

Elfriede Witschel & Annemarie Saxalber

Von fremden Texten zu eigenen Texten Folgerungen aus einer Lehrerbefragung für den Schreibunterricht in der Sekundarstufe II

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit Schlüsselstellen, an denen der kompetenzorientierte Schreibunterricht in Österreich ansetzen muss, um a) auf die neue standardisierte Reife- und Diplomprüfung Deutsch vorzubereiten und b) den Schreibprozess so zu befördern, dass er nicht zu einem Kompetenzzentraining verkommt. Vor diesem Hintergrund interessiert uns die didaktische Thematik, dass Schreiben oft Lesen voraussetzt und der Weg zu eigenen Texten über die Auseinandersetzung mit fremden Textwelten und -strukturen geht.

Wir beziehen uns in der Argumentation auf eine empirische Erhebung (siehe Abschnitt 2), die als Begleitstudie zur Reform der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung Deutsch vom AECC Deutsch der Universität Klagenfurt durchgeführt wurde und derzeit in Auswertung ist. Für den Beitrag wurden jene Aspekte aus dem Lehrerfragebogen ausgewählt, welche sich mit der Verzahnung von Lesen und Schreiben sowie mit Schreibhandlungen beschäftigen, die die Textbearbeitung und -aufbereitung oft begleiten. Ein Vergleich der Gewichtung von vier der – mit Einführung der neuen schriftlichen Reife- und Diplomprüfung Deutsch – verpflichtenden Textsorten und der dazugehörigen Schreibstrategien im bisherigen Unterricht kann dazu beitragen zu verdeutlichen, in welchen Bereichen der österreichischen Unterrichtspraxis noch Entwicklung möglich und notwendig ist.

1 Die zentralisierte schriftliche Reife- und Diplomprüfung Deutsch und der zu erwartende Backwash-Effekt

Die Orientierung an Kompetenzen, die Schüler/innen am Ende einer schulischen Bildung erworben haben sollen, hat die formulierten Vorgaben für die zentralisierte schriftliche Reife- und Diplomprüfung Deutsch – zum Beispiel die Vorgaben zur Gestaltung der schriftlichen Aufgabenstellungen mit Fokus auf ein vielfältiges Textsortenspektrum oder die Dimensionen der Qualitäts- und Bewertungskriterien – wesentlich geprägt (vgl. BIFIE, 2011a). Beides, die Kompetenzorientierung als solche und die expliziten Durchführungsregelungen der Prüfung im Besonderen, werden sich in der Folge auch auf die Praxis des Deutschunterrichts der Sekundarstufe II auswirken, die mehr als bisher Schreibunterricht wird sein müssen. Dass Prüfungsreformen einen solchen sogenannten *Backwash-Effekt* auslösen, ist nicht neu und dürfte auch für den derzeitigen Schreibunterricht zutreffen.

Schreibunterricht ist aber mehr als das, was in der Prüfung gezeigt werden soll. Prüfungen zeigen ein Produkt und Kompetenzen können nur am „Prüfungsprodukt“ überprüft werden (vgl. W. Wintersteiner in diesem Heft), für den Aufbau der Kompetenzen sind aber viele Zwischenschritte, z. B. die individualisierte Reflexion des Schreibprozesses und vielfältige Anwendungen der Schreibstrategien, vonnöten. Neben dem Produkt des Schreibprozesses, dem von Schülerinnen/Schülern produzierten Text mit seiner kommunikativen Funktion, sind also beim Erstellen von Aufgaben die Teilkompetenzen und Teilprozesse des Schreibens mit zu bedenken (vgl. BIFIE, 2011a, S. 8–9).

1.1 Konsequenzen für den Lese- und Schreibunterricht

Wenn in Zukunft ein oder mehrere Ausgangstexte die Grundlage für die Aufgabenstellung darstellen werden, so heißt das, dass die Verzahnung zwischen Lesen und Schreiben (vgl. Abraham, 2005; Abraham, 2010; Bräuer, 2010) im Unterricht genauer in den Blick genommen werden muss. Der Umgang und das Arbeiten mit Textvorlagen erfordern eine Fokussierung auf den Lese-/Texterarbeitungsprozess am Eingangstext (Textvorlage) und eine mehrschrittige Transferleistung im Sinne von Umformulierung, Neugestaltung und Erweiterung im Hinblick auf den Endtext der Schülerin/des Schülers. Die/der Schreibende wird sich zwar weiterhin als Subjekt mit der gestellten Thematik befassen und einbringen, wird aber zudem aufgefordert, sich verstärkt mit den geschriebenen Produkten anderer Subjekte auseinanderzusetzen und diese zu analysieren, um dann einen eigenen Text unter den gestellten formalen und situativen Bedingungen zu erstellen. Das erfordert gekonnten Perspektivenwechsel beim Lesen und Schreiben sowie das Einschätzen und Einbringen von differenziertem Kontext- und Fachwissen. Eine solche Schreibleistung geschieht nicht in einem Durchgang, sondern entsteht schrittweise. Behilflich sein können so genannte „kleinere Textarten“ (Steets, zitiert nach Abraham, 2010), die eine bestimmte Schreibhandlung im Kleinen abbilden. *Exzerpt* oder *Zusammenfassung* sollen nicht nur als reine „Arbeitstechniken“ (Abraham, 2010), sondern als „Hilfs- und Transfertexte“ (Bräuer & Schindler, 2011) verstanden werden, mit deren Hilfe komplexere Textsorten erst entstehen können. Exzerpieren, Paraphrasieren und Zusammenfassen sind somit wichtige Fertigkeiten auf dem Weg zur Schreibkompetenz. Diese Textformen kommen als „Lernformen im engeren Sinn“ zum Einsatz (Pohl & Steinhoff, 2010, S. 16), ihr vordringlicher Zweck liegt nicht in der Kommunikation mit anderen. Das entstandene Textmaterial kann in weiteren Schreibphasen für komplexere Aufgabenstellungen wieder verwendet und im Sinne von Bräuer (vgl. Bräuer, 2010) quasi „recycelt“ werden.

