Band 25

# Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte

## Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe

Lisa Schüler

Thema Sprache
Wissenschaft für den Unterricht

V
H

# Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht

Hrsg. von Björn Rothstein

---

**Wissenschaftlicher Beirat**

Ursula Bredel (Hildesheim)
Andreas Grünewald (Bremen)
Lena Heine (Bochum)
Karin Kleppin (Bochum)
Nicole Marx (Bremen)
Grit Mehlhorn (Leipzig)
Johannes Müller-Lancé (Mannheim)
Claudia Riemer (Bielefeld)
Dirk Siepmann (Osnabrück)
Markus Steinbach (Göttingen)
Rosemarie Tracy (Mannheim)

Thema Sprache – Wissenschaft
für den Unterricht
Hrsg. von Björn Rothstein

Band 25

# Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte

## Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe

von
Lisa Schüler

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Titelbild: www.istock.com

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über ›http://dnb.d-nb.de‹ abrufbar.

ISBN 978-3-8340-1718-5

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2017.
Printed in Germany. Druck: Esser Druck, Bretten

# Danksagung

Über das Schreiben zu schreiben ist ein eigenartiger Prozess: Wenn man untersucht, wie andere SchreiberInnen ihre Texte aufbauen, während man sich selbst den Kopf darüber zerbricht, wie die eigenen Gedanken möglichst sinnvoll dargestellt werden können, bleibt einem mitunter nichts anderes über als zu schmunzeln. An dieser Stelle möchte ich all jenen Dank sagen, die mich dabei unterstützt haben, ein bisschen mehr zu schmunzeln und mir ein bisschen weniger den Kopf zu zerbrechen, und die so und auf andere Weise zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Ein großes Dankeschön gebührt zuvorderst den SchülerInnen, die sich einverstanden erklärt haben, eine materialgestützte Aufgabe zu bearbeiten und dabei ihre Schreibprozesse und Textprodukte für eine kritische Prüfung offenzulegen. Ohne ihre Bereitschaft (und die ihrer Lehrerinnen), an einer Untersuchung teilzunehmen, wäre die vorliegende Arbeit nicht möglich gewesen.

Mein besonderer Dank gilt außerdem Katrin Lehnen, die die Entstehung und Realisierung meines Dissertationsprojektes in den letzten Jahren kontinuierlich begleitet und mit vielen wertvollen Anregungen unterstützt hat. Katrin Lehnen hat mir gemeinsam mit Helmuth Feilke und Martin Steinseifer die Möglichkeit geboten, im Rahmen verschiedener Gießener Forschungsprojekte an intensiven Diskussionen teilzuhaben, von denen ich für meine Arbeit viel gelernt habe. Martin Steinseifer möchte ich außerdem dafür danken, dass er sich die Zeit genommen hat, meine Arbeit zu lesen und mir hilfreiche Rückmeldung zu geben.

Meinen Gießener KollegInnen Annika, Jan und Wolf bin ich dankbar für viele aufmunternde und anspornende Privatkolloquien. Alice, Anne, Lisa, Stefanie und Thea sei gedankt für ihre Hilfe beim Kopieren, Scannen und Kodieren. Johannes Hermann und Christoph Wolk danke ich für Unterstützung und Beratung bei den statistischen Berechnungen. Melanie Banken muss in dieser Danksagung erwähnt werden, weil sie die Aufgabe, einen Text mit rund 250 Abbildungen zu formatieren, hervorragend gemeistert hat.

Herzlich danken möchte ich schließlich auch meiner Familie und Jonas, die mich durch alle Höhen und Tiefen, die das Schreiben so mit sich bringt, begleitet haben.

*Lisa Schüler, Juli 2016*

# Inhaltsverzeichnis

**0 Einleitung ..... 1**

## A Forschungsüberblick und theoretische Verortung

**1 Synthese und Strukturbildung als Herausforderungen des Schreibens am Übergang zwischen Schule und Hochschule ..... 11**

1.1 Historische Entwicklung und aktuelle Situation der schulischen Schreibpraxis ..... 16

1.1.1 Kritik an der schulischen Erörterungspraxis ..... 23

1.1.2 Diskursfähigkeit als neues Paradigma schulischen Schreibens ..... 32

1.1.3 Das Materialgestützte Schreiben als neues Aufgabenformat der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife ..... 36

1.2 Erkenntnisse zum wissenschaftlichen Schreiben in der Hochschule ..... 52

1.2.1 Die eristische Struktur wissenschaftlicher Texte ..... 56

1.2.2 Ausdrücke der Alltäglichen Wissenschaftssprache als Textprozeduren ..... 59

1.2.3 Entwicklungsstudien zum wissenschaftlichen Schreiben ..... 61

1.2.3.1 Steinhoff: Wissenschaftliche Textkompetenz ..... 61

1.2.3.2 Pohl: Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens ..... 71

1.2.4 Spannungsfeld zwischen eigeninitiativer Aneignung und didaktischer Vermittlung ..... 80

1.3 Wissenschaftspropädeutische Schreib- und Textkompetenzen in der Sekundarstufe II ..... 87

1.3.1 Basis- und Vorläuferkompetenzen wissenschaftlichen Schreibens ..... 87

1.3.1.1 Schreibfähigkeiten in isolierten sach- und fachorientierten Gegenstandsanalysen ..... 88

1.3.1.2 Schreibfähigkeiten im Referieren (Paraphrasieren und Zitieren) ..... 92

1.3.1.3 Schreibfähigkeiten im Argumentieren unter Antizipation potentieller Gegenargumente ..... 96

1.3.2 *Wissen schaffendes Schreiben* als *Struktur generierendes Schreiben* ..... 102

1.3.2.1 *Spontanes* und *elaboriertes* Schreiben ..... 104

1.3.2.2 Strukturbildung und Syntheseleistung beim elaborierten Schreiben ..... 107

1.3.2.3 Dekontextualisierung und Rekontextualisierung ..... 111

1.3.2.4 Offenheit als Charakteristikum der Produktionssituation ..... 113

1.4 Zusammenfassung: Synthetisieren und Strukturieren als Fokuspunkte wissenschaftspropädeutischer Textproduktion ..... 116
1.5 Bestehende Lern- und Leistungsformate Materialgestützten Schreibens auf dem Prüfstand: Beispielaufgaben der Bildungsstandards und Facharbeit ..... 119
1.5.1 Die Lernaufgabe zum Materialgestützten Schreiben ..... 119
1.5.2 Die Prüfungsaufgabe zum Materialgestützten Schreiben ..... 123
1.5.3 Facharbeit ..... 138
1.6 Ein Lernformat und ein schreibdidaktischer Ansatz zur Untersuchung und Förderung wissenschaftspropädeutischer Schreib- und Textkompetenzen ..... 141
1.6.1 Das Kontroversenreferat*:* Ein Mikrokosmos wissenschaftlichen Schreibens ..... 142
1.6.2 Das Konzept der Literalen Prozeduren ..... 149

**2 Synthese- und Strukturbildungsprozesse beim Materialgestützten Schreiben ..... 156**
2.1 Konzeptionen vom Lesen und Schreiben: Forschungsdiskurse und Entwicklungslinien ..... 157
2.2 Die Integration des Schreibens in Modelle des Lesens und des Textverarbeitens ..... 168
2.2.1 Lesen als Integration multipler Ressourcen: Das *Documents Model* ..... 174
2.2.2 *The Multiple Documents-Task-based Relevance Assessment and Content Extraction model (MD-TRACE-Model)* ..... 181
2.2.3 Zusammenfassung ..... 186
2.3 Die Integration des Lesens in Modelle des Schreibens und des Schreibprozesses ..... 188
2.3.1 Der Schreibprozess nach Hayes und Flower ..... 193
2.3.2 Planungstypen ..... 201
2.3.3 Planungsmethoden ..... 204
2.3.4 Lesen und Schreiben in sozialen Kontexten ..... 208
2.3.5 Zwischenfazit ..... 215
2.3.6 Die Bedeutung des Lesens und der Quellennutzung für die wissenschaftliche Textproduktion ..... 215
2.3.7 Zusammenfassung ..... 222
2.4 Exemplarische Untersuchungen Materialgestützten Schreibens ..... 227
2.4.1 Spivey: *Transforming texts in discourse synthesis* ..... 228
2.4.2 Segev-Miller: *Intertextual Processing Strategies* ..... 239
2.4.3 Solé et al.: *Integrating Information* ..... 244
2.5 Konsequenzen: Aggregation und Synthese als grundlegende Produktionsmodi für die Textkonzeption und -komposition beim Materialgestützten Schreiben ..... 249

# B Empirische Studie

**3 Materialgestütztes Verfassen argumentierender Texte: Synthese und Strukturbildung in Textkonzeption und -komposition ..... 260**
3.1 Fragestellung und Forschungsziel ..... 260
3.2 Daten und methodische Instrumente ..... 262
3.2.1 SKOLA – Eine Lernumgebung, die auch ein Forschungslabor ist ..... 263
3.2.1.1 SKOLA als Lernumgebung ..... 263
3.2.1.1.1 Arbeitsbereich *Lesen* ..... 266
3.2.1.1.2 Arbeitsbereich *Ordnen* ..... 268
3.2.1.1.3 Arbeitsbereich *Schreiben* ..... 271
3.2.1.2 SKOLA als Forschungsumgebung ..... 273
3.2.2 Datentypen ..... 277
3.2.3 Die Untersuchungsgruppen ..... 282
3.2.4 Erhebungs- und Aufgabensetting ..... 284
3.2.4.1 Thema der Aufgabe ..... 284
3.2.4.2 Bezugstexte der Aufgabe ..... 285
3.2.4.3 Schreibauftrag ..... 291
3.3 Vom Schreibprozess zum Textprodukt – und wieder zurück: Analyse und Auswertung ..... 302
3.4 Bewertung der Textqualität ..... 303
3.5 Ergebnisse des Gesamtkorpus ..... 307
3.5.1 Organisation des Schreibprozesses ..... 307
3.5.1.1 Gesamtarbeitszeit und Textstatus ..... 307
3.5.1.2 Aufenthaltszeiten in den einzelnen Arbeitsbereichen ..... 309
3.5.1.3 Anzahl und Abfolge verschiedener Aktivitäten im Schreibprozess: Schreibgraphen ..... 314
3.5.1.4 Zusammenfassung ..... 321
3.5.2 Textkonzeption: Lesen und Ordnen ..... 322
3.5.2.1 Lesen: Bearbeiten der Bezugstexte ..... 323
3.5.2.1.1 Anzahl und Variation der Textanmerkungen ..... 329
3.5.2.1.2 Synthese und Strukturbildung beim Bearbeiten der Bezugstexte ..... 333
3.5.2.1.3 Zusammenfassung ..... 349
3.5.2.2 Ordnen: Textanmerkungen in einem Schreibplan restrukturieren und integrieren ..... 350
3.5.2.2.1 Synthese- und Strukturbildungsleistung innerhalb der Schreibpläne ..... 351
3.5.2.2.2 Kooperative Konzeption: Ein Beispiel ..... 368
3.5.2.2.3 Zusammenfassung ..... 400

3.5.3 Textkomposition ..... 402
3.5.3.1 Synthese und Strukturbildung auf der Textmakroebene ..... 404
3.5.3.2 Synthese und Strukturbildung auf der Textmikroebene ..... 415
3.5.3.3 Zusammenfassung ..... 436
3.5.4 Gesamtdatenschau ..... 437
3.6 Fallanalysen ..... 443
3.6.1 Analyse der Textprodukte ..... 444
3.6.2 Aufenthaltszeiten in den einzelnen Arbeitsbereichen: Arbeitsprotokolle und Schreibgraphen ..... 457
3.6.3 Kooperative Konzeption ..... 460
3.6.4 Zusammenfassung ..... 481

**4 Zusammenfassende und abschließende Einordnung der Ergebnisse ..... 483**

**5 Anhang ..... 493**
5.1 Bezugstexte zur Erhebungsaufgabe ..... 493
5.2 Formulierungshilfen in der SKOLA-Toolbox ..... 494
5.3 Literaturverzeichnis ..... 495
5.4 Abkürzungsverzeichnis ..... 521

# 0 Einleitung

Das Lesen und Verarbeiten fremder Texte sowie das Verfassen eigener Texte auf der Grundlage bereits existierender Wissensressourcen sind Kompetenzen, die heutzutage in vielen beruflichen und privaten Kontexten gefordert sind: Eine Aufgabe, die z. B. für unterschiedliche Berufe im Dienstleistungssektor typisch ist, besteht darin, ein auf spezielle Kundenwünsche zugeschnittenes Angebot zu verfassen. Für die Zusammenstellung einer solchen Offerte werden häufig Mustertexte oder schon bestehende, vergleichbare Angebote genutzt, die dann mit Blick auf die aktuellen Anforderungen (Kundenansprüche, die etwa aus einer E-Mail oder einem Ausschreibungstext hervorgehen) angepasst werden. Als Beispiel für den privaten Bereich kann das Verfassen einer Artikelbewertung auf Plattformen wie *amazon* oder in einem *Appstore* angeführt werden. Für die Gestaltung ihrer Kritik greifen die Schreibenden i. d. R. nicht nur auf ihre eigenen Produkterfahrungen und die Beschreibung des zu bewertenden Gegenstandes, sondern z. B. auch auf Rezensionen anderer oder die Auswertung von Verkaufszahlen zurück.

Die im Oktober 2012 veröffentlichten Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch (BAHD) überführen das Anforderungsprofil von in dieser Weise kombinierten Rezeptions- und Produktionssituationen in einen neuen und curricular verankerten Aufgabentyp: das Materialgestützte Schreiben (KMK BAHD 2012: 30), bei dem die SchülerInnen eine größere Anzahl heterogener Quellen (lineare Texte, Grafiken, Tabellen, Bilder) auswerten und in einem eigenen informierenden oder argumentierenden Text zusammenführen sollen. Wegen der grundlegenden Bedeutung der Lese- und Schreibkompetenzen, die beim Materialgestützten Schreiben gefordert und gefördert werden, wie z. B. das selektive Lesen innerhalb eines umfangreichen Materialpools und die – auch sprachlich zu realisierende – Integration der erschlossenen Inhalte in einen neuen Textkontext, wird deren Vermittlung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe verstanden (vgl. Abraham, Baurmann & Feilke 2015; Pertzel & Schütte 2015). Für die Oberstufe ist mit der Implementierung der neuen Aufgabenart außerdem ganz explizit eine Stärkung des wissenschaftspropädeutischen Charakters des Deutschunterrichts intendiert (vgl. Becker-Mrotzek, Stanat & Hoffmann 2015: 11; Stanat & Pant 2012: 18): Durch die Bewältigung einer vergleichsweise breiten Wissensbasis im und durch das Schreiben sollen die SchülerInnen bereits in der Schule besser auf das Verfassen wissenschaftlicher Texte im Studium vorbereitet werden.

Doch obwohl die Abiturprüfungen aller Bundesländer bereits ab dem Schuljahr 2016/17 auf den neuen Standards basieren und das neue Aufgabenformat integrieren sollen (vgl. KMK BAHD 2012: 6), liegen bislang kaum systematisch-empirische Kenntnisse oder unterrichtlich verwertbare Erfahrungen zum Materialgestützten Schreiben vor: Bisher ist nicht ausreichend untersucht, welche spezifischen Anforderungen der neue Aufgabentyp an die SchülerInnen einerseits beim Lesen und Verarbeiten mehrerer Quellen, andererseits bei der darauf aufbauenden schriftlichen Zusammenführung stellt. Viele offene Fragen bestehen auch im Hinblick darauf, wie der für das Materialgestützte Schreiben notwendige Fähigkeitskomplex durch sinnvolle Lernaufgaben vermittelt und durch adäquate Leistungsaufgaben überprüft werden kann (vgl. z. B. Freudenberg 2013; Köster 2012). Angesichts der schulstu-

fenübergreifenden Bedeutung materialgestützter Aufgaben ist bislang außerdem nicht differenziert genug bestimmt worden, worin speziell die propädeutische Funktion des neuen Formats besteht. Besonders für Fragen der Bewertung müsste genauer eingegrenzt werden, was in der Oberstufe unter Wissenschaftspropädeutik in Bezug auf das Schreiben verstanden werden soll und welche Ansprüche an die Wissenschaftlichkeit der schulischen Schreibprozesse und Textprodukte gestellt werden können. Die vorliegende Arbeit setzt an diesen Desideraten an.

**Profilierung Materialgestützter Aufgaben als wissenschaftspropädeutische Aufgaben**
*Kapitel 1* stellt das Schreiben an der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule in den Fokus und skizziert die Situation des Deutschunterrichts sowie Änderungen und Potentiale, die sich für den Schreibunterricht durch die neuen Bildungsstandards und das neue Aufgabenformat ergeben haben. Ziel des ersten Kapitels ist dabei die Eingrenzung der Frage, wie das *materialgestützte Verfassen argumentierender Texte*, das hier im Folgenden im Fokus stehen soll, als *wissenschaftspropädeutisches Schreiben* konzipiert werden kann. Ein fortgeschrittenes und damit vorwissenschaftliches Schreiben auf Oberstufenniveau wird dabei in zwei Richtungen einerseits vom vorausgehenden Schreibunterricht der Sekundarstufe I, anderseits zur nachfolgenden Schreibpraxis in professionellen Wissenschaftskontexten abgegrenzt:

Das wissenschaftliche Schreibenlernen in der Hochschule ist in den letzten Jahren insbesondere durch die linguistischen Arbeiten von Thorsten Pohl (2007a) und Torsten Steinhoff (2007) als ein Entwicklungsprozess untersucht und beschrieben worden, der im Verlauf des Studiums durchschritten wird und der didaktisch begleitet und unterstützt werden kann. Die eigentliche Schreibentwicklung, also z. B. die Aneignung von schriftlichen Argumentations- und Formulierungskompetenzen, wird dabei als Prozess verstanden, der in verschiedene Kontextbedingungen eingebettet ist: Die Schreibenden machen sich während des Studiums mit den Lern-, Denk- und Arbeitsweisen der Hochschule vertraut und werden in einem umfassenderen Prozess der wissenschaftlichen Sozialisation zu Mitgliedern der *scientific community*. Sie erweitern stetig ihr Fachwissen und eignen sich u. a. durch das Lesen und Schreiben wissenschaftlicher Texte zentrale Kompetenzen an. Dass das Verfassen wissenschaftlicher Texte dabei als eine extrem voraussetzungsreiche und anspruchsvolle Aufgabe zu betrachten ist, die bei den Schreibenden Fähigkeiten in ganz unterschiedlichen Teilbereichen erfordert, wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, welche Ansprüche i. d. R. an Texte in dieser Domäne gestellt werden:

> Von wissenschaftlichen Texten wird erwartet, dass sie ein für die Forschung relevantes, klar umrissenes Thema in intersubjektiv nachprüfbarer und argumentativ plausibler Weise behandeln, fachlich-inhaltlich substantiell, kohärent und originell sind, an einschlägige Erkenntnisse und Begriffe im Fach anschließen, den Konventionen der Wissenschaftssprache gerecht werden und bestimmte formale Merkmale aufweisen. (Steinhoff 2007: 2)

Die Entwicklungsstudien zum wissenschaftlichen Schreibenlernen haben gezeigt, dass innerhalb dieses Konglomerats an Anforderungen eine besondere Herausforderung für die Studierenden darin besteht, die Diskursivität wissenschaftlicher Gegen-

stände und den kontroversen Charakter wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse zu erkennen und zu verstehen:

> Erst nach einigen Semestern entwickeln Studenten ein Bewusstsein für die Tatsache, dass die Wissenschaft keine harmonische Gemeinschaft einträchtig forschender Wahrheitsproduzenten ist, sondern von der *Kontroverse* lebt, vom Streit, vom Neben-, Mit- und Gegeneinander verschiedenster Theorien unterschiedlichster Forscher. (Steinhoff 2011: 25)

Die Studien von Pohl und Steinhoff haben zum einen unterschiedliche Erwerbsmodelle hervorgebracht, die in einer entwicklungsorientierten Perspektive den Auf- und Ausbau vor allem wissenschaftlicher *Text*kompetenzen beschreiben. Zum anderen haben sie auch die Merkmale, Funktionen und Konstitutionsbedingungen wissenschaftlicher Texte beschrieben und ermöglichen es so, grundlegende *sprachlich-textuelle* Vorläuferkompetenzen für die Anbahnung wissenschaftlichen Schreibens in der Oberstufe zu bestimmen. Nach Pohl (2011a: 10) sind dies insbesondere Schreibfähigkeiten für das Verfassen *sach- und fachorientierter Gegenstandsanalysen*, für das *Referieren mehrerer fremder Sachtexte* und das schriftliche *Argumentieren unter Antizipation potentieller Gegenargumente.*

Für ein wissenschaftliches Schreiben als *Wissen schaffendes Schreiben* (Ortner 2000: 13, 2006: 88) sind neben diesen vornehmlich sprachlich-textuellen Kompetenzen auch bestimmte *prozessbezogene* Kompetenzen relevant, die eng mit den Fähigkeiten zum Analysieren, Referieren und Argumentieren zusammenspielen und die eine Voraussetzung für deren sprachliche Realisierung im Text bilden. Für das Schreiben zu mehreren Quellen ist dies insbesondere die materialgestützte Inhaltsgenerierung: Das für die Textproduktion notwendige Wissen wird in materialgestützten Aufgaben maßgeblich erst im Schreibprozess und durch das Schreiben selbst gewonnen. Dem Verfassen eines *eigenen Textes* geht dabei, wie es auch für das wissenschaftliche Schreiben typisch ist, eine intensive Arbeit an und mit *fremden Texten* voraus – rezeptive, reproduktive und produktive Prozesse sind über den gesamten Verlauf der Textproduktion eng aufeinander bezogen (vgl. Jakobs 1995, 1999). Das Lesen wird zum konstitutiven Teil des Schreibens:

> Die Aufgabe, die immer dann ansteht, wenn man – in der Oberstufe, im Studium oder in einer Ausbildung – einen längeren Text verfassen soll, ist [...] zur Hälfte Lesearbeit. Wer zu einem Thema etwas Eigenes zu sagen finden will, muss durch das hindurch, was andere schon gesagt haben; es muss durchsucht und durchdacht werden, was man zum Thema wissen kann. (Abraham 2010: 11)

Nach Ortner (2006) ist der Rückgriff auf eine breite, zunächst ungeordnete Wissensgrundlage, die sich aus heterogenen Quellen zusammensetzt, Kennzeichen für ein *elaboriertes Schreiben* auf Oberstufenniveau, das sich von Formen des *Spontanschreibens* unterscheiden lässt, das für untere Schulstufen typisch ist. Kern des elaborierten Schreibens ist die Strukturbildung, die es ermöglicht, Inhalte aus den unterschiedlichen Quellen zusammenzuführen: Da der von den SchülerInnen selbst zu verfassende Text i. d. R. eine andere Fragestellung als die Bezugstexte verfolgt, müssen die durch ein textvergleichendes Lesen erschlossenen Inhalte reorganisiert

und integriert werden. Im Gegensatz zum Schreiben zu nur einem Bezugstext, wie z. B. dem Zusammenfassen, bei dem der Aufbau des wiederzugebenden Textes eine Orientierung darstellen kann, muss beim Schreiben zu mehreren Quellen selbstständig eine neue Struktur entwickelt werden. Es sind dabei verschiedene Strategien der intertextuellen Verarbeitung, wie das Vergleichen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden oder das darauf aufbauende Erschließen textübergreifender Themen, die eine Hürde im Schreibprozess darstellen können und deswegen aus didaktischer Perspektive einschlägig sind (vgl. Britt et al. 1999; Ortner 2006; Segev-Miller 2007; Spivey 1983, 1997).

