

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Sachtexte

Prozesse und Produkte

Herausgegeben von
Jürgen Struger und Elfriede Witschel

Heft 2-2016
40. Jahrgang

Editorial

JÜRGEN STRUGER, ELFRIEDE WITSCHEL: Editorial	5
--	---

Magazin

Kommentar

Das Themenprogramm »Schreiben, Lesen, Literatur«. Ein Nachruf	120
---	-----

Aktuelles

Friedrich-Preis für Deutschdidaktik	122
--	-----

ide empfiehlt

ANDREAS HUDELIST: J. Aistleiner, L. Lorenz, T. Wallen- berger (2015): <i>Grenzüberschrei- tungen</i>	123
--	-----

<i>Neu im Regal</i>	125
---------------------------	-----

Prozesse

KLAUS MAIWALD: Von Menschen und Meisen. Umgang mit Sachtexten am Beispiel eines Zeitungsartikels	8
KARLA MÜLLER: Aus <i>WAS IST WAS</i> -Büchern vorlesen. Eine Herausforderung für Leseverstehen, Sprechgestaltung und Hörverstehen von Sachtexten	22
ANNEMARIE SAXALBER: Sprache und Kommunikation in den Sachfächern. Ein interdisziplinäres Thema in der LehrerInnenausbildung	28
CHRISTIAN ASPALTER: Sachtexte im Internet. Eine vielschichtige Chance/Herausforderung für den (Deutsch-)Unterricht	40
GERDA KYSELA-SCHIEMER: Sachcomics. Bildung, Wissen und Information durch Bilder	50
MADELEINE STRAUSS: Der Sachtext im fächerübergreifenden Unterricht. Eine verkannte Textsorte	59

Produkte

JOSEF HASLINGER: Der Essay als Medium von Lernprozessen	69
ULRIKE KRIEG-HOLZ: Zur Beschreibung von Sachtexten. Eine Annäherung aus textlinguistischer Sicht	79
MELANIE HENDLER: Sachtexte zusammenfassen. Theoretische Überlegungen zu einem schulischen Förderprogramm	95
ELFRIEDE WITSCHER: Lesen und Schreiben: vom Sachtext zum offenen Brief. Die Arbeit mit einem Aufgabenarrangement in der Sekundarstufe II	104

Bibliographie

ELISABETH LEISS: Sachtexte im Deutschunterricht. Bibliographische Hinweise	113
---	-----

Das Thema »Sachtexte« in anderen ide-Heften

ide 2/2014	Projekt und Deutschunterricht
ide 4/2013	Textkompetenz
ide 1/2013	Literale Praxis
ide 1/2012	Reifeprüfung Deutsch
ide 4/2010	Schreiben in der Sekundarstufe II
ide 2/2009	Internet

Das nächste ide-Heft

ide 3-2016	Sehnsuchtsort Mittelalter <i>erscheint im September 2016</i>
------------	---

Vorschau

ide 4-2016	New Literacies im Deutschunterricht
ide 1-2017	Flucht und Ankommen

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Webseite! 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 Webseite des Instituts für Deutschdidaktik: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Editorial

Sachtexte als Thema des Deutschunterrichts stellen in mehrfacher Hinsicht didaktische Herausforderungen dar. Sie sind Lerngegenstand *und* Medium des Lernens. Dieses Heft fokussiert auf die Sekundarstufen I und II und verbindet zwei Perspektiven, die Prozess- und die Produktdimension. Sachtexte spielen naturgemäß in den Sachfächern, aber zunehmend auch im Deutschunterricht eine wichtige Rolle. Zusätzlich und quer zu den genannten Prozess- und Produktraspekten sind die fächerübergreifenden Aspekte zu berücksichtigen, unter denen Sachtexte didaktisch genutzt werden können. Dieses Heft schlägt einen Bogen von theoretischen und fachdidaktischen Konzepten zu Möglichkeiten der Umsetzung in der Unterrichtspraxis mit Ziel einer Vertiefung und Erweiterung des Verständnisses von Sachtexten als komplexe und vielfältige Lerngelegenheiten.

Prozesse: Sachtextkompetenz als Strategiewissen

Kompetenzen im Umgang mit Sachtexten – gemeint sind nicht-literarische Texte unterschiedlicher Modi (z. B. Texte oder Kombinationen von Text, Bild und Grafik) – umfassen rezeptive Fähigkeiten und Strategien der Textproduktion. Zum einen bedarf es der Vermittlung von *Lesestrategien* und Strategien der kognitiven Verarbeitung

und Sicherung von Inhalten: Um nachhaltige Effekte zu erzielen, braucht es methodische Zugänge, in denen SchülerInnen Routinen der Erfassung von Sachtexten erwerben können, wobei sprachliche Aspekte (Textsorten, Stilistik, Sprachregister, Fachvokabular) ebenso von Bedeutung sind wie inhaltliche (Arbeit an Textverständnis z. B. als Herstellen eines mentalen Konzepts der dargestellten Inhalte).

Schreibstrategien umfassen alle Phasen der Textproduktion von der Materialsammlung über die Formulierung von Textzielen bis hin zur eigentlichen Textproduktion und letztlich Überarbeitung. Die Vermittlung dieser Strategien bedarf einer didaktischen Gestaltung von Lernsituationen, in denen Prozesse der Er-, Ver- und Bearbeitung von Sachtexten erworben werden können, wobei unterschiedliche Methoden (z. B. Formen des kooperativen Schreibens) und Medien zum Einsatz kommen können.

Im Basisartikel stellt *Klaus Maiwald* zunächst Überlegungen zum Textverstehen – auch in der didaktischen Vorbereitung der konkreten Unterrichtsarbeit – an. Er beschreibt didaktisch-methodische Aktivitäten, die vor, während und nach dem Leseprozess das »Textverstehen als mentale Modellbildung« zum Ziel haben. Dabei wird deutlich, dass ein vielfältiges Textspektrum sowie das Schreiben zu Sachtexten das didaktische Aufgabenfeld des Deutschunterrichts erheblich erweitern.

Ein Unterrichtsmodell, bei dem Kinder als VorleserInnen von Sachtexten fungieren, präsentiert *Karla Müller*. Voraussetzung für einen ausdrucks-

starken Vortrag ist eine intensive Beschäftigung mit dem Text. Von den Vorlesenden vorbereitete Fragen zum Verständnis des Textes schließlich binden auch die Zuhörenden in den Verstehensprozess ein.

Annemarie Saxalber weitet den Blick und geht in ihrem Beitrag über den Deutschunterricht hinaus. Sie bezieht die LehrerInnen anderer Fächer in ihre Überlegungen zum »didaktischen Tun« mit Sachtexten ein und fokussiert mit dieser »interdisziplinären Anstrengung« einen sprachsensiblen Fachunterricht. Als Konsequenz fordert sie für die Fort- und Ausbildung von LehrerInnen eine »interdisziplinäre und interinstitutionelle Verschränkung«, in der der Bereich »Sprache und Kommunikation in den Sachfächern« einen zentralen Stellenwert erhalten muss.

Christian Aspalter geht in seinem Beitrag (»Sachtexte im Unterricht«) der Frage nach, inwiefern Sachtexte – angesichts ihrer neuen Formen und Multimodalität – den Deutsch-Unterricht vor neue Herausforderungen stellen. Er räumt dabei journalistischen Texten und Zeitungen eine wesentliche »Brückenfunktion« ein, damit die SchülerInnen Textkompetenz sowohl rezeptiv als auch produktiv erreichen.

Nicht neu, aber dennoch ungewohnt – gerade im Kontext Schule – ist das Genre »Sachcomics«, mit dem sich *Gerda Kysela-Schiemer* auseinandersetzt. Die Entwicklung von Sachcomics nachzeichnend und ihre Vor- und Nachteile abwägend kommt sie zum Schluss, dass seriöse Inhalte durchaus leichter zugänglich gemacht werden und die Arbeit mit Sachcomics daher eine Bereicherung für die Bildungslandschaft darstellt.

Auch die Praktikerin *Madeleine Strauss* bricht eine Lanze für den Einsatz von Sachtexten im Deutschunterricht. Sie zeigt Möglichkeiten auf, wie SchülerInnen, »ausgehend von der Alltagssprache zu einer ihnen eigenen Bildungs- und Fachsprache finden können«. Dabei will auch sie die Grenzen des Faches gesprengt wissen, sodass SchülerInnen »Strategien zum Textverständnis in allen Fächern« trainieren.

Produkte

Speziell vor den Anforderungen wissenschaftspropädeutischen Schreibens in der Sekundarstufe II bekommt das Wissen um die Merkmale und Charakteristika von Sachtexten einen erhöhten Stellenwert. Annäherungen an das Thema werden aus mehreren Blickwinkeln präsentiert, wobei ein erweiterter Sachtextbegriff zugrunde gelegt wird. Gelesene und geschriebene Texte können im Unterrichtskontext generell als Sachtexte verstanden werden, wenn man davon ausgeht, dass alle hier relevanten Texte die Funktion haben, Inhalte darzustellen und zu kommunizieren. So gesehen können schulische Textsorten wie die Textinterpretation ebenso wie Berichte, Zusammenfassungen oder Protokolle als Sachtexte verstanden werden. In einer Erweiterung des Sachtextbegriffes müssen auch mediale Kontexte (interaktive und Online-Medien, audio-visuelle Medien) berücksichtigt werden, in denen Sachtexte als Lerngegenstände bearbeitet werden können. Sachtexte sind zudem in ihrer potentiellen Multimodalität (Kombinationen von Text, Bild, Tabellen etc.) zu verstehen und in den damit erweiterten didaktischen

Möglichkeiten zu diskutieren. Unter dieser Annahme des generellen Sachbezugs von Textarbeit im (Deutsch-) Unterricht werden im zweiten Teil des Heftes Charakteristika von Sachtexten diskutiert.

Im Essay »Der Essay als Medium von Lernprozessen« verwickelt *Josef Haslinger*, ein Könnner dieses Genres, die LeserInnen in einen Dialog darüber, was denn die Qualität von Essays ausmacht. Er exemplifiziert anhand des eigenen Textes, dass es eines Autors bedarf, der subjektiv, »auf der Grundlage eigener Erfahrungen und Interessen sowie der Lektüre von Büchern, Zeitschriften und Websites« versucht, sich »eine Meinung zu bilden« in einer Sprache, die »intellektuell und diskursiv«, aber nicht notwendigerweise »hochgestochen« sein muss, damit das Gegenüber erreicht wird.

Einen völlig anderen Zugang zu Produkten wählt *Ulrike Krieg-Holz*. Aus textlinguistischer Sicht definiert sie zunächst den Begriff »Textsorte« und beschreibt »relevante Aspekte für die Systematisierung von Sachtextsorten«, bevor sie die in der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung Deutsch zum Einsatz kommenden Textsorten auf Basis des Textsortenkatalogs des BIFIE mit kritischem Blick auf eine detaillierte Systematik textlinguistischer Parameter analysiert.

Mit der Textsorte Zusammenfassung beschäftigt sich *Melanie Hendler*. Sie stellt theoretische Überlegungen dazu an, welche »sprachlich-kognitiven Operationen« etwa den Handlungsphasen Rezeption und Reproduktion beim Zusammenfassen inhärent sind. Dabei plädiert sie für die Implementierung eines kognitionslinguistisch orien-

tierten Förderprogramms, das SchülerInnen beim Verfassen von Zusammenfassungen sowie »expositorischen Textformen« insgesamt unterstützt.

Auch im Beitrag von *Elfriede Witschel* wird ein Produkt, der offene Brief, thematisiert. Allerdings liegt der Schwerpunkt des vorgestellten Aufgabenarrangements für die Sekundarstufe II deutlich auf den rezeptiven und produktiven Prozessen, die zwischen der Konfrontation mit einem fremden Sachtext und dem endgültigen Produkt stattfinden.

Die Bibliographie wurde von *Elisabeth Leiss* gestaltet und verzeichnet neben Überblicksliteratur zum Thema Sachtexte auch Literatur zu Lesemotivation und -strategien sowie zur Schreibkompetenz.

Der Magazinteil dieses Heftes beginnt mit einem »Nachruf« auf das IMST-Themenprogramm »Lesen, Schreiben, Literatur«. Wir gratulieren außerdem Helmuth Feilke zur Verleihung des Friedrich-Preises. Am Ende des Heftes finden sich Rezensionen von *Andreas Hudelist*, *Stephanie Sihler* und *Katharina Perschak*.

Abbildungen und Materialien, die im Heft keinen Platz mehr gefunden haben, finden Sie auf unserer Webseite: www.uni-klu.ac.at/ide

JÜRGEN STRUGER ist Assistenzprofessor am Institut für Deutschdidaktik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt im Bereich Sprachdidaktik. E-Mail: juergen.struger@aau.at

ELFRIEDE WITSCHSEL ist Mitarbeiterin am Institut für Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik der Sekundarstufe der Pädagogischen Hochschule Kärnten, Viktor-Frankl-Hochschule. E-Mail: elfriede.witschel@ph-kaernten.ac.at

Klaus Maiwald

Von Menschen und Meisen

Umgang mit Sachtexten am Beispiel eines Zeitungsartikels

Ausgehend von einer Prüfungsaufgabe in der LehrerInnenausbildung zu einem Zeitungstext wird gezeigt, dass (deutsch-)unterrichtliche Arbeit mit Sachtexten zuvorderst auf Textverstehen zielen sollte und ein differenziertes Leseverständnis der Lehrperson voraussetzt. Am Textbeispiel werden eine Sachanalyse und Überlegungen zum Textverstehen entwickelt. Allgemeine Überlegungen zur Unterstützung des Textverstehens und zur Textwahl münden in didaktisch-methodische Aktivitäten, die Textverstehen als mentale Modellbildung anzielen und größere thematische und integrative Lernzusammenhänge konturieren. Im vielfältigen Textspektrum und im Schreiben zu/von Sachtexten zeigen sich Erweiterungen des (lese-)didaktischen Aufgabenfeldes. Zum Abschluss werden die fachspezifischen Aufgaben des Deutschunterrichts im Umgang mit Sachtexten bilanziert.

Ausgangspunkt und Anliegen

Vor mir liegen Examensarbeiten zum Thema *Sach- und Gebrauchstexte lesen, verstehen und beurteilen [als] Aufgabenbereich des Deutschunterrichts*. Das Textbeispiel ist ein Artikel aus einer bayerisch-schwäbischen Regionalzeitung (vom 5. 12. 2014, S. 1; siehe Abb. 1). Die Aufgabenstellung verlangt, a) unter Bezug auf den Text zu definieren, was Sach- und Gebrauchstexte sind, b) ein didaktisch-methodisches Konzept für den Umgang mit dem Text im Deutschunterricht zu entwerfen und c) kurz die Eignung des Textes für den Deutschunterricht zu bewerten.

Schwächere Bearbeitungen leiden zumeist an einer mangelhaften sachanalytischen Texterfassung und in der Folge an einer unzureichenden (deutsch-)didakti-

Abb. 1: Zeitungstext *Traditionsliebende Meisen* – aufbereitet und original (Schuster 2014)

Traditionsliebende Meisen
 Natur Die Wildvögel geben Verhaltensweisen an Artgenossen weiter
 Von Madeleine Schuster

1 **Augsburg** Es soll ja Menschen geben, die haben gelegentlich eine Meise. Natürlich nicht im Kopf, sondern im heimischen Garten – besonders jetzt im Winter. Wer die Vögel des Öfteren zu Besuch hat, kann womöglich schon bald Erstaunliches beobachten. Wie britische Forscher jetzt herausgefunden haben wollen, sind die Wildvögel nämlich weit intelligenter als bislang vermutet.

2
3
4
5
6

7 Die Wissenschaftler von der Universität Oxford stellten fest, dass Kohlmeisen nicht nur sehr schnell von Artgenossen lernen - sondern gelernte Verhaltensweisen auch über Generationen weitergeben. Fähigkeiten, die bislang nur Menschen und Affen zugeschrieben wurden. Damit sei erstmals bewiesen, dass neben Primaten auch Wildtiere kulturell geprägt seien, schreiben die Forscher im Fachmagazin *Nature*.

8
9
10
11
12

13 Für ihre Forschung hatten die Biologen in fünf englischen Kohlmeisenpopulationen der Art *Parus major* jeweils zwei Männchen trainiert, an einer Futterbox eine Schiebetür mit dem Schnabel zu öffnen – entweder nach links oder nach rechts. Nach viertägigem Training wurden die Vögel wieder in ihre jeweilige Gruppe entlassen, wo die Forscher ähnliche Futterboxen aufgestellt hatten.

14
15
16
17
18

19 Das Ergebnis: Bereits nach wenigen Wochen hatten sich durchschnittlich 75 Prozent der knapp 100 Gruppenmitglieder genau die Technik angeeignet, die von den trainierten Männchen eingeführt worden war. Auch ein Jahr später fütterten die Kohlmeisen noch nach gelernter Tradition – auch wenn zwei Drittel der ursprünglichen Versuchstiere bereits gestorben waren. Für die Forscher jedenfalls sei das der Beweis, dass komplexes Kulturverhalten unter wesentlich mehr Tiergruppen verbreitet ist als bisher angenommen.

20
21
22
23
24



schen Fokussierung auf das Lesen, Verstehen und Beurteilen des Textes. So können die BearbeiterInnen zwar einschlägige Funktionen von Sachtexten benennen, schreiben diesem Beispiel aber fälschlich eine Appellfunktion zu. Sie empfehlen Lesestrategien wie das Unterstreichen oder das Einfügen von Zwischenüberschriften, ohne selbst nennenswerte oder irgendwelche Spuren im Text hinterlassen zu haben. Sie schlagen textferne bis abwegige Aktivitäten vor – vom Umschreiben des Textes aus Meisensicht über das Malen von Meisenbildern bis hin zum fächerübergreifenden Bau eines Futterkastens.

Gegen derlei sachanalytische und didaktische Textferne stelle ich die wenig originelle, offenbar aber nicht selbstverständliche Annahme, dass (deutsch-)unterrichtliche Arbeit mit Sachtexten primär auf Textverstehen als mentale Modellbildung zu zielen hat und dass dies wiederum ein differenziertes Leseverständnis der Lehrperson voraussetzt.

1. Unterrichtsvorbereitende Schritte

1.1 Sachanalyse

Die folgende Analyse orientiert sich an textlinguistischen Kriterien wie Textthema, thematische Entfaltung, Textfunktionen, sprachliche Gestaltung (Lexik, Syntax) und Layout. Die strukturellen Befunde werden jeweils auf den situativen Kontext und die kommunikative Funktion des Zeitungsartikels bezogen.

Das *Thema* als Kern des Textinhaltes (vgl. Brinker/Cölfen/Papert 2014, S. 53) ist eine von Wissenschaftlern der Universität Oxford in der Fachzeitschrift *Nature* ver-

öffentliche Studie über Kohlmeisen. Die Forscher fanden heraus, dass die Tiere erlernte Verhaltensweisen an Artgenossen weitergeben. Damit sei der Nachweis erbracht, dass »neben Primaten auch Wildtiere kulturell geprägt seien« (Z. 10 f.) bzw. »komplexes Kulturverhalten« zeigen (Z. 23 f.).

Auffällig ist, dass die thematische Struktur des Textes nicht der sachlogischen Struktur entspricht. Zum einen beginnt der Text mit zwei für den eigentlichen Inhalt irrelevanten Teilthemen: einer Anspielung auf die Redewendung »eine Meise haben« sowie einem Hinweis auf die Präsenz der Vögel im heimischen Garten »besonders jetzt im Winter« (Z. 1 ff.). Zum anderen entspricht die Anordnung des Textes nicht der Abfolge des Berichteten: In Absatz 2 wird bereits das wesentliche Ergebnis der Studie bzw. ihre Publikation in *Nature* berichtet; in Absatz 3 setzt dagegen eine durch das Plusquamperfekt markierte Rückblende auf die vorangehende Durchführung an: »Für ihre Forschung hatten die Biologen [...] Bereits nach wenigen Wochen hatten sich [...]« (Z. 13 ff., 19 f.) Auch erscheint der Kernbefund der Studie an vier verschiedenen Stellen des Textes:

- Unterüberschrift: »Die Wildvögel [Meisen] geben Verhaltensweisen an Artgenossen weiter«
- »sind die Wildvögel nämlich weit intelligenter als bislang vermutet« (Z. 4 f.)
- »dass [...] auch Wildtiere kulturell geprägt seien [...]« (Z. 10 f.)
- »dass komplexes Kulturverhalten unter wesentlich mehr Tiergruppen verbreitet ist als angenommen« (Z. 23 f.)

Funktional erklärbar wären diese Struktureigenschaften mit dem Bestreben eines Zeitungstextes, für eilige oder wenig ausdauernde LeserInnen das Wesentliche zu Beginn abzuhandeln bzw. für ein (Laien-)Publikum verständniserleichternde Redundanzen zu schaffen. Gleichzeitig ermöglicht das für journalistische Texte charakteristische Baukasten-Prinzip einfache und rasche Textkürzungen. (Im Extremfall könnte man nicht nur den dritten und vierten, sondern auch den einleitenden Absatz weglassen.)

Die *Entfaltung des Themas* ist insofern *deskriptiv*, als der Forschungsvorgang beschrieben und dabei durch Temporalangaben präzisiert wird: »Nach viertägigem Training [...] nach wenigen Wochen [...] Auch ein Jahr später« (Z. 15, 19, 21). In der Bewertung als intelligentes Kulturverhalten steckt wiederum eine *argumentative* Themenentfaltung, bei der aus Daten mit Hilfe einer Schlussregel eine Folgerung gezogen wird:

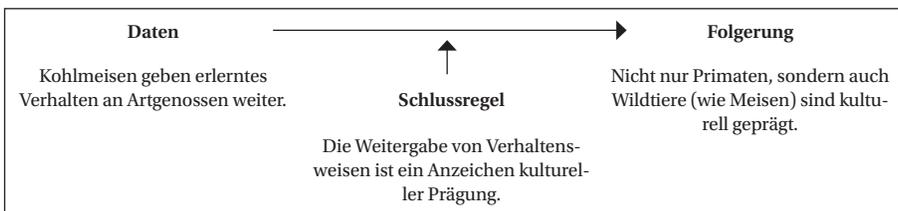


Abb. 2: Argumentative Themenentfaltung

Neben der deskriptiven und der argumentativen tritt in Sachtexten die *explikative* Themenentfaltung auf, bei der Zusammenhänge erklärt werden (z. B.: Warum stranden Wale? vgl. Maiwald 2013b, S. 717 ff.). Der vorliegende Text enthält keine explikativen Anteile, spielt aber die für Sachtexte eher unübliche *narrative* Themenentfaltung an. Erzählen ist die Vergegenwärtigung eines vergangenen Geschehens, bei dem ein Ausgangszustand durch eine interessante Komplikation gestört wird. Der Text deutet so etwas an: »Wer die Vögel des Öfteren zu Besuch hat, kann womöglich schon bald Erstaunliches beobachten« (Z. 2 f.), er führt damit jedoch doppelt in die Irre: Erstens folgt keine Erzählung, zweitens kann im heimischen Garten das von den Forschern Herausgefundene sicher nicht beobachtet werden.¹

Nach einem grundlegenden Definitionskriterium und in Abgrenzung zu literarischen/poetischen Texten referieren Sachtexte auf Gegenstände bzw. Themen aus der sozialen Wirklichkeit: die Aufbauanleitung für ein Regal, die Internetseite der Bahn AG, *Das Kapital* von Karl Marx oder *Die Traumdeutung* von Sigmund Freud.² Entsprechend dieser Referenz auf die Wirklichkeit weisen Sachtexte einschlägige Textfunktionen auf, nach denen sie auch klassifizierbar sind. Sie *informieren* (z. B. Wegbeschreibung, Zeitungsmeldung), sie *instruieren* (Gebrauchsanweisung), sie *appellieren* (Aufrufe, Bettelbriefe), sie *verpflichten* zu etwas (Verträge), sie *bewirken* (Zeugnis, Testament, Vollmacht) (vgl. Baurmann 2009, S. 44 ff. bzw. die »textuellen Grundfunktionen« nach Brinker/Cölfen/Papert 2014, S. 101 ff.). Eher untypisch für Sachtexte sind unterhaltende, emotionale, expressive, ästhetische Funktionen, wie sie Romanen, Tagebüchern oder Gedichten zukommen.

Der vorliegende Text ist eindeutig informierender Natur, nirgendwo gibt er eine Anweisung oder spricht er einen Appell aus. Die einleitende Anspielung auf die Redewendung *eine Meise haben* und der Hinweis auf baldige erstaunliche Beobachtungen im Garten setzen jedoch durchaus Unterhaltungs- bzw. Spannungsakzente. Diese sind für das Thema und die Informationsfunktion irrelevant, machen den Text für die (Laien-)Leserschaft einer Tageszeitung aber ansprechender.

Mit einer Haupt- und einer Unterüberschrift, der Angabe eines Ortes und der Autorin sowie mit dem Spalten-Layout weist der Text typische formale Merkmale eines Zeitungstextes auf. Etwas verblüffend ist die Platzierung auf der Titelseite, normalerweise findet sich derlei in Rubriken wie *Vermischtes* oder *Aus aller Welt*.

Typisch für einen (populär-)wissenschaftlichen Text weist »Traditionsliebende Meisen« ein domänenspezifisches Fachvokabular auf, etwa »Artgenossen«, »Primaten«, »Kohlmeisenpopulationen der Art *Parus major*«, »komplexes Kulturverhalten« (Z. 8, 10, 13 f., 23 f.). Wenig passend hierzu und wohl ebenso als Leseanreiz

1 Die Ausführungen zur Themenentfaltung stützen sich auf die »Grundformen thematischer Entfaltung« bei Brinker/Cölfen/Papert 2014, S. 60 ff. Die ebd. zitierte Trias aus Datum, Schlussregel und Folgerung ist der Kern des Argumentationsmodells von Stephen Toulmin (1975); das Komplikationsmodell des Erzählens stammt von Labov/Waletzky (1973).

2 In diesem Beitrag wird der Begriff Sachtext als Sammelbegriff für alle Texte verwendet, die eine Wirklichkeitsaussage machen. Freuds *Traumdeutung* zeigt indes, dass die Grenze zwischen wirklichkeitsbezogenen Sachtexten und fiktionalen literarischen Texten nicht immer klar zu ziehen ist.

erscheint in der Hauptüberschrift das Attribut »traditionsliebend«. Wenn Tiere konditioniertes Verhalten zum Öffnen einer Futterbox weitergeben, so ist das noch keine Tradition und keine Liebe. »Traditionsliebend« ist jedoch anschaulicher und – auf Meisen bezogen – provokanter als etwa »kulturell geprägt«. Wiederum typisch für (populär-)wissenschaftliches Schreiben werden referierte Aussagen durch den Konjunktiv I als solche markiert (Z. 10, 23) bzw. modalisiert: »Wie [...] Forscher jetzt herausgefunden haben wollen« (Z. 3 f.).

Texte lassen sich prototypisch definieren als »begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert« (Brinker/Cölfen/Papert 2014, S. 17). Kohärenz als konzeptioneller Zusammenhang eines Textes entsteht einmal durch »Einheitlichkeit des Textgegenstandes« (ebd., S. 45) und durch stringente Entfaltung eines Textthemas. Sie entsteht aber auch grammatisch durch Wiederaufnahme bestimmter Elemente (Rekurrenz) und durch Verknüpfung (Konnexion) (vgl. Adamzik 2004, S. 140). Der vorliegende Text ist stark von expliziten Wiederaufnahmen geprägt, die das Verständnis erleichtern können. So werden die im Titel genannten traditionsliebenden Meisen mehrfach aufgenommen, als »die Vögel«, »die Wildvögel«, »Kohlmeisen«, »fünf englische Kohlmeisenpopulationen«, »knapp 100 Gruppenmitglieder« (Z. 2, 4, 7, 13, 20, 21). Explizite Wiederaufnahme liegt auch in der referenzidentischen Reihe »britische Forscher«, »Wissenschaftler von der Universität Oxford«, »die Forscher«, »die Biologen«, »die Forscher« (2x) (Z. 3, 7, 11, 13, 23) vor.

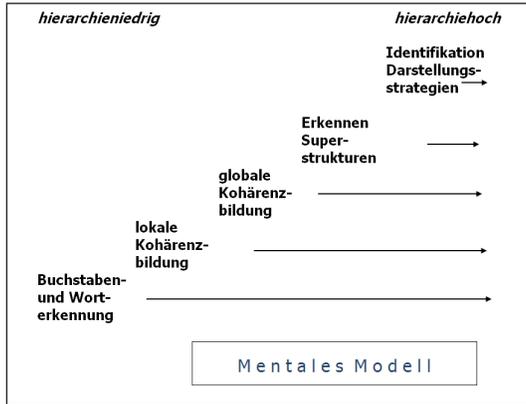
Fazit: Der in der Realität existierende Gegenstand weist »Traditionsliebende Meisen« als Sachtext aus. Der Zeitungsartikel berichtet über eine in einer Fachzeitschrift publizierte Forschung. Er tut dies vorwiegend in deskriptiver und argumentativer Themenentfaltung und informierender Funktion. Der wissenschaftliche Duktus zeigt sich im Fachvokabular und in der markierten Redewiedergabe. Um den größeren Leserkreis einer Tageszeitung auch unterhaltsam anzusprechen, enthält der Text eine provokant überspitzte Überschrift, eine launig-spannende Einleitung und eine farbige Abbildung. Das Textverstehen wird erleichtert durch zahlreiche explizite Wiederaufnahmen und eine mehrfache Paraphrase des in den Überschriften formulierten Hauptergebnisses.

1.2 Überlegungen zum Textverstehen

Neben einer Textanalyse bedarf es vorbereitend einiger Überlegungen zum Textverstehen. Maßgeblich für die Lesedidaktik wurden kognitive Lesetheorien, besonders Arbeiten von Teun A. van Dijk und Walter Kintsch (z. B. 1983), wonach Lesen ein daten- und konzeptgeleiteter Aufbau mentaler Modelle ist.³ Textverstehen formiert sich im Zusammenspiel von neuen Textdaten (*bottom up* – »von unten aus dem Papier«) und bereits bekannten Wissensbeständen (*top down* – »von oben aus

3 Zur deutschdidaktischen Rezeption kognitiver Lesetheorien vgl. Baurmann 2009, S. 40 ff.; Garbe/Holle/Jesch 2009, S. 125 ff.; Steinig/Huneke 2011, S. 197, 216 ff.; Rosebrock/Nix 2012, S. 12 ff.

dem Kopf«). Bereits ein flüchtiger Blick auf den Beispieltext aktiviert unser Weltwissen (über Vögel) inkl. unseres Wissens über Zeitungen – und damit die Erwartung eines informierenden, wohl nicht allzu komplexen Textes. Ebenfalls *top down* in den Leseprozess hinein wirken Leseerwartungen und -interessen. Im Einzelnen vollzieht sich Textverstehen in der Abfolge unterschiedlich komplexer mentaler Teilprozesse, von der hierarchieniedrigen Buchstaben- und Worterkennung bis zur hierarchiehohen Identifikation von Darstellungsstrategien:

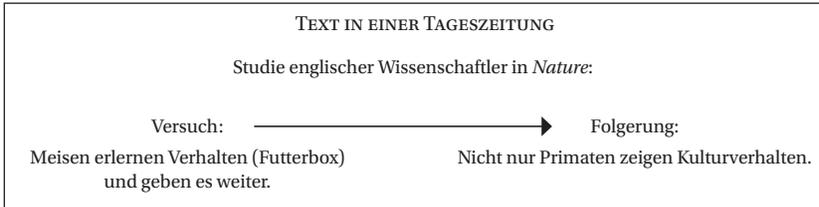


Hier einige Beispiele für die Teilprozesse des Lesens in Bezug auf den Meisen-Text:

Buchstaben- und Worterkennung	<ul style="list-style-type: none"> • [keine speziellen Beispiele]
Lokale Kohärenzbildung	<ul style="list-style-type: none"> • »die haben« bezieht sich auf »Menschen« (Z. 1) • »Fähigkeiten« bezieht sich auf »nicht nur Lernen – sondern gelernte Verhaltensweisen weitergeben« (Z. 8f.); »die Vögel« bezieht sich auf die trainierten »zwei Männchen« (Z. 16, 14)
Globale Kohärenzbildung	<p>Im Wesentlichen geht es in dem Text darum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meisen zeigen Kulturverhalten. • Dies haben britische Wissenschaftler herausgefunden und veröffentlicht.
Erkennen von Superstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> • Es gibt Überschriften und Haupttext. • Es gibt eine Zweiteilung des Haupttextes: <ol style="list-style-type: none"> 1. Einleitung + Kernbefund (Z. 1–11) 2. Rückblickende Beschreibung des Forschungsablaufs + Wiederholung des Kernbefunds (Z. 12–24)
Erkennen von Darstellungsstrategien	<ul style="list-style-type: none"> • Provokanter Titel • Abbildung • Unterhaltsame Einleitung

Die Teilprozesse werden nicht notwendig linear durchlaufen. Auch sind bei versierten LeserInnen die Buchstaben- und Worterkennung sowie die lokale Kohärenzbil-

derung automatisiert. Je nach Vorwissen, Erfahrungen, Interessen und Verstehensstiefe konstruieren die LeserInnen mentale Modelle als schematisierte, strukturanaloge Repräsentationen des Textes. Ein mentales Modell zu »Traditionsliebende Meisen« lässt sich zum Beispiel so vorstellen:



2. Die Unterstützung des Verstehens als lesedidaktische Primäraufgabe

Mentale Modellbildungen zu unterstützen ist die lesedidaktische Primäraufgabe. Die Herangehensweise hängt wesentlich von den Kompetenzen der LeserInnen ab. Wenn hierarchieniedrige Lesefertigkeiten fehlen, sind zunächst Lese(flüssigkeits)übungen und Lautleseverfahren (z. B. Lesetandems) angezeigt (vgl. hierzu ausführlicher Nix 2010, S. 150ff, S. 174; Rosebrock/Nix 2012, S. 27 ff.).

Höhere Verstehensleistungen sind mit Lesestrategien zu fördern. Lesestrategien sind (psycho)motorische Handlungsmuster, über die LeserInnen verfügen, um sich selbständig einen Text erschließen zu können. Lesestrategien lassen sich danach einteilen,

- an welchem *Punkt des Rezeptionsprozesses* sie ansetzen (vor, während, nach der Lektüre) (vgl. Müller 2010, S. 242 f.; Maiwald 2013a, S. 420 f.);
- welche *Operation am Text* sie vollziehen (z. B. reduktiv-organisierend/ordnend oder elaborierend);⁴
- auf welcher *mental en Ebene* sie liegen: Kognitive Strategien zielen auf das Textverstehen als solches; metakognitive auf die Steuerung der Verstehensprozesse (vgl. Garbe/Holle/Jesch 2009, S. 155).

Lesestrategien lassen sich zu systematischen Programmen kombinieren. Ältere Beispiele hierfür sind die SQ3R-Methode von Robinson (1948) und die PQ4R-Methode von Thomas/Robinson (1972).⁵ In dem Arbeitsheft *Wir werden Textdetektive* (Gold u. a. 2010) werden sieben Lese- und Lernstrategien erarbeitet; Bräuer

4 Ord nende Lesestrategien sind zum Beispiel das Markieren von Textstellen, das Zusammenfassen eines Textabschnittes in einem Satz oder das Erstellen einer Mindmap; elaborierende Strategien sind z. B. das Formulieren von Fragen und Beobachtungen zum Text, das Visualisieren/Illustrieren oder das Reformulieren in eigenen Worten (vgl. Rosebrock/Nix 2012, S. 64 ff.).

5 Der Ablauf besteht in Survey, Question, Read, Recite, Review (SQ3R) bzw. Preview, Question, Read, Reflect, Recite, Review (PQ4R) (vgl. Rosebrock/Nix 2012, S. 61 f.).

(2010) stellt ein Set von sechs »Lesewerkzeugen« vor,⁶ *Lesen(d) lernen! Texte besser verstehen* heißt ein »Trainingsprogramm« von Bönninghausen/Winter (2012). Derlei Programme sind geeignet, wenig geübten LeserInnen zunächst ein Instrumentarium und eine Struktur für das Textverstehen an die Hand zu geben. Mittelfristig sollten LeserInnen jedoch zu einer selektiven und adaptiven Nutzung ihrer Lesestrategien in Abhängigkeit von ihren Lesezielen und auch vom zu lesenden Text kommen. Keinesfalls sollte sich die didaktische Ziel-Mittel-Relation verkehren: Es geht nicht darum, dass Texte sich für das Einüben von Lesestrategien eignen, sondern darum, dass Lesestrategien helfen, Texte zu verstehen.

3. Fragen der Textwahl

Die ExamenskandidatInnen waren aufgefordert, die Eignung des Textes »Traditionsliebende Meisen« für den Deutschunterricht zu bewerten. Sie taten gut daran, diese nicht komplett in Abrede zu stellen, wo sie doch vorher ein didaktisch-methodisches Konzept für den Umgang mit dem Text zu entwerfen hatten. Tatsächlich kann man zur Eignung des Textes geteilter Meinung sein: Vor allem wäre zu fragen, warum SchülerInnen und den Deutschunterricht das Thema Meisenforschung im fernen England interessieren soll. Gerade bei jüngeren SchülerInnen sollten schon aus motivationalen Gründen Themen herangezogen werden, die nah an ihren Erfahrungen und Interessen liegen: Neben Tieren und Mode könnten dies Körperschmuck (Rose 2000), Tagebuchschreiben (Baurmann/ Müller 2002) oder Jugendsprache sein (Grossmann/Peyer 2004). Damit Sachtextlektüre als etwas Sinnvolles erfahren wird, sollte sie funktional für fachbezogene Lernprozesse sein, im Deutschunterricht also mit Sprache und Literatur zu tun haben, etwa zur Geschichte der Schrift oder zu einer literarischen Lektüre (vgl. die Praxisbeispiele bei Müller 2010, S. 244 ff.).

Abgesehen vom etwas fernen Thema sprechen jedoch auch Argumente für den Meisen-Text: Tiere sind von Interesse, es handelt sich um einen authentischen Zeitungstext (im Idealfall aus der eigenen Stadt oder Region), der Text ist nicht zu lang und nicht zu schwer, er veranschaulicht Prinzipien wissenschaftlicher Kommunikation (Fachwortschatz, Referat fremder Positionen, Veröffentlichungen in Fachzeitschriften) – und er bietet in der Einleitung einen Ansatzpunkt für Sprachbetrachtung: Was bedeutet *eine Meise haben*? Gibt es ähnliche Wendungen?⁷

4. Zur Arbeit mit dem vorliegenden Text

Im Folgenden werden Anregungen für modellbildende Aktivitäten vor, während und nach dem Lesen gegeben und weitergehende Lernzusammenhänge skizziert.

6 Diese Lesewerkzeuge sind: Fragen stellen, Textanker finden, Textspuren untersuchen, Hintergründe beleuchten, Schlüsse ziehen, Textbelege finden (vgl. Bräuer 2010, S. 165 ff.).

7 vgl. *Du hast einen Vogel! Bei dir piept's wohl? Geht das in dein Spatzenhirn?* Für Klärungen in einer weiterführenden Lektüre eignet sich die Webseite der Gesellschaft für deutsche Sprache unter <http://gfds.de/eine-meise-haben/> [Zugriff: 10.2.2016].

4.1 Vor dem Lesen

Vor dem eigentlichen Lesen ist Vorwissen zu aktivieren und ein Erkenntnisinteresse zu schaffen, auf das der Text antwortet. Ausgehen könnte dies hier vom Traditions-Begriff. Was sind Traditionen, welche kennen wir? Traditionen sind in einer Kultur gängige Gepflogenheiten, Konventionen, Bräuche oder Sitten, zum Beispiel das Aufstellen von Weihnachtsbäumen, Silvesterfeuerwerke, Fasching und Fasten, Kundgebungen zum 1. Mai, Schultüten, Abiturfahrten. Tieren schreiben wir derlei komplexes Verhalten weniger zu, und Vögeln schon gar nicht.

Schauen wir hingegen auf diesen Text und achten zunächst auf Überschrift(en) und Bild(er): Die Abbildung zeigt einen Vogel, die Überschrift stellt »Traditionsliebende Meisen« fest, die Unterüberschrift spricht von einer Weitergabe von Verhaltensweisen an Artgenossen. Welches Verhalten geben die Meisen weiter? Inwiefern sind sie gar traditionsliebend? (Wie) zeigt sich das an dem abgebildeten Tier? Der Text wird darüber Aufschluss geben.

Für leseschwächere SchülerInnen kann zusätzlich eine Vororientierung, ein sogenannter *advance organizer*, gegeben werden: *Der Zeitungsartikel berichtet von etwas, das englische Forscher aus Oxford über Meisen herausgefunden haben. Dabei kommen die Wörter »Primaten«, »Artgenossen« und »Population« vor – was bedeuten diese Wörter? Die Forscher zeigen, dass Meisen klüger sind, als wir denken ...* Eine solche Vororientierung kann auch struktureller Art sein: *Die wichtigsten Informationen stecken bereits in der ersten Hälfte des Artikels.*

4.2 Begleitend zum Lesen

Aktivitäten vor dem Lesen können sich sinnvoll, weil für alle anschaulich, auf einen über Overhead-Projektion oder Beamer gemeinsam betrachteten Text richten. Keine geeignete Form der Textbegegnung ist das Reihum-Vorlesen im Klassenverband (vgl. Garbe/Holle/Jesch 2009, S. 152; Rosebrock/Nix 2012, S. 83). Das eigentliche Lesen sollte vielmehr im stillen Einzellesen eines Textemplars erfolgen, in dem sich die SchülerInnen Notizen machen können, etwa Fragezeichen, wo sie etwas nicht verstanden haben, oder Ausrufezeichen für Neues (vgl. Müller 2010, S. 250). Die Lektüre ließe sich hier mit zwei reduktiv-organisierenden, primär auf globale Kohärenz zielenden Lesestrategien verbinden:

Erste Textrezeption (bis Z. 11):

Unterstreiche einen Satz(teil), der am besten zur Überschrift passt!

Das Unterstreichen von »Wichtigem« ist eine ebenso gängige wie problemträchtige Arbeitsanweisung, weil sie im Grunde voraussetzt, was erst herzustellen ist, nämlich ein Gesamtverständnis des Textes. »Wichtig« sind Textstellen zudem stets *für jemanden* und/oder *im Hinblick auf etwas*. Ohne funktionale Ausrichtung führt das Unterstreichen zu wahllosen Ergebnissen und wird als Textverstehensstrategie unbrauchbar (vgl. Grütz 2010). Sinnvolles Unterstreichen hat eine »aufgabenbezo-

gene Kontur« (Maiwald 2013b, S. 723), eine Funktion für ein Leseziel oder -interesse. Man kann etwa unterstreichen/markieren, was für einen neu oder unverständlich ist, was die Antwort auf eine bestimmte Frage gibt, was eine Meinung stützt oder schwächt oder was – so wie hier – eine Begriffsspitze darstellt (wo also etwas »auf den Punkt gebracht« wird). Mögliche Kandidaten für einen Satz(teil), der am besten zur Überschrift passt, sind:

a) ... sind die Wildvögel nämlich weit intelligenter als bislang vermutet. (Z. 4f.)	b) ... dass Kohlmeisen nicht nur sehr schnell von Artgenossen lernen – sondern gelernte Verhaltensweisen auch über Generationen weitergeben. (Z. 8f.)	c) ... bewiesen, dass neben Primaten auch Wildtiere kulturell geprägt seien. (Z. 10f.)
---	---	--

a) trifft den Kern nicht ganz, denn es geht nicht nur um Intelligenz; c) bleibt sehr allgemein; am passendsten (und die Unterüberschrift auch explizit aufnehmend) erscheint b). Die Rezeption zweizuteilen macht den Aufbau des Textes sinnfällig, der genau in der Mitte eine Sollbruchstelle hat (Superstruktur) und so sehr einfach von hinten gekürzt werden könnte (s. o.). Um die Zweiteilung sinnfällig zu machen, lautet der Auftrag für die

Zweite Textrezeption (ab Z. 13):
 Füge eine Zwischenüberschrift in den Text ein, die den Inhalt der zweiten Hälfte zusammenfasst!

Hier würden sich als Lösungen anbieten *Wie die Forscher vorgegangen sind* oder *Wie die Meisen trainiert wurden*. Denkbar wäre auch eine graphische Visualisierung in einem Flussdiagramm, welches man je nach Lesevoraussetzungen der SchülerInnen teilweise vorgeben oder vorstrukturieren kann:

Als erstes ...	Nach vier Tagen ...	Nach wenigen Wochen ...	Nach einem Jahr ...
... lernten ausgewählte Tiere, eine Futterbox zu öffnen.	... wurden die trainierten Tiere in ihre Gruppe entlassen.	... hatten $\frac{3}{4}$ der Tiere die neue Futtertechnik angenommen.	... fütterten die Tiere noch immer nach gelernter Tradition.

4.3 Nach dem Lesen

Der PISA-Test (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) sieht vor, beim Lesen nicht nur Informationen zu entnehmen und ein Gesamtverständnis zu entwickeln, sondern *Texte zu reflektieren und zu bewerten*. Ich nenne einige Fragerichtungen, in denen Superstrukturen und Darstellungsstrategien des Textes »Traditionsliebende Meisen« aufscheinen:

- *Welche Funktion hat das Bild?* Es steht in keinem inhaltlichen Zusammenhang mit der berichteten Forschung und dient daher wohl als Raumfüller und/oder Blickfänger.
- Zeitungstexte müssen oft gekürzt werden. *Was könnten wir hier weglassen?* Sachlich entbehrlich sind neben dem Bild die Einleitung und Beschreibung des Experiments in der zweiten Texthälfte.

- In der Einleitung steht: »Wer die Vögel [...] zu Besuch hat, kann womöglich Erstaunliches beobachten« (Z. 2f.). *Stimmt das?* Natürlich nicht, denn der Artikel handelt von eigens trainierten Tieren. *Warum steht dieser Satz in der Einleitung, zusammen mit der Anspielung auf den Ausdruck »eine Meise haben«?* Vermutlich sollen LeserInnen zunächst mit etwas Vertrautem, Lustigem und Erstaunlichem angesprochen und für den Text interessiert werden.
- *Woran kann man erkennen, dass die Autorin die Ergebnisse und Aussagen der Forscher nur wiedergibt oder für unsicher hält?* Hierfür sprechen die zweimalige Verwendung des Konjunktiv I (Z. 10, 23) und die Verwendung von *wollen* + Partizip Perfekt + *haben* (»herausgefunden haben wollen«, Z. 4), in der sich ausdrückt, »dass der Sprecher die von ihm wiedergegebene Behauptung eines anderen mit Skepsis betrachtet, für fraglich hält«⁸.

Ebenfalls nach dem Lesen anzustreben ist die *Einbettung der Textlektüre in einen größeren Sach- und Lernzusammenhang*.⁹ Gemeint ist damit nicht das Malen von Bildern oder das Bauen von Futterkästen, sondern eine thematisch und integrativ orientierte Sachtextarbeit (vgl. Müller 2010, S. 243 ff.) – zunächst innerhalb des Deutschunterrichts. Der vorliegende Text könnte im Zusammenhang mit dem Thema *Tageszeitung/journalistische Textsorten* stehen. Im Vergleich mit Bertolt Brechts Kindergedicht *Die Vögel warten im Winter vor dem Fenster* ließen sich Unterschiede zwischen pragmatischen und poetischen Texten aufzeigen.¹⁰

5. Erweiterungen

Abschließend werden mit dem *vielfältigen Textspektrum* und dem *Schreiben zu/von Sachtexten* zwei Erweiterungen des (lese-)didaktischen Aufgabenfeldes umrissen.

5.1 Weites Textspektrum

Sachtexte gibt es in großer Vielfalt: von Kants *Kritik der reinen Vernunft* über einen Zeitungskommentar bis hin zum Kochrezept. (Daher sind Sachtexte keineswegs immer »sachlich« oder »einfach.«) Und es gibt sie nicht nur in linearer Schriftform. Bereits die PISA-Studie 2000 testete auch das Leseverstehen sogenannter nicht-kontinuierlicher Texte wie Tabellen, Grafiken, Diagramme. Sachtexte treten zudem »nicht nur print- und monomedial« (Maiwald 2013b), sondern *multimodal* auf. Auszugehen ist also von einem erweiterten Textbegriff: *WAS IST WAS* sind nicht mehr nur reich illustrierte Sachbücher, sondern auch Hörspiele, Dokumentarfilme, Apps und E-Books (vgl. Maiwald 2015, S. 12).

8 http://www.duden.de/rechtschreibung/wollen_moechten_wuenschen#Bedeutung1d [Zugriff: 10.2.2016].

9 vgl. z. B. die bei Maiwald 2013b dargestellte Unterrichtseinheit mit einer Reihe verschiedener Texte zur Frage: *Wale: verehren oder verwerten?*

10 Brechts Gedicht hat keinen realen Gegenstand und keine informierende Funktion. Es ist auch kein Aufruf zum Mitleid mit Bedürftigen als vielmehr ein symbolisch verschlüsseltes Deutungsangebot zum Wesen und Wert von Arbeit, vielleicht ein poetologischer Text über den Status von Dichtung bzw. des Dichters.

Besonders im Internet verbreitet sind *Hypertext/Hypermedia* wie Wikipedia, das Gutenberg-Projekt oder das Leseprojekt »Antolin«. »Unter *Hypertext* wird gemeinhin ein Gebilde verstanden, worin die einzelnen informationellen Einheiten [...] durch Verknüpfungen (*links*) netzwerkartig verbunden, also *nicht-linear organisiert* sind« (Linke/Nussbaumer/Portmann 2004, S. 288).

Mit dem erweiterten Textbegriff einher geht ein verändertes Lesen. Ein Sachfilm wird in erster Linie gesehen und gehört, beim Hypertext verändert sich das Lesen zum »Surfen«. Bereits das Lesen eines Schrifttextes ist ein aktiver mentaler Konstruktionsprozess. Darüber hinausgehend ist die Nutzung eines Hypertextes ein Zusammenstellen mehrkanaliger Informationen zu einem individuellen, virtuellen Rezeptionskonstrukt, welches zum Beispiel für die Navigation medienspezifische Lesekompetenzen erfordert.

5.2 Schreiben zu/von Sachtexten

Eine integrative Sachtextarbeit verknüpft mehrere Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts. Sachtextlesen verbindet sich dann mit dem Lesen literarischer Texte (z. B. Bert Brechts *Die Vögel warten im Winter vor dem Fenster*), mit dem Untersuchen von Sprache (z. B. Konjunktiv I zur Redewiedergabe oder Redewendungen mit Vögeln), mit dem Sprechen und Schreiben (z. B. Erstellung und Präsentation eines Flussdiagramms des Forschungsablaufs). Insbesondere sehen elaborative Lesestrategien sprechende und schreibende Anschlüsse an einen Text vor: Fragen formulieren, die ein Text beantwortet; Text(abschnitte) zusammenfassen oder umschreiben; Textinhalte in einer Mindmap visualisieren; auf der Grundlage des Textes ein Diskussionsstatement erarbeiten (vgl. Maiwald 2013b, S. 722); mit anderen über das Gelesene oder über das Lesen sprechen.

