

KöBeS

Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik

Reihe A

herausgegeben von

Michael Becker-Mrotzek, Ursula Bredel & Hartmut Günther



Michael Becker-Mrotzek, Kirsten Schindler (Hgg.)

Texte schreiben

KöBeS (5) 2007

Gilles & Francke

Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik

herausgegeben von

Hartmut Günther, Ursula Bredel & Michael Becker-Mrotzek

Reihe A

Michael Becker-Mrotzek

Kirsten Schindler

(Hgg.)

Texte schreiben

KöBeS (5) 2007
Gilles & Francke Verlag

Informationen über Köbes - Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik finden Sie unter folgender Internet-Adresse:
www.koebes.uni-koeln.de

Copyright © 2007 by Gilles & Francke Verlag, Duisburg
Alle Rechte vorbehalten

ISBN 978-3-925348-74-7

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek:
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://www.ddb.de> abrufbar.
Manuskripterstellung: Donald Hemker

Einleitung 5

Michael Becker-Mrotzek / Kirsten Schindler

Schreibkompetenz modellieren 7

Otto Ludwig

Vorüberlegungen zu einer Didaktik des Skripteschreibens 27

Joachim Grabowski / Cora Blabusch / Thorsten Lorenz

Welche Schreibkompetenz?

Handschrift und Tastatur in der Hauptschule 41

Thorsten Pohl

Emotionalität im frühen Schreiben -

Von emotionaler Involviertheit zu emotionaler Involvierung 63

Martin Böhnisch

Argumentative Fähigkeiten in Schülertexten 81

Angela Mielke

Die „normative Kraft des Prüfungsfaktischen“:

Schreibunterricht im Zeichen des (Zentral-)Abitur 99

Otto Kruse

Schreibkompetenz und Studierfähigkeit.

Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre

Absolvent/innen ins Studium entlassen? 117

Gerd Bräuer

Das Portfolio in der Ausbildung von Schüler-Schreibberater/innen

als Mittel zur Entwicklung von Wissen und Können in der

Textproduktion 145

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 169

Einleitung

Michael Becker-Mrotzek / Kirsten Schindler

Der vorliegende Sammelband dokumentiert die Arbeit in der Sektion „Texte schreiben“ des 16. Symposiums Deutschdidaktik 2006 in Weingarten. Innerhalb des Rahmenthemas „Kompetenzen im Deutschunterricht“ lag der Schwerpunkt der Sektionsarbeit auf der Schreibkompetenz, d.h. der Fähigkeit, selbständig und kooperativ Texte für unterschiedliche Zwecke zu produzieren. Gefragt wurde, was das Besondere der Schreibkompetenz ausmacht, wie sie sich entwickelt und welche Anforderungen an sie aus unterschiedlichen Aufgabenbereichen gestellt werden.

Wir haben uns dazu entschlossen, die Ergebnisse in den *Kölner Beiträgen zur Sprachdidaktik (KöBeS)* zu veröffentlichen, weil damit die Möglichkeit einer schnellen und breit rezipierbaren Publikation gegeben ist. Wir hatten uns zum Ziel gesetzt, die Ergebnisse zum Beginn des Sommersemesters 2007 vorzulegen, was uns dank der Disziplin aller Beteiligten gelungen ist. Denn angesichts der rasanten Entwicklung und vielfältigen Diskussionen über Kompetenzen, Standards und Leistungsmessung erschien uns sinnvoll, die Ergebnisse schnell und unaufwändig einer breiten (Fach-)Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Michael Becker-Mrotzek und Kirsten Schindler adaptieren in ihrem Beitrag *Schreibkompetenz modellieren* das von Ossner (2006) vorgelegte allgemeine Kompetenzmodell für den Deutschunterricht auf das Schreiben und differenzieren so den Begriff der Schreibkompetenz aus. Otto Ludwig plädiert in seinen *Vorüberlegungen zu einer Didaktik des Skripteschreibens* für einen neuen Aufgabenbereich, der die Fähigkeit zum Produzieren von Skripten – im Sinne von formgebundenen Texten – vermitteln soll. Joachim Grabowski, Cora Blabusch und Thorsten Lorenz gehen in ihrem empirischen Beitrag *Welche Schreibkompetenz? Handschrift und Tastatur in der Hauptschule* der Frage nach, wie effizient Hauptschüler in Lage sind, Texte mittels Handschrift und Tastatureingabe zu erstellen. Thorsten Pohl untersucht anhand eines Längsschnitt-Korpus von Grundschulern, wie sich die Fähigkeit zum Ausdruck von Emotionalität in Texten ausdrückt, nämlich *von emotionaler Involviertheit zu emotionaler Involvierung*. Martin Böhnisch stellt ein Instrumentarium vor, wie *Argumentative Fähigkeiten in Schülertexten* analysiert werden können. Angela Mielke versucht zu ergründen, wie sich *die normative Kraft des Prüfungsfaktischen des (Zentral-)Abiturs* auf den Schreibunterricht auswirkt. Otto Kruse fragt, mit *welchen Schreibkompetenzen die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen sollten*; in seiner Antwort geht er auf die spezifischen Anforderungen akademischen Schreibens ein. Gerd Bräuer stellt in seinem Beitrag *das Portfolio in der Ausbildung von Schüler-Schreibberatern* als Mittel zur Entwicklung von Wissen und Können in der Textproduktion vor.

Schreibkompetenz modellieren

Michael Becker-Mrotzek / Kirsten Schindler

1 Kompetenzmodelle

Der Kompetenzbegriff wird spätestens seit PISA in einer für die Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik unüblichen Weise gebraucht. In den Diskussionen der politischen wie der Fachöffentlichkeit über das Bildungssystem nimmt er eine zentrale Stellung ein, obwohl bislang theoretisch wie praktisch ungeklärt ist, was darunter genau zu verstehen ist. Aus diesem Grund möchten wir zu Beginn unser Begriffsverständnis explizieren.

1.1 Kompetenzbegriff in der Linguistik

Kompetenz meint und meint in der Linguistik die der beobachtbaren Performanz zugrunde liegende allgemeine Sprachfähigkeit. Die strukturelle Linguistik versteht unter der menschlichen Sprachkompetenz die Fähigkeit eines idealen Sprecher-Hörers, unendlich viele grammatisch korrekte Sätze seiner Sprache zu erzeugen. Diese Fähigkeit beruht auf der angeborenen Kenntnis der Grammatik, die aus einer begrenzten Anzahl von Regeln und Prüfverfahren besteht. Danach verfügen wir bereits mit der Geburt nicht nur über bestimmte grammatische Prinzipien, sondern zugleich auch über Verfahren, diese in den wahrgenommenen Äußerungen zu erkennen. Ziel eines solchen Kompetenzbegriffs ist die Erklärung der menschlichen Sprachfähigkeit als *conditio humana*, d.h. als universelle (= alle Menschen betreffend), generelle (= mehrere Bereiche betreffend) und stabile (dauerhafte) Eigenschaft des Menschen. Er abstrahiert bewusst von allen einschränkenden Faktoren der Wirklichkeit, insbesondere auch von psychischen Faktoren wie Gedächtnisleistung, Motivation oder Konzentration und sozialen Faktoren wie Schichtzugehörigkeit oder kultureller Identität. Einem so verstandenen Kompetenzbegriff geht es gerade nicht darum, individuelle Aneignungsprozesse und Differenzen zu erklären.

1.2 Kompetenzbegriff in der Bildungsforschung

In der Psychologie haben wir es mit einer anderen Begriffskarriere zu tun. Eine dem linguistischen Kompetenzbegriff in gewisser Weise analoge Funktion hat dort der *Intelligenzbegriff*, der sich dadurch auszeichnet, dass er kognitive Grundfunktionen beschreibt, die nur in sehr begrenztem Maße durch Intervention beeinflussbar sind. Intelligenz bezeichnet per definitionem eher die weitgehend unveränderliche, individuell unterschiedliche kognitive Grundausstattung des Menschen. Als Gegenbegriff wählte die Psychologie den *Kompetenzbegriff*, der nun gerade diejenigen kognitiven u.a. Bereiche erfassen soll, die durch Lernen und Erfahrung in Anforderungssituationen beeinflusst werden können: „Dabei

versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“, heißt es in dem einflussreichen Artikel von Weinert (2001, 27f).

Kompetenz meint also die Fähigkeit und Bereitschaft, domänenspezifische Anforderungen in einer gegebenen Situation zu bewältigen. Damit gehen in den Kompetenzbegriff sowohl die Situation bzw. Domäne als auch die Eigenschaften des Individuums ein. Lässt man sich einmal auf dieses Konstrukt ein und stellt zugleich Fragen nach der Terminologie zurück, dann ergibt sich eine Reihe von theoretisch, empirisch und praktisch sehr interessanten Fragen für unsere Fachdidaktik.

- Welche relevanten Domänen bzw. Lern- und Inhaltsbereiche sollen für den Bereich der muttersprachlichen Kompetenz ausgewiesen werden?
- Wie sollen diese Kompetenzen in Dimensionen untergliedert werden?
- Auf welchem Abstraktionsgrad sollen die einzelnen Dimensionen beschrieben werden?
- Wie sollen unterschiedliche Kompetenzniveaus ausgewiesen werden?
- Mit welchen Aufgaben können Kompetenzen ermittelt werden?

1.3 Muttersprachliche Kompetenz

Bei der Beantwortung dieser Fragen werden wir uns auf den grundlegenden Beitrag von Ossner (2006) in Heft 21 von Didaktik Deutsch beziehen. Dort stellt er ein Kompetenzmodell für die Fachdidaktik Deutsch vor, das an ein entsprechendes Modell der naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken anknüpft (Schecker 2006). Die Grundidee des Modells besteht darin, a) die *Domänen bzw. Lern- und Inhaltsbereiche von Kompetenzen*, b) die unterschiedlichen *Wissenstypen* und c) die *Entwicklungs- bzw. Anforderungsniveaus* in einem zwei- bzw. dreidimensionalen Raum aufzuspannen.

Für die Strukturierung der Inhalte des Faches Deutsch greift er im Prinzip auf die traditionellen, weil weitgehend unstrittigen Arbeitsbereiche des Faches zurück, nämlich *Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen und Umgang mit Texten* sowie *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*. Diese Bereiche finden sich so auch in den Bildungsstandards und Kernlehrplänen. Ossner strukturiert sie entlang der Unterscheidung Mündlichkeit und Schriftlichkeit ein wenig um, so dass sich folgendes Modell ergibt:

Mündlichkeit unter medialem und konzeptionellem Blickwinkel	Schriftlichkeit unter medialem und konzeptionellem Blickwinkel			Thematisieren der Unterrichtssprache	
Sprechen / Zuhören	Schreiben			Lesen und Verstehen	Sprache thematisieren
	Motorisches Schreiben	Richtig schreiben	Texte schreiben		

Abbildung 1: Analytisches Modell der Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts (Ossner 2006, 9)

Hier stellt sich die Frage, ob die Arbeitsbereiche nicht von zu unterschiedlichem Umfang sind, um vergleichbaren Abstraktionsgraden zuzugehören. So fällt auf, dass *Sprechen / Zuhören* ebenso wie *Texte lesen und verstehen* und *Sprache thematisieren* je einen Bereich bilden, während *Schreiben i.w.S.* auf drei Bereiche aufgeteilt wird. Des Weiteren ist zu fragen, welche Anteile des motorischen Schreibens sprachspezifisch sind und welche nicht. Das alles sind aber keine fachspezifischen, sondern sehr grundlegende Fragen; so sprechen beispielsweise Klieme/Leutner (2006) in ihrem Antrag auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms von einer allgemeinen „Fremdsprachenkompetenz“ (ebd. 7), in die dann alle hier differenzierten Teilkompetenzen eingehen würden. Wir werden weiter unten mit unserem Vorschlag für ein Kompetenzmodell zum Schreiben einen konkreten Vorschlag machen, welchen inhaltlichen Umfang Kompetenzmodelle haben könnten.

Für eine Differenzierung des Wissensbegriffs greift Ossner eine Unterscheidung der pädagogischen Psychologie auf (Mandl/Friedrich/Horn 1986), die sich so oder ähnlich in vielen Arbeiten zum Lernen findet. Danach werden vier Wissenstypen unterschieden:

- Deklaratives Wissen: Faktenwissen, Wissen über Sachverhalte von Welt (= Wissen was oder Knowing-what)
- Problemlöse-Wissen: Methodisches Wissen zur Erkenntnisgewinnung (= Wissen wie oder Knowing-how)
- Prozedurales Wissen: Zu Prozeduren und Routinen verdichtetes Wissen, der Übergang zum Problemlösewissen ist fließend
- Metakognitives Wissen: Bewusstheit des eigenen Tuns in einem Gegenstandsfeld und der eigenen Stellung zu diesem Gegenstandsfeld und zu diesem Tun, oder anders ausgedrückt, die Fähigkeit, das eigene Handeln und

die eigene Kognition zum Gegenstand des Wissens und Nachdenkens zu machen.

Mit diesen vier Wissenstypen und sechs inhaltlich bestimmten Arbeitsbereichen lässt sich ein zweidimensionales Feld von 24 Punkten aufspannen:

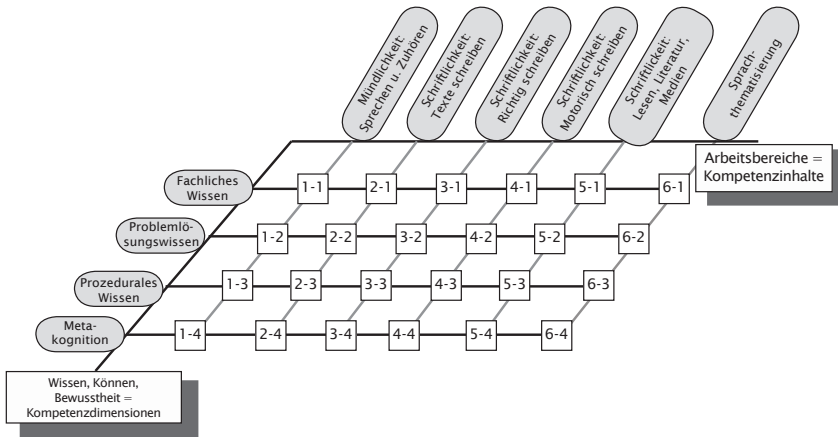


Abbildung 2: Arbeitsbereiche gepaart mit Kompetenzdimensionen (Ossner 2006, 12)

Damit ist ein Kompetenzrahmen aufgespannt, der Inhalte (= Arbeitsbereiche) mit Wissensdimensionen verbindet und damit die Redeweise von den Kompetenzen in einer spezifischen Weise präzisiert. Für Ossner bedeutet Kompetenz, ein bestimmtes (i.e. fachliches, problemlösendes, prozedurales oder metakognitives) Wissen über einen Inhaltsbereich zu aktivieren. An die Stelle einer allgemeinen Lesekompetenz träte damit beispielsweise die Kompetenz, fachliches Wissen bei der Textproduktion einzubringen. Der Kompetenzbegriff wäre damit auf den Schnittstellen von Inhalt und Wissen angesiedelt, was zugleich Kompetenzen auf einem relativ niedrigen Abstraktionsniveau bedeutete.

Auf der Z-Achse können dann entweder deskriptiv-empirische Entwicklungsniveaus oder normative Anforderungsniveaus abgetragen werden, so dass wir einen dreidimensionalen Raum erhalten. Die Anzahl der Punkte hängt ab von der Anzahl der anzusetzenden Niveaus.

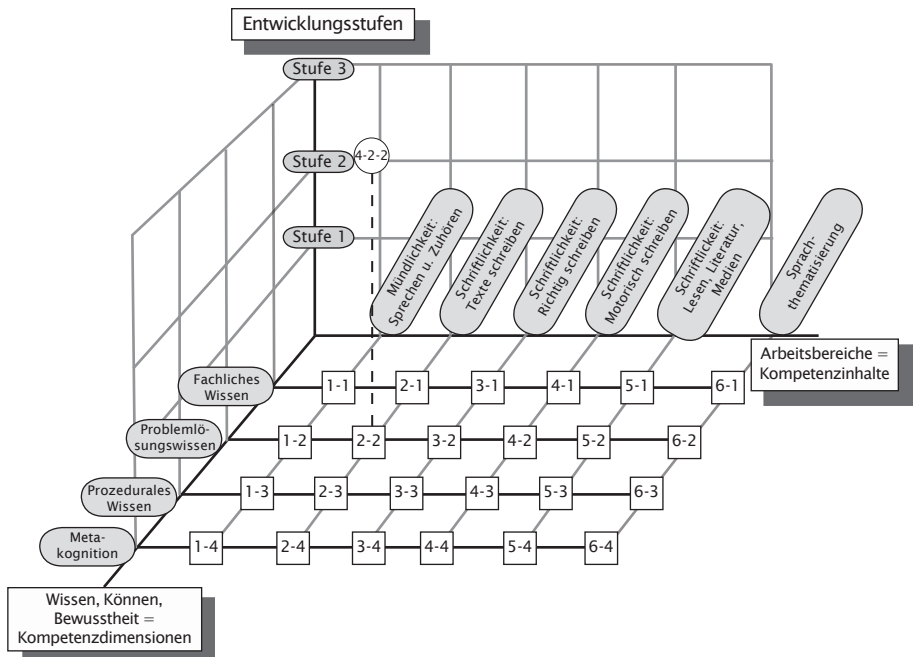


Abbildung 3: Kompetenzraum mit Anforderungsstufen als dritte Achse (Ossner 2006, 15)

Für jedes der 24 Felder kann danach angegeben werden, welche unterschiedlichen Entwicklungs- oder Anforderungsniveaus bestehen, d.h. über welches Wissen (im Sinne der o.a. vier Wissenstypen) die Schüler/innen zu einem bestimmten Entwicklungspunkt jeweils verfügen bzw. verfügen sollen. Damit werden Fragen wie die folgenden möglich: Auf welchem Niveau befindet sich beispielsweise ihr Fachwissen über literarische und Sachtexte, über welche orthographischen Routinen verfügen sie, welche grammatischen Analysemethoden beherrschen sie?

Ossner sieht den Nutzen eines solchen Modells in folgenden Punkten:

- Normative und empirische Aussagen lassen sich aufeinander beziehen.
- Es existiert eine Systematik, in der vorhandene Fragen verortet werden können.
- Die Systematik weist zudem auf Forschungsdesiderata hin.

Des Weiteren nimmt Ossner an, dass ein solcher Rahmen für spezielle Fragen zu allgemein ist und daher für einzelne Inhaltsbereiche in der gleichen Weise ausdifferenzieren ist.

2 Kompetenzmodell Schreiben

Anders als Ossners Modell es nahe legt, differenzieren wir nun aber nicht einen der 24 Schnittpunkte aus, sondern das gesamte Schreibfeld, mithin einen Ausschnitt der Gesamtmatrix von drei Anforderungsbereichen (i.e. *Texte schreiben*, *richtig schreiben* und *motorisch schreiben*) mal vier Wissensdimensionen und entfalten diesen weiter. Wir sehen darin zunächst einmal keinen grundsätzlichen Widerspruch zu dem Ossner'schen Modell, sondern eine terminologische Schwierigkeit: Für welchen Abstraktionsgrad soll der Kompetenzbegriff verwendet werden? Sollen wir beispielsweise so etwas wie eine muttersprachliche, eine zweitsprachliche und eine fremdsprachliche Kompetenz neben der mathematischen, der sportlichen usw. Kompetenz annehmen? Oder sollen wir von kleineren Einheiten wie der Schreib- und Lesekompetenz etwa ausgehen? Oder sollen noch kleinere Einheiten wie die Kompetenz, Fachwissen in einem Text darzulegen, angenommen werden? Letztlich wird diese Frage empirisch zu entscheiden sein, nämlich danach, welche Kompetenzen unabhängig von einander bestehen. Theoretisch werden in einem ersten Schritt für die verschiedenen Domänen zunächst einmal Kompetenzmodelle zu entwickeln sein, um dann zu sehen, wo es Überschneidungen gibt. Das Problem der Überschneidungen und Vervielfachung von Teilkompetenzen ließe sich dann theoretisch in Form einer rekursiven Inanspruchnahme von Kompetenzen lösen, was beispielsweise heißen könnte, die Schreibkompetenz kann die Lesekompetenz in Anspruch nehmen und umgekehrt. Wir werden das weiter unten am Beispiel der Orthographie verdeutlichen.

2.1 Anforderungsbereiche beim Schreiben

Wir gehen für ein Kompetenzmodell Schreiben von folgenden inhaltlichen Anforderungsbereichen aus (vgl. Abb. 4 am Ende):

- *Medien*: Texte zeichnen sich durch die Zerdehnung der Sprechsituation aus (Ehlich 1983), d.h. sie werden zum Zwecke der Überdauerung, der zerdehnten Kommunikation produziert, so dass sie auf irgendeine Weise medial gespeichert werden müssen. Das kann entweder motorisch per Hand- oder Tastaturschreiben oder auf andere Weise (Diktat, Text-to-Speech-Programme, Gedächtnis) erfolgen. In diesen Bereich fallen etwa auch die motorischen Prozesse beim Handschreiben.
- *Orthographie*: Wird ein Text mittels Schrift festgehalten, wird eine Orthographie benötigt, die Regeln für die Verwendung der Schriftzeichen enthält.
- *Lexik*: Textproduktion verlangt zwingend die Verwendung des Lexikons.
- *Syntax*: Textproduktion verlangt ebenso zwingend die Verwendung der Syntax. Allerdings ist die Verwendung von Lexikon und Syntax nicht auf das

Schreiben beschränkt, sondern gilt in der gleichen Weise für den mündlichen Sprachgebrauch. Der Gebrauch von Lexikon und Syntax kann daher zur Sprachproduktion i.e.S. zusammengefasst werden, auch wenn diese immer in einer der Modalitäten *gesprochen*, *geschrieben* oder *gebärdet* erfolgen muss. Wortschatz und Syntax stellen ihrerseits möglicherweise eigene Anforderungsbereiche dar.

- *Textmuster*: Textproduktion verlangt des Weiteren das Herstellen einer bestimmten musterhaften Textstruktur, d.h. einer Struktur, die sich an bestimmten Mustern orientiert. So müssen die Inhalte in einer bestimmten Weise linearisiert und aufeinander bezogen werden; konkret gehören hierzu u.a. Layout, Überschriften, Absatzbildung, Kohärenz und Kohäsion. Wie das im Einzelnen erfolgt, hängt von der jeweiligen Schreibaufgabe und dem gewählten Textmuster ab.
- *Leserorientierung*: Der *Leserorientierung* weisen wir aus theoretischen und systematischen Gründen keinen eigenen Anforderungsbereich zu, weil jede denkbare Form der Leserorientierung ihren Ausdruck in einem der übrigen Bereiche findet. Gemeint sind diejenigen Textelemente, die explizit oder implizit dem Verstehensprozess des Lesers zugedacht sind. Wenn wir die Leserorientierung dennoch gesondert darstellen, so hat dies zum einen analytische Gründe, weil sie eine zentrale Anforderung der schriftlichen (= zerdehnten) Kommunikation darstellt, nämlich die Orientierung an einem absenten Adressaten. Auch angesichts der Bedeutung, die der Antizipation der Rezeptionssituation im Schreib- und Lernprozess zukommt, erscheint dies gerechtfertigt. Zum anderen hat es schlichte Darstellungsgründe, weil wir so Wiederholungen in den anderen Bereichen vermeiden.

2.2 Wissenstypen beim Schreiben

Fragen wir nun, welches Wissen – angeordnet nach den vier o.a. Wissenstypen – in den einzelnen Anforderungsbereichen erforderlich ist, ergibt sich folgende Übersicht:

Deklaratives Wissen

- *Medium*: Es ist offen, ob Faktenwissen zu den unterschiedlichen medialen Speichermöglichkeiten bei der Textproduktion erforderlich oder hilfreich ist.
- *Orthographie*: Orthographische Kenntnisse sind nur dann erforderlich, wenn der Text selbst verfertigt wird, also etwa nicht beim Diktat. Das gilt für den Bereich der Orthographie – mutatis mutandis – für alle folgenden Wissenstypen.
- *Lexik*: Erforderlich ist ein allgemeiner und ein themen- bzw. domänenspezifischer Wortschatz, um Inhalte und kausale, lokale, temporale etc. Zusam-

menhänge sprachlich ausdrücken zu können. Erforderlich sind zudem spezifische Kenntnisse der Schriftsprache, die sich der Situation der zerdehnten Kommunikation verdanken (Explizitheit etc.).

- *Syntax*: Hier stellt sich die Frage, ob für die Textproduktion syntaktische Kenntnisse – im Sinne expliziter Grammatikkenntnisse – zwingend erforderlich sind; zu prüfen ist, ob und ggf. inwieweit sie hilfreich sind. Erforderlich sind – wie in der Lexik – spezifische Kenntnisse der Schriftsprache, die sich der Situation der zerdehnten Kommunikation verdanken (Explizitheit etc.).
- *Textstruktur und Leserorientierung*: Auch hier stellt sich die Frage, ob explizite Kenntnisse über Textmuster – im Sinne textlinguistischer Kenntnisse – zwingend erforderlich sind; zu prüfen ist, ob und ggf. inwieweit sie hilfreich sind.

Pöblemöse-Wissen: Gemeint ist ein Wissen über Methoden zur Erkenntnisgewinnung; hierzu können im Bereich des Schreibens alle Verfahren gezählt werden, die der systematischen Herstellung eines Textes dienen.

- *Medium und Orthographie*: Obwohl für diese Bereiche aus den o.a. Gründen eigene Bedingungen gelten, so ist unstrittig, dass für die eigenständige Textproduktion Prüfverfahren zur orthographischen Korrektheit unerlässlich sind. Hier hat beispielsweise die Orthographie ihren funktionalen Ort.
- *Lexik und Syntax*: Hierin gehören sicherlich Verfahren zur Prüfung der lexikalischen und syntaktischen Korrektheit, also beispielsweise die verschiedenen „Proben“, aber ebenso Verfahren zur Prüfung der Angemessenheit.
- *Textmuster*: Zu den zentralen Aufgaben einer jeden Textproduktion gehört das Generieren von Inhalt, entweder aus dem Gedächtnis oder aus externen Quellen. Des Weiteren gehört dazu das Herstellen einer passenden Textstruktur, d.h. das Adaptieren einer Textart auf den vorliegenden Fall. Aber auch solche Aspekte wie das Bilden von Absätzen und Überschriften zählen dazu. Hilfreiche Verfahren sind hier etwa das Schreiben eines Entwurfs, das Arbeiten mit einem Cluster etc. Neben den produktiven Verfahren werden auch hier Verfahren zur Prüfung der Angemessenheit benötigt.
- *Leserorientierung*: Als zentrale Aufgabe der Leserorientierung erweist sich die Aufgabe, das Leserinteresse und -vorwissen zu ermitteln und die daraus resultierenden Anforderungen an den Text konkret umzusetzen. Das bedeutet beispielsweise, in Sachtexten für Laien Fachwörter erklären. Hilfreiche Verfahren sind hier etwa das Formulieren von Fragen eines antizipierten Lesers an den Text.

Prozedurales Wissen: Zu den Prozeduren und Routinen des Schreibens gehören alle o.a. Verfahren in automatisierter Form.

- *Medium* und *Orthographie*: Routine im Handschreiben, Tastaturschreiben, Diktat und der Orthographie setzt Kapazitäten frei für andere Prozesse, sind aber keine zwingenden Voraussetzung für die Produktion eines Textes.
- *Lexik*: Ein breiter, schriftsprachlicher und domänenspezifischer Wortschatz erleichtert den sprachlichen Ausdruck von Gedächtnisinhalten.
- *Syntax*: Routine in der schriftsprachlichen und domänenspezifischen Satzbildung, etwa durch Verfügen über Phrasen, beschleunigt die Satzproduktion.
- *Textmuster*: Routine in der Textstrukturierung, etwa durch Anwenden standardisierter Textformen, Abschnittbildung etc. erleichtert die Textproduktion.
- *Leserorientierung*: Hier gilt das eben Gesagte. Ein Beispiel wäre etwa die Fähigkeit, in Sachtexten routinemäßig einem den Adressaten angemessenen (Fach-)Wortschatz zu verwenden.

Metakognitives Wissen: Zu den metakognitiven Fähigkeiten des Schreibens können alle Prozesse gezählt werden, die den Schreibprozess sowie den Text in seinen unterschiedlichen Aspekten zum Gegenstand der eigenen Kognition machen. Dazu gehören zum einen Steuerungs- und Überwachensprozesse beim Schreiben (Monitoring, Selbstregulation). Es bedeutet aber auch die Fähigkeit, die Art und Weise, wie die Anforderungen in den einzelnen Bereichen bewältigt werden, zu reflektieren. Dabei geht es also weniger um das Resultat als vielmehr um die Verfahren der Anforderungsbewältigung. Solche Reflexionen sind wahrscheinlich erforderlich, in jedem Fall aber hilfreich für das Entwickeln eigener Schreibstrategien.

- *Medium*: Welches Verfahren der Textproduktion eignet sich für welche Schreibaufgabe? Konkret: Welche Texte werden besser handschriftlich, welche elektronisch oder auf andere Weise hergestellt (= gespeichert)?
- *Orthographie*: Auf welche Weise wird gewährleistet, dass die Orthographie den Anforderungen der Schreibaufgabe entspricht? Das bedeutet beispielsweise auch zu wissen, dass zu veröffentlichende Texte anderen orthographischen Anforderungen als Textentwürfe und Notizen unterliegen.
- *Lexik und Syntax*: Hierzu gehören Verfahren, die einem Text angemessene Lexik und Syntax zu ermitteln, etwa durch das Rezipieren und Vergleichen einschlägiger Texte.
- *Textstruktur und Leserorientierung*: Welches Produktionsverfahren (= Schreibstrategie) ist für welche Schreibaufgabe passend? Wie kann im

Schreibprozess fortlaufend sichergestellt werden, dass das fertige Textprodukt die Anforderungen an Leserorientierung, angemessener Sachverhaltsdarstellung und eigenen Zielen in einem ausgewogenen Verhältnis stehen?

Am Beispiel der Orthographie soll nun das Verhältnis zweier Kompetenzen illustriert werden. Textproduktion ist auch ohne (eigene) orthographische Kompetenz möglich, etwa indem Texte diktiert werden. Orthographische Kompetenz ist wiederum nicht an die Textproduktion gebunden, d.h. es ist möglich, orthographisch korrekte Äußerungen niederzuschreiben, ohne einen Text zu produzieren. Das gilt unabhängig von den realen Verhältnissen, also auch dann, wenn im Alltag praktisch beide Kompetenzen zugleich in Anspruch genommen werden. Theoretisch bedeutet das, dass die Textproduktionskompetenz (= Schreibkompetenz) die orthographische Kompetenz in Anspruch nimmt, sie kann rekursiv auf diese Kompetenz zugreifen.

2.3 Anforderungsniveaus beim Schreiben

Als nächstes ist nun zu fragen, wodurch das Anforderungsniveau einer Schreibaufgabe bestimmt ist? Wann ist eine Schreibaufgabe leicht, d.h. wann erfordert sie nur eine geringe Kompetenz? Aus der Schreibentwicklungsforschung wissen wir beispielsweise, dass die Textart „Erzählen“ in der Regel früher beherrscht wird als die Instruktion oder die Argumentation, dass die Leserorientierung beim Erzählen früher als beim Argumentieren gelingt, dass Texte zunächst weitgehend ungegliedert geschrieben werden.

Wir stellen hier nun die These auf, dass das Anforderungsniveau im Wesentlichen eine Funktion des von der Schreibaufgabe geforderten Textmusters ist. Das Anforderungsniveau liegt umso höher, je stärker das eigene Wissen für die Bewältigung der Schreibaufgabe umstrukturiert werden muss. Konkret: Für eine einfache Erzählung reicht es aus, dass unmittelbare Erlebniswissen weitgehend unbearbeitet wiederzugeben; für eine Argumentation muss Wissen neu geordnet werden, weil die Argumentation erst im Text entsteht, während die Geschichte als Ereignisfolge auch ohne Erzählung existiert¹. Diese These gilt für die Bereiche Lexik, Syntax und Textmuster; die Bereiche Medium und Motorik bleiben hiervon weitgehend unberührt, weil sie logisch die notwendigen, aber nicht hinreichenden Bedingungen der Textproduktion darstellen. Sie bilden, wie oben dargelegt, eine eigene Kompetenz.

Schreibkompetenz kann man nun definieren als das Produkt aus Anforderungsniveau der Schreibaufgabe und der Summe des anforderungsbezogenen

1 Feilke bemerkt, dass Diskursformen im Mündlichen und im Schriftlichen z. T. unterschiedlich früh bzw. spät erworben werden. Bezogen auf das Argumentieren beschreibt er, mündliches Argumentieren setzt schon im Alter von 3-4 Jahren ein, schriftliches Argumentieren ist erst am Ende der Sek. I Lehrinhalt; siehe Feilke 2006, 108.

Wissens. Maximale Schreibkompetenz liegt dann vor, wenn eine maximale Schreibanforderung optimal bewältigt wird. Minimale Schreibkompetenz liegt vor, wenn eine minimale Schreibanforderung so bewältigt wird, dass ein Minimum an Verständigung erreicht wird, d.h. Leser die Kommunikationsabsicht erschließen können. Wir nehmen also an, dass ein Individuum über ein bestimmtes domänenspezifisches Wissen (im Sinne der vier o.a. Wissenstypen) verfügt. Es hat also ein bestimmtes Fachwissen im Bereich Lexik, Grammatik und Textstrukturierung, ein bestimmtes methodisches und prozedurales Wissen in eben diesen Bereichen sowie ein bestimmtes metakognitives oder strategisches Wissen. Dieses Wissen kann in den verschiedenen Bereichen sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. Die Summe der einzelnen Wissenskomponenten macht nun den individuellen Faktor der Schreibkompetenz aus; wir wollen ihn vorläufig *Schreibwissen* nennen. Im Produkt mit der Anforderungshöhe der Schreibaufgabe ergibt sich dann die sichtbare Schreibkompetenz. Offen ist einstweilen die Frage, wie die Schwierigkeit einer Schreibaufgabe konkret zu bestimmen und zu messen ist. Praktisch bedeutet das etwa, dass ein Schreiber mit einem maximalen Schreibwissen bei einer Schreibaufgabe mit geringem Anforderungsniveau nur eine mittlere Schreibkompetenz zeigen kann. Die Lösung einer Schreibaufgabe, beispielsweise das Schreiben eines Berichtes, ist optimal bearbeitet, wenn alle für die Textart relevanten Anforderungen, die sich aus dem Muster herleiten, realisiert sind, also Lexik, Syntax und Orthographie korrekt bzw. leserorientiert sind, der Text verständlich und nachvollziehbar ist. Korreliert aber eine angemessene Lexik mit fehlerhafter Syntax oder Verletzungen des Textmusters, dann ist die Aufgabe suboptimal bewältigt und es liegt keine maximale Schreibkompetenz vor. Welches Gewicht die einzelnen Komponenten des Schreibenswissens und die verschiedenen Anforderungsbereiche bei der Berechnung der Schreibkompetenz haben, ist empirisch zu ermitteln bzw. einstweilen heuristisch einzuschätzen.

Über die Entwicklung der Schreibkompetenz wissen wir z.B. nicht, ob sie in den verschiedenen Bereichen gleichmäßig fortschreitet oder mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten. Es spricht aber viel dafür, dass die Entwicklung in einzelnen Wissensbereichen unterschiedlich fortschreitet. Schließlich erfordern die so ermittelten Teilkompetenzen auch Aufgaben zu ihrer Überprüfung. Benötigt werden mithin Aufgaben, mit denen das Vorliegen einer bestimmten Teilkompetenz mit hinreichender Sicherheit ermittelt werden kann.

3 Schreibentwicklung

Der Erwerb von Schreibkompetenz wird in der Regel in die Phase des Schriftspracherwerbs, die chronologisch vorangeht und auf die Grundschulzeit bezogen wird, und die der Textproduktion unterschieden. Diese Unterscheidung ist analytisch begründet, empirisch überschneiden sich Schriftspracherwerb und

Textproduktion durchaus, individuell zeigen sich Unterschiede. Während bezogen auf den Schriftspracherwerb allerdings Wissen in Orthographie, Syntax und im Umgang mit dem Medium im Fokus stehen, geht es bei der Textproduktion um Wissen über Textsorten und -mustern, die Orientierung am Leser, die Möglichkeit, den eigenen Schreibprozess zu steuern und Routinen zu nutzen.

Die Schreibentwicklung erfolgt nach Becker-Mrotzek/Böttcher (2006) in vier Entwicklungsstufen:

1. Erste Schreibversuche (5 – 7 Jahre): Hier steht das Verschriften von Ideen im Vordergrund, das Schreiben ist stark assoziativ und wenig geplant.
2. Orientierung am Erlebten (7 – 10 Jahre): Typisch für diese Phase ist die Orientierung an eigenen (realen und fiktiven) Erlebnissen, so dass hier alle Formen des Erzählens einen großen Stellenwert haben. In diese Phase fällt auch das sog. performative Schreiben nach Bereiter (1980), bei dem bereits erlerntes Wissen in anderen Kompetenzbereichen (Lexik, Syntax, Orthographie) umgesetzt wird.
3. Orientierung an der Sache und dem Leser (10 – 14 Jahre): In dieser Phase rücken der Leser und die darzustellenden Sachverhalte in den Fokus, so dass hier auch vom kommunikativen Schreiben gesprochen wird. Erst mit diesem Entwicklungsschritt sind Schreiber in der Lage, ihren Leser umfassend zu berücksichtigen und die eigene und fremde Perspektive zu unterscheiden.
4. Literale Orientierung (ab der Adoleszenz): Diese Phase wird auch als umfassendes und epistemisches Schreiben bezeichnet, weil die Schreiber nun in der Lage sind, ganz im Medium der Schriftlichkeit zu handeln. In dieser Entwicklungsstufe werden Kriterien und Ansprüche an die eigene Textgestaltung relevant wie Stil, Ausdruck, Argumentationslogik u. a.

Je nach Entwicklungsstufe werden also andere Anforderungen bzw. andere Wissenstypen fokussiert. In unserem Modell lassen sie sich auf unterschiedlichen Schnittpunkten verorten. Während in der ersten Entwicklungsstufe beispielsweise deklaratives Wissen in Orthographie, Lexik und Syntax erworben wird, können Schreiber/innen in den darauf folgenden Entwicklungsstufen auf dieses Wissen zurückgreifen; es bilden sich Routinen.

Dass die Schreibentwicklung nicht mit Abschluss der Schulausbildung beendet ist, zeigen neuere Arbeiten von Feilke/Steinhoff (2003), Beaufort (2005), Jakobs (2005) und Schindler (2005). Mit dem Wechsel von Schreibkontexten – z. B. Schule zu Hochschule oder Hochschule in den Beruf – werden die Schreiber/innen mit neuen Anforderungen konfrontiert, die sie erst allmählich zu bewältigen lernen. Das Wissen, das notwendig ist, um in wissenschaftlichen und berufli-

chen Schreibkontexten zu agieren, beschreibt Beaufort als „*Discourse Community Knowledge*“, also als ein von einer Gemeinschaft bestimmtes und von den Mitgliedern geteiltes diskurs- und situativ geprägtes Schreibwissen. Dieses Wissen wirkt sich – bis auf die Orthographie und z.T. die Syntax – auf alle Anforderungsbereiche aus: welche Medien wie genutzt werden, welche (Fach-)Lexik verwendet wird, welche Textmuster relevant sind und wie Leserorientierung hergestellt wird. Es ist denkbar, das Modell um einen solchen fünften Wissenstyp zu ergänzen. Problematischer als bei den anderen Wissenstypen sind allerdings die empirische Überprüfung und Modellierung dieses Wissenstyps.

4 Standards und Tests

Theoretisch fundierte und empirisch gesicherte Kompetenzmodelle bilden die Grundlage für die Festlegung von Standards und die daraus abgeleitete Messung bzw. Überprüfung dieser Standards. An Standards, so wie sie in den letzten Jahren in der Deutschdidaktik diskutiert wurden, werden bestimmte Anforderungen gestellt. Sie müssen begrifflich klar bezeichnet, auf Unterricht hin spezifiziert werden, erfüllbar sein, beschränkt werden können und überprüfbar sein (Oelkers 2005). Prinzipiell umfassen Standards drei Dimensionen: Festlegung der Gehalte (*content standards*); Leistungsniveaus (*performance standards*) und Ressourcen, von denen die Möglichkeiten des Lernens bestimmt werden (*opportunity-to-learn standards*) (Ravitch 1995). Aus letzterem erwächst auch eine klare Handlungsaufforderung, Lernende in der Umsetzung von Standards zu unterstützen und zu fördern. Standards dienen also nicht allein der Messung und Überprüfung von Größen, sie bilden selbst didaktische Zielgrößen.

Standards für das Fach Deutsch sind inzwischen in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz festgeschrieben. Sie gelten damit verbindlich für alle 16 Bundesländer. Je nach Bundesland werden sie allerdings mit sehr unterschiedlichen Instrumenten und Erfolg umgesetzt (Nessel 2005). Auch entsprechen sie (noch) nicht den oben formulierten Anforderungen, ein Beispiel: In den Bildungsstandards des mittleren Schulabschlusses werden bezogen auf das Schreiben fünf Anforderungsbereiche unterschieden:

- über Schreibfertigkeiten verfügen,
- richtig schreiben,
- einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten: Texte planen und entwerfen,
- Texte schreiben,
- Texte überarbeiten.

Aus Sicht der Schreibforschung ist zunächst die stärkere Orientierung an der Produktion von Texten erfreulich. Sie nimmt Forschungsergebnisse von Schreibforschung und -didaktik ernst und würdigt die Relevanz des Überarbeitens für gelungene Textproduktionsprozesse. Bezogen auf das Modell lassen sich die Anforderungsbereiche klar verorten:

- Über Schreibfertigkeiten verfügen: Hier geht es um motorische Routinen beim Schreiben ebenso wie um den Umgang mit elektronischen und anderen Vorlagen.
- Richtig schreiben: Ziel ist die Beherrschung von Rechtschreibung und Zeichensetzung incl. der expliziten Kenntnisse, Prüfverfahren und Routinen. Dies entspräche also den Anforderungen im Bereich der Orthographie auf verschiedenen Wissensniveaus.
- Texte planen: Lässt sich im weitesten Sinne auf das Monitoring, also das Problemlösewissen im Bereich Textmuster und Leseorientierung, beziehen.
- Texte schreiben: Ist in den Bildungsstandards am ausführlichsten beschrieben. Der Fokus liegt auf dem Wissen und der Anwendung von Textmustern.
- Texte überarbeiten: Stellt eine Anforderung im Bereich des metakognitiven Wissens dar.

Die einzelnen Anforderungen lassen sich im Modell zwar eindeutig zuordnen. Es fehlt allerdings eine Festlegung von Kompetenzstufen und Entwicklungsalter (bzw. maximale und minimale Zielgrößen) sowie die notwendige Klärung, in welchem Verhältnis einzelne Anforderungen zueinander stehen (über Schreibfertigkeiten verfügen, richtig schreiben etc.).

Eine genauere Prüfung des Wortlautes zeigt auch, dass die Operationalisierung ausgehend vom Wortlaut schwer fallen wird und Interpretationen bzw. weiterer Festlegungen bedarf. Bezogen auf das *richtig schreiben* heißt es beispielsweise: „Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher beherrschen und häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben.“ Inwieweit es einen Konsens über „Grundregeln“ und „häufig vorkommende Wörter“ sowie ein „sicheres“ Beherrschen gibt, erscheint zunächst zweifelhaft.

Die Bestimmung von Kompetenzen und die Ermittlung von Standards über Messkonzepte und Messverfahren bedürfen einer psychometrischen Modellierung. Das heißt, Unterschiede im (Test-)Verhalten müssen ermöglichen, individuelle Unterschiede zu konstatieren und auf Ausprägungen spezifischer Kompetenzen zu schließen. Anders formuliert: Testergebnisse müssen in Kompetenzmodellen verortbar und im Hinblick auf formulierte Standards beziffer-

bar sein. In der Diskussion werden drei Messkonzepte unterschieden: *Diagnostik*, *Assessment* und *Evaluation* (siehe auch Klieme/Leutner 2006).

- *Diagnostik* zielt darauf, Kompetenzen von Individuen zu erfassen und daraus bildungsbezogene individuelle Entscheidungen abzuleiten, beispielsweise einen Schulwechsel. Hier können unterschiedliche Instrumente genutzt werden wie Beobachtung, schriftliche Arbeiten, standardisierte Tests u.a.
- Beim *Assessment* geht es dagegen um die Bilanzierung von Lernergebnissen auf Klassen-, Schul- und Systemebene. Das wohl bekannteste Instrument ist der PISA-Test (*Programm for International Student Assessment*).
- Die *Evaluation* schließlich will Maßnahmen hinsichtlich definierter Ziele beurteilen. Hier bieten sich ähnliche Instrumente wie bei der Diagnostik an (Vergleichsarbeiten u.a.), sie dienen hier aber einer anderen Zielsetzung. Aus methodischen Gründen ist es daher problematisch, Vergleichsarbeiten für Evaluation und individuelle Diagnostik zu nutzen.

Besonders standardisierte Tests als Messverfahren sind bislang scharf kritisiert worden. Der grundlegenden Kritik, dass Messen allein keine Förderung darstellt, schließen sich weitere theoretische, methodische und didaktische Befürchtungen an, die sich u.a. auf die Durchführung der Tests und die daraus abzuleitenden Ergebnisse beziehen. Testergebnisse variieren, so die Kritik, z.T. abhängig von den Bedingungen, unter denen sie durchgeführt werden, die Interpretation von Testergebnissen ist z.T. schwierig, es ist unklar, wer sie übernehmen soll und was daraus erwächst (Schwippers 2005; Oelkers 2005). Tests würden, so die Kritik weiter, Schüler/innen und Lehrer/innen entindividualisieren, sie würden zu wenig Differenzierungsmöglichkeiten (auch in der Förderung) ermöglichen, sie wären gerade nicht motivationsfördernd und könnten komplexe, langwierige Aufgaben ebenso wenig abbilden wie Partnerarbeit u. a. Bei aller Kritik, die im Detail berechtigt ist, sind wir doch der Auffassung, dass die Grundlage jeder sinnvollen Förderung von Kompetenzen in einer fundierten Diagnose liegt. Für eine solche Diagnose sind geeignete Testinstrumente sowie Aufgabenszenarien von zentraler Bedeutung.

Dass die Gestaltung von Tests komplex ist und sowohl theoretischer als auch methodischer Überlegungen bedarf, formulieren Klieme/Leutner in ihrem Antrag zur Einrichtung eines DFG-Schwerpunktprogramms (Klieme/Leutner 2006). Bezogen auf die Kompetenz des Textes Schreibens zeigen sich zudem besondere Schwierigkeiten, wie sich aus einer ersten Durchsicht von Testaufgaben erkennen lässt. Schreiben, genauer Schreibaufgaben und -kompetenzen, sind im Vergleich zum Lesen bislang deutlich weniger berücksichtigt worden. Diese Beobachtung scheint in den Testszenarien begründet: Leseaufgaben lassen sich anders als Schreibaufgaben leichter modularisieren und über Antwort-

möglichkeiten wie multiple-choice u.a. abfragen. Schreib- bzw. Testaufgaben zu gestalten, die den Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität ebenso entsprechen wie einer realitätsnahen Gestaltung, einer Unterscheidung und eindeutigen Abfrage von Teilkompetenzen, stellt bislang eine nicht vollständig gelöste Herausforderung dar. Denkbar sind in diesem Zusammenhang Aufgaben, die nur die Bewältigung eines Teils des Schreibprozesses erfordern, beispielsweise das Überarbeiten fremder Texte oder das Anfertigen von Entwürfen. Die Studie DESI (Deutsch-Englisch Schülerleistungen international), die Schüler/innen der 9. Klasse untersucht, liefert in diesem Zusammenhang wichtige Ansatzpunkte (Klieme et al. 2006).

Schreibkompetenz wird hier beschrieben als „Fähigkeit, Texte adressatengerecht zu formulieren und, je nach Zielsetzung, präzise zu informieren, überzeugend zu argumentieren oder Sprache ästhetisch ansprechend und kreativ einzusetzen“ (www.dipf.de/desi/inhalte, S. 1). Gemessen wird die Schreibkompetenz an verschiedenen Aufgaben, dem Formulieren zweier Briefen, dem Erkennen argumentativer Strukturen sowie der Bearbeitung eines Aufsatzthemas. Die Aufsätze werden doppel-blind durch geschulte Rater im Hinblick auf die „Globalkomponente Schreibkompetenz“ sowie die „Teilkomponenten“ Inhalt und argumentative Konsequenz, Aufbau, sprachliche Angemessenheit bewertet. Zwar lassen sich aus Sicht von Schreibforschung und -didaktik zwei Desiderata formulieren: Beurteilt wird überwiegend das Textprodukt, weniger der dem Text unterliegende Schreibprozess. Der Wunsch nach realen Aufgabenkontexten, die für Schreiber individuell bedeutsam werden können, echte Leser haben und damit motivierend sind, lassen sich zudem momentan in solchen Aufgabenszenarien und Auswertungsformen nur schwerlich realisieren. Dennoch ermöglicht das methodische Setting interessante empirische Befunde so z.B. bezogen auf den Zusammenhang verschiedener Teilkompetenzen, die beim Schreiben eine Rolle spielen, wie Wortschatz, Sprachbewusstheit, Argumentation, Rechtschreibung und Schreiben; die Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Schüler/innen-gruppen (geschlechtlicher, sprachlicher, sozialer und familiärer Hintergrund) sowie den Vergleich von Schularten.

Schreibaufgaben, die letzt genannten Bedingungen entsprechen, sind seit einiger Zeit dokumentiert; siehe beispielsweise die Hefte von Praxis Deutsch (Nr. 149 und 168), Baurmann (2002) und Bräuer (2004). Es bleibt zu prüfen, inwieweit sie für oben genannte Zwecke nutzbar sind, beispielsweise ob und wie sie eine Messung von Schreibkompetenz ermöglichen.

5 Ausblick

Wir verstehen das von uns vorgeschlagene Modell als einen Beitrag zur aktuellen Diskussion über Kompetenzen im Bildungsbereich. Es soll Anregungen geben

für die empirische Forschung wie für die Praxis, indem es Wissenstypen und schreibspezifische Anforderungen aufeinander bezieht, so dass eine begrenzte Anzahl von Dimensionen erkennbar wird. Seine Güte wird sich daher an seinem Nutzen für die Praxis und die Empirie erweisen müssen. Ob und inwieweit sich das Modell als Orientierung bei der Festlegung von Standards, bei der Ermittlung von Entwicklungsstufen sowie bei der Entwicklung geeigneter (Test-)Aufgaben dienen kann, wird die weitere Diskussion zeigen.

Das Modell wird sich zudem daran messen lassen müssen, ob es empirischen Befunden aus Schreibforschung und -didaktik gerecht wird. Hier sehen wir weiteren Forschungsbedarf, insbesondere in der empirischen Absicherung einzelner Befunde. Kritisch zu beleuchten ist, wie weit reichend das Modell Schreibentwicklungs- und -erwerbsprozesse abbildet, z.B. bezogen auf professionelles Schreiben. Klarheit und Widerspruchsfreiheit des Modells stehen dabei möglicherweise in Konflikt zu Reichweite der Anwendung.

