

«Wir hatten ja schon öfters mal Texte.» – Schülervorstellungen von Texten und materialgestütztes Schreiben

Anna Ulrike Franken

Abstract

Um materialgestützt Texte verfassen zu können, sind weitreichende Kompetenzen und ein adäquates Aufgabenverständnis Voraussetzung. Der Beitrag geht einen Schritt dahinter zurück und fragt nach Schülervorstellungen von Texten. Dazu wurden Interviews mit Schülerinnen und Schülern (N=12) inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Vorstellungen der befragten Schülerinnen und Schüler von Texten unterentwickelt sind und einem adäquaten Aufgabenverständnis sowie dem Erwerb der für das materialgestützte Schreiben notwendigen Kompetenzen entgegenstehen.

Schlüsselwörter

Lesen, Schreiben, Transmissionsmodell, Diskurssynthese, Sekundarstufe I

⇒ 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

Anna Ulrike Franken, Qualitäts- und Unterstützungsagentur Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen, Paradieser Weg 64, D-59494 Soest, AnnaUlrikeFranken@qua-lis.nrw.de

«Wir hatten ja schon öfters mal Texte.» – Schülervorstellungen von Texten und materialgestütztes Schreiben

Anna Ulrike Franken

1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird Literalität als mehrdimensionales und dynamisches Konzept verstanden. Literalität umfasst eine gesellschaftliche, eine individuelle und eine schulische Dimension, die rekursiv sind. In einer literalen Gesellschaft wird Wissen vor allem in Texten dargelegt und aus Texten bezogen. In der Schule ist der souveräne rezeptive und produktive Umgang mit Texten Ziel und Voraussetzung für das Lernen. Neben den kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten müssen Schülerinnen und Schülern in der Schule soziale und emotionale Fähigkeiten vermittelt werden, um als literal Handelnde mit und über Texte zu kommunizieren und Texte in vielfältiger Weise für persönliche und gesellschaftliche Belange zu nutzen. Text ist somit ein zentrales literales Konzept im Erwerb literaler Kompetenzen (Feilke 2009, S. 27 ff.) Um Schülerinnen und Schüler entsprechende Lese- und Schreibkompetenzen zu vermitteln, erscheint es daher sinnvoll, auch nach ihren Vorstellungen von Texten zu fragen, um sie für den Unterricht fruchtbar zu machen. Materialgestütztes Schreiben stellt nach Feilke eine elementare Textproduktionssituation einer literalen Gesellschaft wie auch eine Reaktion auf einen durch die Digitalisierung hervorgerufenen Literalitätswandel dar, weil zunächst mehrere, multimedial-textuelle Texte polytextuell gelesen werden müssen und auf deren Grundlage dann ein eigener Text mit kommunikativer Absicht verfasst wird, um Wissen zu transformieren und für andere aufzubereiten (Feilke 2001b, S.6).

Materialgestütztes Schreiben ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die in der schulischen Praxis von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern als reine Reproduktionsaufgabe interpretiert wird (Franken 2018, Schüler 2019). Der vorliegende Beitrag möchte zeigen, welche Vorstellungen von Texten Schülerinnen und Schüler Ende der Sekundarstufe I haben und darlegen, inwieweit ihre Textvorstellungen einem adäquaten Aufgabenverständnis des materialgestützten Schreibens sowie dem Erwerb der für das materialgestützte Schreiben benötigten Kompetenzen entgegenstehen. Anhand der zentralen literalen Kategorie «Text» lassen sich Schülervorstellungen von Lesen und Schreiben bündeln und es lässt sich zeigen, ob sich die Vorstellungen von Lesen und Schreiben, die die Schülerinnen und Schüler jeweils entwickelt haben oder entwickeln, gegenseitig bedingen. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Schülerinnen und Schüler ein simplifiziertes Verständnis von Literalität haben, das sich nicht nur auf das materialgestützte Schreiben auswirkt, sondern das Lernen aus und mit Texten insgesamt betrifft.

Im folgenden Beitrag wird zur theoretischen Einbettung des Beitragsthemas zunächst der deutschdidaktische Diskurs um das materialgestützte Schreiben skizziert (Kapitel 2) und der Begriff «Schülervorstellungen» expliziert und in Bezug auf das materialgestützte Schreiben verortet (Kapitel 3). Danach wird die Erhebung der Schülerinterviews erläutert sowie das methodische Vorgehen zur Auswertung dieser Interviews dargelegt (Kapitel 4). Die Analyseergebnisse zu Schülervorstellungen von Texten werden in Kapitel 5 ausdifferenziert, um darauf aufbauend in Kapitel 6 die Haltungen der befragten Schülerinnen und Schüler zum Lesen und Schreiben aufzuzeigen. Unter Rückgriff auf die Ausführungen in Kapitel 2 und 3 werden in Kapitel 7 die Analyseergebnisse theoretisch eingeordnet. In Kapitel 8 werden abschließend Schlussfolgerungen für die schulische Praxis erläutert.

2 Das materialgestützte Schreiben im deutschdidaktischen Diskurs

Das materialgestützte Schreiben wurde mit den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife 2012 als neues Aufgabenformat eingeführt, auch wenn es bereits mit den Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss 2003 implementiert wurde, allerdings ohne dass der Begriff «materialgestütztes Schreiben» fällt (Schütte 2017, S. 20).

Eingeführt wurde das Aufgabenformat mit der Zielsetzung, Schülerinnen und Schüler auf berufliches und wissenschaftliches Schreiben vorzubereiten. Es ist daher nicht verwunderlich, dass das materialgestützte Schreiben in der Deutschdidaktik zunächst nur aus schreibdidaktischer Perspektive betrachtet wurde und auch die erste empirische Untersuchung zum materialgestützten Schreiben Schülerarbeiten unter dieser

Perspektive auswertet (Schüler 2017). Seitens der Schreibdidaktik wird diskutiert, ob die Trennung zwischen informierenden und argumentierenden materialgestützten Schreiben, wie sie in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife vorgenommen wird, zielführend ist, da in den Aufgaben der informierenden und der argumentierenden Variante identische Operatoren verwendet werden (Feilke, H., Lehnen, K., Rezat, S., & Steinmetz, M. 2016, S.15 f.) Ebenfalls offen ist die Frage, ob das informierende materialgestützte Schreiben, das als einfachere Variante des materialgestützten Schreibens gilt, für Schülerinnen und Schüler auch leichter zu bewältigen ist. Eine schreibdidaktische Systematisierung für informierende Texte steht insgesamt noch aus (Franken 2018, S.102 f.).

In den Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife 2012 wird das materialgestützte Schreiben außerdem dem textbezogenen Schreiben gegenübergestellt. Dem textbezogenen Schreiben werden die Interpretation und Erörterung literarischer Texte und die Analyse und Erörterung von Sachtexten zugeordnet. Die Ausführungen der Standards begründen diese Unterscheidung damit, dass Aufgaben zum textbezogenen Schreiben «die Rezeption und Analyse vorgegebener Texte und die erklärend-argumentierende Auseinandersetzung mit diesen in den Mittelpunkt stellen», während Aufgaben zum materialgestützten Schreibens «keine vollständige Textanalyse erfordern, da das vorgelegte Material auf der Grundlage von Rezeption und kritischer Sichtung für eigene Schreibziele genutzt werden soll» (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2012, S.24). Die Aussagen der Bildungsstandards zur Form der Textrezeption beim materialgestützten Schreiben führt vor allem seitens der Literaturdidaktik zu der Kritik, dass Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet würden, die Materialien als eine Art Steinbruch für passende Inhalte zu betrachten, ohne die Dignität der Texte zu beachten und ihre Geltungsansprüche zu prüfen (Pieper 2018, S.268). Zugleich hat die Auseinandersetzung mit den Anforderungen des materialgestützten Schreibens im Bereich des Lesens auch verdeutlicht, dass es neue Leseformate mit mehreren, multimodalen Texten gibt, die gleichberechtigt neben dem Lesen eines einzelnen, in sich geschlossenen Textes stehen. Das polytextuelle Lesen zielt dabei nicht nur auf Textverstehen ab, sondern erfordert auch die kritische Auswertung der Textquelle (Britt & Rouet 2012). Dies stellt hohe Anforderungen an die Lesekompetenz wie Untersuchungen zum materialgestützten argumentierenden Schreiben zeigen (Philipp 2020). Eine umfassende lesedidaktische Auseinandersetzung mit dem materialgestützten Schreiben steht allerdings noch aus. Bedeutsam wäre eine stärkere lesedidaktische Auseinandersetzung mit dem materialgestützten Schreiben auch deshalb, weil sich durch das Aufgabenformat das Gattungsspektrum des Deutschunterrichts stark erweitert hat (Schütte 2017, S. 23 f.) Auch ist noch zu klären, inwieweit das materialgestützte Schreiben die Analyse literarischer Texte unterstützen kann (Abraham & Kammler 2019, Schüler 2020).

Trotz aller Kontroversen und noch offenen Fragen hat der Diskurs um das materialgestützte Schreiben den Blick für die enge Verbindung zwischen Lesen und Schreiben bei der Bearbeitung von materialgestützten Aufgaben sowie für die enge Verbindung von Lesen und Schreiben im Deutschunterricht überhaupt geschärft (Abraham 2018, 209).

Theoretische Grundlage für den vorliegenden Beitrag ist daher ein Modell von Spivey aus der anglo-amerikanischen L1-Forschung, mit dem sich die enge Verbindung von Lesen und Schreiben bei materialgestützten Schreiben beschreiben lässt. Die Anforderungen, die das materialgestützte Schreiben an die Schülerinnen und Schüler stellt, werden von Spivey als «Discourse synthesis», Diskurssynthese bezeichnet. Spivey definiert Diskurssynthese als einen Prozess, in dem durch die Organisation, Auswahl und Verknüpfung von Inhalten aus verschiedenen Textquellen ein neuer Text entsteht. Diese drei Subprozesse bezeichnet sie als Transformationsprozesse, die jeweils Lesen und Schreiben beinhalten. Dabei betont Spivey, dass Lesen und Schreiben zwar keine identischen Prozesse seien, aber Ähnlichkeiten aufwiesen, da beide Prozesse die Konstruktion von Textbedeutung zum Ziel haben: Ein Leser muss die Hinweise erkennen, die der Schreiber des Textes ihm gibt, um einen Text zu verstehen. Ebenso muss ein Schreiber beim Verfassen eines Textes darauf achten, dass der Text eben solche Hinweise enthält, die es dem Leser ermöglichen, die Textbedeutung zu konstruieren (Spivey 1997, S.146). In den Transformationsprozessen Organisieren, Auswählen und Verknüpfen sind Lesen und Schreiben so eng miteinander verwoben, dass sie nach Spivey weder einfach als Lesen oder einfach als Schreiben bezeichnet werden können (Spivey 1990 und 1997). Spivey spricht daher auch von der Diskurssynthese als einer hybriden literalen Handlung (Spivey 1990, S.259). Spiveys Arbeiten sind grundlegend für weitere theoretische wie auch empirische Auseinandersetzung mit

dem materialgestützten Schreiben (Segev-Miller 2007, Schüler 2017). Das Modell von Spivey wird im vorliegenden Beitrag genutzt, um in Kapitel 7 die Analyseergebnisse theoretisch einzuordnen und zu explizieren.