Das Materialgestützte Schreiben als *elaboriertes Schreiben* stellt also seinerseits bereits erhöhte Anforderungen an die Konzeption des selbst zu schreibenden Textes. Steht das Aufgabenformat, wie in der hier vorliegenden Arbeit, als materialgestütztes Verfassen *argumentierender* Texte im Fokus, muss man davon ausgehen, dass sich diese strukturbezogenen Erfordernisse durch die besonderen Herausforderungen des *schriftlichen Argumentierens* noch potenzieren:

Gegenüber dem situationsgestützten mündlichen Argumentieren, wo konkrete GesprächspartnerInnen durch Reaktion in der Interaktion direkt zurückmelden, ob die in der Argumentation vorgebrachten Argumente überzeugen, besteht eine besondere Schwierigkeit beim Verfassen von argumentativen Texten unter den Bedingungen der schriftlichen Distanzkommunikation darin, dass eine solche Rückmeldung ausbleibt und die KommunikationspartnerInnen nicht konkret sind, sondern als verhältnismäßig abstrakte Leserschaft antizipiert werden müssen (vgl. Feilke 2008a, 2010a; Pohl 2014a). Die Schreibenden stehen vor der Aufgabe, in ihrem Text mit dieser Leserschaft eine „virtuelle Interaktion“ (Feilke 2008a: 157) zu simulieren. Um das Gelingen ihres Argumentationsvorhabens möglichst gut abzusichern, müssen sie dabei versuchen, die potentiellen Einwände ihrer LeserInnen selbst vorwegzunehmen. Diese Notwendigkeit, im argumentativen Text „virtuell dialogisch“ (ebd.: 155) zu verfahren, die auch für das Verfassen wissenschaftlich-argumentierender Texte grundlegend ist, findet in der von Pohl (2014a) beschriebenen Fähigkeit zum Einbezug potentieller Gegenargumente ihren Niederschlag.

Während sich der Aufbau einer mündlichen Argumentation außerdem durch den Wechsel von Rede und Gegenrede im Verlauf der Interaktion gewissermaßen organisch entwickelt und von den Beteiligten im Prozess der Entstehung nachvollzogen werden kann, müssen Schreibende beim schriftlichen Argumentieren aus einer Vielzahl von Strukturierungsmöglichkeiten auswählen und ihr Vorgehen dann für die Leserschaft begründen und nachvollziehbar machen. Im Vergleich zu anderen Textsorten existieren dabei für den Aufbau von Argumentationen kaum Strukturierungsvorgaben. Als Textsorte ist die Argumentation von *struktureller Offenheit* geprägt (Feilke 2008a: 156; Steinhoff 2003: 41).

Beim *materialgestützten* Verfassen eines argumentierenden Textes treffen diese verschiedenen Anforderungen für das Argumentieren außerdem mit Anforderungen für das *Referieren* zusammen: Wenn SchülerInnen ihre eigene Argumentation *explizit durch den Bezug auf Texte anderer stützen* sollen, müssen sie Inhalte, Argumente und Positionen aus den unterschiedlichen Aufgabenmaterialien im Hinblick auf ihr

eigenes argumentatives Ziel auswählen, untereinander integrieren und in ihrem neuen Text referierend zusammenführen.

Diese hier beschriebenen Leistungen der *Synthese und Strukturbildung* als Formen der *Textkonzeption* sowie ihr Niederschlag in der formulativen wie strukturellen *Komposition* der entstehenden Textprodukte stehen als Fokuspunkte wissenschaftspropädeutischer Schreib- und Textkompetenzen im Mittelpunkt der vorliegenden Studie. Die Arbeit zielt in diesem Sinne auf eine ganzheitliche Untersuchung des Materialgestützten Schreibens als komplexem Lese- *und* Schreibprozess ab.

Die besonderen sprachlich-textuellen und prozessbezogen-konzeptionellen Erfordernisse, die mit den Herausforderungen des schriftlichen, materialgestützten Argumentierens einhergehen, werden in Vermittlungskonzepten, die den Deutschunterricht bisher prägen, nicht ausreichend berücksichtigt. Dies zeigt sich sowohl in der Herleitung und Beschreibung der aktuellen Schreibpraxis im Deutschunterricht als auch in einer Sichtung der Beispielaufgaben zum Materialgestützten Schreiben in den Bildungsstandards. Eine Analyse dieser Aufgaben legt frei, dass die Vorgaben für das Abitur das propädeutische Potential des neuen Aufgabenformats, diese gleichermaßen schreibprozess- und textproduktbezogenen Kompetenzen anzubahnen und zu fördern, nur sehr bedingt ausschöpfen. Vor diesem Hintergrund wird im Anschluss an die Aufgabenkritik eine spezielle Lernform für das wissenschaftliche Schreiben vorgestellt: Das *Kontroversenreferat* (vgl. Feilke & Lehnen 2011a, 2011b; Steinseifer 2010, 2012) kann als eine Variante des Materialgestützten Schreibens betrachtet werden, bei der die SchülerInnen gezielt mit dem diskursiven Charakter wissenschaftlichen Wissens und der Kontroversität wissenschaftlicher Texte konfrontiert werden. Die Schreibenden haben die Aufgabe, drei Fachtexte, die zu einer Fragestellung verschiedene Positionen beziehen, in einem eigenen Text und in einer neuen Struktur referierend und argumentierend zusammenzuführen. In diesem Sinne fokussiert das Kontroversenreferat die als zentral herausgearbeiteten wissenschaftspropädeutischen Schreib- und Textkompetenzen und bietet somit spezifische Lerngelegenheiten, über die bereits in der Oberstufe auf das Schreiben an der Hochschule vorbereitet werden kann.

Das erste Kapitel schließt mit der Vorstellung des Konzepts der *literalen Prozeduren* (Feilke 2010b, 2012a, 2014a; Feilke & Lehnen 2012) als einem schreibdidaktischen Ansatz, der die Integration sprachlich-textueller und prozessbezogener Kompetenzen systematisch modelliert: Im Anschluss an Feilke (z. B. 2012a: 10, 2014a: 20 f.) wird zwischen *Schreib- und Textkompetenzen* als grundlegenden Teilkomponenten von Schreibfähigkeit unterschieden[1]. Schreibkompetenz ist auf die

[1] Diese Unterscheidung wird im Folgenden (besonders in den Abschnitten 1.2.2 und 1.6.2) differenzierter ausgeführt und erläutert. Vorweggenommen sei hier eingangs nur die folgende Eingrenzung: Wenn ich von (Schreib- und Text-)Kompetenzen spreche, geht es mir weniger um eine differenziell-psychologische Bedeutung, im Sinne eines Messens von Kompetenz, sondern stärker um Fragen der theoretisch-didaktischen Modellierung von Kompetenz, die sich, folgt man z. B. der Systematisierung nach Müller und Richter (2014) oder Philipp (2013: 12 f.), an kognitionspsychologischen und pädagogisch-psychologischen Kompetenzauffassungen orientiert. Solche Kompetenzauffassungen richten den Blick sowohl auf Produkte als auch auf Prozesse des Schreibens bzw. Lesens und verstehen Kompetenzen als lern- und trainierbare Fähigkeiten.

Organisation und Steuerung verschiedener Handlungen bzw. Prozeduren im Schreibprozess bezogen. Textkompetenz meint hingegen das Verfügen über sprachlich-textuelle Prozeduren, die in einem bestimmten Kontext ein angemessenes schriftsprachliches Kommunizieren erlauben. Wenn Schreibfähigkeit als Textkompetenz zum Thema gemacht wird, steht die Perspektive auf den Text im Vordergrund – andersherum steht bei den Schreibkompetenzen die Perspektive auf den Prozess im Fokus.

**Entwicklung einer Heuristik für die Analyse von Schreibprozessen und Textprodukten beim Materialgestützten Schreiben**

Die durch das erste Kapitel aufgespannte Perspektive auf das Schreiben an der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule wird in *Kapitel 2* durch einen weiteren theoretisch-methodischen Rahmen unterfüttert: Zunächst wird ein Überblick über aktuelle Forschungsdiskurse gegeben, in denen die für das Materialgestützte Schreiben grundlegende Verbindung zwischen dem Lesen und dem Schreiben thematisiert wird. Im Anschluss wird danach gefragt, welchen Stellenwert dem *Schreiben auf der Grundlage von Gelesenem* in einschlägigen Modellen von Textrezeption und -produktion zukommt. Im Verlauf der Modellbildung lässt sich erkennen, dass dem *Schreiben beim Lesen* und dem *Lesen beim Schreiben* eine immer größere Beachtung zukommt. Doch auch wenn mittlerweile Lesemodelle vorliegen, die Aspekte des Schreibens (z. B. Rouet & Britt 2011) berücksichtigen und andersherum Schreibmodelle Aspekte des Lesens aufgreifen (z. B. Hayes 2012; Leijten et al. 2014), zeigt sich doch, dass eine umfassende Betrachtung des komplexen Prozesses aus Rezeption, Reproduktion und Produktion beim Materialgestützten Schreiben erst durch eine Integration der disziplinär unterschiedlich fokussierten Konzeptionen möglich wird: Während die Arbeiten der Leseforschung ausführlich darlegen, wie RezipientInnen bei der Verarbeitung eines umfangreicheren, heterogenen Materialpools zu einem den einzelnen Dokumenten übergreifenden Gesamtverständnis gelangen, systematisieren die Arbeiten der Schreibforschung differenzierter, wie die Schreibenden beim Planen, Formulieren und Überarbeiten eines materialgestützten Textes vorgehen und vor allem auch, vor welchen besonderen Herausforderungen sie stehen, wenn sie dazu aufgefordert sind, ein Aufgabenformat zu bearbeiten, mit dem sie bisher wenig oder gar keine Erfahrungen gesammelt haben.

Der Forschungsüberblick zu den *Reading-Writing-Relations* (Fitzgerald & Shanahan 2000) mündet in der Auswertung einiger ausgewählter Studien zur *Discourse Synthesis* und zum *Writing from Sources* (wie die materialgestützten Aufgabenprofile im englischsprachigen Diskurs bezeichnet werden, vgl. z. B. Spivey 1983; Segev-Miller 2007 und Solé et al. 2012), die die Verbindung von Lesen und Schreiben ganz grundsätzlich in den Fokus nehmen. Aus den Ergebnissen dieser exemplarischen Untersuchungen sowie verschiedenen Vorarbeiten zum Schreiben von Kontroversenreferaten bei Studierenden werden für die vorliegende Untersuchung zwei grundlegende Textproduktionsmodi abgeleitet, die es erlauben, sowohl die *Schreibprozesse* als auch die *Textprodukte* der SchülerInnen hinsichtlich der als wissenschaftspropädeutisch relevant ausgemachten Leistungen der Synthese und Strukturbildung zu analysieren. Die Unterscheidung der beiden Produktionstypen setzt an

der für das Materialgestützten Schreiben zentralen Frage an, wie die SchülerInnen Inhalte aus den Bezugstexten in ihrem eigenen Text integrieren und verarbeiten:

*Werden die über die Aufgabe zur Verfügung gestellten Texte eher nacheinander und isoliert abgearbeitet* (aggregative Textproduktion) *oder gelingt es den Schreibenden, die Texte durch stärker selbstgewählte Themenaspekte zusammenzuführen* (synthetische Textproduktion)?

Für einen Einblick in diese unterschiedlichen Vorgehensweisen und die der Untersuchung zugrunde liegende Lernform des Kontroversenreferats sollen die beiden verschiedenen Produktionsmodi hier einleitend kurz an den Texten zweier SchülerInnen – Sören und Dorothee – verdeutlicht werden.[2] In der Kontroverse, mit der sich die SchülerInnen auseinandergesetzt haben, wird die Frage thematisiert, ob und inwiefern WissenschaftlerInnen für die z. T. negativen Konsequenzen ihrer Forschungsergebnisse verantwortlich gemacht werden können. Das konkrete Thema der Schreibaufgabe und der Inhalt der Bezugstexte sollen für diesen ersten Überblick aber nicht im Vordergrund stehen. Die Lernertexte wurden daher weitgehend von ihren inhaltlichen Ausführungen 'entkleidet', sodass vornehmlich der Kern der Kontroversendarstellungen, die für das Referieren der Bezugstexte typischen Formulierungen, stehenbleibt und hervortritt. Beibehalten wurden jeweils nur die einleitenden Passagen, um einen besseren Einstieg in das Lesen der Kontroversenreferate zu ermöglichen. Sören verfasst ein aggregatives Kontroversenreferat (Abbildung 0.1):

| Nr. | Textmodul | Text des Schülers |
|---|---|---|
| **1** | **Einleitung** | Die Aufgabe meiner Arbeit lautet "Stellen Sie bitte die Kontroverse dar, die in den Ihnen vorliegenden Fachtexten, über die Frage „Trägt der einzelne Wissenschaftlers für die Folgen seiner Forschung(sergebnisse) Verantwortung?“ geführt wird. Es lliegen drei Texte vor, die sich mit der Frage beschäftigen. Jeder Autor vertitt dabei eine andere meinung und stellt eigene Argumente auf. |
| **2** | **Textreferat Schmidt** | Der erste Text wurde **von Schmidt verfasst** [...]. **Schmidt vertritt die Meinung, dass** [...]. **Schmidt bezieht sich mit dieser Aussage auf** [...]. **Nach Schmidt** [...]. Für [...] **greift Schmidt ein weiteres Beipsiel auf:** [...] **Schmidt** (1982). Die [...] **aus Schmidt´s Sicht**, das [...] **Schmidt (1982).** [...] **nach Schmidt** [...] **Schmidt appeliert** daher an [...] **Schmidt (1982)** |
| **3** | **Textreferat Kleiner** | Der zweite Text **wurde von Matthias Kleiner verfasst** [...]. Dabei **appeliert Kleiner an** [...]. **Er glaubt nicht,** dass [...] im Gegenteil **er sagt, dass** [...]. **Kleiner spricht sich dafür aus,** dass [...] **Kleiner (2010). Er spricht sich klar gegen** [...], **nach seiner Meinung** [...] |
| **4** | **Textreferat Kreibich** | Der dritte Text **wurde von Kreibich verfasst**, in dem Artikel **nennt er** [...]. **Kreibich fordert** [...]. |
| **5** | **Schluss** | **Alle drei Autoren beschäftigen sich** auf ihrer Weise mit der Thematik. **Schmidt gesteht** [...] **zu. Nach seiner Meinung nach** [...]. **Kleiner geht sanfter** mit [...] **um**, **er sagt,** dass [...]. **Für Kreibich ist** [...]. |

Abb. 0.1: *Text von Sören, Beispiel für ein aggregativ darstellendes Kontroversenreferat*

[2] Alle Namen der an der Studie teilnehmenden SchülerInnen wurden zum Zwecke der Anonymisierung geändert. Die genaueren Vorgehensweisen von Sören und Dorothee beim Verfassen ihrer Kontroversenreferate werden in Abschnitt 3.6 noch ausführlicher Gegenstand von Fallanalysen sein.

Sören behandelt die im Rahmen der Aufgabe zur Verfügung gestellten Texte (von den Autoren Schmidt, Kleiner und Kreibich) nacheinander in drei separaten Referaten.[3] Dieses 'Textgerüst' ist in Abbildung 0.1 in der zweiten Spalte und über die Hervorhebung der Referierprozeduren im Kontroversenreferat gut erkennbar. Dass der Fokus der Darstellung in Sörens Kontroversenreferat auf den einzelnen Texten liegt, wird besonders an dem sich wiederholenden Formulierungsmuster „Der erste Text ...“, „Der zweite Text ...“, „Der dritte Text ...“ erkennbar (vgl. Abbildung 0.1, Zeile 2–4). Der Schüler stellt bis auf die zusammenfassenden Formulierungen im Textschluss keine Bezüge zwischen den Autoren bzw. ihren Argumenten her. Dorothee dagegen verfasst ein überwiegend synthetisches Kontroversenreferat (Abbildung 0.2).

| Nr. | Textmodul | Text der Schülerin |
|---|---|---|
| **1** | **Überschrift** | **„Trägt der einzelne Wissenschaftler für die Folgen seiner Forschung(sergebnisse) Verantwortung?“** |
| **2** | **Einleitung** | Forschungsergebnisse einzelner Forscher werden ständig weiterverarbeitet und weiterentwickelt, sodass sie weitreichende Folgen haben. Daher steht die Frage im Raum, ob Wissenschaftler für die Ergebnisse ihrer Experimente Verantwortung übernehmen können beziehungsweise in welchem Rahmen dies möglich oder sinnvoll ist<br>Im Folgenden werden **die Dimensionen der Forschung und die Grenzen der Verantwortung, die Reglementierung von Forschung, sowie gesellschaftliche und politische Aspekte im Kontext der Verantwortung für Forschungsergebnisse dargestellt**.<br>Grundlage der Analyse sollen Texte von Helmut Schmidt, Matthias Kleiner und Rolf Kreibich sein, die immer wieder gegenübergestellt werden |
| **3** | **Verteilung der Verantwortung** | Die Frage der Verantwortung kann nicht eindeutig bejaht werden. Wissenschaftler seien nicht in der Lage [...], **so Helmut Schmidt**. Daher **hält er es für essentiell**, dass [...]. **Es sei** unmöglich [...] **Rolf Kreibichs Ansicht stimmt in diesem Punkt mit der Helmut Schmidts überein. Seiner Meinung nach** müsse [...]. Um [...] zu erreichen **müssten** [...]. Eine solche Beteiligung **biete** [...] |
| **4** | **Zusammenhang zwischen Spezialisierung und Vernetzung** | Der einzelne Wissenschaftler arbeitet zumeist nur in seinem eigenen Fachgebiet. Helmut **Schmidt sieht** [...] Folglich **appelliert er** an die Forscher [...]. **Er schränkt** [...] **ein,** indem **er** durch ein Beispiel **auf** [...] **eingeht.** Demnach **sei** [...] die **seiner Meinung nach** wichtig für [...] Auch **Rolf Kreibich verweist auf** [...]. Damit das [...] (**Kreibich** 2004) **beitrage, müsse** [...] (**Kreibich** 2004) Wert gelegt werden. **Er ruft dazu auf,** [...]. **Ihmzufolge** [...]. **Es solle** [...] Matthias **Kleiner** hält es für wichtig, dass [...]. Sie **seien** [...] (**Kleiner** 2011????), wodurch [...] |
| **5** | **Regulierung und Kontrolle** | Zudem [...]. **Kleinert macht** an dieser Stelle **deutlich,** dass [...] Dadurch [...] Auch [...]. Beispielsweise [...]. Zusätzlich [...]. **Kleiner ist sich** dabei **bewusst**, dass [...], **sieht** aber zumindest [...] |
| **6** | **Schluss** | **Alle drei Autoren sind sich in dem Punkt einig**, dass [...]. |

Abb. 0.2: *Text von Dorothee, Beispiel für ein synthetisch darstellendes Kontroversenreferat*

[3] Die Texte wurden sprachlich-formal nicht korrigiert, sondern sind so abgedruckt, wie sie von den SchülerInnen verfasst wurden.

