

**Rezension: Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik,
Heft 5/2007, M. BECKER-MROTZEK, K. SCHINDLER (Hgg.)**
www.koebes.uni-koeln.de, 10. Mai 2007

von Claudio Lavorgna, Universität Duisburg-Essen im Juni 2007

Was ist KöBeS?

Die Forschungsstelle der Universität zu Köln liefert in loser Zeitfolge Zusammenstellungen von Arbeiten zur Sprachdidaktik und Sprachentwicklung sowie Jahresberichte. In der hier rezensierten Beitragssammlung werden die Ergebnisse der Sektion „Texte schreiben“ des 16. Symposiums Deutschdidaktik 2006 in Weingarten zusammengestellt (Heft 5/2007, 8 Beiträge). Der Fokus der Beiträge ist auf das Thema *Schreibkompetenz und ihre Besonderheiten sowie Anforderungen* gerichtet.

BECKER-MROTZEK und SCHINDLER eröffnen den fachwissenschaftlichen Diskurs mit ihrem Beitrag *Schreibkompetenz modellieren*. Im Lichte der jungen Forschung über Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Unterricht (Stichworte PISA, zentrale Abschlussprüfungen, Output-Orientierung) diskutieren die Autoren OSSNERS (2006) Kompetenzmodell für den Deutschunterricht und entwickeln einen Ausschnitt des Modells adaptiv weiter. Dabei konzentrieren sie sich auf die Modifikation des Modellausschnitts *Schreiben* (motorisches Schreiben, richtiges Schreiben, Texte schreiben).

In gewohntem Stil holen die Autoren auf sprachlich hohem Niveau zum Rundumschlag aus. Sie definieren den Kompetenzbegriff zunächst linguistisch, dann pädagogisch, um schließlich die Termini wieder in den Hintergrund treten zu lassen. Im Anschluss formulieren sie Forschungsfragen und entwickeln das modellimmanente *Schreibfeld* weiter. Auf diese Weise erhält der Leser/die Leserin einen fundierten Überblick über die Forschung(sproblematiken). Jedoch werden die spannenden Ansätze zur Hauptproblematik (Operationalisierbarkeit) der Kompetenzstandards z. T. unbefriedigend behandelt. Sui generis ist dies aus dem Forschungsstand zu begründen. Eine umfassendere Einordnung der Problematik in den Kontext der Debatte wäre dennoch wünschenswert, anstatt es lediglich bei der Erwähnung der KMK-Standards zu belassen.

Gleichwohl besticht der Beitrag durch den fachlichen Innovationscharakter. Der *inhaltliche Anforderungsbereich* beim Schreiben, verschiedene *Wissenskategorien*, die *Anforderungsniveaus* und die *Schreibentwicklung* unter Einbeziehung der neueren Forschung bilden die Säulen der Annäherung an ein Modellkonzept, das in der Lage sein soll, Dimensionen abzubilden. Gerade hier liegt die spannende Aufgabe der Forschung für die unmittelbare Zukunft.

LUDWIG bezeichnet seinen Beitrag *Vorüberlegungen zu einer Didaktik des Skripteschreibens* selbst als eine Skizze. Der Autor bewertet die tradierte Gliederung des Arbeitsbereichs Schreiben (Texte schreiben, richtig schreiben) als unzureichend und entwickelt einen neuen Aufgabenbereich des Schreibunterrichts: das Skripteschreiben. Unter Rückgriff auf seine taxonomische Modellierung des Schreibbegriffs aus dem Jahr 2003 differenziert LUDWIG zwischen der Produktion von Texten und der Produktion von Skripten, indem er die Skriptproduktion über der Textproduktion einordnet. Die Produktion von Skripten setzt dementsprechend die Fähigkeit der Textproduktion (und die Beherrschung weiterer vorgegliederte Taxonomiestufen) voraus. LUDWIG zeigt prägnant den Unterschied zwischen Text- und Skriptproduktion auf: Der Text bleibt immer dasselbe. Was sich verändert ist die Weise, in der er dargestellt wird. Das Skript ist als darstellender Rahmen für den eigentlichen Text zu verstehen.

