

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
22. Jahrgang 2017 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren GmbH

*Afra Sturm*

**MATERIALGESTÜTZTES  
SCHREIBEN ALS SCHREIBENDES  
LERNEN UND FACHSPEZIFISCHES  
ARBEITEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 22. H. 43. S. 19-  
25.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Afra Sturm

## MATERIALGESTÜTZTES SCHREIBEN ALS SCHREIBENDES LERNEN UND FACHSPEZIFISCHES ARBEITEN

Mit dem neuen Aufgabenformat des materialgestützten Schreibens haben hybride Aufgaben, die ineinander verschränkte Lese- und Schreibprozesse beinhalten, einen festen Platz erhalten, teilweise bereits ab Klasse 5, vor allem aber in der gymnasialen Oberstufe mit Blick auf die allgemeine Hochschulreife. Zwei wesentliche Ziele dabei sind, dass fachliche Inhalte schreibend verarbeitet werden und dass die SchülerInnen dabei auch ein Stück weit an das wissenschaftliche Schreiben herangeführt werden. Dies beinhaltet, dass man „komplexe Zusammenhänge im Zugriff auf unterschiedliche theoretische Sichtweisen und Methoden argumentativ vergleichend zu differenzieren und einer eigenen Erklärung zuzuführen“ vermag (Abraham et al. 2015: 8).

In diesem Beitrag greife ich curriculare Aspekte auf und blicke dabei auch über die gymnasiale Oberstufe hinaus, zum anderen gehe ich der Frage nach, inwiefern die Entwicklung von Aufgaben dieses Typs sowie die Vermittlung der damit einhergehenden Lese- und Schreibfähigkeiten Aufgabe des Deutschunterrichts sein kann.

### 1 Fachliche Inhalte fachlich verarbeiten

Abraham et al. (2015) heben hervor, dass materialgestütztes Schreiben eine Aufgabe für alle Schulstufen sei, dass dabei aber ein entwicklungsbezogener curricularer Aufbau zu beachten ist. Wichtige Aspekte dabei sind das Planen des Zieltextes, die Themenwahl und die kommunikative Funktion des Zieltextes.

Wie ein Blick in Feilke et al. (2016) mit einer recht umfangreichen Sammlung an Aufgaben zum materialgestützten Schreiben für die Klassen 6–13 oder Praxis Deutsch, Heft 251 sowie 262, zeigt, dominieren informierende sowie argumentierende Texte. Auffällig ist, dass die SchülerInnen dabei oft „wissenschaftsferne“ Textsorten verfassen sollen, etwa (Leser-)Briefe, Blogeinträge, Theaterbeihefte, Stadtführer, Informationsflyer oder -broschüren. „Wissenschaftsnähere“ Texte wie Sachbuchtexte, journalistische Berichte für eine (Schüler-)Zeitung oder Kontroversenreferate bilden eher die Ausnahme.

Fraglich ist, ob die wissenschaftsferneren Textsorten den mitunter erheblichen Aufwand rechtfertigen. Fraglich ist darüber hinaus, inwiefern wissenschaftsfernere Textsorten tatsächlich auf das wissenschaftliche Schreiben i. e. S. vorbereiten, inwiefern hier Transferleistungen seitens der SchülerInnen zu erwarten sind.

Die Wahl der eher wissenschaftsferneren Textsorten ergibt sich oftmals aus der Situierung, die i. d. R. einen alltagsnahen Bezug aufweist und von Themen, Fragen oder Problemstellungen ausgeht, die zwar teilweise fachspezifisches Hintergrundwissen, aber zunächst kein methodisches Vorgehen erfordern, das fachspezifisch geprägt wäre. Vielmehr sind die Aufgaben so angelegt, dass sie die kommunikative Funktion des Zieltextes betonen und dabei fachübergreifende Aspekte fokussieren und vermitteln wollen. Das zeigt sich auch darin, dass die Aufgaben zum materialgestützten Argumentieren auf einer allgemeinen Argumentationstheorie aufbauen (Feilke 2017).

