



Carsten Bothmer · Anna Rebecca Hoffmann
Julia Ogrodnik · Katharina Schuncke

Aufsatzdidaktik

Kompetenzorientiert – prozessorientiert
– produktorientiert



Download-
Material

Carsten Bothmer • Anna R. Hoffmann • Julia Ogradnik • Katharina Schuncke

Aufsatzdidaktik

Kompetenzorientiert – prozessorientiert – produktorientiert

Unter Mitarbeit von Vera Jürgens

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Impressum

Carsten Bothmer • Anna R. Hoffmann • Julia Ogrodnik • Katharina Schuncke
Aufsatzdidaktik
Kompetenzorientiert – prozessorientiert – produktorientiert

1. Auflage 2022

Das E-Book folgt der Buchausgabe: 1. Auflage 2022

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich
zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

© 2022. Kallmeyer in Verbindung mit Klett
Friedrich Verlag GmbH
D-30159 Hannover
Alle Rechte vorbehalten.
www.friedrich-verlag.de

Redaktion: Daniela Brunner, Korschenbroich
Coverfoto: © Christian Schwier/stock.adobe.com
Abbildungen: S. 13 © Mark Rademaker/shutterstock.com; S. 14 oben (l./r.): © Ian Lesogor/shutterstock.com;
S. 14 unten: © Singleline/shutterstock.com
Realisation: Stefan Zielasko
E-Book Erstellung: Friedrich Verlag GmbH, Hannover

ISBN: 978-3-7727-1669-0

Carsten Bothmer • Anna R. Hoffmann • Julia Ogradnik • Katharina Schuncke

Aufsatzdidaktik

Kompetenzorientiert – prozessorientiert
– produktorientiert

Unter Mitarbeit von Vera Jürgens

Klett | Kallmeyer

Einleitung	7
1 Schreibtheoretische Grundlagen	9
Carsten Bothmer	
1.1. Drei Grundprinzipien	9
1.2 Entwurf eines Lese-Schreib-Prozessmodells	10
1.3 Zum Begriff der Textstruktur	12
1.4 Zum Begriff der Textprozedur	16
1.5 Textprozedurbeispiel Einleitung	18
1.6 Unterrichtsplanung „entlang“ des Prozesses	20
2 Theorie und Didaktik pragmatischer Texte	23
Carsten Bothmer	
2.1 Sachtexte im Wandel der Zeit	23
2.2 Kompetenzorientierung und Lebensweltbezug	25
2.3 Zum Problem des kritischen Abstands	26
2.4 Prozess, Produkt und die Rolle der Textstruktur	29
2.5 Erörterndes vs. gestaltendes Erschließen	32
2.6 Schriftlichkeit und Mündlichkeit	34
2.7 Lerngegenstand und Lernmedium	36
3 Pragmatische Aufsatzformen im Längsschnitt der Jahrgänge	39
3.1 Unfallbericht	39
Carsten Bothmer	
3.2. Vorgangs- und Personenbeschreibung	45
Anna R. Hoffmann	
3.3 Inhaltsangabe eines informierenden Sachtexts	55
Carsten Bothmer, Julia Ogrodnik	
3.4 Erörterung (freie und textgebundene)	61
Anna R. Hoffmann	
3.5 Materialgestütztes Schreiben	74
Julia Ogrodnik	

3.6	Adressatenbezogenes Schreiben (einschl. Brief)	85
	Julia Ogrodnik	
3.7	Analyse einer politischen Rede	93
	Anna R. Hoffmann	
4	Theorie und Didaktik literarischer Texte	105
4.1	Bildung, Kunst und Kompetenz – Was will Literaturunterricht?	105
	Carsten Bothmer	
4.2	Erkenntnisverfahren Hermeneutik	109
	Carsten Bothmer	
4.3	Dimensionen der Urteilsbildung	113
	Carsten Bothmer	
4.4	Zum historischen Spannungsverhältnis von Hermeneutik und Handlungs- und Produktionsorientierung	115
	Vera Jürgens	
4.5	Erkenntnisverfahren Produktionsorientierung	118
	Carsten Bothmer	
5	Literarische Aufsatzformen im Längsschnitt der Jahrgänge	126
5.1	Kreatives Schreiben (am Bsp. einer Bildergeschichte)	126
	Julia Ogrodnik	
5.2	Nacherzählung	134
	Julia Ogrodnik	
5.3	Inhaltsangabe eines literarischen Texts	139
	Carsten Bothmer	
5.4	Figurencharakterisierung	146
	Katharina Schuncke	
5.5	Produktionsorientiertes Schreiben (am Bsp. des inneren Monologs)	155
	Julia Ogrodnik	
5.6	Gedichtinterpretation	162
	Katharina Schuncke	
5.7	Gedichtvergleich	172
	Katharina Schuncke	

5.8 Interpretation einer Kurzgeschichte	178
Katharina Schuncke	
5.9 Interpretation eines Dramenauszugs	189
Katharina Schuncke	
5.10 Literarische Erörterung	199
Julia Ogradnik	
6 Korrektur und Bewertung	208
Carsten Bothmer	
6.1 Zur Objektivität der Note	208
6.2 Gewichtungsverhältnisse	209
6.3 Erwartungshorizont, Bewertungsbogen und Gutachten	213
6.4 Korrektur und Bewertung als Prozess	214
Literaturverzeichnis	219
Übersicht über das Downloadmaterial	231
Download-Code	232

Einleitung

Worin liegt der Unterschied zwischen *Thema* und *Hypothese*? Warum werden literarische Texte *interpretiert*, pragmatische hingegen „nur“ *analysiert*? *Bewertungsbogen* oder *Gutachtentext* – was ist sinnvoller? Diese und weitere aufsatzdidaktische Fragen sind in Deutschfachkollegien, unter Referendarinnen und Referendaren, auch unter Lehramtsstudierenden im Praktikum weit verbreitet. Und immer, wenn dann die Frage aufkam, wo denn „all das“ nachzulesen sei, fehlte jedes Mal ein kompaktes Nachschlagewerk, das den praktischen Bedürfnissen und zugleich den aktuellen Theorie-Standards entspricht.

Die derzeitige Nachfrage erwächst wohl zum Gutteil aus den Notwendigkeiten eines zunehmend standardisierten und outputorientierten Unterrichts. Umso mehr verwundert es, dass der akademische Diskurs der letzten zwanzig Jahre v. a. durch das Konzept der Prozessorientierung geprägt war und damit zu wenig das fertige Produkt fokussiert hat. Zudem muss eine recht einseitige Schwerpunktsetzung verbreiteter Publikationen auf den *Umgang mit pragmatischen Texten* konstatiert werden.

