

Förderung der Text-/Schreibkompetenzen von Schüler:innen im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe im Zusammenhang mit dem fachlichen Lernen

Lena Decker

Abstract

In dem folgenden Beitrag wird ein Schreibcurriculum für die gymnasiale Oberstufe mit insgesamt vier argumentativen Textformen vorgestellt, welches sowohl die Text-/Schreibkompetenzen als auch das fachliche Lernen von Schüler:innen fördern soll. Beim Verfassen dieser Textformen kommt bestimmten Textprozeduren etwa im Bereich des Referierens und Diskutierens von Forschungspositionen eine besondere Bedeutung zu, deren Beherrschung auch grundlegend für eine erfolgreiche Teilnahme an wissenschaftlichen Diskursen ist. Feilke, Lehnen & Steinseifer (2019) sprechen in diesem Zusammenhang auch von „Eristischer Literalität“. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Schüler:innen – v.a. diejenigen mit Deutsch als Zweitsprache – über solche Textprozeduren verfügen, sollten diese systematisch vermittelt werden. Dazu wird im Beitrag ein didaktisches Konzept präsentiert, welches sich ohne Mühe in den Fachunterricht integrieren lässt.

Schlüsselwörter

Textkompetenzen, Fachliches Lernen, Schreibcurriculum, Textprozeduren, Deutsch als Zweitsprache, Eristische Literalität

⇒ Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

Autorin

Lena Decker, Universität Siegen, Philosophische Fakultät/ Germanistisches Seminar, Hölderlinstr. 3
D-57068 Siegen, decker@germanistik.uni-siegen.de

Förderung der Text-/Schreibkompetenzen von Schüler:innen im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe im Zusammenhang mit dem fachlichen Lernen

Lena Decker

1 Einleitung: Schreiben als Medium sprachlichen und fachlichen Lernens

Text-/Schreibkompetenzen gehören zu den in der Schule geforderten Schlüsselkompetenzen, d.h. Schüler:innen, die nicht oder nur in unzureichendem Masse über diese Kompetenzen verfügen, fehlt eine zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche schulische Bildungsbiographie (vgl. Decker, 2016; Decker & Siebert-Ott, 2018). Zudem bilden Text-/Schreibkompetenzen eine Kernkompetenz beruflichen Handelns und sind für die Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben unerlässlich (vgl. Jakobs & Lehnen, 2008; Becker-Mrotzek & Roth, 2017). Aus diesen Gründen bedarf die Entwicklung dieser komplexen Kompetenzen einer gezielten institutionellen Förderung, insbesondere vor dem Hintergrund, dass Schüler:innen – mehrheitlich solche mit Deutsch als Zweitsprache und aus ökonomisch benachteiligten Familien – häufig nicht die erforderlichen Text-/Schreibkompetenzen aufweisen (vgl. schon Feilke, 2002). Dass eine solche Förderung in der Regel die Ausnahme bleibt, zeigen u.a. die folgenden zwei Studien zum Schreiben in der Sekundarstufe I bzw. II: Die erste Studie stammt von Thürmann, Pertzel & Schütte (2015) und kommt zu dem Ergebnis, dass dem Schreiben und der Förderung von Text-/Schreibkompetenzen im Fachunterricht der Sekundarstufe I „ein eher geringer Stellenwert zugebilligt wird“ (Thürmann et al., 2015, S.17). An diese Befunde anknüpfend entstand das Projekt „Förderung von Text-/Schreibkompetenzen im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe (mit einem besonderen Fokus auf Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte) (SiFu)“¹ (vgl. Decker & Hensel, 2019; 2020). Die Ergebnisse der in diesem Projekt durchgeführten Studien zum Schreiben in der Sekundarstufe II schliessen sich nahtlos an die von Thürmann et al. (2015) aus der Sekundarstufe I an:

„Im Unterricht der betrachteten Fächer wird wenig geschrieben und wenn geschrieben wird, dann eher kognitiv wenig Anspruchsvolles wie das Abschreiben von der Tafel oder das Ausfüllen von Arbeitsblätter; das Schreiben von eigenständigen Texten kommt nur sehr selten vor, ebenso wie ein lernförderliches Feedback oder das Planen und Überarbeiten von Texten“ (Decker & Hensel, 2020, S.36).

Besonders beunruhigend sind diese empirischen Befunde insofern, als Schreiben als ein Medium fachlichen Lernens gilt: Den Schüler:innen wird durch das Schreiben der kognitive Zugang zu den Inhalten und Erkenntnissen des jeweiligen Faches ermöglicht. Schreiben stellt somit ein Werkzeug des Denkens und Lernens dar und kann auch als Problemlöseinstrument bezeichnet werden (vgl. Schmölzer-Eibinger & Thürmann, 2015, Anskeit, 2019). Hermanns (1988, S.71) hat dies mit den folgenden Worten prägnant beschrieben:

„Erst, wenn ich über ein Thema schreibe, mache ich es mir wirklich zu eigen, nur dann habe ich auch eigene Gedanken dazu, nur dann kann ich auch meine Gedanken wirklich auf ihre Stichhaltigkeit prüfen, weil ich sie dann, auf einem Blatt Papier, vor mir habe.“

Ziel des folgenden Beitrages ist es daher, einen Beitrag dazu zu leisten, dass das Schreiben – um es mit den Worten von Becker-Mrotzek (2017) auszudrücken – in den Fachunterricht „zurückgeholt wird“, um den Erwerb (bildungs-)sprachlicher und fachlicher Kompetenzen positiv zu beeinflussen und dem konstatierten „Missverhältnis zwischen dem Potenzial des Schreibens im Unterricht als Werkzeug des Lehrens und Lernens und der schulischen Realität“ (Thürmann et al., 2015, S.17) entgegenzuwirken. Dazu wird zunächst ein von Decker, Guschker, Hensel & Schindler (2021) entwickeltes Schreibcurriculum für die gymnasiale Oberstufe vorgestellt (Kap. 2), welches sowohl die Förderung von Text-/Schreibkompetenzen als auch das

¹ Für genauere Informationen zum Projekt vgl. auch die Projekthomepage: <https://www.uni-siegen.de/phil/akatex/>

fachliche Lernen begünstigen soll und aus insgesamt vier argumentativen Textformen² besteht: Materialgestütztes Schreiben, Diskursreferat, Kleine Hausarbeit und Facharbeit. Anschliessend wird das Konzept der Textprozeduren (vgl. Feilke, 2012) genauer erläutert (Kap. 3), welches sich in den letzten Jahren in der Schreibdidaktik etabliert und Eingang in den schulischen Fachunterricht gefunden hat (vgl. z.B. Schmölzer-Eibinger, 2018; Bushati, Ebner, Niederdörfer & Schmölzer-Eibinger, 2018; Feilke & Rezat, 2019; 2020). In Kap. 4 werden dann die in Kap. 2 und 3 behandelten Inhalte zusammengeführt, indem herausgearbeitet wird, welche Textprozeduren für das Verfassen der vier Textformen des Schreibcurriculums nach Decker et al. (2021) besonders relevant sind und wie diese den Schüler:innen im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe systematisch vermittelt werden können. Der Beitrag endet mit einem Fazit, weiteren Forschungsperspektiven und einer kritischen Auseinandersetzung des vorgeschlagenen Schreibcurriculums (Kap. 5).

2 Vorstellung des Schreibcurriculums für die gymnasiale Oberstufe

Um Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe bei der Entwicklung ihrer Text-/ Schreibkompetenzen und fachlichen Kompetenzen zu unterstützen, schlagen Decker et al. (2021) die Fortführung des Schreibunterrichts aus der Sekundarstufe I im Sinne eines „Schreibcurriculums“ vor:

„In diesem sollte zum einen das Schreiben quantitativ einen angemessenen Stellenwert bekommen, um der Förderung von Schreibkompetenz überhaupt den notwendigen unterrichtlichen Raum zu geben und gleichzeitig aber auch von seinen positiven Effekten auf das fachliche Lernen profitieren zu können (vgl. Decker & Hensel, 2019). Zum anderen sollte es über die gesamte gymnasiale Oberstufe hinweg festlegen, zu welchen Zeitpunkten in welchen unterrichtlichen Kontexten welche Textformen eingeführt und geübt werden sollten“ (Decker et al., 2021, S.74).

Im Folgenden sollen die insgesamt vier Textformen dieses Schreibcurriculums vorgestellt werden³. Sie lassen sich alle dem komplexen Texthandlungstyp „Argumentieren“ zuordnen, welcher nicht nur für das schulische, sondern v.a. auch für das wissenschaftliche Schreiben besonders relevant ist.

