

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
22. Jahrgang 2017 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Anna Ulrike Schütte

**MATERIALGESTÜTZTES
(INFORMIERENDES) SCHREIBEN
AUS DER PERSPEKTIVE DER
SEKUNDARSTUFE I**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 22. H. 42. S. 20-
25.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Anna Ulrike Schütte

MATERIALGESTÜTZTES (INFORMIERENDES) SCHREIBEN AUS DER PERSPEKTIVE DER SEKUNDARSTUFE I

Die Diskussion um das materialgestützte Schreiben dreht sich fast ausschließlich um das Aufgabenformat in der gymnasialen Oberstufe und vor allem um eine mögliche Umsetzung im Abitur. Indes wird oft vergessen, dass das materialgestützte Verfassen informierender, argumentierender, erörternder Texte als Aufgabenformat bereits mit den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss 2003 implementiert wurde, wenn auch der Begriff „materialgestütztes Schreiben“ nicht fällt (KMK 2003: 22 ff.).

Seit mehreren Jahren ist das materialgestützte Schreiben informierender Texte zudem Teil der Abschlussprüfung im Fach Deutsch am Ende der Klasse 10, wie z. B. in NRW. Auch in Unterrichtsmaterialien wurde es umgesetzt. Zwar lässt sich längst noch nicht von einer Unterrichtstradition sprechen, gleichwohl lassen die Erfahrungen und Überlegungen im Umgang mit materialgestütztem informierendem Schreiben in der Sekundarstufe I (Sek. I) Rückschlüsse für die Sekundarstufe II (Sek. II) zu, und sie zeigen auf, welche Grundlagen in der Sek. I gelegt werden müssen, um das Aufgabenformat in seiner Progression für die Sek. II erfolgreich zu bearbeiten.¹

Anforderungen an die Textrezeption

Anders als bei den traditionellen textbasierten Aufgabenformaten müssen die Lernenden mehrere Texte bzw. Textauszüge für das materialgestützte informierende Schreiben rezipieren. Das Aufgabenformat ist nur zu erfüllen, wenn die den einzelnen Texten entnommenen Informationen zueinander in Beziehung gesetzt werden. Dazu müssen die Lernenden vor allem zu folgenden Operationen in der Lage sein:

a) Sie müssen Informationen aus den Einzelmaterialien entnehmen, reflektieren und bewerten, und zwar vor dem Hintergrund des einzelnen Materials selbst. Dies setzt voraus, dass die Lernenden die Textsorte einordnen können, um ihre Informationen zu bewerten. Von ihnen wird also eine gewisse Genrekompetenz gefordert, um die Funktion des Textes auch innerhalb der Materialsammlung einschätzen zu können. Sie müssen im Umgang mit verschiedenen Sachtextsorten – wie auch mit literarischen Gattungen – geschult sein, deren Unterscheidung differenzierter sein muss als

¹ Die folgenden Ausführungen basieren auf den ersten Auswertungsergebnissen einer Interviewstudie mit Lehrkräften der Sekundarstufe I, die sich mit der Frage befasst, wie Lehrkräfte das materialgestützte informierende Schreiben in ihren Unterricht integrieren.

die Unterscheidung zwischen kontinuierlichen und diskontinuierlichen Sachtexten in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2003: 26).

b) Es müssen Informationen aus den einzelnen Texten zueinander in Beziehung gesetzt werden, wobei zu prüfen ist, welche Informationen sich ergänzen, welche sich wiederholen und sich ggf. auch widersprechen, um den Diskurs nachvollziehen zu können, den die Materialien widerspiegeln. Auch hierzu müssen sie über Genrekompetenz verfügen.

c) Schließlich müssen die Lernenden prüfen, welche Informationen für das gestellte Thema und für den möglichen Adressaten des Textes relevant sind.

Das Aufgabenformat erfordert daher eine veränderte Perspektive auf Sachtexte im Deutschunterricht der Sek. I. Sachtexte dienen hier meist nur als Themenspender, so dass ihre Struktur wie auch ihre sprachliche Gestaltung vernachlässigt werden (Rosebrock/Wirthwein 2014: 131).