Eine mögliche Schlussfolgerung könnte darin bestehen, dass Aufgaben zum materialgestützten Schreiben bis zum Ende der Sekundarstufe II fachübergreifende Fähigkeiten vermitteln, während auf Hochschulebene fachspezifische Aspekte die zentrale Rolle spielen. Letzteres erfordert nicht nur das Vermitteln von wissenschaftlichen Textsorten, sondern auch eine andere Situierung, insbesondere einen Forschungskontext. Ein solcher kann auch auf Hochschulebene durchaus fiktiv sein (Sturm 2016), ist aber fach- oder domänenspezifisch angelegt. Dabei bildet zunächst weniger die kommunikative Funktion des Zieltextes, sondern vielmehr das eigene Erkenntnisinteresse, die eigene Fragestellung den Ausgangspunkt – insbesondere in Bezug auf die Wahl des forschungsmethodischen Zugangs. Das Lernarrangement verknüpft des Weiteren die einzelnen Phasen des Forschungsprozesses mit Lese- und Schreibaufgaben, die sich aus dem Forschungsprozess ergeben.

Betrachtet man Unterrichtsettings bspw. aus der Naturwissenschaftsdidaktik für die Sekundarstufe I, die analog zum materialgestützten Schreiben aufgebaut sind, fällt auf, dass die Wahl der zu verfassenden Textsorten sehr viel stärker an der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung ausgerichtet und begründet wird: So fällt bei Beese et al. (2013: 20) die Wahl auf Beschreibungstexte, weil das Beschreiben „eng mit den fachgemäßen Arbeitsweisen ›Beobachten‹, ›Untersuchen‹ und ›Experimentieren‹ verknüpft“ ist. Siems (2013: 34) dagegen fokussiert das Vergleichen als „eine besonders wichtige Methode in der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung“ und lässt vor diesem Hintergrund SchülerInnen in Klasse 9/10 Fachtexte lesen – sogenannte Vergleichstexte –, ein Lernplakat erstellen sowie selbst Vergleichstexte verfassen. Zudem teilt sie die SchülerInnen in Forscherteams ein, die an einer (fiktiven) Forscherkonferenz ihre Erkenntnisse präsentieren.

Wie Zabka (2017) kritisch anmerkt, wirken die Situierungen, wie sie v. a. in Feilke et al. (2016) vorgenommen werden, oft sehr konstruiert. Zielführender wäre es, wenn die Situierung, die Aufgabe selbst einen geeigneten Bezug zum (Lern-)Gegenstand aufweisen würde. Dies könnte Zabka (2017) zufolge besser erreicht werden, wenn materialgestütztes Schreiben tatsächlich das fachinhaltliche Lernen ins Zentrum stellen und entsprechend als *Textinformationen verarbeitendes Schreiben* aufgefasst würde. Damit – so Zabka (2017) weiter – müsse aber gefragt werden, ob Inhalte aus anderen Fächern tatsächlich durch deutschdidaktische Lernarrangements angemessen vermittelt werden können.

Sollen die SchülerInnen im Deutschunterricht Kontroversentexte zu strittigen Fragen anderer Fächer bearbeiten (vgl. bspw. Schmölzer-Eibinger et al. 2017), ist fraglich, ob allfällige Misskonzepte der SchülerInnen erkannt und verändert werden können (zu schreibendem Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht und konzeptuellen Veränderungen bei SchülerInnen vgl. u. a. Mason/Boscolo 2000). Wenn darüber hinaus in Textausschnitten zur Frage, weshalb Zebras Streifen haben, die Rede von experimentellen Studien ist, dann dürften sich die SchülerInnen davon kaum ein angemessenes Bild machen können. Wenn des Weiteren die vorgegebenen Materialien einer Aufgabe u. a. in wissenschaftliche Darstellungen, persönliche Berichte und empirische Untersuchungen eingeteilt werden (Feilke et al. 2016: 247), dann deuten sich damit unterschiedliche Konzepte von Wissenschaftlichkeit an, die jedoch für die SchülerInnen nicht aufgelöst werden.

Daraus lässt sich des Weiteren folgern, dass materialgestütztes Schreiben nicht nur dem fachlichen Lernen dienen sollte, sondern auch dem Erwerb fachlicher Vorgehens- und Denkweisen: Konzepte von Evidenz und überzeugender Argumentation sind fach-, teilweise sogar domänenspezifisch geprägt (vgl. Sturm 2017). So folgt etwa das Argumentieren im Fach Geschichte anderen Grundsätzen als das Argumentieren im Literaturunterricht, auch bereits in den Sekundarstufen I/II: Während in Geschichte bspw. die Überprüfung und Analyse der Quellen zentral ist, dies auch einen wesentlichen Bestandteil der Argumentation bildet und in vereinfachter Form bereits in Klasse 8 vermittelt werden kann, spielen Topoi beim literarischen Argumentieren eine wichtige Rolle (u. a. Lewis/Ferretti 2011).