Auf dieses Desiderat antwortet nun der vorliegende Band. Neben dem konsequenten Praxisbezug bei gleichzeitiger theoretischer Fundierung stellen die aktuellen didaktischen Konzepte der Kompetenzorientierung, der Prozessorientierung und der Produktorientierung das theoretische Fundament (→ Kap. 1) dieses Buches dar, wobei wir den fertigen Aufsatz als Zieldimension des Lese-, Arbeits- und Schreibprozesses betrachten und damit einen integrativen Ansatz vertreten.

Vor dem Hintergrund der Erfahrung und Einsicht, dass unterschiedliche Textsorten auch unterschiedliche didaktische Herangehensweisen verlangen, haben wir unser Kernkonzept in zwei Sektionen aufgeteilt: die *Pragmatik*, also den rezipierenden und produktiven Umgang mit Sachtexten, und die *Poetik*, also den rezipierenden und produktiven Umgang mit literarischen Texten. Für eine derartige Abgrenzung spricht, dass poetische Texte der Fiktion, pragmatische Texte der Faktizität verpflichtet sind. Die unterschiedliche Texttheorie hat zwangsläufig Auswirkungen auf die jeweilige Unterrichtsgestaltung bis hin zur Aufgabenstellung, die das Aufsatzschreiben initiiert (→ Kap. 2; → Kap. 4).

Kernstück des vorliegenden Bandes bildet schließlich die systematische Präsentation einschlägiger Aufsatzformen, separiert in einen *pragmatischen* (→ Kap. 3) und einen *poetischen* (→ Kap. 5) Strang. Diese Aufsatzporträts sind entlang des Curriculums im Längsschnitt der Jahrgänge angeordnet. Zu jeder Aufsatzform geben wir wertvolle Hinweise zur Unterrichtsplanung und -durchführung, indem entlang des Lese-, Planungs- und Schreibprozesses häufig auftretende Fehler und besondere Herausforderungen für Schüler wie Lehrerseite gekennzeichnet und Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt wer-

den. Die Aufsatzporträts können als geschlossenes Informationsangebot genutzt werden, erweisen sich aber anschlussfähig in zwei Richtungen: Sie sind zum einen durch Querverweise mit ihrem voranstehenden Theoriefundament „verlinkt“, zum zweiten mit den sogenannten *Lerninseln*, wo u.a. zu jeder Aufsatzform eine Kriterientabelle zur Aufsatzbeurteilung angeboten wird. Im Download-Material (→ ) sind alle Inhalte der Lerninseln zum Herunterladen enthalten. Eine Übersicht über das Download-Material finden Sie auf S. 231 und den Code auf S. 232 dieses Bandes. Einige sehr praxisbezogene Überlegungen und Hinweise zur *Korrektur und Bewertung* (→ Kap. 6), die sich als Ergänzung zur aktuellen Publikation von Torsten Henke (2020) verstehen, runden unsere Publikation inhaltlich ab.

Es konnte nie unser Anspruch sein, alle Spielarten einer Aufsatzform abzubilden, da dies der Klarheit der Darstellung entgegengestanden hätte. Neben den bundeseinheitlichen Bildungsstandards sind uns v. a. die länderübergreifenden Grundaufgaben einschlägiger Schulbuchverlage Orientierungshilfe bei der Konturierung unserer Aufsatzporträts gewesen. In der weiteren Fundierung der Darstellung durch Lehrpläne werden jene Niedersachsens und Sachsens prominent vertreten sein, weil dies die Bundesländer unseres derzeitigen Wirkens als Lehrerin bzw. als Lehrer sind. Einige Aussagen zu bspw. Operatoren oder Notengrenzen sind im Wortlaut oder auf die Prozentzahl genau nicht generalisierbar, mögen aber als exemplarisch und grundsätzlich übertragbar auf alle Bundesländer verstanden werden.

Abschließend bleibt uns noch, all jenen, die unser Publikationsprojekt unterstützt haben, einen ganz herzlichen Dank auszusprechen. Wir haben zunächst Prof. Christian Dawidowski (Literaturdidaktik) und Prof. Christina Noack (Sprachdidaktik) zu danken, die v. a. in der Anfangszeit wertvolle Hinweise zur Grundkonzeption unserer Arbeit gegeben haben. In ganz besonderem Maße zu danken ist Vera Jürgens, die neben der Arbeit an ihrer Dissertation immer die Zeit fand, unsere Arbeit impulsgebend zu begleiten und durch eigene Beiträge zu ergänzen.

Allen Leserinnen und Lesern wünschen wir nun eine möglichst anregende und die eigene Arbeit bereichernde Lektüre. Gestattet sei noch der Hinweis, dass jeder gut gemeinte Rat, jedes angeeignete Konzept und jede neu erworbene Strategie nur so gut sein kann wie die Lehrperson, die sie verwendet. Und da wir das Glück haben, mit Menschen arbeiten zu dürfen, sollten wir uns vor Augen halten, dass diese am besten lernen, wenn wir ihnen als Menschen begegnen – nicht nur als Fachvermittler!

Osnabrück, im Juni 2022

Carsten Bothmer, im Namen aller Mitautorinnen

1 Schreibtheoretische Grundlagen

1.1 Drei Grundprinzipien

Neben dem konsequenten Praxisbezug bei gleichzeitiger theoretischer Fundierung stellen die aktuellen didaktischen Konzepte der Kompetenzorientierung, der Prozessorientierung und der Produktorientierung das theoretische Fundament dieses Bandes dar, wobei wir das Schülerschreibprodukt als Teil des Lese- und Schreibprozesses betrachten und damit einen integrativen Ansatz vertreten.

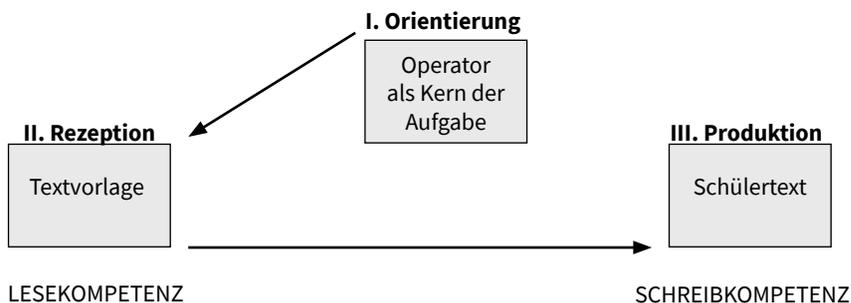
Kompetenzorientiert heißt: Wir gehen aus von der Erkenntnis, dass sich viele im Deutschunterricht anzubahnende „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Weinert) im Operatorenkanon niederschlagen, die wiederum in einschlägigen Aufsatzformaten ihre Entsprechung finden. Damit bilden die Kompetenz (*erörtern können*), der Operator (*erörtern*) und das dazugehörige Schreibformat (*die Erörterung*) eine Art didaktisches Kontinuum. Hier bilden sich quasi im Kleinen prozessuale Zusammenhänge ab, die en gros in den Kompetenzbereichen des durch die Lehrpläne postulierten Kompetenzmodells ihre Entsprechung finden: *Lesen > Umgang mit Texten > Schreiben*.