Damit Schüler/innen diese komplexe Handlungskompetenz in der Folge erwerben können, müssen sie die Möglichkeit erhalten, diese in einem „eigenaktiven Prozess“ zu entwickeln (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006). Dazu kommt, dass in der zentralisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung Deutsch situierten Aufgabenstellungen eine besondere Rolle beigemessen wird. Deren Bearbeitung kann nur dann gut gelingen, wenn Schüler/innen auf erweitertes textlinguistisches Wissen – inklusive Textsortenwissen – zurückgreifen können (vgl. Staud & Taubinger, 2010). Schreibkompetenz in der neuen schriftlichen Reife- und Diplomprüfung manifestiert sich in einer vielfältigen Textkompetenz. Diese wird prozessorientiert und im Zusammenspiel von Teilaufgaben in der Textproduktion, Feedback – auch und besonders als Peer-Feedback – und situierten Aufgabenstellungen entwickelt (vgl. Merz-Grötsch, 2010; Bräuer, 2010).

2 Die begleitende Forschung zur Reform der Reife- und Diplomprüfung Deutsch und einige ausgewählte Fragestellungen

Parallel zu Reformprojekt *Zentralisierte schriftliche Reife- und Diplomprüfung Deutsch* wird eine begleitende Forschung durchgeführt. Sie soll wichtige Bausteine zur Weiterentwicklung des Schreibunterrichts an Österreichs Schulen liefern. Ziel ist es, herauszufinden, wie sich Schreibleistung, Aufgabenstellung und Unterricht von Matura alt zu Matura neu gestalten und welche Schwerpunkte bei der Implementierung und in der Lehrerweiterbildung besonders zu beachten sind. Methodisch gesehen stehen Lehrerbefragungen und textlinguistische Analysen zu Prüfungsarbeiten im Vordergrund.¹

¹ Für nähere Informationen siehe BIFIE, 2011b. Der vorliegende Artikel basiert auf einer Datensammlung aus dem Schuljahr 2010/11, die die Ergebnisse einer anonymen Online-Umfrage zum gegenwärtigen Schreibunterricht umfasst. Schwerpunkt der Befragung waren dabei die didaktisch-methodischen Aspekte des Schreibunterrichts in der

2.1 Erwartungshaltungen, Ziele und Annahmen

Für den vorliegenden Beitrag konzentrieren wir uns auf Aspekte aus dem Lehrerfragebogen, die sich mit der Verzahnung von Lesen und Schreiben sowie mit Schreibhandlungen beschäftigen und die für die Textbearbeitung und -aufbereitung wichtig sind. Die Lehrpersonen wurden befragt, wie häufig sich die Schüler/innen mit bestimmten Schreibstrategien im Zusammenhang mit dem Lesen von unterschiedlichen Texten beschäftigen. In der Auswertung wurden die Ergebnisse u. a. mit dem Dienstalter der Lehrpersonen in Beziehung gesetzt. Des Weiteren vergleichen wir, welches Gewicht dem Vermitteln von Textstrukturen beigemessen wird bzw. wie häufig in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis beispielhaft ausgewählte Textsorten aus dem zukünftig verpflichtenden Textsortenraster der zentralisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung Deutsch als Prüfungsthemen gegeben werden.

Unser Interesse an den genannten Aspekten hängt eng mit der gegenwärtigen didaktischen wissenschaftlichen Diskussion zusammen, wie sie in Abschnitt 1 kurz angerissen wurde. Dazu kommt, dass, wie ebenso oben gesagt, die zentralisierte Reife- und Diplomprüfung Bedingungen aufweist, die für viele Lehrpersonen nicht neu, aber in Zukunft für alle zwingend vorgegeben sein werden. Die Tatsache, dass in der neuen Reife- und Diplomprüfung jede Schreiberin/jeder Schreiber sich zunächst mit einem fremden Text befassen müssen und erst dann das Verfassen des Prüfungstextes als – wenn auch entscheidende – Anschlusshandlung (vgl. J. Struger in diesem Heft, er spricht von „Anschlusskommunikation“) folgt, ist als Novum nicht zu unterschätzen. Die Vervielfachung von Textvorlagen in Übungs- und Prüfungssituationen und das geforderte erweiterte Textsortenspektrum werden zu einem vermehrten Einsatz von Textvorlagen auch aus Printmedien oder in Online-Version führen. Es gibt keine Beschränkungen, was die Textsorten der Textvorlagen anbelangt, es können nichtlineare Texte ebenso wie Text-Bild-Kombinationen, aber auch literarische Texte oder transkribierte semischriftliche Texte (z. B. Interview) zum Einsatz kommen. Dass eine Schülerin/ein Schüler beispielsweise von einem Gedicht ausgehend einen argumentierenden Sachtext, z. B. einen Kommentar, zu verfassen aufgefordert wird, kann öfters vorkommen.