3 Zum Begriff «Schülervorstellungen» (student beliefs)

Die Erfassung von Schülervorstellungen ist in der Naturwissenschaftsdidaktik und Mathematikdidaktik wie auch in der Geschichtsdidaktik ein Schwerpunkt der didaktischen Forschung, da Schülervorstellungen im Rahmen konstruktivistischer Lerntheorien als Anknüpfungspunkte für das Lernen und Lehren im Unterricht betrachtet werden (Hammann & Asshoff 2014, Leder, G. C., Pehkonen, E. & Törner, G. (2002), Zülsdorf-Kersting 2007). Dies ist übertragbar auf die Fragestellungen im Deutschunterricht. Entscheidend ist die Erkenntnis, dass Schülervorstellungen sowohl vorunterrichtlich, d.h. außerhalb des Unterrichts, als auch unbeabsichtigt im Unterricht entstanden sein können (Häußler, P., Bündler, W., Duit, R., Gräber, W. & Mayer, J. 1998).

Der vorliegende Beitrag fasst unter dem Begriff «Vorstellung» etwas, das für die befragten Schülerinnen und Schüler begrifflich nicht vollständig zu erfassen ist und für sie teilweise unbewusst bleibt, gleichzeitig aber die individuelle Aufnahme und Bearbeitung von Aufgaben im Deutschunterricht beeinflusst. Es wird davon ausgegangen, dass Schülervorstellungen trotz ihrer schwierigen Zugänglichkeit und ihrer Stabilität eben auch durch Unterricht veränderbar sind (Reusser & Pauli 2014, S. 644 ff.).

In Bezug auf materialgestütztes Schreiben bzw. das synthesis writing hat die Forschergruppe um Mateos und Solé untersucht, welche Wechselwirkungen zwischen Beliefs, definiert als Vorstellungen, Einstellungen und Annahmen, über das Lesen und Schreiben und epistemologischen Überzeugungen, also Überzeugungen über die Natur des Wissens, und der Fähigkeit materialgestützt Texte zu verfassen, bestehen. Sie hat gezeigt, dass die Fähigkeit Inhalte aus Texten zu synthetisieren abhängig ist von der Differenziertheit der Vorstellungen von Lesen und Schreiben wie auch den epistemologischen Überzeugungen (Mateo et al. 2011, Mateo et al. 2012). Sie unterscheiden dabei zwischen zwei impliziten Modellen von Lesen und Schreiben, die sie aus den Arbeiten von Schraw und Bruning (1996) und White und Bruning (2005) übernommen haben:

- a) Das Transmissionsmodell, wonach die Bedeutung eines Textes vom Autor bzw. Text direkt auf den Leser übertragen wird.
- b) Das Transaktionsmodell, wonach die Bedeutung eines Textes aktiv zwischen Autor, Leser und Text konstruiert wird.

Das Transmissionsmodell beschreibt eine wenig differenzierte, starre Perspektive auf Texte und damit auch auf das Lesen und Schreiben, in der Lesen und Schreiben auf die Entnahme oder die Zugabe von Inhalten reduziert wird. Das Transaktionsmodell stellt dagegen eine komplexere und dynamische Perspektive auf Texte sowie Lesen und Schreiben dar. Dem Leser bzw. Schreiber wird in diesem Modell eine aktive Rolle zugeschrieben, da erst durch sein Handeln Bedeutung entsteht.

Die Autoren gehen davon aus, dass diese beiden Modelle unabhängig voneinander sind. Schraw und Bruning (1996) bewerteten die Beliefs zum Lesen von Studierenden. Nachdem die Studierenden eine Geschichte gelesen hatten, wurden sie gebeten unter anderem einen Kommentar dazu zu schreiben. Die Studierenden, deren Lesebeliefs weitgehend dem Transaktionsmodell entsprechen, hatten eine größere Anzahl kritischer Bewertungen und persönlicher Reaktionen in ihren Kommentaren. In ähnlicher Weise stellten White und Bruning (2005) fest, dass Studierende, deren Beliefs zum Schreiben weitgehend dem Transaktionsmodell entsprachen, Texte besserer Qualität mit kritischen Inhalten und eigenen Ideen verfassten.

In den Untersuchungen von Schraw und Bruning und White und Bruning wird die Rolle von Überzeugungen beim Schreiben eines einzelnen Textes analysiert. Die Forschergruppe um Mateos und Solé erweitern diese Ergebnisse auf Schreibaufgaben, denen mehrere Texte zu Grunde lagen und konnten in ihren Studien zeigen, dass die Qualität des synthesis writing höher ist, wenn die Überzeugungen von Lesen und Schreiben weitgehend dem Transaktionsmodell zuzuordnen sind. Diesen Studierenden gelang es besser, Inhalte aus verschiedenen Quellen zu integrieren und ihre Texte zu organisieren. Diese Ergebnisse bilden die konzeptuelle Basis für den vorliegenden Beitrag. Das Transmissionsmodell und das Transaktionsmodell werden in Kapitel 7 genutzt, um die Analyseergebnisse einzuordnen.

4 Datenmaterial und methodisches Vorgehen

Die Datengrundlage bilden leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews, die mit 12 Schülerinnen und Schülern zum materialgestützten Schreiben geführt wurden, wobei sechs Schülerinnen und Schüler mit einem Hauptschulabschluss und sechs Schülerinnen und Schüler mit dem Mittleren Schulabschluss im deutschen Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) die Sekundarstufe I beendeten (Witzel 2000). Die Interviews dauerten im Durchschnitt 50 Minuten. Die befragten Schülerinnen und Schüler waren zum Zeitpunkt der Interviews 16 bzw. 17 Jahre alt und wurden alle in Deutschland geboren. Sie hatten kurze Zeit zuvor an den Zentralen Abschlussprüfungen Ende der Klasse 10, die in NRW zentral gestellt werden, teilgenommen. Zum Zeitpunkt der Interviews stellte das materialgestützte Schreiben eine Wahlaufgabe in den Abschlussprüfungen dar. Fünf der befragten Schülerinnen und Schüler planten nach ihrem Abschluss die gymnasiale Oberstufe zu besuchen und sieben Schülerinnen und Schüler hatten bereits Verträge für eine berufliche Ausbildung abgeschlossen.

Voraussetzung für die Teilnahme an den Interviews war, dass die Schülerinnen und Schüler in den Zentralen Prüfungen, das materialgestützte Schreiben als Prüfungsaufgabe gewählt hatten. Zudem sollten die Schüler im Fach Deutsch gute oder befriedigende Leistungen erbringen. Wenige Tage vor den Interviews erhielten die Befragten eine Beispielaufgabe sowie zwei gute Schülerlösungen, die während des Interviews besprochen wurden. Befragt wurden die Schülerinnen und Schüler außerdem zur Unterrichtspraxis ihrer Lehrkräfte.

Die Schülerinnen und Schüler wurden jeweils zu zweit befragt, da die Prä-Pilotierung der Interviews gezeigt hatte, dass Einzelinterviews wohl aufgrund der ungewohnten Situation für die Befragten wenig ergiebig sind. In den Zweier-Interviews konnten die Befragten gemeinsam in den Austausch treten und sich wechselseitig bestärken bzw. abgrenzen. Obwohl die Interviewsituation für die befragten Schülerinnen und Schüler auch zu zweit nicht alltäglich war, fanden die Interviews in einer offenen Atmosphäre statt. Dennoch war ersichtlich, dass es für die befragten Schülerinnen und Schüler vor allem ungewohnt war, so ausführlich über Texte zu sprechen.

Die Interviews wurden nach den erweiterten Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2011) wortgetreu inklusive Füllwörter und Verständigungssignalen transkribiert. Außerdem wurden Wort- und Satzabbrüche sowie Pausen und betonte Wörter und Äußerungen entsprechend markiert.

Für die hier vorgestellten Ergebnisse wurde der Datensatz mit Hilfe der strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse kategorisiert (Mayring 2010). Die dazugehörigen Kategorien wurden sowohl induktiv aus den Materialien als auch deduktiv aus der Forschungsliteratur entwickelt (Schreier 2012, 84 ff.). Dazu wurden die Aussagen der befragten Schülerinnen und Schüler zunächst den drei Leitkategorien «Text als Gegenstand», «Textrezeption» und «Textproduktion» zugeordnet. Kodiert wurden dann innerhalb der Leitkategorien Indikatoren für die Kategorien «Leseprozess», «Lesestrategien», «Schreibprozess» und «Schreibstrategien» sowie «Textualitätsmerkmale» und «Textstrukturen». Daneben wurden außerdem Indikatoren für die Einstellung der befragten Schülerinnen und Schüler zum Lesen und Schreiben kodiert.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
K 1: Text als Gegenstand	Aussagen über Textsorten und Textbestandteile wie Überschrift, Sätze, Absatz und Textlänge	Dann fange ich an, mir dann äh die passende Überschrift zu überlegen und dann fange ich an zu schreiben (E_HS2, 143-144)
K 1.1: Textualitätsmerkmale	Aussagen über Textkohärenz, Textkohäsion, Textfunktion und Intertextualität	Die Sätze einfach so aneinander packt und die gar nicht zusammenpassen. (L_MS2, 622)
K 1.2: Textstrukturen	Aussagen über Superstrukturen und rhetorische Strukturen von Texten	Ja. Wollte gerade sagen, da ist die Einleitung ist ja direkt gegeben. Das ist auch sehr ansprechend für Schüler und Lehrer. (E_MS1, 805-806)