Die Darstellung der Kontroverse ist bei Dorothee nicht an den Autoren bzw. den Bezugstexten der Aufgabe, sondern an textübergreifenden Themen orientiert, die die Schülerin in ihrer Einleitung bereits ankündigt (Fettdruck) und die in der zweiten Spalte des Textgerüsts herausgestellt wurden: *Verteilung der Verantwortung, Zusammenhang zwischen Spezialisierung und Vernetzung, Regulierung und Kontrolle*. Unter diesen Themen führt diese Schülerin Aussagen der verschiedenen Autoren zusammen. Formulierungen wie „Rolf Kreibichs Ansicht stimmt in diesem Punkt mit der Helmut Schmidts überein" (Abbildung 0.2, Zeile 3) oder „Auch Rolf Kreibich verweist auf [...]" (Abbildung 0.2, Zeile 4) geben einen Eindruck davon, dass diese Schülerin darum bemüht ist, auch explizit Bezüge zwischen den Aussagen der Autoren herzustellen.

**Analyse von Synthese und Strukturbildung bei der materialgestützten Konzeption und Komposition von Texten**

Insgesamt haben 32 ZwölfklässlerInnen aus zwei verschiedenen Deutschkursen an der Erhebung teilgenommen und solche Kontroversenreferate verfasst. Die Bearbeitung der Aufgabe wurde in einer speziellen webbasierten Lern- und Forschungsumgebung, dem *Schreibkontroversenlabor SKOLA*, vormodelliert[4]. Als Lernumgebung unterteilt SKOLA den komplexen Lese-Schreibprozess, der für die materialgestützte Darstellung der Kontroverse notwendig ist, in drei Arbeitsbereiche:

1) *Lesen*: Bearbeiten der Bezugstexte
2) *Ordnen*: Erstellen eines Schreibplans
3) *Schreiben*: Formulieren eines eigenen Textes

Als Forschungsinstrument ermöglicht SKOLA es, die Lese-, Planungs- und Formulierungsprozesse der Schreibenden im Hintergrund der Textproduktion als Textanmerkungen und Notizen, in Form von Schreibplänen und Textversionen etc. aufzuzeichnen. Die Auswertung der so entstandenen umfangreichen Schreibprozess- und Textproduktdaten steht in *Kapitel 3* im Zentrum. Es wird danach gefragt, welche – im hier erläuterten Sinne – wissenschaftspropädeutischen Schreibleistungen SchülerInnen der Oberstufe bereits erbringen können, wenn sie mit einer geeigneten Lernform wie dem Kontroversenreferat konfrontiert werden. Dafür werden zunächst die Datengrundlage und die methodischen Instrumente erläutert. Die Hauptanalyse und -auswertung der Textproduktionen erfolgt anschließend in zwei Perspektiven:

In einem ersten Schritt wird – in der Reihenfolge der eben beschriebenen Arbeitsbereiche der Lernumgebung – zunächst einzeln erfasst, wie und in welchem Umfang die Schreibenden beim *Lesen*, *Ordnen* und *Schreiben* die von ihnen geforderte Synthese- und Strukturbildungsleistung erbringen. Dabei wird auch geprüft, ob und falls ja, welche Zusammenhänge sich zwischen Textkonzeption (prozessbezogen: Lesen und Planen) und Textkomposition (produktbezogen: Strukturen und Formulierungen in den Texten) zeigen und inwiefern diese Bezüge zu einer durch ein Rating bestimmten, eher allgemein gefassten Textqualität aufweisen.

---

[4] Die Lernumgebung wird in Abschnitt 3.2.1 genauer vorgestellt.

Während in diesem ersten Auswertungsteil die Ergebnisse der gesamten Erhebungsgruppe aus den verschiedenen Arbeitsbereichen separat und im Überblick präsentiert werden, besteht der zweite Auswertungsteil in einer detaillierteren Rekonstruktion und Analyse ausgewählter Textproduktionen: Hier wird in umgekehrter Reihenfolge von den Textprodukten ausgehend schrittweise die Genese der Kontroversenreferate von zwei SchülerInnen nachvollzogen. Diese Fallanalysen ermöglichen Einblicke in den Ablauf der je individuell ausgestalteten Textproduktion als Prozesseinheit, die in der Perspektive der Überblicksdarstellung im ersten Auswertungsteil weitgehend versperrt bleiben.

Eine wichtige Quelle für das Nachvollziehen von Vorgehensweisen der Schreibenden sind dabei neben den bereits erwähnten Schreibprozess- und Textproduktdaten aus der Forschungsumgebung SKOLA außerdem Aufzeichnungen von Planungsgesprächen, sogenannten Kooperativen Konzeptionen, in denen ein Teil der SchülerInnen sich nach dem Lesen der Bezugstexte und vor dem Formulieren ihres eigenen Textes darüber ausgetauscht hat, wie sie den von ihnen geforderten Text, das Kontroversenreferat, schreiben können.

Die Kombination der unterschiedlichen Erhebungsverfahren, Datentypen und Auswertungsperspektiven ermöglicht eine umfassende Auswertung der Synthese- und Strukturbildungsleistung der Schreibenden und legt frei, wo für die SchülerInnen besondere Schwierigkeiten beim Materialgestützten als wissenschaftspropädeutischem Schreiben bestehen.

# A Forschungsüberblick und theoretische Verortung

## 1 Synthese und Strukturbildung als Herausforderungen des Schreibens am Übergang zwischen Schule und Hochschule

Beschäftigt man sich mit dem Schreiben in der Oberstufe als Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben im Studium, dann hat man es auch mit Fragen nach der Gestaltung von *Übergängen* im Bildungssystem zu tun (vgl. z. B. Asdonk, Kuhnen & Bornkessel 2013; Bellenberg, Höhmann & Röbe 2011; Maaz et al. 2006). Asdonk und Bornkessel (2011: 9) sehen an der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule trotz der tiefgreifenden Reform- und Standardisierungsbestrebungen der letzten Jahre (v. a. Reform der Oberstufe durch Einführung von Bildungsstandards, Zentralabitur und Schulzeitverkürzung sowie Auswirkungen des Bologna-Prozesses) „zwei immer noch sehr unterschiedliche Lehr- und Lernwelten". Speziell um das Schreiben scheint es am Übergang von der Schule ins Studium, so vermittelt ein erster Blick in entsprechende Publikationen der Schreibforschung und -didaktik, nicht gut bestellt zu sein: Ludwig (2003: 237) macht „eine riesige curriculare Lücke zwischen dem schulischen und dem akademischen Schreibunterricht" aus, Kissling (2006: 17, Herv. i. Orig.) bezeichnet die Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule in schreibdidaktischer Perspektive als eine „qualifikatorische *Leer*stelle" und Schindler und Siebert-Ott diagnostizieren:

> Für die Entwicklung von akademischer Textkompetenz als einem zentralen Element der Wissensaneignung und Wissensverarbeitung im Studium, wird [...] gegenwärtig in der gymnasialen Oberstufe nicht systematisch anschlussfähiges Wissen und Können vermittelt. (Schindler & Siebert-Ott 2013: 154)

Ein Grund für diesen Kontinuitätsbruch zwischen Schule und Hochschule kann darin gesehen werden, dass sowohl die Schulen als auch die Hochschulen lange Zeit gewissermaßen stillschweigend davon ausgegangen sind, dass sie für eine Vermittlung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten nicht zuständig sind und die Verantwortlichkeit für die Anbahnung und Förderung entsprechender Kompetenzen jeweils der anderen Bildungsinstitution zugeordnet wurde. Ein Anlass dafür, dass diese Uneinigkeiten über die Vermittlungszuständigkeit breiter diskutiert wurden, war u. a. eine Debatte, die sich ca. Mitte der 1990er-Jahre in vornehmlich schreibdidaktischen Publikationen über das wissenschaftliche Schreibenlernen bei Studierenden entwickelt hat. Pohl (2007a: 8 ff.; vgl. auch Steinhoff 2003: 38) zeichnet nach, dass dieser Diskurs über den Zustand des studentischen Schreibens in einer defizitorientierten Perspektive hauptsächlich als Diskurs über studentische Schreibprobleme geführt wurde: Die AutorInnen, die zu diesem Diskurs beitragen, berichten (häufig auf der Basis persönlicher Erfahrungen) darüber, dass an den Hochschulen sowohl auf Seiten der Studierenden als auch auf Seiten der Lehrenden über massive Probleme bei

der wissenschaftlichen Textproduktion geklagt wird. Die Studierenden haben große Schwierigkeiten bei der Bearbeitung ihrer Schreibaufgaben (*Prozessprobleme*) und ihre Texte weisen gravierende Mängel auf (*Produktprobleme*).[5] Diese Diagnose der studentischen Probleme mündete in der Schlussfolgerung, dass wissenschaftliche Schreibfähigkeiten einer systematischeren Vermittlung bedürfen, jedoch weder an den Schulen noch an den Hochschulen eine entsprechende Vermittlungspraxis angeboten werde. Daraus folgte die Auseinandersetzung über die Verteilung von Vermittlungszuständigkeiten, die sich nach Pohl im Kern auf zwei Positionen zuspitzen lässt:

> 1. Die Deutschdidaktik als „eigentliche Vermittlungsinstanz von Schreibfähigkeit" versage in ihrem Bemühen, wissenschaftliche Schreibkompetenzen auszubilden (Ehlich 2000: 4); nur eine grundlegende Umgestaltung des schulischen Schreibcurriculums könne dem dauerhaft entgegenwirken (Ehlich 2000: 7, zit. n. Pohl 2011a: 3).
>
> 2. Wissenschaftliche Schreibkompetenzen seien derart spezifisch, dass ihre Ausbildung allein der Verantwortlichkeit der Hochschulen anheim zu stellen sei. „Die Delegation des Problems nach unten – an die Sekundarstufe II – verkennt, daß die Hochschulen selbst für die Weiterentwicklung der Sprachfähigkeiten verantwortlich sind" (Hauser et al. 1996: 70, zit. n. Pohl 2011a: 3).

Das Zitat von Ehlich steht exemplarisch für Positionen im Diskurs, die die Zuständigkeit für die Vermittlung basaler wissenschaftlicher Schreib- und Textkompetenzen hauptsächlich oder ganz im Verantwortungsbereich der Schulen sehen. Wissenschaftliche Novizen werden zu Beginn ihrer Studienlaufbahn offensichtlich mit (Schreib-)Anforderungen konfrontiert, die ihnen aus der Schulzeit weitgehend unvertraut sind, von denen aber angenommen wird, dass sie diese im Oberstufenunterricht bereits erworben haben:

> Zu erwarten wäre, dass Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schulzeit über Fähigkeiten verfügten, ein genaues Textverständnis [...] lesend und schreibend zu entwickeln, Wissensbestände, die für das Verstehen von Texten relevant sind, lesend und schreibend aufzuarbeiten sowie Texte in Form und Inhalt bewerten und allgemein auf unterschiedliche kommunikative Zwecke bezogen adäquat formulieren zu können. Warum stellen dann aber Studierende erstaunt fest, dass sie kaum an ihre Erfahrungen und ihr Wissen aus der Schulzeit anknüpfen können? (Beste 2003: 278)

Die durch das oben aufgeführte Zitat von Hauser et al. repräsentierte Seite der Diskussion hingegen argumentiert, dass die spezifischen Eigenschaften wissenschaftlicher Texte und Textproduktionen einer Vermittlung in dem auf Allgemeinheit und Exemplarität ausgerichteten Deutschunterricht der Schulen entgegenstünden und die Förderung entsprechender Kompetenzen sinnvollerweise erst an der Hochschule zu realisieren sei.

---

[5] Unter den Lehrenden besteht außerdem der Eindruck, dass die Probleme im Verlauf der Zeit zunehmen, die Schreibfähigkeiten der Studierenden also im Vergleich zu Vorgängergenerationen immer schlechter werden (Pohl 2007a: 25, vgl. 2009: Kapitel 10; Steinhoff 2007: 2). Pohl (2007a: 25) kann jedoch zeigen, dass sich diese Klagen historisch bis zu den Anfängen des studentischen Schreibenlernens zurückverfolgen lassen und mit gewisser Regelmäßigkeit immer wieder aufscheinen, also kein genuin zeitaktuelles Problem darstellen.

In der zweiten Position wird also einer weiter gefassten, allgemeinen Schreibkompetenz die Spezifik der wissenschaftliche Schreib- und Textkompetenzen entgegengesetzt. Damit wurde nicht mehr nur die Frage angesprochen, *wo* die Vermittlung anzusetzen ist (*bereits* in der Schule *oder erst* in der Hochschule), sondern auch die Frage, *was* genau unter wissenschaftlicher Schreib- und Textkompetenz verstanden wird – oder werden soll (*allgemeine* oder *bereichsspezifische* Schreib- und Textkompetenzen).

Pohl macht deutlich, dass ein Austausch zwischen Schule und Hochschule, der Erwartungen, Voraussetzungen, und Rahmenbedingungen beider Seiten einzubeziehen und zu berücksichtigen vermag, kaum existierte. Resultat und Folge dieses verhinderten Dialogs war, dass der Erwerb entsprechender Kompetenzen hauptsächlich „ungesteuert[…]“ (Steinhoff 2007: 428) und „ungelenkt“ (Pohl 2007a: 35) verlief. Das Schreibenlernen wurde dadurch zu einem mühevollen und oft frustrierenden Erwerbsweg, der in vielen Fällen zu Überforderungsempfindungen und in einigen Fällen auch zum Abbruch des Studiums geführt habe (Ruhmann 2000: 43; Kruse & Jakobs 1999: 25). Als Reaktionen und Gegenmaßnahmen wurden verschiedene Lösungsvorschläge erarbeitet, die bis auf wenige Ausnahmen überwiegend auf instruierenden Maßnahmen beruhten, z. B. die Einrichtung von Schreibübungen und -kursen (vgl. Pohl 2007a: 47). Ein Problem solcher Instruktionsvorhaben sieht Pohl darin, dass sie mit bestimmten Voraussetzungen einhergehen: Für entsprechende Vermittlungsvorhaben müssten erstens „die relevanten zu vermittelnden Wissens- oder besser Könnensinhalte [...] er-/bekannt“ sein (ebd.: 52). Dies war jedoch zum damaligen Stand der Diskussion keineswegs der Fall: Der Debatte über das studentische Schreiben mangelte es vor allem an einer verlässlichen empirischen Basis, d. h. an repräsentativen Studien zur Entwicklung wissenschaftlichen Schreibens. Zweitens müssten die zu vermittelnden Inhalte in entsprechenden didaktischen Settings sowohl für Lehrende wie auch für Lernende „kommunikativ handhabbar“ sein (ebd.). Eine kommunikative Handhabbarkeit als reflektierende Auseinandersetzung erfordert jedoch, dass die Lernenden bereits über eine gewisse literale Erfahrung und Praxis im wissenschaftlichen Umfeld verfügen, wovon man bei den meisten Studierenden erst zu Beginn des Hauptstudiums ausgehen kann. Dies macht Vermittlungsbemühungen bei StudienanfängerInnen, die auf Hilfestellungen besonders dringend angewiesen sind, gewissermaßen unmöglich. Diejenigen Studierenden aber, die bereits Erfahrungen mit wissenschaftlichen Texten und wissenschaftlicher Textproduktion gesammelt haben und somit für entsprechende Instruktionen zugänglich wären, bedürften der Hilfestellung von außen nicht mehr unbedingt.[6]

Da der damaligen Debatte über das studentische Schreiben die empirische Fundierung (noch) fehlte, sind ihre Schlussfolgerungen mit Vorsicht zu genießen: Pohl beanstandet bspw., dass die ungelenkten, auf Selbststeuerung und Imitation beruhenden Vermittlungsbedingungen innerhalb der Debatte kritisiert wurden, „ohne die Möglichkeiten oder gar Notwendigkeiten selbstgesteuerter Erwerbsprozesse erwo-

[6] Dieses *ontogenetische Dilemma*, wie Pohl (2007a: 530) es nennt, wird in Abschnitt 1.2.4 ausführlicher aufgegriffen, denn es betrifft insbesondere auch wissenschaftspropädeutische Vermittlungsvorhaben in der Oberstufe.

gen geschweige denn untersucht zu haben“ (ebd.: 57). Auch der ausgemachte Zusammenhang zwischen mangelnden Schreibfertigkeiten und Studienabbrecherquote sei empirisch nie nachgewiesen worden.

Es war eine wesentliche Leistung der linguistischen und nun auch dezidiert empirisch fundierten Forschungsarbeiten von Steinhoff (2007) und Pohl (2007a) zur studentischen Schreibentwicklung, auf diese Desiderate zu reagieren und der beschriebenen Defizitorientierung einen „entwicklungsdifferenzierten Zugang“ (Pohl 2007a: 8) entgegenzusetzen. Die Ergebnisse der Studien zeigen, dass domänenspezifische Kenntnisse der Wissenschaftssprache *vollständig* erst während des Studiums im jeweiligen sozialen Kontext erworben werden. Die Lernenden „müssen sich mit den Anforderungen erst lesend und schreibend vertraut machen“ (Steinhoff 2003: 39). Mittlerweile besteht im didaktischen Diskurs Einigkeit darüber, dass die studentischen Probleme, die zunächst als individuelle Schwierigkeiten oder auch als allgemeiner Rückgang von Schreibfähigkeiten konstruiert wurden, stattdessen auf die Komplexität der Aufgabe und ein überindividuelles Erwerbsproblem zurückzuführen sind:

> Die Produktion einer Hausarbeit ist [...] eine anspruchsvolle Aufgabe, für deren Bearbeitung die Studenten ihre in- und außerhalb der Schule gemachten Schreib- und Texterfahrungen restrukturieren und um neue Strategien ergänzen müssen. Vor allem im Bezug auf die kommunikative und die epistemisch-heuristische Funktion des Schreibens (also die ‚höheren Schreibfähigkeiten‘) werden Studienanfänger unter den Bedingungen der Wissenschaftskommunikation wieder zu Schreibanfängern. (Steinhoff 2007: 56, Herv. i. Orig.)

Während zum Erwerb wissenschaftlichen Schreibens und auch zur historischen Entwicklung der Textform *studentische Hausarbeit* (vgl. Pohl 2009) inzwischen einschlägige Untersuchungen vorliegen, steht eine systematische Erfassung des Schreibunterrichts in der Sekundarstufe II und der Schreibentwicklung speziell älterer SchülerInnen bisher noch weitgehend aus: Müller (2004: 141, Herv. i. Orig.) kritisiert, dass die Befähigung der „Oberstufenschüler für einen lebenslangen Ausbau ihrer Schreibfähigkeiten auf einem steigenden Niveau [...], also vom Abitur zum Studium, vom Studium zum Beruf“ in der Forschung kaum beachtet ist.[7] Steinhoff (2007: 43, Herv. i. Orig.) bezeichnet „die mangelnde Berücksichtigung der ‚späten‘ Schreibentwicklung, der Entwicklung elaborierter schriftsprachlicher Fähigkeiten in der Adoleszenz“ als ein Desiderat der aktuellen Schreibentwicklungsmodellbildung. Pohl (2011a: 9) resümiert:

---

[7] Studien zum „‚weiterführenden‘ Schreiben“ liegen Müller (2004: 141, Herv. i. Orig.) zufolge lediglich in Form bereits älterer Bestandsaufnahmen vor, z. B. die Aufsatzstudie Ost von 1996. Die Ergebnisse der Aufsatzstudie Ost zeigen, dass „sich die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler über ‚gutes Schreiben‘ vorwiegend auf das Schreibprodukt und dabei in der Rangfolge auf die formale Richtigkeit, den Inhalt, die Sprache und den Aufbau beziehen“ (ebd., Herv. i. Orig.). Auffällig ist dabei, dass prozessbezogene Aspekte des Schreibens, wie das Vorbereiten und Planen, aus Sicht der SchülerInnen kaum eine Rolle spielen. Eine von Müller 2004 durchgeführte Befragung unter OberstufenschülerInnen zeigt demgegenüber, dass die Lernenden „die Fähigkeit zum Strukturieren und Organisieren als wichtig für das eigene Schreiben ansehen“ (ebd.: 145) und auch „implizites Wissen“ über die Bedeutung von Planungsprozessen für das Schreiben haben (ebd.: 149).

> Der derzeitige Stand der Forschung lässt es nicht zu, empirisch tatsächlich abgesicherte Standards oder Minimal-Standards zu formulieren, die als Maßgabe für Schreibkompetenzen auf Abiturniveau gelten könnten. Dies ist ein Forschungsdesiderat, das durch die Deutschdidaktik zu schließen ist.

Und auch Steets hält 2014 noch fest: „Die empirische Schreibentwicklungsforschung hat sich bisher nicht schwerpunktmäßig mit Schreiben in SII [Sekundarstufe II, LS] beschäftigt." (ebd.: 178)[8] Für einen gelingenden Dialog zwischen Schule und Hochschule und die Entwicklung eines empirisch fundierten und didaktisch motivierten Schreibcurriculums wäre die detaillierte Untersuchung von Schreibfähigkeiten und darauf bezogenen Entwicklungsprozessen jedoch eine wichtige Grundlage und Voraussetzung.

Wenn für den vorliegenden Kontext beurteilt werden soll, ob und inwiefern das Materialgestützte Schreiben der ihm zugedachten propädeutischen Funktion nachkommt, muss also zuerst genauer bestimmt werden, was unter *Wissenschaftspropädeutik* in Bezug auf das Schreiben in der Oberstufe verstanden werden soll. In dieser Hinsicht sind die Schreib- und Textkompetenzen von SchülerInnen in der Sekundarstufe II in zwei Richtungen abzugrenzen:

1) Als Basis- oder Vorläuferqualifikation *nach oben* gegen Kompetenzen des anschließenden Berufs- bzw. Ausbildungsfeldes, hier konkret gegen das wissenschaftliche Schreiben an der Hochschule.
2) Als Weiterentwicklung bereits erworbener Kompetenzen *nach unten* gegen das Schreiben in der Sekundastufe I.

