

Carolyn Donhauser-Buchmaier

Zur Bewältigung hybrider Anforderungen am Beispiel schulischer Interpretationstexte: Konzepte und Ergebnisse aus dem Projekt FAMoS¹

Der Beitrag zeigt am Beispiel der schulischen Schreibform Gedichtinterpretation, welche Anforderungen sich Lernenden bei der Textproduktion stellen und wie sie diesen vor allem sprachlich begegnen können. Auf Basis einer differenzierten Beschreibung sprachlich-struktureller Merkmale der Textsorte wurde im Projekt FAMoS ein Förderkonzept entwickelt und erprobt, das sich empirisch als wirksam erwiesen hat. Es nimmt die Sprachlichkeit von Texten stärker in den Blick und plädiert für einen Einsatz von Modellen zur Förderung von Schreibkompetenzen.

Schlagwörter: Interpretationstexte, Förderung, Genredidaktik, Benchmarkrating, Intervention

Coping with hybrid requirements in literary analysis texts of students: concepts and results from the project FAMoS¹

Using the example of writing poetry analysis texts, the article illustrates the challenges learners encounter and the strategies they can employ to overcome these challenges, particularly linguistic requirements. The article presents a concept that is grounded in a differentiated description of structural characteristics of the genre. This concept was developed and evaluated as part of the study FAMoS, and its efficacy has been empirically substantiated. The project takes a closer look at linguistic characteristics of written literary analysis texts and promotes the use of models to enhance writing skills.

Keywords: literary analysis essays, writing instruction, genre didactics, benchmark rating procedure, intervention

1 Bewältigung hybrider Anforderungen

Schreibformen im Deutschunterricht höherer Jahrgangsstufen sind zunehmend komplex, da sie unterschiedliche Kompetenzen miteinander verschränken. Unterricht hat die Aufgabe, die Anforderungen genau in den Blick zu nehmen und Lernende bei der Ausbildung von Fähigkeiten zu unterstützen, die sie zur Bewältigung komplexer und hybrider Aufgaben benötigen. Damit stellen sich folgende Fragen, auf die der Beitrag am Beispiel schulischer Interpretationstexte eine Antwort geben möchte: Worin zeigt sich die

¹ FAMoS (Förderung von Argumentationsfähigkeiten mit Modelltexten und einem Schreibtraining)

Komplexität der Anforderungen? Wie kann Unterricht wirksam auf deren Bewältigung vorbereiten? Wie wird man komplexen Textsorten in Bewertungssituationen gerecht?²

2 Komplexität schulischer Interpretationstexte

Bereits der Begriff der *Interpretation* ist komplex, denn er bezeichnet sowohl den Akt des Interpretierens wie auch den Text als das Ergebnis dieser Handlung (vgl. Dennerlein et al. 2008, 4). Winko nimmt eine pragmatisch angelegte Unterscheidung von *Interpretation* und *Interpretieren* vor und benennt dabei wesentliche Gestaltungsmerkmale und Anforderungen von Interpretationstexten:

„Gemeint sind mit ‚Interpretation‘ vor allem die schriftlich fixierten Ergebnisse literaturwissenschaftlichen Interpretierens. Unter dem ‚literaturwissenschaftlichen Interpretieren‘ verstehe ich hier [...] eine komplexe, mehrstufige Tätigkeit, die regelgeleitet verläuft und bestimmten institutionellen Bedingungen unterworfen ist. Sie basiert auf dem Beschreiben und Analysieren literarischer Texte und schreibt ihnen Bedeutungen [...] zu. [...] Interpretationen sind komplexe argumentierende Texte und beanspruchen als wissenschaftliche Texte intersubjektive Verbindlichkeit“ (Winko 2015b, 486).

2.1 Hybride Anforderungen im Überblick

Auch in der schulischen Form des Interpretationsaufsatzes muss ein eigenes Textverständnis entwickelt und für eine:n Leser:in „intersubjektiv nachvollziehbar“ (Leubner & Saupe 2016, 119) dargestellt werden. Die Anforderungen – wie die Aufgabenstellung – werden als hybride bezeichnet, „denn Rezeptionsleistungen können nur auf Basis der Produktionsleistungen erfasst und bewertet werden“ (Donhauser-Buchmaier 2020, 15). Abraham spricht hier vom „Verschränkungsproblem“ (2010, 59), das sich auch aus psychometrischer Sicht für schulische Leistungssituationen stellt:

„Dass Schülerinnen und Schüler trotz gelingendem Textverstehen an der Leistung der Textproduktion scheitern können, da es ihnen an Schreibkompetenz – nicht aber an Rezeptionskompetenz – mangelt, wird in der aktuellen Gestaltung [...] kaum berücksichtigt“ (Böhme 2013, 324).

Wie ist mit den angesprochenen Schwierigkeiten umzugehen? Gegenüber dem generellen Verzicht, über Literatur zu schreiben, und der viel diskutierten Umgestaltung des Prüfungsformats (vgl. Kammler 2012) erscheint derzeit nur ein Ansatz der schulischen Förderung und Leistungsbeurteilung als sinnvoll, der alle beteiligten Kompetenzen in den Blick nimmt. Gemäß der gängigen Schulpraxis mit Fokus auf literarischem Lernen bei gleichzeitiger Vernachlässigung von Schreibkompetenzen plädiert vor allem Rödel (2016) für eine Stärkung des Textqualitätskriteriums. Grundlage dafür ist eine Klärung der Anforderungen, insbesondere an die Darstellungsseite.

² Die nachfolgenden Ausführungen basieren auf Donhauser-Buchmaier (in Vorb.).

2.1.1 Anforderungen an die Rezeption

Ziel des (schulischen) Umgangs mit Literatur ist es, „sowohl einen persönlichen Bezug der Schüler/innen zu Literatur zu ermöglichen als auch den jeweiligen literarischen Gegenstand ‚genau‘, also in all seiner inhaltlichen und sprachlich-ästhetischen Reichhaltigkeit, wahrzunehmen und zu thematisieren [...]“ (Pieper & Scherf 2019, 138). Vor dem Hintergrund der Mehrdeutigkeit literarischer Texte wenden Lernende Strategien an, um ein eigenes Verständnis eines literarischen Textes zu entwickeln. Sie reflektieren Verstehenslücken, deuten Textphänomene in Wirkungszusammenhängen und kommen zu einem Gesamtverständnis (vgl. ISB 2010, 335; Boelmann & König 2021, 48-49).

2.1.2 Anforderungen an die Produktion

In Prüfungskontexten stellt der Interpretationsaufsatz die typische schriftliche Ausprägung der literarischen Performanz dar. Als „textbesprechendes Schreiben“ (Abraham 2005, 102) ist diese Form der Anschlusskommunikation mit besonderen Anforderungen verbunden. Neben oben genannten treten metatextuelle und intertextuelle Kompetenzen auf. Denn mit Sturm kann der Interpretationsaufsatz als Metatext verstanden werden, der sich fach- bzw. domänenspezifisch mit dem literarischen Basistext auseinandersetzt. Metatexte weisen damit fach- und domänenspezifische Merkmale auf und fordern entsprechende Strategien im Umgang mit den Basistexten (2017, 2-4).

