

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

Jörg Jost / Dorothee Wieser

**MATERIALGESTÜTZTES
SCHREIBEN**

Ein didaktisch notwendiges
Aufgabenformat – zu viele offene
Fragen

In: Didaktik Deutsch. Jg. 22. H. 43. S. 26-
32.

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.

Jörg Jost / Dorothee Wieser

MATERIALGESTÜTZTES SCHREIBEN

Ein didaktisch notwendiges Aufgabenformat – zu viele offene Fragen

1 Das normative Profil des Aufgabenformats: eine Leerstelle

Ohne die Unterschiede der Debattenbeiträge zum materialgestützten Schreiben in Heft 42 zu nivellieren, lassen sich zentrale Schnittmengen ausmachen: So besteht weitgehende Einigkeit, dass die Herausforderungen der Textrezeption, d. h. des materialvergleichenden, polytextuellen Lesens tendenziell unterschätzt werden. Ebenso unstrittig erscheint die zunächst allgemeine Forderung, dass das materialgestützte Schreiben auf domänenspezifische Gegenstände gerichtet werden sollte. Eher implizit diskutiert wird hingegen die Frage, was denn eigentlich das „normative Profil“ (Schüler 2017: 12) des Aufgabenformats sei bzw. sein soll. Lisa Schüler betont in ihrem Beitrag, dass „dies zum jetzigen Zeitpunkt keineswegs als ausgemachte Sache gelten“ (ebd.) könne, und verweist auf die Notwendigkeit des Abgleichs von gesetzten Kompetenzziele und tatsächlich erbrachten Leistungen. Auch wenn die Dringlichkeit der empirischen Fundierung der Diskussion außer Frage steht, erscheint es doch ebenso wichtig, gezielt normative Setzungen und Differenzierungen für die Schulstufen vorzunehmen. Die Vorgaben der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife lassen sowohl hinsichtlich der Zielsetzung als auch mit Blick auf die konkrete Gestaltung der Aufgabenstellungen viele Frage offen, die nun durch die Aufgabenpraxis, d. h. durch die Aufgabenstellungen in Abschlussprüfungen, Lehr-/Lernmaterialien oder durch Lehrerfortbildungen in sehr unterschiedlicher Weise beantwortet werden. Wir möchten deshalb in unserem Debattenbeitrag zum einen versuchen, die unterschiedlichen Zielsetzungsoptionen auszuloten, zum anderen wollen wir die daraus jeweils resultierenden Ableitungen für die Aufgabenstellungen in Leistungssituationen, das Materialangebot und die Vorgaben zur Materialnutzung, aber auch die Implikationen für das als notwendig vorauszusetzende Vorwissen in den Blick nehmen.

Zunächst wäre zu fragen, ob, wie in den Beiträgen von Michael Becker-Mrotzek und Lisa Schüler angenommen, die wissenschaftspropädeutische Funktion zumindest in der Oberstufe zentral gesetzt werden soll. Ginge man von dieser Setzung aus, würden sich sowohl für das informierende als auch für das argumentierende materialgestützte Schreiben hinsichtlich der anzubahnenden Textkompetenzen und damit verbundener möglicher Zieltextsorten, aber auch beispielsweise hinsichtlich der Verbindlichkeit der Materialnutzung Einschränkungen bzw. klare(re) Orientierungen ergeben. Aus der Perspektive der Propädeutik und die Ergebnisse von Studien

zur Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen berücksichtigend (z. B. Pohl 2007, Steinhoff 2007) ginge es vorrangig darum, komplexe Texte oder Textauschnitte unter einer gegebenen Fragestellung zu erfassen, zueinander in Beziehung zu setzen und – in einem argumentierenden Kontext – eine eigene Positionierung oder Problematisierung vorzunehmen. Auf der Ebene der Textproduktion wären u. a. Prozeduren der differenzierten Einbettung und Wiedergabe von Positionen anzubahnen.

