

Rödel, Michael / Alfia, Tanja:
Digitales Schreiben im Deutschunterricht
Eine Handreichung und Diskussionsbasis für Lehrkräfte am Beispiel der Gegenstandsbeschreibung
(26.09.2022)

Korrespondenzadressen:

Michael Rödel, LMU München, Professur für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, m.roedel@lmu.de

Tanja Alfia, Realschule Gauting, tanja.alfia@rs-gauting.de

A. Ziel und Zielgruppe dieser Handreichung

Das Ziel dieser Handreichung ist, anhand eines konkreten Beispiels aus dem Unterrichtsbetrieb zu illustrieren, *was es bedeuten könnte*, im Fach Deutsch digital zu schreiben und digitale Leistungserhebungen anzusteuern. Es sollen die Fragen beantwortet werden, (1) welche grundsätzlichen Entscheidungen Lehrkräfte treffen müssen, (2) welche Parameter in der Planung einer Sequenz von Bedeutung sind und (3) wie das konkret aussehen kann.

Die Handreichung greift auf Erfahrungen mit einer Unterrichtssequenz zurück, die im Rahmen des bayerischen Schulversuchs „Prüfungskultur innovativ“ gesammelt wurde. Gegenstand der Unterrichtssequenz war (und Gegenstand dieses Textes ist) das Verfassen einer Gegenstandsbeschreibung. Durchgeführt wurde sie in der 6. Klasse einer Realschule.

Zielgruppe dieser Handreichung sind somit Lehrkräfte, die ein Interesse daran haben, ein didaktisches Konzept für das digitale Schreiben im Fach Deutsch auf wissenschaftlicher Basis zu entwickeln, und die dafür eine Diskussionsgrundlage erhalten wollen.

B. Grundlegende Aspekte, die vor der Planung der Sequenz erörtert werden müssen

Die folgenden grundlegenden Aspekte erörtern wir durch einen Rückgriff auf die Ergebnisse des von der VolkswagenStiftung geförderten Projekts *Schreiben in der Schule. In den Zeiten der Digitalisierung* (publiziert in Rödel 2020), das die konzeptuellen Grundlagen in der linken Spalte ausführlich diskutiert und hergeleitet hat (Rödel 2020: 135-142). Die rechte Spalte erörtert, was die konzeptuelle Grundlage konkret für die Planung digitalen Schreibens im Fach Deutsch bedeutet. Im Rahmen dieser unterrichtsbezogenen Aufbereitung wird dabei nur zurückhaltend besonders relevante weitere Literatur genannt.