Eine konkrete Modellierung bzw. Operationalisierung der Kompetenzen in Zusammenhang mit Interpretationstexten blieb bisher aus. Allgemeine Modellierungsbestrebungen der letzten Jahre von Schreib- bzw. Textproduktionskompetenzen lassen eine Aufwertung der Produktperspektive erkennen. Beispielsweise legen Bachmann und Becker-Mrotzek für ihr Modell zugrunde, dass „Ausgangspunkt der Modellierung von Schreiben und Schreibkompetenz [...] die geschriebenen Texte [sind], die den unmittelbaren Zielpunkt jedes Schreibprozesses bilden“ (2017, 26). In diesem Zusammenhang ist insgesamt eine Tendenz zu beobachten, textlinguistische Aspekte wieder stärker einzubinden. In den Modellen wird dann die Prototypik von Texten hervorgehoben, sprachliche Aspekte werden genauer verortet. Zudem betont die Forschung zunehmend deutlich, dass neben „Textwissen“ (Formen des Schreibens, Textsorten) auch „Schreibbewusstsein“ zentrale Komponenten sind (vgl. Berning 2011; auch Baurmann & Pohl 2009/ 2017, Feilke 2014, Schilcher/Wild in Schilcher 2018).

2.2 Sprachlich-textuelle Merkmale der schulischen Textsorte

Interpretationsaufsatz

Die sprachlich-textuelle Gestaltung prototypischer schulischer Interpretationstexte wurde bisher in Fachdidaktik und -wissenschaft nicht umfänglich untersucht (vgl. aber Rödel 2016). Die Klärung von Textsorteneigenschaften scheint jedoch zentral, denn das Wissen darüber bildet die Grundlage für eine differenzierte Förderung und Bewertung (vgl. Rödel 2016, 35; Schilcher 2007, 51; Feilke 2017, 161). Daher erfolgte im Rahmen des Projektes FAMoS zunächst eine Analyse und Beschreibung der Merkmale am Beispiel schriftlicher Gedichtinterpretationen. Sie stützt sich auf Erkenntnisse linguistischer Textsortenforschung, auf Untersuchungen zur Argumentationspraxis in der

Literaturwissenschaft sowie Analysen zahlreicher als gelungen eingeschätzter Lernertexte (vgl. Abb. 3).

Der Fokus auf Textsorten und -muster folgt grundlegender linguistischer Forschung und knüpft an aktuelle didaktische Entwicklungen sowie an Erkenntnisse der internationalen Zweit-, Fremdsprachen- und der Genredidaktik an. Schnewly (2018, 33) erläutert die Bedeutung von Textsorten bzw. Genres wie folgt:

„Man kann ohne Textgenres Sprache nicht produzieren [...]. In diesem Sinne sind alle Genres Schnittstellen; sie sind das Verbindende zwischen demjenigen, [...] der schreibt, und demjenigen der liest.“

Produktion und Rezeption erfolgen auf Grundlage von in der Sprachgemeinschaft üblichen obligatorischen oder variablen Konventionen (vgl. Fandrych & Thurmair 2011, 20; Hyland 2008, 548). Auch in schulischen Kontexten stellen sie „specialised forms of discourse which follow certain traditions, conventions and expectations“ (Vollmer 2009, 5) dar. Die Beschreibung der Textsorte, Interpretationsaufsatz wie auch Ansätze der Förderung und Bewertung (s.u.) folgen diesem Verständnis.

Ferner wird ein pragmatischer Ansatz vertreten und „Textsorten [werden] als variable, aber zugleich konventionelle Zusammenstellungsmuster von handlungsbezogenen funktionalen Bausteinen“ (Rezat & Feilke 2018, 29) verstanden. Ein Text stellt damit eine Äußerungseinheit und zugleich eine komplexe sprachliche Handlung dar, die vollzogen wird, indem eine (bestimmte) Folge von Teil-Handlungen vollzogen wird, die miteinander – und zur Texthandlung – in einem typischen, konventionell mehr oder weniger etablierten Zusammenhang stehen (vgl. Schröder 2003, 33). Rezat und Feilke sprechen von der „Komposition einer Textsorte“ (2018, 29) und meinen damit den bausteinartig-flexiblen Aufbau von Texten und die wechselseitige Abhängigkeit komplexer Handlungen bzw. Teilhandlungen. Der Ansatz ermöglicht eine strukturierte Beschreibung von Textsorten auf mehreren Ebenen sowie deren Zusammenhängen (vgl. u.a. Schröder 2003; Steinhoff 2007; Fritz 2013/2017; Heinemann 2000, 516). Grundlage für die Analyse und Beschreibung der Textsorte *Interpretationsaufsatz* liefert das folgende Modell:

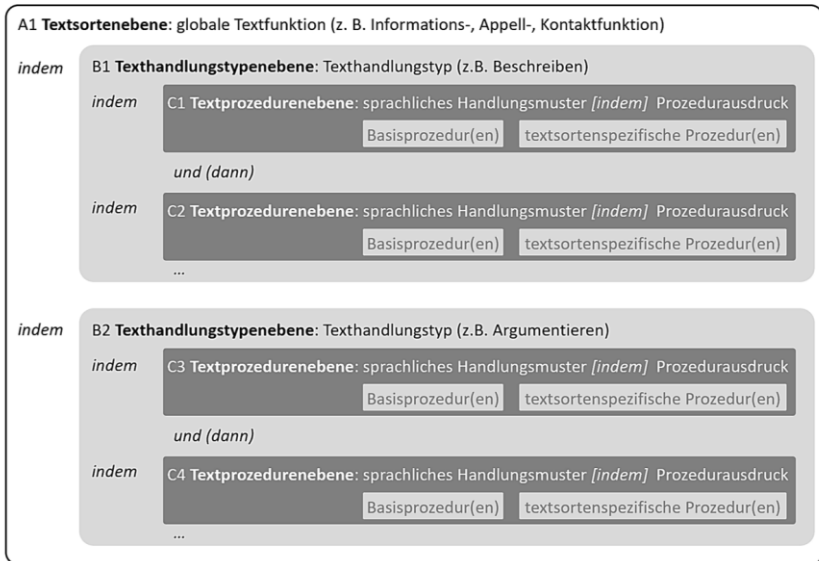


Abb. 1: Bausteinartiger Aufbau von Texten (Donhauser-Buchmaier (in Vorb.) nach Rezat & Feilke 2018, 27 und Schröder 2003, 36)

A Textsortenebene: Kommunikationssituation und textuelle Grundfunktion(en)

Interpretationstexte sind im Verständnis Scherners „Äußerungen einer literarischen Gemeinschaft, die [...] das kulturelle Bedürfnis von literarisch Interessierten, sich über gelesene Texte [und Erfahrungen] auszutauschen [, befriedigen]“ (2008, 225). Inwiefern der schulische Interpretationsaufsatz echten Austausch ermöglicht, wurde bereits des Öfteren zur Diskussion gestellt. Denn die Funktion wird wesentlich durch die Prüfungssituation als Kommunikationssituation und die asymmetrische Partnerkonstellation geprägt. Nichtsdestotrotz muss eigenes Verständnis erklärt und auch bei Abweichungen vom Rezipienten als nachvollziehbar eingeschätzt werden. Mithilfe zusätzlicher Wissens Elemente („Argumente“) kann der Schreibende Akzeptanz erreichen. So enthält der Interpretationstext neben einer explikativen und argumentativen auch eine „latent“ instruierende und appellative Funktion, indem er vorführt, wie der literarische Text zu verstehen sei. Daneben kann der Metatext gegenüber dem Basistext eine bewertende Einordnung vornehmen (vgl. Fandrych & Thurmaier 2016, 29-30).

Als wissenschaftlicher Konsens kann festgehalten werden, „dass das Verfassen von Gedichtinterpretationen im Wesentlichen der Explikation des eigenen Textverständnisses, der Demonstration von Interpretationskompetenz, dem Vorführen und Beweisen von Plausibilität und der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit dient“ (Donhauser-Buchmaier in Vorb.; vgl. Zabka 2019, 69; Abraham 2018, 41; Leubner & Saupe 2016, 119; Winko 2015b).

Damit liegen bei einer komplexen Textsorte wie der Gedichtinterpretation mehrfache Funktionsüberschneidungen vor.