Materialgestütztes Schreiben

Die Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife wurden im Oktober 2012 durch die Kultusministerkonferenz (KMK) eingeführt und mit ihnen auch ein neues Aufgabenformat: Das „Materialgestützte Schreiben“. Differenziert wird hier zwischen dem materialgestützten Verfassen informierender und argumentierender Texte, welche sich hinsichtlich des Ziels und der Funktion voneinander unterscheiden: Aufgaben des informierenden materialgestützten Schreibens verlangen von den Schüler:innen, ihre Leser:innen so über einen Sachverhalt zu informieren, „dass sie eine Vorstellung über wesentliche Aspekte entwickeln können“ (KMK, 2012, S.25). Bei Aufgaben des argumentierenden materialgestützten Schreibens, welche Bestandteil des Schreibcurriculums sind, wird von den Schüler:innen verlangt, unterschiedliche Argumente einer Kontroverse aus mindestens drei Bezugsmaterialien – kontinuierliche und diskontinuierliche Texte, wie etwa Diagramme und Tabellen, aber auch Karikaturen oder Fotos – zu entnehmen und diese im eigenen Text zwecks Positionierung zu referieren (vgl. Feilke, Lehnen, Rezat & Steinmetz, 2016, S.13). Dabei ist es aber nicht notwendig, dass sie diese Materialien, wie beim traditionellen „textbezogenen Schreiben“⁴, vollständig schriftlich analysieren, sondern Kern materialgestützten Schreibens ist „im Regelfall ein Schreiben zu verschiedenen Materialien und Texten [...], die erst durch und für den Schreibprozess aufeinander zu beziehen sind“ (Abraham, Baurmann & Feilke, 2015, S.5). Damit stellt das materialgestützte Schreiben an die Schüler:innen kognitive und sprachliche Anforderungen, die zu den Grundfähigkeiten wissenschaftlichen Schreibens gehören (vgl. Abraham et al., 2015). Auch Becker-Mrotzek (2017) betont, dass es mit dem Aufgabenformat „Materialgestütztes Schreiben“ gelungen ist, „ein Schreibarrangement zu entwickeln, das nicht nur propädeutische Funktionen erfüllt, sondern auch eine angemessene

2 Ich spreche in diesem Beitrag nicht von Textsorte, sondern gebe dem Terminus Textform den Vorrang und folge damit einem Vorschlag von Pohl & Steinhoff (2010), wonach Textformen als explizit an Lehr-/Lernprozesse gebundene Lern- und Lernerformen zu betrachten sind.

3 Für eine ausführliche Beschreibung dieser Textformen vgl. Decker et al. (2021, S.31ff.).

4 Ludwig (1996) hat das „textbezogene Schreiben“ bereits vor 25 Jahren deutlich kritisiert, weil es seines Erachtens nicht das Verfassen eines eigenständigen Textes verlangt, sondern lediglich listenartige Dokumente einer vorgängigen Textauseinandersetzung erfordert.

Auseinandersetzung mit Inhalten des Faches Deutsch ermöglicht“ (S.9). Ob das materialgestützte Schreiben sein wissenschaftspropädeutisches Potential entfalten kann, hängt u.a. von der Zieltextsorte ab. So ist es z.B. nach Sturm (2017, S.19) fraglich, ob die häufig geforderten Zieltextsorten „Leserbrief“ und „Blogeintrag“ zum Erwerb wissenschaftlicher Textkompetenzen beitragen. Geeigneter erscheinen hier die Zieltextsorten „Essay“, „Vortragstext“ oder „(Zeitschriften-)Artikel“. So formulieren Feilke et al. (2016, S.247) z.B. die folgende Aufgabenstellung für Schüler:innen der Klassenstufen 11-13 zum Thema „Kann es eine geschlechtergerechte Sprache geben?“:

Stellen Sie sich bitte folgende Situation vor: Die Wochenzeitung DIE ZEIT hat einen Schreibwettbewerb für AbiturientInnen zu der Frage ausgeschrieben: „Kann es eine geschlechtergerechte Sprache geben?“.

[...]

Schreiben Sie einen ca. zweiseitigen Artikel, in dem Sie argumentieren, welche *Möglichkeiten*, *aber auch welche Grenzen* für einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch bestehen. Beziehen Sie sich auf Informationen, Argumente und Begründungen aus den Ihnen vorliegenden Materialien und stützen Sie Ihre Ausführungen durch Zitate und Belege aus den Texten. [...].

Abbildung 1: Materialgestützte argumentierende Schreibaufgabe mit der Zieltextsorte „Artikel“ (Feilke et al., 2016, S.247)

Um das wissenschaftspropädeutische Potenzial des materialgestützten Schreibens optimal nutzen zu können, ist neben einer geeigneten Zieltextsorte auch die Begleitung der Lese- und Schreibprozesse der Schüler:innen seitens der Lehrkräfte „durch gezielte, didaktisch begründete methodische Möglichkeiten“ (Goer & Köller, 2019, S.164) von besonderer Bedeutung.

Diskursreferat

Die textlinguistisch ausführlich beschriebene und empirisch gut erforschte Textform „Diskursreferat“⁵ (vgl. Decker 2016; Decker & Siebert-Ott, 2019a/b) weist einige Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zum gerade vorgestellten materialgestützten Schreiben auf. Es handelt sich bei dieser Textform um einen schriftlichen Vergleich in der Regel zweier *wissenschaftlicher* Texte, in welchen zu einem bestimmten wissenschaftlichen Diskurs verschiedene Positionen vertreten werden. Dieser Vergleich geschieht im Kontext einer vorgegebenen Aufgabenstellung mit eigener Stellungnahme (vgl. Abb. 2).

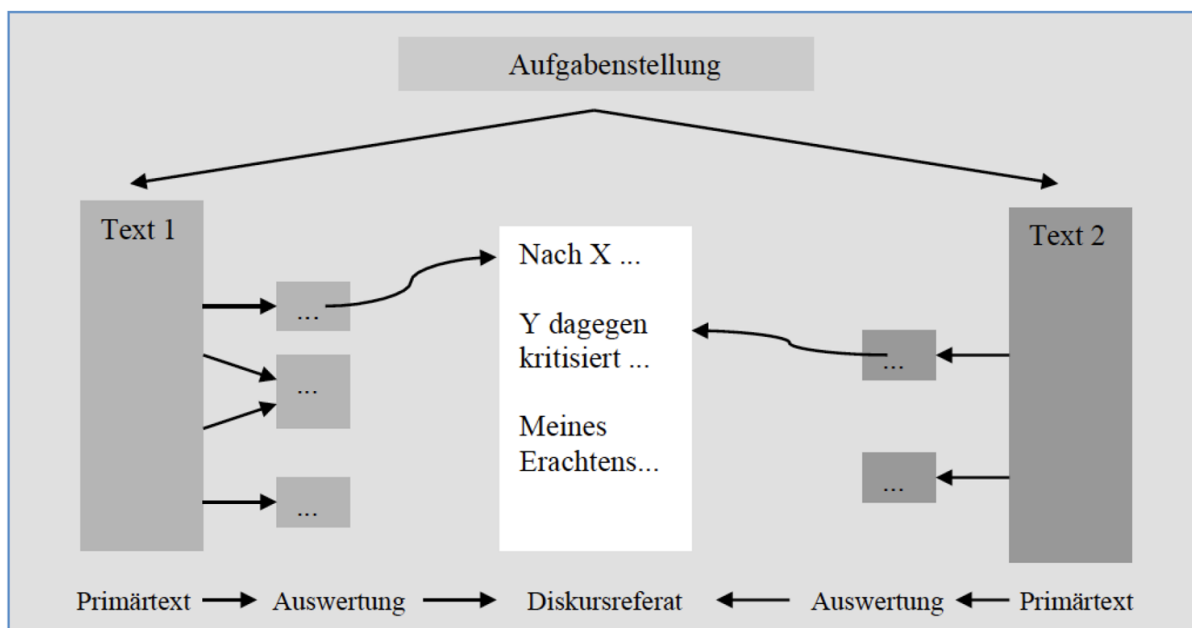


Abbildung 2: Anforderungen an ein Diskursreferat (Decker, 2016, S.177)

⁵ Neben dem Terminus Diskursreferat findet sich in der Forschung häufig auch die Bezeichnung Kontroversenreferat (vgl. z.B. Steinseifer, 2012; Schüler, 2018; Niederdorfer, Ebner & Schmölzer-Eibinger, 2018).

An die Schüler:innen stellt diese Textform somit die folgenden Anforderungen: Zunächst müssen die wissenschaftlichen Primärtexte im Hinblick darauf ausgewertet werden, welche Positionen für die Bearbeitung der Aufgabenstellung relevant sind. Anschliessend müssen diese Positionen sachgerecht dargestellt werden (z.B. „Nach X...“). In einem nächsten Arbeitsschritt müssen die Schüler:innen die Positionen vergleichend aufeinander beziehen (z.B. „Y dagegen kritisiert...“). Die Produktion eines Diskursreferats verlangt somit die Fähigkeit, Inhalte nicht nur zu reproduzieren, sondern diese selbständig aus verschiedenen Texten zu synthetisieren (vgl. Nelson, 2001). Zu einem Diskursreferat gehört auch, dass die Schüler:innen gezielt und fachlich begründet Position beziehen (z.B. „Meines Erachtens...“). Dies kann auf unterschiedliche Weise geschehen: Die Schüler:innen können sich beispielsweise der Position eines Autors/einer Autorin anschliessen bzw. sich von dieser distanzieren oder sie entwickeln eine neue, eigene Position (vgl. Steinhoff, 2008, S.11).

Wie man an den gerade dargestellten Anforderungen erkennt, ist die Textform „Diskursreferat“ in einem besonderen Masse geeignet, die Entwicklung der wissenschaftlichen Schreib-/Textkompetenzen von Schüler:innen gezielt zu fördern, da sie zum einen bausteinartig auf das Verfassen komplexerer Schreibaufgaben an der Hochschule – wie z.B. die Seminararbeit – vorbereitet und zum anderen den diskursiven Charakter von Wissenschaft nicht ausblendet, sondern explizit darauf Bezug nimmt (vgl. Decker, 2016). Auf diese Weise kommt es zur Aktivierung von Denk- und Schreibverfahren, die für das wissenschaftliche Schreiben besonders relevant sind, z.B. die Suche nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten verschiedener Positionen (vgl. Steinhoff, 2008, S.10).

