

Textproduktion von Zweitsprachenlernenden an Maturitätsschulen

Antonie Hornung, Zürich / Modena¹

Zusammenfassung

Eine der größeren Herausforderungen für die gymnasiale Deutschdidaktik ist derzeit die Vermittlung fortgeschrittener rezeptiver und produktiver Textkompetenz, die nach wie vor als eine zentrale Bedingung für Studierfähigkeit anzusehen ist. Schwierigkeiten ergeben sich aus der Heterogenität der Voraussetzungen der Lernenden einerseits und aus den tendenziell reduktiven Bedingungen der Schulen andererseits. Die Spracherwerbskontexte haben sich sowohl für Einheimische als auch für Zugezogene anderer Muttersprachen stark verändert; das Textartenrepertoire, mit dem Jugendliche in ihrer Umwelt in höchst unterschiedlichem Ausmaß und später an den Schulen konfrontiert werden, differenziert sich in Windeseile immer weiter aus; mehrsprachig aufgewachsene Jugendliche werden an weiterführenden Schulen häufig ohne jede Rücksicht auf den Stand ihres Zweitspracherwerbs mit den Muttersprachigen gleichgestellt; die Zeit zum Üben fehlt allenthalben. Gefragt ist in diesem Zusammenhang interdisziplinäre Zusammenarbeit, d. h. zum einen bewusst auch sprachdidaktisches Handeln der Sachfachlehrpersonen (nicht nur in Immersions- oder CLIL-Projekten), zum anderen die Integration fach- und lernrelevanter neurobiologischer Erkenntnisse in die Unterrichtsplanung und -gestaltung.

Von Schülerinnen und Schülern an Maturitätsschulen wird am Ende ihrer Schulzeit erwartet, dass sie in der sog. Muttersprache textartenadäquate und korrekte Texte zu verfassen imstande sind, egal, ob sie in ihrer Erst- oder in ihrer Zweitsprache unterrichtet wurden. Dieses Ziel des gymnasialen Schreibunterrichts ist über lange Zeit und trotz aller Folgen technischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Dynamik gleich geblieben; die Bedingungen, die den Weg zu diesem Ziel begleiten, haben sich jedoch grundlegend geändert, für Lernende wie für Lehrende. Es geht im Folgenden aber nicht darum, diese Discrepanz zu beklagen, sondern vielmehr um die Frage, ob und wie Erkenntnisse der Schreibdidaktik, der Textlinguistik und der neurobiologischen Lernfor-

1 Prof. Dr. Antonie Hornung ist Hauptlehrerin am Liceo Artistico der Kantonsschule Freudenberg und Lehrbeauftragte für Fachdidaktik Deutsch an der Universität Zürich sowie Prof. für Germanistische Linguistik an der Universität Modena e Reggio Emilia. Konzept und Leitung der DaF-Lehrpersonen-Ausbildung; Leitung des interuniversitären nationalen Forschungsprojekts „Lingue di cultura in pericolo? – Il caso del tedesco e dell’italiano nella formazione accademica“ (PRIN 2005); Forschungsschwerpunkte: Schreibdidaktik, Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachenpolitik.

schung für die Praxis im gymnasialen Deutschunterricht, der Mutter- und Zweitsprachenlernende gemeinsam und individuell zu fördern hat, produktiv werden können.

1. Textkompetenz und Studierfähigkeit

Eine im Kanton Zürich in den Jahren 2006–2008 flächendeckend durchgeführte Analyse der Probleme an der Schnittstelle Gymnasium – Hochschule / Universität² (HSGYM 2008) stellt fest, dass die rezeptive und vor allem die produktive Textkompetenz bei zu vielen StudienanfängerInnen nach wie vor unbefriedigend, jedoch als die für ein Studium grundlegende Könnensfähigkeit besonders zu fördern sei. Wie ein Ostinato durchzieht die Diagnose einer mangelhaften Lese- und Schreibkompetenz die Beiträge der Arbeitsgruppen der verschiedenen Disziplinen. Aus den Empfehlungen von Biologie, Englisch, Philosophie, Publizistik, Spanisch, Wirtschaft und Recht zitieren die Herausgeber in ihrer einleitenden Zusammenfassung der Ergebnisse wie folgt:

„Mängel zeigten sich vor allem auch im schriftlichen Ausdruck – nicht nur in der Muttersprache, sondern als fachübergreifendes Phänomen; einige Maturandinnen und Maturanden hätten Mühe mit dem Verfassen schriftlicher Berichte, mit der Notwendigkeit, den eigenen Text zu überprüfen und immer wieder zu überarbeiten. Die Analyse in den Empfehlungen der Kerngruppe Philosophie bringt die Sache zugespitzt auf den Punkt: ‚Die ‚pragmatische‘ Auffassung von Sprache (Hauptsache, man versteht, was ich meine) ist der Hauptgrund für eine ungenügende begriffliche Präzision und die mangelnde Einsicht in die Wichtigkeit der Verbindlichkeit und Korrektheit von Formulierungen. Die Schwierigkeiten im eigenen korrekten sprachlichen Ausdruck zeigen sich vor allem im Schriftlichen: Es herrschen Saloppheit, Vagheit und Unbeholfenheit vor. Es fehlt oft die Bereitschaft zu Korrektheit in Orthografie, Interpunktion und Grammatik und der Wille, um Formulierungen zu ringen, um Nuancen zu streiten und am Ausdruck zu feilen.“ (HSGYM 2008, S. 40)

Diese kritischen Anmerkungen zu den durchschnittlichen Schreibkompetenzen von StudienanfängerInnen an ETH und Universität Zürich unterstreichen den Anspruch auf die Beherrschung der deutschen Sprache als Studievoraussetzung, wie er auch in der Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK (EDK 2010) über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (Maturitätsanerkennungsreglement, kurz: MAR) vom 16. Januar/15. Februar 1995 grundgelegt ist. Art. 5, Abs. 3 des MAR zählt die erwarteten Sprachkompetenzen zu den allgemeinen Bildungszielen:

2 Die Details und Ergebnisse der Untersuchung sind zugänglich über <http://www.educ.ethz.ch/hsgym/index> (11.04.2011).

„Maturandinnen und Maturanden beherrschen eine Landessprache und erwerben sich grundlegende Kenntnisse in anderen nationalen und fremden Sprachen. Sie sind fähig, sich klar, treffend und einfühlsam zu äussern, und lernen, Reichtum und Besonderheit der mit einer Sprache verbundenen Kultur zu erkennen.“

In dieser Beschreibung wird die Schweizer Vision mehrsprachiger und multikultureller Bürgerinnen und Bürger deutlich, eine Vision allerdings, die sich, abgesehen von einem je nach Schultyp mehr oder weniger umfangreichen Fremdsprachenangebot, tendenziell eher auf die Schweizer Landessprachen und Englisch beschränkt. Für Jugendliche mit anderen Erstsprachen gilt die gleiche Vorgabe wie für die Einheimischen; sie haben sich ihre jeweilige Zweitsprache durch entsprechenden Einsatz eben so anzueignen, dass sie die muttersprachlichen Anforderungen am Gymnasium möglichst erfüllen können. So bleibt selbst ein grundsätzlich auf individuelle Mehrsprachigkeit ausgerichtetes Bildungssystem, wenn es einen starren Sprachenkanon vorgibt, letztlich einer Art monolingualem Habitus verpflichtet: Die Regionalsprache gilt als die Muttersprache aller, von der aus die anderen Sprachen unterrichtet werden.

Wie das obige Zitat aus HSGYM 2008 allerdings zeigt, scheint mit bestandener Matur die Fähigkeit, eine der vier Landessprachen situationsgemäß, textarten- und stilsicher, lexikalisch variantenreich und korrekt zu gebrauchen, unabhängig davon, ob die StudienanfängerInnen deutscher oder anderer Muttersprache sind, eher unbefriedigend beherrscht zu werden.³ Bedenkt man, dass eher wenige MaturandInnen in Deutsch mit der Bestnote abschließen, verwundert dieser Befund nicht. Er verweist aber auch auf die Realsituation in den Schulen, wo im Rahmen der Kürzungsmaßnahmen der vergangenen Jahre selbst für den Unterricht in der Muttersprache nur mehr ein minimales Stundenkontingent zur Verfügung steht. So sind beispielsweise an Zürcher Kurzgymnasien (9.–12. Schuljahr), die an die sechsjährige Primarschule plus zwei weitere Jahre Sekundarschule anschließen, nach der Reform gerade noch 16 Jahresstunden (= 4 Wochenstunden pro Schuljahr) übrig geblieben, und auch in den Vorgängerschulen bleibt den Sprachlehrpersonen immer weniger Zeit zum Üben und Training im Texteverfassen und -überarbeiten. Damit wird deutlich, dass der Deutschunterricht in der Schreibdidaktik, vor allem, was die Produktion von Fachtexten anbelangt, durch die anderen Fächer sekundiert werden muss.