Da sich in den Bildungsstandards kein dezidierter Hinweis auf die wissenschaftspropädeutische Funktion des Aufgabenformats findet (KMK BS AHR 2012: 25 f.), vielmehr aber gefordert wird, dass die Schülerinnen und Schüler „in Anlehnung an journalistische, populärwissenschaftliche oder medienspezifische Textformen eigene Texte schreiben“ (ebd.: 17) können, muss zumindest diskutiert werden, ob entsprechende Aufgaben, für die ja inzwischen mehr Aufgabenbeispiele publiziert wurden als für die wissenschaftspropädeutische Ausrichtung, gleichfalls als wünschenswert erscheinen. Dass die Schwerpunktsetzungen und Anforderungen, die sich für die Textrezeption und Textproduktion ergeben, gänzlich andere sind, wurde auch schon in den vorangegangenen Debattenbeiträgen thematisiert. Hier kann auf die von Lisa Schüler eingeführte Unterscheidung von expliziter Intertextualität (Schreiben *über* Texte) und impliziter Intertextualität (Schreiben *mit* Texten) (Schüler 2017: 16 f.) zurückgegriffen werden. Während wissenschaftspropädeutische Formate explizite Intertextualität erfordern, ist dies bei alltagsweltliche¹ Formate angelehnten Aufgabenstellungen nicht zwingend der Fall. Auch die Verbindlichkeit der Materialnutzung tritt gegenüber dem eigenständigen Zugriff und der Anreicherung der Materialien in den Hintergrund. Zugleich geht die Fokussierung alltagsweltlicher Schreibformen mit entsprechendem zu erwerbenden Textprozeduren, z. B. der Aufmerksamkeitsgewinnung und -lenkung sowie der Pointierung, einher.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Natürlich gibt es auch alltagsweltliche Texte bzw. Textformen, welche die verbindliche Nutzung bestimmter Materialien und explizite intertextuelle Bezüge erfordern. Es geht also um eine Gewichtung bzw. um eine didaktisch notwendige Schwerpunktsetzung: Soll vorrangig ein Textkorpus aufgearbeitet und sollen die entsprechenden Sachverhalte und Positionen differenziert dargestellt werden – womit der Anspruch verbunden sein kann, dass alle Positionen zur Kenntnis genommen werden –, oder soll etwa ein journalistisches Schreibformat realisiert werden, das einen anderen Grad an Selektion und einen individuellen Umgang mit Positionen in den Materialien erlaubt bzw. notwendig macht?

Neben der grundsätzlichen Frage, wie sich bestimmte Schwerpunktsetzungen didaktisch rechtfertigen lassen, ist allerdings zu diskutieren, ob man eine curriculare Progression vornehmen sollte, d. h. ob man das Schreiben *mit* Texten vorrangig in der Sekundarstufe I verorten und das Schreiben *über* Texte als wissenschaftspro-

¹ Hierunter werden im Folgenden auch journalistische und populärwissenschaftliche Textformen gefasst, wohl wissend, dass diese Zuordnung zu diskutieren wäre.

pädeutisches Format eher der Sekundarstufe II vorbehalten sollte, wie Schüler vorschlägt (ebd.: 17 f.). Man könnte ebenso argumentieren, dass angesichts der teils massiven Schwierigkeiten, die sich noch bei Studierenden bspw. im Bereich des Textreferats oder des Zusammenfassens von Texten zeigen (Bremerich-Vos 2016), die verbindliche Aufarbeitung eines vorgegebenen Textkorpus zu einem Thema, die Nutzung von Quellen für die eigene Textproduktion (Reading-to-write) und die Einübung von Prozeduren der Redewiedergabe (Steinseifer 2014) möglichst früh anhand einfacher Themen und weniger Texte angebahnt werden sollte.

Während die Klärung des normativen Profils oder der möglichen normativen Profile des Aufgabenformats sowohl für Lern- als auch für Leistungsaufgaben als zentral erscheint, ergeben sich für die Konstruktion von Leistungsaufgaben spezifische Restriktionen. So ist die von Thomas Zabka vorgenommene Differenzierung, ob das materialgestützte Schreiben vorrangig Lerngegenstand oder Lernmedium sei (Zabka 2017: 28 f.), bei Leistungsaufgaben vorentschieden: In Leistungssituationen wie dem Abitur kann es beim materialgestützten Schreiben im Fach Deutsch nur um den Nachweis von diskursiver Schreibkompetenz und polytextueller Lesekompetenz gehen. Der Bezug zum fachlichen Inhaltslernen kann nur indirekt über die Wahl entsprechender Themen und durch die Berücksichtigung des unterrichtlich erworbenen Vorwissens erfolgen.