Beim Verfassen *von* Sachtexten ist der Fokus ein schreibdidaktischer. Im Gegensatz zum herkömmlichen Aufsatzunterricht versteht sich der heutige Schreibunterricht prozess- und kompetenzorientiert.¹¹ Dies bedeutet zum einen, individuellen Prozessen des Planens, Formulierens, Evaluierens und Überarbeitens von Texten mehr Raum zu geben. Es bedeutet zum anderen, statt schulisch-künstlicher Textsorten wie Gegenstandsbeschreibung oder Erörterung eher allgemeine »Schreibformen« wie Informieren, Argumentieren, Appellieren, Untersuchen oder Gestalten anzusteuern.¹² Derlei »Schreibformen« können sich ausprägen in Textsorten wie sachlicher Brief, Lebenslauf, Bewerbungsschreiben, Protokoll, Annonce.

Das Lesen von Sachtexten wird für das Schreiben von Sachtexten zweifach relevant. Einmal kann Sachtextrezeption dazu beitragen, für das eigene Schreiben inhaltliche Fundierung und Adressatenorientierung zu gewinnen. Die deutschen

11 Eine genauere Darstellung der aktuellen Schreibdidaktik ist hier nicht möglich. Vgl. dazu etwa Fix 2008, Steinig/Huneke 2011, Schäfer 2013.

12 Ich beziehe mich hier auf die deutschen Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (2003, S. 12) unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf [Zugriff: 10.2.2016].

Bildungsstandards für die Hochschulreife im Fach Deutsch von 2012 sehen ein »materialgestütztes Schreiben« als Verfassen informierender und argumentierender Texte vor.¹³ Auch im Alltag beruht das Schreiben von Sachtexten nicht selten auf dem Lesen von Sachtexten: Einem Bewerbungsschreiben liegt eine Stellenanzeige zugrunde; ein Beschwerdebrief gegen eine Behörde richtet sich gegen einen Bescheid derselben. Sachtexte können jedoch auch als Modelle für die eigene Textproduktion herangezogen werden. Für einen Lebenslauf oder ein Bewerbungsschreiben kann es instruktiv sein, gelungene oder auch misslungene Beispiele zu betrachten. Wenn SchülerInnen eine Rezension oder einen Kommentar schreiben sollen, liegt es nahe, die sprachlich-strukturellen, kommunikativ-funktionalen und kontextuellen Kriterien solcher Textsorten (mit) am Modell zu erlernen.

6. Fazit und Einordnung

Ist das oben Ausgeführte der »Erwartungshorizont«, gleichsam die »Musterlösung« für die eingangs erwähnte Examensaufgabe? Natürlich nicht. Es wäre abwegig, von LehramtsabsolventInnen in drei Stunden auch nur annähernd etwas zu erwarten, wozu dieser Autor mehr als drei Tage benötigt hat. Die Ausführungen stecken aber den Rahmen und die Parzellen ab, in denen sich eine fachdidaktische Argumentation zum Thema Sachtexte im Deutschunterricht bewegen muss. Die Arbeit mit Sachtexten im Deutschunterricht erfordert:

- eine Textwahl, die von einem erweiterten Textbegriff aus denkt, Interessen berücksichtigt und fachliche Lernzuwächse ermöglicht;
- eine vorauslaufende, fundierte Sachanalyse der Texte;
- Kenntnisse über Prozesse des Textverstehens (vom Dekodieren bis zum Erkennen von Darstellungsstrategien) bzw. der mentalen Modellbildung;
- den zielbezogenen Einsatz von Lesestrategien vor, während und nach der Lektüre;
- das Reflektieren und Bewerten von Texten und ihre Einbettung in weitergehende, integrative Lernzusammenhänge.

Sachtexte zu lesen und zu verstehen ist eine Aufgabe aller Fächer (vgl. Leisen 2007). Vor allem im Deutschunterricht sind Sachtexte jedoch nicht nur Lernmedium, sondern auch Lerngegenstand. Gerade im Deutschunterricht kann es daher keine Option sein, über Texte oberflächlich hinweg und eilig in fach- und sachfremde Anschlussbehandlungen zu gleiten. Vielleicht konnte dieser Text zeigen, wie es auch anders gehen kann.

Literatur

- ADAMZIK, KIRSTEN (2004): *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen: Niemeyer.
 BAURMANN, JÜRGEN (2009): *Sachtexte lesen und verstehen. Grundlagen - Ergebnisse - Vorschläge*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

13 vgl. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf#page=1&zoom=auto,-77,842, S. 21 [Zugriff: 10.2.2016].

- BAURMANN, JÜRGEN; MÜLLER, ASTRID (2002): Experten und Anfänger lernen gemeinsam. Lesen und Verstehen von Sachtexten durch wechselseitiges Lehren und Lernen. In: *Praxis Deutsch* 30, H. 176, S. 44–48.
- BÖNNIGHAUSEN, MARION; WINTER, KATJA (2012): *Lesen(d) lernen! Texte besser verstehen. Ein Trainingsprogramm*. Bottrop: Henselowsky Boschmann.
- BRÄUER, CHRISTOPH (2010): Lesetechniken erlernen, Lesestrategien entwickeln im Unterricht. In: Kämper-van den Boogaart/Spinner 2010, S. 153–196.
- BRINKER, KLAUS; CÖLFEN, HERMANN; PAPPERT, STEFFEN (⁸2014): *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Erich Schmidt.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hg., 2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- FIX, MARTIN (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL; MEIER, CHRISTEL (²2013): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- GARBE, CHRISTINE; HOLLE, KARL; JESCH, TATJANA (2009): *Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. Paderborn: Schöningh.
- GOLD, ANDREAS u. a. (³2010): *Wir werden Textdetektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- GROSSMANN, THERESE; PEYER, ANN (2004): Vollfett oder total beschattet? Sachtexte über Jugendsprache. In: *Praxis Deutsch* 32, H. 189, S. 39–45.
- GRÜTZ, DORIS (2010): Unterstreiche das Wichtigste! Empirische Befunde zu einer Textverstehensstrategie. In: Lutjeharms, Madeline; Schmidt, Claudia (Hg.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr, S. 89–106.
- KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, MICHAEL; SPINNER, KASPAR (Hg., 2010): *Lese- und Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 11/3).
- LABOV, WILLIAM; WALETZKY, JOSHUA (1973): Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, Jens (Hg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik*. Bd. 2. Frankfurt/M.: Athenäum, S. 78–126.
- LEISEN, JOSEF (2007): Lesen in allen Fächern. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung*. Zug: Klett & Balmer, S. 189–197.
- LINKE, ANGELIKA; NUSSBAUMER, MARKUS; PORTMANN, PAUL R. (³2004): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer (= RGL121).
- MAIWALD, KLAUS (²2013a): Didaktik der Gebrauchstexte. In: Frederking u. a. 2013, S. 405–426.
- DERS. (²2013b): Gebrauchstexte – nicht nur print- und monomedial. In: Frederking u. a. 2013, S. 716–737.
- DERS. (2015): »Ganz schön faule Typen«. Inhalt und Machart eines Films über Wale erschließen. In: *Praxis Deutsch*, H. 253, S. 12–19.
- MÜLLER, ASTRID (2010): Zum Umgang mit Sachtexten im Deutschunterricht: thematisch und integrativ. In: Kämper-van den Boogaart/Spinner 2010, S. 236–254.
- NIX, DANIEL (2010): Förderung der Lesekompetenz. In: Kämper-van den Boogaart/Spinner 2010, S. 139–189.
- ROSE, KURT (2000): Körperschmuck – Schmerzen für die Schönheit. Sachinformationen im Internet suchen, lesen, beurteilen und verarbeiten. In: *Lernchancen* 13, S. 64–70.
- ROSEBROCK, CORNELIA; NIX, DANIEL (⁵2012): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SCHÄFER, JOACHIM (²2013): Schreiben – Texte produzieren. In: Huneke, Hans-Werner (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1: Sprach- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 327–339.
- SCHUSTER, MADLEINE (2014): Traditionsliebende Meisen. In: *Allgäuer Zeitung*, Nr. 280, 5.12.2014, S. 1.
- STEINIG, WOLFGANG; HUNEKE, HANS-WERNER (⁴2011): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- TOULMIN, STEPHEN (1975): *Der Gebrauch von Argumenten*. Königstein/Ts.: Scriptor.
- VAN DIJK, TEUN A.; KINTSCH, WALTER (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Karla Müller

Aus *WAS IST WAS*-Büchern vorlesen

Eine Herausforderung für Leseverstehen, Sprechgestaltung und Hörverstehen von Sachtexten

Der Aufsatz präsentiert ein einfach umzusetzendes Unterrichtsmodell, bei dem ein Kind (10 bis 12 Jahre) den anderen Klassenmitgliedern einen vorbereiteten Sachtext aus *WAS IST WAS* langsam und strukturiert vorträgt und dazu Abbildungen zeigt und erläutert. Die Mitschüler/innen müssen sodann drei Fragen zum Text beantworten, wobei sie Punkte erringen können. Die Aufgabe der bewussten Sprechgestaltung und Präsentation erfordert eine intensive kognitive Durchdringung des Fließtextes und der begleitenden Abbildungen und macht durch wiederholtes lautes Lesen mit der konzeptionellen Schriftsprache vertraut. Das aufmerksame Zuhören wiederum übt eine lebensweltlich und schulisch bedeutsame Kompetenz ein.

1. Warum *WAS IST WAS*?

Das folgende Unterrichtsmodell hat als Zielgruppe Schüler/innen im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren. Zum Einsatz kommen *WAS IST WAS*-Bücher, also jene bebilderten Sachbücher für Kinder, die es schon seit den frühen sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts gibt und die praktisch in jedem Haushalt vorhanden sind, seien es nun ältere oder neuere Ausgaben. Das hat den Vorteil, dass mit Büchern, welche sich bereits im Privatbesitz der Kinder befinden, gearbeitet werden kann und nicht unbedingt etwas neu gekauft werden muss. Mehr noch fällt aber ins Gewicht, dass diese Reihe durch eine Vielfalt an Themen besticht, so dass für jeden und jede etwas subjektiv Bedeutsames dabei sein dürfte. Ferner eignen sich die Bände für das Vorhaben, um das es hier geht, dadurch, dass sie einerseits sprachlich anspruchsvoll sind, andererseits das Verständnis durch Bebilderung erleichtern. Eben jener sprachliche Anspruch mag im ersten Moment überraschen, ist

doch laut Verlag die Reihe, mit der hier 10- bis 12-Jährige arbeiten sollen, eigentlich für 8- bis 10-Jährige konzipiert. Nun kann es durchaus sein, dass schon 8-Jährige die großformatigen, schmalen Bände je nach Interesse neugierig zur Hand nehmen und die bunten Abbildungen betrachten sowie die eine oder andere Textpassage lesen bzw. überspringen, wenn diese für sie unverständlich ist. Da kontinuierliches Lesen nicht zwingend notwendig ist, sondern auf jeder Seite ein- oder ausgestiegen werden kann, pickt sich jede/r heraus, was der individuellen Auffassungsgabe zugänglich ist: ein legitimer Lesemodus für den Freizeitbereich. Jedoch erweisen sich die Bände durchaus als sprachlich und sachlich anspruchsvoll, wenn man die Texte im Detail ernst nimmt und auf ein genaues Verständnis aus ist, was erhebliche Anstrengung kostet und sich eher im Rahmen von Schulunterricht ereignen dürfte, weshalb diese populären Bücher auch völlig zu Recht im Deutschunterricht ihren Platz haben, selbst wenn dies einige Eltern zunächst verwundern könnte.

Folgende Beispiele für konzeptionelle Schriftsprachlichkeit und gewählte Ausdrucksweise sind dem 2013 erschienenen Band *Europa. Menschen, Länder und Kultur* entnommen: »In den 1950er-Jahren *erfreuten sich* viele Familien *eines wachsenden Wohlstands*« (Weller-Essers 2013, S. 25), heißt es da. Oder es findet sich die Bildunterschrift: »*Das watend begehbar* Meer: Bei Ebbe kann man im Watt über den Meeresboden laufen!« (ebd.; Hervorh. K. M.). Es dürfte nur wenige 10-Jährige geben, denen solche Wendungen geläufig sind.

Das Gleiche gilt für die Sachinformationen: »Die meisten Menschen denken sofort an Brüssel, wenn über die EU gesprochen wird. Denn obwohl die belgische Hauptstadt mit rund 150.000 Einwohnern im Vergleich zu anderen europäischen Metropolen recht klein ist, wird hier große Politik gemacht! Brüssel beherbergt den Sitz der Europäischen Kommission und auch das Europaparlament tagt hier regelmäßig.« (ebd., S. 32) Auf 9-Jährige dürfte der erste Satz nicht zutreffen und selbst die, welche die Begriffe »Metropole«, »große Politik« und »beherbergen« kennen, stolpern über die Institutionsbezeichnungen, welche auch so manchen Europäer/ine/n im jugendlichen- oder Erwachsenenalter nicht völlig verständlich sind. Da hilft die Bebilderung weiter. Auf Seite 33 findet sich eine Sachzeichnung zum politischen System der EU und obgleich auch hier erhebliches Vorwissen zu demokratischen Verfahrensformen vorausgesetzt wird, welches erst in weiterführenden Schulen erworben wird, so hilft doch die Grafik beim ersten Aufbau eines mentalen Modells.

Gerade die Bebilderung der Bände dürfte das Merkmal sein, welches am meisten zu ihrer Erfolgsgeschichte beigetragen hat. Sie erleichtert nicht nur das Verständnis des Fließtextes, sondern bietet auch zusätzliche Informationen, was vor allem auf Tabellen, Diagramme und Sachzeichnungen zutrifft, und die Bilder erhöhen die optische Attraktivität und den Unterhaltungswert, was vor allem für die Fotografien gilt. Dabei ist ein signifikanter Wandel der Reihe zu konstatieren: Die (ältere) Buchreihe *Klassik* zeichnet sich durch höhere Textanteile und viele Zeichnungen und Grafiken aus, welche ihrerseits »gelesen« und verstanden werden wollen. Als Beispiel dient hier eine Doppelseite aus dem Band *Die Olympischen Spiele* aus dem Jahr 2010 (Wimmert 2010, S. 26f.) (Abb.1). Die jüngere Buchreihe *Neu* hat deutlich

Abb. 1: Doppelseite aus der Reihe »Klassik«



Abb. 2: Doppelseite aus der Reihe »Neu«



ihr Layout verändert. Als Beispiel dient hier eine Doppelseite aus dem schon erwähnten Band *Europa. Menschen, Länder und Kultur* (Weller-Essers 2013, S. 40f.) (Abb. 2). Die großformatigen Fotografien dominieren nun alle anderen Illustrationsformen und die Textanteile sind reduziert, wenn auch noch immer umfangreicher als in manchen Konkurrenzprodukten. Ferner wird die altbewährte Seitenuntergliederung in Kapitel, die durch eine Frage eingeleitet werden, nicht mehr konsequent gehandhabt. Das Erscheinungsbild wurde dadurch fraglos moderner, zeitgemäßer, frischer, aber eine Anpassung an schwächer werdende Lesekompetenz und -bereitschaft ist ebenfalls erkennbar. Im Hinblick auf den Unterricht sind die älteren Bände förderlicher, weil sie eine gewisse produktive Überforderung darstellen, an der viel gelernt werden kann. Grundsätzlich sind aber auch die neueren Editionen für das folgende Unterrichtsmodell brauchbar.

2. Überblick über Ziele und Verlauf des Unterrichtsmodells

Die Durchführung des Modells ist denkbar einfach: Kurze Sachtexte werden gestaltend vorgelesen und die Zuhörenden müssen sodann Fragen zum Gehörten beantworten. Die Intentionen sind, dass die vorlesende Person sich intensiv mit dem Sachtext befasst, um eine gelungene Sprechgestaltung zu erzielen, und dass die Zuhörenden eine Kompetenz einüben, die sie in der Schule und auf ihrem weiteren Bildungsweg ständig brauchen, nämlich das konzentrierte Hörverstehen von Sachtexten.

So gestaltet sich der Verlauf im Einzelnen: Im Plenum vorangehen sollte eine Erarbeitung dessen, was es bedeutet, einen Text langsam, gut strukturiert und sinngestaltend vorzutragen. So erhalten die Kinder das Handwerkszeug für die spätere eigenständige häusliche Vorbereitung. Anders als bei poetischen Texten bedarf es keines Ausdrucks von Emotionen oder spannungssteigernder Elemente. Verständlichkeit der Information ist das Ziel! Das macht das Ganze einfacher – aber auch für die Kinder ungewohnter. Der Vortrag kann an kurzen Ausschnitten eines jeden Schulbuchs geübt werden. Beim mehrfachen halblauten und lauten Lesen wird deutlich und kann diskutiert werden, dass Pausen, Betonungen, Hoch- und Tief-

schlüsse die wesentlichen stimmlichen Gestaltungselemente sind. Auf einer Kopie des Textes notieren sich die Schülerinnen und Schüler Betonungen durch Unterstreichungen, Pausen durch Schrägstriche, Stimmhebungen und -senkungen durch kleine Pfeile nach oben bzw. unten (vgl. Müller 2006, S. 46–51). Unter der Dokumentenkamera kann zu einem Beispiel eine gemeinsame Lösung erstellt werden, wobei es klar sein sollte, dass es nicht die eine richtige Lösung gibt, wohl aber komplett falsche. (Als Beispiel folgt im Anhang eine transkribierte und mit Markierungen versehene Passage aus Weller-Essers 2013, S. 40).

Immer wieder muss ein und dieselbe Stelle laut gesprochen und so die Klangprobe gemacht werden. Dort, wo ein Kind ohnehin richtig spricht, zum Beispiel weil es beim Punkt wie selbstverständlich die Stimme senkt, muss aber nicht notwendig eine Markierung vorgenommen werden. Die Aussprachehilfen sind kein Selbstzweck, sondern funktional zu sehen. Die Lehrkraft sollte darauf hinweisen, dass nicht jedes inhaltlich wichtige Wort betont werden muss, sondern dass zum Beispiel Gliederungssignale (»früher – heute«, »zwar – aber« usw.) und Verweiswörter für das Verständnis des Argumentationszusammenhangs bedeutsamer sind. Unbedingt muss auch darauf geachtet werden, dass langsam zu lesen ist. Es gibt zu einigen WAS IST WAS-Büchern sogenannte Hörspiele zu kaufen, bei denen unter anderem ganze Textpassagen vorgelesen werden, wobei die Profisprecher/innen zwar sehr treffend betonen, aber ein beachtliches Tempo anschlagen. Dies kann für den vorliegenden Zweck kein Vorbild sein.

Nach diesen vorbereitenden Arbeiten gestaltet sich der Unterrichtsverlauf im engeren Sinne wie folgt:

- a. Ein/e Schüler/in bereitet daheim eine thematisch in sich geschlossene, kurze Einheit (weniger als eine Doppelseite, vgl. das Muster im Anhang) aus einem selbst gewählten WAS IST WAS-Buch für das laute Lesen vor. Auf einer Kopie markiert das vorlesende Kind Pausen, Betonungen, Stimmhebungen und -senkungen für den Vortrag. Die Bedeutung schwieriger Wörter, sofern nicht aus dem Kontext erkennbar, notiert sich das Kind zusätzlich auf dem Blatt.
- b. Dieses Kind sieht sich die zu seinem Kapitel gehörigen Abbildungen im Buch an, durchdenkt den Zusammenhang zwischen dem Fließtext und den Bildern bzw. Grafiken und ist in der Lage, die Abbildungen zu erklären. Es entscheidet sich, welche Abbildungen gezeigt werden sollen, und bespricht mit der Lehrkraft, welche Präsentation technisch sinnvoll und möglich ist (Farbfolie, Beamer, Dokumentenkamera).
- c. Es bereitet drei Verständnisfragen (geschlossene W-Fragen, aber keine Ja-Nein-Fragen) zum Text vor, welche von der Lehrkraft gesichtet werden sollten. Es muss nämlich darauf geachtet werden, dass die Fragen nach dem ersten Hören beantwortbar sind. Vorab ist zu klären, dass es nicht das Ziel ist, die Mitschüler/innen durch möglichst verzwickte Fragen herauszufordern. Nach kleinsten Details oder einzelnen Namen und Zahlen, die in der Umgebung anderer Namen und Zahlen auftauchen, sollte nicht gefragt werden, sondern es sollten einfache Sachverhalte im Zentrum stehen, die kurze Antworten nach sich ziehen. Orientierung bieten zum Beispiel die Kapitelüberschriften in Frageform in den

- älteren Bänden. Oberste Leitlinie ist, dass durch einen guten Vortrag und die bildliche Unterstützung Fragen eines mittleren Schwierigkeitsgrads schon nach dem ersten aufmerksamen Hören beantwortbar sind (vgl. Beispiel im Anhang).
- d. Das Kind trägt der Klasse langsam und gut betont den Sachtext vor, erklärt gegebenenfalls schwierige Wörter und erläutert die Abbildungen. Die zuhörenden Kinder müssen den Text genau erfassen. Dabei helfen ihnen der strukturierende, langsame Vortrag des Kindes und die gezeigten und erläuterten Abbildungen.
 - e. Das vortragende Kind stellt sodann die drei vorbereiteten Verständnisfragen. Die anderen Kinder notieren sich die Antwort (wobei die Bild-Projektion ausgeschaltet ist). Für eine richtige Antwort erhält man einen Punkt.
 - f. Es gibt mehrere »Runden« mit verschiedenen Vorleser/inne/n, die jeweils einen neuen Text vortragen. Wer am fleißigsten Punkte gesammelt hat, erhält am Ende der Sequenz einen *WAS IST WAS*-Band oder ein anderes kleines Sachbuch.

3. Didaktischer Kommentar

Sprechgestalten und Textverstehen sind aufs Engste miteinander verknüpft, das Erste ohne das Zweite gar nicht möglich (vgl. Müller 2012, S. 49 ff.) Indem das Kind die Sprechfassung vorbereitet, setzt es sich unweigerlich intensiv mit den Aussagen des Textes auseinander, verarbeitet es diesen kognitiv. Dies gilt umso mehr, als auch der Zusammenhang von Text und Bild verstanden sein muss. Verschiedene »Sprachen« gilt es zu verarbeiten: neben Alltagssprache und Fachsprache auch Bild- und Symbolsprache (vgl. Leisen 2013, S. 47). *WAS IST WAS*-Bücher bieten zwar kindgemäßes Material, jedoch ist die Aufgabe keineswegs trivial und bereitet auf die Rezeption von multimodal aufbereiteten Sachinformationen vor, wie sie heutzutage weit verbreitet sind. Das vorlesende Kind bemerkt im Vorfeld die eigenen Verstehenshürden, über die beim leisen Lesen leichter hinweggegangen würde. Durch das wiederholte, bewusste Lesen prägen sich Wortschatz und Syntaxmuster der konzeptionellen Schriftsprachlichkeit ein. Zwar gibt es neben den bereits oben erwähnten *WAS IST WAS*-Hörspielen zu einigen Büchern auch sogenannte TING-Stifte, mit deren Hilfe Kinder parallel zur Lektüre akustische Informationen und ein unterhaltendes Zusatzangebot bekommen können. Selbst wenn Schüler/innen solche Medien besitzen, haben sie jedoch keinen Vorteil vor anderen, denn die schulischen Anforderungen sind anders gelagert. Das aufmerksame Zuhören wiederum – hier wohldosiert und kindgemäß praktiziert – trainiert eine lebensweltlich bedeutsame Kompetenz, die sowohl für den weiteren Bildungsweg der Kinder als auch für die Teilhabe an anspruchsvollen, akustisch dargebotenen Inhalten (z. B. Wortsendungen im Radio) unerlässlich ist. Das Unterrichtsmodell lässt Differenzierung sowohl bezüglich der Anforderungen als auch hinsichtlich der Hilfestellungen zu. So kann ein Kind, das Schwierigkeiten bei der Auswahl und Markierung des Textes aufweist, eine von der Lehrkraft vorbereitete Kopie erhalten. Grundsätzlich wirken der Wettbewerbscharakter und die Vielzahl an Themen motivierend. Da es sich um kurze Einheiten handelt, besteht eine realistische Chance, dass alle Kinder einmal als Vorleser/in tätig werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit diesem einfachen Verfahren das Leseverstehen von Sachtexten intensiv trainiert wird. Zugleich – und im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts – wird eine mündliche Kompetenz gefördert, nämlich sprechgestaltendes Vorlesen, welches in Ausbildungs- und späteren beruflichen Kontexten durchaus bedeutsam ist. Nicht zuletzt wird auch das Hörverstehen geübt, welchem noch immer eine zu geringe Bedeutung im Deutschunterricht zugemessen und welches zukünftig im mehrsprachigen Klassenzimmer zunehmend wichtiger werden wird.

Literatur

- LEISEN, JOSEF (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenteil*. Stuttgart: Klett.
- MÜLLER, KARLA (2006): Sachtexte verstehen durch Vorlesen. Einen angemessenen und verständlichen Vortrag vorbereiten. In: *Praxis Deutsch*, H. 199, S. 46–51.
- DIES. (2012): *Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- WELLER-ESSERS, ANDREA (2013): *Europa. Menschen, Länder, Kultur*. Nürnberg: Tessloff (= WAS IST WAS, Bd. 113).
- WIMMERT, JÖRG u. a. (2010): *Die Olympischen Spiele*. Nürnberg: Tessloff (= WAS IST WAS, Bd. 93).

ANHANG:

Beispiel für einen zum Vorlesen vorbereiteten Text und für ergänzende Fragen

— = Betonung / = Pause ↑ = Hochschluss ↓ = Tiefschluss [] = Erläuterung, eigene Notiz

Hör mal, wer da spricht! ↑

Sie sitzen in kleinen Kabinen am Rande des Sitzungssaals ↓ / – trotzdem sind sie den EU-Politikern [*Europa-Politikern*] ganz nah: ↑ / die Dolmetscher. ↓ / Konzentriert verfolgen sie über ihre Kopfhörer, ↑ / was der Redner vorne vorträgt, ↓ / und übersetzen das Gesagte dann innerhalb von Sekundenbruchteilen in eine andere Sprache. ↓ / Die Politiker im Saal wiederum ↑ / hören die Stimme der Dolmetscher über einen Kopfhörer. ↑ / So können sie die Rede ihres Kollegen mit nur geringer Verzögerung verfolgen ↑, / obwohl dieser eine Sprache spricht, ↑ / die sie nicht verstehen. ↑ / Während der Dolmetscher die Übersetzung in ein Mikrofon spricht, ↓ / verfolgt er zeitgleich die Rede des Sprechers weiter. ↓ / Simultan zu dolmetschen / – also zeitgleich zu übersetzen – / ist Stress pur! / Für Politiker ist dieser Übersetzerdienst dagegen eine große Hilfe. ↑ / Zwar können die meisten sehr gut englisch und deutsch sprechen. ↑ Aber wenn es um komplizierte Fachthemen geht, benutzen sie doch lieber ihre eigene Sprache. ↓ / Deshalb darf jeder Parlamentarier Reden vor dem Parlament in seiner Muttersprache halten. ↓ / Da aber nicht jeder Politiker zum Beispiel Gälisch [*was in Schottland gesprochen wird*] oder Finnisch spricht, ↑ / sind zuverlässige Übersetzer unentbehrlich. ↓ (Weller-Essers 2013, S. 40)

Beispiele für Fragen und Antworten:

1. Wo sitzen die Dolmetscher und wo die Politiker? [Am Rande des Sitzungssaals in kleinen Kabinen, im Saal]
2. Was bedeutet »Simultan«-Dolmetschen? [Gleichzeitiges Übersetzen]
3. Warum sprechen nicht alle Politiker einfach englisch miteinander? [Bei komplizierten Themen ist die Muttersprache genauer]

Annemarie Saxalber

Sprache und Kommunikation in den Sachfächern

Ein interdisziplinäres Thema in der LehrerInnenausbildung

In diesem Beitrag werden vor dem Hintergrund der Anforderungen eines sprachsensiblen Fachunterrichts einige Prinzipien beleuchtet, die die SachfachlehrerInnen in ihrer didaktischen Tätigkeit begleiten sollen. Grundlage des didaktischen Tuns sind Sachtexte, die gelesen, erstellt, aber auch in der Klasse mündlich kommuniziert werden. Um diesen basalen Prinzipien im Unterricht gerecht werden zu können, ist es unabdingbar, dass die Sachfachlehrpersonen darin eingeführt werden und sie dazu auf die kooperative Zusammenarbeit mit SprachfachlehrerInnen zählen können. Es handelt sich um eine interdisziplinäre Anstrengung. Ausgehend von der aktuellen Situation werden curriculare Bausteine exemplifiziert, die in die LehrerInnenbildung aller Stufen in Südtirol/Italien Eingang finden.

Gavino Ledda, ein sardischer Autor des 20. Jahrhunderts (geb. 1938), verarbeitet in dem autobiografischen Buch *Die Sprache der Sichel* das schwierige Verhältnis zwischen seiner sprachlich-sozialen Identität im Sardischen, welche sich vorwiegend in einem archaischen bäuerlichen Ambiente ausgebildet hat, und der angestrebten schulischen Kultursprache Italienisch. Er benennt dabei auch in sozialkritischer Form die damaligen didaktisch-methodischen Prinzipien, denen sich Schülerinnen und Schüler aus bildungsferneren Gesellschaften stellen mussten, wenn sie sich integrieren und erfolgreich sein wollten.

Ledda führt die LeserInnen in die unterschiedliche Bedeutung gleichlautender Wörter der Alltags- und Fachsprache ein, zum Beispiel im mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachbereich:

ANNEMARIE SAXALBER ist seit 2010 ordentliche Professorin für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Bozen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Schreibforschung und -didaktik, Bildungssprache Deutsch, Integrierte Sprachdidaktik.
E-Mail: Annemarie.Saxalber@unibz.it

So wurde beispielsweise auf die Frage, was ein (Kreis-)Umfang sei (bezogen auf das Pensum der unteren Gymnasialklassen), eine einzige Antwort verlangt: »Der Ort auf einer Ebene, deren Punkte von einem festen Punkt, genannt Mittelpunkt, den gleichen Abstand haben.« Die Leier kannte ich wohl, doch so einfach konnte ich sie nicht aufsagen. Der italienische *luogo* (Ort) war für mich der sardische *logu*, mit den Vorstellungen, die er für den Hirten enthält: Gegend, Gebiet, Acker, Weideland [...]; »Punkte« waren für mich *puntos*, also Leute, die von der Tarantel oder einem anderen Insekt gestochen worden waren; »Ebene«, italienisch *piano*, war gleichbedeutend mit *pianu*, einer ebenen Fläche in der Landschaft, »Umfang« war für mich ein unbekannter Name; »gleicher Abstand« eine rätselhafte Bezeichnung. (Ledda 1980, S. 164)

Der Autor bringt auf literarische Weise das Thema zum Glühen, welches mich mit dem vorliegenden fachdidaktischen Beitrag umtreibt. Ausgehend von der Beschäftigung mit einigen wissenschaftlichen Aspekten zu der *Experten-Laien-Kommunikation*, der Rolle der Sprachkompetenz im Sachfachunterricht und der Generierung und Verarbeitung von Wissen mit und über Sprache (Kapitel 2) beschäftige ich mich im dritten Kapitel mit Prinzipien und organisatorischen Bausteinen in Schule und LehrerInnenbildung zur Implementierung eines sprachsensiblen Fachunterrichts und Schulprofils.

2. Sprache und Kommunikation aus unterrichtsleitender und inhaltlicher Sicht

2.1 Experten-Laien-Kommunikation an der Schule

Rede und Gespräch sind wichtige Komponenten im Unterrichtsalltag in allen Fächern, über Rede und Unterrichtsgespräch werden Informationen ausgetauscht, vermittelt, werden Wissen und Kompetenzen erweitert und Missverständnisse geklärt. Insofern ist die Kommunikationskompetenz eine wesentliche Voraussetzung für jeden pädagogischen und sozialen Beruf. Die Lehrperson zeichnet im Hinblick auf die Unterrichtsgegenstände eine Expertenposition aus, d. h., sie verfügt über ein umfassendes Wissen und Können in Unterrichtsgegenständen, in welche die SchülerInnen eingeführt werden bzw. mit welchen sie sich auseinandersetzen sollen. Trotzdem ist es für die Lehrpersonen eine didaktische Herausforderung, das Expertenwissen in der Lehrer-Schüler-Kommunikation so aufzubereiten und didaktische Tätigkeiten so zu gestalten, dass bei den SchülerInnen, sprich *Laien*, expliziter Wissens- und fachsprachlicher Aufbau, implizite fachliche Wissensaneignung, auch Kontextwissen, gelingen können, denn: Der Aneignungsprozess soll im Sinne konstruktivistischen Lernens die Sache nicht verwässern, banalisieren, sondern Wissen und Kompetenzen festigen und generieren. Die gewählte Methode in der Vermittlung, zum Beispiel auch zu Fachbegriffen, spielt dazu bezüglich Gelingen oder Misslingen eine große Rolle. Brünner hält es für wichtig, »ausgewählte, wichtige Fachbegriffe (zwar) zu verwenden, aber zugleich auch zu erläutern und verständlich zu machen« (Brünner 2007, S. 41). In der »Experten-Laien-Kommunikation« (ebd.) hat der Experte, die/der LehrerIn nicht nur einen Vorsprung an Wissen, sondern auch an den dem Thema innewohnenden Denkweisen und Perspektiven. Als VertreterIn einer Institution verfügt sie/er auch über Organisations- und Metawissen zu den

gängigen Abläufen der Vermittlung, den etwaigen institutionellen Ritualen und Vorgaben, in die solche Vermittlung eingebettet ist. Es liegt an ihr/ihm, auf die SchülerInnen/Laien Rücksicht zu nehmen, die sich – anders als die ExpertInnen – mit den Sachverhaltsdarstellungen in der Regel auf einer geringeren Abstraktionsebene befassen und ritualisierte Abläufe weniger kennen. Sie suchen meist unmittelbar den persönlichen Bezug, der auch die Motivation steuert (vgl. Brünner 2007, S. 2).

Die berufliche Kommunikation ist neben dem Sachaspekt auch vom Beziehungsaspekt geprägt, es kommen Sprachhandlungen und stilistische Feinheiten zum Einsatz, mit deren Hilfe die kommunikative, vertrauensbildende Basis gestärkt oder die Position der KommunikationsteilnehmerInnen unterstrichen werden soll. Um das eigenständige und gegenseitige Lernen zu fördern und den unterschiedlichen Voraussetzungen der SchülerInnen entgegenzukommen, wird die Wichtigkeit offener Unterrichtsformen, von Feedbackaktivitäten in der Peergroup bis hin zum »umgekehrten Lernen« (Inverted Classroom) in der neueren Literatur hervorgehoben (vgl. Leibniz-Institut für Wissensmedien 2015).

Vor dem Hintergrund des Gesagten gilt es, kommunikative und soziale Kompetenzen in der LehrerInnenbildung jeder Stufe zum festen Gegenstand zu machen. Darüber hinaus geht es aber auch um lerntheoretische und lernersprachliche Expertise, mit deren Hilfe die angehende Lehrperson imstande ist, auf den Fachgegenstand bezogene kognitive Prozesse mit den sprachlichen Aneignungs- und Gestaltungsprozessen zu verbinden.

2.2 Kognitives Verarbeiten von Wissen und bildungssprachlicher Anspruch

Erfolgreiches Lernen hat mit dem Ausgestalten von eigenen »mental Modellen« (Rosebrock/Nix 2011, S. 79¹) und mit persönlichen »Aneignungs- und Klärungsprozessen« zu tun, zu denen es »strategische Handlungsroutinen braucht« (Klippert 2004, S. 32).

Im Zusammenhang mit dem Kompetenzerwerb, zum Beispiel in der Lese- und Textverständnisdidaktik, spielen unterschiedliche Anforderungsniveaustufen² eine wichtige Rolle, ihnen werden kognitive und sprachliche Strategien, oft auch *Operatoren* genannt, zugeordnet (z. B. benennen, zusammenfassen, beweisen, argumentieren). Diese sind – so Feilke »fächerübergreifend, ja möglicherweise sogar sprach- und kulturübergreifend« (Feilke 2012, S. 12). Eine (zukünftige) Lehrperson muss die Verknüpfung von kognitiven und sprachlichen Aspekten in ihrem Studium reflektieren können. Die Zusammenarbeit in einer gemischten StudentInnengruppe in den Lehrveranstaltungen kann dazu beitragen, dass die interdisziplinären Zugänge sichtbar werden und Sach- und SprachexpertInnen miteinander arbeiten. Im Besonderen wird es darum gehen, zu vertiefen, wie sprachliche Formen kogni-

1 Rosebrock/Nix beziehen sich hier auf das Verarbeiten von Wissen im Umgang mit Sachtexten.

2 Siehe dazu auch die übergeordneten Kriterien: »Informationen suchen und extrahieren; textbezogen Kombinieren und Interpretieren; Reflektieren und Bewerten« für die Entwicklung von Leseaufgaben in der internationalen Qualitätsstudie PISA (Hohn u. a. 2013, S. 220).

tive Funktionsleistungen stützen (vgl. Feilke 2012, S. 10) und kognitive Operationen in Zusammenhang mit sprachlichen Prozeduren deklaratives Wissen und Problemlösefähigkeit fördern (vgl. Thürmann 2011, S. 6).

Die Unterrichtssprache der schulischen Sachfächer bewegt sich je nach Situation, Funktion und Thema in der Regel im bildungssprachlichen oder fachsprachlichen Bereich, kann sich aber auch zum Beispiel im persönlich zugewandten Gespräch SchülerIn-SchülerIn, SchülerIn-LehrerIn oder an den Rändern von Gesprächen oder Schulstunden alltagssprachlicher Elemente bedienen. Genau genommen ist es ein ständiges Kontinuum, in dem sich Sprache hin- und herbewegt, charakterisiert dadurch, dass besonders die Lehrperson unentwegt ein implizites vielschichtiges Umsetzen von einem Code in den anderen vollzieht; vielschichtig deshalb, weil sie ad hoc vor dem Hintergrund der schriftsprachlich geprägten Informationstexte in Lehrbüchern oder anderer Anleitungen und im unterschiedlichen Modus der Wissensvermittlung (z. B. monologisch, im Unterrichtsgespräch) für die Zielgruppe der SchülerInnen den angemessenen Code finden muss. Auch den SchülerInnen geschieht Ähnliches, nur in die andere Richtung: Sie üben sich im Integrieren alltagssprachlicher und bildungssprachlicher Denkweisen und Ausdrucksweisen oder legen sich separate fachliche Verarbeitungsweisen – wie Gavino Ledda es ausdrückt – zurecht. Auf den Begriff *Bildungssprache* wird hier nicht genauer eingegangen, es wurde nur nochmals unterstrichen, dass kognitive und bildungssprachliche Handlungen (Operatoren) eine innere Verbindung aufweisen, sich oft überlagern und auch gleich benannt werden (wie z. B. Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern), und dass die bildungssprachlichen Anforderungen nicht nur auf Inhaltskompetenz und deklaratives Wissen, sondern eben auch auf prozedurales Wissen abzielen (vgl. ebd, S. 5).

Fachliche Kommunikation und Lernfähigkeit werden gefördert, wenn auch im Fachunterricht sprachliche Basiskompetenzen, wie Lesen, Texte Verstehen und Schreiben zu Texten, in den Blick genommen werden. In allen Bildungsstufen erfolgt fachliches Lernen neben dem Lernen mit Fallbeispielen oder über das Experiment (z. B. im Fach Technik) über vorliegende und/oder zu erarbeitende Fachtexte. Selbst in Prüfungsformaten der Sachfächer, also nicht nur der Sprachfächer, nimmt das Zusammenspannen von Lese- und Schreibaufgaben oft eine herausragende Position ein. Fast alle zentralisierten Prüfungskonzepte arbeiten mit Textvorlagen, fordern Textverstehens- und Schreibkompetenzen ein. Lesen ist dabei »einerseits Ausgangspunkt und andererseits integrativer Bestandteil eines vertieften Umgangs mit Texteigenschaften sowohl des gelesenen als auch des selbst geschriebenen Textes« (Struger 2013, S. 9). Der Weg zu einem eigenen Text geht über die Auseinandersetzung mit fremden Textwelten und -strukturen. Ich greife mit den Lese- und Schreibkompetenzen zwei Arbeitsbereiche heraus, die in den Sachfächern wie auch in den Fremdsprachfächern oft dem Bereich *Mündliche Kommunikation* hintangestellt werden. Lese-, Textverstehens- und Schreibkompetenz stellen feste Kompetenzen im Bereich der fachlichen und sprachlichen Grundbildung dar und sind Teil einer durchgängigen, im Sinne einer alle Fächer und Schulstufen durchdringenden schriftsprachlich orientierten Sprachbildung.

2.3 Prinzipien für sprachsensiblen Fachunterricht

Lange Zeit haben sich die Lehrpersonen in der Diskussion um eine durchgängige Sprachbildung auf gegenseitige Empfehlungen oder Einforderungen der Sprach- und SachfachlehrerInnen konzentriert, wie etwa:

- Auch SachfachlehrerInnen sollen Rechtschreib- und Grammatikfehler korrigieren und in die Bewertung einfließen lassen.
- SprachlehrerInnen sollen im Unterricht vermehrt Sachtexte behandeln, um dadurch den SachfachlehrerInnen zuzuarbeiten.
- Auch SachfachlehrerInnen sollen sich – bezogen auf soziale Räume, in denen Dialekte verwendet werden – an die Verwendung der Standardsprache halten.

Dem hinter solchen gegenseitigen Erwartungen stehenden Normenverständnis zur Sprache kann hier nicht nachgegangen werden, mir geht es an dieser Stelle vielmehr darum, auf eine fächerübergreifende, gemeinsame didaktische Grundhaltung abzielen, die dem Lernprozess selbst mehr Beachtung schenkt:

1. Der bewusste Umgang mit Sachtexten ist in den Sprach- und Sachfächern zu pflegen, Sachtexte sind eine Grundlage für den schriftlichen und mündlichen Sprach- und Fachunterricht; ein solcher Unterricht richtet sich an einer schriftsprachlich orientierten Bildungssprache aus und nutzt im Lernprozess die transversalen Möglichkeiten zu Begriffsaufbau, Spracherweiterung und Textsortenkompetenz, die den CALP-Kompetenzen (= Cognitive/Academic Language Proficiency) nach Cummins eigen sind (vgl. Cummins 1991).
2. In der Arbeit mit Sachtexten sind die kognitiven und sprachlichen Handlungsstrategien strukturiert zu vermitteln, ebenso ist auf den Aufbau von »mentalen Ordnungen«, »Skripts« und »Ereignisschemata« (Rosebrock/Nix 2011, S. 84) zum Lerngegenstand bei Lernenden zu achten, welche sich nicht nur auf den Inhalt oder die Sprachoberfläche, sondern auch auf die Textstruktur und globale Funktion des Textes im Zusammenspiel AutorIn – Situierung – NutzerIn beziehen.
3. Derjenige Teil der Spracharbeit im Fachunterricht, der sich mehr auf Textfunktion und Sprachoberfläche konzentriert, schließt die Arbeit am bildungssprachlichen Inventar ein, besonders an fachtypischen Textsorten, an festen Wortverbindungen und literalen Mustern (vgl. Schmölder-Eibinger u. a. 2013). Beese u. a. empfiehlt, Text- und Sprachmuster im fachbezogenen Unterrichtsablauf fest einzuplanen (vgl. Beese u. a. 2013).
4. Lernerorientierte situierte Aufgaben, d. h. Aufgabenbündel, die vor dem Hintergrund unterschiedlicher Anforderungsstufen formuliert und in einen anderen als den in der Textvorlage gegebenen Kontext hineingestellt werden, spielen für den Aufbau von Fach- und Sprachkompetenzen im Sachunterricht eine große Rolle. Ein ritualisierter Umgang mit an Anforderungsstufen orientierten Aufgabenstellungen erhöht die Übungszeit in sprachübergreifenden Arbeitstechniken merklich und kann zu einem effizienteren Lernen beitragen (vgl. Saxalber/Witschel 2014); ein erfahrungsgebundenes Arbeiten erhöht die Motivation und fordert epistemisches Lernen besonders. SchülerInnen können lernend neues

Wissen schaffen, wie von Brugger formuliert: »Wissen schaffende Schreiben« (Brugger 2004).

5. Die Lernerorientierung erfordert auch eine strukturierte Unterrichtsentwicklung mit immer wiederkehrenden Unterrichtsabschnitten und Arbeitstechniken wie Scaffolding (vgl. Schmölzer- Eibinger u. a. 2013, S. 65; Thürmann 2011, S. 9) oder mit advance organizers (vgl. ebd., S.11; vgl. Rosebrock/Nix 2011, S. 86). Allgemein geht es auch um »Entschleunigung« im Fachunterricht (vgl. Thürmann 2011, S. 11) und mehr fächerübergreifende Koordinierung (vgl. Saxalber 2013).

2.4 Professioneller Handlungsbedarf vor dem Hintergrund empirischer Befunde

In der Literatur zu bildungspolitischen, sprachdidaktischen wie fachdidaktischen Fragestellungen gab es ein großes Interesse an Konzepten, die die fachliche Kompetenz der SchülerInnen durch Erhöhung der Sprachkompetenzen befördern. So wurden Korrelationen zwischen den Leistungen aus den Sprachfächern und fachlichen Leistungen über die internationalen Qualitätsstudien, zum Beispiel PISA, hergestellt (vgl. OECD 2005, S. 189). Empirische Studien, die die Wirkung von Sprachfördermaßnahmen im Fachunterricht auf die Fachkompetenz beweisen, sind allerdings selten, es bedarf dazu noch engerer interdisziplinärer Zusammenarbeit und -planung.³

Ich möchte zum Schluss dieses Kapitels zwei Studien anführen, die zwar in erster Linie ein disziplinbezogenes sprachdidaktisches Interesse am Umgang mit Sachtexten belegen, aber auch herangezogen werden können, um den Bedarf an einer der Interdisziplinarität verpflichteten LehrerInnenbildung zu unterstreichen.

- *Korpusunterstützte Untersuchung: Bildungssprache im Vergleich – KoKo*⁴

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung »Bildungssprache im Vergleich – KoKo« der EURAC und der Freien Universität Bozen im Jahr 2011 an 1.500 SchülerInnen des zwölften Schuljahres in den Regionen Südtirol (I), Nordtirol (A) und in Tübingen (D) zeigen, dass die deutschsprachigen SüdtirolerInnen, obwohl im engen Sprachkontakt mit dem Italienischen, in den Bereichen Grammatik und Orthografie bessere Ergebnisse erzielen als die SchülerInnen der beiden anderen Regionen. Man fragt sich, warum? Offensichtlich strengt sich die deutsche Schule in der Sorge um einen eventuellen Sprachverlust sehr an, die SchülerInnen an die Normen einer sprachsystematisch basierten Betrachtung von Sprachkompetenz heranzuführen. Gleichzeitig sind die Ergebnisse in den Bereichen der Sprachhandlungen, zum Beispiel des Argumentierens, signifikant schwächer. Es wird zu prüfen sein, ob die kognitiv fundierten Aspekte – wie wir sie oben kennengelernt haben –, die beim Argumentieren sehr wichtig und in den Sprach-

3 Diesbezügliche Studien sind häufig auf den fremdsprachlichen Sachfachunterricht fokussiert.

4 Siehe dazu online: <http://www.korpus-suedtirol.it/KoKo/Pages/default.aspx> [Zugriff: 15.3.2016].

fächern wie in den Sachfächern präsent sind, im Unterricht klar verfolgt bzw. systematisch strukturiert vermittelt werden.⁵

● *Fragebogenerhebung zur Einführung der standardisierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch an den österreichischen Schulen*

In den Ergebnissen der Fragebogenerhebung 2011 zur SRDP wurden SchülerInnen (insgesamt 2026, davon 166 = 8,2 % DaZ-SchülerInnen) der österreichischen Maturaklassen an allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen zu ihrem Schreibunterricht befragt. Aus den herausgefilterten Ergebnissen zu DaZ-SchülerInnen wird deutlich, dass

- DaZ-SchülerInnen signifikant häufiger Schreibblockaden als leistungsstarke DaM-SchülerInnen haben (und ähnlich häufig wie leistungsschwache DaM-SchülerInnen), obwohl sie signifikant häufiger angeben, zu recherchieren;
- DaZ-SchülerInnen mit literarischen Texten der Erinnerung nach weniger im Unterricht zu tun haben, insofern ihnen das mündliche Lesen, Analysieren und Besprechen von literarischen Texten signifikant weniger in Erinnerung geblieben ist als DaM-SchülerInnen;
- DaZ-SchülerInnen sich weniger an komplexere Aufgabenstellungen erinnern, wie zum Beispiel die eigene Meinung zum Text zu äußern oder längere oder kürzere Texte zu einem Text zu verfassen.

Insgesamt erfolgt die Förderung der DaZ-SchülerInnen mehr mündlich als schriftlich, was unter dem Aspekt des Bildungsspracherwerbs bedeutet, dass sie weniger Mustervorgaben erhalten (vgl. Saxalber/Witschel 2014). Gleich wie schwache DaM-SchülerInnen – das hat auch eine lesedidaktische österreichische Zusatzstudie zu PISA ergeben (vgl. Saxalber u. a. 2012) – üben sie im Unterricht weniger häufig hierarchiehohe Strategien ein. Inklusive Bildung impliziert aber, dass Unterrichtsgegenstände so ausgewählt werden, dass auch hierarchiehöhere Anforderungen gestellt und ausgeführt werden können.

3. Sprachensible Didaktik in Schule und Hochschule

3.1 Didaktische Innovation im Rahmen von Schulentwicklung

Interessanterweise ist in der wissenschaftlichen Literatur das Interesse an der Beforschung der Erstsprache im Sachfach fast gleichzeitig mit der Thematisierung der Zweitsprachdidaktik im heterogenen Klassenzimmer bzw. des fremdsprachlichen Sachunterrichts (bilingualer Unterricht, Sachfachunterricht in der Fremdsprache) erwacht. Sprachsensibler wie bilingualer Fachunterricht fordern von den Unterrichtenden viel ab. Es geht auch darum, das eigene Sprach- und Kommunikationsverhalten und das etwaige *didaktische Brauchtum* zu den Lehrmethoden der ein-

5 Die Ergebnisse der empirischen Erhebung wurden im Rahmen der Tagung »Bildungssprache im Vergleich: Sprachkompetenzen bei Lernenden im deutschen Sprachraum«, 3. bis 4. Dezember 2015, EURAC Bozen; vorgestellt und diskutiert. Eine Veröffentlichung folgt.

zelen Fächer gemeinsam zu hinterfragen. Sprachsensibler Fachunterricht wird von den Klassenlehrpersonen der Grundschule wie den FachlehrerInnen aller Schulstufen geleistet und erhält wertvollen Support durch die Sprachenfächer. An den italienischen Schulen in Südtirol, wo der Fachunterricht vielfach im Lehrerteam (FachlehrerIn – ZweitsprachlehrerIn) geleistet wird, kann die Integration von Unterrichtsgegenstand und Sprache im Fach durch gleichwertige ExpertInnen begleitet werden. Unabhängig davon macht es aber auch Sinn, dass sich die FachlehrerInnen auf SprachlehrerInnen verlassen können, die ihrerseits ihre sprachdidaktischen Konzepte koordinieren.