Der Umgang mit Sachtexten bzw. mit literarischen Texten hat viele Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede. Literarische Texte führen die Leserin/den Leser – verknüpft ausgedrückt – in innerlich neue Welten, sind oft mehrdeutig, folgen ästhetischen Prinzipien; die narrative Textorganisation ist von der „story grammar“ (Rosebrock, 2007, S. 10) geprägt. Bei Sachtexten geht es mehr um Eindeutigkeit und Monovalenz, für die Leserin/den Leser ist es wichtig, das Vorwissen aufzurufen. Die Textorganisation bei Sachtexten ist unterschiedlicher, viele Texte werden eingangs vorstrukturiert (Hinweise an die Leserin/den Leser, was folgt) und gehen vom Wichtigen, Schwierigen zum weniger Wichtigen, Einfachen über

Oberstufe. Der anonyme Online-Fragebogen richtete sich zum einen an Deutschlehrer/innen in allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) und berufsbildenden höheren Schulen (BHS), die im Schuljahr 2010/11 eine Maturaklasse in Deutsch unterrichteten, und zum anderen an Schüler/innen von Abschlussklassen im selben Schuljahr. Die zu erwartenden differenzierten Ergebnisse hinsichtlich der Lehrer/innen unterschiedlicher Schultypen (AHS, BHS) oder Lehrer/innen unterschiedlichen Dienstalters können Hinweise für gezielte Maßnahmen in der Lehrerfortbildung der nächsten Jahre geben. Ebenso kann die Einbeziehung der Schülersicht den Blick schärfen für das, was von den schulischen Initiativen und den didaktischen Aktivitäten bei den Schüler/innen tatsächlich „ankommt“ bzw. wahrgenommen wird.

Insgesamt beteiligten sich im Sommersemester 2011 94 Lehrer/innen, davon 37 an AHS und 57 an BHS tätig, aus 74 Schulen an der Studie. Insgesamt 53 weibliche und 41 männliche Personen aus allen Bundesländern – mit Ausnahme des Burgenlandes – haben den Fragebogen online ausgefüllt. In dem vorliegenden Beitrag werden einige wenige exemplarische Ergebnisse aus dem Lehrerfragebogen reflektiert. Die Antworten der Befragten sind Selbstauskünfte.

(vgl. Rosebrock, 2007). Insofern gibt es auch Unterschiede in der Relevanz von bestimmten Lese-/Schreibstrategien: Exzerpieren und Paraphrasieren sind Strategien, die in der Bearbeitung von Sachtexten besonders zum Tragen kommen. Das Formulieren von Meinungen ist bei informativischen oder instruierenden Texten weniger angebracht, bei argumentativen Texten, die auch zu den Sachtexten gezählt werden, aber sehr wohl, gleich wie bei literarischen Texten.

Bestimmte Schreibstrategien, z. B. das Exzerpieren, werden in den zukünftigen Prüfungsthemen zwar nicht explizit als Arbeitsanweisungen aufscheinen, sie gelten aber als sinnvolle vorbereitende Techniken, wenn man neue Texte auf der Grundlage von vorliegenden schafft. Andere „ranghöhere“ Schreibstrategien werden in den Teilaufträgen der Prüfungsaufträge hingegen explizit genannt werden, so z. B. das Zusammenfassen, Analysieren, Kommentieren usw.

Wir gingen bei der Erstellung des Fragebogens von folgenden Annahmen aus: Die Textsortenvorgaben bei der Matura alt beeinflussen die Textsortenauswahl, d. h. auch im gegenwärtigen Deutschunterricht ist ein Backwash-Effekt zu beobachten; Textstrukturen von sogenannten schulischen Textsorten (*Textanalyse, Erörterung*) werden öfter gelehrt als im außerschulischen Alltag verankerte „praktische“ Textsorten (*Empfehlung, Kommentar*); Textstrukturen werden mehr „gelehrt“ als „geübt“.

2.2 Ergebnisse der Auswertung

2.2.1 Schreibstrategien beim Lesen und Bearbeiten von literarischen und Sachtexten

In der Befragung wurden Lehrer/innen unter anderem gebeten, darüber Auskunft zu geben, welche Aufgabenstellungen ihre Schüler/innen schriftlich bearbeiten müssen, wenn sie Sachtexte oder literarische Texte lesen. Die Abbildungen 1 und 2 stellen eine deskriptive Beschreibung der Antworthäufigkeiten dar.

