

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

Juliane Köster / Stephan Pabst

**FORMAT MIT DOPPELTER
BOTSCHAFT: MATERIAL-
GESTÜTZTES SCHREIBEN IN DER
SEKUNDARSTUFE II**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 22. H. 43. S. 12-18.

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.

Juliane Köster / Stephan Pabst

FORMAT MIT DOPPELTER BOTSCHAFT: MATERIALGESTÜTZTES SCHREIBEN IN DER SEKUNDARSTUFE II

1 Hybride Komplexität

Das materialgestützte Schreiben verknüpft ebenso wie das textbezogene Schreiben Textrezeption und -produktion. Während es beim textbezogenen Schreiben darum geht, das Verständnis oder die Diskussion eines oder zweier Texte zu dokumentieren, zielt das materialgestützte Schreiben auf die Produktion eines originären individuellen Textes, bei der es die vorgelegten Materialien selektiv, d. h. anforderungsspezifisch zu nutzen und durch eigene Wissensbestände zu ergänzen gilt. Folglich schließen die Anforderungen materialgestützten Schreibens auf der Seite der Textproduktion nicht nur einen *Katalog an Zieltextsorten* (Feilke et al. 2016: 57) ein, sondern auch *je spezifische Adressierungen und Textfunktionen*. Dadurch erhöht sich die Komplexität des Zieltextes gegenüber den Produkten textbezogenen Schreibens.

Die hohe *Komplexität* des Formats heben alle vier Debattenbeiträge der letzten Ausgabe hervor. Was bislang nicht diskutiert wurde, ist dessen *Hybridität*. Während die Komplexität von Systemen – vereinfacht gesagt – an der Zahl der Relationen im Verhältnis zur Zahl der Elemente gemessen wird, verweist Hybridität auf die Herkunft der zu einer Einheit verknüpften Elemente. Als hybrid werden kulturelle Formen und Identitäten bezeichnet, wenn die Bestandteile der Mischung aus verschiedenen kulturellen Kontexten stammen (Nederveen Pieterse 1998: 16). Elisabeth Bronfen zufolge ist alles hybrid, „was sich einer Vermischung von Signifikantenketten verdankt, was unterschiedliche Diskurse und Technologien verknüpft, was durch Techniken der collage, des samplings, des Bastelns zustande gekommen ist“ (Bronfen 1997: 8).

Hybridität bestimmt zunächst die *Ebene der Textproduktion*. Die Erläuterung zur Konstruktion der Aufgabenart auf der Website des IQB macht die komplexe Verknüpfung von Anforderungen des Zieltextes mit inhaltlichen Anforderungen deutlich:

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

Um den Fachbezug zu gewährleisten, heißt es:

Der für die Aufgabenstellung gesetzte thematische Rahmen weist eine Fokussierung auf und ist domänenspezifisch verankert (IQB 2015).

Die Kopplung von *lebensweltbezogenen Zieltextsorten* wie „Kommentar, Reportage, Audio-Guide, Reiseführer, Radiofeature [...] Lexikonartikel, [...] offener Brief, [...] Festrede, Beratungstexte, Essay“ (Feilke et al. 2016: 57) und „*argumentativ-klärende[r] Auseinandersetzung mit den Inhalten des Faches Deutsch*“ (Becker-Mrotzek 2017: 8) erweist sich allerdings als dysfunktional, insofern die fachlichen Fragen und Probleme in der Regel nicht in „lebensweltlichen Textsorten“ zur Sprache kommen. Aber selbst wenn der fachliche Inhalt und die lebensweltlichen Textsorten harmonierten, verlangt jeder der beiden Bereiche so viel Aufmerksamkeit und Lernaufwand, dass deren Kombination kontraproduktiv erscheint.