Zwei exemplarisch ausgewählte Beispiele für didaktische Innovationen sollen veranschaulichen, wie an Schulen integrierte und strukturierte Spracharbeit vorgebracht wird:

- *Integrierte Sprachendidaktik:*

Die Integrierte Sprachendidaktik präsentiert sich in mehrsprachigen Bildungsräumen, zum Beispiel in der Schweiz oder in Südtirol, als ein wichtiges Element der Unterrichts- und Schulentwicklung: Ihre didaktischen Grundsätze finden Berücksichtigung in Sprachkonzepten, in Lehrplänen, in gemeinsamen Fortbildungsinitiativen und im Unterricht aller Schulfächer. Ähnlich wie die Sachfachdidaktik zielt sie auf synergiestiftende Verbindungen zwischen den Lernbereichen, hier den Schulsprachen, und forciert transversales Lernen und eine erhöhte Sprachaufmerksamkeit. Integrierte Sprachendidaktik konzentriert sich weniger auf den kommunikativen Aspekt der Sprache als vielmehr auf die von den CALP-Kompetenzen bzw. von der Bildungssprachlichkeit geprägten Lernbereiche (Lesen, Schreiben, Einsicht in Sprache). Viele Sprachlehrpersonen sind gleichzeitig auch SachfachlehrerInnen und können somit die integrierende Vorgangsweise auch auf die Sachfächer ausdehnen. Von den Lehrpersonen wird dabei Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen eingefordert: auf der Ebene der gemeinsamen Zielsetzungen (Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz), der Inhalte (z. B. Themenkreise, Textsorten, sprachliche Elemente), der methodischen Verfahren (z. B. erweiterte Lernformen, Lernstrategien, Sozialformen; sprachvergleichende und bewusstmachende Verfahren) und der Bewertungskriterien und -formen (Selbst-, Fremdbewertung, Dokumentation) (vgl. Gelmi 2007, S. 14).

- *»Literale Didaktik« und »prozedurenorientierte Didaktik«:*

Die »Literale Didaktik« hier nach dem Konzept von Schmölzer-Eibinger u. a., strebt die Entwicklung der Textkompetenz von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache an, auch wenn inzwischen viele Aspekte auch in der Erstsprachdidaktik diskutiert werden (vgl. Schmölzer-Eibinger u. a. 2013, S. 53). Sie wird verstanden als Kompetenz, »Texte lesen und verstehen und mittels Texten kommunizieren und lernen« zu können, inklusive der Kompetenz »über Texte zu reflektieren, sich über Texte zu äußern und eine schriftsprachlich geprägte Sprache auch mündlich im jeweiligen Kontext adäquat zu gebrauchen« (Schmölzer-Eibinger 2008, S. 15). In dem von Schmölzer-Eibinger entwickelten Drei-Phasen-Modell wird in Phase 1 Wert auf die Wissensaktivierung gelegt, was über assoziatives Sprechen oder Schreiben geschieht, in Phase 2 erfolgt eine intensive Arbeit

am Text, bei der rezeptive und produktive Aktivitäten ineinandergreifen. In der dritten Phase, der Phase der Transformation, sind die SchülerInnen gefordert, an einem Thema mit mehreren Texten zu arbeiten und vor allem »eine eigenständige Perspektive auf Texte zu entwickeln« (Schmölzer-Eibinger u. a. 2013, S. 64). Die »prozedurenorientierte Didaktik« hingegen konzentriert sich auf die Förderung der »literale[n] Handlungskompetenzen« im Fachunterricht und verfolgt dabei ein Grundmodell, welches sich im fragend-entwickelnden Unterrichtsverfahren gut einsetzen lässt. Über die didaktischen Prinzipien von »Sprachreflexion, Scaffolding, Kooperation und Schreiben« werden in mehreren Schritten literale Prozeduren (Textroutinen) und Routineausdrücke eingeübt, um die Handlungskompetenz aufzubauen (vgl. ebd, S. 65–67).

Die oben angeführten didaktischen Verfahren zeigen, dass von den Sprach- und FachlehrerInnen nicht nur Kompetenzen im Bereich der Lerntheorien und der adäquaten Lehrformen, Basiskompetenzen zu Spracherwerb, Lernstandserhebungen und Kommunikationsanalyse erwartet werden, sondern dass vor allem auch die Bereitschaft gegeben sein muss, zusätzlich Zeit in Planung, Koordination und Zusammenarbeit einzubringen. Letzteres muss auch von den Institutionen ermöglicht und gefördert werden! Es ist unabdingbar, dass die Schulen als teilautonome Körperschaften in ihrer Organisation und Stundenabfolge Freiräume für gemeinsame Unterrichtsplanung und Unterrichtsstunden vorsehen. Diese organisatorische Arbeit lässt sich durch einen dafür benannten und geschulten Verantwortlichen begleiten. In Südtirol ist jede Schule angehalten, ein Sprachenprofil und -curriculum zu erarbeiten (vgl. Autonome Provinz Bozen 2015), in dem *Sprache und Kommunikation in den Sachfächern*, sei es in Bezug auf die Erst- oder Zweitsprache, eines der wichtigen Themen ist.

Die bisherigen Erfahrungen auf Schulebene zeigen auch, dass es eine auf Langfristigkeit angelegte Fortbildung der Lehrpersonen im Dienst braucht, die auf lebenslanges Lernen setzt und mit Prinzipien der Erwachsenenbildung arbeitet. Punktuelle Fortbildungsmaßnahmen sind hier nicht zielführend, weil mit den fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen auch eine Arbeit am Habitus der Lehrpersonen einhergehen sollte. Eine weitere Beobachtung ist die, dass der sprachensible Unterricht in jedem Fall mit den SachfachlehrerInnen umgesetzt werden muss, eine Konzentration auf die SprachlehrerInnen allein würde ein neues Schulprofil nicht ausreichend stützen. Das Ziel eines sprachsensiblen Profils der Schulen ist längerfristig anzulegen und über Schulentwicklungsprojekte zu erreichen, welche strukturelle und didaktische Veränderungen vorsehen und in denen die Fortbildung der Lehrpersonen eine große Rolle spielt.

Es ist notwendig, dass Universitäten und Hochschulen durch ihr Lehr-, Forschungs- und Beratungsangebot die Praxis vor Ort unterstützen. Ich möchte dies anhand erster Konzepte am Beispiel des Germanistischen Instituts der Universität Graz sowie der Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Freien Universität Bozen exemplifizieren.

3.2 Aspekte der Professionalisierung sprachaufmerksamer Fachlehrpersonen

- *Coaching für einen sprachaufmerksamen Fachunterricht:* In dem Grazer Forschungsprojekt *Didaktisches Coaching für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen* (2010–2012) wurde unter Leitung von Sabine Schmölzer-Eibinger ein »Ausbildungscurriculum für Sprachcoaches« entwickelt, mit dem »eine Sensibilisierung und Professionalisierung von Lehrkräften aller Fächer im Hinblick auf ihr sprachliches und sprachdidaktisches Handeln im Unterricht erfolgen« (Schmölzer-Eibinger u. a. 2013, S. 5) soll. In diesem Rahmen wurden verschiedene schulbezogene Instrumente (z. B. Fragebogen für die schulinterne Evaluation, Selbstreflexionsbögen der Lehrpersonen) erarbeitet und den Schulen zur Verfügung gestellt (vgl. ebd., S. 93). Darüber hinaus enthält das Ausbildungscurriculum Bausteine für das Sprachcoaching im Fachunterricht auf der individuellen Beratungsebene (vgl. ebd., S. 120 ff.).
- *Sprache und Kommunikation in den Sachfächern als Baustein in der LehrerInnen-ausbildung:* Im Rahmen der pädagogischen-allgemeindidaktischen-fachdidaktischen LehrerInnen-ausbildung für die Sekundarstufe I, II der LehrerInnen aller Fächer in der Autonomen Provinz Bozen, die de facto eine Nachausbildung ist, weil in der Regel alle Lehrpersonen bereits im Beruf stehen,⁶ besuchen die Studierenden gemeinsam, also fächerübergreifend, eine verpflichtende Lehrveranstaltung zum obigen Thema. Sie wird vorerst von DozentInnen aus dem Sprachenbereich geleitet, welche, was die fachliche Expertise der verschiedenen Fächer anbelangt, in gewisser Weise auf die Kompetenz der Studierenden angewiesen sind, die ihrerseits schon ein abgeschlossenes fachwissenschaftliches Studium vorweisen können. Die gleichzeitige Anwesenheit von Studierenden aus Sach- und Sprachenfächern erlaubt, dass die Thematik Sprachaufmerksamkeit im Sachfachunterricht von innen wie von außen beleuchtet werden kann und Aspekte der gemeinsamen fächerübergreifenden Planung berücksichtigt werden. Der Einsatz von methodischen Werkzeugen auch in der Hochschuldidaktik, wie Inverted Classroom, E-Learning, Feedbackschleifen, Einbringen von erfahrungsbezogenem Wissen aus der Praxis, gehören zum Konzept der Lehre dazu. Auch gilt, dass der/die Studierende neben der Ausbildung in den didaktischen Kompetenzen des LV-Themas immer ein Stück weit sich selbst als Person weiterentwickeln kann, was durch die Angebote in der LV ermöglicht werden soll. Anbei zur Veranschaulichung einige Auszüge aus der Kursbeschreibung der Lehrveranstaltung: »Sprache und Kommunikation in den Sachfächern« der Freien Universität Bozen:

Wissen und Verstehen: Die LV-TeilnehmerInnen haben einen Einblick in die wesentlichen Aspekte der Fachsprachendidaktik und der Integrierten Sprachendidaktik. Sie verstehen die grundsätzliche und übergreifende Bedeutung des Sprachlichen für alle Fachbereiche. Sie kennen einschlägige wissenschaftliche Literatur und die schulischen Richtlinien zum Thema.

6 Im italienischen Ausbildungssystem für Lehrpersonen der Sekundarstufe I, II erfolgt die pädagogisch-didaktische Ausbildung anschließend an die wissenschaftlich orientierte Phase.

Anwenden von Wissen und Verstehen: Die LV-TeilnehmerInnen können ihr Wissen aus dem Bereich der Fachsprachendidaktik in ihren jeweiligen Fachbereichen und im fächerübergreifenden (Sprach)Unterricht ein- und umsetzen.

Urteilen: Die LV-TeilnehmerInnen sind im Stande, die Qualität der Fachkommunikation und Fachsprachenverwendung in schulischen Zusammenhängen zu beurteilen. Die LAB-TeilnehmerInnen sind im Stande, die sprachliche Qualität von Lehrunterlagen zu beurteilen.

Kommunikation: Die LV-TeilnehmerInnen haben Klarheit über die Grundlagen einer gelingenden mündlichen und schriftlichen Kommunikation im beruflichen Zusammenhang, besonders im Klassenzimmer.

Lernstrategien: Die LV-TeilnehmerInnen verfügen über die Kompetenz und das notwendige Wissen, um sprachbezogene Lernstrategien ihren SchülerInnen in den (Sach)Fächern und fächerübergreifend zu vermitteln. (Saxalber 2015, S. 3)

4. Schlussfolgerung

Der Beitrag stellt die notwendige interdisziplinäre und interinstitutionelle Verschränkung didaktischer Maßnahmen zum Unterrichtsprinzip und hochschuldidaktischen Lehrgegenstand *Sprache und Kommunikation in den Sachfächern* in den Mittelpunkt. Die diesbezügliche Professionalisierung zukünftiger bzw. Nachprofessionalisierung bereits im Dienst stehender Lehrpersonen stellt die Hochschulen vor große Herausforderungen: Es geht nicht nur darum, neue inhaltliche Bausteine in der Lehre vorzusehen, sondern es geht partiell auch um eine hochschuldidaktische Neuorientierung und um damit einhergehende strukturelle Veränderungen im Lehrveranstaltungsangebot. Auch die Hochschulen sind als »lernende Organisationen« gefordert, neue Wege der Zusammenarbeit zwischen den Instituten und Dozierenden in der LehrerInnenbildung zu suchen und Lehrformen koordiniert zu erproben. Die Hochschule ist auch angehalten, über ihr Angebot zur professionellen Aus- und Weiterbildung auch die Persönlichkeitsbildung voranzutreiben, damit der auf Einzelsprachlichkeit und auch auf Einzeldisziplinen bezogene Habitus der (zukünftigen) Lehrpersonen überwunden wird. Die Wichtigkeit der Thematik ist darüber hinaus auch vor dem Hintergrund der zunehmenden Nachfrage nach bilingualen schulischen Angeboten, zum Beispiel Content and Language Integrated Learning (CLIL), zu sehen: Ohne Stärkung der ErstsprachlehrerInnen als sprachensible Fachlehrpersonen steht ein bilingualer Unterricht, besonders in einem mehrsprachigen Gebiet mit Minderheitensprachen, in mehrererlei Hinsicht auf unsicherem Terrain.

Literatur

- AUTONOME PROVINZ BOZEN (2015): *Förderung der Mehrsprachigkeit in der deutschen Schule – Maßnahmenpaket 2016–2020*. Beschluss Nr. 1383 vom 1.12.2015.
- BEESE, MELANIE; FLETCHER, STEFAN; LANG, MARTIN (2013): *Welche Sprache benötigen Schülerinnen und Schüler, um ihre Ergebnisse im Technikunterricht präsentieren zu können? Teil 1: Sprachliche Anforderungen und didaktische Überlegungen im Überblick*. Online: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprache_im_technikunterricht.pdf [Zugriff: 2.2.2016].

- BRUGGER, PAUL (2004): *Wissen schaffendes Schreiben. Herausforderungen für den (Deutsch)Unterricht*. Innsbruck: StudienVerlag.
- BRÜNNER, GISELA (2007): Mündliche Kommunikation im Beruf. Zur Vermittlung professioneller Gesprächskompetenz. In: *Der Deutschunterricht*, H. 1, S. 39–48.
- CUMMINS, JIM (1991): Conversational and Academic: Language Proficiency in Bilingual Contexts. In: Hulstijn, Jan H.; Matter, Johann F. (Hg.): *Reading in Two Languages*, S. 75–89 (= Aila Review, 8).
- FELLKE, HELMUTH (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen entwickeln. In: *Praxis Deutsch*, H. 233, S. 4–13.
- GELMI, RITA (2007): Die Entwicklungsgeschichte des Projektes »Gemeinsame Sprachendidaktik« am Grundschulsprengel Klausen II. In: Deutsches Schulamt Provinz Bozen (Hg.): *INFO. Sonderheft Gemeinsame Sprachenerziehung*, S. 10–14.
- HOHN, KATHARINA; SCHIEPE-TISKA, ANJA; SÄLZER, CHRISTINE; ARTEL, CORDULA (2013): Lesekompetenz in PISA 2012: Veränderungen und Perspektiven. In: Prenzel, Manfred; Sälzer, Christine; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hg.): *Pisa 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann, S. 217–244. Online: http://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtband_und_Zusammenfassung_2012/PISA_EBook_ISBN3001.pdf [Zugriff: 6.3.2016].
- KLIPPERT, HEINZ (⁴2004): *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht*. Weinheim: Beltz.
- LEDDA, GAVINO (1980): *Die Sprache der Sichel*. Benziger: Zürich.
- LEIBNIZ-INSTITUT FÜR WISSENSMEDIEN (2015): Inverted Classroom. Tübingen. Online: https://www.e-teaching.org/lehren/lehren/vorlesung/inverted_classroom [Zugriff: 4.3.2016].
- ROSEBROCK, CORNELIA; NIX, DANIEL (2011): *Grundlagen der Lesendidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- OECD (2005): *PISA 2003 Technical Report*. Paris: OECD. Online: <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/35188570.pdf> [Zugriff: 10.3.2016].
- SAXALBER, ANNEMARIE (2013): Grenzen überwinden. Für eine integrierte Sprachendidaktik als gemeinsames Unterrichtsprinzip in mehrsprachigen Bildungsräumen, zum Beispiel Südtirol – Kärnten. In: Wildemann, Anja; Hoodgarzadeh, Mahzad (Hg.): *Sprachen und Identitäten*. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 19), S. 98–105.
- DIES. (2015): *Sprache und Kommunikation in den Sachfächern. Kursbeschreibung zur Lehrveranstaltung*. Online: <https://www.unibz.it/en/public/university/welcome/staffdetails.html?personid=447&hstf=447> [Zugriff: 6.3.2016].
- SAXALBER-TETTER, ANNEMARIE; WITSCHER, ELFRIEDE; EDTSTADLER, KONSTANZE (2012): Fachdidaktische Analysen zum Leseunterricht an österreichischen Schulen. In: Eder, Ferdinand (Hg.): *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich*. Münster: Waxmann, S. 59–95.
- SAXALBER, ANNEMARIE; WITSCHER, ELFRIEDE (2014): Schreiben im Deutschunterricht aus der Sicht von DaZ-SchülerInnen. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung an der österreichischen Sekundarstufe II. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg.): *Theorie und Praxis. Jahrbuch für Beiträge zu Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schwerpunkt: Schreiben und Literalität*. Wien: Praesens, S. 85–115.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE (2008): *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr (= Europäische Studien zur Textlinguistik, 5).
- SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE; DORNER, MAGDALENA; LANGER, ELISABETH; HELTEN-PACHER, MARIA-RITA (2013): *Sprachförderung im Fachunterricht. In sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- STRUGER, JÜRGEN (2013): Methodische Zugänge zum Begriff der Textkompetenz. Was sie ist und wie kann sie im Unterricht vermittelt werden? In: *ide. Informationen zur deutschdidaktik*, H. 4, S. 7–11.
- THÜRMAN, EIKE (2011): *Deutsch als Schulsprache in allen Fächern. Konzepte zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen*. Online: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/materialeintrag.php?matId=3827> [Zugriff: 2.2.2016].

Christian Aspalter

Sachtexte im Internet

Eine vielschichtige Chance/Herausforderung für den (Deutsch-)Unterricht

Dieser Aufsatz verfolgt die Absicht, die vielschichtigen Chancen und Herausforderungen des Umgangs mit Sachtexten im Internet für einen zeitgemäßen Deutschunterricht zu benennen. Dabei wird von analogen Textformen ausgegangen. Die Herausforderungen und Chancen für den Umgang mit Sachtexten im Deutschunterricht werden sodann mit den erweiterten Möglichkeiten im Internet, insbesondere des Web 2.0, möglichst umfassend abgeglichen.

1. Ausgangslage: »Sachtext« – ein Wort, viele Formen – und dann noch das Internet

Wie mit einem Sachtext im Unterricht, insbesondere im Deutschunterricht, didaktisch sinnvoll umgegangen werden kann, hängt zunächst einmal davon ab, welche Textformen und -sorten unter dem Begriff »Sachtext« subsumiert werden und was das Gemeinsame dieser Textsorten ausmacht (vgl. Fix/Jost 2013, S. VII). Denn »beim Terminus ›Sachtext‹ [handelt es sich] um einen Sammelbegriff disparater Textsorten« (ebd., S. VIII).

Ich möchte mich in diesem Aufsatz auf die sehr ausführliche Systematisierung und Beschreibung dieser »disparaten« Textsorte von Heinz Gierlich (vgl. Gierlich 2013, S. 25–46) stützen. Gierlich unterscheidet Sachtexte nach *Kategorien* und

Strukturen, wobei mir in diesem Zusammenhang die kategoriale Unterscheidung nach »*Intention*« in der gegenwärtigen Forschung die wirkungsmächtigste scheint.¹ Er modifiziert und erweitert die *intentionale Sachtexttrias* von *Lehr-, Persuasions- und Instruktionstexten* um die Kategorie der regulativen Sachtexte und kommt so zu folgender Systematik:

Kategorien von Sachtexten	ausgerichtet auf	Beispiele
Darstellende/ informierende/ instruierende Sachtexte	Wissen, Kenntnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Lexikonartikel • Sachbuch-/Handbuchtext • Artikel aus Sach-/Fachzeitschrift • Abhandlung/(Sach-) Erörterung • journalistische Textsorten der Darstellung (z. B. Bericht, popularisierende Texte...)
Argumentierende/ erörternde/ persuasive Sachtexte	Meinungen, Überzeugungen	<ul style="list-style-type: none"> • Rede • (Problem-)Erörterung • Aufruf • Essay • Journalistische Textsorten der Argumentation (z. B. Kommentar, Glosse ...)
Regulative Sachtexte	Handeln, Verhalten	<ul style="list-style-type: none"> • Gesetze • Hausordnungen

Tab. 1: Sachtexte nach Intention (modifiziert nach Gierlich 2013, S. 27)

Der Autor liefert in seinem Aufsatz noch weitere schlüssige Differenzierungsvarianten. So finden sich im Aufsatz eine Einteilung nach *Anspruchsniveau* (fachintern versus fachextern) und eine weitere nach *Gestaltung* (Textbild, -design, kontinuierliche und diskontinuierliche Textformen, Clustertexte und die Möglichkeiten ihrer Zerlegung) (vgl. Gierlich 2013, S. 28 ff.). Diese führt den Autor schlussendlich zu typischen *strukturellen Unterscheidungsmöglichkeiten* (vgl. ebd., S. 31), woraus sich erneut eine sehr ausdifferenzierte Systematik ergibt.

1 Diese Herangehensweise in der begrifflichen Schärfung kennzeichnet das Fundament gewichtiger textlinguistischer Überlegungen ebenso wie den Ausgangspunkt nicht weniger gewichtiger lesedidaktischer Überlegungen zu Sachtexten. So unterscheiden etwa Christmann/Groeben (2009, S. 150 ff.) nach der Intention von Sachtexten »[d]idaktische Texte oder Lehrtexte (bzw. Instruktionstexte im weiteren Sinn)«, dann »Persuasionstexte« und zuletzt »Instruktionstexte im engeren Sinn«. Auch Cornelia Rosebrock geht in ihren lesedidaktischen Überlegungen zu Sachtexten davon aus, dass der kleinste gemeinsame Nenner von Sachtexten ihre »Informationsabsicht« darstellt und systematisiert im Rückgriff auf Christmann/Groeben (2009) »Lehrtexte«, »Persuasionstexte« und »Instruktionstexte« (vgl. Rosebrock 2010, S. 51 ff.).

Textbild		Textinhalt	
<i>Makroformen</i>	<i>Mikroformen</i>	<i>Makroebene</i>	<i>Mikroebene</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Langtext • Clustertext [...] • Absätze • (Zwischen-) Überschriften • Marginalien • Kolumnentitel • Einrückungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fettdruck • Kursivdruck • Sperrdruck 	<ul style="list-style-type: none"> • Thema • Unterthemen (Sinneinheiten) • Funktion der Sinneinheiten/ ihre Stellung zueinander • Gedankenführung innerhalb des gesamten Textes; in diesem Zusammenhang • metakommunikative Passagen wie Advance Organizers 	<ul style="list-style-type: none"> • Gedankenführung innerhalb eines Sinnabschnittes • Sprache • Wortschatz • Stilistisch-rhetorische Mittel • Satzbau • Kohäsion

Tab.2: Strukturen von Sachtexten (Gierlich 2013, S. 31)

Angesichts dieses engmaschigen Netzes an Unterscheidungsmöglichkeiten stellt sich die Frage, ob Sachtexte aus dem Internet dieser Unterscheidungslogik folgen und damit wie alle anderen Sachtexte im Unterricht zu behandeln sind, oder ob sie den Unterricht grundsätzlich vor neue Herausforderungen stellen. Diese Frage gilt es hier in der Folge zu klären.

2. Von der multimodalen Textkompetenz zur Informationskompetenz und wieder zurück

2.1 Vom Sachtext im Schulbuch zum Hypertext im Internet

Betrachtet man zunächst einmal die rezeptive Arbeit mit Sachtexten im Unterricht, so haben sich vielschichtige didaktische Modelle wie die von Josef Leisen (Leisen 2010a, 2010b, 2013) oder von Rosebrock/Nix (Rosebrock 2010; Rosebrock/Nix 2011) durchgesetzt. Zentral ist, dass die erwähnten AutorInnen vor allem in zwei Bereichen die große Herausforderung von Lernenden im Umgang mit Sachtexten sehen: in der *domänenspezifischen Semantik* und in der *vielfältigen Strukturiertheit*. Daraus abgeleitet ergeben sich bestimmte Aufgaben für die Didaktisierung von Sachtexten. In Bezug auf die domänenspezifische Semantik bedeutet dies: »Die intensive Kontextorientierung von Lehrtexten [als eine Sorte von Sachtexten, Anm. C. A.], ihr Bezug also auf bestimmte Felder des Wissens, führt dazu, dass die erfolgreiche Lektüre auf domänenspezifisches Vorwissen beim Leser angewiesen ist.« (Rosebrock/Nix 2011, S. 77)

In Bezug auf die vielfältige Strukturiertheit dieser Texte, die ebenfalls domänenspezifisch unterschiedlich ist, bedeutet dies die Notwendigkeit des Explizierens:

Unter lesedidaktischen Aspekten muss es also darauf ankommen, diese domänenspezifischen Organisationsformen von verschriftlichtem Wissen transparent zu machen und damit das Erkennen der globalen Ordnung von Textteilen, also von Superstrukturen, bei den Lesenden zu unterstützen, jene Ebene des Leseprozesses also, auf der sie gezielte Erwartungen aufbauen und Textaussagen einordnen. (Rosebrock/Nix 2011, S. 78)

Ist im Bereich der domänenspezifischen Semantik mit einem gewissen Verständnis des Fachlehrpersonals zu rechnen,² so fehlt meist das spezifische Wissen um Textstrukturen und die Notwendigkeit ihrer Vermittlung im Fach gänzlich. Dies wird allgemein als Aufgabe des Sprachunterrichts gesehen.³

Machte zum einen die strukturelle Formenvielfalt von Sachtexten die Vermittlung umfassender Sachtextkompetenz im »analogen Zeitalter« schon schwierig, so verschärft sich mit dem Eindringen der neuen Technologien in den Unterricht, insbesondere des Internets, die Situation noch einmal. Nicht so sehr, weil diese Technologien grundsätzlich neue Formen von Sachtexten nach Intention oder Struktur hervorgebracht hätten, sondern weil das Internet diese Formen multimodal (vgl. Kress 2009; Kress/Bezemer 2015)⁴ angereichert, erweitert und durch seine technischen Möglichkeiten verdichtet hat. Zudem hat es die kategorialen Abgrenzungen, die oben getroffen wurden, weiter in Frage gestellt und etwas vorangetrieben, was Rosebrock/Nix (2011, S. 89 f.) treffend als die »Lockerung von Literalität« von Texten bezeichnen. Darunter versteht man vereinfacht die »epochale Ablösung der Geschlossenheit des Buches durch die Offenheit kombinierter Textteile und Bilder bzw. Grafiken«. Dieses Phänomen ist nicht auf Sachtexte aus dem Internet beschränkt, sondern hat ins Schulbuch selbst Eingang gefunden. Kontinuierlicher Text wurde zugunsten diskontinuierlicher Textteile stark reduziert, die Anordnung der einzelnen Teile erschwert oft das Leseverständnis, anstatt es zu erleichtern: »Diese gegenwärtigen Textformationen nehmen Züge des Hypertexts auf, der erst im Kopf der Leser(innen) zur Einheit und Geschlossenheit findet – oder auch nicht.« (Rosebrock/Nix 2011, S. 90)

Damit sind wir auf der Ebene von Textstrukturen im Zentrum der Herausforderungen von Sachtexten aus dem Internet. Ihnen fehlt die Rahmung des Buches gänzlich und damit fehlen auch »Stützphänomene«, die das Verständnis von Sachtexten erleichtern können, wie das beliebte Doppelseitenprinzip von Schulbüchern in der Behandlung von Themen oder sogenannte Advance Organizers. Sachtexte aus dem Internet sind nicht wie Hypertexte, sie sind Hypertexte. Das Kohärenzkriterium gilt hier nur für den einzelnen Textteil (kontinuierlicher oder diskontinuierlicher Art), nicht aber für den Gesamttext. Die Bewegung durch solche Hypertextgebilde impliziert die Gefahr des »Verlorengehens« und verlangt daher nach einer entschlossenen Festlegung von Lesezielen vor der Lektüre und der kontinuierlichen Überprüfung während des Lesens: »Wer seine oder ihre Leseziele nicht präzise vorab konturiert und als leitendes Orientierungskriterium konsequent metakognitiv einsetzen kann, ist im mehrdimensionalen multimedialen Informationsraum des WWW orientierungslos.« (Rosebrock/Nix 2011, S. 90)

2 So finden sich in den Curricula-Entwürfen des Verbundes Nord-Ost der neuen SekundarstufenlehrerInnen-Ausbildung in Österreich 2016 durchaus Module, die sich mit dem Fachwortschatz eines bestimmten Faches auseinandersetzen.

3 Charakteristisch dafür ist, dass diese Thematik in die genannten neuen Fachcurricula bislang (Stand Februar 2016) keinen Eingang gefunden hat.

4 Zum Begriff multimodaler Textkompetenz vgl. weiters Aspalter u. a. 2016.

Wichtig erscheint mir hier festzuhalten, dass das Internet also nicht nur eine multimodale Anreicherung von konventionellen Textformen hervorgebracht hat, sondern vielmehr die Textstrukturen insgesamt entscheidend verändert hat.

2.2 Der Weblog, die Glosse und der Leserbrief: Zeitung als didaktisches Brückenmedium

Aus didaktischer Sicht ist es naheliegend, hier nach Medien und Textformen zu suchen, die eine Brückenfunktion für die Arbeit mit Texten aus dem Internet einnehmen können. Es geht darum, bereits vertraute Textformate zu finden, mit denen das Neue bzw. das Andere des Internets anschaulich gemacht werden kann.

Als kurzes Beispiel mag hier die Internet-Textsorte »Weblog« dienen, in der ein/e Autor/in zu einem beliebigen Thema in einer gewissen Regelmäßigkeit Einträge verfasst. Diese Textsorte verbindet gerne sachliche Information mit Werbung für eine bestimmte Sache und literarische Selbstdarstellung. Über die Kommentarfunktion erhält die Textsorte dann starken Gesprächscharakter und verschiebt sich in die Nähe von Mündlichkeit. Dabei bedient sich der/die Blogger/in meist einer Content-Webumgebung, die es erlaubt, mit einfachsten Mitteln unterschiedlichste Medien einzubinden und so einen Mix aus Bild-, Ton-, Film- und Schriftkommunikation zu schaffen.

Bezieht man sich auf die intentionalen Unterscheidungskategorien von Sachtexten (s. o.), so kann als analoger Vorläufer dieser Textsorte der Leserbrief, aber auch die Glosse aus der Tageszeitung, der Zeitschrift oder eines Magazins gelten. Geht es beim Leserbrief neben der Weitergabe von ergänzender Information meist auch um das Überzeugen, so geht es bei der Glosse neben Information und Persuasion immer auch um Selbstdarstellung bzw. Konstruktion einer markanten Autorenstimme im Wirrwarr kurzlebiger Journalistenmeinungen. Der multimodale Aspekt fehlt diesen beiden analogen Textsorten in Printmedien jedoch in der Regel gänzlich.

Insgesamt aber befindet man sich in Bezug auf Textstrukturen beim Zeitung- oder Zeitschriftenlesen in einer Textlandschaft, die durchaus mit der Textlandschaft im Internet vergleichbar ist. Auch in Zeitungen finden sich viele intentional unterschiedliche Textsorten nebeneinander, auch hier findet sich expansiv multimodaler Content, soweit es das Papier eben zulässt, und auch hier haben wir es mit einem ständigen Wechsel von kontinuierlichen und diskontinuierlichen Textformen zu tun (vgl. Vogt 2013). Zeitungen und Zeitschriften können daher in vielerlei Hinsicht als eine Vorform der Internettexlandschaft betrachtet werden. Aus didaktischer Sicht kann so gesehen das erfolgreiche Zeitung- bzw. Zeitschriftenlesen das gelingende Lesen im Internet ein Stück weit vorbereiten. Ebenso können in diesem Textsortenvergleich sehr einfach die grundlegenden strukturellen Unterschiede von Zeitungstexten und Internettexthen herausgearbeitet werden: Während Zeitungen noch immer über einen redaktionellen und thematischen Rahmen verfügen – eine Blattlinie gewissermaßen – agiert das Internet in struktureller Freiheit. Über einen Vergleich des Textbildes auf Makro- und Mikroebene lassen sich schlussendlich noch sehr gut die Unterschiede in der Medialität festmachen.

Setzt man zudem als Lehrkraft den Blog als Medium des Schreibunterrichts ein, dann tut sich eine völlig neue Welt individuellen, kooperativen und kollaborativen Schreibens im Unterricht auf. Ein solches Szenario würde dann auch einen entscheidenden Punkt in der Entwicklung des Internets selbst markieren, der hier im Zusammenhang mit Sachtexten aus dem Internet noch genauer betrachtet werden muss, nämlich die Entwicklung des Internets hin zum Web 2.0.

2.3 Informationskompetenz 2.0: Informationen finden und bewerten im Internet

Mit dem Web 2.0 ist die bislang letzte Ausprägung des Internets beschrieben, in der die Nutzer/innen zu freien Produzent/inn/en bzw. Distributor/inn/en von Informationen und Wissen im Internet werden (vgl. Wikipedia 2016a). Damit erscheint der ganze Komplex der »Informationskompetenz« in einem völlig neuen Licht.

Unter Informationskompetenz versteht man nach Franke/Klein/Schüller-Zwierlein (2010, S. 3) »die Fähigkeit zu erkennen, wann Informationen benötigt werden, und diese dann zu finden, zu bewerten und effektiv zu nutzen«. Diese Definition erscheint ausreichend, aber bislang fand die Diskussion zu dieser Thematik hauptsächlich im Umfeld von didaktischen Überlegungen zu (Schul-)Bibliotheken statt.⁵

2.3.1 »Recherchiere im Internet zu ...«, aber »Wer lernt mir eigentlich, richtig zu googeln?«

Doch wenn wir heute etwas wissen wollen, gehen wir nicht zunächst in eine (Schul-)Bibliothek, um entsprechende Fachliteratur und damit einschlägige Sachtexte zu konsultieren, sondern zücken beinahe ausnahmslos und ungehemmt unser »Hosentascheninternet« und »googeln«.

Aber was genau tut man dabei und was bekommt man am Ende? Im einfachsten Fall gibt man einen Suchbegriff ein und bekommt dann die Information, nach der man gesucht hat. Wenn nicht, muss man seine Eingabe- und Suchtechnik entsprechend verändern. Erste Möglichkeiten sind Phrasensuche und Trunkierung. Erweiterte Suchfunktionen mit Booleschen Operatoren bieten hier ein entsprechendes Repertoire, mit dem die Suche vielleicht besser gelingen kann (vgl. Google 2016). Doch vielen Schüler/inne/n – auch sogenannten »digital natives«⁶ – sind schon diese etwas erweiterten Möglichkeiten der basalen Internetrecherche nicht bekannt. Es ist ein grundlegender Irrtum, anzunehmen, dass jemand schon über die richtige Handhabung von Technologie verfügt, sobald sie/er in dieses technologische Umfeld hineingeboren wurde und diese auch materiell besitzt. Diesen Irrtum finden

5 Bereits als integrativer Bestandteil im Deutschunterricht bei Kuzminykh 2009.

6 Das Konzept geht auf Marc Prensky 2001 zurück. Der Begriff wird zu Recht durch die Internetcommunity in diversen Blogs und Foren heftig kritisiert (z. B. Gassner 2010, Wampfler 2014).

wir zurzeit sehr ausgeprägt, wenn wir diverse Schulbücher analysieren. Kaum ein ambitioniertes Schulbuch, das nicht an irgendeiner Stelle die selbständige »Recherche im Internet« (nach Sachtexten) vorschlägt.

Doch wo findet der entsprechende Erwerb der dafür notwendigen Suchtechniken bzw. Recherchekompetenzen statt? Diese werden im schulischen Kontext nach wie vor eher zufällig vermittelt, da sowohl ausgereifte didaktische Konzepte als auch dafür klar ausgewiesene und verantwortlich zeichnende Unterrichtsfächer fehlen.

2.3.2 Was taugt ein Wikipedia-Artikel und wer steckt hinter dieser Webseite?

Eine weitere zentrale Komponente von Informationskompetenz ist die Bewertungskompetenz. Es ist die Frage nach der Beurteilung von Nützlichkeit und Qualität von gefundener Information im Internet. Diese Frage stellt sich sowohl inhaltlich als auch formal bzw. strukturell. Die Reihung etwa der Anfragetreffer, die eine Suchmaschine vornimmt, folgt vielen technisch-logischen Operatoren, niemals aber inhaltlichen bzw. formalen Qualitätskriterien.

Zum Aufbau umfassender Informationskompetenz im schulischen Kontext braucht es als nächsten Schritt also eine Didaktik der Einschätzung/Bewertung der Qualität von Informationen/Texten aus dem Internet. Besonders interessant wird letzterer Aspekt erneut in Hinblick auf das Web 2.0, was sich mit einem Blick auf das Hauptlexikon des Internets »Wikipedia« gut veranschaulichen lässt.

Wikipedia markiert wie kein zweites Textphänomen des Internets den Beginn des Web 2.0 auf der Ebene von lexikalischen Sachtexten. Das Web 2.0 ist, wie bereits oben ausgeführt, ein Mitmach- und »Sharingphänomen« und Wikipedia ein »Mitmach-Lexikon«, mit dem sich eine Millionenschaft von User/inne/n die globale Welt des Wissens erschreibt, ohne dass ein Ende neuer Einträge bzw. die Diskussion und Modifizierung von bereits bestehenden Einträgen absehbar wären (vgl. Wikipedia 2016b). Wikipedia ist der Prototyp von Sachtext 2.0.

Einen weiteren markanten Unterschied zur analogen Welt von Sachtexten gilt es demnach festzuhalten: Sachtexte aus dem Internet sind häufig unabgeschlossene Produkte und redaktionell nicht von fachlichen Gewährsleuten eines Verlags, sondern von den eigenen User/inne/n betreut. Das hat weitreichende Konsequenzen, auch für den Umgang mit solchen Texten im Unterricht. Während ein Verlag mit einem mangelhaften Produkt, etwa mit einem fehlerhaften Lexikoneintrag, neben dem Imageverlust auch ein beträchtliches ökonomisches Risiko eingeht, lässt mangelnde inhaltliche Qualität das Internetmedium zunächst einmal völlig unberührt. »Du weißt nie genau, was du kriegst« – das trifft vor allem auf die Qualität von im Internet gesuchten und gefundenen Texten zu. Doch wie lassen sich Kriterien für die Qualität von gefundener (Sach-)Textinformation für das Internet bestimmen?

Während man die Qualität eines Wikipedia-Artikels durchaus mit formallogischen Operatoren, wie Anzahl der Autoren, Besucher und Verweise sowie der Ver-

sionsgeschichte, errechnen kann,⁷ so fehlen solche Möglichkeiten für andere Formate wie Websites, Blogs und Diskussionsforen gänzlich. Hier führt der Weg der Qualitätsfeststellung hauptsächlich über das Wissen um Autorenschaft⁸ und den inhaltlichen Abgleich mit verbürgter, meist gedruckter Literatur. So paradox es klingen mag: Das Internet braucht zu seiner Qualitätssicherung (noch) den Apparat des gedruckten Wortes. Auch für diesen Abgleich von digitaler und analoger Information fehlen nach wie vor die didaktischen Konzepte.

2.4 Zurück zur Textkompetenz – Schreiben 2.0

Sachtextkompetenz in Verbindung mit dem Internet 2.0 bedeutet im Wesentlichen auch die Fertigkeit, selber Sach- und Informationstexte für andere schreiben zu können. Die didaktischen Möglichkeiten eines solchermaßen gestalteten Schreibunterrichts sind mannigfaltig und durchbrechen durch das Herstellen einer Öffentlichkeit für diese Texte die lähmende Abgeschlossenheit schulischer Schreibprozesse.⁹ Zudem erfordert diese Art von produktiver Textkompetenz wiederum Medienkompetenz bzw. Informationskompetenz, damit nicht nur konsistente multimodale Textgebilde entstehen, sondern auch die Distribution im Internet gelingt.¹⁰ An diesem Punkt bleibt festzuhalten, dass eine elaborierte schulische Schreibdidaktik im Kontext von digitalen Medien erst zu denken und zu schreiben ist.¹¹ Wie anregend so ein »Schreiben unter Strom« auch für die Schule bzw. den Deutschunterricht sein könnte, zeigen oft Bücher, die nicht unmittelbar aus dem fachdidaktischen Diskurs kommen, wie etwa das gleichnamige Werk des deutschen Texttheoretikers Stefan Porombka und des Autors Hanns-Josef Ortheil (2012).

3. Resümee: Für einen experimentierfreudigen Deutschunterricht

Insgesamt gilt es festzuhalten, dass der Umgang mit unterschiedlichen Sachtexten aus dem Internet neben den didaktischen Herausforderungen zur Textkompetenz – rezeptiv wie produktiv – vor allem Herausforderungen zur Informationskompetenz bzw. Medienkompetenz einschließt. Mit Blick auf intentional und strukturell

7 Siehe dazu die Internetseite www.wikibu.ch. Diese Seite eignet sich ausgezeichnet dafür, mit Schüler/inne/n die Funktionslogik von Wikipedia zu erarbeiten.

8 Weitere Kriterien zur Beurteilung von Informationen aus dem Netz bzw. zur Seriosität von Internetseiten insgesamt finden sich in diversen Beurteilungsrastern, wie zum Beispiel dem der Universitätsbibliothek der Uni Heidelberg: http://www.ub.uni-heidelberg.de/schulung/fits/FITALT/internetquellen_beurteilen.html [Zugriff: 25.2.2016].

9 Mit Blick auf etablierte Prozessmodelle des »Schreibens« erfährt hier vor allem die Aufgabenumgebung eine beträchtliche Aufwertung (vgl. Hayes 2014).

10 Zu den schreibdidaktischen Herausforderungen durch das Internet im Schreibunterricht vgl. z. B. Dieter 2004, aber auch Philipp 2014, S. 78 f.

11 Charakteristisch dafür ist, dass in so manchen aktuellen Standardwerken zur Schreibdidaktik im Deutschunterricht das Schreiben im Netz kaum ein Thema darstellt, vgl. z. B. Fix 2008, Merz-Grötsch 2010.

ähnliche Textgebilde wurde festgestellt, dass Zeitungen für das Lesen von Sachtexten aus dem Internet eine Brückenfunktion in der Schule darstellen könnten. Da umfassende didaktische Modelle für den Bereich von Lese- und Schreibunterricht im Kontext digitaler Medien noch weitgehend ausständig sind, gilt es aus Sicht von Lehrer/innen, sich hier einfach einmal vorzuwagen und auszuprobieren. Im Grunde genommen befinden wir uns in diesem sich so rasant und ständig wandelnden Bereich in einem riesigen Experimentierfeld für den Unterricht – und genau darin könnte auch der Reiz der Sache liegen. Digitale Medien einfach in den Unterricht hereinzunehmen und mit ihnen Lese- und Schreibaufträge in unterschiedlichster Form abzuwickeln, kann den Unterricht für alle Beteiligten sicherlich bereichern und entspricht in hohem Maße dem offiziellen Auftrag von Lehrplänen und diversen Erlässen (z. B. zur Leseförderung und Medienerziehung), den Unterricht möglichst nah an der Lebenspraxis von Schüler/innen und den aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen zu entwickeln.

Literatur

- ASPALTER, CHRISTIAN; SORGER, BRIGITTE; ULLMANN, MARIANNE (2016): Text- und Informationskompetenz. Eine begriffliche Standortbestimmung zur Gründung des »Didaktikzentrums für Text- und Informationskompetenz« an der Pädagogischen Hochschule Wien. Teil 2: Text- und Informationskompetenz im schulischen Kontext. In: *Forschungsperspektiven 7* [in Druck], S. 135–150.
- CHRISTMANN, URSULA; GROEBEN, NORBERT (³2009): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa, S. 150–173.
- DIETER, JÖRG (2004): Lesen und Schreiben im Internet. Eine Herausforderung für den Schreibunterricht. In: Blatt, Inge; Hartmann, Wilfried (Hg.): *Schreibprozesse im medialen Wandel. Ein Studienbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch), S. 162–171.
- FIX, MARTIN (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh (= StandardWissen Lehramt).
- FIX, MARTIN; JOST, ROLAND (Hg., ³2013): *Sachtexte im Deutschunterricht*. Für Karlheinz Fingerhut zum 65. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch).
- FRANKE, FABIAN; KLEIN, ANNETTE; SCHÜLLER-ZWIERLEIN, ANDRÉ (2010): *Schlüsselkompetenzen. Literatur recherchieren in Bibliotheken und Internet*. Stuttgart: Metzler.
- GASSNER, OLIVER (2010): *Warum es keine Digital Natives gibt*. Online: <http://www.ogok.de/2010/03/warum-es-keine-digital-natives-gibt.html> [Zugriff: 25.2.2016].
- GIERLICH, HEINZ (2013): Sachtexte als Gegenstand des Deutschunterrichts – einige grundsätzliche Überlegungen. In: Fix/Jost 2013, S. 25–46.
- GOOGLE (2016): *Mit Google suchen – Google Websuche-Hilfe*. Online: <https://support.google.com/websearch/answer/134479?hl=de> [Zugriff: 25.2.2016].
- HAYES, JOHN R. (2014): Kognition und Affekt beim Schreiben. Ein neues Konzept. In: Dreyfürst, Stephanie; Sennewald, Nadja (Hg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen: Budrich, S. 57–86.
- KRESS, GUNTHER (2009): *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- KRESS, GUNTHER; BEZEMER, JEFF (2015): *Multimodality, Learning and Communication*. London: Routledge.

- KUZMINYKH, KSENIA (2009): *Das Internet im Deutschunterricht. Ein Konzept der muttersprachlichen und der fremdsprachlichen Lese- und Schreibdidaktik*. Frankfurt/M.: Lang.
- LEISEN, JOSEF (2010a): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenteil*. Bonn: Varus.
- DERS. (2010b): Lesen in allen Fächern. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien*. Zug: Klett und Balmer (= Lehren lernen), S. 189–198.
- DERS. (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach*. Stuttgart: Klett (= Klett Sprachen).
- MERZ-GRÖTSCH, JASMIN (2010): *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- PHILIPP, MAIK (2014): *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik: und der systematischen schulischen Schreibförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- POROMBKA, STEPHAN; ORTHEIL, HANNS-JOSEF (Hg., 2012): *Schreiben unter Strom. Experimentieren mit Twitter, Blogs, Facebook & Co*. Mannheim: Duden.
- PRENSKY, MARC (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: *On the Horizon* 9 (5), S. 1–6.
- ROSEBROCK, CORNELIA (2010): Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien*. Zug: Klett und Balmer (= Lehren lernen), S. 50–65.
- ROSEBROCK, CORNELIA; NIX, DANIEL (2011): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- VOGT, RÜDIGER (2013): Über Textrahmen – am Beispiel von Tageszeitungen. In: Fix/Jost (2013), S. 133–149.
- WAMPFLER, PHILIPPE (2014): *Bitte verzichtet auf den Begriff »digital natives«!* Online: <http://schulesocialmedia.com/2014/08/12/bitte-verzichtet-auf-den-begriff-digital-natives/> [Zugriff: 25.2.2016].
- WIKIPEDIA (2016a): *Web 2.0* [Zugriff: 22.2.2016].
- WIKIPEDIA (2016b): *Wikipedia* [Zugriff: 22.2.2016].

Gerda Kysela-Schiemer

Sachcomics

Bildung, Wissen und Information durch Bilder

Wissen soll durch Bilder vermittelt werden. Durch Comics werden seriöse Inhalte leichter zugänglich gemacht. Das ist bestechend – längst nicht mehr nur für Kinder und Jugendliche. Wie können Comics über das rein Unterhaltende hinaus wirken? Wie können Comics im pädagogisch-didaktischen Bereich eingesetzt werden? Gelingt die (authentische) Erzählung im (Sach-)Comic? Sachcomics stellen das Edukative in den Mittelpunkt: eine pädagogisch-didaktische Bereicherung der Bildungslandschaft?

Das Buch »Luhmann leicht gemacht«, verfasst von Margot Berghaus (2011), ruht in meinen Händen. Niklas Luhmann ist einer der großen Gesellschaftsanalytiker des 20. Jahrhunderts, der die Gesellschaft, ihre Teilbereiche und die sozialen Systeme untersucht hat und dessen Theorie hohes Ansehen in Kultur-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften genießt. Ich frage mich: Wie kann das Werk von Niklas Luhmann »leicht gemacht«, also leicht zugänglich gemacht werden? Es ist komplex und die Sprache kompliziert. Ich entdecke im Buch von Margot Berghaus nicht nur eine klare, in kleine Häppchen aufgeteilte Darstellung des Stoffes, sondern vor allem Schaubilder, anschauliche Beispiele und Cartoons. Meine damals erste bewusste Begegnung mit einem philosophisch-wissenschaftlichen Text der anderen Art. Sachcomic oder nur ein munterpointiertes Sachbuch?

Meine anfängliche Verwirrtheit durch das Buch »Luhmann leicht gemacht« entpuppt sich nach Kenntnis der vielen verschiedenen Definitionen (»Nicht überall, wo

Sachcomic draufsteht, sind auch Sachcomics drin«; Hangartner 2013, S. 15) als Graphic Guide (Infocomics): als ein Buch, in dem partiell eigentliche Comics oder Comic-Elemente zur Attraktion genutzt werden und die Stilelemente einer Erweiterung der gängigen Sichtweisen dienen (vgl. dazu auch Sachcomics – siehe unten stehend).

1. Persönliche Vorüberlegungen

Unüberschaubar ist die Zahl der Angebote in den letzten 20 Jahren geworden, die mittels Comics mehr als unterhalten wollen. Scott McCloud, einer der bedeutendsten Comictheoretiker, ist davon überzeugt: »Die Möglichkeiten des Comics sind seit jeher – und auch heute – unbegrenzt« (McCloud 2001). Davidson (2008, zit. nach Hangartner 2013, S. 13) spricht von einer »veritable explosion of non-fiction graphic novels on educational topics«.

Zunächst stellt sich die Generalfrage: Was macht ein Buch zum Sachbuch? Sind es die naturgetreuen Abbildungen? Ist ein mit einem Glossar ausgestattetes Buch auf jeden Fall ein Sachbuch? Wo liegt die Grenze zwischen faktenorientierter Informationsvermittlung und purer Lust am Erzählen?

Hinzu kommt, dass ein Sachbuch wie kaum eine andere Gattung den Wandel von Lese- und Sehgewohnheiten abbildet und kaum ein Buch so schnell nicht mehr zeitgemäß ist wie ein Sachbuch – sowohl, was die Information anbelangt, als auch die grafische Aufbereitung (vgl. Wexberg 2014, S. 3).