Um in diesem Sinne die „Bildungsziele[…] der abgebenden Institution" mit den „Erwartungen der aufnehmenden Institution" (Schindler & Siebert-Ott 2013: 153 und 154) in ein Verhältnis zu setzen, wird im Folgenden über eine kurze Rekapitulation der Geschichte des schulischen Schreibunterrichts zunächst die Entwicklung der aktuellen Schreibpraxis in der Oberstufe nachgezeichnet, um genauer zu bestimmen, unter welchen Bedingungen das Materialgestützte Schreiben eingeführt wurde und welche Änderungen sich mit der Etablierung des neuen Aufgabenformats ergeben. Dann wird der Blick auf das wissenschaftliche Schreiben und das studentische Schreibenlernen in der Hochschule gerichtet (Abschnitt 1.2): Solange zum Schrei-

[8] Als Ausnahmen können in dieser Hinsicht die Beiträge der Sektion Sprach- und Textkompetenzen in der Sekundarstufe II auf dem Symposion Deutschdidaktik 2010 in Bremen betrachtet werden. Darunter sind einige Arbeiten, die sich mit verschiedenen Aspekten des Schreibens älterer SchülerInnen befassen und z. T. in Feilke, Köster & Steinmetz (2013) publiziert sind. Mit einem Schwerpunkt auf mehrsprachige SchreiberInnen untersucht Petersen (2013, 2014a, 2014b) u. a. die Entwicklung von schriftlichen Argumentationsfähigkeiten bei OberstufenschülerInnen und Studierenden. Die in Petersens Untersuchungen zu bearbeitende Aufgabe (Verfassen eines Leserbriefes) gibt zwar einen Text als Ausgangspunkt für das Schreiben vor, kann aber nicht als materialgestütztes Schreiben im hier verstandenen Sinne gefasst werden. Hinzuweisen ist außerdem auf eine Pilotstudie von Marx, Ehrig & Weiß (2016) zur sprachlichen Profilierung von Schreibaufgaben für das Verfassen argumentativer Erörterungen in der sprachheterogenen gymnasialen Oberstufe, die sich allerdings ebenfalls nicht auf das Materialgestützte Schreiben bezieht.

ben in der Oberstufe keine verlässliche empirische Basis vorliegt, können die bisherigen Erkenntnisse zum Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens bei Studierenden „[a]ls Behelfs- und Übergangslösung [...] für die Grenzziehung zwischen schulischer und universitärer Vermittlungsverantwortung [...] heuristisch herangezogen werden“ (Pohl 2011a: 9).

Anschließend wird erneut das Schreiben und der Schreibunterricht der Oberstufe in den Fokus gerückt (Abschnitt 1.3). Dabei werden einerseits die bisher vorliegenden Erkenntnisse zum Erwerb wissenschaftlichen Schreibens genutzt, um zu einer differenzierteren Bestimmung schulischer Wissenschaftspropädeutik zu gelangen. Andererseits wird auf die von Ortner (2006) vorgeschlagene Unterscheidung zwischen einem *elaborierten* und dem *spontanen* Schreibmodus zurückgegriffen, um das weiterführende Schreiben in der Oberstufe von grundlegenden und einfacheren Schreibformen in der Sekundarstufe I abzugrenzen. Ziel dieser wechselseitigen Eingrenzung ist es, zu zeigen, dass ein Konglomerat verschiedener Synthese- und Strukturbildungsleistungen, die für das Materialgestützte Verfassen argumentierender Texte notwendig sind, ein verbindendes Element des Schreibenlernens am Übergang von der Schule ins Studium darstellen können.

## 1.1 Historische Entwicklung und aktuelle Situation der schulischen Schreibpraxis

Für den Bereich der Oberstufe soll das Materialgestützte Schreiben explizit zu einer „Stärkung des propädeutischen Charakters des Deutschunterrichts“ beitragen (Becker-Mrotzek, Stanat & Hoffmann 2015: 11; Stanat & Pant 2012: 18). Indem die SchülerInnen bereits in der Oberstufe lernen, auf der Grundlage eines umfangreichen Textmaterials zu schreiben, sollen sie besser auf das Schreiben in Studium und Beruf vorbereitet werden (vgl. KMK BAHD 2012: 155). Nach der um die Jahrtausendwende in vielen Bundesländern eingeführten Fach- oder Seminararbeit sowie den z. T. eigens für das Verfassen dieser Arbeiten etablierten Seminarfächer werden durch das neue Aufgabenformat in verhältnismäßig kurzer Zeit zum zweiten Mal die *wissenschaftspropädeutische Bildung* und die *allgemeine Studierfähigkeit* als wesentliche Ziele des Oberstufenunterrichts in den Fokus gerückt (vgl. KMK 1972 i. d. F. v. 2013: 5).[9] Man kann in diesen Reformen das Bestreben sehen, einen vormals existierenden Zusammenhang zwischen dem Schreibenlernen in der Schule und dem Schreibenlernen an der Hochschule *wieder* herzustellen. Denn, wie Ludwig (2003) in einem historischen Überblick über die schulische Schreibdidaktik in

[9] Im kultusministeriellen Beschluss heißt es genauer: „Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe [...] führt exemplarisch in wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien und Methoden ein“ (KMK 1972 i. d. F. v. 2013: 5). Auf erhöhtem Anforderungsniveau, d. h. in mindestens vierstündiger Unterrichtung, repräsentiert der Unterricht „das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer wissenschaftspropädeutischen Bildung, die *exemplarisch vertieft* wird“ (ebd.: 6, Herv. LS).

Deutschland zeigt, existierte eigentlich seit der frühen Neuzeit eine gute Verbindung zwischen schulischem und universitärem Schreiben. Als ehemaliges „Scharnier" macht Ludwig (ebd.: 236) zum einen den Rhetorikunterricht und zum anderen die Textform Abhandlung[10] aus. Da der in der Schule dominierende Lateinunterricht mit „rhetorischen Vorübungen" endete und die Universität mit eben diesen Übungen fortsetzte, bestand zunächst „zumindest im Bereich des Schreibens ein glatter Übergang von der Schule auf die Universität" (ebd.: 235). Dieser Übergang hat sich jedoch im Laufe der Zeit immer weiter aufgelöst (vgl. dazu auch Kämper-van den Boogaart 2013: 45), bis das Schreiben in den beiden Bildungsinstitutionen nur noch wenig miteinander zu hatte. Der Schulunterricht wurde „entrhetorisiert" (Ludwig 2003: 235), die Abhandlung verlor als Aufsatzform im Zuge einer ideologischen Instrumentalisierung durch die wilhelminisch-preußische Obrigkeit ihre propädeutische Funktion als Auseinandersetzung über Strittiges und wurde schließlich von den Nationalsozialisten aus der Schule verbannt bzw. durch den Besinnungsaufsatz ersetzt. Mit der Reform der Oberstufe im Jahre 1972, so resümiert Ludwig, wurde schließlich „der ganze Aufsatzunterricht in der [...] Sekundarstufe II abgeschafft" (ebd.: 237).

Tatsächlich sieht sich der Unterricht der höheren Jahrgangsstufen immer wieder der Kritik ausgesetzt, elaborierte Schreibleistungen innerhalb schriftlicher Prüfungsarbeiten (wie z. B. Klausuren) zwar einzufordern und dadurch indirekt auch abzuprüfen, ohne dafür jedoch die notwendigen Schreibfähigkeiten vorher explizit und gezielt zu vermitteln und zu fördern (vgl. z. B. Hoppe 2003: 256; Ludwig 2003: 246; Steets 2003: 69).[11] Ludwig geht in einem früheren Beitrag soweit, der Oberstufe nicht nur eine fehlende Vermittlungspraxis, sondern die Verhinderung von Schreibentwicklung überhaupt vorzuwerfen:

> In der reformierten Oberstufe findet nicht nur kein Unterricht im Schreiben statt, es wird darüberhinaus auch alles getan, um zu verhindern, daß sich die Schreibfähigkeiten und -fertigkeiten der Schüler und Schülerinnen entfalten können. (Ludwig 1996: 221)

Auch wenn der Oberstufenunterricht sich seit dieser vor gut 20 Jahren bewusst provokant vorgenommenen Äußerung in vielerlei Hinsicht verändert hat (vgl. dazu auch Abschnitt 1.1.3 zur Einführung des Materialgestützten Schreibens), steht die grundsätzlich unzulängliche Beschaffenheit des Schreibunterrichts in der Sekundar-

---

[10] Unter Abhandlung versteht Ludwig (2003: 235) die „argumentative Untersuchung einer Meinung, eines strittiges Sachverhaltes oder [...] eines Problems".

[11] Vom Schreiben in Prüfungssituationen ist bekannt, dass es bestimmte Formen der Textproduktion nahelegt, andere wiederum verhindert (vgl. z. B. Berkemeier & Pfennig 2010: 39). Dahmen (2010: 32) weist z. B. darauf hin, dass bei schriftlichen Leistungsüberprüfungen generell weniger Planungsprozesse stattfinden. Während Dahmen vermutlich Aktivitäten selbstinitiierter, freiwilliger Planung anspricht, stellt Worden (2009: 162) auch für Kontexte, in denen das Planen Teil der Prüfungsaufgabe ist, fest, dass über ein Viertel der Schreibenden keine Textplanung vornehmen. Die Problematik, dass die Schule von SchülerInnen Kompetenzen fordert und abprüft, die aber „im Regelunterricht nicht ausreichend systematisch vermittelt werden" und deren „Bedingungen sie nicht ausreichend fördert", wird nicht nur in Bezug auf das Schreiben, sondern auch im Hinblick auf die Vermittlung von Lesekompetenzen kritisiert (Philipp 2012: 42).

stufe II weiterhin in der Kritik. Steinhoff (2013: 119) bemängelt, dass Schreiben in der Oberstufe auch gegenwärtig *nicht* „Gegenstand einer gezielten und differenzierten Förderung auf der Höhe der neueren schreibdidaktischen Forschung ist".

Ein wesentlicher Einfluss für diesen unzureichenden Zustand des Schreibunterrichts wird – die historische Perspektive weiterführend – u. a. in der Herausbildung und Festsetzung der klassischen schulischen Textsorten gesehen. Als Ursprung für deren Entwicklung wird i. d. R. die Differenzierung von Aufsatz- und Schreibunterricht ausgemacht (Ludwig 2003: 238; Abraham 2005a: 59, 2014: 7 ff.): Während der Schreibunterricht auf die Vermittlung basaler, technischer Fertigkeiten des Schreibens abzielte, standen im Aufsatzunterricht die sogenannten Stilübungen für das Texteschreiben im Vordergrund, die im Verlauf der Zeit zugunsten der Einübung bestimmter Textsorten verengt wurden. Die Arbeit an sprachlichen Kompetenzen, an Textkompetenz im engeren Sinne, trat in den Hintergrund, während das Erlernen statischer und stark normierter Textmuster zunehmend den Unterricht bestimmte. Die Anzahl der Textsorten wurde schließlich auf fünf reduziert und in einem System von Darstellungsarten (vgl. z. B. Heinemann 2000a: 359; vgl. Abbildung 1.1) hinsichtlich zweier Aspekte geordnet: Zum einen als *subjektiv* orientierte Formen (Erzählung und Schilderung) denen *objektive* ausgerichtete (Bericht, Beschreibung) gegenübergestellt wurden. Die Erörterung zeigt sich in dieser Perspektive als Grenzgängerin und wird mal der einen, mal der anderen Seite zugeordnet (Ludwig 2003: 240).[12] Zum anderen wurden die Darstellungsarten entlang einer *Gegenstand-Vorgang-Problem*-Matrix systematisiert:

| | objektiv | subjektiv |
|---|---|---|
| Gegenstand | *Beschreibung* | *Schilderung* |
| Vorgang | *Bericht* | *Erzählung* |
| Problem | *Erörterung* | |

Abb. 1.1: *Darstellungsarten (nach Heinemann 2000a: 359)*

Feilke (2005a: 47) zeigt am Beispiel des Beschreibens, dass weder die Unterscheidung von subjektiv vs. objektiv noch die Unterscheidung zwischen Gegenstand, Vorgang und Problem plausibel und zielführend erscheint: Texthandlungen des Beschreibens können sich gleichermaßen auf Gegenstände wie Vorgänge beziehen (z. B. Produktbeschreibung vs. Versuchsbeschreibung, ebd.: 53). Im Hinblick auf die Gegenüberstellung von subjektiv vs. objektiv kritisiert Feilke (ebd.: 47 f.), dass man dem Beschreiben keinen „epistemisch eigenständige[n] Status" zubillige, sondern es i. d. R. als „ein auf die Äußerlichkeit und die Oberfläche bezogenes, phänomenbezogen-registrierendes Darstellungsverfahren" aufgefasst werde. Diese Reduktion könne der Vielfalt des Beschreibens, wie es in der kommunikativen Umwelt anzutreffen

[12] Bachmann und Becker-Mrotzek (2010: 192) zählen auch die Abhandlung zum relevanten schulischen Bestand und unterscheiden so insgesamt sechs Textsorten. Karg (2007: 14) zeigt, dass die Anzahl innerhalb verschiedener Systematisierungen teilweise sogar zwischen fünf und zwanzig Textsorten changiert.

ist, nicht gerecht werden. Die Bandbreite des Beschreibens ließe sich stattdessen angemessener fassen, wenn man das Beschreiben grundlegend als „an pragmatischen Relevanzkriterien“ (ebd.: 53), d. h. „an der Erwartung des Adressaten“ (ebd.: 57) orientiert betrachte und somit notwendigerweise als perspektivisch selektiv, interessengebunden usw. auffasse. Dies ist gleichermaßen auch für die anderen Textsorten geltend zu machen.

Neben der zweidimensionalen Klassifizierung (subjektiv vs. objektiv/Gegenstand – Vorgang – Problem) wurden die Textsorten außerdem aufgrund ihres antizipierten Schwierigkeitsgrads in eine curriculare Abfolge gebracht, bei der die Lernenden zunächst mit vornehmlich narrativen, erlebnis- und phantasiebetonten, dann mit sachorientierten, darstellungsbezogenen Formen vertraut gemacht und schließlich zu interpretierenden sowie erörternd-argumentativen Formen angeleitet werden sollen (vgl. z. B. Pohl 2014b: 125; Karg 2007: 36; vgl. Abbildung 1.2).

| Jahrgang | Erzählung/Erzählen | Inhaltsangabe/ Zusammenfassen | Erörterung/Argumentieren |
|---|---|---|---|
| 5 | Auch: Nacherzählung → | (Nacherzählung) | Eher mündlich: Streitgespräche |
| 6 | | | |
| 7 | Auch: Schilderung | Inhaltsangabe | Stellungnahme, Leserbrief |
| 8 | | Inhaltsangabe | |
| 9 | Eher als Kreatives Schreiben oder *Um*-Schreiben von Texten | Auch als Teil der Textanalyse/mit Interpretationsaufgabe | Steigernd, Pro/Kontra |
| 10 | | | |

Abb. 1.2: *Kernbereich ‚Aufsatzgattungen‘ in Lehrplänen, Richtlinien, Unterrichtswerken (nach Karg 2007: 36)*

Diese Vermittlungsreihenfolge wird insofern als problematisch betrachtet, als Ergebnisse von Entwicklungsstudien mittlerweile z. B. zeigen, dass bereits Kinder im Grundschulalter in der Lage sind, argumentierend zu schreiben[13], während der curricularen Staffelung zufolge das schriftliche Argumentieren erst in der zweiten Hälfte der Sekundarstufe vorgesehen ist (vgl. Augst et al. 2007; Baurmann & Pohl 2009: 77; Feilke 2008a: 154). Bereits 1989 warnen Feilke und Augst mit Blick auf ihre Ergebnisse aus einer Studie zum schriftlichen Argumentieren bei 13- bis 23-Jährigen davor, „die schulische rhetorisch-präskriptive Schreibschulung mit dem tatsächlichen Verlauf des Erwerbsprozesses zu verwechseln“ (Feilke & Augst 1989: 306). Mittlerweile scheint sich die Einsicht, dass grundlegende argumentative Fähigkeiten

[13] Dass verschiedene internationale Studien den Erwerb argumentativer Fähigkeiten hingegen später verorten, sieht Pohl (2014a: 301 f.) u. a. in unterschiedlichen Argumentationsauffassungen begründet.

schon in der Primarstufe vermittelt werden können, durchgesetzt zu haben: Schneider und Tetling (2014: 222) halten fest, dass das Verfassen (authentischer) apellativer Texte bereits in vielen Grundschullehrplänen fest verankert ist. Sie betonen aber auch, dass verschiedene Textformen der Oberstufe, die u. a. an den Erfordernissen der zentralen Abituranforderungen ausgerichtet sind, „den immer noch spürbaren Einfluss traditioneller Motive der Aufsatzerziehung belegen" (ebd.: 231).

Die Orientierung an mitunter stark schematisierten Textsorten (wie Erörterung oder Beschreibung) prägt den Schreibunterricht also bis heute (vgl. z. B. auch Karg 2007: Kapitel 2; Bachmann & Becker-Mrotzek 2010: 192).[14] Den klassischen schulischen Textsorten wurde und wird im didaktischen Diskurs einerseits eine Daseinsberechtigung als exemplarische, komplexitätsreduzierende Übungsform zugesprochen. Andererseits stehen sie in der Kritik, der Lebenswelt und kulturellen Praxis ferne und funktionslose Formalismen zu vermitteln, von denen sich Lernende nur schwer wieder lösen können.[15] Der textsortenbasierte Schreibunterricht vermittle kein Wissen *über* die Textsorten und die durch sie repräsentierten kommunikativen Funktionen, sondern konzentriere sich zu sehr auf die entkontextualisierte Einübung von stark normierten Textmustertypen und abstraktem Wissen insbesondere über den Textaufbau (exemplarisch z. B. Felder & Fix 2003: 11). Der Schüler bräuchte aber, so auch Merz-Grötsch,

> viel weniger isoliertes, vereinzeltes Wissen über eine bestimmte Textsorte (Inhaltsangabe, Erlebniserzählung, Bericht ...), um sich situations- und adressatengerecht zu verhalten, als vielmehr das Wissen darüber, wie er generell berichtend, informierend etc. schreiben kann (Merz-Grötsch 2000: 108).

Reproduktion, so der Vorwurf, und nicht Reflexion bzw. Flexibilisierung stehen bei der Textsortenvermittlung im Vordergrund.

Als Ergebnis einer einsetzenden Kritik am textsortenorientierten Aufsatzunterricht und einer „Emanzipation vom normativen Schreiblehren" (Abraham 2005a: 63) wurden in der Folge auch alternative Schreibkonzepte entwickelt. Durch sie wurde zwar kein konkreter und systematischer Bezug zwischen schulischem Schreibunterricht und wissenschaftlichem Schreiben hergestellt (so wie er vormals durch Abhandlung und Rhetorikunterricht bestand), immerhin ließen sich in diesen Alternativen aber verschiedene „Anschlußmöglichkeiten" ausmachen (Ludwig 2003: 240; vgl. auch Steinhoff 2007: 426 f.). Potentiale für einen wissenschaftspropädeutischen Unterricht werden vor allem im kommunikativen Ansatz, in der prozessorientierten Schreibdidaktik und z. T. beim kreativen Schreiben gesehen. Gemeinsam ist

---

[14] Dies gilt, auch wenn sich, wie Klotz (2005: 67) beschreibt, mitunter verändert hat, was unter Textsorte verstanden wird: „In der neueren Perspektive konstituieren sich Textsorten seit Mitte der 1970er Jahre durch die jeweilige Kommunikationssituation und die Sachverhalte; in der älteren Perspektive sind sie Abstraktionen von Konventionen schriftlicher, semi-schriftlicher und mündlicher Kommunikation, die bestimmten Formen schriftlicher und mündlicher Kommunikationspraxis bzw. -kultur folgen."

[15] Häufig wird bspw. darauf hingewiesen, dass Studienanfänger bei ihren ersten wissenschaftlichen Schreibversuchen in einfachen schulischen Formen, wie dem Muster der Erörterung verhaftet bleiben (vgl. Abraham 2010: 9 f.; Steinhoff 2007: 140 und 422).

diesen Ansätzen, dass sie nicht mehr nur die Vermittlung der normierten und musterhaften Textsorten als Aufgabe des Schreibunterrichtes betrachten, sondern auf eine ganzheitlichere Ausbildung von Schreibfähigkeiten abzielen und Aspekte fokussieren, die durch die Textsortendominanz in den Hintergrund getreten waren. Innerhalb des kommunikativen Ansatzes wurde bspw. seit den 1970er-Jahren das Schreiben von Texten *für* LeserInnen in den Mittelpunkt gerückt. Die Prozessorientierung erhielt in den 1980er-Jahren mit der Rezeption der anglo-amerikanischen Schreibforschung Einzug in die deutsche Schreibdidaktik. Ansätze, die dieser Orientierung folgen, wollen den Schreibenden abseits einzelner Textsorten ein Bewusstsein für die verschiedene Teilprozesse des Schreibens (Planen, Formulieren, Überarbeiten) sowie die komplexen Wechselverhältnisse zwischen ihnen vermitteln. Hintergrund für die Umorientierung auf den Prozess des Schreibens ist auch, dass die an den Textsorten orientierte Didaktik mit einer Fixierung auf die Produkte des Schreibens einherging (vgl. Abraham, Kupfer-Schreiner & Maiwald 2005: 8).

