

AkaTex Working Papers | Nr. 1

Textkompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe II

Eine empirische Untersuchung zur Erhebung der Startvoraussetzungen von Studienanfängern – Lena Decker, Ina Kaplan

zum BMBF-Forschungsprojekt

Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes unter besonderer Berücksichtigung ihrer Startvoraussetzungen

Projektleiterinnen:

Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott
Universität Siegen
Philosophische Fakultät
Germanistisches Seminar
Adolf-Reichwein-Straße 2
D-57068 Siegen

PD Dr. Kirsten Schindler
Universität zu Köln
Philosophische Fakultät
Institut für Deutsche Sprache und Literatur II
Innere Kanalstraße 15 | Triforum
D-50823 Köln

Projekthomepage:

<http://www.uni-siegen.de/phil/akatex/>

© Copyright

Alle *AkaTex Working Papers* sind einschließlich Graphiken und Tabellen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Projektleiterinnen unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und Einspeicherung auf elektronische Datenträger.



AkaTex Working Papers | Nr. 1

Lena Decker, Ina Kaplan

Textkompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe II

Eine empirische Untersuchung zur Erhebung der Startvoraussetzungen von Studienanfängern – Lena Decker, Ina Kaplan

Kontakt:

Universität Siegen
Fakultät I
Germanistisches Seminar
Adolf-Reichwein-Str. 2
D-57068 Siegen

decker@germanistik.uni-siegen.de
kaplan@germanistik.uni-siegen.de

Bibliographische Angabe:

Decker, Lena/ Kaplan, Ina (2014): Textkompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe II. Eine empirische Untersuchung zur Erhebung der Startvoraussetzungen. 2., korrigierte Auflage. Siegen und Köln: Universität Siegen und Universität zu Köln.

Die erste Auflage erschien 2013

Textkompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe II

Eine empirische Untersuchung zur Erhebung der Startvoraussetzungen von Studienanfängern

Lena Decker, Ina Kaplan

1 Verortung im Projekt „AkaTex“

Die vorliegende Studie verortet sich in dem vom BMBF im Rahmen der Förderinitiative "Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor" geförderten Verbundprojekt „Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes unter besonderer Berücksichtigung ihrer Startvoraussetzungen (AkaTex)“. Geleitet wird das Projekt von Frau Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott (Universität Siegen, Fakultät I, Germanistisches Seminar) und von Frau PD Dr. Kirsten Schindler (Universität zu Köln, Philosophische Fakultät, Institut für Deutsche Sprache und Literatur II).

Das Projekt AkaTex zielt auf eine Untersuchung der für Studium und Beruf relevanten akademischen Textkompetenzen ab. Es soll einerseits eine Kompetenzmodellierung zur Darstellung der nötigen Textkompetenzen während eines Lehramtsstudiums erfolgen. Andererseits wird erforscht, ob und inwiefern Lehramtsstudierende diese Textkompetenzen beherrschen. Der Begriff Kompetenz wird dabei nach Weinert definiert:

„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, im Druck)“ (2001a, 27f).

Damit ein sinnvolles Kompetenzmodell entwickelt werden kann, muss zunächst geklärt werden, über welche Textkompetenzen Studienanfänger/innen (Bachelor) des Lehramts verfügen. Dabei sind nicht bloß die theoretisch geforderten, in den einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA), Bildungsstandards und Kernlehrplänen formulierten Fähigkeiten zum Verfassen von Texten von Interesse. Vielmehr heißt es empirisch aufzudecken, was in der Sekundarstufe II in Bezug auf das Schreiben von Texten – vor allem im akademischen Sinne – gelehrt wird und was die Schüler am Ende dieser Stufe zu leisten fähig sind. Es sollen hier keine Hypothesen überprüft, sondern induktiv hervorgebracht werden. Aus diesem Grund wurde entschieden, Mitglieder der Professional Community (Lehrer) zu befragen, da sie als Experten dafür zu sehen sind, zu beurteilen, was Schülerinnen und Schüler (SuS) am Ende ihrer Schullaufbahn können sollten und was sie tatsächlich können. Interessant ist für uns also, welche Diskrepanzen zwischen den Aussagen der Expertinnen und Experten über die Schreibfähigkeiten von SuS und den entsprechenden Erwartungen in den einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA), Bildungsstandards und Kernlehrplänen zu erkennen sind. Sollten sich starke Abweichungen zeigen, ist es nicht überraschend, wenn die Erwartungen an die akademischen Textkompetenzen der Studierenden zu Studienbeginn und tatsächlich vorhandene Textkompetenzen ebenfalls divergieren.

Im Folgenden wird die empirische Untersuchung, d.h. Forschungsdesign, Durchführung und Ergebnisse, vorgestellt. Doch zunächst soll der aktuelle Stand der Forschung dargestellt werden, um diesen abschließend mit den Ergebnissen der Untersuchung vergleichen zu können.

2 Bisheriger Stand der Forschung

Beschäftigt man sich intensiver mit der Forschungsliteratur zum Schreiben in der gymnasialen Oberstufe, so stellt man fest, dass auf zwei Punkte immer wieder kritisch eingegangen wird: erstens auf die Literaturlastigkeit des Curriculums in der gymnasialen Oberstufe und zweitens auf die Schreibaufgaben, die die SuS in der Sekundarstufe II bearbeiten müssen. Auf beide Kritikpunkte soll im Folgenden kurz eingegangen werden.

1. Literaturlastigkeit des Curriculums

Literarische Themen und Texte dominieren den Schreibunterricht in der Sekundarstufe II, Sachtexte bzw. pragmatische Texte, die sich auf sprach-, kultur- oder medienwissenschaftliche Themen beziehen, werden dagegen selten zum Gegenstand des Unterrichts gemacht (vgl. Becker-Mrotzek/ Kepser 2010, Hoppe 2003, Steinhoff 2012). Auch neuere Abituraufgaben zeigen, dass fast ausschließliche literarische Themen gewählt werden, andere Themen bleiben hingegen weitgehend unberücksichtigt (vgl. Becker-Mrotzek/ Kepser 2010). Diese einseitige Ausrichtung auf den literarischen Bereich hat negative Auswirkungen auf das Studium, die sich v.a. darin zeigen, dass Studierende mit dem Lesen und Schreiben wissenschaftlicher Fachtexte erhebliche Probleme haben können (Becker-Mrotzek/ Kepser 2010, Fix/ Dittmann 2008).

2. Schreibaufgaben in der gymnasialen Oberstufe

Auch die Schreibaufgaben in der gymnasialen Oberstufe bereiten nach Beste (2003) und Mielke (2012) nur bedingt auf das Studium vor. Diese beziehen sich in der Regel auf einen, höchstens auf zwei Texte, „was zwar das genaue Lesen trainiert, weniger aber die Vorbereitung auf die Hochschule, die die Fähigkeit fordert, viele fremde Texte zu lesen und mit dem eigenen Text zu verknüpfen“ (Beste 2003: 279). Schreibaufgaben, die sich nur auf einen Text beziehen, haben zudem noch einen entscheidenden Nachteil: Sie blenden den diskursiven Charakter von Wissenschaft weitestgehend aus und fordern somit nicht die Denk- und Schreibverfahren heraus,

„ [...] die für das wissenschaftliche Schreiben besonders wichtig sind, z. B. die Trennung relevanter von weniger relevanten Inhalten, die Ermittlung von Argumentationsstrukturen, die Suche nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten verschiedener Positionen, die Herstellung von Querbezügen zwischen den Quellen im eigenen Text sowie die Bewertung der Positionen“ (Steinhoff 2008: 10).

3 Forschungsdesign der Studie

Das Forschungsdesign der Untersuchung ist qualitativ ausgerichtet, um das Wissen und die Einstellung über Lernziele der Sekundarstufe II in Bezug auf das Schreiben aufzudecken. Es sollen keine Hypothesen überprüft, sondern induktiv hervorgebracht werden. Dazu werden Lehrerinnen und Lehrer interviewt, bei denen davon ausgegangen werden kann, dass sie die Fähigkeiten der SuS einstufen können. Die Untersuchung erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität. Es wird eine kleine Anzahl an Interviews erhoben, um eine erste realistische Einschätzung der Textkompetenzen der SuS vornehmen zu können. Im Folgenden sollen nun kurz Erhebungs- sowie Auswertungsmethode vorgestellt werden.