2. Definition: Sachtext – Sachbuch – Sachcomic

»Was ein *Sachtext* ist, weiß jeder, denn mit Sachtexten haben alle täglich zu tun, dennoch fällt die Abgrenzung, geschweige denn eine Definition schwer« (Marquardt 2004, S. 149). Während Christmann/Groeben Sachtexte als »eine breite Palette ganz unterschiedlicher Texte wie Lehr- und Sachbücher, journalistische Texte, Gesetzestexte, juristische Texte, wissenschaftliche Zeitschriftenaufsätze, Fachtexte unterschiedlicher Sparten, Verhandlungstexte, Bedienungsanleitungen, Manuale etc.« (Christmann/Groeben 2002, S. 150) definieren, die je nach Funktionen, Zielen und Zwecken in die Subgruppen »didaktische Texte oder Lehrtexte«, »Persuasionstexte« sowie »Instruktionstexte im engeren Sinn« (ebd.) eingeteilt werden, weisen andere Autoren mit Recht darauf hin, dass eine große Anzahl von Mischformen vorliegt (vgl. Jost 2005, S. 19).

Unter einem Sachcomic wird eine Bildfolge verstanden, deren Gegenstand ein bestimmter Sachverhalt oder ein Problem ist. Die Bildfolge wird primär zur Wissens- und Informationsvermittlung verfasst (vgl. Jüngst 2012). Obwohl sich in Recherchen häufig Listen über die unterschiedlichen Textsorten, die in Comicformen existieren, finden, gibt es kaum Hinweise auf inhaltliche Charakteristika, die Sachcomics klar abgrenzbar machen. Wer einen Sachcomic produziert, geht in der Regel vom Prototypen Comic als Rahmendefinition aus.

Nach Peeters (2003) ist ein Comic »eine Narration in einer Abfolge von Einzelbildern (panels), die zu einem Seitenlayout kombiniert werden. Verbaltext tritt in

Sprechblasen oder Erzählboxen auf oder wird als Onomatopöie in das Bild integriert« (Peeters 2003, zit. nach Jüngst 2012, S. 76). McCloud versteht ein »synästhetisches Medium« darunter, das versucht, verschiedene Sinne über Text, Zeichnung und hybride Formen zwischen Text und Bild anzusprechen (vgl. McCloud 2001). Blank betont, dass es sich bei Sachcomics um »Comics, die nicht nur auf Unterhaltung des Lesers abzielen« (Blank 2010, S. 215) handelt. Hangartner sieht einen Sonderbereich innerhalb des Mediums, in dem sich die Wirkungsabsicht des »Edukativen« in den Mittelpunkt stellt (vgl. Hangartner 2013, S. 14), obgleich gerade das »Edukativen« in einigen Terminologien geflissentlich vermieden wird, indem von »special purpose comics« (Davidson 2008, zit. nach Hangartner 2013, S. 14), von »full-colored-continuities« oder »pictorial stories« gesprochen wird (vgl. ebd.). Im Deutschen ist die Definition von Dolle-Weinkauff gut eingeführt:

Spielart der Sachliteratur, die mit den visuell-verbalen Darstellungsmitteln des Comics operiert. Als nichtfiktionales Genre intendiert der Sachcomic in erster Linie Information. Die Themen des Sachcomic reichen von naturwissenschaftlicher, technischer und politisch-gesellschaftlicher Information bis hin zu handbuchartigen Formen und Ratgeberliteratur (Kochbücher, Reparaturanleitungen). (Dolle-Weinkauff 1990, S. 332)

Dolle-Weinkauff differenziert weiter und bringt den englischen Terminus *Educational Comic* ins Spiel. Damit werden belehrende Comics, fiktionale Comic-Geschichten wie auch Sachcomics bezeichnet, die für unterrichtliche Zwecke hergestellt werden (vgl. ebd., S. 327).

Unterhaltungcomics wie beispielsweise *Asterix* werden in der Fachwelt nicht zu den Sachcomics gezählt, obwohl ihnen ohne weiteres Bildungspotenziale zugeschrieben werden. Auch Comic-Adaptionen für bekannte Werke der Weltliteratur (z. B. die Serie *Classics Illustrated*) sind »zwar erzieherisch bildend« (Jüngst 2012, S. 77), doch beziehen sie ihre Stoffe aus der fiktionalen Literatur und werden deshalb nicht zu den Sachcomics gezählt. Ebenso verhält es sich mit Erstlesebüchern in Comicform. Sie sind auch keine Sachcomics, denn nicht ihr Inhalt, sondern die Gestaltung soll hier dem Lernen besonders dienlich sein.

Im Bereich der Comics hat es in den letzten Jahren eine starke Diversifizierung und Hybridisierung gegeben. Künstlerisch ausgezeichnete Werke wurden diversifiziert und im Comic-Format als *Graphic Novel* bezeichnet und etabliert, während im Bereich der Sachcomics der Begriff Hybridisierung wichtig wird, da mit hybriden Formen gearbeitet wird (vgl. ebd., S. 75 ff.).

3. Gründerzeit der Sachcomics

Die Gründerzeit der Sachcomics liegt in den 1940er-Jahren in den USA. Mit den Heftreihen *True Comics*, *Real Heroes* und *Classics Illustrated* wurde der Weg der Wahrhaftigkeit eingeschlagen. Das Faktische sollte über dem Fiktionalen stehen, denn das Leserpublikum sollte sich *wirkliche* (echte) Helden mit *wirklichen* Heldentaten zum Vorbild nehmen – ein pädagogischer Impetus wurde mitgedacht (vgl. Hangartner 2013, S. 17). Der Erfolg der Heftreihen war groß; die Auflagenzahl von

True Comics lag beispielsweise bei rund 400.000 Exemplaren. Verlegerische Motivationen lagen in »volkspädagogischer Absicht« (Hangartner 2013, S. 20), aber natürlich auch in kommerzieller. *Classics Illustrated* erfüllten einen Bildungsauftrag. Sie sollten Mittel sein, die Jugend durch Comics zum »guten Buch« und zum »richtigen Lesen« zu (ver)föhren (vgl. ebd., S. 21).

Dabei ist ein Name mit der Hochblüte der Sachcomics eng verbunden: Will Eisner (1917–2005). Bekannt als Vater des Begriffs *Graphic Novel* durch sein Werk *A Contract With God and other Tenement Stories* aus dem Jahre 1978, gilt er auch als Schöpfer der Serie *The Spirit* (1940–1952). Hier kreiert er Kriminalgeschichten im Ton des *Film noir* (ein maskierter Protagonist engagiert sich mit seinen Taten für das Gute) und setzt ab 1942, während seines Kriegseinsatzes, sein didaktisches Zeichentalent für die US-Armee ein. Mit *Army Motors* beginnt Eisner, Comics mit Instruktionscharakter zu kreieren und gründet nach Kriegsende die Firma American Visuals Corporation, die Sachcomics für die Armee und weitere staatliche Departments konzipiert und herstellt. Am bekanntesten werden die *P*S Magazine*, die sich anfänglich an ein fast ausschließlich männliches Publikum richten und mit denen Eisner in gewissem Maße die *Maxime Sex sells* verfolgte. Zu Beginn des Vietnamkrieges erreichten die *P*S Magazine* Auflagenhöchstzahlen mit 140.000 bis 195.000 verkauften Heften.

Eisner sieht in Sachcomics die Möglichkeit, keinen *Zeitdruck* (»pression of time«) im Gegensatz zu Animations- oder Realfilmen zu verspüren: »There is a room for approximation and opportunity for specific performances which the reader can examine without pressure.« (Eisner 1985, S. 144)

4. Warum Sachcomics?

Blank betont, dass die Entstehungsgeschichte von Sachcomics eine in gewisser Art paradoxe ist. Weshalb? Sachcomics wurden von Menschen entwickelt und gestaltet, die Comics nicht liebten. Sie produzierten und verkauften diese jedoch jenen Menschen, die Comics liebten.

Paradoxerweise bringt gerade die zunehmende Popularität des Comics als didaktisches Mittel eine implizite Abwertung mit sich. Denn das Argument, das von Herausgebern didaktischer Comics für die Wirkungsmacht dieses Mediums vorgebracht wird, ist eben jenes, das jahrzehntelang dazu diente, Comics als trivial zu diskreditieren: seine Anwendbarkeit als Medium für »Ungebildete«. (Blank 2010, S. 230)

Ein hervorstechendes Merkmal von Sachcomics stellt die Popularisierung von Wissen und ihre Ausrichtung auf ganz bestimmte Zielgruppen dar. Nicht unwichtig erscheint dafür die äußere Form der Darstellung. Sachcomics werden für Kinder oft als (kostenlose) Broschüren hergestellt. Da häufig das Interesse an gewissen Informationen in der Bevölkerung fehlt, soll der Zugriff zum Wissen durch eine attraktive Aufbereitung – eben durch das Comicformat – reizvoll werden (z. B. *Mogstl greift ein! Gegen Mobbing und Gewalt an Schulen* von der Kinder- und Jugendanwaltschaft OÖ, 2009; *Geschichten aus dem Internet ... die man selber nicht erleben möchte* von der Schweizerischen Kriminalprävention, 2010).

Wie erwähnt, ist im Deutschen *Sachcomic* ein gut eingeführter Begriff (vgl. Dolle-Weinkauff 1990, S. 303 ff.), der eine Parallelbildung zum Sachbuch darstellt und eine Untergruppe des Comic ist. Bevorzugt werden im Sachcomic:

- historisch-politische Themen (insbesondere für Erwachsene seit den 1970er-Jahren; teilweise mit progressiv-linkem Akzent),
- dokumentarische Themen für historische Ereignisse, die behandelt werden (vgl. Weidenmann 1991),
- unterrichtliche Zwecke (»Lehr-/Zeitbilder«; vgl. Havas/Habarta 1993, S. 192 ff.),
- Wissenschaftscomics für die gebildete Leserschicht sowie
- Comics, die zur Verhaltens- und Bewusstseinsänderung führen sollen (Ratgeber-, Lebenshilfecomics mit Anleitungsscharakter; vgl. Eisner 1996).

Obwohl Sachcomics nach wie vor im Deutschen eher ein Nischendasein fristen, haben sich drei Argumente, die für dieses Genre angeführt werden, nicht nur bei Expert/innen durchgesetzt:

- Durch Sachcomics sollen Comic-Leser/innen mehr für das Lesen von unterschiedlichen Genres begeistert werden. Sollten sie nur Comics mögen, so müssten als wichtig erachtete Inhalte in Form von Comics vermittelt werden.
- Designstudios, die Sachcomics produzieren, weisen auf die Qualität der Bild-Wort-Verbindungen hin, die als herausragend geeignet zur Wissensvermittlung bezeichnet werden.
- Die sinnliche Qualität des Erzählens in Comic-Bildfolgen soll das Interesse der Leserschaft für bestimmte Themen wecken (vgl. Jüngst 2012, S. 76 ff.).

5. Für und Wider Sachcomics

Durch Bild-Text-Informationen der *Educational Comics* sollen diskursive Wissensbestände zu einem starken emotionalen Erlebnis werden. Ziel ist es, die Lesebereitschaft der jeweiligen Zielgruppe zu erhöhen. Bei entsprechendem Gebrauch soll möglichst viel (überspitzt: möglichst alles), was kommuniziert werden soll, im Bild gezeigt werden. Hier versteckt sich eine Diskrepanz.

In vielen Sachcomics wird das Bild als Anreiz verwendet, nicht jedoch als Sinnstifter, denn es kommt selten vor, dass ganze Wissensbestände in optisch narrative Elemente transformiert werden und das Bild zumindest gleichwertig neben das Wort tritt. Skeptiker/innen befürchten, dass es im *Educational Comic* durch die popularisierende Absicht, die verfolgt wird, zu einer Nivellierung von Erfahrung und Verwässerung der Erkenntnisse kommt (vgl. Schmidt 2005, zit. nach Vogel 2013, S. 65). Diese Gefahr besteht. Andererseits werden emotionale und informative Inhalte im Sachcomic stark verdichtet, intensiviert und kodiert. Damit diese Inhalte entsprechend wahrgenommen, dekodiert und gespeichert werden können, ist ein hohes Maß an Medienkompetenz bzw. *Visual Literacy* notwendig (vgl. Vogel 2013, S. 88).

So ist es nicht verwunderlich, wenn Jüngst darauf hinweist, dass sich viele Informationen präziser und eindrucksvoller über einen Verbaltext vermitteln lassen,

auch wenn diese Auffassung der gängigen Auslegung von der Aussagekraft und Universalität des Bildes widerspricht (vgl. Jüngst 2012, S. 81).

Die Frage des Zeichenstils ist nicht unerheblich für das Verstehen von Sachcomics. Da es nicht *den* Comic-Zeichenstil gibt, hat sich eine Vielzahl an Stilen entwickelt, die zu unterschiedlichen Interpretationen des Inhalts führen können. Dazu kommt das für Comics gattungstypische Lettering – die verwendeten Schriftarten in den Sprechblasen und Textboxen. Klassische Comics aus dem anglo-amerikanischen Raum oder aus Frankreich verwenden ausschließlich die von Comic-Fans eingeforderten Großbuchstaben, während das Deutsche durch die regelhafte Groß-Klein-Schreibung charakterisiert wird. Das Lesen von Großbuchstaben-Lettering ist anstrengender als die Groß-Klein-Schreibung – ein nicht zu vernachlässigender Aspekt für Kinder und Jugendliche (vgl. Bergner 1990, zit. nach Jüngst 2012, S. 82).

Für Sachcomics fehlt die eigentliche erzählerische Gestaltung (Narration), denn es werden Narrationsmuster aus den verschiedensten Quellen verwendet. Jüngst spricht von *Spendertextsorten*: »Sachcomics sind [...] keine neue Textsorte, auch hat sich innerhalb der Sachcomics selbst bisher keine wirklich neue Textsorte entwickelt. [...] So begegnet man sehr häufig der Schulerzählung, oft kombiniert mit einer Abenteurerreise.« (Jüngst 2012, S. 80; dazu auch Dolle-Weinkauff 2013; Ewers, 2006).

Bedacht werden müssen in diesem Zusammenhang die verschiedenen Textsorten, für die es unterschiedlich schwierig ist, auf bereits existierende Genres eine Bild-Text-Folge aufzubauen. So passen Texte, die auf schriftlichen Textsorten basieren, stilistisch nicht in Sprechblasen. Bei Biographien existieren häufig für wichtige Handlungen und Momente keine Bilder.

Ganz anders verhält es sich bei Anleitungcomics. Die Bildfolgen eignen sich ausgezeichnet für Schritt-für-Schritt-Anleitungen, doch fehlt das narrative Element zur Gänze. Um diesen Aspekt und gleichzeitig Witz in die Anleitung zu bringen, könnte im Sachcomic eine kleine Geschichte über Pannen, Gelingen und Nicht-Gelingen einer Aufbauhandlung zur Auflockerung eingebaut werden. Wer im Sachcomic Orientierungshilfen sucht, wird sie kaum finden, zumeist fehlen Inhalt- und Schlagwortverzeichnis (vgl. Jüngst 2012, S. 80 f.).

6. Ähnlichkeiten und Differenzen: Isotype und Comics

Der österreichische Pädagoge und Philosoph Otto Neurath geht 1991 einen Schritt weiter und sieht ein »Jahrhundert des Auges« aufkommen. Er startet sein Projekt zur Entwicklung eines *International System of Typographic Picture Education (Isotype)*: Eine internationale visuelle Sprache schaffe die Möglichkeit, den Menschen »Informationen auf universell verständliche Weise zu vermitteln« (Neurath 1991, S. 616). Neurath hat dabei die ägyptischen Hieroglyphen als Modell vor Augen. Er ist mit diesem Modell nicht allein.

Auch Scott McCloud (2001, S. 22 f.) vertritt in seinem international anerkannten Fachbuch *Comics richtig lesen*, das ausschließlich in reiner Comicform zu studieren ist, diese Ansicht. Isotype sind heute auf Flughäfen, Bahnhöfen, Wegweisern zu

Taxis, Bussen oder WC-Anlagen nicht mehr wegzudenken (vgl. Hartmann/Bauer 2002, zit. nach Keller 2013, S. 107).

Sie scheitern dennoch im großen Stil, weil sie gesellschaftliche Zusammenhänge nicht erklären oder nicht genügend visualisieren können, obwohl sich in der Suche nach Abstraktionsprozessen zentrale Darstellungsprinzipien zwischen Comics und Isotype ähneln. Isotype versucht, Formen höchstmöglich zu abstrahieren und zu einer logisch stimmigen visuellen Kunstsprache zu stilisieren, sodass die entstandenen Kunstfiguren den Betrachter/die Betrachterin stumm ansehen. Wenn sie interagieren, so zeigen sie jedoch bloß klar definierte, logische, in sich abgeschlossene Handlungsvorgänge (vgl. Keller 2013, S. 111).

7. Themen und Verbreitung

Stellt man die Frage, wo Sachcomics bevorzugt konsumiert werden, so nimmt Japan unumstritten Platz eins ein. Das Land gehört zu den größten Sachcomicproduzenten der Welt und entsprechend gibt es für jede denkbare Zielgruppe Sachcomics. Der Überbegriff lautet »info manga«, der wiederum in »Lernmanga« und »Schulmanga« unterteilt wird. Zudem gibt es auch Mangas, die nicht eindeutig der Informationsvermittlung gewidmet sind. Sie werden als »erudition comic« bezeichnet (vgl. Schodt 1996, S. 152).

Die Fülle und Beliebtheit von Sachcomics in Mangaform erklärt die starke Verbreitung von Mangas zum Japanisch lernen; zumeist ist durch die Bild-Textfolgen das Lernpensum gut zu bewältigen. Allerdings schränkt Jüngst ein, dass man nach dem Durcharbeiten der Lehrbücher noch keine umfassende Sprachkompetenz erworben hat. Generell eignet sich zum Sprachenlernen die Dialogstruktur im Comic-Format außerordentlich, wenngleich die erklärenden Teile (z. B. zur Grammatik) meist nicht als Comic gestaltet werden können, weil sie auf rein grafische Weise schlecht darzustellen sind (vgl. Jüngst 2012, S. 79). In Frankreich wird der Sachcomic mit *bande dessinée pédagogique* umschrieben. Die Comics sind meist informativ, aber nicht rein pädagogisch. Im Englischen wird mit *educational comic* auf die pädagogische Funktion der Produkte hingewiesen (vgl. Jüngst 2012, S. 77). Während für Kinder im Deutschen viele Themenbereiche durch Sachcomics aufgegriffen werden (Alltagsthemen, naturwissenschaftliche und historische Themen, Biographien von Wissenschaftler/innen oder politische Themen), gibt es für Erwachsene eher wenige Angebote.

8. Sachcomics für Erwachsene, Jugendliche und Kinder

Sachcomics treten in unterschiedlichen Formen auf. Einige Beispiele für Jung und Alt seien angeführt:

Die klassische Form von Sachcomics zum Lesen und Verstehen (auch für Neueinsteiger) wurde bereits erwähnt: Scott McCloud (2001): *Comics richtig lesen. Die unsichtbare Kunst*. In diesem Buch wird auf 200 Seiten eine fundierte Einführung in das Lesen von Bild und Text und in die Entwicklung der Comic-Szene gegeben.

Eine reichhaltige Auswahl an Sachcomics wurde in den 1970er-Jahren durch den Rowohlt-Verlag (rororo sachcomic) hergestellt. Die Themen reich(t)en von *Frieden für Anfänger* über *Marx für Anfänger*, *Trotzki für Anfänger* bis hin zu *Computer für Anfänger*. Die Titel sind Zeugen eines kleinen Booms der Sachcomics in den späten 1970er-Jahren, als der Verlag mit seiner »... für Anfänger«-Reihe sechsstellige Verkaufszahlen erzielte. So schnell die Titel populär wurden, so schnell verschwanden sie wieder vom Markt, sind aber antiquarisch erhältlich.

Seit die *Graphic Novel* in den vergangenen Jahren auch das Feuilleton erobert hat und ein stetig wachsendes erwachsenes Publikum nach immer neuen Formen grafischen Erzählens verlangt, ist auch der Sachcomic wieder aktuell. Zwei der erfolgreichsten *Graphic Novels* der letzten 30 Jahre, Art Spiegelmans *Maus* und Marjane Satrapis *Persepolis, eine Kindheit im Iran*, sind nach den oben genannten Kriterien keine reinen Sachcomics, doch vermitteln sie tiefere Einblicke in den Nationalsozialismus und in das unterdrückte Leben im Iran seit Beginn der Islamischen Republik Iran. Sie können als *Icebreaker* für Sachcomics bezeichnet werden.

Das Internet als Verbreitungsort für Sachcomics hat sich bis heute nicht durchgesetzt – dennoch zwei Beispiele: Ein interessanter Online-Sachcomic stammt aus der Schweiz. Mit *Unerhört* ist eine Bildgeschichte unter der Trägerschaft von *pro Audito Schweiz* zur Hörbehinderung kreiert worden und kann unter www.sachcomics.ch abgerufen werden. Für Kinder stellt die Sachcomic-Serie *Hanisauland, Politik für dich* (www.hanisauland.de) eine interessante Mischform zwischen Buch und Internet dar.

2016 gibt es erstmals eine ungewöhnliche Ausstellung mit Sachcomics: Bis 26. Juni 2016 widmet sich zum ersten Mal in Berlin das Schwule Museum (www.schwulesmuseum.de) dem vergleichsweise neuen Thema *queere Comics*. Es sind Comics mit LGBTI*-Charakteren (Abkürzung für: Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender/Transsexual, Intersexed). Der Fokus liegt dabei auf *Superheld/inn/en*, die sich in einer heteronormativen Welt durchsetzen mussten oder immer noch müssen. Eine eigene Abteilung ist dem Thema »Aids/HIV« gewidmet und zeigt, wie mit Comics gegen die Gesundheitskrise gekämpft wurde – vom *Condom Man* bis zu den *Stigma Fighters*.

Bleibt für die Autorin abschließend noch die Frage zu klären: Haben (Sach-)Comics tatsächlich Zukunft? Durch den Siegeszug der Graphic Novels sollte auch dem Bereich Sachcomics der Einzug als Mittel zur Wissensvermittlung gelingen, insbesondere, weil die »Zeit der Wissensvermittlung durch Comics erst angebrochen« (Hangartner 2013, S. 7) ist. Und nicht zuletzt, um gesellschaftliche, philosophische und historische Aspekte sowie Kunst und Kultur ansprechend und leichter verdaulich präsentieren zu können. Die durchwegs einleuchtende Kraft der Bilder in Verbindung mit guten Geschichten bietet neue Möglichkeiten, »Wissen in medial gesättigten und kulturell diversen Gesellschaften auf anregende und erfolgreiche Weise« (ebd.) zu vermitteln – dies im klaren Bewusstsein, dass die Kommunikation mit Bildern guter Vermittlung und bewusster Auseinandersetzung bedarf.

Literatur

- BERGHAUS, MARGOT (³2011): *Luhmann leicht gemacht*. Köln: Böhlau/UTB.
- BLANK, JULIANE (2010): Alles ist zeigbar? Der Comic als Medium der Wissensvermittlung nach dem icon turn. In: *KulturPoetik. Journal for Cultural Poetics* 10 (2), S. 214–233.
- CHRISTMANN, URSULA; GROEBEN, NORBERT (2002): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa, S. 150–173.
- DOLLE-WEINKAUFF, BERND (1990): *Comics. Geschichte einer populären Literaturform in Deutschland seit 1945*. Weinheim: Beltz.
- EISNER, WILL (1985): *Mit Bildern erzählen. Comics & Sequential Art*. Wimmelbach: Comic Press.
- DERS. (1996): *Graphic Storytelling and Visual Narrative*. Florida: Tamarac.
- EWERS, HANS-HEINO (2006): *Zu unrecht verschmäht. Problemliteratur für Jugendliche und die Gattung der Problemerkählung*. Vortrag auf der Kinder- und Jugendliteraturtagung in der evangelischen Akademie Tutzing, 16.–18. Juni 2006. Online: <http://user.uni-frankfurt.de/~ewers/word-dl/Vortrag%20Tutzing%202006.pdf> [Zugriff: 19.10.2012].
- JOST, ROLAND (2005): Sachtex te versus literarische Tex te? In: Fix, Martin; Jost, Roland (Hg.): *Sachtex te im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch, Bd. 19), S. 19–24.
- HANGARTNER, URS (2013): Sequential art to teach something specific. Sachcomics – Definitorisches, Historisches, Aktuelles. In: Hangartner u. a. 2013, S. 13–41.
- HANGARTNER, URS; KELLER, FELIX; OECHSLIN, DOROTHEA (Hg., 2013): *Wissen durch Bilder. Sachcomics als Medien von Bildung und Information*. Bielefeld: transcript.
- HAVAS, HARALD A.; HABARTA, GERALD (1993): *Comicwelten. Geschichte und Struktur der neunten Kunst*. Wien: Edition Comic Forum.
- JÜNGST, HEIKE ELISABETH (2012): Sachcomics für Kinder. Erscheinungsformen, Themen und Strukturen. In: Institut für Jugendbuchforschung der J.-W.-Goethe-Universität, Frankfurt/Main und der Staatsbibliothek Preußischer Kulturbesitz, Berlin, Kinder- und Jugendbuchabteilung (Hg.): *Kinder- und Jugendliteraturforschung 2011/12*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 75–100.
- KELLER, FELIX (2013): Gesellschaft als Comic. Soziologie via Bilderzählung. In: Hangartner u. a. 2013, S. 93–129.
- MARQUARDT, DORIS (⁴2004): Sachtex t. In: Lange, Günter; Marquardt, Doris; Petzoldt, Leander; Ziesenis, Werner: *Textarten – didaktisch. Erste Hilfe für den Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 149–152.
- MCCLOUD, SCOTT (2001): *Comics richtig lesen. Die unsichtbare Kunst*. Hamburg: Carlsen.
- NEURATH, OTTO (1991): *Gesammelte bildpädagogische Schriften*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- SCHODT, FREDERIK (1996): *Dreamland Japan. Writings on Modern Manga*. Berkeley, CA: Stone Bridge Press.
- VOGEL, MATHIAS (2013): Pathosformel und Ausdrucksfigur in Educational Comics. Bildhafte Sinnproduktion durch die Anlehnung an die kunsthistorische und mediale Tradition. In: Hangartner u. a. 2013, S. 65–91.
- WEIDENMANN, BERND (1991): Foto oder Zeichnung? Zur Problematik des Bildes im dokumentarischen Comic. In: Kagemann, Jürgen (Hg.): *Comics Anno. Jahrbuch zur Forschung populär-visueller Medien*. Bd. 1. München, S. 26–41.
- WEXBERG, KATHRIN (2014): Einleitung. Fokus. In: Lexe, Heidi; Wexberg, Kathrin (Hg.): *Grund- und Aufriss. Sachbuch-Perspektiven*. Wien: STUBE – Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur. Fernkurs, S. 3.

Madeleine Strauss

Der Sachtext im fächerübergreifenden Unterricht

Eine verkannte Textsorte

Im Beitrag werden didaktische Überlegungen angestellt, wie sowohl im Deutschunterricht als auch im fächerübergreifenden Unterricht mit Sachtexten gearbeitet werden kann. Dazu gibt es praktische Unterrichtsbeispiele. Es werden Möglichkeiten gezeigt, wie Schülerinnen und Schüler ausgehend von der Alltagssprache zu einer ihnen eigenen Bildungs- und Fachsprache finden können. Dazu gehören verschiedene Strategien zum Textverständnis in allen Fächern ebenso wie Übungen zum Umgang mit dem Fachvokabular und das Sprechen über Lerninhalte. Ein mögliches Lernergebnis ist die Produktion eines eigenen Texts.

Während Schüler/innen Sachtexte oft als schwierig empfinden, weil ihnen die Sprache aufgrund der Informationsdichte und des Fachvokabulars fremd und unzugänglich erscheint, fehlt Nicht-Germanist/inn/en oft das Bewusstsein dafür, dass Sachtexte die Basis ihres Unterrichts bilden. Bei Deutsch-Lehrer/inne/n hingegen ist die Arbeit an und mit Sachtexten im Allgemeinen wenig beliebt, weil die Beschäftigung mit anderen Textsorten bzw. mit Literatur oft als vorrangiges Ziel des Deutschunterrichts gesehen wird. Das steht allerdings so weder im Lehrplan (vgl. BMBF 2004) noch in den Bildungsstandards (vgl. BIFIE 2011).

Dennoch – Sachtexte sind überall zu finden: in Lehrbüchern (auch Deutsch-Büchern), im Internet, in Zeitungen, in Film und Fernsehen. Wer diese Medien kompetent nutzen will, muss lernen, mit ihnen umzugehen – und zwar sowohl rezipierend als auch produzierend.

MADELEINE STRAUSS ist Lehrerin für Deutsch und Französisch am BG und BRG St. Martinerstraße in Villach, Mitarbeiterin an der PH Kärnten am Institut II (Sekundarstufe I und II) im Bereich Fortbildung, ARGE-Leiterin Deutsch in Kärnten, Fachkoordinatorin für Bildungsstandards, Mitglied des NAWI-Netzwerks Kärnten. E-Mail: madeleine.strauss@ph-kaernten.ac.at

Aktuell bietet die Standardisierte Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Chance und Notwendigkeit zum Umdenken. Das sollte allerdings nicht erst in der Sekundarstufe II, sondern schon ab der fünften Schulstufe geschehen. Die Klagen vieler Kolleg/inn/en anlässlich der Betreuung der Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA), dass Schülerinnen und Schüler nicht schreiben können, müssen in einem geänderten Bewusstsein der Verantwortung der Lehrer/innen aller Fächer für die Entwicklung von Schreibkompetenz münden.

Auch um den Anforderungen einer kompetenzorientierten Fragestellung, wie sie im Rahmen der mündlichen SRDP für alle Fächer gefordert wird, genügen zu können, müssen Schüler/innen in allen Fächern lernen, ihre eigene, sachliche Sprache zu entwickeln. Reproduktion, Transfer und Reflexion benötigen Sprachkompetenz. Der Weg dorthin führt über die Beschäftigung mit Sachtexten in allen Fächern. Dafür ist es nötig, Ängste und Bedenken abzubauen und dem Argument entgegenzutreten, dass man zum Beispiel im naturwissenschaftlichen Unterricht einfach keine Zeit habe, sich auch noch mit Sprache auseinanderzusetzen. Lehrpersonen müssen erkennen, wie positiv sich die Beschäftigung mit der Sprache auf den Fachunterricht auswirkt.

Es geht also darum, in allen Fächern sowohl Textverständnis als auch die Fähigkeit des (vor-)wissenschaftlichen Schreibens zu entwickeln. Schülerinnen und Schüler müssen dabei unterstützt werden, ihre eigene *Sachsprache* zu entwickeln. Diese unterscheidet sich grundlegend von den verwendeten Textvorlagen. Nur wenn es Schülerinnen und Schülern gelingt, fremde Texte in die eigene Sprache quasi zu *übersetzen*, ist nachhaltiges Lernen überhaupt möglich, nur dann können Quellen auch für die eigene Textproduktion bzw. für die mündliche Auseinandersetzung mit einem Thema sinnvoll genutzt werden.

Für Hilbert Meyer ist »intelligentes Üben« eines der Merkmale guten Unterrichts. Um Schülerinnen und Schülern das Üben komplexerer Kompetenzen zu ermöglichen, müssen sie Lernstrategien beherrschen. Sie können mit neuem Wissen umgehen, »indem sie den Sachverhalt in eigenen Worten formulieren« (Meyer 2004, S. 108f.). Urs Ruf und Peter Gallin unterscheiden in Anlehnung an Martin Wagenschein zwei wesentliche Schritte auf dem Weg zum Verständnis:

Überall, wo Menschen sich aufmachen, um mit einer Sache Kontakt aufzunehmen und sie in der Vorschau zu erforschen und zu begreifen, ist die Sprache des Verstehens am Werk. Und überall, wo Menschen zurückschauen, um das Erforschte zu sichten, zu ordnen, zu integrieren und für die Zukunft verfügbar zu machen, bewegen sie sich erklärend und definierend in der Sprache des Verstandenen. (Ruf/Gallin 1998, S. 26)

Ausgehend von diesen Überlegungen möchte ich im Folgenden sowohl Möglichkeiten der Arbeit mit Sachtexten im Rahmen des Deutschunterrichts anführen als auch Anregungen für den Fächer übergreifenden Unterricht geben.

2. Rezeption

Von den zahlreichen Möglichkeiten des Umgangs mit Sachtexten, die vor allem im Deutschunterricht angewendet werden können, seien hier nur einige genannt:

2.1 Textaufbereitung, um anderen den Inhalt zu erklären

- *reziprokes Lehren* (vgl. Scharnhorst 2003): Vier Schüler/innen arbeiten gemeinsam an einem Text, den sie absatzweise lesen. Für jeden Absatz übernimmt abwechselnd eine/r die Rolle der Lehrerin/des Lehrers. Diese/r stellt Fragen zum Text, gibt den Auftrag, den Inhalt zusammenzufassen, möchte wissen, wie es weitergehen könnte.
- *Lerntempoduett* (vgl. Wahl 2004, S. 57–67): Jeweils die Hälfte der Klasse erhält denselben Text auf einem farbigen Blatt, die andere Hälfte bekommt einen anderen Text auf anders farbigem Papier. Alle haben die Anweisung, den Text so aufzubereiten, dass der Inhalt erzählt werden kann (Stichworte, Mindmap, Skizze ...). An einer Stelle der Klasse ist die »Haltestelle«. Wer seinen Arbeitsauftrag erledigt hat, geht dorthin und wartet, bis ein Kind mit einem anders farbigen Text kommt. Die beiden, die im selben Tempo gearbeitet haben, sind jetzt Partner. Sie erzählen einander den Inhalt ihres Texts. Wie dann weiter gearbeitet werden soll, ob der »fremde« Text schriftlich festgehalten wird, ob Fragen dazu gefunden werden sollen, ob gemeinsam Zusammenfassungen verfasst werden etc. bleibt der Intention der Lehrkraft überlassen. Wichtig ist, für die schnell arbeitenden Schüler/innen eine zusätzliche Aufgabe vorbereitet zu haben.
- *Kugellager* (vgl. BMUKK 2011): Die Schüler/innen stellen sich in zwei konzentrischen Kreisen auf und sehen einander an. Innenkreis und Außenkreis haben jeweils die gleichen Texte erhalten. Nach entsprechender Vorbereitung (Notizen, Mindmap, Skizze ...) erzählen die Schüler/innen ihrem Gegenüber den Inhalt ihres Texts, diese/r macht sich Notizen. Nun rückt zum Beispiel der Innenkreis um eine Person nach rechts und erzählt den Inhalt des fremden Texts seinem Gegenüber. Diese/r kennt den Text und kann korrigieren und ergänzen. Wenn auch der Außenkreis um eins weiter rückt, ergeben sich neue Paare und die »Nacherzählung« kann wieder von einem Schüler/einer Schülerin, der/die diesen Text als Ausgangsbasis hatte, ergänzt und korrigiert werden.

2.2 Möglichkeiten, Informationen aus Texten zu entnehmen

- *Gruppenpuzzle – Expertenmethode* (vgl. BMUKK 2011): Jede Gruppe erhält denselben Ausgangstext, mit dem sie sich so lange intensiv beschäftigt, bis alle zu »Experten« geworden sind. Es kann auch ein Plakat gestaltet werden. Im zweiten Schritt werden Mischgruppen gebildet, in denen sich ein Vertreter/eine Vertreterin aus jeder Expertengruppe befindet. Jeder Experte/jede Expertin berichtet nun von seinem/ihrer Text. Wenn Plakate gestaltet wurden, kann ein »Museumsrundgang« stattfinden. Die Mischgruppen wandern von einem Plakat zum anderen und erhalten Erklärungen dazu vom jeweiligen Experten/der Expertin.
- *Informationssuche mit Bewegung* (vgl. BMUKK 2011): Verschiedene Texte zu einem bestimmten Thema werden groß ausgedruckt in der Klasse verteilt aufgehängt (je nach Klassengröße mehrere Exemplare von jedem Text). Die Schüler/innen erhalten einen Fragebogen zum Thema, dieser muss am Platz liegen blei-

ben, während sie zu den verschiedenen Texten gehen, um sich dort die nötigen Informationen zu holen. Es darf nicht gesprochen werden! Korrektur der Antworten im Plenum.

- *Textteile (nummeriert) zusammenfassen:* Die Absätze eines Texts hängen mit durchgehenden Nummern versehen verteilt in der Klasse. Die Schüler/innen schreiben die Nummern in ihr Heft und lassen bei jeder Nummer einige Zeilen frei. Sie gehen in beliebiger Reihenfolge (aus Platzmangel können nicht alle mit 1 beginnen) zu den einzelnen Absätzen, lesen sie und fassen sie in ihren Heften unter der passenden Nummer zusammen. Wenn das Puzzle fertig ist, sollte eine sinnvolle Zusammenfassung entstanden sein.

2.3 Texte strukturieren/in eine andere Darstellungsform bringen

- *Textpuzzle:* Der Text wurde in einzelne Abschnitte zerlegt, die durcheinander gemischt wurden und nun in die richtige Reihenfolge gebracht werden müssen. (Vorsicht, beim Zerschneiden ist darauf zu achten, dass Zusammengehöriges nicht an der Form zu erkennen ist!)
- *Zwischenüberschriften finden:* Eine Überschrift über jedem Absatz informiert wie eine Schlagzeile über den Inhalt. Das ist eine recht komplexe Aufgabe, denn wer das schafft, hat eigentlich schon viel verstanden.
- *eine Mindmap erstellen:* Die Methode erfordert die Fähigkeit, Zusammengehöriges zu erkennen, Oberbegriffe zu finden, Struktur zu schaffen.
- *einen Stichwortzettel/einen Schwindelzettel anfertigen:* Für beides ist notwendig, zu erkennen, was für das Textverständnis wesentlich ist.
- *Flussdiagramm, Tabelle erstellen:* Manchen Schüler/inne/n fällt es leichter, Inhalte zu verstehen, wenn sie diese in eine übersichtliche, klar strukturierte Form bringen.

Wie bereits erwähnt, kann es jedoch im Deutschunterricht allein nicht gelingen, dass Schülerinnen und Schüler zu ihrer eigenen Sach- und Fachsprache finden. An diesem Prozess müssen alle Fächer beteiligt sein.

3. Fächerübergreifende Textarbeit

Natürlich stellt die Entwicklung von – nicht nur literarischem – Textverständnis eine der Hauptaufgaben des Fachs dar. Doch gerade hier drängt sich die Zusammenarbeit mit anderen Fächern auf. Es ist mehr als naheliegend, mit Sachtexten zu arbeiten, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler ohnehin im Unterricht beschäftigen müssen (vgl. BIFIE 2011).

Als Beispiel möchte ich eine fächerübergreifende Unterrichtssequenz anführen, die in einer neunten Schulstufe in Deutsch und Geschichte durchgeführt wurde. Im Geschichtsunterricht wurden die Perserkriege behandelt. Basierend auf den Lehrbuchtexten wurde ein Aufgabenarrangement für den Deutschunterricht erstellt.

Aufgaben zu Geschichte: *Das Reich der Perser*

- *Einstieg:* Zu Bildern von der Türkenbelagerung Wiens und einem Angriff der Hunnen wird im Geschichtsunterricht die Frage gestellt, vor welcher Bedrohung aus dem Osten man sich früher gefürchtet hat und wovor man sich heute fürchtet? Die Diskussion in der Klasse bietet die Gelegenheit zur Wiederholung wichtiger historischer Ereignisse und ermöglicht so ein Anknüpfen an Vorwissen.
- *Aufgaben:* In Einzelarbeit überlegen die Schülerinnen und Schüler, wie böse Menschen in Büchern, im Film bzw. in Comics dargestellt werden. Sie halten schriftlich in Stichworten fest, was ihnen gemeinsam ist. Dann notieren sie, ebenfalls in Stichworten, welche Eigenschaften ihrer Meinung nach einen bösen Menschen kennzeichnen.

Die Ergebnisse werden in Partnerarbeit verglichen, anschließend verfassen die Schülerinnen und Schüler gemeinsam eine kurze Personenbeschreibung eines Bösewichts. Die Kriterien für die Personenbeschreibung werden an die Wand projiziert. Schließlich geben einander unterschiedliche Schreibpaare anhand der Kriterien Rückmeldung auf die jeweiligen Texte.

Im Geschichtsunterricht lesen die Schülerinnen und Schüler, wie Herodot den Unterschied im Charakter von Europäern und Asiaten erklärt. In Partnerarbeit wird nun eine Tabelle erstellt, in die jeweils die Merkmale, die Herodot den beiden Völkern zuschreibt, eingetragen werden (vgl. Melichar u. a. 2013, S. 19).

Als Hausübung für den Deutschunterricht verfassen die Schülerinnen und Schüler eine Mail an einen Freund/eine Freundin, in der sie sich kritisch zur Theorie Herodots äußern. Der Text soll mindestens zwei Argumente enthalten. Im Unterricht werden die Meinungen gesammelt und geordnet, eventuell in Form einer Mindmap, die an die Tafel gezeichnet wird. Hier bietet sich die Möglichkeit, die Überlegungen als Ausgangspunkt für eine Erörterung zu nutzen.

Als weitere Textsorte kann in Partnerarbeit ein fiktives Interview verfasst werden, das ein kritischer Journalist mit dem Perserkönig Kyros führt (vgl. ebd., S. 16). Hierbei handelt es sich um eine komplexe Aufgabe, da über das reine Textverständnis hinausgehend auch durch geeignete Fragestellung auf die Charakteristika der Textsorte eingegangen werden muss und der Blickwinkel eines modernen, kritischen Menschen einzunehmen ist.

Im Geschichtsunterricht wird auf für das persische Reich wichtige punktuelle Ereignisse (vgl. ebd., S.16 f.) eingegangen. Die Schülerinnen und Schüler recherchieren in Partnerarbeit nähere Details zu zwei Geschehen. Als Hausübung erhalten sie den Auftrag, sich einige Nachrichtensendungen in Radio oder Fernsehen anzusehen und dabei besonders auf die Sprache zu achten. Im Unterricht wird thematisiert, dass die gesprochene Sprache eines Informationsmediums eine eigene Syntax und einen typischen Wortschatz hat. Sie unterscheidet sich grundlegend von der Sprache des Lehrbuchs. Die unterschiedlichen Merkmale werden als Tafelbild dokumentiert. Davon ausgehend schreiben die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit und unter Einbeziehung ihrer Rechercheergebnisse zwei Texte für eine Nachrichtensendung im Radio. Schließlich nehmen sie die gesprochenen Nachrichten auf und gestalten so eine Informationssendung.

Beispiel:

»Griechenland, 480 v. Chr.: Die Konflikte zwischen Griechen und Persern scheinen kein Ende zu nehmen. Gerade erst ist es König Xerxes gelungen, die Schlacht bei den Thermopylen für sich zu entscheiden und damit große Teile Griechenlands unter persische Herrschaft zu bringen. Jetzt droht der Angriff auf Athen. Aus Sicherheitsgründen wurde der Großteil der Bevölkerung bereits auf die Insel Salamis evakuiert.« (Julia, 9. Schulstufe)

Als letzte Arbeit mit Informationen aus dem Geschichteunterricht erhalten die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, unter Einbezug einer Informationsgrafik den Dialog eines Telefongesprächs zwischen Wladimir Putin und Dareios zu schreiben und anschließend vor der Klasse zu spielen. Putin möchte wissen, wie es Dareios gelingt, sein riesiges Reich zu regieren (vgl. Melichar u. a. 2013, S. 17)

Die Textproduktion fand bei diesem Aufgabenarrangement immer in Partnerarbeit statt. Dabei diskutierten die Schülerinnen und Schüler sowohl über Inhalte als auch über Wortwahl und Stil in der Sprache des Verstehens, die sie dann gemeinsam in die Sprache des Verstandenen, die Bildungs- bzw. Fachsprache umwandelten. Ich gab den Schülerinnen und Schülern viel Zeit, alle Aufgaben zu erledigen, und es wurden auch alle bewertet. Dabei hatte ich nie das Gefühl, mich vom Deutschunterricht zu entfernen, denn neben der Förderung verschiedener Kompetenzen der Informationsentnahme fand auch das Training unterschiedlicher Textsorten statt. Sozusagen als *Nebeneffekt* setzten sich die Schülerinnen und Schüler auch mit Inhalten des Geschichteunterrichts intensiv auseinander. Dieses Beispiel zeigt darüber hinaus, dass die Arbeit mit Sachtexten durchaus kreativ sein kann.

4. Sprechen

In vielen Fällen, vor allem bei komplexen Texten mit hoher Informationsdichte und schwierigem (Fach-)Vokabular, kann der Weg zum Textverständnis auch über die gesprochene Sprache führen. Schülerinnen und Schülern fällt es oft leichter, ihre Gedanken ihren Mitschüler/innen gegenüber mündlich zu äußern. Sie können im Dialekt sprechen, Sprachrichtigkeit spielt keine Rolle. Wichtig ist nur, dass ihr Gegenüber versteht, was sie meinen. Es besteht auch die Möglichkeit der Rückfrage, sodass viele Fragen sofort geklärt werden können, denn »Verstehen ereignet sich im Gespräch« (Ruf/Gallin 1998, S. 25). Hier eröffnen sich dem Fachunterricht unterschiedliche Möglichkeiten, etwa durch folgende Arbeitsanweisungen:

- *Erzähle deiner Partnerin, was du verstanden hast.* Dabei können Schülerinnen und Schüler ihre Rezeption des Texts vergleichen und gegebenenfalls ergänzen. Das bietet die Chance auf Austausch in der gleichen Sprache – der *Sprache des Verstehens*.
- *Erkläre Fachbegriffe!* Unklarheiten können geklärt werden.
- *Wiederhole/Erläutere den Arbeitsauftrag.* Diese Aufforderung stellt einen besonders wichtigen Schritt dar, um klarzustellen, ob Arbeitsanweisungen genau gelesen bzw. verstanden wurden. Durch die Übersetzung von der Lehrer- in die Schülersprache können Missverständnisse vermieden werden.

Es ist jedoch wichtig, dass von der Mündlichkeit ausgehend auch der Schritt zur Verschriftlichung getan wird. Wie das gelingen kann, zeigt das Beispiel einer Lernsequenz in der siebenten Schulstufe in den Fächern Deutsch und Physik.

Lernziel ist, das im Deutschunterricht erworbene Wissen über Beschreibungen und das Abfassen eines Protokolls in Physik anzuwenden und den Unterschied zwischen Alltagssprache und Bildungssprache/Sachsprache herauszuarbeiten.

- *Einstieg:* Eine Hälfte der Klasse sieht einen Film ohne Ton über einen Versuch mit Mineralwasser. Die Schülerinnen und Schüler notieren, was sie sehen. Die andere Hälfte der Klasse dreht sich einfach um. Danach werden die Rollen getauscht, die andere Hälfte sieht einen anderen Kurzfilm über einen physikalischen Versuch und macht Notizen. Der fehlende Ton zwingt zu genauer Beobachtung.¹
- *Aufgaben:* Die Schülerinnen und Schüler beschreiben nun einem Partner/einer Partnerin, was sie beobachtet haben. Diese können Fragen stellen. Sie verwenden die Umgangssprache, meist ohne Fachvokabular, mit Unterstützung durch Gestik, es gibt keine Vorgaben. Trotzdem wird klar, wo die Probleme bei Beschreibungen liegen könnten (fehlendes Fachvokabular, Unklarheit, kein roter Faden usw.). Gemeinsam werden Kriterien für gelungene Beschreibungen notiert. Die erarbeiteten Kriterien werden in der Klasse besprochen und verglichen – ein einheitlicher, provisorischer Kriterienraster entsteht.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten dann eine allgemeine Information über den Aufbau eines Versuchsprotokolls.² Sie lesen den Text und vergleichen ihn mit dem Kriterienraster, wenn nötig, wird der Raster ergänzt. Anschließend lesen die Schülerinnen und Schüler ein Beispiel für ein Schülerprotokoll und vergleichen es mit dem Raster. Sie diskutieren es und geben im Plenum mündlich Feedback.

In Physik wird nun ein Versuch mit Gummibärchen durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler machen sich Notizen. In der nächsten Deutschstunde erzählen sie, wieder in der Umgangssprache, wie der Versuch abgelaufen ist. Dann verfasst jede/r ein Versuchsprotokoll. Anschließend gehen die Schülerinnen und Schüler zu einem anderen Platz, damit Freundschafts-Feedback nach Möglichkeit vermieden wird, geben anhand des Kriterienrasters schriftlich Rückmeldung und unter-schreiben ihr Feedback. Die Texte werden nach dem Feedback überarbeitet.

Die Schülerinnen und Schüler versuchen nun, ihre Protokolle ins Englische zu übersetzen, sie notieren Begriffe, die sie nicht kennen. Bei der anschließenden Diskussion im Plenum stellen sie fest, dass viele der nicht übersetzten Begriffe Fachausdrücke sind. Daraus resultiert die Notwendigkeit der Arbeit mit dem Fachvokabular. Die Schülerinnen und Schüler erstellen mit dem Fachvokabular aus dem Versuchsprotokoll ein Kreuzworträtsel.³

1 Der Kurzfilm *Pfefferkörner in Mineralwasser* von »kids and science«: <http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=104> [Zugriff: 28.2.2016].

2 vgl. <http://herr-kalt.de/nwt/versuchsprotokoll> [Zugriff: 28.2.2016].

3 <https://www.xwords-generator.de/de> [Zugriff: 2.3.2016].

Als Hausübung verfassen die Schülerinnen und Schüler eine Erlebniserzählung: *Das (gescheiterte) Experiment*. Die Lehrkraft gibt ihnen Rückmeldung anhand des bekannten Kriterienrasters. Im Deutschunterricht vergleichen die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit ihre Protokolle und die Erzählungen. Sie fassen die Kennzeichen von sachlicher/erzählender Sprache in einer Tabelle zusammen. Das Ergebnis wird im Plenum vorgestellt, diskutiert und ergänzt.

Bei der Durchführung des Aufgabenarrangements wurde sowohl die inhaltliche als auch die sprachliche Qualität der Protokolle beurteilt. Noten darauf gab es in beiden Fächern. Die Physik-Kollegin war erstaunt über das hohe inhaltliche und sprachliche Niveau der Texte und für den Deutschunterricht wurden zahlreiche sprachliche Kompetenzen geübt.