Die alternativen Ansätze lassen insgesamt eine Abwendung von der Norm- und Musterorientierung erkennen, die für die traditionelle Textsortendidaktik noch kennzeichnend war. Diese Umorientierung hat jedoch nicht zu einem ausgewogenen Verhältnis geführt, sondern ist zunächst in das gegenteilige Extrem der Fokussierung eines nicht-normierten Schreibens umgeschlagen (vgl. Ludwig 2003: 241). Am deutlichsten drückt sich dies wohl in den Ansätzen zum kreativen oder expressiven Schreiben und zum Schreiben als Beitrag zur Identitätsentwicklung aus (vgl. ebd.: 242). Die auf die Norm- und Musterorientierung folgende Phase adressaten-, prozess- und kreativitätsorientierter Ansätze hat ihrerseits also wiederum zu einer Vernachlässigung bzw. zu einer zeitweisen Ausblendung bestimmter Kompetenzbereiche geführt – eine Tendenz, die sich nicht nur für die schulische, sondern auch für die hochschulische Schreibdidaktik festmachen lässt: Da wissenschaftliche Texte in besonderer Weise durch eine strenge Formalität geprägt und auf „verschiedenen sprachlichen Ebenen hochgradig musterhaft und konventionalisiert“ sind (Steinhoff 2007: 426), ist für eine auf das wissenschaftliche Schreiben gerichtete Didaktik ein Verständnis von Schreibfähigkeit als einer vornehmlich sprachlich zu bestimmenden Textkompetenz von zentraler Bedeutung. Steinhoff kritisiert, dass „[d]ie Wissenschaftssprache und ihre Aneignung gewissermaßen im toten Winkel der wissenschaftlichen Schreibdidaktik [liegen]“ und dass „[d]urch diese Sprachvergessenheit [...] ein enormes didaktisches Potential ungenutzt [bleibt]“ (ebd.).

Mit Blick auf die spezifisch sprachliche Verfasstheit von Texten, Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit lässt sich in den letzten Jahren erneut eine Umorientierung schreibdidaktischer Konzepte ausmachen: Im Anschluss an Ansätze, wie dem aus dem Angelsächsischen übernommen *Language-awareness-Approach,* wird stärker für eine Sensibilisierung der Lernenden hinsichtlich sprachlicher Phänomene plädiert (vgl. z. B. Peyer 2003).

Bedenkt man, dass mit dem Fokus auf das Sprachliche einerseits die Produkte des Schreibens, also die Lernertexte, andererseits auch verschiedene Normierungsaspekte (wieder) in den Blickpunkt rücken, dann lassen sich die dargestellten schreibdidaktischen Umorientierungen besser als konzeptuelle Ausdifferenzierungen fassen. Anders an der aktuell neuen Sicht auf Normen von Texten ist dabei, dass sie

nicht einfach als Beschränkungen betrachtet werden, die von außen an die Lernenden herangetragen sind, sondern dass das Normative oder Musterhafte als eine Stütze im Erwerbsprozess aufgefasst wird. Auf diese Unterstützung können die Lernenden solange zurückgreifen, bis bestimmte, angezielte Kompetenzen angeeignet wurden und die Hilfestellungen obsolet werden. Feilke (2015a) bezeichnet diese Normen mit didaktischer Funktion daher auch als *transitorische Normen*.

Diese Aspekte von Normierung und Sprachlichkeit des Lernens werden auch in dem zz. fächerübergreifend geführten Diskurs über Bildungs- bzw. Schulsprache thematisiert (z. B. Feilke 2012b, 2012c; Morek & Heller 2012; Becker-Mrotzek et al. 2013): Es wird herausgestellt, dass der Unterricht – sprachlich betrachtet – das außerschulische Leben „weder nachbilden soll noch kann“ (Feilke 2012b: 4), sondern stattdessen „für die Zwecke des Lehrens und Lernens eigene Sprachanforderungen schafft und schaffen muss“ (ebd.). Die diesen Anforderungen entsprechenden sprachlichen Fähigkeiten sind eine notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme am Lehr-Lern-Geschehen. Kritisiert wird, dass die unterrichtliche Praxis das Verfügen über diese spezifische Sprache i. d. R. als selbstverständlich voraussetzt, das Erlernen der erforderlichen sprachlichen Kompetenzen aber nicht eigens vermittelt oder thematisiert. Es werden neue Ansätze und Konzepte gefordert und entwickelt, die eine Explizierung und Reflexion der konkreten sprachlichen Erwartungen bestimmter schulischer Textsorten oder Lernformen ermöglichen und stützen. Feilke unterscheidet mit Blick auf diesen institutionellen Sprachgebrauch zwischen Schulsprache und Bildungssprache. Unter ersterer versteht er „auf das Lehren bezogene und für den Unterricht zu didaktischen Zwecken gemachte Sprach- und Sprachgebrauchsformen, aber auch Spracherwartungen“ (ebd.: 5, Herv. i. Orig.). Dazu zählt er u. a. auch die schulischen Textsorten wie die Erörterung, die als „didaktische Gattung“ (ebd.) speziell konzipiert wurde, um bestimmte Kompetenzen zu schulen und lernbar zu machen. Im Unterschied zu der in didaktischer Absicht *konstruierten* Schulsprache besteht die Bildungssprache aus *historisch gewachsenen*, allgemeineren Sprachformen. Bildungssprachliche Formen sind „zwar nicht eigens für das Lernen ‚gemacht‘“ werden im Lehr-Lern-Geschehen aber „epistemisch ‚genutzt‘“ (ebd., Herv. i. Orig.). Häufig handelt es sich dabei um sprachliche Formen, mit denen sich komplexe Sachverhalte in besonders verdichteter Form ausdrücken lassen. Als Beispiele nennt Feilke u. a. das System der Modalverben, mit dem der epistemische Status von Ungewissheit angezeigt werden kann („Das *kann* die Ursache sein“) oder Komposita wie „Kochkäse“, die im Grunde mehrere mögliche Aussagen realisieren könnten („z. B. *Der Käse wurde gekocht* oder *Der Käse dient zum Kochen*“), jedoch nur für eine bestimmte stehen, die 'gewusst' werden muss (ebd., Herv. i. Orig.). Das Beispiel zu den Komposita verweist darauf, dass bei solchen sprachlichen Formen „für das Verstehen jeweils schon ein Verständnis vorausgesetzt [wird]“: Welche der *möglichen* Formen die jeweils *gültige* ist, muss gelernt werden und ergibt sich nicht aus der Form selbst (vgl. Abschnitt 1.2.2 zur Wissenschaftssprache).

Dem Gedanken, dass die Schule eigene Sprachgebrauchsformen erschafft, trägt auch der Vorschlag von Pohl und Steinhoff (2010) Rechnung, *Textformen als Lernformen* zu verstehen. Pohl und Steinhoff führen für Schreibanlässe wie *Portfolio*,

*Diktat* oder *Mitschrift*, die außerhalb von Erwerbs- oder Lernzusammenhängen praktisch nicht als „selbstständige 'Textsorten'" vorkommen, den Begriff der *Textform* ein (ebd.: 5 f., Herv. i. Orig.). Solche Textformen sind *Lernformen*, weil sie „fest einem Lehr-Lern-Kontext zugeordnet sind" (ebd.: 5). Das in dieser Hinsicht dezidiert didaktisch orientierte Konzept der Textform unterscheidet sich von den traditionellen Textsorten-Konzeptionen, weil es nicht wie diese an „abstrakten Kompetenzidealen" ausgerichtet ist und „Lernertexte als ‚defizitäre' Varianten" des Zieltyps auffasst, sondern die entstehenden Lernprodukte als „Ausformungen einer bestimmten Entwicklungsphase" (ebd.: 6, Herv. i. Orig.) begreift. Ein wichtiges Anliegen des Ansatzes besteht darin, Lernertexte einer lernersensitiven oder lernerorientierten Analyse und Bewertung zu unterziehen (vgl. Pohl 2007a: 113, mit Bezug auf Feilke & Portmann 1996). Diese neue Perspektive bewirkt also insbesondere eine Veränderung in der Bewertungshaltung, wie Pohl schon 2007 mit Blick auf die studentische Hausarbeit als Lernform festhält:

> Es ist ein Unterschied, ob man als Korrigierender und Beurteilender Lernertexte vor dem Hintergrund eines abstrakten Ideals bewertet oder vor dem Hintergrund einer Vielzahl real existierender und von professioneller Seite verfasster Textexemplare. Es ist ein Unterschied, ob man als Bewertender Lernertexte im Rahmen eines Spektrums von ähnlich weit entwickelten Schreibprodukten – und überdies normalerweise zu dem selben Schreibauftrag – beurteilt, oder vor dem Hintergrund einer durch die Diskursgemeinschaft geprägten Realisierungsnorm. (Pohl 2007a: 32)

Für den vorliegenden Kontext ist insbesondere interessant, in welcher Weise die Herausbildung der schulischen Textsorten sowie die Verfestigung dieses starren Systems dazu beigetragen hat, dass „[d]er Bezug zum akademischen Schreiben [...] völlig aus dem Blick geraten [ist]" (Ludwig 2003: 240). Dies soll im nächsten Abschnitt am Beispiel der argumentativen Erörterung bzw. am schriftlichen Argumentieren genauer erläutert werden.

### 1.1.1 Kritik an der schulischen Erörterungspraxis

Während, wie Ludwig aufgezeigt hat, die Abhandlung über lange Zeit als ein das Schreiben in der Schule und in der Hochschule verbindendes Glied galt (s. o.), könnte diese Brückenfunktion heutzutage in der Erörterung als zentraler Textsorte für das argumentierende Schreiben im Deutschunterricht der Oberstufe gesehen werden. Die Erörterung hat jedoch auf ihrem Weg zur schulischen Textsorte einige Eigenschaften ausgebildet, andere wiederum eingebüßt, sodass sie in ihrem aktuellen Einsatz für eine Vorbereitung auf das Argumentieren im Allgemeinen – aber auch für das wissenschaftliche Argumentieren im Speziellen – jedenfalls in Teilen ungeeignet erscheint (vgl. z. B. Feilke 2013; Winkler 2006).

Ein wesentlicher Ansatzpunkt für die Konstitution schulischer Textsorten ist ihre Betrachtung als „konventionalisierte Sprachhandlungen" (Klotz 2005: 67). Textsorten stellen „Standardlösungen für die Bewältigung wiederkehrender schriftsprachli-

cher Handlungen [dar], die in Form von Phrasen (Formulierungsmuster) und Makrostrukturen (Gliederung) Musterlösungen bereitstellen“ (Becker-Mrotzek & Böttcher 2014a: 50). In textfunktionaler Perspektive werden Texte nicht als Zusammensetzungen von Sätzen, sondern als Komposition von Handlungen betrachtet (Feilke 2014b: 239). Um Sprachhandlungen als Texthandlungen lehr- und lernbar zu machen, um also *Lernformen* (Pohl & Steinhoff 2010, s. o.) für das Schreiben zu entwickeln, wird für Vermittlungszwecke ein möglichst exemplarischer Vertreter einer Textsorte auserkoren oder konstruiert, von dem man annimmt, dass er das Typische oder Spezielle der als übergeordnet geltenden Texthandlung (Feilke 2013: 120 spricht im Anschluss an Vollmer & Thürmann 2010 von *Diskursfunktion*) besonders gut repräsentiert. Dieser Didaktisierungsprozess geht notwendigerweise mit verschiedenen Vereinfachungen, Verallgemeinerungen und Abstraktionen einher und verdeckt mitunter, dass die globalen Sprach- bzw. Texthandlungen *in sich* komplexe Gebilde sind, die sich aus ganz unterschiedlichen Teilhandlungen zusammensetzen (vgl. z. B. Feilke 2013: 122; Klotz 2005: 67 und 72; Pohl 2014a: 295).

Für das schriftliche *Argumentieren* gilt, dass es im Bereich der „mikropragmatischen Möglichkeiten“ (Klotz 2005: 72) durch eine große Heterogenität gekennzeichnet ist, weil es sich aus sprachlichen Teilhandlungen konstituieren kann, die ganz unterschiedlichen „Sprachhandlungstypen“ (Pohl 2014a: 295) oder „kommunikativen Elementarmustern“ (Feilke 2014b: 239) zuzurechnen sind, z. B. *Beschreiben, Erklären, Berichten* oder auch *Erzählen*.[16] Für die Entwicklung einer didaktischen Lernform werden aber aus Gründen der Komplexitätsreduktion i. d. R. nur einzelne Merkmale und Handlungsaspekte ausgewählt und dominant gesetzt, die dann als exemplarische Repräsentanten der übergeordneten Form fungieren sollen. Auch wenn also bspw. mit dem für die Erörterung typischen globalen Pro/Kontra-Konklusion-Schema gewissermaßen ein argumentativer Standard postuliert wird, muss gerade hinsichtlich der *Vermittlung* entsprechender Fähigkeiten im Blick behalten werden, dass das Argumentieren auf der sprachlichen Mikroebene eigentlich

[16] Auf Abgrenzungsfragen im Begriffsfeld Textsorte, -typ, -art, -muster usw. gehe ich hier bewusst nicht näher ein. Für einen Überblick sei auf Heinemann (2000b) verwiesen. Wichtig ist jedoch, dass sich z. T. systematische Ungenauigkeiten ergeben, wenn bspw. mit Narration, Deskription, Argumentation etc. Sachverhalte auf unterschiedlichen textuellen Ebenen angesprochen werden. Dies ergibt sich, wie bereits erwähnt, daraus, dass Sprachhandlungstypen wie Beschreiben oder Erzählen, innerhalb anderer Globalformen (z. B. Argumentation) auf der Mesoebene als untergeordnetes Textsegment oder auf der Mikroebene als einzelne Prozedur oder Teilhandlungen vorkommen können. Es scheint daher sinnvoll, Unterscheidungen danach zu treffen, auf welche Textebene Bezug genommen wird. Heinemann (2000a: 356, Herv. i. Orig.) spricht auf einer übergeordneten Ebene von Wissensmustern, die „als Repräsentationen von Wissenszusammenhängen für alle Bereiche gespeicherter, stereotyp organisierter und abrufbarer kommunikativer Erfahrungen der Kommunizierenden“ noch nicht unbedingt auf schriftliche Texte bezogen sein müssen. Bei Textganzheiten hingegen siedelt er auf oberster Ebene die globalen Textmuster „als idealtypische Interaktions-/Handlungsschemata auf relativ hoher Abstraktionsstufe mit den Komponenten prozedurale Prägung, Mehrebenenbezug, Repetivität, Vagheit sowie Flexibilität und Variabilität“ an. Von den globalen Textmustern grenzt er auf einer Mesoebene Strategiemuster „als Teilschemata der umgreifenderen globalen Textmuster“ sowie darunterliegend Vertextungsmuster „als Teilkomponenten von Textstrategien“ ab. Nach Feilke (2014a: 21) eignet sich für die Ebene unterhalb von Textganzheiten insbesondere auch die von Schröder (2003) eingeführte Metapher von Textbausteinen.

durch ein viel breiteres Variationsspektrum gekennzeichnet ist, das auch narrative, erklärende, erläuternde usw. Teilhandlungen beinhalten kann. Mitunter kann das Argumentieren auch gänzlich *implizit* realisiert werden, „d. h. nahezu ohne etwaige Auswirkungen auf die sprachliche Oberfläche“ (Pohl 2007a: 325 mit Verweis auf Völzing 1979: 233 und Klein 1999: 6; vgl. auch Steinhoff 2007: 332).[17]

Die Überschneidungen und Ähnlichkeiten, die das Argumentieren auf der untergeordneten Ebene sprachlicher Teilhandlungen mit anderen Sprachhandlungstypen wie z. B. dem Erläutern bzw. dem Erklären haben kann, lassen sich über das *Prinzip dialogischer Kontiguität* (Pohl 2007a: 354) näher aufschließen[18]: Sowohl Argumentation als auch Erläuterung und Erklärung beziehen auf der Mikroebene der Textkonstitution ihr „textbildendes“ bzw. kohärenzstiftendes Potential aus dem dialogisch motivierten Zusammenhang „von Rede und Gegenrede“ (ebd.: 352). D. h., die Vorgänge des Erläuterns, Erklärens und Argumentierens beruhen von ihrer „motivierenden Struktur her auf einem dialogischen Vorgang“, der „durch den Dialogpartner evoziert und gegebenenfalls in seinem weiteren Verlauf diskursiv gesteuert [wird]“ (ebd.: 353). Aufbau und Gestaltung einer Argumentation werden also maßgeblich durch ihre Ausrichtung auf ein kommunikatives Gegenüber mitbestimmt. Durch die Hervorhebung der genuin dialogischen Konstitution des Argumentierens wird von Pohl (2007a, 2014a) und Feilke (2008a, 2013) für diesen Sprachhandlungstyp in Abgrenzung von einem eher monologisch ausgerichteten Argumentationsverständnis der philosophischen Logiktradition ein *pragmatischer Argumentationsbegriff* zugrunde gelegt,

> d. h. beim Argumentieren geht es um das Überzeugen *des Anderen.* Unabhängig von der Frage, wer wirklich Recht hat, sind deshalb für den Erfolg Strategien entscheidend, die *die fremde und die eigene Sicht vermitteln können* (Feilke 2013: 122, Herv. LS).

Ein in dieser Weise dialogisches Argumentationsverständnis ist besonders mit Blick auf das *schriftliche* Argumentieren zentral, da hier die Schreibenden für gewöhnlich mit ihrem Text und mit ihren Argumenten alleine sind und sich die KommunikationspartnerInnen, die sie überzeugen wollen, vorstellen müssen. Weil es in einer Argumentation also darum geht, einen in Frage stehenden Sachverhalt bzw. eine strittige Angelegenheit „*durch verbale Interaktion* zu klären“, muss dabei „zumindest virtuell dialogisch verfahren“ werden (Feilke 2008a: 155, Herv. i. Orig.). Daher

---

[17] So erläutert bspw. auch Klotz (2005: 75): „Zwei Sachverhalte, zwei Sätze unverbunden nebeneinander zu stellen und dem Rezipienten die semantische und logische Verknüpfung rezeptiv als Aufgabe zu stellen, kann ein wesentliches Element überzeugender Argumentation sein, eben weil die expliziten Strukturen in den Rezipienten hineinverlegt werden“. Sowohl in der „Unauffälligkeit seiner Phänomene“ als auch in der „hochgradig variablen Auftretensweise“ des Argumentierens liegen nach Pohl (2007a: 349) die besonderen Probleme einer umfassenden dialogischen Theorie des Argumentierens, die zz. noch aussteht.

[18] Die hier erfolgte Hervorhebung der Gemeinsamkeiten zwischen Erklären, Erläutern und Argumentieren sollen nicht darüber hinwegtäuschen, dass es auch spezifisch argumentative „Markierungsmöglichkeiten“ auf der Textmikroebene gibt – als Beispiel nennt Pohl (2007a: 356) die „Markierung von Positionshaftigkeit“.

wird in diesem Zusammenhang auch von „fingierter Dialogizität“ (ebd.: 158) gesprochen.

Die Annahme eines argumentativen Gegenübers und einer genuin dialogischen Argumentationssituation motiviert nach Pohl einen für das Argumentieren konstitutiven *Wechsel kommunikativer Ebenen*:

> Das Einschreiten des Dialog- oder besser Argumentationspartners signalisiert eine *potentielle Strittigkeit* und zwingt den Adressierten dazu, seine sprachliche Aktivität von der sachverhaltsorientierten Ebene metakommunikativ [...] auf die Ebene der ausgeführten Sprechhandlung umzuorientieren. (Pohl 2007a: 328, mit Bezug auf Rudolph 1983, Herv. LS)

Dieser Wechsel bewirkt nicht, dass „der Textzusammenhang [...] plötzlich unsachlich, emotional oder Ähnliches [wird]“, sondern lediglich, dass „der Mechanismus der Aussagenverknüpfung vorübergehend durch die Logik des Dialogs bestimmt ist“ (ebd.: 360). An anderer Stelle führt Pohl noch deutlicher aus:

> Ohne das Einwirken eines – realen oder fiktiven – Dialogpartners besteht für den Sprechenden (oder Schreibenden) in der Regel keine Motivation, einen Wechsel der kommunikativen Ebene vorzunehmen: Sich selbst über die eigenen Beweggründe zu belehren, ist unnötig, sich selbst durch eine bekannte Schlussfolgerung überzeugen zu wollen, ist unmöglich. (Pohl 2014a: 290)

Viele Arbeiten und Ausführungen zum Argumentieren sind nicht von einer solchen dialogischen, sondern von einer monologischen Argumentationsauffassung geprägt (vgl. Pohl 2007a: Kapitel 5, 325 ff. und 2014a: 288 ff.; Steinseifer 2014a: 203). In diesen, häufig an das Argumentationsmodell Toulmins angelehnten Konzeptionen wird nach Pohl die – erst durch das argumentative Gegenüber motivierte – *potentielle Strittigkeit* eines Sachverhalts oder einer Fragstellung zwar als eine argumentative Voraussetzung angenommen, bleibt aber für das Argumentieren im engeren Sinn wirkungslos, da dieses auf den „‚eigentlichen‘ Vorgang des logischen Schlussfolgerns“ begrenzt wird (Pohl 2007a: 334, Herv. i. Orig., vgl. auch 2014a: 290). [19] Folgt man hingegen der dialogischen Auffassung und geht davon aus, dass sie die sprachliche Gestaltung des Argumentierens auf der Textmikroebene motiviert, dann kann für diesen Sprachhandlungstyp eine relativ breite Palette von Teilhandlungen geltend gemacht werden, wie sie auch für dialogische Austauschprozesse im Allgemeinen typisch sind. Pohl nennt (mit Bezug auf Franke 1990) z. B. „Zustimmen, Bestreiten, Nachfragen, Problematisieren, Zurückweisen, Gegenvorschlag, ‚Gegenbehauptung‘ und vieles andere“ (Pohl 2007a: 354, Herv. i. Orig.). Während monologische Auffassungen also dazu neigen, das Argumentieren auf Vorgänge des Schließens und Begründens zu reduzieren, die sich (dem Modell Toulmins folgend) ausschließlich am „Übergang von Datum zu Konklusion“ (ebd.: 352) vollziehen, lassen sich hingegen aus einem dialogischen Argumentationsverständnis eine ganze Reihe anderer Übergänge ableiten, die besser in der Lage sind, die sprachliche Viel-

[19] Die monologische Ausrichtung auch des Modells von Toulmin äußert sich nach Pohl (2007a: 341, Herv. i. Orig.) u. a. besonders deutlich darin, dass dessen einzelne Komponenten „sämtlich die argumentativen Aktivitäten *eines* Dialogpartners“ sind.

falt des Argumentierens auf der Mikroebene, bzw. die ihm eigenen Verfahren der Aussagenverknüpfung, zu erklären. Pohl (ebd.: 352 f.) nennt z. B. Übergänge

- von Position/These zu Gegenposition/Antithese,
- von Evaluation/Modalisierung zu Argument,
- von Konklusion zu Nachfrage/Dissensmarkierung,
- von Pro-Argument zu Pro-Argument,
- von Pro-Argument zu Einwand/Gegenargument,
- von Contra-Argument zu Contra-Argument,
- von Konklusion zu Einschränkung ihres Geltungsbereiches,
- von Konklusion zu Ausnahmebedingungen,
- von Schlussregel zu Schlussregelstützung,
- von Argument zu gemeinsam geteilter Konklusion.

