

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Vorwissenschaftliche Arbeit

Herausgegeben von
Ursula Esterl und Karin Wetschanow

Heft 4-2014
38. Jahrgang

Editorial

URSULA ESTERL, KARIN WETSCHANOW: Wie die VWA die Schreib- und Lernkultur an Österreichs Schulen verändert	5
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

Service

CHRISTINA HALFMANN, KATHARINA PERSCHAK, MONIKA RAFFELSBERGER-RAUP: Vorwissenschaftliches Schreiben und Arbeiten. Bibliographische Hinweise	147
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Magazin

Gedicht im Unterricht	154
Kommentar	159
ide empfiehlt	161
Neu im Regal	163

Die Vorwissenschaftliche Arbeit: Theorie & Fakten

CHRISTIAN PICHLER: Die Vorwissenschaftliche Arbeit: Zahlen, Daten, Fakten. Mit einem Blick auf die Diplomarbeit an BHS	9
HELMUT GRUBER, BIRGIT HUEMER, KARIN WETSCHANOW: Die Vorwissenschaftliche Arbeit – Annäherung an eine Textsorte.	24
OTTO KRUSE: Schreibkompetenz zwischen Schule und Hochschule	35

Die Vorwissenschaftliche Arbeit: Kompetenzen – Vermittlung & Bewertung

CHRISTINA HALFMANN, KATHARINA PERSCHAK, MONIKA RAFFELSBERGER-RAUP: Beurteilungskriterium Selbstkompetenz. Unterstützende Betreuung zur Förderung des selbstkompetenten Arbeitens ..	47
JÜRGEN STRUGER: Inhaltliche Kompetenz	58
ULRIKE LANGE: Informationskompetenz. Den Umgang mit Fachtexten anleiten und betreuen	67
KIRSTEN SCHINDLER: (Schrift-)Sprachliche Kompetenz. (Vor)Wissen- schaftliches Schreiben lernen und lehren am Beispiel der Facharbeit	78
MADELEINE MARTI, MARIANNE ULM: Textdiagnose für die Schreib- beratung nutzen	89
MARKUS RHEINDORF: Die Präsentation und Diskussion der Vorwissen- schaftlichen Arbeit. Zwischen Schule und Wissenschaft	100

Die Vorwissenschaftliche Arbeit: Praxis & Unterricht

CARMEN MERTLITSCH: 15 Voraussetzungen für eine erfolgreiche VWA und einen gelingenden Schreibprozess. Didaktisches Plädoyer für eine neue schulische Schreibkultur	107
SUSANNE LAUBER: »Jugend entdecken« – vom Thema zur Fragestellung. Ein Unterrichtsprojekt zur Übung von (vor)wissenschaftlichen Arbeitstechniken	115
MICHAELA ZEMANEK: Was ist Informationskompetenz? Anwendung und Lernziele für SchülerInnen	123
ROSWITHA MÜLLER: Kompetenztraining Rhetorik und Präsentation. Der Weg zum Meisterstück – VWA	131
MAGDALENA KNAPPIK, ELISABETH LANGER, MARIA-RITA HELTEN-PACHER: Feedback und Beurteilung von Vorwissenschaftlichen Arbeiten. Eine Metasprache entwickeln mit dem Instrument »Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz«	139

»(Vor)Wissenschaftliches Schreiben und Arbeiten« in anderen *ide*-Heften

- ide 2-2003 Präsentation!
- ide 3-2005 Abenteuer Wissenschaft
- ide 1-2007 Kultur des Schreibens
- ide 4-2010 Schreiben in der Sekundarstufe II
- ide 1-2012 Reifeprüfung Deutsch
- ide 4-2013 Textkompetenz

Das nächste ide-Heft

- ide 1-2015 Kulturen des Erinnerns – Erinnerungskulturen
erscheint im März 2015

Vorschau

- ide 2-2015 Bewegte Bilder
- ide 3-2015 Kulturen des Wissens

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die neue Website *Deutschdidaktik*: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Wie die VWA die Schreib- und Lernkultur an Österreichs Schulen verändert

Künftig sind an Allgemeinbildenden wie auch an Berufsbildenden höheren Schulen sogenannte »Vorwissenschaftliche Arbeiten« (auch als Diplom- oder abschließende Arbeit bezeichnet) zu verfassen, denn diese stellen die verpflichtende erste Säule der neuen standardisierten, kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) dar. Mit ihrer Einführung wird nicht nur die bisherige Abschlussprüfung in Österreich, sondern auch der Unterricht der gesamten Sekundarstufe nachhaltig verändert. Unser Fokus liegt auf jenen Arbeiten, die in *allen* Fächern, jedoch ohne berufs- bzw. praxisbezogenen Schwerpunkt (wie vor allem an Höheren technischen Schulen gefordert) zu erstellen sind. In den hier versammelten Beiträgen werden jedoch Kompetenzen und Grundlagen in den Blick genommen, die (vor)wissenschaftliches Schreiben und Arbeiten in allen Schultypen unterstützen.

Mit dem Verfassen der Vorwissenschaftlichen Arbeit sollen MaturantInnen ihre Fähigkeit unter Beweis stellen, eine Themenstellung schriftlich in einer Form zu bearbeiten, die wissenschaftlichen Anforderungen entspricht. Die Möglichkeit, diese Arbeit bei einer frei wählbaren Lehrperson zu verfassen, ein Thema aussuchen zu können,

das nicht unbedingt einem bestimmten Fach zugeordnet werden muss, sondern einem Bereich (z. B. kreativ, sportlich, geistes-, natur-, sozial- oder wirtschaftswissenschaftlich), oder eine Themenstellung zu bearbeiten, die fächerübergreifend angelegt ist, bringt es mit sich, dass Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer mit der Betreuung einer solchen Arbeit befasst werden können. Das hat zur Folge, dass entsprechende Fertigkeiten, Fähigkeiten, Methoden und Kompetenzen sowohl von SchülerInnen als auch von LehrerInnen erworben werden müssen.

Für den Unterricht aller Fächer bedeutet das, dass die Grundkompetenzen Lesen und Schreiben von der Sekundarstufe I an verstärkt in den Blick genommen und (sach)fachbezogene Lese- und Schreibkompetenzen entwickelt werden müssen, die den SchülerInnen Methoden an die Hand geben, sich mit komplexer werdenden fachlichen Inhalten lesend, schreibend und vortragend auseinanderzusetzen. Mit dieser kompetenzorientierten, durch das gesamte Curriculum (vertikal und horizontal gedacht) wirksamen Unterrichtsgestaltung gehen zahlreiche Veränderungen schulischer Praxis einher, wie zum Beispiel eine Aufwertung fächerübergreifenden Unterrichts oder ein auf Output-Orientierung zurückzuführender verstärkt handlungs- und projektorientierter Unterricht. Besonders bedeutsam erscheinen dabei sich ändernde Rollen von LehrerInnen und SchülerInnen: Einerseits werden SchülerInnen zu verstärkter Selbstständigkeit im Umgang mit Lerninhalten angeregt, andererseits übernehmen Lehrpersonen nun eine stärker unterstützende,

begleitende Rolle (»Coaching«) als im Unterricht bisher üblich. Eine solche neue Herangehensweise erfordert eine veränderte Gesprächs- und Feedbackkultur zwischen SchülerInnen und LehrerInnen über erbrachte Leistungen und Lernfortschritte, aber auch der SchülerInnen untereinander (»Peer-Feedback«).

Ziel des vorliegenden *ide*-Heftes ist es, wesentliche Grundlagen zum Thema sichtbar zu machen, Anregungen und Hilfestellungen zu bieten, theoretisches Wissen mit Erfahrungen aus der Praxis anzureichern, damit LehrerInnen und SchülerInnen den Herausforderungen, die die Vorwissenschaftliche Arbeit zweifelsfrei mit sich bringt, möglichst gut vorbereitet begegnen können.

Die Beiträge im Einzelnen

Die vorliegende Publikation nähert sich der Vorwissenschaftlichen Arbeit aus theoretischer und praxisorientierter Sicht und möchte sowohl Daten, Fakten und Definitionen präsentieren wie auch einen Überblick über relevante Kompetenzen, Strategien und Methoden (schreib-, lese-, fachdidaktisch und pädagogisch) geben.

Im einleitenden Beitrag bietet *Christian Pichler* ausgehend von der Definition der Begriffe »Vorwissenschaftlichen Arbeit« bzw. »Diplomarbeit« sowie der Klärung inhaltlicher und gesetzlicher Rahmenbedingungen – auch mit Blick auf die Reform der Reifeprüfung – ein »kleines Panoptikum« zur ersten Generation der an Österreichs Schulen verfassten Arbeiten. *Helmut Gruber*, *Birgit Huemer* und *Karin Wetschanow* diskutieren die Vorwis-

senschaftliche Arbeit aus textlinguistischer Sicht. Ausgehend von Textsorten- bzw. Genredefinitionen zeigen sie Charakteristika der Vorwissenschaftlichen Arbeit auf und kontrastieren diese mit wissenschaftlichen Textsorten und universitären Seminararbeiten. Basierend darauf leiten sie Schlussfolgerungen für die Vorbereitung der SchülerInnen auf die VWA und die Möglichkeiten der Erprobung wissenschaftlichen Handelns in der Sekundarstufe II ab. (Vor)Wissenschaftliche Schreibkompetenzen an Schule und Hochschule stehen im Fokus der Ausführungen von *Otto Kruse*. Nach einer Diskussion des Kompetenzbegriffs stellt er ein Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens vor, um sich daran anschließend der Frage nach den Erwartungen von Lehrenden an Hochschulen zu widmen: Die Auswertung einer Umfrage unter Dozierenden führt ihn zu einer Aufzählung von Handlungen rund um das (vor)wissenschaftliche Schreiben, die in der Schule bereits begonnen und an der Hochschule gefestigt und erweitert werden können und die somit für ihn wichtige Bausteine für eine lebenslange Weiterentwicklung der eigenen »Literalitätsbiographie« sind.

Im zweiten Abschnitt werden alle Teilkompetenzen – mit Ausnahme der Gestaltungskompetenz – in den Blick genommen, auf die im Zuge der Beurteilung der VWA zu achten ist. Den Anfang machen *Christina Halfmann*, *Katharina Perschak* und *Monika Raffelsberger-Raup* vom SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Sie nehmen das schwierig zu beurteilende Kriterium der *Selbstkompetenz* in den Blick. Ausgehend von dieser

Teilkompetenz zugeordneten Deskriptoren leiten sie Anforderungen an SchülerInnen ab. In einem zweiten Schritt bieten sie den LehrerInnen Anregungen, wie sie Lernenden beratend und begleitend auf dem Weg zu ihrem ersten (vor)wissenschaftlichen Langtext zur Seite stehen können. Mit grundlegenden Aspekten der Textdimension Inhalt setzt sich *Jürgen Stru-ger* auseinander. Er zeigt die Zusammenhänge von Schreiben und Inhalt und in weiterer Folge von Inhalt und dessen sprachlicher Realisierung auf. Dafür legt er Kriterien für den Nachweis von *Inhaltlicher Kompetenz* in der VWA dar. Konkludierend rät er dazu, insbesondere Form und Elaboriertheit der Fragestellung, Qualität, Umfang und Art der verwendeten Quellen sowie die am Ende der VWA präsentierten Schlussfolgerungen und Ergebnisse für eine Beurteilung des Inhalts heranzuziehen. Die *Informationskompetenz* steht im Zentrum des Beitrags von *Ulrike Lange*. Sie nimmt den Umgang mit Fachtexten, deren Auswahl und Verarbeitung sowie die in wissenschaftlichen Texten unbedingt einzufordern- de Intertextualität unter die Lupe. Unterstützt von theoriebasierten Ausführungen gibt sie zahlreiche Tipps für die Entwicklung der nötigen Teilkompetenzen im Unterricht. *Kirsten Schindler* geht auf die (*schrift*)*sprachliche Kompetenz* der SchülerInnen ein und gibt Anregungen zum Lehren und Lernen des (vor)wissenschaftlichen Schreibens. Nach einer Gegenüberstellung der VWA in Österreich und der Facharbeit in Deutschland berichtet sie über ein Projekt, in dem Studierende SchülerInnen als SchreibbegleiterInnen zur Seite gestellt wurden. Mit dem

sehr wichtigen Bereich der *Textdiagnose und Schreibberatung* beschäftigt sich der Beitrag von *Madeleine Marti* und *Marianne Ulmi*. Ausgehend von der Frage, wie man bei den Schreibenden einerseits ein Bewusstsein für die hohen Anforderungen des Schreibens schaffen und dabei gleichzeitig die Motivation aufrechterhalten kann, stellen sie ihr »Bietschhorn-Modell« vor, das die Aspekte einer Textdiagnose in sechs Ebenen unterteilt. Dies legen sie anschaulich anhand von Beispielen dar und geben darüber hinaus noch weitere Hinweise zum Führen von Beratungsgesprächen. Mit der *mündlichen Präsentation und Diskussion* der VWA und den dafür benötigten Kompetenzen setzt sich *Markus Rheindorf* auseinander. Er geht auf die für SchülerInnen neue und ungewohnte Kommunikationssituation bei der öffentlichen Präsentation ihrer VWA ein und gibt Tipps, wie Inhalte und Zusammenhänge schlüssig dargelegt werden können.

Im dritten Teil blicken wir in die Praxis und lassen Expertinnen aus Schule und LehrerInnen-Fortbildung zu Wort kommen. Diese geben Anregungen zur Vermittlung der in Teil zwei identifizierten Kompetenzen.

Die Erfahrung langjähriger Tätigkeit als Schreibforschende, Schreibberaterin und Lehrende in Aus- und Weiterbildung zum kreativen und wissenschaftlichen Schreiben nutzt *Carmen Mertlitsch*, um im Zusammenhang mit der VWA Chancen für eine neue Schul- und Unterrichtskultur darzulegen sowie fachspezifisches und fachübergreifendes Schreiben zu diskutieren. Ihre Ausführungen münden in einen *15-Punkte-Plan*, in dem Voraussetzungen zum Gelingen einer Vorwissen-

schaftlichen Arbeit festgehalten werden. Das an einer Wiener AHS durchgeführte *Unterrichtsprojekt* »Jugend entdecken«, in dem die mitunter schwierigen Schritte vom Thema zur Fragestellung aufgezeigt werden, stellt *Susanne Lauber* vor. Die einzelnen Phasen des Projekts werden gut nachvollziehbar dargelegt und lassen sich einfach auf andere Themen übertragen und für den eigenen Unterricht nutzen. Mit dem sehr wichtigen Teilbereich der Informationskompetenz beschäftigt sich *Michaela Zemanek* von der ARGE Informationskompetenz der Universität Wien in ihrem Beitrag. Sie fokussiert auf die für die Quellensuche und Auswahl unbedingt erforderliche *Internetkompetenz* sowie auf den Umgang mit elektronischen bibliothekarischen Quellen und gibt wertvolle Tipps zur Bewertung und Nutzung der im Internet gefundenen Quellen. Basierend auf ihrer langjährigen Erfahrung als Rhetoriktrainerin beleuchtet *Roswitha Müller* die Anforderungen an die mündliche Präsentation der VWA und gibt zahlreiche Tipps zum Aufbau von *rhetorischen Kompetenzen*. Einige weiterführende Übungen finden Sie auch online auf unserer Webseite unter <http://www.uni-klu.ac.at/ide>. Den Praxisteil beschließt der Beitrag von *Magdalena Knappik*, *Elisabeth Langer* und *Maria-Rita Helten-Pacher*. Die Autorinnen weisen eingangs auf fehlende Hilfestellungen für die Konzeption und Gestaltung von *Rückmeldungen auf schriftliche Arbeiten* im Schreibprozess hin, um daran anschließend den Einsatz ihres für den universitären Bereich entwickelten Diagnose-Instruments »Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz« (Knappik 2013) für die Betreuung

Vorwissenschaftlicher Arbeiten zu diskutieren.

Ergänzt werden diese Ausführungen um eine von *Christina Halfmann*, *Katharina Perschak* und *Monika Raffeisberger-Raup* gestaltete Bibliographie. In ihrem Kommentar nimmt *Claudia Posch* die Diskussion um geschlechtergerechte Schreibweise in den Blick und abschließend stellen *Carmen Mertlitsch*, *Andreas Hudelist* und *Ursula Esterl* aktuelle Publikationen zum Thema vor. Nicht fehlen darf auch in diesem Heft das »Gedicht im Unterricht«: *Calvin Kiesel* stellt produktiv-analytische Reflexionen zu Franz Josef Czernins *aschlotten auch* an.

Es ist keine einfache Aufgabe, die auf alle Beteiligten wartet, aber eine bestimmt sehr lohnende.

Wir wünschen eine anregende Lektüre.

URSULA ESTERL
KARIN WETSCHANOW

URSULA ESTERL ist Mitarbeiterin am Institut für Deutschdidaktik und am SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt sowie seit 2013 organisatorische Leiterin des IMST-Themenprogramms »Schreiben und Lesen«. Arbeitsschwerpunkte: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Mehrsprachigkeit, Schreibdidaktik. E-Mail: ursula.esterl@aau.at

KARIN WETSCHANOW promovierte an der Universität Wien in angewandter Sprachwissenschaft und ist als freie Schreibberaterin und Wissenschaftlerin tätig. Forschungsschwerpunkte: Genderlinguistik, Kritische Diskursanalyse, Textlinguistik und Schreibforschung. E-Mail: karin.wetschanow@univie.ac.at

Christian Pichler

Die Vorwissenschaftliche Arbeit: Zahlen, Daten, Fakten

Mit einem Blick auf die Diplomarbeit an BHS

Die VWA ist etwas Gutes, das hat sich mehr als bestätigt. Es ist schön, zu sehen, etwa auch bei der Präsentation der VWA, welche Entwicklung die SchülerInnen, die man schon seit Jahren kennt und unterrichtet, gemacht haben. Wie sie in fünf bis sieben Minuten kompakt darlegen, was sie über Wochen und Monate geschrieben haben, war für mich beeindruckend.¹

So lautet das Resümee einer »Betreuenden der ersten Stunde«, gezogen am 21. April 2014, nachdem der »Probelauf« der ersten Vorwissenschaftlichen Arbeit erfolgreich sein Ziel erreicht hat.

Das österreichische Schulsystem hat 2008 mit der Einführung von Bildungsstandards und kompetenzorientiertem Unterricht (BGBl. I, Nr. 117/2008 und BGBl. II, Nr. 1/2009) eine tiefgreifende Reform der schulischen Bildung eingeleitet, die in mehreren Etappen verläuft und es sich zum Ziel setzt, den jahrzehntelang dominanten inhaltszentrierten Unterricht durch einen kompetenzorientierten zu ersetzen (vgl. Klieme u. a. 2006, S. 9–16 und S. 49–51). Die österreichische Schule folgt damit einem europaweiten Trend, der aus einer Wechselwirkung mehrerer Faktoren heraus erklärbar ist. Erkenntnisse der Fachdidaktiken und Ergebnisse diverser empirischer Qualitätsuntersuchungen zur Wirkung von Unterricht (TIMSS, PIRLS, PISA u. a.) spielen dabei ebenso eine Rolle wie der Umbau der universitären hoch-

CHRISTIAN PICHLER arbeitet am Institut für Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik der Sekundarstufe an der Pädagogischen Hochschule, Viktor Frankl Hochschule in Klagenfurt. Schwerpunkte: Lehre (Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung), Fort- und Weiterbildung (neue Reifeprüfung und Deutsch) und fachdidaktische Forschung. E-Mail: christian.pichler@ph-kaernten.ac.at

1 Veröffentlicht ist dieses Statement nebst anderen auf der Informationsplattform des BMBWF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) zur Vorwissenschaftlichen Arbeit: <http://www.literacy.at/index.php?id=365> [Zugriff: 4.6.2014].

schulischen Bildungs- und Ausbildungsgänge nach den strukturellen Vorgaben der sogenannten »Bologna-Architektur« und der Versuch der fachdidaktischen Wissenschaften, angemessene Antworten auf die Herausforderungen sich ändernder Lehr- und Lernbedingungen zu finden. Hans Jürgen Pandel hat die Akkumulation des Prinzips der Kompetenzorientierung zu einem unterrichtsleitenden Wissensbegriff als einen »archimedischen Punkt der Kompetenzdiskussion« (Pandel 2012, S. 6) bezeichnet. An ihm würden sich fachdidaktische Modelle festmachen, an ihm orientiere sich Unterricht in allen Schulstufen und aus ihm erwachsen Messsysteme und Prüfungsverfahren, von der Primarstufe bis zur Reifeprüfung. Entscheidend ist das Ziel, das mit der Änderung des Unterrichts verbunden ist: Kompetenzorientierung soll deutlicher, als es ein bloß auf Wissensaufstockung ausgerichteter Unterricht vermocht hat, die Studierfähigkeit der Maturantinnen und Maturanten verbessern und darüber hinaus die Lebenswirklichkeit junger Menschen auf Dauer so beeinflussen, dass sie über Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, die es ihnen erlauben, selbstständig Probleme im Alltag zu lösen (vgl. Weirner 2001, S. 27 f.). Gerade die Neuausrichtung der Reifeprüfung hat eine besondere Wirkmächtigkeit im laufenden Umgestaltungsprozess in den Schulen entwickelt. Sie ist geradezu zum Motor der Implementierung der Kompetenzorientierung in den Unterrichtsalltag – zumindest der AHS und BHS – geworden.

1. Ziele und Struktur der kompetenzorientierten Reifeprüfung

Ein Ziel der neuen Reifeprüfung ist es, die im Unterricht über einen langen Zeitraum (12 bis 13 Jahre) entwickelten Kompetenzen zu überprüfen und das erreichte Niveau österreichweit vergleichbar zu messen. Um wichtige bildungspolitische Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte, insbesondere den Prozess der Autonomisierung vieler Schulen, nicht durch rigorose und umfassende Standardisierungsbestimmungen in allen Fächern zu konterkarieren, aber auch um standortspezifischen und persönlichen Interessen Raum zur Entfaltung zu geben, wurde ein dreigliedriges Prüfungsmodell entwickelt, das dem Wunsch nach Standardisierung in wesentlichen Kompetenzbereichen, nach Schwerpunktbildung in der Wahl der zu erarbeitenden Themenfelder, aber auch nach Befriedigung individueller Bedürfnisse der Schüler/innen entspricht. Das gemeinsame Fundament der drei Ebenen soll das Paradigma der Kompetenzorientierung sein, samt dessen volitionalem Aspekt, nämlich der Bereitschaft, die Kompetenzen in der Lebenswirklichkeit auch anzuwenden. Dem entsprechend wurde das »Haus der Reifeprüfung« auf drei tragenden Säulen errichtet:

- *Säule 1: Schriftliche Reifeprüfung* aus den Fächern Unterrichtssprache, lebende Fremdsprachen, klassische Sprachen und Mathematik. Hier steht der Aspekt der zentralisierten und bundesweit standardisierten Überprüfung erworbener Kompetenzen (Vergleichbarkeit) im Fokus des Prüfungsformats.
- *Säule 2: Mündliche Reifeprüfung* aus allen zur Matura zugelassenen Fächern der schulartenspezifischen und autonom gestalteten Studentafeln. Die Schulen, ja sogar einzelne Klassen, erarbeiten sich auf der Basis der geltenden Lehrpläne

Themenpools und haben somit die Möglichkeit, standorttypische Schwerpunkte innerhalb der weit gesteckten Rahmen der Lehrpläne zu setzen.

- *Säule 3: Vorwissenschaftliche Arbeiten (AHS) bzw. Diplomarbeiten (BHS)* bieten den Schülern und Schülerinnen eine Plattform, die es ihnen ermöglicht, ihren individuellen Interessen forschend nachzugehen und zugleich ein schriftliches Produkt herzustellen, das in die (wissenschaftlichen) Arbeitsverfahren des tertiären Bildungssektors weist.

Die fachdidaktischen Wissenschaften haben, bei Rezeption der internationalen Entwicklungen, Kompetenz-Modelle erarbeitet, die dem Unterricht zu Grunde gelegt werden sollen, und gemeinsam mit Experten/inn/en der Psychometrie Prüfungsverfahren entwickelt, deren Ziel es ist, den Grad des Kompetenzaufbaus mittels dreier definierter Anforderungsbereiche möglichst valide und reliabel zu messen.

- *Der Anforderungsbereich I* testet die Fähigkeit zur *Reproduktion* von Sachverhalten bzw. zur *reproduktiven Nutzung von Arbeitstechniken* und misst deren Progressionsgrad.
- *Der Anforderungsbereich II* testet die Fähigkeit, selbstständig *Inhalte zu reorganisieren* und bekannte Methoden auf unbekannte Zusammenhänge hin zu *transferieren*.
- *Der Anforderungsbereich III* testet die Fähigkeit, *reflektiert* mit Herausforderungen umzugehen und *Probleme selbstständig lösen* zu können.

Die Definition der Anforderungsbereiche ist ein erster Versuch, Kompetenzniveaus zu beschreiben und zur Grundlage der Beurteilung zu machen. Da die fachdidaktischen Diskurse noch nicht in allen Fächern so weit gediehen sind, dass ausdifferenzierte, operationalisierte, erprobte und evaluierte Modelle von Kompetenzprogressionen vorliegen, sind die Anforderungsbereiche vorerst bewusst weit gefasst worden.

2. AHS: Die Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA)

Die Einführung einer verpflichtenden »Abschließenden Arbeit« – sie heißt in den Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) »Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA)«² –, geht auf den Wunsch der Institutionen des tertiären Bildungssektors zurück, mit basalen wissenschaftlichen Kompetenzen ausgestattete Absolventen/inn/en der höheren Schulen an die Hochschulen und Universitäten zu bekommen, sodass Studierfähigkeit auch im Bereich des (vor)wissenschaftlichen Schreibens vorausgesetzt werden kann. Dieses Ansinnen ist nicht neu, hat aber in den österreichischen Reifeprüfungsreformen vor 2010 (i. e. 1975 und 1990/92) nicht die von den Rekto-

2 Das Pendant zur Vorwissenschaftlichen Arbeit in den Berufsbildenden höheren Schulen (BHS) und Bildungsanstalten, die »Diplomarbeit« (DA), war schon vor der Reifeprüfungsreform von 2010 für alle Schüler/innen obligatorisch.

renkonferenzen erwartete Berücksichtigung gefunden. Der Gesetzgeber führte zwar 1990 in den AHS die sogenannte »Fachbereichsarbeit« (FBA) als Vorprüfung zur Reifeprüfung ein, band sie an ein Fach und an eine/n Fachlehrer/in der zwölften Schulstufe und definierte für deren Abfassung im Wesentlichen jene Kriterien³, die auch für die VWA von 2010 ihre Gültigkeit behalten sollten (BGBl. 432/1990). Indem er die FBA aber zu einem freiwillig zu belegenden Prüfungsteil bestimmte und darauf verzichtete, sie in die Breite zu tragen, mutierte die FBA implizit zum Instrument der Begabtenförderung. Die Erfahrungen mit ihr waren ambivalent. Es wurden von Schüler/inne/n Texte verfasst, deren Qualität und Umfang jener von Bachelor-Arbeiten in nichts nachstanden, aber auch solche, die den Charakter eines erweiterten Schulaufsatzes trugen. Die Zufriedenheit mit dem Prüfungsformat hielt sich in Grenzen, und so nahm man die Gelegenheit der Reifeprüfungsreform von 2010 wahr, um das Format einer Neukonzeption zu unterziehen.

In § 34. Abs. 1 der Novelle des Schulunterrichtsgesetzes aus 2010 wurde die Abfassung »einer Abschließenden Arbeit (einschließlich deren Präsentation und Diskussion), die selbständig und außerhalb der Unterrichtszeit zu erstellen ist (in höheren Schulen auf vorwissenschaftlichem Niveau; mit Abschluss- oder Diplomcharakter)« (BGBl. 52/2010) als obligatorischer Bestandteil der Hauptprüfung der neuen Matura festgelegt, für alle Schüler/innen verbindlich gemacht, somit zu einer der drei Säulen der Reifeprüfung aufgewertet und mit didaktischen Zielen (Kompetenzorientierung) versehen. Aus der Sicht der Lese- und Schreibdidaktik war dieser Schritt ein bedeutender. »Die Einführung der verpflichtenden abschließenden Arbeit für alle SchülerInnen in Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) und Berufsbildenden höheren Schulen (BHS) ist damit die stärkste Intervention der Reform der Reifeprüfung im Unterricht aller Fächer.« (Fenkart 2012, S. 41) Die Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) vom 30. Mai 2012 (BGBl. 174, Teil II) definiert das Prüfungsgebiet (§ 7), regelt die Themenfestlegung, den Umfang und den Inhalt der VWA (§ 8), die Realisierung der Arbeit (§ 9) und die Terminisierung der Beurteilung (§ 10). Um die legislativen Bestimmungen den Betroffenen (Schüler/inne/n, Lehrer/inne/n, Eltern) kommentiert zu erläutern, wurde vom BMUKK eine »Handreichung« herausgegeben⁴, die die Direktiven des SchUG (Schulunterrichtsgesetzes) und der Verordnung erklärt und mit fachdidaktischen sowie schreib- und lesedidaktischen

3 In § 7, Abs. 2 heißt es dazu: »Zielsetzung der Fachbereichsarbeit ist es, dass der Prüfungskandidat in der eigenständigen Durchführung einer angemessenen Themenstellung zeigt, dass er zum schwerpunkartigen Erfassen von Sachverhalten und Problemen, ihren Ursachen und Zusammenhängen, zu exaktem Beobachten und Wahrnehmen, zu logischem und kritischem Denken, klarer Begriffsbildung und sinnvoller Fragestellung, zu differenziertem schriftlichem Ausdrucksvermögen, zum Aufsuchen angemessener und geeigneter Informationsquellen und ihrer sachgerechten Nutzung sowie zum Anwenden grundlegender Lern- und Arbeitstechniken befähigt ist.« (BGBl. 432/1990)

4 Die jüngste Fassung datiert mit November 2013. Vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22700/reifepruefung_ahs_lfvwa.pdf [Zugriff: 4.6.2014].

Kommentaren sowie mit nützlichen Hinweisen für die Praxis versieht.⁵ Ein weiterer Präzisierungsschritt erfolgte mittels eines Rundschreibens des BMUKK vom 4. November 2013.⁶ Hierin erläutert das Ministerium die Handhabung einer möglichen Abbildung eines schulstandortspezifischen Schwerpunkts in der VWA/DA,⁷ den Umgang mit Prüfungskandidat/inn/en mit Körper- oder Sinnesbehinderungen, präzisiert als undeutlich formuliert empfundene administrative Bestimmungen (Anzahl der zu betreuenden Kandidat/inn/en, Beurteilungsprozedere; Bestimmungen für Repetent/inn/en), und den Umgang mit dem von den Schüler/inne/n zu verfassenden Erwartungshorizont. In einem vierten Schritt offizieller Konkretisierungsmaßnahmen wurde ebenfalls im November 2013 vom BMUKK ein Manual herausgegeben,⁸ das die Anwendung der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) auf die VWA und die DA, vor dem Hintergrund der Umwandlung einer Kompetenzmessung in Schulnoten, verdeutlicht.

Zu den profunden Hilfsmitteln für Schüler/innen und Lehrer/innen zählt die von der Arbeitsgruppe Literacy des BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) unter der Leitung von Werner Schögggl erstellte und ständig auf dem neuesten Stand gehaltene Plattform »VWA. Vorwissenschaftliche Arbeit«.⁹ Hier findet der/die Interessierte alle nötigen Informationen, von den autoritativen Äußerungen der Bildungsverantwortlichen (Gesetze, Verordnungen) über eine beachtliche Sammlung an Hilfsmitteln und Materialien aller Art (die Palette reicht u. a. von Checklisten über Formulare und Präsentationsmedien zu Bibliotheks- und Literaturtipps und einem reichhaltigen und kostenlosen Angebot von E-Books zur VWA) bis hin zu Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrer/innen, den Kompetenzbeschreibungen und Antworten auf FAQs. Von besonderem Interesse für Schüler/innen dürfte der Link »Das 5x5 der VWA«¹⁰ sein, eine jugendgerechte multimedial gestaltete, übersichtliche und selbst erklärende Informationsschiene, wie Jugendliche den Schreibprozess gestalten können und worauf sie besonders achten sollen.

3. BHS und Bildungsanstalten für Kindergarten- und Sozialpädagogik: Die Diplomarbeit/»Diploma Thesis« (DA)

Obwohl auf der Homepage des BMBF zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Beitrags immer noch zu lesen ist, dass »die Diskussion zur genauen Ausgestaltung der Rahmenbedingungen zur Diplomarbeit« noch im Gange sei und die ebenda formu-

5 Das Autor/inn/enteam (in alphabetischer Reihenfolge): Marlies Liebscher, Edgar Mayrhofer, Jürgen Rathmayr, Elisabeth Schallenberg, Werner Schögggl, Adelheid Schreilechner, Karin Tscherne, Friederike Zillner.

6 <http://www.ahs-vwa.at/mod/page/view.php?id=9> [Zugriff: 4.6.2014].

7 Dort, wo es schulautonome festgesetzte Schwerpunkte gibt, muss derselbe in einer der drei Säulen der Matura vorkommen, also unter Umständen auch in der VWA.

8 http://www.bmukk.gv.at/mediapool/22320/reifepruefung_ahs_vwabuk.pdf [Zugriff: 4.6.2014].

9 <http://www.ahs-vwa.at/> [Zugriff: 4.6.2014].

10 <http://www.literacy.at/index.php?id=354> [Zugriff: 4.6.2014].

lierten Rahmenbedingungen daher bloß Vorschlagscharakter hätten¹¹, gibt es inzwischen Äußerungen des Ministeriums, die die Idee der DA einigermaßen konkret sichtbar werden lassen. Im Rundschreiben 12/2013 hat das BMUKK erste Festlegungen getroffen, nachdem die Sektion II des BMUKK bereits im Herbst 2011 eine »Richtlinie« für die »Diplomarbeit an BHS und Bildungsanstalten« herausgegeben hat, die das Konzept der DA erklärt. Schließlich hat das BMUKK noch im Juni 2013 eine »Handreichung« veröffentlicht, die die gesetzlichen Rahmenbedingungen erläutert, einen Leitfaden zur Umsetzung in der schulischen Praxis bietet, die vorläufigen Beurteilungsparameter bespricht, die Prämissen des mündlichen Teils des Verfahrens darstellt und Hinweise zum wissenschaftlichen Schreiben bietet.¹² Da VWA und DA ähnliche Prüfungsformate sind und im Rahmen der Reifeprüfung vergleichbare Ziele verfolgen, beschränken sich die folgenden Ausführungen auf die Unterschiede zwischen den beiden Typen. Die Rechtsgrundlage für die DA ist die im Zuge der Maturareform herausgegebene »Prüfungsordnung BHS« (BGBl. 177/2012) und »Bildungsanstalten« (BGBl. 265/2012), die auf der Novelle des SchUG aus 2010 (Einführung der kompetenzorientierten Reifeprüfung) fußt.

Ein Hauptunterschied zur VWA, die von ihrer Anlage her als eine individuelle Arbeit konzipiert ist, besteht darin, dass die DA prinzipiell als Teamarbeit (mindestens zwei, maximal fünf Personen, Einzelarbeiten sollen die Ausnahme darstellen und sind zu begründen) konzipiert ist. Zudem ist sie in der Regel an ein Unterrichtsprojekt gebunden und soll zeigen, dass BHS-Absolvent/inn/en in der Lage sind, große Projekte zu dokumentieren. Somit versteht sich die DA als »abschließender Leistungsnachweis des gesamten Ausbildungsweges an einer Berufsbildenden höheren Schule oder Bildungsanstalt und bietet gleichermaßen die Möglichkeit, berufsspezifische Denkweisen und erworbene Kompetenzen sichtbar zu machen« (BMUKK 2013, S. 3). Der Projektcharakter bedingt, dass die schriftliche Arbeit »immer bei einer realen Entwicklungs- oder Erfahrungswelt« ansetzt und »Erkundungen oder Belege aus einer realen Arbeitssituation«¹³ (BMUKK 2011, S. 3) zu enthalten hat, d. h. die DA schließt bloße Literararbeiten, wie sie etwa zu geisteswissenschaftlichen Fragestellungen in den AHS möglich sind, explizit aus. Dem Teamaspekt folgend hat eine DA wesentlich umfangreicher zu sein als die VWA (Richtwert: etwa 80 Seiten bei drei Schüler/inn/en), wobei die Einzelleistungen aus der Dokumentation des Entstehungsprozesses (nicht aus der Textierung selbst) eindeutig hervorgehen müssen. Aus der Projekt- und Praxisorientierung der

11 http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.xml [Zugriff: 10. 6. 2014].

12 Vgl. <http://www.bhs-diplomarbeit.at/> [Zugriff: 20.6.2014]. An ihrer Entstehung haben Praktiker/innen aller Schultypen der BHS (Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik, Höhere Bundeslehranstalten für Wirtschaftliche Berufe, Künstlerische Gestaltung, Land- und Forstwirtschaft, Handelsakademien und technische Lehranstalten) mitgewirkt.

13 In der BHS-Handreichung wird dazu exemplarisch aufgelistet: »Entwicklung von Produkten und Verfahren, Analyse von kommerziellen Gegebenheiten, reale betriebswirtschaftliche Vorgänge, Arbeit mit Menschen in unterschiedlichen Lern- und Erfahrungskontexten u. a.« Eine Ausnahme bilden hier die Bildungsanstalten, für deren abschließende Arbeiten auch sozialwissenschaftliche Methoden zulässig sind (BMUKK 2011, S. 3).

Themenstellung ergibt sich ein dritter wesentlicher Unterschied. Er besteht in dem Anspruch, dass die DA Kenntnisse aus dem Berufsfeld und die Beherrschung der Methoden bzw. Verfahren des Fachgebiets, dem sie zuzuordnen ist, nachzuweisen hat, d. h. das Thema »hat immer von realen Lern- und Erfahrungskontexten, die methodisch erkundet werden, auszugehen« (BMUKK 2013c, S. 3). In den AHS steckt demgegenüber das Bildungsziel der Schultype den weiten Rahmen ab, innerhalb dessen sich die Themenfindung sowie die daraus resultierende methodische Aufbereitung des Themas bewegen soll. Eine vierte Differenz betrifft die Arbeitszeit. Während an den AHS zu Beginn des zweiten Semesters in der vorletzten Schulstufe an die Arbeit gegangen wird (Themenfestlegung), erfolgt die Themenvereinbarung an den BHS in den ersten drei Wochen der letzten Schulstufe (BMUKK 2013c, S. 3), wobei Vorarbeiten zur Themenfindung durchaus bereits in der zwölften Schulstufe geleistet werden sollen (BMUKK 2011, S. 3–5).

Noch in Diskussion steht die Frage, ob es ein für alle BHS und Bildungsanstalten einheitliches Projekt- und Prozessmanagement geben kann, was angesichts der großen Unterschiede etwa zwischen einer HTL (eher produktorientierte Projekte, die sehr oft von Firmen finanziert werden) und einer auf Tourismus spezialisierten Bundeslehranstalt schwierig umzusetzen zu sein scheint. Noch nicht geklärt ist zudem die Art der Unterstützung (fachtheoretisch, fachpraktisch) des Entstehungsprozesses der DA im Rahmen des Unterrichts.¹⁴

4. Die Arbeit

Die VWA/DA ist als Hausarbeit konzipiert und hat in der unterrichtsfreien Zeit geschrieben und betreut zu werden. Ihr Umfang ist für die *VWA mit 40.000 bis 60.000 Zeichen* (ohne Vorwort und diverse Verzeichnisse), für die *DA mit maximal 80.000 Zeichen* pro Schüler/in (da als Teamarbeit angelegt; Richtwert: 80 Seiten bei drei Schüler/innen) festgelegt und sollte nur marginal unter- bzw. überschritten werden, ohne dass sich das Textvolumen auf die Beurteilung auswirkt. Die Arbeit hat *obligatorische Gliederungselemente* zu beinhalten:

- Titelblatt
- Abstract (in Deutsch oder Englisch)
- Inhaltsverzeichnis
- Textteil (Subgliederung: Einleitung – Hauptteil – Schluss)
- Protokolle (Begleit- und Betreuungsprotokoll)

Dazu treten *optional*:

- Vorwort
- Verzeichnisse (Abbildungen, Abkürzungen, Glossare)
- Anhang (Quellen, Fragebögen ...)

¹⁴ http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.xml [Zugriff: 5.6.2014].

Im Zuge des Themenfindungsprozesses ist von den Schüler/inne/n, in Absprache mit den Betreuer/innen, ein »Erwartungshorizont« zu formulieren, der benutzte Materialien, geplante Methoden und leitende Fragestellungen vorläufig fixiert (BMUKK 2013a, S. 7). Das Layout hat dem Prinzip der »Lesbarkeit, Übersichtlichkeit und Einheitlichkeit« (ebd., S. 15) zu folgen. Empfohlen wird die Einhaltung der in den meisten Wissenschaften gängigen Formatierungskonventionen: Schriftgröße 12 pt (Fußnoten 10 pt), Zeilenabstand 1 ½, gut lesbare Schriftart (maximal zwei verschiedene pro Text, Akzentuierungen durch Kursivschrift), Blocksatz. Es ist auf ein einheitliches Zitiersystem zu achten.

Betreut wird der Arbeitsprozess von einem/einer Lehrer/in, der/ die fach- und/ oder sachkundig zu sein hat (muss keine Klassenlehrperson sein) und das kontinuierlich. Im Zentrum der Betreuungsarbeit stehen Beratungsleistungen (Themenfindung, Erwartungshorizont, Thesenbildung und Konkretisierung einer leitenden Fragestellung), Informationen (formale und prozedurale Aspekte/Zeitplan, Art des Coachings, Beurteilungskriterien) und die Begleitung der Entstehung der Arbeit (fachliche Unterstützung und gegebenenfalls Schreibprozessberatung). Die Form der Betreuung (persönlich, via elektronische Medien, Mischformen) ist Sache eines Aushandlungsprozesses der beteiligten Personen. Verpflichtend durchzuführen und zu dokumentieren sind ein Eröffnungsgespräch (Festlegung des Themas) und eine Schlussbesprechung, in der dem/der Schüler/in die Stärken und Schwächen seiner/ihrer Arbeit erläutert werden, ohne dass eine Beurteilung bekannt gegeben werden darf (BMUKK 2013a, S. 12–23). Die Betreuungsarbeit unterliegt dem Grundsatz, dass »auf die Selbstständigkeit der Leistungen« (§ 37 Abs. 4 SchUG) der Schüler/innen ein besonderes Augenmerk zu legen ist. Die Administration des gesamten Projektes erfolgt elektronisch über eine Genehmigungsdatenbank¹⁵, die alle Schritte des Entwicklungsprozesses der VWA/DA dokumentiert und zu der die relevanten Umwelten (Schüler/in, Betreuer/in, Direktor/in, Schulaufsicht) einen ihrem Aufgabenbereich entsprechenden Zugang haben.

5. Kompetenzmessung und Leistungsbeurteilung

Alle drei Säulen der Reifeprüfung drückt dieselbe Crux: Psychometrische Kompetenzmessung ist nicht Leistungsbeurteilung. Bis es jedoch den fachdidaktischen Wissenschaften gelungen sein wird, valide Systeme der Kompetenzprogression entwickelt und daraus reliable Leistungsbeurteilungsparameter abgeleitet zu haben, hat sich der Gesetzgeber dazu entschlossen, die geltende Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO: BGBl. 371/1974) in Kraft zu belassen und die Kriterien, die die Notenfindung auf dem Wege von Einschätzungen (»Verrechnung«) erleichtern sollen, in Form von Teilkompetenzen zu konkretisieren. Dazu wurden zwei »Erfüllungsgrade« definiert: Im »Erfüllungsgrad I« spiegelt sich ein Kompetenzniveau, »bei dem die jeweilige (Teil)Kompetenz« entweder »in den wesentlichen

15 Informationen dazu: <http://www.ahs-vwa.at/login/index.php> [Zugriff: 5.6.2014].

Bereichen überwiegend« (entspräche einem »Genügend«) oder »zur Gänze« (»Befriedigend«) erfüllt erscheint. Der »Erfüllungsgrad 2« beschreibt (Teil)Kompetenzen, deren Niveaus entweder »über das geforderte Maß hinaus« (»Gut«) – hier sollten »merkliche Ansätze zur Eigenständigkeit und des Transfers« sichtbar geworden sein – oder sogar »weit über das geforderte Maß hinaus« (»Sehr gut«) – »Eigenständigkeit, Transfer und Vernetzung« hätten erkennbar zu sein – nachweisen. Nach diesem Modus werden sowohl die schriftliche Arbeit als auch der mündliche Teil (Präsentation) analysiert und bewertet. Für die Textbeurteilung wurden folgende Teilkompetenzen samt deren Deskriptoren festgelegt:

- *Selbstkompetenz*: Themenfindung, Bearbeitungsmethoden, eigenständiges Denken und Arbeiten, Verlässlichkeit (Termine, Vereinbarungen), Annahme von Hilfestellungen
- *Inhaltliche Kompetenz*: Zielführende Fragestellungen und Konzepte, nachvollziehbare Antworten, sachlogischer Aufbau, Objektivität der Ergebnisse, inhaltliche Durchdringung des Themas (»Tiefgang«), Behandlung wesentlicher Aspekte
- *Informationskompetenz*: Eigenständigkeit im Erschließen von Quellen und Daten, korrekte Einschätzung der Qualität des Materials, Auswahl relevanter Materialien, korrekte Auswertung
- *Sprachliche Kompetenz*: Beherrschung der Grundprinzipien der Orthografie und Grammatik, passende Wortwahl und ebensolcher Wortschatz, leser/innenfreundliche Formulierungen, sprachlich korrekte Verwendung von Originalzitaten
- *Gestaltungskompetenz*: Sachlogische und stringente Gliederung, korrekte und einheitliche Zitierweise, vorgabengemäßes Layout.

Die Teilkompetenzen der *Präsentation* lauten:

- *Strukturelle und inhaltliche Kompetenz*: klar erkennbare, stringente Gliederung, Fokus auf die Kernaussagen und ein Fazit, sachkompetente Verwendung einer Fachsprache, Fähigkeit der Gewichtung von Aspekten hinsichtlich ihrer Relevanz
- *Ausdrucksfähigkeit und Medienkompetenz*: Angemessener Medieneinsatz, optisch ansprechende und sinnvoll strukturierte Visualisierung, kompetenter Umgang mit den Medien, Gebrauch der Standardsprache, moduliertes, freies Sprechen, mimisch und gestisch sinnvoll unterstützt
- *Diskursfähigkeit*: Reflektierende Stellungnahme zu Thema, Fragestellungen, methodischen Zugängen; die Fähigkeit, Positionen plausibel zu argumentieren

Jede dieser Teilkompetenzen wird vom Begutachter/von der Begutachterin zwischen »weit über das geforderte Maß hinaus« (»Sehr gut«) und »nicht erfüllt« (»Nicht genügend«) bewertet. Zu beachten ist, dass die Beurteilung prinzipiell qualitativ zu erfolgen hat, d. h. das Ziehen eines bloßen arithmetischen Mittels aller Teilkompetenzen sollte nicht im Vordergrund stehen. Allerdings: Eine positive Beurteilung der Säule VWA setzt voraus, dass alle Teilkompetenzen zumindest »überwiegend« erfüllt sein müssen. Ist nur eine negativ, hat die Arbeit reprobirt (neue Themenstellung!) zu werden (BMUKK 2013b). Die Kriterien der Beurteilung der DA sind – weniger deutlich als es bei der VWA der Fall ist – auf Schreibkompetenzen hin ausgerichtet. Im Wesentlichen sind es drei Kriterienbündel, die bei der Leistungsfeststellung zu Rate zu ziehen sind:

- *Formale Kriterien:* Relevanz, Verständlichkeit, Plausibilität, Nachvollziehbarkeit
- *Inhaltliche Kriterien:* Erreichung der Ziele, methodengeleitete Problemlösung, innovative Ansätze, Entwicklung eines Produkts (Verfahren, Konzept), Verwertbarkeit der Ergebnisse, Schutzwürdigkeit der Lösung, klare Struktur, gute Verständlichkeit, sprachliche Korrektheit
- *Präsentation und Diskussion:* Zielgruppenfokussierung, Klarheit der Präsentation, sinnvolle Auswahl der Inhalte, Argumentationsstrategien (BMUKK 2013, S. 22 f.).

Darüber hinaus spielt für das Zustandekommen einer Note, je nach Schultyp, auch der Prozess der Genese des Projekts (z. B. die Entwicklung einer innovativen Maschine an einer HTL) eine Rolle. Eine Gewichtung der Leistungskomponenten (Prozess, schriftliche Arbeit, Präsentation) ist nicht erfolgt. Da es sich bei der DA um eine Teamarbeit (Prinzip der arbeitsteiligen Kooperation) handelt, muss im Zuge des Leistungsfeststellungsverfahrens sichergestellt worden sein, dass individuelle Beurteilungen erfolgen kann (BMUKK 2011, S. 9 f.; BMUKK 2013, S. 7 f.).

6. Die »erste Generation« Vorwissenschaftlicher Arbeiten an Österreichs AHS (2015): Ein kleines Panoptikum¹⁶

Mehr als 20.000 Schüler/innen der AHS arbeiten derzeit österreichweit an jenen prototypischen Vorwissenschaftlichen Arbeiten, die im Frühjahr 2015 den Prüfungskommissionen vorgelegt werden. Die Palette der eingereichten und bewilligten Themen ist breit gestreut. Die Schüler/innen setzen sich mit Änderungen des Sozialverhaltens von Jugendlichen (etwa durch Smartphones oder soziale Netzwerke) auseinander, arbeiten über seltene Krankheiten und deren Therapien, greifen gesellschaftliche und/oder politische Probleme auf oder widmen sich Fragen des Umweltschutzes. Es fällt auf, dass viele Themen mit persönlichen Erfahrungen, dem Umfeld der Schule oder dem Bundesland, in dem sie leben, verknüpft sind. Kandidat/inn/en mit Migrationshintergrund wählen gerne Fragestellungen, die sich mit ihrem Herkunftsland und/oder ihren Erfahrungen mit Sprache und Kultur in Österreich auseinandersetzen. Beliebt sind zudem alle denkbaren Aspekte des Sports und der Informatik. Manche Themen sind extrem weit gefasst, andere sehr eng formuliert. Zum Zweck einer Vorstellung dessen, was so alles geschrieben wird¹⁷, sei hier eine (willkürliche) Auswahl an Arbeitsthemen, gegliedert nach den vorläufigen, vom BMBF intern festgelegten Themenfeldern (VWA_Plattform_Themen_Juli-2014) geboten:

16 Ich danke Werner Schöggel und Elisabeth Langer von der Arbeitsgruppe Literacy des BMBF, die mir diesen Einblick in die Datenbank der VWA ermöglicht haben. Mein besonderer Dank gilt Elisabeth Langer für eine erste vorsichtige Interpretation der aus der Genehmigungsdatenbank ablesbaren Trends, die ich hier einbauen durfte.

17 Eine Nennung konkreter Themen ist, solange die Arbeiten nicht abgeschlossen und beurteilt sind, nicht möglich.

- *Arbeiten mit Bezug zum persönlichen Umfeld und/oder dessen Geschichte:* Zwangsarbeit, Land- schaftsplanung, sprachliche, geografische, zoologische Besonderheiten
- *Arbeiten mit Bezug zur eigenen Person:* Krankheiten, Aussehen, Urteile – Vorurteile
- *Arbeiten mit Bezug zum Thema Migration/Integration:* Mehrsprachigkeit, Vorurteile, Bil- dungsbiographien, Gender- und Frauenthemem
- *Arbeiten mit Bezug zu Herkunftsländern:* Persönlichkeiten, Konflikte, innen- und außenpoliti- sche Aspekte
- *Arbeiten mit Bezug zu Umwelt und Natur:* Gletscherveränderungen, nachhaltiger Energie- einsatz, Klimafragen, botanische Besonderheiten
- *Arbeiten mit Bezug zu Politik und Gesellschaft:* Abtreibung, Fragen der Einkommensvertei- lung, Erscheinungsformen von politischem Extremismus, Redestrategien
- *Arbeiten mit Bezug zu Sprach- und Schrifterwerb:* Sprachentwicklung, Erlernen fremder Sprachen, Leseverhalten, multilinguale Kinder und deren Besonderheiten
- *Sehr allgemeine Themenstellungen:* Deutsch als Fremdsprache, Buddhismus, Werbung, Krebs, Bildungsfrage, Quantentheorie
- *Arbeiten mit Bezug zu Sport und Sportarten:* Ernährung, Krafttraining, Rechts- und Regel- fragen in diversen Sportarten, Ausdauersport, Sport und Rassismus
- *Arbeiten mit naturwissenschaftlichen Untersuchungen:* Seifenblase, Kohlenhydrate, Erfri- schungsgetränke
- *Arbeiten, die nicht in deutscher Sprache verfasst sind*

Aus den eingereichten Erwartungshorizonten ist zu erkennen, dass in etwa der Hälfte der Arbeiten empirische Verfahren zur Anwendung kommen werden. Der Fokus liegt auf quantitativen Methoden (Interviews und Fragebögen). Die Forschungsfragen drehen sich hauptsächlich um die Einstellung der Mitschüler/innen zu bestimmten gesellschaftlichen Problemen. Projektiert sind aber auch Interviews mit Betroffenen und/oder Expert/inn/en im Hinblick auf spezielle Themenstellungen. Die Art der Themenstellung und das Niveau der Dispositionen, Erwartungshorizonte und Exposé streut extrem. Manche Titel orientieren sich an einschlägi- ger Fachliteratur, andere wirken eher unbeholfen. Bei Arbeiten mit sehr allgemei- nen, offenen Themenstellungen ergibt sich aus dem Erwartungshorizont eine merkbare Fokussierung auf eine leitende Fragestellung hin, bei anderen nicht. Hier zeigen sich deutliche Unterschiede in der Handhabung des Genehmigungsverfah- rens durch die Schulbehörde.

7. Einige statistische Bemerkungen¹⁸ zur Reifeprüfung 2015

Für die Reifeprüfung 2015 wurden an den AHS österreichweit 20.488 Themenvor- schläge eingereicht. 20.353 sind genehmigt worden und befinden sich derzeit im Status der Bearbeitung. Von den 135 Ablehnungen entfielen 27 auf Entscheidungen durch die Betreuenden, 20 auf Schulleiter/innen und 16 auf Organe der Schul-

¹⁸ Die Zahlen entstammen der »Genehmigungsdatenbank« des BMBF für die VWA. Deren Extrahie- rung erfolgte freundlicherweise durch Mag.^a Elisabeth Langer, der ich dafür danke (<http://www.ahs-vwa.at/course/view.php?id=17>; Zugriff: 9.7.2014).

aufsicht. 70 Vorschläge wurden von den Schüler/inne/n selbst »abgelehnt« (i. e. widerrufen). Nach Bundesländern geordnet, ergibt sich folgendes *Mengengerüst* genehmigter Arbeiten (Tabelle 1):

Tab. 1: Verteilung der VWA nach Bundesländern

Burgenland	Kärnten	NÖ	OÖ	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien
570	1.167	3.309	2.883	1.362	3.014	1.546	863	5.639

Betrachtet man die *Aufteilung der Themenstellungen* nach dem vom BMBF erstellten *Fachbereichs-Raster*, zeigt sich eine Dominanz der Geisteswissenschaften vor den Naturwissenschaften. Der kreative Bereich liegt in der »Hitliste« der Felder der Themenwahl an letzter Stelle (Tabelle 2):

Tab. 2: Verteilung der VWA nach Fachbereichen

Geisteswissenschaften	Sozialwissenschaften	Naturwissenschaften	Kreativer Bereich	Sonstiges ¹⁹
7.067	3.318	5.586	1.154	3.227
35 %	16 %	27 %	6 %	16 %

Die Verteilung der *Sprachen*, in denen die Texte abgefasst sind, ist vom Erfordernis geprägt, dass der Text prinzipiell in der Unterrichtssprache (Deutsch, Slowenisch, Kroatisch, Ungarisch) auszuarbeiten ist. Sollte die Textierung in einer Fremdsprache – dies unterscheidet die VWA von der DA²⁰, die fremdsprachiges Arbeiten propagiert – angestrebt werden, sind sowohl ausgezeichnete Sprachkenntnisse des Schülers/der Schülerin (GERS-Niveaustufe B2) als auch die Zustimmung des/der Betreuenden die Voraussetzungen für die Genehmigung des Vorhabens, die VWA in der gewünschten Sprache schreiben zu dürfen. Vor diesem Hintergrund ist das folgende Bild (knapp 97 % verfassen die Arbeit in einer der in Österreich obligatorischen Unterrichtssprachen, etwas mehr als 3 % in einer Fremdsprache) zu betrachten und erklärbar (siehe Tabelle 3).

Insgesamt spiegelt die vorläufige Statistik das bunte, vielfältige Spektrum der Schultype AHS wider. Man darf mit Spannung die ersten Produkte und die Ergebnisse dieser »ersten Säule« der neuen Reifeprüfung erwarten.

19 Dieser Bereich umfasst alle jene Themenstellungen, die nicht eindeutig einer der vier vorangehenden Kategorien zuzuordnen sind. Es ist darauf hinzuweisen, dass die meisten jener Arbeiten, die mit Sprache(n) zu tun haben, unter »Geisteswissenschaften« aufscheinen.

20 Über DA sind keine statistischen Daten verfügbar, weil es an der BHS kein Genehmigungsverfahren mit zentraler Datenbank gibt.

Tab. 3: Verteilung der VWA nach Sprachen

Deutsch	Englisch	Französisch Italienisch Spanisch	Tschechisch Slowakisch Kroatisch Serbisch	Slowenisch	Ungarisch
19.595	640	50	9	34	7
96,26 %	3,14 %	0,26 %	0,04 %	0,17 %	0,03 %

8. Resümee

Zwischen Mai 2010 und November 2013 hat die Reifeprüfungssäule VWA/DA Gestalt angenommen. Sie darf nun vom Aspekt ihrer Konzeption her als stimmiges Format angesehen werden, das, dank der vorhandenen Hilfestellungen, in der Schule realisiert werden kann. Dessen ungeachtet fehlt, wie Gabriele Fenkart zu Recht kritisiert, ein elaboriertes Kompetenzmodell, sodass der Kompetenzaufbau (Kombination aus Fachkompetenz, grundlegende Schreib- und Lesekompetenzen, domänenspezifische Schreib- und Lesekompetenzen und Schreibprozessbegleitung) und somit die Vorbereitung der Schüler/innen eine große Herausforderung für Lehrer/innen bleibt (vgl. Fenkart 2012, S. 46). Dieser Umstand und der enge zeitliche Abstand zwischen der vorläufigen Ausdifferenzierung der Formate VWA und DA und dem Beginn der aktiven Betreuungsarbeit an den österreichischen Schulen im Herbst 2013 bedingen, dass trotz einer Fülle von Weiterbildungsveranstaltungen an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten der Aufbau eines professionellen Know-hows für die potenziellen Betreuer/innen (das sind alle Lehrer/innen aller Fächer!) noch lange nicht abgeschlossen sein wird. Obwohl noch viel an Implementierungsarbeit durch die Weiterbildungseinrichtungen zu leisten sein wird, ist festzuhalten, dass nie zuvor so viele österreichische Lehrer und Lehrerinnen einer Schultype sich zu einem Thema fortgebildet haben. Mehr als 12.000 Lehrer/innen haben allein in den Schuljahren 2012/13 und 2013/14 österreichweit über 500 Qualifizierungsmaßnahmen der Pädagogischen Hochschulen zur VWA besucht (siehe Tabelle 4).

Zwar vertritt Gabriele Fenkart die Ansicht, man könne mit Blick auf die Statistik österreichweit »von einer Fortbildungsbewegung sprechen, die in dieser Dichte beispiellos ist und deutlich macht, dass österreichische Lehrerinnen und Lehrer sich ihrer Verantwortung bewusst sind« (Fenkart 2012, S. 45), das Thema bleibt dennoch auf der Agenda der Lehrer/innenfort- und -weiterbildung (ebd., S. 53). Es gibt noch viel zu tun. Vorrangig ist es die Schärfung des Bewusstseins, dass Kompetenzaufbau ein langfristiger Prozess ist, der alle Schultypen und alle Lehrer/innen betrifft. Die Vorbereitung auf die VWA/DA beginnt nicht mit der Themen- und Betreuer/innenwahl, sondern mit dem schrittweisen und kontinuierlichen Aufbau von Schreib- und Lesekompetenzen. Es ist eine große Aufgabe, sich im schulischen Alltag ständig dessen bewusst zu sein, dass Schreibunterricht und Leselerziehung

Tab. 4: Weiterbildungsveranstaltungen²¹ zur VWA an Österreichs Pädagogischen Hochschulen

Bundesland	Anzahl der Veranstaltungen		Anzahl der Teilnehmer/innen	
	2012/13	2013/14	2012/13	2013/14
Burgenland	3	12	39	435
Kärnten	27	32	284	609
Niederösterreich	8	35	240	1.251
Oberösterreich ²²			194	1.002
Salzburg	10	34	187	756
Steiermark	37	64	726	1.070
Vorarlberg	12	12	225	262
Wien	137	77	2.800	1.850
Summe	237	266	4.965	7.235

eine permanente Agenda in jedem Fach darstellen und nach dieser Erkenntnis zu handeln. »Leseerziehung ist in Österreich zwar ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip, dennoch ist es stillschweigende Übereinkunft, dass Lesekompetenz im Fach Deutsch erworben – oder überhaupt schon aus der Volksschule mitgebracht – wird« (Fenkart 2012, S. 48).

Die VWA/DA verlangt mehr als andere Formen des Schreibens in der Schule fächerübergreifende und individualisierte Zugänge zum Schreib- und Leseunterricht, denn eine Textproduktion dieser Art kann nur gelingen, wenn auch domänenspezifische Lesekompetenz(en) erworben wurden. Abseits der grundlegenden und der fachspezifischen Schreib- und Lesekompetenzen (sachorientiertes Schreiben und Lesen), die es zu entwickeln gilt, muss das Augenmerk auch auf Schreibprozessbegleitung (Themenfindung – Recherchearbeit – Gliederung – Formulierung – Überarbeitung) gelegt werden. Zwar ist dies im konkreten Fall einer VWA/DA

21 Es ist darauf hinzuweisen, dass die Veranstaltungszahlen unterschiedliche Typen der Fortbildung beinhalten. Die Palette reicht von 4-stündigen SCHILF-Veranstaltung (schulinterne Lehrerfortbildung) bis zu Lehrgängen, die sich aus mehreren Modulen zusammensetzen und deren Dauer sich über ein Jahr oder zwei Jahre erstreckt. Die Teilnehmerzahlen differenzieren nicht zwischen Lehrer/inne/n, die eine Veranstaltung einmal, und solchen, die mehrmals Einzelseminare oder eine Fortbildungsreihe besucht haben. Eine genauere Differenzierung wäre wünschenswert, um ein klares Bild über die Durchdringung der Lehrer/innen-Landschaft zu diesem Thema zu gewinnen. Eine derartige Untersuchung wäre ein eigenes Forschungsprojekt.

Ich danke den Landeskoordinator/inn/en für die neue Reifepfung dafür, mir Einsicht in die Zahlen ihrer Fortbildungsbemühungen in den Bundesländern ermöglicht zu haben.

22 In Oberösterreich ist die Anzahl der Weiterbildungsveranstaltungen nicht eruierbar, weil Schulmultiplikator/inn/en ausgebildet wurden, die die Fortbildungen schulintern organisiert und abgehalten haben. Pro AHS wurde daher der jeweilige (i.e. anwesende) Lehrkörper den beiden Pädagogischen Hochschulen als von der Fortbildung erfasst gemeldet.

primär die Aufgabe der Betreuers/ der Betreuerin, Vorarbeiten dazu müssen jedoch in allen Fächern und in allen Schulstufen der Sekundarstufen I und II geleistet werden. Diese gemeinsame Verantwortung wahrzunehmen ist einer der großen Paradigmenwechsel im Unterrichtsalltag, die der Einführung des Prüfungsformates VWA /DA geschuldet sind.

Literatur

- BMUKK (Hg., 2011): *Diplomarbeit an BHS und Bildungsanstalten. Richtlinie*. Wien: BMBF. Online: <http://home.eduhi.at/teaching/Mam/bundesarge/Richtlinien%20-%20Handreichung.pdf> [Zugriff: 1.7.2014].
- BMUKK (Hg., 2013): *Diplomarbeit neu. Handreichung*. Wien: BMBF. Online: http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/Handreichung_DA_NEU_27.6.2103.pdf [Zugriff: 1.7.2014].
- BMUKK (Hg., 2013a): *Vorwissenschaftliche Arbeit. Eine Handreichung. Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS*. Wien: BMBF. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfvwa_22700.pdf?4e8tf2 [Zugriff: 1.7.2014].
- BMUKK (Hg. 2013b): *Vorwissenschaftliche Arbeit. Beurteilungskriterien für das Prüfungsgebiet*. Wien: BMBF. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_vwabuk_22320.pdf?4e8tf2 [Zugriff: 1.7.2014].
- BMUKK (Hg. 2013c): *Rundschreiben zur neuen Reifeprüfung, Reife- und Diplomprüfung*. Online: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2013_21.html [Zugriff: 10.9.2014].
- FENKART, GABRIELE (2012): Die Vorwissenschaftliche Arbeit. Lesen und Schreiben als Herausforderung in allen Fächern. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 36. Jg., H. 1 (»Reifeprüfung Deutsch«), S. 41–55.
- KLIEME, ECKHARD; AVENARIUS, HERMANN u. a. (2006): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Kultusminister Konferenz. Online: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [Zugriff: 4.6.2014].
- PANDEL, HANS-JÜRGEN (2012): *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards, Kerncurricula*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag (= Forum Historisches Lernen). Online: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [Zugriff: 10.6.2014].
- WEINERT, FRANZ E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. Weinheim–Basel: Beltz.

