

Gerd Bräuer

Mit authentischen Lernarrangements auf die standardisierte Reife- und Diplomprüfung *und* das Leben vorbereiten

Kompetenzen reflektieren und transferieren lernen

Ulf Abraham trifft den Nagel auf den Kopf, wenn er in der Zeitschrift *ide* (2010, S. 9) zum Thema *Schreiben in der Sekundarstufe II* befürchtet, dass Hundertmeterläufer in einem Marathonlauf eine ziemlich schlechte Figur abgeben würden. Sein Vergleich trifft nämlich – das kann ich zumindest aus meinem Praxisfeld, der Schreibberatung für Studierende an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, bestätigen – auf viele Schreibende zu, die nach der gymnasialen Oberstufe versuchen, mit den speziellen Anforderungen der Textproduktion im Studium zurechtzukommen. Sie sind zuerst einmal bemüht, die Arbeitsumstände, mit denen sie sich nun konfrontiert sehen, zu erfassen und die neuen Erwartungen bzw. Erfolgsbedingungen zu verstehen. Dabei versuchen sie auch, sich an ihre schulischen Erfahrungen und Erkenntnisse zu erinnern und diese anzuwenden bzw. anzupassen.

Das scheint den Betroffenen aber nicht ohne weiteres zu gelingen: Liegt es an den bei einem Marathonlauf wenig nützlichen Erfahrungen als Hundertmeterläufer? Ich befürchte jedoch, dass sich an der Ratlosigkeit von Studienanfängerinnen und Studienanfängern nicht viel ändern würde, wenn der schulische Schreibunterricht dazu genutzt werden würde, akademisches Schreiben zu simulieren. Vielmehr sollten wir den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Vorbereitung auf Studium und Berufsausbildung kontinuierlich Gelegenheit geben, die mit der Textproduktion verbundenen allgemeinen Kompetenzen und den Umgang mit der jederzeit veränderbaren Situiertheit des individuellen Schreibhandelns zu reflektieren.

Dazu ein Beispiel aus der Praxis: Eine Studentin (erstes Semester), die wegen der Vorbereitung eines Referats in die Freiburger Schreibberatung gekommen war, reagierte auf die Frage, wie sie sich im Gymnasium auf Referate vorbereitet hätte, mit verständnislosem Blick und der Frage, wie wir das denn meinten: „Was hat das Referat im Leistungskurs mit dem Referat im Seminar zu tun?“ Die Verallgemeinerbarkeit und damit die Übertragbarkeit der mit der Praxis des gymnasialen Referats erworbenen Kompetenzen waren ihr offensichtlich noch nicht klar geworden. Was nach einem fast unglaublichen Einzelfall klingt, wurde als grundsätzliches Phänomen beim Übergang von einer Lernwelt in die nächste durch die Lernforschung längst bestätigt. Man spricht von Kompetenzstau bzw. Transferproblemen (u. a. Beaufort, 1999, 2007), die eintreten, wenn sich der konkrete, individuell erlebte Kontext, die Situiertheit einer mehrfach durchgeführten Handlung (Lave & Wenger, 1991) grundlegend verändert. So kann also das im Kontext des Schulalltags erfolgreich vorbereitete und vorgetragene Referat angesichts der gänzlich neuen Umstände beim Studieren durchaus in Vergessenheit geraten bzw. wird es, mehr oder weniger bewusst, durch die betroffene Person als nicht passend entwertet. Die mit dieser Erfahrung zusammenhängenden Kompetenzen können offensichtlich erst dann wieder abgerufen werden, wenn durch die idealerweise vorhandene Lernbegleitung direkte Anknüpfungshandlungen inszeniert werden: z. B. durch eine studenteni-

sche Schreibberaterin/einen studentischen Schreibberater, die/der nach einer Vorerfahrung fragt und diese in ihrem Gebrauchswert der ratsuchenden Person bewusst macht. Dafür ist es überaus hilfreich, wenn auf direkte Spuren absolvierten Lernens zurückgegriffen werden kann – wenn die o. g. Studentin z. B. ein Portfolio aus der Schule mit ihrem alten Referatsentwurf aus der Tasche ziehen oder auf dem Laptop bzw. im Internet aufrufen könnte. Diese alten Materialien könnten als „mental grippers“ (Perkins & Salomon, 1989) fungieren, mentale Greifwerkzeuge, um das am wiederholten Beispiel Gelernte sukzessiv zu verallgemeinern und auf neue Zusammenhänge anwenden zu können. In dieser Kombination – reflexive Praxis, Reflexionsmedium (Portfolio) und Lernbegleitung – liegt m. E. das Grundkonzept des Erfolgs angelsächsischer (Hoch-)Schuldidaktik im Umgang mit heterogenen Lernenden in Übergangsphasen zwischen Schule, Hochschule und Berufsaus-/weiterbildung.

Auf der Grundlage eines solchen konkreten Dokuments aus dem bereits absolvierten Ausbildungsabschnitt kommt es in der Schreibberatung recht leicht zu einem authentischen Aushandeln der Bedeutung des bereits Erfahrenen und Gelernten. Wenn dieses Aushandeln von den Studienanfängerinnen und -anfängern emotional positiv erlebt wird, dann kann dies nicht nur das aktuelle Lernen intensivieren (vgl. Gebauer & Hüther, 2004), sondern, als Teil dieses intensivierten Lernens, zu einem Gefühl des Ankommens bzw. Dazugehörens führen und einen wichtigen Schritt darstellen hin zu einer aktiven, eigenverantwortlichen Grundhaltung gegenüber der neuen Lebens- und Lernphase und der neuen Lern- und Praxisgemeinschaft führen (vgl. Lave & Wenger, 1991).