Warum das so ist, lässt sich vielleicht besser erahnen, wenn man sich vor Augen hält, dass Deutsch gemäß dem linguistischen Konzept der Ausbaugrade

3 Da sich an den Zürcher Hochschulen nicht nur Jugendliche mit Zürcher Matur immatrikulieren, sondern sowohl ETH als auch Universität Zürich viele ausländische Studierende anziehen – aufgrund des internationalen Ansehens der beiden Institutionen wohl nicht unbedingt die Schwächsten unter ihnen –, dürften die Feststellungen von HSGYM auch für die Bildungsinteressierten der angrenzenden deutschsprachigen Länder aufschlussreich sein.

einer Sprache (vgl. hierzu beispielsweise Oesterreicher 2004) eine *extensiv und intensiv voll ausgebaute Sprache* ist, die

„nicht nur in allen für die Kommunikationsgemeinschaft relevanten Gattungen, Textsorten oder Diskurstraditionen im Spannungsfeld zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, zwischen dem Bereich kommunikativer Nähe und kommunikativer Distanz vertreten ist, sondern gleichzeitig auch über die für die historisch jeweils gegebenen Kommunikationsziele notwendigen sprachlichen Mittel verfügt, die sie im Laufe ihrer Geschichte entwickelt hat. Für die letzte Ausbauphase einer Sprache ist, nach Kloss, die Präsenz der entsprechenden Sprache in den modernen Medien, die durchgehende Verwendung der Sprache in der Verwaltung und eben auch eine Originalforschung (Kloss) in den modernen Wissenschaften, insbesondere in den Naturwissenschaften und ihren Technologien, kennzeichnend.“ (Oesterreicher 2004, S. 31)

Lehrbücher wie etwa diejenigen für den Geschichtsunterricht an Gymnasien verwenden durchaus auch die fachspezifische Wissenschaftssprache und stellen damit Zweitsprachenlernende bisweilen vor schier unlösbare Verstehensprobleme (vgl. hierzu Hornung 2008; 2010a). Auf die durch griechisch-lateinische Internationalismen geprägte Terminologie zu verweisen, genügt hier nicht. Jugendliche z. B. arabischer Erstsprache können damit häufig gar nichts anfangen, und vielfach hilft auch das Verständnis eines *terminus technicus* nicht weiter, wenn komplizierte Attribuierungen nicht durchschaut werden und zahlreiche andere Raffinessen der deutschen Syntax und textuellen Gedankenentfaltung (gemeint ist hier vor allem die Möglichkeit der gedanklichen Digression mittels raffinierter syntaktischer Konstruktion) die Lernenden zumindest vorübergehend in eine Situation der Submersion versetzen. Dennoch darf dem Wunsch, einfachere Lehrbücher zu verfassen, in Hinblick auf die Anforderungen im Studium nicht einfach nachgegeben werden.

Die Welt der Texte, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler der Gegenwart zu befassen haben, ist reicher geworden. Neben den traditionellen domänenspezifischen Text- und Formulierungsmustern gehören Schaubilder, Tabellen, Diagramme und viele andere Text-Bild-Kombinationen, also Darstellungsformen, die die Grenzen herkömmlicher, rein sprachlicher Texte überschreiten, zum schulischen Alltag und erweitern das Spektrum der schriftlichen Darstellungsmöglichkeiten, über das MaturandInnen in Hinblick auf ihre Studierfähigkeit verfügen sollten. Diese Textarten des *mode 2* (Kress 2003) wurden deshalb ebenso, wie es die Formen des *mode 1*, also die traditionellen, rein schriftlichen Formen von Texten seit langem sind, zum Gegenstand der Schreibdidaktik, die außerdem noch die verschiedensten Formen freien Schreibens berücksichtigen sollte, da diese letzteren das sprachschöpferische Potential der Lernenden zu aktivieren imstande sind (vgl. hierzu Hornung 2002 und 2009a).

Angesichts der Vielfalt der Anforderungen ist zusätzlich zu den Bemühungen der DeutschlehrerInnen auch die sprachdidaktische Kompetenz von Fachlehrpersonen gefragt, eine Aufgabe, der sich die Ausbildung von Lehrpersonen aller Fächer in vertiefter Weise widmen sollte, und zwar nicht nur dann, wenn es sich um die Vorbereitung auf den Einsatz in CLIL- bzw. Immersionsprojekten handelt. Denn streng genommen sind alle Lehrpersonen auch Immersionslehrpersonen, weil es die Klasse mit einheitlichen sprachlichen Voraussetzungen in der Migrationsgesellschaft der Gegenwart nicht mehr gibt.

2. Ziele und Realitäten

Lernziele haben die Eigenschaft, dass sie den Weg vorgeben, aber nicht immer erreicht werden. Die Klage über mangelnde schriftliche Kompetenzen der Lernenden, wie sie auch im HSGYM-Bericht anzutreffen ist, gehört zur schulpolitischen Diskussion inner- und außerhalb des Systems, seit es Schule gibt. Vor diesem Hintergrund lohnt sich ein Blick in die Wirklichkeit des mehrsprachigen Klassenzimmers der modernen Gesellschaft der Wirtschaftsnomaden.

Eine Maturaklasse an einem Gymnasium mit zweisprachiger Matur Deutsch-Italienisch: zwanzig junge Frauen, darunter sieben mit Deutsch als Zweitsprache, einige in Patchworkfamilien lebend. Drei von ihnen sprechen zuhause Italienisch, zwei brasilianisches Portugiesisch, eine Japanisch als Erstsprache, eine mit der Mutter Filipino und in der Familie Englisch; die anderen 13 Schülerinnen sind mit der Schweizer Diglossie aufgewachsen, d. h. in ihrem Alltag sprechen sie einen der Schweizer Dialekte, und nur in der Schule, und zwar meist nur dann, wenn sie dazu aufgefordert werden, sprechen sie Standarddeutsch. Alle Schülerinnen hatten seit der zweiten Klasse an ihrem Kurzgymnasium (9.–13. Schuljahr) Immersionsunterricht in Biologie und Mathematik auf Italienisch. Dieser Jahrgang hat außerdem an der Primarschule (1.–6. Schuljahr) mit Französisch als erster Fremdsprache und mit Englisch als zweiter Fremdsprache begonnen und beide Fremdsprachen an der Sekundarschule (7. und 8. Schuljahr) weiter gelernt. Alle Schülerinnen der Klasse sind also in irgendeiner Form mehrsprachig aufgewachsen und kommunizieren gegen Ende ihrer Gymnasialzeit in mindestens vier verschiedenen Sprachen. Für den Deutschunterricht standen in den ersten vier Gymnasialjahren je drei, im letzten Schuljahr vier Wochenstunden zur Verfügung (16 Jahresstunden in 5 Schuljahren; Matur nach dem 13. Schuljahr). Die Klasse wurde in den ersten drei Schuljahren in Deutsch in Halbklassen unterrichtet; eine der beiden Halbklassen hatte mehrere Lehrpersonenwechsel. Die Verfasserin dieses Beitrags war zum Zeitpunkt der Übungsaufsätze, aus denen hier zitiert wird, seit einem knappen Jahr Deutschlehrerin der gesamten Klasse. Wo die Schülerinnen am Ende des 12. Schuljahrs in der Entwicklung ihrer Mutter- bzw. in ihrer Zweit-

sprache stehen und wie weit die schriftlichen Deutschkompetenzen auseinanderklaffen, lässt sich an den folgenden Beispielen⁴ gut erkennen:

Beispiel 1: Erstsprache Schweizerdeutsch

Faszination Sport

Fan; fanatisch; Fanatismus

Man muss erkennen, dass es eine Grenze gibt, wenn man über Sport redet. In diesem Text werde ich mich nur mit dem Wettbewerb befassen, der extremen Art, der Art, welche Emotionen auslöst und Menschen bewegt. Persönlich verstehe ich die Faszination Sport nicht, ob das heisst, dass ich intelligenter sei, sei mal dahingestellt. Ich denke ausschlaggebend ist vor allem die Aggression, oder besser ausgedrückt: Der Aggressionsabbau. Dies ist ein sehr komplexes Thema denn selbst versteht man oft nicht warum genau man nun wütend ist. Dazu kommt in der heutigen Gesellschaft noch das Streben, ein Gewinner zu sein, besser als alle andern. Der Wettbewerb spielt hier eine grosse Rolle. Schon im Kindergarten war das so. Bei Mannschaftsspielen feuerte man seine Mannschaft an, egal ob man jetzt mitspielte oder nicht, man fühlte sich einfach ihren angehörig und wollte, dass „seine“ Mannschaft gewinnt. Unsere Welt wird stark von Siegern dominiert, die Verlierer gehen unter. Wettbewerbe sind heutzutage gewissermassen alltäglich und falls man siegt, wird man gefeiert und belohnt. Dies verändert natürlich die allgemeine Weltanschauung und verstärkt, bestätigt die Emotionen, welche Wettbewerbe bei uns auslösen. [...]

Beispiel 2: Erstsprache Italienisch

Interpretation „Fragen eines lesenden Arbeiters“

1935 entstand Das Gedicht in Dänemark und ist in den Svendsborger Gedichte zu finden. Brecht hinterfragt in seinem Gedicht die Geschichtsschreibung in dem Sinne, als dass vor allem die Mächtigen, die Herrschenden die Potenz besitzen Geschichte zu schreiben und in den Geschichtsbüchern zitiert zu werden. Sie werden überdeutlich heroisch dargestellt. In den Hintergrund geraten dadurch die eigentlichen Arbeitenden, welche ihre Kraft in das Projekt setzten. Er beschreibt auf prosaische Weise die Aufbauung berühmter Städte und den zusammenhängenden Gebäuden, historische Ereignisse wie Babylon, welches mehrmals neu errichtet werden musste. Sie werden beschrieben, als ob sie willkürlich gewählt einem normalen Geschichtsbuch entnommen wurden. In den Sätzen werden die kurzen Thesen von Fragen gefolgt, welche rhetorisch sind und durch welche man zum Mitdenken angeregt wird, im Vergleich dazu das in der Lyrik sehr typische Mitfühlen. Er fährt fort mit der Aufzählung verschiedenen Eroberungen, welche ohne die Krieger welche dem Anführer folgten nie erzwungen worden wären.