Bundesgesetzblätter [Zugriff: 1.7.2014]

- BGBL 371/1974: *Leistungsbeurteilungsverordnung*. Online: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bg-blPdf/1974_371_0/1974_371_0.pdf
- BGBL 432/1990: *Reifeprüfungsverordnung an AHS*. Online: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bg-blPdf/1990_432_0/1990_432_0.pdf
- BGBL 52/2010: *Änderung des Schulunterrichtsgesetzes*. Online: http://www.sport.noeschule.at/images/01datein/Schulen%20m%20sportlichem%20SW/Reifepruefung/BGBL%202010_I_52%20Reifepruefung.pdf
- BGBL 174/2012: *Reifeprüfungsverordnung für die AHS*. Online: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_174/BGBLA_2012_II_174.pdf
- BGBL 177/2012, Teil II: *Prüfungsordnung BHS, Bildungsanstalten*. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/bgbl_ii_nr_177_20122_22502.pdf?4dzi3h
- BGBL 265/2012: *Änderungen Prüfungsordnung BHS, Bildungsanstalten*. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/bgbl_ii_nr_177_20122_22502.pdf?4dzi3h

Helmut Gruber, Birgit Huemer, Karin Wetschanow

Die Vorwissenschaftliche Arbeit – Annäherung an eine Textsorte

In der Novelle des Schulunterrichtsgesetzes von 2010 wurde als dritte Säule der neuen Reifeprüfung das Verfassen »einer abschließenden Arbeit« verpflichtend vorgeschrieben.¹ Laut Gesetz umfasst diese Aufgabe das Schreiben, aber auch die Präsentation und Diskussion einer »Vorwissenschaftlichen Arbeit« (VWA). Diese ist »selbständig und außerhalb der Unterrichtszeit zu erstellen und soll in höheren Schulen auf vorwissenschaftlichem Niveau; mit Abschluss- oder Diplomcharakter« ausgeführt werden (BGBl. 52/ 2010 vom 19.7.2010). Trotz aller Konkretisierungen in Handreichungen, unterstützenden Materialiensammlungen (<http://www.ahs-vwa.at/>) und Schulungen bleibt die Vorstellung der Textsorte »Vorwissenschaft-

HELMUT GRUBER ist seit 1996 Ao. Univ.-Professor am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Textsortenlinguistik, Wissenschaftskommunikation, insbesondere wissenschaftliches Schreiben, Kommunikation in den (Neuen) Medien, politischer Diskurs. E-Mail: helmut.k.gruber@univie.ac.at

BIRGIT HUEMER promovierte an der Universität Wien in angewandter Sprachwissenschaft. Seit Mai 2014 ist sie Hauptdozentin für angewandte Linguistik (Deutsch als Wissenschaftssprache) am Sprachenzentrum der Universität Luxemburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben. E-Mail: birgit.huemer@uni.lu

KARIN WETSCHANOW siehe Seite 8.

1 Unser Beitrag nimmt die Vorwissenschaftliche Arbeit an der AHS in den Blick. Die analog zu verfassende Diplomarbeit an den BHS (HTL, HAK, HLW, BAKIP usw.) ist ebenfalls als vorwissenschaftliche Arbeit ausgerichtet, hat aber durch ihren Praxischarakter und die verpflichtende Gruppenarbeit andere Voraussetzungen zu erfüllen (siehe dazu den Beitrag von Christian Pichler in diesem Heft). Auf diese Besonderheiten kann im vorliegenden Artikel nicht gesondert eingegangen werden.

liche Arbeit« doch sehr vage und die Verunsicherungen bei LehrerInnen und SchülerInnen groß. Der vorliegende Beitrag nähert sich den Unklarheiten rund um die VWA aus textlinguistischer Sicht und versucht vor dem Hintergrund gängiger Textsortenmerkmale eine nähere Bestimmung der sie charakterisierenden Spezifika.

In diesem Sinn gehen wir eingangs der Frage nach, welche Textkriterien wissenschaftliche Textsorten aufweisen und wie sie sich von einer vor-wissenschaftlichen Arbeit unterscheiden. Auf diesen Überlegungen und Diskussionen aufbauend entwickeln wir abschließend Richtlinien für Kriterien einer vor-wissenschaftlichen Arbeit.

1. Wissenschaftliche Textsorten

Bevor auf die Textsorteneigenschaften wissenschaftlicher und vorwissenschaftlicher Arbeiten genauer eingegangen wird, muss eingangs erklärt werden, was man in der Sprachwissenschaft unter »Textsorten« im Allgemeinen und unter wissenschaftlichen Textsorten im Speziellen versteht. Die linguistische Textsorten- und Schreibforschung (vgl. u. a. Gruber 2011) geht davon aus, dass alle Texte Realisierungen von situations- und handlungsorientierten Textsorten sind, die die folgenden zentralen Charakteristika aufweisen:

- 1) Textsorten werden von sozialen Gruppen verwendet und dienen deren (kommunikativen) Zwecken. Sie entstehen, weil eine Gruppe mit immer wiederkehrenden Problemsituationen konfrontiert ist, zu deren Lösung sich Textsorten als (temporär) stabilisierte kommunikative Muster herausbilden. Diese Muster entlasten die Gruppenmitglieder bei ihren kommunikativen Aufgaben, weil sie nicht immer aufs Neue nach Lösungsmöglichkeiten suchen müssen. Im Falle des wissenschaftlichen Aufsatzes hat sich diese Textsorte zum Zweck der Informationsweitergabe neuer Erkenntnisse an FachkollegInnen (in verschiedenen disziplinspezifischen Varianten) seit dem 17. Jahrhundert als Kommunikationsmittel herausgebildet. Gleichzeitig hat der wissenschaftliche Aufsatz damit zur Etablierung von Wissenschaftsdisziplinen beigetragen (vgl. Bazerman 1988).
- 2) Textsorten werden in bestimmten sozialen Situationen verwendet und haben eine interne Struktur, die systematisch ihren kommunikativen Zweck reflektiert. Ein empirischer wissenschaftlicher Aufsatz besteht üblicherweise aus den funktionalen Abschnitten Einleitung – Theorie – Daten/Methoden – Resultate – Diskussion. Die Einleitung umfasst zumindest die kommunikativen Züge »Allgemeine Einbettung des Themas in den Forschungskontext« – »Formulierung einer Forschungsfrage und Ankündigung der eigenen Leistung« – »Darstellung des Aufbaus der Arbeit«. Diese Struktur ist aber nicht formal begründet, sondern in ihrer Funktion für die Wissenschaftsgemeinschaft: Einleitung und Theorieteil positionieren den aktuellen Text innerhalb des theoretischen und/oder anwendungsbezogenen Rahmens der Disziplin und leiten daraus eine (oder auch mehrere) relevante Forschungsfragen ab. Die Darstellung von Methoden und Daten dient einerseits dazu, die Untersuchung für FachkollegInnen überprüfbar und wiederholbar zu machen, andererseits soll sie belegen, dass in der aktuellen

- Untersuchung der Forschungsfrage angemessene Methoden und Daten verwendet wurden. Die Darstellung der Resultate wiederum ist erforderlich, um ihre Diskussion im abschließenden Teil des Aufsatzes nachvollziehbar zu machen.
- 3) Textsorten präsentieren häufig bestimmte (typische) Inhalte in einem charakteristischen Stil, sind aber auch flexibel und können an neue (Problem-)Situationen angepasst werden. Forschungsaufsätze beschäftigen sich mit bestimmten fachlichen Inhalten, sind aber auch in einem wissenschaftlichen Stil verfasst, der wiederum durch die Normen und Werte der jeweiligen Disziplin geprägt ist.
 - 4) Textsorten werden in bestimmten sozialen Situationen verwendet. Das heißt, dass bestimmte Kontexte die Verwendung bestimmter Textsorten nahelegen. »Kontext« bezieht sich dabei nicht nur auf bestimmte Situationstypen, sondern impliziert auch bestimmte Rollenkonstellationen in diesen Situationen. Textsorten definieren damit (zumindest) eine ProduzentInnen- und eine RezipientInnenrolle. Entdecken oder finden WissenschaftlerInnen etwas Neues und für ihre Disziplin Relevantes, dann ist es durch die Systemzwänge des Systems »Wissenschaft« notwendig, diese Erkenntnisse anderen KollegInnen in einer nachvollziehbaren Form mitzuteilen, damit diese die Möglichkeit einer kritischen Überprüfung haben. AutorInnen haben dabei die Position von ExpertInnen, die eine kritische LeserInnenschaft vom Wert der eigenen Erkenntnisse überzeugen wollen.
 - 5) Da Textsorten immer mit einer bestimmten sozialen Gruppe verbunden sind, müssen sie von neuen Gruppenmitgliedern erworben werden, damit diese an den Gruppenaktivitäten teilnehmen können. So müssen Studierende die für ein Fach relevanten Textsorten kennen und verstehen, aber auch (zumindest in einem gewissen Ausmaß) selbst produzieren lernen. Sie greifen (zumindest am Beginn ihres Studiums) dabei häufig auf jene Textsorten zurück, die ihnen von der Schule her vertraut sind. Das ist nicht immer von Erfolg gekrönt, da sich Schule und Universität in vielen Aspekten unterscheiden.
 - 6) Für unsere Überlegungen spielt eine zentrale Rolle, dass Textsorten Abstraktionen von konkreten Texten sind, das heißt, dass jeder Text, der als Realisierung einer bestimmten Textsorte klassifiziert werden kann, sowohl textsortentypische als auch situationsspezifische Merkmale aufweist. Die Mitglieder der ersten gelehrten Gesellschaften des 17. Jahrhunderts teilten sich die Ergebnisse der Experimente, die sie durchführten, in Briefen mit. Diese Textsorte war gebildeten Mitgliedern der Oberschicht (und nur diese hatten damals Zeit und Muße, sich mit wissenschaftlichen Fragen zu beschäftigen) als persönliche Kommunikationsform, mit der man längere geographische Distanzen überwinden konnte, vertraut. Erst als immer wieder Zweifel an den Resultaten von Experimenten bei den Adressaten aufkamen, wurde es üblich, auch den Versuchsaufbau und die Untersuchungsmethoden detailliert zu beschreiben, damit die Adressaten ein Experiment selbst nachmachen konnten – der erste Schritt in die Richtung der Textstruktur des wissenschaftlichen Aufsatzes war damit getan (vgl. Bazerman 1988).

Die bisherige Darstellung klingt so, als ob sich Struktur und Stil wissenschaftlicher Aufsätze vollkommen eindeutig aus den Handlungsstrukturen und Anforderungen der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin ableiten ließen und von allen ihren Mitgliedern immer problemlos realisiert werden würden. Selbstverständlich ist das nicht der Fall: WissenschaftlerInnen publizieren nicht nur, um ihre KollegInnen zu informieren, sondern auch aufgrund von institutionellen Zwängen (Evaluationen, Karriereplanung etc.). Wissenschaftliche Stilmittel werden manchmal auch verwendet, um Schwächen der eigenen Arbeit zu verdecken, und Stil- und Textsortenkompetenz variieren auf allen Hierarchieebenen des Wissenschaftsbetriebs. Kurz und gut: Es gibt immer kompetentere und weniger kompetente SchreiberInnen, und Textsorten können auch für verdeckte und/oder individuelle Zielsetzungen verwendet werden.

2. Die Vorwissenschaftliche Arbeit

Was sind nun aber Zwecke und Ziele der Vorwissenschaftlichen Arbeit? In welche Verwendungssituationen sind sie eingebunden? Welche Gruppe benützt sie, um welches kommunikative Problem zu lösen? Versuchen wir, die oben genannten sechs Charakteristika für die VWA zu beantworten:

- Die VWA ist eine auf dem »Reißbrett« entwickelte Textsorte, deren Zweck es ist, Schülerinnen und Schüler mit Kompetenzen auszustatten, die es ihnen ermöglichen, in die Praxis wissenschaftlichen Arbeitens einzusteigen. Gleichzeitig dient sie der Prüfung der erworbenen Kompetenzen. Die Zielsetzungen sind in der Handreichung des BMUKK (2013) formuliert. Es gibt jedoch keine soziale Gruppe und keine wiederkehrenden Problemsituationen, zu deren Lösung sich die VWA als kommunikatives Muster herausgebildet hätte. Allerdings sind SchülerInnen jene soziale Gruppe, die bestimmte kommunikative Muster einsetzen werden, um die Aufgabe »Schreiben einer Vorwissenschaftlichen Arbeit« zu meistern.
- Die Struktur der VWA ist damit nicht primär durch ihre Funktion für eine Gemeinschaft bestimmt, sondern ist vielmehr formal begründet. Würde man das »Erproben« wissenschaftlicher Handlungen als Zweck der VWA ernst nehmen, dann müsste sich auch die Struktur dementsprechend entwickeln: Vorstellbar wäre etwa ein Abschnitt zur Intention, in dem dargelegt wird, welche Forschungshandlungen erprobt werden sollen, eine dem Übungskontext entsprechende Begründung für die Wahl der Literatur, ein Teil zur Darstellung und Auswahl einer empirischen Teilhandlung (z. B. Erstellen eines Interviewleitfadens oder Erstellung eines Testsettings etc.) und eine Reflexion dieser erstmals ausgeführten Handlungen.
- SchreiberInnen Vorwissenschaftlicher Arbeiten sollten die Möglichkeit haben, einen eigenen Stil zu entwickeln, welcher der Vermittlung vorwissenschaftlicher Normen und Werte im schulischen Kontext Rechnung tragen kann.
- Die ProduzentInnen einer VWA nehmen die Rollen der Geprüften ein, die die Aufgaben und Vorstellungen der Prüfenden (Lehrerin bzw. Lehrer) zu erfüllen haben.

- Da die Textsorte VWA nicht der Lösungsweg einer bestimmten sozialen Gruppe ist, die mit ihrer Hilfe versucht, ein Problem zu lösen, kann sie auch nicht an neue Gruppenmitglieder weitergegeben werden. SchülerInnen können die Textsorte VWA nicht von anderen lernen.
- Es gibt noch keine konkreten Texte, aus denen eine Textsorte VWA abstrahiert werden kann. Als Vorbild könnten die bereits an manchen Schulen auf freiwilliger Basis verfassten Projektarbeiten, Fachbereichsarbeiten oder fachspezifischen Themenstellungen herangezogen werden. Ebenso ist eine strukturelle und stilistische Nähe zur akademischen Textsorte »Seminararbeit« festzustellen.

2.1 Vorwissenschaftlich versus wissenschaftlich

Mit den Bezeichnungen *vorwissenschaftlich* und *wissenschaftlich* entsteht das Bedürfnis, die Unterschiede zwischen diesen beiden Termini genauer herauszuarbeiten, insbesondere da sie als Unterscheidungsmerkmal zwischen schulischen und universitären Textsorten verwendet werden. Die Wahl des Terminus »Vorwissenschaftliche Arbeit« ist erklärungsbedürftig, kann es doch bei der Suche in Wörterbüchern zu groben Missverständnissen kommen. Die Fallen einer möglichen Fehlinterpretation sollen hier als Leitlinien für eine Genrebestimmung genutzt werden.

Das Adjektiv »vorwissenschaftlich« wird im *Duden*² als bildungssprachlich gebrauchtes, nicht sehr häufig in Verwendung stehendes Adjektiv beschrieben. Als einzige Bedeutung wird angeführt: »nicht auf wissenschaftlicher Erforschung, sondern auf allgemeiner Erfahrung beruhend«. Als Beispiele werden die Phrasen »ein vorwissenschaftliches Weltbild« und »ein vorwissenschaftliches Verständnis von etwas haben« angeführt. Gängig ist auch die Beschreibung der »Mythologie« als ein »vorwissenschaftliches Erklärungsmodell«. Auch die Bedeutung des Substantives »Vorwissen« ist irreführend für die Begriffsbestimmung der Vorwissenschaftlichen Arbeit, denn es ist gerade nicht das Ziel, über etwas zu schreiben, »was man über eine bestimmte Sache schon weiß, ehe man sich eingehender darüber informiert«.

In diesem in Wörterbüchern eingetragenen Wortsinn ist das Adjektiv »vorwissenschaftlich« demnach nicht zu verstehen. Versucht man dem intendierten Sinn auf den Grund zu kommen, offenbart sich der Grundgedanke und damit der zentrale Anspruch an das Genre »VWA«. Der Weg zu einem besseren Verständnis führt über die unterschiedlichen Bedeutungen des Präfixes »vor-«. Dieses drückt (neben anderen) ein zeitliches Verhältnis aus und kennzeichnet etwas als »vorgängig« oder als »vorbereitend«. Die ursprüngliche Bezeichnung »vorwissenschaftlich« operiert mit der Bedeutung »vorgängig«: In diesem Sinne gebraucht, empfinden wir das Präfix »vor« als Synonym für »jenseits« von etwas angesiedelt. Der Wissenschaft vorgängig ist die allgemeine Erfahrung, sie ist der wissenschaftlichen Erkenntnis vorgelagert, sie ist ihr Gegenteil, weil sie noch nicht zur Wissenschaft geworden ist. Der Terminus »Vorwissenschaftliche Arbeit« will im Gegensatz dazu auf den vor-

2 <http://www.duden.de/rechtschreibung/vorwissenschaftlich> [Zugriff: 20.8.2014].

bereitenden Aspekt verweisen: Vorwissenschaftlich ist demnach als auf die Wissenschaft vorbereitend zu verstehen.

Was dieser Ausflug in die nähere Bedeutung des Adjektivs verdeutlicht, ist eine sehr grobe, aber auch sehr klare Grenze dessen, was die grundsätzliche Aufgabe einer VWA sein soll: Die VWA soll gerade über das »auf allgemeiner Erfahrung beruhende« Behandeln eines Themas hinausführen und das auf wissenschaftlicher Erkenntnis beruhende Erforschen vorbereiten, auf wissenschaftliche Arbeitsweisen hinführen. In diesem Sinne ist das vorwissenschaftliche dem wissenschaftlichen Arbeiten vorgelagert, aber bereits in die Wissenschaft hineinreichend und damit eng mit Wissenschaft und ihren Ansprüchen verbunden. Der wesentliche Unterschied zwischen der VWA und einem wissenschaftlichen Text besteht in der Qualität der Umsetzung wissenschaftlicher Handlungen, die entsprechend dem Alter, den möglichen Vorkenntnissen und den möglichen Ressourcen, die für die Umsetzung im schulischen Kontext zur Verfügung stehen, beurteilt werden muss. Um die Komplexität der Textsorte VWA besser verstehen und mit entsprechenden didaktischen Maßnahmen auf diese neue schulische Schreibaufgabe adäquat reagieren zu können, lohnt sich ein kurzer Blick auf die Geschichte der Seminararbeit, die ebenfalls als eine auf die Wissenschaft vorbereitende Textsorte konzipiert wurde.

2.2 Die studentische Seminararbeit – ein Vorbild für die VWA?

Die Vorwissenschaftliche Arbeit hat, wie bereits erwähnt, ebenso wie die Fachbereichsarbeit eine unmittelbare Nähe zur studentischen Seminararbeit in der universitären Ausbildung. Ihnen gemeinsam ist der vorbereitende Charakter, der Textaufbau in Kapitel und die funktionalen Textabschnitte (Einleitung, Hauptteil, Schluss). Gerne wird auf diese Ähnlichkeit Bezug genommen und Seminararbeiten werden mangels anderer Vorbilder als »Best Practice«-Beispiele für die VWA herangezogen. Der folgende Ausflug in die Geschichte der Seminararbeit soll deutlich machen, warum die Seminararbeit als Modell nur sehr bedingt geeignet ist und welche Schwierigkeiten und Problemfelder gerade durch ihre »Vorbildfunktion« entstehen können.

Die Seminararbeit ist im Rahmen von universitären »Seminaren« entstanden. Seminararbeiten waren ursprünglich sehr elitäre und hochgradig forschungsorientierte Texte, durch die Studierende die Ergebnisse ihrer eigenen (begrenzten) Forschung, die sie im Seminar durchführten, ihren Kollegen (es handelte sich immer um Männer) und ihrem Professor mitteilten. Erst im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde das Seminar zu einer obligatorischen Lehrveranstaltungsform. Die Seminararbeit selbst wurde erst wesentlich später zu einer verpflichtenden Prüfungsleistung und damit weitgehend vom Forschungszusammenhang entkoppelt. Während sich im Laufe der Geschichte zwar die Lehr- und Lernformen und damit auch die Ansprüche an ein Seminar geändert haben, sind die Ansprüche an eine Seminararbeit relativ gleich geblieben. Die Erwartungen wurden »von der höchsten Ebene seminaristischen Unterrichts unverändert durchgereicht auf die niedrigste Ebene des Anfängerunterrichts« (Pohl 2009, S. 105). Eine Komplexitätsreduktion der

Schreibaufgabe fand nicht statt. Eine ähnliche Situation scheint auf die VWA und ihr Verhältnis zur studentischen Seminararbeit zuzutreffen: Die Vorstellungen und eventuell auch Bewertungskriterien werden von der Universität durchgereicht auf die schulische Vorwissenschaftliche Arbeit.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen »Seminararbeit« und VWA ist die vollkommene Dissoziierung Letzterer vom wissenschaftlichen Feld: Während die Seminararbeit in einer originär akademischen, d. h. der Wissenschaft und ihren Diskursen gewidmeten Institution verfasst wird, gilt das für die VWA nicht. Sie wird im schulischen Umfeld verfasst und erhebt auch nicht den Anspruch zu forschen, sondern hat einen propädeutischen Hintergrund: Sie will zentrale Kompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens vermitteln bzw. mit der Erstellung einer VWA sollen solche Kompetenzen erworben werden. Sie soll auf die erste studentische Seminararbeit vorbereiten, gleichzeitig unterscheidet sie sich von den Anforderungen her kaum von ihr. Steets spricht in diesem Zusammenhang von einer grundlegenden didaktischen Problematik, die sie treffend folgendermaßen zusammenfasst:

Eine schulische Seminararbeit soll einerseits keine studentische Seminararbeit sein, soll aber andererseits die Kompetenzen entwickeln, auf deren Basis eine studentische Arbeit dann erfolgreich abgefasst werden kann. Es stellt sich die Frage, wie man wissenschaftspropädeutisches Arbeiten von wissenschaftlichem Arbeiten trennen und die entsprechende Nahtstelle didaktisch in den Griff bekommen kann. (Steets 2011, S. 64)

An anderer Stelle formuliert sie das Problem noch wesentlich markanter, indem sie meint, die Facharbeit »soll auf Wissenschaft im nicht-wissenschaftlichen Raum« vorbereiten (ebd., S. 66). Das ist insofern wichtig festzustellen, als fraglich ist, ob das überhaupt möglich ist. Wissenschaftliche Untersuchungen (Pohl 2007, Steinhoff 2007) zeigen, dass sich wissenschaftliche Schreibfähigkeiten während des Studiums stufenweise entwickeln und den akademischen Schreibkontext benötigen, um sich herausbilden zu können. Der VWA fehlt die Einbettung ins wissenschaftliche oder auch nur ins universitäre Feld und damit eine Anbindung an den wissenschaftlichen Diskurs. In Deutschland wurden aus dieser Erkenntnis heraus in den letzten Jahren vermehrt begleitende Seminare eingeführt: Die »Facharbeit« wurde wieder eingebunden in eine inhaltlich ausgerichtete, begleitende Struktur, nämlich das *Seminarfach* bzw. den *Seminarkurs*. Im Bundesland Bayern etwa müssen alle SchülerInnen zwei zweistündige Fächer besuchen, die interdisziplinär angelegt sind. Die beiden »Seminare« sollen einerseits ins wissenschaftliche Arbeiten einführen und andererseits das gemeinsame Erarbeiten eines Rahmenthemas unterstützen. In der Folge werden aus dem gemeinsam Erforschten individuelle schriftliche Seminararbeiten gezogen (Steets 2011, S. 63). Diese Reform zeigt, wie wenig ein Genre von seinem Kontext zu lösen ist: Die Seminararbeit, ursprünglich entstanden als Endprodukt langer Diskussionen in einem »Seminar« zu einem Thema, ist von diesem Kontext nur schwer zu entbinden. Es braucht eine seminaristische Auseinandersetzung innerhalb einer Interessengemeinschaft, um eine Arbeit schreiben zu können. Die Entkoppelung der VWA von diesem Kontext hat demont-

sprechend auch Auswirkungen auf die Textsorte: Die schulische Textsorte VWA realisiert eine fiktive Schreibaufgabe und hat ihren Zweck im Erwerben einer Kompetenz, aber in keinem forschenden Zusammenhang. Für das Erproben wissenschaftlichen Arbeitens ergeben sich für SchülerInnen und LehrerInnen im Kontext Schule daher einige Schwierigkeiten. Hauptproblem ist die unterschiedliche Lehr- und Lernkultur an den verschiedenen Bildungseinrichtungen. Die intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einzelnen Themen (das »forschende Lernen«, Ehlich 2003) steht an den Universitäten an der Tagesordnung. Für sie ist genügend Zeit und Raum vorgesehen, ihre gesamte Struktur ist darauf ausgerichtet. Sollen also tatsächlich die in der Handreichung des BMUKK vom November 2013 erwähnten vorwissenschaftlichen Kompetenzen im Laufe der Schulzeit entwickelt werden, so müsste sich auch die schulische Lehr- und Lernkultur in ihrer Gesamtstruktur einer Wissenschaftskultur, d. h. dem forschenden Lernen annähern.

3. Schlussfolgerungen für Anforderungen und Umsetzung

Was bedeutet das nun für die VWA? Wie kann im schulischen Umfeld auf den studentischen Kontext vorbereitet werden?

3.1 Vorbereitung auf die VWA in der Sekundarstufe II

Die Arbeit mit wissenschaftsnahen Originaltexten sollte in der Sekundarstufe II etabliert werden. Abzuraten ist davon, SchülerInnen mit disziplinspezifischen Fachtexten zu konfrontieren, in denen hochspezialisierte Probleme einer Forschungsgemeinschaft besprochen werden. Was sich zu einem Heranführen an wissenschaftliche Texte eignet, ist das gemeinsame Lesen von wissenschaftlich fundierten Sachbüchern, populärwissenschaftlichen Texten aus Fachmagazinen, einfach verfassten wissenschaftlichen Handbüchern und Nachschlagewerken. Wichtig dabei ist, dass diese Texte vom Lehrpersonal sorgsam ausgewählt werden. Sie sollten einfach zu verstehen sein und dennoch den Gütekriterien wissenschaftlicher Arbeiten entsprechen, besonders was den wissenschaftlichen Stil, den Umgang mit der Sekundärliteratur und die verwendete Methodik betrifft. Eine solche Auseinandersetzung sollte das Lesen und Verstehen, aber auch das schriftliche Referieren umfassen. Das Auswählen, Paraphrasieren und/oder direkte Zitieren relevanter Textausschnitte soll im Unterricht geübt und vor allem ausprobiert werden. Dabei ist es wichtig, Vermittlungsarten zu finden, welche die SchülerInnen zu einem kreativen und selbstbestimmten Umgang mit gelesenen Texten anregen und ihnen Platz für Diskussionen, Kritik, Überarbeiten (und auch Scheitern) lassen.

Für wissenschaftliche Textsorten relevante Vertextungsmuster sollten in der Sekundarstufe II behandelt, ausprobiert und geübt werden. Dabei handelt es sich insbesondere um die »Zusammenfassung«, die »Beschreibung«, die »Explikation«, die »Argumentation« und die »Interpretation«. Um die Nähe zum wissenschaftlichen Kontext herzustellen, sollte in der Textanalyse mit ausgewählten Sachtexten,

populärwissenschaftlichen und einfachen wissenschaftlichen Beispieltexten gearbeitet werden.

Die schriftliche Vorwissenschaftliche Arbeit und die mündliche Präsentation sollten als Prüfungsformate in der Sekundarstufe II eingeübt werden. Zu konkreten Umsetzungen gibt es bereits Vorschläge (z. B. das Kontroversenreferat von Feilke/Lehnen 2011, oder die Mini-Facharbeit von Steets 2011).

3.2 Reduzierte Anforderungen an die VWA

Sucht man nach einer Reduktion der Anforderungen an eine VWA gegenüber einer im universitären Kontext verfassten Seminararbeit, stellt die Einschränkung des Themas durch eine spezifizizierte Fragestellung im Grunde keine Lösung dar, da dazu ja bereits ein umfassendes Themenwissen nötig wäre. Auf welchen Ebenen kann nun eine Reduktion stattfinden und doch auf wissenschaftliches Arbeiten vorbereitet werden? In Anlehnung an Steets (2011) erachten wir die folgenden Maßnahmen als grundsätzliche Voraussetzungen für eine gelungene Reduktion:

- *Begrenzung der Komplexität des Themas*
Ein Thema ist sehr komplex, wenn es unterschiedliche Disziplinen miteinander in Verbindung bringt und versucht, große Fragen des Lebens zu beantworten. Wenig komplexe Themen sind fachlich, zeitlich und örtlich gut abzugrenzen und wurden bereits eingehend wissenschaftlich erforscht und beschrieben. Sachbücher, Schulbücher, populärwissenschaftliche Texte oder einfach formulierte wissenschaftliche Texte guter Qualität stehen dazu ausreichend zur Verfügung.
- *Art und Zahl der Quellen*
Die Frage nach der Art der Quellen ist wohl eine der relevantesten, aber auch eine der schwierigsten. Für die Betreuenden besteht die Aufgabe darin zu entscheiden, welche Texte die SchülerInnen überfordern und welche Texte bei den SchülerInnen ein falsches Bild von Wissenschaftlichkeit hinterlassen würden. Wikipedia und Internetquellen können durchaus einen guten ersten Einstieg bieten, sie sollten aber nicht die einzigen Quellen in einer Arbeit darstellen.
- *Etablierung eines LeserInnenbezugs durch VWA-Gruppen*
Nachdem es keine wissenschaftliche Diskursgemeinschaft gibt, für die SchülerInnen schreiben, wäre anzuraten, für die Zeit der Arbeit an der VWA moderierte, von Lehrenden betreute Gruppen zu bilden, die gemeinsam recherchieren, diskutieren und schreiben. Eine solche Gruppe kann neben der gegenseitigen Unterstützung dazu beitragen, so etwas wie eine »Forschungsgemeinschaft« zu etablieren. Der Vorteil besteht darin, dass den SchülerInnen damit ein Zweck und Sinn ihrer Arbeit jenseits der »Prüfung« gegeben wird und damit zu rechnen ist, dass die Arbeiten damit an Qualität gewinnen, denn Texte, die für ein konkretes Publikum geschrieben werden, sind in der Regel verständlicher als ziellose.
- *Ausgewogenheit an Nüchternheit und Innovation*
Wie bei jeder guten Betreuung einer wissenschaftlichen Arbeit obliegt es auch den Lehrenden, ihre SchülerInnen dabei zu unterstützen, ein ausgewogenes Maß an interessengetriebener Kreativität, Innovation (ein erforderliches Kriterium

für die Diplomarbeit an der BHS) und Nüchternheit in ihrer Arbeit zu finden. Zu viele gute Ideen, zu viel emotionales Engagement und zu hohe Ziele können unerfahrene SchreiberInnen ebenso scheitern lassen wie zu wenige eigene Gedanken und Ideenlosigkeit. Es ist notwendig, dass Lehrende ihren SchülerInnen dabei helfen, ihre Arbeit »machbar« zu gestalten. Es wäre sicherlich nützlich, bereits im Laufe der Sekundarstufe II kleinteiligere empirische Arbeitsschritte einzubauen, um den Arbeitsaufwand wissenschaftlicher Handlungen einschätzen zu lernen.

● *Erstes Erproben wissenschaftlicher Handlungen*

Neben den üblicherweise genannten Handlungen »Recherchieren« und »Schreiben« gibt es eine Reihe wissenschaftlicher Handlungen, die während des wissenschaftlichen Arbeitens ausgeführt werden. Wissenschaftliches Arbeiten bedeutet unter anderem:

- sich auf ein Ziel zu fokussieren und den Untersuchungsbereich einzuschränken,
- eine Frage/ein Problem zu formulieren, die/das sich unter den gegebenen Voraussetzungen (Zeit, Umfang, Personen, Aufwand) beantworten/lösen lässt,
- brauchbare Informationen von unbrauchbaren zu unterscheiden und zu filtern,
- kritisches und reflektiertes Lesen,
- wesentliche Inhalte aus gelesenen Texten herausarbeiten und exzerpieren zu können,
- Material zu sortieren und zu kategorisieren,
- brauchbare Daten auszuwählen,
- Daten zu erheben (Kontakt mit Datenlieferanten aufzunehmen und zu kommunizieren),
- adäquate Methoden zu wählen, mit denen sich Fragen beantworten oder Probleme lösen lassen,
- Daten zu analysieren und zu interpretieren,
- Inhalte zusammenzufassen und dabei einen wissenschaftlich/sachlichen Stil zu verwenden,
- Inhalte zu strukturieren,
- andere Meinungen zu verarbeiten und zu reflektieren, dabei sachlich zu bewerten,
- mit Quellen gewissenhaft, vertrauenswürdig und wertschätzend umzugehen,
- Gedankengängen nachvollziehbar aufzubereiten,
- Arbeitsschritte zu dokumentieren,
- eigene Positionen sachlich zu vertreten und zu argumentieren.

Diese Handlungen müssen und können erlernt werden. Für ihre erstmalige Ausführung benötigen Schülerinnen und Schüler aber unbedingt Unterstützung von den Lehrenden. Außerdem kann das kompetente Beherrschen dieser Handlungen von Schülerinnen und Schülern (im Vergleich zu Studierenden an der Universität)

lediglich in reduzierter Form erwartet werden. Was von einer *Vorwissenschaftlichen Arbeit* im schulischen Kontext sicherlich nicht erwartet werden kann, ist unter anderem das Formulieren einer wissenschaftlich relevanten Frage; das Lesen und Reflektieren wissenschaftlicher Texte; das umfassende Recherchieren zu einem Thema, um eine möglichst vollständige Übersicht zu bekommen (Bild der Forschungslandschaft); eine wissenschaftlich brauchbare Datenqualität zu gewährleisten; eine wissenschaftliche Aussagekraft der Ergebnisse oder gar die Verwertbarkeit von Ergebnissen; ein durchgängig wissenschaftlicher/sachlicher Schreibstil; die Formulierung komplexer Argumentationsketten; ein ausgeglichenes Abwägen von Positionen (ausreichendes Einbeziehen von Gegenargumenten); das Neuentwickeln von wissenschaftlich haltbaren kritischen Positionen.

Durch die Einführung der VWA beginnt der Prozess des Erprobens wissenschaftlicher Handlungen nun bereits in der Schule und wird an der Universität fortgesetzt. Anhand der obigen Liste lässt sich schnell erkennen, dass es sich bei den hier aufgeführten wissenschaftlichen Handlungen allerdings um komplexe Vorgänge handelt, die sich Schülerinnen und Schüler nicht erst mit dem Erarbeiten der VWA im Sinne eines »Learning by Doing« aneignen können. Sie sollten diese Fähigkeiten vielmehr während der gesamten Sekundarstufe II Schritt für Schritt entwickeln können.

Literatur

- BAZERMAN, CHARLES (1988): *Shaping written knowledge : the genre and activity of the experimental article in science*. Madison, Wisc. u. a.: University of Wisconsin Press.
- BMUKK (Hg., 2013): *Vorwissenschaftliche Arbeit. Eine Handreichung. Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an der AHS. Version November 2013*. Wien. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfvwa_22700.pdf?4e8tf2 [Zugriff: 20.8.2014].
- EHLICH, KONRAD (2003): *Universitäre Textarten, universitäre Strukturen*. In Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, S. 13–29.
- FEILKE, HELMUTH; LEHNEN, KATRIN (2011): *Wissenschaftlich Referieren. Positionen wiedergeben und konstruieren*. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5, S. 34–44.
- GRUBER, HELMUT (2011): *Wissenschaftliches Schreiben*. In: Habscheid, Stephan (Hg.): *Textsorten und sprachliche Handlungsmuster. Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin: de Gruyter, S. 559–577.
- GRUBER, HELMUT; HUEMER, BIRGIT; RHEINDORF, MARKUS (2009): *Wissenschaftliches Schreiben. Ein Praxisbuch für Studierende*. Wien: UTB.
- POHL, THORSTEN (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- DERS. (2009): *Die studentische Hausarbeit: Rekonstruktion ihrer ideen- und institutionsgeschichtlichen Entstehung*. Heidelberg: Synchron (= *Wissenschaftskommunikation*, Bd. 4). *Reading to Learn*. Online: <http://www.readingtolearn.com.au/> [Zugriff: 5.12.2012].
- STEETS, ANGELIKA (2011): *Die schulische Seminararbeit als sinnvolles Propädeutikum. Möglichkeiten und Grenzen*. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5, S. 62–69.
- STEINHOFF, TORSTEN (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.

Otto Kruse

Schreibkompetenz zwischen Schule und Hochschule

Ich bin kein Spezialist für das Schreiben in der Schule, muss aber oft rückblickend beurteilen, was für Schreibkompetenzen meine Studierenden aus der Schule mitbringen. Lange Zeit habe ich Einführungskurse in das wissenschaftliche Schreiben gegeben und dabei die aus der Schule mitgebrachten Kompetenzen und Defizite sehr genau wahrzunehmen gelernt. In den letzten Jahren war spürbar, dass sich etwas im Deutschunterricht bewegt und dass sich sowohl Einstellungen als auch Kompetenzen der Erstsemester merklich verändert haben. Es scheint, dass es an den Schulen grössere Veränderungen gibt, wenn auch in unterschiedlichen Geschwindigkeiten und nicht überall in gleichem Masse. Jedenfalls hat die Anzahl der Studierenden, die das Schreiben hassen, abgenommen, während die, die gerne und auch gut schreiben, heute sehr viel häufiger zu finden sind als früher. Vielleicht hat das auch etwas mit dem veränderten Mediengebrauch und der gewachsenen Schreibpraxis junger Menschen zu tun, in der vieles, was ehemals mündlich abgehandelt worden ist, jetzt mit Handy, Chat oder E-Mail erledigt wird.

Vorausschicken muss ich, dass sich das Schreiben auch an den Hochschulen gewandelt hat und im Zusammenhang damit auch unser Blick darauf. Mit »uns« meine ich sowohl diejenigen, die sich in Lehre oder Forschung mit dem wissenschaftlichen Schreiben beschäftigen, als auch diejenigen, die Studiengänge leiten und Curricula entwickeln. Seit etwa vierzig Jahren ist das wissenschaftliche Schreiben Gegenstand

OTTO KRUSE ist Dozent am Language Competence Centre der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften und leitet das Centre for Academic Writing. Er unterrichtet Schreiben in mehreren Studiengängen und bildet Schreiberberater aus. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Schreibdidaktik, Schreibkulturen und vergleichende Schreibforschung. E-Mail: otto.kruse@zhaw.ch

der Forschung und mit etwas zeitlichem Abstand ist es auch Thema intensiver Reflexion in der Lehre geworden. Dem entsprechend haben sich auch unsere Wissensbestände vermehrt. Alle Illusionen, dass wissenschaftliches Schreiben eine auch nur halbwegs einheitliche Art des Schreibens sei, sind in dieser Zeit verfliegen. Es dominiert heute der Gedanke, dass universitäres Schreiben sehr vielfältig ist (siehe z. B. Nesi/Gardner 2012, Chitez/Kruse 2012) und dass das wissenschaftliche Schreiben im engeren Sinn (also das Schreiben im Zusammenhang mit Forschung) nur einen Teil davon ausmacht (siehe z. B. Russell/Cortes 2012). Einheitlicher sieht wissenschaftliches Schreiben dann aus, wenn man es aus der Perspektive einer einzelnen Disziplin betrachtet. Philosophinnen und Philosophen vermögen schon recht genau zu sagen, was sie für wissenschaftliches Schreiben halten und welche Textsorten in ihren Studiengängen für studentisches Schreiben angemessen sind. Nur gelten solche Wahrheiten schon nicht mehr, wenn sie einen Flur weiter gehen und in der Soziologie, Religionswissenschaft oder Mathematik anklopfen.

Geht man von einer Vielfalt von Schreibkulturen an den Hochschulen aus statt von einer einheitlichen Art wissenschaftlichen Schreibens, stellt sich auch die Frage anders, wie denn die Schule darauf vorbereiten kann. Es ist nicht einfach, klar Kompetenzen zu benennen, die die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Schreiben mitbringen sollten, denn diese müssten für jedes Fach anders beschaffen sein.

Wir wissen heute auch, dass das Schreiben sich nicht wirklich von den Kompetenzen des Denkens, Handelns und Kommunizierens trennen lässt (vgl. Kruse/Chitez 2012). Sprach- und Schreibkompetenz entwickelt sich immer im Umgang mit Inhalten und in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand. In den beruflichen Feldern und den angewandten Disziplinen ist Schreiben mit Handeln im Fach verbunden und Textsorten wie das Übergabeprotokoll auf einer Krankenstation lassen sich nur verstehen, wenn man den Kontext des Krankenhauses und dessen Arbeitsformen versteht. Genauso müssen wir davon ausgehen, dass alles Schreiben auch kommunikative Zwecke erfüllt, die die Schreibenden verstehen müssen. Schreib- und Sprachkompetenz lassen sich also nicht abstrakt vermitteln, sondern sind immer in bestimmte Kapitel von Forschung, Bildung, Beruf und Kultur eingebunden. Schon die Trennung des Schreibens vom Lesen ist problematisch, weshalb wir heute lieber von »Textkompetenz« (Steinhoff 2007) oder »Literacy« (Lea/Street 1998) sprechen statt allein von Schreibkompetenz.

Ich will im Folgenden eine Reihe von Aspekten wissenschaftlicher Schreibkompetenz ansprechen, auf die das Schreiben in der Schule sich beziehen kann. Diese Aspekte betreffen mehr die metakognitiven und metalinguistischen Kompetenzen als handfeste Fertigkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens. Es wäre illusorisch zu verlangen, dass die Absolventen und Absolventinnen von Gymnasien bereits wüssten, worauf es beim wissenschaftlichen Schreiben ankommt. Eine angemessenere Erwartung finde ich, dass sie die Bereitschaft mitbringen, sich auf neue Textwelten und Schreibpraktiken an der Hochschule und im Beruf einzulassen. Dazu sind Offenheit gegenüber Sprache und Kommunikation, Reflexion von Schreiberfahrungen, Verständnis der Bedeutung von Konventionen und Variabilität in den Schreiberfahrungen wichtig.

1. Schreibkompetenz an der Hochschule

1.1 Was sind Kompetenzen?

Der Kompetenzbegriff hat unter Bologna eine steile Karriere gemacht, aber auch ebenso viel Kritik einstecken müssen (vgl. den Sammelband von Grabowski 2014). Notwendig ist der Kompetenzbegriff u. a., um handlungs- und kognitionsbezogene Fähigkeitsbereiche der Lehre zugänglich zu machen. Kompetenzen lassen sich nicht wie deklaratives Wissen auswendig lernen, sondern verlangen eine handlungs- und erfahrungsbezogene Unterweisung. Training, Übung, Anleitung, Supervision und Gruppenarbeit sind hier bessere Unterrichtsformen als Vorlesungen, da neue Kenntnisse in das Handeln integriert und kognitiv adaptiert werden müssen. Schreiben ist ein solcher Fähigkeitsbereich, der sich nicht abstrakt erschliessen lässt, sondern nur anhand neuer Erfahrungen erweitern lässt. An den Hochschulen hat sich der Schreibworkshop als Unterrichtsform eingebürgert, der mehr Übung, Reflexion und Interaktion, aber weniger Bewertung von formalem Wissen verlangt (siehe z. B. Girgensohn/Sennewald 2012, S. 93).

Der Kompetenzbegriff hat mehrere Tugenden, aber auch ausgeprägte Problemzonen, die man kennen sollte, wenn man den Begriff verwendet. Unter Bologna ist er eng verknüpft mit einer Pädagogik, die lernerzentriert statt lehrerzentriert ist, aber auch mit einer auf kontinuierliche Prüfungen ausgerichteten Lehre. Lehrinhalte als Kompetenzen zu definieren ist also insofern nützlich, als es erlaubt, komplexe Fähigkeitsbündel wie das Schreiben auf elementarere Einheiten herunterzubrechen und mit der Didaktik in Beziehung zu setzen. Falsch eingesetzt führt das allerdings zu einer Verschulung des Unterrichts, in dem nur noch die elementaren Teile unterrichtet und abgeprüft werden unter Vernachlässigung der komplexeren Einheiten, die in der Regel die sinnbildenden sind. Von vielen moniert wird, dass der Kompetenzbegriff eher mit Konzepten der Normierung und Standardisierung von Lernprozessen verbunden ist, während der Bildungsbegriff stärker die individuelle und eigenaktive Rolle der Lernenden betont.

Kompetenzen sind Hilfskonstrukte, die wir für einen besseren Unterricht brauchen, aber sie sind nicht der Zweck des Unterrichts. Kompetenzen, das sollten wir von Erpenbeck und Rosenstiel (2007) wissen, sind Fähigkeitsmodelle, die wir aufstellen, damit wir eine Vorstellung davon bekommen, welche mentalen und behavioralen Grundlagen bestimmte Leistungen haben. Die Unterrichtsziele sollten Leistung, Handlungsfähigkeit und Verständnis bleiben, nicht aber Kompetenzen. Lange Kompetenzlisten, wie wir sie heute oft an Stelle von Bildungszielen finden, sind deshalb oft nicht mehr als unerfüllte pädagogische Wunschträume. Nützlich ist der Kompetenzbegriff dann, wenn er hilft, komplexe Leistungen didaktisch zu erschliessen. Schreiben ist eine solche komplexe Leistung, aber wir sollten immer auch die gewünschten Leistungen betrachten, zu der bestimmte Kompetenzen befähigen sollen.

Betrachten wir die Zwecke des Schreibens im Studium (und damit die Leistungen, die sie ermöglichen sollten), so können wir uns an den fünf zentralen Funk-

tionen des Schreibens an der Hochschule von Nesi/Gardner (2012) orientieren.

Die fünf Funktionen sind:

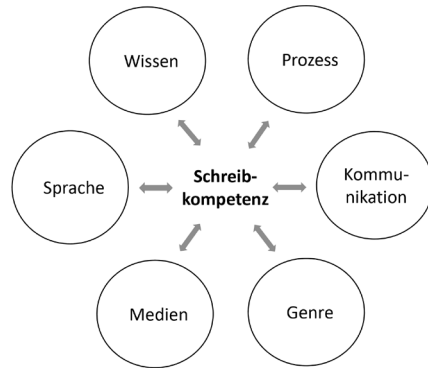
- Nachweis von Wissen und Verständnis (Schreiben als Leistungsnachweis wie zum Beispiel in Klausuren verlangt)
- Aneignung von argumentativen Fähigkeiten und Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens (wie in Seminar- oder Hausarbeiten verlangt)
- Erwerb von Forschungskompetenz (wie in Forschungsartikeln, komplexeren Seminararbeiten oder Abschlussarbeiten verlangt)
- Lernen von berufspraktischen Kompetenzen (wie in Praktikums- oder Projektberichten, aber auch in Unterrichtsplanungen verlangt)
- Kommunikation mit sich selbst und anderen (wie in Reflexionen, Blogs oder Lerntagebüchern verlangt)

In jedem dieser Fälle sind etwas andere Kompetenzen zu entwickeln, die zu den schlussendlich verlangten Leistungen führen. Das Schreiben im Studium ist also Mittel für viele unterschiedliche Zwecke, die jeweils genau spezifiziert sein sollten und die naturgemäss unterschiedliche Kompetenzen verlangen, aber auch in jeweils andere Kontexte und Sinnzusammenhänge eingebettet sind.

Kompetenzorientierter Unterricht sollte dem entsprechend zweierlei leisten: Das Schreiben kontextualisiert in seinen Makrobezügen verständlich machen und es gleichzeitig auf elementarere Fertigkeiten herunterbrechen, die zur Realisierung bestimmter rhetorischer Aufgaben nötig sind. Wer Schreibkompetenz vermittelt, muss deshalb aufzeigen, wie elementare textuelle Handlungen in den Wissenschaften (wie zum Beispiel das Zusammenfassen, Argumentieren, Zitieren) beschaffen sind, auch, in welchem Kontext diese Fähigkeiten gebraucht werden. Nur im Lichte eines Verständnisses wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung bekommen Zitieren, Argumentieren und Zusammenfassen ihren Sinn. Umgekehrt lässt sich die Logik wissenschaftlicher Wissensproduktion nur verstehen, wenn man die textuellen Praktiken kennt, die dem Darstellen, Synthetisieren und Kommunizieren von Wissen dienen. Für sich genommen oder aus dem Zusammenhang gerissen erscheinen alle drei – wissenschaftliches Zitieren, Argumentieren und Zusammenfassen – als eher skurrile, willkürlich gesetzte und unkommunikative Textpraktiken. Erst wenn man den konkreten Wissenschaftsbetrieb kennt, werden sie sinnvoll. Für die Schulen bedeutet das, dass es nicht einfach ist, zentrale wissenschaftliche Schreibformen zu unterrichten, solange sie nicht auch einige der Funktionen von Wissenschaft mit vermitteln kann.

Eine zweite Erkenntnis über den Kompetenzbegriff, die Erpenbeck und von Rosenstiel (2007, S. XIX) beisteuern, besteht darin, dass komplexe Fähigkeitscluster auch »Dispositionen selbstorganisierten Handelns« sind. Dies mache einen Unterschied zu Qualifikationen aus, die eher die objektive Seite von Kompetenzen darstellen, wie sie in Prüfungsanforderungen, curricularen Zielsetzungen oder Berufsprofilen verlangt werden. Kompetenzen sind Fähigkeitsfelder, zu denen sich deren Inhaberinnen und Inhaber auch bewusst verhalten, die sie wahrnehmen, pflegen und entwickeln. Schreiben gehört sicherlich zu den Handlungsfeldern, die der

Abb. 1:
Schreibkompetenz und ihre kontextuelle
Einbettung (Kruse/Chitez 2012, S. 63)



bewussten Pflege bedürfen, um es zu ansehnlichen Leistungen bringen zu können. Ein kompetenzorientierter Ansatz sollte dabei helfen, die vielen Teilfähigkeiten und Facetten dieses Leistungsfeldes aufzublättern und den Schreibenden aufzuzeigen, was sie selbst tun können bzw. tun müssen, damit sich ihnen diese Kompetenz erschliesst. Das bedeutet auch, die motivationale Seite des Schreibens nicht zu vergessen und Freude am Schreiben zu vermitteln, damit Investitionen in diese Kompetenz leichter fallen.

1.2 Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens

Ist wissenschaftliches Schreiben eine einheitliche oder eine zusammengesetzte Kompetenz? Ich tendiere dazu, zwar von wissenschaftlicher Schreibkompetenz im Singular zu sprechen (als Bezeichnung eines Kompetenzfeldes), aber sie aus Teilkompetenzen zusammengesetzt anzunehmen. Die Teilkompetenzen sind, wie Abbildung 1 nahelegt, nicht unabhängig von anderen Kompetenzfeldern zu bestimmen. Das Schreiben ist keine isolierte, sondern eine mit zunehmendem Alter in zunehmend mehr Lebensbereiche integrierte Tätigkeit.

Abbildung 1 geht davon aus, dass wissenschaftliche Schreibkompetenz eng mit sechs benachbarten Kompetenzfeldern verbunden ist. Das erste Feld ist fachliches Wissen. Fachterminologien beispielsweise verknüpfen Wissen mit dem sprachlichen Inventarium, das für seine Kommunikation nötig ist. Ohne solche Terminologien kann über fachliches Wissen nicht geschrieben werden. Auch wenn solche Terminologien Voraussetzung für das Schreiben sind, so werden sie umgekehrt auch durch Schreiben aufgebaut und in das vorhandene Wissen integriert. In einigen Fächern müssen Fachterminologien schon in der Schule entwickelt werden und können dementsprechend dort auch durch Schreiben gefestigt und geprüft werden.

Schreibkompetenz ist, zweitens, mit einem Verständnis des Schreibprozesses verbunden, also mit einem Verständnis davon, was im Kopf passiert, wenn man schreibt, und wie das Denken in Interaktion mit einem Medium (dem Papier, Handy oder Bildschirm) vonstattengeht (Molitor-Lübbert 2002). Dazu gehören die Organisation von Denkabläufen, Vorgehensweisen und Strategien des Schreibens, die im

Studium wiederum mit den Prozessen des Studierens und wissenschaftlichen Handelns synchronisiert werden müssen (vom Recherchieren, Lesen, Exzerpieren, Textbesprechen bis hin zum Durchführen von Forschungsprojekten). Hier kann die Schule durchaus einiges vorbereiten, vor allem was allgemeine Schreibstrategien betrifft, auf dem die Hochschule dann mit dem Verständnis wissenschaftlicher Verfahrensweisen aufbauen kann.

Wissenschaftliches Schreiben erfordert, drittens, ein Verständnis der kommunikativen (oder der rhetorischen) Situationen, in denen Schreiben und Publizieren stattfinden. Dies erfordert die Entwicklung nicht nur von einem Verständnis von Adressaten und Diskursen, sondern auch von den möglichen Autorenrollen und -identitäten, die Schreibenden in den Wissenschaften zur Verfügung stehen. Schreibende müssen von den ersten Anfängen an einen impliziten, inneren Adressaten konstruieren, mit dem sie in Zwiesprache geraten und zu dem sie sich mit ihrem Text in Beziehung setzen. Dies ist ein relativ schwer greifbarer Vorgang, der aber Voraussetzung für Sicherheit im Schreiben ist. Die traditionelle Aufsatzdidaktik hat hier ein besonderes Problem zu bewältigen, da hier bereits ein generalisierter, unpersönlicher Adressat anzusprechen ist, was vielen Kindern schwerfällt. Konkrete Adressaten sind leichter anzusprechen, zumal dann, wenn die kommunikative Situation expliziert ist.

Genre- oder Textsortenverständnis ist eine vierte Dimension von Schreibkompetenz, die in den letzten Jahrzehnten stark in den Vordergrund gerückt ist, vor allem durch die Arbeiten von Miller (1984), Swales (1990) und Hyland (2000) in Gang gesetzt. Mit »Genre« oder »Textsorte« (beide Begriffe bezeichnen das Gleiche, nur wird »Genre« im internationalen, »Textsorte« jedoch im deutschsprachigen Kontext verwendet) beschreiben wir Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Texten und klassifizieren sie. Die neuere Genreforschung hat uns gezeigt, dass sich Genres nicht primär anhand ihrer sprachlichen Eigenschaften definieren lassen, sondern an der Funktion, die sie in bestimmten sozialen Zusammenhängen ausüben (vgl. Swales 1990). Dominierendes Genre in den Wissenschaften ist der Forschungsartikel, mit dessen Hilfe neue Ergebnisse kommuniziert werden. Der Forschungsartikel ist Teil eines komplexeren Genresystems der Wissenschaften, in dem u. a. auch Literaturberichte, Abstracts, Präsentationen, Poster, Dissertationen eine Rolle spielen. Brächten unsere Studierenden ein passendes Textsortenverständnis aus der Schule mit, würden wir an der Hochschule sicherlich erfreut darauf aufbauen. Als didaktische Genres bezeichnen wir solche Textarten, die vorwiegend für Lernzwecke verwendet werden wie Seminararbeit oder Essay.

Das Verständnis von Medien der Textherstellung, -gestaltung, -kommunikation und -publikation ist, fünftens, mit der digitalen Wende zu einem Kernbereich von Schreibkompetenz geworden. Nicht nur neue Genres und Vertextungsarten sind entstanden, sondern auch ganz neue Möglichkeiten zur Kooperation bei der Textherstellung (über Lernplattformen, Shareware wie Google Docs, Feedbacksysteme, Blogs). Es sind jedoch nicht allein die neuen Medien, die uns didaktische Probleme bereiten, sondern vor allem ihr ständiger Wandel, der mediale Metakompetenzen zur lebenslangen Anpassung an Veränderung zwingt (z. B. Coiro u. a. 2008).

Sprache schliesslich, obwohl hier zuletzt genannt, ist natürlich das, was Schreiben überhaupt erst möglich macht, und oft ist es mit einer Sprache allein noch gar nicht getan, denn an der Hochschule kommt zum Deutschen in aller Regel bald noch das Englische dazu. Wissenschaftliches Schreiben erfordert die Beherrschung eines oder mehrerer komplexer Sprachsysteme einschliesslich ihrer Lexik, Semantik, Grammatik, Stilistik und Pragmatik. Diese sprachlichen Grundkompetenzen im Deutschen (und dann auch im Englischen) aufzubauen, ist Aufgabe von Familie und Schule. Was die Hochschule leisten muss, ist der Aufbau von Fachsprachen und Unterstützung beim Erwerb der sprachlichen Mittel, die sich für eine präzise, unzweideutige und effektive Darstellung von Sachverhalten in den Wissenschaften herausgebildet haben (vgl. z. B. Steinhoff 2007). Der Erwerb dieser Sprachkompetenz ist wiederum eng mit dem fachlichen Lernen verbunden und folgt eher einem Muster sukzessiver Aneignung einzelner Textroutinen und rhetorischer Ausdrucksmittel (vgl. Feilke 2010, 2012).

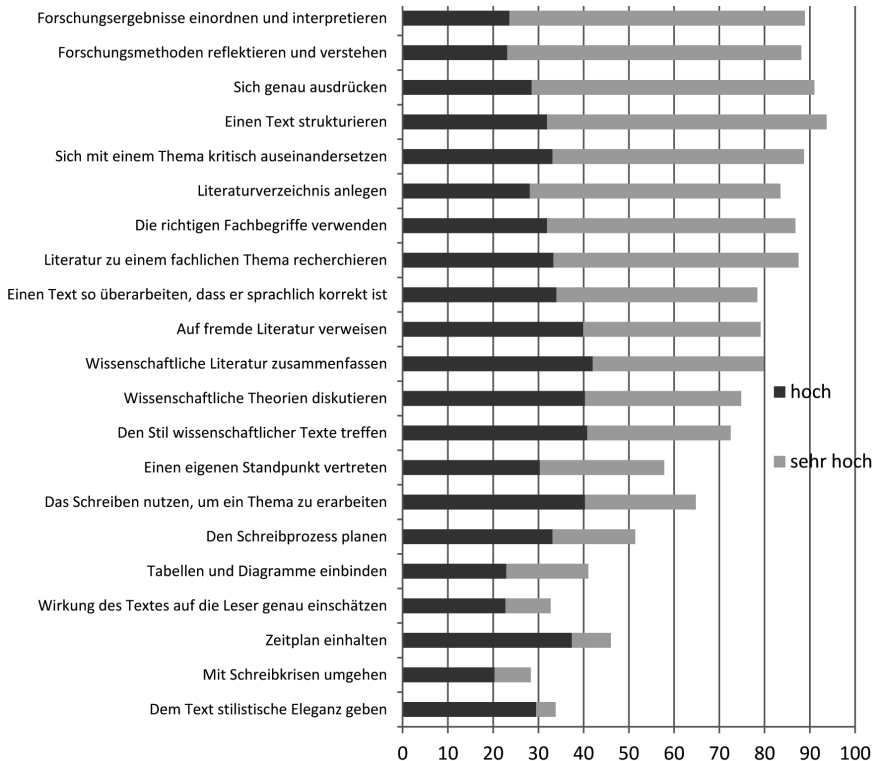
1.3 Welche Kompetenzen halten Lehrende an Hochschulen für wichtig?

In verschiedenen Untersuchungen haben wir Dozierende befragt, was für studentische Schreibkompetenzen sie in ihrem Fach bzw. Studiengang für besonders wichtig halten. In einer Befragung an der Universität Konstanz (Kruse u. a. 2014) zeigte sich, dass es ein ganzes Bündel an Fertigkeiten ist, die etwa gleich gewichtig sind (Abb. 2). An erster Stelle stehen mit »sich genau ausdrücken« und »einen Text strukturieren« zwei fachunspezifische Kompetenzen, die aber gleichauf liegen mit »Forschungsergebnisse einordnen«, »Forschungsmethoden reflektieren« und »sich mit einem Thema kritisch auseinandersetzen«. Die fachlichen und sprachlichen Bezüge des Schreibens scheinen hier von etwa gleicher Wichtigkeit zu sein. »Sich genau ausdrücken«, »die richtigen Fachbegriffe verwenden« und »einen Text so überarbeiten, dass er sprachlich korrekt ist«, sind Werte, die offensichtlich von allen Lehrenden geteilt werden und gleichrangig neben den fachlichen und kritischen Bestandteilen des Schreibens stehen.

Als weniger wichtig eingeschätzt wurden die rein formalen Aspekte (Tabellen und Diagramme einbinden, Eleganz des Textes) und die prozessbezogenen Aspekte des Schreibens (Schreibprozess planen, Wirkung des Textes auf die Leser genau verstehen, Zeitplan einhalten). Die Dozierenden scheinen mehr die Qualität des Textprodukts vor Augen zu haben als dessen Herstellungsprozess. Von eher mittlerer Bedeutung sind die »diskursiven« Aspekte des Schreibens wie »Theorien diskutieren«, »Literatur zusammenfassen«, »auf fremde Literatur verweisen«. Einen »eigenen Standpunkt zu vertreten« finden die Dozierenden nur von geringerer Bedeutung. Hier gibt es allerdings Fächerunterschiede zwischen den Natur-/Ingenieurwissenschaften und den Geistes-/Sozialwissenschaften.

Weniger wertgeschätzt werden von den Lehrenden einige Kompetenzen, die mit der Bewältigung des Schreibprozesses verbunden sind. »Den Schreibprozess planen«, »Zeitplan einhalten« und »Mit Schreibkrisen umgehen« sind Kompetenzen, denen wir in der Schreibdidaktik besondere Aufmerksamkeit widmen. Das hat

Abb. 2: Bedeutung studentischer Schreibkompetenzen im Studium aus der Sicht der Lehrenden der Universität Konstanz (Prozent der Angaben, in denen die Wichtigkeit als »hoch« plus »sehr hoch« eingeschätzt wurde) (Kruise u. a. 2014, in Druck)



nicht nur etwa damit zu tun, dass sie von den Fachdozierenden in der Regel nicht sehr stark beachtet werden, sondern auch damit, dass sie sich auch fachübergreifend unterrichten lassen. Eine effektive Organisation des Schreibprozesses (und seine Integration in andere Prozesse wie dem des Studierens, Forschens, Arbeitens) halten wir für einen zentralen Anteil von Schreibkompetenz.

2. Was können die Schulen leisten?

Der Katalog von Kompetenzen, der im letzten Abschnitt aufgeführt wurde, zeigt, dass die Schulen vieles von dem, was die Hochschulen brauchen, nicht erfüllen, wohl aber vorbereiten können. Die Schule kann den Zusammenhang von fachwissenschaftlichem Unterricht und (fach)wissenschaftlichem Schreiben nicht wirklich herstellen, sie kann kein wissenschaftliches Schreiben (im engeren Sinne) unterrichten. Was die Schule leisten kann, besteht in Folgendem:

- *Normative Grundlagen der Sprache:* Natürlich brauchen wir Studierende an den Hochschulen, die Rechtschreibung, Grammatik, Zeichensetzung beherrschen und eine Grundausrüstung der Idiomatik des Deutschen besitzen. »Ausdrucksfähigkeit« ist dabei eine breite Kategorie, die schwer zu fassen ist, und im Deutschen hat nur Ehlich (1994) mit seiner Konzeption der allgemeinen Wissenschaftssprache versucht, wenigstens für die Wissenschaften zu definieren, welche Funktion sprachliche Wendungen für wissenschaftliche Darstellungen besitzen. Schwerer ist festzulegen, welche Tiefe ein Grammatikverständnis haben sollte, das an der Universität gebraucht wird. Indirekte Rede und Konjunktivgebrauch beispielsweise sind grammatisches Wissen, das wir bei den meisten Studienanfängern vergeblich suchen.
- *Argumentieren:* Es ist natürlich der Kern des schulischen wie auch des universitären Schreibens. Dennoch ist es schwer, Argumentieren zu unterrichten, zumal jede Formalisierung argumentativer Muster in Gefahr steht, dogmatisch zu werden. Deutsche Hochschulen verwenden keine Essays, die Ähnlichkeiten mit den Schulaufsätzen hätten. Das ist anders als in den englisch- und französischsprachigen Welten, in denen es eine Kontinuität von Schülersaufsätzen zu Hochschul-essays gibt. Was an der Hochschule Schwierigkeit macht, ist das Fehlen von Genres, in denen man eine These in den Vordergrund stellt (»Ich behaupte dass, ...« oder »Meine These ist ...«), und dann lernt, die These zu begründen und gegen andere Meinungen abzusichern (wie z. B. bei Booth u. a. 1995 dargestellt).
- *Autorenrolle:* Eine der auffälligsten Eigenschaften wissenschaftlicher Texte ist das Zurücktreten eigener Meinungen und das Vermeiden direkter Selbstreferenz. Während in Schulaufsätzen trainiert wird, eigene Meinungen, ästhetische Präferenzen oder Handlungsoptionen zu begründen und sie damit auch ins Zentrum des Textes zu stellen, so tritt das aktive Ich im wissenschaftlichen Text hinter der Meinung einer Fachgemeinschaft zurück (vgl. Russell/Foster 2002). Diese Haltung drückt sich nicht nur im Verschwinden des Ich aus dem Text aus, sondern auch in einer Verunsicherung bezüglich der Autorenrolle. Wer bin ich als Autorin oder Autor, wenn ich in meinem Text gar nicht mehr vorkomme? Vieles in wissenschaftlichen Texten dreht sich um das Herstellen von Autorität (vgl. Bruffee 1999), die sich gerade nicht aus sprachlicher Gewandtheit, rhetorischer Brillanz oder lautstark verkündeten Botschaften ergibt, sondern aus der Verknüpfung der eigenen Perspektive auf einen Gegenstand mit der vieler anderer.
- *Zitierpraktiken:* Die formalen Regeln des Zitierens und die sprachliche Realisierung von mehrstimmigen Literaturdarstellungen sind auch in der Oberstufe gut vermittelbar und viele Abitur- oder Facharbeiten verlangen auch sachgerechte Literaturverweise. Die Hochschulen müssen in Punkte Zitieren allerdings meistens nachdoppeln. Die Anfangssemester mögen zwar formale Regeln kennen, aber der eigentliche Sinn des Zitierens, die kollaborative Wissensproduktion, in der durch Verweis auf andere ein arbeitsteiliges Wissen konstruiert wird, erschliesst sich ihnen erst im Laufe des Studiums.
- *Schreibreflexion:* Die Reflexion des Schreibens (in seinen inneren und äusseren Bezügen) ist eine Voraussetzung für einen Transfer von Schreibkompetenz.