B Texthandlungstypenebene: Das Thema und seine Entfaltung

Die zentrale Bedeutung der Deutungshypothese

Die Deutungshypothese stellt den Kern des Gedankengangs des (Interpretations-)Textes dar und kann als leitendes Textthema verstanden werden (vgl. Brinker et al. 2018, 53). Sie soll einerseits präzise und begrenzt sein, andererseits offen bleiben für mögliche Widersprüche. Der Deutungshypothese als globalem Thema „mit einer bestimmten Menge an propositionalem [=inhaltlichem] Gehalt“ (Schnerer 2006, 11) aus dem Text lassen sich Einzelinformationen unterordnen. In den Ausführungen wird sie Einzelaspekte „zerlegt“, erläutert, expliziert und erklärt, wodurch sie wesentlich zur Entfaltung des Themas, zur Strukturierung und Kohärenztablierung des Textes beiträgt (vgl. Fritz 2013, 351). Die besondere Stellung ergibt sich aus der Vereinigung literaturwissenschaftlicher und textlinguistischer Perspektiven und aus ihrer Funktion als Steuerungsinstrument für den Interpretationsprozess (vgl. Rödel 2016, 53-76).



Abb. 2: Die Deutungshypothese an der Schnittstelle zwischen Rezeption und Produktion

Texthandlungstypen (THT) der Gedichtinterpretation

Um das zentrale Ziel zu erreichen, wird der literarische Text „erstens [...] in seinen wesentlichen Inhalten und Aspekten beschrieben, zweitens wird das eigene Verstehen des literarischen Textes expliziert und der Textsinn erklärt und drittens die eigene Interpretationskompetenz argumentativ demonstriert“ (Rödel 2016, 41). Damit liegen beschreibend-kategorisierende und argumentativ-erklärende Texthandlungstypen vor. Erst ihr funktionales Zusammenspiel aber führt zum Erreichen des kommunikativen Ziels. Im Projekt wurden für die Texthandlungstypen schwerpunktmäßig einzelne Teiltexthe ermittelt (vgl. Weisberg 2012, 177). Diese makrostrukturelle Gliederung in

Textbeschreibung und *Textdeutung*, die durch eine Einleitung und einen Schluss gerahmt werden, kann für leistungsschwächere Schüler:innen eine Entlastung bieten.

► beschreibend-kategorisierend

Die Textbeschreibung dokumentiert erste Resultate der Textanalyse, verstanden als „die Untersuchung von Gestaltungsweisen und Gestaltungselementen eines Textes und ihres Zusammenhangs“ (Zabka 2012, 112), „d.h. Texte werden aufgrund von Beobachtungen nach bestimmten Kategorien möglichst genau beschrieben“ (ISB 2010, 379). Zu den diesen Kategorien zählt u.a. die Dimension sprachliche Besonderheiten (z.B. Überstrukturierung), wie sie Schilcher & Pissarek (2013) anführen. Da es sich um ausgewählte Analyse- bzw. Beschreibungsaspekte handelt, entstehen im Interpretationstext vor allem clusterartig angeordnete thematische (Teil-)Texteinheiten (vgl. Anskeit 2019, 84; Fandrych & Thurmair 2011, 28-29).

► argumentativ(-erklärend)

Aufgrund der besonderen Kommunikationssituation kommen der Kohärenz der „Beweisführung“ – gegenüber dem Streit um die richtige Lesart – und einer explizierenden Form des Argumentierens eine besondere Bedeutung zu. Sie soll „Zusammenhänge [...] verdeutlichen, indem ein Standpunkt durch argumentativ-erklärende Begründungen angereichert wird“ (Anskeit 2019, 50). In Zusammenhang mit dem Plausibilitätsmerkmal von Interpretationen definiert Kindt Interpretationen als

„Erklärungen. Hier geht es also nicht [...] um Terminologieanwendung, sondern *Theoriebildung* mit dem Ziel, eine Hypothese zu entwickeln, die einen Text im Ganzen oder einzelnen Bestandteilen erklärt und das heißt verständlich macht“ (2015, 99).

Erklären als Handlung weist ein „Verwendungsspektrum“ (Klein 2009, 25) auf und verfügt nicht über eine einheitliche Bedeutung. Erklärende Handlungen finden sich v.a. als Stützen der Argumente.³

Strukturell wird eine Ordnung zugrunde gelegt, die sich an Toulmins Schema von *Conclusio* → *Data* → *Backing/ Warrant* – didaktisiert als *Behauptung, Begründung, Beispiel* – orientiert, wobei die Anordnung modifiziert werden kann. Kienpointner zufolge „besteht das ganze komplexe Schema aus einer Kombination von mehreren dreiteiligen Schemata“ (2008, 709)

Als Herausforderungen gerade in Zusammenhang mit Schüler:innentexten stellt sich die Implizitheit einiger Bestandteile dar sowie die Tatsache, dass idealtypische Argumentationen in Interpretationstexten kaum erfüllt werden:

„Nicht selten werden mehrere Sachverhalte oder Thesen asyndetisch nebeneinandergestellt, die dann als Begründung für übergeordnete Thesen dienen, ohne dass Kriterien für ihre Zusammenstellung angegeben würden [...]. Klarheit bringen in solchen Fällen erst aufwändige Umformulierungen

³ Die Ausführungen hier stützen sich v.a. auf linguistisch basierte Ansätze der Argumentationstheorie (z.B. Heinemann & Viehweger 1991, 249; Toulmin dt. 1975/1996; vgl. auch Winko 2015a, 15).

und eigene Interpretations- und Verknüpfungsleistungen des Rezipienten. [...] Zudem werden andere Funktionen – wie Veranschaulichung [...] – zur Stärkung des Argumentes [...] herangezogen“ (Donhauser-Buchmaier in Vorb.).

Vor diesem Hintergrund sind ein klarer Aufbau und eine übersichtliche Textgliederung unabdingbar, um das übergeordnete Ziel (=CONS) zu erreichen (vgl. Schilcher 2007, 72).

C Textprozedurenebene

Schließlich werden auf lokaler Ebene der Textorganisation Textprozeduren in den Blick genommen. Das Konzept liefert Antworten auf die Frage, wie die den Text aufbauenden Handlungen ausgeführt und formuliert werden können – und umgekehrt, wie mit Textprozeduren typische Teilhandlungen und schließlich Textsorten realisiert werden. Daher bezeichnet Feilke Textprozeduren als sprachliche „Werkzeuge des Schreibens“ (2014, 14) und spricht ihnen textbildendes bzw. genrekonstitutives, generatives Potenzial zu (vgl. Feilke 2012c, 19).

Die Forschungslage zu Textprozeduren in Interpretationstexten gestaltet sich überschaubar. Untersuchungen beschränken sich zum Beispiel auf einzelne Handlungsbereiche, z.B. beim Interpretieren poetischer Metaphorik (vgl. Pieper 2019), auf eine exemplarische Auswahl (vgl. Neumann & Steinhoff 2015 oder Stark & Stadter 2018) oder sie fokussieren ausgewählte Strategien (vgl. Rödel 2016; 2019). Für didaktische und unterrichtspraktische Zwecke bedürfen die Vorschläge einer Systematisierung und Aufbereitung.

Die Analyse im Projekt FAMoS griff auf Erkenntnisse aus den o.g. Untersuchungen sowie Forschung zu Prozeduren in anderen schulischen Textsorten mit den Texthandlungstypen *Beschreiben* und *Argumentieren* bzw. *Erklären* zurück (vgl. u.a. Steinhoff 2017, 328-329; Ansekt 2019; Schmölzer-Eibinger & Fanta 2014). Daneben fanden Erkenntnisse zur Argumentationspraxis auf der Ebene einzelner Handlungen (bzw. kognitiver Operationen) in der Literaturwissenschaft Berücksichtigung (vgl. Scherner 2008; Krämer 2015).