Mit Ironie verdeutlicht er, dass die Herrschenden ohne ihre Arbeiter, Sklaven, Berater komplett hilflos gewesen wären. Die Mithelfenden werden aber fälschlicherweise nie in Geschichtsbüchern erwähnt. Die Frage nach den Kosten, dem Bezahlen wird aufgeworfen bevor Brecht schlussendlich seine These nochmals verdeutlicht und aufruft, die Berichte die man liest, die Geschichten die man hört oder die Dokumentationen die man sieht zu hinterfragen. [...]

4 Die Titel wurden von den Schülerinnen selbst so formuliert.

Beispiel 3: Erstsprache Portugiesisch

Ein Buch muss die Axt sein für das gefrorene Meer in uns

Welcher Leser kennt es nicht, dieses Erwachen? Man liest ein Buch, und auf einmal kommt ein Satz, der die Kraft hat, uns für einen Moment zu erfüllen, uns glücklich zu machen oder er bringt uns zum Weinen. Vielleicht ist es dem Einen oder Anderen sogar schon geschehen, dass ein Buch seine Meinung, seine Haltung oder gar sein Leben veränderte. So, als würde eine unüberwindbare Mauer niedergerissen oder ein arktisches Eismeer durchbrochen. Das Zitat „Ein Buch muss die Axt sein für das gefrorene Meer in uns“ stammt aus einem von Franz Kafka im Jahr 1904 geschriebenen Brief an Oskar Pollak. Der Schriftsteller drückt darin seine Auffassung über die Qualität eines Buches aus. Ein Werk, das einen nicht mit einem ‚Faustschlag auf den Kopf weckt‘, war für ihn schlicht nicht lesenswert. Die von Kafka aufgestellte These gilt es in diesem Aufsatz zu diskutieren.

Für seine Aussage verwendet der Autor das Stilmittel der Metapher. Um ein gefrorenes Meer aufzubrechen, ist eine Axt nötig. Das gefrorene Meer kann als Verbildlichung menschlicher Lebensstrukturen, Ideen oder Gefühle gesehen werden. Um diese zu verändern, muss mit einer ungeheuren Kraft operiert werden. Bestimmte Bücher, so Kafka, sind in der Lage, die Grundfesten eines Menschen zu erschüttern, und er fordert, dass nur solche Bücher gelesen werden sollten. [...]

Die drei Beispiele beinhalten jeweils die Einleitung und den ersten Abschnitt des von den Schülerinnen verfassten Textes. Man gewahrt die individuell geprägte Unterschiedlichkeit der Probleme beim ersten Durchlesen: Während die Verfasserin des ersten Beispiels zu sprunghaften, z. T. alltagssprachlichen und persönlichen Aussagen neigt, fallen beim zweiten Beispiel zunächst vor allem die Normverstöße gegen das deutsche Sprachsystem auf. Verfasserin 1 kümmernt sich wenig um die Zeichensetzung und scheint überhaupt eher oberflächlich mit der Aufgabe umgegangen zu sein; die sprachlichen Fehler und der stark mündlich geprägte Stil machen das deutlich. Die Schreiberinnen der Beispieltexte 2 und 3 hingegen haben ihre Aufgabe offensichtlich ernst genommen; sie stehen aber in ihrer Zweitsprache Deutsch auf höchst unterschiedlichen Niveaustufen. Verfasserin 3 kann sich sehr gut und sehr klar ausdrücken. Sie verfügt über ein reiches Vokabular, und man erkennt an den ersten Zeilen, dass sie sich mit ihrem Thema souverän auseinandergesetzt hat. So weit ist die Verfasserin von Beispiel 2 noch nicht. Verschiedene ihrer Formulierungen lassen die Struktur der Erstsprache erkennen, beispielsweise, wenn sie schreibt: „... als dass vor allem die Mächtigen, die Herrschenden die Potenz besitzen Geschichte zu schreiben und in den Geschichtsbüchern zitiert zu werden...“, oder bei „... In den Sätzen werden die kurzen Thesen von Fragen gefolgt, ...“ Aus Sicht der Spracherwerbsforschung handelt es sich hierbei um *Parasitismen*, d. h. in einem Augenblick der Sprachproduktion, in dem die mehrsprachige Person nicht über die gewünschte Formulierung in der Zielsprache verfügt, bedient sie sich in irgendeiner Form, sei es lexikalisch, sei es strukturell, der Mutterspra-

che. Solcherlei Sprachvermischung erfolgt häufig unbewusst und bei Lernenden, die stark zu übersetzender Sprachaneignung neigen (vgl. hierzu Hernandez/Li/MacWhinney 2005; Hornung 2009a).

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Verfasserin von Beispiel 3 im Sinne der oben diskutierten Bildungsziele die deutsche Sprache beherrscht und ihren Text kompetent beginnt, während im Beispiel 2 die Probleme auf der mikrostrukturellen, der Formulierungsebene, noch recht groß sind. In Beispiel 1 hingegen zeigen sich neben kleineren mikrostrukturellen vor allem die Schwierigkeiten der Mesoebene; die Schülerin ist noch zu wenig in der Lage, ihre Gedanken explizit genug und in logischer Verknüpfung darzulegen. Auch auf der Makroebene befriedigt der Ausschnitt keinesfalls. Der erste Abschnitt hat mit einer Einleitung wenig gemein, und die ersten Sätze, die den Hauptteil einführen sollen, erfüllen ihre textuelle Funktion ebenfalls nicht. Was präsentiert wird, sind keine Textteile; es handelt sich vielmehr um eine Gedankenskizze, die nicht in Stichpunkten, sondern in ganzen Sätzen dargeboten wird. Welche Rolle bei der Produktion dieses Beispiels die Vorliebe für das im akademischen häuslichen Umfeld häufig gebrauchte Englisch, welche Rolle Unfähigkeit, welche Rolle Denkfaulheit bzw. Motivationsmangel gespielt haben, lässt sich nicht aus dem Text, höchstensfalls im Kontext des Unterrichts ermitteln.

3. Problembereiche für die Schreibdidaktik im gymnasialen Klassenzimmer

Dieser beschränkte Einblick in lediglich drei Beispiele der alltäglichen schulischen Schreibpraxis zeichnet ein höchst heterogenes, vielleicht auch unerwartetes Bild der Schreibkompetenzen von Jugendlichen einer oberen Gymnasialklasse: Mutter- bzw. Zweitsprachigkeit stellt keineswegs eine klare Trennlinie zwischen den Kompetenzen der Lernenden einer Klasse dar. Die unterschiedlichen Könnens- und Nicht-Könnensbereiche variieren vielmehr gemäß höchst individuellen Kompetenzunterschieden und liegen je nach Lernender in einem anderen Bereich der Textualität.

Bereits auf der Mikroebene, d. h. im Bereich sprachlicher Ausdrucksfähigkeit und Korrektheit, zeigen sich bei den drei Beispielen große – für Schuljahr und Schulstufe zu große – Unterschiede: Neben den diversen grammatikalischen Schwierigkeiten stellen die Unsicherheiten in der Registerwahl ein echtes Problem dar. Vor allem werden die mündliche Alltagssprache und die schriftliche Sprache der Deskription bzw. der Argumentation nicht klar von einander getrennt (vgl. hierzu Sieber 1998); die Tendenz, laut, hier also schriftlich, zu denken, ist gerade bei Beispiel 1 unverkennbar. Einem möglichen Vorwurf, diese Form des *Parlando* sei eventuell durch Methoden freien Schreibens ausgelöst worden, ist zu erwidern, dass die Schülerinnen dieser Klasse derar-

tige Schreibformen im Unterricht bis zur Übernahme der Klasse durch die Verfasserin nicht praktiziert hatten.⁵ Allerdings hatten die Schülerinnen der ganzen Klasse insgesamt wenig Schreiberfahrung.⁶

Lässt man die Formulierungsschwächen, die mikrostrukturellen Probleme also, für einmal außer Acht und konzentriert den lesenden Blick auf die Mesebene (Portmann, in Vorb.), so wird aus der Qualitätshierarchie der drei vorliegenden Beispiele ein weiterer wichtiger, vielleicht zentraler Bereich der Schreibdidaktik in Hinblick auf vorwissenschaftliches Textverfassen deutlich. Es handelt sich dabei um die in sich stimmige Gestaltung eines jeden Textteils, in dem z. B. die fachlich adäquate Darlegung eines Sachverhalts, einer Fragestellung, einer Hypothese oder einer Position durch die sich daran anschließende Problematisierung und argumentative Ausdifferenzierung in treffender und logisch verknüpfender, zusammenhängender Formulierung ergänzt wird. Derlei ist schriftliche Sprachkunst, die wir großenteils aus Beispielen lernen, wenn wir lesen und analysieren. (Zur Bedeutung des imitierenden Schreibens vgl. Hornung 1997).

Auch die Unsicherheit in der Registerwahl wirft viele Fragen auf, die sämtlich um die Bedeutung des Inputs für den Output kreisen (vgl. hierzu Behrens 2006; Handwerker 2009; Bolla/Drumbl 2009 und Hornung 2009a). Da ist zum einen die Frage nach den Leseerfahrungen der Lernenden in den einzelnen Sprachen, zum anderen die Frage nach dem Textbegriff der Schule (Hornung 2002), aber auch die Frage nach dem Textbegriff und dem Umgang mit Sprache im öffentlichen Diskurs. Damit verknüpft sich die Frage, ob nicht in der

5 Dass gerade der bewusste didaktische Einsatz der Methoden freien Schreibens zur Erkenntnis der Registertrennung beitragen kann, wurde in anderem Zusammenhang ausführlich dargelegt. Man vergleiche hierzu die didaktischen Projekte in Hornung 2002, Teil 5. Über die spracherwerbsfördernde Potenz freien Schreibens für Zweitsprachenlernende vgl. Hornung 2009a. In diesem Beitrag wird auch das Spracherwerbsmodell von Elizabeth Bates und ihrer Schule genauer erläutert. Eine ausführliche Darlegung dieses Modells und seiner Bedeutung für mehrsprachige Lernkontexte in Bolla/Drumbl 2009.