3.1 Erhebungsmethode *leitfadengestütztes Experteninterview*

Da erhoben werden soll, welche Startvoraussetzungen in Bezug auf das Schreiben von Texten Studienanfänger mitbringen, ist es naheliegend diejenigen zu befragen, die das Schreiben von Texten in der Sekundarstufe II lehren, nämlich Lehrer der gymnasialen Oberstufe. Ihr Wissen über Lernziele ist hinsichtlich des Forschungsinteresses als Expertenwissen einzustufen. Noch genauer betrachtet, handelt es sich um Kontextwissen, nämlich um Wissen über „Kontextbedingungen des Handelns der

Zielgruppe“ (Meuser/ Nagel 2006: 75). Das Handeln, in diesem Fall das Schreiben von Texten der Zielgruppe, bestehend aus Studierenden, wird im Gesamtprojekt untersucht. Die Kontextbedingungen sind eben die Startvoraussetzungen, mit denen die Studierenden ihr Studium beginnen. Um die akademischen Textkompetenzen von Studierenden evaluieren zu können, müssen ihre Startvoraussetzungen also zunächst erfasst werden, wozu das Experteninterview aus den genannten Gründen sinnvoll erscheint. Des Weiteren werden ausschließlich Lehrer befragt, die über Wissen bezüglich des akademischen Schreibens verfügen, so dass diese Auskunft über die Unterschiede zwischen dem Schreiben in der Sekundarstufe II und akademischem Schreiben geben können. Aufgrund der verschiedenen Themen, die in dem Interview angesprochen werden sollen, ist eine Leitfadenorientierung sinnvoll. Meuser und Nagel erachten dies ebenfalls als sehr vorteilhaft, denn:

„Eine leitfadenorientierte Gesprächsführung wird beidem gerecht, dem thematisch begrenzten Interesse des Forschers an dem Experten wie auch dem Expertenstatus des Gegenübers. Die in die Entwicklung eines Leitfadens eingehende Arbeit schließt aus, dass sich der Forscher als inkompetenter Gesprächspartner darstellt. So wird verhindert, dass der Experte es früher oder später bereut, in das Gespräch eingewilligt zu haben. Die Orientierung an einem Leitfaden schließt auch aus, dass das Gespräch sich in Themen verliert, die nichts zur Sache tun, und erlaubt zugleich dem Experten, seine Sache und Sicht der Dinge zu extemporieren.“ (ebd.: 77)

Das leitfadengestützte Experteninterview bietet somit eine gute Grundlage zur Klärung der Forschungsfrage.

3.2 Auswertungsmethode *Auswertungsstrategie nach Meuser/ Nagel*

Mithilfe der Expertenaussagen der Lehrer sollen Thesen darüber abgeleitet werden, welche Fähigkeiten SuS am Ende der Sekundarstufe II in Bezug auf das Lesen, Bearbeiten, Vergleichen und Verfassen von Sachtexten haben. Es werden demnach keine vorher gefassten Hypothesen überprüft, sondern induktiv durch die empirische Datenerhebung ermittelt. Um die Aussagen auszuwerten, also das gemeinsam geteilte Wissen der Experten zu bestimmen, erscheint die Auswertungsstrategie nach Meuser und Nagel sinnvoll, da diese mithilfe der einzelnen Schritte die Kernaussagen immer weiter verdichtet, so dass schließlich Kategorien hervorgebracht werden können, die die Forschungsfrage beantworten. Insgesamt werden 5 Schritte bei der Auswertung vollzogen.

Dabei bildet die *Paraphrasierung* den ersten Schritt des Verdichtens der Daten in der Absicht, „die Gesprächsinhalte der Reihe nach wiederzugeben und den propositionalen Gehalt der Äußerungen zu einem Thema explizit zu machen“ (ebd.: 84). Daraufhin werden die paraphrasierten Abschnitte mit *Überschriften* versehen, die die verschiedenen Themen bezeichnen, wobei die Terminologie der Interviewten beibehalten wird (vgl. ebd.: 85). In der Phase des *thematischen Vergleichs* wird nach thematisch vergleichbaren Passagen gesucht, um so die Überschriften zu vereinheitlichen (vgl. ebd.: 86). Im nächsten Schritt, der *soziologischen Konzeptualisierung*, „erfolgt eine Ablösung von den Texten und auch von der Terminologie der Interviewten“, d.h. es werden Kategorien gebildet, in denen „das Besondere des gemeinsam geteilten Wissens eines Teils der Expertinnen und Experten verdichtet und explizit gemacht“ wird (ebd.: 88). Im letzten Schritt geht es dann darum diese Kategorien in Beziehung zu setzen zu Konzepten in der einschlägigen Forschungsdiskussion mit dem Ziel einer *theoretische Generalisierung* der Ergebnisse (ebd.: 89).

4 Durchführung der Untersuchung

Wie die zuvor ausgeführten Methoden nun angewendet und praktisch vollzogen wurden, ist Gegenstand dieses Kapitels. Es soll dargestellt werden, wie und mit wem das leitfadengestützte Experteninterview durchgeführt wurde, welches Setting dabei bestand und welche Fragen letztendlich den Leit-

faden bildeten. Die einzelnen Schritte der Datenauswertung werden anschließend anhand eines kurzen Ausschnittes eines Interviews gezeigt, um die Interpretation nachvollziehbar zu machen.

4.1 Datenerhebung

Erhoben wurden 9 Interviews größtenteils in Besprechungsräumen von Schulen, in einem Fall im Hause eines Lehrers und in einem anderen Fall in einem Lehrerzimmer. Letzteres stellte wegen der Geräuschkulisse eine etwas schwierigere Interviewsituation dar. Es kann jedoch nicht davon gesprochen werden, dass Aussagen des Interviewten dadurch beeinflusst wurden. Die Interviews wurde jeweils von zwei Interviewerinnen geleitet, wobei die eine die Fragen stellte und die andere sicherstellte, dass alle interessierenden Themen tatsächlich angesprochen wurden und gegebenenfalls selbst Zwischenfragen einbrachte. Die folgende Tabelle zeigt, Ort der Schule, Schulform sowie Alter, Geschlecht, Berufserfahrung und Fächer der Interviewten.

4.1.1 Die Experten

Ort	Schulform	Lehrkraft
Siegen	Gymnasium	Alter: 42 Jahre Geschlecht: männlich Berufserfahrung: 12 Jahre Fächer: Deutsch, kath. Religion, Mathe., Musik
	Gesamtschule	Alter: 27 Jahre Geschlecht: weiblich Berufserfahrung: 6 Jahre Fächer: Deutsch, kath. Religion, Pädagogik
	Berufskolleg	Alter: 32 Jahre Geschlecht: weiblich Berufserfahrung: 4 Jahre Fächer: Deutsch, Wirtschaftswissenschaft
Köln	Gymnasium	Alter: 45 Jahre Geschlecht: weiblich Berufserfahrung: 19 Jahre Fächer: Deutsch, Spanisch
	Gesamtschule	Alter: 63 Jahre Geschlecht: männlich Berufserfahrung: 38 Jahre Fächer: Deutsch, Philosophie
	Berufskolleg	Alter: 55 Jahre

			Geschlecht: männlich Berufserfahrung: 3 Jahre Fächer: Deutsch, kath. Religion
Ruhrgebiet	Herten	Gymnasium	Alter: 28 Jahre Geschlecht: weiblich Berufserfahrung: 4 Jahre Fächer: Deutsch, kath. Religion, Englisch
	Dortmund	Gesamtschule	Alter: 58 Jahre Geschlecht: männlich Berufserfahrung: 15 Jahre Fächer: Deutsch, Sport
	Bochum	Berufskolleg	Alter: 44 Geschlecht: weiblich Berufserfahrung: 7 Jahre Fächer: Deutsch, Geschichte, Niederländisch

4.1.2 Der Leitfaden

Die übergeordnete Fragestellung, die dem Leitfaden zugrunde liegt, ist, welche Kompetenzen in Bezug auf das Schreiben und Lesen von Sachtexten von SuS am Ende der Sekundarstufe II erwartet werden können. Die Spezifikation auf Sachtexte erfolgt, da es uns um die Entwicklung von akademischer Textkompetenz geht, die in der Schule durch Bearbeiten und Verfassen von Sachtexten angebahnt wird. Das Bearbeiten und Verfassen von literarischen Texten kann zwar zur Entwicklung grundlegender Lese- und Schreibkompetenz beitragen, ist jedoch für die spezifischen Anforderungen des akademischen Schreibens nur sehr bedingt förderlich.

Grundsätzlich ist der Leitfaden eher offen gehalten und lässt Spielraum für den Interviewten zu antworten. Jedes Interview wurde zunächst eingeleitet, indem die Interviewer sich selbst und das Projekt vorgestellt haben. Anschließend wurde durch Unterschreiben einer Einverständniserklärung sichergestellt, dass wir die Daten anonymisiert für unsere Forschungszwecke verwenden durften. Das eigentliche Interview begann mit der Frage, welche Sachtexte im Unterricht gelesen und bearbeitet werden. Der weitere Verlauf richtete sich nach dem folgenden Leitfaden, wobei teilweise die Reihenfolge variiert, da auf die Antworten des Interviewten eingegangen wurde, um eine möglichst natürliche Gesprächssituation zu gewährleisten und den Interviewten nicht in seinen Gedankengängen zu unterbrechen.