Die spezifischen Bedingungen in Leistungssituationen wurden bisher nur am Rande diskutiert. Deshalb sollen im Folgenden verschiedene Konsequenzen für die Konstruktion von Leistungsaufgaben diskutiert werden: Vorwissen und Themenbezug, Materialauswahl und -nutzung sowie Aufgabensituierung und Zieltextsorte. Dabei sollen die unterschiedlichen Zieltextsorten und Textfunktionen jeweils mit bedacht werden.

2 Konstruktion von Leistungsaufgaben: Fragen und Forschungsbedarf

Vorwissen und Themenbezug

Zu einem sprach- oder literaturbezogenen Thema kann das Wissen um den Gegenstand, wie bereits angemerkt, nur eingeschränkt in der Auseinandersetzung mit den Materialien in der Leistungssituation erworben werden. Leistungsaufgaben zum materialgestützten Schreiben setzen vielmehr bereits ein thematisches Vorwissen zum Gegenstand voraus, damit das jeweilige Thema innerhalb einer Schreibaufgabe sinnvoll bearbeitet werden kann. Eine anschlussfähige Wissensbasis muss im Unterricht angelegt werden, damit diese in der Leistungssituation durch die Materialien elaboriert werden kann. Diese Notwendigkeit erweist sich insbesondere für die Erstellung von Aufgaben für einen ländergemeinsamen Abituraufgabenpool als heikel, da das Vorhandensein von Vorwissen in einzelnen Themenbereichen aufgrund der curricularen Unterschiede in den Bundesländern nicht generalisiert werden kann.

Hinsichtlich des als notwendig vorauszusetzenden Wissens ist jedoch auch die primäre Textfunktion, d. h. die Frage danach, ob die Zieltextsorte einer Aufgabe primär informierende oder argumentierende Funktion hat, zu berücksichtigen. Handelt es sich um eine Aufgabe zum materialgestützten Argumentieren, müsste das Vorwissen wesentlich differenzierter ausfallen, während beim materialgestützten informierenden Schreiben der Umfang neuer Aspekte, die durch die Materialien offeriert werden, höher sein kann.

Wenn von Vorwissen die Rede ist, wäre dies des Weiteren nicht nur auf das jeweilige Thema oder den Sachverhalt bezogen zu diskutieren, sondern einbezogen werden sollte insbesondere auch Wissen um Textstrukturen und Textprozeduren: Da sich hier große Differenzen zwischen den Zieltextsorten bzw. Profilen ergeben („wissenschaftspropädeutisches“ Format vs. „alltagsweltliches“ Format), ist jeweils zu fragen, ob die Schülerinnen und Schüler die entsprechenden Textprozeduren und Textstrukturen im Unterricht in ausreichendem Maß erproben und einüben konnten.

Materialumfang, Verbindlichkeit der Materialnutzung und Ausschnitthaftigkeit des Materials