6 Das Zürcher System gibt keine Regeln für Schreibenlässe (Anzahl der zu prüfenden Textarten und eventuell durchzuführender Übungsaufsätze) vor. Es gilt jedoch als Faustregel, dass so viele schriftliche Prüfungen pro Semester abzuhalten sind, wie die Klasse Wochenstunden im Fach hat. Da im Deutschunterricht aber auch Sprachprüfungen und Literaturprüfungen durchgeführt werden müssen, kann es dazu kommen, dass sich der eigentliche Schreibunterricht, der dem Verfassen von Texten gilt, sehr in Grenzen hält. Wenn dann noch in Fächern, in denen in den Prüfungen traditionell kleinere Texte geschrieben wurden, zu einfachen Frage-Antwort-Aufgaben oder zu Multiple Choice- und anderen Testformaten übergegangen wird, grenzt sich der Spielraum der möglichen Schreiberfahrungen von Lernenden zusätzlich ein. Andererseits kann man begreifen, dass der zunehmende Korrekturaufwand, wie ihn die oben zitierten Beispiele ahnen lassen, Kolleginnen und Kollegen der Sachfächer – und nicht nur diese – dazu bringt, einfachere Testformate zu übernehmen, von den Rufen nach Standardprüfungen, in denen in der Regel alles andere als eine kompetente Textproduktion verlangt wird, einmal ganz abgesehen. Ein Teufelskreis entsteht: weniger Übung in der Textproduktion > weniger Sicherheit > schlechtere Produkte > größerer Korrekturaufwand > weniger Übung usw.

deutschsprachigen Schweiz vielleicht doch auch die Diglossie als eine besondere Form der Binnenmehrsprachigkeit, gerade weil eine standardsprachliche Alltagssprache praktisch inexistent ist, den Trend zum mündlichen Schreiben verstärkt, und, last but not least, auch die Frage, welche fachsprachlich-textuelle Immersion denjenigen gymnasialen Lernenden in der Erstsprache fehlt, die in CLIL-Projekten bestimmte Fächer in einer anderen Sprache erteilt bekommen. Die Evaluation von Immersions- bzw. CLIL-Projekten klammert diesen durchaus wichtigen Aspekt bislang aus, wiewohl er gerade für gymnasiale Lernende in Hinblick auf die Bildungsziele in der sog. Erstsprache durchaus relevant sein könnte. Schwierigkeiten mit der richtigen Registerwahl sind bei Zwei- oder Mehrsprachigen mittleren bis fortgeschrittenen Könnensgrades häufig anzutreffen, eine der möglichen Erklärungen ist in der Tat der Mangel an genügend relevantem Input. (Vgl. hierzu insbesondere Behrens 2006 und Handwerker 2009).

Die Frage der treffenden Registerwahl ist eng verknüpft mit der zu produzierenden Textart. Es ist zu vermuten, dass Lernende auch deshalb Register mischen und *Parlando* produzieren, weil ihnen bestimmte Textarten und deren strukturelle und sprachliche Merkmale zu wenig geläufig sind. Das mag neben dem möglichen Mangel an relevantem Input mit der enormen Vielfalt an Textarten, aber auch mit der Dynamik zu tun haben, mit der sich Textarten, besonders im Umfeld der Naturwissenschaften, heute weiterentwickeln und ausdifferenzieren. So verweist z. B. Ziswiler (2010) darauf, dass in naturwissenschaftlichen Texten narrative Aspekte, wie sie im 19. Jahrhundert noch gang und gäbe waren, unter gegenwärtigen Voraussetzungen absolut verpönt sind. Üblich sind heute formelhafte Darstellungsformen; sie wurden parallel zur Wissensproduktion entwickelt, um der Komplexität der Wissensbestände besser gerecht zu werden und sie kommunizierbar zu machen. Dass formelhafte Darstellungen über visuelle Kanäle leichter verarbeitbar sein können, mag dem Verstehensprozess zuträglich sein (Kress 2003, Grzesik 2005); um diesen letzteren jedoch zu erklären, bedarf es neben der Fähigkeit zur formelhaften Darstellung von Wissen der Kenntnis der sachadäquaten Formulierungsmuster und der (fach)kulturspezifischen Informationsstrukturierung (Gautier 2011), die eben auch kennengelernt und eingeübt werden müssen. Mit dieser Kulturspezifik von Textmustern (vgl. z. B. Adamzik 2004; Heller 2008; Gautier 2011) ist ein weiterer Problemkreis für die Schreibdidaktik angesprochen, der nur in interdisziplinärer Zusammenarbeit angegangen werden kann. Denn der Deutschunterricht allein kann nicht die Quantität und die Vielfalt an Input zur Verfügung stellen, deren das kognitive System junger GymnasiastInnen bedarf, damit diese über die von ihnen erwarteten mikro-, meso- und makrostrukturellen textuellen Kompetenzen im Deutschen souverän verfügen können.

4. Die verborgenen Facetten der Textkompetenz

Quasi als roter Faden durchzieht eine textuell und kulturell ausdifferenzierte Input-Hypothese (vgl. Krashen 1982) die hier vorgetragenen Überlegungen. Ähnlich nämlich wie die kognitiven Voraussetzungen des Menschen erst im Kontext der kommunikativen Begegnung ihre spracherwerbsproduktiven Potenzen entfalten (Tomasello 2003), so wird hier angenommen, bedarf es auf der Ebene der Schriftlichkeit einer genügend umfangreichen Erfahrung mit relevantem Input, damit das Produzieren von Texten in Bezug auf die für eine Textart erwartete Textgestalt, die adäquate Textstruktur, das passende Register, die nötigen Formulierungsmuster und last but not least einen korrekten Umgang mit dem gegebenen Sprachsystem gelingen kann. Die sog. rhetorische Methode als Zugangsweise zum Schreiben von Texten (Hornung 1997), d. h. die metasprachliche Beschreibung des Vorgehens und die Charakterisierung des zu erzielenden textuellen Produkts im Vorfeld des im Klassenzimmer inszenierten Schreibakts, woran sich die Lernenden bei ihrem Schreibprozess dann zu orientieren haben, scheint nur bei denjenigen NovizInnen erfolgreich zu sein, die von Hause und primärer sprachlicher Sozialisation aus ein erhebliches Maß an Leseerfahrung ins gymnasiale Klassenzimmer mitbringen. Die anderen, so ist zu vermuten, können sich bei einem derartigen Verfahren keine oder zu wenig konkrete Vorstellungen machen und tasten sich dann mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln irgendwie voran, wobei sie auf ihre im Prozess der Alphabetisierung erworbenen Kenntnisse und in der Schule bis dato gemachten Erfahrungen mit Schriftlichkeit zurückgreifen. Zahlreiche der Probleme von jugendlichen SchreiberInnen könnten hierin ihren Ursprung haben. Deshalb sei der forschende Blick ein weiteres Mal auf diejenigen Facetten von Textproduktionsprozessen gerichtet, die wir im Kontext gymnasialer Schreibdidaktik in der Regel als beherrscht voraussetzen, mit denen aber nicht wenige Lernende häufig Mühe bekunden.

Der begrifflichen Verwirrung, die durch die Gleichsetzung von *Schreiben* = *sprachliches Handeln* **und** *das Ergebnis der komplexen sprachlichen Handlungsprozesse* verursacht wurde, hat Otto Ludwig bereits in einer frühen Phase der germanistischen Schreibforschung ein differenzierendes und schreibdidaktisch höchst fruchtbares Konzept entgegengestellt (Ludwig 1995). Um klar zu machen, dass nicht jeder Akt des Schreibens mit der Produktion eines Texts endet, unterscheidet Ludwig beim Begriff *Schreiben* eine *operative*, *semiotische*, *linguistische* und eine *integrative* Dimension. Die drei ersteren Dimensionen des Schreibens, d. h. die Produktion von Zeichen (*semiotische* Dimension) einer bestimmten Sprache (*linguistische* Dimension) mittels eines Schreibstifts oder Tasten auf irgendeinem Speichermedium (*operative* Dimension) fasst Ludwig unter dem Oberbegriff *nicht-integriertes Schreiben* zusammen. Textproduktion hingegen

ist für ihn eine der Formen *integrierten Schreibens*, denn dabei sind Schreibprozesse in andere Prozesse integriert, d. h. es werden Zeichen einer bestimmten Sprache in Hinblick auf ein kommunikatives Ziel produziert, wie beim Schreiben eines Notizzettels eben auch. Dennoch spielen beim Textverfassen auch die *nicht-integrierten* Dimensionen eine Rolle, denn es gilt, jeder Dimension ihrer Funktion gemäß gerecht zu werden.