Prozessorientiert heißt: Wir sind der Überzeugung, dass eine einseitige Fokussierung des anzufertigenden Schreibprodukts, wie sie bspw. in diversen Schülerlernhilfen zu beobachten ist, deutlich zu kurz greift. Lehrpersonen machen regelmäßig die Erfahrung, dass defizitäre Momente der Darstellungsleistung nicht selten zurückzuführen sind auf die Inkompetenz mancher Schülerinnen und Schüler, mit der Textvorlage angemessen umzugehen. Angemessen hieße im konkreten Fall nicht nur über das nötige Textsortenwissen und die nötige Analysekompetenz zu verfügen, sondern zunächst einmal, die Aufgabenstellung im Sinne des Operators zu dekodieren. Damit umfasst unser Prozessbegriff die Phasen der I. Orientierung, II. der Rezeption, III. der Produktion.

Produktorientiert heißt: Wir sind davon überzeugt, dass gerade in Zeiten starker Standardisierung und Outputorientierung (Zentralabitur, Vergleichsarbeiten) die erwartbaren Formaspekte, die hinsichtlich des Schülerschreibprodukts verlässlich benennbar und systematisierbar sind, auch in dieser Form vermittelt werden müssen. Dabei vertreten wir mit Feilke die Ansicht, dass hinter den Standardbausteinen *Einleitung – Hauptteil – Schluss* je nach Zieltextsorte weitere gedankliche Handlungsmuster (z. B. *erklären*) zu benennen sind (vgl. 2014, S. 23). Dies sind zu schulende Kompetenzen, sodass sich ein reines Auswendiglernen von Formulierungsbausteinen in der Praxis selbstredend verbietet.

1.2 Entwurf eines Lese-Schreib-Prozessmodells

Damit bilden Prozess- und Produktorientierung unserer Auffassung nach kein Gegensatzpaar, sondern sind als didaktische Synthese zu begreifen. Die innerhalb und zwischen diesen drei Prinzipien beschriebenen Interdependenzen fließen schließlich in einem vorläufigen Lese-Schreib-Prozessmodell zusammen, das grundlegende Anleihen bei bestehenden Modellen macht: So ist die Interdependenz von Prozess und Produkt dem Modell von Baurmann und Pohl (2011, S. 97) entliehen; auch Zabka (2010) und Bothmer (2017) verfahren nach diesem Muster.



Obiges Grundmodell (Abb. C. Bothmer) wirkt sich strukturbildend auf die Aufsatzpräsentationen, die das Hauptinstrument dieser Handreichung darstellen, aus, indem es quasi als Maske des einzelnen Aufsatzporträts fungiert.

Nach einer einleitenden *Kurzvorstellung* der betreffenden Aufsatzform, mit der eine Verortung in der traditionellen Aufsatzlandschaft einhergeht (Erschließungsform, Anforderungsbereich, Umfang, Materialgebundenheit etc.), werden nachfolgend in Orientierung an obigem Modell zunächst die aufgabenbezogenen *Orientierungspunkte* (I) aufgezeigt.

Die Dekodierung des Operators als standardisiertes handlungsinitiierendes Verb ist dabei notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung einer strategisch passgenauen Aufgabenbewältigung durch die Schülerinnen und Schüler. Denn zum einen ist es denkbar, dass die konkrete Aufgabenstellung kombiniert ist mit einer fokussierenden Fragestellung oder einem besonders zu berücksichtigenden Aspekt (z. B. ein bestimmtes Motiv).

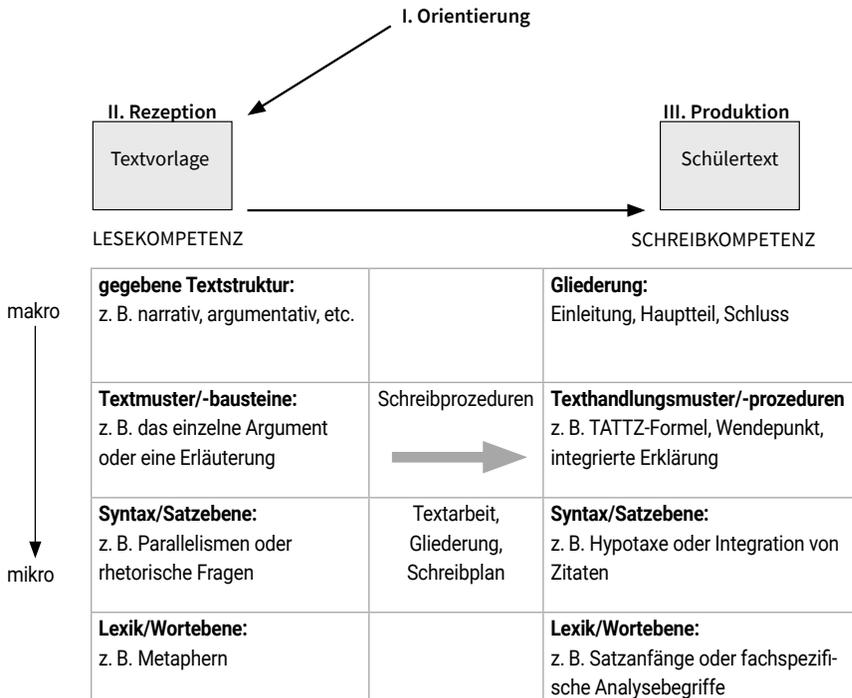
Zum zweiten aber sind die Paraphrasen der Operatoren gemeinhin so abstrakt gehalten, dass Besonderheiten einer Gattungspoetik bzw. Textsortenspezifika ungesagt bleiben (vgl. Bothmer/Schuncke 2020). Für diese Unwäg-

barkeiten gilt es hier zu sensibilisieren, diese unbeleuchteten Räume gilt es initial zu erhellen.

In der Betrachtung der *Rezeptionsphase* (II) nähern wir uns weiter der Perspektive der Erschließenden an. Hier werden die erwartbaren textuellen Merkmale der Vorlage fokussiert, damit notwendiges Textsortenwissen didaktisch aufbereitet werden kann und vorherrschend-prominente Textstrukturen aufgezeigt werden können. Dabei soll, ebenso wie später bei der Phase der Produktion, unterschieden werden zwischen einer Makro-, Meso- und einer Mikroebene des Textes (vgl. Becker-Mrotzek/Schindler 2007, S. 24). So liegen nach unserem Verständnis große Strukturelemente wie Einleitung, Hauptteil und Schluss auf der Makro-, einzelne Formulierungsbausteine oder das einzelne Argument auf der Meso- und z. B. die Metapher auf der Mikroebene. Quer dazu liegend lassen sich mit Seiffert (vgl. 1971, S. 79ff.) die drei Dimensionen sprachlicher Zeichenhaftigkeit unterscheiden: *Semantik*, *Pragmatik*, *Grammatik*. Wird die Textstruktur z. B. über die Kategorie der Handlungsschritte definiert, liegt dies auf semantischer, wird sie hingegen durch Argumente definiert, liegt sie auf pragmatischer Ebene.

