



informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Textmuster und Textsorten

Herausgegeben von
Ursula Esterl und Ulrike Krieg-Holz

Heft 2-2018
42. Jahrgang

Editorial

URSULA ESTERL, ULRIKE KRIEG-HOLZ: Über Muster, Sorten und den gelungenen Text	5
--	---

Magazin

Kommentar

GERHARD TANZER: Textsortendrill?	139
---	-----

ide empfiehlt

URSULA ESTERL: E. Witschel (2017): <i>Textkompetenz fördern durch LesenSchreibenLesen</i>	141
--	-----

<i>Neu im Regal</i>	143
-------------------------------	-----

Einführender Überblick

ULRIKE KRIEG-HOLZ: Textmuster und Textsorten. Parameter für eine Systematisierung aus linguistisch-stilistischer Perspektive.	9
SARA REZAT, HELMUTH FEILKE: Textsorten im Deutschunterricht. Was sollten LehrerInnen und SchülerInnen können und wissen?	24

Kompetenzen & ihre Vermittlung

ULF ABRAHAM: Literaturbezogenes Schreiben. Die Rolle von Textsorten und Textmustern im Rahmen literarischer Aufgaben.	39
JOHANNES WILD, ANITA SCHILCHER, MARKUS PISSAREK: Erzählkompetenz entwickeln. Textsortenkompetenz in der Sekundarstufe I	49
KATRIN LEHNEN: »Meinst du, wir sollen das so krass wie ne Diskussion aufbauen? Eigentlich soll das ja ein Artikel sein.« Zur Bedeutung von Zieltextsorten beim materialgestützten Schreiben	62
JÜRGEN STRUGER: Textsorten als Handlungsmuster – ein funktional-pragmatischer Zugang	74
MARKUS RHEINDORF: Textsorten der SRDP Deutsch. Anforderung, Aufgabenstellungen, Schülerleistungen.	85

Praxis & Unterricht

SABINE DENGSCHERZ: Herausforderungen beim Schreiben ... meistern	95
STEPHAN SCHICKER: »Weil das ist, was die Erörterung ausmacht; man tuts alles abwägen, aber am Ende tut man schon seine Meinung sagen.« Ein didaktisches Setting zur Förderung der Textbeurteilungskompetenz von Lernenden	104
GERHILD ZAMINER: Lernen durch Irritation	113
SUSANNE LAUBER: Die Poesie des eigenen Wortes. Poetry Slam als produktionsorientierter Umgang mit Lyrik in der 5. und 6. Schulstufe	121

Service

SABINE EBNER: Textmuster und Textsorten. Bibliographische Notizen	130
---	-----

»Textmuster und Textsorten« in anderen ide-Heften

ide 4-2016	New Literacies
ide 2-2016	Sachtexte
ide 4-2014	Vorwissenschaftliche Arbeit
ide 4-2013	Textkompetenz
ide 1-2013	Literale Praxis von Jugendlichen
ide 1-2012	Reifeprüfung Deutsch
ide 3-2011	Erzählen
ide 4-2010	Schreiben in der Sekundarstufe II
ide 2-2010	Grammatik (und Textgestaltung)
ide 1-2007	Kultur des Schreibens

Das nächste ide-Heft

ide 3-2018	Die Sichtbarkeit (in) der Literatur <i>erscheint im September 2018</i>
------------	---

Vorschau

ide 4-2018	Normen und Variation
ide 1-2019	Deutschunterricht 4.0

www.aau.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.aau.at/germanistik/fachdidaktik

Besuchen Sie auch die Webseite des Instituts für Germanistik^{AECC},
Abteilung für Fachdidaktik an der AAU Klagenfurt:
Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Über Muster, Sorten und den gelungenen Text

Textmuster und Textsorten werden im Fach Deutsch aktuell vor allem in Verbindung mit standardisierten Prüfungen wie der schriftlichen Reifeprüfung oder den Bildungsstandards diskutiert. Zentral festgelegte Vorgaben beeinflussen den Unterricht und an die Stelle eines auf Kompetenzerweiterung abzielenden Deutschunterrichts rückt vielfach ein einengendes Textsortentraining. Ziel ist oft nicht die Entwicklung der individuellen Schreibfähigkeit des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin, sondern ein an äußeren Vorgaben orientiertes Abhaken der Punkte auf einer realen oder imaginären Checkliste.

Dies liegt weder im Interesse der reformierten standardisierten Reifeprüfung im Fach Deutsch noch entspricht es dem Stand der aktuellen schreibdidaktischen Forschung, deren Anspruch es ist, Schüler und Schülerinnen in der Entwicklung ihrer Schreib- und Textkompetenz zu unterstützen, die weit über den Unterricht hinausgehend gedacht ist. Eine Beschäftigung mit Textmustern und Textsorten ist

dennoch zielführend, denn die Fähigkeit, Texte zu erstellen, ist immer auch an ein Wissen über Textsorten gebunden, das neben inhaltlichem Wissen und Sprachwissen auch pragmatisches Wissen und vor allem ein Musterwissen umfasst (vgl. Krieg-Holz in diesem Heft). Für den Umgang mit Texten ist es darüber hinaus von Bedeutung, sich möglicherweise nur intuitiv vorhandenes Wissen bewusst zu machen, um den unterschiedlichen Anforderungen der Textproduktion und -rezeption gerecht zu werden. Diese liegen keineswegs nur auf der Ebene von Lexik und Grammatik, sondern umfassen eine gezielte Auseinandersetzung mit situativen, funktionalen, strukturellen und stilistischen Aspekten.

Dieses linguistische Wissen wird von der Schreibdidaktik für die Vermittlung von Textkompetenz nun fruchtbar gemacht und für den Unterricht aufbereitet, wobei es verschiedene Zugänge gibt. Unterschieden wird zwischen einem Schreibunterricht, der sich an Textsorten orientiert, und einem auf die Funktionalität der Schreibhandlung ausgerichteten, wie ihn die aktuelle schreibdidaktische Forschung vertritt. Bei genauerer Betrachtung ist zwischen diesen beiden Zugängen, zumindest in dem Konzept, wie es der SRDP Deutsch zugrunde liegt, kein Widerspruch zu sehen – Schreiben im Kontext einer Textsorte sollte immer auch funktional gesehen werden (vgl. Struger, Rheindorf sowie Tanzer in diesem Heft). Dass schulische Textsorten (bezeichnet als »didaktische Gattungen«, Feilke 2012) als in der Regel »nicht kommunikativ funktionalisiert« (vgl. Rezat/Feilke i. d. H.) gesehen werden, gilt unseres Erachtens nur für Zusammenfassung

und Textanalyse und mit Einschränkungen wohl auch für die Textinterpretation (vgl. Abraham in diesem Heft). Alle anderen im Textsortenkatalog (www.srdp.at) vorgeschlagenen Textsorten orientieren sich an außerschulischen Vorbildern und lassen sich nicht auf eine einzige Schreibfunktion reduzieren (vgl. Struger i. d. H.).

Daraus folgt, dass nicht das Einüben von prototypischen Vorlagen zu den einzelnen Textsorten im Fokus des Schreibunterrichts stehen soll – denn eine eng gedachte Textsortendidaktik wäre wenig zielführend und aufgrund der »Vielfalt und Vielzahl der Textsorten unmöglich lehrbar« (vgl. Rezat/Feilke i. d. H.) –, sondern ein an Schreibhandlungen orientierter Aufbau von Textkompetenz (vgl. Struger i. d. H.), der auch die sprachliche, insbesondere in Form von zentralen Textprozeduren (vgl. ebd.), und stilistische Umsetzung (vgl. Krieg-Holz i. d. H.) in den Blick nimmt.

Die in diesem Heft versammelten Beiträge nähern sich den titelgebenden Begriffen, Textmustern und Textsorten, aus linguistischer, schreibdidaktischer sowie unterrichtspraktischer Sicht. Der Fokus dieses Heftes ist neben einer vertiefenden Beschäftigung mit dem Thema und einer Klärung der entsprechenden Terminologie auf die aktuell im Fokus von SRDP und BIST stehenden Textmuster und Textsorten gerichtet. Es ist uns bewusst, dass dabei andere, ebenfalls höchst relevante Textsorten wie zum Beispiel jene, die im digitalen Kontext verortet sind, ausgespart werden müssen; diesbezüglich sei auf die *ide*-Hefte 4-2016 »New Literacies« und 1-2019 »Deutschunterricht 4.0« (in Vorbereitung) verwiesen.

Die Beiträge im Einzelnen

In den beiden einleitenden Beiträgen erfolgt eine Annäherung an den Textsorten-Begriff aus linguistischer und schreibdidaktischer Perspektive.

Ulrike Krieg-Holz unterbreitet in ihrem einleitenden Text ausgehend von Kriterien zur Klassifikation von Textsorten einen Vorschlag zur Typisierung von Textmustern. Besonderes Augenmerk wird dabei auf stilistische Textmuster, unterschieden in inhaltlich und strukturell geprägte Textmuster, und ihre Bedeutung für den Text gelegt. Ergänzt werden die Ausführungen mit Überlegungen zu deren Relevanz für den Schreibunterricht und der Gestaltung eines didaktischen Modells zur Textmustervermittlung. Damit nimmt sie Bezug auf das von *Sara Rezat* und *Helmuth Feilke* entwickelte Modell des Textmusterwissens. Dieses Wissen sowie Textsortenwissen werden als zentral für die Entwicklung von Textmusterkompetenz angesehen, die im Fokus der Ausführungen auf die Frage »Was sollten LehrerInnen und SchülerInnen können und wissen?« steht. Dem Beitrag liegt ein integratives Textverständnis zugrunde, das von drei in wechselseitiger Abhängigkeit stehenden Ebenen ausgeht: der Ebene der Textsorte, der Texthandlungstypenebene und der Textprozedurebene, bestehend aus Basisprozeduren und textsortenspezifischen Prozeduren.

Teil zwei des Heftes umfasst Beiträge, die sich mit unterschiedlichen Textsorten und Vertextungsmustern sowie den für ein erfolgreiches Schreiben nötigen Kompetenzen und deren Vermittlung auseinandersetzen.

Eröffnet wird dieser Teil mit den Ausführungen von *Ulf Abraham* zum literaturbezogenen Schreiben. Ausgehend von einer poetischen Miniatur von Cees Nooteboom stellt er Überlegungen zur Kommunikation über Ästhetische Erfahrung an. Insbesondere gilt es, Produktion und Reflexion literaturbezogener Textmuster wie Zusammenfassung, Textanalyse und Interpretation zu unterscheiden. *Johannes Wild*, *Anita Schilcher* und *Markus Pissarek* nehmen die Textsortenkompetenz in der Sekundarstufe I am Beispiel der Erzählkompetenz in den Blick. Sie legen die spezifischen Anforderungen an Schreibkompetenz und -prozess dar, denen SchülerInnen beim schriftlichen Erzählen begegnen. In einem ersten Schritt wird diskutiert, wie gute Erzählungen konstituiert sind und welche Kriterien grundgelegt werden können; Teil zwei des Textes zeigt anhand von konkreten Beispielen Möglichkeiten des Transfers in die Unterrichtspraxis auf. Mit dem Potential des materialgestützten Schreibens für die Entwicklung von Textsortenkompetenz beschäftigt sich der Beitrag von *Katrin Lehnen*. Auf der Grundlage von heterogenen Materialien und Texten lernen SchülerInnen, einer in sinnvolle Handlungskontexte eingebetteten Fragestellung folgend sich lesend und schreibend der jeweiligen Zieltextsorte anzunähern. Wie dies geschieht, wird anhand von SchülerInnengesprächen im Unterricht dargelegt, abschließend werden noch didaktische Herausforderungen und offene Fragen thematisiert. Ebenfalls für eine Integration von Lese- und Schreibaktivitäten und eine kleinschrittige, an Text- und Handlungsmustern orientierte, funktional-prag-

matische Schreibdidaktik plädiert *Jürgen Struger* in seinem Beitrag. Im Fokus des Unterrichts sollen funktionale und inhaltliche Anforderungen einer Schreibaufgabe, die als Handlung verstanden wird, stehen und nicht die Vermittlung von formalen Vorgaben einer Textsorte. Für die induktive Annäherung an die jeweilige Zieltextsorte wird ein dreischrittiges Modell, bestehend aus kognitiver Aktivierung, Systematisierung und Handlungserprobung bzw. Produktion, vorgeschlagen, mit dem Ziel, ein Verständnis für Textsorten als situativ erforderliche Handlungsmuster anzubahnen, mit denen SchülerInnen unterschiedliche Schreibintentionen umsetzen können. Im letzten Text dieses Abschnitts erläutert *Markus Rheindorf* die Entwicklung des Textsortenkatalogs zur SRDP Deutsch, der seit Einführung der neuen standardisierten Reifeprüfung nicht zuletzt aufgrund der Ergebnisse der begleitenden Forschung, auf die in diesem Beitrag ebenfalls Bezug genommen wird, noch sorgfältig überarbeitet wurde. Darüber hinaus werden Einblicke in Prozess, Erstellung, Begutachtung und Auswahl der Aufgaben im BMBWF gewährt.

Die unterrichtliche Praxis an Schule und Hochschule beleuchtet Teil drei des Heftes. *Sabine Dengscherz* stellt anhand von empirischen Fallstudien-Ergebnissen aus dem FWF-Projekt PROSIMS (Strategien und Routinen für Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen) vor, welchen Anforderungen/Herausforderungen (mehrsprachige) SchreiberInnen begegnen und wie sie in deren Bewältigung unterstützt werden können. Dabei spricht sie sich für ein selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Vorgehen der

Lernenden und ein flexibles, an auftretenden Fragen orientiertes Begleiten seitens der Lehrenden aus. Wie SchülerInnen der Sekundarstufe II lernen können, Textqualitäten in argumentativen Texten zu erkennen und auch zu benennen, erläutert *Stephan Schicker*. Einen geeigneten Weg sieht er in der Förderung der Textbeurteilungskompetenz von Lernenden, für die ein didaktisches Setting entworfen, erprobt und evaluiert wurde. Irritation als Ausgangspunkt für die intensive Beschäftigung mit literarischen Texten steht im Fokus des Beitrags von *Gerhild Zamminer*. Methodisch orientiert am »Dialogischen Lernmodell« nach Ruf/Gallin sowie am »Literarischen Gespräch« (Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert) sollen sich SchülerInnen durch intensiven Austausch dem Text nähern und dadurch Kompetenzen entwickeln, auf die sie schließlich auch beim Verfassen einer literarischen Textinterpretation zurückgreifen können. Den Praxisteil rundet die Auseinandersetzung mit der »Poesie des eigenen Wortes« von *Susanne Lauber* ab, die sich mit dem Potential von Lyrik im Deutschunterricht der Sekundarstufe I auseinandersetzt. Der Beitrag plädiert für einen produktionsorientierten Umgang mit Gedichten und bietet Anregungen für rezeptive, produktive und performative (in Form eines Poetry Slams) Zugänge.

Der Magazin- und Serviceteil zu diesem Heft wird eingeleitet von einer umfassenden Bibliographie, erstellt von *Sabine Ebner*. Aus der Innenperspektive des BMBWF kommentiert *Gerhard Tanzer* die im Textsortenkatalog zur SRDP Deutsch festgelegten Vorgaben und den unterrichtspraktischen Um-

gang damit. In den Rezensionen stellt *Ursula Esterl* aktuelle Publikationen zum Thema vor.

Ziel des vorliegenden *ide*-Heftes ist es, wesentliche Grundlagen zum Thema sichtbar zu machen, Anregungen und Hilfestellungen zu bieten und theoretisches Wissen mit Erfahrungen aus der Praxis anzureichern, damit LehrerInnen und SchülerInnen den Herausforderungen, die das Schreibenlehren und -lernen in Zeiten zentraler Vorgabe zweifelsfrei mit sich bringen, möglichst gut vorbereitet begegnen können. Es soll darüber hinaus ein Plädoyer dafür sein, den Schreibunterricht auch dafür zu nützen, den persönlichen Ausdruck der SchülerInnen zu entwickeln und sie in unterschiedlichen Schreibsituationen handlungsfähig zu machen.

Wir wünschen eine anregende Lektüre!

URSULA ESTERL
ULRIKE KRIEG-HOLZ

URSULA ESTERL ist Mitarbeiterin am Institut für Germanistik^{AECC}, Abteilung Fachdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, DaF/DaZ und Schreibforschung.
E-Mail: ursula.esterl@aau.at

ULRIKE KRIEG-HOLZ ist Professorin für Germanistische Sprachwissenschaft und Institutsvorsitzende des Instituts für Germanistik^{AECC} an der AAU Klagenfurt. 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

Ulrike Krieg-Holz

Textmuster und Textsorten

Parameter für eine Systematisierung aus linguistisch-stilistischer Perspektive

Textsorten stellen als sozial-tradierte und prototypische Formen schriftlicher Kommunikation Gestaltungs- und Formulierungsmodelle dar, die das sprachliche Handeln produzenten- und rezipientenseitig erleichtern. Sie basieren zu einem erheblichen Teil auf der Verwendung bestimmter Textmuster, weshalb in diesem Beitrag ein Vorschlag zur Typisierung derartiger Muster aus linguistisch-stilistischer Perspektive gemacht wird. Ausgegangen wird dabei von Kriterien zur Klassifikation von Textsorten. Daran anschließend werden Textmuster nach inhaltlich und strukturell bedingten Anforderungen an Textsorten systematisiert. Abschließend wird ihre Relevanz für den Schreibunterricht dargelegt und es werden ihre Integrationsmöglichkeiten in ein didaktisches Modell für die Textmustervermittlung skizziert.

Im Zentrum der linguistischen Stilistik stand lange Zeit die Analyse bestimmter Einzelphänomene. Dass ein Textproduzent bei der Gestaltung eines Textes an unterschiedliche Konventionen und Restriktionen gebunden ist, die keinesfalls nur auf der Ebene der Lexik und Grammatik liegen, sondern vor allem auch komplexere Strukturen der stilistischen Gestaltung betreffen, fand wenig Berücksichtigung, obwohl es als zentrales Kriterium für eine Textsortentypologie anzusehen ist. Gerade der Umstand, dass Textrezipienten bestimmte Textexemplare aufgrund ihrer Textstruktur und ihres Stils einer Textsorte zuordnen können, zeigt, dass es Usuelles, Normatives und mehr oder weniger feste Muster gibt. Derartige Muster können in formaler – mitunter auch funktionaler – Hinsicht beschrieben werden. Dabei ist natürlich ein gewisses Maß an Generalisierung notwendig, denn ebenso wie kein Text bei genauer Betrachtung einem anderen gleicht, stimmen Textmuster in ihrer konkreten Ausgestaltung nicht vollkommen überein.

In diesem Beitrag soll gezeigt werden, wie sich für die Textsortendifferenzierung relevante stilistische Textmuster isolieren und analysieren lassen und wie sie mitunter auch hinsichtlich ihrer potentiellen Stilwirkung beschrieben und interpretiert werden können. Dazu wird zunächst auf die Merkmale von Textsorten sowie die Kriterien für deren Klassifikation eingegangen, um bestimmte Textmuster innerhalb dieser zu verorten. Im Anschluss daran wird ein linguistisch-stilistisches Modell zur Klassifikation von Textmustern vorgestellt, das auf der grundlegenden Unterscheidung zwischen inhaltlich und (textsorten-)strukturell geprägten Textmustern basiert. Schließlich werden die theoretischen Konzepte auf den Schreibunterricht im Fach Deutsch und dessen didaktische Modelle bezogen. Besondere Beachtung findet in diesem Zusammenhang das umfassende Modell zur Textmustervermittlung von Rezat/Feilke (in diesem Heft).

1. Textsorten und ihre Differenzierung

Unter dem Begriff »Textsorte« werden bestimmte sozial-tradierte Abstraktionen über eine Menge von Textexemplaren gefasst, die sich durch eine prototypische Verbindung von textexternen und textinternen Merkmalen beschreiben lassen (vgl. Krieg-Holz/Bülow 2016, S. 222). Das heißt, Textsorten sind über die individuelle Sprachkompetenz hinaus Bestandteil des Regel- und Erwartungssystems der Sprechergemeinschaft. Sie erleichtern das kommunikative Handeln erheblich, indem sie auf der Produzentenseite als Gestaltungs- und Formulierungsmodelle fungieren und somit 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).

In Bezug auf die Beschreibung und Klassifikation von Textsorten ergibt sich in der linguistischen Forschungsliteratur kein einheitliches Bild, wenngleich bestimmte Dimensionen stets mehr oder weniger prominent enthalten sind. Dazu gehören vor allem situative, funktionale, strukturelle und stilistische Aspekte (vgl. Krieg-Holz 2016, S. 84 ff.), wobei die beiden erstgenannten als textexterne, die beiden letztgenannten als textinterne eingestuft werden.

Situative Aspekte manifestieren sich zunächst in bestimmten materiellen Voraussetzungen wie der Gestaltung der Textträger, also der formalen Sichtbarmachung der sprachlichen Zeichen, und der Medialität (vgl. Fix 2008, S. 347). Denn es wirkt sich auf die Form eines Textes aus, ob er mit Tinte auf ein Papier geschrieben wurde oder eine Art von elektronisch vermittelter Kommunikation darstellt (vgl. Habscheid 2000). Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang auch die mediale Verfasstheit von Kommunikaten, ihre Mono- oder Multimodalität (z. B. ausschließlich sprachlich oder mit Bildern und Abbildungen). Zentrale Faktoren der Kommunikationssituation betreffen darüber hinaus das Verhältnis von Produzent und Rezipient (z. B. symmetrisch vs. asymmetrisch, Grade von Nähe und Distanz sowie positiver oder negativer Bewertung) und die raum-zeitliche Situierung, die vielfach nur sehr abstrakt gefasst werden kann (z. B. »Privatraum«, »halb-öffentlicher Raum«, »öffentlicher Raum«).

Funktionale Aspekte der Textsortenbeschreibung stehen bei verschiedenen Klassifikationsversuchen im Vordergrund und werden traditionell an eher abstrakte Kategorien gebunden. So modifiziert Brinker (1985) die Illokutionstypologie Searles (vgl. 1975) in Hinblick auf die Illokutionstypen »Repräsentativ« und »Expressiv« und führt stattdessen eine »Informationsfunktion« und eine »Kontaktfunktion« ein, so dass er zu einer Unterscheidung von fünf grundlegenden Textfunktionen kommt: »Informationsfunktion«, »Appellfunktion«, »Obligationsfunktion«, »Kontaktfunktion« und »Deklarationsfunktion« (vgl. Brinker 1985, S. 98 ff.). Aus pragmatischer Perspektive scheinen vor allem Parametrisierungen geeignet, die einzelne Kommunikationsbereiche in den Blick nehmen und deren Funktions- und Aufgabensystem in die linguistische Klassifikation einbeziehen (vgl. Krieg-Holz 2017, S. 304 ff.). So hat sich für den Bereich der journalistischen Texte eine generelle Differenzierung zwischen Information, Meinungsbildung und Unterhaltung etabliert. Diese Grundfunktionen journalistischer Texte können sich vielfach überlagern, deshalb wird nach der jeweiligen Primärfunktion weiter unterschieden, etwa zwischen meinungsbetonten und informationsbetonten Texten. So ist etwa der Kommentar eindeutig den meinungsbetonten Textsorten zuzuordnen, während die Meldung oder der Bericht zu den informationsbetonten gehören.

Strukturelle Aspekte beziehen sich auf die äußere Form von Textsorten, die in engem Zusammenhang mit der Kommunikationsform (z. B. Brief, Zeitungsartikel) bzw. den materialen und medialen Merkmalen der Kommunikationssituation stehen. Von zentraler Bedeutung ist darüber hinaus der kompositorisch-architektonische Aufbau von Texten, der sich prototypisch als Musterhaftigkeit von Textsorten ausbildet. Diese Musterhaftigkeit betrifft die graphische Gliederung der beschrifteten Fläche, das heißt Einheiten wie Teiltexthe, Absätze, bestimmte Rahmenstrukturen (z. B. Anrede, Betreffzeile) sowie die Anordnung von nicht-sprachlichen Elementen (z. B. Bilder, Logos). Sie ist bei den einzelnen Textsorten sehr unterschiedlich ausgeprägt. So ist gegenüber einer relativ standardisierten Textsorte wie dem Geschäftsbrief etwa eine private E-Mail deutlich weniger standardisiert, eine Textsorte in Formularform (z. B. Steuererklärung) wesentlich stärker. Neben den genannten Aspekten der Textgliederung spielen für die äußere Form von Texten auch Merkmale der Textabgrenzung eine Rolle, die besonders leicht zu identifizieren sind, wenn sie mit den materialen Grenzen des Zeichenträgers zusammenfallen (z. B. Bucheinband) und somit sinnlich stark wahrnehmbar sind (vgl. Krieg-Holz/Bülow 2016, S. 10 f.). Eine Abgrenzung einzelner Textsorten innerhalb von Textsammlungen kann auch sehr klar durch das Layout/Design erfolgen, beispielsweise durch den schwarzen Rand um eine Todesanzeige. Zu den strukturellen Aspekten von Textsorten kann auch der Textumfang gezählt werden. Dies ist an journalistischen Textsorten wie »Meldung«, »Bericht« und »Dokumentation« zu erkennen, die allesamt als informationsbetont gekennzeichnet werden können und sich primär durch ihren Umfang unterscheiden.

In enger Relation zu den bisher genannten Dimensionen der Textsortenklassifikation steht die *stilistische Gestaltung* von Textsorten, die Spezifik ihrer sprachlichen Formulierung (vgl. Krieg-Holz 2016, S. 86). Sie basiert auf einer Vielzahl von Aus-

wahlen aus dem Optionsraum des sprachlichen Systems und betrifft grundsätzlich alle sprachlichen Beschreibungsebenen, wobei die lexikalische und die grammatische traditionell im Zentrum der Betrachtung stehen. Auf der Ebene des Wortschatzes geht es etwa um die Abstufung verschiedener Stilebenen oder die Unterscheidung von neutralen und markierten Elementen, wobei Letztere aus vielfältigen Begrenzungen resultieren können (z. B. sozialer, regionaler, fachlicher, emotionaler Art). Dabei werden Einzelelemente (Wort- oder Wortgruppenlexeme) erfasst, die zusammen mit kookkurrierenden Elementen als stilistisches Merkmalsbündel beschrieben werden können. Neben derartigen Einzelelementen innerhalb der verschiedenen sprachlichen Beschreibungsebenen sind für zahlreiche Textsorten komplexere Strukturen der stilistischen Gestaltung kennzeichnend, die im Folgenden als sogenannte Textmuster beschrieben werden.

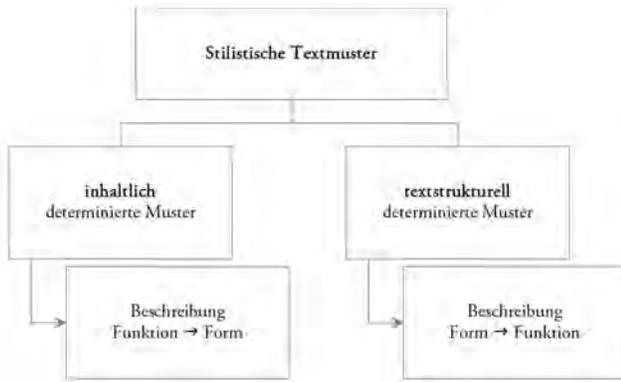
2. Stilistische Textmuster und ihre Beschreibung

Um die stilistische Charakteristik eines Textes zu beschreiben, ist es sowohl im Hinblick auf Textproduktions- als auch auf die Textrezeptionsprozesse äußerst wichtig, alle relevanten Merkmale der Stilqualität zu erfassen. In diesem Zusammenhang können komplexe Strukturen im Sinne von erwartbaren Mustern von besonderer Bedeutung sein.

Unter einem linguistischen Blickwinkel wurden stilistische Textmuster u. a. von Sandig (vgl. 2006, S. 147) untersucht, die den Begriff des »textstilistischen Handlungsmusters« einführt, zwischen »allgemeinen textstilistischen Handlungstypen und Verfahren«, »generellen textstilistischen Mustern« und »komplexen stilistischen Handlungsmustern« unterscheidet und diese als Ausdruck von unterschiedlichen Aspekten stilistischer Kompetenz bewertet. Die einzelnen Muster bzw. Verfahren werden dabei vielfach von einer grundlegenden Funktion innerhalb des Textes (z. B. Bewerten, Emotionalisieren), in anderen Fällen von eher formalen Kriterien wie der Position innerhalb des Textes abgeleitet (z. B. Anfangs- und Endmarkierung). Auf dieser Unterscheidung basiert auch die folgende Systematik, die grundsätzlich zwischen stilistischen Mustern differenziert, die sich aus inhaltlichen Aspekten des Textes ergeben (z. B. Argumentieren) und solchen, die aus strukturellen Anforderungen an Texte resultieren. Diese beiden Perspektiven auf Textmuster machen ein jeweils eigenes Beschreibungsdesign notwendig. Denn im Falle der inhaltlich determinierten Muster sollte die Beschreibung von der Funktion zur Form, bei den strukturell bestimmten Mustern umgekehrt verlaufen (Abb. 1).

Die verschiedenen Textmustertypen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Position und ihrer Reichweite. Inhaltlich bestimmte Muster kommen typischerweise innerhalb eines Kern- oder Haupttextes vor und sind oft satz- bzw. äußerungsübergreifend. Demgegenüber sind strukturell determinierte Muster kleinräumiger zu beschreiben. Sie resultieren vielfach aus strukturellen Anforderungen an Textsorten und befinden sich an zentralen Punkten der Textorganisation. Dabei stellen sie beispielsweise in Form von Überschriften oder Betreffzeilen zugleich Hinweise für die Gliederung und/oder die Abgrenzung von Texten dar.

Abb. 1: Stilistische Textmuster im Überblick (nach Krieg-Holz/Bülow 2016, S. 171)



2.1 Inhaltlich geprägte Textmuster

Als inhaltlich geprägte stilistische Muster sind globalere Techniken für die Ausgestaltung von Texten anzusehen, die den Bau ganzer Textpassagen prägen können. Zur Beschreibung der stilistischen Variation auf dieser Ebene kann das Modell der Vertextungsstrategien genutzt werden. Vertextungsstrategien klassifizieren komplexe Mechanismen der Textbildung, die an bestimmte kommunikative Aufgaben gebunden sind. Sie lassen sich jedoch zum einen nicht strikt regelhaft fixieren, zum anderen können innerhalb einer Textsorte mehrere Vertextungsstrategien kombiniert werden. In der Regel ist dann eine Strategie die dominierende. Vertextungsstrategien sind idealtypische Muster, deren konkrete sprachliche Gestaltung stark variieren kann. Im Folgenden wird von fünf solchen Strategien ausgegangen (Erzählen, Beschreiben, Erklären, Argumentieren und Anweisen), und deren prototypische Merkmale werden skizziert.

Voraussetzung für die Herstellung eines durchgängig narrativen Strukturmusters ist die Erzählbarkeit vergangener Ereignisse (vgl. Hausendorf/Kesselheim 2008, S. 91), wobei die Orientierung am chronologischen Ablauf das Leitmerkmal des *Erzählens* darstellt. Inhaltlich besteht eine Erzählung aus der prozessual-aktionalen Repräsentation eines Ereignisses, das sich aus einzelnen Ereignisphasen konstituieren kann (vgl. Brinker 2005, S. 69 ff.). Insbesondere schriftliches Erzählen wird in der Regel durch das Tempus Präteritum sowie temporale Kohäsionsmittel kodiert. Weitere narrative Struktursignale bestehen u. a. in Episodenmerkmalen (z. B. *im Augenblick*), die die erzählten Ereignisse in ein zeitliches Verhältnis zueinander setzen, oder Iterationsmerkmalen (z. B. *wie so oft*), die Handlungen und Vorgänge als gewohnheitsmäßig ausweisen und dadurch eine Situation gestalten, auf deren Folie das Ungewöhnliche hervortreten kann.

Während Erzähltexte zeitlich strukturiert sind, fassen typische *Beschreibungen* den Textgegenstand räumlich auf, wobei der Textverlauf einem Beschreibungsweg folgt, der sich auf die Wahrnehmbarkeit von Objekten im Raum bezieht und diese

so in eine bestimmte Reihenfolge bringt. Beschreibungen konzentrieren sich auf einen Ausschnitt der Welt, die Dinge, die in diesem vorhanden sind, und deren Eigenschaften. Häufig entsprechen sie sogenannten »Natürlichkeitsprinzipien«, wie »der Wahrnehmung des thematisierten Gegenstandes folgend« oder »von außen nach innen« (vgl. Sandig 2006, S. 193). Typisch für Beschreibungstexte sind das tempusneutrale Präsens und Verben, die Zustände (z. B. *haben, sein, sich befinden*) und Wahrnehmungsakte (z. B. *sehen*) bezeichnen. Darüber hinaus treten eine große Zahl an Passivformen auf, relativ viele Substantive der Klasse »Konkreta«, mit denen auf wahrnehmbare Dinge referiert werden kann, sowie Attribute aller Art, die die Eigenschaften des Beschriebenen benennen.

Die Grundfunktion des *Erklärens* besteht im Wissenstransfer, in der Vermittlung eines erklärenden Zusammenhangs. Dies erfordert, sowohl das Spezifische der Kommunikationssituation als auch die Möglichkeiten der Sinnerfassung beim Rezipienten zu berücksichtigen. Die konkrete Ausgestaltung des Textmusters Erklären kann in Abhängigkeit von diesen Gegebenheiten sehr unterschiedliche Realisierungsformen aufweisen. Kennzeichnend für wissenschaftliche Erklärungen ist es, dass ein Sachverhalt, das Explanandum, aus anderen Sachverhalten, die zusammen als das »Explanans« bezeichnet werden, logisch abgeleitet wird (vgl. Jahr 2000, S. 385). Für erklärende Texte im alltagssprachlichen Bereich ist in der Regel charakteristisch, dass die einzelnen Aussagen durch geeignete sprachliche Verknüpfungsmittel explizit miteinander verbunden werden, um zwischen bestimmten Sachverhalten einen erklärenden Zusammenhang herzustellen. Insbesondere dann, wenn die Sachzusammenhänge per se keine natürliche Folgebeziehung nahelegen, ist die Verwendung von Konjunktionen und Adverbien, die konditional oder kausal verknüpfen, sowie von Verständnishilfen wie explizierenden Zusätzen, Vergleichen usw. notwendig. In fachsprachlichen oder wissenschaftlichen Erklärungstexten werden logisch-semantic Beziehungen stärker über die textuelle Organisation von Inhaltselementen, wie die syntaktische Abfolge, bestimmt. Die Einzelaussagen treten dabei häufig in Form von Nominal- und Partizipialkonstruktionen auf.

Die Textmuster Argumentieren und Anweisen können als direkt handlungsorientiert charakterisiert werden. Während das Argumentieren zum rational eingesehenen Handlungsvollzug führen soll, wird beim Anweisen normalerweise auf Begründungen verzichtet, weil die Sachverhalte entweder zu trivial sind (z. B. Gebrauchsanweisungen, Kochrezepte) oder asymmetrische Rollenkonstellationen vorliegen.

Die Voraussetzung für *Argumentationen* bilden ein Konflikt/eine Kontroverse oder die grundsätzliche Absicht, die Meinung des Kommunikationspartners beeinflussen zu wollen. Dies kann sich in der begründenden und stützenden Qualität von Aussagen (Begründungen, Behauptungen), im Rückbezug auf Normen, Regeln und Werte sowie in der Auswahl der Ausdrücke spiegeln (z. B. *bezweifeln, für – gegen*). Beim Argumentieren geht es immer um Simultanität, d. h. darum, den Rezipienten durch ein Mitvollziehen zu den gleichen Folgerungen bzw. zur Übernahme eines Schemas zu bewegen. Zu den typischen sprachlichen Merkmalen des Argumentierens gehören Verben, die den konfliktären Hintergrund anzeigen

(z. B. *bestreiten*) oder argumentative Sprechhandlungen bezeichnen (z. B. *beweisen*, *rechtfertigen*); darüber hinaus sprachliche Formen, die Geltungsansprüche von Äußerungen stützen bzw. deutlich machen, indem sie sich auf die Gültigkeit, Relevanz oder Eignung von Äußerungen beziehen (z. B. *strittig*, *vermutlich*, *treffend*; vgl. Hausendorf/Kesselheim 2008, S. 95 f.). Dabei kann die stützende Qualität von Textelementen explizit markiert werden (z. B. durch kausale Konnektoren). In vielen Fällen müssen sie jedoch wissensabhängig inferiert werden, weil die Offenlegung der Argumentation prinzipiell fakultativ ist.

Das Textmuster *Anweisen* tritt nur in wenigen Textsorten dominant auf. Als prototypisch anweisende Textsorten gelten u. a. Gebrauchsanweisungen, Bedienungsanleitungen oder Kochrezepte. In formaler Hinsicht ist für Anweisungen typisch, dass jeder Anweisungszug satzweise erfolgt und sich das Muster einer charakteristischen additiven Aufeinanderfolge von Handlungsschritten ergibt. Typische Zeichen von Handlungsaufforderungen sind Imperative, deren starke Ausdruckswirkung etwa durch den Verzicht auf das Ausrufezeichen (z. B. Ersatz durch Punkte) oder eine weichere kontextuelle Einbettung abgemildert werden kann. Wenn Anweisungen weniger direkt bzw. höflicher verstanden werden sollen, werden anstelle von Imperativen andere Verbformen wie Infinitive, Präsens- oder Futurformen eingesetzt. Zu den Merkmalen des Anweisens zählen außerdem die Verkürzung von Sätzen und die überdurchschnittlich häufige Verwendung von Handlungsverben (z. B. *entfernen*, *öffnen*).

2.2 Strukturell geprägte Textmuster

Die Beschreibung von Textmustern, die sich aus strukturellen Anforderungen an Texte ergeben, setzt zunächst eine textsortenspezifische Perspektive voraus, die Texte jeweils als typische oder weniger typische Exemplare einer Textsorte beschreibt. Textsorten sind an bestimmte Kommunikationssituationen gebunden, die die Ausprägung ihrer äußeren Gestalt und ihrer Struktur maßgeblich bestimmen. Dies betrifft rein quantitative Aspekte wie den Textumfang ebenso wie qualitative (z. B. attraktive oder ästhetische Gestaltung) und führt überwiegend zu einer Musterhaftigkeit der Textgliederung. Gerade bestimmte Gliederungssignale, die die Aufteilung einer textuellen Obereinheit in Untereinheiten anzeigen, weisen häufig strukturell determinierte Muster auf. Hierzu gehören etwa die verschiedenen Formen von Überschriften in Zeitungen, Zeitschriften oder Prospekten, die Betreffzeilen von Geschäftsbriefen usw. Allein schon durch ihre Extrastellung sind sie mit bestimmten Funktionen verbunden, die von Sandig (vgl. 2006, S. 223 ff.) zum Beispiel als »Hervorheben« oder »Informationen gewichten« bezeichnet werden. Deshalb treten bevorzugt Textmuster auf, die Ausdruck eines originellen und kreativen Sprachgebrauchs sind. Diese lassen sich zwar nur schwer einer strengen Typologie zuordnen, können jedoch nach der Art ihres Abweichens klassifiziert werden, indem das Invariante, das sich Wiederholende der sprachlichen Form beschrieben wird. Mögliche Ansatzpunkte dafür sind zum einen der Strukturtyp, das heißt die syntaktische Form des Textmusters, zum anderen ist es die Spezifik der lexikali-

schen Ausfüllung. Im Folgenden werden exemplarisch fünf solche Muster vorgestellt, die in alltäglichen Gebrauchstexten besonders häufig vorkommen.

Bereits ein erster Blick auf Textmuster, die an prominenten Positionen mit Textorganisationsfunktion vorkommen, zeigt, dass diese – im Vergleich zu Sätzen, wie sie in kohäsiven Textabschnitten vorkommen – auffallend kurz sind. Diese Kürze ist Ausdruck einer fehlenden Explizitheit, die häufig die notwendige Basis für kreative Zuordnungen bildet. In diesem Zusammenhang ist das Auftreten von syntaktischen Reduktionsformen von großer Bedeutung. Es betrifft neben bestimmten Satzbauplänen, die die Maximalzahl möglicher Aktanten nicht ausnutzen, vor allem die Ellipsenbildung bzw. Satzverkürzungen und Satzfragmente.

Mit dem Begriff der Ellipse können in einem weiteren Sinne sämtliche Formen der Auslassung syntaktischer Elemente eines Satzes verstanden werden, die das syntaktische Minimum, das heißt die zweigliedrige, nominativische und verbale Struktur des deutschen Satzes unterschreiten. Diese werden aufgrund ihrer Bedeutung für das Herstellen strukturell determinierter Textmuster im Folgenden terminologisch abgegrenzt und als »Satzverkürzung« oder (bei extrem kurzen Varianten) als »Satzfragment« bezeichnet. Eine entsprechende Unvollständigkeit von Sätzen verfügt prinzipiell über ein besonderes stilistisches Potential im Hinblick auf die Erzeugung von Expressivität. Dafür sprechen auch die in zahlreichen Gebrauchstextsorten auftretenden »unechten« Satzverkürzungen, die durch das von syntaktischen Regelmäßigkeiten abweichende Interpungieren, das heißt das rein ausdrucksseitige Zerschneiden vollständiger Sätze, entstehen (z. B. *Das Geld ist wieder da. Die Hoffnung nicht.*).

Für einen großen Teil strukturell geprägter Textmuster ist das Aussparen sprachlicher Elemente eine notwendige Voraussetzung, für einige ist es das einzige formale Beschreibungsmerkmal. Hierbei kann entsprechend der Zweigliedrigkeit des deutschen Satzes zwischen den Typen der »Satzverkürzung durch Subjektauslassung«, der »Satzverkürzung durch Prädikatsauslassung« sowie dem »Satzfragment«, einer mehr oder minder komplexen syntaktischen Struktur ohne Subjekt und Prädikat, unterschieden werden.

Das Textmuster *Satzverkürzung durch Subjektauslassung* repräsentieren die folgenden Beispiele aus dem Bereich der Werbung bzw. des Marketings:

Holt mehr aus jedem Tropfen.
Schaut auch im Dunkeln voraus.
Hält andere selbständig auf Distanz.

Die Vorfeldposition ist nicht besetzt. Dies bewirkt gerade am Textanfang oder bei Einzelstellung, dass die Äußerung nicht vollständig eingeordnet werden kann, weil unklar bleibt, worauf sie sich bezieht. Damit wird Spannung erzeugt und das Interesse auf die fehlende semantische Rolle bzw. auf den nachfolgenden Text gelenkt. In der Regel bildet das ausgelassene Element das Thema des Bezugskontextes (z. B. *Schaut auch im Dunkeln voraus. Mit der Dunkelheit kommt die Zeit von BMW Night Vision.*) oder erscheint als rhematisches Subjekt des Nachfolgesatzes.

Beispiele für das Textmuster *Satzverkürzung durch Prädikatsauslassung* sind:

Wahl zum FIFA-Chef erst im Januar
Die Integral-Aktivlenkung: einzigartig wie jede Kurve.

Das fehlende Prädikat kann hier in der Regel durch Kopulaverbformen wie *ist* oder *sind* ergänzt werden. Dementsprechend stellt dieses Muster eine zweigliedrige Struktur dar, die problemlos als vollständige Aussage rekonstruiert werden kann. Bei einigen Musterexemplaren werden die Prädikatsleerstellen mit einem Platzhalter-Element, einem Interpunktionszeichen wie dem Doppelpunkt, dem Gedankenstrich oder dem Punkt besetzt. Dabei bewirkt ein Gedankenstrich oft die Hervorhebung der anknüpfenden Einheit (z. B. *Der neue BMW7er – hellwach, selbst in tiefster Nacht.*), ein Doppelpunkt die enge Verbindung von zwei Satzteilen. In funktionaler Hinsicht dient das Muster zumeist der Kondensation des Bezugstextes (im Sinne einer thematischen Überschrift), vielfach erfolgt dabei auch Bewertung der im Bezugstext gegebenen Informationen.

Bei den Äußerungen, die dem Textmustertyp Satzfragment entsprechen, handelt es sich um Bruchstücke von Sätzen, die in syntaktischer Hinsicht durch ein Subjekt und ein Kopulaverb (z. B. »*Das ist...*«, seltener auch ein Verb der persönlichen Einschätzung) sowie mitunter einen bestimmten oder unbestimmten Artikel vervollständigt werden können, zum Beispiel:

Eine Theorie, die in der Praxis Leben retten kann.
Rückschlag für die Demokratie

Dieses Muster ist besonders geeignet, um eine Behauptung zu äußern bzw. den thematisierten Sachverhalt zu bewerten. Durch die Aussparung des Subjekts als Bezugssphäre des prädikativen Elements erfolgt jedoch keine explizite Bewertung, denn diese setzt eine Thematisierung des zu bewertenden Sachverhalts voraus. Gleichzeitig werden die einzelnen Aussagen kürzer, so dass wesentliche Aspekte akzentuierter kommuniziert werden können.

Gegenüber den drei letztgenannten Textmustern ergeben sich andere durch eine besondere lexikalische Ausfüllung. Diese kann wiederum ergänzt werden durch Formen syntaktischer Unvollständigkeit oder eine herausgehobene Wortstellung (etwa mithilfe rhetorischer Figuren der Umstellung, wie Chiasmus und Antithese). Lexikalische Muster sind Ausdruck eines kreativen, spielerischen Umgangs mit Sprache. Die Intention des Textproduzenten, einen besonders wohlgeformten und stilisierten Text zu gestalten, soll sich deshalb bei den zwei folgenden Typen in der Bezeichnung »ästhetisch« spiegeln.

Beim *assoziativ-ästhetischen Textmuster* wird mit dem semantischen Gehalt oder der Formativstruktur einzelner Lexeme gespielt zum Beispiel:

Höchstleistung ist ganz leicht.
Ideale formt man aus Ideen.

Dies erfolgt etwa, indem semantische Gegensätze einander gegenübergestellt werden (z. B. *-leistung* und *leicht*), oder mit Elementen einer Wortfamilie gespielt wird (z. B. *Ideale, Ideen*). Die Verständlichkeit der Exemplare dieses Mustertyps ist unterschiedlich stark an den Bezugstext gebunden. Ihre Wirkung hängt vor allem davon ab, ob die Rezipienten die Figuriertheit der Strukturen erkennen und als Merkmal ästhetischer Textgestaltung interpretieren. Exemplare dieses Textmusters dienen dazu, Texte wirkungsvoller – im Sinne einer ansprechenden, unterhaltenden sprachlichen Formgebung – zu gestalten.

Ein fünfter Typ strukturell determinierter Textmuster, der *affektiv-ästhetische*, verfügt ebenfalls über das Merkmal der Figuriertheit. Er unterscheidet sich vom vierten hinsichtlich der Art der verwendeten Figuren, denn er basiert auf bestimmten Gedankenfiguren – wie der Ironie, der rhetorischen Frage (z. B. *Was sind schon Sekunden? Für einen Mercedes der Unterschied zwischen einem Unfall und hervorragendem Schutz.*; vgl. Ueding/Steinbrink 2005) – oder auf einem Spiel mit Intertextualität (z. B. *Tausend und eine Macht / Er kam, sah und lachte.*). Dies dient der emotionalen Stimulierung im Hinblick auf die Erläuterung und Detaillierung eines Themas. Als kreative Operationen gehen solchen affektiv-ästhetischen Strukturen Denkmethode wie »Verfremden«, »Herstellen ungewöhnlicher Verbindungen« oder auch ein »Visualisieren« voraus, das einen Aspekt in bildlich-anschaulicher Form darstellt, um dadurch eine stärkere kognitive Aktivierung auszulösen. Auch hier wird die Aussage in der Regel durch den Kontext thematisch eingeordnet, die zentralen Argumente werden ausführlich dargestellt und präzisiert sowie erläuternde Einschränkungen vorgenommen, zum Beispiel:

Tod und Spiele

Die Weltmeisterschaft, die keiner will – warum die fußballbegeisterten Brasilianer protestieren, statt zu feiern. (*Der Spiegel* 20/2014, S. 7)

3. Textsorten und Textmuster als schreibdidaktischer Gegenstand

Das Ziel der modernen Schreibdidaktik sind die Lehr- und Lernbarkeit des Schreibens im Sinne der Entwicklung einer Schreib- und Textkompetenz. Textkompetenz umfasst zunächst allgemein die Fähigkeit, Texte zu erstellen. Hinzu kommt ein Wissen über Textsorten, das als Grundlage für die Produktion angemessener Texte – etwa in Hinblick auf Kommunikationsbereiche, -ziele oder -situationen – anzusehen ist.¹ Zu diesem Textsortenwissen gehört inhaltliches Wissen und Sprachwissen, pragmatisches Wissen und vor allem ein Musterwissen.

Es gehört zu den Aufgaben der Sprachdidaktik, fortwährend über die Gegenstände, die im Deutschunterricht behandelt werden, nachzudenken und zu hinter-

1 Der Aspekt der Angemessenheit bezieht sich dabei neben der Gestaltung von Texten in Relation zu bestehenden Textsortenmustern in erster Linie auf den Stil, also die Art der sprachlichen Formulierung (vgl. Krieg-Holz/Bülow 2016, S. 144 ff.)

fragen, welche Bildungsaufgabe sie erfüllen. Der Erwerb von Textkompetenz gilt in diesem Zusammenhang zwar als absolut unstrittig, weil er eine grundlegende Voraussetzung für sozial erfolgreiches Handeln darstellt und somit eine zentrale »Schlüsselqualifikation« für zahlreiche Berufsfelder. Jedoch herrscht keine Einigkeit darüber, welche sprachwissenschaftlichen Gegenstände für die Entwicklung von Textkompetenz nutzbar gemacht werden können. Im Folgenden soll gezeigt werden, inwiefern die theoretischen Ausführungen zu Textsorten und Textmustern unter linguistischer Perspektive für die Anwendung in schreibdidaktischen Konzepten geeignet sind.

Die vorgenommene Unterscheidung zwischen inhaltlich determinierten und strukturell determinierten Textmustern ist in ein umfassendes Modell zur Vermittlung von Textmustern, wie es von Rezat/Feilke (in diesem Heft) vorgeschlagen wird, aus verschiedenen Gründen gut integrierbar. Zum einen verweist die Kategorie der strukturell determinierten Textmuster auf den Aspekt der Musterhaftigkeit von Textsorten, der auf der »Textsortenebene« (vgl. Rezat/Feilke in diesem Heft; Brinker/Cölfen/Pappert 2014, S. 101 ff.) neben der/den globalen Textfunktion(en) vor allem auf die äußere Form und Struktur von Texten abhebt. Die kompositionelle Architektur von Textsorten (zur Striktheit derartiger Vorgaben s. u.) gibt zugleich die zentralen Punkte der Textorganisation vor, an denen strukturell determinierte Textmuster genuin auftreten. Auf der »Texthandlungsebene« (vgl. Rezat/Feilke in diesem Heft; Fandrych/Thurmair 2011, S. 21) befinden sich die jeweils zu realisierenden funktional-thematischen Bausteine von Textsorten, die insbesondere die Kategorie der inhaltlich determinierten Textmuster betreffen (Erzählen, Beschreiben, Argumentieren usw.²). Daraus leiten sich auf der »Textprozedurebene« (vgl. Rezat/Feilke in diesem Heft, Feilke 2014) einerseits sogenannte Basisprozeduren ab, die mehr oder minder flexibel einsetzbare Teilhandlungen umfassen, die für die Konstitution inhaltlich determinierter Textmuster notwendig sind. Im Falle des Erzählens gehört dazu beispielsweise das schrittweise Vorgehen entsprechend der chronologischen Reihenfolge im Präteritum, beim Anweisen die additive Aufeinanderfolge von Handlungsschritten. Andererseits geht es auf der Ebene der Textprozeduren um die konkrete thematische Ausgestaltung inhaltlich determinierter Muster (z. B. Erzählen im Rahmen eines klassischen Märchens) und die Art ihrer Formulierung (z. B. *Es war einmal ...; Da sprach der Sohn ...*) im Sinne von textsortenspezifischen Prozeduren. Auf der lokalen Ebene der Textprozeduren liegen darüber hinaus auch die exemplarisch genannten Techniken der Herstellung strukturell determinierter Muster (z. B. Prädikatsauslassung) sowie deren textsortenspezifische stilistische Ausgestaltung (z. B. Verwendung von Hochwertwörtern wie z. B. *Genuss, Dynamik* in Printanzeigen).

2 Texthandlungstypen werden mitunter unterschiedlich kategorisiert. So zählen Fandrych/Thurmair (vgl. 2011, S. 21) neben den oben genannten Mustern Erzählen, Beschreiben, Erklären, Instruieren und Argumentieren noch das Berichten zu den relevanten Texthandlungstypen für das schulische Schreiben.

Abb. 2: Textmuster auf den Ebenen der Textorganisation
(in Erweiterung von Rezat/Feilke in diesem Heft, S. 34)



Im Modell von Rezat/Feilke (in diesem Heft) wird der Begriff der Textmusterkompetenz so weit gefasst, dass er sowohl die »globale Textorganisation« als auch die »lokale Textorganisation« umfasst (Abb. 2). Entsprechend ihrer Terminologie gehören zum globalen Textmusterwissen zum einen die Funktion der Textsorte, die bestimmte Texthandlungstypen nach sich zieht, zum anderen ihr Aufbau im Sinne der kompositionellen Struktur. Auf der Basis der hier vorgestellten Kriterien für die Klassifikation von Textsorten und Textmustern ist es einerseits möglich, die genannten Wissenstypen zu ergänzen und zu präzisieren. Andererseits wird verdeutlicht, dass Musterhaftigkeit zum einen auf lokaler Ebene in Form von eingeübten sprachlichen Prozeduren zum Tragen kommt, zum anderen eng an ein Wissen über Textsorten und ihre äußere Form und Strukturiertheit gebunden ist. Damit verbunden sind wiederum Mustertypen, die kennzeichnend für die zentralen Punkte der Textorganisation sind.

In Bezug auf die Prozesse der Textproduktion und Textrezeption ist davon auszugehen, dass die Kommunikationsbeteiligten ihre im Bewusstsein gespeicherte kommunikative Erfahrung und das entsprechende Wissen über Texte intuitiv oder bewusst einsetzen. Musterwissen ist folglich eine integrale Komponente vorgängiger Kommunikationserfahrung. Wie oben bereits angedeutet, sind Textsorten jedoch in sehr unterschiedlichem Maße standardisiert. Vielmehr ist eine Skala anzunehmen, an deren einem Ende Texte in Formularform stehen, am anderen Ende Texte, bei denen die individuelle Aussage- und Gestaltungsabsicht eine zentrale Rolle spielt. Dazwischen befinden sich Textsorten, die mehr oder weniger stark standardisiert sind und insofern als kommunikative Routinen auf der Textsortenebene bezeichnet werden können, als sie einander stark ähneln. Im Falle von stärker standardisierten bzw. formalisierten Textsorten wie einem Geschäftsbrief sind Aspekte der äußeren Form und Gliederung wie die Platzierung von Anschrift, Datumsangabe, Betreff, Anrede- und Verabschiedungsformen großenteils normiert und vorgegeben, während bei denjenigen Textsorten, bei denen die individuelle Aussage- und Gestaltungsabsicht des Textproduzenten eine weit größere Rolle spielt, nur noch bestimmte Eckdaten angegeben werden können.