Diese Lernsequenz hat gezeigt, wie wichtig es ist, dass Schülerinnen und Schüler lernen, mit dem Fachvokabular, das für einen Gegenstand spezifisch ist, kompetent umzugehen. Auch hier kann der Weg nur über ihre eigene Sprache führen. Es ist notwendig, dass es gelingt, die Fachsprache in die für Schülerinnen und Schüler individuelle Sprache des Verstehens und davon ausgehend in die Sprache des Verstandenen zu übersetzen. Im Folgenden werden weitere Übungsmöglichkeiten vorgestellt:

- *Vokabelheft oder Karteikarten*

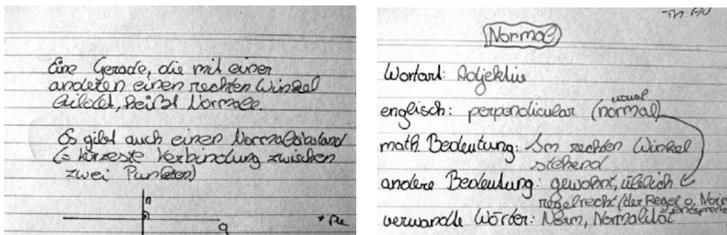


Abb. 1: Beispiel für Vorder- und Rückseite einer Karteikarte aus einer mathematischen Begriffssammlung⁴

- *Wiki*: Ein Wiki bietet den Vorteil, dass alle Schülerinnen und Schüler an derselben Datei arbeiten und dort Ergänzungen und Veränderungen vornehmen können.
- *Karteikasten*: Er kann besonders mit jüngeren Schülerinnen und Schülern auch durch bildliche Darstellungen ergänzt werden.
- *Was bin ich?* Alle Schülerinnen und Schüler erhalten einen Fachterminus zugeteilt, sie wissen jedoch nicht, welchen (zum Beispiel auf den Rücken kleben). Durch Entscheidungsfragen (Ja/Nein) müssen sie herausfinden, was sie sind (z. B.: Flyschzone – Bestehe ich aus Granit? Bilde ich ein Hochgebirge? Findet man in mir Fossilien?).

4 Die Anregung stammt von <http://mb.bmukk.gv.at/mathe-und-sprache-schulstufe-5.html> [Zugriff: 2.3.2016].

- *Kreuzwörtertsel*: Damit die Begriffe erraten werden können, müssen sie genau und eindeutig beschrieben werden.

Auch wenn Schülerinnen und Schüler einen Sachverhalt bzw. den Inhalt eines Sachtextes anderen erklären und dabei Fachvokabular verwenden können, bleibt der letzte und schwierigste Schritt zum Verstehen die Verschriftlichung. Lernergebnisse können in unterschiedlicher schriftlicher Form festgehalten werden, durch die Gestaltung von Plakaten ebenso wie durch Präsentationsunterlagen in Form von Powerpointfolien, Stichwortzetteln, Mindmaps etc. Im folgenden Abschnitt werde ich mich vor allem auf das Verfassen und Nutzen von Schülertexten beschränken.

4. Produktion

Im Fachunterricht werden den Schülerinnen und Schülern einerseits wenig Schreibangebote geboten, andererseits werden die Schülertexte nicht genutzt. Das mag zum Teil daran liegen, dass Textarbeit als Zeitverschwendung empfunden wird, zum Teil fühlen sich Lehrkräfte auch sprachlich nicht ausreichend kompetent.

Oft werden Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht aufgefordert, Exzerpte oder Zusammenfassungen zu verfassen. Das ist meist gar nicht möglich, da Lehrbuchtexte bereits eine Fülle an komprimierten Informationen in Form von Texten, Grafiken und Bildern enthalten. In modernen Büchern sind diese gut strukturiert und mit Zwischenüberschriften versehen, sodass viele der traditionellen Strategien zum Umgang mit Sachtexten gar nicht mehr anwendbar sind.

Als Hilfestellung für das Verfassen einer Zusammenfassung fungiert darüber hinaus häufig die Aufforderung: *Unterstreiche das Wichtigste – die Schlüsselbegriffe!* Dies stellt jedoch für Schülerinnen und Schüler eine schwer lösbare Aufgabe dar, da sie nicht abschätzen können, was an einem Inhalt, den sie nicht ganz verstehen, wichtig ist. Günstiger wäre es, sie überlegen zu lassen, welche Begriffe sie brauchen, wenn sie jemandem erklären wollen, worum es in dem Text geht. Stichwortzettel, Mindmap oder so genannte »Schwindelzettel« können helfen, Informationen zu strukturieren. Sie sind die Basis einer mündlichen Präsentation, Wiederholung oder Erläuterung. Statt Lehrbuchtexte zusammenzufassen, erscheint es sinnvoller, sie zu expandieren, also durch zusätzliche Informationen, Erklärungen, Rechercheergebnisse, Definitionen etc. zu erweitern.

Egal ob schriftlich oder mündlich, es empfiehlt sich immer, zunächst nur einzelne Abschnitte zu behandeln. Ein ganzes Kapitel in eigenen Worten wiedergeben zu lassen, muss die letzte Stufe beim Erklimmen einer Pyramide sein. Manche werden die Spitze als Einzelne vielleicht gar nicht erreichen, ihnen kann die Arbeit in der Gruppe helfen.

Eine vielfach ungenützte Gelegenheit zur Beschäftigung mit Texten im Fachunterricht ist die Mitschrift. Dabei stellt sie eine hervorragende Möglichkeit dar, ausgehend von Schülertexten an fachlichen Inhalten zu arbeiten. Mitschriften sind

oft bruchstückhaft, verwirrend und unverstanden. Wenn die Texte jedoch verglichen werden – in Partner- oder Gruppenarbeit – geschieht viel Positives: Die Schülerinnen und Schüler sprechen in der Sprache des Verstehens miteinander, sie können einander Fragen stellen, Fehlendes ergänzen und Unverstandenes klären, sodass sie sich schließlich in der Sprache des Verstandenen bewegen. Meist gelingt es den Peers nämlich wesentlich besser als den Unterrichtenden, Sachverhalte verständlich darzustellen. Die Zeit, die sie dazu benötigen, ist nicht »vergeudet«, denn sie haben sich in ihrer Sprache mit dem Thema auseinandergesetzt, sie haben verstanden, sie haben gelernt.

Grundsätzlich empfiehlt sich also ein bewussterer Umgang mit Texten im Fachunterricht. Da der Weg zum inhaltlichen Verständnis im Fach immer über die Alltagssprache führt, ist es notwendig, den Schülerinnen und Schülern Gelegenheiten zu bieten, sich komplexen Texten in dieser Sprache zu nähern und sich mit anderen darüber auszutauschen. Damit sie davon ausgehend ihre eigene Sach- und Fachsprache entwickeln können, muss intensiv am Wortschatz gearbeitet und es müssen ihnen möglichst viele Schreibgelegenheiten geboten werden, zum Beispiel durch die Aufforderung, Notizen zu machen bzw. mitzuschreiben. Die Ausbildung einer individuellen *Sprache des Verstandenen* anhand der häufigen und intensiven Beschäftigung mit Sachtexten in allen Fächern ist Voraussetzung für nachhaltiges Lernen und bildet die Vorstufe für die Entwicklung der Fähigkeit wissenschaftlichen Schreibens.

Literatur

- BIFIE (2011): *Bildungsstandards für Deutsch 8. Schulstufe*. Online: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf [Zugriff: 18.2.2016]
- BMBF (2004): *Lehrplan neu Deutsch*. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?4 [Zugriff: 18.2.2016].
- BMUKK (2011): *Methodenpool*. Online: <http://mb.bmukk.gv.at/methodenpool.html> [Zugriff: 18.2.2016].
- MELICHAR, F.; PLATTNER, I.; RAUCHEGGER-FISCHER, C. (2013): *GO! Geschichte Oberstufe 5*. Wien: Dornier.
- MEYER, HILBERT (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- RUF, URS; GALLIN, PETER (1998): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 1: Austausch unter Ungleichen: Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- SCHARNHORST, URSULA (2003): *Reziprokes Lehren*. Online: http://www.hrkl.ch/PFM/Unterlagen/Sprachfoerderung/Reziprokes_Lehren_US/textverstehen_foerdern.pdf [Zugriff: 16.2.2016].
- WAHL, DIETHELM (2004): Das Lerntempoduett. In: Huber, Anne (Hg.): *Kooperatives Lernen – kein Problem*. Leipzig: Klett, S. 57–67. Online: https://ilias.uni-konstanz.de/ilias/data/ilias_uni/mobs/mm_314578/Anhang.pdf [Zugriff: 16.2.2016].

Josef Haslinger

Der Essay als Medium von Lernprozessen

Das akademische Schrifttum ist oft gekennzeichnet durch literarische Sterilität und persönliche Unverbindlichkeit. Die Sterilität gilt als Seriosität und die persönliche Unverbindlichkeit als nötige wissenschaftliche Distanz. Beide zusammen bilden die Innenausstattung der akademischen Würde.

Als ich in den späten siebziger Jahren eine Dissertation mit dem Titel »Die Ästhetik des Novalis« verfasste, gab es kein Seminar, ja nicht einmal ein Gespräch darüber, wie eine solche Dissertation auszusehen habe. Ich verfasste sie, indem ich die Form der Schriften, die ich zitierte, nachahmte. Die in der Fachliteratur vorgefundene Praxis der Fußnotengebung verstand ich so, dass der Anstrich von Wissenschaftlichkeit noch intensiviert werden kann, wenn man möglichst viele Fußnoten setzt und in den Fußnoten nicht nur die zitierten Stellen ausweist, sondern noch kleine Abhandlungen und Kommentare zur Sekundärliteratur unterbringt sowie weitere, den Zusammenhang differenzierende Kommentare anderer Autoren.

Vor der Drucklegung meiner Dissertation wurde ich vom Verlag gebeten, wenn möglich die Zahl, aber vor allem die Länge der Fußnoten zu reduzieren. Ich habe das damals als einen von kommerziellen Interessen geleiteten Anschlagsversuch gegen die Wissenschaftlichkeit meiner Arbeit verstanden und bin dieser Bitte nur

JOSEF HASLINGER, Studium der Philosophie, Germanistik und Theaterwissenschaft an der Universität Wien. Seither freiberuflich als Schriftsteller tätig; 1976 bis 1992 Mitherausgeber der Literaturzeitschrift *Wespennest*; 1986 bis 1989 Generalsekretär der Grazer Autorenversammlung; 1986 bis 1995 Mitorganisator der »Wiener Vorlesungen zur Literatur«. Lehrtätigkeit an der Gesamthochschule Kassel, den Universitäten Innsbruck und Wien sowie in den USA am Oberlin College, an der Bowling Green State University in Ohio, an der University of Iowa und an der University of Illinois in Chicago. E-Mail: haslinger@uni-leipzig.de

widerwillig und nachlässig gefolgt. Letztlich war die 241 Seiten starke Druckfassung meiner Dissertation mit 527 Fußnoten versehen, die sich in Kleinstschrift auf 37 Seiten zusammendrängten und damit immer noch 16 Prozent des Gesamtumfangs ausmachten. Bei Karl-Theodor zu Guttenberg waren es über 1.200 Fußnoten gewesen, was seinen Doktorvater Peter Häberle so beeindruckt haben muss, dass er glatt übersah, dass in diesen Fußnoten 234 Zeilen von ihm selbst stammten. Als ich an die Anmerkungen eine Bibliographie von 179 Buchtiteln anschloss, wusste ich noch nicht, dass es gängige Praxis ist, die Literaturliste, wie wir in Österreich sagen, aufzufetten, indem man auch nicht zitierte, womöglich nicht einmal mit eigenen Augen gesehene Werke darunter mischt. Jedenfalls wird jeder, der meine Dissertation lesen will, sich mit mehreren Lesezeichen und für die Fußnoten empfehlenswerterweise auch mit einer Lupe ausrüsten müssen, um das ständige Hin- und Herspringen zwischen Haupttext und Anmerkungsteil optimal bewältigen zu können.

Über selbst verschuldete Leseerschwerisse spricht man im akademischen Diskurs nicht. Obwohl bekannt ist, dass jeder ernst zu nehmende akademische Leser mit einem besonders großen Lektüre-Rückstau zu kämpfen hat – manche Professoren, ich rechne mich dazu, drapieren ihre Zimmer mit Stößen ungelesener Bücher, was diesen den Anschein verleiht, sie seien schon in irgendeine Form von Rezeptionsprozess verstrickt – nehmen die akademischen Schriften auf solche lebensweltlichen Privatprobleme keine Rücksicht. Akademische Schriften blenden den Leser aus. Dass wir heute oft nicht mehr zwischen Haupt- und Anmerkungsteil hin- und herblättern müssen, haben wir nicht der Einsicht der akademischen Schriftsteller, sondern der Verwendung amerikanischer Textverarbeitungssoftware zu verdanken. Die akademischen Schriftsteller wollen nach wie vor nicht wirklichen Menschen ins Ohr sprechen, sondern sie appellieren an ein entpersonalisiertes Netzwerk von Gedanken, an Gedächtnis- und Erinnerungsleistungen sowie an wechselseitige bibliographische Verweise, die gleichsam körperlos sind. Wer den Text wann lesen soll, ist nicht von Belang, Hauptsache er geht seriös mit den Quellen um und kann prätendieren, an den Stellschrauben des akademischen Diskurses zu drehen.

Akademische Schriften blenden nicht nur den Leser aus, sie blenden auch den Autor aus. Bei der Lektüre der Sekundärliteratur zu meiner Dissertation fiel mir auf, dass »ich« zu sagen höchstens im Vorwort oder in einer Schlussbemerkung üblich ist. Daraus schloss ich, dass es in dieser gehobenen Form des geisteswissenschaftlichen Schreibens gar nicht erlaubt sei, »ich« zu sagen. Und so findet sich nur im Vorwort meiner Dissertation das Personalpronomen der ersten Person Singular, danach die ganze Arbeit hindurch nicht mehr. Bei der Schlussbemerkung stand ich offenbar noch so im Banne der im Hauptteil durchexerzierten wissenschaftlichen Korrektheit, dass ich mich, auch hier einer gängigen Praxis folgend, selbst im Pluralis Majestatis ansprach. »Unsere Ausführungen lassen sich kurz so zusammenfassen«, steht da. Wer ist unsere? Ist das die sichtbar gewordene Gutenberg-Galaxis, also die in den 527 Fußnoten versammelte akademische Gemeinschaft, die an meiner Arbeit mitgeschrieben hat? Der Riese, auf dessen Schultern ich kleiner Zwerg stand?

Der häufig gespreizte Stil akademischer Schriften entsteht durch die sprachlichen Umständlichkeiten, die nötig sind, damit der Zwerg sich verstecken kann. Im Vorwort sagt der Zwerg meiner Dissertation noch mit einem verstohlenen Blinzeln, »es liegt mir daran, die rationale und systematische Seite dieser Ästhetik herauszuarbeiten« (Haslinger 1981, S. 2), um hernach in der Textatur des Riesen zu verschwinden und so zu tun, als wäre der Fortgang sine ira et studio verfasst, als wäre er gleichsam der Selbstläufer eines logisch und systematisch voranschreitenden Geistes, der die Lebenserfahrung des Verfassers, seine persönlichen Interessen und politischen Einstellungen auszublenden vermag. In Wahrheit war ich, als ich mich in der Sekundärliteratur zu Novalis umsah,

erstaunt über die völlig unterschiedlichen Weisen der Novalis-Rezeption. Es gab eine alte Novalis-Verehrung und es gab eine neue Novalis-Verehrung. Letztere spielte in intellektuelle Achtundsechziger-Kreise hinein, die mir aus anderen, von Novalis unabhängigen Gründen sympathisch waren. Einer von ihnen, Richard Faber, hatte ein Novalis-Buch mit dem Titel *Die Phantasie an die Macht* geschrieben. Eine andere, Gisela Dischner, verstand es gar, Novalis mit der »Spaßguerilla« des Achtundsechziger-Kommunarden Fritz Teufel in Verbindung zu bringen. Hier ließ ich mich gerne nieder. Von hier aus gesehen, ließ sich auf die traditionelle Novalis-Verehrung mit einem gewissen Hohn herabblicken. (Haslinger 2002, S. 14f.)

Nimmt man noch die intensive Lektüre von Walter Benjamin und Ernst Bloch hinzu, dann kann ich im Nachhinein für mich selbst ganz gut rekonstruieren, wie meine Dissertation in der Zeit der aufbrechenden Alternativbewegungen der siebziger Jahre einerseits von privaten und politischen Interessen gesteuert war, andererseits aber auch zu einem Medium von Erkenntnisprozessen wurde, die im Fortgang nicht nur mein Novalis-Bild, sondern auch mein Menschenbild und meine Auffassung von Geschichte, Gesellschaft und Natur veränderten. Aber dieser Lernprozess, das, was mir die Arbeit persönlich gebracht hat, bildet sich in der Dissertation nicht ab. Es wird gleichsam nur ein Ergebnis vorgeführt. Es wird so getan, als hätte ich, nach Lektüre all dieser Bücher, auf einer erhöhten akademischen Warte Platz genommen, dem Doktorandenstuhl – das ist der unterste Absatz in der Stufenhierarchie, die zum Lehrstuhl hinaufführt –, und dabei hätte sich meine Person als gesellschaftliches Wesen in ihre geistigen Bestandteile aufgelöst, gleichsam in einer Umkehrung der Operation, die Viktor Frankenstein im Labor der Universität Ingolstadt vorgenommen hat. Der dreijährige Erfahrungs- und Lernprozess eines Menschen mit Fleisch, Blut und Demonstrationserfahrung wurde auf intelligible Resultate eingedampft. Man kann eine solche Arbeit immer noch einen Essay nennen, aber es ist ein Essay, der in seinem strengen Anspruch auf wissenschaftliche Formalität und Korrektheit jede Subjektivität auszublenden versucht und damit die eigentlichen Qualitäten des essayistischen Schreibens verfehlt.

Dagegen gibt es ein anderes, nicht so formelles, zwangloseres, entspannter wirkendes Schreiben, das im Reflexionsniveau und in der Wissensvermittlung durchaus mit akademischen Schriften vergleichbar sein kann, das sich in anderen Punkten dann aber doch wesentlich von ihnen unterscheidet. Diese Art zu schreiben wendet sich nicht an Theorien und Reflexionszusammenhänge, sondern an Menschen mit fünf Sinnen und persönlich erfahrenen Lebensgeschichten. Und die

Person, die da schreibt, versteckt sich nicht hinter den Schulterspannen des Riesen, sondern zeigt sich als jemand, der dabei ist, sich auf der Grundlage eigener Erfahrungen und Interessen sowie der Lektüre von Büchern, Zeitschriften und Websites eine Meinung zu bilden. Die Sprache einer solchen Schrift mag durchaus intellektuell und diskursiv sein, aber sie ist nicht hochgestochen, sondern schlägt einen Ton an, der Zuhörer oder Leser zu erreichen versucht. Diese Form des intellektuellen Schreibens sucht in der Sprache das Gegenüber.

Das kann ein dialogisches Gegenüber mit direkter Leseransprache sein oder auch das Gegenüber einer Vielzahl von Lesern, die gemeinsame Erfahrungen teilen. Platon griff mögliche Einwendungen seiner Leser auf, indem er sie den Gesprächspartnern seines Alter Ego Sokrates in den Mund legte und Seneca stellte in seinen Schriften die eigenen Zweifel gerne so dar, dass sie als mögliche Einwendungen des Lesers seiner fingierten Briefe zum Ausdruck kamen. Diese Form gab ihren diskursiven Abhandlungen einen Konversationscharakter, sie machte ihre Themen zum Gegenstand von Gesprächen und Auseinandersetzungen von Menschen.

Das Dialogische kann auch ins Innere verlagert sein, als eine Art Selbstansprache des Autors, eine Auseinandersetzung mit sich selbst und seinen eigenen Erfahrungen, wie wir es bei einem der ersten Essayisten dieser Art finden, nämlich bei Michel de Montaigne. Montaigne fällt sich selbst ins Wort. Zu den Beispielen, die er anführt, findet er meist auch Gegenbeispiele.

»Der Mensch«, so bekennt Montaigne, »ist wirklich ein wunderbar ungreifbares, verschiedenartiges und schwankendes Wesen: es ist schwierig, etwas dauernd und allgemein Gültiges über ihn auszusagen« (Montaigne 1969, S. 36 f.).

Im angloamerikanischen Sprachraum wird diese Form des nachdenkenden Schreibens, das die Kommunikation mit dem Leser sucht, »personal essay« genannt. Dieser Begriff wird gelegentlich mit »personal Essay« übersetzt, ich übersetze ihn lieber mit »persönlicher Essay«. Der Essayist entwickelt dabei eine persönliche Stimme, die, je länger sie spricht, etwas umso Vertrauterer bekommt, denn der Autor tritt mit seinem Leser in einen Dialog. Er will ihn an persönlichen Erfahrungen Anteil haben lassen. Die Vertrautheit beginnt mit einem Vertrauensvorschuss, der darin besteht, dass der Autor wie selbstverständlich davon ausgeht, dass sich persönliche Erfahrungen mitteilen lassen, dass es überhaupt Gemeinsamkeiten in der menschlichen Erfahrung gibt.

Der höhere Stellenwert, den der persönliche Essay in den USA und in Großbritannien genießt, mag auch mit der längeren demokratischen Tradition dieser Gesellschaften zusammenhängen. Denn meistens läuft diese Form des Betrachtens der Welt nicht auf ein richtig oder falsch hinaus, sondern entwickelt ein Spektrum von Meinungen, die auf persönlichen Begegnungen und Erfahrungen aufbauen. Persönliche Essays strahlen die Zuversicht aus, sich in einem gesellschaftlichen Klima zu bewegen, in dem Pluralismus nicht als lästige Verpflichtung, Eigenbrötlelei hinzunehmen, angesehen wird, sondern als die gleichsam republikanische Qualität eines geistigen Umfelds gilt. Persönliche Essays haben einen antiautoritären Gestus. Sie stellen den ideologischen Systemen die Herausforderung des eigenen Nachdenkens, die Substanz der individuellen Erfahrung entgegen.

In einem persönlichen Essay kann alles zum Gegenstand des Nachdenkens werden. Der Autor kann alles in Frage stellen, nicht zuletzt sich selbst, sein bisheriges Leben, seine bisherigen Ansichten. Die Offenheit, mit der sich der Autor an den Leser wendet, kann bis zur Selbstentblößung gehen. Der Autor vertraut darauf, dass der Leser ihm seine Ehrlichkeit und die Darstellung der eigenen Schwächen und Unzulänglichkeiten nicht vorhalten wird, sondern im Gegenteil, dass er diese geistige Offenheit und emotionale Vertraulichkeit sucht und zu schätzen weiß.

Eine der großen Stärken des persönlichen Essays mag darin bestehen, dass er das Bemühen um Ehrlichkeit nicht nur behauptet, sondern gleichsam vorführen kann, dass er sich mit ersten Ergebnissen und Selbsteinschätzungen nicht zufriedengibt, sondern zeigt, wie es möglich ist, die Strategien der psychischen Selbstverteidigung zu überlisten und sich selbst in Frage zu stellen. Inwieweit er nicht zurückscheut, die eigene Schwäche zu zeigen, darin liegt die Stärke des Essayisten. So ehrlich wie möglich zu sein, ist beim Essayisten, der ja nicht als fiktionaler Erzähler, sondern als Person wahrgenommen wird, nicht nur eine moralische, sondern auch eine literarische Kategorie. Das Bemühen um Ehrlichkeit ist nur dann überzeugend, wenn es sich nicht nur als Intention vermittelt, sondern in der Textstruktur abbildet.

Bei Michel de Montaigne ist auffällig, dass er in seine »Essais« - und darin folgt er durchaus der unter den Gelehrten üblichen Mode seiner Zeit - eine Fülle von Zitaten aus dem griechischen und lateinischen Schrifttum einstreut. Im Essay »Über die Schulmeisterei« kommt er auf dieses Gelehrsamkeit vortäuschende Gefuchtel mit Zitaten zu sprechen:

So stibitzen unsere Pedanten sich Wissen aus Büchern zusammen, nehmen es aber nur in den Mund, um es unverändert wieder von sich zu geben und es nutzlos zu vertun. Es ist wunderbar, wie genau ich als Beispiel für diese Torheit passe. Mache ich es nicht bei dem, was ich hier schreibe, meistens genauso? Ich schnappe in meinen Büchern hier und da Sentenzen auf, die mir gefallen, nicht, um sie im Gedächtnis zu behalten - denn da kann ich gar nichts aufbewahren -, sondern um sie in diesem Buch hier anzubringen. (Montaigne 1969, S. 73)

Der Autor eines persönlichen Essays kann unverhohlen von sich selbst sprechen. Er muss seine eigene Verletzlichkeit nicht verstecken und er kann vor den Augen des Lesers die Illusionen niederreißen, die er sich selbst gemacht hat. Die Durchsichtigkeit der Selbsterkenntnis wird nicht, wie dies in akademischen Schriften üblich ist, als Einsicht in die eigenen Zusammenhänge präsentiert, sondern sie wird als Prozess vorgeführt, bei dem auch sichtbar wird, wie der Autor sich selbst im Weg steht. Der Essay kann den Leser spüren lassen, dass Selbsterkenntnis kein Akt von Souveränität ist, sondern eher einer des Ausgeliefertseins und der Niederlage. Die Ehrlichkeit und Vertrauenswürdigkeit eines Textes stellt sich her, wenn der Autor nicht davor zurückscheut, den eigenen Vertrauensbruch, die eigenen Unsicherheiten, Schwächen und auch den Argwohn, den man gegenüber seinen eigenen Fähigkeiten empfinden mag, in der Darstellung durchscheinen zu lassen. Der zuverlässige Erzähler ist beim Essay nicht einer, der die Ereignisse von einer Position des klaren Überblicks her erzählt, sondern es kann paradoxerweise einer sein, der in seinem

Wissen und in seinem Durchblick keineswegs zuverlässig ist, der daraus aber keinen Hehl macht.

Der persönliche Essay nimmt die eigene Unwissenheit, die eigene Ahnungslosigkeit, die eigenen Grenzen ins Visier. Im Gegensatz zu so vielen akademischen Schriften gaukelt er kein profundes Wissen und keinen umfassenden Durchblick vor. Das Einfache und Nächstliegende ist ihm ein würdiger Ausgangspunkt des Nachdenkens, das Selbstverständliche ist es ihm wert, befragt zu werden, das Alltägliche ist ihm des Nachsinnens würdig.

Es ist immer ein lohnender Ausgangspunkt für einen Essay, das Gegenteil von dem zu behaupten, was der Rest der Menschheit für richtig und gut hält, oder für etwas einzutreten, was gemeinhin als verachtenswert erscheint. Oft ist es dann so, dass sich im Zuge des Nachdenkens die strenge Opposition des Widerspruchs auflöst zugunsten einer ambivalenten Haltung oder einer möglichen neuen Position. Einem Essayisten muss man beim Denken zusehen können. Im besten Fall macht er sich, wie Adorno es ausdrückt, »zum Schauplatz geistiger Erfahrung« (Adorno 1958, S. 29). Und wenn der Ausgangspunkt eine Meinung oder ein Widerspruch zu einer Meinung ist, dann gleicht dieses Nachdenken eben auch einer Untersuchung der eigenen Vorurteile. Die Klarheit der eigenen These oder des eigenen Widerspruchs mag im Zuge des Nachdenkens an Plausibilität verlieren. Ein Essay von Montaigne überrascht im Schlussteil mit der Wendung: »So gibt es auch direkte Gegenbeispiele gegen die Gesichtspunkte, die ich im Anfang dieses Kapitels behandelt habe.« (Montaigne 1969, S. 37)

Wenn die Ehrlichkeit, wie erwähnt, wohl eine der besten Voraussetzungen für einen gelungenen persönlichen Essay bildet, so ist die Selbstgerechtigkeit wohl eine seiner größten Gefahren. Widersprüche, insbesondere persönliche Widersprüche gegen andere Denkweisen und Verhaltensformen, sind seit Montaigne ein geradezu klassischer essayistischer Motor, der allerdings voraussetzt, dass der Essayist keine Scheu hat, den dazu nötigen autobiographischen Kontext zu skizzieren. Dabei kommt es auf das richtige Quantum an. Selbst in der extremsten Selbstentblößung muss der Essayist eine gewisse Form von literarischer Souveränität wahren, die dem Leser signalisiert, dass dem Autor noch mehr als an der Selbstbezogenheit an der sinnfälligen Darstellung dieser Selbstbezogenheit liegt. Die aus der eigenen Erfahrung beigesteuerten Beispiele geraten in ein schiefes Licht, wenn sie zum Selbstläufer werden, zur Kapitelfolge aus den eigenen Memoiren, weil sie dann nicht mehr dazu dienen, ein Thema abzuhandeln, und den Lesern, die vergleichbare Charakterzüge an sich selbst erkennen mögen, das Gefühl vermitteln, dass sie damit nicht ganz allein sind, sondern in reine Selbstdarstellung umschlagen. Das mag dann einem voyeuristischen Interesse Genüge tun, aber nicht den Ansprüchen der literarischen Gattung Essay. Der Leser sucht ja im Essay nicht die Biographie des Autors, sondern den persönlichen Erfahrungszugang zu einem Thema, das nicht systematisch und diskursiv abgehandelt wird, sondern in dem die Momente sich verflechten zu einem Gewebe, das im Idealfall so lose bleibt, dass der Leser daran mitflechten kann. Biographische Enthaltsamkeit macht den Essay spröde, die biographische Geschwätzigkeit macht ihn zunichte.

Der Essayist nimmt häufig eine retrospektive Haltung ein. Die Beispiele, die er bringt, liegen oft eine Weile zurück, wodurch Zeit war, darüber nachzudenken und auch absehbar ist, welche Folgen diese oder jene Ereignisse hatten. Er blickt zurück auf versäumte Gelegenheiten, auf Beschränkungen, die einem auferlegt waren, auf die Umstände, die zu bestimmten Entscheidungen führten, auf das Versagen in bestimmten Situationen. Das gibt dem persönlichen Essay häufig einen melancholischen Ton.

Durch eine gewisse Unverfrorenheit, Vermessenheit, Keckheit oder Ironie vermag der Essayist die Aufmerksamkeit auf sein Thema zu lenken. Manchmal tritt der Essayist aber auch in ironisch gebrochener Bescheidenheit auf, als einer, der nicht wirklich im Geschehen steht und nur die Meinung eines außen stehenden Beobachters abgibt. Während Montaigne in der Zeit der Religionskriege noch mit wichtigen diplomatischen Missionen betraut war, gab er sich in seinen Essays schon als pensionierter Landedelmann aus, der den Lauf der Dinge beobachtet, aber nicht mehr mitgestaltet. Das kann eine weitere literarische Strategie des Essayisten sein: Er macht sich kleiner als er ist, er macht sich zum Außenseiter und damit auch ein wenig zum unzuverlässigen Erzähler, um genau das Gegenteil davon zu erreichen. Die Froschperspektive trägt über die allgemeine Meinung den Sieg davon.

Diese formal nicht geregelte, offene Form des nachdenkenden Schreibens spricht nicht aus der körperlosen Geistigkeit der akademischen Gemeinschaft heraus, sondern der Text ist, wie Elizabeth Hardwick, die amerikanische Literaturkritikerin und Mitbegründerin der *New York Review of Books*, das einmal ausgedrückt hat, getragen von der persönlichen Unterschrift eines Solisten, »the soloist's personal signature flowing through the text« (zit. nach Lopate 1995, S. XXIV).

Die Autorschaft bleibt am Essayisten haften, er kann das Ich nicht an eine fiktive Erzählerinstanz delegieren, er kann sie höchstens in einem allgemeinen »man« oder einem appellierenden »wir« aufweichen. Aber gerade weil der Autor im Essay sozusagen ein ständiges Zuhause hat, wird die Sprache des Essays, die Art, wie er seine Themen behandelt, zur eigenen literarischen Identitätskarte. Das Persönliche am persönlichen Essay findet sich einerseits in der Geste des Selbstbezugs, aber mehr noch findet es sich in der subjektiven Gestimmtheit seiner Sprache, in seinem Stil.

Der Essayist mag vom Hundertsten ins Tausendste kommen, weil er Zusammenhänge herstellt, die sich nicht aus der Systematik des Wissens ergeben und auch nicht aus der Logik der Deduktion, sondern aus der Erinnerung und produktiven Einbildungskraft. »In Freiheit«, so sagt Adorno, mit einer Verbeugung vor dem Essayisten, der er selbst ist, »in Freiheit denkt er zusammen, was sich zusammenfindet in dem frei gewählten Gegenstand« (Adorno 1958, S. 25). Ein Essay kann sich in jede Richtung entwickeln, in ihm ziehen die Flexibilität des Denkens und die Flexibilität der literarischen Sprache an einem Strang. Seiner Freiheit sind kaum Grenzen gesetzt, es sei denn diejenigen der Selbstbegrenzung. Seine Methode ist die Methodenlosigkeit, das Gesetz seines Fortgangs ist nicht die begriffliche Subsumption, sondern die Spontaneität. Ein guter Essayist ist Geschichtenerzähler und Philosoph zugleich. Er nähert sich seinem Thema von vielen Seiten, Blickwinkeln und

Erfahrungskontexten, er umzingelt es. Die Beschreibungen von Personen, Orten und Vorfällen, die Verwendung von Dialogen, die Herausarbeitung von Konflikten, die ironische Darstellung, solche gleichsam literarischen Mittel gehören genauso zu seinem Werkzeug wie die Erörterung anhand von Beispielen, Vergleichen, Variationen, Deduktionen und Analogien.

Manchmal bewegt sich der persönliche Essay von der individuellen Erfahrung zu allgemeinen Aussagen, es kann aber auch umgekehrt sein, dass allgemeine Aussagen von individueller Erfahrung gestützt oder konterkariert werden.

Der Essayist will kein Schulmeister sein. Er tritt nicht als Besserwisser auf, sondern als einer, der das, was er gelernt hat, durch die Darstellung, wie er es gelernt hat, nachvollziehbar macht. Diese unverhohlene Subjektivität macht, wie der amerikanische Essayist Phillip Lopate es ausdrückt, den Essay weniger suspekt in einem geistigen Klima, in dem die Menschen gelernt haben, den Ansprüchen einer angeblich »wertfreien objektiven« Wissenschaft und Forschung zu misstrauen. (»The unashamed subjectivity of the personal essay makes it less suspect in a mental climate in which people have learned to mistrust the ›valuefree, objective‹ claims of scholarship and science.« Lopate 1955, S. XLIII)

Der Essay bildet den persönlichen Lernprozess seines Autors ab. Oder es scheint zumindest so, als würde er das tun. Diese Differenz macht seine Kunst aus. Denn selbstverständlich ist der Essay nicht so spontan, wie er sich gibt. Er ist eine literarische Form, in der vieles, was spontan erscheint, wohl überlegt und raffiniert arrangiert ist. Dennoch ist sein experimentierender Charakter nicht nur ein Erscheinungsbild, sondern ein Wesensmerkmal seiner Struktur. Er ist das literarische Produkt eines Experiments, dessen Ergebnis nicht von vorneherein feststeht. Der Autor lässt den Leser wissen, wie er zu seinen Gedanken kam. Er lässt ihn an einem offenen Prozess des Nachdenkens, Zweifelns, Verwerfens, neu Überlegens, Vergleichens etc. teilhaben. Ob diese vom Autor vorgezeigten, oft regelrecht vor dem Leser ausgestellten Lernprozesse tatsächlich während des Schreibaktes vor sich gegangen sind, was zumindest phasenweise nicht ausgeschlossen ist, oder ob sie nicht vielmehr eine Vorgeschichte literarisch nachinszenieren und den Ideen dabei den Feinschliff geben, ist eine andere Frage. Entscheidend ist, dass diese Lernprozesse zugänglich gemacht werden, womit der Essay zum Ausdruck der Entwicklung des eigenen Selbst wird und – was pädagogisch noch viel interessanter ist – diese Entwicklung vorantreibt. Der persönliche Essay verlangt von dem, der ihn schreibt, sich mit dem eigenen Leben zu befassen, weil er nicht nur ein Thema, sondern auch das Selbst, das sich mit diesem Thema befasst, zum Verhandlungsgegenstand hat.

In Montaignes Essais spiegelt sich das Abenteuerertum der Zeit der Entdeckungen. Es liegt darin der Gestus des Vordringens in noch unbekanntes Terrain. Es ist ein Vorstoß in der symbolischen Welt, in der Welt des Erkennens von Dingen, von Zusammenhängen, von Gewohnheiten und letztlich von den vorgeblichen Wahrheiten der uns umgebenden Lebensregeln und Einstellungen. Der Essay ist ein Weg, sich selbst immer wieder neu zu überprüfen und neu zu erfinden. Das war die Idee von Montaigne, weshalb er seine Schriften immer wieder als Versuche, als *essais*, bezeichnete. Letztlich, so bekannte er, habe das Buch ihn mindestens

genauso gestaltet wie er das Buch. Ist es nicht das, was wir uns alle vom Schreiben erhoffen, nämlich, dass es uns ein wenig weiterbringt in unserer Lebenskunst?

Es würde den Geisteswissenschaften gut tun, den persönlichen Essay für das Verhandeln akademischer Fragestellungen zu adaptieren und insbesondere als Form studentischer Hausarbeiten zuzulassen. Der persönliche Essay erzwingt geradezu eine individuelle Nachdenklichkeit, während das übliche akademische Schrifttum leicht dazu neigt, zum leeren Geklapper von formal korrekt gesetzten Versatzstücken zu verkommen. Den Hochschulen stünde es gut an, den persönlichen Essay als Ausdrucksform des akademischen Nachdenkens zuzulassen, aber dazu bedürfte es wohl auch einer Studentenschaft, der persönliches Nachdenken ein Bedürfnis ist und nicht eine Überforderung.

Als meine Kinder in den USA zur Schule gingen, hatten sie im Fach »Science« Woche für Woche einen kleinen Aufsatz über neue wissenschaftliche Entdeckungen, Erkenntnisse oder Theorien zu verfassen. Das ließ sich durch die Konsultation diverser Websites leicht bewältigen. Aber am Ende hatten Sie eine knifflige Frage zu beantworten, die sie manchmal schier in die Verzweiflung trieb. Sie lautete: Was hat das alles mit mir zu tun? Gar nichts, waren sie am Anfang geneigt zu schreiben, bis die Beantwortung dieser Frage mehr und mehr ins Zentrum ihrer Arbeiten geriet. Ich sollte hinzufügen, dass es eine gute amerikanische Schule war, eine, die etwas darauf hielt, in der besten demokratischen Bildungstradition zu stehen.

Der Philosoph John Dewey hatte sich in dem 1916 publizierten Buch *Democracy And Education* dagegen verwehrt, junge Menschen schablonenhaft zu Kollektivwesen zu erziehen. Auch ihre Leistungen sollten nicht nach kollektiven Maßstäben, sondern nur unter Berücksichtigung individueller Fähigkeiten und Entwicklungen beurteilt werden. Die Schüler sollten nicht altes Wissen stupide auswendig lernen und kritiklos hinnehmen, sondern sie sollten sich ihr Wissen aktiv und mittels der eigenen Erfahrung aneignen. Bildung ist, nach Dewey, weniger die Vermittlung fremder Wissensstoffe, sondern die Ermöglichung eigener Erfahrung in den verschiedensten Bereichen des geistigen und materiellen Lebens. Demokratie und Bildung, so Dewey, sind aufeinander angewiesen. Der Staat sollte allen Schülern, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, gleiche Bildungschancen ermöglichen. Demokratie ist nach Dewey nicht einfach eine Regierungsform, sondern eine Lebensform, die sich bis in die kleinsten Belange des Alltagslebens auswirken muss. Es gehe bei der Bildung schließlich nicht um die Verbreitung und Wiederholung von feststehendem Wissen, sondern um die Entwicklung eines individuellen Selbst, um die Schaffung des Souveräns der Demokratie, um die Menschwerdung des kritischen Bürgers (vgl. Dewey 2008).

In Deweys Bildungskonzeption spielt die Sprache eine herausragende Rolle. Sie wird nicht als ein festgelegtes Kommunikationssystem gesehen, in das man sich hineinzufinden hat, sondern sie ist ein Angebot zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, zur Artikulation von eigener Erfahrung, zur Herstellung der Individualität. Das demokratische Bildungssystem – die Schulen, Colleges und Universitäten – soll für die Entwicklung der Menschen den Rahmen geben. Das entscheidende Mittel dafür aber muss der Einzelne sich selbst erarbeiten. Es ist seine Sprache.

Was hat das mit mir zu tun? Diese Frage, die meine Kinder Woche für Woche zu beantworten hatten, war keine Erfindung ihres Klassenlehrers, sondern es war die Leitfrage der Bildungskonzeption von John Dewey gewesen. Was immer man im konkreten Fall darauf antwortet, die Antwort wird ein Dokument der eigenen Lebensgeschichte sein, ein Akt der literarischen Selbst-Erzeugung. Mit dieser Frage wird alles, was man wissen kann, zu einem Teil der persönlichen Literalität, zu einem Teil der persönlichen Lese- und Schreibkultur. Der individuelle sprachliche Ausdruck, die Fähigkeit, sich eigenständig zu artikulieren, muss auch bei uns ein zentrales Anliegen aller Bildungseinrichtungen werden. Der persönliche Essay ist im großen Werkzeugkasten der literarischen Ausdrucksmöglichkeiten jenes Instrument, das einem solchen Bildungsanspruch am ehesten zum Durchbruch verhelfen kann.

In Wien lernte ich einmal jemanden kennen, der mir verriet, dass er eben die vierte Dissertation schreibe. Aber er selbst war gar kein Doktor. Seine Kunden hatten keinen Grund zur Beschwerde. Die Arbeiten waren offensichtlich gut gemacht und sind nie beanstandet worden. Hätte Herr zu Gutenberg die 20.000,- Euro, die er am Ende für die Stiftung Deutsche KinderKrebshilfe gespendet hat, um das Ermittlungsverfahren durch die Staatsanwaltschaft Hof wieder loszuwerden, gleich in eine ordentliche Dissertation investiert, er hätte bei der letzten Bundestagswahl neben Angela Merkel auf der Bühne stehen und sich feiern lassen können. Karrieremäßig wäre gewiss alles besser gelaufen. Auf der Basis eines Schriftstücks, in dem alles korrekt zitiert ist, aber dessen Autor unauffindbar bleibt.

Literatur

- ADORNO, THEODOR W. (1958): Der Essay als Form. In: Ders.: *Noten zur Literatur I*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DEWEY, JOHN (2008 [1916]): *Democracy and Education*. New York: Wilder Publications.
- HASLINGER, JOSEF (1981): *Die Ästhetik des Novalis*. Königstein/Ts.: Hain (= Literatur der Geschichte, Geschichte in der Literatur, Bd. 5).
- DERS. (2002): *Leben mit Novalis*. Paderborn: Universität Paderborn (= Paderborner Universitätsreden, Bd. 83).
- LOPATE, PHILLIP (1995): *The Art of the Personal Essay. An Anthology from the Classical Era to the Present*. New York: Doubleday.
- MONTAIGNE, MICHEL DE (1969): *Die Essais*. Stuttgart: Reclam (= Reclam Universal-Bibliothek, Nr. 8308).

Ulrike Krieg-Holz

Zur Beschreibung von Sachtexten

Eine Annäherung aus textlinguistischer Sicht

Der vorliegende Beitrag unternimmt den Versuch, den äußerst heterogenen Bereich der Sachtexte mit Hilfe von textlinguistischen Kriterien näher zu bestimmen. Ausgehend von der Vorstellung textinterner und textexterner Determinanten von Textsorten wird gezeigt, dass sich Sachtexte als komplexe Gestaltungsmuster auffassen lassen, die anhand der Dimensionen »stilistische Gestaltung« und »äußere Form« sowie durch funktionale und situative Parameter beschrieben werden können. Im Anschluss daran wird diskutiert, in welchem Maße sich die genannten Kriterien in der Beschreibung derjenigen Textsorten spiegeln, die in den Aufgabenstellungen der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung Deutsch zum Einsatz kommen. Als Grundlage dafür dient der vom BIFIE herausgegebene Textsortenkatalog.

Im Hinblick auf die Förderung von Lese- und Schreibkompetenz nimmt das Arbeitsfeld »Sachtexte« innerhalb des Deutschunterrichtes eine zentrale Position ein, denn anhand von Sachtexten sollen Schülerinnen und Schüler lernen, sorgfältiger und genauer zu lesen, sich selbständig Wissensbestände anzueignen, einzelne Sachtextsorten kompetent bzw. angemessen zu verfassen uvm. Für den didaktischen Umgang mit Sachtexten ist eine Ausdifferenzierung entsprechender Textsorten notwendig, da diese für die Einordnung einzelner Textexemplare in Verbindung mit Rezeptionsprozessen sowie für eine Handlungsorientierung in Bezug auf die Produktion von Texten grundlegend ist. Im Folgenden soll es deshalb um eine Beschreibung von Sachtextsorten aus sprachwissenschaftlicher Sicht gehen.

Ausgehend von bisherigen Vorschlägen für die Textsortenklassifikation erfolgt zunächst eine Definition des Begriffs »Textsorte«. Im Anschluss daran werden Determinanten von Textsorten vorgestellt, um schließlich relevante Aspekte für die

ULRIKE KRIEG-HOLZ ist Professorin für Germanistische Sprachwissenschaft an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Sie promovierte und habilitierte an der Universität Passau und lehrte an den Universitäten Jena und Leipzig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der theoretischen und empirischen Stil- und Variationsforschung, der Pragmatik, Lexikologie sowie in verschiedenen Anwendungsfeldern der Sprachwissenschaft. E-Mail: ulrike.krieg-holz@aau.at

Beschreibung und Systematisierung von Sachtextsorten aus linguistischer Sicht herausstellen zu können. Im Fokus steht dabei die Auseinandersetzung mit den Anforderungen an diejenigen Textsorten, die in den Aufgabenstellungen der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung Deutsch zum Einsatz kommen. Als Grundlage dafür dient der vom Bundesinstitut BIFIE herausgegebene Textsortenkatalog.

1. Textklassifikation und Textsortenbegriff

1.1 Ansätze zur Textsortenklassifikation

Prinzipiell kann davon ausgegangen werden, dass jeder Text einer Textsorte zugeordnet werden kann. In Bezug auf die Gruppierung von Textsorten ergibt sich allerdings in der Forschungsliteratur ein überaus heterogenes Bild. Seit den frühen 1970er Jahren lassen sich bestimmte Entwicklungsschritte markieren, die in chronologischer Hinsicht durch eine bestimmte Schwerpunktsetzung fixiert werden können (vgl. Krause 2000, S. 25). Hierzu gehören die Suche nach distinktiven Merkmalen für die Textsortenabgrenzung, die Ermittlung von Strukturmustern, die Einbeziehung sprachlich-formulativer Aspekte sowie Vorschläge, die Textsorten nach der kommunikativen Aufgabe unterscheiden.¹

Die nachfolgenden Vorschläge zur Gruppierung und Beschreibung von Textsorten können etwa danach unterschieden werden, ob sie eindimensional oder mehrdimensional angelegt sind oder ob textinterne oder textexterne Kriterien zur Textsortendifferenzierung herangezogen werden, wobei sich in der Regel diejenigen, die auf textinternen Kriterien basieren, als strukturell auffassen lassen, während die textextern orientierten mehrheitlich als funktional einzuordnen sind.

Unter den strukturell ausgerichteten Arbeiten ist die Position von van Dijk (vgl. van Dijk 1980) am weitesten entwickelt. Van Dijk entwirft im Rahmen der Erzähltextanalyse ein Konzept von Makrostrukturen, das er später um Superstrukturen erweitert. Brinker (1985) nimmt die Textfunktion als »Basiskriterium« für die Bestimmung von Textsorten an und unterscheidet fünf Textfunktionen und dementsprechend fünf »Textsortenklassen« (Brinker 1985, S. 125). Dazu modifiziert er die Illokutionstypologie Searles (vgl. Searle 1975) im Hinblick auf die Kategorien »Repräsentativ« und »Expressiv« und führt stattdessen eine »Informationsfunktion« und eine »Kontaktfunktion« ein. Somit kommt Brinker zu folgenden textuellen Grundfunktionen (vgl. Brinker 1985, S. 98 ff.):

- »Informationsfunktion« (»Ich [der Emittent] informiere dich [den Rezipienten] über den Sachverhalt X [Textinhalt].«)
- »Appellfunktion« (»Ich [der Emittent] fordere dich [den Rezipienten] auf, die Einstellung [Meinung] X zu übernehmen/die Handlung X zu vollziehen.«)

1 Aus der Vielzahl dieser Deskriptions- und Klassifizierungsansätze werden hier nur einzelne Arbeiten vorgestellt, die die genannten Schwerpunkte im Wesentlichen repräsentieren (vgl. Krieg-Holz/Bülow 2016, S. 197).

- »Obligationsfunktion« (»Ich [der Emittent] verpflichte mich [dem Rezipienten gegenüber], die Handlung X zu tun.«)
- »Kontaktfunktion« (Hier gibt der Emittent dem Rezipienten zu verstehen, dass es ihm um die personale Beziehung zum Rezipienten geht, vor allem die Herstellung und Erhaltung des persönlichen Kontakts.)
- »Deklarationsfunktion« (»Ich [der Emittent] bewirke hiermit, dass X als Y gilt.«)

Infolgedessen führt Brinker (1985) fünf Textklassen an: »Informationstexte« (z. B. Nachricht, Bericht, Rezension), »Appelltexte« (z. B. Werbeanzeige, Gesetzestext, Antrag), »Obligationstexte« (z. B. Vertrag, Garantieschein), »Kontakttexte« (z. B. Danksagung, Kondolenzschreiben, Ansichtskarte) und Deklarationstexte (z. B. Ernennungsurkunde, Testament). Da diese Textsortenklassen noch sehr umfangreich und heterogen sind, nähert er sich Textsorten im engeren Sinne durch eine weitere Differenzierung durch kontextuelle und strukturelle Kriterien. Kontextuelle Kriterien beziehen sich darauf, dass Texte immer in Kommunikationssituationen eingebettet sind, die durch spezifische Konstellationen gekennzeichnet sind (z. B. Medium, monologisch/dialogisch, räumlich und/oder zeitlich unmittelbar/getrennt). Zu den strukturellen Kriterien gehören die Art des Textthemas und Form der thematischen Entfaltung, die sich in der traditionellen Unterscheidung zwischen deskriptiver, narrativer, explikativer und argumentativer Themenentfaltung spiegelt. Für Brinker ist darüber hinaus ausschlaggebend, wie die Grundformen thematischer Entfaltung in den einzelnen Textsorten realisiert werden. Demnach unterscheidet er etwa im Bereich der deskriptiven Themenentfaltung zwischen »sachbetonter« und »meinungsbetonter« Realisationsform (z. B. Zeitungsnachricht oder Buchbesprechung), im Bereich der argumentativen Themenentfaltung zwischen »persuasiv-überredender« und »rational-überzeugender« Form der Musterrealisierung (z. B. Werbeanzeige oder Zeitungskommentar).