Um das bisher Gesagte im Zusammenhang mit der standardisierten Reife- und Diplomprüfung Deutsch auf den Punkt zu bringen: Ich habe den Eindruck, dass wir uns vor allem mit dem **Reflektieren des Kompetenzerwerbs** und der **Vorbereitung auf einen erfolgreichen Kompetenztransfer** auseinandersetzen sollten, wenn es uns darum geht, das Schreiben in der gymnasialen Oberstufe, einschließlich des Schreibens bei der Reife- und Diplomprüfung, mit Blick auf den Übergang zur nächsten Ausbildungsphase zu optimieren. Dabei sollten die **Auseinandersetzung mit der eigenen Lernerbiografie** – hier v. a. mit Bezug auf Lesen und Schreiben – und die **Gestaltung einer individuellen Lernumgebung** – mit dem aktuellen Schreib- und Lesehandeln im Mittelpunkt – eine zentrale Rolle spielen.

Wir haben am Freiburger Schreibzentrum Studierende gegen Ende ihres ersten Semesters gefragt, was sich in ihrer Schreibpraxis seit Studienbeginn verändert hat. Hier sind drei Faktoren aufgelistet, die, ähnlich formuliert, von den Studienanfängerinnen und -anfängern am häufigsten genannt wurden:

- *In den Vorlesungen stürzt so schnell so viel Neues auf mich ein, dass ich manchmal gar nicht weiß, wo mir der Kopf steht. (Julia, erstes Semester)*
- *Da ist so viel Zeugs, von dem ich noch nicht weiß, wann ich es wieder brauchen werde. Aufheben? Wegschmeißen? (Benedikt, erstes Semester)*
- *Manchmal bin ich echt unentschlossen: Schreibe ich das jetzt auf einen Block oder in meinen Blog? (Hanna, zweites Semester)*

Defizite als Lernchancen verstehen lernen

Ohne dass ich bereits auf eine valide Studie verweisen kann, so deuten sich hier Defizite in den Strategien zur Informationsaufnahme und -verarbeitung an. Diese sind meiner Meinung nach durch die Schule nicht vermeidbar, weil das neue Praxisfeld *Studium* mit seinen speziellen Anforderungen in der Schule so nicht existiert und auch nicht imitiert werden muss. In der Konfrontation mit den neuen Arbeitsumständen, Erwartungen und Erfolgsbedingungen zum Studienbeginn sehe ich nämlich eine große Lernchance und eine effektive motivationelle Herausforderung für den weiteren Verlauf des Studiums: Dies funktioniert allerdings nur dann, wenn die Rahmenbedingungen gerade in der Studieneingangsphase dafür sorgen,

dass der Umgang mit den festgestellten Defiziten von den Studierenden als machbar erlebt wird. Studienbegleitende Maßnahmen wie die Lern- und Schreibberatung sollten also zur Ausstattung einer jeden modernen Hochschuleinrichtung gehören, genauso wie die Schulen über Schreiblesezentren verfügen sollten, wo die Schüler/innen bereits frühzeitig erfahren können, ihre Defizite als Lernchancen zu verstehen und stärkenorientiert zu bearbeiten.

Zur Arbeit an den Lernchancen gehört das Bewusstmachen der eigenen Lernerbiografie bzw. der literalen Biografie, die im aktuellen Schreib- und Lesehandeln einer Schülerin/eines Schülers ihren konkreten und individuell geprägten Ausdruck findet und in der persönlichen Lernumgebung in einen Bezugsrahmen gebettet ist, der über die eigenen Ressourcen hinausgeht und externe Möglichkeiten und Grenzen (z. B. die materielle Ausstattung der Schule) tangiert (vgl. Bräuer & Schindler, 2011).

