

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

Helmuth Feilke

**„AUF OFFENER SEE“ –
BEOBACHTUNGEN ZUM
GEBRAUCH DIDAKTISCHER
WERKZEUGE**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 22. H. 42. S. 53
69.

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.

Helmuth Feilke

„AUF OFFENER SEE“ – BEOBACHTUNGEN ZUM GEBRAUCH DIDAKTISCHER WERKZEUGE¹

Meine Rede soll kurz sein. Nichts Programmatisches, nichts Systematisches, nichts wirklich Empirisches: „Beobachtungen“ heißt es im Untertitel. Es geht mir um einige Beobachtungen aus der jüngeren Zeit zum Texteschreiben, die mir zu denken gegeben haben. Die Beobachtungen lenken den Blick auf die von Schülerinnen und Schülern beim Schreiben gebrauchten Werkzeuge der Textplanung und Textstrukturierung. Es sind oft didaktisch „antiquierte“ Konzepte, mit denen die Schüler aber durchaus auch erfolgreich arbeiten können. Was kann aus solchen Beobachtungen für die Bedingungen des Lernens und die Aufgaben der Schreibdidaktik abgeleitet werden?

1 Schiffe bauen – Zwei Perspektiven auf eine didaktische Metapher

Vor einigen Jahren, im April 2013, habe ich beim Landesfachtag Deutsch in Kiel einen Plenarvortrag zum Thema „Bildungssprachliche Kompetenzen“ gehalten. Am Beispiel von Aufgabentexten und deren Erklärungen durch Schüler ging ich auf die sprachlichen Mittel ein, die für das Verständnis und die Bearbeitung der Aufgaben eine Rolle spielen. Ich wollte die Lehr- und Lernbarkeit des „geheimen“ Registers (vgl. Vollmer/Thürmann 2010: 109) „Bildungssprache“ u. a. am Beispiel von erklärenden und erörternden Textprozeduren verdeutlichen. Bei der Diskussion meldete sich im großen Auditorium eine Lehrerin. Sie kritisierte meinen Zugang als zu kleinschrittig und instruktionsorientiert. Meinem Plädoyer für eine Analyse und Förderung von textprozeduralen Fähigkeiten setzte sie ein mir damals nicht bekanntes Bild Antoine de St. Exupéry's entgegen.

„Wenn du ein Schiff bauen willst, dann trommle nicht Männer zusammen, um Holz zu beschaffen, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer.“²

¹ Der Vortrag wurde als Preisrede zur Verleihung des Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 19. 9. 2016 beim 21. Symposium Deutschdidaktik im Schlosstheater Ludwigsburg gehalten. Mein herzlicher Dank gilt dem Laudator, Thomas Bachmann, sowie der Jury und den Ludwigsburger Organisatoren. Der Text wurde nur geringfügig bearbeitet und die Form der Rede beibehalten.

² (anonym, freie Nachdichtung), wahrscheinlicher Bezug: „Die Stadt in der Wüste“. Düsseldorf: 1956/2009, Karl Rauch Verlag, S. 285. Dort heißt es: „Denn ein Schiff erschaffen, heißt nicht die Segel hissen, die Nägel schmieden, die Sterne lesen, sondern die Freude am Meer wachrufen. [...]“ orig. 1948 Citadelle. Paris: Éditions Gallimard, S. LXXV.

Ich kannte den Text, wie gesagt, nicht. Es ist auch, wie oft in solchen Fällen, gar kein Zitat des Autors, sondern eine sehr freie anonyme Nachdichtung, die zudem den Textsinn des Originals m. E. verfälscht.³ Ich fühlte mich aber angesprochen: Konzentration auf die wichtigen Handlungsmotive und Vertrauen auf die davon ausgehende Selbststeuerung im Lernprozess. Das gefiel mir, denn davon hängt ja die Bereitschaft ab, sich für Mittel und Werkzeuge usw. überhaupt zu interessieren, – ein bekannter didaktischer Topos. Was ich an dem Zitat erst mit etwas Abstand wahrnahm und was mich zunehmend störte, war nicht der darin formulierte positive, sondern der negative Zusammenhang: Trommle *nicht* Leute zusammen, um Holz zu beschaffen, vergebe *keine* Aufgaben, teile die Arbeit *nicht* ein. Hier werden das Handlungsmotiv einerseits und die didaktische Strukturierung des Lernens andererseits unproduktiv, ja sogar destruktiv gegeneinander ausgespielt. Ganz im Vordergrund steht die Magie einer von allen Vorgaben freien *tabula rasa* – in der Schreibdidaktik auch bekannt als die Metapher vom „leeren Blatt“⁴ als vermeintlicher Quelle der Kreativität. Wenn Motiv und Inspiration nur stark genug sind, erscheinen Schrift und Text auf dem weißen Blatt wie von selbst. Es hieße, wie die Norddeutschen sagen, Torf ins Moor zu tragen, wenn ich diese Ideologie hier kritisieren wollte.

Der Suggestivität der Tabula-rasa-Metapher sitzt – in einem leicht abgewandelten Sinn – aber auch die Fachdidaktik selbst als fleißige Strukturiererin von Lernprozessen schnell auf. Die Entwicklung didaktischer Innovationen beruht nahezu selbstverständlich auf der Prämisse, dass es die Aufgaben und Materialien sind, die als Instruktionen im wörtlichen Sinn das Lernhandeln bestimmen. Komplementär gehört dazu die Fiktion, dass das Handlungsfeld „Unterricht“ *leer* sei und dass es nach dem neuesten Stand der fachdidaktischen Forschung aus besten Komponenten neu aufgebaut werden könne. Das ist – um noch einmal auf das Zitat anzuspielen – nun die *Sehnsucht* der Didaktik. Auch hier, denke ich, muss ich nicht umständlich erläutern, worauf es mir ankommt: *Das Feld ist nicht leer*. Schule und Unterricht, gerade auch der Fachunterricht, sind institutionale Gebilde mit weitgehend eigenständigen Traditionen. Es gibt Vorwissen, Voreinstellungen, auch Vorurteile der Akteure, bei Lehrern wie bei Schülern. Es sind die institutional ausgeprägten Handlungs- und Aufgabenschemata, die den Betrieb in Gang halten. Deren Beharrungsvermögen ist didaktisch vielfach – meist in kritischer Absicht – thematisiert worden. Hier möchte ich ein zweites Zitat aus dem Bildfeld der Schifffahrt einbringen, das unmittelbar hinführt auf das Anliegen des Vortrags:

³ Bei St. Exupéry geht es um „große“ Aufgaben wie den Bau eines Tempels oder eines Schiffes. Im Original spielt der Aspekt der sich *aus der Aufgabe ergebenden selbstdifferenzierenden Arbeitsorganisation* in Abgrenzung zu einer zentralen, diktatorisch planenden Mechanik, wie er sie zeithistorisch im Faschismus am Werk sieht, eine zentrale Rolle. Dieser Aspekt wird in der vielzitierten Formulierung zugunsten des bloßen Sehnsuchtsmotivs verdeckt.