1. Lesen von Sachtexten in der Sekundarstufe II

- Welche Sachtexte werden in der Sekundarstufe II gelesen? → Beispiele!
- Werden die Sachtexte, auf die sich die Schreibaufgaben beziehen, verändert/vereinfacht? Wenn ja, inwiefern?

- Beziehen sich die Schreibaufgaben zu Sachtexten auf einen oder auf mehrere Texte? (Werden Kontroversen behandelt? Auswirkungen auf das Wissenschaftsverständnis?)

2. Schreiben von Sachtexten in der Sekundarstufe II

- Welche Sachtexte werden in der Sekundarstufe II geschrieben? → Beispiele!
- Was sind in der Sekundarstufe II typische Schreibaufgaben zu Sachtexten (auf die Facharbeit eingehen)? → Beispiele!
- Was sind typische Abituraufgaben zu Sachtexten? → Beispiele!

3. Beurteilung der Texte

- Nach welchen Kriterien werden die Texte beurteilt?
- Wie schätzen die Lehrer/innen die Leistungsfähigkeit ihrer Schüler/innen vor dem Hintergrund der vorgegebenen Bewertungskriterien ein?

4. Schreiben und Lesen von Sachtexten in anderen Fächern

- Unterscheidet sich das Schreiben und Lesen von Sachtexten im Deutschunterricht von dem Schreiben und Lesen von Sachtexten in anderen Fächern (hier: das zweite Lehrfach des Interviewten)? Wenn ja, inwiefern?

5. Übergang Sekundarstufe I – Sekundarstufe II

- Mit welchen Kompetenzen in Bezug auf das Schreiben und Lesen von Texten kommen SuS von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II?

6. Wissenschaftspropädeutik

- Ist es die Intention der Aufgabenarten auf das akademische Schreiben an der Hochschule vorzubereiten? (Facharbeit!)

4.2 Datenaufbereitung

Die Interviews wurden zur Datenauswertung transkribiert, wobei thematisch abweichende Passagen lediglich paraphrasiert wurden (vgl. Meuser/ Nagel 2006: 83). Die Transkriptionsweise orientiert sich grundsätzlich an dem gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT) (Selting et al 2009: 353-402). Es wurden jedoch einige Anpassungen vorgenommen. Die Analyse der Interviews zielte auf den Inhalt des Gesagten ab, so dass eine Transkription in Form einer literarischen Umschrift, die umgangssprachliche und dialektale Äußerungen berücksichtigt, nicht erforderlich war. Außerdem wurden Pausen, Stimmlagen sowie sonstige nonverbale und paraverbale Elemente nicht berücksichtigt (vgl. Meuser/ Nagel 2006: 83). Im Vordergrund stand, dass die Bedeutung, der Sinn, den die Interviewten intendiert haben, vom Analysierenden verstanden wurde. Um dies zu unterstützen, wurden Aussagen, die Tilgungen und Wortreduktionen enthalten, bei der Verschriftlichung ins Standardsprachliche übertragen (Bsp.: ham wa nich = haben wir nicht). Um die Lesbarkeit zu verbessern, wurden Redebeiträge mithilfe vertikaler Striche in Segmente eingeteilt, es erfolgte eine Kennzeichnung von Fragen durch Fragezeichen. Refrainfragen wurden durch Komma und Fragezeichen kenntlich gemacht. Der folgende Auszug eines Interviews mit einer Gesamtschul-Lehrerin aus Siegen gibt ein Beispiel der Umsetzung (T. 6, S. 2, Z. 1-9):

I: erstmal ganz allgemein ähm | welche sachtexte werden in der sekundarstufe zwei gelesen?

B: ja also mit sachtexten ist das so eine sache so wirklich sachtexte sind jetzt nicht wirklich vorgeschrieben, ne? | ist halt meist so als ja input noch mal zusätzlich von den oder für die schüler | das einzige thema wo halt überwiegend mit sachtexten und eben nicht einer lektüre oder einem roman gearbeitet wird ist in der dreizehn zwei wo dann das thema sprachskepsis sprachkritik und so weiter ist dann kommen halt sachtexte von herder und so weiter

4.3 Datenauswertung

Die transkribierten Interviews wurden zur Durchführung der ersten drei Schritte der Auswertung in eine Tabelle eingefügt, um eine gute Übersichtlichkeit zu ermöglichen und die Schritte nachvollziehbar zu machen. Dies soll mithilfe eines weiteren kurzen Ausschnittes verdeutlicht werden (A. 5, S. 2, Z. 3-17):

	Paraphrasierung	Überschrift	Vergleich
3 I: erstmal würde ich gerne wissen ähm 4 welche sachtexte so in der 5 sekundarstufe zwei gelesen werden			
6 B: das sind a die primärtexte zum 7 thema sprachtheorie analyse von 8 sprache geschichte von sprache 9 also wenn wir jetzt zum beispiel 10 einen herdertext im original lesen 11 dann ist das natürlich ein sachtext, 12 ja? ähm der zwar auch 13 möglicherweise literarische 14 qualitäten hat die aber da in diesem 15 falle nicht im vordergrund stehen 16 sondern wirklich die 17 sachinformationen	Beim Thema Sprachtheorie werden Sachtexte als Primärtexte behandelt Beispiel Herder	Sachtext als Primär- literatur ausschließ- lich bei Sprachwandel (Stufe 13)	Sachtexte nur beim Thema Sprachursprung, Sprachwandel (Herder, Chomsky, Manfred Spitzer)
	Vordergründig wird der Text von Herder als Sachtext behandelt	Bearbeitung des Textes von Herder als Sachtext	

Der erste Schritt bestand zunächst darin, das Gesagte zu verstehen und eine passende Paraphrase zu formulieren (siehe 1. Spalte Paraphrasierung). Dabei ist vor allem wichtig, dass der propositionale Gehalt erfasst und die Kernaussage angemessen und mit der Terminologie der Interviewten wiedergegeben wird. Anhand der Paraphrasierung wurde im 2. Schritt eine Überschrift formuliert, die die Entwicklung der Kategorien unterstützt. Nachdem alle Interviews einzeln mittels Paraphrase und Überschriften verdichtet und die Aussagen auf die relevanten Fragestellungen hin erfasst wurden, wurden diese miteinander verglichen, um das gemeinsam geteilte Wissen der Experten zu erhalten. So wird aufgedeckt, welche Äußerungen sich ähneln und wo die Lehrerinnen und Lehrer abweichende Antworten gaben. An den Punkten, an denen Unterschiede erkennbar waren, wurde genau ausgemacht, worin die Unterschiede liegen und was das für die betreffende Forschungsfrage bedeutet. Beispielsweise wurde die Frage nach der Vorbereitung auf die Facharbeit sehr unterschiedlich beantwortet. Teilweise wurde beschrieben, dass die SuS individuell durch Beratungsgespräche unterstützt werden. Andere Lehrer berichteten, dass es keine bestimmte Vorbereitung gibt und wieder andere erklärten, die gesamte Stufe werde in einer Unterrichtseinheit über die Anforderungen einer Facharbeit informiert. Es wurde deutlich, dass keine klaren Vorgaben zur Übung von Facharbeiten in Lehrplänen vorgesehen sind, was die Heterogenität der Vorbereitung erklärt. So wurde nach dem Vergleich aller Interviews die Kategorie „keine Vorgabe zur Übung von Facharbeiten durch Lehrpläne bedingt Heterogenität in der Vorbereitung“ erstellt. Bei vergleichbaren Aussagen haben wir die ähnlichen, aber nicht völlig gleichen Überschriften vereinheitlicht und jeweils in die 3. Spalte der Auswertungstabelle eingefügt. So konnten schließlich das gemeinsam geteilte Wissen der Lehrer genau erfasst werden. Bei der soziologischen Konzeptualisierung wurden die einzelnen Kategorien thematisch sortiert und Zusammenhänge zwischen ihnen sichtbar gemacht. Außerdem erfolgte ein Ablösen von der Terminologie der Interviewten, sofern diese nicht mit soziologischen Begriffen der Forschung übereinstimmten, um im letzten Schritt der Auswertung, der theoretischen Generalisierung, die auf-

gedeckten Kategorien mit aktuellen Konzepten in der einschlägigen Forschung zu vergleichen. Welche Aussagen über Unterrichtsinhalte und über Kompetenzen sowie über Probleme der SuS beim Bearbeiten und Verfassen von Sachtexten getroffen wurden, also was das Ergebnis der durchgeführten Studie ist, wird im nächsten Kapitel beschrieben.