In der Betrachtung der *Produktionsphase* (III) nehmen wir nun gänzlich die Perspektive der Schreibenden an. Alles zuletzt Gesagte kann in modifizierter Form auch für die Produktionsphase gelten, an deren Ende das fertige und der Bewertung zu unterziehende Schülerschreibprodukt steht. Nur dass es sich hier nicht um zu erschließende Textmuster der Vorlage, sondern zu produzierende *Texthandlungsmuster* des eigenen Textes handelt. Was hier zumindest kategorial gleich erscheint, kann sich in der konkreten Leistungssituation doch sehr unterschiedlich ausnehmen: Die Textvorlage kann ein literarischer Text, z. B. ein deutungsoffenes expressionistisches Gedicht, sein, das es zu interpretieren gilt; der zu schreibende Interpretationsaufsatz hingegen ist textsortenlinguistisch gesehen ein Sachtext. Aufgrund der unterschiedlichen Textintentionen bilden beide Texte – Vorlage wie Zieltext – nicht selten sehr unterschiedliche Textmerkmale aus. Das impliziert z. B., dass die Schreibenden „in Behandlung“ der Textvorlage eine im Regelfall distanzierte Schreibhaltung einzunehmen und „durchzuhalten“ haben: Fragen, wie sachlich oder „objektiv“ der Text zu schreiben ist und ob am Ende die eigene Meinung formuliert werden darf, sind uns hinlänglich bekannt und interessanterweise im Einzelfall auch nicht immer unstrittig. Dies soll, soweit möglich, geklärt werden, um damit den Adressaten dieser Publikation größtmögliche Anwendungssicherheit zu bieten.

Obige teils bereits sehr detaillierte Ausführungen zu Gestaltmerkmalen von Textvorlagen wie Schülerschreibprodukten legen nun eine Erweiterung unseres vorläufigen Lese-Schreib-Prozessmodells (Abb. C. Bothmer) nahe, das sich nach voranstehenden Überlegungen wie folgt ausnimmt:



Quer zu diesem bausteinartigen Textmodell liegen weitere Beschreibungsaspekte teilweise ganzheitlicher Geltung (z. B. Stilebene, die Schreibhaltung etc.) oder grammatische Gestaltungsentscheidungen (z. B. Tempuswahl, Konjunktivgebrauch etc.), die in den Aufsatzporträts – je nach Relevanz – ihre Berücksichtigung finden werden. Gestattet sei noch der Hinweis, dass mit dem obigen Lese-Schreib-Prozessmodell lediglich die aufsatzspezifischen Merkmale erfasst werden. Die allgemeine Darstellungsleistung (Textkohärenz, Differenziertheit des allgem. Ausdrucks, Sprachrichtigkeit etc.) wird im Rahmen des Kapitels 6 (→ *Korrektur und Bewertung*) zur Sprache kommen.

1.3 Zum Begriff der Textstruktur

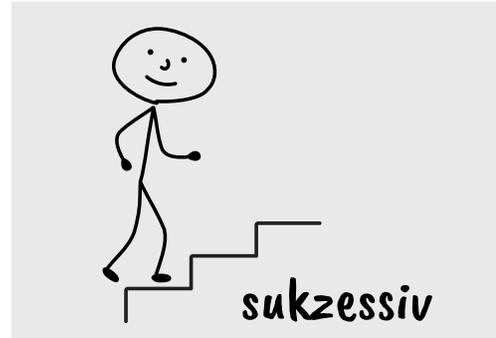
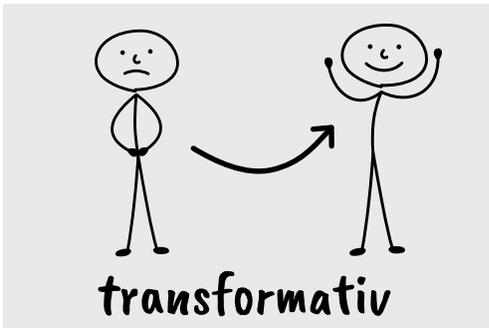
Die Makroebene der Texte, die Schülerinnen und Schülern in der Schule zur Bearbeitung vorgelegt werden, ist unserer Überzeugung nach oft geprägt von einer spezifischen Textstruktur, die nicht zwangsläufig durch den Inhalt bestimmt sein muss (vgl. Peyer 2010, S. 245). Als Beispiel möge hier das antithetische Grundmuster einer Argumentation genügen. Auch ist es eine verbreitete Fehlannahme, dass sich Aussagen über die vorliegende Textstruktur (allein)

von der Textsorte ableiten ließen. So folgen beispielsweise argumentierende Sachtexte nicht verlässlich einem linearen Argumentationsmuster, sondern können durchbrochen sein von längeren Beispielen oder informierenden Exkursen.

Somit handelt es sich bei den nachfolgend präsentierten Strukturbildern (Schneider/Musan 2016, S. 76) um „bereinigte“ Idealtypen, die sowohl spezifische Spielarten der einzelnen Textvorlage als auch Differenzen des fachwissenschaftlichen Diskurses „einebnen“. Auch wenn die Oberbegriffe changieren, können in Anlehnung an Brinker (vgl. 2005, S. 65ff.) und Hannken-Illjes (vgl. 2018, S. 27) die Strukturbilder von Narration, Deskription, Explikation und Argumentation unterschieden werden. Diese Taxonomie muss nun für unsere Zwecke noch geringfügig modifiziert werden: So stellt die Explikation (Erklärung – Operator *erklären*) weder auf Seiten der Textvorlage noch auf Seiten des Textprodukts eine eigenständige Einheit dar und kann mit Augenmaß in die Kategorie *Textprozedur* verschoben werden, woraus sich folgendes Klassifikationsschema idealtypischer Textstrukturbilder ergibt:

Deskription: Beschreibung z. B. von Personen/Figuren, Gegenständen etc. Diese Texte sind im Regelfall gekennzeichnet durch eine Serie von Elementen, die *kumulativ* miteinander verbunden und demnach in ihrer Anordnung nicht festgefügt sind. Es lassen sich hier die Zieltextsorten der Personen-/Figurenbeschreibung und der Gegenstandsbeschreibung unterscheiden. Anders verhält es sich mit der sog. *Vorgangsbeschreibung*, deren Textstruktur keine kumulative Ausprägung besitzt, stattdessen *sukzessiv* (voranschreitend) ist. Hier ist das Nacheinander der Teilschritte nicht beliebig, da kausale und konsekutive Sinnzusammenhänge bestehen.