Auch wenn Schüler/innen oder Studierende viel schreiben müssen, haben sie danach nicht das Gefühl, etwas gelernt zu haben, solange sie die Schreiberfahrungen nicht reflektieren. Im Schreiben selbst konzentrieren sich die Schreibenden in der Regel auf das, was sie sagen wollen oder müssen. Sie sind gegenstandsorientiert und, wenn es die Aufgabe ist, auch adressatenzentriert. Schreibreflexion verlangt, den Blick vom Gegenstand weg auf die Vorgehensweise, Erfahrungen, Gedanken, Gefühle und Strategien beim Schreiben zu richten, um damit die kognitive Steuerung des Schreibens zugänglich zu machen. Schreibreflexion kann mündlich oder schriftlich erfolgen und Reflexion muss sich natürlich nicht auf die Reflexion des Schreibens beschränken, zumal Reflexion heute als ein Kernelement jeglichen Unterrichts gilt.

- *Schreiben und kollaboratives Lernen*: Sicherlich die nachhaltigste Form, das Schreiben zu unterstützen und zu entwickeln, ist die Einführung von kollaborativen Arbeitsformen. Dazu gehört in erster Linie das Peerfeedback, aber im weiteren Sinne ist jede Art der Kooperation im Schreiben (gemeinsam schreiben, Schreibkonferenzen, Planung von Schreibprojekten, Schreibgruppen etc.) hilfreich, um genau die Art von Reflexivität herzustellen, die im letzten Punkt angesprochen wurde. Kollaboratives Schreiben und Lernen beruhen darauf, dass die Lernenden erfahren, wie man beim Lernen von anderen profitieren kann, und das setzt voraus, dass eine Sprache entwickelt wird, mit der man über das Schreiben reden kann. Kern des kollaborativen Schreibens sind aber Regeln und Verfahrensweisen, mit denen man den Austausch über Texte so organisieren kann, dass er für beide Seiten profitabel ist.
- *Textgenres*: Welche Textsorten sollten in der Schule gelernt und als Schreib- anregungen eingesetzt werden? Es gibt einen starken Trend in Richtung von authentischen Schreib- anlässen, die nicht auf das Abarbeiten einer Aufgabe reduziert sind, sondern das Schreiben in einen weiteren Kontext einbetten. Was ein Zeitungskommentar ist oder eine Rezension, ein Portrait oder ein Schadens- bericht für die Versicherung, lässt sich nur verstehen, wenn man diese Textsorten mit realen Situationen im Leben in Beziehung setzt und die Eigenschaften der Textgenres aus den wiederkehrenden rhetorischen Anforderungen der Situa- tionen heraus erklärt (vgl. Miller 1984). Auch beim Lernen von Genres ist Refle- xivität wichtiger als die Vermittlung von festen Regelkenntnissen (Genrekonven- tionen werden genauso oft gebrochen wie eingehalten). Für diejenigen, die an der Hochschule ankommen, wäre die Fähigkeit, ein Genre identifizieren zu können, sicherlich eine gute Grundlage, um weitere Schreiberfahrungen konstruktiv gestalten zu können.
- *Schreibprojekte*: Erfahrung mit Schreibprojekten in der Schule ist naturgemäss eine der wichtigsten Voraussetzungen für erfolgreiches Schreiben an der Hoch- schule. Dass Schreibprojekte auch Lernprojekte sind oder, umgekehrt, dass alle Lernprojekte von Schreiben begleitet werden sollten, sollte als Erfahrung vor- handen sein. Die Fach- oder Matura-Arbeiten versuchen in der Regel, genau solche Erfahrungen zu vermitteln, und sie sind deshalb eine gute Grundlage auf der die vielfältigen Schreibprojekte an der Hochschule aufbauen können.

- *Motivation:* Was das Schreiben in der Schule schliesslich auch zu einer guten Vorbereitung für die Hochschule macht, sind die Verbindungen von Schreibaufgaben mit Interesse am Thema. Viele Aufsatzthemen, die für alle Schreibenden gleichzeitig gestellt werden, sind deshalb problematisch, weil sie nicht wirklich interessieren und weil kein eigenes Anliegen hinter dem Schreibauftrag steht. Die Vorgabe uninteressanter Themen macht das Schreiben für viele zur Qual und überdies pädagogisch unergiebig. Individualisierung von Themen und Verknüpfung von Themen mit realen Aktivitäten sollten deshalb eine wichtige Grundlange des Schreibens auch in der Schule sein. An der Hochschule ist das Schreiben der wichtigste Hebel, der selbständiges, eigenmotiviertes Studieren in Gang setzt. Es wäre schön, wenn unsere Studierenden sich schon in der Schule mit Begeisterung an selbst gewählten Themen hätten erproben können.

3. Schlussfolgerungen

Glücklicherweise haben die Hochschulen heute ein höher entwickeltes Bewusstsein davon, dass sie es selbst sind, die die Ausbildung ihrer Studierenden in wissenschaftlichem Schreiben in die Hand nehmen müssen. Auch ist klar geworden, dass der Aufbau von Sprach- und Textkompetenz lebenslanges Lernen erfordert und nicht mit der Schule abgeschlossen ist. Die Verantwortung für die Sprachausbildung lastet damit nicht mehr allein auf den Schulen, sondern die Schulen können sich auf das konzentrieren, was den besten *Start* in die Literalitätsbiographie ausmacht. Nicht ein umfassendes Lernangebot ist gefragt, sondern nachhaltiges Lernen, das gute Voraussetzungen für spätere, selbst gesteuerte Lernprozesse in anderen Kontexten bietet.

Wenn ich das, was die Schule leisten soll, in einem Satz zusammenfassen sollte, so lautete er, dass sie ihre Absolventinnen und Absolventen mit einer gelassenen Zuversicht dahingehend ausstatten sollten, dass Schreibaufgaben bewältigbar sind, wenn man sich der verfügbaren Ressourcen bedient. Sie sollten die Aufgaben, die sich an der Hochschule stellen, nicht über-, aber auch nicht unterschätzen. Von Wunschlisten in Bezug auf detaillierte Kompetenzen halte ich weniger als von einem Bewusstsein davon, dass Sprachlernen sich langsam und entlang von Details vollzieht. Es sind also einzelne Textpraktiken, Rhetoriken, Ausdrücke, und Textrountinen, die man sich sukzessive aneignen muss und die sich Hand in Hand mit kritischem Denken und fachlichem Wissen entwickeln.

Literatur

- BOOTH, WAYNE C.; COLOMB, GREGORY G.; WILLIAMS, JOSEPH M. (1995): *The craft of research*. Chicago: University of Chicago Press.
- BRUFFEE, KEN (1999): *Collaborative learning. Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore: John Hopkins.
- CHITEZ, MADALINA; KRUSE, OTTO (2012): Writing cultures and genres in European Higher Education. In: Montserrat Castelló; Christiane Donahue (Hg.): *University Writing: Selves and texts in academic societies*. Bingley: Emerald, S. 151–176.

- COIRO, JULIE; KNOBEL, MICHELE; LANKSHEAR, COLIN; LEU, DONALD J. (2008): Central issues in new literacies and new literacies research. In: Dies. (Hg.): *Handbook of research on new literacies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 1-22.
- EHLICH, KONRAD (1994): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: Sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz; Weinrich, Harald (Hg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: de Gruyter, S. 325-351.
- ERPENBECK, JOHN; ROSENSTIEL, LUTZ VON (Hg., 2007): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäfer-Poeschl.
- FEILKE, HELMUTH (2010): »Aller guten Dinge sind drei« - Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Bons, Iris; Gloning, Thomas; Kaltwasser, Dennis (Hg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz. Giessen*. Online: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf [Zugriff: 23.9.2014].
- DERS. (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hg.): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Forum Angewandte Linguistik, Bd. 52), S. 1-31.
- GIRGENSOHN, KATRIN; SENNEWALD, NADJA (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- GRABOWSKI, JOACHIM (Hg., 2014): *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*. Opladen: Barbara Budrich.
- HYLAND, KEN (2000): *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. London u. a.: Pearson Education.
- KRUSE, OTTO; CHITEZ, MADALINA (2012): Schreibkompetenz im Studium: Komponenten, Modelle, Messung. In: Preußer, Ulrike; Sennewald, Nadja (Hg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 57-84.
- KRUSE, OTTO; MEYER, HEIKE; EVERKE-BUCHANAN, STEFANIE (2014, in Druck): *Schreiben an der Universität Konstanz. Eine Befragung von Studierenden und Lehrenden*. Winterthur: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften [Working Papers in Applied Linguistics]. Online: <http://www.zhaw.ch/de/zhaw/hochschul-online-publikationen/angewandte-linguistik/dept.html> [Zugriff: 24.9.2014].
- LEA, MARY; STREET, BRIAN (1998): Student writing in higher education: An academic literacies approach. In: *Studies in Higher Education* 23 (2), S. 157-172.
- MILLER, CAROLYN R. (1984): Genre as social action. In: *Quarterly Journal of Speech* 70, S. 151-167.
- MOLITOR-LÜBBERT, SYLVIE (2002): Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens. In: Perrin, Daniel; Böttcher, Ingrid; Kruse, Otto; Wrobel, Arne (Hg.): *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 33-46.
- NESI, HILARY; GARDNER, SHEELA (2012): *Genres across the disciplines. Student writing in higher education*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.
- RUSSELL, DAVID R.; CORTES, VIVIANA (2012): Academic and scientific texts: The same or different communities? In: Castelló, Montserrat; Donahue, Christiane (Hg.): *University Writing: Selves and texts in academic societies*. Bingley: Emerald, S. 3-18.
- RUSSELL, DAVID; FOSTER, DAVID (2002): RE-articulating articulation. In: Foster, David; Russel, David (Hg.): *Writing and learning in cross-national perspective: Transitions from secondary to higher education*. Urbana, Ill: National Council of Teachers of English, S. 1-47.
- STEINHOF, TORSTEN (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer (= Germanistische Linguistik).
- SWALES, JOHN M. (1990): *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Christina Halfmann, Katharina Perschak, Monika Raffelsberger-Raup

Beurteilungskriterium Selbstkompetenz

Unterstützende Betreuung zur Förderung des selbstkompetenten Arbeitens

Dieser Artikel beschäftigt sich mit der *Selbstkompetenz*, der ersten der fünf Kompetenzen, die dem Beurteilungsraster für die Vorwissenschaftliche Arbeit zugrunde liegen, aus der Sicht des SchreibCenters der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Das SchreibCenter beschäftigt sich bereits seit fast zehn Jahren mit dem akademischen Schreiben und seit 2011 mit dem vorwissenschaftlichen Schreiben. In mehr als 100 Fortbildungsveranstaltungen wurden bisher bereits über 2.500 AHS- und BHS-LehrerInnen auf die Betreuung der VWA vorbereitet und mit wertvollen Hilfestellungen aus der jahrelangen SchreibberaterInnenerfahrung versorgt. Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass der Bereich *Selbstkompetenz* auch bei vielen der BetreuerInnen zu großen Unsicherheiten führt, da sich immer wieder die Frage stellt, was von SchülerInnen der 6., 7. und 8. Klassen (10., 11. und 12. Schulstufe) bereits erwartet werden kann, also inwiefern sie tatsächlich selbstständig und selbstkompetent an ihrem ersten Langtext arbeiten können.

CHRISTINA HALFMANN, Studium der Deutschen Philologie an der WWU Münster und an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, zertifizierte Schreibberaterin am SchreibCenter der AAU. Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben in unterschiedlichen Fachbereichen, LehrerInnenfortbildung (Reifeprüfung Neu, VWA), selbstständige Lektorin. E-Mail: christina.halfmann@aau.at

KATHARINA EVELIN PERSCHAK, Studium der Germanistik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Seit 2007 ausgebildete Schreibberaterin am SchreibCenter der AAU Klagenfurt. Tätig in der Einzelberatung, LehrerInnen- und SchülerInnenfortbildung. E-Mail: katharina.perschak@aau.at

MONIKA RAFFELSBERGER-RAUP, Studium der Germanistik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Seit 2008 ausgebildete Schreibberaterin am SchreibCenter AAU Klagenfurt. Tätigkeitsfeld: Einzel- und Gruppencoachings, wissenschaftliches und kreatives Schreiben, LehrerInnenfortbildung und SchülerInnenworkshops. E-Mail: monika.raup@aau.at

Dieser Beitrag hat das Ziel, die im Folgenden angeführten Deskriptoren der Selbstkompetenz, die im Beurteilungsraster des BMBF, vormals BMUKK, als die erste der fünf Kompetenzen angeführt wird, aufzuzeigen sowie Problemfelder und Knackpunkte der einzelnen Teilkompetenzen aus unserer Erfahrung zu beschreiben. Des Weiteren werden Anregungen aus der Beratungspraxis gegeben, wie BetreuerInnen in den jeweiligen Phasen konstruktiv zum Arbeitsprozess ihrer SchülerInnen beitragen können. Grundlegend sind folgende Deskriptoren:

1. Der Kandidat/die Kandidatin bringt sich konstruktiv in die Themenfindung ein.
2. Der Kandidat/die Kandidatin wählt angemessene Methoden zur Bearbeitung des Themas.
3. Der Kandidat/die Kandidatin gestaltet durch eigenständiges Arbeiten und Denken die einzelnen Prozessschritte.
4. Der Kandidat/die Kandidatin dokumentiert den Prozess und hält sich an Vereinbarungen und Termine.
5. Der Kandidat/die Kandidatin nimmt angebotene Hilfestellungen und Korrekturvorschläge des Betreuers/der Betreuerin an. (BMUKK 2013, S. 6)

Selbstkompetenz ist vor allem auch deswegen schwer zu beurteilen, weil den Betreuenden die Erfahrung fehlt, um einschätzen zu können, was von SchülerInnen beim Schreiben der VWA erwartet werden kann und wie viel sie tatsächlich imstande sind, selbstkompetent zu leisten. In der Handreichung des BMBF zur VWA bzw. im Beurteilungsraster ist immer wieder die Rede davon, dass die SchülerInnen die Kompetenzen »angemessen« (BMUKK 2013) zu erfüllen haben. Was nun tatsächlich angemessen ist, liegt im Ermessen der BetreuerInnen.

Dieser Beitrag soll eine Hilfestellung bieten, dies besser einschätzen zu können. Vor allem soll aber verdeutlicht werden, dass gerade im Zusammenhang mit der Selbstkompetenz die Prozesshaftigkeit des gesamten Arbeitsverlaufs eine große Rolle spielt. SchülerInnen machen während der Arbeit an der VWA einen (Schreib-) Entwicklungsprozess (vgl. hierzu auch Pohl 2007) durch, der mit vielfältigen Erfahrungen (z. B. eigenes Zeitmanagement) verbunden ist und den es bei der Beurteilung der Selbstkompetenz zu beachten gilt. Becker-Mrotzek (2004, S. 110) bezieht sich auf Feilke/Portmann (1996), wenn er in diesem Kontext auch vom »Schreibalter« spricht, und weist damit ebenfalls auf die Erfahrung hin, die Schreibende im Laufe des Arbeitsprozesses sammeln.

1. Der Kandidat/die Kandidatin bringt sich konstruktiv in die Themenfindung ein

Laut Perrin und Kruse (2002, S. 21 ff.) bedeutet wissenschaftliches Schreiben, permanent Entscheidungen treffen zu müssen. Die SchreiberInnen befinden sich praktisch ununterbrochen in einem inneren Konflikt zwischen diesen Entscheidungen. Die wohl wichtigste Entscheidung ist im Zusammenhang mit der VWA die für oder gegen ein *Thema*, denn von ihr hängt ab, wie sich der gesamte Schreib- und Arbeitsprozess gestalten wird.

Unsere Erfahrung in der Schreibberatung hat gezeigt, dass es für Schreibende leichter ist, sich einem Thema zu widmen, für das sie sich persönlich interessieren.

Wesentlich ist es, SchülerInnen klarzumachen, dass sie gerade in der Phase der *Themenfindung* die Möglichkeit haben, eigenständig ein Thema zu wählen, das ihnen zusagt. Ein Thema, das zugeteilt wird, weil kein eigenständiger Vorschlag gemacht wurde, begünstigt unter Umständen die Entstehung von Schreibblockaden, wenn eigene Gedanken nicht ausreichend entwickelt werden können.¹

Da SchülerInnen nicht oder nur wenig darin geübt sind, sich eigene Themen für Referate etc. zu überlegen, benötigen sie in dieser Phase häufig Hilfestellung. Oft können so einfache Fragen wie »Was machst du gern in deiner Freizeit?«, »Welcher Bericht aus den Medien ist dir in letzter Zeit im Gedächtnis geblieben?« oder »Welches Thema im Unterrichtsfach XY hat dich in letzter Zeit bewegt?« helfen. Auch kreative Schreibtechniken wie Freewriting (Elbow 1998) zum Thema VWA fördern häufig erste brauchbare Gedanken zum Thema zutage.

Gerade weil diese Entscheidung für oder gegen ein Thema von so großer Bedeutung ist, braucht es in dieser Phase *Betreuung*, die unterstützend wirkt und die SchülerInnen zur eigenständigen Themenwahl befähigt, d. h. die bereits vorhandenen eigenen Ideen hervorbringt. Hierbei kann schon ein einfaches Frage-Antwort-Spiel hilfreich sein. Wenn einmal die Entscheidung für ein Thema gefallen ist, ist in den meisten Fällen eine *Themeneingrenzung* notwendig, denn gerade junge SchreiberInnen neigen dazu, Themen zu wählen, die so breit gefasst sind, dass sie nicht bewältigbar sind. Dies bezieht sich sowohl auf die vorgegebenen 40.000 bis 60.000 Zeichen der VWA sowie auf die Machbarkeit/Umsetzbarkeit des gewählten Themas.

Viele der SchreiberInnen wissen nicht, welche Möglichkeiten der Themeneingrenzung² überhaupt existieren, und so ist auch bei diesem Arbeitsschritt in vielen Fällen die Hilfestellung der Betreuenden gefragt. Dies bedeutet, mit den SchülerInnen über die Themeneingrenzung in eine Diskussion zu treten und sich mit ihnen, auch im Zusammenhang mit dem *Erwartungshorizont*, der ja bereits zu Beginn des Prozesses in der Genehmigungsdatenbank hochzuladen ist, über das eingegrenzte Thema auseinanderzusetzen. Ein hilfreicher Vorschlag, wie ein schrittweises Vorgehen nach einer sogenannten Themenpyramide aussehen kann, findet sich bei Schmitz/Zöllner (2007).

Gleichzeitig mit der Eingrenzung des Themas sollte auch die *Formulierung der Fragestellung(en)* vonstattengehen. Fragestellungen geben den Schreibenden Orientierung und bewahren sie davor, den Fokus des Themas aus dem Blick zu verlieren. Dies bedeutet, dass jede VWA mindestens eine Fragestellung benötigt, damit jederzeit das Ziel der Arbeit, nämlich genau diese Frage zu beantworten, klar ist. Wir empfehlen gerade jungen SchreiberInnen, bei ihrem ersten Langtext zu jedem Hauptkapitel eine Fragestellung zu formulieren, denn dies erleichtert die Fokussierung auf die einzelnen Themenfelder der Arbeit und bewahrt davor, am Thema vorbeizuschreiben. BetreuerInnen können in dieser Phase unterstützen, indem sie

1 Eine Themenplattform zur VWA findet sich unter: <http://www.youngscience.at/themenplattform/> [Zugriff: 11.8.2014].

2 Gemeint sind hier Textdimensionen: zeitliche, örtliche, soziokulturelle Eingrenzung, nach einer bestimmten Methode etc.

den SchülerInnen mögliche Anfänge von Fragestellungen zur Verfügung stellen und mit ihnen diskutieren, was eine gelungene Fragestellung³ ausmacht.

Der *Erwartungshorizont* kann für die SchülerInnen ebenfalls eine wichtige Hilfestellung bei der eigenständigen Erarbeitung des Themas sowie der Fragestellung sein. Der frühe Zeitpunkt der Einreichung hat durchaus einen Sinn. SchülerInnen, die bereits eine VWA schreiben müssen, empfehlen den nachfolgenden Jahrgängen, möglichst früh mit der Arbeit anzufangen (vgl. Schatzl 2013). Diese Erfahrung deckt sich auch mit unserer aus der Schreibberatung: Je früher den Schreibenden klar ist, wie das Projekt in all seinen Einzelheiten ausschauen wird, desto besser lässt sich der Arbeitsprozess organisieren und desto weniger geraten sie unter Zeitdruck kurz vor der Endabgabe.

Darüber hinaus kann es auch hilfreich sein, die Schreibenden, obwohl der Erwartungshorizont nur stichpunktartig in die Datenbank einzufügen ist, einen Text anhand von vorgegebenen Fragen formulieren zu lassen, der zum Beispiel für das Gespräch mit der Betreuungsperson grundlegend ist. Dies hat zwei Vorteile: Die SchülerInnen setzen sich einerseits intensiv mit ihrem Thema auseinander, auch mit Fragen der Methodenwahl, des Aufbaus ihrer Arbeit etc., und andererseits üben sie, einen längeren zusammenhängenden Text zu schreiben, der bereits auf die VWA fokussiert und ihnen später als Grundlage für die Einleitung dienen kann.

2. Der Kandidat/die Kandidatin wählt angemessene Methoden zur Bearbeitung des Themas

In (vor)wissenschaftlichen Arbeiten bedeutet *Methode* ein regelgeleitetes Vorgehen, um die Fragestellung(en) zu beantworten. Wie das in der VWA dargestellte Wissen erlangt wurde und woher es stammt, muss als Einleitung oder Methodenbeschreibung festgehalten werden (vgl. Kruse 2010, S. 90). Die Methode ist der *bestmögliche Weg zur Beantwortung der Fragestellung(en)*. Auch wenn viele zuerst an *empirische Methoden* denken, bei denen Daten selbst erhoben werden, wie Fragebogen oder Interview, erfordern auch sogenannte »*Theoriearbeiten*«, die mit vorhandenen Texten arbeiten, ein spezifisches Vorgehen.

Je nach Fach herrschen unterschiedliche Methoden vor. In naturwissenschaftlichen Fächern wird häufig mit Experimenten gearbeitet, die Fähigkeiten wie Beobachten, Messen, Berechnen und Vergleichen sowie Dokumentieren und Protokollieren fordern. Im geisteswissenschaftlichen Bereich herrschen Methoden der Analyse und Auslegung vor. In diesen Fächern wird oft mit *sprachlichem Material* gearbeitet. Dieses muss meist nicht selbst erhoben, aber selbst ausgewählt werden. Die Wahl des Materials stellt bei diesen Themen oft den ersten Schritt nach Festlegung der Fragestellung(en) dar. Sozialwissenschaftliche Fächer – wie Psychologie, Wirtschaftskunde oder Soziologie – arbeiten sowohl mit *qualitativen* als auch *quan-*

3 W-Fragen formulieren, direkte Fragen formulieren, Schlagworte aus dem Titel der Arbeit verwenden etc.

titativen Methoden. Qualitative Methoden sind solche, die etwa Motive oder subjektive Konzepte untersuchen. Im Vordergrund steht das »Wie« bzw. »Warum«, nicht das »Wie oft« oder »Wie verbreitet«. Daher wird hier nur eine kleine Datenmenge bzw. wenig Material untersucht, dieses dafür tiefgehend. Quantitative Methoden ähneln stärker dem naturwissenschaftlichen Vorgehen und fokussieren auf Fragen der Häufigkeit oder Verteilung. Sie dienen oft dazu, Hypothesen zu überprüfen. Aber auch klassischerweise geisteswissenschaftliche Fragestellungen können mit naturwissenschaftlichen Methoden untersucht werden – und umgekehrt.

SchülerInnen fällt es unserer Erfahrung nach oft schwer, die richtige Vorgehensweise zu wählen. Bei manchen steht das Interesse an der Methode – etwa einer Filmanalyse – im Vordergrund, bevor noch die Fragestellung festgelegt wurde. Der Weg sollte allerdings umgekehrt verlaufen: Nach Festlegung eines Themas wird die Methode gewählt. Hierbei erweist es sich oft als hilfreich, Schulbücher, das Internet oder ältere Arbeiten (Fachbereichsarbeiten) auf verwendete Methoden hin zu konsultieren. SchülerInnen bekommen so eine Vorstellung davon, mit welchen Methoden ein Thema bearbeitet werden kann. Zusätzlich können LehrerInnen ihre SchülerInnen bei der Wahl der richtigen Methode unterstützen, indem sie mit ihnen herausfinden, welche Methoden zur Beantwortung der Fragestellung(en) geeignet sind. Mögliche Fragen sind: »Interessiert dich das Wie/Warum oder das Wie oft?« (qualitativ vs. quantitativ), »Welches Material kann dir beim Beantworten der Frage helfen?« (sprachlich/Werte/Zahlen), »Woher bekommst du dein Material?« (selbst erheben etc.; zielt auf die Frage ab: Ist das Vorhaben machbar?).

Bei Themen der Literatur-, Sprach- und Medienwissenschaft bieten sich in erster Linie Theoriearbeiten sowie empirische Arbeiten mit qualitativer Vorgehensweise an. Prinzipielle Vorgehensweisen nennt Kruse (2005, S. 130): Beschreiben, Zusammentragen/Kompilieren, Vergleichen, Systematisieren, Analysieren, Argumentieren, Interpretieren, Bewerten. In einer größeren Arbeit wie der VWA werden meistens mehrere Vorgehensweisen in Kombination verwendet, um die Fragestellung(en) zu beantworten. Das geplante Vorgehen wird im Erwartungshorizont festgehalten.

Ein Beispiel:

Zu Beginn der Arbeit steht die Fragestellung: »Wie entwickelt sich die Figur der Hermine Granger aus Harry Potter?« (Eine genauere Eingrenzung, etwa auf bestimmte Charaktereigenschaften oder das Verhältnis zu anderen Figuren, sollte vorgenommen werden.) Am Anfang der Bearbeitung kann die Festlegung des Materials stehen: Buch oder Film, Beschränkung auf bestimmte Szenen etc. Danach erfolgt die Wahl der Methode unter Beachtung der Frage: »Wie kann diese Fragestellung beantwortet werden?« Es bietet sich zum Beispiel an, bestimmte Szenen, die den Charakter der Figur verdeutlichen, zu analysieren, zu vergleichen und daraus generelle Aussagen (Thesen) zu gewinnen. Eine andere Vorgehensweise wäre, bereits vorhandene Sekundärliteratur zu konsultieren, sie zusammenzutragen, zu systematisieren und sie anhand von Passagen aus dem Primärtext zu diskutieren und zu bewerten.

LehrerInnen sollten darauf achten, dass SchülerInnen sich mit der gewählten Methode vertraut machen und die *Durchführung* genau vorbereiten. Gerade empirische Methoden erfordern für eine korrekte Umsetzung oft jahrelanges Studium und

Testphasen (die für andere Methoden, wie Analyse oder Interpretation, im Laufe der Schulzeit bereits eingeübt wurden). Daher kann der Fokus der VWA nur darauf liegen, dass SchülerInnen ein *Bewusstsein* für methodisches Vorgehen entwickeln. Eine gute *Vorbereitung* erleichtert die Durchführung, mit Fehlern ist dennoch zu rechnen. Auch bereitet es SchülerInnen oft Schwierigkeiten, die Methoden – vor allem empirische – selbst zu wählen. LehrerInnen können hier unter Zuhilfenahme ihrer Fachkompetenz korrigierend und leitend eingreifend. Ihnen fällt es oft leichter, die Realisierbarkeit und Sinnhaftigkeit eines Vorhabens einzuschätzen und eventuell nachzubessern. Sie können außerdem SchülerInnen dazu ermuntern, Stärken und Schwächen ihres methodischen Vorgehens anhand eines Arbeitsjournals zu reflektieren (siehe Punkt 4). Bei der VWA steht das Ausprobieren von Methoden im Vordergrund, nicht die (Repräsentativität der) Ergebnisse. Gearbeitet werden kann daher nur exemplarisch und mit kleinen Materialmengen.

3. Der Kandidat/die Kandidatin gestaltet durch eigenständiges Arbeiten und Denken die einzelnen Prozessschritte

Die nähere Beschäftigung mit dem *Schreiben als Prozess* versetzt Schreiblernende häufig in Staunen darüber, wie gering der Umfang der eigentlichen Schreibarbeit ist. Nach dem kognitivistischen Schreibansatz (vgl. u. a. Flower/Hayes 1977) wird Schreiben als eine Art des Problemlösens gesehen. Ein klares Erfassen des Ausgangsproblems und ein Finden effektiver Bewältigungsstrategien ist hierbei die vorrangige Herausforderung im Arbeitsprozess.

Prozessorientiertes Begleiten heißt auch, in jeder Phase des Schreibprozesses als BetreuerIn (mehr oder weniger) präsent zu sein. Das BMBF schreibt aktuell zwei (finanzierte) Betreuungstermine vor, wobei einer der Termine bereits als abschließende Reflexion über den Arbeitsprozess der VWA gedacht ist. Sich mit den zu betreuenden SchülerInnen gemeinsam zu treffen, um im Zuge des *Contractings* (also des ersten Betreuungsgesprächs) einen (groben) Zeitplan zu erstellen, der eine realisierbare Begleitsituation für BetreuerInnen und zugleich eine adäquate Hilfestellung für SchülerInnen schafft, ist im ersten Betreuungsgespräch wesentlich.

Der durch die neue Matura evozierte Rollenwechsel, weg von der traditionellen Lehrperson hin zu einem Begleiter und Förderer (*facilitator*), ist, so unsere Erfahrung, eine der größten Herausforderungen, die die VWA mit sich bringt. Hauptaufgabe des *facilitators*, wie er im Folgenden verstanden wird, ist, einen Entwicklungsraum für Schreiblernende bereitzustellen, der sowohl die nötige Struktur und Hilfestellung als auch notwendige Freiheit zur individuellen Schreibentwicklung bietet. LehrerInnen sind dabei gefordert, eine beratende Funktion einzunehmen und SchülerInnen in ihrer Schreibentwicklung prozessorientiert anzuleiten.

Folgende *Gesprächstechniken* können dabei helfen, Beratungsgespräche individualisiert zu gestalten. Eine *offene Frageweise*, zum Beispiel »Wie bist du zu deinem Thema gekommen, was daran findest du spannend, worüber würdest du gerne mehr erfahren?«, kann SchülerInnen zu Beginn des Gesprächs ermöglichen, Platz für ihre eigenen Gedanken zu schaffen. Die Phase des *aktiven Zuhörens*, bei der sich

LehrerInnen nicht vorschnell einbringen, kann unangenehm sein. Es gilt, diesen häufig frustrierenden Zustand auszuhalten und darauf zu vertrauen, dass SchülerInnen in der Lage sind, ihre Gedanken zum Thema auszudrücken. *Selektives Mitschreiben* – mit Blick auf die Grundmotivation von SchülerInnen – kann den Betreuenden in dieser Phase dabei helfen, nicht vorschnell einzugreifen. Die *Technik des Paraphrasierens*, bei der die formulierten Worte gespiegelt werden, vermittelt SchülerInnen einerseits, was bei der Lehrperson direkt angekommen ist, und kann SchülerInnen andererseits dabei helfen, Diskrepanzen selbst zu erkennen. Durch ein *selektives Zusammenfassen* der Inhalte können LehrerInnen im Laufe der weiteren Beratungen immer wieder stützend eingreifen.

Um den Betreuungsverlauf strukturiert zu gestalten, ist es sinnvoll, SchülerInnen nach jeder Betreuungsstunde konkrete *Aufgabenstellungen* zu geben, die sich auf die nächste Arbeitsphase beziehen. Diese sollten der Betreuungsperson vorab (z. B. per Mail) abgegeben werden. Sinnvoll ist, dass SchülerInnen nicht mehr als drei bis max. fünf Anregungen zur Überarbeitung bekommen. Die Schreiblernenden konkret nach der Art der geplanten Umsetzung zu fragen, schafft Struktur, gibt Sicherheit und lenkt den Fokus auf die Selbstkompetenz der Schreiblernenden.

Folgende exemplarische Leitfragen können dabei helfen, in den verschiedenen Arbeitsphasen immer wieder die *Realisierbarkeit des Vorhabens* mitzudenken:

- Wurde das Thema ausreichend eingegrenzt und bleibt dennoch die Grundmotivation der SchülerInnen erhalten?
- Wissen SchülerInnen über Möglichkeiten der Recherche Bescheid, beherrschen sie zum Beispiel eine Suche mit Filter oder die Stichwortsuche, wird fokussiert recherchiert?
- Ist genügend Material verfügbar, um die Fragestellung in ausreichendem Maße beantworten zu können, bzw. wurde das Material im Hinblick auf die Fragestellung ausreichend selektiert?
- Ist die Beantwortung der Fragestellung mit dem geplanten Vorgehen (Methode) realisierbar?
- Wie gehen SchülerInnen beim Lesen des Textes vor. Sind notwendige Lesetechniken bekannt? (z. B. Leitfragen an den Text stellen, relevante Textpassagen markieren, Randnotizen machen ...)?
- Ist das jeweilige Gliederungsvorhaben für SchülerInnen realisierbar?
- Ist die Kapitelrelation passend gewichtet – sodass auch die Besonderheit der Arbeit und der Fokus sichtbar werden?

4. Der Kandidat/die Kandidatin dokumentiert den Prozess und hält sich an Vereinbarungen und Termine

Die *Dokumentation des Arbeitsprozesses* ist essentieller Bestandteil der Selbstkompetenz. Den eigenen Fortschritt zu dokumentieren, hat viele Vorteile: SchülerInnen lernen so, ihren Arbeitsprozess selbst zu steuern und zu bewerten. Zu beobachten und festzuhalten, welche Fortschritte man macht, kann dabei helfen, ein gestecktes Ziel zu erreichen (vgl. Silvia/Duval 2001). Das eigene Schreibprozessmanagement zu beobachten, kann außerdem zu einer realistischeren *Zeitplanung* beitragen. Durch konsequente Dokumentation des Arbeitsprozesses können SchülerInnen den Überblick über die VWA behalten.

Eine Möglichkeit der Dokumentation stellt das verpflichtende *Begleitprotokoll* der SchülerInnen dar. Eine Vorlage dafür ist auf www.ahs-vwa.at zu finden. Neben der »Nennung der verwendeten Hilfsmittel« und einer »Auflistung der Vereinbarungen und der Besprechungen, E-Mail-Kontakte, etc. mit dem/der Betreuungslehrer/in« ist besonders die »Dokumentation des Arbeitsverlaufs« in diesem Kontext von Bedeutung. Dies sieht man auch am vorgeschlagenen Raster, nach dem das SchülerInnen-Begleitprotokoll aufgebaut sein kann:

Raster des Begleitprotokolls⁴

Datum	Vorgangsweise, ausgeführte Arbeiten, verwendete Hilfsmittel, aufgesuchte Bibliotheken ...	Besprechungen mit der betreuenden Lehrperson, Fortschritte, offene Fragen, Probleme, nächste Schritte
-------	-------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------

Unserer Erfahrung nach ist es von Vorteil, von Schreibenden die regelmäßige Dokumentation ihres Arbeitsprozesses einzufordern. Viele empfinden ein Protokoll als Zusatzaufgabe und wollen es bis zum Schluss hinauszögern, daher ist regelmäßige Überprüfung der Führung des Protokolls wichtig. Obiges Raster dient als Dokumentation des Arbeitsprozesses und als Vorbereitung auf etwaige nächste Schritte, sinnvoll wäre aber gemäß Kruse (2005, S. 35 ff.) auch, das Schreiben nicht nur als Dokumentations-, sondern als Denkmethode zu nutzen. Dies kann mittels eines freiwilligen Arbeitsjournals geschehen.

Ein *Arbeitsjournal* erweitert das Begleitprotokoll und kann die Selbstkompetenz fördern. Im Arbeitsjournal können Aufgaben und Ergebnisse sowie Ideen festgehalten werden. Der große Unterschied zum Raster ist, dass im Arbeitsjournal Platz für Reflexionen ist, die wiederum die Selbstkompetenz verbessern können. Teile des Arbeitsjournals, die etwa für die Entwicklung der SchülerInnen sprechen, können ins offizielle Begleitprotokoll übernommen werden.

LehrerInnen können SchülerInnen dazu anregen, bereits ab der 6. oder 7. Klasse ein Arbeitsjournal zu führen. Dieses Notizheft oder -buch kann den gesamten Schreibprozess begleiten. Daher sollte es noch vor Beginn der Themenfindung angelegt werden. Jede Doppelseite wird wie folgt genutzt: Die linke Seite ist für inhaltliche Überlegungen gedacht. Hier ist Platz für kreative Ideensammlungen wie Brainstormings, schnelle Notizen oder Zeitungsausschnitte, Zitate, Bilder und Grafiken zum Thema sowie – ähnlich dem Protokoll – zur Dokumentation der erledigten und nächsten Arbeitsschritte. Die rechte Seite wird zur Reflexion der Inhalte genutzt. Je nach Schreibphase stehen hier unterschiedliche Fragen im Vordergrund, etwa: Welches Thema erscheint mir interessant und machbar? Warum (nicht)? Was gefällt mir (nicht) an meinem Thema? Wie verlief die heutige Rechercheinheit, bin ich mit meinen Ergebnissen zufrieden? Was muss ich noch erledigen (z. B. Bücher

4 Online: http://www.ahs-vwa.at/pluginfile.php/31/mod_data/content/554/02-VWA-Begleitprotokoll.zip [Zugriff 11.08.2014].

bestellen, sichten, kopieren)? Welche der exzerpierten Inhalte waren mir (nicht mehr) neu? Die Reflexionsseite kann auch genutzt werden, um über den Arbeitsprozess zu reflektieren, etwa: War mein Zeitmanagement bisher realistisch? Was kann/muss ich ändern? Kann ich die geplanten Termine einhalten? Bin ich mit meiner Arbeitsweise insgesamt zufrieden oder kann ich etwas verbessern?

Diese *Reflexionsfähigkeit* kann zu besserem Zeitmanagement beitragen. Vor allem unerfahrenen SchreiberInnen fällt es schwer, ein umfangreiches Schreibprojekt realistisch zu planen. Die meisten überschätzen sich. LehrerInnen können SchülerInnen dazu anhalten, schon früh mit dem Arbeiten zu beginnen und genügend Pausen sowie Pufferzeiten einzubauen. Erfolgreiche SchreiberInnen haben die Gewohnheit, Schreibzeiten zu planen und einzuhalten (vgl. Keyes 2003, Boice 1990). Auch dabei kann das Arbeitsjournal helfen.

Bei der Zeitplanung ist das Kriterium der *Angemessenheit* zu beachten. Nicht alle SchülerInnen arbeiten gleich, manche brauchen neben den vorgeschriebenen Betreuungsterminen den Druck regelmäßiger Zwischentermine, andere benötigen nur einen und arbeiten sonst selbstgesteuert. Vereinbarte Termine sollen eingehalten werden (inklusive vereinbarten Abgaben vorab). Die Intensität der Betreuung spricht aber weder für noch gegen die Qualität der VWA, sondern ist Merkmal der individuellen Arbeitsweise der SchülerInnen.

5. Der Kandidat/die Kandidatin nimmt Hilfestellung und korrigierende Vorschläge an

Gerade beim mündlichen *Feedback* haben BetreuerInnen die Chance, mithilfe der sogenannten mäeutischen Vorgehensweise, dem Prinzip des permanenten Hinterfragens, die Selbstkompetenz von SchülerInnen zu fördern. Die Methode ist gekennzeichnet durch eine offene und geduldige Haltung den Lernenden gegenüber, bei der der/die Fragende Belehrung vermeidet. Von ihrem bisherigen Wissen ausgehend, sollen die SchülerInnen zu neuen Erkenntnissen gelangen.

Auch schriftliches Feedback sollte so gestaltet sein, dass es SchülerInnen zum Denken anregt. Mit dem vorrangigen Ziel, den Text gemeinsam zu verstehen (Fix 2008, S. 189), etwas – nach sokratischem Prinzip – »ans Licht zu bringen«, tritt die Lehrperson aus der Rolle des kritischen Lesers/der kritischen Leserin in einen Dialog mit dem/der Schreibenden und teilt ihm/ihr seine Wahrnehmungen beim Lesen des Textes mit. Ein »lernaltersensitiver Blick« (Dehn 1996) meint, sich den Text »im Kontext der Entwicklung und im »einführend« wahrgenommenen Horizont der Lernenden« (vgl. u. a. Feilke/Portmann 1996, S. 12) zu erschließen. Persönliche Eindrücke und Interpretationen hintanzustellen, kann dazu beitragen, dass Schreibende Feedback leichter annehmen können. Feedback sollte keine korrigierende Funktion haben, sondern SchülerInnen zum Lernen, zur Reflexion und zur Überarbeitung des Geschriebenen anregen.

Sinnvoll ist es, auch schriftliches Feedback in Form von *Fragen oder Kommentaren* an den Text zu geben. Hilfestellungen können meist besser angenommen, wenn sie in Frageform einen respektvollen Umgang mit dem Text vermitteln:

- Ich lese aus dieser Passage xy heraus. Meinst du das auch damit?
- Nicht: Du machst viele Fehler in der Kommasetzung
Sondern: Sieh dir bis zum ... die Kommasetzung bei Haupt- und Gliedsätzen näher an.

Es ist für Schreibende schwer, Kritik anzunehmen, vor allem dann, wenn das Gefühl entsteht, dass die Stärken des Textes und die eigenen Bemühungen beim Schreiben nicht gesehen werden. Die sogenannte *Sandwich-Methode*, die empfiehlt, negative Kritik zwischen zwei Schichten von positiven Elementen einzubetten, kann im Gespräch mit SchülerInnen helfen, nicht anklagend zu wirken.

Feedback sollte *transparent gestaltet* sein – d. h. mit SchülerInnen sollten Kriterien des Textfeedbacks vorab offen thematisiert worden sein.

Studien (u. a. Grzesik/Fischer 1985) belegen, dass *Kriterienkataloge* in nennenswertem Maße dazu beitragen können, die Textqualität zu heben sowie diese über einen längeren Zeitraum zu halten. Ein Kriterienkatalog kann dabei helfen, SchülerInnen Orientierung zu bieten und eine gefühlte Beliebigkeit in Korrektur und Beurteilung zu vermeiden. Ein dreischrittiges Vorgehen, ausgehend von der Makro- (Funktion und Struktur des Textes) hin zur Meso- (Aufbau einzelner Textteile, z. B. Einleitung und Schluss) und zuletzt zur Mikroebene (Wortwahl und Sprache) des Textes ist dabei erfahrungsgemäß zielführend.

Feedback sollte nicht nur einmalig, sondern *exemplarisch* in *regelmäßig* vereinbarten Abständen gegeben werden. Auch hier ist es sinnvoll, eine klar abgesteckte Kommunikations- und Feedbacksituation zu schaffen, die dem vereinbarten Betreuungsaufwand entspricht.

6. Schlusswort

Selbstkompetentes Arbeiten stellt SchülerInnen sowie LehrerInnen vor große Herausforderungen bei der VWA. Die Themenwahl bedingt den Verlauf des Arbeitsprozesses, daher sollten LehrerInnen SchülerInnen dazu anhalten, Themen zu wählen, die sie interessieren. Das frühzeitige Formulieren von (mehreren) Fragestellungen hilft SchülerInnen, den roten Faden im Blick zu behalten.

LehrerInnen sind dabei gefordert, eine beratende Funktion einzunehmen und SchülerInnen in ihrer Schreibentwicklung prozessorientiert anzuleiten. Eine offene und geduldige Haltung den Lernenden gegenüber kann SchülerInnen dabei helfen, von ihrem bisherigen Wissen ausgehend zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Gezielt eingesetzte Fragetechniken, die sowohl in Beratungsgesprächen als auch im schriftlichen Feedback zum Einsatz kommen, helfen dabei, SchülerInnen in ihrem Lernprozess hin zum selbstkompetenten Schreiben zu unterstützen.

Die Methodenwahl ist eine der schwierigsten Aufgaben während der VWA. LehrerInnen können SchülerInnen dabei unterstützen und anleiten. Im Vordergrund stehen das Ausprobieren und das exemplarische Arbeiten.

Das Begleitprotokoll kann beim Dokumentieren des Schreibprozesses helfen und durch ein Arbeitsjournal sinnvoll ergänzt werden. Dieses erleichtert SchülerInnen den selbständigen Arbeitsprozess und erhöht die Reflexionsfähigkeit.

Die Umsetzung von Feedback meint in diesem Zusammenhang nicht die Einarbeitung sämtlicher von der Betreuungsperson gegebenen Anregungen, sondern vielmehr eine Auswahl davon. Sind SchülerInnen in der Lage, die von der Betreuungsperson gegebenen Beispiele auf den eigenen Text zu übertragen oder Feedback exemplarisch im Arbeitsprozess umzusetzen, kann, so unser Ansatz, deren Handeln als selbstkompetent beschrieben werden.

Literatur

- BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2004): *Schreibentwicklung und Textproduktion. – Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- BMUKK (Hg., 2013): *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Vorwissenschaftliche Arbeit. Beurteilungskriterien für das Prüfungsgebiet*. Wien: BMUKK. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_vwabuk_22320.pdf?4e8tf2 [Zugriff: 11.08.2014].
- BOICE, ROBERT (1990): *Professors as Writers: A Self-Help Guide to Productive Writing*. Stillwater [OK]: New Forums Press.
- DEHN, MECHTHILD (1996): Zur Entwicklung der Textkompetenz in der Schule. In: Feilke, Helmuth; Portmann, Paul R. (Hg.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett, S. 172–185.
- ELBOW, PETER (1998): *Writing With Power. Techniques for Mastering the Writing Process*. New York: Oxford University Press.
- FEILKE, HELMUTH; PORTMANN, PAUL (Hg., 1996): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett.
- FIX, MARTIN (2008): *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Stuttgart: UTB (= Standard-Wissen Lehramt).
- FLOWER, LINDA; HAYES, JOHN (1977): Problem-Solving Strategies and the Writing Process. In: *College English* 39.4, S. 449–461.
- GRZESIK, JÜRGEN; FISCHER, MICHAEL (1985): *Was leisten Kriterien für die Aufsatzbeurteilung? Theoretische, empirische und praktische Aspekte des Gebrauchs von Kriterien und Mehrfachbeurteilung nach globalem Ersteindruck*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- KEYES, RALPH (2003): *The Writer's Book of Hope: Getting from Frustration to Publication*. New York: Henry Holt.
- KRUSE, OTTO (¹¹2005): *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. Frankfurt: Campus.
- DERS. (2010): *Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium*. Konstanz: UVK (= UTB 3355).
- PERRIN, DANIEL; KRUSE, OTTO (2002): Entwurf einer Schreibtrainer-Ausbildung. Ein tatkräftiger Fazit. In: Perrin, Daniel; Böttcher, Ingrid; Kruse, Otto; Wrobel, Arne (Hg.): *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 215–224.
- POHL, THORSTEN (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- SCHATZL, ANDREAS (2013): *Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS: Das Prüfungsgebiet Vorwissenschaftliche Arbeit*. Online: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html> [Zugriff: 5.10.2014].
- SCHMITZ, MARTINA; ZÖLLNER, NICOLE (2007): *Der rote Faden. 25 Schritte zur Fach- und Maturaarbeit*. Zürich: Orell Füssli.
- SILVIA, PAUL J.; DUVAL, SHELLEY T. (2001): Objective self-awareness theory: Recent progress and enduring problems. In: *Personality and Social Psychology Review* 5, S. 230–241. Online: http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/P_Silvia_Objective_2001.pdf [Zugriff: 1.10.2014].

Jürgen Struger

Inhaltliche Kompetenz

Schreibkompetenz kann nicht ohne Inhalte realisiert werden und sie kann streng genommen auch nicht ohne Inhalte gedacht werden: »Sprache ist immer schon welthaltig.« (Bertram u. a. 2008, S. 178) In der Praxis des Schreibens sind Inhalt und sprachliche Form eng miteinander verflochten.

Gängige Schreibkompetenz- und auch Schreibprozessmodelle berücksichtigen zwar die Inhaltskomponente, die in der Leistungsbeurteilung eine sehr wichtige Rolle spielt – in der neuen Reifeprüfung wird sie gar zur »Veto-Kategorie«. Trotz ihrer unbestreitbaren Wichtigkeit existieren jedoch kaum zufriedenstellende Ansätze, wie man den Inhalt eines Textes bzw. die »inhaltliche Kompetenz« des Schreibers/der Schreiberin aufgrund der Textproduktion bewerten oder gar beurteilen kann.

In diesem Beitrag werden einige grundlegende Aspekte der Textdimension »Inhalt« vorgestellt und diskutiert, die als Orientierungsrahmen für didaktische Umsetzungen gelten können.

1. »Inhalt« als Bewertungsdimension von Sachtexten bzw. Vorwissenschaftlichen Arbeiten

Von einer »Inhaltskompetenz« im Zusammenhang mit dem Schreiben von Vorwissenschaftlichen Arbeiten zu sprechen, ist an sich eine schwierige Aufgabe, da

Schreibkompetenzen vorzugsweise über formale Eigenschaften von Texten definiert werden und die Dimension Inhalt meist nur dann zum Thema wird, wenn Fachbegriffe nicht korrekt verwendet werden oder Aussagen schlichtweg falsch sind. Inhaltliche und formale Kompetenzen werden fast wie selbstverständlich als getrennt betrachtet und in der Folge auch getrennt bewertet. Dem liegt möglicherweise die Auffassung zugrunde, dass die Kenntnis der Inhalte und ihre Abrufbarkeit, das, was man landläufig *Wissen* nennt, völlig unabhängig von seiner sprachlichen Realisation sei. Und tatsächlich kann der Nachweis von Wissen in manchen Fällen auch ohne oder mit nur minimaler Versprachlichung geschehen, etwa im Fall von Multiple Choice-Tests oder im Fall von punktuellen Informationsabfragen.

Der Nachweis von inhaltlichem Verständnis in Schreibprozessen erfolgt in entsprechenden Forschungsprogrammen üblicherweise über indirekte experimentelle Forschungssettings, beispielsweise über »think-aloud-protocols« während des Schreibprozesses (z. B. Hyland 2000, Hofer 2004), über standardisierte Wissens- und Verständnistests (inklusive inferentieller Fragen zum Stoffgebiet, z. B. Reaves/Flowers/Jewell 1993) und über die schon erwähnten Multiple Choice-Tests (z. B. Fritzsche 2004). Diese Ansätze zur Überprüfung von inhaltlichem Verständnis sind an sich schon nicht frei von methodischen Problemen. Umso schwieriger wird die Auseinandersetzung mit inhaltlicher Kompetenz in der alltäglichen Bewertungs- und Beurteilungspraxis also dann, wenn es um zuverlässige Kriterien geht, die in realistischen Zeitfenstern auf SchülerInnen-Texte angewendet werden sollen. Man muss davon ausgehen, dass zur Bewertung vorliegende Vorwissenschaftliche Arbeiten alle wesentlichen Informationen enthalten, die es erlauben zu bewerten, ob der/die VerfasserIn inhaltlich kompetent ist.

Im Zusammenhang mit dem Schreiben von Sachtexten und noch viel mehr mit (vor)wissenschaftlichen Texten muss davon ausgegangen werden, dass Wissen untrennbar mit seiner sprachlichen Realisierung zu betrachten ist. Ob und inwieweit ein/e SchreiberIn Inhalte erfasst und verstanden hat, kann im Zusammenhang mit einer Schreibaufgabe streng genommen *nur* über die sprachliche Realisierung bewertet werden, also darüber, wie diese Inhalte im Text formuliert, strukturiert, gegliedert, kommentiert etc. werden.¹ Der geschriebene Text ist also die sprachliche Realisierung der inhaltlichen Kompetenz, über die ein/e SchreiberIn verfügt.

2. Inhaltliche Kompetenz

Die Anforderungen, die an die Vorwissenschaftliche Arbeit gestellt werden, gehen über die formal angemessene und inhaltlich richtige Reproduktion von Informationen weit hinaus:

1 Tatsächlich kann es in der Praxis dazu kommen, dass die sprachliche Realisierung einer VWA mangelhaft ist und dem Kandidaten/der Kandidatin inhaltliche Kompetenz trotzdem unterstellt wird, nicht zuletzt aus Gründen der Vertrautheit über mehrere Schuljahre hinweg. In der Sozialpsychologie spricht man vom »Halo-Effekt«, der jedoch gerade durch die Konzentration auf die sprachliche Form vermieden werden soll (vgl. Kahneman 2012, S. 108).

Die vorwissenschaftliche Arbeit darf sich nicht allein in der Verarbeitung von Informationsquellen erschöpfen, sondern sie muss deutlich zeigen, dass der/die SchülerIn instande ist, eigene *Schlussfolgerungen* zu ziehen sowie originale und fremde Anteile zu verknüpfen. Der/Die SchülerIn muss in seiner/ihrer *Argumentation* von der *Fragestellung* ausgehen, eine eigene *Position* aufbauen, diese durch Thesen, Begründungen und Beispiele überprüfen und absichern und zu ihr zurückkehren. (BMUKK 2013, S. 18; Hervorhebungen J. S.)

Das kann dergestalt interpretiert werden, dass der/die SchreiberIn das gewählte Themengebiet zumindest in einem perspektivischen Ausschnitt (= Fragestellung) souverän überblickt. Dazu gehört neben der Wiedergabe entsprechender Informationen auch die Reorganisation dieser Informationen, also ihre Zusammenstellung unter übergeordneten Gesichtspunkten und weiters die Reflexion der Inhalte unter einer kritischen Perspektive (wiederum die Fragestellung).²

Inhaltlich kompetent zu sein bedeutet unter anderem, über das für ein Thema relevante Fachwissen zu verfügen. Im Zusammenhang mit dem Schreiben von Sachtexten hat diese »Fachkompetenz« jedoch eine spezifische Form, die nicht mit dem Alltagsverständnis von »etwas wissen« verwechselt werden darf! »Über Fachkompetenz verfügen« kann im extremen Fall eine Form annehmen, die vordergründig ohne Sprache auskommt, etwa in einer fachlichen Situation, in der Handlungswissen benötigt wird und in der zu wissen ist, wie etwa ein Werkzeug zu verwenden ist.³ Im Zusammenhang mit dem Schreiben von Sachtexten (nicht nur im Deutschunterricht) hat der Begriff »Fachkompetenz« jedoch sehr konkrete Eigenschaften, die vor allem sprachlich gefasst sind und umfasst

Kenntnisse der relevanten Konzepte und Begriffe des jeweiligen Themas, Kenntnisse von Daten und Zusammenhängen, [...] umfasst Weltwissen im weitesten Sinn sowie Sachwissen und konkretes Fachwissen, z. B. die Kenntnis fachsprachlicher Begriffe im Fach Deutsch, den jeweiligen Lehrplänen entsprechend. Ein weiteres Merkmal [...] ist die kontextuelle Einbettung von Sachinformationen bzw. deren intertextuelle Verknüpfung. (BIFIE 2011, S. 10)

Die fachlichen bzw. fachsprachlichen Begriffe müssen nicht nur als solche abgerufen werden können, sie sollen in ihrem Zusammenhang erklärt und in ihrer Relevanz in verschiedenen Situationen (Kontexten) dargestellt werden. Fachkompetenz wird in dieser Lesart also über die Fähigkeit definiert, inhaltliches Wissen sachlich korrekt und sprachlich nachvollziehbar darstellen zu können. Das wiederum bedeutet in weiterer Folge, dass die Art der sprachlichen Darstellung eines Inhaltes ein Maß für die Fach- bzw. Inhaltskompetenz ist.

2 Vgl. hierzu die Unterscheidung von Anforderungsbereichen in den Aufgabenstellungen der Schriftlichen Reife- und Diplomprüfung (Abraham/Saxalber 2012).

3 Das Fachwissen von Fachfrauen und -männern wird im Alltagsverständnis meist als solches »sprachloses« Wissen imaginiert, als Wissen darum, »wie etwas zu tun sei« oder »wie etwas gemacht wird« (= prozedurales Wissen, Handlungswissen), und es wäre zu zeigen, dass diese Vorstellung kaum haltbar ist.

3. Kriterien für den Nachweis inhaltlicher Kompetenz in Vorwissenschaftlichen Arbeiten

Die inhaltliche Kompetenz der AutorInnen von Vorwissenschaftlichen Arbeiten kann als Ergebnis von Lernprozessen auf mehreren Ebenen verstanden werden. Neben dem inhaltlichen Wissen, das im Forschungszusammenhang der VWA in Forschungsfragen be- und erarbeitet wird, sind es die Methoden der Beforschung und Darstellung selbst, welche die AutorInnen sich aneignen, um sie auf die Fragestellungen anzuwenden (vgl. hierzu Ehlich 2003, S. 13). Inhaltliche Kompetenz kann in diesem Zusammenhang als die Fähigkeit verstanden werden, Inhalte methodisch und formal angemessen zu bearbeiten und darzustellen. Für die Bewertung im Rahmen der Vorwissenschaftlichen Arbeit stehen den Beurteilenden in erster Linie die hier präsentierten Informationen und Strukturen zur Verfügung, die Bewertung des erworbenen Wissens kann also gewissermaßen nur indirekt über die Form der forschenden Bearbeitung dieser Inhalte erfolgen, weshalb im Folgenden hierauf der Fokus gelegt wird.

Es stellt sich die Frage, welche Merkmale eines Sachtextes, speziell einer Vorwissenschaftlichen Arbeit, zeigen, ob der/die VerfasserIn die dargestellten Inhalte richtig erfasst, also verstanden hat. Offizielle Handreichungen zu diesem Thema sind hilfreich, bedürfen jedoch teilweise der Übersetzung in sprachliche Kriterien, um sie für die Bewertung operationalisieren zu können. Um diesen vagen Übergangsbereich zwischen Inhalt und Sprache zu beschreiben, zitiere ich im Folgenden eine der wenigen detaillierteren Beschreibungen von inhaltlicher Kompetenz (vgl. BMBF 2014) und beschreibe Möglichkeiten ihrer sprachlichen Realisierung.

Die SchülerIn soll in der Lage sein,

- als Ausgangspunkt eine möglichst eingeschränkte *Fragestellung* zu formulieren,
- diese *in einem Wissensgebiet zu verorten* und
- *auf diese Fragestellung* in der Vorwissenschaftlichen Arbeit *eine klare und nachvollziehbare Antwort* zu geben.

Die Fragestellung dient dabei als Orientierungspunkt für die unmittelbar darauf folgenden (vor-)wissenschaftlichen Methoden, die zur Erarbeitung der Antwort angewandt werden.

Insbesondere sind folgende Aspekte von Bedeutung:

- mit zielführenden Fragestellungen, Methoden und Konzepten an die Themenbearbeitung herangehen
- in der Arbeit *eine* in den wesentlichen Aspekten *vollständige Antwort auf die Fragestellung* geben
- die Arbeit *sachlogisch* und *stringent* aufbauen
- die Ergebnisse der Arbeit *objektiv darstellen*
- die *Quellen* über eine zusammenfassende Wiedergabe hinaus *reflektierend darstellen* (= Tiefgang in der Auseinandersetzung mit dem Thema).⁴

4 BMBF 2014, Hervorhebungen J.S. – Website des Bundesministeriums für Bildung und Frauen zum Thema Vorwissenschaftliche Arbeit. Online: <http://www.ahs-vwa.at> – Registerkarte »Kompetenzerwerb«/»Inhaltliche Kompetenz« [Zugriff: 29.8.2014].

Komprimiert wiedergegeben heißt das, dass die KandidatInnen

- a) eine nachvollziehbare, relevante Frage in einem definierten Themengebiet formulieren,
- b) diese Frage mit geeigneten Methoden bearbeiten, mit relevanten Quellen belegen und
- c) nachvollziehbare Antworten auf die gestellten Fragen formulieren können.

3.1 Die Fragestellung

Klarheit, Relevanz und Prägnanz sind nach Wittgenstein konstitutiv für die Funktion von Sprache überhaupt: »Was sich überhaupt sagen läßt, läßt sich klar sagen; und wovon man nicht reden kann, darüber muss man schweigen.« (Wittgenstein 1989, Vorwort) Das lässt sich auch auf die Form von Fragestellungen ummünzen: Was sich überhaupt fragen lässt, lässt sich in einer klaren Formulierung so fragen, dass eine Beantwortung möglich ist. Eine nachvollziehbare Frage und damit Problemstellung, wie sie für die VWA zentral ist, kann als ein Basiskriterium der inhaltlichen Kompetenz bezeichnet werden. Ein Themengebiet muss dazu in seinen Zusammenhängen korrekt erfasst und dermaßen in eine Fragestellung transformiert werden, dass das Interessante an diesem Thema als Problem verständlich wird.⁵

Fragestellungen sind in der Regel umfangreicher als einzelne Fragen, da sie mehrere Unterthemen berühren. Sie sollen so formuliert werden, dass ihre Beantwortung im zur Verfügung stehenden Rahmen (Ressourcen, zeitlicher Aufwand etc.) möglich ist.

Am Beispiel eines derzeit gerne gewählten Themas: *Social Networks* sind als soziales, technisches etc. Themengebiet interessant, das jedoch in eine Fragestellung umgewandelt werden muss, wie zum Beispiel in einen *Fragenkomplex* nach den persönlichen Risiken für jugendliche NutzerInnen. Dieser *Fragenkomplex* bedarf wiederum der Auflösung in Detailfragen: Welche Anlässe gibt es für die Fragestellung? Von welcher Zielgruppe wird gesprochen? Im Folgenden werden die Ebenen der Fragestellung schematisch dargestellt, wobei keine Ebene ausgelassen werden sollte (Abb. 1).

Eine solche detaillierte Formulierung von Einzelfragen ergibt in Summe eine für eine Vorwissenschaftliche Arbeit hilfreiche Struktur, die dann schrittweise abgearbeitet werden kann. Aus der Sicht des/der Beurteilenden liefert sie wichtige Hinweise auf die inhaltliche Durchdringung eines Themengebietes, spricht auf die inhaltliche Kompetenz. Die Ausarbeitung von Fragestellungen für Vorwissenschaftliche Arbeiten ist also aus zwei Perspektiven wesentlich: als Hilfestellung für den Schreibprozess und als Orientierungsrahmen für die Bewertung inhaltlicher Kompetenz.

5 BMBF 2014, Online: <http://www.ahs-vwa.at> – Registerkarte »Materialien«/»Themenfindung, Fragestellungen, Erwartungshorizont« [Zugriff: 29.8.2014].

Abb. 1: Vorwissenschaftliche Arbeit: Ebenen der Fragestellung

	Ebene der Fragestellung	Beispiel	Anmerkungen
1	Themengebiet	z. B.: <i>Social Networks</i>	Meist Schlagwörter aus einem aktuellen Diskurs oder Fachbezeichnungen
2	Eingrenzung des Themengebiets	z. B.: <i>Sozialer Aspekt von Social Networks</i>	Eine spezielle Perspektive auf das Themengebiet bzw. ein Einzelaspekt
3	Konkrete Formulierung von Fragestellungen und Eingrenzung des Fragebereichs	z. B.: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Welche individuellen Risiken und Vorteile bieten Social Networks für Jugendliche?</i> - <i>im ländlichen Bereich?</i> - <i>in der Unterstufe?</i> - <i>an unserer Schule?</i> - <i>etc.</i> 	Möglichst genaue, aber nicht zu enge Formulierung einer Frage – qualitative Fragen (wie?); offene Fragen nach Begründungszusammenhängen (wodurch?)
4	Formulierung von Detailfragen, die für die Fragestellung relevant sind	z. B. <ul style="list-style-type: none"> - <i>Welche Untersuchungen zu dieser Problematik gibt es?</i> - <i>Wie sieht die rechtliche Lage aus?</i> - <i>Einschätzung durch Jugendliche/SchülerInnen oder</i> - <i>Einschätzung durch ExpertInnen</i> - <i>etc.</i> 	Formulierung von Einzelaspekten in Frageform, die für die Erfassung des Gesamtthemas wichtig sind – Unterfragen, deren Beantwortung das Gesamtthema abrunden

3.2 Verwendung von Quellen

Die oben skizzierte Vorarbeit der detaillierteren Formulierung von Fragestellungen ist die Voraussetzung für die Wahl geeigneter Forschungsmethoden und für die Auswahl von relevanten Quellen. Die Wahl der Forschungsmethodik wird hier nicht näher besprochen, da sie zwar ein wichtiger Indikator für inhaltliche Kompetenz ist, jedoch das Thema Schreibkompetenz i. e. S. überschreitet.⁶

Die Verwendung von Quellen in der Vorwissenschaftlichen Arbeit spielt in vielfacher Hinsicht eine Rolle.⁷ Recherche, Auswahl und das richtige (regelgerechte und sinnvolle) Zitieren sind ebenso zu beachten wie das Plagiatsthema. Die formal

6 Einen guten ersten Überblick gibt hier die Homepage des Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF 2014). Online: <http://www.ahs-vwa.at> – Registerkarte »Materialien«/»Wissenschaftliche Arbeitsweisen (Methoden)« [Zugriff: 1.9.2014].

7 Vgl. auch die Beiträge von Ulrike Lange und Michaela Zemanek in diesem Heft.

korrekte Art des zitierenden Umgangs mit Quellen stellt jedoch in gewisser Weise eine »Nebenbaustelle« dar, wenn man davon ausgeht, dass die Vorwissenschaftliche Arbeit dem Nachweis der Erarbeitung eines Themas über eine eigenständig formulierte Fragestellung dienen soll (vgl. BMUKK 2013, S. 18). Der/die KandidatIn soll nachweisen, dass er/sie das gewählte Thema inhaltlich souverän bearbeiten kann.⁸

Für den Umgang mit Quellen möchte ich hier drei Indikatoren erwähnen, die auf einen souveränen Umgang mit einem Thema und damit auf inhaltliche Kompetenz schließen lassen:

- *Indikator 1: Recherche und Auswahl von Quellen*

Inhaltliche Kompetenz bedeutet (u. a.) die Fähigkeit, jene Quellen zu recherchieren, auszuwählen und zu zitieren, die alle erforderlichen Informationen bereitstellen, damit der inhaltliche Zusammenhang und die Beantwortung der formulierten Fragestellungen nachvollziehbar sind. Aus der Fülle an Quellen, die (speziell im Internet) zu fast jedem beliebigen Thema zu finden sind, sind jene auszuwählen, die nachvollziehbar seriös sind, also etwa Fachbücher, universitäre Webseiten, einschlägige Forschungsportale oder Fachzeitschriften. Wenn die Seriosität von Quellen nicht zweifelsfrei klarbar ist, kann schon eine vergleichende kritische Zitierung zeigen, dass der/die VerfasserIn sich des Problems bewusst ist und damit inhaltliche Kompetenz signalisiert. Die »Tiefe« der jeweiligen Recherche für ein Thema lässt sich bei Fachbüchern ohnehin und bei Internetquellen vor allem daran ablesen, wie weit entfernt eine Internetquelle von allgemeinen Wissensportalen wie Wikipedia ist.⁹

- *Indikator 2: Umfang der zitierten Quellen*

Ein weiteres Indiz für die inhaltliche Kompetenz des Verfassers/der Verfasserin einer Vorwissenschaftlichen Arbeit ist die Ökonomie im Umgang mit Quellen. Viele redundante (oder auch teils einander widersprechende) Zitierungen verwirren den Gesamtzusammenhang und lassen darauf schließen, dass der/die AutorIn diesen noch nicht zur Gänze überblickt. Das kann seinen Grund darin haben, dass zu einem Thema eine große Fülle an Informationen abrufbar ist, die Fragestellung aber noch nicht klar genug ausformuliert worden ist, um Informationen gezielt zu erarbeiten (vgl. hierzu Struger 2012).