5 Ergebnisse der Untersuchung

Lesen von Sachtexten: nur beim Thema Sprachursprung, Sprachwandel (Herder, Chomsky, Manfred Spitzer) Sachtexte oder kurze Infotexte zu literarischen Texten; Lesen und Bearbeiten von wenigen, kurzen ($\frac{1}{2}$ - 2 Seiten) Sachtexten mit vielen Auslassungen und Verstehenshilfen, um Komplexität zu reduzieren; in Fächern wie Geschichte oder Philosophie: mehr theoretische, komplexere, längere (5 - 7 Seiten) Sachtexte mit mehr Fachbegriffen als im Deutschunterricht

Verstehen von Sachtexten: häufig genanntes Problem ist das selbstständige Verstehen und Darstellen der Texte und das Verstehen von Fachbegriffen, gemeinsames Verstehen des Textes im Unterricht

typische Klausuraufgabe: 1. Textanalyse eines unbekanntes Textes passend zum Unterrichtsthema (teilweise unter Berücksichtigung eines bestimmten Aspekts) 2. Bezugnahme auf andere Positionen/Theorien (aus der Erinnerung), 3. Stellungnahme (komplexeste Aufgabe)

Probleme beim Schreiben: Häufige Verwendung umgangssprachlicher Formulierungen, Problem Wiedergabe im Konjunktiv, Verwendung des falschen Tempus, Problem der Umformulierung der Sätze im Text, Rechtschreibung, Grammatik, Redundanzen, Schreiben fast ausschließlich unter Zeitdruck: Textplanung und Textüberarbeitung fehlt, Stellungnahme: kurz, persönlich, „meiner Meinung nach“

Kompetenzen: Zitier-Kompetenz, aber Schwierigkeit mit Feinheiten beim Zitieren, Textanalyse-Kompetenz, Kompetenz der Inhaltszusammenfassung (Reproduktion)

Gute Schüler: Erfassung und Darstellung der Struktur und des Gedankengangs des Textes in eigenen Worten, Integration der Zitate in den Fluss des Textes, Zitate nicht Hauptteil des Textes, angemessene Argumentation und Darstellung der eigenen Stellung

Übung im Unterricht: genaue Besprechung der Essenz des Textes, andere Ausdrucksweise als die im Text verwendete, grafische Darstellung des Inhalts, Techniken zum Verstehen, Formulierungshilfen für Textanalyse, keine Erlaubnis zum Mitnehmen der Hilfen in der Klausur, wenig Übung der Verwendung sprachlicher Mittel, mangelnde Zeit für Lehre von Grammatik und Rechtschreibung, kein Schreiben längerer Texte im Unterricht, Zitieren: Wertlegen auf Varianz in der Formulierung, Übung von grammatisch richtiger Kürzung, Herstellung eines Zusammenhangs der Darstellung, Angabe eines Zitats als Beleg der eigenen Deutung

Kontroversen: Schwierigkeit der sprachlichen Trennung verschiedener Positionen und der eigenen Position, kein Lernen von Kontroversität innerhalb der Diskursgemeinschaften, Vergleich von Positionen verschiedener Diskursgemeinschaften beim Thema Sprachursprung, Vereinfachung durch die Schüler durch Bestimmung einer „richtigen“ Position

Facharbeit: erste Erfahrung im systematischen Produzieren eines Textes, keine Vorgabe zur Übung von Facharbeiten, durch Lehrpläne bedingt Heterogenität in der Vorbereitung, neue Anforderungen: selbstständiges Arbeiten, selbstständiges Verstehen mehrerer Texte zu unbekanntes Themen, Strukturierung des Wissen aus den Texten, einheitliches Arbeiten bei innerer und äußerer Form, Entwicklung einer Fragestellung, Recherche, Erstellung einer Gliederung, Darstellen von Kontroversen in den Texten

Wissenschaftspropädeutik: in Ansätzen durch Analyse und Facharbeit, Zitieren, Problem: keine Aufgabe des Zentralabiturs, Vorbereitung auf das Studium keine alleinige Aufgabe des Gymnasiums

5.1 Vergleich der Ergebnisse mit dem aktuellen Forschungsstand

Kategorien Interviewstudie	Forschungsstand
<i>Lesen/ Verwenden von Sachtexten</i>	
<ul style="list-style-type: none"> nur beim Thema „Sprachwandel“ „Sprachursprung“ oder als kurze Informationstexte zu literarischen Texten (z.B. Biographie eines Autors) 	<ul style="list-style-type: none"> „[...] die Dominanz literarischer Themen ist nichts Neues, sondern eine konsequente Fortsetzung der bislang geltenden Richtlinien und Lehrpläne, die für die Oberstufe in der Regel maximal ein bis zwei sprachbezogene Themen vorsehen, überwiegend zur Sprachphilosophie, zur Sprachkritik und zum Sprachwandel“ (Becker-Mrotzek/ Kesper 2010: 16) „Waren früher Sprachunterricht und Literaturunterricht gleichberechtigte, wenn auch aufeinander bezogene Teile des Deutschunterrichts, so dass man von einer Gleichgewichtigkeit von Sprach- und Literaturunterricht sprechen konnte, so ist es inzwischen zu einem Übergewicht des Literaturunterrichts gekommen“ (Hoppe 2003a: 168) der Schreibunterricht in der Oberstufe ist als literatur- und kulturwissenschaftliches Propädeutikum angelegt (vgl. Steinhoff 2012: 130)
<ul style="list-style-type: none"> häufige Kürzung der Sachtexte (Auslassungen oder Zusammenfassungen schwieriger Sätze, um die Komplexität zu reduzieren) 	<ul style="list-style-type: none"> Sachtexte werden in der Regel gekürzt, um die Komplexität zu reduzieren. Dadurch ist der Argumentationsgang häufig nicht mehr nachvollziehbar. Manchmal werden auch das Literaturverzeichnis und die Fußnoten weggelassen, d.h. die Texte werden ihres „wissenschaftlichen Kleides“ beraubt (vgl. Mielke 2012)
<ul style="list-style-type: none"> durchschnittliche Länge von Sachtexten: ½ - 2 Seiten 	<ul style="list-style-type: none">
<i>Verstehen von Sachtexten</i>	
<ul style="list-style-type: none"> SuS haben Probleme mit dem selbstständigen Verstehen von Sachtexten und Fachbegriffen 	<ul style="list-style-type: none">
<i>Typische Klausuraufgaben</i>	

<ul style="list-style-type: none"> • 1. Analyse eines unbekanntes Textes passend zum Unterrichtsthema (teilweise unter Berücksichtigung eines bestimmten Aspekts) • 2. Bezugnahme auf andere Positionen/ Theorien (<i>aus der Erinnerung</i>) • 3. Stellungnahme (komplexeste Aufgabe) <p>→ Schreibaufgaben in der Oberstufe beziehen sich auf einen, höchstens auf zwei Texte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibaufgaben in der Oberstufe beziehen sich auf einen, höchstens auf zwei Texte (vgl. Mielke 2012, Beste 2003: 279) • Schülerinnen und Schüler müssen häufig aus der Erinnerung zitieren, da ihnen nicht alle Texte, die für die Bearbeitung der Aufgabe benötigt werden, vorliegen (als Papierform) (vgl. Mielke 2012) <p>→ Fazit Mielke 2012: Schülerinnen und Schüler haben keine Erfahrung mit dem Schreiben zu mehreren komplexen Texten, da Schreibaufgaben, bei denen die Schüler aus mehreren Primärtexten einen Sekundärtext machen müssen, in der Oberstufe nicht vorkommen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kritische Äußerungen werden in der Regel in den Schlussteil verlagert, dem Vorgehen bei der schulischen Erörterung vergleichbar (vgl. Steinhoff 2007: 388)
<i>Formulierungsroutinen - Probleme</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • SuS haben Schwierigkeiten, fremde Positionen und die eigene Position sprachlich zu trennen 	<ul style="list-style-type: none"> • „Viele Oberstufenschüler und Studienanfänger folgen bei reproduktiven Schreibaufgaben einer „copy and paste“-Strategie: Sie beginnen nach der ersten Lektüre sogleich mit der Textproduktion, orientieren sich dabei an der Textoberfläche und tendieren dazu, die Bezugsäußerung zu übernehmen, statt sie um- oder neu zu formulieren. Es fällt ihnen schwer, relevante von weniger relevanten Inhalten zu trennen, die reformulierten Äußerungen zu paraphrasieren und die argumentative Struktur des Bezugstextes zu entschlüsseln und für die eigene Argumentation zu nutzen. <i>Sie verfügen über kein oder nur ein kleines Set an geeigneten Reformulierungsindikatoren und verzichten deshalb weitgehend auf explizite Indizierungen oder greifen immer wieder auf die gleichen sprachliche Mittel zurück</i>“ (Steinhoff 2012: 124f.) • "Insbesondere zur Benennung der Verfasserhandlungen sowie zur Ausformulierung der eigenen Position benötigen die Studierenden geeignete wissenschaftssprachliche Werkzeuge“ (Steinhoff 2008: 11). • es dauert mehrere Jahre, bis Studenten über ein hinreichendes Repertoire wissenschaftstypischer Redeverben verfügen
<i>Formulierungsroutinen - Vermittlung</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Formulierungshilfen werden in der Regel vor dem Verfassen des Textes in Form eines Handouts/ einer Sammlung ausgeteilt 	<ul style="list-style-type: none"> • vergleiche Modelle von Kruse/ Ruhmann 1999, Feilke 2002, Steinhoff 2008/ 2012: nicht nur bloßes Austeilen von Listen, sondern das gemeinsame Erarbeiten, Anwenden und Reflektieren sind entscheidend! • „Wichtig ist, dass sie [die sprachlichen Werkzeuge] nicht schon zu Beginn der Übung, sondern an den jeweils passenden Stellen eingebracht werden, dann also, wenn für die Studierenden die eigene Formulierungsarbeit ansteht und ersichtlich ist, welche Funktion sie für die Textprodukti-