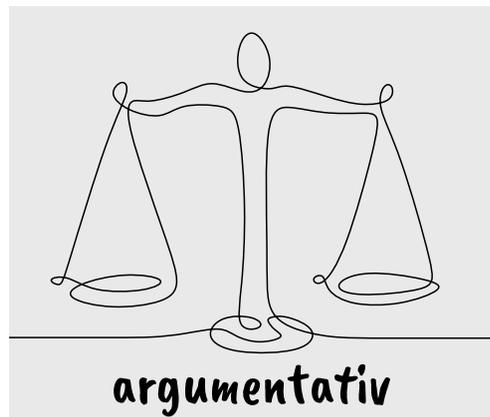




Narration: Erzählung, bestehend aus Teilhandlungsschritten, zuweilen „verteilt“ auf mehrere Handlungsstränge. Daraus ergibt sich eine Serie von Propositionen, die in einer festgefügtten Reihe stehen, welche nicht selten gekennzeichnet ist von einem anfänglichen Problem, welches im weiteren Verlauf der Handlung zu lösen ist. Hier kann differenzierend von einem *transformativen* Grundmuster gesprochen werden, da eine „aktive Ausrichtung auf ein Ziel“ (Metzeltin/Jaksche 1983, S. 55) zu erkennen ist.

Dieses Muster gilt es nicht nur in literarischen Textvorlagen zu erfassen, sondern ebenso in Aufsätzen wie der Nacherzählung oder produktionsorientierten Zieltextformaten nachzuahmen. Verbreitet ist beispielsweise die Aufgabenstellung: „Schreibe deine eigene Fabel!“ Anders verhält es sich mit expressiven Texten wie Tagebüchern oder Biografien, die ebenso einen festen Platz im Literaturunterricht haben (z. B. das „Tagebuch der Anne Frank“). Ihnen fehlt jedoch im Regelfall das dramatisierende Konstrukt aus Problem, Höhepunkt, Katastrophe/Happy End, sodass auch hier eher von einem *sukzessiven* Vertextungsmuster gesprochen werden sollte.

Argumentation: Ähnlich wie Texte mit transformativer Textstruktur sind auch argumentierende Texte auf ein Ziel ausgerichtet – auf das sog. Argumentationsziel. Dieses entspricht der eigenen Position des Autors oder der Autorin/ des Redners oder der Rednerin (z.B. einer politischen Rede) zu einer verbreiteten Streitfrage. Dabei bildet das Argument das wesentliche strukturge-



bende Element, das – explizit oder ungesagt – eine stützende Begründung für die Position der Autorin oder des Autors enthalten muss. Traditionell lassen sich drei Argumentationsmuster unterscheiden, die die Textstruktur grundlegend bestimmen: linear, antithetisch, dialektisch (→ Kap. 3.4: *Erörterung*). Dieses Strukturwissen können Lernende sowohl im Rahmen der analysierenden Textrezeption als auch beim Abfassen der eigenen Erörterung zur Anwendung bringen.

Um die Lernenden für das Vorhandensein einer spezifischen Textstruktur zu sensibilisieren und das Aufspüren dieser zu einem Teil ihrer „Texterschließungskompetenz“ (Peyer 2010, S. 260) werden zu lassen, empfiehlt sich die Visualisierung als didaktisches Prinzip. Denn „wer visualisiert, wird durch die Struktur angeleitet, auf eine bestimmte Weise zu denken, etwa Kategorien zu bilden, zu vergleichen, Ursachen zu finden oder Abfolgen zu bestimmen“ (Brüning/Saum 2017, S. 10). Die von Diethelm Wahl propagierte Strukturlegetechnik sieht vor, dass die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe erhalten, die „gedankliche Landkarte“ (Wahl 2013, S. 302) eines Textes sichtbar zu machen. Diese Vernetzungsarbeit in Orientierung an „zentralen Begriffen“ kann durch die Vorgabe zentraler Begriffe von der Lehrperson didaktisch reduziert bzw. binnendifferenziert werden. Marion von der Kammer geht mit ihrem Verständnis dieser Methode noch über die semantische Ebene hinaus:

„Wenn Zusammenhänge zwischen Textelementen hergestellt werden sollen, müssen die Schüler überlegen, welche Segmente sich als Gruppe ansehen lassen (Was gehört zusammen?), und sie müssen Überlegungen zur Verteilung der Segmente innerhalb des Textes anstellen und ihre Reihenfolge bestimmen. Hinzu kommt der Blick auf spezifische Verknüpfungen (additiv, kausal, temporal).“

(von der Kammer 2009, S. 93)

Gierlich greift von der Textebene noch weiter ins Visuelle aus und schlägt vor, ggf. auch weiterführende „konzeptuelle Vorgaben“ (2008, S. 30) anzubieten, um den Lernenden die Durchdringung strukturell komplexerer Texte zu erleichtern und langfristig ihre Texterschließungskompetenz zu fördern. Brüning und Saum (2017) bieten hierzu mit Sequenzdiagramm, Flussdiagramm, Ursachenkette etc. eine umfangreiche Sammlung von Strukturbildern, die sich idealtypisch und spiralcurricular vermitteln lassen – wohlgerne nicht als eigene Lerngegenstände, sondern als Verbildlichungen immanenter Textstrukturen.

Wichtig erscheint uns noch der Hinweis, dass es sich beim Erarbeiten der Textstruktur durch die Schülerinnen und Schüler in jedem Fall um eine

individuelle Rekonstruktionsleistung der Textebene handelt, die auf der Darstellungsebene durchaus als eine Art kreative Leistung gesehen werden muss. Die Ergebnisse derartiger Analyse- und Produktionsarbeit sind – auch abhängig von der Enge der Aufgaben und der Prägnanz der vorliegenden Textstruktur – zumeist zwar weitgehend objektivierbar, nie aber in jedem Detail konsensfähig.

Ob eine Kurzgeschichte nun aus sechs oder acht „zentralen“ (so in Aufgabenstellungen häufig zu lesen) Handlungsschritten besteht oder ein Sachtext aus neun oder zwölf „wesentlichen“ Thesen, ist nicht beweisbar. Doch eben darin liegt für die Unterrichtenden auch eine Chance. Denn wie auch bei der produktionsorientierten Arbeit sind die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler dem Ausgangstext rechenschaftspflichtig. Mit anderen Worten: Abweichungen im Detail sind eine Art „Differenzerfahrung“ (Waldmann) und laden geradewegs zum Austausch über die Verfasstheit des gemeinsamen Lern- und Arbeitsgegenstandes ein.