- *Indikator 3: Integration von Quellen in den Eigentext*

Inhaltliche Souveränität im Umgang mit einem Thema zeigt sich (u. a.) darin, ob und wie recherchierte Inhalte sprachlich in den eigenen Text integriert werden. Verlässt sich der/die AutorIn vorwiegend auf die in den Quellen vorhandenen Formulierungen oder produziert er/sie eigene Formulierungen, in denen Inhalte paraphrasiert, zusammengefasst, verkürzt oder auch kommentiert und erläu-

8 Wozu zwar die Beherrschung formaler Standards zählt, jedoch nicht als Hauptsache!

9 Was aber den/die Beurteilenden dazu zwingt, die in einer Arbeit zitierten Internetquellen wenigstens stichprobenartig nachzuvollziehen und zu überprüfen. Die Anwendung von Plagiatsprüfungsprogrammen kann zwar (teilweise) Plagiate nachweisen, keinesfalls aber die inhaltliche Kompetenz der VerfasserInnen beurteilen helfen!

tert werden? Das Verhältnis von Eigen- zu Fremdtext kann als Indiz für die inhaltliche Kompetenz von AutorInnen gelten, vor allem dann, wenn es zu Extremen kommt: Zu der fast unkommentierten Aneinanderreihung von Zitaten¹⁰ oder aber der scheinbar ohne Zitate auskommenden Eigentextproduktion, die sich im Nachhinein als Ergebnis von Copy-paste-Überarbeitungs-Prozessen herausstellt.¹¹

4. Zusammenfassung: Sprachliche Merkmale inhaltlicher Kompetenz

Es ist noch einmal zu betonen, dass inhaltliche Kompetenz sich im Rahmen der Vorwissenschaftlichen Arbeit ausschließlich über die sprachliche Darstellung von Inhalten manifestiert.¹² In der Vorwissenschaftlichen Arbeit sollen PrüfungskandidatInnen unter Beweis stellen, dass sie Fachkenntnisse im gewählten Fach eigenständig in relevante Fragestellungen umformen können, welche sie dann (ebenfalls eigenständig) in nachvollziehbarer Art beantworten. Inhaltliche Kompetenz lässt sich – wie Kompetenzen als theoretische Konstrukte an sich – nur indirekt über die Art und Weise erschließen, wie der/die KandidatIn das gewählte Themengebiet sprachlich dargestellt hat. Für die Beurteilung inhaltlicher Kompetenz wurden in diesem Beitrag a) die Form und Elaboriertheit der Fragestellung, b) die Qualität, der Umfang und die Art der sprachlichen Integration von Quellen in den Eigentext als Kriterien vorgeschlagen. Ein weiteres mögliches Kriterium sind c) die Schlussfolgerungen, die SchülerInnen unter Berücksichtigung der Fragestellung und der von ihnen geleisteten Quellenarbeit ziehen.

Die Integration von Quellen in den eigenen Text ist ein sprachlich manifester Indikator für inhaltliche Kompetenz, da sich hier zeigt, inwieweit der/die KandidatIn souverän Quellen zu recherchieren, auszuwählen, zu kombinieren und zu versprachlichen weiß.

Literatur

- ABRAHAM, ULF; SAXALBER, ANNEMARIE (2012): Typen sprachlichen Handelns (»Operatoren«) in der neuen standardisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung (SRDP) in Deutsch. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 36. Jg., H. 1 (»Reifeprüfung Deutsch«), S. 36–40. Online: <https://www.bifie.at/node/1770> [Zugriff: 1.9.2014].
- BERTRAM, GEORG W.; LAUER, DAVID; LIPTOW, JASPER; SEEL, MARTIN (2008): *In der Welt der Sprache. Konsequenzen des semantischen Holismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1844.

10 Wie das zuweilen bis in die Studieneingangsphase hinein wahrnehmbar ist (vgl. Doleschal/Struger 2007).

11 Was seinen Grund darin haben kann, dass der/die AutorIn nicht offenlegen möchte, dass sein/ihr Text zur Gänze in der Übernahme von Zitaten besteht.

12 Die mündliche Präsentation und Diskussion der Ergebnisse der VWA bleibt hier unerwähnt, da es in diesem Rahmen ausschließlich um die schriftliche Kompetenz geht!

- BIFIE (2011): *Standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung im Klausurfach Deutsch. Positionspapier der Arbeitsgruppe der SRDP Deutsch*. Online: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_positionspapier_2012-04-19.pdf [Zugriff: 1.9.2014].
- BMBF (2014): *Website des Bundesministeriums für Bildung und Frauen zum Thema Vorwissenschaftliche Arbeit*. Online: <http://www.ahs-vwa.at/> [Zugriff: 1.9.2014].
- BMUKK (2013): *Vorwissenschaftliche Arbeit. Eine Handreichung. Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS*. Wien: BMNF. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfvwa_22700.pdf?4e8tf2 [Zugriff: 1.9.2014].
- DOLESCHAL, URSULA; STRUGER, JÜRGEN (2007): Schreibschwierigkeiten von StudienanfängerInnen. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 30. Jg., H. 1 (»Kultur des Schreibens«), S. 45–54.
- EHLICH, KONRAD (2003): Universitäre Textarten, universitäre Strukturen. In Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, S. 13–29.
- FRITZSCHE, JOACHIM (2004): Chancen und Probleme von Multiple-Choice-Tests zur Ermittlung des Textverständnisses im Unterricht. In: Köster, Juliane; Lütgert, Will; Creutzburg, Jürgen (Hg.): *Aufgabekultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 209–228.
- HOFER, BARBARA (2004): Epistemological Understanding as a Metacognitive Process: Thinking Aloud during Online Searching. In: *Educational Psychologist* 39/1, S. 43–55.
- HYLAND, KEN (2000): Hedges, Boosters and lexical invisibility: noticing modifiers in academic texts. In: *Language Awareness* 9, 4, S. 179–197.
- KAHNEMAN, DANIEL (2012): *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Siedler.
- REAVES, RITA R.; FLOWERS, JAMES L.; JEWELL, LARRY R. (1993): Effects of Writing-to-Learn Activities on the Content Knowledge, Retention, and Attitudes of Secondary Vocational Agriculture Students. In: *Journal of Agricultural Education* 34, 3, S. 34–40.
- STRUGER, JÜRGEN (2012): Von der Frage zum Text. Empirische Befunde und didaktische Ansätze zur Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz in Schule und Hochschule. In: Preusser, Ulrike; Sennewald, Nadja: *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 185–200.
- WITTGENSTEIN, LUDWIG (1989): *Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Ulrike Lange

Informationskompetenz

Den Umgang mit Fachtexten anleiten und betreuen

Die vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) hat zum Ziel, die Studierfähigkeit der Schülerinnen und Schüler auszubilden und nachzuweisen. Ich möchte daher den Blick von der universitären Schreibdidaktik und Schreibpraxis her auf die VWA werfen, um das Verständnis von Informationskompetenz für die VWA zu konkretisieren und zu fragen: Wie kann die VWA so vorbereitet, angelegt und betreut werden, dass Schüler und Schülerinnen einen Umgang mit Texten kennenlernen, der für wissenschaftliches Denken, Handeln und Schreiben grundlegend ist und eine gute Basis für ein Studium, aber auch für berufliche Zwecke bildet?

1. Informationskompetenz für (vor)wissenschaftliche Texte

Informationskompetenz wird in den Beurteilungskriterien für das Prüfungsgebiet Vorwissenschaftliche Arbeit (BMUKK 2013) durch folgende Deskriptoren bestimmt:

- Eigenständigkeit im Erschließen von unterschiedlichen Quellen und Datenmaterial
- richtige Einschätzung der Qualität der Quellen und des Datenmaterials
- Auswahl von Quellen und Datenmaterial entsprechend ihrer Relevanz für das Thema
- dem Sinn entsprechende korrekte Auswertung und logisch-kritisches Denken in der Auseinandersetzung mit Quellen und Datenmaterial.

Der Umgang mit Fachtexten beim wissenschaftlichen Arbeiten berührt darüber hinaus weitere der festgelegten Kompetenzbereiche: die inhaltliche Kompetenz (*objektive Darstellung der Ergebnisse der Arbeit* – hier in Form der möglichst neutralen, unverfälschten Wiedergabe von Gelesenem, *Tiefgang in der Auseinandersetzung mit dem Thema* – hier durch die Auseinandersetzung mit Fachtexten), die sprachliche Kompetenz (*Wortwahl mit vorwissenschaftlichem Anspruch* – hier bei dem Verweis auf die Quelle von Informationen, *korrekter Einbau von Zitaten in den Textzusammenhang*) und die Gestaltungskompetenz (*wissenschaftlich korrektes Zitieren, einheitliches Zitieren*). Dies zeigt, wie zentral der Umgang mit Texten für das Gelingen der VWA und wie wichtig also eine Vorbereitung und Betreuung der SchülerInnen gerade in diesem Bereich ist. Dabei sind die unterschiedlichen Kompetenzbereiche so stark miteinander verwoben (vgl. auch Struger 2010, S. 135), dass ich mich im Folgenden unabhängig von der Zuordnung zu den vorgegebenen Kompetenzbereichen mit den aus Sicht des Studiums entscheidenden Punkten im Umgang mit Fachtexten beschäftigen werde.

In den Wissenschaften wird das ständig wachsende Wissen durch publizierte Texte ausgetauscht, diskutiert und so gemeinsam weiterentwickelt. Für das wissenschaftliche Schreiben ist deshalb der Umgang mit Informationen, die durch das Lesen gewonnen werden, grundlegend. So ist ein wichtiges Kriterium für wissenschaftliche Texte, das sie zum Beispiel von journalistischen Texten unterscheidet, die Art und Weise, andere Texte aufzunehmen und sich auf sie zu beziehen: Fremde, frühere Texte und ihre Aussagen werden referiert, verglichen, zueinander in Beziehung gesetzt, bestätigt, relativiert, kritisiert, widerlegt, bestätigt, weiterverwendet und weitergedacht – und das unter expliziter Nennung der AutorInnen und Quellen. Feilke/Lehnen (2011, S. 34) sprechen hier von einer »Explizitheitsobligation«. Informationen werden also nicht nur wiedergegeben, sondern jeweils mit ihren Urhebern verknüpft, so dass ein Geflecht aus unterschiedlichen Stimmen – den vielen fremden und der einen eigenen – entsteht. Für diese Form des intertextuellen Schreibens oder der »polyphonen Diskursivität« (Steinhoff 2011, S. 23) gibt es nicht nur an der Oberfläche eine Vielzahl formaler Regeln, sondern im Hintergrund steht ein bestimmtes Konzept kooperativen Vorgehens: Wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn geschieht immer in Auseinandersetzung mit bereits vorhandenem Wissen, das in Texten niedergelegt ist.

So betrachtet ist eine Hauptanforderung beim wissenschaftlichen Umgang mit Texten auch für die VWA, Verknüpfungen herzustellen: zwischen dem Thema der Arbeit und Informationen aus den gelesenen Texten, verschiedenen Informationen aus verschiedenen Quellen, verschiedenen Typen von Informationen, eigenen und fremden Gedanken zum Thema, Gelesenem und eigenen Erfahrungen (z. B. in Form von gelesener Theorie und eigener Praxis) oder eigenen Forschungsergebnissen.

Diese Kompetenzen beim Schreiben eines Textes anzuwenden und zu demonstrieren, ist eine hohe Anforderung und stellt auch für viele Studierende noch eine Herausforderung dar (vgl. z. B. Dittmann/Geneuss/Nennstiel/Quast 2003). Dass sie zu Beginn des Studiums nicht als gegeben vorausgesetzt werden können, sondern sich in dieser Zeit häufig erst aufbauen, zeigen die Untersuchungen von Pohl (2007)

und Steinhoff (2007), die Seminararbeiten deutscher Studierender analysiert haben. Nach Pohl (2007) vollzieht sich die Schreibentwicklung während des Studiums typischerweise vom gegenstandsbezogenen Schreiben über das diskursbezogene Schreiben zum argumentationsbezogenen Schreiben. Für den angemessenen Umgang mit Fachliteratur ist zumindest diskursbezogenes Schreiben notwendig, bei dem die Diskussion über ein Thema berücksichtigt wird. Ein weiteres Modell zur Schreibentwicklung, das die nachschulische Zeit berücksichtigt, gibt eine andere Perspektive auf diesen Prozess: Scardamalia/Bereiter (1987) sehen eine Entwicklung von einer Form des Schreibens, das durch *knowledge telling* gekennzeichnet ist, zum *knowledge transforming* hin.¹ Bezogen auf den Umgang mit Fachliteratur bedeutet dies einen Übergang von der reinen Reproduktion von Wissen hin zu einem Umgang mit Wissen, bei dem gezielt Informationen ausgewählt und durch den Bezug auf ein Thema neu kontextualisiert werden. Diese Erkenntnisse aus der Schreibentwicklungsforschung sollten bei Gestaltung und Betreuung der VWA beachtet werden.

2. Betreuung der Aufgaben beim Umgang mit Fachtexten in der VWA

Die VWA als eine Arbeit, die außerhalb des Unterrichts und unabhängig von einem konkreten Kurs zu verfassen ist, kann die SchülerInnen ähnlich überfordern wie die erste Hausarbeit häufig Studierende (vgl. Steinhoff 2011, S. 27). Um dies zu verhindern, ist es sinnvoll,

- den Umgang mit Fachtexten im Unterricht der vorhergehenden Klassen durch allmählich komplexer werdende Schreibaufgaben vorzubereiten (vgl. z. B. Ruhmann 2003, Bräuer/Schindler 2011, Feilke/Lehnen 2011, Steinhoff 2011),
- die Komplexität der Anforderungen im Zusammenhang mit der Informationskompetenz bewusst zu reduzieren und als vorwissenschaftlich zu definieren (vgl. auch Steets 2011, S. 66f.),
- das Schreiben der VWA individuell anzuleiten und durch Schreibprozessbegleitung zu betreuen.

Im Folgenden sollen die letzten beiden Punkte im Vordergrund stehen. Um Anregungen für eine Schreibprozessberatung im Bereich der Informationskompetenz zu geben, werde ich einzelne Aspekte beim Schreiben eines Textes mit Bezug auf Fachliteratur behandeln, die mit Blick auf das Schreiben an der Universität besonders wichtig sind.² Dabei geht es auch darum, aufzuzeigen, wo Lehrkräfte im Arbeitsprozess Verantwortung übernehmen sollten und wie sie an anderen Punkten unterstützen können, ohne die Eigenständigkeit der SchülerInnen zu gefährden.

1 Zur in der Forschung uneinheitlichen Verwendung der Begriffe zur Kennzeichnung von Schreibstrategien und Stadien der Schreibentwicklung vgl. Girgensohn/Sennewald 2012, S. 24 ff.

2 Hierfür greife ich im Folgenden zurück auf Lange 2013.

2.1 Erste Orientierung im Thema, Literatúrauswahl

Bereits für die Formulierung des Erwartungshorizonts³ ist eine erste Lese- und Recherchephase – die Phase des Einlesens in ein Thema – notwendig. Die SchülerInnen benötigen einen Einblick in das gewählte Themengebiet, um sich an der Themeneingrenzung und der Entwicklung einer Fragestellung zu beteiligen. Auch um später Gelesenes bewerten und einordnen zu können, ist ein gewisser Überblick über den Themenbereich notwendig. Die Betreuung dieses Arbeitsschritts gibt die Möglichkeit, deutlich zu machen, dass für ein effizientes Arbeiten Literatúrauswahl und Lesetechniken jeweils an das Leseziel angepasst werden sollten. So ist das Ziel in dieser Phase, sich einen groben Überblick über die Konturen des Themengebiets zu verschaffen, und nicht, einzelne Texte im Detail zu verstehen. Das bedeutet einerseits, dass Texte jetzt überflogen werden, indem zum Beispiel nur diejenigen Textteile gelesen werden, die eine schnelle Orientierung ermöglichen (z. B. Inhaltsverzeichnis, Überschriften, Einleitung, Zusammenfassung, Hervorhebungen, Grafiken oder Tabellen). Andererseits können jetzt leicht zugängliche Quellen wie zum Beispiel *Wikipedia* oder andere Internetquellen nützlich sein, selbst wenn sie für die weitere Arbeit nicht verwendet werden sollen. Lehrkräfte können den SchülerInnen eine gute erste Orientierung ermöglichen, indem sie sie zum Beispiel auf Überblicksdarstellungen hinweisen. SchülerInnen können sich gut einen Überblick über ihren Wissenszuwachs verschaffen, wenn sie neue Erkenntnisse und Fragen zum Thema in ein Lektürejournal eintragen (weitere Anregungen zu einem Lektürejournal vgl. Lange 2013).

Nach der Präzisierung von Thema und Fragestellung im Erwartungshorizont beginnt die eigentliche Recherche, denn erst jetzt können konkrete Suchkriterien festgelegt werden. Um gerade im Internet gezielt suchen zu können, muss die Recherche durch präzise Schlagworte zum Thema gesteuert werden. Rechercheorte, wie zum Beispiel Internetportale für Fachtexte, Zeitschriften, aber auch örtliche Bibliotheken und Archive, sind sehr fachspezifisch; hier sind SchülerInnen häufig auf Hinweise der betreuenden Fachlehrkräfte angewiesen.

Es stellt sich die Frage, welche Arten von Texten grundsätzlich für die VWA geeignet sind. Gerade in der Textauswahl und der Textmenge unterscheidet sich die VWA von einer Hausarbeit an der Universität. Für die Verwendung von Texten aus dem schulischen Kontext oder journalistische Texte spricht, dass sie in der Regel leichter verständlich sind als wissenschaftliche Texte. Dies betrifft die sprachliche Gestaltung und das vorausgesetzte Vorwissen. Wissenschaftliche Texte setzen dagegen häufig bei einem hohen Wissensstand an, verwenden Fachbegriffe und komplexe sprachliche Konstruktionen. Lehrkräfte können hier Hilfestellungen leisten, indem sie auf geeignete Fachlexika oder Internetquellen hinweisen, in deren Benutzung einführen und auch bei Verständnisfragen zur Verfügung stehen. Für die Verwen-

3 Erwartungshorizont bedeutet im Rahmen der VWA eine verbindliche Festlegung von Thema und Fragestellung, die auch die Formulierung der erwarteten Ergebnisse der Arbeit einschließen kann.

derung von wissenschaftlichen Texten spricht, dass SchülerInnen in ihnen die Ausdrucksformen finden, die auch sie in der VWA verwenden sollen (vgl. Pohl 2011, S. 9). Werden hingegen ausschließlich journalistische Texte verwendet, haben die SchülerInnen kein Muster für intertextuelles Schreiben und kein sprachliches Modell für ihren eigenen Text. Ein Mittelweg können Artikel aus populärwissenschaftlichen Zeitschriften sein oder aus studieneinführenden Sach- oder Lehrbüchern, wenn sie den Regeln der wissenschaftlichen Intertextualität folgen.

Damit SchülerInnen in der VWA im oben dargestellten Sinn wissenschaftlich arbeiten können, benötigen sie nicht besonders viele Texte. Gerade wenn sie mit wissenschaftlicher Originalliteratur arbeiten, ist es sinnvoll, die Textmenge zu reduzieren und zum Beispiel Ausschnitte zu verwenden. Wichtig ist dagegen, dass die Texte von unterschiedlichen Personen stammen und unterschiedliche Perspektiven oder Positionen behandeln. Nur so eignet sich das Material für Vergleiche, Diskussionen und abwägende Argumentationen. Deshalb ist es sinnvoll, wenn Lehrkräfte die Literaturliste betreuen, indem sie zum Beispiel konkrete Hinweise für grundlegende Texte geben oder mit den SchülerInnen eine eigenständig erstellte Literaturliste besprechen.

2.2 Schwierige Texte verstehen und sich Notizen machen

SchülerInnen werden möglicherweise Verständnisschwierigkeiten bei Texten haben, die sie für die VWA lesen, vor allem wenn sie wissenschaftliche Originalliteratur verwenden. Eine Hilfestellung kann hier schon sein, mit den Schülern und Schülerinnen gemeinsam den Schwierigkeitsgrad von Texten einzuschätzen, um dann eine sinnvolle Reihenfolge beim Lesen aufzustellen. So bietet es sich zum Beispiel an, zunächst mit stärker didaktisierten Texten Grundwissen aufzubauen und erst dann spezialisierte wissenschaftliche Texte zu lesen.

Wenn Lehrkräfte eine Schülerin/einen Schüler dabei unterstützen wollen, einen schwierigen Text zu verstehen, und sichergehen wollen, dass sie/er dennoch aktiv und eigenständig arbeitet, können sie den Text auf der Grundlage eines Lektüreprotokolls besprechen. Das Lektüreprotokoll besteht aus drei Spalten: In der ersten wird das Verständnisproblem notiert, in der zweiten eine Idee, wie das Problem gelöst werden könnte, und in der dritten eine (möglicherweise vorläufige) Lösung. Das ermöglicht so, nicht nur über konkrete Lösungen, sondern auch über geeignete Lösungsstrategien zu sprechen, und damit die Möglichkeiten, Texte zu verstehen, zu erweitern.

Das Schreiben von Lesenotizen und Textzusammenfassungen kann dabei helfen, schwierige Texte genau zu lesen, Verständnisschwierigkeiten überhaupt zu bemerken und zu lösen. Diese Hilfstexte (vgl. Bräuer/Schindler 2011, S. 34), die möglicherweise schon im Unterricht eingeübt wurden, bekommen im Kontext der VWA einen praktischen Sinn, weil sie auf die Textproduktion vorbereiten und ein Bindeglied zwischen Lesen und Schreiben darstellen. Eine besonders tiefe Auseinandersetzung mit dem Gelesenen kann ein Exzerpt fördern, bei dem systematisch das Thema und eine Hauptaussage einer Textpassage notiert werden. Einen guten

Überblick über Textinhalte und auch die Möglichkeit, verschiedene Texte zu verknüpfen, kann dagegen ein Mindmap bieten. Eine besonders niedrigschwellige Form sind Aufzeichnungen im Lektürejournal, in denen SchülerInnen das Gelesene in ihrer Alltagssprache formulieren. Gerade in diesem Übersetzungsprozess können sie sich den Textinhalt aneignen und ihn mit ihrem Vorwissen und ihren Erfahrungen verbinden.

Über die Verständnissicherung hinaus haben Lesenotizen für das Schreiben eines längeren (vor)wissenschaftlichen Textes weitere wichtige Funktionen:

- Sie machen bewusst, dass Informationen aus den gelesenen Texten ausgewählt werden müssen, und können gezielt für diesen Auswahlprozess eingesetzt werden.
- Sie bieten eine gute Grundlage für das spätere Schreiben und können den Übergang vom Lesen zum Schreiben erleichtern. Dies ist gerade beim Formulieren eines komplexen Langtextes wichtig, für den nicht alle Informationen im Gedächtnis präsent gehalten werden können.
- Sie ermöglichen, Informationen ihrem Ursprung zuzuordnen und schützen so vor unabsichtlichen Plagiaten. Deshalb ist es notwendig, von Anfang an konsequent die Quellen zu notieren.

SchülerInnen mögen ähnlich wie Studierende Lesenotizen zunächst als lästige zusätzliche Schreibarbeit empfinden. Es ist deshalb wichtig, ihnen den Nutzen von Notizen in Übungsarrangements (z. B. Kruse/Ruhmann 1999) zu vermitteln und sie zu ermutigen, die Form auszuwählen, die sie am meisten motiviert.

2.3 Relevante Informationen aus Texten auswählen

Eine häufig gestellte Frage ist: Wie weiß ich denn, was in dem Text wichtig ist? Ohne eine eigene Fragestellung ist dies nicht entscheidbar; es ist immer notwendig zu wissen, wofür eine Information wichtig sein soll. Die Relevanz einer Information wird also durch ihren Bezug zum eigenen Thema bestimmt. Das bedeutet auch, dass die Auswahl von Informationen nicht richtig oder falsch ist, sondern mehr oder weniger angemessen für die Bearbeitung des Themas. Für SchülerInnen, die aus anderen Prüfungen gewohnt sind, Texte als Grundlage für Wissenserwerb zu nutzen oder einen Text an sich zu analysieren, kann dies eine große Umstellung sein und Unsicherheit hervorrufen. Lehrkräfte können SchülerInnen hier unterstützen, indem sie sie dazu ermutigen, sich schon beim Lesen auf ihre Fragestellung zu konzentrieren und diese zum Beispiel auf ein Lesezeichen zu schreiben, um sie immer vor Augen zu haben. Weil die Fragestellung so entscheidend ist, sollten die betreuenden Lehrkräfte auch bei der Formulierung des Erwartungshorizonts nicht nur beraten, sondern kontrollierend eingreifen, wenn eine Fragestellung zu vage ist. Je kleiner und konkreter ein Thema ist, desto besser können SchülerInnen die Grundprinzipien des wissenschaftlichen Arbeitens umsetzen.

2.4 Informationen bewerten, verknüpfen und weiterführen

Für die Bewertung des Gelesenen benötigen die SchülerInnen einen Kontext. Er kann dadurch entstehen, dass sie unterschiedliche Quellen zu einem Thema heranziehen oder Informationen dazu einholen, ob ein Autor/eine Autorin zum Beispiel bestimmte Interessen vertritt. Hierfür ist Grundwissen über das Themengebiet und die mit ihm verbundenen Interessen notwendig. Auch wenn erwartet wird, dass die SchülerInnen Bewertungen dieser Art selbstständig durchführen, sollten die betreuenden Lehrkräfte sie hierbei unterstützen, indem sie zum Beispiel darauf hinweisen, wenn sich in der Literaturliste Titel befinden, in denen stark Einzelinteressen vertreten werden oder die in einem anderen Sinne problematisch sind.

Die Hauptaufgabe besteht für die SchülerInnen darin, Informationen, die sie aus unterschiedlichen Texten und anderen Quellen bezogen haben, miteinander zu verknüpfen. Hier zeigt sich die Vielstimmigkeit der wissenschaftlichen Diskussion und damit auch des wissenschaftlichen Textes: Informationen aus unterschiedlichen Quellen können sich ergänzen, aber auch im Widerspruch zueinander stehen. Im eigenen Text brauchen sie nicht in ein einheitliches Bild integriert zu werden, sondern können nacheinander referiert, in Bezug auf das Thema diskutiert und kommentiert werden. Hierzu sind die Informationen nicht als Fakten zu betrachten, sondern als Aussagen, Positionen oder Auffassungen, die unterschiedliche Perspektiven auf einen Gegenstand repräsentieren.

Um SchülerInnen zu einer gedanklichen Auseinandersetzung mit dem Gelesenen zu ermuntern und dabei zu unterstützen, gelesene Informationen nicht als gegebene Fakten zu behandeln, sondern als unterschiedliche Positionen oder Modelle, können Lehrkräfte je nach Thema und Materiallage unterschiedliche Arbeitsweisen vorschlagen:

- Tabelle: Nach aus dem Thema abgeleiteten Aspekten werden Informationen aus unterschiedlichen Texten in einer Tabelle ausgewertet; so werden vor allem Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Darstellungen gut sichtbar.
- Zusammenfassings-/Antwortjournal (Bean 2001, S. 144): Nach neutralen Notizen zum Gelesenen werden systematisch Reaktionen darauf notiert, wie z. B. Beispiele, Anwendungsmöglichkeiten, Kritik, ein Vergleich mit anderen Auffassungen oder auch der Bezug zum eigenen Projekt. So werden Verknüpfungen hergestellt und eine klare Trennung zwischen dem Gelesenen selbst (fremde Stimmen) und seiner Bewertung (eigene Stimme) eingeübt. Reaktionen dieser Art lassen sich auch in ein Exzerpt aufnehmen.

2.5 Intertextualität: (Sprachliche) Kennzeichnung von Gelesenem und Eigenem

Für die VWA gilt wie für einen wissenschaftlichen Text, dass alle Übernahmen aus der Literatur nach fachspezifischen Regeln gekennzeichnet und die Quellen angegeben werden müssen – um im Bild der Vielstimmigkeit zu bleiben: Die einzelnen SprecherInnen müssen im Text identifizierbar sein. Damit dies auf die SchülerIn-

nen nicht wie ein bloßer Formalismus wirkt, können ihnen folgende Prinzipien den hinter dieser Anforderung liegenden Sinn näherbringen:

- Durch Literaturverweise wird eine bestimmten Vorstellung von geistigem Eigentum verwirklicht: Ideen, Formulierungen und Forschungsergebnisse werden immer ihren UrheberInnen zugeschrieben.⁴ Ein Verstoß gegen diese Regeln stellt ein Plagiat dar.
- Literaturverweise ermöglichen kooperatives Arbeiten und sind ein Service für die LeserInnen: Sie ermöglichen es, den zitierten Text zu finden und vollständig zu lesen, und sind so ein Ansatzpunkt für die Recherche.
- Hieraus ergibt sich die Form von Literaturangaben: Durch sie muss eine Quelle eindeutig zu bestimmen und zu finden sein; hierbei hilft die standardisierte, einheitliche Form.
- Der Verweis auf gelesene Fachliteratur schmälert die Leistung von AutorInnen nicht, sondern zeigt, dass sie sich mit dem bestehenden Wissen zum Thema auseinandergesetzt haben.
- Der explizite Verweis auf gelesene Literatur ermöglicht es, im Text kritische Distanz zum Gelesenen aufzubauen. So lassen sich auch Positionen referieren, die später vielleicht relativiert werden.

Die Form der Literaturangaben und auch der sprachliche Bezug auf eine Quelle im Text sind fachspezifisch. In den naturwissenschaftlichen und technischen Fächern reicht eine Literaturangabe in Klammern in der Regel aus, vor allem wenn Fakten referiert werden. In den geisteswissenschaftlichen Fächern und generell bei der Wiedergabe von unterschiedlichen Positionen oder Modellen wird darüber hinaus im Text explizit auf die referierten AutorInnen Bezug genommen. Eine einfache Formel kann diese Struktur deutlich machen: »*Sie sagen ... Ich sage ..., wie ...*« (vgl. Graff/Birkenstein 2006) – erst nach der Wiedergabe des Gelesenen folgt die eigene Auseinandersetzung zum Beispiel in Form eines Kommentars, einer Schlussfolgerung oder durch die Verknüpfung mit einem Gedanken aus einem anderen Text. Dabei sind die Elemente unterschiedlicher Herkunft sprachlich klar voneinander abgegrenzt.

Für die Bezugnahme auf Fachliteratur stellt die sogenannte *alltägliche Wissenschaftssprache* (Ehlich 1999) differenzierte Formulierungen zur Verfügung, die typisch für wissenschaftliche Texte aller Fächer sind. Es ist sinnvoll, SchülerInnen mit den grundlegenden Formulierungsmustern in diesem Bereich vertraut zu machen, weil sie ihnen Sicherheit beim Schreiben geben können. So kann die Wiedergabe einer kontroversen Diskussion zum Beispiel folgendermaßen dargestellt werden:

In der Diskussion um das Thema ... ist ein umstrittener Punkt ... Während einerseits A für ... argumentiert, steht B auf dem Standpunkt, dass ... Andere wiederum sind der Auffassung, dass ... (vgl. C, D und E). Am überzeugendsten erscheint mir die Argumentation von B, weil ...

4 Hierbei geht es um Konventionen innerhalb des Wissenschaftssystems (gute wissenschaftliche Praxis) und nicht um das Urheberrecht.

Formulierungsmuster dieser Art sind keine bloßen Einsetzübungen, sondern sie zeigen bestimmte Denk- und Argumentationsbewegungen in wissenschaftlichen Texten. Um für einzelne Fächer und Themenstellungen passende Formulierungslisten zusammenzustellen, lässt sich Material aus der schulischen und universitären Schreibdidaktik nutzen (vgl. z. B. Kühtz 2012). Eine andere Möglichkeit ist, im Unterricht Auszüge aus wissenschaftlichen Texten auf diese Sprachebene hin zu analysieren und SchülerInnen dazu anzuregen, selber entsprechende Formulierungen in Fachtexten zu sammeln und zum Beispiel in ihrem Journal Listen anzulegen. Ein Vorteil hierbei ist, dass die SchülerInnen die Formulierungen in einem Kontext kennenlernen und so leichter im eigenen Text angemessen verwenden können.

Um SchülerInnen dabei zu unterstützen, regelgerecht auf Quellen zu verweisen und zu zitieren, ohne ihre Texte zu korrigieren, können Lehrkräfte eine einfache Unterstreichmethode anwenden: In einem Ausschnitt des Schülertextes werden alle Passagen mit einer Farbe markiert, bei denen durch die sprachliche Darstellung eindeutig hervorgeht, dass Gelesenes wiedergegeben wird, und alle Textstellen, bei denen es sich eindeutig um die Aussage und die Stimme der Schülerin oder des Schülers handelt, in einer anderen Farbe. Textstellen, bei denen diese Zuordnung unklar oder unmöglich ist, bleiben ohne Markierung. Es ist hierfür nicht notwendig, die verwendeten Texte zu kennen. Durch die Markierungen wird deutlich, wie klar die Herkunft der Informationen im Text den Regeln entsprechend gekennzeichnet ist. Wenn der Text eines Schülers/einer Schülerin in diesem Bereich große Schwächen aufweist, kann es sinnvoll sein, einige der problematischen Stellen gemeinsam umzuformulieren, damit er/sie für die weitere Arbeit ein Modell hat.

2.6 Den Schreibprozess beim Schreiben mit Bezug auf Fachtexte organisieren

Einen Text mit Bezug auf Fachliteratur zu schreiben, setzt sich aus vielen Teilaufgaben zusammen: Informationen aus Texten auswählen, sie in eigenen Worten wiedergeben, für den eigenen Text einen roten Faden entwickeln usw. Wenn Schreibende versuchen, dies alles gleichzeitig zu leisten, kann dies zu Blockaden und/oder schlechten Texten führen. Es ist deshalb sinnvoll, SchülerInnen unterschiedliche Arbeitsweisen zu zeigen, die dem entgegenwirken können. Bewährte Übungsarrangements, die das Schreiben mit Bezug auf gelesene Texte bewusst entzerren (vgl. z. B. Kruse/Ruhmann 1999: *Aus Alt mach Neu*; Feilke/Lehnen 2011, S. 39 ff.: *Kontroversenreferat*), können SchülerInnen hierfür nützliche Anregungen geben. Beide Übungen gehen von den gelesenen Texten aus, die Schritt für Schritt exzerpiert werden. Aus den Exzerpten werden die für das eigene Thema relevanten Informationen und Zitate ausgewählt, geordnet und in den eigenen Text sprachlich eingebunden. Umgekehrt ist es auch möglich, mit dem Schreiben des eigenen roten Fadens zu beginnen, also die Argumentation des eigenen Textes und den groben Gedankengang zu formulieren (vgl. Lange 2013, S. 137 ff.: *Lückentextverfahren*) und dabei Lücken zu markieren, in die Material aus den Quellen eingebaut werden soll.

In einem zweiten Schritt werden diese Lücken gefüllt und Literaturverweise eingefügt.

Welches der Verfahren am besten geeignet ist, hängt nicht nur von individuellen Vorlieben und Schreibgewohnheiten ab, sondern auch vom Thema, der Art des Materials, das bearbeitet wurde, und von der Form der Lesenotizen. Betreuende Lehrkräfte können die SchülerInnen im komplexen Schreibprozess der VWA deshalb am besten unterstützen, indem sie nicht eine Arbeitsweise vorgeben, sondern unterschiedliche Verfahren vorstellen und dazu anregen, diese auszuprobieren, um ein passendes individuelles Vorgehen zu entwickeln.

3. Fazit: Reduktion und Betreuung an der richtigen Stelle

Die VWA bietet die Möglichkeit, dass SchülerInnen bereits in der Schule grundlegende gedankliche und textuelle Muster des wissenschaftlichen Schreibens kennenlernen, selbst ausprobieren und so gerade im Umgang mit Fachtexten Kompetenzen aufbauen, die ihnen den Einstieg ins Studium erleichtern. Um ihnen hierfür einen möglichst guten Rahmen zu bieten, ist es notwendig, an einigen Stellen die Komplexität der VWA zu reduzieren und die Schreibenden im Arbeitsprozess zu unterstützen. So erscheint es mir sinnvoll, wenn betreuende Lehrkräfte bei der Anleitung der VWA in dieser Hinsicht Gestaltungsfreiräume nutzen und

- für eine eng fokussierte Fragestellung sorgen
- die Materialmenge begrenzen
- möglichst wissenschaftliche Texte einbeziehen
- die SchülerInnen bei der Literatursauswahl beraten
- möglichst Hilfestellungen beim Verstehen schwieriger Texte geben
- die SchülerInnen anregen und anleiten, sich Lesenotizen zu machen, bei denen sie auch eigene Gedanken zum Thema berücksichtigen
- für den Bereich Intertextualität Formulierungsmuster zur Verfügung stellen und eventuell exemplarisch auf die Einhaltung der Vorgaben eine Rückmeldung geben.

Durch die vorgeschlagenen Reduktionen und Unterstützungen kann die *Vorwissenschaftliche Arbeit* im Bereich der Informationskompetenz den SchülerInnen so einen guten Eindruck vom *wissenschaftlichen* Umgang mit Texten vermitteln.

Literatur

- BEAN, JOHN C. (2001): *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BMUKK (Hg., 2013): *Vorwissenschaftliche Arbeit. Beurteilungskriterien für das Prüfungsgebiet*. Wien: BMBWF. Online: https://www.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepreuefung_ahs_vwabuk_22320.pdf?4e8tf2 [Zugriff: 28.8.2014].
- BRÄUER, GERD; SCHINDLER, KIRSTEN (Hg., 2011): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg: Fillibach.

- DITTMANN, JÜRGEN; GENEUSS, KATRIN A.; NENNSTIEL, CHRISTOPH; QUAST, NORA A. (2003): Schreibprobleme im Studium. Eine empirische Studie. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin-New York: de Gruyter, S. 155–185.
- EHLICH, KONRAD (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, H. 54, S. 1–30.
- FEILKE, HELMUTH; LEHNEN, KATRIN (2011): Wissenschaftlich Referieren. Positionen wiedergeben und konstruieren. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5 (»Wissenschaftliches Schreiben«), S. 34–44.
- GIRGENSOHN, KATRIN; SENNEWALD, NADJA (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- GRAF, GERALD; BIRKENSTEIN, CATHY (2006): *They say/I say. The Moves that Matter in Academic Writing*. New York-London: W. W. Norton.
- KRUSE, OTTO; RUHMANN, GABRIELA (1999): Aus Alt mach Neu. Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriela (Hg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand, S. 109–121.
- KÜHTZ, STEFAN (2012): *Wissenschaftlich formulieren. Tipps und Textbausteine für Studium und Schule*. Paderborn: Schöningh (= UTB, 3417).
- LANGE, ULRIKE (2013): *Fachtexte lesen, verstehen, wiedergeben*. Paderborn: Schöningh (= UTB, 4002).
- POHL, THORSTEN (2007): *Studien zur Ontogenese des wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- DERS. (2011): Wissenschaftlich schreiben. Begriff, Erwerb und Fördermöglichkeiten. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5 (»Wissenschaftliches Schreiben«), S. 2–11.
- RUHMANN, GABRIELA (2003): Präzise denken, sprechen, schreiben – Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin-New York: de Gruyter, S. 211–231.
- SCARDAMALIA, MARLENE; BEREITER, CARL (1987): Knowledge Telling and Knowledge Transforming in Written Composition. In: Rosenberg, Sheldon (Hg.): *Advances in Applied Psycholinguistics*, Bd. 2. Cambridge: University Press, S. 142–175.
- STEETS, ANGELIKA (2011): Die schulische Seminararbeit als sinnvolles Propädeutikum. Möglichkeiten und Grenzen. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5 (»Wissenschaftliches Schreiben«), S. 62–69.
- STEINHOFF, TORSTEN (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: de Gruyter.
- DERS. (2011): Der Guttenbergskandal. Unterrichtspraktische Anregungen zum journalistischen und wissenschaftlichen Schreiben. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5 (»Wissenschaftliches Schreiben«), S. 22–33.
- STRUGER, JÜRGEN (2010): Informationskompetenz als Element eines Schreibkompetenzmodells. Überlegungen zur Textsorte »Vorwissenschaftliche Arbeit« im Rahmen der Reifeprüfung im Fach Deutsch. In: Saxalber, Annemarie; Esterl, Ursula (Hg.): *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 126–141 (= ide-extra, Bd. 17).

Kirsten Schindler

(Schrift-)Sprachliche Kompetenz

(Vor)Wissenschaftliches Schreiben lernen und lehren am Beispiel der Facharbeit

1. *Same same but different* – die Vorwissenschaftliche Arbeit in Österreich und die Facharbeit in Deutschland

Die Vorwissenschaftliche Arbeit ist seit dem Winterhalbjahr 2013/2014 für alle österreichischen Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse AHS verpflichtend und wird bereits an allen Schulen geschrieben. Im Verlauf eines Kalenderjahres muss ein umfangreicher (vor)wissenschaftlicher Text (40.000 bis 60.000 Zeichen) fertig gestellt und im Rahmen der Reife- und Diplomprüfung mündlich präsentiert und diskutiert werden. Titel und Benotung erscheinen auf dem Reifeprüfungszeugnis. Sollte die Arbeit bzw. ein einzelner Prüfungsteil nicht bestanden sein, muss sie wiederholt werden. Die Vorwissenschaftliche Arbeit ist Bestandteil der Matura-reform und ersetzt die bis dato gültige (aber nicht flächendeckend verpflichtende) Fachbereichsarbeit (vgl. BMUKK 2013; aber auch die Beiträge in dieser Zeitschrift, insbesondere Christian Pichler).

Die Facharbeit ist seit der Oberstufenreform (KMK 1972) an deutschen Gymnasien (und Gesamtschulen) eingeführt und gilt für die meisten Bundesländer. Umsetzung und Ausgestaltung unterscheiden sich allerdings deutlich (vgl. Fischer 2013); auch die Bezeichnung variiert. In der Regel verfassen die SchülerInnen und Schüler in der Qualifikationsphase (der jetzigen 11. Klasse) in einem Zeitraum von drei bis fünf Monaten den 9 bis 15 Seiten langen Text, der wissenschaftlichen Gütekriterien (im weiteren Sinne) standhalten soll. Die Note der Facharbeit ersetzt teilweise eine Klausurnote.

KIRSTEN SCHINDLER ist zur Zeit Vertretung einer Professur für Deutsche Sprache und ihre Didaktik (Universität zu Köln). Forschungsinteressen: Akademisches und berufliches Schreiben.
E-Mail: kirsten.schindler@uni-koeln.de

Vorwissenschaftliche Arbeit und (deutsche) Facharbeit ähneln sich in ihrem Anliegen, propädeutisch wirksam zu werden, d. h. Schülerinnen und Schüler mit wissenschaftlichen Arbeitstechniken und akademischer Textkompetenz erstmalig zu konfrontieren und so den Übergang in ein Studium zu erleichtern (vgl. Sitta 2008): »Wer gelernt hat, was im Kontext Facharbeit gelernt worden ist, ist auf jeden Fall anders ausgestattet für das Schreiben in der Hochschule als der, der damit nicht in Berührung gekommen ist.« (Sitta 2008, S. 54)

Auch in den Hinweisen zur Form entsprechen sich die Angaben, die in beiden Fällen deutlich am Beispiel einer Haus- bzw. Seminararbeit im Studium orientiert sind, zum Beispiel Deckblatt, Inhaltsverzeichnis und Literaturverzeichnis verlangen, eine klare Strukturierung des Textes in Einleitung, argumentativen Hauptteil und Schluss fordern sowie eine eigene Themen- und Fragestellung erwarten (vgl. BMUKK 2013, MSW 2009).

Unterschiedlich sind die Bedingungen, unter denen die Schülerinnen und Schüler ihre Texte anfertigen. Die Vorwissenschaftliche Arbeit bekommt durch ihre hohen bzw. verbindlichen Anforderungen (z. B. der mündlichen Abschlusspräsentation) und ihre Präsenz (auf dem Reifeprüfungszeugnis) einen vergleichsweise hohen Stellenwert, durch die Betreuungsbedingungen an der Schule und die entsprechend dafür bezahlten Lehrkräfte aber auch einen festen Rahmen (vgl. BMUKK 2013, wenngleich dieser eher Minimalanforderungen abdeckt). Flankiert wird dieser Rahmen durch einen reichhaltigen Methodenpool, der elektronisch für alle am Prozess Beteiligten zur Verfügung steht – und zum Beispiel Checklisten, aber auch ein Beurteilungsraster enthält (vgl. www.ahs-vwa.at).

Die Bedingungen, unter denen deutsche Schülerinnen und Schüler ihre Facharbeit anfertigen, sind ungleich schwerer zu beschreiben, da sie in Abhängigkeit vom jeweiligen Bundesland variieren. In den gemeinsamen Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz sind sie nur grob skizziert. So findet sich in den Bildungsstandards fürs Abitur (Fach Deutsch) lediglich folgender Passus zur Facharbeit: »Die Schülerinnen und Schüler können wissenschaftspropädeutische Texte, zum Beispiel Seminar- oder Facharbeiten planen, strukturieren, verfassen und überarbeiten.« (KMK 2012, S. 18) Im bayerischen Modell (das inzwischen auch für Baden-Württemberg, Berlin, Niedersachsen und Thüringen gilt) wird die Facharbeit (hier als Seminararbeit betitelt) beispielsweise in ein extracurriculares Angebot eingebettet (vgl. Steets 2011). Im Fach »Wissenschaftspropädeutisches Seminar« stellt die Seminararbeit eine Säule neben allgemeinen Fach- und Methodenkenntnissen für das Studium dar; die Betreuungssituation ist entsprechend klar geregelt (vgl. Isb 2008). Bezogen auf das bevölkerungsreichste Bundesland, Nordrhein-Westfalen, gilt, dass eine Betreuung durch die Lehrkräfte zwar vorgesehen, aber nicht entsprechend über Betreuungsstunden vergolten wird. Dadurch entsteht eine sehr unterschiedliche Betreuungssituation, die maßgeblich vom Engagement der Lehrkraft abhängt. Auch die Ausgestaltung wird nur vage beschrieben (»Die genaueren Modalitäten regelt die Schule«, so die Beschreibung auf den Seiten des Bildungsportals des Landes Nordrhein-Westfalen; Schulministerium NRW 2014). Viele Schulen bemühen sich entsprechend um eigene Konzepte und Materialien.

In der breit geführten Diskussion um die Facharbeit werden u. a. zwei Aspekte in besonderer Weise thematisiert: zum einen die Herausforderung, die an das Konzept, wissenschaftliches Schreiben in der Schule anzubahnen, gebunden ist, zum anderen die Identifikation von Modellen, mit denen diese Herausforderung gleichwohl gelungen umzusetzen ist.

Ausgehend von dieser Diskussion (Kapitel 2) will ich am Beispiel eines Kooperationsprojektes zwischen einem Kölner Gymnasium und der Universität zu Köln Erfahrungen im Umgang mit der Facharbeit skizzieren (Kapitel 3). In einem abschließenden Schritt werde ich diese Erfahrungen dann mit Blick auf die Situation der Vorwissenschaftlichen Arbeit in Österreich abzubilden versuchen (Kapitel 4). Der Schwerpunkt meiner Überlegungen soll auf die schriftsprachliche Kompetenz gelegt werden, die mit der Facharbeit in besonderem Maße herausgefordert wird.

2. Überforderung garantiert!? – Zur Diskussion um die Facharbeit in Deutschland

Die Anforderungen, die mit dem Schreiben einer Facharbeit verbunden sind, unterscheiden sich gravierend von der in der Schule bis dato üblichen Textproduktion: »die Fach- bzw. Seminararbeit [nimmt] [...] als wissenschaftspropädeutischer Langtext eine Sonderstellung in SII ein« (Steets 2014, S. 182). Steets begreift sie als »größte schriftliche Herausforderung, der sich ein Schüler im Laufe seines Schullebens gegenüber sieht« (ebd., S. 188). Die Einschätzungen, ob diese Herausforderung bewältigbar ist, variieren. Ortner (2006) verweist auf die unterschiedlichen Schreiberfahrungen, die Schülerinnen und Schüler mit den jeweiligen Schreibaufgaben gesammelt haben. Kurztexte als typische Aufgabenformate in der Schule ermöglichen andere Schreibstrategien (beispielsweise ein eher spontanes Schreiben) als Langtexte, zu denen die Facharbeit gehört, die über einen monateandauernden Schreibprozess geplant werden muss. Steinhoff (2011) sieht in dem Schreiben der Facharbeit insbesondere wegen ihrer fehlenden Kontextualisierung eine Überforderungssituation.

Die Facharbeit ist diesbezüglich [Steinhoff bezieht sich auf Möglichkeiten wissenschaftspropädeutischen Schreibens; K. S.] sicher eine Ausnahme und ein Lichtblick, birgt jedoch aufgrund ihres Umfangs, ihrer Komplexität und ihrer fehlenden Einbettung in einem akademischen Kontext die Gefahr, dass die Schüler mindestens so überfordert werden wie Studienanfänger beim Schreiben ihrer ersten Hausarbeit. (Steinhoff 2011, S. 27)

Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangt auch Pohl, der beklagt, dass der fachliche Diskurs, der zentral in wissenschaftlichen Texten abzubilden bzw. zu adressieren ist, bei einer Facharbeit keine gravierende Rolle spielen *kann*. Denn Schulen sind in der Regel eben nicht Orte wissenschaftlicher Diskurse so wie Hochschulen (vgl. Pohl 2007, S. 42 ff.). Nicht unmittelbar auf die Facharbeit bezogen, dennoch im Sinne propädeutischen Schreibens zu begreifen, zeigen Schüler/Lehnen (2014), wie am Beispiel der Textsorte »Kontroversenreferat« wichtige Teilfähigkeiten wissenschaftlichen Schreibens in der Oberstufe angebahnt werden können und

insbesondere die von Pohl formulierte Kritik einer fehlenden Einbettung in einen wissenschaftlichen Diskurs entkräftet werden kann. In einem Kontroversenreferat sollen die Schreibenden auf der Grundlage eines kleineren Textkorpus (in diesem Fall drei Texte) eine wissenschaftliche Kontroverse nachzeichnen und die Positionen der AutorInnen zu dem Thema klar benennen und darstellen können. Das Kontroversenreferat lässt sich entsprechend als »Forschungsstand« beschreiben, der obligatorischer Bestandteil in wissenschaftlichen Texten ist. In einer Facharbeit wird ein solcher Forschungsstand eher knapp ausfallen und gegebenenfalls auf die Einleitung beschränkt sein. Die Wiedergabe der Position eines Autors/einer Autorin hingegen wird aber auch in anderen argumentativen Textteilen der Facharbeit aufscheinen können.

Steets (2014) verweist auf einen weiteren Aspekt. Damit die Facharbeit gelingen kann, bedarf es einerseits einer entwickelten Schreibfähigkeit, andererseits aber klarer didaktischer Zielsetzungen. Ersteres meint insbesondere Vorerfahrungen mit solchen Schreibaufgaben, in denen die Verarbeitung von Wissen und die Strukturierung eines Textes geübt wird (vgl. Steets 2014, S. 188). Steets nennt hier Textsorten wie das Exzerpt, aber auch die Mitschrift und das Protokoll. Klare didaktische Zielsetzungen für die Facharbeit zu formulieren, erscheint mit Blick auf das bayerische Modell möglich. In dem Seminarfach werden die Arbeiten auf ein Themengebiet bezogen. Die meist opake Adressatenkonzeption einer Facharbeit (wer ist außer meinem Lehrer der Leser?) wird dadurch zumindest um die SeminarteilnehmerInnen erweitert. Steets (2014) betont weiter, dass die Facharbeit bei vielen SchülerInnen erfolgreich verläuft und sie sogar deutlich bessere Schreibleistungen als in anderen Schreibaufgaben, beispielsweise bei den schriftlichen Abiturprüfungen, zeigen können. Sie führt dies auf die Möglichkeit zurück, ein eigenes Themengebiet zu erarbeiten. Wichtig sei aber, die Themenfrage entsprechend einzugrenzen, Wissen aus Texten miteinander zu verknüpfen und die Quellenlage offenzulegen.

Ein Problem, das nicht nur für die Facharbeit gilt, hier aber in besonderer Weise virulent wird, sind die als nicht durchweg sicher und abrufbar einzuschätzenden bildungssprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Feilke 2013). Der Terminus »Bildungssprache« ist dabei durchaus schwierig (vgl. Vollmer/Thürmann 2013) und kann auf eine eher allgemeine schriftsprachlich dominierte Varietät verweisen, wie sie beispielsweise im Konzept der konzeptionellen Schriftlichkeit erfasst wird. Er kann aber auch – in Annäherung zur Fachsprache – eher fach- bzw. domänenbezogene Schriftsprachlichkeit meinen und so beispielsweise auf eine fachlich geprägte Lexik hindeuten. Schreibende – und das gilt bis zur Hochschule – zeigen hier verschiedene Defizite. Eine frühe Arbeit von Sieber (1998) verweist darauf, dass schriftliche Texte junger Erwachsener einen Trend zum Parlando zeigen, also eher durch Strukturen konzeptioneller Mündlichkeit gekennzeichnet, erzählerisch aufgebaut und emotional und persönlich engagiert verfasst sind. Auch Scholten-Akoun/Kuhnen/Mashkovskaya (2012) verweisen auf schriftsprachliche Defizite zum Beispiel in der Verwendung komplexer syntaktischer Strukturen. Die Facharbeit kann entsprechend auch Kompensationsarbeit leisten. Gerade in der Langwierigkeit und Komplexität der Schreibaufgabe liegt Potenzial.

3. Vom Leitfaden zur Schreibberatung – Konzept und Erfahrungen eines Kooperationsprojektes

Die fehlende Rahmung der Facharbeit in NRW ermöglicht es, eigene Konzepte zu entwickeln und an der Schule zu etablieren. In Kooperation zwischen dem Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln und dem Albertus Magnus Gymnasium in Köln ist seit dem Winterhalbjahr 2010/2011 ein Kooperationsprojekt entstanden, das eine enge Begleitung der SchülerInnen bei der Facharbeit vorsieht und dazu verschiedene schulische und universitäre Ressourcen nutzt (vgl. auch Schindler 2014; in Vorb.) und in bislang drei Durchläufen erprobt wurde. Der zentrale Gedanke des Projektes, das seit dem Juli 2014 auch durch die RheinEnergie Stiftung gefördert wird, ist die Einbindung von studentischen SchreibberaterInnen, die in individuellen Schreibberatungen (30- bis 45-minütigen Gesprächen) und in thematischen Workshops ein flankierendes Angebot zu den an der Schule etablierten Angeboten bereitstellen (vgl. die Übersicht in Abb. 1), die insgesamt für die SchülerInnen obligatorisch sind. Qua Laufzettel, den sie der Facharbeit beilegen, dokumentieren sie, dass sie an der Facharbeitskonferenz (einer zentralen Informationsveranstaltung für alle am Prozess Beteiligten), den drei Beratungsgesprächen mit ihrem/ihrer FachlehrerIn, der Bibliotheksexkursion und mindestens einer Schreibberatung und einem Schreibworkshop teilgenommen haben. Das Fehlen einer oder mehrerer dieser Komponenten kann bei der Bewertung berücksichtigt werden.

(Studentische) Schreibberatungen und Workshops haben zum Ziel, grundlegende schriftsprachliche Kompetenzen (vor)wissenschaftlichen Schreibens zu vermitteln und damit auch die inhaltliche Beratungsarbeit der Lehrkräfte an der Schule zu entlasten. Beratungen und Workshops sind fachübergreifend ausgerichtet und beziehen sich auf Anforderungen, die sich speziell beim (vor)wissenschaftlichen *Schreiben* stellen; wie die Themenfindung und -eingrenzung, das Zitieren und Referieren der Literatur, die Strukturierung des Textes sowie die Formulierung typischer Sprachhandlungen wie *Einleiten*, *Zusammenfassen*, *Argumentieren*. Während die Beratung eine Eins-zu-eins-Konstellation ermöglicht, besuchen in der Regel 20 SchülerInnen einen Workshop; beide Formate ermöglichen den Studierenden, berufsnahe praktische Erfahrungen zu sammeln.

Studierende derart in den Betreuungsprozess einzubinden, schafft eine Begleitung, die weitgehend unabhängig von Beurteilungszusammenhängen steht. Die Studierenden können aufgrund ihrer Nähe im Alter zu den SchülerInnen im Sinne einer Peer-Beratung agieren (vgl. auch Grieshammer u. a. 2013). Fragen, die dem/der FachlehrerIn eher nicht gestellt werden, können hier offen angesprochen werden.

Ausschnitt aus einem Beratungsprotokoll einer Studentin

Ich betonte, dass es wichtig ist, mit der Lehrkraft gut zusammenzuarbeiten und ruhig alle Fragen zu stellen, da die Person später auch die Note vergibt und sie nur bei genügender Informationsgabe hilfreiche Tipps geben kann. Alijoscha legte mir seine Ängste dar, dass seine begleitende Lehrerin vielleicht genervt sein könnte von zu vielen Fragen und ihm das unangenehm wäre.

Abb. 1: Ablauf des Kooperationsprojektes mit Meilensteinen

Zeitraum	Verantwortlicher		Meilenstein // Produkt
	Schule	Hochschule	
<i>bis September</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluation des letzten Durchgangs - Planung des Ablaufs - Redaktion des Leitfadens - Vorbereitung der Facharbeitskonferenz 		<ul style="list-style-type: none"> - Leitfaden - Ablaufplan
<i>September</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Information der SuS in ihren Kursen - Lektüre des Leitfadens - Sichtung von Musterarbeiten 		
<i>Oktober</i>		<ul style="list-style-type: none"> - Beginn der Ausbildung der Studierenden - Konzeption der Workshops - Organisation der gemeinsamen Termine und Verteilung der Studierenden 	<ul style="list-style-type: none"> - Abgabe des Fachwunsches (SchülerIn) - Terminrastr Beratungen und Workshops
<i>November</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Facharbeitskonferenz mit Studierenden, SuS, Lehrkräften und Dozenten - Verschiedene Workshops zur Themenfindung (Dokumentation) - Individuelle Schreibberatungen durch Studierende; wöchentlich (Dokumentation) 		<ul style="list-style-type: none"> - Abgabe des Themas (SchülerIn)
	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliotheksbesuch - Erster Pflichtberatungstermin mit dem Fachlehrer: Themenfindung 		
<i>Dezember</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Individuelle Schreibberatungen durch Studierende; wöchentlich (Dokumentation) 		
<i>Januar</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Individuelle Schreibberatungen durch Studierende; wöchentlich (Dokumentation) - Verschiedene Workshops zur Strukturierung - Argumentation, Formulierung (Dokumentation) 		
	<ul style="list-style-type: none"> - Zweiter Pflichtberatungstermin mit dem/der FachlehrerIn: Gliederung 		
<i>Februar</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Individuelle Schreibberatungen durch Studierende; wöchentlich (Dokumentation) 		<ul style="list-style-type: none"> - Abgabe der Facharbeit (SchülerIn) - Beratungsprotokolle (Studierende) - Workshopdokumentationen (Studierende) - Reflexive Texte (Studierende) - Forschungsarbeiten (Seminar- und Bachelorarbeiten; Studierende)
	<ul style="list-style-type: none"> - Dritter Pflichtberatungstermin mit dem/der FachlehrerIn: Beispielseite 		

In der Befragung von SchülerInnen zeigt sich, dass diese in der studentischen Schreibberatung insbesondere eine wichtige emotional-affektive Funktion wahrnehmen, sie betonen in der abschließenden Evaluation, dass sie in der Schreibberatung das Gefühl gehabt hätten, unterstützt worden zu sein, dass ihnen die Sorge vor der Facharbeit genommen wurde (»gar nicht so schlimm sei«) und dass sie zum Arbeiten gebracht wurden.

Dass die Beratung darüber hinaus eine wichtige Funktion erfüllt, die die anderen Angebote sinnvoll flankiert, zeigt ein weiterer Ausschnitt aus einem anderen Beratungsprotokoll. Selbst ein ausführlicher Leitfaden, in dem die wichtigsten Anforderungen der Facharbeit beschrieben sind, ist zwar hilfreich, aber nicht ausreichend, um zum Beispiel die komplexen Funktionen im Umgang mit Literatur zu verstehen.

Ausschnitt aus dem Beratungsprotokoll eines Studenten

[...] wird die Frage der korrekten Zitation und der korrekten Verweise ins Zentrum der Beratung gerückt. R. [Ratsuchende] erkennt nun auch, dass sie doch noch einige Verständnisprobleme bei diesem Thema hat. Als Hilfsmittel zur Erlernung der korrekten Zitation und Verweise nehmen B. [Berater] und R. den Leitfaden, der von der Schule vorgegeben wurde. R. soll sich den Leitfaden an der richtigen Stelle einmal durchlesen und versuchen ihr Problem selbst zu lösen. Dies gelingt ihr teilweise und B. muss nur noch einmal den Unterschied herausstellen, wann genau ein Zitat und wann genau ein Verweis in einer wissenschaftlichen Arbeit angewendet werden muss.

Die Unterscheidung eigenen und fremden Gedankenguts und die entsprechende Formulierungsleistung, die diese Unterscheidung auf der sprachlichen Oberfläche verlangt, stellt meines Erachtens eine der zentralen Herausforderungen für die SchülerInnen dar. Auch Steets verweist darauf, dass es für die SchülerInnen schwierig ist, die Techniken des »Verweizens, Zitierens und Belegens einzusetzen, [da sie] [...] aus der Perspektive der Schule in ihrer Funktionalität allerdings auch nicht einfach zu durchschauen sind« (Steets 2014, S. 188). In den Workshops lernen die SchülerInnen zum Beispiel, Formulierungsmuster zu unterscheiden und anzuwenden wie: »X hat sich geäußert«, »X vertritt die Auffassung«, »laut X«, um die Position eines Autors/einer Autorin zu beschreiben, oder »im Gegensatz zu X geht Y davon aus«, »anders als X ist Y der Auffassung«, um eine gegensätzliche Position zu beschreiben (ausführlich dargestellt u. a. bei Steinhoff 2008 und Decker 2014). Die Orientierung an und die Vermittlung von solchen Formulierungsmustern im Sinne von Textprozeduren werden in der Schreibdidaktik zur Zeit intensiv diskutiert (vgl. Bachmann/Feilke 2014); ich werde das zum Abschluss noch einmal aufgreifen.

Schreibberatung und Schreibworkshop erfüllen aber noch eine andere Funktion, die weniger auf die SchülerInnen und stärker auf die Studierenden bezogen ist. Nicht nur, dass sich Letztere in der Rolle einer BeraterIn erleben und so auch ihre eigene Entwicklung akademischer Textkompetenz (seit der Schulzeit) bewusst wahrnehmen und wertschätzen können, in der durch das Seminar bedingten theoretischen wie durch die Erfahrungen an der Schule bedingten praktischen Auseinandersetzung mit dem Thema entstehen vielfältige Lernerfahrungen. Ausschnitte aus reflexiven Texten zeigen dies anschaulich:

Ausschnitte aus reflexiven Texten von Studierenden (Hervorhebungen K. S.)

[...] Zum Anderen gehe ich jetzt *bewusster* mit meinem eigenen *Schreibprozess* um, da ich mir selbst bezüglich der Workshops und Beratungsgespräche Fragen gestellt habe, wie z. B. Wie komme ich selbst eigentlich am besten ins Schreiben? Was für ein Schreibtyp bin ich? Wie strukturiere ich meinen eigenen Text?

[...] In den Beratungsgesprächen fiel mir auf, dass ich von der Denkweise für die Strukturierung einer (Fach-/Haus-)Arbeit schon weiter bin als die Schülerinnen, die ich beraten habe. Allerdings konnte ich so *meine eigene Vorgehensweise* prüfen und stelle fest, dass ich oft nach dem selben *Muster* vorgehe.

Solche Befunde bestärken die Einschätzung, dass wissenschaftliches Schreiben als Entwicklungsprozess modelliert werden muss, der über das Studium andauert (vgl. auch Pohl 2007 und Steinhoff 2007).

Ob solche Lehr- und Lernerfolge beobachtbar sind, hängt maßgeblich von den Einstellungen und Kompetenzen der Studierenden ab – auch in Bezug auf ihre Vermittlungsfähigkeit. Nicht alle Studierenden sind gleichermaßen engagiert und setzen sich mit ihrem eigenen wie auch dem Schreiben der SchülerInnen entsprechend intensiv auseinander. So formuliert ein Schüler knapp in der Abschluss-evaluation: »Man kann Glück oder Pech mit den Studierenden haben. Davon hängt eigentlich alles ab.« Aber auch die SchülerInnen sind unterschiedlich offen für Lernerfahrungen. Die Facharbeit ersetzt in NRW lediglich eine Klausurnote, verlangt aber einen weitaus längeren und aufwändigeren Arbeitsprozess als die Vorbereitung auf eine Klausur. Nicht alle SchülerInnen sind bereit, sich diesem langwierigen Schreibprozess wirklich auszusetzen, sie gehen entsprechend unvorbereitet in die Schreibberatungen oder Workshops, schneiden sich ihre Arbeit mit Internetquellen zusammen und empfinden die zusätzlichen Termine weniger als Unterstützung denn als zeitliche Belastung. Formulierungen aus der Abschlussevaluation wie: »Zeit ist kostbar. Nicht mit sowas verschwenden« deuten auch auf ein tiefgreifendes Phänomen hin. Kriterien der Effektivität und Ökonomie werden dann auch auf solche Lernprozesse wie das Schreiben übertragen, deren Güte weniger in Bezug auf den Erkenntnisgewinn (epistemisches Schreiben) und mehr auf ein Kosten-Nutzen-Prinzip bezogen wird. Am Beispiel der Studierenden könnten die SchülerInnen aber erkennen, dass ein solches Prinzip zumindest dann, wenn sie ein akademisches Studium anstreben, nur kurzfristig gilt. Akademische Textkompetenz, die mit solchem (vor)wissenschaftlichen Schreiben angebahnt wird, stellt eine Daueranforderung im Studium dar, von der ein Studienerfolg maßgeblich abhängt. Die Gelenkstelle Facharbeit ermöglicht, schulisches und universitäres Schreiben als kontinuierliche Schreibentwicklung wahrzunehmen.