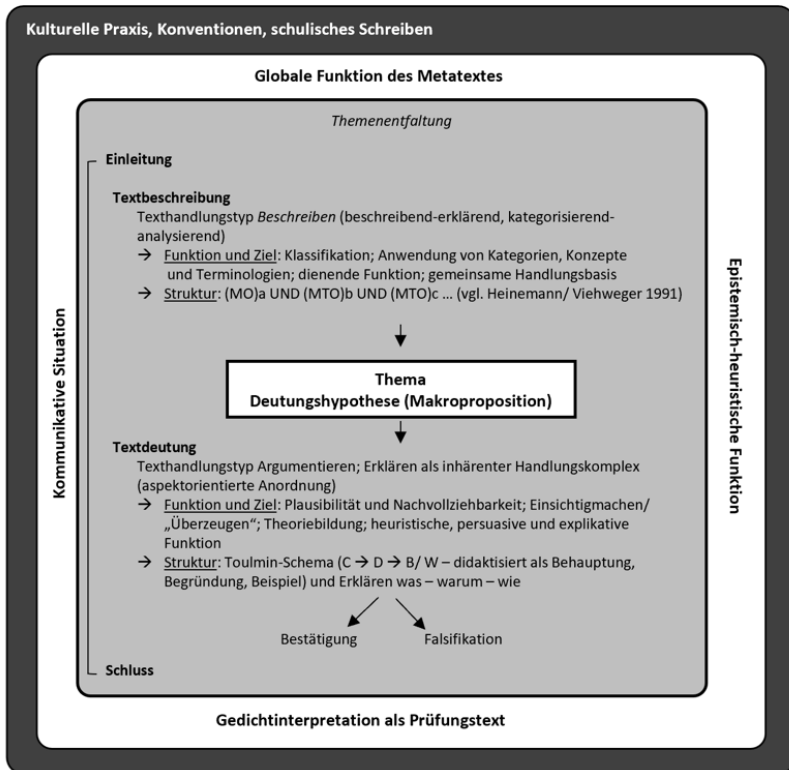


Abb. 3: Linguistische Merkmale der Textsorte schulische Gedichtinterpretation, wobei MO = Merkmale des Objekts, MTO = Merkmale von Teilen des Objekts (Heinemann & Viehweger 1991, 245) und C = Claim/ Conclusion, D = Data, B/W = Backing/ Warrant (Toulmin 1975; Brinker et al. 2018, 74)

Abbildung 3 stellt wesentliche strukturelle Merkmale überblickshaft dar. Sie hebt die zentrale Bedeutung der Deutungshypothese für die Textstrukturierung hervor, betont sprachlich-strukturelle Aspekte, ordnet sie aber in pragmatisch-funktionale Kontexte ein, wodurch sich das Verständnis von einer traditionellen Textsortendidaktik unterscheidet.

2.3 Schreiben in schulischen Textsorten

Das wiedererlangte Interesse der jüngeren didaktischen Forschung an schulischen Textsorten, deren Prototypik und Sprachlichkeit mag den Eindruck der Wiederbelebung einer traditionellen normativ ausgerichteten Didaktik erwecken. Dem lässt sich auch mit

zwei Thesen Feilkes (2012b) begegnen: Schulische Textsorten sind Produkte sozialer Praxis in der Schule. Sie sind zweckgebunden und für das System Schule funktional, um die institutionstypischen, fachübergreifenden und -spezifischen Aufgaben zu bewältigen. Sie erheben nicht den Anspruch, uneingeschränkt auf die außerschulische Welt übertragbar zu sein, wohl aber Kompetenzen zu vermitteln, auf die auch im Alltag zurückgegriffen werden kann (vgl. Feilke 2012b, 154-159; Feilke 2012a, 4). An diese erste *Schulnormen-These* knüpft Feilkes *Transitnormen-These* an:

„Transitnormen-These: Schulische Sprachnormen und schulische Sprachgebrauchsnormen sind [...] präskriptiv. Allerdings sind sie im Regelfall keine definitiven Zielnormen. [...] [Sie, CDB] sind in der Regel bezogen auf *didaktisch konstruierte Lerngegenstände* eines Curriculums und ihr Erwerb kennzeichnet [...] einen didaktisch bestimmten Zustand des Wissens und Könnens, der im Regelfall selbst wieder zu überwinden ist. Sprachnormen für den didaktischen Gebrauch sind insofern *transitorische Normen*“ (Feilke 2012b, 155).

Textsorten als Normen funktionieren als Stützformen und dienen als didaktische, unterrichtliche Lehr- und Lerninstrumente dazu, (Teil-)Fähigkeiten exemplarisch aufzubauen.

Die Orientierung an Normen als Mustern steht dabei auch nicht in einem Widerspruch zu Kreativität und deren Förderung. Vielmehr setzt Kreativität die Kenntnis von Mustern voraus: „Wer eine gute Überschrift formulieren will, der muss kreativ sein. Und er kann nur kreativ sein, wenn er die möglichen konventionell ausgebildeten Muster kennt“ (Feilke 2010, 3). Auch die individuelle Gestaltung eines Textes erfolgt im Rahmen von Konventionen und stellt einen flexiblen Umgang und variablen Einsatz erworbener Muster dar.

3 Die Interventionsstudie FAMoS

In der Interventionsstudie FAMoS wurden Modelltexte und ein textsortenspezifisches strategieorientiertes Schreibtraining in Form eines 47-seitigen Arbeitsheftes entwickelt und als Fördermaßnahme im Literaturunterricht integrativ erprobt. Das Training folgt empirischen Einsichten, dass „didaktisch hergestellte, trainingsähnliche[n] Situationen“ (Feilke 2017, 166) die Entwicklung von Schreibkompetenz positiv beeinflussen (vgl. Antos 1995; Ortner 1996).

3.1 Förderung komplexer Texte

Konzeptionell baut die Intervention darauf, dass erfolgreichen Lernenden das Ziel ihres Tuns klar ist, sie das Schreiben als erlernbar begreifen und über Formulierungs- und Handlungsrouniten verfügen, wodurch Kapazitäten für weitere kognitive Anforderungen zur Verfügung stehen (vgl. auch Schilcher 2007). Dabei werden wirksame Konzepte aus der internationalen sowie deutschsprachigen Erst- und Zweitsprachdidaktik für die Lerner.innengruppe sowie die Zieltextsorte adaptiert und sinnvoll kombiniert (vgl. Hallet 2013; Graham & Perin 2007; Hyland 2008; Philipp 2018).

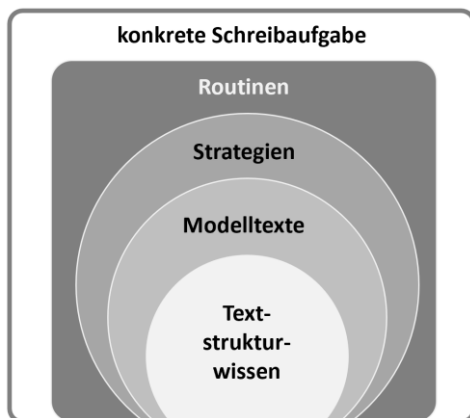


Abb. 4: Ausgewählte Aspekte für die Förderung von Kompetenzen für das Verfassen komplexer Textsorten (z.B. Gedichtinterpretation)

Für die Ziele des Projektes FAMoS – routiniertes, prototypisches Schreiben einer komplexen schulischen Schreibform in höheren Jahrgangsstufen anzubahnen – erscheinen die in Abbildung 4 angeführten Maßnahmen als besonders geeignet.