Mit dem Ziel, möglichst alle wesentlichen Merkmalsaspekte in die Textsortenklassifikation einzubeziehen, entwickeln Heinemann/Viehweger (1991) eine Mehrebenenklassifikation. Sie beschreiben Textsorten nach den Dimensionen der Funktionalität, der Situationalität, der Verfahrenstypen, der Strukturiertheit sowie der prototypischen Formulierungsmuster. Auf der Ebene der Funktionstypen unterscheiden sie zwischen vier Primärfunktionen des Kommunizierens, nämlich »Sich Ausdrücken« (mit der beabsichtigten Wirkung »sich psychisch entlasten«), »Kontaktieren«, »Informieren« sowie »Steuern«. Als weitere mögliche Hauptfunktion von Texten – wenn auch in einer Sonderstellung – wird »Ästhetisch Wirken« genannt. Die Funktion »Ästhetisch Wirken«, die primär literarischen Texten zugewiesen wird, kann dabei andere Grundfunktionen überlagern. Heinemann/Viehweger gehen davon aus, dass die Kommunizierenden ein Situationswissen gespeichert haben und bei der Lösung kommunikativer Aufgaben bestimmte Situationsmuster aktivieren. Sie versuchen deshalb, bestimmte Situationstypen voneinander abzuheben. Als Kriterium für deren Abgrenzung wird zunächst die jeweils grundlegende interaktionale Tätigkeit (z. B. geistig-theoretische Tätigkeit, gegenständlich-praktische Tätigkeit), die soziale Organisation der Tätigkeiten (z. B. Kommunizieren nach

mehr oder weniger fest interiorisierten Handlungsmustern), die Anzahl der Kommunikationspartner, die soziale Rolle der Kommunikationspartner sowie die Grundtypen der Umgebungssituation angesetzt.²

Die Subkategorie »Verfahrenstypen« bezieht sich auf die jeweils spezifischen Verfahren, die Textproduzenten und -rezipienten einsetzen, um erfolgreich zu kommunizieren. Heinemann/Viehweiger gehen davon aus, dass die Kommunikationsbeteiligten über ein spezielles Strategiewissen verfügen und Erfahrungen darüber besitzen, welche Verfahren sich in Verbindung mit globalen Mustern als erfolgreicher erwiesen haben. Die Gesamtheit diesbezüglicher Entscheidungsprozesse bildet dann den Rahmen für die eigentliche Textstrukturierung, innerhalb derer es darum geht, die grundlegenden Strukturierungstypen zu kennzeichnen. Dazu gehören vor allem kompositorisch-architektonische Entscheidungen auf der Makroebene, wie die Entscheidung über die Platzierung der thematischen und intentionalen Kerninformation oder die Verwendung bestimmter Sequenzierungs- und Konnexionstypen (z. B. additiv, additiv-chronologisch, implikativ), die für die interne Strukturierung von Teiltextrkomplexen relevant sind. Auf der Ebene der Formulierungsmuster geht es Heinemann/Viehweiger schließlich um das Erfassen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden des Formulierens bei den einzelnen Textsorten. Sie heben damit auf den stilistischen Aspekt der Textklassifikation ab, durch den sich neben Aspekten der Textkomposition etc. die private E-Mail deutlich vom Bewerbungsschreiben oder der Erzählung unterscheidet.

1.2 Zum Begriff »Textsorte«

In der linguistischen Forschung wird weder eine einheitliche Definition des Begriffs »Textsorte« angewendet noch besteht Einigkeit darüber, welche Dimensionen für eine Beschreibung von Textsorten herangezogen werden müssen. Unbestritten scheint jedoch die Annahme, dass die Kommunizierenden Texte immer als Vertreter einer bestimmten Textsorte produzieren und rezipieren und somit ein Textsortenwissen benötigen, das auf der Rekonstruktion von Textmustern und -strukturen beruht. Daraus resultiert zugleich die Notwendigkeit der Erfassung solcher Textmuster und -strukturen.

Textsorten können das kommunikative Handeln erheblich erleichtern, weil sie auf der Produzentenseite als Gestaltungs- und Formulierungsmuster dienen können und damit die Produktion von Texten vereinfachen. Den Rezipienten können sie Hinweise darauf geben, was sie vom jeweiligen Text erwarten dürfen und wie sie ihn zu rezipieren haben (vgl. Renner 2007, S. 333). Textsorten sind über die individuelle Sprachkompetenz Bestandteil des Regel- und Erwartungssystems der Sprechergemeinschaft, denn die Strukturen und Verwendungsweisen von Textsorten sind sozial tradiert und reflektieren menschliches Handeln. Dementsprechend

2 In späteren Darstellungen werden die situativen Kriterien noch durch die Situationsklasse »Kanal/Medium« ergänzt (vgl. Heinemann/Heinemann 2002, S. 147).

Sinnvoll für die Textsortenklassifikation scheint eine Typologie von Kommunikationsbereichen in Analogie zu den gesellschaftlichen Institutionsbereichen und Lebensbereichen (z. B. »Journalismus und Massenmedien«, »Rechtswesen und Justiz«, »Schule«, »Wirtschaft und Handel«, »Alltag/Privatsphäre« usw.). Der Begriff »Textklasse« umfasst dann alle Texte in einem solchen abgegrenzten, durch situativ-funktionale und soziale Merkmale definierten kommunikativen Bereich (vgl. Gansel/Jürgens 2009, S. 70). Der Kategorie »Ordnung« werden in der Hierarchie von Gansel/Jürgens (2009) bestimmte Teile eines kommunikativen Bereichs (z. B. Journalismus und Massenmedien) zugeordnet. Die Kategorie »Familie« repräsentiert die innerhalb des Journalismus übliche funktionale Unterscheidung in primär informierende, meinungsbildende und unterhaltende Texte. Als Beispiele für die Kategorie der Gattung, der »Textsorte«, dient der Kommentar, bei dem wiederum eine mögliche Differenzierung in Arten – in Form von Textsortenvarianten⁵ wie etwa dem Kurzkommentar – möglich ist. Das heißt, als Kriterien für die Klassifikation scheinen bis zur Ebene der Textfamilie situative und funktionale auszureichen, während mindestens ab der Textsortenebene auch thematische (z. B. Heiratsanzeige vs. Bekanntschaftsanzeige) und sprachliche Kriterien notwendig werden (z. B. Kommentar vs. Glosse) sowie solche, die die äußere Form betreffen (z. B. Kommentar vs. Kurzkommentar).

Textsorten werden von Gansel/Jürgens (2009) auf einer unteren Hierarchieebene eingeordnet, einer Ebene, die »kognitiv in Bezug auf die Bildung von Kategorien als Basisebene zu kennzeichnen ist« (Gansel/Jürgens 2009, S. 81). Da auf der Basisebene Prototypen gebildet werden, sind Textsorten wie geschaffen für die Bildung von Prototypen und eine prototypische Beschreibung. Demnach lassen sich Textsorten als eine Menge von Textexemplaren auffassen, die sich durch eine prototypische Beziehung textexterner (z. B. Funktion, Situation) und textinterner Merkmale (z. B. sprachlicher Stil) beschreiben lassen (vgl. ebd.). Daraus kann folgende Definition für den Begriff »Textsorte« abgeleitet werden: »Textsorten sind sozial-tradierte Abstraktionen über eine Menge von Textexemplaren, die sich durch eine prototypische Verbindung textexterner und textinterner Merkmale beschreiben lassen.« (Krieg-Holz/Bülow 2016, S. 205)

2. Determinanten von Textsorten

Für die Textsortenbestimmung ist ein komplexes Kriteriensystem notwendig. Als textexterne Kriterien kommen dabei vor allem situative und funktionale Aspekte in Frage, weil diese der sprachlichen Gestaltung vorausgehen und sie bestimmen.⁶ Als textinterne Eigenschaften werden hingegen diejenigen aufgefasst, die sich auf

5 Textsortenvarianten stellen Unterarten von Textsorten dar. Sie entstehen aus einer etablierten Abstraktion über die Modifikation eines Textmusters.

6 So bestimmt etwa Vater (1994) das Thema als eine nichtsprachliche Größe, die (in einen Wissenszusammenhang eingebettet ist, der sowohl für den Textproduzenten als auch für den Rezipienten unerlässlich ist) dann durch den Text versprachlicht wird (vgl. Vater 1994, S. 66).

die konkrete sprachliche Form, auf das »Wie?« der sprachlichen Äußerung beziehen. Hierzu gehören neben stilistischen Aspekten solche der äußeren Form und Strukturiertheit von Texten.

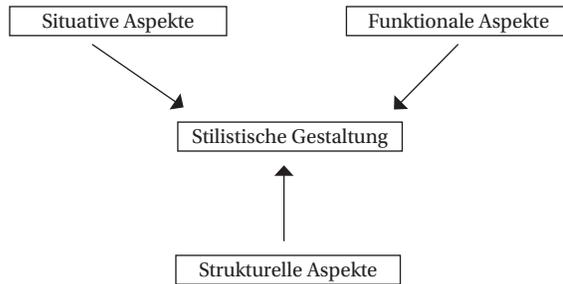
Situativen Parametern wird innerhalb von pragmatisch orientierten Ansätzen zur Textsortenbeschreibung ein besonderes Gewicht eingeräumt. Dazu gehört erstens der mediale Aspekt, der sich in der traditionellen Gegenüberstellung von mündlicher und schriftlicher Kommunikation spiegelt und heutzutage vor allem die Spezifika von Formen der elektronisch vermittelten Kommunikation betrifft. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang auch die mediale Verfasstheit von Kommunikaten (monomedial oder multimedial; Anteil von Sprache, Bildern, Abbildungen).

Entscheidende Faktoren der situativen Dimension betreffen darüber hinaus das Verhältnis von Produzent und Rezipient (z. B. symmetrisch vs. asymmetrisch, Grade der Bekanntheit/Vertrautheit) sowie die raum-zeitliche Situierung, das heißt, die Frage nach dem »Wann?« und »Wo?«, die vielfach nur sehr abstrakt erfasst werden kann (z. B. »Privatraum«, »halböffentlicher Raum«, »öffentlicher Raum«).

Funktionale Aspekte der Textsortenklassifikation lassen sich am detailliertesten an einzelnen Kommunikationsbereichen darstellen. Dazu ist es prinzipiell sinnvoll, zentrale Aspekte des Funktions- und Aufgabensystems des jeweiligen Bezugsbereichs (gegebenenfalls auch Teile des Bezeichnungssystems) in die linguistische Klassifikation einzubeziehen. So hat für den Bereich der journalistischen Texte bereits Reumann (1971) zwischen den Gruppen der tatsachenbetonten, meinungsbetonten und phantasiebetonten Formen unterschieden. Diese Dreiteilung spiegelt sich in der terminologisch moderneren Differenzierung zwischen Information, Meinungsbildung und Unterhaltung. Da sich diese Grundfunktionen journalistischer Texte vielfach überlagern können, wird nach der jeweiligen Primärfunktion etwa zwischen informationsbetonten und meinungsbetonten Texten unterschieden. Während der Kommentar eindeutig den meinungsbetonten Textsorten zuzuordnen ist, gehören zu den informationsbetonten die Meldung und der Bericht, wobei die Meldung die »kürzeste, einfachste und am stärksten faktenorientierte Textsorte« (Burger 2005, S. 213) ist. Die Meldung weist in der Regel eine Schlagzeile und einen Fließtext auf und gibt Informationen darüber, was sich wo, wann, wie, weshalb ereignet hat und wer an dem Ereignis beteiligt war. Beim Bericht wird demgegenüber noch der Verlauf des Ereignisses beschrieben, seine Vorgeschichte und Folgen mitgeteilt sowie dessen Einordnung in relevante Zusammenhänge (z. B. historisch, kulturell) vorgenommen. Somit ist der Bericht nicht nur inhaltlich komplexer, sondern auch länger als die Meldung (vgl. ebd., S. 214). Formal enthält er auch einen Textbaustein mehr als die Meldung, den sog. »Vorspann« (»Lead«). Das bedeutet für die Textsortendifferenzierung, dass neben der allgemeinen Textfunktion Fragen der inhaltlichen Detailliertheit und Aspekte der formalen Struktur des Textes von Bedeutung sein können.

Letztere können der Determinante der *äußeren Form* zugeordnet werden. Die äußere Form von Texten steht zunächst in enger Verbindung zur Kommunikationsform, die aus der Kommunikationssituation resultiert und sich in Merkmalen äußert, die die Kommunikationsrichtung und den Kommunikationskontakt zwi-

Abb. 2:
Determinanten
von Textsorten



schen den Beteiligten betreffen (vgl. Brinker 2005, S. 147). Typische Kommunikationsformen sind zum Beispiel »Brief«, »E-Mail«, »Buch« oder »Zeitungsartikel«, die alle durch eine monologische Kommunikationsrichtung sowie einen zeitlich und räumlich getrennten Kommunikationskontakt gekennzeichnet sind.

Von zentraler Bedeutung ist darüber hinaus die Art der Grobstruktur bzw. Makrostruktur von Texten, die sich prototypisch als Musterhaftigkeit von Textsorten ausbildet. Dabei geht es um die kompositorisch-architektonische Anordnung der Textelemente (Teiltexthe, Absätze, Paragraphen etc.; vgl. Wilske 2000, S. 74 f.) sowie um typische Formen von Textbestandteilen wie etwa Rahmenstrukturen (z. B. Betreffzeile, Anrede, Grußformel). Diese Musterhaftigkeit der Textgliederung ist bei den einzelnen Textsorten sehr unterschiedlich ausgeprägt. Gegenüber der relativ stark standardisierten Textsorte »Geschäftsbrief« ist zum Beispiel ein Privatbrief deutlich weniger standardisiert, eine Textsorte in Formularform (z. B. Steuererklärung) wesentlich stärker. Andere Formen von Makrostrukturen betreffen die graphische Gliederung der beschrifteten Fläche (z. B. in Schlagzeile, Vorspann, Fließtext) und der nicht-sprachlichen Elemente (Bilder, Abbildungen, Logos). In diesen Fällen bestehen vielfach hierarchische Beziehungen, woraus wiederum Abhängigkeiten resultieren, die erheblichen Einfluss auf die Wirkung der Einzelelemente haben.

Ein weiteres Kriterium zur Unterscheidung von Textsorten ist der Umfang. Am Beispiel der journalistischen Textsorten wurde bereits gezeigt, dass vielfach ein klarer Zusammenhang zwischen der Länge des Beitrags und seiner inhaltlichen Gestaltung besteht (vgl. Renner 2007, S. 340). So können längere Formate natürlich ausführlicher und genauer informieren als kurze, die sich auf punktuelle Informationen beschränken müssen.

Die *stilistische Gestaltung* von Textsorten, die Art der sprachlichen Formulierung, steht in enger Relation zu allen bisher genannten Dimensionen (vgl. Abb. 2). So hat die situationsspezifische Konstellation der Kommunikationspartner etwa einen erheblichen Einfluss auf die Wahl der sprachlichen Mittel. Diese stellt ein komplexes Bündel von Selektionen aus dem Optionsraum des Sprachsystems dar. Solche Auswahlen können grundsätzlich alle sprachlichen Beschreibungsebenen (z. B. lexikalische, grammatische, rhythmische) betreffen. Auf der Ebene des Wortschatzes lassen sie sich etwa als neutrale und markierte Elemente beschreiben, wobei solche

Markierungen in vielfältiger Weise aus Begrenzungen sozialer, regionaler, fachlicher oder emotionaler Art resultieren können. In Bezug auf eine funktionale Unterscheidung, wie sie für verschiedene journalistische Textsorten vorgenommen wurde, zeigt sich beispielsweise ein deutlicher Unterschied zwischen Informationsfunktion und Meinungsbildung in der Verwendung der lexikalischen Mittel. Für informationsbetonte Texte sind neutrale, mitunter auch fachlich markierte Begriffe typisch, die »man nach allgemeiner Auffassung problemlos für die bezeichneten Sachverhalte verwenden kann« (Renner 2007, S. 337). Kennzeichnend für meinungsbetonte Texte ist dagegen das Auftreten bewertender Begriffe, das sich zum Beispiel in Form von expressiv oder sozial markierten Wörtern ebenso manifestieren kann wie im verstärkten Gebrauch von Adjektiven.⁷

Eng an situationsspezifische Merkmale gebunden ist auch die Abstufung verschiedener Stilebenen, diverser Grade an Höflichkeit sowie die Verwendung von Standard-, Substandard- und Non-Standard-Varietäten. Ebenso wie sich Funktionales etwa an den jeweils dominierenden Vertextungsstrategien (z. B. Beschreiben, Argumentieren), an der Verwendung rhetorischer Figuren (Alliteration, Dreierfigur etc.) bzw. einer charakteristischen phonostilistischen und rhythmischen Gestaltung, also höheren Graden an Stilisiertheit, zeigen kann (z. B. *Actimel aktiviert Abwehrkräfte*).

In engem Zusammenhang mit der äußeren Form von Texten, insbesondere der Makrostruktur, sowie funktionalen Aspekten steht das Auftreten komplexerer Formulierungsmuster bzw. typischer Teilhandlungen von Textsorten. So stellen *A Chorus Line im Stadttheater* oder *Klagenfurt: Rechnungsabschluss 2015 brachte eine Trendwende*⁸ typische Muster für Überschriften dar, wie sie in Zeitungen und Zeitschriften realisiert werden, ebenso wie die Formulierung *bezugnehmend auf Ihr Schreiben vom ...* im weitesten Sinne Textsorten der geschäftlichen Korrespondenz anzeigt. Feilke (2010) bezeichnet derartige musterhafte Handlungen mit Blick auf die Sprachdidaktik und den Erwerb von Schreibkompetenz als Textkompetenz (vgl. Feilke 2012, S. 8) als sogenannte Textroutinen, die sich funktional auf wiederholende kommunikative Aufgaben beziehen, typisch für schriftliche Texte sind und eine ausdrucksseitig mehr oder weniger saliente Gestalt haben (vgl. ebd., S. 3). Insbesondere bestimmten Routineformeln kommt dabei ein textsortenkonstitutives Potential zu, das häufig auch mit einer kognitiven Entlastung beim Produktions- und Rezeptionsprozess einhergehen kann (vgl. ebd., S. 15; Gätje u. a. 2012, S. 127 f.).

Die stilistische Gestaltung im Sinne einer Textsortendeterminante umfasst jedoch nicht nur Textroutinen als komplexere Formen von Auswahlprozeduren, sondern auch stilistische Einzelelemente auf allen linguistischen Beschreibungsebenen. Dies spiegelt sich im Kriterium der Angemessenheit, welches darauf ab-

7 Obwohl mit der Verwendung von Adjektiven prinzipiell ein bewertender Aspekt einhergeht, ist in diesem Zusammenhang natürlich dahingehend zu unterscheiden, ob mittels eines Adjektivs eine objektive Bewertung etwa im Sinne einer Beschreibung vorgenommen wird oder eben eine eher subjektive, relative Bewertung.

8 vgl. *Klagenfurter* und *St. Veiter Monatsblatt* 3/2016.

hebt, einen bestimmten kommunikativen Zweck sprachlich adäquat auszufüllen, und stets in Verbindung mit einer bestimmten Textsorte steht. Zur Verdeutlichung seien hier die Ergänzungsvorschläge für die Lücken im folgenden Textbeispiel genannt, von denen die vierte die stilistisch angemessene ist:⁹

Es war einmal ein armer Mann, der konnte seinen einzigen Sohn nicht mehr ernähren. Da sprach der Sohn: »Lieber Vater, es geht Euch so kümmerlich, ich falle Euch zur Last; Da gab ihm der Vater seinen Segen und nahm mit großer Trauer von ihm Abschied.

- a) ich sollt mich wohl endlich um eine Stelle kümmern.«
- b) was hältst Du davon, wenn ich mich auf eigene Füße stelle?«
- c) ich schätze, dann sollte ich jetzt auch einen Beitrag zur Haushaltskasse leisten.«
- d) lieber will ich selbst fortgehen und sehen, wie ich mein Brot verdiene.«

3. Sachtextsorten

Mit Hilfe der verschiedenen Beschreibungsdimensionen von Textsorten soll nun versucht werden, Möglichkeiten für die Beschreibung des schulischen Arbeitsfeldes »Sachtexte« aufzuzeigen. Der Umgang mit Sachtexten gehört zum Gegenstand der verschiedenen reiferen Phasen der Schreibentwicklung, die sich an die anfängliche Stufe des Schriftspracherwerbs anschließen. SchülerInnen befassen sich dabei mit methodisch-handwerklichen Seiten des Herstellens komplexer Texte und erwerben Schritt für Schritt bestimmte Teilkompetenzen für das Schreiben. Dazu gehört beispielsweise eine Zielsetzungskompetenz, die die Berücksichtigung der Schreibfunktion und des Adressaten einschließt, eine Strukturierungskompetenz¹⁰ und eine Formulierungs- und Revisionskompetenz (vgl. Budde u. a. 2012 in Anlehnung an Fix 2006). Ziel der modernen Schreibdidaktik sind die Lehr- und Lernbarkeit des Schreibens im Sinne der Entwicklung einer Schreib- bzw. Textgestaltungskompetenz. Sie umfasst zunächst allgemein die Fähigkeit, Texte zu erstellen. Hinzu kommt Wissen über Textsorten, das die Schüler befähigt, im Hinblick auf Kommunikationsbereiche und deren Kommunikationsziele angemessene Texte zu produzieren.

Das schulische Arbeitsfeld »Sachtexte« umfasst nun einerseits einen Kanon relativ stark vordefinierter Textsorten, die nahezu ausschließlich dem Kommunikationsbereich »Schule« zuzuordnen sind und sich u. a. in den relevanten Textsorten für die schriftliche Reife- und Diplomprüfung spiegeln (z. B. Erörterung, Textanalyse, Textinterpretation). Andererseits geht es um einen Ausschnitt von Textsorten aus unterschiedlichsten Kommunikationsbereichen, die beispielsweise Rolf (1993) als sogenannte »Gebrauchstextsorten« beschreibt. Ihr Spektrum reicht von der Dissertation über die Geburtsanzeige, den Steuerbescheid, den Wetterbericht

9 Das Beispiel stellt eine leicht abgewandelte Aufgabe der Gruppe »Sprachstile erkennen« aus dem Demotest der Studienstiftung des deutschen Volkes dar; veröffentlicht in *Forschung & Lehre* 1/14: http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/2014/ful_01-2014.pdf [Zugriff: 3.3.2016].

10 Strukturierungskompetenz umfasst im Kompetenzmodell von Budde u. a. 2012 auch die Fähigkeit, bestimmte Textmuster zu realisieren.

u. v. m. bis hin zum Fahrplan.¹¹ Derartige Gebrauchstextsorten lassen sich primär über ihre jeweils dominierende(n) Funktion(en) von einem anderen großen Feld von Textsorten abgrenzen, den ästhetischen Texten bzw. den Texten mit primärer Unterhaltungsfunktion (z. B. Erzählung, Kriminalroman). Dass die Übergänge dabei fließend sein können bzw. nicht an allen Positionen mit scharfen Rändern dieser Felder zu rechnen ist, zeigt prototypisch die Textsorte »Werbeanzeige«, die Unterhaltung mit Meinungsbildung, oft auch Information verbindet.

Das Ziel von Textsortenklassifikationen besteht in der Regel nicht in der Darstellung des Gesamtsystems aller Textsorten, sondern nur darin, »eine bestimmte Teilmenge von Texten – immer mit dem Blick auf bestimmte Zwecke und die Bezogenheit auf andere Textmengen – überschaubarer zu machen, weil dann bestimmte sprachliche und nichtsprachliche Routinen zum Tragen kommen, die die Handelnden bei ihren kommunikativen Aktivitäten entlasten« (Heinemann/Heinemann 2002, S. 159). Im Folgenden wird es deshalb auch nicht um die Charakteristik aller möglichen Sachtexte gehen. Es sollen vielmehr diejenigen Sachtextsorten beschrieben werden, die auf absehbare Zeit für Aufgabenstellungen der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung Deutsch zum Einsatz kommen. Anhand der im zweiten Kapitel ausgeführten Determinanten von Textsorten soll für die betreffenden Textsorten geprüft werden, ob und inwiefern sich aus den im Textsortenkatalog SRDP Deutsch (vgl. Staud/Taubinger 2014) genannten Anforderungen und Bewertungskriterien klare Parameter für eine Textsortenunterscheidung und -beschreibung ergeben. Der Textsortenkatalog umfasst folgende neun Textsorten: Textanalyse, Textinterpretation, Zusammenfassung, Offener Brief, Leserbrief, Empfehlung, Kommentar, Erörterung, Meinungsrede.

Ausgehend von den oben genannten Determinanten lassen sich acht dieser neun Textsorten hinsichtlich ihrer Medialität auf den ersten Blick als eindeutig schriftbasiert kennzeichnen. Davon abweichend ist die Meinungsrede zu charakterisieren, die – wie es die Bezeichnung nahelegt – natürlich für den mündlichen Vortrag bestimmt ist, aber konzeptionell schriftlich entsteht.¹² Darauf verweisen auch die Definitionskriterien im Katalog: »geplante mündliche Mitteilung an mehrere Personen« und »gegliedertes Redemanuskript/Druckfassung einer Rede«.

Darüber hinaus ist in Bezug auf situative Aspekte zu bemerken, dass keine der aufgelisteten Textsorten dem privaten Kommunikationsbereich zuzuordnen ist. Vielmehr lassen sie sich mehr oder minder scharf dem halböffentlichen und öffent-

11 Die in diesem Zusammenhang mitunter vorgenommene terminologische Differenzierung zwischen »schulischen« und »pragmatischen« Textsorten scheint in mehrfacher Hinsicht problematisch. Grundlegend ist dafür jedoch ebenfalls die Unterscheidung zwischen Textsorten, die nur im schulischen Kontext relevant sind und solchen, die außerhalb der Schule Kommunikationsbedürfnisse erfüllen.

12 Seit Koch/Oesterreicher (1994, S. 587 ff.) wird neben der medialen Umsetzung vom phonischen ins graphische Medium eine konzeptionelle Schriftlichkeit angenommen, die ebenfalls auf die Kommunikationssituation zurückgeführt wird. Der Schriftlichkeit entsprechen dann Parameterwerte wie »situations- und handlungsentbunden«, »keine Kooperationsmöglichkeit seitens des Rezipienten«, »monologisch«, »reflektiert-geplant«, »fixes Thema«, »öffentlich« usw.

lichen Raum (z. B. Offener Brief, Leserbrief) zuordnen. Das Verhältnis von Produzent und Rezipient ist in allen Fällen durch die aus der Prüfungssituation resultierende Inszenierung der Kommunikationssituation überlagert. Hinweise auf den/die intendierten Adressaten geben wohl eher die konkreten Aufgabenstellungen und weniger die Textsortenbeschreibungen.

Grundlegend für die funktionale Klassifikation von Sachtexten scheint analog der genannten Differenzierung zwischen Gebrauchstexten und ästhetischen Texten bzw. Texten mit primärer Unterhaltungsfunktion die schulbezogene Abgrenzung von Sachtexten und narrativen Texten,¹³ die jedoch das Auftreten erzählender Elemente in Sachtexten keinesfalls ausschließt. Entsprechend der zahlreichen Grundfunktionen von Gebrauchstexten können – in Relation zur jeweiligen theoretischen Fundierung (Sprechakttheorie o. ä.) – dann verschiedene Funktionstypen von Sachtexten bestimmt werden. So nennt Baurmann (2009, S. 13f.) etwa folgende vier:

- Informierende Texte (z. B. Bericht, Beschreibung, Lebenslauf, Kommentar, Buchtipps)
- Appellierend-instruierende Texte (z. B. Anleitung, Antrag, Gesetzestext, Kochrezept)
- Verpflichtende Texte (z. B. Garantieschein, Kostenvoranschlag, Klassenordnung)
- Bewirkende Texte (z. B. Urkunde, Vollmacht, Testament)

Eine andere Möglichkeit wäre u. a. die ebenfalls etablierte Differenzierung zwischen diesen drei Funktionstypen:

- Darstellende/informierende/instruierende Texte (z. B. Lexikoneintrag, Bericht)
- Argumentierende/erörternde/persuasive Texte (z. B. Kommentar, Glosse, Aufruf)
- Regulative Texte (z. B. Gesetze, Hausordnung)

Die zuerst genannte Aufteilung würde nahelegen, die für die Reife- und Diplomprüfung relevanten Textsorten »Textanalyse«, »Textinterpretation«, »Zusammenfassung«, »Kommentar«, »Erörterung« sowie gegebenenfalls auch die »Meinungsrede« als informierende Texte zu klassifizieren, da bei diesen »Information« und »Sachorientierung« als erste Grundfunktion des Schreibens im Textsortenkatalog genannt werden. Demgegenüber wären die Textsorten »Offener Brief«, »Leserbrief« und »Empfehlung« aufgrund ihrer erstgenannten Funktion als »appellierend« zu kennzeichnen. Mithilfe der zweitgenannten Differenzierung könnten acht der Textsorten als Verbindungen von darstellenden und informierenden sowie argumentierenden Textbestandteilen eingeordnet werden. Lediglich die Textsorte »Zusammenfassung« würde der Reinform eines darstellenden Textes entsprechen.

Markiert werden die Textfunktionen primär durch die Formen der thematischen Entfaltung bzw. der Vertextungsstrategien, zu deren Spektrum das »Erzählen«,

13 Neben der Dichotomie »Sachtext« und »narrativer Text« haben sich auch Begriffspaare wie »non-fiktionaler« und »fiktionaler Text« etabliert, die jeweils geringfügig andere Schwerpunkte setzen (vgl. Hiller 2010, S. 115).

»Beschreiben«, »Erklären«, »Argumentieren« und »Anweisen« zählen.¹⁴ Innerhalb der einzelnen Textsorten werden in der Regel mehrere Vertextungsstrategien miteinander kombiniert, wobei eine Strategie die dominierende ist. Bei den zu betrachtenden Sachtextsorten ist dies jeweils das Beschreiben oder das Argumentieren. Letzteres kann sich auf der Oberfläche durch Handlungen des Bewertens, des Informations Gewichtens uvm. ausdrücken.

Die im Textsortenkatalog (vgl. Staud/Taubinger 2014) aufgelisteten Anforderungen an die neun Sachtextsorten sollen natürlich kein Kompendium von normierten und strikt einzuhaltenden Regeln darstellen, sondern ein zweckmäßiges Instrumentarium für die Bewertung und Systematisierung der Texte. Dennoch wäre es sowohl im Hinblick auf die jeweilige Textfunktion als auch auf die stilistische Gestaltung und die Textstruktur sinnvoll, deutlich abgrenzbare Beschreibungskriterien anzusetzen. So wird zum einen von »Grundfunktionen des Schreibens« (Leserorientierung und Sachorientierung), zum anderen von »zentralen Schreibhandlungen« ausgegangen. Die Textsorten »Textanalyse« und »Textinterpretation« werden in Bezug auf die zentralen Schreibhandlungen beispielsweise als vollkommen übereinstimmend gekennzeichnet (jeweils »Informieren, Darstellen, Argumentieren«), ebenso wie die Grundfunktionen von Leserbrief und Empfehlung (»Leserorientierung [argumentieren, appellieren, überzeugen], Sachorientierung [informieren, Zusammenhänge darlegen, untersuchen, gewichten, bewerten, kritisieren]«).

Als sehr heterogen stellen sich die im Textsortenkatalog genannten Merkmale der stilistischen Gestaltung dar. Sie beinhalten einerseits stilistische Einzelmerkmale (z. B. »Einsatz von Fachtermini« bei der Textinterpretation und Textanalyse; »Verben der Meinungsäußerung, meinungsabtönende Partikeln« im Falle der Sachtextsorten »Kommentar« und »Erörterung«), andererseits komplexe stilistische Elemente (z. B. »Rhetorisierung«, »Überrhetorisierung« und »Redundanz«) sowie zum Teil allgemeine Anforderungen an stilistisches Handeln im Sinne des Variationsgebotes und der Angemessenheit (z. B. »abwechslungsreicher Satzbau«). Nur unspezifisch und sporadisch wird die Struktur der einzelnen Textsorten beschrieben (z. B. »Meinungsrede«: »Angemessenheit der Gliederung«). Von den jeweils dominierenden Funktionstypen und Vertextungsstrategien lassen sich jedoch bestimmte Vorgaben, die die stilistische Formulierung betreffen, ableiten.

Als grundlegend für Argumentationen sind das Bestehen eines Konflikts bzw. einer Kontroverse oder die grundsätzliche Absicht, die Meinung des Kommunikationspartners (auch als diffuse Größe) beeinflussen zu wollen, anzusehen. Dies kann sich in der Auswahl bestimmter Ausdrücke (z. B. *bezweifeln, für – gegen*) spiegeln, in der begründenden und stützenden Qualität von Aussagen (Begründungen, Behauptungen) sowie im Rückbezug auf Normen, Regeln und Werte. Als generalisierte globale Struktur von Argumentation gilt der Beginn mit einer Ausgangsfrage oder einem Einstieg in die Thematik (Worum geht es?); im Anschluss daran werden in der Regel relevante Hintergründe erläutert und diskutiert, um abschließend die

14 Das Erklären, die Exposition, wird mitunter als eine Unterart des Beschreibens betrachtet.

eigene Position, den eigenen Standpunkt zu untermauern. Unabhängig davon, wofür argumentiert wird, geht es immer um Simultanität, das heißt, der Rezipient soll durch ein Mitvollziehen zu den gleichen Folgerungen gelangen wie der Produzent. Das heißt, die Grundstrategie des Argumentierens ist, den Rezipienten zur Übernahme eines Schemas zu bewegen, damit er den entsprechenden Konklusionen nicht mehr ausweichen kann. Dazu kann die stützende Qualität von Textelementen explizit markiert werden (z. B. durch kausale Konnektoren). Sie können in vielen Fällen jedoch auch wissensabhängig inferiert werden.

Das Argumentieren kann sich auf vergangene, gegenwärtige oder zukünftige Handlungen beziehen. Da sich die Argumentation jedoch simultan durch das Eingehen des Rezipienten darauf vollzieht, begegnet häufig das Präsens. Zu den typischen sprachlichen Elementen, die beim Argumentieren auftreten können, zählen Verben, die den konfliktären Hintergrund von Argumentationen anzeigen (z. B. *bestreiten*, *infrage stellen*) oder Sprechhandlungen des Argumentierens bezeichnen (z. B. *beweisen*, *rechtfertigen*) sowie sprachliche Formen, die Geltungsansprüche von Äußerungen stützen bzw. deutlich machen, indem sie sich auf die Gültigkeit, Relevanz oder Eignung von Äußerungen beziehen. Letztere geben Hinweise auf die Fragen »Ist die Äußerung wahr oder richtig?« (z. B. *strittig*, *Gesetzmäßigkeit*, *vermutlich*), »Gibt es eine allgemeine Regel, in deren Rahmen das Geäußerte relevant sein könnte?« (z. B. *wichtig in diesem Zusammenhang*, *gelten für*) oder »Lässt sich die Äußerung auf den konkreten Fall beziehen?« (z. B. *treffend*, *nebensächlich*). Derartige sprachliche Indikatoren geben Merkmale für einen argumentativen Stil ab. Hierzu gehören auch das Nennen von Thesen, explizite Bewertungen, die Anführung von Beweisgängen oder die Suggestion von Konklusionen.

Zahlreiche der im Kanon enthaltenen Sachtextsorten mit – zumindest teilweiser – argumentierender Funktion besitzen außerschulische Äquivalente in den Kommunikationsbereichen der Presse und Publizistik sowie der Politik (z. B. Kommentar, Meinungsrede, Offener Brief, Leserbrief). Im gegenwärtigen Sprachgebrauch ist gerade für Textsorten aus diesen Bereichen ein hoher Grad an Stilisierung erwartbar. Er resultiert vielfach aus der Verwendung rhetorischer Figuren, das heißt im weitesten Sinne aus Abweichungen von der einfachen Stellung und Ordnung der Worte, von der gewohnten Ausdrucksweise. Sie werden als Ausdruck von Bewegung, von Affekten und Leben verstanden und können die Argumentation verstärken, indem sie sie effektiver, dramatischer, wirkungsvoller etc. gestalten und die Form der Texte bereichern.

Die Textfunktionen des Informierens und des Darstellens werden zum großen Teil durch das Vertextungsmuster des Beschreibens, mitunter auch das des Erklärens realisiert. Beschreibungen konzentrieren sich auf einen Ausschnitt der Welt, der Benennung von Dingen, die in diesem vorhanden sind, und der Zuschreibung von Eigenschaften, die diesen Dingen zukommen. Sie können sich dabei in ihrer globalen Struktur an der Charakteristik eines Objektes (z. B. Textes) und seiner Bestandteile orientieren. Sie entsprechen dann sogenannten »Natürlichkeitsprinzipien« (Sandig 2006, S. 193), wie beispielsweise »der Wahrnehmung des thematisierten Gegenstandes folgend« (z. B. von Anfang bis Ende, vom Oberthema zum

Teilthema). Typisch für Beschreibungstexte sind Verben, die Wahrnehmungsakte (z. B. *sehen, erkennen*), Zustände (z. B. *haben, sein, sich befinden*) oder wahrnehmbare Eigenschaften (z. B. *klingen*) bezeichnen, das tempusneutrale Präsens sowie eine große Zahl an Passivformen und die Tendenz zum Nominalstil. Darüber hinaus begegnen relativ viele Substantive, mit denen auf wahrnehmbare Dinge referiert werden kann, sowie Attribute aller Art, die die Eigenschaften des Beschriebenen vermitteln. Soll ein erklärender Zusammenhang zwischen Aussagen hergestellt werden, müssen diese in eine logische Folgebeziehung gebracht werden, die mithilfe sprachlicher Mittel explizit gemacht werden kann (z. B. durch konditionale oder kausale Verknüpfungen wie *dadurch, so dass, aufgrund, weil*).

Gegenüber Textsorten mit primärer Argumentations-/Appellfunktion erfolgt bei Textsorten mit vordergründiger Informations- und Darstellungsfunktion eine Beschränkung auf neutrale Wortschatzelemente, die keine bzw. kaum bewertende Bedeutungskomponenten enthalten. Das Textthema kann mitunter den Einsatz fachlich markierter Wortschatzelemente notwendig machen. Satzbau und Informationsstruktur informierender und darstellender Texte weisen im Allgemeinen einen geringeren Grad an Stilisierung auf als Argumentationstexte. Dies zeigt sich etwa am deutlich selteneren Vorkommen von Figuren und Ellipsen (oft nur in Überschriften) sowie in einer stringenteren Thema-Rhema-Abfolge.

Fazit und Ausblick

Die dargestellten Perspektiven auf Textsorten haben gezeigt, dass sich Sachtexte als komplexe Gestaltungsmuster auffassen lassen, die textintern insbesondere auf der Dimension der stilistische Gestaltung und äußeren Form, textextern durch funktionale und situative Parameter beschrieben werden können. Dabei umfassen Sachtextsorten erstens Texte als differenziertes Instrumentarium der alltäglichen, fachlichen, medien-spezifischen oder öffentlichen Kommunikation, die auf besondere Weise den spezifischen Anforderungen der jeweiligen kommunikativ Handelnden Rechnung tragen, weshalb sich dieses Kommunikationsinstrumentarium entsprechend den verschiedenen Erfordernissen ausgebildet hat und stetig weiterentwickelt. Zweitens bestehen sie aus einer Reihe schultypischer Textsorten, die durch curricular- und prüfungsbestimmte Merkmale definiert werden.

Sinnvoll und hilfreich für zentrale Teile des schulischen Kanons zu behandelnder Sachtextsorten wäre es, mit Hilfe der genannten linguistischen Parameter eine detaillierte Systematik auszuarbeiten, um die einzelnen Textsorten vergleichbar und eindeutig bewertbar zu machen. Dies könnte die Sensibilität im Umgang mit den unterschiedlichen Sachtexten fördern sowie klare Vorgaben für Produktionsprozesse erleichtern.

Literatur

BAURMANN, JÜRGEN (2009): *Sachtexte lesen und verstehen. Grundlagen – Ergebnisse – Vorschläge für einen kompetenzfördernden Unterricht*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

- BRINKER, KLAUS (1985): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- BUDDE, MONIKA; RIEGLER, SUSANNE; WIPRÄCHTER-GEPPERT, MAJA (2012): *Sprachdidaktik*. Berlin: Akademie.
- BURGER, HARALD (2005): *Mediensprache*. Berlin: de Gruyter.
- FEILKE, HELMUTH (2010): »Aller guten Dinge sind drei« – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Bons, Iris; Kaltwasser, Dennis; Gloning, Thomas (Hg.): *Festplatte für Gerd Fritz*. Online: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf [Zugriff: 25.2.2016].
- DERS. (2012): Was sind Textroutinen? – Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke/Lehnen 2012, S. 1–31.
- FEILKE, HELMUTH; LEHNEN, KATRIN (Hg., 2012): *Schreib- und Textroutinen*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Forum Angewandte Linguistik, Bd. 52).
- FIX, MARTIN (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- GÄTJE, OLAF; REZAT, SARA; STEINHOFF, TORSTEN (2012): Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten. In: Feilke/Lehnen 2012, S. 125–153.
- GANSEL, CHRISTINA; JÜRGENS, FRANK (2009): *Textlinguistik und Textgrammatik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- HEINEMANN, MARGOT (2000): Textsorten des Alltags. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sagen, Sven (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik*. Berlin: de Gruyter, S. 604–614.
- HEINEMANN, MARGOT; HEINEMANN, WOLFGANG (2002): *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen: Niemeyer.
- HEINEMANN, WOLFGANG; VIEHWEGER, DIETER (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- HILLER, FLORIAN (2010): *Sachtexte erschließen. Eine empirische Studie zur Förderung der Lesekompetenz*. Freiburg: Fillibach.
- KOCH, PETER; OESTERREICHER, WULF (1994): Funktionale Aspekte der Schriftkultur. In: Günther, H.; Ludwig, O. (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit*. Berlin: de Gruyter, S. 587–604.
- KRAUSE, WOLF-DIETER (2000): Kommunikationslinguistische Aspekte der Textsortenbestimmung. In: Ders. (Hg.): *Textsorten: kommunikationslinguistische und konfrontative Aspekte*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 34–67.
- KRIEG-HOLZ, ÜLRIKE; BÜLOW, LARS (2016): *Linguistische Stil- und Textanalyse. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr.
- RENNER, KARL NIKOLAUS (2007): *Fernsehjournalismus*. Konstanz: UVK.
- REUMANN, KURT (1971): Journalistische Stilformen. In: Noelle-Neumann, E.; Schulz, W. (Hg.): *Das Fischer Lexikon Publizistik*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch, S. 68–76.
- ROLF, ECKARD (1993): *Die Funktionen der Gebrauchstextsorten*. Berlin: de Gruyter.
- SANDIG, BARBARA (2006): *Textstilistik des Deutschen*. Berlin: de Gruyter.
- SEARLE, JOHN R. (1975): A Taxonomy of Illocutionary Acts. In: Searle, John R.: *Expression and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge 1979, S. 1–29.
- STAUD, HERBERT; TAUBINGER, WOLFGANG (2014): *Textsortenkatalog*. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung. Online: www.bifie.at/node/1498 [Zugriff: 1.4.2016].
- VAN DIJK, TEUN A. (1980): *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. München: dtv.
- VATER, HEINZ (1994): *Einführung in die Textlinguistik: Struktur, Thema und Referenz in Texten*. München: UTB Wissenschaft.
- WILSKE, LUDWIG (2000): Grundlegende Aspekte der Strukturiertheit von Textsorten. In: Krause, Wolf-Dieter (Hg.): *Textsorten: kommunikationslinguistische und konfrontative Aspekte*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 68–85.

Melanie Hendler

Sachtexte zusammenfassen

Theoretische Überlegungen zu einem schulischen Förderprogramm

In dem vom JungforscherInnenfonds der Uni Graz gestützten Forschungsprojekt geht es um das schriftliche Zusammenfassen von Sachtexten und entsprechende didaktische Fördermöglichkeiten für die Sekundarstufe I (NMS). Schriftliches Zusammenfassen von sachlichen Textsorten ist an spezifische kognitive Verstehens- und Verarbeitungsleistungen geknüpft, die einerseits während der Rezeption ermöglichen, relevante und interessante Information aus dem Primärtext zu generieren, andererseits muss im Zuge der Vertextung die generierte Information den funktionalen Kriterien der Textart »Zusammenfassung« entsprechend reorganisiert werden. Beiden Prozesskomponenten – dem Lesen von Sachtexten und dem Schreiben einer Sachtext-Zusammenfassung – sind spezifische Operationen inhärent, die an der Textoberfläche manifest sind und mithilfe von konkreten Aufgaben gezielt evoziert werden können. Die Evokation jener für das Zusammenfassen notwendigen Schlüsseloperationen führt dazu, dass schriftliches Zusammenfassen von Sachtexten didaktisch steuerbar und die Textqualität der von SchülerInnen geschriebenen Sachtextzusammenfassungen verbessert wird.

1. Ein Überblick

Das Zusammenfassen von Sachtexten ist ein Prozess der Verarbeitung und Weitergabe von rezeptiv angeeigneten Sachinhalten. Wenn man einen Sachtext schriftlich zusammenfassen will, dann stellt man neu erworbene Information für sich selbst (zum Zwecke des Lernens, z. B. die Mitschrift) oder für andere (zum Zwecke der

MELANIE HENDLER ist Dissertantin im Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung am Fachdidaktikzentrum GEWI der Universität Graz und Stipendiatin des JungforscherInnenfonds 2014/16. Das hier dargelegte Forschungskonzept ist Teil ihrer Dissertation zum Thema »Sachtexte zusammenfassen«. Die Ergebnisse der daran geknüpften Interventionsstudie sollen nach Fertigstellung der Arbeit im Wintersemester 2016/17 vorliegen. E-Mail: melanie.hendler@edu.uni-graz.at

Vermittlung, zum Beispiel das schriftliche Referat oder der Abstract) zur Verfügung. Voraussetzung dafür ist einerseits, dass die Rezeption gelingt, das heißt, dass der zu exzerpierende Primärtext insgesamt verstanden wird und es während des Lesens desselbigen zu keinen Missverständnissen kommt. Andererseits muss der/die Zusammenfassende jene sprachlichen und methodischen Bedingungen erfüllen können, die für die anschließende schriftliche Reproduktion¹ erforderlich sind. Die Phasen der Rezeption und Reproduktion sind Bestandteile des Zusammenfassens, die zu einem Textprodukt führen, das gemessen an den didaktischen Anforderungen oder individuellen Zielsetzungen der Schreibenden als mehr oder weniger gelungen bewertet werden kann. Diesen *Handlungsphasen* des Zusammenfassens sind sprachlich-kognitive *Operationen* inhärent, die wiederum Einfluss auf den Prozess und auf das daraus resultierende Produkt haben und anhand der vorhandenen Sprachdaten - in Form der schriftlichen Zusammenfassung - zu einem gewissen Teil rekonstruiert werden können. Mithilfe dieser genuin kognitionslinguistischen Methode (vgl. Evans/Green 2006, S. 15 f.) können spezifische Operationen des Zusammenfassens nicht nur skizziert werden. Auch besteht die Möglichkeit, diese Operationen anhand konkreter Aufgabenstellungen zu evozieren, wodurch die Qualität der Textprodukte verbessert werden kann. Eine entsprechende, auf das schriftliche Zusammenfassen von Sachtexten abzielende Fördermaßnahme in den Schulunterricht zu implementieren, kann sich einerseits auf das Schreiben von zusammenfassenden Textarten positiv auswirken, andererseits zu einem besseren, da bewussteren Umgang mit Sachinformation beitragen.

Im folgenden Beitrag werden die theoretischen Grundlagen eines Förderprogramms vorgestellt, das im Herbst 2015 an drei Neuen Mittelschulen in der Steiermark durchgeführt wurde.² Ohne auf die konkrete Didaktisierung einzugehen, werden die grundsätzlichen Überlegungen zu der kognitionslinguistisch orientierten Maßnahme sowie das schriftliche Zusammenfassen als ein sprachlicher und kognitiver Prozess dargestellt, der zu einem Textprodukt - der konkreten Zusammenfassung - führt.

2. Warum ein kognitionslinguistisches Verfahren?

Kognition ist zu verstehen als die Fähigkeit zur *mentalen* Verarbeitung von Information, die wir aus unserer Umwelt aufnehmen (Inputinformation), operationalisieren und an unsere Umwelt abgeben (Outputinformation). Mentale Informationsverarbeitung verläuft auf einer abstrakten, von der physiologischen Basis des

1 »Reproduktion« meint die Bezugnahme auf die Information eines unmittelbar zur Verfügung stehenden Primärtextes während der Verschriftlichung (vgl. Keseling 1993, S. 5).

2 An dem Programm, das als Workshop angelegt war, haben insgesamt 140 SchülerInnen der 6. Schulstufe teilgenommen. Aus der Fördermaßnahme resultieren 252 Texte, die auf Basis kognitionslinguistischer Theorien und im Rahmen eines Mixed-Methods-Verfahren analysiert werden. Um die Effekte des Förderprogramms auf die Textqualität zu eruieren, wurde das Programm in einer Interventionsstudie mit einer Vorher-Nachher-Testung durchgeführt.

Menschen weitgehend unabhängigen Repräsentationsebene, die mithilfe von Sprache entschlüsselt werden kann (vgl. Schwarz 2008, S. 37). Konsequenterweise befasst sich Kognitionslinguistik mit Möglichkeiten der *sprachlichen* Informationsverarbeitung, wobei auf Grundlage konkreter empirischer Daten sprachliche Regularitäten (engl. *patterns*) abgeleitet werden. Diese werden als Manifestation kognitiver Strukturen und Prozesse³ verstanden und können in ein theoretisches Modell übertragen werden. Die kognitionslinguistische Forschung fokussiert folglich »nicht sichtbare« kognitive Vorgänge, die anhand von Sprache beschrieben werden und Aufschluss über eine konkrete Form der Informationsverarbeitung geben können. Das schriftliche Zusammenfassen von Sachinformation ist eine entsprechende spezifische Ausprägung jener Informationsverarbeitung und lässt sich – nicht zuletzt aufgrund dessen – kognitionslinguistisch gut nachvollziehen. Der komplexe Vorgang des Zusammenfassens beinhaltet sowohl den Informationsinput, der durch die Rezeption konkreter Sprachdaten (z. B. beim Lesen eines Sachtextes) realisiert ist, als auch einen auf die rezipierten und verarbeiteten Inhalte begrenzten Informationsoutput, der schließlich in ein Textprodukt mündet. Damit ist das Zusammenfassen nur beschreibbar, wenn man beide Komponenten – die Rezeption und die Reproduktion der rezipierten Inhalte – sowie deren Beziehung zueinander berücksichtigt. Im Hinblick auf die unterschiedlichen kognitiven Abläufe innerhalb dieser beiden Handlungsphasen und aufgrund der möglichen Unschärfe, die aus einer entsprechenden »ganzheitlichen« empirischen Analyse resultiert, wäre eine isolierte Sprachbetrachtung (d. h. der Fokus auf eine der beiden Handlungskomponenten) denkbar. Allerdings sind die Rezeption und Reproduktion konstitutive Bestandteile des Zusammenfassens, deren enge Verschränkung und gegenseitige Abhängigkeit eine getrennte Sprachanalyse nicht zielführend erscheinen lassen. Ebenso ist es von großer Bedeutung, schriftliche Zusammenfassungen nicht allein im Hinblick auf den Schreibprozess und das Textprodukt zu analysieren, sondern den Primärtext als Vergleichsbasis zu berücksichtigen. Erst der sprachliche und inhaltliche Vergleich von Primär- und Sekundärtext lässt die komplexe »Entstehungsgeschichte« einer Zusammenfassung und die einzelnen Operationen, die zur sprachlichen Gestalt dieser Textart beitragen, rekonstruieren.