Kleine Hausarbeit

Besonders an der Textform „Kleine Hausarbeit“ ist, dass sie nicht von Forscher:innen aus der Schreibdidaktik stammt, sondern aus der Praxis: Sie wurde an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld über einen längeren Zeitraum entwickelt mit dem Ziel, die wissenschaftlichen Schreib-/Textkompetenzen der Schüler:innen (bzw. Kollegiat:innen) im Rahmen von sogenannten Basiskursen am Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II zu fördern und sie auf die Facharbeit vorzubereiten. So schreibt die Lehrerforscherin Karin Volkwein zur Einführung der „Kleinen Hausarbeit“:

„Wir dachten, dass es Kurse braucht, in denen das Schreibenlernen wissenschaftsorientierter Texte im Zentrum steht und dass dies bis auf wenige Ausnahmen alle Kollegiatinnen und Kollegiaten gut gebrauchen können. Das Seminarfach in Niedersachsen oder in Baden-Württemberg ging ja dann in diese Richtung (Decker et al., 2021, S.51).

Im Gegensatz zu den bereits dargestellten Textformen „Materialgestütztes Schreiben“ und „Diskursreferat“ weist die „Kleine Hausarbeit“ einen grösseren Umfang (3-5 Seiten) auf. Zudem werden den Schüler:innen zwar in der Hausarbeit zu verwendende (populär-)wissenschaftliche Texte zu einem fächerübergreifenden Kursthema (z.B. Glück oder Heimat) vorgegeben, sie werden aber zusätzlich dazu angeleitet, nach einem weiteren relevanten Text für ihre Fragestellung zu suchen. Ein weiterer Unterschied ist, dass diese Fragestellung von den Schüler:innen – anders als beim materialgestützten Schreiben und dem Diskursreferat – selbständig zu entwickeln und zu formulieren ist. Das Formulieren der Fragestellung ist ein wichtiger Arbeitsschritt beim Verfassen der „Kleinen Hausarbeit“ und stellt eine wesentliche wissenschaftliche Leistung dar. Von der Fragestellung hängen Aufbau, Struktur und Inhalt der gesamten Arbeit ab. Ein typischer Fehler bei diesem Arbeitsschritt ist die ungenügende Präzisierung der Fragestellung. Diese ist dann zu allgemein gehalten und kann daher in der zur Verfügung stehenden Zeit kaum angemessen beantwortet werden. Aus diesem Grund werden die Schüler:innen bezüglich der Formulierung der Fragestellung von der jeweiligen Lehrkraft beraten.

Die für die „Kleine Hausarbeit“ relevanten Texte müssen dann – ähnlich wie beim Diskursreferat – hinsichtlich der jeweiligen Fragestellung ausgewertet und referiert werden. Bei diesem „Zusammenführen verschiedener Quellen in Form einer neu zu entwerfenden Struktur“ (Schüler & Lehnen, 2014, S.225) werden die Schüler:innen im Rahmen der Basiskurse engmaschig begleitet (vgl. Abb. 3) und erhalten zu ihren Textentwürfen Rückmeldungen „zu inhaltlichen, methodischen, sprachlichen und formalen Aspekten“ (Decker et al., 2021, S.53).



Abbildung 3: Phrasierung des Schreibprozesses bei der Textform „Kleine Hausarbeit“ (Decker et al., 2021, S.54)

Facharbeit

Die Facharbeit ist von den vier dargestellten Textformen „das wichtigste Instrument zur Vorbereitung auf die schriftlichen Anforderungen der Universität“ (Steets, 2011, S.62) und stellt die für die Schüler:innen komplexeste Anforderung dar. Seit der von der Kultusministerkonferenz im Jahr 1997 eingeforderten Intensivierung des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens ist sie zum festen Bestandteil der Kernlehrpläne der Bundesländer geworden, wenn auch in unterschiedlicher Weise (vgl. Steets, 2003; Decker et al., 2021)⁶. Im Folgenden soll auf die Rahmenbedingungen im Bundesland Nordrhein-Westfalen genauer eingegangen werden: Die Facharbeit ist in Nordrhein-Westfalen obligatorisch. Sie wird im Winterhalbjahr der Q1 in einem schriftlich belegten Kurs während eines Zeitraums von fünf Monaten verfasst, ersetzt eine Klausur und hat einen Umfang von acht bis zwölf Seiten (vgl. Decker et al., 2021, S.62). Ziel der Facharbeit ist, dass die Schüler:innen beispielhaft lernen, „was eine wissenschaftliche Arbeit ist und wie man sie schreibt“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1999, S.3). Sie müssen demnach – im Gegensatz zu den bereits dargestellten Textformen des Schreibcurriculums – weitgehend *selbstständig*

- ein Thema suchen, eingrenzen und strukturieren,
- eine Fragestellung entwickeln,
- Literatur recherchieren, diese ziel- und sachangemessen auswerten und sprachlich angemessen und den wissenschaftlichen Darstellungskonventionen entsprechend referieren,
- ihren Schreibprozess, der ausschliesslich ausserhalb des Unterrichts stattfindet, planen und unter Beachtung der formalen und terminlichen Vorgaben durchführen (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1999, S.3f.; Decker et al., 2021, S.55ff.)

Wie man an diesem Anforderungskatalog sehen kann, stehen Schüler:innen beim Schreiben von Facharbeiten vor ähnlichen Herausforderungen wie Studierende beim Schreiben von Seminararbeiten. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Schüler:innen auf das Anfertigen dieser Arbeit vorbereitet und im Prozess beraten werden. Die Frage, wie diese Vorbereitung und Beratung in Nordrhein-Westfalen aussehen, lässt sich nicht pauschal beantworten, sondern hängt von der jeweiligen Schule und v.a. von der jeweiligen Lehrkraft ab. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Ergebnisse einer im Rahmen des Projektes „Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes unter besonderer Berücksichtigung ihrer Startvoraussetzungen (AkaTex)“⁷ durchgeführten Experteninterviewstudie zum fachlichen Lesen und Schreiben in der gymnasialen Oberstufe mit neun Lehrkräften, in der sie u.a. zum Thema „Facharbeit“ befragt wurden (vgl. Decker & Kaplan, 2014, S.6). Was die Vorbereitung der Facharbeit betrifft, existieren an den Schulen verschiedene Organisationsformen bzw. -verfahren. Ein von den Lehrkräften häufig beschriebenes Verfahren ist ein doppelstündiger Einführungskurs für den gesamten zwölften Jahrgang, in dem Informationen zum Aufbau der Facharbeit, zur Literaturrecherche, zum wissenschaftlichen Zitieren etc. zunächst mündlich präsentiert und anschliessend in Form eines Leitfadens ausgeteilt werden. Nur zwei Lehrkräfte berichteten von einer Kooperation der Schule mit der jeweiligen Stadtbibliothek, welche die Schüler:innen im Vorfeld über die Möglichkeiten der Informationsbeschaffung

⁶ Für eine detaillierte Übersicht zu den Umsetzungsmöglichkeiten der Facharbeit nach Bundesländern vgl. Schindler & Fischbach (2015, S.14f.).

⁷ Für genauere Informationen zum Projekt vgl. die Projekthomepage: <https://www.uni-siegen.de/phil/akatex/index.html?lang=de>

informiert. Damit endet an vielen Schulen die Vorbereitung für die Facharbeit. Ob diese im Unterricht vertieft bzw. schon vorher eine Vorbereitung erfolgte, hängt von der einzelnen Lehrkraft ab.

Bezüglich der Beratung im Prozess lässt sich konstatieren, dass diese eher stiefmütterlich behandelt wird: Lediglich zwei Schulen setzen drei obligatorische Beratungsgespräche an, in denen die Schüler:innen u.a. bei der Themenwahl und bei der Erstellung einer Gliederung beraten werden (vgl. Decker & Kaplan, 2014, S.13).

Auf die Frage nach den Gründen für die nicht bzw. kaum stattfindende Beratung antwortete ein Grossteil der Befragten wie dieser Gesamtschullehrer: „Weil wir keine Zeit haben, wir haben einfach keine Zeit. Wir haben keine Zeit“ (Decker & Kaplan 2014, S.19). Daran scheint sich auch fast zehn Jahre später nichts Wesentliches geändert zu haben: Die Betreuung der Facharbeiten stellt für viele Lehrkräfte eine zusätzliche Belastung zu allen anderen Verpflichtungen dar und wird aus diesem Grund meist vernachlässigt. Sitta (2013) fordert daher, dass die Betreuung der Facharbeiten durch Reduktion der Stunden entgolten wird. Zudem sollten Lehrkräfte die Möglichkeit erhalten, sich auf diese „harte Sprach- und Sacharbeit“ (Sitta, 2013, S.232) durch spezielle Fortbildungen vorzubereiten.