Die Ebene der Textgliederung und damit auch der Aspekt der Musterhaftigkeit auf der Textsortenebene lässt sich bei diesen zuletzt genannten, wenig standardi-

sierten Textsorten insbesondere anhand der Fragen, in welchem Ausmaß ein Text eine Textsorte repräsentiert und wie er mit den entsprechenden Vorgaben umgeht, beschreiben (vgl. Krieg-Holz/Bülow 2016, S. 22 ff.). Das lässt sich etwa an Textsorten wie der »Werbeanzeige« zeigen, weil diese die Aufmerksamkeit des Rezipienten erregen sollen und deshalb sehr verschieden gestaltet sind, um jede Stereotypisierung zu vermeiden. Gleichwohl ergeben sich Gemeinsamkeiten vieler ein- bis zweiseitiger Printanzeigen bezüglich der äußeren Gliederung des Textes in mehrere, meistens drei funktionale Textelemente (Schlagzeile, Fließtext und Slogan). Besonders auffällig sind die unterschiedlichen Erscheinungsformen der Schlagzeile, die sich nicht zwangsläufig im oberen Teil befinden muss, sondern auch zwischen Bild und Fließtext, innerhalb des Bildes oder seltener am Anzeigenrand platziert sein kann. Sie kann auch aus zwei oder mehreren sich ergänzenden Teilen oder einem optisch hervorgehobenen Kurztext bestehen. Ein eindeutiges Identifikationsmerkmal der Schlagzeile ist ihre Typographie, denn sie erscheint im Vergleich zu anderen Textelementen fast ausnahmslos in fetteren und größeren Lettern oder ist in Form von Kursiv- und/oder Versal- und/oder Sperrdruck usw. hervorgehoben. In den meisten Anzeigen findet sich zudem in variierender Position ein Fließtext, der das Thema der Schlagzeile näher ausführt und präzisiert oder das Bildmotiv der Anzeige sprachlich formuliert bzw. mit weiteren Angaben ergänzt. Der Fließtext kann auch ein lediglich graphisches Kommunikationselement der Anzeige sein, das insbesondere bei kurzzeitig betrachteten Anzeigen allein durch die Form eines zusammenhängenden Schriftblocks eine gewisse Glaubwürdigkeit erzeugt. Hinsichtlich der Textlänge und der äußerlichen Gestalt variieren Fließtexte sehr. Längere Texte enthalten vielfach Gliederungsmerkmale wie Einzüge, Absätze oder Zwischenüberschriften. In vielen Anzeigen folgen auf den Fließtext sogenannte Claims, das heißt kurze Zusammenfassungen, die inhaltlich eng an den jeweiligen Fließtext gebunden sind. Der Slogan wird anzeigen-, in der Regel auch medienübergreifend eingesetzt und als eine Textkonstante verstanden, die unabhängig vom jeweiligen Werbemittel an ein bestimmtes zu Bewerbendes gebunden ist. Er beinhaltet immer den Firmen-, Marken- oder Produktnamen, weil eine seiner wichtigsten Funktionen darin besteht, diesen Namen bekannt zu machen. Meist befindet sich der Slogan an einer exponierten Position innerhalb der Printanzeige, vorzugsweise am unteren rechten Ende. Besondere Bedeutung für die Gestaltung von Werbeanzeigen haben neben diesen drei zentralen Textelementen vor allem Bildmotive.

Hinsichtlich der funktionalen Beschreibung der einzelnen Elemente ist hier lediglich zu bemerken, dass Schlagzeilen und Bildelemente häufig insofern übereinstimmen, als sie den Rezipienten zum Betrachten der gesamten Anzeige veranlassen sollen. Dabei können sie sich in vielen Fällen kommunikativ ergänzen, wenn etwa durch Wechselbeziehungen zwischen Schlagzeile und Bildelement das Erzielen witziger Effekte intendiert wird. Die Textsorte Printanzeige ist in ihrer Musterhaftigkeit (z. B. in typischen Textsammlungen wie einer Zeitschrift) häufig dadurch zu identifizieren, dass sie deutlich von anderen Textsorten abweicht. Dies ergibt sich hauptsächlich durch die typographischen Besonderheiten ihres Layouts.

Darüber hinaus ist das Auftreten strukturell determinierter Muster in ihren Textelementen charakteristisch.

Die exemplarischen Ausführungen zur Textsorte Werbeanzeige sollen dazu dienen, aus sprachwissenschaftlicher Perspektive insbesondere auf zwei Aspekte hinzuweisen, die in Zusammenhang mit der schulischen Vermittlung von Textmusterwissen bedeutsam sind. Dies betrifft erstens die Notwendigkeit, zwischen in der Alltagskommunikation gebräuchlichen Textsorten und didaktischen Gattungen, die als »Idealtypen« (vgl. Rezat/Feilke in diesem Heft; Schneuwly/Dolz 1997) nur in der Schule realisiert werden, zu unterscheiden. Bereits Krause (2000, S. 41) definiert Textsorten als sozial-historisch entstandene und überlieferte, in der gesellschaftlichen Praxis real existierende typische Formen der sprachlichen Kommunikation, die Abstraktionen über eine Vielzahl von Textsortenexemplaren darstellen. Für viele schulische Textsorten trifft diese Bestimmung nicht zu, da sie weder sozial tradiert noch prototypisch sind. In derartigen Fällen stellt Angemessenheit (vgl. Krieg-Holz/Bülow 2016, S. 158) kein in der Sprachgemeinschaft etabliertes stilistisches Kriterium dar, sondern eine künstlich geschaffene Normierung. Dies manifestiert sich sowohl in inhaltlichen Vorgaben als auch in solchen, die die sprachliche Form und die äußere Struktur dieser Textsorten betreffen. Sie spiegeln sich unmittelbar in schulischen Anleitungen und stellen zugleich die zentralen Bewertungskriterien dar (z. B. Vorgabe der Zeitform Präsens für den inneren Monolog). Das Erlernen und der praktische Umgang mit derartigen künstlich vorgegeben Textsorten erfolgt anders als mit historisch gewachsenen. Sie können deshalb im Rahmen einer Schreibdidaktik, die »die Schreiber befähigen soll, möglichst vielfältigen stilistischen Anforderungen unterschiedlicher Schreibsituationen und Textsorten gewachsen zu sein und eigenständig Formulierungsentscheidungen treffen zu können« (Steinig/Huneke 2011, S. 138) nur bedingt geeignet sein.

Zweitens machen Textsorten wie Werbeanzeigen (Ähnliches gilt für zahlreiche journalistische Textsorten) deutlich, dass das Sprachwissen auf allen Ebenen der Textproduktion, insbesondere aber auf der Ebene der Textprozeduren, pragmatisches und stilistisches Wissen im Sinne einer Formulierungskompetenz umfasst (vgl. Krieg-Holz/Bülow 2016, S. 274). Zur Förderung von Formulierungskompetenz trägt der Umgang mit Textsorten, die primär oder sekundär eine ästhetische Textfunktion aufweisen, auf besondere Weise bei. Denn er veranschaulicht zwei zentrale Facetten der Textherstellung: zum einen die Orientierung an formalen und inhaltlichen Regeln und Vorgaben und zum anderen die Notwendigkeit einer individuellen und kreativen Ausgestaltung, etwa in Bezug auf ein intendiertes Abweichen. Dies stimmt auch mit dem paradoxen Aspekt des sprachlichen Stilbegriffs überein, den Eroms (2008) mit dem Bild der Janusgesichtigkeit fasst. Es bezieht sich auf seinen Doppelcharakter, denn der Stil eines Textes gehorcht einerseits Konventionen und Normen, andererseits wird erwartet, dass er eine individuelle Komponente hat, was bis zu einem gewissen Grade gerade die Durchbrechung von Normen verlangt.

Im Hinblick auf die Entwicklung der individuellen Schreibfähigkeit des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin sowie ihres persönlichen Ausdrucks scheint die Reflexion über die hier genannten Aspekte von Textsorten und Textmustern

sehr lohnenswert. Denn sie zeigt einerseits, dass Texte aufgrund sprachlicher Muster auf verschiedenen Ebenen der Textorganisation einzelnen Textsorten, Kommunikationsbereichen oder Funktionen zugeordnet werden können. Andererseits können derartige Muster aus verschiedenen Perspektiven beschrieben werden, die auf der einen Seite auf die Erfüllung bestimmter Vorgaben und die Orientierung an Normen und Konventionen abzielen, auf der anderen generalisierte Strategien des sprachlichen Abweichens offenlegen, die einer individuellen mitunter kreativen Ausformung bedürfen.

Literatur

- BRINKER, KLAUS (1985): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- DERS. (2005): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- BRINKER, KLAUS; CÖLFEN, HERMANN; PAPPERT, STEFFEN (2014): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- EROMS, HANS-WERNER (2008): *Stil und Stilistik. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- FANDRYCH, CHRISTIAN; THURMAIR, MARIA (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analyse aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg (= Stauffenburg Linguistik).
- FEILKE, HELMUTH (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas; Feilke, Helmuth (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Freiburg: Fillibach bei Klett, S. 11–34.
- FIX, ULLA (2008): Nichtsprachliches als Textfaktor: Medialität, Materialität, Lokalität. In: *ZGL* 36, S. 343–354.
- HABSCHIED, STEPHAN (2000): »Medium in der Pragmatik«. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: *Deutsche Sprache*, H. 2, 28. Jg., S. 126–143.
- HAUSENDORF, HEIKO; KESSELHEIM, WOLFGANG (2008): *Textlinguistik fürs Examen*. Göttingen: V & R.
- JAHR, SILKE (2000): Vertextungsmuster Explikation. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Band 1. Berlin-New York: de Gruyter, S. 385–397.
- 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, ULRIKE (2016): Zur Beschreibung von Sachtexten. Eine Annäherung aus textlinguistischer Sicht. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 2, 40. Jg., S. 79–94.
- DIES. (2017): *Textsortenstile – Stilbeschreibung und Textsortenklassifikation*. Berlin: Frank & Timme.
- KRIEG-HOLZ, ULRIKE; BÜLOW, LARS (2016): *Linguistische Stil- und Textanalyse. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr.
- RENNER, KARL NIKOLAUS (2007): *Fernsehjournalismus*. Konstanz: UVK
- SANDIG, BARBARA (2006): *Textstilistik des Deutschen*. Berlin: de Gruyter.
- SCHNEUWLY, BERNARD; DOLZ, JOAQUIM (1997): Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. In: *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, Nr. 15, S. 27–40.
- SEARLE, JOHN R. (1979): A Taxonomy of Illocutionary Acts. In: Ders.: *Expression and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 1–29.
- STEINIG, WOLFGANG; HUNEKE, HANS-WERNER (2011): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- UEDING, GERT; STEINBRINK, BERND (2005): *Grundriß der Rhetorik. Geschichte – Technik – Methode*. Stuttgart: Metzler.

Sara Rezat, Helmuth Feilke

Textsorten im Deutschunterricht

Was sollten LehrerInnen und SchülerInnen können und wissen?

Textmuster- und Textsortenwissen stellen wesentliche Teilkompetenzen von Textmusterkompetenz dar. Textmusterkompetenz wiederum ist die Voraussetzung, um Textmuster in Form konkreter Textexemplare einer Textsorte zu realisieren. Auf der Grundlage eines integrativen und funktionalen Textverständnisses entwickeln wir in diesem Beitrag ein Modell des Textmusterwissens und stellen davon ausgehend Strategien zur Vermittlung von Textmusterkompetenz vor.

Schreibenlernen impliziert immer die Aneignung sprachlicher Werkzeuge; dies geschieht am besten über bewusste schulische Vermittlung solcher Werkzeuge. Anders gesagt: ich behaupte, dass die Arbeit an Textmustern oder Textarten zentraler Gegenstand des Aufsatzunterrichts sein soll. (Schneuwly 1995, S. 118)

Leitlinie einer differenzierten Schreibdidaktik sollte die Schreibfunktion sein, über die sich die am Schreibprozess Beteiligten im Klaren sein müssen. Sie ist die motivationale und intentionale Basis des Schreibens und damit Voraussetzung für sinnvolle, prozessbezogene Entscheidungen der schreibenden Schüler und des unterrichtenden Lehrers. (Fix 2000, S. 321)

Die beiden Zitate spiegeln unterschiedliche Zugänge des Schreibunterrichts bzw. zum Schreibenlernen. Während Bernard Schneuwly die Arbeit an Textarten bzw. Textsorten als zentralen Gegenstand des Aufsatzunterrichts fokussiert, ist für Martin Fix die Schreibfunktion die zentrale Leitlinie des Schreibunterrichts. Fix'

SARA REZAT ist Professorin für Germanistische Sprachdidaktik an der Universität Paderborn und Mitherausgeberin der Zeitschrift *Fördermagazin*. Arbeitsschwerpunkte: Schreib- und Textdidaktik, materialgestütztes Schreiben, sprachliche Aspekte des Lernens im Fachunterricht, Bewerten und Beurteilen im Deutschunterricht, Musik und Sprache. E-Mail: sara.rezat@uni-paderborn.de

HELMUTH FEILKE ist Professor für Germanistische Linguistik und Sprachdidaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen und Mitherausgeber von *Praxis Deutsch* und *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*. Arbeitsschwerpunkte: Sprach- und Kompetenztheorie, Literale Kompetenz, Bildungssprache, Textprozeduren, Schreibdidaktik. E-Mail: helmuth.feilke@germanistik.uni-giessen.de

Auffassung entspricht damit der gegenwärtigen Ausrichtung der Schreibdidaktik, die durch einen starken Funktions- und Prozessbezug gekennzeichnet ist (vgl. u. a. Fix 2000, 2008; Becker-Mrotzek 2014; Schmölzer-Eibinger 2014; Neumann/Steinhoff 2015). Beide Zugänge schließen sich aber bezogen auf Ausbildung von Textmusterkompetenz nicht aus, sondern nehmen unterschiedliche Ebenen und Aspekte von Texten in den Blick. Während durch eine Genreorientierung¹ stärker Aspekte der globalen Textorganisation fokussiert werden, geraten durch die Orientierung an Schreibfunktionen stärker Aspekte der lokalen Textorganisation in den Blick:

Der pädagogische Weg, der über Textsorten (Genres) führt, berücksichtigt stärker den Text als Ganzes in seiner kontextuellen Einbettung, mit seiner Zielsetzung, seinen Strukturen und Strategien [...]. Der funktionale Weg dagegen berücksichtigt stärker die Intentionalität von Texten, Textabschnitten oder einzelnen Äußerungen und die Optionen für ihre sprachliche Realisierung, aber auch er führt aufsteigend zur Betrachtung eines Textes als (un-)typischer Vertreter einer Gattung. (Thürmann/Vollmer 2017, S. 307)

Welchen Beitrag beide Zugänge für die Ausbildung von Textmusterkompetenz leisten und wie beide Zugänge für die Vermittlung von Textmuster- und Textsortenwissen gewinnbringend integriert werden können, ist Thema dieses Beitrags. Dafür werden zunächst begriffliche und theoretische Grundlagen zu unserem Textbegriff und dem Verhältnis von Textsorte und Textfunktion geklärt. Wir skizzieren dann das Vorgehen textsortenorientierter und funktionsorientierter schreibdidaktischer Ansätze. Anhand eines Unterrichtsmodells wird im nächsten Schritt exemplifiziert, wie Textmusterkompetenz aus einer komplementären Perspektive vermittelt werden kann. Ausgehend davon entwickeln wir ein Modell des Textmusterwissens und stellen Implikationen für die Vermittlung von Textmusterkompetenz vor.

1. Textbegriff, Textebenen, Verhältnis von Schreibfunktion und Textsorte

Wir verstehen Textsorten als typische, musterhafte Verbindungen, bestehend aus spezifisch kontextuellen, funktionalen und strukturellen Merkmalen (vgl. u. a. Brinker/Cölfen/Pappert 2014, Schröder 2003). Die sprachliche Gestalt ist dabei das zentrale Kriterium für eine Textsorte (vgl. Adamzik 2014, S. 248), denn sie ist ausschlaggebend für das Erkennen bzw. die Zuschreibung inhaltlicher und funktionaler Eigenschaften zu einem Textexemplar.

Grundlegend für unser Textverständnis ist, dass in Texten komplexe Handlungen vollzogen werden, die wiederum aus Teilhandlungen bestehen. Damit verbun-

1 Wir verwenden die Begriffe Textsorte und Textgenre synonym. Im aktuellen didaktischen Diskurs wird an dem Begriffsverständnis gearbeitet. Marmy Cusin/Tscharner (2018) berichten von einer Tagung zum Thema Textgenres und Textsorten im Sprachunterricht an der PH Fribourg im Herbst 2017 und halten als ein wichtiges Ergebnis fest: »Der Begriff Textgenre integriert die gesamte Kommunikations- und Aussagesituation, aus der heraus der Text entsteht, während derjenige der Textsorte vor allem Textstrukturelemente in den Vordergrund stellt.« (Ebd., S. 12) Textsorten werden im Sprachunterricht vor allem als didaktisch transponierte »genres scolaires« (Schneuwly) – wir sprechen von didaktischen Gattungen – relevant (vgl. ebd.).

den ist ein integratives Textverständnis: Texte sind bausteinartig-flexibel aufgebaut und bestehen aus unterschiedlichen, in wechselseitiger Abhängigkeit stehenden Ebenen (vgl. Fritz 2013, Schröder 2003). Die globale Textorganisation umfasst »[...] funktional-thematische Bausteine unterschiedlicher Größe, also Abschnitte, Teilkapitel oder Kapitel, und deren Sequenzierung und Verknüpfung [...]« (vgl. Fritz 2013, S. 405), wohingegen die lokale Textorganisation die sprachlichen Handlungsmuster i.e.S. betrifft.

Wir unterscheiden drei Ebenen:

- Die *Ebene der Textsorte*, mit der in der Regel eine globale Textfunktion verbunden ist; wir beziehen uns hier auf die in der Textlinguistik weit verbreitete Unterscheidung von Brinker/Cölfen/Pappert (2014, S. 101ff.), die von fünf Textfunktionen ausgehen: Informationsfunktion, Appellfunktion, Kontaktfunktion, Obligationsfunktion und Deklarationsfunktion; relevant für den schulischen Kontext sind dabei die ersten drei Funktionen.
- Die *Texthandlungstypenebene* im Sinne eines funktional-thematischen Bausteins mittlerer Größe, durch den ein Texthandlungstyp² realisiert wird; Texthandlungstypen sind Idealtypen, die durchaus unterschiedlich kategorisiert werden (vgl. Fandrych/Thurmair 2011, S. 21). Wir gehen von folgenden für das schulische Schreiben relevanten Texthandlungstypen aus: Erzählen, Beschreiben, Berichten, Erklären, Instruieren und Argumentieren.
- Die *Textprozedurenebene* (vgl. Feilke 2014), auf der verschiedene sprachliche Handlungsmuster (auch: Handlungsschemata) durch typische Ausdrucksmuster – wir sprechen hier von Prozedurenausdrücken – realisiert werden.³

Die folgende Grafik (Abb. 1) veranschaulicht dies in Anlehnung an das Konstituentenmodell der Handlungsstruktur von Schröder (2003, S. 36).

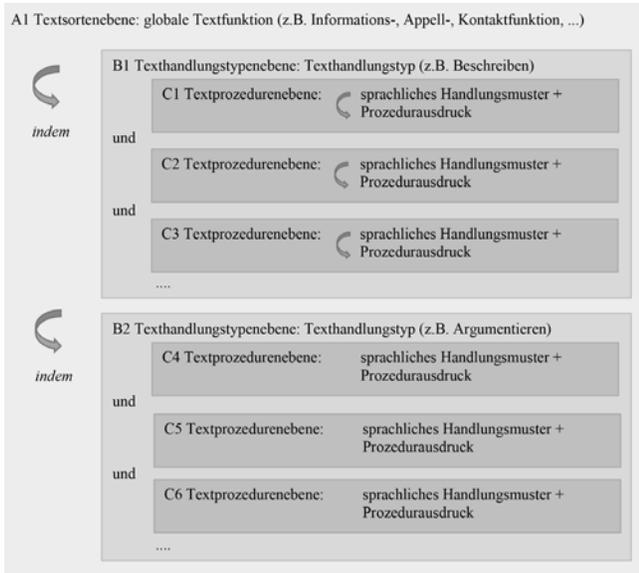
Die Zusammenhänge zwischen den Bausteinen auf den unterschiedlichen Textebenen, d. h. die Beschreibung der inneren Struktur von Handlungen, lassen sich durch indem-Zusammenhänge beschreiben: »Man kann x-en, indem man y-t« (Fritz 2013, S. 54; vgl. auch Schröder 2003, S. 23),

- Eine Spielrezension zum Beispiel ist eine Form einer Kritik und hat als globale Textfunktion die der bewertenden Information.
- Diese wiederum erfolgt, *indem* das (Gesellschaft-)Spiel zunächst vorgestellt wird – hier liegt dann das Beschreiben als Texthandlungstyp vor – sowie *indem* eine Bewertung des Spiels – hier dominiert das Argumentieren als Texthandlungstyp – vorgenommen wird.
- In Texthandlungstypen erfolgt dann wieder durch die Realisierung sprachlicher Handlungsmuster. Argumentiert wird beispielsweise, *indem* sich der Bewerten-

2 In der Textsortenforschung werden bezogen auf diese Ebene auch die Begriffe »Themenentfaltung« (Brinker/Cölfen/Pappert 2014), »kommunikative Elementarmuster« (Fritz 2013), »Vertexungsstrategien« (Eroms 2008) oder »Diskursfunktion« (Thürmann/Vollmer 2017) verwendet.

3 Pieper (2011) geht von einem ähnlichen Modell mit drei Ebenen aus, indem sie *discourse types*, *discourse functions* und *linguistic resources/forms* unterscheidet.

Abb. 1: Bausteinarartiger Aufbau von Texten: Textsortenebene, Texthandlungstypenebene, Textprozedurebene



de implizit oder explizit positioniert, *indem* die Spielidee, die Spielregel etc. bewertet werden und *indem* die Bewertung begründet wird. Die Handlungsmuster selbst wiederum werden realisiert, indem mehr oder weniger typisierte Formulierungen dafür gebraucht werden.

Als flexible zeichenhaft-pragmatische Konfigurationen (Adamzik 2014, Schröder 2003) sind Textsorten die Formen, an denen Funktionen überhaupt erst erkannt werden können. Während die Textfunktion zentral für die Ausbildung von Textsorten ist und letztlich die Handlungskomponenten, aus denen ein Text aufgebaut ist, bestimmt, ist es wiederum die sprachliche Gestalt eines Textes, anhand derer die Funktion, der Kontext und das Thema erkannt werden kann. Textfunktionen und -sorten stehen daher in einem reziproken Verhältnis.

2. Textmuster- und funktionsorientierte schreibdidaktische Ansätze und die Förderung von Textsortenkompetenz

Auf eine zunächst stark kognitiv ausgerichtete Phase in der Schreibforschung folgte gewissermaßen als Gegenbewegung eine die sozialen Kontexte und Bedingungen des Schreibens akzentuierende Theoriebildung. In der Didaktik resultierte dies in Vorschlägen zu einer pragmatischen Profilierung von Schreibaufgaben (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010), mit einem exemplarischen Fokus auf Anleitungstextsorten. In der aktuellen Schreibdidaktik rückt komplementär dazu verstärkt die

sprachliche Profilierung in den Vordergrund (Feilke 2014, 2015; Rezat 2014, 2016; Anskait/Steinhoff 2014; Bachmann/Becker-Mrotzek 2017).

Im Folgenden werden zwei Ansätze zur Aneignung von Textmusterwissen skizziert: der genre-basierte Ansatz von Schneuwly (1995) und der Ansatz der funktionalen Schreibdidaktik nach Steinhoff (2017).

2.1 Textmuster-/Genreorientierung (Schneuwly 1995)

Schneuwly hat bereits in seinem Beitrag aus dem Jahr 1995 auf die Relevanz des Textmusterwissens für die Textproduktion aufmerksam gemacht und eine »[...] bewusste schulische Vermittlung solcher [textmuster- bzw. textsortenspezifischen, S.R.] Werkzeuge [...]« (Schneuwly 1995, S. 118) gefordert. Ausgangspunkt Schneuwlys ist es, Textarten zum Gegenstand des Schreibunterrichts zu machen.⁴ Er vertritt die Auffassung, dass Schreibunterricht immer anhand der konkreten Ausformung von Texten, d.h. Textarten/-sorten, initiiert werden müsse und nicht lediglich ausgehend von Schreibfunktionen.⁵ Für im freien Erörtern entwickelte Ordnungsbildungen von Schülerinnen und Schülern in ihren Texten fehle es »[...] an allgemeinen Kriterien, mit deren Hilfe bestimmt werden könnte, welche Strukturelemente jeweils am effizientesten sind und warum.« (Schneuwly 1995, S. 129)

Zentral für Schneuwlys Zugang sind fünf Aspekte (vgl. ebd., S. 119):

- eine präzise Schreibaufgabe, die durch eine spezifische zu realisierende Textart bestimmt ist,
- eine systematische Behandlung von Schreibproblemen, die mit der Textart zusammenhängen,
- ein Wechsel vom Lesen der zu vermittelnden Textart und dem Schreiben der Textart,
- Reflexion über und gemeinsame Ermittlung von Kriterien für eine gelungene Textart,
- gegenseitige Lektüre und Textrückmeldung.

Die von Schneuwly genannten Aspekte finden sich auch in genrepädagogischen Ansätze (vgl. Hyland 2007), in denen das Lesen der zu vermittelnden Textart eine besondere Rolle spielt, um auf diese Weise die der Textart zugrundeliegenden Schreibfunktion (»building the context«) herauszuarbeiten und typische Merkmale bzw. Varianten gemeinsam zu ermitteln (»modeling«, »joint construction«).

Methodisch arbeitet Schneuwly mit Schreibateliers, um jeweils unterschiedliche »Schreibprobleme« einer Textart zu fokussieren, beispielsweise die Arbeit an Mustertexten/Modelltexten, das Umschreiben von Textarten (z. B. einen Erzähltext aus

4 Er selbst verwendet den neutralen Begriff »Textart«, versteht ihn aber als Synonym der Begriffe »Textsorte« und »Textmuster«.

5 Schneuwly bezieht sich hier kritisch auf den Vorschlag Feilkes (1990), das Erörtern ohne explizite Formvorgaben und rein funktional motiviert auf weitestgehend freie Art anzubahnen.

einer anderen Perspektive schreiben) oder Textvergleiche. Auch die Fokussierung sprachlicher Mittel, um spezifische Sprachhandlungen zu realisieren (z. B. um Gegenargumente einzuführen), wird vorgeschlagen. Der Fokus liegt allerdings deutlich im Bereich der globalen Textorganisation. Textmusterübergreifende Teilkomponenten der Textkompetenz im Sinne eines flexiblen Sprachwissens spielen in dem Ansatz von Schneuwly keine Rolle.

2.2 Funktionsorientierung – Funktionale Schreibdidaktik (Steinhoff 2017)

Steinhoff nimmt in seinem Vorschlag einer »Funktionalen Schreibdidaktik« (Steinhoff 2017) nicht die Textsorte bzw. das Textmuster als Ausgangspunkt, sondern Schreibfunktionen. Zentrale Bedeutung kommt in diesem Ansatz den Textprozeduren als *sprachlichen Werkzeugen* zu (vgl. Feilke 2014, 2015, 2017). Es handelt sich dabei um texttypische sprachliche Handlungsmuster, bei denen innerhalb eines Texthandlungstyps (z. B. Argumentieren) jeweils ein Handlungsschema (z. B. ein Gegenargument entkräften) und Ausdrucksmuster (z. B. »zwar..., aber«) semiotisch vermittelt und aufeinander bezogen sind (vgl. Abb. 1). Damit werden gegenüber der globalen Ebene der Gesamtstruktur eines Textes im Sinne von Schröders Bausteinmetapher stärker lokale kohärenzbildende Einheiten hervorgehoben. Textprozeduren sind in diesem Sinn semiotisch ausgeformte Subhandlungen komplexer Texthandlungstypen, in diesem Fall des Argumentierens. Theoretisch zentral ist außerdem die Annahme des Textprozedurenansatzes, dass jeder Texthandlungstyp durch ein begrenztes Set von Textprozeduren konstituiert wird.

Steinhoff (2017), Anskeit (2017), Anskeit/Steinhoff (2014) und auch Rießmann (2018) arbeiten in ihren Schreibarrangements mit sogenannten Textprozedurenkompilationen, d. h. Zusammenstellungen von Textprozeduren, die typisch für einen Texthandlungstyp (z. B. das Beschreiben) sind und relevante Handlungsschemata (z. B. Vergleichen, Strukturieren, Verorten etc.) enthalten. Was all diesen Kompilationen gemeinsam ist, ist die Tatsache, dass es sich um Textprozeduren handelt, die die sprachliche Tätigkeit (vgl. Ossner 2014) bzw. Funktionen auf der lokalen Ebene fokussieren. Textmuster- bzw. Textsortenwissen im Sinne eines Super- und Makrostrukturwissens wird nicht explizit thematisiert und von den SchreiberInnen eher als implizites Wissen vorausgesetzt bzw. durch die Reihenfolge der zu realisierenden Handlungsschemata in den Textprozedurenkompilationen »nahegelegt«. Die folgende Textprozedurenkompilation (Steinhoff 2017, S. 328 f.) (Abb. 2) für eine Personenbeschreibung aus der Interventionsstudie »Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe« zeigt dies exemplarisch.

Die Textprozeduren des Kategorisierens und Kontextuierens bilden typische Handlungen für die Einleitung einer Personenbeschreibung (vgl. Ossner 2014), während das Vergleichen, Strukturieren, Visualisieren und Verorten typische Handlungen für den Hauptteil sind. Das Deuten des vorher Beschriebenen bildet dann den Schluss der Beschreibung. Wenn die SchreiberInnen sich an der Kompilation orientieren und die Handlungsschemata in ihren Texten chronologisch »abarbeiten«, geht damit automatisch eine sinnvolle Textstruktur einher.

Abb. 2: Textprozedurenkompilation aus dem SimO-Schreibarrangement
(entnommen aus Steinhoff 2017, S. 328f.)

	Prozedurprofilierung	
	Ausdrucksprofilierung	Schemaprofilierung
<i>Textprozedur</i>	<i>Prozedurausdrücke</i>	<i>Prozedurenschema</i>
Kategorisieren	<i>... bei ... handelt es sich um ist kein ..., sondern ...</i>	Stelle Rescue Rick vor.
Kontextuieren	<i>... hält sich ... auf ... befindet sich in ...</i>	Beschreibe Rescue Ricks Umgebung.
Vergleichen	<i>... erinnert an sieht aus wie ...</i>	Vergleiche Rescue Rick mit Dingen und Personen.
Strukturieren	<i>... ganz oben sieht man am auffälligsten ist ...</i>	Beschreibe Rescue Rick in einer guten Reihenfolge (z.B. von oben nach unten, vom Auffälligen zum Unauffälligen).
Visualisieren	<i>... hat ... am Kopf trägt ... Schuhe ...</i>	Beschreibe Rescue Ricks Körper, Kleidung und Supergegenstände.
Verorten	<i>... auf dem in der ...</i>	Beschreibe den Platz der Supergegenstände von Rescue Rick.
Agentivieren	<i>... mit ... kann um ... zu ...</i>	Beschreibe, was Rescue Rick womit macht.
Deuten	<i>... verfolgt das Ziel will ... weil ...</i>	Beschreibe, warum Rescue Rick das alles so tut.

Es ist Steinhoff zuzustimmen, dass durch ein solches Vorgehen »[...] das Sprachwissen auf ein lehr- und lernbares Sprachhandlungswissen eingegrenzt werden [...]« kann (Steinhoff 2017, S. 326), und das erworbene Sprachwissen schließlich flexibel je nach zu realisierender Schreibaufgabe einsetzbar ist. Dies gelingt umso besser, je stärker didaktisch exemplarisch konturiert die infrage stehenden Textsorten sind. Der österreichische Textsortenkatalog des BIFIE (BMB 2016) beispielsweise stellt in diesem Sinn ein didaktisch intendiertes Feld von Textsorten dar, die für die Kompetenzförderung im Bereich der Oberstufen-Schreibdidaktik als elementar aufgefasst werden: *Textanalyse, Textinterpretation, Zusammenfassung, Offener Brief, Leserbrief, Empfehlung, Kommentar, Erörterung, Meinungsrede*. Textsorten sind im Unterrichtskontext – gleich welchen Fachs – pragmatisch betrachtet stets didaktische Instrumente der Kompetenzförderung durch Schreiben. Sie sind primär didaktisch als »Scaffolds« und nicht kommunikativ funktionalisiert, was ihnen einen ernstzunehmenden Sonderstatus innerhalb des Gesamtfeldes der Textsorten zuweist. Feilke spricht im Blick darauf deshalb von »didaktischen Gattungen« (Feilke 2012, S. 167). Bekannte und gut untersuchte Beispiele im Bereich der unteren Sekundarstufe sind etwa die narrativen Gattungen Erlebniserzählung,

Fantasiegeschichte, Nacherzählung, Bildergeschichte (Becker 2001, Dannerer 2012), die Inhaltsangabe (Reinert 2012) oder der Bericht (Dix 2017).

Demgegenüber sind außerschulische pragmatische Textsorten in der Regel nicht auf *eine* Schreibfunktion eingegrenzt, sondern stellen gleichermaßen flexible (vgl. Schröder 2003, Fritz 2013) wie konventionelle Konstellationen von Schreibfunktionen und damit verbundenen Textprozeduren dar.

3. Ein Unterrichtsbeispiel zur Vermittlung von Textmusterkompetenz: Vom Spielen zum Schreiben – SchülerInnen verfassen eine Spielrezension

Pragmatische Textsorten gewinnen durch sogenannte »Schreibaufgaben mit Profil« (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010), aber auch durch Aufgabenformate wie das Materialgestützte Schreiben im Schreibunterricht zunehmend an Bedeutung, weil damit eine Einbettung in stärker authentische Schreibkontexte ermöglicht wird. Freilich geht es auch hier stets um didaktisch situierte Verwendungskontexte. Diese Einbettung ist Ausgangspunkt des im Folgenden skizzierten Unterrichtsmodells für die Klasse 8/9 (vgl. Rezat 2015), in dem eine Spielrezension verfasst wird. Im Internet finden sich mittlerweile zahlreiche Portale, in denen Brettspiele und Kartenspiele ausführlich beschrieben und bewertet werden. Damit knüpft das Modell an eine gängige und authentische außerschulische Schreibpraxis an.

Die SchülerInnen erproben zunächst Gesellschaftsspiele, bewerten diese anhand eines Kriterienrasters, das angelehnt ist an Kriterien für den Preis »Spiel des Jahres«, und verfassen schließlich kooperativ eine Spielrezension zu einem Gesellschaftsspiel. Auf der Grundlage der Spielrezensionen küren die SchülerInnen in Anlehnung an den Preis *Spiel des Jahres* das *Spiel der Klasse*.

Die globale Textfunktion einer Spielrezension ist die der bewertenden Information. Es handelt sich um eine bifunktionale Textsorte. Zum einen wird in der Spielrezension über das Spiel informiert, indem es beschrieben (= Texthandlungstyp) wird, zum anderen wird bewertet, so dass das Argumentieren als Texthandlungstyp vorliegt (vgl. Fandrych/Thurmair 2011, S. 31). Da davon auszugehen ist, dass die SchülerInnen noch keine Schreiberfahrung mit der Textsorte haben, erhalten sie je nach Niveaustufe verschiedene Materialien bzw. Arbeitsaufträge, um ein Sprachwissen zur Textsorte aufzubauen. SchülerInnen der Niveaustufe 1 erhalten Informationen zur Textsorte und Leitfragen (s. u.) zum Verfassen der Rezension, die auf die Realisierung der Texthandlungstypen und der damit verbundenen relevanten Handlungsmuster abzielen und so den Schreibprozess strukturieren (Abb. 3).

SchülerInnen der Niveaustufe 2 setzen sich mit vorgegebenen bzw. selbstrecherchierten Spielrezensionsbeispielen auseinander und haben die Aufgabe, den Aufbau der Texte zu analysieren, um selbständig die funktional-thematischen Bausteine, d.h. Texthandlungstypen, und die entsprechenden sprachlichen Handlungsmuster herauszuarbeiten.

Während im ersten Schritt ein Sprachwissen zur globalen Textorganisation, d.h. zur kompositionellen Struktur der Textsorte und zu den Texthandlungstypen, vermittelt wird, werden im zweiten Schritt Materialien angeboten, die auf das Sprach-

Abb. 3: Leitfragen zum Verfassen einer Spielrezension (entnommen aus: Rezat 2015, AB2)**LEITFRAGEN ZUM VERFASSEN EINER SPIELREZENSION**

Orientiert euch beim Verfassen der Spielrezension an folgenden Fragen, die durch den Text beantwortet werden sollten:

Teil 1: Kurzbeschreibung des Spiels

- a) Um was geht es? Was ist das Thema des Spiels?
- b) Wie wird das Spiel gespielt? (grobe Übersicht über den Spielverlauf, keine genaue Anleitung der Spiel-schritte)
- c) Was ist Ziel des Spiels?

Teil 2: Spielbewertung

- d) Wie bewertet ihr die Spielidee, die Spielregel, das Spielmaterial und die Grafik?
- e) Welche Gründe habt ihr für die Bewertung der Spielidee, der Spielregel, des Spielmaterials und der Grafik?
- f) Was ist eure zusammenfassende Meinung zu dem Spiel (Fazit)?

wissen auf lokaler Textebene abzielen. Es handelt sich dabei um argumentative Textprozeduren, um ein Spielkriterium zu bewerten und die Bewertung zu begründen, um unterschiedlich bewertete Kriterien gegenüberzustellen sowie Textprozeduren für ein abschließendes Fazit (Abb. 4).

Wie die Leerstellen⁶ der Textprozeduren zu füllen sind, hängt vom Thema der zu realisierenden Textsorte ab und ist damit ein textsortenspezifisch-thematisches Wissen. Gleichzeitig wird aber auch ein flexibles textprozedurales Wissen (hier: Gegenüberstellen von Argumenten, Begründen, abschließendes Fazit) bereitgestellt, das bei anderen argumentativen Schreibaufgaben im Sinne eines »abstrakten Schreibwissens« eingesetzt werden kann. Wir bezeichnen diese Prozeduren als *Basisprozeduren*. Für die Kurzbeschreibung des Spiels werden nicht gesondert ausdrucksseitige textprozedurale Hilfen angeboten. Grundsätzlich wäre dies aber auch möglich, zum Beispiel durch Textprozedurenausdrücke zur Nennung des Themas im Sinne des Kategorisierens (z.B. *X ist ein klassisches Familien-/Kinderspiel, bei dem ...*), zum Spielverlauf und Ziel des Spiels (z.B. *Ziel des Spiels ist es, ...; Die Aufgabe der Spieler ist es, ...*). Die Spielbeschreibung enthält damit auf der einen Seite *Basisprozeduren* des Beschreibens wie beispielsweise das Kategorisieren, das auch bei einer Personen-, Tierbeschreibung zutrifft. Auf der anderen Seite ist die Kurzbeschreibung des Spiels durch *textsortenspezifische* Prozeduren wie die Nennung des Spielziels und des Spielverlaufs gekennzeichnet.

Im letzten Schritt des Unterrichtsmodells wird den SchülerInnen schließlich für das Verfassen der Spielrezension eine Vorlage mit den einzelnen Bausteinen der Textsorte »Spielrezension« angeboten. Es ist ein Hilfsmittel, um die kompositionelle Struktur der Textsorte umzusetzen und umfasst folgende Bausteine: 1) allgemeine Angaben zum Spiel (Titel, Verlag etc.), 2) die Spielbeschreibung, 3) die Spiel-

6 Gemeint sind hier die Angaben in eckigen Klammern.

Abb. 4: Textprozeduren zum Verfassen des bewertenden Teils einer Spielrezension
(entnommen aus: Rezat 2015, AB4)

Funktion	Formulierungshilfe	Beispiel
Bewertung eines Spielkriteriums mit Begründung	<i>Wir finden</i> [Kriterium] [bewertendes Adjektiv], <i>weil ...</i> [Kriterium] <i>ist</i> [bewertendes Adjektiv], <i>denn ...</i> <i>Unserer Meinung nach ist</i> [Kriterium] [bewertendes Adjektiv], <i>da ...</i>	<i>Wir finden die Grafik vortrefflich, weil ...</i> <i>Das Spielmaterial ist unstrukturiert, denn ...</i> <i>Unserer Meinung nach ist die Spielregel streckenweise ungenau, da ...</i>
Bewertungskriterien, die unterschiedlich bewertet werden, gegenüberstellen	<i>Einerseits ist</i> [Kriterium] [bewertendes Adjektiv], <i>andererseits ist</i> [Kriterium] [bewertendes Adjektiv] ... <i>Zwar ist</i> [Kriterium] [bewertendes Adjektiv], <i>doch</i> [Kriterium] [bewertendes Adjektiv] ...	<i>Einerseits ist die Spielidee originell, andererseits ist die Grafik nicht ansprechend.</i> <i>Zwar ist die Spielidee originell, doch die Grafik nicht besonders ansprechend.</i>
abschließendes bewertendes Fazit	<i>Insgesamt sind wir der Meinung, dass ...</i> <i>Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ...</i> <i>Unserer Meinung nach ...</i> <i>Wir sind der Ansicht, dass ...</i>	

bewertung, 4) das Fazit. Die Bausteine 1) und 2) lassen sich dem Texthandlungstyp des Beschreibens und die Bausteine 3) und 4) dem Texthandlungstyp des Argumentierens zuordnen.

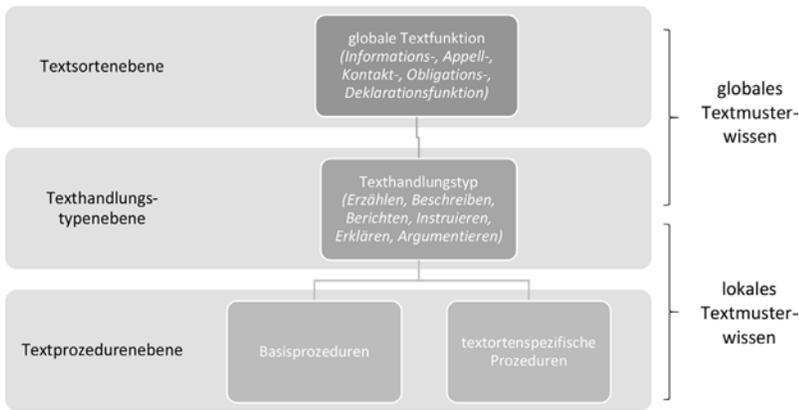
Das Unterrichtsmodell ist ein Beispiel dafür, wie man Textmusterwissen gleichermaßen sorten- und funktionsorientiert im Sinne eines Zirkels vermitteln kann: von der globalen Textorganisation zur lokalen Textorganisation mit den spezifischen Handlungsmustern und wieder zurück zur globalen Textorganisation. Mit diesem komplementären Zugang ist eine wichtige Unterscheidung auf textprozeduraler Ebene verbunden: die Unterscheidung von *Basisprozeduren* und *textsortenspezifischen* Prozeduren.

4. Modell des Textmusterwissens und Aspekte der Textmustervermittlung

Aus den vorangegangenen Überlegungen ist deutlich geworden, dass sich Textmusterwissen auf die globale Textorganisation *und* auf die lokale Textorganisation bezieht. Die Texthandlungstypenebene als mittlere der drei oben beschriebenen Textebenen bildet bezogen auf die Textorganisation ein Schnittfeld zwischen globaler und lokaler Textorganisation (Abb. 5).

Globales Textmusterwissen umfasst, welche globale Textfunktion durch die jeweilige Textsorte realisiert wird. Damit verbunden ist dann die Frage, welche funktional-thematischen Bausteine, d.h. Texthandlungstypen (Erzählen, Beschreiben, Berichten, Instruieren, Erklären, Argumentieren) für die Textsorte konstitutiv sind. Auch das Wissen zum Aufbau, d.h. der kompositionellen Struktur der Textsorte, stellt ein globales Textmusterwissen dar. In diesem Bereich ist zu fragen, ob und

Abb. 5: Modell des Textmusterwissens



inwiefern es eine typische Abfolge der Texthandlungstypen gibt. Gibt es fest geregelte Sequenzierungen oder Variationen?

Das lokale Textmusterwissen bezieht sich dagegen auf den einzelnen funktional-thematischen Baustein der Textsorte, d.h. auf den inneren Aufbau und die sprachlichen Handlungsmuster, die den Texthandlungstyp ausmachen. Hier geht es um ein Wissen zu den sprachlichen Handlungsmustern bzw. zu Zusammenhängen von Handlungsmustern und deren sprachlicher Realisierung. Das Sprachwissen bezieht sich hier auf die Frage, durch welche Basisprozeduren und welche textsortenspezifischen Prozeduren der jeweilige Texthandlungstyp realisiert wird. Basisprozeduren beim Beschreiben sind beispielsweise das Kategorisieren oder das Vergleichen, wohingegen die Nennung des Ziels eines Spiels eine textortenspezifische Prozedur einer Spielanleitung darstellt.

Die Vermittlung von Textmusterwissen sollte sich gleichermaßen auf das globale wie das lokale Textmusterwissen beziehen. Wobei anzumerken ist, dass damit nicht die Forderung einer Textsortendidaktik einhergeht. Aufgrund der Vielfalt und Vielzahl von Textsorten ist eine Textsortendidaktik unmöglich lehrbar und auch grundsätzlich nicht zielführend.

Vielmehr sollte der Schreibunterricht so konzipiert sein, dass er auf der einen Seite ein flexibles Sprachwissen im Sinne von Basisprozeduren bereitstellen sollte, auf der anderen Seite aber nicht zu vernachlässigen ist, dass Textsorten für die »Bewältigung wiederkehrender Kommunikationsanlässe« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, S. 16) einen zentralen Stellenwert haben. Das heißt, es müssen auch textortenspezifische Aspekte bezogen auf die kompositionelle Struktur sowie textortenspezifische Prozeduren je nach Schreibaufgabe behandelt werden.

Die Basis eines solchen Schreibunterrichts bildet der »schreibdidaktische Zirkel« (vgl. Feilke 2017), dessen Ausgangspunkt eine profilierte Schreibaufgabe und das textvergleichende Lesen darstellt. Ausgehend davon sind im dritten Schritt zwei Wege möglich, um Textmusterwissen zu vermitteln.

Die Top-down-Strategie geht aus von der globalen Textfunktion und richtet den Blick zunächst auf die kompositionelle Struktur und die Texthandlungstypen, dann erst wird die Prozedurenebene in den Blick genommen. Die Bottom-up-Strategie geht umgekehrt von der lokalen Prozedurenebene aus und fokussiert Basisprozeduren und textsortenspezifische Prozeduren. Dann werden stärker globale Aspekte fokussiert. Beide Strategien sind dabei komplementär im Sinne eines internen didaktischen Zirkels innerhalb des schreibdidaktischen Zirkels zu verstehen. Welche Strategie im ersten Schritt gewählt wird, hängt vom Schreibwissen der SchülerInnen, aber auch von der Zielsetzung des Schreibunterrichts ab.

Geht es darum, Schreibfunktionen neu einzuführen, dann liegt es nahe, stärker die lokale Ebene zu fokussieren und bottom-up zu beginnen. In diesem Zusammenhang sind auch die sogenannten didaktischen Gattungen (z.B. Erörterung, Personenbeschreibung) relevant, die sich durch eine Reduktion auf eine Schreibfunktion bzw. einen Texthandlungstyp auszeichnen. In didaktischen Gattungen kann direkt die Prozedurenebene angesteuert werden, weil in der Regel nur *ein* funktional-thematischer Baustein, d.h. Texthandlungstyp, realisiert wird. Didaktische Gattungen im Schreibunterricht sind damit einer Etüde⁷ im Instrumentalunterricht vergleichbar, in deren Mittelpunkt *ein* spieltechnisches Problem steht. Ziel einer Etüde ist es, eine größere Fingerfertigkeit in einem klar umrissenen Bereich zu erlangen. Die Etüde ermöglicht dies, indem das spieltechnische Problem abgekoppelt von einem komplexeren Zusammenhang geübt werden kann. Dies ist entsprechend auch der Fall bei didaktischen Gattungen im Schreibunterricht. Didaktische Gattungen sind »Idealtypen« und werden nur in der Schule realisiert, in der außerschulischen Schreibpraxis treten sie lediglich als Bestandteile komplexer Textsorten auf (vgl. Schneuwly/Dolz 1997). Ein Unterricht, in dem ausschließlich Etüden bzw. didaktische Gattungen geübt werden, macht aber wenig Sinn. Etüden bzw. didaktische Gattungen verkörpern vielmehr transitorische Normen (vgl. Schneuwly 2018, Feilke 2015); sie haben in erster Linie vorübergehende Bedeutung für den Erwerb. Textsorten und entsprechendes Wissen sind notwendig für die »Bewältigung wiederkehrender Kommunikationsanlässe« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, S. 16). Damit hat Textmusterwissen einen zentralen Stellenwert für die Textproduktion.

Geht es darum, in komplexere pragmatische Textsorten einzuführen, ist die Top-down-Strategie zielführend. Wichtig ist dann aber, dass die SchreiberInnen bereits teilweise über ein Schreibwissen im Bereich der Basisprozeduren verfügen.

Beide Strategien lassen sich sinnvoll in den schreibdidaktischen Zirkel (Feilke 2017) einbetten. Der Aufmerksamkeit auf das globale und lokale Textmusterwissen folgt im schreibdidaktischen Zirkel schließlich eine Phase der Systematisierung und Anwendung der gewonnenen Sprachmittel.

7 Die Konzertetüde, die sich im 18. Jahrhundert als eigenständige virtuose konzertante Form entwickelt hat, ist hier nicht gemeint, sondern die Etüde als Übungsform zum Erlangen einer größeren Fingerfertigkeit in einem ausgewählten Bereich.

5. Fazit

Kommen wir noch einmal auf den Titel unseres Beitrags zurück: Textsorten im Deutschunterricht – Was sollten LehrerInnen und SchülerInnen können und wissen? Darauf wollen wir abschließend in Form von vier Thesen antworten:

- Ziel des Schreibunterrichts ist nicht die Vermittlung von *Textsorten*kompetenz und damit die Etablierung einer Textsortendidaktik, sondern die Vermittlung von *Textmuster*kompetenz. *Textmuster*kompetenz ist zum einen ein Wissen zu Textmustern, das Textsorten zugrunde liegt, zum anderen die Fähigkeit, Textmuster in Form konkreter Textexemplare einer Textsorte zu realisieren.
- Textmusterwissen bezieht sich auf die globale *und* lokale Textorganisation. Während das globale Textmusterwissen die Textfunktion, die kompositionelle Struktur von Texten und die zu realisierenden Texthandlungstypen betrifft, bezieht sich das lokale Textmusterwissen auf die für den jeweiligen Texthandlungstyp relevanten Handlungsmuster und deren ausdrucksseitige Realisierung. Lokales Textmusterwissen betrifft die Prozedurebene von Texten.
- Auf der Prozedurebene lassen sich zwei Arten von Textprozeduren unterscheiden: sogenannte Basisprozeduren, die textsortenübergreifend relevant und flexibel »einsetzbar« sind, sowie textsortenspezifische Prozeduren, die genuin für eine bestimmte Textsorte stehen (z.B. »Es war einmal...« als Einleitungsprozedur für ein Märchen). Textsortenspezifische Prozeduren sind daher Teil des *Textsortenwissens*⁸.

Die Vermittlung von Textmusterkompetenz kann u.E. nur komplementär erfolgen, indem sowohl ein flexibles textprozedurales Sprachwissen im Sinne von Basisprozeduren, als auch ein textsortenspezifisches Sprachwissen (textsortenspezifische Prozeduren) innerhalb des schreibdidaktischen Zirkels aufgebaut wird. Während die Vermittlung des flexiblen Sprachwissens in Form didaktischer Gattungen durchaus implizit erfolgen kann, erscheint uns bezogen auf das textsortenspezifische Sprachwissen eine explizite Vermittlung notwendig und zielführend (vgl. Sturm/Weder 2016, S. 107).

Literatur

- ADAMZIK, KIRSTEN (²2014): *Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven*. Berlin: de Gruyter.
- ANSKEIT, NADINE (2017): *Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf argumentative und deskriptive Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse*. Dissertation, Siegen.

8 Fandrych/Thurmair (2011, S. 20) verstehen unter Textsortenwissen »[d]as Wissen um die – mehr oder weniger festen bzw. variablen – Textsortenkonventionen und Text-Zwecke [...]«, mit denen Aspekte des spezifischen Aufbaus, aber auch der Spezifik der sprachlichen Ausdrucksmuster einer Textsorte gemeint sind.

- ANSKEIT, NADINE; STEINHOFF, TORSTEN (2014): Schreibarrangements für die Primarstufe. Konzeption eines Promotionsprojekts und erste Ergebnisse zum Gebrauch von Schlüsselprozeduren. In: Bachmann, Thomas; Feilke, Helmuth (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 129–155.
- AUGST, GERHARD; DISSELHOF, KATRIN; HENRICH, ALEXANDRA; POHL, THORSTEN; VÖLZING, PAUL-LUDWIG (2007): *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- BACHMANN, THOMAS; BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten; Steinhoff, Torsten (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke (= KöBeS, Bd. 7), S. 191–210.
- DIES. (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, S. 25–54.
- BECKER, TABEA (2001): *Kinder lernen erzählen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2014): Bildungsstandards und Schreibaufgaben. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= DTP, Bd. 4), S. 481–500.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID (2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BMB (Hg., 2016): *Textsortenkatalog zur SRDP in der Unterrichtssprache (Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch)*. Wien: Bundesministerium für Bildung. Online: https://www.srdp.at/fileadmin/user_upload/downloads/Begleitmaterial/01_US_Deutsch/Konzepte-Modelle/srdp_d_textsorten-katalog_2017-03-17_01.pdf [Zugriff: 16.3.2018].
- BRINKER, KLAUS; CÖLFEN, HERMANN; PAPPERT, STEFFEN (2014): *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- DANNERER, MONIKA (2012): *Narrative Fähigkeiten und Individualität. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt der 5. bis zur 12. Schulstufe*. Tübingen: Stauffenburg.
- DIX, ANNIKA (2017): *Berichte und Berichten als didaktische Gattung. Eine Textform zwischen Erwerb und schulischer Norm*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- EROMS, HANS WERNER (2008): *Stil und Stilistik. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 45).
- FANDRYCH, CHRISTIAN; THURMAIR, MARIA (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analyse aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg (= Stauffenburg Linguistik).
- FEILKE, HELMUTH (2012): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang; Meer, Dorothee; Schneider, Jan Georg (Hg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin–Boston: de Gruyter (= Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 296), S. 149–175.
- DERS. (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas; Feilke, Helmuth (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 11–34.
- DERS. (2015): Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: *Didaktik Deutsch*, H. 20/38, S. 115–135.
- DERS. (2017): Schreib- und Textprozeduren. In: Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; Müller, Astrid (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Klett|Kallmeyer, S. 51–57.
- FIX, MARTIN (2000): *Textrevisionen in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DERS. (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- FRITZ, GERD (2013): *Dynamische Texttheorie*. Gießener Elektronische Bibliothek. Online: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9243/> [Zugriff: 16.3.2018].
- HYLAND, KEN (2007): Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. In: *Journal of Second Language Writing* 16, S. 148–164.