	<p>on haben“ (Steinhoff 2008: 11)</p> <ul style="list-style-type: none"> Die relevanten sprachlichen Werkzeuge der Diskurspartizipation können zum Gegenstand der Aufmerksamkeit gemacht werden. Dafür eignet sich vor allem das Lernen am Modell: Die Schüler entdecken die sprachlichen Mittel, durch entsprechende Aufgaben angeleitet, bei der Lektüre, analysieren ihre kommunikative Funktion und erproben sie anschließend beim eigenen Schreiben (Steinhoff 2012: 127f.)
<i>Kontroversität</i>	
<ul style="list-style-type: none"> kein Lernen von Kontroversität innerhalb der Diskursgemeinschaften Vergleich von Positionen verschiedener Diskursgemeinschaften beim Thema Sprachursprung 	<ul style="list-style-type: none"> „Ob in der Schule, in universitären Vorlesungen, in Magazinen – Wissenschaft wird als geradlinige Erfolgsgeschichte dargestellt. Dabei führt die Beschränkung der Vermittlung auf Faktenwissen, Ergebnisse und Theorien jedoch dazu, dass Missverständnisse über wissenschaftliche Methoden transportiert werden, und dass die Gültigkeit wissenschaftlicher Ergebnisse für Außenstehende uneinschätzbar ist“ (Weitze/ Liebert 2006: 8) „Die Institution Schule ist die zentrale gesellschaftliche Vermittlungsagentur für Wissenschaft, da sie für den Großteil der Bevölkerung der einzige Kontakt mit der Wissenschaft ist. Hier scheint die Diskussion kontroverser Themen bereits an einem Zuständigkeitsproblem zu scheitern: Naturwissenschaften werden als wertfrei wahrgenommen, während Diskussionen in den geisteswissenschaftlichen Fächern wie Ethik und Sozialkunde stattfinden. Diese Defizite in der schulischen Vermittlung und Erklärung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse bleiben nicht ohne Folgen: „Schülerinnen und Schüler, die nach ihrer Schulzeit nichts mehr oder kaum noch etwas mit Naturwissenschaft zu tun haben, halten Naturwissenschaft fälschlicherweise für eindeutig, geradlinig und regelgeleitet anstatt für kreativ, kontingent und historisch gewachsen“ (Höttecke 2001: 21) (Weitze/ Liebert 2006: 10f.)
<ul style="list-style-type: none"> Vereinfachung der Schüler durch Bestimmung einer „richtigen“ Position 	<ul style="list-style-type: none"> Wissenschaft wird oft als Gemeinschaft einträchtig forschender Wahrheitsproduzenten (miss)verstanden. Die Kontroverse, der Streit, das Neben- und Miteinander unterschiedlicher Theorien werden dementsprechend als störend oder unnützlich wahrgenommen (vgl. Steinhoff 2008: 4)
<i>Probleme beim Schreiben</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Häufige Verwendung umgangssprachlicher Formulierungen 	<ul style="list-style-type: none"> vgl. Moll 2002, Mängelliste bei Pohl 2007 (muss noch ergänzt werden)
<ul style="list-style-type: none"> Probleme beim Umformulieren des Primärtextes 	<ul style="list-style-type: none"> Jakobs (1999: 179) macht darauf aufmerksam, dass Studierende „häufig Probleme bei der Anwendung schriftsprachlicher Normen (korrekte Schreibung und Zeichensetzung) haben“
<ul style="list-style-type: none"> Probleme beim Wiedergeben im Konjunktiv 	<ul style="list-style-type: none"> „Fehler in deutscher Grammatik und Orthographie“ (Ruhmann 2000: 44)
<ul style="list-style-type: none"> Verwendung des falschen Tempus 	<ul style="list-style-type: none"> Zeichensetzung: Erlinghagen 1995)
<ul style="list-style-type: none"> Probleme mit Rechtschreibung, Grammatik, Interpunktion 	<ul style="list-style-type: none"> Eichler 2004: Sus verwenden häufig falsche Kol-

	lokationen; Schreiben von Oberstufenschülern ist stark von journalistischen sprachlichen Standards geprägt
<ul style="list-style-type: none"> Schreiben geschieht fast ausschließlich unter Zeitdruck, Textplanung und –überarbeitung fehlen 	<ul style="list-style-type: none"> „Zeit für Planung und Revision ist in der Regel nicht vorgesehen“ (Beste 2003: 279) „[die überwiegend geübte Praxis des Schreibens besteht darin], im vorgegebenen engen Zeitrahmen von 2 – 4 Unterrichtsstunden eine Klausur im Sinne eines Leistungsnachweises zu schreiben. Es gibt zahlreiche SchülerInnen, die bei Klausuren sofort nach der Lektüre des vorgelegten Textes zu schreiben anfangen. Sie entwickeln Ideen, stellen Beobachtungen vor, kommentieren das eine oder das andere, kauen auf dem Stift, schreiben weiter und geben das Heft ab, wenn einige Seiten vollgeschrieben sind“ (Hoppe 2003b: 256) „So konstatiert beispielsweise Delphine Akoun bei den Studierenden die fehlende Annahme: „Schreiben bedeute nichts mehr, als die Gedanken, die man hat, so wie sie sind, schriftlich niederzulegen“ (1996: 151)
<ul style="list-style-type: none"> Stellungnahme zum Text ist kurz, persönlich und wird häufig mit „meiner Meinung nach“ eingeleitet 	<ul style="list-style-type: none"> Die Entwicklung eigener kritischer Gedanken zum Gelesenen stellt eine besondere Herausforderung dar (vgl. Ruhmann 2003: 225) Die Frage, ob und wie man in einem wissenschaftlichen Text (s)eine Meinung äußern kann, zählt zu den „herausragenden Klippen beim Schreiben von Hausarbeiten“ (Kruse 1997: 145, zit. nach Steinhoff 2007: 241) Im Aufsatzunterricht wird „meiner Meinung nach“ häufig verwendet (vgl. Steinhoff 2007: 243, vgl. auch die Beispiele aus Augst/ Faigel (1986) → in wissenschaftlichen Texten wird erwartet, dass die persönliche Wertung anders realisiert wird, nämlich wissenschaftstypisch „Mit der Äußerung von Meinungen haben die Studenten keine Probleme. Sie äußern sich in ihren Texten zur Weltlage, erzählen von sich und ihren Erlebnissen und berichten von den vielfältigen Problemen beim Schreiben ihrer Hausarbeiten. Sobald es aber um die Bewertung der Fachlektüre geht, halten sich die meisten merklich zurück“ (Steinhoff 2007: 380)
<i>Wissenschaftspropädeutik</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Schreiben in der gymnasialen Oberstufe legt Grundlagen für das Schreiben an der Hochschule (durch Analyse, Facharbeit, Zitieren) 	<ul style="list-style-type: none"> das diskursive Schreiben, welches im Studium von großer Relevanz ist, erfordert Kompetenzen, die von Studienanfängern nicht erwartet werden können, da diese nicht in der Oberstufe vermittelt werden (vgl. Steinhoff 2012: 125) es bilden immer nur ein oder zwei Text/e die Grundlage, was zwar das genaue Lesen trainiert, weniger aber die Vorbereitung auf die Hochschule, die die Fähigkeit fordert, viele fremde Texte zu lesen und mit dem eigenen Text zu verknüpfen (vgl. Beste 2003: 279)

