



Wissenschaftliches Schreiben lernen in der Sekundarstufe II

Fachdebatte und Praxisprojekte

Wissenschaftliches Schreiben lernen in der Sekundarstufe II

Fachdebatte und Praxisprojekte

Lena Decker, Birgit Guschker, Sonja Hensel, Kirsten Schindler

Reihe „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“

Reihenherausgebende:

Dr. phil. Gerd Bräuer hat 13 Jahre in den USA und Kanada gelehrt und 2001 das Schreibzentrum an der PH Freiburg aufgebaut. Seitdem leitet er die berufsbegleitenden Fernstudiengänge „Schreibberatung“ und „Literacy Management“ und begleitet Bildungseinrichtungen beim Aufbau von Schreibzentren und Portfolio-Systemen.



Dr.in Melanie Brinkschulte ist Leiterin des Schlüsselkompetenzbereichs Interkulturelle Interaktionen der Universität Göttingen. Nach ihrem Lehramtsstudium folgte das Promotionsstudium in Sprachlehrforschung/Applied Linguistics und Germanistik mit Promotion an der Universität Münster. Sie hat zwei universitäre Schreibzentren aufgebaut und geleitet.



Prof.in Dr.in Katrin Girgensohn ist Professorin für Schreibwissenschaft im Studiengang Kreatives Schreiben und Texten an der Hochschule der Populären Künste Berlin und wissenschaftliche Leiterin des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina. Sie studierte Neuere Deutsche Literatur, Deutsch als Fremdsprache und Spanisch. Es folgten eine Promotion in Kulturwissenschaften und die Habilitation in Hochschulforschung.



David Kreitz, M.A., arbeitet im Team Schlüsselkompetenz Schreiben, ZQS der Leibniz-Universität Hannover, und als freiberuflicher Schreibtrainer an verschiedenen Universitäten. Er studierte Soziologie und Amerikanistik/Anglistik an der Georg-August-Universität Göttingen, war dort Lehrbeauftragter für Soziologie und wiss. Arbeiten. An der Universität Göttingen und der PH Freiburg bildete er sich zum Schreibberater weiter. Er ist Mitherausgeber von JoSch.




Prof. Dr. em. Otto Kruse hat an der Technischen Universität Berlin promoviert und habilitiert. Er war Professor im Bereich der Psychologie und der Angewandten Linguistik. Er leitete zehn Jahre das Centre for Academic Writing am Departement für Angewandte Linguistik der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Schreibdidaktik, Schreibkulturen, kritisches Denken und digitale Schreibunterstützung.



Prof.in Dr.in Kirsten Schindler ist Professorin für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik (Institut für Deutsche Sprache und Literatur II, Universität zu Köln). Dem Studium der Geschichtswissenschaft, Romanistik und Wirtschaftswissenschaften an den Universitäten Bielefeld, Rouen und Köln folgten die Dissertation in „Linguistik“ (Universität Bielefeld) und die Habilitation mit *venia legendi* in „Deutsche Sprache und ihre Didaktik“ (Universität zu Köln).



Herausgebende Institution

 Gesellschaft für
Schreibdidaktik und Schreibforschung

Die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung wurde am 21. Januar 2013 in Göttingen als Verein gegründet. Sie fördert die Schreibdidaktik in der höheren Bildung, in Forschung, Praxis, Aus- und Weiterbildung durch Vernetzung und Austausch. Die Gesellschaft versteht sich als Vertretung von Personen, die in Hochschulen, Schulen oder in freier Praxis insbesondere im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens lehren, beraten, vermitteln und forschen.

Lena Decker, Birgit Guschker, Sonja Hensel, Kirsten Schindler

Wissenschaftliches Schreiben lernen in der Sekundarstufe II

Fachdebatte und Praxisprojekte



Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft

Die Reihe „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“ bietet eine Plattform zum wissenschaftlichen Austausch in Schreibdidaktik und Schreibforschung. Die Themenfelder reichen von akademischer Schreibdidaktik und beruflichem Schreiben im Hochschulkontext bis zur Lehrprofessionalisierung als Schnittstellen-Themenfeld. Methodenforschung, Nachwuchsförderung und internationaler Austausch sind Ziele der Publikationsreihe.

In „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“ können Wissenschaftstexte, Theorie-Praxistransfer-Texte und Qualifikationsschriften veröffentlicht werden.

© 2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv:
adobe stock/Thomas Bethge

Bestellnummer: 6004816
ISBN Print: 978-3-7639-6235-8
ISBN E-Book: 978-3-7639-6236-5

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

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.

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgebenden	9
Vorwort der Autorinnen	11
1 Schreiben in der gymnasialen Oberstufe	17
1.1 Ausgangslage: Zum Schreiben in der gymnasialen Oberstufe	17
1.2 Schreiben in der SI – Was zuvor geschah	18
1.3 Angestrebte Kompetenzen	20
1.3.1 Was geschehen soll	20
1.3.2 Schreibunterricht in der gymnasialen Oberstufe – was geschieht? ..	23
1.3.3 Schreiben in der gymnasialen Oberstufe – Was geschehen könnte (und sollte)	25
1.4 Kein Ende der Marter in Sicht?	28
2 (Kleine) Textformen wissenschaftspropädeutischen Schreibens	31
2.1 Einführung	31
2.2 Materialgestütztes Schreiben	31
2.2.1 Verankerung in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hoch- schulreife	31
2.2.2 Materialgestütztes und textbezogenes Schreiben – ein Vergleich ...	34
2.2.3 Das wissenschaftspropädeutische Potenzial des Aufgabenfor- mats „Materialgestütztes Schreiben“	35
2.2.4 Zur Integration des materialgestützten Schreibens in den Unter- richt	36
2.3 Diskursreferat	38
2.3.1 Die Textform Diskursreferat und ihre Anforderungen	38
2.3.2 Die Textform Diskursreferat und ihre Vorteile für die Entwick- lung wissenschaftlicher Textkompetenzen	43
2.3.3 Beispielaufgaben für die Textform Diskursreferat	48
2.4 Kleine Hausarbeit	50
2.4.1 Gründe für die Einführung der kleinen Hausarbeit und Verortung im Curriculum	51
2.4.2 Phasierung und Begleitung des Schreibprozesses	53
2.4.3 Verortung der kleinen Hausarbeit am Übergang von der SI zur SII .	54
2.5 Die Facharbeit	55
2.5.1 Form und Funktion der Facharbeit	55
2.5.2 Zielsetzungen der Facharbeit	56
2.5.3 Umsetzung der Facharbeit	57