Bedeuten die sprachlichen Ähnlichkeiten, die aufgrund der dialogischen Motiviertheit zwischen dem Erläutern, Erklären und Argumentieren festgestellt wurden, dass man diese Texthandlungstypen nicht mehr unterscheiden kann? Pohl und Feilke verneinen dies. Feilke betont, dass die Berücksichtigung des *pragmatischen Kontinuums* zwischen verschiedenen Sprachhandlungstypen

> kein Plädoyer dafür [ist], daß wir nun getrost ›Beschreiben‹, ›Erklären‹, ›Argumentieren‹ und vielleicht noch einiges andere in einen Topf werfen sollten, weil ja in Wirklichkeit alles ›irgendwie‹ zusammenhängt. Der Punkt ist: Erst der Blick auf das pragmatische Kontinuum ermöglicht es, die Leistungen des Beschreibens zu erfassen und seiner sprachpragmatischen und textlinguistischen Realität zu entsprechen (Feilke 2005a: 45 f., Herv. i. Orig.).

*Unterschiede* zwischen dem Erläutern und Erklären einerseits und dem Argumentieren andererseits zeigen sich nach Pohl erst bei der Integration der mikrostrukturellen Teilhandlungen in eine übergeordnete Textstruktur, also in der Verknüpfung von textueller Mikro- und Makrostruktur. Erst diese „*zusätzlichen* Maßnahmen der Strukturbildung“ auf globaleren Ebenen der Textkonstitution (Pohl 2007a: 355, Herv. i. Orig.), führen dazu, dass bspw. kausale Verknüpfungsmittel (wie *denn, da, weil*), die prinzipiell in erklärenden, erläuternden und argumentierenden Texten vorkommen können, eine spezifisch argumentative Wirksamkeit entfalten. Zu diesen *makrostrukturellen Effekten* oder *Erfordernissen* gehört nach Pohl zum einen die „‚Feststellung‘ eines Dissens’“ (ebd.: 356, Herv. i. Orig.), also die Thematisierung des Strittigen und deshalb „Argumentierens*werten*“ (ebd.: 354, Herv. i. Orig. und 2014a: 295). Zum anderen erfordert ein einmal eröffneter Dissens mit Blick auf eine Textgesamtheit „strukturell übergreifend[…]“ (Pohl 2007a: 356) einen wieder abschließenden und die Argumentation beendenden Vorgang, der in der Konklusion zum Ausdruck kommt. Die Ausgestaltung der Konklusion kann dabei recht vielfältig sein und „schließt neben einer Schlussfolgerung, einer Synthese oder eines Kompromisses letztlich auch eine erneute Bekräftigung des Dissens’ [FN] oder gar das Zustandekommen einer Antinomie ein“ (ebd.: 356 f.). Das Ziel einer Argumentation

kann aber auch erst einmal sein, ein besseres *gemeinsames* Verständnis von einem Streitpunkt zu erarbeiten (vgl. Steinseifer 2014a: 203).

Aufgrund der unterschiedlichen Ausprägungen, die das Argumentieren innerhalb eines pragmatischen Kontinuums annehmen kann, lassen sich Pohl zufolge drei Funktionen unterscheiden, die beim Argumentieren einzeln oder in integrierter Form realisiert werden können:

> 1. Kreativ-generative Funktion (Argumentieren als Aspektualisieren): Sowohl in der Bezugnahme auf andere Perspektiven oder Zugänge zu einem Gegenstandsbereich als auch in den argumentativ stützenden Vorgängen zu einer eingenommenen Position evoziert das Argumentieren eine Anreicherung der einbezogenen sachlich-inhaltlichen Aspekte.
>
> 2. Kommunikativ-textuelle Funktion (Argumentieren als Profilieren): Durch die Auseinandersetzung mit und Abgrenzung von konkurrierenden Perspektiven und Positionen führt das Argumentieren zu einer exakteren Profilierung oder Konturierung der eingenommenen Position und bildet so ein kotextuelles Verfahren der Verständnissicherung.
>
> 3. Konklusiv-eristische Funktion (Argumentieren als Durchsetzen): In Prozessen der Argumentgewichtung, -zurückweisung, -widerlegung und argumentativen Schließens wirkt sich die – den Begriff wohl dominierende – Funktion des Überzeugens bzw. des die 'wahre', 'richtige' oder 'angemessene' Position Durchsetzens aus. (Pohl 2014a: 295 f., Herv. i. Orig., vgl. 2007a: 348)

Welche Funktion in einem argumentativen Text realisiert wird bzw. von den Schreibenden in den Vordergrund gestellt wird, hängt von verschiedenen Faktoren (z. B. der Situierung der Aufgabe sowie dem Aufgabenverständnis der Schreibenden) ab.

In den bisherigen Ausführungen wurde nicht systematisch zwischen erörterndem und argumentierendem Schreiben unterschieden. Eine solche Abgrenzung ist für die deutschdidaktische Literatur auch schwierig, da damit häufig Ähnliches oder Gleiches bezeichnet wird (vgl. Pohl 2014a: 298). Die drei hier genannten Argumentationsfunktionen eignen sich jedoch, um das Erörtern stärker vom Argumentieren abzugrenzen: Pohl (vgl. ebd.: 298 f.) zufolge wird das Erörtern i. d. R. auf die kreativ-generative (auch heuristisch genannte) Funktion beschränkt. Diese Reduktion, besonders der Ausschluss der konklusiv-erististischen (auch persuasiv genannten) Funktion bildet nun aber gerade den Ausgangspunkt für Kritik an der Erörterung: Die Konzentration auf eine vor allem gegenstandsbezogene Auseinandersetzung führt dazu, dass die Ausrichtung der Argumentation auf eine potentielle Leserschaft hin vernachlässigt und damit die Integration der oben aufgeführten dialogisch motivierten Teilhandlungen (z. B. Gegenposition, Gegenargumente) erschwert wird (vgl. ebd.: 299). Übersehen wird dabei nach Pohl mitunter auch, dass sich gerade durch die Antizipation von Gegenpositionen und -argumenten eine besonders erkenntnisfördernde Wirkung entwickelt. Ohne Rückbezug auf die Effekte der Dialogizität kann die Erörterung demnach auch die kreativ-generative bzw. heuristische Funktion nur bedingt erfüllen, denn „genau die Auseinandersetzung mit [...] fiktiv-hypothetischen dialogischen Teilhandlungen treibt [...] auf der Sachebene 'neue' Aspekte in Bezug auf den Schreibgegenstand hervor" (ebd.: 300, Herv. i. Orig.).[20]

---

[20] Vgl. z. B. auch Schneider und Tetling (2014: 219), die (etwas anders gewichtet als bei Pohl) ebenfalls drei Funktionen unterscheiden: Ein subjektbezogenes *heuristisches Argumentieren*, dass „auf das Fin-

Um den verschiedenen Problemen der traditionellen Erörterungsdidaktik, die i. d. R. ohne Berücksichtigung der dialogischen Bedingungen des Argumentierens vornehmlich auf die Vermittlung der Globalstruktur des Pro-Kontra-Schemas ausgerichtet ist, zu entgegnen, plädiert Feilke (2013: 128) dafür, beim Auf- und Ausbau argumentativer Schreibfähigkeiten auf der Mikroebene anzusetzen und einen Fokus auf die kleineren Teilhandlungen, die „lokal textbildende[n] Prozeduren und Routinen" zu richten.[21] Wichtig ist dabei, dass den Lernenden über die Prozeduren Zugang zu den dahinter liegenden komplexeren Handlungsschemata eröffnet wird: „Nicht das Muster an sich, sondern der Gebrauchszusammenhang ist kompetenzrelevant" (Feilke 2010b: 3). Unter Berücksichtigung des *dialogischen Charakters* werden beim schriftlichen Argumentieren Prozeduren für das Positionieren, d. h. „das Markieren der eigenen Position", das Modalisieren, d. h. „das Variieren der Geltungsansprüche für eigene Behauptungen und Urteile", sowie das Konzedieren, d. h. „die Integration möglicher Argumente des Anderen in die eigene Argumentation" als besonders relevant betrachtet (Feilke 2013: 122). Abbildung 1.3 zeigt, wie das Zusammenspiel von Prozedurausdruck, Handlungsschema sowie übergeordneten Texthandlungstypen und Textsorten für das Argumentieren konzipiert werden kann.

Das der Prozedur zugrunde liegende Handlungsschema ist in Form einer *indem*-Relation an den Prozedurausdruck gekoppelt: Man argumentiert, *indem* man z. B. konzidiert oder sich positioniert. Und *indem* man argumentiert (Texthandlungstyp), verfasst man z. B. einen wissenschaftlichen Artikel oder einen Kommentar (Textsorte, vgl. Feilke 2012a: 12 f., 2014a: 24 f.). Während Textprozeduren den Schreibenden in dieser Weise als Verfahren der Textkonstitution dienen, können sie aus Sicht von LeserInnen, die mit den spezifischen Ausdrücken vertraut sind, als Kontextualisierungshinweise fungieren, die „im Sinn einer pars-pro-toto-Semantik" das Gebrauchsschema bzw. die übergeordnete Textsorte oder auch das Handlungsfeld, in dem sie

---

den eines Standpunktes angelegt" ist. Ein *explizierendes Argumentieren*, dass sie eher sachbezogen verstehen (z. B. in Form einer physikalischen Vorgangserklärung) und bei dem „der Argumentierende seinen Standpunkt nicht als eine Positionierung, sondern als etwas im Prinzip unstrittig Wahres ansieht, das er nachvollziehbar machen will". Sowie ein adressatenbezogenes *persuasives Argumentieren*, bei dem ein „Gegenüber zu einer Einstellungsänderung in Richtung auf den Standpunkt des Argumentierenden" bewegt werden soll.

[21] Zu den Begriffen *Routine* und *Prozedur* vgl. Feilke (2010b) sowie die Beiträge in Feilke & Lehnen (2012) und in Bachmann & Feilke (2014). Siehe außerdem Abschnitt 1.2.2 und 1.6.2, in denen der Begriff der Text*routine* bzw. der Text*prozedur* und das Konzept der *Literalen Prozeduren* ausführlicher erläutert werden. Die von Feilke hier vorgeschlagenen Orientierung auf die Mikroebene zielt vor allem darauf ab, den Schreibenden zu verdeutlichen, wie bestimmte argumentative Texthandlungen sprachlich im Text umgesetzt werden und ist damit von der formal-strukturellen Perspektive auf die Mikrostruktur von Argumentationen zu unterscheiden, die Winkler (2006: 160) als dominante Vermittlungsstrategie in Deutschlehrbüchern feststellt. Im Zentrum der entsprechenden Unterrichtseinheiten steht die Vermittlung der „Bausteine", aus denen eine Argumentation sich zusammensetzt (genannt werden Behauptung oder These, Argumente, Beispiel oder Belege) – nicht jedoch, das ist für Winkler zentral, die Verbindung dieser Bausteine oder die Qualität von Argumenten, die jeweils auch an den Maßstäben des zu überzeugenden DiskussionspartnerInnen zu bemessen wäre. Sprachliche Realisierungsoptionen für diese Bausteine, wie Feilke sie fokussiert, werden in diesen Zusammenhängen augenscheinlich ebenfalls nicht thematisiert.

typischerweise zum Einsatz kommen, anzeigen (im Falle des wissenschaftlichen Artikels z. B. die Domäne der Wissenschaft, Feilke 2012a: 18 f.).

| | | Textprozeduren | |
|---|---|---|---|
| **A) Textsorte** | **B) Texthandlungstyp** (elementar,sortenbezogen) | **C) Handlungsschema** | **D) Prozedurausdrücke** |
| Privater Brief *(Schulaufsatz)* *(Kommentar)* *(Wiss. Artikel)* *(etc.)* | Argumentieren *(Anrede)* *(Vorstellung)* *(etc.)* | Positionieren | *Ich finde, dass ...* *meiner Meinung nach ...* *meines Erachtens* *m.E.* |
| | | Begründen & Schließen | *weil ....* *deshalb, aus diesen Gründen, infolgedessen, ...* |
| | | Konzedieren | *Zwar ...., aber ....; einerseits ... andererseits ...; wenn auch ....., so doch ....* |
| | | Modalisieren | *möglicherweise, ggf.* *könnte man ja vielleicht ...., wäre zu überlegen ob, ...* |

Abb. 1.3: *Vierstufige Analyse von Textprozeduren (Feilke 2014a: 26)*

Für einige der eben aufgeführten Prozeduren konnte empirisch bereits nachgewiesen werden, dass sie für den Erwerb argumentativer Schreibfähigkeiten von grundlegender Bedeutung sind. Konkret für die Entwicklung wissenschaftlich-argumentativer Textkompetenz belegen die in Abschnitt 1.2.3 ausführlich dargestellten Studien von Steinhoff (2007) und Pohl (2007a) die Rolle der Prozedurenkenntnis. Mit Blick auf jüngere SchreiberInnen verweist Feilke (2013: 124 f.) z. B. auf die Untersuchungen von Rezat (2011) zum Erwerb konzessiver Textprozeduren, die zeigen, dass nicht das rein kognitive Verfügen über potentielle Gegenargumente im Erwerb eine relevante Größe ist, denn die von Rezat untersuchten Texte der SchülerInnen weisen diese in inhaltlicher Perspektive durchaus auf. Ausschlaggebend ist vielmehr, dass die Gegenargumente funktional und zielgerichtet in Argumentation und Perspektive des Schreibers oder der Schreiberin eingebunden und damit als Konzessionen *integriert* werden (vgl. auch Feilke 2008a: 162, mit Bezug auf Leitao 2003).

In einem Vergleich von Positionierungsprozeduren in Texten von SchülerInnen (erste bis vierte Klasse, sechste bis siebte Klasse, zehnte und zwölfte Klasse) und Studierenden zeigen Gätje, Rezat und Steinhoff (2012), dass es mit zunehmender Schreiberfahrung zu einem Ausbau des Prozedureninventars kommt: Während in den unteren Jahrgangsstufen zu Beginn des Erwerbs hauptsächlich konzeptionell mündlich geprägte, implizit-verbale Positionierungsprozeduren dominieren (*z. B. ich*

*finde + NP + Adj*[22]), werden in den oberen Klassenstufen vermehrt konzeptionell schriftlich geprägte, explizit-verbale und explizit-nominale Prozeduren verwendet (z. B. *ich meine, dass ..., ich bin der Meinung, dass ...,* vgl. ebd.: 138 ff.). In der Oberstufe und im Studium kommt es vor allem noch einmal zu einer Ausdifferenzierung der nominalen Prozeduren (ebd.: 144). Die genannten Beispiele (von *ich finde + NP + Adj* zu *ich bin der Meinung, dass ...,*) weisen außerdem darauf hin, dass mit der „Ausdifferenzierung auf verbaler und nominaler Ebene [...] eine funktionale Erweiterung von einer *evaluativen* zu einer *epistemischen* Positionierung einher[geht]" (ebd.: 151).

Steinseifer (2014a) vergleicht Reformulierungsprozeduren in argumentativen Texten von SchülerInnen (sechste und neunte Klasse), Studierenden und WissenschaftlerInnen. Im Fokus stehen dabei *Reformulierungsrahmen*, d. h. „Formulierungen, die im Text vor, nach oder auch zwischen Zitaten, Paraphrasen und anderen Formen der Wiedergabe von Äußerungen und Aussagen aus anderen Texten stehen" und so als „Scharnierstelle zwischen Fremdem und Eigenem" fungieren (ebd.: 206). Die Analysen zeigen ähnlich wie die Ergebnisse von Gätje, Rezat und Steinhoff (2012), dass die Texte der erfahreneren SchreiberInnen ein größeres Repertoire an Rahmenausdrücken aufweisen und dass diese syntaktisch stärker ausdifferenziert sind. Die Texte der Wissenschaftler weisen außerdem eine engere Verknüpfung des Reformulierten mit der eigenen Argumentation, insbesondere mit der eigenen argumentativen Positionierung auf (Steinseifer 2014a: 207; vgl. auch den Analyseteil der vorliegenden Untersuchung in Abschnitt 3.5.3.2).

In einem an der klassischen Erörterungsdidaktik orientierten Unterricht wird die entwicklungsspezifische Bedeutung der hier aufgeführten argumentativen Prozeduren durch die simplifizierende, schematisiert-kontrastive Trennung von Pro- und Kontra-Argumenten überdeckt. Dies kann Feilke (2013: 127) zufolge einerseits auf die Entstehungsgeschichte der Erörterung zurückgeführt werden. Ihre ursprüngliche Funktion bestand als Vorübung der vornehmlich mündlichen Rhetorikausbildung in der heuristischen Problemlösung für den sich auf einen Disput vorbereitenden Sprecher und war damit nicht im ersten Schritt kommunikativ angelegt. In der anschließenden Überformung der Erörterung als didaktischer Gattung wurden die Ausarbeitung der Pro- und Kontra-Argumente und die Meinungsbildung (als Ergebnis des heuristischen Problemlöseprozesses) abgespalten und relativ isoliert weitertradiert. Ergebnisse wie die aus einer Befragung von Winkler (2003) weisen nach Feilke (2008b: 7) darauf hin, dass SchülerInnen den Argumentationsunterricht in der Schule rückblickend als relativ „passive Reproduktion des Erörterungsschemas" erinnern, das ohne Bezug zu einer eigenständigen Meinungsbildung und unabhängig von ihren eigenen Kommunikationszielen verläuft. Die Antizipation eines Adressaten und die Ausrichtung der Argumente an einem Gesprächspartner in einem sinnvollen Kommunikationszusammenhang treten so weit in den Hintergrund, dass den SchülerInnen „die Frage der Adressierung ihrer Argumente nicht als Ordnungskrite-

[22] Als implizit ist diese Positionierung zu betrachten, weil „syntaktisch keine Trennung von Sprechereinstellung und Proposition statt[findet]" (Gätje, Rezat & Steinhoff 2012: 139).

rium für den Aufbau ihrer Texte zur Verfügung steht“ (Feilke 2013: 127).[23] Das „didaktische Potential“ des argumentativen Schreibens als „diskursiv meinungs*bildendes* Schreiben“ (ebd.: 128, Herv. i. Orig.) bleibt somit weitgehend ungenutzt. Zu diesem Schluss kommt auch Karg (2009: 215):

> Wer eine Erörterung schreibt, wie sie in der Schule gelehrt wird, gibt allenfalls einen Bericht über die Meinungen verschiedener Leute ab. Weder hat er damit ein Verfahren der Argumentation gelernt, noch kann er einen kohärenten Text schreiben. Er wird damit kein Gegenüber überzeugen, und schon gar nicht beteiligt er sich damit an einem Diskurs.

Im Hinblick auf diese fehlende Diskursorientierung ist in den letzten Jahren[24] nicht nur die Erörterungspraxis, sondern der Schreibunterricht im Fach Deutsch insgesamt einer Kritik ausgesetzt worden, die mit Forderungen zu einer speziellen *Diskursbefähigung* der SchülerInnen verbunden wurde, auf die ich im Folgenden genauer eingehen möchte.