Betrachtet man des Weiteren das *Materialangebot als Sample oder Collage* oder – traditionell gesprochen – als Textkorpus, dann ist es ebenfalls als hybrid zu bezeichnen. Die Hybridität resultiert in erster Linie aus dessen heterogener Vielfalt. Verstärkend wirkt dabei, dass das Material fragmentiert und entkontextualisiert vorgelegt wird. Auch hier seien die „Erläuterungen“ zitiert:

Die Materialien bestehen aus mehr als drei Texten und bilden unterschiedliche Textsorten ab (z. B. lineare und nichtlineare Texte, kürzere und längere Texte, populärwissenschaftliche, journalistische, literarische und – im Schwierigkeitsgrad angemessene – wissenschaftliche Texte) (ebd.).

Zabka (2017: 26) verweist zu Recht auf die „geringe *Strukturalität* des intertextuellen Bezugs“. Da die Materialien sowohl aufeinander zu beziehen als auch voneinander abzugrenzen sind, stellt allein die Rezeption der durchschnittlich acht bis neun domänenspezifischen Materialien, die in den vier Beispielaufgaben auf der IQB-Website vorgelegt werden, eine eminente Herausforderung dar. Diese durch ebenfalls eminente Herausforderungen auf der Seite der Textproduktion zu toppen, dürfte sich als wenig lernwirksam erweisen. Genau diese Bindung der gleichermaßen elaborierten wie spezialisierten Schreibkompetenz an *domänenspezifisches* Material wird in den „Erläuterungen“ jedoch verpflichtend gemacht.¹

2 Unbestimmtheit als zwangsläufiger Effekt der Hybridität

Diese komplexen Mischungen erzeugen *Unbestimmtheiten* hinsichtlich der Zielgröße(n) des Lernens und Konkurrenzen angesichts knapper Unterrichtszeit. Unbestimmt und folglich strittig bleibt, worauf das materialgestützte Schreiben zielt. Fokussiert es das *fachspezifische literarische und sprachliche Lernen* oder den

¹ In den BS AHR ist in den Aufgabendefinitionen allgemein von „Sachverhalten“ (KMK 2012: 25) bzw. von „strittigen oder erklärungsbedürftigen Fragen, Sachverhalten und Texten“ (ebd.: 26) die Rede.

Erwerb von kommunikativer Schreibkompetenz? Eng damit verbunden ist die ungeklärte Frage, ob das materialgestützte bzw. materialverarbeitende Schreiben primär als *Lernmedium* oder als *Lerngegenstand* gilt. Davon wiederum hängt es ab, ob dieses Format für Lernsituationen reserviert wird oder ob es als Lerngegenstand der Lernerfolgskontrolle unterliegt – also auch Prüfungsgegenstand ist.

Zugleich überlagern sich die Bereiche der *Rezeption* und *Produktion*, ohne dass deren *Relation* geklärt wäre. Während beim textbezogenen Schreiben die Textproduktion im Dienst der Rezeption steht (vgl. Becker-Mrotzek 2017: 5), betont Becker-Mrotzek nicht zu Unrecht die Bedeutung von „Schreibkompetenz im Sinne von selbstständiger Textproduktion“ (ebd.: 5) und fordert die Vorbereitung derjenigen „Schreibfähigkeiten [...], die in der Berufsausbildung und im Studium benötigt werden“ (ebd.). Dem entspricht auch die im Titel des Beitrags formulierte Forderung, „[d]as Schreiben zurück[zuh]olen“. Konsultiert man jedoch die Beispielaufgaben zum materialgestützten Schreiben, die auf der Website des IQB veröffentlicht sind, dann steht die Bewertung der Rezeptions- und Produktionsleistung wie bei den anderen – textbezogenen – Formaten im Verhältnis 7:3.² Auch die Unterscheidung von Verstehens- und Darstellungsleistung oder – präziser – die Bezeichnung der Textproduktion als Darstellungsleistung bestärkt die Annahme, dass auch hier die Ebene der Produktion in den Dienst der Rezeption gestellt wird.