Wenn man sich vor Augen hält, dass die *linguistische* Dimension Ludwigs den Bereich der Sprachbeherrschung umfasst und dass die *semiotische* und die *operative* Dimension in jedem Schriftsystem eine Symbiose eingegangen sind, was sich – vom Einfluss der kulturspezifischen Schriftlichkeit auf die Leseprozesse einmal ganz abgesehen (vgl. hierzu z. B. Grzesik 2005; Dehaene 2010) – vor allem dann auswirkt, wenn von Hand geschrieben wird, wird man auch ohne viel Erfahrung mit mehrsprachig aufwachsenden Lernenden begreifen, wie weit der Weg zur korrekten Textproduktion für manche unter ihnen bisweilen sein kann. Was die Muttersprachigen in ihrem frühen sprachlichen Enkulturationsprozess größtenteils nacheinander erworben haben, müssen die Zweitsprachen-, aber auch die Fremdsprachenlernenden in der Regel en bloc lernen, und inwieweit die beiden Letzteren auf Lernerfahrungen in ihrer Erstsprache (manche von ihnen praktizieren bereits in der Familie zwei Sprachen oder auch noch mehr) zurückgreifen können, ergibt sich aus der Art und Nähe bzw. Ferne der beteiligten Sprachen. So praktizieren Zweitsprachenlernende, die als Seiteneinsteiger in ein fremdes System übertreten, in der Schule im Wettbewerb mit den Einheimischen⁷ direkt *integriertes Schreiben*; auf die *linguistische*, *semiotische* und *operative* Dimension greift man bei ihnen in der Regel – vor allem auf höheren Schulstufen – nur dann zurück, wenn beim Produzieren von Texten Schwierigkeiten auftreten.

Je nach Zeitpunkt ihres Einstiegs ins fremde System kann sich also die Lernbewegung der Zweitsprachenlernenden beim Textverfassen von derjenigen der Erstsprachenlernenden erheblich unterscheiden. Wenn der Weg zum Text über den Alphabetisierungsprozess in der Erstsprache und parallel zu ihm erfolgt, verläuft die Lernbewegung eher induktiv; deduktiv hingegen verläuft sie, wenn Texte in der Zweitsprache auf der Basis von zweitsprachlich determinierten Textmustererwartungen verfasst werden sollen, nachdem die Lernenden ihren Alphabetisierungsprozess in der Erstsprache bereits abgeschlossen haben.

7 Die zunehmende Vorliebe mancher Schulleitungen bzw. Systeme für Notendurchschnittsvorgaben belegt die Präferenz der sozialen Norm in Sachen Selektion. Wenn beispielsweise für die Bewertung der Deutschaufsätze, die bei den Zürcher Aufnahmeprüfungen an die Gymnasien geschrieben werden, die Durchschnittsvorgabe 3,3–3,8 (= ungenügend! Notensystem 6–1; 6 ist die beste, 1 ist die schlechteste Note; 4 = genügend) gilt, werden alle schönen Worte, die Diskriminierung aufgrund von Fremdsprachigkeit ausschließen wollen, zu Lippenbekenntnissen.

Für das Verständnis von Schreib- und folglich auch Sprachlernprozessen ist Ludwigs Differenzierung der Dimensionen des Schreibens äußerst hilfreich, lässt sie doch die Schwierigkeiten, die Kinder im Verlauf ihres Alphabetisierungsprozesses möglicherweise zu bewältigen haben, aus der Perspektive der fortgeschrittenen Schreibdidaktik besser erahnen. Als Lehrperson am Gymnasium geht man in der Regel davon aus, dass dieser Alphabetisierungsprozess längst abgeschlossen sei, und wundert bzw. ärgert sich bisweilen über stockendes Lesen oder die reduzierten Orthographie- und Wortschatzkapazitäten sowie über die lückenhaften Grammatikkompetenzen mancher Lernenden. Dabei wird vielleicht vor allem die *operative*, d. h. die handwerkliche Dimension des Schreibens unterschätzt, verweisen doch zahlreiche jüngere neurobiologische Forschungen zu Spracherwerb und Sprachproduktion auf die wichtige Bedeutung des motorischen Kortex im Zusammenhang mit Sprachproduktion (vgl. hierzu z. B. Tomasello 1999, 2003; Gallese 2008; Liebal et al. 2009; Pulvermüller/Fadiga 2010). Diese Erkenntnisse könnten insbesondere für bilinguale oder mehrsprachig aufwachsende Jugendliche, die in ihrer Muttersprache nicht alphabetisiert wurden, relevant sein und zu einer Neubewertung der handwerklichen Seite des Schreibens, und zwar sowohl des handschriftlichen als auch des computerschriftlichen, führen. Diverse von Gallese betreute therapeutische Projekte mit Kindern mit Sprachschwierigkeiten⁸ lassen vermuten, dass wohl gerade bei Lernenden mit größeren Schreibschwierigkeiten der „Umweg“ über die Beobachtung und Förderung motorischer Prozesse in Kombination mit Sprachproduktion schneller zum Ziel führen könnte als gezieltes Grammatiktraining (vgl. hierzu auch Drumbl 2003). Didaktische Phantasie ist jedenfalls neu gefragt, und alte, in Vergessenheit geratene Projekte gewinnen plötzlich wieder an Bedeutung (vgl. Hornung 1997, 1998, 2001). So scheinen sich Zugangsweisen zu Schreibprozessen, die sich aus der Motorik des Schreibens heraus entwickeln, aber auch textbezogene Zugangsweisen zu Schreibprozessen, wie beispielsweise imitierendes Schreiben (Hornung 1997), für Zweitsprachenlernende besser zu eignen als theoretische Vorgaben. Durch die regelmäßige Analyse von Texten bezüglich ihrer Makro-, Meso- und Mikroebene kann solcherart implizit erworbenes kulturspezifisches Textmusterwissen explizit gemacht werden. Fremdsprachendidaktische Konzepte, die den Zugang zur fremden Sprache über die Textarbeit (Rezeption und Produktion) wählen, schlagen diesen Lernweg ein.

8 Verwiesen wird hier auf die Projekte, die im Rahmen der Tagung „Parola e azione: una prospettiva neuro-scientifica sul linguaggio“ am 2. April 2011 in Mailand vorgetragen wurden (Fondazione Don Carlo Gnocchi, Milano: http://www.dongnocchi.it/documenti/Cefos_Linguaggio_Neuroni_Specchio.pdf (13.04.2011)).

5. Sprachhandlungskonzepte für eine interdisziplinäre Didaktik der Textkompetenz

Curricula und Lehrpläne gehen in der Regel davon aus, dass alle Fachlehrpersonen auch Sprachlehrpersonen sind, eine Prämisse, die für die gegenwärtige gymnasiale Ausbildung besondere Bedeutung gewonnen hat. Zum einen mehrten sich die Schulen, die zweisprachigen Unterricht und eine zweisprachige Matur anbieten, zum anderen füllen sich die Klassenzimmer auch der Gymnasien je länger je mehr mit mehrsprachig aufwachsenden Jugendlichen.

Was aber lange Zeit für selbstverständlich gehalten wurde, ist es nicht mehr, denn auch unter den Fachlehrpersonen mehrten sich inzwischen diejenigen, die zwei- oder mehrsprachig aufgewachsen sind und ihre Anstellung primär wegen ihrer fachlichen, weniger jedoch wegen ihrer sprachlichen Qualifikation erhalten haben. Vielfach wird ein solches Verfahren auch bezüglich des Englischen als Immersionssprache praktiziert, was längerfristig, so ist zu befürchten, den Status des Englischen als einer der gegenwärtig bedrohtesten Sprachen durchaus befördern wird. Es ist klar, dass Sachfachlehrpersonen in erster Linie ExpertInnen ihres Faches zu sein haben; wird allerdings der Primat auf die Vermittlung des Fachwissens ohne Rücksicht auf die Beherrschung der Unterrichtssprache als Medium eben dieser Vermittlung gelegt, bleibt das nicht ohne Folgen für die sprachliche Dynamik im Klassenzimmer. Man erinnere sich nur an die Arbeiten Wilhelm von Humboldts (1820), an die wirkmächtigen Erkenntnisse Vygotskijs bezüglich *Denken und Sprechen* (1934/2002) und an zahlreiche neuere Untersuchungen zur komplexen Thematik des Spracherwerbs (z. B. Tomasello 2003). Ein häufiger undifferenzierter und fehlerhafter Sprachgebrauch wird von durchschnittlich begabten jugendlichen Lernenden nicht automatisch kompensiert; die Korrekturmechanismen unserer Hirne angesichts konsequent fehlerhaften Inputs sind leider beschränkt.

Es ist also wünschenswert, dass sich alle Lehrpersonen der Bedeutung des Mediums Sprache für ihr didaktisches Handeln bewusst sind und dass sie sich aktiv an der Sprachentwicklung der Lernenden beteiligen, indem sie deren sprachliche Lernprozesse durch die Vermittlung fachspezifischer Methoden der Rezeption ihrer Fachtexte und durch die Integration verschiedener Schreibaktivitäten in ihren Unterricht fördern. Das geschieht beispielsweise allein schon dadurch, dass dem Mitschreiben im Unterricht Vorrang gewährt wird gegenüber dem Anstreichen oder Mit-Leuchtstift-Markieren von kopiertem Textmaterial.

Im Folgenden gebe ich einen Überblick über Schreibhandlungsformen, die im Sprachfach- und im Sachfachunterricht eingesetzt werden können. Grundlage für die Sachfachzuschreibungen sind die Lehrpläne des Liceo Artistico der

Kantonsschule Freudenberg, Zürich (www.liceo.ch), d. h. ich habe in den Lehrplänen die Aussagen, die sprachliches Handeln beinhalten, gesucht und bin auch vielfältig fündig geworden.⁹

Notieren und Exzerpieren

Notieren, d. h. das Mitschreiben von Gehörtem, und *Exzerpieren*, d. h. das schriftliche Festhalten wesentlicher Gedanken aus Texten oder auch das Heraus-schreiben von Wortschatz aus fremdsprachigen Texten, sind zwei wichtige traditionelle schriftliche Handlungsformen, die im Kopierzeitalter vermutlich allzu bereitwillig aufgegeben wurden. Es handelt sich dabei um Formen des nicht in eine Textproduktion integrierten Schreibens (Hornung 2002), die im Rahmen der Förderung der Sprach- und Schreibentwicklung eine wichtige Rolle übernehmen können, weil sie es erlauben, die *operative*, die *semiotische* und die *linguistische* Dimension des Schreibens in Verknüpfung mit dem fachlichen Lernprozess zu üben, ohne dass dabei bereits an Textmodelle und die damit verbundenen komplexen Aufgaben gedacht werden müsste. Die bei dieser Art Schreiben geübte Motorik koppelt sich an Sprache an und erlaubt so etwas wie ein Hineinschreiben in die (Fach-)Sprache, eine angesichts der Ergebnisse von Pulvermüller/Fadiga (2010) bislang wohl eher unterschätzte Qualität handschriftlicher Tätigkeit. Beide Schreibhandlungen können in allen Fächern und auf allen Stufen regelmäßig praktiziert werden und so Bestandteil eines Lernhabitus werden, der den Lernenden im Studium zugute kommen wird.