- MARMY CUSIN, VÉRONIQUE; TSCHARNER, BARBARA (2018): Textsorten im Sprachunterricht. Erfahrungsbericht über einen spannenden zweisprachigen Studententag. In: *Leseforum.ch* 1. Online: <https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/624/2018-1-marmy-cusin-tscharner-fr.pdf> [Zugriff: 26.3.2018].
- NEUMANN, ASTRID; STEINHOFF, TORSTEN (2015): Schreiben. In: Becker-Mrotzek, Michael; Kämper-van den Boogaart, Michael; Köster, Juliane; Stanat, Petra; Gippner, Gabriele (Hg.): *Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Westermann, S. 66–119.
- OSSNER, JAKOB (2014): Schriftliches Beschreiben. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= DTP, Bd. 4), S. 252–269.
- PIEPER, IRENE (2011): *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning /teaching literature (end of compulsory education). An approach with reference points*. Strasbourg: Council of Europe (= Language Policy Division). Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD2-OtherSub_en.asp#s4 [Zugriff: 16.3.2018].
- REINERT, JOHANNES (2012): *Die Inhaltsangabe im Deutschunterricht. Eine Video- und Interviewstudie zum Umgang mit einer viel diskutierten Textform*. Dissertation. Hildesheim. Online: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKewirqbnNj8PZAhXBh7QKHfk2B-gQFggmMAA&url=https%3A%2F%2Fhildok.bsz-bw.de%2Ffiles%2F161%2FReinert_Diss_Inhaltsangabe.pdf&usq=AOvVaw1RAwPptPLNPeWfjFaUU2Vz [Zugriff: 16.3.2018].
- REZAT, SARA (2014): Textprozeduren als Instrumente des Schreibens. In: Bachmann, Thomas; Feilke, Helmuth (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 177–197.
- DIES. (2015): Vom Spielen zum Schreiben – gemeinsam eine Spielrezension verfassen. In: *Deutsch 5-10, Kooperatives Schreiben*, H. 44, S. 22–25.
- DIES. (2016): »Kindern musst du das anders erklären als Erwachsenen« – Spielanleitungen für Kinder und Erwachsene. Instruierendes Schreiben. In: *Praxis Deutsch*, H. 256, S. 28–33.
- RÜSSMANN, LARS (2018): Textprozedurale Artefakte. Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Wirksamkeit von pragmatisch relevanten sprachlichen Hilfen in der Sekundarstufe I. In: Feilke, Helmuth; Wieser, Dorothee (Hg.): *Kulturen des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett [im Druck].
- SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE (2014): Unterrichtliches Schreiben und Kompetenzentwicklung. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= DTP, Bd. 4), S. 453–464.
- SCHNEUWLY, BERNARD (1995): Textarten – Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*, H. 51 (»Schriftaneignung und Schreiben«), S. 116–132.
- DERS. (2018): Schulische Textgenres: Werkzeuge für den Erstsprachunterricht als kulturelles Lehren und Lernen. In: Feilke, Helmuth; Wieser, Dorothee (Hg.): *Kulturen des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett [im Druck].
- SCHNEUWLY, BERNARD; DOLZ, JOAQUIM (1997): Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. In: *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, Nr. 15, S. 27–40.
- SCHRÖDER, THOMAS (2003): *Die Handlungsstruktur von Texten. Ein integrativer Beitrag zur Texttheorie*. Tübingen: Narr.
- STEINHOFF, TORSTEN (2017): Funktionale Schreibdidaktik. In: Ekinci, Yüksel; Montanari, Elke; Selmani, Lirim (Hg.): *Grammatik und Variation. Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag*. Heidelberg: Synchron, S. 321–332.
- STURM, AFRA; WEDER, MIRJAM (2016): *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- THÜRSMANN, EIKE; VOLLMER, HELMUT JOHANNES (2017): Sprachliche Dimensionen fachlichen Lernens. In: Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim (Hg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann (= Sprachliche Bildung, Bd. 1), S. 299–320.

Ulf Abraham

Literaturbezogenes Schreiben

Die Rolle von Textsorten und Textmustern im Rahmen literarischer Aufgaben

Der Beitrag klärt die Rolle von Textmustern im Rahmen literarischer Aufgaben am Beispiel einer poetischen Miniatur von Cees Nooteboom und mit Hilfe von Überlegungen zur Kommunikation über Ästhetische Erfahrung aus der Perspektive der Evolutionären Anthropologie. Literatur entsteht, wie auch die Malerei, aus dem Zeigen- und Erzählenwollen, und ihre Rezeption ist ein beständiger Prozess der Mit-Teilung auf der Basis geteilter Intentionalität (M. Tomasello). Die Unterscheidung, Produktion und Reflexion literaturbezogener Textmuster wie Zusammenfassung, Textanalyse und Interpretation im Unterricht lässt sich hier einordnen, wobei sich allerdings eine Vorrangstellung analytischen und argumentativen literaturbezogenen Schreibens zeigt, die den Blick auf Alternativen nicht verstellen sollte.

I

Es ist spät im Jahr, er ist allein am geschützten Strand in der kleinen Bucht. Er war dorthin gegangen, um zu schwimmen, das Wasser war noch nicht zu kalt. Nach dem Schwimmen hat er gelesen. Dabei muß er eingeschlafen sein, als er erwacht, merkt er, daß er nicht mehr allein ist. Am anderen Ende des Strands, bei dem primitiven Bootshaus, wo das Schiff, das er noch nie gesehen hat, über eine eigens dazu angelegte Steinböschung ins Wasser gelassen werden kann, sitzt ein alter Mann auf den Felsen. In der Hand hat er einen Stock, an den Füßen kaputte Sandalen mit zerfranst herabhängenden Flügeln. Sein Oberkörper ist nackt, man kann noch erkennen, daß er früher kräftig gewesen ist. Jetzt ist die Haut schrumpelig und trocken wie die von Eidechsen, es muß

ULF ABRAHAM ist Inhaber des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bamberg und Mitherausgeber der Zeitschrift *Praxis Deutsch*. Seine Schwerpunkte liegen aktuell beim literarischen Lernen unter Einschluss des Schreibens und im Bereich Text und Bild im Deutschunterricht. E-Mail: ulf.abraham@uni-bamberg.de

unangenehm sein, ihn zu berühren. Sein Haar unter dem helmähnlichen Hut ist verfilzt, es ist schmutzig und grau. Dies ist das erste Mal, daß der Badende einen Unsterblichen sieht, er verhält sich still und hofft, daß der Gott ihn nicht bemerkt hat. Der Beschützer aller Reisenden ist müde, er bückt sich unter Mühen zum Meerwasser, das an die Felsen spült, und fährt sich damit durch das Gesicht. Eine Weile blickt er aufs Meer, dann steht er auf und geht langsam zu dem Weg, der an der Küste entlang in die nächste Bucht führt. Erst später, als der Schwimmer sich zu erheben wagt, sieht er bei den Felsen die Spuren der Sandalen im feuchten Sand, daneben den seltsamen, stets wiederkehrenden Strich der Federn. (Noooteboom 1996, S. 8f.)¹

1. Ein poetischer Prosatext lädt zu literarischen Aufgaben ein

Diese poetische Miniatur des niederländischen Autors Cees Nooteboom (geb. 1933), der im deutschen Sprachraum einem breiteren Publikum mit der Novelle *Die folgende Geschichte* (1991) bekannt wurde, stammt aus einem schmalen Band mit autobiografischen Texten von hoher Dichte und teilweise ausgeprägter Rätselhaftigkeit. Im vorliegenden Fall beobachtet ein Badender unbestimmten Alters einen alten Mann am anderen Ende des Strandes, über dessen genau gezeichnetes Bild sich schnell eine mythologische Vorstellung schiebt: *ein Unsterblicher – der Gott – der Beschützer aller Reisenden*. Was geschieht hier? Hermes, in der griechischen Mythologie einer der zwölf Olympischen Götter, ist einerseits der Schutzgott der Reisenden, Kaufleute und Hirten, sowie der Gott der Redekunst, des Schlafes und der Träume, andererseits ist er auch der Gott der Diebe. Er gilt als »schlitzohrig, aber ohne böse zu werden, gewandt, listig, einfallsreich und doch dreist« (Poeschel 2014, S. 305). In seiner römischen Gestalt (Merkur) ist er darüber hinaus der Erfinder der Schrift, der Religion und der Astronomie (vgl. ebd.). Während diese Zuschreibungen in der mythologischen Überlieferung wieder verlorengingen, blieb seine Botenfunktion erhalten: Als Götterbote verkündet er die Beschlüsse des Zeus und führt gelegentlich Seelen von Verstorbenen in den Hades. Die Botschaften, die er überbringt, sind nicht immer leicht verständlich und müssen gedeutet werden. (Deshalb ist die Hermeneutik nach ihm benannt). Physisch ermöglicht werden dem Gott seine Geschäfte durch zwei kleine gefederte Flügel an jedem seiner Stiefel. Das Ende von Nootebooms Miniatur nutzt dieses Details für einen gleichsam empirischen Beweis: Nachdem der alte Mann weggegangen ist, sieht der Protagonist neben den Fußabdrücken im Sand »den seltsamen, stets wiederkehrenden Strich der Federn«.

Warum sollte man über diesen Gott der Vermittlung, des Übergangs und der Hermeneutik schreiben, was und in welcher Form? So sehr der Text eine Deutung naheulegen scheint (ein namenloser, vermutlich noch junger Mann, der Dichter werden will, erprobt auf der Basis seines mythologischen Wissens seine Imagination und sieht in dem Alten eine gealterte, heruntergekommene Version des gemeinhin als schöner nackter Jüngling dargestellten griechischen Gottes), so dunkel bleibt, was wir damit über den jungen Mann erfahren: Tritt er selbst in die Fußstap-

1 Die Texte des Bandes sind nummeriert und tragen keine Titel.

fen des ergrauten Gottes, oder trifft ihn nur, unversehens beim Baden, die Erkenntnis, dass das Leben endlich ist, angesichts von Verfall und nahendem Tod »am anderen Ende des Strandes«?

Solche Überlegungen zu einem Text, der deutliche mythologische Bezüge mit einer gewissen Polyvalenz verbindet, legen die Aufgabe schriftlichen Interpretierens nahe. Die mit dieser Aufgabe verknüpften Leistungserwartungen sind bis heute unscharf. Zabka (2012, S. 114) arbeitet aber als Konsens innerhalb der Deutschdidaktik heraus, dass das Textmuster des Interpretierens der Explikation des Textverstehens, der Erklärung des Textsinnes und der Demonstration von Interpretationskompetenz dient, und zwar in einem argumentativen Verfahren (vgl. ergänzend Rödel 2016, S. 19). Inwieweit darüber hinaus die Reflexion eines literarischen Textes »vor dem Hintergrund des eigenen Lebenshorizontes« erwartet wird (vgl. ebd., S. 10), wäre jeweils in der Aufgabenstellung zu klären.²

Eine »Interpretationsaufgabe« in diesem Sinn (vgl. Baurmann/Kammler 2012) zielt auf ein schulisches Textmuster mit langer Tradition und großem Beharrungsvermögen vor allem in der Sekundarstufe II (vgl. zuletzt Rödel 2016). Dass dieses Textmuster nicht für alle Schulstufen gleich bedeutsam und in Bezug auf das Schreiben über Literatur nicht alternativlos ist, wurde im Lauf des vergangenen Vierteljahrhunderts theoretisch reflektiert und praktisch demonstriert (vgl. Abraham 1994, Zabka 2010). Alternative Textmuster wurden entwickelt, die in Bezug auf ihre Leistung und Bewertbarkeit im Folgenden zu prüfen sind. Zunächst ist aber zu klären, worin überhaupt der Sinn schulischen Schreibens über Literatur jenseits einer »Demonstration von Interpretationskompetenz« liegen mag.

2. Warum tauschen wir uns über Literatur aus? Kommunikation über Ästhetische Erfahrung mit Texten aus der Perspektive der Evolutionären Anthropologie

Michael Tomasello, Co-Direktor des Max-Planck-Instituts für evolutionäre Anthropologie in Leipzig, wurde mit Experimenten bekannt, in denen er das Verhalten von Menschenkindern mit dem anderer Primaten (z. B. Schimpansen) verglich. Aus Ergebnissen, die hier nicht dargestellt werden können,³ schloss er, dass die menschliche Kulturfähigkeit nicht in der Sprachfähigkeit allein, sondern in der Fähigkeit des Teilens liege, das »Menschenaffen« im Gegensatz schon zu ganz kleinen Kindern nicht begreifen. Das Teilen ist, folgt man diesem Ansatz, der Kern des Mitteilens und damit der Ursprung von sozialem Austausch, nonverbaler und schließ-

2 In Bezug auf Nootebooms Text drängt sich ein solcher Lebensweltbezug weit weniger auf als ein Bezug zur Biografie des zum Publikationspunkt 60-jährigen Autors, der hier auf seine poetischen Anfänge zurückblicken mag.

3 Ein Beispiel: Wenn der Schimpanse im Unterschied zum Kleinkind das Zeigen auf einen umgedrehten Topf mit Futter darunter nicht versteht, so liegt das nicht an mangelnder Intelligenz, sondern daran, dass seine Nahrungssuche auf Konkurrenz zu andern, nicht auf Teilen mit ihnen abgestellt ist.

lich sprachlicher Kommunikation (vgl. Tomasello 2009). Geteilt wird in der (Früh-) Geschichte der Menschheit vermutlich zunächst das Jagdopfer, die Nahrung, das Feuer, die sichere Zuflucht, das praktische Werkzeug, dann aber auch das Interesse für das Neue und die Offenheit einer Wahrnehmung und Vorstellungsbildung, die Literatur und andere Künste erst möglich macht. (So zeigt uns der Erzähler in Nootebooms Text nicht nur einen alten Mann am Strand, sondern er zeigt uns auch, welche Vorstellungsbildung das bei ihm auslöst und welche Bedeutung er dem Beobachteten zumisst.)

Im Unterschied zu anderen Primaten ist der Mensch biologisch auf Kultur angelegt (vgl. Tomasello 2009, S. 82–84), das heißt von klein auf (noch vor jeder einschlägigen Erziehung) auf Helfen, Informieren und Teilen aus: Kompetentes Handeln ist immer *adressiertes* und oft auch *gemeinsames* Handeln. Warum wir kooperieren, das heißt, wodurch wir Menschen uns als soziale und kulturfähige Wesen erweisen, hat Tomasello (2010) mit seinem Konzept der *shared intentionality* erklärt: Eine Gruppe, die kooperieren will, muss die Fähigkeit entwickeln, die Aufmerksamkeit gemeinsam auf etwas zu richten und sich über das Wahrgenommene interpretierend und schlussfolgernd auszutauschen. Kooperation braucht konsensfähige Ziele und die Fähigkeit, die eigene Rolle in der handelnden Gruppe zu bestimmen und zu erfüllen. So lösen menschliche Gemeinschaften nicht nur Alltagsprobleme, sondern so schaffen sie auch Symbolsysteme, in denen Wirklichkeit literarisch oder künstlerisch verarbeitet wird: Literatur entsteht, wie auch die Malerei, aus dem Zeigen- und Erzählenwollen, und ihre Rezeption ist ein beständiger Prozess der Mit-Teilung (vgl. dazu eingehender Abraham 2013).

Der Sinn des Sprechens und Schreibens über Literatur im (Deutsch-)Unterricht ist nicht hinreichend erklärt, indem man den Nachweis von Analyse- und Interpretationskompetenz in den Blick nimmt; er ist viel grundsätzlicher ein kulturanthropologischer Sinn: Es gehört zum Menschsein, sich auszutauschen über jene Angebote zur Selbstdeutung einer Kultur, die die Kunst, und damit auch die Literatur, uns macht. Geschichten, Gedichte, inszenierte Bühnenwerke – sie alle machen uns einander begreifbar in unseren Normen und Werten, Widersprüchen und Sehnsüchten. Eine Literaturdidaktik, die nicht das Herstellen von gemeinsamer ästhetischer Erfahrung ins Zentrum ihrer Begründung rückt, geht am anthropologischen Fundament der Kulturfähigkeit des Menschen vorbei (vgl. Abraham 2013, S. 89).

3. Was leisten Textmuster für literaturbezogenes Schreiben? Sprachliche Handlungen und ihre Entsprechungen in Operatorenlisten

Literarische Texte werden im (oder für den) Unterricht inhaltlich wiedergegeben, sprachlich und formal beschrieben, in sinnstiftenden Zusammenhang mit anderen Texten gebracht, auf der Basis sprachlichen und kulturellen Wissens erklärt. Soweit sind einschlägige Aufgabenstellungen von der oben erläuterten kulturellen Praxis Literatur gedeckt, die literarische Texte zum Zweck der Selbstverständigung einer Gesellschaft (ge-)braucht: Austausch über den Sinn des einzelnen Textes und der Literatur insgesamt ist das Ziel, nicht eine (nur) im Deutschunterricht geforderte

schriftliche Leistung der regelgeleiteten literaturbezogenen Äußerung über Literatur. Für die Letztere allerdings muss es, schon im Interesse der Bewertungspraxis, Textmuster geben, in denen literaturbezogenes Schreiben im Unterricht angeleitet, ausgeführt und beurteilt werden kann. Neben dem traditionellen »Interpretationsaufsatz« haben sich zum einen (im Sinn von »Textformen als Lernformen« nach Pohl/Steinhoff 2010) Hilfstextmuster entwickelt wie etwa die Paraphrase, die Zusammenfassung, der Kommentar. Zum andern sind in deutlicher Konkurrenz zu dieser literalen Analyse- und Interpretationspraxis auch Textmuster vorgeschlagen und erprobt worden, die den Anspruch analytischer Sachlichkeit und ausgewogener Deutung ersetzen durch denjenigen einer subjektorientierten, wertenden Schreibhaltung und sich damit eher an die Praxis der Literaturkritik anlehnen (Rezension, Buchempfehlung), ohne dass damit freilich die Teilaufgabe der Textbeschreibung und (im Ansatz) der Textdeutung völlig entfällt. Eine dritte Option ist seit den Anfängen der »Produktionsorientierung« im Literaturunterricht in den 1980er Jahren (vgl. z. B. Waldmann/Bothe 1992) das Verändern und Erweitern oder eigene Schaffen eines literarischen Textes: Zum literaturbezogenen Schreiben gehört auch »Schreiben nach Vorlagen« (vgl. z. B. Berger 1995) und das handwerklich angeleitete »literarische Schreiben« in Orientierung an Gattungen oder Genres (vgl. Abraham/Brendel-Perpina 2015). Schreiben *über* literarische Texte lässt sich damit unterscheiden vom Schreiben *zu* oder *nach* Literatur.

Die in Aufgabenstellungen verlangten Textmuster leisten dabei sehr Unterschiedliches: Sie fordern zwar alle die Lernenden dazu auf, ihr Text- oder (allgemeiner) Literaturverständnis offenzulegen, aber sie sind nicht alle argumentativ (manche sind mimetisch), und sie sind als pragmatische Textmuster teilweise auf Erklären, teilweise auf Bewerten gerichtet. Neben der pragmatischen Dimension (einen Text beschreiben, erklären, deuten, werten können) steht die ästhetische (einen Text dieser Art selbst machen können). Literaturbezogenes Wissen ist aber bei allen – auch den ästhetischen – Textmustern im Spiel; auch dort, wo es nicht (wie im »Interpretationsaufsatz«) expliziert werden muss, äußert es sich, nämlich in Entscheidungen des Entwerfens und Gestaltens.⁴

Sieht man sich vor dem Hintergrund dieser Überlegungen das Konzept der operatorengestützten Aufgabenstellung an, das in Zusammenhang mit zentralen Prüfungen (in Österreich mit der neuen Reifeprüfung) vielfach diskutiert und konkretisiert worden ist (vgl. z. B. Abraham/Saxalber 2012), so stellt man fest, dass eine ganze Reihe solcher Operatoren, die sprachliches Handeln organisieren und Leistungserwartungen transparent machen sollen, für literaturbezogenes Schreiben von zentraler Bedeutung sind. Die in dieser Hinsicht wichtigsten sind in der folgenden Tabelle synoptisch zusammengestellt und durch mögliche Äußerungen zu Nootebooms Text illustriert (Tab. 1).

4 Vgl. hierzu die Synopse der gattungs- und medienbezogenen Verfahren und Techniken bei Abraham/Brendel-Perpina 2015, S. 52–54.

Tab. 1: Operatoren beim literaturbezogenen Schreiben, konkretisiert am Beispiel des Textes »I« von Cees Nooteboom (1996) – Operatoren nach Abraham/Saxalber 2012, S. 39

wiedergeben, zusammenfassen, beschreiben	untersuchen, erschließen, analysieren	deuten, erklären, erläutern, interpretieren	kommentieren, beurteilen, bewerten	entwerfen, gestalten
z. B. zusammenfassen: <i>Ein Badender unbestimmten Alters beobachtet einen alten Mann ...</i> (s. o.).	z. B. den Text vom Publikationskontext her erschließen: <i>Der Text hat zwar keinen offensichtlichen autobiografischen Bezug, ist aber dem Band »Selbstbildnis eines Anderen« entnommen. Dieser Kontext lässt Rückschlüsse auf eine Nähe des Protagonisten zum Autor zu ...</i>	z. B. Deutungsvermutungen äußern und intertextuelle Bezüge aufklären: <i>Ein namenloser, vermutlich noch junger Mann, der Dichter werden will, erprobt ...</i> (s. o.). <i>Hermes, in der griechischen Mythologie einer der zwölf Olympischen Götter, ...</i> (s. o.).	z. B. den Text in einen literarischen Kontext einordnen; seine Deutbarkeit reflektieren: <i>Diese poetische Miniatur des niederländischen Autors Cees Nooteboom (geb. 1933), stammt aus ...</i> (s. o.). <i>So sehr der Text eine Deutung naheulegen scheint, so dunkel ...</i> (s. o.).	z. B. das Geschlecht des Protagonisten ändern und einen Paralleltext schreiben: <i>Es ist spät im Jahr, sie ist allein am geschützten Strand in der kleinen Bucht. Sie war dorthin gegangen, um zu schwimmen, das Wasser war noch nicht zu kalt. Nach dem Schwimmen hat sie gelesen. Dabei muss sie eingeschlafen sein, als sie erwacht ...</i>

Es wird deutlich, dass die Aufgabenstellung, indem sie ein Textmuster vorschlägt oder einfordert, mehr steuert als die »Form« des entstehenden Schülertextes. Sie entscheidet über die Haltung, die Lernende beim Schreiben gegenüber dem literarischen Text einnehmen: von links nach rechts in der Tabelle in abnehmender Intensität *beschreibend* und *sachbetont* und dafür zunehmend *wertend* und *meinungsbetont*, wobei das eigentliche Deuten/Interpretieren eine mittige Position einnimmt. Solches Schreiben ist nicht möglich ohne sachliche Wissensgrundlage und Analysekompetenz, aber es ist genauso wenig möglich ohne einen eigenen Standpunkt und die Fähigkeit, aus Beobachtungen am Text und Kontextwissen dasjenige auszuwählen, was diesen Standpunkt stützt. Und auch in mimetischen Textmustern (vgl. die Spalte rechts außen) wäre, schriebe man zum Beispiel die vorgeschlagene Version mit der weiblichen Protagonistin zu Ende, die adäquate Lösung mehr als eine grammatische Ersetzungsoperation, weil eine Frau/ein Mädchen in der geschilderten Situation möglicherweise andere Empfindungen und Gedanken haben würde. Eine solche Aufgabenstellung wäre, verallgemeinert gesagt, die literarische Erkundung einer Erzählidee und die eigene Erprobung von im konkreten Fall geeigneten Techniken (z. B. erlebte Rede, innerer Monolog).

4. Was hilft beim Erwerb entsprechender Textmusterkompetenz?

Unterscheidung, Produktion und Reflexion literaturbezogener Textmuster im Unterricht

Unterschieden werden sollten im Rahmen schulischen Schreibunterrichts grundsätzlich narrative, darstellende und argumentative Textmuster; sowohl kultur- anthropologisch (vgl. oben) als linguistisch (vgl. Ulrike Krieg-Holz sowie Jürgen Struger in diesem Heft) decken diese drei Optionen grundlegende kommunikative (schrift-)sprachliche Fähigkeiten ab. Jede dieser Optionen ließe sich weit ausdifferenzieren, was für das Thema des vorliegenden Heftes aus didaktischer Sicht nicht wirklich nötig ist. Es genügt die Feststellung, dass (im Gegensatz zu darstellenden und noch dezidierter zu argumentativen Textmustern) die narrativen in der Tradition des Deutschunterrichts (bzw. der Schule überhaupt) typischerweise auf der Primar- und frühen Sekundarstufe I fokussiert werden, um danach relativ schnell aus dem Curriculum zu verschwinden (vgl. dazu aber den Beitrag von Wild/Schilcher/Pissarek in diesem Heft). Es hat von deutschdidaktischer Seite immer wieder Versuche gegeben, das zu ändern (vgl. schon Abraham 1994, S. 117–162 und zuletzt wohl Brunke 2015 mit seinem »Rhapsodie«-Konzept). Aber überall dort, wo Unterrichtsplanung stark von Prüfungs(vorbereitungs)gesichtspunkten geleitet wird, haben solche Konzepte (obwohl sie gerade unter Bedingungen kompetenzorientierten Unterrichts interessant wären) einen schweren Stand. Sowohl Abschlussprüfungen nach Jahrgangsstufe 10 (in Deutschland: »Mittlerer Schulabschluss«) als nach 12 oder 13 (»Reifeprüfung«) gehen im Fach Deutsch nach wie vor vom Primat des argumentativen Schreibens aus, das darstellender bzw. zusammenfassender Hilfstextmuster bedarf. Das wird man so hinnehmen müssen, jedoch Wert darauf legen, dass das Zusammenfassen literarischer Texte, soweit nicht (mangels einer darstellbaren Handlung) überhaupt unmöglich, anderer sprachlicher Fertigkeiten bedarf als das Zusammenfassen sogenannter Sachtexte. Es geht hier nicht nur (wie bei diesen auch) um Formen der Redewiedergabe, sondern außerdem um doppelte Aufmerksamkeit: einerseits für wichtige Informationen über Figuren, Raum und Zeit, andererseits für die Diegese selbst, also die Art und Weise der Erzählung.

Im Rahmen der Vorbereitung auf die österreichische (schriftliche) standardisierte Reife- und Diplomprüfung Deutsch werden drei text- bzw. literaturbezogene Formate unterschieden (vgl. Helten-Pacher/Staud/Taubinger 2015): Zusammenfassung, Textanalyse und Interpretation. Alle drei haben Entsprechungen unter den oben erwähnten Operatoren; nur die erste und dritte sind allerdings auch Textsorten im vollen Wortsinn, das heißt existieren auch außerhalb bildungsinstitutioneller Kontexte in der schriftliterarischen und medialen Realität:⁵ Zusammengefasst und interpretiert werden literarische Texte auch dort auf vielfältige Weise, wenn

5 Dieser Tatsache trägt auch die neue Fassung des Textsortenkatalogs zur SRDP Deutsch insofern Rechnung, als die Textanalyse künftig nur noch nicht-fiktionalen Texten vorbehalten ist (vgl. www.srdp.at). Die literaturbezogene Textanalyse bleibt jedoch zentraler Bestandteil der Textinterpretation.

auch teilweise anders, als das im Deutschunterricht vermittelt wird. Die »Textanalyse« dagegen ist eine schul- und hochschulspezifische Textform, die mit Pohl/Steinhoff (2010) als »Lernform« einzustufen ist, und die – ähnlich wie die Interpretation, jedoch im Gegensatz zum Zusammenfassen – sprachliche Formwartungen gar nicht explizit enthält: Sowohl Analysieren als Deuten sind zunächst gedankliche Akte, deren sprachliche Formulierungen nach unterschiedlichen »Spielregeln« erfolgen kann. Für die Oberstufe bzw. Maturavorbereitung nennen Helten-Pacher/Staud/Taubinger (2015, S. 58) die Textinterpretation »die schriftliche Ausarbeitung der Deutung«, womit nur eine konkrete Deutung durch den jeweiligen Schüler/die Schülerin gemeint sein kann: Diese »legen ihr Verständnis eines literarischen Textes gegenüber anderen Leserinnen und Lesern dar« (ebd.). Vorbereitet wird eine solche Leistung durch die »Textanalyse« – »grundsätzlich ein Verfahren zur Beschreibung der Merkmale eines Textes und ihres Zusammenspiels«, dann aber auch eine »eigenständige Textsorte« im Schreibunterricht (ebd., S. 33). Sieht man ihren Sinn im Herausarbeiten von »Auffälligkeiten eines Textes« (ebd.), so muss man in der Tat, wie das hier geschieht, ihren funktionalen Charakter betonen, denn der kommunikative Sinn dieses Herausarbeitens erschließt sich erst in der Interpretationsleistung.

Die Zusammenfassung schließlich, in diesem Zusammenhang betrachtet, ist eine Art Zwitter: einerseits selbständige Textsorte, die der »Verkürzung und Verdichtung« (Helten-Pacher/Staud/Taubinger 2015, S. 9) des Ausgangstextes in sehr unterschiedlichen kommunikativen und medialen Kontexten dient, andererseits aber in der Absicht, »einen raschen Überblick« zu gewinnen (ebd.), ein Hilfstextmuster ähnlich der »Textanalyse« und damit »epistemisch«.

Der Dreischritt *Zusammenfassung, Textanalyse, Interpretation* bildet, und zwar nicht erst seit der österreichischen Maturareform und verschiedenen Zentralabiturkonzeptionen in deutschen Bundesländern, eine didaktisch gut operationalisierbare Grundlage für das Schreiben über Literatur. Vor dem Hintergrund einer langen Tradition als Prüfungsformen erscheinen sie vielen als *die* literaturbezogenen Textmuster schlechthin; sie lassen sich (vergleichsweise) gut unterscheiden, üben, bewerten. Vor dem Hintergrund des oben Entwickelten ist allerdings auch zu sagen, dass diese drei Textmuster wertende und gestaltende Sprachhandlungen bzw. Operatoren (vgl. Tabelle) weitgehend ausklammern, ohne dass dafür eine tragfähige literaturdidaktische Begründung erkennbar wäre. Die damit auch nach den erwähnten Oberstufen-/Reifeprüfungsreformen unangefochtene Vorrangstellung des analytischen und argumentativen literaturbezogenen Schreibens hat lange den Blick auf Alternativen verstellt, welche die theoretisch seit der »Konstanzer Schule« der Rezeptionsästhetik und erst recht seit dem Aufkommen konstruktivistischer Sichtweisen auf literarisches Lesen wohlbekannte Subjektivität literarischen Verstehens auch praktisch einlösen könnten. Das aktuell lebhaft diskutierte Konzept »materialgestützten Schreibens« hat in dieser Hinsicht gerade in Bezug auf literaturbezogenes Arbeiten sowohl Chancen als Risiken zu bieten, die derzeit noch nicht ausgelotet sind (vgl. dazu Abraham/Kammler 2019, i. Vorb.).

Und schließlich sei die Vermutung ausgesprochen, dass empirische Forschung zu den mentalen Modellen von »Interpretation« in den Köpfen Lernender und Lehrender, gäbe es sie schon in hinreichender Weise, sehr wohl zeigen könnte, dass die aus schul- und prüfungspraktischer Sicht scheinbar gute Unterscheid-, Üb- und Bewertbarkeit der Textmustertrias sich in diesen Köpfen gar nicht unbedingt abbildet:⁶ Es ist denkbar, dass Lernende zu Nootebooms kleinem Text über den alten Hermes am Strand eine Zusammenfassung (zwei, drei Sätze), eine Textanalyse (einige wenige Auffälligkeiten) und eine Interpretation anfertigen, die zwar literaturbezogenen Leistungserwartungen der Schule im Fach Deutsch gut entsprechen, aber weder eine mitteilenswerte Erkenntnis stiften noch eine persönliche Beziehung zum Text herstellen: »Was hat das mit mir zu tun«?⁷ Wenn das aber unbemerkt bleibt, weil kein Austausch über das stattfindet, was an diesem Text seltsam, schwer verständlich oder vielleicht banal ist, dann läuft ja vielleicht eine geölte Maschinerie der Textproduktion zur Vorbereitung einer Reifeprüfung ins Leere.

5. Drei Ratschläge

- Schreiben zu Texten und Schreiben über Texte unterscheiden! (Der literarische Texte kann »Schreibimpuls« oder Deutungsaufgabe sein.)
- Den Zusammenhang zwischen sprachlicher Handlung und Operator in der Aufgabenstellung mit den Lernenden klären! (Jeder einzelne Operator ist eine Leistungserwartung, gibt aber auch dem Nachdenken und Schreiben über Literatur eine Richtung: etwas soll zum Beispiel verdichtet wiedergegeben, dann aber auch erklärt, gedeutet, auf das Textganze bezogen und durch Einzelbefunde belegt werden.)
- Dem großen »Interpretationsaufsatz« nicht nur Zusammenfassung und Textanalyse als Hilfsmuster zur Seite stellen, sondern daneben auch weitere »kritische« und »mimetische« Textmuster erproben, die Wissen über Literatur und ihre ästhetischen Mittel einerseits anders aufbauen, andererseits anders in den kommunikativen Rahmen des Sprechens über Literatur zurückspielen! (Argumentatives literaturbezogenes Schreiben hat seinen Sinn weder ins sich selbst noch nur im Nachweis einer Kompetenz, sondern im anthropologischen Bedürfnis nach Austausch über geteilte Erfahrung.)

6 Diese Vermutung ergibt sich aus ersten Ergebnissen der in Arbeit befindlichen Dissertation von Daniela Matz, Deutschlehrerin und Lehrbeauftragte für Fachdidaktik am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Karlsruhe und Doktorandin an der Universität Bamberg.

7 Diese Frage, die im Zusammenhang mit literarischem Lernen vor allem Kossmeier (2009) stark gemacht hat, ist im Zeichen von Heterogenität und Inklusion wichtiger denn je.

Literatur

- ABRAHAM, ULF (1994): *Lesarten – Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte*. Stuttgart: Klett.
- DERS. (2013): Geteilte Aufmerksamkeit für Literatur? »Literarische Kompetenz« als Fähigkeit kulturelle Praxis zu teilen. In: Hallet, Wolfgang (Hg.): *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*. Trier: WVT, S. 87–102.
- ABRAHAM, ULF; BRENDDEL-PERPINA, INA (2015): *Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung*. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- ABRAHAM, ULF; KAMMLER, CLEMENS (Hg., 2019): *Materialgestütztes Arbeiten im Literaturunterricht. Praxis Deutsch*, H. 273 [i. Vorb.].
- ABRAHAM, ULF; SAXALBER, ANNEMARIE (2012): Typen sprachlichen Handelns (»Operatoren«) in der neuen standardisierten Reifeprüfung Deutsch. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 36. Jg., H. 1, S. 36–40.
- BAURMANN, JÜRGEN; KAMMLER, CLEMENS (2012): Interpretationsaufgaben stellen – Interpretationen bewerten. In: *Praxis Deutsch*, H. 234, S. 4–12.
- BERGER, NORBERT (1995): *Schreiben nach literarischen Vorlagen. Produktiver Literaturunterricht in der Sekundarstufe*. Donauwörth: Auer.
- BMB (2017): *Lehrplan für das Fach Deutsch für die AHS-Oberstufe*. Wien: Bundesministerium für Bildung. Online: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?61ebzj [Zugriff: 22.3.2018].
- BRUNKE, TIMO (2015): *Wort und Spiel im Unterricht. Vom Sprachspiel über Poetry Slam zur Rhapsodie*. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- HELTEN-PACHER, MARIA-RITA; STAUD, HERBERT; TAUBINGER, WOLFGANG (2015): *sprachreif. Deutsch Oberstufe. Schreibkompetenztraining 2. Analytische und interpretatorische Textsorten*. Wien: öbv.
- KAMMLER, CLEMENS (2012): Interpretationskompetenz und ihre Überprüfung. Anmerkungen zu einem Grundproblem der Literaturdidaktik. In: Frickel, Daniela; Kammler, Clemens; Rupp, Gerhard (Hg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie*. Freiburg/Br.: Fillibach, S. 235–252.
- KOSSMEIER, ELISABETH (2009): *Einzelnen gerecht werden. Chancen und Herausforderungen für einen Unterricht in heterogenen Klassen*. Linz: Pädagogische Hochschule Oberösterreich.
- NOOTEBOOM, CEES (1996): *Selbstbildnis eines Anderen*. Aus dem Niederländischen von Helga van Beuningen. Frankfurt/M. Suhrkamp. (Zweisprachige Ausgabe: Münster: Kleinheinrich 1993.)
- POESCHEL, SABINE (2014): *Handbuch der Ikonographie. Sakrale und profane Themen der bildenden Kunst*. Mainz: von Zabern.
- POHL, THORSTEN; STEINHOFF, TORSTEN (Hg., 2010): *Textformen als Lernformen*. Köln: Gilles & Francke (= KoeBeS, Bd. 7).
- RÖDEL, MICHAEL (2016): *Interpretationsaufsätze schreiben. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- TOMASELLO, MICHAEL (2010): *Warum wir kooperieren*. Aus dem Englischen von Henriette Zeidler. Berlin: Suhrkamp (= edition unseld, Bd. 36).
- DERS. (2009): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Aus dem Amerikanischen von Jürgen Schröder. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- WALDMANN, GÜNTER; BOTHE, KATRIN (1992): *Erzählen. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen*. Stuttgart: Klett.
- ZABKA, THOMAS (2010): Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsüberprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 3: Erfolgskontrollen und Leistungsmessung; Exemplarische Unterrichtsmodelle*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 11/3), S. 60–88.
- DERS. (2012): Hinweise zum Aufbau literarischer Kompetenz in der Sekundarstufe II. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 36. Jg., H. 2, S. 10–18.

Johannes Wild, Anita Schilcher, Markus Pissarek

Erzählkompetenz entwickeln

Textsortenkompetenz in der Sekundarstufe I

Hinsichtlich des Erzählens kommen Schülerinnen und Schüler nicht als »unbelecktes« Blatt in die Schule, sie können auf mehr oder weniger ausgeprägte literale Vorerfahrungen zurückgreifen. Der vorliegende Beitrag zeigt, mit welchen spezifischen Anforderungen an Schreibkompetenz und -prozess Schülerinnen und Schüler beim schriftlichen Erzählen konfrontiert sind. Der erste Teil des Artikels diskutiert, wie gute Erzählungen konstituiert sind, welche Kriterien grundgelegt werden können und wie sich diese auf Textebene niederschlagen. Der zweite Teil des Textes beschäftigt sich mit konkreten Beispielen und zeigt, wie der Transfer in die Unterrichtspraxis aussehen kann und was dabei beachtet werden sollte.

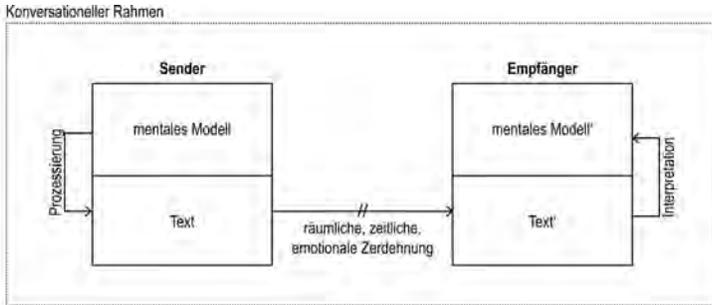
Eines der zentralen Ziele des Schreibunterrichts der Sekundarstufe I ist es, den Schülerinnen und Schülern die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten »für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, für die Vorbereitung einer beruflichen Aus-

JOHANNES WILD ist wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Regensburg. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Schreib- und Rechtschreibdidaktik sowie die Lesekompetenzforschung. E-Mail: johannes.wild@ur.de

ANITA SCHILCHER hat den Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg inne. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Lese- und Schreibdidaktik, literarisches Lernen, fachspezifisches Professionswissen. E-Mail: anita.schilcher@ur.de

MARKUS PISSAREK ist Professor für Deutschdidaktik am Institut für Germanistik^{AECC}, Abteilung Fachdidaktik (AECC Deutsch) der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Fachspezifische Lehrerprofessionalität, fachdidaktische Kompetenzmodellierung, literarisches Lernen, Sprachbewusstheit und Lesekompetenzforschung. E-Mail: markus.pissarek@aau.at

Abb. 1: Beziehung von mentalem Modell auf Sender- und Empfängerseite beim Schreiben (vgl. Ehlich 1984, S. 18)



bildung und für die Fortsetzung der Schullaufbahn« (KMK 2003, S. 6) zu vermitteln. Dies umfasst neben einer ausreichenden Schreibflüssigkeit (Beherrschen der Schreibmotorik, angemessenes Schreibtempo etc.) vor allem die funktions-, kontext- und adressatenbezogene Steuerung des Schreibprozesses (vgl. ebd., S. 11 f.; Huber u. a. 2006; BMUKK 2009).

Die Schreibprozessforschung der 1980er-Jahre stellte insofern einen Wendepunkt in der schulischen Vermittlung von Schreibkompetenz dar (vgl. Becker-Mrotzek/Behrens 2016, S. 53). Sie schaffte ein Bewusstsein für die Komplexität des Schreibprozesses und ist maßgeblich dafür verantwortlich, wie Schreibkompetenz bis heute im Unterricht gefördert wird. Die Problematik von Schreibprozessmodellen besteht allerdings darin, dass sie die Problemlöseprozesse eines Individuums beim Schreiben soweit abstrahieren, dass sie weitgehend losgelöst von ihrem sozialen und funktionalen Kontext erscheinen (vgl. Hyland 2003, S. 18) – gerade diesen benötigen Kinder und Jugendliche jedoch, um Schreibaufträge zu analysieren und die zerdehnte Kommunikationssituation (vgl. Ehlich 1984, S. 18) zu bewältigen. Die Unterstützung und Strukturierungshilfen eines Zuhörers entfallen im Medium der Schrift (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1992, S. 242).

1. Was spricht für textsortenspezifische Modelle?

Ein wesentlicher Aspekt aller Schreibprozessmodelle ist das Überführen multidimensionaler Gedächtnismodelle (siehe unten Abb. 2) in unidimensionale sprachliche Strukturen, die es dem potentiellen Leser erlauben, dieses mentale Modell zumindest in Teilen zu rekonstruieren (vgl. Abb. 1; Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, S. 39 f.; Hayes 2012, S. 371). Eine Vielzahl an Untersuchungen zeigt, dass diesbezüglich genrespezifische Unterschiede sowohl in der Planung als auch in der Realisation einer sprachlichen Äußerung bestehen (vgl. Augst u. a. 2007, S. 347; Hyland 2003, S. 24 f.). Dies gilt es, im Schreibunterricht der Sekundarstufe I zu berücksichtigen, wie im Folgenden am Beispiel des Erzählens veranschaulicht wird.

Kinder kommen durch Vorlesesituationen, Hörtexte, Kindertheater etc. früh mit dem Erzählen in Kontakt und eignen sich durch diese vorwiegend literarischen

Erzählungen erste schriftsprachliche Strukturen an (vgl. Augst u. a. 2007, S. 262 f.). Insofern ist es kaum verwunderlich, dass zunächst dieses Textmuster die schulische Schreibsozialisation prägt. Zwei Unterschiede sind dabei im Folgenden relevant: Erzählungen stellen das physische Produkt des Erzählens (»Text«) dar, Erzählen bezeichnet den Prozess an sich, der die mentalen Modelle des Senders (mündlich oder schriftlich) in Erzählungen überführt. Ein mentales Modell bildet den Ausgangspunkt des Erzählens, der durch Strategien strukturiert und entlastet werden kann.

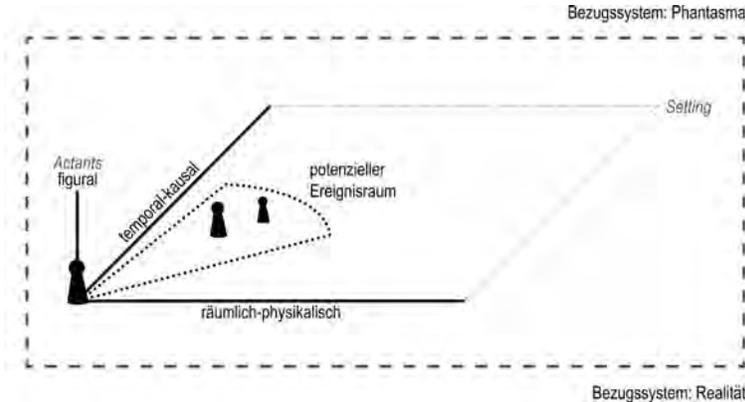
Obgleich in der Schule sehr direkt Einfluss auf die Entwicklung der Schreibkompetenz genommen wird (vgl. Klein 1978, S. 263), sieht Ehlich (1980, S. 22) deren Beitrag zur Förderung der Erzählfähigkeit kritisch. Merz-Grötsch (2001, S. 169) zeigt darüber hinaus, dass sich Schüler/-innen auf das schriftliche Erzählen nur sehr unzureichend vorbereitet fühlen. Schriftliche Formen des Erzählens haben im Alltag nur eine untergeordnete Bedeutung, in der Schule jedoch eine große. Gerade in Primarstufe und Sekundarstufe I ist die Deutschnote zu einem erheblichen Teil auf die Fähigkeit, angemessen schriftlich erzählen zu können, zurückzuführen.

Das Vertextungsmuster Erzählen stellt zudem an den Textproduzenten höhere Anforderungen als andere Vertextungsmuster (z. B. *Deskription* oder *Bericht*), da diese teilweise darin eingebettet sind. Es bietet jedoch den Vorteil, dass die Schüler/-innen es aus der vor- und außerschulischen Sozialisation meist bereits kennen (etwa durch Vorlesen oder Hörkassetten) und es somit das Fundament für die Ausbildung weiterer Textkompetenzen darstellen kann. Dazu kommt, dass das Erzählen vergleichsweise große Identifikationsmöglichkeiten bietet (vgl. Feilke 2005, S. 7). Zum Verfassen schriftlicher Erzählungen benötigen Schüler/-innen effektive und spezifische Strategien, die es ihnen erlauben, den komplexen Prozess des Erzählens auf verschiedenen Ebenen zu planen, auszuführen und zu überwachen (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, S. 29; Hayes 2012, S. 371): Sie müssen beim Erzählen nicht nur ein mehrdimensionales mentales Modell der narrativen Welt erzeugen, sondern es auch aktualisieren (inhaltliche Kompetenz) und in Hinblick auf den Adressaten und die kommunikative Funktion des Textes prozessieren (Strukturierungskompetenz und Formulierungskompetenz). Geschieht dies nur unzureichend, fehlen dem Leser Informationen, zum Beispiel um die Erzählwürdigkeit eines Ereignisses zu beurteilen (vgl. Becker-Mrotzek/Behrens 2017, S. 83). Um Lernende in der Entwicklung ihrer Erzählkompetenz zu unterstützen, muss man also zunächst eine Vorstellung davon haben, wie das mentale Modell einer narrativen Welt »aussieht«, damit Erzählstrategien abgeleitet werden können.

2. Erzählkompetenz

Wittgensteins bekannter Ausspruch »Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt« (Wittgenstein 1984, S. 67) ist für das Erzählen paradigmatisch. Erzählen ist wie keine andere Sprachhandlung auf die sprachliche Konstitution von Welt angewiesen. Die Grenzen des Textes sind die Grenzen der narrativen Welt (vgl. Krahs 2015, S. 263).

Abb. 2: Achsen der Generierung bei der Etablierung/Prozessierung eines mentalen Modells beim Erzählen: Figures und Raum werden entlang der temporal-kausalen-Achse verortet und organisiert. Selektionsprozesse legen den potentiellen Ereignisraum fest und bilden die Grundlage für die Interpretation von »Ereignishaftigkeit« durch den Leser (vgl. Zwaan u. a. 1995, S. 292)



2.1 Erzählen als Konstruktion einer narrativen Welt

Zwaan u. a. (1995, S. 293) sowie Bühler (1965, S. 102 ff.) führen die sprachliche Konstitution von Welt im Wesentlichen auf drei kognitive Dimensionen zurück: eine temporal-kausale, eine räumlich-physikalische sowie eine figurale (vgl. Abb. 2), die jeweils durch überwiegend deskriptive Anteile in einer Erzählung realisiert werden (vgl. Fludernik 2006, S. 41; Schwitalla 2012, S. 162). Die Erzähltheorie bezeichnet sie typischerweise als *Plot*, *Setting* und *Actants* (vgl. Fludernik 2006, S. 41), sie sind gewissermaßen »Drehbuch«, »Bühne« und »Schauspieler« einer Erzählung.

Durch die Etablierung eines Settings wird eine Aufnahme einer fiktionalen narrativen Welt erzeugt (vgl. »possible world«-Theorie in der Philosophie, van Dijk 1975, S. 277), in der Figures existieren und handeln können (vgl. ebd., S. 279 f.). Erzählungen sind daher zunächst einmal als eine Serie von Momentaufnahmen zu verstehen, das heißt, Figures und Raum verändern sich innerhalb einer bestimmten Zeit. Die Veränderungen sind kausal verbunden (temporal-kausale Dimension, vgl. Abb. 2). Das bedeutet: Damit in einer Geschichte etwas »geschieht«, muss immer mindestens eine der drei Dimensionen durch den Erzählenden manipuliert werden (vgl. Heinemann/Heinemann 2002, S. 187).

Veränderungen müssen motiviert sein, das heißt für den Leser anhand von Alltagswissen nachvollziehbar sein oder entsprechend begründet werden. Ist die Kausalbeziehung zwischen Zustand₁ und Zustand₂ nicht durch bloßes Alltagswissen herstellbar, dann ist eine Veränderung ereignishaft (vgl. van Dijk 1975, S. 278). Ob tatsächlich ein Ereignis vorliegt, kann in der Regel daher erst dann beurteilt werden, wenn der Leser über genügend Informationen über die narrative Welt verfügt (vgl. auch Glenn 1978, S. 235 zum Erinnern an Setting bzw. Ereignis).

Ryan (2007, S. 29) bezeichnet den Raum als Basis einer Erzählwelt. Diese Welt muss zudem zeitlich verortet werden (erzählte Zeit, vgl. Weinrich 2001, S. 37) und durch Ereignisse signifikante (physische) Veränderungen erfahren: »Ort und Zeit. Diese zwei Komponenten fixieren die Ereignisse im Kontext.« (Field 2012, S. 254)

2.2 Räumlich-physikalische Dimension

Betrachtet man Raumbeschreibungen unter funktional-pragmatischen Gesichtspunkten, wird deutlich, dass diese keine starre Position in einer Erzählung haben können, wie es beispielsweise die Erzählmaus suggeriert. Beschreibungen müssen an den Stellen eingeflochten werden, an denen der Leser entsprechende Informationen benötigt (vgl. Quasthoff 1980, S. 91; Field 2012, S. 259). Ziel ist »die Übertragung der räumlichen Deixis der Origo von Sprecher und Hörer in einen imaginären Vorstellungsraum« (Schwitalla 2012, S. 162), sodass Leser bzw. Erzähler und Figuren einen gemeinsamen Wahrnehmungs- und Handlungsraum teilen.

Erzählen setzt deshalb zwischen Erzähler (Sender) und Leser (Empfänger) einen minimalen geteilten Erlebnis- und Erfahrungsraum voraus (vgl. Abraham 2008, S. 42): Erzählen kann nur, wer sich zumindest teilweise auf eine gemeinsame Welt beziehen kann. Je nach Stärke der Verweise auf die außersprachliche Wirklichkeit kann zwischen einem eher offenen und einem geschlossenen System der Erzählwelt unterschieden werden. Beispielsweise kann das »Nennen eines Personen- oder Ortsnamens, der dem Hörer bekannt ist, [...] Inferenzen« (Schwitalla 2012, S. 167) auslösen, ist jedoch nicht ausreichend, um eine detaillierte Vorstellung der Erzählwelt zu etablieren. Je mehr solcher Referenzen auf die Realität vorhanden sind, desto weniger einsichtig ist es Kindern, die narrative Welt sprachlich zu konstruieren (vgl. Quasthoff 1980, S. 90). Was dem Leser vertraut ist, muss nicht beschrieben werden! Phantastische Erzählungen sind deshalb in der Regel kohärenter und ausführlicher als realistische (vgl. Becker 2002, S. 28).

Die Konstruktion der räumlichen Achse ist an den Wahrnehmungsraum von Erzähler und Figuren gebunden. Sinneseindrücke wie Sehen, Hören, Riechen und Fühlen spielen eine wesentliche Rolle, weil sie sensorische Kategorien spezifizieren (vgl. Schilcher/Wild/Knott u. a. 2018). Durch sie wird die narrative Welt anschaulich. Aus sprachlicher Ebene nehmen daher (Fach-)Wortschatz, Attribute, Relativsätze und Vergleiche etc. großen Stellenwert ein (vgl. Merz-Grötsch 2001, S. 123), die sensorische Merkmale Primärbegriffen zuordnen (vgl. Ossner 2014, S. 255).

Abweichungen von physikalischen Gesetzmäßigkeiten o. Ä. müssen nur dann thematisiert werden, wenn sie von unserer Realität abweichen (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 93), beispielsweise bei magischen, futuristischen oder archaischen Welten, in denen unsere Naturgesetze oder Werte und Normen nicht uneingeschränkt gelten. Während es zu Beginn in der Regel sicher sinnvoll ist, die Welt möglichst anschaulich zu beschreiben, um dem Leser das »Eintauchen« zu ermöglichen, müssen anschließend nur relevante Veränderungen beschrieben werden, zum Beispiel, wenn ein Raumwechsel stattfindet oder Figuren mit ihm interagieren oder durch ihn beeinflusst werden (vgl. Quasthoff 1980, S. 91).

2.3 Figurale Dimension

Ereignisse werden in der Regel durch Figuren eingeleitet (vgl. Botvin/Sutton-Smith 1977, S. 378). Sie sind Handlungsträger bzw. auch bloße Objekte der Erzählwelt. In beiden Fällen muss jedoch eine möglichst konkrete Vorstellung einer Figur vorliegen, um sie in das mentale Modell der narrativen Welt zu integrieren. Inwieweit diese Vorstellung sprachlich umgesetzt wird, hängt auch von der Positionierung des Erzählers relativ zur erzählten Welt ab, zum Beispiel wird ein Ich-Erzähler die eigene Figur äußerlich in der Regel weniger beschreiben als Figuren, die er bewusst wahrnimmt.

Klassische Beschreibungskategorien von Figuren sind Eigenschaften wie Aussehen, Kleidung, besondere Attribute oder mitgeführte Gegenstände (vgl. Schilcher/Wild/Knott u. a. 2018). Auch hier gelten die Wahrnehmungskategorien, die bereits zuvor beschrieben wurden, wenngleich bei Figurenbeschreibungen der Schwerpunkt wohl auf Seh- und Höreindrücken liegt. Aber auch ein besonderes Parfüm, die Haptik eines Gegenstandes usw. kann Figuren lebendiger und anschaulicher machen. Die bloße Namensnennung oder eine Altersangabe reicht dagegen nicht aus, um »lebendige« Figuren zu schaffen.

Figuren interagieren vor allem durch wörtliche Reden miteinander. »Der Dialog hat zwei Hauptfunktionen: Entweder er bringt die Geschichte voran, oder er offenbart etwas über die Hauptfigur.« (Field 2012, S. 122) Gedanken oder Gefühle können als Innenperspektive über wörtliche »Reden« transportiert werden, beispielsweise Einstellungen zu einer anderen Figur oder Gedanken zu einer Situation. Lediglich das *verbum dicendi* (z. B. *sagen* vs. *denken*) markiert für den Leser, worum es sich bei der Äußerung konkret handelt. Beide Formen sind unmittelbar an die Wahrnehmung einer Figur gebunden: Sprech- und Wahrnehmungszeit fallen innerhalb der Erzählwelt zusammen (vgl. Weinrich 2001, S. 74). Zusätzlich unterscheiden sie sich hinsichtlich ihres Grades der Modalität: Während bei wörtlichen Reden die modale Markierung in der Regel gering ist, ist diese bei Innenperspektiven naturgemäß hoch (vgl. Tab. 1).

	Unmittelbarkeit hoch	Unmittelbarkeit gering
Modale Markierung hoch	Innenperspektive	indirekte Rede
Modale Markierung gering	wörtliche Rede	berichtete Rede

Tab. 1: Systematik der Figurenrede

Bei indirekter bzw. berichtender Rede fallen hingegen Sprech- und Wahrnehmungszeit innerhalb der Erzählwelt auseinander. Die berichtende Rede stellt die neutrale Form der Wiedergabe dar, in der indirekten Rede markiert u. a. der Konjunktiv die Einstellung des Sprechers zum Gesagten. Auf Kombinationsmöglich-

keiten wie beispielsweise einer indirekten Rede innerhalb einer wörtlichen Rede sei an dieser Stelle nur verwiesen.

Die verschiedenen Formen der Redewiedergabe dienen v.a. auch dazu, Begründungen und Motive des Handelns von Figuren zu verdeutlichen oder die Handlung voranzutreiben (vgl. Schilcher/Wild/Knott u. a. 2018). Schneider u. a. (2012, S. 22) zeigten außerdem, dass emotionale Involvierter wie diese stark mit dem Globalurteil korrelieren. Die wörtliche Rede ist damit textsortenspezifisch, jedoch nicht textsortenkonstituierend (vgl. Pohl 2005, S. 93).