⁴ Zur Kritik an dieser in der Schreibdidaktik verbreiteten Sicht vgl. z. B. Schneuwly (1995).

„Es gibt keine tabula rasa. Wie Schiffer sind wir, die ihr Schiff auf offener See umbauen müssen, ohne es jemals in einem Dock zerlegen und aus besten Bestandteilen neu errichten zu können.“⁵

Das hört sich sehr konservativ an; das ist es aber nicht, wenn man davon ausgeht, dass alles Lernen sich als ein Umstrukturieren vollzieht. Das Zitat geht zurück auf den antiken Theseus-Mythos, und es stammt in der zitierten Fassung von dem Wissenschaftsphilosophen Otto Neurath aus dem Jahr 1932. Manchen wird es bekannt sein als ein Bild für die Sprache selbst (vgl. Köller 2012: 197 ff.), das sich aber ebenso auf Schule und Unterricht beziehen lässt.

Lehrer wie Schüler stehen in einem didaktischen Feld, das durch curriculare Traditionen und methodische Praktiken geprägt ist. *Verfahren und Instrumente des Erstunterrichts im Lesen und Schreiben, literarische und grammatische Kanones, didaktische Text- und Diskursgattungen*: Das sind die Bretter und Planken des deutschdidaktischen Schiffs. Das ist keine neue Erkenntnis. Aber für mich war es in den vergangenen Jahren eine neue Erfahrung, empirisch zu sehen, wie stark verankert selbst in vom Bekannten deutlich abweichenden, neuen Aufgabenkontexten unterrichtlich tradierte althergebrachte Schemata sind. Das gilt für LehrerInnen, es gilt für Schülerinnen und Schüler und bis zum Ende ihres Studiums auch für die Studierenden. Was nach dem Ende des Studiums geschieht, ist leicht auszumalen: Das Schiff fährt weiter, und das ist – bei Licht betrachtet – zunächst mal auch kein Grund für Fatalismus. Aber mich interessiert die Frage: Was passiert bei diesen Bauarbeiten auf offener See?

Ich will theoretisch nicht weit ausholen und greife nur auf die von Piaget bekannte Unterscheidung von Assimilation und Akkommodation zurück, um die Frage genauer zu formulieren. Den Begriff der Assimilation erklärt Piaget sehr anschaulich:

„[...] ebenso wie ein Kaninchen, das Kohl frißt, sich nicht in Kohl verwandelt, sondern umgekehrt der Kohl sich in Kaninchen verwandelt, geht das Individuum bei jeder Handlung oder Praxie nicht im Gegenstand auf, sondern der Gegenstand wird insofern gebraucht und ‚begriffen‘, als er auf die Handlungen des Individuums bezogen ist“ (Piaget 1984: 62).

Das heißt, die zu verarbeitende Größe, die neue Aufgabe, wird vollkommen der schon vorhandenen Struktur angepasst. Assimilation ist konservativ, strukturerhaltend. Bekannte Schemata der Aufgabenbearbeitung werden jedem neuen Gegenstand übergestülpt, der sich in den Weg stellt. Kann dabei Lernen stattfinden? Lernen ist etwas anderes als Verdauung. Es wäre doch zu definieren als eine Strukturveränderung. Der verarbeitende Organismus passt sich der Herausforderung an, indem er eine Strategie variiert, ein Schema erweitert oder differenziert und also kognitiv und pragmatisch ausbaut. Das entspricht dann Piagets Konzept der Akkom-

⁵ Otto Neurath, 1932/33, Protokollsätze, Erkenntnis, Bd. 3, S. 206; zit. nach Köller, Wilhelm 2012, Sinnbilder für Sprache. Berlin/Boston, S. 197.

modation. Ich will die einfache Opposition von Assimilation und Akkommodation nutzen, um damit einige Unterrichtsszenen zu beobachten.

Die Schiffsmetapher Otto Neuraths legt zunächst ein Assimilationskonzept nahe. Das Schiff bleibt immer das gleiche. Genau hier liegt aber auch der Kern des philosophischen Interesses an diesem Bild des Theseus-Paradoxons: Ist es noch *dasselbe* Schiff? Die Frage ist – auf konkrete Lernsituationen bezogen – auch didaktisch aufschlussreich.

2 Der Gebrauch didaktischer Werkzeuge

Ich möchte einige Beispiele zum Gebrauch didaktischer Werkzeuge in Unterrichtssituationen unterschiedlicher Art vorstellen. Annika Dix und Lisa Schüler danke ich für die Erlaubnis, dafür Material aus ihren Gießener Dissertationen zu nutzen (Dix 2015, Schüler 2016). Bei einer solchen Untersuchung geht es um das Wissen der Akteure zum Gebrauch und insbesondere um die Handlungsschemata, die den Gebrauch anleiten. Für deren Erhebung eignen sich in besonderer Weise *reflexive methodische Verfahren*: reflexive Interviews, wie sie Annika Dix mit Lehrern durchgeführt hat, und ein Verfahren, das ich erst durch meine Gießener Kollegin Katrin Lehnen kennen- und schätzen gelernt habe, das kooperative Schreibgespräch, das in der Dissertation von Lisa Schüler zum Einsatz kommt (vgl. Lehnen 2016). Konzentrieren werde ich mich im Folgenden auf den Umgang mit den didaktischen Gattungen *Bericht*, *Inhaltsangabe* und *materialgestütztes Schreiben*.