	<ul style="list-style-type: none"> der Lese- und Schreibunterricht in der Oberstufe ist nicht darauf ausgerichtet, diskursive Textkompetenz zu vermitteln, d.h. „elaborierte Lese- und Schreibfähigkeiten zur eigenverantwortlichen und kritischen Teilhabe an öffentlichen Diskursen“ (Steinhoff 2012: 113)
<ul style="list-style-type: none"> Oberstufe hat nicht nur die Aufgabe, auf das Studium vorzubereiten 	<ul style="list-style-type: none"> es muss auch Allgemeinbildung vermittelt werden (vgl. Abraham 2010)
<i>Facharbeit</i>	
<ul style="list-style-type: none"> erste Erfahrung im systematischen Produzieren eines Textes neue Anforderungen: selbstständiges Arbeiten, selbstständiges Verstehen mehrerer Texte zu unbekanntem Themen, Strukturierung des Wissen aus den Texten, einheitliches Arbeiten bei innerer und äußerer Form, Entwicklung einer Fragestellung, Recherche, Erstellung einer Gliederung, Darstellen von Kontroversen in den Texten keine Vorgaben zur Übung von Facharbeiten durch Lehrpläne bedingt Heterogenität in der Vorbereitung und Begleitung: <ul style="list-style-type: none"> → findet nicht bzw. kaum statt: doppelstündiger Einführungskurs für den gesamten 12. Jahrgang, wo die SuS Informationen zum Aufbau der Facharbeit, zur Literaturrecherche, zum Zitieren etc. erhalten + Handout → alles Weitere ist sehr lehrerabhängig → ein Lehrer ließ in der 11. Jahrgangsstufe als Vorbereitung eine kleine Facharbeit schreiben, eine Schule hat die kleine Facharbeit wieder abgeschafft, da alles an DL hängen blieb → eine Lehrerin baute ein Stationenlernen in den Unterricht ein → an zwei Schulen wurden die SuS durch die Stadtbibliothek über Literaturrecherche informiert (Suche nach Zeitschriften, Artikel in Sammelbänden, Fernleihe etc.) <p>Begleitung:</p> <ul style="list-style-type: none"> → nur an zwei Schulen gab es eine Begleitung während des Verfassen der Facharbeit in Form von drei obligatorischen Beratungsgesprächen, wo die SuS ein Feedback zu ihrer Gliederung, zu ersten Textteilen etc. bekamen <p>Gründe für mangelnde Begleitung:</p> <ul style="list-style-type: none"> Zeit! <p>Konsequenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> viele Facharbeiten werden ein zu eins zu eins aus dem Internet kopiert 	<ul style="list-style-type: none"> vgl. Ausführungen von Steets und Beste „Unter dem Aspekt der Wissenschaftspropädeutik könnte über das Schreiben einer Facharbeit eine didaktische Brücke zwischen Schule und Universität geschaffen werden (Steets 2003: 69) Pohl (2007: 41f.): Facharbeit ähnelt in ihren Grundzügen der Seminar- oder Proseminararbeit; es gibt vielfältige Entsprechungen (auch bezüglich der Mängel) Unterschiede Seminar- Facharbeit (nach Ehlich/ Steets 2003, zit. nach Pohl 2007: 42) <ul style="list-style-type: none"> institutionelle Eingebundenheit des Schreibauftrages „gerade die eher arbeitstechnischen Aspekte können mit ihr durchaus angebahnt werden (u.a. Recherchearbeit, Exzerpiertechniken, maschinell gestützte Textverarbeitung) aber: man darf nicht zu viel von dem einmaligen Verfassen einer Facharbeit erwarten (vgl. Pohl 2007: 42)
<i>Zitieren</i>	

<ul style="list-style-type: none"> • Übung von grammatisch richtiger Kürzung, • Angabe eines Zitats als Beleg der eigenen Deutung • SuS haben „Zitier-Kompetenz“, aber Schwierigkeiten beim Beachten der Feinheiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Nicht nur das „Wie“ ist wichtig, sondern v.a. auch das „Warum“ (vgl. Jakobs 1999: 114f.)
--	--

5.2 Vergleich der Ergebnisse mit den EPA

Kategorien Interviewstudie	EPA
<i>Lesen/ Verwenden von Sachtexten</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • nur beim Thema „Sprachwandel“ „Sprachursprung“ oder als kurze Informationstexte zu literarischen Texten (z.B. Biographie eines Autors) 	<ul style="list-style-type: none"> • „Dem Erschließen von literarischen Texten kommt in der gymnasialen Oberstufe vorrangige Bedeutung zu, denn das Verstehen literarischer Texte eignet sich als Muster des Verstehens überhaupt“ (S. 13) • in der schriftlichen Abiturprüfung kommt literarischen Texten eine vorrangige Bedeutung zu (S. 27)
<ul style="list-style-type: none"> • häufige Kürzung der Sachtexte (Auslassungen oder Zusammenfassungen schwieriger Sätze, um die Komplexität zu reduzieren) 	<ul style="list-style-type: none"> • „Literarische Textvorlagen dürfen in sich nicht gekürzt werden, um ihre Authentizität und Geschlossenheit zu sichern. In pragmatischen Texten dürfen Kürzungen behutsam vorgenommen werden; dabei muss ein authentischer, geschlossener Sinnzusammenhang erhalten bleiben. Kürzungen müssen in jedem Fall kenntlich gemacht werden. Die Quellen sind genau zu benennen (wissenschaftliche Zitierweise, zusätzliche Angabe des Verlags)“ (S. 34f.)
<ul style="list-style-type: none"> • durchschnittliche Länge von Sachtexten: ½ - 2 Seiten 	<ul style="list-style-type: none"> • „Die Texte sollen in der Regel nicht mehr als 900 Wörter umfassen“ (S. 34)
<i>Verstehen von Sachtexten</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • SuS haben Probleme mit dem selbstständigen Verstehen von Sachtexten und Fachbegriffen 	<ul style="list-style-type: none"> • Verstehen von Texten als (Kern-)Kompetenz, die im DU zu vermitteln ist: „Für die Abiturprüfung ist der Nachweis hermeneutischer Kompetenz von besonderer Bedeutung. Sie stellt die Methoden des Textverstehens ins Zentrum des Faches (S. 14f.) • Betonung der Wichtigkeit von Lesefähigkeit und Textverstehen (Lesekompetenz): Lesefähigkeit und Textverstehen (Lesekompetenz) sowie präzises Ausdrucksvermögen sind grundlegend für alle Fächer. Alle Fächer arbeiten mit Texten, alle Fächer arbeiten im Medium der Sprache (S. 11) • SuS sollen in der Abiturprüfung nachweisen, dass sie Texterschließungsverfahren sicher und reflektiert anwenden können (S. 12) • „Textverständnis, Erkennen der Argumenta-

	tionsstrukturen und der medienspezifischen Gestaltungsweisen (S. 12)
<i>Typische Klausuraufgaben</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • 1. Analyse eines unbekanntes Textes passend zum Unterrichtsthema (teilweise unter Berücksichtigung eines bestimmten Aspekts) • 2. Bezugnahme auf andere Positionen/ Theorien (<i>aus der Erinnerung</i>) • 3. Stellungnahme (komplexeste Aufgabe) <p>→ Schreibaufgaben in der Oberstufe beziehen sich auf einen, höchstens auf zwei Texte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • „eine Prüfungsaufgabe ist so zu konzipieren, dass ihre Lösung das untersuchende, erörternde oder gestaltende Erschließen <u>eines</u> Textes voraussetzt“ (S. 23) • das untersuchende Erschließen pragmatischer Texte setzt die Analyse eines oder zweier Texte/Textausschnitte voraus (S. 32) • Aufgabenbeispiele für die schriftliche Prüfung: <ol style="list-style-type: none"> 1. untersuchendes Erschließen pragmatischer Texte (Textanalyse): <ul style="list-style-type: none"> - ein Text - Position und Argumentation des Autors untersuchen/ analysieren - Beurteilen des Textes 2. Erörterndes Erschließen pragmatischer Texte (Texterörterung): <ul style="list-style-type: none"> - ein Text - Position und Argumentation des Autors erläutern/ untersuchen - Beurteilen des Textes
<i>Kontroversität</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • kein Lernen von Kontroversität innerhalb der Diskursgemeinschaften • Vergleich von Positionen verschiedener Diskursgemeinschaften beim Thema Sprachursprung • Vereinfachung der Schüler durch Bestimmung einer „richtigen“ Position • Schwierigkeit der sprachlichen Trennung verschiedener Positionen und der eigenen Position 	<ul style="list-style-type: none"> • Wird nicht als Ziel erwähnt...
<i>Probleme beim Schreiben</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Häufige Verwendung umgangssprachlicher Formulierungen • Probleme beim Umformulieren des Primärtextes 	<ul style="list-style-type: none"> • „Kenntnis der Entwicklung und der Ausdrucks- und Verwendungsmöglichkeit der deutschen Sprache“ • „die Fähigkeit, sich argumentativ differenziert, adressatengerecht und situationsangemessen zu artikulieren“ • „Sicherheit und Präzision im sprachlichen Ausdruck sowie stilistische Vielfalt“ (S. 12) • sprachliche Darstellung (S. 26f.): <ul style="list-style-type: none"> - Aussagen präzise formulieren - Eine aufgabengerechte Sprachform verwenden - Fachsprache berücksichtigen - Differenziert und dem Gegenstand angemessen formulieren
<ul style="list-style-type: none"> • Probleme beim Wiedergeben im Konjunktiv 	
<ul style="list-style-type: none"> • Verwendung des falschen Tempus 	

