

Vorwissenschaftliche Arbeit

Herausgegeben von
Ursula Esterl und Karin Wetschanow

Heft 4-2014
38. Jahrgang

Madeleine Marti, Marianne Ulmi

Textdiagnose für die Schreibberatung nutzen

Die Lehrenden sollen mit der Neuausrichtung auf die kompetenzorientierte Reifeprüfung Neu oder vermehrt die Rolle des Coachs einnehmen und die MaturandInnen beim Erarbeiten ihrer Vorwissenschaftlichen Arbeit beraten. Ziel ist, die MaturandInnen so zu unterstützen, dass sie ihre Kompetenzen zum selbständigen Arbeiten ausbauen und ihre Texte erfolgreich abschliessen können. Die Rolle des Coachs einnehmen heisst erstens die Schreibenden im Schreibprozess durch Beratung zu unterstützen. Beim Textcoaching ist zweitens auch Textdiagnose-Kompetenz notwendig: Wenn gezeigt werden kann, was im Text weshalb (nicht) funktioniert, kann die Weiterarbeit am Text wirkungsvoll angegangen werden. Wichtig ist dabei, nicht zu schnell mit Ratschlägen, sondern zunächst mit Nachfragen und Paraphrasieren des Verstandenen zu arbeiten. Noch ein Drittes ist unserer Erfahrung nach für die produktive Besprechung von Texten zentral: Die Empathie für das Verhältnis der Schreibenden zum Text. Unseren Beitrag fokussieren wir deshalb auf diese drei Aspekte - und beginnen mit dem letzten.

1. Verständnis für den Schreibprozess schaffen

Das primäre Ziel der Textbesprechung ist, die Schreibenden zur Weiterarbeit zu motivieren - sonst verpuffen die besten Anregungen. Die Schreibenden tendieren

MADELEINE MARTI, Leiterin Lernfoyer und Kursleiterin an der EB Zürich (kantonale Berufsschule für Weiterbildung, Abteilung Erwachsenenbildung), Mitinhaberin »Kopfwerken GmbH«.
E-Mail: madeleine.marti@eb-zuerich.ch

MARIANNE ULMI, Mitinhaberin »Kopfwerken GmbH« (www.kopfwerken.ch), Kursleiterin an der EB Zürich (kantonale Berufsschule für Weiterbildung, Abteilung Erwachsenenbildung).
E-Mail: ulmi@kopfwerken.ch

dazu, die Aussagekraft und Qualität ihres Textes zu überschätzen – je unerfahrener sie sind, desto mehr. Sie reagieren folglich häufig desinteressiert oder verärgert, wenn ihnen anderes gespiegelt wird. Diese Reaktion ist verständlich: Schreibende wissen, was sie (ungefähr) sagen wollen, und das stecken sie auch in den Text. Ob sich das aber dem lesenden Gegenüber genügend erschliesst, ist eine andere Frage. Unabhängig davon steckt im Text viel Arbeit, mehr oder weniger engagierte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und persönliche Involviertheit. Allein schon die Gedanken sprachlich zu organisieren, die vernetzten Überlegungen und Sachverhalte in die lineare Form der Sprache zu bringen, erfordert viel Anstrengung. Kommt dazu, dass sich im Text immer auch ein Stück Identität der schreibenden Person offenbart – schon in der Art, wie sie schreibt. Im engagierten Fall identifiziert sie sich mit dem Text und seinen Gegenständen; dann geht die Textbesprechung erst recht ans Eingemachte.

Das Niederschreiben entlang der eigenen Auseinandersetzung mit den zu erschliessenden Inhalten ist somit bereits eine beträchtliche Leistung. Das Festhalten der eigenen Verständnisbildung ist sinnvoll, bei neuen Gegenständen bis zu einem gewissen Grad wohl immer notwendig. Diese Leistung gilt es, in der Textbesprechung zu würdigen: Das »schreiberzentrierte« Schreiben ist ein erster wichtiger Schritt der Annäherung an komplexe Gegenstände.

Auch fortgeschrittene Schreibende überspringen diesen Schritt nicht einfach. Aber sie sind sich bewusst, dass in diesem Durchgang erst Rohtexte und noch lange keine lesergerechten Texte entstehen. Gute und schlechte Schreibende unterscheiden sich wesentlich darin, ob sie Texte überarbeiten können. Die solide Überarbeitungskompetenz ist ebenso wichtig wie das Schreiben selbst. Das ist jungen Schreibenden oft nicht bewusst. Es ist deshalb wichtig, Textbesprechungen klar als Besprechung einer vorläufigen Fassung, eines »text produced so far« zu deklarieren.

