

# Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte

Untersuchungen zu einem neuen  
wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp  
in der Oberstufe

Lisa Schüler

Thema Sprache  
Wissenschaft für den Unterricht





# 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 Siepman (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](http://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

<b>0</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>A</b>	<b>Forschungsüberblick und theoretische Verortung</b>	
<b>1</b>	<b>Synthese und Strukturbildung als Herausforderungen des Schreibens am Übergang zwischen Schule und Hochschule</b> .....	<b>11</b>
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	<i>Wissen schaffendes Schreiben als Struktur generierendes Schreiben</i> .....	102
1.3.2.1	<i>Spontanes und elaboriertes Schreiben</i> .....	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
<b>2</b>	<b>Synthese- und Strukturbildungsprozesse beim Materialgestützten Schreiben.....</b>	<b>156</b>
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 <i>Documents Model</i> .....	174
2.2.2	<i>The Multiple Documents-Task-based Relevance Assessment and Content Extraction model (MD-TRACE-Model)</i> .....	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: <i>Transforming texts in discourse synthesis</i> .....	228
2.4.2	Segev-Miller: <i>Intertextual Processing Strategies</i> .....	239
2.4.3	Solé et al.: <i>Integrating Information</i> .....	244
2.5	Konsequenzen: Aggregation und Synthese als grundlegende Produktionsmodi für die Textkonzeption und -komposition beim Materialgestützten Schreiben .....	249

## B Empirische Studie

<b>3</b>	<b>Materialgestütztes Verfassen argumentierender Texte: Synthese und Strukturbildung in Textkonzeption und -komposition.....</b>	<b>260</b>
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 <i>Lesen</i> .....	266
3.2.1.1.2	Arbeitsbereich <i>Ordnen</i> .....	268
3.2.1.1.3	Arbeitsbereich <i>Schreiben</i> .....	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
<b>4</b>	<b>Zusammenfassende und abschließende Einordnung der Ergebnisse .....</b>	<b>483</b>
<b>5</b>	<b>Anhang .....</b>	<b>493</b>
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, andererseits 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<sup>1</sup>. Schreibkompetenz ist auf die

---

<sup>1</sup> 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 differenziellpsychologische 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 disziplinar 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.<sup>2</sup> 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 liegen 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 <b>von Schmidt verfasst</b> [...]. <b>Schmidt vertritt die Meinung, dass</b> [...] <b>Schmidt bezieht sich mit dieser Aussage auf</b> [...] <b>Nach Schmidt</b> [...]. Für [...] <b>greift Schmidt ein weiteres Beispiel auf:</b> [...] <b>Schmidt (1982). Die</b> [...] <b>aus Schmidt's Sicht, das</b> [...] <b>Schmidt (1982). [...] nach Schmidt</b> [...] <b>Schmidt appelliert</b> daher an [...] <b>Schmidt (1982)</b>
3	Textreferat Kleiner	Der zweite Text <b>wurde von Matthias Kleiner verfasst</b> [...]. Dabei <b>appelliert Kleiner an</b> [...]. <b>Er glaubt nicht, dass</b> [...] <b>im Gegenteil er sagt, dass</b> [...]. <b>Kleiner spricht sich dafür aus, dass</b> [...] <b>Kleiner (2010). Er spricht sich klar gegen</b> [...], <b>nach seiner Meinung</b> [...]
4	Textreferat Kreibich	Der dritte Text <b>wurde von Kreibich verfasst</b> , in dem Artikel <b>nennt er</b> [...]. <b>Kreibich fordert</b> [...].
5	Schluss	<b>Alle drei Autoren beschäftigen sich</b> auf ihrer Weise mit der Thematik. <b>Schmidt gesteht</b> [...] <b>zu. Nach seiner Meinung nach</b> [...]. <b>Kleiner geht sanfter mit</b> [...] <b>um, er sagt, dass</b> [...]. <b>Für Kreibich ist</b> [...].