2.4 Erzählwürdigkeit

Veränderungen der zuvor genannten Dimensionen werden in einer Erzählung als eine Reihung von Zuständen und Vorgängen repräsentiert (vgl. Heinemann/Heinemann 2002, S. 187), die für sich genommen nicht erzählwürdig wären. Konstitutiv für die Erzählwürdigkeit einer Geschichte (*reportability* bzw. *tellability* bei Labov 2006, S. 38) ist das Abweichen von alltäglichen Erwartungen. Das heißt, es kommt zu einem Bruch im nach dem gesunden Menschenverstand zu erwartenden Ereignisverlauf: Alltagskripte verlaufen atypisch (vgl. Boueke u. a. 1995, S. 73), etwas »Außergewöhnliches« und »Ungewöhnliches« passiert (vgl. Boueke/Schüle 1988, S. 387). Van Dijk (1980, S. 141) spricht in diesem Zusammenhang von dem Interessanzheitskriterium, verknüpft dies jedoch anders als Boueke u. a. eng mit den Plänen der handelnden Figuren: In »the course of a *normal sequence* of events there appear *unexpected* events, which may cause the agent to change his purposes in order to avoid a predicament« (van Dijk 1975, S. 286; Hervorheb. Verf.). Man erzählt keine adäquate Erzählung über das Frühstück, über das Tippen eines Briefes oder das Öffnen einer Tür, wenn sich dabei nichts Besonderes ereignet.

Boueke u. a. (1995, S.13) unterscheiden weiter zwischen *Erzählen im Allgemeinen* und *Erzählen einer Geschichte*, wobei Zweiteres mit der oben genannten Struktur des Bruchs im Alltagskript verknüpft ist, die der Erzählung eine Diskontinuität unterlegt. Dieser Bruch in der Kausalkette oder der temporalen Verknüpfung kann, wie van Dijk (1975, S. 286) festhält, die Ziele von Figuren vereiteln (vgl. Stein/Trabasso 1981, S. 13):

Obstacles in the form of the environment, the protagonist's own priorities, and the goals of others can develop and prevent successful goal attainment. [...] Two types of goal structures are possible, namely, a conflict where the goals of the protagonist and a second character are mutually exclusive, and a cooperation situation where the goals of the protagonist and another character are in agreement with one another. (Stein/Trabasso 1981, S. 17)

Das Kriterium der »Außergewöhnlichkeit« ist somit an die Erwartbarkeit innerhalb der narrativen Welt geknüpft: »Um ein Ereignis als unerwünscht einzustufen, muss er [der Rezipient] es eindeutig einschätzen können. Das setzt voraus, dass der Text den Leser im Vorfeld genau informiert.« (Junkerjürgen 2002, S. 34) Dabei kann auch durch unterschiedliche Grade der Informiertheit von Erzähler, Leser und Figur Spannung entstehen (vgl. Pfister 2001, S. 80).

Ein übereinstimmendes Ergebnis einer Reihe von Experimenten zeigte, dass Texte, die zwar kohärent sind, jedoch keine Affekte hervorrufen, bereits von Vorschulkindern oft nicht als Geschichten akzeptiert werden (vgl. Boueke u. a. 1995, S. 105 ff.). Durch Affektmarkierungen werden Episoden emotional qualifiziert und kontrastiert und die Texte dadurch als Erzählen identifizierbar.

Grundsätzlich lassen sich drei Kategorien von *Affektmarkierungen* unterscheiden: *Valenz*, *Plötzlichkeit*, *Psychologische Nähe*. Die *Valenz* bringt die affektive Dissonanz zwischen Setting und Bruch zum Ausdruck, zum Beispiel durch kulturspezifische Implikationen (z. B. Sonntagsspaziergang), expressive Verben (z. B. *zusammenknallen*), die Darstellung interner Reaktionen (z. B. *zufrieden*, *glücklich*, *traurig*, *wütend*), die wiederholte Nennung der Pläne des Aktanten (z. B. *er wollte zum Strand fahren*) oder Intensifikatoren (z. B. *sehr*, *ganz toll*). Durch den Ausdruck der *Plötzlichkeit* wird die Unerwartetheit amplifiziert und die emotionale Erregung gesteigert. Sprachliche Mittel sind hierfür Temporaladverbien wie *plötzlich*, *aufeinmal* oder die Betonung der Ahnungslosigkeit des Opfers. Die *psychologische Nähe* zum Aktanten stellt sich durch Szenisierung und Perspektivierung her. Sprachlich wird dies bewirkt durch die direkte Rede, das szenische Präsenz, innere Monologe oder die Wiedergabe von Sinneseindrücken (vgl. Boueke u. a. 1995, S. 109 ff.). Insgesamt wird durch die Affektmarkierungen der Rezipient in die Geschichte hineingezogen, seine Empathie gegenüber den handelnden Personen wächst.

Zusammenfassend muss ein Erzähler also im Wesentlichen drei Dimensionen berücksichtigen, um eine gelungene Erzählung zu verfassen. Er muss ...

- eine räumlich-physikalische Situierung vornehmen, indem er eine anschauliche Erzählwelt entwirft.
- lebendige Figuren entwerfen, die miteinander oder mit der Umgebung interagieren und Identifikationspotential bieten, beispielsweise durch affektive Markierungen.
- ein plausibles, unerwartetes Ereignis entwerfen, das die Geschichte erzählenswert macht.

Um den komplexen Erzählvorgang zu bewältigen, müssen sich Kinder verschiedene Strategien zur Ressourcennutzung, zur Strukturierung des Schreibprozesses an sich und zur metakognitiven Überwachung aneignen.

3. Erzählen lehren

Die Vermittlung schriftlicher Erzählkompetenzen gestaltet sich aus verschiedenen Gründen als anspruchsvoller als die Vermittlung anderer Textsorten. Die Gründe seien noch einmal kurz zusammengefasst, um davon ausgehend didaktische Lösungsmöglichkeiten zu präsentieren.

3.1 Die Heterogenität des Vorwissens berücksichtigen

Bei keiner anderen Textsorte ist die Heterogenität des Vorwissens so groß wie beim Erzählen. Auf der einen Seite sind in (fast) jeder Klasse Kinder, denen im Vorschul-

alter – und noch darüber hinaus – täglich vorgelesen wurde, die auf eine reiche Auswahl an Hörbüchern zurückgreifen konnten und sich zusammen mit ihren Eltern selbst Geschichten ausgedacht haben. Diese Kinder profitieren auf verschiedene Weise: Zum einen führen Vorlesen und Hörbücher in die Schriftsprache ein und vermitteln dadurch Sprachbewusstsein (vgl. Ohlhus 2014, S. 225). Typische Beispiele sind die Formen des Präteritums bei starken Verben, etwa »brachte«, die vielen Kindern nicht geläufig sind, oder auch Konjunktivformen, wie das märchentypische »sie sagte, sie sei...;« »er wollte, dass sie ihm diene«. Zum anderen stehen das Vorlesen und das eigene Lesen in engem Zusammenhang mit der Wortschatzentwicklung. Durch schriftliche Erzählungen eignen sich Kinder Wörter an, die sie aus der Alltagskommunikation nicht kennen. Ein großer Wortschatz ist wiederum die Voraussetzung für die Modellierung einer eigenen Erzähl-Welt und die oft fast esoterisch beschworene »Kreativität« beim Erzählen. Je größer der »Geschichten-Speicher« der Schreiber/-innen, desto mehr Versatzstücke stehen zur Verfügung, die neu kombiniert, erweitert oder adaptiert werden können. Ist solch ein Speicher nicht vorhanden, wird auch das »kreative Schreiben« keine Kreativität hervorbringen können.

Um allen Kindern die Chance zu geben, gelungene Geschichten schreiben zu lernen, ist es unabdingbar, sowohl sprachliche Modelle als auch Anregungen für die Textproduktion zur Verfügung zu stellen (vgl. Antos 1995, S. 74; Klotz 1996, S. 204). Dies kann zum einen dadurch geschehen, dass regelmäßig Geschichten vorgelesen werden, die dem zu erwerbenden Muster folgen. Zum anderen können Text(teile) zur Verfügung gestellt werden, aus denen Wörter, Wendungen und Satzmuster übernommen und adaptiert werden können. Beispiele aus unserer eigenen Arbeit wären Schreibspiele wie *Schreibtraining auf Burg Adlerstein* (Schilcher/Wild/Knott u. a. 2018), *Mysantis* (Schilcher 2011a), *Die Eroberung der Burg Zinnenfels* (Schilcher 2011b) oder das *Märchen-Erfinder-Spiel* (Schilcher 2015). Alle diese Schreibspiele bieten – zumeist deskriptive – Text(teile), die für eigene Erzählungen verwendet werden können, meist in Form von kurzen Beschreibungen einer möglichen Textwelt. Dadurch, dass nur die mögliche Welt – oder mögliche Figuren – beschrieben werden, jedoch keine Geschichte erzählt wird, erfordert auch die Übernahme von Elementen eine Anpassung der deskriptiven Elemente an die eigene Geschichte. Gerade für sprachlich schwächere Kinder ist auch die Bewältigung dieser Aufgabe eine Leistung, auch wenn sie dabei »nur« Teile übernehmen.

Wenn Text-Material als Ressource für den Schreibprozess zur Verfügung steht, entlastet dies sprachlich schwächere Kinder. Gleichzeitig fordert es stärkere Schreiber/-innen auf, das vorhandene Material mit den eigenen Ressourcen in Beziehung zu setzen und etwas Eigenständiges zu entwickeln.

3.2 Den Schreibprozess durch geeignete Strategien unterstützen

Während eine – kleine – Gruppe von Schüler/-innen schon automatisiert Geschichten produziert, sitzen andere vor dem berühmten weißen Blatt, finden keinen Anfang bzw. kommen nicht in den Schreibfluss. Die Erzählungen, die sie schreiben,

leiden immer wieder an denselben Mängeln und weder Schüler/-innen noch Lehrkräfte wissen, wie diese am besten zu beheben sind. Kommentare wie »Du musst deine Geschichte spannender erzählen« oder »verwende mehr Adjektive« rechtfertigen zwar die – meist schlechte – Note, helfen den Schüler/-innen aber nicht bei der Entwicklung ihrer Erzählkompetenz. Um im Lernprozess voranzuschreiten, brauchen sie konkrete, auf die jeweilige Textart zugeschnittene Schreibstrategien.

Diese Strategien haben idealerweise sowohl einen Bezug zur Textart, steuern jedoch gleichzeitig den Schreibprozess. So verwenden wir im *Schreibtraining auf Burg Adlerstein* (Schilcher/Wild/Knott u. a. 2018) etwa die Strategien »Ein Ereignis einbauen«, »Eine anschauliche Situation entwerfen« und »lebendige Figuren entwerfen«. Jede Strategie enthält konkrete Tipps, die in ihrer Schwierigkeit ansteigen, etwa bei der anschaulichen Situation: »*Ich beschreibe, was man in der Situation sehen, hören, fühlen und riechen kann, damit sich mein Leser die Situation vorstellen kann.*« (einfach) oder »*Ich beschreibe die Situation anschaulich durch Vergleiche und bildhafte Ausdrücke.*« (schwierig). Jede Strategie enthält vier Tipps, die je nach Leistungsstand für die Weiterentwicklung der Schreibkompetenz genutzt werden können.

Die Orientierung an Strategien hilft nicht nur den Schüler/-innen beim Schreiben, sondern erleichtert auch der Lehrkraft die Diagnostik und die Planung des Unterrichts. Auch beim Partner-Feedback helfen die Strategien, damit sich die Schüler/-innen an konkreten Beobachtungskriterien orientieren können.

Während die Strategien, wie sie in »Burg Adlerstein« verwendet werden, eher produktorientiert und auf die Schreibphase selbst konzentriert sind, können sich die Strategien auch stärker am Schreibprozess orientieren, also auch Planungsstrategien und Überarbeitungsstrategien enthalten. So kann die Auswahl von bestimmten Figuren, die Ausgestaltung eines bestimmten Settings als Mind-Map oder die Festlegung des Ereignisses den Schreibprozess vorbereiten. Für Letzteres bietet sich das »Ereigniswürfeln« an, wie es Pissarek (2011) entwickelt hat und es für »Burg Adlerstein« adaptiert wurde. Auf einem Set von Karten wird jeweils ein Handlungsschritt eines alltäglichen Handlungsverlaufs festgehalten, etwa der Schulweg eines Kindes. Durch Würfeln ermittelt man denjenigen Handlungsschritt, bei dem die Schüler/-innen ein Ereignis für die Geschichte entwickeln. Erst danach wird die gesamte Erzählung mit Setting, Figuren etc. ausgestaltet.

Überarbeitungsstrategien sollten so gewählt werden, dass sie vorrangig die Konzeption des Textes in den Blick nehmen und nicht die Oberflächenstruktur (Rechtschreibung, Ausdruck) fokussieren. Idealerweise greifen sie mit den Strategien Hand in Hand.

Verschiedene Studien zeigen, dass die Nutzung von Strategien die Effektivität des Schreibprozesses deutlich erhöht (vgl. Sturm/Weder 2016, S. 66; Graham/Harris 2005, S. 24). Doch damit Schreibstrategien automatisiert angewendet werden, reicht es nicht, diese den Schüler/-innen einfach nur zu zeigen und ihnen die Anwendung zu empfehlen. Bis die Schreibstrategien automatisiert angewendet werden, müssen sie im Unterricht über mehrere Wochen hinweg immer wieder trainiert werden.

3.3 Zur Überwachung des Schreibprozesses anhalten

Hierfür eignen sich Schreibtrainings, deren Ziel die sichere Strategieranwendung und -überwachung ist. In unserem Schreibtraining »Burg Adlerstein« legen wir den Selbstregulationszyklus von Stöger/Ziegler (2009) zugrunde, um diese Ziele zu erreichen. Der Zyklus umfasst die Stufenfolge »Selbsteinschätzung« – »Festlegen eines Ziels« – »Wahl der passenden Strategie« – ... Dadurch, dass die Schüler/-innen angehalten werden, ihren Strategieeinsatz und das Ergebnis ihrer Strategienutzung permanent zu überwachen und zu reflektieren, werden ihnen die eigenen Lernfortschritte besser bewusst, was wiederum dazu führt, dass die Schreibmotivation steigt. Nur ein langfristiges Training ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, konsequent an ihren Schwächen zu arbeiten und das Erreichen kleiner Ziele wahrzunehmen. Dabei sollte die Lehrkraft während der Planungs-, Schreib- und Überarbeitungsphasen zur Verfügung stehen, um sowohl Feedback auf die entstehenden Texte, aber auch auf die Strategieranwendung geben zu können. Schreibaufgaben, die zur Vorbereitung auf Leistungstests zu Hause erledigt werden müssen, lassen die Schüler/-innen mit ihren individuellen Schreibproblemen allein. Es ist nicht zu erwarten, dass bei einem solchen Verfahren Fortschritte in der Schreibkompetenz erzielt werden können (vgl. DESI, Klieme u. a. 2006).

Literatur

- ABRAHAM, ULF (2008): *Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- ANTOS, GERD (1995): Mustertexte und Schreibprozeduren. Standardisiertes Schreiben als Modell zur Aneignung von Schreibprozeduren. In: Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger (Hg.): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 70–84.
- AUGST, GERHARD; DISSELHOF, KATRIN; HENRICH, ALEXANDRA; POHL, THORSTEN; VÖLZING, PAUL-LUDWIG (2007): *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- BACHMANN, THOMAS; BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, S. 25–54.
- BECKER, TABEA (2002): Mündliches und schriftliches Erzählen. Ein Vergleich unter entwicklungs-theoretischen Gesichtspunkten. In: *Didaktik Deutsch*, H. 12, S. 23–38.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BEHRENS, ULRIKE (2016): Schreiben. In: Behrens, Ulrike; Bremerich-Vos, Albert; Krelle, Michael; Böhme, Katrin; Hunger, Susanne (Hg.): *Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsarrangements, Fortbildungsideen*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 46–85.
- BMUKK (2009): *Verordnung: Bildungsstandards im Schulwesen*. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgegeben am 2.01.2009 (= BGBl II, Nr. 1/2009). Wien: BMUKK.
- BOTVIN, GILBERT; SUTTON-SMITH, BRIAN (1977): The Development of Structural Complexity in Children's Fantasy Narratives. In: *Developmental Psychology*, H. 4, S. 377–388.
- BOUEKE, DIETRICH; SCHÜLEIN, FRIEDER (1988): Von der Lehr- und Lernbarkeit des Erzählens. In: *Diskussion Deutsch*, H. 102, S. 386–403.
- BOUEKE, DIETRICH; SCHÜLEIN, FRIEDER; BÜSCHER, HARTMUT; TERHORST, EVAMARIA; WOLF, DAGMAR (1995): *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.

- BÜHLER, KARL (²1965): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Gustav Fischer.
- EHLICH, KONRAD (1980): Der Alltag des Erzählens. In: Ders. (Hg.): *Erzählen im Alltag*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 11–27.
- DERS. (1984): Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Annelly; Sandig, Barbara (Hg.): *Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren*. Hamburg: Buske, S. 9–25.
- FEILKE, HELMUTH (2005): Vom Stand der Dinge. Berichte und Berichten. In: *Praxis Deutsch*, H. 195, S. 6–15.
- FIELD, SYD (2012): *Das Drehbuch. Die Grundlagen des Drehbuchschreibens*. Berlin: Autorenhaus.
- FLUDERNIK, MONIKA (2006): *Einführung in die Erzähltheorie*. Darmstadt: WBG.
- GLENN, CHRISTINE (1978): The Role of Episodic Structure and of Story Length in Children's Recall of Simple Stories. In: *Journal of verbal learning and verbal behavior*, H. 17, S. 229–247.
- GRAHAM, STEVE; HARRIS, KAREN (2005): *Writing Better. Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore u. a.: Paul Brookes.
- HAUSENDORF, HEIKO; QUASTHOFF, UTA (1992): Patterns of adult-child interaction as a mechanism of discourse acquisition. In: *Journal of Pragmatics*, H. 17, S. 241–259.
- DIES. (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- HAYES, JOHN (2012): Modeling and Remodeling Writing. In: *Written Communication*, H. 3, S. 369–388.
- HEINEMANN, MARGOT; HEINEMANN, WOLFGANG (2002): *Grundlagen der Textlinguistik: Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen: Niemeyer.
- HUBER, CHRISTINA; SPÄNI, MARTINA; SCHMELLENTIN, CLAUDIA; CRIBLEZ, LUCIEN (2006): *Bildungsstandards in Deutschland, Österreich, England, Australien, Neuseeland und Südostasien. Literaturbericht zu Entwicklung, Implementation und Gebrauch von Standards in nationalen Schulsystemen*. Online: https://edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/lit_analyse_1.pdf [Zugriff: 8.4.2018].
- HYLAND, KEN (2003): Genre-based pedagogies: A social response to process. In: *Journal of Second Language Writing*, H. 12, S. 17–29.
- JUNKERJÜRGEN, RALF (2002): *Spannung – Narrative Verfahrensweisen der Leseraktivierung. Eine Studie am Beispiel der Reiseromane von Jules Verne*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.
- KLEIN, WOLFGANG (1978): *Linguistik und Didaktik der Kindersprache im Grundschulalter: Untersuchungen zu Konstitution und Kohäsion von Schülertexten*. Paderborn: Schöningh.
- KLIEME, ECKHARD; EICHLER, WOLFGANG; HELMKE, ANDREAS; LEHMANN, RAINER H.; NOLD, GÜNTER; ROLFF, HANS-GÜNTER; SCHRÖDER, KONRAD; THOMÉ, GÜNTHER; WILLENBERG, HEINER (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- KLOTZ, PETER (1996): *Grammatische Wege zur Textgestaltungskompetenz. Theorie und Empirie*. Tübingen: Niemeyer.
- KRAH, HANS (³2015): Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen. In: Schilcher, Anita; Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 261–288.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2003): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4.12.2003. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf [Zugriff: 8.4.2018].
- LABOV, WILLIAM (2006): Narrative pre-construction. In: *Narrative inquiry*, H. 1, S. 37–45.
- MERZ-GRÖTSCH, JASMIN (2001): *Schreiben als System*. Bd. 2. [Freiburger Diss.] Freiburg im Br.: Fillibach.
- OHLHUS, SÖREN (2014): Schriftliches Erzählen. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= DTP, Bd. 4), S. 216–232.
- OSSNER, JAKOB (2014): Schriftliches Beschreiben. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= DTP, Bd. 4), S. 252–269.
- PFISTER, MANFRED (¹2001): *Das Drama*. Stuttgart: UTB.

- PISSAREK, MARKUS (2011): Ist Erzählen trainierbar? Systematische Übungen an Alltagskripten. In: *Grundschule*, H. 3, S. 28–29.
- POHL, THORSTEN (2005): Die wörtliche Rede als präferierte Realisierungsform der Figurenrede im frühen schriftlichen Erzählen. In: Feilke, Helmut; Schmidlin, Regula (Hg.): *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 93–112.
- QUASTHOFF, UTA (1980): *Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*. Tübingen: Narr.
- RYAN, MARIE-LAURE (2007): Toward a definition of narrative. In: Herman, David (Hg.): *The Cambridge companion to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 22–35.
- SCHILCHER, ANITA (2011a): Mysantis. Ein Spiel zum Erfinden und Schreiben von Fantasygeschichten. In: *Deutsch 5-10*, H. 30, S. 4–11.
- DIES. (2011b): Die Eroberung der Burg Zinnenfels. Ein Schreibspiel für den interaktiven Deutschunterricht. In: *Praxis Grundschule*, H. 2, S. 11–18.
- DIES. (2015): Märchen-Erfinder-Spiel. Mit dem Märchenspiel schreiben, erzählen und analysieren. In: *Praxis Grundschule*, H. 5, S. 42–43.
- SCHILCHER, ANITA; WILD, JOHANNES; KNOTT, CHRISTINA; GEISSLER, MARINA; SONTAG, CHRISTINE; STÖGER, HEIDRUN (2018): *Schreibtraining auf Burg Adlerstein. Lehrerhandreichung*. Braunschweig: Westermann. [In Vorbereitung].
- SCHNEIDER, HANSJAKOB; WIESNER, ESTHER; LINDAUER, THOMAS; FURGER, JULIENNE (2012): Kinder schreiben auf einer Internetplattform. Resultate aus der Interventionsstudie myMoment2.0. In: *dieS-online*, H. 2, S. 1–37 (16.07.2013). Online: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/8796> [Zugriff: 8.4.2018].
- SCHWITALLA, JOHANNES (2012): Raumdarstellungen in Alltagserzählungen. In: Kern, Friederike; Morek, Miriam; Ohlhus, Sören (Hg.): *Formen des Erzählens – Erzählen als Form*. Berlin: de Gruyter, S. 161–200.
- STEIN, NANCY; TRABASSO, TOM (1981): *What's in a story: an approach to comprehension and instruction*. Chicago: National Institute of Education.
- STÖGER, HEIDRUN; ZIEGLER, ALBERT (2009): *Trainingshandbuch selbstreguliertes Lernen I. Lernökologische Strategien für Schüler der 4. Jahrgangsstufe Grundschule zur Verbesserung mathematischer Kompetenzen*. Lengerich u. a.: Pabst.
- STURM, AFRA; WEDER, MIRJAM (2016): *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Klett|Kallmeyer (= Lehren lernen – Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung).
- VAN DIJK, TEUN (1975): Action, Action Description, and Narrative. In: *New Literary History*, H. 2, S. 273–294.
- DERS. (1980): *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. München: dtv.
- WEINRICH, HARALD (2001): *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*. München: Beck.
- WITTGENSTEIN, LUDWIG (1984): *Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914-1916 [u. a.]*. Werkausgabe Bd. 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- ZWAAN, ROLF; LANGSTON, MARK C.; GRAESSER, ARTHUR (1995): The Construction of Situation Models in Narrative Comprehension: An Event-Indexing Model. In: *Psychological Science*, H. 5, S. 292–297.

Katrin Lehnen

»Meinst du, wir sollen das so krass wie ne Diskussion aufbauen? Eigentlich soll das ja ein Artikel sein.«

Zur Bedeutung von Zieltextsorten beim materialgestützten Schreiben

Der Beitrag fragt nach dem Potential des materialgestützten Schreibens für die Entwicklung von Textsortenkompetenz. Einer allgemeineren Beschreibung des Aufgabentyps folgen exemplarische Beobachtungen zur Bedeutung der Zieltextsorte für den Schreibprozess von SchülerInnen. Dazu werden Daten aus kooperativen Schreibgesprächen analysiert, in denen die Beteiligten über die Zieltextsorte nachdenken. Aus den Beobachtungen wie auch aus der deutschdidaktischen Debatte um das materialgestützte Schreiben werden offene Fragen abgeleitet, deren Untersuchung näheren Aufschluss über die Rolle von Situierung und Zieltextsorte geben könnte.

1. Schulisches und außerschulisches Schreiben

Im Januar 2015 twitterte die 17-jährige Schülerin Naina aus Köln: »Ich bin fast 18 und hab keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber ich kann 'ne Gedichtsanalyse schreiben. In 4 Sprachen.« (Naina, @nainablabla, 10. Januar 2015)

Der Tweet, vielen bekannt, löste in Deutschland eine kleine Bildungsdebatte aus und führte zu einer regen Diskussion über die Alltagstauglichkeit des schulischen Fächerkanons. An der Diskussion beteiligten sich unterschiedliche Gruppen, darunter BildungswissenschaftlerInnen, JournalistInnen, SchülerInnen und PolitikerInnen. Die Diskussion selbst war nicht neu. »Fast jeden Monat«, so könnte man mit einem Artikel aus der *ZEIT* formulieren, »fordert jemand ein neues Schulfach«

KATRIN LEHNEN ist Professorin für Germanistische Sprach- und Mediendidaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schreibdidaktik, berufliche Textproduktion, wissenschaftliches Schreiben, Digitalisierung literaler Praktiken.

E-Mail: Katrin.Lehnen@germanistik.uni-giessen.de

(Kreuzmann 2018). Neu an dieser Debatte war hingegen das Debattenformat und die Beteiligungsstruktur: Noch selten wurde die Diskussion von einem Tweet, noch selten von einer Schülerin selbst ausgelöst. Die Tatsache, dass sich dabei ein *Tweet* als besonders debattentaugliches Textformat erwies und sich selbst die Bildungsministerin zu einer öffentlichen Stellungnahme veranlasst sah, wäre indes schon ein interessanter Aspekt für die übergeordnete Frage dieses Heftes nach geeigneten *Textmustern* und *Textsorten* für die Schule.

Interessant ist das Beispiel vor allem als schülerbezogenes Beispiel außerschulischer Schreibpraxis. Es zeigt, wie bildungsrelevante Fragen zum Gegenstand außerschulischer, informeller und interaktiver Aushandlung gemacht werden. Die Aneignung und Reflexion strittiger Fragen zum Unterrichtsalltag werden schriftlich und sie werden öffentlich verhandelt und in soziale Netzwerke eingespeist. Das Beispiel ist zum anderen ein schönes Beispiel für die kommunikative Einbettung und Diskursförmigkeit, die die Textproduktion außerhalb der Schule häufig erfährt. Der Text von gerade einmal 114 Zeichen erzeugte die ungeheure Resonanz von 15.000 Retweets, 27.000 Likes, 16.700 Followern und potentiell einer Millionen Fernseh-zuschauerInnen, nachdem Pro Sieben den Tweet und die Debatte für sich entdeckt hatte (vgl. Nestler 2015).

Besonders aufschlussreich ist natürlich die Kritik selbst, die in dem Tweet formuliert wird. Das Monieren fehlender alltagsrelevanter Unterrichtsinhalte (»keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen«) wird hier unmittelbar mit der Thematisierung schulischer Textsorten zusammengeführt und antithetisch zugespitzt: »Aber ich kann 'ne Gedichtsanalyse schreiben. In 4 Sprachen«. Die Gedichtanalyse wird hier zum Prototyp vermeintlich irrelevanter, weltfremder Textsorten der Schule.

Mit Dix (2017, S. 11) ließe sich treffend formulieren, dass »(d)ie vielfach festgestellte, teilweise auch beklagte, Diskrepanz zwischen Alltag und Schule [...] an dieser Stelle nicht aufgelöst werden (kann), ist es doch eine fest verankerte ›Tradition‹, das zu hinterfragen, was uns zur Nachahmung vorgegeben wird«. Mit Blick auf den Kanon der schulischen Textsorten lässt sich hier aber eine besondere Schwerkraft wahrnehmen: Der Deutschunterricht reagiert insgesamt träge auf (sich wandelnde) Schreibbedingungen und (veränderte) Textsorten außerhalb der Schule. So ist außerschulisches Schreiben – anders als im Deutschunterricht – fast immer ein Schreiben am Computer. Und so haben sich neben der allgemeinen Veränderung und Transformation literaler Praktiken durch Digitalisierung – etwa Automatisierung, Hybridisierung und Interaktivität der Textproduktion (vgl. Lobin 2014, Lehnen 2017) – vor allem auch die Textsorten und Kommunikationsformate selbst verändert, die rezipiert und produziert werden. Veränderte Formate wie Wikis, Websites und WhatsApp bedingen andere Lese- und Schreibstrategien. Aber auch klassische Textsorten des Journalismus, der Literatur, der Wissenschaft etc. unterliegen einem Wandel, der sich zum Beispiel darin zeigt, dass Texte modularer und multimodaler geworden sind (vgl. Bucher 2010). Er zeigt sich auch darin, dass sich Schreiber- und Leserrollen überlagern und teils simultan ausgeführt werden: LeserInnen kommentieren Texte, zum Beispiel Zeitungsartikel, zweifeln sie an und

initiiieren schriftliche Debatten mit anderen RezipientInnen, in die sich die AutorInnen häufig wieder selbst einschalten. Das Beispiel des eingangs zitierten Tweets verdeutlicht genau dies: eine gewandelte Schreib- und Textpraxis mit hybriden, polytextuellen und mehrstimmigen, teils konzeptionell mündlichen Formen des schriftlichen Austauschs. Mit ihr sind Rezeptions- und Produktionspraktiken wie auch Textmuster angesprochen, auf die die Schule eher zögerlich, manchmal gar nicht und teils stark ablehnend reagiert, wie etwa die Debatte um Handschrift versus Tastatur zeigt.

Umso bemerkenswerter ist vor diesem Hintergrund die Einführung des sogenannten *materialgestützten Schreibens* als (relativ) neues Format schulischer Textproduktion. Es verbindet text-, medien- und modalitätsspezifisches Schreiben auf Grundlage vielfältiger Ausgangsmaterialien. Als ein auf verschiedene Quellen bezogenes Schreiben erschließt das 2012 in die Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife des Deutschunterrichts (BS AHR) (KMK 2012) eingeführte Prüfungsformat Schreibbedingungen, wie sie für das außerschulische Textproduzieren üblich sind (vgl. Feilke u. a. 2016, S. 6 ff.). Einen besonderen Stellenwert erhält es vor allem auch dadurch, dass mit ihm erstmals andere *Zieltextsorten* in den Fokus schulischen Schreibens rücken. Neben die klassischen didaktischen Gattungen der Erörterung, der Interpretation und Analyse treten alltagsweltliche Textsorten wie Infobroschüren, Flyer, Audioguides, Lexikonartikel, Redemanuskripte, Reportagen, Radiofeatures, Zeitungsartikel u. a. Daraus erwachsen potentiell Chancen einer neuen Lernform im Deutschunterricht, aus der veränderte Schreibstrategien und ein flexibles Textsortenwissen hervorgehen könnten. Inwiefern und auf welche Weise mit dem materialgestützten Schreiben die Entwicklung von Textsortenkompetenz begünstigt wird, ist deshalb eine naheliegende Frage.

2. Materialgestütztes Schreiben und die Frage der Zieltextsorten

Das materialgestützte Schreiben ist durch den Rückgriff auf und die Verarbeitung von heterogenen Quellen bei der Textproduktion gekennzeichnet. Sie werden unter der Perspektive einer eigenen Fragestellung und Zieltextsorte im Schreiben integriert. Bei den Quellen handelt es sich um vielfältige semiotische Größen; neben klassischen Ganztexten kommen bei den Materialien auch nicht-lineare, medien-spezifische, multimodale Quellen vor, zum Beispiel Interviews, Grafiken und Diagramme, Forenbeiträge, Comics, Fotos oder Bilder. Damit erprobt der Deutschunterricht eine intertextuelle und intermediale Schreibpraxis, wie sie außerhalb der Schule üblich ist. Ziel des Aufgabentyps ist die Stärkung des wissenschaftspropädeutischen wie auch des beruflichen Schreibens. Unterschieden wird zwischen *informierendem* und *argumentierendem* materialgestütztem Schreiben. Die Herausforderungen und Chancen dieses Aufgabentyps liegen in unterschiedlichen Bereichen, die an anderen Stellen gut beschrieben sind (vgl. Feilke u. a. 2016, Lehnen/Rezat 2017, Schüler 2017a).

Herausgegriffen seien an dieser Stelle zwei Eigenschaften, von denen anzunehmen ist, dass sie das Schreiblernen potentiell fördern:

1. *Lesen und Schreiben*: Das materialgestützte Schreiben begünstigt die Wissensaneignung, weil ein enger Zusammenhang zwischen dem Lesen und Verstehen fremder Quellen und dem Verarbeiten und Transformieren des beim Lesen gewonnenen Wissens in der eigenen Textproduktion entsteht (reading to write). Das kann zu einer tieferen Verarbeitung und Verknüpfung von Wissensinhalten führen, epistemisches Schreiben fördern und das Schreiben selbst zu einem Lernmedium machen. Zieltextsorten des materialgestützten Schreibens regen dazu an, vorgegebene oder eigenständig recherchierte Inhalte unter neuen Perspektiven zu erschließen und aufzubereiten.
2. *Situierung, Adressierung und Zieltextsorten*: Das materialgestützte Schreiben begünstigt den Erwerb textsorten- und adressatenspezifischer Schreibkompetenzen, weil die Aufgaben einerseits das Schreibhandeln zu situieren versuchen und damit Zieltextsorte, AdressatInnen, Schreibsituation profilieren (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010). Damit motivieren sie das Schreiben anders, als es bei klassischen Textsorten der Schule (z. B. der Gedichtanalyse) der Fall ist. Darüber hinaus erweitern sie das Repertoire von Zieltextsorten und damit, so darf man annehmen, bestenfalls das Wissen um die – je spezifischen – Bedingungen domänenspezifischer Textproduktion (vgl. Lehnen/Schindler 2002) bzw. das Wissen um *Basisprozeduren* und *textsortenspezifische* Prozeduren der Formulierung (vgl. Rezat/Feilke in diesem Heft). Sprachliches Wissen, so darf auch hier angenommen werden, wird ausgebaut. Der besondere Stellenwert der Situierung und Profilierung von Schreibaufgaben beim materialgestützten Schreiben zeigt sich in den einschlägigen Beschreibungen, die in der Aufgabensammlung des IQB, der zentralen Koordinationsstelle für die Aufgabenkonstruktion der Bundesländer in Deutschland, zu finden sind. Dort heißt es unter dem Stichwort »Aufgabenkonstruktion« u. a.:

In der Aufgabenstellung werden folgende Aspekte benannt: Ausgangssituation, Adressatenbezug, Veröffentlichungsort sowie ein aufgabenbezogenes Handlungsziel. Der in Form eines kohärenten Fließtexts abzufassende Zieltext bildet eine lebensweltlich relevante Textsorte ab. Entsprechende Formen des lebensweltlich relevanten Argumentierens und Informierens, wie z. B. der Brief oder der Kommentar, sollen aus dem Unterricht bekannt sein. (Aufgabensammlung IQB, o.J.).

Feilke (2017a) betont, dass mit dem Situierungsanspruch, so wie er für das materialgestützte Schreiben gesetzt ist, ein »unbestrittenes Desiderat des Abiturs« (S. 5) aufgegriffen wurde. Mit Blick auf die damit einhergehenden Chancen fürs Schreiben führt er aus:

Das Schreiben soll kommunikativ-funktional, textsortenbezogen und adressatenorientiert sein. [...] Die Situierung, insbesondere die Adressatenorientierung, motiviert Perspektivenübernahmen und damit vielfache sprachliche und konzeptuelle Probehandlungen im rhetorischen wie im inhaltlichen Problemraum des Schreibens [...]. (Feilke 2017a, S. 5).

Weil mit dem materialgestützten Schreiben völlig neue Zieltextsorten wie auch Situierungen von Schreibaufgaben verbunden sind, die von den klassischen, auf die Einzeltextlektüre bezogenen Textsorten wie Zusammenfassung, Nacherzählung, Interpretation oder Analyse weggehen und sich durch ihren pragmatischen,

lebensweltlichen Bezug unterscheiden, wäre es im Sinne eines effektiven Schreibunterrichts wichtig zu ermitteln, welche Kompetenzen mit dem materialgestützten Schreiben im Einzelnen gefördert werden.

Der häufige Konjunktivgebrauch und die Mutmaßungen der letzten Passagen deuten vielleicht schon an, dass Aussagen zum Erwerb und zur Entwicklung von Textsortenkompetenz durch materialgestütztes Schreiben bisher kaum belastbar sind. Das hängt mit fehlenden empirischen Untersuchungen zum materialgestützten Schreiben zusammen. Mit Ausnahme der empirischen Studie von Schüler (2017a), die das argumentative Schreiben von OberstufenschülerInnen untersucht und den Schwerpunkt auf Konzeptions- und Planungsprozesse beim materialgestützten Schreiben legt, gibt es bisher keine umfassenderen Untersuchungen und Befunde zum materialgestützten Schreiben.¹ Die Bedeutung der Zieltextsorten für den Kompetenzerwerb bildet weithin empirisches Desiderat. Eine systematische Untersuchung dieses Aspekts verlangt streng genommen Langzeitstudien, die die weiter oben formulierten Annahmen operationalisieren und über einen längeren Zeitraum hinweg untersuchen. Im Folgenden werden hingegen nur exemplarisch einige wenige Beobachtungen vorgestellt, die aus Erprobungen des materialgestützten Schreibens mit Schülergruppen hervorgegangen sind und die erste Hinweise auf die Bedeutung der Zieltextsorten für das Schreiben liefern. Bei den Daten handelt es sich um Erhebungen von kooperativen Schreibprozessen, bei denen Schülerpaare eine materialgestützte Schreibaufgabe unter quasi-experimentellen Bedingungen vor laufender Kamera bearbeitet haben. Die SchülerInnen wurden von Studierenden angeleitet und im Anschluss an die Bearbeitung interviewt (ausführlicher: Lehnen/Rezat 2017, S. 169). Die folgenden Ausführungen beschränken sich hier allerdings auf die Analyse eines ausgewählten, prototypischen Beispiels.

3. Thematisierung der Zieltextsorte. Exemplarische Analyse einer Schülerkooperation

Das folgende Beispiel eines kooperativen Schreibgesprächs bezieht sich auf eine Schülerin (S1) und einen Schüler (S2) der Klasse 11, die die Aufgabe »Wie digital sind Deine Freunde?« (Feilke u. a. 2016, S. 122ff.) bearbeiten. Der Aufgabe liegen acht Materialien zu Grunde, darunter Texte, Grafiken, Interviews, Cartoons. Die Aufgabenstellung ist folgendermaßen formuliert:

In Eurer Klasse sammelt ihr Stichwörter für ein eigenes Buch zu Internet und neuen Medien, das beim nächsten Schulfest verkauft werden soll. Das Buch soll Witziges und Lustiges enthalten, also unterhaltsam sein, es soll über Technik und Kommunikationsprogramme informieren, und vor allem soll es Veränderungen im täglichen Leben darstellen, die durch Internet und neue Medien entstehen.

Du hast das Stichwort »Digitale Freunde« gewählt. Dein Arbeitsauftrag lautet:

1 Derzeit entstehen verschiedene Dissertationen zum materialgestützten Schreiben, die in Feilke u. a. 2018 vorgestellt werden.

Abb. 1: Pro-Kontra-Tabelle, SchülerInnen (11. Klasse)

Pro	Kontra
- Whatsapp über persönliche Gespräche	- Junge Leute können heute Freunde noch näheren Freunde vernetzen
- Qualität durch Anonimität erhöht	-
- Medienkommunikation nur um Triviale Dinge	
Digitale Persönlichkeit =	
↳ Digitale Freundschaft	
↳ keine näheren Freunde	

»Geht Freundschaft durch das Internet verloren? Welche Rolle spielen Freunde und Internetfreundschaften für das Leben von Kindern und Jugendlichen?«

Schreibe einen informativen Artikel, der darüber Auskunft gibt, ob und wie sich Freundschaft durch die neuen Medien verändert hat. Der Artikel sollte für deine Mitschüler, aber auch für die, die unser Buch kaufen sollen, also Eltern, Großeltern usw. interessant sein. Du kannst auch ein Bild oder eine Grafik aus dem Material einbauen. (Ebd., S. 123)

Eine übergreifende Beobachtung zum Umgang mit den neuen Zieltextsorten betrifft den Rückgriff auf bekannte und für die SchülerInnen offenbar bewährte Schemata schulischen Schreibens. Die in der Aufgabenstellung formulierte Zieltextsorte, einen »informativen Artikel« für ein gemeinsames Buch der Klasse zu schreiben, führt bei den SchülerInnen häufig zur Erstellung von Pro-Kontra-Listen, in denen klassische Argumentationsschemata realisiert werden.

Verfestigte Muster

Das Beispiel (Abb. 1) zeigt eine solche Auflistung, die hier in Tabellform realisiert wird – und typisch für viele vergleichbare Notizen der SchülerInnen ist – und die die beiden erstellen, nachdem sie sehr ausführliche Notizen zu jedem Einzelmaterial angefertigt haben.

Man erkennt auf den ersten Blick, dass aus der Materialerschließung kaum Kontra-Argumente gewonnen wurden. Dennoch wird mit der Tabelle eine Differenzierung von inhaltlichen Gesichtspunkten nach genau diesem dichotomischen Schema aufgenommen, die dann auch für das Schreiben des Textes relevant wird bzw. zu einer interessanten Interaktion der beiden SchülerInnen während des Formulierens führt:

S1: Ich würde sagen, dass wir jetzt eine Diskussion aufbauen, eine Pro- und Kontra-Seite erstellen, weil jetzt ist ja eigentlich der Informationsteil vorbei, also jetzt müsste ja pro und kontra kommen

S2: Meinst du wir sollen das so krass wie ne Diskussion aufbauen? Eigentlich soll das ja ein Artikel sein

S1: Einen Artikel kannst du ja aufbauen wie eine Diskussion. Ich finds halt interessanter wenn du erstmal so eine Position siehst die jetzt zum Beispiel komplett dagegen ist

S2: Wir haben ja kaum kontra, wir haben ja nur pro...ich mein, des is pro, des isses einzige was kontra is und des is so ein schwaches Argument

S1: Naja, man kann ja auch schon selbst

S2: Man, wir können ja auch eigene Sachen einbringen

Interessant für die Textsortenfrage sind verschiedene Aspekte, vor allem die Verbalisierung und Aushandlung von Normen. In der Interaktion werden einerseits a) Normen zur Begründung der Vorschläge für den Textaufbau verbalisiert und andererseits b) Normen für das Hinterfragen dieser Vorschläge und das Erläutern der Zieltextsorte zum Ausdruck gebracht. Im ersten Fall (a) bezieht sich S1 offensichtlich auf ein für sie klar vorgegebenes Schema des Textaufbaus für den Artikel: »jetzt ist ja eigentlich der Informationsteil vorbei, also jetzt *müsste* ja pro und kontra kommen«. Damit wird eine Norm für die Zieltextsorte wie auch für das weitere Vorgehen gesetzt. Das ist insofern interessant, als dass die Schreibaufgabe das weder vorgibt (»Schreibe einen informativen Artikel«), noch der Aufbau »Information, dann Diskussion« zwingend ist oder irgendwo niedergeschrieben wäre. Vielmehr scheint die Norm des Argumentierens hier fest in den Vorstellungen der Schülerin zur angemessenen Aufgabenlösung verankert zu sein. Möglicherweise hängt das auch damit zusammen, dass die in der Aufgabenstellung formulierte Frage »Geht Freundschaft durch das Internet verloren?« potentiell zur Argumentation und Positionierung provoziert und ein Argumentationsschema hervorruft.

S2 hat dagegen ein anderes Konzept für die Zieltextsorte im Kopf, wenn er nachfragt: »Meinst du wir sollen das so krass wie ne Diskussion aufbauen?« und nachschiebt: »Eigentlich soll das ja ein Artikel sein«. Mit dem »eigentlich« setzt auch er eine klare Norm der Zieltextsorte: Artikel haben keine Diskussion. Beide Zieltextsortenkonzepte, a und b, verweisen auf globale Textschemata oder -muster, mit denen die SchülerInnen an die Aufgabenlösung herangehen. Beide Textsortenkonzepte, so lässt sich vorsichtig vermuten, sind schulisch durchdrungen: Im ersten Fall a) kommt das klassische Erörterungsschema mit Pro- und Kontra-Argumenten zum Ausdruck, im zweiten Fall b) das klassische Berichtsschema, das im schulischen Kontext besagt, dass neutral und objektiv beschrieben und nicht argumentiert und bewertet werden darf (vgl. Dix 2017).

Die sich an die Frage der angemessenen Aufgaben- und Zieltextbearbeitung anschließende Diskussion ist ebenfalls spannend. Erneut kommt es zur interaktiven Aushandlung des eigenen Textsortenverständnisses: S1: »Einen Artikel kannst du ja aufbauen wie eine Diskussion. Ich finds halt interessanter, wenn du erstmal so eine Position siehst, die jetzt zum Beispiel komplett dagegen ist«. Die Schülerin erläutert Möglichkeiten des Aufbaus von Artikeln und führt das Argument ein, dass sie den Aufbau einer Diskussion »halt interessanter« finde. Damit wird implizit ein auf die AdressatInnen bezogenes Argument eingebracht: die Attraktivität des Textes. S2 verweist nun zu Recht darauf, dass man »ja kaum kontra«, sondern nur Pro-Argumente habe, und dass das Kontra-Argument zudem ein schwaches sei. Auch das führt zu einer bemerkenswerten Aushandlung mit Blick auf die Schreibaufgabe und

Zieltextsorte: S1 schlägt vor, »schon selbst« etwas zu machen und S2 führt fort: »wir können ja auch eigene Sachen einbringen«. Wenngleich sich das zuvor produzierte Pro-Kontra-Schema hier nur als bedingt nützlich für die Aufgabenlösung erweist, weil zu wenige Kontra-Argumente vorliegen, halten die SchülerInnen daran fest und bauen es für ihre Zwecke um. Kurz darauf bekräftigt die Schülerin S1 erneut ihr Anliegen und formuliert: »Nein nein, hier fängst du mit dem stärksten Argument der Gegenseite an, dann wird's immer schwächer [...]. Wir müssen ja keinen neutralen Artikel schreiben.«

Dass es sich bei dem Rückgriff auf bekannte Schemata schulischen Schreibens, wie es hier gezeigt wurde, nicht um singuläre Befunde handelt, verdeutlichen zahlreiche andere Äußerungen aus den Schülerinteraktionen. Auch bei dem folgenden Beispiel von zwei 16-jährigen Schülerinnen der 11. Klasse, die die gleiche Aufgabe bearbeiten, wird das Erörterungsschema aufgerufen, noch bevor die Schülerinnen mit der gemeinsamen Arbeit angefangen haben.² Die Versuchsleiterin (VL), Lisa, hat den Schülerinnen die Aufgabe vorgelegt und die Schülerinnen ermitteln, wie viele Materialien sie mindestens benutzen müssen. Inmitten dieser Klärung wendet sich eine der beiden Schülerinnen an die Versuchsleiterin:

S3: Und vier weitere. [...] Lisa, ich habe mal eine Frage. Können wir das als Dings da, als Erörterung machen, also mit Pro und Kontra und so oder sollen wir das schon richtig so.

VL: Steht in der Aufgabe. Müsst ihr nochmal lesen.

S3: Einen informativen Artikel. Das heißt wir dürfen es nicht so machen.

Auch bei diesem kurzen Ausschnitt wird deutlich, dass die Schülerin klare normative Vorstellungen davon hat, was mit der Zieltextsorte vorgegeben ist: »Einen informativen Artikel. Das heißt wir dürfen es nicht so machen.«

4. Neue Zieltextsorten: Didaktische Herausforderungen

Die Interaktionsausschnitte verdeutlichen, dass die Orientierung an Textsortenvorgaben bzw. der Rückgriff auf bekannte textsortengebundene Schemata für das Schreiben bei dem für die SchülerInnen unvertrauten Format des materialgestützten Schreibens zu einer relevanten Bezugsgröße wird. Die darauf bezogenen Aushandlungen zeigen, dass aus den Aufgabenformulierungen selbst oft keine eindeutigen textsortenspezifischen Merkmale des Zieltextes hervorgehen. Die Adressierung »informativer Artikel« bleibt hier möglicherweise zu offen. Das lässt verschiedene Schlüsse zu: Die Zieltextsorten müssen systematisch Gegenstand der Lernarrangements im Unterricht sein. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Zieltextsorten kann sowohl rezeptiv wie auch produktiv erfolgen, etwa durch die Analyse typischer Textexemplare, die Auseinandersetzung mit textsortenspezifischen Textprozeduren (vgl. Rezat/Feilke in diesem Heft) oder auch dadurch,

2 Feilke (2017b) diskutiert ein fast identisches Beispiel zweier Neuntklässlerinnen, die auch sofort bei der Erörterung landen, obwohl ein informativer Text gefordert ist (ebd., S. 62 ff.).

dass in den Materialpool selbst Mustertexte als Material integriert werden. Das ist vor allem bei solchen Zieltextsorten sinnvoll, die als alltagsnahe hybride Textsorten weniger Anleihen bei klassischen Textsorten schulischen Schreibens nehmen, wie etwa das Radiofeature (vgl. Rezat 2017).

Andererseits lassen sich die hier präsentierten Ausschnitte auch als interessante Reflexionen der SchülerInnen interpretieren, die ihrerseits einen methodischen Input für den Deutschunterricht darstellen könnten. Vielleicht ist es nicht sinnvoll, alles bis ins Kleinste vorzugeben, vielleicht ist es anregender, die SchülerInnen bis zu einem gewissen Punkt eigene Überlegungen zur Zieltextsorte einbringen zu lassen. Dafür eignet sich die Methode des kooperativen Schreibgesprächs, das die Beteiligten zwingt, ihre Ideen und Vorstellungen offenzulegen und gemeinsam in der Interaktion auszuhandeln. Das würde bedeuten, SchülerInnen punktuell Texte beim materialgestützten Schreiben zusammen schreiben zu lassen, um Reflexionen und Diskussionen zu Textsorten anzuregen und eigene Lösungen anzustoßen. Freilich gilt dies zunächst nur für Lern- und nicht für Leistungsaufgaben im Abitur.

Das wäre allerdings auch ein Plädoyer dafür, die relative Offenheit des Formats und die Unvertrautheit mit neuen Zieltextsorten als Chance eigenständiger Lernprozesse anzunehmen, auch um den Preis, dass die entstehenden Texte nicht immer den Anforderungen entsprechen bzw. längere Prozesse der Besprechung und Überarbeitung nach sich ziehen. Denn vielfach zeigen sich in den Interaktionen intensive Aushandlungen und interessante Ideen für die Aufgabelösung, die im Produkt aber kaum Spuren hinterlassen. Mit der weiter oben zitierten Formulierung von Feilke (2017a, S. 5) gesprochen, bedeutete dies, »vielfache sprachliche und konzeptuelle *Probehandlungen* im rhetorischen wie im inhaltlichen Problemraum des Schreibens« zuzulassen (Hervorhebung K.L.) und die Frage der Mustergebundenheit verschiedener Zieltextsorten selbst wieder zum Gegenstand des Deutschunterrichts zu machen. Dies wird in der derzeitigen Debatte um das materialgestützte Schreiben allerdings eher in Frage gestellt. Wengleich Fragen zur Wirksamkeit nahezu ungeklärt sind, hat das materialgestützte Schreiben bereits jetzt eine kontroverse Debatte ausgelöst, die sich vor allem auch auf die Eignung und Einbettung dieser neuen Zieltextsorten richtet (vgl. *Didaktik Deutsch* 2017, H. 42 und 43).

5. Offene Fragen

Mit dem materialgestützten Schreiben ist explizit angesprochen, dass Schreibaufgaben eine höhere alltagsweltliche und lebenspraktische Bedeutung erlangen sollen. Zugleich sollen sie aber auch wie angeführt auf das wissenschaftliche Schreiben vorbereiten. Daraus resultieren unterschiedliche Textsorten mit unterschiedlichen Funktionen und Schreibstrategien: Stärker wissenschaftlich orientierte Texte (z.B. Essay, Kommentar) verlangen in der Regel einen anderen Umgang mit den Quellen, bei denen die Herkunft von Aussagen explizit benannt wird. Hier lässt sich von »expliziter Intertextualität« bzw. einem *Schreiben über Texte* (Schüler 2017b, S. 15ff.) sprechen. Stärker pragmatische Textsorten (z.B. Reiseführer,

Theaterbeihft) erheben diesen Anspruch nicht. Hier lässt sich von »impliziter Intertextualität« bzw. einem *Schreiben mit Texten* sprechen (ebd.). Aus den unterschiedlichen Zielsetzungen des wissenschaftlichen und alltagsnah-beruflichen Schreibens ist innerhalb der deutschdidaktischen Diskussion ein Widerspruch abgeleitet worden, der sich auf den Gegensatz von epistemischen gegenüber kommunikativen Funktionen des Schreibens und der darauf bezogenen Textsorten bezieht. Dabei wird a) die Künstlichkeit der Situierung bzw. alltagssprachlichen Rahmung bisheriger Aufgabenvorschläge (z.B. der Aufgabenvorschläge in Feilke u.a. 2016) kritisiert und moniert, dass sie der Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten des Deutschunterrichts entgegenstehen (vgl. Zabka 2017, S. 29; Sturm 2017, S. 19) und sie geradezu verhindern (vgl. Köster/Pabst 2017, S. 15f.). Ein dabei geäußelter Vorbehalt betrifft auch die Herausforderung an die Lehrenden, die selbst nie mit den Zieltextsorten gearbeitet haben, weil sie in der Ausbildung nicht vorkamen (vgl. ebd., S. 14). Ohne die Debatte hier im Einzelnen aufzuschlüsseln, zeigt sie vor allem den Forschungsbedarf. Die Frage nach der Bedeutung und Wirksamkeit der Zieltextsorten als Steuerungsgrößen im Schreibprozess und als Motor der Entwicklung von Textsortenkompetenz bedarf der thematischen Ausdifferenzierung, die sich u.a. auf folgende Fragen richten könnte:

- Welche Zieltextsorten sind geeignet, inter-, intra- und polytextuelle Schreibformen zu stützen?
- Mit welchen Zieltextsorten lassen sich epistemische und/oder kommunikative Textfunktionen am besten abdecken?
- Welche Zieltextsorten bedienen stärker informierende oder stärker argumentierende Textfunktionen und -muster?
- Welche Textsorten werden in den Materialien selbst genutzt und inwiefern beeinflussen sie den Schreibprozess, auch im Sinne sprachlicher Vorlagen und Modellbildung (etwa journalistische Textmaterialien bei wissenschaftlichen Schreibaufgaben)?
- Welche Zieltextsorten sind didaktisch besonders gut zugänglich oder besonders sperrig?
- Wie können die Zieltextsorten im Sinne eines gestaffelten Kompetenzaufbaus unterschiedliche Komplexitäts- und Anforderungsniveaus abdecken, und sollte es im Bereich des materialgestützten Schreibens einen curricular zu verankern den Kanon von Zieltextsorten geben?
- Wie hoch ist generell das Steuerungspotential der Zieltextsorte für den Schreibprozess und das entstehende Produkt und wie hängt es mit anderen Steuerungsgrößen zusammen?³

3 Mit dieser Frage beschäftigt sich die Dissertation von Lena Krüppel (Universität zu Köln): *Die Bedeutung der Zieltextsorte und Zieltextfunktion im Aufgabenformat »Materialgestütztes Schreiben«: Eine empirische Untersuchung ihres Einflusses auf Bearbeitungsprozesse und Textprodukte Lernender* (Arbeitstitel).