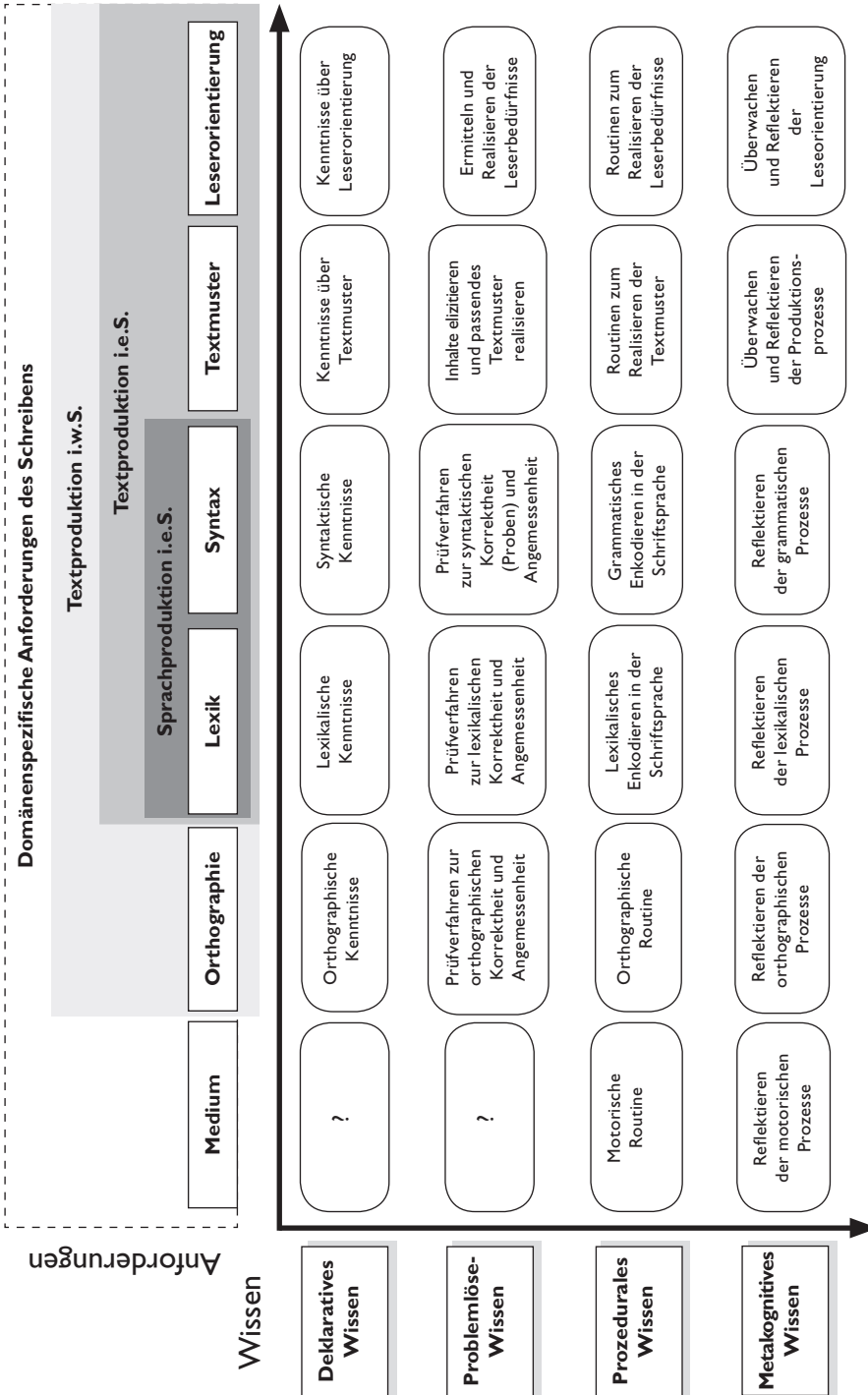


Abbildung 4: Kompetenzmodell Schreiben

Literatur

- Baurmann, Jürgen (2002): Schreiben, Überarbeiten, Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- Beaufort, Anne (2005): Adapting to New Writing Situations. How Writers Gain New Skills. In: Jakobs, E.-M./Lehnen, K./Schindler, K. (Hgg.): Schreiben am Arbeitsplatz. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201-216
- Becker-Mrotzek, Michael/ Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen
- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, L.W./Steinberg, E.R. (Hgg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, S. 73-93
- Bräuer, Gerd (2004) (Hg.): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Körber
- Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, A./ Assmann, J./Hardmeier, Ch. (Hgg.) Schrift und Gedächtnis. München: Fink, S. 24-43
- Feilke, Helmuth (2006): Schriftliches Argumentieren entwickeln. In: Tagungsband zum Symposium Deutsch Didaktik 2006, S. 108
- Feilke, Helmuth/Steinhoff, Torsten (2003): Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In: Ehlich, K./Steets, A. (Hgg.): Wissenschaftliches Schreiben – lehren und lernen. Berlin: de Gruyter, S. 112-128
- Jakobs, Eva-Maria (2005): Writing at work. Fragen, Methoden und Perspektiven einer Forschungsrichtung. In: Jakobs, E.-M./Lehnen, K./Schindler, K. (Hgg.): Schreiben am Arbeitsplatz. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-40
- Klieme, Eckhard et al. (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI). Frankfurt a. Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
- Klieme, Eckhard/Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms. Frankfurt: DIPF (http://www.kompetenzdiagnostik.de/images/Dokumente/antrag_spp_kompetenzdiagnostik_ueberarbeitet.pdf)

- Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut/Hron, Aemilian (1986): Psychologie des Wissenserwerbs. In: Weidenmann, Bernd/Knapp, Andreas (Hgg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 143-187
- Nessel, Ina (2005): Zwei Wege. Brandenburg und Rheinland-Pfalz. In: Becker et al. (Hgg.): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft XXIII, S. 22-25
- Oelkers, Jürgen (2005): Von Zielen zu Standards. Ein Fortschritt? In: Becker et al. (Hgg.): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft XXIII, S. 18-19
- Ossner, Jakob (2006) Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch Heft 21 / 2006, S. 5-19
- Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht (1998): Heft 149. Zum Schreiben motivieren.
- Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. (2001): Heft 168. Schreibaufgaben
- Ravitch, Diane (1995): National Standards in American Education. A Citizen's Guide. Washington: Brookings Institution Press
- Schecker, Horst (2006): Modellierung physikalischer Kompetenz. In: Pitton, Anja (Hg.): Lehren und Lernen mit neuen Medien. Münster: LIT, S. 105-107
- Schindler, Kirsten (2005): Studierende schreiben beruflich. Beobachtungen einer empirischen Studie. In: Jakobs, E.-M./Lehnen, K./Schindler, K. (Hgg.): Schreiben am Arbeitsplatz. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 217-234
- Schwippert, Knut (2005): Tests. Oder: Wie man Äpfel mit Birnen vergleicht. In: Becker et al. (Hgg.): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft XXIII, S. 15-17
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 17-31

Vorüberlegungen zu einer Didaktik des Skripteschreibens

Otto Ludwig

Zweck meines Beitrages ist es, einen neuen Aufgabenbereich in den Schreibunterricht einzuführen, von dem zwar nicht gesagt werden kann, dass er bisher ganz und gar vernachlässigt, wohl aber, dass er noch nicht als eigenständige Aufgabe begriffen worden ist.

Ein solches Vorhaben setzt voraus, dass zunächst einmal die inhaltliche Gliederung, die dieser Bereich bisher erfahren hat, in Erinnerung gerufen und kurz erörtert wird. Erst dann können Ergänzungen vorgenommen werden.

1 Die bisherige Gliederung des Arbeitsbereichs „Schreiben“

In dem ursprünglichen Kompetenzentwicklungsmodell ist der Bereich der Schriftlichkeit in einen produktiven und einen rezeptiven Teil aufgeteilt – kurz: in Schreiben und Lesen. Der produktive Teil wiederum besteht aus zwei inhaltlichen Sparten: „Texte schreiben“ und „richtig schreiben“. Dahinter stehen tradierte Vorstellungen von Rechtschreibübungen und Aufsatzunterricht. Eine solche Aufteilung erweist sich schon im tradierten Rahmen als unzureichend.

Es fehlt zum einen das Buchstabenschreiben, mit dem jeder Schreibunterricht beginnt und das man früher als „Buchstabenmalen“ bezeichnet hat. Jacob Ossner hat in seinem Kompetenzentwicklungsmodell die Lücke gefüllt (Ossner 2006, 9):

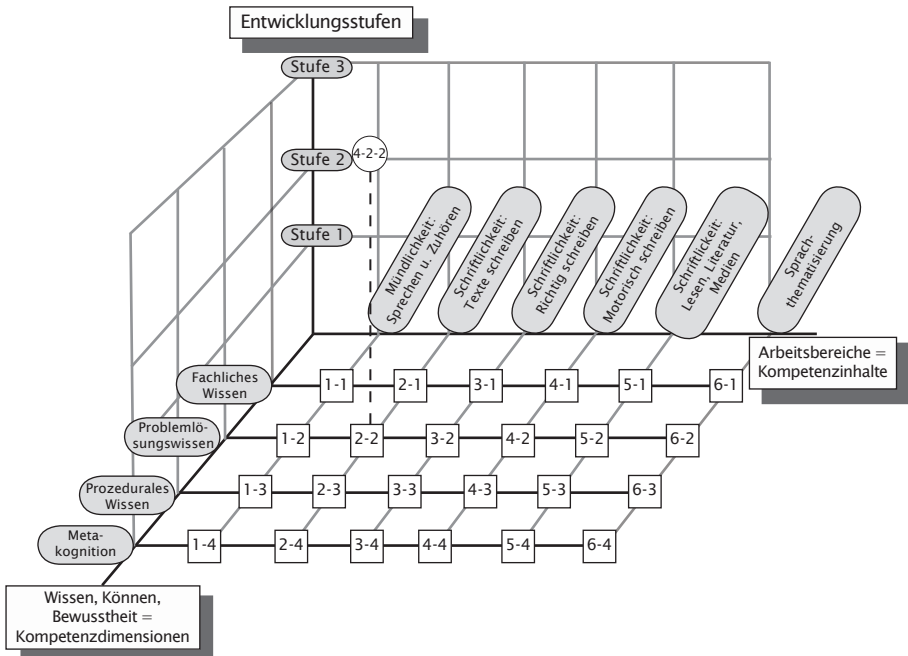


Abbildung 1: Kompetenzmodell nach Ossner (2006)

Ossner spricht von „motorischem Schreiben“ und könnte in etwa das gemeint haben, was im folgenden als Buchstabenschreiben bezeichnet wird.

Darüber hinaus fehlen aber auch Übungen im Formulieren von Sätzen, ohne die ein Text nicht zustande käme, also das was man früher „Stilübungen“ genannt hat. Diese enthielten sowohl Wortschatz- als auch Satzbildungsübungen. Dieser Aufgabenbereich ist seit geraumer Zeit in Vergessenheit geraten. Immer wieder einmal wird sein Verlust beklagt. Vereinzelt kam es auch zu Versuchen, ihn zu reanimieren. Doch ohne Erfolg. Hier klafft also eine Lücke, die zu schließen wäre und in einer Gliederung des Arbeitsbereiches „Schreiben“ unbedingt zu berücksichtigen ist.

Nach einer solchen Aufteilung des Schreibunterrichts besteht dieser aus vier Übungsbereichen, denen je spezifische Aufgaben zufallen, und zwar aus

- Schreibübungen, bei denen es in erster Linie um die Einübungen von Buchstabenformen und deren Gebrauch geht (der sog. Erstschreibunterricht),
- Rechtschreibübungen, in denen die Kinder mit den orthographischen Regeln vertraut gemacht werden,

- Stilübungen, die vornehmlich Übungen im Formulieren von Sätzen sind, und
- Aufsatzübungen, d.h. Übungen im Schreiben von Texten.

Eine solche Vorstellung von Schreibunterricht hat sich über einen Zeitraum von mindestens zwei Jahrhunderten ergeben. Sie ist also das Ergebnis ungelenkter historischer Prozesse. Das heißt aber nicht, dass sie darum auch einer inneren Systematik entbehrte. Das Gegenteil ist der Fall. Sie entspricht exakt der Modellierung des Schreibbegriffs, die ich in einem ganz anderen Zusammenhang, also unabhängig vom gegenwärtigen Zustand des Schreibunterrichts, vorgenommen habe (zuerst 1995, in der Zwischenzeit mehrfach modifiziert 2003, 2006, 11ff.):

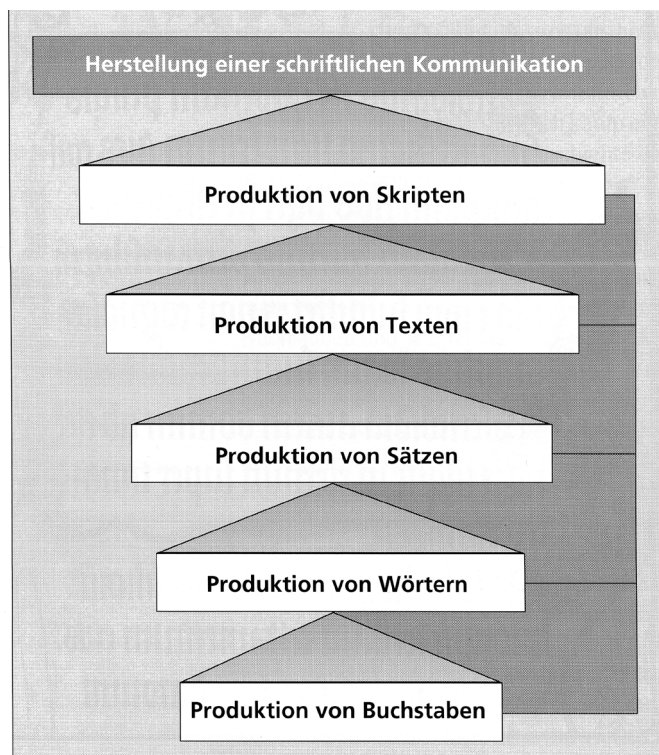


Abbildung 2: Die Modellierung des Schreibbegriffs nach Ludwig (2003)

Es handelt sich um ein Ebenenschema, das von unten nach oben zu lesen ist und verschiedene Begriffe von Schreiben in einem Modell vereinigt, also weder ein Produktions- noch ein Entwicklungsmodell ist, vielmehr nicht mehr als eine theoretische Modellierung des Schreibbegriffs zu sein beansprucht. In ihr werden die verschiedenen Handlungen, die mit dem Ausdruck „Schreiben“ bezeich-

net werden können und aus denen die Tätigkeit des Schreibens besteht, in ihrem systematischen Zusammenhang dargestellt.

Auf der untersten Ebene handelt es sich um die Produktion von Buchstaben: das Buchstabenschreiben. Auf dieser Handlung bauen alle anderen auf:

- die Schreibung von Wörtern (vornehmlich die Orthographie)
- die Formulierung von Sätzen (das Sätzeschreiben) und
- die Verfertigung von Texten (das Texteschreiben).

Die einzelnen Schreibhandlungen stehen nicht unverbunden nebeneinander, sondern setzen einander voraus: ohne Buchstaben keine Wörter, ohne Wörter keine Sätze und schließlich ohne Sätze keine Texte. Nur das Buchstabenschreiben erfolgt voraussetzungslos. Es kann darum als Basishandlung des Schreibens schlechthin betrachtet werden.

Das Ebenenschema bildet, schaut man genau hin, auch den gegenwärtigen Schreibunterricht ab und lässt darüber hinaus dessen Systematik erkennen (s. oben). Nur fehlt in der Liste der Schreibübungen noch ein Eintrag. Wenn er erfolgte, wäre das Profil eines modernen Schreibunterrichtes vollständig, systematisch geordnet und theoretisch wohl begründet. Das Feld der Schreibübungen wäre dann folgendermaßen zu gliedern:

1. Übungen im Schreiben von Buchstaben
2. Rechtschreibübungen
3. Stilübungen
4. Aufsatzübungen oder Übungen im Schreiben von Texten
5. Übungen im Skripteschreiben.

2 Skripteschreiben

Hier nur einige wenige Bemerkungen zur Theorie der Skripte. Ausführlicher werde ich mich dazu in einem Beitrag für die „Zeitschrift für germanistische Linguistik“ äußern, der 2007 erscheinen soll. Ich beschränke mich darauf,

- eine Bestimmung von Skripten vorzunehmen
- kurz ihre Funktionen zu beschreiben und
- die relevanten Einheiten mit ihren Gestaltungsmöglichkeiten anzuführen.

Was ich vorzubringen habe, ist zumindest zum Teil verschiedentlich dargestellt worden (Glück 1987; Günther 1988; Wehde 2000; Stöckl 2004; Spitzmüller 2006). Mein Ansatz ist jedoch ein anderer und so sind es auch die Ergebnisse. Ich argu-

mentiere nicht semiotisch, wie es zumeist geschieht, sondern handlungstheoretisch. Ein solcher Ansatz entspricht eher meinen Interessen. Diese zielen darauf ab

1. die Anfertigung von Skripten als eine Dimension einer komplexen Schreibhandlung und
2. die Übungen im Skripteschreiben als Teil des Schreibunterrichts zu begreifen.

Eine Restkategorie in den Bildungsstandards

Ich nähere mich dem, was ich als „Skripteschreiben“ bezeichne, über die Bildungsstandards, auf die sich die Kultusminister aller Länder der Bundesrepublik Deutschland für die 10. Klassen geeinigt haben. Diese Standards liegen dem Kompetenzentwicklungsmodell zugrunde, sind aber differenzierter.

Für das Fach „Schreiben“ werden nicht zwei, sondern drei Unterscheidungen getroffen. Sie handeln wieder vom „richtigen Schreiben“ und vom „Texte schreiben“ (hier etwas umständlich bezeichnet als „einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten“). Dann aber kommt eine weitere Kompetenz hinzu, die mit „über Schreibfertigkeiten verfügen“ bezeichnet wird:

über Schreibfertigkeiten verfügen
Texte in gut lesbarer handschriftlicher Form und in einem der Situation entsprechenden Tempo schreiben
Texte dem Zweck entsprechend und adressatengerecht gestalten, sinnvoll aufbauen und strukturieren: z.B. Blattaufteilung, Rand, Absätze
Textverarbeitungsprogramme und ihre Möglichkeiten nutzen: z.B. Formatierung, Präsentation
Formulare ausfüllen.

Abbildung 3: Aus den Bildungsstandards zum Schreiben

Hier werden Aspekte des Schreibens angeführt, die weder unter die Rechtschreibung noch unter die Abfassung von Texten zu subsumieren sind, wohl aber für alles Schreiben von Belang sein können.

Im einzelnen werden vier Aspekte genannt:

1. *Texte in gut lesbarer handschriftlicher Form und in einem der Situation entsprechenden Tempo schreiben.* Hier geht es einzig und allein um die Handschrift, und zwar um zwei Eigenschaften derselben: einmal um die Flüssigkeit im Prozess des Schreibens und dann um die Lesbarkeit des Aufgeschriebenen, also des Produktes.
2. *Texte dem Zweck entsprechend und adressatengerecht gestalten, sinnvoll aufbauen und strukturieren.* Was darunter genau zu verstehen ist, bleibt zunächst unklar.

Schaut man sich aber die Beispiele an, die dazu gegeben werden, dann wird deutlich, dass es gar nicht um Texte geht, weder um die Inhalte, die sie transportieren, noch um die Formulierungen, in denen diese sprachlich zum Ausdruck kommen, sondern einzig und allein um die Art und Weise, wie sich Texte dem Leser präsentieren. Angeführt werden die „Blattaufteilung“, der „Rand“ und die „Absätze“. Es handelt sich, wie ich noch ausführen werde, in der Tat um charakteristische Aspekte von Skripten.

3. *Textverarbeitungsprogramme und ihre Möglichkeiten nutzen*: z.B. *Formatieren, Präsentation*. Dieser Aspekt bedürfte eigentlich keiner eigenen Rubrik. Denn er ist im zweiten Aspekt enthalten. Dort wurde nicht danach unterschieden, ob ein Skript mit der Hand, einer Schreibmaschine oder mit dem Computer hergestellt wird, also ob es sich um ein Manuskript, ein Typoskript oder ein Compuskript handelt. So lässt sich der Begriff des Formatierens sowohl auf die Herstellung von Compuskripten, als auch auf die von Manu- und Typoskripten anwenden.
4. *Formulare ausfüllen*. Auf diesen Punkt gehe ich nicht weiter ein, da noch unklar ist, wie diese Tätigkeit zu beschreiben ist.

Ich brauche nicht weiter zu erklären, dass die Schreibfertigkeiten, die hier angeführt werden, zufällig zusammengetragen worden sind, keineswegs Vollständigkeit beanspruchen können und nicht die Spur einer Systematik erkennen lassen. Sie weisen alle Merkmale einer Restkategorie auf. Und dennoch lassen sie sich in einen Zusammenhang bringen.

Sie haben nichts mit der Produktion von Texten zu tun, wie hier terminologisch unterstellt wird, wohl aber mit der Form, in der sich Texte dem Leser präsentieren:

- der Handschrift (zu ergänzen wäre die jeweilige Druckschrift)
- der Aufteilung der Seiten in beschriebene und unbeschriebene Flächen. In diesem Zusammenhang wären weitere Präsentationsmöglichkeiten zu nennen. Ich komme gleich auf sie zu sprechen. Zwischen Texten (der Form, in der Gedanken eine sprachliche Form finden) und der Form, in der sie konkret dem Leser vor Augen treten, wäre also kategorial zu unterscheiden. Im Fall der konkreten Form spreche ich von „Skripten“, einer Art Oberbegriff, in dem Manuskripte (mit der Hand Geschriebenes), Typoskripte (mit einer Schreib- oder Druckmaschine Geschriebenes) und Compuskripte (mit dem Computer Geschriebenes) zusammengefasst werden.

Zur Unterscheidung von Skript und Text

Zwischen Skripten und Texten ist bisher nicht kategorial unterschieden worden. Vielmehr werden Eigenschaften von Skripten als Texteeigenschaften und, was Skripte auszeichnet, als Auszeichnungen von Texten ausgegeben. Dass zwischen beiden aber zu unterscheiden ist, mögen folgende Beispiele zeigen.

Ein und derselbe Text, (nehmen Sie ein Märchen der Brüder Grimm), kann sich auf die unterschiedlichsten Weisen präsentieren:

- in Druck- aber auch in Schreibschrift,
- auf kleinen, überschaubaren oder auf großen Seiten, die den Text von zwei oder mehr kleinen Seiten enthalten können,
- mit und ohne Illustrationen usw.

Der Text bleibt aber immer derselbe. Was sich verändert ist die Weise, in der er sich darstellt. Es geht also um die Art der Darstellung (Repräsentation), nicht um das Dargestellte.

Mir ist der Unterschied während meiner Arbeiten an einer Geschichte des Schreibens klar geworden (Ludwig 2005). Im Mittelalter waren Schreiber für die Herstellung der Manuskripte zuständig. Für die Abfassung der Texte wären sie ungeeignet gewesen, und zwar aus einem einfachen Grunde: sie waren dafür einfach nicht ausgebildet. Die Herstellung der Texte lag dagegen in Händen von solchen Personen, die nicht als Schreiber, sondern als Redner ausgebildet waren und sich auch als solche verstanden. Die Produktion war also arbeitsteilig organisiert. Hier wird deutlich, dass es sich bei der Herstellung von Skripten und Texten um unterschiedliche Tätigkeiten handelt. Das eine war Handarbeit, das andere Kopfarbeit. Man braucht allerdings nicht zurück ins Mittelalter zu gehen, um auf den kategorialen Unterschied aufmerksam werden zu können. Schon ein Blick in ein Büro genügt, um sich davon zu überzeugen, dass sich eine Sekretärin nur um das Skript (in der Regel ein Typoskript) kümmert. Der Text ist ihr meistens vorgegeben.

Kant hat die Unterscheidung in seiner unnachahmlichen Art von einer anderen Seite aus beleuchtet. Er unterscheidet zwischen dem Text eines Buches und seinen Exemplaren:

Der Autor und der Eigenthümer des Exemplars können beide mit demselben Rechte von demselben sagen: Das ist mein Buch! aber in verschiedenem Sinne. Der erstere nimmt das Buch als Schrift oder Rede, der zweite bloß als das stumme Instrument der Überbringung der Rede an ihn oder das Publicum, d.i. als Exemplar" (zit. nach Goetschel 1990, 135), oder, um in meiner Terminologie zu bleiben: als Skript.

Jedes Exemplar ist nicht wiederum ein Text, wohl aber ein Skript. Was die Unterscheidung bei Druckschriften erschwert, ist allein die Tatsache, dass alle Exemplare eines Skriptes identisch sind.

Zu den Funktionen von Skripten

Was die Einordnung der Skripte in das Ensemble der verschiedenen Schreibhandlungen (s. oben) etwas kompliziert macht, ist die Tatsache, dass Skripte zwei unterschiedliche Funktionen zu erfüllen haben.

Kein Buchstabe, kein Wort, kein Satz und auch kein Text lassen sich produzieren, ohne dass eine Aufzeichnung auf einer materiellen Grundlage stattfindet. Die Grundlage allein ergäbe aber noch kein Skript. Was fehlt wäre ein Buchstabe, ein Wort, ein Satz oder ein Text, also eine „Figur“. Skripte entstehen immer aus dem Zusammenspiel von Grund und Figur (zur Unterscheidung von Grund und Figur vgl. Ehlich 2002).

Die Hauptaufgabe, die das Skripteschreiben zu erfüllen hat, besteht also darin, Texte auf einem materiellen Schriftträger

- zu platzieren
- zu fixieren
- zu speichern
- zu tradieren und gegebenenfalls
- zu präsentieren.

Texte mögen bei der Produktion im Kopf der Schreiber und bei der Rezeption im Kopf der Leser gespeichert werden. Damit sie aber aus dem Kopf des einen in den Kopf des anderen gelangen können, bedarf es einer stabilen, nicht mentalen Speicherung, eben der Speicherung auf einem Schriftträger.

Der Schriftträger eröffnet mit seinen medialen Eigenschaften darüber hinaus ein Spektrum an Ausgestaltungsmöglichkeiten und begründet damit eine weitere Funktion von Skripten, nicht die wichtigste, vielleicht aber die folgenreichste. Buchstaben und Wörter können groß oder klein geschrieben, in Farbe gesetzt und so aus dem Kontext herausgehoben, mit floralen oder ikonischen Elementen angereichert werden. Sätze lassen sich durch Kursivschrift oder Fettdruck hervorheben und ganze Texte durch ihr Design in Erscheinung treten. Die Kunsthistoriker sprechen in einem solchen Zusammenhang von der „Auszeichnungsfunktion von Texten“. Gemeint sind aber nicht die Texte als solche, sondern die Skripte. Denn nur sie bieten die Möglichkeit dazu.

Für eine Didaktik des Schreibens sind zwei Folgerungen zu ziehen. Einmal: die Grundfunktion von Skripten braucht nicht eigens im Unterricht thematisiert zu

werden. Sie ergibt sich beim Schreiben von selbst, da Schreiben immer die Herstellung eines Skriptes bedeutet, nicht unbedingt aber auch die Herstellung eines Textes. Umso bedeutsamer dürften dann aber die Gestaltungsmöglichkeiten sein, die mit den medialen Eigenschaften von Skripten gegeben sind. Sie kennenzulernen, zu nutzen und möglicherweise auch zu üben wäre *das Ziel des Skripteschreibens in der Schule*.

Graphische Einheiten und die Mittel ihrer Gestaltung

Die Gestaltungsmöglichkeiten können sowohl nach den Einheiten, die ihr zugrunde liegen, als auch nach den Mitteln differenziert werden, mit denen sie vorgenommen werden. Die Einheiten, die das Skript konstituieren, sind keine sprachlichen, sondern ausgesprochen graphische Einheiten. Es handelt sich um

- den konkreten Buchstaben
- die Zeile
- das Bild
- die Seite und
- das Skript als ganzes.

Die ganze Palette an Mitteln, die einem Skripteschreiber zur Verfügung steht, hier auszubreiten, dürfte kaum möglich sein. Es ist auch nicht notwendig. Ein paar Hinweise mögen genügen. Variieren kann der Typ der Buchstaben, ihre Größe (Majuskel oder Minuskel), ihre Farbe und weiterer Schmuck. Für die Zeile ist ihre Ausrichtung maßgebend (von links nach rechts oder von rechts nach links), ihre Länge, ihre Einheitlichkeit usw. Den größten Spielraum aber gewährt die Seite: die Aufteilung der Schreibfläche in einen beschreibbaren und einen nicht beschreibbaren Teil (zumindest die Ränder), die Nutzung der beschreibbaren Fläche durch Zeilenabstand, Kolumnen, aber auch durch die Implantation von Bildern. Bei den Skripten als ganzen spielt die Form eine Rolle (Rollen- oder Kodexform), das Format, der Umfang, die Fassung (Heftung oder Bindung) usw.

Aufgabe des Schreibunterrichts wäre es, die Schüler und Schülerinnen sowohl mit den graphischen Einheiten von Skripten, als auch mit den ihnen innewohnenden Möglichkeiten ihrer Gestaltung vertraut zu machen. Hier handelt es sich um die *Gegenstände des Unterrichts im Skripteschreiben*.

Fähigkeiten, die in Anspruch genommen werden

Zur Produktion von Texten bedarf es kognitiver, strategischer und sprachlicher Fähigkeiten. Die *Fähigkeiten (Kompetenzen)* jedoch, die zur Anfertigung von Skripten in Anspruch genommen und, indem sie genutzt, auch ausgebildet wer-

den, sind anderer Art. Es kommt darauf an, den Text auf der Schreibunterlage so in Erscheinung treten zu lassen, dass das Skript sachlichen, kommunikativen und ästhetischen Ansprüchen genügt (s.o.). Das bedeutet zumindest dreierlei:

1. Der Skripteschreiber wird zu bedenken haben, wie er den Text dem Leser oder den Lesern so präsentiert, dass das Geschriebene lesbar ist, ohne weiteres verstanden werden kann und die Wirkung erreicht, die der Absicht beim Schreiben entspricht.
2. Darüber hinaus wird er alle skriptalen Mittel nutzen, die es dem Leser oder den Lesern erlauben, auf den ersten Blick die wesentlichen Aussagen des Textes zu erfassen (s. oben).
3. Nicht zu unterschätzen sind die ästhetischen Ansprüche, die ein Skript stellt. Sie reichen von der Auswahl der Schrift, der Platzierung des Textes auf der Seite bis hin zur Bebilderung. U.U. gehört dazu auch eine saubere Handschrift.

Im Übrigen ist das Skripteschreiben eine so komplexe Handlung, dass man sie kaum auf zwei, drei Kompetenzen zurückführen kann.

3 Aufgaben, die zu erledigen sind

So ziemlich alles, was ich vorgetragen habe, bedarf der Differenzierung und Präzisierung. Um mehr als eine Skizze handelt es sich nicht. Den theoretischen Teil werde ich, wie gesagt, in einem Zeitschriftenbeitrag noch ausführlich behandeln. Für die didaktische Arbeit möchte ich noch einige Hinweise geben.

Ich habe mich zu dem Ziel eines Unterrichtes im Skripteschreiben, seinen Gegenständen, seiner systematischen Einordnung und den Kompetenzen geäußert. Das Ziel müßte expliziter und vor allem genauer beschrieben werden. Bei den Gegenständen wäre eine Differenzierung vonnöten, und zwar sowohl was ihre Zahl als auch was ihre Relevanz für die Schreibbildung der Schüler und Schülerinnen betrifft. Der systematischen Einordnung solcher Übungen in den Schreibunterricht hätte ich allerdings nichts mehr hinzuzufügen. Für die Schreibmethodik wären einige grundsätzliche Fragen zu beantworten:

Soll der Unterricht im Skripteschreiben integrativ erfolgen, etwa im Zusammenhang mit dem Texteschreiben – so wie Teile von ihm bisher behandelt worden sind? Dafür spricht einiges. Wie sähe aber ein Curriculum im Skripteschreiben aus, wenn man es für sich betriebe? Was soll der Schreibanfänger, was der Experte lernen?

Für die empirische Forschung eröffnet dieser Ansatz ein breites Arbeitsfeld. Vorzüglich wären nach meinem Urteil Untersuchungen zur Entwicklung der Fähig-

keiten, die beim Skripteschreiben in Anspruch genommen werden. Denn nur sie könnten eine solide Grundlage zur Lösung der curricularen Fragen schaffen.

Von besonderem Interesse scheinen mir Strategien zu sein, die Kinder selber spontan entwickelt haben, einmal weil sie zeigen, welche Möglichkeiten einem Schreiber grundsätzlich zur Verfügung ständen, wenn er nicht von vornherein auf ein Norm festgelegt wird, und zum anderen weil sie auf Probleme aufmerksam machen, die bei der Anfertigung von Skripten auftreten und einer Lösung bedürfen.

Mit zwei Beispielen aus dem Material, das mir mein Enkel (1. Schuljahr) zur Verfügung gestellt hat, möchte ich meine Ausführungen abschließen. Das erste betrifft die Behandlung der Zeile:

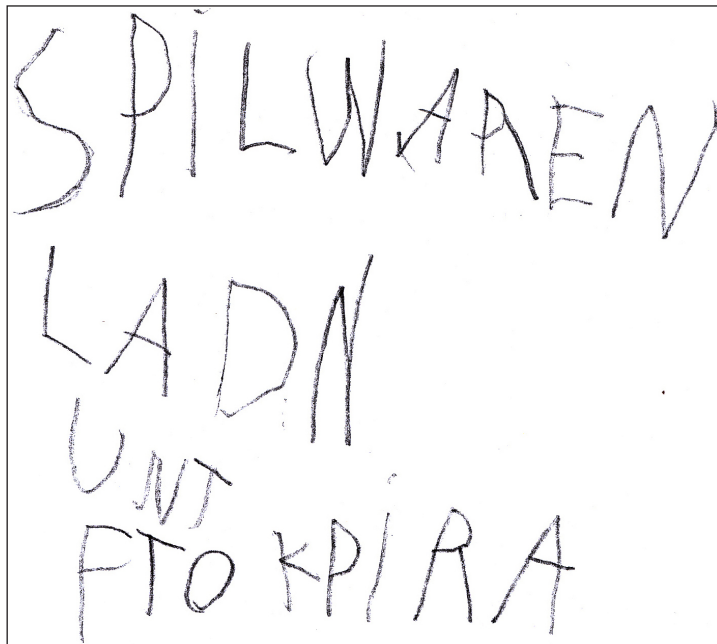


Abbildung 4: Einkaufszettel eines Erstklässlers

Was an diesem Beispiel auffällt, ist die Tatsache, dass hier die Zeile eingesetzt wird, um Wörter oder das, was an Einheiten als relevant angesehen wird, voneinander zu trennen. Mit einem skriptalen Mittel (der Zeile) wird also ein Problem der Satzbildung (die Worttrennung) gelöst.

Das andere Beispiel macht auf Probleme der Seite aufmerksam. Wir sind es gewohnt, dass eine Seite mit Zeilen gefüllt wird, und zwar vom oberen bis zum unteren Rand der Seite. Kinder zeigen, dass es auch anders geht:

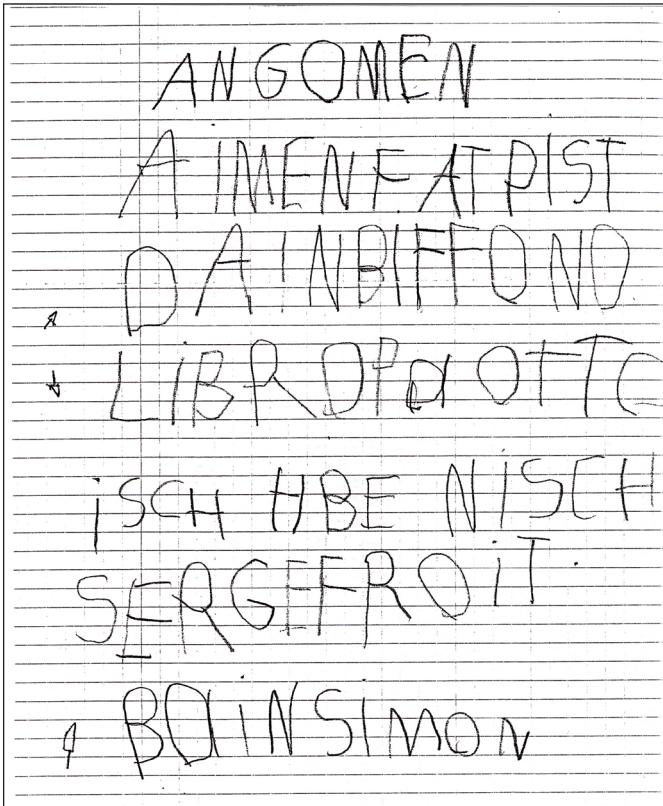


Abbildung 5: Brief eines Erstklässlers

Der Schreiber, übrigens der erste Text aus seiner Hand, beginnt an der prominentesten Stelle der Seite: genau in der Mitte, arbeitet dann erst die untere Hälfte ab, und zwar von oben nach unten, um danach die obere Hälfte zu bearbeiten, und zwar wieder in der Mitte beginnend, diesmal aber sich von unten nach oben vorarbeitend. Übrigens verfolgt er diese Strategie dann auch auf der Rückseite des Briefes.

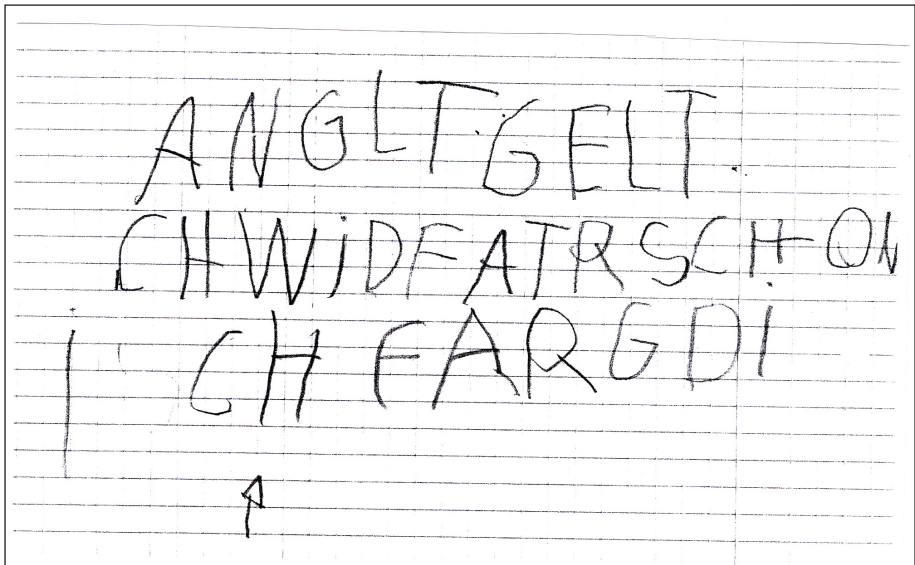


Abbildung 6: Fortsetzung des Briefes

Die beiden Beispiele zeigen, dass Eigenschaften von Skripten von Schreibanfängern durchaus wahrgenommen und genutzt werden.

Literatur

- Ehlich, Konrad (2002): Schrift, Schriftträger, Schriftform: Materialität und semiotische Struktur. In: Greber, E. u.a. (Hgg.): Materialität und Medialität von Schrift. Bielefeld: Aisthesis Verlag, S. 91-111
- Goetschel, Willi (1990): Kant als Schriftsteller. Wien: Passagen Verlag
- Günther, Hartmut (1988): Schriftliche Sprache. Strukturen geschriebener Wörter und ihre Verarbeitung beim Lesen. Tübingen: Niemeyer
- Glück, Helmut (1987): Schrift und Schriftlichkeit. Eine sprach- und kulturwissenschaftliche Studie. Stuttgart: Metzler
- Ludwig, Otto (1995): Integriertes und nicht-integriertes Schreiben. Zu einer Theorie des Schreibens: eine Skizze. In: Bauermann, J./Weingarten, R. (Hgg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 273-287
- Ludwig, Otto (2003): Konzeptionen des Schreibens. In: Der Deutschunterricht 55, Heft 3, 4-13

- Ludwig, Otto (2005): Geschichte des Schreibens. Bd.1: Von der Antike bis zum Buchdruck. Berlin: de Gruyter
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 21, 5-19
- Spitzmüller, Jürgen (2006): Typographie. In: Dürscheid, C. (Hg.): Einführung in die Schriftlinguistik. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 207-238
- Stöckl, Hartmut (2004): Typographie: Gewand und Körper des Textes - Linguistische Überlegungen zu typographischer Gestaltung. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 41, 5-48
- Wehde, Susanne (2000): Typographische Kultur: eine zeichentheoretische und kulturgeschichtliche Studie zur Typographie und ihrer Entwicklung. Tübingen: Niemeyer

Welche Schreibkompetenz? Handschrift und Tastatur in der Hauptschule

Joachim Grabowski, Cora Blabusch und Thorsten Lorenz

Nach der Ankündigung des gleich lautenden Vortrags beim Symposium Deutschdidaktik des Jahres 2006 (auf den der vorliegende Beitrag zurückgeht) wurden die Autoren darauf aufmerksam gemacht, dass man den Titel auf mindestens zweierlei Weise verstehen könne: Neben die unmarkierte (auf dem ersten Wort betonte) Lesart – als Frage nach einer relevanten Auswahl aus mehreren präsupponierten Kompetenzen – trete noch eine ironische (auf dem zweiten Wort betonte) dergestalt, dass mit der Frage „Welche Schreibkompetenz?“ auch der grundsätzliche Zweifel zum Ausdruck gebracht sein könnte, ob zumal in der Hauptschule in den Bereichen von Handschrift und Tastatur überhaupt so etwas wie Kompetenz vorfindbar sei. Angesichts des häufig sowohl beklagten als auch empirisch auffindbaren schwachen Leistungsstandes von Hauptschülerinnen und Hauptschülern mag ein solcher genereller Vorbehalt vielleicht begründbar sein. Im vorliegenden Beitrag geht es aber tatsächlich um die im Ursprung optimistisch formulierte Frage, ob durch die Berücksichtigung und Variation des Schreibmediums kompetenzbasierte Leistungen zum Vorschein gebracht werden können, die andernfalls unerkant blieben.

Dazu werden zunächst unter einer vorrangig sprach- und kognitionspsychologischen Perspektive einige mögliche Leitaspekte für die Beschreibung und Definition von Schreibkompetenz im Allgemeinen diskutiert. Im Besonderen geht es danach um einen Vergleich zwischen den Ausführungsmodalitäten der Handschrift und des Tastaturschreibens am Beispiel einfacher Abschreibaufgaben bei Studierenden und Hauptschülern. Dabei zeigt sich, dass selbst einfachste Fähigkeitsproben wie das Abschreiben eines Textes auf einer Tastatur eine systematische Ausdifferenzierung ermöglichen und auch erfordern, um beispielsweise den Erfolg einer Trainingsintervention zu beurteilen.

Die berichteten empirischen Untersuchungen stammen aus dem Forschungsprojekt „Können Hauptschüler besser schreiben? – Schreibleistung und Schriftmedium: Die Bedeutung und Effizienz von handschriftlicher Textproduktion im Vergleich zur Tastatureingabe bei Hauptschülern.“, welches in den Jahren 2003–2006 durch den *Forschungsverbund Hauptschule Baden-Württemberg* sowie durch die *Pädagogische Hochschule Heidelberg* gefördert wurde.

1 Reflexionen auf „Kompetenz“

Die traditionelle Dichotomie von Anlage und Umwelt, von Nativismus und Empirismus, von Genen versus Lernprozessen als Entwicklungsquellen und –determinanten ist unter anderem durch die Erkenntnis aufgehoben, dass die

angenommenen Alternativen voneinander ja nicht unabhängig sind, sondern in komplexer Weise zusammenspielen. So ist beispielsweise die Umwelt eines Kindes wesentlich durch die (dem Kind genetisch ähnlichen) Eltern gestaltet, wie auch Kinder selbst ihre eigene Umwelt aktiv (mit-) gestalten, und dies wiederum in Abhängigkeit von ihrem – zum Teil angeborenen – Temperament (Siegler/DeLoache/Eisenberg 2005). Lebewesen mit gleichem Genotyp können in verschiedenen Umwelten zu ganz unterschiedlichen Phänotypen gedeihen oder verkommen (Lewontin 1982). Für die Wirksamkeitspotenziale von Pädagogik und Didaktik – weit über die bloße Förderung von Schwachen hinaus – ist diese Botschaft ermutigend. So ist die Intelligenz eines Menschen, als stark genetisch prädisponierte und wenig veränderliche Eigenschaftsausprägung eines Menschen, zwar der mit Abstand beste Prädiktor für Schulleistung und viele weitere Variablen des Lebenserfolgs (Brody 1992). Doch kann ein Individuum allein kraft seiner Intelligenz in der Regel nicht oder nicht hinreichend die geeigneten Situationen und Gelegenheiten aufsuchen oder gar herstellen, um in bestimmten Weltausschnitten, Inhalts- oder Tätigkeitsbereichen (= Domänen) Handlungs- und Problemlösefähigkeit zu erwerben. Am deutlichsten wird dies vielleicht im Umgang mit einer Fremdsprache: Selbst mit höchster Intelligenzausstattung kann man sich die phonologischen, lexikalischen oder syntaktischen Spezifika einer anderen Sprache nicht einfach „denken“ oder logisch ableiten.

An dieser Stelle kommt der Begriff der Kompetenz ins Spiel; er bezeichnet Fähigkeiten im (häufig problemlösenden) Umgang mit bestimmten Domänen, die durch Sozialisation und/oder Erziehung beeinflussbar sind und somit erlernt werden können (Klieme 2004). Der Aufbau von Kompetenzen kann dann als Ziel pädagogischer Interventionen gelten, und der Erfolg dieser Interventionen lässt sich daran messen, ob Problemstellungen bewältigt werden können, denen die jeweilige Kompetenz angemessenermaßen zugrunde liegt. Insofern Intelligenz als in gewissem Umfang notwendige, aber eben nicht hinreichende Voraussetzung für den Erwerb solcher Fähigkeiten wie die meisten biologischen Merkmale normalverteilt ist, werden auch die erworbenen Kompetenzen in der Regel unterschiedlich ausgeprägt sein.

1.1 Der Auflösungsgrad von Kompetenzen

Doch welche Kompetenzen sollen überhaupt unterschieden werden? Was ist ein geeigneter Auflösungsgrad, eine brauchbare Korngröße für Domänen, deren Problemstellungen sich mit jeweils *einer* bestimmten Kompetenz erfolgreich behandeln lassen? Aus der Abgrenzung gegenüber der allgemeinen (und hier wohl vor allem der fluiden; vgl. Cattell 1987) Intelligenz folgt, dass es sich sinnvollerweise um speziellere und umgrenztere Fähigkeitsbereiche handeln sollte als etwa Lebenserfolg oder Lebenstüchtigkeit. Andererseits sind Kompetenzen aber auch genereller zu konzipieren als das Wissen oder Können einer singulä-

ren Sache. Wissens- und Könnenselemente werden vielmehr häufig als Teilkomponenten von Kompetenzen berücksichtigt (so zum Beispiel bei Ossner 2006).

Eine entscheidende Maßgabe für die Konzeption diskreter Kompetenzen dürften Annahmen über die Zusammenhänge und Überschneidungen zwischen Fähigkeitsbereichen sowie über erwartbare Transferleistungen sein. Innerhalb einer Kompetenzdomäne sollte eine erworbene Kompetenzausprägung gelingende Problemlösungen bei verschiedenen konkreten Aufgabenstellungen wahrscheinlicher machen. Zwischen verschiedenen Kompetenzen sollten demgegenüber im konzeptionellen Idealfall Nullkorrelationen auftreten, wenn man den allgemeinen Einfluss der Intelligenz ausparialisiert.

1.2 Dimensionen und Stufen

Diese „mittlere Korngröße“ von Kompetenzen bringt es mit sich, dass die Bewältigung von Problemen einer Kompetenzdomäne in aller Regel nicht allein mit Hilfe einer einzigen Fähigkeit gelingen kann, sondern dass es sich um eine untergliederbare Fähigkeitsstruktur handelt, welche in ihrer Gesamtheit die Kompetenz ausmacht. Es hat sich in der neueren Tradition der Bildungsforschung (stellvertretend Deutsches PISA-Konsortium 2001) als praktikabel erwiesen, die postulierten Fähigkeitsstrukturen von Kompetenzen anhand von Dimensionen zu beschreiben und die Gesamtvariation der Kompetenzausprägungen zu diskreten Kompetenzstufen zusammenzufassen. Dimensionen und Stufen gelten somit sozusagen als die Standardausstattung eines Kompetenzmodells. Dabei ist jedoch zu beachten, dass diese Art der „Binnenstruktur“ von Kompetenzen vor allem dem in der vergleichenden Bildungsforschung dominanten psychometrischen Ansatz geschuldet ist. Dimensionen sind das Ergebnis von Kovariationsanalysen zwischen Testitems; sie sind empirisch bestimmt und hängen beispielsweise auch von der Auswahl der Items ab, die in einen Test eingehen. Tests mit heterogenen Items werden immer dimensionale Lösungen hervorbringen, wobei sich die resultierenden Dimensionen allenfalls inhaltlich mehr oder weniger plausibel interpretieren lassen. Kompetenzstufen sind im Allgemeinen inhaltliche (post-hoc) Interpretationen von Aufgabenclustern mit homogener Lösungswahrscheinlichkeit („proficiency scaling“; zur psychometrischen Bedeutung von Kompetenzstufen s. Artelt/Stanat/Schneider/Schiefele 2001, S. 90; für kritische Anmerkungen s. Klieme/Leutner 2006, S. 6 ff.).

Wenn man demgegenüber versucht, ein Kompetenzmodell aus fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Erwägungen, gegebenenfalls auch unter Berücksichtigung von kognitions- und entwicklungspsychologischen Erkenntnissen, abzuleiten und zu strukturieren, müssen nicht notwendigerweise Dimensionen und Stufen resultieren. Die Unterscheidung von Fähigkeitsdimensionen legt nahe, dass ein Individuum auf den einzelnen Dimensionen einer Kompetenz jeweils unterschiedliche Ausprägungen besitzen kann beziehungsweise

dass alle Kombinationen von Dimensionsausprägungen zumindest sinnvoll sind und durch geeignete Aufgabenformulierungen exemplifiziert werden können. Denkbar wäre demgegenüber aber beispielsweise auch eine hierarchische Bedingungsstruktur zwischen den einer Kompetenz zugehörigen Fähigkeitskomponenten. Ebenso müssen Kompetenzen nicht notwendigerweise stufenweise variieren. Beispielsweise könnten Teilfähigkeiten auch nur dichotome Ausprägungen zulassen, so wie man eben schwimmen (im Sinne von sich über Wasser halten) kann oder nicht. Darüber hinaus ist natürlich zu beachten, dass weder empirisch begründete noch theoretisch abgeleitete Kompetenzmodelle notwendigerweise auch geeignete didaktische Modelle darüber implizieren, zu welchem Entwicklungszeitpunkt, mit welchen Aufgaben und in welcher Reihenfolge Interventionen gestaltet werden können, um einen erfolgreichen Kompetenzerwerb wahrscheinlich zu machen.

1.3 Die Sonderrolle sprachbezogener Kompetenzen

Welche Kompetenzen in einem Bildungssystem als relevant gelten und besondere Beachtung und Förderung finden, hängt von den jeweiligen gesellschaftlichen Gegebenheiten und Werturteilen ab. Schreibkompetenz oder Lesekompetenz werden in einer ausschließlich oralen Kultur, deren Sprache keine Verschriftlichung erfahren hat, ebenso wenig eine Rolle spielen wie naturwissenschaftliche Kompetenzen in einer Kultur, deren Mitglieder fatalistisch alle physikalischen Ereignisse den unvorhersagbaren Launen von Dämonen zuschreiben. Im Bereich der kanonischen Schulfächer kommen in unserer Gesellschaft zu den drei PISA-Kompetenzen noch Ansätze der Vermittlung ästhetischer sowie ethischer beziehungsweise religiöser Grundbildung hinzu. Der Erwerb sportlicher, auf die Fähigkeit zum kontrollierten Körpereinsatz gerichteter Kompetenzen gilt zwar ebenfalls als günstig für die (vor allem langfristige) Lebensgestaltung, ist aber eher an außerschulische Institutionen wie Vereine delegiert. Für eine erfolgreiche Bewältigung des Berufs-, aber auch des Freizeitlebens dürfte sich in neuerer Zeit auch die Domäne des Umgangs mit Medien, Information und computerisierten Anwendungen als Kandidat für eine entsprechende Kompetenzkonzeption anbieten, welche allmählich in schulischen Interventionen berücksichtigt wird. Und der Fähigkeitsbereich der „cultural literacy“ schließlich (Hirsch/Kett/Treffil 2002; Storey 2003), die Voraussetzung kultureller Teilhabe, die insbesondere auch Populärwissen und Alltagsfähigkeiten umfasst, spielt zwar eine wichtige Rolle für die persönliche Identität und ihre Entwicklung (Heidecke/Grabowski/Kiel, im Druck), wird von Bildungseinrichtungen aber eher despektierlich behandelt und muss in unserer Gesellschaft weitestgehend auf dem Wege der Sozialisation (oft sogar, dem generationenabhängigen Wandel der Populärkultur zufolge, ohne Unterstützung der Eltern) erworben werden (zum Beispiel durch Quizshows im Fernsehen; vgl. Grabowski 2006a; Kiel/Grabowski/Meyer, 2005a 2005b).

Während die genannten Kompetenzfelder (die keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Letztgültigkeit erheben, aber die relevanten Problemfelder für eine erfolgreiche Lebensführung in unserer Gesellschaft doch weitgehend abdecken dürften) recht gut gegeneinander abgrenzbar sind, ist ihre Durchdringung von sprachbezogenen Kompetenzen allgegenwärtig. Der Erstspracherwerb verläuft in der Regel so ungesteuert wie prinzipiell erfolgreich; und jegliche schulische Intervention setzt mündliche Sprachkompetenz voraus, insofern Unterricht wesentlich durch Kommunikationsprozesse gekennzeichnet ist.¹ Aber Literalität ist auch eine Voraussetzung für alle anderen kompetenzbildenden Maßnahmen in Bildungseinrichtungen, insofern Unterricht in Gruppen stattfindet und Instruktionen, Informationen, Aufgaben und Leistungsprüfungen schon aus ökonomischen Gründen häufig in schriftlicher Form vorgegeben werden müssen. Sprachliche Kompetenzen stehen hier also (als sogenannte Schlüsselkompetenzen; vgl. Klieme 2004) nicht gleichwertig neben den anderen Kompetenzdomänen: Man kann wahrscheinlich ohne mathematische Grundbildung erfolgreich am Deutschunterricht teilnehmen, man kann aber nicht ohne Lesekompetenz erfolgreich am Mathematikunterricht teilnehmen. Die intensive Investition in den Aufbau literaler Kompetenzen mit Schuleintritt ist nicht frei von institutionellem Selbstzweck. Darüber hinaus gibt es sicherlich etliche Fähigkeitskomponenten, welche speziell die sprachreflexiven und literarischen Gegenstände einer Philologie betreffen und insofern eine eigene, trennscharfe Kompetenzdomäne konstituieren; die grundlegenden Fähigkeiten des Kommunizierens und des Lesens besitzen jedoch domänenübergreifende Relevanz.

2 Schreibkompetenz

Wie ist in diesem Gesamtfeld nun eine Konzeption von Schreibkompetenz einzuordnen? Zunächst ist zu konstatieren, dass keine umfassende und einheitliche Definition all dessen existiert, was unter Schreiben beziehungsweise Schreibenkönnen verstanden werden kann (Antos 1996; Sieber 2003). Die in den Bildungsstandards ausdifferenzierten Anforderungen an schreibbezogene Fähigkeiten werden bei Becker-Mrotzek/Schindler (in diesem Band) genannt und diskutiert. In einem weit gefassten Sinne kann man unter Schreibkompetenz aber sicherlich die Fähigkeit verstehen, mit Mitteln der schriftlichen Sprachproduktion zielführend zu handeln, Situationen erfolgreich zu bewältigen und das eigene kognitive (motivationale, affektive) System geeignet zu regulieren (Grabowski 1995, 1996). Wenn man Schreibkompetenz in dieser Breite konzipiert, umfasst sie sehr viele Fähigkeitskomponenten, die auch beim Einsatz nicht-schriftlicher

1 Allerdings müssen dabei die Muttersprache eines Kindes und die Verkehrssprache des jeweiligen Bildungssystems übereinstimmen. Zunehmend wird auch die Vermittlung der mündlichen Grundkompetenz in der Trägersprache des Unterrichts zu einer Aufgabe von Bildungseinrichtungen.