4. Viele Chancen und zwei Leerstellen der (Vor)wissenschaftlichen Arbeit

In Sittas Beitrag von 2008 nennt der Autor u. a. drei Aspekte, die zentral für das Gelingen wissenschaftlichen Schreibens in der Schule gelten und die er auf die Situation der (deutschen) Facharbeit bezieht. Demnach ist es erstens notwendig, die Facharbeit in ihrer Stellung und der dafür veranschlagten Zeit aufzuwerten.

Zweitens ist die enge Beratung und Betreuung der Arbeit wichtig, die bei ihm durch die Lehrkräfte geleistet und auch stundenmäßig abgegolten werden sollen. Drittens sieht er das Fach Deutsch in besonderer Verantwortung, denn für ihn sind die Facharbeiten immer auch *Spracharbeiten*. Bezogen auf die bei der (Vor)wissenschaftlichen Arbeit beschriebenen Rahmenbedingungen lassen sich Sittas Forderungen als weitgehend umgesetzt verstehen. Die (vor)wissenschaftliche Arbeit bietet entsprechend Chancen der Anbahnung wissenschaftlicher Textkompetenz, wie sie aufgrund ungünstigerer Rahmenbedingungen an anderen Stellen weniger möglich bzw. kompensiert werden müssen. Die Materialien, die SchülerInnen und Lehrpersonen für die (vor)wissenschaftliche Arbeit nutzen können, orientieren sich an einzelnen Schritten dieses komplexen Arbeits- und Schreibprozesses (vgl. auch Schreilechner/Maresch 2014) und benennen Funktionen, Formen und Formalia der Arbeit (Textprodukt) präzise. Auf zwei mögliche Leerstellen in diesem Konzept möchte ich zum Abschluss dennoch eingehen.

In der Dichotomie Schreibprozess und Textprodukt scheint mir – und damit beziehe ich mich insbesondere auf die Arbeiten von Feilke (2010, 2012, 2014) – ein wichtiges Bindeglied zu fehlen, nämlich die Textprozedur, die eine »Mittlerstellung zwischen dem Prozess- und dem Produktaspekt des Schreibens« (Feilke 2014, S. 11) einnimmt. Beziehen wir diesen Gedanken noch einmal auf das Zitieren. Eine auch sprachliche Anforderung an die (vor)wissenschaftliche Arbeit, die zunächst einmal schwer vermittelbar ist, wie die Debatte um Plagiate zeigt (vgl. auch Steinhoff 2011), ist das Verweisen auf Texte anderer AutorInnen. Doch auch, wenn den SchülerInnen die Funktion des Zitierens klar ist und sie auch wissen, wie sie eine Referenz im Text setzen (Form), dann mag es für sie immer noch unklar sein, wie sie sprachlich auf eine/n AutorIn verweisen können, um beispielsweise auszudrücken, dass der eine Autor Wichtigeres zu dem Thema gesagt hat als der andere (siehe auch die Beispielformulierungen in Kapitel 3). SchülerInnen hier mit einem Set solcher Textprozeduren für unterschiedliche sprachliche Handlungen im Text auszustatten, wie es Graefen/Moll (2011) zunächst für ausländische Studierende vorschlagen, ist meines Erachtens eine wichtige und nicht zu unterschätzende Hilfestellung. So geben Graefen/Moll Beispiele dafür, wie die Einschätzung eines Verfassers zu einem Gegenstand über entsprechende Verben als wichtiger oder weniger wichtig gewichtet wird (S. 108 ff.). Eine Einstufung als wichtig lässt sich beispielsweise über »F hebt A hervor«, »F bekräftigt A« oder »F unterstreicht A« herstellen, eine weniger wichtige Einstufung erzeugen Formulierungen wie »F erwähnt A« oder »F bemerkt A«; auch der Umgang mit dem Konjunktiv I bei der Wiedergabe wird ausführlich thematisiert und sprachlich mit Beispielen versehen (S. 110 ff.).

Eine zweite Leerstelle scheint mir im Fehlen eines entwicklungs sensitiven Kompetenzmodells wissenschaftlichen Schreibens zu bestehen, das zum einen die VWA deutlicher in Bezug zu anderen Schreibaufgaben stellt, zum anderen über die Schule hinaus begründet wird (vgl. auch Kruse 2007). Die Anforderungen, die an die VWA gestellt werden, scheinen mir den Anforderungen an Seminararbeiten letztlich weitgehend zu entsprechen. Was aber soll die VWA – auch in Abgrenzung zum Schreiben an der Hochschule – leisten, worin ist ihre besondere Anforderung zu

beschreiben, wie lassen sich Kompetenzen mit der VWA aufbauen und dann systematisch erweitern? Schüler/Lehnen (2014) kritisieren die bislang fehlende »Etablierung institutionenübergreifender Schreibkompetenzmodelle und -curricula« und begründen sie in einem Diskurs, der vor allem durch das gegenseitige »Zuweisen der Verantwortlichkeit« gekennzeichnet ist (Schüler/Lehnen 2014, S. 223). Auch wenn ich eine solche Schärfe in dem Diskurs nicht wahrnehme, so fehlt mir bislang eine Einbettung bzw. Anknüpfung der VWA über die Schule hinaus. Die hochschulische Schreibausbildung ließe sich an die Vorarbeiten, die jetzt durch die VWA geschaffen werden, anknüpfen.

Literatur

- BACHMANN, THOMAS; FEILKE, HELMUTH (Hg., 2014): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- BMUKK (Hg., 2013): *1. Säule Vorwissenschaftliche Arbeit. Eine Handreichung. Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS*. Wien: BMBF. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfwva_22700.pdf?4e8tf2 [Zugriff: 19.9.2014].
- DECKER, LENA (2014; i. Vorb.): *Entwicklung und Förderung akademischer Textkompetenzen von Studienanfängern des Lehramtes mit Schwerpunkt auf den diskursstrukturierenden Prozeduren – eine Interventionsstudie*. Dissertation Universität Siegen.
- FEILKE, HELMUTH (2010): »Aller guten Dinge sind drei!« Überlegungen zu Textroutinen und literalen Prozeduren. In: Bons, Iris; Gloning, Thomas; Kaltwasser, Dennis (Hg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Gießen 17.5.2010. Online: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf [Zugriff: 3.3.2014].
- DERS. (2012): Was sind Textprozeduren? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hg.): *Schreib- und Textprozeduren. Erwerb, Förderung und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 1–31.
- DERS. (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut Johannes (Hg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster u. a.: Waxmann, S. 113–130.
- DERS. (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann/Feilke 2014, S. 11–34.
- FISCHER, VERENA (2013): *Die Textsorte Facharbeit in den Lehrplänen der Bundesländer*. Staatsexamensarbeit, Köln.
- GRAEFEN, GABRIELE; MOLL, MELANIE (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: Lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- GRIESHAMMER, ELLA; LIEBETANZ, FRANZISKA; PETERS, NORA; ZEGENHAGEN, JANA (2013): *Zukunftsmotiv Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. 2., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München) (2008): *Die Seminare in der gymnasialen Oberstufe*. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultur.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1972): *Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/176_Vereinb_Gestalt_Gym_Ob_Sek_II-1972_01.pdf [Zugriff: 3.3.2014].
- DIES. (Kultusministerkonferenz) (2012): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf [Zugriff: 3.3.2014].
- KRUSE, OTTO (2007): Schreiben und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollen die Schulen ihre Absolent/innen ins Studium entlassen? In: Becker-Mrotzek, Michael; Schindler, Kirsten (Hg.): *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke (= koBeS 5), S. 117–143.

- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung) (2009): *Empfehlungen und Hinweise zur Facharbeit in der gymnasialen Oberstufe*. Soest: MSW. Online: http://www.fachdidaktik-einecke.de/5_Schreibdidaktik/facharbeit.pdf [Zugriff: 3.3.2014].
- ORTNER, HANSPETER (2006): Spontanschreiben und elaboriertes Schreiben – wenn die ursprüngliche Lösung zu einem Teil des (neuen) Problems wird. In: Kissling, Walter; Perko, Gudrun (Hg.): *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 77–101.
- POHL, THORSTEN (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- DERS. (2011): Wissenschaftlich Schreiben. Begriff, Erwerb und Fördermaximen. In: *Der Deutschunterricht* 5, S. 2–11.
- SCHINDLER, KIRSTEN (2014/2015; eingereicht): Akademische Textkompetenz am Beispiel der Facharbeit entwickeln. Zur Kooperation zwischen einem Kölner Gymnasium und der Universität zu Köln. In: Schmölder-Eibinger, Sabine; Thürmann, Eike (Hg.): *Schreiben als Lernen. Kompetenzentwicklung durch Schreiben in allen Fächern*. Münster: Waxmann.
- SCHOLTEN-AKOUN, DIRK; KUHNEN, ANGELA; MASHKOVSKAYA, ANNA (2012): Sprachkompetenzen Studierender. Design und erste Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Feilke, Helmuth; Köster, Juliane; Steinmetz, Michael (Hg.): *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach, S. 179–200.
- SCHREILECHNER, ADELHEID; MARESCH, GÜNTER (2014): *klar_Matura. Vorwissenschaftliche Arbeit*. Wien: Jugend & Volk.
- SCHULMINISTERIUM NRW (2014): *Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen*: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Gymnasium/Sek-II/FAQ-Oberstufe/FAQ14/index.html> [Zugriff: 19.9.2014].
- SCHÜLER, LISA; LEHNEN, KATRIN (2014): Abnähmung wissenschaftlicher Schreib- und Textkompetenz in der Oberstufe. Textkonzeption und -komposition bei materialgestützten Schreibaufgaben. In: Bachmann/Feilke 2014, S. 223–246.
- SIEBER, PETER (1998): *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer.
- SITTA, HORST (2008): Wissenschaftliches Schreiben in der Schule. In: Dalmas, Martine; Foschi Albert, Marina; Neuland, Eva (Hg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch – italienisch – französisch kontrastiv*. Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007–2008). Villa Vigoni/Deutsch-Italienisches Zentrum/Centro Italo-Tedesco. Loven di Menaggio, S. 220–232.
- STEETS, ANGELIKA (2011): Die schulische Seminararbeit als sinnvolles Propädeutikum. Möglichkeiten und Grenzen. In: *Der Deutschunterricht* 5, S. 62–69.
- DIES. (2014): Schreiben in der Sekundarstufe II. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 178–194.
- STEINHOFF, TORSTEN (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- DERS. (2008): Kontroversen erkennen, darstellen, kommentieren. In: Bons, Iris; Gloning, Thomas; Kaltwasser, Dennis (Hg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Gießen. Online: festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_kommentieren.pdf [Zugriff: 3.3.2014].
- DERS. (2011): Der Guttenberg-Skandal. Unterrichtspraktische Anregungen zum journalistischen und wissenschaftlichen Schreiben. In: *Der Deutschunterricht* 5, S. 22–33.
- VOLLMER, HELMUT; THÜRMAN, EIKE (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut Johannes (Hg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster u. a.: Waxmann, S. 41–57.

Madeleine Marti, Marianne Ulmi

Textdiagnose für die Schreibberatung nutzen

Die Lehrenden sollen mit der Neuausrichtung auf die kompetenzorientierte Reifeprüfung Neu oder vermehrt die Rolle des Coachs einnehmen und die MaturandInnen beim Erarbeiten ihrer Vorwissenschaftlichen Arbeit beraten. Ziel ist, die MaturandInnen so zu unterstützen, dass sie ihre Kompetenzen zum selbständigen Arbeiten ausbauen und ihre Texte erfolgreich abschliessen können. Die Rolle des Coachs einnehmen heisst erstens die Schreibenden im Schreibprozess durch Beratung zu unterstützen. Beim Textcoaching ist zweitens auch Textdiagnose-Kompetenz notwendig: Wenn gezeigt werden kann, was im Text weshalb (nicht) funktioniert, kann die Weiterarbeit am Text wirkungsvoll angegangen werden. Wichtig ist dabei, nicht zu schnell mit Ratschlägen, sondern zunächst mit Nachfragen und Paraphrasieren des Verstandenen zu arbeiten. Noch ein Drittes ist unserer Erfahrung nach für die produktive Besprechung von Texten zentral: Die Empathie für das Verhältnis der Schreibenden zum Text. Unseren Beitrag fokussieren wir deshalb auf diese drei Aspekte – und beginnen mit dem letzten.

1. Verständnis für den Schreibprozess schaffen

Das primäre Ziel der Textbesprechung ist, die Schreibenden zur Weiterarbeit zu motivieren – sonst verpuffen die besten Anregungen. Die Schreibenden tendieren

MADELEINE MARTI, Leiterin Lernfoyer und Kursleiterin an der EB Zürich (kantonale Berufsschule für Weiterbildung, Abteilung Erwachsenenbildung), Mitinhaberin »Kopfwerken GmbH«.
E-Mail: madeleine.marti@eb-zuerich.ch

MARIANNE ULMI, Mitinhaberin »Kopfwerken GmbH« (www.kopfwerken.ch), Kursleiterin an der EB Zürich (kantonale Berufsschule für Weiterbildung, Abteilung Erwachsenenbildung).
E-Mail: ulmi@kopfwerken.ch

dazu, die Aussagekraft und Qualität ihres Textes zu überschätzen – je unerfahrener sie sind, desto mehr. Sie reagieren folglich häufig desinteressiert oder verärgert, wenn ihnen anderes gespiegelt wird. Diese Reaktion ist verständlich: Schreibende wissen, was sie (ungefähr) sagen wollen, und das stecken sie auch in den Text. Ob sich das aber dem lesenden Gegenüber genügend erschliesst, ist eine andere Frage. Unabhängig davon steckt im Text viel Arbeit, mehr oder weniger engagierte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und persönliche Involviertheit. Allein schon die Gedanken sprachlich zu organisieren, die vernetzten Überlegungen und Sachverhalte in die lineare Form der Sprache zu bringen, erfordert viel Anstrengung. Kommt dazu, dass sich im Text immer auch ein Stück Identität der schreibenden Person offenbart – schon in der Art, wie sie schreibt. Im engagierten Fall identifiziert sie sich mit dem Text und seinen Gegenständen; dann geht die Textbesprechung erst recht ans Eingemachte.

Das Niederschreiben entlang der eigenen Auseinandersetzung mit den zu erschliessenden Inhalten ist somit bereits eine beträchtliche Leistung. Das Festhalten der eigenen Verständnisbildung ist sinnvoll, bei neuen Gegenständen bis zu einem gewissen Grad wohl immer notwendig. Diese Leistung gilt es, in der Textbesprechung zu würdigen: Das »schreiberzentrierte« Schreiben ist ein erster wichtiger Schritt der Annäherung an komplexe Gegenstände.

Auch fortgeschrittene Schreibende überspringen diesen Schritt nicht einfach. Aber sie sind sich bewusst, dass in diesem Durchgang erst Rohtexte und noch lange keine lesergerechten Texte entstehen. Gute und schlechte Schreibende unterscheiden sich wesentlich darin, ob sie Texte überarbeiten können. Die solide Überarbeitungskompetenz ist ebenso wichtig wie das Schreiben selbst. Das ist jungen Schreibenden oft nicht bewusst. Es ist deshalb wichtig, Textbesprechungen klar als Besprechung einer vorläufigen Fassung, eines »text produced so far« zu deklarieren.

Wie gut das, was der/die Schreibende in den Text gelegt hat, beim Lesen verstanden wird, hängt zum einen von der Qualität des Textes ab, zum anderen aber auch vom Wissensstand und der Erschließungsfreudigkeit der Lesenden. Schreibende, die im traditionellen Schulkontext einen Text verfassen, dessen einzige Adressatin die Lehrperson ist, begnügen sich gern – und eigentlich berechtigterweise – mit diesem schreiberzentrierten Stadium. Denn die Lehrperson weiss ohnehin, wahrscheinlich sogar besser, was im Text zu stehen hat. Wer jedoch Texte schreiben will, die nicht nur von wohlwollenden Lesenden mit grossen Fachkenntnissen verstanden werden sollen, muss über das schreiberzentrierte Stadium hinausgehen. Er/sie muss »leserorientiert« schreiben – was allerdings auch den Schreibenden selbst zu einem tieferen Verständnis der Inhalte verhilft: Das, was schlüssig erklärt werden kann, ist auch verstanden (siehe Tabelle 1).

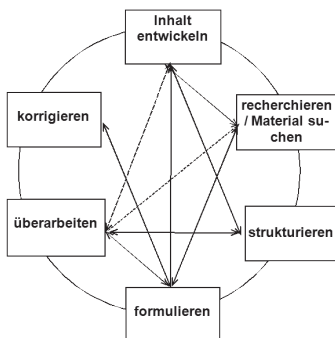
Von der Rohfassung bis zur fertigen Fassung ist von den Schreibenden viel Geduld gefordert; je komplexer der Text ist, je neuer die Sachverhalte, die erarbeitet werden, je unvertrauter die Textsorte, je mehr braucht es davon. Erfahrene Schreibende rechnen damit. Wer sich hingegen das erste Mal hinter das Schreiben eines komplexen Textes macht, macht auch diese Erfahrung zum ersten Mal. Davon zu wissen, wirkt für die meisten Schreibenden entlastend – und motivierend.

Tab. 1: Von der Schreiberzentriertheit zur Leserorientierung (basierend auf Ulmi u. a. 2014, S. 34)

Stufe 1: Schreiberzentrierung (Writer-based)
Frühes Stadium, schreibentwicklungsmässig, aber auch in Bezug auf die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand: Die Texte entwickeln sich dem Erfassen des Gegenstands im Kopf des Autors bzw. der Autorin entlang. Als vorläufiges, epistemisches Schreiben kann es sehr wertvoll sein.
Stufe 2: Leserorientierung (Reader-based)
Die Sachverhalte werden aus einer Aussensicht heraus neu organisiert, indem sie implizit oder explizit Oberbegriffen zugeordnet werden, sodass sich eine sachlogische Gliederung ergibt. Es gibt eine klare thematische Entfaltung: Ausgehend von einem Grundthema, das deutlich macht, worum es gehen soll, geht der Text Schritt für Schritt weiter. Im Text wird ein Wissensnetz aufgespannt, sodass sich die Lesenden Schritt für Schritt mit den Sachverhalten vertraut machen können.

Die Einsicht in das Hin und Her des Schreibprozesses lässt sich zum Beispiel mit folgender Darstellung (Abb. 1) besprechen¹:

Faktisch verlaufen diese Schritte nie linear und sie wiederholen sich mehrmals. Für noch wenig strukturierte Texte kann mit diesem Schema beispielsweise gezeigt

**Abb. 1:** Der Schreibprozess

werden, dass der Schritt der Strukturierung übersprungen ist – was nicht an sich falsch ist, je nach Schreibtyp oder Aufgabe sogar ein sinnvolles Vorgehen sein kann. Dieser Schritt muss jedoch noch gemacht werden. Der eigene Text muss gleich wie das fremde Material analysiert und thematisch geordnet werden. Es kann sein, dass dann weitere »vortextliche« Arbeit gefordert ist: neues Material suchen, anderes weglassen. Neue Fokussierungen sind nötig. Es wird so klar, dass es keinen Sinn hat, unstrukturiert sehr viel Text aufs Mal zu generieren. Die Bereitschaft zur Überarbeitung wächst mit dem Bewusstsein, dass Schreiben auch deshalb arbeits-

intensiv ist, weil auch vor- bzw. aussertextlich gearbeitet werden muss.

Mit dem wohlüberlegten Einsatz der treffenden sprachlichen/textuellen Mittel wird gesteuert, was, wieviel, welcher Art die Lesenden Vorwissen aktivieren müssen. Das Textverfassen besteht genauso sehr im Reduzieren und Umordnen wie im Erarbeiten der Inhalte. Die Einsicht in die Art und Weise, wie mithilfe der sprachlichen Mittel eine Textwelt geformt werden kann, wie minutiös diese Welt auf

1 Der Schreibprozess wird oft auch viel kleinteiliger dargestellt. Eine etwas ausführlichere, aber schön kompakte Beschreibung findet sich in: Scheuermann 2013, S. 41.

sprachliche Zeichen reagiert, kann Begeisterung, Erstaunen, Experimentierfreude, Respekt vor der Sprache hervorrufen. Im Bietschhorn-Modell² werden viele dieser Mittel greifbar.

2. Den Blick für den Text schärfen: mit dem Bietschhorn-Modell zur Textdiagnose

In der Textbesprechung geht es darum, die Überarbeitung respektive die weitere Entwicklung von dort aus anzuregen, wo der Text am Gewinn versprechendsten optimiert werden kann. Dazu braucht es ein griffiges texthandwerkliches Instrumentarium. Das Bietschhorn-Modell stellt dies segmentiert in sechs Schichten zur Verfügung (Abb. 2).³

Den sechs Schichten ist das Bietschhorn hinterlegt, ein markanter, fast vier-tausend Meter hoher Berg der Walliser Alpen, der sich durch eine ausgeprägte vertikale Strukturierung seiner Südwand auszeichnet. Diese Struktur hinter den Schichten soll deutlich machen, dass die Bearbeitung einzelner Aspekte nicht isoliert zu sehen ist, sondern die Überarbeitung immer mit Blick auf das Textganze in Angriff genommen wird. Die unterste Schicht 1 gilt der Qualität und der Auswahl der Inhalte. Auf den darüber liegenden Schichten (2 bis 4) betrachten wir die Komposition des Textes. Die korrekte Schreibweise ist Thema von Schicht 5. Die textsortenspezifischen formalen Konventionen sind der obersten Ebene zugeordnet.⁴

Die Betrachtungsrichtung geht von den »higher-order concerns« – das sind die Ideen und deren Organisation – zu den »lower-order concerns« – das sind die stilistischen Unschönheiten oder grammatikalischen und orthographischen Fehler. Schicht um Schicht, von der inhaltlichen Tiefe über die thematische Ordnung, die Dichte der Inhalte, die Klarheit der Bezüge, die leseorientierenden Eingriffe, die Fragen der sprachlichen Realisierung bis hin zu Fragen der speziellen Anforderungen der Textsorte, kann ein Text auf seinen Zustand hin so abgeklopft werden, dass die nächsten Überarbeitungsschritte⁵ sinnvoll ansetzen können. Zuweilen verweisen dabei Fehlerhaftigkeiten auf den oberen Ebenen auf Schwierigkeiten in den unteren Schichten.

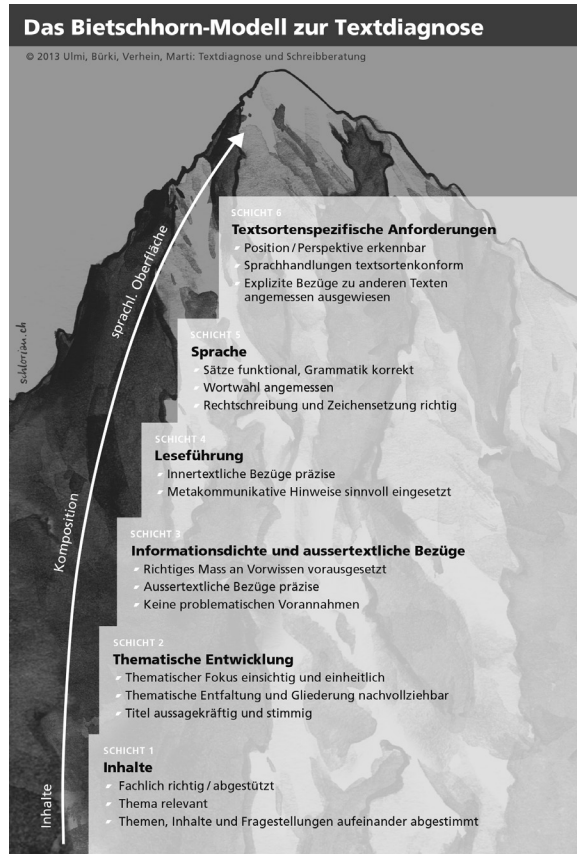
2 Entwickelt in: Ulmi/Bürki/Verhein/Marti 2014.

3 Download des Modells, auch in einer Version für Sachtexte, sowie weiteres Material finden sich bei www.kopfwerken.ch/und_ausserdem, ebenso bei www.phbern.ch/textdiagnose-und-schreibberatung.

4 Dass wir die textsortenspezifischen Aspekte der letzten Schicht zuordnen, ist aus linguistischer Sicht nicht legitim – die Textsorte konstituiert den Text ja grundlegend. Wir haben uns dennoch für diese Darstellung entschieden. Wir wollen damit der Überbetonung der formalen Vorgaben im »wissenschaftlichen Schreiben« entgegenwirken und betonen, dass auch ein wissenschaftlicher Text in erster Linie ein lesbarer Text sein soll. Die formalen Konventionen tragen letztlich nichts zum Gehalt, zur eigentlichen Textqualität bei.

5 Vgl. »Typische Probleme und Lösungsoptionen« in: Ulmi u. a. 2014, S. 253–258 (auch als Download unter http://www.kopfwerken.ch/und_ausserdem).

Abb. 2:
Das Bietschhorn-Modell zur
Textdiagnose (Ulmi/Bürki/Ver-
hein/Marti 2014, S. 48)



Dies sei anhand der Diagnose des folgenden Textausschnittes illustriert. Es handelt sich um den Beginn des ersten Kapitels der ersten Studienarbeit eines Pädagogikstudenten. Titel der Arbeit: *Paul Geheeb und die Ecole d'Humanité*.

(1) Der Begriff Reformpädagogik ist ein problematischer Ausdruck. Um zum einen den Begriff klarer zu machen, und zum andern auch Paul Geheeb dadurch als Reformpädagoge besser einzuordnen, beschäftige ich mich zuerst mit diesem Begriff. Auch Martin Näf hat sich in seinen Büchern zu Paul Geheeb mit der Reformpädagogik auseinandergesetzt. Folgend werde ich mich auf die Literatur von Näf beziehen. Die Reformpädagogik ist ein Begriff der um 1900 durch verschiedene Reforminitianten immer mehr in Mode gekommen ist. Gemeinsam haben die reformpädagogischen Geschehnisse dass sie in Opposition zu der offiziellen Bildungslandschaft standen. Die Geschichte des Begriffs liess sich bisher nicht klar rekonstruieren. (S. 29–30)

Ein solcher Text kann unter ganz verschiedenere Aspekten betrachtet werden. Er könnte klar kritisiert werden: sprachliche Verstösse, unpassendes sprachliches Register, Kommafehler, ungenügende Themenführung, usw. Würde das alles aufs Mal moniert, würde der Autor wohl erdrückt. Unser Ansatz auf der Grundlage des Bietschhorn-Modells ist ein anderer: Wir versuchen als Erstes zu erkennen, was

sich auf der untersten Schicht tut (Ebene 1). Es lässt sich erkennen: Der Autor nähert sich seinem Thema an, das er in der Einleitung unter der Fragestellung vorgestellt hat: »Wie zeigt sich die Pädagogik von Paul Geheeb in der von ihm gegründeten Schule, der Ecole d'Humanité?«

In der zitierten Passage setzt der Student mit dem Versuch der Klärung seines Untersuchungsgegenstandes ein (dem reformpädagogischen Ansatz Paul Geheebes) und beginnt mit einer Begriffsklärung (Reformpädagogik) – wie das bei (vor)wissenschaftlichen Arbeiten oft explizit verlangt ist. Dabei verknöten sich Bezeichnung und Gegenstand, was den Studenten zu unsinnigen oder falschen Aussagen führt: »Der Begriff ist ein Ausdruck« oder »der Begriff kam in Mode« [Es war nicht der Begriff, der in Mode kam, sondern die reformpädagogischen Ansätze kamen auf]. Solche Verwirrungen sind häufig anzutreffen. Sie ergeben sich dann, wenn die einzelnen Aussageinhalte zu schnell miteinander verbunden werden – statt zunächst ausgebreitet zu werden. Um dies zu vermeiden, kann konsequent mit neuen Absätzen gearbeitet werden. Dann zeigt sich, wenn Satzfolgen sprachlich oder inhaltlich nur entfernte Verbindung aufweisen. Auch in Beispiel (1a) wird so deutlich, dass die Satzfolgen eher assoziativ aneinandergereiht sind, die thematische Bündelung der einzelnen Aussagen aber noch fehlt:

(1a) Der Begriff Reformpädagogik ist ein problematischer Ausdruck.

Um zum einen den Begriff klarer zu machen, und zum andern auch Paul Geheeb dadurch als Reformpädagoge besser einzuordnen, beschäftige ich mich zuerst mit diesem Begriff.

Auch Martin Näf hat sich in seinen Büchern zu Paul Geheeb mit der Reformpädagogik auseinandergesetzt. Folgend werde ich mich auf die Literatur von Näf beziehen.

Die Reformpädagogik ist ein Begriff der um 1900 durch verschiedene Reforminitianten immer mehr in Mode gekommen ist. Gemeinsam haben die reformpädagogischen Geschehnisse dass sie in Opposition zu der offiziellen Bildungslandschaft standen.

Die Geschichte des Begriffs liess sich bisher nicht klar rekonstruieren. (S. 29–30)

Solch wenig kohärente Satzfolgen lassen Ungenauigkeiten grossen Raum. Wird die schwache Verbindung hingegen durch Absatzwechsel optisch deutlich, wird die noch zu leistende Denkarbeit sichtbar. Fragen zur Präzisierung können gestellt werden: Was ist problematisch am Begriff? Ist er falsch? Unklar? Haben die »Reformpädagogen« den Begriff geprägt? Klärung und Neubündelung wird den Text substantziell weiterbringen – und möglicherweise wird dabei die Sprache ebenfalls exakter.

Jedenfalls: Damit die Arbeit durch die Überarbeitung substantziell gewinnt, muss auf den unteren Ebenen angesetzt werden. Es macht keinen Sinn, sich in einem Text, der in den unteren Schichten noch unkontrolliert ist, mit Details der Sprachrichtigkeit zu beschäftigen. Da sind gedankliche und kompositorische Arbeiten gefordert und nicht Korrektur. Es geht um das Ringen um Thema und Inhalt – und das wiederholt sich im Grunde auf allen Ebenen des Textes: Auf der Ebene der Arbeit als Ganzes (Makrostruktur), auf der Ebene der Kapitel und Absätze (Mesostruktur) und ebenso auf der Ebene der Sätze, Wortgruppen und sogar der Wörter (Mikrostruktur). Auf jeder Ebene geht es darum, Inhalt und Thema, Bezugspunkt und Aussage sinnvoll und zweckmässig aufeinander zu beziehen. Überall muss dieses Verhältnis gut aufgebaut und laufend justiert werden.

3. Typische Aspekte der einzelnen Schichten

Im Folgenden wollen wir einzelne Schichten des Bietschhorn-Modells kursorisch vorstellen.

In Schicht 1 geht es um Qualität und Relevanz der Inhalte. Aus fachlicher Sicht geht es darum, ob die dargestellten Inhalte bzw. Konzepte fachlich richtig sind und ob sie innerhalb des Fachdiskurses gerechtfertigt sind. Aus sprachlich-textlicher Sicht geht es um Fragen wie: Sind die einzelnen Inhalte im Kontext der Textumgebung plausibel? Sind die Aussagen auch im Zusammenhang mit dem Hauptthema einsichtig?

In Facharbeiten ist die verwickelte Themenführung oft in einer unklaren, unpräzisen Fragestellung angelegt, zum Beispiel, weil sie sich in zu vielen Worten verheddert. Vorsicht ist auch dann gefordert, wenn die thematische Fokussierung bei der Überarbeitung verändert wird. Dann erweisen sich einige der zuvor erarbeiteten Inhalte möglicherweise als überflüssig oder störend. Wenn sich die/der Schreibende von ihnen nicht trennen mag, führen sie zu Verwirrungen im Text.

Schicht 2 fokussiert auf die thematische Entwicklung. Die Ordnung der Themen und Gedanken lässt sich optisch unterlegen durch die Mittel der äusseren Gliederung: Kapitel, Unterkapitel, Abschnitte, Sätze. Wie in Beispiel (1) verdeutlicht, ist schon das optische Auseinandernehmen von nicht genügend Zugehörigem, zum Beispiel durch Absätze, ein probates Mittel, um ungenügend Verbundenes freizulegen. Danach kann neu gebüschelt und thematisch verbunden werden.

Ebenso erweist sich in dieser Schicht die Überprüfung der »Titeltreue« oft als sehr hilfreich: Wenn Titel und Text übereinstimmen, wurde das Thema inhaltlich so entfaltet, wie die Autorin⁶ es vorgesehen hatte. Stimmen Titel und Text aber nicht überein, so ist die Autorin während des Schreibens vom geplanten Weg abgekommen, hat sich ihr Blickfeld geändert. Es drängten sich offensichtlich andere Sachverhalte vor. Das kann durchaus sinnvoll sein, weil sich während des Schreibens etwas als wichtiger erwies als ursprünglich vermutet. Durch die Auseinandersetzung mit dem Thema werden die Kenntnisse vertieft oder unbemerkt hat sich der Blickwinkel verändert. Mit einer Kontrolle der Übereinstimmung von Titel und Text wird das aber deutlich – dann gilt es, entweder den Text titeltreu umzuschreiben oder durch Anpassung des Titels den Perspektivenwechsel bewusst mitzutragen.

In Schicht 3 geht es um die Frage, wie ausführlich oder wie knapp die Inhalte dargestellt sind – oder anders gesagt: Um die Art und Weise, wie engmaschig und wie klar die Autorin den Text gestaltet und auch, mit welchen Mitteln sie die Welt in den Text hineinbringt. Auch das Auslassen von gedanklichen Schritten ist hier zu besprechen. Dazu ein Beispiel, bei dem die Auslassung zu ungewolltem Witz führt:

(2) Handmühlen sind bei Ökofreaks beliebt. Deren Befestigungsmechanismen sind nicht mehr zeitgemäss.

6 Wir verzichten im Folgenden auf Doppelnennungen und benutzen für Autorin die weibliche und für Leser die männliche Form.

Ausgelassen sind die gedanklichen Schritte, welche Befestigungsmechanismen bei Handmühlen derzeit (2013) üblicherweise verwendet werden (Schraubzwinge) – und was daran nicht mehr zeitgemäss ist (moderne Küchen haben oftmals keine überkragenden Abdeckplatten mehr). Da diese gedanklichen Zwischenschritte nicht ausgeschrieben sind, der Rückverweis durch das Demonstrativpronomen aber darauf referiert, wird die Aussage mehrdeutig. Typische Wörter für den leeren oder falschen Bezug im Text sind ungerichtete Bezugswörter wie »bezüglich« und »entsprechend«. Unspezifische Anschlüsse mit »dabei«, »wobei«, »davon ausgehend«, »das«, »dies« sind ebenfalls häufig Indikatoren für verkürzte oder fehlende Aussagen. Sprachlich signalisieren sie einen Rückverweis innerhalb des Textes. Hierzu ein Beispiel:

(3) Der Energiespeicher dient als Puffer zwischen Energieerzeugung und Energieverbrauch. Dabei soll die produzierte Energie gespeichert und kontinuierlich über einen längeren Zeitraum abgegeben werden.

Was ist mit »dabei« gemeint? Die Argumente, die durch das sprachliche Signal »dabei« angezeigt werden, fehlen. Das sprachliche Signal verdeckt eine offene Frage. Es lohnt sich also, bei solchen Wörtern misstrauisch hinzuschauen; das schult präzises Denken.

Schicht 4 gilt den erklärenden Mitteln, mit denen die Autorin den Textverlauf erläutert und dem Leser den Weg durch den Text weist. Es sind dies einerseits Bezugnahmen innerhalb des Textes mittels Rück- und Vorverweisen und andererseits die metakommunikativen Mittel der expliziten Leseführung. Ein gutes Inhaltsverzeichnis oder deutliche Absatzgliederungen leisten die Leseführung effizienter als das Erklären des Aufbaus mit dem Aufzählen von Reihenfolgen. Erläuterungen zur Textgliederung können auch als Krücken dienen. Der Einsatz von expliziten leseführenden Mitteln zwingt die Autorin dazu, das eigene Denken zu disziplinieren. Indem sie ihre Ordnungsprinzipien erklärt, gibt sie sich selbst Orientierungshilfe. Grundsätzlich aber gilt: Wenn Texte implizit gut geführt sind, profitiert der Leser nur dann von Erläuterungen zum Textaufbau, wenn sie sehr komplexe Sachverhalte behandeln. Interessant für den Leser ist jedoch, wenn der Aufbau thematisch erklärt und begründet wird.

Schicht 5 zeigt sprachliche Phänomene, die direkt auf der Oberfläche des Textes offensichtlich werden: Schwierigkeiten der Wortwahl und des Satzbaus. Grundsätzlich gilt: Hohe schriftsprachliche Kompetenz ist die Basis für das Schreiben von grossen, komplexen Arbeiten – wo sie nicht genügend vorhanden ist, muss sie in kleineren Einheiten erarbeitet werden. Unpräzise Formulierungen können aber oft auch als Ausgangspunkt zum Weiterdenken dienen. Ausgerechnet die Fachsprachlichkeit öffnet mit ihrer Tendenz zum »kompakten« Sprachgebrauch unpräzisen oder leeren Aussagen das Tor. Hierzu ein Beispiel:

(4) Bei der qualitativen Ausprägung von Personalplanung und Personalbeschaffung geht es darum, über Kategorien und Eigenschaftsbestimmungen für potenzielle Leistungsträger den Umfang der Personalausstattung eines Unternehmens festzulegen in Bezug auf Aufbau und Inhalt von Stellen im Unternehmen.

Irgendwie in der Nähe Liegendes wird flugs in einen Satz gepackt. »Kompakt« bezieht sich hier auf die grammatikalischen Strukturen, die Aneinanderreihung von Nominalketten, wobei der Inhalt unpräzise bleibt. Auch die schnelle Zusammenfügung von einzelnen Wörtern zu Wortzusammensetzungen (»Augenblickskomposita«) führt gern durch Nebel:

(5) Funktionsinhalt, Jugendsubstrukturdebatte, Qualitätsmöglichkeiten

Schicht 6 fokussiert auf Fragen der Textsortenspezifik – sie werden in andern Beiträgen dieses Bandes ausführlich dargestellt, weshalb wir uns hier mit folgenden Bemerkungen begnügen: Die Textsorte – mit ähnlicher oder synonyme Bedeutung auch *Textklasse*, *Textart*, *Texttyp*, *Textform* oder *Textmuster* genannt – dient als eine Art Masterfolie sowohl für die Produktion wie auch die Rezeption von Texten. Je nach Gliederungskriterien werden bis zu 200 verschiedene Kategorien unterschieden. Textsortenkenntnis ist weitgehend intuitiv angeeignet. Von vielen Textsorten (Brief, Gedicht, Gebrauchsanleitung, Erzählung usw.) haben die Schreibenden aufgrund ihrer Leseerfahrung eine Art vorbewusstes Musterwissen. Sie haben ein Schema aufgebaut, an dem sie sich beim Schreiben orientieren können. Für die Schreiberin ist die Textsorte eine substanzielle Vorgabe dafür, auf welche Art und Weise sie den Inhalt sprachlich/ textlich realisieren muss. »Vorwissenschaftliche Texte« als Textsorte sind sowohl für viele Lehrkräfte wie auch für die MaturandInnen ein neues Feld und als solches mit die Ursache von viel Unsicherheit. Deshalb ist es hilfreich, die Vorstellungen zu dieser Textsorte zu explizieren und in Gesprächen über gute Praxisbeispiele zu eichen. Allerdings sollten diese Beispiele nicht zu Normen verkommen.

4. Hinweise zum Beraten

Wenn die Lehrkräfte einen grossen Vorsprung an Wissen und Erfahrung gegenüber den MaturandInnen haben und wenig Zeit für Beratung vorhanden ist, so liegt die Versuchung nahe, dass die Lehrenden zu viele Hinweise und Empfehlungen geben. Oft lassen sich die Schreibenden dies gern gefallen und geben gleich auch die Verantwortung für ihren Text ab. Damit dies nicht geschieht, ist es wichtig, dass die Lehrkräfte bewusst die Rolle wechseln und zu Coachs werden, und diese neue Rolle als Berater/innen gegenüber den MaturandInnen klar deklarieren: Als Coachs sind sie dazu da, die Überarbeitung/Entwicklung des Konzeptes oder Textes zu unterstützen. Das normorientierte Beurteilen der späteren Notengebung hat in dieser Phase so gut wie möglich ausgeschaltet zu sein.⁷

7 Wir erachten es als sinnvoll, in der Beratungsphase die Beurteilungsraster wegzulegen und aufgrund der Textdiagnose und der im Gespräch geäusserten Schwierigkeiten geeignete Lösungswege zu suchen, welche die Schreibenden für ihre Arbeit nutzen können.

Das moderne Beratungsverständnis geht von drei Prinzipien aus: Selbstverantwortung, Ressourcenorientierung und gemeinsame Lösungsfindung. Für die Schreibberatung bedeutet dies folgende Rollen-Verteilung:

- Die Coachs unterstützen die Schreibenden bei ihrer Textarbeit. Sie paraphrasieren Verstandenes und stellen Fragen mit dem Ziel, die Ressourcen der Schreibenden (z. B. soziale Beziehungen, Problemlösungskompetenzen, Wissen) zu aktivieren und sie zu motivieren. Auf gelungene Textstellen wird hingewiesen und bei unklaren Stellen nachgefragt, was gemeint ist. Auf dem Hintergrund der Textdiagnose kann gezielt das »Schreibhandwerkszeug« für die weitere Arbeit verfügbar gemacht werden.
- Die Coachs legen grosses Gewicht auf das Nachfragen – und geben nur dosiert Inputs, Kommentare, Hinweise zur Überarbeitung und Anleitungen zur Weiterentwicklung.
- Die Schreibenden übernehmen die Verantwortung für die Überarbeitung und Weiterentwicklung ihres Textes selbst. Damit werden Entschuldigungen wie »ich habe doch das gemacht, was Sie mir gesagt haben ...« hinfällig.

In einem Beratungsgespräch werden verschiedene Phasen durchlaufen – und sie sollen bewusst gestaltet werden:

- Beziehung aufnehmen und Rollen klären
- Anliegen konkretisieren
- Lösungswege suchen
- Lösung auswählen
- Ergebnis sichern

Angewandt auf die Schreibberatung heisst das:

- *Beziehung aufnehmen und Rollen klären:* Das Beratungsgespräch beginnt mit dem Herstellen einer freundlichen Atmosphäre. Danach wird geklärt, wie viel Zeit zur Verfügung steht und welche Rollen Coachs und Schreibende haben. Die/der Coach gibt Rückmeldungen zu Konzept oder Text und unterstützt bei der Suche nach Wegen zur Weiterentwicklung/Überarbeitung.
- *Anliegen konkretisieren:* Das Ziel der Beratung wird zusammen festgelegt. Die schreibende Person schildert ihre Schwierigkeiten oder Fragen möglichst genau und die/der Coach legt ihre/seine Einschätzung offen. Die Coachs bilden für sich Hypothesen zum Lernstand der Schreibenden (entweder aufgrund einer Diagnose des vorgelegten Textes oder aufgrund der von den Schreibenden benannten Schwierigkeiten), überprüfen die Diagnose durch Fragen und überlegen, welche methodischen Ansätze und Hilfsmittel dienlich sein können.
- *Lösungswege suchen:* Je nach Ziel der Beratung liegt der Fokus eher auf Fragen zur Textqualität, auf Fragen zum Schreibprozess oder auf Fragen zu Recherche- und Lesestrategien. Wichtig ist, darauf zu achten, dass die Schreibenden die Lösungsmöglichkeiten mit ihrem eigenen Denken verbinden können. Wird deutlich, dass dies nicht der Fall ist, suchen die Coachs gemeinsam mit den Schreibenden nach weiteren Lösungsmöglichkeiten oder geben dort, wo sie

mehr wissen, dosiert Inputs. Dabei können Modelle wie das *Bietschhorn-Modell*, der *Schreibprozess* oder *Komponenten der Schreibkompetenz* (vgl. Ulmi u. a. 2014, S. 27) hilfreich sein. – Gute Erfahrungen haben wir mit dem exemplarischen Arbeiten gemacht: Anhand weniger Beispiele wird aufgezeigt, wo Probleme im Text liegen. Dazu können mit Farben typische Phänomene angestrichen und exemplarisch die »Lösungsoptionen« gezeigt werden. Die Schreibenden scannen selbst ihren Text nach diesen Problemen und erproben die »Lösungsoptionen«. Mit dem Überarbeiten dieser Aspekte wird sich im gelingenden Fall der gesamte Text verändern.

- *Lösung auswählen*: Das weitere Vorgehen wird besprochen. Der/die Coach fragt, was die schreibende Person umzusetzen gedenkt. Wenn Widerstände gegen einen Lösungsweg spürbar werden, muss mit Nachfragen geklärt werden, ob dieser Weg gangbar ist oder ein neuer gesucht werden soll. Bei Bedarf kann die/der Coach auch einen neuen Vorschlag machen, wobei dieser von der schreibenden Person verstanden und akzeptiert werden muss.
- *Ergebnis sichern*: Zum Abschluss wird überprüft, ob das für die Beratung gesetzte Ziel erreicht ist und wie zufrieden die schreibende Person mit dem Ergebnis ist.

Der Rollenwechsel von der Lehrkraft zum Coach, die/der beim Prozess des Schreibens und Überarbeitens berät, ist eine grosse Herausforderung. Wenn das Ergebnis in Form des fertigen Textes vorliegt, ist wiederum ein Rollenwechsel⁸ gefordert: Die Lehrkraft hat nun die Aufgabe, das Produkt zu beurteilen aufgrund bestimmter Kriterien.⁹

Es kann sein, dass die Schreibenden subjektiv sehr grosse Fortschritte erzielt haben, ihr Text aber den Kriterien trotzdem nur schwach entspricht. Das kann zu konfliktiven Situationen führen – erst recht, wenn nicht transparent gearbeitet wurde. Es kann sich lohnen, neben der Qualität des Produktes – des fertigen Textes – auch die Qualität des Prozesses zu benoten.

Literatur

- SCHEUERMANN, ULRIKE (2013): *Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln*. Opladen-Toronto: Barbara Budrich (= UTB, 3687).
- ULMI, MARIANNE; BÜRKI, GISELA; VERHEIN, ANNETTE; MARTI, MADELEINE (2014): *Textdiagnose und Schreibberatung. Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten*. Opladen-Toronto: Barbara Budrich (= UTB, 8544).

8 Zur Gegenüberstellung von Beratung und Beurteilung siehe Ulmi u. a. 2014, S. 240.

9 Dazu werden die ministeriellen Richtlinien zur Beurteilung Vorwissenschaftlicher Arbeiten eingesetzt, die erreichen wollen, dass die Vorwissenschaftlichen Arbeiten möglichst einheitlich bewertet werden.

Markus Rheindorf

Die Präsentation und Diskussion der Vorwissenschaftlichen Arbeit Zwischen Schule und Wissenschaft

Während die Vorwissenschaftliche Arbeit in den meisten relevanten Kontexten (etwa in der öffentlichen Diskussion, in Fortbildungen, aber auch seitens vieler SchülerInnen) ein Höchstmaß an Aufmerksamkeit erhält, wird ihre Präsentation und Diskussion kaum beachtet – es steht daher zu befürchten, dass auch deren Vorbereitung wenig Beachtung erfährt. Dies ist einerseits nachvollziehbar, da die VWA selbst augenscheinlich etwas Neues ist, eine neue Herausforderung darstellt und daher besonderer Vorbereitung bedarf: Sie ist ein ungleich umfangreicherer Text als jene, die SchülerInnen im Rahmen des Textsortenkatalogs schreiben gelernt haben. Damit verbunden sind auch wesentlich komplexere Textstrukturen zu meistern, wie auch der eigenständige Umgang mit wissenschaftlichen Quellen (einschließlich der Konventionen des Zitierens) sowie in vielen Fällen die Durchführung, Dokumentation, Interpretation und schließlich auch Darstellung einer eigenen empirischen Untersuchung. Die hierfür notwendigen, sprich einerseits zu vermittelnden und andererseits zu erwerbenden Kompetenzen stellen SchülerInnen wie LehrerInnen augenscheinlich vor neue Herausforderungen.

Die Präsentation (ihr Gegenstück, die Diskussion, wird in diesem Kontext häufig gar nicht genannt, obwohl der Fokus dieses Teils der Reifeprüfung eigentlich auf

MARKUS RHEINDORF ist promovierter Linguist und forscht, publiziert und lehrt im Bereich wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben, u. a. an den Universitäten Wien, Klagenfurt und Linz. Seit 2009 ist er ebenfalls als Schreibberater tätig und hält Fort- und Weiterbildungsseminare zum wissenschaftlichen Schreiben und seiner Vermittlung in unterschiedlichen Ausbildungskontexten.

E-Mail: markus.rheindorf@univie.ac.at

der »fachlichen Disputation« liegen sollte, vgl. BMUKK 2013) hingegen wird weiterhin als »bloß ein weiteres Referat« gesehen, da sie dem ersten Anschein nach keine neuen Formen und Herausforderungen mit sich bringt. Referate und die relevanten Kompetenzen seien schließlich hinlänglich in die Lehrpläne integriert. Damit wird die Komplexität der Aufgabe, die die Präsentation und Diskussion einer Vorwissenschaftlichen Arbeit bedeutet, jedoch vorschnell abgetan und unterschätzt. Sie ist in einigen Punkten ebenso neuartig für die SchülerInnen wie die VWA selbst. Diese Feststellung bildet den Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen zur Vorbereitung und Durchführung der Präsentation und Diskussion der Vorwissenschaftlichen Arbeit.

Wohl sind einige Aspekte einem herkömmlichen Referat ähnlich und müssen, da sie im regulären Unterricht verankert sind und von den SchülerInnen geübt werden, hier nicht näher behandelt werden: Hierzu zählen Grundsätze der Gestaltung visueller Präsentationsmittel (insbesondere PowerPoint-Folien) und unterstützender Materialien (etwa Handouts), Rhetorik, Sprechtechnik und Körpersprache. Jenseits dieser Grundkompetenzen fordert die Präsentation und Diskussion der VWA SchülerInnen jedoch durch

- einen ungewohnten Ausgangspunkt und Prozess in der Vorbereitung bzw. Erstellung der Präsentation sowie
- eine ungewohnte Situation in der Präsentation und Diskussion (hinsichtlich der Kommunikationssituation und des Publikums, häufig aber auch räumlich).

1. Die Vorwissenschaftliche Arbeit als ungewohnter Ausgangspunkt für die Präsentation

Bevor ich einige Überlegungen zur VWA als Ausgangstext für eine Präsentation anstelle, möchte ich vor einem gewissermaßen naheliegenden Missverständnis warnen, das die Konstruktion »Präsentation der Vorwissenschaftlichen Arbeit« zulässt. Da sich der Begriff »Arbeit« im wissenschaftstypischen Sprachgebrauch – und so auch in Bezug auf die VWA – sowohl auf den Text im engen Sinn (die Vorwissenschaftliche Arbeit als vorliegender Text, Produktperspektive) als auch auf die dahinterstehende Arbeit, den Arbeits- bzw. Erkenntnisprozess beziehen kann, ist der Hinweis angebracht, dass die Präsentation keine »Produktpäsentation« ist, bei der etwa die Kapitel einzeln präsentiert werden (»In Kapitel 2 wird ein Überblick gegeben«, »In Kapitel 3 werden Beispiele besprochen«). Ein solcher Rahmen böte wohl eine gewisse Sicherheit für die rein deskriptive, nicht involvierte Wiedergabe des Inhaltsverzeichnisses, entspricht aber nicht der Funktion der Präsentation und Diskussion der VWA, nämlich der inhaltlichen, fachlichen Disputation. Vielmehr müssen dafür die Inhalte, insbesondere die inhaltlichen Zusammenhänge in der VWA wiedergegeben werden. Hierin liegt meines Erachtens die zentrale Herausforderung für SchülerInnen.

Zunächst ist der Ausgangspunkt bzw. die Basis näher zu charakterisieren: Mit der VWA haben SchülerInnen einen eigenständig erarbeiteten und verfassten, umfangreichen und strukturierten Text als Grundlage, der darüber hinaus in vielen Fällen

auch noch eine eigenständige, selbst durchgeführte und ausgewertete empirische Untersuchung enthält. Es liegt auf der Hand, dass innerhalb von 10 bis 15 Minuten (einschließlich Diskussion, die den überwiegenden Teil ausmachen soll!) eine solche Grundlage nicht vollständig präsentiert werden kann. Es folgt daher, dass das Gesamtvolumen an Information reduziert und Inhalte gezielt ausgewählt werden müssen. Trotz Reduktion und Selektion muss der Gesamtzusammenhang der Arbeit allerdings erhalten bleiben. Sinnvoll ist es daher, im Rahmen dieser Zusammenhänge eine Fokussierung bestimmter Inhalte aus der VWA vorzunehmen. Auf hinreichend abstrakter Ebene sind diese Inhalte, man mag sie auch wissenschaftstheoretische Aspekte nennen, verlässlich dieselben für fast jede VWA und können daher als Empfehlung verstanden und verwendet werden. Im Folgenden werden auf dieser abstrakten Ebene die Inhalte einer VWA besprochen; dabei werden sowohl die besonderen Herausforderungen bei der Präsentation der jeweiligen Inhalte und Zusammenhänge als auch die Rolle für den Gesamtzusammenhang der VWA und damit auch das Auswahl- bzw. Kürzungspotential für die Inhalte des jeweiligen Teils aufgezeigt.

Doch zuvor noch eine Anmerkung zum Status der Präsentation: Da es sich um (vor)wissenschaftliche Inhalte handelt, stellen diese die SchülerInnen auch vor die Aufgabe einer (vor)wissenschaftlichen Präsentation. Die Präsentation ist also im Kern als ebenso wissenschaftlich bzw. vorwissenschaftlich zu definieren wie die VWA selbst. Tatsächlich handelt es sich bei der Aufgabe, Inhalte aus einem komplexen Ganzen auszuwählen, das man selbst erstellt (bzw. erforscht) hat, um es in wenigen Minuten präsentieren zu können und dabei dennoch die Gesamtzusammenhänge für das Publikum zu erhalten, um die zentrale Herausforderung wissenschaftlicher Präsentationen (etwa auf Konferenzen). Hinzu kommt weiters, dass sowohl die Inhalte selbst als auch ihre Zusammenhänge in der VWA in ihren Grundzügen wissenschaftlich sind und wesentlichen wissenschaftstheoretischen Zusammenhängen entsprechen, etwa dem von Problem-/Fragestellung – Wahl der Vorgehensweise/Empirie – Lösung/Antwort/Schlussfolgerung (vgl. Gruber/Huemer/Rheindorf 2009).

Doch nun zur näheren Charakterisierung dieser Inhalte und Zusammenhänge:

- *Hintergrund und persönlicher Zugang*

Hierzu können nur wesentliche Informationen für die Präsentation ausgewählt werden, die entweder:

- für das Verständnis des Publikums wichtig sind,
- als Aufhänger oder Anker zum Thema hinführen, seine Relevanz verdeutlichen und das Interesse des Publikums wecken, wie zum Beispiel aktuelle Ereignisse oder Anwendungsbereiche.

- *Problemstellung/Leitfrage/Ziel*

Ob nun eine Frage, ein Problem oder ein Ziel die Arbeit von Anfang an geleitet hat und es folglich um die Suche nach einer Antwort, einer Lösung oder um die Verwirklichung des Ziels geht, dieser Aspekt ist für jede VWA zentral und muss

daher mit gebotener Sorgfalt – sprich, Zeit, Folien etc. – in die Präsentation aufgenommen werden. Vielfach sind dies auch schlicht unterschiedliche Sichtweisen auf denselben Ausgangspunkt:

- Eine Problemstellung liegt etwa vor, wenn ein technisches Problem im Rahmen eines Projekts gelöst werden soll (dies ist aber gleichzeitig eine Zielsetzung).
- Eine Leitfrage steht häufig bei empirischer Forschung im Vordergrund, etwa wenn gefragt wird: »Wann wechseln Jugendliche mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Unterhaltungen in ihre Muttersprache?« oder »Welche Geschlechterrollen vermittelt aktuelle Werbung für Produkt ...?«.
- Ein Ziel oder eine Aufgabenstellung hat jede Arbeit, auch eine solche, die keine explizite Problem- oder Fragestellung hat, wie etwa »Darstellung des Tschetschenien-Konfliktes«. In einigen Fällen sind die Aufgabenstellungen der VWA jedoch eher indirekt formuliert und in ein Schlagwortthema bzw. einen Themenbereich gegossen, wie etwa »Graffiti als Ausdruck jugendlicher Protestbewegungen am Beispiel der Graffiti-Szene in Wien« – auch hier steckt ein Ziel dahinter: Graffiti soll als Ausdruck jugendlicher Protestbewegungen gedeutet, erklärt, beschrieben werden, und das anhand der Graffiti-Szene in Wien.

In jedem Fall unerlässlich für die Präsentation sind Aspekte der Themeneinschränkung, die in den drei obigen Formen in der Regel Niederschlag finden bzw. abgebildet sind. Sie sind Grundlage und Voraussetzung für alles, was folgt.

● *Literatur/Theorie/Stand der Forschung*

Unter diesem Punkt werden alle Inhalte zusammengefasst, die die SchülerInnen aus fachlichen Quellen zusammengetragen haben. Beinhaltet die VWA keine empirische Studie, so kann auf diesen Punkt mehr Zeit verwendet werden. Sollte die VWA diese Inhalte schon in Kapitel aufgeteilt haben – etwa ein Kapitel zur historischen Entwicklung der Migration, ein Kapitel zur aktuellen Migration nach Österreich und ein Kapitel zur Sprachenpolitik oder zu Sprachförderungsmaßnahmen in österreichischen Schulen –, dann ist die schrittweise Behandlung dieser Bereiche in derselben Reihenfolge zu empfehlen. Ihre Gewichtung und damit auch die Reduzierung der jeweiligen Inhalte in der VWA ist jedoch neu zu wählen. In Anbetracht der insgesamt sehr geringen Zeit, die für die Präsentation zu Verfügung steht (zwischen 4 und 7 Minuten plus Diskussion zwischen 6 und 8 Minuten), kann als allgemeiner Leitsatz hierbei dienen: »Alles, was das Publikum nicht braucht, um den Grundgedanken der Arbeit zu verstehen, weglassen!« oder »Nur das in die Präsentation aufnehmen, was das Publikum braucht, um den Grundgedanken der Arbeit zu verstehen!« Generell gilt außerdem, dass je allgemeiner die Informationen sind, desto eher auf sie verzichtet werden kann. Dies träfe etwa auf eine Arbeit zur informationsehtischen Problematik von *WikiLeaks* zu, für die die Entstehung der Menschenrechte kürzer abzuhandeln wäre (oder ganz verzichtbar wäre) als Artikel 18 zur Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit. Insbesondere Definitionen von zentralen

Begriffen oder Konzepten können unter diesem Punkte wichtig sein, etwa die Unterscheidung von »Zwangsheirat« und »Arrangierter Heirat«. Die grundsätzliche Regel, auch bei der Präsentation Quellenangaben zu machen (etwa auf der PowerPoint-Folie oder im Handout), wird insbesondere bei diesem inhaltlichen Bereich zur Anwendung kommen.

- *Empirie/eigene Studie*

Ist eine eigene empirische Studie Teil der VWA, so muss diese auch angemessen in der Präsentation dargestellt werden. Dazu zählt unbedingt die Methodenauswahl, d. h. Erhebungsmethode/Datenauswahl und Auswertungsmethode/Interpretationsschritte (Ergebnisse der Untersuchung, einschließlich ihrer Interpretation, erfolgen im nächsten Schritt). Erfahrungen im Forschungsprozess (etwa Schwierigkeiten bei der Durchführung von Interviews, Zugang zu Archivmaterial) kann hier – muss aber nicht – in aller Kürze angesprochen werden.

- *Ergebnisse/Schlussfolgerungen*

Ob mit oder Empirie, jede VWA zieht so etwas wie ein Fazit oder Schlussfolgerungen, erreicht ein Ziel, beantwortet Fragen oder löst ein Problem (siehe oben) – auch, wenn eine Frage nur teilweise beantwortet werden kann oder ein Problem nicht vollständig gelöst wurde, sollte dies im Rahmen der Präsentation angesprochen werden. Wie in der VWA selbst dürfen Interpretationen nicht als Wahrheit dargestellt werden, sondern müssen entsprechend gerahmt werden (»A kann so gesehen werden«, »Ich deute das so«).

- *Reflexion der Arbeit*

Ein wohl als optional zu bezeichnender Punkt für die VWA wie auch ihre Präsentation, der aber in der Diskussion gefordert wird, ist die Disputation und damit auch die Reflexion der Vorwissenschaftlichen Arbeit. Dafür vorbereitet werden können Aspekte wie persönliche Erkenntnisse, Erfahrungen im Umgang mit der Literatur oder den Methoden.

Eine gute Möglichkeit zur (visuellen wie auch sprachlichen) Strukturierung der Präsentation ist es, diese Punkte auch namentlich zu nennen, etwa als Überschriften oder durch Verwendung des entsprechenden Schlüsselworts – etwa »Hintergrund«, »Ziel«, »Problemstellung« »Grundlage«, »Literatur«, »Methode«, »Ergebnisse« usw. – im Vortrag. Dies rückt den Gesamtzusammenhang in den Vordergrund und legt auch einen klaren Fokus auf die zentralen Inhalte.

2. Die Präsentation und Diskussion der Vorwissenschaftlichen Arbeit als unge- wohnte Kommunikationssituation

Die Präsentation und Diskussion der VWA stellt ein formelles Setting dar, formeller etwa als ein Referat im alltäglichen Unterricht. Dies wird wohl in vielen Fällen dadurch verstärkt, dass die Präsentation nicht in Klassenräumen, sondern in Fest-

sälen oder gar auf Bühnen stattfinden wird. Den meisten SchülerInnen wird dieses Setting nicht vertraut sein, sie können aber – das wäre ein lohnender Hinweis – unter Umständen auf ihre Erfahrungen mit der Textsorte »Meinungsrede« zurückgreifen: Diese ist ebenfalls formell und richtet sich an ein größeres (nicht vertrautes) Publikum als ein Referat. Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass die Präsentation keine Meinung als Gegenstand hat – die inhaltliche Dimension wurde oben bereits ausführlich besprochen.

Die Interaktion mit dem Publikum – genauer gesagt, jenem Teil, der Fragen stellt und an der Diskussion aktiv teilnimmt – stellt in dieser formellen Situation eine weitere Herausforderung dar. Obwohl es sich dabei um eine Prüfungssituation handelt, sind die Fragen dennoch keine Prüfungsfragen im klassischen Sinn. Denn es gibt keinen Lehrplan, nach dem geprüft werden könnte, nur die von den SchülerInnen selbst erstellte VWA. Die Handreichung des BMBF (ehemals BMUKK) zur standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung an AHS in der Version vom November 2013 empfiehlt ausdrücklich und dringlich, mit Fragen nur auf den Inhalt der VWA einzugehen und sogenannte »Umfeldfragen«, die vom Kern der Arbeit weg führen, zu vermeiden. Sie richtet damit den Blick auf das eigentliche Ziel der Präsentation: den SchülerInnen die Gelegenheit zu bieten, nicht nur ihre Präsentationskompetenz zu beweisen, sondern auch die inhaltliche Kompetenz und Eigenständigkeit in Bezug auf die VWA (vgl. BMUKK 2013).

Da eine solche Fragendisziplin vielleicht nicht immer gegeben sein wird bzw. nicht in jedem Fall eine scharfe Grenzziehung zwischen »Umfeld« und »Kern« möglich sein wird, ohne die VWA im Detail studiert und präsent zu haben, sollten SchülerInnen auf Fragen unterschiedlichen Typs vorbereitet sein. Auch hier greife ich auf den wissenschaftlichen Kontext als Vorbild zurück, da sich ähnliche Situationen wie bei wissenschaftlichen Präsentationen ergeben können:

- Bei Umfeldfragen können SchülerInnen, sofern sie spontan dazu in der Lage sind, eine kurze inhaltliche Antwort geben, in jedem Fall aber auch die Grenze ziehen: Dies war nicht Gegenstand der Arbeit. Bleiben sie dabei höflich, danken etwa für die spannende oder interessante Frage, die sie aber leider im Rahmen der Arbeit nicht beantworten konnten, ist damit auch die Gefahr entschärft.
- Bei Verständnisfragen, etwa zu einer Grafik oder einer Aussage, sollte erklärend und nicht bloß wiederholend geantwortet werden. Allerdings sollte akzeptiert werden, dass in einer solchen Kommunikationssituation (Zeitdruck, Stress) nicht immer alle Verständnisfragen geklärt werden können.
- Bei Ergänzungsfragen, die sich etwa auf Definitionen oder verkürzt dargestellte Inhalte beziehen können, sollte immer auch darauf hingewiesen werden, dass dies zwar in der Arbeit behandelt wurde, hier aber aufgrund des Zeitrahmens nicht oder nur kurz angesprochen wurde.
- Bei kritischen Fragen bzw. dem Hinterfragen der Arbeit – etwa in Form von Fragen wie »Warum wurde Methode A gewählt?« oder »Warum liegt der Fokus nicht auf B?« – handelt es sich, sofern es sachliche Fragen sind, wohl zu einem Gutteil um Fragen, die schon in der Konzipierung einer Arbeit gestellt und beantwortet werden können bzw. auch sollten. Sie betreffen u. a. die Themeneinschränkung

und Methodenwahl. Solche Überlegungen sollten außerdem, den Konventionen wissenschaftlicher Arbeiten folgend, auch in der VWA festgehalten sein. Falls dies allerdings nicht geschehen ist, sollten sie nun in der Vorbereitung auf die Präsentation und Diskussion der VWA bedacht werden.