2.1 Beobachtungen zum Berichten

Annika Dix (2015) hat in ihrer Dissertation die Praktiken der unterrichtlichen Einführung des Berichts als textdidaktische Gattung untersucht.⁶ Der Fokus der Untersuchung liegt dabei auf den Konzepten und Argumenten der Lehrerinnen und Lehrer. Die Arbeit rekonstruiert über ethnografische Verfahren eine Praxis, in der sich das Berichten im Deutschunterricht fast zum Selbstzweck verselbständigt hat: Im Hintergrund stehen der Fachdidaktik weitgehend unbekannte Ratgeberbüchlein dafür, die, wie es scheint, seit eh und je von Lehrer zu Lehrer weitergereicht werden.⁷ Vorherrschend ist eine oberflächen- und merkmalsorientierte Stereotypisierung des Textmusters. Das Muster wird über ein Anti-Erzähl-Training unterrichtet: keine wörtliche Rede, keine erste und zweite Person, keine Gefühlsausdrücke und

⁶ Die Arbeit wird im Folgenden nach der originalen Dissertationsfassung zitiert: Dix, Annika (2015): *Didaktische Gattungen. Schulsprachliche Textformen zwischen artifizieller Norm und funktionaler Erwerbsform*. Dissertation Gießen, Juni 2015. Die im Druck befindliche Arbeit erscheint als: Dix, Annika (2017): *Berichte und Berichten als didaktische Gattung. Eine Textform zwischen Erwerb und schulischer Norm*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

⁷ Z. B. Widmann, Gerhard (2006): *Aufsatz Bericht. Übungsprogramm mit Lösungen für die 5. bis 7. Klasse*. München: Reihe Hauschka Lernprogramme und Trainingsbücher Nr. 226.

vor allem auch keine Meinungsäußerungen! Im Zentrum steht das sogenannte W-Fragen-Schema *Was-Wer-Wann-Wo-Wie-Warum-Welche Folgen*. Es wird ohne Bezug auf die Relevanz für den Adressaten und die jeweilige kommunikative Funktion unterrichtet. Jede auch noch so besondere Berichtssituation wird dem W-Fragen-Schema assimiliert. Der Bericht ist so, wie er ist, weil die Sache, über die berichtet wird, so ist, wie sie ist. Mit den Worten von Bernard Schneuwly, der sich intensiv mit schulischen Genres auseinandergesetzt hat:

„Genres werden nicht als historisch variable Mittel der Lösung komplexer kommunikativer Probleme verstanden, sondern als Widerspiegelung einer natürlichen Wirklichkeit. Die Genres werden als didaktische Form naturalisiert“ (Schneuwly/Dolz 1997: 31; Übers. HF).

Das Berichten wird durchgängig mit Ereignisberichten und hier ganz bevorzugt mit Berichten über Unfälle verbunden. Warum Unfallberichte? Aufschlussreich ist hier die Antwort einer der interviewten Lehrerinnen (Dix 2015: 396, Hervorh. HF):

„[...] weil auch viele Informationen wiedergegeben sind, die die Schüler [...] auch nachvollziehen können. (unverständlich) wenn ich einen Unfall habe, sind ja immer zwei daran beteiligt oder drei. *man hat schon sehr viele Sachen, die an diese W-Fragen sehr gut anknüpfen.*“

Deutlich ist hier die Selbstbezüglichkeit der Gattungsnormen: Nicht weil sie heuristisch hilfreich sind, um z.B. über einen Unfall zu berichten, werden W-Fragen herangezogen, sondern umgekehrt wird landauf landab im Deutschunterricht über Unfälle berichtet, weil Unfälle ideal für das W-Fragen-Schema sind. So nimmt es nicht wunder, dass die Schüler für jede Berichtssituation das W-Fragen-Schema durchdeklinieren, zugleich aber – auch zur Verzweiflung der Lehrer – größte Schwierigkeiten dabei haben zu entscheiden, welche der Fragen für wen relevant ist. So hat überhaupt nur einer der beobachteten Lehrer die naheliegende Idee, vergleichend herausarbeiten zu lassen, was wohl den Arzt, die Polizei und die Verwandten des Verunglückten am Unfall interessierten könnte. Vor lauter W-Fragen erkennen die Schüler aber nicht, worauf es pragmatisch ankommt. Minutenlang muss der Lehrer dann nach der richtigen Frage fragen. Ein kurzer Ausschnitt (Dix 2015: 346):

- 1 L.: wie kann man denn die Frage jetzt formulieren? Was will denn der Arzt
- 2 genau wissen, was wird der Arzt als erstes fragen? Hm, hm Janina.
- 3 Janina: wie und wo das passiert, an welcher Stelle
- 4 L.: gut, der ist ja jetzt zu dem Unfallort gerufen worden – also so ungefähr
- 5 weiß er das schon. Jana?

Auf die Frage, was wohl die *Polizei* vor allem an einem Unfall interessiert, produzieren die Schüler eine wahre W-Fragen-Kaskade in Antwortform: „**wann** es geschah, [...] **wieso** die lampe überhaupt kaputt war, [...] **warum** der mit einem fahrrad fährt, das nicht funktioniert [...]“ usw.

Doch der Lehrer ist nicht zufrieden. Insgesamt drei Seiten Transkript und 13 Fragen lang dauert es, bis endlich Peter sagt (Dix 2015: 349):

- | | | |
|---|--------|-----------------------------|
| 1 | Peter: | wer daran schuld hat. |
| 2 | L.: | EBEN. die schuldfrage [...] |

Schade, dass Schuld nicht mit W beginnt. Wie wäre hier der Umbau didaktisch zu initiieren? Wie der Gebrauch zu verändern?

Die Frage macht schon aufmerksam auf die für die Forschung wichtige Unterscheidung zwischen der Gattung einerseits und den Schemata ihres Gebrauchs andererseits. In der jüngeren Schreibforschung ist das sogenannte „Task-Schema“ zu einer der entscheidenden Größen für das Verständnis des Problemlösehandelns avanciert. Die Aufgabenschemata sind im Langzeitgedächtnis abgespeichertes Wissen und steuern das Handeln.⁸ Wird Schreiben z. B. als Kopieren oder als individuelle Textproduktion verstanden? Wird z. B. das Berichten als Beantworten von W-Fragen oder als eine an einen Adressaten gerichtete, resultatsorientierte Darstellung eines Geschehens verstanden? In schulischen Schreibkontexten werden Aufgabenschemata durch den Unterricht didaktisch ausgeprägt. Es sind dabei nicht die Aufgabenformulierungen selbst, sondern vor allem die damit zu verbindenden routinhaften kognitiven Schemata, die den unterrichtlich *erwarteten Umgang mit einer Aufgabe* betreffen, die entscheidend sind für das Problemlöseverhalten der Schüler (vgl. Feilke 2015).

2.2 Beobachtungen zur Inhaltsangabe

Dazu nun das zweite Beispiel. Es findet sich auch im Basisartikel des Praxis-Deutsch-Hefts 256 „Grammatisches Lernen“ (Feilke/Tophinke 2016). Es geht um die Inhaltsangabe, deren Gebrauch Johannes Reinert (2012) in seiner Hildesheimer Dissertation mit ähnlich kritischen Ergebnissen, wie sie Dix' Arbeit zum Bericht zeigt, analysiert hat. Eine seiner Forderungen ist, Inhaltsangaben gemeinsam auszuwerten und sie mehrfach zu überarbeiten, um Nachvollziehbarkeit der Erwartungen zu ermöglichen. Das folgende Beispiel stammt aus einer Gießener Staatsexamensarbeit (Lüling 2014). Drei Schüler einer neunten Klasse – Alex, Yasmin und Denise

⁸ So heißt es bei Hayes (2012: 375): „Task schemas for various writing tasks, such as revising, collaborating, summarizing, and so on, are represented as part of the control level, although they are presumably stored in long-term memory. All of these schemas are assumed to be modifiable by experience and instruction and to constitute an important part of writing skill.“

– überarbeiten gemeinsam ihre Inhaltsangaben zu Georg Brittings Kurzgeschichte „Brudermord im Altwasser“. Alex soll den beiden Mädchen zuerst seinen Textentwurf vorlesen.