Handlungsweisen relevant sind. Mit Blick auf eine Didaktik der Schreibkompetenz ist also herauszuarbeiten, welche für das Schreiben spezifischen Fähigkeitskomponenten neu vermittelt und aufgebaut werden müssen und welche Komponenten aus anderen, mündlich-sprachlichen, kommunikativen oder auch sprachunspezifischen Domänen oder Fähigkeitsbereichen übernommen werden können. Der zielführende Transfer von Fähigkeiten aus anderen Bereichen muss dabei didaktisch nicht notwendigerweise leichter zu bewerkstelligen sein als der Aufbau neuer Mittel der Handlungskompetenz. Man denke nur an die noch bei Studierenden häufig beobachtbaren Schwierigkeiten, etwas, das sie im Gespräch eigentlich klar vermitteln können, auch annähernd klar niederzuschreiben. Für einen erfolgreichen Transfer von eigentlich vorhandenen Fähigkeiten aus einer Domäne in eine andere bedarf es oft auch expliziter Hinweise und Anregungen. Die kognitive Psychologie kennt beispielsweise den Befund, dass Analogien bei der Problemlösung nur dann hilfreich sind, wenn sie auch als solche erkannt werden (Dörner 1987; vgl. schon Duncker 1935). Im Zusammenhang mit Sprachkompetenz im Allgemeinen und Schreibkompetenz im Besonderen ist auch von Interesse, welche Fähigkeiten an eine Einzelsprache gebunden sind und welche sprachenübergreifend wirksam werden können. Grieshaber (2006) beispielsweise zeigt, dass sich bei Nichtmuttersprachlern die Planung und Grundkonzeption eines Textes durchaus als konsistent erkennen lässt, wenn man sie in ihrer Erstsprache schreiben lässt, während das Textprodukt in der Zweitsprache Deutsch nicht nur sprachlich, sondern auch konzeptionell defizitär erscheint.

2.1 Vier Facetten der Schreibkompetenz

Um durch Prozesse der schriftlichen Sprachproduktion zu Textprodukten zu gelangen, mit denen sich eine Aufgabe beziehungsweise Situation erfolgreich und zielführend bewältigen lässt, können vier Gruppen von Fähigkeiten unterschieden werden², die hier als Kompetenzfacetten bezeichnet werden, um den Implikationen zu entgehen, die mit der Konzeption von Dimensionen verknüpft sind (s. oben). Diese Fähigkeitsaspekte können unterschiedlich eng an sprachliches beziehungsweise schreibendes Verhalten gebunden sein. Meistens lässt sich die Notwendigkeit und Beschaffenheit solcher Fähigkeiten rational begründen; in einigen Fällen existieren aber auch nicht weiter ableitbare Normen und Konventionen, die man eben kennen muss, um sie beachten zu können.

Kommunikativ-pragmatische Kompetenzen: Hierunter fallen allgemeine, der Ziel- und Verständnisorientierung dienende Maßgaben für jegliche semiotische, sprachliche und kommunikative Handlungen, wie sie etwa in den Maximen des Grice'schen Kooperationsprinzips (1979) oder im Verhältnis von Informativität und Instrumentalität sprachlicher Äußerungen (Herrmann/Grabowski 1994;

2 Diese Unterscheidung geht auf gemeinsame Überlegungen mit Michael Becker-Mrotzek und Albert Bremerich-Vos zurück.

Grabowski 2006b) ausdifferenziert werden. Beispielsweise liegt es beim Produzenten sicherzustellen, dass seine Intentionen erkannt werden können. Die gewählten Mittel müssen für den Anlass, für die gegebene Dringlichkeit und für die Ressourcen der Beteiligten angemessen sein. Was als angemessen gilt, kann kulturabhängig variieren.

Unter diesem Aspekt kann Schreibkompetenz zuallererst bedeuten, abschätzen zu können, in welchen Situationen schriftliche Sprachproduktion überhaupt ziel führend, opportun oder geboten ist und in welchen nicht. Beispielsweise werden in unserer Kultur Gratulationen wie Kondolenzen häufig durch Geschriebenes bekräftigt, auch wenn die Sprechhandlung als solche mündlich und face-to-face (bei der Übergabe eines Geschenks oder bei der Beerdigung) erfolgt. Weiterhin wäre mit speziellem Schriftbezug auch der Umstand zu nennen, dass man Rezipienten von Geschriebenem im Allgemeinen nicht auf einen konkreten Zeitpunkt der Rezeption und der Reaktion verpflichten kann.

Sozial-kognitive Kompetenzen: Hierzu zählen all diejenigen Aspekte der Sprachproduktion, in welchen die Tatsache Berücksichtigung findet, dass sich Äußerungen beziehungsweise Texte an bestimmte Adressaten richten. Vielfach erfolgt diese Adressatenorientierung bereits auf der Stufe der vorsprachlichen Konzeptualisierung eines Sachverhalts (Schindler 2004), indem man etwa die Wissensvoraussetzungen und Verstehensmöglichkeiten des Adressaten, mögliche Wirkungen beim Adressaten (nach Maßgabe des intendierten Erfolgs oder auch der Empathie), aber auch die eigene Legitimation (Wann muss ich bitten, wann darf ich fordern?) kalkuliert. Kompetente Erklärungen oder Instruktionen für Kinder sind anders beschaffen als solche für Erwachsene; gegenüber Experten werden Informationen über die betreffende Domäne anders konzipiert als gegenüber Laien. Beispielsweise zeigte sich in Untersuchungen, dass eine räumliche Anordnung sowohl gegenüber einem Kind (über dessen kognitive Fähigkeit zur Einnahme der Sprecherperspektive man sich nicht sicher sein kann) als auch gegenüber einem sozial Höhergestellten (in diesem Fall aus Gründen der Höflichkeit) häufiger partnerbezogen (also aus der Raumperspektive des Adressaten) beschrieben wird (Herrmann/Grabowski 1994, S. 125ff). Auf der sprachlichen Oberfläche zeigt sich eine kompetente Adressatenorientierung beispielsweise an der variierenden syntaktischen Komplexität und an der Verwendung mehr oder weniger spezifischer Lexikalisierungen von Konzepten. Schließlich gehört auch die partnerabhängige Wahl des Sprachstils sowie gegebenenfalls die Verwendung einer Fremdsprache zu diesem Kompetenzbereich.

Strategische Kompetenzen: Zu diesem Kompetenzbereich rechnen wir den reflexiven Umgang mit dem Prozess der Texterstellung und der Gestaltung des Textprodukts. Dies betrifft beispielsweise den Einsatz von Überarbeitungsstrategien (Allal/Chanquoy/Largy 2004), allgemein die Entscheidung für ein bestimmtes

Vorgehen (Ideensammlung, Vorversion oder Drauflosschreiben; Kellogg 1994) sowie Verfahren, um das Resultat auf Qualität und Angemessenheit zu prüfen (andere Personen den Text durchsehen/korrigieren lassen; Distanz herstellen/nochmal drüber schlafen; etc.). Insbesondere gehören zu den strategischen Fähigkeiten des Schreibens heutzutage auch Entscheidungen über die verwendeten Mittel und Medien (beispielsweise Handschrift, Spracherkennungssoftware oder Tastatureingabe; vgl. Grabowski 2003), über die graphische Gestaltung bis hin zur Papierbeschaffenheit (etwa bei Bewerbungsschreiben). Mit einigen Implikationen der Wahl des Eingabemediums werden wir uns im Folgenden detaillierter befassen.

Sprachliche Kompetenzen: Dieser Fähigkeitsbereich schließlich umfasst die Kenntnis der sprachlichen Mittel, um Gedanken, Vorstellungen, Absichten und kognitive Planungsergebnisse geeignet auszudrücken, und einen sicheren Umgang im Einsatz dieser Mittel. Speziell fallen hierunter auch der Wortschatz sowie die Beherrschung von Morphologie und Syntax³. In Kursen zum „academic writing“ zeigt sich beispielsweise regelmäßig, dass Studierende das logische Zueinander von Aussagen und Argumenten in ihren wissenschaftlichen Texten unterbestimmt lassen, weil sie sich über die genaue Bedeutung mancher Konjunktionen im Unklaren sind. Auch die Kenntnis der Beschaffenheit von Textsorten rechnen wir unter die sprachlichen Kompetenzen, wie überhaupt den Bereich der Textproduktion, den Bereiter und Scardamalia (1987) als rhetorischen Problemraum bezeichnen.

2.2 Einige Folgerungen

Sprachliche Kompetenzen im genannten Sinne sind für die erfolgreiche Umsetzung vieler der pragmatischen, sozial-kognitiven und strategischen Aspekte eine notwendige Voraussetzung, aber eben keine hinreichende. Arzt-Patienten-Kommunikation misslingt nicht deshalb, weil Ärzte nicht das grundsätzliche Sprachvermögen besitzen, einen Sachverhalt einfach darzustellen, sondern weil sie es in beruflichen Situationen nicht einsetzen. Umgekehrt sind die meisten Fähigkeitsaspekte aus den drei erstgenannten Kompetenzfeldern nicht einzelsprachspezifisch; sie können von Personen unabhängig davon beherrscht oder

3 Zu den sprachlichen Kompetenzen des Schreibens gehört natürlich auch die Fähigkeit zur Rechtschreibung, die von naiven Sprachbeurteilern (vor allem auch von Politikern) häufig für die gesamte Schreibkompetenz gehalten wird. Nach den hier vorgetragenen Überlegungen sind orthographische Fähigkeiten für die Schreibkompetenz eher nachrangig; dies zeigt sich ja auch daran, dass Schüler und Schülerinnen mit ausgeprägter Lese-Rechtschreibschwäche in Deutschland dennoch gute Abiturabschlüsse erreichen können (und danach Lehrer, wenn nicht sogar Deutschlehrer werden). Die Kontrolle der orthographischen Qualität eines Textes kann heutzutage zudem statt mit sprachlichen Kompetenzen auch mit strategischen Kompetenzen (nämlich dem „spell-checker“ eines Textverarbeitungsprogramms) bewältigt werden.

erworben werden, dass sie über ausgeprägte sprachliche Kompetenzen in der Verkehrssprache der jeweiligen Bildungsinstitution verfügen. Ebenso sind diese Kompetenzfacetten in die Textproduktion in Fremdsprachen transferierbar.

Das „didaktische Brauchtum“, im Verlauf der Schulzeit Schreibfähigkeiten anhand einer bestimmten Sequenz von Textsorten zu instruieren, wurde vielerorts beschrieben und kritisiert (zum Beispiel Feilke 2003; Ossner 1996). Nach den hier vorgestellten Überlegungen zu Teilaspekten der Schreibkompetenz wäre demgegenüber auch oder verstärkt zu versuchen, Schülerinnen und Schülern die Fähigkeiten aus den Bereichen von Mündlichkeit, Kommunikation und sozialer Kognition bewusst zu machen, über die sie auch im Vorfeld schon verfügen. (Auch schon bei Schuleintritt verfügen Kinder über argumentative Fähigkeiten, um andere von etwas zu überzeugen.) So erweist sich das Verfolgen von Zielen, die für bestimmte Textsorten charakteristisch sind, eher als Flexibilisierung des kreativen Einsatzes von Teilfähigkeiten in einem Problemlöseprozess. Die Entwicklung des SMS-Mediums – auch ein Feld von Schreibkompetenz, wenn auch nicht das in Bildungszusammenhängen ästimierte – zeigt beispielsweise, wie der Transfer von Fähigkeiten und das Erkennen von Problemaspekten (etwa die Notwendigkeit von „paraverbalen“ Markierungszeichen in einem an Mündlichkeit orientierten Schriftverkehr und deren Konventionalisierung zum Zwecke der Verständnissicherung) auch ungesteuert erkannt und bewältigt werden, wenn nur die Handlungsziele, die man erreichen möchte, klar und wichtig genug sind.

Überhaupt dürften die meisten Textsorteneigenschaften nicht auf arbiträren konventionalen Festlegungen einer Sprachgemeinschaft beruhen, sondern „geronnene Problemlösungen“ sein. Wenn man die Anforderungen an einschlägige Texte einer bestimmten Sorte in der Art von Gesetzen einführt, die erfüllt sein müssen, verstellt sich der Blick darauf, dass es sich um Problemlösungen handelt, auf die man – die entsprechenden Fähigkeitsfacetten vorausgesetzt – auch selbst hätte kommen können. Man muss nur ein Gericht nach einem Rezept kochen wollen, bei dem die Mengenangaben in der Zubereitungsanweisung versteckt sind, um zu erkennen, wie günstig es für den Rezipienten ist, wenn eine Liste der benötigten Zutaten bereits übersichtlich extrahiert wurde.

Eine Schreibdidaktik, welche auf diese Weise Erkenntnisse und Fähigkeiten aufbauen und einüben will, muss die gebotenen Schreibangebote natürlich so einführen, dass ihre Einbettung in pragmatische, soziale und kognitive Handlungsintentionen nachvollziehbar und glaubwürdig ist (s. auch Schneuwly 1996). Wenn die geforderte Textsorte, die mediale Art ihrer Realisierung etc. bereits vorgegeben sind, können strategische Kompetenzen weder erfahren noch geübt werden, die sich darauf richten, mit welchen sprachlichen und textstrukturellen Mitteln bestimmte Handlungsziele am besten (schnellsten, ökonomischsten,

akzeptabelsten, überzeugendsten) erreicht werden. Solche Zielvorgaben könnten sich beispielsweise daran orientieren, welche Art von Beeinflussung des Adressaten intendiert ist: Damit Leser etwas wissen, kennen oder erfahren, braucht es andere (nämlich narrative oder berichtende) Texte, als wenn sie nach der Lektüre etwas können (Bedienungsanleitung, Wegbeschreibung) oder aber etwas glauben und bewerten sollen (Pamphlete, Argumentationen); weitere mental begründbare Funktionen von Texten betreffen etwa die Unterstützung des Erinnerens (Protokoll) oder der Merkfähigkeit (Einkaufszettel), wobei der Textproduzent selbst der intendierte Rezipient sein kann. Das wissensvermittelnde Schreiben kann funktional danach weiter unterschieden werden, ob beim Leser das Bedürfnis nach Information (Bericht) oder nach Unterhaltung (Erzählung) im Vordergrund steht (Rummer/Grabowski/Vorweg 1995). Und so weiter.

Ein besonderer (und wohl auch besonders schwieriger) Aspekt des Schreibens schließlich, der in den Feldern von Bildung und Kultur prominenter ist als in der Alltagsbewältigung, besteht in der Intertextualität: Der Inhaltsbezug von Texten ist dann nicht oder nicht vorrangig auf Wissensbestände, Erkenntnisse, Erfahrungen gerichtet, die außerhalb der Welt der Sprache liegen und beim Schreiben sozusagen erst in Sprache transferiert werden, sondern das zu Schreibende referiert auf bereits Geschriebenes. Diese rekursiven Funktionen des Schreibens (abschreiben, exzerpieren, zusammenfassen, paraphrasieren, zitieren, kommentieren, übersetzen) kommen größtenteils erst in spezielleren (professionalisierenden) Ausbildungskontexten zum Tragen; sie sind seltener aus Handlungszielen in alltäglichen Problemräumen begründbar. Die diesbezügliche Schreibdidaktik an Hochschulen steht aber noch an ihren Anfängen (vgl. Björk/Bräuer/Rieneker/Jörgensen 2003).

3 Motorik und Automatisierung, Handschrift und Tastatur

Die bislang genannten Aspekte von Schreibkompetenz setzen diejenigen Grundfähigkeiten voraus, die als elementarer Schriftspracherwerb im Rahmen des Anfangsunterrichts der Primarstufe vermittelt werden (Weingarten 2003). Der graduelle Erfolg dieser Vermittlung hat jedoch weit reichende Folgen. Die Bewältigung aller problemlösenden Aspekte des Schreibens hängt nämlich davon ab, dass der Schreibende über genügend freie kognitive Kapazität verfügt; die kognitive Kapazität für die menschliche Informationsverarbeitung ist zwar interindividuell unterschiedlich, generell aber begrenzt. Durch den Prozess der Automatisierung (in Folge von Übung) können Teilhandlungen zu Routinen werden, welche das Arbeitsgedächtnis (als funktionalen Ort der Informationsverarbeitung und Prozesssteuerung) nicht mehr belasten.

Es wurde mehrfach gezeigt, dass beim Schreiben eine unzureichende Automatisierung der (äußerst komplexen; vgl. Thomassen 2003) grapho-motorischen

Prozesse der Handschrift andere kognitive Prozesse (Brown/McDonald/Brown/Carr 1988), die resultierende Textqualität (Jones/Christensen 1999) und selbst einfache Prozesse der Aufrechterhaltung und des Abrufs von Gedächtnisinhalten (Bourdin/Fayol 1994, 2000, 2002) beeinträchtigt. Die Klage über geringe schriftsprachliche Kompetenzen bei Hauptschülern mag deshalb zum Teil daraus resultieren, dass bei dieser Schülergruppe noch zu viel Aufmerksamkeit für die Low-level-Prozesse der motorischen Verfertigung von Handschrift aufgewendet werden muss (und das motorische Schreiben noch zu lang dauert). Um die Kosten fehlender medialer Kompetenzen der Handschrift abzuschätzen – und damit zu eruieren, ob Hauptschüler vielleicht besser schreiben könnten, als ihre handschriftlichen Produkte erkennen lassen –, wurden in unserem Forschungsprojekt in mehreren Untersuchungen handschriftliche Leistungen mit Leistungen bei Tastaturbenutzung⁴ verglichen. Dieser Vergleich hat vier Gründe: (1) Während die motorische Ausführung handschriftlicher Schriftzeichen je unterschiedliche Bewegungsbahnen und Beschleunigungsfunktionen erfordert, handelt es sich beim Anschlag von Tasten um motorisch einfache und gleichförmige Bewegungsmuster. Dafür muss das intendierte Zeichen auf der Tastatur lokalisiert werden (s. auch Reuen 1997, für die Tastaturbenutzung in der Grundschule). (2) Motivational sollte zumal bei der Zielgruppe von Hauptschülern der Umgang mit der Tastatur vorteilhaft sein. Die Computertastatur besitzt dadurch einen positiv konnotierten Aufforderungscharakter, dass sie auch bei beliebten Freizeitaktivitäten wie dem Surfen im Internet und dem Spielen am PC genutzt wird; auch beim Handy und bei Spielkonsolen werden Tastaturen freiwillig benutzt. Außerschulische Schreibpraxis von (Haupt-) Schülern ist überwiegend Tastaturpraxis; dies erfährt eine gewisse Wertschätzung, wenn auch innerhalb der Schule die Tastatur als Schreibmedium angeboten wird. Und schließlich soll besonders die Hauptschule auf die Berufspraxis vorbereiten; hier sind mittlerweile selbst einfachste Berufe mit Dateneingaben auf Tastaturen verknüpft. (Weitere auf den Computer gerichtete Vorteile diskutiert Becker-Mrotzek 2006.) (3) Unter kulturhistorischem Aspekten kommen Handschrift und Tastatur unterschiedliche Bewertungen zu. Die Handschrift gilt immer noch als Ausdruck von Authentizität und Persönlichkeit (auch wenn die Graphologie nachweislich irrt) und damit als etwas Erhaltenswertes. Der QWERT-Standard der Tastatur, dessen Beherrschung (nicht notwendigerweise im Zehnfingersystem) heutzutage praktisch als eine Facette von Literalität betrachtet werden muss, ist bekanntermaßen keine ergonomische oder anderweitig funktionale Ideallösung, sondern eine Universallösung auf der Grundlage historischer Konventionalisierung. Somit besteht ein schreibmedialer Konflikt, ob die Hauptschule (mit Tastatur) explizit aufs Berufsleben vorbereiten oder (mit Handschrift) für relevant erachtete kulturelle

4 Es geht im vorliegenden Zusammenhang lediglich um die Tastatur als Mittel zur Erzeugung einer graphischen Spur; das bloße Schreiben auf einer Tastatur impliziert nicht die Verwendung von Funktionen einer Textverarbeitungssoftware.

Werte vermitteln soll. Analoge Konflikte stellen sich auch in den Bereichen von Kopfrechnen versus Taschenrechnerbenutzung oder, wie schon genannt, Orthographiebeherrschung versus Nutzung elektronischer Rechtschreibhilfen. (4) Bei der Erforschung der echtzeitlichen mündlichen Sprachproduktionsprozesse war das Versprecherparadigma sehr einflussreich. Beim – gegenüber dem Sprechen langsameren – Schreiben werden unkorrigiert gebliebene Verschreiber nun aber auf Kompetenzmängel zurückgeführt und nicht auf Prozesseigenschaften. Durch die Erhöhung der Schreibgeschwindigkeit bei kompetenter Tastaturbenutzung wird die grapho-motorische Exekution wieder enger an die hierarchiehöheren Prozesse geknüpft.

Wir berichten im Folgenden in knapp zusammengefasster Form über empirische Untersuchungen, in denen Handschrift und Tastatureingabe bei der konzeptionell wohl einfachsten Aufgabenstellung verglichen wurden: dem Abschreiben eines Textes. Da beim Abschreiben keine Planungs- und auch keine Formulierungsprozesse notwendig sind, können die vorgefundenen Unterschiede auf grapho-motorische Prozesse zurückgeführt werden.

3.1 Beschreibung der Zielkompetenz: Tastaturbeherrschung

Um einen empirischen Eindruck davon zu gewinnen, welche Kompetenzausprägungen bei Personen, die unser Bildungssystem erfolgreich durchlaufen, im Bereich des Umgangs mit den beiden schreibmotorischen Modalitäten Handschrift und Tastatur überhaupt vorhanden sind, wurden $N = 30$ Studierende des Diplom-Studiengangs Psychologie in Einzeluntersuchungen gebeten, den Satz „Alle meine Entchen schwimmen auf dem See.“ je zwölfmal von Hand und auf der Tastatur abzuschreiben. Der handschriftliche Schreibprozess wurde mit Kameras aufgezeichnet; der Zeitverlauf der Tastendrucke wurde mit ScriptLog, einem Keystroke-Logging-Programm mit vorprogrammierten Auswertungsroutinen, dokumentiert (Sullivan/Lingren 2006).

Während in der handschriftlichen Bedingung praktisch alle Probanden fehlerfreie Texte produzierten, war die Produktqualität in der Tastaturbedingung weit heterogener; hier waren nur 14 der 30 Texte orthographisch beziehungsweise typographisch völlig korrekt. An der Tastatur wurde signifikant schneller geschrieben ($M = 199$ Anschläge/Minute bei einem Range von 118 bis 294 Anschlägen/Minute) als von Hand ($M = 150$ Zeichen/Minute; Minimum 87, Maximum 214 Zeichen/Minute); die Zeitersparnis beträgt circa 12 Prozent.

Die zeitliche Protokollierung der Tastensequenz erlaubt darüber hinaus eine detaillierte Analyse des Zusammenwirkens verschiedener Variablen der Tastaturbeherrschung. Eine Faktorenanalyse der Variablen (1) Gesamtzeit, (2) Abweichung der Zeichen im Endtext von der korrekten Zeichenzahl (als Indikator für die Korrektheit des Textprodukts), (3) Anzahl der Tastendrucke im Schreibver-

lauf, (4) Anzahl der Löschvorgänge (als Indikator für die Schreibpräzision), (5) Anzahl der Cursorbewegungen (als Indikator für Navigation und Revision), (6) mittlere Übergangszeit zwischen zwei Tastendrücken innerhalb von Wörtern (als Indikator für die Schreibflüssigkeit im engeren Sinne), (7) Zeit pro Tastendruck (als Indikator für die allgemeine Tastaturbeherrschung) und (8) Tasteneffizienz (das Verhältnis zwischen der Gesamtzahl an Tastendrücken und den Zeichen im Endtext) erbringt eine Drei-Faktoren-Lösung mit 87,9 Prozent kumulativer Varianzaufklärung (VA)⁵. Die (orthogonalen) Faktoren lassen sich gut als Tastatureffizienz (40,6 % VA; Leitvariable (8)), Tippgeschwindigkeit (33,1 % VA; Leitvariable (7)) und Schreibpräzision (14,1 % VA; Leitvariablen (2) und (4)) interpretieren.

Interessanterweise besteht ein statistisch bedeutsamer korrelativer Zusammenhang mit der handschriftlichen Schreibgeschwindigkeit nur für den Faktor Tippgeschwindigkeit ($r = .41$); die individuelle Schreibgeschwindigkeit könnte somit eine modalitätsübergreifende Eigenschaft der Schreibkompetenz sein.

Bei dieser elementar einfachen Schreibaufgabe, mit deren handschriftlichen Umsetzung Schreiber auf dem Niveau von Universitätsstudierenden natürlich keine Probleme haben, entstehen in der Tastaturmodalität bereits erkennbare individuelle Unterschiede hinsichtlich Präzision und Editionsstrategien, die sich auf die Qualität von Prozess und Produkt des Schreibens auswirken. Das fehlerfreie und effiziente Schreiben an der Tastatur ist selbst für Studierende, die häufig am Computer arbeiten müssen, keine Selbstverständlichkeit; umgekehrt zeigt dies aber auch, dass die Beherrschung des Zehnfingersystems keine notwendige Voraussetzung für einen funktional-kompetenten Umgang mit Computern ist. Und schließlich wird erkennbar, dass allein das Abschreiben eines Textes auf der Tastatur drei unterscheidbare (und nicht interkorrelierte) Kompetenzkomponenten umfasst.

3.2 Abschreiben bei Hauptschülern

83 Hauptschülerinnen und Hauptschüler der 5. Klasse ($n = 41$) und der 8. Klasse ($n = 42$) schrieben in experimentell kontrollierten Einzeluntersuchungen, die von Projektmitarbeitern in der Schule durchgeführt wurden, von zwei strukturell parallelen Texten „Kinobesuch“ und „Essen in der Pizzeria“ (je 530 Zeichen; Anforderungsspektrum Diktat 5. Klasse) einen von Hand und einen mit der Tastatur ab. Vorgeschaltet war eine Baseline-Erhebung, für die – ebenfalls

⁵ Die Faktorenanalyse ist ein datenreduzierendes Verfahren, mit dem die Überlappungen in den Interkorrelationen zwischen einer Menge von Variablen durch möglichst wenige statistisch gefundene, als latent oder auch kausal interpretierte Variablen, die Faktoren, ökonomisch abgebildet werden sollen. Die Ergebnisfaktoren einer solche Analyse sollen zusammen einen möglichst großen Anteil der ursprünglichen Datenvarianz erhalten (= kumulative Varianzaufklärung).

in beiden Modalitäten – sechsmal das Wort *Herbstlaub* abgeschrieben werden sollte.

Bei der Auswertung der Schreibzeiten für diese Baseline-Aufgabe ergaben sich signifikante Haupteffekte für die Schreibmodalität und die Klassenstufe sowie eine Wechselwirkung zwischen beiden Variablen dergestalt, (1) dass das Schreiben an der Tastatur generell deutlich länger dauert als das Schreiben von Hand, (2) dass Achtklässler deutlich schneller schreiben können als Fünftklässler und (3) dass sich der Geschwindigkeitsunterschied zwischen Tastatur- und Handschrift von der fünften zur achten Klasse verringert (s. Abbildung 1).

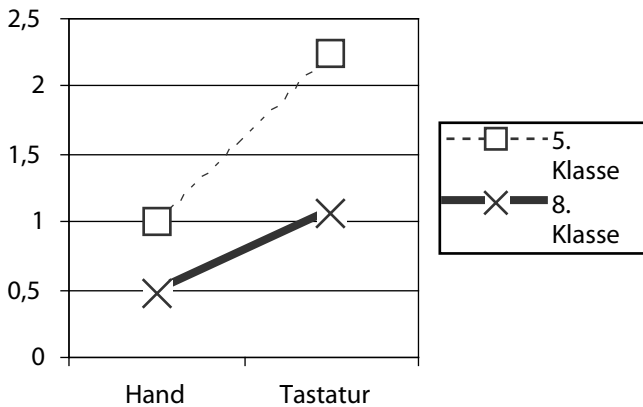


Abbildung 1: Dauer der Baseline-Schreibaufgabe (Minuten) in Abhängigkeit von Schreibmodalität und Klassenstufe

Trotz jahrelangen berufsvorbereitenden Unterrichts in der Arbeit am Computer (in Baden-Württemberg gibt es dafür das Fach ITG: informationstechnische Grundbildung) bleibt das Tippen bis in die 8. Klasse immer noch deutlich hinter der (bei Hauptschülern ja nun auch nicht rekordverdächtigen) Handschriftgeschwindigkeit zurück! Bei der Hauptaufgabe im Tastaturmodus konnten 58 % der Fünftklässler und immerhin noch 7 % der Achtklässler den Text nicht vollständig abschreiben, weil das vorgesehene Zeitraster weit überschritten wurde. Es zeigte sich, dass bereits elementare Merkmale des Umgangs mit einer Tastatur – der Mechanismus zur Erzeugung von Groß- und Kleinbuchstaben, das Auffinden von Satzzeichen, Leerzeichen als Wortzwischenräume, Cursortasten und Navigation, Löschen und Korrigieren – zum Teil große Schwierigkeiten bereiteten, und dies, obwohl 82 % der Schüler angaben, zu Hause einen PC allein oder zusammen mit anderen zur Verfügung zu haben. Trotz dieser hohen Verfügbarkeit werden die texteingabeintensiven Funktionen jedoch kaum genutzt.

Chatten (nie: 74%), E-mail (nie: 82%) und selbst Internet (nie: 50 %) gehören nicht zum typischen PC-Nutzungsprofil eines Hauptschülers.

Da aber alle Schülerinnen und Schüler die Abschreibaufgaben in beiden Modalitäten mehr als fünf Minuten lang bearbeitet haben, konnten wir für diesen Zeitraum den Schreibfortschritt (Anzahl der produzierten Schriftzeichen) in 30-Sekunden-Intervallen berechnen. Die Verläufe (s. Abbildung 2) folgen einer klaren, undurchbrochenen Rangordnung. Die handschriftlichen Produktionsraten liegen in beiden Klassenstufen über der jeweiligen Tastaturschreibgeschwindigkeit, und die Bearbeitungsgeschwindigkeit der Achtklässler liegt in beiden Modalitäten über der Progression der Fünftklässler. Das bedeutet, dass ein Zuwachs zwischen der fünften und der achten Klasse eintritt, der sowohl die Schreibfähigkeit als auch die Fähigkeit im Umgang mit einer Tastatur betrifft. Es gelingt der Schule aber nicht, die Tastaturbeherrschung über einen generellen Entwicklungsfortschritt hinaus näher an das jeweilige Niveau der handschriftlichen Kompetenzen heranzuführen.

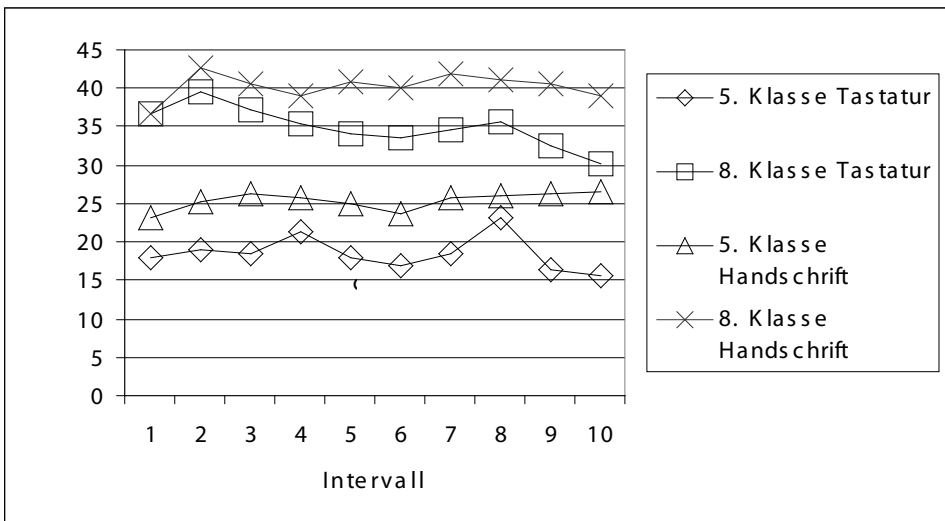


Abbildung 2: Schreibprogression über die ersten 10 30-Sekunden-Intervalle in Abhängigkeit von Schreibmodalität und Klassenstufe

Angesichts dieser Fähigkeitslage wurden in einer Folgeuntersuchung 31 Schülerinnen und Schüler zweier fünfter Hauptschulklassen in einem Kurztraining (5 beziehungsweise 9 Schulstunden) in den Umgang mit Tastaturfunktionen eingeführt. Als Prä- und Post-Test wurden wiederum die Abschreibaufgaben „Kinobesuch“ und „Essen in der Pizzeria“ eingesetzt. Das Training umfasste Informationen und Übungen zum allgemeinen Tastaturwissen, zur Erzeugung

von Ziffern, zur Anordnung der Buchstaben, zur Erzeugung von Großbuchstaben, zum Ein- und Ausschalten der Hochsteltaste, zu Satz- und Leerzeichen, zur Navigation mit den Cursortasten und zum Einsatz der Backspace-Taste für Löschvorgänge. Es wurde dabei jedoch keine Hand-Finger-Tasten-Zuordnung trainiert.

Das Training verkürzte signifikant die für das Abschreiben der Texte benötigte Zeit und erhöhte die Tippgeschwindigkeit für Buchstabenzeichen innerhalb von Wörtern. Insgesamt wurde pro Tastendruck weniger Zeit benötigt. Bewegungen im Text mit Hilfe der Cursortasten wurden häufiger und schneller ausgeführt. Nach dem Training stieg die Anzahl der korrigierten Buchstaben. Insgesamt sank dadurch allerdings die Tastatureffizienz: Für die Erzeugung desselben Textes wurden nun mehr Tasten gedrückt, ohne dass dadurch die Qualität des abgeschriebenen Textes stieg, was dessen Präzision und Fehlerhaltigkeit betrifft.

Das Training kann insofern als Erfolg gelten, als eine grundlegende Verbesserung der Tastaturbeherrschung erreicht wurde und Revisionsprozesse durch die Ermunterung zum Benutzen der Navigationstasten überhaupt in Gang gesetzt wurden. Es mag einen sinnvollen Zwischenschritt im Kompetenzerwerb des Tastaturschreibens darstellen, dass ein gleichermaßen qualitativ schlechtes Textprodukt nun immerhin auf anderem Wege erzeugt wird (schneller und gleichzeitig mit mehr Tastaturaktivität). Auch stellt sich die Frage, ob nicht die resultierende Schreibpräzision letztendlich die zentrale beeinflussenswerte Variable darstellt, die längerfristig und medienübergreifend wirksam wird, wobei die individuellen Strategien (wieviel korrigiert werden muss und wann die Korrekturen im Schreibprozess erfolgen) variieren können.

4 Fazit

Wir haben im vorliegenden Aufsatz Fähigkeitsaspekte auf ganz unterschiedlichem Auflösungsgrad und auf unterschiedlicher prozessbezogener Hierarchieebene beschrieben und diskutiert. Obwohl oder gerade weil sich sprachliche Kompetenzen als domänenübergreifende „Schlüsselkompetenzen“ auffassen lassen, können sich die zugehörigen Teilfähigkeiten in ganz unterschiedlicher Weise und mit ganz unterschiedlichen Konsequenzen auf Lern- und Bildungsprozessen auswirken. Im engeren, unmittelbaren Zusammenhang mit Schreibaufgaben werden sich fehlende Kompetenzen immer in irgendeiner Weise in Mängeln der Textprodukte zu erkennen geben. Doch erlaubt die Identifikation dieser Mängel auf der Ebene von Textprodukt und -oberfläche in der Regel keine eindeutigen Rückschlüsse auf ihre Quelle: Mangelt es einem Kind beim Schreiben (noch) an motorisch-räumlicher Automatisierung? An einer geeigneten Strategie für die Aufgabenbearbeitung? An der Kreativität, eine vorhandene Fähigkeit in einem neuen Kontext einzusetzen? An einer Wissensvoraussetzung? Oder eben doch an

kognitiv-intellektuellen Fähigkeiten? Jede dieser Diagnosen würde (und muss!) unterschiedliche didaktische und pädagogische Maßnahmen erfordern.

Um zutreffende Differentialdiagnosen wahrscheinlicher zu machen, sollte die (oder, falls die Verwendung des definiten Artikels von falschen Voraussetzungen ausgeht, *eine* erst zu konstituierende) pädagogisch-didaktische Grundlagenforschung die je spezifischen Zusammenhänge zwischen Voraussetzungen, Teilprozessen und Produktresultaten systematisch untersuchen. Dies bedarf unter anderem einen zum Teil interdisziplinären Rückbezug auf Theorien und Modelle des Schreibprozesses aus empirisch-verhaltenswissenschaftlichen Disziplinen (Alamargot/Chanquoy 2001). Dabei ist natürlich zu konstatieren, dass Phänomene im ökologischen Umfeld von Schule und Bildung häufig anders und komplexer zu Tage treten als in (gegebenenfalls experimentellen) Laborsituationen; andererseits sind zuverlässige Zusammenhänge zwischen Verhaltensresultaten und ihren Determinanten – zumal auf individueller Ebene – nur unter stark kontrollierten Bedingungen der Datengewinnung möglich. In den oben beschriebenen Untersuchungen zu Handschrift und Tastaturbenutzung haben wir dieses Dilemma so zu vermitteln versucht, dass wir quasi-laborexperimentelle Untersuchungsbedingungen im originalen schulischen Umfeld geschaffen haben. Generell sollten auf jeden Fall, vor allem mit Blick auf die didaktischen Implikationen von Zusammenhangsbefunden zwischen Prozessen und Observablen, Unterrichtsforschung und empirische Grundlagenforschung sowohl theoretisch als auch institutionell stärker als bisher integriert werden.

In einer Dokumentation der aktuellen Schulleistungsévaluation DESI heißt es: „In DESI werden Schreibprodukte beurteilt, kein Schreibprozess untersucht. Bei allen Aufgaben greifen die Schüler aber auf erworbene Fähigkeiten zurück, sodass die Texte auch als Produkte des aktualisierten Schreibprozesses analysiert werden können.“ Diese Analysierbarkeitsannahme ist nach allem kaum mehr als ein frommer Wunsch und muss als unzutreffend und methodisch einfallslos zurückgewiesen werden: Um Prozesse zu verstehen, müssen wir auch Prozesse untersuchen.

Literatur

Alamargot, Denis/Chanquoy, Lucile (2001): *Through the models of writing* (Studies in Writing, vol. 9). Dordrecht: Kluwer

Allal, Linda/Chanquoy, Lucile/Largy, Pierre (2004) (Eds.): *Revision. Cognitive and instructional processes* (Studies in Writing, vol. 13). Dordrecht: Kluwer

Antos, Gerd (1996): *Textproduktion: Überlegungen zu einem fächerübergreifenden Schreib-Curriculum*. In: Feilke, H./Portmann, P. R. (Hgg.) *Schreiben im*

- Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett, S. 186–197
- Artelt, Cordula/Stanat, Petra/Schneider, Wolfgang/Schiefele, Ulrich (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hgg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, S. 69–137
- Becker-Mrotzek, Michael (2006): Schreiben mit neuen Medien. In: Heints, D./Müller, J. E./Reiberg, L. (Hgg.): Mehrsprachigkeit macht Schule (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 4). Köln: Gilles & Franke, S. 65–72
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987): The psychology of written composition. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Björk, Lennart/Bräuer, Gerd/Rienecker, Lotte/Jørgensen, Peter Stray (2003) (Hgg.): Teaching academic writing in European higher education (Studies in Writing, vol. 12). Dordrecht: Kluwer
- Bourdin, Beatrice/Fayol, Michel (1994): Is written language production more difficult than oral language production? A working memory approach. In: International Journal of Psychology 29, S. 591–620
- Bourdin, Beatrice/Fayol, Michel (2000): Is graphic activity cognitively costly? A developmental approach. In: Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 13, S. 183–196
- Bourdin, Beatrice/Fayol, Michel (2002): Even in adults, written production is still more costly than oral production. In: International Journal of Psychology 37, S. 219–227
- Brody, Nathan (1992): Intelligence. San Diego, CA: Academic Press
- Brown, Joseph S./McDonald, Janet L./Brown, Tracy L./Carr, Thomas H. (1988): Adapting to processing demands in discourse production: The case of handwriting. In: Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance 14, S. 45–59
- Cattell, Raymond B. (1987): Intelligence: Its structure, growth, and action. Amsterdam: North-Holland
- Deutsches PISA-Konsortium (2001) (Hgg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich
- Dörner, Dietrich (1987): Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart: Kohlhammer

- Duncker, Karl (1935): *Zur Psychologie des produktiven Denkens*. Berlin: Springer
- Feilke, Helmuth (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch* (Bd. 1). Paderborn: Schöningh, S. 178–192
- Grabowski, Joachim (2003): Bedingungen und Prozesse der schriftlichen Sprachproduktion. In: Rickheit, G./ Herrmann, T./ Deutsch, W. (Hgg.): *Psycholinguistik*. Berlin: de Gruyter, S. 355–368
- Grabowski, Joachim (1995): Schreiben als Systemregulation – Ansätze einer psychologischen Theorie der schriftlichen Sprachproduktion. In: Jakobs, E.-M./Knorr, D./Molitor-Lübbert, S. (Hgg.): *Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer*. Frankfurt/M.: Lang, S. 11–34
- Grabowski, Joachim (1996): Writing and speaking: Common grounds and differences. Towards a regulation theory of written language production. In: Levy, M. C./Ransdell, S. (Eds.): *The science of writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 73–91
- Grabowski, Joachim (2006a): Mit Semantik zum Millionär? – Sprachbezogenes Wissen in Quizshows. In: Proost, K./ Winkler, E. (Hgg.): *Von Intentionalität zur Bedeutung konventionalisierter Zeichen: Festschrift für Gisela Harras zum 65. Geburtstag* (Studien zur deutschen Sprache 35). Tübingen: Narr, S. 437–452
- Grabowski, Joachim (2006b): Sprachproduktion. In: Funke, J./Frensch, P. (Hgg.): *Allgemeine Psychologie: Kognition und Handlung* (Handbuch der Psychologie). Göttingen: Hogrefe, S. 621–629
- Grice, Herbert Paul (1979): Logik und Konversation. In: Meggle, G. (Hg.): *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 354–365
- Grißhaber, Wilhelm (2006): Schreiben in der Zweitsprache. Unveröffentlichte Präsentation
- Heidecke, Swantje/Grabowski, Joachim/Kiel, Ewald (im Druck): Quizshow-Wissen als Ausdruck kultureller Identität. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*
- Herrmann, Theo/Grabowski, Joachim (1994): *Sprechen – Psychologie der Sprachproduktion*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag
- Hirsch, Eric D./Kett, Joseph/Trefil, James (2002): *The new dictionary of cultural literacy*. Boston: Houghton Mifflin

- Jones, Dian/Christensen, Carol A. (1999): Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. In: *Journal of Educational Psychology* 91, S. 44-49
- Kellogg, Ronald T. (1994): *The psychology of writing*. Oxford: Oxford University Press
- Kiel, Ewald/Grabowski, Joachim/Meyer, Swantje (2005a): Die Quizshow als Kulturphänomen. Zur Dialektik von populärer und nicht populärer Kultur. In: *tv diskurs* 9, S. 31-59
- Kiel, Ewald/Grabowski, Joachim/Meyer, Swantje (2005b): Quizshow-Wissen als Bildungsgut!? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, S. 311-325
- Klieme, Eckhard (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: *Pädagogik* 56, S. 10-13
- Klieme, Eckhard/ Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms
- Lewontin, Richard (1982): *Human diversity*. New York: Scientific American Books
- Ossner, Jakob (1996): Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Feilke, H./Portmann, P. R. (Hgg.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett, S. 74-84
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch Heft 21/2006*, S. 5-19
- Reuen, Sascha (1997): *Der Computer als Schreibwerkzeug: theoretische Grundlagen und praktische Erfahrungen aus einer vierten Grundschulklasse*. Frankfurt/M.: Lang
- Rummer, Ralf/Grabowski, Joachim/Vorweg, Constanze (1995): Kontrollprozesse beim Sprechen: Flexibilität und Determination der ereignisbezogenen Äußerungsplanung. In: *Zeitschrift für Psychologie* 203, S. 25-51
- Schindler, Kirsten (2004): *Adressatenorientierung beim Schreiben (Textproduktion und Medium, Band 8)*. Frankfurt/M.: Lang
- Schneuwly, Bernard (1996): Der Nutzen psychologischer Schreibforschung für die Diaktik des Schreibens. In: Feilke, H./Portmann, P. R. (Hgg.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett, S. 29-39

- Sieber, Peter (2003): Modelle des Schreibprozesses. In: Bredel, Ursula/Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hgg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch (Bd. 1). Paderborn: Schöningh, S. 208–223
- Siegler, Robert/DeLoache, Judy/Eisenberg, Nancy (2005): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Elsevier
- Storey, John (2003): *Inventing popular culture*. Oxford: Blackwell
- Sullivan, Kirk/Lindgren, Eva (2006) (Hgg.): *Computer key-stroke logging and writing* (Studies in Writing, vol. 19). Amsterdam: Elsevier
- Thomassen, Arnold J. W. M. (2003): Die graphomotorische Analyse der handschriftlichen Sprachproduktion. In: Herrmann, T./Grabowski, J. (Hgg.) : Sprachproduktion (Enzyklopädie der Psychologie, Band C III 1). Göttingen: Hogrefe, S. 117–217
- Weingarten, Rüdiger (2003): Schriftspracherwerb. In: Rickheit, G./Herrmann, T./Deutsch, W. (Hgg.): Psycholinguistik. Berlin: de Gruyter, S. 801–811

Emotionalität im frühen Schreiben - Von emotionaler *Involviertheit* zu emotionaler *Involvierung*

Thorsten Pohl

1 Einleitung: Textualität als Reorganisationsinstanz von Emotionalität

Es darf wohl als Gemeinplatz der Schriftlichkeitsforschung gelten, dass die Bedingungen medial-schriftlicher Kommunikation die Ausdrucksmöglichkeiten des Senders/Autors (im Sinne des Organon-Modells, Bühler 1982, 28 ff.) stark einschränken, mithin, dass mediale Schriftlichkeit verlangt, Ausdrucksqualitäten in weiten Teilen anders kommunikativ zu prozessieren als im Mündlichen. So schreiben etwa Helmuth Feilke und Gerhard Augst:

Die Notwendigkeit des Verzichtes auf Körperbewegung, Mimik, Gestik und auf nonverbale sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten, wie Rhythmus, Intonation, Sprechgeschwindigkeit etc., erhöht die Anforderungen an die i. e. S. sprachliche Ausdrucksfähigkeit und verlangt damit zugleich die Fähigkeit zu verstärkter Affektinnenkontrolle. (Feilke/Augst 1989, 309).

Entsprechend gehen die Autoren von einer „Desymptomatisierungsfunktion“ des Schreibens aus, die den Schreibenden dazu zwingt, die „durch den Verbalisierungszwang hervorgerufene Hemmung kommunikativer Spontaneität und sozialer Direktheit“ mit anderen, genuin schriftsprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten zurückzugewinnen (1989, 310). In dieser Perspektive erscheint also mediale Schriftlichkeit als ‚Bremse‘ emotionaler Ausdrucksqualitäten.

Entgegen dieser Perspektive soll im vorliegenden Beitrag gezeigt werden, dass es bezogen auf die frühe Schreibentwicklung weniger die *medialen* Bedingungen sind, die sich bei den jungen Autoren als Emotionalitätsbremse auswirken, als vielmehr die *konzeptionellen*, die zu einer Reorganisation des Emotionalen führen. Etwas anders gewendet: Insbesondere die Anforderungen bzw. spezifischen Leistungen *konzeptioneller* Schriftlichkeit (im Sinne Kochs und Oesterreichers 1985) - und das heißt gleichermaßen Leistungen und Anforderungen, wie sie aufgrund der Zerdehntheit der Kommunikationssituation (senu Ehlich 1982) entstehen - evozieren in der Entwicklung einen veränderten textuellen Umgang mit emotionalen Ausdrucksqualitäten.

Besonders erstaunlich am vorliegenden Entwicklungseffekt ist, dass es sich bezogen auf den Schreibauftrag um ein relativ universelles Phänomen zu handeln scheint. Denn es tritt zwar zu unterschiedlichen Graden, letztlich aber immer wieder ähnlich bei ganz unterschiedlichen Schreibanlässen auf, sodass so verschiedene Textsorten wie das Erzählen, das Berichten, das Instruieren und das Argumentieren von ihm betroffen sind. Um es in der Analyse zu erfassen, ist es

allerdings notwendig, von einem möglichst umfassenden Begriff von Emotionalität auszugehen. Dann lässt sich erkennen, dass der Parameter des Emotionalen in der Entwicklung einem u-kurven-förmigen Verlauf unterliegt: Nach einem Anfangsstadium, in dem die Schülertexte besonders stark emotional geprägt sind, kommt es zu einer deutlichen, in einzelnen Fällen sogar ganz extremen Versachlichungstendenz, bevor schließlich Emotionalität kontrolliert und textsortenadäquat in die Schülertexte zurückkehrt.

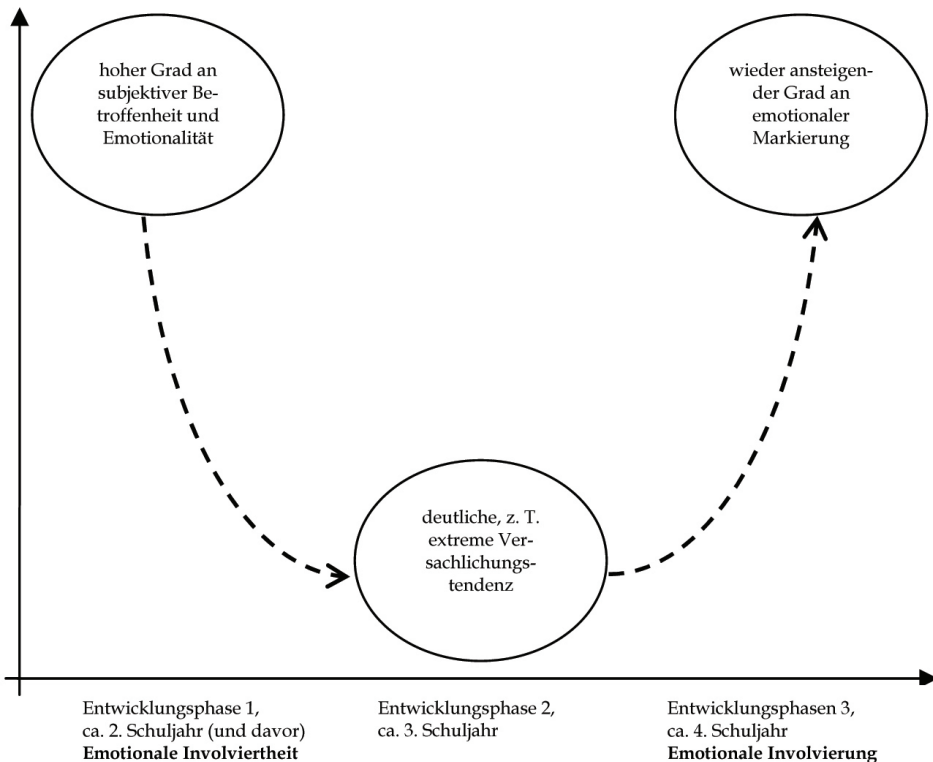


Abbildung 1: Die Reorganisation von Emotionalität in der Textentwicklung (U-Kurve)

Die Extrempunkte dieses U-Kurven-Profiles können schlagwortartig mit einerseits *emotionaler Involviertheit* und andererseits *emotionaler Involvierung* umschrieben werden. Sie lassen erkennen, dass das Subjektiv-Emotionale im Erwerbsprozess vollständig reorganisiert wird. Interessanterweise hat es dabei - entgegen dem allgemeinen Trend innerhalb der Schreibentwicklung (vgl. Feilke 1995, 74) - zunächst *globale* Bedeutung und wird später je nach Textsorte mit nur lokaler

und/oder globaler Funktion wiederkehren. Letzteres entscheidet sich auf der Grundlage der betreffenden Textsortenfunktion (z. B. *Erzählen* im Unterschied zu *Berichten*). Weitere, von diesem Prozess miterfasste resp. diesen Prozess selbst bedingende Parameter sind in folgender Gegenüberstellung aufgeführt:

Emotionale Involviertheit	Emotionale Involvierung
ich-Dominanz	er/man-Dominanz
sprechsprachlich	„schriftsprachlich“
spontan	kontrolliert
assoziativ	geplant
Textsorten vermengend (Erzählen,)	Textsorten differenzierend
Textstruktur expandierend (Textproduktionsmechanismus)	kompositionell in Textstruktur integriert und funktional an Textstruktur adaptiert
→ globale ‚Qualität‘	→ lokale und globale Qualität
→ Autor induziert	→ Adressaten orientiert

Tabelle 1: Das U-Kurven-Profil in seinen Extrempunkten

In den nachfolgenden Abschnitten soll an einem echtlongitudinalen Korpus von Schülertexten aus dem 2., 3. und 4. Schuljahr dieser gerichteten Entwicklungsprozess vorgeführt und belegt werden. Die Autoren aus der Grundschule (ausschließlich deutscher Muttersprache) haben zu fünf unterschiedlichen Schreibaufträgen, die im jährlichen Rhythmus zweimal identisch wiederkehrten, Texte verfasst: eine Erzählung, einen Bericht, eine Instruktion, eine Beschreibung und eine Argumentation. Selbstverständlich verfügen Kinder in diesem Alter noch nicht über abstrakte Textsortenbegriffe, aber eingebettet in einen kommunikativen Zusammenhang, der für die Lerner verständlich formuliert ist, sind sie sehr wohl in der Lage, ihrem Entwicklungsniveau entsprechend schriftlich zu erzählen, zu berichten usw.:

Textsorte	Schreibgegenstand/-thema	Kommunikationsanlass
Erzählung:	Bild als Schreibimpuls	Geschichte für ein Geschichtenbuch
Bericht:	Wie du mit deiner Familie Weihnachten feierst	Darstellung für ein Kind aus einem fremden Land
Instruktion:	Lieblingsspiel aus dem Sportunterricht	[wie Bericht]
Beschreibung:	eigenes Kinderzimmer oder Klassenraum	[wie Bericht]
Argumentation:	Stellungnahme zu dem Vorschlag, die Autos abzuschaffen	Brief an einen Professor

Tabelle 2: Schreibaufträge der Studie

Das Korpus besteht also aus insgesamt 585 Texten: von 39 Kindern je 5 Texte, die sie einmal in der 2., einmal in der 3. und einmal in der 4. Klasse geschrieben haben (vgl. detailliert zur Anlage der Untersuchung Augst et al. 2007).