Sollen Schülerinnen und Schüler lernen, materialgestützt Texte zu verfassen, müssen die Textsorten der Materialsammlung auch schon unabhängig vom Aufgabenformat im Unterricht eine Funktion haben. Das setzt aber einen anderen, systematischeren Umgang mit Sachtexten voraus, der weniger an Themen, sondern mehr an Textstrukturen orientiert ist und diese durch entsprechende Lesestrategien bewusst macht. Ansätze hierfür gibt es im anglo-amerikanischen Raum, die sich zwar nicht 1:1 übertragen lassen, aber bedenkenswert sind und einen Praxistest verdienen (Rosebrock 2010: 59), zumal das Wissen über die Struktur und die sprachliche Gestaltung von Sachtexten auch eine Hilfe bei der Textproduktion eines eigenen Sachtextes darstellen kann (Thürmann et al. 2015: 39f.).

Den Lernenden müssen also geeignete Lesestrategien vermittelt werden, wenn sie materialgestützt Texte verfassen sollen. Die im Unterricht der Sek. I mittlerweile gängige 5-Schritt-Lesemethode, auf die Lehrkräfte im Umgang mit Sachtexten immer wieder verweisen, führt nicht weiter, da sie das Erfassen des Inhalts zum Ziel hat. Es erfordert Lesestrategien, die den Leser hinter den Text blicken lassen und ihm helfen, ihn zu beurteilen, um auf dieser Grundlage die entnommenen Informationen zu gewichten, miteinander in Beziehung zu setzen und eigene Schlussfolgerungen zu ziehen. Haas und Flowers sprechen von „rhetorical reading“ in Erweiterung zu „content reading“ und „function reading“, d.h. der Leser fragt nicht nur nach dem Inhalt und der Funktion eines Textes, sondern auch danach, wer der Autor des Textes ist, mit welcher Absicht er veröffentlicht wurde, in welchem Kontext er veröffentlicht wurde und/oder an welche Adressaten er sich richtet (Haas/Flowers 1988: 181). Daher ist auch dem Hinweis in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife zu widersprechen, dass das materialgestützte Schreiben keine (schriftliche?) Analyse der Ausgangsmaterialien erfordere (KMK 2012: 30).

Lernende brauchen nicht nur geeignete Lesestrategien, sie brauchen auch geeignete Methoden und Hilfsmittel, um die von ihnen entnommenen Informationen zu ordnen. In der Praxis der Sek. I verweisen Lehrkräfte hier auf die Mind-Map. Dabei ist fraglich, ob diese ein geeignetes oder einfach nur das bekannteste Werkzeug ist.

Materialien für den Unterricht schlagen Tabellen als Ordnungshilfe vor, um das zu erreichen, was Segev-Miller als „intertextual transforming“ bezeichnet: Beziehungen zwischen den Texten herzustellen, Oberkategorien zu bilden und Schlussfolgerungen zu ziehen, um daraus dann eine eigene Textstruktur zu entwickeln (Segev-Miller 2007: 238 ff.). Von der Tabelle zur Textstruktur ist es allerdings noch ein großer Schritt. Auch hier ließen sich angloamerikanische Ansätze wie der Einsatz von „graphic organizer“ erproben, die die Struktur des zu schreibenden Textes abbilden (Graham/Harris 2007: 125).

Ob die oben aufgeführten Arbeitsschritte zur Textrezeption gehörten oder bereits in den Bereich der Textproduktion fallen, lässt sich letztlich nicht eindeutig zuordnen und zeigt die enge Verbindung und den ständigen Wechsel zwischen Rezeption und Produktion beim materialgestützten Schreiben. Dies stellt besonders Schülerinnen und Schüler der Sek. I vor Schwierigkeiten, für die bereits der Wechsel von Rezeption und Produktion bei traditionellen textbasierten Aufgabenformaten herausfordernd ist.