Literacy-Management als authentischen Bezugsrahmen nutzen lernen

Lerner-/literale Biografie, aktuelles Schreib- und Lesehandeln und persönliche Lernumgebung bilden die Eckpfeiler eines komplexen Kompetenzbereiches, den ich **Literacy-Management** nenne und wie folgt definiere: Literacy-Management beschreibt die Instrumente, Methoden und Strategien, mit denen einzelne Menschen bzw. Institutionen den Umgang mit (sprachlichen) Informationen organisieren, um in schriftlicher Form zu kommunizieren und sich aktiv an Diskursen zu beteiligen (vgl. ebd., S. 292). Literacy-Management geschieht auf der Grundlage von Informationsmanagement (Umgang mit Informationen) und ist Teil von Wissensmanagement, das den Umgang mit Lernprozessen und Erkenntnissen beschreibt. Literacy-Management bezeichnet das Aufspüren (Recherche), In-Besitz-Nehmen (Auswerten, Verstehen, Verwalten), Zustandekommen (Produktion) und Mitteilen (Distribution) von Texten und die Steuerung des Zusammenspiels der hier aufgelisteten Handlungsbereiche. Im Zentrum von Literacy-Management steht der **kommunikative Aspekt** im Umgang mit der Information auf dem Weg zu einem neuen Text, egal ob es sich dabei um den Austausch mit dem persönlichen Informationssystem (z. B. im *cloud computing*), mit Peers oder mit einer Institution handelt. Der Erfolg von individuellem Literacy-Management ist am Grad der Verfügbarkeit und Kommunizierbarkeit der für eine bestimmte Textproduktion benötigten Informationen ablesbar. Das Literacy-Management einer Institution (z. B. einer Schule) ist gleichzeitig Ausdruck der bestehenden Schreib- und Lesekultur(en). Literacy-Management beschreibt, analysiert und optimiert diese literalen Kulturen von Institutionen, u. a. mit dem Ziel der nachhaltigen Entwicklung und Förderung von Schreibenden und Lesenden innerhalb einer Schule. Literacy-Management sollte dabei nicht als Zusatz oder Alternative zum Inhalt eines Faches unterrichtet werden, so wie das leider oft mit Schlüsselkompetenzen unter dem Begriff *Lernen lernen* passiert, sondern als Mittel zur effektiven Umsetzung von Zielen der Fachausbildung bzw. Lösung von fachlichen Problemen und Aufgaben. Damit wird Literacy-Management an sich zum authentischen Lernarrangement, in dessen Praxis selbst wirklichkeitsfremde Fragestellungen oder Textsorten des Deutschunterrichts, wie sie sich nicht selten durch die schulische Inszenierung von Lehren und Lernen ergeben, mit Gebrauchswert „aufgeladen“ werden.

Gebrauchswert von Aufgaben durch die Einbettung in Lernarrangements erhöhen

Sprunghafter Informationszuwachs, schier unbegrenzte individuelle Zugangsmöglichkeit zur Information und rasante Wissenserneuerung untergraben schon jetzt jede Bemühung, das traditionelle, kanonisierte schulische Curriculum aufrechtzuerhalten. Ich finde es also durchaus konsequent, wenn das BIFIE (2011) auf seiner Website den Anspruch erhebt, kompetenzorientiert zu unterrichten.

Die konsequente Umsetzung dieser Forderung wird über kurz oder lang von allen an Bildung Beteiligten eingefordert werden, am vehementesten wahrscheinlich von den Eltern unserer Schüler/innen, wenn sie bemerken, dass Schulausbildung in herkömmlicher Weise ihre Kinder beim Zugang zum Arbeitsmarkt behindert. Unsere Schüler/innen haben aber zumindest im Umgang mit den digitalen Medien längst begonnen, kompetenzorientiert zu lernen, bedingt durch einen Handlungsdruck, der sich durch die sich ständig verändernde mediale Landschaft ergibt. Literacy-Management könnte nun helfen, eine Brücke zu schlagen zwischen dem historisch gewachsenen Curriculum in der Schule und den immer schneller davongaloppierenden Lernbedürfnissen und -erfordernissen außerhalb der Schule bzw. der Initiativkraft der Schüler/innen, sich diesen Erfordernissen einer medialisierten Welt zu stellen.

Was ich also als Vorbereitung auf die Reife- und Diplomprüfung *und* die Vorbereitung auf ein Leben nach der Prüfung vorschlagen möchte, sind Aufgaben, die beides vereinen: institutionell *und* individuell konstruierten Gebrauchswert. Der Gebrauchswert einer Aufgabe drückt sich grundsätzlich im Gebraucht-Werden der Ergebnisse einer Aufgabebearbeitung aus (vgl. ebd., S. 12). Dieses Gebraucht-Werden existiert im Idealfall auf zwei Ebenen, der institutionellen (z. B. im Zusammenhang mit dem Erfüllen eines curricular erforderlichen Leistungsnachweises, etwa dem Schreiben einer Lektürezusammenfassung) und der persönlichen Ebene, die über die Anerkennung der institutionellen Anforderung („Ich brauche diesen Leistungsnachweis für meine Deutschnote“) hinausgeht und weiterführende individuelle Bedürfnisse erfüllen hilft („Ich werde diese Lektürezusammenfassung als Arbeitsgrundlage für mein Referat verwenden“ / „Ich möchte meine Mitschüler/innen über diese spannende Lektüre informieren“). Die Erfahrungen der Freiburger Schreibberatung lassen vermuten, dass in der Fähigkeit der Schüler/innen, den Gebrauchswert einer Aufgabe individuell zu prägen – also aus der Aufgabe einen **persönlich bedeutsamen Auftrag** zu machen (vgl. Baumann, 2002, S. 53) –, eine Grundvoraussetzung dafür liegt, das in der Schule Gelernte dann auch erfolgreich im Rahmen der neuen, anderen Bedingungen des Studiums (oder des Berufs) anzuwenden bzw. zu adaptieren. An der Ausprägung dieser Fähigkeit – in der Neurobiologie spricht man vom positiv besetzten, subjektiven Bewerten des Lernstoffes als Voraussetzung für Lernerfolg (vgl. u. a. Gebauer & Hütter, 2004) – gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu arbeiten, darin sehe ich einen der wichtigsten Beiträge der Schule für die Vorbereitung auf Studium und Beruf.

Aufgabenbeschreibungen, die eine über den Leistungsnachweis hinausreichende Verwendung erkennen lassen, regen persönliche Inbesitznahme an, weil sie von der Wertschätzung eines persönlichen Gebrauchswertes durch die Lehrperson ausgehen: Die Verhaltensforschung (u. a. Rafferty & Griffin, 2006) spricht von „supportive leadership“ und die Lernforschung (Perkins & Salomon, 1989) von „mental grippers“, den bereits einmal weiter oben erwähnten mentalen Greifwerkzeugen, um das am recycelten Beispiel Gelernte sukzessiv verallgemeinern und auf neue Zusammenhänge anwenden zu können.