Ordnet man die hier untersuchte Kompetenzentwicklung mithilfe des von Jakob Ossner vorgeschlagenen Kompetenzmodells ein (2006, 15), erweisen sich in der Sparte „Schriftlichkeit – Texte schreiben“ nahezu alle Wissensformen als relevant. Einzig „Metakognition“ erscheint als ein für den Entwicklungsvorgang nicht zwingender Parameter. Die von Kirsten Schindler und Michael Becker-Mrotzek vorgeschlagene Differenzierung des Kompetenzbereichs „Texte schreiben“ (vgl. ihren Beitrag in diesem Band) erlaubt eine noch feinere Verortung: Untersucht werden insbesondere die Kenntnisse resp. die Entwicklung von „Textmustern“, sowie die Fähigkeit, passende Inhalte für ein solches Textmuster (für einen solchen Schreibauftrag) bereitzustellen und in angemessenen Routinen zu realisieren. Dabei ist jedoch der Zusammenhang von Makrostruktur (Textmuster) und Mikrostruktur (unmittelbarer Formulierungsebene, Syntax und Lexik) als ein dialektischer zu begreifen: Einerseits evoziert in der Entwicklung das Anstreben einer bestimmten Textstruktur bestimmte Formulierungsformative, andererseits eröffnet das Einbringen bestimmter Formulierungen die Möglichkeit, textsortenadäquate Teiltexthe ausdifferenzieren. In derselben, nämlich ebenfalls dialektischen Weise muss der Zusammenhang zur „Leserorientierung“ gedacht werden. Als sozial geronnene Darstellungsformen ist ihnen die Orientierung an einem potentiellen Leser immer schon inhärent. Und umgekehrt gilt: Je stärker sich die Lerner auch an den Interessen/Bedürfnissen von antizipierten Lesern orientieren, je stärker bewegt er sich mit seinem Schreiben auf etablierte Textsortenkonzepte zu. So gesehen ist gerade in der Entwicklungsperspektive eine analytische Aufspaltung der hier in Frage stehenden Kompetenz vielleicht wünschenswert, aber nur schwer möglich.¹

2 Emotionale Involviertheit als Einstiegspunkt in den Erwerb von Textkompetenz

Innerhalb von Schreibentwicklungsstudien ist mehrfach beobachtet worden, dass die Frühphasen im Erwerb erstens stark subjektiv und zweitens sehr emotional geprägt sind. Sprachlicher Ausdruck ist hier also im strikten Bühlerschen Sinne als ein Sich-Selbst-Ausdrücken des Schreibenden zu verstehen. So spricht etwa James Britton von einem „expressiven“ Stadium, das sich später in ein „operatives“ und ein „poetisches“ Stadium differenziert (1973, 172 ff.), so geht Feilke von einer ersten Phase des Textes als „Kundgabe“ aus, für die die „expressive Funktion“ zentral sei (1995, 80) und so erklärt auch Swantje Weinhold: „Die Kinder drücken emotionale Begeisterung aus [...]“ (2002, 151; vgl. auch 2000, 115 f. u. 119 f.). - Gleichwohl darf es im vorliegenden Zusammenhang nicht nur darum gehen festzustellen, dass die Kindertexte emotional geprägt sind, sondern auch

1 Ist nicht Kern oder Appeal der ursprünglichen Begriffsbildung von *Kompetenz*, dass ganz unterschiedliche Teilkompetenzen in ihr zusammenwirken und dabei dem Kompetenten weitestgehend bewusstseinsfern, dem Forschenden analytisch weitestgehend undurchdringlich sind?

zu erklären, inwiefern diese Eigenschaft Vorformen der Textualität allererst ermöglicht (s. dazu u.).

Die starke Gebundenheit von textueller Emotionalität an das Autor-Ich lässt sich für das vorliegende Korpus in einem ersten Zugang am *Wechsel der dominierenden grammatischen Textinstanz* aufzeigen. Damit ist diejenige grammatische Strukturoption aus dem personalen Paradigma gemeint, über die der Text gestaltet ist (begrifflich gefasst beim *Erzählen* in der Kategorie des *Erzählers*). Zwar ist dem Parameter der grammatischen Textinstanz insofern mit einer gewissen Vorsicht zu begegnen, als die rekurrente Verwendung beispielsweise des Pronomens *ich* nicht zwingend verbunden ist mit einer rein subjektiv geprägten Textgestaltung. Gleichwohl zeigt die konkrete Analysearbeit, dass für den linken Extrempol der U-Kurve (*emotionale Involviertheit*) dieser Zusammenhang gerade typisch ist. Mit hoher Wahrscheinlichkeit geht hier die Präferenz für bestimmte Personaldeiktika tatsächlich mit einer im subjektiven Erleben der Autoren verankerten Textproduktionsstrategie einher. Dieses Phänomen ist zum einen auf das biologische Alter der Autoren und damit auch auf außersprachliche Variablen, wie die allgemein emotional-kognitive Entwicklung, zurückzuführen, es steht aber auch im Zusammenhang mit der im engeren Sinne sprachlich-textuellen Entwicklung.

Um diesen Vorgang zu erfassen, wurde jeder Schülertext einer dominierenden Schreibhaltung zugeordnet, realisiert entweder in der 1. Person (*ich*, ggf. aber nur selten auch *wir*) oder in einer anderen Optionen des personalen Paradigmas (*du, er, man, ihr, sie*, Passivierung). Prozentual ist auf Klassenstufe und Textsorte bezogen jeweils die Anzahl derjenigen Texte angegeben, die dominierend über *ich* (evtl. *wir*) gestaltet sind:

<i>ich/wir</i> -Dominanz	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
Erzählung	60 %	22 %	13 %
Bericht	95 %	95 %	82 %
Instruktion	13 %	5 %	0 %
Beschreibung	85 %	33 %	13 %
Argumentation	46 %	21 %	8 %
Durchschnitt	59,8 %	35,2 %	23,2%
prozentuale Steigerung		- 41 %	- 34 %

Tabelle 3: Zum Wechsel der dominierenden grammatischen Textinstanz

Die Werte belegen, dass es in allen Textsorten über die Altersachse zu einem Abbau der *ich/-wir*-Realisierungen kommt. Einzige Ausnahme bildet der Bericht, wo die Werte nahezu stagnieren. Wie dies zu erklären ist, muss letztlich offen bleiben. Freilich evoziert die Formulierung des Schreibauftrags einen starken persönlichen Bezug („wie du in deiner Familie das Weihnachtsfest feierst“).

Ähnliches ließe sich aber zumindest für die Beschreibung und die Argumentation genauso anführen; gleichwohl scheint es sich dort nicht derart stark auszuprägen. Eine zweite Auffälligkeit zeigt die Instruktion, bei der bereits der Ausgangswert auf einem deutlich niedrigeren Niveau angesiedelt ist. Die Aufforderung zum Anleiten scheint demnach ein Verlassen der subjektiven Perspektive auf den Schreibgegenstand besonders stark zu provozieren. Insgesamt ergibt sich hinsichtlich der Durchschnittswerte eine lineare Abnahme jener ‚egozentrisch‘ basierten Textsinstanz (von 41 und 34 %; der Durchschnittswert des vorausgehenden Schuljahrs wurde dabei jeweils als 100 % gesetzt). Dies scheint dafür zu sprechen, dass wir es nicht allein mit einem rein sprachlichen Phänomen zu tun haben, sondern dass der Entwicklungsprozess auch von außersprachlichen Variablen wie der emotional-kognitiven Entwicklung getragen wird.²

Betrachten wir jetzt in den einzelnen Textsorten konkrete Beispiel dieser frühen Phase der Schreibentwicklung. Mit Fettdruck wurden emotional besonders stark aufgeladene Formulierungsbestandteile markiert:³

Erzählung:

Hilfe da // Hilfe ein Monster. Es spuckt / Feuer. Da Achtung Vorsicht. / Es beißt. Hilfe es hat mich. / Rennt um euer Leben. Es hat / mich. Helft mir aaaaa da. / da ist es. (Maik, 2. Kl.)

Bericht:

Unsere Weihnachtsfeier // Wir müssen vorher runter zur / meiner Oma gehen. // Dann geht es der Reihe nach / jeder kriegt Geschenke. // Dann **feiern wir noch schön** / und dann **darf ich mein Lego / aufbauen**. Wir schmücken unseren/ Weihnachtsbaum **mit Leuchtkerzen / um den Baum**. Dann dann noch / **Christbaumkugeln** um dann / **machen wir noch die Krippe** / Das Weihnachtsfest ist Christus / Geburt deswegen feiern wir / Weihnachten (Maxi, 2. Kl.)

Instruktion:

Die Staffel // Am Montag hatten wir Sport./ Da waren wir Staffel gelaufen./ **ich war bei meinen besten Freunden**/ Wie das Spiel geht man nimmt ein/ Staffelholz und dann läuft er / und gibt das Staffelholz weiter / **das ist ein schönes Spiel richtig/ gut**. (Jannik, 2. Kl.)

² Allerdings relativiert sich das Bild einer linearen, allein vom biologischen Alter abhängigen Entwicklungsbewegung, wenn man in der Auswertung anstatt der Jahrgangsstufen *Strukturstufen der Textgenese* zugrunde legt (vgl. für Details Augst et al. 2007, Hauptteil 2: Kapitel 4).

³ Zur Transkription der Schülertext ist zu bemerken, dass Wortfehlschreibungen weitestgehend korrigiert wurden; ferner: „/“ steht für eine Leerzeile, „/“ steht für einen Zeilenwechsel.

Beschreibung:

In unserem Klassenraum **sieht es schön** / auch [lies: aus] weil **immer an den Tischen 4/ Leute oder 6 Leute sitzen** und / dass er **viele Fenster** hat. Der Klassen- / raum hat auch **viele Lichter** es / gibt auch ein paar Schränke. (Nastasja, 2. Kl.)

Argumentation:

Lieber Herr Professor Augst, // **Ich bin strack dagegen** dass die / Autos bleiben. Weil sie **sowieso / nur** die Umwelt verschmutzen. / Der Lebensraum von den Tieren wird / von Tag zu Tag kleiner. **Die Tiere / müssen ja schließlich auch / irgendwo leben.** Die Autos / verschmutzen **nur** die Umwelt. / Die Umwelt wird von den / Abgasen der Autos. // Viele Grüße dein Christopher (Christopher, 2. Kl.)

Den Beispielen ist ablesbar, dass die emotional besonders markierten Textbestandteile durch die subjektive Perspektive der Schreibenden auf den Schreibgegenstand motiviert sind; dies gilt auch für solche Fälle in denen die Ausdruckqualität sprachlich nicht an die grammatische Textinstanz eines Ich oder Wir gebunden ist.⁴ Hinzu kommt eine Eigenschaft dieser Texte, die ebenfalls mehrfach in der Literatur festgestellt wurde: der Textaufbau erfolgt assoziativ; mit Bereiter und Scardamalia müsste man von der Strategie des „knowledge telling“ sprechen (1987). Nahezu unausweichlicher Effekt dieser emotionsbasierten, subjektiv fundierten und assoziativen Schreibstrategie sind vielfältige Kohärenzbrüche, die selbst der wohlwollende Leser qua Reparatur nicht unbedingt zu überbrücken vermag. Ein weiterer Effekt besteht darin, dass die Texte oftmals aus der anvisierten Textsorte ausscheren und damit in die Nähe dessen kommen, was man mit Konrad Ehlich als „Erzählen₁“ bezeichnen könnte.⁵

Trotz allem darf diese frühe Phase in ihrer Bedeutung für den weiteren Entwicklungsprozess nicht unterschätzt werden: Allen Beispielen ist deutlich ablesbar,

4 Maiks Erzählung bildet in dieser Hinsicht einen besonders interessanten Fall. Verfasst aus einem *stream of consciousness* heraus - oder besser einem Wahrnehmungsstrom - gleicht sie einem ‚Actionthriller‘: Pure Aktion, pure Emotion, die aber gleichwohl an eine (oder Maiks?!) subjektive Sicht auf den Erzählgegenstand gebunden bleibt und die so stark und überbordend ausfällt, dass man als Leser den fingierten Handlungsvorgang nur in Rudimenten erahnen kann. Es ließe sich nicht nur aufgrund der Inhalte, sondern auch wegen der Schnitttechnik von einem medial-filmischen Erzählen sprechen. Jakob Ossner analysiert einen ähnlichen Erzähltext aus der 4. Klasse hinsichtlich seiner „Szenen, wie sie einem Stummfilm entstammen könnten“ (1996, 78). Im Korpus von Wolfgang Steinig finden sich ebenfalls einzelne Exemplare (2005), wobei hinzuzufügen ist, dass die Texte tatsächlich nach einem vorgeführten Film entstanden sind.

5 Ehlich weist darauf hin, dass im Deutschen mit dem Verb erzählen auf zwei semantische Bereiche referiert werde: erzählen₁ umfasst dabei ein undifferenziertes Feld von Äußerungsakten, zu dem u. a. berichten, mitteilen, schildern, beschreiben, wiedergeben und darstellen zu zählen sind, erzählen₂ bezeichnet hingegen eine spezifische Tätigkeit, die zu einer Erzählung mit ihren besonderen funktionalen und gestalterischen Anforderungen führt (1983, 129).

dass der persönliche Zugang zum Schreibgegenstand, die subjektive Involviertheit, das emotionale Engagement, ja die pure Begeisterung den Textproduktionsprozess allererst *voran-* und das einzelne Inhaltselement, z. T. ganz konkret den einzelnen Satz, über sich selbst *hinaustreibt*, sodass in einem ersten rudimentären Format *Textualität* - verstanden als Konglomerat miteinander verbundener Äußerungseinheiten - entsteht. Es ist daher nicht übertrieben zu behaupten, dass Formen subjektiver Emotionalität helfen, einen ersten Zugang zum Phänomen des Textes zu finden und dergestalt einen ersten ‚Ordnungs‘- und Orientierungsrahmen für die Textentwicklung abgeben. Noch einmal anders gewendet: Dass Emotionalität ungebremst und überbordend zu Beginn der Entwicklung in den Schülertext einfließt, bildet gleichsam einen notwendigen Ermöglichungszusammenhang für den Erwerb und Ansatzpunkt für die weitere Entwicklung.

3 Versachlichungstendenzen als Effekte von Vertextungsmustern

Der Fortgang der Entwicklung ist nun oftmals durch eine - in Anbetracht des kindlichen Alters der Autoren - erstaunliche Versachlichungstendenz geprägt. Wie kommt diese zu Stande? - Vielfach bereits in den Texten des dritten Schuljahrs, in einigen Fällen sogar schon in denen des zweiten, liegt kein reines *knowledge telling* mehr vor. Die Autoren wählen dann zur Generierung von Textinhalten eine bestimmte Sachverhaltsbeziehung aus der Gegenstandsdimension aus, mit der sie ihren Text von Sinneinheit zu Sinneinheit oder von Proposition zu Proposition fortschreiben. Die Auswahl der betreffenden dominant gesetzten Sachverhaltsbeziehung erfolgt bereits textsortenspezifisch. In Frage kommen neben anderem: die chronologische Dimension (u. a. beim Erzählen und Berichten), die topologische Dimension (beim Beschreiben) und analytisch-systematische Dimensionen (beim Instruieren). Dieser Textgenerierungsmechanismus, wir sprechen auch von *basalen Vertextungsmustern* (in Anlehnung an Heinemann 2000), unterstützt die Autoren im Sinne einer Suchanweisung, wo eine nächste Sinneinheit innerhalb des Schreibgegenstandes zu finden ist (etwa in einer *und-dann*-Relation oder in einer *daneben*-Relation). Gleichzeitig ermöglicht der Generierungsmechanismus zum ersten Mal in der Entwicklung die Einheit des Textes sprachlich auszudrücken, nämlich je lokal an den Verbundstellen einzelner Propositionen. Typisch für das Entwicklungsstadium ist daher der häufige und vor allem rekurrente Einsatz von Konnektoren, die die ausgewählte Sachverhaltsrelation sprachlich explizieren (z. B. „und dann“, „und da“, „und daneben“). Es entstehen so Texte, die auf *sequenzierten Selektionen* beruhen und die oft kohäsiv verbunden sind, in denen aber alle Propositionen/Sinneinheiten in identischer Gewichtung miteinander verkettet werden. Es sind daher *eindimensionale Texte* oder Fresken (in Anlehnung an Pregel 1970).

Genau diejenigen Texte, die auf einem solchen Vertextungsmuster beruhen, weisen nun verglichen mit der vorausgehenden Entwicklungsphase die Besonder-

heit auf, dass sie kaum noch subjektiv motivierte und emotional aufgeladene Textbestandteile enthalten. Daran haben die Vertextungsmechanismen wenn auch nicht alleinigen, so doch erheblichen Anteil: Denn ein Vertextungsmuster sondert im Schreibprozess gleichsam eines Filters andere Assoziationen aus, die der dominierenden Sachverhaltsbeziehung nicht angepasst sind. Auf der Strecke bleiben dabei nicht nur jene emotional besonders aufgeladenen Textbestandteile, die Schülertexte erscheinen auch insgesamt deutlich geordneter und für den nicht eingeweihten Leser besser nachvollziehbar.

Wir betrachten erneut konkrete Ausprägungen in den fünf untersuchten Textsorten. Es handelt sich jeweils um die Texte aus dem dritten Schuljahr derjenigen Autoren und Autorinnen, die wir bereits im Abschnitt zuvor besprochen haben, also um echtlongitudinale Daten:

Erzählung:

Es war einmal / ein Zwerg / und ein / Riese die/ hatten Streit / und der Zwerg / wollte dem / Riesen einen / Streich spielen / der Zwerg / ist in die Höhle gegangen und / hat den Boden mit Butter / eingeschmiert. Dann hat / der Riese die Höhle von dem Zwerg / **zugegraben**. (Maik, 3. Kl.)

Bericht:

So feiere ich Weihnachten // An 24. Dezember um 20:00 Uhr fängt bei / uns das Weihnachtsfest an. In unserer / Gemeinde lese ich die Weihnachtsge / schichte vor. Alle Kinder die in der / Gemeinde waren kriegen Geschenke. Da / kommen wir nach Hause und ich / warte in meinem Zimmer bis mein Papa / mir ruft. Wir schmücken unser Weihnachts / baum zwei Tage vor Weihnachten. / Es gibt immer bei uns ein **gutes Essen**. / Dann kriegen wir unsere Geschenke. / Um 21:00 Uhr fahren wir zu meiner / Oma. Da feiern wir auch ein bisschen. / Wir fahren wieder nach Hause. Dann / spiele ich ein bisschen. Aber dann muss / ich ins Bett. (Maxi, 3. Kl.)

Instruktion:

Kettenfangen // Einer muss fangen und wenn man / einen gefangen hat muss man / sich an die Hände nehmen. Und / so geht das dann alles weiter / bis dann die Sportlehrerin sagt / stopp wir spielen jetzt ein anderes Spiel. Und wenn beim Kettenfangen / noch welche nicht gefangen sind / die haben dann gewonnen. (Jannik, 3. Kl.)

Beschreibung:

Mein Zimmer hat ein Schrank / und ein Fenster davor hängt / ein Vorhang. Neben dem Schrank / steht mein Bett. Vor dem / Fenster steht mein Schreibtisch / darauf liegt alles mögliche. / In meinen Regal **ist alles / voll mit Büchern und Tieren**. Auf dem / Regal steht eine CD-Player und/ ein Globus. (Nastasja, 3. Kl.)

Argumentation:

Lieber Herr Professor Augst, **ich bin / der Meinung** dass Autos / abgeschafft werden sollen. Weil / die Autos die Umwelt verschmutzen. / Man kann **ja** zu Fuß zur / Schule gehen oder man nimmt /

das Fahrrad. Aber wenn man / nach Frankfurt will kann / man **ja** nicht mit dem Fahrrad / fahren. Deshalb ist das Auto / schon sehr nützlich. Aber / man kann **ja** auch mit / der Deutschen Bahn fahren. / Vielleicht muss sich jeder ein / Auto kaufen was mit / Wasserstoff betrieben wird. / Damit sie die Umwelt nicht mehr / verschmutzen. // Viele Grüße dein / Christopher (Christopher, 3. Kl.)

Stellt man die Vorgängertexte aus dem zweiten Schuljahr vergleichend daneben, zeugen die Texte aus dem dritten Schuljahr von jener deutlichen Versachlichungstendenz; nicht auf alles, aber auf einzelnes sei besonders hingewiesen:

Während Maiks erste **Erzählung** in extreme Weise geprägt ist von *action*, extremer Emotionalität und vielfältigen Interjektionen, zeugt sein Text aus der dritten Klasse vom krassen Gegenteil: Erhalten bleibt allein ein fiktionales/phantasiehaftes Personal (Zwerg und Riese), alles andere - so ist man geneigt zu sagen - ist wie weggeblasen. Selbst die für sich genommen drastische Schlusshandlung des Zugrabens geht in dem nüchternen und in diesem Sinne versachlichenden Handlungsskelett unter. Dieser ähnelt eher einem *Bericht* über ein fiktionales Ereignis denn tatsächlich einer Erzählung.

In Maxis **Bericht** aus der dritten Klasse wird jener Versachlichungsruck überdeutlich an den eingesetzten (exakten) Datums- und Zeitangaben. Dass dieser zweite Text im Gegensatz zu ihrem ersten streng an einer chronologischen Achse entlang geschrieben ist, wird auch am Detail des Weihnachtsbaumes deutlich: Er taucht zwar in beiden Texten außerhalb der Chronologie auf, aber während Maxi dies im zweiten Schuljahr noch wie selbstverständlich zulässt (dabei die „Leuchtkerzen“ fokussiert), wird die Abweichung aus der Abfolgechronologie in ihrem zweiten Text explizit angezeigt; nämlich mit „zwei Tag vor Weihnachten“. Zwar kehren nahezu alle emotional besetzten Inhaltselemente in ihrem zweiten Text wieder, aber durchweg weniger stark affektbeladen (wenn überhaupt). Besonders deutlich wird das beim Spielen mit den Geschenken: „dann darf ich mein Lego aufbauen“ (2. Kl.) vs. „Dann spiele ich ein bisschen“ (3. Kl.).

Jannik situiert seine erste **Spielanleitung** in einer konkreten, von ihm selbst erlebten Situation, aus der er dann zwar erste Züge eines tatsächlich instruierenden Textes entwickelt, die aber sofort von einer emotionalen Qualifizierung des Staffelspiels - mit nachgeschobener Bekräftigungsformel - überwogen werden. In seinem Text aus dem dritten Schuljahr gehen diese Züge nahezu vollständig verloren; allein im Abbruch des Spiels durch die Lehrerin ebbt das konkrete Nacherleben des Spielverlaufs noch fort, ist aber jetzt auf ein für einen Anleitungstext notwendiges Strukturelement (das Ende des Spiels) bezogen. Andere emotionale Qualifizierungen bleiben ganz aus.

Für die frühen **Zimmerbeschreibungen** ist symptomatisch, dass ihre Autoren mit der Darstellung von für sie subjektiv-persönlich besonders bedeutsamen Raumdetailln beginnen. Das gilt auch für Nastasjas Text aus der zweiten Klasse: die Gruppentischordnung, die „viele(n) Fenster“ und „viele(n) Lichter“. Hin-

zukommt eine globale den Raum insgesamt qualifizierende Aussage: „In unserem Klassenraum sieht es schön aus“. All dies gilt dann nicht mehr für ihren zweiten Text. Sowohl raum- als auch textkonstitutive Details bilden jetzt prototypische Einrichtungsgegenstände wie Schrank, Fenster, Bett, Schreibtisch und Regal. Kandidaten, die möglicherweise für die Autorin von besonderer persönlicher Bedeutung sind (Bücher und Tiere, CD-Player und Globus), kommen zwar auch vor, sind aber emotional nicht weiter markiert und vor allem werden sie eingepasst in die textuelle Gesamtstruktur, d. h. sind nicht mehr im Text ‚freischwebend‘, sondern adaptiert an eine wenigstens ansatzweise gegebene Raumkonstruktion.

Christophers erste ‚**Argumentation**‘ ist durchgehend in einem Ton der Empörung, der Entrüstung oder des Echauffierens verfasst. Dementsprechend extrem und gleichermaßen einseitig fallen seine ‚Argumente‘ aus, dementsprechend drastisch ist die emotional aufgeladene Ausdrucksweise: „strack dagegen“, „sowieso nur“, „ja schließlich auch irgendwo leben“ etc. Dieser kundgebend empörende Tonfall ist aus Christophers Text des dritten Schuljahrs völlig gewichen. Er formuliert z. T. deutlich ‚schriftsprachlicher‘: statt „ich bin strack dagegen“ „ich bin der Meinung“, Forderungen werden eher im Gestus des Vorschlagens unterbreitet und sprachlich rückversichernd mit „ja“ an das Leserwissen rückgebunden und es treten zum ersten Mal neben die radikal emotionale Ablehnung auch „sehr nützliche“ Aspekte des Autos.

Möchte man diese Tendenzen zur Versachlichung auch quantitativ an dem Korpusmaterial erheben, muss man den Bereich emotional markierter Struktur- und Ausdrucksformen weit fassen. Wie die bereits besprochenen Beispiele andeuten sind nicht nur einzelne lexikalische Elemente hinzuzuziehen, die eine emotionale Qualität („richtig gut“, „ziemlich schwer“, „sehr schöne Bilder“, „das Schlimmste war“) oder eine subjektive Einstellungsäußerung ausdrücken („Ich mag Autos“, „Ich bin strack dagegen“), es sind auch solche Lexembestände einzubeziehen, die dem Text eine bestimmte emotionale Qualität verleihen („viel Geschmück“, „Lametta. Das ist silbern und glitzert“, „Ein Monster. Es spuckt Feuer“, „Der Kobold dachte ängstlich“). Mit zu berücksichtigen sind ferner den Leser einbeziehende Formulierungen, sei es, dass mit ihnen eine unmittelbare Hinwendung zum Adressaten erfolgt („So denke ich Professor“, „Und viel Spaß“), sei es, dass mittels bestimmter Partikeln involvierend auf das Vorwissen des Adressanten zurückgegriffen wird („wäre das ja viel zu weit“). Es sind schließlich vor allem auch solche Passagen mitzuwerten, die von einem hohen emotionalen Engagement der Autoren zeugen: „meinen besten Freunden“, „Gewinnt man ein Pokal. und man kann feiern“, „dann darf ich mein Lego aufbauen“.

Dieses gesamte Spektrum derart markierter resp. markierender Ausdrucksbestände ist in die folgende Auswertung eingegangen; die Prozentwerte beziehen

sich jeweils auf die Anzahl derjenigen Texte, die *überhaupt* emotionale Elemente im zuvor skizzierten Sinne enthalten (unabhängig davon, wie viele es im Einzelfall sind):⁶

<i>Emotionale Markierer</i>	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
Erzählung	92 %	87 %	97 %
Bericht	62 %	74 %	62 %
Instruktion	23 %	3 %	31 %
Beschreibung	32 %	10 %	32 %
Argumentation	62 %	46 %	59 %
durchschnitt	54,2 %	44,0 %	56,2 %
prozentuale Steigerung		- 19 %	+ 28 %

Tabelle 4: Zur quantitativen Entwicklung emotionaler Markierungen

Die Niveauunterschiede, die zwischen den Textdomänen bestehen, müssen mit den unterschiedlichen funktionalen Anforderungen erklärt werden, die sich mit den betreffenden Textsorten verbinden. Insbesondere das Erzählen, in Anteilen aber auch das Argumentieren rekurren relativ stark auf die Ausdrucksfunktion im Bühlerschen Sinne. Die im Vergleich mit den dominant darstellenden Textsorten *Instruieren* und *Beschreiben* hohen Werte belegen, dass die jungen Autoren frühzeitig einzelne Textsortenfunktionen zielgerichtet ansteuern.

Vier der fünf Textsorten zeigen jenen u-kurven-förmigen Entwicklungsverlauf: zum dritten Schuljahr sinken die Werte, bevor sie zum vierten Schuljahr erneut steigen. Allein der Bericht schert erneut - so wie bei den Werten der grammatischen Textinstanz - aus diesem allgemeinen Verlauf aus. Es steht zu vermuten, dass dafür weniger ein textsortenspezifischer Entwicklungsverlauf verantwortlich ist als vielmehr eine Verschiebung auf der Altersachse im Vergleich zu den anderen Textsorten. Denn zu bedenken ist, dass sich der Entwicklungsverlauf nicht zwingend genau auf die drei untersuchten Schuljahre bzw. exakt auf die drei Erhebungszeitpunkte abbilden muss. Hier sind vielfältige Verschiebungen möglich.⁷ Gleichwohl deuten die quantitativen Werte der Tendenz nach in die richtige Richtung: Emotionalität kehrt im Entwicklungsprozess in die Schülertexte zurück, allerdings in deutlich gewandelter Form.

6 Für die durchschnittlichen Steigerungswerte gilt erneut: der Durchschnittswert des vorausgehenden Schuljahrs wurde jeweils als 100 % gesetzt.

7 Dies wird dann deutlich, wenn man in der Auswertung anstatt der Jahrgangsstufen Strukturstufen der Textgenese zugrunde legt (vgl. für Details Augst et al. 2007, Hauptteil 2: Kapitel 4).

4 Emotionale Involvierung als textsortenbezogene Rückkehr des Emotionalen

Um jenen Wiederaufbau von Emotionalität in den Schülertexten dieser dritten Phase zu betrachten, ziehen wir erneut die Texte derjenigen Autoren heran, die wir schon für das zweite und dritte Schuljahr betrachtet haben; in Fettdruck erscheinen Passagen, denen man eine bestimmte emotionale Färbung zumessen kann:

Erzählung:

Ein kleiner / **Zwerg** geht / spazieren. / Er entdeckt eine / Höhle. Natürlich / möchte er sie / **erforschen**. / Jetzt **schleicht / er leise** / herein. Es ist **sehr dunkel**. Er nimmt eine / Kerze mit. **Plötzlich** kommt ein / **Monster**. Es will ihn **fressen**. / Der Zwerg hat aber keine/ Angst. Er **kämpft** gegen das / **böse** Monster. Er hat ein **kleines** / Messer dabei. **Endlich** hat / er das Monster besiegt. Er / geht wieder nach Hause. / Nun erzählt er alles seiner / Familie. Sie glauben ihm nicht. / Dann führt er sie dorthin, / aber er findet den Ort / nicht wieder. Sie **irren / Stunden** durch den Wald. / **Doch jetzt** haben / sie die Höhle gefunden. / **Dort liegt ein Monster, / brüllt seine Mutter**. Sie gehen / nun wieder nach Hause. (Maik, 4. Kl.)

Bericht:

Weihnachten ist ein **tolles Fest**. Es fängt / bei uns in Deutschland am 24. Dezember / an und hört am 27. Dezember auf. Wir / bereiten es so vor: Während mein Vater / einen Weihnachtsbaum holt macht meine / Mutter das Weihnachtessen. **Was mir / gefällt ist das Schmücken des/ Weihnachtsbaums**. Weihnachten feiern / wir deswegen weil da Jesus geboren / ist. Um zehn Uhr geht es bei uns / los mit den Geschenken **und das ist / das Beste für Kinder**. (Maxi, 4. Kl.)

Instruktion:

Kettenfangen // Das Kettenfangen ist so: Einer muss am / Anfang erst versuchen einen zu fangen. Wenn / man einen gefangen hat muss der- /jenige der gefangen wurde dem Fänger / die Hand geben. Da geht das dann als / so weiter. Aber wenn eine Kette zu viel / wird macht man **halt** eine zweite Kette, / oder zwei Ketten fangen zusammen. / Wenn [lies: Wer?] natürlich als Letztes noch weglafen / muss das er nicht gefangen wird, **dass wird / dann ziemlich schwer**. **Da hat man / eigentlich gar keine Chance**. (Jannik, 4. Kl.)

Beschreibung:

Mein Zimmer // Ich habe ein Bett mit **blauer** Bettdecke / Ein Schrank steht daneben, dort habe / ich **meine schönen bunten** Kleider, Hosen, / T-shirts u.s.w. Auf meinem Schreibtisch / liegen Füller, Bleistift, Buntstifte, Radiergummi, / **Gelstifte** und die Hausaufgaben herum. / Das Regal mit den Büchern und / Kuschtiere, Bilder, Spiele und der / Musikanlage steht gegenüber. **Ich habe / diese Bücher: „Die wilden Hühner, / Pippi Langstrumpf, Die unendliche Geschichte u.s.w.“** Das Fenster

ist dreieckig / mit einem Vorhang. An den Wänden / hängen Poster von: **Shakira, Britney Spears** usw. Die Wände sind weiß. (Nastasja, 4. Kl.)

Argumentation:

Lieber Herr Professor Augst, **ich finde Autos / sind nützliche Fahrzeuge**. Aber andererseits verschmutzen / sie die Umwelt. **Naja** man könnte vielleicht Autos / bauen die mit Solar fahren. **Oder vielleicht** mit / Wasserstoff. **Oder vielleicht** könnte man Filter in / den Auspuff einbauen. Aber man kann auch / einfach die Autos weglassen. Und man kann mit / dem Fahrrad zur Arbeit fahren. **Und was ist / wenn man 500 km von der Arbeit weg ist. Vielleicht** / kann man an das Fahrrad einen kleinen Batterie / betriebenen Motor an bauen. Also ich bin auch der / Meinung das Autos abgeschafft werden müssen. / Viele Grüße von / Christopher (Christopher, 4. Kl.)

Der Wiederaufbau emotionaler Markierer erfolgt in Maiks **Erzählung** aus der vierten Klasse in zweifacher Weise: Zum einen wird das entstandene Handlungsskelett durch die Erzählung emotional einfärbende Elemente ergänzt (u. a.: „schleicht leise“, „sehr dunkel“, „böse“), zum anderen werden bestimmte Wendepunkte in der Erzählstruktur mit betreffenden Ausdrücken markiert („Plötzlich“, „Endlich“, „Doch jetzt“ etc.). In beiden Fällen geht es also um genuin erzählerische Mittel, emotionale Involvierung zu erzeugen.

An Maxis **Bericht** über das häusliche Weihnachtsfest fällt zweierlei auf: Erstens wird subjektiv Bedeutsames auf der Folie eines objektiv nachvollziehbaren zeitlichen Ablaufgerüsts situiert. Zweitens markiert Maxi ihre Einschätzungen und Wertungen jetzt metakommunikativ und explizit als subjektiv: „was mir gefällt“ und „für Kinder“. Ein „tolles Fest“ unterliegt zwar nicht einer solchen metakommunikativen Markierung, fungiert aber für den Gesamttextaufbau in besonderer Weise; nämlich als einleitende Globalorientierung des Lesers.

Janniks **Instruktion** evaluiert das Kettenfangen-Spiel nicht mehr *global* (wie noch im zweiten Schuljahr), sondern er hebt eine besondere Spielkonstellation mit evaluativ-markierenden Formulierungen hervor („dass wird dann ziemlich schwer. Da hat man eigentlich gar keine Chance“). Jannik weist damit (allerdings nur implizit) auf eine bestimmte Schwierigkeit bzw. Anforderung hin, die sich für die Spielenden in der besonderen Spielsituation zum Ende des Spiels ergeben.

In Nastasjas **Beschreibung** setzt sich derjenige Trend fort, der sich bereits in ihrem Text aus dem dritten Schuljahr ankündigte: Das persönlich Subjektive, was ehemals den Text als ganzen ausfüllte, wird jetzt situiert auf der Folie einer objektiv (in Ansätzen) nachvollziehbaren Raumorientierung mit ihren prototypischen Fixpunkten. Auffällig dabei ist dabei in einzelnen Fällen gerade das Persönliche oder Individuelle vor dem Hintergrund der Raum-Prototypi, abzuheben, was bis in kleine Details hineinreichen kann: „Ich habe diese Bücher: ‚Die wilden Hühner, Pippi Langstrumpf‘“.

Auch bei Christopher setzt sich der Trend aus der dritten Klasse fort: Jetzt überwiegt in seiner **Argumentation** ganz deutlich ein Gestus des Vorschlagens und Abwägens (vor allem mit „oder vielleicht“). Aspekte werden nicht mehr in Form einer ‚unumstößlichen‘ Tatsachenaussage („Die Autos verschmutzen nur die Umwelt.“), sondern in einer rhetorischen Frage verpackt: „Und was ist, wenn man 500 km von Arbeit weg ist?“⁸

Freilich ist der angedeutete Entwicklungsprozess mit dem vierten Schuljahr bei weitem noch nicht abgeschlossen, aber insgesamt lässt sich aus dem Korpusmaterial für die fünf Textdomänen folgende typische Funktionen emotionaler Markierung ablesen:

<i>Textsorte</i>	<i>Funktionen emotionaler Markierungen</i>
Erzählung	<ul style="list-style-type: none"> • erzählerisches ‚Einfärben‘ der Erzählhandlung • strukturbildende emotionale Markierungen
Bericht	<ul style="list-style-type: none"> • festlich/weihnachtliche Stimmung vermitteln • persönlich Bedeutsames und Beispielhaftes abheben
Instruktion	<ul style="list-style-type: none"> • Markierung besonderer Spielanforderungen oder Spielerfähigkeiten • Spiel anpreisende und zum Spielen auffordernde Wendungen an den Leser
Beschreibung	<ul style="list-style-type: none"> • Markierung persönlich bedeutsamer Einrichtungsgegenstände • Individualisierung der Zimmereinrichtung vor dem Hintergrund der Raum-Prototypik
Argumentation	<ul style="list-style-type: none"> • Markierung des Positionsbezugs als subjektiv • Einbezug des Adressaten durch direktes Ansprechen, rhetorische Fragen und verschiedene Partikeln

Tabelle 5: Textsortenadäquate Funktionen emotionaler Markierungen

Zum Abschluss soll noch folgende Frage beantwortet werden: Warum bleibt in dem bekannten Entwicklungsmodell zum Erzählerwerb von Boueke et al. (1995) eine evaluativ-involvierende Darstellungsweise *nur und erst* der höchsten (vierten) Entwicklungsstufe vorbehalten? In diesem Punkt ergibt sich ein klarer Widerspruch zu den hier präsentierten Einsichten. - Zunächst könnte ein Grund dafür, dass sich in dem Korpus von Boueke et al. nicht von Beginn an emotional geprägte Struktur- und Ausdrucksformen zeigen, in dem Umstand bestehen,

⁸ Eingestanden sei, dass damit etwas Sprechsprachlichkeit in Christophers Text zurückkehrt, von der er sich bereits mit seinem Text aus der dritten Klasse ein deutliches Stück weit gelöst hatte.

dass die Bielefelder Forschergruppe mittels dreier Bildergeschichten ihre Erzählungen eliziert. Wenigstens für die Frühphasen des Erwerbs lässt sich aber feststellen, dass die jungen Erzähler bei einem solchen Erzählauftrag dazu neigen, einzelne Bildkonstellationen zu *beschreiben*, was von sich aus von einer emotionalisierenden Darstellungsweise abhält (vgl. die Analyse von Bredel 2001). Der entscheidendere Grund dürfte jedoch in der schlichten, dafür aber umso tiefgreifenderen Tatsache bestehen, dass Boueke et al. medial *mündliche* Texte erhoben haben. Dies erlaubt die einfache, aber u. E. durchaus plausible Erklärung, dass den Erzählern dadurch genau diejenigen kommunikativen Kanäle offen standen, die zum *Ausdruck* im strengen Bühlerschen Sinne besonders prädestinieren, aber in medialer *Schriftlichkeit* unwiederbringlich verloren gehen: Mimik, unterstützende Gestik und vor allem intonatorisch-stimmliche Ausdrucksqualitäten. All dies aber, was womöglich über diese Kanäle von den jungen Erzählern emotional abgearbeitet wurde, fand nicht den Weg in die Transkriptionen des Korpus⁹ und damit letztlich auch nicht in das von Boueke et al. entworfene Entwicklungsmodell.¹⁰

5 Zusammenfassendes Fazit

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Entwicklung der emotionalen Markierer - im Vergleich der fünf Textsorten - einerseits einer äquivalenten strukturellen Entwicklungsgenese unterliegt. Diese erfährt jedoch in Abhängigkeit von einer Textsorte und einem konkreten Schreibauftrag eine je individuelle Überformung und Ausprägung. Für die Entwicklung emotionaler Markierer lassen sich Textsorten übergreifend folgende drei Phasen festhalten:

1. Phase: Emotionale Involviertheit

Emotionalität hat hier für den Entwicklungsvorgang *Ermöglichungsfunktion*. Es ist am Anfang gerade das emotional Überbordende, was den jungen Autoren zu einem ersten Zugang zu Textualität oder Texthaftigkeit dadurch verhilft, dass es einzelne Äußerungseinheiten über sich selbst hinaustreibt. Auf diese Weise entstehen Vorformen von Texten, die zumindest in ihrer subjektiv-emotionalen Bezugnahme eine ‚Einheit‘ bilden. Im gleichen Moment aber lässt sich für die Autoren nicht verhindern, dass sie in ihrer Begeisterung über das Ziel und damit

9 Abgesehen von verschiedenen langen „turn-internen Pausen“ und der gedehnten oder betonten Aussprache eines Wortes (vgl. Boueke et al. 1995, 229).

10 Freilich müssten zur Klärung dieser Frage genauere Untersuchungen erfolgen, aber letztlich schließen sich die beiden angeführten Gründe gegenseitig nicht aus, sondern könnten einander verstärken. Dass der mediale Effekt besonders schwer wiegt, darauf deuten Videoaufzeichnungen hin, die in Unterrichtspraktika von Kindern aufgezeichnet wurden: Sie waren dazu aufgefordert, nach der Vorlage einer Bildergeschichte mündlich zu erzählen; also ganz so wie in der Versuchsanordnung bei Boueke et al.

über die Grenzen der anvisierten Textsorte hinausdrängen und es so zu Vermengungen innerhalb des Textsortenbezugs kommt (*erzählen₁* im Sinne Ehlichs).

2. Phase Versachlichungstendenz

Durch den Einsatz von Vertextungsmustern oder Verkettungsmechanismen kommen die Lerner zu *sequenzierten Selektionen*. Damit einher geht in den Schülertexten eine Versachlichungstendenz, die sich selbst in den erzählenden Texten auswirkt; wenn auch nicht so stark wie in anderen Textdomänen. Die Texte vermitteln den Eindruck, als enthielten sie kein Wort zu viel: nahezu jegliche zusätzliche Informationen, die über das mit dem Vertextungsmuster entstehende Propositionsskelett hinausgingen, bleiben ausgespart.

3. Phase Emotionale Involvierung

Während zu Beginn der Entwicklung Emotionalität eher zu einer Vermengung der Textsorten(-funktionen) führt, hat sie zum Ende der Entwicklung gerade entscheidenden Anteil an deren Differenzierung. Dementsprechend werden nach jenem Versachlichungsruck emotionale Markierer textsortenbezogen in ganz unterschiedlichen Ausprägungen, vor allem aber in ganz unterschiedlichen Funktionen wieder aufgebaut. Sie müssen dazu erstens leserorientiert und zweitens an die Textstruktur adaptiert eingesetzt werden. Emotionalität, auch subjektiv erlebte oder bedeutsame Emotionalität, ist dergestalt immer situiert auf der Folie objektivierter Textstrukturen und -funktionen.

Literatur

- Augst, Gerhard et al. (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt/M. et al.: Lang
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987): The Psychology of Written Composition. Hillsdale, New Jersey a. London: Erlbaum
- Boueke, Dietrich et al. (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink
- Bredel, Ursula (2001): Ohne Worte - Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bildergeschichten. In: Didaktik Deutsch. Heft 11, S. 4-21
- Britton, James (1973): Die sprachliche Entwicklung in Kindheit und Jugend. Düsseldorf: Schwann
- Bühler, Carl (1982) [1934]: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart u. New York: Fischer

- Ehlich, Konrad (1983): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, W./Wegenast K. (Hgg.): Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Stuttgart: Kohlhammer, S. 128-150
- Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Rothkegel, A./Sandig, B. (Hgg.): Text - Textsorten - Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hamburg: Buske, S. 9-25
- Feilke, Helmuth (1995): Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. In: Augst, G. (Hg.): Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literalität. Essen: Die Blaue Eule, S. 69-88
- Feilke, Helmuth/Gerhard Augst (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, G./ Krings, H. P. (Hgg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, S. 297-327
- Heinemann, Wolfgang (2000): Vertextungsmuster Deskription. In: Brinker, K. et al. (Hgg.): Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Bd. I. Berlin u. New York: de Gruyter, S. 356-369
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch. Jg. 36, S. 15-43
- Ossner, Jakob (1996): Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Feilke, H./Portmann, P. R. (Hgg.): Schreiben im Umbruch.. Stuttgart et al.: Klett, S. 74-84
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch. Nr. 21, S. 5-19
- Pregel, Dietrich (1970): Zum Sprachstil des Grundschulkindes. Studien zum Gebrauch des Adjektivs und zur Typologie der Stilalter. Düsseldorf: Schwann
- Steinig, Wolfgang (2005): Schreiben in der Grundschule: heute und vor 30 Jahren. In: Feilke, H./Schmidlin, R. (Hgg.): Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz. Frankfurt/M. et al.: Lang, S. 113-137
- Weinhold, Swantje (2000): Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Freiburg/Br.: Fillibach
- Weinhold, Swantje (2002): Textkompetenz am Schulanfang. Ergebnisse einer Untersuchung von Texten aus dem ersten Schuljahr. In: Pottmann-Tselikas, Paul R. et al. (Hgg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck et al.: Studienverl., S. 147-162

Argumentative Fähigkeiten in Schülertexten

Martin Böhmisch

0 Einleitung

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, in welcher Weise Aussagen (Propositionen) in argumentativen Texten verknüpft werden. Innerhalb der neueren Argumentationsforschung spielt diese Frage eine zunehmende Rolle (vgl. Andriessen/Coirier/Chanquoy 1999; Bayer 1999, Eemeren/Grootendorst 1999, Eemeren/Grootendorst/Henkemans 2002), wenngleich auch frühere Untersuchungen an der Struktur argumentativer Muster interessiert waren (vgl. Augst/Faigel 1986, Coirier/Golder 1993, Schneuwly 1988). Bezogen auf die Textproduktion geht es jedoch weniger um Fähigkeiten, Argumentationen textsortenspezifisch zu strukturieren, als vielmehr sie kohärent zu gestalten. Allerdings treten Fähigkeiten dieser Art nie offen zutage, sondern müssen rekonstruiert werden. Hierzu empfiehlt sich ein logischer Standpunkt, von dem aus sich Argumentationen als formale Verknüpfungsmuster von Aussagen beschreiben lassen.¹ Anhand dieser Muster kann man dann etwas über die argumentativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sagen.

Zur Bewältigung dieser Aufgabe musste ein Instrumentarium (s. Anhang) entwickelt werden, das es erlaubt, aus argumentativen Texten Aussagenmuster herauszulesen. Diese können – einem Konzept von Klein 1980 folgend – als Baumgraph dargestellt werden. Auf diese Weise ist es möglich, das Skelett (formale Verknüpfungsmuster) vom Fleisch einer Argumentation (konkrete Inhalte) zu lösen.

Die Darstellung beginnt mit einigen argumentationstheoretischen Überlegungen zu den Ansätzen von A. Naess (1975), S. Toulmin (1996) und W. Klein (1980). Obwohl es zu jedem der Ansätze viel zu sagen gäbe, wird nur das herausgegriffen, was für die Entwicklung des Instrumentariums relevant war. Schließlich sollen die ersten Ergebnisse einer Untersuchung vorgestellt werden, bei der 52 Texte von Haupt- und Realschülern einer 9. Klasse auf die Kohärenz der Argumentation hin untersucht wurden. Anhand dieser werden dann noch einige Möglichkeiten der Förderung aufgezeigt.

1 Rekonstruktion argumentativer Fähigkeiten

Gewöhnlich bezieht man sich für die Rekonstruktion argumentativer Fähigkeiten auf die Arbeiten von A. Naess (1975), S. Toulmin (1996) oder W. Klein (1980). Klein hat an mehreren empirischen Beispielen gezeigt, wie sich Aussagenmuster

¹ Dabei ist natürlich kein eingeschränkter Logikbegriff zugrundegelegt, vgl. Brandom 2001; Klein 1980: 14; Mudersbach 2005.

aus natürlichsprachigen Argumentationen herauslesen lassen (vgl. Klein 1980, 1981 und 1985). Seiner Ansicht nach müssen für die Konstruktion einer Argumentation drei Aufgaben gelöst werden (Klein 1980, 10)². Die in einer Argumentation vorkommenden Aussagen (vgl. ebd., 16) müssen

- „gerechtfertigt“ sein (Rechtfertigungsproblem). Dieses Problem wird dadurch gelöst, dass kollektiv Strittiges auf kollektiv Gültiges zurückgeführt wird.
- „koordiniert“ sein (Koordinationsproblem). Die Lösung des Problems liegt in einer geordneten Abfolge der Redebeiträge.
- „in einer bestimmten Weise miteinander verknüpft“ sein (Kohärenzproblem). Um dieses Problem zu lösen, müssen Aussagen durch Übergänge in logischer Weise miteinander verbunden werden.

Mit Toulmin (1996) lässt sich das Verhältnis zwischen Aussagen und Übergänge noch etwas genauer beschreiben. Seiner Auffassung zufolge haben Übergänge die Aufgabe, Argumente mit Konklusionen zu verbinden (vgl. Toulmin: 1996, 89)³. Da diese Verbindungen regelgeleitet sind, bezeichnet Toulmin sie als „Schlussregeln“ (vgl. ebd.). Als „unexpressed premises“ (vgl. Eemeren/Grootendorst/Henkemans 2002, 58f) bleiben sie jedoch meistens implizit und müssen deshalb bei der Rekonstruktion mitgedacht werden. Schlussregeln sind gewissermaßen die Bedingung der Möglichkeit jeder Argumentationsanalyse (vgl. Toulmin 1996, 91).

Darüber hinaus können in einer Argumentation weitere Aussagentypen auftauchen (vgl. Toulmin 1996, 86f). Neben den bisher erwähnten, gibt es Aussagen, die den Geltungsbereich einer Argumentation einschränken („Ausnahmebedingungen“) oder erweitern („Stützungen“) können (vgl. Toulmin 1996, 92f). So gesehen kann man es mit mindestens drei unterschiedlichen Arten von Begründungen zu tun haben (vgl. Ossner 2006, 78): den Argumenten, die eine Konklusion (These) begründen; den Schlussregeln, die den Übergang von einem Argument zu einer Konklusion begründen und den Stützungen, die ihrerseits Schlussregeln begründen.

2 Klein spricht in diesem Zusammenhang von „Argument“ (vgl. Klein 1980, 16). Warum dennoch am Begriff der „Argumentation“ festgehalten wird, hat seinen Grund darin, dass Klein seine Erkenntnisse an kollektiven und nicht an individuellen Argumentationen gewonnen hat. Nach seiner Theorie wird in einer kollektiven Argumentation ein Argument entwickelt. Im Gegensatz dazu vertritt ich die Auffassung, dass in einer individuellen Argumentation mehrere Argumente entwickelt werden, wobei ein Argument eine Aussage ist, die sich mit „weil“ anbinden lässt (vgl. 2.2).

3 Es gibt unterschiedliche Übersetzungen der Toulminschen Terminologie (vgl. Bayer 1999; Berk 1996; Brinker 2001). In Anlehnung an Brinker verwende ich die Ausdrücke „Argument“ und „Datum“ synonym (Brinker 2001, S. 81).

Nun können argumentative Texte nicht nur aus einer, sondern aus einer Vielzahl von Argumentationen bestehen, die sich wiederum zu größeren Argumentationssträngen zusammenschließen können (vgl. Klein 1980, 25). Der Toulminsche Ansatz stößt hier sichtlich an seine Grenzen, zumal sich auch mehrere Argumentationen auf ein und dieselbe Konklusion beziehen können. Mit dem letzten Problem wird die Frage aufgeworfen, auf welcher Basis überhaupt Verknüpfungsmuster entwickelt werden.