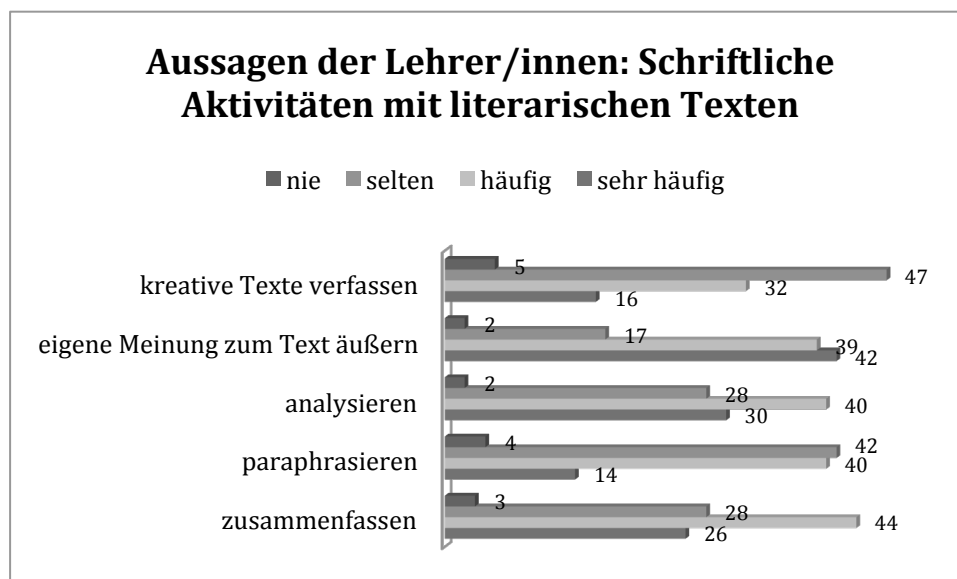


Abb. 1: Deskriptive Darstellung der Antwortmöglichkeiten von Lehrerinnen/Lehrern auf die Frage: „Literarische Texte: Bitte geben Sie an, wie oft Ihre Schüler/innen folgende Aufgabenstellungen im Deutschunterricht schriftlich erledigen.“

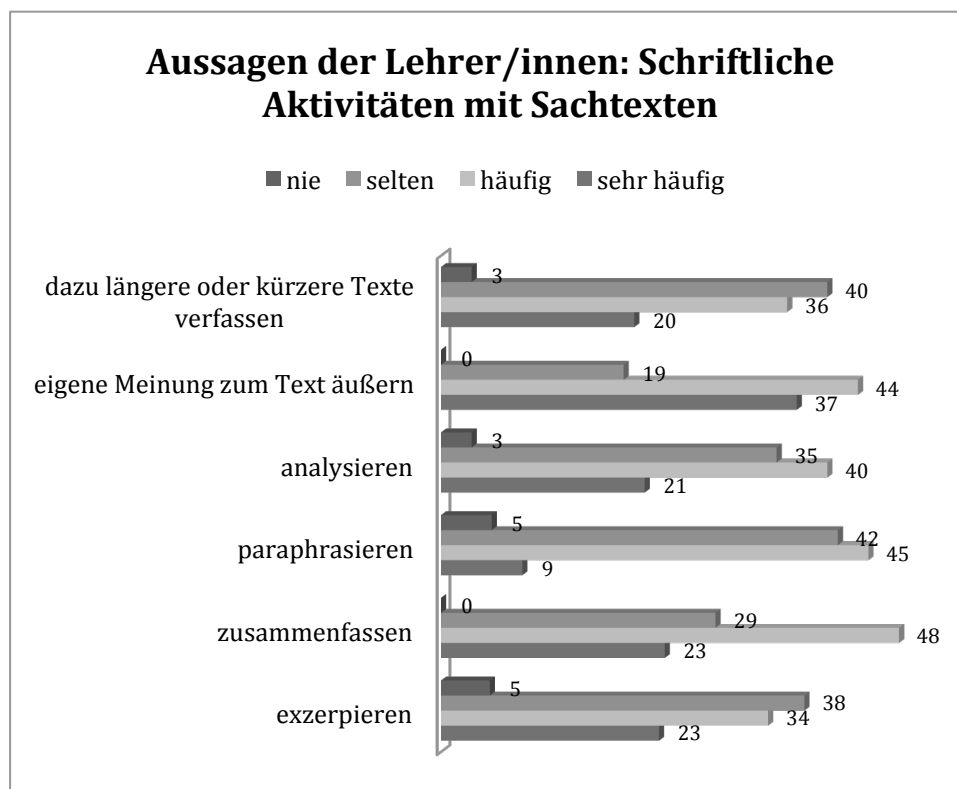


Abb. 2: Deskriptive Darstellung der Antwortmöglichkeiten von Lehrerinnen/Lehrern auf die Frage: „Sachtexte (z. B. Zeitungsberichte, Grafiken, Texte mit ökologischen, gesellschaftspolitischen, wirtschaftlichen oder kulturgeschichtlichen Informationen): Bitte geben Sie an, wie oft Ihre Schüler/innen folgende Aufgabenstellungen im Deutschunterricht schriftlich bearbeiten.“