Einen in dieselbe Richtung wirkenden Effekt sehe ich ebenfalls von der Lehr-/Lernkultur einer ganzen Institution ausgehen, in deren Kontext eine Aufgabe auf bestimmte Weise geprägt wird. In einer Ausbildungsumgebung, die mich als Lernende/r wertschätzt, weil sie mir Gelegenheit gibt, das im Zusammenhang mit einer Aufgabe Gelernte sinnvoll anzuwenden und meine Stärken zu präsentieren, fällt es mir leicht, auch für neu gestellte Aufgaben einen individuellen Gebrauchswert zu sehen bzw. individuell zu konstruieren.

Im Folgenden möchte ich mich dieser speziellen methodischen und didaktischen Formung von Aufgaben als Teil von Aufgabenarrangements widmen, die institutionell und individuell konstruierten Gebrauchswert schaffen helfen können.

Analyse möglicher Prüfungsaufgaben als Grundlage für authentische Lernarrangements in der direkten Prüfungsvorbereitung

Ich gehe davon aus, dass es *die* perfekte Prüfungsaufgabe nicht gibt, da eine echte Situierung der in einer Prüfung anstehenden Aufgaben aus verschiedenen Gründen nicht gelingen kann, schon gar nicht bei einer zentral organisierten Prüfung. Deshalb muss ein Teil der Prüfungsvorbereitung zwangsläufig darin bestehen, zu lernen, Unklarheiten im Aufgabentext erkennen und adäquat damit umgehen zu können. Diese Strategie unterscheidet sich durchaus von *teaching to the test* und sollte als Vorbereitung auf das Leben verstanden werden.

In der u. g. Liste referiere ich einige nötige Teilaufgaben, die wir in der Schreibberatung im Zusammenhang mit der Begleitung von Freiburger Abiturientinnen und Abiturienten in der Prüfungsvorbereitung gesammelt haben. Weiter unten werde ich Aufgaben zu den hier genannten Zwischenschritten vorschlagen:

- das Aufgabenblatt lesen und verstehen
- die im Aufgabenblatt beschriebene Gesamtsituation nachvollziehen
- sich in die Rolle des schreibenden Subjekts begeben
- sich in die vorhandene kommunikative Situation hineinversetzen
- sich in die Position der angezielten Adressatinnen und Adressaten begeben
- eventuelle Begleittexte lesen und verstehen
- die wichtigsten Informationen der Begleittexte zusammenfassen
- themenrelevante Textbausteine im Text identifizieren (unterstreichen)
- diese Textbausteine aus der Primärliteratur erörtern
- sich zum vorliegenden Thema einen persönlichen Bezug schaffen
- zum vorhandenen Problem Stellung nehmen und diese Position begründen
- den Zieltext entwerfen
- den Textentwurf so überarbeiten, dass er im vorgegebenen Umfang liegt
- den Text nach sprachlich-formalen Kriterien korrigieren

Auch wenn diese umfangreiche Liste von Teilaufgaben natürlich nicht auf alle Prüfungsaufgaben zutrifft, so muss damit gerechnet werden, dass es sich in jedem Fall um sehr komplexe Aufgaben handelt, die eine hohe Herausforderung an die Schüler/innen darstellen – und dies nicht nur an die Schreibkompetenz, sondern ebenso an die Lesekompetenz. Diese Liste ist ein eindrucksvolles Beispiel für das Hineinragen des Lesens in das Schreiben, wie es Ulf Abraham im eingangs genannten *ide*-Heft beschreibt und in Abb. 1 (2010, S. 12) auf anschauliche Weise grafisch darstellt.

Diese Verzahnung sollte den Schülerinnen und Schülern in der Prüfungsvorbereitung explizit bewusst gemacht werden, sodass verzahntes Lese-Schreib-Handeln in der Prüfungssituation bereits als Routine abgerufen werden kann. Für die erste Teilanforderung meiner o. g. Liste könnte die Aufgabe für die Prüfungsvorbereitung z. B. wie folgt ergänzt werden:

Nachdem Sie sich für das Prüfungsthema „xxx“ entschieden haben, lesen Sie die Arbeitsanleitung für dieses Thema. Markieren Sie die Informationen, die Sie beim ersten Lesen nicht umfassend verstanden haben. Versuchen Sie auf einem separaten Blatt, sich auf diese Fragen schriftlich eine Antwort zu geben. Denken Sie daran, dass das genaue Verstehen der Aufgaben die wichtigste Grundlage für Ihre weitere Arbeit darstellt.

Dieses explizite Benennen der einzelnen Arbeitsschritte hat den Vorteil, dass auf diese Weise bei den Schülerinnen und Schülern Wiedererkennungseffekte ausgelöst werden, durch die der Transfer des formell und informell Gelernten für die Prüfungssituation unterstützt wird. Gerade bei weniger erfahrenen

Lernenden kommt es v. a. bei extremen Wechseln des psychischen und physischen Handlungsraumes (z. B. Unterricht im Klassenzimmer vs. Prüfungstag in der Aula) zu Transferstaus, die dazu führen können, dass das vorhandene Leistungspotenzial der Schüler/innen im Moment der Prüfung nicht abgerufen werden kann. Ich möchte also bereits an dieser Stelle empfehlen, das Durchleuchten und Zerlegen von Prüfungsaufgaben in Teilhandlungsschritte zum Gegenstand der Prüfungsvorbereitung zu machen und an dieser Stelle gleichzeitig individuelle, vom Lerner-/Schreibertyp geprägte Unterschiede im strategischen Umgang mit dem Aufgabenarrangement ins Kalkül zu ziehen.