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

<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup> 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 Sören's 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 Im Folgenden werden die <b>Dimensionen der Forschung und die Grenzen der Verantwortung, die Reglementierung von Forschung, sowie gesellschaftliche und politische Aspekte im Kontext der Verantwortung für Forschungsergebnisse dargestellt.</b> 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 [...], <b>so Helmut Schmidt.</b> Daher <b>hält er es für essentiell</b> , dass [...]. <b>Es sei unmöglich [...]</b> Rolf Kreibichs <b>Ansicht stimmt in diesem Punkt mit der Helmut Schmidts überein. Seiner Meinung nach</b> müsse [...]. Um [...] zu erreichen <b>müssten</b> [...]. Eine solche Beteiligung <b>biete</b> [...]
4	Zusammenhang zwischen Spezialisierung und Vernetzung	Der einzelne Wissenschaftler arbeitet zumeist nur in seinem eigenen Fachgebiet. Helmut <b>Schmidt sieht</b> [...] Folglich <b>appelliert er</b> an die Forscher [...]. <b>Er schränkt</b> [...] <b>ein</b> , indem <b>er</b> durch ein Beispiel <b>auf</b> [...] <b>eingeht.</b> Demnach sei [...] die <b>seiner Meinung nach</b> wichtig für [...] Auch <b>Rolf Kreibich verweist auf</b> [...]. Damit das [...] ( <b>Kreibich 2004</b> ) <b>beitrage, müsse</b> [...] ( <b>Kreibich 2004</b> ) Wert gelegt werden. <b>Er ruft dazu auf</b> , [...]. <b>Ihmzufolge</b> [...]. <b>Es solle</b> [...] Matthias <b>Kleiner</b> hält es für wichtig, dass [...]. Sie <b>seien</b> [...] ( <b>Kleiner 2011????</b> ), wodurch [...]
5	Regulierung und Kontrolle	Zudem [...]. <b>Kleinert macht</b> an dieser Stelle <b>deutlich</b> , dass [...] Dadurch [...] Auch [...]. Beispielsweise [...]. Zusätzlich [...]. <b>Kleiner ist sich dabei bewusst</b> , dass [...], <b>sieht</b> aber zumindest [...]
6	Schluss	<b>Alle drei Autoren sind sich in dem Punkt einig</b> , dass [...].

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

<sup>3</sup> 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<sup>4</sup>. 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 Textproduktdateien 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.

---

<sup>4</sup> 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 Textproduktdateien 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 *Leerstelle*“ 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 Uneinigigkeiten 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*).<sup>5</sup> 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.

---

<sup>5</sup> 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 Schreibens 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 Instruktionvorhaben 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.<sup>6</sup>

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 un gelenkten, auf Selbststeuerung und Imitation beruhenden Vermittlungsbedingungen innerhalb der Debatte kritisiert wurden, „ohne die Möglichkeiten oder gar Notwendigkeiten selbstgesteuerter Erwerbsprozesse erwo-

---

<sup>6</sup> 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 Schreibenanfängern. (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.<sup>7</sup> 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:

---

<sup>7</sup> 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 Schreibentwicklungsfor- schung hat sich bisher nicht schwerpunktmäßig mit Schreiben in SII [Sekundarstufe II, LS] beschäftigt.“ (ebd.: 178)<sup>8</sup> Für einen gelingenden Dialog zwischen Schule und Hochschule und die Entwicklung eines empirisch fundierten und didaktisch moti- vierten 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 nach- kommt, muss also zuerst genauer bestimmt werden, was unter *Wissenschaftspropä- deutik* in Bezug auf das Schreiben in der Oberstufe verstanden werden soll. In dieser Hinsicht sind die Schreib- und Textkompetenzen von SchülerInnen in der Sekundar- stufe II in zwei Richtungen abzugrenzen:

- 1) Als Basis- oder Vorläuferqualifikation *nach oben* gegen Kompetenzen des anschließenden Berufs- bzw. Ausbildungsfeldes, hier konkret gegen das wis- senschaftliche 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-

---

<sup>8</sup> Als Ausnahmen können in dieser Hinsicht die Beiträge der Sektion Sprach- und Textkompetenzen in der Sekundarstufe II auf dem Symposium 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).<sup>9</sup> 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

---

<sup>9</sup> 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<sup>10</sup> 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 tun hatte. Der Schulunterricht wurde „entthetorisiert“ (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 abzu prüfen, 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).<sup>11</sup> 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 darüber hinaus 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-

---

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

<sup>11</sup> 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 selbstinitiiert, 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 differenzierteren 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).<sup>12</sup> Zum anderen wurden die Darstellungsarten entlang einer *Gegenstand-Vorgang-Problem*-Matrix systematisiert:

	objektiv	subjektiv
Gegenstand	<i>Beschreibung</i>	<i>Schilderung</i>
Vorgang	<i>Bericht</i>	<i>Erzählung</i>
Problem	<i>Erörterung</i>	

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

<sup>12</sup> 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.