- 1 Alex: (liest vor): da sind drei brüder elf zwölf dreizehn Jahre alt
- 2 Yasmin: (fragend): hast du mit DA angefangen
- 3 Alex: ja
- 4 Denise: oh Alex
- 5 Alex: (fragend): warum (...) ist das falsch
- 6 Denise: mmh man fängt nicht mit DA an
- 7 Yasmin: man fängt nicht nur mit DA an (...) du fängst erstmal an, wie bei der
- 8 erörterung ja (...) du musst doch/ehm/erstma machen mit der (...) mit
- 9 der EINLEITUNG (...) das heißt/eh/
- 10 Alex: einleitung hauptteil schluss (...) ich weiß
- 11 Yasmin: in der geschichte vom brudermord blablabla geht es um (...) und dann
- 12 musst du noch schreiben wann das geschrieben wurde und dann machst
- 13 du (...) **einen** satz zum beispiel in der geschichte geht es darum/eh/
- 14 dass/eh/sein bruder verunglückt is jetzt mal ein beispiel [...]

Inhaltsangabe Lüling (2014: 59), Gesprächsausschnitt 'Vorlesen' (Namen verändert)

Alex wird gleich zu Beginn der Szene von seinen beiden Mitschülerinnen mit einer zentralen Norm der didaktischen Gattung konfrontiert: Er darf nicht mit „Da“, einem deiktischen Verweis auf die *Inhalte* des Bezugstextes einsteigen, sondern soll stattdessen zunächst einmal den Bezugstext selbst herausstellen, um dann dessen Inhalt thematisieren zu können. Der Modus der Zurechtweisung Alex' ist nicht um Verständnis bemüht: „*Man fängt nicht mit DA an!*“ Dass Alex dieser Erwartung genügen muss, steht für Yasmin und Denise ohne jeden Zweifel fest. *Warum* er das muss, interessiert sie jetzt nicht. Die möglichen Argumente bleiben implizit. Allein die Norm wird explizit formuliert; gleichwohl wird sie nicht einfach willkürlich gesetzt: „*du fängst erstma an wie bei der Erörterung; du musst doch erstma machen mit der EINLEITUNG*“. Das geforderte Bearbeitungsschema wird durch eine Analogie legitimiert. Dieser Appell funktioniert: „*Einleitung, Hauptteil, Schluss, ich weiß*“. Noch vor den spezifischen Forderungen der Gattung stützen hier allgemeinere, generalisierte Gattungszüge das Aufgaben-Schema. Das *Einleitung-Hauptteil-Schluss-Schema* kommt in Schreibkooperationen immer wieder vor und wird vielfältig adaptiert. Das ist nicht trivial, weil es eine Voraussetzung für die Möglichkeit des Umbaus ist. Und ein Umbau ist notwendig, denn die Einleitung eines referierenden Textes hat andere Aufgaben als die eines erörternden Textes. Was mir im Fortgang der Szene insgesamt imponiert, ist, dass in ihr sichtbar wird, wie die vermeintlich blinde Adaption der Gattungsform individuell produktiv wird. Das zeigt sich dann in der kooperativen Überarbeitung.

Der sprachliche Ankerpunkt für die kooperative Konzeption der Einleitung ist die grammatische Konstruktion „es geht um X“. Sie ist der Prozedurausdruck für das zentrale Handlungsschema einer zusammenfassenden Exposition des Themas. Yasmin *expliziert und modelliert* einleitend diese Funktion des Ausdrucks. Hier steigt Alex ein. Mit dem Ausdruck übernimmt er auch das Handlungsschema in sein Repertoire.

Alle formulieren. Yasmin ist die Schreiberin und hat schon notiert:

„In der Geschichte „Brudermord im Altwasser“, geschrieben von Georg Britting im Jahre 1929, ...“ Sie formuliert den begonnenen Satz laut denkend weiter:

- 1 Yasmin: (...) und dann **geht es um**
- 2 Alex: mmh
- 3 Yasmin: so (...) und jetzt einen einzigen satz zu diesem (...) zu diesem
- 4 ganzen text
- 5 Alex **geht es um**/eh/drei brüder elf zwölf dreizehn jahre die den
- 6 jüngsten umbringen (...) ertrinken absaufen (...) um was
- 7 Denise: (fragend): aber wie kann man das besser formulieren
- 8 Yasmin: ei ja du kannst ja sagen/ehm/**geht es um** drei brüder (...) diese
- 9 oder moment
- 10 Alex: /eh/**geht es um** ein unglück (...) wo ein (...) wo von drei brüdern
- 11 der jüngste ertrinkt (...) oder wo aus nem streich/eh/ernst wird
- 12 (...) weil die haben irgendwas über streiche gesagt
- 13 Denise: ja aber das kommt am besten im hauptteil (...) das ist ja noch das
- 14 wichtigste (...) das kommt ja in die einleitung
- 15 Alex: einleitungsSATZ
- 16 Denise: ja
- 17 Yasmin: zum beispiel **geht es um**/ehm/drei brüder die ein schweres unglück
- 18 erleben (...) zum beispiel (...) kann man das so schreiben

Inhaltsangabe Lüling (2014: 126), Gesprächsausschnitt 'Überarbeiten'
(Namen verändert)

Hier geht es – anders als in den zitierten Berichtbeispielen – um mehr als um bloße Imitation und Assimilation. Die Überarbeitungssituation erzeugt geteilte Aufmerksamkeit. Alex erkennt im Kontext der didaktischen Gattung und angeleitet durch Yasmins Explizierung und Modellierung die Leistung der Textprozedur und baut sein Handlungsschema um. Er akkomodiert sein Einleitungsschema. Die in der Situation hergestellte geteilte Aufmerksamkeit für die Textprozedur, die für den Novizen prominent fassbar wird im Prozedurausdruck „es geht um [...]“, wird produktiv.