Diese Fragen sind auch deshalb relevant, weil sich zumindest in Deutschland in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Vorgehensweisen und Routinen in der Handhabung der Zieltextsorten herausgebildet haben. Während es in einigen Bundesländern eine starke Fokussierung oder Beschränkung auf die Zieltextsorte *Kommentar* bzw. *erörternder Kommentar* gibt (z.B. Bayern) – d. h. stärker die oben erwähnten wissenschaftspropädeutischen Zieltextsorten gefordert sind – steht in anderen Bundesländern, z.B. Nordrhein-Westfalen, die Vielfalt *pragmatischer Textsorten* im Vordergrund. Das führt zu unterschiedlichen Anforderungen beim Schreiben, die – unter Leistungsgesichtspunkten betrachtet – kaum noch vergleichbar sind. Interessant wären deshalb auch kontrastierende Untersuchungen zu unterschiedlichen Zieltextsorten. Während Leistungsaufgaben im Abitur den Katalog von Zieltextsorten auf Grund der zeitlichen Vorgaben stark beschränken, eröffnen Lernaufgaben, so wie sie zuletzt in unterschiedlichen Materialien und Unterrichtsmodellen entwickelt wurden (vgl. Feilke u.a. 2016, S. 76f., *Praxis Deutsch* 215/2015 und 262/2017)⁴, andere Handlungsspielräume der fachlichen und schreibdidaktischen Arbeit. Lernaufgaben lassen sich zu projektförmigen Unterrichtsarrangements ausbauen, in denen zu einem Thema und Anlass verschiedene Zieltexte integriert werden können.

Das Potential materialgestützten Schreibens liegt vielleicht auch in der Möglichkeit, beim Schreiben größere Freiheit zu genießen:

VL: Wie hat Euch ähm diese Art von Aufgabe gefallen, vor allem im Vergleich zu den anderen Aufgaben, die Ihr in der Schule macht?

S: Ähm ich fand das eigentlich ganz interessant, weil ähm so normale Arbeiten, die wir jetzt so schreiben, bekommt man in den meisten, bei den meisten Lehrern so detaillierte Aufgabenstellungen, wo man halt genau eine Aufgabe, die man dann auch so bearbeitet [...] muss. Hier konnte man halt sozusagen frei schreiben und frei entscheiden, was man schreibt.

Literatur

- BACHMANN, THOMAS; BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten; Steinhoff, Torsten (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke (= KoeBeS, Bd. 7), S. 191-210.
- BUCHER, HANS-JÜRGEN (2010): Multimodalität – eine Universalie des Medienwandels: Problemstellungen und Theorien der Multimodalitätsforschung. In: Bucher, Hans-Jürgen; Gloning, Thomas; Lehnen, Katrin (Hg.): *Neue Medien – neue Formate. Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation*. Frankfurt-New York: Campus, S. 41-79.
- DIX, ANNIKA (2017): *Berichte und Berichten als didaktische Gattung. Eine Textform zwischen Erwerb und schulischer Norm*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- FEILKE, HELMUTH (2017a): Eine neue Aufgabe für das Fach Deutsch: Zusammenhänge herstellen – Materialgestützt schreiben. In: *Didaktik Deutsch*, Bd. 43, S. 4-12.
- DERS. (2017b): »auf offener See« – Beobachtungen zum Gebrauch didaktischer Werkzeuge. In: *Didaktik Deutsch*, Bd. 42, S. 53-69.

4 Eine Zusammenschau aktueller Aufgaben und Zieltextsorten in bestehenden Unterrichtsmaterialien und Lehrwerken liefert die Übersicht von Rezat/Lehnen 2017, S. 36 f.

- FEILKE, HELMUTH; LEHNEN, KATRIN; REZAT, SARA; STEINMETZ, MICHAEL (2016): *Materialgestütztes Schreiben lernen. Grundlagen - Aufgaben - Materialien. Sekundarstufen I und II*. Braunschweig: Schroedel.
- FEILKE, HELMUTH; LEHNEN, KATRIN; REZAT, SARA; STEINMETZ, MICHAEL (Hg., 2018): *Materialgestütztes Schreiben - Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung*. Stuttgart: Fillibach bei Klett [im Druck].
- IQB/INSTITUT ZUR QUALITÄTSENTWICKLUNG IM BILDUNGSWESEN (O.J.): *Aufgabensammlung - Deutsch. Materialgestütztes Verfassen informierender und argumentierender Texte. Erläuterung zur Konstruktion der Aufgaben*. Online: <https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/sammlung/deutsch> [Zugriff: 13.3.2018].
- KMK/KULTUSMINISTERKONFERENZ (2012): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Online: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf [Zugriff: 13.3.2018].
- KÖSTER, JULIANE; PABST, STEPHAN (2017): Format mit doppelter Botschaft: Materialgestütztes Schreiben in der Sekundarstufe II. In: *Didaktik Deutsch*, Bd. 43, S. 12–19.
- KREUZMANN, LISA (2018): Ein Stundenplan für morgen. In: *ZEIT ONLINE*, 7. Februar 2018, editiert am 12. Februar 2018. Online: <http://www.zeit.de/2018/07/schulfaecher-unterricht-inhalte-bildungspolitik/seite-1> [Zugriff: 13.3.2018].
- LEHNEN, KATRIN (2017): Schreiben und neue Medien. In: Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; Neumann, Astrid (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Klett|Kallmeyer, S. 96–100.
- LEHNEN, KATRIN; REZAT, SARA (2017): Materialgestütztes Schreiben als kulturelles Lernen. Untersuchung am Beispiel der Aufgabe »Warum lesen wir?«. In: Abraham, Ulf; Brendel-Perpina, Ina (Hg.): *Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 161–178.
- LEHNEN, KATRIN; SCHINDLER, KIRSTEN (2002): Repertoires erweitern. Für andere Domänen trainieren. In: Böttcher, Ingrid; Kruse, Otto; Perrin, Daniel; Wrobel, Arne (Hg.): *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 152–167.
- LOBIN, HENNING (2014): *Engelbarts Traum. Wie der Computer uns Lesen und Schreiben abnimmt*. Frankfurt–New York: Campus.
- NESTLER, FRANZ (2015): Naina-Debatte: Wie ein Tweet eine Bildungsdebatte auslösen konnte. In: *FAZ*. Online: <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/netzwirtschaft/naina-debatte-wie-ein-tweet-eine-bildungsdebatte-ausloesen-konnte-13372015.html> (aktualisiert im Netz am 16.01.2015) [Zugriff: 13.3.2018].
- Praxis Deutsch* (2015): Materialgestütztes Schreiben. H. 215, hg. von Ulf Abraham, Jürgen Baurmann, Helmuth Feilke. Seelze: Friedrich.
- Praxis Deutsch* (2017): Materialgestützt argumentieren, H. 262, hg. von Helmuth Feilke, Doris Tophinke. Seelze: Friedrich.
- REZAT, SARA (2017): Sprachwandel oder Sprachverfall? In: *Praxis Deutsch*, H. 262, S. 36–38.
- REZAT, SARA; LEHNEN, KATRIN (2017): Ästhetisch-kulturelle Erfahrungsräume materialgestützten Schreibens. In: Grosser, Sabine; Köller, Katharina; Vorst, Claudia (Hg.): *Ästhetische Erfahrungen - Theoretische Konzepte und empirische Befunde zur kulturellen Bildung*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 31–57.
- SCHÜLER, LISA (2017a): *Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte: Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DIES. (2017b): Materialgestütztes Schreiben: Vorschläge zur Konkretisierung der Aufgabenart. In: *Didaktik Deutsch*, Bd. 42, S. 12–20.
- STURM, AFRA (2017): Materialgestütztes Schreiben als schreibendes Lernen und fachspezifisches Arbeiten. In: *Didaktik Deutsch*, Bd. 43, S. 19–26.
- ZABKA, THOMAS (2017): Zu Anforderungen und Gefahren des Textinformationen verarbeitenden Schreibens. In: *Didaktik Deutsch*, Bd. 42, S. 26–32.

Jürgen Struger

Textsorten als Handlungsmuster – ein funktional-pragmatischer Zugang

Die Einführung eines verbindlichen Textsortenkataloges im Rahmen der SRDP führte zu einer verstärkten Fokussierung auf Textsorten im Schreibunterricht. In der Gestaltung von Curricula von der Sekundarstufe weg ist wahrnehmbar, dass oftmals vorrangig Textsorten vermittelt werden und dass Textsorten gewissermaßen zu einem Lehrplaninhalt geworden sind. In diesem Beitrag werden grundsätzliche Überlegungen zu Textsorten im Deutschunterricht präsentiert, die hier unter dem funktionalen und pragmatischen Aspekt betrachtet werden. Grundlage dabei ist die Überlegung, dass Textsorten nicht allein unter formalen Aspekten zu vermitteln sind, sondern unter der Voraussetzung, dass sie Handlungsstrukturen darstellen, mit denen Inhalte bearbeitet werden. Der didaktische Weg ist damit ein umgekehrter: nicht von den formalen Vorgaben von Textsorten zu ihrer Vermittlung, sondern von den funktionalen und inhaltlichen Anforderungen einer Schreibaufgabe (als Handlung) zu den dafür erforderlichen Strukturen. Der Fokus liegt dabei nicht mehr auf Textsorten, sondern auf Textmustern als Handlungsmuster, mit denen spezifische Problemstellungen bearbeitet werden sollen. Der didaktische Zugang wird in der Folge als eine Integration von Lese- und Schreibaktivitäten beschrieben.

1. Zum Stellenwert von Textsorten im Deutschunterricht aus linguistischer und didaktischer Sicht

Mit der Einführung eines verbindlichen Textsortenkataloges für die SRDP (BMB 2016) bekam die Frage nach der Vermittlung von Textsorten einen Stellenwert, den sie bis dahin so nicht hatte. Seit Veröffentlichung des Formats der Schriftlichen Reife- und Diplomprüfung im Jahr 2015 wird einerseits der vorgelegte Textsortenkatalog in der öffentlichen Diskussion kontrovers diskutiert, andererseits ist zu

beobachten, dass die Sensibilisierung für diesen wichtigen Aspekt im Schreibunterricht zugenommen hat. In der Formulierung von Schreibaufgaben spielt das Format des zu erwartenden Textes nunmehr eine größere Rolle, nicht zuletzt aus Gründen der kriterialen Beurteilbarkeit. Schließlich ist die Kenntnis von Textsorten über den schulischen Kontext hinaus sowohl im späteren Berufsleben als auch in der tertiären Ausbildung relevant. Jegliche Form erfolgreicher schriftlicher Kommunikation erfolgt nach den Anforderungen spezifischer Textsorten bzw. Textmuster. Die Fähigkeit, ein Bewerbungsschreiben, einen Leserbrief oder eine Zusammenfassung so zu verfassen, dass diese Texte »ankommen«, also etwa zu einem Vorstellungsgespräch führen, von einer Redaktion angenommen werden oder zu einer effektiven Kommunikation führen, erfordert Wissen über die jeweils spezifischen Textsorteneigenschaften.

Nun ist zu beobachten, dass die Veröffentlichung eines Textsortenkataloges bisweilen als Vorgabe eines strikt zu erfüllenden Lehrplaninhaltes verstanden wird. Die Konsequenz ist dann ein »Textsortentraining«, vergleichbar mit einem *teaching to the test*. Als Alternative dazu wird im Folgenden ein funktionaler didaktischer Ansatz skizziert.

1.1 Textsorten linguistisch

Textsorten stellen kulturspezifische bzw. kulturell geprägte Formate der Kommunikation dar, die abhängig von der jeweiligen Kommunikationssituation (formell/informell, mündlich/schriftlich, AdressatInnen etc.) und den spezifischen Kommunikationszielen unterscheidbare formale Eigenschaften aufweisen. In einer ersten intuitiven Annäherung werden kompetente SprecherInnen/LeserInnen einen Unterschied zwischen Textsorten ausmachen können und etwa einen Leserbrief von einer Nachrichtenmeldung unterscheiden, da beide unterscheidbare textsortentypische Eigenheiten aufweisen. Aus linguistischer Sicht ist der Begriff Textsorte ein Konstrukt zur Beschreibung und Unterscheidung solch unterschiedlicher Textsorteneigenschaften. Diese Beschreibung ist merkmals- und kriterienorientiert und zielt darauf ab, einzelne Textsorten in ihrer Spezifik voneinander abzugrenzen. Textsorten haben, anders als die linguistischen Einheiten »Wort« oder »Satz«, gerade durch ihre kultur- und kontextspezifische Gebundenheit nicht den Status einer »unveränderlichen Größe«. Sie verändern ihre Erscheinungsformen mit gesellschaftlichen kommunikativen Erfordernissen. Eine definierbare Zahl von verwendeten Textsorten lässt sich nicht angeben. Ein Beispiel dafür ist die Kommunikation per E-Mail in elektronischen Medien, speziell im World Wide Web: Eine Mail wird in Online-Enzyklopädiën und Handreichungen zum Schriftverkehr oftmals als »eine auf elektronischem Weg in Computernetzwerken übertragene, briefartige«¹ oder »brief-

1 Vgl. etwa <http://www.netstorage.at/hilfe-support/e-mail/allgemein-email/begriffe-rund-um-emails> [Zugriff: 22.1.2018].

ähnliche«² Nachricht« beschrieben, wobei der linguistische Vergleich von Brief und E-Mail neben den Ähnlichkeiten auch deutliche Unterschiede (vgl. Günther/Wyss 1996) sichtbar macht. Die Parameter für den Vergleich liegen einerseits auf systemlinguistischen Aspekten wie Morphologie, Lexik und Syntax, andererseits auf pragmatischen Aspekten wie der Kommunikationssituation u. Ä. Von »dem Brief« kann aufgrund dieser komplexen Einflussgrößen genauso wenig gesprochen werden wie von »der Mail« (vgl. Schmitz 2004, Dürscheid 2005). Der Begriff der Textsorte ist also notwendig, um schriftliche Kommunikate differenzieren zu können, er lässt sich jedoch nicht definitorisch letztgültig feststellen.

Es stellt sich nun die Frage, wie die linguistische Beschreibung von Textsorten für ihre didaktische Vermittlung genutzt werden kann. Texte können und müssen neben ihren formalen und strukturellen Eigenschaften über ihre Funktionalität beschrieben werden:

Text ist jeder geäußerte sprachliche Bestandteil eines Kommunikationsaktes *in einem kommunikativen Handlungsspiel*, der thematisch orientiert ist und eine *erkennbare kommunikative Funktion* erfüllt, d.h. ein *erkennbares Illokutionspotential* realisiert. (Schmidt 1976, S. 150, Hervorheb. J.S.).

Schmidt hebt damit die Handlungsdimension von Texten hervor, die einen wesentlichen Einfluss auf die Texteigenschaften hat.³ Das »kommunikative Handlungsspiel« bezeichnet den Kontext, in dem ein Text zur Kommunikation verwendet wird. Das »erkennbare Illokutionspotential« bezeichnet des Weiteren jene Texteigenschaften, mit denen im Text Sprachhandlungen ausgeführt werden. Texte stellen damit nicht lediglich Informationen in bestimmter Weise dar; sie sind Handlungen, insofern als sie ihre Inhalte darstellen, abwägen, gewichten und dem/der LeserIn mit einer bestimmten Absicht präsentieren. Unter diesem Aspekt ergibt sich eine handlungstheoretische (pragmatische) Sichtweise auf Textsorten, die sich nicht mehr nur unter formalen und strukturellen Eigenschaften voneinander unterscheiden lassen, sondern nach den in ihnen vorkommenden Typen von Sprachhandlungen, mit denen ein Thema be«handelt« wird. Als Beispiel möge die Textsorte »Bewerbungsschreiben« mit folgendem Beispiel dienen (siehe Abb. 1).

Dieser Mustertext zeigt typische sprachliche und strukturelle Eigenschaften eines Bewerbungsschreibens (Wortwahl, Syntax, Formulierungsmuster). Darüber ist dieser Mustertext auch als Kombination unterschiedlicher Sprachhandlungen analysierbar. Im Textanfang (Z. 3–6) wird der/die LeserIn direkt und auf seine/ihre Zielvorstellungen bezüglich der zu besetzenden Stelle angesprochen (*Appell*). Dieser Abschnitt hat die Funktion der Aufmerksamkeitssteuerung dadurch, dass die Anforderungen der Ausschreibung in eigenen Worten formuliert und mit dem/der BewerberIn verknüpft werden. In den Zeilen 7 bis 14 gibt der/die BewerberIn Auskunft über seine/ihre berufliche Erfahrung in Form einer chronologischen Darstel-

2 Vgl. etwa <https://de.wikipedia.org/wiki/E-Mail> [Zugriff: 22.1.2018].

3 Vgl. auch Linke/Nussbaumer/Portmann (1994, S. 245), die Texte als »sprachliche Handlung mit erkennbarem kommunikativem Sinn« definieren.

Abb. 1: Muster eines Bewerbungsschreibens⁴

1 Bewerbung als Marketingleiterin | Ref. Nr.: AB-1234
 2 Sehr geehrte Frau Mag. XXX,
 3 Sie suchen eine verantwortungsbewusste, entscheidungs-
 4 starke und engagierte Person für die Leitung des Marke-
 5 tings der Karrieretraum GmbH – ich bin die richtige Person
 6 für Sie.
 7 Seit mehr als fünf Jahren arbeite ich bereits in Marketin-
 8 gabteilungen. Zunächst als Marketingassistent (COMPANY
 9 AG/1 Jahr, 10 Monate) und dann als [...]. In diesen Tätig-
 10 keiten konnte ich sowohl Erfahrungen im klassischen Mar-
 11 keting (Messeplanung, Werbemittelkonzeption, Agentur-
 12 kontakt) als auch im Online Marketing sammeln. Zuletzt
 13 war ich für [...] verantwortlich. Im Juni 2012 habe ich zu-
 14 dem [...] abgeschlossen.
 15 Mich zeichnet aus, dass ich kreativ [...].
 16 Nun ist es an der Zeit, den nächsten Schritt zu tun und die
 17 Herausforderung anzunehmen: Ich will mein Marketing-
 18 wissen aus meinen bisherigen Positionen nun auch in lei-
 19 tender Funktion anwenden.
 20 Hat meine Bewerbung Ihr Interesse geweckt, dann freue
 21 ich mich auf ein Vorstellungsgespräch!
 22 Mit freundlichen Grüßen

lung (*Bericht*). In Zeile 15 wird ein längerer Abschnitt eingeleitet, der auf die persönlichen Eigenschaften und die Motivation des Bewerbers/der Bewerberin eingeht. Dieser Abschnitt ist weniger deskriptiv, denn *schildernd* formuliert und beschreibt die persönlichen Eigenschaften des Bewerbers/der Bewerberin und dessen/deren Übereinstimmung mit der ausgeschriebenen Stelle. In den Zeilen 16 bis 19 schließlich werden die persönlichen Zielvorstellungen formuliert. Dieser Abschnitt kann als *Zusammenfassung* und programmatische Absichtserklärung verstanden werden sowie als *Appell* zur Einladung zum Bewerbungsgespräch. Der Text endet mit einer textabschließenden Formel.

An diesem Textmuster lässt sich verdeutlichen, dass die Textsorte Bewerbungsschreiben als Abfolge von Sprachhandlungen bzw. Schreibhandlungen (Appell – Bericht – Beschreibung – Zusammenfassung – Appell) darstellbar ist, als mehr oder weniger typische Handlungsstruktur mit unterschiedlichen und erforderlichen Teilhandlungen. Anders formuliert stellen Bewerbungsschreiben nicht lediglich zu erfüllende Textmuster dar, sondern eine musterhafte Kombination aus sprachlichen Teilhandlungen. Analog dazu können andere kulturell geprägte Textsorten als Kombinationen von Sprach- bzw. Schreibhandlungen beschrieben werden, als typisierte Handlungsmuster.

4 Das Textbeispiel ist einer Website für Hilfestellungen zur Bewerbung entnommen: <https://w5.siemens.com/web/at/de/corporate/spdl/Documents/Musteranschreiben.pdf> [Zugriff: 22.1.2018].

1.2 Textsorten didaktisch

Die Leistungsüberprüfung im Format der österreichischen Schriftlichen Reife- und Diplomprüfung ist u. a. an den Lehrplänen der Oberstufe für das Fach Deutsch orientiert. Hier ist eine Orientierung an »Textsorten [...] der außerschulischen Wirklichkeit« (BMB 2017, S. 2) vorgesehen. »Vor allem hat der Schreibunterricht textsortenübergreifend Schreibhaltungen auszubilden.« (Ebd.) Eine Bestimmung und Typologie von Textsorten ist mangels einer eindeutig beschreibbaren »Typologisierungsbasis« (Brinker 2010, S. 121) problematisch. Im Sinne von Coulmas (1979, S. 24 f.) können Textsorten jedoch als »in soziokulturellen Gemeinschaften fixierte Gebrauchsweisen, Muster und Routinen« (Fix 2008, S. 72) der Produktion und Rezeption von Texten verstanden werden. Wie gezeigt, können diese »Gebrauchsweisen« als Handlungsmuster verstanden werden, mit denen die SchreiberInnen bestimmte Handlungsabsichten verfolgen. Der Begriff der Textsorte steht dementsprechend weniger im Mittelpunkt als die Kombination von Handlungen, die mit einem spezifischen Text ausgeführt werden sollen. Die Textsorte ergibt sich aus den Merkmalsbündeln, die Texte in spezifischen Verwendungskontexten typischerweise aufweisen. So gesehen ist nicht etwa von der Textsorte »Leserbrief« als übergeordneter Schreibvorgabe zu sprechen, sondern vielmehr von den spezifischen Eigenschaften, die Texte in bestimmten Kontexten und mit bestimmten Intentionen haben, in diesem Fall also die individuelle Meinungskundgabe in einer Tageszeitung o. Ä. Das Etikett »Leserbrief« ist lediglich das Kürzel für diese Kombination aus vielfältigen Texteigenschaften.

Für die Schreibdidaktik bedeutet das eine Veränderung der Perspektive. Die Fragestellung lautet dann nicht mehr: »Welche Textsorteneigenschaften des Leserbriefs sind im Schreibunterricht wie zu vermitteln und zu üben?«, sondern vielmehr: »Wie muss ein Text beschaffen sein, damit man mit ihm seine Meinung zu einem Thema situationsangemessen und adressatengerecht formulieren und mit der Aussicht auf Publikation bei einer Tageszeitung einreichen kann?« Aus dieser Fragestellung ergeben sich die Texteigenschaften nicht länger als normative Vorgaben (die es streng genommen ohnehin nicht geben kann), sondern als pragmatische Anforderungen an Texte in spezifischen Kommunikationssituationen.

Aus diesen Beobachtungen ergibt sich eine erste Konsequenz für das schreibdidaktische Curriculum. Die Vermittlung und Einübung spezifischer Textsorten, wie sie im gerade geltenden und möglicherweise künftig modifizierten Textsortenkatalog der Schriftlichen Reife- und Diplomprüfung gefordert werden, kann *kein primäres, zumindest nicht das einzige Ziel* der schulischen Schreibdidaktik sein, und das aus mehreren Gründen:

- Wie am Beispiel von E-Mail und Brief gezeigt, ändern sich formale Anforderungen an einzelne Textsorten, neue kommen hinzu und erhalten einen größeren Stellenwert, nicht zuletzt durch den medialen Wandel mit einem größeren Gewicht auf netzbasierte Kommunikationsformen.
- Der in der Schriftlichen Reife- und Diplomprüfung formulierte Textsortenkatalog stellt eine Auswahl dar, mit der sichergestellt werden soll, dass die KandidatIn-

nen unterschiedliche Teilkompetenzen unter Beweis stellen können, konkret also Schriftliche Kompetenz, Lese-, Argumentations- und Interpretationskompetenz sowie Sachkompetenz und Sprachbewusstsein (vgl. BMB 2015, S. 4f.). Diese Teilkompetenzen sind in einzelnen Textsorten in unterschiedlichem Maß gefordert, weshalb ein Textsortenkatalog solche Textsorten umfassen muss, mit denen diese Kompetenzen abgedeckt werden können. Primär schulische Textsorten wie die Interpretation, die Erörterung oder die Textanalyse fokussieren auf die Schreibhandlungen Deskription, Argumentation und Explikation (vgl. BMB 2016, S. 10 ff.). Um darüber hinaus Schreibhandlungen wie Evaluation und Narration zu berücksichtigen und um Schreibkompetenzen in außerschulisch relevanten Schreibkontexten zu überprüfen, bedarf es der Erweiterung um entsprechende in öffentlicher Kommunikation verwendete Textsorten. Der aktuell geltende Textsortenkatalog der Schriftlichen Reife- und Diplomprüfung stellt *eine mögliche, keineswegs jedoch ausschließliche* Auswahl dar und könnte ebenso in Teilbereichen durch andere Textsorten ersetzt werden. Die Vorbereitung auf die Schriftliche Reife- und Diplomprüfung kann und soll sich deshalb nicht ausschließlich auf diese konkreten Textsorten konzentrieren, sondern vielmehr auf die ihnen gemeinsamen Eigenschaften und Textelemente, die auch in anderen Textsorten zum Einsatz kommen.

- Im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts und der gängigen Kompetenzdefinitionen (z. B. Weinert 2001, 27 f.) geht es darum, Schreibkompetenzen als Mittel zur »Problemlösung in variablen Situationen« (ebd.) zu vermitteln. Ein früh einsetzendes spezifisches Textsortentraining jedoch verfehlt den Kompetenzgedanken, da Textsorten als »erratische Einheiten« trainiert werden, anstatt dass SchülerInnen lernen, die diesen zugrundeliegenden Schreibhandlungen als Mittel zur Problemlösung in unterschiedlichen Kontexten zu verwenden.⁵

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass der Fokus eines auf die Reifeprüfung vorbereitenden Schreibcurriculums weg von Textsorten auf die ihnen zugrundeliegenden Schreibhandlungen gelegt werden sollte, die in unterschiedlichen Kombinationen Textsorten ergeben.

2. Textsorten als Sprachhandlungen, Handlungsmuster und -routinen: ein didaktischer Zugang

Aus diesen Überlegungen lässt sich ableiten, dass der didaktische Zugang zum Thema Textsorten (bzw. Textmuster) kein Top-down-Prozess sein kann, also mit einer Textsorte als normativ verstandener Zielvorgabe, sondern vielmehr eine Annäherung an unterschiedliche Handlungsmuster, die sich dann als Textsorten kate-

5 Selbst das Bewerbungsschreiben mit seinen konventionellen Textroutinen kann nicht als eine immer gleiche und starre Abfolge von Textbausteinen verstanden werden und kann je nach Berufskontext (= »variable Situation«) variiert werden.

gorisieren lassen. Der hier vorgeschlagene Weg orientiert sich nicht an formalen Texteigenschaften, sondern an kognitiven und funktionalen Aspekten, unter denen Texte im Gebrauch sind.

Ich schlage im Folgenden eine didaktische Herangehensweise vor, analog zu der von Eisenberg/Menzel (1995) mit der »Grammatikwerkstatt« und zum »funktionalen Grammatikunterricht« von Köller (1997).⁶ Den Konzepten von Eisenberg/Menzel und Köller gemeinsam ist die Betonung der subjektiven und kognitiven Komponente bei der Aneignung sprachlicher Phänomene. So betont Köller (in Bezug auf grammatische Phänomene) die Notwendigkeit der Benennbarkeit:

Was an grammatischen Phänomenen begrifflich nicht erfasst werden kann, bleibt verborgen oder ist nur sprachgefühlsmäßig wahrzunehmen, *da die Benennbarkeit eine wichtige Voraussetzung für die Unterscheidbarkeit sprachlicher Phänomene ist.* (Köller 1988, S. 387; Hervorh. J.S.)

Eine vergleichbare Position vertreten Eisenberg/Menzel (1995), denen es um die systematische Integration von sprachlichen Einzelaspekten zu einem ganzheitlichen Verständnis des Phänomens geht. Ulrich (1986) wiederum betont die Notwendigkeit der Funktionalität einzelner Phänomene im Textganzen:

Die natürliche Vorkommensweise von Sprache ist immer der Text. Erst der untersuchende Linguist und der Sprachlehrer isolieren Textteile wie einzelne Sätze oder Wörter oder lösen sie aus ihrem natürlichen Kontext heraus, *verlieren dabei auch ihre Leistung aus dem Auge. Die Funktion eines sprachlichen Elements wird nämlich dann deutlich, wenn man überprüft, welchen Anteil es an der Gesamtwirkung eines Textes auf Hörer oder Leser hat.* (Ulrich 1986, S. 18; Hervorh. J.S.)

Benennbarkeit und das Verständnis der Funktionalität sprachlicher Phänomene im Textganzen sind hier, bezogen auf den Grammatikunterricht, der Fokus. Die Ansätze des funktionalen Grammatikunterrichts wie auch der Grammatikwerkstatt lassen sich nun auf das Thema Textsorten transferieren, wobei der Zugang ebenso ein induktiver ist: SchülerInnen erarbeiten sich anhand gegebener oder selbst recherchierter Exemplare einer Textsorte deren formale Eigenschaften und systematisieren ihre Wahrnehmungen in einem nächsten Schritt. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse in der eigenen Textproduktion erprobt und mit den Ergebnissen der eigenen Analysen und der erstellten Kategorien verglichen. Diese schrittweise Annäherung wird in der folgenden Tabelle dargestellt (Tab. 1):

6 Einen vergleichbaren Ansatz verfolgt auch Steinhoff (2017) mit seinem Vorschlag einer »Funktionalen Schreibdidaktik«.

Tab. 1: Schrittweise Annäherung an Textsorten

1. Schritt: kognitive Aktivierung	2. Schritt: Systematisierung	3. Schritt: Handlungserprobung, Produktion
<ul style="list-style-type: none"> - Extensive Arbeit an Textmaterialien - <i>Analyse</i> von diversen Exemplaren einer Textsorte und induktive Beschreibung - <i>Leitfragen</i>: <ul style="list-style-type: none"> ● Welche <i>Handlungen</i> werden im Text ausgeführt? ● Welche <i>sprachlichen Mittel</i> werden eingesetzt? ● Welche <i>Gliederung/Struktur</i> ist erkennbar? 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Benennung</i> der in den Textexemplaren analysierten Schreibhandlungen - Kategorisierung - <i>Synthese</i>: Welche Schreibhandlungen bilden eine typische Kombination für die Textsorte und welche Kombinationen sind möglich? - Welche sprachlichen Routinen sind erforderlich? - Input lehrerseitig: <ul style="list-style-type: none"> ● Bündelung von sprachlichen Strategien (z. B. Textroutinen nach Feilke o. Ä.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Kleinschrittige Erarbeitung einzelner Teil-Sprachhandlungen - Probeweises Verfassen von »Mustertexten« und Varianten - Textsortenspezifische Schreibaufträge (mit situativen Kontexten)

Zu Schritt 1: Kognitive Aktivierung

Ziel ist hier die Begegnung mit prototypischen Textexemplaren mit dem Ziel der eigenständigen Analyse. Hier geht es also um extensive Leseerfahrungen, mit denen SchülerInnen mit den Realisierungsmöglichkeiten einer Textsorte konfrontiert werden (möglichst mit einer Bandbreite von Texten; im Falle des Leserbriefes etwa mit Exemplaren aus Zeitungen unterschiedlicher Qualitätsniveaus, Boulevard- und Qualitätsmedien etc.). Der Leseprozess ist hier durch Leitfragen gesteuert, mit denen die Aufmerksamkeit auf die vorkommenden Sprachhandlungen gelenkt wird. Im Vordergrund steht damit die Fähigkeit, die spezifischen Handlungsmuster zu erkennen, die etwa einen Leserbrief ausmachen. Analog zu den in der »Grammatikwerkstatt« und im funktionalen Grammatikunterricht vorgeschlagenen Phase der Findung von Bezeichnungen für grammatische Phänomene sollen SchülerInnen die von ihnen wahrgenommenen Texteigenschaften bündeln und zunächst eigenständig beschreiben. Die vorgeschlagenen Leitfragen zielen auf die in den Texten wahrgenommenen Sprachhandlungen. Die Grundfrage dabei ist nicht die nach formalen Eigenschaften, sondern die danach, was »der Text tut« und wie er das tut. Am Beispiel des Bewerbungsschreibens weiter oben wird deutlich, dass der Text sich nicht nur in Abschnitte gliedern lässt, sondern dass diese sich voneinander sowohl vom Handlungsgestus als auch in der sprachlichen Realisierung unterscheiden lassen. Die Aufgabe der SchülerInnen ist es hierbei, die Ergebnisse ihrer Leseerfahrungen und Analysen zu beschreiben.

Zu Schritt 2: Systematisierung

Die Lese- und Analyseerfahrungen der SchülerInnen werden in einem nächsten Schritt gebündelt und mit Bezeichnungen versehen, die aus dem Repertoire der Operatoren stammen, wie sie bis zur Reifeprüfung relevant sind, da sie die wesentlichen Schreibhandlungen umfassen. Operatoren wie *darstellen*, *beschreiben*, *zusammenfassen*, *appellieren* etc. stellen Basissprach- bzw. Schreibhandlungen dar, die sich anhand etwa des Bewerbungsschreibens in textsortentypischen Kombinationen darstellen lassen. Damit ist es möglich, einen Abstraktionsschritt vorzunehmen. Die Textsorte Bewerbungsschreiben wird somit als spezifische Kombination spezifischer Schreibhandlungen dargestellt:

- Appell
- (chronologischer) Bericht
- Schilderung
- Zusammenfassung
- Appell

Im nächsten Schritt ist es möglich, diesen prototypischen Ablauf auch abzuändern. So ist es möglich, dass diese Chronologie je nach beruflichem Umfeld durchbrochen werden kann und etwa die Schilderung (der eigenen Motivation und Arbeitshaltung) vorgezogen wird.

Eine solche Systematisierung setzt auf der Ebene der analytischen Texterfassung an, im Vordergrund stehen dabei Textstrukturen anstatt Detailvorgaben. Wenn die Funktion einzelner Textteile und somit ihre Kombinationen erfasst worden sind, lassen sich die textsortenspezifischen sprachlichen und stilistischen Merkmale ebenso in ihrer Funktion darstellen. So werden sich die sprachlichen Werkzeuge und Routinen⁷ des Argumentierens in einem Bewerbungsschreiben etwa von denen in einem Kommentar unterscheiden.

Zu Schritt 3: Handlungserprobung, Produktion

Die eigentliche Textproduktion setzt nun auf dem bisher erarbeiteten Wissen um Handlungsstrukturen in einer Textsorte (bzw. unterschiedlichen Textsorten) und den damit verbundenen sprachlichen Werkzeugen ein. Dabei ist es möglich, einzelne Schreibhandlungen isoliert zu üben, um sie dann zu kombinieren und die jeweils spezifischen Textroutinen und ihre Variationen zu üben.

3. Fazit

Die hier vorgeschlagene schrittweise Annäherung an Textsorten basiert zusammenfassend auf folgenden Prinzipien:

⁷ Also etwa die von Feilke eingeführten Textroutinen und literalen Prozeduren (vgl. Feilke 2010, 2012 und auch Feilke/Bachmann 2014).

- Textsorten sind kulturspezifisch geprägt. Textsortenkompetenz basiert daher auf intensiven und extensiven Leseerfahrungen, in denen SchülerInnen Texte sowohl in formaler Hinsicht als auch unter der Perspektive von relevanten Schreib- bzw. Sprachhandlungen kennenlernen. Textsortenkompetenz ist somit verstanden als eine *diskursive Kompetenz* mit der Fähigkeit, diskursive Strukturen identifizieren und differenzieren zu können.
- Kognitive Aktivierung: Textsortenkompetenz betrifft nicht allein die produktiven Kompetenzen der Herstellung textsortenspezifisch angemessener Texte. Ein didaktischer Zugang zu Textsorten setzt bei der aktiven Begegnung mit (nicht nur) typischen Textsorten-Exemplaren an und bei der Analyse von Textsorten auf der pragmatischen Ebene. Einen angemessenen Leserbrief verfassen zu können ist eine Frage des Wissens über die Eigenschaften typischer Leserbriefe, sowohl auf der formalen als auch auf der pragmatischen Ebene. Dieses Wissen kann abstrakt in Form von Textmerkmalen vermittelt werden; wenn SchülerInnen jedoch die Möglichkeit haben, sich über die (didaktisch angeleitete) Begegnung mit typischen Textmustern ein mentales Konzept, sprich ein individuelles »Bild« von der Handlungsstruktur von Textsorten zu machen, können schablonenhafte Verwendungen von sprachlichen Routinen vermieden werden und SchreiberInnen können ihr Textsortenwissen situationsangemessen variieren. Daher stellt eine aktive und extensive lesende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Textwelten einen wesentlichen Bestandteil des Schreibcurriculums, nicht nur in Bezug auf Textsorten, dar. Ein Weg zum Schreiben führt über das Lesen.
- Die Kenntnis einiger gängiger Textsorten, sowohl schulischer als auch außerschulischer, sowohl rezeptiv als auch produktiv, ist ein wesentliches Element einer bildungssprachlich basierten Sprachkompetenz, wie sie am Ende der sekundären Ausbildung als Basis für den Einstieg in diverse berufliche Arbeitsfelder und als Vorbereitung für weiterführende Ausbildungen (Stichwort Studierfähigkeit) erwartet werden muss. Textsortenkompetenz ist somit ein curriculares Ziel. Es wäre jedoch problematisch, die Vermittlung einzelner Textsorten, wie sie etwa durch das Format der Reifeprüfung aufgelistet sind, sehr früh ins Zentrum des Schreibcurriculums zu rücken. Wie oben gezeigt, kann Textsortenkompetenz durch eine Vermittlung jener Schreibhandlungen angesteuert werden, die in unterschiedlichen Kombinationen diverse Textsorten ergeben. Im Mittelpunkt stehen dabei Schreibhandlungen, verstanden als Module (»Bausteine«), mit denen angemessene Texte in variablen Situationen (Stichwort Problemlösung) verfasst werden können. Wenn der Blick auf Textsorten als Kombinationen von Schreibhandlungen gelenkt wird, ist es möglich, Textsorten nicht mehr lediglich als die Verwendung unterschiedlicher sprachlicher und textueller Eigenschaften zu verstehen, sondern als situativ erforderliche Handlungsmuster, mit denen konkrete Schreibintentionen verfolgt werden.

Literatur

- BMB (2016): *Textsortenkatalog zur SRDP in der Unterrichtssprache (Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch)*. Wien: Bundesministerium für Bildung. Online: https://www.srdp.at/fileadmin/user_upload/downloads/Bgleitmaterial/01_US_Deutsch/Konzepte-Modelle/srdp_d_textsortenkatalog_2017-03-17_01.pdf [Zugriff: 22.1.2018].
- BMB (2017): *Lehrplan für das Fach Deutsch für die AHS-Oberstufe*. Wien: Bundesministerium für Bildung. Online: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?61ebzj [Zugriff: 22.1.2018].
- BRINKER, KLAUS (2010): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- COULMAS, FLORIAN (1979): On the sociolinguistic relevance of routine formulae. In: *Journal of Pragmatics*, Jg. 3, H. 3–4, S. 239–266.
- DÜRSCHIED, CHRISTA (2005): E-Mail – verändert sie das Schreiben. In: Siever, Torsten, Schlobinski, Peter; Runkehl, Jens (Hg.): *Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet*. Berlin: de Gruyter (= Linguistik – Impulse & Tendenzen, Bd. 10), S. 85–97.
- EISENBERG, PETER; MENZEL, WOLFGANG (1995): »Grammatik-Werkstatt«. In: *Praxis Deutsch. Grammatik: Praxis und Hintergründe*. Sonderheft. Bearb. und hg. von Wolfgang Menzel, S. 4–13.
- FEILKE, HELMUTH (2010): »Aller guten Dinge sind drei« – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Bons, Iris; Gloning, Thomas; Kaltwasser, Dennis (Hg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Gießen. Online: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf [Zugriff: 17.3.2016].
- DERS. (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hg.): *Schreib- und Textroutinen: Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 1–31.
- FEILKE, HELMUTH; BACHMANN, THOMAS (Hg., 2014): *Werkzeuge des Schreibens: Theorie und Potentiale einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- FIX, ULLA (2008): Textsorte – Textmuster – Textmuster Mischung. Konzept und Analysebeispiel. In: Dies. (Hg.): *Texte und Textsorten – sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene*. Berlin: Frank & Timme, S. 65–82.
- GÜNTHER, ULLA; WYSS, EVA LIA (1996): E-Mail-Briefe – eine neue Textsorte zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B.; Holly, Werner; Püschel, Ulrich (Hg.): *Textstrukturen im Medienwandel*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, S. 61–86.
- KÖLLER, WILHELM (1988): *Philosophie der Grammatik. Vom Sinn grammatischen Wissens*. Stuttgart: Metzler.
- DERS. (1997): *Funktionaler Grammatikunterricht: Tempus, Genus, Modus: wozu wurde das erfunden?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- LINKE, ANGELIKA; NUSSBAUMER, MARKUS; PORTMANN, PAUL R. (1994): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik).
- MENZEL, WOLFGANG (1999): *Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer.
- SCHMIDT, SIEGFRIED J. (1976): *Texttheorie. Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation*. München: Fink (= UTB 202).
- SCHMITZ, ULRICH (2004): *Sprache in modernen Medien. Einführung in Tatsachen und Theorien, Themen und Thesen*. Berlin: Erich Schmidt.
- ULRICH, WINFRIED (1986): Text- und schülerorientierter Grammatikunterricht. Wie unterrichtet man sach- und schülergemäß im Lernbereich Sprachbetrachtung/Sprachreflexion in der Hauptschule? In: *Blätter für Lehrerfortbildung*, H. 1, S. 18–23.
- WEINERT, FRANZ E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 17–32.

Markus Rheindorf

Textsorten der SRDP Deutsch

Anforderung, Aufgabenstellungen, Schülerleistungen

Die im Textsortenkatalog des BMBWF verankerten Textsorten sind wesentlicher Bestandteil der Anforderungen, die SchülerInnen im Rahmen der SRDP erfüllen müssen und somit auch fester Bestandteil des Deutschunterrichts. Dieser Beitrag durchleuchtet die Zusammenhänge zwischen Textsorten und zugrundeliegenden Schreibhandlungen einerseits und Aufgabenstellungen einschließlich situativen Kontext, Arbeitsaufträgen und Operatoren andererseits. Ausgangspunkt dafür sind die Ergebnisse eines Forschungsprojekts zu SchülerInnen-Performanzen, das die Einführung der SRDP und des Textsortenkatalogs begleitete, und Einblicke in den Prozess der Erstellung, Begutachtung und Auswahl der SRDP-Aufgaben im BMBWF. Letztlich, so die Schlussfolgerung, müssen Theorie und Praxis auf diese komplexen Zusammenhänge Bedacht nehmen.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit den Textsorten der Standardisierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) in Deutsch und den damit verbundenen Anforderungen an Schüler und Schülerinnen. Er fokussiert dabei einerseits den Textsortenkatalog und andererseits die Erstellung von Aufgabenstellungen für die SRDP, berücksichtigt dabei aber auch die Überarbeitung des Katalogs sowie der Prozesse der Aufgabenerstellung, die u. a. auf Grundlage von empirischer Forschung zu SchülerInnen-Performanzen (Böck/Esterl 2016) vorgenommen wurden. Sein übergeordnetes Ziel ist also, den Zusammenhang bzw. die angestrebte Abstimmung zwischen textsortenlinguistisch fundierten Vorgaben und der Praxis im Sinne der

MARKUS RHEINDORF ist Angewandter Sprachwissenschaftler und Anglist. Er forscht und lehrt zu den Themen Verständlichkeit, institutionelle Kommunikation, deutsche und englische Wissenschaftssprache sowie Sprachwandel. Aus diskursanalytischer Sicht beschäftigt er sich zudem mit politischen und medialen Diskursen. E-Mail: markus.rheindorf@univie.ac.at

Aufgabenerstellung einerseits und dem Schreiben der SchülerInnen andererseits darzulegen. Zu diesem Zweck werden auch Einblicke in die Qualitätssicherungsmaßnahmen für die SRDP-Aufgaben sowie den Prozess der Aufgabenerstellung, Begutachtung und Auswahl gegeben.¹

Ich tue dies bewusst aus einer klar positionierten und transparent gestalteten Ich-Perspektive, da ich als Linguist nicht nur in die erwähnte Begleitforschung involviert war, sondern in Folge auch zur Überarbeitung des Textsortenkatalogs eingeladen wurde und aktuell die Aufgabenerstellung und -auswahl für das BMBWF wissenschaftlich begleite. Ich tue dies – wie auch schon im Rahmen der Begleitforschung (Rheindorf 2015) – aus textsortenlinguistischer Perspektive (vgl. Gruber u. a. 2006; Bax 2011; Adamzik 1998, 2001).

1. Die Textsorten und ihr Katalog

Eingangs ist festzuhalten, dass der Textsortenkatalog zwar nur jene Textsorten umfasst, die unmittelbar für die SRDP relevant sind, damit aber keinesfalls andere Textsorten von der Behandlung im Deutschunterricht ausschließt – wenngleich vor dem Zielhintergrund der Matura wohl die Möglichkeiten und Ressourcen, andere Textsorten zu behandeln, eingeschränkt sind. Die Grundidee für die Erstellung des Katalogs im Zuge der Einführung der SRDP war, auf Basis einer Sichtung und Bestandsaufnahme von Reifeprüfungsthemen bzw. Reife- und Diplomprüfungsthemen in ganz Österreich und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Schultypen festzulegen, welche Textsorten für Aufgaben der SRDP zum Einsatz kommen sollten. Neben – oder vielleicht sogar über – einer fachlichen Klärung des Textsortenbegriffs und seiner Didaktisierung standen also die pragmatischen Ziele, einen Rahmen für die Erstellung künftiger Aufgaben zu schaffen, die Erwartbarkeit von Aufgaben hinsichtlich der zu schreibenden Texte zu gewährleisten und damit auch eine gezielte Vorbereitung im Deutschunterricht zu ermöglichen. Der Textsortenkatalog ist somit als Element der Standardisierung zu sehen, das durch seine Rolle in der Aufgabenerstellung für die SRDP eine weite Wirkung entfaltet.

Es war in diesem Zusammenhang sinnvoll, noch in der Testphase der SRDP SchülerInnen-Performanzen in Zusammenhang mit der jeweiligen Aufgabenstellung – einschließlich Textsortenvorgabe – zu analysieren und evaluieren. Daran anschließend wurden sowohl der Textsortenkatalog als auch der Prozess der Aufgabenerstellung angepasst, um es erstens den Item-Writers zu erleichtern, österreichweit und schultypenübergreifend adäquate Aufgaben zu erstellen, zweitens die Lehrpersonen im vorbereitenden Unterricht mit dem Katalog zu unterstützen und es drittens damit den Schülern und Schülerinnen zu ermöglichen, die gestellten Aufgaben zu erfüllen. Aus Platzgründen setze ich im Folgenden eine zumindest

1 Zuständig dafür war ehemals das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE), heute Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF).

grobe Kenntnis der Textsorten der SRDP im Sinne des Textsortenkatalogs voraus und gehe später (Abschnitt 4) nur auf die Änderungen auf dem Weg zur aktuellen Version ein.

Der Textsortenanalyse im Rahmen der Begleitforschung zur Standardisierten Reife- und Diplomprüfung Deutsch (Rheindorf 2015, Böck/Esterl 2016, Esterl/Struger/Zaminer 2017) lag ein funktionales Verständnis von Sprache und damit Textsorten zugrunde. Knapp zusammengefasst bedeutet dies, dass jeder Sprachgebrauch als soziale Interaktion von individuellen SprecherInnen im jeweiligen Kontext bestimmt ist von Rollen, Kompetenzen, Ressourcen und anderen Bedingungen (engl. »affordances«, siehe Miller/Fahnestock 2013, English 2011). Textsorten werden als mehr oder weniger stabile, wiederkehrende Muster definiert – stabil genug, um nicht nur in der Analyse, sondern im täglichen Gebrauch von ihren NutzerInnen als solche erkannt und bewältigt zu werden (vgl. Hundt/Mair 1999). Darüber hinaus sind viele Textsorten reglementiert bzw. normiert, das jedoch stets innerhalb von bestimmten Sprachgemeinschaften (vgl. Christie/Martin 2005, Bathia 2013). Textsorten sind aber nicht nur kulturspezifisch und ihre Beherrschung damit ein Aspekt der kulturellen bzw. interkulturellen Kompetenz (vgl. Scollon/Wong Scollon/Jones 2012), sie sind auch einem historischen Wandel unterworfen (vgl. Rheindorf/Wodak 2014). Textsorten sind also hinreichend flexibel, um in zahllosen spezifischen Kommunikationssituationen funktionieren zu können; und sie sind hinreichend wandelbar, um auf gesellschaftlichen, sozialen oder sprachlichen Wandel zu reagieren – sind sie es nicht, werden sie obsolet (vgl. Hundt/Mair 1999).

Das enge Verhältnis zwischen Textsorten und ihrem sozialen Kontext umfasst die beteiligten AkteurInnen (Schreibende und AdressatInnen) sowie ihre jeweiligen sozialen Rollen (einschließlich typischer Macht- und Kompetenzverteilungen) und charakteristische Abläufe bzw. funktionale Schritte (für eine Diskussion von Merkmalen und ihrer Zuordnung zu bestimmten Textsorten siehe Bhatia 2013, Gruber u. a. 2006, Askehave/Swales 2001). Schließlich sind Textsorten zielgerichtete soziale Handlungen: Sie werden realisiert, um in bestimmten Situationen charakteristische Handlungen durchzuführen und Ziele zu erreichen – ihre Merkmale sind im obigen Sinne ebenfalls funktional und auf das Erreichen dieser Ziele ausgerichtet (vgl. Askehave 1999, Bhatia 2013).

2. Die Ergebnisse der Begleitforschung

Die im Zuge der Begleitforschung insgesamt 96 analysierten SchülerInnen-Performenzen stellen Lösungsversuche zu insgesamt sechs Aufgaben dar, welche die Textsorten *Meinungsrede*, *Offener Brief*, *Empfehlung*, *Leserbrief*, *Textinterpretation* und *Kommentar* verlangten.² Die Analyse wurde nach einer ersten manuellen Sich-

2 Standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung Deutsch. Haupttermin 2013. Online: https://www.srdp.at/fileadmin/user_upload/downloads/Matura_2012-13/01_US_Deutsch/KL13_PT1_ALL_DEU_SR_CC_AU.pdf [Zugriff: 1.3.2018].

tung der Daten mit Hilfe der Software MAXQDA durchgeführt; die Entwicklung des Codierungsschemas erfolgte abduktiv am Datenmaterial und zielte auf die Identifizierung der funktionalen Schritte der jeweiligen Texte ab. Eine Gegenüberstellung mit der jeweiligen Aufgabenstellung, der jeweils relevanten Definition in der damaligen Fassung des Textsortenkatalogs und textsortenlinguistischer Literatur erfolgte erst im Anschluss; sie diente der Evaluierung der Eignung der Aufgabenstellungen sowie der Textsortendefinitionen in Hinblick auf die Leistung der SchülerInnen. Erst vor diesem Hintergrund wurde letztlich die Gelungenheit der Performanzen beurteilt (vgl. Rheindorf 2015).

Die Analyse zeigte problematische Überlappungen zwischen den Performanzen unterschiedlicher Textsorten, nicht nur zwischen *Offenen Briefen* und *Leserbriefen*, sondern auch zwischen den beiden Briefformen und *Kommentaren* und *Empfehlungen*. Tatsächlich schienen Letztere in einigen Fällen als Leserbrief verfasst worden zu sein. Dies zeigte sich einerseits in der Häufigkeit Adressierungen/Begrüßungen und Verabschiedungen/Grußformeln in den *Kommentaren* und *Empfehlungen*, andererseits in der mangelnden Verwendung von obligatorischen Merkmalen dieser beiden Textsorten. So argumentierten etwa fünf von 16 *Kommentaren* mangelhaft oder trugschlüssig, weitere sieben argumentierten überhaupt nicht. Argumentationsmuster wurden häufig nicht vollständig realisiert bzw. abgebrochen oder in dysfunktionaler Reihenfolge realisiert (vgl. Rheindorf 2015).

Auf der Ebene grundlegender Schreibhandlungen stach die Argumentation als eines der größten Desiderate hervor: Von insgesamt 96 Texten wiesen nur 20 ein vollständiges Argumentationsmuster auf (zehn davon *Empfehlungen*, sechs *Meinungsreden*, je zwei *Leserbriefe* und *Kommentare*). Besonders häufig unter den Mängeln waren die Formulierung einer These ohne Argumente oder Schlussfolgerung (49), einer vorweggenommenen Schlussfolgerung (38) und die Verwendung von nicht als solchen markierten oder erkennbaren »Argumenten« ohne These oder Problemstellung (32). Hierbei schien es den SchülerInnen an grundlegendem Verständnis für die und auch an Erfahrung in der Gestaltung von argumentativen Zusammenhängen bei gleichzeitiger Erfüllung von Textsortenmustern und Verwendung von Quellen zu mangeln. Am besten meisterten sie diese Herausforderung im Rahmen der Textsorte *Empfehlung*, die durch das obligatorische Aussprechen einer Empfehlung wohl die am deutlichsten argumentative Textsorte unter den analysierten Performanzen war (vgl. Rheindorf 2015).

Die *Empfehlungen* zeigen einige Unsicherheiten hinsichtlich der Adressierung: Fünf wenden sich mit einer Grußformel an Gemeinderat, Bürgermeister bzw. BürgerInnen; drei der Empfehlungen enthalten einen Titel, denn sie sind als *Leserbriefe* an die Gemeindezeitung verfasst. In diesem Zusammenhang ist auch die Thematisierung der Relevanz der Problemstellung bzw. der zu entscheidenden Sachfrage zu sehen: Einige Performanzen fassen diese sehr eng (Energieversorgung der Gemeinde), andere gesamtgesellschaftlich (Energie- und Umweltpolitik). Neben der Verdoppelung der Textsorte (eine Empfehlung als Leserbrief) war auch die Rolle, die die SchülerInnen einnehmen sollten, durch die Aufgabenstellung nicht hinreichend geklärt. Einige nahmen die Rolle von ExpertInnen ein, die aufgrund

der ihnen zur Verfügung stehenden Informationen mit Autorität sprechen, während andere in vorsichtigem Ton als SchülerIn sprechen und sich zum Beispiel von den Informationen aus den Textbeilagen überrascht zeigen (vgl. Rheindorf 2015).

Die *Kommentare* wiesen einige weitere Elemente auf, die sowohl in Hinblick auf die Textsorte als auch grundlegendere Kompetenzen problematisch waren: Die Relativierung von Vorwürfen durch das Hinweisen auf die Verfehlungen anderer (ad hominem-Argumentation), die Betonung von persönlicher Betroffenheit (in einer durch den situativen Kontext vorgegebenen Rolle) und die intensive Auseinandersetzung mit der Textbeilage in Form von Kritik und inhaltlicher Ergänzung, Gegen Darstellung und Zugeständnis machten die meisten Performanzen zu Streitschriften (einschließlich Androhung rechtlicher Schritte gegen die Zeitung, in der die Textbeilage erschienen war). Sie entsprechen somit nicht der Textsorte *Kommentar*. Sie waren aber durch die Aufgabenstellung angeregt, ein Arbeitsauftrag lautete sogar »Verteidigen Sie...« und positionierte die SchülerInnen als VertreterInnen der im Artikel kritisierten Branche. Die Aufgabenstellung wich hierbei deutlich von der gängigen Auffassung des journalistischen Kommentars ab und rückte den zu schreibenden Text in die Nähe einer Verteidigungsschrift, durch die verlangte direkte Antwort auf einen Artikel außerdem in die Nähe eines Leserbriefes bzw. Offenen Briefes. Einige SchülerInnen vermischten daher auch Eigenschaften dieser Textsorten, etwa eine direkte Anrede des Autors der Textbeilage wie im Leserbrief, eine allgemeine Etablierung der Relevanz des Themas wie im Offenen Brief, verwendeten aber auch in keiner dieser Textsorten gebräuchliche Drohungen und Schmähungen des Autors, häufig unter Zuhilfenahme von Ausrufezeichen (!). In Verteidigung der Branche griffen einige SchülerInnen nicht nur zu Drohungen, sondern machten in ihren vermeintlichen Kommentaren auch Werbung für konkrete (natürlich erfundene) Angebote. Bei alledem kam in fast allen Performanzen keine sachliche und strukturierte Argumentation zustande (vgl. Rheindorf 2015).