2.5.4	Zur Debatte um die Facharbeit	63
2.5.5	Problemlagen	65
2.5.6	Quo vadis Facharbeit?	70
2.6	Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Textformen	70
3	Kooperationen zwischen Schulen und Universitäten – Schüler:innen (und Lehrkräfte) beim Schreiben der Facharbeit unterstützen	75
3.1	Ausgangspunkt für Kooperationen	75
3.2	Praxisbeispiele	78
3.2.1	Universität zu Köln	78
3.2.2	Universität Siegen	79
3.3	Leitlinien der Schreibberatung	81
3.4	Schreiben der Facharbeit – Perspektive der Schüler:innen	83
3.5	Wissenschaftliches Schreiben an der Schule – Herausforderungen	91
3.5.1	Anforderungen mit Blick auf Schüler:innen	91
3.5.2	Anforderungen mit Blick auf die Lehrkräfte	91
3.5.3	Anforderungen mit Blick auf die Studierenden	92
3.6	Gelingensbedingungen	93
3.7	Positive Effekte/Chancen der Kooperation	95
3.8	Bleibende Herausforderungen und mögliche Ansatzpunkte für Veränderungen	97
3.9	... zur Zukunft der Kooperation	100
4	Auf die Lehrkräfte kommt es an: Eine Studie und zwei Fortbildungen zum Schreiben in den Fächern der SII	103
4.1	Das Projekt SiFu	103
4.1.1	Überblick über das Projekt	104
4.1.2	Zentrale Ergebnisse	104
4.1.3	Konsequenzen: Notwendige Inhalte für die Fortbildungen von Lehrkräften	109
4.1.4	Lehrer:innenfortbildung im Kontext von SiFu	114
4.1.5	Zwischenbilanz	114
4.2	Das Netzwerk zum Schreiben im Fachunterricht der SII in Bielefeld	115
4.2.1	Motive für die Gründung eines Netzwerks zum Schreiben	116
4.2.2	Beschreibung und Verortung des Bielefelder Schulnetzwerks	118
4.2.3	Die inhaltliche Progression der Professionalisierungsreihe	128
4.2.4	Erste Beobachtungen und Ausblick	134
4.3	Fazit	135

5	Schul- und Unterrichtsentwicklung zum Schreiben in der SII am Beispiel des Oberstufen-Kollegs Bielefeld	137
5.1	Bewährtes: Zu Idee und Curriculum der <i>Basiskurse Deutsch</i>	138
5.1.1	Zu den „basalen Fähigkeiten“ für die Oberstufe nach Huber	138
5.1.2	Zu Zielen und Inhalten der Basiskurse Deutsch am Oberstufen-Kolleg	139
5.1.3	Wissenschaftspropädeutisches Schreiben über die Basiskurse hinaus	142
5.2	Neue Wege: Wissenschaftspropädeutisches Schreiben in Projekten situieren	144
5.2.1	Ausgangslage für eine neue Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Sprachbildung	144
5.2.2	Zur Entwicklungsarbeit im fächerübergreifenden Profil <i>Gender-Bilder</i>	147
5.2.3	Erkenntnisse zur Situierung wissenschaftspropädeutischen Schreibens in Unterrichtsprojekten	156
5.3	Standortbestimmung und Ausblick	164
6	Schluss	167
	Literaturverzeichnis	169
	Abbildungsverzeichnis	191
	Tabellenverzeichnis	192
	Autorinnen	193

Vorwort der Reihenherausgebenden

Die Monografie „Wissenschaftliches Schreiben lernen in der Sekundarstufe II“ der vier Autorinnen Kirsten Schindler, Sonja Hensel, Birgit Guschker und Lena Decker bearbeitet ein sehr zentrales Thema der Schreibdidaktik, da sie sich mit der Propädeutik akademischen Schreibens aus didaktischer Perspektive auseinandersetzen. Die zentrale Frage, wie Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe einen Zugang zum komplexen Kompetenzbereich des akademischen Schreibens finden können, wird mit dieser Monografie der vier Autorinnen sehr umsichtig und umfassend bearbeitet. Sie nehmen nicht allein die Lernprozesse von Schüler:innen aus didaktischer Perspektive in Augenschein, sondern stellen zudem Netzwerkaktivitäten in Form von Fortbildungen für Lehrkräfte vor, um eine notwendige Unterrichtspraxis zur Förderung propädeutischer Schreibkompetenzen in der Oberstufe umzusetzen. Dabei berücksichtigen sie mit ihrem Vorschlag eines schreibintensiven Curriculums zudem die institutionelle Seite von Schule, damit langfristig eine Veränderung zugunsten einer kontinuierlichen, durchgängigen Ausbildung von Schreibkompetenzen an Schulen stattfinden kann. Hierfür analysieren die Autorinnen umsichtig die bereits zu verzeichnenden Fortschritte im schulischen Schreibunterricht und stellen ihre didaktischen Umsetzungen vor, die sie in mehrjähriger Arbeit entwickelt und erprobt haben. Die Ausführungen in dem Band basieren sowohl auf eigenen langjährigen Erfahrungen im propädeutischen Unterricht der gymnasialen Oberstufe sowie in der Lehrkräftefortbildung als auch auf eigenen Forschungsprojekten zum Themenfeld des propädeutischen Schreibens.

Mit diesem Band bereiten die Autorinnen den Weg vor für den Übergang von der Schule zur Hochschule, sodass Schüler:innen durch erste Erfahrungen und einen Kompetenzaufbau im propädeutischen Schreiben einen leichteren Einstieg in das akademische Schreiben an Hochschulen erfahren können. Für Lehrkräfte an Schulen, die propädeutisches Schreiben unterrichten bzw. dieses in ihrem Fachunterricht anwenden, bietet die Monografie konkrete didaktische Anregungen, um ihren Schüler:innen einen Zugang zum komplexen Lernfeld des propädeutischen Schreibens in Vorbereitung auf das akademische Schreiben an Hochschulen zu ermöglichen. Auch für Lehrende an Hochschulen stellt das Buch sicherlich eine Bereicherung dar, da Lernfelder sowie Verankerungen propädeutischer Schreibkompetenzen in den Kerncurricula der diversen Bundesländer thematisiert werden, sodass Lehrende in Bachelorstudiengängen und Schreibzentrumsmitarbeitende einen Einblick in Schreibkompetenzen von Abiturient:innen erhalten, die ggf. bei ihnen ihre ersten akademischen Textformen verfassen lernen. Damit schlägt der Band zum propädeutischen Schreiben eine weitere Brücke, indem er die Perspektiven schulischer Schreibdidaktik – insbesondere aus der Fachdidaktik Deutsch – für die interdisziplinär verortete Klientel der hochschulischen Schreibdidaktik aufbereitet.

Im Namen der Reihenherausgebenden möchte ich den Autorinnen für ihren tiefgehenden Einblick in die propädeutische Schreibdidaktik danken und wünsche allen Leser:innen – egal ob sie in Schule oder Hochschule lernen oder lehren – vielfältige Erkenntnisse und Anregungen und nicht zuletzt Freude an diesem lesenswerten Buch.