Gleich auf den ersten Blick fällt die Ähnlichkeit der Ergebnisse bei Sach- und literarischen Texten auf. Dass Schüler/innen „die eigene Meinung zum Text äußern“, ist in beiden Bereichen wichtig. 42 % bzw. 37 % der Lehrer/innen geben an, dass ihre Schüler/innen dies bei literarischen bzw. Sachtexten sehr häufig tun; im Vergleich dazu das Antwortmuster *häufig*: 44 % literarische Texte bzw. 39 % Sachtexte. Das „Zusammenfassen“ wird seltener genutzt: Lediglich 26 % bzw. 23 % der Lehrer/innen lassen literarische Texte bzw. Sachtexte sehr häufig zusammenfassen; im Vergleich dazu die Antwort *häufig*: 44 % literarische Texte bzw. 49 % Sachtexte. Rund ein Drittel der Lehrer/innen verlangt diese Aktivität bei literarischen Texten selten oder nie (28 % *selten*, 3 % *nie*); im Vergleich dazu bei Sachtexten: *selten* 29 % bzw. *nie* 0 %. Auf die Frage, ob ihre Schüler/innen literarische Texte „paraphrasieren“ müssen, geben nur 14 % bzw. 40 % der Lehrer/innen an, dass dies sehr häufig bzw. häufig geschieht. Im Umgang mit Sachtexten geben nur 9 % bzw. 45 % der befragten Lehrer/innen an, dass Schüler/innen sehr häufig bzw. häufig paraphrasieren müssen. Parallel dazu lassen 42 % der Lehrer/innen sowohl literarische als auch Sachtexte selten paraphrasieren, ein geringer Prozentsatz nie (literarische Texte 4 %, Sachtexte 5 %). Auch in Bezug auf das „Analysieren“ von Texten unterscheiden sich die Antworten bei literarischen Texten nur sehr geringfügig von denen zu den Sachtexten. Jeweils 40 % geben an, sowohl literarische als auch Sachtexte häufig analysieren zu lassen. Ein Drittel der Lehrer/innen lässt literarische Texte sehr häufig analysieren (30 %), etwas weniger, nämlich 21 % der Lehrer/innen, lassen Schüler/innen dies sehr häufig mit Sachtexten tun.

Die Items „Kreative Texte verfassen“ (siehe Abb. 1, literarische Texte) und „Kurze/lange Texte schreiben“ (siehe Abb. 2, Sachtexte) lassen sich nicht ohne weiteres miteinander vergleichen, da kurze/lange An-

schlusstexte Kreatives implizieren, aber auch darüber hinausgehen können. Trotzdem: 16 % der Lehrer/innen lassen sehr häufig kreative Texte zu literarischen Texten verfassen (*häufig*: 32 %) und 20 % der LehrerInnen lassen zu Sachtexten kurze/lange Texte schreiben (*häufig*: 36 %). In der zukünftigen Reife- und Diplomprüfung – wohlgemerkt – müssen alle Schüler/innen darauf vorbereitet werden, zu literarischen wie Sachtexten kurze bzw. längere Texte schreiben zu können.

Das *Exzerpieren* kommt laut Aussage der Lehrpersonen beim Umgang mit Sachtexten ähnlich oft vor wie das *Zusammenfassen*. 23 % geben an, dass Schüler/innen sehr häufig, rund ein Drittel, nämlich 34 %, dass sie häufig exzerpieren, während 38 % der Befragten ihre Schüler/innen dies selten bzw. 5 % nie tun lassen.

Genauere Berechnungen zeigen zwei signifikante Unterschiede hinsichtlich des Dienstalters der Lehrpersonen und der Häufigkeit bestimmter Aktivitäten, die Schüler/innen beim Lesen von Sachtexten durchführen sollen. So gibt es eine deutliche Tendenz, dass dienstjüngere Lehrer/innen (0–10 Dienstjahre) häufiger Aussagen in Sachtexten paraphrasieren lassen als dienstältere (ab 30 Dienstjahre) (p -Value: 0,010). Die letztere Gruppe ist auch zögerlicher, wenn es um das Analysieren von Sachtexten geht. Am häufigsten wird diese Aktivität von Lehrerinnen und Lehrern mit einer Erfahrung zwischen 11 und 20 Dienstjahren angeleitet. Die Bedeutung des Analysierens von Texten wird in der zukünftigen standardisierten Reife- und Diplomprüfung bei literarischen Texten gegenüber der persönlichen Auseinandersetzung einer Schülerin/eines Schülers mit einem literarischen Text aber zunehmen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Auswertung zwei Dinge deutlich macht: Die fehlenden Unterschiede bei den Antworten lassen darauf schließen, dass für schriftliches Textbearbeiten von literarischen und Sachtexten eine sich wenig unterscheidende Didaktik zur Anwendung kommt. Ferner zeigt die Beschreibung der Daten, dass Schüler/innen – noch bevor oder ohne dass sie grundsätzliche Fertigkeiten wie Zusammenfassen oder Paraphrasieren üben – sehr häufig oder häufig ihre eigene Meinung zu einem Text formulieren oder Texte analysieren sollen. Viel notwendiger erscheint unseres Erachtens jedoch, dass die Schüler/innen in einem ersten Schritt sich basale Fertigkeiten aneignen und so genannte „Hilfstexte“ im Sinne von Bräuer & Schindler oder die oben erwähnten „kleinen Textarten“ anfertigen, die ihnen für die weiteren Schritte dienlich sein können. Erst wenn Schüler/innen Textaussagen in eigenen Worten wiedergeben und zentrale Aussagen erkennen können, können sie die anspruchsvolleren Aktivitäten – wie Analyse und eigene Meinung äußern – meistern. Die Schüler/innen sollen lernen, den Blick auf das Textganze und auf die Textteile in Balance zueinander zu halten.