Konzeptuelle Grundlage (vgl. Rödel 2020)	Folgerung für die Planung einer digitalen Schreibsequenz im Fach Deutsch
1. Verantwortung übernehmen	<p>Zwar trifft die Fachlehrkraft Deutsch in der Regel nicht die Entscheidung, unter welchen Bedingungen digitale Ressourcen in den Schulalltag integriert werden. Doch angesichts der Tatsache, dass Digitalisierung Ressourcen verbraucht, Kohlendioxid und Müll produziert, ist auch sie gefordert, in der Schule darauf hinzuwirken, dass Nachhaltigkeitsgesichtspunkte bei der Implementierung digitaler Ressourcen berücksichtigt werden. Beispiel könnte eine Verpflichtung der zuständigen IT-Firma sein, Tablets von Schülerinnen und Schülern zu warten, zu reparieren und zertifiziert wie transparent zu recyceln. Die heutige Generation von Schülerinnen und Schülern profitiert nicht von digitalen Kompetenzen, die auf Bergen von Müll und Elektroschrott errichtet werden. Dafür müssen vor allem die Mitglieder der Schulleitung, aber auch alle Lehrkräfte Verantwortung übernehmen.</p> <p>→ Ist das Konzept, das die Digitalisierung meiner Schule trägt, nachhaltig und wird der Verantwortung gegenüber der Generation von Schülerinnen und Schülern gerecht?</p>
2. Dem Digitalisierungsdruck gelassen begegnen	<p>Der Digitalisierungsdruck auf Schulen und Lehrkräfte ist hoch. Gerade unter diesem Druck werden oft Entscheidungen getroffen, die didaktisch nicht sinnvoll sind. (vgl. Macgilchrist 2019, Kruse 2019) Die Entscheidung für ein digitales Prüfungsformat im Fach Deutsch sollte also reflektiert werden. So sind zum Beispiel bei vielen Schreibformen gute Argumente für die digitale Ausführung vorhanden. Trotzdem können Lehrkräfte gut begründet zum Schluss kommen, Prüfungen per Hand einzufordern – zum Beispiel wenn hinsichtlich der Schreibtechnik (s.u.) Grundlagen aus dem IT-Unterricht oder anderen Fächern fehlen.</p> <p>→ Ist Digitalität in meiner Sequenz mehr als nur Selbstzweck? (Durchdringt Digitalität die Sequenz auch inhaltlich?)</p>
3. Mit dem Handschreiben beginnen	<p>Grundsätzlich sprechen die Ergebnisse der Forschung dafür, den Schriftspracherwerb mit dem Handschreiben zu beginnen. In diesem Kontext gibt es auch gute Argumente, Leistungserhebungen im Lernbereich „Schreiben“ in unteren Jahrgangsstufen noch nicht digital anzulegen.</p> <p>→ Sind die Schülerinnen und Schüler darauf vorbereitet, auch digital zu schreiben?</p>
4. Sensibilität für Situativität und Adressatengruppen schärfen	<p>Generell spielen Situativität und die Sensibilität für Adressatengruppen eine wichtige Rolle beim Schreiben. Fürs digitale Schreiben gilt das insbesondere, da es die Möglichkeit gibt, z. B. über Messenger (→ interaktionsorientiertes Schreiben, s.u.) in sehr vertrauten Konstellationen zu schreiben. Die Schreibaufgabe (gerade auch in einer Prüfungssituation) sollte das reflektieren und eine Adressatengruppe (bzw. eine konkrete Adressatin) einbeziehen. (z. B. Feilke 2017; Becker-Mrotzek et al. 2014)</p>