Für die Herausgeber:innen der Reihe „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“

Melanie Brinkschulte

Vorwort der Autorinnen

Gisbert Keseling beginnt seine Monografie „Die Einsamkeit des Schreibers“ mit folgender Geschichte:

„Von dem Schüler eines bekannten Philosophie-Professors wurde die folgende Geschichte erzählt: Herr S., so nenne ich diesen Mann, war bei seinem Chef und Doktorvater besonders beliebt und wurde darum von den anderen Mitarbeitern beneidet. Obwohl er der Jüngste war, galt er als der Kronprinz. Er bearbeitete ein Gebiet, das damals noch neu war, und wurde deswegen in Fachkreisen schnell bekannt. Er wurde auf Kongresse eingeladen und erhielt für seine Referate viel Anerkennung. Im Institut durfte er als einziger Mitarbeiter selbständig Seminare leiten und seinen Chef sogar in Vorlesungen vertreten. Da auf Herrn S. in jeder Hinsicht Verlass war, war es für den Professor selbstverständlich, dass sein Schützling demnächst promovieren würde. Sogar für einen renommierten Verlag hatte er schon gesorgt, und der Titel stand bereits in einem Prospekt. Nur die Arbeit selbst ließ auf sich warten. Als der Professor nach mehreren Jahren die Geduld verlor und – leider viel zu spät – die fertigen Teile sehen wollte, stellte sich heraus, dass von der gesamten Arbeit nicht ein einziges schriftliches Wort existierte. Herr S. verlor seine Stelle und ergriff einen anderen Beruf.“ (Keseling 2004, S. 13)

Für eine wissenschaftliche Karriere – so lässt sich das traurige Beispiel von Herrn S. deuten – ist das Schreiben konstitutiv. Wissenschaftliche Karrieren sind an entsprechende Qualifikationen (Abschlüsse) gekoppelt und diese wiederum an entsprechende Texte (Abschlussarbeiten, Dissertationen, Habilitationen). Dass dieses Schreiben gelingt, ist aber keine Selbstverständlichkeit. Selbst bei intellektueller Brillanz können die Schreibvorhaben scheitern; warum das Schreiben der Dissertation im Fall von Herrn S. gescheitert ist, erfahren wir hier nicht, die fehlende Unterstützung des entsprechenden Professors mag dazu beigetragen haben. Denkbar ist aber auch, dass es an der Komplexität des Vorhabens lag. Das Schreiben eines wissenschaftlichen Textes verlangt die Umsetzung und Koordinierung vieler verschiedener Arbeitsschritte, die zugleich ausschließlich selbstständig gesteuert werden müssen.

Das mag mitunter fast als Abenteuer wahrgenommen werden. Dieses Abenteuer hat Andrea Richter (2009) anhand ihrer Erfahrungen beim Schreiben ihrer Bachelorarbeit in einem Comic umgesetzt. Die folgenden Illustrationen zeigen die Literaturrecherche. Es wird deutlich, dass diese nicht nur eine hervorragende Ausrüstung verlangt und wirklich anstrengend ist, sondern auch regelrecht körperlich belastend.

Quellensuche, Ausrüstung

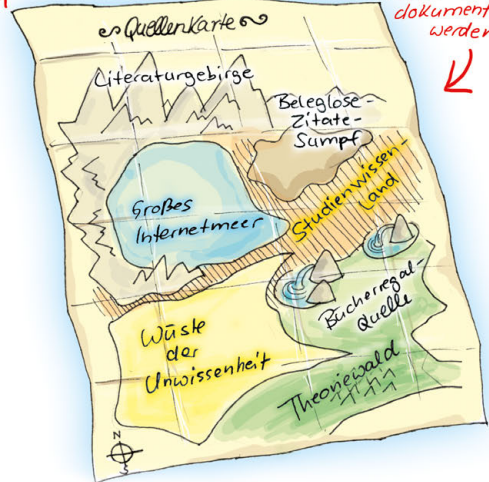


Quellentransport



Quellennachweis

Alle verwendeten Quellen müssen dokumentiert werden



Inzwischen wissen wir recht gut über dieses Abenteuer Bescheid. Seit einigen Jahrzehnten wird das Schreiben im Kontext Hochschule intensiv beforscht (z. B. Pohl 2007; Steinhoff 2007; Schindler 2017). Es werden Instrumente entwickelt und implementiert, die Studierende und Promovierende in ihren Schreibvorhaben unterstützen – das reicht von wenig institutionalisierten Formen wie der „Langen Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten“ und autonomen Schreibgruppen (Girgensohn 2007) über Überlegungen, wie das Schreiben systematisch in die Hochschullehre eingebunden werden kann (Lahm 2016), bis hin zu institutionalisierten Formen wie Schreibzentren und Schreiblaboren (vgl. beispielsweise Grieshammer, Liebetanz, Peters u. a. 2016). Das wissenschaftliche Schreiben ist Gegenstand einer eigenen Disziplin Schreibwissenschaft geworden (siehe die Beiträge in den neuen Bänden von Huemer, Doleschal, Wiederkehr u. a. 2020; Wymann 2019).

Ein Fokus dieser Überlegungen richtet sich auch auf den Übergang in das Hochschulsystem, die Frage also, wie schon Schüler:innen auf ihren Weg zum wissenschaftlichen Schreiben vorbereitet werden können. Dies gilt in besonderer Weise für sog. wissenschaftspropädeutische Schreibangebote, wie sie beispielsweise die Facharbeit bildet. Wissenschaftspropädeutik¹ wird in den Bildungsstandards und entsprechend auch den Kernlehrplänen zudem als wichtiges Bildungsziel benannt. Die Facharbeit, quasi als Prototyp dieses wissenschaftspropädeutischen Schreibens, zeigt eine deutliche Nähe zur studentischen Hausarbeit. Sie ist in ihrer Funktion ähnlich gelagert (selbstständiger Beitrag zu einem wissenschaftlichen Diskurs) und greift auch übliche Konventionen (z. B. in der Zitation der Literatur) und Normen (z. B. Ich-Tabu) wissenschaftlichen Schreibens auf. Die Facharbeit stellt dabei nur eine, wenngleich prominente Schreibaufgabe in der (gymnasialen) Oberstufe dar. Schreibangebote und Textsorten sind durchaus breit vertreten und müssen neben wissenschaftspropädeutischen noch weitere Funktionen erfüllen (z. B. berufsvorbereitend, als stilistische Übung, zum eigenen Denken und Verstehen usw., vgl. Mielke 2007). Die (schulische) Schreibforschung und Schreibdidaktik können sich dabei ebenfalls auf eine inzwischen breite empirische Grundlage beziehen.

Dieser Band hat zum Ziel, den aktuellen Forschungsstand zum (wissenschaftspropädeutischen) Schreiben in der (gymnasialen) Oberstufe zu bündeln. Für Lehrkräfte an Schulen soll so ein Blick auf eine (mögliche) Zielperspektive unterrichtlichen Handelns ermöglicht werden. Gleichzeitig soll dieses Ziel einer wissenschaftlichen² Schreibkompetenz eingeordnet werden in die Vermittlung von Schreibfähigkeiten einerseits und die in der Sekundarstufe II (SII) angestrebten Kompetenzen insgesamt. Für Lehrende, Beratende und Forschende an Hochschulen soll die Grundlage der bis

1 Uns ist bewusst, dass der Ausdruck Wissenschaftspropädeutik eigentlich eine Doppelung darstellt, da sich die Propädeutik bereits auf die Wissenschaft bezieht. Wir haben uns dennoch dafür entschieden, den Ausdruck zu verwenden, weil er auch so in den Bildungsstandards und Kernlehrplänen vorkommt und entsprechend an ein bestehendes Verständnis anknüpft.