Klar differenziert waren hingegen die Performanzen der Textsorten *Meinungsrede* und *Textinterpretation*, die von den anderen Textsorten abweichende und jeweils spezifische funktionale Abschnitte aufwiesen. Im Fall der *Meinungsreden* waren dies Bezüge auf den in der Aufgabe vorgegebenen situativen Kontext (eine Konferenz), die explizite Verknüpfung des Konferenzthemas (Menschenrechte) mit dem Thema der eigenen Rede (WikiLeaks) sowie die Verwendung von redespezifischen rhetorischen Mitteln (Begrüßung, Verabschiedung, Weiterführung der Publikumsadressierung u. a. in Form von Fragen und Hinweisen). Wenngleich es sich dabei um Aspekte handelt, die durch die konkrete Aufgabenstellung gestützt wurden, wurden sie in den meisten Performanzen auf textsortenspezifische Weise gelöst. Die Aufgabenstellung ermöglichte es den Schülern und Schülerinnen, ihre Textsortenkompetenz einzubringen, indem sie die relevante Kontextualisierung verständlich vornahm. Für einige SchülerInnen war es allerdings eine Herausforderung, die Themenetablierung zu Beginn der Rede nicht als eine Wiederholung der Aufgabenstellung (einschließlich der Nennung der Textbeilagen) zu formulieren. Der Textsorte entsprechend enthielten die meisten *Meinungsreden* zahlreiche rhetorische Mittel, besonders häufig allerdings Suggestivfragen. Deutlich zeigen diese

Performanzen auch den Bedarf für umsichtige Quellenangaben bzw. inhaltliche Erläuterungen (die Infobox in ihrer heutigen Form): Viele SchülerInnen hatten Schwierigkeiten mit der Zuordnung der Menschenrechte und übernahmen die (formal korrekte) Quellenangabe »Amnesty International« als Urheber der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (vgl. Rheindorf 2015).

Die Performanzen der *Textinterpretation* zeichneten sich durch zahlreiche Probleme aus: Deutlich häufiger als bei den anderen Aufgabenstellungen begannen diese Performanzen mit einer Paraphrase der Aufgabenstellung.

Im Rahmen der schriftlichen Reifeprüfung beziehungsweise Reife- und Diplomprüfung in Deutsch, soll ich nachweisen, dass ich fähig bin, literarische Texte zu interpretieren, zu analysieren und miteinander in Bezug zu setzen. (Aus einem Schülertext, SRDP Deutsch 2013)

Diese Wiederholung diente den SchülerInnen wohl als Vergegenwärtigung der Aufgabe, erfüllt aber innerhalb der Textsorte keine Funktion. Ebenso betonten die Performanzen die in der Infobox angegebenen biographischen und literaturhistorischen Hintergründe, indem sie diese zwar zusammenfassten, aber nicht in die Analyse integrierten. Weitgehend gelungen waren die Analysepassagen mit Beschreibungen von Form und Inhalt sowie vergleichende Teile, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden zu analysierenden Texten benannten. In einigen Performanzen kam es im Zuge der Interpretation zu einer problematischen biographischen Lesart, wenn aus den Texten auf die Intentionen der Autoren (Kafka und Eichendorff) geschlossen wurde, zum Beispiel: »Kafka will nicht reisen um einen schönen Urlaub zu verbringen, sondern er will in einen neuen Abschnitt seines Lebens aufbrechen. Eichendorff meint hingegen mit dem Begriff ›reisen‹ eher die schönen, fernen Dinge«. Dies mag als genereller Mangel im Umgang mit Lyrik bzw. Literatur gesehen werden, die Schreibhandlungen »deuten« und »interpretieren« im Rahmen der Textinterpretation waren den SchülerInnen jedenfalls unklar. Problematisch waren schließlich auch die Bewertung der beiden Texte sowie der abschließende Vergleich, der in der überwiegenden Mehrheit der Performanzen als Geschmacksurteil formuliert war, zum Beispiel »Mich persönlich spricht das Gedicht von Joseph von Eichendorff mehr an«. Von fast allen SchülerInnen wurde der Auftrag im Sinne der Frage »Was gefällt mir besser?« verstanden; nur wenige Performanzen bezogen das jeweilige Urteil zurück auf die eigene Analyse (vgl. Rheindorf 2015).

3. Die Textsorten des aktuellen/überarbeiteten Katalogs im Überblick

Die oben kurz umrissenen Ergebnisse legten einige größere Änderungen am damaligen Textsortenkatalog nahe (BIFIE 2011, BMBWF 2018). Neben einer konzeptuellen Schärfung des Textsortenbegriffes selbst kamen die Abschnitte zu den wichtigsten Schreibhandlungen (jeweils Definition mit Beispiel) sowie der Bedeutung von Lese- und Schreibkompetenzen im Zusammenhang mit Textsorten hinzu. Obwohl die Textsorten nach wie vor im Vordergrund stehen, erschien uns in der Überarbeitung des Dokuments die vergleichsweise starke Betonung von Schreibhandlungen

notwendig, um den gravierenden Problemen entgegenzuwirken, die sich in den Performanzen auf dieser Ebene gezeigt hatten. Anders ausgedrückt: Textsorten gelten nicht, wenn sie auf strukturelle und stilistische Komponenten reduziert werden; jede Textsorte erfordert grundlegende Kompetenzen in Schreibhandlungen wie *Beschreiben*, *Erzählen* und *Argumentieren*.³ Da Schreibhandlungen keine sozialen Rollen, Kontexte und Ziele mit sich bringen, können sie nicht nur textsortenübergreifend eingesetzt werden, sondern – zumindest im Rahmen von angeleiteten Übungen – auch außerhalb von Textsortenmustern erlernt werden. Gerade deshalb bleiben sie aber stets eine Ebene von der Lebenswirklichkeit abgehoben.

Die letzte große Gruppe an Änderungen im Textsortenkatalog betraf die Textsortenbeschreibungen selbst. Die Definitionen wurden teilweise elaboriert und konzeptuell vereinheitlicht; die bisher nicht näher ausgeführten »Grundfunktionen des Schreibens« (Sach- und Leserorientierung) im Sinne von Handlungen wie Appellieren, Überzeugen, Untersuchen etc. wurden durch die nunmehr im selben Dokument definierten Schreibhandlungen ersetzt. Die Bewertungskriterien wurden für alle Textsorten im Katalog vereinheitlicht und in die drei Kategorien »Funktionen und Kontextbezug«, »Gliederung und Struktur« sowie »sprachliche Kriterien« unterteilt – auch um die Vergleichbarkeit zwischen den Textsorten zu verbessern, denn ein zentrales Ergebnis der Begleitforschung war die mangelnde Differenzierung zwischen einigen Textsorten gewesen. Auch wenn dies zumindest teilweise an den getesteten Aufgabenstellungen lag, muss der Textsortenkatalog als Grundlage für alle weiteren Aufgaben der SRDP und die darauf bezogenen Aufgaben im Deutschunterricht eine klare Differenzierung ermöglichen. Die Beschreibungskategorie »Umfang« rutschte als rein formales Kriterium der Aufgabenstellung ans Ende der Beschreibung und wurde um die ebenfalls aufgabenbezogene Angabe ergänzt, ob ein situativer Kontext notwendig ist oder nicht. Zusätzlich zur Nennung verwandter Textsorten wurde eine Abgrenzung der jeweiligen Textsorte ausformuliert, die sich vor allem auf die anderen Textsorten im Katalog bezieht. Im Sinne der Textsortentypik betont der Katalog nun die Unterschiede zwischen den enthaltenen Textsorten, zeigt aber ebenfalls die Gemeinsamkeiten – insbesondere auf Ebene der Schreibhandlungen. Diese Änderungen, so unser Ziel, sollten in mehrere Richtungen wirken: auf den Deutschunterricht selbst, nicht nur, aber auch in Vorbereitung auf die SRDP; auf die SchülerInnen, da der Textsortenkatalog zumindest öffentlich ist und wohl nicht selten auch (auszugsweise) in den Unterricht miteinbezogen wird; und schließlich auf die Aufgabenerstellung und -auswahl für die SRDP, denn die Begleitforschung hatte in einigen der getesteten Aufgaben plausible Gründe für die Schwierigkeiten der SchülerInnen ausgemacht.

3 Der Textsortenkatalog war nun etliche Seiten länger, für seinen Gebrauchskontext wohl ein Nachteil. Lange beschäftigte uns daher die Frage, welche und wie viele Schreibhandlungen aufgenommen werden sollten – auf Beispiele wollten alle Beteiligten nicht verzichten. Die letztliche Auswahl war das Ergebnis eines langen Diskussionsprozesses und verzichtete u. a. auf die Schreibhandlungen Veranschaulichen, Wiedergeben und Appellieren.

4. Aufgabenerstellung und -auswahl für die SRDP

Auch der Prozess der Aufgabenerstellung für die SRDP Deutsch wurde nach der oben zusammengefassten Studie kritischer hinterfragt und angepasst. Am gesamten Prozess beteiligt sind neben den ExpertInnen der Abteilung II/9c des BMBWF auch AHS-LehrerInnen, BHS-LehrerInnen, Berufsaufreifeprüfungs-TrainerInnen, Mitglieder der Schulverwaltung (BMBWF, LSR/SSR) sowie WissenschaftlerInnen aus Germanistik und Angewandter Sprachwissenschaft. Der aktuelle Prozess weist folgende Phasen auf (vgl. Tanzer 2018):

- In der Erstellungsphase erstellen zwölf Item-WriterInnen je drei Themenklammern. Schon in diesem Schritt ist die Erstellung ein relativ stark kollaborativer Arbeitsprozess, so stellt ein »Text-Check« vor detaillierter Ausarbeitung der Aufgaben die grundsätzliche Eignung von Textbeilagen sicher (Verständlichkeit, Länge, Kürzungen usw.). Innerhalb von Dreier-Teams der Item-Writer werden die Themenklammern mittels Peer-Review kommentiert und überarbeitet, danach erfolgt ein ExpertInnen-Review durch jeweils eine Lehrperson aus AHS und BHS sowie das BMBWF und gegebenenfalls eine weitere Überarbeitung. Der gesamte Erstellungsprozess wird durch drei jeweils zweitägige Workshops strukturiert, bei denen alle Item-WriterInnen gemeinsam Probleme diskutieren können und innerhalb der Dreier-Teams intensiv an jeweils einer Themenklammer arbeiten; diese Workshops werden zudem durch die ExpertInnen des BMBWF und zwei WissenschaftlerInnen begleitet. Erst dann wird eine Vorauswahl von 18 aus den insgesamt 36 produzierten Aufgaben durch das BMBWF getroffen.
- In der Feldtestungsphase wird eine performanzbasierte Begutachtung der ausgewählten Klammern durch LehrerInnen durchgeführt. Die Testung erfolgt mit einer ausgewogenen Verteilung nach Geschlecht, Region (Bundesland) und Schulart. Auf Basis der Begutachtung werden die akzeptierten Klammern durch das interne Team des BMBWF überarbeitet.
- In der Entscheidungsphase nimmt eine Fachkommission eine Vorauswahl der Klammern vor und macht Überarbeitungsvorschläge. Diese Kommission setzt sich zusammen aus zwei VertreterInnen des BMBWF (Abteilungen AHS/BHS), zwei LandesschulinspektorInnen, drei LehrerInnen (jeweils einer AHS, BHS, BRP) und zwei WissenschaftlerInnen. Die Endauswahl und Umsetzung der Überarbeitungsvorschläge erfolgt durch das BMBWF.
- Die tatsächlich ausgewählten Aufgabenstellungen werden zwei Mal jährlich von einem Fachbeirat – bestehend aus acht VertreterInnen österreichischer Universitäten (Literatur- und Sprachwissenschaft, Fachdidaktik), drei LehrerInnen und einem Vertreter der IG Autorinnen Autoren – kritisch bewertet. Der Fachbeirat leitet daraus Empfehlungen ab und bringt Vorschläge für eine Weiterentwicklung des Aufgabenformats ein.

Meine Einblicke in die Erstellungs- und Entscheidungsphase der letzten Jahre bestätigen, wie umsichtig und genau inzwischen auf eine optimale Passung aus situativem Kontext, Textsorte, Textbeilagen und Arbeitsaufträgen geachtet wird. Hierbei

spielen sowohl der Text-Check (siehe oben) als auch die Verwendung von mehr oder weniger festgelegten Operatoren eine wichtige Rolle. Auch die Entscheidung, den situativen Kontext nicht mehr bei allen Textsorten vorzugeben bzw. besser knapp und lebensnahe als ausführlich, aber unrealistisch zu gestalten, wird durch die Arbeit in beiden Phasen bestätigt. In gewisser Weise hat sich die Infobox als ein weiteres Qualitätsmerkmal der Textbeilagenwahl und Aufgabenstellung erwiesen: Je mehr in der Infobox erklärt werden muss, desto problematischer erscheint die Textbeilage im Kontext der Aufgabenstellung. Auch wenn es der oben skizzierte Prozess nicht nahelegt: Dass in der Entscheidungsphase selbst noch Überarbeitungsvorschläge gemacht werden, zeigt die Komplexität der Abstimmung zwischen Textbeilage, Textsorte und Arbeitsaufträgen.

5. Ausblick

Auch wenn ab Prüfungstermin Mai 2020 mit dem Wegfallen von Empfehlung und Offenem Brief nur mehr sieben Textsorten im Rahmen der SRDP vorgesehen sind, bleibt die zentrale Herausforderung, nicht nur Textsortenkompetenz zu vermitteln, sondern dabei auch auf die grundlegenden Schreibhandlungen einzugehen und diese in Zusammenhang mit ähnlichen Operatoren (BMBWF 2016) zu üben, wie sie auch für die Arbeitsaufträge der SRDP-Aufgaben verwendet werden. Insbesondere die Differenzierung der Schreibhandlungen und die komplexen strukturellen Anforderungen der Argumentation sind schließlich Voraussetzung für die Erfüllung der an die jeweilige Textsorte gebundenen Kriterien. Als größtes Desiderat sehe ich in diesem Zusammenhang weiterhin die konzeptuelle und didaktische Verknüpfung der Textsorten der SRDP mit der Vorwissenschaftlichen Arbeit bzw. Diplomarbeit. Hier liegt meines Erachtens eine große ungenützte Chance, die Vorbereitung auf die SRDP auch zur Vorbereitung auf die Vorwissenschaftliche Arbeit zu nutzen.

Literatur

- ADAMZIK, KIRSTEN (1998): Methodische Probleme kontrastiver Textsortenanalysen. In: Danneberg, Lutz; Niederhauser, Jürg (Hg.): *Darstellungsformen der Wissenschaft im Kontrast. Aspekte der Methodik, Theorie und Empirie*. Tübingen: Narr, S. 103–130.
- DIES. (2001): Die Zukunft der Text(sorten)linguistik. Textsortennetze, Textsortenfelder, Textsorten im Verbund. In: Fix, Ulla; Habscheid, Stephan; Klein, Josef (Hg.): *Zur Kulturspezifik von Textsorten. Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft*. Tübingen: Stauffenburg, S. 15–30.
- ASKEHAVE, INGER (1999): Communicative Purpose as Genre Determinant. In: *Hermes, Journal of Linguistics*, H. 23, S. 13–23.
- ASKEHAVE, INGER; SWALES, JOHN M. (2001): Genre identification and communicative purpose: A problem and a possible solution. In: *Applied Linguistics*, H. 22/2, S. 195–212.
- BAX, STEPHEN (2011): *Discourse and Genre. Using Language in Context*. Basingstoke, UK-New York: Palgrave Macmillan.
- BHATIA, VIJAY K. (2013): *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. New York: Routledge.
- BIFIE (2011): *Textsortenkatalog*. Stand 8. November 2011. Online nicht mehr verfügbar.

- BMBWF (2016): *Typen sprachlichen Handelns (»Operatoren«) in der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch*. Stand: Oktober 2016. Online: <https://www.srdp.at/downloads/dl/operatorenkatalog-zur-srdp-in-deutsch-1/> [Zugriff: 1.3.2018].
- BMBWF (2018): *Textsortenkatalog zur SRDP in der Unterrichtssprache (Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch)*. Fassung Februar 2018. Online: <https://www.srdp.at/downloads/dl/textsortenkatalog-srdp-unterrichtssprache/> [Zugriff: 1.3.2018].
- BÖCK, MARGIT; ESTERL, URSULA (2016): Begleitforschung zur neuen Reife- und Diplomprüfung Deutsch. In: Institut für Deutschdidaktik (Hg.): *Österreichisches Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik (AECC Deutsch): Fünf-Jahresbericht. Bilanz 2012–2016*. Klagenfurt: Universität Klagenfurt. Online: <https://www.aau.at/wp-content/uploads/2017/09/aecc-bericht-5-jahre.pdf> [Zugriff: 1.3.2018].
- CHRISTIE, FRANCES; MARTIN, J. R. (Hg., 2005): *Genre and Institutions. Social Processes in the Workplace and School*. London: Continuum.
- ENGLISH, FIONA (2011): *Student writing and genre: reconfiguring academic knowledge*. London: Continuum.
- ESTERL, URSULA; STRUGER, JÜRGEN; ZAMINER, GERHILD (2017): Diskussion von Dimensionen und Kriterien zur schriftlichen Reifeprüfung im Fach Deutsch. In: Böck, Margit; Hudelist, Andreas; Auernig, Florian (Hg.): *Literacy in the new landscape of communication, research, education, and the everyday*. Conference Proceedings of the 19th European Conference on Literacy. Graz: Austrian Literacy Association, S. 146–166. Online: <https://lesenschreibenaustria.wordpress.com> [Zugriff: 1.3.2018].
- GRUBER, HELMUT; MUNTIGL, PETER; REISIGL, MARTIN; RHEINDORF, MARKUS; WETSCHANOW, KARIN; CZINGLAR, CHRISTINE (2006): *Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben*. Münster: LIT.
- HUNDT, MARIANNE; MAIR, CHRISTIAN (1999): »Agile« and »Uptight« Genres: The Corpus-based Approach to Language Change in Progress. In: *International Journal of Corpus Linguistics*, H. 4/2, S. 221–242.
- MILLER, CAROLYN R.; FAHNESTOCK, JEANNE (2013): Genres in Scientific and Technical Rhetoric. In: *Poroj*, H. 9/1. Online: <http://dx.doi.org/10.13008/2151-2957.1161> [Zugriff: 1.3.2018].
- RHEINDORF, MARKUS (2015): Analyse aus Sicht der Textsortenlinguistik. In: Böck, Margit u. a. (Hg.) *Begleitende Forschung zur Standardisierten Reife- und Diplomprüfung Deutsch (SRDP Deutsch)*. Unveröffentlichter Forschungsbericht, Universität Klagenfurt.
- RHEINDORF, MARKUS; WODAK, RUTH (2014): Der Wandel des österreichischen Deutsch: Eine textsorten-bezogene Pilotstudie (1970–2010). In: *Deutsche Sprache*, H. 41/1, S. 139–167.
- SCOLLON, RON; WONG SCOLLON, SUZANNE; JONES, RODNEY H. (2012): *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- TANZER, GERHARD (2018): *Erstellung_Auswahlverfahren_SRDP*. [E-Mail vom 21. Februar 2018].

Sabine Dengscherz

Herausforderungen beim Schreiben ... meistern

Schreiben wird von verschiedenen Schreiber*innen in verschiedenen Situationen sehr unterschiedlich erlebt. Inwieweit es als motivierend, lustvoll, langweilig, herausfordernd oder schwierig wahrgenommen wird, hängt von einem komplexen Zusammenspiel einer Reihe von Faktoren ab. Ich gehe auf Muster in diesem Faktorengeflecht ein und stelle das Konzept der heuristischen und rhetorischen Anforderungen bzw. Herausforderungen vor. Dabei beziehe ich mich auf empirische Fallstudien-Ergebnisse aus dem FWF-Projekt PROSIMS (Strategien und Routinen für Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen). Der Beitrag bleibt dabei nicht bei den Herausforderungen und Schwierigkeiten stehen, sondern zeigt auch exemplarisch Strategien, mit denen Schreiber*innen diesen Herausforderungen begegnen.

1. Textsorten und Schreibsituationen

Schreiben kann spannend sein oder langweilig, lustvoll oder eine Qual. Es ist schön, wenn es gut läuft, wenn es selbstbestimmt erfahren wird, als Entdeckung, als Ausprobieren sprachlicher Mittel und textueller Formen. Es ist furchtbar, wenn nichts weitergeht, die Angst vor Fehlern überhandnimmt und die Aufgabe als eine einzige Überforderung erscheint. Wie Schüler und Schülerinnen – oder auch andere Schreibende – das Schreiben erfahren, hängt von einer Reihe unterschiedlicher

SABINE DENGSCHERZ ist Universitätslektorin am Zentrum für Translationswissenschaft sowie am Institut für Germanistik (DaF/DaZ) in Wien und war auch in verschiedenen Lehrgängen der Lehrer*innen-Fortbildung tätig. Seit 2014 leitet sie das FWF-Projekt PROSIMS (Strategien und Routinen für Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen) und arbeitet im Rahmen dieses Projekts an ihrer Habilitation. E-Mail: sabine.dengscherz@univie.ac.at

Faktoren ab: von früheren Schreiberfahrungen, Sprachkenntnissen, Hintergrundwissen und dem Interesse am Thema; von der Schreibsituation und den Anforderungen, die sich daraus ergeben (z. B. Textsorte, inhaltliche Komplexität oder geforderte Textlänge); oder von bestimmten Rahmenbedingungen (Zeit, Hilfsmittel, Erfolgs- oder Prüfungsdruck o. Ä.).

Das Zusammenspiel dieser Faktoren bestimmt entscheidend mit, welche Herausforderungen sich beim Schreiben ergeben. Und die Spezifik dieser Herausforderungen hat wiederum großen Einfluss auf den potentiellen Strategieeinsatz beim Schreiben. An diese Überlegungen anknüpfend möchte ich in meinem Beitrag das im FWF-Projekt PROSIMS (Strategien und Routinen für professionelles Schreiben in mehreren Sprachen)¹ entwickelte Konzept der heuristischen und rhetorischen Anforderungen und Herausforderungen vorstellen (vgl. Dengscherz 2017) und seine Relevanz für die schulische Schreibdidaktik reflektieren.

2. Das PROSIMS-Konzept der heuristischen und rhetorischen Anforderungen und Herausforderungen

Das schrittweise didaktische Hinführen an die Bewältigung unterschiedlicher akademischer und/oder professioneller Schreibsituationen ist ein wichtiger Bestandteil des schulischen Deutschunterrichts in der Sekundarstufe. Die Orientierung an (professionellen) textuellen Handlungsschemata wird dabei zusehends bedeutender und die »normative Erwartungshaltung« ist häufig sehr hoch (vgl. Pohl 2017, S. 89). In diesem Zusammenhang ist es notwendig, zu analysieren, worin die Anforderungen bei verschiedenen Schreibaufgaben bestehen. Dazu gehört auch ganz zentral die Auseinandersetzung mit Textsorten und Schreibhandlungen, wie sie im Textsortenkatalog zur SRDP (BMB 2016) beschrieben werden. Schreibhandlungen werden dabei als die grundlegenden Verfahren (Vertextungsmuster, Typen der Themenentfaltung) identifiziert, die »Informationen in jeweils charakteristische Beziehungen zueinander« setzen. Sie können als Bausteine verstanden werden, die der Umsetzung von Textsorten dienen (vgl. BMB 2016).

Für die Umsetzung dieser Schreibhandlungen und die Ausgestaltung von Texten braucht es eine Reihe von Kompetenzen und Wissen auf unterschiedlichen Ebenen. Beaufort und Iñesta (2014, S. 146 ff.) nennen in diesem Zusammenhang *Writing Process Knowledge*, *Subject Matter Knowledge*, *Rhetorical Knowledge*, *Genre Knowledge* und *Discourse Community Knowledge*, Kruse und Jakobs (1999, S. 22) gehen von den Dimensionen Wissen, Sprache und Kommunikation aus. Girgensohn (2007, S. 208) definiert Textsortensicherheit wiederum als »durch Tätigkeiten erworbenes Wissen um die Anforderungen an das anvisierte Endprodukt«. Gemeinsam ist den Konzepten, dass es einerseits um Wissensinhalte (deklaratives

1 In der Fallstudienphase des Projekts wird mit Snagit-Screenvideos und Interviews gearbeitet. Eine genaue Beschreibung der Vorgehensweise findet sich in Dengscherz (2017). Für nähere Informationen zu Zielen, Ablauf und Publikationen siehe die Projektwebsite: <http://prosim.univie.ac.at/> [Zugriff: 22.2.2018].

Wissen) geht, andererseits aber auch um Erfahrungen (prozedurales Können). Diese beiden Ebenen zu verbinden, ist eine wichtige Aufgabe für Lehrende und Lernende, die in der Schule beginnt und sich über das ganze Schreib-Leben fortsetzt.

Die Prozesse beim Schreiben können unterschiedlich komplex ablaufen. Dabei geht es nicht zuletzt um den Umgang mit Wissen. Bereiter und Scardamalia (1987) unterscheiden zwischen *Knowledge Telling* und *Knowledge Transforming*: Beim *Knowledge Telling* wird Wissen wiedergegeben, das bereits (mehr oder weniger) in dieser Form bei den Schreiber*innen vorhanden ist, bei *Knowledge Transforming* wird dieses Wissen weiterentwickelt und umgestaltet. *Knowledge Telling/Transforming* verweist einerseits auf *Schreibkompetenz*, kann sich andererseits aber auch auf einen aktuellen Schreibprozess beziehen. Ist der *Schreibprozess* als Aktualvorgang gemeint, bedeutet *Knowledge Telling* dann nicht zwingend, dass dadurch ein schlechter oder auch nur simpler Text entsteht (vgl. Bereiter/Scardamalia 1987, S. 5).²

Kellogg (2008) hat dieses Konzept weiterentwickelt und nimmt noch eine dritte Stufe an: *Knowledge Crafting*. »Crafting« ist doppeldeutig und kann »schaffen, kreieren« ebenso bedeuten wie »gestalten« (vgl. Dengscherz 2018). Kellogg betont auf dieser Stufe die Adressat*innen-Orientierung und widerspricht dabei auf den ersten Blick dem älteren, aber immer noch sehr verbreiteten Ansatz von Bereiter (1980)³, der das Einbeziehen der Leser*innen-Perspektive (*Communicative Writing*) auf einer niedrigeren Entwicklungsstufe ansetzt als das *Epistemic Writing*, bei dem es um die heuristisch-epistemische Funktion des Schreibens geht. Eine Erklärung dafür kann sein, dass Kellogg und Bereiter durchaus Unterschiedliches unter Leser*innen-Orientierung verstehen: Kommunikatives Schreiben in der Bereiter-Systematik bezieht sich auf die Entwicklung junger Schreiber*innen, die beginnen, sich in (ihre) Leser*innen hineinzusetzen, Kellogg hingegen auf professionelles Schreiben (und stellt also sehr viel höhere Ansprüche an die rhetorische Gestaltung der Texte). Außerdem fokussiert Bereiter stärker auf die Schreibentwicklung innerhalb von Bildungssystemen bis hin zum (vor)wissenschaftlichen Schreiben, während Kellogg auch Domänen jenseits des »academic writing« zumindest ansatzweise mitberücksichtigt. Beide Konzepte beziehen sich auf *Schreibentwicklung*.

Das PROSIMS-Konzept der heuristischen und rhetorischen Anforderungen/Herausforderungen ist hingegen darauf ausgerichtet, flexibel auf unterschiedliche *Schreibsituationen* angewendet zu werden. Es versteht sich nicht als hierarchisches Stufenmodell, das Schreibentwicklung abbilden möchte, sondern es soll vielmehr dazu dienen, die Vorgänge während des Schreibprozesses zu analysieren – und didaktisch zu begleiten.

Das Konzept berücksichtigt individuelle und situative Variation und fokussiert auf das Verhältnis zwischen der Schreibaufgabe und den Schreibenden. Es basiert

2 Es kann auch bedeuten, dass für die Schreibaufgabe schlicht keine Umstrukturierung von Wissen nötig ist, weil dieses bereits in für den Zieltext adäquat strukturierter Form vorliegt.

3 Bereiter (1980) unterscheidet die Stufen *Associative Writing*, *Performative Writing*, *Communicative Writing*, *Unified Writing* und *Epistemic Writing*.

auf Textproduktionen mehrsprachiger Schreiber*innen, und (professionelle) Kurztextproduktion wird explizit mit einbezogen. Ich gehe dabei mit Feilke (2014, S. 17) davon aus, dass nicht nur das »Aufgabenschema« den Schreibprozess steuert, sondern auch »dessen Wahrnehmung durch die Schreibenden«. Deshalb unterscheide ich zwischen *Anforderungen* und *Herausforderungen*. Die Anforderungen liegen in der Aufgabe selbst, in den spezifischen Aspekten, die bei der Textproduktion berücksichtigt werden müssen. Die Herausforderungen sind hingegen individuell und situationsspezifisch.

Anforderungen und Herausforderungen können sich auf *heuristischer* und/oder *rhetorischer* Ebene ergeben. Auf der heuristischen Ebene geht es um Erkenntnis, Einsichten, die Auseinandersetzung mit thematischen Fragen. Hier werden alle Aspekte verortet, die mit Inhalten, mit Propositionen zu tun haben und mit der Art und Weise, wie sie zusammenhängen. Auf der rhetorischen Ebene hingegen geht es um die Darstellung: den Aufbau des Textes, die Anordnung der Informationen, die Wortwahl. Hierher gehört etwa auch die Erfüllung von Textsortenkonventionen und die Orientierung an unterschiedlichen Adressat*innen.

Angewendet auf unterschiedliche Textsorten können dabei zum Beispiel folgende Überlegungen angestellt werden: Bei einer Nachricht beschränken sich etwa die *heuristischen* Anforderungen auf korrekte Informationsauswahl und Informationsverdichtung, während bei einem Kommentar Argumente gefunden und in einen Zusammenhang gebracht werden müssen oder bei einer persönlichen Reflexion ein Thema vertiefend (und wohl auch rekursiv) durchdacht werden muss. Die *rhetorischen* Anforderungen wiederum erschöpfen sich bei der persönlichen Reflexion dafür in den meisten Fällen in Klarheit und Verständlichkeit⁴, während bei einer Nachricht sehr strenge Textsortenkonventionen erfüllt werden müssen und ein Kommentar nicht zuletzt von Eleganz und Brillanz der Formulierungen lebt.

Aus diesen Anforderungen können sich für individuelle Schreiber*innen je nach Vorwissen, Schreiberfahrungen, Strategienrepertoire, Motivation und speziellen situativen Bedingungen ganz unterschiedliche Herausforderungen ergeben. Und es sind die Herausforderungen (und nicht die Anforderungen), auf die mit dem Einsatz von bestimmten Strategien beim Schreiben reagiert wird und die damit Auswirkungen auf die Gestaltung des Schreibprozesses haben (vgl. Dengersch 2017, S. 164–168). Die konzeptuelle Unterscheidung von *Anforderungen* und *Herausforderungen* hilft also zu verstehen, ob und inwieweit es Anlass gibt, Strategien einzusetzen. Die Unterscheidung von *heuristischen* und *rhetorischen* Anforderungen/Herausforderungen soll wiederum dabei helfen, zu analysieren, *in welchen Bereichen* die Anforderungen – und damit potentiellen Herausforderungen – einer Schreibaufgabe liegen und worauf eventuelle Strategien im Schreibprozess fokussieren (können).

4 Damit soll keineswegs gesagt sein, dass es nicht ziemlich anspruchsvoll sein kann, sich klar und verständlich auszudrücken.

Die Unterscheidung heuristisch/rhetorisch zielt jedoch nicht auf eine Inhalt/Form-Dichotomie ab und auch nicht auf ein »Translating« von nicht-sprachlich gespeicherten Vorstellungen in das Medium Sprache. Auch auf der heuristischen Ebene werden Gedanken sprachlich ausgearbeitet – allerdings nicht notwendigerweise in der Zielsprache oder dem rhetorisch adäquaten Register.

3. Herausforderungen bewältigen

Anforderungen und Herausforderungen zu identifizieren ist eine Sache – sie zu bewältigen eine andere. Die Analyse von Vorgehensweisen erfolgreicher Schreiber*innen hilft zu zeigen, individuell erfolgversprechende Strategien zu identifizieren – und daraus lassen sich wiederum schreibdidaktische Ansatzpunkte ableiten. Im Folgenden sollen einige Beispiele aus den Fallstudien des FWF-Projekts PROSIMS illustrieren, wie unterschiedlich Schreibende an heuristische und rhetorische Herausforderungen herangehen.

3.1 Strategien für die Bewältigung heuristischer Herausforderungen

Heuristische Herausforderungen entstehen durch die – subjektiv wahrgenommene – hohe Komplexität von Inhalten. Die Bewältigung dieser Herausforderungen erfordert es häufig, sie zunächst zu isolieren und eventuell auch in Teilen zu bearbeiten: Inhalte zu ordnen, vage Zusammenhänge zu notieren, immer wieder umzustrukturieren und sich sukzessive einen Überblick zu verschaffen. Planungstechniken, Gliederungen, Notiztechniken, Mindmaps fokussieren etwa auf diese heuristischen Herausforderungen. Welche Techniken bzw. Strategien⁵ Schreibende als hilfreich einstufen, hängt nicht nur von der Schreibsituation ab, sondern variiert auch individuell (vgl. Ortner 2000). In den Fallstudien im Projekt PROSIMS ließ sich bisher beobachten, dass Notiztechniken (handschriftlich oder am Computer) und Brainstormings häufig verwendet werden, Mindmaps sehr selten und Vorab-Gliederungen oft eher (ähnlich wie ein Brainstorming) die Funktion haben, ins Schreiben zu kommen, und nur selten später die tatsächliche Gliederung des Textes vorgeben. – Diese ändert sich häufig noch während des Schreibens (zu Selbstaussagen von Schreiber*innen vgl. auch Dengscherz/Steindl 2016, S. 191 ff.).

Eine Strategie, die in mehreren Fallstudien im Projekt zu beobachten war, ist das vorübergehende Ausklammern von rhetorischen Anforderungen/Herausforderungen: dass zum Beispiel zunächst keine Rücksicht auf Register oder Zielsprache genommen wird. Mehrsprachige Schreiber*innen greifen dabei manchmal auf unterschiedliche Sprachen aus ihrem Repertoire zurück. Fehlen sprachliche Mittel in der Zielsprache – oder im Zielregister – werden zunächst »zweitbeste« Ausdrücke verwendet, damit ein Gedanke festgehalten ist; das Feilen an der textsorten- und

5 Strategien sind als komplexer zu denken als Techniken. Auf eine tiefergehende Begriffsdiskussion wird hier aus Platzgründen verzichtet.

zielgruppengerechten Darstellung wird auf später verschoben. Zum Teil werden auch Notizen eingesetzt, in denen die Inhalte zunächst nur in Stichworten erarbeitet werden. Diese Vorgehensweisen sind dann erfolgversprechend, wenn das Überarbeiten ein integraler Bestandteil des Schreibprozesses ist (d. h. die Schreibenden müssen in ihrer Entwicklung schon so weit sein, dass sie bereit – und in der Lage – sind, den Text zu überarbeiten). Das Überarbeiten während des Schreibens wird darüber hinaus auch häufig dazu genutzt, neue Aspekte schrittweise einzubauen. Das schrittweise Vorgehen hilft dabei, Komplexität in den Griff zu bekommen (vgl. Dengerschz 2017, S. 166). Die Arbeit mit Vorversionen, die weiterentwickelt werden, ermöglicht es, ab dem zweiten Schritt auf etwas bereits Vorhandenem aufzubauen – eine Strategie, die gerade beim Umgang mit großen Informationsmengen – wie zum Beispiel beim (vor)wissenschaftlichen Schreiben – sehr hilfreich ist (vgl. ebd., S. 165 f.).

3.2 Strategien für die Bewältigung rhetorischer Herausforderungen

In den Fallstudien ist mehrfach zu beobachten, dass Schreiber*innen auf Textbausteine zurückgreifen: zum Beispiel Templates für Seminararbeiten (die nicht nur die Layoutierung unterstützen, sondern bereits ein Gerüst für den Textaufbau auf der Makroebene bieten) oder auch Versatzstücke aus früheren Arbeiten, die dann überschrieben bzw. adaptiert werden (einzelne Sätze aus Einleitung oder Schlussteil, die auf bestimmten Vertextungsmustern beruhen, die immer wieder vorkommen). Manuel (Student am Zentrum für Translationswissenschaft, L1 Spanisch, L2 Deutsch ca. auf Niveau C2)⁶ nützt die »musterhafte Prägung des wissenschaftlichen Schreibens« (Steinhoff 2007, S. 215) und arbeitet bewusst mit Textroutinen bzw. Textprozeduren (vgl. Feilke u. a. 2014). Er löscht etwa aus einer alten Seminararbeit die jeweils spezifisch auf die Inhalte der Arbeit bezogenen Satzteile und bastelt ein Textgerüst für Schlussfolgerungen:

In Hinblick auf die Untersuchung konnte gezeigt werden,
Rückwirkend lässt sich feststellen, dass
Problematischer war es,
Trotzdem konnte anhand von bereits publizierten
Obwohl, lässt sich abschließend feststellen
(Manuel, Snagit-Screenvideo 2, #00:05:44#)⁷

Ebenfalls in der L2 Deutsch schreibt Andrea (Studentin der Germanistik, L1 Ungarisch). Im Gegensatz zu Manuel fühlt sie sich allerdings in der Zielsprache weniger sicher. Auch sie arbeitet bewusst mit Textroutinen. Im Interview bezeichnet sie

6 Manuel ist nach mehrjähriger Berufserfahrung noch einmal an die Universität zurückgekehrt und bringt viel Schreiberfahrung mit.

7 In späteren Aufnahmen überschreibt er allerdings auch diese Versatzstücke.

diese Vorgehensweise als »cheaten« bzw. »klauen«, weil sie diese Ausdrücke selbst nicht im aktiven Wortschatz hat:

Andrea: Ja und //ähm// und ganz oft mach ich mir auch Notizen in der Literatur, also in Fachtexten. Wenn mir die Formulierung gefällt, dann setz ich ein Sternchen oder ich versuche, das irgendwie anders zu markieren als das Wesen-das Inhaltliche. Und dann such ich Stellen in meiner Arbeit, wo ich die einsetzen kann. [...] Das ist auch ein bisschen »cheaten«, weil ((lacht)) die- die weil die kenn ich nicht. Also wenn mich jemand fragt, ich kenn diese Ausdrücke nicht oder vielleicht hab ich sie eh schon vergessen, aber wenn sie mir gefallen. Zum Beispiel von Tekin hab ich //ähm// solche genommen, diese //mhm// diese Formulierungen vor den Abbildungen, wie man eine Abbildung einleiten kann oder eine Tabelle einleiten kann. Ja, solche ... Sätze klaue ich ((lacht)). (*Andrea, Selbstaussage im Interview*)

Dieses »Klauen« ist genau genommen ein induktives Arbeiten mit Textroutinen bzw. Textprozeduren. Andere Schreiber*innen machen Ähnliches, allerdings deduktiv: so etwa Ervin (Student am ZTW, L1 Rumänisch). Er schreibt ebenfalls in der L2 Deutsch und hat – vor allem in seiner Schulzeit, bei der Vorbereitung auf die Matura und seine vorwissenschaftliche Arbeit – mit Phrasensammlungen aus Schreibratgebern gearbeitet.

Für die Bewältigung rhetorischer Herausforderungen und insbesondere das Entwickeln von Formulierungen konnte darüber hinaus beobachtet werden:

- Ausarbeiten von Formulierungen in mehreren Varianten (lineares Überschreiben)
- Sammeln von Formulierungsalternativen (parallel: Varianten bleiben vorübergehend nebeneinander stehen)
- Sukzessives Erweitern von Formulierungen (nicht linear, von innen heraus, zum Beispiel zusätzliches Detail als Attribut in der Satzmitte)
- Rekursives Arbeiten an problematischen Stellen (ein paar Minuten woanders weiterschreiben und immer wieder an die betreffende Stelle zurückkehren)
- Mehrsprachiges Formulieren (und dann sukzessive in die Zielsprache übertragen)
- Schrittweises Überschreiben und Ausformulieren von Notizen
- Text(stellen) längere Zeit liegen lassen und Distanz gewinnen

Gerade beim schrittweisen Erweitern von Formulierungen wird oft auch auf heuristische Belange fokussiert. Geübtere Schreiber*innen verknüpfen dabei heuristische und rhetorische Ziele: Die schrittweise Präzisierung bedeutet sowohl ein Vortreiben der inhaltlichen Differenziertheit als auch der Treffsicherheit der Wortwahl. Bei besonders schwierigen Stellen ist aber auch bei geübten Schreiber*innen zu beobachten, dass sie heuristische und rhetorische Herausforderungen zumindest vorübergehend trennen.

4. Fazit

Für die (schulische) Schreibdidaktik ist es wichtig, die (individuellen) Herausforderungen von Schreiber*innen zu kennen: Maßnahmen sind dort wirksam, wo sie

Hilfestellungen für Probleme bieten, die beim Schreiben auftauchen. Können sie nicht an bestimmte Problemstellungen geknüpft werden, laufen sie Gefahr, in die Leere zu gehen – denn Schreibstrategien werden erst dann »bedeutsam und selbstwirksam«, wenn sie gebraucht werden (vgl. Bräuer/Brinkschulte/Halagan 2017, S. 52).

Dementsprechend wichtig ist es für Schreiber*innen, dass sie in unterschiedlichen Schreibsituationen selbstbestimmt und eigenverantwortlich Erfahrungen sammeln – aber bei Bedarf auch auf Hilfestellungen bauen – können. Sie brauchen Gelegenheit, unterschiedliche Zugänge kennenzulernen und auszuprobieren, sich selbst als Schreibende zu erfahren. Schreibbegleitung kann unterstützen, indem mögliche Vorgehensweisen vorgestellt werden, idealerweise als »Techniken und Strategien à la carte« und nicht als fixe Menüfolgen. Lernende entwickeln zuweilen Widerstände gegen Vorschriften auf der Prozessebene oder werden verunsichert dadurch (vgl. Dengscherz/Steindl 2016, S. 187). Keine Technik und keine Strategie passt für alle Schreiber*innen gleichermaßen. Lernende müssen entdecken, wo sich für sie spezifische Herausforderungen beim Schreiben ergeben und wie sie effizient und individuell angemessen darauf reagieren können.

Danksagung

Das Projekt PROSIMS wird vom Österreichischen Forschungsförderungsfonds FWF im Elise Richter-Programm gefördert (Projektnr. V 342). Darüber hinaus möchte ich auch meiner Mitarbeiterin Melanie Steindl und den Proband*innen herzlich für die gute Zusammenarbeit danken.

Literatur

- BEAUFORT, ANNE; IÑESTA, ANNA (2014): Author profiles: Awareness, competence, and Skills. In: Jakobs, Eva-Maria; Perrin, Daniel (Hg.): *Handbook of Writing and Text Production*. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 141–158.
- BEREITER, CARL (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee W.; Steinberg, Erwin R. (Hg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale-New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, S. 73–93.
- BEREITER, CARL; SCARDAMALIA, MARLENE (1987): *The Psychology of Written Composition*. London-New York: Routledge (Digitaler Nachdruck 2009).
- BMB (2016): *Textsortenkatalog zur SRDP in der Unterrichtssprache*. Online: https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Dokumente/Zulassungsverfahren/Studienberechtigungspruefung/161021_bifie_textsortenkatalog_beschreibung_neu_003_.pdf [Zugriff: 24.1.2018].
- BRÄUER, CHRISTOPH; BRINKSCHULTE, MELANIE; HALAGAN, ROBERT (2017): Strategien im akademischen Schreiben. Zum Potential von Schreibstrategien im Rahmen einer Unterrichtsreihe zu Wissenschaftspropädeutik im Seminarfach an Gymnasien. In: Knorr, Dagmar; Lehnen, Katrin; Schindler, Kirsten (Hg.): *Schreiben im Übergang von Bildungsinstitutionen*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Textproduktion und Medium, Bd. 15), S. 49–71.
- DENGSCHERZ, SABINE (2017): Strategien und Routinen für wissenschaftliches Schreiben in der L2 Deutsch. Zwischenergebnisse aus dem Projekt PROSIMS. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, H. 1, S. 157–173.
- DIES. (2018): »Mehrsprachige Textkompetenz weiterentwickeln: Professionelles und akademisches Schreiben in der L2 Deutsch«. In: Studer, Thomas; Thonhauser, Ingo; Peyer, Elisabeth (Hg.): *Tagungsbände der Internationalen Deutschlehrertagung in Fribourg/Freiburg 2017*, Bd. 1. Berlin: Erich Schmidt (angenommen).

- DENGSCHERZ, SABINE; STEINDL, MELANIE (2016): »Prepare an outline first and then just write spontaneously« – An analysis of students' writing strategies and their attitudes towards professional writing. In: Göpferich, Susanne; Neumann, Imke (Hg.): *Developing and Assessing Academic and Professional Writings Skills*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= FAL 56), S. 173–202.
- FEILKE, HELMUTH (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas; Feilke, Helmuth (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 11–34.
- GIRGENSOHN, KATRIN (2007): *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag (VS Research).
- KELLOGG, RONALD T. (2008): Training Writing Skills: A cognitive developmental perspective. In: *Journal of Writing Research* 1(1), S. 1–26.
- KRUSE, OTTO; JAKOBS, EVA-MARIA (1999): Schreiben lehren an der Hochschule. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriela (Hg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied u. a.: Luchterhand, S. 19–34.
- ORTNER, HANSPETER (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 214).
- POHL, THORSTEN (2017): Sekundarstufe I und II. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. München: Waxmann, S. 89–108.
- STEINHOFF, TORSTEN (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 280).

Stephan Schicker

»Weil das ist, was die Erörterung ausmacht; man tuts alles abwägen, aber am Ende tut man schon seine Meinung sagen.«

Ein didaktisches Setting zur Förderung der Textbeurteilungskompetenz von Lernenden

Für den Aufbau von Schreib- und Textkompetenz bei Lernenden scheint es essentiell zu sein, dass sie ein Bewusstsein dafür entwickeln, was Textqualität ausmacht bzw. welche Elemente die Textqualität von argumentativen Texten erhöhen. Im folgenden Artikel wird daher eine Didaktisierung vorgestellt, die auf die Förderung der Beurteilungskompetenz der Lernenden durch die didaktische Fokussierung auf metatextuelle Strategien der Textbeurteilung abzielt.

Es deutet vieles darauf hin, dass es einen engen Zusammenhang von Textbeurteilungskompetenz und Schreibkompetenz gibt. So weisen Glaser und Brunstein (vgl. 2014, S. 469) darauf hin, dass kompetente Schreiber_innen ihre Texte mehrfach infolge der Eigenbewertung ihrer Texte überarbeiten, während unerfahrene Schreibende beim Überarbeiten meist nur Verbesserungsvorschläge an der Textoberfläche berücksichtigen. Als Hauptgrund dafür, dass Schreibanfänger_innen ihre Texte kaum, und wenn doch, unsystematisch und oft sogar schlecht überarbeiten, führen sie an, dass »Schüler mit schwachen Schreibleistungen wenig darüber

STEPHAN SCHICKER ist Gymnasiallehrer für Deutsch, Englisch und Geschichte am BG/BRG Dreihackengasse in Graz, Koordinator für die fachdidaktische Ausbildung des Unterrichtsfaches Deutsch an der Universität Graz, Mitarbeiter am Institut für Diversität und Internationales an der Pädagogischen Hochschule Steiermark und Landesfachkoordinator für den Bereich DaZ und Mehrsprachigkeit beim Landesschulrat für Steiermark. E-Mail: stephan.schicker@uni-graz.at

wissen, nach welchen Qualitätskriterien Texte zu bewerten sind« (Glaser/Brunstein 2008, S. 375). Feilke führt in Bezug auf solche Überarbeitungsvorgänge weiter aus, dass dort, »wo aber Kriterien fehlen, den Lernern jeder Eingriff, jedes Überarbeiten als Willkürakt erscheinen« (Feilke 2010, S. 8) muss.

Wie aus diesen Ausführungen bereits ersichtlich ist, nimmt Textbeurteilungskompetenz beim Überarbeiten von Texten eine wichtige, sichtbare Rolle ein, da man beim Überarbeiten einen vorhandenen Text am Papier auf Kriterien für Textqualität bezieht und dieser Abgleich in Vorschläge zur Überarbeitung mündet. Es ist allerdings nicht nur beim Überarbeiten, sondern während des ganzen Schreibprozesses essentiell, dass Lernende ein Bewusstsein dafür entwickeln, was Textqualität ausmacht bzw. welche Elemente die Textqualität von argumentativen Texten erhöhen. So führt Molitor-Lübbert in ihrem reflexiven Modell des Schreibprozesses aus, dass die Ausführungsprozesse beim Schreiben zweigeteilt in Produktions- und Leseprozesse sind (vgl. Molitor-Lübbert 1989, S. 292). Während des Schreibprozesses überprüfen die Schreibenden durch Lesen fortwährend den bisher im Entstehen begriffenen Text und vergleichen ihn mit der intendierten Fassung ihres Textes in ihrem Kopf (Autor-Text-Interaktion) (vgl. Bereiter 1980, S. 88).

Daher ist die Förderung von Textbeurteilungskompetenz, die durch die didaktische Fokussierung auf metatextuelle Strategien der Textbeurteilung angebahnt wird, von besonderer Bedeutung. Metatextuelle Strategien der Textbeurteilung beziehen sich dabei auf die Operationen des Evaluierens, Bewertens bzw. Analysierens sprachlicher Charakteristika oder der Mängel eines Textes und ermöglichen es Lesenden wie Schreibenden, auf diese einzugehen. Bei der wiederholten, kritischen Auseinandersetzung mit Texten und beim Beurteilen von Texten setzen Lernende diese Strategien ein, indem sie eigene und fremde Texte auf ihre sprachlich-funktionale Qualität hinterfragen. Durch die Anwendung dieser Strategien reflektieren Lernende Kriterien für Textqualität, wodurch sie Kriterien für die Beurteilung von eigenen wie fremden Texten aushandeln, für sich gewinnen bzw. verfügbar machen.

Im Rahmen dieses Beitrags wird das didaktische Modell zur Förderung von Textbeurteilungskompetenz durch die Anbahnung von metatextuellen Strategien der Textbeurteilung in einer praxisnahen Darstellungsform verbunden mit theoretischen und empirischen Erkenntnissen der Schreibdidaktik und der Sprachlehrforschung dargestellt.

1. Didaktisierung

Die folgende Didaktisierung wurde in der 9. Schulstufe und in der 11. Schulstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) eingesetzt und erprobt.

1.1 Simulation eines Peer-Review-Verfahrens

Alle Lernenden haben in einem ersten Teilschritt eine Erörterung zu einer strittigen Frage verfasst. Nun bilden die Lernenden in Gruppen die Redaktion einer populär-

wissenschaftlichen Zeitung und simulieren ein Peer-Review-Verfahren. Die Redaktion hat vier Einsendungen (d. h. vier Erörterungen einer anderen Gruppe) erhalten, es können aber nur zwei davon gedruckt werden. Die Redaktion muss nun aus den vier Einsendungen zwei auswählen und ihre Auswahl diskutieren und begründen. Sowohl für die ausgewählten als auch für die nicht ausgewählten Texte sollen darüber hinaus Verbesserungsvorschläge gemeinsam mündlich diskutiert werden. Diese Lernendengespräche bei der Auswahl werden dabei mittels Mobiltelefon aufgezeichnet und von jenen Lernenden, von denen die Texte stammen, in der nächsten Phase analysiert. Dabei werden die aufgezeichneten Gespräche nach Ende dieser Phase mit der Mobilfunkapplikation WhatsApp an den Lehrenden und an die Gruppe, von der die Texte stammen, geschickt.¹

Transkript 1: Simulation eines Peer-Review-Verfahrens (S1 – S4 = Schüler_in 1 bis Schüler_in 4)

S1: Ja, das Problem war halt auch, dass die; also es gab nicht wirklich ein; also er hat halt Pro und Kontra beschrieben, was ja auch gut war, aber bei seiner eigenen Meinung hätte er dann

S2: ...nichts mehr gesagt

S1: Sie hätte wirklich auf einen Punkt kommen müssen; Also entweder Pro oder Kontra.

S3: Weil das ist, was die Erörterung ausmacht; man tuts alles abwägen, aber am Ende tut man schon seine Meinung sagen.

S2: Und so, dass jeder auch wirklich die Meinung versteht; dass man dann wirklich weiß, ob man dafür oder dagegen ist.

S1: Genau

S4: Auch wenn es Pro und Kontra gibt, also im Text, aber am Schluss muss man schon die eigene Meinung verstehen.

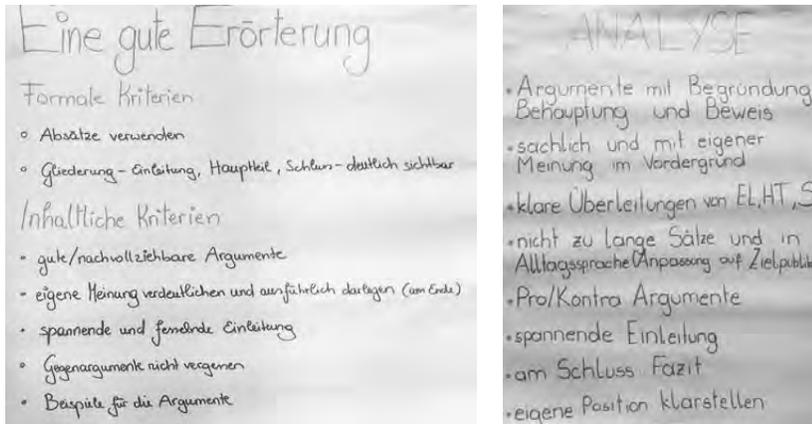
In Transkript 1, das einen Ausschnitt aus Phase 1 der Didaktisierung zeigt, diskutiert eine Gruppe Schüler_innen die Bedeutung einer klaren Positionierung in argumentativen Texten wie der Erörterung. Dabei wird auch bereits Bezug auf verschiedene Handlungsschemata in der Textsorte Erörterung genommen. Es wird betont, dass in der Textsorte auch das Abwägen von Argumenten eine bedeutende Rolle spiele, aber dass eine klare Positionierung durch die Schreibenden unabdingbar sei.

1.2 Lernende werden zu »Forscher_innen«

Die Audioaufzeichnungen aus Phase 1 werden per WhatsApp an jene Gruppe geschickt, in der sich die Lernenden befinden, von denen die besprochenen Texte stammen. Die Schüler_innen dieser Gruppe hören also, wie ihre Texte beurteilt und diskutiert wurden. Nachdem die Lernenden gehört haben, wie ihr Text auf andere (Peer-Review-Kommission) gewirkt hat, analysieren sie gemeinsam, auf Basis welcher Kriterien die Peer-Review-Kommission ihre Auswahl getroffen hat und auf

1 Auf die Idee der Aufzeichnung der Lernendengespräche durch die Lernenden selbst mittels Mobilfunktelefons wurde ich in einem Gespräch mit Sabine Schmörlzer-Eibinger gebracht. Vielen Dank für diese Anregung.

Abb. 1: Arbeitsergebnisse Phase 2



welche Kriterien für die Textqualität argumentativer Texte sie sich bezogen haben. Besonders sollen die Lernenden darauf achten, mit welchen sprachlichen, formalen, funktionalen und inhaltlichen Kriterien die andere Gruppe ihre Auswahl begründet hat. Die Ergebnisse werden auf einem Plakat festgehalten und vor der Klasse präsentiert.