### 1.1.2 Diskursfähigkeit als neues Paradigma schulischen Schreibens

Der Schreibunterricht der Schule im Fach Deutsch gilt als „diskursfern“ (Steinhoff 2013: 118).[25] Für Karg (2009) bedeutet Diskursferne nicht, dass der Deutschunterricht generell keine Diskursorientierung aufweise – im Gegenteil: Sie zeigt in einem historischen Überblick, dass und wie sich die Themen von Erörterungsaufsätzen mit dem Verlauf der Zeit ändern und dadurch sogar eine gewisse *Diskursabhängigkeit* (ebd.: 211) der gestellten Aufgaben widerspiegeln. Diese Diskursprägung sei aber – und das ist für Karg entscheidend – weder den DidaktikerInnen noch den Lehrpersonen bewusst und werde somit nicht zielgerichtet für die Gestaltung des Schreibunterrichts genutzt, was schließlich dazu führe, dass das Erörtern in einem „diskursfreien Raum“ (ebd.: 212) stattfinde.

Steinhoff (2011: 23) kritisiert grundlegender, dass das Verfassen von Texten in der Schule „in aller Regel dem aus Diskursen herausgelösten, entäußernden, i. e. S. ‚schöpferischen‘ Schreiben verpflichtet“ ist. Dieses Schreiben stütze sich dann nicht auf konkrete Textvorlagen oder nur auf einen einzelnen Text und stehe damit „in einem deutlichen Kontrast zur außerschulischen Schreibwirklichkeit, die durch die

---

[23] Textsorten laufen insbesondere dann Gefahr, eine ihnen ursprünglich zugedachte didaktische Funktion einzubüßen, wenn sie auf ein Leistungsformat reduziert werden: Knapp (2014: 406) zeigt dieses Problem am Beispiel der Inhaltsangabe, „die gerne zur Lernkontrolle herangezogen wird, weil man ihre äußeren Merkmale wie Schreiben im Präsens oder Verzicht auf wörtliche Rede leicht und gut operationalisierbar bewerten kann“.

[24] Steinhoff (2013: 118) weist darauf hin, dass Kammler und Switalla die Ausbildung von Diskursfähigkeiten bereits im Jahr 2001 als ein Desiderat des gymnasialen Oberstufenunterrichts feststellen.

[25] In einer fächerübergreifenden Perspektive konstatiert auch Heuer (2011: 54), dass „zeitgeschichtlichen Kontroversen [...] als Fachtexte bislang weder im Deutsch- noch im Geschichtsunterricht eigens thematisiert [wurden]“.

hochgradig polyphone Diskursivität der öffentlichen Kommunikation geprägt ist“ (ebd.). Er plädiert daher für die Vermittlung sogenannter *diskursiver Schreibfähigkeiten*, d. h. „elaborierte Lese- und Schreibfähigkeiten zur eigenverantwortlichen und kritischen Teilhabe an öffentlichen Diskursen“ (Steinhoff 2013: 113). Solche Schreibfähigkeiten sind überall dort relevant, „wo erwartet wird, dass pragmatische Texte rezipiert und produziert werden, die eine Kenntnis und Reflexion der Diskurse voraussetzen, in die sie eingebettet sind“ (ebd.). Dies betrifft nach Steinhoff nicht nur Textsorten aus dem akademischen/hochschulischen Alltag, sondern auch aus anderen beruflichen Domänen, dem Privatleben sowie insbesondere alle Formate der Online-Kommunikation. Als Beispiele führt er u. a. das (Sitzungs-)Protokoll, die Seminararbeit, Leser- und Privatbriefe, (Behörden- und Ereignis-)Berichte und Kommentare auf. Die Vermittlung entsprechender Kompetenzen ist als eine zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts in der Oberstufe zu verstehen, da die SchülerInnen auf entsprechende Fähigkeiten angewiesen sind, „um sich in wissenschaftlichen und öffentlichen Diskursen zu orientieren und ihr Wissen unter diesen Bedingungen lesend und schreibend zu erweitern“ (Steinhoff 2011: 23).

Um die Forderungen nach einer solchen „Diskursbeteiligung als didaktischem Konzept“ (Karg 2007: 203) innerhalb der zz. vielseitig ausgeprägten interdisziplinären Diskursforschung (vgl. z. B. Angermuller et al. 2014) wenigstens grob zu verorten, sei kurz skizziert, was die hier referierten AutorInnen unter *Diskurs* verstehen.

Für Karg sind im Hinblick auf eine stärkere Diskursorientierung der schulischen Schreibpraxis folgende Aspekte des Diskursbegriffs wesentlich:

> Er [der Diskursbegriff, LS] verdeutlicht, dass zum einen über bestimmte Gegenstände und Sachverhalte immer nur auch in einer bestimmten Art und Weise zu sprechen bzw. zu schreiben ist. Sie hat Akzeptanz (oder nicht) in einer historischen Situation und ist von kulturellen Faktoren und gesellschaftlichen Konstellationen abhängig. Ferner manifestiert sich das Reden über Dinge in Texten, ohne dass jedoch ein abgegrenztes Korpus vorhanden wäre oder entstehen würde. Schließlich wird einsichtig, dass Texte bzw. deren Verfasser stets Bezüge haben und solche Bezüge herstellen (können), auch wenn sie nicht (immer) explizit sind oder explizit gemacht werden. (Karg 2009: 221)

Über die Etablierung eines solchen Diskursbegriffs für den Unterricht entsteht nach Karg (vgl. ebd.: 222) nicht nur die Möglichkeit, den SchülerInnen ganz grundsätzlich zu verdeutlichen, dass sich Diskurse *durch sprachliche Äußerungen und Texte konstituieren*, an denen man *mitwirken* und die man *mitgestalten* kann. Sie kann darüber hinaus auch dafür genutzt werden, „Diskurs als *thematisch zusammenhängende Textmenge* in einer historischen Situation“ (ebd.: 223, Herv. LS) verständlich zu machen und so ein Bewusstsein für *Diskursverläufe* vermitteln, d. h. z. B. zu erkunden, wie und warum und mit welcher Intensität bestimmte Themen zeitweise öffentliche Diskussionen bestimmen, wie sie aufkommen, abflauen, wieder aufleben und schließlich verebben oder überdeckt werden. Ähnlich argumentiert Steinhoff, der sich für eine genauere Fassung *diskursiver Textkompetenzen* auf den Diskursbegriff nach Adamzik bezieht:

> Ein Diskurs ist eine prinzipiell offene Menge von thematisch zusammenhängenden und aufeinander bezogenen Äußerungen. Es handelt sich nicht um objektiv gegebene und (streng) gegeneinander abgegrenzte Komplexe, sondern um Zusammenhänge, die eine Kommunikationsgemeinschaft im gesellschaftlich-historischen Prozess als geistige Ordnungsgrößen konstituiert, vor deren Hintergrund einzelne Äußerungen und Texte produziert und rezipiert werden oder, um eine modische Formulierung zu benutzen, in die sie sich einschreiben. (Adamzik 2001: 254 f., zit. n. Steinhoff 2013: 117)[26]

Übersetzt man die prinzipielle *Unabgeschlossenheit von Diskursen* und die Tatsache, dass die Teilnehmenden einer Kommunikationsgemeinschaft das Zustandekommen von Diskursen und deren Grenzen mitgestalten (produktiv, rezeptiv oder nachträglich analytisch) auf eine Ebene der Kompetenzvermittlung, so lässt sich zweierlei ableiten: Zum einen benötigen die SchülerInnen Fähigkeiten, in den nur losen, thematischen Textzusammenhängen die Bezüge zu *erkennen*, die dazu beitragen, dass Diskurse sich als Diskurse herausbilden:

> In der Mündlichkeit und Schriftlichkeit kann man nur dann kompetent an Diskursen teilhaben, wenn man es vermag, Gehörtes, Gesprochenes, Gelesenes und Geschriebenes eigenständig, reflektiert und transparent zu verknüpfen. (Steinhoff 2013: 117)

Zum anderen sind die Fähigkeiten des Verknüpfens und *Herstellens* von Bezügen im Diskurs (das Zitat von Steinhoff deutet dies bereits an) nicht nur rezeptiv als Lesekompetenzen, sondern auch als *Darstellungskompetenzen*, d. h. produktiv als Schreib- und Textkompetenzen zu modellieren. Lesen und Schreiben, Rezeption und Produktion sind für Steinhoff und Karg in der Partizipation an Diskursen „nicht klar zu trennen“, sondern als eng aufeinander bezogene, wechselseitig voneinander profitierende Teilprozesse aufzufassen (Karg 2007: 56, vgl. auch Steinhoff 2013: 117).

Die unterrichtliche Arbeit an Diskursen eröffnet außerdem die Möglichkeit, die SchülerInnen dafür zu sensibilisieren, dass Diskurse sich nach Bereichen und Domänen bzw. Perspektiven, Absichten und Motivationen differenzieren lassen: Wenn man – wie Karg (2009: 212 ff.) vorführt – z. B. die öffentliche Auseinandersetzung über die Einführung des Rauchverbots analysiert, dann zeigen sich dort Argumente, die eher einem medizinischen, ethischen oder juristischen Diskurs bzw. Diskursstrang zuzuordnen wären. Die Differenzierung verschiedener Perspektiven kann bei der Darstellung von Diskursen als eine Kernkompetenz betrachtet werden: „Ein bestimmtes Argument ist immer nur in einer bestimmten Situation und für bestimmte Argumentationsteilnehmer gültig.“ (Winkler 2006: 160) Erst durch diese Perspektivität kann deutlich gemacht werden, dass „öffentliche bzw. fachliche Diskussionen, die Realitäten nicht abbilden, sondern erzeugen und strukturieren“ (Steinhoff 2011: 23, vgl. dazu auch die Ausführungen zum *Documents Model* in den Abschnitten 2.2.1–2.2.2).

---

[26] Die Definition von Diskursen ausschließlich anhand von thematisch zusammenhängenden Äußerungen ist verschiedentlich kritisiert und erweitert worden: In Ergänzung zu der stark vertretenen Themenorientierung der Diskursanalyse schlagen z. B. Warnke et al. (2014: 68) vor, Akteurspositionen, Zeitbezüge und Genrespezifika als weitere diskursanalytische Parameter in die Analyse-, Sammlungs- und/oder Ordnungskriterien für Diskurse einzubeziehen.

Im Hinblick auf die Konzeption diskursbefähigender Aufgaben fordert Karg (2007: 146), dass den SchülerInnen vor dem Verfassen einer eigenen Argumentation die Einarbeitung in einen vorausgehenden Diskurs ermöglicht werden müsste, an den sie sinnvoll anschließen können:

> Konkret auf die Schule bezogen kann dies nur bedeuten, dass Unterricht den Schülerinnen und Schülern zunächst ein Textangebot unterbreiten muss, in dem ein Themengebiet argumentativ verhandelt wird. Daraus wird ein Meinungsspektrum extrahiert und den einzelnen Positionen die dort verwendeten Argumente, ihre Topik, und eventuell auch Begründungsstrategien aus dem rezipierten Textmaterial zugeordnet. (ebd.)

Merz-Grötsch (2000: 115) stellte in einer Untersuchungen über die Nutzung von externen Informationsmaterialien auf die Qualität von Erörterungen fest, dass die SchülerInnen, die sich vor der eigentlichen Niederschrift inhaltlich fundiert mit den schreibend zu behandelnden Sachverhalten auseinandersetzen konnten, zu signifikant besseren, d. h. insbesondere zu differenzierteren und treffenderen Argumentationsstrukturen gelangten. SchülerInnen bedürfen, so schlussfolgert Merz-Grötsch (ebd.), auch bei auf einen einzelnen Text bezogenen Erörterungen zusätzliche externe Informationen, „um überhaupt in eine sachlich orientierte Diskussion einsteigen zu können“.[27]

Einen in dieser Hinsicht wichtigen und neuen Impuls hat der Schreibunterricht in der Oberstufe mit der Etablierung des Materialgestützten Schreibens als neuem Aufgabenformat der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch erfahren: Beim Materialgestützten Schreiben müssen die SchülerInnen auf der Grundlage verschiedener, vorgegebener Materialien einen neuen, eigenen Text verfassen. Knapp bringt die Etablierung des Materialgestützten Schreibens in direkten Zusammenhang mit der Kritik an der schulischen Erörterungspraxis:

> Eines der Probleme der Erörterung ist, dass den Schüler/innen oft die Wissensbasis fehlt, um die Fragestellung angemessen zu diskutieren. Viele Erörterungsaufsätze wirken deshalb „hohl“ oder „inhaltsleer“ [...]. Deshalb wurde ein Aufgabentypus entwickelt, bei dem diese Wissensbasis im Vorfeld des Schreibens aufgebaut wird. Es werden Informationstexte vorgegeben, auch Tabellen und Grafiken, auf deren Basis die Fragestellung erörtert wurde. (Knapp 2014: 405, Herv. i. Orig.)

Materialgestützte Aufgaben bieten somit gute Voraussetzungen für ein Schreiben, dem eine Diskursaufbereitung, so wie Karg sie fordert, vorausgeht. Für die Rekonstruktion der Entwicklung des schulischen Schreibunterrichts stellt die Einführung des neuen Aufgabenformats gewissermaßen einen aktuellen Endpunkt dar.

---

[27] Vgl. dazu ebenso Winkler (2006: 159, Herv. i. Orig.): „Ein gewisses themenbezogenes Wissen ist unbestritten die Grundlage dafür, sich zu einer *res dubia* überhaupt argumentierend äußern zu können.“

### 1.1.3 Das Materialgestützte Schreiben als neues Aufgabenformat der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife

Die Einführung nationaler Bildungsstandards ist in erster Linie als eine Veränderung der Steuerungsmechanismen im Bildungssystem zu betrachten. Während früher Vorgaben darüber gemacht wurden, welche Inhalte im Unterricht zu lehren und lernen sind (die sogenannte Inputorientierung), wird über die Standards nun festgelegt, welche Kompetenzen (der sogenannte Output oder Outcome als Ergebnis des Lernens) die SchülerInnen zu einem bestimmten Zeitpunkt erworben haben sollen (vgl. z. B. Köller 2007: 13). Im deutsch- wie allgemeindidaktischen Diskurs werden Entwicklung und Einführung der Standards i. d. R. als bildungspolitische Reaktion auf das mäßige Abschneiden deutscher SchülerInnen bei internationalen Schulleistungsstudien (TIMSS, PISA) thematisiert (vgl. z. B. Becker-Mrotzek 2014: 481; Hoppe & Metz 2013: 47; Köller 2007: 13; Maier et al. 2013: 14). Hinter der Reform stehen die Annahme und Hoffnung, dass sich durch eine Outputorientierung Vermittlungsprozesse und deren Ergebnisse im Sinne eines staatlichen Bildungsmonitoring besser steuern, sichern und überprüfen lassen (vgl. Böhme 2013: 308). Durch das Ziel der Steuerung rückt bei der Implementierung der Standards der Aspekt der Operationalisierung in den Vordergrund. Für die *Vermittlung* und *Förderung* einerseits sowie für die *Überprüfung* der über die Standards festgelegten Kompetenzen andererseits werden geeignete *Lern- und Leistungsaufgaben* benötigt (vgl. Becker-Mrotzek 2014: 490).[28] Die zentrale Bedeutung, die den Aufgaben als Bindeglied zwischen Unterrichtsvorgaben, -gestaltung und Überprüfung zukommt, ist eindrücklich an dem Umfang abzulesen, der der Beschreibung und Erläuterung von beispielhaften Lern- wie Prüfungsaufgaben direkt in den Standards eingeräumt wird (vgl. ebd.: 484). Im Fach Deutsch übersteigt der Umfang der beschriebenen Beispielaufgaben bei Weitem die Darstellung der Standards für die einzelnen Kompetenzbereiche: Von 264 Seiten der Standards für die Allgemeine Hochschulreife (BAHD) nimmt die Aufgabenillustration insgesamt 223 Seiten ein, bei den Standards für den Mittleren Schulabschluss (BMSD) sind es 37 von 54 Seiten und in den Standards für

[28] I. d. R. werden mit *Lern- und Leistungsformaten* auf einer übergeordneten Ebene zwei, auf untergeordneter Ebene mit der zusätzlichen Unterteilung von *Übungs- bzw. Anwendungsformaten* sowie *Prüfungs- und Testaufgaben* vier Aufgabenfunktionen unterschieden: Lernaufgaben dienen dem Wissens- und Könnensaufbau, Übungs- und Anwendungsaufgaben sollen Wissen und Können festigen und einer weiterführenden Vertiefung und Vernetzung sowie dem Transfer dienen. Leistungs- bzw. Testaufgaben sollen einerseits für die unterrichtliche Praxis, andererseits für die bildungsadministrative Steuerung Wissen und Können sichtbar und messbar machen (vgl. Becker-Mrotzek 2014: 490; Maier et al. 2013: 14). In diesem Sinne unterscheiden auch die Abitur-Standards die Aufgaben (vgl. KMK BAHD 2012: 164). Die *Relevanz* der Unterscheidung von Lern- und Leistungsformaten führen Köster und Lindauer (2008: 152) auf Untersuchungserkenntnisse von Weinert (1999) zurück: „Eine Aufgabe kann für die Lernsituation überaus geeignet sein und für die Leistungssituation denkbar ungünstig. Denn in einer Leistungssituation bemüht man sich in erster Linie darum, Erfolge zu erzielen und Misserfolge zu vermeiden. Demgegenüber geht es in Lernsituationen darum, Neues zu lernen, Wissenslücken zu schließen oder unklar Gebliebenes besser zu verstehen. Während es in der Leistungssituation Fehler zu vermeiden gilt, sind sie in der Lernsituation ein Erkenntnismittel“.

den Primarbereich (BDP) sind es 45 von 63 Seiten.[29] Die Bedeutung der Aufgaben schlägt sich darüber hinaus auch in einem verstärkten Aufgabeninteresse der aktuellen fach- wie deutschdidaktischen Forschung nieder, sodass man durchaus von einer neuen Aufgabenorientierung sprechen kann (vgl. z. B. Bachmann & Becker-Mrotzek 2010; Ballis & Peyer 2012; Blumschein 2014; Feilke 2014c; Hoppe & Metz 2013; Kiper et al. 2010; Kleinknecht et al. 2013; Ralle et al. 2014).

Die Änderungen, die sich durch die Einführung der Standards im Fach Deutsch konkret für das Schreiben ergeben, sind tiefgreifend. Steinhoff und Neumann (2015: 68, Herv. i. Orig.) bezeichnen sie grundlegend als „*Reform* des Schreibunterrichts in der Sekundarstufe II". Zu den wesentlichen Neuerungen zählen die AutorInnen bspw., dass dem medialen und technischen Wandel der Schreibmedien Rechnung getragen wird, indem veraltete Vorstellungen vom Schreiben als ausschließlich handschriftlicher Tätigkeit abgelöst werden. Die Vorgaben lassen außerdem – statt einer vormals einseitigen Fokussierung auf literarische Themen und Texte – nun auch eine stärkere Beachtung pragmatischer Texte erkennen. Als positiv heben Steinhoff und Neumann außerdem die Berücksichtigung der Prozesshaftigkeit des Schreibens hervor (vgl. ebd.: 68). Konkret wird für den Kompetenzbereich *Schreiben* bspw. das Reflektieren verschiedener Stadien des Schreibprozesses aufgeführt (KMK BAHD 2012: 16). Unter den in den Standards aufgeführten illustrierenden Lernaufgaben finden sich zwei, die schreibprozessrelevante Aspekte explizit akzentuieren und z. B. mittels der Erstellung eines Portfolios auf einen prozessorientierten Unterricht abzielen (ebd.: 224). Die im vorliegenden Kontext gewichtigste Neuerung, die durch die Einführung der Standards umgesetzt wurde, besteht in der Etablierung eines neuen Aufgabenformats: das *Materialgestützte Schreiben* informierender und argumentierender Texte. Ich gebe hier beispielhaft die Erläuterung des Materialgestützten Schreibens *argumentierender* Texte wieder: Es

> besteht im Kern darin, zu strittigen oder erklärungsbedürftigen Fragen, Sachverhalten und Texten differenzierte Argumentationen zu entwickeln und diese strukturiert zu entfalten [...]. Dabei nutzen die Schülerinnen und Schüler die vorgegebenen Materialien und die Ergebnisse eigener Analysen, Vergleiche und Untersuchungen ebenso wie eigene Wissensbestände und geeignete Argumentationsstrategien. Der dabei entstehende Text soll die Kontroverse sowie die Argumentation und die vom Prüfling eingenommene Position für den Adressaten des Textes nachvollziehbar machen. (ebd.: 33)

Die Standards stellen das *Materialgestützte Schreiben* als Aufgabenart dem *Textbezogenen Schreiben* d. h. der Interpretation, Analyse und Erörterung literarischer und pragmatischer Texte gegenüber (vgl. Abbildung 1.4):

---

[29] Bei diesen Angaben ist zu beachten, dass die Standards für die Allgemeine Hochschulreife mittlerweile in einem neuen Layout erschienen sind. Das überarbeitete Dokument besteht nur noch aus 197 Seiten, von denen 169 den Aufgaben vorbehalten sind.

| | Textbezogenes Schreiben | | | | Materialgestütztes Schreiben | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Aufgabenart | Interpretation literarischer Texte | Analyse pragmatischer Texte | Erörterung literarischer Texte | Erörterung pragmatischer Texte | Materialgestütztes Verfassen informierender Texte | Materialgestütztes Verfassen argumentierender Texte |

Abb. 1.4: *Aufgabenarten der Bildungsstandards im Fach Deutsch für die allgemeine Hochschulreife (KMK BAHD 2012: 31)*

Die beiden Aufgabengruppen unterscheiden sich besonders hinsichtlich der folgenden Aspekte: Beim Textbezogenen Schreiben steht die tiefgehende Auseinandersetzung mit einem einzelnen Bezugstext (höchstens aber mit zwei Bezugstexten) in Form ausführlicher Analysen, Interpretationen oder Erörterungen im Vordergrund. Beim Materialgestützten Schreiben sind die Schreibenden hingegen mit einer größeren Anzahl heterogener Quellen konfrontiert, die neben linearen auch aus nonlinearen Texten bestehen können. Konkret werden Tabellen, Grafiken und Diagramme genannt (ebd.: 33). Im Gegensatz zu den textbezogenen Formaten erfordere das Materialgestützte Schreiben „keine vollständige Textanalyse [...], da das vorgelegte Material auf der Grundlage von Rezeption und kritischer Sichtung für eigene Schreibziele genutzt werden soll“ (ebd.: 30).[30] Im Vordergrund steht also die selektive Nutzung der zur Verfügung gestellten Ressourcen und die Anforderung, das ausgewählte Material unter einem neuen inhaltlichen Fokus im eigenen Text zusammenzuführen.