Wie gut das, was der/die Schreibende in den Text gelegt hat, beim Lesen verstanden wird, hängt zum einen von der Qualität des Textes ab, zum anderen aber auch vom Wissensstand und der Erschliessungsfreudigkeit der Lesenden. Schreibende, die im traditionellen Schulkontext einen Text verfassen, dessen einzige Adressatin die Lehrperson ist, begnügen sich gern – und eigentlich berechtigterweise – mit diesem schreiberzentrierten Stadium. Denn die Lehrperson weiss ohnehin, wahrscheinlich sogar besser, was im Text zu stehen hat. Wer jedoch Texte schreiben will, die nicht nur von wohlwollenden Lesenden mit grossen Fachkenntnissen verstanden werden sollen, muss über das schreiberzentrierte Stadium hinausgehen. Er/sie muss »leserorientiert« schreiben – was allerdings auch den Schreibenden selbst zu einem tieferen Verständnis der Inhalte verhilft: Das, was schlüssig erklärt werden kann, ist auch verstanden (siehe Tabelle 1).

Von der Rohfassung bis zur fertigen Fassung ist von den Schreibenden viel Geduld gefordert; je komplexer der Text ist, je neuer die Sachverhalte, die erarbeitet werden, je unvertrauter die Textsorte, je mehr braucht es davon. Erfahrene Schreibende rechnen damit. Wer sich hingegen das erste Mal hinter das Schreiben eines komplexen Textes macht, macht auch diese Erfahrung zum ersten Mal. Davon zu wissen, wirkt für die meisten Schreibenden entlastend – und motivierend.

Tab. 1: Von der Schreiberzentriertheit zur Leserorientierung (basierend auf Ulmi u. a. 2014, S. 34)

<p>Stufe 1: Schreiberzentriertheit (Writer-based)</p> <p>Frühes Stadium, schreibentwicklungsmässig, aber auch in Bezug auf die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand: Die Texte entwickeln sich dem Erfassen des Gegenstands im Kopf des Autors bzw. der Autorin entlang. Als vorläufiges, epistemisches Schreiben kann es sehr wertvoll sein.</p>
<p>Stufe 2: Leserorientierung (Reader-based)</p> <p>Die Sachverhalte werden aus einer Aussicht heraus neu organisiert, indem sie implizit oder explizit Oberbegriffen zugeordnet werden, sodass sich eine sachlogische Gliederung ergibt. Es gibt eine klare thematische Entfaltung: Ausgehend von einem Grundthema, das deutlich macht, worum es gehen soll, geht der Text Schritt für Schritt weiter. Im Text wird ein Wissensnetz aufgespannt, sodass sich die Lesenden Schritt für Schritt mit den Sachverhalten vertraut machen können.</p>

Die Einsicht in das Hin und Her des Schreibprozesses lässt sich zum Beispiel mit folgender Darstellung (Abb. 1) besprechen¹:

Faktisch verlaufen diese Schritte nie linear und sie wiederholen sich mehrmals. Für noch wenig strukturierte Texte kann mit diesem Schema beispielsweise gezeigt

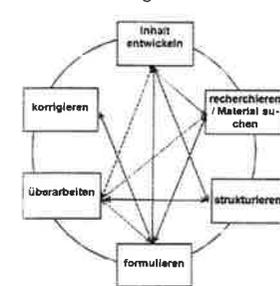


Abb. 1: Der Schreibprozess

werden, dass der Schritt der Strukturierung übersprungen ist – was nicht an sich falsch ist, je nach Schreibtyp oder Aufgabe sogar ein sinnvolles Vorgehen sein kann. Dieser Schritt muss jedoch noch gemacht werden. Der eigene Text muss gleich wie das fremde Material analysiert und thematisch geordnet werden. Es kann sein, dass dann weitere »vortextliche« Arbeit gefordert ist: neues Material suchen, anderes weglassen. Neue Fokussierungen sind nötig. Es wird so klar, dass es keinen Sinn hat, unstrukturiert sehr viel Text aufs Mal zu generieren. Die Bereitschaft zur Überarbeitung wächst mit dem Bewusstsein, dass Schreiben auch deshalb arbeits-

wirtschaftlich ist, weil auch vor- bzw. aussertextlich gearbeitet werden muss.