- Fragen zum Projekt können sich zum Beispiel auf den Ablauf beziehen, etwa die Interviews, die Fragebögen oder Beobachtungen. Diese sollten aufgrund der intensiven Beschäftigung mit der Materie und der eigenständigen Durchführung leicht zu beantworten sein.
- Auf Einschätzungsfragen zum Thema, die etwa auf einen Ausblick oder Vermutungen zu künftigen Entwicklungen abzielen können, sollte mit gebotener Vorsicht und dem Hinweis, dass man nur eine Vermutung oder Meinung habe, geantwortet werden.
- Fragen zu persönlichen Hintergründen oder zur persönlichen Erfahrung sind wohl die am einfachsten zu beantwortenden, bergen aber gleichzeitig die Gefahr, zu sehr ins Private zu führen.

3. Schlussbemerkungen

Die obigen Überlegungen und Empfehlungen helfen, so hoffe ich, zunächst vor allem dabei, den SchülerInnen eine angstfreie Durchführung der Präsentation und Diskussion der Vorwissenschaftlichen Arbeit zu ermöglichen. Die Überzeugung, dass dies durch eine strukturierte, von allgemeinen Prinzipien geleitete Vorbereitung auf die Präsentation geschehen kann, steht als Leitgedanke hinter den obigen Empfehlungen. Entsprechend umgesetzt, stellt dieser letzte Schritt im Rahmen der Beschäftigung mit der VWA für die SchülerInnen aber auch einen Mehrwert im Sinne von Kompetenzerwerb dar. Die Präsentation und Diskussion der VWA ist nicht bloß ein weiteres Referat und kann daher auch auf verschiedenste ähnliche Kommunikationssituationen im späteren Studium und Berufsleben vorbereiten.

Literatur

- BMUKK (Hg., 2013): *Vorwissenschaftliche Arbeit. Eine Handreichung. Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS* (Version November 2013). Wien: BMBWF. Online: https://www.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfvwa_22700.pdf [Zugriff: 17.9.2014].
- GRUBER, HELMUT; HUEMER, BIRGIT; RHEINDORF, MARKUS (2009): *Wissenschaftliches Schreiben. Ein Praxisbuch für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften*. Wien: Böhlau & utb.

Carmen Mertlitsch

15 Voraussetzungen für eine erfolgreiche VWA und einen gelingenden Schreibprozess

Didaktisches Pläydoyer für eine neue schulische Schreibkultur

Die Vorwissenschaftliche Arbeit verlangt, eine neue schulische Schreibkultur über die einzelnen Fächergrenzen hinweg zu entwickeln. Dazu zählen die Ausbildung einer fächerübergreifenden Teamkultur, ein fachspezifisches und ein fachübergreifendes Schreibenlernen sowie interaktive Schreiblernsettings, sodass die SchülerInnen bestmöglich auf ihre herausfordernde Aufgabe vorbereitet werden können. Im Rahmen des Projekts »Wissenschaftliche Schreibwerkstatt« hat das SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt seit September 2011¹ insgesamt mehr als hundert Fortbildungsveranstaltungen vor mehr als 2.000 Lehrerinnen und Lehrern an Pädagogischen Hochschulen in ganz Österreich abgehalten. In Hinblick auf die VWA wurden Grundlagen für den Erwerb von Schreib- und Textkompetenzen vermittelt, zunehmend auch in fachspezifischen Fortbildungsveranstaltungen und in der (hoch)schuldidaktischen Praxis erprobte Vorschläge zur Betreuung, Begleitung und Beratung (studentischer und) schülerischer Schreibprojekte – auf individueller sowie auf institutioneller Ebene. Dazu wurde auch ein 15-Punkte-Plan zur VWA erarbeitet, der das Gelingen sicherstellen soll.

CARMEN MERTLITSCH ist die operative und stellvertretende wissenschaftliche Leiterin des SchreibCenters der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und leitet die Ausbildung zur Schreibberaterin/zum Schreibberater sowie das Projekt »Wissenschaftliche Schreibwerkstatt« zur didaktischen Vorbereitung von LehrerInnen auf das vorwissenschaftliche Arbeiten mit SchülerInnen.
E-Mail: carmen.mertlitsch@aau.at

1 Sowie in der Vorlaufphase ab Beginn des Jahres 2010.

Die im Folgenden angeführten theoretischen und praktischen Überlegungen stammen daher einerseits aus den schreibwissenschaftlichen theoretischen und didaktischen Zugängen am SchreibCenter (vgl. u. a. Mertlitsch 2010, Doleschal u. a. 2013, Mertlitsch/Halfmann 2014) und andererseits aus der eingebrachten Erfahrung der TeilnehmerInnen. Ihnen sei für ihre wertvollen Beiträge, Hinweise, Überlegungen, Kritiken, Widerstände, Einwände und insbesondere für alle konstruktiven Vorschläge in Hinblick auf die Teamarbeit im Klassen- und im Konferenzzimmer gedankt.

1. Die Vorwissenschaftliche Arbeit als Chance für eine neue Schul- und Unterrichtskultur an Österreichs Schulen

Nicht jedes Fach kann alles leisten. Auch in der Handreichung des BMUKK wird vorgeschlagen für das Erreichen der höchst anspruchsvollen Bildungsziele die erforderlichen Teilkompetenzen fächerübergreifend zu erarbeiten (vgl. Handreichung des BMUKK 2013, S. 28). Darum erscheint es durchaus sinnvoll, eine schulische Arbeitsgruppe aus verschiedenen Fachbereichen dazu einzusetzen und/oder die Erarbeitung dieser Teilkompetenzen in einer Unterstufen- und einer Oberstufenkonferenz gemeinschaftlich zu koordinieren. Die vereinbarten Ergebnisse müssten dann zumindest jährlich in einer Reflexionskonferenz im Anschluss an die mündliche Präsentation der VWA überprüft und die nächsten Schritte zur Qualitätsverbesserung in einem iterativen Prozess neu geplant werden.

Zur Bewältigung dieser für alle Beteiligten komplexen Aufgabenstellung sollten die österreichischen SchülerInnen möglichst früh an die Textsorte VWA herangeführt werden. Teilkompetenzen wie Recherche, Literatursauswahl, Formulierung einer Fragestellung, Beschreiben von Objekten, Gliedern, Zitieren und Zusammenfassen von Textteilen können sinnvollerweise bereits in der Sekundarstufe I kleinschrittig vorbereitet werden – die Präsentation und Vorlage einer umfangreicheren schriftlichen Arbeit zu einem (möglichst selbstgewählten) Thema im Ausmaß von bis zu 10 Seiten kann einen krönenden Abschluss der Unterstufe bilden. Ein solches Thema kann in jedem Fachbereich oder fächerübergreifend angesiedelt sein. Die Erarbeitung von wissenschaftsorientierten Zugängen mitsamt entsprechenden Arbeitsplänen, die kritische Erfassung der Literatur, Datenanalysen und die Interpretation von Tabellen, Bildern, Texten sowie das Argumentieren und Zusammenfassen der Ergebnisse sind dann Leistungen, die in der Oberstufe, also der Sekundarstufe II, vorbereitet werden müssen – und das kann nicht Aufgabe des Deutschunterrichts alleine sein (vgl. u. a. Fenkart u. a. 2010, Becker-Mrotzek u. a. 2012), sondern geht Hand in Hand mit dem Erwerb der gegenstandsbezogenen Fachsprache.

2. Fachspezifisches und fachübergreifendes Schreibenlernen

Die korrekte Aneignung und Verwendung der Fachbegriffe – und es sind nicht nur Objektbezeichnungen, sondern auch fachspezifische Verben und Adjektive und vor

allem die korrekte Verwendung von Präpositionen und Konnektoren gemeint – kann nur Aufgabe des jeweiligen Faches sein. Zu den Fachspezifika, die Einfluss auf die Bewältigung der Aufgabenstellung einer VWA haben, zählen dann auch methodische Zugänge, kritische Fachreflexion und Einordnung der Literatur durch Beurteilung der jeweiligen AutorInnen und ihrer (möglicherweise nur pseudo)wissenschaftlichen Zugänge.

In einer gut funktionierenden Teamkultur, in der Werte wie Verlässlichkeit, Informationsweitergabe, Zusammenarbeit, Motivation, Kreativität, Delegation und Reflexionsvermögen – auch im Sinne der Vorbildwirkung für SchülerInnen – beispielgebend sind, kann der Erwerb der für die VWA erforderlichen Teilkompetenzen entlang einer Entwicklungslinie, die idealerweise acht Jahre, normalerweise vier Jahre und im misslichsten Fall zwei Jahre umfasst, unter allen Fächern aufgeteilt werden. Die Vernetzung und der Austausch der LehrerInnen an einer Schule in ihren Fächern (in AGs) und darüber hinausgehend aller Fächer einer Schule (in einer übergreifenden AG) sowie eine koordinierte Aufgabenteilung in der Vorbereitung von fachübergreifenden und fachspezifischen Unterrichts- und Lernmaterialien erscheinen sinnvoll.² Im Rahmen dieser Tätigkeiten sollte jedenfalls auch eine realistische Diskussion darüber stattfinden, welches Darstellungsniveau von MaturantInnen verlangt werden kann. Ein Kompetenzabgleich mit Studierenden in der Bachelorphase kann dabei durchaus hilfreich und entlastend wirken. Es kann auch helfen, eine auf den ersten Blick in ihrer umfassenden Anforderung (vgl. die Handreichung des BMUKK 2013) kaum erfüllbare Aufgabe kleinschrittig anzugehen und mit Etappenzielen innerhalb eines Jahrgangs, und darüber hinaus jahrgangsaufbauend, nach und nach zu bewältigen. Und es sollte auch die Aufgabe der DirektorInnen sein, eine solche Teamkultur einzufordern.

Was können nun ein Mathematiklehrer, eine HTL-Werkstättenleiterin und eine Informatiklehrerin zur Erarbeitung der Textkompetenz (nach der Definition von Portmann-Tselikas 2005)³ beitragen? Tabelle 1 zeigt dazu einige Beispiel sowie die damit verbundene Vorgehensweise:

-
- 2 In intensiver, mehrjähriger Zusammenarbeit mit berufsbildenden Schulen konnten wir erfahren, wie sich Teamkulturen der LehrerInnen auf die Teamkultur der SchülerInnen auswirken und wie sich auch der Wissensstand der LehrerInnen in Hinblick auf das vorwissenschaftliche Arbeiten und Darstellen wie selbstverständlich auf die SchülerInnen überträgt und zu einer »Wissenskultur« wird. Von Jahr zu Jahr stellen die SchülerInnen präzisere Fragen und die LehrerInnen sind aufgerufen, Darstellungsformen und Forschungsmethoden in einem immer höheren Grad an Genauigkeit im Konferenzzimmer zu diskutieren, um auf die Fragen zufriedenstellende Antworten geben zu können.
 - 3 »Textkompetenz ermöglicht es, Texte selbständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schließt die Fähigkeit ein, Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen.« (Portmann-Tselikas 2005)

Tab. 1: Textsortenarbeit im Fachunterricht

Fach	Text(sorten)analyse im Unterricht <i>Im Fachunterricht müsste thematisiert werden:</i> - Welche Merkmale hat dieser Text? - Wie ist er aufgebaut? - Welche sprachlichen Eigenheiten hat er?
Mathematik, Chemie und Physik	- Formel, Formel- oder Beispielerläuterungen - Darstellung folgerichtiger Zusammenhänge - Protokolle, Berichte, Bildunterschriften
Informatik	- Problem-Lösung-Darstellungen, Screenshots - Algorithmen oder Programmiercodes - Fehleranalysen
Biologie, Umweltkunde, Ernährungslehre	Lexika, Schautafeln, Systematiken, Beobachtungsprotokolle, Feldnotizen, medizinische Daten, Folder, Ratgeber, Kochbücher oder Webseiten
deutsche (oder anderssprachige) Literaturkunde	Biographien, Erläuterungen, Rezensionen, sozialgeschichtliche Abhandlungen, Gedichte, Romane, Spielfilme, Interpretationen u. v. m.
Geografie, Ökonomie, Geschichte	Karten, Fotos, Schaubilder, Statistiken, Einflussfaktoren, Prognosen, Interviews
Sport, Musik, Kunst	Messinterpretationen, Projektberichte, Anleitungen, Essays, biographisches Material, Erlebnisdarstellungen, Zeitungsberichte
Die dazu notwendigen Kompetenzvermittlungsschritte sind	- in einem <i>ersten Schritt</i> : lesen und auch mit einem zweiten Text vergleichen - in einem <i>zweiten Schritt</i> : das Gelesene in Form, Darstellung, Inhalt und Sprache verstehen - in einem <i>dritten Schritt</i> : imitieren und in eigenen Texten ausprobieren - in einem <i>vierten Schritt</i> : die eigenen Texte diskutieren - in einem <i>fünften Schritt</i> : die eigenen Texte überarbeiten - ... und dann, wenn nötig, nochmal von vorne ... und - in einem <i>letzten Schritt</i> : Texte einer Textsorte eigenständig herstellen können
Und welche Texte/Darstellungsformen können Sie in Ihrem Fach in welcher Schulstufe vermitteln?	

Auf diese Art und Weise (vgl. auch Pohl 2007 und 2010) eignen sich SchülerInnen im Laufe der Zeit Textsorten in allen Fächern an, erwerben die zugehörigen sprachlichen Repertoires und die (nicht nur für die VWA erforderliche) Schreib- und Text-

routine (vgl. Feilke/Lehnen 2012). Auch fachübergreifend können Projekte durchgeführt und dabei kürzere wissenschaftsorientierte (Teil)Texte⁴ sowie Portfolioarbeiten (vgl. u. a. Bräuer u. a. 2012) verfasst werden, in denen diese (Teil)Texte, aber vor allem auch reflexive Texte zum Herstellungs- und Lernprozess enthalten sind.

Gegenstand einer »wissenschaftlichen« Untersuchung in der Schule sollte auch die Textsorte VWA bzw. ihr momentan vorliegender Vorläufer Fachbereichsarbeit (FBA) sein – und das nicht nur von Seiten der SchülerInnen, sondern auch von Seiten der LehrerInnen. Sie sollten die bereits vorliegenden Texte einer wertfreien inhaltlichen und qualitativen Prüfung unterziehen, denn zu einer realistischen Diskussion der erwartbaren Textstandards, der erforderlichen schülerInnenorientierten Prozessbegleitung und der förderorientierten LehrerInnenkommentare (Esterl/Saxalber 2010) kann nur der aufliegende Textkorpus die Basis für eine gemeinschaftliche Detailanalyse mit Blick in die Zukunft bilden. Eine Textanalyse im Vorfeld baut die Unsicherheiten ab, die gerade bei LehrerInnen, die Naturwissenschaften, Mathematik, Sport oder Musik unterrichten, erfahrungsgemäß recht hoch sind, und schafft Vertrauen in den Gesamtprozess.

Die Fragen dazu lauten:

- Was ist eine (sehr) gute Arbeit?
- Was ist eine durchschnittliche Arbeit?
- Welche Arbeiten können gerade noch akzeptiert werden, welche nicht mehr?
- Was kann von MaturantInnen erwartet werden, die intensiv begleitet werden, und von solchen, die kaum oder gar keine Unterstützung von ihren betreuenden LehrerInnen erfahren?
- Welche Art der Unterstützung der schreibenden SchülerInnen können von LehrerInnen in welcher Arbeitsphase angeboten werden?
- Sind sie in der Schule EinzelkämpferInnen oder hat sich zur Qualitätsentwicklung ein Team gebildet, das Angebote für LehrerInnen und SchülerInnen setzt und die Prozesse beobachten, reflektieren und steuern kann?
- Welche prozessorientierten methodischen Ansätze können eingebracht werden und welche haben sich bewährt?

Für alle ist aber folgender Hinweis: Schafft euch genügend schriftliche Literatur zum Schreibprozess und zum Schreiben einer VWA für die Schul- oder sogar für eine temporäre Klassenbibliothek an. Es werden sich nicht nur die SchülerInnen erleichtert zeigen.

3. Interaktive Schreibsettings

Entscheidend für das Gelingen der VWA ist dann aber auch, ob die LehrerInnen es individuell im Prozess der Betreuung und Begleitung der SchülerInnen schaffen,

4 Zum Beispiel allgemeinwissenschaftliche (Teil)Texte wie Abstract, Exposé und Einleitung, Exzerpt, Textzusammenfassung, kritischer Kommentar, Ergebnisdarstellung oder Literaturverzeichnis.

aus der Rolle der scheinbar allwissenden Lehrenden (»instructors«) heraus- und in die interaktive Rolle der BeraterInnen hineinzuschlüpfen, denn nicht nur die SchülerInnen befinden sich in der Rolle der Lernenden, sondern fairerweise auch sie selbst, wenn auch auf einem anderen, höheren und stetig wachsenden Wissensstand.

Wir schlagen auch vor, dass die Schule ein neues Selbstverständnis entwickeln und sich als Lernort und nicht nur als Wissensvermittlerin sehen sollte. Die Schule kann sich in ihrer Haltung zunehmend als »Lernwerkstatt«, als »Lese- und Schreibzentrum« oder »wissenschaftspropädeutisches Zentrum« sehen, in dem die SchülerInnen, ganz im Sinne neuerer Unterrichtskonzepte (z. B. dialogisches Lernen, vgl. Ruf/Keller/Winter 2008), in ihrer Neugier gefördert und gebildet werden. Dabei können aufkommende Fragen an das Schreibprojekt, an das Fach, nach Wissenschaftsorientierung, an Methode und Text in einem konstruktiven Miteinander aller Beteiligten diskutiert werden.

LehrerInnen sollten die SchülerInnen ein Stück weit ausprobieren und experimentieren lassen und nicht schon von vornherein festlegen, was »richtig« oder »falsch« ist. Mit diesem Sich-Einlassen auf den Prozess können sie sich dann auch die Rolle des »facilitators« (vgl. Bräuer 1996) erschließen, eines Begleiters oder einer Begleiterin also, der oder die die Heranwachsenden gestalten lässt, sie in ihren Prozessen fragend begleitet und Vorschläge macht, wie sich weniger schreibereifere Schreibende kollegial unterstützen und sich in der Textproduktion gegenseitig fördern können.

4. Ein 15-Punkte-Plan, mit dem die Texte gelingen können

Zu den Voraussetzungen eines gelingenden Schreibenlernens habe ich in einem Bundesseminar zur Vorwissenschaftlichen Arbeit⁵ einen 15-Punkte-Plan für Schulen und LehrerInnen entwickelt, den ich abschließend kurz vorstellen möchte. Diesen 15-Punkte-Plan verwenden wir am SchreibCenter seitdem zur Abhaltung der Fortbildungsveranstaltungen zur VWA (Tabelle 2).⁶

»Gäbe es erschöpfende Regeln, wir wären schon alle große Schriftsteller«, meinte schon einst Umberto Eco (1977) in Hinblick auf das wissenschaftliche Schreiben. So empfiehlt es sich, für das Schreiben und die damit verbundenen Begleit- und Formulierprozesse ausreichend Zeit einzuräumen. Nur durch das Ausprobieren verschiedener möglicher Varianten entwickeln Schreibende und ihre BegleiterInnen ein Gefühl für den angemessenen Schreib- und Begleitstil. Durch regelmäßiges

5 Im April 2013 in Innsbruck unter der Leitung von Michael Sporer.

6 Der 15-Punkte-Plan wird auch integraler Bestandteil eines Buches mit dem Arbeitstitel *Qualitätsvolle Schreibbegleitung* sein, an dem momentan meine Kolleginnen Christina Halfmann und Monika Raffelsberger-Raup in Zusammenarbeit mit einer Arbeitsgruppe am Institut für Unterricht und Schulentwicklung der AAU Klagenfurt im Rahmen des Programms IMST (»Innovationen machen Schulen top«, unterstützt vom BMBF) unter der Leitung von Heimo Senger arbeiten und das ich zum Abschluss noch ankündigen möchte.

Tab. 2: Voraussetzungen für das Gelingen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit

15 Voraussetzungen für eine erfolgreiche VWA und einen gelingenden Schreibprozess
1. Klar abgesteckte Interaktionssettings zwischen LehrerInnen und SchülerInnen mit einer offenen, entwicklungsorientierten Begleitungs- und Lernhaltung
2. Eine gut entwickelte Fachsprache und entsprechende Lesefertigkeiten
3. Kenntnisse über die Anforderungen der Textsorte VWA und über die AdressatInnen
4. Kenntnisse über Textaufbau und mögliche Gliederungsarten
5. Wissen über die einzelnen Teiltexpte
6. Vorhandensein eines vorwissenschaftlichen sprachlichen Repertoires in Erweiterung des allgemeinen grammatischen und stilistischen Wissens
7. Betreuungsvertrag und Klärung der Aufgaben von BetreuerIn und SchülerIn, Aufbau eines Vertrauensverhältnisses
8. Vorgeben von Etappenzielen
9. Entwicklung konkreter »innerer« AdressatInnen für den Text
10. Schulisches Schreiben in der Gruppe und mit der Gruppe, auch mit Textanalysen
11. Vorbereitung von Peerfeedback unter SchülerInnen
12. Herausgabe eines transparenten Kriterienkatalogs, auch für das Peerfeedback
13. Fördernde LehrerInnenkommentare zur Unterstützung der Schreiblust (statt des Schreibfrusts)!
14. Reflektierter Zugang zum eigenen Schreiben für SchülerInnen und LehrerInnen mit der zunehmenden Erarbeitung von Problemlösestrategien
15. Offene, wertschätzende Atmosphäre unter LehrerInnen und unter SchülerInnen sowie in der Interaktion der beiden Seiten

Feedback auf ihre Arbeit gewinnen beide Seiten Schritt für Schritt die Sicherheit, die sie brauchen.

Danksagung

Mein persönlicher Dank ergeht an meine geschätzte Kollegin Christina Halfmann (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, seit 1. Oktober 2014 auch Pädagogische Hochschule Kärnten und im Leitungsteam des RECC Literacy), die mit mir gemeinsam die Fortbildungsveranstaltungen an den österreichischen Pädagogischen Hochschulen zur Vorwissenschaftlichen Arbeit entwickelt hat, sowie an Michael Sporer (Pädagogische Hochschule Tirol), der uns unermüdlich ermuntert und sich bemüht hat, unsere Expertise in ganz Österreich bekannt zu machen. Last, but not least danke ich den mehr als 2.000 Lehrerinnen und Lehrern, die an unseren Schreibwerkstätten teilgenommen haben, für ihre wertvollen Beiträge.

Literatur

- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; SCHRAMM, KAREN; THÜRMAN, EIKE; VOLLMER, HELMUT JOHANNES (Hg., 2012): *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster u. a.: Waxmann.
- BMUKK (Hg., 2013): *Vorwissenschaftliche Arbeit. Eine Handreichung*. Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. Version November 2013. Wien. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22700/reifepruefung_ahs_lfvwa.pdf [Zugriff: 30.5.2013].
- BRÄUER, GERD (1996): *Warum schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.
- BRÄUER, GERD; KELLER, MARTIN; WINTER, FELIX (Hg., 2012): *Portfolio macht Schule: Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio*. Stuttgart: Klett.
- DOLESCHAL, URSULA; MERTLITSCH, CARMEN; RHEINDORF, MARKUS; WETSCHANOW, KARIN (Hg., 2013): *Writing across the curriculum at work: Theorie, Praxis und Analyse*. Wien u. a.: Lit-Verlag.
- ECO, UMBERTO (1977): *Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt: Doktor-, Diplom- und Magisterarbeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften*. Heidelberg: Müller.
- ESTERL, URSULA; SAXALBER, ANNEMARIE (2010): »Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet ...« Funktion und Qualität eines förderorientierten LehrerInnenkommentars. In: Saxalber, Annemarie; Esterl, Ursula (Hg.): *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 17), S. 181–214.
- FEILKE, HELMUTH; LEHNEN, KATRIN (Hg., 2012): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Forum Angewandte Linguistik, Bd. 52).
- FENKART, GABRIELE; LEMBENS, ANJA; ERLACHER-ZEITLINGER, EDITH (Hg., 2010): *Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 16)
- MERTLITSCH, CARMEN (2010): Starke Texte schreiben: Anregungen für Menschen im Arbeitsfeld Schule. Unter Mitarbeit von Heimo Senger, Katharina Perschak und Thomas Hainscho. Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) und SchreibCenter im Auftrag von IMST/BMUKK. Klagenfurt/Wien: BMUKK.
- MERTLITSCH, CARMEN; HALFMANN, CHRISTINA (2014): Die Vorwissenschaftliche Arbeit als Chance für eine neue Schul- und Unterrichtskultur an Österreichs Schulen. In: Fischbach, Julia; Schindler, Kirsten (Hg.): *Kontroversendossier. Zeitschrift Schreiben [dzt. in Arbeit]*.
- POHL, THORSTEN (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer (= Germanistische Linguistik, Bd. 271).
- DERS. (Hg., 2010): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik: Reihe A; Bd. 7).
- PORTMANN-TSELKIAS, PAUL (2005): *Was ist Textkompetenz*. Vortrag, Zürich, 25.10.2005. Online: http://www.austriaco.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf [Zugriff: 25.10.2014].
- ROSE, DAVID; MARTIN, JAMES R. (2012): *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- RUF, URS; KELLER, STEFAN; WINTER, FELIX (2008): *Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Susanne Lauber

»Jugend entdecken« – vom Thema zur Fragestellung

Ein Unterrichtsprojekt zur Übung von (vor)wissenschaftlichen Arbeitstechniken

Wissenschaftliche Praxis bedeutet zyklisches, prozessorientiertes Arbeiten und setzt Strategien zur Bewältigung der unterschiedlichen Phasen der Wissenssicherung und Wissensgenerierung voraus. Dabei sind vor allem Techniken zur Erschließung von Texten, zur Informationssammlung und -strukturierung, zur Textplanung sowie schließlich Techniken für das Ausformulieren und Überarbeiten fremder und eigener Ideen wichtig.

Diese Fertigkeiten sollen im vorliegenden Projekt trainiert werden. Abgesehen davon sind die SchülerInnen in diesem Projekt dazu aufgefordert, gemeinsam Inhalte zu erarbeiten, Texte zu strukturieren und in Form von Peer-Feedback auch gemeinsam an Texten zu feilen. So entwickeln SchülerInnen ein Gefühl dafür, dass Schreibprozesse nicht mit dem ersten Satz beginnen und mit dem letzten Satzzeichen enden, sondern von einer Ideenfindungsphase über einen Planungsprozess hin zum eigentlichen Formulieren und schließlich zum Überarbeiten führen.

1. Planungsvoraussetzungen, Lehr- und Lernziele

Es ist wichtig, die Arbeitsbedingungen und -voraussetzungen der SchülerInnen im Hinterkopf zu behalten. Dementsprechend sind beispielsweise auch die zeitlichen

Rahmenbedingungen je nach SchreiberInnengruppe unterschiedlich zu veranschlagen. Zudem muss innerhalb der LernerInnengemeinschaft eine weitgehende Klarheit darüber herrschen, welche Textsortenkriterien determinierend für beispielsweise einen *Wikipedia*-Artikel sind.

Wichtige Lehrziele dieses Arbeitsprojektes sind letztendlich nicht nur das Kennenlernen und Ausbilden gewisser Techniken zum Verstehen, Erschließen, Festhalten, Reproduzieren und Produzieren von Informationen und zum Überarbeiten von eigenen und fremden Texten, sondern auch die Stärkung des Selbstbewusstseins der SchülerInnen durch eine Festigung und Ausweitung ihrer methodischen Fertigkeiten – auch hinsichtlich des Arbeitsmanagements und der Lese- bzw. Schreibkompetenz. Die Kräftigung der »inneren Schreibsituation« (Fix 2008, S. 131), die natürlich bis zu einem gewissen Grad auch situativ bedingt ist (Tagesverfassung), führt langfristig zu einer Entlastung der SchülerInnen und eröffnet ihnen gleichzeitig die Gewissheit, sich auf Neues einlassen zu können, also letztlich auf einem guten Weg zu autonomen LeserInnen und SchreiberInnen zu sein. Nicht zuletzt bedeutet Methodenkompetenz Mündigkeit für SchülerInnen und somit auch eine Entlastung für LehrerInnen im Betreuungsprozess, wie Heinz Klippert nachdrücklich betont (vgl. Klippert 2012, S. 27).

2. Verlauf des Unterrichtsprojektes

2.1 Projektvorstellung

Ein solches Unterrichtsprojekt erfordert jedenfalls die Simulation eines Forschungsprozesses unter Anleitung und offensichtlicher Sequenzierung des Arbeitsprozesses, um eben wichtige Arbeitsschritte wissenschaftlicher Schreibpraxis, die bei SchülerInnen natürlich noch nicht internalisiert sind, deutlich zu machen und klar Strategien zur Bewältigung dieser Stationen aufzuzeigen. Ein entsprechendes Schreibprojekt haben bereits Hackenbroch-Krafft und Volkwein (2011) vorlegt. Das hier vorgestellte Arbeitsprojekt hingegen stellt weniger den Umgang mit Sachtexten als vielmehr die Hinführung zur produktiven Analyse, also den eigenen Forschungsprozess an Primärquellen (Kurzgeschichten, Lyrik, Songs usw.) ins Zentrum. Ein solches Vorgehen ermöglicht auch der Lehrkraft, Schwerpunkte zu setzen (Umgang mit Lyrik, Analyse narrativer Texte, inhaltliche Schwerpunkte etc.).

Den SchülerInnen (Zielgruppe: 9. Schulstufe) wird ein möglichst heterogener Materialpool (Thema: »Jugend einst und heute«) zugänglich gemacht. Aufgabe ist es, Dokumente auszuwählen und in Kleingruppen eine Fragestellung zu dem gewählten Material (anhand von anleitenden Arbeitsaufträge) zu erarbeiten und auszuformulieren, diese dann zu bearbeiten und die Ergebnisse nach bestimmten Kriterien (z. B. Anlegen eines Wiki-Artikels, Präsentation vor der Klasse o. Ä.) zugänglich zu machen. Den Abschluss bildet eine Reflexion.

2.2 Verlauf des Projektes

Der Verlauf des Projektes folgt den üblichen Phasen der wissenschaftlichen Praxis: Themenfindung, Erarbeitung von Wissen und Planung, Schreib- und Überarbeitungsprozess. Abschließend ist ein Reflexionsprozess eingeplant, der gleichzeitig eine Sensibilisierung sicherstellen soll, so dass die SchülerInnen ihren eigenen Arbeitsprozess sowie ihre Methodenkompetenz hinterfragen und wichtige Erfahrungen bewusst für weitere Arbeitsprozesse mitnehmen.

2.2.1 Eintauchen ins Thema, Gruppenfindung

Als Hinführung zum Thema bieten sich anregende Impulse an. So wirken Bilder inspirierend, die unterschiedliche Konzepte von Jugend zeigen, sowie auch Aphorismen, die an der Tafel platziert werden. Ziel ist es ausgehend hiervon, die SchülerInnen zuerst Assoziationen nennen zu lassen und an der Tafel zu sammeln und anschließend eine Definition einzeln formulieren zu lassen.

Die SchülerInnen sollen dann in kleinen Tischgruppen (à vier Personen) ihre Definitionen miteinander teilen und sich für eine passende Definition entscheiden. Dabei kann eine Begriffsklärung zur Gänze übernommen werden. In den meisten Fällen werden die wichtigsten Aspekte der einzelnen Ideen aufgegriffen und zu einer umfassenderen Definition zusammengefügt.

Die SchülerInnen merken so schnell, in welchen Punkten sich Vorstellungen überschneiden und wo Unterschiede bestehen. Weiters wird eine Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten angeregt, denn ein wesentlicher Aspekt wissenschaftlichen Arbeitens ist die Verständigung über das Untersuchungsobjekt. Zudem werden sich in den ersten Diskussionen bereits Interessensfelder offenbaren, was für den weiteren Arbeitsprozess von erheblicher Bedeutung ist. Nachdem die Begriffsklärungen von den SchülerInnen vor dem Plenum vorgestellt und diskutiert wurden, stellt die Lehrkraft das Projekt vor.

2.2.2 Phase 1: Themenfindungsphase

Wichtig ist, dass der Themenfindungsprozess festgehalten wird, um einerseits die Arbeitsschritte sichtbar und für eine Reflexion besser fassbar zu machen, und zweitens, um Ideen zu behalten, die erst im Laufe des Arbeitsprozesses ihre Bedeutung erlangen. Hierzu dienen nachfolgende Aufgaben.

Eine Vorgehensweise, die den SchülerInnen alle Arbeitsschritte zu Beginn der Arbeitseinheiten präsentiert, erlaubt es ihnen, nach ihrem eigenen Tempo zu arbeiten. Sicherlich wird die Lehrkraft darauf achten müssen, wie die Gruppen miteinander agieren, ob sie sich verzetteln oder ob es vielleicht sogar notwendig ist, schon den Plan für die kommenden Einheiten auszuteilen. Gleichzeitig ist es wichtig, helfend beim Eingrenzen der Fragestellungen zu agieren.

Projekt: »Jugend einst und heute«

In diesem Projekt widmen wir uns der Frage, was Jugend bedeutet (hat). Die Texte, mit denen ihr arbeitet, könnt ihr euch nach den unten angegebenen Aspekten aussuchen. Ziel des Projektes ist, Wiki-Artikel zum Thema »Jugend einst und heute« zu schreiben, die ein umfassendes Bild zum Thema darlegen sollen. Hierzu stehen die Analysen der Texte im Mittelpunkt. Außerdem sollt ihr eure Ideen zu den Texten den anderen in Form einer kleinen Präsentation vorstellen.

Phase 1: Textauswahl und Entwicklung der Fragestellung (2 Stunden)

- 1A** Bevor ihr die Texte auswählt, ist es wichtig zu wissen, was euch am meisten interessiert. Jedes Gruppenmitglied kann 3 Punkte beliebig vergeben.
- 1B** Macht euch auf die Suche nach zwei Texten aus dem Materialpool¹, die zum Thema mit den meisten Punkten passen. Die Texte sollten sich zumindest in der Textsorte oder in der Entstehungszeit unterscheiden.
- 1C** Die Arbeit strukturieren. / Planungsbaum – auf der Suche nach der Fragestellung. Teilt eure Gruppe in zwei. Ein Paar beschäftigt sich mit dem ersten Text, das andere mit dem zweiten. Gestaltet je ein Clustering. In einem zweiten Schritt versucht mit verschiedenen Farben, Ideen, die zusammengehören, zu markieren. Präsentiert den anderen aus der Gruppe eure Ergebnisse.
- 1D** Erstellt eine Tabelle mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden der beiden Texte.
- 1E** Überlegt euch, welche Fragestellung, ihr in eurem Artikel behandeln wollt. Beantwortet dazu folgende Fragen:²

Was ist uns sofort aufgefallen?
Was ist an den Texten interessant?
Was wird mit »Jugend« in Verbindung gebracht? Welche Urteile werden gefällt?
Welche Figuren erscheinen uns wichtig und woran erkennen wir das?
Welche Fragen drängen sich uns auf?
Welche inhaltlichen Aspekte spielen für unsere Frage eine Rolle?
Was fällt uns sprachlich auf?

- 1F** Erstellt in der Gruppe einen Fragebaum.³ Den Stamm des Fragebaums bildet eure Hauptfrage. Jeder Ast ist eine weitere Frage, die ihr auch beantworten möchtet.

2.2.3 Phase 2: Strukturierung des Artikels und Schreibprozess

Ein wesentlicher Aspekt beim Schreiben ist Struktur. Strukturierungen sind dabei keine fixen Gerüste, die unumstößlich sind, sondern sie sind Entwicklungen unterzogen. Baurmann betont hierzu in seiner Schreibdidaktik: »Schreiben entwickelt sich vom Unvollkommenen zum Vollkommeneren« (Baurmann 2008, S. 19). Das hat für den Deutschunterricht zwei Konsequenzen: Zum einen den wichtigen Fokus auf die Überarbeitungsstrategien (»Textrevisionen«) und zum anderen auch die Notwendigkeit von Strukturierungsmethoden und Ideensammlung vor dem eigent-

1 Es wird nötig sein, die Texte, die am Ende dieses Beitrags vorgeschlagen werden, auszuwählen. Es genügt in der Regel, wenn für jeden Text zwei bis drei Kopien zur Verfügung stehen.

2 Ich halte mich hier an die Vorschläge von Esselborn-Krumbiegel 2008, S. 67–69.

3 Vgl. Brenner/Brenner 2014, S. 197. Eine ähnliche Methode (»Fragelandschaft«) bietet auch Klippert 2012, S. 131.

lichen Ausformulieren – sogenannten »Prätextversionen« (Baurmann 2008, S. 88). Die im vorigen Punkt präsentierten Fragen sollen SchülerInnen bereits auf den Weg bringen, wichtige Aspekte einer Analyse und Interpretation, auf deren Basis der Wiki-Artikel geschrieben werden soll, zu erfassen.

Gerade in Hinblick auf die wachsenden Anforderungen hinsichtlich der Methodenkompetenz im Internet kann es ratsam sein, »virtuelle Textsorten« (Wikis, Twitternachrichten, Posts usw.) in den Schreibunterricht zu integrieren. Je nach technischer Ausstattung der Klasse und bestehenden Kompetenzen im Umgang mit Neuen Medien wird es ratsam sein, entweder Vorarbeiten in Form von Einführungen in den Umgang mit solchen Textsorten und die technischen Gegebenheiten zu leisten oder auf andere Textsorten umzusteigen (etwa auf einen klassischen Lexikonartikel). Der Vorteil, den ein Wiki-Artikel im Vergleich zu einem klassischen wissenschaftlichen Lexikonartikel hat, ist das intertextuelle Potential, das durch die Verlinkungen und Verweise auf Seiten außerhalb des Wikis und auf Beiträge im Wiki entsteht. Außerdem fordert die Textsorte selbst dazu auf, Referenzen zu nennen und zu setzen und so einen Wissenskontext über den eigenen Text hinaus zu schaffen.⁴ Gleichzeitig entspricht die Grundstruktur des Wikis einer wissenschaftlichen Zeitschrift: Es werden mehrere Beiträge zu einem übergeordneten Thema veröffentlicht. Das erlaubt den SchülerInnen Einblicke in die Texte der anderen, aber auch Reflexion.

Schreibauftrag

2A Vorarbeit zum Schreibauftrag: Überlegt euch eine Struktur für den Artikel und haltet diese schriftlich fest. Ordnet die Fragen aus dem Fragebaum den einzelnen Textabschnitten zu. Entscheidet, welchen Textteil ihr verfasst, und setzt eine Deadline fest. Zeigt eure Struktur eurer Lehrerin/eurem Lehrer.

2B Schreibauftrag: Die Klasse gestaltet gemeinsam ein Wiki. Ziel ist es, mehrere Wiki-Artikel online zu stellen, die sich alle mit der Frage beschäftigen, wie »Jugend« bzw. Jugendliche in den vorliegenden Texten dargestellt werden.

Verfasst einen Wiki-Artikel mit mindestens vier Abschnitten. Jeder Abschnitt soll einen sinnvollen Zwischentitel haben. Beachtet folgende Aspekte:

- a) Erklärt, was Jugendliche in eurem Text ausmacht.
- b) Geht auf mindestens drei wichtige Fragen ein, die ihr in eurem Fragebaum gefunden habt.
- c) Begründet eure Eindrücke anhand einer inhaltlichen, formalen und sprachlichen Analyse der Texte.

Euer Artikel sollte zwischen 450 und 500 Wörtern haben. Abgabe des Artikels ist am [Datum einfügen].

Die SchülerInnen haben nun die Aufgabe, zum Teil zuhause, zum Teil in der Stunde an ihren Text(teil)en zu arbeiten. Hier laufen in den Gruppen mit Sicherheit wesentlich Prozesse des sozialen Lernens, die die Lehrkraft steuern und beobachten

4 Wikis können leicht über Moodle-Plattformen integriert werden. Nähere Informationen finden Sie hierzu unter: <https://docs.moodle.org/27/de/Wiki> [Zugriff: 15.8.2014].

sollte. So ist es beispielsweise hilfreich, eine Schülerin/einen Schüler auszuwählen, der/die die Gesamtkoordination übernimmt und gegebenenfalls die Kommunikation mit der Lehrkraft aufnimmt. Dies kann zum Beispiel durch Losung geschehen.

2.2.4 Phase 3: Überarbeiten (Peer-Review)

Um SchülerInnen einen Eindruck zu vermitteln, dass Korrekturen und Arbeit am Text bei allen professionellen Schreibprozessen nötig sind, ist es wichtig, die Korrektur-Perspektive von der Lehrkraft auf die SchülerInnen selbst zu verlagern. Peer-Review, das Durchsehen, Kommentieren und Verbessern von Texten anderer SchreiberInnen, ist zudem gängige wissenschaftliche und journalistische Praxis. Um SchülerInnen-Feedback jedoch konstruktiv zu gestalten, bedarf es mitunter einer Anleitung zur Revision an Prätexten.

3A Lest die Textabschnitte der anderen Gruppenmitglieder. Kommentiert jeden Textteil anhand der Textlupe⁵ und bessert etwaige Fehler aus.

Was mir gefällt ...	Was ich ändern würde...	Hier habe ich noch Fragen ...
...

4B Setzt euren Text zusammen. Jedes Gruppenmitglied erhält eine andere Farbe. Beim Lesen des Artikels kommentiert erneut den Text. Anschließend überarbeitet den Text und schickt ihn eurer Lehrerin/eurem Lehrer bis [Datum einsetzen].

Anschließend liest die Lehrperson den Artikel. Es bleibt Entscheidung der Lehrkraft, wie viele Überarbeitungen eingefordert werden. Auch besteht natürlich die Möglichkeit, noch eine andere Gruppe den Artikel lesen zu lassen und dieses Feedback dann einzuarbeiten.

2.2.5 Phase 4: Präsentation

Letztendlich ist es die Aufgabe der SchülerInnen, die Ergebnisse ihrer Analyse in Form einer Präsentation ihren MitschülerInnen vorzustellen und sich den Fragen des Plenums zu stellen. Da es leicht passieren kann, dass sich Referate im Detail verlieren, lohnt es sich, eine Poster-Präsentation als Präsentationstechnik einzuführen.

4A Poster-Präsentation: Jede Gruppe erhält sieben Kärtchen. Auf jede Karte darf ein Begriff geschrieben werden. Achtet dabei auf Leserlichkeit. Die Begriffe werden während der Präsentation auf ein Poster geklebt. Ihr dürft auch Symbole aufmalen. Dazu sprecht ihr frei. Achtet darauf, eine Sprechzeit von fünf Minuten nicht zu überschreiten. Wie viele Personen präsentieren, darf die Gruppe selbst entscheiden. Die Präsentationen werden am [Datum einfügen] gehalten.

5 Böttcher/Wagner 1993, zit. in Becker-Mrotzek/Böttcher 2011, S. 46.

Diese Methode zwingt die SchülerInnen dazu, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren, die Schwerpunkte nochmals herauszuarbeiten und die Struktur ihrer Arbeit ersichtlich zu machen. Somit haben die SchülerInnen im Kleinen den Prozess des wissenschaftlichen Arbeitens, wie er etwa in der Wissenschaft üblich ist, durchlebt. Auch die Arbeitsprozesse der VWA durchlaufen ähnliche Phasen. Daher ist es ratsam, die SchülerInnen in einem gemeinsamen Gespräch oder auch schriftlich anhand anleitender Fragen zu einer Reflexion über den Arbeitsprozess anzuregen. Letztlich regt es SchülerInnen dazu an, über erfolgreiche und optimierungsfähige Stationen im Arbeitsprozess nachzudenken.

Materialvorschläge

Deutschsprachige Songs

Blumfeld: *Jugend von heute*

Wir sind Helden: *Soundso*

Udo Jürgens: *Mit 66 Jahren*

Heinz aus Wien: *Lässig sein*

Englischsprachige Songs

Amy Mc Donald: *Youth of Today*

TheWho: *My Generation*

Pink: *Family Portrait*

Cat Stevens: *Father and Son*

Kurzgeschichten

Peter Bichsel: *Die Tochter* (2009)

Walter Helmut Fritz: *Augenblicke* (2009)

Julia Franck: *Die Streuselschnecke* (2004)

Karen Duve: *Es gibt keine niedlichen Jungs* (2012)

Tanja Zimmermann: *Eifersucht* (2012)

Erich Kästner: *Zur Fotografie eines Konfirmanden* (2011)

Anne Frank: *Tagebuch. Eintrag vom 24. Dezember 1943* (2011)

Peter Bichsel: *Erwachsenwerden* (2011)

Kurt Tucholsky: *Familienbande* (2011)

Lyrik

Theodor Fontane: *Die Alten und die Jungen* (2009)

Erich Fried: *Humorlos* (2007)

Friedrich Hölderlin: *Da ich ein Knabe war* (2007)

Marie Luise Kaschnitz: *Aus Kindern* (2009)

Reiner Kunze: *Die zwei Kinder des Nachbarn* (2007)

Literatur

BICHSEL, PETER (2009): Die Tochter. In: Karst, Theodor (Hg.): *Generationen. Geschichten und Gedichte über Junge und Alte. Texte und Materialien für den Unterricht*. Stuttgart: Reclam (= rub, 15042), S. 45–46.

DERS. (2011): Erwachsenwerden. In: Bekes, Peter; Frederking, Volker (Hg.): *Literatur des 20. Jahrhunderts. Eine Textsammlung für den Deutschunterricht der Oberstufe*. Braunschweig: Schroedel, S. 123–126.

- DUVE, KAREN (2012): Es gibt keine niedlichen Jungs. In: Pech, Klaus-Ulrich; Siegle, Rainer (Hg.): *Schlaglichter mit Materialien*. Stuttgart u. a.: Klett, S. 33–35.
- FONTANE, THEODOR (2009): Die Alten und die Jungen. In: Karst, Theodor: *Generationen. Geschichten und Gedichte über Junge und Alte*. Stuttgart: Reclam, S. 29–30.
- FRANCK, JULIA (2004): Die Streuselschnecke. In: Kopfermann, Thomas (Hg.): *Erfahrene Erfindungen. Deutschsprachige Kurzgeschichten seit 1989*. Leipzig u. a.: Klett, S. 40–41.
- FRANK, ANNE (2011): Tagebuch. Eintrag vom 24. Dezember (1943). In: Bekes, Peter; Frederking, Volker (Hg.): *Literatur des 20. Jahrhunderts. Eine Textsammlung für den Deutschunterricht der Oberstufe*. Braunschweig: Schroedel, S. 121–122.
- FRIED, ERICH (2007): Humorlos. In: Siekmann, Andreas: *Motivgleiche Gedichte*. Stuttgart: Reclam (= rub, 15038), S. 18.
- FRITZ, WALTER HELMUT (2009): Augenblicke. In: Karst, Theodor (Hg.): *Generationen. Geschichten und Gedichte über Junge und Alte. Texte und Materialien für den Unterricht*. Stuttgart: Reclam (= rub, 15042), S. 46–48.
- HÖLDERLIN, FRIEDRICH (2007): Da ich ein Knabe war. In: Siekmann, Andreas: *Motivgleiche Gedichte*. Stuttgart: Reclam (= rub, 15038), S. 15.
- KASCHNITZ, MARIE LUISE (2009): Aus Kindern. In: Karst, Theodor: *Generationen. Geschichten und Gedichte über Junge und Alte*. Stuttgart: Reclam, S. 61.
- KÄSTNER, ERICH (2011): Zur Fotografie eines Konfirmanden. (1930). In: Bekes, Peter; Frederking, Volker (Hg.): *Literatur des 20. Jahrhunderts. Eine Textsammlung für den Deutschunterricht der Oberstufe*. Braunschweig: Schroedel, S. 120.
- KUNZE, REINER (2007): Die zwei Kinder des Nachbarn. In: Siekmann, Andreas: *Motivgleiche Gedichte*. Stuttgart: Reclam (= rub, 15038), S. 20
- TUCHOLSKY, KURT (2011): Familienbande. In: Bekes, Peter; Frederking, Volker (Hg.): *Literatur des 20. Jahrhunderts. Eine Textsammlung für den Deutschunterricht der Oberstufe*. Braunschweig: Schroedel, S. 131–135.
- ZIMMERMANN, TANJA (2012): Eifersucht. In: Pech, Klaus-Ulrich; Siegle, Rainer (Hg.): *Schlaglichter mit Materialien*. Stuttgart u. a.: Klett, S. 35–26.
- BAURMANN, JÜRGEN (2008): *Schreiben, Überarbeiten, Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID (2011): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BRENNER, GERD (2011): *Methoden für Deutsch und Fremdsprachen*. 2., überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- BRENNER, GERD; BRENNER, KIRA (2014): *Methoden für alle Fächer. Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- ESSELBORN-KRUMBIEGEL, HELGA (2008): *Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben*. Paderborn: Schöningh (= utb, 2334).
- FIX, MARTIN (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh (= utb, 2809).
- HACKENBROCH-KRAFFT, IDA; VOLKWEIN, KARIN (2011): Die kleine Hausarbeit. In: Glässing, Gabriele; Schwarz, Hans-Hermann; Volkwein, Karin (Hg.): *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe*. Basel: Beltz, S. 44–57.
- KLIPPERT, HEINZ (²⁰2012): *Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.

Internet

<http://www.nibis.de/nibis.php?menid=4225> – Ideen für den Materialpool [Zugriff: 15.8.2014].

Michaela Zemanek

Was ist Informationskompetenz?

Anwendung und Lernziele für SchülerInnen

1. Was ist Informationskompetenz?

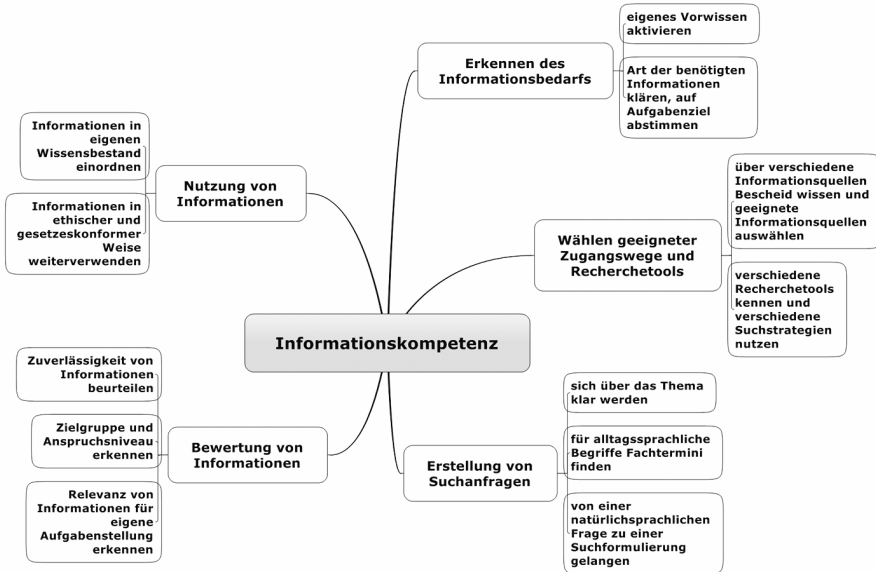
Informationskompetenz ist in der Informations- und Wissensgesellschaft zu einer wichtigen Schlüsselqualifikation geworden. »Informationskompetenz befähigt Menschen, in allen Lebenslagen, Informationen effektiv zu suchen, zu bewerten, zu nutzen und zu produzieren, um ihre persönlichen, sozialen und beruflichen Ziele sowie ihre Bildungsziele zu erreichen« (Alexandria Proclamation 2005¹). Die OECD bezeichnet die »Fähigkeit zur interaktiven Nutzung von Wissen und Informationen« als eine Schlüsselkompetenz für »ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft« (OECD 2005, S. 13). Informationskompetenz im Alltag bedeutet vor allem Kompetenz im Umgang mit Informationen aus dem Internet; im Bildungsbereich ist außerdem der Umgang mit fachspezifischen (elektronischen) Ressourcen von Bedeutung.

Informationskompetenz bezieht sich auf alle Prozesse im Umgang mit Informationen, von der Idee bzw. der Übernahme einer Fragestellung bis zur Produktion

MICHAELA ZEMANEK, Studium der Psychologie an der Universität Wien und postgraduelle Bibliotheksausbildung; Leiterin der Fachbereichsbibliothek Psychologie der Universität Wien. Unterrichtstätigkeit zur Vermittlung von Informationskompetenz. Interessenschwerpunkte: Bibliothekspädagogik und Didaktik der Vermittlung von Informationskompetenz. E-Mail: michaela.zemanek@univie.ac.at

1 Übersetzung der Autorin, siehe <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc.html> [Zugriff: 22.8.2014].

Abb. 1: Informationskompetenz



eigener Inhalte. Standards zur Informationskompetenz beinhalten in der Regel Kompetenz beim Erkennen des jeweiligen Informationsbedarfs, bei der Formulierung von Suchanfragen, der Auswahl geeigneter Quellen und Zugangswege, der Bewertung von Informationen, der Integration von Wissen in den eigenen Wissensbestand und der aufgabenadäquaten sowie ethischen und regelkonformen Nutzung von Informationen.

Abbildung 1 zeigt eine Übersicht über Teilbereiche der Informationskompetenz.

2. Informationskompetenz von SchülerInnen

Der Informationskompetenz verschiedener Zielgruppen im Bildungsbereich wird seit Jahren vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt. Durch die verpflichtende Einführung der Vorwissenschaftlichen Arbeit an den AHS im Rahmen der Standardisierten Reife- und Diplomprüfung gewinnt auch die Informationskompetenz von SchülerInnen an Wichtigkeit, weil zum Verfassen dieser Arbeit Kompetenzen erforderlich sind, »die unter dem Begriff ›Informationskompetenz‹ subsumiert werden« (BMUKK 2011, S. 9).

Informationskompetenz im Schulbereich bedeutet zunächst einmal Internetkompetenz. Empirische Studien zur Informationskompetenz an Schulen in Österreich zeigen, dass die »Digital Natives« zwar in der Bedienung der IK-Technologien im Allgemeinen sehr versiert sind, darüber hinaus aber meistens nur über mangelnde Informationskompetenz verfügen. Das Internet wird von den SchülerInnen für Schulaufgaben als hauptsächliche Informationsquelle herangezogen.

Die SchülerInnen haben Probleme, geeignete Suchwörter und Suchformulierungen zu finden, sie nutzen zumeist nur *Google* und *Wikipedia*; sie kennen keine geeigneten Kriterien, um gefundene Inhalte zu bewerten, und haben zu wenig Problembewusstsein bei der Nutzung von Informationen. Dazu kommt, dass SchülerInnen ihre Informationskompetenz selbst zu hoch einschätzen und daher diesbezüglich wenig Lernbedarf sehen (für eine Übersicht über die Studien vgl. Zemanek 2012). Diese Befunde zur IK von SchülerInnen in Österreich decken sich mit Ergebnissen internationaler Studien zur Informationskompetenz von SchülerInnen (vgl. z. B. Ader/Orszullock/Stock 2013, Rowlands u. a. 2008, Zimmermann/Kappes/Michel 2006). Die Ergebnisse von »PISA 2009 – Lesen im elektronischen Zeitalter« zeigten deutliche Defizite österreichischer SchülerInnen bei der Orientierung auf Websites und bei der Erfassung und kritischen Bewertung von online präsentierten Inhalten (Schwantner/Schreiner 2011).

Interessant sind auch die Bedingungen, die für den Umgang mit Quellen bedeutsam sind. Bei Gruppendiskussionen, die im Rahmen des vom BMUKK beauftragten explorativen Forschungsprojekts »Internet in der Schule – Schule im Internet« geführt wurden, meinten die SchülerInnen, dass sie die Qualität der Informationen für ihre schulischen Aufgaben nicht so wichtig nähmen, weil sie dazu von ihren LehrerInnen wenig Rückmeldung erhielten und diese oft auch nicht in die Beurteilung der Aufgaben einfließen würde. Es mangelte auch an der expliziten Vermittlung von geeigneten Kriterien für die Bewertung von Informationen durch die LehrerInnen (vgl. Bauer/Maireder/Nagl 2009).

3. Informationskompetenz von LehrerInnen

Im Forschungsprojekt »Internet in der Schule – Schule im Internet« zeigten die Diskussionsrunden mit LehrerInnen, dass sich die meisten LehrerInnen ihr Wissen zum Internet autodidaktisch angeeignet haben; Fortbildungen – sofern es sie überhaupt gibt – werden dazu nur selten besucht. LehrerInnen sind daran interessiert, den Jugendlichen Kompetenzen zu vermitteln und bräuchten dazu methodisches Rüstzeug, zu dem sie aber Fortbildungsangebote vermissen. Auf Grund ihrer unterschiedlichen Nutzungsgewohnheiten des Internets haben LehrerInnen und SchülerInnen auch einen anderen Zugang zu den Angeboten und Inhalten im WWW. LehrerInnen und SchülerInnen haben in der Regel unterschiedliche Positionen zum Internet als Wissensquelle: LehrerInnen vertrauen Inhalten, die in institutionellen Kontexten entstanden sind, SchülerInnen vertrauen »basisdemokratisch« produziertem Wissen. LehrerInnen beurteilen Inhalte im Internet auf Grund ihrer fachlichen Expertise, verfügen aber oft über keine sonstigen Beurteilungskriterien, die sie anwenden oder den SchülerInnen vermitteln können (vgl. Bauer/Maireder/Nagl 2009). Auch LehrerInnen könnten ihre Kompetenz im Umgang mit digitalen Inhalten zum Teil noch verbessern (vgl. Yanni 2009). Die Bandbreite der Kompetenzen, die für einen effektiven Umgang mit Informationen notwendig sind, wird von LehrerInnen nicht immer in vollem Umfang wahrgenommen (vgl. Williams/Wavell 2006).

4. Standards und Lernziele für SchülerInnen

4.1 Suche nach Themen

Damit SchülerInnen ein vorgegebenes Thema gut bearbeiten können, bedarf es einer Reihe von Kompetenzen. Vor der Suche nach einem Thema ist es notwendig, sich über das eigene Vorwissen und die Anforderungen der gestellten Aufgabe klar zu werden, zu wissen, welche Informationsquellen und -wege es überhaupt gibt und welche Art von Informationen bzw. Informationsquellen für eine vorliegende Aufgabenstellung adäquat sind. SchülerInnen sollen ein Verständnis dafür entwickeln, wie Informationen produziert, organisiert und verteilt werden, und verschiedene Quellen, in denen wissenschaftliche Ergebnisse kommuniziert werden, kennen. Sie sollen zum vorgegebenen Thema sinnvolle Fragestellungen finden, Suchanfragen formulieren können und wissen, wie verschiedene Suchwerkzeuge (Suchmaschinen im Internet, Bibliothekskataloge bzw. Bibliothekssuchmaschinen, Datenbanken) funktionieren und was sie leisten können.

Die Suche in elektronischen bibliothekarischen Quellen erfordert zwar größere Expertise, bietet aber eine Fülle von Möglichkeiten für die Suche an: Es gibt zumeist ein definiertes Suchvokabular und die Suchwörter können mit Hilfe von Bool'schen Operatoren verknüpft werden. Fachliteraturdatenbanken bieten meistens elaboreierte Suchstrategien mit einem definierten Suchvokabular für eine Suche in wissenschaftlichen Quellen (Tabelle 1).

Die Suche mit Hilfe von Suchmaschinen im Internet erscheint einfach und intuitiv bedienbar. Aber auch für eine Suche im Internet bedarf es gut gewählter Suchbegriffe. Wegen des mangelnden Suchvokabulars kann man in der Regel nur mit Stichwörtern suchen; das bedeutet, dass man sich für die gesuchten Inhalte Synonyme überlegen muss (auch in anderen Sprachen, wenn man zum Beispiel auch Texte in englischer Sprache finden will). Da Suchen mit Suchmaschinen nur unscharfe Suchformulierungen ermöglichen, findet man meistens sehr viel Information; trotzdem liefern die Suchen keine vollständigen Suchergebnisse, und es kommt vor, dass man relevante Informationen nicht gefunden hat. Die »erweiterte Suche« bietet Optionen, um Suchen zu präzisieren, zum Beispiel die Beschränkung auf bestimmte Dateitypen (z. B. pdf) oder die Suche nach bestimmten Wortfolgen (»Phrasensuche«). Auch mit *Google Books* kann nach Themen gesucht werden, und zwar in den Volltexten der von Google eingescannten Bücher. Feinlernziele für das Lernziel »Suchformulierungen erstellen können« bei einer Suche mit Suchmaschinen sind:

- eine natürlich-sprachige Frage in Substantiven darstellen können
- statt alltagssprachlicher Begriffe Fachbegriffe als Suchwörter für ein Thema finden können
- für Suchwörter Synonyme finden können
- die Suche durch Einbeziehung von engeren oder verwandten Begriffen erweitern können
- erweiterte Suchoptionen von Suchmaschinen nützen können (z. B. Phrasensuche, Suche nach bestimmten Dateitypen usw.).

Tab. 1: Lernziele für die Themensuche mit Hilfe elektronischer bibliothekarischer Quellen

Lernziel	Feinlernziele
Kenntnis von Quellen und Quellen auswählen können	<ul style="list-style-type: none"> - verschiedene Quellen für wissenschaftliche Informationen unterscheiden können (wissenschaftliche Literatur, populärwissenschaftliche Quellen, Massenmedien) und wissen, an welche Zielgruppe sich die jeweilige Quelle richtet und mit welchem Anspruchsniveau sie ein Thema behandelt - für die gestellte Aufgabe geeigneten Quellen auswählen können - verschiedene Arten und Formen sowie Medienarten wissenschaftlicher Literatur unterscheiden können (Primär-/Sekundär-/Tertiärquelle); Publikationsformen (Einzelwerk, Sammelwerk usw.), Medienart (Print und Online) usw. - Gestaltungsmerkmale wissenschaftlicher Texte kennen und verschiedene Textsorten unterscheiden können - wissen, dass es im Internet auch fachlich relevante und wissenschaftlich fundierte Angebote gibt
Zugangswege/ Suchwerkzeuge auswählen können	<ul style="list-style-type: none"> - wissen, dass es außer allgemeinen Suchmaschinen wie Google noch andere Suchwege und Suchwerkzeuge in Bibliotheken gibt (Nachschlagewerke, Online-Kataloge und Datenbanken usw.) und die Zugangswege kennen - wissen, wie die einzelnen Suchwerkzeuge funktionieren und was sie leisten, sowie für die jeweilige Aufgabe die adäquaten Suchwerkzeuge auswählen können
Sich über das Thema klar werden können	<ul style="list-style-type: none"> - Inhalt und Umfang des Themas bestimmen können - sich mit geeigneten Hilfsmitteln (Wörterbüchern, Handbüchern usw.) zum Thema informieren können
Suchformulierungen erstellen können	<ul style="list-style-type: none"> - eine natürlich-sprachige Frage in Substantiven darstellen können - statt alltagssprachlicher Begriffe Fachbegriffe als Suchwörter für ein Thema finden können - Suchbegriffe, die im jeweiligen Suchwerkzeug zur Verfügung stehen, finden können - für Suchwörter bei Bedarf Synonyme finden können - die Suche durch Einbeziehung von engeren oder verwandten Begriffen erweitern können - Suchbegriffe mit Bool'schen Operatoren verknüpfen können - bei einer Suche mit Stichwörtern mit Trunkierung und Phrasensuche suchen können
Adäquate Suchstrategien anwenden können	<ul style="list-style-type: none"> - Suchstrategien, die dem jeweiligen Recherchetool und der jeweiligen Aufgabenstellung entsprechen, anwenden können
Suchen verfeinern können	<ul style="list-style-type: none"> - Ergebnisse von Suchen mit Hilfe von Filtern/Einschränkungen modifizieren können

4.2 Bewertung von Informationen

Wichtig ist die Fähigkeit zur kritischen Bearbeitung von Informationen, insbesondere von jenen im Internet. Es fällt leichter, die Qualität von in einem Verlag publizierten Werken zu beurteilen, weil in der Regel vor der Publikation RedakteurInnen bzw. LektorInnen die Texte kritisch begutachtet haben; die Qualität von Inhalten im Internet muss der Leser selbst bewerten. Bei allen Medienarten und Veröffentlichungsarten muss außer der Qualität und Zuverlässigkeit auch noch die Aktualität einer Information, das Anspruchsniveau bzw. die damit adressierte Zielgruppe sowie die Relevanz der Informationen für die Aufgabenstellung beurteilt werden.

4.3 Bewertung von Informationen im Internet

Für die kritische Beurteilung von Inhalten im Internet ist auch das mentale Modell, das Personen vom Internet haben, von Bedeutung. Dieses Modell wird im Lauf der kognitiven Entwicklung realistischer; es gibt allerdings auch Erwachsene, die keine angemessene Vorstellung vom Internet entwickelt haben (vgl. Yan 2006). Daher wäre es wichtig, in der Schule adäquate strukturelle Vorstellungen vom Internet zu vermitteln (vgl. Papastergiou 2005). Ergebnisse der deutschen JIM-Studie 2007 zeigen, dass Jugendliche erst mit zunehmendem Alter die Inhalte im Internet kritischer beurteilen. Im Alter von 12 bis 13 Jahren stimmten 40 Prozent zumindest weitgehend zu, dass Inhalte im Internet vorher auf die Richtigkeit überprüft wurden (»was im Internet steht, hat vorher jemand auf die Richtigkeit überprüft«), bei den 18- bis 19-Jährigen stimmten noch 15 Prozent zumindest weitgehend zu (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2007). Auch andere Untersuchungsergebnisse lassen den Schluss zu, es »scheint sich die Informationsbeurteilungsfähigkeit als Folge eines wie immer gearteten Reifungs- und Bildungsprozesses zu erhöhen« (Zimmermann/Kappes/Michel 2006, S. 11).

Jugendliche – aber auch viele Erwachsene – beurteilen Informationen im Internet oft danach, wie häufig bestimmte Informationen übereinstimmend im Internet zu finden sind (vgl. Bauer/Maireder/Nagl 2009, Felt u. a. 2008). Um Inhalte im Internet beurteilen zu können, bedarf es aber geeigneter Kriterien, und der Kontext, in dem die Information präsentiert wird, ist zu beachten.