Textstrukturwissen

Die Vermittlung schreibrelevanten Wissens, das als prozedurales, transferierbares und vernetztes, intelligentes Wissen zur Verfügung steht, spielt eine wichtige Rolle für die Intervention. Sie folgt Erkenntnissen, dass sich die Aneignung von Sprachwissen und die explizite Vermittlung von Textstrukturwissen positiv auf die Schreibleistung auswirken (vgl. Philipp 2018; Graham & Perin 2007; Anseit 2019). Auch Experten greifen beim Schreiben mehr oder weniger bewusst auf Sprachwissen und die ihnen zur Verfügung stehenden, mental gespeicherten Muster von Texten zurück. Diese Fähigkeiten gilt es bei Lernenden anzubahnen (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher 2012, 16).

Einsatz von Modelltexten

Ideen leitend war die Feststellung, dass der Textproduktion nach Prototypen und Mustern in der internationalen Schreibforschung oder in anderen universitären Disziplinen größere Bedeutung zukommt als im deutschen Schulkontext (vgl. Donhauser-Buchmaier in Vorb.; Bullock et al. 2010). Es scheint, als bliebe Schüler:innen ein Rückgriff auf vorhandenes (Sprach-)Material, auf Schemata und Normen, die den Schreibprozess erleichtern könnten, im Deutschunterricht meist verwehrt. Im Projekt FAMoS bilden deshalb modellhafte Texte und Textausschnitte ein zentrales Element der Lernumgebung. Sie werden als gelungene Lösungsbeispiele vorgestellt, liefern von Beginn an Zielklarheit und bieten Lernenden ein großes Repertoire an sprachlichen Mitteln (vgl. Antos 1995, 76). Im Verlauf des Trainings wird durch die Vermittlung textsortenspezifischer Schreibstrategien erfahrbar gemacht, wie dieses Ziel zu erreichen ist. Die inhaltliche Konzeption basiert auf Ansätzen, die Lernen

durch die Orientierung an Modellen anbahnen. Dazu zählen das *beispielbasierte Lernen* (*example-based learning*), der *Cognitive-Apprenticeship*-Ansatz, das Konzept der Textprozeduren sowie der *Genre Cycle* (vgl. Van Gog & Rummel 2010; Scherrmann 2016; AK 2020; Feilke 2014; Martin 2009).⁴

Textsortenspezifische Strategien

Strategien gelten als wirksamstes Mittel der Schreibförderung. Sie bieten Entlastung im Schreibprozess, indem sie „einen schnellen Zugriff auf Informationen, eine effektive Speicherung, eine sichere Weiterverarbeitung und eine Überwachung des eigenen Lernfortschritts ermöglichen“ (Schilcher & Knott 2019, 6). Voraussetzung sind eine tragfähige Wissensbasis und die Ausrichtung auf ein Ziel. Im Projekt werden neun textsortenspezifische Strategien zum Verfassen von Gedichtinterpretationen entwickelt, in Form des Arbeitsheftes eingeführt und deren Anwendung angeleitet. Sie decken die zentralen und prototypischen Merkmale der Textsorte und die mit dem Verfassen verbundenen Teilaufgaben und -kompetenzen ab. Textsortenspezifisch sind sie insofern, als beispielsweise in den ersten Strategien eine fachgerechte und systematische, kategoriengeleitete Beschreibung des literarischen Textes mithilfe eines Fragenkataloges angeleitet wird, daraus eine Deutungshypothese abgeleitet und diese schreibend argumentierend geprüft wird.⁵

3.2 Fragestellung, Design und zentrale Ergebnisse der Studie

Um die in Abbildung 5 angeführten Forschungsfragen zu beantworten, wurden die teilnehmenden Schüler:innen (n=268) als Klassen entweder einer von zwei Studiengruppen oder der Kontrollgruppe zugeteilt.⁶ Im Pre-Post-Follow-up-Design⁷ wurden insgesamt 658 Interpretationstexte erhoben und die Fragen mittels quantitativer und qualitativer Zugänge (Mixed-Methods-Design) beantwortet bzw. Hypothesen überprüft.

⁴ Die in der Intervention eingesetzten Modelle wurden von sehr guten Schreiber:innen aus Schulen und einer Hochschule verfasst und zum Teil bearbeitet. Sie decken unterschiedliche Niveaustufen ab (vgl. Vygotsky 1930/2014; Feilke 2014) und wurden vor dem Einsatz von Expertinnen aus Fachdidaktik und Praxis augenscheinliche überprüft und bestätigt.

⁵ Daneben baut das Training auf weitere schreib- und lernförderliche Ansätze und Prinzipien wie u.a. Scaffolding oder Lernaufgaben als methodisches Instrument des Kompetenzaufbaus.

⁶ Lernende der StG II beschäftigten sich zum regulären Deutschunterricht zusätzlich unangeleitet mit Modelltexten. Lernende der StG I durchliefen das Training in Form des Arbeitsheftes. Die KG erhielt regulären Deutschunterricht. Alle Gruppen durchliefen eine Sequenz zur Vorbereitung auf das Prüfungsformat einer Gedichtinterpretation. Dabei waren die behandelten lyrischen Texte in allen Gruppen gleich und die Stundenanzahl vergleichbar. Zum Studiendesign und der genauen Konzeption des Trainings siehe Donhauser-Buchmaier (2020).

⁷ Jeweils vor Beginn der Intervention (Messzeitpunkt (MZP) I), direkt im Anschluss an diese (MZP II) und ca. neun Wochen später (MZP III) verfassten die Lernenden eine Gedichtinterpretation nach einer für die Jahrgangsstufe und Schulart typischen Aufgabenstellung. Die drei verschiedenen Gedichte wurden hinsichtlich ihrer Schwierigkeit von acht Expert:innen augenscheinliche als vergleichbar eingeschätzt.

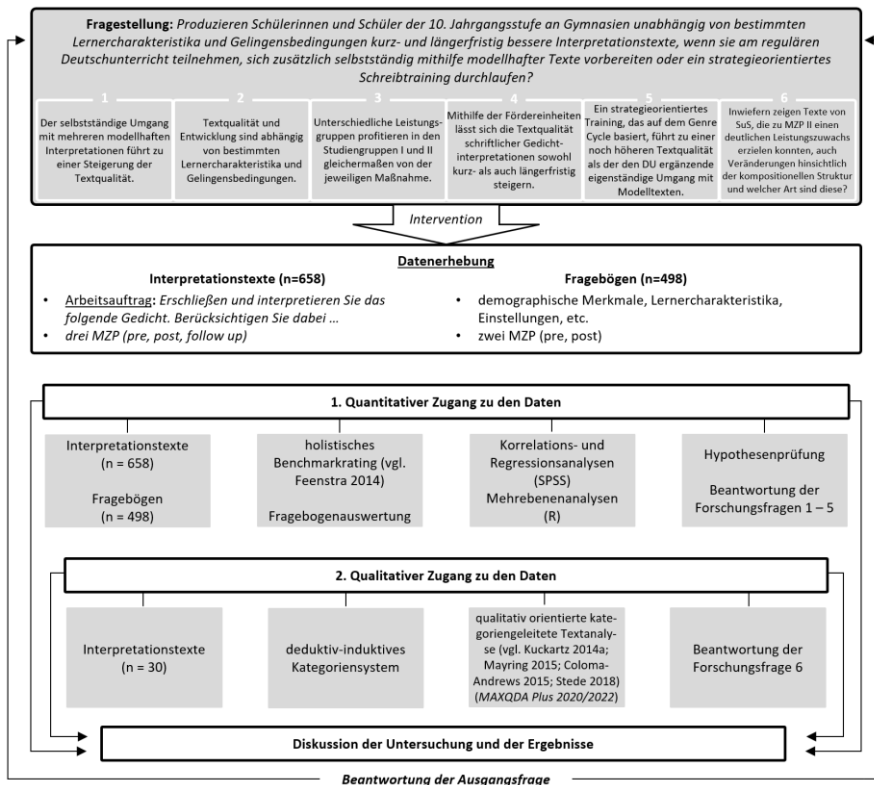


Abb. 5: Erhebungs- und Auswertungsverfahren der Studie FAMoS (Donhauser-Buchmaier in Vorb., Darstellung in Anlehnung an Fornol 2020, 197)

Grundlage für die Bewertung lieferte ein eigens entwickeltes holistisches Benchmark-Rating.⁸ Dieses erscheint nicht nur hinsichtlich der Synthese der Verstehens- und Schreibleistung in Interpretationstexten als angemessen, sondern hat sich auch in Forschungskontexten als „a promising approach to assess students’ writing performance in a reliable, valid and practical manner“ (Bouwer & Koster 2016, 64) bewährt. Für den Einsatz in kleineren Projekten mit weniger Ressourcen, wie in Dissertationsprojekten, oder auch in der Schulpraxis sind die Kriterien der Testökonomie und der Nützlichkeit hervorzuheben (vgl. Moosbrugger & Kelava 2012, 21-22; Lindauer & Sommer 2018).