Mit dem wohlüberlegten Einsatz der treffenden sprachlichen/textuellen Mittel wird gesteuert, was, wieviel, welcher Art die Lesenden Vorwissen aktivieren müssen. Das Textverfassen besteht genauso sehr im Reduzieren und Umordnen wie im Erarbeiten der Inhalte. Die Einsicht in die Art und Weise, wie mithilfe der sprachlichen Mittel eine Textwelt geformt werden kann, wie minutiös diese Welt auf

¹ Der Schreibprozess wird oft auch viel kleinteiliger dargestellt. Eine etwas ausführlichere, aber schön kompakte Beschreibung findet sich in: Scheuermann 2013, S. 41.

sprachliche Zeichen reagiert, kann Begeisterung, Erstaunen, Experimentierfreude, Respekt vor der Sprache hervorrufen. Im Bietschhorn-Modell² werden viele dieser Mittel greifbar.

2. Den Blick für den Text schärfen: mit dem Bietschhorn-Modell zur Textdiagnose

In der Textbesprechung geht es darum, die Überarbeitung respektive die weitere Entwicklung von dort aus anzuregen, wo der Text am Gewinn versprechendsten optimiert werden kann. Dazu braucht es ein griffiges texthandwerkliches Instrumentarium. Das Bietschhorn-Modell stellt dies segmentiert in sechs Schichten zur Verfügung (Abb. 2).³

Den sechs Schichten ist das Bietschhorn hinterlegt, ein markanter, fast vier-tausend Meter hoher Berg der Walliser Alpen, der sich durch eine ausgeprägte vertikale Strukturierung seiner Südwand auszeichnet. Diese Struktur hinter den Schichten soll deutlich machen, dass die Bearbeitung einzelner Aspekte nicht isoliert zu sehen ist, sondern die Überarbeitung immer mit Blick auf das Textganze in Angriff genommen wird. Die unterste Schicht 1 gilt der Qualität und der Auswahl der Inhalte. Auf den darüber liegenden Schichten (2 bis 4) betrachten wir die Komposition des Textes. Die korrekte Schreibweise ist Thema von Schicht 5. Die textsortenspezifischen formalen Konventionen sind der obersten Ebene zugeordnet.⁴

Die Betrachtungsrichtung geht von den »higher-order concerns« – das sind die Ideen und deren Organisation – zu den »lower-order concerns« – das sind die stilistischen Unschönheiten oder grammatikalischen und orthographischen Fehler. Schicht um Schicht, von der inhaltlichen Tiefe über die thematische Ordnung, die Dichte der Inhalte, die Klarheit der Bezüge, die leseorientierenden Eingriffe, die Fragen der sprachlichen Realisierung bis hin zu Fragen der speziellen Anforderungen der Textsorte, kann ein Text auf seinen Zustand hin so abgeklopft werden, dass die nächsten Überarbeitungsschritte⁵ sinnvoll ansetzen können. Zuweilen verweisen dabei Fehlerhaftigkeiten auf den oberen Ebenen auf Schwierigkeiten in den unteren Schichten.

2 Entwickelt in: Ulmi/Bürki/Verhein/Marti 2014.

3 Download des Modells, auch in einer Version für Sachtexte, sowie weiteres Material finden sich bei www.kopfuerven.ch/und_ausserdem, ebenso bei www.phbern.ch/textdiagnose-und-schreibberatung.

4 Dass wir die textsortenspezifischen Aspekte der letzten Schicht zuordnen, ist aus linguistischer Sicht nicht legitim – die Textsorte konstituiert den Text ja grundlegend. Wir haben uns dennoch für diese Darstellung entschieden. Wir wollen damit der Überbetonung der formalen Vorgaben im »wissenschaftlichen Schreiben« entgegenwirken und betonen, dass auch ein wissenschaftlicher Text in erster Linie ein lesbarer Text sein soll. Die formalen Konventionen tragen letztlich nichts zum Gehalt, zur eigentlichen Textqualität bei.

5 Vgl. »Typische Probleme und Lösungsoptionen« in: Ulmi u. a. 2014, S. 253–258 (auch als Download unter http://www.kopfuerven.ch/und_ausserdem).

Abb. 2:
Das Bietschhorn-Modell zur
Textdiagnose (Ulmi/Bürki/Ver-
hein/Marti 2014, S. 48)



Dies sei anhand der Diagnose des folgenden Textausschnittes illustriert. Es handelt sich um den Beginn des ersten Kapitels der ersten Studienarbeit eines Pädagogikstudenten. Titel der Arbeit: *Paul Geheeb und die Ecole d'Humanité*.