Phase 1 und 2 dieser Didaktisierung stellen dabei Formen des beobachtenden Lernens dar. Die Lernenden hören (= beobachten) ihren Kommunikationspartner_innen (d. h. den Leser_innen) dabei zu, wie diese die komplementäre Handlung (nämlich das Lesen) vollziehen und die Texte dann beurteilen. Studien zeigen, dass dieses Feedback bedeutungsvoll, authentisch und wirkungsvoll ist, da Schreiber_innen sehen, wie ihr Text auf potentielle Leser_innen wirkt bzw. da Schreiber_innen Probleme durch Leser_innen erfahren oder erleben (vgl. Rijlaarsdam 2008, S. 71). Während des Schreibprozesses müssen die Schreibenden nämlich zumindest drei Dimensionen des Textes koordinieren: jene intendierte Version des Textes im Kopf und jene, welche am Papier realisiert wird. Die dritte Dimension – die Adressat_innen des Schreibens – geht dabei aufgrund der Komplexität des Schreibprozesses oft verloren (vgl. ebd., S. 71). Durch die Beobachtung (bzw. beim Zuhören) von Leser_innen erkennen Schreibende, welche Wirkung ihr Text auf ihre Kommunikationspartner_innen hat und können daraus Kriterien für Textqualität ableiten. Deutlich wird dies in den oben angeführten Beispielen (Abb. 1). Die Lernenden abstrahieren im Zuge der Analyse aus den Gesprächsaufzeichnungen Kriterien für Textqualität und bilden mit den gewonnenen Informationen abstrakte Kategorien für die Textqualität argumentativer Texte.

1.3 Training von metatextuellen Strategien der Textbeurteilung

Im Zuge der Phase 3 werden bei einer kooperativen Analyse Lernende mit zwei Erörterungen konfrontiert. Diese beiden Erörterungen sind dabei so verändert wor-

Kriterium	Text 1		Text 2		Begründung in ganzen Sätzen
	erfüllt	nicht erfüllt	erfüllt	nicht erfüllt	
lange Sätze	X			X	Im ersten Text fast nur lange Texte im 2. fast nie kurze.
schleht	X			X	2. Autor schreibt vom Beginn & dass es bei der Natur keine erzählt.
Abdrücke gleich lang		X	~		Im 1. Text verringern die Rängen der Abdrücke. Markieren es sind aber auch viele Abdrücke.

Kriterium	Text 1		Text 2		Begründung in ganzen Sätzen
	erfüllt	nicht erfüllt	erfüllt	nicht erfüllt	
geht auf gegenwärtige ein	X			X	2. Autor schreibt, dass Kinder generell keine Erfahrungen haben. 1. Autor enthält Erfahrungen.
Verknüpfung der Abdrücke	X			X	1. Text verbindet mit Zusammenhang, das 2. Text auf 1. auf. 2. Text kein Zusammenhang zwischen Bildern.
Fachwörter klar	X			X	1. Text benutzt Wörter wie Anwesen & dialogische Erklärung.
Argumente	X			X	2. Text überreicht und seinen Argumenten. Es ist kein Argument, dass keine Erfahrungen hat.
Schluss	X			X	2. Text zu Ende & widersprüchlich. 1. Text eine gute Schlussfolgerung.
Ausdruck	X			X	Im 2. Text sehr einfacher Ausdruck & sehr kurze Sätze.
Themenkreuz	X			X	2. Text setzt vom Buchlesen & dass Mädchen Romanen lesen.
Einleitung	X			X	2. Text zu persönliche Einleitung und & thematisch sehr strukturiert einleitet.

Abb. 2: Arbeitsblatt Phase 3

den, dass sie gewisse Merkmale von Textqualität von erörternden Texten erfüllen bzw. nicht erfüllen. In dieser Analyse beschäftigen sich die Lernenden intensiver mit diesen Kriterien für Textqualität, indem sie durch eine geleitete Analyse von Texten Kriterien für Textqualität abstrahieren.

Für das Training von metatextuellen Strategien der Textbeurteilung wird in dieser Phase auf Strategietrainingsansätze des selbstregulierten Lernens/Schreibens zurückgegriffen (vgl. Glaser/Brunstein 2014, S. 472). Zunächst wird von den Lernenden beobachtet, wie ein Experte (der Lehrende) metatextuelle Strategien der Textbeurteilung ausführt. Im Zuge dieses mentalen Modellierens werden mentale Prozesse der Textbeurteilung durch den Lehrenden Schritt für Schritt im Sinne des »lauten Denkens« verbalisiert, um Reflexionen darüber, warum ge-

wisse Schritte gesetzt wurden, zu ermöglichen (vgl. Philipp 2013, S. 174).

Die Aufmerksamkeit der Lernenden wird dabei auf Probleme der Beurteilung, vor allem auf konkrete sprachliche und textuelle Phänomene in den Erörterungen gelenkt. Wie in Abbildung 2 zu sehen ist, werden konkrete Anforderungen (oder Kriterien), die an eine Erörterung gestellt werden, formuliert. Diese Anforderungen oder Kriterien werden dann auf ein Stichwort reduziert. Danach wird angekreuzt, ob diese Anforderung in Text 1 bzw. Text 2 erfüllt worden ist, wobei diese Entscheidung auch in ganzen Sätzen begründet werden muss.

Nach Modellierung der Strategie und der Beobachtung durch die Lernenden folgen die nächsten Phasen des Strategietrainings, nämlich Unterstützen und Üben mit abnehmender Unterstützung (vgl. Philipp 2013, S. 170). Das beobachtete Verhalten wird danach in seinen Grundzügen imitiert, indem die Lernenden schrittweise das Vorgehen des Lehrenden übernehmen (vgl. Groenendijk u. a. 2013, S. 3). Dabei führen die Lernenden die Aufgabe mittels Handout, welches im Sinne eines Lerngerüsts die Aufgabe vorstrukturiert, selbstständig durch.

Wie aus dem Transkript 1, Abbildung 1 und 2 deutlich hervorgeht, werden Lernende im Rahmen dieser ersten drei Arbeitsphasen von einer mündlich geprägten Sprachverwendung zu einer konzeptionell schriftlich geprägten Metasprache bei der Beurteilung von Texten herangeführt. Wurden in der ersten Phase Texte noch mündlich beurteilt, mussten die Ergebnisse der Analyse der Lernendengespräche in der zweiten Phase bereits schriftlich fixiert werden (siehe Abb. 1). In Phase 3 werden nun Kriterien/Anforderungen konkret schriftlich festgehalten und anschließend muss in ganzen Sätzen schriftlich begründet werden, warum ein Kriterium erfüllt bzw. nicht erfüllt wird.

1.4 Aufmerksamkeitslenkung auf den Text als Form- und Funktionsgefüge

Im Zuge der bisherigen Beschäftigung mit Fragen der Textbeurteilung und Textqualität fokussierten Lernende mehrheitlich inhaltliche Aspekte der Textsorte Erörterung. Im nächsten Schritt wird der Fokus der Lernenden daher auf den Text als Form- und Funktionsgefüge durch die Orientierung an Textprozeduren des Argumentierens gelenkt. Textprozeduren verbinden ein Handlungsschema mit einem Prozedurenausdruck an der sprachlichen Oberfläche und sind durch vielfachen Gebrauch sozial etabliert, konventionalisiert und routinisiert (vgl. Feilke 2014, S. 23).

Die Aufmerksamkeitslenkung auf die Textprozeduren geschieht in dieser Phase durch eine besondere Form eines Lückentexts, nämlich durch einen »Textstriptease« mit einem Text, der bereits in Phase 3 analysiert wurde. Im Zuge des Verfahrens des Textstriptease erhalten die Lernenden zunächst einen vollständigen Text, welcher von den Lernenden gelesen und in der Gruppe so gut es geht memoriert wird. Im Zuge der weiteren Arbeitsphasen verliert der Text immer mehr argumentierende Ausdrücke (= Prozedurenausdrücke), welche die Lernenden nun aus ihrem Gedächtnis in Gruppen ergänzen sollen. Damit wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf gewisse sprachliche Phänomene an der Textoberfläche gelenkt. Konkret geschieht dies in dieser Didaktisierung, indem zunächst der ganze Text an die Wand projiziert wird. Die Lernenden werden in Gruppen mit je einem Gruppensprecher oder einer Gruppensprecherin eingeteilt. Der Lehrende kündigt dann das weitere Vorgehen an: *»Auf der nächsten Folie fehlt ein typisch argumentierender Ausdruck (= Prozedurenausdruck) und die Gruppe 1 muss diesen Satz vervollständigen. Auf Folie 2 fehlt dann bereits der argumentierende Ausdruck aus Satz 1 und es kommt ein weiterer fehlender argumentierender Ausdruck aus Satz 2 hinzu. Die Gruppe 2 muss nun den argumentierenden Ausdruck von Satz 1 und von Satz 2 ergänzen. Dies geht weiter bis zu Folie 13, auf der bereits 13 argumentierende Ausdrücke fehlen.«* Die Lernanforderungen werden durch die Gruppe allerdings stark reduziert. Wenn eine Gruppe nicht weiter weiß, kann eine andere helfen.

Im Anschluss daran erhalten alle Lernenden den Lückentext der letzten Folie. In dem Text fehlen erneut alle argumentierenden Ausdrücke (= Prozedurenausdrücke), welche die Lernenden im Zuge des Textstriptease memorierten. Die fehlenden Ausdrücke wie *Ich bin der Meinung, dass ...*, *Meiner Meinung nach...*, *Meines*

Abb. 3: Arbeitsblatt Phase 4

Wozu tut der Autor hier, wenn er diese Formulierungen verwendet?	Routineausdrücke
<i>Meinung ausdrücken</i>	ich finde, dass...; meiner Meinung nach;
<i>Begründen</i>	weil; da; deshalb; denn;
<i>Gegenargumente aufwählen</i>	Kritiker mögen zwar sagen, dass..., aber; sicherlich...doch... einerseits...andererseits...;
<i>Beantworten/Abklopfen</i>	schlussendlich; ich komme daher zu dem Schluss, dass...;
<i>Hervorheben einer Info</i>	hervorzuheben ist dabei, dass...;
<i>Beispiele anführen</i>	beispielsweise; zum Beispiel;
<i>Hinzufragen von Information/Argument</i>	zusätzliche, darüber hinaus, nicht zuletzt aus diesem Grund; nicht nur, sondern auch;
<i>Fakten darlegen</i>	es ist unbestritten, dass...;
<i>Bestärken/Bekräftigen</i>	gerade, aber gerade, besonders;

Erachtens sind aber nicht bloße Ausdrücke der Oberfläche. Sie verweisen auf die unter der Oberfläche liegenden Handlungsschemata in Texten (vgl. Feilke 2014, S. 7). In einem weiteren Schritt muss daher die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das mit den Prozedurausdrücken verbundene Handlungsschema gelenkt werden. Wie in Abbildung 3 dargestellt, sind auf dem Arbeitsblatt die Prozedurausdrücke kategorisiert aufgelistet und die Lernenden sollen dazu anführen, was der Autor dabei »tut«, wenn er diese Formulierungen verwendet. Indem Lernende die Frage beantworten, was man tut, wenn man diese Formulierungen (Prozedurausdrücke) verwendet, betrachten sie nicht nur die sprachliche Oberfläche, sondern auch das damit verknüpfte Handlungsschema. Denn eine bloße Kenntnis von Prozedurausdrücken reicht für deren funktional adäquate Realisierung nicht aus, vielmehr bedarf es »deren Bewusstmachung durch metasprachliche Analyse und Reflexion. Erst indem die Aufmerksamkeit der Schüler_innen auf vorrangig bereits alltäglich verwendete Textprozeduren gelenkt wird, werden unbewusst bereits verfügbare Handlungsrouninen und sprachliche Mittel abrufbar und gezielt einsetzbar« (Schmölzer-Eibinger 2014b, S. 172).

1.5 Mesoebenen des Textes

Im nächsten Schritt erfolgt die Zuordnung von Textprozeduren zu größeren Einheiten des Textes, indem jene den Mesoebenen des Textes zugeordnet werden, welche über den Satz hinausgehende Sinn- und Funktionseinheiten darstellen (vgl. Portmann 2011). Die Lernenden beschäftigen sich zunächst noch einmal rezeptiv mit dem Text und versuchen dabei, »das System hinter der Anordnung zu erfassen«, indem sie ihn selbstständig gliedern (Bushati/Ebner 2015, S. 286). Im Plenum werden die Arbeitsergebnisse der Lernenden nun besprochen und im Zuge eines gelenkten Diskussionsprozesses wird eine Struktur erarbeitet. Den Teilen der Mesoebene werden nun auf einem Arbeitsblatt die entsprechenden Textprozeduren zugeordnet.

Abb. 4: Von Lernenden erstellter Kriterienkatalog

Sprachgemessenheit
• mit Zielgruppe abstimmen
• nicht zu viele Fachbegriffe & Fachausdrücke von einem Zielgruppe nie versteht
Inhalt / Argumentation
• Operatoren ermitteln / abarbeiten
• auf Hauptpunkt verzichten & eigene Argumente einbringen
• Begründen und Beispiele anbringen (z.B. Salama)
• Textform klar erkennbar (sprachlich)
Aufbau
• Absätze gleich lang & alle vorhanden (Einleitung - Hauptteil (aus Operatoren) - Schluss)
• Absätze sprachlich & inhaltlich verknüpfen (Kotexte)
• Absätze mit Verweise gekennzeichnet
Referenzierung
• Sprache & Wortwahl an Leser angepasst
• zu viele nicht zu lang & kompliziert schreiben
Gesamteindruck
• Textbausteine einbringen & in eigenen Worten wiederholen
• allgemeine Einleitung & eigene Argumente
Sprachrichtigkeit
• Fälle & Propositionen richtig verwendet
• Fachausdrücke in richtigen Kontext verwenden

1.6 Lernertragssicherung durch Erstellung eines Kriterienkataloges für die Textsorte Erörterung

Im letzten Schritt erfolgt die Erstellung eines Kriterienkataloges für Erörterungen mithilfe der bisherigen Arbeitsergebnisse. Dieser Schritt dient einerseits der Lernertragssicherung, und andererseits soll er den Lernenden Kriterien für die Beurteilung fremder Texte (Peerfeedback) und ihrer eigenen Texte zur Verfügung stellen. Philipp weist aus diesem Grund darauf hin, dass sich die Textqualität bei Peerfeedback vor allem dann deutlich erhöht, wenn man Schüler_innen »explizite Beurteilungskriterien für die Texte zur Verfügung stellt« und sie bei der Beurteilung klar und deutlich anleitet (Philipp 2013, S. 139). Daher scheint der Einsatz von Kriterienkatalogen, die als eine Art Such- und Findeanleitung für alle sprachlichen, inhaltlichen und textuellen Qualitäten eines Textes definiert werden können (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, S. 128ff), für den Aufbau von Beurteilungskompetenz sehr förderlich zu sein. Abbildung 4 zeigt dabei, dass es gewinnbringend ist, wenn die Lernenden in die Erstellung des Kriterienkataloges miteinbezogen werden oder ihn nach einer intensiven Vorbereitungsphase alleine erstellen.

2. Fazit und Ausblick

Im Zuge dieser Didaktisierung wurde versucht zu zeigen, wie man die Textbeurteilungskompetenz von Lernenden durch eine didaktische Fokussierung auf meta-textuelle Strategien der Textbeurteilung erhöhen kann. Erste Auswertungen der quasi-experimentellen Studie mit Interventions- und Kontrollgruppendesign und

Prä- und Posttest in Klassen, in denen diese Didaktisierung eingesetzt wurde, zeigen, dass die Lernenden die Unterrichtsreihe überwiegend positiv beurteilten und ihre Überarbeitungsbereitschaft deutlich höher war als in den Kontrollgruppen, die dieses didaktische Setting nicht durchliefen. Die Darstellung der Ergebnisse der Interventionsstudie erfolgt im Rahmen einer laufenden Dissertation an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Graz, auf die an dieser Stelle nur verwiesen werden kann.

Literatur

- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID (2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BUSHATI, BORA; EBNER, CHRISTOPHER (2015): Wie baut man eine Hundehütte? Das Unterrichtsmodul »Wissenschaftliches Schreiben« mit Fokus auf Studierende mit Deutsch als Zweitsprache«. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Thürmann, Eike (Hg.): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster-New York: Waxmann (= Fachdidaktische Forschungen, Bd. 8), S. 267–292.
- FEILKE, HELMUTH (2010): »Aller guten Dinge sind drei«. Überlegungen zu Textroutinen und literalen Prozeduren. In: Bons, Iris; Gloning, Thomas; Kaltwasser, Dennis (Hg.): *Festplatte für Gerd Fritz*. Gießen. Online: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literaler-prozeduren-und-textroutinen.pdf [Zugriff: 15.2.2018].
- DERS. (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Feilke, Helmuth; Bachmann, Thomas (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Theorie und Potentiale einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 11–34.
- DERS. (2017): Schreibdidaktische Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster-New York: Waxmann, S. 153–171.
- FEILKE, HELMUTH; BACHMANN, THOMAS (2014): Werkzeuge des Schreibens – Zur Einleitung. In: Dies. (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Theorie und Potentiale einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7–10.
- GLASER, CORNELIA; BRUNSTEIN, JOACHIM (2014): Selbstreguliertes Schreiben: Modelle, Prozesse und Anwendungen. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 4), S. 465–481.
- GROENENDIJK, TALITA; JANSSEN, TANJA; RIJLAARSDAM, GERT; VAN DEN BERGH, HUUB (2013): The effect of observational learning on students' performance, processes, and motivation in two creative domains. In: *British Journal of Educational Psychology*, Jg. 83, H. 1, S. 3–28.
- MOLITOR-LÜBBERT, SYLVIE (1989): Schreiben und Kognition. In: Antos, Gerd; Krings, Hans (Hg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, S. 278–296.
- PHILIPP, MAIK (2013): Lese- und Schreibunterricht. Tübingen-Basel: Francke (= utb-studi-e-book, 4022).
- PORTMANN-TSELIKAS, PAUL R. (2011): Mesoebene – die Basisstruktur wissenschaftlicher Texte. Mit einem Ausblick auf die Didaktik. In: Knorr, Dagmar; Nardi, Antonella (Hg.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Deutsche Sprachwissenschaft international, Bd. 13), S. 25–54.
- RIJLAARSDAM, GERT; BRAAKSMA, MARTINE; COUZIYN, MICHEL; JANSSEN, TANJA (2008): Observation of peers in learning to write. In: *Journal of Writing Research*, H. 1, S. 53–83.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE; FANTA, JOHANNA (2014): Erklären lernen. Ein prozedurenorientiertes didaktisches Modell zur Förderung literaler Handlungskompetenz am Beispiel des Erklärens. In: Feilke, Helmuth; Bachmann, Thomas (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Theorie und Potentiale einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 157–175.

Gerhild Zaminer

Lernen durch Irritation

Das nachfolgende Beispiel aus der Unterrichtspraxis entstand in einem Projekt, das im IMST-Themenprogramm »Schreiben, Lesen, Literatur – differenziert, kompetenzorientiert, fächerübergreifend« mit gleichem Titel durchgeführt wurde.¹ Die mit der Lektüre eines literarischen Textes entstandenen Irritationen wurden als Ausgangspunkt für die weitere systematische Beschäftigung mit dem Text genutzt. Ausgehend vom »Dialogischen Lernmodell« (Ruf/Gallin 2005) und einer »Kernidee« (Ruf 2008) kamen dabei unterschiedliche Verfahren der Annäherung zum Einsatz, um dem Thema und der Gestaltung des jeweiligen Textes fragend, analysierend, Textpassagen zitierend auf den Grund zu gehen. Der Austausch darüber wurde im literarischen Gespräch (vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2006) organisiert, mit dem auch die Gesprächskultur in der Lerngruppe am und über den Text systematisch weiterentwickelt wurde. Die Ergebnisse dieses Austausches wurden für individuelle Textprodukte und insbesondere auch zur schrittweisen Annäherung an die Textsorte Interpretation genutzt.

1. Ausgangssituation und Vorüberlegungen

Die Standardisierung der Reife- und Diplomprüfung im Fach Deutsch erfordert, dass SchülerInnen ein geeignetes Handlungsrepertoire entwickeln, um mit Texten aller Art zurechtzukommen. Sie lernen dabei, Texte/Inhalte systematisch zu erarbeiten und in Rückbindung an die Textvorlage darzulegen. Die Beschäftigung mit unterschiedlichen Textgenres und ihr Transfer in kreative oder an der Lebenswelt

GERHILD ZAMINER ist Lehrerin für Deutsch und Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung am BRG Viktring (Klagenfurt). Sie war langjährige Mitarbeiterin am AECC Deutsch an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und insbesondere in der LehrerInnenaus- und -fortbildung tätig.
E-Mail: Zaminer.Gerhild@brg-viktring.at

1 https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Lernen_durch_Irritation [Zugriff: 22.1.2018].

orientierte oder zur Abschlussprüfung hinführende Textprodukte ist eine zentrale Aufgabe im Deutschunterricht.

In der Beschäftigung mit literarischen Texten bleibt die Auseinandersetzung zu Beginn des literarischen Lernens oft an einer nacherzählenden Wiedergabe des Inhalts hängen und damit an der Oberfläche. Die zentrale Frage ist daher, wie man seine SchülerInnen dazu bringt, tiefer zu »graben« und sich Schicht um Schicht über Inhalt und Figuren, Symbolik und Sprache dem Text als bedeutungsgenerierendem Konstrukt anzunähern. Texte der sogenannten »Höhenkammliteratur« sind vielstimmige Kompositionen, bei denen selbst eine einfache Sprache nicht zwangsläufig zu einem Verständnis des Inhalts führen muss, sondern Unsicherheit und Irritation hervorrufen kann. »Was heißt das jetzt? Was ist damit genau gemeint?« Solche Irritationen sollen als wesentliches Merkmal von Literatur wahrgenommen und als Ausgangspunkt für die weitere Beschäftigung mit dem Text im Unterricht herangezogen werden. Ziel der Auseinandersetzung mit dem Text soll die Auflösung oder zumindest reflektierte Arbeit an der Irritation sein, indem die SchülerInnen mit dem Text in einen Dialog treten. Auch die Darlegung von Widersprüchlichem und Unverstandenen ist ein Nachweis bereits erworbener Kompetenzen und führt zu Verständnis und Erkenntnis.

Wie also diesen Prozess gestalten?

Die Idee für das nachfolgend beschriebene Setting in einer 6. Klasse AHS (= 10. Schulstufe) ist aus einer besonderen Klassensituation heraus entstanden, in der es der Lehrperson wichtig war, vorhandenes Wissen schriftlich zu erheben und dabei auch mehr über die Lernwege der SchülerInnen zu erfahren. Instrumente des Dialogischen Lernmodells von Ruf/Gallin² wie die *Kernidee, die Autographensammlung* und das *Lernjournal* schienen dazu geeignet.

2. Didaktischer Hintergrund

Das Dialogische Lernmodell von Ruf/Gallin wurde gewählt, um für das bereits vorhandene Sach- und Handlungswissen eine Bewusstheit in der Lerngruppe zu schaffen und beides im Sinne des weiteren Kompetenz- und Wissensaufbaus mit Blick auf das angestrebte Lernziel zu ergänzen. Ausgehend von einer Frage – zum Beispiel »Was sind Merkmale von Gedichten?« – notieren SchülerInnen ihr Wissen zu diesem Lernfeld. Durch die schriftliche Form der Erhebung werden alle LernerInnen erfasst. Die Vorkenntnisse werden gesichtet, wobei besonders gelungene Antworten in eine Autographensammlung aufgenommen und an die Lerngruppe zurückgespiegelt werden. Gelungenes wird dabei gewürdigt und durch noch Fehlendes ergänzt. Damit werden die nächsten Lernschritte mit Bezug zu bereits aktiviertem Vorwissen gesetzt.

2 Der Begriff und das Modell wurden von Urs Ruf und Peter Gallin geprägt. Eine Publikation mit diesem Titel erschien 2005. Die Theorie des Dialogischen Lernens, auf die ich hier Bezug nehme, wird ausführlich dargestellt in Ruf 2008.

Die zündende Kernidee für das in diesem Beitrag dargelegte Setting (Beschäftigung mit literarischen Kurztexten: Textanfänge, Kurzgeschichten) war die Überlegung, dass in literarischen Texten der Konflikt nicht immer offen dargelegt, sondern nur angedeutet wird und der Reiz in der Auseinandersetzung mit Texten auch darin bestehen kann, herauszufinden, worum es eigentlich geht. Die Lektüre wird durch Fragen zum Textverständnis angeleitet. Die individuelle Vorgehensweise bei der Lösung der Arbeitsaufträge wird von den SchülerInnen im Lernjournal dokumentiert, Irritierendes wird in Fragen transferiert und diese werden im Unterricht im Plenum beantwortet.

Für den Unterricht wurden zwei Kurzgeschichten von Wolfgang Borchert ausgewählt, ein Ausschnitt aus *Die Küchenuhr* und als Ganztext *Die Kirschen*. Der Auswahl dieser Texte gingen folgende Überlegungen voran: Beide Texte wirken auf den ersten Blick »leicht verständlich«, dennoch bleiben viele Zusammenhänge für Jugendliche unserer Zeit ohne Hintergrundinformationen verdeckt. Die beschriebenen Handlungen werden erst durch den Blick auf den historischen Kontext verständlich.

3. Durchführung

Die Beschäftigung mit Prosatexten setzte einen Unterrichtsschwerpunkt fort, in dem das Dialogische Lernmodell an literarischem Gattungswissen (siehe dazu Ehlers 2011) bereits eingeführt und angewendet worden war. Es wurde an die Unterrichtsarbeit in diesem Lernfeld aus der 5. Klasse (9. Schulstufe) angeknüpft. Zunächst wurde das Wissen über Lyrik wiederholt und vertieft sowie dieses Vorwissen an der Ballade als Textform angewandt, die Elemente aus Lyrik und erzählender Literatur verbindet. Als Fortsetzung wurden Kurzgeschichten in den Blick genommen, um den Transfer von Handlungswissen und literarischem Wissen zu organisieren. Ziel dieses Prozesses ist die Fähigkeit zur Analyse und Interpretation literarischer Texte im Rahmen einer schriftlichen Prüfungsarbeit. Einzelne Lektüreabschnitte werden mit Schreibaufträgen verknüpft, die Anschlusskommunikation ermöglichen und auch kleinschrittig an die Textsorte Interpretation³ heranzuführen.

Der Beginn der im Folgenden genauer dargelegten Intervention erfolgte mit dem gemeinsamen Nachdenken über die Bedeutung des Titels der Kurzgeschichte *Die Küchenuhr*. Diese Überlegungen wurden im Unterricht gemeinsam durchgespielt und die Ergebnisse an der Tafel gesammelt. Danach folgte die Lektüre des Textes als Hausübung. Begleitet wurde diese mit folgenden Arbeitsaufträgen zum Text und zur Reflexion der Aufgabenlösung.

3 Die Interpretation ist hier mit dem Textsortenkatalog für die SRDP als schulische Textsorte zu verstehen, in der die LernerInnen ihren Zugang zum Text und ihr Verständnis darlegen und mit Textstellen belegen.

Arbeitsaufträge Lektüre	Reflexionsfragen für das Arbeitsprotokoll
Was wird erzählt? <ul style="list-style-type: none"> - Inhalt - Äußere/innere Handlung - Figuren und ihre Beziehungen - Schauplatz/Ort Was ist das Problem/der Konflikt?	Wie bin ich vorgegangen? Was irritiert mich? Warum irritiert es mich? Welche Fragen stellen sich?
In Anlehnung an die Kernidee: <i>Was wird nicht gesagt?</i>	

Die Küchenuhr⁴ von Wolfgang Borchert

Sie sahen ihn schon von weitem auf sich zukommen, denn er fiel auf. Er hatte ein ganz altes Gesicht, aber wie er ging, daran sah man, dass er erst zwanzig war. Er setzte sich mit seinem alten Gesicht zu ihnen auf die Bank. Und dann zeigte er ihnen, was er in der Hand trug.

Das war unsere Küchenuhr, sagte er und sah sie alle der Reihe nach an, die auf der Bank in der Sonne saßen. Ja, ich habe sie noch gefunden. Sie ist übriggeblieben. Er hielt eine runde tellerweiße Küchenuhr vor sich hin und tupfte mit dem Finger die blau gemalten Zahlen ab.

Sie hat weiter keinen Wert, meinte er entschuldigend, das weiß ich auch. Und sie ist auch nicht so besonders schön. Sie ist nur wie ein Teller, so mit weißem Lack. Aber die blauen Zahlen sehen doch ganz hübsch aus, finde ich. Die Zeiger sind natürlich nur aus Blech. Und nun gehen sie auch nicht mehr. Nein. Innerlich ist sie kaputt, das steht fest. Aber sie sieht noch aus wie immer. Auch wenn sie jetzt nicht mehr geht.

Er machte mit der Fingerspitze einen vorsichtigen Kreis auf dem Rand der Telleruhr entlang. Und er sagte leise: Und sie ist übriggeblieben.

Die auf der Bank in der Sonne saßen, sahen ihn nicht an. Einer sah auf seine Schuhe und die Frau in ihren Kinderwagen.

Dann sagte jemand: Sie haben wohl alles verloren?

Ja, ja, sagte er freudig, denken Sie, aber auch alles! Nur sie hier, sie ist übrig. Und er hob die Uhr wieder hoch, als ob die anderen sie noch nicht kannten...

Die Arbeit mit diesem Text sollte die Widersprüchlichkeiten, die sich auch durch die Unvollständigkeit des Ausschnitts ergeben, offenlegen und durch die Fragen an den Text präzisieren. Der inhaltliche Austausch über die Ergebnisse der individuellen Lektüre wurde im Plenum organisiert, wobei Wesentliches durch die Lehrperson an der Tafel mitnotiert wurde. Was im Text nicht gesagt bzw. nur angedeutet wird, wurde ebenso schriftlich gesammelt wie die Fragen an den Text. »*Was ich nicht verstehe: Warum hat er ein altes Gesicht, wenn er erst 20 Jahre alt ist? Warum wollen die Personen im Park mit ihm nicht sprechen?*«

4 Zu finden unter <http://www.mondamo.de/alt/borchert.htm#01> [Zugriff: 30.1.2018].

Dieser Austausch führte zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Text und zu weiteren Fragen:

Fragen an den Text:

(Sammlung 2, an der Tafel nach dem Austausch über den Text notiert)

1. Was für eine Situation wird beschrieben?
2. In welcher Beziehung stehen die Personen?
3. An welchem Ort spielt die Handlung?
4. In welcher Beziehung steht das Innenleben der Personen zum dargestellten Ort?
(Stimmungsraum/Kontrastraum)
5. Welche Funktion hat die Küchenuhr für den Text?

In einem weiteren Lektüredurchgang wurde versucht, diese Fragen zu beantworten und noch tiefer in den Text vorzudringen; mit Fragen nach der Küchenuhr und ihrem Symbolwert für die Handlung; mit Fragen nach der beschriebenen Situation, nach dem Raum und nach den Widersprüchen – *»sie sahen ihn schon von weitem kommen«, »...die auf der Bank in der Sonne saßen, sahen ihn nicht an. Einer sah auf seine Schuhe und die Frau in ihren Kinderwagen«; »...er fiel auf. Er hatte ein ganz altes Gesicht, aber wie er ging, daran sah man, dass er erst zwanzig war«.*

Im begleitenden Schreibprozess entstanden auf Basis der gesammelten Arbeitsergebnisse Textbausteine für eine Interpretation. Zunächst wurden die Kriterien einer funktionalen Einleitung wiederholt und eine passende als Beispiel zum bearbeiteten Text formuliert. Als weiterer Textteil sollte der Inhalt in drei bis fünf Sätzen zusammengefasst werden. Als kreatives Schreibangebot im Sinne von Anschlusskommunikation standen zwei Möglichkeiten zur Wahl:

- Schreib die Geschichte aus der Perspektive einer Figur.
- Schreib einen ähnlichen Text, in dem ein anderer Gegenstand die Funktion der Küchenuhr übernimmt.

Die nächste schreibdidaktische Intervention widmete sich dem Hauptteil der Textsorte Interpretation. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Textausschnitt hatte ein gemeinsames Verständnis über Inhalt, Thema und Ungesagtes hergestellt. Auch der Textaufbau und seine Wirkung auf die LeserInnen wurden thematisiert. Die Gestaltungsmöglichkeiten für die Verschriftlichung des Hauptteils wurden besprochen und mit Beispielsätzen konkretisiert.

Dafür wurden zwei Beispiele als mögliche erste Sätze an die Tafel geschrieben:

- Der Titel der Kurzgeschichte *Die Küchenuhr* nennt den Gegenstand, um den die Handlung aufgebaut ist...
- Die Kurzgeschichte beginnt mit einem Erzähler, der die Situation beschreibt *»Sie sahen ihn schon auf sie zukommen«*. Sie, die Personen, die auf einer Bank im Park sitzen und die Sonne genießen ...

Eine Übersicht⁵ über die einzelnen Abschnitte einer Interpretation wurde als Powerpoint-Präsentation dargestellt und mit Verweisen auf die behandelte Kurzgeschichte präzisiert. Die Ausformulierung des Hauptteils musste als Hausübung erbracht werden. Da für eine geplante gegenseitige Lektüre zu wenige Hausübungstexte vorlagen, wurden nur Textabschnitte daraus für eine Reflexion von deren sprachlicher Gestaltung und syntaktischer Verknüpfung genutzt. In der LeserInnen-Rolle erkennen SchülerInnen gelungene Passagen und durch das gemeinsame Vorwissen aus der Beschäftigung mit der Kurzgeschichte können sie Fehlendes benennen und die gewählten Beispiele inhaltlich vertieft überarbeiten.⁶

Die Formulierung eines passenden Schlusses beendete diesen Schreibprozess. Verschiedene Textabschlüsse wurden erarbeitet und Beispielsätze an die Tafel geschrieben. Die Produkte – drei Beispiele – wurden im Anschluss vorgelesen und im Plenum kommentiert, sie waren insgesamt ansprechend und gelungen.

4. Kompetenzorientierter Transfer

Das durch die beschriebenen Interventionen gemeinsam erworbene Sach- und Handlungswissen sollte am zweiten Text von Borchert, an der Kurzgeschichte *Die Kirschen*⁷, in einer Doppelstunde angewendet werden. Diese wurde zunächst individuell nach den bereits bekannten Arbeitsschritten bearbeitet. Der Text irritierte zunächst sehr, was in den Murmelgruppen hörbar wurde. Im literarischen Gespräch,⁸ mit dem der Austausch eingeleitet wurde, klärte das laute Vorlesen des Textes durch die Lehrperson vieles, was an den halblauten Reaktionen der SchülerInnen nachvollziehbar und danach auch ausgesprochen wurde.

Das Gespräch über den Text und die eingebrachten Einschätzungen und Fragen von SchülerInnen zeigten, dass sie vieles herausarbeiten konnten und auch die von ihnen formulierten Fragen wurden spontan von SchülerInnen unter Rückbindung an die Textstelle beantwortet. Es fand ein lebendiges gemeinsames Gespräch über den Text statt, über seine Widersprüche, die durchaus emotional diskutiert wurden: »Warum spricht der so?«, »Warum sieht er nicht, dass sich der Vater verletzt hat?«

Die Auseinandersetzung mit der Vater-Sohn-Beziehung in Kleingruppen wurde zum zentralen Ausgangspunkt für die Beantwortung aller gesammelten Fragen, die problemlos von den SchülerInnen unter Verweis auf die entsprechenden Textstellen geklärt werden konnten.

Diesem ersten Zugang folgte als nächster Lernschritt eine Hinführung zur »Dramaturgie« des Textes. Widersprüche und Auffälligkeiten wurden mit Textstellen verknüpft. Das herausgearbeitete »Kernproblem« und das Ungesagte wurden

5 Ein ausführliches Worddokument zu Aufbau und inhaltlicher Gestaltung einer literarischen Interpretation wurde den SchülerInnen im digitalen Klassenordner zur Verfügung gestellt.

6 Gearbeitet wurde mit UWE: Umstellen – Weglassen – Ergänzen (nach Fix 2005).

7 <http://www.mondamo.de/alt/borchert.htm#01> [Zugriff: 30.1.2018].

8 Siehe dazu das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs (Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2006).

genauer analysiert. Unter der leitenden Frage nach der Wirkung des Textes wurden der Aufbau, die Figurenkonstellation, das Spiel mit Erzähler und Personenrede und die eingesetzten sprachlichen Mittel miteinander in Beziehung gesetzt. Hilfreich war die Zerlegung der Kurzgeschichte in einzelne Sätze, die isoliert untereinander geschrieben an die Wand projiziert und laut vorgelesen wurden, weil sie den Blick auf den einzelnen Satz und seine Aussage lenkte. Die begleitende Schreibübung zeigte auch, dass sich die Mitarbeit im Unterricht – das Mitdenken und laute Nachdenken, die Suche nach den Stellen im Text – auf den zu schreibenden Hauptteil einer Interpretation deutlich positiv auswirkt. Die Irritationen werden genutzt, um den eigenen Verstehensprozess darzulegen und auch für sich selbst deutlich zu machen. SchülerInnen, die diesen Teil der Unterrichtsarbeit versäumt hatten, bearbeiteten in ihren Texten nur Aspekte, die sie verstanden hatten.

Nebenan klirrte ein Glas.

Jetzt isst er die Kirschen auf, die für mich sind, dachte er.

Dabei habe ich das Fieber.

Sie hat die Kirschen extra vors Fenster gestellt, damit sie ganz kalt sind.

Jetzt hat er das Glas hingeschmissen.

Und ich hab das Fieber.

Der Kranke stand auf.

Der Prozess des lauten Nachdenkens über einen Text erwies sich als ein wichtiger Schritt in der Weiterentwicklung der gemeinsamen Arbeit im Klassenzimmer und der Fähigkeit zur Metakommunikation. Die dabei »gefühlte« Unsicherheit wurde ein Teil des Lernprozesses, die Anbindung von Leseindrücken an jene Textstellen, die diese hervorgerufen hatten, konnte den SchülerInnen klarmachen, dass es nicht beliebig ist, was man in einen Text hineininterpretiert. Als zusätzlicher wichtiger Lerneffekt stellte sich die verstärkte Aufmerksamkeit für die sprachliche Gestaltung der Kurzgeschichte heraus, die im literarischen Gespräch mehrfach thematisiert worden war. In den entstandenen Textprodukten wurden sprachliche Auffälligkeiten zwar oft genannt, aber nur von wenigen genauer ausgeführt und reflektiert, was auch Rückschlüsse auf den bereits (oder noch nicht) erreichten Lernstand zulässt.

Am Ende der Unterrichtsarbeit stand eine schriftliche Prüfungsarbeit, in der eine Interpretation zu verfassen war. Dafür standen ein Gedicht und eine Kurzgeschichte zur Wahl. In zwei Arbeitsaufträgen wurde der Transfer des erworbenen Sach- und Handlungswissens wie folgt überprüft: »Beschreiben Sie das im Text dargestellte Problem« und »Untersuchen Sie die Dramaturgie des Textes, indem Sie wesentliche Merkmale für das dargestellte Problem herausarbeiten (Aufbau der Handlung, Figuren, Ort der Handlung, sprachliche Auffälligkeiten, Ungesagtes ...)«. Die Auswertung dieser Arbeitsaufträge ergab eine 100%ige Erfüllung in Bezug auf die Problemdarstellung; die Verknüpfung des Konflikts mit der Machart des Textes wurde unterschiedlich ausführlich dargelegt. Was mehrheitlich gut herausgearbeitet wurde, waren die Figurenkonstellation, der Ort als Stimmungs- oder Konstrastraum und der Aufbau der Handlung. Die Funktion des Erzählers oder sprachliche Besonderhei-

ten wurden nur vereinzelt angesprochen. Aufbau und Gliederung der Prüfungsarbeiten waren durch die kleinschrittige Hinführung ansprechend gelungen.

5. Fazit und Ausblick

Die intendierten Lernziele wurden erreicht. Die Fremdheit literarischer Texte wurde als Ausgangspunkt für den individuellen Dialog mit dem Text und den Austausch in der Lerngruppe fruchtbar gemacht. Aussagen wie »Der Text ist blöd!« oder »Ich verstehe das nicht« wurden präzisiert. Das Benennen von Irritationen und ihr Transfer in Fragen an den Text erforderten eine nochmalige Lektüre und eine Nachdenkphase. Beides ermöglichte eine Annäherung an den Text.

Die dargelegte kleinschrittige Vorgehensweise in der Erarbeitung der literarischen Texte und in der Hinführung zum Schreiben der prüfungsrelevanten Textsorte Interpretation erwies sich als sehr effektiv und zielführend. Die Zerlegung des Schreibprozesses in Textbausteine auf dem Weg zur Textsorte Interpretation brauchte zunächst mehr Zeit, nahm aber die Angst vor der Größe der Aufgabe und motivierte zu deren Erbringung. Die Kleinschrittigkeit der Aufgabenstellung schaffte auch Raum für ein gemeinsames Feilen an den einzelnen Textbausteinen und schärfte den Blick für ihre inhaltliche und sprachliche Gestaltung. Und beides unterstützte die SchülerInnen dabei, sich auch in Hinblick auf die Überarbeitung eigener Texte weiterzuentwickeln.

Literatur

- BORCHERT, WOLFGANG (o. J.): *Die Küchenuhr*. Online: <http://mondamo.de/alt/borchert.htm#01> [Zugriff: 30.1.2018].
- DERS. (o. J.): *Die Kirschen*. Online: <http://mondamo.de/alt/borchert.htm#01> [Zugriff: 30.1.2018].
- EHLERS, SWANTJE (2011): *Studienbuch zur Analyse und Didaktik literarischer Texte*. 2., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- FIX, MARTIN (2005): UWE hilft. In: *Deutschunterricht*, H. 1, S. 10–14.
- RUF, URS (2008): Das Dialogische Lernmodell. In: Ruf, Urs; Keller, Stefan; Winter, Felix (Hg.): *Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis*. Seelze-Velber: Klett|Kallmeyer, S. 7–23.
- RUF, URS; GALLIN, PETER (2005): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen – Spuren lesen*. Seelze-Velber: Klett|Kallmeyer.
- SPINNER, KASPER (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, H. 200, S. 6–15.
- STEINBRENNER, MARCUS; WIPRÄCHTIGER-GEPPERT, MAJA (2006): Literarisches Lernen im Gespräch. In: *Praxis Deutsch*, H. 200, S. 14–15.

Susanne Lauber

Die Poesie des eigenen Wortes

Poetry Slam als produktionsorientierter Umgang mit Lyrik in der 5. und 6. Schulstufe

Lyrik im Deutschunterricht soll mehr bewirken, als Analyseinstrumentarien zu schärfen und komplexe Strukturen einer Interpretation zu unterziehen. Lyrik soll bewegen – auch die eigene Sprache und das von Anfang an. Der vorliegende Artikel will dementsprechend eine Unterrichtsreihe vor allem für die 5. und 6. Schulstufe vorstellen, in der ein produktionsorientierter Umgang mit Gedichten im Zentrum steht. Die SchülerInnen werden auf drei Stufen (1. hören, sehen, sprechen, darstellen; 2. verändern; 3. schreiben) mit literarischen Texten sowie wesentlichen Formen der Lyrik vertraut gemacht und schließlich angeleitet, diese selbst umsetzen. Schlusspunkt stellt ein Poetry Slam dar, der auch den performativen Aspekt der Lyrik und das eigene Schreiben der SchülerInnen ins Zentrum rückt.

1. Allgemeine Information und theoretische Überlegungen

Es scheint paradox, dass Musik und Liedtexte als zentrale Elemente der Popkultur stehen, die unzertrennlich mit Jugend und dem Alltag von SchülerInnen verbunden sind, und gleichzeitig Lyrik etwa beim Blick in gängige Lehrbücher durchwegs als Stiefkind des Literaturunterrichts gerade in der Sekundarstufe I bezeichnet werden kann. So fordern produktive Ansätze gerade zur Lyrik im Sinne einer »literarischen Sprachsensibilisierung« (Dawidowski 2016, S. 239) heraus, die eigene Sprache selbst in die Hand zu nehmen und Strukturen lexiko-grammatischer Regeln zu hinterfragen oder auch umzuwerfen, somit die eigenen sprachlichen Fertigkeiten

SUSANNE LAUBER unterrichtet Deutsch und Französisch an einem Gymnasium in Wien und ist diplomierte Lerntechnikberaterin sowie Legasthenie- und Textkompetenz-Trainerin.

E-Mail: susanne.lauber@gmx.com

zu erweitern und sich nicht nur mit der eigenen Gedankenwelt, sondern auch mit »neuen Sichtweisen auf die Wirklichkeit« (Dawidowski 2016, S. 239) auseinanderzusetzen. Laut Spinner rücke zudem neben dem Erschließen und Verstehen von Texten auch »Genießen und Sich-vergnüglich-Aneignen von künstlerischen, musikalischen, literarischen und religiös orientierten Ausdrucksformen in ihrer Vielschichtigkeit, ihrer kulturtragenden Funktion und ihrer Symbolkraft« (Spinner 2013, S. 11) in den Vordergrund – mehr noch: Produktive Methoden im Literaturunterricht tragen zur Erweiterung des eigenen symbolischen Ausdrucks bei und bewirken »sinnstiftende[s] Neuformulieren von Bedeutung« (ebd., S. 13), womit sich letztlich auch der Kreis zu einem relevanten, schülerInnenzentrierten, kompetenzorientierten Literaturunterricht schließt.

2. Planungsvoraussetzungen, Lehr- und Lernziele, Zielgruppe

Ziel dieses Projektes ist es, SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe durch ihr eigenes kreatives Schaffen mit den Formen der Lyrik und ihrer poetischen Dimensionen vertraut zu machen. Dazu sollen in diesem Artikel Arbeitsaufträge ausgehend von literarischen Ausgangstexten im Zuge eines Gedichte-Workshops zu lyrischen Texten angeboten werden. Die Auseinandersetzung teilt sich in:

- Phase 1: Hören, sehen, sprechen, darstellen
- Phase 2: Verändern
- Phase 3: Schreiben

Als Schlusspunkt der Unterrichtsreihe soll ein Poetry Slam in der Klasse durchgeführt werden, in dem SchülerInnen ihre eigenen Texte inszenieren und einer Öffentlichkeit vorstellen. Dies soll auch dazu beitragen, Lyrik im Unterricht aus der verstaubten Klassikerecke in ein modernes Licht zu rücken und den eigenen Text atmosphärisch zu erleben. Für den Poetry Slam wurde das Thema »Frühling« gewählt. Ausführliche Beschreibungen und weitere didaktische Umsetzungsmöglichkeiten zum Konzept Poetry Slam finden sich bei Petra Anders (2012). Die hier vorgestellten Materialien können auch herausgelöst benutzt werden.

3. Unterrichtsreihe »Lyrikworkshop und Poetry Slam«

3.1 Phase 1: Hören, sehen, sprechen, darstellen

3.1.1 Material und Arbeitsaufträge

Die SchülerInnen werden in vier Gruppen eingeteilt und erhalten jeweils einen unterschiedlichen Text (A bis D).

<p>A</p> <p>Käthe Recheis: <i>Das Zuselwusellied</i></p> <p>Zusel wusel lusel musel schlutzenbusel schludriani timperani omenca schludriwupp und wuselzupp Ringel rangel</p> <p>zingel zangel zutzelwangel zomowomo komosomo wiklafuri miriuri wudrischlupp und zuselwupp (Domenego u. a. 2016, S. 10)</p>	<p>B</p> <p>Hans Manz: <i>Beschwörung</i></p> <p>Aba Rhaba</p> <p>Aba Rhaba</p> <p>Habar Habarbe Habarber Babarberbarber</p> <p>Barber Barkom Barberkom Rhaberkom Rhaberpott Rhaberpottkomm (Payrhuber 2015, S. 73)</p>
<p>C</p> <p>Dieter Wyss: <i>Die polizei</i></p> <p>Die polizei Die polizei hei hei die polizei die zeilipop ziz ziz zilillipop pi piloz i zolipipi poplozipop hei hei die polizei die polizei zeizizili polizpopi ei zolipei peizi popei die poliezi zei ze hei hei die polizei vorbei (Berner/Jacoby 2013, S. 17)</p>	<p>D</p> <p>Christian Morgenstern: <i>Das große Lalula</i></p> <p>Kroklökwaſzi? Semememi! Seiokronto – praſriplö: Bifzi, bafzi; hulalemi: quasti baſti bo ... Lalu lalu lalu lalu la!</p> <p>Hontraruru miromente zasku zes rü rü? Entepente, leiolente klekwapufzi lü? Lalu lalu lalu lalu la!</p> <p>Simarar kos malzipempu ſilzuzankunkrei! Marjomar dos: Quempu Lempu Siri Suri Sei! Lalu lalu lalu lalu la! (Berner/Jacoby 2013, S. 17)</p>

Arbeitsaufträge

- A1** Jede/r liest den Text alleine leise mehrmals durch. Lies den Text anschließend murmelnd, bis du dich sicher fühlst. Achte darauf, dass du so leise bist, sodass dich dein/e Sitznachbar/in nicht versteht.
Für Schnelle: Notiere dir, welche Stimmung der Text erzeugt. Überlege dir kurz eine Hintergrundgeschichte zu deinem Gedicht:
- Wer spricht? Wie viele sprechen?
 - Was ist passiert?
 - Überlege dir einen neuen Titel für das Gedicht.
- A2** Findet euch in der Gruppe in der zugewiesenen Ecke des Klassenraumes zusammen und besprecht eure Ideen zu den Fragen »Für Schnelle« aus A1. Überlegt, worin Gemeinsamkeiten bestehen und welche unterschiedlichen Ideen ihr habt.
- A3** Einigt euch in der Gruppe auf einen Vorschlag für einen neuen Titel. Notiert den Originaltitel des Gedichts auf einem Zettelstreifen, schreibt euren Gruppen-Vorschlag auf einen anderen.
- A4** Überlegt euch ein Gefühl, das zu eurem Text passt. Ziel ist es, als Gruppe den Text vorzulesen, sodass das Gefühl erkennbar wird. Ihr könnt euch abwechseln oder den gesamten Text gemeinsam sprechen. Alle Gruppenmitglieder müssen in die Performance eingebunden sein.
- A5** Klebt beide Titel des Gedichts (Originaltitel, Gruppentitel) an die Tafel. Performt anschließend den Text. Kann die Klasse das Gefühl erraten, das ihr ausgewählt habt? Lasst die Klasse abstimmen, welcher Titel wohl der Originaltitel des Gedichtes ist.

3.1.2 Didaktischer Kommentar

Es macht Sinn, mehrere Gruppen zu einem Text zu bilden. Dies hat den Vorteil, dass es auch zu Vergleichsmomenten der ästhetischen Wirkungskraft gleicher Texte je nach Inszenierung kommen kann. Wichtig ist vor allem während der Aufgabe A2 als Lehrkraft einen Überblick zu bekommen, was in den Gruppen diskutiert wird. Nach der jeweiligen Performance der Gruppe kann auf bestimmte Diskussionspunkte dieser Aufgabe durch gezielte Fragen der Lehrkraft im Plenum eingegangen werden. Daraus können sich spannende Gespräche über Interpretationsansätze ergeben. Gerade in der 5. Schulstufe lohnt es sich, eine Doppelstunde oder zwei aufeinanderfolgende Stunden zu veranschlagen.

3.2 Phase 2: Verändern

3.2.1 Material und Arbeitsaufträge

Jetzt ist es Zeit, an literarischen Vorlagen zu arbeiten und sie zu verändern. Du kannst in deinem Tempo arbeiten und Unterschiedliches ausprobieren.

Beachte aber folgende Regeln:

- Bearbeite mindestens zwei unterschiedliche Aufgaben (A1–A4).¹
- Erledige die Aufgaben so, dass du mindestens 4 Sternchen erhältst.
- Du kannst mehrere Texte zu einer Aufgabe verfassen.
- Ihr könnt *eine* Aufgabe auch zu zweit machen. Gebt dann beide Namen bei eurem Text an. Beide SchülerInnen schreiben den Text auf.
- Schreibe jeden abgeschlossenen Text auf ein Blatt und klebe ihn an die Wand im Klassenzimmer.
- Schau immer wieder, welche Texte bereits im Raum hängen. Wenn du Zeit hast, lies einige davon.
- Du hast 3 Klebe-Punkte erhalten. Du darfst einen Punkt auf je ein Gedicht kleben, das dir besonders gut gefällt.

A1 Ein Lückengedicht (*)

Variante 1: Durch das Gedicht *Septembormorgen* hat sich wohl der Bücherwurm gefressen. Vervollständige den Text mit eigenen Worten.

Variante 2 (vereinfachte Variante): (wie oben) Vervollständige den Text mithilfe der angegebenen Wörter.

Eduard Mörike: Septembormorgen	
Im Nebel 1 __ noch die Welt	1 ruhet lag stand
Noch 2 __ Wald und Wiesen:	2 dösen schlafen träumen
Bald 3 __ du, wenn der Schleier fällt,	3 merkst siehst hörst
Den 4 __ Himmel unverstellt,	4 schönen blauen grauen
Herbstkräftig die 5 __ Welt	5 bunte gedämpfte verschlafene
In warmem Golde 6 __.	6 liegen fließen baden

A2 Durcheinander gewürfelte Verse (*)

Hier sind die Verse durcheinander geraten. Bringe sie in eine Ordnung, die dir gut gefällt. Du kannst auch entscheiden, ob bzw. wie viele Strophen das Gedicht haben soll.

Clemens Brentano: Wiegenlied	
Singet leise, leise, leise, Von dem Monde lernt man die Weise Wie die Bienen um die Linde Singt ein Lied so süß gelinde	Der so still am Himmel zieht Wie die Quellen auf den Kiesel Summen, murmeln, flüstern, rieseln Singt ein flüsternd Wiegenlied,

¹ Lösungsvorschläge zu den Arbeitsaufträgen A1 bis A3 finden Sie auf unserer Website: <http://www.aau.at/ide>.

A3 Die Gedichtform entdecken (*)

Dieser Text ist eigentlich ein Gedicht. Überlege dir, wo Verse enden. Diese müssen sich nicht reimen. Finde auch Strophen. Satzzeichen kannst du nach Belieben streichen.

Rainer Maria Rilke: *Der Panther. Im Jardin des Plantes, Paris*

Sein Blick ist vom Vorübergehen der Stäbe so müd geworden, daß er nichts mehr hält. Ihm ist, als ob es tausend Stäbe gäbe und hinter tausend Stäben keine Welt. Der weiche Gang geschmeidig starker Schritte, der sich im allerkleinsten Kreise dreht, ist wie ein Tanz von Kraft um eine Mitte, in der betäubt ein großer Wille steht. Nur manchmal schiebt der Vorhang der Pupille sich lautlos auf -. Dann geht ein Bild hinein, geht durch der Glieder angespannte Stille - und hört im Herzen auf zu sein. (Vgl. Berner/Jacoby 2013, S. 92)

A4 Parallelgedichte verfassen (***)

Verfasse zu einem der Texte ein Parallelgedicht. Du kannst dich von den Vorschlägen inspirieren lassen und natürlich auch einen Text zu einer eigenen Idee schreiben.