⁸ Zur Entwicklung und Güte des Verfahrens siehe Donhauser-Buchmaier (2020). Auch die Übereinstimmungen der Rater:innen fielen mit Werten von bis zu ICC (A,2) = 0,98 (Interraterreliabilität) und ICC = 0,84 bzw. 0,88 (Intraraterreliabilität) überzeugend aus.

Mittels inferenzstatistischer Verfahren (Gemischtes lineares Modell) wurde die Wirksamkeit beider Interventionen gegenüber der Kontrollgruppe und über die drei Messzeitpunkte untersucht. Es konnte empirisch nachgewiesen werden, dass zu MZP II beide Studiengruppen bessere Leistungen erzielten als die Kontrollgruppe (vgl. Tab. 1; bei $R^2_c = 0,68$).

Tab. 1: Ergebnisse des gemischten linearen Modells *Modell A* für die abhängige Variable *Textqualität* (LMM für alle Gruppen zu MZP I und MZP II sowie die Interaktionen, Konstante = Kontrollgruppe zu MZP I)

Faktoren/ Interaktionen	γ	SE	t	p
<i>n</i> = 255				
Konstante (γ_{00})	87,22	1,49	58,54	<0,001***
MZP II	3,37	1,41	2,37	0,018*
StG I	4,12	1,81	2,28	0,023*
StG II	5,54	2,12	2,61	0,009**
MZP II x StG I	3,85	1,68	2,28	0,023*
MZP II x StG II	4,50	1,99	2,26	0,024*

Bem.: LMM = *linear mixed model*; StG I-II = Studiengruppen; MZP I-III = Messzeitpunkte; γ = Regressionskoeffizient (geschätzter Parameterwert); SE = Standardfehler (standard error); t = t-Wert; p = p-Wert (Wahrscheinlichkeit eines Type-I-Fehlers), Signifikanzniveau: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Damit erwiesen sich sowohl der Einsatz des strategieorientierten Trainings als auch der selbstständige Umgang mit Modelltexten gegenüber dem regulären Unterricht als wirksamer. Längerfristig war aber nur das Schreibtraining erfolgreich (vgl. Tab. 2; bei $R^2_c = 0,65$).

Tab. 2: Ergebnisse des gemischten linearen Modells *Modell B* für die abhängige Variable *Textqualität* (LMM für alle Gruppen zu MZP II und MZP III sowie die Interaktionen, Konstante = Kontrollgruppe zu MZP II)

Faktoren/ Interaktionen	γ	SE	t	p
<i>n</i> = 243				
Konstante (γ_{00})	90,96	1,73	52,32	<0,001***
MZP III	-12,47	1,95	-6,37	<0,001***
StG I	7,62	2,07	3,67	<0,001***
StG II	9,85	2,33	4,21	<0,001***
MZP III x StG I	7,92	2,24	3,53	<0,001***
MZP III x StG II	1,83	2,53	0,72	0,468

Bem.: LMM = *linear mixed model*; StG I-II = Studiengruppen; MZP I-III = Messzeitpunkte; γ = Regressionskoeffizient (geschätzter Parameterwert); SE = Standardfehler (*standard error*); t = t-Wert; p = p-Wert (Wahrscheinlichkeit eines Type-I-Fehlers), Signifikanzniveau: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Das holistische Benchmarkrating erwies sich aufgrund der Eigenschaft, Textqualität ganzheitlich zu erfassen, und der sehr guten Übereinstimmungswerte als geeignet für komplexe Interpretationstexte. Jedoch muss einschränkend festgehalten werden, dass keine Aussagen über Einzelaspekte der Lernertexte getroffen werden können. Für eine differenziertere Einschätzung der Entwicklung ausgewählter textstruktureller Aspekte (vgl. F6 in Abb. 5), wurde eine qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse durchgeführt. Aus der Gesamtstichprobe wurden – in Anlehnung an einen vorab festgelegten Stichprobenplan – durch ein verschränktes Sampling 30 Fälle aus dem Datenkorpus der quantitativen Analyse ausgewählt, die besonders aufschlussreich im Hinblick auf die Fragestellung der Teilstudie sind (vgl. Döring & Bortz 2016, 303–305; Mayring 2015, 54–55). Berücksichtigt wurden vor allem Texte mit durchschnittlichem Ausgangsniveau und deutlichen Lernfortschritten aus Studiengruppe I, wobei zusätzlich Texte aus anderen Gruppen sowie höherem bzw. niedrigerem Ausgangsniveau vergleichend und kontrastierend einbezogen wurden (vgl. Abb. 6). Im Ergebnis zeigten sich positive sprachlich-strukturelle Veränderungen auf allen untersuchten Ebenen. Exemplarisch werden hier einzelne Ergebnisse vorgestellt.

Makrostrukturell wurde z.B. die Verteilung dominant textbeschreibender und textdeutender Textteile sowie die Position der Deutungshypothesen untersucht. Das folgende Dokumenten-Vergleichsdiagramm zeigt die einzelnen Schülertexte zu MZP I (PRE; oben) und MZP II (POST; unten). Eine Zeile entspricht dabei einem Lernertext.⁹

⁹ Kennzahlen beginnend mit ,1' sind der Studiengruppe I (Arbeitsheft) zuzuordnen, diejenigen beginnend mit ,2' der Studiengruppe II (nur Modelltexte) und solche mit ,3' kennzeichnen Texte aus der Kontrollgruppe (regulärer Deutschunterricht).

Tab. 3: Textprozeduren am Beispiel des übergeordneten Handlungsschemas *Eine Behauptung bezüglich des eigenen Textverständnisses in Form einer zentralen Deutungshypothese aufstellen*

Handlungsschemata	Prozedurausdrücke	
	PRE	POST
Aussage explizit als zentrale These (i.S. einer Makroproposition) ausweisen	Insgesamt liegt das Hauptaugenmerk darauf, ... (22001) der Frage, ob ..., kommt der Dichter ... in seinem Gedicht ... nach (13024)	ist die Kernaussage, dass ... (12038) soll nun die Deutungshypothese ausgearbeitet werden (12038) lässt sich deuten, dass (15008) wird die zentrale Deutung klar, dass ... (13025) lässt sich folgende These ableiten: ... (16004) lässt sich nun die These aufstellen, dass ... (25015)
Deutungshypothese aus Analyseprozess ableiten		Nach der Textbeschreibung wird die zentrale Deutung klar, dass... (13025) Nach der Beschreibung des Textes lässt sich deuten, dass (15008) lässt sich folgende These ableiten: ... (16004) lässt sich nun die These aufstellen, dass ... (25015)
Positionieren	Meiner Meinung nach hat der Autor Recht (22001) Meines Erachtens (25015) bin ich zu dem Entschluss gekommen, dass ich meine zuvor formulierte Deutungshypothese, welche besagt, dass ... bestätigen kann (25015) möchte ich ... deutlicher machen (13004)	wird die zentrale Deutung klar, dass ... (13025) lässt sich folgende Hypothese zur Deutung aufstellen (16009)
Anmerkungen:	(Kennzahlen siehe FN Fehler! Textmarke nicht definiert.)	