1.4 Zum Begriff der *Textprozedur*

Der Begriff *Textprozedur* ist gebunden an die ausdrucksseitige Repräsentation des Schreibprodukts. Hier lassen sich – wie gesagt – auf Makorebene die Grobgliederungspunkte *Einleitung – Hauptteil – Schluss* benennen und voneinander unterscheiden. Auf der Mikroebene hingegen lassen sich für den von Schülerinnen- und Schülern zu verfassenden Aufsatz nötige Fachbegriffe oder stilistisch geschliffene Satzanfänge benennen, die in ebendieser oder doch sehr ähnlicher Form zu gebrauchen und demnach zuvor auch zu lernen sind.

Ein weiteres Beispiel bilden die sogenannten *Formulierungsbausteine*, wie sie zum Zwecke der Schreibunterstützung häufig in einschlägigen Lehrwerken angeboten werden. Teilweise sind es Wortfolgen oder ganze Beispielsätze, die je nach Anwendungsbezug bestimmte Schlüsselwörter in sich tragen oder bestimmten syntaktischen Mustern folgen. Diese (halbwegs) feststehenden Schreibkonventionen, die häufig an eine bestimmte Textsorte/Aufsatzform gebunden sind, nennt Feilke *Textprozeduren*, die er wie folgt definiert:

„Das [...] sind textliche Handlungsschemata. Sie erwachsen aus dem Gebrauch der Sprache in Texten und verbinden sich mit typischen grammatischen Konstruktionen, lexikalischen Wendungen und satzübergreifenden Mustern der Textorganisation zu Textprozeduren als den Werkzeugen der Textbildung und des Schreibens.“

(Feilke 2014, S. 8)

Ein Einleitungssatz, der der sog. *TATZ-Formel* (→ Kap. 1.5: *Textprozedurbeispiel Einleitung*) folgt, gilt ebenfalls als eine solche Textprozedur, auch ein erklärender Einschub in einem Interpretationsaufsatz, ein sogenannter *Wendepunkt* in einer antithetischen Argumentation oder der konventionalisierte Schluss eines selbstgeschriebenen Märchens: „... und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.“

Da die Textprozeduren per Definition quer zu den drei Dimensionen sprachlicher Zeichenhaftigkeit, der Semantik, Pragmatik und Grammatik, liegen und überdies mal ihre Ausdrucksseite („Es war einmal ...“), mal das gedankliche Handlungsmuster (*erklären, erläutern, einordnen*) stärker profiliert ist, sind sie – ganz im Gegensatz zu scharf definier- und abgrenzbaren Kategorien wie *Satz* oder *Wort* – nicht immer leicht fassbar. Hier ist auch eine Überlappung verschiedener Theoriekonzepte zu beobachten, was an dieser Stelle zwar problematisierend erwähnt, nicht aber erschöpfend diskutiert werden kann.

So ist das *Erklären* bei Feilke (vgl. 2014, S. 21) ein sog. *Texthandlungsmuster*, das er unter dem Oberbegriff der Textprozedur fasst; bei Brinker (vgl. 2005, S. 75ff.) gilt die „Explikation“ als „Grundform thematischer Entfaltung“. Daneben können wir *erklären* ebenso als eine Kompetenz sehen, die immer dann gefragt ist, wenn im Rahmen einer Aufgabenstellung der Operator *erkläre* zur Handlung auffordert: In der anschließenden Phase der Niederschrift kommen dann *prozedurale* Wendungen zum Einsatz, die die Schülerin oder der Schüler im Laufe seiner bisherigen Schullaufbahn beim wiederholten *Erklären* erworben hat und nun flexibel (Textsorte, Schreibanlass etc.) zum Einsatz bringen kann.

Angesichts dieser Bezeichnungskonkurrenz, die übrigens für die Geisteswissenschaften nicht untypisch ist, haben wir uns entschieden, auf Seiten der Textvorlage von gegebenen *Textmustern* zu sprechen. Dem entgegen steht der Begriff des *Texthandlungsmusters* (auch Textprozedur) auf Seiten des zu schreibenden Schülertextes. Von *Operator* sprechen wir, wenn es sich um ein handlungsinitiierendes Verb als Kern der Aufgabenstellung handelt, von *Kompetenz*, sobald die immaterielle, soll heißen: nicht ausdrucksseitige „Fähigkeit und Fertigkeit“ (Weinert) gemeint ist. Somit ist der Text quasi der Beleg dafür, dass eine Schülerin oder ein Schüler eine bestimmte Kompetenz erworben hat und beherrscht. Der Differenzierungsversuch tangiert nun schließlich auch die traditionellen Aufsatzformen: Da z. B. der Operator *erörtern* auf die Aufsatzform der *Erörterung* abzielt, der Operator *erklären* aber nicht auf die Aufsatzform „Erklärung“, sollen all die Textprozeduren, die keine selbstständige Aufsatzform darstellen, als Subhandlungsmuster traditioneller Aufsatzformen verstanden werden.

Abschließend möchten wir von dem bislang hochfrequentierten Begriff der Textprozedur in Anlehnung an Feilke den Begriff der Schreibprozedur unterscheiden, worunter alle „Vorgehen beim Schreiben an sich“ (2014, S. 20) zu verstehen sind: das Unterstreichen, Markern, das Anlegen eines Schreibplans, das Vorschreiben einer Gliederung etc. (→ Kap. 1.2: *Entwurf eines Lese-Schreib-Prozessmodells*).

1.5 Textprozedur-Beispiel *Einleitung*

Wir verstehen die Einleitung als eine stark normierte Textprozedur (auch Texthandlungsmuster), die gerade aufgrund ihres hohen Normierungsgrads für Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung darstellen kann. Bei dieser Textprozedur handelt es sich um einen kürzeren Text von etwa ein bis vier Sätzen, der die folgenden Elemente beinhalten soll: Titel, Autor, Textsorte, Thema und Zeitpunkt des Erscheinens. Diese fünf Standardelemente der Einleitungsformulierung werden verbreitet auch in der sog. *TATZ-Formel* zusammengefasst und so den Lernenden vermittelt.

Im Rahmen des Vermittlungs- und Verständigungsprozesses muss mit folgenden Missverständnissen aufgeräumt werden: Erstens ist es nicht so, dass der sog. „Einleitungssatz“ zwingend aus „einem Satz“ bestehen muss. Deshalb präferieren wir den Begriff der *Einleitung*. Zweitens muss verneint werden, dass die genannten Elemente zwingend in ebendieser Reihenfolge abgearbeitet werden. Drittens ist zu betonen, dass zwischen Niederschrift und Veröffentlichung im Einzelfall eine große Zeitspanne liegen kann und der „Zeitpunkt des Erscheinens“ nicht unreflektiert auf den gesamten Schaffensprozess bezogen werden kann. (Im Falle eines Dramas müsste übrigens abweichend von *Erstaufführung* gesprochen werden.)