K 2: Textrezeption	Definition von Textverstehen	Nö, (--) eigentlich, (B2: Nein.) ist halt, äh (-) ja, also ich/ finde ich jetzt eigentlich auch nicht irgendwie ein Fremdwort oder/ (L_MS1,540-542)
K 2.1: Leseprozess	Aussagen über die Teilprozesse «Informationen ermitteln», «Inferenzen bilden», «Inhalte elaborieren», «Inhalte bewerten»	Also ich denke, Informationen, die wichtigsten Informationen aus dem Text raussuchen, ist letztendlich überall wichtig, also auch im privaten //Bereich so.// (L_MS2, 166-167)
K 2.2: Lesestrategien	Aussagen über Organisations-, Elaborations- Wiederholungs-, Kontroll- und Stützstrategien	Ähm ich lese mir zuerst den Text durch. (-) Und dann ähm unterstreiche ich das Wichtige für mich, was genau in diesem Text vorkommt, was später für mich wichtig wird und (-) wo-rüber ich dann schreiben kann. Also zum Beispiel halt die Schlüsselwörter. Wie Schüler O. schon gesagt hat, Zahlen. Das unterstreiche ich dann. Und dann kann ich mich halt besser drauf prägen, einen Text zu schreiben. (H_HS2, 129-133)
K 3: Textproduktion	Definition von Schreiben	Dann können wir halt nur mit der Tabelle arbeiten, die/ Und dann schreiben wir eigene Sätze halt, die wir als Stichwörter vorher hingeschrieben haben, und dann können wir uns nach und nach den Text erarbeiten. (H_HS2, 146-148)
K 3.1: Schreibprozess	Aussagen über die Teilprozesse «Planen», «Formulieren» und «Überarbeiten»	Also ich markiere mir das alles einheitlich ähm und mache mir dann so eine Mindmap (E_HS2, 142)
K 3.2: Schreibstrategien	Aussagen über prozessbezogene, kognitive und metakognitive Schreibstrategien	Dann entweder fange ich an mit dann so einer kleine Formel/ also nicht Formel, sondern so eine klein/ so eine Tabelle mir zu machen, wo dann zum Beispiel steht: M1 (-) dann habe ich mir wieder jetzt für die Frage das und das rausgeschrieben, weil so eine Tabelle zu machen, dann hat man schon mal diesen kleinen/ diese Reihenfolge auch. Und dann muss man die Sachen eigentlich nachher nur noch runterschreiben in dem Text. (E_MS2, 127-131)

K 4: Einstellungen zum Lesen	Positive und negative Aussagen über das Lesen/ die Selbstwahrnehmung als Leser	Ja, ich auch nicht. Ich mache jetzt mein Abi, da lese ich halt auch sehr viele (-) kleine Bücher. (H_MS2, 62-63)
K 5: Einstellungen zum Schreiben	Positive und negative Aussagen über das Schreiben / die Selbstwahrnehmung als Schreiber	Ja, ich lese mir den auch erstmal nur durch. (-) Dann noch mal gründlich. Und (-) wenn ich dann den nicht oder nicht so richtig versteh/ verstanden habe, was da so drin vorkommt, (-) oder was da halt so (-) die, (-) ja, Fragen jetzt so zu dem Text passen, dann überfliege ich den noch mal so, und dann (-) da überlege ich mir auch immer eine Einleitung und dann (-) versuche ich irgendwie da das Beste draus zu machen. (L_HS2, 99-102)

Tabelle 1: Kategoriensystem zur Kodierung der Schülerinterviews

5 Ergebnisse

5.1 Schülervorstellungen über die Struktur von Texten

Die befragten Schülerinnen und Schüler beschreiben Texte als kontinuierliche Texte, die dem Grundschemata Einleitung – Hauptteil – Schluss entsprechen. Schüler J. antwortet z.B. auf die Frage, welche Merkmale ein informierender Text haben sollte:

Hm, (-) also man sollte so einen kleinen Unterschied zur Einleitung erkennen, wo man zum Beispiel einen Autor darstellt und kurz über die Person spricht oder über das Thema. (-) Sollte es die Einleitung geben, wo es da halt die ganzen Informationen zu gibt, wichtige Informationen über das Thema, über die Person. (-) Und dass die Leser halt angesprochen werden. (-) Dann noch mit dem Ende, (-) dass man nicht einfach abbricht irgendwo, dass man (-) auch passendes Ende dazu schreibt. (L_HS1, 211-216)

Schüler J. stellt dar, dass ein Text über eine Einleitung verfügen sollte, um den Leser in das Thema einzuführen, und einen Schluss, um für den Leser des Textes das Textende zu markieren.

J. verfügt scheinbar über ein konventionelles Schema, das sich auf verschiedenste Textsorten anwenden lässt und sowohl beim Schreiben als auch beim Lesen von Texten unterstützend wirkt, da das Gliederungsschema die Planung eines Textes strukturiert und zur Orientierung im Text genutzt werden kann (Augst & Faigl 1986, S. 136).

Auffällig ist, dass sich Schüler J. nicht zum Hauptteil eines Textes äußert. Die Vorstellungen der befragten Schülerinnen und Schüler zum Hauptteil eines Textes scheinen insgesamt eher vage zu sein. Dies zeigt auch die numerische Auszählung der Begriffe «Einleitung», «Hauptteil» und «Schluss» in den Interviews. So wird der Begriff «Hauptteil» bzw. sein Äquivalent «Mittelteil» nur 15 Mal von den Schülerinnen und Schülern verwendet, während der Begriff «Einleitung» 46 Mal und die Begriffe «Schluss» bzw. «Ende» 27 Mal in den Interviews von den Schülerinnen und Schülern genutzt werden.¹

Ein weiteres Indiz dafür, dass die Vorstellungen der befragten Schülerinnen und Schüler, wodurch sich der Hauptteil eines Textes auszeichnet, diffus sind, ist die Zuhilfenahme von Wassermetaphorik, um den

¹ Einleitung: E_HS (133,135,648,745), H_HS (416,426,543,752), L_HS (98,102,160,161,163,211,213,213,350,678) E_MS (317,805,887,917,920), H_MS (129,133,134,233,323,487,496,502,507,626,628), L_MS (116, 117,119, 143,243,258,260,269,394, 389,677, 828,1014) / Hauptteil: E_HS (1021), L_HS (161, 164), H_MS (324,498,628), L_MS (117,120,130,243,259,269, 605, 608, 1014) / Schluss: E_HS (820,826,1020,1021), L_HS (162, 165,215,216,628,629,678), H_MS (305,391,498,628,638), L_MS (117,120,238,244,269,606,667,677,796,893,984)

Hauptteil eines Textes zu beschreiben. So greift Schülerin B. greift auf Wassermetaphorik zurück, wenn sie im Interview darlegt, welche Anforderungen sie an einen Text als Rezipientin stellt und dabei das Komparativ «flüssiger» verwendet:

Ja, das. Und ich/ mir ist noch wichtig, dass halt die Überleitungen gut sind vom Hauptteil zum Schluss, und auch die einzelnen Sätze halt. Nicht einfach so aneinander getackert, sondern dass es quasi FLÜSSIGER ist. Dass das halt so in einem durchgeht, dass man quasi gar nicht MERKT, dass man jetzt schon im Hauptteil ist so. (L_MS2, 605-608)

B. erläutert hier, dass beim Lesen eines Textes der Zusammenhang zwischen den größeren Textteilen wie auch zwischen den Sätzen des Textes durch «Überleitungen» erkennbar sein muss. Der Begriff «Überleitung» wird in den Interviews von den Schülerinnen und Schülern verwendet, wenn sie auf Pronominaladverbien und Konjunkionaladverbien als Kohäsionsmittel hinweisen wollen (Heinemann & Viehweger 1991, S. 76). Scheinbar setzt die Schülerin B. Textkohärenz mit Textkohäsion gleich, wobei im Interview nicht deutlich wird, ob sie weitere Kohäsionsmittel kennt und weiß, wie Beziehungen zwischen Inhalten über die Satzebene hinaus deutlich gemacht werden können.

Synonym zum Begriff «Überleitung» verwenden die Schülerinnen und Schüler in den Interviews auch den Begriff «Übergang».² Die Bezeichnung von Kohäsionsmitteln als «Überleitung» bzw. «Übergang» lässt sich dahingehend deuten, dass in den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler Sätze die Bedeutungseinheiten in Texten bilden und die «Überleitungen» bzw. «Übergänge» jeweils zu etwas Neuem, etwas anderem hinführen.

Neben der Grobgliederung Hauptteil und Schluss verweist Schülerin B. auf keine weitere Segmentierungseinheit eines Textes als auf die Einheit «Satz». B. beschreibt, dass Texte aus Sätzen bestehen, die in einer bestimmten Reihenfolge angeordnet sind. B. verwendet dazu die Formulierungen «aneinander getackert», «quasi flüssig» und «in einem durchgeht», um zu beschreiben, wie ein guter Text aus ihrer Wahrnehmung sein sollte. Interpretiert man diese Formulierungen als Metaphern, dann betont B., dass ein guter Text dadurch gekennzeichnet ist, dass man ihn ohne zu stocken, ohne Anstrengung in Gänze zügig lesen kann (Keseling 2011, S.47 ff.). Dies sei dann gegeben, wenn der Zusammenhang zwischen Einleitung, Hauptteil und Schluss und zwischen den einzelnen Sätzen für den Leser durch entsprechende «Überleitungen» markiert ist.

Als Hinweis darauf, dass die Vorstellung von einem Text als Abfolge von Sätzen, die sich in Einleitung, Hauptteil und Schluss bündeln lassen, von der Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler geteilt wird, lassen sich die wenigen Verweise auf die Einheit «Absatz» deuten. Nur vier Schüler der 12 befragten Schülerinnen und Schüler verwenden den Begriff «Absatz» in den Interviews, wobei Schüler C. Absätzen keine inhaltlich-strukturierende Funktion zuweist, sondern auf die optischen Vorzüge aufmerksam macht.

Und der hat nicht so einen le/ äh (--) an die/ (-) na, wie heißt denn das jetzt? Wenn man jetzt einen neuen Absatz anfängt, der hat da nicht so drin GESPART. Das sieht nicht so gequetscht alles aus, es sieht so ein bisschen lockerer aus, EINLADENDER auch. (L_HS2, 622-624)

C. beurteilt die Funktion von Absätzen in Texten aus der Leserperspektive und stellt fest, dass Absätze in Texten Texte als Ganzes für den Leser attraktiver machen. Es lässt sich vermuten, dass C. als Leser Texte als Flächen wahrnimmt (Keseling 2011, S. 56).