2.2.2 Textsorten bei Schularbeiten und Vermittlung von Textstrukturwissen

Während in den Abbildungen 1 und 2 nach den Schreibstrategien, nach Teilhandlungen gefragt wird, belegt die Abbildung 3, wie oft Texte, die bestimmte Textsorten präsentieren, bei Prüfungen geschrieben wurden. Das Einüben einer bestimmten Schreibstrategie kann dem Verfassen von unterschiedlichen Textsorten dienlich sein; so wird z. B. das Analysieren für die Textsorte *Textanalyse*, aber auch für die Textsorte *Interpretation* benötigt. Analysieren, Kommentieren (eigene Meinung äußern), Zusammenfassen sind sowohl Schreibhandlungen, Operatoren in den Aufgabenstellungen, als auch Textsorten aus dem Textsortenraster der neuen Reife- und Diplomprüfung (vgl. BIFIE, 2011c); sich mit ihnen auseinanderzusetzen ist also unumgänglich.

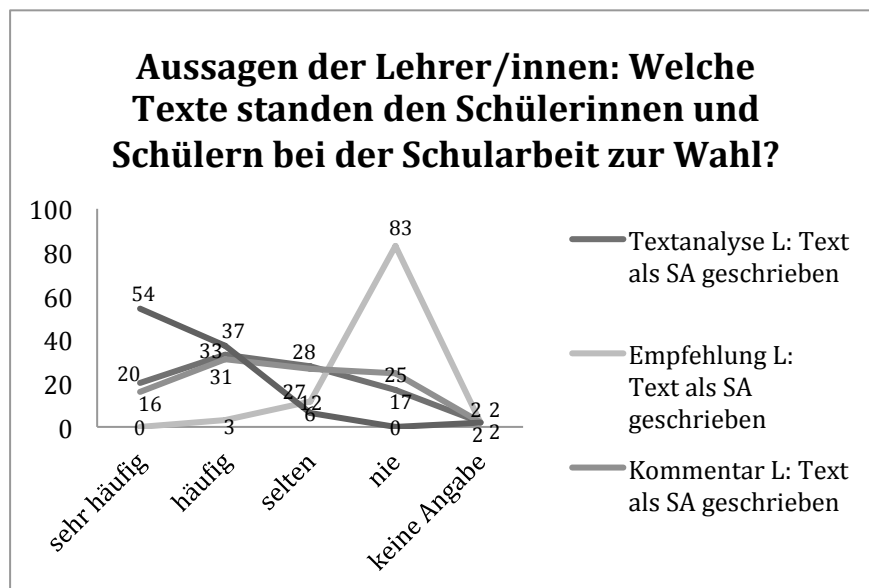


Abb. 3: Deskriptive Darstellung der Antworthäufigkeiten von Lehrerinnen/Lehrern auf die Frage: „Welche Texte standen den Schülerinnen und Schülern bei Schularbeiten zur Wahl?“

Ein Blick auf die derzeitige Praxis zur Anwendung von vier exemplarisch ausgewählten Textsorten (*Erörterung*, *Empfehlung*, *Kommentar*, *Zusammenfassung*), die Schüler/innen bei der Reife- und Diplomprüfung zukünftig verfassen können sollen, bestätigt die Dominanz von Erörterungen in derzeitigen Prüfungssituationen deutlich. Mehr als die Hälfte der befragten Lehrer/innen (54 %) gibt an, diese Textsorte sehr häufig bei Schularbeiten schreiben zu lassen (Antwortmuster *häufig*: 37 %). Das wundert weiter nicht, gehört doch die Erörterung zu den verpflichtenden Textsorten im herkömmlichen Prüfungssystem. Da laut derzeitiger Prüfungsordnung die AHS-Lehrer/innen nur bei der dritten Aufgabe² frei über die einzufordernde Textsorte verfügen können, kommen Kommentare und Textanalysen weniger häufig zum Zug: Sehr häufig verwendet: *Kommentar* 16 %, *Textanalyse* 20 %; im Vergleich dazu das Antwortmuster *häufig*: *Kommentar* 31 %, *Textanalyse* 33 %. Die Textsorte *Empfehlung* scheint sehr wenig etabliert zu sein: Nur 3 % der befragten Lehrer/innen stellen diese Textsorte häufig, 12 % selten und 83 % nie bei Schularbeiten zur Wahl.

Ein signifikanter Unterschied (p -Value: 0,030) tritt bei der Textsorte *Empfehlung* auf, wenn man die Antworten der Lehrpersonen mit dem Dienstalter derselben in Verbindung setzt: Lehrer/innen mit einem Dienstalter zwischen 11 und 20 Dienstjahren verwenden Empfehlungen signifikant häufiger bei Schularbeiten als andere Altersgruppen.