1) Der Begriff Reformpädagogik ist ein problematischer Ausdruck. Um zum einen den Begriff klarer zu machen, und zum andern auch Paul Geheeb dadurch als Reformpädagoge besser einzuordnen, beschäftige ich mich zuerst mit diesem Begriff. Auch Martin Näf hat sich in seinen Büchern zu Paul Geheeb mit der Reformpädagogik auseinandergesetzt. Folgend werde ich mich auf die Literatur von Näf beziehen. Die Reformpädagogik ist ein Begriff der um 1900 durch verschiedene Reforminitiatoren immer mehr in Mode gekommen ist. Gemeinsam haben die reformpädagogischen Geschehnisse dass sie in Opposition zu der offiziellen Bildungslandschaft standen. Die Geschichte des Begriffs liess sich bisher nicht klar rekonstruieren. (S. 29–30)

Ein solcher Text kann unter ganz verschiedenen Aspekten betrachtet werden. Er könnte klar kritisiert werden: sprachliche Verstösse, unpassendes sprachliches Register, Kommafehler, ungenügende Themenführung, usw. Würde das alles auf Mal moniert, würde der Autor wohl erdrückt. Unser Ansatz auf der Grundlage des Bietschhorn-Modells ist ein anderer: Wir versuchen als Erstes zu erkennen, was

sich auf der untersten Schicht tut (Ebene 1). Es lässt sich erkennen: Der Autor nähert sich seinem Thema an, das er in der Einleitung unter der Fragestellung vorgestellt hat: »Wie zeigt sich die Pädagogik von Paul Geheeb in der von ihm gegründeten Schule, der Ecole d'Humanité?«

In der zitierten Passage setzt der Student mit dem Versuch der Klärung seines Untersuchungsgegenstandes ein (dem reformpädagogischen Ansatz Paul Geheebes) und beginnt mit einer Begriffsklärung (Reformpädagogik) – wie das bei (vor)wissenschaftlichen Arbeiten oft explizit verlangt ist. Dabei verknüpfen sich Bezeichnung und Gegenstand, was den Studenten zu unsinnigen oder falschen Aussagen führt: »Der Begriff ist ein Ausdruck« oder »der Begriff kam in Mode« [Es war nicht der Begriff, der in Mode kam, sondern die reformpädagogischen Ansätze kamen auf]. Solche Verwirrungen sind häufig anzutreffen. Sie ergeben sich dann, wenn die einzelnen Aussageinhalte zu schnell miteinander verbunden werden – statt zunächst ausgebreitet zu werden. Um dies zu vermeiden, kann konsequent mit neuen Absätzen gearbeitet werden. Dann zeigt sich, wenn Satzfolgen sprachlich oder inhaltlich nur entfernte Verbindung aufweisen. Auch in Beispiel (1a) wird so deutlich, dass die Satzfolgen eher assoziativ aneinandergereiht sind, die thematische Bündelung der einzelnen Aussagen aber noch fehlt:

(1a) Der Begriff Reformpädagogik ist ein problematischer Ausdruck. Um zum einen den Begriff klarer zu machen, und zum andern auch Paul Geheeb dadurch als Reformpädagoge besser einzuordnen, beschäftige ich mich zuerst mit diesem Begriff. Auch Martin Näf hat sich in seinen Büchern zu Paul Geheeb mit der Reformpädagogik auseinandergesetzt. Folgend werde ich mich auf die Literatur von Näf beziehen. Die Reformpädagogik ist ein Begriff der um 1900 durch verschiedene Reforminitianten immer mehr in Mode gekommen ist. Gemeinsam haben die reformpädagogischen Geschehnisse dass sie in Opposition zu der offiziellen Bildungslandschaft standen. Die Geschichte des Begriffs liess sich bisher nicht klar rekonstruieren. (S. 29–30)

Solch wenig kohärente Satzfolgen lassen Ungenauigkeiten grossen Raum. Wird die schwache Verbindung hingegen durch Absatzwechsel optisch deutlich, wird die noch zu leistende Denkarbeit sichtbar. Fragen zur Präzisierung können gestellt werden: Was ist problematisch am Begriff? Ist er falsch? Unklar? Haben die »Reformpädagogen« den Begriff geprägt? Klärung und Neubündelung wird den Text substanziell weiterbringen – und möglicherweise wird dabei die Sprache ebenfalls exakter.