Neben rein syntaktischen Herausforderungen („Die vorliegende Kurzgeschichte handelt von ...“) müssen wir Lehrpersonen ebenso für (chrono-)logische Fallstricke sensibilisieren: Verbreitet sind Formulierungen wie diese: „Die vorliegende Kurzgeschichte, veröffentlicht 1976 und verfasst von ...“ (Nein, sie wurde *erst* verfasst und *dann* veröffentlicht!). Weitere Unsicherheiten entstehen erfahrungsgemäß insbesondere bei der Themenformulierung (die zuweilen auch noch um eine Hypothesenformulierung ergänzt, aber von dieser abgegrenzt werden soll). Dies liegt wohl in der Tatsache begründet, dass alle anderen Positionen der TATZ-Formel (nämlich Titel, Autor, Textsorte, Thema und Zeitpunkt des Erscheinens) aus der Textvorlage quasi abzulesen sind. Im Gegensatz dazu fällt die Themenformulierung nicht in die Kategorie *deklaratives Wissen*, erfordert stattdessen einen globalen Blick auf die Bildebene des literarischen Textes (→ Kap. 4.1: *Bildung, Kunst und Kom-*

petenz – *Was will Literaturunterricht?*) und zwingt am Ende zu einer abstrahierenden Begriffsfindung. Ein verbaler Schlagabtausch zwischen Figuren wäre demnach als *Streit* zu bezeichnen und eine sich abbildende ausweglose Situation als *Dilemma*. Damit wird hier im Kleinen ein Sachurteil (→ Kap. 4.3: *Dimensionen der Urteilsbildung*) von den Lernenden gefordert.

Während es sich bei der Themenformulierung um eine wortfindende Abstraktion auf Bildebene handelt, bezieht sich die Hypothesenbildung auf die dahinterliegende Bedeutungsebene (→ Kap. 4.1: *Bildung, Kunst und Kompetenz – Was will Literaturunterricht?*). Vereinfacht gesprochen muss hier nicht die Frage „Worum geht’s?“, sondern die Frage „Welche Botschaft steckt dahinter?“ beantwortet werden. Folglich könnte es sich also in einer gedachten Kurzgeschichte durchaus um einen verbalen Schlagabtausch handeln, der thematisch als *Streit* zu bezeichnen wäre. Die tiefere Bedeutung könnte ein Appell an die Leser sein, Situationen gestörter Kommunikation gar nicht erst entstehen zu lassen.

Durch die hier exemplarisch anklingenden (möglichen) Probleme sollten wir Lehrerinnen und Lehrer uns aufgefordert fühlen, diese Herausforderung, mit der sich unsere Schülerinnen und Schüler konfrontiert sehen, ernst zu nehmen und ihnen im Rahmen eines konstruktiven, prozessual geöffneten Schreibunterrichts Gestaltungsfreiraum und Lösungsmöglichkeiten anzubieten. So gehört zum Prozedere der Hypothesenbildung offenbar einige Erfahrung im Umgang mit literarischen Texten. Wir empfehlen, in der unteren Sek I die Sinnsuche an geradezu plakativen Textbeispielen (Fabel, Kalendergeschichte, Parabel) so zu üben und erfahrbar zu machen, dass tatsächlich durch konzentrierte Erschließungsarbeit ein annähernd konsensfähiger „tieferer Sinn“ zu finden ist. Verschiedene (ggf. von der Lehrperson fingierte) Lösungsvorschläge könnten ergänzend dazu im Unterrichtsgespräch unter der Fragestellung der Angemessenheit diskutiert werden. In der Sek II sollten textüberschreitende Dimensionen der Hypothesenbildung (denn eine Hypothese kann sich ebenso gut auf die Epochenrepräsentanz beziehen) hinzugezogen und systematisiert werden. Denn, so zeigt die Erfahrung der Jahre, vielen Schülerinnen und Schülern fehlt die Vorstellung, auf welche Kategorien sich Hypothesen- und Urteilsbildung (→ Kap. 4.3: *Dimensionen der Urteilsbildung*) beziehen darf, was also tragfähig ist und was nicht. Nur so lässt sich vermeiden, dass Hypothesen eingangs zu undifferenziert formuliert, sich am Ende wie so oft bestätigen und sich letztlich wie ein funktionsfreier Topos präsentieren (vgl. Saupe/Leubner 2009, S. 36f.).

1.6 Unterrichtsplanung „entlang“ des Prozesses

Angesichts der Fokussierung dieser Publikation ist es naheliegend, das idealtypische Schüler-Schreibprodukt als Ziel- und Endpunkt einer Reihe anzunehmen und die für deren Erstellung notwendigen Teillernschritte sequenziell so zu staffeln, dass das Gerüst einer sachlogisch geschlossenen Unterrichtseinheit entsteht. Dies wird in dem jeweilig die Aufsatzporträts abschließenden Teilkapitel der „Vermittlung“ versucht, wobei der Hinweis gestattet sei, dass das gegebene Gebot der Kürze bestenfalls (Teil-)Skizzen denkbarer Reihen(elemente) erwarten lässt.

Allen nachfolgenden konkreteren Hinweisen zur Unterrichtsplanung sei noch vorangestellt, dass der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen fraglos spiralcurricularen (vgl. Fix 2008, S. 57ff.) Zusammenhängen unterliegt, die im Längsschnitt der Jahrgänge und der damit verbundenen Folge der Aufsatzformen ihre Entsprechung finden: Es gibt sozusagen „kleine Aufsatzformen“, die beherrscht werden müssen, um komplexere Schreibaufgaben zu bewältigen. So ist die sog. *Freie Erörterung* quasi die Vorstufe der *Textgebundenen Erörterung*, die *Inhaltsangabe* die Voraussetzung für die sog. *Erweiterte Inhaltsangabe*. So steht eine Reihenplanung nie für sich allein, sondern in einem weiteren Kontext spiralcurricularer Zusammenhänge, wie sie die Lehrpläne und Schulbuchreihen längsschnittartig abbilden. Diese Ordnung wird auch in den Aufsatzporträts aufgegriffen und, wo immer möglich, aufgezeigt.