Mit der Erweiterung des Textsortenangebotes (z. B. *Kommentar*, *Erörterung*) bei der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung wird es unerlässlich, die Vielfalt der Textsorten auch im Unterrichtsangebot zu nutzen. In didaktischer Hinsicht bedeutet dies, dass den Schülerinnen und Schülern – noch vor dem Einsatz bei Schularbeiten – Kenntnisse zu textsortenspezifischen Merkmalen vermittelt werden, sie diese an Mustertexten reflektieren und sich mit Hilfe von Textgestaltungsübungen in der Anwendung üben sollen.

² Den österreichischen Schülerinnen und Schülern werden an AHS jeweils drei Aufgabenstellungen zur Auswahl gegeben, darunter müssen verpflichtend eine *Textinterpretation* (literarische Interpretation, auch Werkinterpretation) und eine *Problembehandlung* sein. Die Textsorte der dritten Aufgabenstellung kann die Lehrperson in Rückgriff auf ihren Unterricht frei wählen. Die Schülerin/der Schüler wählt eine Aufgabe aus (vgl. BMUKK, 2008).

Die Abbildung 4 zeigt, wie sehr laut Selbstauskunft die Lehrer/innen den Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund der jeweiligen Textsorte den Textaufbau „erklären“.

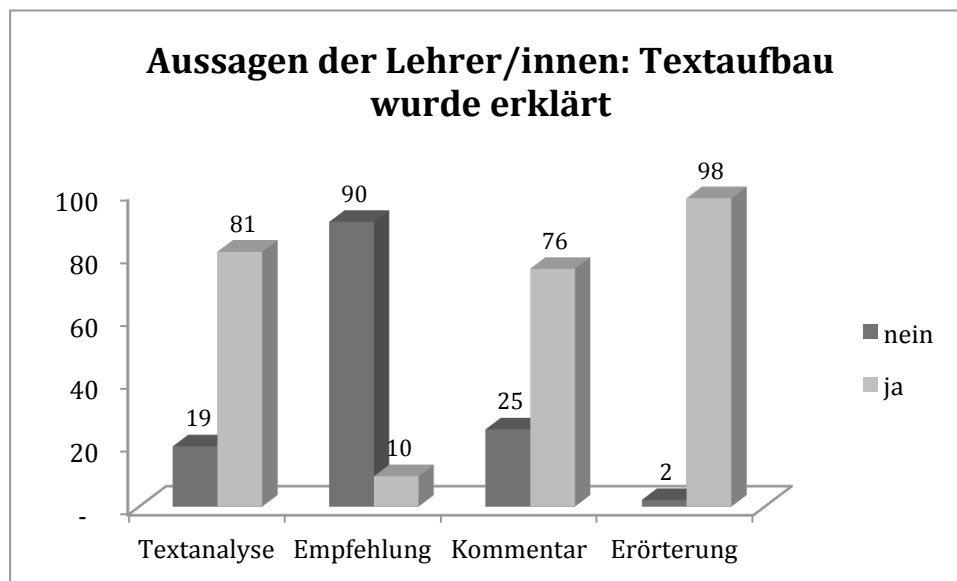


Abb. 4: Deskriptive Darstellung der Antworthäufigkeiten von Lehrerinnen/Lehrern auf die Aussage: „Ich habe den Schülerinnen/Schülern erklärt, wie diese Texte aufgebaut sind.“

Laut Aussagen der Lehrer/innen werden Schüler/innen sehr gut über textsortentypische Strukturmerkmale der bei Schularbeiten am öftesten verwendeten Textsorten informiert. Fast alle Lehrer/innen (98 %) geben an, ihren Schülerinnen und Schülern den Textaufbau von Erörterungen nähergebracht zu haben. Relativ große Textsortenkenntnis kann laut Auskunft der Lehrer/innen bei Textanalyse und Kommentar vorausgesetzt werden. Allein die textstrukturellen Besonderheiten der Empfehlung werden sehr selten vermittelt (10 %).

Vergleicht man die Ergebnisse der Abbildung 4 mit denen der Abbildung 3, so fällt auf, dass der Textaufbau bestimmter Textsorten öfter gelehrt bzw. erklärt wurde, als er in Prüfungssituationen von den Schüler/innen selbst verlangt wird. Diesbezügliche Unterschiede fallen besonders bei den Textsorten *Textanalyse* und *Kommentar* auf: Die Textstruktur der Textanalyse wird von 81 % der Lehrpersonen erklärt, von den Schülerinnen und Schülern zu 20 % sehr häufig, zu 33 % häufig in Prüfungssituationen geschrieben. Die Textsorte *Kommentar* wird zu 75 % erklärt, aber von den Schülerinnen und Schülern zu 16 % sehr häufig, zu 31 % häufig in Prüfungssituationen geschrieben.

Textsortenkompetenz sollte mit Blick auf die zukünftige Reife- und Diplomprüfung an einer größeren Bandbreite an Textsorten und spiralförmig im Unterricht erarbeitet werden. Lehren allein reicht nicht aus, es braucht den bereits genannten „eigenaktiven Prozess“ der/des Schreibenden (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006).