2 Im Band sprechen wir durchgehend von wissenschaftlichem Schreiben. Damit sind alle Textformen gemeint, die auf ein Schreiben an und in der Hochschule vorbereiten bzw. diese imitieren. Ganz grundlegend unterscheidet sich das wissenschaftliche Schreiben als Lernform (häufig wird dieses als akademisches Schreiben bezeichnet) von dem wissenschaftlichen Schreiben, wie es in beruflichen/professionellen Kontexten umgesetzt wird. Denn in letzteren wird immer für echte Leser:innen geschrieben, die die veröffentlichten Texte rezipieren, kommentieren und ggf. auch weiter schreiben. Die Pflicht zur Veröffentlichung entfällt in schulischen Kontexten.

dato erworbenen Schreibkompetenzen nachvollziehbar aufgezeigt werden, also ein Bild davon gezeichnet werden, mit welchen Erfahrungen und Kompetenzen im Bereich Schreiben die Studierenden ihr Studium beginnen. Der Band richtet sich also an mindestens zwei Zielgruppen: Lehrkräfte (in der gymnasialen Oberstufe) sowie Lehrende (und Beratende, Forschende) an der Hochschule.

Neben der Aufbereitung des Forschungsstands sollen die nachfolgenden Überlegungen und Berichte aber auch konkrete Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, z. B. hinsichtlich der Frage, wie Schüler:innen beim Schreiben begleitet werden können, worin besondere Lernpotenziale einzelner Textformen bestehen können, was Best-Practice-Modelle zur Unterstützung beim Schreiben auszeichnet und wie wissenschaftspropädeutische Schreibaufgaben in den Unterricht eingebettet werden können. Insgesamt – so der Wunsch von uns vier Autorinnen – soll die Bedeutung des Schreibens gestärkt und dazu ermuntert werden, Schreibtätigkeiten zu initiieren und sinnvoll zu begleiten, um damit die (wissenschaftliche) Schreibkompetenz zu fördern, aber auch um Schreiben als Tätigkeit erfahren zu können, die Lernen vertieft und letztlich gesellschaftliche Teilhabe sichert.

Entstanden ist der Band auf Initiative von Kirsten Schindler. Anlass war die Anfrage, ob sie ein Symposium zum Schreiben in der gymnasialen Oberstufe auf einer internationalen Tagung organisieren könnte. Ein solches Symposium – so der Ausgangspunkt – müsste in besonderer Weise Forschende und Lehrende verbinden. Lena Decker hat an der Universität Siegen zur wissenschaftlichen Schreibkompetenz von Studierenden promoviert und arbeitet dort als akademische Rätin. Birgit Guschker ist Lehrerin am Oberstufenkolleg Bielefeld und hat dort gemeinsam mit Partner:innen aus der Kommune und ihrer Schule ein Netzwerk zum Schreiben im Fachunterricht der SII aufgebaut. Sie promoviert dazu. Sonja Hensel ist abgeordnete Lehrkraft an der Universität Siegen und hat zu Rechtschreibkompetenzen von Schüler:innen in der SII promoviert. Vorher hat sie an einem Berufskolleg gearbeitet. Gemeinsam mit Lena Decker hat sie das im Band beschriebene Projekt SiFu bearbeitet. Kirsten Schindler forscht und lehrt an der Universität zu Köln und leitet dort seit über zehn Jahren ein Kooperationsprojekt mit einem städtischen Gymnasium, in dem die Studierenden als Schreibberater:innen Schüler:innen bei der Betreuung der Facharbeiten unterstützen.

In der Zusammenarbeit an diesem Band hat sich gezeigt, dass die ursprüngliche Idee mit Zuständigkeiten für bestimmte Kapitel (und Themen) nicht zielführend war und zu unnötigen Doppelungen geführt hätte. Stattdessen entstand der Band unter den Bedingungen kooperativen Schreibens, bei dem nach dem Erstentwurf durch eine Autorin alle gleichermaßen und gleichberechtigt für alle Textteile zuständig und verantwortlich waren. Das Symposium, das der Auslöser der Zusammenarbeit war, wurde pandemiebedingt verschoben und findet jetzt erst nach der gemeinsamen Publikation statt.

Der Text ist folgendermaßen aufgebaut:

Das erste Kapitel soll einen Überblick zum Schreiben in der (gymnasialen) Oberstufe ermöglichen. Mit welchen Schreibkompetenzen verlassen Schüler:innen die SI und starten ihre Schreibtätigkeiten in der SII? Was ist über das tatsächliche Schreibaufkommen und die Art des Geschriebenen bekannt? Wo liegen Chancen, was erschwert die Schreibentwicklung in der SI? Welche Desiderate gibt es aus Sicht der Sprachdidaktik in Bezug auf das Schreiben in der SII?

Neben der Facharbeit haben sich weitere Textformen etabliert, die ebenfalls wissenschaftspropädeutische Funktion entfalten können. Diese Textformen werden im zweiten Kapitel vorgestellt und im Hinblick auf ihre Anforderungen an die Schüler:innen einerseits wie auch an die Rahmenbedingungen andererseits miteinander verglichen. Es wird also gefragt, welche Textformen sinnvoll zur Förderung der Schreibkompetenz in der SII genutzt werden können und in welcher Beziehung das materialgestützte Schreiben, das Diskursreferat, die sog. kleine Hausarbeit und die Facharbeit zueinander stehen.

Wie Schulen (und Lehrkräfte) unterstützt werden können, wird in Kapitel drei aufgezeigt. Zwei Kooperationsprojekte zwischen Schulen und Hochschulen dienen dabei als Best-Practice-Beispiele und werden um weitere Ansätze ergänzt, die sich z. T. auch recht niederschwellig im Schulalltag umsetzen lassen. Dabei wird herausgearbeitet, welche positiven Effekte solche Kooperationen für alle Beteiligten haben (können): für die Lehrkräfte, die Schüler:innen, die Studierenden und die Lehrenden an den Hochschulen.

Die Förderung von (wissenschaftlicher) Schreibkompetenz ist eine komplexe Aufgabe, die nicht nur die Deutschlehrkräfte vor große Herausforderungen stellt. Umso wichtiger ist es, dass alle Lehrkräfte miteinbezogen werden. In diesem Zusammenhang werden in Kapitel vier eine Studie zum Stellenwert des Schreibens in den Fächern der SII sowie Konzepte zur Professionalisierung von Lehrkräften und zur Implementation von Erkenntnissen aus der Schreibdidaktik im Fachunterricht vorgestellt.

Das letzte Kapitel stellt den Weg vor, den das Oberstufenkolleg Bielefeld eingeschlagen hat, um die Schreibkompetenz seiner Kollegiat:innen, die sich durch ein besonders großes Maß an Heterogenität auszeichnen, zu fördern. Es gibt Einblicke in Möglichkeiten, Text-/Schreibkompetenzen für die Fächer der Oberstufe in sog. Basiskursen der Eingangsphase zu fördern und darüber hinaus speziell wissenschaftspropädeutisches Schreiben in größeren Schreibprojekten im fächerübergreifenden Unterricht und in der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partner:innen zu realisieren.

Der Band erlaubt eine selektive Lektüre und gibt die Reihenfolge zur Lektüre der Kapitel nicht vor. Verweise in den Kapiteln geben Hinweise, wo ergänzende Informationen zu finden sind. Insgesamt sind ihm hoffentlich Ideen zu entnehmen, wie Schreiben eine spannende Tätigkeit bleibt und Schüler:innen mit einer ordentlichen Ausrüstung dieses Abenteuer souveräner bestehen können.