5.2 Schülervorstellungen über das Verfassen von Texten

Die befragten Schülerinnen und Schüler weisen in den Interviews auf drei Phasen des Schreibprozesses Planen, Formulieren und Überarbeiten hin. Diese didaktisch vereinfachten Teilprozesse verlaufen nach den Aussagen der Schülerinnen und Schüler linear, ohne sich zu überschneiden. Schüler T. beschreibt seine Vorgehensweise beim Verfassen eines Textes wie folgt:

Ma/ äh machen wir halt eine Tabelle, die, die uns Frau X. ja auch erklärt hat. Zum Beispiel M1, da gucken wir raus, was wir da hingeschrieben haben, und dann schreiben wir das kurz in Stichworten. (-) Dann unterteilen wir das halt, und dann können wir daraus äh eigene Sätze formulieren. Weil dann legen wir den Text nämlich weg. Dann können wir halt nur mit der Tabelle arbeiten, die/ Und dann

² Bei mir zum Beispiel die Anrede und wie ich alles formuliere, die Übergänge zum (-) nächsten Satz und alles, ja. (-) Also das ist bei mir äh (-) kein Problem. (E_HS1, 160-161)

schreiben wir eigene Sätze halt, die wir als Stichwörter vorher hingeschrieben haben, und dann können wir uns nach und nach den Text erarbeiten. (H_HS2, 143-148)

T. beschreibt, wie er mit Hilfe des durch seine Lehrkraft vorgegebenen Planungsinstruments in Form einer Tabelle den Text plant, indem er Stichpunkte in sie einträgt. Diese Stichpunkte nutzt er dann, um seinem eigenen Text zu schreiben, indem er aus den Stichpunkten Sätze formuliert. Scheinbar verfasst er seinen Text mit Unterstützung seiner Vorarbeiten Satz für Satz. Aussagen dazu, ob er seine Vorarbeiten während des Formulierens revidiert oder korrigiert, macht T. im Interview nicht.

Schülerin S. beschreibt ihren Textproduktionsprozess in ähnlicher Weise wie Schüler T.:

Dann entweder fange ich an mit dann so einer kleine Formel/ also nicht Formel, sondern so eine klein/ so eine Tabelle mir zu machen, wo dann zum Beispiel steht: M1 (-) dann habe ich mir wieder jetzt für die Frage das und das rausgeschrieben, weil so eine Tabelle zu machen, dann hat man schon mal diesen kleinen/ diese Reihenfolge auch. Und dann muss man die Sachen eigentlich nachher nur noch runterschreiben in dem Text. (E_MS2, 127-131)

S. beschreibt, dass sie ihren Text mit Hilfe einer Tabelle plant und auf der Grundlage dieser Tabelle ihren Text formuliert. Sie bezeichnet das Formulieren mit Hilfe ihrer Textplanung als «nur noch herunterschreiben in dem Text». Mit der Verwendung des Verbs «herunterschreiben» zeigt S. an, dass sie den Text ohne Unterbrechungen schnell formuliert (Keseling, S. 53). In Verbindung mit der Einschränkung «nur noch» und der Formulierung «in dem Text» entsteht der Eindruck, dass S. davon ausgeht, dass Textplanung und Zieltext identisch sind und ein Text sich aus der Textplanung kongruent ergibt. Auch könnte das Verb «herunterschreiben» dahingehend interpretiert werden, dass sich dahinter die Vorstellungen von Texten als Fläche verbirgt, die von oben nach unten entsteht. Schreiben scheint S. demnach als linearen Prozess verstehen.

Die Aussagen in den Interviews lassen vermuten, dass die befragten Schülerinnen und Schüler Schreiben als lineare Tätigkeit verstehen, mit der Folge, dass, wenn die Planungen für einen Text abgeschlossen sind, eine Umstrukturierung der Inhalte oder Formulierungsänderungen gar nicht oder nur in einem ganz geringen Umfang stattfinden. Damit entspricht die Vorgehensweise der Schülerinnen und Schüler einem Knowledge telling (Sturm & Weder 2016, S.33). Dass dahinter durchaus eine Strategie steht, um Arbeitsprozesse zu optimieren, zeigt die Aussage des Schülers J.:

Ich gucke eigentlich, dass ich das von Anfang an beim Schreiben mit da reinkriege so. Dass ich mir dann später nicht mehr (-) viel umschreiben muss. (L_HS1, 261-262)

Schüler J. bezeichnet mit dem Ausdruck «reinkriegen» das Formulieren. Wenn die befragten Schülerinnen und Schülern das Verfassen von Texten beschreiben, verwenden sie häufig Ausdrücke wie «reinbringen» (zwölfmal), «reinkommen» (zweimal), «reinpassen» oder auch «reinpacken». ³ Die Verwendung der genannten Begriffe lässt sich dahingehend interpretieren, dass die befragten Schülerinnen und Schüler Texte als Gefäße oder Behälter wahrnehmen, in die die als Gegenstände gefassten Inhalte eingefüllt werden (Keseling, S. 52).

Während des Schreibens scheinen die befragten Schülerinnen und Schüler das Grundschema Einleitung-Hauptteil-Schluss als Bearbeitungsschema zu nutzen.

Ja, aber auf jeden Fall, was zum Beispiel, ähm dass der Autor (-) jetzt in dem Falle, oder von wann bis wann er gelebt hat, dann in die Einleitung kommt. Dass man das nicht alles so kreuz und quer dann schreibt. Dass man wieder was vom Autor dann in die/ äh in den Hauptteil kommt oder halt in die Einleitung. (-) So halt, aber so direkt jetzt, was/ (-) wie man das formuliert (L_MS1, 257-261).

Das Grundschema, das die befragten Schülerinnen und Schüler beim Schreiben von Texten zu nutzen scheinen, ist dabei weder falsch noch trivial. Aber es ist zu vermuten, dass es von den Schülerinnen und Schülern wie eine Art Passepartout genutzt wird, ohne dass ihnen Differenzierungen in der Funktion dieses Grundschemas für verschiedenen Textsorten bewusst sind (Feilke 2017a, S. 59.)

Die Schülerinnen und Schüler betonen in den Interviews die Bedeutung der Überschrift für ihre selbst verfassten Texte. Sie können präzise darlegen, wie sie eine Überschrift für ihre eigenen Texte finden und dass

³Reinbringen: H_HS (406), E_MS (74, 81,199,675,853,880.889,890), L_MS (571,656,665) / reinkommen: L_MS (248,250) / reinpassen: H_HS (100) / reinpacken: L_HS (552)

dabei Überlegungen wie Attraktivität für den Leser oder auch Originalität eine Rolle spielen. Schüler O. beschreibt seine Vorgehensweise so:

Die Überschrift zum Beispiel bei der Vampirarbeit habe ich ähm (-) die passende Überschrift gefunden, dass es auch spannend klingt. Zum Beispiel habe ich geschrieben ähm: (-) "Früher äh Angst und Schrecken, heute Lachnummer", zum Beispiel, äh weil ähm die Neuverfilmungen von Vampiren sind ja quasi lächerlich, was ich finde. (Alle lachen.) Und äh früher waren die ja so schreckhaft halt, dass der Blut aussaugt und so was, habe ich das halt (-) passende Überschrift gefunden. (H_HS1, 394-399)

Aber es gelingt Schüler O. nicht, seine Strategien beim Schreiben eines Textes auch für das Lesen von Texten zu nutzen, denn zu einem späteren Zeitpunkt im Interview fällt O. auf:

I: Also die Überschrift ist eigentlich nicht, nicht WICHTIG für euch.

O: Ich merke, ich schau gerade selber, ich habe die noch nie gelesen. (H_HS1, 569-570)

5.3 Schülervorstellungen über die Entstehung von Textbedeutung

Die Aussagen der interviewten Schülerinnen und Schüler zum Lesen von Texten deuten darauf hin, dass sie davon ausgehen, dass Informationen einem Text inhärent sind und Lesen bedeutet, diese Informationen dem Text direkt zu entnehmen. Schülerin B. das Lesen von Texten im Interview wie folgt:

Also ich denke, Informationen, die wichtigsten Informationen aus dem Text raussuchen, ist letztendlich überall wichtig, also auch im privaten //Bereich so.// (L_MS2, 166-167)

Der Leser eines Textes hat nach B. die Aufgabe, diese Informationen «rauszusuchen». Die Nutzung des Verbs «raussuchen» deutet daraufhin, dass in B.s' Wahrnehmung, die Informationsentnahme aus Texten zwar mit Anstrengung verbunden ist, aber dennoch die Informationen eines Textes im Text selbst enthalten sind und sie nur entnommen werden müssen.

In den Schülerinterviews finden sich neben dem Ausdruck «raussuchen», der insgesamt neunmal Verwendung findet, auch die Ausdrücke «rausnehmen» (fünfmal), «rausschreiben» (neunmal) oder «rausfiltern».⁴ Auch die Verwendung dieser Ausdrücke lässt sich dahingehend interpretieren, dass die befragten Schülerinnen und Schüler Texte als Behälter wahrnehmen. Dass die Vorstellungen, dass Informationen aus Texten direkt auf den Leser übertragen werden und dass in Folge dessen die Bedeutung eines Textes im Text selbst festgeschrieben ist, nicht nur auf Sachtexte beschränkt ist, sondern scheinbar auch für literarische Texte gilt, ist den Äußerungen des Schülers D. zu entnehmen, wenn er erklärt, warum er dem materialgestützten Schreiben den Vorzug vor der Analyse von lyrischen Texten gibt.

Die Tatsache, dass es äh SACHLICH ist. Bei einer Interpretation zum Beispiel, da muss man halt, ähm erst recht, wenn es irgendwas Lyrisches ist, das ist ja sowieso mein Gebiet. Ähm dann finde ich es immer wahnsinnig schwer, jetzt äh in zum Beispiel ähm Metaphern irgendwas rein zu interpretieren. Weil ähm man selber kann relativ schnell so Metaphern, es liegt immer dran, wie viel man liest zum Beispiel, äh man kann das schnell falsch verstehen. (-) Und ähm dann kann man halt eine Interpretation, wenn man den Text halt KOMPLETT anders interpreta/ äh interpretiert, in ein komplett anderes Themengebiet, (-) kann man den halt relativ verhauen und man hat nicht so eine Sicherheit. (E_MS1, 168-175)

Scheinbar wird in der Vorstellung der befragten Schülerinnen und Schüler die Bedeutung eines Textes vor allem über die Wortebene transportiert. Ein Text ist für sie dann verständlich, wenn er keine Fremdwörter enthält.