Mit Blick auf den Deutschunterricht ist deshalb zu fragen, ob Aufgaben zum materialgestützten Schreiben nicht stärker von Fragestellungen oder einem Erkenntnisinteresse ausgehen sollten: Auf dieser Basis wäre dann zu klären, mit welchem fach- oder domänenspezifischen Vorgehen zu arbeiten ist. Die Aufgabensammlungen sind dagegen so angelegt, dass der erste Teil des „Forschungsprozesses“ mit dem Formulieren von Fragestellung, Hypothesen bzw. Vermutungen, Materialsammlung etc. weitgehend abgeschlossen ist; teilweise gehen die Aufgabenstellungen so weit, dass die SchülerInnen in ihrem Zieltext eine ganz bestimmte Sichtweise vertreten sollen.

Insgesamt stellen sich dabei einige Fragen, die noch genauer zu bedenken und teilweise auch empirisch zu klären wären:

- Welche epistemischen Konzepte und Überzeugungen bilden die SchülerInnen aus, wenn sie den (vorstrukturierten, angeleiteten) „Forschungsprozess“ nicht selbst durchlaufen, wenn das vorgegebene Material unterschiedliche Konzepte von Evidenz und Argumentation widerspiegelt, aber nicht offenlegt?
- Wie können epistemische Konzepte über die verschiedenen Bildungsetappen und über die Fächer hinweg so vermittelt werden, dass die SchülerInnen ein angemessenes Verständnis aufbauen?

- Wie wirken sich Aufgaben auf die Schreibmotivation sowie auf die Argumentationsweise der SchülerInnen aus, wenn sie einen vorgegebenen Standpunkt vertreten sollen?

## 2 Schreibend lernen und Texte bzw. Textausschnitte verarbeiten

Die Unterrichtsvorschläge von Beese et al. (2013) und Siems (2013) führen ein Textinformationen verarbeitendes Schreiben im Fach Biologie exemplarisch vor, das das Erkenntnisinteresse in den Vordergrund stellt. Dennoch waren Beese et al. (2013) zunächst unsicher, ob das Schreiben gegenüber den fachlichen Inhalten nicht zu stark dominieren würde. Ihre Zweifel konnten sie aber mit einem inhaltlichen (schriftlichen!) Wissenstest ausräumen, den sie bereits zuvor zum selben Thema, aber noch ohne schreibende Verarbeitung eingesetzt hatten.

Befunde aus der Meta-Analyse von Bangert-Drowns et al. (2004) deuten darauf hin, dass die eingesetzte Schreib- und Lernzeit in einem angemessenen Verhältnis stehen sollte: Für Schreibaufgaben, die länger als 15 Minuten beanspruchen, belegt die Meta-Analyse einen leicht negativen Effekt ( $d = -.10$ ). Darin enthalten sind auch Studien, in denen die SchülerInnen ausgehend von gelesenen Texten zu einem vorgegebenen Thema in Form eines Essays einen eigenen Standpunkt vertreten sollten – eine Schreibaufgabe, die deutlich mehr Zeit als 15 Minuten beansprucht. Daraus zu schließen, dass umfangreichere und komplexere Schreibaufgaben den Wissenszuwachs nicht erhöhen können, wäre aber verfrüht (Sturm 2017): Wie die Studie von Langer/Applebee (1987) illustriert, können kurze Schreibaufgaben wie das Anfertigen von Notizen zu Gelesenem, die zudem in den Verarbeitungsprozess integriert sind, zwar zu breiterem Wissen führen, komplexere und umfangreichere Aufgaben dagegen die Verarbeitungstiefe unterstützen. Entsprechend ist der Wissensverlust bspw. nach vier Wochen bei komplexeren Schreibaufgaben geringer.

Wenn materialgestütztes Schreiben dem fachlichen Lernen dient, dann ist letztlich auch zu fragen, welches inhaltliche Lernziel verfolgt wird, ob eher ein breites Wissen oder die Vertiefung bestimmter Inhalte angestrebt wird und wie diese inhaltlichen Lernziele überprüft werden. Es ist fraglich, ob eine Beurteilung des Zieltextes hinsichtlich seiner Textqualitäten zur Überprüfung solcher inhaltlicher Lernziele ausreichend ist, selbst wenn – wie in Feilke et al. (2016: 71) – einzelne Kriterien nach der inhaltlich korrekten Darstellung fragen.