Der Ausschnitt zeichnet die Entwicklung nach, dass Prozedurausdrücke nicht nur quantitativ zunehmen, sondern auch eher fach- und bildungssprachlich geprägt sind. Breite Variationen des sprachlichen Materials insgesamt bleiben aus. Zwar wird die angekündigte Handlung bisweilen nicht erfüllt. Dennoch gelingt in einigen Fällen die Strukturierung durch Kennzeichnungen, die zumindest an der Textoberfläche erfolgen.

4 Schluss

Damit Lernende Fähigkeiten ausbilden, hybride Anforderungen wie in der Gedichtinterpretation bewältigen zu können, muss Unterricht umfassend darauf vorbereiten. Förderkonzepte wie auch Bewertungsverfahren, die nur Einzelaspekte und nicht deren Verschränkung fokussieren, werden der Komplexität der Textsorte nicht gerecht. Die breit angelegte, differenzierte Untersuchung im Rahmen des Projektes FAMoS konnte Möglichkeiten aufzeigen, wie dem „Verschränkungsproblem“ bei komplexen Textsorten bei der unterrichtlichen Förderung wie auch der Bewertung wirksam begegnet werden kann. Die Studie leistet damit einen zentralen Beitrag zu schulbezogener Forschung und bietet durch das innovative Lernmaterial (Modelltexte, Trainingsheft) und eine neu entwickelte Benchmarkratingskala direkten Nutzen für die Praxis.

5 Literaturangaben

- Abraham, U. (2005). „Schreiben über Texte und Texte als Rezeptionsdokumente“. In U. Abraham, C. Kupfer-Schreiner & K. Maiwald (Hrsg.), *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule* (100–109). Auer.
- Abraham, U. (2010). Was sollen unsere Abiturienten in Zukunft können und wie lässt sich das überprüfen? Kompetenzen, Wissensbestände, Aufgabenstellungen. *Der Deutschunterricht* (1), 52–61.
- Abraham, U. (2018). Literaturbezogenes Schreiben. Die Rolle von Textsorten und Textmustern im Rahmen literarischer Aufgaben. *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 42 (2), 39–48.
- AK "Lernförderliche Gestaltung digitaler Medien für den Unterrichtseinsatz" - ISB (2020). Cognitive Apprenticeship. In mebis – Landesmedienzentrum Bayern. <https://mebis.bycs.de/beitrag/cognitive-apprenticeship-lehren-und-lernen-in-sechs-schritten>. [letzter Aufruf: 22.05.2025].
- Anskeit, N. (2019). Schreibarrangements in der Primarstufe. Waxmann.
- Antos, G. (1995). „Mustertexte und Schreibprozeduren“. Standardisiertes Schreiben als Modell zur Aneignung von Schreibprozeduren. In J. Baumann & R. Weingarten (Hrsg.), *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte* (70–84). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2017). „Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren“. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (25–53). Waxmann.
- Baurmann, J. & Pohl, T. (2009/2017). „Schreiben - Texte verfassen“. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen* (75–103). Cornelsen.
- Berning, J. (2011). Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis. LIT-Verl.
- Boelmann, J. M. & König, L. (2021). Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell. Schneider Verlag Hohengehren. <https://phfr.bs-zbw.de/frontdoor/index/index/docId/864>. [letzter Aufruf: 22.05.2025].
- Böhme, K. (2013). „Prüfungsaufgaben im schriftlichen Deutschabitur“. In H. Feilke (Hrsg.), *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II* (307–329). Fillibach bei Klett.
- Bouwer, R. & Koster, M. (2016). Bringing writing research into the classroom. The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students. Pantheon Drukkers.
- Brinker, K., Cölfen, H. & Pappert, S. (2018). Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Erich Schmidt.
- Bullock, R. H., Goggin, M. D. & Weinberg, F. (2010). The Norton field guide to writing, with readings and handbook. W.W. Norton.
- Dennerlein, C., Köppe, T. & Werner, J. C. (2008). Interpretation: Struktur und Evaluation in handlungstheoretischer Perspektive. *Journal of Literary Theory*, 2 (1), 1–18.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Springer.

- Donhauser-Buchmaier, C. (in Vorb.): Gedichtinterpretationen schreiben. Eine empirische Studie zur Wirksamkeit von Modelltexten und textsortenspezifischen Schreibstrategien. Waxmann.
- Donhauser-Buchmaier, C. (2020). "Interpretieren Sie..." - Anforderungen rund um die "Königsdisziplin". *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 67 (2), 122-135.
- Fandrych, C. & Thurmair, M. (2011/ 2016). Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. Stauffenburg.
- Feilke, H. (2010). „Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. Fest-Platte für Gerd Fritz. http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf. [letzter Aufruf: 22.05.2025].
- Feilke, H. (2012a). Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* (233), 4-13.
- Feilke, H. (2012b). „Schulsprache - Wie Schule Sprache macht“. In S. Günthner, W. Imo, D. Meer & J. G. Schneider (Hrsg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm* (149–176). De Gruyter.
- Feilke, H. (2012c). „Was sind Textroutinen?“ - Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In H. Feilke & K. Lehnen (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung* (1–31). Peter Lang.
- Feilke, H. (2014). „Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren“. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (11–34). Fillibach bei Klett.
- Feilke, H. (2017). „Schreibdidaktische Konzepte“. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (153–171). Waxmann.
- Fornol, S. L. (2020). Bildungssprachliche Mittel. Eine Analyse von Schülertexten aus dem Sachunterricht der Primarstufe. Dissertation. <https://doi.org/10.25656/01:18413>.
- Fritz, G. (2013/2017). Dynamische Texttheorie. Universität Gießen.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445-476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>.
- Hallet, W. (2013). „Generisches Lernen im Fachunterricht“. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (59–76). Waxmann.
- Heinemann, W. (2000). „Textsorte - Textmuster – Texttyp“. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (Bd. 16.1, 507–523). De Gruyter.
- Heinemann, W. & Viehweger, D. (1991). Textlinguistik. Eine Einführung. De Gruyter.
- Hyland, K. (2008). Genre and academic writing in the disciplines. *Language Teaching*, 41 (4), 543-562. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005235>.
- Kammler, C. (2012). „Interpretationskompetenz und ihre Überprüfung“. Anmerkung zu einem Grundproblem der Literaturdidaktik. In D. A. Frickel, C. Kammler & G. Rupp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme* (235–251). Fillibach bei Klett.
- Kindt, T. (2015). „Deskription und Interpretation“. Handlungstheoretische und praxeologische Reflexionen zu einer grundlegenden Unterscheidung. In M. Lessing-Sattari, A. Meissner, D. Wieser & M. Löhden (Hrsg.), *Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens* (93–112). Peter Lang.
- Kienpointner, M. (2008). „Argumentationstheorie“. In U. Fix, A. Gardt & J. Knappe (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung* (Bd. 31.1) (702–717). De Gruyter.
- Klein, J. (2009). „Erklären-was, erklären-wie, erklären-warum“. Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung. In R. Vogt (Hrsg.), *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven* (25–36). Stauffenburg.
- Krämer, O. (2015). Goethes *Wahlverwandtschaften* in Interpretationen von der Geistesgeschichte bis zum Poststrukturalismus. Zu einigen Kontinuitäten in der Argumentationspraxis. In A. Albrecht, L. Danneberg, O. Krämer & C. Spoerhase (Hrsg.), *Theorien, Methoden und Praktiken des Interpretierens* (159–204). De Gruyter.
- Lindauer, N. & Sommer, T. (2018). Verfahren der Textbeurteilung. Merkmale und Vorzüge eines holistischen Benchmarkings. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität und Forschung*, 5 (5), 1-14. <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2019/02/lr-erg-2018-2-Lindauer-Sommer.pdf>.
- Leubner, M. & Sauppe, A. (2016). Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben. Schneider Verlag Hohengehren.
- Martin, J. R. (2009). Genre and Language Learning. A Social Semiotic Perspective. *Linguistics and Education*, 20 (1), 10-21.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Springer-Verlag.