Auch wenn die Auseinandersetzung mit pragmatischen Texten traditioneller Bestandteil des Deutschunterrichts ist, so wandelt sich nicht nur die Perspektive auf diese Texte, sondern es kommen auch Texte wie Statistiken, Grafiken, Karikaturen in den Blick. Statt die ästhetische Dimension von Texten zentral zu setzen, wird die Hierarchie zwischen Text und Kommentar/Interpretation, Produktion und Rezeption verschoben. Sowohl die Erweiterung des Gattungsspektrums relevanter Texte als auch die Dekontextualisierung und Fragmentierung der Texte geht weit über das im Deutschunterricht bislang übliche Maß hinaus. Das bringt Risiken mit sich, die zunächst einmal gar nicht nur in Bezug auf die Lernenden, sondern auch in Bezug auf die Lehrenden reflektiert werden sollten (vgl. Schütte 2017: 23 f.). Ihnen wird etwas abverlangt, was sie in ihrem Studium nicht gelernt haben. Erhöht wird nicht nur das Spektrum der Gattungen, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen, erhöht wird auch die Frequenz, in der das Textkorpus, mit dem sie arbeiten, historisch veraltet und folglich überholt werden muss.

Unbestimmt bleibt darüber hinaus, *wie* beim materialgestützten Schreiben *auf* Texte als *Material Bezug* genommen wird. Was die Sache schwierig macht, ist der Umstand, dass Formen und Ebenen der Bezugnahme zu unterscheiden sind. Werden die Bezüge explizit gemacht oder bleiben sie implizit? Werden Texte auf der Ebene der Thematik, der Form, des Vokabulars zum Material? Die Unterscheidung *mit* Texten oder *über* Texte zu schreiben (Schüler 2017: 16) hätte Klärungspotenzial, wenn sie so zu verstehen wäre, dass beim textbezogenen Schreiben *über* Texte

² Nur beim materialgestützten Verfassen informierender Texte auf erhöhtem Anforderungsniveau werden der Verstehensleistung „ca. 60% der Gesamtleistung“ (IQB 2015) zugesprochen.

geschrieben wird und beim materialgestützten Schreiben *mit* Texten. Denn das Schreiben über Texte verlangt Einsicht in die Abhängigkeit des Gegenstandes vom Diskurs und die Fähigkeit, die Diskursdimension sowohl für den Gegenstand als auch für die Argumentation fruchtbar zu machen. Diese Herausforderung mag bei einer oder bei zwei divergierenden Textvorlagen realisierbar sein; bei einer Vielfalt von heterogenen Materialien erscheint der Diskursbezug überaus fraglich. Denn wie die Studien von Pohl (2007) und Siebert-Ott et al. (2015) belegen, wird diese Kompetenzen erst im Laufe des Studiums erworben.

3 Mögliche Umgangsweisen mit den Unbestimmtheiten

Will man die durch Hybridität bedingten Überlagerungen und Unbestimmtheiten eingrenzen, dann besteht die naheliegende Reaktion in *Vereindeutigung*. Das hieße, das Format durch konkretere Ausrichtungen und Ausprägungen zu präzisieren. Solche Vereindeutigungen können *jeweils zugunsten eines der* verknüpften bzw. sich überlagernden *Elemente* getroffen werden.

Ausprägung von spezifischen Schreibkompetenzen

Soll das Format auf die Ausprägung von spezifischen Schreibkompetenzen verpflichten, sodass das Schreiben dem Lesen übergeordnet ist, dann bieten sich zwei reduzierende Optionen an, die das Format realisierbar machen:

(1) Will man die Arbeit mit einer Vielfalt an Material und die Bewältigung komplexer lebensweltlicher Schreibsituationen fördern, dann wäre aus Gründen notwendiger Komplexitätsreduktion auf fachspezifische Inhalte zu verzichten. Dabei erscheint es sinnvoll, den Akzent auf das Schreiben *mit* Texten, also auf implizite Intertextualität zu legen. Denn sowohl die Einübung verschiedener lebensweltbezogener Textsorten (nicht: didaktischer Gattungen sensu Feilke 2017: 67) als auch die Kompetenz polytextuellen Lesens lebensweltbezogener Texte stellen für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II eine erhebliche Herausforderung dar.