Fast ausnahmslos enthalten die Aufgaben zum materialgestützten Schreiben sehr viele verschiedene zu verarbeitende Texte, genauer Textausschnitte. Wie Texte oder Textausschnitte auszuwählen sind, wird von Feilke et al. (2016: 59) mit Rückgriff auf Kriterien wie Funktion, thematische Relevanz, Schwierigkeitsgrad, Seriosität der Quelle oder Authentizität beantwortet. Gleichzeitig weisen sie mehrfach darauf hin, dass eine Kürzung der Texte bzw. eine vorgegebene Auswahl an Textausschnitten aus pragmatischen Gründen unumgänglich sei. Damit lasse sich u. a. verhindern, dass SchülerInnen Aufwand und Ertrag in einem Missverhältnis sehen würden.

Ein Blick in die verschiedenen Aufgaben zeigt, dass in erster Linie Textausschnitte verschiedenster Art – aus Sachbuchtexten, Interviews, Internetforen etc. – sowie stellenweise isoliert präsentierte Grafiken, Tabellen, Abbildungen etc. vorgegeben werden. Zudem fällt auf, dass es sich teilweise um äußerst kurze Textstellen von wenigen Zeilen handelt, die ohne weiteren Kontext nicht eingeordnet werden können (vgl. bspw. Text 3 aus Schmölzer-Eibinger et al. 2017: 48). Damit wird insgesamt ein wichtiges Element für den Aufbau eines Textverständnisses ausgeblendet: Das Herausbilden eines kognitiven Modells, das Einschätzen der Quelle u. Ä. ist auf der Basis von Textausschnitten wenn nicht unmöglich, so doch erheblich erschwert.

Insgesamt stellen sich dabei weitere Fragen, die noch genauer, vor allem auch empirisch zu klären wären:

- Wie wirkt es sich auf das Leseverstehen aus, wenn die vorgegebenen Materialien mehrheitlich nur Textausschnitte, teilweise auch einzelne Grafiken, Abbildungen etc. enthalten?
- Spätestens auf Hochschulebene werden die Studierenden nicht mehr nur mit Textausschnitten konfrontiert, sondern teilweise mit umfangreichen und mehreren Ganztexten: Wie ist der Übergang zu Aufgaben zu gestalten, die tatsächlich das Lesen mehrerer Ganztexte erfordern? Wie kann dies auf Hochschulebene vermittelt werden?
- Wie kann der Lese- und Schreibprozess stärker so unterstützt werden, dass ein rekursives und weniger ein lineares Vorgehen herausgefordert wird, gerade wenn die Lernenden mehrere Ganztexte verarbeiten sollen?

In Bezug auf die Integration von Argumenten oder Sachverhalten aus verschiedenen Quellen in eine eigene übergeordnete Fragestellung sei angemerkt, dass dies selbst Studierenden noch sehr schwer fällt: So konnten Boscolo et al. (2007) in ihrer Interventionsstudie zu Psychologie-Studierenden im Grundstudium zeigen, dass die Studierenden am Ende der Intervention zwar mehr Elemente in ihren Text aufnahmen – dazu hatten sie drei Quellentexte im Umfang von je rund 460 Wörtern zu lesen –, dass aber die positiven Effekte in Bezug auf die Integration in eine übergeordnete Fragestellung ausblieben.

### 3 Ein Ausblick

Fast man das Bisherige zusammen, so könnte daraus analog zu Schmellentin (2017) die Folgerung abgeleitet werden, dass es zwischen den verschiedenen Fachdidaktiken eine Kooperation braucht, die bidirektional ist. Die Deutschdidaktik kann bspw. den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken aufzeigen, wie Lese- und Schreibprozesse anzuleiten sind, sodass auch schwächere SchülerInnen ein Erfolgserlebnis verbuchen können, ohne dass man dazu das Schreiben auf das Ausfüllen eines Lückentextes reduziert (vgl. u.a. Krämer 2013). Umgekehrt kann die Deutschdidaktik von anderen Fachdidaktiken dazulernen, wie Aufgaben zum mate-

rialgestützten bzw. Textinformationen verarbeitenden Schreiben stärker an der fachlichen Erkenntnisgewinnung ausgerichtet werden können. Dazu wird es aber nötig sein, sich selbst zu vergewissern, welche (forschungs-) methodischen Zugänge ab welcher Stufe wie vermittelbar sind. So findet sich bspw. im Lehrmittel „Die Sprachstarken“, Band 7, eine Unterrichtseinheit zu forschend-entdeckender Sprachreflexion, bei der die SchülerInnen auch Strategien des Sprachforschens anwenden sollen. Werden solche Strategien vermittelt, so wäre zu fragen, ob ein solcher Zugang den SchülerInnen auch hilft, Quellen wie jene in Feilke et al. (2016) bspw. zu geschlechtergerechter Sprache besser verstehen und einschätzen zu können.