- Neumann, A. & Steinhoff, T. (2015). „Schreiben“. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II* (Dr. A1), (66–119). Diesterweg.
- Ortner, H. (1996). „Das Imitationslernen und der Erwerb der Schreibkompetenz“. Eine Vermutung über eine zu wenig genutzte Ressource. In H. Feilke & P. R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben* (86–95). Klett.
- Philipp, M. (2018). Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung. Schneider Verlag Hohengehren.
- Pieper, I. (2019). "Und das steht für die verschiedenen Richtungen, die das Leben hat": Prozeduren der Metaphernauslegung bei Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 6 und 9. In S. A. Daghé, D. Bain & C. Bazerman (Hrsg.), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly* (211–229). Presses universitaires du Septentrion.
- Pieper, I. & Scherf, D. (2019). „Was 'ist' der literarische Text im Literaturunterricht?“ Beobachtungen zum Umgang mit Bronskys' Scherbenpark in einer neunten Gymnasialklasse. In C. Bräuer & N. Kernen (Hrsg.), *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik* (137–153). Peter Lang.
- Rezat, S. & Feilke, H. (2018). Textsorten im Deutschunterricht. Was sollten LehrerInnen und SchülerInnen können und wissen? *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 42 (2), 24-38.
- Rödel, M. (2016). Interpretationsaufsätze schreiben. Ein Handbuch. Schneider Verlag Hohengehren.
- Rödel, M. (2019). Das I-Tüpfelchen. Interpretationsthesen formulieren. *Praxis Deutsch* (274), 51-58.
- Schermer, M. (2006). „Textlinguistik und Deutschdidaktik: Zur Entwicklung deutschdidaktischer 'Integrations-' und 'Diagnosekompetenz'“. In M. Scherner & A. Ziegler (Hrsg.), *Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht* (5–17). Narr.
- Schermer, M. (2008). „Was 'Interpretationsanalyse' über 'Interpretationskompetenz' verrät und was das mit sprachlich-literarischer Bildung zu tun hat“. In G. Härle, B. Rank & G. Funk (Hrsg.), *'Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.' Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht* (225–244). Schneider-Verl. Hohengehren.
- Scherrmann, A. (2016). Lernen mit Lösungsbeispielen im Mathematikunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Datenauswertung im Unterricht. Springer.
- Schilcher, A. (2007). Schreiben in simulierten, problemorientierten Lernumgebungen. Entwicklung eines schreibdidaktischen Modells auf der Grundlage textlinguistischer und kognitionspsychologischer Forschungsergebnisse sowie eine empirische Evaluation seiner Wirksamkeit. Habilitationsschrift. Universität Passau. Manuskript.
- Schilcher, A. (2018). „Kompetenzorientiert unterrichten“. In A. Schilcher, K. Finkenzeller, C. Knott, F. Pronold-Günthner & J. Wild (Hrsg.), *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte* (37–72). Klett Kallmeyer.
- Schilcher, A. & Knott, C. (2019). Lernen lernen. *Praxis Grundschule* (4), 6-8.
- Schilcher, A. & Pissarek, M. (2013). „Literarische Kompetenz - Zur Modellierung des Begriffs“. In A. Schilcher & M. Pissarek (Hrsg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (9–34). Schneider Hohengehren.
- Schmölzer-Eibinger, S. & Fanta, J. (2014). „Erklären lernen“. Ein prozedurenorientiertes didaktisches Modell zur Förderung literaler Handlungskompetenz am Beispiel des Erklärens. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (157–176). Fribilich bei Klett.
- Schneuwly, B. (2018). „Schulische Textgenres: Werkzeuge für den Erstsprachenunterricht als kulturelles Lehren und Lernen“. In H. Feilke & D. Wieser (Hrsg.), *Kulturen des Deutschunterrichts - kulturelles Lernen im Deutschunterricht* (25–44). Fribilich bei Klett. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:116523/ATTACHMENT01>.
- Schröder, T. (2003). Die Handlungsstruktur von Texten. Ein integrativer Beitrag zur Texttheorie. Zugl.: Tübingen, Univ., Habil.-Schr., 2000. Narr.
- ISB - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2010). Neues Schreiben. Kompetenzorientierte Schreibformen im Deutschunterricht, Bd. 2, (2. Aufl.). Kastner.
- Stark, T. & Stadter, A. (2018). Interpretieren. Ein Schreibarrangement zu Dunkles zu sagen von Ingeborg Bachmann. *Der Deutschunterricht* (3), 67-79.
- Steinhoff, T. (2007). Wissenschaftliche Textkompetenz. Niemeyer.
- Steinhoff, T. (2017). „Funktionale Schreibdidaktik“. In Y. Ekinci, E. Montanari & L. Selmani (Hrsg.), *Grammatik und Variation. Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag* (321–332). Wissenschaftsverlag der Autoren Synchron Publishers.

- Sturm, A. (2017). Texte zu Texten verfassen – vom schulischen Genre zum fachlichen Schreiben. *leseforum.ch (Online-Plattform für Literalität)* (2), 1-16.
https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/603/2017_2_Sturm.pdf.
- Toulmin, S. (dt. 1975/1996). The uses of argument. Cambridge University Press.
- Van Gog, T. & Rummel, N. (2010). Example-Based Learning: Integrating Cognitive and Social-Cognitive Research Perspectives. *Educational Psychology Review*, 22 (2), 155-174. doi: 10.1007/s10648-010-9134-7.
- Vollmer, H. J. (2009). Language in Other Subjects. *Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*. <https://rm.coe.int/language-in-other-subjects-this-text-has-been-produced-for-the-platfor/16805a2236>. [letzter Aufruf: 22.05.2025].
- Vygotskij, L. (1974). Denken und Sprechen. Fischer.
- Weisberg, J. (2012). „IF Routine THEN Fluss ELSE Problem - Überlegungen zu Schreibflüssigkeit und Schreibroutine“. In H. Feilke & K. Lehnhen (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung* (154–193). Peter Lang.
- Winko, S. (2015a). Standards literaturwissenschaftlichen Argumentierens. Grundlagen und Forschungsfragen. *Germanistisch-Romanistische Monatszeitschrift*, 65 (1), 14-29.
- Winko, S. (2015b). „Zur Plausibilität als Beurteilungskriterium literaturwissenschaftlicher Interpretationen“. In A. Albrecht, L. Danneberg, O. Krämer & C. Spoerhase (Hrsg.), *Theorien, Methoden und Praktiken des Interpretierens* (483–511). De Gruyter.
- Zabka, T. (2012). Hinweise zum Aufbau literarischer Kompetenz in der Sekundarstufe II. *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 36 (1), 108-118. <https://www.yumpu.com/de/document/read/22303896/ide-sonderheft-reifepa-1-4-fung-deutsch-1-2012-bifie>.
- Zabka, T. (2019). „Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben“. In M. Kämper-van den Boogart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht. Teil 3* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 11, S. 60–88). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Korrespondenzangaben

Carolin Donhauser-Buchmaier, LMU München, Mitarbeiterin der Professur für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

Korrespondenz an: carolin.buchmaier@lmu.de