Mit Blick auf die Materialien ergeben sich für das Aufgabenformat „materialgestütztes Schreiben“ folgende zu klärende Bereiche: der Materialumfang einer Aufgabe (Anzahl), die Ausschnitthaftigkeit von Materialien, die Verbindlichkeit der Materialnutzung und die Anordnung von Materialien innerhalb einer Aufgabe – wobei die Komplexität der Materialien jeweils zu berücksichtigen ist. Der angemessene Materialumfang, d. h. die Anzahl verschiedener Materialien, ist beim Aufgabenformat „materialgestütztes Schreiben“ eine der zentralen und viel diskutierten Entscheidungspositionen. Im Raum steht dabei immer die Frage, wie viele unterschiedliche Materialien einerseits für die Bearbeitung einer Aufgabe angemessen sind und wie viele Materialien andererseits von Schülerinnen und Schülern intensiv verarbeitet werden können (z. B. Schüler 2017). Entsprechende Überlegungen und Positionen dazu sind bislang eher theoretischer Natur, empirische belastbare Daten liegen hingegen noch nicht vor. Dabei ist die Frage für die Aufgabenkonstruktion hinsichtlich der antizipierten Schülerleistungen zentral und bedarf dringend empirischer Klärung. Zumindest die ersten Daten einer Vorstudie² zu einer bildungsstandardkonformen Beispielaufgabe (argumentierend) zeigen, dass der Materialumfang nicht dazu führt, dass die für die Aufgabe insgesamt zur Verfügung stehende Bearbeitungszeit (210 Minuten) vollständig ausgenutzt wird. Das könnte darauf hindeuten, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Bearbeitungszeit hier nicht ‘richtig’ genutzt haben, weil ihre Fähigkeiten für eine intensive, auf die eigene Textproduk-

² Die Vorstudie (Jost/Krelle/Uhl) zur Untersuchung des Bearbeitungsprozesses materialgestützter Aufgaben wurde mit Schülerinnen und Schülern einer 11. Gymnasialklasse (n=4), denen das Aufgabenformat bekannt war, durchgeführt. Die Zeit, die die Schüler/innen ausschließlich für Lesephasen bei der Aufgabenbearbeitung aufwendeten, variierte zwischen 44 und 82 Minuten (Zeiten gerundet). Die Schreibzeiten variierten zwischen 38 und 88 Minuten.

tion und mit Blick auf die Zieltexte ausgerichtete Auseinandersetzung mit den Materialien eventuell (noch) nicht so weit entwickelt sind, wie es zu wünschen wäre. Möglicherweise resultiert die teilweise eher knappe Auseinandersetzung mit den Materialien innerhalb der Pilotstudie aber auch aus einer Unsicherheit hinsichtlich der Art und Weise sowie der Verbindlichkeit der Materialnutzung, d. h. aus dem unklaren normativen Profil der Aufgabe(n). Eine normative Setzung zur Verbindlichkeit der Materialnutzung ist aus der Perspektive von Leistungsaufgaben also umso dringlicher. Diesbezüglich werden in der Literatur und in Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer oft recht verschiedene Auffassungen vertreten. Dabei wird auch nicht immer expliziert, ob wissenschaftspropädeutische Textsorten angestrebt werden oder eher alltagsweltliche. Hier wäre eine Klärung der Zielsetzungen und das Formulieren klarer Anforderungen ein wichtiger Auftrag sowohl an die Bildungspolitik als auch an die Fachdidaktik.

Ebenfalls abhängig davon, ob die Zieltextsorte eine primär argumentierende oder eine informierende ist und ob sie eher dem wissenschaftspropädeutischen oder dem alltagsweltlichen Bereich zuzuordnen ist, ist auch die Anordnung der Materialien und ihre Ausschnitthaftigkeit zu gestalten. Über die Anordnung bzw. Reihenfolge von Materialien kann die Aufgabenbearbeitung gesteuert werden, indem z. B. eine zentrale Ausgangsposition, von der ausgehend eine Argumentation entwickelt werden kann, prominent im ersten Material platziert ist. Auch die Frage nach der Ausschnitthaftigkeit von Materialien, d. h. danach, ob und in welchem Umfang Texte gekürzt bzw. in Ausschnitten angeboten werden, ob bspw. isolierte Zitate oder eine einzelne These sinnvoll sind, kann nur vor dem Hintergrund der Zieltextsorte und -funktion betrachtet werden. So würde bspw. eine wissenschaftspropädeutische argumentative Auseinandersetzung eher für längere Ausschnitte aus wenigen Materialien sprechen, während bei einem informierenden journalistischen Text durchaus mehrere kürzere Ausschnitte denkbar sind. In jedem Fall kann über die Wahl der Ausschnitte, insbesondere über das Verhältnis von für die Aufgabenbearbeitung notwendigem Informationsgehalt und ggf. überschüssiger Information die Schwierigkeit der Aufgabe gesteuert werden.