Jedenfalls: Damit die Arbeit durch die Überarbeitung substanziell gewinnt, muss auf den unteren Ebenen angesetzt werden. Es macht keinen Sinn, sich in einem Text, der in den unteren Schichten noch unkontrolliert ist, mit Details der Sprachrichtigkeit zu beschäftigen. Da sind gedankliche und kompositorische Arbeiten gefordert und nicht Korrektur. Es geht um das Ringen um Thema und Inhalt – und das wiederholt sich im Grunde auf allen Ebenen des Textes: Auf der Ebene der Arbeit als Ganzes (Makrostruktur), auf der Ebene der Kapitel und Absätze (Mesostruktur) und ebenso auf der Ebene der Sätze, Wortgruppen und sogar der Wörter (Mikrostruktur). Auf jeder Ebene geht es darum, Inhalt und Thema, Bezugspunkt und Aussage sinnvoll und zweckmässig aufeinander zu beziehen. Überall muss dieses Verhältnis gut aufgebaut und laufend justiert werden.

3. Typische Aspekte der einzelnen Schichten

Im Folgenden wollen wir einzelne Schichten des Bietschhorn-Modells kursorisch vorstellen.

In Schicht 1 geht es um Qualität und Relevanz der Inhalte. Aus fachlicher Sicht geht es darum, ob die dargestellten Inhalte bzw. Konzepte fachlich richtig sind und ob sie innerhalb des Fachdiskurses gerechtfertigt sind. Aus sprachlich-textlicher Sicht geht es um Fragen wie: Sind die einzelnen Inhalte im Kontext der Textumgebung plausibel? Sind die Aussagen auch im Zusammenhang mit dem Hauptthema einsichtig?

In Facharbeiten ist die verwickelte Themenführung oft in einer unklaren, unpräzisen Fragestellung angelegt, zum Beispiel, weil sie sich in zu vielen Worten verheddert. Vorsicht ist auch dann gefordert, wenn die thematische Fokussierung bei der Überarbeitung verändert wird. Dann erweisen sich einige der zuvor erarbeiteten Inhalte möglicherweise als überflüssig oder störend. Wenn sich die/der Schreibende von ihnen nicht trennen mag, führen sie zu Verwirrungen im Text.

Schicht 2 fokussiert auf die thematische Entwicklung. Die Ordnung der Themen und Gedanken lässt sich optisch unterlegen durch die Mittel der äusseren Gliederung: Kapitel, Unterkapitel, Abschnitte, Sätze. Wie in Beispiel (1) verdeutlicht, ist schon das optische Auseinandernehmen von nicht genügend Zugehörigem, zum Beispiel durch Absätze, ein probates Mittel, um ungenügend Verbundenes freizulegen. Danach kann neu gebüschelt und thematisch verbunden werden.

Ebenso erweist sich in dieser Schicht die Überprüfung der »Titeltreue« oft als sehr hilfreich: Wenn Titel und Text übereinstimmen, wurde das Thema inhaltlich so entfaltet, wie die Autorin⁶ es vorgesehen hatte. Stimmen Titel und Text aber nicht überein, so ist die Autorin während des Schreibens vom geplanten Weg abgekommen, hat sich ihr Blickfeld geändert. Es drängten sich offensichtlich andere Sachverhalte vor. Das kann durchaus sinnvoll sein, weil sich während des Schreibens etwas als wichtiger erwies als ursprünglich vermutet. Durch die Auseinandersetzung mit dem Thema werden die Kenntnisse vertieft oder unbemerkt hat sich der Blickwinkel verändert. Mit einer Kontrolle der Übereinstimmung von Titel und Text wird das aber deutlich – dann gilt es, entweder den Text titeltreu umzuschreiben oder durch Anpassung des Titels den Perspektivenwechsel bewusst mitzutragen.

In Schicht 3 geht es um die Frage, wie ausführlich oder wie knapp die Inhalte dargestellt sind – oder anders gesagt: Um die Art und Weise, wie engmaschig und wie klar die Autorin den Text gestaltet und auch, mit welchen Mitteln sie die Welt in den Text hineinbringt. Auch das Auslassen von gedanklichen Schritten ist hier zu besprechen. Dazu ein Beispiel, bei dem die Auslassung zu ungewolltem Witz führt:

(2) Handmühlen sind bei Ökofreaks beliebt. Deren Befestigungsmechanismen sind nicht mehr zeitgemäss.

6 Wir verzichten im Folgenden auf Doppelnennungen und benutzen für Autorin die weibliche und für Leser die männliche Form.