- Ist den Schülerinnen und Schülern klar, welche Konsequenz die Adressatengruppe für den Schreibprozess im konkreten Fall hat?
5. Schreibtechniken permanent trainieren
 Voraussetzung für gelingende Schreibprozesse ist die Beherrschung der Schreibtechnik. Die Schreibflüssigkeit hat einen messbaren Impact auf die Textqualität. Das bedeutet: Digitale Prüfungen setzen voraus, dass die Schülerinnen und Schüler an der Tastatur gut arbeiten können. Hier muss der Deutschunterricht auch auf die Vorarbeiten anderer Fächer zurückgreifen. (vgl. Rödel 2020)
 → Sind die Schülerinnen und Schüler im Tastaturschreiben trainiert?
 6. Generierung von Textualität schulen
 Auch für das digitale Schreiben ist es zentral, aus seinen Gedanken einen Text machen zu können. Schülerinnen und Schüler müssen also ein Bewusstsein bilden, was einen guten Text ausmacht (v. a. die „Pflicht zur Kohärenz“). Der Deutschunterricht kann das auch durch die Auseinandersetzung mit Textbeispielen schulen.
 → Sind in der Sequenz ausreichend Lerngelegenheiten an kohärenten Texten enthalten?
 7. Didaktische Gattungen evaluieren
 Digitales Schreiben im Fach Deutsch eröffnet die Chance, die tradierten didaktischen Gattungen zu evaluieren und ggfs. zu modifizieren. Durch Digitalität rücken Schülerinnen und Schüler näher an publikationsfähige Schreibformen. In der Verschränkung mit definierten Adressatengruppen wird Schülerinnen und Schülern die Schreibsituation klarer, was in Studien zu einer Verbesserung der Textqualität beigetragen hat.
 → Welche Konsequenzen hat Digitalität für die Gestaltung der didaktischen Gattung in der Sequenz (z. B. Umfang, Hypertext)?
 8. Text- und interaktionsorientiertes digitales Schreiben differenzieren
 Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ein Bewusstsein dafür, dass beim digitalen Schreiben zwischen interaktionsorientiertem Schreiben (z. B. im Messenger) und textorientiertem Schreiben (z. B. im Blog oder oft in einer E-Mail) differenziert werden muss. (vgl. Storrer 2012) Publikationsmedium und Adressat sind wichtige Indikatoren für diese Unterscheidung. Das Fach Deutsch fordert in Prüfungsleistungen textorientierte Schreibprodukte.
 → Ist klar, dass es sich um eine textorientierte Schreibsituation mit spezifischen Konsequenzen für die sprachliche und formale Gestaltung handelt?
 9. Normaffine Schreibsituationen erschaffen
 Ziel des Deutschunterrichts ist, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, bildungssprachliche bzw. an Sprachnormen orientierte Texte zu verstehen und zu verfassen. Dafür ist es nötig, normaffine Schreibsituationen zu schaffen: Den Schülerinnen und Schülern muss bewusst sein, dass sie einen Text schreiben, der an bestimmten Maßstäben gemessen wird, die auch außerhalb des Systems Schule angelegt werden.
 → Wird den Schülerinnen und Schülern deutlich, dass es sich um eine normaffine Schreibsituation handelt?
 10. Textanalyse zur Grundlage für das Schreiben machen
 Eine zentrale didaktische Erkenntnis der Forschung ist, dass der Weg zu einem guten eigenen Text über die implizite und explizite Analyse bereits vorliegender Texte führt. Die Grundlage des Schreibens ist daher auch in digitaler Form eine Analyse von Texten, mit denen ähnliche oder identische Schreibaufgaben gelöst worden sind. (vgl. Bachmann 2014, Rezat/Feilke 2018, Feilke 2014)
 → Sind in der Sequenz Texte vorhanden, deren Analyse Grundlagen für das eigene Schreiben legt?

11. Fundiertes Wissen über Sprache und digitale Textualität erwerben

In dem eben genannten Kontext ist es Schülerinnen und Schülern immer wieder möglich, fundiertes Wissen über Sprache und digitale Textualität (Hypertext, Möglichkeiten zur Integration von weiteren Medien, Verlinkungen usw.) zu erwerben. (vgl. Storrer 2008) Das ist Grundlage für das (digitale) Schreiben, zu dessen vorrangigen Erfordernissen Prägnanz und Substanz zählen. Je nach Schreibform ist zu entscheiden, inwiefern Potentiale des Hypertexts für die Texterstellung genutzt werden sollen. Die Berücksichtigung von Hinweisen aus Rechtschreib- und Grammatikprüfung erfordert Wissen über die Funktionalität der Programme ebenso wie Rechtschreib- und Grammatikwissen. (vgl. Rödel 2020)

→ Können Schülerinnen und Schüler den Umgang mit Rechtschreib- und Grammatikprüfung und/oder anderen Feedback-Programmen trainieren?

12. Diversitätspotentiale des Schreibprozesses nutzen

Auch wenn Prüfungstexte digital verfasst werden, können Schülerinnen und Schüler davon profitieren, wenn sie handschriftlich planen und dabei z. B. nicht auf die Fläche eines Tablet-Bildschirms begrenzt sind. Diese Diversitätspotentiale der Planung zu nutzen, sollte trainiert und ermöglicht werden.

→ Bietet die Sequenz verschiedene Möglichkeiten, das Schreiben zu planen (z. B. auch kooperativ)?