2.3 Beobachtungen zum materialgestützten Schreiben

Ich komme zum letzten Beispielbereich, dem materialgestützten Schreiben. Anders als Bericht und Inhaltsangabe gehört der neue Aufgabentyp gerade nicht zum Kanon. Die Fachdidaktik ist aktiv. Der Aufgabentyp wird intensiv diskutiert, didaktische Konzepte und Beispielaufgaben werden entwickelt (z. B. Abraham/Baurmann/Feilke 2015, Feilke/Lehnen/Rezat/Steinmetz 2016). Didaktisch geht es u. a. auch darum, über die Situierung der Schreibaufgabe mit den Komponenten *Adressat*, *Funktion* und *Textsorte* das Verharren des Schreibens in tradierten Mustern zu überwinden und authentische Schreiberfahrung zu ermöglichen. Ambitionierte Konzepte wie „writing from sources“, „reading-to-write“ (Linda Flower 1990) und „discourse synthesis“ (Segev-Miller 2007) motivieren die Entwicklung aufwändiger Lern- und Leistungsaufgaben. Was aber passiert dann?

Ein Blick auf Studierende: In einem Hauptseminar des Sommersemesters 2016, 8. Semester gymnasiales Lehramt, Thema: Entwicklung und Erprobung materialgestützter Schreibaufgaben, habe ich einleitend mit den Studierenden einschlägige Forschungsliteratur intensiv diskutiert; besonders das Spektrum der Möglichkeiten, materialgestütztes Schreiben zu planen. Eine Gruppe von drei Studentinnen, die auch das Fach Geografie studierten, hatte die schöne Idee, zum Thema *Siedlungspioniere auf städtischem Brachland in Berlin*, eine Infobroschüre einer Siedlungsinitiative für die Senatsverwaltung schreiben zu lassen. In der Seminarstunde sollten verschiedene AGs auf der Grundlage des Materials Entwürfe für die *Textplanung* ausarbeiten. Nach 30 Minuten Gruppenarbeit standen drei Varianten – angereichert durch Bezüge auf die Materialien – an der Tafel: *W-Fragen*, *Einleitung-Hauptteil-Schluss*, *Pro und Contra*. Unter allen Vorschlägen hatte es nicht einen einzigen Versuch gegeben, die Textplanung von der Zieltextsorte *Infobroschüre* her in Angriff zu nehmen. Ich lasse das zunächst unkommentiert.

Im folgenden Beispiel geht es um zwei Schülerinnen einer achten Klasse, Zwillinge, die wir gebeten haben, eine Aufgabe zu erproben, die wir für eine Lehrerfortbildung entwickelt hatten. Zunächst die Aufgabe:

Beispielaufgabe (Feilke/Lehnen/Schüler)

Materialgestütztes Schreiben: Thema Urheberrechtsverletzungen durch Jugendliche im Internet

Aufgabe: 8.–10. Schuljahr

- Am Projekttag befasst sich eure Klasse mit dem Internet. Verschiedene Arbeitsgruppen bearbeiten unterschiedliche Themen. Berichte zu den Themen sollen auf der Website eurer Schule veröffentlicht werden.
- Du hast die Aufgabe übernommen, einen Informationstext über das Problem zu schreiben, dass Jugendliche, die im Internet Texte, Musik, Filme usw. herunterladen, sich ohne ihr Wissen strafbar machen können.

- Verfasse einen kurzen Text (ungefähr 500 Wörter) zum Thema, der wichtige Informationen auch schon für jüngere Schüler vermittelt. Als Grundlage für Dein Schreiben stehen Dir sechs Materialien zur Verfügung. Für deinen Text sollst Du mindestens vier Materialien auswählen und miteinander in Beziehung setzen.

Die Aufgabe enthält alle inzwischen in der didaktischen Diskussion etablierten Aufbaumerkmale situierten Schreibens: Angaben zu den Adressaten, zur Textfunktion und zur Textsorte. Die beiden Schülerinnen haben die Möglichkeit, Fragen zur Aufgabe zu stellen, und werden im Anschluss an die Bearbeitung auch selbst befragt. Gleich zu Anfang stellen sie eine unerwartete Frage.

Welche Textform? (PR = Schülerin 1, PL = Schülerin 2, VL = Versuchsleiterin)		
1	PR	Ich hab mal ne Frage: Welche Textform sollen wir schreiben?
2	VL	Was meinst du denn?
3	PR	Man kann ja ERÖRTERUNG schreiben ...
4	VL	Das gibt die Aufgabe ja zu einem Teil vor. Also alle Informationen, die du dazu hast, musst du aus der Aufgabenstellung entnehmen.
5		
6	PR	Also kann ich dann einfach eine Erörterung schreiben ... zu dem Thema.
7	VL	Hast du die Aufgabe schon fertig durchgelesen?
8	PR	Ja.
9	VL	Echt?
10	PL	Ja, ich bin aber noch nicht fertig.
11	VL	Dann warten wir vielleicht noch mal kurz. (kurze Pause)
12	VL	Aber jetzt war erst noch die Frage, was für einen Text sollt ihr schreiben.
13		Was meinst du denn?
14	PL	Man kann ja auch einfach, ..., also, ..., es geht ja eigentlich darum, dass wir wichtige Informationen, ..., dass man halt Filme, Texte, Musik und so weiter nicht herunterladen darf, weil man sich dann strafbar macht.
15		
16		
17	PR	Also ich würd das in Form einer Erörterung machen, weil man damit halt eben seine Meinung dazu sagt, weil das machst du nicht (...?)
18		
19	PL	Nein, ich würd einen NORMALEN Text schreiben.
20	VL	Was ist denn ein normaler Text?
21	PL	Ja, keine INHALTSANGABE und so ... sondern einfach ja, einen Sachtext einfach schreiben, dazu dass das, ja ...
22		
23	PR	Aber ganz neutral kann man da nicht bleiben.
24	PL	Ja, das ist ja nicht ...
25	PR	Ok, dann machen wir einen normalen Text.

Materialgestütztes Schreiben, Sequenz 1, Welche Textform?