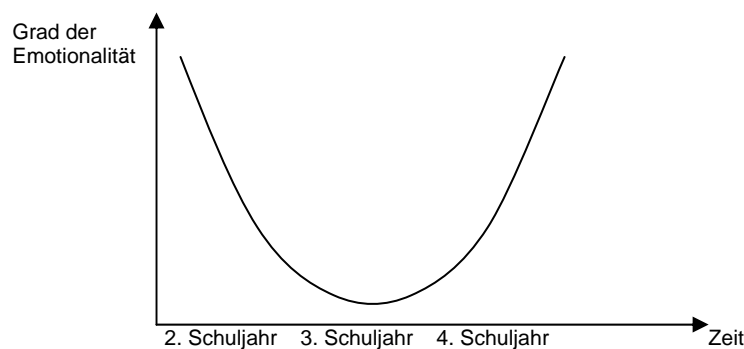
Fazit: Der Autor bemängelt die Unzulänglichkeit der tradierten Kompetenzsystematiken und der KMK-Standards. Er unterteilt deshalb die Aufgaben des Sprachunterrichts zunächst in die Dimensionen *Buchstabenschreiben*, *Rechtschreibeübungen*, *Stilübungen* und *Aufsatzübungen*, um sie letztlich um die Dimension *Übungen im Skripteschreiben* zu ergänzen. Explizit erhebt LUDWIG hiermit einen Anspruch auf Vollständigkeit in seiner Systematisierung, was gewagt erscheint. Stiftet eine wissenschaftliche Trennung von Text- und Skriptproduktion Erkenntnisgewinn? Lässt sich sogar eine eigene Didaktik begründen? Auf die angekündigten weiteren Forschungsarbeiten zu diesem Thema bleibt mit Spannung zu warten.

Im Aufsatz *Welche Schreibkompetenz? Handschrift und Tastatur in der Hauptschule* lösen GRABOWSKI, BLABUSCH und LORENZ die klassische Zweiteilung von Anlage und Umwelt in Bezug auf den Begriff der „Kompetenz“ zunächst auf. Menschen mit gleichem Genotyp können sich in verschiedenen Umwelten zu ganz verschiedenen Phänotypen entwickeln. Hieraus ergibt sich die Berechtigung und zugleich die Herausforderung einer Didaktik des Schreibens, wenn neben naturgegebener Intelligenz der Faktor Lernen bedeutsamen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung nimmt. Sprachliche Kompetenzen werden als Metakompetenzen im Feld der Schlüsselkompetenzen verstanden, auf die ein Individuum zurückgreift, um pragmatische, sozial-kommunikative und strategische Lern- und Lebenssituationen zu bewältigen. Aus diesem breit definierten Verständnis ergeben sich für eine innovative Schreib(kompetenz)didaktik Leitfragen mit Richtzielcharakter bei der Entwicklung geeigneter didaktischer Modelle: Welche für das Schreiben spezifische Fähigkeiten müssen neu vermittelt und aufgebaut werden? Welche didaktischen Komponenten aus sprachenspezifischen Domänen besitzen Transferpotenzial?

Die empirische Blickrichtung der Autoren bleibt dem Leser/der Leserin nicht verborgen. Mit der Deskription empirischer Untersuchungen zum Vergleich handschriftlicher Leistungen mit Leistungen bei Tastaturbenutzung (Schwerpunkt Hauptschule) setzen die Autoren die empirische Brille auf. Doch wer einen mutigen Schritt in Richtung der Schnittstelle zwischen

Empirie und Didaktik erwartet, wird enttäuscht. Einen echten Spagat zwischen Didaktik und Empirie durch konkrete Schlussfolgerungen im Sinne diaktisch-normativer Aussagen wagen die Verfasser nicht. Dennoch erscheint der Abschlussappell begründet: Wenn Schreibprozesse verstanden werden sollen, müssen auch Schreib- und somit Outputprozesse untersucht werden. Die Herausforderung liegt darin, die *Black Box Schreibprozess* mit Leben zu füllen.