Anforderungen an die Textproduktion

Das Aufgabenformat setzt nicht nur einen versierten Leser voraus, sondern auch Schreibkompetenzen, die sich unter dem Begriff „flexibler Schreiber“ in Analogie zum Begriff des „flexiblen Rechners“ aus der Mathematikdidaktik fassen lassen (Rathgeb-Schnierer 2014: 77 f.). Ausgehend von der spezifischen Schreibaufgabe kann er seinem Text – unabhängig von den vorgegebenen Texten – eine eigene Struktur geben, indem er verschiedene Vertextungsmuster bedienen und miteinander kombinieren kann. Er formuliert auf der Basis der für seinen Adressaten relevanten Informationen aus den Materialien seinen Text eigenständig und löst sich von den Formulierungen der Textvorlagen, übernimmt sie aber an den Stellen, an denen es sinnvoll ist und kennzeichnet dies entsprechend. Er kann seine Leser durch seinen Text führen und ihnen das Thema des Textes angemessen und verständlich vermitteln. Er ist auch in der Lage, verschiedene Adressaten durch sprachliche Variationen anzusprechen. Statt reinem „knowledge telling“ erfordert die Aufgabe vom Schreiber „knowledge transforming“ (Bereiter/Scardamalia 1987).

Aus der Praxis ist aktuell der Ruf nach festgelegten Textsorten für das Aufgabenformat laut zu hören, um Lernenden wie Lehrenden Orientierung und damit auch Sicherheit zu geben. Dabei wird häufig übersehen, dass sich aus der Textsorte nicht unbedingt eine Textfunktion ableiten lässt und die mit der Textsorte verbundenen Merkmale für weniger flexible Schreiber keine Hilfe darstellen, weil sie wenig Orientierungspunkte bieten.

So wird in Unterrichtsmaterialien und didaktischen Hinweisen zum materialgestützten Schreiben z.B. auf die Textsorte „Flyer“ verwiesen, die man durch ihre Kürze und Übersichtlichkeit als sehr schülernah verstehen kann und die in zahlreichen Situierungen denkbar ist (Becker et al. 2015: 6, Steigner 2013: 27 ff.). Der

Flyer als Textsorte zeichnet sich allerdings vor allem durch seine Gestaltung mit Bildelementen aus und weniger durch einen Fließtext. Auch auf der Textebene sind daher zahlreiche Gestaltungsmöglichkeiten denkbar (Androutopoulos 2000: 175 ff.). Dem bloßen Hinweis auf die Textsorte „Flyer“ kann der Schreiber letztlich nur entnehmen, dass sein Text kurz sein soll.

Die Tatsache, dass der „Flyer“ in diesem Zusammenhang als Textsorte vorgeschlagen wird, zeigt, dass der Ruf aus der Praxis von einem problematischen, rein an äußeren formalen Merkmalen orientierten Begriff einer Textsorte ausgeht. Ein theoretisch fruchtbarer Begriff sollte sich jedoch an inhaltlichen Merkmalen orientieren.

Aus den festgelegten Textsorten müssten sich demnach für die Lernenden konkrete Kriterien ableiten lassen, die ihnen dabei helfen, den Inhalt zu strukturieren und bei ihnen Formulierungsmuster und Textprozeduren assoziieren. Es müssen also Textsorten gewählt werden, die auf sprachlicher Ebene identifizierbar und unterscheidbar sind und nicht durch ihre äußere Form oder ihren eigentlichen Veröffentlichungsort. Zu klären ist daher, inwieweit festgelegte Textsorten dem Schreiber wirklich helfen, seinen Text zu verfassen und sich nicht allein in äußeren Kriterien erschöpfen, die sich nach einer Checkliste überprüfen ließen, so dass die Textsortenmerkmale eigentlich zur Staffage werden (Liebe Leser = Leserbrief). Auch darf die Festlegung von Textsorten nicht darüber hinweg täuschen, dass die Lernenden dennoch vor der Herausforderung stehen, ihrem Text eine eigene Struktur zu geben.