Die beiden Schülerinnen sind unsicher hinsichtlich der „Textform“, die sie für ihr Schreiben wählen sollen. Dabei war die Schreibaufgabe explizit situiert und die Aufgabenstellung eindeutig: Der Text sollte zur Problematik illegaler Downloads informieren, und zwar so, dass auch jüngere Schüler ihn verstehen können. Publikationsform war die Veröffentlichung auf einer Schul-Website. Trotzdem wird – wie in zahlreichen anderen vergleichbaren Situationen – die Frage gestellt „*Welche Textform sollen wir schreiben?*“

Hier wird ein Problem und eine Herausforderung materialgestützten Schreibens deutlich: Die Situierung hebt für die Schüler die Frage nach der didaktischen Gattung augenscheinlich *nicht* auf. Sie fragen nach dem *didaktischen Muster*, das sie anwenden sollen. Das ist m. E. sehr interessant. Ist die Situierung nicht explizit genug? Sind die pragmatischen Anforderungen nicht deutlich genug herausgestellt? Auch das könnte eine mögliche Erklärung sein. Ich glaube allerdings, dass das Problem gerade nicht in einer mangelhaften pragmatischen Einbettung des Schreibens liegt. Im Gegenteil. Auch macht man es sich nach meiner Auffassung zu leicht, wenn man das Verhalten der beiden Schülerinnen als bloße Anpassung an schulisches Brauchtum oder mangelnde Flexibilität versteht. In der wiederholt auftauchenden Frage nach der Textform zeigt sich möglicherweise eine nicht zu vernachlässigende Funktion der didaktischen Gattungen für die Schreiber. Sie dienen hier zur Differenzialdiagnostik komplexer Schreibanforderungen. Textsorten sind dafür offenbar keine geeignete Größe. Mit den Worten Russells: „In composition courses, the problem of selecting genres is [...] difficult because the range of genres – and activity systems the students might involve themselves in – is so vast and the connection with specific disciplines so distant and tenuous.“ (Russell 1997: 541). Ganz anders die didaktischen Gattungen. Deren Unterscheidungen sind – bei aller notwendigen Kritik – auf die typisierende Analyse von Schreibsituationen bezogen. Schon aus dem kurzen Gespräch mit den Zwillingen kann man z. B. die Unterscheidungen *neutrales vs. nicht neutrales Schreiben* (Zeile 17, 23) und *textreferenzielles vs. sachreferenzielles Schreiben* (Zeile 19, 21) erkennen, wobei die erste Unterscheidung auf einen Parameter wie *Schreibereinstellung*, die zweite auf einen Parameter wie *Thema* oder *Referenz* bezogen ist. Der Parameter *Funktion* spielt für die Fragen der Schülerinnen noch keine Rolle. Didaktische Gattungen eignen sich zur Differenzialdiagnostik komplexer Schreibanforderungen, weil sie – sehr viel eher als Textsorten – als didaktische Artefakte ein *System* bilden müssen. Die Schülerinnen fragen nicht nach konkreten, sie fragen nach abstrakten Merkmalen der Schreibsituation, die sie dann auf typisierte Verfahren der Problemlösung beziehen können wollen. Mit den Worten der Zwillinge: „Erörterung, Inhaltsangabe oder normaler Text?“ Sie wollen beurteilen können, welches Aufgabenschema die Schreibsituation verlangt. *Für die Schüler* greifen Textsorten zu kurz: Sie kennen sie häufig nicht, und Textsorten haben – verglichen mit didaktischen Gattungen – ein schwaches Assimilationspotenzial. *Für die Didaktik* gibt das Bemühen um Situierung allein noch keine hin-

reichende Antwort auf die Frage, mit welchem *Gattungssystem* sie die vielfältigen möglichen Textsorten materialgestützten Schreibens *didaktisch* hinterlegen möchte.

Zum Schluss nun ein Beispiel aus einer Schreibkooperation in der gymnasialen Oberstufe aus dem Korpus der ersten Dissertation zum materialgestützten Schreiben von Lisa Schüler (2016)⁹. Zum Kontext: Lena und David, 12. Schuljahr, verarbeiten drei Texte einer Kontroverse zu der bekannten Frage: *Trägt der einzelne Wissenschaftler Verantwortung für die Folgen seiner Forschung?* Situierung: Für die Aufnahmeprüfung an einer Universität soll die Kontroverse dargestellt werden. Die beiden Schüler arbeiten in der in einem Gießener VW-Projekt entwickelten digitalen Schreiblern- und -forschungsumgebung SKOLA, abgekürzt für „Schreibkontroversenlabor“ (vgl. Feilke/Lehnen/Schüler/Steinseifer 2016; Schüler 2016: 248 ff.). Aufgezeichnet ist hier eine kooperative Planungssequenz.

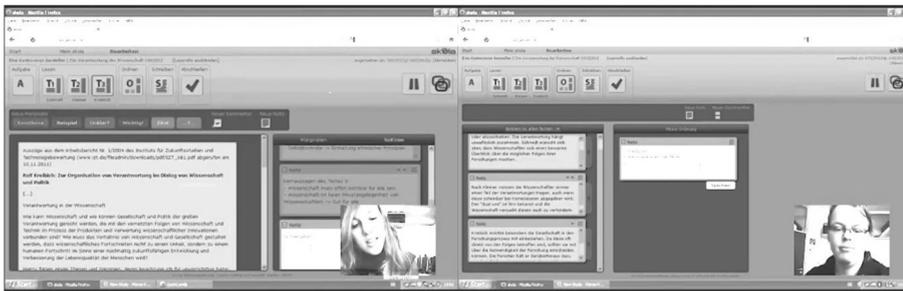


Abb. 1 Materialgestütztes Schreiben, Lernumgebung SKOLA

Die Darstellung in Abbildung 1 zeigt nebeneinander die Arbeitsbildschirme der beiden Schreiber (Lena links, David rechts), auf denen ihnen für ihren Schreibplan die Originaltexte und die von ihnen geordneten Auszüge ihrer Notizen zur Verfügung stehen. Lena hat einleitend im Dialog die Schreibaufgabe bereits dem Erörterungsschema assimiliert. Es handele sich, so sagt sie, um „so ne Art Erörterung [. . .], ja, ist doch ne Erörterung, textgebundene Erörterung mit mehreren Texten“. Auch hier ist im Transkript des Dialogs der Sequenz 1 wiederum deutlich erkennbar, dass die Zuordnung zu einer didaktischen Gattung der Differenzialdiagnose der Schreibsituation dient.

⁹ Die Dissertation, aus der hier noch im Original zitiert wird, befindet sich unter folgendem Titel im Druck: Schüler, Lisa (2017): Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

1	Lena:	Häh? ich versteh immer noch nicht genau. Sollen wir jetzt so ne Art
2		Erörterung schreiben, oder? <i>Blickt zwischen Bildschirm mit der Aufgabe</i>
3		<i>und David hin und her.</i>
4	David:	<i>Wendet sich von seinem Bildschirm ab und Lena zu.</i> Ne wissenschaftli-
5		che Arbeit.
6	Lena:	Ja, aber ich ...
7	Christina:	<i>Wendet sich Lena und David zu.</i> Ja, das ist (so) mit pro und kontra. ...
8	Lena:	<i>Wendet sich Christina und Daniel zu.</i> Ja.
9	Daniel:	<i>Wendet sich Lena und David zu.</i> Du sollst die/ du sollst die
10	Lena:	(So ne Art Erörterung) nur mit den Argumenten, die mir vorgegeben werden.
11	Daniel:	Ja, du sollst die/ du sollst die Argi/ Argumente gegeneinander stellen.
12	Christina:	<i>Wendet sich an Lena.</i> Wo bist du denn?
13	Lena:	Ja, ich hab die Aufgabe noch (mal durchgelesen).
14	David:	Mh?
15	Lena:	<i>Blickt zwischen ihrem Bildschirm, Christina und Daniel hin und her.</i> Ja,
16		also ne Erörterung.
17	Daniel:	Die Argumente gegeneinander stellen und gucken, was für Unterschiede
18		in den Texten sind.
19	Lena:	<i>Wendet sich wieder ihrem Bildschirm zu.</i> Ja, ist doch ne Erörterung, text-
20		gebundene Erörterung mit mehreren Texten. [...]