In Tabelle 1 sind die vier vorgestellten Textformen noch einmal hinsichtlich der Kriterien „Forschungsfrage“, „Bezugsmaterialien/-texte“, „Zieltextsorte“ und „Schreibprozess“ vergleichend und zusammenfassend dargestellt, um zu verdeutlichen, wie diese im Verlauf gymnasialen Oberstufe angeordnet werden können:

Kriterium \ Textform	Materialgestütztes Schreiben	Diskursreferat	Kleine Hausarbeit	Facharbeit
Forschungsfrage	vorgegeben/alle bearbeiten dieselbe Frage	vorgegeben/alle bearbeiten dieselbe Frage	selbständig zu entwickeln, aber in Kursthema eingebettet /alle bearbeiten eine andere, aber thematisch benachbarte Frage	selbständig zu entwickeln/alle bearbeiten eine jeweils andere Frage
Bezugsmaterialien/-texte	zur Verfügung gestellte kontinuierliche und diskontinuierliche Texte (feste Anzahl; mind. 3)	zur Verfügung gestellte wissenschaftliche Fachtexte (feste Anzahl; meist 2 Texte)	zur Verfügung gestellte (populär-)wissenschaftliche Fachtexte + selbstständig zu recherchierende (populär-)wissenschaftliche Fachtexte, Anzahl höher als beim Diskursreferat (feste Anzahl; > 3 Texte)	selbstständig zu recherchierende wissenschaftliche Fachtexte, Anzahl höher als bei der kleinen Hausarbeit (variable Anzahl; > 3 Texte)
Zieltextsorte	unterschiedlich	argumentativer Text in Form und Funktion eines wissenschaftlichen Textes	argumentativer Text in Form und Funktion eines wissenschaftlichen Textes, größerer Umfang als beim Diskursreferat	argumentativer Text in Form und Funktion eines wissenschaftlichen Textes, größerer Umfang als bei der kleinen Hausarbeit
Schreibprozess	Festgelegt (wenige Stunden), meist im Unterricht	Festgelegt (wenige Stunden), meist im Unterricht	Festgelegt (mehrere Stunden), im und außerhalb des Unterrichts	Festgelegte Bearbeitungsphase (mehrere Wochen), ausschließlich außerhalb des Unterrichts
				

Tabelle 1: Unterschiede und Gemeinsamkeiten der einzelnen Textformen des Schreibcurriculums (Decker et al., 2021, S.73)

Nachdem in diesem Kapitel die vier Textformen des von Decker et al. (2021) entwickelten Schreibcurriculums für die gymnasiale Oberstufe vorgestellt wurden, soll in den folgenden zwei Kapiteln thematisiert werden, welche sprachlichen Kompetenzen Schüler:innen für das Verfassen dieser Textformen benötigen und wie man diese systematisch im Unterricht vermitteln kann. Dazu wird zunächst das Konzept der Textproduktion im Allgemeinen vorgestellt und dieses anschliessend auf das Schreibcurriculum übertragen.

3 Das Konzept der Textprozeduren

Textprozeduren lassen sich in Anlehnung an Feilke & Rezat (2020) als zweiseitige Einheiten beschreiben, welche aus einem Handlungsschema und einem begrenzten Inventar von Textprozedurenausdrücken, die das Handlungsschema deutlich werden lassen, bestehen (vgl. Abb. 4).

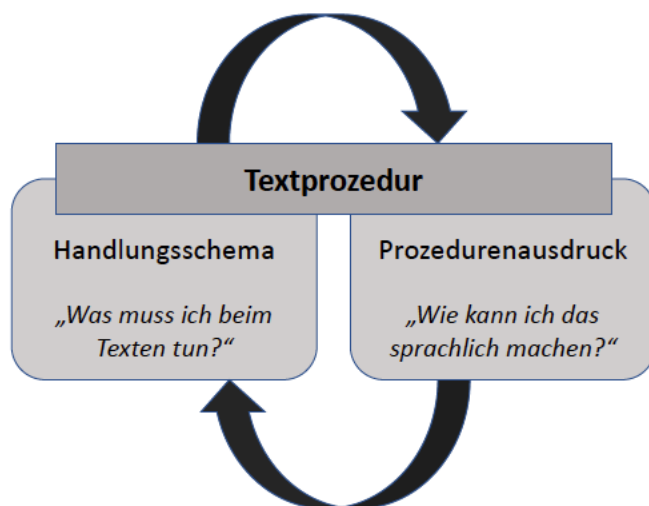


Abbildung 4: Die Textprozedur als zweiseitige Einheit (eigene Darstellung in Anlehnung an Feilke & Rezat, 2020, S.6)

Diese Verbindung zwischen Handlungsschema und Prozedurenausdruck soll im Folgenden an einem Beispiel genauer erläutert werden (vgl. auch Decker, 2016, S.129): Der Prozedurenausdruck „als X wird Y bezeichnet“ verweist zeichenhaft auf das Handlungsschema „einen wissenschaftlichen Begriff definieren“. Oder anders ausgedrückt: Man kann das Handlungsschema „einen wissenschaftlichen Begriff definieren“ passend durchführen, indem man den dafür einschlägigen Prozedurenausdruck „als X wird Y bezeichnet“ verwendet. Handlungsschema und Prozedurenausdruck sind also „prozedural im Sinne einer indem-Relation gekoppelt“ (Feilke, 2012, S.12).

Zentral bei der Vermittlung von Textprozeduren ist, dass den Schüler:innen nicht einfach nur Listen mit Prozedurenausdrücken an die Hand gegeben werden – so wie es in Lehrwerken häufig der Fall ist (vgl. Decker, 2016, S.142f.) –, sondern diese zusätzlich durch systematische Informationen zu den Handlungen, auf die diese Prozedurenausdrücke verweisen, ergänzt werden. So konnte z.B. Rüßmann (2018) nachweisen, dass die Bereitstellung von Handlungsschemata allein oder in Kombination mit Prozedurenausdrücken effektiver ist als Prozedurenausdrücke allein. Beachtet man als Lehrkraft diesen Hinweis, so kann die Arbeit mit Textprozeduren ihr besonderes Potential entfalten. Davon zeugen sowohl aktuelle Forschungsergebnisse (vgl. z.B. Rüßmann, Steinhoff, Marx & Wenk, 2016; Anskeit, 2019) als auch Rückmeldungen von Lerner:innen: So beschreibt eine im Rahmen des Projektes SiFu interviewte Schülerin der gymnasialen Oberstufe Textprozeduren als „Kochrezepte“ und betont, dass „überall, wo man diese Kochrezepte kriegt [...], ist das eigentlich problemlos mit den Texten“ (FW GN) (Decker et al., 2021, S.107). Ähnlich äussert sich auch eine Studentin, welche zu Beginn ihres Studiums an einer Intervention zum Thema „Schreibend an wissenschaftlichen Diskursen“ (vgl. Decker, 2016) teilnahm und insbesondere die Arbeit mit Textprozeduren als besonders gewinnbringend beschreibt:

„Als wir anhand eines wissenschaftlichen Textes eine Liste mit relevanten Textprozeduren erarbeiteten, wurden mir die Anforderungen und auch die Schreibabsichten eines wissenschaftlichen Textes deutlicher. Mir wurde klar, wie ich anhand einfacher, sprachlicher Mittel (Prozeduren) die Position eines

Autors deutlich machen, diese der kontroversen Auffassung eines anderen Autors gegenüberstellen, beziehungsweise wie ich mich selbst in einem wissenschaftlichen Diskurs positionieren konnte. Auch zum Gliedern und Planen der Texte war die Liste eine nützliche Hilfe. Das Verfassen wissenschaftlicher Texte fiel mir zunehmend leichter und wurde bald schon zur Routine. Die Liste mit den Textprozeduren habe ich trotzdem über die gesamte Zeit meines Studiums, noch bis zum Schreiben meiner Masterarbeit, genutzt“ (Decker & Siebert-Ott, 2018, S.212).

Textprozeduren können also zu einer Entlastung der Textproduktion führen und von den Schüler:innen als Instrument der Inhaltsgenerierung und der Strukturierung genutzt werden (vgl. Rüßmann, 2016, S.83). Rüßmann et al. (2016, S.45) verdeutlichen dies anhand der Vergleichsprozedur „sieh aus wie“:

„Eine Inhaltsgenerierung mithilfe einer Vergleichsprozedur wie ... *sieh aus wie* ... kann sich beispielsweise so vollziehen, dass man zunächst die erste Leerstelle ausfüllt, anschließend die drei Wörter notiert und sich dann überlegt, wie man die zweite Leerstelle ausfüllen kann.“

Im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs wird vielfach die Position vertreten, dass v.a. Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache von der expliziten Vermittlung von Textprozeduren im Unterricht profitieren. So benötigen nach Rotter & Schmölzer-Eibinger (2015) insbesondere Zweitsprachlernende „Lern- und Aufgabensettings, die die geforderten sprachlichen Leistungen verdeutlichen und konkrete, an ihren individuellen Lernvoraussetzungen orientierte sprachliche Unterstützung geben“ (S.74). Hier wäre noch weitere Forschung nötig, um diese – aus meiner Sicht sehr plausible – Position empirisch zu bestätigen (vgl. Petersen, 2019, S.29).

Zu fragen ist, wie sich das grosse Feld der Textprozeduren in eine sinnvolle Ordnung bringen lässt. Feilke & Rezat (2020) schlagen vor, zwischen sog. *Basisprozeduren* und *textsortenspezifischen Prozeduren* zu unterscheiden: Basisprozeduren beziehen sich auf einen Texthandlungstyp und sind in *verschiedenen* Textformen, in denen dieser Texthandlungstyp realisiert wird, flexibel einsetzbar. Textsortenspezifische Prozeduren beziehen sich zwar ebenfalls nur auf einen Texthandlungstyp, sind aber *nur in einer spezifischen* Textform dieses Texthandlungstyps einsetzbar. So existiert z.B. für den Texthandlungstyp „Erzählen“ u.a. die folgende Basisprozedur, die in verschiedenen narrativen Texten wie z.B. „Kurzgeschichte“, „Märchen“ oder „Erlebniserzählung“ Verwendung findet: Um das für narrative Texte typische Handlungsschema „Spannung erzeugen“ durchzuführen, können die dafür einschlägigen Prozedurenausdrücke „plötzlich“ oder „auf einmal“ verwendet werden. Demgegenüber deutet der Prozedurenausdruck „Es war einmal“ unmittelbar auf die Einleitung in ein Märchen als Textform hin (vgl. Feilke & Rezat, 2020: S.9).

Wie sich das gerade vorgestellte Konzept der Textprozeduren auf das Schreibcurriculum übertragen lässt, soll im folgenden Kapitel aufgezeigt werden. Dabei werden ausschliesslich die Basisprozeduren fokussiert, also diejenigen Textprozeduren, die für alle Textformen des Schreibcurriculums relevant sind.