I: Findest du das leicht? Oder hast du beim ersten Lesen gedacht, //häh das ist irgendwie//

E_HS1: //Ach so, ja doch,// das ist leicht. (-) Da gibt es keine Fremdwörter oder so. (E_HS1, 401-402)

Dabei heben die befragten Schülerinnen und Schüler die Funktion von Nomen explizit hervor, um den Inhalt eines Textes zu verstehen. So beschreibt Schüler T. im Interview, dass er «Schlüsselwörter» in einem Text markiert, um seinen Text zu planen.

Ähm ich lese mir zuerst den Text durch. (-) Und dann ähm unterstreiche ich das Wichtige für mich, was genau in diesem Text vorkommt, was später für mich wichtig wird und (-) worüber ich dann schreiben kann. Also zum Beispiel halt die Schlüsselwörter. Wie Schüler O. schon gesagt hat, Zahlen.

⁴ Raussuchen: L_HS (149,331,349), E_MS (149,507,514), L_MS (119,166,942) / rausnehmen: E_HS (501, 950), L_HS (555), L_MS (140) / rausschreiben: L_HS (129, 451), E_MS (129, 176,901), H_MS (70-71), L_MS (182, 967)

Das unterstreiche ich dann. Und dann kann ich mich halt besser drauf prägen, einen Text zu schreiben. (H_HS2, 129-133)

Dass diese Vorgehensweise, in einem Text nach Schlüsselwörtern zu suchen, trotz aller Bildlichkeit des Begriffs, für T. und seinen Mitschüler O. keine gewinnbringende Herangehensweise ist, lässt sich daraus schließen, dass sie als Beispiel für ein Schlüsselwort auf im Text genannte Zahlen verweisen. Aus T.s` weiteren Ausführungen lässt sich vermuten, dass er die Strategie, wichtige Begriffe in einem Text zu markieren, nicht anwendet, um den Text zu verstehen, sondern um sich diese Begriffe besser merken zu können (Und dann kann ich mich halt besser drauf prägen, einen Text zu schreiben). Das Verb «prägen» erscheint in diesem Zusammenhang nicht eindeutig verständlich. Interpretiert man es als «einprägen», dann bedeutet Lesen für T. scheinbar nicht das Verstehen von Textinhalten, sondern das Memorieren von gegebenen Textinformationen, um diese in den eigenen Text zu übertragen.

Die befragten Schülerinnen und Schüler interpretieren es daher auch als Fehler, wenn Informationen aus den Materialien in den Beispiellösungen elaboriert werden. So versteht die Schülerin K. das Elaborieren von Informationen als «erfinden».

K: (--) Hier, dass es ähm eigentlich gar nicht/ Das steht auch gar nicht drinnen mit dem heftigen Sturm, dass er da TOBTE. (-) Das steht gar nicht im originalen Text drinnen. Das wo/ hat er ja einfach nur DAZU gedichtet.

I: Hm. Und das findest du blöd?

K: Ja. Weil es heißt ja, wir sollen ähm schon ziemlich nah am Text bleiben und nicht einfach irgendwas dazu empf/ erfinden. (E_HS2, 752-757)

Auch für Schüler T. ist das in einer der Beispiellösungen eingebrachte Vorwissen der Fantasie des Schreibers entsprungen, weil diese Informationen nicht aus den Materialien zu entnehmen waren. Dies bemängelt er an der Beispiellösung. Als er darauf hingewiesen wird, dass dies nicht der Fall sei, bemerkt T., dass es besser sei, kein eigenes Wissen beim Schreiben der Texte zu nutzen, um zu vermeiden, dass dies als Fehler angesehen werde.

T: Nur das Einzige, was bei/ uns bei B (-) schade war, dass er sich was ausgedacht hat, äh was gar nicht so im Text stand.

I: Was hat er sich denn ausgedacht?

T: Ähm dass er sich/ halt einen Kannibalen auf sich genommen hat, der aus dem Stamm äh verbannt wurde und äh ihn Freitag genannt hat. Nach dem Wochentag.

I: Da hat er ja so eigenes Vorwissen mit eingebracht.

T: (-) Ja.

I: Und das, würdest du sagen, ist eher blöd.

T: Ja, weil meist denke ich mir, dass man sich halt immer an dem Text dann orientieren soll und nicht noch was Eigenes schreiben soll. Nachher wird das doch noch als Fehler gesehen, obwohl es richtig ist. (H_HS2, 680-690)

Aus den Ausführungen von T. lässt sich nicht eindeutig schließen, ob er dazu rät, auf das eigene Wissen beim Verfassen von materialgestützten Texten zu verzichten, weil er davon ausgeht, dass dies nicht im Sinne der Aufgabe sei, oder ob er sich selbst letztlich kein eigenes Wissen zutraut. Interpretiert man T. Aussagen weiter, dann begreift T. sich eher als Schreiber, denn als Autor seiner Texte, weil er vorhandenes Wissen in seinem Text wiedergibt statt es zu verändern (Franken 2018, S. 97 f.). Sich als Autor zu begreifen würde bedeuten, seine Rolle während des Schreibens als aktiv wahrzunehmen, sich als Konstrukteur seines Textes zu begreifen und Schreiben auch als Ausdruck der eigenen individuellen Auseinandersetzung mit den Textinhalten zu interpretieren (Spivey 1997, S. 219 ff.)

Deutet man vor dieser Folie die oben genannten Aussagen der befragten Schülerinnen und Schüler zum Schreiben, dann bewegen sich alle befragten Schülerinnen und Schüler nicht in der Rolle des Autors, sondern verstehen sich lediglich als Schreiber, die Texte nach einem bestimmten vorgegebenen Muster mehr oder weniger bewusst erstellen.

6 Haltungen zum Lesen und Schreiben

Neben den Schülervorstellungen über Texte scheint in den Interviews die Haltung der befragten Schülerinnen und Schüler zum Lesen und Schreiben auf.

Lesen wird dabei von den Schülerinnen und Schülern als durchaus sinnvolle Tätigkeit wahrgenommen, die sowohl im privaten wie auch schulischen und beruflichen Zusammenhängen wichtig erscheint (Wiesner & Schneider 2011, S. 180).

Also ich denke, Informationen, die wichtigsten Informationen aus dem Text raussuchen, ist letztendlich überall wichtig, also auch im privaten //Bereich so.// (L_MS2, 166-167)

Anders hingegen wird das Verfassen von Texten von den befragten Schülerinnen und Schülern eher als eine weniger routinierte Tätigkeit wahrgenommen, die mit negativen Gefühlen verbunden zu sein scheint (Wiesner 2014, S. 270 ff.).

Für Schülerin K. ist es daher undenkbar einen Beruf zu ergreifen, in dem man Texte schreibt, wie sie im Interview eindringlich darlegt:

Ja, weil ich ja eh nicht in einen Betrieb gehe, wo ich IRGENDwas vorstellen muss, sondern (-) ich habe da meine konkreten Ziele und ich weiß definitiv, dass ich ähm nicht in so einen Bürojob reingehen (-) WÜRDEN oder auch ähm tue. (-) Deswegen brauche ich keine (-) inhal/ informativen Text zu schreiben oder so. (E_HS2, 81-84)

Schreiben scheint für die befragten Schülerinnen und Schüler nicht nur eine nicht besonders geschätzte Tätigkeit zu sein, sondern sie schätzen auch ihre eigenen Fähigkeiten dabei als nicht ausreichend ein. So beschreibt Schüler J. im Interview, dass das Verfassen eines Textes für ihn keine greifbare Tätigkeit ist. Er sieht sich während des Schreibens mit seinem eigenen Nicht-Können konfrontiert und versucht die Schreibaufgabe lediglich zu bewältigen.

Ja, ich lese mir den auch erstmal nur durch. (-) Dann noch mal gründlich. Und (-) wenn ich dann den nicht oder nicht so richtig versteh/ verstanden habe, was da so drin vorkommt, (-) oder was da halt so (-) die, (-) ja, Fragen jetzt so zu dem Text passen, dann überfliege ich den noch mal so, und dann (-) da überlege ich mir auch immer eine Einleitung und dann (-) versuche ich irgendwie da das Beste draus zu machen. (L_HS2, 99-102)

Ein Kennzeichen materialgestützten Schreibens ist es, dass die Aufgaben situiert sind, um eine für die Schülerinnen und Schüler erkennbare kommunikative Funktion zu erfüllen (Bachmann & Becker-Mrotzek 2010). Die Situierung ist eine didaktische Inszenierung, um den Schreibern den Zugang zur Schreibaufgabe zu erleichtern und ihnen ein Sinnerleben zu ermöglichen (Schneider 2013, S. 116 ff.). Als illustrierendes Beispiel soll hier die Situierung aus dem Prüfungsjahr 2013 dienen (Pertzel 2018, S.73):

Am 1. Juli findet eine Schulveranstaltung für alle Schülerinnen und Schüler sowie für alle Lehrerinnen und Lehrer statt, zu der der Autor Klaus Kordon eingeladen ist. Er wird aus seinen Büchern vorlesen. Es besteht die Möglichkeit, ihm Fragen zu seinen Büchern und seinem Leben zu stellen. Damit alle für diesen Termin gut vorbereitet sind, bist du gebeten worden, einen Informationstext über Klaus Kordon zu schreiben.

Um deinen Text schreiben zu können, bekommst du eine Materialsammlung (M1 – M6).

Schülerlösungen zum materialgestützten Schreiben zeigen, dass Schülerinnen und Schüler eine solche Situierung als Sprungbrett in den Text nutzen, indem sie Fragmente und Formulierungen übernehmen (Pertzel & Schütte 2015). Nehmen sie die Situierung aber auch als sinnstiftend wahr? Die im Interview befragten Schülerinnen und Schüler schätzen in der Mehrheit die dargestellte Situierung insofern als realistisch ein, dass es auch an ihrer Schule eine entsprechende Veranstaltung geben könnte. Auf die Frage aber, ob die Lehrkräfte an ihrer Schule sie bitten würden, einen solchen Text zu verfassen, antworten die befragten Schülerinnen und Schüler wie folgt:

E_HS1: Ja, ich glaube nicht, dass ein Lehrer zu mir kommt und dann sagen würde: "Ja, stell mal das und das vor."