(2) Will man beim selbstständigen Verfassen kohärenter Texte jedoch den Fachbezug gewährleisten, dann wäre aus Gründen notwendiger Komplexitätsreduktion die Vielfalt und die Fragmentierung des Materials zu beschränken (auf einen oder zwei etwas längere Texte), wie es der Tradition des textbezogenen Erörterns entspricht. Damit wäre auch der Verzicht auf Adressierung und Situierung verbunden. In beiden Fällen würde die selbstständige Produktion eigener kohärenter diskursiver Texte in den Deutschunterricht zurückgeholt, denn diskursives Schreiben ist nicht an ein Sample heterogener Materialien gebunden. In beiden Fällen ist aber vielfältige Übung unverzichtbar.

Fachliches Inhaltslernen

Soll das Format primär dem *fachlichen Inhaltslernen* (Zabka 2017: 29) dienen, dann erhält es den Status eines *Lernmediums*. Die Auseinandersetzung mit unterschied-

lichen Textformen – sei es rezeptiv oder produktiv – fungiert dann als eine Art hilfswissenschaftliches Propädeutikum zum Fachunterricht, in dem das ‘eigentliche’ Wissen vermittelt wird. Auch bei dieser Option träten die lebensweltbezogenen Textsorten sowie Situierung und Adressierung in den Hintergrund. Die zentrale Schreibfunktion wäre epistemischer Art. Akzentuiert würde das *polytextuelle* komparatistische Lesen. Auf dessen Stellenwert haben sowohl Feilke et al. (2016) als auch Schütte (2017) hingewiesen.

Für jede dieser Optionen gilt, dass der intendierte Ertrag des materialgestützten Schreibens in einem ersten Schritt in der Reflexion des Materials steckt. Unterschiedliche Textformen, die ein vergleichbares Thema behandeln, geben Lehrenden und Lernenden die Möglichkeit, in einem *komparatistischen Verfahren* die ästhetischen und epistemischen Differenzen zwischen unterschiedlichen Textformen überhaupt erst einmal begrifflich zu machen. Insofern hat der gemeinsame Gegenstand unterschiedlicher Texte hier primär heuristischen Wert. Er ermöglicht den Vergleich.

Materialgestütztes Schreiben ausschließlich in Lernsituationen

Reserviert man das *Format für Lernsituationen*, also für den Erwerbzusammenhang, dann ließen sich die Unbestimmtheiten auch in ein *gleitendes Spektrum von Aufgaben mit variabler Schwerpunktsetzung* überführen. Denn die Texte, die dem materialgestützten Schreiben dienen sollen, können sowohl hinsichtlich ihres Inhalts als Material betrachtet werden als auch hinsichtlich ihrer formalen Eigenschaften, die ja nicht minder als Gegenstand, als Referenz oder als Modell zum Material der eigenen Textproduktion werden können. Was an einem Text zum Material wird, muss sich offenkundig nicht auf die Information beschränken. Die Benutzung des Textes als Material kann sich auch auf bestimmte rhetorische Figuren, ein bestimmtes Vokabular, eine bestimmte Sprecherposition oder Adressierungsstrategie beziehen. Ein Wissenschaftler spricht anders und zu anderen als ein Journalist oder ein Politiker. Gerade die pragmatischen Gattungen machen klar, dass formale Differenzen nicht trivial sind, sondern dass sie Aussagen über den Adressatenbezug, die öffentliche Position des Sprechers und den Geltungsanspruch des Textes machen. Der unter Umständen identische propositionale Gehalt eines Textes in einer Karikatur, einem Roman, einer Reportage, einem wissenschaftlichen Aufsatz oder in einer Nachricht richtet sich jeweils an ein anderes Publikum, erhebt einen anderen Geltungsanspruch und arbeitet mit einer anderen Funktionalität seines Gehalts. Das Angebot unterschiedlicher Sorten pragmatischer Texte dient dann der Erkenntnis, dass Texte nicht nur einen Gehalt haben, dem ich zustimmen oder den ich ablehnen, den ich im besten Fall mit Argumenten bestätigen oder entkräften kann, sondern dass Texte sich durch ihre Form und ihre Gattungszugehörigkeit voneinander unterscheiden, dass das ihre diskursive Zugehörigkeit wesentlich definiert und dass ihr Geltungsanspruch davon wesentlich abhängt. Andere Fächer mögen sich mit identischen Texten beschäftigen. Sie tun es aus einer kategorial anderen

Perspektive. Aber es wäre natürlich wünschenswert, dass auch diese Fächer das im Deutschunterricht eingeübte Bewusstsein für die Form eines Textes voraussetzen könnten.