Die wichtigsten Kriterien für die Beurteilung der Vertrauenswürdigkeit/Zuverlässigkeit von Websites bzw. -seiten sind die Autorität der Quelle (wer hat – mit welcher Expertise – die Inhalte produziert?), Richtigkeit, Hinweise auf die Quellen der Informationen, mögliche Einseitigkeit/Parteilichkeit bzw. ideologischer Gehalt von Informationen und die Aktualität der Informationen (vgl. Alexander/Tate 1999). Zusätzlich sollte noch das Anspruchsniveau der Inhalte beurteilt werden (an wen richten sich die Informationen – ist es eine Information für LaiInnen oder richtet sie sich an Fachpublikum?); die Wissenschaftlichkeit einer Quelle ist zu klären. Zur Ermittlung von Informationen zu diesen Kriterien sind Vorgangsweisen, wie zum Beispiel im URL einer Webseite zur Stammadresse zurückgehen, die Metadaten im Quelltext ansehen, die Domänenendungen beachten usw., wichtig.

Für die Bewertung von Informationen sollten SchülerInnen

- geeignete Kriterien für die Bewertung von Informationen hinsichtlich Wissenschaftlichkeit und Vertrauenswürdigkeit kennen
- Vorgangsweisen zur Ermittlung von Informationen über die Webseite/-site kennen und anwenden können
- Textsorten an Hand ihrer Gestaltungsmerkmale unterscheiden können
- erkennen können, mit welchem Anspruchsniveau ein Inhalt geschrieben wurde und an welches Zielpublikum er sich richtet
- wissen, welche Art von wissenschaftlicher Literatur im Internet zu finden ist
- die Relevanz der Informationen für die Aufgabenstellung beurteilen können.

4.4 Nutzung von Informationen

Informationen müssen richtig interpretiert und in den eigenen Wissensbestand eingeordnet werden. Um Informationen in ethischer und regelkonformer Weise weiterverwenden zu können, brauchen SchülerInnen ein Bewusstsein dafür, dass Quellen nicht beliebig verwertet werden können und die Angabe von Quellen Regeln unterliegt. Die Darstellung von Wissen baut immer auf den Arbeiten anderer auf und diese Grundlage gehört sichtbar gemacht; dies dient auch der Untermauerung eigener Argumentation durch fachlich gesichertes Wissen anderer AutorInnen.

Für eine ethische und regelkonforme Weiterverwendung von Inhalten sollen SchülerInnen

- Plagiate definieren und vermeiden können
- intellektuelle und kommerzielle Rechte respektieren können
- regelkonforme Quellenangaben machen können.

5. Förderung von Informationskompetenz im Unterricht

Damit Informationskompetenz für die SchülerInnen nicht träges Wissen bleibt, sollte es in allen Unterrichtsfächern angewendet werden. Dies gibt der Lehrplan für die AHS in Österreich auch vor: In der Oberstufe der AHS sind »in allen Gegenständen Informationsmanagement sowie Lern- und Unterrichtsorganisation mit Mitteln der Informationstechnologie zu praktizieren. Dabei sind in kommunikativen und kooperativen Arbeitsformen Informationen zu erschließen [...]« (BMBF 2014, S. 8). Untersuchungen zur Kompetenz von SchülerInnen im Umgang mit Informationen betonen die Wichtigkeit einer fächerintegrierten und aufgabenbezogenen Förderung von Informationskompetenz in der Schule sowie eines geeigneten Feedbacks und der Einbeziehung der Qualität der verwendeten Informationen in die Leistungsbeurteilung (vgl. Bauer/Maireder/Nagl 2009, Zimmermann/Kappes/Michel 2006).

Auch die Schulbibliotheken könnten ein »Ort für Einbindung der IKT (Informations- und Kommunikationstechnologie) in den Unterricht, Fächer übergreifenden Unterricht, Projektunterricht, das Erlernen von Schlüsselkompetenzen« sein (Arbeitsgemeinschaft multimediale Schulbibliothek 2011, S. 83).

Literatur

- ADER, STEFANIE; ORSZULOCK, LISA MADELEINE; STOCK, WOLFGANG G. (2013): Informationskompetenz als Schulfach: Wer sollte was wann und wie unterrichten? In: Gust von Loh, Sonja; Stock, Wolfgang G. (Hg.): *Informationskompetenz in der Schule. Ein informationswissenschaftlicher Ansatz*. Berlin: de Gruyter, S. 259–271.
- ALEXANDER, JANET E.; TATE, MARSHA ANN (1999): *Web wisdom: how to evaluate and create information quality on the web*. New York: Erlbaum Assoc.
- ARBEITSGEMEINSCHAFT MULTIMEDIALE SCHULBIBLIOTHEK (2011): *Die multimediale Schulbibliothek*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/service/bibl/SB_Multimedia_11285.pdf?4f2jk2 [Zugriff: 8.9.2014].
- BAUER, THOMAS A.; MAIREDER, AXEL; NAGL, MANUEL (2009): *Internet in der Schule – Schule im Internet. Schulische Kommunikationskulturen in der Informationsgesellschaft*. Forschungsbericht. Wien: Fakultät für Sozialwissenschaften – Institut für Publizistik und Kommunikationswissenschaft. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/internetschule_forschungsber_18687.pdf?4dzi3h [Zugriff: 19.8.2014].
- BMBF (2014): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jg. 2004, Teil II. 277. Verordnung: *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen, Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht*. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/lp_ahs_ost_11649.pdf?4dzi3h [Zugriff: 27.8.2014].
- BMUKK (Hg., 2011): *1. Säule: »Vorwissenschaftliche Arbeit«. Eine Handreichung. Standardisierte, kompetenzorientierte Reifepfprüfung an AHS. Schuljahr 2013/2014*. Wien: BMUKK.
- FELT, ULRIKE; GUGGLBERGER, LISA; HÖCHER, BERNHARD; MAGER, ASTRID; ÖSTERREICHER, SONJA (2008): *Virtuell informiert? Möglichkeiten und Herausforderungen für die Medizin im Internetzeitalter*. Abschlussbericht. Wien: Institut für Wissenschaftsforschung, Universität Wien. Online: http://sciencestudies.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/dep_sciencestudies/pdf_files/VIRIN-FO_Brosch%C3%BCre.pdf [Zugriff: 8.9.2014].
- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (2007): *JIM-Studie 2007. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Online: <http://www.mfps.de/fileadmin/JIM-pdf07/JIM-Studie2007.pdf> [Zugriff: 23.8.2014].
- OECD (Hg., 2005): *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen*. Zusammenfassung. Online: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> [Zugriff: 23.8.2014].
- PAPASTERGIOU, MARINA (2005): Students mental models of internet services and their didactical exploitation in informatics education. In: *Education and Information Technologies* 10 (4), S. 241–360.
- ROWLANDS, IAN; NICHOLAS, DAVID; WILLIAMS, PETER; HUNTINGTON, PAUL; FIELDHOUSE, MAGGIE (2008): The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future. In: *Aslib Proceedings: New information perspectives*, Vol. 60, Nr. 4, S. 290–310.
- SCHWANTNER, URULA; SCHREINER, CLAUDIA (2011): *PISA 2009 – Lesen im elektronischen Zeitalter. Die Ergebnisse im Überblick*. Wien: BIFIE, Online: https://www.bifie.at/system/files/dl/PISA-2009_era-erste-ergebnisse_2011-06-28.pdf [Zugriff: 22.8.2014].
- WILLIAMS, DOROTHY A.; WAVELL, CAROLINE (2006): *Information literacy in the classroom: Secondary school teachers' conceptions*. Aberdeen: Robert Gordon University, Aberdeen Business School (= Research Report 15).
- YAN, ZHENG (2006): What influences children's and adolescents' understanding of the complexity of the internet. In: *Developmental Psychology* 42, S. 418–428.
- YANNI, DINA (2009): *Informationskompetenz an österreichischen UNESCO-Schulen: Ein Projekt der IFAP-Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz*. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.
- ZEMANEK, MICHAELA (2012): Informationskompetenz in Österreich. In: Sühl-Strohmer, Wilfried (Hg.): *Handbuch Informationskompetenz*. Berlin-Boston, Mass.: de Gruyter Saur, S. 498–531.
- ZIMMERMANN, TOBIAS; KAPPES, VIVIANE; MICHEL, PAUL (2006): Informationsbeurteilungsfähigkeit – Eine Pilotstudie an Zürcher Gymnasien. In: *Zeitschrift für Medienpädagogik*, H. 12, S. 1–19. Online: http://www.medienpaed.com/05-2/zimmermann_michel05-2.pdf [Zugriff: 22.8.2014].

Roswitha Müller

Kompetenztraining Rhetorik und Präsentation

Der Weg zum Meisterstück – VWA

1. Sinn und Zweck der Entwicklung rhetorischer Kompetenzen und Beherrschung der Präsentationstechnik

Der Weg zum Meisterstück ist jener Prozess, der dem Meisterstück erst seine Bedeutung gibt und es rechtfertigt. Dort finden sich die Schritte, die der Anstrengung Sinn geben. Da findet Entwicklung statt, qualitatives Wachstum, geistige Erweiterung und Vergrößerung des Handlungsspielraumes. Vervielfältigung der Entscheidungsmöglichkeiten vermehren den Freiraum und legen damit den Grundstein für die Würde des freien Menschen in einem demokratischen Umfeld.

So lange sind wir noch nicht eingebettet in eine demokratische Gesellschaft und noch viel jünger ist die Forderung nach Partizipation und Auflösung hierarchischer Strukturen zugunsten von Mitentscheidung und Vielfalt. Schwarze Pädagogik gehört weitgehend der Vergangenheit an. Menschenrechte und Chancengleichheit sollen für alle gelten. Aus dem Widerstand einer 1968er-Bewegung ist konstruktive Kraft gewachsen und ein Gestaltungswille, der einer demokratischen Verfassung Leben einhaucht und ihre vitale Umsetzung erst ermöglicht. Demokratie muss von allen getragen werden und alle sollen mächtig partizipieren und ihre Kraft und Verantwortung einbringen. Das dumpfe und demokratiegefährdende »Wirtshauslament« ist Resultat von Hilflosigkeit und Ohnmacht. Dem muss jedwede verant-

ROSWITHA MÜLLER ist selbständige Kommunikationstrainerin (www.redensart.at). Arbeitsschwerpunkte: Kommunikationstraining, Mediation, Coaching und Konfliktlösung, lebenslanges Lernen. Sie ist Lehrbeauftragte an PH und Universität Salzburg und langjährig in der LehrerInnenfortbildung tätig. E-Mail: r.mueller@redensart.at

wortungsbewusste Erziehung entgegenwirken. Es ist Aufgabe des Staates, also unser aller, den Menschen zu emanzipieren und ihm das Handwerkszeug für seine Mitwirkung an der Gestaltung der Gesellschaft zu geben. Es geht um die Teilnahme und Mitverantwortung aller in einer demokratischen Gemeinschaft. Es geht um Chancengleichheit und nicht um eine Selektion aufgrund sozialen Hintergrunds. Die Schule ist aufgerufen, eine ungleiche Förderung im Elternhaus auszugleichen. Eine Gesellschaft wie die unsere, die hoffentlich noch am Scheideweg steht, kann ökonomische, ökologische und ethische Herausforderungen nur mit gemeinsamer Kraft und getragen von einem klaren Commitment aller bewältigen. Eine Welt, die im Umbruch begriffen ist, da bisherige Modelle und Lösungen nur mehr unzureichende Antworten geben, braucht Menschen, die denken und die ihre Gedanken und Ideen zum Ausdruck bringen. Demokratie bindet alle in Entwicklungs-, Veränderungs- und Entscheidungsprozesse ein. Aus den Schulen sollen ausdrucksfreudige und rhetorisch kompetente junge Menschen die Universitäten nutzen. Was am Ende einer Ausbildung steht, muss mehr als akkumuliertes Wissen sein. Es braucht Auseinandersetzung damit, Internalisierung über den Weg kreativen Austausches und lustvoller Konfrontation. Innovative Kraft und Präsenz der ArbeitnehmerInnen sind nicht mehr wegzudenkende Ressourcen, die immer häufiger zentrale Bedeutung gewinnen, wenn es um Zusammenarbeit geht. Das Gestalten braucht Austausch und damit das Wort. Partizipation geht über Mitteilung. Denken hat viel mit der ordnenden Kraft von Begriffen, Oberbegriffen, Bedeutungen und Einordnungen, schlichtweg von rhetorischen Zugängen zu tun. Mitteilung dieser ist eine zwingende Voraussetzung, um Umsetzung von Ideen oder Austausch von Gedanken erst möglich zu machen. Gedanken müssen die Möglichkeit einer Positionierung haben und das bedingt ein Aussprechen und die Kompetenz dazu.

Die Schule hat die Aufgabe zu prüfen und wahrzunehmen, wie sie ihrem bildungspolitischen und ihrem gesellschaftspolitischen Auftrag nachkommt. Damit werden rhetorische Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Kernkompetenz, die SchülerInnen am Ende ihrer Schullaufbahn beherrschen sollen. Damit kommt den LehrerInnen die Aufgabe zu, alle SchülerInnen in ihrer Ausdruckskraft zu unterstützen. Das »Handwerkszeug« muss brauchbar und hilfreich sein. Mitreden, sich auseinandersetzen, Lösungen einbringen und Ideen verwirklichen, setzt voraus, dass Menschen Vertrauen in ihre Wirkkraft haben und sich positionieren können. Die Präsentation und der Diskurs über die VWA sind somit die Manifestation einer jahrelangen Schulung in Rhetorik und der Gipfelpunkt einer Förderung sprachlicher Kompetenz. Die Präsentation der VWA wird so zum Meisterstück der SchulabgängerInnen.

2. Was war bisher? PowerPoint und seine Grenzen, wirksame Alternativen.

Was soll sich entwickeln?

SchülerInnen bringen aufgrund ihres sozialen Hintergrunds und des Bildungsniveaus ihrer Eltern unterschiedliche rhetorische Fertigkeiten mit. Und diese Unterschiede bleiben auch weitgehend erhalten. Jedwede Bildung und jedwedes

Wissen werden aber zu überwiegendem Teil Makulatur, sofern dem/der Lernenden das Instrument der Mitteilung fehlt. Für den kreativen und eigenständigen Prozess der Umsetzung zwecks verständlicher Mitteilung von neuem Wissen und Erkenntnissen, deren Weiterentwicklung und schließlich für den Austausch und die Zusammenarbeit braucht es die Sprache. Denken setzt einen elaborierten Code voraus, der geübt und entdeckt werden kann. Die Schule muss diese Aufgabe in jedem Moment wahrnehmen! Bisher hat die Schule über das Abhalten von Referaten auch diese Kompetenz zu entwickeln versucht. Zahlreiche PowerPoint-Präsentationen haben aber genau das Gegenteil erreicht. Der/die RednerIn sind mehr und mehr hinter einem Kaleidoskop von bunten Folien mit technischem Feuerwerk und langweiligen Fließtexten verschwunden. Ob SchülerInnen oder LehrerInnen, alle haben gelernt, diese Pflichtübung mit Geduld zu ertragen. So manche SchülerInnen schalten bei 75 oder auch 100 dieser Präsentationen pro Jahr auf Durchzug. Gerade diesem »modernen« Usus heißt es Einhalt zu gebieten. PowerPoint-Präsentationen sind nur dort sinnvoll, wo sie zur Unterstützung der Verständlichkeit und Anschaulichkeit eine positive Ergänzung sind. Worte haben hier wenig bis gar nichts zu suchen und die Dauerkonkurrenz einer sinnentleerten Lichtquelle im Hintergrund sollten sich RednerInnen weitgehend ersparen dürfen/müssen.

Selbst in der Wirtschaft und bei Kongressen ist der/die gute RednerIn eine willkommene Abwechslung zur alle langweilenden PowerPoint-Präsentation. Laut einer Studie der Universität Rostock¹ führen PowerPoint-Präsentationen oftmals dazu, dass der Konzentrationspegel für den Inhalt schnell abfällt. Das Arbeitsgedächtnis hat nur eine begrenzte Aufmerksamkeitskapazität und wird mit überbordenden Vorträgen überbeansprucht. Das Auge folgt den Folien – je aufwändiger, desto mehr Aufmerksamkeit geht auf Kosten der Inhalte –, und das Mitdenken und Verarbeiten reduzieren sich drastisch. Gerade was Ziel und Zweck der Visualisierung ist, torpediert sich und die PowerPoint-Präsentation wird zum Selbstzweck. Dies äußert sich dort, wo behauptet wird, ein Vortrag ohne Einsatz von PowerPoint entbehre der Professionalität. Das bedeutet nun nicht einen Verzicht auf Visualisierung, sondern ein bewusstes Einsetzen eines Instruments. Das Flipchart gewinnt wieder an Bedeutung, gerade wenn Gruppen nicht allzu groß sind. Bei großen Gruppen bewährt sich die Schwarz-Weiß-Folie, sofern es noch einen Overhead gibt. Wenn es um ein paar Überraschungen geht oder um Eyecatcher, sind große Fotos oder eine Zeichnung auch eine Variante. Oft aber braucht es gar nichts anderes als den/die RednerIn. Dann aber steht diese/r absolut im Mittelpunkt; mit allen Vor- und Nachteilen, die die fokussierte Aufmerksamkeit auf den/die RednerIn bringen. Hier hat die Kunst der Rhetorik wirklich Raum, hier kann Interesse geweckt, ein Publikum überzeugt, mitgerissen, begeistert, bewegt ... werden.

1 http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_derivate_0000004699/Nieke-Dynamische_Animationen-2011.pdf[Zugriff: 1.7.2014].

3. Veränderung des LehrerInnenselbstverständnisses: LehrerIn oder Coach?

Die Rolle des/der Lehrenden wird neu definiert werden müssen. Das hierarchische Gefälle wird sich immer wieder zugunsten eines Coachings der Lernenden, der Experimentierenden verändern. Die Begleitung auf Augenhöhe fordert eine neue Feedbackkultur. Das ist Abschiednehmen vom Bild des Wissenden und des Nichtwissenden. Mit welchen Methoden LehrerInnen den SchülerInnen ein »schullanges« und in der Folge »lebenslanges« Lernen und Wachsen ermöglichen, bedarf einer weiteren Betrachtung. Detailliertes Feedback ist Wertungen jedweder Art vorzuziehen. Lob will Wiederholung, SchülerInnen versuchen dann, den Kriterien der Lehrerin/des Lehrers zu entsprechen, und entwickeln damit nicht ihr eigenes, authentisches und kreatives RednerInnenprofil; mit Kanten und Ecken. SchülerInnen bedürfen daher einer behutsamen, wertschätzenden Begleitung, die loslässt und andere Wege des Coachings zulässt. Da gibt es Methoden, die eine Feedbackkultur zwischen den MitschülerInnen ermöglichen. Sicherzustellen ist jedenfalls ein »Lernraum«, der weitgehend frei von Druck sein muss, da nur dort neue Wege beschritten werden können. Unter Leistungsdruck greift der Mensch auf »sichere Lösungen« zurück. Damit schränkt sich die Möglichkeit des Lernens von Neuem ein – es wird reproduziert. Adäquate Unterrichtsgestaltung lässt den SchülerInnen vermehrt Raum, um sich zu erleben, zu experimentieren und ihr Selbstbewusstsein wachsen zu lassen. Freude und Begeisterung machen der Neugierde Platz und lassen mutig neue Terrains entdecken. Ziel ist, dass SchülerInnen aus sich heraus das Bedürfnis und die Freude am Mitteilen entwickeln. Die Positionierung mit ausführlichen Wortmeldungen in den unterschiedlichen Gegenständen wird für die SchülerInnen zur Selbstverständlichkeit. Damit einher gehen Redegewandtheit und das Fehlen von Redeängsten und Hemmungen.

4. Experimentierfeld Schule – ein Raum für freie Meinungsäußerung!

Die Diskussionen sind wiederkehrend kontroversiell, wenn gelebte Rhetorik als Inbegriff und Demonstration einer freien, demokratischen Kultur in der Schule ihren Platz finden könnte. Noch ist mir – nach all den ausführlichen Diskursen darüber – keine dieser Schulen bekannt, die ihren Speakers Corner eingerichtet hat. Natürlich stellt sich ganz schnell die Frage, wie viel freien Raum hält die Schule aus. Wer bestimmt die Grenzen des guten Geschmacks oder aber wer gebietet bei Verhetzung oder Beleidigungen Einhalt. Wie viel »Rechts« oder »Links« darf sein? Wie viel Politik in der Schule, wie viel Sex oder Sexistisches? Wie schnell sind die Tabugrenzen erreicht? Im Hyde Park gelten auch Regeln – eine Beleidigung der Queen würde jedenfalls schnell verfolgt. Natürlich können ein paar Grundregeln, wie Abstand von Hetzen gegen ... oder Austragen von Konflikten vor einer Öffentlichkeit, die das nichts angeht ... aufgestellt und deren Einhaltung von SchülerInnen selbst geregelt werden. Jedenfalls ein fix installierter Ort – eine Ecke vom Pausenraum oder im Schulhof, zwei/drei Mal die Woche zu einer bestimmten Zeit mit mehreren höchstens dreiminütigen Reden über welches Thema auch immer. Angeschlagene

Regeln, die Frequenz und Fairness thematisieren. Initialzündung über eine Klasse und ein/e LehrerIn, die das Anlaufen des Speakers Corner zu ihrem Projekt machen. Eine Kultur der Rhetorik, die sich sichtbar macht und dieser einen unübersehbaren Stellenwert zuschreibt. Damit aber auch der Rhetorik Sinn und »Fleisch« gibt und sie nicht zum Selbstzweck verkommen lässt. Die SchülerInnen haben damit ihren Ort, der ihnen Gehör verschafft und Aufmerksamkeit schenkt. Utopisch? Das Experiment wäre zu wagen!

5. Frei reden – tagtäglich: kleine und große Übungen im Unterricht; zwischen Wiederholung, Einstimmung und Meinungs Austausch

Übungen sollen sich wenig wiederholen, sonst nutzt sich die Form ab. Dies bedeutet, dass eben nicht alle eine Präsentation oder alle ein Interview machen. Vielmehr ist es wichtig, dass sich die SchülerInnen aussuchen können, ob sie die vier gemeinsamen Präsentationen im Halbjahr machen oder lieber die Rolle eines Gastes bei den sechs Nachrichtensendungen im Halbjahr übernehmen wollen. Der angebotene Change gewährleistet Abwechslung und Vielfalt. Darüber hinaus danken es die SchülerInnen, wenn sie wählen dürfen, was ihnen mehr zusagt. Die wiederkehrenden kleinen Einstiegsübungen von zehn Minuten, Zwiebelkreis oder Definitionsübung sollen ebenso nicht ausgereizt werden. Langeweile ist jedenfalls zu vermeiden, denn diese senkt den Herausforderungscharakter der Übungen. Wirklich wichtig bei allem ist der zu Teilen spielerische Effekt, das Experimentelle und nicht zuletzt eine wertschätzende Feedbackkultur; ohne »Schönfärberei«. Bei den Übungen bewährt sich eine Visualisierung. Die von LehrerInnen gestalteten Plakate haben Vorbildcharakter und sollen deshalb möglichst sauber und strukturiert sein. Das Arbeiten am Flipchart will gelernt sein. Die SchülerInnen können letztlich diese Fertigkeiten bei der VWA einbringen.

● **Trainerleitfaden: Gemeinsame Präsentation**

Geschichte, Kunstgeschichte, Biologie, Chemie, Physik, Deutsch ...

- *Ziele:* Wirkungsvolle Präsentation von Personen und Inhalten überlegen und üben
- *Möglichkeiten:* Personen aus der Geschichte – ihre Taten ... (Beispiel: Caesar und Brutus, Sisi und Franz Josef); Deutsch – Literatur (Goethe und Werther, Othello und Desdemona); Chemie – zwei ErfinderInnen, WissenschaftlerInnen; Biologie – EntdeckerInnen, VerhaltensforscherInnen ... oder zwei aus einer Tiergattung und deren Lebensweise ...
- *Ablauf auf Flipchart*
- Paarauftritt – 8 min
- Mit Video – Videoanalyse: 20 bis 30 min (mit Stopps) oder ohne Video (Feedback von SchülerInnen und LehrerIn)
- *Merkmale auf Flipchart:* Fokus auf Auftritt verbal und non-verbal, Inhalte, Struktur, anschauliche Sprache, Informationsgehalt, anregend? originell ...

● **Trainerleitfaden: Interview**

Ähnlich der Gemeinsamen Präsentation – jemand interviewt eine/n PartnerIn (Kernphysiker X, Konrad Lorenz ... je nach Fach und Schwerpunktthema). Ein Paar bereitet

dieses Interview vor. Ziel ist ein interessantes und spannendes Setting mit klugen Fragen und entsprechenden inhaltlich gehaltvollen Antworten. Interviewzeit ca. acht Minuten. Danach Feedback).

● **Trainerleitfaden: »Aus einem fremden Land ...«**

Geografie, Politische Bildung, Fremdsprachen, Religion ...

Ziele:

- Erzählen – Interesse wecken, begeistern durch Begeisterung
- In Bildern sprechen
- Überzeugen
- Rhetorisches Handwerkszeug für Spannung erwerben
- Frei sprechen

Zwei-Minuten-Rede zum Foto, eine Geschichte über die Welt dort ... erzählen. Eventuell mit Ziel, dass andere auch dorthin wollen, aber zumindest den Ort attraktiv werden lassen. Fotos zur Wahl auflegen.

● **Trainerleitfaden: Eine-Minute-Rede**

... »Es fällt mir nichts mehr ein« – SchülerIn wirft jemandem einen Ball zu und nennt ein Thema (fachspezifisch ...). LehrerIn lässt Stoppuhr mitlaufen. Sollte SchülerIn die Minute nicht zum Thema durchsprechen können, dann muss er/sie »es fällt mir nichts mehr ein« sagen, bis die Minute um ist.

● **Trainerleitfaden: Definitionsübung**

LehrerIn wirft SchülerIn Ball zu: à ca. eine Minute Definition, Aussehen und zum Beispiel Verwendungszweck von Gegenständen: Schaufel, Säge, Kochlöffel, Schere, Glühbirne, Fahrrad, Kochtopf, Armbanduhr, Lastkraftwagen, Snowboard, Fußball, Sonnenbrille, Kalender, Reifen, Gabel, Hut, Hose, Mülltonne, Türstock, Schlüssel, Halsband, Bleistift, Pass, E-card, Koffer, bzw. LehrerIn sucht fachspezifisch Begrifflichkeiten aus dem Fach X ... Gut einsetzbar für Fremdsprachenunterricht.

● **Trainerleitfaden: Rot – Grün – Übung**

- Themen sammeln, die kontroversiell sind; nummerieren
 - Schwerpunktthema nennen (Nummer) – SchülerInnen im Wechsel pro/contra
 - Schneller Wechsel zwischen Themen und pro/contra
- Rote (contra) und grüne (pro) Karte.

● **Trainerleitfaden: Ein-Satz-Geschichte**

SchülerInnen sitzen im Kreis oder bekommen einen Ball zugeworfen (geht einmal durch die ganze Gruppe; wer dran war, verschränkt die Hände oder ...). Jede/r reiht einen Satz an; kann zu einer bestimmten Epoche (Geschichte, Deutsch ...) sein ... oder aber als zusammenhängender Bericht über ein Land (Geografie).

● **Trainerleitfaden: Vier Begriffe-Story**

SchülerIn zieht vier Kärtchen, legt sie vor sich hin und macht in maximal vier Sätzen eine schlüssige Geschichte ... daraus.

Gut einsetzbar für Fremdsprachenunterricht. Kärtchen können natürlich fachbezogen sein (auch Üben von Fachbegriffen oder Fremdwörtern möglich).

● **Trainerleitfaden: Zwiebelkreis**

Gruppe halbieren: Innenkreis und Außenkreis bilden, TeilnehmerInnen stehen sich gegenüber und stellen der/dem anderen eine Frage – Antwort (eine Minute oder eine halbe Minute), Wechsel und der/die andere stellt eine Frage ... LehrerIn muss takten.

Nach einer Minute rückt der Außenkreis eins weiter – bis jede/r wieder bei der/dem »alten« PartnerIn angelangt ist. (Fragen als Stoffwiederholungsmöglichkeit, Einstimmung auf ein Thema, Meinungserkundung zu bestimmten Themen ...)

Beispiel für OFFENE Fragen:

- Was sind deine Stärken bei deinen Präsentationen?
- Bei welcher Beschäftigung relaxt du am meisten, kannst du am besten abschalten?
- An welchem Ort hältst du dich besonders gerne auf; Detail; weshalb?
- Welche Naturgewalt/welches Naturereignis fasziniert dich besonders?
- Gibt es eine Pflanze, Blume, einen Baum, der/die dir am Herzen liegt, von dir bevorzugt wird ...; weshalb?

Ist der Übungsablauf SchülerInnen einmal bekannt, können sie in zwei bis drei Parallelkreisen arbeiten.

● **Trainerleitfaden: Kurzauftritt vor großer Gruppe**

Zwei bis drei Minuten Referat, zum Beispiel »Mein Toperlebnis mit ...« Oder: unterschiedliche Themenschwerpunkte zur Wiederholung ...

Fokus: Verständlichkeit, inhaltlicher Gehalt, Körpersprache

Eventuell Vorbereitung schon zu Hause.

Vierer-Gruppen bilden, drei coachen immer die/den Vierte/n, im Wechsel, BeobachterInnen schreiben entsprechend ihres Kriteriums mit. Ein Durchgang im Plenum, dann zurück in die Kleingruppe und Feedback. Hier könnte LehrerIn eine Sammelnote aus der Kleingruppe für den Referenten/die Referentin einholen.

● **Trainerleitfaden: Feedbackgremium**

3er-/4er-Gruppe führt nach Präsentation ein Gespräch über den Referenten/die Referentin. Zeit: etwa fünf Minuten.

»Wir wollen den Kandidaten/die Kandidatin in den Kreis der RednerInnen aufnehmen.«

Sie besprechen sich, sprechen über den Auftritt, erwähnen nur Positives – gut begründet, im Detail. Eventuell Entwicklungspotential aufzeigen. Die Übung braucht viel Erfahrung seitens der SchülerInnen Geeignet für die Oberstufe: 7. oder 8. Klasse.

● **Trainerleitfaden: Nachrichten**

- WO? Politische Bildung, Geschichte, Biologie, Geografie und Wirtschaftskunde, Englisch ...
- WER? NachrichtensprecherIn und Gast
- WANN? WIE LANGE? Für jede zweite Woche/Stunde bereiten sich zwei SchülerInnen auf eine drei- bis fünfminütige Sendung vor.
- WAS? Aktuelle/interessante Themen der letzten Woche/generell/... Zu einem Thema gibt es einen Gast (frei oder übernimmt Vertretung einer Interessengruppe): Interview, Kommentare des Gastes, Einschätzungen ...

Evaluation: danach Kommentare der Klasse ²

² Weitere Anregungen für die Arbeit mit der gesamten Klasse finden Sie auf unserer Homepage: www.uni-klu.ac.at/ide/.

6. Grundsätzliches und Hilfestellungen oder, was SchülerInnen können und wissen sollen

● Zwei Bausteine gründlicher Vorbereitung

Viele Referate leiden darunter, dass SprecherInnen zu wenig an ihre ZuhörerInnen denken. Sie sind nur mit den eigenen Gedanken beschäftigt, weniger mit der Klarheit der Aussagen für die ZuhörerInnen. Daher sollen bei jeder Information folgende »Bausteine« beachtet werden– besonders wenn es sich um einen kleinen Vortrag handelt.

Die Vorbereitung	
– Mein erster Überlegungsschritt muss immer sein: Nur wenn ich selbst mein Ziel kenne, kann der andere hingeführt werden.	– Was ist mein Ziel? (und nur eines!)
– Der zweite Überlegungsschritt heißt: Diese Schritte baue ich dann logisch und den ZuhörerInnen angepasst auf.	– Welche Schritte brauche ich?
– Als Drittes überlege ich mir: Ich muss meine ZuhörerInnen ansprechen, sonst gehen sie geistig nicht mit.	– Wie ist mein Anfang? (Wo und wie hole ich sie ab?)
– In meinem Vortrag oder in meiner Wortmeldung gehe ich natürlich umgekehrt vor.	– Anfang – Schritte – Ziel

Der Stichwortzettel

Vortragsunterlagen werden meistens falsch geschrieben, nämlich eng und unleserlich. Gerade in der Aufregung findet der Sprecher dann den Satz nicht, den er sucht. Das Konzept soll ein Hilfsmittel sein, daher:

- Zettel in Din A6
- Nur Stichwörter nennen; drei bis fünf Worte pro Seite!
- Deutliche Zeichen setzen!
- Farben verwenden! Gleiches oder Ähnliches hat dieselbe Farbe.
- Die Stichwörter räumlich deutlich platzieren!
- Mit verschiedenen Größen arbeiten!
- Nur Zitate wörtlich aufschreiben
- Einzige Ausnahme: Der Satzlusssatz kann ebenfalls aufgeschrieben werden.
- Zuletzt die Zettel durchnummerieren

Tipps: NIE in den Zettel reden. Beim Hineinsehen eine Pause machen. Die Zettel zwischendurch nur mit einer Hand halten; Gestik muss möglich sein. Die Zettel fortlaufend mitblättern.³

7. Zuletzt

Hier können nicht alle denkbaren Übungen oder Feedbackmöglichkeiten zur Vorbereitung auf die VWA – Rhetorik und Präsentationstechnik vorgestellt werden. Doch soll das Dargelegte dazu anregen, die schrittweise Entwicklung der rhetorischen Kompetenz der SchülerInnen besser im Blick zu haben und im Unterricht immer wieder Übungsmöglichkeiten anzubieten.

³ Hinweise, wie sich die Wirkung eines mündlichen Vortrags steigern lässt, sowie weiterführende Literaturhinweise finden Sie auf unserer Homepage: www.uni-klu.at/ide.

Magdalena Knappik, Elisabeth Langer, Maria-Rita Helten-Pacher

Feedback und Beurteilung von Vorwissenschaftlichen Arbeiten

Eine Metasprache entwickeln mit dem Instrument
»Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz«

1. Die Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA): begleiten, Rückmeldungen geben, beurteilen

Ein wesentlicher Teil des Betreuungsprozesses einer VWA besteht in der Begleitung während des Schreibprozesses, das heißt: im Geben möglichst klarer und konstruktiver Rückmeldungen auf Textentwürfe. Aber auch das Verfassen der »Beschreibung«, die nach der Präsentation in die Beurteilung einfließt, macht einen wichtigen Teil der Betreuungsaufgabe aus. Diese umfasst neben der Auskunft über die Beurteilungskriterien auch Hinweise für die Gestaltung der Arbeit. Hierfür ist das Beurteilungsraster der VWA (BMUKK 2013) bindend. Dieses Raster umfasst für die schriftliche Arbeit fünf Kompetenzbereiche, die ihrerseits durch Deskriptoren auf-

MAGDALENA KNAPPIK, Senior Scientist am Institut für Germanistik der Universität Wien, Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachliche Bildung und Deutschförderung in der Schule, gesellschaftstheoretische Bezüge des Feldes Deutsch als Zweitsprache, Macht- und Rassismuskritik, Wissenschaftliches Schreiben.

E-Mail: magdalena.knappik@univie.ac.at

ELISABETH LANGER, ehemals Schulleiterin eines Wiener Gymnasiums, Lehrende an der Universität Wien im Rahmen der Lehramtsausbildung Chemie und Referentin an mehreren Pädagogischen Hochschulen Österreichs. Zahlreiche Projekte zum sprachaufmerksamen Fachunterricht.

E-Mail: elisabeth.l.langer@univie.ac.at

MARIA-RITA HELTEN-PACHER, Lehrende an der KPH Wien/Krems und am Institut für Germanistik der Universität Wien im Bereich Fachdidaktik Deutsch. Arbeitsschwerpunkte: Deutsch als Zweitsprache, Interkulturelles Lernen, Schreibdidaktik, Sprachsensibler Fachunterricht.

E-Mail: maria-rita.helten-pacher@univie.ac.at

geschlüsselt sind. Diese sind jedoch teils prozessorientiert und speziell in Bezug auf die Qualität des von den KandidatInnen vorgelegten Textes nur wenig aussagekräftig. Anregungen für Lehrende, wie Rückmeldungen und die Beschreibung der Arbeit formuliert werden können, werden nicht gegeben. Dieser Beitrag zeigt, wie das Diagnose-Instrument »Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz« (Knappik 2013), das als Unterstützung für die Betreuung studentischer Arbeiten entwickelt wurde, mit dem Beurteilungsraster der VWA korrespondiert und für deren Begleitung genutzt werden kann.

2. Beurteilungskompetenz mit dem Instrument »Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz« erweitern

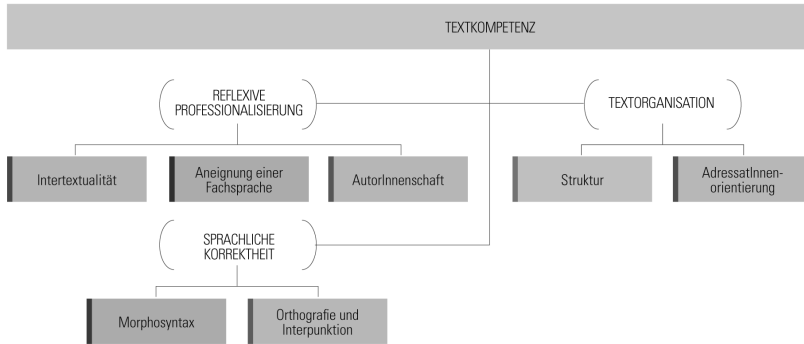
Es ist immer eine komplexe Aufgabe, Texte zu beurteilen; fast noch anspruchsvoller ist es, prozessbegleitend konstruktive und klare Rückmeldungen zu geben, die geeignet sind, Schreibende bei der Überarbeitung ihrer Texte zu unterstützen (vgl. Knorr 2012). Für die VWA wird eine Metasprache benötigt, in der LehrerInnen und SchülerInnen über ihre Texte sprechen können. Diese Metasprache muss – als Teil des Kompetenzaufbaus, der mit der Anfertigung bzw. Begleitung der VWA im Zusammenhang steht – vermittelt werden. Für alle Handlungen im Betreuungsprozess wird eine solche Metasprache benötigt: sowohl, was die Verständigung über Beurteilungskriterien im Kollegium oder mit SchülerInnen selbst betrifft, als auch in Bezug auf das Feedback-Geben als Prozess, der zu einer Umsetzung der Erwartungen ans vorwissenschaftliche Schreiben hinführen soll und sich in diesem Sinne an ihnen orientiert und erfordert, diese Erwartungen möglichst genau benennen zu können. Der Einsatz des Diagnose-Instruments »Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz« (Knappik 2013) kann BetreuerInnen und MaturantInnen hierbei unterstützen.

Dieses Instrument, das im Rahmen des Projekts »Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen« (Projektleitung: İnci Dirim, Marion Döll; finanziert durch das BMUKK, 2011–2013) entwickelt wurde, ist kostenlos zum Download verfügbar.¹ Es enthält sieben Diagnosebögen zu Teilbereichen wissenschaftlichen Schreibens, wie etwa Struktur und LeserInnenorientierung oder Intertextualität, die als Ganzes oder auch einzeln als interaktive PDFs zur Verfügung stehen (Download-Link). Das Instrument besitzt eine förderdiagnostische Ausrichtung: Zentral ist die Diagnose dessen, was bereits gut beherrscht wird, so dass dies auch explizit rückgemeldet werden kann. Darüber hinaus hilft das Instrument bei einer differenzierten Einschätzung der Bereiche, die noch Unterstützung benötigen, und unterbreitet hierfür zahlreiche Anregungen.

Entwickelt wurde das Instrument als Unterstützung für die Begleitung von wissenschaftlichen Arbeiten, wie etwa Seminar- oder Bachelorarbeiten, d. h. zum Ein-

1 https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachen_sfrp_broschuere_26215.pdf?4dzgm2 [Zugriff: 7.9.2014].

Abb. 1: Kompetenzmodell »Wissenschaftliche Textkompetenz für Lehramtsstudierende« (Knappik 2013, S. 8)



satz an Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten. Die Diagnosebögen stimmen daher nicht mit dem Beurteilungsraster der VWA überein, können aber für Lehrende trotzdem eine große Hilfestellung für Rückmeldung und Beurteilung der Vorwissenschaftlichen Arbeiten sein. Dieser Beitrag enthält einen Vorschlag für eine Adaption (siehe Abschnitt 3).

Das Instrument ist in sieben Teilbereiche wissenschaftlichen Schreibens gegliedert, zu denen jeweils ein Diagnosebogen vorliegt (Abb. 1).

Dieses Kompetenzmodell² ist das Ergebnis der Analyse eines Korpus mit 115 Texten von Studierenden an Pädagogischen Hochschulen (Seminararbeiten, Reflexionsaufgaben und Stundenbilder) sowie der Auseinandersetzung mit dem Fachdiskurs zum deutschsprachigen wissenschaftlichen Schreiben. Als ein konkretes Beispiel für die Anwendung des Diagnose-Instruments soll hier der Diagnosebogen »Struktur und LeserInnenführung« im Auszug gezeigt werden (Abb. 2).

2.1 Wie kann man mit einem Diagnosebogen arbeiten?

Ein dem Betreuer/der Betreuerin vorgelegter Text wird zunächst global gelesen. Parallel zum Lesen können im Diagnosebogen erste Eindrücke und Anmerkungen notiert werden. Items, deren Einschätzung bereits beim ersten Lesen klar ist, können auf der Skala von »nicht vorhanden (n.)« bis »durchgängig vorhanden (d.)« sowie als »angemessen (a.)« oder »nicht angemessen (n. a.)« angekreuzt werden. Bei Bedarf wird der Text anhand der Items nochmals genauer gelesen, um ein klares Bild zu erhalten. Der Zweck der Diagnose ist, anschließend eine möglichst klare Textrückmeldung geben zu können. Die Items sind ressourcenorientiert, nicht defizitorientiert formuliert, so dass diese als Grundlage für das Feedback verwendet werden können. Gleichzeitig empfiehlt es sich, bei den Bereichen, die noch als

² Eine nähere Beschreibung der Teilbereiche findet sich in Knappik/Dirim/Döll 2014.

Abb. 2: Roter Faden I: LeserInnenführung (Knappik 2013, S. 12)

	n.			d.	a.	n.a.
1. Eine optische Gliederung ist erkennbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Es gibt metakommunikative Elemente (z.B. Sätze), die den Aufbau eines Textes anzeigen und dadurch den/die LeserIn orientieren. z.B. „Von den lernbiologischen Regeln möchte ich folgende hervorheben.“; „In dieser besagten Studie werden vier Arbeitsmuster unterschieden...“ zum einen...zum anderen; zunächst; anschließend; schließlich; ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Als LeserIn ist mir zu Beginn klar, worum es im Text geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Die Funktion eines Abschnitts im Gesamttext wird explizit genannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Am Ende werden Fragen oder Gedanken vom Beginn aufgegriffen und beantwortet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

»nicht angemessen« eingestuft werden, zu überlegen, welche Anregungen und Übungsvorschläge dem Kandidaten/der Kandidatin helfen könnten, diesen Bereich besser umzusetzen. Das Instrument bietet hierfür in einer Übersichtstabelle Fördervorschläge (S. 21 im Instrument) bei häufig auftretenden Schwierigkeiten sowie eine Beschreibung dieser Vorschläge von A-Z.

Während der Entwicklung des Instruments und in DozentInnen- und LehrerInnenfortbildungen wurde das Forschungsteam oft gefragt, ob ein Abarbeiten aller sieben Diagnosebögen notwendig sei. Die Antwort ist: Nein! Es empfiehlt sich, mit den ersten beiden Bögen – AutorInnenschaft und Struktur/LeserInnenführung – zu beginnen. Diese decken Bereiche ab, die bereits in einem frühen Stadium der Arbeit am Text realisiert werden sollten, z. B. bei der Entwicklung der Fragestellung.

2.2 Was passiert bei der Diagnose?

Der Diagnoseprozess, der mühsam und langwierig erscheinen mag – und es anfangs durchaus auch ist –, bewirkt bei den Personen, die die Diagnose durchführen, eine Schärfung ihrer Vorstellungen darüber, was wissenschaftliches – bzw. vorwissenschaftliches – Schreiben eigentlich ist, sowie eine Präzisierung ihrer darauf bezogenen Metasprache. Die Komplexität dieser Art des Schreibens wird, so hoffen die Autorinnen, plastischer und leichter benennbar. Es entsteht ein Bewusstsein für die Komplexität der Aneignungsaufgabe »(vor)wissenschaftliches Schreiben« und dafür, dass diese Aneignungsaufgabe Unterstützung benötigt.

Außerdem erfordert die Entscheidung, was als »angemessen« und was als »nicht angemessen« gelten darf, eine Auseinandersetzung sowohl mit den eigenen Erwartungen an die Schreibkompetenz der MaturantInnen als auch eine Auseinandersetzung im Kollegium, was im Einzelnen bei einer VWA als »angemessen« gelten kann. Diese Auseinandersetzung ist Teil jedes professionell verstandenen Beurteilungsprozesses und sollte in Bezug auf die VWA die praktische Entsprechung zu

den Kriterien des Beurteilungsrasters darstellen. Hier bietet das Instrument eine Hilfestellung an: die Auseinandersetzung über »Angemessenheit« und Erwartungen kann anhand konkreter Items und Teilbereiche diskutiert werden: mit Hilfe der Metasprache, die das Instrument anbietet. Hier wäre es empfehlenswert – wenn gleich aufgrund der hohen Arbeitsbelastung der Lehrkräfte schwierig durchführbar –, dass ein Kollegium einen Text gemeinsam anhand eines oder mehrerer Diagnosebögen analysiert und dann diskutiert, welche Realisierungen eines Items oder Teilbereichs im Text in dieser Schule als angemessen gelten sollen oder nicht. Das Ziel dieser Diskussion ist nicht, dass alle KollegInnen fortan dieselben Urteile fällen – die Entscheidung darüber, was noch als angemessen gelten soll und was nicht mehr, würde weiterhin jeder Einzelne bei der Diagnose treffen. Aber eine solche Diskussion trägt entscheidend dazu bei, Erwartungen und Anforderungen genauer benennen zu können. Nur wenn diese möglichst explizit formuliert wurden, können sie auch gegenüber SchülerInnen – so gut wie möglich – transparent gemacht werden.

2.3 Transparentmachen von Erwartungen und Beurteilungskriterien

Doch auch wenn die Erwartungen an das Schreiben der SchülerInnen genau ausgeführt werden, ist es nicht einfach, diese auch verständlich zu machen (vgl. Elton 2010). Das Diagnose-Instrument möchte hierzu eine Hilfestellung anbieten. Die SchülerInnen können im Rahmen von Übungen ermuntert werden, selbst Texte mit einem oder mehreren Diagnosebögen zu analysieren. Dies kann zunächst ein gemeinsamer Text sein, den alle analysieren. Anschließend kann, ausgehend von diesem Text und den Analysen der SchülerInnen, über Erwartungen an das (vor)wissenschaftliche Schreiben gesprochen werden. SchülerInnen können in dieser Diskussion und anhand konkreter Textbeispiele und Items ein Gefühl dafür entwickeln, was an ihrer Schule, bei ihrer/ihrem BegleitlehrerIn als »angemessen« gilt und was nicht. Diese Diskussionen bieten auch Raum für die Frage, ob eventuell Kreativität verloren geht, wenn (vor)wissenschaftliches Schreiben so wie im Instrument modelliert wird, und bietet dadurch Raum für eine mögliche Weiterentwicklung des Instruments.

Später können die SchülerInnen Tandems oder Schreibkonferenzen (Baurmann 2008) bilden, Texte ihrer SchulkollegInnen analysieren und diesen möglichst konkrete Textfeedbacks geben. Dadurch eignen sich auch SchülerInnen eine Metasprache an, um über ihre und andere Texte zu sprechen, was wiederum die Feedbackgespräche während der Begleitung der VWA erleichtern kann.

Da das Instrument nicht für vorwissenschaftliches, sondern für wissenschaftliches Schreiben an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten entwickelt wurde, muss es erst für das Beurteilungsraster der VWA adaptiert werden (siehe Kapitel 3), und diese Adaption muss auch SchülerInnen kommuniziert werden. Das birgt gleichwohl den Vorteil, dass SchülerInnen im Zuge der Auseinandersetzung mit den Erwartungen an vorwissenschaftliches Schreiben auch einen Einblick in die Anforderungen an wissenschaftliches Schreiben an Hochschulen erhalten,

zum Beispiel in Bezug auf die Herstellung von Bezügen zwischen dem Fachdiskurs und der eigenen Argumentation oder in Bezug auf das Ziel des »knowledge transforming« (Bereiter/Scardamalia 1987), also das Entwickeln eines neuen Gedankens in einem Text, anstelle des bloßen Wiedergebens bestehenden Wissens (»knowledge telling«). Anhand eines für den Hochschulbereich entwickelten und adaptierten Instruments können sie erkennen, was die Unterschiede in den Anforderungen dieser beiden Arten des Schreibens sind, und merken vielleicht, dass der Schritt vom vorwissenschaftlichen zum wissenschaftlichen Schreiben am Ende gar nicht mehr so groß ist. Es besteht die Hoffnung, dass die wissenschaftspropädeutische Aufgabe der VWA dadurch unterstützt wird.

3. Adaption Instrument - VWA

Für die Frage, welche Teilbereiche Lehrende für welchen Kompetenzbereich des Beurteilungsrasters der VWA heranziehen können, wurde folgender Vorschlag erarbeitet:

Kriterien VWA - Diagnosebögen

Beurteilungskriterien der Schriftlichen Arbeit (BMBF)	Diagnosebögen (M. Knappik)
Selbstkompetenz (prozessorientiert)	Autor_innenschaft (produktorientiert)
Inhaltliche Kompetenz	Autor_innenschaft, Struktur Adressat_innenorientierung
Informationskompetenz	Intertextualität
Sprachliche Kompetenz	Intertextualität, Adressat_innenorientierung, Aneignung einer Fachsprache, Morphosyntax, Orthografie & Interpunktion
Gestaltungskompetenz	Intertextualität, Struktur

Diagnosebögen - Kriterien VWA

Diagnosebögen (M. Knappik)	Beurteilungskriterien der Schriftlichen Arbeit (BMBF)
Autor_innenschaft	Selbstkompetenz, Inhaltliche Kompetenz
Struktur	Inhaltliche Kompetenz, Gestaltungskompetenz
Adressat_innenorientierung	Intertextualität, Sprachliche Kompetenz
Aneignung einer Fachsprache	Sprachliche Kompetenz
Morphosyntax	Sprachliche Kompetenz
Orthografie & Interpunktion	Sprachliche Kompetenz

Ein Vergleich der Diagnosebögen mit dem Kompetenzraster für die Beschreibung und Beurteilung der VWA macht vor allem zwei Dinge deutlich:

1. Die Deskriptoren des Kompetenzbereichs »Selbstkompetenz« sind deutlich prozessorientiert, während die Diagnosebögen sich nur auf das Produkt – den zur Diagnose vorliegenden Text – stützen. Dies soll ermöglichen, eine positive Entwicklung der KandidatInnen während des Aneignungsprozesses in Rechnung zu stellen, erscheint aber in Hinblick auf die individuell stark unterschiedlichen Schreibstrategien (Ortner 2000) auch problematisch.
2. Das Kriterium »Sprachliche Kompetenz« des Beurteilungsrasters fasst sehr viele und deutlich unterschiedliche Qualitäten des Textes (wie z. B. AdressatInnenorientierung und Morphosyntax) zusammen. Gerade im Hinblick auf dieses Beurteilungskriterium stellt die Differenzierung mithilfe der Diagnosebögen nicht nur eine wertvolle Unterstützung für BetreuerInnen und Betreute dar, sondern ermöglicht auch eine ressourcenorientierte Betrachtung der vorgelegten Texte.

4. Formulierungsvorschläge für das Beurteilungsraster

Am Ende des Begleitungsprozesses steht die verbale Beurteilung, die LehrerInnen über die Vorwissenschaftlichen Arbeiten verfassen müssen. Hierfür können Items aus dem Instrument als Grundlage herangezogen werden. Hier ist ein Vorschlag, der sich u. a. an die Items im Diagnosebogen 2: »Struktur und LeserInnenführung« anlehnt:

Formulierungsvorschläge für das Beurteilungsraster

Inhaltliche Kompetenz: Autor_innenschaft, Struktur, Adressat_innenorientierung

- Die Arbeit ist optisch /gut/wenig/nicht/ gegliedert.
- Die Anordnung der Abschnitte ist /nicht/überwiegend/durchgängig/ sinnvoll und entspricht den Regeln der Textsorte /nicht/.
- Die Abschnitte der VWA sind /inhaltlich/ und /formal/ /nicht/gut/ miteinander verknüpft.
- Die Funktion der einzelnen Abschnitte im Gesamttext wird /immer/meist/nicht/ explizit genannt.
- Die Arbeit setzt sich /nicht/eingehend/ mit der Fragestellung auseinander und gelangt zu /einer/ keiner/ abschließenden Antwort.
- Der/Die Autor_in kann keine abschließende Antwort auf die Fragestellung geben, weil ...
- Der Text enthält /keine/ eigenständige(n) Schlussfolgerungen.

5. Fazit

Das Diagnoseinstrument »Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz« für die Begleitung einer VWA zu nutzen, kann für das Feedbackgeben und Beurteilen der Arbeit hilfreich sein. Der besondere Vorteil des Instruments liegt darin, dass es eine Metasprache für das Sprechen über (vor)wissenschaftliche Arbeiten anbietet und somit die Diskussion und Information über Beurteilungskriterien im Kollegium, aber auch mit MaturantInnen erleichtert. Dadurch, dass das Instrument auch im Unterricht für Peer-Feedbacks eingesetzt werden kann, können nicht nur Lehrkräfte, sondern auch MaturantInnen eine Metasprache erlernen und einüben.

Das Instrument wurde nicht für den schulischen, sondern für den Hochschulbereich entwickelt. Dies bedeutet, dass eine Adaption notwendig ist – hierfür wurde in diesem Beitrag ein Vorschlag unterbreitet. Gleichzeitig unterstützt dies aber auch die wissenschaftspropädeutische Funktion der VWA, weil MaturantInnen einen Einblick in die Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens erhalten und möglicherweise merken, dass der Schritt zum wissenschaftlichen Schreiben gar nicht mehr so groß ist.

Literatur

- BAURMANN, JÜRGEN (2008): *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze-Felber: Kallmeyer.
- BEREITER, CARL; SCARDAMALIA, MARLENE (1987): *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- BMUKK (Hg., 2013): *Vorwissenschaftliche Arbeit. Beurteilungskriterien für das Prüfungsgebiet*. Wien: BMUKK. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_vwabuk_22320.pdf [Zugriff: 7.9.2014].
- ELTON, LEWIS (2010): Academic writing and tacit knowledge. In: *Teaching in Higher Education*, H. 15, S. 151–160.
- KNAPPIK, MAGDALENA (2013): *Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz – Schreiben für reflexive Professionalisierung. Ein förderdiagnostisches Instrument zur Unterstützung von Studierenden bei der Aneignung wissenschaftlicher Textkompetenz*. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachen_sfrp_broschuere_26215.pdf?4dzgm2 [Zugriff: 7.9.2014].
- KNAPPIK, MAGDALENA; DIRIM, İNCİ; DÖLL, MARION (2014): Entwicklung von studentischen Schreibkompetenzen. Vorstellung eines förderdiagnostischen Verfahrens für Lehrende. In: Knorr, Dagmar; Neumann, Ursula (Hg.): *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen*. Münster: Waxmann, S. 74–92.
- KNORR, DAGMAR (2012): Textkommentierungen. Formen und Funktionen. In: Knorr, Dagmar; Verheijen, Annette (Hg.): *Schreiben unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang (= Textproduktion und Medium, Bd. 12), S. 75–98.
- ORTNER, HANSPETER (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.

Christina Halfmann, Katharina Perschak, Monika Raffelsberger-Raup

Vorwissenschaftliches Schreiben und Arbeiten

Bibliographische Hinweise

Die in dieser Bibliographie angeführten Literaturhinweise zur Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA) sollen interessierten LehrerInnen Gelegenheit bieten, sich weiter in das Thema zu vertiefen. Berücksichtigt wurden dabei nur Texte, die bereits erschienen sind. Der Fokus liegt auf neueren Erscheinungen sowie Standardwerken der Schreibforschung und -didaktik. Anfangs werden Rahmenbedingungen und Grundlagen für VWA und Diplomarbeit vorgestellt. Daran anschließend werden Publikationen zu Schreibforschung und Schreibdidaktik aufgelistet sowie zum Thema passende deutschdidaktische Zeitschriften präsentiert. Im letzten Abschnitt finden sich Anregungen, Materialien und methodische Hinweise für den Unterricht. Viele der aufgenommenen Werke sind auch online verfügbar.

Die rechtlichen Grundlagen der VWA werden hier nicht angeführt, sie sind unter <http://www.ahs-vwa.at/mod/page/view.php?id=9> abrufbar. Weitere Literatur zum Thema findet sich auch in der Bibliographie der *ide 4/2013* »Textkompetenz«.

1. Grundlagen: VWA und Diplomarbeit (in Österreich)

BMUKK (Hg., 2011): Diplomarbeit an BHS und Bildungsanstalten. Richtlinie. Wien: BMBWF.
Online: <http://home.eduhi.at/teaching/Mam/bundesarge/Richtlinien%20-%20Handreichung.pdf> [Zugriff: 1.7.2014].

CHRISTINA HALFMANN siehe Seite 47.

KATHARINA EVELIN PERSCHAK siehe Seite 47.

MONIKA RAFFELSBERGER-RAUP siehe Seite 47.

- BMUKK (Hg., 2013a): Diplomarbeit neu. Handreichung. Wien: BMBF. Online: http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/Handreichung_DA_NEU_27.6.2103.pdf [Zugriff: 1.7.2014].
- BMUKK (Hg., 2013b): Vorwissenschaftliche Arbeit. Eine Handreichung. Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. Wien: BMBF. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfvwa_22700.pdf?4e8tf2 [Zugriff: 1.7.2014].
- BMUKK (Hg. 2013c): Vorwissenschaftliche Arbeit. Beurteilungskriterien für das Prüfungsbereich. Wien: BMBF. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_vwabuk_22320.pdf?4e8tf2 [Zugriff: 1.7.2014].
- Fenkart Gabriele (2012): Die Vorwissenschaftliche Arbeit. Lesen und Schreiben als Herausforderung in allen Fächern. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, 36. Jg., H. 1 (»Reifeprüfung Deutsch«), S. 41–55.

2. Schreibforschung, Schreibförderung und Schreibentwicklung in Schule und Universität

- Abraham, Ulf; Kupfer-Schreiner, Claudia, Klaus Maiwald (Hg., 2005): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer.
- Becker-Mrotzek, Michael; Schindler, Kirsten (Hg.): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke (= koeBeS, 5).
- Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene (1987): The psychology of written composition. Hillsdale: Erlbaum.
- Doleschal, Ursula; Mertlitsch, Carmen; Rheindorf, Markus; Wetschanow, Karin (Hg., 2013): Writing across the curriculum at work: Theorie, Praxis und Analyse. Wien u. a.: Lit.
- Ehlich, Konrad (1994): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: Sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz; Weinrich, Harald (Hg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin: de Gruyter, S. 325–351.
- Feilke, Helmuth; Portmann, Paul (Hg., 1996): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett.
- Girgensohn, Katrin; Sennewald, Nadja (2012): Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gruber, Helmut (2011): Wissenschaftliches Schreiben. In: Habscheid, Stephan (Hg.): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin: de Gruyter, S. 559–577.
- Knorr, Dagmar (2012): Textkommentierungen. Formen und Funktionen. In: Knorr, Dagmar; Verhein-Jarren, Annette (Hg.): Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang (= Textproduktion und Medium, 12), S. 75–98.
- Kruse, Otto (2007): Schreiben und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollen die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In: Becker-Mrotzek, Michael; Schindler, Kirsten (Hg.): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke (= koeBeS,5), S. 117–143.
- Kruse, Otto; Berger, Katja; Ulmi, Marianne (Hg., 2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern: Haupt.
- Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriele (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (2002): Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens. In: Perrin, Daniel; Böttcher, Ingrid; Kruse, Otto; Wrobel, Arne (Hg.): Schreiben.

- Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 33–46.
- Nicolini, Maria (2011): Wissenschaft ist Sprache. Form und Freiheit im wissenschaftlichen Sprachgebrauch. Klagenfurt/Celovec: Wieser.
- Nicolini, Maria (2012): Das unterschätzte Vergnügen. Schreiben im Studium. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Ortner, Hanspeter (2000): Schreiben und Denken. Tübingen: Niemeyer.
- Ortner, Hanspeter (2006): Spontanschreiben und elaboriertes Schreiben – wenn die ursprüngliche Lösung zu einem Teil des (neuen) Problems wird. In: Kissling, Walter; Perko, Gudrun (Hg.): Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 77–101.
- Perrin, Daniel; Böttcher, Ingrid; Kruse, Otto; Wrobel, Arne (Hg.): Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese des wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer.
- Portmann-Tselikas, Paul R.; Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg., 2002): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache).
- Preußner, Ulrike; Sennewald, Nadja (Hg., 2012): Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: de Gruyter.
- Struger, Jürgen (2012): Von der Frage zum Text. Empirische Befunde und didaktische Ansätze zur Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz in Schule und Hochschule. In: Preußner, Ulrike; Sennewald, Nadja (Hg.): Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 185–200.

3. Schreibdidaktik: Schreiben lehren und lernen

- Bachmann, Thomas; Feilke, Helmuth (Hg., 2014): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Baurmann, Jürgen (2008): Schreiben, Überarbeiten, Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Bean, John C. (2001): Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom. San Francisco: Jossey-Bass.
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 5., überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut Johannes (Hg., 2013): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u. a.: Waxmann (= Fachdidaktische Forschungen, 3).
- Bräuer, Gerd (1998): Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, 6).
- Bräuer, Gerd (Hg., 2004): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Edition Körber-Stiftung. Handbuch. Berlin: de Gruyter.
- Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten (Hg., 2011): Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf. Freiburg: Fillibach.
- Bräuer, Gerd (2014): Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Stuttgart: Barbara Budrich UTB (= kompetent lehren).

- Bünting, Karl-Dieter; Bitterlich, Axel; Pospiech, Ulrike (2002): Schreiben im Studium – mit Erfolg. Ein Leitfaden. Mit CD-ROM. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Dehn, Mechthild (1996): Zur Entwicklung der Textkompetenz in der Schule. In: Feilke, Helmuth; Portmann Paul R. (Hg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett, S. 172–185.
- Elbow, Peter (1998): Writing With Power. Techniques for Mastering the Writing Process. New York: Oxford University Press.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (2008): Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben. Paderborn: Schöningh (= utb, 2334).
- Feilke, Helmuth (2013): Bildungssprache und Schulsprache – am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut Johannes (Hg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u. a.: Waxmann, S. 113–130 (= Fachdidaktische Forschungen, 3).
- Feilke, Helmuth; Köster, Juliane; Steinmetz, Michael (Hg., 2012): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hg., 2012): Schreib- und Textprozeduren. Erwerb, Förderung und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Forum Angewandte Linguistik, 52).
- Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (2014, Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= DTP, Bd. 4).
- Fenkart, Gabriele; Lembens, Anja; Erlacher-Zeitlinger, Edith (Hg., 2010): Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 16)
- Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh (= utb, 2809).
- Franck, Andrea; Haacke, Stefanie; Lahm, Swantje (2007): Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf. Stuttgart-Weimar: Metzler.
- Fröchling, Anke (2002): Schreibcoaching. Ein innovatives Beratungskonzept. Aachen: Shaker.
- Girgensohn, Katrin (2007): Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag.
- Grieshammer, Ella; Liebetanz, Franziska; Peters, Nora; Zegenhagen, Jana (2013): Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. 2., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gruber, Helmut; Huemer, Birgit; Rheindorf, Markus (2009): Wissenschaftliches Schreiben. Ein Praxisbuch für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften. Wien: Böhlau & utb.
- Hackenbroch-Krafft, Ida; Volkwein, Karin (2011): Die kleine Hausarbeit. In: Glässing, Gabriele; Schwarz, Hans-Hermann; Volkwein, Karin (Hg.): Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Basel: Beltz, S. 44–57.
- Hüttis-Graff, Petra; Jantzen, Christoph (Hg., 2012): Überarbeiten lernen – Überarbeiten als Lernen. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Keseling, Gisbert (2004): Die Einsamkeit des Schreibens. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kruse, Otto (2007): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. 12., völlig neu bearb. Aufl. Frankfurt: Campus.
- Kruse, Otto (2010): Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium. Konstanz: UVK (= UTB, 3355).

- Kruse, Otto; Perrin, Daniel (2002): Entwurf einer Schreibtrainer-Ausbildung. Nahaufnahmen zu prozessgerichteten Schreibstrategien. In: Perrin, Daniel; Böttcher, Ingrid; Kruse, Otto; Wrobel, Arne (Hg.): Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 21–24.
- Kruse, Otto; Ruhmann, Gabriela (1999): Aus Alt mach Neu. Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriela (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand, S. 109–121.
- Kührtz, Stefan (2012): Wissenschaftlich formulieren. Tipps und Textbausteine für Studium und Schule. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Lange, Ulrike (2013): Fachtexte lesen, verstehen, wiedergeben. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Merz-Grötsch, Jasmin (2005): Schreiben als System. Band 1: Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. Freiburg/Breisgau: Fillibach.
- Pohl, Thorsten (2011): Wissenschaftlich schreiben. Begriff, Erwerb und Fördermöglichkeiten. In: Der Deutschunterricht, H. 5 (»Wissenschaftliches Schreiben«), S. 2–11.
- Pyerin, Brigitte (2003): Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden. 2., aktualisierte Aufl. Weinheim-München: Juventa.
- Reading to Learn. Online: <http://www.readingtolearn.com.au/> [Zugriff: 5.12.2012].
- Rico, Gabriele L. (1984): Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Ruhmann, Gabriela (2003): Präzise denken, sprechen, schreiben – Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin-New York: de Gruyter, S. 211–231.
- Saxalber, Annemarie; Esterl, Ursula (Hg., 2010): Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben. Innsbruck u. a.: Studienverlag (= ide-extra, 17).
- Scheuermann, Ulrike (2013): Schreibdenken Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln. 2. Aufl. Opladen-Toronto: Barbara Budrich (UTB).
- Steets, Angelika (2011): Die schulische Seminararbeit als sinnvolles Propädeutikum. Möglichkeiten und Grenzen. In: Der Deutschunterricht, H. 5, S. 62–69.
- Steets, Angelika (2014): Schreiben in der Sekundarstufe II. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= DTP, 4), S. 178–194.
- Steiner, Anne (2007): Anders schreiben lernen. Von der Gegenwart zur Zukunft des Schreibunterrichts – ein Konzept zur Entwicklung und Förderung schreibstrategischer Kompetenzen in der Sekundarstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschdidaktik aktuell, 26).
- Stickel-Wolf, Christine; Wolf, Joachim (*2006): Wissenschaftliche Arbeiten und Lerntechniken. Erfolgreich studieren – gewusst wie! Wiesbaden: Gabler.
- Struger, Jürgen (2010): Informationskompetenz als Element eines Schreibkompetenzmodells. Überlegungen zur Textsorte »Vorwissenschaftliche Arbeit« im Rahmen der Reifepfprüfung im Fach Deutsch. In: Saxalber, Annemarie; Esterl, Ursula (Hg.): Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben. Innsbruck u. a.: Studienverlag (= ide-extra, Bd. 17), S. 126–141.
- Ulmi, Marianne; Bürki, Gisela; Verhein, Annette; Marti, Madeleine (2014): Textdiagnose und Schreibberatung. Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten. Opladen-Toronto: Barbara Budrich (= UTB, 8544).