Im Vergleich zu den (vor den Bildungsstandards gültigen) Einheitlichen Prüfungsanforderungen werden mit dem Materialgestützten und dem Textbezogenen Schreiben nicht mehr *Erschließungs*formen, sondern *Schreib*formen unterschieden. Freudenberg (2013) sieht darin Auswirkungen der schreibdidaktischen Prozessorientierung und eine Aufwertung des Schreibprozesses gegenüber dem Rezeptionsprozess: Während das Schreiben innerhalb anderer Aufgabenformate in erster Linie der Überprüfung der Rezeptionsleistung dient, können die von den SchülerInnen beim Materialgestützten Schreiben produzierten Texte stärker in ihrem Eigenwert gewürdigt werden, weil sie dort eben gerade „nicht mehr als bloßes Medium des Ausweises von Textverstehenskompetenz fungieren“ (ebd.: 107). Kritisch betrachtet Freudenberg jedoch die Tatsache, dass (augenscheinlich als Folge der Aufwertung des Schreibens) in der Erläuterung zum materialgestützten Aufgabenformat ausschließlich auf schreibbezogene Kompetenzen verwiesen wird und keine Bezüge zum Bereich *Le-*

[30] Ein Aufgabenformat, bei dem die SchülerInnen allein aufgrund ihres bestehenden Wissens einen Text verfassen müssen (vgl. die *Erörterung ohne Textgrundlage* aus den Einheitlichen Prüfungsanforderungen, KMK EPA 1989 i. d. F. v. 2002: 25), existiert in den neuen Bildungsstandards für das Abitur nicht mehr. Nicht unerwähnt sollte bleiben, dass das Materialgestützte Schreiben das gestaltende Schreiben als Prüfungsformat ersetzt. Die gestaltende Auseinandersetzung bleibt als Aufgabenformat erhalten, wird aber in die Unterrichtsarbeit verlagert, also auf die Anwendung in Lernsituationen beschränkt (KMK BAHD 2012: 30).

*sen, Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen* hergestellt werden.[31] Dadurch rücken die dem Schreiben vorausgehenden hohen Anforderungen an die Rezeptionsleistungen bei der Auswertung der zur Verfügung gestellten Materialien in den Hintergrund. Das Verfassen eines materialgestützten Textes erfordert aber ganz spezifische Rezeptionsleistungen, nämlich dass die Bezugsmaterialien der Aufgabe „*in ihrem Zusammenhang* verstanden werden" (ebd.: 108, Herv. i. Orig.), was bei dieser Aufgabenart zu einer enormen Anspruchssteigerung führt:

> Denn nicht weniger, sondern mehr kognitiver Aufwand ist von Nöten, um zu selektieren, Relevantes von Irrelevantem zu scheiden, Informationen zu bündeln, Perspektiven aus verschiedenen Materialien sinnvoll miteinander zu kombinieren und zu ergründen, wie sie für die eigene Argumentation fruchtbar zu machen sein könnten. (ebd.)

Auch wenn die Relevanz des Materialverarbeitungsprozesses innerhalb der Beschreibung des Aufgabenformats in den Standards nicht explizit genug herausgestellt wird, ist das *Materialgestützte* Schreiben grundsätzlich als ein *lesegestütztes* Schreiben zu betrachten. Als *Lese-Schreib-Aufgabe*[32], in der die Rezeption und Produktion von Texten eng verknüpft sind, ist der neue Aufgabentyp im Kontext verwandter, bereits länger existierender Ansätze und Konzepte zu verorten, die kurz dargestellt werden sollen.

**Vergleich mit verwandten Ansätzen und Konzepten**

Während die Untersuchung der spezifischen Anforderungen von Lese-Schreib-Aufgaben im Rahmen von Ansätzen und Konzepten wie dem *Writing to Learn* (Lernen durch Schreiben), dem *Writing to Read* (Lesen durch Schreiben), dem *Reading to Write* (Schreiben durch Lesen), dem *Reproductive Writing* oder *Writing from Sources* (Reproduzierendes Schreiben und Quellengestütztes Schreiben) und der

---

[31] Dies gilt für die grundlegende Beschreibung der Aufgabenformate (KMK BAHD 2012: 33). Innerhalb der Standardbezüge zur materialgestützten Prüfungsaufgabe (Analphabetismus, ebd.: 146–147, vgl. auch Abschnitt 1.5.2) wird explizit auf Kompetenzen aus dem Bereichen *Lesen*, *Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen* verwiesen, auch wenn die Aufgabenbeschreibung betont, dass für diese Aufgabe Standards aus dem Kompetenzbereich *Schreiben* im Fokus stehen (ebd.: 56). Bei der Auflistung der Standardbezüge zu der materialgestützten Lernaufgabe (Bürgerjournalismus, ebd.: 226, vgl. Abschnitt 1.5.1) werden wiederum nur Kompetenzen aus dem Bereich *Schreiben* genannt. Hier wird jedoch eingangs betont, dass die Aufgabenerläuterungen nur „jene Bildungsstandards explizit auf[…]führt, deren Vermittlung und Erwerb den Kern der entsprechenden Lernaufgabe bilden" und dass „sich der angeregte Lernprozess [...] auch auf weitere Bildungsstandards [bezieht], die nicht im Zentrum des systematischen Kompetenzaufbaus stehen". Besonders sind damit die prozessbezogenen Kompetenzen der Bereiche *Sprechen und Zuhören* sowie *Lesen* angesprochen. Bezeichnend ist aber, dass gerade die Kompetenz „themengleiche Texte methodisch fachgerecht vergleichen" (KMK BAHD 2012: 22) nicht explizit aufgeführt wird.

[32] Da solche Aufgaben erfordern, beständig zwischen dem Lesen und dem Schreiben hin und her zu wechseln und ohnehin schon komplexe Lese- und Schreibprozesse miteinander zu koordinieren, werden sie auch als *hybride* Aufgaben bezeichnet (vgl. Nelson 2012: 175; Segev-Miller 2004; Solé et al. 2012; Spivey & King 1989; Wrobel 1995: 152). Aufgrund der durch die Teilaufgaben (Lesen, Verstehen, Auswählen Verbinden, Strukturbildung) entstehenden Komplexität wird die Textsynthese auch als *Aufgabenbündel* („a range of tasks", Segev-Miller 2007: 231) bezeichnet.

*Discourse Synthesis* (Diskurssynthese) in der englischsprachigen Forschung bereits eine längere Forschungstradition aufweist, steht die Diskussion in der deutschsprachigen Linguistik und Schreibdidaktik zu diesem Bereich noch relativ am Anfang. In den genannten Ansätzen und Konzepten werden, wie Abbildung 1.5 zeigt, jeweils unterschiedliche Funktionen und Aspekte des Lese-Schreib-Zusammenhangs betont.[33] Die Abbildung und die weiteren Darstellungen zielen darauf ab, diese Funktionen und Aspekte für den vorliegenden Zusammenhang zu systematisieren und das Materialgestützte Schreiben darin (über seine Definition in den Bildungsstandards hinaus) als wissenschaftspropädeutisches Format stärker zu profilieren. Dafür ist eine Unterscheidung zwischen dem Materialgestützten *Schreiben mit Texten* und *über Texte* zentral, die im Folgenden ebenfalls genauer erläutert wird.

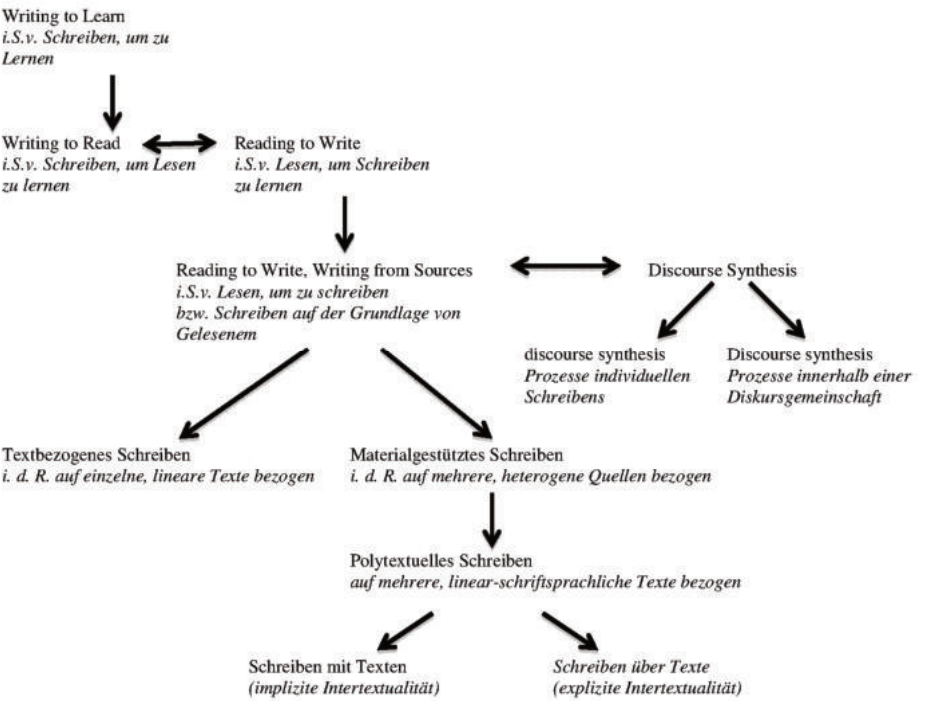


Abb. 1.5: *Materialgestütztes Schreiben im Kontext verwandter Ansätze und Konzepte*

[33] Für einen Überblick vgl. auch Knapp (2014: 400 f.) sowie Grabe (2001: 26), die gleichermaßen darauf hinweisen, dass Systematisierungen dieser Art als analytisch zu verstehen sind, da sich die verschiedenen beschriebenen Funktionen beim Verfassen von Texten überlagern können.

**Writing to Learn – Lernen durch Schreiben**

In vielen Studien, denen materialgestützte Schreibprozesse zugrunde liegen (vgl. z. B. Solé et al. 2012; Priemer & Schön 2005; Wiley et al. 2009), geht es nicht vordergründig oder allein um das Schreibenlernen (also das Schreiben als Lerngegenstand), sondern allgemeiner um ein *Writing to Learn, d. h.* ein *Lernen durch Schreiben*. Das Schreiben fungiert dann als eine Form der Aneignung und Verarbeitung von Wissen, die sich während oder nach der Auseinandersetzung mit verschiedenen Inhalten einstellt. Der Grundgedanke des *Writing-to-Learn*-Ansatzes besteht also darin, dass das Schreiben zu einem *Denk- und Lernmedium* wird:

> Vom Denken als kognitivem Verarbeiten her betrachtet, ist das Schreiben zu einem Medium geworden, in dem sich das Denken vollzieht; vom Schreiben her betrachtet ist dieses nicht mehr nur Instrument, Schon-Gedachtes und Wissen zu verausgaben, sondern auch ein Instrument des Präzisierens, Erweiterns, ja des Entwickelns von Wissen. (Eigler et al. 1987: 383)

I. d. R. werden beim *Writing to Learn* weiter zwei Subfunktionen unterschieden (vgl. z. B. Fix 2008a: 10; Steinhoff 2014a: 331). *Epistemisch* wirkt Schreiben, wenn es durch das Auslagern und Fixieren von Gedächtnisinhalten außerhalb des mentalen Systems zur Freisetzung kognitiver Ressourcen und somit zu gedanklicher Entlastung beiträgt. Dabei kann das Schreiben über „seine Möglichkeiten des Speicherns, Wiederholens und Revidierens [...] zu komplexeren Denkstrukturen führen“ (Molitor 1984: 10). *Heuristisch* wirkt es, wenn *im* Prozess der Verschriftlichung und *an* seinem Resultat – dem sichtbaren und dann auch bearbeitbaren Text – neue Zusammenhänge erkennbar und dadurch gedankliche Weiterentwicklungen von Wissen ermöglicht werden (vgl. ebd.). Dass Schreiben eine solche Wirkung entfalten kann, wird mit verschiedenen Eigenschaften von Schrift und Schriftlichkeit in Zusammenhang gebracht: Zum „spezifischen medial-konzeptionellen Anforderungs- und Ermöglichungsprofil“ des Schreibens (Steinhoff 2014a: 334; vgl. auch Pohl & Steinhoff 2010) zählt z. B., dass es *langsamer* als Sprechen ist und so Möglichkeiten zur Planung eröffnet. Geschriebenes ist außerdem im Gegensatz zum Gesprochenen *vorläufig* und kann deshalb beliebig überarbeitet werden. Ein wichtiger Aspekt der Verschriftlichung ist weiterhin die Möglichkeit zur *Distanzierung* (vgl. Lehnen 2011: 142, mit Bezug auf Molitor-Lübbert 2002). Diese entsteht erst dann, wenn Schreibende ihre Gedanken und Wissensstrukturen veräußern:

> Das Geschriebene entsteht sozusagen unter den Augen des Schreibenden. Da es – anders als das Gesprochene – erhalten bleibt, kann der Schreibende den entstehenden Text betrachten, noch einmal durchlesen, verändern, verbessern oder gar umarbeiten – so lange, bis der Text die Form angenommen hat, die seinen Vorstellungen entspricht. Der Schreibende kann in einem viel größeren Maße, als dies einem Sprechenden möglich wäre, einen Text gestalten. (Ludwig 1983: 49 ff.)

Neben der auf das lernende Individuum bezogenen epistemisch-heuristischen Funktion des Schreibens kann dessen *konservierende* Funktion (Fix 2008a: 10; Steinhoff 2014a: 331) darüber hinaus auch in sozial-historischer Perspektive auf die Ermöglichung von Lernen in einer Kommunikationsgemeinschaft bezogen werden:

> Dadurch, dass Wissen schriftlich festgehalten wird, wird auf gesellschaftlicher Ebene, aber auch individuell das Wissen reflexiv. Das Schreiben von Texten ermöglicht eine Art Buchführung des Lernens. Es bildet sich ein durch Textkanones repräsentiertes Wissen aus, das zum Gegenstand fortwährender Diskussion und Kritik wird. (Feilke 2015b: 49)

Für das individuelle Lernen unterscheidet Knapp (2014: 402, mit Bezug auf Fritzsche 1994) drei Funktionen, auf die ein *Writing to Learn* gerichtet sein kann:

1) Das Schreiben dient einem besseren Verständnis des Textes, zu dem geschrieben wird.
2) Das Schreiben dient der inhaltlichen Auseinandersetzung mit einem Thema, das in der Textvorlage behandelt wird.
3) Das Schreiben dient dem Erwerb von Kompetenzen wie z. B. Argumentieren oder Zusammenfassen, aber auch der Entwicklung von Kreativität.

Die Ausführungen von Knapp weisen darauf hin, dass das Lernen durch Schreiben sehr unterschiedliche Wissens- bzw. Fähigkeitsbereiche betreffen kann. Steinhoff (2014a: 332) bspw. unterscheidet zwischen Weltwissen, makro- und mikrostrukturellem Sprachwissen sowie metakognitivem Wissen. Die Verschiedenheit des durch das Schreiben angesprochenen Wissens kann ein Grund dafür sein, dass Studien und Metastudien zu Effekten des *Writing to Learn* von sehr heterogenen Ergebnissen zeugen: „all documenting some positive effects on learning and many null results" (McCutchen, Teske & Bankston 2008: 462). Im vorliegenden Zusammenhang ist erwähnenswert, dass insbesondere dem schriftlichen Argumentieren positive Auswirkungen für das Lernen durch Schreiben zugesprochen werden (vgl. Britt & Rouet 2012: 281 f.; McCutchen, Teske & Bankston 2008: 463 f.; Wiley & Voss 1999: 306 sowie Feilke 2015b; Maier & Richter 2014; Stadtler, Bromme & Rouet 2014).

**Wechselseitige Stützung von Lese- und Schreibkompetenzen: *Writing to Read* (Lesen durch Schreiben) und *Reading to Write* (Schreiben durch Lesen)**

Die Ansätze des *Writing to Read* und *Reading to Write* stehen für ein wechselseitig stützendes und förderndes Verhältnis zwischen dem Lesen und Schreiben. Für diese enge Verbindung ist die Annahme grundlegend, dass Lesen wie Schreiben gleichermaßen „acts of composing" (Tierney & Pearson 1983: 568) darstellen, d. h. als Prozesse der aktiven Bedeutungskonstruktion verstanden werden und gleichermaßen auf die Verarbeitung von Schriftsprache bezogen sind. Die Betrachtung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Lesen und Schreiben bzw. zwischen Lese- und Schreibkompetenz sind mittlerweile differenzierter geworden (vgl. z. B. Asención-Delaney 2008; Fitzgerald & Shanahan 2000; Pugh et al. 2006). U. a. werden verschiedene Perspektiven unterschieden, hinsichtlich derer Zusammenhänge zwischen Lesen und Schreiben betrachtet werden können (kognitiv, entwicklungsorientiert, soziokulturell). Diese Aspekte werden im Forschungsüberblick zu den Lese- und Schreibkonzepten in Abschnitt 2.1 eingehender erläutert. Wichtig ist jedoch, sich zu vergegenwärtigen, dass das Schreiben schon relativ lange als aktiv konstruierender Prozess betrachtet wird, während dieses Verständnis für das Lesen erst später selbstverständlich wurde (vgl. z. B. Hirvela 2004: 9).

Die Bezeichnung *Writing to Read* steht für Ansätze, die davon ausgehen, dass Schreiben aufgrund der engen Verbindung von sprachproduktiven und -rezeptiven Prozessen lernwirksam für das Lesen werden kann.[34] Die fördernde Wirkung des Schreibens wird dabei einerseits auf das Erlangen eines besseren Textverständnisses bezogen: „writing before, during, or after reading enables a reader to make sense of her or his reading, which in turn strengthens the quality of the reading" (Hirvela 2004: 73 f.). Andererseits kann sie allgemeiner auf den Erwerb von Lesefertigkeiten gerichtet sein.[35] Insofern kann das *Writing to Read* als Unterform des *Writing to Learn* betrachtet werden (vgl. die oben aufgeführten Funktionen des Schreibens nach Knapp). Hinsichtlich des Verstehens von Texten unterscheiden Graham und Hebert fünf Aspekte, wie das Schreiben die Textverarbeitung begünstigen kann:

1) It fosters explicitness, as the writer must select which information in text is most important.
2) It is integrative, as it encourages the writer to organize ideas from text into a coherent whole, establishing explicit relationships among the ideas.
3) It facilitates reflection, as the permanence of writing makes it easier to review, reexamine, connect, critique, and construct new understandings of text ideas.
4) It can foster a personal involvement with text, as it requires active decision making about what will be written and how it will be treated.
5) It involves transforming or manipulating the language of text so that writers put ideas into their own words, making them think about what the ideas mean. (Graham & Hebert 2011: 712)

Indem hier so verschiedene Bereiche wie das Elaborieren wichtiger Textinhalte, das Entwickeln eines übergeordneten Textverständnisses bzw. die Reflexion darüber, die Involvierung als individueller Leser sowie die Auseinandersetzung mit der Sprache des Textes genannt werden, wird noch einmal deutlich, dass beim Lernen durch Schreiben sehr unterschiedliche Wissens- und Fähigkeitsbereiche angesprochen werden (s. o.).

Über die so aufgeführten Wirkungspotentiale des Schreibens für das Textverstehen hinaus ergibt sich außerdem noch eine spezifisch didaktische Funktion. Wenn LeserInnen ihr individuelles Textverständnis veräußern, indem sie es verschriftlichen, kann ihre persönliche Lesart von einem Text zum Gegenstand eines Austausch und einer Auseinandersetzung in einer Lerngruppen werden:

> Erst in der Paraphrase des Bezugstextes – optimal in ihrer schriftlichen Form – wird auch für den anderen – sei es der Mitschüler oder der Lehrer – das Verständnis zugänglich, daß heißt überprüfbar und kommunikativ weiter bearbeitbar. Die Textrezeption wird – zum Beispiel im Gespräch über unklare Passagen oder kontroverse Interpretationen – für soziales Lernen geöffnet, und sie profitiert davon nachweislich. (Feilke 2003: 137)

---

[34] Da in der vorliegenden Arbeit die sprachlichen Fähigkeiten älterer SchülerInnen im Fokus stehen (vgl. Abschnitt 1.2), werden Ansätze zum Erstlesen (und -schreiben), wie bspw. Reichen (2008), nicht weiter berücksichtigt.

[35] Beide Komponenten, sowohl Lesefertigkeiten als auch Leseverständnis, werden als Facetten von Lesekompetenz betrachtet (vgl. Golke, Matthäi & Artelt 2013: 19, mit Bezug auf Rost & Schilling 2006).