4 Basisprozeduren für die Textformen des Schreibcurriculums und Möglichkeiten ihrer Vermittlung

Beginnen wir mit dem „Materialgestützten Schreiben“ und schauen uns argumentative materialgestützte Aufgaben, welche als Zieltext z.B. einen Artikel, einen Essay oder einen Vortragstext fordern, genauer an: Feilke et al. (2016) betonen, dass argumentierendes materialgestütztes Schreiben ein „Schreiben zu Kontroversen“ (S.29) ist. Die Schüler:innen haben demnach die Aufgabe, in ihrem Text verschiedene Positionen zu einem Diskurs darzustellen, diese vergleichend aufeinander zu beziehen und auf dieser Grundlage eine eigene Position zu entwickeln. So heisst es auch hierzu in den Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife: „Der entstehende Text soll die Kontroverse sowie die Argumentation und die vom Prüfling eingenommene Position für den Adressaten nachvollziehbar machen“ (KMK, 2012, S.33). Genau diese Fähigkeiten werden auch beim Verfassen eines Diskursreferates, einer kleinen Hausarbeit und einer Facharbeit von den Schüler:innen verlangt: Hier müssen sie sich vertieft mit einem fachlichen Gegenstand auseinandersetzen, zu dem in der Regel unterschiedliche Positionen, Theorien, Modelle etc. existieren (vgl. Weitze & Liebert, 2006). Diese müssen referiert und miteinander verglichen, d.h. Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden. Zudem müssen sich die Schüler:innen in dem zu bearbeiteten Diskurs positionieren.

Folgende Textprozeduren stellen also Basisprozeduren für die Textformen des Schreibcurriculums dar, die von Decker (2016) auch als „diskursstrukturierende Prozeduren“ bezeichnet werden:

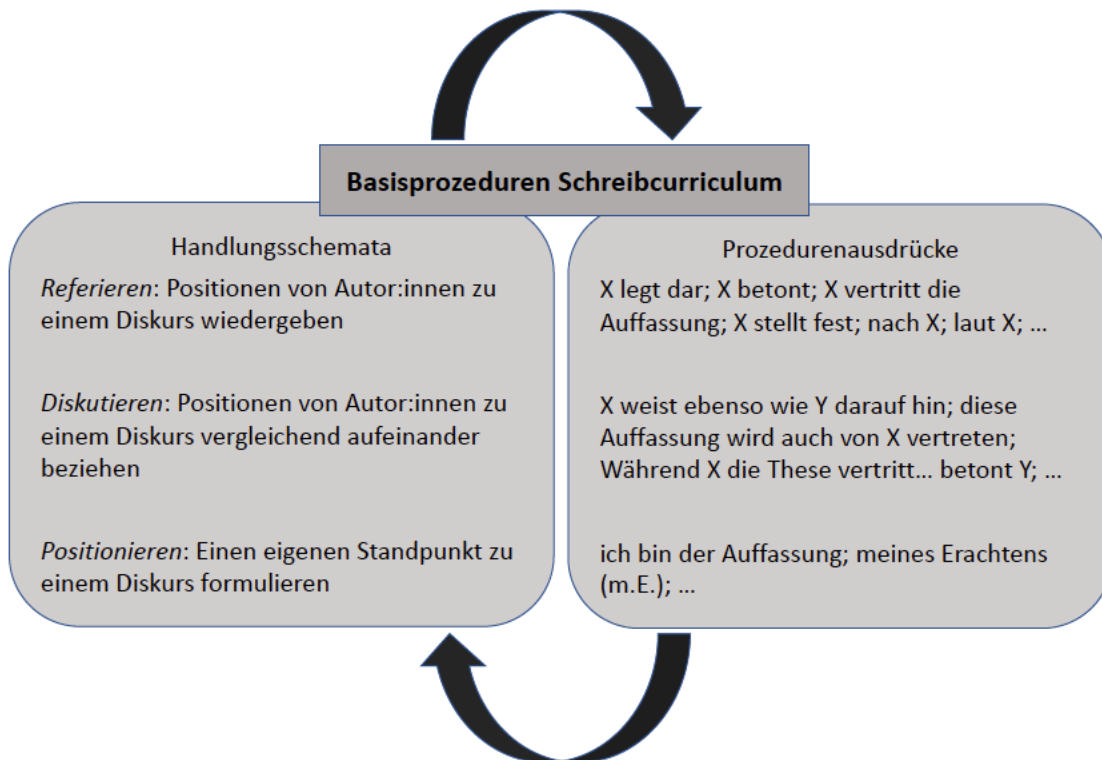


Abbildung 5: Basisprozeduren für das Verfassen der Textformen des Schreibcurriculums

Diese Basisprozeduren sollten im Unterricht systematisch vermittelt werden, da viele Schüler:innen – insbesondere solche, die Deutsch als zweite Sprache lernen – nicht bzw. nur in einem unzureichenden Masse über solche Prozeduren verfügen (vgl. Feilke, 2002; Steinhoff, 2008, Feilke, Lehnen, Schüler & Steinseifer 2016). Wie eine solche systematische Vermittlung aussehen kann, zeigen z.B. die von Kruse & Ruhmann (1999), Feilke (2002), Steinhoff (2008), Feilke et al. (2016) und Decker (2016) entwickelten didaktischen Konzepte. Im Folgenden soll ein Konzept genauer vorgestellt werden, welches auf den gerade vorgestellten Konzepten basiert und verdeutlicht, wie Lehrkräfte ihre Schüler:innen darauf vorbereiten können, beim Verfassen der einzelnen Textformen des Schreibcurriculums verschiedene Positionen vergleichend zu referieren und die eigene Positionierung für die Leser:innen deutlich zu machen. Das entwickelte basisprozedurenbezogene Konzept umfasst insgesamt eine Doppelstunde, stellt eine Kombination aus Modelllernen und Handlungslernen dar (vgl. Pohl, 2014, S.309) und umfasst die folgenden vier Schritte:

1) Vorstellen des Textprozedurenkonzeptes (ca. 15 Minuten)

In diesem ersten Schritt wird das Konzept der Textprozeduren thematisiert: Die Schüler:innen erfahren, dass bestimmte sprachliche Mittel existieren, „derer sich die meisten Wissenschaftler gleich oder ähnlich bedienen“ (Ehlich, 1993, S.33), beispielsweise um in eine wissenschaftliche Arbeit einzuleiten oder eine Forschungslücke aufzuzeigen. Dazu werden ihnen geeignete Beispiele aus Kühtz (2012) gezeigt. Fokussiert werden sollen dabei insbesondere die in Abb. 5 dargestellten Basisprozeduren für das Verfassen der Textformen des Schreibcurriculums, also diejenigen Textprozeduren, mit denen sich unterschiedliche Positionen darstellen und vergleichend aufeinander beziehen lassen und mit denen man sich selbst in einem Diskurs positionieren kann.

2) Herausarbeiten der Basisprozeduren für die Textformen des Schreibcurriculums an einem (wissenschaftlichen) Beispieltext (ca. 30 Minuten)

Die Schüler:innen sollen in diesem zweiten Schritt selbst auf die Suche nach den im Fokus stehenden Basisprozeduren gehen, in dem sie diese in einem (wissenschaftlichen) Beispieltext markieren (vgl. Feilke, 2002). Für diese Übung eignet sich z.B. die Einführung des Textes „Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung

– die Perspektive der Sprachwissenschaft (Linguistik)“ von Siebert-Ott (2010) sehr gut, welche sich bereits im Projekt AkaTex bewährt hat. Es kann natürlich auch ein anderer Text passend zum jeweiligen Unterrichtsthema gewählt werden, in dem unterschiedliche Positionen zu einem Diskurs (vergleichend) wiedergegeben werden und eine eigene Position formuliert wird. Die markierten Basisprozeduren werden von den Schüler:innen dann in eine Tabelle eingetragen und es wird sich in Partnerarbeit über die Ergebnisse ausgetauscht. Anschliessend werden die herausgearbeiteten Basisprozeduren im Plenum zusammengetragen, im Hinblick auf ihre kommunikative Funktion analysiert und für alle sichtbar schriftlich fixiert (vgl. Ruhmann, 2003, S.215).

3) Einbau der Basisprozeduren für die Textformen des Schreibcurriculums in einen konstruierten Text (ca. 30 Min.)

Nachdem die Schüler:innen einen Beispielttext hinsichtlich der Basisprozeduren analysiert und diese geordnet haben, wird ihnen ein Text vorgelegt, welchem jegliche dieser Basisprozeduren fehlen. In dem folgenden Beispiel handelt es sich dabei um ein Diskursreferat zum Thema „Deutschpflicht auf dem Schulhof“, welches bereits im Rahmen des Projektes AkaTex eingesetzt wurde (vgl. Decker, 2016), es kann aber auch ein anderer argumentierender Text ohne die im Fokus stehenden Basisprozeduren verwendet werden:

In dem Text „Auf dem Schulhof nur Deutsch?“ findet sich folgende These: „Mehrsprachigkeit ist ein kostbares Gut und jeder Förderung würdig“. Diese These soll vor dem Hintergrund der „Deutsch auf dem Schulhof – Debatte“ diskutiert werden.

Die „Deutsch auf dem Schulhof – Debatte“ entbrannte im Jahr 2005. An einer Berliner Realschule wurde beschlossen, dass auf dem Schulgelände nur noch Deutsch gesprochen werden darf, um die Deutschkenntnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu fördern. Hintergrund dieser Regelung ist, dass Schülerinnen und Schüler mit schlechten Deutschkenntnissen in der Schule und später auch auf dem Arbeitsmarkt grössere Probleme haben als Schülerinnen und Schüler mit guten Deutschkenntnissen. Eine Deutschpflicht an Schulen empfiehlt sich auch, um Ausgrenzungen vorzubeugen.