Einige Anmerkungen aus schreibdidaktischer und lerntheoretischer Sicht zu einzelnen Teilaufgaben aus der o. g. Liste:

- a) *sich in die Rolle eines in der Prüfungsaufgabe vorgegebenen schreibenden Subjekts begeben bzw. sich in die vorgegebene kommunikative Situation hineinversetzen*

Die Schreibforschung (u. a. Kellogg, Olive & Piolat, 2007) vermutet, dass der Aufbau einer konkreten Adressatenvorstellung die größte Herausforderung in der gesamten Textproduktion darstellt. Man geht davon aus, dass erst Erwachsene über genügend entwicklungsbedingte Kapazität des sogenannten kognitiven Arbeitsspeichers verfügen, dass sie sich die Erwartungen der angezielten Leser/innen eines Textes umfassend vorstellen können. Wenn nun diese Art der mentalen Anforderung in der o. g. Prüfungsaufgabe verdoppelt wird, indem ebenso die Vorstellung des schreibenden Subjekts antizipiert werden muss, so muss mit einer Überforderung gerechnet werden. Eine Möglichkeit der Prüfungsvorbereitung besteht, wie auch bei der Erarbeitung von Adressatenvorstellungen, darin, durch das Schreiben von Steckbriefen bzw. persönlichen Profilen die oft pauschalen Erwartungen von Prüfungsaufgaben zu konkretisieren.

Da in Schreibaufgaben jeglicher Art oft nicht genau klar ist, wer wann was zu wem, verbunden mit welcher Intention, sagen soll, müssen diese Bausteine für die mentale Vorstellung des angezielten Wirkungsraumes eines Textes in der Prüfungsvorbereitung imitiert werden. Diese Imitationsleistung sollte in der Prüfungsvorbereitung gezielt geübt werden.

- b) *der Prüfungsaufgabe beigelegte Primärtexte lesen und verstehen*

Für komplexe Aufgabenarrangements ist es durchaus typisch, dass sie Brüche im antizipierten Handlungsvollzug aufweisen. Das passiert nicht zuletzt deswegen, weil unterschiedliche Lernertypen die in einer Aufgabe implizierten Handlungsverläufe natürlich unterschiedlich erleben.

Besonders schwierig wird es, wenn durch die vorliegende Prüfungsaufgabe ein Handlungszusammenhang aufgebaut und das Einfühlen in das demnächst zu erfolgende Schreibhandeln angeregt wird, aber dann noch ein Zwischenschritt eingeschoben wird, der den abrupten Wechsel zum Lesen und das Eintauchen in einen fremden Diskurs (z. B. Preetext) erfordert. Da junge Lernende, vor allem in der Prüfungssituation, nur über gering reflektierte Selbststeuerung verfügen, sollte auch hierfür in der Prüfungsvorbereitung gezielt Routine durch Üben derartiger Handlungswechsel aufgebaut werden. Die gewonnene Routine kann dann beim Handeln unter Druck unreflektiert abgerufen werden.

- c) *Zusammenfassen, Erörtern, Begründen*

Oft wird in komplexen Schreibaufgaben das Einsetzen von unterschiedlichen rhetorischen Mitteln abverlangt. Dieser schnelle Wechsel ist eine komplexe Anforderung, die durch zusätzliche handlungsführende Hinweise im Aufgabentext für die Prüfungsvorbereitung entlastet werden sollte. Zum Beispiel:

Fassen Sie die wichtigsten Informationen des beigelegten Textes in ein paar Sätzen zusammen. Lesen Sie danach diesen Text noch einmal, und zwar nur mit Blick auf die folgende Frage: Welche Pro/Kontra-Argumente werden im Text zum Thema „xxx“ genannt? Markieren Sie diese Informationen im Text und erörtern Sie diese kurz schriftlich: Wie interpretieren Sie die markierten Informatio-

nen? Welche Position nehmen Sie persönlich zum Thema „xxx“ ein? Begründen Sie Ihre Meinung, zum Beispiel, indem Sie bestimmte Aussagen aus der Lektüre aufgreifen und paraphrasieren.