1 Schreiben in der gymnasialen Oberstufe

1.1 Ausgangslage: Zum Schreiben in der gymnasialen Oberstufe

„Was aber wäre eher geeignet, uns den Beruf eines Deutschlehrers nicht segnen, sondern verwünschen zu lassen als die Marter, immer wieder und wieder, zehnmals, zwanzigmal, dreißigmal das niederträchtig, beinahe in jedem Satz verfehlt, den hohen Gegenstand kläglich mißhandelnde Zeug lesen und verbessern zu müssen, das der Durchschnittsprüfmaner über ‚Wallenstein‘ oder ‚Tasso‘ zu Papiere zu bringen imstande ist.“ (Havenstein 1925, S. 19, zit. nach Kämper-van den Boogaart 2013, S. 52)

Diese für vermutlich viele Menschen, die selbst mit der Korrektur von Schüler:innen- oder Studierendentexten befasst sind, anrührende Klage eines Deutschlehrers aus der Weimarer Republik führt vor Augen, wie wenig originell der Gegenstand dieses Bandes scheint: Das Schreiben in der gymnasialen Oberstufe in seinem Spannungsverhältnis zwischen den Ansprüchen, die an seine Texte gestellt werden, und den Ergebnissen, wie sie von Schule (aber auch Wissenschaft und Berufswelt) kritisch eingeschätzt werden, ist schon seit mehr als einem Jahrhundert Gegenstand zahlreicher Betrachtungen (vgl. Kämper-van den Boogaart 2013) und selbst zum Topos des Schreibens über Schüler:innen und Studierende geworden (vgl. Pohl 2007). Dennoch ist der Gegenstand auch neu, denn zugleich mit den immerwährenden Klagen (und den Klagen) verändern sich Anforderungen an Schreibende und Formen der Vermittlung von Schreibkompetenzen.

Im ersten Kapitel dieses Bandes soll nun ein Überblick dazu geliefert werden, was das Schreiben in der gymnasialen Oberstufe auszeichnet, was wir darüber wissen und welche besonderen Herausforderungen es an Lernende und Lehrende stellt. Ein solcher erster Überblick bietet damit gleichsam den Rahmen für die in den folgenden Kapiteln vorgestellten Textformen, Projekte und Fortbildungskonzepte. Grundlegend und über alle Kapitel des Bandes hinweg soll damit eine Antwort auf die Frage, wie (wissenschaftspropädeutisches) Schreiben in der gymnasialen Oberstufe gelingen kann, formuliert werden.

Das Schreiben in der gymnasialen Oberstufe stellt eine Form fortgeschrittenen Schreibens dar. Die Schreibenden haben bereits zahlreiche Schreiberfahrungen gesammelt und sich in Textformen geübt. Zunächst soll daher kurz skizziert werden, über welche Schreibkompetenz Schreibende nach der SI verfügen und worauf das Schreiben in der SII aufsetzen kann. In einem zweiten Schritt wird dann herausgearbeitet, welche Kompetenzen in der SII gezielt weiterentwickelt respektive aufgebaut werden (sollen). Das Kapitel schließt mit einer Beschreibung des Status quo – soweit es die vereinzelten Studien zulassen – zum Stand des Schreibens in der gymnasialen Oberstufe.

1.2 Schreiben in der SI – Was zuvor geschah

Beim Eintritt in die SII haben Schüler:innen im Regelfall bereits zehn Jahre am Aufbau ihrer Schreib- bzw. Textkompetenz gearbeitet. Zur Modellierung möglicher Entwicklungsstufen gibt es verschiedene Ansätze (vgl. für einen Überblick z. B. Fix 2008, S. 50 ff.). Das Ende der SI markiert dabei auch häufig das Ende der Entwicklungsmodelle. Schreibenden wird dann eine ausgebaut literale Fähigkeit, ein text- und adressatengerechtes Schreiben und eine prozess- wie produktbezogene Schreibkompetenz attestiert (vgl. u. a. Becker-Mrotzek 1997; Baurmann & Pohl 2009; Feilke 1996; Pohl 2014a). Andere Autor:innen etablierter Entwicklungsmodelle (z. B. Bereiter 1980) verzichten auf die Angabe konkreter Altersstufen, die von ihnen benannten Entwicklungsschritte ähneln denen in vergleichbaren Texten. Als Endpunkt wird ein epistemisches Schreiben verstanden. Die Textproduktion wird dabei selbst zum Motor von Wissensprozessen, neues Wissen wird über das Schreiben generiert. Während bei jüngeren Schreiber:innen noch die Strategie des *knowledge telling* (Widergabe von Wissen) dominiert, verändert sich diese Vorgehensweise und wird zu einem *knowledge transforming* (Verarbeitung und Erarbeitung neuen Wissens). Unklar bleibt allerdings nicht nur, inwieweit die Rolle der Schule respektive des Schreibunterrichts eine entsprechend modellierte Entwicklung bestimmt (vgl. Steinhoff 2007, S. 54f.), sondern auch, ob und inwieweit diese Modellierung den tatsächlichen Schreibkompetenzen entspricht.

In den Curricula sind sie (diese Schreibkompetenzen) zumindest entsprechend ausformuliert. Die Bildungsstandards für die SI verlangen von den Schüler:innen, dass sie „die vielfältigen Möglichkeiten des Schreibens als Mittel der Kommunikation, der Darstellung und der Reflexion [kennen] und selbst adressatengerecht Texte“ verfassen (KMK 2004, S. 8). Dabei werden als Beispiele für letztere ein breites Spektrum sowohl an konkreten formalisierten Textformen wie Bewerbung oder Diagramm als auch an übergeordneten Schreibfunktionen wie Informieren oder Argumentieren genannt, zu denen die Schüler:innen Texte planen, mit und in verschiedenen Medien schreiben und überarbeiten sollen. Fähigkeiten, die sich im weitesten Sinne auf das Verschriften richten und noch stark den Primarunterricht bestimmten, wie Orthografie und Handschrift (zunehmend Tastaturschreiben), aber auch syntaktische und lexikalische Kenntnisse, werden weitgehend vorausgesetzt und nicht mehr eigens benannt.

In der Rezeption dieser Vorgaben wird die Komplexität dieser Leistungen herausgearbeitet und es werden Bedenken geäußert, inwieweit für alle Schüler:innen mit dem Erreichen des Mittleren Bildungsabschlusses vom Vorhandensein dieser Kompetenzen auszugehen ist (Oehme 2014, S. 165). Empirische Befunde, die diese kritische Einschätzung unterstützen, liefert etwa die DESI-Studie, in der die Kompetenzen von Neuntklässler:innen u. a. für den Bereich „Texte schreiben“ erhoben wurden. Gezeigt hat sich dort beispielsweise, dass zwar ca. zwei Drittel der deutschen Schüler:innen der neunten Jahrgangsstufe über die Fähigkeit verfügen, „einen Brief mehr oder weniger adressatengerecht zu formulieren und den Empfänger über ihr Problem zu

informieren“ (Neumann & Lehmann 2008, S. 91). Umgekehrt bedeutet das aber auch, dass mindestens ein Drittel der Schüler:innen es in der 9. Klasse nicht schafft, Texte zu verfassen, die ihr kommunikatives Ziel erreichen (vgl. Neumann & Lehmann 2008, S. 92). Eine Untersuchung aus Hamburg zeigt zwar ein leicht positiveres, aber im Endeffekt ähnliches Bild, bei dem ca. ein Drittel der Schüler:innen in der elften Klasse an Gymnasien und beruflichen Schulen einen Unterstützungsbedarf in Teilkompetenzen des Schreibens von Texten aufweisen, die sie mit dem Mittleren Schulabschluss erworben haben sollten (vgl. Neumann 2006). Studien dazu, mit welchen Kompetenzen Schüler:innen im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens ausgestattet sind, fehlen bislang (vgl. Bushati, Ebner, Niederdorfer u. a. 2018, S. 6).