<ul style="list-style-type: none"> • Probleme mit Rechtschreibung, Grammatik, Interpunktion 	<ul style="list-style-type: none"> • „orthographisch und grammatisch normgerechte Sprachverwendung“ (S. 12) • „die Sprache normgerecht gebrauchen“ (S. 27)
<ul style="list-style-type: none"> • Schreiben geschieht fast ausschließlich unter Zeitdruck, Zeit für Planung und Revision ist nicht vorgesehen 	<ul style="list-style-type: none"> • „relevante (schriftliche) Arbeitsprozesse (Planung, Durchführung, Kontrolle, Überarbeitung, Optimierung) organisieren und steuern“ (S. 15) • prozessorientiertes Verständnis des Schreibens: „Unverzichtbare Schritte des Schreibprozesses sind: <ul style="list-style-type: none"> - aspektorientierte Konzeption der Arbeit - Ausführung - Überprüfung und Überarbeitung des Geschriebenen (S. 23)
<ul style="list-style-type: none"> • Stellungnahme zum Text ist kurz, persönlich und wird häufig mit „meiner Meinung nach“ eingeleitet 	<ul style="list-style-type: none"> • „Der angemessene Umgang mit Texten verlangt den Nachweis der Fähigkeit, Texte analysierend, interpretierend und gestaltend zu erschließen und zu beurteilen“ (S. 12) • „Bei der Erschließung von pragmatischen Texten weisen die Prüflinge ihre Fähigkeit nach, Intention, Argumentationsstrategie und –struktur, die Funktion der sprachlichen Mittel und die Wirkung der Texte mittels geeigneter Verfahren analysieren und beurteilen zu können“ (S. 13) • „den eigenen Standpunkt darlegen und überzeugend begründen“ (S. 27)
<i>Wissenschaftspropädeutik</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Schreiben in der gymnasialen Oberstufe legt Grundlagen für das Schreiben an der Hochschule (durch Analyse, Facharbeit, Zitieren) 	<ul style="list-style-type: none"> • Studierfähigkeit als Ziel des DU in der Oberstufe wird mehrfach bekräftigt: <ul style="list-style-type: none"> ➤ „Durch die Vermittlung fachlicher Inhalte und Methoden sowie durch den Bezug zur Lebenswelt leistet das Fach einen wesentlichen Beitrag zum Erwerb von Grundfertigkeiten für Studium und Beruf“ (S. 10) ➤ „Für die Abiturprüfung ist der Nachweis hermeneutischer Kompetenz von besonderer Bedeutung. Sie stellt die Methoden des Textverstehens ins Zentrum des Faches. Gleichrangig mit ihr ist die Fähigkeit zur kompetenten schriftlichen und mündlichen Verständigung. Damit leistet der Deutschunterricht einen wesentlichen Beitrag zur Studierfähigkeit“ (S. 14f.) ➤ „Beiden Kursformen [Grund- und Leistungskurs] gemeinsam ist die Verantwortung für eine standardsprachliche Sicherheit als Grundlage für Studier- und Berufsfähigkeit“ (S. 16)
<ul style="list-style-type: none"> • Oberstufe hat nicht nur die Aufgabe, auf das 	

Studium vorzubereiten

5.3 Vergleich der Ergebnisse mit dem Lehrbuch „Texte, Themen und Strukturen“

Kategorien Interviewstudie	TTS
<i>Lesen/ Verwenden von Sachtexten</i>	
<ul style="list-style-type: none"> nur beim Thema „Sprachwandel“ „Sprachursprung“ oder als kurze Informationstexte zu literarischen Texten (z.B. Biographie eines Autors) 	<ul style="list-style-type: none"> TTS insgesamt sehr literaturlastig (Schwerpunkt liegt auf den Epochen → S. 233-470) Sachtexte als kurze Informationstexte = Einführung der Autoren, Hintergrundinformationen zum Text, zur Epoche etc. Kapitel zu Sachtexten: <ul style="list-style-type: none"> → A4: Sachtext analysieren und erörtern (Methode S. 81) → B5: Sachtexte analysieren (S. 229f.) → E2: Sachtexte analysieren (Aufbau einer schriftlichen Sachtextanalyse mit anschließender Stellungnahme) Besonders wichtige Sachtexte: Rede, Kommentar, Essay (SuS lernen, diese Sachtexte zu analysieren)
<ul style="list-style-type: none"> häufige Kürzung der Sachtexte (Auslassungen oder Zusammenfassungen schwieriger Sätze, um die Komplexität zu reduzieren) 	<ul style="list-style-type: none"> Sachtexte werden stark verkürzt dargestellt (vgl. z.B. die Kommunikationsmodelle, Text von de Saussure etc.)
<ul style="list-style-type: none"> durchschnittliche Länge von Sachtexten: ½ - 2 Seiten 	<ul style="list-style-type: none"> bestätigt → Beispiel: Sachtexte zum Thema „Wissenschaft und Verantwortung“ sind 1- 1,5 Seiten lang
<i>Verstehen von Sachtexten</i>	
<ul style="list-style-type: none"> SuS haben Probleme mit dem selbstständigen Verstehen von Sachtexten und Fachbegriffen 	<ul style="list-style-type: none"> A7: Lesestrategien (Fünf-Schritt-Lesemethode)
<i>Formulierungsroutinen - Vermittlung</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Formulierungshilfen werden in der Regel vor dem Verfassen des Textes in Form eines Handouts/ einer Sammlung ausgeteilt 	<ul style="list-style-type: none"> 82: eine Seite Textbausteine zur Sachtextanalyse einschließlich Stellungnahme (unangemessene Formulierungen wie: Insgesamt denke ich, dass... Er behauptet jedoch, dass... („Er behauptet“ siehe auch S. 503) → vgl. Steinhoff 2007 (385ff.)/2008 Formulierungsbausteine für Analyse eines epischen Textes → 554ff. Formulierungsbausteine für Analyse eines Dramentextes → 563 Formulierungsbausteine für den Vergleich von Gedichten → 570 581: Formulierungsroutinen + Konjunktiv = Doppelung! 584f.: Formulierungsbausteine für die Wiedergabe von Sachtexttypen 598: Formulierungsbausteine „Struktur und Sprache einer Argumentation beschreiben“ 601f: Formulierungsbausteine für Formulierung einer eigenen Position → Formulierungsbausteine werden nur als Sammlung bereit gestellt (Ausnahme: S. 584 → Texte sollen überarbeitet werden, indem Formulierungsbausteine

	eingebaut werden)
<i>Kontroversität</i>	
<ul style="list-style-type: none"> kein Lernen von Kontroversität innerhalb der Diskursgemeinschaften Vergleich von Positionen verschiedener Diskursgemeinschaften beim Thema Sprachursprung 	<ul style="list-style-type: none"> Kontroversität von Wissenschaft wird kaum thematisiert → Ausnahme: Beim Thema „Sprache-Denken-Wirklichkeit“ werden drei Positionen beschrieben und verglichen (S. 486) eine Aufgabe: Vergleich der Kommunikationsmodelle bzw. Theorien (Herder, Eco, Haarmann), ansonsten: Texte stehen für sich
<i>Probleme beim Schreiben</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Häufige Verwendung umgangssprachlicher Formulierungen 	<ul style="list-style-type: none"> Bereitstellen von Formulierungsbausteinen A8: Grammatik, Orthographie und Interpunktion (Wiederholungskurs)
<ul style="list-style-type: none"> Probleme beim Umformulieren des Primärtextes 	
<ul style="list-style-type: none"> Probleme beim Wiedergeben im Konjunktiv 	
<ul style="list-style-type: none"> Verwendung des falschen Tempus 	
<ul style="list-style-type: none"> Probleme mit Rechtschreibung, Grammatik, Interpunktion 	
<ul style="list-style-type: none"> Schreiben geschieht fast ausschließlich unter Zeitdruck, Textplanung und –überarbeitung fehlen 	<ul style="list-style-type: none"> SuS lernen, dass man einen Text plant, schreibt und am Ende überarbeitet → S. 51f.: Gedichtanalyse → S. 86f.: Textgebundene Erörterung → Kapitel 7.1 (S. 117ff.): Texte planen, schreiben, überarbeiten → Kapitel 7.5 (S. 135ff.): Die Facharbeit A7: Arbeitstechniken und Methoden: Schreibprozess: Texte planen, schreiben, überarbeiten
<i>Wissenschaftspropädeutik</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Schreiben in der gymnasialen Oberstufe legt Grundlagen für das Schreiben an der Hochschule (durch Analyse, Facharbeit, Zitieren) 	<ul style="list-style-type: none"> ein populärwissenschaftlicher Text, es wird auf Unterschiede zu wissenschaftlichen Texten hingewiesen (Inhalt, Sprache und Gestaltung), allerdings werden beim Thema „Sprachliche Varietäten“ Bildung-, Fach-, und Wissenschaftssprache“ nicht behandelt S.479: Die Fachsprache der Sprachwissenschaft (Abschreckung?) S. 512: Meilensteine des Spracherwerbs werden dargestellt A6: Referate, Kurzvorträge, Mitschriften und Protokolle
<i>Facharbeit</i>	
<ul style="list-style-type: none"> erste Erfahrung im systematischen Produzieren eines Textes keine Vorgabe zur Übung von Facharbeiten durch Lehrpläne bedingt Heterogenität in der Vorbereitung neue Anforderungen: selbstständiges Arbeiten, selbstständiges Verstehen mehrerer Texte zu unbekanntem Themen, Strukturierung des Wissen aus den Texten, einheitliches Arbeiten bei innerer und äußerer Form, Entwicklung einer Fragestellung, Recherche, Erstellung einer Gliederung, Darstellen von Kontroversen in den Texten 	<ul style="list-style-type: none"> eigenes Teilkapitel 7.5: <ul style="list-style-type: none"> Themen finden → mögliche Themenbereiche und Übungen zur Themeneingrenzung sehr literaturlastig Phasen der Facharbeit → Arbeitszeit planen, Informationen beschaffen und auswerten, Gliederung erstellen (Gliederungsvorschlag: Wo sind Einleitungen und Schluss?), Entwürfe schreiben, Zitieren und Paraphrasieren, Bibliographieren (Literaturverzeichnis), Facharbeit überarbeiten