I: Warum nicht?

E_HS1: (-) Weiß nicht. Also es gibt ja (-) andere Lehrer, die würden das dann vielleicht machen, aber ich glaube, nicht Schüler. (E_HS1, 315-319)

I: Findet ihr die Situation realistisch?

H_HS1: (-) Ich hätte gesagt, nein.

I: Warum nicht?

H-HS1: Weil mir das noch nie passiert ist. Und ich denke, dass mir das auch nie passieren wird. Weil ähm (---) ich noch nicht in der Situation war, dass äh jemand zu mir auch kam und gesagt hat: "Ja, du musst dies machen." Also ich hatte noch nie diese Verantwortung. (H_HS1, 332-337)

Die Aussagen der befragten Schülerinnen und Schüler machen deutlich, dass sie sich selbst nicht als dazu autorisiert wahrnehmen, einen Informationstext für die Schulgemeinschaft zu verfassen. Eine solche Aufgabe zu übernehmen entspricht in der Wahrnehmung der befragten Schülerinnen und Schüler nicht ihrer Stellung, sondern ist Aufgabe der Lehrkräfte. Darüber, ob diese Einschätzung der befragten Schülerinnen und Schüler mit ihrem Selbstkonzept als Schreiber in Zusammenhang steht, das auf fehlenden Einsatz von situierten Schreibaufgaben im Unterricht zurückzuführen ist oder darauf, dass die befragten Schülerinnen und Schüler keine Erfahrungen mit der Schule als Schreibgemeinschaft haben, lassen die erhobenen Daten keine Schlüsse zu. Deutlich ist aber, dass die eigentliche Intention, Schreibaufgaben zu situieren, verfehlt wird. Da sich die befragten Schülerinnen und Schüler nicht in der Rolle des Autors bewegen, sehen sie sich auch nicht als diejenigen, die die Aufgabe als Problem lösen.

7 Zusammenfassung und theoretische Einordnung der Ergebnisse

Fasst man die oben dargelegten Interpretationen der Schüleraussagen zusammen, definieren die befragten Schülerinnen und Schüler Texte als Abfolge von Sätzen, deren Zusammenhang durch Konnektiva markiert wird. Diese Abfolge von Sätzen entsteht in einem linearen Prozess und lässt sich in Einleitung, Hauptteil und Schluss bündeln, die unter eine bestimmte Überschrift gestellt werden. Ein guter Text ist aus der Perspektive der befragten Schülerinnen und Schüler dadurch gekennzeichnet, dass der Leser ihn ohne Anstrengung schnell lesen kann. Die Bedeutung von Texten kann dem Text direkt entnommen werden, wobei besonders Nomen Bedeutungsträger zu sein scheinen. Textverständlichkeit wird von den befragten Schülerinnen und Schülern daher definiert als Wortverständnis. Die befragten Schülerinnen und Schüler teilen die Vorstellung, dass Texte wie Behälter eine für sich geschlossene Einheit darstellen, in die als Gegenstände Inhalte in Form von Wörtern gefüllt und entnommen werden können (Keseling 2011, S. 53 f.).

Die Forschergruppe um Mateo und Sole konnte in ihren Studien nachweisen, dass die Fähigkeit materialgestützt Texte zu verfassen, u.a. von der Differenziertheit der Vorstellung von Lesen und Schreiben abhängig ist (Mateo et al. 2011 / Mateo et al. 2012). Sie greifen dabei auf zwei implizite Modelle von Lesen und Schreiben von Schraw und Bruning (1996) und White und Bruning (2005) zurück. Das Transmissionsmodell beschreibt eine Perspektive auf Texte und damit auch auf das Lesen und Schreiben, in der Lesen und Schreiben auf die Entnahme oder die Zugabe von Inhalten reduziert wird, während das Transaktionsmodell eine komplexere und dynamische Perspektive auf Texte sowie Lesen und Schreiben darstellt, wobei dem Leser bzw. Schreiber eine aktive Rolle zugeschrieben wird, da erst durch sein Handeln Bedeutung entsteht.

Die Vorstellungen der befragten Schülerinnen und Schüler von Texten und damit auch von Lesen und Schreiben entsprechen dem Transmissionsmodell. Dass die befragten Schülerinnen und Schüler, das materialgestützte Schreiben als Knowledge telling interpretieren ist also nicht allein dem einem Missverständnis des Aufgabenformats geschuldet, sondern beruht letztlich auf ihrer unterkomplexen Vorstellung von Texten (Franken 2018, S. 99f.).

Bereiter und Scardamalia (1987) unterscheiden mit Knowledge telling und Knowledge transforming zwei Schreibmodelle. Knowledge telling bezeichnet im Gegensatz zum Knowledge transforming ein assoziatives, sequenzielles Schreiben, bei dem die gegebenen Inhalte nicht umstrukturiert werden und es auch nur wenige Änderungen in den Formulierungen gibt (Sturm & Weder 2016, S. 33ff.).

Vergleicht man die Merkmale des Modells Knowledge telling mit dem Transmissionsmodell, liegt beiden Modellen die Vorstellung zugrunde, dass Lesen und Schreiben lediglich als Aufnahme und Weitergabe von Informationen wahrgenommen wird. Auf dieser Folie lässt sich vermuten, dass die Interpretation der befragten Schülerinnen und Schüler des materialgestützten Schreibens als Knowledge telling sich nicht allein auf das materialgestützte Schreiben beschränkt, sondern auch für andere Lese- und Schreibarrangements gilt.

Die Anforderungen, die das materialgestützte Schreiben an die Schülerinnen und Schüler stellt, werden in der anglo-amerikanischen L1-Forschung als «Discourse synthesis», Diskurssynthese bezeichnet. Dieser Begriff geht auf die Arbeiten von Spivey zurück. Sie definiert Diskurssynthese als einen Prozess, in dem durch

die Organisation, Auswahl und Verknüpfung von Inhalten aus verschiedenen Textquellen ein neuer Text entsteht. Diese drei Subprozesse bezeichnet sie als Transformationsprozesse, die Lesen und Schreiben beinhalten:

Die folgende Tabelle soll exemplarisch zeigen, welche Fragen vom Leser bzw. Schreiber innerhalb der Transformationsprozesse beantwortet werden müssen, um materialgestützt einen Text zu verfassen.

	in der Rolle des Lesers	in der Rolle des Schreibers	
Organisieren	Welche Textsorten liegen vor? Welche Superstruktur hat der Text? Welche rhetorische Struktur hat der Text? ...	Welche Textsorte will ich verfassen? Welche Superstruktur und welche rhetorische Struktur soll der Text haben, um dem Leser die relevanten Informationen zu vermitteln? ...	
Auswählen	Welche Relevanz haben die Texte untereinander? Welche Informationen sind wichtig, um den Text als solches zu verstehen? Welche Informationen sind relevant, um die Aufgabe zu lösen, für mein Leseziel? ...	Welche Informationen sind relevant für den Leser? ...	
Verknüpfen	Welche Verknüpfungen gibt es zwischen den Inhalten der Texte? Welche Inhalte ergänzen sich? Welche Inhalte widersprechen sich? Welche Verknüpfungen gibt es zwischen Informationen eines Textes? Welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus? ...	Wie können diese Verknüpfungen und Schlussfolgerungen für den Leser sichtbar gemacht werden? Wie kann der Leser durch den Text geführt werden? ...	

Tabelle 2: Übersicht Transformationsprozesse und dazugehörige Fragen des Lesers/Schreibers (eigene Darstellung)

Folgt man dem oben skizzierten Modell von Spivey müssen Schüler nicht nur über differenzierte textrezeptive wie textproduktive Kompetenzen verfügen, um materialgestützt Texte zu verfassen, sondern diese Kompetenzen auch flexibel zueinander in Beziehung setzen können, da sie beim materialgestützten Schreiben Leser und Schreiber zugleich und gleichzeitig sind.

Die Vorstellungen der befragten Schülerinnen und Schüler hingegen sind zu basal, um die oben dargestellten Anforderungen erfüllen zu können. Textverstehen definieren sie letztlich als Wortverständnis. Die Bedeutung von Inferenzen und Schlussfolgerungen für das eigene Textverständnis thematisieren sie in den Interviews nicht. Selbständige Elaborationen zu Texten lehnen die befragten Schülerinnen und Schüler sogar explizit ab. Über komplexere Vorstellungen von Superstrukturen und rhetorische Strukturen von Texten scheinen die befragten Schülerinnen und Schüler nicht zu verfügen. Dass ihre Vorstellungen basal sind, zeigt sich auch darin, dass die Befragten kaum Fachbegriffe in ihren Beschreibungen nutzen und stattdessen die Behälter- und Wassermetaphorik verwenden. Auch wird in den Interviews deutlich, dass Lesen und Schreiben für die befragten Schülerinnen und Schüler zwei getrennte Bereiche sind, die nebeneinander existieren und die sie scheinbar nicht zueinander in Beziehung setzen können. Interessant ist allerdings, dass sowohl die erfolgreichen als auch weniger erfolgreichen der befragten Schülerinnen und Schüler sich in ihren Vorstellungen ähneln. Dies lässt die Vermutung zu, dass die skizzierten Schülervorstellungen

lungen im Unterricht selbst entstanden sind bzw. nicht im Unterricht korrigiert wurden (Franken 2018, S.104 ff.)

Richter zeigt, dass mit der Vorstellung von Lesen als reiner Informationsentnahme eine unterentwickelte Vorstellung von Wissen verbunden ist, die den Wissenserwerb durch Texte deutlich einschränkt (Richter 2007, S.395 ff.) Folgt man Richters Ergebnissen, dann behindert die Vorstellung von Texten als Behälter die befragten Schülerinnen und Schüler nicht nur beim materialgestützten Schreiben, sondern in allen textbasierten Lernsituationen.

8 Schlussfolgerungen für die Praxis

Damit Schülerinnen und Schüler über die Vorstellung von Texten als Behälter hinauskommen, müssen im Unterricht die Anleitung zur Rezeption und Produktion von Texten verändert bzw. erweitert werden. Die befragten Schülerinnen und Schüler verweisen in den Interviews auf Unterrichtsmethoden und benennen Unterrichtsmaterialien und Schulbücher, die die Grundlage für die Arbeit im Unterricht bilden. Die genannten Methoden zum Lesen unterstützen dabei die Vorstellung, dass Textbedeutung durch das Rausuchen von Informationen entsteht statt die Konstruktion von Bedeutung anzuleiten. Die befragten Schülerinnen und Schüler verweisen auf die 5-Schritt-Lesemethode. Die folgende Schüleräußerung aus den Interviews zeigt allerdings, dass diese Herangehensweise als wenig hilfreich empfunden wird.