Ausgelassen sind die gedanklichen Schritte, welche Befestigungsmechanismen bei Handmühlen derzeit (2013) üblicherweise verwendet werden (Schraubzwinde) – und was daran nicht mehr zeitgemäss ist (moderne Küchen haben oftmals keine übertragenden Abdeckplatten mehr). Da diese gedanklichen Zwischenschritte nicht ausgeschrieben sind, der Rückverweis durch das Demonstrativpronomen aber darauf referiert, wird die Aussage mehrdeutig. Typische Wörter für den leeren oder falschen Bezug im Text sind ungerichtete Bezugswörter wie »bezüglich« und »entsprechend«. Unspezifische Anschlüsse mit »dabei«, »wobei«, »davon ausgehend«, »das«, »dies« sind ebenfalls häufig Indikatoren für verkürzte oder fehlende Aussagen. Sprachlich signalisieren sie einen Rückverweis innerhalb des Textes. Hierzu ein Beispiel:

(3) Der Energiespeicher dient als Puffer zwischen Energieerzeugung und Energieverbrauch. Dabei soll die produzierte Energie gespeichert und kontinuierlich über einen längeren Zeitraum abgegeben werden.

Was ist mit »dabei« gemeint? Die Argumente, die durch das sprachliche Signal »dabei« angezeigt werden, fehlen. Das sprachliche Signal verdeckt eine offene Frage. Es lohnt sich also, bei solchen Wörtern misstrauisch hinzuschauen; das schult präzises Denken.

Schicht 4 gilt den erklärenden Mitteln, mit denen die Autorin den Textverlauf erläutert und dem Leser den Weg durch den Text weist. Es sind dies einerseits Bezugnahmen innerhalb des Textes mittels Rück- und Vorverweisen und andererseits die metakommunikativen Mittel der expliziten Leseführung. Ein gutes Inhaltsverzeichnis oder deutliche Absatzgliederungen leisten die Leseführung effizienter als das Erklären des Aufbaus mit dem Aufzählen von Reihenfolgen. Erläuterungen zur Textgliederung können auch als Krücken dienen. Der Einsatz von expliziten leseführenden Mitteln zwingt die Autorin dazu, das eigene Denken zu disziplinieren. Indem sie ihre Ordnungsprinzipien erklärt, gibt sie sich selbst Orientierungshilfe. Grundsätzlich aber gilt: Wenn Texte implizit gut geführt sind, profitiert der Leser nur dann von Erläuterungen zum Textaufbau, wenn sie sehr komplexe Sachverhalte behandeln. Interessant für den Leser ist jedoch, wenn der Aufbau thematisch erklärt und begründet wird.

Schicht 5 zeigt sprachliche Phänomene, die direkt auf der Oberfläche des Textes offensichtlich werden: Schwierigkeiten der Wortwahl und des Satzbaus. Grundsätzlich gilt: Hohe schriftsprachliche Kompetenz ist die Basis für das Schreiben von grossen, komplexen Arbeiten – wo sie nicht genügend vorhanden ist, muss sie in kleineren Einheiten erarbeitet werden. Unpräzise Formulierungen können aber oft auch als Ausgangspunkt zum Weiterdenken dienen. Ausgerechnet die Fachsprachlichkeit öffnet mit ihrer Tendenz zum »kompakten« Sprachgebrauch unpräzisen oder leeren Aussagen das Tor. Hierzu ein Beispiel:

(4) Bei der qualitativen Ausprägung von Personalplanung und Personalbeschaffung geht es darum, über Kategorien und Eigenschaftsbestimmungen für potenzielle Leistungsträger den Umfang der Personalausstattung eines Unternehmens festzulegen in Bezug auf Aufbau und Inhalt von Stellen im Unternehmen.

Irgendwie in der Nähe Liegendes wird flugs in einen Satz gepackt. »Kompakt« bezieht sich hier auf die grammatikalischen Strukturen, die Aneinanderreihung von Nominalketten, wobei der Inhalt unpräzise bleibt. Auch die schnelle Zusammenfügung von einzelnen Wörtern zu Wortzusammensetzungen (»Augenblickskomposita«) führt gern durch Nebel:

(5) Funktionsinhalt, Jugendsubstrukturdebatte, Qualitätsmöglichkeiten

Schicht 6 fokussiert auf Fragen der Textsortenspezifika – sie werden in andern Beiträgen dieses Bandes ausführlich dargestellt, weshalb wir uns hier mit folgenden Bemerkungen begnügen: Die Textsorte – mit ähnlicher oder synonyme Bedeutung auch *Textklasse*, *Textart*, *Texttyp*, *Textform* oder *Textmuster* genannt – dient als eine Art Masterfolie sowohl für die Produktion wie auch die Rezeption von Texten. Je nach Gliederungskriterien werden bis zu 200 verschiedene Kategorien unterschieden. Textsortenkenntnis ist weitgehend intuitiv angeeignet. Von vielen Textsorten (Brief, Gedicht, Gebrauchsanleitung, Erzählung usw.) haben die Schreibenden aufgrund ihrer Leseerfahrung eine Art vorbewusstes Musterwissen. Sie haben ein Schema aufgebaut, an dem sie sich beim Schreiben orientieren können. Für die Schreiberin ist die Textsorte eine substanzielle Vorgabe dafür, auf welche Art und Weise sie den Inhalt sprachlich/ textlich realisieren muss. »Vorwissenschaftliche Texte« als Textsorte sind sowohl für viele Lehrkräfte wie auch für die MaturandInnen ein neues Feld und als solches mit die Ursache von viel Unsicherheit. Deshalb ist es hilfreich, die Vorstellungen zu dieser Textsorte zu explizieren und in Gesprächen über gute Praxisbeispiele zu eichen. Allerdings sollten diese Beispiele nicht zu Normen verkommen.

4. Hinweise zum Beraten

Wenn die Lehrkräfte einen grossen Vorsprung an Wissen und Erfahrung gegenüber den MaturandInnen haben und wenig Zeit für Beratung vorhanden ist, so liegt die Versuchung nahe, dass die Lehrenden zu viele Hinweise und Empfehlungen geben. Oft lassen sich die Schreibenden dies gern gefallen und geben gleich auch die Verantwortung für ihren Text ab. Damit dies nicht geschieht, ist es wichtig, dass die Lehrkräfte bewusst die Rolle wechseln und zu Coachs werden, und diese neue Rolle als Berater/innen gegenüber den MaturandInnen klar deklarieren: Als Coachs sind sie dazu da, die Überarbeitung/Entwicklung des Konzeptes oder Textes zu unterstützen. Das normorientierte Beurteilen der späteren Notengebung hat in dieser Phase so gut wie möglich ausgeschaltet zu sein.⁷

⁷ Wir erachten es als sinnvoll, in der Beratungsphase die Beurteilungsraster wegzulegen und aufgrund der Textdiagnose und der im Gespräch geäusserten Schwierigkeiten geeignete Lösungswege zu suchen, welche die Schreibenden für ihre Arbeit nutzen können.

Das moderne Beratungsverständnis geht von drei Prinzipien aus: Selbstverantwortung, Ressourcenorientierung und gemeinsame Lösungsfindung. Für die Schreibberatung bedeutet dies folgende Rollen-Verteilung:

- ☛ Die Coachs unterstützen die Schreibenden bei ihrer Textarbeit. Sie paraphrasieren Verstandenes und stellen Fragen mit dem Ziel, die Ressourcen der Schreibenden (z. B. soziale Beziehungen, Problemlösungskompetenzen, Wissen) zu aktivieren und sie zu motivieren. Auf gelungene Textstellen wird hingewiesen und bei unklaren Stellen nachgefragt, was gemeint ist. Auf dem Hintergrund der Textdiagnose kann gezielt das »Schreibhandwerkszeug« für die weitere Arbeit verfügbar gemacht werden.
- ☛ Die Coachs legen grosses Gewicht auf das Nachfragen – und geben nur dosiert Inputs, Kommentare, Hinweise zur Überarbeitung und Anleitungen zur Weiterentwicklung.
- ☛ Die Schreibenden übernehmen die Verantwortung für die Überarbeitung und Weiterentwicklung ihres Textes selbst. Damit werden Entschuldigungen wie »ich habe doch das gemacht, was Sie mir gesagt haben ...« hinfällig.