Um diese auf wissenschaftliches Arbeiten ausgerichteten primären Sprachhandlungen gruppieren sich die unterschiedlichen Formen mündlicher und schriftlicher Textproduktion, zu denen am Gymnasium in variierender Häufigkeit vorwiegend die folgenden gehören: *erzählen, berichten, beschreiben, zusammenfassen, kommentieren, Sachverhalte darstellen und erläutern, Texte, Tabellen und Grafiken interpretieren, Texte analysieren und bewerten, Urteile begründen, Thesen formulieren und argumentieren.*

Erzählen

Erzählen hat eine mündliche Tradition und viele schriftliche Realisierungen (vgl. Ehlich 2007, Bd. 3, S. 359–480). In der deutschsprachigen Schule wird das Schreiben von Erzählungen in der Regel auf der gymnasialen Unterstufe praktiziert; gelehrt werden einfache Verlaufsmodelle, für raffinierter komponierte

⁹ Ein speziell für den Unterricht in Deutsch als Mutter- und Zweitsprache ausgearbeitetes Schreibcurriculum findet sich in Hornung (2009b, S. 133f); eine erste Version eines interdisziplinären Schreibcurriculums in tabellarischer Form findet sich in Hornung 2010b.

Texte bleibt meist keine Zeit, weil andere Textarten die für einfach gehaltene Erzählung verdrängen. Mündliches Erzählen ereignet sich im Unterricht öfter, als mancher Lehrperson lieb ist: dann nämlich, wenn Jugendliche aus ihrem Alltag erzählen oder wenn sie, durchaus mit großer Phantasie, Geschichten erfinden, um ihr Zuspätkommen oder Wegbleiben vom Unterricht zu begründen. Solch mündliches Erzählen schult den Standardsprachgebrauch, was in Dialektregionen nicht unerheblich ist; es erfolgt häufig nach additivem Muster, also beispielsweise ... *dann... und dann...* usw., woraus sich für den Sprachunterricht die Aufgabe ergibt, komplexere Erzählstrukturen, Zeitverhältnisse usw. einzuführen und in Schreibanlässen auszuprobieren (praktische Unterrichtsmodelle hierzu beispielsweise in Hornung 2002, Teil 5). Deshalb findet diese inzwischen als *handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht* (Waldmann 1998; Spinner 1999) bei Lehrenden und Lernenden durchaus beliebte Form der Integration von Rezeption und Produktion narrativer Schreibhandlungen und Texte ihre Berechtigung auf allen Stufen des gymnasialen Unterrichts der Erst- und Fremdsprachen. Auf der Unterstufe (7. Schuljahr) können auch andere Fächer zur Entwicklung der Erzählkompetenzen der Lernenden beitragen. So können im Fach Bildnerisches Gestalten Erzählungen illustriert, aber auch Geschichten zu Bildern erfunden werden. Auch zu Musik kann man Geschichten erfinden, man denke beispielsweise an das musikalische Märchen „Peter und der Wolf“ (Prokofieff). In Geschichte können historische Ereignisse nacherzählt, in Geographie kann von Reisen und im Sport kann von Spielen erzählt werden. Ähnliche Formen des Erzählens werden auch im Deutschunterricht praktiziert, aber wenn die anderen Fächer dies auch tun, haben die Lernenden ein breiteres sprachliches Übungsfeld, was dem Sachfachunterricht durch präziseren Sprachgebrauch und reichere Ausdrucksmittel wiederum zugute kommt.

Berichten und beschreiben

Berichten und *beschreiben* sind sachlichere sprachliche Handlungsformen als das Erzählen. Sie werden im Erstsprachenunterricht des 8. und 9. Schuljahrs geübt und sind für die Schreibentwicklung der Lernenden sehr wichtig, denn sie schulen die Beobachtungsgabe und lenken den Blick vom Individuum auf die Ereignisse bzw. auf Personen und Gegenstände. Meiner Erfahrung nach ist das zahlreichen Lernenden zur Verfügung stehende diesbezügliche Vokabular nicht gerade üppig. Ausnahmen bestätigen die Regel; untersucht man aber bisweilen die in einem Klassensatz verwendeten Prädikationen, so erschreckt doch die Häufigkeit von höchst allgemeinen Formeln wie z.B. „es gibt“; aber auch der zunehmende Gebrauch des Allerweltsworts „Sache“ macht einen als Deutschlehrerin nicht eben glücklich.

Man mache sich ein Bild: Das folgende Beispiel stammt aus einer ersten Liceo-Klasse (9. Schuljahr). Nach der Beschreibung des eigenen Zimmers und des Klassenzimmers sind derzeit Plätze das schreibdidaktische Thema. Insgesamt wurden für das Schreibprojekt drei Plätze in Zürich besucht: a) der *Lindenhof*, ein historisch für Zürich bedeutender Platz, b) der *Bahnhofplatz*, Drehscheibe einer pulsierenden Metropole, und c) der *Turbinenplatz*, größter Platz Zürichs, inmitten des alten Industriequartiers gelegen, das derzeit umstrukturiert und modernisiert wird. Die durch Beobachten und Beschreiben vor Ort gesammelten Materialien sollen durch Recherchen (im Fall des Zürcher Bahnhofplatzes z. B. Recherchen über Alfred Escher, dem der Brunnen gewidmet ist) ergänzt und in einer Erzählung, für die ein Protagonist / eine Protagonistin zu erfinden ist, weiter verarbeitet werden.

Bahnhofplatz

Kein Baum.

Es gibt keine Bäume, keine Natur.

Nur Zement. Und Stahl, Eisen, Stein.

Die Platz **hat** die quadratische Form eines Rechtecks.

Eine größere Seite des Rechtecks **wird** durch die Fassade des Bahnhofs (Nordosten) **besetzt**.

Es gibt fünf Hauptzugänge.

Das wichtigste **ist** die Bahnhofstrasse auf der Süd-West Seite.

Es ist genau gegenüber dem Eingang der Station, die **besteht aus** drei großen Bögen.

Dann **befindet** sich der Eingang im Nordwesten, rechts von Bahnhof als von der Bahnhofstrasse **gesehen**.

Von dort **gelangen** die Tram 11, 13, 7 und 6, die von der Bahnhofstrasse **kommen** und **gehen** nach Central oder der Limmatquai, und Tram 3, 14 und 10, die nicht von der Bahnhofstrasse **passieren** und **gehen** nach Landesmuseum.

Auf der anderen Seite des Bahnhofs, die Süd-Ost ist, **gibt es** einen weiteren Zugang, die für ein Stück parallel zu den Gleisen im Bahnhof **geht**.

Es gibt einen Zugang im Westen und ein McDonald's an der Ecke und auf der anderen Straßenseite **befindet sich** das Kino „abc“.

Der Zugang im Süden **ist** sehr groß und ziemlich beschäftigt, obwohl es im Aufbau **ist**.

Der Raum des Platzes **ist** gut organisiert aber nicht sehr groß.

Es gibt vier große Bereiche, und alle **sind** parallel zur Fassade des Bahnhofs.

Wenn man von der Bahnhofstrasse Richtung Bahnhof **geht**, **find** man eine erste Strasse zu **überqueren**.

Die Autos **laufen** schnell in Richtung Nordwesten (Limmat) und das grüne Licht dauert nicht lange.

Dann **muss** man die Trambinären **überqueren**, und man **muss aufpassen** nicht von die Tram und die Masse der Menschen in Bewegung **angefahren zu werden**.

Nachdem man **muss** eine dritte Straße für Auto **überqueren**, die diesmal in Richtung Südosten **gehen**.

Schließlich **gibt es** die letzte Spur für Taxis.

Auf dem Platz **befindet sich** ein Blumenbeet (die einzige grüne Ding) und einen Jet-Brunnen mit einer Statue von Alfred Escher.

Es **gibt** 4 Rolltreppen zur Erdgeschoss der Bahnhof.

Zwei **sind** an die Ecken der Gehewege von der Bahnhofstrasse und zwei auf beiden Seiten der Tramhaltestelle.

Auf der linken Seite den Zugang des Bahnhofs **befindet sich** eine Apotheke, und auf die andere Seite Restaurants und Bars.

Es **gibt** auch ein chinesisches Restaurant.

Zwei Polizisten **sind** immer am Eingang der Station, und zwei andere **sind** auf der gegenüberliegenden Seite des Platzes.

Man **trifft** eine Menge von seltsamen Menschen.