3 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der heutige Schreibunterricht – immer laut Selbstauskunft der befragten Lehrer/innen – von den Lehrplanvorgaben bzw. den Prüfungsvorgaben geprägt ist. Die Lehrer/innen sagen, dass sie ihre Schüler/innen Texte nicht nur lesen und mündlich besprechen, sondern auch schreibend bearbeiten lassen. Die schriftlichen Erarbeitungsmethoden bei literarischen und bei

Sachtexten unterscheiden sich wenig voneinander, typische Strategien für das Sachtextelezen, wie z. B. Exzerpieren oder Paraphrasieren, spielen eine eher untergeordnete Rolle.

- Lehrer/innen lassen fremde Texte schriftlich analysieren, lehren die Textstruktur, die es beim Schreiben einer Textanalyse zu beachten gilt, lassen die Textanalyse aber nicht so oft schreiben wie erwartet. Dahinter könnte eine Unschärfe in der Unterscheidung von *Textanalyse* und *Interpretation* liegen.
- Lehrer/innen erklären bzw. lehren den Textaufbau von Textsorten, legen dabei das Gewicht auf die in der alten Reife- und Diplomprüfung üblicheren Textsorten: *Erörterung* und *Textanalyse*. Besonders fällt auf, dass die Textsorten *Kommentar* und *Empfehlung* weniger bzw. nicht erklärt werden. Die Realisierung der Textsortenmerkmale sind bei Kommentar und Empfehlung sehr stark von der situativen Einbettung der Aufgabenstellung abhängig, dies macht eine vermehrte Aufmerksamkeit im Deutschunterricht umso notwendiger.

Die im vorliegenden Bericht herausgefilterten didaktischen Fragestellungen zum derzeitigen Schreibunterricht vor der Folie der zukünftigen Anforderungen berühren nur einige wenige Aspekte des Schreibunterrichts an der Sekundarstufe II. Trotzdem lassen sich Schlüsse für die begleitende Lehrerfortbildung der nächsten Jahre ziehen. In der Lehrerfortbildung sollte darauf geachtet werden, dass die Lehrpersonen der Vermittlung von Transferhandlungen *Lesen/Texte bearbeiten/Schreiben* vermehrt Bedeutung schenken. Auch die speziellen Instrumentarien im Umgang mit Sachtexten und ein vielfältigeres Textsortenangebot werden eine größere Rolle als bisher spielen. Hochspannende Themen für Lehrertrainer/innen und Lehrer/innen!

Literatur

- Abraham, U. (2005). Schreiben über Texte und Texte als Rezeptionsdokumente. In Abraham, U., Kupfer-Schreiner, C. & Maiwald, K. (Hrsg.). *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth: Auer. S. 100–109.
- Abraham, U. (2010). Kompetenzorientierung beim Schreiben – Bildungsstandards in der Oberstufe. In *ide – informationen zur deutschdidaktik* 4/2010. S. 8–18.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bräuer, G. (2010). Schreibprozesse begleiten. In *Deutschunterricht* 63 (3). S. 4–10.
- Bräuer, G. & Schindler, K. (2011). Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In Bräuer, G. & Schindler, K. (Hrsg.) *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg: Fillibach. S. 12–63.
- Bredel, U., Günther, H., Klotz, P. et al. (Hrsg.) (2003). *Didaktik der deutschen Sprache. Band 2*. Paderborn: Schöningh.
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.) (2011a). *Positionspapier der Arbeitsgruppe SRDP Deutsch (Stand Mai 2011)*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/node/596> [12.10.2011].
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.) (2011b). *Begleitende Forschung zur Reform der Reife- und Diplomprüfung Deutsch*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/node/511> [12.10.2011].
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.) (2011c). *Textsortenkatalog SRPD Deutsch. Stand: 8. November 2011*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/node/1498> [04.01.2012].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2004). *Lehrpläne der AHS-Oberstufe*. Verfügbar unter http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml [01.10.2011].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2008). *Verordnung des Bundesministers für Unterricht, Kunst und Sport vom 7. Juni 1990 über die Reifeprüfung in den allgemeinbildenden höheren Schulen*. Verfügbar unter http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/vo_rp_ahs.xml#a2u3 [06.01.2012].
- Kreutel, C. (2010). Die Domäne Schreiben in der BHS. Ein Bericht über die Auswirkungen der Bildungsstandards D 13 auf die Unterrichtspraxis mit einem Ausblick auf die standardisierte, kompetenzbasierte Reife- und Diplomprüfung aus Deutsch in der BHS. In *ide – informationen zur deutschdidaktik* 4/2010. S. 76–81.
- Merz-Grötsch, J. (2010). *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Seelze: Kallmeyer.
- Pohl, T. & Steinhoff T. (2010). Textformen als Lernformen. In Pohl, T. & Steinhoff T. (Hrsg.). *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke. S. 5–26.
- Rosebrock, C. (2007). *Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte*. Verfügbar unter http://sprachfoerderung.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/sprachfoerderung.bildung-rp.de/sprachunterricht/Rosebrock_Anf-Texte.pdf [04.01.2012].

Staud, H. & Taubinger, W. (2010). Aufgabenstellungen in einem kompetenzorientierten Schreibunterricht. In *ide – informationen zur deutschdidaktik* 4/2010. S. 39–48.

Steiner, A. (2007). *Anders schreiben lernen. Von der Gegenwart zur Zukunft des Schreibunterrichts – ein Konzept zur Entwicklung und Förderung schreibstrategischer Kompetenzen in der Sekundarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.