3. Sachtextzusammenfassung: Versuch einer Definition

Zusammengefasst werden kann prinzipiell jeder sowohl nicht-literarische als auch literarische Text. Dementsprechend lassen sich zahlreiche Begriffe für zusammenfassende Textarten finden, die sowohl im Hinblick auf den zugrundeliegenden Primärtext als auch auf deren jeweiligen Anwendungszweck definiert sind. Moll (2002, S. 105 f.) unterscheidet beispielsweise das Exzerpt und den Abstract als kom-

3 *Struktur* bezeichnet die Beschaffenheit der Kognition zu einem gewissen Zeitpunkt, während *Prozess* die Veränderung der Kognition über eine gewisse Zeitspanne beschreibt. Eine strukturelle Veränderung der Kognition wird als Gedächtnis und Lernen bezeichnet (vgl. Strohner 1990, S. 32).

primierte Varianten sachlicher oder wissenschaftlicher Texte von der Inhaltsangabe als Kurzfassung von vorwiegend literarischen Texten. *Zusammenfassung* wird als Überbegriff für alle komprimierenden Textarten bezeichnet, während etwa die erwähnten Termini *Exzerpt* und *Abstract* als spezifischere Ausformungen der Zusammenfassung untergeordnet sind (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 171 f.). Das Kompositum *Sachtextzusammenfassung* hat allerdings gegenüber anderen Bezeichnungen den Vorteil, dass es unmissverständlich die Textsorte des Ausgangstextes (*Sachtext*⁴) und den Prozess des Zusammenfassens, der durch diesen in Gang gesetzt wird, bezeichnet. Daher ziehe ich den Begriff der Sachtextzusammenfassung dem des Exzerptes bzw. alternativen Begriffen für die Zusammenfassung expositoryer Texte vor.

Die Zusammenfassung ist die inhaltlich und sprachlich reduzierte Version ihres Bezugstextes, die je nach Funktion unterschiedlich gestaltet ist:

Gemeinsam zeichnen sich diese so genannten ›sekundären‹ Texte dadurch aus, dass sie sich auf einen Primärtext beziehen und dessen Inhalt in verkürzter Form wiedergeben. Je nach Zweck der Reduktion unterscheiden sie sich in ihrem Umfang, Abstrahierungsgrad und der sprachlichen Gestaltung. (Moll 2002, S. 105)

Reduziert bedeutet, dass nur eine bestimmte Anzahl von als relevant oder interessant befundenen Informationen wiedergegeben wird. Redundante Information (beispielsweise Details oder Ergänzungen) wird ausgespart. Relevantes wird teils wortwörtlich kopiert, teils sinngemäß übertragen oder durch übergeordnete Einheiten ersetzt. Letzteres geschieht durch den Einsatz von Überbegriffen oder durch eigenständig formulierte Schlussfolgerungen, welche die Aussagen (*Propositionen*) des Primärtextes nur mehr implizit wiedergeben (siehe Kapitel 4.2). Durch derartige sprachliche Rekonstruktionsformen können sekundäre Texte entstehen, die sich von den Primärtexten deutlich unterscheiden. Sie sind nicht nur kürzer als ihre Bezugstexte, sondern auch abstrakter, was auf einen differenzierten sprachlich-kognitiven Prozess während der Textarbeit zurückzuführen ist.

4. Wege des Zusammenfassens

Die Sachtextzusammenfassung ist das Resultat eines Prozesses mit zwei zentralen Komponenten: der Rezeption und der Reproduktion des Sachtextes. Während der Rezeption wird neue Information mit vorhandenen Wissensbeständen abgeglichen und zueinander in Beziehung gesetzt. Während der Phase der schriftlichen Reproduktion wird die verarbeitete Information im Hinblick auf die konkrete Zielsetzung

4 Unter Sachtexte verstehe ich sowohl didaktisierte Texte in Schulbüchern als auch authentische Sachtexte, wie sie beispielsweise in populärwissenschaftlichen Zeitschriften vorkommen. Sie zeichnen sich durch ihre Funktion aus, das Wissen des/der Lesenden zu verändern, was sich in ihrer sprachlichen Einfachheit und in der Anwendung nicht-sprachlicher Repräsentationsformen (Bilder, Grafiken, Tabellen usw.) niederschlägt (siehe auch Becker-Mrotzek 2013, S. 2 f.).

gewichtet, neu geordnet und verschriftlicht. Der Prozess unterteilt sich also in zwei zeitlich aufeinanderfolgende Phasen: Der Sachtext wird zuerst gelesen, ehe er schriftlich zusammengefasst werden kann. Betrachtet man den Prozess des Zusammenfassens allerdings etwas näher, gerät dieses Ordnungsbild ins Wanken. Dies liegt – unter anderem – an den individuell verschiedenen Herangehensweisen der Zusammenfassenden, insbesondere dann, wenn der Primärtext auch während der Reproduktionsphase zur Verfügung steht: Es ist nur logisch, dass, wenn die Möglichkeit besteht, ein Schüler oder eine Schülerin noch während des Schreibens mit dem Ausgangstext arbeitet, den eigenen Text mithilfe des Ursprungstextes redigiert und so – im Wechsel von Rezeption und schriftlicher Reproduktion – zu einem eigenen Textprodukt gelangt. Das bedeutet, dass sich die beiden Handlungsphasen deutlich überlappen. Diese *Rückkopplungsprozesse* legen nahe, dass die dahinterstehenden sprachlich-kognitiven Operationen nicht oder höchstens tendenziell einer Komponente zuzuweisen sind. Auch ist davon auszugehen, dass sie während des gesamten Prozesses wiederholt auftreten.

Für den Prozess des Zusammenfassens sind sprachlich-kognitive Operationen⁵ konstitutiv. Dabei handelt es sich um Mechanismen, die sowohl während der rezeptiven als auch der reproduktiven Textverarbeitung stattfinden und auf den Informationsin- und -output regulierend einwirken. Die oben dargestellte enge Verknüpfung von Rezeption und (schriftlicher) Reproduktion sowie eine Vielzahl von externen als auch internen Einflussfaktoren sind Umstände, welche die Zuordnung konkreter sprachlich manifestierter Operationen zu einer Prozesskomponente des Zusammenfassens nur unter Vorbehalten ermöglichen. Mit dem Ziel einer möglichst breiten Analyse werden Operationen folglich als punktuelle Vorgänge innerhalb eines umfassenden Informationsverarbeitungsprozesses betrachtet. In den folgenden Unterpunkten werden zwei charakteristische Operationen des Zusammenfassens vorgestellt.

5 Obwohl jene Operationen in Grundzügen auf dem Konzept der Makrostrukturregeln von Kintsch/van Dijk (1978) bzw. van Dijk (1980) aufgebaut sind, sind sie von den Makrostrukturen im Hinblick auf die Situation, in der die zu analysierenden Zusammenfassungen zustande gekommen sind, und im Hinblick auf den zusammenfassenden Primärtext deutlich zu unterscheiden: Kintsch und van Dijks Modell stellt einen konstruierten Reproduktionsprozess dar, bei dem die ProbandInnen einen Forschungsbericht aus der Erinnerung protokollieren und schriftlich zusammenfassen mussten, ohne den Primärtext heranzuziehen (vgl. van Dijk 1978, S. 382). Im konkreten Unterrichtsarrangement als auch während der Testungen hatten die ProbandInnen die Möglichkeit, mit den Primärtexten zu arbeiten und auf Basis einer intensiven – konkrete Schreibpraktiken involvierenden – Textarbeit Schritt für Schritt eine schriftliche Zusammenfassung zu fertigen. Darüber hinaus setzt das explizite Ziel der Aufgabenstellungen, für eine konkrete Zielgruppe eine Zusammenfassung zu schreiben, einen deutlich höheren Planungsaufwand voraus, da sowohl die konkrete Funktion als auch ein bestimmter AdressatInnenkreis während des gesamten Prozesses berücksichtigt werden muss.

4.1 Selektion: Auswählen und Tilgen

Zu Beginn des schriftlichen Zusammenfassens steht – basierend auf dem sachlichen Primärtext – ein Kontingent an Sachinformation, das einem gewissen Hauptthema zugeordnet wird und sich in untergeordnete Themenbereiche gliedert. Formale Mittel, wie Absätze, Haupt- und Zwischentitel, gliedern die Subthemen innerhalb des Textes und ermöglichen so ein Erkennen der thematischen Struktur.

Während des Lesens beginnt man, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, wobei das Hauptthema des Textes für die Entscheidung der RezipientInnen, welche Aussagen in den thematisch unterteilten Absätzen als »wiedergebenswert« gelten, von Bedeutung ist. Relevante Information wird behalten und im Arbeitsgedächtnis gespeichert, während Information, die als redundant gilt, in der Regel nur peripher wahrgenommen und letztlich getilgt wird. Das Gewichten und Auswählen von Information ist ein Vorgang, der in unterschiedlichen Situationen der Wahrnehmung und des Verstehens sowohl verbaler als auch nonverbaler Information stattfindet.

Insbesondere beim schulischen Zusammenfassen und in Anbetracht eines Arbeitsauftrags, der die Weitergabe vorhandener Information in einem konkreten Textformat vorsieht, rückt dieser automatisierte und unbewusste Vorgang zunehmend in das Bewusstsein der Lernenden. Nicht mehr das ist allein entscheidend, was das lesende bzw. schreibende Subjekt als wichtig oder interessant empfindet, sondern welche Information aus dem Text für einen bestimmten AdressatInnenkreis von Bedeutung sein könnte. Das hat zur Folge, dass die Lernenden den Text mit einem konkreten Ziel vor Augen lesen müssen, wobei die dargebotene Information im Hinblick auf die Funktion, die die Zusammenfassung erfüllen soll, und im Hinblick auf eine konkrete Zielgruppe, für die der Text geschrieben wird, ausgewählt wird. Diese Operation, die als Selektion bezeichnet wird, offenbart einmal mehr die enge Verzahnung von Rezeption und Reproduktion, da der Text im Bewusstsein der konkreten Aufgabenstellung gelesen wird. Das bedeutet, dass von Anfang an eine Planungsphase stattfindet, die den gesamten Vorgang des Zusammenfassens beeinflusst.

Operationen der Selektion sind durch einen Vergleich von Primär- und Sekundärtext zu einem gewissen Teil quantitativ nachvollziehbar, sofern man beide Texte in Sinneinheiten unterteilen kann.⁶ Dies gelingt allerdings nur, wenn die Zusammenfassung ein bestimmtes Abstraktionsniveau nicht übersteigt. Bei Formen *globaler Generalisierung* sind selektive Operationen deutlich schwieriger nachzuvoll-

6 Die Primärtexte, die im Rahmen der Vor- und Nachtestung zusammengefasst wurden, waren in thematische Einheiten – gekennzeichnet durch Absätze und Zwischentitel – gegliedert. Eine erste Sichtung des Textkorpus (der Vortestung) ergab, dass während des Zusammenfassens diese formale Unterteilung von den meisten ProbandInnen aufgehoben wurde. Teilweise wurden Kernsätze in den Sekundärtext kopiert oder auf lokaler Ebene abgeändert. Die Kernsätze wurden teilweise mit Kohäsionsmitteln (z. B. Konjunktionen und Paraphrasen) verbunden, teilweise wurden sie schlicht aneinandergereiht, wodurch die Zusammenfassungen inkohärent wurden.

ziehen, da nicht mehr einzelne Propositionen verändert werden, sondern der Gesamtzusammenhang rekonstruiert wird.

4.2 Abstraktion: Lokale und globale Generalisierung

Wie eben erwähnt, beinhaltet das Zusammenfassen neben der Selektion, das heißt neben Tilgungen redundanter und der Wiedergabe relevanter Information, sprachlich-kognitive Operationen, die es erlauben, spezifische Inhalte des Primärtextes in ein übergeordnetes Konzept zu übertragen oder zu einem übergeordneten Konzept zu vereinen. Diese damit verbundenen sprachlich und kognitiv höchst komplexen Verfahren werden innerhalb der Kognitionslinguistik unter dem Ansatz der Schematizität (engl. *schematicity*) gehandelt, wobei der Ansatz selbst verschiedene kognitionslinguistische Konzepte aufgreift.⁷ Grundsätzlich ist ein Schema das Resultat eines Abstraktionsprozesses: Es handelt sich um eine übergeordnete Einheit, der sich spezifischere Einheiten (*Elaborationen*⁸) – beispielsweise aufgrund von gemeinsamen Merkmalen oder gemeinsamen Handlungsmustern – unterordnen.

Die Konstituierung eines übergeordneten Konzepts, d.h. eines Schemas, auf Basis von untergeordneten Einheiten, den Elaborationen, wird im Folgenden als Generalisierung bezeichnet. Wie Langacker im Zuge seines Standardwerks zur *Cognitive Grammar* (1987) ausführt, können mithilfe des Generalisierens unterschiedliche Level von Spezifität bzw. Schematizität erreicht werden: Je mehr generalisiert wird, desto schematischer wird ein Konzept. Je schematischer das Konzept ist, desto mehr Subkonzepte kann es in sich vereinen (vgl. Langacker 1987, S. 132–135). So lässt sich beispielsweise ein relativ detailreicher Sachtext bis auf eine Kernaussage⁹ oder ein Thema hin generalisieren. Kernaussage und Thema stehen dabei in einem wechselseitigen Zusammenhang: Das Thema ist schematischer als die Kernaussage, die Kernaussage hingegen spezifischer als das Thema.

Im Fall des schriftlichen Zusammenfassens findet Generalisierung statt, wenn der Lernende aus einer oder mehreren Propositionen des Sachtextes Gemeinsam-

7 Der Schema-Ansatz positioniert sich als eine Überordnung unterschiedlicher kognitionslinguistischer Konzepte: Beispielsweise werden Image-Schemas, Metaphern, Blends, Konstruktionen, Frames, ICMs, Domänen und Mental Spaces als »spezielle Arten« von Schemata bezeichnet (Tuggy 2007, S. 111). Die Festlegung von Schematizität als »Super-Konzept« wird auch anhand der durchwachsenen Terminologie innerhalb des Ansatzes deutlich: Begriffe wie Kategorie, Prototyp, Elaboration, Generalisierung, Klassifizierung usw. werden nicht klar voneinander getrennt. Ich verweise hier insbesondere auf die Ausführungen von Tuggy, der den unterschiedlichen Ansprüchen des Ansatzes gerecht zu werden versucht, wobei die Etablierung des Schema-Begriffs aufgrund der breiten Terminologie offenkundig schwer abzugrenzen ist (vgl. ebd., S. 82 f.).

8 In Anlehnung an die englische Bezeichnung *elaborations* verwende ich für die in Beziehung zu einem Schema stehenden Unterordnungen den Begriff *Elaborationen*.

9 Im Gegensatz zum Kernsatz handelt es sich bei der Kernaussage um eine implizite Schlussfolgerung. Der Kernsatz ist ein aus dem Text entnommener Satz, der die Grundaussage des Textes widerspiegelt. Der Kernsatz ist folglich das Resultat von Selektion, die Kernaussage von Generalisierung.

keiten oder Regelmäßigkeiten ableitet und durch eine übergeordnete, schematischere Proposition ersetzt. Der Prozess des Generalisierens setzt folglich voraus, dass man Ähnlichkeiten zwischen den Subkonzepten erkennen und aufgrund dessen ein übergeordnetes Konzept, beispielsweise in Form eines Überbegriffs, generieren kann.

Der Grad an Generalisierung äußert sich durch unterschiedliche Sprachformen: In den schriftlichen Zusammenfassungen zeigen sich sowohl Generalisierungen auf geringem als auch auf hohem Abstraktionsniveau, wobei ein geringes Abstraktionsniveau durch lokale Modifikationen erreicht werden kann, ohne dass neue Formulierungen in die Zusammenfassungen eingeführt werden. Bei einer ersten Sichtung der schriftlichen Zusammenfassungen zeigt sich, dass SchülerInnen nicht selten auf lokaler Ebene (d. h. einzelne Wörter) generalisieren, indem sie beispielsweise den bestimmten oder unbestimmten Einzahl-Artikel durch den unbestimmten Plural ersetzen: Aus »*Das Eichhörnchen sitzt unter einem Baum und beschäftigt sich mit einer Nuss*« wird beispielsweise die verallgemeinerte Version »*Eichhörnchen sitzen unter Bäumen und beschäftigen sich mit Nüssen*«. Manchmal werden diese Aussagen durch generalisierende Ergänzungen erweitert, etwa »*Eichhörnchen sitzen gerne unter Bäumen und beschäftigen sich mit Nüssen*«.

Die dahinterliegende Operation wird als *lokale Generalisierung* bezeichnet, da es sich um eine Form von Verallgemeinerung auf Detailebene handelt, wobei von einem konkreten Einzelfall ein regelhafter Vorgang abgeleitet wird. Das Abstraktionsniveau steigt dabei nur minimal.

Im Unterschied zur lokalen Generalisierung ist die *globale Generalisierung* ein Verfahren, bei dem mehrere Propositionen zu einer übergeordneten Sinneinheit zusammengefasst und durch einen übergeordneten Begriff oder eine übergeordnete, normative Aussage ersetzt werden. Dieser Vorgang spiegelt das oben erwähnte Schema-Prinzip deutlicher wider. Im Gegensatz zur lokalen Generalisierung sind die konkreten Propositionen des Primärtextes durch die Zusammenfassung nicht oder nur mehr eingeschränkt rekonstruierbar. Dies zeigt sich, wenn im Primärtext zum Thema »Wildtiere« von Rehen, die im Wald leben, und Mardern, die in der Nähe von Städten leben, die Rede ist und daraus die Schlussfolgerung »*Wildtiere haben unterschiedliche Lebensräume*« resultiert, ohne dass die Aussage selbst im Primärtext vorkommt. Globales Generalisieren hängt folglich nicht nur von der Fähigkeit ab, Gemeinsamkeiten und Muster von Subkonzepten zu erkennen, sondern auch davon, ob der/die Schreibende über einen ausreichenden Wortschatz verfügt, um Regelmäßigkeiten bzw. Kategorien zu benennen. Erst wenn die kognitiven und sprachlichen Voraussetzungen erfüllt sind, kann eine sinngemäße Zusammenfassung entstehen.

5. Fazit

Insbesondere im schulischen Kontext hat der Sachtext einen hohen Stellenwert. Dies liegt an seiner zentralen Funktion, konkretes Sachwissen möglichst einfach und unmissverständlich zu vermitteln. Daraus resultiert der häufige Einsatz des

Sachtextes als »Lerninstrument« in unterschiedlichen Fächern. Dabei spielt das Zusammenfassen, das eine konkrete Form von Wissensverarbeitung darstellt, eine wichtige Rolle. Für das Zusammenfassen eines Sachtextes braucht es metatextuelle Kenntnisse und Fertigkeiten, die einerseits zu einer erhöhten Textaufmerksamkeit, andererseits zur Anwendung von konkreten Methoden führen, die sich positiv auf den Prozess und auf das daraus resultierende Textprodukt auswirken. Dies setzt eine Fördermaßnahme voraus, im Zuge derer über Sachtexte, über deren Zweckhaftigkeit und Sinn in konkreten Lernkontexten gesprochen wird. Darüber hinaus sollten mithilfe konkreter Aufgabenstellungen »verborgene« sprachlich-kognitive Ressourcen, die auch für die Informationsverarbeitung in alltäglichen Situationen wichtig sind, gezielt in das Bewusstsein der Lernenden gerufen werden.

Ein kognitionslinguistisch orientiertes Förderprogramm in den Schulunterricht zu implementieren, ist nicht nur für das konkrete Schreiben von Zusammenfassungen, sondern auch für das Lernen mit expositorischen Textformen insgesamt sinnvoll. Am Beispiel des Sachtextes lernen die SchülerInnen Methoden, um Sachinformation zu gewichten, zu selektieren und zu generalisieren sowie dieselben auch zueinander in Beziehung zu setzen und im Rahmen der Zusammenfassung zu rekonstruieren. Die sprachlich-kognitiven Operationen, von denen in vorliegendem Text zwei vorgestellt wurden, sind wesentliche Bestandteile von verbaler und nonverbaler Wissensverarbeitung, wobei deren gezielte Anwendung sich nicht nur auf das schriftliche Zusammenfassen selbst, sondern auf die Arbeit mit Sachinhalten in unterschiedlichen Fächern des Schulunterrichts positiv auswirken kann.

Literatur

- BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2013): Didaktik der Sachtexte. Einführung in den Themenbereich. In: *Der Deutschunterricht*, H. 6, S. 2–8.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- EVANS, VYVYAN; GREEN, MELANIE (2006): *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: University Press.
- KESELING, GISBERT (1993): *Schreibprozeß und Textstruktur. Empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen*. Tübingen: Niemeyer.
- KINTSCH, WALTER; VAN DIJK, TEUN A. (1978): Toward a Model of Text Comprehension and Production. In: *Psychological Review*, Vol. 85 (5), S. 363–394.
- LANGACKER, RONALD W. (1987): *Foundations of cognitive grammar. Vol. 1. Theoretical prerequisites*. Stanford: University Press.
- MOLL, MELANIE (2002): »Exzerpieren statt fotokopieren« – Das Exzerpt als zusammenfassende Verschriftlichung eines wissenschaftlichen Textes. In: *OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, Beiheft 12, S. 105–126.
- SCHWARZ, MONIKA (2008): *Einführung in die Kognitive Linguistik*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke.
- STROHNER, HANS (1990): *Textverstehen. Kognitive und kommunikative Grundlagen der Sprachverarbeitung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- TUGGY, DAVID (2007): Schematicity. In: Geeraerts, Dirk; Cuyckens, Hubert (Hg.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: Oxford University Press, S. 82–116.
- VAN DIJK, TEUN A. (1980): *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. Tübingen: Niemeyer.

Elfriede Witschel

Lesen und Schreiben: vom Sachtext zum offenen Brief

Die Arbeit mit einem Aufgabenarrangement in der Sekundarstufe II¹

Das neue schriftliche Prüfungsdesign der Abschlussprüfung in der Muttersprache bzw. in Deutsch in Österreich setzt eine Verknüpfung von Lesen und Schreiben bei der Bearbeitung der Prüfungsaufgaben voraus. Das impliziert einen vorbereitenden Deutschunterricht, der entsprechende Strategien mithilfe von Lern- und Übungsaufgaben aufbaut. Der Beitrag stellt als Trainingsmöglichkeit ein Aufgabenarrangement vor und beleuchtet so die Prozesse beim Lesen und Schreiben auf dem Weg zu einem Produkt. Am Beispiel dieses Aufgabenarrangements, mit dem SchülerInnen in einer zehnten Schulstufe einen journalistischen Text erarbeiten und einen offenen Brief schreiben, soll deutlich gemacht werden, wie diese Prozesse aussehen können und was sie leisten.

1. Was ist ein Aufgabenarrangement?

Laut den einheitlichen Prüfungsanforderungen der Abschlussprüfung in Österreich sollen Maturantinnen und Maturanten in der Lage sein, im Fach Deutsch Sachtexte sowie literarische Texte zu lesen, dazu Stellung zu nehmen und eigene Texte zu verfassen. Das Ziel ist also Textkompetenz in zweierlei Hinsicht: SchülerInnen sollen Texte lesen und verstehen sowie Texte verfassen können. Den Aufgaben zum Aufbau dieser Kompetenz, die als »Dreh- und Angelpunkt« (Baurmann 2002, S. 53) schulischen Schreibens, im besten Fall sogar als »Brückenschlag zwischen Schule und realer Lebenswelt« (Bräuer 2013, S. 73) bezeichnet werden, kommt dabei besondere Bedeutung zu. Sie sollen die SchülerInnen dabei unterstützen, in der Trainingsphase schrittweise Lese- und Schreibstrategien aufzubauen.

ELFRIEDE WITSCHTEL siehe Seite 9.

1 Der Beitrag thematisiert einen Teilaspekt aus der Dissertation der Autorin.

Aufgabenarrangements verstehen sich als didaktische Inszenierungen von Aufgaben, die den Lese- und Schreibprozess erleichtern. Sie schließen also nicht nur Aufgaben zum Schreiben, sondern auch zum Lesen ein. Im Folgenden werden einige Vorstellungen zur Modellierung des Begriffes Schreibarrangement angeboten.

Pohl und Steinhoff nähern sich dem Begriff an, indem sie die »Einflussvariablen« für solche Arrangements benennen, nämlich das sozial-materielle Setting, ein Lehr-/Lernziel sowie den konkreten Schreibauftrag (vgl. Pohl/Steinhoff 2010, S. 19). Becker-Mrotzek und Böttcher verstehen unter Schreibarrangements Schreibaufgaben, die über einen längeren Zeitraum zu bewältigen sind und eine umfassende Aufgabenbearbeitung inkludieren. Sie beinhalten kooperative und beratende Phasen sowie eine Präsentation der geleisteten Arbeit und fördern die Eigenverantwortlichkeit (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 82f.)

Aufgabenarrangements verstehen sich als Set von Aufgabenstellungen, die Phasen von individueller und kooperativer Arbeit sowie obligatorische und fakultative Bestandteile aufweisen. Im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts verbinden sie die Kompetenzbereiche Lesen, Schreiben, Sprechen und Sprachbewusstsein. Sie stellen einen wesentlichen Baustein von Lernumgebungen dar, weisen im Idealfall eine Situierung auf und nehmen Teilaspekte des Schreibprozesses vorweg. Die Produktion von Hilfs- und Transfertexten soll während der Vorbereitungsphase auf die eigentliche Schreibaufgabe der Entlastung des Schreibprozesses dienen (vgl. Bräuer/Schindler 2011).

Als Hilfstexte werden in diesem Zusammenhang jene Texte bezeichnet, deren Erstellung eine »spezielle kommunikative Funktion im Umgang mit Informationen (z. B. Ressourcen dokumentieren, Informationen zusammenfassen, Primär- und Sekundärtexte paraphrasieren und kommentieren etc.)« (ebd., S. 34) erfordert. Das heißt, Teilaufgaben, in denen SchülerInnen Fragen beantworten, Textteile zusammenfassen und in Relation zur eigenen Haltung bringen, haben keinen Gebrauchswert im eigentlichen Sinn, er reduziert sich auf die VerfasserInnen und die unmittelbare Praxisgemeinschaft. Sie dienen der Vorentlastung des eigentlichen Schreibauftrages und können teilweise, ganz oder modifiziert in den so genannten Zieltext eingearbeitet werden. Bräuer und Schindler nennen diese didaktische Inszenierung von Hilfstexten »Textrecycling« (ebd., S. 36).

Im nächsten Abschnitt wird ein Aufgabenarrangement zu Duygu Özkans Text »Kinder bloßstellen im Netz«² vorgestellt.

2. Das Aufgabenarrangement zu Duygu Özkan »Kinder bloßstellen im Netz«

Das Aufgabenarrangement zum Text von Duygu Özkan wurde in einer zehnten Schulstufe, einer Klasse mit 19 Schülerinnen, durchgeführt. Die Aufgaben verstehen sich als Lern- und Trainingsaufgaben (vgl. BMBF 2013) und sollen im kon-

2 Erschienen in: *Die Presse* am 2. November 2013, Online: <http://diepresse.com/home/bildung/erziehung/1471557/Kinder-blossstellen-im-Netz> [Zugriff: 3.4.2016].

struktivistischen Sinn die eigenständige Arbeit der SchülerInnen ermöglichen. Sie sind so formuliert, dass sowohl das Ziel als auch die methodische Vorgehensweise klar aus dem Aufgabentext hervorgehen. Die Sozialform wird mithilfe von Smiley-Icons dargestellt, deren Anzahl die jeweilige TeilnehmerInnenzahl für einen Arbeitsauftrag angibt. Die Aufgaben sind der Reihe nach aufbauend konzipiert und weisen die SchülerInnen Schritt für Schritt zum Handeln an. Die Angabe eines ungefähren Zeitrahmens, innerhalb dessen die Aufgabe nach Möglichkeit zu erledigen ist, soll den SchülerInnen organisatorisch eine Stütze sein, gleichzeitig aber auch einen Freiraum bieten, in dem sie sich bewegen können. Die Art und das Ausmaß an Lehrersteuerung sind individuell variabel. SchülerInnen, die versiert im Umgang mit Aufgabenstellungen dieser Art sind, können längere Phasen an Eigenarbeit meistern, während NovizInnen auf diesem Gebiet kurze selbstständige Teilstücke bewältigen können, die jeweils stärkerer zentraler Lenkung – gerade auch den zeitlichen Rahmen oder die Organisation in der entsprechenden Sozialform betreffend – bedürfen.

Der Einstieg erfolgt über eine zweigeteilte Aufgabe, die vor dem eigentlichen Lesen des Textes eine assoziative Einstimmung in das Thema bieten soll. Die Zweiteilung entsteht aus der Grundstruktur kooperativen Lernens, nach der zuerst individuell (think), dann kooperativ in Kleingruppen (pair) gearbeitet wird, bevor die Ergebnisse schließlich für die gesamte Klasse (share) sichtbar gemacht werden (vgl. Weidner 2009, S. 163 f.).

A1: »Kinder – Internet« (5 Min. insges.)

- ☺ Arbeite allein und notiere dir Assoziationen zu den beiden Stichworten »Kinder – Internet«.
- ☺☺☺☺ Einigt euch in der Gruppe auf zwei Assoziationen und Begriffe, die ihr auf Kärtchen schreibt und auf das Plakat klebt. Schaut euch die Assoziationen der anderen an.

Als Stichwörter werden zwei der Themen des Textausschnittes gewählt, nämlich »Kinder« und »Internet«: In Teilaufgabe a) des ersten Arbeitsauftrages (A1) sollen die SchülerInnen Assoziationen dazu individuell schriftlich festhalten. Im geschützten Rahmen der Kleingruppe werden in einem nächsten Schritt b) im gemeinsamen Gespräch Ähnlichkeiten identifiziert und auf zwei Begriffe reduziert. Diese zwei Begriffe werden auf vorbereitete Kärtchen geschrieben und anschließend auf einem Plakat festgehalten.

Aus didaktisch-methodischer Sicht werden bereits in der ersten Aufgabe drei beim Lernen wesentliche Kompetenzbereiche angesprochen. An erster Stelle, obwohl in der Aufgabe nicht vordergründig genannt, spielen fachspezifische Kompetenzen eine Rolle. Entsprechend der Annahme, dass die Lernumgebung für die längere Beschäftigung mit einem Thema vorbereitet werden und ein persönlicher Bezug dazu hergestellt werden soll, werden die SchülerInnen über die persönliche Reflexion auf das Thema eingestimmt und sensibilisiert. Damit trainieren sie eine Lesestrategie, nämlich vor dem Lesen aufgrund des Titels oder Themas eine »Erwartungshaltung zum Text« (Rosebrock/Nix 2011, S. 64) aufzubauen. In diesem Schritt geht es auch darum, dass die SchülerInnen die eigene Person mit dem The-

ma in Beziehung bringen. Bereits vor dem Lesen soll ein persönlicher Bezug zur Thematik hergestellt werden und dadurch zum einen Neugierde auf den Text, aber auch persönliche Involviertheit evoziert werden. In der Gruppe werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede diskutiert, die Begriffe, die auf die Kärtchen notiert werden sollen, ausgehandelt. Auf diese Weise werden das Vorstellen und Argumentieren von eigenen Ideen sowie das Sprechen vor und mit anderen trainiert.

Die zweite Aufgabe (A2) zeigt im Vergleich zur ersten eine deutlichere Fokussierung auf Fachkompetenz. Sie lautet:

A2: Erste Eindrücke (15 Min. insges.):

- ☉ Lies den Text und markiere dir Dinge, die dir auffallen, die dich befremden, die du nicht verstehst ...
- ☉☉☉☉ Besprecht eure Eindrücke in der Gruppe. Holt euch – wenn ihr offene Fragen habt – eine Lehrerin zu Hilfe.

Im ersten Schritt werden die SchülerInnen gebeten, den Text individuell zu lesen und erste Eindrücke schriftlich festzuhalten. Sie sollen sowohl subjektiv und emotional auf das Gelesene reagieren als auch die im kognitiven Prozess des ersten Lesens wenig oder nicht erfassten Abschnitte kennzeichnen oder sich dazu Notizen machen. Im zweiten Schritt sollen die ersten Leseindrücke in der Gruppe besprochen und abgeglichen werden: Unverstandenes kann möglicherweise im Gespräch geklärt, die subjektive Textrezeption durch die Leseerfahrung anderer erweitert werden.

A2 legt den Fokus aus fachlicher Sicht deutlich auf lesedidaktische Aspekte. Aus der Perspektive der Lesedidaktik befinden sich die SchülerInnen zunächst auf der Prozessebene: Sie erkennen lokale und globale Kohärenzen im Text und kennzeichnen (noch) nicht Verstandenes. Die Aufgabe regt sie gleichzeitig an, sich in einer persönlichen Antwort zu dem auf der Subjektebene geschaffenen mentalen Modell von Textpassagen schriftlich zu äußern (vgl. Rosebrock/Nix 2011, S. 10).

Wie bereits in A1 geht es auch in A2 um das sprachliche Artikulieren konkreter und abstrakter Leseerfahrungen, also die Darstellung von Verstandenem und Unverstandenem im Text wie von subjektiven Eindrücken. Im Gruppengespräch wird – wie in allen Gesprächen – auf das Zuhören besonderer Wert gelegt. Nur wenn in der Gruppe als echte kooperative Einheit die einzelnen Mitglieder einander zuhören, können individuelle Sichtweisen adaptiert, geklärt oder bestätigt werden (vgl. Lehnen 1999). Neben dem Kompetenzbereich Lesen spielt der Bereich Zuhören und Sprechen im zweiten Arbeitsschritt eine wesentliche Rolle.

A3 ist inhaltlich fokussiert, lenkt den Blick im Inputtext auf zwei zentrale Begriffe sowie den Hauptargumentationsstrang des Textes und bezieht das Schreiben ein. Es geht um das Verständnis von neuen Sinnkontexten und Informationen sowie den Aufbau von mentalen Modellen (vgl. Weidacher 2007). Dabei sollen die SchülerInnen in beiden Aufgabenarrangements unter Anwendung ordnender Lesestrategien zentrale Begriffsdefinitionen und Argumentationslinien verarbeiten und verschriftlichen:

A3: Inhaltlicher Überblick (10 Min.):

☉ ☉ Beantwortet anschließend folgende Fragen schriftlich in eigenen Worten:

- a) Wie definiert der Autor »Public Shaming«? Erkläre das Phänomen so, dass jemand, der den Artikel nicht kennt, weiß, wovon die Rede ist.
- b) Welche zwei unterschiedlichen Formen des »Public Shaming« im Internet gibt es hier? Beschreibe den Unterschied zwischen ihnen.

Zu zweit sollen die SchülerInnen anhand der zwei Leitfragen das Textganze sowie einige Textstellen genauer in den Blick nehmen. Die Fragen a) und b) erfordern ein erneutes bzw. wiederholtes Lesen von Textteilen, damit eine Paraphrase möglich ist und Unterschiede herausgearbeitet werden können.

Auf der Ebene der Lesedidaktik sollen in dieser Aufgabe lokale und globale Kohärenzen voneinander unterschieden und auch als solche artikuliert werden, indem Inhalte zusammengefasst und – nach Möglichkeit – paraphrasiert wiedergegeben werden (vgl. Portmann-Tselikas 2005, S. 5).

Neben dem textnahen Lesen kommt in A3 das Schreiben ins Spiel: Die in dieser Aufgabe produzierten Antworten fungieren bereits als Hilfstexte (vgl. Bräuer/Schindler 2011) für eine mögliche Wiedergabe des Inhalts in eigenen Worten. Die Paraphrase des Begriffs *Public Shaming* bildet mit der Darstellung der Unterschiede bereits wesentliche Textbausteine für eine Zusammenfassung.

Die Aufgabe soll zu zweit gelöst werden: Erwartet wird ein Effekt in sprachlicher Hinsicht, gilt es doch, nicht nur die Sprache des Inputtextes zu entschlüsseln, sondern auch eigene Formulierungen zumindest ansatzweise zu generieren. Es gilt die Annahme, dass beide Anforderungen kooperativ leichter erfüllbar sind, da im Dialog Bedeutungen von Textpassagen besprochen und Formulierungsalternativen abgewogen werden können. Offen formuliert ist der Arbeitsauftrag zu einer schriftlichen Beantwortung der Fragen. Offen bleibt daher auch, ob die Agierenden zwei getrennte Lösungen oder eine gemeinsame Antwort festhalten. Das ist von der individuell im Team ausgehandelten und beschlossenen Vorgehensweise abhängig und soll hier nicht bewertet werden. Beide Möglichkeiten sind aus didaktischer Sicht angemessen: Während das Festhalten an zwei individuellen Formulierungen den individuellen Stil betont, kann beim Formulieren einer gemeinsamen Antwort davon ausgegangen werden, dass sprachlich weniger versierte SchreiberInnen sich der versierteren Version anschließen und diese übernehmen. In beiden Fällen wird in der Arbeitsphase eine zumindest in Ansätzen vorhandene Diskussion um sprachliche Darstellungsmöglichkeiten erwartet (vgl. Lehnen 2000). Damit wird der Kompetenzbereich Sprachbewusstsein einbezogen. Über das Inhaltliche hinausgehend muss die sprachliche Umsetzung bei einer kooperativen Aufgabe thematisiert werden. Hier sind text- und situationsangemessene Sprachverwendung von Begriffen ebenso gemeint wie Einsatz satzgrammatischer Kenntnisse beim Formulieren.

A4, die Anleitung zum Gruppenpuzzle, stellt mit der intensiven Lektüre und ordnenden, aber auch elaborierten Lesestrategien, dem kooperativen Austausch über individuelle Ergebnisse und dem Verfassen erster Hilfstexte wieder die Verbindung zwischen Lesen und Schreiben in den Mittelpunkt. Es sollen sprachliche und

inhaltliche Aspekte von den SchülerInnen genauer in den Blick genommen werden. Der Austausch mit Experten zum gleichen Thema wird optional angeboten, um leistungsschwächeren SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, ihre Ergebnisse inhaltlich und formal zu optimieren und so die Beantwortung der Leitfragen zum Verfassen des Hilfstextes zu entlasten. Die Leitfragen selbst bilden die Brücke vom Text und der Argumentationslinie des Textes zu den Meinungen der SchülerInnen, die innerhalb der Gruppe durchaus unterschiedlich sein können. Betont werden soll erneut die sich in der Gruppe bietende Möglichkeit, nicht nur inhaltliche Fakten, sondern auch die sprachliche Gestaltung zu diskutieren (vgl. Lehnen 2000).

A4: Einigt euch in der Gruppe, wer Experte für folgende Spezialgebiete wird:

Untersuche die Sprache des Textes: In welchen Passagen überwiegt direkte, in welchen indirekte Rede, wo wird gemischt? / Suche mögliche Gründe dafür, dass Eltern diese Form der Bestrafung gutheißen. / Führe Gründe an, warum Eltern diese Maßnahme ablehnen.

- Führe die kritischen Einwände an, die Experten gegen diese Form der Bestrafung äußern.
- Markiere nun im Text Wörter/Passagen/Sätze, die deinem Spezialgebiet entnommen sind oder eng damit zusammenhängen, farblich: z. B. indirekte Rede (andere meinten, es gebe zivilisiertere Wege der Erziehung) und mach dir am Rand Notizen dazu.
- Vergleiche deine Ergebnisse mit jemandem deines Spezialgebietes (zur Wahl, nicht verpflichtend!).
- Erzähle in der Gruppe, was du herausgefunden hast, markiere die Erkenntnisse der anderen in deinem Text und beantworte gemeinsam schriftlich folgende Fragen. Geht dabei auch auf die verwendeten sprachlichen Mittel ein:
 - a) Was sind die Kritikpunkte an dieser Art von Erziehungsmaßnahme?
 - b) Was könnten Gründe sein, warum Eltern zu solchen Maßnahmen greifen?
 - c) Der Kinderpsychologe und Psychotherapeut G. Kral nennt dieses Verhalten »ein sehr eindimensionales Schuld-und-Sühne-Denken«. Erläutere in einem kurzen, zusammenhängenden Text, was damit gemeint sein könnte.
 - d) Gebt ein Beispiel aus eurem Erfahrungsbereich dafür, wie erzieherische Maßnahmen von Eltern aussehen können, die Kinder nicht öffentlich bloßstellen.

In ihren Stammgruppen entscheiden sich die Lernenden individuell für ein Spezialgebiet und erarbeiten sich zuerst allein Wortmaterial zu diesem speziellen Bereich, indem sie Worte und Passagen im Text farblich markieren. Im nächsten, optionalen Schritt vergleichen sie in einer Expertengruppe mit Experten zur gleichen Thematik das markierte Sprachmaterial. Dieser Schritt bietet die Möglichkeit zur Differenzierung, denn er ist nicht für alle SchülerInnen verpflichtend. Es kann angenommen werden, dass leistungsstärkere SchülerInnen, die versiert im Lesen von komplexen Sachtexten sind, mit größerer Sicherheit an die Aufgabe herangehen und auf ein Abgleichen in der Gruppe verzichten werden. Leistungsschwächere SchülerInnen jedoch, für die die sprachliche Dichte des Inputtextes bei der inhaltlichen und sprachlichen Erschließung eine Herausforderung darstellt, können im Zwischenschritt der Expertengruppe bereits Vorhandenes vertiefen, modifizieren und Fehlendes ergänzen. In der nächsten Phase kehren die SchülerInnen in ihre Ausgangsgruppe zurück und vermitteln dort als Experten auf ihrem jeweiligen Gebiet den anderen Gruppenmitgliedern die gekennzeichneten Passagen bzw. diskutieren mit

ihnen darüber. Sie sind abwechselnd Lehrende und Lernende: Lehrende, wenn sie ihre markierten Textstellen mitteilen, Lernende, wenn sie selbst in ihrem Text die relevanten Textstellen anderer Experten anstreichen bzw. eigene Erkenntnisse revidieren. Diese Vorarbeit soll das gemeinsame Beantworten der Fragen im Anschluss erleichtern. Die Bearbeitungen der Aufgaben a) bis f) selbst bilden ihrerseits Hilfstexte, die beim Verfassen der Analyse eingesetzt werden können. Die didaktische Analyse zeigt die Verbindung von Lesen und Schreiben. Indem SchülerInnen als ExpertInnen für ein Thema textnahe Lesearbeit durchführen, erfährt die kooperative schriftliche Beantwortung der Fragen eine Vorentlastung. Die Antworten selbst können nicht mehr durch reine Paraphrase aus dem Text ermittelt werden.

A5 ist eine optionale Aufgabe und geht unter Anwendung wiederholender Lese-strategien auf sprachliche Besonderheiten des Inputtextes ein:

A5:

© © Zur Wahl/Nicht verpflichtend: Werft zusammenfassend einen genauen Blick auf die Sprache und ihre Wirkung auf euch und notiert euch Stichworte: Welche sprachlichen Besonderheiten sind im Text erkennbar? Wie wirken die Satzstrukturen auf euch?

Die inhaltliche Lenkung hat leistungsschwächere Lernende im Blick. Dieser Arbeitsschritt basiert auf der Annahme, dass das Benennen von sprachlichen Phänomenen und das Sprechen darüber für viele SchülerInnen eine Herausforderung darstellt. Im Diskurs erhalten sie die Möglichkeit, einerseits Verständnisunterschiede zu artikulieren und zu diskutieren, andererseits bei der Verschriftlichung gemeinsam an Formulierungen zu feilen. Damit soll auch sprachliche Sensibilisierung für Nuancen und Bedeutungsunterschiede im Ausdruck ermöglicht werden. Der hier entstehende Text versteht sich ebenso als Hilfstext wie die bereits im Vorfeld entstandenen. Er kann ganz oder teilweise in den Zieltext integriert werden.

A6 repräsentiert den Schreibauftrag. Die einzelnen Arbeitsschritte innerhalb des Schreibauftrages sind an die Bewertungskriterien der Textsorte *Offener Brief* (vgl. Staud/Taubinger 2010) angelehnt. Auf eine Verwendung aller notwendigen Operatoren wurde in dieser ersten Konfrontation mit einer Textsorte bewusst verzichtet, damit das Verfassen des Zieltextes von den Lernenden als ein sich natürlich aus den Vorarbeiten ergebendes Resultat verstanden wird. Die Schritte der Aufgabe führen inhaltlich und thematisch an den Inputtext anknüpfend zum Zieltext.

A6:

© Verfasse einen offenen Brief auf Basis des Ausgangstextes von Duygu Özkan, den du auf Facebook für die Eltern eines der Jugendlichen, die ihre Tochter/ihren Sohn öffentlich bloßgestellt haben, veröffentlichen willst. Du sollst dafür deine bisher entstandenen Texte und Textteile etwas umformulieren und einbauen, berücksichtige insgesamt bitte folgende inhaltliche Aspekte:

- Erkläre kurz, was dich veranlasst, diesen offenen Brief zu schreiben.
- Gib das Beispiel, auf das du dich beziehst, knapp wieder.
- Welche Position nimmst du ein und wie begründest du sie? Was etwa sagen Experten dazu?
- Überzeuge die Eltern davon, dass die von dir empfohlene Vorgehensweise die einzig mögliche ist.

Das Verfassen des Zieltextes kann gut auch zu Hause durchgeführt werden. Was allerdings in der Schule erfolgen muss, ist der nächste Schritt, das Peer-Feedback. Die Angabe der Sozialform – es wird die Arbeit in Vierergruppen erwartet – soll hier Lehrerlenkung genug sein.

A7 beinhaltet die Aufforderung zu Peer-Feedback mithilfe der Kriterien, die dem Textsortenkatalog von Staud und Taubinger entnommen und sprachlich adaptiert wurden (siehe Tab. 1).

A7:

☺ ☹ ☹ ☹ ☹ Peer-Feedback im Expertenteam: Jede Person in der Gruppe wählt sich ein Kriterium aus dem Kasten aus und ist Experte für diesen Punkt. Gebt eure Texte reihum weiter und verfasst einen schriftlichen Kommentar (Unterschrift nicht vergessen!).

Wichtige Bewertungskriterien (= Textqualitätsniveaus)	<ul style="list-style-type: none"> • Ist das, was an Inhalten wiedergegeben wird, sachlich richtig? • Wird das Thema so dargestellt, dass man es gut nachvollziehen kann (auch wenn man den Text nicht kennt)? • Wird die eigene Position klar dargestellt (Einspruch oder Verstärkung)? • Wird die eigene Position durch Argumentation und Belege unterstützt? • Macht die Gliederung des offenen Briefes Sinn? • Ausdruck: Weite/Umfang des Wortschatzes: Welche Verben der Meinungsäußerung, meinungsabtönende Partikeln werden verwendet? • Gibt es Abwechslung im Satzbau? Lesersteuerung: vor allem Mittel der Verknüpfung; Satzgliedstellung/Ausdrucksstelle ... • Werden sprachliche Bilder, Metaphern, Vergleiche, Stilfiguren, Frage, Wiederholung etc. eingesetzt, um das, was gesagt wird, besser zu veranschaulichen? • Werden Argumente, Beispiele unnötigerweise wiederholt?
--	--

Tab. 1: Bewertungskriterien für den offenen Brief (modifiziert übernommen aus Staud/Taubinger 2010)

Die SchülerInnen werden angeleitet, in Gruppen von vier Personen zu einem Kriterium ein schriftliches Feedback auf einen Text eines Kollegen/einer Kollegin zu verfassen. Im besten Fall erhält jede Person auf diese Weise drei schriftliche Rückmeldungen.

Die letzte Aufgabe, A8, fordert die SchülerInnen zu einer Textrevision ihrer ersten Fassung auf. Dieser Schritt, das Einheften des perfektionierten Textes in eine begrenzt öffentliche Mappe, kann als eines der von Bräuer und Schindler angeführten schreibdidaktischen Prüfkriterien verstanden werden. Damit wird der eigene Text – wenn auch in eingeschränktem Ausmaß – »einer erweiterten Öffentlichkeit zugeführt« (Bräuer/Schindler 2011, S. 44) und die Motivation einer Textrevision erhöht.

A8:

☺ Überarbeite deinen Text, »perfektioniere« ihn. Schreib ihn am Computer und hefte ihn in den orangen Schnellhefter.

3. Resümee

Die Rückmeldungen der Schülerinnen auf die Arbeit, auf die hier aus Platzgründen nicht näher eingegangen werden kann, deuten an, dass das Aufgabenarrangement eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text fordert und so Lesestrategien schult. »Das war ganz schön anstrengend, weil wir nicht nur einmal den Text durchlesen mussten, sondern zehnmal!«, erklärt eine Schülerin im Feedback zum Aufgabenarrangement. Das Aufgabenarrangement verknüpft die Kompetenzbereiche Lesen, Schreiben, Sprechen und Sprachbewusstsein im Wechsel von individuellen und kooperativen Aufgaben. So heben etwa neun der neunzehn Schülerinnen die Arbeit in kleinen Gruppen als für sie positiv hervor. Das Aufgabenarrangement stellt Teilschritte auf dem Weg vom fremden zum eigenen Text dar und entlastet mithilfe generierter Hilfstexte den Schreibprozess. Vierzehn Schülerinnen, darunter auch zwei schwächere Schreiberinnen, erleben diese Erleichterung beim Schreiben. Eine beschreibt ihren Schreibprozess folgendermaßen: »Das Schreiben des offenen Briefes ist echt schnell gegangen, weil man durch die ganzen Aufgaben viel über das Thema erfahren hat und sein Wissen gleich umsetzen konnte.«

Schließlich lenkt das Aufgabenarrangement den Blick auf Kriterien und unterstützt so das Optimieren des angestrebten Produkts, eines offenen Briefs.

Literatur

- BAURMANN, JÜRGEN (2002): *Schreiben, überarbeiten, beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID (³2006): *Schreibkompetenz: entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BMBF (2013): *Leitfaden zur Erstellung von Schularbeiten in der Sekundarstufe 2. Deutsch*. Online: https://www.google.at/?gws_rd=ssl#q=leitfaden+zur+erstellung+von+schularbeiten [Zugriff: 30.3.2016].
- BRÄUER, GERD (2013): Mit authentischen Lernarrangements Schreib- und Lesekompetenz nachhaltig verzahnen. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 37. Jg., H. 4, S. 72–81.
- BRÄUER, GERD; SCHINDLER, KIRSTEN (2011): Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In: Dies. (Hg.): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 12–63.
- LEHNEN, KATRIN (1999): Kooperative Textproduktion. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriele (Hg.): *Schlüsselkompetenz schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand, S. 147–169.
- POHL, THORSTEN; STEINHOFF, TORSTEN (Hg., 2010): Textformen als Lernformen. In: Dies. (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A, 7), S. 5–26.
- PORTMANN-TSELIKAS, PAUL (2005): *Was ist Textkompetenz?* Online: <https://www.uzh.ch/ds/wiki/ssl-dir/Textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf> [Zugriff: 4.5.2016].
- ROSEBROCK, CORNELIA; NIX, DANIEL (2011): *Grundlagen der Lesedidaktik. Und der systematischen schulischen Leseförderung*. 4., korf. und erg. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- STAUD, HERBERT; TAUBINGER, WOLFGANG (2010). Aufgabenstellungen in einem kompetenzorientierten Schreibunterricht. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 34. Jg., H. 4, S. 39–48.
- WEIDACHER, GEORG (2007): Multimodale Textkompetenz. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg (Hg.): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr, S. 39–55.
- WEIDNER, MARGIT (⁵2009): *Kooperatives Lernen im Unterricht*. Das Arbeitsbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Elisabeth Leiss

Sachtexte im Deutschunterricht

Bibliographische Hinweise

Die vorliegende Auswahlbibliographie soll interessierten LeserInnen einen Überblick über die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema »Sachtexte im Deutschunterricht« geben und eine vertiefende Lektüre ermöglichen. Unterschiedliche Dimensionen bezüglich des Themas werden aus mehreren Blickwinkeln betrachtet. Für jeden der sechs Abschnitte dieser Bibliographie gilt, dass kein Werk aufgenommen wurde, das älter als fünfzehn Jahre ist oder das in den letzten fünfzehn Jahren nicht zumindest neu aufgelegt wurde.