Die Familiensprache der Verfasserin ist Italienisch; sie lernt im dritten Jahr Deutsch und ragt mit ihren Leistungen, wie das Beispiel wohl deutlich macht, über den Durchschnitt der Zweitsprachenlernenden mit vergleichbaren Bedingungen bereits weit hinaus. Beim abgedruckten Beispiel handelt es sich noch nicht um einen Text, sondern um überarbeitete Notizen; die Beobachtungen wurden vor Ort aufgeschrieben, zuhause hat die Schülerin ihre handschriftlichen Notizen abgetippt und sprachlich verbessert. Die hier vorliegende Version wird in Hinblick auf die weitere Verarbeitung des sprachlichen Materials von der Lehrperson korrigiert bezüglich sprachlicher Korrektheit, aber auch bezüglich möglicher zusätzlicher und treffenderer Ausdrucksformen. Es handelt sich dabei um eine formative Korrektur ohne Benotung.

Das Beispiel eröffnet den Blick mitten in einen Textproduktionsprozess, der noch viel Arbeit erfordert. Es macht klar, dass hier mit Engagement und Gestaltungswillen gearbeitet wird, es zeigt aber auch die Komplexität des von der Schülerin noch zu Erlernenden auf.

Andere Fächer können helfen, diesen Lernprozess zu begünstigen, indem auch sie *berichten* und *beschreiben* lassen. Das kann für die Geographie auf dieser Stufe heißen, dass man über Naturereignisse in fremden Ländern berichten, Nachrichten verfassen und regionale Phänomene beschreiben lässt, Formen des Schreibens, die sich z. T. auch für den Fremdsprachenunterricht eignen. Im Fach „Bildnerisches Gestalten“ können Bilder beschrieben werden, in der Musik Künstlerpersönlichkeiten und Kompositionen; Lebensbeschreibungen bzw. Biographien können in den meisten Fächern ein Thema sein. In der Physik werden Vorgänge beobachtet und beschrieben, in der Geschichte Quellen und im Sport Spielregeln, und in der Mathematik können Textaufgaben selbst verfasst und Lösungswege beschrieben werden.

Zusammenfassen, kommentieren, argumentieren

Eine der m. E. für die am Gymnasium angestrebte Studierfähigkeit und für das spätere Leben wichtigsten sprachlichen Handlungsformen ist das *Zusammenfassen* von Texten und Aussagen anderer. Es kann nicht häufig und variantenreich genug geübt werden, ist es doch auch integrierender Bestand-

teil diversester kommentierender Sachtextarten, wie beispielsweise Rezensionen, Film-, Theater- und Musikkritiken, aber auch von Textanalysen, Interpretationen und last but not least von argumentativen Texten. Sachverhalte, die man beurteilen möchte, muss man zuvor zusammenfassend darlegen; es bedarf dafür jenes Überblicks, den frühes Üben von Zusammenfassen schult. Nicht ohne Grund haben Lernende häufig große Mühe, von der Perspektive des Nacherzählens oder Nachbeschreibens eines Textes in die der Gesamtschau zu wechseln. Dieser Gesamtschau bedarf es aber auch, wenn in den verschiedenen Sachfächern Sachverhalte oder Positionen miteinander verglichen werden, so z. B. wenn in der Geschichte verschiedene Quellen zum gleichen Ereignis kritisch gelesen oder wenn in Wirtschaft und Recht strittige Fragen aus unterschiedlicher Perspektive betrachtet werden, oder auch, wenn in der Geographie Karten studiert und Wettervorhersagen miteinander verglichen werden und man im Sport zum Verlauf von Spielen Stellung nimmt.

Tabellen und Grafiken lesen und interpretieren

Eine wichtige Spezialform des Zusammenfassens ist die Versprachlichung von Formeln, Grafiken, Tabellen und Schaubildern. Sie bedarf im Unterricht der Mathematik und der Naturwissenschaften der besonderen Pflege, denn wie kann man über derartige Bilddarstellungen sprechen, wenn einem die sprachlichen Formulierungsmuster fehlen? Natürlich greifen Fachleute gerne zu Stift und Computer, um ihre Modelle visuell vorzustellen, aber ohne Brücken zwischen visueller und sprachlicher Darstellung scheint die Kommunikation über die entsprechenden Sachverhalte schlechterdings höchstens unter Experten denkbar. Schulische Vermittlung wird auf das Medium Sprache kaum verzichten können. Sie sollte es auch nicht wollen.

Beschreiben, zusammenfassen und kommentieren sind sprachliche Handlungsformen, denen man in den Lehrplänen der Naturwissenschaften häufig begegnet. Für die entsprechenden Lernprozesse scheint der zusammenfassende Überblick und das Medium Sprache unverzichtbar zu sein. Man braucht sprachliche Handlungsmuster, wenn man in der Mathematik Formeln in Text umwandelt, wenn man in der Geographie Statistiken interpretiert, in der Biologie Bauformen des Lebendigen und Verhaltensweisen von Lebewesen miteinander vergleicht, wenn man in der Physik Experimente durchführt, beschreibt und die Resultate interpretiert. Man braucht sie auch, wenn man musikalische oder bildende Kunstwerke miteinander vergleicht.

Texte und Probleme analysieren, Stellung nehmen und Urteile begründen

Texte sind in allen Fächern Medium des Lernens; in den Sprachfächern sind sie auch Gegenstand des Lernens. Ihr Schwierigkeitsgrad nimmt mit steigender Klassenstufe am Gymnasium zu, weshalb die oben aufgeführten Sprachhandlungsformen nun in komplexeren Zusammenhängen zu üben sind. Während der Sprachunterricht literarische Texte analysieren, bewerten und die Bewertungen begründen lässt, setzt er nicht-literarische Texte, wie beispielsweise Sprach- oder Literaturgeschichten, ähnlich ein wie die anderen Sachfächer ihre Lehrwerke. In diesem letzteren Fall spielen Exzerpieren und Zusammenfassen die Hauptrolle; daneben werden Kunsttheorien dargestellt und diskutiert, ein Sprachhandlungsfeld, das der Literaturunterricht mit den anderen Kunstfächern teilt.

Fächer wie Geschichte oder Wirtschaft und Recht üben die Fähigkeit, Zusammenhänge, wie beispielsweise die industrielle Revolution und die soziale Frage, darzustellen, sie zu beurteilen und die Urteile zu begründen. Probleme im Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Entwicklung müssen erkannt, erörtert und es müssen – hypothetisch – mögliche Lösungen gesucht werden. Im Sport wird der Zusammenhang von körperlicher Leistungsfähigkeit und Gesundheit diskutiert; die Biologie lässt Texte zur Evolution analysieren, kommentieren und unterschiedliche Positionen miteinander vergleichen. In der Mathematik müssen Probleme analysiert und Lösungsvorschläge begründet werden, während Physik und Chemie im 11. Schuljahr bereits die Fähigkeit verlangen, Experimente durchzuführen, sie zu beschreiben und einen wissenschaftlichen Bericht darüber zu verfassen. Auf dieser Stufe werden die interdisziplinären Vernetzungen im Gebrauch von Sprache sinnfällig: Die Physik, die am Gymnasium erst ab dem 9. Schuljahr unterrichtet wird, bedarf nun sprachlicher Fähigkeiten, die in einer früheren Phase des Gymnasialunterrichts und in anderen Fächern vielleicht geübt wurden. Nach Auskunft der zuständigen Fachlehrpersonen sind aber bei weitem nicht alle Lernenden in der Lage, einen Bericht zu verfassen. Daraus ergibt sich für die Sachfachlehrpersonen die Aufgabe, neben den fachspezifischen sprachlichen Handlungsweisen (Laborjournal, chemischer oder physikalischer Laborbericht) auch die Grundlagen der Textart zu üben, die sie erwarten. Interdisziplinäre Projekte mit dem Erstsprachenunterricht bieten sich an, scheitern aber häufig am Zeitmangel oder an organisatorischen Hindernissen.

Thesen formulieren und argumentieren

Eine weitere sprachliche Handlungsform, die in den Lehrplänen aller Fächer der gymnasialen Oberstufe am Liceo genannt wird, ist das Formulieren von Thesen, ihre Begründung und ihre Widerlegung. Im Bildnerischen Gestalten

geht es dabei um die Auseinandersetzung mit kunstgeschichtlichen Fragestellungen und mit der Kunstszene, in der Geschichte werden aktuelle Entwicklungen beurteilt und die Urteile begründet. Biologie, Physik und Chemie lassen die Lernenden sich mit naturwissenschaftlichen Themen und deren Diskussion in der medialen Öffentlichkeit auseinandersetzen.

Die hier erwähnten sprachlichen Handlungen aus den verschiedenen Sachfächern stellen eine Auswahl aus den Sachfachlehrplänen eines bilingualen Kunstgymnasiums dar. Andere Schulen mit anderen Schwerpunkten setzen die Akzente anders, bieten aber in ihren Lehrplänen eine ähnliche Vielfalt an Möglichkeiten sprachlichen Lernens an. Wenn man sich den Reichtum an möglichen alltäglichen sprachlichen Handlungen in der Schule, der sich in den Lehrplänen auftut, vor Augen führt, bleibt die Frage, weshalb nicht wirklich alle Lernenden voll und ganz am Ziel der MAR ankommen (siehe Abschnitt 1 und HSGYM-Kritik).

Wichtig bleibt sicher, dass man nicht vergisst: Nicht alle Lernenden sind gleich; die persönlichen Voraussetzungen wie auch die Interessenlage der Einzelnen bestimmen häufig das Lernengagement und damit in gewisser Weise auch die Noten. Nicht alle Lernenden schließen mit der Bestnote in Deutsch ab, was aber der Fall sein müsste, wenn wirklich *alle* Lernenden die hoch entwickelte Textkompetenz ins Studium mitbringen können sollten, die von ihnen an den Abnehmerinstitutionen erwartet wird. Wenn man das wirklich wollte, müsste man dem Deutschunterricht von der Primarschulstufe her wieder deutlich mehr Gewicht verleihen – man erinnere sich ans Trivium der mittelalterlichen Schule mit Grammatik, Rhetorik und Dialektik als den Grundlagen des gesamten Bildungskonzepts – und der interdisziplinären Vernetzung der Sprach- und Schreibdidaktik auf allen Stufen der schulischen Realität die Beachtung schenken, die durch die Lehrpläne eigentlich angezeigt ist. Das hätte weitreichende Konsequenzen für die Ausbildung der Lehrpersonen aller Fächer und Stufen. Kosten wären damit verbunden, mehr Zeiteinsatz auch – und damit wieder mehr Kosten. Bedenkt man die Herausforderungen, die das Überleben des Planeten Erde an die künftigen Generationen stellen wird, könnten sie sich ja vielleicht lohnen.