Einen interessanten Verlauf von textimmanenten Emotionsindikatoren in der frühkindlichen Schreibentwicklung deckt POHL in seiner Abhandlung *Emotionalität im frühen Schreiben – Von emotionaler Involviertheit zu emotionaler Involvierung* auf: Auf Basis einer Untersuchung beschreibt er einen parabelförmigen und Textsorten übergreifenden Verlauf der „Kurve emotionaler Markierer“ innerhalb der untersuchten drei Phasen der Schreibentwicklung (zweites bis viertes Schuljahr). Dabei ist die erste Entwicklungsphase durch einen hohen Grad an subjektiver Betroffenheit und Emotionalität gekennzeichnet (linker, oberer Rand der Kurve). Die zweite Phase zeichnet sich durch eine deutliche Versachlichungstendenz aus (fallende Kurve bis zum Wendepunkt). Hingegen kommt es in der dritten Phase wieder zu einem deutlichen Anstieg des Grads an emotionaler Markierung im Schreibprozess (rechter, oberer Rand der Parabel). Der reorganisierte Einsatz emotionaler Merkmalsträger vollzieht sich in der letzten beschriebenen Phase im Unterschied zur ersten Phase kontrollierter, bewusster und textsortenadäquater.



Kritisch muss angemerkt werden, dass bei der zweidimensionalen Darstellungsweise die dritte Dimension „Reorganisation“ in der letzten Phase verloren geht. Diese konzeptionelle Schwäche ließe sich z. B. durch eine Matrix bzw. einen weiteren Quadranten im Koordinatensystem beheben. Außerdem werden die Fragen nach didaktischen Schlussfolgerungen sowie der Erklärung des Phänomens und den praxeologischen Funktionen im Primarstufenbereich durch die starke Dominanz des deskriptiven Charakters kaum beleuchtet.

Argumentative Fähigkeiten in Schülertexten stellt BÖHNISCH in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen. Er geht der Frage nach, in welcher Weise Aussagen (Propositionen) in argumentativen Texten verknüpft werden und eröffnet somit ein neues Untersuchungsfeld innerhalb der Beitragssammlung. Auf der Basis verschiedener argumentationstheoretischer Ansätze entwickelt der Autor ein Instrument (Algorithmus) zur Erfassung und Darstellung von Argumentationsmustern in Form eines Baumdiagramms. Vom zumeist erst zu rekonstruierenden Anfangspunkt (Quaestio) ausgehend, müssen alle Aussagen eines argumentativen Textes auf mögliche Antworten hin (Responsio) ausgerichtet werden. Dabei lassen sich Aussagen als Argumente (Anbindung mit *weil*), Bedingungen (Anb. mit *falls*), Folgerungen (Anb. mit *deshalb*) und Beispiel (Anb. mit *z. B.*) differenzieren. Die Kategorie „Sonstige“ bildet den Abschluss der Kategorisierung. Insgesamt besteht somit das Instrument aus drei Elementen: Rekonstruktion der Ausgangsfrage, Rekonstruktion der Äußerungen und Aussagen sowie Rekonstruktion der Aussagenverknüpfungen. Interessierte Leser/innen sollten sich zum Verständnis des Instrumentariums den Aufsatz zugänglich machen, weil der Untersuchungsgegenstand auf ungewöhnliche Weise betrachtet wird.

Zu kritisieren bleibt aus methodischer Sicht, dass bei einer Untersuchung von argumentativen Texten in der Real- und Hauptschule die oben erwähnte Kategorie „Sonstige“ immensen Anteil bei der Identifizierung der Aussagen besitzt (HS: 39% und RS: 61%). Hier wird die Schwäche des Instruments sichtbar, der Anteil ist unbefriedigend hoch. Dessen ungeachtet erscheinen weitere Ergebnisse interessant: Z. B. bedeutet ein Mehr an Verknüpfungen keinesfalls immer ein Mehr an Kohärenz.

Hervorzuheben sind ebenfalls die Denkanstöße für die Sprach- und Schreibdidaktik, die BÖHNISCH gibt, indem er dazu anregt, bereits existierende Modelle zu modifizieren und neue Konzeptionen zu entwickeln. Besonders erstrebenswert erscheinen bei der Kompetenzentwicklung für „Problemlösewissen“ hohe Niveaustufen in einer Taxonomie bis hin zur Reflexion der Argumentation. Hierbei stellen das Wissen der Lernenden über Argumentation und Pro-aut-Contra-Übersichten wichtige Zwischenziele dar.