Teil 1 gibt einen Überblick über die Grundlagenliteratur. Es handelt sich dabei um Werke, die theoretisches, praktisches und didaktisches sowie methodisches Wissen vereinen. Der zweite und der dritte Abschnitt fokussieren die Arbeit am Text. Teil 2 bezieht sich auf die Lesekompetenz, bringt somit die Textrezeption ins Zentrum; in Teil 3 stehen die Schreibkompetenz und die Textproduktion im Mittelpunkt. Im vierten Teil werden Lesestrategien, Lesemotivation und Leseförderung thematisiert, im fünften Teil wird der Blick auf diverse Unterrichtsmaterialien gerichtet, die zum Teil auch online verfügbar sind. Im sechsten und damit letzten Teil der Auswahlbibliographie ist eine Auswahl an Zeitschriften zu finden.

1. Überblicksliteratur

Adamzik, Kirsten; Neuland, Eva (2005): Zur Linguistik und Didaktik von Textsorten. In: Der Deutschunterricht, Nr. 1, S. 2-12.

- Baumann, Jürgen (2009): Sachtexte lesen und verstehen: Grundlagen, Ergebnisse, Vorschläge für einen kompetenzfördernden Unterricht. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael; Kusch, Erhard (2007): Sachtexte lesen und verstehen. In: Der Deutschunterricht, Nr. 1, S. 31–38.
- Bußmann, Hadumod (Hg., 2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. 4., aktual. Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Fix, Martin; Jost, Roland (Hg., 2010): Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch, Bd. 19).
- Ghenghea, Voichița Alexandra (2000): Sprache und Bild in Fachtexten: Leseverstehen im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Hummelsberger, Siegfried (2013): »Sachtextleser« oder »Sachbearbeiter«? Wie sachdienlich ist die Rede von Sachtexten in eigener Sache? In: Abraham, Ulf; Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker; Wieler, Petra (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 330–346.
- Klute, Wilfried (2006): Sachtexte erschließen: Grundlagen, Texte und Arbeitshilfen für den Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen.
- Kreische, Angelika; Weiß, Hennes (2008): Umgang mit Sachtexten/Visualisieren und recherchieren. Schülerheft 5./6. Schuljahr. Seelze: Klett.
- Lange, Günter; Petzoldt, Leander (?2011): Textarten – didaktisch. Eine Hilfe für den Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Maiwald, Klaus (2010): Didaktik der Gebrauchstexte. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans W.; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 393–413 (= Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2).
- Ohm, Udo; Kuhn, Christina; Funk, Hermann (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Münster: Waxmann.
- Philipp, Maik (2012): Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, Maik (2013): Lese- und Schreibunterricht. Tübingen: Francke.
- Roelcke, Thorsten (2010): Fachsprachen. 3., neu bearb. Auflage. Berlin: E. Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 37).
- Studienseminar Koblenz (Hg., 2009): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Vater, Heinz (2001): Einführung in die Textlinguistik. Struktur und Verstehen von Texten. 3., überarb. Auflage. Stuttgart: UTB.

2. Lesekompetenz – Textrezeption

- Artelt, Cordula u. a. (2005): Förderung von Lesekompetenz: Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (= Bildungsforschung, Bd. 17). Online: <https://rp.baden-wuerttemberg.de/rpt/Abt7/Fachberater/Documents/rpt-75-d-lesekompetenz.pdf> [Zugriff: 5.6.2016].
- Becker-Mrotzek, Michael (2006): Sachtexte lesen (lernen). In: Efing, Christian; Janich, Nina (Hg.): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven. Paderborn: Eusl, S. 107–132.
- Beisbart, Ortwin (2013): Didaktische Folgerungen aus den PISA-Ergebnissen zur Verbesserung der Leseförderung. In: Abraham, Ulf; Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker; Wieler, Petra (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 220–237.
- Bergmüller, Silvia; Böck, Margit (2009): Lesegewohnheiten der 9- bis 10-Jährigen. In: Suchan, Birgit u. a. (Hg.): PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam, S. 104–116. Online: <https://www.bifie.at/buch/875/7> [Zugriff: 25.1.2016].

- Bertschi-Kaufmann, Andrea (⁵2015): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. In: Dies. (Hg.): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung – Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett & Balmer, S. 8–17.
- Brandenstein, Rudolf (2013): Der Text-Experte: Textkompetenz steigern. Kerpen: Kohl.
- Christmann, Ursula; Groeben, Norbert (2006): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Groeben/Hurrelmann (2006), S. 150–173.
- Druschky, Petra u. a. (³2009): Lesen. Texte bearbeiten, verstehen und nutzen. Das Lernbuch. Seelze: Klett.
- Engel, Anja (2011): Lesekompetenz erwerben, erweitern und nachweisen. In: Lernchancen, H. 80, S. 15–21.
- Gailberger, Steffen; Holle, Karl (2010): Modellierung von Lesekompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis/DTP, Bd. 11.1), S. 269–323.
- Gaile, Dorothee; Schoenbach, Ruth (Hg., 2006): Lesen macht schlau: neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Berlin: Cornelsen.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg., ³2009): Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa (= Lesesozialisation und Methoden).
- Grütz, Doris (2006): Leseleistung und Rezeptionsstrategien bei Mädchen und Jungen in der Sekundarstufe I. In: Linguistik-online, Nr. 1, Bd. 26, S. 49–98.
- Grütz, Doris u. a. (2007): Rezeptionsstrategien zum Verstehen von Sachtex-ten. Eine Studie in Haupt- und Realschule Klasse 7. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, H. 46, S. 57–84.
- Grütz, Doris; Pfaff, Harald (2006): Reduktive und elaborative Rezeptionsstrategien bei Sachtex-ten in der Realschule? In: Der Deutschunterricht, Nr. 3, S. 81–86.
- Grütz, Doris; Pfaff, Harald (2006): Sachtex-te in der Hauptschule verstehen – vom Vorrang des Mündlichen. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1, S. 53–63.
- Hackenbroch-Krafft, Ida; Parey, Evelore (2004): Aktiv lesen! Methodentraining für die Arbeit mit Sachtex-ten. Paderborn: Schöningh.
- Heiderich, Jens F. (2010): Wilhelm Raabes »Stopfkuchen. Eine See- und Mordgeschichte«: Titelgeleitetes Textverstehen als fachmethodisches Verfahren. In: Der Deutschunterricht, Nr. 3, S. 90–97.
- Hurrelmann, Bettina (2015): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann (2015), S. 18–28.
- Köster, Juliane (2013): Die Bedeutung des Vorwissens für die Lesekompetenz. In: Abraham, Ulf; Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker; Wieler, Petra (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 90–105.
- Lindauer, Thomas; Schneider, Hansjakob (2015): Lesekompetenz ermitteln: Aufgaben im Unterricht. In: Bertschi-Kaufmann (2015), S. 109–125.
- Matthiessen, Wilhelm (2008): Umgang mit Texten in der Sekundarstufe II. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutsch-Didaktik – Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Neu bearb. Auflage. Berlin: Cornelsen, S. 116–137.
- Müller, Astrid (2000): Sachtex-te lesen und verstehen. Bedeutung des Lesens und Verstehens. In: Lernchancen, Nr. 13, S. 4–12.
- Müller, Frank (2009): Lesetraining: Sinnentnehmendes Lesen in den Klassen 3–6. Weinheim: Beltz.
- Müller, Frank (2009): Lesetraining. Sinnentnehmendes Lesen in den Klassen 7–9. Weinheim: Beltz.
- Nix, Daniel (2010): Förderung der Lesekompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenz und Unterrichtsziel, Methoden und Unterrichtsmaterialien, gegenwärtiger Stand der empirischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 139–189 (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis/DTP, Bd. 11.2).

- Portmann-Tselikas, Paul (2002): Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Portmann-Tselikas, Paul; Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck: StudienVerlag, S. 13–43.
- Rosebrock, Cornelia (2015): Anforderungen von Sach- und Informationstexten; Anforderungen literarischer Texte. In: Bertschi-Kaufmann (2015), S. 50–65.
- Seedorf, Karla (2014): Übungen zum Textverständnis. Klasse 9–10. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Thonhauser, Ingo (2007): Die Erfindung der Textwelten. Ein dramatisches Protokoll. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg (Hg.): Textkompetenz: Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Narr, S. 15–25.
- Trachsler, Heinz (2012): Sachtexte verstehen: Arbeitsblätter zum Textverständnis und Wortschatz – ab Klasse 7. Augsburg: Brigg.
- Wildt, Michael (2008): Sachrechengeschichten erfinden: Sachtexte schreiben und lesen als erster Schritt der Schriftsprachförderung. In: Lernchancen, Nr. 65, S. 30–35.

3. Schreibkompetenz – Textproduktion

- Bachmann, Thomas (2014): Schriftliches Instruieren. In: Feilke/Pohl (2014), S. 270–286.
- Baum, Thilo (2004): 30 Minuten für gutes Schreiben. Offenbach am Main: GABAL.
- Baurmann, Jürgen (2014): Prozessorientierung und Methoden des Schreibunterrichts. In: Feilke/Pohl (2014), S. 349–363.
- Becker-Mrotzek, Michael (2014): Schreibleistungen bewerten und beurteilen. In: Feilke/Pohl (2014), S. 501–513.
- Becker-Mrotzek, Michael (2004): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. Online: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2004/pdf/schreiben.pdf> [Zugriff: 18.2.2016].
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6., überarb. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2015): Leseverhalten beobachten – Lesen und Schreiben in der Verbindung. In: Bertschi-Kaufmann (2015), S. 96–108.
- Bräuer, Gerd (2007): Das Portfolio in der Ausbildung von Schüler-Schreibberater/innen als Mittel zur Entwicklung von Wissen und Können in der Textproduktion. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schindler, Kirsten (Hg.): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Bd. 5), S. 145–168.
- Brenner, Gerd u. a. (2004): Umgang mit Sachtexten: Analyse und Erörterung. Berlin: Cornelsen.
- Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (Hg., 2014): Schriftlicher Sprachgebrauch, Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 4).
- Fix, Martin (²2008): Texte schreiben: Schreibprozess im Deutschunterricht. Stuttgart: UTB.
- Gierlich, Heinz (2010): Sachtexte als Gegenstand des Deutschunterrichts – einige grundsätzliche Überlegungen. In: Fix/Jost (2010), S. 25–48.
- Holste, Alexander; Pospiech, Ulrike (2011): Schreiben zu Textsorten – Zur Begründung eines schreibdidaktischen Lehr-Lern-Konzepts. In: Berning, Johannes (Hg.): Textwissen und Schreibbewusstsein: Beiträge aus Forschung und Praxis. Berlin: LIT, S. 115–141.
- Koldau, Martin (2006): Wie bildet man Überschriften für Informationstexte? In: Karnowski, Pawel; Szigei, Imre (Hg.): Sprache und Sprachverarbeitung: Akten des 38. Linguistischen Kolloquiums in Piliscsaba 2003. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 359–366.
- Kruse, Otto (2007): Schreibkompetenz 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, S. 117–143 (KöBeS, 5).
- Kunze, Ingrid (2007): Mit Sachtexten umgehen. In: Deutschunterricht, H. 4, S. 4–8.

- Ludwig, Otto (2003): Konzeption des Schreibens. In: *Der Deutschunterricht*, Nr. 3, S. 4–13.
- Merz-Grötsch, Jasmin (²2010): *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Meyer, Klaus (2015): *Sachtex te: Wiedergabe – Analyse – Argumentation*. Freising: Stark.
- Ortner, Hans-Peter (2007): Die (schriftliche) Darstellung von Sachverhalten als Stimulus für die Denk-, Sprach- und Schreibentwicklung. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg (Hg.): *Textkompetenz: Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr, S. 113–139.
- Ossner, Jakob (2014): Schriftliches Beschreiben. In: Feilke/Pohl (2014), S. 252–269.
- Paule, Gabriela (2013): Sachtex te lesen und schreiben – Fächerverbindungen nutzen. In: Abraham, Ulf; Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker; Wieler, Petra (Hg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 347–360.
- Peters, Jelko (2013): *Kompetent in Sachtex te: Medienkritik*. Braunschweig: Schroedel (= Deutsch SII: Kompetenzen, Themen, Training).
- Philipp, Maik (2014): *Selbstreguliertes Schreiben: Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Weinheim: Beltz.
- Pohl, Thorsten (2014): Entwicklung der Schreibkompetenz. In: Feilke/Pohl (2014), S. 101–142.
- Pospiech, Ulrike; Bitterlich, Axel (2007): »Alle wollen sie es schriftlich!« – Formen und Funktionen des Schreibens im Beruf. In: *Der Deutschunterricht*, Nr. 1, S. 19–31.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2002): Das Dorf: vom literarischen Text zum Sachtex t. Ein Modell für den landeskundlichen Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 6*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 107–126.
- Steets, Angelika (2014): Schreiben in der Sekundarstufe II. In: Feilke/Pohl (2014), S. 178–194.
- Struger, Jürgen (2010): Von den Sachen zu den Texten – und zu den Sachen zurück. Schreiben von Sachtex ten in der Sekundarstufe I. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 4, S. 60–69.
- Struger, Jürgen (2013): Methodische Zugriffe zum Begriff der Textkompetenz. Was ist sie und wie kann sie im Unterricht vermittelt werden? In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 4, S. 7–12.
- Volkman n, Martin (2011): Schreibkompetenz fördern – Zur Erprobung binnendifferenzierter Möglichkeiten der Förderung von Schreibkompetenz in der Jahrgangsstufe 11. In: Fächter, Andreas; Moegling, Klaus (Hg.): *Diagnostik und Förderung. Teil 2: Beispiele aus der Unterrichtspraxis*. Immenhausen bei Kassel: Prolog, S. 56–72.
- Volkwein, Karin (2011): Schreiben im Feld der Wissenschaftspropädeutik. Theoretische und praktische Überlegungen zu Schreibaufgaben in der Oberstufe. In: Glässing, Gabriele (Hg.): *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe: ein Konzept für Unterricht*. Weinheim: Beltz, S. 91–101.
- Wrobel, Arne (2014): Schreibkompetenz und Schreibprozess. In: Feilke/Pohl (2014), S. 85–100.

4. Lesestrategien, Lesemotivation, Leseförderung

- Abraham, Ulf (2013): Lese- und Schreibstrategien im themazentrierten Deutschunterricht. Zu einer Didaktik selbstgesteuerten und zielbewussten Umgangs mit Texten. In: Abraham, Ulf; Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker; Wieler, Petra (Hg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 204–219.
- Andresen, Sabine (2010): Bildungsmotivation in bildungsfernen Gruppen und Schichten. In: Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (Hg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 499–516.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea u. a. (2012): *Lesen. Das Training. Lesefertigkeiten – Lesegeläufigkeit – Lesestrategien*. Schülermappe II ab 7. Klasse. Stuttgart: Klett.
- Böck, Margit (2008): *Förderung der Lesemotivation: Schulische Leseförderung in Anschluss an PISA 2000/2003*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

- Bräuer, Christoph (2010): Lesetechniken erlernen, Lesestrategien entwickeln im Unterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner Kaspar H. (Hg.): Les- und Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis/DTP, Bd. 11.3), S. 153–196.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg., 2014): Grundsatzterlass Leserziehung. Wien. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/ge_leserziehung.pdf?4q0ry1 [Zugriff: 18.2.2015].
- Garbe, Christine (2015): Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In: Bertschi-Kaufmann (⁵2015), S. 66–82.
- Garbe, Christine; Holle, Karl; Jesch, Tatjana (2010): Texte lesen. Lesekompetenz, Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation. Stuttgart: UTB.
- Grütz, Doris; Anders, Zmaila (2009): Verstehen von Sachtexten in der Sekundarstufe am Gymnasium 7. Klasse. Berlin: Weißensee.
- Hiller, Florian (2010): Sachtexte erschließen: eine empirische Studie zur Förderung der Lesekompetenz. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Hurrelmann, Bettina (2015): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann (2015), S. 18–28.
- König, Philip (2009): Förderung der Lesekompetenz durch kooperative und selbstgesteuerte Lernformen. Hamburg: Igel.
- Kühn, Peter (2010): Autonomes lesen und Leseförderung. In: Der Deutschunterricht, Nr. 6, S. 41–54.
- Moers, Edelgard (2004): Informierendes Lesen: mit Informationen aktiv umgehen; Lesekompetenz stärken; Beispiele aus der Praxis. Berlin: Cornelsen.
- Möller, Jens; Schiefele, Ulrich (2004): 4 Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat Petra (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101–124.
- Pfaff-Rüdiger, Senta (2011): Lesemotivation und Lesestrategien. Der subjektive Sinn des Bücherlesens für 10–14 Jährige. Berlin: LIT (= Mediennutzung).
- Philipp, Maik (2013): Motiviert lesen und schreiben: Dimension, Bedeutung, Förderung. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Rosebrock, Cornelia (2008): Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutsch-Didaktik – Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Neu bearb. Auflage. Berlin: Cornelsen, S. 163–183.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (⁵2012): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Spinner, Kaspar H. (2004): Eine Konsequenz aus PISA: Vermittlung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. In: Bayrhuber, Horst; Ralle, Bernd; Reiss, Kristina; Vollmer, Helmut (Hg.): Konsequenzen aus PISA. Perspektiven der Fachdidaktikern. Innsbruck: Studienverlag, S. 39–50.

5. (Online-)Unterrichtsmaterialien und -methoden

- Abraham, Ulf; Gattermaier, Klaus (2007): Ohne Input kein Output. Informationen suchen um komplexe Schreibaufgaben bewältigen zu können. In: Praxis Deutsch, Nr. 203, S. 34–39.
- Beste, Gisela (Hg., 2015): Deutsch-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 5., überarb. Auflage. Berlin: Scriptor.
- DUonline (2010): Inhaltsangabe von Sachtexten. Online: <http://www.duonline.de/thema/4014/0.htm> [Zugriff: 18.2.2016].
- Fenkart, Gabriele (2010): Sachtexte und Sachbücher im Unterricht aller Fächer. Geschlecht und Textsorte in der Leserziehung. In: Fenkart, Gabriele; Lembens, Anja; Erlacher-Zeitlinger, Edith (Hg.): Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften. Innsbruck: StudienVerlag, S. 195–211 (= ide-extra, Bd. 16).

- Frentz, Hartmut u. a. (2005): Schreiben und Schreibentwicklung: Konzepte und Methoden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gailberger, Steffen; Wietzke, Frauke (Hg., 2013): Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim: Beltz.
- Glässing, Gabriele u. a. (Hg., 2011): Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe: ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Graefen, Gabriele; Moll, Melanie (2011): Wissenschaftssprache Deutsch: lesen - verstehen - schreiben: ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Kruczinna, Rolf (2009): Die Sache zur Sprache bringen. Spracharbeit geht im Fachunterricht von der Sache aus. In: Fremdsprache Deutsch, H. 40, S. 29-34. Online: <http://www.pasch-net.de/mmo/priv/3336856-STANDARD.pdf> [Zugriff: 18.2.2016].
- Lange, Hartmut (⁴2014): Lesekompetenz steigern 1: Sachtex-te (5.-10. Klasse). Horneburg: Persen (= Bergedorfer Unterrichtsideen).
- Leisen, Josef (Hg., 2013): Handbuch Sprachförderung im Fach - Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett.
- Reder, Anna (2011): Offene Unterrichtsformen und Aktivitäten im innovativen Deutschunterricht. In: Deutsch Revital. Pädagogische Zeitschrift für das ungarndeutsche Bildungswesen, H. 7, S. 38-56.
- Wöll, Reinhold (Hg., 2006): Sachtex-te verstehen (Projekt Schule des Lesens). Eine Initiative des Landesschulrates für Tirol. Online: http://www.legimus.tsn.at/sdl/daten/schule_des_lesens_sachtex-te.pdf [Zugriff: 18.2.2016].

6. Zeitschriften

- Der Deutschunterricht, Nr. 6/2013: Didaktik der Sachtex-te.
- Deutsch 5-10, Nr. 28/2011: Sachtex-te verstehen.
- Deutsch 5-10, Nr. 2/2005: Inhalte verstehen - auswählen - darstellen.
- Deutschunterricht, H. 4/2007: Mit Sachtex-ten umgehen.
- Deutsch differenziert, H. 2/2015: Sachtex-te lesen - Strategien zum Leseverstehen.
- Deutsch differenziert, H. 4/2012: Leseschwierigkeiten begegnen.
- Deutsch differenziert, H. 2/2008: Sachtex-te verstehen.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4/2013: Textkompetenz.
- Lernchancen, Nr. 59/2007: Fachtext-e verstehen.
- Pädagogik, H. 4/2015: Lesekultur.
- Pädagogik, H. 6/2007: Lesen und Verstehen.
- Praxis Deutsch, Nr. 229/2011: Anleitungen schreiben.
- Praxis Deutsch, Sonderheft, 2007: Lesen nach PISA.
- Praxis Deutsch, Nr. 189/2005: Sachbücher und Sachtex-te lesen.
- Praxis Deutsch, Nr. 187/2004: Lesestrategien.
- Praxis Deutsch, Nr. 176/2002: Leseleistung - Lesekompetenz.

Kommentar

Das Themenprogramm »Schreiben, Lesen, Literatur« Ein Nachruf

Schreiben und Lesen erlernt man in der Volksschule, so die landläufige Ansicht, und falls man es danach nicht kann, ist der Deutschunterricht in der Sekundarstufe dafür verantwortlich, dass Defizite möglichst rasch kompensiert werden. Aktuell belegt die Überprüfung der Standards aus Deutsch in der vierten Schulstufe, dass hier großer Handlungsbedarf besteht.

Langsam entwickelt sich in Österreichs Schulen allerdings auch ein Bewusstsein dafür, dass Schreiben und Lesen Basiskompetenzen sind, die von der Volksschule bis zur Reifeprüfung kontinuierlich aufgebaut und weiterentwickelt werden müssen. Die Entwicklung literaler Kompetenzen gehört zu den grundlegenden Aufgaben von Schule und Unterricht. Diese müssen in allen Schulstufen, in allen Fächern und auch im außerschulischen Kontext erworben und vertieft werden, um Lernenden die Teilhabe an literal geprägten demokratischen Gesellschaften zu ermöglichen. Soweit besteht Konsens. Die Realisierung dieses Auftrags in einem eng getakteten schulischen Alltag, der von einer Fülle von zusätzlichen Aufgaben geprägt ist,

bleibt jedoch allzu oft den einzelnen Lehrpersonen allein überlassen.

Über das vom BMBWF geförderte Projekt IMST »Innovationen machen Schule top« konnte Unterstützung bei Projekten im (Fach-)Unterricht, die die Kompetenzen Schreiben und Lesen – die Basis für die Arbeit in allen Unterrichtsfächern – im Blick hatten, beantragt werden. Diese Projekte wurden von einer Lehrperson in einem Fach oder von LehrerInnenteams fächerübergreifend durchgeführt und gingen auf die Bedürfnisse der SchülerInnen am jeweiligen Schulstandort individuell ein. Das IMST-Themenprogramm »Schreiben und Lesen – kompetenzorientiert, fächerübergreifend, differenziert. Innovation zwischen Standardisierung und Individualisierung« förderte in den letzten acht Jahren jährlich ca. 20 Projekte, die Schreiben und Lesen fokussierten, aus allen Schulstufen und Schularten, darunter auch die häufig nur wenig beachteten Berufsschulen und Polytechnischen Schulen. Die Projekte wurden im Fach Deutsch, aber auch in anderen Unterrichtsfächern wie Naturwissenschaften, Mathematik, Informatik, Geografie und Wirtschaftskunde, Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung und Kunst eingereicht. Dabei erschlossen sich die teilnehmenden Lehrpersonen im Team eine fundierte Wissensbasis als Grundlage für individuelle neue Wege, Sichtweisen, Lösungsansätze, Routinen und Methoden, um ausgehend von ihren spezifischen Situationen das Bewusstsein für das Schreiben und Lesen zu erweitern und das tatsächliche Können zu vertiefen.

Von besonderer Bedeutung war der Blick auf die Nahtstellen an kritischen

Übergängen; die Vermittlung von Literacy-Kompetenzen braucht gerade hier einen genauen Blick auf die Sprache, insbesondere auf die Entwicklung von Bildungs- und Fachsprache, die ein- und mehrsprachige SchülerInnen gleichermaßen vor Herausforderungen stellt. Eine große Rolle spielte die Berücksichtigung von Diversität, die sich etwa im individuellen Lern- und Leistungsvermögen, im sprachlichen Ausdruck, in der Zwei- und Mehrsprachigkeit und insbesondere im Gender-Kontext zeigt. Lehrpersonen, die ein Projekt im Rahmen des Themenprogramms durchführten, wurden für diese Aspekte besonders sensibilisiert, um den Blick über die Vermittlung von Fertigkeiten und reiner Wissensvermittlung im Fach auf die Kompetenzentwicklung des einzelnen Kindes zu richten, ohne definierte Lernziele aus den Augen zu verlieren. Ein Projekt, wie das Team des Themenprogramms es versteht, geht von einer Situation aus, die verändert werden soll. Die Lehrpersonen entwickelten daher begleitet durch das Themenprogrammteam konkrete Forschungsfragen und suchten nach Methoden, mit denen die Veränderung durchzuführen wäre, alle Schritte wurden einer kritischen Reflexion und Evaluation unterzogen. Dieses Vorgehen stärkte die Lernenden und die Lehrenden gleichermaßen, erhöhte ihre Motivation, Veränderungen nachhaltig zu implementieren, und führte in den meisten Fällen zu einer deutlichen Verbesserung von SchülerInnenleistungen.

Die teilnehmenden Lehrpersonen erhielten neben einer finanziellen Unterstützung für den Ankauf von Unterrichtsmaterial, die Einladung von

ReferentInnen und zur Abdeckung der im Projekt anfallenden Kosten sowie für die Teilnahme an den im Projektjahr verpflichtend zu absolvierenden Workshops individuelle Unterstützung durch ein ExpertInnen-Team aus Universität und Pädagogischer Hochschule. Jedes erfolgreich durchgeführte Projekt wurde in einem Endbericht ausführlich dokumentiert und reflektiert, die von den Betreuenden endredigierten Berichte stehen auf einer Internet-Plattform (IMST-Wiki) allen interessierten KollegInnen als Good-Practice-Beispiele für innovativen, schülerInnenzentrierten Unterricht zur Verfügung (<https://www.imst.ac.at/imst-wiki>).

Dieser Text steht im Präteritum, denn das darin Beschriebene ist Geschichte.

Unser Themenprogramm – das seit 2015/16 »Schreiben, Lesen, Literatur« hieß, um auch die Komponente des ästhetischen Lernens im Rahmen von Literacy sichtbar zu machen, das für die Entwicklung der Persönlichkeit und individualisierten Unterricht so grundlegend ist – wurde im Februar dieses Jahres aufgrund von Sparmaßnahmen im BMBF ersatzlos gestrichen und kann nicht, wie ursprünglich zugesichert, zumindest in den nächsten beiden Schuljahren weiter angeboten werden. Die MitarbeiterInnen des Themenprogramms bedauern dies sehr, haben sie doch die Zusammenarbeit mit so vielen engagierten Lehrpersonen, den wichtigen Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis und das Beobachten der Wirksamkeit eines schülerInnenzentrierten Projektunterrichts sehr genossen. Mehr aber noch trifft die Einstellung dieses Programms durch das BMBF die vielen an Professionalisie-

rung interessierten LehrerInnen, die ihren Unterricht mithilfe des Themenprogramms weiter verbessern wollten.

Die ca. 120 vom IMST-Themenprogramm »Schreiben, Lesen, Literatur« begleiteten Projekte stellen angesichts der Ergebnisse von PIRLS und PISA nur einen »Tropfen auf dem heißen Stein« in der Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer dar. Dennoch erscheint uns diese Einsparungsmaßnahme – bei allem Verständnis für finanziell schwierige Zeiten – gerade angesichts der aktuellen Herausforderungen in mehrsprachigen, höchst heterogenen Schul-

klassen und der immer wieder attestierten Schwäche vieler österreichischer SchülerInnen in den Basiskompetenzen Schreiben und Lesen nicht nachvollziehbar. Besonders bedauerlich ist, dass dieses erfolgreiche Projekt beendet werden muss, noch bevor es im System auf verschiedenen Ebenen (individuelles Lernen der SchülerInnen/Unterricht/LehrerInnenteams/Schulentwicklung) seine Wirksamkeit völlig entfalten konnte.

Proteste waren erfolglos, es bleibt also beim Nachruf.



Das Team des IMST-Themenprogramms »Schreiben, Lesen, Literatur«:

Margit Böck (Wissenschaftliche Leitung, AAU Klagenfurt)
 Ursula Esterl (Organisatorische Leitung, AAU Klagenfurt, PH Kärnten)
 Marlies Breuss (Wissenschaftliche Mitarbeiterin, PH Steiermark)
 Edith Erlacher-Zeitlinger (Wissenschaftliche Mitarbeiterin, PH Kärnten)
 Gerda Kysela-Schiemer (Wissenschaftliche Mitarbeiterin, PH Kärnten)
 Jürgen Struger (Wissenschaftlicher Mitarbeiter, AAU Klagenfurt)

Der *Friedrich-Preis für Deutschdidaktik* wird am 19. September 2016 auf dem 21. Symposium Deutschdidaktik in Ludwigsburg an Prof. Dr. Helmuth Feilke (Justus-Liebig-Universität Gießen) verliehen. Helmuth Feilke erhält diesen mit 10.000 Euro dotierten Preis der Erhard-Friedrich-Stiftung für seine herausragenden deutschdidaktischen Forschungsleistungen, seine richtungsweisende Publikationstätigkeit, sein Wirken als Hochschullehrer und Lehrerfortbildner, seinen Einsatz für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie sein fachöffentliches Engagement.

Helmuth Feilke prägt die deutschdidaktische Forschung und Lehre und die Praxis des Deutschunterrichts seit vielen Jahren unter anderem durch seine innovativen wissenschaftlichen Beiträge zur Entwicklung der Schreibdidaktik, durch seine Veröffentlichungen zum Konstrukt »Literalität«, zur Entwicklung von Textroutinen und zur Entwicklung von Textsortenkompetenz, aber auch durch seine Beiträge zum grammatischen Lernen und zu bildungssprachlichen Kompetenzen.

Helmuth Feilke zeichnet sich darüber hinaus durch seinen hohen wissenschaftlichen Anspruch, seine Bereitschaft, sich in Fachdiskussionen zu positionieren und eigene Positionen weiterzuentwickeln sowie durch seine kollegiale und offene Haltung aus.

Astrid Müller, Vorsitzende der Jury zur Vergabe des Friedrich-Preises 2016

ide und das Institut für Deutschdidaktik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt gratulieren sehr herzlich!

ide empfiehlt



Judith Aistleitner, Laurin Lorenz,
Thomas Wallerberger (Hg.)

Grenzüberschreitungen

Didaktische Materialien zur Exilliteratur.

Wien: Verlag der Theodor Kramer Gesellschaft,
2015. 120 Seiten.

ISBN 978-3-9016-0262-7 • EUR 12,00

Zum Thema Exil arbeiten Judith Aistleitner, Laurin Lorenz und Thomas Wallerberger neun Schwerpunkte als didaktische Materialien aus. Darüber hinaus rahmen sechs Beiträge das Thema Exil und diskutieren die Literaturgeschichte von ExilautorInnen. So verweist Karl Müller auf die heterogene Exilliteraturlandschaft und problematisiert in seiner Reflexion zum Exilliteraturunterricht die fehlende Kanonisierung der Texte, obwohl einige von ihnen »paradigmatische Beispiele [sind], die die Studierenden kennenlernen sollen/müssen [...]« (S. 11). Doch Markus Kreuzwieser präzisiert, dass der Unterricht und das damit verbundene Curriculum sich ständig verändern. Exilliteratur war dabei nie das Stecken-

pferd des Deutschunterrichts, auch wenn die Thematik nach der »Waldheim-Debatte« im Unterricht verstärkt aufkam. Kreuzwieser betont, dass die Thematisierung von Exilerfahrungen im Unterricht (aus Zeitgründen) schwierig ist, da das Feld des Deutschunterrichts sehr weit reicht. Inwiefern und wann diese Weite letztlich doch zu einer Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus geführt hat, bespricht Elke Rajal, die den beschränkten Umfang der Auseinandersetzung einerseits und die hohe Erwartung an die Vermittlungsarbeit andererseits kritisiert. Unterricht über den Nationalsozialismus ist zu sehr mit Wertekompetenzen wie zum Beispiel Demokratiebewusstsein, Menschenrechtsbewusstsein oder Empathiefähigkeit überfrachtet. Dieter Alexander Behr berichtet über die Zusammenarbeit mit Emmanuel Mbolela, der an Schulen Lesungen aus seinem Buch *Mein Weg vom Kongo nach Europa – zwischen Widerstand, Flucht und Exil* (2014, Mandelbaum-Verlag, Wien) hielt. Mbolela und Behr realisierten Diskussionen über die Situation von Flüchtlingen und MigrantInnen an Schulen. Dabei konnten sie erfahren, dass das Interesse seitens der SchülerInnen groß ist und jegliche Form von Fremdenfeindlichkeit durch die persönliche Begegnung neutralisiert wurde. Der Schriftsteller Vladimir Vertlib berichtet über seine Unterrichtserfahrung und betont den wechselseitigen Prozess zwischen den SchülerInnen und ihm. An der von ihm geleiteten Schreibwerkstätte beteiligten sich viele junge Flüchtlinge aus Afghanistan, die hier die Möglichkeit beanspruchen konnten, persönliche Erfahrungen zu reflektieren und »sich schreibend dem

Land anzunähern, in dem sie im Exil waren« (S. 23).

Auf die verschiedenen kurz skizzierten Kontextualisierungen, Problemstellungen und Zugänge folgen die Arbeitsschwerpunkte zum Exil. Ein historischer Überblick definiert dabei die Bezeichnungen Exil und Exilierte. Die Schwerpunkte sind »Literatur im Kontext von Migration, Flucht und Exil«, »Die Februarkämpfe 1934 aus literarischer Perspektive«, »Wege ins Exil«, »Verbannt aus Österreich – Der Lyriker Theodor Kramer«, »Schreibende Frauen im Exil«, »Theater im Exil«, »Jiddische Sprache und Literatur im Exil«, »Exilliteratur aus der Bukowina« und »Zurück in die Fremde, zurück nach Österreich«. Dazu sind jeweils Textauszüge oder ganze Gedichte von den AutorInnen abgedruckt.

Hervorheben möchte ich den Abschnitt über die schreibenden Frauen im Exil. Mittels einer Recherchetabelle wird den Biographien von Hilde Spiel, Stella Rotenberg, Lili Körber, Maria Leitner, Trude Krakauer, Salka Viertel und Elisabeth Freundlich nachgespürt. Die Schülerinnen und Schüler sind dabei zum einen gefordert, im Internet und in facheinschlägigen Lexika Biographien zu recherchieren, zum anderen werden sie mit unterschiedlichen Textsorten und deren Analyse konfrontiert. In diesem Zusammenhang werden nicht bekannte Wörter erklärt und spezielle Daten in der Zeit des Zweiten Weltkrieges kontextualisiert und diskutiert.

Zuletzt werden die Erfahrungen der Menschen besprochen, die nach dem Ende der Nazi-Diktatur wieder nach Österreich zurückgekehrt sind. Im Vordergrund stehen dabei Berichte der

Schriftstellerinnen Stella Klein-Löw und Elisabeth Freundlich und ein Gedicht Theodor Kramers. So werden Begriffe wie »Weltverschwörung«, »Rosenfeld« oder »Fremdsein« hinsichtlich ihrer Bedeutung und unterschiedlichen Verwendung erläutert beziehungsweise zur Diskussion gebracht. Die Zeile Kramers »Erst in der Heimat bin ich ewig fremd« kann vielleicht paradigmatisch für die Diskussion über rückkehrende Menschen, wenn nicht sogar für die meisten Exilierten, gesehen werden. Es ist genau dieses Fremdsein, für das weder eine einfache, noch eine einzige Erklärung gefunden werden kann.

Die Materialsammlung eignet sich somit wunderbar für eine Diskussion, da sie keine endgültigen Antworten liefert, jedoch Wege bereitet, um ins Gespräch zu kommen. Ein Gespräch, das mit diesem Buch – auch im Deutschunterricht – sicherlich nicht beendet sein wird. So schreiben die HerausgeberInnen selbst: »Die Materialsammlung *Grenzüberschreitungen* versteht sich mehr als offenes, zu erweiterndes fächerübergreifendes Lehrmittelangebot denn als fertiges, in sich abgeschlossenes und inhaltlich eingegrenztes Deutschlehrbuch« (S. 26).

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

E-Mail: andreas.hudelist@aau.at

Neu im Regal

Maik Philipp

Selbstreguliertes Schreiben

Schreibstrategien erfolgreich vermitteln.

Weinheim: Beltz, 2014. 216 Seiten.

ISBN 978-3-4076-2899-2 • EUR 26,95

Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik

und der systematischen schulischen Schreibförderung.

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2015. 132 Seiten.

ISBN 978-3-8340-1517-4 • EUR 14,80

Lesestrategien

Bedeutung, Formen und Vermittlung.

Weinheim: Beltz Juventa, 2015. 170 Seiten.

ISBN 978-3-7799-3288-8 • EUR 19,95

In den letzten zwei Jahren erschienen gleich drei Werke von Maik Philipp, in denen er neue Wege in der Lese- und Schreibdidaktik skizziert.

Das wohl innovativste Buch ist *Selbstreguliertes Schreiben*. Philipp entwickelt die Idee der prozessorientierten Schreibdidaktik weiter, indem er sie mit dem psychologischen Konzept der Selbstregulation verbindet. Selbstregulation »heißt, dass man aufwendige und langfristige Schreibprozesse initiiert, aus eigener Kraft aufrechterhält und auf günstige Weise gestaltet« (S. 14). Sie ist also keine Technik, sondern vielmehr die Fähigkeit, den Schreibprozess selbst zu steuern. SchülerInnen zu selbstreguliertem Schreiben zu befähigen, kann nicht nur die Text- und Prozessqualität verbessern, sondern auch ihr Leseverstehen und die Leistungen in den Sachfächern.

So steht im Zentrum des Buches ein didaktisches Konzept, um den Unterricht in eine Schreibwerkstatt zu verwandeln, die Selbstregulation ermöglicht und langfristig fördert (auch mit Blick auf Studium und Beruf). Die didaktischen Maßnahmen gründen – wie immer bei Philipp – auf aktuellen empirischen Befunden.

Ein schreibdidaktisches Interesse verfolgt der Autor auch in *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik*, das sich mit basalen Konzepten der Schreibdidaktik beschäftigt und daher für LehrerInnen aller Schulstufen und Schulformen, vor allem aber für Lehramtsstudierende geeignet ist. Das Buch geht nicht von Einzelaspekten der Textproduktion aus, sondern untersucht die ihnen zugrunde liegenden kognitiven Prozesse. Auch hier legt Philipp starken Wert auf evidenzbasierte Fördermaßnahmen, deren Wirkung empirisch bewiesen wurde (daher das »effektiv« im Titel). Diese Beweise findet er in erster Linie in angloamerikanischen Studien. Nach der Vorstellung eines komplexen Schreibprozessmodells im dritten Kapitel und den Grundlagen der Schreibkompetenz(entwicklung) widmet sich das Buch hauptsächlich den darauf aufbauenden geeigneten Fördermaßnahmen, von Prinzipien wie dem schon fast anachronistisch anmutenden (regelmäßigen) Schreiben mit der Hand bis zum expliziten Vermitteln von Textstrukturenwissen. In diesen Kapiteln zeigt sich aber auch, dass der verfolgte, stark kognitivistische Ansatz Grenzen hat: Das Verständnis von Feedback folgt etwa einer sehr konservativen Auffassung: Feedback »soll dabei helfen, eine Diskrepanz zwischen gegenwärtiger Leistung und dem ange-

streben Leistungsziel erfolgreich zu überwinden« (S. 89), versteht sich also nicht als Dialog zwischen LeserIn und Text, der zur Reflexion anregt, und bleibt stark direktiv. Insofern ist das Buch weniger prozessorientiert als die anderen hier vorgestellten, da meist das Produkt den Prozess bestimmt.

Ähnlich den ersten beiden Büchern versucht Philipp auch in *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung* Theorie, Empirie und Praxis zu verknüpfen. Er verfolgt damit das Ziel, »systematisch praxisrelevantes Wissen über Leseprozesse, Lesestrategien und Strategievermittlung zu liefern« (S. 18), ein Anspruch, dem das Buch durchaus gerecht wird. Den empfohlenen Unterrichtsmaßnahmen geht theoretisches, evidenzbasiertes Wissen über Leseprozesse und Lesestrategien voraus. Wie Texte überhaupt verstanden werden können, erklärt der Autor anhand von Leseprozessmodellen und beschränkt sich hierbei nicht nur auf lineare Fließ-, sondern bezieht auch diskontinuierliche und Hypertexte mit ein. Diese Textsorten werden im gesamten Buch nach Möglichkeit gleichermaßen beachtet. Ziel des Einsatzes von Lesestrategien ist, das Textverständnis zu erhöhen, ein Punkt, der seit Jahrzehnten in diversen (inter-)nationalen Tests als Schwierigkeit identifiziert wird. Das Buch ist daher keineswegs überflüssig und bietet eine gute Übersicht über zahlreiche Lesestrategien. Am meisten Raum ist wiederum der Vermittlung gewidmet, denn das Buch will Erkenntnisse aus der Bildungsforschung in die Klassenzimmer transferieren und bietet für (angehende) LehrerInnen umfangreiche Hilfestellungen. Lesestrategien sind Lernwerkzeuge, die nicht nur

im Deutschunterricht, sondern in allen Fächern gewinnbringend eingesetzt werden können. Daher wird in diesem Buch der Vielfalt an Texten, die uns im Alltag begegnen, ebenso Rechnung getragen wie den unterschiedlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten von LeserInnen und LernerInnen. Das Buch schließt mit konkreten, leicht transferierbaren Tipps für LehrerInnen.

Ira Gawlitzek,
Bettina Kümmeling-Meibauer (Hg.)
**Mehrsprachigkeit
und Kinderliteratur**

Stuttgart: Fillibach bei Klett, 2013. 338 Seiten.
ISBN 978-3-1268-8018-3 • EUR 25,00

Mehrsprachigkeit ist eine besondere kognitive Herausforderung und beeinflusst den Lese-, Schreib- und Literaturerwerb und die Identitätsentwicklung von Kindern grundlegend. *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur* analysiert und reflektiert einerseits auf vielfältige Weise, wie Mehrsprachigkeit (und Multikulturalität) in Kinderliteratur dargestellt wird; andererseits beschäftigt sich der Sammelband mit der Frage, welchen Beitrag Kinderliteratur (und teilweise auch Jugendliteratur) zu einem angemessenen didaktischen Umgang mit zunehmend heterogenen und multikulturell geprägten Schulklassen leisten kann und könnte.

Dass Literatur eine wichtige Rolle im DaZ-Erwerb spielen und auch für den Literacy-Erwerb grundlegend sein kann, wird gleich eingangs festgestellt. Verschiedenste Formen von Kinderliteratur können dafür sorgen, dass Kinder mit unterschiedlichen Schriftsprachen und ihren Regelmäßigkeiten schon vor

der Einschulung konfrontiert werden, dabei komplexe Verbindungen zwischen Wort und Bild – in Bilderbüchern oder Graphic Novels – herstellen und interpretieren müssen und ihre metalinguistischen Fähigkeiten schulen. Im besten Fall gehört auch gegenseitiger Respekt und interkulturelles Verständnis zum »Collateral Learning«. Alles Dinge, die essentiell für die Sprach- und Identitätsentwicklung von multi- und monolingualen Kindern sind.

Allerdings scheint der didaktische Umgang mit Mehrsprachigkeit im Literaturunterricht in den Wissenschaften – ganz besonders in der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik – bisher auf geringes Interesse zu stoßen, obwohl er gerade in der Literacy-Forschung ein vielschichtiges Feld darstellt. Erst in den letzten zehn Jahren werden, dank kleinerer Verlage, zunehmend mehrsprachige Kinder- und Jugendbücher publiziert und auch zunehmend im Unterricht eingesetzt. Das dreigeteilte Sammelwerk versucht die vorhandenen Forschungslücken ansatzweise zu schließen.

Es handelt sich hier dennoch nicht um ein Plädoyer für kluge, mutige und stereotypfreie Kinderliteratur, die jenseits eines Sozialisierungsanspruches Sprachen- und Kulturenvielfalt feiert und dadurch Unterricht jeder Art bereichern kann. Vielmehr wird hier eine Sammlung von weitgehend zahmen, wenn auch gezielt interdisziplinären Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Formen mehrsprachiger Kinderliteratur präsentiert. Konkrete Strategien zur Miteinbeziehung von mehrsprachiger Kinderliteratur in den Schulunterricht werden überraschenderweise nur ansatzweise besprochen.

Was außerdem nicht erwähnt wird, ist, dass zum Beispiel das dreigliedrige Schulsystem in Österreich und Deutschland, die aktuellen Lehrpläne und die Lehrer_innen-Ausbildung an und für sich nicht auf Mehrsprachigkeit ausgerichtet sind. Da dieses grundlegende Problem nicht diskutiert wird, wirkt der Sammelband, trotz seiner Vielseitigkeit, unvollständig.

STEPHANIE SIHLER

Sabine Schmölder-Eibinger,
Magdalena Dorner, Elisabeth Langer,
Maria-Rita Helten-Pacher
**Sprachförderung im Fachunterricht
in sprachlich heterogenen Klassen**

Stuttgart: Fillibach bei Klett, 2013. 170 Seiten.
ISBN 978-3-1268-8058-9 • EUR 29,00

Die Autorinnen haben in einem mehrjährigen Projekt Sprachcoaches für den sprachaufmerksamen Fachunterricht ausgebildet. Sie sehen Sprache als Lernwerkzeug, dessen Beherrschung wesentlich zum Erfolg im Fachunterricht beiträgt, und das daher vor allem für DaZ-SchülerInnen bedeutend ist. Auf dieser Basis geben sie im vorliegenden Band theoretisch und empirisch fundierte Unterrichtsempfehlungen. Sprache ist Thema aller Fächer, denn sie ist Lehr- und Lerninstrument, aber auch Objekt des Lernens, gerade im Fachunterricht. SchülerInnen bringen hier oft ungleiche Voraussetzungen mit, denen man nicht nur im

STEPHANIE SIHLER ist als Schreibberaterin tätig und studiert Anglistik und Romanistik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
E-Mail: stephanie.sihler@aau.at

Deutschunterricht entgegensteuern kann und sollte. Die AutorInnen machen sich daher für eine Sprachförderung in allen Fächern stark. Es bleibt nicht beim Appell: Im ersten Kapitel analysieren sie kurz die Sprache in der Schule, ihre Eigenschaften (z.B. Fremdwörter, Fachtermini) und Anforderungen (z.B. abstrakte Sachverhalte verstehen und darstellen können). Nach dieser Einführung schlagen sie im zweiten Teil, dem Schwerpunkt des Bandes, didaktische Leitlinien für einen sprachaufmerksamen Fachunterricht vor, etwa das Integrieren von Sprach- und Fachlernen oder Explizit machen der sprachlichen Anforderungen. Ein besonderes Augenmerk liegt auf Schreiben und Schriftsprachlichkeit im Fachunterricht. Unterstützt werden die didaktischen Leitlinien durch konkrete kommentierte Aufgabenstellungen und Fallbeispiele sowie Unterrichtsideen und Selbsteinschätzungsinstrumente. Mithilfe von kollegialer Beratung kann der sprachaufmerksame Fachunterricht von vertrauten KollegInnen bzw. Sprachcoaches analysiert werden. Dieses Instrument findet im letzten Teil des Buches Platz.

Hartmut Jonas, Marina Kreisel (Hg.)

Fachdidaktik Deutsch

– Rückblicke und Ausblicke

Frankfurt/M.: Peter Lang, 2015. 340 Seiten.

ISBN 978-3-631-66531-2 • EUR 59,95

Deutschdidaktik in Forschung in Praxis ist ständigen Veränderungen unterworfen. Ihre enge Verschränkung mit der Gesellschaft macht sie zu einer geeigneten Disziplin für historische Untersuchungen und bedingt neue

Themen in Forschung und Unterricht. Aus diesem Grund »wird mit dem vorliegenden Sammelband der Versuch unternommen, Entwicklungen, Ergebnisse und Gegenwartsprobleme dieser Wissenschaftsdisziplin in einer weiten historisch-systematischen Perspektive zu diskutieren und Anregungen für zukünftige fachdidaktische Aufgabenbereiche zu gewinnen« (S. 5). Der Sammelband widmet sich in erster Linie dem Verhältnis der Deutschdidaktiken in BRD und DDR. Nach Einführungsartikeln durch die Herausgeber Marina Kreisel und Hartmut Jonas sowie Bodo Lecke beschäftigen sich die restlichen Beiträge mit (vorwiegend historischen) Einzelaspekten, verfasst unter anderem von Michael Kämper-van den Boogaart, Gerlind Belke und Ina Karg. Sie nehmen dabei sowohl sprachdidaktische – wie Jakob Ossner zur funktionalen Grammatik im Unterricht – als auch literaturdidaktische Aspekte in den Blick, wie Thomas Zabka, der sich mit Methoden der Literaturinterpretation auseinandersetzt, oder Juliane Eckhardt, die literaturdidaktische Methoden im historischen Kontext untersucht. Wenn auch manche Artikel wohl für viele DeutschdidaktikerInnen zu speziell sein dürften, so möchte ich doch den Aufsatz von Gerlind Belke hervorheben, der Zukunftsperspektiven für die Deutschdidaktik im Kontext von Mehrsprachigkeit aufzeigt. Im letzten Beitrag den Bandes würdigt Marina Kreisel den verstorbenen Bodo Friedrich, wohl der bedeutendste Chronist des Deutschunterrichts in der DDR und Mitbegründer der Reihe *Gesellschaft und Erziehung – Historische und systematische Perspektiven*, in der der Band erschienen ist.