Literatur

- Adamzik, Kirsten (2004): *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen: Niemeyer
- Baumann, Jürgen / Weingarten, Rüdiger (Hg.) (1995): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Behrens, Heike (2006): *The input-output relationship in first language acquisition*. In: *Language and Cognitive Processes* 21, S. 2–24

- Bolla, Elisabeth / Drumbly, Hans (2009): *Sprachen, Kulturen, Grenzen. Teilhabe an der Sprachgemeinschaft – ein Schlüssel zur Zweitsprache*. Meran: Alpha Beta
- COE (Council of Europe) (o. J.): http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/levels.html (10.03.2011)
- Dehaene, Stanislas (2010): *Lesen: die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert*. Aus dem Franz. von Helmut Reuter. München: Knaus
- Drumbly, Johann (2003): *Das Sprachenportal. Inferenz und Spracherwerb in mehrsprachiger Lernumgebung*. Meran: Alpha Beta
- EDK (Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren) (2010): „*Gymnasiale Maturität*“. Reglemente und aktuelle Hinweise: <http://www.edk.ch/dyn/13723.php> (11.04.2011)
- Ehlich, Konrad (Hg.) (1996): *Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Ehlich, Konrad (2003): *Universitäre Textarten, universitäre Struktur*. In: Konrad Ehlich / Angelika Steets (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin / New York: de Gruyter, S. 13–28
- Ehlich, Konrad (2007): *Sprache und sprachliches Handeln*. 3 Bde. Berlin / New York: de Gruyter
- Gallese, Vittorio (2008): *Mirror neurons and the social nature of language: The neural exploitation hypothesis*. In: *Social Neuroscience* 2008, H. 3, S. 317–333
- Gautier, Laurent (2011): *Nochmals zum (Fach-)Textmuster: von der Kognition zur Beschreibung einzelner Textexemplare*. In: Paul Valentin (Hg.): *Histoires de textes. Mélanges pour Marie-Hélène Pérennec ... à l'occasion de son soixantième anniversaire et de ses quatre décennies passées à l'université Lumière Lyon 2*. <http://langues.univ-lyon2.fr/1184-Histoires-textes.html> (17.04.2011)
- Grzesik, Jürgen (2005): *Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen*. Münster: Waxmann
- Handwerker, Brigitte (2009): *Sprachunterricht als Instruktion zur Inputverarbeitung*. In: LiLi, H. 153: *Worauf kann sich der Sprachunterricht stützen?*, S. 96–111
- Heller, Dorothee (Hg.) (2008): *Formulierungsmuster in deutscher und italienischer Fachkommunikation. Intra- und interlinguale Perspektiven*. Bern: Lang
- Hernandez, Arturo / Li, Ping / MacWhinney, Brian (2005): *The emergence of competing modules in bilingualism*. In: *Trends in Cognitive Sciences* 9, H. 5, S. 220–225
- Hornung, Antonie (1997): *Führen alle Wege nach Rom? Über kulturspezifische Vermittlungsformen von Schreibprozessen*. In: Kirsten Adamzik / Gerd Antos / Eva-Maria Jakobs (Hg.): *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*. Frankfurt a. M.: Lang, S. 71–99; online: www.prowitec.rwth-aachen.de/p.../band-pdf/.../band3_hornung.pdf (10.03.2011)
- Hornung, Antonie (1998): *Von der Taste zum Text. Eine Einführung für computerscheue SchülerInnen*. In: Eva-Maria Jakobs / Dagmar Knorr / Karl-Heinz Pagner (Hg.): *Textproduktion HyperText, Text, KonText*. Frankfurt a. M.: Lang, S. 247–264
- Hornung, Antonie (2001): *Grammatik durch Sprachbewusstheit durch Sprachproduktion? Eine Annäherung an das Problem von Grammatik und Sprachbewusstheit und die Frage, wie man zu Prozeduren kommen kann, die im Unterricht Erfolg versprechen*. In: Paul R. Portmann / Sabine Schmölzer-Eibinger (Hg.): *Grammatik und Sprachbewusstheit*. Innsbruck / Wien: Studienverlag, S. 165–179
- Hornung, Antonie (2002): *Zur eigenen Sprache finden. Modell einer plurilingualen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer (Reihe germanistische Linguistik 234)

- Hornung, Antonie (2007): *Rezeptive und produktive Textkompetenz als interdisziplinäre Aufgabe*. In: Angelika Redder (Hg.): *Diskurse und Texte*. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, S. 411–424
- Hornung, Antonie (2008): *Syntax- und Textkompetenz*. In: *Fremdsprache Deutsch* 39: Textkompetenz. Hg. v. Sabine Schmölder-Eibinger. München: Hueber, S. 34–39
- Hornung, Antonie (2009a): *Probleme fremdsprachlicher Schreibpraxis im Fokus neuerer Spracherwerbsforschung*. In: Jens Loescher (Hg.): *Writing as a cognitive tool*. GFL H. 2–3, S. 128–147 (www.gfl-journal.de)
- Hornung, Antonie (2009b): *Schreibdidaktik im DaF-Unterricht*. In: Ilona Feld-Knapp (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Sprachdidaktische Überlegungen und Textkompetenz. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 128–152
- Hornung, Antonie (2010a): *Aus Texten lernen*. In: Claudia Benholz / Gabriele Kniffka / Elmar Winters-Ohle (Hg.): *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses „Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen“. Bd. 26. Münster: Waxmann, S. 141–170
- Hornung, Antonie (2010b): *Produktive Textkompetenz im Fächerkanon der Sekundarstufe*. In: *ide – Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 34, H. 4, S. 60–69
- Humboldt, Wilhelm von (1820): *Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung*. In: Jürgen Trabant (Hg.) (2002): *Wilhelm von Humboldt. Über die Sprache*. Tübingen / Basel: Francke, S. 11–32
- HSGYM (Hochschule und Gymnasium) (2008): *Hochschulreife und Studierfähigkeit. Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle*. Hg. von der Arbeitsgruppe HSGYM (Universität Zürich, ETH Zürich, Schulleiterkonferenz des Kantons Zürich SLK, Lehrpersonenkonferenz der Mittelschulen des Kantons Zürich LKZ). Zürich: www.hsgym.ch | www.educeth.ch. (11.04.2011)
- Klann-Delius, Gisela (1999): *Spracherwerb*. Stuttgart / Weimar: Metzler
- Krashen, Stephen D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon
- Kress, Gunther (2003): *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge
- Liebal, Kristin / Behne, Tanya / Carpenter, Malinda / Tomasello, Michael (2009): *Infants use shared experience to interpret pointing gestures*. In: *Developmental Science* 12, H. 2, S. 264–271; online: [http://www.eva.mpg.de/psycho/staff/carpenter/pdf/Liebal%20et%20al.%20\(2009\)%20shared%20experience%20comprehension.pdf](http://www.eva.mpg.de/psycho/staff/carpenter/pdf/Liebal%20et%20al.%20(2009)%20shared%20experience%20comprehension.pdf) (26.04.2011)
- Ludwig, Otto (1995): *Integriertes und nicht-integriertes Schreiben. Zu einer Theorie des Schreibens*. Eine Skizze. In: Jürgen Baumann / Rüdiger Weingarten (Hg.): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 273–287
- Oesterreicher, Wulf (2004): *Mehrsprachigkeit als Bedingung geisteswissenschaftlicher Produktivität und die Aufgabe einer Hierarchisierung der europäischen Sprachen*. In: *PHiN – Philologie im Netz* 30, S. 29–46; online: <http://web.fu-berlin.de/phn/phn30/p30t3.htm> (10.03.2011)
- Portmann, Paul R. (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer
- Portmann, Paul R. (in Vorb.): *Mesoebene. Ein textlinguistisch basierter Beitrag zum fremdsprachlichen Schreiben*. In: Dagmar Knorr / Antonella Nardi (Hg.) (2011): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt a.M.: Lang (Reihe Deutsche Sprachwissenschaft international)

- Pulvermüller, Friedemann / Fadiga, Luciano (2010): *Active perception: Sensorimotor circuits as a cortical basis for language*. In: *Nature Reviews Neuroscience* 11, H. 5, S. 351–360
- Sieber, Peter (1998): *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 191)
- Spinner, Karl-Heinz (1999): *Produktive Verfahren im Literaturunterricht*. In: ders. (Hg.): *Neue Wege im Literaturunterricht. Informationen, Hintergründe, Arbeitsanregungen*. Hannover: Schroedel
- Tomasello, Michael (1999): *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press
- Vygotskij, Lew Semjonowitsch (1934; dt. 2002): *Denken und Sprechen*. Aus dem Russischen von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim / Basel: Beltz
- Waldmann, Günter (1998): *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik: Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Ziswiler, Vincent (2010): *Erzählen in den biologischen Wissenschaften einst und jetzt*. In: Balz Engler (Hg.): *Erzählen in den Wissenschaften: Positionen, Probleme, Perspektiven*. Fribourg: Academic Press, S. 65–82