Materialgestütztes Schreiben, Sequenz 2 „So ne Art Erörterung“ (vgl. Schüler 2016: 354)

Den beiden Schreibern ist klar, dass sie auch mit einfachsten, aufgabenunspezifischen Werkzeugen komplexe Anforderungen vorläufig strukturieren können. Das zeigt die ironisch selbstreflexive Kommentierung in der folgenden kurzen dialogischen Sequenz über das Planen.

Lena: *überlegt* „Ähm, Schreibplan. Tja, das ist eine gute Frage: Einleitung, Hauptteil, Schluss, würde ich mal sagen.“ *Lacht.*

David: *lacht.* „Im Grund gesagt stimmt das sogar.“ *Lacht.*

In der folgenden Sequenz passiert etwas Entscheidendes: Das Assimilationsschema PRO-CONTRA erweist sich im Blick auf das Material als unzureichend. In allen Texten erscheinen, wie Lena sagt, fast nur „Mix-Argumente“. Für David ist das weniger problematisch. Er arbeitet weiter mit dem PRO-CONTRA-Schema und schlägt vor, von „pro-igeren“ oder „mehr Pro“-Argumenten zu sprechen. Für Lena ist das keine Option: Sie ändert ihr Ordnungsverfahren und ersetzt das PRO-CONTRA-Schema durch eine durchnummerierte Liste von „Mix-Argumenten“.

1	David:	<i>Wendet sich Lena zu.</i> Ja, es ist halt so. Weil halt keiner genau klare Stellung bezieht. Dann musst du es dann halt so machen und sagen, dass die
2		einerseits sagen, das und das, andererseits sagen, das und das. Dann
3		kannst du es halt nicht so genau sagen, musst du halt da so ein Zwischen-
4		ding draus machen. <i>Scrollt in seinen Notizen.</i>
5		
6	Lena:	<i>Schreibt an ihrer Notiz.</i> Ja, dann kann man das auch nicht Pro und Contra
7		nennen, eigentlich.
8	David:	Ja, dann nenne es halt pro-iger und mehr Pro. [...]
9		
10		<i>Gesprächspause von etwa 3 Minuten, stilles Arbeiten,</i>
11		<i>Lena hat unterdessen ihre Pro-Contra-Gliederung im Plan gelöscht und</i>
12		<i>legt eine durchnummerierte Liste mit Argumenten an, die nicht nach Pro</i>
13		<i>und Contra sortiert sind,</i>
14		<i>David beginnt wieder den Dialog.</i>
15	David:	Aber das ist doch Contra, das mit Politik, das eine? <i>Wendet sich Lena zu.</i>
16	Lena:	<i>Ich, äh, hab jetzt einfach nur eins, zwei, drei, vier. Zehntausend verschiedene</i>
17		<i>Argumente. Lacht, wendet sich David zu.</i>
18	David:	Ach so. (Unverständlich) (Ich mache das/ne,) mache das ja ordentlich.
19		<i>Legt eine neue Notiz an.</i>
20	Lena:	Ja, es gibt aber kein eindeutiges Pro und Contra. Also kannst du es auch
21		nicht so aufschreiben. <i>Blickt zwischen ihrem Bildschirm und David hin</i>
22		<i>und her. Scrollt in ihren Marginalien.</i>
23	David:	<i>Schreibt in die neue Notiz: 'Argumente (Contra)'. Gibt es denn (unver-</i>
24		<i>ständlich?) Also, nein, gibt es nicht, aber egal.</i>
25	Lena:	<i>Lacht.</i> Siehst du? <i>Wendet sich David zu.</i> Du kannst denen doch nicht das
26		Wort im Mund rundrehen. Finden die bestimmt nicht lustig. [...]

Materialgestütztes Schreiben, Sequenz 3 „Pro und Contra“ (vgl. Schüler 2016: 366f.)

„Es gibt aber kein eindeutiges Pro und Contra, und dann kannst du es auch nicht so aufschreiben.“ Das ist kaum spektakulär, aber für das Lernen ist es m. E. bedeutsam. Das Beispiel belegt die durch die materialgestützte Schreibaufgabe evozierte Praxis der Akkommodation didaktischer Schemata. Lena gibt das Pro-Contra-Schema auf und ersetzt es, David variiert es.

3 Zum Schluss

Die Erörterung ist nicht tot. Sie lebt im Erörtern, so wie die Inhaltsangabe in den Handlungsschemata des Textwiedergebens und Referierens lebt. Für den Gebrauch kann dabei der unzureichende Schematismus der didaktischen Gattung gleichermaßen eine Stütze wie eine Herausforderung sein. Es sind daher nicht die Gattungen, auf die es letztlich für das Lernen ankommt. Sie können als Stütze im Schreibprozess dienen und Orientierung in komplexen Schreibsituationen ermöglichen, aber sie können, wenn sie nur der Assimilation dienen, das Lernen auch behindern.