Optimierung des Literacy-Managements als weiterführende Prüfungsvorbereitung

Im Folgenden werde ich die drei Eckpfeiler des Literacy-Managements kurz vorstellen, mit deren Hilfe nicht nur Prüfungsvorbereitung betrieben werden kann, sondern vor allem die längerfristige Entwicklung von Kompetenzen für Schule, Studium und Berufsausbildung. Dabei möchte ich an den Hinweis aus der neurobiologischen Forschung (u. a. Gebauer & Hüther, 2004) erinnern, dass Lernprozesse sich offensichtlich am besten entfalten, wenn die Lernenden eine echte Gestaltungschance für ihr Lernen erhalten. Wenn Schüler/innen also lernen, ihren eigenen Schreibertyp als Ausdruck eines bestimmten Lernertyps und damit Stärken und Schwächen zu erkennen, dann werden sie, u. U. bewusster als bisher, ihre individuelle Lernumgebung wahrnehmen und diese nicht zuletzt auch auf ein Handeln unter Druck – z. B. in Prüfungssituationen – ausrichten können. Da diese Standortbestimmung kein einmaliger Akt ist, sondern längerfristiges Lernen in sich ständig verändernden Lernumständen und -kontexten bedeutet, gilt es mithilfe reflexiver Praxis – verstanden als Navigator für nachhaltiges Lernen – Überblick zu wahren und aktuell praktiziertes Literacy-Management im Spannungsfeld vergangener und zukünftiger (antizipierter) Handlungen zu deuten. Im Folgenden skizziere ich einige Aufgabenarrangements, ohne jedoch konkrete Aufgabenbeschreibungen zu präsentieren, da diese m. E. nur am jeweiligen Ort des Lernens erstellt werden können.

Aufgabenarrangement (1): Schreibertypen – Lernertypen bestimmen

Der Begriff des Schreibertyps ist ein theoretisches Konstrukt zur Kategorisierung individuellen Schreibhandelns. Es besteht hier also die Absicht, die Haupttendenz im Schreibhandeln zu erkennen und dadurch die strategischen Vor- und Nachteile in der individuellen Textproduktion als Grundlage für Schreibberatung oder -coaching zu erfassen. Die Ermittlung, ob jemand mit seinem Schreibhandeln zur Strukturschafferin/zum Strukturschaffer oder zur Strukturfolgerin/zum Strukturfolger tendiert, kann u. a. durch das Schreibspiel „Ich bin der Schreibtisch von [eigener Name]“ erfolgen, indem aus der Perspektive des Schreibtisches (oder eines anderen Bezugspunktes aus dem persönlichen Arbeitsumfeld) von einer kürzlich absolvierten Textproduktion berichtet wird. In einem zweiten Arbeitsschritt werden im Text die wesentlichen Phasen des Schreibprozesses identifiziert, um zu erkennen, zu welchem Schreibertyp eine Person tendenziell zugeordnet werden kann.

Als **Strukturschaffer/innen** können Schreibende bezeichnet werden, deren Schreibhandeln darauf ausgerichtet ist, so schnell wie möglich Text zu produzieren, und bei denen die Textstruktur sich sukzessive während des Schreibens herauskristallisiert. Dieser Schreibertyp neigt dazu, schon frühzeitig im Arbeitsprozess drauflos zu schreiben und viel Text zu produzieren, um damit die angeeigneten Informationen zu verarbeiten. Dieser Arbeitsprozess wirkt sehr flexibel und inspirierend, aber es besteht auch die Gefahr, sich im Prozess der sich nur langsam herauskristallisierenden Struktur zu verlieren, zu viele Ideen und Materialien anzuhäufen und schließlich den Überblick zu verlieren. Ein Prüfkriterium zur Ermittlung dieses Schreibertyps: Strukturschaffer/innen verfassen die Einleitung oder die Überschrift oft erst nach der Fertigstellung des Haupttextes (vgl. Bräuer & Schindler, 2011, S. 18–19).

Als **Strukturfolger/innen** können Schreibende bezeichnet werden, deren Schreibhandeln darauf ausgerichtet ist, so früh wie möglich im Arbeitsprozess eine Textstruktur (z. B. in Form einer Gliederung) anzu-

legen und dieser im weiteren Verlauf der Textproduktion zu folgen. Dieser Schreibertyp ist tendenziell auf planvolles, kontrolliertes Handeln bedacht. Er übernimmt gern Ideen und Textstrukturen aus der Lektüre bzw. entwickelt Strukturadaptionen durch Cluster, Mindmap oder Inhaltsverzeichnis, nicht zuletzt, um damit die ermittelten Informationen zuzuordnen. Anhand der früh im Arbeitsprozess etablierten Struktur wirkt das Handeln dieses Schreibertyps organisiert und effizient. Die früh fixierten strukturellen Vorstellungen können jedoch auch den Blick auf den Gegenstand der Arbeit einengen und die Entwicklung von Ideen im weiteren Verlauf der Textproduktion behindern bzw. grundsätzlich verhindern. Ein Prüfkriterium zur Ermittlung dieses Schreibertyps: Strukturfolger/innen sind in der Lage, Einleitung und/oder Schluss eines Textes, auch dessen Titel, noch vor dem Erstentwurf des Haupttextes zu verfassen (vgl. ebd.).

Auf der Basis der im Schreibzentrum der PH Freiburg gesammelten Erfahrungen in der schulischen und studentischen Schreibberatung können zwischen den o. g. Schreibertypen und den Lernertypen nach Kolb (1984) folgende Zuordnungen angenommen werden (Opdenacker et al., 2009, S. 59):

	Schreibertyp Strukturschaffer/in	Schreibertyp Strukturfolger/in
Lernertyp	<i>Akkommodierer/in:</i> Erfahren, Experimentieren	<i>Assimilierer/in:</i> Abstrahieren, Reflektieren
Lernertyp	<i>Divergierer/in:</i> Erfahren, Reflektieren	<i>Konvergierer/in:</i> Abstrahieren, Experimentieren

In der Workshop-Praxis des Freiburger Schreibzentrums wurden die folgenden schreibertypenspezifischen Beobachtungen im Umgang mit Fachbegriffen (z. B. beim Schreiben eines Glossars) gesammelt:

Strukturschaffer/innen scheinen es vorzuziehen, sich einem bestimmten Begriff über die Beispiel- und Erklärungsebene zu nähern. Dabei sind ihre Erklärungstexte tendenziell Selbsterklärungstexte, in denen Vorkenntnisse und Lektüreerkenntnisse individuell gedeutet werden.