1.1 Entwicklung des Instrumentariums: Quaestio und Responso

Ausgangspunkt hierfür ist die Quaestio, auf die hin alle Textbeiträge zentriert werden (vgl. Klein/Stutterheim 1992). Dies geschieht aber nicht in unmittelbarer Weise, sondern vermittelt über die Antwort⁴ auf die Quaestio sowie alle Begründungen für diese Antwort. Das heißt, man muss unter dem Kohärenzproblem klären, was als Begründung zu gelten hat. Dabei muss man bedenken, dass häufig, wenn nicht gar in den meisten Fällen, eine Begründung nicht explizit lexikalisch oder phraseologisch eingeleitet wird. Nicht nur dies verweist auf die Notwendigkeit einer Rekonstruktion, sondern auch der Umstand, dass aus den empirisch vorfindlichen Äußerungen Aussagen (Propositionen) gewonnen werden, da nur Inhalte von Äußerungen Begründungen abgeben, nicht die Äußerungen als solche. Ein weiteres Problem kommt hinzu: In Argumentationen werden manchmal Antworten gegeben, die sich gar nicht auf die Ausgangsquaestio beziehen. Fragt man zum Beispiel Schülerinnen und Schüler, ob in der Schule Hausaufgaben aufgegeben werden sollen, kann es sein, dass man als Antwort „die Schule ist schön“ erhält (vgl. Augst/Faigel 1986). In diesem Fall wurde die Quaestio hin zur Frage verschoben, ob die Schule (und alles, was dazugehört, also auch Hausaufgaben) schön sei oder nicht.⁵

Würde die zitierte Antwort nicht von einem Kind, sondern von einem Erwachsenen gegeben, würde man sie vielleicht als einen besonderen rhetorischen Kniff auffassen. Dies zeigt, dass neben der Logik sicherlich auch pragmatische, soziale, rhetorische und andere Aspekte eine Rolle spielen. Jedoch ist eine Argumentation, die gar keiner Logik folgt, nur schwer vorstellbar, wenn nicht gar unmöglich.

4 Bei A. Naess „Spitzenformulierung“ genannt (vgl. Naess 1975, 138)

5 Dies hat vermutlich damit zu tun, dass Menschen eher Quaestiones angeben, die sie auch freiheitlich beantworten können und weniger solche, die sie gezwungenermaßen bearbeiten müssen. Aber selbst wenn eine Quaestio zugunsten einer anderer aufgegeben wurde, heißt das noch nicht, dass es keine Quaestio gäbe. Für Schülerinnen und Schüler dürfte das Erfassen und Beantworten einer Quaestio in jedem Fall eine große Bedeutung haben; laufen sie ansonsten Gefahr, das Thema zu verfehlen.

1.2 Entwicklung des Instrumentariums: Verknüpfung der Aussagen

Hat man die Quaestio formuliert (weil sie explizit sprachlich gegeben ist, oder weil man sie rekonstruiert hat) müssen alle Aussagen auf mögliche Antworten hin ausgerichtet werden. Dies geschieht so, dass

- Propositionen, die sich mit „weil“ anbinden lassen, als *Argumente* rekonstruiert werden;
- Propositionen, die sich mit „falls“ anbinden lassen, als *Bedingungen* rekonstruiert werden;
- Propositionen, die sich mit „deshalb“ anbinden lassen, als *Folgerungen* rekonstruiert werden;
- Propositionen, die sich mit „z.B.“ anbinden lassen, als *Beispiele* rekonstruiert werden.

Zur Rekonstruktion gehört also nicht nur die Bestimmung der Proposition, sondern auch die der Verknüpfung. Alle vier Verknüpfungstypen können in einer Argumentation auftauchen, was sich mit den Überlegungen von Toulmin und Kienpointner deckt (vgl. Toulmin 1996, Kienpointner 1992). Eine Sonderrolle nehmen die Beispiele ein. In der Logik können Beispiele als „Instanzierungen“ interpretiert werden (vgl. Kasher 1971). Um diese von Argumenten zu unterscheiden, werden nur solche Aussagen als Beispiele angesehen, die sich mit „z.B.“, aber nicht mit „weil“ anbinden lassen.

1.3 Entwicklung des Instrumentariums: Rekonstruktion der Äußerungen

In einer Argumentation werden Aussagen bzw. Propositionen auf eine bestimmte Art und Weise miteinander verknüpft. Für die Rekonstruktion bedeutet dies, dass in einem ersten Schritt die Aussagen rekonstruiert werden müssen, und dann deren Verknüpfung. Nun bestehen Texte aus Äußerungen (vgl. Engel 1996, 33) hinter denen sich dann diverse Aussagen verbergen. Bevor man sich deshalb an die Rekonstruktion der Aussagen macht, müssen die in einem Text vorkommenden Äußerungen identifiziert werden. Dabei gilt, dass jeder Ganzsatz einer Äußerung entspricht. Dies ist zwar ein sehr vages Kriterium, es wird sich aber zeigen, dass dieser Schritt eher zur Vorbereitung dient, und keinen Einfluss auf das Endergebnis hat.

1.4 Entwicklung des Instrumentariums: Rekonstruktion von Aussagen

Eine Aussage (Proposition) kann je nach Kontext anders interpretiert werden (vgl. Grice 1993, Naess 1975). Was jedoch gleich bleibt, ist deren Prädikat-Subjekt-Struktur⁶. Um die Struktur einer Proposition zu erhalten, werden die (rekon-

⁶ Besser wäre es von „Prädikat-Argument-Struktur“ zu sprechen. Da der Begriff „Argument“ hier anders gebraucht wird, wurde auf die korrekte Bezeichnung einer

struierten) Propositionen in Form eines Aussagesatzes aufgeschrieben. Dadurch wird sichergestellt, dass zumindest der innere Kern der Proposition (Prädikat und Subjekt) vollständig wiedergegeben wird.

Tauchen in der rekonstruierten Aussage neue Begriffe auf, wird das Ergebnis mit „R“ gekennzeichnet. Damit wird dem Postulat der rekonstruktiven Sozialforschung Genüge getan, möglichst alle rekonstruierten Informationen zu kennzeichnen bzw. die geleistete Rekonstruktion sichtbar zu machen (vgl. Bohnsack 2003). Hat man die Aussagen rekonstruiert, werden diese den entsprechenden Äußerungen zugeordnet. Anschließend werden die Aussagen intuitiv interpretiert, wobei ein Verknüpfungstyp einem möglichen Knoten im Baumgraphen entspricht (vgl. Klein 1980). Auf diese Weise werden syntaktische Ausdrücke, die bereits im Text einen Verknüpfungstyp markieren, berücksichtigt.

1.5 Entwicklung des Instrumentariums: Rekonstruktion der Verknüpfungen

Die Rekonstruktion der Aussagenverknüpfung erfolgt mithilfe des operativen Verfahren (vgl. 1.2). Widerspricht eine Rekonstruktion der intuitiven Interpretation, wird der Verknüpfungstyp mit „R“ gekennzeichnet. Die Ausgangsfrage (Quaestio) wird ebenfalls rekonstruiert, sofern diese nicht explizit gegeben ist. Ich folge dem Vorschlag von Schlobinski, zunächst alle möglichen Antworten in Form von Hypothesen aufzuschreiben (vgl. Schlobinski 1996, 192).

Um zu einer einheitlichen Darstellung zu gelangen, werden während der Rekonstruktion die immer gleichen Schritte vollzogen. Lässt sich eine Aussage nirgendwo anbinden, kommt sie zunächst in die Kategorie SONSTIGE. Am Ende eines Durchlaufs wird versucht, diese übrig gebliebenen Aussagen nochmals anzubinden⁷.

2 Das Instrumentarium

Insgesamt besteht also das Instrumentarium aus drei großen Teilen: Rekonstruktion der Ausgangsfrage, Rekonstruktion der Äußerungen und Aussagen sowie Rekonstruktion der Aussagenverknüpfung (s. Anhang). Die einzelnen Schritte werden der Reihe nach vollzogen. Daher hat das Verfahren die Form eines Algorithmus. Es ist darüber hinaus *operativ*, in dem Sinne, dass die erste Interpretation mittels operativer Verfahren überprüft wird. Es ist aber auch *rekursiv*, da alle Schritte mehrmals durchlaufen werden.

Entwickelt wurde das Instrumentarium an Beispielen aus der Textsammlung von Augst/Faigel (1986). Der nachfolgende Text wurde 2006 geschrieben und

Proposition verzichtet, zumal es sich um logische Rekonstruktion handelt, wenngleich grammatische Phänomene in die Rekonstruktion miteinfließen.

⁷ Dadurch wird Anaphorisches und Kataphorisches in die Rekonstruktion miteinbezogen.

entstammt einem Textkorpus, das 52 Texte von Haupt- und Realschülern einer 9. Klasse umfasst. Die Größe der Stichprobe ist zwar relativ klein, jedoch sollten keine Hypothesen überprüft, sondern generiert werden. Ansonsten orientiert sich die Untersuchung an den internationalen Standards der empirischen Sozialforschung. Dies galt besonders für die Auswahl der Fragestellung. Diese lautete: „Sollen Eltern ihren Kindern ein Vertrags- oder Kartenhandy geben?“ Die Fragestellung stammt von einem Schüler, der während einer Podiumsdiskussion zum Thema „Handy“, diese spontan seinen Mitschülern gestellt hatte. Da die Frage in der Klasse als kollektiv strittig angesehen wurde, kam es zu einer regen Diskussion. Die Texte wurden jedoch in einer anderen Klasse geschrieben und zwar allesamt während einer regulären Deutschdoppelstunde. Den Schülerinnen und Schülern wurde die Information gegeben, dass neben dem Deutschlehrer bzw. der Deutschlehrerin sich auch ein Lehrer von der Pädagogische Hochschule in Weingarten die Texte ansehen wird. Diese Situation ist zwar ungewöhnlich, aber nicht unrealistisch, da Schülerarbeiten immer wieder von anderen Lehrern begutachtet werden (insbesondere am Ende der 9. bzw. 10. Klasse).

Der vorliegende Text wurde von einem Hauptschüler verfasst, wobei grammatische und orthographische Fehler beibehalten wurden. Da die Quaestio gegeben war, kann mit Punkt 2 des Verfahrens begonnen werden. Zunächst wird jeder Ganzsatz als eine Äußerung interpretiert, was aufgrund der fehlerhaften Zeichensetzung nicht immer eindeutig möglich ist. Der Sinn und Zweck besteht jedoch darin, den Text für die folgenden Schritte vorzubereiten:

Meine Meinung dazu ist das Eltern ihren Kindern kein Vertrag handy geben sollten (1) es ist zwar billiger aber die Kosten danach sind teurer (2) bei Elteren geht's ja noch (3) die können meistens mit geld umgehen (4) daran sollte man Kindern Karten-Handys geben (5) sind zwar teuer im Kauf aber billiger danach (6) man kann das geld nur mit einer neuer Karte aufladen d.h das man nur z.B. 19 € ausgeben kann und dann muss mann sich eine neue Karte kaufen (7). Bei einen Vertrags handy geht dies nicht (8) man hatt keine Zugang Zu den Geld (9) da wird die rechnung schnell mal hoch gehen (10)

In einem zweiten Schritt werden die Propositionen ermittelt. Dabei gilt es, sowohl die Informationen miteinzubeziehen, die explizit sprachlich gegeben sind, als auch die, die sich aus dem Kontext inferieren lassen (vgl. Klein/Stutterheim 1992, 84, Grice 1993). Das Ergebnis wird in Form eines Aussagesatzes aufgeschrieben. Insgesamt lassen sich 14 Aussagen generieren, wobei Aussagen mit neuen Ausdrücken mit „R“ gekennzeichnet sind. Deiktische Ausdrücke wie Pronomen oder Pronominaladverbien werden immer rekonstruiert. Am Ende werden die Aussagen der zugrundeliegenden Äußerungen zugeordnet und der mögliche Knoten interpretiert, wobei auf Konnektoren im Text geachtet werden

muss, die bereits auf der syntaktischen Ebene einen Verknüpfungstyp markieren. Das Ergebnis stellt sich nun wie folgt dar:

P	Propositionen	R	AE	MK
P1	Eltern sollten ihren Kindern kein VH geben		1	S
P2	Ein VH ist billiger	R	2	A
P3	Ein VH ist nach dem Kauf teurer	R	2	A
P4	Ältere können ein VH haben	R	3	S
P5	Ältere können meistens mit Geld umgehen	R	4	A
P6	Man sollte Kindern ein KH geben		5	F
P7	Ein KH ist beim Kauf teuer	R	6	A
P8	Ein KH ist nach dem Kauf billiger	R	6	A
P9	Man kann nur mit einer neuen Karte Geld aufladen		7	S
P10	Man kann nur 19 € ausgeben		7	I
P11	Man muss sich eine neue Karte kaufen		7	F
P12	Man kann nicht nur einen bestimmten Betrag ausgeben	R	8	S
P13	Man hat bei einem VH keinen Zugang zum Geld	R	9	A
P14	Die Rechnung wird schnell in die Höhe steigen		10	F

R = Rekonstruktion; AE = Äußerung; MK = Möglicher Knoten; VH /KH= Vertrags-/Kartenhandy

Tabelle 1: Rekonstruktion der Propositionen

Die Rekonstruktion der Aussagenverknüpfung beginnt bei P1. Wenn P1 ein Argument ist, muss es sich mit „weil“ anbinden lassen (vgl. Schritt 3). Dies ist nicht der Fall. Lässt sich die Proposition mit „deshalb“ (vgl. Schritt 4) oder „falls“ (vgl. Schritt 5) anbinden? Auch nicht. Kann P1 als Beispiel aufgefasst werden (vgl. Schritt 6)? Eher nicht. Man überprüft, ob die Proposition vollständig wiedergeben wurde (vgl. Schritt 7). Dies ist wiederum der Fall, sodass P1 der Kategorie „Sonstige“ zugeordnet werden kann (vgl. Schritt 8). Da die Rekonstruktion der intuitiven Interpretation entspricht, kann auf eine Kennzeichnung verzichtet werden. Weiter geht es mit P2. Kann P2 als Argument rekonstruiert werden? Ja, da es sich mit „weil“ an VH anbinden lässt. P2 kann also als Argument (A1) mit einer Linie an KH angebunden werden. Die Rekonstruktion entspricht auch der ersten Interpretation (siehe MK), sodass es mit P3 weitergeht. Die adversativen

Konnektoren „zwar“ und „aber“ deuten an, dass sich P2 und P3 in Opposition zueinander befinden. Tatsächlich lässt sich P3 nicht an VH anbinden (würde einen unsinnigen Konditionalsatz ergeben; vgl. Schritt 3d), wohl aber an KH. P4 und P5 lassen sich nirgends anbinden. Im Grunde genommen antworten sie auf eine andere Quaestio. Auch P6 lässt sich zunächst nirgendwo anbinden, jedoch als Responsio auf die Quaestio interpretieren, sodass unter KH → P 6 geschrieben werden kann. Die Aussagen P7 und P8, die nun folgen, beziehen sich in chiastischer Weise auf die Aussagen P2 und P3. Während sich P7 als Argument an VH anbinden lässt, kann P8 als Argument für KH rekonstruiert werden, woran man sieht, dass der Schüler in seiner Argumentation springt. Mit P9 kommt ein neuer Sachverhalt ins Spiel, der als Argument für P8 rekonstruiert werden kann. P 10 ist als Beispiel im Text markiert. Obwohl es sich bei dem Beispiel um keine echte Instanzierung (kontingentes Beispiel) handelt, lässt sich diese Aussage trotzdem als Beispiel für P 9 rekonstruieren. P 11 ist im Text schon als Folge markiert (siehe „dann“) und lässt sich an P10 anbinden. Mit P12 wendet der Schüler sich wieder den VH zu. P12 lässt sich deshalb nicht an P11 anbinden. Auch nicht an die übrigen Propositionen, sodass am Ende noch KH übrig bleibt. Während P13 als Argument P12 stützt, handelt es sich bei P14 um eine Folgerung. Am Schluss wird noch versucht, die Aussagen in der Kategorie „Sonstiges“ anzubinden (vgl. Schritt 9). Alle rekonstruierten Verknüpfungstypen werden gekennzeichnet und die Zuordnung zu einer Kategorie überprüft. Als Ergebnis ergibt sich dann folgender Baumgraph.

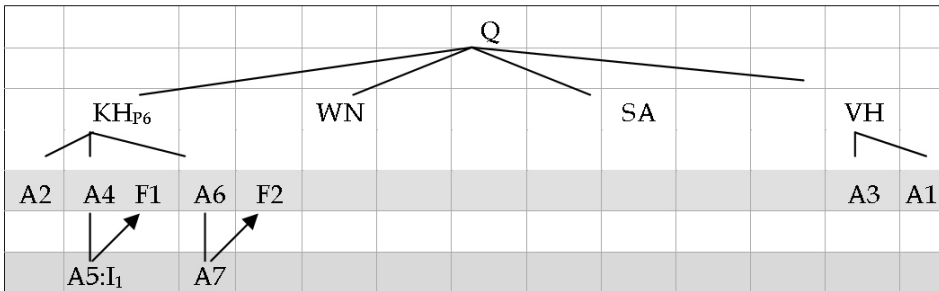


Abbildung 1: Baumgraph einer Argumentation

Die Legende zum Baumgraph lautet dann wie folgt:

K	Argumente	R	L	Σ	P
A1	Ein VH ist beim Kauf billiger		I	5	P2
A2	Ein VH ist nach dem Kauf teurer		I		P3
A3	Ein KH ist beim Kauf teuer		I		P7
A4	Ein KH ist nach dem Kauf billiger		I		P8
A5	Man kann nur mit einer neuen Karte Geld aufladen	R	II	2	P9
A6	Man kann nicht nur einen bestimmten Betrag ausgeben	R	I		P12
A7	Man hat bei einem VH keinen Zugang zum Geld		II		P13
K	Folgerungen	R	L	Σ	P
F1	Man muss sich eine neue Karte kaufen		I	2	P11
F2	Die Rechnung wird schnell in die Höhe steigen		I		P14
K	Bedingungen	R	L	Σ	P
-					
K	Beispiele	R	L	Σ	P
I1	Man kann nur 19€ ausgeben		II	1	P10
S	Sonstiges	R	-	Σ	P
S1	Eltern sollten ihren Kindern kein VH geben			4	P1
S2	Ältere können ein VH haben				P4
S3	Ältere können meistens mit Geld umgehen	R			P5
S4	Man sollte Kindern ein KH geben	R			P6

A = Argument; F = Folgerung; I = Beispiel; S = Sonstiges; R = rekonstruiert; L = Ebene; Σ = Summe

Obwohl es einiges noch zu diesem Text zu sagen gäbe, soll eher etwas über die Parameter gesagt werden, die zur Bewertung der argumentativen Fähigkeiten herangezogen werden können. Als interessant erschienen mir u.a. die Anzahl der Argumente (Hauptschule und Realschule im Vergleich) sowie die Kohärenz bzw. Relevanz der Argumentation. Nach Naess können Widersprüche auf vertikaler als auch horizontaler Ebene auftauchen. Im einzelnen gilt (Naess 1975, 136):

- „Kein Argument darf sowohl als Pro- als auch als Kontra-Argument auftreten.
- Alle Argumente müssen wechselseitig miteinander logisch vereinbar sein. Es darf nicht zu Widersprüchlichkeiten kommen, wenn man alle Pro-Argumente oder alle Kontra-Argumente jeweils gleichzeitig behauptet.
- Keine Behauptung darf, sei es explizit oder implizit, sowohl gutgeheißen als auch verworfen werden.“

Des Weiteren wurden auch „Tautologien“ und „Sprünge“ in der Argumentation gezählt als auch, ob auf die Quaestio eine Antwort (Responsio) gegeben wurde.

3 Ergebnisse der Untersuchung

3.1 Anzahl der Argumente

Die erste Abbildung zeigt die Anzahl der Argumente insgesamt. Die Realschüler konnten deutlich mehr Argumente generieren. Dafür erzeugen Sie auch mehr sonstige Aussagen. Interessanterweise halten sich Argumente und Folgerungen sowie Bedingungen und Beispiele die Waage.

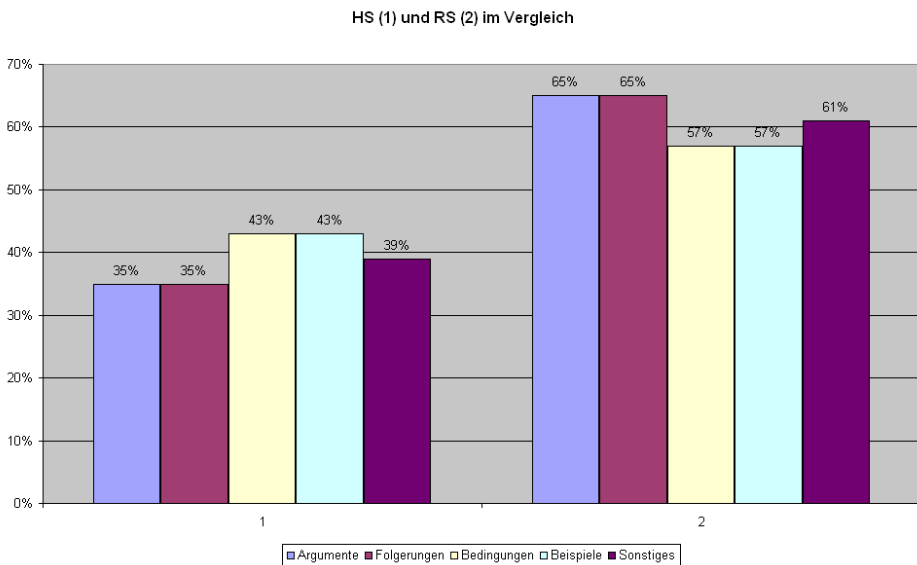


Abbildung 2: Anzahl der Argumente (Haupt- und Realschule im Vergleich)

3.2 Kohärenz der Argumentation

In Bezug auf die Kohärenz der Argumentation ergibt sich ebenfalls ein interessantes Bild. Die Realschüler erzeugen mehr Widersprüche, Tautologien und Sprünge in ihrer Argumentation als die Hauptschüler. Erstaunlicherweise geben auch nicht mehr Realschüler eine explizite Antwort (Responsio) auf die zu Grunde liegende Frage (Quaestio).

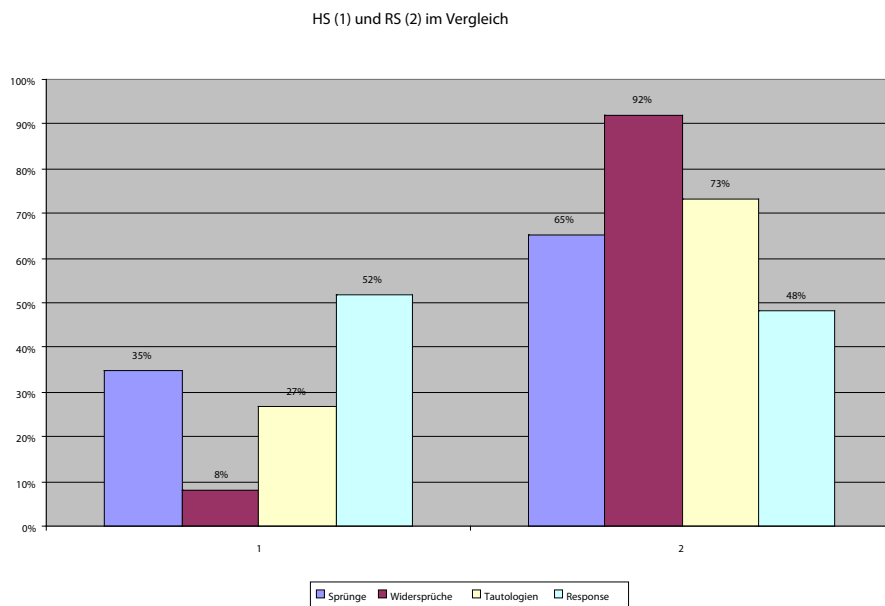


Abbildung 3: Kohärenz der Argumentation (Haupt- und Realschule im Vergleich)

Aufgrund der Ergebnisse lassen sich u.a. folgende Hypothesen generieren:

- Die Realschüler erzeugen mehr Aussagen und Argumente
- Die Hauptschüler erzeugen weniger Tautologien, Widersprüche und Sprünge in ihrer Argumentation.

Angesichts der Hypothesen wäre man geneigt zu sagen, dass die Hauptschüler auf halber Strecke stehen bleiben, hingegen die Realschüler über das Ziel hinauschießen, insofern die Texte zwar inhaltlich aufgebläht werden, aber ohne ein Mehr an logischer Substanz.

4 Förderung argumentativer Fähigkeiten

Hier gelte es die bisherigen Konzepte genauer zu überprüfen bzw. neue Konzepte zur Förderung zu entwickeln. Einen Ausgangspunkt dafür bieten die Überlegungen von Arne Naess und Wolfgang Klein. Die Förderung könnte diesbezüglich folgende Module umfassen:

1. Modul: Übungen zum genauen Lesen und Wiedergabe der Quaestio; Übungen zum Formulieren von möglichen Antworten (Responsio).

Geht man davon aus, dass die Basis argumentativer Verknüpfungsmuster aus dem Gespann „Quaestio-Responsio“ besteht (vgl. 1.2), dürfte ein Wissen darüber, was eigentlich gefragt wird bzw. geantwortet werden kann, elementar sein. Dies ist keinesfalls eine triviale Angelegenheit, da in den neuen Aufgabenformaten zum schriftlichen Argumentieren, die Quaestio häufig implizit bleibt (vgl. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz 2003, 2004).

2. Modul: Übungen zum Formulieren von Argumenten: „Weil-Probe“ zur Anknüpfung von Argumenten, „Warum-Probe“ zum Generieren neuer Argumente, „Wenn-Dann-Probe“ zur Überprüfung von Übergängen.

Durch die Anwendung der Proben würden gerade schwache Schreiberinnen und Schreiber lernen, neue Argumente zu generieren bzw. ihre Argumentationen in die Tiefe hin abzusichern.

3. Modul: Konstruktion von Pro-et-Contra-Übersichten (PeC-Übersicht) und Pro-aut-Contra-Übersichten (PaC-Übersichten). PeC-Übersichten enthalten eine wertfreie Auflistung der Pro- und Kontra-Argumente; im Gegensatz dazu mündet eine PaC-Übersicht immer in einer Schlussfolgerung. Darüber hinaus dürfen sich die Argumente nicht widersprechen bzw. müssen wechselseitig miteinander vereinbar sein (vgl. Naess 1975, 134).

Die von Naess vorgeschlagenen Übersichten haben gegenüber den bisherigen Methoden (Mind-Mapping, Clustering) den Vorteil, dass nicht Begriffe, sondern Aussagen gesammelt werden, sodass gleich zu Beginn des Schreibprozesses die Bausteine einer Argumentation vorliegen würden. Zudem würden die Schülerinnen und Schüler nicht nur lernen, wie Argumente in Bezug auf eine Antwort (Responsio) zu koordinieren sind, sondern auch, wie man Widersprüche vermeidet, die bekanntermaßen Gift für jede Argumentation sind.

4. Modul: Überprüfung der Anordnung, Relevanz, Haltbarkeit der Argumente:

Am Ende gilt es, die geleistete Arbeit zu reflektieren. Würde dies im Plenum oder gruppenweise geschehen, könnte sich der Kreis an dieser Stelle schließen, da sich die individuellen Argumentationen kollektiv behaupten müssten⁸. Projiziert man diese Fördermodule auf ein Kompetenzmodell, so wie es von Ossner vorgestellt wurde (vgl. Ossner 2006), käme man zu folgendem Ergebnis:

⁸ Sowohl hinsichtlich der Inhalte (Haltbarkeit) als auch der Form (Koordination, Relevanz).

Kompetenzbereich	Kompetenzinhalt	Anforderungsniveaus
Problemlösewissen	Texte schreiben	1. Einfache Verknüpfung 2. PeC-Argumentation 3. PaC-Argumentation 4. Reflexion der Argumentation

Abbildung 4: Kompetenzmodell zur Förderung von argumentativen Fähigkeiten

5 Schlussbemerkung

Der Beitrag wollte eine Antwort auf die Frage geben, in welcher Weise Aussagen in argumentativen Schülertexten verknüpft werden. Dazu wurde ein Instrumentarium entwickelt, das es erlaubt, aus argumentativen Texten Aussagenmuster herauszulesen. Die Rekonstruktion hat gezeigt, dass ein Mehr an Verknüpfungen keinesfalls ein Mehr an Kohärenz bedeutet. Ein Grund könnte sein, dass beim Argumentieren nicht nur eine, sondern mehrere Aufgaben gelöst werden müssen (vgl. Klein 1980, 16).

Was die Lösung des „Rechtfertigungsproblems“ angeht, ist in jedem Fall ein Wissen über die Inhalte und Funktionen des Argumentierens vonnöten. Diesen Aspekt heben auch neuere didaktische Ansätze hervor, die in Bezug auf den Schreibprozess stärker die Notwendigkeit des Vorwissens und des Kontextes betonen (vgl. Felder/Fix 2003, Fix 2006, 105). Auf der anderen Seite ist damit allenfalls eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung gegeben, denn trotz Vorwissen (s. Thema „Handy“) und Kontext (s. strittige Quaestio) bleiben etliche der untersuchten Schülertexte unkoordiniert und inkohärent. Die Lösung des Koordinations- bzw. Kohärenzproblems ergibt sich demnach nicht von allein. Nun greifen an dieser Stelle selbst die neuen Ansätze auf ein altes Schema (Erörterungsschema) zurück (vgl. Felder/Fix 2003, 20), ohne zu bedenken, dass mit dem „Koordinationsproblem“ keinesfalls das „Kohärenzproblem“ gelöst wird. Dazu ist es notwendig, dass die Argumente im Vorfeld in einer PaC-Übersicht organisiert werden (vgl. Naess 1975, 134ff). Das Attraktive an diesem Konzept ist, dass es sowohl an eine schulische Tradition anknüpft als auch diese weiterentwickelt. Gleichwohl handelt es sich dabei um ein Teilziel, auf das aber nicht verzichtet werden kann, wenn die gesamte Etappe gelingen soll.

Literatur

- Augst, Gerhard/Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt a.M.: Peter Lang
- Bayer, K. (1999): Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Luchterhand
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Luchterhand
- Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske/Budrich
- Brandom, Robert B. (2001): Begründen und Begreifen. Eine Einführung in den Inferentialismus. Frankfurt: Suhrkamp
- Brinker, Klaus (2001): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt
- Coirier, Pierre/Golder, Caroline. (1993) : Writing Argumentative Text. A Developmental Study of the Acquisition of Supporting Structures. European Journal of Psychology fo Education CII No. 2 , S, 169-181
- Coirier, Pierre/Andriessen, Jerry/Chanquoy, Lucile (1999) : From Planning to Translating: The Specificity of Argumentative Writing. In: Andriessen, J./Coirier, P.: Foundations of Argumentative Text Processing. Amsterdam University Press: Amsterdam, S. 1-28
- Eemeren, Franz H. van/Grootendorst, Rob (1999): Developments in Argumentation Theory. In: The Specificity of Argumentative Writing. In: Andriessen, J./Coirier, P.: Foundations of Argumentative Text Processing. Amsterdam: Amsterdam University Press: S. 43-58
- Eemeren, Franz H. van/Grootendorst, Rob/Henkemans, Francinca S. (2002): Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers: Mahwah
- Engel, Ulrich (1996³): Deutsche Grammatik. Heidelberg: Julius Groos
- Feilke, Helmuth (1996): „Weil“- Verknüpfungen in der Schreibentwicklung. In: Feilke, H./Portman, P. R. (Hgg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben, Stuttgart: Klett, S. 40-54

- Feilke, Helmuth (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, U. u.a. (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 1, Paderborn: Schöningh, S. 178-207
- Felder, Markus/Fix, Martin (2003): Von der Aufsatzerziehung zur Schreibdidaktik am Beispiel argumentativer Texte. In: *Lehren und Lernen*, 29, H7/8, S.11-20
- Fix, Martin (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh
- Grice, Paul H. (1993): Logik und Konversation. - In: Meggle, Georg (Hg.): *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 243-265
- Kasher, Asa (1971): A Step toward a Theory of Linguistic Performance. In: *Pragmatics of Natural Languages*, Yehoshua Bar-Hillel (Hg.), S. 84-94
- Klein, Wolfgang (1980): Argumentation und Argument. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. Jahrgang 10. Heft 38/39, S. 9- 56
- Klein, Wolfgang (1981): Logik der Argumentation. - In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hgg.): *Dialogforschung*, 54. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1981, S. 226-264
- Klein, Wolfgang (1985): Argumentationsanalyse. Ein Begriffsrahmen und ein Beispiel. In: Kopperschmidt, Josef; Schanz, Helmut: *Argumente - Argumentation*. Willhelm Fink: München, S. 208-260
- Klein Wolfgang/Stutterheim, Christiane von (1992): Textstruktur und referentielle Bewegung. In: *Linguistische Berichte*, Jahrgang 22, Heft 86, S. 67-92
- Kienpointer, Manfred (1992): *Alltagslogik. Struktur und Funktion von Argumentationsmustern*. Stuttgart-Bad Cannstatt: Friedrich Fromm
- Mudersbach, Klaus (2005): Womit kann der Mensch in der Logik rechnen? Logisches Denken zwischen Sinnkohärenz und Berechnung, In: *OBST*, Heft 69, S. 153-186
- Naess, Arne (1975): *Kommunikation und Argumentation*. Kronberg: Scriptor
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: *Didaktik Deutsch*, Heft Nr. 21, S.5-19
- Schlobinski, Peter (1996): *Empirische Sprachwissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Schneuwly, Bernand (1998): *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Lausanne
- Toulmin, Steven (1996): *Der Gebrauch von Argumenten*. Aus dem Englischen übersetzt von Ulrich Berk. Weinheim: Beltz

Anhang: Instrumentarium zur Rekonstruktion argumentativer Fähigkeiten

I. Rekonstruktion der Ausgangsfrage :

1. Die Ausgangsfrage sowie die möglichen Antworten werden aufgeschrieben.
2. Sollte dies nicht möglich sein, geht man weiter zu Punkt II und rekonstruiert anschließend die Frage.
3. Lassen sich mehrere Ausgangsfragen rekonstruieren, werden alle (incl. der Antworten) aufgeschrieben.
4. Lässt sich keine Ausgangsfrage rekonstruieren, geht man weiter zu Punkt II.

II. Rekonstruktion der Äußerungen und Aussagen:

1. Jede Äußerung im Text entspricht einem Ganzsatz und wird mit einer Ziffer versehen (1- n).
2. Eine Äußerung kann eine oder mehrere Aussagen enthalten. Für die Rekonstruktion einer Aussage sollten sowohl die Informationen, die explizit sprachlich gegeben sind, berücksichtigt werden als auch die aus dem Kontext inferierten. Das Ergebnis wird in Form eines Aussagesatzes aufgeschrieben und mit Pn (= Proposition) gekennzeichnet.
3. Propositionen, die mind. einen neuen Ausdruck enthalten, werden gekennzeichnet (PR).
4. Jeder Proposition wird eine Äußerung zugeordnet ($P_n \rightarrow AEn$).

III. Rekonstruktion der Aussagenverknüpfung:

1. Alle Propositionen werden zunächst intuitiv einer Kategorie zugeordnet. Das Ergebnis wird zunächst in die Spalte MK eingetragen (Argument = A; Folge = F; Bedingung =B; Beispiel =I; S = Sonstiges).
2. Die Interpretationen werden wie folgt überprüft: 1. *Argument* 2. *Folge* 3. *Bedingung* 4. *Beispiel*.
3. Wurde die Proposition als *Argument* interpretiert,
 - a) muss sie sich mit 'weil' an die vorherige Proposition anbinden lassen.
 - b) Lässt sich die Proposition anbinden, wird sie als Argument angehängt und gekennzeichnet (Knoten = A_n ; Übergang = Linie).

- c) Lässt sich die Proposition nicht anbinden, geht man zur nächsten Kategorie (vgl. Punkt 4).
 - d) Ist man sich nicht sicher, ob eine Proposition als Argument für eine andere dient, formuliert man die zu stützende Proposition als Frage: Z.B. Ist A2 ein Argument für P1? → Frage: *Warum P1?* Antwort: *Weil A2.* Der Übergang muss dann die Form eines sinnhaften Konditionalsatzes haben: *Wenn A2, dann P1.*
4. Wurde die Proposition als Folge interpretiert,
- a) muss sie sich mit 'deshalb' an die vorherige Proposition anbinden lassen.
 - b) Lässt sich die Proposition anbinden, wird sie als Folge eine Ebene höher angehängt und gekennzeichnet (Knoten= Bn; Übergang= Pfeil).
 - c) Lässt sich die Proposition nicht anbinden, geht man zur nächsten Kategorie (vgl. Punkt 5).
 - d) Ist man sich nicht sicher, ob eine Proposition als Folge dient, rekonstruiert man den Übergang in Form eines sinnhaften Konditionalsatzes: z.B. Ist F2 eine Folge aus P1? → Übergang: *Wenn F1, dann P1.*
5. Wurde die Proposition als *Bedingung* interpretiert,
- a) muss sie sich mit 'falls' an die vorherige Proposition anbinden lassen.
 - b) Lässt sich die Proposition anbinden, wird sie als Bedingung angehängt und gekennzeichnet (Knoten = Bn; Übergang = gestrichelte Linie).
 - c) Lässt sich die Proposition nicht anbinden, geht man zur nächsten Kategorie (vgl. Punkt 6).
 - d) Ist man sich nicht sicher, ob eine Proposition als Bedingung dient, rekonstruiert man den Übergang in Form eines sinnhaften Konditio-

nalsatzes: z.B. Ist B2 eine Bedingung für P1? → Übergang: Wenn B1, dann P1.

6. Wurde die Proposition als *Beispiel* interpretiert,
 - a) muss sie sich mit 'z.B.' (und nicht mit 'weil') an die vorherige Proposition anbinden lassen.
 - b) Lässt sich die Proposition anbinden, wird sie neben die Proposition geschrieben und gekennzeichnet (Knoten = In Übergang = Doppelpunkt).
 - c) Lässt sich die Proposition nicht anbinden, geht man zur nächsten Proposition der Äußerung.
7. Lässt sich eine Proposition nicht anbinden, überprüft man, ob alle Propositionen vollständig wiedergeben wurden. Ist dies der Fall, probiert man es bei der nächsten Proposition (P_n an P_{n-1}) etc.
8. Lässt sich eine Proposition nirgends anbinden, schreibt man sie in die Kategorie SONSTIGE. Am Ende wird versucht, alle Propositionen dieser Kategorie nochmals anzubinden. Ansonsten bleiben sie stehen.
9. Widerspricht die Überprüfung der intuitiven Interpretation, wird die Interpretation mit R (= rekonstruiert) gekennzeichnet.
10. Am Ende müssen alle Propositionen einer Kategorie zugeordnet sein.

Die „normative Kraft des Prüfungsfaktischen“: Schreibunterricht im Zeichen des (Zentral-)Abiturs

Angela Mielke

„Der Unterricht findet nicht statt: Zur Schreibpraxis der reformierten Oberstufe“, so hat Otto Ludwig 1996 provokativ einen Aufsatz überschrieben und diesen Zustand Jahre später noch einmal bekräftigt: „Seit der Einführung der reformierten Oberstufe im Jahre 1972 gibt es für die Sekundarstufe II kein Schreibcurriculum. Es wird zwar geschrieben, vornehmlich in Klausuren, aber ein regelrechter Schreibunterricht findet nicht statt.“ (Ludwig 2003, 3).

1 Reflektierte Schulerfahrung

Eine im Frühjahr 2006 durchgeführte Befragung¹ unter Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch bestätigt Ludwigs Diagnose in markanter Weise. Auf die Aufforderung: „Notieren Sie spontan die ersten fünf Stichworte, die Ihnen zu Ihren eigenen Schulerfahrungen mit dem Schreiben in der Oberstufe im Fach Deutsch einfallen.“, reagierten rund 76% mit den Stichworten „Klausuren“, „Interpretationen“, „Analysen“; an dritter Stelle befanden sich negative Formulierungen im Sinne von „kaum/kein freies/kreatives Schreiben“.

Auf die Frage „Welche Schreibkompetenzen haben Sie – aus Ihrer eigenen heutigen Einschätzung – im Deutschunterricht der Oberstufe erwerben können?“ werden strukturiertes Schreiben (15x) und Ausdrucksfähigkeit (9x) am häufigsten genannt², am markantesten aber stechen jene Antworten hervor, die auf die positiv gestellte Frage ein negatives Fazit ziehen: „Ich fürchte, ich habe keine Schreibkompetenzen erwerben können...“, „So gut wie keine. Erst an der Universität erlangte ich Schreibkompetenzen“, „Ehrlich gesagt fühle ich mich wie der dümmste Student, gelernt habe ich leider nicht wirklich viel, was ich aber leider erst an der Uni festgestellt habe“. Diese Antworten überraschen und erschrecken umso mehr, als sie von Germanistik-Studierenden kommen, für deren Studium die Schreibformate des Oberstufendeutschunterrichts doch noch am nächstliegenden erscheinen, während die Antwort „Das Einzige, was ich persönlich aus dem Deutschunterricht mitgenommen habe, ist die Fähigkeit in relativ annehm-

1 Die Befragung erfolgte im Rahmen eines fachdidaktischen Seminars zum Thema „Schreiben in der gymnasialen Oberstufe“ und diente vornehmlich dem Zweck, Reflexionsprozesse innerhalb des Seminars in Gang zu setzen. Sie erhebt also keinerlei repräsentative Ansprüche. Befragt wurden 33 Studierende, von denen 24 in NRW ihr Abitur gemacht hatten. Der größte Teil der Befragten (27) hat das Abitur in den Jahren 2000 bis 2003 absolviert.

2 Ein interessanter Widerspruch zu Sieber 1998 und Willenberg 2001, 84f, der sich aus der mangelnden Repräsentativität der Befragung ebenso wie aus einem Gegensatz zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung erklären lassen mag.

barer Weise Lektüren zu interpretieren/ dies in einer ansprechenden schriftlichen Form.“ bereits auf die Eingeschränktheit der vermittelten Textmuster hinweist.

Das ebenfalls als Kompetenz herausgehobene „Klausuraufgaben beantworten“ korrespondiert mit dem Stellenwert von Klausuren im Fach Deutsch und deren Einfluss auf den Unterricht, den die Befragten in einem weiteren Item beschreiben sollten: Wiederum sprachen über 75% den Klausuren einen hohen Stellenwert und großen Einfluss zu, mit typischen Formulierungen wie „Der Unterricht bereitet die Klausuren vor“, „Es wurde auf die Klausuren hingearbeitet“, „Klausuren bestimmten den Unterricht“. Besonders plastisch beschreibt die folgende Aussage das fragwürdige Konzept eines an abschließenden Leistungsüberprüfungen orientierten Deutschunterrichtes:

Die Klausur war das Damoklesschwert über den Köpfen meiner Mitschüler und in der Regel der ärgerliche Abbruchpunkt einer Unterrichtsreihe. Unterricht lief in der Regel immer mit Blick auf die Klausur zielgerichtet vorwärts, um nach dieser dann prinzipiell wieder bei Null zu beginnen.

Der Schwarze Peter (nur für die Klausur lernen und dann alles wieder vergessen), den man ansonsten gerne den Schülerinnen und Schülern zuschiebt (vgl. Willenberg 2001, 97), wird hier an die Lehrerinnen und Lehrer zurückgegeben.

Die Formulierung „Die Klausuren waren auf den Unterricht abgestimmt und nicht der Unterricht auf die Klausuren.“ bleibt dagegen in der Befragung eine einsame Ausnahme unter den Nennungen. Verliert ein solches Unterrichtskonzept in Zeiten output-orientierter Standardisierung und Zentralisierung seine didaktische Plausibilität?

Bedenkenswert (und bedenklich) erscheinen die Ergebnisse der Befragung vor allem, da die Befragten zum überwiegenden Teil ihr Abitur nach den Vorgaben des Oberstufen-Lehrplans von NRW aus dem Jahr 1999 gemacht haben. Dieser Lehrplan darf in seiner didaktischen Entfaltung des Bereichs „Schreiben“ durchaus als fortschrittlich gelten (vgl. Mielke 2003, 713-715), insofern er ausdrücklich die Gestaltung von Schreibprozessen fordert (15f), unterschiedliche Funktionen des Schreibens unter den Stichworten „kommunikatives Schreiben“, „freies Schreiben“ und „heuristisches Schreiben“ ausführlich thematisiert (13-15) und in diesem Zusammenhang sowohl fordert, dass im „schulischen Schreiben [...] vor allem die Formen vorkommen, die in der Öffentlichkeit eine Rolle spielen“ (13), als auch darauf verweist, dass „Schreiben [...] Freiräume für divergentes Denken bieten, den Ausdruck von Subjektivität ermöglichen und helfen [soll], einen persönlichen Stil zu finden.“ (14). Im Unterricht angekommen ist aber offensichtlich vor allem der Hinweis, dass all dies auch auf die klausur- und abiturrelevanten Aufgabenarten vorbereiten soll – im Sinne des Lehrplans eigentlich nur „nicht

zuletzt“ (14), in der Unterrichtswirklichkeit aber wohl zuallererst und bestimmend für die gesamte Ausrichtung des Unterrichts.

2 Die Priorität der abiturelevanten Textmuster

Die in jüngster Zeit entwickelten Kompetenzmodelle³ ermöglichen es nun, den zunächst erfahrungsbezogen charakterisierten Schreibunterricht in der gymnasialen Oberstufe innerhalb eines solchen Systems deutlich zu konturieren.

Becker-Mrotzek/ Schindler 2007 organisieren ihr Kompetenzmodell auf den beiden Achsen „Anforderungen“ und „Wissen“⁴. Auf der Achse der inhaltlichen Anforderungen differenzieren sie unter der Überschrift „Textproduktion im weiteren Sinne“ zwischen den Bereichen Orthographie, Lexik, Syntax, Textmuster und Leserorientierung, wobei der letzte Bereich einen Sonderstatus⁵ einnimmt. Im Rahmen dieses Systems lässt sich für den Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe Folgendes festhalten:

- Der Anforderungsbereich *Orthographie* spielt in der Vermittlung nur noch eine marginale Rolle, in der Bewertung schriftlicher Leistungen schlägt er sich dagegen durchaus nieder.
- Der Anforderungsbereich *Lexik* behält ein gewisses Gewicht durch den verstärkten Aufbau eines fachspezifischen Wortschatzes (literatur- und sprachwissenschaftliche Fachterminologie). Er ist damit klar auf den Bereich *Textmuster* hin orientiert.
- Der Anforderungsbereich *Syntax* spielt ebenfalls nur noch in der Ausrichtung auf die *Textmuster* sowie bei der Bewertung der Sprachrichtigkeit eine Rolle.
- Die inhaltlichen Anforderungen im Schreibunterricht der gymnasialen Oberstufe konzentrieren sich maßgeblich auf den Bereich der *Textmuster*. Diesen Bereich lohnt es deshalb genauer zu betrachten:

Zwar ist festzuhalten, dass auch der Schreibunterricht in der Sekundarstufe I stark bestimmt ist von der Arbeit an Textmustern, und es sind auch hier überwiegend typisch schulische und kaum alltagsorientierte Textsorten, um die es im Schreibunterricht geht (vgl. Becker-Mrotzek 2005). Neu in der gymnasialen Oberstufe ist aber die deutliche Reduktion von Textmustern durch die Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfungen⁶.

3 Bezugspunkte sind die von Becker-Mrotzek/Schindler 2007 (vgl. in diesem Band) und Ossner 2006 entwickelten Modelle.

4 Ossner 2006 spricht von „Arbeitsbereichen = Kompetenzinhalten“ einerseits und „Wissen, Können, Bewusstheit = Kompetenzdimensionen“ andererseits.

5 vgl. im vorliegenden Band

6 Ergänzend zu den Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfungen ist die Fach-

Abb.1 zeigt paradigmatisch die Konkretisierung der Vorgaben aus den Einheitlichen Abituranforderungen (EPA)⁷ im NRW-Lehrplan (1999) und macht daran die einseitige Ausrichtung der Aufgabenarten an Textanalyse und textgebundener Erörterung deutlich (vgl. Spinner 2001, 143).⁸

Aufgabenart I	A	Analyse eines Sachtextes mit weiterführendem Schreibauftrag
	B	vergleichende Analyse von Sachtexten
	C	vergleichende Analyse eines Sachtextes und eines literarischen Textes
Aufgabenart II	A	Analyse eines literarischen Textes mit weiterführendem Schreibauftrag
	B	Analyse eines literarischen Textes mit weiterführendem, produktorientierten Schreibauftrag
	C	vergleichende Analyse von literarischen Texten
Aufgabenart III	A	argumentative Entfaltung eines fachspezifischen Sachverhalts bzw. Problems oder eines Problems, dessen fachlicher Hintergrund aus dem Unterricht bekannt ist, im Anschluss eine Textvorlage
	B	argumentative Entfaltung eines fachspezifischen Sachverhalts bzw. Problems oder eines Problems, dessen fachlicher Hintergrund aus dem Unterricht bekannt ist, unter Vorgabe einer Kommunikationssituation

Abbildung 1: Aufgabenarten im Abitur (Lehrplan Deutsch NRW 1999, S.75)

Einerseits sind die gemäß diesen Aufgabenarten gestellten Schreibaufgaben im Abitur NRW als in hohem Maß komplexe und offene Aufgaben zu werten (vgl. Köster 2006), zu deren Bewältigung entsprechend eine hohe Sicherheit und Flexibilität im Umgang mit eigenem Wissen notwendig ist. Teilweise integrieren

arbeit als besonderes (und einmaliges) Textmuster anzuführen. Sie muss nicht im Fach Deutsch geschrieben werden. Das Fach übernimmt in der Praxis aber häufig den „Service“, die Schülerinnen und Schüler mit diesem Textmuster fächerübergreifend vertraut zu machen. In der oben angeführten Befragung von Studierenden gaben (nur) zehn Studierende an, eine Facharbeit geschrieben zu haben. Obwohl die schulische Betreuung in den meisten Fällen als defizitär beschrieben wurde, erlangte diese Textform überdurchschnittliche hohe Werte bei den Faktoren Motivation und Lernerfolg. Vgl. zum Thema Facharbeit Steets 1999 und 2003.

7 Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch. Beschluss der KMK vom 1.12.1998 i. d. F. vom 24.5.2002.

8 Hinzu kommt in der Praxis die Literaturlastigkeit, da auch die Aufgabenarten I und III über die Textauswahl gerne an literarische Themen gekoppelt werden (zu Ungunsten von sprach- und medienreflexiven Themen, die häufig nur in dem absolut obligatorischen Maße – sowohl im Unterricht als auch bei den Prüfungsaufgaben – angeboten und von den Schülerinnen und Schülern tendenziell seltener gewählt werden).

die komplexen Schreibaufgaben einfachere Muster aus dem Schreibcurriculum der S I (wie zum Beispiel das Zusammenfassen von Texten, das Formulieren von Meinungen und das Anführen von Argumenten), teilweise führen sie diese fort⁹. Zugleich wird das Anforderungsniveau in verschiedener Hinsicht angehoben: Der Faktor Komplexität wird schon allein durch die Quantität der Texte noch einmal in jenen Aufgabentypen potenziert, die Textvergleiche vorsehen (Typen I B, I C, II C). Eine solche Aufgabe kann z. B. lauten:

1. Analysieren Sie Ernst Jandls „Anmerkungen zur Dichtkunst“ und greifen Sie zur Veranschaulichung auf literarische Texte zurück, die im Unterricht behandelt wurden.
2. Versuchen Sie eine Deutung des Gedichts „Wenn der Versuch, etwas auszudrücken“ von Rainer Malkowski mit Hilfe der Gedanken Jandls. (Aufgabentyp I C, Richtlinien 1999, 93ff).

Das Anforderungsniveau durch den Faktor Offenheit erhöht sich insbesondere bei den produktiven Schreibaufträgen (Typ II B)¹⁰ sowie in der argumentativen Entfaltung (Typ III A)¹¹. Nicht unterschätzt werden darf dabei die Bedeutung der Texte, auf die sich die Schreibaufgaben immer (!) beziehen, deren Schwierigkeitsgrad den Schwierigkeitsgrad der Schreibaufgabe entscheidend mitbestimmt (vgl. Köster 2005), z. B. wenn Auszüge aus der Nietzsche-Schrift „Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinn“ von 1873 mit Passagen aus „Sprache und Erkenntnis“ (1974) von Adam Schaff verglichen werden sollen (Aufgabentyp I B; vgl. Schurf/ Wagener 2006, 78ff). Andererseits werden viele der in der S I entwickelten Textmuster aber nicht oder nur in stark untergeordnetem Maße weitergeführt (vgl. Bekes/Schindler-Horst 2003, 198f), so z. B. das Berichten, schriftliches Erzählen, Briefe, standardisierte Textformen (Anträge, Anfragen etc.) u. a. m. Manches findet in den Ausführungen des Oberstufen-Lehrplans zum Bereich Schreiben (12-16) durchaus noch seinen Platz. Dies gilt auch für alternative, besonders oberstufengeeignete Textmuster wie z. B. Abstract (vgl. Stadter 2001), Essay (vgl. Stadter 2003) oder Reportage. Gemessen an dem somit durchaus vorhandenen Potenzial eines breit gefächerten Schreibunterrichts auf

9 Die in der Oberstufe abgerufenen Textmuster bauen im Wesentlichen auf den Aufgabenschwerpunkten 4. (Erörterung) und 7. (Textanalyse) im Bereich „Schreiben“ des nordrhein-westfälischen Kernlehrplans Deutsch für die Sekundarstufe I (2004) auf (vgl. KLP 2004, 32f).