<i>Zitieren</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Übung von grammatisch richtiger Kürzung, • Angabe eines Zitats als Beleg der eigenen Deutung • SuS haben „Zitier-Kompetenz“, aber Schwierigkeiten beim Beachten der Feinheiten 	<ul style="list-style-type: none"> • S. 82: Bei Sachtextanalyse wird nur die Zeile angegeben (siehe Länge der Sachtexte) → Quelle wird im Einleitungssatz genannt, danach nur noch Zeilenangaben → für einen Text sicherlich ausreichend, aber SuS lernen dadurch nicht, dass bei mehreren Texten genau zitiert werden muss • S. 90f.: Zitieren von Internetquellen: Kommunikationsquadrat von Schulz von Thun → Text aus Internet fast wörtlich übernommen ohne richtige Zitierweise (weder direkte noch indirekte Zitate) • S. 140: In einer Facharbeit werden <u>in der Regel</u> andere Autoren zitiert, Zitatbeispiel: Verlag: Nachname des Autoren, Seitenzahl (Verlag bei Vollbeleg jedoch nur eventuell anzugeben) → ungleich Harvard, Widerspruch zu S. 141 • S. 117: Modell von Fix (S. 26) wird übernommen, ohne es kenntlich zu machen → Zitieren wird zwar gelehrt, aber unsystematisch, man muss ständig blättern, da es kein eigenes Kapitel zum „Zitieren“ gibt; Gründe, warum man zitieren muss, werden nicht genannt. Im Buch wird sich nicht an Zitierregeln gehalten

6 Ausgewählte Expertenäußerungen

1. Lesen von Sachtexten (zu rezipierende Textsorten)

„Ja, also mit Sachtexten ist das so eine Sache, so wirklich Sachtexte sind jetzt nicht wirklich vorgeschrieben, ne? Ist halt meist so als ja Input noch mal zusätzlich von den oder für die Schüler. Das einzige Thema, wo halt überwiegend mit Sachtexten und eben nicht einer Lektüre oder einem Roman gearbeitet wird, ist in der dreizehn zwei, wo dann das Thema Sprachskepsis, Sprachkritik und so weiter ist, dann kommen halt Sachtexte von Herder und so weiter.“

2. Typische Schreibaufgaben (zu produzierende Textsorten)

„Also die erste Aufgabe ist eigentlich immer so eine Textanalyse. Der gegebene Text, der muss analysiert werden, zum Beispiel unter besonderer Berücksichtigung des Argumentationsganges. Und in der zweiten Aufgabe muss dann dieser Text in Bezug gesetzt werden, zum Beispiel zu Herder in wie fern sich Positionen da widersprechen können oder in wie fern jetzt der Autor auf Herder Bezug nimmt oder ihn wiederlegt oder so was [...] und bewerten dann.“

3. Facharbeit

a) Facharbeit als besondere Herausforderung

„Also die üblichen Probleme sind glaube ich schon viel besprochen worden. Das fängt damit an, dass es für Schüler eine ganz neue Denkart ist zu überlegen was ist denn eigentlich eine Fragestellung und wie komme ich daran und was ist eigentlich zu groß und was ist zu klein? Also was kann ich überhaupt bewältigen? Meistens ist es zu groß, was die sich denken, weil einfach ja diese Art, etwas zu erforschen und sich selber an ein Forschungsgebiet zu wagen, relativ neu ist. Also nicht nur relativ, ich glaube krass neu ist an der Stelle.“

b) Gründe für die nicht bzw. kaum stattfindende Vorbereitung und Begleitung

„Weil wir keine Zeit haben, wir haben einfach keine Zeit. Wir haben keine Zeit.“

Literatur

- Abraham, Ulf (2010): Was sollen unsere Abiturienten in Zukunft können und wie lässt sich das überprüfen? In: Der Deutschunterricht, Heft 1, S. 52-61.
- Becker-Mrotzek, Michael/ Kepser, Matthias (2010): Sprach-, kultur- und medienwissenschaftliche Themen im Zentralabitur. In: Der Deutschunterricht, Heft 1, S. 14-18.
- Beste, Gisela (2003): Schreibaufgaben im Deutschunterricht der Oberstufe – Vorbereitung auf die Hochschule? In: Ehlich, Konrad/ Steets, Anglika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin; New York: Walter de Gruyter, S. 273-285.
- Feilke, Helmuth (2002): Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und werten. In: Praxis Deutsch, 29. Jg. 2002, Heft 176. S. 58-66.
- Hoppe, Almut (2003a): Grundlinien in der Entwicklung des Schreibunterrichts der letzten 40 Jahre: didaktische Theoriebildung und Schulpraxis. In: Hoppe, Almut/ Ehlich, Konrad (Hrsg.): Mitteilungen des Deutschen Germanistikverbandes, Heft 2/3, S. 160-171.
- Hoppe, Almut (2003b): Vermittelt der Deutschunterricht in der Oberstufe des Gymnasiums Schreibkompetenz im Sinne wissenschaftspropädeutischen Arbeitens? In: Ehlich, Konrad/ Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin; New York: Walter de Gruyter, S. 251-272.
- Höttecke, Diemtmar (2001): „Die Vorstellung von Schülern und Schülerinnen von der „Natur der Naturwissenschaften““. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (7), S. 7-23.
- Kruse, Otto/ Ruhmann, Gabriela (1999): Aus Alt mach Neu: Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte. In: Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Hrsg. von Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs und Gabriele Ruhmann. Neuwied et al.: Luchterhand. S. 109 – 121.
- Mielke, Angelika (2012): Schreiben in der Sekundarstufe II. Die Bedingungen. Vortrag im Rahmen der Tagung „Akademisches Schreiben lernen – zwischen Schule und Hochschule“ an der Universität zu Köln am 01.06.2012.
- Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (2002): Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske + Budrich, S. 71-93.
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer 2007.
- Ruhmann, Gabriele (2003): Präzise denken, sprechen, schreiben – Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik. In: Ehlich, Konrad/ Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin; New York: Walter de Gruyter, S. 211-231.
- Selting, Marget et al (2009): Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Ausgabe 10. S. 353-402.

- Steinhoff, Torsten (2008): Kontroversen erkennen, darstellen, kommentieren. In: Fest-Platte für Gerd Fritz. Hrsg. und betreut von Iris Bons, Dennis Kaltwasser und Thomas Gloning. Gießen 28.07.2008. http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_kommentieren.pdf
- Steinhoff, Torsten (2012): Diskursives Schreiben. Zur Förderung pragmatischer Textkompetenzen am Beispiel öffentlicher Diskurse. In: Feilke, Helmuth/ Köster, Juliane/ Steinmetz, Michael (Hrsg.): Textkompetenz in der Sekundarstufe II: Stuttgart: Filibach, S. 113-135.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, 17-31.
- Weitze, Marc-Denis/ Liebert, Wolf-Andreas (2006): Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft – Probleme, Ideen und künftige Forschungsfelder. In: Liebert, Wolf-Andreas/ Weitze, Marc-Denis (Hrsg.): Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft? Wissenskulturen in sprachlicher Interaktion. Bielefeld: transcript, S. 7-18.