C. Konsequenzen für die Planung der Sequenz

Spricht die Reflexion über die oben genannten Punkte dafür, die Sequenz im Kompetenzbereich Schreiben digital anzulegen (sind z. B. schreibtechnische Grundlagen vorhanden, existiert ein Konzept verantwortungsbewusster Ressourcennutzung an der Schule, haben Schülerinnen und Schüler Zugang zu Geräten mit Tastatur usw.), dann können mehrere Anforderungen durch die didaktische Architektur der Sequenz erfüllt werden. Zentrale Folgerungen für die Planung der Sequenz zu einer digitalen Schreibaufgabe sind demnach:

- Zuerst sollte – bereits vor Beginn der Sequenz im Unterricht – eine Entscheidung für eine Schreibaufgabe getroffen werden, die eine mögliche digitale Publikationsform und die Adressatengruppe berücksichtigt. Das eröffnet die Möglichkeit, die Schreibform stärker „in die Realität“ zu holen. In diesem Kontext kann es (und sollte es ggfs.) zu einer Modifikation tradierter didaktischer Gattungen kommen. [Unten ist am Beispiel der Gegenstandsbeschreibung zu sehen, was das konkret bedeuten kann.]
- Vor oder zu Beginn der Sequenz sollten Beispieltex te für die Schreibaufgabe vorliegen oder erstellt werden, damit Schülerinnen und Schüler die Schreibaufgabe hinsichtlich ihrer Situativität (inkl. Adressatengruppe) kennenlernen können. Anhand von Textbeispielen erarbeiten Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten zur Lösung der Schreibaufgabe.

Im konkreten Beispiel soll die Schreibsequenz an einer Realschule (6. Klasse) den folgenden Aspekt aus dem Lehrplan abdecken:

„Die Schülerinnen und Schüler beschreiben (v. a. Gegenstände) genau und strukturiert, um ihre Beobachtungsgabe zu schärfen, sich im präzisen Ausdruck zu schulen und ihren Wortschatz zu erweitern.“ (gültiger bayerischer Fachlehrplan Deutsch für Realschulen, Schuljahr 2021/22)

Beschreibungen (Gegenstandsbeschreibungen) können nun nicht allein als didaktische Gattung angesehen werden, sondern kommen auch in der außerschulischen Realität vor. Ein Beispiel: Verlieren Menschen Gegenstände, wenden sie sich mit einer Verlustmeldung an Fundbüros, Verwaltungen usw. Damit dort die Gegenstände gefunden werden können, müssen diese – wenn denn kein Foto verfügbar ist oder Teile der spezifischen Eigenschaften auf einer Aufnahme nicht abgebildet werden können – möglichst genau, aber vor allem *in ihren wesentlichen Merkmalen* beschrieben werden. An diesem Punkt unterscheidet sich diese Gegenstandsbeschreibung mitunter von der Praxis der didaktischen Gattung im Unterricht, wo oft eine möglichst *vollumfängliche* präzise Beschreibung angezielt wird. Diese Modifikation ist übrigens auch ohne digitale Hilfsmittel möglich. Die Digitalisierung der Schreibform eröffnet aber – im Sinne der oben vorgestellten konzeptuellen Grundlagen – eine Reihe von Potentialen:

- Die Gegenstandsbeschreibung kann z. B. in eine E-Mail an eine Person integriert werden, die den vergessenen Gegenstand unter Umständen wieder auffinden kann. Das hebt den Realitätscharakter der Schreibform deutlicher hervor.
- Den Schülerinnen und Schülern kann dadurch bewusst werden, dass es eine konkrete Adressatin gibt. Diese Adressatin ist nicht persönlich bekannt, d.h. es wird sichtbar, dass es sich um eine Schreibsituation handelt, die es nötig macht, sich an sprachlichen Normen zu orientieren.
- Die Situativität lässt sich leichter analysieren, da das Schreibziel klar ist: Die Adressatin soll den Gegenstand wiedererkennen und der/dem Schreibenden im Idealfall wieder zugänglich machen.

Eine entsprechende Schreibaufgabe kann helfen, diese Potentiale zu erschließen. Im Unterrichtsversuch ist die prototypische Beispielaufgabe in folgende Erzählung der Lehrkraft eingebettet:

Mir ist heute Morgen ein unglaubliches Missgeschick passiert! Auf dem Herweg habe ich meine Tasche mit all den Bastelutensilien am Bahnhof liegen lassen. Ich würde am liebsten sofort eine E-Mail an das Fundbüro schreiben und habe auch schon zwei Möglichkeiten vorformuliert. Würdet ihr mir bitte bei der Entscheidung helfen?