Mit einem *gleitenden Spektrum von unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in Lernsituationen* wäre zum einen dem Umstand Rechnung getragen, dass die Aufgabenart im Kontext von Leistungssituationen und allen voran in der Abiturprüfung wohl randständig bleiben wird. Zum anderen wäre eine Möglichkeit gegeben, angesichts der Diversität von Lerngruppen sinnvoll zu differenzieren, d. h. leistungsfähige und leistungsbereite Schülerinnen und Schüler auch zur Produktion von anspruchsvollen journalistischen Textsorten anzuregen und in sehr speziellen Fällen diese mit domänenspezifischen Inhalten zu verbinden.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael (2017): Das Schreiben zurückholen – Anmerkungen zur Funktion des materialgestützten Schreibens in den Bildungsstandards. In: Didaktik Deutsch. H. 42. S. 4–11.
- Bronfen, Elisabeth/Marius, Benjamin (1997): Hybride Kulturen. Einleitung zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. In: Bronfen, Elisabeth/Marius, Benjamin (Hg.): Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Tübingen: Stauffenburg. S. 1–30.
- Feilke, Helmuth/Rezat, Sara/Schüler, Lisa/Steinmetz, Michael (2016): Materialgestütztes Schreiben lernen. Paderborn: Schroedel.
- Feilke, Helmuth (2017): „auf offener See“ – Beobachtungen zum Gebrauch didaktischer Werkzeuge. In: Didaktik Deutsch. H. 42. S. 53–69.
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (Hg.) (2015): Gemeinsame Abituraufgabepools der Länder – Aufgabensammlung zur Orientierung. Aufgabensammlung – Deutsch. Materialgestütztes Verfassen informierender und argumentierender Texte. Erläuterung zur Konstruktion der Aufgaben. In: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/abi/deutsch/aufgaben>. Abgerufen am 23.05.2017.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. In: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf. Abgerufen am 23.05.2017.
- Nederveen Pieterse, Jan (1998): Der Melange-Effekt. Globalisierung im Plural. In: Beck, Ulrich (Hg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 87–125.
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese des wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer.
- Schindler, Kirsten (2017): Studium und Beruf. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.) (2016): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster. Waxmann. S. 109–124.
- Schüler, Lisa (2017): Materialgestütztes Schreiben: Vorschläge zur Konkretisierung der Aufgabenart. In: Didaktik Deutsch. H. 42. S. 12–19.
- Schütte, Anna Ulrike (2017): Materialgestütztes (informierendes) Schreiben aus der Perspektive der Sekundarstufe I. In: Didaktik Deutsch. H. 42. S. 20–25.

Siebert-Ott, Gesa et al. (2015): Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes (AkaTex). Kompetenzmodellierung und erste Ergebnisse der Kompetenzerfassung. In: Riegel, Ulrich/Schubert, Ingrid/Siebert-Ott, Gesa/Macha, Klaas (Hg.): Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann. S. 257–273.

Zabka, Thomas (2017): Zu Anforderungen und Gefahren des Textinformationen verarbeitenden Schreibens. In: Didaktik Deutsch. H. 42. S. 26–31.

Anschrift der Verfasserin und des Verfassers:

*Prof. i. R. Dr. Juliane Köster, Friedrich-Schiller-Universität Jena,
Fürstengraben 18, 07743 Jena
juliane.koester@uni-jena.de*

*PD Dr. Stephan Pabst, Friedrich-Schiller-Universität Jena,
Fürstengraben 18, 07743 Jena
stephan.pabst@uni-jena.de*