In einem Beratungsgespräch werden verschiedene Phasen durchlaufen – und sie sollen bewusst gestaltet werden:

- ☛ Beziehung aufnehmen und Rollen klären
- ☛ Anliegen konkretisieren
- ☛ Lösungswege suchen
- ☛ Lösung auswählen
- ☛ Ergebnis sichern

Angewandt auf die Schreibberatung heisst das:

- ☛ *Beziehung aufnehmen und Rollen klären:* Das Beratungsgespräch beginnt mit dem Herstellen einer freundlichen Atmosphäre. Danach wird geklärt, wie viel Zeit zur Verfügung steht und welche Rollen Coachs und Schreibende haben. Die/der Coach gibt Rückmeldungen zu Konzept oder Text und unterstützt bei der Suche nach Wegen zur Weiterentwicklung/Überarbeitung.
- ☛ *Anliegen konkretisieren:* Das Ziel der Beratung wird zusammen festgelegt. Die schreibende Person schildert ihre Schwierigkeiten oder Fragen möglichst genau und die/der Coach legt ihre/seine Einschätzung offen. Die Coachs bilden für sich Hypothesen zum Lernstand der Schreibenden (entweder aufgrund einer Diagnose des vorgelegten Textes oder aufgrund der von den Schreibenden benannten Schwierigkeiten), überprüfen die Diagnose durch Fragen und überlegen, welche methodischen Ansätze und Hilfsmittel dienlich sein können.
- ☛ *Lösungswege suchen:* Je nach Ziel der Beratung liegt der Fokus eher auf Fragen zur Textqualität, auf Fragen zum Schreibprozess oder auf Fragen zu Recherche- und Lesestrategien. Wichtig ist, darauf zu achten, dass die Schreibenden die Lösungsmöglichkeiten mit ihrem eigenen Denken verbinden können. Wird deutlich, dass dies nicht der Fall ist, suchen die Coachs gemeinsam mit den Schreibenden nach weiteren Lösungsmöglichkeiten oder geben dort, wo sie

mehr wissen, dosiert Inputs. Dabei können Modelle wie das *Bietschhorn-Modell*, der *Schreibprozess* oder *Komponenten der Schreibkompetenz* (vgl. Ulmi u. a. 2014, S. 27) hilfreich sein. – Gute Erfahrungen haben wir mit dem exemplarischen Arbeiten gemacht: Anhand weniger Beispiele wird aufgezeigt, wo Probleme im Text liegen. Dazu können mit Farben typische Phänomene angestrichen und exemplarisch die »Lösungsoptionen« gezeigt werden. Die Schreibenden scannen selbst ihren Text nach diesen Problemen und erproben die »Lösungsoptionen«. Mit dem Überarbeiten dieser Aspekte wird sich im gelingenden Fall der gesamte Text verändern.

- ☛ *Lösung auswählen:* Das weitere Vorgehen wird besprochen. Der/die Coach fragt, was die schreibende Person umzusetzen gedenkt. Wenn Widerstände gegen einen Lösungsweg spürbar werden, muss mit Nachfragen geklärt werden, ob dieser Weg gangbar ist oder ein neuer gesucht werden soll. Bei Bedarf kann die/der Coach auch einen neuen Vorschlag machen, wobei dieser von der schreibenden Person verstanden und akzeptiert werden muss.
- ☛ *Ergebnis sichern:* Zum Abschluss wird überprüft, ob das für die Beratung gesetzte Ziel erreicht ist und wie zufrieden die schreibende Person mit dem Ergebnis ist.

Der Rollenwechsel von der Lehrkraft zum Coach, die/der beim Prozess des Schreibens und Überarbeitens berät, ist eine grosse Herausforderung. Wenn das Ergebnis in Form des fertigen Textes vorliegt, ist wiederum ein Rollenwechsel⁸ gefordert: Die Lehrkraft hat nun die Aufgabe, das Produkt zu beurteilen aufgrund bestimmter Kriterien.⁹

Es kann sein, dass die Schreibenden subjektiv sehr grosse Fortschritte erzielt haben, ihr Text aber den Kriterien trotzdem nur schwach entspricht. Das kann zu konfliktiven Situationen führen – erst recht, wenn nicht transparent gearbeitet wurde. Es kann sich lohnen, neben der Qualität des Produktes – des fertigen Textes – auch die Qualität des Prozesses zu benoten.

Literatur

- SCHUEERMANN, ULRIKE (2013): *Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln*. Opladen-Toronto: Barbara Budrich (= UTB, 3687).
- ULMI, MARIANNE; BÜRKI, GISELA; VERHEIN, ANNETTE; MARTI, MADELEINE (2014): *Textdiagnose und Schreibberatung. Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten*. Opladen-Toronto: Barbara Budrich (= UTB, 8544).

⁸ Zur Gegenüberstellung von Beratung und Beurteilung siehe Ulmi u. a. 2014, S. 240.

⁹ Dazu werden die ministeriellen Richtlinien zur Beurteilung Vorwissenschaftlicher Arbeiten eingesetzt, die erreichen wollen, dass die Vorwissenschaftlichen Arbeiten möglichst einheitlich bewertet werden.