Eine solche Regelung schränkt allerdings auch die Persönlichkeitsentwicklung ein. Daher sollte jeder Mensch das Recht haben, seine eigene Sprache zu sprechen. Die Deutschpflicht fördert die Einheitskultur und schränkt die multikulturelle Vielfalt der deutschen Gesellschaft ein. Des Weiteren wird die Zweitsprache auf der Basis einer entwickelten Muttersprache am besten gelernt, da die Muttersprache für Kinder der erste Zugang zur Welt ist und somit die Basis für das Erlernen von weiteren Sprachen darstellt. Wenn die Muttersprache entsprechend in der Schule gefördert wird, trägt dies zur Stärkung des Selbstbewusstseins des Kindes bei, was wiederum eine wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg darstellt.

Es ist richtig, dass gute Deutschkenntnisse sehr wichtig für den Schulerfolg und für das spätere (Arbeits-) Leben sind. Schülerinnen und Schüler sollen jedoch nicht gezwungen werden, Deutsch zu sprechen. Dieser Zwang kann dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gar keine Motivationen mehr besitzen, die deutsche Sprache zu lernen. Auch sind die Pausen viel zu kurz, um nachhaltig Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch aufzubauen. Sie sollen vielmehr dazu dienen, sich kurz vom Schulalltag zu erholen und mit anderen Kindern Spass zu haben und zu spielen. Zudem soll Mehrsprachigkeit nicht als ein Problem, sondern als eine Chance angesehen werden. Zweisprachige Kinder haben ein sehr gutes Gefühl für Sprachen und ein gutes Gespür für kulturelle Unterschiede und Besonderheiten. Auch haben sie Vorteile beim Erlernen weiterer Sprachen zu einem späteren Zeitpunkt. Mehrsprachigkeit ist also ein kostbares Gut und jeder Förderung würdig.

Abbildung 6: Konstruierter Text ohne Basisprozeduren (Decker, 2016, S.218)

Die Schüler:innen erhalten dann die Aufgabe, diesen Text zu überarbeiten, in dem sie die zuvor gesammelten und diskutierten Basisprozeduren einbauen (vgl. auch Kruse & Ruhmann, 1999). In diesem Schritt geht es vor allem darum, dass die Schüler:innen verschiedene Basisprozeduren für die Textformen des Schreibcurriculums ausprobieren und erproben. Einige überarbeitete Texte werden anschliessend im Plenum vorgetragen und es wird über die individuelle Variationsbreite diskutiert. Eine mögliche Lösung dieser Aufgabe stellt der folgende Text dar (vgl. Decker, 2016):

In dem Text „Auf dem Schulhof nur Deutsch?“ wird von Hoffmann die folgende These vertreten: „Mehrsprachigkeit ist ein kostbares Gut und jeder Förderung würdig“. Diese These soll vor dem Hintergrund der „Deutsch auf dem Schulhof – Debatte“ diskutiert werden.

Die „Deutsch auf dem Schulhof – Debatte“ entbrannte im Jahr 2005. An einer Berliner Realschule wurde beschlossen, dass auf dem Schulgelände nur noch Deutsch gesprochen werden darf, um die Deutschkenntnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu fördern. Hintergrund dieser Regelung ist die von den Deutschpflicht-Befürwortern vertretene Auffassung, dass Schülerinnen und Schüler mit schlechten Deutschkenntnissen in der Schule und später auch auf dem Arbeitsmarkt grössere Probleme haben als Schülerinnen und Schüler mit guten Deutschkenntnissen. Eine Deutschpflicht an Schulen empfiehlt sich nach Böhmmer auch, um Ausgrenzungen vorzubeugen.

Von Dömming ist demgegenüber der Ansicht, dass eine solche Regelung die Persönlichkeitsentwicklung einschränkt. Daher sollte ihm zufolge jeder Mensch das Recht haben, seine eigene Sprache zu sprechen. Zudem betont von Dömming, dass die Deutschpflicht die Einheitskultur fördert und die multikulturelle Vielfalt der deutschen Gesellschaft einschränkt. Auch Meisel steht einer Deutschpflicht auf deutschen Schulhöfen kritisch gegenüber. Er weist daraufhin, dass die Zweitsprache auf der Basis einer entwickelten Muttersprache am besten gelernt wird, da die Muttersprache für Kinder der erste Zugang zur Welt ist und somit die Basis für das Erlernen von weiteren Sprachen darstellt. Wenn die Muttersprache entsprechend in der Schule gefördert wird, trägt dies laut Meisel zudem zur Stärkung des Selbstbewusstseins des Kindes bei, was wiederum eine wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg darstellt.

Ich stimme der Position der Deutschpflicht-Befürworter zu, dass gute Deutschkenntnisse sehr wichtig für den Schulerfolg und für das spätere (Arbeits-) Leben sind. Schülerinnen und Schüler sollen meines Erachtens jedoch nicht gezwungen werden, Deutsch zu sprechen. Dieser Zwang kann dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gar keine Motivationen mehr besitzen, die deutsche Sprache zu lernen. Auch vertrete ich die Position, dass die Pausen viel zu kurz sind, um nachhaltig Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch aufzubauen. Sie sollen vielmehr dazu dienen, sich kurz vom Schulalltag zu erholen und mit anderen Kindern Spass zu haben und zu spielen. Zudem soll Mehrsprachigkeit nach meiner Auffassung nicht als ein Problem, sondern als eine Chance angesehen werden. Zweisprachige Kinder haben ein sehr gutes Gefühl für Sprachen und ein gutes Gespür für kulturelle Unterschiede und Besonderheiten. Auch haben sie Vorteile beim Erlernen weiterer Sprachen zu einem späteren Zeitpunkt. Ich stimme also der These Hoffmanns, dass Mehrsprachigkeit ein kostbares Gut und jeder Förderung würdig ist, zu.

Abbildung 7: Konstruierter Text nach Einbau der Basisprozeduren (Decker, 2016, S.219f.)

4) Reflexion: Die Funktion der Basisprozeduren für die Textproduktion (ca. 15 Minuten):

In diesem letzten Schritt wird die Frage diskutiert, welche Funktion die thematisierten Basisprozeduren für die Textproduktion übernehmen. Die Schüler:innen äussern in der Regel, dass sie vor Einbau der Basisprozeduren in den Text nicht wussten, „wer gerade spricht“: Handelt es sich um die Position eines Autors/einer Autorin – und wenn ja, um wessen Position – oder um die Position des Verfassers/der Verfasserin des Textes? Aus diesem Grund fehlt dem Text nach Auffassung der Schüler:innen auch eine eindeutige Struktur. Durch den Einbau der Basisprozeduren hat sich dies geändert: Die Schüler:innen haben „mehrere Stimmen sprechen lassen“ und so dem Text eine Struktur gegeben.

Die beim Durchlaufen des Konzeptes erworbenen Kompetenzen können die Schüler:innen dann für das Verfassen der Textformen des Schreibcurriculums anwenden: Die erstellte Tabelle mit den Basisprozeduren, welche immer wieder ergänzt werden kann, soll den Schüler:innen als „Scaffold“ dienen, um das Anfertigen der verschiedenen Textformen des Schreibcurriculums bewältigen zu können.

5 Fazit, weitere Forschungsperspektiven und eine kritische Auseinandersetzung

Schmölzer-Eibinger (2013, S.33) weist darauf hin, dass in der Naturwissenschaftsdidaktik und in der *writing-to-learn*-Bewegung das Schreiben schon seit längerer Zeit als ein erkenntnisförderndes Instrument betrachtet wird, „das sowohl zum fachlichen Wissenserwerb als auch zur Förderung von Schreibkompetenz dient“ und führt in diesem Zusammenhang die Studien von Priemer & Schön (2003) und Hand, Gunel & Ulu (2009) an. Das Schreiben hat demnach für die Initiierung von fachlichen und sprachlichen Lernprozessen ein besonderes Potential. Die Ergebnisse von Thürmann et al. (2015) und Decker & Hensel (2019; 2020) deuten allerdings daraufhin, dass dieses Potential in der Institution Schule häufig ungenutzt bleibt: „Freiräume für das Schreiben“ (Abraham & Baurmann, 2010, S.4) werden nur selten geschaffen und auch Aspekte, die in der aktuellen Schreibdidaktik als besonders förderlich sowohl für den Aufbau von Text-