Generell lässt sich sagen, dass Unterrichtseinheiten als größere Planungssegmente einander ähnliche Muster ausbilden, was z. B. daran liegt, dass viele am Ende mit einem Aufsatz als Überprüfungsform abschließen: Für die Planung von Unterrichtsreihen empfehlen wir grundsätzlich, die Aufsatzform (Thema: Inhaltsangabe) oder die Kompetenz (Inhalt wiedergeben können) *nicht* voranzustellen. Stattdessen ist es im Sinne einer motivierenden Lebensweltorientierung anzuraten, eine „echte“ thematische Inkubation anzubahnen und dadurch gleichzeitig die Literatur vor einer „Abkehr vom Gegenstand“ (Köster 2015, S. 16) zu bewahren. Denn nicht selten ist es auch der literarische Lerngegenstand selbst, der – nach einer ersten irritierenden Textbegegnung – die Notwendigkeit einer tieferen hermeneutischen Erschließung aufwirft. Doch vor allem erwächst aus der alleinigen Vorzeichnung und Nachahmung der Textgestalt selten „echte“ Motivation aufseiten der Schülerschaft – und auf dem Papier selten ein guter Text.

Mit diesen zwei Setzungen (lebensweltliches Thema voran, Aufsatz zum Schluss) ergibt sich eine erste Rahmung der noch weiter zu entfaltenden Unterrichtsskizze, die weitere „Zwischenschritte“ vorzeichnet: Zunächst bewegen sich die Unterrichtsaktivitäten im Medium der Mündlichkeit, wenn

es z. B. darum geht, sich „borniert“ (Kreft) dem neuen Thema zu nähern (→  1 Theoriebausteine: Phasenmodelle des Literaturunterrichts). Sukzessive findet eine Schwerpunktverlagerung in Richtung des Kompetenzbereichs *Lesen – Umgang mit Texten* statt, indem das eigene Vorverständnis an den Text herangetragen und schließlich eine Analyse vorgenommen wird. Am Ende findet zumeist eine normierende Engführung des Unterrichtsstoffes statt. Nun dominiert der Kompetenzbereich *Schreiben*, indem den Schülerinnen und Schülern die Aufsatzform als „Gefäß“ und „Form“ zur Ordnung und Aufbewahrung ihrer Gedanken (auch *epistemisches Schreiben* genannt) angeboten wird.

Dieser theoretische Ansatz ist bereits älter und lässt sich mit Fritzsche wie folgt referieren:

„Man ging davon aus, daß die Schüler gerade durch das Erlernen der Aufsatzarten zweckmäßigen Sprachgebrauch und unterschiedliche Weisen der Sprachverwendung kennenlernten, Schreibroutine bekämen und ganz allgemein ihren Geist schulten.“

(Fritzsche 2002, Bd. II, S. 29)

Selbst wenn neuere Ansätze dieses sehr statische Konzept von Form und Nachahmung etwas aufgebrochen haben – Fix z. B. bezeichnet das Schreiben als Such- und Problemlöseprozess, bei dem alternative Formulierungsmöglichkeiten bestünden und „der Endzustand“, der Text, nur als „ungefähre Vorstellung“ existiere (2008, S. 39) – ist die Form des zu schreibenden Texts im Unterricht bis heute eine feste Orientierungs- und Bezugsgröße. Und wie andere Unterrichtsmethoden und -konzepte unterliegt auch besagte Produktorientierung der permanenten Gefahr der „Verselbstständigung“ (Fritzsche 2002, Bd. II, S. 29). Dennoch sehen wir die Notwendigkeit, über Formaspekte normierend Auskunft zu geben, zugleich immer gegeben.

Grundsätzlich ist der Grat zwischen zu viel und zu wenig Aufsatzformalismus nicht nur schmal, sondern v. a. lerngruppen- und schülerabhängig. Wer sich in der letzten Stunde vor der Klassenarbeit einem Bombardement von Schülerfragen bezüglich der Formgestalt des zu schreibenden Aufsatzes konfrontiert sieht, weiß, dass er oder sie dem Prozess oder dem Thema zu viel Raum gegeben, das Produkt mit seinen spezifischen Eigenschaften hingegen nicht angemessen berücksichtigt hat. Wenn hingegen mehrere Schülerinnen und Schüler fragen, ob sie statt des vorgegebenen antithetischen Argumentationsmusters nicht auch die dialektische Form zur Grundlage ihres Erörterungsaufsatzes machen können, wird deutlich, dass sie sich allmählich von der vorgegebenen Form eingeengt fühlen und ihre individuelle Schreibentwicklung bereits die nächsthöhere Stufe erreicht hat (vgl. Fix 2008, S. 52ff.). Mit anderen Worten: Was einigen eine Hilfe und Stütze ist, ist anderen viel-

leicht Last und Kette. Neben der Orientierung am Kompetenzstand der einzelnen Lerngruppe sind schließlich binnendifferenzierende Methoden (vgl. v. Brand 2017) zu empfehlen.

Nach Rezeption (der Vorlage) und Produktion (des Zieltextes) gilt der Lern-Arbeits-Prozess keineswegs als beendet. Denn nach Rezeption und Produktion schließt sich laut jüngerer Schreibforschung die Phase der Revision an. Die Rede ist von der kriterienorientierten Besprechung und planvollen Überarbeitung eines Schülerschreibprodukts. Vermutlich ist die auf Horst Spitta zurückgehende *Schreibkonferenz* mit ihren Variationsmöglichkeiten die allmählich bekannteste und weitest verbreitete Methode zur Überarbeitung des Schülertexts (weitere vgl. Baurmann 2013, S. 100ff.).

Ungeachtet der Methode aber gilt: Ob nun alle Teilnehmenden der Arbeitsgruppe mit verteilten Kommentaraufgaben einen mehrfach kopierten Schülertext bearbeiten oder ob alle ihren Text herumgeben und von allen lesen und kommentieren lassen – ein Punkt ist didaktisch von ganz zentraler Bedeutung: Die Schülerinnen und Schüler müssen wissen, was einen guten Text ausmacht, soll heißen, sie müssen die Kriterien kennen und eine Vorstellung davon haben, welche Formulierungen einem erfüllten Kriterium entsprechen (→ Kap. 6: *Korrektur und Bewertung*). Diese Kriterien müssen nicht zwingend von Seiten der Lehrperson oder durch das eingeführte Schulbuch vorgegeben, nein, sie können auch auf dem Wege des Vergleichs zweier Schülertexte von der Lerngruppe selbst auf quasi induktivem Wege erarbeitet worden sein. Zumeist ist es die Differenzverfahren allein, die die Schülerinnen und Schüler nötigt, Varianzen zu konstatieren, zu bewerten und ihre Bewertung anschließend zu begründen. Der Lehrperson kommt dann lediglich die Aufgabe der Bündelung und v. a. der fachlich korrekten Bezeichnung der Textphänomene zu. So entsteht im Idealfall das Kriterienraster für die anstehende Klassenarbeit. Oder, mit Monika Gross gesprochen: „Eine Klausur eröffnet Lernchancen“ (vgl. 2009, S. 52–57).