10 Beispielaufgabe aus den Richtlinien 1999, S.101ff: „1) Analysieren Sie den Text [Fritz Deppe: Sterntaler, 1972]. Beziehen Sie ihn dabei auf das Sterntaler-Märchen der Brüder Grimm und auf das Märchen der Großmutter aus Büchners ‚Woyzeck‘-Drama. 2) Entwerfen Sie einen eigenen Sterntaler-Text, in dem Sie ausgewählte Motive bzw. Motivvarianten wählen.“

11 Beispielaufgabe aus Schurf/ Wagener 2006, 86ff: „1. Geben Sie die Argumentation des Textes von Jean Baudrillard [‚Die Rede ohne Antwort‘, 1972] wieder. 2. Erörtern Sie anschließend die Frage, in welcher Beziehung die Thesen Baudrillards zur Entwicklung heutiger Medien stehen.“

der Basis des Lehrplans werden zahlreiche Kompetenzen durch die Aufgabenarten des Abiturs aber nicht abgerufen und deshalb potenziell auch im Unterricht zu wenig oder gar nicht gefördert:

- Schreibkompetenzen, die sich nicht auf das Schreiben zu Texten beziehen
- Kompetenzen zur Gestaltung des Schreibprozesses
- Schreibkompetenzen, die sich auf die kommunikative Funktion von Schreiben beziehen¹²
- Schreibkompetenzen im Umgang mit den digitalen Medien
- Schreibkompetenzen, die im alltäglichen, vor allem beruflichen Leben eine Rolle spielen (sofern der berufliche Kontext kein akademisch-geisteswissenschaftlicher ist).

Diesen Defiziten könnte nur teilweise durch Erweiterung oder Änderung der Aufgabenarten für die Abiturklausuren begegnet werden, teilweise wäre ein grundsätzlich anderes Konzept der Leistungsbewertung mit entsprechenden Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung (oder umgekehrt!) notwendig, was weiter unten (vgl. Abschnitt 4) noch einmal aufgegriffen werden wird.

3 Zentralabitur: Risiken und Chancen für den Schreibunterricht

Ändert sich zwangsläufig etwas an der beschriebenen Situation durch das momentan in beinahe allen Bundesländern eingeführte oder einzuführende Zentralabitur? In Nordrhein-Westfalen gilt nach wie vor der Lehrplan von 1999 mit seinen oben abgebildeten Aufgabenarten, die auch in den vergangenen Jahren schon den Unterricht maßgeblich beeinflusst haben. Es ist deshalb keine grundsätzliche Wende im Schreibunterricht der gymnasialen Oberstufe zu erwarten – wohl aber mit einer weiteren Zuspitzung des beschriebenen Zustandes zu rechnen, denn:

Die psychologischen Strukturen ändern sich, besonders in jenen Bundesländern, in denen (wie in NRW) mit der Einführung der zentralen Reifeprüfung nicht nur

¹² Die Aufgabenart III B ist im Zentralabitur bislang nicht mehr vorgesehen (vgl. <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/abitur-gost-07/download/d-vorgaben-2007.pdf>. Ebenso die Vorgaben für 2008 und 2009). Damit ist das „Schreiben in kommunikativer Absicht“ (Lehrplan 1999, 13) maßgeblich abgewertet. Aufgabenbeispiel zur Aufgabenart III B im Lehrplan (S. 109): Roman Herzog: Die Rechte des Menschen; Richard Herzinger, Die Moral als Sahnehäubchen (beide Texte 1996): „Die vorgelegten Texte geben zwei unterschiedliche Positionen in einer Ihnen bekannten Diskussion aus der Wochenzeitung DIE ZEIT wieder. Verfassen Sie einen ausführlichen Beitrag für diese Zeitung, in dem Sie unter Bezug auf die vorgelegten Texte Stellung beziehen im Spannungsfeld zwischen universalen Menschenrechten und dem Recht auf kulturelle Selbstbestimmung. Ziehen Sie dabei Ihnen bekannte und/oder aktuelle Beispiele heran.“

die Aufgaben zentral gestellt, sondern auch Auswertungsobjektivität angestrebt wird (vgl. Köster 2006). Die komplexe Leistung eines Abituraufsatzes wird hier nicht mit einem globalen (man könnte auch sagen: vagen) Erwartungshorizont abgeglichen, sondern es werden über ein Bewertungsschema Teilleistungen im inhaltlichen wie im darstellenden Bereich präzise ausgewiesen und bepunktet. Hinzu kommen Fremdkorrekturverfahren.

Die mit diesen Neuerungen verbundene gesellschaftliche Aufmerksamkeit, der bildungspolitische und der administrative Druck auf die zentralen Abschlussprüfungen birgt die Gefahr, dass künftig sachfremde Erwägungen (Leistungsdruck, Rechtfertigungszwang, Ängste, Selbstbehauptung etc.) statt bewusster und weitsichtiger didaktischer Entscheidungen die Gestaltung des Deutschunterrichts bestimmen.

Die größere Verunsicherung nicht nur auf Seiten der Schüler, sondern vor allem auch auf Seiten der Lehrer aufgrund der jeweils konkret (inhaltlich) nicht bekannten Anforderungen in den zentral gestellten Aufgaben führt zu einem größeren Bedürfnis nach zielgerichteter (formaler) Vorbereitung. Entscheidend ist dann die zeitliche Dimension: Die Prioritäten zur Nutzung der immer als zu gering empfundenen zeitlichen Ressourcen des Oberstufenunterrichts werden noch deutlicher als bislang zu Gunsten des Trainings der im Abitur erwarteten und überprüften Schreibaufgaben gesetzt werden. Die Konzentration auf die für die schriftliche Abiturprüfung relevanten Textmuster wird also möglicherweise noch stärker als bislang zu einer Reduktion des unterrichtlichen Angebots führen, was die Fülle allgemein lebensweltlich und speziell beruflich relevanter unterschiedlicher Textmuster betrifft. Ein kurzsichtiger Utilitarismus wird mit der Frage „Brauchen wir das denn wirklich für die Abiturklausur?“ den meisten freien, kommunikativen oder sonstigen andersartigen Schreibaufgaben schnell ein Ende bereiten.

Andererseits mögen im Zentralabitur durchaus Chancen für einen Schreibunterricht, der tatsächlich ein solcher ist, liegen. Die bei Ludwig (2003) implizierte Polarität von Klausuren einerseits und Schreibunterricht andererseits wird schließlich schon in dem Moment aufgehoben, in dem eine Klausur nicht nur als Textinterpretations- oder Textanalyseaufgabe, sondern als *Schreib*-aufgabe ernst genommen und als solche im Unterricht thematisiert und erarbeitet wird.

Sicher nicht als Beweis, aber doch als Indiz für ein in diesem Sinne sich wandelndes Bewusstsein können neue Produkte auf dem Schulbuchmarkt¹³ – landläu-

13 z. B.: Hellberg, Wolf Dieter/ Pütz, Wolfgang: Abitur-Prüfungsaufgaben Deutsch 2007 LK Nordrhein-Westfalen. Stuttgart: Klett 2006; Hellberg, Wolf Dieter/ Pütz, Wolfgang: Abitur-Prüfungsaufgaben Deutsch 2007 GK Nordrhein-Westfalen. Stuttgart: Klett 2006; Schurf, Bernd/ Wagener, Andrea (Hg.): Texte, Themen und Strukturen. Arbeitsheft Zentralabitur Nordrhein-Westfalen. Berlin: Cornelsen 2006.

fig und vielsagend „Abi-Trainer“ genannt – gelten, mit denen die folgenden verhalten optimistischen Prognosen gestützt werden sollen. Anders als die Abitur-Aufgabensammlungen mit Lösungen¹⁴, bei denen der Weg von der Aufgabenstellung zum fertigen Mustertext völlig offen bleibt, verfolgt zum Beispiel das neue Arbeitsheft „Zentralabitur Nordrhein-Westfalen“ (Schurf/ Wagener 2006) die Funktion, die komplexen Aufgabenstellungen des Abiturs in zahlreiche Einzelschritte zu zerlegen, mit denen keineswegs nur der Textverständnisprozess unterstützt, sondern gerade auch der Schreibprozess angeleitet werden soll.

Bezieht man noch einmal die Kompetenzmodelle mit ein, sind positive Entwicklungen vor allem auf der Achse der Wissens- bzw. Kompetenzdimensionen (differenziert in die Bereiche „Fachliches Wissen“, „Methodisches Wissen zur Erkenntnisgewinnung“, „Routinen/Prozeduren“ und „Metakognition“) zu erwarten: So wird möglicherweise den Schreibprozessen mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, auch wenn diese in der Beurteilung hinterher kaum eine (nämlich keine in den Beurteilungsrastern ausgewiesene) Rolle spielen.

Dahinter steht die Einsicht, dass die Qualität der Textprodukte wesentlich durch die Gestaltung des Schreibprozesses gesteigert werden kann. Während die Messung von Schreibkompetenz zumindest partiell am Produkt erfolgen kann, erscheint eine Vermittlung und Förderung von Schreibkompetenz überhaupt nur möglich bezogen auf den Schreibprozess.

Abb. 2 deutet an, wie eine solche Stärkung der Schreibprozesse aussehen kann. Jeder der genannten Schritte wird im Arbeitsheft in einem daneben stehenden Kommentar kurz erläutert und in den zwölf Abschnitten des Arbeitsheftes zu jeweils einer Abituraufgabe – in vielfältiger Variation operationalisiert – konsequent abgearbeitet.

14 Diese gibt es hauptsächlich für die süddeutschen Bundesländer, die bereits das Zentralabitur haben, schon länger.

Fünf Schritte zur Analyse

Jedes Kapitel in diesem Arbeitsheft folgt dieser Gliederung:

- 1. Schritt: Die Aufgabenstellung verstehen**
- 2. Schritt: Erstes Textverständnis und Ideen formulieren**
- 3. Schritt: Den Text analysieren**
- 4. Schritt: Den Schreibplan erstellen**
- 5. Schritt: Den eigenen Text überarbeiten.**

(aus: Schurf, Bernd/ Wagener, Andrea (Hg.): Texte, Themen und Strukturen. Arbeitsheft Zentralabitur Nordrhein-Westfalen. Berlin: Cornelsen 2006. Vordere Heftklappe)

Abbildung 2: Implementierung von Schreibprozessen als Routine in einem „Abiturtrainer“

Insbesondere die Arbeitsschritte 2, 4 und 5 dienen dabei hauptsächlich schreibdidaktischen Zwecken. Als Fortschritt gegenüber dem an festgelegten Fragenlisten orientierten „Textverhör“ (Ludwig 1996, 231) sind zum Beispiel die vielfältigen Anregungen zur ersten Textbegegnung unter Arbeitsschritt 2 zu werten. Explizit wird hier etwa aufgefordert: „Lösen Sie sich für einen Moment von der konkreten Aufgabenstellung und den methodischen Anforderungen an eine Gedichtanalyse. Welche inhaltlichen Schwerpunkte würden Sie setzen, wenn Sie das Gedicht völlig frei bearbeiten könnten?“ (Schurf/Wagener 2006, 51). Andere Aufgaben regen zu Mindmaps, Zeilenkommentaren, Randglossen u. Ä. an und stärken damit den subjektiven Zugang zum vorgegebenen Text als Ausgangsbasis für den selbst zu schreibenden Text.

Auch die Dimensionen der Methodenschulung und der Routinenbildung werden damit deutlich verstärkt. Dies gilt außer für die Schreibprozesse vor allem auch für die Sprachproduktion im engeren Sinne. Die in den für die Korrektur der Abiturklausuren vorgegebenen Beurteilungskriterien ausgewiesene Gewichtung der Darstellungsleistung¹⁵ und die im Vergleich zu der inhaltlichen Leistung, der Textverständnisleistung, eher bessere Möglichkeit, diese Darstellungsleistung durch Training positiv zu entwickeln, können insgesamt zu einer intensiveren Thematisierung schriftsprachlicher Kompetenzen (z. B. Orthographie, Syntax) im Unterricht führen. Schriftsprachliche Kompetenz im Sinne von Ausdrucksvermögen und Stilsicherheit wird in dem bereits angeführten Arbeitsheft einerseits im Arbeitsschritt 3 durch Wortschatzangebote¹⁶ und Wortschatz-

¹⁵ Kriterien sind hierbei z. B.: stringente Strukturierung, Beherrschung der Fachsprache, syntaktische Sicherheit, Variabilität und Komplexität, sprachliche Richtigkeit, präzises und differenziertes Ausdrucksvermögen, korrekter Umgang mit Textbelegen und Zitaten (vgl. <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/abitur-gost-07/probeklausuren.php>)

¹⁶ So gibt es immer wieder „Tipp“-Kästen mit Wortmaterial, das zum jeweils gerade zu

arbeit, andererseits im Arbeitsschritt 5 durch Aufgaben zur Überarbeitung vorgegebener „fertiger“ Schülertexte gefördert. Es entwickelt sich so ein größeres Angebot an Routinen im Bereich von Formulierungshilfen und Textbausteinen. Abb. 3 veranschaulicht, wie Prüfverfahren zur sprachlichen Korrektheit zu Routinen (in Form von „Checklisten“) verfestigt werden und bei entsprechend konsequenter Handhabung an Bedeutung gewinnen können. Von der Stärkung dieser Wissensdimensionen können wahrscheinlich besonders schwächere Schüler profitieren.

Nicht zuletzt die Dimension der Metakognition scheint durch das Zentralabitur eine erweiterte Rolle zu spielen, allerdings in einem zunächst klar fokussierten Rahmen. Der Deutschunterricht dient stärker als bislang dazu, den Schülern ein Bewusstsein für die sie erwartenden Aufgaben sowie die daran geknüpften Kompetanzanforderungen zu vermitteln. Die Schüler bekommen quasi eine institutionell-didaktische Schulung en miniature. Überspitzt könnte man formulieren: An der gemeinsamen Front gegenüber den administrativen Prüfungsverfahren teilt die Lehrperson ihr Berufswissen (im engeren Sinne) mit den Schülerinnen und Schülern, um gemeinsam mit ihnen siegen zu können. Die in Abb. 4 wiedergegebene Aufgabe aus einem Arbeitsheft zum Zentralabitur erscheint durchaus auch in der fachdidaktischen Aus- und Weiterbildung einsetzbar.

bewältigenden Arbeitsschritt passt, z. B. ein Kasten: „Sprachliche Mittel des Vergleichs: wohingegen * während * ähnlich * genauso * im Gegensatz dazu * wenngleich * anders als * indem * trotzdem * daneben * vor allem * außerdem * dagegen * gemeinsam ist beidem* ...“ (Schurf/ Wagener 2006, S.33).

Checkliste zur Überprüfung

Die Form überprüfen

- Entspricht meine Klausur dem gängigen **Aufbau**?
 - Besteht mein Text aus Einleitung, Hauptteil und Schluss? Habe ich diese Teile z. B. durch einen Absatz oder eine Leerzeile klar voneinander getrennt?
 - Habe ich Sinnabschnitte oder Argumentationsschritte – insbesondere im Hauptteil – durch Absätze oder sprachliche Hinweise (→ S. 32-34, 76-77, 93) und Erkennungszeichen wie Konjunktionen deutlich voneinander abgehoben?
 - Habe ich Überleitungen zwischen meinen verschiedenen Bearbeitungsteilen formuliert? (→ S. 27, 43, 54)
- Welche **Sprache** verwende ich in der Klausur?
 - Habe ich die zum Inhalt gehörigen Fachbegriffe sinnvoll verwendet? (→ S. 15, 31, 52, 63, 69, 83) Welche wären relevant? Bei welchen bin ich mir unsicher?
 - Gebrauche ich immer dieselben Satzkonstruktionen und Konjunktionen wie *und*, *aber*, *oder*? (→ S. 19, 77) Welche Sätze ließen sich umstellen?
 - Welche Sätze sind sehr lang und sollten zur besseren Lesbarkeit zu mehreren Einzelsätzen umformuliert werden?
 - Kann ich Umgangssprachliches in meinem Text erkennen? Sollte ich es je nach meiner Wirkungsabsicht durch Anführungsstriche kennzeichnen oder besser durch einen hochsprachlichen Ausdruck ersetzen?
- **Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik**
 - Habe ich meinen Text in Hinblick auf meine typischen Fehlerschwerpunkte überprüft?
 - Habe ich Zitate mit Anführungszeichen und Zeilenverweisen versehen? (→ hintere Heftklappe)

(aus: Schurf, Bernd/ Wagener, Andrea (Hg.): Texte, Themen und Strukturen. Arbeitsheft Zentralabitur Nordrhein-Westfalen. Berlin: Cornelsen 2006. Hintere Heftklappe innen)

Abbildung 3: Routinenbildung zur Sprachproduktion in einem „Abitur-Trainer“

Einführung: Was erwartet mich in der Prüfung?

1 Auswahl der Aufgabe – Aufgabenarten und ihre Operatoren

Zur Übung:

In der Tabelle auf der nächsten Seite finden Sie Definitionen zu acht verschiedenen Operatoren. Ordnen Sie aus der folgenden Liste diesen Definitionen je einen Operator passend zu. Notieren Sie dazu den Operator in die rechte Tabellenspalte.

analysieren * auf etwas eingehen * (aus)gestalten/ entwerfen * erläutern * erörtern/ Stellung nehmen/beurteilen * interpretieren * vergleichen/aufeinander beziehen * wiedergeben

Definitionen:

1. geordnete und fachsprachlich korrekte Darstellung der Inhalte und des Gedankengangs eines Textes in eigenen Worten (evtl. auch Darstellung von Besonderheiten der Gestaltung)
2. systematische Untersuchung (Erfassung, Beschreibung) der inhaltlichen und formalen Schwerpunkte eines Textes sowie des Wechselbezuges von Textinhalt und -struktur unter Einbeziehung von außertextlichen Zusammenhängen (Textsorten, Epochen etc.); Klärung der Intention und Wirkung des Textes
3. Erarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zweier Textaussagen (meist mit Hilfe vorgegebener Kriterien)
4.

(aus: Schurf, Bernd/ Wagener, Andrea (Hg.): Texte, Themen und Strukturen. Arbeitsheft Zentralabitur Nordrhein-Westfalen. Berlin: Cornelsen 2006. S. 3/4)

Abbildung 4: Erarbeitung metakognitiven Wissens zur Bewältigung einer Abituraufgabe in einem „Abitur-Trainer“

Eine solche Stärkung der metakognitiven Prozesse über die abiturrelevanten Textmuster ist zu begrüßen, wenn sie zu einer sprachlichen Präzisierung der erwarteten Handlungen und Leistungen, auf diesem Wege zu einer entsprechenden Gestaltung von Schreibprozessen sowie über die Diskussion der Kriterienraaster zurück zur Auseinandersetzung mit den Texten führt.

Die metakognitiven Prozesse sollten allerdings in zweierlei Richtung noch weitergeführt werden:

- Zum einen sollte – bei aller Aufmerksamkeit, die das Thema Zentralabitur momentan erfährt – die letztlich doch sowohl innerhalb als auch außerhalb des Systems Schule relative Relevanz der Abiturklausuren bewusst gemacht werden, um eine Überbewertung dieser punktuellen Leistung zu vermeiden und daraus die Freiheit zu gewinnen, sich im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe doch auch anderen wichtigen Erscheinungsformen und Funktionen des Schreibens wieder widmen zu können.
- Zum anderen sollte die Reflexion über Schreibprozesse, Überarbeitungsrou-tinen u. a. nicht an den Grenzen der Abituraufgaben aufhören. Vielmehr ist das primär in Bezug auf die Klausuraufgaben Vermittelte bewusst immer wieder auf andere, vor allem auch außerschulische, z. B. berufliche oder universitäre Schreibsituationen zu übertragen bzw. zumindest dieser Transfer als Möglichkeit zu reflektieren.

4 Perspektiven

Auch wenn im vorangegangenen Abschnitt versucht wurde, mögliche positive Entwicklungen für den Schreibunterricht im Zeichen des Zentralabiturs aufzuzeigen, kann der didaktische Anspruch, dass der Bereich Schreiben in der Oberstufe mehr als ein Klausurentraining bieten sollte, angesichts der vielfältigen Schreibsituationen, die innerhalb und vor allem außerhalb der Schule lebenslang zu bewältigen sind, nicht aufgegeben werden. Wie ein solcher Anspruch vielleicht einzulösen wäre, kann hier nur noch ganz kurz angedeutet werden:

Um einerseits das weiterreichende Potenzial der zum Zwecke der Abiturklausuren vermittelten Schreibkompetenzen zu realisieren und andererseits einer dennoch allzu einseitigen Ausrichtung des Schreibunterrichts auf die Schreibaufgaben im Abitur entgegenzusteuern, bedarf es eines Gegengewichts, das in vergleichbarer Weise wie die (Abitur-)Klausuren institutionalisierbar ist. Zugleich sollte es einen Ort geben, an dem jeder einzelne Schüler, jede einzelne Schülerin einerseits seinen bzw. ihren individuellen Umgang mit den durch das Zentralabitur stark zur Standardisierung neigenden Schreibanforderungen entwickeln und andererseits weitere, auch individuelle Schreibformen bewusst pflegen und präsentieren kann.

Ein solches Gegengewicht, ein solcher Ort könnte ein Schreib-Portfolio¹⁷ sein, das den Deutschunterricht der Oberstufe entweder punktuell oder kontinuierlich begleitet. Damit – angesichts der „normativen Kraft des Prüfungsfaktischen“ (Kopfermann 2001, 133) – ein solches Portfolio tatsächlich Bedeutung erlangen kann, müsste in Betracht gezogen werden, dass es entweder (wie die Facharbeit) eine in der Qualifikationsphase zu erbringende schriftliche Leistung ersetzt oder neben der bislang üblichen schriftlichen Abiturprüfung einen wesentlichen Anteil an der die gymnasiale Schullaufbahn abschließenden Leistungsmessung hat.

Vorbildcharakter dafür könnten entsprechende Modellversuche in der Schweiz haben: Das so genannte „Basler Modell“ zum Einsatz von Portfolios in der gymnasialen Oberstufe, auch im Rahmen der Maturitätsprüfungen, ist von Oswald Inglin, dem Leiter dieses Modellversuchs, an verschiedenen Stellen dargestellt worden (Inglin 2004; 2005). Inglin kommt zu dem uneingeschränkt positiv zu verstehenden Fazit, dass Portfolioarbeit die Unterrichtskultur nachhaltig verändere (Inglin 2005, 55).

Ein überzeugendes Beispiel für Schreibleistungen, die schon im Rahmen eines kleineren Portfolio-Projektes erbracht werden können, findet man bei Becker-Mrotzek/Böttcher 2006 (vgl. außerdem Berning 1998). Das Portfolio einer Schülerin der Jahrgangsstufe 13 zu einem Schreibkurs „Schreiben zu Stimuli: Kreative Zugänge zu Bild, Natur und Sprache“ beginnt folgendermaßen:

Ich habe eine ganze Menge geschrieben, gelesen, kommentiert und nachgedacht.

Ich habe eigene Texte produziert, sie ein ums andere Mal durchgesehen, überflogen und begutachtet.

Ich habe versucht, die theoretischen Aussagen anderer über Kreativität und Schreiben mit meinen eigenen Erfahrungen in Einklang zu bringen.

Das Ergebnis besteht nun in erster Linie aus den während des Kurses geschriebenen Texten, die von einem anderen Text, der im Zuge des „reflexiven Schreibens zum Tag auf der Museumsinsel“ entstand, umschlossen werden. Dieser Text gibt meine Eindrücke recht unmittelbar nach dem Besuch der Museumsinsel wieder und enthält bereits Erläuterungen zum Schreibprozess und zur gesamten Situation, die ich jedoch durch weitere, jetzt, erst nach einigen Wochen entstandene kritische (?) Betrachtungen ergänzen möchte. (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, 167)

17 Das Portfolio spielt seit einiger Zeit in den Diskussionen um Unterrichtsentwicklung und Leistungsbewertung eine wichtige und vielfältige Rolle. Die damit verbundenen Konzepte können hier nicht im Einzelnen aufgegriffen werden – vgl. v. a. die wegweisenden Veröffentlichungen von Gerd Bräuer sowie Winter 2004.

Diese kurze Reflexion steht in einem vielsagenden Gegensatz zu den Äußerungen der Studierenden in der zu Beginn dieses Beitrags angeführten Befragung und vermittelt eine Idee dessen, was ein aus den Banden der Abituraufgaben befreiter Schreibunterricht in der gymnasialen Oberstufe leisten könnte.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael (2005): Das Universum der Textsorten in Schülerperspektive. In: *Der Deutschunterricht*. 1/2005, S. 68-77
- Becker-Mrotzek, Michael/ Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Becker-Mrotzek, Michael/ Schindler, Kirsten (2007): *Schreibkompetenz modellieren* (in diesem Band)
- Bekes, Peter/ Schindler-Horst, Ellen (2003): *Schreibanforderungen und Schreiberfahrungen in der Sek II: Erfahrungsbericht Nordrhein-Westfalen*. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. Heft 2-3. 2003, S. 194-199
- Berning, Johannes (1998): *Schreibjournale – eigene Wege zum Schreiben finden*. In: *Praxis Deutsch* 149/1998, S. 62-64
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschlüsse der KMK vom 4.12.2003*. Hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. München 2004
- Bräuer, Gerd (1998): *Portfolios. Lernen durch Reflektieren*. In: *Informationen zur Deutschdidaktik*. Heft 4/ 1998, S. 80-91
- Bräuer, Gerd (Hg.) (2004): *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg: edition Körber Stiftung
- Bräuer, Gerd (2005): *Schreiben verändern und durch Schreiben verändern – Potenziale moderner Schreibdidaktik für die Schul- und Hochschulentwicklung*. In: Abraham, U. u.a. (Hgg.): *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth: Auer, S. 213-222
- [EPA] *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch*. Beschluss der KMK vom 01.12.1998 i.d.F. vom 24.05.2002
- Hellberg, Wolf Dieter/Pütz, Wolfgang (2006): *Abitur-Prüfungsaufgaben Deutsch 2007 LK Nordrhein-Westfalen*. Stuttgart: Klett
- Hellberg, Wolf Dieter/Pütz, Wolfgang (2006): *Abitur-Prüfungsaufgaben Deutsch 2007 GK Nordrhein-Westfalen*. Stuttgart: Klett

- Inglin, Oskar (2004): Das Portfolio als schulentwicklerischer Prozess in einem Kollegium. In: Bräuer, G. (Hg.): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: edition Körber Stiftung, S. 249-258
- Inglin, Oskar (2005): Das Portfolio. Im Unterricht, zur Prüfungsvorbereitung, in der Prüfung. In: Deutschmagazin 6/2005, S. 51-58
- Kammler, Clemens/ Switalla, Bernd (2001): Qualität des Deutschunterrichts – Kernkompetenzen. In: Tenorth, H.-E. (Hg.): Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik – Deutsch – Englisch. Expertisen im Auftrag der KMK. Weinheim, Basel: Beltz, S. 103-123
- Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Hg. v. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW. Frechen: Ritterbach 2004
- Kopfermann, Thomas (2001): Deutsch in der gymnasialen Oberstufe: Kompetenzen, Teilkompetenzen, Lehr- und Lernformen. In: Tenorth, H.-E. (Hg.): Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik – Deutsch – Englisch. Expertisen im Auftrag der KMK. Weinheim, Basel: Beltz, S. 124-141
- Köster, Juliane (2005): Wodurch wird ein Text schwierig? Ein Test für die Fachkonferenz. In: Deutschunterricht 5/2005, S. 34-39
- Köster, Juliane (2006): Das Deutschabitur in Zeiten von Bildungsstandards – Vergleichbarkeit der Prüfungsleistungen und ihre Bedeutung. In: Didaktik Deutsch. 21/ 2006, S. 78-90
- Ludwig, Otto (1996): Der Unterricht findet nicht statt: Zur Schreibpraxis der reformierten Oberstufe. In: Peyer, A./ Portmann, P. (Hg.): Norm, Moral und Didaktik – die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Tübingen: Niemeyer, S. 221-240.
- Ludwig, Otto (2003): Editorial. In: Der Deutschunterricht 3/2003, S. 2-3
- Mielke, Angela (2003): Sprachunterricht in der Sekundarstufe II. In: Bredel, Ursula u. a. (Hgg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband. Paderborn u. a.: Schöningh/ UTB, S. 709-718.
- Ossner, Jacob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch. 21/ 2006, S. 5-19.
- Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/ Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Hg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaften und Forschung des Landes NRW (1999). Frechen: Ritterbach Verlag

- Schurf, Bernd/ Wagener, Andrea (Hgg.) (2006): *Texte, Themen und Strukturen. Arbeitsheft Zentralabitur Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Cornelsen
- Sieber, Peter (1998): *Parlando in Texten. Zur Veränderbarkeit kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Tübingen
- Spinner, Kaspar H. (2001): *Deutsch in der gymnasialen Oberstufe: Probleme und Perspektiven*. In: Tenorth, H.-E. (Hg.): *Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik – Deutsch – Englisch. Expertisen im Auftrag der KMK*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 142-154
- Stadter, Andrea (2001): *Der Abstract – die multifunktionelle Textzusammenfassung. Eine ungewöhnliche Textsorte in der Oberstufe*. In: *Praxis Deutsch* 168/2001, S. 44-49
- Stadter, Andrea (2003): *Essayistisches Schreiben in der Sekundarstufe (I und) II*. In: *Der Deutschunterricht* 3/2003, S. 81-90
- Steets, Angelika (1999): *Schreiben in der Oberstufe – Überlegungen zu einer wissenschaftspropädeutischen Schreibausbildung*. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 3/1999, S. 398-421
- Steets, Angelika (2003): *Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe: die Facharbeit*. In: *Der Deutschunterricht* 3/2003, S. 58-70
- Willenberg, Heiner (2001): *Versuch, einen Einblick in den Deutschunterricht der Sekundarstufe II zu gewinnen*. In: Tenorth, H.-E. (Hg.): *Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik – Deutsch – Englisch. Expertisen im Auftrag der KMK*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 82-102
- Winter, Felix (2004): *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen?

Otto Kruse

Der Beitrag spricht zunächst drei Unklarheiten an, die mit der Definition von Schreib- und Sprachkompetenzen verbunden sind: (1) Der Begriff „Kompetenz“ wird beliebig und lediglich als deskriptive Kategorie zur Inventarisierung von Fähigkeiten verwendet, (2) die Vermittlung von Kompetenzen wird losgelöst von didaktischen Kontexten und Lehrmethoden diskutiert und es gibt (3) keine geeigneten, expliziten Literalitätsmodelle. Im zweiten Teil wird skizziert, wie sich Schreiben an Gymnasium und Universität historisch entwickelt haben und welche Aufgaben mit dem Schreiben an der Hochschule verbunden sind. Ein Kompetenzmodell des wissenschaftlichen Schreibens zeigt dann, dass Fach-, Prozess-, Sprach- und Sozialkompetenz zusammenkommen müssen, damit Studierende wissenschaftliche Texte kompetent schreiben können. Der Beitrag schließt mit einer Aufstellung von Kompetenzen, mit deren Ausbildung das wissenschaftliche Schreiben bereits in der Schule vorbereitet werden kann.

1 Einleitung

1.1. Gymnasium und Universität

Das Abitur ist vor etwa 200 Jahren, damals im Rahmen der Humboldtschen Bildungsreformen, verpflichtend als Eingangsvoraussetzung des Studiums eingeführt worden, um die Qualität des Studiums zu erhöhen und gleiche intellektuelle Ausgangsvoraussetzungen für alle Studierenden zu schaffen. Auch heute noch soll das Abitur studierfähig machen, und Kompetenzen ausbilden, auf denen der Hochschulunterricht aufbauen kann. Anders als beispielsweise die amerikanischen Universitäten, haben deutschsprachige Hochschulen keinen allgemein bildenden Auftrag, sondern beschränken sich auf die fachliche Ausbildung. Daran ändert auch die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen nicht viel, die im Rahmen der Bologna Reform in Ergänzung zum Fachunterricht eingeführt wird.

Der innere Zusammenhang zwischen Schule und Hochschule, gerade was das Schreiben betrifft, ist über lange Phasen der historischen Entwicklung aus dem Blick geraten (vgl. Ludwig 1988, 2003) und wird erst neuerdings wieder zur Forderung erhoben (z.B. Ruhmann 2000, 2003, Hoppe 2003, Beste 2003), meist unter dem Begriff „Wissenschaftspropädeutik“. Die gegenwärtigen Reformen an Schule und Hochschule finden allerdings getrennt voneinander statt, wie die

Diskussionen um Pisa und Bologna zeigen, so dass beide sich eher auseinander entwickeln als dass sie den inneren Bezug zueinander fänden.

Bevor ich darauf eingehe, wie die Vorbereitung auf das Schreiben an der Hochschule aussehen kann, werde ich drei begriffliche und konzeptionelle Unschärfen der augenblicklichen Debatte ansprechen. Die erste betrifft die Definition von Kompetenzen und die Struktur von Kompetenzmodellen. Die zweite betrifft die Abhängigkeit von Kompetenzdefinitionen und -vermittlung von bestimmten pädagogischen *Praktiken*. Die dritte Unschärfe bezieht sich auf das Fehlen geeigneter Modelle von *Literacy* oder Literalität, die der Vermittlung von Sprachkompetenz zugrunde gelegt werden können.

Auf der Basis dieser Klärungen werde ich in einem zweiten Schritt auf die Debatten über Schreibkompetenz an den Hochschulen eingehen. Die Auseinandersetzungen der letzten zehn bis fünfzehn Jahre haben hier eine beachtliche theoretische Grundlage geschaffen, wie beispielsweise die Sammelbände von Kruse/Jakobs/Ruhmann 1999, Ehlich/Steets 2003a, Björk et al. 2003, Kissling/Perko 2006, Kruse/Berger/Ulmi 2006) zeigen. Auch wenn sich im Rahmen der Bologna Reformen derzeit Veränderungen in der Hochschuldidaktik ergeben, deren Auswirkungen auf das Schreiben noch nicht genau kalkulierbar sind, ist es möglich, den Rahmen eines Kompetenzmodells festzulegen, der erlaubt, die Schnittstelle Schule – Hochschule genauer ins Visier zu nehmen.

Mein Ausgangspunkt ist also ein anderer, als er im Moment in den Bildungsdebatten vorherrscht. Mir geht es nicht um Normierung von Ausbildungsinhalten, weder in der Oberstufe noch im Studium. Mir geht es primär darum, aufzuzeigen, dass Standards für die Schule nur gewonnen werden können, wenn man die im Studium verlangten Leistungen und die ihnen entsprechenden Kompetenzen kennt. Ich versuche also – korrespondierend mit dem Wissen, das Schreibpädagogik und Hochschullinguistik gewonnen haben - die Logik eines sehr komplexen Leistungsfeldes, wie es das wissenschaftliche Schreiben darstellt, zu rekonstruieren und einige Aspekte seiner Entwicklung aufzuschlüsseln. Ob das je in messbare Standards gegossen werden kann, bezweifle ich. Dass es als Orientierungswissen für Schul- und Hochschuldidaktik präsent sein muss, scheint mir dagegen unzweifelhaft.

2 Bildungsstandards: Drei Irritationen

Seit das im Auftrag des Bundesbildungsministeriums in Auftrag gegebene Gutachten von Klieme et al. (2003) die Beschreibung von Kompetenzen als Dreh- und Angelpunkt von Bildungsstandards beschrieben hat, hat sich eine heftige Debatte über Sinn und Unsinn normativer Bildungsvorgaben entsponnen. Wie Klieme et al. (2003) betonen, sind Bildungsstandards Teil einer Umorientierung

des Bildungswesens von einer input- zu einer outputorientierten Bildungssteuerung und sollen sowohl zu mehr Klarheit in den Vorgaben als auch zu einer Reduktion des staatlichen Einflusses auf die Schulen führen. „Bildungsstandards formulieren“ sagt Merkelbach (2004, S. 4), „Anforderungen an das Lehren und Lernen und konkretisieren den Bildungsauftrag allgemeinbildender Schulen. Sie benennen Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen,“ und geben Auskunft darüber, ob grundlegende Bildungsziele erreicht werden.

Der Weg, der zu diesen Leistungen führt, soll nicht mehr durch staatliche Vorgaben geregelt werden, sondern den Schulen überlassen bleiben. Die Vorgaben der Kultusministerkonferenz (2004, S. 6) wollen in den Bildungsstandards u.a. die „Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfaches“ aufgegriffen sehen, sie wollen „systematisches und vernetztes Lernen“ nach dem „Prinzip des „kumulativen Kompetenzerwerbs“ verwirklicht sehen und erwarten, dass dadurch „erwartbare Leistungen“ dargestellt werden. Beziehen sollen sich diese Standards auf den „Kernbereich“ des jeweiligen Fachs; sie sollen ein mittleres Anforderungsniveau aufweisen und durch Aufgabenbeispiele veranschaulicht werden. Andere Vorstellungen, wie die von Klieme et al. (2003) zielen eher auf die Formulierung von Minimalstandards.

Dieses Vorhaben, das hier auch nicht annähernd vollständig nachgezeichnet werden kann, ist ambitioniert, vielschichtig und allem Anschein nach noch nicht voll durchdacht. Die ersten Versuche zur Formulierung von Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss (Kultusministerkonferenz 2003) sind ganz offensichtlich nicht viel mehr als umformulierte Lernzielkataloge und eine Sammlung all dessen, was man für wünschens- und lehrenswert hält. Zudem sind diese Standards noch weit davon entfernt, messbar zu sein und es fragt sich auch, ob derlei Standards prinzipiell messbar sind. Klieme et al. (2003, S. 16) räumt ein:

Es gibt (...) Bildungsziele im weiteren Sinne, die nicht empirisch prüfbar sind, z.B. die Idee von Mündigkeit, von Kreativität, von Entwicklung individueller Persönlichkeit. (...) Die Standards sollen sich lediglich auf einen zentralen Kern schulischer Bildung beziehen.

Wichtige Bildungsziele bleiben also außerhalb des vereinbarten Kanons. Das Problem der Bildungsstandards liegt also darin, dass es schwer ist, das politisch/gesellschaftlich Erwünschte mit dem pädagogisch Möglichen und dem empirisch Messbaren zusammen zu bringen.

Betrachtet man das entwickeltste System von Bildungsstandards, das Großbritanniens, so erkennt man unschwer, dass ein solches System dazu tendiert, den größten Teil der Bildungsinhalte vorzugeben. Es erfüllt seine Funktion erst dann

voll, wenn die vorgegebenen Standards auch tatsächlich gemessen werden können (siehe Oelkers 2006 für einen Überblick und eine kritische Einschätzung). Dies erfordert einen enormen Aufwand an Festlegung von Standards für unterschiedliche Stufen, unterschiedliche Lerner, unterschiedliche Institutionen und die Entwicklung von Testverfahren, die genau das messen, was die Standards vorgeben.

Dies impliziert, dass es noch geraume Zeit dauern wird, bis ein Bildungssystem wie das deutsche tatsächlich funktionierende Bildungsstandards besitzt und seine Institutionen auf deren Gebrauch vorbereitet hat. Die Suche nach Bildungsstandards hat allerdings überall begonnen und wirkt mitunter wie ein Goldrausch, in dem jeder möglichst schnell einen Claim abstecken will, der dann zur Definition dieser Bildungsstandards vorberechtigt. In diesen Debatten gibt es eine Reihe von Problemen, vor allem was die Bildungsstandards zu Sprach- und Schreibkompetenz betrifft, die ich im Folgenden als drei Irritationen beschreibe.

2.1 Kompetenzen losgelöst von Kompetenzmodellen

Kompetenzen können nicht einfach deklamiert werden, sondern müssen aus einer Untersuchung des Kompetenzbereichs resultieren und in der pädagogischen Praxis erhärtet werden. Wer Standards für Schreibkompetenz definieren will, muss ein Modell des Kompetenzbereichs vorlegen und dafür reicht es nicht, wünschenswerte Fähigkeiten zu inventarisieren. Im Gutachten von Klieme et al. (2003, S. 15) wird vorgegeben, dass

Bildungsstandards (...) sich auf Kompetenzmodelle (stützen), die in Zusammenarbeit von Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik entwickelt werden müssen.

Für ein Kompetenzmodell des Schreibens brauchen wir integrierte Vorstellungen davon, wie sich die Leistung „Schreiben“ im Kompetenzprofil einer Person, in der Schule, im Studium und in beruflichen Tätigkeiten tatsächlich ausnimmt. Schreibkompetenzen sind keine abstrakt-verfügbare Einheiten, die man einmal lernt und dann beliebig „anwendet“.

Als Leitidee für den Kompetenzbereich Schreiben wird in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (2003, S. 9) für das Fach Deutsch der mittleren Schulabschlüsse Folgendes vorgegeben:

Die Schülerinnen und Schüler kennen die vielfältigen Möglichkeiten des Schreibens als Mittel der Kommunikation, der Darstellung und der Reflexion und verfassen selbst adressatengerechte Texte. Dem Schreibanlass und Auftrag entsprechende Texte verfassen sie eigenständig, zielgerichtet, situations- und adressatenbezogen und gestalten sie sprachlich differenziert, wobei sie sprachliche Mittel gezielt und überlegt einsetzen. Sie beherrschen die zentralen Schreibformen und gestalten ihre Texte sprachlich und stilistisch stimmig, verfassen sie unter Beachtung von Strategien zur Fehlervermeidung

und mit Hilfe eines Wörterbuches weitgehend fehlerfrei, schätzen sie selbstkritisch ein und überarbeiten sie gegebenenfalls.

Niemand wird etwas dagegen einzuwenden haben, dass Schüler eine solche universale Schreibfähigkeit erlangen. Allerdings gibt es weder Abiturienten noch Hochschulabgänger und vermutlich nicht einmal Deutschlehrer, die das Schreiben auf diesem Niveau beherrschen. Es deutet sich an, dass dieser Formulierung ein ungeeignetes Kompetenzmodell des Schreibens zugrunde liegt, das davon ausgeht, dass das Schreiben allein mit Kenntnis einiger Regeln und mit etwas Übung zu bewältigen ist, ähnlich, wie die Grundrechenarten oder die Rechtschreibung. Dies ist nicht der Fall.

Genau so wenig wären beispielsweise folgende Bildungsstandards für das Architekturstudium sinnvoll:

Dem Auftrag und Anlass entsprechend stellen die Studierenden (oder die Architekten) Gebäude eigenständig, zielgerichtet, situations- und auftraggebergerecht her und gestalten sie architektonisch differenziert, wobei sie Baumaterial gezielt und überlegt einsetzen.

Niemand wird etwas dagegen haben, dass Architekten solche universalen Fähigkeiten entwickeln, außer, dass sie nicht realisierbar sind und zudem von einem falschen Bild einer *einheitlichen* Berufskompetenz ausgehen. Diese gibt es in einem offenen, angewandten Feld wie der Architektur (man kann diesen Gedanken analog für Medizin, Psychotherapie, Maschinenbau usw. durchspielen) nicht. Abgesehen davon ist es in einem arbeitsteilig produzierenden Feld ohnehin nicht sinnvoll, dass alle alle Kompetenzen besitzen.

Eine realistische Maxime für den mittleren Schulabschluss muss im Kontrast dazu von sehr viel bescheideneren, dafür aber realistischeren Zielen ausgehen und könnte etwa lauten:

Die Schülerinnen und Schüler haben im Unterricht mehrere Textsorten ausprobiert. Sie haben eine gewisse Routine im Schreiben gefunden und können Schreiben und Denken so weit koordinieren, dass sie einen Text in mehreren Schritten herzustellen bereit sind. Sie haben ihre Abneigung gegen das Überarbeiten von Texten aufgegeben, wissen, wie man sich gegenseitig Rückmeldung für Texte gibt und sind geübt im Gebrauch von Lexika. Sie haben sich mit einer beruflichen Art des Schreibens (in Verwaltung, Pflege, Journalismus, Wirtschaftskommunikation etc) beschäftigt und wissen, dass das Schreiben in berufliche und organisatorische Kontexte integriert ist.

Ich möchte nicht behaupten, dass diese Ziele die wichtigsten sind, sondern gebe sie nur als Beispiel dafür, wie *realistische* Ziele aussehen können. Die wichtigsten Maximen für die Schreiberziehung liegen vermutlich darin, die Schreibenden selbständig zu machen und ihnen im Spannungsfeld von Normgebundenheit

und Kreativität einen eigenen Weg aufzuzeigen (z.B. Abraham/Kupfer-Schreiner/Maiwald 2005).

Betrachtet man die Aufschlüsselungen der Standards in den Bildungsstandards des Bildungsministeriums, so findet man weitere, nicht weniger unrealistische Kompetenzen. Unter der Überschrift „Texte schreiben“ findet man den Spiegelstrich:

- Zentrale Schreibformen beherrschen und sachgerecht nutzen: informierend (berichten, beschreiben, schildern), argumentierende (erörtern, kommentieren), appellierende, untersuchende (analysieren, interpretieren), gestaltende (erzählen, kreativ schreiben),

Wieder ist nichts Prinzipielles gegen solche pädagogischen Wunschvorstellungen einzuwenden, außer ihrem mangelnden Realismus. Was heißt „zentrale Schreibformen beherrschen“? Welche Qualität impliziert das? Und was sollen sie beschreiben können? Ein Gemälde? Ein technisches Gerät? Einen Verkehrsunfall? Und wofür beschreiben? Für eine Schadensreklamation? Für literarische Zwecke? Für die technische Dokumentation? Zu wissen, was beschreiben ist und dies ausprobiert zu haben, bedeutet nicht, es in allen Variationen zu beherrschen und überall einsetzen zu können. Niemand kann das und niemand muss das können. Die Fähigkeit zum Beschreiben ist vom Kontext und von den Aufgaben abhängig, denen es dient. Für die Fächer Archäologie, Architektur, Biologie, Chemie, Kunstgeschichte bedeutet Beschreiben jeweils etwas ganz anderes. Das gleiche gilt für das Argumentieren, Analysieren, Interpretieren und Erzählen. Nichts ist dagegen einzuwenden, dass die Absolventen des mittleren Schulabschlusses diese grundlegenden Sprechhandlungen unterscheiden können und erste Erfahrungen mit ihnen gemacht haben. Aber zu glauben, sie könnten sie „beherrschen“, ist Illusion.

In diesem Zusammenhang ist auch ein genereller Einwand gegen die Verwendung eines Kompetenzfeldes „Schriftlichkeit: Texte schreiben“ zu erheben, wie im Kompetenzmodell von Ossner (2006) ausgewiesen. Auch diese Vorgabe führt in die Irre, denn „Texte schreiben“ ist keine einheitliche Kompetenz und keine Kompetenz, die sich allein als sprachliches Handeln beschreiben lässt. Zwar gilt: Wann immer geschrieben wird, muss Sprache gestaltet werden. Aber allein mit Sprachkompetenz kann man weder einen Geschäftsbrief schreiben, noch ein Gerichtsurteil, einen Laborbericht noch eine kunsthistorisch relevante Interpretation eines mittelalterlichen Gemäldes verfassen.

Jede dieser Arten des Schreibens erfordert Fähigkeiten, die nichts mit Sprache zu tun haben, dennoch aber gegeben sein müssen, damit die entsprechenden Texte produziert werden können. Wir sind damit konfrontiert, dass das Schreiben eine

fachübergreifende Kompetenz ist, für die Sprachkompetenz zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung ist.

Teilkompetenzen des Schreibens sind darüber hinaus nicht addierbar. Komplexere Kompetenzen lassen sich nicht aus einfacheren zusammensetzen, sondern haben eine eigene Gesetzmäßigkeit, wie etwas das Beschreiben in Technik, Literatur und Medizin. Wer das eine beherrscht, dem kann das andere fremd bleiben. Dies liegt nicht daran, dass ein Transfer von Sprechhandlungsmustern aus einer Situation in eine andere unmöglich ist, sondern daran, dass das Schreiben sich nicht allein aus der Sprechhandlung erklärt, sondern genau so sehr aus dem Kontext, in den diese integriert ist.

Schreiben ist keine Fähigkeit, die sich durch das Beherrschen einiger Regeln oder Sprechhandlungsmuster verstehen oder bewältigen lässt, sondern eine Form der symbolischen Interaktion mit der Welt. Die Schreibenden müssen eigene Gedanken in Beziehung mit dem in ihrer Welt bereits vorhanden Wissen setzen und müssen lernen sich in den vielen existierenden Diskursfeldern und -formen mit ihrer Welt auseinanderzusetzen. Damit eignen sie sich die symbolische Welt, in der sie leben auch gleichzeitig an. Sie müssen sich in die seit langer Zeit laufenden, schriftlich geführten Konversationen, wie Bruffee (1999) dies beschreibt, einbringen. Dies ist in einer hoch entwickelten, auf Textkommunikation basierenden Kultur nicht einfach, aber allein das und nichts anderes macht den Kern von Schreibkompetenz aus.

2.2 Kompetenzen losgelöst von Unterrichtsformen

Eine zweite Irritation besteht für mich darin, dass die Kompetenzen losgelöst von Unterrichtskonzepten und den Lernbedingungen, unter denen sie entstehen sollen, diskutiert werden. Welche Kompetenzen man möglicherweise aufbauen kann, hängt aber von den verwendeten didaktischen Methoden ab, nicht von Deduktionen aus abstrakten Systematisierungen.

Kompetenzen lassen sich nicht auswendig lernen, sondern sind nur in handlungs- und erfahrungsorientierten Unterrichtsformen herauszubilden. Man muss praxisorientierte Unterrichtsformen wie Trainings oder Workshops entwickeln (z.B. Kruse, Berger/Ulmi 2006, Becker-Mrotzek/Böttcher 2006), in denen es durch Vermittlung von Handlungserfahrungen tatsächlich zur Kompetenzbildung kommt, mit allem was dazugehört: Aufbau von Motivation, Engagement in der Sache, ästhetischer Sensibilisierung, Leistungsbewusstsein und Handlungsreflexion. Wie bei allen kreativen Leistungen gehören zur Ausbildung von Schreibkompetenz auch ein Verständnis von Qualitätsunterschieden und eine Bereitschaft, die eigenen Fähigkeiten weiterzuentwickeln dazu.

Wie diese Fähigkeiten entwickelt werden können, hängt von der gewählten Didaktik ab. Der Aufsatzunterricht beispielsweise hat aufgrund seiner Künst-

lichkeit enge Grenzen in dem, was er pädagogisch bewirken kann. Er erlaubt nur sehr bedingt prozessorientierten Unterricht, und die unterrichteten Genres haben außerhalb der Schule keine Bedeutung. Die Schüler lernen vor allem für den Lehrer, nicht aber für offene Diskurse zu schreiben. Alle neueren Unterrichtskonzepte für den Deutschunterricht plädieren dafür, die Aufsatzdidaktik wenn nicht zu ersetzen, so doch wenigstens mit weiteren Elementen zu ergänzen. So kann die Verwendung von Portfolios insofern einige der Unzulänglichkeiten der Aufsatzdidaktik auffangen, als sie prozess- und produktorientiertes Arbeiten gleichermaßen zulässt. Schreibwerkstätten sind ebenfalls eine gute Ergänzung und erlauben, den Schülern realitätsnahe Genres zu vermitteln und sie in realen Diskursen partizipieren zu lassen. Auch die Abitur- oder Facharbeit stellt eine realistische Schreibsituation dar, die selbständiges, interessengeleitetes und kollaboratives Schreiben zu trainieren und damit für das Studium besonders wichtige Kompetenzen auszubilden erlaubt. Schreib-/Lesezentren an Schulen (vgl. Bräuer 2004) schließlich bieten einen organisatorischen Rahmen, der die Schule für sehr viele unterschiedliche Arten des fachbezogenen, literarischen, kommunikativen und reflektierenden Schreibens öffnet und eine individualisierte und kreativitätsorientierte Form des Schreibunterrichts ermöglicht. Jede dieser Didaktiken führt zu einem anderen Unterricht und zu anderen Kompetenzen.

Schreibkompetenzen ohne Kenntnis solcher Lehrsituation zu definieren, erlaubt keine realistische Beurteilung, was in bestimmten Altersstufen möglich ist. In der abstrakten Beschreibung von Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (2004) wird diesem Sachverhalt insofern Rechnung getragen, als auch „Standards für Lehr- und Lernbedingungen“ als Vorgaben definiert werden. In den konkreten Standards für den Deutschunterricht (Kultusministerkonferenz 2003) hingegen fehlen Hinweise auf Lernsituationen und Lerngelegenheiten völlig.

2.3 Fehlen eines Modells von Literalität

Meine dritte Irritation liegt darin, dass in der Diskussion um die sprachbezogenen Kompetenzen und Standards keine Vorstellungen von Literalität vorhanden sind, davon also welche Art von Sprachkompetenz pädagogisch für sinnvoll erachtet und welchen gesellschaftlichen Zwecken die Herausbildung von Sprachkompetenz untergeordnet werden soll. „Literalität“ wird hier parallel zum englischen „literacy“ als Sammelbegriff für Lese- und Schreibkompetenz verstanden. So unterschiedliche Dinge wie Vertrautheit mit Schriftkommunikation, Lesegewohnheiten, Sprachverständnis und Mediennutzung fallen gleichermaßen darunter. Literalität bezeichnet also nicht nur die Abwesenheit von Illiteralität, sondern bezieht sich auf die ganze Spannweite von schriftbasierter Interaktion mit der Welt und den daraus entstandenen Gewohnheiten, Fähigkeiten und kommunikativen Prägungen.