Bertolt Brecht: *Vergnügungen*

Der erste Blick aus dem Fenster am Morgen
 Das wiedergefundene alte Buch
 Begeisterte Gesichter
 Schnee, der Wechsel der Jahreszeiten
 Die Zeitung
 Der Hund
 Die Dialektik
 Duschen, Schwimmen
 Alte Musik
 Bequeme Schuhe
 Begreifen
 Neue Musik
 Schreiben, Pflanzen
 Reisen
 Singen
 Freundlich sein.
 (Knörrich 1990, S. 16)

Vorschläge für ein Parallelgedicht:

Schularbeitsvorbereitung, Nachmittag

Bruno Horst Bull: *Der Wind*

Ich bin der Wind!
 Höre mich, Kind:
 Huiiii! Huiiii!
 Hui, wie ich rase
 durch Stadt und Straße!
 Hui, um die Ecke,
 durch Gärten und Hecke,
 um Häuser und Türme,
 ich wehe, ich stürme!
 Höre mich, Kind:
 Ich bin der Wind!
 Huiiii!
 (Kliewer/Kliewer 2002, S. 156)

Vorschläge für ein Parallelgedicht:

Der Regen, Die Sonne, Die Füllfeder,
 Der Kopfpolster, Die Zahnbürste

3.2.2 Didaktischer Kommentar

Wichtig ist in der Auseinandersetzung mit Lyrik, dass kein Zeitdruck besteht. Zwei Unterrichtsstunden sind in vielen Klassen eine günstige Arbeitszeit. Natürlich können auch die Ergebnisse einer einzelnen Stunde herangezogen werden. Größere Zufriedenheit hat sich in den Klassen jedoch bei einem höheren Ausmaß an Arbeitszeit gezeigt. Gerade in dieser Phase kann die Anzahl der Ausgangstexte oder Arbeitsaufträge reduziert werden und so verstärkt auf einzelne Aspekte entweder

im Plenum oder bei Bedarf in Einzel-/Gruppengesprächen eingegangen werden. Der Einsatz der Klebpunkte dient nicht nur einem Ausdruck der Wertschätzung und regt die SchülerInnen dazu an, sich mit den Texten der anderen auseinanderzusetzen, sondern kann auch als Reflexions- und Diskussionsanlass über den Schreibprozess und die entstandenen Texte dienen.

Alternativ zu den obigen Texten kann bei A2 auch Goethes *Wandrer's Nachtlied II. Ein Gleiches* herangezogen werden. In höheren Schulstufen kann bei A3 auch *Katzenleben* von Sarah Kirsch eingesetzt werden; in A4 können Parallelgedichte zu James Krüss *Der Uhu und die Unken. Ein u-Gedicht* (Krüss 1965, S. 146) etwa als e- oder a-Texte verfasst werden.

3.3 Phase 3: Schreiben – selbst dichten

3.3.1 Arbeitsaufträge und Material

In der heutigen Stunde sollst du selbst zum Dichter/zur Dichterin werden. Alle Gedichte sollen sich um das Thema »Frühling« drehen. Probiere unterschiedliche Gedichtformen aus. Du bist frei in der Wahl der Form deines Textes. Neben den Beispielen aus den letzten Stunden findest du hier noch ein paar Anregungen, wie du deine Texte gestalten kannst. Du kannst die Form aber auch ganz frei wählen.

A Akrostichon

Laue frische Frühlingsluft
 Umfasst die gesamte Welt
 Fröhlich und schön
 Tanzen die Blumen im Wind

Um ein Akrostichon zu schreiben, überlege dir ein schönes Wort rund um das Thema »Frühling« und schreibe es von oben nach unten auf. In jede Zeile kommt ein Buchstabe. Mit diesem Buchstaben beginnt nun die jeweilige Verszeile.

B Elfchen

Pausenglocke
 sie läutet
 immer zu früh
 um die Hausübung abzuschreiben
 ohje

Ein Elfchen ist ein Gedicht aus elf Wörtern, das nach folgendem Schema gebaut ist:

- Vers 1 (ein Wort): ein Gedanke, ein Gegenstand, ein Geruch etc.
- Vers 2 (zwei Wörter): genauere Beschreibung: Was macht das Wort aus Zeile 1 (nicht)?
- Vers 3 (drei Wörter): Wo oder wie ist das Wort aus Zeile 1?

- Vers 4 (vier Wörter): Was denkst du über dieses Wort?
- Vers 5 (ein Wort): abschließender Gedanke

C Haiku (japanische Gedichtform)

Sü-ße-Som-mer-luft
am-schat-ti-gen-U-fer-hier
le-se-ich-ein-Buch

Hier muss man genau auf die Zahl der Silben im Vers achten.

- Vers 1: 5 Silben; Vers 2: 7 Silben; Vers 3: 5 Silben

3.3.2 Didaktischer Kommentar

Erfahrungsgemäß arbeiten SchülerInnen gerne eine Doppelstunde an ihren Texten. Es lassen sich jedoch auch schöne Ergebnisse in einer Stunde erzielen. Es ist denkbar, einen Einstieg mit Musik – zum Beispiel Vivaldis *Frühling*² – anzubieten, um die SchülerInnen in Stimmung zu bringen. Anschließend kann eine Mindmap gemacht werden, um die SchülerInnen in Hinblick auf Wortmaterial zu entlasten. Auch ist es möglich, Elemente einer Diskurs- und Überarbeitungskultur in diese Phase zu integrieren, indem man die SchülerInnen anhält, sich Feedback (z. B. mittels Textlupe) zu ihren Gedichten aus der Peer-Gruppe zu holen.

3.4 Phase 4 – Poetry Slam

3.4.1 Arbeitsaufträge

Ein Poetry Slam ist ein Dicht-/Vortragewettbewerb. Wählt eines eurer Frühlingsgedichte für die Performance vor der Klasse aus. Es wird unterschiedliche Phasen geben:

- *Information zum Poetry Slam und Übungsphase mit dem/der Lesepartner/in* (10 Min.):
 - Textauswahl
 - Performance üben. Denkt dabei an die erste Stunde des Lyrik-Workshops. Überlegt, wie ihr eure Stimme, die Sprechgeschwindigkeit und -lautstärke, Wortbetonungen sowie Mimik und Gestik sinnvoll einsetzen könnt.
- *Vorentscheidung in der 5er-Gruppe* (15 Min.):
 - Texte vortragen
 - Ihr habt jede/r 5 Punkte zur Verfügung. Nachdem alle vorgetragen haben, könnt ihr eure Punkte vergeben. Ihr müsst alle Punkte vergeben, könnt diese aber in der Menge vergeben, wie ihr möchtet.

² https://youtu.be/DhOVh_kpa1E [Zugriff: 22.2.2018].

- *Poetry Slam vor der Klasse* (15 Min.):
 - Entscheidung durch Applausometer
- *Stechen der beiden Besten und Reflexion* (5–10 Min.):
 - Lesen eines unbekanntes Gedichtes
 - Nachbesprechung der Erfahrungen aus dem Unterrichtsprojekt

3.4.2 Didaktischer Kommentar

Der Poetry Slam ist mit einer abschließenden Stunde zu veranschlagen. Es lohnt sich, zu Beginn der Stunde die Grundregeln für den Poetry Slam durchzusprechen und auf wertschätzende Kritikformen hinzuweisen. Die Lehrkraft sollte jeden Text ankündigen, die SchülerInnen dürfen und sollen sich Künstlernamen überlegen. Dies entspricht zum einen den internationalen Gepflogenheiten des Poetry Slams und zum anderen motiviert es, in der Rolle des Lautpoeten über den eigenen Schatten zu springen. Für das entscheidende Lesen eines fremden Textes zur Ermittlung des Gewinners/der Gewinnerin eignen sich inhaltlich leicht zugängliche Gedichte passend zum Themenschwerpunkt (z.B. Mörike *Er ist's*).

Wichtig ist, die Zeit in dieser Stunde im Auge zu behalten, um gerade während des Wettbewerbs eine entspannte Atmosphäre zu schaffen, sodass sich die SchülerInnen gerne an diese Stunde erinnern.

Literatur

- ANDERS, PETRA (2012): *Poetry Slam im Deutschunterricht. Aus einer für Jugendliche bedeutsamen kulturellen Praxis Inszenierungsmuster gewinnen, um das Schreiben, Sprechen und zu fördern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DIES. (2013): *Lyrik im Deutschunterricht. Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge*. Seelze: Klett|Kallmeyer (= Praxis Deutsch).
- BERNER, ROTRAUT SUSANNE; JACOBY, EDMUND (Hg., 2013): *Dunkel war's, der Mond schien helle. Verse Reime und Gedichte*. Hildesheim: Gerstenberg.
- DOMENEGO, HANS; EKKER, ERNST A.; FERRA-MIKURA, VERA; HOFBAUER, FRIEDL; LEITER, HILDE; LOBE, MIRA; MAYER-SKUMANZ, LENE; NÖSTLINGER, CHRISTINE; PETER, BRIGITTE; RECHEIS, KÄTHE; WELSH, RENATE; ZOTTER, GERRI (Hg., 2016): *Das Sprachbastelbuch*. Wien: G&G.
- KLIEWER, HEINZ-JÜRGEN; KLIEWER, URSULA (Hg., 2002): *Über den halben Himmel. Gedichte für die Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KNÖRRICH, OTTO (1990): *Gedichte seit 1945. Arbeitstexte für den Unterricht*. Stuttgart: Reclam (= rub, 15016).
- KRÜSS, JAMES (1965): *James' Tierleben*. München: Betz.
- PAYRHUBER, FRANZ-JOSEF (2015): *Gedichte entdecken. Wege zu Gedichten in der ersten bis sechsten Klasse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SPINNER, KASPAR H. (2013): Ästhetische Bildung und Literaturunterricht. In: Rieckmann, Carola; Gahn, Jessica (Hg.): *Poesie verstehen – Literatur unterrichten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 17–34.
- WALDMANN, GÜNTER (1998): Produktiver Umgang mit Literatur. In: Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik*, Bd. 2. 5., vollst. überarb. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 466–483.

Sabine Ebner

Textmuster und Textsorten

Bibliographische Notizen

Die vorliegende Bibliographie umfasst ausgewählte Literaturhinweise zu Teilbereichen der Textlinguistik, Schreibforschung und Schreibdidaktik mit einem Fokus auf Textmuster- und Textsortenkompetenz und dem Lehren und Lernen derselben im handlungs- und produktionsorientierten Schreibunterricht. Im ersten Teil werden linguistische Grundlagenwerke angeführt, die einen Einblick in das Feld der Text(sorten)linguistik bzw. der linguistischen Textanalyse geben und eine Einführung in die verschiedenen Text-Begriffe, Text-Sorten, Text-Muster und -Merkmale bieten. Der zweite Block an Veröffentlichungen hebt theoretische Konzepte und empirische Befunde aus der Schreibforschung und Schreibdidaktik hervor. Punkt drei beleuchtet Kompetenz-Modelle und Kompetenz-Begriffe, die im Zusammenhang mit der Produktion und Rezeption von Textmustern und Textsorten relevant sind. Daran anschließend liegt der Fokus des vierten Teilbereichs auf der unterrichtlichen Praxis und der Frage, wie Textmuster- und Textsortenwissen, aber auch Textgestaltungs- und Formulierungskompetenz in didaktischen Modellen erfasst und im Kontext aktueller Bildungsstandards praktisch umgesetzt werden können. Besondere Berücksichtigung finden Werke, die sich dem Lehren und Lernen der verschiedenen Sprachhandlungen (Beschreiben, Erzählen usw.) widmen bzw. Werke, die schulpraktisches Erfahrungswissen im Umgang mit Lesetextsorten und Schreibtextsorten mit der jeweiligen fachdidaktischen Forschungsperspektive dar-

auf in Verbindung bringen. Ergänzend dazu findet sich im fünften Block eine Liste von Publikationen für die konkrete Anwendung im Unterricht. Den Abschluss bildet ein Zeitschriften-Block mit einer Auswahl an themenspezifischen Heften mit methodisch-praktischen Anregungen für den Unterricht.

1. Linguistische Grundlagen zu Text, Textsorten, Stil

- Adamzik, Kirsten (2000): Textsorten. Reflexionen und Analysen. Tübingen: Stauffenburg.
- Adamzik, Kirsten (2016): Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. Berlin: de Gruyter.
- Baechler, Coline (2016): Medienlinguistik 3.0 – Formen und Wirkung von Textsorten im Zeitalter des Social Web. Berlin: Frank & Timme.
- Bergerová, Hana; Schuppener, Georg; Szatmári, Petra (Hg., 2015): Text und Stil im Wandel – neue Perspektiven der Textlinguistik und Stilistik. Wien: Praesens (= Aussiger Beiträge, Bd. 9).
- Bilut-Homplewicz, Zofia; Hanus, Anna; Mac, Agnieszka (Hg., 2017): Medienlinguistik und interdisziplinäre Forschung I: Textsortenfragen im medialen Umfeld. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Brinker, Klaus (2014): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt.
- Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hg., 2000): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Band 1. Berlin-New York: de Gruyter.
- Brinker, Klaus; Cölfen, Hermann; Pappert, Steffen (2014): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt.
- Bücker, Jörg; Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang (2015): Konstruktionsgrammatik V: Konstruktionen im Spannungsfeld von sequenziellen Mustern, kommunikativen Gattungen und Textsorten. Tübingen: Stauffenburg.
- Eroms, Hans-Werner (2014): Stil und Stilistik: Eine Einführung, Berlin: Erich Schmidt.
- Fandrych, Christian; Thurmair, Maria (2011): Textsorten im Deutschen. Linguistische Analyse aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen: Stauffenburg.
- Fix, Ulla (2008): Texte und Textsorten – sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene. Berlin: Frank & Timme.
- Fix, Ulla; Habscheid, Stephan; Klein, Josef (Hg., 2001): Zur Kulturspezifik von Textsorten. Tübingen: Stauffenburg.
- Gansel, Christina (2011): Textsortenlinguistik. Göttingen: V & R (= UTB Profile).
- Gansel, Christina; Jürgens, Frank (2009): Textlinguistik und Textgrammatik. Göttingen: V & R.
- Gavarelli, Enrico (2016): Verhüllender Sprachgebrauch: Textsorten- und diskurstypische Euphemismen. Berlin: Frank & Timme.
- Habscheid, Stephan (2011): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin-New York: de Gruyter.
- Hausendorf, Heiko; Kesselheim, Wolfgang (2008): Textlinguistik fürs Examen. Göttingen: V & R.
- Hauser, Stefan; Luginbühl, Martin (2015): Hybridisierung und Ausdifferenzierung. Kontrastive Perspektiven linguistischer Medienanalyse. Bern u. a.: Peter Lang (= Sprache in Kommunikation und Medien, Bd. 7).
- Hauser, Stefan; Roth, Kersten Sven; Kleinberger, Ulla (Hg., 2014): Musterwandel – Sortenwandel. Aktuelle Tendenzen der diachronen Text(sorten)linguistik. Bern u. a.: Peter Lang (= Sprache in Kommunikation und Medien, Bd. 3).
- Heinemann, Margot; Heinemann, Wolfgang (2002): Grundlagen der Textlinguistik: Interaktion – Text – Diskurs. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 230).
- Heinemann, Wolfgang; Viehweger, Dieter (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 115).
- Heringer, Hans Jürgen (2015): Linguistische Texttheorie. Eine Einführung. Tübingen: A. Francke utb.

- Klotz, Peter (2013): Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie. Berlin: Erich Schmidt.
- Krause, Wolf-Dieter (Hg., 2000): Textsorten. Kommunikationslinguistische und konfrontative Aspekte. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Sprache – System und Tätigkeit, Bd. 33).
- Krieg-Holz, Ulrike (2017): Textsortenstile – Stilbeschreibung und Textsortenklassifikation. Berlin: Frank & Timme.
- Krieg-Holz, Ulrike; Bülow, Lars (2016): Linguistische Stil- und Textanalyse. Eine Einführung. Tübinge-n: Gunter Narr.
- Kvam, Sigmund; Knutsen, Karen P; Langemeyer, Peter (Hg., 2010): Textsorten und kulturelle Kompetenz. Interdisziplinäre Beiträge zur Textwissenschaft. Genre and Cultural Competence. An Interdisciplinary Approach to the Study of Text. Münster: Waxmann.
- Lenk, Hartmut E. H.; Stein, Stephan (2011): Phraseologismen in Textsorten. Hildesheim u. a.: Olms.
- Meißner, Iris; Wyss, Eva Lia (Hg., 2017): Begründen – erklären – argumentieren: Konzepte und Modellierungen in der angewandten Linguistik. Tübingen: Stauffenburg.
- Pappert, Steffen; Michel, Sascha (Hg., 2018): Multimodale Kommunikation in öffentlichen Räumen. Texte und Textsorten zwischen Tradition und Innovation. Stuttgart: ibidem.
- Sandig, Barbara (²2006): Textstilistik des Deutschen. Berlin: de Gruyter.
- Schröder, Thomas (2003): Die Handlungsstruktur von Texten. Ein integrativer Beitrag zur Texttheorie. Tübingen: Narr.
- Schwarz-Friesel, Monika; Consten, Manfred (2014): Einführung in die Textlinguistik. Darmstadt: WBG.
- Sommerfeldt, Karl-Ernst (Hg., 2003): Textsorten und Textsortenvarianten. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Ueding, Gert; Steinbrink, Bernd (2005): Grundriß der Rhetorik. Geschichte – Technik – Methode. Stuttgart: Metzler.
- van Dijk, Teun (1980): Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung. München: dtv.
- Vater, Heinz (32001): Einführung in die Textlinguistik. Struktur und Verstehen von Texten. München: Fink (= UTB 1660).
- Wüest, Jakob (2011): Was Texte zusammenhält: zu einer Pragmatik des Textverstehens. Tübingen: Narr.
- Ziegler, Arne; Dürscheid, Christa (Hg., 2001): Kommunikationsform E-Mail. Tübingen: Stauffenburg.

2. Konzeptionelle und empirische Grundlagen aus der Schreibforschung und Schreibdidaktik

- Abraham, Ulf (1996): StilGestalten: Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 161). [Reprint: de Gruyter 2012]
- Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hg., 2017): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann.
- Birkle, Sonja (2012): Erwerb von Textmusterkenntnis durch Vorlesen. Eine empirische Studie in der Grundschule. Freiburg im Br.: Fillibach.
- Böttcher, Ingrid; Kruse, Otto; Perrin, Daniel; Wrobel, Arne (Hg., 2003): Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Bredel, Ursula; Müller, Astrid; Hinney, Gabriele (Hg., 2010): Schriftsystem und Schrifterwerb. Linguistisch – Didaktisch – Empirisch. Berlin-New York: de Gruyter.
- Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Siebert-Ott, Gesa (Hg., 2003): Didaktik der deutschen Sprache. 2 Bände. Paderborn: F. Schöningh.
- Budde, Monika; Riegler, Susanne; Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hg., 2011): Sprachdidaktik. Berlin: Akademie Verlag.

- Dannerer, Monika (2012): Narrative Fähigkeiten und Individualität. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt der 5. bis zur 12. Schulstufe. Tübingen: Stauffenburg (= Stauffenburg Linguistik).
- Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hg., 2012): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (Hg., 2014): Schriftlicher Sprachgebrauch, Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= DTP, Bd. 4).
- Freudenberg-Findeisen, Renate (Hg., 2016): Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Hildesheim u.a.: Olms.
- Frommer, Harald (2009): Grundzüge einer Didaktik des Erörterns. Erörtern im Sprach- und Literaturunterricht der Sekundarstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Girgensohn, Katrin; Sennewald, Nadja (2012): Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.
- Goer, Charis; Köller, Katharina (Hg., 2016): Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik. München: Fink utb (= Literaturwissenschaft elementar, Bd. 4171).
- Griesshaber, Willibald; Roll, Heike; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Schramm, Karen (Hg., 2018): Handbuch Schreiben in der Zweitsprache. Berlin: de Gruyter.
- Grundler, Elke (2011): Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell. Tübingen: Stauffenburg.
- Heringer, Hans Jürgen (2011): Texte analysieren und verstehen. Eine linguistische Einführung. Paderborn: Fink utb.
- Hiller, Florian (2010): Sachtexte erschließen. Eine empirische Studie zur Förderung der Lesekompetenz. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Jakobs, Eva-Maria; Lehnen, Katrin; Schindler, Kirsten (Hg., 2010): Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Janle, Frank (2009): Beschreiben entdecken. Theoretische und empirische Grundlagen linguistischer und schreibdidaktischer Aspekte einer zentralen Sprachhandlung in Alltag, Schule und Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hg., 2010): Lese- und Literaturunterricht, Bd. 1-3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= DTP, Bd. 11).
- Knorr, Dagmar; Lehnen, Katrin; Schindler, Kirsten (Hg., 2017): Schreiben im Übergang von Bildungsinstitutionen. Frankfurt a. M.: Peter Lang (= Textproduktion und Medium, Bd. 15).
- Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hg., 2010): Grundlagen der Deutschdidaktik: Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Langlotz, Miriam (2014): Junktion und Schreibentwicklung. Eine empirische Untersuchung narrativer und argumentativer Schülertexte. Berlin: de Gruyter.
- Necknig, Andreas Thomas (2012): Schreibkonferenz versus traditionelle Aufsatzdidaktik. Eine empirische Untersuchung. Hamburg: Kovač.
- Pohl, Inge; Ehrhardt, Horst (2016): Schrifttexte im Kommunikationsbereich Alltag. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Schilcher, Anita; Finkenzeller, Kurt; Knott, Christina; Pronold-Günthner, Friederike; Wild, Johannes (Hg., 2018): Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Skiba, Dirk (Hg., 2010): Textmuster: schulisch, universitär, kulturkontrastiv. Beiträge zur Theorie und Empirie lernersprachlicher Textproduktion. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner (2015): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 5., neu bearb. und erw. Auflage. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 38).
- Struger, Jürgen (2017): Wissen sichtbar machen. Elemente und Rahmenbedingungen einer epistemisch orientierten Schreibdidaktik. Innsbruck: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 21).
- Venohr, Elisabeth (2007): Textmuster und Textsortenwissen aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. Textdidaktische Aspekte ausgewählter Textsorten im Vergleich. Frankfurt/M.: Peter Lang.

- Winkler, Iris (2003): Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Europäische Hochschulschriften. Reihe XI, Pädagogik, Bd. 890).
- Wrobel, Arne (1995): Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen: Niemeyer.

3. Kompetenzbereiche: Textkompetenz, Schreibkompetenz, literale Kompetenz

- Augst, Gerhard; Disselhoff, Katrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Thorsten; Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text - Sorten - Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Becker, Tabea (2011): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (⁶2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Beckert, Christine (2011): Schreibend und lesend Textkompetenz entwickeln. Eine sozialisationstheoretisch orientierte Untersuchung des Erwerbs von Schriftlichkeit bei Jugendlichen. Tübingen: Francke (= Studien zur deutschen Sprache und Literatur).
- Bräuer, Gerd (Hg., 2014): Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck-Wien: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 6).
- Bräuer, Gerd (Hg., 2014): Schreiben(d) lernen: Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Dix, Annika (2017): Berichte und Berichten als didaktische Gattung. Eine Textform zwischen Erwerb und schulischer Norm. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dürscheid, Christa; Wagner, Franc; Brommer, Sarah (2010): Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien. Berlin-New York: de Gruyter.
- Feilke, Helmuth; Köster, Juliane; Steinmetz, Michael (Hg., 2013): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Fix, Martin (²2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Garbe, Christine; Holle, Karl; Jesch, Tatjana (²2010): Texte lesen: Textverstehen - Lesedidaktik - Lesesozialisation. Paderborn: Schöningh utb (= StandardWissen Lehramt).
- Grabowski, Joachim (Hg., 2014): Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur. Opladen: Budrich.
- Knorr, Dagmar; Nardi, Antonella (Hg., 2011): Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln. Frankfurt a. M.: Peter Lang (= Deutsche Sprachwissenschaft international, Bd. 13).
- Pohl, Thorsten; Steinhoff, Thorsten (Hg., 2010): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke (= KöBeS, Bd. 7).
- Saxalber, Annemarie; Esterl, Ursula (Hg., 2011): Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben. Innsbruck: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 17).
- Sturm, Afra; Weder, Mirjam (2016): Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Akbulut, Muhammed; Rotter, Daniela (Hg., 2018): Erzählen in der Zweitsprache Deutsch. Stuttgart. Klett.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora; Ebner, Christopher; Niederdorfer, Lisa (Hg., 2018): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen: Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster: Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Thürmann, Eike (Hg., 2015): Schreiben als Medium des Lernens: Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann.
- Waldmann, Günter; Bothe, Katrin (1992): Erzählen. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen. Stuttgart: Klett.

- Wampfler, Philippe (2017): Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Witschel, Elfriede (2017): Textkompetenz fördern durch LesenSchreibenLesen. Die didaktische Bedeutung von Aufgabenarrangements im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Germanistik, Didaktik, Unterricht, Bd. 20).

4. Schreiben in Schule und Unterricht: Bildungsstandards, Aufgabenentwicklung, Textprozeduren

- Abraham, Ulf (1994): Lesarten – Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte. Stuttgart: Klett.
- Abraham, Ulf; Brendel-Perpina, Ina (2015): Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Abraham, Ulf; Kupfer-Schreiner, Claudia; Maiwald, Klaus (Hg., 2005): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer.
- Bachmann, Thomas; Feilke, Helmuth (Hg., 2014): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten (Hg., 2011): Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Dehn, Mechthild; Merklinger, Daniela; Schüler, Lisa (2011): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Feilke, Helmuth (2017): Schreib- und Textprozeduren. In: Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; Müller, Astrid (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett|Kallmeyer, S. 51–57.
- Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin; Rezat, Sara; Steinmetz, Michael (Hg., 2018, i. Dr.): Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Fix, Martin (2000): Textrevisionen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hoppe, Henriette (2011): Schreiben in Unterrichtswerken. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Merz-Grötsch, Jasmin (³2016): Texte schreiben lernen: Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Mohr, Deborah; Wagener, Andrea (Hg., 2015): Umgang mit Sachtexten: Analyse, Erörterung, materialgestütztes Schreiben. Berlin: Cornelsen.
- Neumann, Astrid; Steinhoff, Torsten (2015): Schreiben. In: Becker-Mrotzek, Michael; Kämper-van den Boogaart, Michael; Köster, Juliane; Stanat, Petra; Gippner, Gabriele (Hg.): Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II. Braunschweig: Westermann, S. 66–119.
- Neumann, Astrid (2007): Briefe schreiben in Klasse 9 und 11. Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen. Münster u. a.: Waxmann.
- Philipp, Maik (2012): Motiviert lesen und schreiben. Dimensionen, Bedeutung, Förderung. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Philipp, Maik (⁵2017): Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Philipp, Maik (2017): Materialgestütztes Schreiben: Anforderungen, Grundlagen, Vermittlung. Weinheim-Basel: Beltz Juventa.
- Schüler, Lisa (2017): Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte: Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

5. Praxisbücher und Unterrichtsmaterial zu Schreibtextsorten und Lesetextsorten

- Abraham, Ulf; Sowa, Hubert (2016): Bild und Text im Unterricht. Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele. Seelze: Klett|Kallmeyer (= Reihe Praxis Deutsch).
- Altenburg, Erika (2011): Offene Schreibanlässe. Jedes Kind findet sein Thema. Donauwörth.
- Anders, Petra (2012): Poetry Slam im Deutschunterricht. Aus einer für Jugendliche bedeutsamen kulturellen Praxis Inszenierungsmuster gewinnen, um das Schreiben, Sprechen und Zuhören zu fördern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Anders, Petra (2013): Lyrik im Deutschunterricht. Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge. Seelze: Klett|Kallmeyer (= Praxis Deutsch).
- Baurmann, Jürgen (2011): Sachtexte lesen und verstehen. Grundlagen, Ergebnisse, Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht. Seelze: Klett|Kallmeyer (= Reihe Praxis Deutsch).
- Bekes, Peter (2015): Novellen und Erzählungen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. Seelze: Klett|Kallmeyer (= Reihe Praxis Deutsch).
- Behrens, Ulrike; Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Köller, Olaf (2009): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele - Unterrichts Anregungen - Fortbildungsideen. Berlin Cornelsen Scriptor.
- Brunke, Timo (2015): Wort und Spiel im Unterricht. Vom Sprachspiel über Poetry Slam zur Rhapsodie. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Dube, Juliane; Führer, Carolin (2018): Balladen im Deutschunterricht. Grundlagen - Methoden - Unterrichtsvorschläge. Seelze: Klett|Kallmeyer (= Reihe Praxis Deutsch).
- Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin; Rezat, Sara; Steinmetz, Michael (Hg., 2016): Materialgestütztes Schreiben lernen: Grundlagen - Aufgaben - Materialien: Sekundarstufen I und II. Braunschweig: Westermann Schroedel.
- Ferencik-Lehmkuhl, Daria; Schwinning, Sandra; Bremerich-Vos, Albert (2015): Schreiben und Lesen fördern. Vorschläge zur Praxis des Deutschunterrichts. Münster u. a.: Waxmann.
- Helten-Pacher, Maria-Rita; Staud, Herbert; Taubinger, Wolfgang (2015): sprachreif. Deutsch Oberstufe. Schreibkompetenztraining 2. Analytische und interpretatorische Textsorten. Wien: öbv.
- Hippe, Lorenz (2015): Und was kommt jetzt? Szenisches Schreiben in der theaterpädagogischen Praxis. Weinheim: Deutscher Theaterverlag.
- Jantzen, Christoph; Klenz, Stefanie (Hg., 2013): Text und Bild - Bild und Text. Bilderbücher im Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Jückstock-Kießling, Nathali; Stadter, Andrea (2016): Schreibwege Deutsch. Wege zu informierenden Texten. Schreibtraining für die Sekundarstufe II. Bamberg: Buchner.
- Jückstock-Kießling, Nathali; Stadter, Andrea (2015): Schreibwege Deutsch. Wege zum Essay. Schreibtraining für die Sekundarstufe II. Bamberg: Buchner.
- Jückstock-Kießling, Nathali; Stadter, Andrea (2014): Schreibwege Deutsch. Wege zum Kommentar. Schreibtraining für die Sekundarstufe II. Bamberg: Buchner.
- Leuzinger, Romana (2012): Gegenstände erzählen Geschichten: kreative Schreib- und Sprech-anlässe zu 50 alltäglichen, besonderen und museumsreifen Objekten. Augsburg: Brigg Pädagogik.
- Müller, Frank (2007): Lesen und kreatives Schreiben. Die Freude am Wort wecken. Weinheim: Beltz.
- Oliver, José F.A. (2018): Praxismaterial: Lyrisches Schreiben im Unterricht. Das lyrische Ich - Gedichte: Inhalt und Form. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Oliver, José F.A. (2013): Lyrisches Schreiben im Unterricht: vom Wort in die Verdichtung. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Rau, Tilman (2014): Journalistisches Schreiben im Unterricht. Themenfindung, Recherchen, Textformen. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Rau, Tilman (2017): Praxismaterial: Journalistisches Schreiben im Unterricht. Das Reporter-Ich: Meinungsfindung, Nachrichten und Journale. Seelze: Klett|Kallmeyer.

- Richardt, Thomas (2011): Szenisches Schreiben im Unterricht. Minidramen, Szenen, Stücke selber schreiben. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Richardt, Thomas (2016): Praxismaterial: Szenisches Schreiben. Minidramen: Texte zum Nachspielen, Übungen und Methoden. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Richter, Heike; Stadter, Andrea (2017): Schreibwege Deutsch. Wege zu Rede und Vortrag. Schreibtraining für die Sekundarstufe II. Bamberg: Buchner.
- Ritter, Alexandra; Ritter, Michael (Hg., 2012): Schreibkompetenz und Schriftkultur. Ein Lese- und Arbeitsbuch. Frankfurt/M.: Grundschulverband.
- Rödel, Michael (2016): Interpretationsaufsätze schreiben. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schulz, Sabine (2013): Schreibwerkstatt Erzähltexte. Kempten: BVK.
- Spinner, Kaspar H. (2012): Kurzgeschichten – Kurze Prosa. Grundlagen – Methoden – Anregungen für den Unterricht. Seelze: Klett|Kallmeyer (= Reihe Praxis Deutsch).
- Spitta, Gudrun (2015): Für das freie Schreiben begeistern: mit Schreibkonferenzen systematisch die Textkompetenz fördern. Berlin u. a.: Cornelsen.
- Wertenbroch, Wolfgang (2013): Textsorten verstehen und selbst verfassen: alltagstaugliche Themen. Kerpen: Kohl.
- Wörner, Ulrike; Rau, Tilman (2016): Praxismaterial: Erzählendes Schreiben im Unterricht. Klassenroman: Handlungsstränge, Figurenentwicklung, Kapitelplanung. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Wörner, Ulrike; Rau, Tilman; Noir, Yves (2012): Erzählendes Schreiben im Unterricht: Werkstätten für Skizzen, Prosatexte, Fotografie, Seelze: Klett|Kallmeyer.

6. Deutschdidaktische Zeitschriften

- Deutschunterricht, H. 2/2018: Fakt oder Fiktion? Texte und Medien bewerten.
- Deutschunterricht, H. 6/2017: Sachtex-te? Sachbücher!
- Deutschunterricht, H. 5/2017: Beschreiben.
- Deutschunterricht, H. 2/2017: Öffentliche Reden – verstehen und verfassen.
- Deutschunterricht, H. 4/2016: Argumentieren und erörtern.
- Deutschunterricht, H. 3/2016: Informationen: recherchieren, finden, auswerten.
- Deutschunterricht, H. 2/2016: Dichterisches Schreiben – Literarisches Lernen.
- Deutschunterricht, H. 4/2015: Märchen – interkulturell, intertextuell, intermedial.
- Deutschunterricht, H. 1/2015: Materialgestütztes informierendes Schreiben.
- Deutschunterricht, H. 5/2014: Fachsprachen verstehen und verwenden.
- Deutschunterricht, H. 3/2013: Texte online.
- Deutschunterricht, H. 2/2012: Verstehen durch Inszenierung: Sachtext, Literatur, Theater.
- Deutschunterricht, H. 1/2012: Texte – Strukturen und Funktionen.
- Deutschunterricht, H. 5/2011: Medien, Macht, Meinung – Schreiben für die Öffentlichkeit
- Der Deutschunterricht, Nr. 3/2017: Lesen ästhetisch und informatorisch.
- Der Deutschunterricht, Nr. 5/2016: Digitale Literatur und elektronisches Lesen.
- Der Deutschunterricht, Nr. 4/2016: Fiktionalität und Non-Fiktionalität.
- Der Deutschunterricht, Nr. 2/2014: Linguistik in der Analyse literarischer Texte.
- Der Deutschunterricht, Nr. 6/2013: Didaktik der Sachtex-te.
- Der Deutschunterricht, Nr. 5/2011: Wissenschaftliches Schreiben.
- Der Deutschunterricht, Nr. 1/2009: Sprachstile. (vergriffen)
- Deutsch 5-10, Nr. 52/2017: Sprache für die Arbeitswelt.
- Deutsch 5-10, Nr. 51/2017: Vielgestaltige Texte erkunden.
- Deutsch 5-10, Nr. 49/2016: Sprachstile entdecken und entwickeln.
- Deutsch 5-10, Nr. 44/2015: Kooperatives Schreiben.
- Deutsch 5-10, Nr. 42/2015: Inhalte strukturieren und dokumentieren.
- Deutsch 5-10, Nr. 38/2014: Literarische Inhalte wiedergeben.
- Deutsch 5-10, Nr. 35/2013: Beschreiben.

- Deutsch 5-10, Nr. 29/2011: Schriftlich Argumentieren.
Deutsch 5-10, Nr. 22/2010: Argumentieren – Perspektiven entwickeln – Probleme lösen.
Deutsch 5-10, Nr. 7/2006: Schreiben. Ereignisse – Fakten – Personen.
Deutsch 5-10, Nr. 2/2005: Inhalte verstehen, auswählen, darstellen.
Didaktik Deutsch, H. 42/2017 [Themenschwerpunkt: Schreiben].
Grundschule Deutsch, Nr. 43/2014: Texte schreiben.
Grundschule Deutsch, Nr. 37/2013: Beschreiben.
Grundschule Deutsch, Nr. 20/2008: Texte überarbeiten.
Grundschule Deutsch, Nr. 12/2006: Textformen.
Grundschulunterricht Deutsch, H. 3/2017: Lesen, um zu schreiben.
Grundschulunterricht Deutsch, H. 1/2014: Aufschreiben und formulieren.
Grundschulunterricht Deutsch, H. 3/2013: Texte mit Bildern und Bilder mit Texten.
Grundschulunterricht Deutsch, H. 3/2011: Textsorten – Textformen.
Grundschulunterricht Deutsch, H. 3/2010: Texte überarbeiten.
Grundschulunterricht Deutsch, H. 2/2010: Sachtexte verstehen und nutzen.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4/2016: New Literacies im Deutschunterricht .
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 2/2016: Sachtexte.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4/2014: Vorwissenschaftliche Arbeit.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4/2013: Textkompetenz.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1/2013: Literale Praxis von Jugendlichen.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1/2012: Reifeprüfung Deutsch.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 3/2011: Erzählen.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4/2010: Schreiben in der Sekundarstufe II.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 2/2010: Grammatik (und Textgestaltung).
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1/2007: Kultur des Schreibens.
Pädagogik, H. 10/2016: Schreiben.
Praxis Deutsch Sonderheft, 2004: Schreibaufgaben.
Praxis Deutsch, Nr. 273/2019: Materialgestütztes Arbeiten im Literaturunterricht. (in Vorbereitung)
- Praxis Deutsch, Nr. 262/2017: Materialgestütztes Argumentieren.
Praxis Deutsch, Nr. 260/2016: Szenisches Schreiben.
Praxis Deutsch, Nr. 256/2016: Grammatisches Lernen. (vergriffen)
Praxis Deutsch, Nr. 251/2015: Materialgestütztes Schreiben.
Praxis Deutsch, Nr. 242/2013: Sätze gestalten.
Praxis Deutsch, Nr. 239/2013: Schriftlich Erzählen.
Praxis Deutsch, Nr. 234/2012: Interpretationsaufgaben erstellen.
Praxis Deutsch, Nr. 232/2012: Text und Bild.
Praxis Deutsch, Nr. 229/2011: Anleitungen schreiben.
Praxis Deutsch, Nr. 225/2011: Zeitungstexte.
Praxis Deutsch, Nr. 223/2010: Kriterien entwickeln – Schreiben fördern.
Praxis Deutsch, Nr. 211/2008: Meinungen bilden. (vergriffen)
Praxis Deutsch, Nr. 210/2008: Lernen durch Schreiben. (vergriffen)
Praxis Deutsch, Nr. 197/2006: Inhalte wiedergeben. (vergriffen)
Praxis Deutsch, Nr. 195/2006: Berichten.
Praxis Deutsch, Nr. 193/2005: Poetisches Schreiben. (vergriffen)
Praxis Deutsch, Nr. 189/2005: Sachbücher und Sachtexte lesen.
Praxis Grundschule, H. 5/2015: Märchen. Hören, erzählen, schreiben.

Kommentar

Gerhard Tanzer

Textsortendrill?

Im November 2016 wollte das Bifie mittels Fragebögen von Lehrkräften wissen, wie sich ihrer Meinung nach die schriftliche Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) auf den Literaturunterricht auswirkt. Die Antworten bestätigten die Erwartungen, dass der Deutschunterricht allen Kasandraruhen zum Trotz von einer »Marginalisierung der Literatur« weit entfernt ist und dass das Schreiben mehr Platz als zuvor einnimmt. Ein überraschendes Ergebnis zeitigte aber eine Auswertung der Kommentare von fast tausend LehrerInnen: Das Wort, das den größten Platz in der Word Cloud einnahm, war nicht »Literatur«, sondern »Textsorten«. Bedauert wurde häufig das Zurückdrängen des Literaturunterrichts zugunsten des Textsorten»trainings«, 16 Lehrkräfte beklagten sich sogar über den angeblich notwendigen »Drill« bzw. das »Einpauken« von Textsorten. Die Kritik erinnert an die siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts, als am klassischen Aufsatzunterricht die »Vorgabe starrer Regeln für die Textgestaltung und deren Einübung um ihrer selbst willen« (Winkler 2003, S. 219) kritisiert wurde.

Allerdings kam diese Kritik vorwiegend von der Fachdidaktik, die eine ih-

rer Meinung nach falsche Unterrichtspraxis kritisierte, während nun manche LehrerInnen offenbar dem Textsortenkatalog eine Erwartungshaltung entgegenbringen, als müssten die einzelnen Dimensionen der Textsortenprofile Punkt für Punkt abgearbeitet werden. Demgegenüber enthält der – 2016 gründlich überarbeitete und auf www.srdp.at abrufbare – Katalog doch ausdrücklich die Botschaft, dass diese »keine formelhaften Vorlagen« sind (S. 2), sondern prototypische, bewährte Muster, die als Hilfestellung dienen, um bestimmte Schreibziele zu erreichen. Diese Schreibziele bestehen letztlich nicht darin, im Leben nach der Schule Leserbriefe schreiben zu können (»wer schreibt schon Leserbriefe« ...) oder Kommentare (»die wenigsten werden Journalisten«); nicht die Ausbildung einer »Leserbriefschreibkompetenz« etc. ist das Ziel, sondern die Entwicklung von Kompetenzen, mit denen man vielfältige Schreibenanforderungen bewältigen kann. »Es geht nicht darum, die Norm zu lernen, sondern darum, durch die Norm etwas zu lernen« (Feilke 2015, S. 129). Da dieses Etwas u.a. auch adressatenorientiertes, persuasiv-argumentatives Schreiben umfasst und diese Schreibkompetenzen auch bei der SRDP gezeigt werden können, musste das Textsortenspektrum über die bewährten (bzw. als »didaktische Gattungen« rehabilitierten) Textsorten wie Textanalyse, Textinterpretation und Erörterung hinaus erweitert werden.

Wer Textsorten als variable Zusammenstellungsmuster handlungsbezogener funktionaler Textbausteine (Feilke 2014, S. 21) interpretiert, der wird nicht so tun, als müsste jede Textsorte

von Grund auf neu gelernt werden, sondern den Weg beschreiten, der auch im Textsorten katalog vorgeschlagen wird, nämlich den Fokus des Unterrichts auf Schreibhandlungen wie Beschreiben oder Argumentieren und ihnen zugehörige sprachliche Mittel legen. Zweifellos muss man sich auch hier vor einem »Patterndrill«, vor einem Auswendiglernen sprachlicher Formulierungsmuster hüten, damit die SchülerInnen nicht zu »ProduzentInnen inhaltsloser Formhülsen« (Rose 2016, S. 71) werden.

Der Fokus auf Schreibhandlungen bedeutet nicht, dass man die Textsorten selbst vernachlässigen sollte. Sie gelten ja als das »Herzstück« der Textlinguistik (Gansel/Jürgens 2009, S. 53) und rücken auch in der Didaktik wieder zunehmend in den Mittelpunkt. Die Textsortenprofile geben den Schreibenden ein Gerüst, weisen auf den Zusammenhang von Struktur, Stil und kommunikativen Funktionen hin und sind damit letztendlich keine Belastung, sondern eine Entlastung beim Verfassen von Texten.

Eine bewährte Methode, sich Textsortenkenntnisse anzueignen, besteht im Lernen an Texten, in der Untersuchung von Textmerkmalen (siehe z. B. den Vorschlag von Staud 2012, S. 106) gelungener oder auch weniger gelungener Beispiele. Dabei kann man zum

Beispiel die Frage aufwerfen, warum im Kommentar selten das erste Personalpronomen vorkommt und funktional erklären (lassen), statt sich mit einer »To-do-Liste« zu begnügen, in der die Norm »in der Regel Vermeidung von »Ich«« enthalten ist. Eine solche Zugangsweise ermöglicht es guten SchülerInnen, mit Textsortenanforderungen flexibel umzugehen.

Ob der Unterricht dann ein spannender wird oder nicht, hängt nicht zuletzt von Thema und Textauswahl ab.

Literatur

- FEILKE, HELMUTH (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas; Feilke, Helmuth (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 11–34.
- DERS. (2015): Transitorische Normen – Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: *Didaktik Deutsch*, H. 38, S. 115–135.
- GANSEL, CHRISTINA; JÜRGENS, FRANK (³2009): *Textlinguistik und Textgrammatik: eine Einführung*. Göttingen: V & R.
- ROSE, SARAH (2016): Sprachbewusster Fachunterricht oder Vermittlung einer allgemeinen Fachkommunikationskompetenz? In: *Didaktik Deutsch*, H. 41, S. 67–73.
- STAUD, HERBERT (2012): Schriftliches Arbeiten mit Texten an Allgemeinbildenden höheren Schulen. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 1, S. 96–107.
- WINKLER, IRIS (2003): *Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*. Frankfurt/M.: Peter Lang.



Dr. Gerhard Tanzer

leitet am BMBWF an der Abteilung II/9 (Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung / Reife- und Diplomprüfung) das Referat Unterrichtssprachen.
E-Mail: Gerhard.Tanzer@bmbwf.gv.at

ide empfiehlt



Elfriede Witschel
**Textkompetenz fördern
 durch LesenSchreibenLesen**

Die didaktische Bedeutung von Aufgabenarrangements im kompetenzorientierten Deutschunterricht. (= Germanistik, Didaktik, Unterricht, Bd. 20). Frankfurt/M.: Peter Lang, 2017. 259 Seiten. ISBN 978-3-6317-3114-7 • EUR 49,95

»Schreiben ist lehr- und lernbar« – so lautet die ermutigende Botschaft der auf ihrer Dissertation beruhenden Publikation *Textkompetenz fördern durch LesenSchreibenLesen* von Elfriede Witschel. Ausgehend von Peter Elbows viel rezipierter Publikation *Everybody can write*, in der er das Ungleichgewicht zwischen Lesen und Schreiben im Unterricht, bezogen auf Schul- und Hausübungszeit, und die Dominanz des Lesens über das Schreiben konstatiert, macht es sich der vorliegende Band zum Ziel, eine Balance zwischen den beiden oft getrennt vermittelten Kompetenzen herzustellen. Auf über 250 Seiten, unterteilt in dreizehn Kapitel, wird der enge Zusammenhang zwischen Lesen und Schreiben herausgearbeitet. Im Fokus steht dabei die Frage nach der Wirksamkeit von didaktischen Inszenierungen, die das Lesen und

Schreiben verzahnen und dadurch den Aufbau von Textkompetenz unterstützen sollen.

Das Buch gliedert sich in zwei große Abschnitte, wobei der theoretische erste Teil die didaktische, pädagogische, linguistische und methodologische Basis für den empirischen Teil darstellt. Nach Ausführungen zum bildungspolitischen Hintergrund und der Reform der Reife- und Diplomprüfung in Österreich erfolgt eine Annäherung an den Begriff der Textkompetenz. In den weiteren Kapiteln werden Lehren und Lernen, mit besonderem Fokus auf die Gestaltung von Lernumgebungen, in den Blick genommen sowie aktuelle Befunde der didaktischen Forschung vorgestellt, um letztlich das Modell der offenen Aufgabenarrangements und die für die Untersuchung relevanten Forschungsfragen vorzustellen. Der empirische Teil ist methodologisch sehr vielfältig gestaltet und umfasst die Analyse und Interpretation der Daten, die im Zuge von unterschiedlichen qualitativen Forschungszugängen erhoben wurden. Dazu gehörten Interventionen in Lehrerfortbildungen, Experteninterviews, Interventionen mit den Aufgabenarrangements in vier Klassen (zu vier unterschiedlichen Textsorten der SRDP) samt schriftlicher Befragung der SchülerInnen und letztlich die linguistische Textanalyse der Performanzen mit Fokus auf die inhaltliche, sprachliche und textstrukturelle Ebene. Abgerundet werden die Ausführungen mit einer Zusammenfassung der zehn wesentlichsten didaktischen Erkenntnisse der Studie bezogen auf den Zusammenhang zwischen Aufgabenarrangements und Kompetenzorientierung im Unterricht.

Die hohe Aufmerksamkeit, die die Entwicklung von Textkompetenz und das Zusammenspiel von Lesen und Schreiben in der aktuellen Forschung genießen, lässt sich in erster Linie in Verbindung zum Prüfungsformat der neuen Standardisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung sehen. Dieses sieht für die Unterrichtssprache Deutsch Aufgaben vor, die unter Einbeziehung der zur Verfügung gestellten Inputtexte gelöst werden müssen – und es ist Aufgabe des Deutschunterrichts, SchülerInnen darauf vorzubereiten.

Auch wenn das Ziel ist, im Zuge der Reife- und Diplomprüfung ein Schreibprodukt zu verfertigen, das allen Anforderungen genügt, so fokussiert die Phase des Kompetenzaufbaus naturgemäß eher auf den Schreibprozess, der mithilfe von lernförderlichen Übungsformaten schrittweise begleitet wird. Als besonders wirksam identifiziert die Autorin dabei »offene Aufgabenarrangements«, die aus diesem Grund auch im Zentrum der Ausführungen stehen. Das Konzept der in der Deutschdidaktik bereits gut verankerten »Schreibarrangements« (Bräuer/Schindler 2011) wird dabei insofern erweitert, als die Arrangements neben dem Schreiben auch das Lesen umfassen und »als didaktische Inszenierungen von Aufgaben, die den Lese- und Schreibprozess erleichtern« (S. 102) verstanden werden. Das Modell eines Aufgabenarrangements (S. 104), dessen Abbildung leider nur schwer lesbar ist, umfasst neun aus mehreren Lese- und Schreibaufgaben bestehende Aufgaben, durch die SchülerInnen mithilfe von Teilaufgaben auf die Produktion des jeweiligen Zieltextes vorbereitet werden sollen. Offenheit ist insofern gegeben, als

SchülerInnen Aufgaben zum Teil individuell, zum Teil kooperativ, schriftlich und mündlich, in individueller Auswahl und Gewichtung lösen können. Dadurch werden Freiräume geschaffen und individuelles Handeln ermöglicht. Im Zuge ihres Forschungsvorhabens untersucht Witschel diese offenen Aufgabenarrangements im Hinblick auf ihre Effekte auf den Lese- und Schreibprozess sowie die Textprodukte. Darüber hinaus analysiert sie die Auswirkungen der Erstellung von »Hilfstexten« auf den Schreibprozess sowie die Qualität der Produkte und in einem dritten Schritt fokussiert sie das pädagogische Moment der Selbststeuerung, basierend auf der Annahme, dass das eigenverantwortliche Lernen in Aufgabensettings dazu beiträgt, den individuellen Lernprozess zu organisieren, wodurch der Schreibprozess entlastet und die Motivation gesteigert würden (vgl. S. 92 f.).

Elfriede Witschel kommt bei ihrer aufwändigen und methodisch wie auch theoretisch sorgfältig recherchierten Studie ihre langjährige Erfahrung als AHS-Lehrerin, aber auch als Lehrende in der LehrerInnenaus- und -fortbildung zugute, wodurch es ihr besonders gut gelingt, Theorie und Praxis zu verknüpfen und mit dem Modell des offenen Aufgabenarrangements eine im Unterricht einfach umsetzbare, lernwirksame Methode vorzustellen, die sowohl Lehrende als auch Lernende entlastet. Eine Methode, der es zu wünschen wäre, Eingang in den Unterricht zu finden.

URSULA ESTERL siehe Seite 8.

Neu im Regal

Annika Dix

Berichte und Berichten als didaktische Gattung

Eine Textform zwischen Erwerb und schulischer Norm.

(= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht, Bd. 23).

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2017. 267 Seiten.

ISBN 978-3-8340-1662-1 • EUR 25,00

Lisa Schüler

Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte

Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe.

(= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht, Bd. 25).

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2017. 552 Seiten.

ISBN 978-3-8340-1718-5 • EUR 49,80

Das schulische Schreiben ist nicht zuletzt aufgrund der breit geführten Diskussion über Bildungsstandards wieder intensiv ins Zentrum der didaktischen Aufmerksamkeit gerückt. Auch die beiden hier vorgestellten, auf Qualifizierungsarbeiten beruhenden Publikationen tragen dem Rechnung und setzen sich theoriegeleitet und empirisch fundiert mit dem Schreiben in Sekundarstufe I (Annika Dix) und II (Lisa

Schüler) auseinander. Im Fokus der Ausführungen von Dix steht die schulisch relevante didaktische (Text-)Gattung Bericht, die in unterschiedlichen Textformen Thema des (Schreib-)Unterrichts ist. Inwiefern schulisches Brauchtum dem didaktischen Anspruch der Textform gerecht wird, steht im Fokus der Ausführungen. Ausgehend von Feilkes Konzept der didaktischen Gattungen werden in den theoretischen Ausführungen aktuelle (fach-)didaktische und linguistische Diskussionsstränge zusammengeführt mit dem Ziel, daraus ein umfassendes Beschreibungsmodell abzuleiten. Empirisch werden an konkreten Schultextsorten die geltenden sprachlichen (Textsorten-)Normen und ihre tatsächlichen Verwendungsmuster im Unterricht erhoben. Die Ergebnisse der Untersuchung münden abschließend in Impulse für eine Normenneukonstruktion.

Mit dem im Zuge der Implementierung der Bildungsstandards für das Abitur im Jahr 2012 neu eingeführten Aufgabentyp des Materialgestützten Schreibens beschäftigt sich Lisa Schüler in ihrer mehr als 500 Seiten umfassenden Untersuchung, die den Anspruch erhebt, »eine erste theoretisch wie empirisch umfassende Studie zu diesem Aufgabentyp« zu sein. Die Aufgabenstellungen zum neuen Abitur sehen vor, dass sich SchülerInnen mit unterschiedlichen Texten und anderen Materialien auseinandersetzen und diese für das Verfassen des eigenen Textes nutzen. Die für die Lösung dieser komplexen Aufgabe nötige Textkompetenz sieht demgemäß eine enge Verzahnung von Lesen und Schreiben vor. Neben der Materialauswahl, -er-

schließung und -synthese beim Lesen umfasst der Schreibvorgang auch eine eigenständige und adressatenorientierte Aufbereitung der Lektüreeergebnisse. Inwieweit es den SchülerInnen der Sekundarstufe II nun gelingt, diesen Anforderungen beim Verfassen von argumentierenden Texten gerecht zu werden, steht im Zentrum von Schülers Untersuchung, bei der unterschiedliche Schreibprozess- und Schreibproduktarten ausgewertet werden.

Die beiden hier vorgestellten Untersuchungen liefern wertvolle Beiträge zur schreibdidaktischen Forschung und münden in Erkenntnissen, die für den Unterricht fruchtbar gemacht werden sollen.

Helmuth Feilke, Katrin Lehnen, Sara Rezat, Michael Steinmetz

Materialgestütztes Schreiben lernen

Grundlagen – Aufgaben – Materialien.
Sekundarstufen I und II.

Braunschweig: Schroedel, 2016. 272 Seiten.

ISBN 978-3-5074-1750-2 • EUR 25,00

Das hier vorgestellte Handbuch soll Deutschlehrerinnen und -lehrern die Idee des materialgestützten Schreibens näherbringen und Zugänge zu den neuen, in den Aufgabenstellungen von Abitur und Reifeprüfung verorteten Anforderungen eröffnen. Teil eins bietet in den »Grundlagen« fundierte Erläuterungen zum Thema: Kapitel 1 stellt den Aufgabentyp, seine Besonderheiten und Potentiale vor, Kapitel 2 führt in die Didaktik materialgestützten Schreibens ein. Kapitel 3 und 4 bieten Informationen zur Konstruktion von materialgestützten Schreibauf-

gaben sowie zur Bewertung und Beurteilung materialgestützten Schreibens, abgerundet werden die Ausführungen mit Angaben zu grundlegender und weiterführender Literatur. Der zweite und weitaus umfassendere Teil der Publikation umfasst eine vielfältige Sammlung fertiger Aufgaben, die sowohl die Schreibaufträge als auch die zu deren Bewältigung benötigten Materialien enthält. Darüber hinaus gibt es didaktische Kommentare für LehrerInnen sowie Bearbeitungshinweise für SchülerInnen. Konzipiert wurden die Aufgaben für unterschiedliche Klassenstufen (von der 6. bis zur 13. Schulstufe), sie umfassen Schreib- und Literaturthemen und sind zumeist für die Dauer mehrerer Unterrichtsstunden anberaumt. Sie lassen sich im Deutschunterricht einsetzen, bieten aber auch fächerübergreifende Zugänge. Aufgabenstellungen im Kontext des schulischen Schreibens sind immer ein wenig von der Künstlichkeit ihrer Situierung geprägt, doch kann das materialgestützte Schreiben durchaus den Anspruch für sich erheben, durch das enge Zusammenspiel von Schreiben und Lesen auf vielfältige, durchaus alltagsrelevante Anforderungen im Umgang mit Texten vorzubereiten. Auch wenn die Prüfungsformate der schulischen Abschlussprüfungen in Deutschland und Österreich ein wenig unterschiedlich sind, so können mit Hilfe des hier vorliegenden, äußerst anregenden Übungsmaterials mit Gewissheit wertvolle Kompetenzen für die erfolgreiche Bewältigung schriftlicher Anforderungen aufgebaut werden.

URSULA ESTERL