Strukturfolger/innen scheinen es vorzuziehen, sich einem bestimmten Begriff über die Definitions- und Erklärungsebene zu nähern. Dabei sind die Erklärungstexte tendenziell eine Zusammenfassung der in der Lektüre kennengelernten Argumentationsstrukturen, in die die eigenen Vorstellungen, soweit vorhanden, eingebunden werden.

Aufgabenarrangement (2): Die eigene Lernumgebung analysieren

Die Schüler/innen sollen sich die Situation eines Schüleraustauschs vorstellen, bei dem der Platz im Schul- und Familienalltag, ihr Schreibtisch zu Hause, ihr Laptop, die Bücher und Materialien, alles getauscht wird, was sie zur erfolgreichen Prüfungsvorbereitung zu benötigen meinen. Die Schüler/innen werden beauftragt, dem Gast eine genaue Beschreibung ihrer Lernumgebung und einen Arbeitsplan für ihre Prüfungsvorbereitung zu hinterlassen. Die Darstellung ihres Literacy-Managements – wie sie mit den für die Prüfungsvorbereitung nötigen Informationen umgehen – kann durch ein Fließdiagramm unterstützt werden, um die verschiedenen Prozeduren im Umgang mit Informationen aus digitalen Medien und Printquellen und dem mündlichen Austausch mit Peers und den Lehrpersonen (etc.) grafisch zu verdeutlichen.

Ein bis zwei ausgewählte Arbeitsmittel oder -methoden (z. B. papierbasierter Zettelkasten oder digitales Mindmap) sollten in ihrer Funktionalität und Wirksamkeit detailliert vorgestellt werden. Weitere Bausteine dieses Aufgabenarrangements wären eine kritische Selbsteinschätzung der Stärken und Schwächen der

eigenen Lernumgebung sowie Vorschläge, wie die Austauschpartnerin/der Austauschpartner mit zu erwartenden Schwierigkeiten umgehen könnte.

Der Austausch der Arbeitsergebnisse könnte mit einer Mitschülerin/einem Mitschüler in der Rolle der fiktiven Austauschschülerin/des fiktiven Austauschschülers vorgenommen werden. In dem Szenario könnten auch Verständnisfragen und Fremdeinschätzungen zur Effizienz der individuellen Lernsysteme ausgetauscht werden.

Aufgabenarrangement (3): Die eigene Prüfungsvorbereitung im Portfolio reflektieren

Mit einem sogenannten Lernportfolio soll die eigene Prüfungsvorbereitung über einen vorab vereinbarten Zeitraum hinweg dokumentiert und reflektiert werden. Ganz im Sinne dieser Form der Portfolioarbeit (vgl. Häcker, 2006) wird das Lernportfolio als Monitor zur Steuerung der eigenen Prüfungsvorbereitung genutzt. Das Portfolio verbleibt im Besitz der Schüler/innen und wird nicht bewertet. Somit werden die laut Hascher (2011, S. 2) im schulischen Alltag anscheinend oft vorhandenen diffusen Lern-Leistungs-Situationen vermieden. Das Lernportfolio kann jedoch jederzeit als Ganzes oder in Teilen zwecks Feedbacks den Peers oder der Lehrperson vorgelegt werden. Bei Bedarf können Meilensteine für ein bis zwei obligatorische Rückmeldungen zwischen der Lehrperson und den Lernenden festgelegt werden. Im Sinne der Schaffung eines speziellen Gebrauchswertes für das Portfolio wäre es konsequent, wenn die Prüfungsrichtlinien die Verwendung des eigenen Portfolios während der Prüfung zulassen würden.

Für das Lernportfolio werden eingangs Ziele formuliert, die die wesentlichen Anforderungen der angezielten Prüfung abbilden (z. B. Textsortenwissen). Hinzu kommt eine persönliche Zielsetzung zur angestrebten Qualität der zu erbringenden Prüfungsleistung. Dafür könnten das Stärken-Schwächen-Profil und die damit zusammenhängenden Ressourcen und Grenzen des vorhandenen Lerner-/Schreibertyps und der analysierten persönlichen Lernumgebung genutzt werden. Im Dossier des Portfolios werden sukzessive Belegstücke für die Auseinandersetzung mit den festgelegten Prüfungsschwerpunkten gesammelt und es wird die jeweils erreichte Qualität eingeschätzt. Zu jeder kritischen Einschätzung gehören Überlegungen, wie das Lernhandeln (z. B. spezielle Aspekte des Literacy-Managements) optimiert werden könnten. Idealerweise sollte dieses Lernportfolio digital angelegt werden, da es erfahrungsgemäß in dieser Form die Lernenden motiviert, das Portfolio auch über den Zeitpunkt der Prüfung hinaus (z. B. in der Studiengangphase) weiterzuführen. Natürlich braucht es auch dafür wieder einen konkreten Impuls von der Schule bzw. den Lehrpersonen.