Wir haben mal die Fünfschrittlesemotorik gelernt, aber ich glaube, die hat nie so einer wirklich angewendet. (L_MS1, 190-191)

Diese Lesemethode ist in verschiedenen Variationen in Deutschlehrwerken für die Sekundarstufe I zu finden und basiert auf der SQ3R-Methode (Survey, Question, Read, Recite, Review). Robinson hat 1946 diese Herangehensweise an Texte als Lernmethode eingeführt, wobei man in den 1940er Jahren davon ausging, dass Lernen passiv und additiv geschieht (Robinson 1946, S. 13 ff.). In der deutschsprachigen Adaption wird als didaktische Hilfestellung den Schülerinnen und Schülern der Hinweis gegeben, dass sie unter Rückgriff auf die sogenannten W-Fragen Wer, Was, Wann, Wo, Wie und Warum Fragen an den Text formulieren sollen und diese mit Hilfe des Textes beantworten sollen (z.B. Zdrallek 2012, S. 230). Folge dieser Herangehensweise ist ein oberflächliches Verständnis des Textes, mit dem vielleicht einzelne Details und das Thema grob erfasst werden können, darüber hinaus aber nichts weiter. Fragen an den Text zu formulieren, um das eigene Verständnis zu überprüfen, ist dabei eine bewährte Lesestrategie, hier aber fehlt eine entsprechende Anleitung, die Schülerinnen und Schülern zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Textinhalt anregt, um Textbedeutung zu konstruieren und dabei auch den Prozess der Konstruktion offenzulegen. Es gibt evaluierte Konzepte aus dem angloamerikanischen Raum, die diese Anforderungen erfüllen und sich leicht adaptieren ließen, wie z.B. Question-Answer-Relationship (QAR) von Raphael (1986) oder für höhere Jahrgangsstufen z.B. Guided Reciprocal Peer Questioning von King (1990).

Eine Chance, dass Schülerinnen und Schüler zu entwickelteren Vorstellungen von Texten gelangen und die Vorstellung von Texten als Informationsbehälter überwinden, wäre es zudem, das polytextuelle Lesen im Unterricht auch unabhängig vom materialgestützten Schreiben zu stärken (Britt & Rouet 2012, S. 278, Schütte 2017, S. 21). Hier böte sich die Arbeit mit sogenannten Textsets an, die aus vier miteinander in Beziehung stehenden Texten bestehen wie Lupo, S.M., Strong, J. Z., Lewis, W., Walpole, S. & McKenna, M. C. (2017) vorschlagen, um Schülerinnen und Schüler zu zeigen, dass Texte keine für sich stehenden Einheiten sind. Diese Textsets können literarischen Texten, Sachtexten, kontinuierlichen und diskontinuierlichen wie auch kurzen Videosequenzen enthalten. Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe der Textsets neben dem Aufbau von Hintergrundwissen auch verstehen, was Intertextualität bedeutet und welche Funktionen sie hat (Lupo et al. 2017, S. 435). So ließe sich auch den Anforderungen des Literalitätswandels durch die Digitalisierung gerecht werden (Feilke 2017b, S. 6).

Daneben bedarf es aber vor allem einer vertieften und systematisierten Auseinandersetzung mit Textstrukturen, die – orientiert man sich an aktuellen Lehrwerken – im Umgang mit Sachtexten im Unterricht der S I nur rudimentär thematisiert werden. Untersuchungen zu klassischen Schreibaufgaben des Deutschunterrichts wie das Verfassen von Berichten oder Inhaltsangaben zeigen, dass Schreibhandlungen im Unterricht nicht modelliert, sondern vorausgesetzt werden (Dix 2017, Reinhardt 2012, Sturm & Weber 2011, S. 31). Didaktische Modellierungen wie der Genre-Based-Curriculum-Cycle nach Hammond (1987) verbinden Lesen und Schreiben im Lernprozess und eröffnen Schülerinnen und Schülern die Chance, Schreiben (und Lesen)

als Medium des Lernens zu erfahren. Dabei steht die Arbeit an und mit Textstrukturen im Vordergrund (Thürmann & Schütte 2015).

Ein Schreibunterricht, der scheinbar den Prozess des Schreibens in den Mittelpunkt stellt, vernachlässigt dabei nicht nur das Produkt, sondern auch den Produzenten und nimmt ihm die Möglichkeit, sich als Autor seiner Texte zu erleben, wie die Schüleraussagen zeigen. Schreiben als kreative Tätigkeit und Form des Selbstausdrucks ist im Zuge der Implementation neuer Schreibkonzepte seitens der Didaktik aber auch der Einführung von zentralen Prüfungsverfahren scheinbar verdrängt worden (Sieber 2018). Vielleicht ist es sinnvoll, Konzepte, wie sie gegenwärtig vor allem für die Primarstufe gefordert werden auch für die Sekundarstufe I zu nutzen, damit sich Schülerinnen und Schüler als Teil einer Lese- und Schreibgemeinschaft erleben können (Leßmann 2020, Schindler & Knopp 2019). Auch zu überdenken wäre es, ob nicht die Ressourcen, die inner- wie außerschulisch in die Leseförderung investiert werden, ebenso in die Förderung des Schreibens fließen müssten - gerade um auch der Vorstellung etwas entgegenzusetzen, dass Schreiben nicht erlernbar sei (Sturm 2019).

Das Wissen darüber, was ein Autor ist und wie professionelle Texte entstehen, unterstützt Schülerinnen und Schüler dabei, sich selbst als Autoren ihrer Texte wahrzunehmen und ihre Schreibstrategien und Vorgehensweisen beim Verfassen von Texten mit professionellen Autoren abzugleichen (Sturm & Weder 2016, S. 90). Den Autor eines Textes im Unterricht für Schülerinnen und Schüler anhand seines Textes und den entsprechenden Kontexten sichtbar zu machen, würde darüber hinaus Kompetenzen ausbilden, die für das digitale Lesen von großer Bedeutung sind, da hier der Autor ein entscheidender Faktor ist, um Texte und Informationen aus dem Internet zu evaluieren (Afflerbach & Cho 2009, S. 81 f.). Stärker als bisher müsste daneben im Unterricht gezeigt werden, dass die Kategorie «Autor» für das Verstehen eines literarischen Textes eine andere Bedeutung hat als für das Verstehen eines Sachtextes. (Shanahan 1998, S. 89 ff).

Die hier dargestellten Ergebnisse zeigen, dass es hilfreich sein kann, Schülervorstellungen in Bezug auf Inhalte und Gegenstände des Deutschunterrichts zu thematisieren, um die Ursachen für den Umgang der Schülerinnen und Schüler mit eben diesen Inhalten und Gegenständen besser verstehen zu können und sie für das Lehren und Lernen fruchtbar zu machen. Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass der hier vorgestellte Datensatz mit einer anderen Intention erhoben wurde als der, Schülervorstellungen von Literalität nachzuweisen, und wegen der geringen Anzahl der befragten Schülerinnen und Schüler (N=12) die Ergebnisse nicht verallgemeinert werden können. Aber sie zeigen erste Spuren, denen nachzugehen sich lohnen würde.

Literatur

- Abraham, U. & Kammler, C. (2019). Materialgestütztes Lesen und Schreiben im Literaturunterricht. *Praxis Deutsch*, 273, 4–11.
- Abraham, U. (2018). Potenziale und Herausforderungen von Aufgaben des Typs «Materialgestütztes Schreiben» aus deutsch- und hochschuldidaktischer Perspektive. In Feilke, H., Lehnen, K., Rezat, S. & Steinmetz, M. (Hrsg.). *Materialgestütztes Schreiben. Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung* (S. 209-214). Stuttgart: Fillibach/Klett.
- Afflerbach, P., & Cho, B. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In Israel, S. & Duffy, G. (Hrsg.). *Handbook of reading comprehension research* (S. 69-90). Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Augst, G. & Faigel, P. (1986). *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren*. Frankfurt am Main: Lang.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In Pohl, T. & Steinhoff, T. (Hrsg.). *Textformen als Lernformen (KoeBes - Kölner Beiträge zur Schreibforschung Bd. 7, S. 191-219)* Duisburg: Gilles & Francke.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Britt, M. A. & Rouet, J. F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. In Kirby, J & Lawson, M (Hrsg.). *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes* (S. 276–314). New York, NY: Cambridge University Press.
- Dix, A. (2017). Berichte und Berichten als didaktische Gattung: Eine Textform zwischen Erwerb und schulischer Norm. *Baltmannsweiler: Schneider*.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2011). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. Marburg: Eigenverlag.
- Feilke, H. (2017a). «auf offener See» – Beobachtungen zum Gebrauch didaktischer Werkzeuge. *Didaktik Deutsch* 42, 53-69.
- Feilke, H. (2017b). Eine neue Aufgabe für das Fach Deutsch: Zusammenhänge herstellen – materialgestützt schreiben. *Didaktik Deutsch* 43, 4-11.
- Feilke, H., Lehnen, K., Rezat, S., & Steinmetz, M. (2016). *Materialgestütztes Schreiben lernen. Konzepte – Aufgaben – Kopiervorlagen. Sekundarstufen I und II*. Braunschweig: Schroedel.
- Franken, A. U. (2018). Materialgestütztes informierendes Schreiben am Ende der SI -Die Suche nach Verbindlichkeiten. In Feilke, H., Lehnen, K., Rezat, S. & Steinmetz, M. (Hrsg.). *Materialgestütztes Schreiben. Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung* (S. 97-114). Stuttgart: Fillibach/Klett.
- Hammann, M. & Asshoff, R. (2014). *Schülervorstellungen im Biologieunterricht. Ursachen für Lernschwierigkeiten*. Klett Kallmeyer.
- Hammond, J. (1987). An overview of the generic approach to the teaching of writing in Australia. *Australian Review of Applied Linguistic*, 10, 163-181.
- Häußler, P., Bünder, W., Duit, R., Gräber, W. & Mayer, J. (1998): *Naturwissenschaftliche Forschung: Perspektiven für die Unterrichtspraxis*. Kiel: IPN.
- Keseling, G. (2011). Zum Gebrauch von Metaphern beim Sprechen über Schreibprozesse. In Berning, J. (Hrsg.) *Textwissen und Schreibbewusstsein: Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 47-68) Berlin, Münster: LIT Verlag.
- King, A. (1990). Reciprocal Peer-Questioning: A Strategy for Teaching Students How to Learn from Lectures. *The Clearing House*, 64, 2, 131-135.
- Knopp, M. & Schindler, K. (2019). Textproduktion in sozialen Medien: medientheoretische Überlegungen und schreibdidaktische Arrangements. In Reißwenger, M. & Knopp, M. (Hrsg.). *Soziale Medien in Schule und Hochschule. Linguistische, sprach- und mediendidaktische Perspektiven* (S. 215-243). Frankfurt a. Main: Lang.
- Leder, G. C., Pehkonen, E. & Törner, G. (2002). *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* Kluwer: Dordrecht.
- Leßmann, B. (2020). *Autorenrunden - Kinder entwickeln literale Kompetenzen. Eine interdisziplinäre theoriebildende Studie zu Gesprächen über eigene Texte in der Grundschule*. Waxmann-Verlag Münster.
- Lupo, S.M., Strong, J. Z., Lewis, W., Walpole, S. & McKenna, M. C. (2017). Building Background Knowledge Through Reading: Rethinking Text Sets. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 61, 4, 433-444.
- Mateos, M., Cuevas, I., Martín, E., Martín, A., Luna, M., Echeita, G., Miras, M., Solé, I., Castells, N., Espino, S. & Minguella, M. (2012). The Effect of Beliefs on Writing Synthesis from Multiple Texts. In Torrance, M., Alamargot, D. & Castello, M. (Hrsg.). *Learning to Write Effectively: Current Trends in European Research Studies in Writing (Studies in Writing Bd. 25, S. 257-259)*. Leiden: Brill.
- Mateos, M., Cuevas, I., Martín, E., Martín, A., Echeita, G., & Luna, M. (2011). Reading to write an argumentation: the role of epistemological, reading and writing beliefs. *Journal of Research in Reading*, 34, 281–297.
- Mayring, P. (2010¹¹). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz. 11. Aufl.