MIELKE zeigt in ihrem Beitrag *Die „normative Kraft des Prüfungsfaktischen“: Schreibunterricht im Zeichen des (Zentral-)Abiturs* das Spannungsfeld auf, in dem sich der Deutschunterricht durch die Einführung zentraler Abschlussprüfungen befindet. Die Autorin bemängelt die unzureichende Beachtung alltagsrelevanter Textmuster in Verbindung mit neuen didaktischen Erkenntnissen im Deutschunterricht der Oberstufe. Zugleich warnt sie vor einer Übergewichtung der reinen Vorbereitung auf das Lösen von Abiturklausuren im Sinne eines Teaching-to-the-test-Effekts.

Besonders spannend erscheint der Hinweis auf eine veränderte psychologische Struktur durch zentrale Abschlussprüfungen: Der NRW-Lehrplan besitzt zwar hinreichendes Potenzial für die Förderung zahlreicher Kom-

petenzen und bewusster didaktischer Entscheidungen, jedoch droht durch angestrebte Auswertungsobjektivität und Fremdkorrekturverfahren die Gefahr einer sachfremden Zielverfolgung (Leistungsdruck, Rechtfertigungszwang etc.). Dem begründeten Hinweis der Autorin auf einen großen Anteil der knappen Unterrichtszeit für formale Abiturvorbereitungen muss zumindest die durch zentrale Abschlussprüfungen neu gewonnene Vorbereitungszeit für Lehrerinnen und Lehrer gegenübergestellt werden, die zur Konzeption didaktisch-fortschrittlichen Unterrichts genutzt werden kann.

Chancen durch das Zentralabitur bestehen insbesondere in der Wahrnehmung einer Klausur als Schreibaufgabe und die damit verbundene Einbettung des Schreibprozesses in die Unterrichtsthematik. Neuere Lernmaterialien in Form von „Abitur-Trainern“ beziehen metakognitive Prozesse mit ein und zerlegen den Schreibprozess in seine Komponenten. Mit einem Fingerzeig auf die letztlich relative Relevanz der Abiturklausuren und dem Aufruf, Reflexion über das Schreiben nicht an den Grenzen der Abituraufgaben enden zu lassen, stellt MIELKE die begründete Forderung zur Schaffung eines curricular implementierten Gegengewichts z. B. in Form von Portfolio-Arbeiten auf.

KRUSE bringt in seinem Beitrag *Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen?* das gegenwärtige Dilemma der Bildungsstandards auf den Punkt: „Das Problem der Bildungsstandards liegt [...] darin, dass es schwer ist, das politisch/gesellschaftlich Erwünschte mit dem pädagogisch Möglichen und dem empirisch Messbaren zusammen zu bringen.“ (S. 119) Nicht zuletzt durch diese Aussage und die Fähigkeit, die Leser/innen auf angenehme Weise durch seinen Beitrag zu leiten, wird die Weitsicht und Aufmerksamkeit des Autors deutlich, die ihn von seinen Mitstreitern in diesem Sammelband z. T. deutlich abhebt.

Im ersten Teil des Aufsatzes verdeutlicht KRUSE drei Unbestimmtheiten, die in der aktuell geführten Debatte oftmals untergehen bzw. ungeduldig ausgeblendet werden: 1. Bildungsstandards haben häufig rein enumerativen, deskriptiven und unrealistischen Charakter. 2. Kompetenzen werden lösgelöst von didaktischen Modellen diskutiert. 3. Geeignete Literalitätsmodelle existieren (momentan) nicht. Der wissenschaftliche Aufwand, der betrieben werden muss, um zweckmäßige Standards zu formulieren sowie Kompetenz- und Literalitätsmodelle zu entwickeln, bedeutet letztlich, dass ein output-orientiertes und institutionen-vernetzendes Bildungssystem erst wachsen muss. Es braucht Zeit; Aktionismus oder „Goldrausch-Denken“ helfen nicht weiter.