Resümee

Angesichts einer wachsenden Zahl innovativer Schulen, die ich in den letzten Jahren international kennen lernen durfte, wage ich abschließend im Kontext der umfassenden Bemühungen um die standardisierte Reife- und Diplomprüfung Deutsch in Österreich einen Ausblick in die „Treibhäuser der Zukunft“ (Reinhard Kah).

1. In der wachsenden Komplexität einer Wissensgesellschaft werden eigenverantwortliches Lernen und reflexive Praxis zu zentralen Aspekten einer erfolgreichen Lebensgestaltung. Grundlage dafür ist der Glaube an die eigenen Fähigkeiten und an das eigene bzw. zusätzlich zur Verfügung stehende Potenzial für die systematische Entwicklung dieser Kompetenzen. Dieser Glaube an die eigenen Möglichkeiten und die der unmittelbaren Lerngemeinschaft wird durch die Lernkultur der Schule auf vielfältige Weise immer wieder gestärkt.

2. Das Lernen ist in der Schule auf verschiedenen, individuell gestaltbaren Wegen möglich. Es ist in seiner Organisation nicht auf Endpunkte (Prüfung) fixiert, sondern es inszeniert und zelebriert Übergänge als Zäsuren in einem lebenslangen Arbeitsprozess.
3. Für die Gestaltung ihrer individuellen Lernwege brauchen die Schüler/innen Landkarten mit den wichtigsten Standards und Kompetenzen der Schule als Orientierungshilfe. Diese Standards und Kompetenzen stecken den Erwartungshorizont der Bildungseinrichtung ab und bilden den Bezugspunkt für die Motivation der Schüler/innen und Selbst- bzw. Fremdevaluation.
4. Im Schulhaus und -alltag werden Lernräume und Zeitfenster geschaffen, durch die Begegnungen zwischen den Schülerinnen und Schülern über den Rahmen traditioneller Unterrichtsfächer und Klassenstufen angeregt, kooperatives Arbeiten organisiert und individuelle Förderung durch Peers und Coaches ermöglicht wird.
5. Durch die kontinuierliche Dokumentation und Reflexion der Arbeitsprozesse und -ergebnisse in elektronischen Portfolios entstehen Stärken-Schwächen-Profile als Grundlage für ein sich schärfendes Wahrnehmen und das konstruktive Präsentieren individueller Entwicklungsschritte.
6. Die systematische Ausprägung eines persönlichen Lernhandelns und einer adäquaten Lernumgebung (Informations- und Wissensmanagement, Literacy-Management) ist entscheidend für erfolgreiches Vorankommen auf den eigenen Lernwegen. Dafür kommen verschiedene Portfolio-Formen zur Reflexion von Lernprozessen und -ergebnissen zum Einsatz. Diese Einblicke in die Lernpraxis sind gleichzeitig die Basis für eine kritische (Selbst-)Evaluation der Schule und die fortlaufende Revision vorhandener Standards und Bewertungskriterien.

Auf dem Weg zu einer solchen Schule ist die neue Reife- und Diplomprüfung Deutsch in Österreich durchaus ein wichtiger Meilenstein, an dem es sich nun kritisch-konstruktiv zu reiben gilt.

Literatur

- Abraham, U. (2010). Kompetenzorientierung beim Schreiben – Bildungsstandards in der Oberstufe. In *ide – informationen zur deutschdidaktik* 4/2010. S. 8–18.
- Baurmann, J. (2002). *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Kallmeyer.
- Beaufort, A. (1999). *Writing in the Real World: Making the Transition from School to Work*. New York: Teachers College Press.
- Beaufort, A. (2007). *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction*. Logan, UT: Utah State University Press.
- Boscollo, P. & Mason, L. (2001). Writing to Learn, Writing to Transfer. In Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K. (Hrsg.). *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. S. 83–104.
- Bräuer, G. (1998). *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Bräuer, G. (Hrsg.) (2006). *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule*. 2. Auflage. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Bräuer, G. & Schindler, K. (Hrsg.) (2011). *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg: Fillibach.
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (2011). *Standardisierte Reife- und Diplomprüfung*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/srdp> [05.01.2012].
- Gebauer, K. & Hüther, G. (2004). *Kinder brauchen Vertrauen. Erfolgreiches Lernen durch starke Beziehungen*. Düsseldorf: Walter.
- Häcker, T. (2006). Vielfalt der Portfoliobegriffe. In Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (Hrsg.). *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer. S. 33–39.
- Hascher, T. (2011). *Lernen dokumentieren und verstehen*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/node/1386> [05.01.2012].
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In Levy, M. & Ransdell, S. (Hrsg.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kellogg, R. T., Olive, T. & Piolat, A. (2007). Verbal, visual, and spatial working memory in written language production. In *Acta Psychologica* 124. S. 382–397.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Opendacker, L. et al. (Hrsg.) (2009). *QuADEM – Manual for the Assessment of Digital Educational Material*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Perkins, D. N. & Salomon, G. (1989). Teaching for Transfer. In *Educational Leadership* 46 (1). S. 22–32.

Rafferty, A. E. & Griffin, M. A. (2006). Perceptions of organizational change: A stress and coping perspective. In *Journal of Applied Psychology* 91. S. 1154–1162.

Spinner, K. (2001). *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze: Kallmeyer.

Wintersteiner, W. (2011). *Reif wofür? Das Konzept der neuen schriftlichen Reife- und Diplomprüfung in Deutsch*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/node/1386> [05.01.2012].