Die untersuchten Schülerdialoge zeigen, dass Lernkontexte entscheidend sind, in denen geteilte Aufmerksamkeit für die verwendeten textprozeduralen Schemata hergestellt wird und in denen die mit den Gattungen verbundenen Prozeduren zum Gegenstand der Auseinandersetzung werden. Für das Problemlösehandeln der Schülerinnen und Schüler relevant sind dabei, wie die Dialoge zeigen, textprozedurale Schemata unterschiedlicher Spezifizierung:

- Globale Schemata, die als didaktisch konstruierte „task schemata“ vor allem einer Klärung und Abgrenzung von superstrukturellen, auf die Schreibaufgabe als ganze bezogenen Anforderungen dienen. Dies leisten die didaktischen Gattungen oder „Textformen“ im Sinne von Pohl/Steinhoff (2010). Hierzu schreiben Bachmann/Becker-Mrotzek: „Die Wahrnehmung der Aufgabenstellung ruft musterhafte Vorstellungen vom Produkt des Schreibens auf, dies in Abhängigkeit von der Schreiberfahrung und -kompetenz“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2016: 40). Vorsichtig formulieren sie an gleicher Stelle, es fehle zu diesem Zusammenhang noch an belastbaren empirischen Befunden. Die hier untersuchten kooperativen Schreibgespräche zeigen m. E. eindrücklich, dass dieser – freilich empirisch zu erhärtende – Zusammenhang besteht. Für die Forschung sollte dabei auch der dialogische Datentyp des Schreibgesprächs verstärkt genutzt werden, der in hervorragender Weise Einblick gibt in die Rolle textprozeduralen Wissens beim Schreiben.
- Den globalen „task schemata“ zugeordnet sind Textprozeduren, die durch Texthandlungstypen wie Argumentieren, Beschreiben, Erklären etc. motiviert sind. Sie sind die eigentlichen sprachlichen Träger des Texteschreibens. Die Relevanz dieser „mittleren Ebene“ von Textbausteinen ist im letzten Jahrzehnt auch textlinguistisch zunehmend in den Vordergrund des Forschungsinteresses getreten (Smith 2003, Schröder 2003). Es handelt sich um stärker lokale Prozeduren wie das Pro-Contra-Schema als Textprozedur des Erörterns oder die textreferenzielle „es geht um X“-Prozedur, wie sie beim Wiedergeben von Textinhalten zum Zug kommt (vgl. Bachmann/Feilke 2014).
- Hiervon noch einmal sinnvoll abzugrenzen sind Schemata wie Einleitung-Hauptteil-Schluss oder das Listenschema, das Lena im letzten Beispiel zur Anwendung bringt, die nicht an spezifische Texthandlungstypen gebunden sind.

Unterrichtliche Schreibsituationen sollten so gestaltet werden, dass sie im Sinne der hier analysierten Schülerdialoge und Unterrichtssequenzen geteilte Aufmerksamkeit für die verwendeten Textprozeduren erzeugen können und sie als Schreibschemata zum Gegenstand der Auseinandersetzung machen. Solche Lernkontexte sind *situiert und funktional motiviert, kooperativ, reflexiv und sprachlich modellbildend*. Das gibt den Schülern die Chance, Subjekt ihrer Aneignungsprozesse zu sein. Ich schließe mit einem Piaget-Zitat aus dem Jahr 1973 und zugleich einer Reminiszenz an den wunderbaren Ort dieser Preisrede:

„(...) schon im Bereich der Wahrnehmung ist das Subjekt nicht einfach das Theater, auf dessen Bühne von ihm unabhängige und zum voraus [...] regulierte Stücke

gespielt werden: es ist der Spieler und oft genug sogar der Autor dieser Strukturierungen (...)“ (Piaget 1973: 58).

Zu einer solchen Regie sollten wir nach Kräften beitragen.

Literatur

- Abraham, Ulf/Baurmann, Jürgen/Feilke, Helmuth (2015): Materialgestütztes Schreiben. *Praxis Deutsch* 251, S. 4–12.
- Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (2014): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2016): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, S. 25–53.
- Dix, Annika (2015): *Didaktische Gattungen. Schulsprachliche Textformen zwischen artifizieller Norm und funktionaler Erwerbsform*. Dissertation Gießen, Juni 2015.
- Feilke, Helmuth (2015): Transitorische Normen – Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: *Didaktik Deutsch* 38, S. 115–135.
- Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin/Schüler, Lisa/Steinseifer, Martin (2016): Didaktik eristischer Literalität. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 88, S. 145–175.
- Feilke, H./Lehnen, K./Rezat, S./Steinmetz, M. (2016): *Materialgestütztes Schreiben lernen*. Braunschweig: Schroedel.
- Feilke, Helmuth/Tophinke, Doris (2016): Grammatisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 256, S. 4–12.
- Flower, Linda et al. (eds.) (1990): *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process*. New York: Oxford University press.
- Hayes, John R. (2012): Modeling und Remodeling Writing. In: *Written Communication* 29 (3), S. 369–388.
- Köller, Wilhelm (2012): *Sinnbilder für Sprache*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Lehnen, Katrin (2016): Kooperatives Schreiben. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, S. 299–314.
- Lüling, Britta (2014): *Ko-Autorschaft, Schreibkonferenz und individuelles Schreiben. Zur Effektivität schreibdidaktischer Methoden*. Staatsexamensarbeit Gießen.
- Piaget, Jean (1973): *Der Strukturalismus*. Olten und Freiburg i. Br.: Walter-Verlag.
- Piaget, Jean (1984): Die kindlichen Praxien. In: ders.: *Probleme der Entwicklungspsychologie*. Kleine Schriften. Frankfurt a. M. (Syndikat), S. 56–79.
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010): Textformen als Lernformen. In: dies. (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 5–26.
- Reinert, Johannes (2012): Die Inhaltsangabe im Deutschunterricht. Eine Video- und Interviewstudie zum Umgang mit einer viel diskutierten Textform. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:hil2-opus-1773> (Printversion in Vorbereitung).
- Russell, David R. (1997): Rethinking Genre in School and Society – An Activity Theory Analysis. In: *Written Communication* 14, pp. 504–554.
- Saint-Exupéry, Antoine de (2009): *Die Stadt in der Wüste*. Düsseldorf: Karl Rauch-Verlag. Deutsche Erstausgabe 1956 (orig. Citadelle 1948,, Éditions Gallimard).

- Schneuwly, Bernard (1995): Textarten – Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 51, S. 116–132.
- Schneuwly, Bernard/Dolz, Joaquim (1997): Les Genres Scolaires des Pratiques Langagières aux Objets d'Enseignement. In: Repères 15, S. 27–41.
- Schröder, Thomas (2003): Die Handlungsstruktur von Texten. Tübingen: Narr.
- Schüler, Lisa (2016): Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte als Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe. Untersuchungen zu Textkonzeption und Textkomposition bei der Darstellung fachlicher Kontroversen. Dissertation Gießen, Januar 2016.
- Segev-Miller, Rachel (2007): Cognitive processes in discourse synthesis: The case of intertextual processing strategies. In: Gert Rijlaarsdam/Mark Torrance/Luuk van Waes/David W. Galbraith (Hrsg.): Writing and Cognition: Research and Applications. Amsterdam: S. 231–250.
- Smith, Carlota S. (2003): Modes of Discourse. The Local Structure of Texts. Cambridge: Cambridge UP.
- Vollmer, Helmut Johannes/Thürmann, Eike (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr. S. 107–132.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Helmuth Feilke, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Germanistik,
Otto-Behaghel-Straße 10 B, D-35394 Gießen
helmuth.feilke@germanistik.uni-giessen.de*