Im zweiten Teil liegt der Schwerpunkt auf der Entwicklung eines Schreibkompetenzmodells für das wissenschaftliche (und studentische) Schreiben in der Hochschule auf der Basis der Schreibdimensionen nach KRUSE selbst. Herausragende Bedeutung kommt dem Geflecht der Interdependenzbeziehungen zwischen Fach-, Sprach-, Prozess- und Sozialkompetenz zu. Auffällig ist die sinnvolle Einbettung der Sprachkompetenz in fachex-

terne Kompetenzen. In der Folge schließen sich didaktische Überlegungen an, wie bereits in der Schule die Grundlagen für das wissenschaftliche Schreiben gelegt werden können. Die verschiedenen Kompetenzen werden auf realistische Anforderungen und Möglichkeiten in der Schule heruntergebrochen. KRUSE fordert beispielsweise, den Schreibprozess in der Schule mit Hilfe von Feedback-, Reflexions- und Überarbeitungsphasen zu trainieren und das rekursive Schreiben auf diese Weise in den Unterricht einzubinden.

Leider bleibt der didaktische Blickwinkel dieser Abhandlung ausschließlich auf die Vorbereitungsfunktion der Schule auf das wissenschaftliche Schreiben gerichtet, was KRUSE jedoch selbst in seinen abschließenden Schlussfolgerungen anführt. Berufliches, künstlerisches und journalistisches Schreiben sind gleichermaßen Bezugsgrößen, die weitere Überlegungen lohnenswert erscheinen lassen.

Fazit: Lesenswert!

Das Portfolio in der Ausbildung von Schüler-Schreiber/innen als Mittel zur Entwicklung von Wissen und Können in der Textproduktion lautet die Überschrift des Beitrags von BRÄUER. Er stellt das Portfolio als didaktisches Konzept vor und gliedert es in die Diskussion um den Begriff des „nachhaltigen Lernens“ ein. Stark amerikanistisch geprägt unterteilt der Verfasser das Lernmodul in sechs Ausbildungsabschnitte (S. 149):

1. Einführung in die Dokumentation und Reflexion der Ausbildung im Ausbildungsportfolio
2. Bewusstmachung und Analyse des eigenen Schreibhandelns und der eigenen Textproduktion im Kontext des Schreibprozess-Modells
3. Kennenlernen von Strategien zur Optimierung des individuellen Schreibhandelns und der eigenen Textproduktion
4. Einführung in verschiedene Formen des Textfeedbacks
5. Ausbau der Text-Feedback-Methode zur nicht-direktiven Schreibberatung und Training von Beratungsstrategien für die Hauptphasen der Textproduktion
6. Erarbeitung des „Beraterkoffers“

Metakognitives Wissen und damit verknüpfte Lehr-Lern-Strategien bilden den Schwerpunkt der Überlegungen. Details bleiben dem Rezipienten des Aufsatzes z. T. durch die vielen Verweise auf Anhänge, die der Beitragsammlung in der hier vorliegenden Version nicht beigelegt sind, verborgen. Insgesamt erscheint der Beitrag jedoch als gelungene Anregung für neue didaktische Wege im Deutschunterricht im Sinne der von MIELKE (s. o.) geforderten Schaffung eines Gegengewichts zur Dominanz des Abiturklausuren-Trainings.

Die Beitragssammlung zeichnet sich besonders durch den didaktischen sowie fachwissenschaftlichen Innovationscharakter und Aktualitätsbezug aus. Der Deutschunterricht und seine Didaktik werden im Spannungsfeld

von Bildungsstandards, politisch-gesellschaftlichen Einflüssen und unterrichtskonzeptionellen Sichtweisen facettenreich beleuchtet. Wissenschaftler/innen, Student/innen und Lehre/innen sind gleichermaßen angesprochen. Hierbei können Didaktik-Muffel und innovationsresistente Lehrer/innen vom anregenden Gehalt der Beiträge profitieren.

Im Hinblick auf die Ausgestaltung begründeter und reflektierter Standards und geeigneter didaktischer Modelle bleibt die unmittelbare wissenschaftliche Zukunft mit Spannung abzuwarten. Ich persönlich war von dem Beitrag von KRUSE besonders beeindruckt. Die Konsequenzen der Umorientierung eines Bildungssystems zur Outputorientierung müssen so weitgehend wie möglich wissenschaftlich erforscht und antizipiert werden. Blinder Aktionismus oder die Methode von Versuch und Irrtum stellen denkbar schlechte Alternativen dar: Wir bilden Menschen aus.