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Untersuchung von Merz-Grötsch (2001), die Schüler:innen zum schulischen Schreiben befragte. Insgesamt zeigte sich, dass dieses eine unbeliebte und als schwierig empfundene Tätigkeit ist, bei der es die schulische Schreibpraxis wenig vermag, Motivation zu fördern. Ihre Befunde sind allerdings fast zwanzig Jahre alt und daher durchaus vorsichtig einzuschätzen. Zudem zeigt insbesondere die Arbeit von Senn (2018) wie komplex das Konstrukt der Schreibmotivation ist und auch, in welcher unterschiedlicher Weise es auf Prozess und Produkt wirkt.

Gut herausgearbeitet ist inzwischen, wie Schreibkompetenz und Schreibmotivation in der Schule gefördert werden können. Als motivationale Faktoren haben sich authentische und bedeutsame Schreibansätze mit erkennbaren kommunikativen Folgeschritten, das Interesse an Themen und Inhalten sowie die Freude an sprachlichen Gestaltungsformen als besonders bedeutsam herausgestellt; all dies gilt zunächst für die Qualität der Textprodukte. Ebenso wichtig sind die Analyse der Aufgabe, die Selbstbeobachtung, die Selbstevaluation und das Selbst-Feedback, die in besonderer Weise auf den (gelingenden) Schreibprozess Einfluss nehmen (vgl. Senn 2018, S. 242). In den Schreibaufgaben mit Profil (Bachmann & Becker-Mrotzek 2010) werden bereits verschiedene dieser Faktoren umgesetzt. Als unterstützend für die Schreibkompetenz haben sich weiter vor allem strategieorientierte Ansätze herausgestellt (vgl. Sturm & Weder 2018; Philipp 2020). Die Vermittlung solcher Strategien ist nicht auf den Deutschunterricht beschränkt bzw. andersherum, es ist notwendig, dass auch in anderen Unterrichtsfächern Textproduktion als Denk- und Fachinstrument fokussiert wird. Auch hier liegen entsprechende Vorschläge vor, die insbesondere von einem „writing-to-learn“-Ansatz (vgl. z. B. Schmölzer-Eibinger & Thürmann 2015) ausgehen.

Das Wissen um solche lernförderlichen Bedingungen schafft aber noch nicht die entsprechende Umsetzung, wie Philipp (2017b) eindrücklich für den (oftmals viel zu geringen) Umfang von Schreibzeit im Unterricht herausarbeitet. Die entstehenden Texte sind häufig nicht nur kurz, sie beziehen sich auch vornehmlich auf das Abschreiben (z. B. des Tafelbildes). Auch dieser Befund scheint nicht für das Fach Deutsch spezifisch zu sein. Dies legen die Ergebnisse einer stichprobenartigen Auswertung von Unterrichtsgeschehen in den Fächern Biologie und Geschichte nah. Thürmann, Pertzel und Schütte (2015) fanden, dass maximal 15 % der Unterrichtszeit auf das Schreiben verwendet wurden. Davon war aber wiederum nur ein verschwin-

dend kleiner Teil epistemischen Zwecken und dem Verfassen von eigenständigen Texten gewidmet, wie es zum vertieften fachlichen Verständnis notwendig und dem Aufbau von Schreibkompetenz zuträglich wäre. Denn dass es beim Schreibenlernen auch um die konkrete Schreibzeit geht, also die Zeit, in der Schüler:innen eigenständig Texte verfassen, hat Kellogg mit seinem Ansatz (2008) herausgearbeitet. Erst nach jahrzehntelanger Übung (Kellogg nimmt ca. 20 Jahre an und vergleicht das Schreiben mit anderen elaborierten Tätigkeiten wie dem Spielen eines Musikinstruments) seien Schreibende in der Lage, ihr Wissen im und durch das Schreiben herauszubilden (*knowledge crafting*).

Entsprechend lässt sich auf der Grundlage dieser Befunde argumentieren, „dass auch in der Oberstufe im Bereich der Textkompetenz noch grundlegende Erwerbs- und Förderaufgaben zu bewältigen sind“ (Feilke, Köster & Steinmetz 2013, S. 12). Die Notwendigkeit zum Ausbau dieser Fähigkeit ist umso mehr gegeben, da mit ihr nicht nur die Grundlage zur Bewältigung von Anforderungen im Fach Deutsch oder für den Erwerb evtl. später im Studium relevanter Fähigkeiten zum Verfassen wissenschaftlicher Texte gelegt wird, sondern sie außerdem benötigt wird, um die fachlichen Anforderungen in der gymnasialen Oberstufe bewältigen zu können. Aufgabe von Schreibunterricht ist es hier also auch, zu verhindern, dass „eine Kluft“ entsteht zwischen Schüler:innen, „die ihre literalen Fähigkeiten kontinuierlich weiterentwickeln, und jenen, die auf dem Stand ihrer Entwicklung stehen bleiben“ (Schmölzer-Eibinger 2013, S. 28).

1.3 Angestrebte Kompetenzen

1.3.1 Was geschehen soll

Um zu beschreiben, welche Schreibkompetenzen Schüler:innen in der gymnasialen Oberstufe nun erwerben sollen, lässt sich eine Beschreibung aus institutioneller Perspektive von der einer stärker forschungsorientierten Perspektive unterscheiden.

Gemäß den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife wird im Fach Deutsch angestrebt „die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten [zu vermitteln], die für das Studium, die Berufsausbildung und erfolgreiches Handeln im Beruf erforderlich sind“ (KMK 2012, S. 13). Konkretisiert wird dies in zwei domänenspezifischen („Sich mit Texten und Medien Auseinandersetzen“ und „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“) und drei prozessbezogenen Kompetenzbereichen („Sprechen und Zuhören“, „Lesen“ und „Schreiben“), von denen hier nur letzterer näher betrachtet werden soll. Dabei wird als übergeordneter Anspruch formuliert, dass die Schüler:innen „inhaltlich angemessene kohärente Texte [verfassen], die sie aufgabenadäquat, konzeptgeleitet, adressaten- und zielorientiert, normgerecht, sprachlich variabel und stilistisch stimmig gestalten“ (KMK 2012, S. 16) und sich dabei unterschiedlicher Textformen bedienen. Diese reichen von Argumentationen über wissenschaftspropädeutische Texte bis hin zu Essays oder gar Gedichten (vgl. KMK 2012, S. 16).