Stattdessen müssen die Lernenden entsprechende Vertextungsmuster kennenlernen und über die dazugehörigen Vertextungsstrategien und dahinterliegenden Sprachhandlungen wie „beschreiben“, „berichten“ und „erklären“ verfügen, die sie flexibel einsetzen können. Im Deutschunterricht der Sek. I werden diese Vertextungsstrategien weitestgehend vorausgesetzt bzw. mit den traditionellen Schulgattungen „(Tier-/Personen-/Vorgangs-)Beschreibung“ und „(Unfall-/Ereignis-)Bericht“ in der frühen Sek. I gleichgesetzt, ohne Unterschiede auf der sprachlichen Ebene zu thematisieren und entsprechende Textprozeduren herauszuarbeiten (Feilke 2014: 26 ff.).

Daneben müssen die Lernenden über geeignete Formulierungsstrategien im Umgang mit fremden Texten verfügen, die in der Sek. I (wenn überhaupt) nur eine marginale Rolle gespielt haben und sehr ungenau mit dem Begriff „umformulieren“ bezeichnet werden: Das Paraphrasieren und Exzerpieren von Texten. So wird in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss unter der Rubrik „Methoden und Arbeitstechniken“ auch lediglich auf das Exzerpieren hingewiesen (KMK 2003: 15), während in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife beides genannt wird (KMK 2012: 17 und 31).

Anforderungen an die Lehrkräfte

Bisher wurde hier nur danach gefragt, welche Anforderungen das materialgestützte Schreiben an die Lernenden stellt. Die Einführung des Aufgabenformats über

Prüfungsformate setzt aber auch Lehrkräfte unter Druck. Ihnen wird das Ziel gezeigt, den Weg müssen sie sich selbst suchen.

Die meisten Lehrkräfte haben ihre Ausbildung vor der Kompetenzorientierung absolviert, mit der klassischen Trennung von Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft und einem kleineren Teil an Didaktik. Entsprechend sind Begriffe wie Lesekompetenz und Schreibkompetenz den Lehrkräften zwar bekannt, werden aber individuell gefüllt. Dies wird besonders deutlich in Bezug auf das Aufgabenformat und dessen enger Verbindung von Textrezeption und Textproduktion. Die Vermittlung im Unterricht setzt voraus, dass die hinter den Kompetenzen liegenden Prozesse den Lehrkräften weitestgehend bekannt sein müssen. Wie sollen sie auch sonst vermittelt werden? Befragt man Lehrkräfte der Sekundarstufe I, zeigt sich allerdings, dass sie das materialgestützte Schreiben eher als „knowledge telling“ denn als „knowledge transforming“ begreifen. Materialgestütztes informierendes Schreiben bedeutet für sie, aus einer Textansammlung alle für das Thema relevanten prominenten Informationen zu entnehmen, die dann nacheinander in einem eigenem Text aufgeführt werden, wie das folgende Zitat aus einem Lehrerinterview andeutet:

„Also ich finde zum Beispiel eine Gedichtsanalyse oder ähm eine Analyse von einer Kurzgeschichte (-) ha/da haben eben sehr viele Probleme, da überhaupt die Sachen hinter den Texten irgendwie zu lesen und ähm Verbindungen herzustellen und äh Inhalte zu deuten. Ähm und das ist hier/ist einfach eine ganz klare Struktur. Hier sind äh Materialien vorgegeben, aus diesen Materialien soll für einen bestimmten Adressaten ein Text geschrieben werden, dass der über dieses Thema informiert wird. Und ähm es hat einen strukturierten Aufbau, eine Einleitung, ist genau eigentlich klar, was in diese Einleitung rein muss, es ist klar, was in diesen Hauptteil rein muss und eben, was am Schluss noch mal erwähnt werden soll.“

Lehrkräfte stehen außerdem vor der Herausforderung, das Aufgabenformat funktional in ihren Unterricht zu integrieren, wenn sie ein reines teaching-to-the-test und die ausschließliche Erfüllung von Vorgaben vermeiden wollen. Das erfordert von ihnen große Flexibilität und wahrscheinlich auch den Mut, neue, unsichere Wege im Unterricht zu beschreiten, gerade wenn es um eine Prüfungsvorbereitung geht. Statt das Aufgabenformat als zusätzlich oktroyierte Aufgabe wahrzunehmen, sollten Lehrkräften wie auch Schülerinnen und Schülern Wege und Möglichkeiten gezeigt werden, die damit erworbenen Kompetenzen über das reine Aufgabenformat hinaus zweckdienlich für den Unterricht zu machen und Schreiben als Problemlösen, als Denkwerkzeug begreifbar zu machen. Lernen durch Schreiben wären hier die Schlagworte. Es gilt, dem Gefühl der Entmündigung durch neue Vorgaben und damit verbundene Anforderungen vorzubeugen und Lehrkräfte in ihrer Professionalität zu stärken.