/Schreibkompetenzen als auch für das fachliche Lernen gelten, wie z.B. die Arbeit mit Textprozeduren, konnten in den beiden Studien nur marginal identifiziert werden. Das ist v.a. für Schüler:innen mit geringen sprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch als problematisch anzusehen, da sie in einer besonderen Masse vom Schreiben im Fachunterricht profitieren können (vgl. Petersen, 2017). Im Beitrag wurde gezeigt, wie das Schreiben von eigenständigen Texten im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe durch das von Decker et al. (2021) entwickelte Schreibcurriculum quantitativ gesteigert werden kann. Die Feststellung „children become better writers by writing“ (vgl. Graham & Harris, 2016, S.362) ist zwar empirisch besonders gut für frühe Schulstufen abgesichert, aber es ist anzunehmen, dass sich auch bei älteren Schüler:innen die Text-/Schreibkompetenzen nur durch ausreichend Schreibzeit weiterentwickeln (vgl. Steinhoff, 2018). Zudem erwerben Schüler:innen beim Durchlaufen des Schreibcurriculums auch fachliche Kompetenzen, wodurch das Schreiben zu einem „epistemischen“ Schreiben wird (vgl. Ansket & Steinhoff, 2019). Für das Verfassen der Textformen des Schreibcurriculums benötigen Schüler:innen – insbesondere solche mit Deutsch als Zweitsprache – Kombinationen aus geeigneten Handlungsschemata und Routineausdrücken, welche in die Schreibdidaktik unter dem Terminus „Textprozeduren“ eingegangen sind. Sinnvoll erscheint hier, zwischen Basisprozeduren und textsortenspezifischen Prozeduren zu unterscheiden (vgl. Feilke & Rezat, 2020). Als für die Textformen des Schreibcurriculums relevante Basisprozeduren wurden im Beitrag diejenigen herausgearbeitet, mit denen man Positionen von Autor:innen zu einem Diskurs darlegen, vergleichend aufeinander beziehen und eine eigene Position formulieren kann. Wichtig ist, dass die Schüler:innen bei der Aneignung dieser Basisprozeduren systematisch im Fachunterricht unterstützt werden, da man nicht davon ausgehen kann, dass alle Schüler:innen bereits darüber verfügen. Wie eine solche Unterstützung aussehen kann, wurde im Beitrag mit Hilfe eines didaktischen Konzepts erläutert. Als nächsten Schritt ist geplant, das Schreibcurriculum in Kombination mit diesem Konzept an einer Schule, welche bereits im Projekt „SiFu“ mitgearbeitet hat, zu erproben und zu evaluieren, ob das Setting tatsächlich zur Förderung der Text-/Schreibkompetenzen und der fachlichen Kompetenzen der Schüler:innen beigetragen hat. Dazu wird aktuell in enger Abstimmung mit den Lehrkräften ein Forschungsdesign entwickelt, welches nicht nur den Deutschunterricht fokussieren soll. Denn die in Kap. 2 dargestellten Textformen eignen sich keineswegs nicht nur für das Fach Deutsch, sondern auch für weitere Fächer wie Geschichte, Sozialwissenschaften etc. Durch eine Verzahnung des Schreibens in den einzelnen Fächern könnten Text-/Schreibkompetenzen so systematischer, weil abgestimmt, gefördert werden (vgl. Decker et al. 2021, S.74). Somit stünde auch insgesamt mehr Arbeitszeit in diesem Bereich zu Verfügung, was sich wiederum positiv auf den Erwerb fachlichen Wissen auswirken würde, denn „ohne zu schreiben, kann man nicht denken – jedenfalls nicht in anspruchsvoller, anschlussfähiger Weise“ (Luhmann, 1992, S.53).

Neben diesen Potentialen gibt es bei dem Einbezug des Schreibcurriculums in den Unterricht aber auch einige Punkte zu beachten: Wichtig ist, dass Lehrkräfte die von Decker et al. (2021) vorgeschlagene Ordnung der Textformen (vgl. Tabelle 1) nicht als einfaches Rezept verstehen, in welcher Reihenfolge diese anzuordnen sind, sondern sie müssen neben den konkreten schulischen und unterrichtlichen Rahmenbedingungen auch die Anforderungen, die mit der jeweiligen Textform verknüpft sind, beachten. So liegen auf der einen Seite z.B. nachvollziehbare Gründe vor, die Textform „Kleine Hausarbeit“ aufgrund der höheren Anzahl an zu verarbeitenden Texten als komplexer einzuschätzen als die Textform „Diskursreferat“. Auf der anderen Seite fordert letztere durch die zugrundeliegenden *wissenschaftlichen* Bezugstexte von den Schüler:innen möglicherweise ausgeprägtere Lesekompetenzen. Somit müssten beispielsweise auch Überlegungen angestellt werden, wie die Lesekompetenzen der Schüler:innen bezüglich wissenschaftlicher Texte gefördert werden können.

Literatur

- Abraham, U., Baumann, J. & Feilke, H. (2015). Materialgestütztes Schreiben. *Praxis Deutsch*, 251, 4–11.
- Anskeit, N. (2019). Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse. Waxmann.
- Anskeit, N. & T. Steinhoff (2019): Schreiben und fachliches Lernen im Sachunterricht. In L. Decker & K. Schindler (Hrsg.), *Von (Erst- und Zweit-)Spracherwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen* (S. 63-76). Gilles & Francke.
- Becker-Mrotzek, M. (2017). Das Schreiben zurückholen – Anmerkungen zur Funktion materialgestützten Schreibens in den Bildungsstandards. *Didaktik Deutsch*, 42, 4–11.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Bildung und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11-36). Waxmann.
- Bushati, B., Ebner, C., Niederdorfer, L. & Schmölzer-Eibinger, S. (2018). *Schreiben: Wissenschaftlich schreiben lernen in der Schule*. Schneider Hohengehren.
- Decker, L. (2016). *Wissenschaft als diskursive Praxis. Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren* (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Bd. 10). Gilles & Francke.
- Decker, L., Guschker, B., Hensel, S. & Schindler, K. (2021), *Wissenschaftliches Schreiben lernen in der Sekundarstufe II. Fachdebatte und Praxisdebatte*. wbv.
- Decker, L. & Hensel, S. (2019). Zum Stellenwert des Schreibens im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe - empirische Befunde und schreibdidaktische Konsequenzen. In L. Decker & K. Schindler (Hrsg.), *Von (Erst- und Zweit-)Spracherwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen* (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Bd. 13) (S. 49-62). Gilles & Francke.
- Decker, L. & Hensel, S. (2020). Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe II. Das Projekt SiFu. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 34–41. https://doi.org/10.35468/jlb-02-2020_02
- Decker, L. & Kaplan, I. (2014). Textkompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe II. Eine empirische Untersuchung zur Erhebung der Startvoraussetzungen von Studienanfängern. AkaTex Working Papers, 1. 2., korrigierte Auflage. Siegen und Köln: Universität Siegen und Universität zu Köln. online abrufbar unter: http://www.uni-siegen.de/phil/akatex/publikationen_und_vortraege/publikationen_vortraege/akatex_working_paper_1_2_auflage.pdf.
- Decker, L. & Siebert-Ott, G. (2018). Wissenschaft als diskursive Praxis. Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren. In S. Schmölzer-Eibinger, B. Bushati, Bora, C. Ebner & L. Niederdorfer (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität* (S. 193-218). Waxmann.
- Decker, L. & Siebert-Ott, G. (2019a). Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren – Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Förderung der Textkompetenzen von Lehramtsstudierenden. In M. Steinseifer & K. Lehnen (Hrsg.), *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – Wissenschaftlich schreiben* (S. 299–326). Synchron Wissenschaftsverlag.
- Decker, L. & Siebert-Ott, G. (2019b). Sprachensible Bildungsräume gestalten – Eine Professionalisierungsaufgabe in der Lehrer/-innenbildung. In U. Dirks (Hrsg.), *Sprachensible DaF-/DaZ-/DaM-Bildungsräume: Sprech- & Textformen im Fokus* (S. 31–60). Universitätsbibliothek Marburg.
- Ehlich, K. (1993). Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, 13–42.
- Feilke, H. (2002). Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten. *Praxis Deutsch*, 176, 58–66.
- Feilke, H. (2012). Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In H. Feilke & K. Lehnen (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung* (S.1-31). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-01844-8>
- Feilke, H., Lehnen, K., Rezat, S. & Steinmetz, M. (2016). *Materialgestütztes Schreiben lernen. Grundlagen – Aufgaben – Materialien. Sekundarstufen I und II*. Schroedel.
- Feilke, H., Lehnen, K., Schüler, L. & Steinseifer, M. (2016). Didaktik eristischer Literalität. Zu Kontroversen schreiben und darüber sprechen. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 88, 145–173.
- Feilke, H., Lehnen, K. & Steinseifer, M. (2019). Eristische Literalität – Theorie und Parameter einer Kompetenz. In M. Steinseifer, H. Feilke & K. Lehnen (Hrsg.), *Eristische Literalität – Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben* (S.11-33). Synchron Wissenschaftsverlag.
- Feilke, H. & Rezat, S. (2019). Operatoren „to go“. Prozedurenorientierter Schreibunterricht. *Praxis Deutsch*, 274, 4–13.
- Feilke, H. & Rezat, S. (2020). Textprozeduren. Werkzeuge für Schreiben und Lesen. *Praxis Deutsch*, 281, 4–13.
- Goer, C. & Köller, K. (2019). *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik* (3.Aufl.). Fink. <https://doi.org/10.36198/9783838552842>
- Graham, S. & Harris, K. (2016). A Path to Better Writing. Evidence-based practices in the Classroom. *The Reading Teacher* 69(4), 359–365. <https://doi.org/10.1002/trtr.1432>
- Hand, B., Gunel, M. & Ulu, C. (2009). Sequencing Embedded Multimodal Representations in a Writing to Learn Approach to the Teaching of Electricity. *Journal of Research in Science Teaching*, 3, 225–247.