4. Themenhefte deutschdidaktischer Zeitschriften

- Der Deutschunterricht. SchreibArbeit. Heft 3/2003.
 Der Deutschunterricht. Wissenschaftliches Schreiben. Heft 5/2011.
 Der Deutschunterricht. Didaktik der Sachtexte. Heft 6/2013.
 Deutschunterricht: Textmuster in Aufsätzen. Heft 3/2008.
 Deutschunterricht: Schreibprozesse begleiten. Heft 3/2010.
 Deutschunterricht: Texte – Strukturen und Funktionen. Heft 1/2012.
 Deutschunterricht: Texte online. Heft 3/2013.
 ide. informationen zur deutschdidaktik: Abenteuer Wissenschaft. Heft 3/2005.
 ide. informationen zur deutschdidaktik: Kultur des Schreibens. Heft 1/2007.
 ide. informationen zur deutschdidaktik: Schreiben in der Sekundarstufe II. Heft 4/2010.
 ide. informationen zur deutschdidaktik: Reifeprüfung Deutsch. Heft 1/2012.
 ide. informationen zur deutschdidaktik: Literale Praxis. Heft 1/2013.
 ide. informationen zur deutschdidaktik: Textkompetenz. Heft 4/2013.
 Praxis Deutsch: Inhalte wiedergeben. Heft 197/2006.
 Praxis Deutsch: Kriterien entwickeln – Schreiben fördern. Heft 223/2010.
 Praxis Deutsch: Bildungssprache. Heft 233/2012.

5. Die VWA im Unterricht: Anregungen, Methoden, Materialien

- Brenner, Gerd; Brenner, Kira (2014): Methoden für alle Fächer. Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Donhauser, Gerhard; Jaretz, Thomas (2012): Vorwissenschaftliche Arbeit. Wien: ÖBV.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache H. 54, S. 1-30.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233, S. 4-13.
- Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (2011): Wissenschaftlich Referieren. Positionen wiedergeben und konstruieren. In: Der Deutschunterricht, H. 5, S. 34-44.
- Fritz, Markus; Mairhofer, Elisabeth; Patreider, Michael (2008): Lernwelten.net. Projektberichte aus dem Pädagogischen Institut. Bozen: Pädagogisches Institut.
- Glässing, Gabriele; Schwarz, Hans-Hermann; Volkwein, Karin (Hg., 2011): Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung. Mit Praxismaterial als Download. Weinheim-Basel: Beltz.
- Graefen, Gabriele; Moll, Melanie (2011): Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Henz, Katharina (2011): Vorwissenschaftliches Arbeiten. Ein Praxisbuch für die Schule. Wien: E. Dörner.
- Henz, Katharina (2011): Vorwissenschaftliches Arbeiten. Material für Lehrerinnen und Lehrer. Wien: E. Dörner.
- Klippert, Heinz (2012): Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Knappik, Magdalena (2013): Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz – Schreiben für reflexive Professionalisierung. Ein förderdiagnostisches Instrument zur Unterstützung von Studierenden bei der Aneignung wissenschaftlicher Textkompetenz. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachen_sfrp_broschuere_26215.pdf?4dzgm2 [Zugriff: 7.9.2014].
- Kuchler, Karin; Javorics, Daniela; Sinnreich, Dominik; Kröger, Odin (2013): Maturavorbereitung Vorwissenschaftliche Arbeit/Diplomarbeit mit SbX. Wien: Manz.

- Kulnigg, Elisabeth (o. J.): Präsentieren und Diskutieren. Manuskript. Online: file:///C:/Users/uesterl/Downloads/03-VWA-Praesentation.pdf [Zugriff: 1.7. 2014].
- Längauer-Hohengaßner, Helga; Weger, Ingrid; Tanzer, Gerhard; Motamedi, Andrea; Pichler, Herbert (2013): Maturavorbereitung DEUTSCH. Prüfungsformat, Wiederholung und Musteraufgaben. Mit SbX online. Wien: Manz.
- Mertlitsch, Carmen; Perschak, Katharina; Hainscho, Thomas; Senger, Heimo (2010): Starke Texte schreiben. Anregungen für Menschen im Arbeitsfeld Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2010): Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. Mit CD-ROM. Seelze: Klett-Kallmeyer (= Praxis Deutsch).
- Peterson, Birgit (2014): Die 99 besten Schreibratgeber: Für die vorwissenschaftliche Arbeit, Matura und das Studium. Wien: Hubert Krenn.
- Posch, Claudia (2014): Argumentieren, aber richtig. Praxisbuch für Studierende. Marburg: Tectum.
- Prenner, Monika; Samac, Klaus (2011): DURCHSTARTEN zur vorwissenschaftlichen Arbeit. Für die 6., 7. und 8. Klasse. Linz: Veritas.
- Rathmayr, Jürgen; Zillner, Friederike (2010): schreib.arbeit. Wissenschaftliches Arbeiten im schulischen Umfeld. Wels: buch.zeit.
- Schreilechner, Adelheid; Maresch, Günter (2014): klar_Matura. Vorwissenschaftliche Arbeit. Wien: Jugend & Volk.
- Thies, Matthias; Ulmer, Judith S.; Thorn, Gerhard; Merkel, Peter; Anastassoff, Elke (2012): Der Essay in der Schule. Theorie, Unterricht, Aufgabenstellung, Bewertung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Service-Website: <http://www.ahs-vwa.at/> (Materialien zur VWA und Zugang zur Genehmigungsdatenbank)
- Schmitz, Martina; Zöllner, Nicole (2007): Der rote Faden. 25 Schritte zur Fach- und Maturaarbeit. Zürich: Orell Füssli.
- Steinhoff, Torsten (2011): Der Guttenbergskandal. Unterrichtspraktische Anregungen zum journalistischen und wissenschaftlichen Schreiben. In: Der Deutschunterricht, H. 5, S. 22-33.
- Uhlenbrock, Karlheinz (2011): Fit fürs Abi. Referat und Facharbeit. Braunschweig: Schroedel.
- Wolfsberger, Judith (2007): Frei geschrieben. Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten. Wien u. a.: Böhlau.

PLATTFORM »LEARNING FOR THE PLANET«

Die Initiative »Learning for the Planet« ist in einer Zusammenarbeit von Amnesty International, Helvetas und Greenpeace entstanden. Mit ihr wollen die drei Organisationen Berufsschülerinnen und -schülern »Bildung für nachhaltige Entwicklung« näherbringen und stellen ihnen zu diesem Zweck gutes methodisches Material und thematische Ideen für ihre selbständigen Forschungs- oder Projektarbeiten auf der Plattform »Learning for the planet« zur Verfügung.

Zugriff auf den Online-Leitfaden mit Arbeitshilfen und Themenideen haben Sie unter:
www.learning-for-the-planet.org

Simone Pulfer ist die Koordinatorin des Projekts und beantwortet auch gern Ihre Fragen unter:
simone.pulfer@gmail.com

Gedicht im Unterricht

Calvin Kiesel

Sprachspiele Produktiv-analytische Reflexionen und Experimente mit der Sprache in Franz Josef Czernins *aschlotten auch*

aschlotten auch

das austoben. glanzreich rückseitig.
uns angeherrscht erblich, dies sehr gängelt.

auch verhehlend, schürftart. die ver-
schmelzungen.

daher schuttsacht. dreister blendeinfall mir.

rauchfänglich finster, bengelort uns.
schwärzhelle. verschliesst, hohlmängeln.

dir schatzsucht. ja, fehlgänglich staub.
folglich erzschrei. brachen, glutswiss.

wie leiterteilend irrführst, heiss sperraum.
bunt verborgen, grubengold. stichwunder.

was arg unternachts, anprangst erneuerlich.
uns gleich schattenlos. Bandsblind.
(Czernin 2011, S. 8)

Dieses Gedicht von Franz Josef Czernin soll in einer Unterrichtsstunde gemeinsam im Klassenverband interpretiert werden, wobei sprachanalytisch-rezeptive und spielerisch-produktive Verfahren miteinander verschränkt werden. Dass dies eine dem Gedicht angemessene unterrichtspraktische Vorgehensweise ist, sollen folgende sachanalytische und didaktisch-methodische Überlegungen darlegen.

1. Sachanalyse

Die auch für den Unterricht zentrale Schwierigkeit in der Auseinandersetzung mit diesem Gedicht ist seine Ungewöhnlichkeit, die sich aus einer inhaltlichen Undurchsichtigkeit und einer sprachlichen Eigenartigkeit ergibt.

Die sprachliche Merkwürdigkeit ist auf verschiedenen Ebenen begründet.

Auf morphologischer Ebene trägt nicht die Wahl der lexikalischen Morpheme zur Ungewöhnlichkeit bei, da diese zu großen Teilen dem semantisch zusammenhängenden Bereich der Optik entstammen, sondern die Kombination der Morpheme, die viele Wortneuschöpfungen herbeiführt.

Die zentrale Besonderheit auf morphologischer Ebene stellen aber die Kombinationsmöglichkeiten der Morpheme dar, die sich ergeben, wenn man »andere Wortgrenzen als die im Vers durch das Schriftbild festgelegten« (Czernin 2011, S. 9) sucht. Verschiebt man die Wortgrenzen (z. B. »dreist erblende in fall« statt »dreister blendeinfall«), ergeben sich interessante Bedeutungsveränderungen.

Begibt man sich auf eine noch tiefer liegende, phonologische Ebene, so stößt man auf weitere Kombinationsmöglichkeiten – nämlich dann, wenn man einige Grapheme im Gedicht durch andere ersetzt, die aber dieselben Phoneme repräsentieren (z. B. »schutz acht« statt »schuttsacht«). Damit macht das Gedicht unweigerlich auf die Differenz zwischen Phonemen und Graphemen aufmerksam: Auf der lautlichen Ebene muss man nämlich tatsächlich nur Grenzen verschieben, während man auf der schriftlichen Ebene Ersetzungen durchführen muss,

um die Wortgrenzverschiebungen möglich zu machen. Das Gedicht liegt somit nicht nur als schriftlicher Text vor, sondern es verweist immer schon auf seine zweite Gestalt, die der Mündlichkeit.

Auf der syntaktischen Ebene fällt auf, dass es zwar eine Interpunktion gibt, aber dennoch keinen konventionellen Satzbau: Manchmal fehlt das Subjekt, manchmal das Prädikat, manchmal verhindert die Reihenfolge der potenziellen Satzglieder, dass ein tatsächlicher Satz entsteht.

Semantisch interessant ist die Suche nach der Bedeutung. Da es keine konventionellen Sätze gibt, gibt es nicht auf Satzebene, sondern nur auf morphologischer Ebene Bedeutung, auch wenn diese bei den zahlreichen Wortneuschöpfungen keineswegs klar ist.

Auf inhaltlicher Ebene fällt auf: Die Suche nach Aussagen oder explizierten Gedanken in dem Gedicht muss unter der klassischen sprachphilosophischen Voraussetzung, dass der Satz Träger des Gedankens ist, scheitern, da in dem Gedicht keine Bedeutung auf Satzebene gefunden werden kann.

Wenn das Gedicht keine Gedanken ausdrückt, so kann es aber durch seine irritierende Wirkung Reflexionen anregen, indem gefragt wird: 1. Was sind die Ursachen dieser Irritation? Diese Frage wurde bereits in der sprachlichen Analyse beantwortet. 2. Was gibt sie zu denken? – Da zeigt sich vor allem zweierlei.

Erstens regt das Gedicht dadurch, dass seine Bedeutung schwer auszumachen ist, zur Auseinandersetzung mit der sprachwissenschaftlichen oder sprachphilosophischen Frage nach der Bedeutung sprachlicher Zeichen an,

wie also »die Verknüpfung von einem Ding, das ist, und dem Wort, durch das dieses Sprache wird« (Puff-Trojan 2000, S. 260), zu denken ist. Diese Frage spielt in Czernins Lyrik insgesamt eine zentrale Rolle.

Zweitens provoziert Czernins Gedicht, indem es den Leser diese Frage stellen lässt; eine weitere Frage ist, wodurch ihm dies gelingt. Es wirft also die kunsttheoretische Frage auf: »Welche Bedingungen aber müssen für die Darstellung der Bezugsrelation [zwischen Sprache und Dingen; Anm. C. K.] erfüllt sein?« (Czernin 2011, S. 12) Czernins Gedicht zeigt die Antwort darauf: »Buchstaben, Laute, Silben und einzelne Wörter« (ebd., S. 11) müssen sinnlich wahrnehmbar werden, den Leser festhalten und ihm dadurch den schnellen Weg zu einer klaren Bedeutung abschneiden, sodass er sich fragt, »worauf sie sich beziehen«, was im vorliegenden Gedicht »keineswegs leicht zu sagen« (ebd.) ist.

Einfach ausgedrückt: Sprache bleibt unbemerkt, bis sie nicht wie gewöhnlich funktioniert und Störungen auftreten; so kann man den Blick auf ihre Funktionsweise lenken und die Frage nach ihrem Bezug provozieren.

Ein gewisses Misstrauen darf aber der Aussage, es sei in dem Gedicht höchst schwierig zu sagen, worauf es sich bezieht, entgegengebracht werden. Einige Worte stellen nicht bloß sinnliches Material dar, sondern lassen sich durchaus auch als inhaltlich gehaltvolle selbstreflexive Momente deuten. Das Wort »*verschmelzungen*« etwa kann als Verweis auf die morphologischen Kombinationsmöglichkeiten gesehen werden. Die Anhäufung von Worten für Verborgenheit, Dunkelheit

und Licht – zum Beispiel »*schwärzhele*« – kann als metaphorischer Hinweis angesehen werden, dass das Gedicht in seiner dunklen Ungewöhnlichkeit doch tiefer liegende Gedanken zutage fördern und erhellend wirken kann.

2. Didaktische und methodische Überlegungen

Die Wahl des Unterrichtsgegenstandes folgt dem didaktischen Grundsatz, Gegenwartsliteratur – insbesondere Lyrik – im Unterricht zu berücksichtigen, den Begriff der »Gegenwartslyrik« dabei auch ernst zu nehmen und nicht schon vor Jahrzehnten anzusetzen (vgl. Abraham/Kepser 2009, S. 154). Dahinter steht auch die Intention, angesichts einer Situation, in der die Rezeption von Gedichten im Alltag marginalisiert ist (vgl. Korte 2006, S. 210 f.), dafür zu sensibilisieren, dass diese kein abgeschlossenes Kapitel der Literaturgeschichte sind, sondern als Teil des auch gegenwärtig lebendigen »kulturellen Handlungsfeldes ›Literatur‹« (Abraham/Kepser 2009, S. 9) erfahrbar sind.

Darüber hinaus wird die Auswahl des Gedichts dadurch gerechtfertigt, dass es unter der Voraussetzung, dass Lyrik vor allem aufgrund ihres Potenzials eines »für Sprache sensibilisierenden Erfahrungsprozesses« (Korte 2006, S. 211) ein wichtiger Unterrichtsgegenstand ist, diese Rolle der Lyrik bei näherer Betrachtung kraft seiner sprachlichen Gestalt besonders gut zur Geltung bringen kann.

Dies führt auch bereits zu einer methodisch wichtigen Einsicht. Soll das Gedicht interpretiert werden, so muss dabei der analytische Blick auf die sprachlichen Besonderheiten gelenkt

werden. Dass sich hierfür nicht nur die klassischen Analysekatoren wie die der Rhetorik, sondern auch solche der modernen Sprachwissenschaft eignen, ist eine generell nicht mehr ganz neue Erkenntnis der Didaktik der Lyrik (vgl. Stocker 1993, S. 30), hat sich aber in der Sachanalyse auch speziell für Czernins Gedicht gezeigt.

Die der Interpretation dienende Informationssammlung muss sich aber nicht auf das Gedicht in seiner sprachlichen Gestalt allein beschränken, sondern kann darüber hinaus auch auf literaturtheoretische Hinweise aus der Sekundärliteratur zurückgreifen. So drängt sich als zusätzliches Unterrichtsmedium ein Auszug aus einem Kommentar zu dem Gedicht auf, den sein Autor selbst verfasst hat (etwa Czernin 2011, S. 9–13).

Dieser Kommentar enthält auch einen didaktisch bedeutsamen Hinweis, wie mit dem Gedicht umzugehen ist: »Warum darauf achten und hinweisen, dass hier Wörter andere enthalten, so man andere Wortgrenzen als die im Vers selbst durch das Schriftbild festgelegten findet? [...] Weil dies dem Gedicht gemäß ist.« (ebd., S. 9) Sucht man nach diesen Verschiebungsmöglichkeiten, so fordert das Gedicht – wie es für Czernins Lyrik typisch ist – den Leser auf, »mitarbeitend zu lesen« (Schmatz 1999, S. 255). Der Leser muss produktiv und spielerisch tätig werden, indem er diese Möglichkeiten experimentell realisiert und das Gedicht umschreibt. Dieser methodische Schritt steht in Einklang mit den didaktischen Überzeugungen, dass in der Schule auch Raum für »literarisches Schreiben« (Abraham/Kepser 2009, S. 65) zu geben ist und dass eine solche »pro-

duktive Erfahrung« (Waldmann 1998, S. 3) besonders in der Lyrik lehrreich ist. Vor allem aber steht dahinter das Ziel, »[p]roduktions- und rezeptionsorientierte Verfahren« (Korte 2006, S. 207) zu kombinieren, nicht aber bloß in Form einer sequenziellen Addition, sondern einer befruchtenden Synthese, insofern beim vorliegenden Gedicht das spielerisch-produktive Experimentieren mit Morphemkombinationen auch den analytisch-reflektierenden Blick für deren Möglichkeiten und Wirkungen schärft.

3. Unterrichtspraktische Umsetzung

Das Gedicht soll zunächst in der (Oberstufen)Klasse von einer sich freiwillig meldenden Person laut vorgelesen werden. Dies soll geschehen, damit es im Medium der Mündlichkeit erfahren wird, um einen Impuls für die Reflexion des Spiels mit der Differenz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu setzen.

Dann wird die Lerngruppe nach den ersten Eindrücken des Gedichts gefragt, damit diese noch in möglichst unbeeinflusster Weise gesammelt werden können. Sie werden an der Tafel notiert, um für die spätere Interpretation zur Verfügung zu stehen.

Nun wird ein Arbeitsblatt ausgegeben, das die leitenden Diskussionsfragen und Arbeitsaufträge für die Unterrichtseinheit präsentiert.

Das Gedicht wird eingehender untersucht und diskutiert, was ebenfalls im Klassenverband geschieht. Dabei wird zunächst der Blick auf die sprachlichen Besonderheiten gelenkt, um dann ausgehend von diesen erste Vermutungen über inhaltliche Aspekte

und Wirkungsabsichten des Gedichts anzustellen. Die Impulsfragen zu diesem Arbeitsschritt lauten:

- Welche sprachlichen Besonderheiten weist das Gedicht auf Wort- und Satzebene auf?
- Fallen noch weitere Besonderheiten auf?
- Was drückt das Gedicht inhaltlich aus?
- Was könnte das Gedicht bei den LeserInnen bewirken wollen?

Dieser Diskussion folgt die produktive Schreibaufgabe, die in Einzelarbeit bewältigt wird, damit jede/r SchülerIn kreativ tätig werden kann. Folgende Aufträge leiten diesen Vorgang an:

- Finde Worte, die andere Worte enthalten!
- Finde Stellen in dem Gedicht, an denen man Teile aufeinanderfolgender Worte zusammenziehen kann, sodass andere Worte entstehen!
- Schreibe das Gedicht um, indem Du Wortgrenzen verschiebst und einzelne Zeichen durch lautgleiche oder -ähnliche ersetzt, sodass wieder andere Worte entstehen!

Nach dieser eigenaktiven Schreibaufgabe dürfen die SchülerInnen freiwillig ihre Textproduktionen vor der gesamten Lerngruppe mündlich präsentieren, sodass erkennbar wird, welche Möglichkeiten der Umgestaltung es neben der eigenen Wahl noch gegeben hätte.

Dann wird Franz Josef Czernins Kommentar zu seinem eigenen Gedicht in Einzelarbeit gelesen. Dass den Aussagen des Autors über seinen Text aber nicht blind vertraut wird und andere Deutungsmöglichkeiten nicht verworfen werden, wird dadurch ge-

währleistet, dass es schon zuvor eine Diskussion gegeben hat.

Im Anschluss an die Lektüre werden in Partnerarbeit folgende Fragen zum Kommentar diskutiert:

- Worauf lenken die Gestaltungsmöglichkeiten im Text dem Autor zufolge die Aufmerksamkeit der LeserInnen?
- Zu welchen Fragen möchte der Autor die LeserInnen dadurch veranlassen?

Zuletzt kommt es im Klassenverband zu einer Diskussion darüber, wie das Gedicht interpretiert werden kann, wobei die zuvor gewonnenen Perspektiven zusammengeführt werden sollen. Leitfragen zu dieser Interpretation können lauten:

- Welche Wirkung können die sprachlichen Besonderheiten des Gedichts auf welche Weise erzielen?
- Welche Gedanken kann die Wirkung des Textes bei den LeserInnen hervorrufen?
- Kennt man die Intention des Autors aus seinem Kommentar, lassen sich dann vielleicht doch direkte inhaltliche Hinweise in dem Gedicht auf sie finden?
- Übersieht/übergeht der Autor etwas in seinem eigenen Gedicht?

So wichtig es sein mag, auch immer wieder ein rein persönliches Textverständnis entwickeln und in einer schriftlichen Interpretation darlegen zu lassen, ist es aber auch gerechtfertigt, hin und wieder in der beschriebenen Form die Auslegung eines Textes gemeinsam zu diskutieren, insofern »Anschlusskommunikation als Basiskompetenz für literarisches Lernen

und literarische Bildung« (Abraham/Kepser 2009, S. 101) angesehen werden kann.

Literatur

- ABRAHAM, ULF; KEPSEK, MATTHIS (2009): *Literaturdidaktik Deutsch*. Eine Einführung. 3., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- CZERNIN, FRANZ JOSEF (2011): Zu einem Gedicht. In: BMUKK (Hg.): *um ein gedicht zu machen. Ein Album zum Ernst-Jandl-Preis für Lyrik*. Wien: Neuberg Mürz, S. 8-17.
- KORTE, HERMANN (2006): Lyrik im Unterricht. In: Bogdal, Klaus Michael; Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 203-216.
- PUFF-TROJAN, ANDREAS (2000): Gedicht – Zyklus – Enzyklopädie. Gedanken zur Dichtung von Franz Josef Czernin. In: Lajarrige, Jacques (Hg.): *Vom Gedicht zum Zyklus. Vom Zyklus zum Werk. Strategien der Kontinuität in der modernen und zeitgenössischen Lyrik*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 260-273.
- SCHMATZ, FERDINAND (1999): Über Franz Josef Czernin. In: Rigler, Christine; Zeyringer, Klaus (Hg.): *Kunst und Überschreitung. Vier Jahrzehnte Interdisziplinarität im Forum Stadtpark*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 248-259.
- STOCKER, KARL (1993): *Wege zum kreativen Interpretieren: Lyrik. Sekundarbereich*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- WALDMANN, GÜNTER (1998): *Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben*. 5., neu bearb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

CALVIN KIESEL ist Lehramtsstudent der Fächer Deutsch und Psychologie/Philosophie an der Universität Wien und Erasmusstipendiat an der University of Cambridge.

E-Mail: ckiesel@gmx.at

Kommentar

Claudia Posch

Das Binnen-I, des Deutschen neuer Tod?

Der vergangene Sommer war geprägt von der Debatte um antidiskriminierende Sprache: In den Medien wurden Sprachzerstörungs-Ängste geschürt, Ressentiments gipfelten in einer Morddrohung gegen die Ministerin Heinish-Hosek.

Stein des Anstoßes war ein vom österreichischen Normierungsinstitut *Austrian Standards Institute (ASI)* vorgelegter ÖNORM-Entwurf, der bereits 2011 zu massivem Protest geführt hatte. Damals legte das *ASI* die ÖNORM A1083 vor, die sich mit dem »Gendering in der schriftlichen Kommunikation« befasste. Vorschläge zum antidiskriminierenden Sprachgebrauch wurden darin abgelehnt mit Begründungen, die die Sprachrichtigkeit und Sprachästhetik betreffen. Ergebnisse der linguistischen Genderforschung wurden schlichtweg ignoriert. Der *verband für angewandte linguistik – verbal* kritisierte den ÖNORM-Vorschlag heftig, ebenso wie den Zugang des *ASI*, das sich zum damaligen Zeitpunkt weigerte, ExpertInnen einzubeziehen. Die Norm wurde zurückgezogen, um im März 2014 erneut hervorgeholt zu werden.

Die Debatte allerdings war in diesem Jahr eine völlig andere: wir erlebten in den Kommentaren der Online-medien und Facebook eine ungekann-

te Welle der Feindseligkeit und Misogynie, das *Profil* sprach gar von einem »Wettbewerb der Hassgesänge«.¹

Erstaunlich war nicht nur das Ausmaß der sprachlichen Gewalt gegen alles vermeintlich Feministische, sondern auch, dass sich einige bekannte Persönlichkeiten in einem offenen Brief an die MinisterInnen Heinish-Hosek und Mitterlehner wandten. Dieser offene Brief wärmte jene antifeministischen Argumente auf, die seit nun gut 40 Jahren widerlegt sind. Das *ASI* hat inzwischen die Normungskommission aufgelöst und zum Dialog aufgerufen. Das Ergebnis war, dass geschlechtergerechte Sprache nicht normiert werden kann (soll).

Damit folgt das *ASI* dem Wunsch der Genderlinguistik, die eben nicht davon ausgeht (und auch nie davon ausging), dass antidiskriminierende Sprache einfach durch das sture Befolgen von einigen Sprachregeln automatisch passiert. Diese Prämisse wird der Genderlinguistik von GegnerInnen jedoch gerne unterstellt: Der genannte offene Brief spricht hier gar von »sprachlichen Zwangsmaßnahmen«. Antidiskriminierende Sprache ist jedoch ein Bereich, der sich einfachen Regeln widersetzt. Gefordert wird nicht weniger als ein Denken vor dem Sprechen!

Es gibt in der EU-Grundrechtecharta ein ganz klar artikuliertes Diskriminierungsverbot. Dies ist die gesetzliche Grundlage, auf die antidiskriminierende Formulierungsvorschläge eingehen wollen. Die Vorschläge selbst sind – eben – Vorschläge und sie zu verwenden oder nicht liegt in der Verantwortung jeder einzelnen Person. Diese Verantwortung kann nicht einfach auf Richtlinien und Normen abge-

wälzt werden! Jede Person, die spricht und schreibt, ist eigenverantwortlich, wie sie spricht und schreibt, und folglich auch dafür, ob sie damit diskriminiert oder nicht.

Die Ergebnisse der linguistischen Forschungen zeigen heute ein klares Bild.

- Das sogenannte generische Maskulinum diskriminiert eindeutig und ist nicht neutral. Die männliche Form wirkt kognitiv so, dass weibliche und auch andersgeschlechtliche Menschen vergessen werden und automatisch nur an Männer gedacht wird. Dieses Ergebnis gilt heute als allgemein anerkannt. Wer also weiterhin darauf beharrt, die männliche Form als »Neutralform« zu verwenden, weigert sich, den aktuellen Forschungsstand anzuerkennen, und beharrt darauf, sprachlich zu diskriminieren.
- Antidiskriminierende Sprachformen wirken. Eine Vielzahl von Studien hat bewiesen, dass antidiskriminierende Sprachformen sehr wohl positiv wirken: Sie wirken dahingehend, dass
 - a) sie irritieren und uns darauf stoßen, dass es in der Sprache ein Problem gibt.
 - b) Menschen, die sich auf diese Formen einlassen, ein Bewusstsein für den starken Zusammenhang von Sprache und Diskriminierung entwickeln.
 - c) Menschen, die mit diesen Formen experimentieren, sich aktiv bemühen ihr eigenes Sprechen zu hinterfragen und versuchen Diskriminierungen zu entgegnen.

Antidiskriminierende Sprachvorschläge stellen Angebote für Menschen dar, die nicht länger diskriminierend sprechen wollen! Sie sind ein Experimentierfeld und das sollen sie auch bleiben, weil sie sonst ihre irritierende, aufrüttlerische Wirkung verlieren. Es geht bei diesen Sprachformen, so Hornscheidt, »um einen respektvollen und verantwortungsvollen Umgang mit eigenen Sprachhandlungen«.² Wir müssen in jeder Situation selbst entscheiden, wie antidiskriminierende (Sprach)Handlungen konkret aussehen können: »Und – sich Sprachhandlungen (wieder) anzueignen, Neues auszuprobieren, genau hinzuhören, schafft viele neue Kommunikationen, ist eine herausfordernde Form, politisch aktiv zu sein, erweitert die eigene Wahrnehmung immer wieder und fortdauernd – und macht einfach sehr viel Spaß!«³

Anmerkungen

- 1 <http://www.profil.at/articles/1433/980/377294/gender-debatte-woher-furor-frauenthemmen> [Zugriff: 15.11.2014].
- 2 AG Feministisch Sprachhandeln: <http://feministisch-sprachhandeln.org/leitfaden/Kapitel8/> [Zugriff: 15.11.2014].
- 3 Ebd.



Mag.^a Dr.ⁱⁿ Claudia Posch

ist Universitätsassistentin für Feministische Linguistik und politische Rhetorik am Institut für Sprachen und Literaturen, Bereich Sprachwissenschaft, und Mitbegründerin der Forschungsgruppe Genderlinguistik an der Universität Innsbruck.
E-Mail: claudia.posch@uibk.ac.at

ide empfiehlt



Marianne Ulmi, Gisela Bürki,
Annette Verhein, Madeleine Marti
Textdiagnose und Schreibberatung
Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten.
(= UTB 8544).

Opladen-Toronto: Verlag Barbara Budrich,
2014. 275 Seiten.

ISBN 978-3-8252-8544-9 • EUR 30,00

Das Bild am Cover verspricht, was das Buch zu halten vermag: Es zeigt ein Bergkristallmodell, bei dem – oben sichtbar – der geschriebene Text, also die Textoberfläche, zu sehen ist, und unterhalb einer Trennlinie, quasi unsichtbar, erkennen wir den weitaus größeren Anteil, nämlich all das Mitge-meinte eines Textes.

Dem entsprechend geben die Autorinnen eine Fülle an thematisch geordneten Informationen zu Textoberflächengestaltung und zu Textfunktion von Fach- und Qualifizierungsarbeiten, zu Textdiagnose und zu Weiter-

entwicklung von Texten, zur Spezifik des wissenschaftlichen Schreibens und – auch das sehr überzeugend – zur Beratung solcher Vorgänge. Gleichzeitig wagen sie sich analytisch in die Tiefe. Sie zeigen zum Beispiel textorganisatorische Zusammenhänge auf, geben die komplexen Entscheidungsabläufe in Hinblick auf den Schreibprozess wieder, exemplifizieren wie etwa Verkürzungen im Gedankengang, außertextliche Bezüge, Wissenschaftssprache, Leserführung und metakommunikative Handlungen gelingen, und das alles nicht nur auf einer wissenschaftlichen fundierten Ebene, sondern auch mit dem Anspruch eines praktischen Vademecums für den Alltagsgebrauch: für Ausbildungseinrichtungen, für die Schule, für Universität und Hochschule.

Das Besondere an diesem »Ratgeber- und Fachbuch-in-einem« ist die Detailgenauigkeit, mit der sich die vier Autorinnen den sprachlichen, diagnostischen und begleitenden Prozessen von Fach- und Qualifizierungsarbeiten widmen. Hier wird klar, dass wir es mit Expertinnen zu tun haben, die alle sowohl theoretisches – und hier vor allem linguistisches – Fachwissen als auch praktische Erfahrungen als Schreibberaterinnen inner- und außerhalb universitärer Institutionen mitbringen. Seit Jahrzehnten arbeiten Marianne Ulmi und Madeleine Marti als »Kopfwerken« zusammen, bieten Schreibseminare und Schreibcoaching sowie Lektorat für berufliches und wissenschaftliches Schreiben an. Es sind beide aber auch immer wieder bei hochschuldidaktischen Projekten und schreibwissenschaftlichen Publikationen in der Schweiz mit dabei. Gisela

Bürki ist Professorin an der Pädagogischen Hochschule Bern, gründete und leitete dort das Schreibzentrum. Sie forscht zu Leseförderung, Schreibentwicklung sowie Schreibförderung und Textlinguistik. Annette Verhein ist Professorin für Kommunikation an der Hochschule für Technik Rapperswil mit den Schwerpunkten Technisches Schreiben, Schreibtraining und Schreibberatung. Das Buch ist nun das Ergebnis der fruchtbaren dreijährigen Zusammenarbeit im Forschungsprojekt »Sprachwissenschaftliche Tools für die Begleitung von Fach- und Qualifizierungsarbeiten« an der PH Bern.

Die vier prominenten Vertreterinnen der Schreibdidaktik in der Schweiz vermeiden aus ihrer Erfahrung heraus larmoyante Ratschläge und betuliche Dos and Don'ts, sie zeigen vielmehr auf, wie LehrerInnen, BetreuerInnen und Fachleute ihre SchülerInnen und Studierenden in Hinblick auf die sprachliche Umsetzung der Texte angemessen begleiten können, damit diese ihre Textentwürfe selbst überarbeiten können und zu überzeugenden Texten gelangen. Mit dem von ihnen vorgeschlagenen »Bietschhorn-Modell« lässt sich erkennen, auf welchen Ebenen ein Text bereits funktioniert und mit welchen Ansatzpunkten weitergearbeitet werden kann. Dazu bieten die Autorinnen übersichtlich und optisch anspruchsvoll eingearbeitete Textbeispiele, Schemata, Problemlösung-Tabellen und typologische Übersichtsdarstellungen an, die auch Fachleuten noch Neues bieten können.

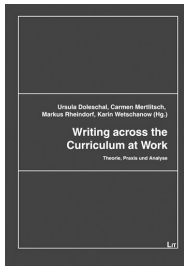
Der hohe Anspruch an Detailgenauigkeit gelingt dank einer klaren inhaltlichen Abfolge und einer graphisch starken Umsetzungsstrategie, bei der

mit unaufdringlichen Farben das Praktische für den beraterischen Alltag in den Mittelpunkt gestellt wird. Hier ist vielleicht kritisch anzumerken, dass der Farbkontrast für die Vervielfältigung zu wünschen übrig lässt.

Insgesamt kann man das Buch aber unbedingt empfehlen, es ist eine großartige sprachbezogene Ergänzung zu anderen Büchern dieser Art. Es sollte in keiner Bibliothek fehlen.

CARMEN MERTLITSCH

Neu im Regal



Ursula Doleschal, Carmen Mertlitsch,
Markus Rheindorf, Karin Wetschanow
(Hg.)

Writing across the Curriculum at Work

Theorie, Praxis und Analyse.

Münster-Wien: Lit Verlag, 2013. 304 Seiten.

ISBN 978-3-6435-0551-4 • EUR 39,90

Der Sammelband *Writing across the Curriculum at Work* umfasst 15 Beiträge, die sich nicht mit dem Schreiben innerhalb einer Disziplin, sondern mit dem wissenschaftlichen Schreiben im deutschsprachigen Raum und seiner Verankerung als Schlüsselkompetenz an der Universität beschäftigen. Der englische Titel lässt vermuten, dass die einzelnen Texte auch in Englisch verfasst wären, jedoch trifft das nur auf zwei Beiträge zu, die restlichen 13 Beiträge sind auf Deutsch. Der Titel möchte aber für den angloamerikanischen Writing-across-the-Curriculum-Ansatz eine Lanze brechen. Der Ansatz müsse an den Hochschulen im deutschsprachigen Raum, »Schreib-

kompetenz als Grundkompetenz« festigen (Wetschanow/Rheindorf/Mertlitsch/Doleschal, S. 9). Schreiben soll somit nicht als ein Nebenwerk des Studiums vorgestellt werden, sondern als zentraler Bestandteil, der während des Studierens erlernt werden soll.

Schreiben dient nicht nur dem Verfassen von Texten und wissenschaftlichen Qualifizierungsarbeiten, sondern verhilft den Studierenden dazu, »kritisch zu denken« (Kruse, S. 40) und eine persönliche Stimme zu finden (Nicolini, S. 149). Deshalb ist es auch so wichtig, Schreibkompetenz nicht nur in einem bestimmten Curriculum in Form von Lehrveranstaltungen unterzubringen, sondern übergreifend als zu erlernende Kompetenz aller Studien zu verankern.

Nach dem ersten Teil der theoretischen Überlegungen folgen Studien über schreibbezogene Vermittlungsangebote der Universitäten Klagenfurt, Tübingen und Wien sowie der Fachhochschule und Gesundheitsakademie Kärnten. Das Ergebnis zeigt, dass im Zuge des Bologna-Prozesses die Schreibkompetenz unbeabsichtigt in den Curricula in den Hintergrund rückte. Dozierende sind mehr denn je gefordert, Schreibkompetenz während des Unterrichts zu vermitteln. Dazu wären zum Beispiel Nachqualifizierungen der Dozierenden und bestimmte Zeiteinheiten für lehrbegleitendes Schreiben nötig (Mertlitsch, S. 115).

Im dritten Teil »Didaktik und Beratung im Blick« werden Beispiele aus Schreibseminaren beschrieben. Dabei werden das Verfassen eines Romans in einem Monat, einzelne Textbeispiele aus den Seminararbeiten der Studie-

renden, der Textaufbau in verschiedenen Sprachen und therapeutische Elemente in der Schreibberatung thematisiert. Ziel ist es dabei immer, die Freude am Text zu wecken. Dann verfüge man auch über die Energie, einen Text, der den eigenen Ansprüchen gerecht werden soll, verfassen zu können.

Der letzte Abschnitt »Texte im Blick« sammelt unterschiedliche Beiträge: Abstracts und ihre Verwendung im Deutschen und Italienischen, Schreibkompetenz in der Sekundarstufe II oder einen Vergleich der deutschen mit der englischen Wissenschaftssprache. Zuletzt ist aber noch darauf hinzuweisen, dass Schreibkompetenz nicht nur am geschriebenen Text nachgewiesen werden kann. Deshalb ist es wichtig, ein Forschungsdesign zu entwickeln, das neben (text)linguistischen auch pragmalinguistische Eigenschaften analysieren kann (Struger, S. 252).

Das Buch zeigt, wie vielfältig Schreiben sein und welches Potential der WAC-Ansatz auch in der deutschen Sprache entwickeln kann. Die Beiträge geben einen guten Überblick über die theoretischen Überlegungen, die hinter dem WAC-Ansatz stehen, und zeigen mit Beispielen aus der Praxis, wie ein solcher Ansatz auch gelebt werden kann.

ANDREAS HUDELIST ist Senior Scientist am Institut für Deutschdidaktik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkt: Mediendidaktik.

E-Mail: andreas.hudelist@aau.at

Maria Nicolini

Das unterschätzte Vergnügen

Schreiben im Studium.

Klagenfurt/Celovec: Drava, 2012. 178 Seiten.

ISBN 978-3-8543-5690-5 • EUR 19,80

Maria Nicolini

Wissenschaft ist Sprache

Form und Freiheit im wissenschaftlichen Sprachgebrauch.

(= wieser wissenschaft).

Klagenfurt/Celovec: Wieser, 2011. 127 Seiten.

ISBN 978-3-8512-9924-3 • EUR 19,80

Kaum jemand geht so sorgsam und behutsam mit Sprache um wie Maria Nicolini. Die sorgfältige Wahl der passenden Worte, deren wohlüberlegte Anordnung in einzelnen Sätzen, aus denen dann nach reiflicher Überlegung Texte entstehen, wird als wesentliche Voraussetzung für das Gelingen von Texten identifiziert. Nicolini betont, dass nicht das Wort oder die Sprache an sich verantwortlich für die Qualität eines Textes sind, sondern der Umgang mit ihnen: »Wörter sind unschuldige Wesen. Was sie bewirken, entscheidet der Sprachgebrauch« (2011). Zu wenig reflektierter Sprachgebrauch lässt das Gesagte unklar erscheinen und erschwert oder verhindert das Verständnis von Texten. Die Wahl des treffenden Wortes, des passenden Ausdrucks erfordert von den Schreibenden Zeit und Mühe. Gedanken und Inhalte werden durch Worte ausgedrückt, fehlt es diesen an Tiefe, fehlt es den Texten an Verständlichkeit. Insbesondere beim elaborierten, Wissen schaffenden Schreiben lassen sich Gedankengänge der Schreibenden nur anhand ihrer sprachlichen Umsetzung nachvollziehen. Dies muss gelernt werden, denn »[w]issenschaftlicher Sprachgebrauch ist kein mechanisches Wortgetriebe,

sondern ein artikulierter Denkvorgang« (2012, S. 101).

In ihren beiden Bänden begibt sich Maria Nicolini auf die Suche nach zeitgemäßer wissenschaftlicher Gebrauchsprosa, belegt Gelungenes und weniger Gelungenes mit zahlreichen Beispielen, mit Texten von und Gesprächen mit Studierenden, mit zahlreichen Zitaten aus literarischen und wissenschaftlichen Texten und in der intensiven Auseinandersetzung mit Sprachnormierern und -kritikern. Angereichert werden ihre Ausführungen mit vielen praktischen Anregungen, die zur Diskussion und Nachahmung einladen. Es ist ein Innehalten nötig, das genaue Hinschauen, wenn Irritationen auftreten, die Herausforderung des Suchens und die Freude des Findens, die wissenschaftliches Schreiben letztlich doch zum Vergnügen machen können. »Wer den Blick für die Details des Textes wachhält, verändert sein Schreiben, richtet seine Aufmerksamkeit stets neu aus.« (Nicolini 2012, S. 104)

Ulrike Lange

Fachtexte lesen, verstehen, wiedergeben

(= Uni Tipps. UTB, 4002).

Paderborn: Schöningh, 2013. 150 Seiten.

ISBN 978-3-8252-4002-8 • EUR 14,99

Die Auswahl, Lektüre und Verarbeitung von Fachliteratur gehört zu den zentralen Tätigkeiten wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens. Ohne die Auseinandersetzung mit dem geschriebenen Wort der anderen kommt kein wissenschaftlicher Text aus. Angesichts der Fülle an Literatur, mit der sich Studierende bei der Bearbeitung

so manchen Themas konfrontiert sehen, sind effektive Strategien gefragt, wie eine Auswahl getroffen, das Gelesene für die schriftliche Arbeit ausgewertet und festgehalten, die Fülle der Notizen verwaltet und schließlich die gewonnenen Erkenntnisse und deren Grundlagen, gut und korrekt belegt, in den eigenen Text einfließen können. Mit diesen Anforderungen an Schreibende setzt sich Ulrike Lange in diesem Band auseinander und zeigt anhand von Beispielen aus den Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften grundlegende Techniken und hilfreiche Methoden, die den Umgang mit Fachtexten, ob zur Prüfungsvorbereitung oder zum Verfassen (vor)wissenschaftlicher Texte erleichtern. Die übersichtliche Darstellung und die von Bildern und Textboxen unterstützte grafische Gestaltung sowie die auf einen Blick erkennbaren Tipps und Zusammenfassungen erleichtern die Orientierung im Text. Somit ist der vorliegende Band auch für LeserInnen mit wenig Erfahrung im wissenschaftlichen Arbeiten gut geeignet.

Ulrike Scheuermann

Schreibdenken

Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln.

(= UTB, 3687).

Opladen-Toronto: Barbara Budrich, ²2013.

128 Seiten.

ISBN 978-3-8252-4052-3 • EUR 9,90

Es ist ein kleiner Band, in dem Ulrike Scheuermann jedoch viel Hilfreiches für die individuelle Schreibentwicklung präsentiert. Sie verortet Schreiben als wichtigen Bestandteil von selbstgesteuertem Lernen und zeigt auf, wie

Kompetenzen mit Anleitung, aber auch im Selbstcoaching erworben und vertieft werden können. Schreibdenken bringt Denken und Schreiben gleichermaßen voran, indem das Schreiben genutzt wird, um weiterzudenken. Mit einer Vielfalt an assoziativen und strukturierenden, denk- und schreibfördernde Methoden wird an Denkprozesse angeknüpft und werden diese gleichzeitig auch dokumentieren.

Nach einleitenden Erläuterungen, was unter Schreibdenken zu verstehen ist und welche Vorzüge es mit sich bringt, werden Schreibprozess und Schreibtypen in den Blick genommen, daran anschließend wird ein Methodenkoffer mit vielen anregenden Ideen vorgestellt. Die Frage, wie Schreibdenken in der Lehre eingesetzt werden kann, steht im Fokus von Kapitel vier. Abschließend zeigt Ulrike Scheuermann auf, wie Selbstcoaching gelingen kann, und unternimmt noch einen Blick in die Zukunft, in der, wie wir uns und der Autorin wünschen, vielerorts Schreibdenken in Unterrichts- und Lernsituationen an Schule oder Universität zur Selbstverständlichkeit geworden ist.

Die gut nachvollziehbaren Ausführungen, die zahlreichen Anregungen und die mit wenig Aufwand in der eigenen Praxis und im schulischen und universitären Schreibunterricht gut einsetzbaren Übungen machen diesen Band zu einem unverzichtbaren Begleiter bei der Entwicklung von schreibendem Denken und denkendem Schreiben.

Gabriele Graefen, Melanie Moll
Wissenschaftssprache Deutsch:
lesen – verstehen – schreiben

Ein Lehr- und Arbeitsbuch.
 Frankfurt/M.: Peter Lang, 2011. 182 Seiten.
 ISBN 978-3-6316-0948-4 • EUR 22,80

Ein Buch aus der Praxis für die Praxis ist das vorliegende Lehr- und Arbeitsbuch zur Wissenschaftssprache Deutsch von Gabriele Graefen und Melanie Moll, das sich an Studierende richtet, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, die aber bereits über ein hohes Sprachniveau (C1 nach GERS) verfügen. Der Einsatz dieses höchst hilfreichen Lehrwerks in eigenen Schreibkursen hat gezeigt, dass auch Studierende deutscher Muttersprache außerordentlich von den vorgestellten Übungen profitieren können, da auch sie die Wissenschaftssprache erst erwerben müssen. Das Buch kann als kurstragendes Medium eingesetzt werden, oder man wählt die passenden Kapitel als Ergänzung, doch auch zum Selbststudium ist es gut geeignet. Dies vor allem, da als hilfreiche Ergänzung des Lehrbuchs online Lösungen und zusätzliche Übungen sowie Hinweise für Lehrende angeboten werden.

Das Buch orientiert sich an alltäglicher Wissenschaftssprache (Konrad Ehlich), beruht auf empirischer Basis und zielt auf die Verfestigung und Vertiefung von wissenschaftssprachlichen Strukturen lexikalischer und grammatischer Art, wobei die angebotenen Übungen vielfältig sind und unterschiedliche Aufgabentypen anbieten. Die ausgewählten Beispiele und Texte sind authentisch, jedoch allgemein verständlich, dazu werden dann in den einzelnen Kapiteln neben Erklärungen auch Listen und Tabellen mit Wort-

schatz (Fügungen der Wissenschaftssprache) angeboten.

Der Aufbau orientiert sich an textlinguistischen und funktionalen, handlungsorientierten Kriterien und berücksichtigt alle für die sprachliche Gestaltung wissenschaftlicher Texte wesentlichen Aspekte. Ein in Ansatz und Ausführung höchst bemerkenswertes Buch, das vielen Studierenden den Zugang zur und Lehrenden die Vermittlung der Wissenschaftssprache erleichtern wird.

Helga Esselborn-Krumbiegel

Von der Idee zum Text

Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben im Studium.

(= UTB, 2334).

Paderborn: Schöningh UTB, 2014.

4., aktualisierte Auflage. 221 Seiten.

ISBN 978-3-8252-4242-8 • EUR 12,99

Helga Esselborn-Krumbiegel

Richtig wissenschaftlich schreiben

(= UTB, 3429).

Paderborn: Schöningh, 2012.

2., durchgesehene Auflage. 168 Seiten.

ISBN 978-3-8252-4157-5 • EUR 12,99

Diese beiden Standardwerke, die schon mehrfach aufgelegt wurden, dürfen in unserem Bücherregal keinesfalls fehlen. Helga Esselborn-Krumbiegel bietet Schreiblernenden in der aktualisierten vierten Auflage ihres Klassikers *Von der Idee zum Text* eine Anleitung, der sie vertrauensvoll folgen können. Basierend auf ihre langjährige Erfahrung als Leiterin des Schreibzentrums der Universität Köln sind der Autorin Stolpersteine auf dem Weg zum wissenschaftlichen Text nur allzu vertraut, doch sie kennt auch hilfreiche Tipps und Übungen, wie diese zu über-

winden sind. In den einzelnen Kapiteln zeigt sie Wege »durch den Forschungsdschungel« und setzt sie sich mit Fragen der unmittelbaren Textproduktion, wie dem Verfassen der Rohfassung, dem leserbezogenen Schreiben und dem Überarbeiten, auseinander, berücksichtigt aber auch ganz wichtige andere Faktoren, wie die richtige Arbeits- und Zeitplanung oder das Schaffen von Struktur und gibt wertvolle Tipps zur Überwindung von Schreibblockaden. Im zweiten hier vorgestellten Buch konzentriert sich Esselborn-Krumbiegel auf das wissenschaftliche Schreiben selbst, ein Bereich, der in vielen Publikationen zum wissenschaftlichen Arbeiten zu kurz kommt. In ihrem Buch befasst sie sich mit dem wissenschaftlichen Sprachgebrauch, den sie anhand konkreter Textbeispiele belegt; dabei werden auch Fehler und Ungenauigkeiten dargelegt und Tipps zu ihrer Vermeidung sowie zahlreiche Übungen und hilfreiche Beispiele präsentiert. Nach einer Einführung in die Grundlagen wissenschaftlicher Sprache wendet sich die Autorin den zentralen Elementen eines Textes zu: seiner gedanklichen Struktur und seiner sprachlichen Form. Den Hauptteil des Buches nimmt die Auseinandersetzung mit verschiedenen Darstellungsabsichten in Texten und die damit verbundene Wahl der passenden Stilprinzipien ein. Dafür bietet Esselborn-Krumbiegel auch viele sprachliche Lösungen, Wörter, Wendungen und Beispiele an.

Beide Bücher sind für das wissenschaftliche Schreiben an der Hochschule konzipiert, ihr strukturierter Aufbau, die gut verständliche sprachliche Gestaltung und die sorgfältig

gewählten Beispiele sind jedoch gewiss auch eine willkommene Unterstützung der SchülerInnen beim Verfassen ihrer Vorwissenschaftlichen Arbeit.

Otto Kruse

Lesen und Schreiben

Der richtige Umgang mit Texten im Studium.

(= UTB, 3355).

Konstanz: UTB-UVK, 2010. 184 Seiten.

ISBN 978-3-8252-3355-6 • EUR 14,99

Die enge Verzahnung von Lesen und Schreiben bei der (wissenschaftlichen) Textproduktion bildet sich bereits im Titel von Otto Kruses Publikation zum Umgang mit Texten im Studium ab. Dass der Kompetenzerwerb zum Lesen und Schreiben in der Schulzeit noch lange nicht abgeschlossen ist, wird SchülerInnen und Studierenden spätestens beim Verfassen ihres ersten komplexen, (vor)wissenschaftlichen Textes bewusst. Und dass Lesen und Schreiben aufeinander bezogen sein müssen, um ihre Wirkung zu entfalten, wird mitunter auch erst mühsam erlernt. Im vorliegenden Band bietet Otto Kruse, basierend auf seine langjährige Erfahrung in Schreibforschung und -didaktik, Hilfe bei der Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz an. Neben der Vermittlung förderlicher Lese- und Schreibstrategien spielt auch die Entwicklung des eigenen Denkens eine wichtige Rolle, um an der »kollektiven Wissenskonstruktion« in der Scientific Community teilhaben zu können. Wie die eigene Kompetenzentwicklung geplant und vorangetrieben werden kann, wird im letzten Kapitel dargelegt, davor nähert sich Kruse den Kompetenzen Lesen und

Schreiben aus unterschiedlichen Blickwinkeln an, daran anschließend legt er die Konventionen wissenschaftlicher Texte offen. Wie Sprache als Werkzeug wirkungsvoll eingesetzt werden kann, wird in Kapitel vier ausgeführt.

Diese Publikation stellt eine profunde, angenehm zu lesende Lektüre für Lehrende und Lernende, für AnfängerInnen, aber auch für erfahrene LeserInnen und SchreiberInnen dar, die ihr Wissen wieder ein wenig auffrischen und ihr wissenschaftssprachliches Repertoire erweitern möchten.

Helmuth Feilke, Thorsten Pohl (Hg.)

Schriftlicher Sprachgebrauch

- Texte verfassen

(= DTP, Bd. 4).

Baltmannsweiler: Schneider Verlag

Hohengehren, 2014. 592 Seiten.

ISBN 978-3-8340-0503-8 • EUR 36,00

Dieser in der Reihe *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* erschienene Band ist eine hervorragende Ergänzung dieser in vielerlei Hinsicht beachtenswerten Reihe. Die Herausgeber Helmuth Feilke und Thorsten Pohl versammeln in ihrem Band *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen* Beiträge zu allen relevanten Bereichen schulischen Schreibens, verfasst von renommierten deutschsprachigen SchreibexpertInnen. Nach einem Blick in die Geschichte werden konzeptionelle und empirische Grundlagen dargelegt, wobei der Kompetenzbegriff (literale Kompetenz, Schreibkompetenz) zentral ist. Teil C setzt sich dann vertiefend mit Kompetenzbereichen und Unterrichtszielen auseinander und bringt Beiträge zum Schreiben in allen Schulstufen, ergänzt um einen

Blick in den Bereich Deutsch als Zweitsprache; darüber hinaus werden wesentliche Form- und Funktionsaspekte des Schreibens beleuchtet. In Teil D werden methodische Zugänge diskutiert, Teil E widmet sich der Unterrichtsforschung, Teil F der Erfolgskontrolle und Leistungsmessung. Die drei im letzten Teil präsentierten Unterrichtsmodelle sind gut gewählt, eine Erweiterung wäre wünschenswert – für ein Werk, das nahezu 600 Seiten umfasst, ist die Beschränkung jedoch gut nachvollziehbar.

Die kompakt geschriebenen Texte sind auf das Wesentliche reduziert und bieten für Lehrende und Studierende einen profunden Einblick in den aktuellen Stands von Schreibforschung und Schreibdidaktik.

Claudia Posch

Argumentieren, aber richtig

Praxisbuch für Studierende.

Marburg: Tectum, 2014. 220 Seiten.

ISBN 978-3-8288-3351-7 • EUR 14,95

In vielen Lehr- und Lernsituationen ist es nötig, seinen eigenen Standpunkt zum Ausdruck zu bringen, ihn mit den Aussagen von anderen in Beziehung zu setzen und Entscheidungen für oder gegen etwas darzulegen und zu begründen. Unterschiedliche Positionen können mitunter zu Konflikten führen; um diese zu überwinden, ist es nötig, sich zu einigen, und dies geschieht – im Idealfall – mit Hilfe von sorgfältig überlegten und nachvollziehbaren Argumenten. Dass es gar nicht so einfach ist, mündlich oder schriftlich überzeugend zu argumentieren, haben viele schon selbst erlebt. Wie die benötigten Kompetenzen aufgebaut werden kön-

nen, legt Claudia Posch in diesem Praxisbuch für Studierende, das für SchülerInnen gleichermaßen hilfreich sein wird, anschaulich dar.

Ausgehend von der Definition von Argumentieren, Argument und Argumentation führt sie aus, wie Argumente formuliert und kritisch beleuchtet oder wie Missverständnisse und Fehlschlüsse vermieden werden können. Die fundierten Ausführungen mit hohem Praxisbezug werden durch zahlreiche Beispiele, hilfreiche Checklisten, Überblicke und Formulierungsvorschläge unterstützt. Und so kann die Lektüre dieses Fachbuchs allen, die den Umgang mit der Schlüsselkompetenz Argumentation erlernen wollen, empfohlen werden.

Katrin Girgensohn, Nadja Sennewald
Schreiben lehren, Schreiben lernen

Eine Einführung.

(= Einführung Germanistik).

Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), 2012. 136 Seiten.

ISBN 978-3-5342-3979-5 • EUR 17,95

Der in der Reihe *Einführung in die Germanistik* erschienene Band von Katrin Girgensohn und Nadja Sennewald *Schreiben lehren, schreiben lernen* stellt eine höchst lesenswerte Einführung zum Thema dar. Dass Schreiben eine Schlüsselkompetenz ist, ist hinlänglich bekannt. Wie welche Kompetenzen aufgebaut werden, welche Methoden dabei hilfreich sind, wird basierend auf grundlegenden Erkenntnissen aus der Schreibforschung und -didaktik veranschaulicht. Der Fokus liegt bei den Ausführungen auf dem Schreibprozess und dessen Erforschung. Nach einem kurzen Blick in die Geschichte der Schreib-

prozessforschung vermitteln die Autorinnen Grundlagenwissen zum Thema, sie stellen verschiedene Modelle zum Schreiben, zur Schreibentwicklung und zur Schreibkompetenz vor, beleuchten Funktionen des Schreibens sowie wichtige Strategien und gehen Schreibstörungen nach. Daran anschließend werden ein Überblick über unterschiedliche Forschungsmethoden geboten und Schreibforschungsprojekte vorgestellt. Ein wesentlicher Teil des Buches ist der Schreibdidaktik gewidmet, insbesondere jener an der Hochschule – mit einem kleinen Seitenblick auf das schulische Schreiben. Die vorgestellten schreibdidaktischen Anregungen und Impulse sind jedenfalls für unterschiedliche Schreibalter gut geeignet, und Anregungen für ein wirkungsvolles Textfeedback sind für alle Lehrenden hilfreich.

Ein zentrales Anliegen ist den Autorinnen die Verzahnung von Theorie und Praxis, und so bleibt zu hoffen, dass Studierende und Lehrende die eigene Schreibpraxis mit Hilfe der vorgestellten Methoden bereichern.

Ella Grieshammer, Franziska Liebetanz, Nora Peters, Jana Zegenhagen
Zukunftsmodell Schreibberatung

Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium.

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013. 2., korrigierte Auflage. 288 Seiten.

ISBN 978-3-8340-1179-4 • EUR 19,80

Um einen komplexen Text zu schreiben – egal ob an Schule oder Hochschule – benötigen Schreibende Zeit und Wissen, müssen Kompetenzen aufgebaut haben und über Fertigkeiten verfügen. Vieles lässt sich kleinschrittig im Unter-

richt erlernen, einiges entwickeln Schreibende selbst, in anderen Situationen unterstützen Lehrende oder KollegInnen durch ihr Feedback. Doch mit zunehmender Komplexität der Aufgaben und insbesondere beim Schreiben im Studium, wo Schreibende ihre Texte zumeist selbständig verfassen sollen, steigen die Anforderungen und die Qualität der Texte entspricht mitunter nicht den Erfordernissen. An vielen Universitäten und Hochschulen sowie an einigen Schulen entstehen zurzeit Lese-Schreibzentren, die Schreiblernende einerseits durch ein differenziertes Kursprogramm, andererseits durch individuelle Schreibberatung unterstützen. Wie nun diese Beratung gestaltet werden soll, um maximalen Nutzen für die Hilfesuchenden zu bieten, ist Gegenstand dieses Buches. Die vier Autorinnen dieses Bandes bringen ihre Erfahrung als Schreibberaterinnen an unterschiedlichen Bildungseinrichtungen ein und geben Einblick in eigene Beratungssituationen; zeigen auf, über welches Wissen BeraterInnen verfügen müssen, um Herausforderungen zu erkennen und mit Schwierigkeiten der Ratsuchenden umgehen zu können. Im zweiten Teil des Bandes zeigen sie unterschiedliche Strategien, die für ein gelingendes Beratungsgespräch erforderlich sind, um wirksam Hilfe zur Selbsthilfe anzuleiten.

Die Wirksamkeit von Schreibberatung ist nachweisbar, und es wäre wünschenswert, dass dieser Lehr- und Lernform in Zukunft noch mehr Raum gegeben wird.

Matthias Thies, Judith S. Ulmer,
Gerhard Thorn, Peter Merkel,
Elke Anastasoff

Der Essay in der Schule

Theorie, Unterricht, Aufgabenstellung,
Bewertung.

Baltmannsweiler: Schneider Verlag
Hohengehren, 2012. 189 Seiten.

ISBN 978-3-8340-1018-6 • EUR 18,00

Der Essay gilt im Vergleich zu Erörterung und Interpretation als relativ neu im schulischen Schreiben. Er lässt den VerfasserInnen mehr Offenheit, erfordert jedoch eine klarere gedankliche Struktur bei der Annäherung an Erkenntnisse. Essayistisches Schreiben gilt als anspruchsvoll, erfordert intellektuelle Eigenständigkeit und Selbstorganisation, eine Herausforderung stellt auch die sprachliche Gestaltung dar. Aufgrund der hohen Anforderungen gilt die Schreibform Essay aber auch als sehr geeignet, wissenschaftliches Schreiben vorzubereiten. Beim Verfassen eines Essays wird u. a. die Entwicklung der Persönlichkeit gefördert sowie die geistige Reifung der SchreiberInnen unterstützt. Deshalb plädiert Matthias Thies dafür, den Essay künftig verstärkt im schulischen Curriculum, und zwar nicht nur im Fach Deutsch, zu verankern. Eingeleitet werden die Ausführungen mit der Analyse des Essays als Bildungsideal und einem historischen Rückblick. Zentral ist jedoch die schreibdidaktische und methodische Annäherung an diese Textform und Überlegungen zu ihrem Einsatz im Unterricht, nützlich für LehrerInnen sind auch die Kapitel zur Aufgabenstellung und deren Erschließung sowie zu Korrektur und Bewertung. Alle AutorInnen sind praktizierende LehrerInnen, die mit Essays

im eigenen Unterricht gearbeitet haben und somit erprobte methodisch-didaktische Anregungen an andere Lehrpersonen weitergeben können.

Birgit Peterson

Die 99 besten Schreibtipps

Für die vorwissenschaftliche Arbeit, Matura
und das Studium.

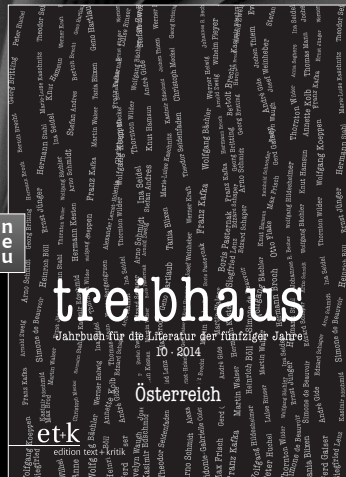
Wien: Hubert Krenn, ²2014. 208 Seiten.

978-3-9900-5180-1 • EUR 14,95

Es gibt sehr viele Publikationen rund um das Verfassen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit: Es gibt Fachbücher, wissenschaftliche Publikationen, Schulbücher, Anleitungen und Ratgeberliteratur. Birgit Petersons *99 beste Schreibtipps* gehören zu Letzterem. In knapper Form werden hilfreiche Ratschläge für alle Stationen der Textproduktion gegeben, von der Ideensuche bis zur Publikation. Auch wenn (vor-)wissenschaftliches Schreiben an einigen Punkten des Schreibprozesses noch ein wenig mehr Unterstützung braucht, so zeigt der Band bei aller Knappheit eine erstaunliche Tiefe und große Vielfalt. Besonders positiv ist, dass sich die angebotenen Ratschläge, Strategien und Techniken rasch und einfach in unterschiedlichsten Schreibsituationen umsetzen lassen; dank der oft niedrigschwelligen Aufgaben kann auch ein ins Stocken geratener Schreibvorgang wieder vorangetrieben werden. Die Tipps sind sehr übersichtlich geordnet und leicht auffindbar, sie können alleine, im Team und in der Klasse umgesetzt werden und unterstützen Lehrende und Schreibende gleichermaßen.

Rezensionen: URSULA ESTERL

Literatur in der edition text + kritik



Der zehnte Band der Reihe widmet sich der österreichischen Literatur der 1950er Jahre. Er enthält Überblicksbeiträge und Untersuchungen zu Sammelpublikationen, Aufsätze zu erzählerischen Texten von George Saiko, Thomas Bernhard und Marlen Haushofer, zu den Mikrodramen von René Altmann, zur Lyrik Hertha Kräftners und Ingeborg Bachmanns und zur Auseinandersetzung Bachmanns und Celans mit der Philosophie Martin Heideggers.

**Band 10
ÖSTERREICH**
334 Seiten, € 29,-
ISBN 978-3-86916-381-9

Paul Wühr darf fraglos als einer der bedeutendsten, mit zahlreichen Preisen geehrten Autoren der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur gelten. Der Band versammelt Beiträge der internationalen Tagung zum 85. Geburtstag von Paul Wühr am Deutschen Literaturarchiv in Marbach, die sich u. a. mit den Konstanten des Werks, mit Intermedialität und Intertextualität, mit der poetischen Verarbeitung von Wissensbeständen, mit Karnevalisierung und Komik befassen.

neoAVANTGARDEN
Sabine Kyora / Wolfgang Lukas (Hg.)
PAUL WÜHR
Strategien der Wissenspoesie
223 Seiten, € 27,-
ISBN 978-3-86916-383-3



et+k

edition text + kritik

Levelingstraße 6 a
81673 München

info@etk-muenchen.de
www.etk-muenchen.de