Es überrascht angesichts dieser Erwartungen nicht, dass diese Bildungsstandards im sprachdidaktischen Diskurs als Maximalstandards kritisiert werden und ihre Erreichbarkeit bezweifelt wird (vgl. z. B. Freudenberg 2013, S. 99). Feilke, Köster und Steinmetz (2013, S. 12) weisen darauf hin, dass die genauere Bestimmung der zu bewältigenden Schwierigkeiten durch ihren hohen Abstraktionsgrad zusätzlich erschwert werde. Es muss also genauer bestimmt werden, welche Kompetenzen angehende Abiturient:innen erwerben müssen, um den einerseits in beruflichen und andererseits in akademischen Kontexten an sie gestellten Anforderungen gerecht werden zu können.

Die in der SII zu erwerbenden Schreibkompetenzen bauen auf den im Primarunterricht und in der SI erworbenen Kompetenzen auf. Systematisch lassen sie sich unter Rückgriff auf das Modell von Pohl (2014a, S. 114 ff.) sowie Baurmann und Pohl (2009) beschreiben, die bezogen auf Prozess und Produkt verschiedene Teilkompetenzen unterscheiden:

- Die **Planungskompetenz**, die bereits für kleinteiligere und kürzere Schreibaufgaben in Primarstufe und SI bedeutsam ist, wird für das Schreiben in der gymnasialen Oberstufe in besonderer Weise virulent, wenn es um die Erarbeitung sog. Langtexte (vgl. Ortner 2000) geht. Das gilt für mehrstündige Klausuren, aber auch für die Facharbeit, die sich über einen mehrmonatigen Bearbeitungszeitraum hinzieht.
- Die **Formulierungskompetenz** wirkt sich vor allem auf lexikalischer und morpho-syntaktischer Ebene aus. Dazu gehört eine Zunahme integrativer Konstruktionen (vgl. Pohl 2014a), der Ausbau phrasaler Komplexität und die Bildung komplexer Nominalphrasen (vgl. Petersen 2014).
- Die Fähigkeit, eigene Texte zu überarbeiten, steigt mit dem Schreibalter erkennbar an. Die **Überarbeitungskompetenz** verläuft von der Überarbeitung lokaler, vor allem sprachkorrektiver Veränderungen hin zu einer globalen Überarbeitung, die auch die Textstruktur betrifft (vgl. Boland 2011). Ein über die Textoberfläche hinausgehendes Überarbeiten gelingt erst fortgeschrittenen Schreiber:innen. Jantzen (2003) versteht unter Überarbeitungskompetenz vier Faktoren, die zusammengreifen müssen: die Bereitschaft zu überarbeiten (Überarbeitungshaltung), die Möglichkeit, den eigenen Text entsprechend beurteilen zu können (Beurteilungsfähigkeit), die Fähigkeit, die richtige Einschätzung zu treffen (Diagnosefähigkeit), sowie das Repertoire sprachlicher Mittel, um entsprechende Überarbeitungen vorzunehmen (Alternativenkompetenz).
- Eine wichtige Entwicklungslinie bildet die Orientierung der Schreiber:innen an ihren (in der Schule meist imaginären) Leser:innen. Die **Adressatenorientierung** hat Konsequenzen für Schreibprozess und Textprodukt. Adressatenorientierung lässt sich dabei grundlegend als Textproduktionsorientierung begreifen (vgl. Schindler 2004). Nach Pohl (2014a) sind es vor allem drei Dimensionen, in denen sie wirkt:
 - Veränderungen in der **Ausdruckskompetenz** zeigen sich in der Tendenz „von subjektiv emotional involviertem Schreiben zu adressatenorientiert emotional involvierendem Schreiben“ (Pohl 2014a, S. 117). Das bedeutet,

dass die Perspektive vom Schreibsubjekt zunehmend zum Lesersubjekt wechselt. In beruflichen oder wissenschaftlichen Schreibkontexten stellt sich dies in besonderer Weise und auch als besondere Herausforderung für die Schreibenden dar, denn diese Texte sind „stark von Persönlichkeitsmerkmalen der Schreibenden abstrahiert und besonders auf die Distanzsprachlichkeitsparameter der Objektivität, Reflektiertheit und Öffentlichkeit“ (Pohl 2014a, S. 117) abgestellt. In diesem Zusammenhang wird auch der rezeptive und vor allem der zunehmend schulisch geforderte Gebrauch einer „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1999) diskutiert, der alle Lernenden – unabhängig von ihrer Sprachbiografie – vor große Herausforderungen stellt (vgl. Steinhoff 2007, S. 85).

- Für die **Kontextualisierungskompetenz** erfolgt eine Entwicklung „von kontextuell eingebettetem [...] zu kontexterzeugendem Schreiben“ (Pohl 2014a, S. 118), bei dem ein bei der Leserschaft vermuteter Wissenstand mitgedacht wird.
- Eine Zunahme an **Antizipationskompetenz** lässt zunehmend auch das Textschreiben für einen „generalisierten Leser“ gelingen (Pohl 2014a, S. 119). Letzteres wird ohnehin als „spät oder sehr spät eintretendes Erwerbsphänomen gefasst“ (Pohl 2014a, S. 120) und erweist sich angesichts der in der gymnasialen Oberstufe geforderten Textsorten als Herausforderung für die Schüler:innen. Verbunden sein muss dies deshalb mit einem „solide[n] funktionale[n] Textart-Verständnis“, das ausgeht „vom jeweiligen kommunikativen Zweck eines Textes [...] und fragt [...], welche formalen und sprachlichen Merkmale geeignet sind, diesen Zweck zu realisieren“ (Steets 2014, S. 189 f.).
- Anforderungen an die **Textgestaltungskompetenz** ergeben sich aus der Tatsache, dass Texte (dies gilt nicht für neue und vornehmlich digitale Texte) „monologisch hervorgebracht“ werden und von ihnen ein „hohes Maß an Homogenität“ (Pohl 2014a, S. 122) auf verschiedenen Ebenen (Kohärenz, Bezug zur Textsorte etc.) erwartet wird. Wesentliche Schritte von einer „assoziativ-reihende[n] zu [einer] schema- oder textsortengeleitete[n] Textordnung“ (Pohl 2014a, S. 124) vollziehen sich hier schon innerhalb der ersten zehn Schuljahre. Wichtig ist hierbei nicht zuletzt, „Traditionen von Genres und ihre Funktion in sozialen Zusammenhängen zu kennen [...], um die Logik hinter dem Genre zu verstehen“ (Kruse 2007a, S. 135). Auch für diesen Bereich gilt, dass die Anforderungen an die Kompetenzen der Schreibenden steigen, wenn die verlangten Textsorten komplexer werden. Dies gilt in besonderem Maße für Texte aus dem Bereich materialgestützten Schreibens, da dies das „Zusammenfügen verschiedener Quellen in Form einer neu zu entwerfenden Struktur“ (Schüler & Lehnen 2014, S. 225) erfordert (vgl. Kapitel 2.2 in diesem Band).
- Mit Blick auf die Anforderungen in Beruf und Studium ist zudem der Aufbau **medialer Kompetenz** in einem engen Sinne wichtig. Es muss nicht nur der Stift als Medium des Schreibens genutzt werden, sondern auch computergestützte

Textproduktionsmöglichkeiten müssen selbstverständlich werden. Kruse (2007, S.135)³ fordert konkret, dass Abiturient:innen ein „Schreibprogramm beherrschen und neben den Rechtschreib-, Grammatik- und Trennungsprogrammen auch Gliederungs- und [...] Formatierungsfunktionen benutzen können“. Auffällig ist hier, dass diese Kompetenz zwar spätestens beim Schreiben der Facharbeit verlangt wird, ihr Erwerb curricular aber bislang eher keine Rolle spielt, insbesondere keine konkrete Lernzeit dafür eingeplant wird. Mit der Überarbeitung der Bildungsstandards und der stärkeren Berücksichtigung digitaler Formate ist zu erwarten, dass elektronische Schreibwerkzeuge sowohl für das Verschriften als auch das Vertexten an Bedeutung gewinnen; gleiches gilt für neue Textformen, wie sie in digitalen Kontexten zunehmend Bedeutung entfalten (Wikis, Blogs, Posts, Tweets etc.).