- Pertzel, E. & Schütte, A. U. (2015). Fachdidaktische Rückmeldung zu den zentralen Prüfungen am Ende der Klasse 10 (ZP 10) im Fach Deutsch. Zugriff am 15.03.2020 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/Faecher_Seiten/deutsch/D15_Fachdidaktische_Rueckmeldung.pdf.
- Pertzel, E. (2018). Materialgestütztes informierendes Schreiben als Prüfungsformat in der Sekundarstufe I: Genese und Erfahrungen im Kontext der zentralen Prüfungen am Ende der Klasse 10 in Nordrhein-Westfalen. In Feilke, H., Lehnen, K., Rezat, S. & Steinmetz, M. (Hrsg.). Materialgestütztes Schreiben. Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung (S. 65-96). Stuttgart: Fillibach/Klett.
- Pieper, I. (2018). Zum Lernpotenzial des Materialgestützten Schreibens aus literaturdidaktischer Perspektive. In Feilke, H., Lehnen, K., Rezat, S. & Steinmetz, M. (Hrsg.). Materialgestütztes Schreiben. Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung (S.267–275) Stuttgart: Fillibach/Klett.
- Philipp, M. (2020). Außer Schreiben nichts gewesen?! Materialgestütztes argumentatives Schreiben aus der Sicht der Leseforschung. In Mergen, T. (Hrsg.). Prüfungsformate. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 67, 2, 183-196.
- Raphael, T. E. (1986). Teaching question-answer relationships. *The Reading Teacher*, 39, 516-520.
- Reinert, J. (2012). Die Inhaltsangabe im Deutschunterricht. Eine Video- und Interviewstudie zum Umgang mit einer viel diskutierten Textform. Zugriff am 15.03.2020 unter <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/year/2012/docId/161>.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 642-661) Münster: Waxmann.
- Richter, T. (2007²). Epistemologische Einschätzungen beim Textverstehen. Zugriff am 15.03.2020 unter <https://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/399/1/Richter.pdf>.
- Robinson, F. P. (1946). *Effektive Study*. New York: Harper & Brothers.
- Segev-Miller R. (2007). Cognitive processes in discourse synthesis: the case of intertextual processing strategies In Torrance M., van Waes L., Galbraith D. (Hrsg.). *Writing and Cognition - Research and application* (S. 231-250) Amsterdam. Elsevier.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012). Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Zugriff am 30.05.2020 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf
- Schneider, H. (2013). Literale Sozialisation, Sinn und Situierung. In: Bertschi-Kaufmann, A. & Rosebrock, C. (Hrsg.). *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell* (S. 111-122) Weinheim: Beltz Juventa.
- Schraw, G. & Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31, 209-305.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: Sage.
- Schüler, L. (2017). Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schüler, L. (2019). Neue Aufgaben – bewährte Konzepte? Vorgehensweisen und Vorstellungen von Oberstufenschülerinnen und Schüler beim materialgestützten, wissenschaftspropädeutischen Schreiben. In Bräuer, C. & Kernen, N. (Hrsg.). *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse* (Positionen der Deutschdidaktik, Bd. 7, S. 155-182). Frankfurt am Main: Lang
- Schüler, L. (2020). Zwischen Normierungsbestrebungen und Innovation. Zur Weiterentwicklung des Materialgestützten Schreibens als Prüfungsformat. In Mergen, T. (Hrsg.). Prüfungsformate. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 67, 2, 165-182.
- Schütte, A. U. (2017). Materialgestütztes (informierendes) Schreiben aus der Perspektive der Sekundarstufe I. *Didaktik Deutsch* 42, 20-25.
- Shanahan, T. (1998). Readers' awareness of author. In Calfee, R. C. & Spivey, N. (Hrsg.). *The reading- writing connection* (Ninety-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education II, S. 88–111). Chicago: NSSE.
- Sieber, P. (2018). Autorenschaft und Ästhetik – Abwesende in der Schreibdidaktik? *Zeitschrift Schreiben*, 9. Juli 2018, 1–10. www.zeitschrift-schreiben.eu/2018/#sieber.
- Spivey, N. N. (1990). Transforming Texts. *Written Communication* 7, 2, 256-287.
- Spivey, N. N. (1997). *The Constructivist Metaphor: Reading, Writing and the Making of Meaning*. San Diego: Elsevier.
- Sturm, A. & Weder, M. (2011). Schreiben als sinnhaftes und sichtbares Tun. In: Schneider, H. (Hrsg.). *Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt: Literale Sozialisation und Sinnerfahrung* (S. 18-37) Weinheim/München: Juventa.
- Sturm, A. & Weder, M. (2016). Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis. Seelze: Kallmeyer.
- Sturm, A. (2019). Kulturell etablierte Schreibkonzepte als schreiberntheoretische Überzeugungen. In: Lehnen, K., Pohl, T., Rezat, S., Steinhoff, T. & Steinseifer, M. (Hrsg.): *Feilke Revisited. 60 Stellenbesuche* (S. 245– 248) Siegen: Universität Siegen.
- Thürmann, E. & Schütte, A. U. (2015). Generisches Schreiben - Das Autorenportrait. *Deutschunterricht*, 68, 24-29.

- White, M. J. & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 2, 166-189.
- Wiesner, E. & Schneider, H. (2011). Wenn Lesen trotzdem gelingt. In Schneider, H. (Hrsg.). *Wenn Lesen und Schreiben (trotzdem) gelingen. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung* (S.157-185) Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wiesner, E. (2014). *Diskursiv-narrative literale Identitäten. Eine gesprächsanalytische Untersuchung von Positionierungen*. Weinheim, Basel: Juventa.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22, Zugriff am 15.03.2020 unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>.
- Zdrallek, A. (2012). *deutsch.kompetent 6*. Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Zülsdorf-Kersting, M. (2007). *Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation (Geschichtskultur und Historisches Lernen, Bd. 2)*. Berlin: LIT Verlag.

Autorin

Anna Ulrike Franken hat im Bereich der Literaturdidaktik promoviert und nach ihrem Lehramtsstudium mehrere Jahre als Lehrerin an verschiedenen Schulformen gearbeitet. Sie ist nun als wissenschaftliche Referentin für das Fach Deutsch an der Qualitäts- und Unterstützungsagentur Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen, Deutschland tätig. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Aufgabenentwicklung und -evaluation, Curriculumentwicklung Lehrerprofessionalität, Verbindung von Lesen und Schreiben im Deutsch- und Fachunterricht, Sprachbildung in der Primarstufe.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2020 von leseforum.ch veröffentlicht.

« Mais on a déjà souvent eu des textes » : représentations des élèves sur le concept de texte et écriture à partir de différentes sources

Anna Ulrike Franken

Chapeau

Pour bien écrire à partir de sources (« writing from sources »), des compétences étendues et une compréhension adéquate de la tâche sont indispensables. Le présent article fait le point et analyse la représentation que les élèves ont des textes. Pour ce faire, des interviews d'élèves (N=12) ont été dépouillés et leur contenu analysé. Les résultats montrent que les représentations des élèves interrogés sont problématiques et qu'elles s'opposent à une compréhension adéquate de la tâche et à l'acquisition des compétences nécessaires à l'écriture à partir de différentes sources.

Mots-clés

lecture, écriture, modèle de transmission, synthèse du discours, niveau secondaire I

Cet article a été publié dans le numéro 2/2020 de forumlecture.ch

«Non è certo il primo testo che affrontiamo». – Presentazioni di testi da parte degli alunni e di scritti basati su materiale

Anna Ulrike Franken

Riassunto

Per poter scrivere testi basandosi su del materiale sono necessarie competenze di vasta portata e un'adeguata comprensione del compito. Il contributo fa un passo indietro e indaga sulle idee relative ai testi degli studenti. A tale scopo sono state analizzate dal punto di vista contenutistico le interviste condotte con alunne e alunni (N=12). I risultati mostrano che le idee degli alunni intervistati sui testi sono sottosviluppate e ostacolano un'adeguata comprensione dei compiti e l'acquisizione delle competenze necessarie per la scrittura basata su materiale.

Parole chiave

lettura, scrittura, modello di trasmissione, sintesi del discorso, livello secondario I

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2020 di forumlettura.ch