Es ist sehr zu begrüßen, dass mit den Aufgaben zum materialgestützten Schreiben das Schreiben ein deutlich höheres Gewicht erhält, gerade in der Sekundarstufe I/II. Offene Fragen sind in erster Linie als Chance zur Weiterentwicklung zu sehen.

## Literatur

- Abraham, Ulf/Baurmann, Jürgen/Feilke, Helmuth (2015): Materialgestütztes Schreiben. In: Praxis Deutsch. H. 251. S. 4–12.
- Bangert-Drowns, Robert L./Hurley, Marlene M./Wilkinson, Barbara (2004): The Effects of School-Based Writing-to-Learn Interventions on Academic Achievement: A Meta-Analysis. In: Review of Educational Research. Vol. 74/1. pp. 29–58.
- Beese, Melanie/Poloczek, Airun/Rous, Meike (2013): Welche Farbe hat die Borke? Steckbriefe und Beschreibungstexte in der Unterrichtsreihe „Ökosystem Wald“ einüben. In: Biologie im naturwissenschaftlichen Unterricht 5 bis 10. H. 4. S. 18–21.
- Boscolo, Pietro/Arfé, Barbara/Quarisa, Mara (2007): Improving the quality of students' academic writing: an intervention study. In: Studies in Higher Education. Vol. 32/4. pp. 419–438.
- Die Sprachstarken (2013): Deutsch für die Sekundarstufe I. Baar: Klett und Balmer.
- Feilke, Helmuth (2017): Materialgestütztes Argumentieren. In: Praxis Deutsch. H. 262. S. 4–13.
- Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin/Rezat, Sara/Steinmetz, Michael (2016): Materialgestütztes Schreiben lernen. Grundlagen – Aufgaben – Materialien. Braunschweig: Schroedel.
- Krämer, Silke (2013): Hilfe bei Verdauungsproblemen. Den Umgang mit Aufgaben am Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Verdauungssystem schulen. In: Biologie im naturwissenschaftlichen Unterricht 5 bis 10. H. 4. S. 8–11.
- Langer, Judith A./Applebee, Arthur N. (1987): How Writing Shapes Thinking – A Study of Teaching and Learning. NCTE Research Report. Urbana, Illinois: NCTE.
- Lewis, William E./Ferretti, Ralph P. (2011): Topoi and literary interpretation: The effects of a critical reading and writing intervention on high school students' analytic literary essays. In: Contemporary Educational Psychology. Vol. 36/4. pp. 334–354.
- Mason, Lucia/Boscolo, Pietro (2000): Writing and conceptual change. What changes? In: Instructional Science. Vol. 28. pp. 199–226.
- Schmellentin, Claudia (2017): Sprachbewusster (Fach-)Unterricht: Bedingungen zur Implementierung einer fachübergreifenden Aufgabe für die Schule. In: Maurer, Christian (Hg.): Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis. Regensburg: Universität Regensburg. S. 32–41.

- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Bushati, Bora/Ebner, Christopher (2017): Stars with stripes? Kontroversen schreiben zu strittigen Fragen der Wissenschaft. In: Praxis Deutsch. H. 262. S. 42–49.
- Siems, Maren (2013): Im Gegensatz zu, genauso wie, mehr als ... In: Biologie im naturwissenschaftlichen Unterricht 5 bis 10. H. 4. S. 34–37.
- Sturm, Afra (2016): Modellierung schreibbezogener Studierfähigkeiten in der Schweiz. Vom materialgestützten Schreiben zur Meisterlehre. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Heft 88. S. 41–61.
- Sturm, Afra (2017): Texte zu Texten verfassen – vom schulischen Genre zum fachlichen Schreiben. In: Leseforum. H. 2. S. 1–16.
- Zabka, Thomas (2017): Zu Anforderungen und Gefahren des Textinformationen verarbeitenden Schreibens. In: Didaktik Deutsch. H. 42. S. 26–31.

**Anschrift der Verfasserin:**

*Prof. Dr. Afra Sturm, Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW,  
Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch  
afra.sturm@fhnw.ch*