1.3.2 Schreibunterricht in der gymnasialen Oberstufe – was geschieht?

Die Datenlage zu der Frage, was Schüler:innen in der SII allgemein und speziell im Deutschunterricht schreiben, ist dünn. Philipp (2017b) greift deshalb auf Daten aus den USA zurück, deren Übertragbarkeit auf die Verhältnisse in deutschen Klassenzimmern zwar begrenzt erscheint, da z. B. nicht weiter auf potenziell unterschiedlich schreibintensive Prüfungsaufgaben eingegangen wird. Allerdings lässt sich annehmen, dass es aufgrund der Vorreiterrolle amerikanischer Schreibforschung und einer systematischen Etablierung und Implementation dieser Erkenntnisse seit den 1970er-Jahren eher unwahrscheinlich anmutet, dass die Ergebnisse für Deutschland wesentlich positiver ausfallen würden. Philipp (2017b) macht für die Klassenstufen 1–12 zwei Tendenzen aus:

„Je älter die Heranwachsenden werden, desto kürzer werden die Texte und desto seltener schreiben die Schüler zu verschiedenen Anlässen [...]. Gleichwohl zeichnet sich als zweite Tendenz ab, dass das lesebezogene Schreiben (und damit das Schreiben, um zu lernen) in seiner Bedeutung zunimmt, je älter die Schüler sind.“ (S. 36, Hervorhebung im Original)

Für die Frage, wie viel Zeit auf das Schreiben und den Schreibunterricht verwendet wird, finden sich nur Daten bis zu achten Klasse. Diese zeigen allerdings für beide Bereiche einen Rückgang von der ersten zur achten Klasse um mindestens zwei Drittel (Philipp 2017b, S. 38).

Dass diese Befunde den Verhältnissen in deutschen Schulen vielleicht gar nicht unähnlich sind, zeigt eine Untersuchung in der gymnasialen Oberstufe eines Gymnasiums und einer Gesamtschule im Siegener Raum, die im Rahmen des SiFu-Projekts vorgenommen wurde (vgl. zum Folgenden Hensel 2018; Decker & Hensel 2019). Unterrichtsbeobachtungen zeigten zwar einen verhältnismäßig hohen Zeitanteil für Schreibaktivitäten (39 %), machten aber gleichzeitig deutlich, dass sich dieses Schreiben in etwa der Hälfte der Aktivitäten auf kognitiv wenig anspruchsvolle Funktionen wie Memorieren (Tafelabschriebe) bezog und dementsprechend sich nur die andere

3 Wie komplex bereits das Textverarbeitungsprogramm WORD ist, zeigen Kruse/Rapp (2021) anschaulich in ihrem Beitrag.

Hälfte dem Analysieren, Bewerten oder der Schaffung neuen Wissens widmete. Dabei waren auch letztere oftmals mit dem Notieren einzelner Stichwörter oder dem Ausfüllen von Arbeitsblättern verbunden. Eigenständige Texte fanden sich in den analysierten Schülerunterlagen, die jeweils alles innerhalb einer Unterrichtsreihe Geschriebene repräsentierten, selten – in manchen gar nicht – und wenn, dann waren sie so gut wie nie länger als einhundert Wörter. Insgesamt lässt sich bezüglich der schwierigen Datenlage aber grundlegender Forschungsbedarf attestieren.

Kaum Erkenntnisse gibt es auch zu der Frage, wie Lehrkräfte versuchen, den Kompetenzaufbau ihrer Schüler:innen zu unterstützen. Philipp (2017b, S. 42) greift hierzu wiederum auf amerikanische Studien zurück und resümiert: „Je älter die Schüler sind, desto seltener werden sie gefördert.“ Passend dazu kann aus den Unterrichtsbeobachtungen der SiFu-Studie das Fazit gezogen werden, „dass eine explizite Förderung von Schreibkompetenz kaum stattfindet“ (Decker & Hensel 2019, S. 56). Dabei werden zur expliziten Förderung beispielsweise ein schriftliches Feedback, kooperatives Schreiben oder Überarbeitungsphasen gezählt. Die im Rahmen der Studie durchgeführten Befragungen von Lehrkräften und Schüler:innen untermauern diesen Eindruck.

Weitere Erkenntnisse zur Unterrichtspraxis können durch die Betrachtung der zentral vorgegebenen Leistungsaufgaben im Fach Deutsch (KMK 2012, S. 24 ff.) gewonnen werden. Im Hinblick auf die in der Abiturprüfung möglichen Aufgabenarten fällt eine deutliche Verengung des Spektrums im Bereich der Textformen im Vergleich zu den Kompetenzbeschreibungen auf: Neben vier Möglichkeiten textbezogenen Schreibens, bei denen die Auseinandersetzung mit einem literarischen oder pragmatischen Bezugstext gefordert wird, der interpretiert/analysiert oder erörtert wird, steht die 2012 neu eingeführte Aufgabenart des materialgestützten Schreibens, bei der auf der Grundlage mehrerer Ausgangsmaterialien ein eigener – informierender oder argumentierender – Text verfasst werden muss (KMK 2012, S. 24 ff.).

2007 – also noch vor Inkrafttreten der Bildungsstandards für die SII und deren Übersetzung in länderspezifische Bildungspläne – konstatierte Mielke, dass die Vorbereitung auf klausur- und vor allem die abiturrelevanten Textformen in der Unterrichtswirklichkeit großen Raum einnehmen und „bestimmend für die gesamte Ausrichtung des Unterrichts“ seien (S. 101). Sie befürchtet, dass der Druck dazu durch das Zentralabitur noch verschärft wird. Gleichzeitig äußert sie aber angesichts von Unterrichtsmaterialien, die vermehrt eine prozessorientierte Schreibdidaktik in den Mittelpunkt stellen, die Hoffnung, dass im Zentralabitur die Chance liegen könne, dass „eine Klausur nicht nur als Textinterpretations- oder Textanalyseaufgabe, sondern als *Schreib*-aufgabe ernst genommen und als solche im Unterricht thematisiert und erarbeitet wird“ (Mielke 2007, S. 105, Hervorhebung im Original). Empirische Daten für den Deutschunterricht fehlen bislang. Aus übergeordneten Kontexten sind aber durchaus Teaching-on-the-Test-Effekte bekannt, die sich z. B. in einer Einschränkung der Themenvielfalt bemerkbar machen (vgl. Oerke, Maag Merki, Maué u. a. 2013). Es erscheint wahrscheinlich, dass solche Effekte auch für den Deutschunterricht angenommen werden können. Auswirkungen wären dann auch anzunehmen auf die Aus-