Aufgabensituierung und Zieltextsorte

Die Vorgabe einer Zieltextsorte (z. B. Kommentar, Rede) und die Situierung der Aufgabenstellung sollen nicht nur der Etablierung eines Schreibziels, sondern auch der Entlastung des Schreibprozesses dienen und den Schreiberinnen und Schreibern die pragmatisch notwendigen Informationen liefern, damit sie ihren Text dem kommunikativen Zweck und der Zieltextsorte angemessen sowie adressatengerecht planen und formulieren können (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010). Anne Ulrike Schütte betont jedoch zu Recht, dass die Vorgabe einer Textsorte wie „Flyer“ wenig Orientierung hinsichtlich Textfunktion und daraus abzuleitender Textgestaltungs-kriterien bietet (Schütte 2017: 22; vgl. auch Feilke 2017), und Thomas Zabka kritisiert die Künstlichkeit vieler Situierungen (Zabka 2017: 29). Auch in diesem Kon-

text sind aber Entscheidungen nur unter Berücksichtigung des angestrebten normativen Profils zu treffen: So erscheint bei wissenschaftspropädeutischen Zieltexten (informierend wie argumentierend) eine Situierung möglicherweise als eher hinderlich und eine geeignete didaktische Gattung (Feilke 2017) wie das Kontroversenreferat, die durch klar umrissene Anforderungen gekennzeichnet und schulisch etabliert wird, umso wichtiger. Bei alltagsweltlichen Zieltexten hingegen sollte eine Situierung gewählt werden, die einen klaren pragmatischen Rahmen für die individuelle Entfaltung des Themas setzt. Zugleich scheint aber die Orientierung an didaktisch etablierten, d. h. im Unterricht eingeführten Gattungen notwendig und sinnvoll.

Die Differenzierung von Aspekten, die bei der Konstruktion von Leistungsaufgaben zu beachten sind, wäre in vielerlei Hinsicht weiterzuführen und vor allem auch empirisch zu fundieren. Deutlich sollte aber geworden sein, dass die Arbeit am normativen Profil des Aufgabenformats hohe Priorität hat, da die offenen Fragen nur in Abhängigkeit von den jeweiligen Setzungen beantwortet werden können. Dringlich erscheint die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen und anderen zentralen Fragen zum normativen Aufgabenprofil aber auch deshalb, weil sonst die Aufgabenpraxis mit sich möglicherweise auch widersprechenden Setzungen das bestehende Vakuum auszufüllen droht.

Literatur

- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. H. 7. S. 191–209.
- Becker-Mrotzek, Michael (2017): Das Schreiben zurückholen – Anmerkungen zur Funktion des materialgestützten Schreibens in den Bildungsstandards. In: Didaktik Deutsch. H. 42. S. 4–11.
- Bremerich-Vos, Albert (2016). Das Zusammenfassen eines argumentativen Textes als Schreibaufgabe. In: Bremerich-Vos, Albert/Scholten-Akoun, Dirk (Hg.): Schriftsprachliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase. Eine empirische Untersuchung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 35–64.
- Feilke, Helmuth (2017): „auf offener See“ – Beobachtungen zum Gebrauch didaktischer Werkzeuge. In: Didaktik Deutsch. H. 42. S. 53–69.
- 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 17.07.2017.
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese des wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer.
- 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.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer.

Steinseifer, Martin (2014): Vom Referieren zum Argumentieren – Didaktische Modellierung von Textprozeduren der Redewiedergabe und Reformulierung. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmut (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Klett Fillibach. S. 199–221.

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

Anschrift des Verfassers und der Verfasserin

*Prof. Dr. Jörg Jost, Universität zu Köln, Institut für deutsche Sprache und Literatur II, Albertus-Magnus-Platz (Triforum), 50823 Köln
joerg.jost@uni-koeln.de*

*Prof. Dr. Dorothee Wieser, TU Dresden, Institut für Germanistik, Wiener Straße 48, 01062 Dresden
dorothee.wieser@tu-dresden.de*