Die Entwicklung von Literacy umfasst nicht allein die Schule, sondern alle Einflüsse aus Familie, Vorschulerziehung, Peer Group und Medien, die in irgendeiner Weise das Verhältnis zur Schriftsprache beeinflussen. Es gibt viele unterschiedliche Ansichten dazu, was den Kern von Literalität ausmacht und welche Art von Literalität der Unterricht aufgreifen soll. In den verschiedenen Konzeptionen von sprachbezogener Kompetenzvermittlung im Deutschunterricht habe ich folgende (implizite) Literalitäts-Konzepte gefunden:

- *Literalität als klassische Bildung*, d.h. Kenntnis der wichtigsten literarischen Werke der deutschen oder der Weltliteratur und Fähigkeit, darüber in einen Diskurs einzutreten (d.h. sie zu diskutieren, interpretieren oder selbst Literatur zu produzieren). Hier stehen sprachliche Normerfüllung, Vertrautheit mit gutem Deutsch und Liebe zu den großen Dichtern sowie zur deutschen Sprache im Vordergrund.
- *Literalität als kompetente Teilhabe am kulturellen Leben*: Hier erscheint Literalität vor allem als Fähigkeit, sich mit der Kultur eines Sprachraumes auseinander zu setzen. Im Vordergrund stehen hier Kunst- und Literaturverständnis, Diskurs- und Reflexionskompetenz.
- *Literalität als lebenspraktische Sprachkompetenz*: In diesem Modell erscheinen Schreiben und Lesen als Teil von Alltags- oder Berufskompetenz und müssen entsprechend an dem gemessen werden, was man in einer Ausbildung als Schreinerin oder als Geburtshelfer braucht. Mündliche Aspekte werden höher gewichtet als schriftliche, soziale höher als künstlerische und Kenntnis schriftsprachlicher Normen ist wichtiger als Kreativität.
- *Literalität als Form von Selbsta Ausdruck und Kreativität*: Hier ist Literalität in das Bezugsfeld künstlerischer oder emanzipativer Entwicklung eingebettet und maßgeblich auf eine Art von Ideation, also eine Entwicklung hin zu sich selbst bezogen. Kreatives Schreiben, Gruppenarbeit und kritische Diskussion stehen im Vordergrund.
- *Literalität als Form des Wissenserwerbs und der Wissenswiedergabe*: Hier werden Schreiben und Lesen als Form des Lernens und als Teil gelungener Lernbiografien verstanden. Dieses Modell kann in ein Modell der Persönlichkeitsentwicklung übergehen oder in ein Modell der Partizipation an gesellschaftlichem Wissen. Fachtexte, Rhetorik und die Verbindung des Schreibens mit dem Lernen im Fachunterricht stehen im Vordergrund.
- *Literalität als linguistisches Fachwissen*: Hier erscheinen Sprachkompetenz und Sprachwissen als eine Art popularisiertes linguistisches Wissen. Analog zu den naturwissenschaftlichen Schulfächern, die von Anfang an popularisierte Wissenschaft waren, wäre Deutschunterricht dann ebenfalls ein verkleiner-

tes Linguistikstudium. Die Begründung von Sprachhandlungen durch wissenschaftliche Theorien und Sprachreflexion stehen im Vordergrund.

Von welcher Art Literalität sprechen wir also? Hinter jedem Modell steckt eine andere Auffassung von Schreib-, Lese-, Sprach- und Reflexionskompetenz und von dem, was konsequenterweise im Deutschunterricht (bzw. in der Schule insgesamt) geschrieben, gelesen, geredet und gedacht werden soll. Hinter jeder stecken auch andere Auffassungen von der Dynamik literaler Entwicklung und andere Zielprojektionen. Jedes Modell führt zur Vermittlung unterschiedlicher Kernkompetenzen.

Jedes der Literalitätskonzepte hat seine eigene Berechtigung. Meine Irritation ist darin begründet, dass das Fehlen solcher Modelle die Entwicklung sinnvoller Standards verhindert. Standards zu setzen bedeutet auswählen und gewichten. Nicht alle Modelle können gleichzeitig von gleicher Relevanz sein, da einige einander in ihren Zielen widersprechen, etwa eine auf berufliche Kompetenz ausgerichtete Vorstellung von Literalität mit einer auf Selbstaussdruck und Kreativität ausgerichteten. Auch eine eher literarisch ausgerichtete und eine eher auf Fachwissen ausgerichtete widersprechen einander (und sei es nur deshalb, weil sie sich im Zeitbudget des Deutschunterrichts gegenseitig ausschließen). Ohne Spezifizierung eines Literalitätskonzepts bleiben Bildungsstandards undifferenziert, global und ungerichtet.

Bildungsstandards ohne Literalitätsmodell zu formulieren bedeutet Beliebigkeit und führt bestenfalls zu didaktischem Aktionismus, nicht aber zu der gewünschten planvollen Steuerung von Bildungsinhalten.

3 Schreiben an der Hochschule

3.1 Einige historische Aspekte

Das Schreiben im Gymnasium ist in seiner Geschichte eng mit der Humboldtschen Universitäts- und Bildungsreform verbunden. Das Gymnasium wurde von Humboldt und seinen Mitstreitern sehr dezidiert als Vorbereitung auf das Studium konzipiert. Zwar waren Gymnasium samt Abitur schon mit der preußischen Schulreform von 1778 entstanden (Jeismann 1996, 108), aber erst 1812 wurde das Gymnasium nach Humboldts Vorstellungen (vgl. Max 1996, 61) als alleinige universitätsvorbereitende Schule definiert und das Abitur als Aufnahmeprüfung für das Studium verpflichtend vorgesehen. Erstmals wurden nicht nur mündliche, sondern auch schriftliche Prüfungen eingesetzt, die in acht relevanten Unterrichtsfächern durchzuführen waren (Max 1996, 61).

Nicht ganz zufällig wurden 1812 auch die ersten wissenschaftlichen Seminare an der Berliner Universität gegründet – und zwar von Friedrich Schleiermacher,

der Humboldts Abiturkonzept in der wissenschaftlichen Deputation durchsetzte. Kern jedes Seminars war das Schreiben von Seminararbeiten, die die Studierenden in regelmäßigen Abständen abzugeben hatten und die dann im Kreise der Seminaristen diskutiert wurden (vgl. Pohl 2005, Kruse 2005 a, b, 2006a). Mit diesen beiden Ereignissen wurde das Schreiben erstmals zum Kernelement der akademischen Lehre gemacht und damit die noch aus dem Mittelalter resultierenden mündlichen Unterrichtsverfahren, (Lectio und Disputatio) ergänzt bzw. abgelöst. Unschwer zu erkennen ist, dass die Einführung der schriftlichen Abiturprüfungen demselben Kalkül entstammt wie die Einführung des seminaristischen Schreibens, auch wenn die mit beiden verbundenen Schreibpraktiken sich unterschieden. Seminare als neue Unterrichtsform hatten folgende Eigenschaften:

- Unterricht in einer kleinen, kollaborativen Gruppe mit hohem Engagement der Teilnehmenden
- Hohes Maß an autonomem, selbst gesteuertem Lernen
- Studium der Originalquellen der Disziplin durch die Studierenden selbst (statt Vorlesungen oder Lehrbüchern)
- Verbindung des Seminars mit den Forschungspraktiken der Disziplin (forschendes Lernen)
- Eng umgrenzte Seminarthemen, die den Forschungsinteressen des Seminarleiters entsprachen (statt breiter Wissensgebiete wie in den sonst dominierenden Vorlesungen)
- Intensives Feedback und Gruppendiskussion für jedes Papier
- Enge Verbindung von Lesen, Schreiben und mündlichem Diskurs.

Dieser seminaristische Unterricht entsprach dem, was Humboldt vor Augen hatte, wenn er von „Einheit von Forschung und Lehre“ sprach. Auch die Naturwissenschaften praktizierten anfangs diese Seminare, versuchten aber, experimentelles Arbeiten darin zu integrieren (Kruse 2005b). Seminare waren nicht einfach Ausdruck der damals gerade sich formierenden wissenschaftlichen Disziplinen, sondern die Disziplinen wurden, im Gegenteil, genau durch diese Seminare selbst geschaffen. Seminare waren anfangs nur ein Lehrveranstaltungstyp, dann aber auch kleine Institutionen innerhalb der Fakultäten, die später zu den heute gängigen Instituten wurden. Mit den Seminaren entstand der fachlich spezialisierte Unterricht, der die globale Ausbildung an einer der vier traditionellen Fakultäten (Recht, Medizin, Theologie und Philosophie) ablöste.

Waren die Seminare anfangs eine Art Elitestudium innerhalb der Studiengänge, so wurden sie später zum Regelunterricht, der allen Studierenden zugute kam.

Bis zu Bologna – so kann man nach einer Untersuchung von Ehlich/Steets (2003b) vermuten – waren etwa die Hälfte aller Lehrveranstaltungen an Universitäten ihrem Typ nach Seminare bzw. verlangten eine schriftliche Arbeit als Leistungsnachweis. Die Spannweite dabei ist allerdings sehr groß: Während in den Fakultäten Theologie, Recht, Wirtschaftswissenschaften Philosophie, Soziologie, Psychologie jeweils mehr als 80% aller Leistungsnachweise für schriftliche Hausarbeiten vergeben werden (im Grundstudium ist diese Rate etwas geringer als im Hauptstudium), sind es in der Medizin unter 20% und in den Naturwissenschaften unter 40%.

Noch etwas kristallisierte sich mit der Humboldtschen Universität heraus: Die Abschlussarbeiten. Zwar gab es vorher schon Dissertationen, aber sie waren eher eine Zusammenfassung des Lehrstoffs als eine eigene wissenschaftliche Arbeit. Dass die Studierenden sich selbst auf ein Themengebiet spezialisieren und dort neues Wissen kreieren, ist erst mit den Seminaren zusammen entstanden.

Mit der Massenuniversität ging der Kleingruppencharakter der Seminare verloren und damit auch wichtige Qualitätsmerkmale wie der kollaborative Arbeitsstil, die direkte Anleitung des Schreibens und die Vermittlung von Schreibkompetenz, was zu einer Erosion der Seminar Didaktik führte. Etwas anderes trat in den Vordergrund: Die Tatsache, dass Studierende mit dem seminaristischen Schreiben oft überfordert sind. Schreibprobleme können an deutschen Universitäten erhebliche Ausmaße annehmen, wie die Studie von Dittmann et al. (2003) zeigt. Zwischen 70,4% (Psychologie) und 91,9% (Linguistik) der Studierenden bejahten die Frage „Hatten Sie schon einmal Probleme beim Schreiben einer Hausarbeit gehabt?“ Die Frage „Ich befürchte, den Anforderungen (des Schreibens) nicht gerecht zu werden“ beantworteten zwischen 53,2% (neuere deutsche Literatur) und 72,2% (Volkswirtschaft) mit „ja“. Unter den Problemen, nach denen gefragt wurde, wurden folgende am häufigsten bejaht:

- Ich sammle zu viel Material und habe Probleme es zu organisieren (63,3% der Befragten, die die Frage beantwortet haben)
- Ich finde den ersten Satz nicht (54,2%)
- Ich fühle mich allein gelassen (51,3%)
- Ich bin enttäuscht über das Resultat (51,0%)
- Ich habe Probleme, den wissenschaftlichen Stil zu treffen (49,5%)
- Ich habe Probleme, die Forschungsliteratur zusammenzufassen (43,8%)
- Ich habe Angst, nicht termingerecht fertig zu werden (43,1%).

Eine weitere Information aus dieser Studie besteht darin, dass 42 von 192 der befragten Studierenden angaben, schon einmal eine Hausarbeit abgebrochen zu

haben, was ebenfalls auf erhebliche Probleme und mangelnde Unterstützung beim Schreiben hindeutet.

Im Rahmen der Bologna Reform und der damit verbundenen didaktischen und curricularen Neuerungen, ändern sich derzeit alle Vorgaben für das Schreiben im Studium. Folgende Veränderungen sind zu gewärtigen:

- Das (vor allem: seminaristische) Schreiben wird in den meisten Studiengängen seltener praktiziert
- Die Zeit für das Schreiben wird kürzer, die Zeitautonomie der Studierenden geringer
- Der Aufwand für das Schreiben/forschende Lernen muss genauer kalkuliert werden
- Die Abschlussarbeiten reduzieren sich auf sehr kurze Bearbeitungszeiten (6 Wochen beim BA) oder fallen ganz weg
- Im Rahmen eines Seminars begonnene schriftliche Arbeiten müssen fertig gestellt werden, sonst wird die Leistung als ungenügend bewertet
- Feedback für Arbeiten wird genauer reglementiert und differenzierter
- Neben die Seminar- und Abschlussarbeiten treten neue Formen schriftlicher Leistungen wie Portfolios, Projektberichte oder berufliche Formen des Schreibens.

Bologna hat also sowohl Effekte, die das Schreiben im Studium fördern und besser in die curricularen Ziele einbetten als auch solche, die das Schreiben eher marginalisieren, indem sie anderen Arten des Lernens und des Prüfens Vorrang geben. Neue didaktische Möglichkeiten ergeben sich vor allem mit der Verwendung von elektronischen Lernhilfen, seien es Lernplattformen, Online Writing Labs oder Multimedia Applikationen, die das seminaristische Lernen nachhaltig verändern können.

3.2 Ein Modell wissenschaftlicher Schreibkompetenz

Wissenschaftliches Schreiben steht im Schnittfeld verschiedener Anforderungen der Wissensproduktion, -synthese, -darstellung und -kommunikation. Es erfüllt insofern eine Scharnierfunktion in der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion, als alles wissenschaftliche Wissen ausnahmslos den Prozess der Versprachlichung und in der Regel auch den der Veröffentlichung durchlaufen muss (Weinrich 1994). Dabei finden vielfältige Normierungsprozesse (vgl. Jakobs 1999) in Bezug auf sprachliche Gestaltung, Textstrukturen, Bezugnahme auf andere Texte, Terminologie, Abbildungen und ergänzende Dokumentationen statt. Wissenschaftliches Schreiben von Studierenden dient dazu, die wichtigsten

Grundlagen der Textherstellung zu lernen und gleichzeitig die Herstellung von Texten für das eigene Lernen zu nutzen. Gleichwohl muss es nicht alle Kriterien voll erfüllen, die für Veröffentlichungen gelten, sondern soll sich ihnen nähern. Gelernt werden kann wissenschaftlichen Schreiben aber nur dadurch, dass es in eine gewisse Ernstsituation eingebettet ist, wie sie der seminaristische Lernkontext zur Verfügung stellt.

Betrachtet man die vielen Anforderungen, die an wissenschaftliche (und, wie gerade erläutert, auch studentische) Texte gestellt werden, so braucht man ein Modell, das diese Faktoren zu ordnen und in Beziehung zueinander zu setzen erlaubt. Ein Modell, das vier verschiedenen Dimensionen des Schreibens postuliert (Kruse 2001, 2003, 2006b), eignet sich als apriorisches Klassifikationsmodell. Dabei sind prinzipiell mehrere Dimensionsmodelle denkbar. Die Aufgaben, die diese Dimensionierungen zu erfüllen haben, liegen darin, dass sie die Vielfalt der beteiligten Faktoren einzuordnen und ihre Beziehungen zueinander abzubilden erlauben (Abbildung 1).

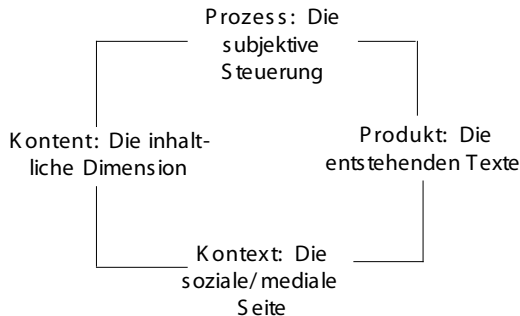


Abbildung 1: Dimensionen der Textproduktion

Von einer Klassifikation von Dimensionen kommt man unschwer zu einer Klassifikation von Kompetenzfeldern:

- *Kontext:* Fach-, Recherche- und Forschungskompetenz
- *Prozess:* Prozess- und Projektkompetenz
- *Produkt:* Sprach- und Textkompetenz
- *Kontext:* Sozial- und Kommunikationskompetenz

Wissenschaftliches Schreiben ergibt sich dabei als Handlungs- und Kompetenzfeld, das eng in die wissenschaftliche Erkenntnisproduktion der Disziplinen eingebunden ist. Fachwissen, fachspezifische Forschungs- und Recherchemetho-

den, Selbst- und Projektsteuerung und kommunikative Fähigkeiten sind dabei ebenso wichtig wie Sprach- und Textkompetenz. Betrachtet man dieses Modell von der Handlungslogik der schreibenden Person her, so kommt man zu einer subjektiv formulierten Zusammenstellung von Anforderungen an den Schreibprozess, den die schreibenden erfüllen müssen, um kompetent schreiben zu können (Abbildung 2):

Kontent: Voraussetzung ist zu wissen, worüber man schreibt und das impliziert in der Regel, Zugang zu fachspezifischen Informationen zu besitzen, d.h. zu recherchieren, Fachliteratur zu finden, auszuwerten zusammenzufassen und zu verdichten. Oft werden auch fachspezifische Forschungsmethoden benötigt, um bestimmtes Wissen zu generieren.

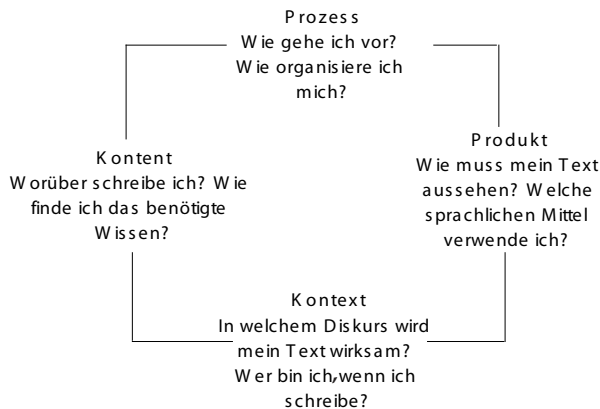


Abbildung 2: Komponenten wissenschaftlicher Schreibkompetenz, subjektiv formuliert

Prozess: Die Steuerung des Schreibprozesses erfordert eine enge Abstimmung zwischen Denk- und Verprachlichungsprozessen. Erforderlich sind also Strategien, um die Gedanken beim Schreiben zu steuern, zu ordnen und in Sprache zu transformieren, damit keine Blockaden auftreten. Erforderlich ist, Vorstellungen von den Arbeitsschritten zu haben, die nacheinander ausgeführt werden müssen, sowie Kenntnis der wichtigsten Ressourcen, die zur Lösung von Problemen in Anspruch genommen werden können.

Produkt: Unabdingbar für die Textproduktion ist Wissen darüber, wie der zu erstellende Text aussehen soll und welche sprachlichen Mittel dafür eingesetzt werden können/müssen. Formen fachspezifischer Argumentation müssen ebenso bekannt sein wie eine Vorstellung vom Textaufbau, Gliederungskonventionen, Formen der Selbstreferenz, Verwendung ergänzender Symbolsysteme (Abbildungen, Formeln, mathematische Ableitungen, Schaltdiagramme etc.).

Dittmann et al. (2003, S. 158 ff.) benennen nach einer Auswertung der Literatur fünf Felder:

- Beherrschung der Schriftsprache und Kenntnis schriftsprachlicher Normen
- Textsortenkompetenz und Kenntnis der wissenschaftstypischen Textarten
- Stilkompetenz und Verständnis der Wissenschaftssprache (in ihrer allgemeinen und in ihren disziplinspezifischen Ausprägungen)
- Rhetorische Kompetenz und die Fähigkeit zur Herstellung von Text-Text-Bezügen
- Lese- und Rezeptionskompetenz und die Fähigkeit, die Stichhaltigkeit, Stimmigkeit, Begründetheit und Genauigkeit der Texte zu bewerten.

Kontext: Schließlich muss bekannt sein, wer die Adressaten sind, in welchem Kontext die Texte wirksam werden, wer sie mit welchen Augen liest, welche Eigenschaften die Gruppe von Menschen hat, die diese Art von Texten austauscht, welche Texte, Argumente, Werte in dieser Gruppe geschätzt werden, wie man sich im Text auf Angehörige dieser Gruppe und ihre Werke bezieht und welche Rolle Autoren (Novizen und Erfahrene) in diesen Diskursen einnehmen. Hier geht es also um Fragen der Zugehörigkeit, der adressatenspezifischen Textwirksamkeit und der Identität der schreibenden Person.

Eine weitere Aufschlüsselung zeigt, welche untergeordneten Kompetenzen diesen vier Feldern zugeordnet werden können (Abbildung 3, S. 133). Die Zuordnung ist dabei nicht immer ganz eindeutig, da Teilkompetenzen mehrere Wurzeln haben. Argumentieren z.B. kann man sowohl als Teil fachspezifischer Kompetenzen ansehen (wenn man die inhaltliche Dimension der Argumente betrachtet), als auch als Teil der Text- und Sprachkompetenz (wenn man die sprachliche Form wirksamer Argumente in den Vordergrund stellt). Argumentieren kann man aber mit gleichem Recht den sozialen Kompetenzen zuschlagen (wenn man ihre Wirksamkeit im sozialen Kontext betont). Auch terminologische Kompetenzen sind sowohl dem fachlichen als auch dem sprachlichen Kompetenzbereich zuordenbar.

Auch die Teilkompetenzen kann man noch einmal in untergeordnete Kompetenzen bzw. Operationen herunterbrechen kann, wie etwas das „Lesen und Zusammenfassen“, das selbst noch einmal auf elementarere Bestandteile von Lesekompetenz aufbaut (siehe etwa Hackenbroch-Kraft/Parey 2003, Marti/Ulmi 2006). Diese untergeordneten Elemente bekommen ihre Bedeutung jedoch erst, wenn man sie mit den komplexeren Kompetenzfeldern in Beziehung setzt. Lesen im Rahmen des wissenschaftlichen Schreibens unterscheidet sich fundamental vom Lesen von Literatur, technischen Anleitungen, Zeitungen, Kochrezepten oder Bibeltexten.

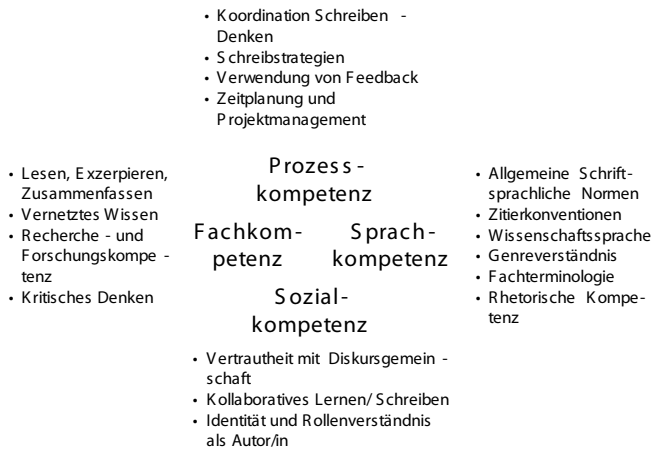


Abbildung 3: Erweitertes Kompetenzmodell des wissenschaftlichen Schreibens

4 Entwicklung von Schreibkompetenz in Schule und Hochschule

Für die Didaktik des Schreibens ist es wichtig zu bedenken, dass die skizzierten Kompetenzfelder nicht unabhängig voneinander entstehen können, und dass sie nicht additiv sind. Fachwissen, Prozesskompetenz, Text- bzw. Sprachkompetenz und die dazugehörige Sozialkompetenz lassen sich nicht einzeln und getrennt voneinander lernen. Alle Elemente dieses Schemas sind aufeinander bezogen. Nur eines davon ist effektiv mit sprachlicher Kompetenz verbunden, während die drei anderen Dimensionen des Wissens, des Denkens und des Sozialkommunikativen sind. Erst die Verbindung dieser vier ergibt eine angemessene Schreib- bzw. Textkompetenz. Es war die wichtigste Entdeckung des seminaristischen Unterrichts, dass es möglich ist, die verschiedenen Leistungen des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens in der Ernstsituation des forschenden Lernens parallel zu erwerben. Das Schreiben macht die Lernenden zudem selbständig und lässt sich so als Teil einer wirksamen akademischen Selbstsozialisation verstehen.

Entwicklung von wissenschaftlicher Schreibkompetenz bedeutet, dass die einzelnen Teilkompetenzen Schritt für Schritt bewusster, zielsicherer, flexibler ausgebildet werden und dass dem entsprechend die entstehenden Texte Schritt für Schritt qualitativ besser werden. Durchaus möglich ist es, Texte schreiben zu lassen, die unterhalb des Komplexitätsniveaus einer Seminararbeit liegen (wie Textzusammenfassungen, Buchberichte, Textinterpretationen, usw.), so lange sie auf den gesamten Textherstellungsprozess bezogen werden. Dadurch kön-

nen Teilleistungen gesondert trainiert werden, ehe sie in komplexeren Arbeiten Verwendung finden.

Auch die Störanfälligkeit der Seminar­didaktik, die mit der Massenuniversität deutlich wurde, ist wesentlich dadurch bedingt, dass die Lernleistungen nicht nur komplex, sondern vor allem hochgradig verschränkt sind. Wenn Teilkompetenzen in einem der vier Felder nicht angemessen ausgebildet sind, so hat das Folgen für die Ausbildung aller anderen Teilkompetenzen. Schreibprobleme können von jedem der vier Bereiche ihren Ausgangspunkt nehmen und in einer fehlenden Wissensbasis, ungenügender Selbst- und Prozesskompetenz, ungenügend ausgebildeten sprachlichen Kompetenzen oder Defiziten im sozialkommunikativen Bereich begründet sein.

Für die Ermittlung von Schreibkompetenzen in der Oberstufe bietet das dargestellte Modell eine bessere Grundlage als die Deduktion aus einer abstrakten Logik des „Texte Schreibens“, die das Schreiben aus seinen Bezügen isoliert. Was die Schule hier vermitteln kann:

Kontext: Es ist wichtig, das Schreiben mit der Entwicklung, Diskussion und Darstellung von Wissen in Beziehung zu setzen und es nicht als Abstraktum zu vermitteln. Der beste Weg dazu liegt darin, das Schreiben in Projekte einzubinden, in denen Vertrautheit mit dem Gegenstand hergestellt wird oder Wissensstrukturen aufgebaut werden. Recherchieren, gemeinsames Brainstorming, Literatur zum Einlesen, ein thematisch einführendes Unterrichtsprojekt können alle gleichermaßen dafür geeignet sein. Für die Schülerinnen und Schüler ist es wichtig, sich in Beziehung zu vorhandenem Wissen (Ideen, Vorstellungen, Meinungen, Statistiken, Theorien) zu setzen und die entsprechenden Diskursformen lernen, die der Auseinandersetzung mit dem Wissen dienen. Die Abitur (Fach-)arbeit ist ein wichtiger Baustein in diesem Zusammenhang, da sie von der Arbeitsform als auch von der Textsorte her dem wissenschaftlichen Schreiben sehr nahe kommt. In der Evaluation der Schweizer Maturitätsreform von 1995 wurde die Einführung der Maturarbeit von Lehrenden und unisono als großer Gewinn bezeichnet (Staatssekretariat für Bildung und Forschung SFB, 2005).

Prozess: Von der Schule ist zu erwarten, dass sie die wichtigsten Grundlagen des prozessorientierten Schreibens vermittelt. Dazu gibt es Trainingsansätze, die die Textherstellung in kleine Teilschritte zerlegt (Ruhmann, 1997, 1999, Kruse/Ruhmann 2001, 2006, Klemm 2004, Becker-Mrotzek/Böttcher 2006) und Feedback-, Reflexions- und Überarbeitungsphasen usw. in den Textherstellungsprozess einbezieht. Prozessorientiertes Schreiben verlangt auch, dass die Rolle der eigenen Person als Autor und Sender von textuellen Botschaften verstanden wird.

Produkt: Für die Schreibdidaktik ist heute der Genrebegriff (Bazerman 1988, Swales 1990) besonders relevant, der zeigt, wie Textmuster als Lösungen für soziale

oder berufliche Probleme entstehen. Traditionen von Genres und ihre Funktion in sozialen Zusammenhängen zu kennen, ist dem entsprechend wichtig um die Logik hinter dem Genre zu verstehen. Beispiele von guten Texten sind hier eine gute didaktische Hilfe, ebenso wie die Klärung von begrifflichen und idiomatischen Fragen. Die Vermittlung der grundlegenden Textsorten bzw. Sprechhandlungstypen Erzählen, Berichten, Beschreiben, Argumentieren usw., ist eine wichtige Grundlage für den Aufbau von Textkompetenz, sollte aber nicht statisch erfolgen, sondern funktional eingebettet sein (Fix 2006, 93). Grundlagen stilistischer Textgestaltung, Regeln der Optimierung der Textverständlichkeit und Textkohäsion sowie ein Verständnis unterschiedlicher Textregister sind nützliche Grundlagen für das wissenschaftliche Schreiben.

Kontext: Es ist für Schüler wichtig, mit verschiedenen Formen von Autorschaft zu experimentieren und zu lernen, sich mit eigenen veröffentlichten Texten zu identifizieren. Erfahrung mit verschiedenen Medien und Diskursgemeinschaften zu sammeln, wird heute durch das Internet stark vereinfacht. Auch dass es Institutionen gibt, die über wichtige Sprachprodukte entscheiden, sollte man bereits in der Schule erfahren und die literalen Praktiken von Institutionen wie z.B. Verlagen, Zeitungen, Medien, Hochschulen, literarische Gesellschaften, usw. kennen lernen. Die wichtigste Kontextbedingung jedoch, die in der Schule vermittelt werden muss ist die Erfahrung, dass es Lern- oder Schreibgemeinschaften gibt, die sich für gemeinsame Textarbeit eignen. Sie können Muster sein für das kollaborative Lernen bzw. Schreiben im Studium und in den Wissenschaften (Bruffee 1999).

Aus der Sicht der Hochschuldidaktik wäre es hilfreich, wenn die Studierenden folgende Schreibkompetenzen aus der Schule mitbringen:

- Einen Text auf sprachliche Richtigkeit prüfen: Regeln für Rechtschreibung, Grammatik und Satzbau kennen
- Einen Text für die Veröffentlichung in einem bestimmten Medium vorbereiten: Textkonventionen eruieren, mediale Besonderheiten und Gestaltungsvorschriften erkunden
- Prüfen, ob ein Text für seine Adressaten geeignet ist
- Zu wissen, wodurch man die Verständlichkeit von Texten erhöht
- Nachschlagewerke und Verzeichnisse kennen, die zur Prüfung sprachlicher Korrektheit herangezogen werden können
- Ein Schreibprogramm beherrschen und neben den Rechtschreibe-, Grammatik- und Trennungsprogrammen auch Gliederungs- und kennen Formatierungsfunktionen benutzen können

- Einen persönlich bedeutsamen Brief schreiben und ihn von einem formellen Brief unterscheiden; Alltagssprache von Wissenschaftssprache unterscheiden können (Register)
- Sachverhalte oder Ereignisse nach ihrer persönlichen Bedeutung reflektieren und Lerntagebücher anfertigen
- Handlungen, Handlungsabfolgen oder Ereignisketten protokollieren und entsprechend der Kontextbedingungen sprachlich dokumentieren
- Einen Text interpretieren und die Aussagen oder Wahrheitsbehauptungen, die er enthält, diskutieren
- Eine These formulieren und sie mit logischen Argumenten stützen, Gegenwände fair wiedergeben und mit Argumenten widerlegen; die Wirksamkeit von Argumenten abschätzen
- Die Konstruktionsmerkmale, Funktionen und Bedeutungen einiger wichtiger Textsorten aus Wissenschaft, Literatur und Journalismus kennen
- Die wichtigsten Schritte der Textproduktion kennen und mit Techniken zum Brainstorming, Ideen ordnen, Strukturieren, Überarbeiten, Feedback vertraut sein
- Mit kooperativer Textproduktion vertraut sein und wissen, wie man gemeinsam Ideen entwickelt, ein Konzept herstellt und arbeitsteilig einen Text schreibt
- Lesetechniken für Sachtexte kennen
- Wissen, wie man eine kompetente Zusammenfassung herstellt und eine gewisse Übung darin aufweisen
- Einen Wissensbereich (als Teil eines Unterrichtsprojektes) selbständig (oder in Gruppen) erarbeiten und konsistent darstellen, z.B. in einem Referat
- Vorstellungen zu besitzen, wie man einen Text gliedert und Textkohärenz herstellt
- Regeln des Zitierens kennen und einfache diskursive Texte herstellen können
- Die wichtigsten journalistischen Textsorten kennen und sich an einigen journalistischen Texten probiert haben (z.B. im Rahmen eines entsprechenden Projektes).

Diese Liste ist recht lang, enthält aber keine unrealistisch hohen Forderungen. Sie zeigt, dass die Vorbereitung für das Schreiben an der Hochschule nicht einfach darin besteht, die dort gebräuchlichen Textformen zu vermitteln, sondern dass

es vielmehr darauf ankommt, das Schreiben an verschiedenen Punkten der sozialen Wirklichkeit zu verankern und die Wechselwirkungen zwischen Texten, Textfunktionen, Diskursgemeinschaften und Kontext erfahrbar und die Textherstellung damit besser steuerbar zu machen.

5 Schlussfolgerungen

Für die Diskussion um die Formulierung von Bildungsstandards in der Schule folgt aus den Ausführungen, dass es Anker *außerhalb* der Schule braucht, um Normen für schulische Leistungen festzulegen. Das Studium ist nicht das einzige Feld, das dafür in Frage kommt. Berufliches und künstlerisches Schreiben wären andere Bezugsgrößen, die jedoch jeweils für sich untersucht werden müssen, damit sie zur Formulierung von Standards herangezogen werden können. Standards für den Deutschunterricht, wie sie von Ossner (2006) vorgeschlagen werden, isolieren das Schreiben von den außerschulischen Bezügen und versuchen, es allein in seiner Binnenlogik zu begründen. Das mag für die Anfänge des Schreibens, wenn es um die motorischen, orthografischen und grammatischen Grundlagen geht, noch angemessen sein. Für die Vermittlung der weiteren Dimensionen (den prozessbezogenen, stilistischen, rhetorischen, textsortenbezogenen, expressiven, epistemischen usw.) ist es jedoch nötig, das Schreiben als ein diskursives Fach zu unterrichten, das nicht einfach auf die Herstellung von Textkompetenz, sondern auf die Ausbildung von kommunikativen Kompetenzen ausgerichtet ist. „Diskursiv“ heißt, dass das Schreiben als Form symbolischer Interaktion in sozialen, beruflichen, künstlerischen Kontexten betrachtet wird. Schreiben ist somit nicht als in sich abgeschlossenes, sondern als ein offenes, dynamisches und medial vermitteltes Handlungssystem zu unterrichten. Neuere Ansätze zum Deutschunterricht (z.B. Abraham/Kupfer-Schreiner, Maiwald 2005, Fix, 2006, Becker-Mrotzek/Böttcher 2006) berücksichtigen dies.

Das wissenschaftliche Schreiben ist dabei nur eines der diskursiven Felder, auf das das Schreiben bezogen werden kann. Ein anderes, das Bezugspunkt sein kann, ist das journalistische Schreiben. Journalistische Darstellungsformen folgen einer andern diskursiven Logik als das wissenschaftliche Schreiben. Schreiben im Journalismus stützt sich auf eine andere mediale Basis, muss andere Rezeptionsbedingungen berücksichtigen, kennt unterschiedliche Kooperationsformen und vollzieht sich in unterschiedlichen Textherstellungsprozessen als das wissenschaftliche Schreiben. Ein Schreibunterricht, dessen Ziele sich auf die Vermittlung von „Texte schreiben“ oder „Texte richtig schreiben“ beschränken, nimmt sich die Möglichkeit, das Schreiben solche diskursiven Felder einzuordnen.

Diskursiver Schreibunterricht muss – wie oben dargestellt – zwischen vier Polen jonglieren:

- Schreiben als persönlich bedeutsamer Vorgang, der mit dem eigenen Empfinden, Denken, Wissen und Wollen verbunden ist
- Schreiben als Form der Auseinandersetzung mit einem Wissensgebiet
- Schreiben kreativer und sinnbildender, aber auch normgebender Prozess der Sprach- und Textgestaltung
- Schreiben als medial vermittelte Kommunikation mit einer Diskursgemeinschaft.

Nicht immer müssen alle vier Aspekte gleichermaßen im Vordergrund stehen. Oft ist es sogar nötig, sich auf einen der vier Aspekte zu beschränken, um die Komplexität vorübergehend zu reduzieren, so dass einzelne Aspekte besser trainiert werden können. Auch ist zu berücksichtigen, dass sich Schreibkompetenz nur schrittweise aufbaut (Becker-Mrotzek 2004), und die sozialkognitive Entwicklungsstufe der Schülerinnen und Schüler ein wichtiges Auswahlkriterium dafür ist, welche Aspekte von Schreibkompetenz jeweils betont werden. Erreichen lassen sich solche Erfahrungen durch eine entsprechende Didaktik, die darauf achtet, dass die Schülerinnen und Schüler

- Texte schreiben, die ihnen selbst sinnvoll vorkommt
- das Empfinden haben, sprachlich kreativ zu sein
- sehen, wie das Schreiben an relevante gesellschaftliche Bereiche angeschlossen ist
- den Projektcharakter des Schreibens erkennen
- genügend Zeit zur Verfügung haben, einen Text langsam zu optimieren, um so angemessene Schreibstrategien auszubilden
- die Erfahrung machen, dass jemand ihre Texte liest und auf sie reagiert
- in Lerngemeinschaften vernetzt sind
- generalisierbare Erkenntnisse über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Domänen finden
- den Mut finden, sich neue Domänen und Genres selbständig anzueignen.

Mit diesen Erfahrungen wären sie auch den meisten Schreibsituationen an der Hochschule gewachsen, selbst dann, wenn sie nicht alle oben aufgeführten Teilkompetenzen beherrschen. Sie wissen dann aber, dass man diese Kompetenzen beim Schreiben selbst erwirbt und nicht umgekehrt, dass man sie auf Vorrat erwerben muss, um sie dann beim Schreiben „anzuwenden“.

Literatur

- Abraham, Ulf/Kupfer-Schreiner, Claudia/Maiwald, Klaus (2005): Im Spannungsfeld von Didaktik und Pädagogik: Schreibförderung und Schreiberziehung. In: Abraham, U./Kupfer-Schreiner, C./Maiwald, K. (Hgg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer Verlag, S. 5-11
- Bazerman, Charles (1988): Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science. Madison: University of Wisconsin Press
- Becker-Mrotzek, Michael (2004): Aufsatz- und Schreibdidaktik. In: Knapp, K. et al. (Hgg.): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen und Basel: A. Francke/UTB
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Beste, Gisela (2003): Schreibaufgaben im Deutschunterricht der Oberstufe – Vorbereitung auf die Hochschule? In: Ehlich, K./Steets, A. (Hgg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin: Walter de Gruyter, S. 273-285
- Björk, Lennart/Bräuer, Gerd/Rienecker, Lotte/Stray Joergensen, Peter (2003): Teaching academic writing in European higher education. Dordrecht u.a.: Kluwer Academic Publishers
- Bräuer, Gerd (2004) (Hg.): Schreibend lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Edition Körber
- Bruffee, Kenneth A. (1999): Collaborative learning. Higher Education, interdependence, and the authority of knowledge (2nd Ed.). Baltimore u.a.: John Hopkins University Press
- Dittmann, Jürgen/Geneuss, Katrin A./Nennstiel, Chrisoph/Quast, Nora A. (2003): Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung. In: Ehlich, K./Steets, A. (Hgg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin: Walter de Gruyter, S. 155-185
- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (2003a) (Hgg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin: Walter de Gruyter
- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (2003b): Wissenschaftliche Schreibanforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU. In: Ehlich, K./Steets, A. (Hgg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin: Walter de Gruyter, S. 129-154

- Fix, Martin (2006). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. München: Ferdinand Schöningh
- Hackenbroch-Kraft, Ida/Parey, Evelore (2003): *Training. Umgang mit Texten. Fachtexte erschließen, verstehen und auswerten*. Stuttgart u.a.: Klett
- Hoppe, Almut (2003): *Vermittelt der Deutschunterricht in der Oberstufe des Gymnasiums Schreibkompetenz im Sinne wissenschaftspropädeutischen Arbeitens?* In: Ehlich, K./Steets, A. (Hgg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 251-272
- Jakobs, Eva-Maria (1999). *Textvernetzung in den Wissenschaften*. Tübingen: Niemeyer
- Jeismann, Karl-Ernst (1996). *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft (2 Bde.)*. Stuttgart: Klett
- Kent, Thomas (1999) (Hgg.): *Post-process theory: Beyond the writing-process paradigm*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press
- Kissling, Walter/Perko, Gudrun (2006) (Hgg.): *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte*. Innsbruck: Studien Verlag
- Klemm, Michael (2004): *Schreibberatung und Schreibtraining*. In: Knapp, Karlfried et al. (Hgg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen: A. Francke
- Klieme, Eckhard (2003): *Interview mit Eckhard Klieme, durchgeführt von Helga Haas-Rietschel*. *Erziehung & Wissenschaft* 2, 2002, S. 14-19
- Klieme, Eckhard et al. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Herausgegeben vom Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMFB)
- Kruse, Otto (2001): *Wissenschaftliches Schreiben im Studium*. In: Hug, Theo (Hgg.): *Wie kommt die Wissenschaft zu Wissen? Band 1: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11-28
- Kruse, Otto (2003): *Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven*. In: Ehlich, K./Steets, A. (Hgg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 95-111
- Kruse, Otto (2005a): *Zur Geschichte des wissenschaftlichen Schreibens. Teil 1: Entstehung der Seminarpädagogik vor und während der Humboldtschen Universitätsreform*. *Das Hochschulwesen* 53, S. 170-174

- Kruse, Otto (2005b): Zur Geschichte des wissenschaftlichen Schreibens. Teil 2: Rolle des Schreibens und der Schreibdidaktik in der Seminarpädagogik seit der Humboldtschen Universitätsreform. *Das Hochschulwesen* 53, S. 214-218
- Kruse, Otto (2006a): The origins of writing in the disciplines. Traditions of seminar writing and the Humboldtian ideal of the research university. *Written Communication* 23, Nr. 3, S. 331-352
- Kruse, Otto (2006b): Prozessorientierte Schreibdidaktik an der Hochschule. Was Hochschulen tun können, um wissenschaftliches Schreiben besser anzuleiten. In: Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (Hgg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern: Haupt Verlag, S. 151-174
- Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (1999) (Hgg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand
- Kruse, Otto/Ruhmann, Gabriela (1999): Aus Alt mach Neu: Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hgg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand, S. 109-121
- Kruse, Otto/Ruhmann Gabriela (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Eine Einführung. In: Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (Hgg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern: Haupt Verlag, S. 13-38
- Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (2006) (Hgg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern: Haupt Verlag
- Kultusministerkonferenz (2003): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. Neuwied: Luchterhand/Wolters Kluwer
- Kultusministerkonferenz (2004): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Neuwied: Luchterhand/Wolters Kluwer
- Ludwig, Otto (1988): *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin: De Gruyter
- Ludwig, Otto (2003). Die Entwicklung der schulischen Schreibdidaktik und ihr Bezug zum akademischen Schreiben. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika

- (Hgg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin: Walter de Gruyter, S. 155-185
- Marti, Madeleine/Ulmi, Marianne (2006): Lesend denken – Strategien im Umgang mit Fachtexten. In: Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (Hgg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern: Haupt Verlag, S. 175-194
- Max, Pascale (1996). Wilhelm von Humboldts Vorstellungen zur Neuordnung des öffentlichen Schulwesens und deren Beurteilung im deutschsprachigen Raum während des 20. Jahrhunderts. Frankfurt am Main: Haag + Herrchen
- Merkelbach, Valentin (2004): Bildungsstandards für den Deutschunterricht – aber welche und wie rasch? Institut für Deutsche Sprache und Literatur, Universität Frankfurt am Main. <http://user-uni-frankfurt.de/merkelba/standards1.htm>; abgerufen am 2.1.2007
- Oelkers, Jürgen (2006): Bildungsstandards am Gymnasium? Gymnasium zwischen Hochschulreife und Allgemeinbildung. Vortrag anlässlich der Informationsveranstaltung „Bildungsstandards – Standardbildung?“ im Seeland Gymnasium Biel am 28. August 2006. http://www.cms.sibp.ch/user_doc_bstd/141707845.pdf, abgerufen am 15.9.2006
- Ossner, Jacob (2006). Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch* 21, 2006, 5-19
- Pohl, Thorsten (2005): Die studentische Hausarbeit. Rekonstruktion ihrer Ideen und institutionsgeschichtlichen Entstehung. Universität Siegen (unveröffentlichtes Manuskript)
- Ruhmann, Gabriela (1997): Schreibproblemen auf der Spur. Betreuung und Beratung von Studierenden bei Schreibblockaden, in: *Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre*, Berlin: Raabe. Ergänzung September 1997, E 2.5: S. 1-26
- Ruhmann, Gabriela (1999): Schreiben lernen, aber wie? Instrumentenkoffer für die Leitung von Schreibwerkstätten. In: *Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre*, Berlin: Raabe. Ergänzung März 1999, E. 12, S. 1-28
- Ruhmann, Gabriela (2000): Keine Angst vor dem ganzen Satz. Zur Schreibförderung am Studienbeginn. In: *Deutschunterricht* 53, H. 1, S. 43-50
- Ruhmann, Gabriela (2003): Präzise denken, sprechen, schreiben – Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika

(Hgg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin: Walter de Gruyter, S. 211-234

Staatssekretariat für Bildung und Forschung SFB (2005): Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Schlussbericht zu Phase 1, herausgegeben im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK und des Staatssekretariats für Bildung und Forschung SBF. www.sbf.admin.ch/htm/services/publikationen/schriften/bildung/evamar_eb1.pdf, abgerufen am 12.10.2006

Swales, John M. (1990): Genre analysis. English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press.

Weinrich, Harald (1994): Sprache und Wissenschaft. In: Kretzenbacher, Heinz/ Weinrich, Harald (Hrsg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin: Walter de Gruyter, S. 3-13.

Das Portfolio in der Ausbildung von Schüler-Schreibberater/innen als Mittel zur Entwicklung von Wissen und Können in der Textproduktion

Gerd Bräuer

1 Einleitung

Im Folgenden möchte ich das Portfolio als didaktisches Konzept für die Realisierung des in der aktuellen Bildungsdiskussion zunehmend eingeforderten nachhaltigen Lernens (vgl. z.B. Hilligus/Rinkens 2006) vorstellen, das vor allem durch die gezielte Reflexion des eigenen Handelns befördert wird (vgl. Brunner u.a. 2006). Nachhaltigkeit in Bildungsprozessen sehe ich immer dort, wo Lernen über die Erfüllung von bestimmten Aufgaben und Zielen der jeweiligen Ausbildungsdisziplin hinaus Impulse setzt für die Konstruktion individuell bedeutsamen Wissens und Könnens und den Transfer desselben in andere Lebens- und Lernsituationen.

Ich nutze das Portfolio in meinem Beitrag, um die für nachhaltiges Lernen notwendige didaktische Verquickung von Wissensvermittlung und Könnensentwicklung im Kontext situierten Lernens (vgl. Mandl/Gerstenmaier 2000) zu zeigen. Angelehnt an Mandl/Gerstenmaier (2000) erfordert situiertes Lernen konkreten, authentischen Handlungsbedarf für reflexives und antizipatorisches Denken, interdisziplinäres Wissen und partizipatives Arbeiten.

Als Beispiel für meine Ausführungen dient ein Ausbildungsportfolio, welches ein Ausbildungskonzept für Schüler-Schreibberater/innen (vgl. Bräuer 2007) reflektierend begleitet und damit die Grundlage für die Erstellung eines Beraterkoffers schafft, der das persönliche Profil der angehenden Schreibberater/innen deutlich macht. Ohne in diesem Artikel einen tiefer gehenden Einblick in die Ausbildung und Praxis der Schreibberater/innen geben zu können, möchte ich das besondere Lernpotenzial des Ausbildungsportfolios zum Aufbau der von Becker-Mrotzack und Schindler (2006) vorgeschlagenen Kompetenz-Dimension „metakognitives Wissen über das Phänomen Schreiben“ herausarbeiten. Dabei verstehe ich unter dieser Kompetenz-Dimension ein Wissen, das nicht nur für Schreibberater/innen wichtig ist, sondern für jeden Menschen, der effektiv in einem bestimmten Diskurs wirksame Texte produzieren möchte.

In diesem Kontext zeichnen sich, soviel möchte ich an dieser Stelle vorwegnehmen, zwei spezifische Funktionen für die o.g. Kompetenzdimension ab. Metakognitives Wissen als **Linsenfunktion** im Erkenntnisprozess, durch die andere Kompetenz-Dimensionen des Schreibens wie prozedurales Wissen, Problemlösungswissen oder fachliches Wissen (vgl. Ossner 2006, S. 12), wie durch eine Linse betrachtet, in den Fokus der Lernenden geraten, ihnen bewusst werden und

damit Grundlage für ein sich veränderndes Handeln bilden. Dieses sich verändernde Handeln drückt sich direkt aus in einer **Steuerfunktion** metakognitiven Wissens, durch welche die eigene Schreibkompetenz und die Beraterkompetenz gezielt entwickelt werden können. Mithilfe dieser Steuerfunktion wird es den Lernenden möglich, ihren eigenen Erkenntnisprozess nachhaltig im o.g. Sinne zu gestalten.

2 Begriffliche Grundlagen

2.1 Feedback und Schreibprozessstheorie

Textrevision, die Überarbeitung eines sich in einer bestimmten Phase des Schreibprozesses befindlichen Textes, wird gern als die Teilhandlung innerhalb der Textproduktion gesehen, die über den Wissenszuwachs einer schreibenden Person und über die Qualität eines Textes entscheidet (vgl. u.a. Emig 1971, Graves 1975, Perl 1979, Sommers 1980 und 1992). Nancy Sommers' Erkenntnis, dass in jedem Schreibversuch gleichzeitig auch die Tätigkeit der Revision innewohne (1980) wurde bis über die 1980er Jahre hinaus mit der Formulierung „writing is rewriting“ zum geflügelten Wort der angelsächsischen Schreibpädagogik, verbunden mit der Entwicklung entsprechender didaktischer Konzepte, diese Erkenntnis in der Praxis wenig erfahrener Schreibender verankern zu helfen.

Zwei dieser didaktischen Konzepte sind das Feedback zwischen Peers und die Schreibberatung. Dabei wird seit den 1990er Jahren immer klarer, dass die Qualität der *Rückmeldung*, die Schreibende auf Ideenentwicklung, Gliederung oder Textentwürfe erhalten, einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Motivation der Schreibenden und die Angemessenheit ihrer Textrevision ausübt (vgl. für die deutschsprachige Literatur u.a. Spitta 1992, Fix 2000). So verstärken z.B. pauschale Rückmeldungen, die nur den fertigen Text im Blick haben, eher das beim Schreiber/der Schreiberin derzeit typische Schreibhandeln (z.B. Beschränkung der Textrevision auf Fehlerkorrektur). Im Gegensatz dazu kann Feedback, bei dem sich der/die Feedbackgebende der Zielsetzung der jeweils vorliegenden Textproduktionsphase bewusst ist, zum planvollen und differenzierten Revisionsverhalten motivieren und u.U. auch derzeitiges Schreibhandeln in Frage stellen oder gar ändern.

Rückmeldungen, die Schüler/innen sich gegenseitig auf Zwischenergebnisse im prozessorientierten Schreiben geben, so genanntes *Textfeedback zwischen Peers*, sind in der handlungs- und produktionsorientierten Deutschdidaktik inzwischen zum erwünschten Standard geworden (vgl. u.a. Abraham/Kupfer-Schreiner/Maiwald 2004). Die Lernenden erwerben in den einzelnen Schuljahren unterschiedliche Rückmeldestrategien, auf die in der Entwicklung von Textproduktionskompetenz gezielt Bezug genommen wird. Ein solches Curriculum von

Feedbackstrategien ergibt sich z.B. aus den folgenden Bestandteilen: mündliche Schreibkonferenz in der 3. bzw. 4. Klasse (nach Spitta 1992), kooperative Textlupe in der 5. Klasse (nach Böttcher/Becker-Mrotzek 2003), schriftliche Rückmeldung in Klasse 8 nach dem UWE-Prinzip (nach Fix 2003). Dadurch werden die Rückmeldekompetenzen der Schreibenden und das damit verbundene metakognitive Wissen über die einzelnen Phasen der Textproduktion sukzessive komplexer. Hinzu kommen bis zum Schulabschluss Kenntnisse zu einer über die Schuljahre hinweg wachsenden Zahl von Textsorten, auf deren Basis die bereits erworbenen Rückmeldestrategien modifiziert werden. Dieser schwierige, weil komplexe Wissens- und Könnenstransfer muss von der Lehrperson didaktisch und methodisch angeleitet und pädagogisch begleitet werden.

Schreibhandeln, verstanden als das individuelle Handeln eines Schreibenden oder einer Schreibenden bei der Produktion eines Textes (Bräuer 2007), umfasst jedoch mehr als nur die Erfüllung einer aktuellen Schreibaufgabe. Im Moment einer konkreten Textproduktion ist individuelles Schreibhandeln geprägt von der *Schreibentwicklung* (vgl. u.a. Bereiter 1980) des handelnden Individuums und speziell von den momentan abrufbaren Erfahrungen, dem Wissen und Können der Person im Umgang mit Texten. Das Schreibhandeln ist also Spiegelbild und Momentaufnahme von der Sozialisation eines/einer Schreibenden. Die individuelle Ausprägung dessen, was in der Schreibforschung als *Schreibprozess- bzw. Textproduktionsmodell* bezeichnet wird, bringt komplexe Handlungsstrategien hervor und Reibungsverluste (Perrin 1999), die vor allem bei den Übergängen von einer Textproduktionsphase zur anderen und der damit verbundenen Notwendigkeit, Handlungsstrategien an die sich verändernden Anforderungen anzupassen, auftreten.

Um sich auf die unterschiedlichen Bedingungen einer jeden neuen Schreibprozessphase einzustellen und Reibungsverluste zu minimieren, werden allgemeine und domänenspezifische *Textproduktionskompetenzen* benötigt, Erfahrungen, Kenntnisse und Strategien zur effektiven Steuerung des aktuellen Schreibhandeln, mit dem Ziel der Erfüllung einer konkreten Schreibaufgabe und der Erstellung einer dafür nötigen Textsorte.