Literatur

Androutsopoulos, Jannis K. (2000): Die Textsorte Flyer. In: Adamzik, Kirsten (Hrsg.): Textsorten. Reflexionen und Analysen. Tübingen: Stauffenburg. S. 175–213.

- Becker, Christian/Heiderich, Jens F./Marzouk, Ilse/Schneiders, Claudia (2015): Regionale Fachberatung Deutsch. Gemeinsamer Rundbrief. http://rfb.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/rfb.bildung-rp.de/Deutsch/RFB_Deutsch_Rundbrief_2015-2016.pdf
Abgerufen am 8.01.2017
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987): *The psychology of composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Feilke, Helmut (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmut (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zur Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach. S. 11–34.
- Graham, Steve/Harris, Karen R. (2007): Best Practices in Teaching Planning. In: Graham, Steve/MacArthur, Charles A./Fitzgerald, Jill (Hrsg.): *Best Practices in Writing Instruction*. New York: Guilford. S. 119–140.
- Haas, Christina/Flowers, Linda (1988): Rhetorical Reading Strategies and the Construction of Meaning. In: *College Composition and Communication* Vol. 39. S. 167–183.
- Rathgeb-Schnierer, Elisabeth (2014): Flexibles Rechnen konzeptualisieren, erfassen und fördern –Einführung in die moderierte Sektion. In: Jürgen Roth/Judith Ames (Hrsg.): *Beiträge zum Mathematikunterricht*. Münster: WTM-Verlag. S. 77–78.
- Rosebrock, Cornelia (2010): Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung. Grundlagen, Modelle, Materialien*. 3. Aufl. Seelze: Kallmeyer. S. 50–65.
- Rosebrock, Cornelia/Wirthwein, Heike (2014): Lesen – mit Texten und Medien umgehen. In: Behrend, Ulrike/Bremerich-Vos, Albert/Krelle, Michael/Böhme, Katrin/Hunger, Susanne (Hrsg.): *Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts- Anregungen und Fortbildungsideen*. Berlin: Cornelsen. S. 111–166.
- Segev-Miller, Rachel (2007): Cognitive processes in discourse synthesis: The case of intertextual processing strategies. In: Rijlaarsdam, Gerd/Torrance, Mark/van Waes, Luuk/Galbraith, David W. (Hrsg.): *Writing and Cognition: Research and Applications*. Amsterdam: Elsevier. S. 231–250.
- Ständige Konferenz der Kultusminister (2012): *Bildungsstandards für das Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf. Abgerufen am 19.01.2017
- Ständige Konferenz der Kultusminister (2003): *Bildungsstandards für das Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss*
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_0BS-Deutsch-MS.pdf. Abgerufen am 19.01.2017
- Steigner, Marianne (2013): *Standard Deutsch 10. Nordrhein-Westfalen. Das systematische Lernbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Thürmann, Eike/Pertzel, Eva/Schütte, Anna Ulrike (2015): Der schlafende Riese: Versuch eines Weckrufs zum Schreiben im Fachunterricht. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Thürmann, Eike (Hrsg.). *Schreiben als Lernen. Kompetenzentwicklung durch Schreiben in allen Fächern*, Münster: Waxmann. S. 17–45.

Anschrift der Verfasserin:

*Dr. Anna Ulrike Schütte, Qualitäts- und Unterstützungsagentur Landesinstitut für Schule
Nordrhein-Westfalen, Paradieser Weg 64, D-59494 Soest*

AnnaUlrike.Schuette@qua-lis.nrw.de/Ulischuette@gmx.de (aktuell in Elternzeit)