- Hermann, F. (1988). Schreiben als Denken. Überlegungen zur heuristischen Funktion des Schreibens. *Der Deutschunterricht*, 4, 69–81.
- Jakobs, E.-M. & Lehnen, K. (2008). *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching*. Peter Lang.
- Kruse, O. & Ruhmann, G. (1999). Aus Alt mach Neu: Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte. In O. Kruse, E.-M. Jakobs & G. Ruhmann (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule* (S. 109–121). Universitätsverlag Webler.
- Kühtz, S. (2012). *Wissenschaftlich formulieren. Tipps und Textbausteine für Studium und Schule*. Schöningh.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (Zugriff am 05.01.2022).
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1999). *Empfehlungen und Hinweise zur Facharbeit in der gymnasialen Oberstufe*. 4. Soest. Verfügbar unter: http://www.fachdidaktik-einecke.de/5_Schreibdidaktik/facharbeit.pdf (Zugriff am 05.01.2022).
- Ludwig, O. (1996). Der Unterricht findet nicht statt. Zur Schreibpraxis der reformierten Oberstufe. In A. Peyer & P. Portmann (Hrsg.), *Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder* (S. 221–240). Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110928051.221>
- Nelson, N. (2001). Writing to learn: One theory, two rationales. In P. Tynjala, L. Mason & K. Lonka (Ed.), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice* (S. 23–36). Kluwer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0740-5_3
- Petersen, I. (2017). Schreiben im Fachunterricht – mögliche Potenziale für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 99–126). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110404166>
- Petersen, I. (2019). Messung, Beurteilung und Förderung von Schreibkompetenz in Deutsch als Erst- und Zweitsprache – ein Überblick. In I. Kaplan & I. Petersen, Inger (Hrsg.), *Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern* (S. 11–36). Waxmann.
- Pohl, T. (2014). Schriftliches Argumentieren. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 287–315). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Pohl, T. & Steinhoff, T. (2010). Textformen als Lernformen. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Bd. 7) (S. 5–26). Gilles & Franke.
- Priemer, B. & Schön, L.-H. (2003). Lernen durch Schreiben im Fach Physik mit dem Internet als Quelle von Informationen. In A. Pitton (Hrsg.), *Ausserschulisches Lernen in Physik und Chemie* (S. 185–187). Lit-Verlag.
- Rotter, D. & Schmölzer-Eibinger, S. (2015). Schreiben als Medium des Lernens in der Zweitsprache. Förderung literaler Kompetenz im Fachunterricht durch eine Prozedurenorientierte Didaktik und Focus on Form. In S. Schmölzer-Eibinger & E. Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (S. 73–98). Waxmann.
- Ruhmann, G. (2003). Präzise denken, sprechen, schreiben – Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik. In K. Ehlich, Konrad & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 211–231). Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110907766.211>
- Rußmann, L. (2018). *Schreibförderung durch Sprachförderung. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I*. Waxmann.
- Rußmann, L., Steinhoff, T., Marx, N. & Wenk A. K. (2016). Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen. *Didaktik Deutsch*, 21, 41–59.
- Schindler, K. & Fischbach, J. (2015). Einleitung: Der Brennpunkt der Kontroverse. In K. Schindler und J. Fischbach (Hrsg.), *Zwischen Schule und Hochschule: Akademisches Schreiben. Eine Kontroverse* (S. 7–15). Zeitschrift Schreiben. Verfügbar unter https://zeitschriftschreiben.eu/globalassets/zeitschriftschreiben.eu/2015/schindler_fischbach_kontroversendossier.pdf (Zugriff am: 13.06.2021).
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 25–40). Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2018). Warum haben Zebras Streifen? Eristische Literalität von Schülerinnen und Schülern. In S. Schmölzer-Eibinger, B. Bushati, C. Ebner & L. Niederdorfer (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen: Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität* (S. 59–80). Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, S. & Thürmann, E. (Hrsg.) (2015): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Waxmann
- Schüler, L. & Lehnen, K. (2014). Anbahnung wissenschaftlicher Schreib- und Textkompetenz in der Oberstufe. Textkonzeption und -komposition bei materialgestützten Schreibaufgaben. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 223–246). Klett.

- Siebert-Ott, G. (2010). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – die Perspektive der Sprachwissenschaft (Linguistik). In R. Baur & D. Scholten-Akoun (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven*. Dokumentation der Fachtagung zur Situation in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen am 10. und 11. Dezember 2009, S. 156-171. Verfügbar unter: http://www.mercator-foerderunterricht.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Microsite%20Foerderunterricht/Fachmaterialien/DaZ_in_der_Lehrerbildung_Juli_2010.pdf (Zugriff am 05.01.2022)
- Sitta, H. (2013). Wissenschaftliches Schreiben in der Schule. In M. Dalmás, M. Foschi Albert & E. Neuland, Eva (Hrsg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch französisch kontrastiv* (S. 222-235). Akten der trilateralen Forschungskonferenz 2007-2008. Villa Vigoni (Online-Publikation).
- Steets, A. (2003). Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe: Die Facharbeit. *Der Deutschunterricht*, 3, 58–70.
- Steets, A. (2011). Die schulische Seminararbeit als sinnvolles Propädeutikum – Möglichkeiten und Grenzen. *Der Deutschunterricht*, 63, 62–69.
- Steinhoff, T. (2008). Kontroversen erkennen, darstellen, kommentieren. In I. Bons, D. Kaltwasser & T. Gloning (Hrsg.), *Festplatte für Gerd Fritz*. Gießen 28.07.2008. Verfügbar unter: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_kommentieren.pdf (Zugriff am: 14.06.2021).
- Sturm, A. (2017). Materialgestütztes Schreiben als schreibendes Lernen und fachspezifisches Arbeiten. *Didaktik Deutsch*, 43, 19–25.
- Thürmann, E., Pertzel, E. & Schütte, A. Ul. (2015). Der schlafende Riese: Versuch eines Weckrufs zum Schreiben im Fachunterricht. In: S. Schmöller-Eibinger & E. Thürmann (Hrsg.): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (S. 17-45). Waxmann.
- Weitze, M.-D. & Liebert, W.-A. (2006). Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft – Probleme, Ideen und künftige Forschungsfelder. In: W.-A. Liebert & M.-D. Weitze (Hrsg.), *Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft Wissenskulturen in sprachlicher Interaktion* (S. 7–18). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839404485-001>

Autorin

Lena Decker, Dr., hat an der Universität Siegen Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen mit den Fächern „Deutsch“ und „Katholische Theologie“ studiert. Während und nach ihrer Promotion zum Thema „Wissenschaft als diskursive Praxis. Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren“ war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektleiterin in unterschiedlichen Forschungsprojekten tätig, in denen u.a. Zusammenhänge des sprachlichen und fachlichen Lernens in sprachlich heterogenen Lerngruppen untersucht und sprachbildende Konzepte mit Blick auf unterschiedliche Übergänge entwickelt wurden. Aktuell leitet sie an der Universität Siegen das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ)“. Zu ihren Forschungs- und Arbeitsschwerpunkten gehören: Förderung akademischer Textkompetenzen, sprachsensibler Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache.

Publikationshinweise:

- Decker, L. & Hensel, S. (2020). Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe II. Das Projekt SiFu. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 34–41.
- Decker, L. & Schindler, K. (Hrsg.) (2019). *Von (Erst- und Zweit-)Spracherwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen* (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Bd. 13). Gilles & Francke.
- Decker, L. & Siebert-Ott, G. (2018). Wissenschaft als diskursive Praxis. Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren. In S. Schmöller-Eibinger, B. Bushati, Bora, C. Ebner & L. Niederdorfer (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität* (S. 193-218). Waxmann.
- Decker, L. & Siebert-Ott, G. (2019a). Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren – Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Förderung der Textkompetenzen von Lehramtsstudierenden. In M. Steinseifer & K. Lehnen (Hrsg.), *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – Wissenschaftlich schreiben* (S. 299–326). Synchron Wissenschaftsverlag.
- Decker, L. & Siebert-Ott, G. (2019b). Sprachensible Bildungsräume gestalten – Eine Professionalisierungsaufgabe in der Lehrer/-innenbildung. In U. Dirks (Hrsg.), *Sprachensible DaF-/DaZ-/DaM-Bildungsräume: Sprech- & Textformen im Fokus* (S. 31–60). Universitätsbibliothek Marburg.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2022 von leseforum.ch veröffentlicht.

Promotion des compétences textuelles/écrites des élèves dans l'enseignement spécialisé au lycée en lien avec l'apprentissage disciplinaire

Lena Decker

Résumé

L'article suivant présente un curriculum d'écriture pour le gymnase (sec. II) avec quatre formes de textes argumentatifs qui doivent promouvoir les compétences textuelles/d'écriture ainsi que l'apprentissage disciplinaire des élèves. Lors de la rédaction de ces formes de texte, certaines procédures textuelles revêtent une importance particulière, par exemple dans le domaine de l'exposé et de la discussion de positions de recherche, dont la maîtrise est également fondamentale pour une participation réussie à des discours scientifiques. Feilke, Lehnert & Steinseifer (2019) parlent également dans ce contexte de "littéralité éristique". Comme on ne peut pas partir du principe que tous les élèves - surtout ceux qui apprennent l'allemand comme deuxième langue - disposent de telles procédures textuelles, celles-ci devraient être enseignées systématiquement. L'article présente à cet effet un concept didactique qui s'intègre facilement dans l'enseignement de la discipline.

Mots-clés

Compétences textuelles, apprentissage spécialisé, écriture scolaire, procédures textuelles, allemand langue seconde, littératie éristique

Cet article a été publié dans le numéro 2/2022 de forumlecture.ch

Promuovere le competenze di scrittura/stesura di testi degli allievi nelle lezioni di materia del livello ginnasiale superiore in relazione all'apprendimento delle materie.

Lena Decker

Riassunto

L'articolo presenta un curriculum di scrittura per la Scuola media superiore con un totale di quattro forme di testo argomentativo, che intende promuovere sia le competenze di scrittura/stesura di testi che l'apprendimento di materie da parte degli allievi. Nella stesura di queste forme testuali sono particolarmente importanti alcune procedure testuali, ad esempio nell'ambito della referenziazione e della discussione delle posizioni di ricerca, la cui padronanza è fondamentale anche per partecipare con successo al dibattito accademico. In questo contesto, Feilke, Lehnen & Steinseifer (2019) parlano anche di «letteralità eristica». Poiché non si può dare per scontato che tutti gli allievi – soprattutto quelli che hanno il tedesco come seconda lingua – dispongano di simili procedure testuali, è necessario insegnarle in modo sistematico. A tal fine, l'articolo presenta un concetto didattico che può essere facilmente integrato nell'insegnamento di materia.

Parole chiave

competenze testuali, apprendimento delle materie, curriculum di scrittura, procedure testuali, tedesco come seconda lingua, letteralità eristica

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2022 di forumlettura.ch