Zur kontinuierlichen Weiterentwicklung von Textproduktionskompetenzen und aktuellem Schreibhandeln kann *Schreibberatung* einen wertvollen Beitrag leisten, der weit über das eingangs definierte Textfeedback zwischen Peers hinausgeht und von einem speziell ausgebildeten Schreibexperten (z.B. einer Schüler-Schreibberaterin) durchgeführt wird. In einem solchen Beratungsgespräch geht es also nicht nur um die Verbesserung eines einzelnen Textes, sondern um die Optimierung des individuellen Schreibhandeln des oder der Ratsuchenden. Durch die in der Beratung vorliegenden Textentwürfe oder die entsprechenden Vorarbeiten kommen die Sozialisation der Textverfasserin/des Textverfassers

und deren/dessen aktuelle Entwicklungsbedürfnisse in den Blick. Das zur Beratung mitgebrachte Material wird somit zur Basis für ein gemeinsames Aushandeln der für die Ratsuchenden und ihrer Entwicklungsphase als Schreibende jeweils passenden Arbeitstrategien und -techniken. (vgl. Bräuer 2007) Es geht in der Schreibberatung also keinesfalls – und dies möchte ich an dieser Stelle deutlich unterstreichen - nicht um das Überstülpen eines bestimmten Textproduktionsmodells über ein persönlich ausgeprägtes Schreibhandeln, sondern um die Erarbeitung individuell sinnvoller Textproduktionsstrategien auf der Basis der Erkenntnisse der Schreibprozessforschung. Im Abgleich mit einem Textproduktionsmodell geht es darum, herauszufinden, was beim individuellen Verfassen von Texten verändert werden *sollte* (Modellvorstellung) bzw. *könnte* (Antizipation des eigenen, möglichen Handelns) und was man schließlich tatsächlich bereit ist zu verändern.

2.2 Das Konzept der Schreibberatung

Der hier vorzustellende Ansatz der Schreibberatung basiert auf dem amerikanischen Peer Tutoring als eine Form des kooperativen Lernens (vgl. Bruffee 1973, 1978) und verfolgt im Kern die individuelle Förderung von Textproduktionskompetenz und Schreibhandeln nach dem Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe. Als notwendiges Rüstzeug für Peer-Schreibberater/-innen haben sich das Bewusstsein über das eigene Schreibhandeln und die Textproduktion, Strategien der Optimierung des eigenen Schreibens und die nicht-direktive Beratungsmethode als dominierende Umsetzungsform des eigenen Wissens und Könnens als Schreibende/r herauskristallisiert (vgl. Reigstad/McAndrew 1984, Harris 1986, Rafoth 2000, Gillespie/Lerner 2000, McAndrew/Reigstad 2001, Bruce/Rafoth 2004, Ryan/Zimerelli 2006).

Die praktische Schreibberatung vollzieht sich im Rahmen des für den deutschsprachigen Kontext adaptierten Ansatzes (vgl. Bräuer 2007) auf folgende Weise: In einem vorab identifizierten bzw. ausgehandelten Gesprächsrahmen (Welche Schreibaufgabe liegt vor? Welche Phase der Textproduktion wurde erreicht? Welches konkrete Problem soll bearbeitet werden? Welches Material liegt dafür vor?) wenden sich Berater/in und Ratsuchende/r gemeinsam der anstehenden, zentralen Frage zu. Dabei spielt die nicht-direktive Beratungsmethode, die in der angelsächsischen Schreibpädagogik auch als „minimalist tutoring“ bezeichnet wird (vgl. Brooks 1991), eine wichtige, aber keineswegs alleinige Rolle. Mithilfe offener Fragen und des Paraphrasierens bzw. Spiegelns dessen, was im jeweils vorliegenden Material vorgefunden wird, tritt der/die Schreibberater/in als authentische Zuhörer/-innen bzw. Leser/-innen auf. Er/sie *fragt*, wenn etwas nicht verstanden wird, anstatt Fehler festzustellen. Er/sie beschreibt die persönlichen Wahrnehmungen beim Zuhören bzw. im Leseprozess, anstatt das Gehörte oder Gelesene zu bewerten. Dort, wo Aussagen nicht klar formuliert sind, stellt

er/sie seine/ihre Lesarten und die damit u.U. verbundene Missverständnisse vor, anstatt Handlungs- oder Formulierungsalternativen vorzugeben. Insgesamt geht es bei der nicht-direktiven Beratungsmethode also darum, gemeinsam Handlungskonzepte zu entwickeln, anstatt von Seiten der Schreibberater/innen Handlungsrezepte vorzugeben. Damit verbleibt die Verantwortung für die zu lösende Schreibaufgabe und den entstehenden Text stets in den Händen der Autorin oder des Autors.

Ein weiterer wichtiger Teil der Schreibberatung besteht in der Reflexion dieser Praxis, z.B. in der Aufbereitung des Beratungsgesprächs im Beratungsprotokoll, wo der Ablauf des Gesprächs, die dabei eingesetzten Methoden und erreichten Ergebnisse, mit dem Ziel festgehalten werden, eine optimale Weiterführung der Beratung (u.U. auch durch andere Schreibberater/innen) zu ermöglichen. Die individuelle Beratungsleistung wird im Berater-Tagebuch reflektiert, wo die individuellen Eindrücke zum Beratungsverlauf und zur Performance als Berater/in beschrieben werden. Beide Dokumente der Reflexion, Beratungsprotokoll und Berater-Tagebuch, sind Grundlage des regelmäßig stattfindenden Supervisionsgesprächs zwischen den Mitgliedern des Beratungsteams und dem Ausbilder bzw. Koordinator der Schreibberatung.

2.3 Ausbildungscurriculum und -portfolio für Schüler-Schreibberater/innen

In welchem Umfang Peer-Schreibberater/innen auf ihre Tätigkeit vorbereitet werden müssen und können, hängt ab von den Voraussetzungen der Ausbildungsteilnehmer/innen, den zu erfüllenden Beratungsaufgaben und nicht zuletzt von den institutionellen Bedingungen. Inhaltlich haben sich für die Vorbereitung von Schüler-Schreibberater/innen die folgenden Ausbildungsabschnitte als wesentlich erwiesen (vgl. Bräuer, in Vorb., für eine ausführlichere Darstellung der Ausbildung):

1. Einführung in die Dokumentation und Reflexion der Ausbildung im Ausbildungsportfolio
2. Bewusstmachen und Analyse des eigenen Schreibhandelns und der eigenen Textproduktion im Kontext des Schreibprozess-Modells
3. Kennenlernen von Strategien zur Optimierung des individuellen Schreibhandelns und der eigenen Textproduktion
4. Einführung in verschiedene Formen des Textfeedbacks
5. Ausbau der Text-Feedback-Methode zur nicht-direktiven Schreibberatung und Training von Beratungsstrategien für die Hauptphasen der Textproduktion
6. Erarbeitung des „Berater-Koffers“

Der Typ des Ausbildungsportfolios erleichtert mit seiner vorgegebenen Struktur den Zugang zu einem neuen Gegenstand und eröffnet gleichzeitig Räume zur De- bzw. Neukonstruktion der vorgegebenen Strukturen, also zur individuellen Aneignung des Gegenstandes (vgl. die u.g. Rubriken reflexiver Praxis). Im Ausbildungsportfolio verbinden sich damit die durch die Lehrperson vermittelten Informationen mit konkreten Anwendungs- und Verarbeitungsformen, welche durch die Lernenden erstellt werden. Dieser Portfoliotyp ermöglicht - ganz im Sinne des in der Einleitung zum Artikel bereits definierten Begriffs des nachhaltigen Lernens - eine kontinuierliche Begleitung und Evaluation der Ausbildung durch Lehrperson und Schüler/in, um auf der Seite der Schüler/innen den Ausbildungserfolg abzusichern bzw. die Ausbildung mit anderen Lernsituationen zu verknüpfen und um auf der Seite der Lehrenden die Ausbildungsinhalte und -strukturen langfristig weiterzuentwickeln.

Im Ausbildungsportfolio für die Schülerschreibberatung haben sich die u.g. Rubriken reflexiver Praxis bewährt. Sie machen gleichzeitig die Dimensionen der angezielten Schreib- und Beratungskompetenz (vgl. Unterpunkte) sichtbar:

1. „Ich über mich“: Reflexion der Schreiber-Sozialisation
Metakognitives Wissen
2. „Wie ich Texte verfasse“: Analyse des eigenen Schreibhandelns und der eigenen Textproduktion
Metakognitives Wissen, deklaratives Wissen, Problemlösewissen
3. „Meine Tool-Box ‚Schreiben‘“: Strategien zur Optimierung der Textproduktion
Deklaratives Wissen, Problemlösungswissen
4. „Meine Tool-Box ‚Beraten‘“: Strategien zur Optimierung des Beratungsgesprächs
Deklaratives Wissen, Problemlösungswissen
5. „Was kann ich schon?“ Kompetenzprofil als Schreibende/r bzw. Beratende/r)
Metakognitives Wissen
6. „Tipps und Tricks“: Persönlich bedeutsame Schreib- und Beratungsstrategien
Metakognitives Wissen

7. „Beratungsprotokolle“: Normative Berichterstattung zur Beratungstätigkeit

Deklaratives Wissen

8. „Mein Schreiber- und Berater-Tagebuch“: Persönliche Reflexionen

Metakognitives Wissen

Neben dem Fakt, dass die Reihung der Rubriken des Ausbildungsportfolios gleichzeitig die Chronologie der Schreibberaterausbildung repräsentiert, verweist diese Ordnung auch auf ein didaktisches Prinzip, nach dem sich individuell bedeutsames Wissen und Können als Schreibende und Beratende im Kontext von Instruktion und aktiver Aneignung als (De/Re-) Konstruktion herauskristallisieren: Aus den → Einsichten zum eigenen Schreibhandeln bzw. zur eigenen Textproduktion („Ich über mich“, „Wie ich Texte verfasse“, „Schreiber/Berater-tagebuch“), zur → Optimierung beider Bereiche („Tool-Box Schreiben/Beraten“, „Tipps und Tricks“) und → Beobachtung solcher Veränderungen („Beratungsprotokolle“) schält sich systematisches → Wissen und Können zum Schreiben bzw. Beraten von Schreibenden und die → systematische Darstellung desselben im Ausbildungsportfolio heraus. Dieses Ausbildungsergebnis manifestiert sich letztlich noch einmal im Wissens- und Könnenstransfer vom Ausbildungsportfolio zum Beraterkoffer.

Dieser Erkenntnisweg soll im Folgenden anhand von ausgewählten Materialien aus dem Ausbildungsportfolio für Schüler-Schreibberater/innen kurz skizziert werden.

3 Vom Erkennen der eigenen Schreibkompetenz zum Wahrnehmen der Kompetenzen anderer Schreibender

3.1 Erforschen der eigenen Schreibentwicklung

Um andere Schreibende bei ihrer Textproduktion beraten zu können, soll den Teilnehmer/innen der Ausbildung erst einmal klar werden, wie sie selbst Texte erstellen. Dazu werfen sie einen Blick in ihre eigene Entwicklung als Schreibende seit ihrer Alphabetisierung. Sie erfassen die Umstände ihres Schreibenlernens und markieren die Einschnitte bzw. Höhepunkte ihrer bisherigen Sozialisation als Schreibende. Dabei rückt immer wieder die Frage nach den Begleitumständen dieser Höhen und Tiefen in der eigenen Schreiberbiografie in den Blick und die Frage nach Alternativen (Wie kann man Schreibentwicklung optimieren?), die eine erste Anknüpfstelle schaffen zur späteren Arbeit als Schreibberater/in.

Der Blick in die eigene Schreiber-Biografie ist aber auch Anlass zum Gespräch über die Textsorten und die damit zusammenhängenden Schreibarten, die die persönliche Schreibentwicklung auf mehr oder weniger positive Weise geprägt haben. Hier werden oft Defizite im Textsortenwissen bzw. einseitige Ausrichtungen auf bestimmte Textsorten deutlich. Es beginnt eine Auseinandersetzung darüber, welche Arten des Schreibens bisher als persönlich bedeutsam erlebt wurden, z.B. für das adäquate Ausdrücken eigener Gefühle, für die Entwicklung von Ideen oder für das Erreichen konkreter Adressaten. Im Zusammenhang mit den von James Britton (1975) in jeder Textproduktion angenommenen drei Grundfunktionen des Schreibens (expressive, poetic und transactional) wird den SchülerInnen deutlich, dass es darauf ankommt, nicht nur die eigene Schreibentwicklung ganzheitlich zu gestalten, sondern auch die Entwicklung eines jeden umfangreicheren Textes durch Schreibarten oder Textsorten, die charakteristisch sind für die drei Schreibfunktionen von Britton (z.B. Tagebuch für die expressive, literarisches Schreiben für die poetische, Sachtexte für die transaktionale Funktion, vgl. Bräuer 2005) vielseitig zu stimulieren.

3.2 Erforschen des eigenen Schreibhandelns

Um Menschen in ihrer Entwicklung als Schreibende zu begleiten bzw. sie bei der Optimierung ihres aktuellen Schreibhandelns bzw. einer gerade ablaufenden Textproduktion zu unterstützen, genügt der mit dem Arbeitsauftrag „Schreiber-Biografie“ gewonnene biografische Überblick nicht. Um den Ursachen von Reibungsverlusten in der Textproduktion im Detail auf die Spur zu kommen und die passenden Vorschläge zur Veränderung von Routinen machen zu können, braucht es tiefer gehende Einblicke in das Handeln der Schreibenden.

Durch einen verfremdeten Beobachterstandpunkt (siehe Anhang 1, Bräuer in Vorb.) – *nicht ich berichte über die Entstehung meines Textes, sondern mein Schreib-tisch* – werden neben der eigentlichen Textproduktion alle anderen, der Entstehung eines Textes zu- oder abträglichen Handlungen bewusst, z.B. das Weglaufen vom Arbeitsplatz und Durchführen von Vermeidungshandlungen, das Überspringen wichtiger Phasen in der Textproduktion oder defizitäre Arbeitstechniken. Der Abstand, der durch dieses schriftliche Rollenspiel zum eigenen Tun aufgebaut wird, hilft, das Erinnerungstatsächlich nur wahrzunehmen und darüber zu berichten, anstatt es voreilig zu bewerten. Damit wird bereits an dieser Stelle der Ausbildung die Grundhaltung des spiegelnden, nicht-direktiven Beratens eingeübt und als eine Haltung erlebt, die es erleichtert, über Veränderungen im Handeln zu reflektieren.

In der zweiten Phase des Arbeitsauftrages werden anhand einer Modelldarstellung des Schreibprozesses die wesentlichen Phasen der Textproduktion aus den Beobachtungen zum eigenen Schreiben herausgeschält und rekursive Schleifen innerhalb einzelner Schreibprozessphasen deutlich. Durch diesen Vergleich von

Ideal (Schreibprozessmodell) und Wirklichkeit (eigenes Schreibhandeln und individuelle Textproduktion) wird den SchülerInnen schnell deutlich, welche Aspekte ihres Schreibhandelns zu welchen Reibungsverlusten innerhalb der Textproduktion geführt haben. Nun ist der Weg frei für Gespräche darüber, welche Veränderungen sie in ihrem Schreibhandeln vornehmen könnten oder sollten, um ihre Textproduktion zu optimieren.

3.3 Erforschen der eigenen Textproduktion

Einen noch tieferen Einblick in das Schreibhandeln, nämlich in die eigentliche Produktion von Textteilen, ermöglicht die Beobachtung durch eine so genannte Desktop-Kamera (für Selbstversuch siehe www.techsmith.com/camtaasia.asp), durch die die Rekonstruktion der an einem Keyboard vollzogenen Tätigkeit möglich wird. Beim Betrachten der Aufzeichnungen erkennen die Schüler/innen die Reibungsverluste, die direkt am Keyboard entstehen z.B. Defizite bzw. ineffektive Routinen bei der Handhabung des Computers oder vorzeitiges Korrigieren auf der Mikroebene (Satz), sodass das Arbeiten auf der Makroebene verzögert wird.

In Auswertung der Video-Aufzeichnungen werden aber nicht nur die Handlungsfehler am Keyboard sichtbar, sondern es werden auch die weiterführenden Zusammenhänge und Ursachen dafür bewusst: Besonderheiten im Schreibhandeln (z.B. extensives Surfen im Internet als Form der Ideengenerierung) bzw. in der Schreiber-Biografie (z.B. Zehn-Finger-Technik erst kürzlich erlernt) deutlich. Hier wird den SchülerInnen klar, dass, im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung als Schreibende, wenig erreicht wird, wenn lediglich der aktuell vorliegende Text überarbeitet wird, sondern dass es darauf ankommt, Schreibhandeln und Schreibentwicklung so zu gestalten, dass langfristig bessere Texte auf individuell effektive Weise produziert werden können.

3.4 Eigene und fremde Schreibkompetenzen erfassen

Durch die Arbeitsaufträge 3.1-3.3 wird ein erstes Verständnis von der inneren Logik des Schreibprozesses als chronologisches *und* rekursives Phänomen aufgebaut, aber auch das Verständnis dafür, dass es zu dieser Logik des Modells ebenso eine individuelle Logik der eigenen Textproduktion gibt, geprägt durch die Besonderheiten des persönlichen Schreibhandelns bzw. der Schreibentwicklung eines Menschen. Es wird verstanden, dass es nicht darum geht, dass alle Schüler/innen auf ein und dieselbe Weise Texte produzieren lernen, sondern erfahren, wie ihre individuelle Ausprägung des Schreibprozesses – besonders die Ausprägung rekursiver Schleifen in einzelnen Schreibprozessphasen – im Kontext des Schreibprozessmodells optimiert werden können.

Für diese Optimierung ist die Erfassung der aktuell vorhandenen Schreibkompetenzen vonnöten. Um diese Leistungseinschätzung so objektiv wie möglich zu

gestalten, werden die unter 3.1-3.3 gewonnenen Einsichten zum eigenen Schreiben in der Interaktion mit einem Peer ausgehandelt (siehe Anhang 2). Indem die Aussagen im Kompetenz-Interview mit den eigenen Einschätzungen des Schreibers verglichen werden, entsteht ein Kompetenz-Profil (siehe Anhang 3), das sich bei seinen Impulsen für die Veränderung von Schreibentwicklung, Schreibhandeln und Textproduktion auf ein realistisches Maß beschränkt: Hier geht es also nicht darum festzustellen, was auf der Grundlage modellhafter Vorstellungen beim Verfassen von Texten verändert werden *sollte*, sondern was aus der Sicht der Betroffenen und auf der Grundlage ihrer neu gewonnenen Erkenntnisse zum Schreiben, verändert werden *kann*.

Mit Blick auf die Verwendung des Ausbildungsportfolios kann zum Abschnitt 3 zusammenfassend gesagt werden: Bei den in 3.1-3.3 vorgestellten Arbeitsaufträgen handelt es sich um Einlagen für das Ausbildungsportfolio, die vor allem die Linsenfunktion metakognitiven Wissens im Erkenntnisprozess über das Schreiben stärken. Hier kommen wichtige Aspekte des Schreibens einer Person in den Blick. Unter der im Verlaufe der Ausbildung immer stärker wirkenden „Linse“ werden zunehmend die Details der persönlichen Schreibentwicklung, des eigenen Schreibhandelns bzw. der Textproduktion sicht- und verstehbar. Hier wird der Grundstein gelegt für die Steuerfunktion des im Ausbildungsportfolio angehäuften metakognitiven Wissens, die in den Arbeitsaufträgen von 3.4 zur Möglichkeit führt, nicht nur das eigene Schreiben, sondern auch das eines Peers umfassender zu verstehen und gezielt zu beeinflussen.

4 Die eigene Textproduktion optimieren und anderen Schreibenden dabei helfen

Als Teil eines Schreibprojekts, das dazu dient, mithilfe der Textsorte „Formaler Brief“, das Anliegen der Schülerschreibberatung den LehrerInnen vorzustellen, werden die im ersten Teil der Ausbildung erarbeiteten alternativen Schreibstrategien in das Schreibhandeln integriert, mit dem Ziel, die Textproduktion dadurch zu optimieren. Für jeden Übergang von einer Textproduktionsphase zur nächsten wird Textrückmeldung praktiziert. Hierbei geht es darum, dass die Schüler/innen die spezielle Funktion der jeweiligen Arbeitsphase erfahren und lernen, die erreichte Qualität in der Phase durch Orientierungsfragen einzuschätzen. Ein weiterer Aspekt dieses Arbeitsauftrags besteht darin, die Rückmeldung an den jeweiligen Feedbackpartner so zu formulieren, dass das Feedback zur Überarbeitung motiviert. Anhand der auf den eigenen Textentwurf erhaltenen Rückmeldung lernen die Schüler/innen den produktiven Umgang mit der Fremdeinschätzung und erarbeiten sich Strategien der Textüberarbeitung.

In einem zweiten Schreibprojekt werden die neuen Textproduktionsstrategien weiter gefestigt, indem in Kleingruppen in verschiedenen Textsorten der Öffent-

lichkeitsarbeit das Anliegen der Schülerschreibberatung den SchülerInnen und den Eltern bekannt gemacht wird. In diesem zweiten Projekt wird die Textrückmeldung diesmal in Form der Schreibberatung durchgeführt. Die Teilnehmer/innen einer Kleingruppe beraten jeweils die Schüler/innen einer anderen Kleingruppe, wobei diesmal, wie bei der Schreibberatung üblich, nicht nur das Ergebnis der jeweiligen Schreibphase besprochen wird, sondern das damit verbundene Schreibhandeln bzw. die u.U. auftretenden Reibungsverluste in der Textproduktion analysiert werden. Um die Schreibberatung in diesem Schreibprojekt so authentisch wie möglich zu gestalten, entscheiden die Schüler/innen selbst, in welcher Phase des Schreibprozesses sie die Schreibberatung in Anspruch nehmen wollen. Die Beratungsgespräche finden als so genannte Mock-Beratungen statt, d.h. das Gespräch wird vor- und nachbereitet und es wird durch einen Protokollanten beobachtet (vgl. Anhang 4).

Mit Blick auf die Verwendung des Ausbildungsportfolios kann zum Abschnitt 4 zusammenfassend gesagt werden: Durch das Kennenlernen von Strategien der Textrückmeldung entsteht eine weitere Nahaufnahme vom Schreiben. Die Linsenfunktion metakognitiven Wissens entsteht hier durch das eigene Handeln als Schreibender *und* Rückmelder. Die Ausweitung der Rückmeldung in Form von Schreibberatung während des zweiten Schreibprojekts fordert die Steuerad-Funktion des Wissens über das Schreiben: Die entwickelten Einblicke durch die Analyse der eigenen Schreibentwicklung und des Schreibhandelns, aber nicht zuletzt auch die gesammelten die Erfahrungen beim Bearbeiten der beiden Schreibaufgaben helfen im Beratungsgespräch, die Textproduktion des Ratsuchenden stets auf eine solche Weise zu beeinflussen, dass die Verantwortung für den Text beim Schreibenden verbleibt.

Teil der in Abschnitt 4 vorgestellten Einführung in die Methode der Schreibberatung ist die Reflexion der Beratungstätigkeit. Hier wird implizites Beratungswissen und -können durch die Mock-Beratung in der Triade, durch das Beratungsprotokoll (siehe Anhang 4) und durch die Beschreibung der zum Einsatz gebrachten Beratungsstrategien explizit gemacht (siehe Anhang 5). Für das neu erworbene Können und Wissen wird eine Sprache angeeignet, die nicht zuletzt dabei hilft, dass die in der Beratung erbrachte Leistung eingeschätzt werden kann (siehe Anhang 6). Während bei den unterschiedlichen Blickwinkeln in der Mock-Beratung und der Reflexion der Beratung im Verlaufsprotokoll die Linsen-Funktion metakognitiven Wissens zum Schreiben dominiert, entfaltet dieses Wissen in der Beschreibung der Beratungsstrategien und der Evaluation der Beratungskompetenzen die so genannte Steuerrad-Funktion.

5 Individuelle Aneignung des Gelernten: Vom Ausbildungsportfolio zum Beraterkoffer

In der letzten Phase der Ausbildung geht es nicht schlechthin um die Systematisierung des Gelernten, sondern um dessen individuelle Aneignung durch die De- und Neukonstruktion des im Ausbildungsportfolio angesammelten Wissens und Könnens. Auch hierfür müssen wiederum implizites Wissen und Können explizit gemacht werden, indem die Lernenden eine Sprache dafür finden, sodass dieses Wissen und Können reflektiert und langfristig systematisch weiterentwickelt werden kann: Implizites Wissen und Können „sickern“ durch die Filter von „Tool-Box: Schreiben“, „Tool-Box: Beraten“, „Tipps und Tricks“ und „Beratungsprotokolle“ in die selbst geschaffenen Strukturen des zum erfolgreichen Abschluss der Ausbildung notwendigen Beraterkoffers.

Dieser Wandel vom Ausbildungsportfolio zum Beraterkoffer geht einher mit einem Wechsel in den Ebenen reflexiver Praxis (vgl. Bräuer 2007 a), welcher im Verlaufe der Ausbildung langfristig vorbereitet wird: Sämtliche Phasen der Ausbildung werden dokumentiert und beschrieben (Phase 1 der Reflexion: Sammlung der Arbeitsblätter der Ausbildung, Beratungsprotokolle, Tagebuch). Diese Beobachtungen werden anhand von bestimmten Kriterien analysiert und interpretiert (Phase 2 der Reflexion: beide Tool-Boxen) und schließlich im Kontext eigener und fremder Erwartungen evaluiert (Phase 3 der Reflexion: „Was kann ich schon?“, „Tipps und Tricks“).

Im Beraterkoffer soll das Material noch einmal gesichtet, ausgewählt, ergänzt und so geordnet werden, dass der Koffer als hilfreiche Orientierung vor allem in der Anfangsphase der Arbeit als Schreibberater/in genutzt werden kann. Sarah, eine Schülerin der Klassenstufe 9, bringt zu Beginn des Koffers ihr individuelles Verständnis vom Schreiben auf den Punkt. Dieses Verständnis prägt nicht nur ihre persönliche Definition vom Phänomen der Schreibberatung, sondern auch ihre praktische Umsetzung im Beraterkoffer: Sarah hat sich bei der Strukturierung des Koffers in den Punkten 4, 5 und 6 nach den Phasen des Schreibprozessmodells ausgerichtet. Ihr metakognitives Wissen über das Schreiben ermöglicht ihr den Blick auf die einzelnen Teilkompetenzen (Linsenfunktion), die nötig sind, um Textproduktion selbst durchzuführen oder bei anderen Menschen zu begleiten. Auch im abschließenden Teil des Beraterkoffers, in dem sie darstellt, welche Kompetenzen als Schreibende und Beratende sie noch verbessern möchte, argumentiert sie wieder im Kontext der Modell-Phasen, hier jedoch mit der Steuerfunktion ihres metakognitiven Wissens, um eigenes Handeln anzuleiten. Bei der mündlichen Vorstellung ihres Berater-Koffers erklärt sie, dass diese nach dem Schreibprozess ausgerichtete Ordnung sie gleichzeitig daran erinnere, in welchem inneren Zusammenhang sich die einzelnen Phasen der Textproduktion befinden:

1. Deckblatt
 - a. Was bedeutet „Schreiben“ für mich?
 - b. Was bedeutet „Schreibberatung“ für mich?
2. Mein Zertifikat als Schreibberaterin
3. Die für mich wichtigsten Grundsätze der Beratung
4. Die für mich wichtigsten Beratungsmethoden für jeden Beratungsschwerpunkt
 - a. Meine wichtigsten Arbeitsblätter von der Schreibberaterausbildung
 - b. Beratungsprotokolle (Beispiele)
5. Mein aktuelles Kompetenz-Profil als Schreibberater/in
6. Feedback auf meine Arbeit als Schreibberaterin
7. Welche Kompetenzen möchte ich wann und wie verbessern?
 - a. Als Schreiber
 - b. Als Beraterin

6 Didaktische Prinzipien für die Portfolioarbeit im Unterricht und Konsequenzen für die Lehrerbildung

Der Einsatz von Portfolios in der Schule ist selbstverständlich nicht nur im Zusammenhang mit der Ausbildung von Schüler-Schreibberater/innen möglich. Inzwischen gibt es eine ganze Reihe von Initiativen, durch reflexive Praxis im Portfolio die Qualität von Lehren und Lernen in der Schule zu verbessern. Wie in dem hier vorgestellten Ausbildungsportfolio als auch bei anderen Verwendungszwecken und Formen des Portfolios (vgl. Brunner et al. 2006) sollten die folgenden didaktischen Prinzipien Beachtung finden. Anhand dieser didaktischen Prinzipien soll noch einmal das Zusammenspiel von Linsen- und Steuerfunktion meta-kognitiven Wissens über das Schreiben im Rahmen des in diesem Kapitel vorgestellten Ausbildungsportfolios zusammengefasst werden:

- Zu Beginn muss, gemeinsam von Lehrperson und Schüler/innen, ein persönlich bedeutsames Ziel entwickelt werden. Der somit definierte Gebrauchswert sollte im Verlaufe des Arbeitsprozesses immer wieder kommuniziert und bei beiderseitig festgestelltem Bedarf modifiziert werden.
- Für die Entstehung des Portfoliomaterials müssen individuell bedeutsame Schreibanlässe geschaffen werden: durch konkrete Bezüge zur Lernerbiografie, durch real existierende Adressaten und durch Zwischenpräsentationen (*Linsenfunktion*).

- Die Arbeit mit dem Portfolio sollte sinnvolle Aufgabenverknüpfung und Textrecycling initiieren, sodass Arbeits- und Schreibprozesse bewusst werden (*Linsenfunktion*) und diese bewusst gestaltet werden können (*Steuerfunktion*)
- Portfolioarbeit muss langfristig und kontinuierlich geplant und durchgeführt werden, sodass die verschiedenen Ebenen reflexiver Praxis und die dafür nötigen Kompetenzen von den SchülerInnen erlernt bzw. geübt werden können.

Exkurs: Die elektronische Version des Portfolios

Ein zusätzliches Bildungspotenzial eröffnet sich, wenn Portfolios wie das hier vorgestellte Ausbildungsportfolio und dessen Transformation in das Format eines Beraterkoffers elektronisch angelegt werden. Erste Erfahrungen im Umgang mit elektronischen Portfolios in der Schule (vgl. u.a. www.eportfolio-hessen.de) machen deutlich, dass hier die bei vielen SchülerInnen bereits vorhandene positive Motivation für die Arbeit mit den neuen Medien genutzt werden kann, um sie auch stärker für das Schreiben zu interessieren als das bei der handschriftlichen Arbeit bzw. mit Print-Material der Fall ist. Da das elektronische Portfolio vielfältige Formen der Datenpräsentation bzw. des Daten-Transfers, E-Mail- und Chat-Funktionen mit einschließt, kann hier durchaus von einer vielseitigen Entwicklung der E-Medien-Kompetenz gesprochen werden. Weitere Potenziale des elektronischen Portfolios bestehen, die Geläufigkeit mit den technischen Funktionen vorausgesetzt, in einer für alle Beteiligten übersichtlichen Datenverwaltung, einer zeit- und ortsunabhängigen Kommunikation und nicht zuletzt in einer leicht nachvollziehbaren Lernstandskontrolle durch alle Beteiligten.

Einige spezielle Vorteile der elektronischen Version des Ausbildungsportfolios für Schreibberater/innen möchte ich abschließend gesondert hervorheben. Indem Texte direkt weiterentwickelt werden können, wird der Transfer zwischen den unterschiedlichen Ebenen der reflexiven Praxis – Handlung dokumentieren, beschreiben, Erkenntnisse analysieren und interpretieren, Arbeitsergebnisse evaluieren (siehe Abschnitt 5) – intensiver erlebt als mit dem handschriftlich verfassten bzw. aus Printmaterialien zusammengestellten Portfolio. Es ist anzunehmen, dass gerade bei der Überarbeitung von Texten der für das Schreiben am Computer oft vorhandene Motivationsvorteil sich in den Arbeitsergebnissen der Schüler/innen positiv niederschlagen kann. Auch die Peer-Kooperation wird, da sie nicht mehr auf die Unterrichtszeit beschränkt ist, reger genutzt und intensiver erlebt: Über E-Mail und Chat kann der Austausch von Ideen und Texten individuell organisiert werden bzw. im Weblog oder durch eine E-Mailingliste können Erfahrungen, Fragen und Probleme im Kontext der Lernergruppe diskutiert werden. Neben dem Training von Strategien kooperativen Handelns werden hierbei gleichzeitig die Regeln im persönlichen Umgang und mit geistigem Eigentum eingeübt. Auf diese Weise können die elektronischen Versionen von

Ausbildungsportfolio und Beraterkoffer wesentlich dazu beitragen, die Schüler/innen auf die Herausforderungen eines lebenslangen Lernens vorzubereiten. Auch auf diese Weise wird Lernen nachhaltig.

Die Konsequenzen für die Lehrerbildung aus dem bisher Gesagten, aber nicht zuletzt aus der eingangs geschilderten Erfahrung fehlender reflexiver Praxis in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen, sind vielfältig und brauchen den Raum eines speziellen Kapitels. Sie sollen deshalb an dieser Stelle nur aufgelistet werden: Zuerst sei das Phänomen der „doppelten Literalität“ genannt, das zunehmend in den Diskurs zur Ausbildung von Lehrpersonen (Ich danke Afra Sturm von der PH Aarau, Schweiz, für den Hinweis auf diesen Begriff.) zu rücken scheint und meint, dass Studierende nicht schlechthin Gelegenheit erhalten, ihre eigene Schreibpraxis zu vertiefen, sondern ebenso Impulse, diese vertiefte Praxis reflektiert in ihr didaktisches Wissen für die eigene Unterrichtstätigkeit zu integrieren. Als wichtige Arbeitsbereiche ergeben sich aus diesem Kapitel:

- a) die Analyse und Optimierung der eigenen Textproduktion,
- b) die Aneignung grundlegender Kompetenzen für die Beratung von Schüler-Schreibenden,
- c) die Ausprägung spezifischer Fähigkeiten für die Ausbildung bzw. Supervision von Schüler-Schreibberater/innen,
- d) reflexive Praxis als studienbegleitende Aufgabe,
- e) der praktische Umgang mit (E-) Portfolios und die Gestaltung von Portfolioarbeit für den Unterricht.

Dafür sollten so bald wie möglich in der Lehrerbildung die entsprechenden curricularen Strukturen geschaffen werden, sodass eine langfristige und kontinuierliche Arbeit – nachhaltige (Aus-)Bildung - möglich wird.

Literatur

- Abraham, Ulf/Kupfer-Schreiner, Claudia/Maiwald, Klaus (2004) (Hg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen
- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2007): Schreibkompetenz modellieren. (i.d. Bd.)
- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (eds.) Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Erlbaum, S. 73-93

- Böttcher, Ingrid/Becker-Mrotzek, Michael (2003): Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Berlin: Cornelsen
- Bräuer, Gerd (in Vorb.): Schüler helfen Schülern. Anregungen für einen anderen Umgang mit Texten
- Bräuer, Gerd (2007): Schüler helfen Schülern – Schreibberatung in der Schule. In: Informationen zur Deutschdidaktik/IDE (Heft 1, im Druck)
- Bräuer, Gerd (2007a): Portfolios in der Lehrerbildung als Grundlage für eine neue Lernkultur in der Schule. In: Gläser-Zikuda, M./Hascher, T. (Hg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Forschung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bräuer, Gerd (2005): Kreatives Schreiben in der Schreibberatung. In: Ermert, Karl/Kutzmutz, Olaf (Hg.) Wie aufs Blatt kommt, was im Kopf steckt. Über Kreatives Schreiben. Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung, S. 125-137
- Bräuer, Gerd (1996): Warum schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen. Frankfurt/Bern: Lang
- Britton, James (1975): The Development of Writing Abilities (11-18) London: Macmillan
- Brooks, James (1991): Minimalist Tutoring: Making the student do all the work. In: Writing Lab Newsletter, 15/6, S. 1-4
- Bruce, Shanti, Rafoth, Ben (2004): ESL Writers. A Guide for Writing Center Tutors. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, Heinemann
- Bruffee, Kenneth A. (1973): Collaborative Learning. Some Practical Models. In: College English, 34/5, S. 634-643
- Bruffee, Kenneth A. (1978): The Brooklyn Plan: Attaining Intellectual Growth Through Peer-Group Tutoring. In: Liberal Education, 64/4, S. 447-468
- Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (2006) (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Emig, Janet (1971): The Composing Process of Twelfth Graders (NCTE Research Report No. 13), reprinted in: Goswami, D./Butler, M. (eds., 1983) The Web of Meaning. Essays on Writing, Teaching, Learning and Thinking. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, Heinemann, S. 61-96
- Fix, Martin (2000): Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung – empirische Untersuchungen in achten Klassen. Baltmannsweiler: Schneider

- Fix, Martin (2003): Verständlich formulieren. In: Praxis Deutsch, Heft 30, S. 4-11
- Gillespie, Paula/Lerner, Neal (2000): The Allyn and Bacon Guide to Peer Tutoring. Boston: Allyn and Bacon
- Gläser-Zikuda, Michaela/Hascher, Tina (Hgg.) (2007): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Forschung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Graves, Donald H. (1975): An Examination of the Writing Processes of Seven-Year-Old Children. In: Research in the Teaching of English (Winter 1975), reprinted in Perl, S. (ed.): Landmark Essays on Writing Process. Davis, CA: Hermagoras Press, S. 23-38
- Harris, Muriel (1986): Teaching One-to-One: The Writing Conference. Urbana, IL: NCTE
- Häcker, Thomas (2006): Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherung an ein schwer fassbares Konzept. In: Ilse Brunner et al. (Hgg.) Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte. Anregungen. Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 33-39
- Hilligus, Annegret H./Rinkens, Hans-Dieter (Hg.) (2006): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin: Lit-Verlag
- Mandl, Heinz/Gruber, Hans/Renkl, Alexander (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L.J./Klimsa, P. (Hg.) Information und Lernen mit Multimedia und Internet. 3. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Psychologie-Verlags-Union, S. 139-150
- Mandl, Heinz/Gerstenmaier, Jochen (Hg.) (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe
- McAndrew, Donald A./Reigstad, Thomas J. (2001): Tutoring Writing: A Practical Guide for Conferences. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, Heinemann.
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch Heft 21 / 2006, S. 5-19
- Perl, Sondra (1979): The Composition Process of Unskilled College Writers. In: Research in the Teaching of English (December), reprinted in: Perl, S. (ed.): Landmark Essays on Writing Process. Davis, CA: Hermagoras Press, S. 39-62
- Perrin, Daniel (1999): Schreiben ohne Reibungsverlust. Schreibcoaching für Profis. Zürich: Werdverlag

- Rafoth, Ben (ed.) (2000): *A Tutor's Guide: Helping Students One to One*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, Heinemann
- Reigstad, Thomas J./McAndrew, Donald A. (1984): *Training Tutors for Writing Conferences*. Urbana, IL: NCTE
- Ryan, Leigh/Zimmerelli, Lisa (2006): *The Bedford Guide for Writing Tutors*. Boston, New York: Bedford/St. Martin's
- Sommers, Nancy (1980): *Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers*. In: *College Composition and Communication* (December), reprinted in: Perl, S. (ed.): *Landmark Essays on Writing Process*. Davis, CA: Hermagoras Press, S. 75-84
- Sommers, Nancy (1992): *Between the Drafts*. In: *College Composition and Communication* (February), reprinted in: Perl, S. (ed.): *Landmark Essays on Writing Process*. Davis, CA: Hermagoras Press, S. 217-224
- Spitta, Gudrun (1992): *Schreibkonferenzen in Klassen 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten*. Berlin: Cornelsen
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Winter, Felix (2004): *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider
- www.eportfolio-hessen.de (27.1.2007)

Anhang 1 (Bräuer)**Beispiel: Analyse des eigenen Schreibhandelns**

<p>Farbliche Kennzeichnung</p> <p>Tagchen, Ich bin der Schreibtisch von E. S..... und leide sehr unter der schweren Last auf dem Tisch und in den Schubladen. Es ist eine große Kunst, dafür zu sorgen, dass die zarte hölzerne Schreibtischplatte nicht einbricht. Am liebsten würde ich die Schuldige dafür anschreien, naja... Wenn ihr mich nur sehen könntet: Ein Meter hoch beladen mit Schreibblöcken, Schmierzetteln, Stiften und Ordnern auf der einen und einem Drucker auf der anderen Seite. Da kann man ja nur stöhnen, oder?</p> <p>Immerhin gibt es ab und zu schöne Tage, an denen sich meine Besitzerin gut gelaunt auf ihren gepolsterten Schreibtischstuhl setzt, ihren Kopf in die Hände stützt und nachdenkt. In solchen Momenten spüre ich förmlich ihren Willen, auf meinem schönen Holze zu arbeiten. Ehe ich es mich versehen kann, räumt sie alle Ordner, Blätter und Stifte beiseite und holt meinen Freund, den Laptop aus seiner Tasche heraus. Gespannt lausche ich, ob ich eines ihrer Worte erhaschen kann, die sie ausspricht, wenn sie laut denkt. Erst dann kann ich abschätzen, ob dieses Ereignis von einiger Dauer ist oder schon Morgen wieder beendet.</p> <p>Im Moment bin ich traurig, dass ich die schönen Bilder auf meinem Freund dem Laptop nicht sehen kann. Sie schreibt gerade über Paul Rubens.</p> <p>Ich möchte endlich wissen, wie die Bilder aussehen! Bisher verstehe ich nur Bahnhof, wenn sie vor sich hinhurmelt, sie habe wieder eine Kompositionsform entdeckt oder die Figurenkonstellation sei hier besonders auffällig. Hoffentlich druckt sie ihr Konzept endlich aus, damit ich auch mal etwas lesen kann. Aber wahrscheinlich wird mir die Zeit dazu nicht ausreichen, weil sie die Blätter meistens gleich an sich nimmt und anfängt auf ihnen rumzuschmieren - wie kann man nur!!! Sie meint, es gäbe noch viel zu verbessern. Schrecklich! In den schlimmen Phasen ihres Arbeitens kann ich nicht einmal schlafen, weil sie meint, sie müsse die Nacht durcharbeiten. Toll..., der Depp bin immer ich. Erst wenn sie mir unter der Woche wieder den Rücken kehrt, wünsche ich sie mir zurück und sehne mich nach den Geräuschen der Tasten und ihren Worten.</p>	<p>Aspekte des Arbeits- und Schreibprozesses</p> <p>Motivation</p> <p>Planen</p> <p>Arbeitsvorbereitung</p> <p>Planen</p> <p>Auswertung des Materials</p> <p>Gliedern</p> <p>Entwerfen des geplanten Textes</p> <p>Überarbeiten</p> <p>Motivation/Zeitplanung</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



Arbeitsblatt: Erfassen der Kompetenzen zur Textproduktion*

Forschungsfrage: Was kann mein Peer bzw. was kann er/sie noch nicht (gut genug) beim Herstellen von Texten? Welche Kompetenzen sollten noch erworben oder verbessert werden?

Interview zur Textproduktion

Befrage einen Mitschüler/eine Mitschülerin, wie er/sie Texte produziert. Notiere dir die wichtigsten Aussagen. Frage ihn/sie, wie er/sie:

- sich angenehme Arbeitsbedingungen schafft,
- Ideen für eine bestimmte Schreibaufgabe findet oder selbst entwickelt,
- eventuell nötiges Material für eine Schreibaufgabe findet und auswertet,
- einen Erstentwurf* schreibt,
- Menschen findet, die ihm/ihr Feedback* auf den Entwurf geben,
- den Entwurf überarbeitet,
- den Entwurf so gestaltet, dass der Text die angezielten Leser/innen (Adressaten*) interessiert,
- einen sprachlich-formal* ansprechenden Text herstellt,
- ein ansprechendes Layout* produziert,
- über die Qualität und Wirksamkeit seines/ihrer Textes reflektiert.

Schätze die Qualität der erfragten Kompetenzen anhand deiner Interview-Notizen und deinen eigenen Vorstellungen von erfolgreicher Textproduktion auf dem folgenden Arbeitsblatt ein.

Stellt euch gegenseitig eure Einschätzungen vor. Begründet jede einzelne Einschätzung anhand Eurer Aufzeichnungen und Vergleiche. Welche Kompetenzen sollten demnächst gezielt gefördert werden? Trage deine Meinung als *Vorschlag* aufgrund eigener Erfahrungen vor.

Beispiel: *Ich wusste auch lange nicht, wie ich mit dem Schreiben beginnen sollte. Dann habe ich mal das „Freewriting“ ausprobiert. Seitdem habe ich keine Angst mehr vor dem leeren Blatt.*

Eigene Notizen zu den Fachbegriffen:

*Fachbegriffe

Textproduktions-Kompetenzen: Sind all die Kenntnisse und Fähigkeiten, die gebraucht werden, um das eigene Schreibhandeln effektiv zu steuern und schließlich wirkungsvolle Texte zu produzieren. Die wichtigsten Textproduktions-Kompetenzen werden im oben genannten Interview abgefragt.

Fachbegriffe für das Interview: *Bevor du das Interview beginnst, kläre alle mit einem (*) gekennzeichneten Begriffe anhand des Schreibprozess-Modells und notiere dir das Wichtigste auf diesem Arbeitsblatt.*



Schreibberaterausbildung



Arbeitsblatt: Kompetenzprofil und Entwicklungsplan

1. Forschungsfrage: Was kann mein Interview-Partner noch nicht gut genug beim Herstellen von Texten? Welche Kompetenzen sollten noch erworben oder verbessert werden?

2. Forschungsfrage: Stimme ich mit der Fremd-Einschätzung überein? Wie schätze ich mich selbst ein? Welche Kompetenzen sollte ich aktuell fördern?

Eingeschätzt von:

Kompetenz	Sehr gut	Arbeitsfähig	Förderung nötig	Selbsteinschätzung
Arbeitsbedingungen schaffen				
Thema finden und eingrenzen				
Material finden, auswerten, ordnen				
Erstentwurf erstellen				
Feedback organisieren				
Entwurf überarbeiten				
Adressatenorientiert schreiben				
Sprachlich-formale Richtigkeit erstellen				
Textqualität reflektieren				

Welche Kompetenzen möchtest du im Verlaufe deiner Schreibberater-Ausbildung gezielt fördern?

Welche konkreten Schritte stellst du dir dafür vor? Bemühe dich um eine realistische Planung, indem du den begrenzten Zeitraum und deine aktuellen Möglichkeiten sorgfältig bedenkst.



Formblatt: Beratungsprotokoll

Beachte: Bitte das Protokoll übersichtlich und sprachlich verständlich gestalten, sodass die Weiterführung der Beratung durch einen anderen Schreibberater/eine andere Schreibberaterin jederzeit möglich ist.

Datum der Beratung:

Name des Beraters/der Beraterin:

Initialen des betreuten Schülers/der Schülerin:

Welcher Schreibauftrag wird bearbeitet?

Welcher Abgabetermin muss eingehalten werden?

Welche Textsorte wird angestrebt?

In welcher Phase des Schreibprozesses befindet sich der/die Schüler/in

Auf welchen Beratungsschwerpunkt wurde sich geeinigt?

Verlauf in Stichpunkten (Welche Methoden kommen zum Einsatz? Mit welchem Ergebnis? Bei Bedarf bitte neues Blatt hinzufügen!):

Zusammenfassung der Beratungsergebnisse (Welche Fragen konnten beantwortet werden? Was wurde gelernt?):

Welche konkrete Arbeitsvereinbarung wurde getroffen?

Wurde ein nächster Beratungstermin vereinbart?

Bitte die Kopie des bearbeiteten Textes und das Beratungsprotokoll im Team-Ordner abheften! Diese Unterlagen werden für die nächste Beratung dringend gebraucht. Danke!



Arbeitsblatt: Meine persönlichen Beratungsstrategien

Forschungsfrage: Wie berate ich am wirkungsvollsten?

Nachdem du die Grundsätze des Peer-Feedbacks und der nicht-direktiven Beratungsmethode kennen gelernt hast, geht es nun darum, eigene Wege zu finden, diese Grundsätze in deiner Beratungstätigkeit wirkungsvoll umzusetzen. Auch wenn es die allgemeinen Regeln für die Schreibberatung einzuhalten gilt, so ist es ebenso wichtig, mit zunehmender Erfahrung einen eigenen Beratungsstil zu entwickeln. Diese Tabelle soll dir helfen, deine Beobachtungen zu sammeln und zu systematisieren, sodass du bemerkst, worin deine unverwechselbare Art der Beratung besteht.

Wie berate ich den Schwerpunkt:	Merkmale der Arbeitsphase im Schreibprozess	Typische Schreibprobleme	Meine Beratungsstrategien	Notizen zum Anwendungserfolg
<i>Arbeitsbedingungen schaffen</i>				
<i>Themenfindung und -eingrenzung</i>				
<i>Materialsuche und -auswertung</i>				
<i>Gliederung erstellen</i>				
<i>Erstentwurf schreiben</i>				
<i>Peer-Feedback organisieren</i>				
<i>Entwurf überarbeiten</i>				
<i>Textsortenspezifisch & leserorientiert schreiben</i>				
<i>Sprachlich-formale Richtigkeit erstellen</i>				
<i>Arbeits- und Textqualität reflektieren</i>				



Arbeitsblatt: Evaluation meiner Beratungskompetenzen

Forschungsfrage: Was kann ich (noch nicht so gut) bei der Schreibberatung? Welche Kompetenzen muss ich noch stärken, um den Rat Suchenden besser helfen zu können?

Ich werte die Beratungsprotokolle und die Rückmeldungen der Rat Suchenden aus und spreche mit der Betreuerin/dem Betreuer über die Qualität meiner Beratungsleistung.

Datum der Einschätzung: Welche Textsorte?.....

Wie berate ich den Schwerpunkt:	Sehr gut	Arbeitsfähig	Training nötig <i>Welcher Aspekt?</i>	Wie verbessere ich mich?
<i>Arbeitsbedingungen schaffen</i>				
<i>Themenfindung und -eingrenzung</i>				
<i>Materialsuche und -auswertung</i>				
<i>Erstentwurf herstellen</i>				
<i>Peer-Feedback organisieren</i>				
<i>Entwurf überarbeiten</i>				
<i>Textsortenspezifisch & leserorientiert schreiben</i>				
<i>Sprachlich-formale Richtigkeit erstellen</i>				
<i>Arbeits- und Textqualität reflektieren</i>				

<i>Wie orientiere ich mich am Schreibprozess-Modell?</i>				
<i>Wie halte ich die nicht-direktive Beratungsmethode ein?</i>				
<i>Wie halte ich den festgelegten Beratungsablauf ein?</i>				

Welche Textsorten kann ich inzwischen schon beraten?

Auf welche Textsorten möchte ich mich als nächstes vorbereiten?

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Michael Becker-Mrotzek (1957), Dr. phil., ist Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Sprachdidaktik und Angewandten Linguistik, insbesondere in der Schreibforschung und Gesprächsdidaktik. Kontakt: becker.mrotzek@uni-koeln.de.

Martin Böhnisch (1972) ist abgeordneter Realschullehrer an der Pädagogischen Hochschule in Weingarten. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Sprachdidaktik und Angewandten Linguistik, insbesondere in der Schreibforschung und Rhetorik. Kontakt: boehnisch@ph-weingarten.de

Gerd Bräuer (1960), Dr. phil., Associate Professor (ehemals Emory University, USA), ist Leiter der Schreibberaterausbildung am Schreibzentrum der Pädagogischen Hochschule Freiburg und arbeitet als Berater für Schulen und Hochschulen auf dem Gebiet der Schreib- und Lesepädagogik. Kontakt: braeuer@ph-freiburg.

Joachim Grabowski (1958), Dr. phil., ist Professor für Kognitive Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und Privatdozent für Germanistische Linguistik an der Universität Mannheim. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Sprach- und Kognitionspsychologie bzw. Psycholinguistik, insbesondere im Bereich mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion. Kontakt: grabowski@ph-heidelberg.de

Otto Kruse, Dr. phil., ist Professor an der Zürcher Hochschule Winterthur im Departement Angewandte Linguistik. Er leitet das Zentrum für Professionelles Schreiben. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Themenfeld des wissenschaftlichen Schreibens. Er beschäftigt sich u.a. mit der Geschichte des seminaristischen Schreibens, mit WAC Modellen des Schreibens und Organisationsberatung zur Optimierung der Schreibcurricula. Kontakt: kro@zhwin.ch

Otto Ludwig (1931), Dr. theol., ist emeritierter Professor für deutsche Sprache an der Universität Hannover. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in letzter Zeit im Bereich des Schreibens: Schreibforschung, Schreibdidaktik, Geschichte des Schreibens und des Aufsatzunterrichts. Kontakt: hornreichwiesen@gmx.de

Angela Mielke (1966), Dr. phil., ist abgeordnete Studienrätin für Fachdidaktik Deutsch am Institut für Deutsche Sprache und Literatur I der Universität zu Köln. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Konzeptionierung und Koordination der Fachpraktika, in der Schreib- und Rechtschreibdidaktik sowie der Didaktik der Literaturgeschichte (beides mit Schwerpunkt Gymnasiale Oberstufe) und im Bereich der Unterrichtsmedien. Kontakt: angela.mielke@gmx.de

Thorsten Pohl (1971) vertritt die Stelle eines Studiendirektors im Hochschuldienst am Germanistischen Institut der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Abteilung Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Schreibentwicklungsforschung (frühes Schreiben bis wissenschaftliches Schreiben) und in der Wissenschaftslinguistik. Kontakt: tpohl@uni-muenster.de

Kirsten Schindler (1972), Dr. phil., ist Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik (Institut für Deutsche Sprache und Literatur II) an der Universität zu Köln. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Gesprächsanalyse und Textlinguistik, insbesondere im Bereich der Textproduktion in beruflichen Kontexten. Kontakt: kirsten.schindler@uni-koeln.de

In den Kölner Beiträgen zur Sprachdidaktik (KöBeS) werden in loser Folge Forschungsergebnisse der Forschungsstelle Sprachentwicklung und Sprachdidaktik an der Universität zu Köln veröffentlicht. Die Herausgeber Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Prof. Dr. Ursula Bredel und Prof. Dr. Hartmut Günther sind die Leiter der Forschungsstelle.

ISBN 978-3-925348-74-7

Gilles & Francke Verlag, Duisburg
www.gilles-francke.de