Die beiden angesprochenen Möglichkeiten stellen wir unten (D.) vor. Für die Planung der Sequenz ist es zuerst wichtig, dass die Lehrkraft die Schreibaufgabe konzipiert und eine Vorstellung davon hat, wie diese Schreibaufgabe gelöst werden kann. Deswegen soll an dieser Stelle die folgende (schließlich gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern) formulierte E-Mail stehen. Sie kann als Beispiel für eine erfolgreiche Bearbeitung der Aufgabe gelten und dient später als Text, der im Hinblick auf die Teilhandlungen und prototypischen Formulierungen (siehe unten) analysiert werden kann.

Sehr geehrte Damen und Herren,

am heutigen Vormittag gegen 7:00 Uhr habe ich auf einer Sitzbank auf Gleis 2 des Gautinger S-Bahnhofs eine Tasche liegen gelassen.

Diese ockergelbe Tasche ist ca. 30 x 30 cm groß und auf der vorderen Seite mit einem handgroßen Regenbogenbild bedruckt. Während der Außenstoff aus matter Baumwolle besteht, schimmert das Innenfutter leicht. Auffällig ist auch, dass die äußere Unterseite der Tasche aus dunkelbraunem Glattleder ist, das starke Gebrauchsspuren in Form von Kratzern und vereinzelt tropfenförmigen Flecken aufweist. Die jeweils 50 cm langen Henkel sind lila, fallen aber v.a. durch ihre geflochtene Optik auf. An den entsprechenden Stellen sind die Henkel durch das Reiben beim Tragen um die Schulter etwas stärker abgewetzt als an anderen Stellen.

In der Tasche befinden sich Bastelutensilien, darunter z.B. Tonpapier und Bastelkleber.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie mich unter der folgenden Telefonnummer anrufen, sollte die Tasche bei Ihnen abgegeben werden: 0178 12345678. Gerne können Sie mir aber auch auf meine E-Mail antworten.

Vielen Dank im Voraus.

Mit freundlichen Grüßen

D. Didaktische Konsequenzen für die Gestaltung der Sequenz

Im Überblick:

- Einstieg mit dem Kennenlernen der Aufgabenstellung und der Schreibsituation
- Erarbeitung von Lösungsstrategien anhand von Beispieltexten (z. B. Textprozeduren)
- Anwendung auf das eigene Schreiben / Verfassen eigener Lösungen der Schreibaufgabe
- Rückmeldungen und Überarbeitungen auf Basis von im Unterricht ermittelten Kriterien
- Anwendung auf erneute Schreibaufgabe

In aktuellen schreibdidaktischen Unterrichtsmodellen hat es sich etabliert, dass die Schülerinnen und Schüler zuerst die Möglichkeit erhalten, die Schreibaufgabe genauer kennenzulernen. (vgl. die Auswertung in Rödel 2022) Meist geschieht das, indem die Funktion der Schreibaufgabe geklärt wird. Im vorliegenden Beispiel soll den Schülerinnen und Schülern also bewusst werden, dass sie durch eine Gegenstandsbeschreibung in einer E-Mail einen verloren gegangenen Gegenstand wiedererlangen wollen (siehe Schreibaufgabe oben). Dafür gibt es verschiedene didaktische Möglichkeiten.

Die Lehrkraft entscheidet sich dafür, die Schülerinnen und Schüler mit zwei Beispielen zu konfrontieren, die im Hinblick auf dieses Ziel dysfunktional sind:

Beispiel 1:

Hallo,

heute Morgen ließ ich auf einer Sitzbank am S-Bahnhof (Gleis 2) eine gelbe Tasche mit lila Henkeln und einem Regenbogen drauf liegen. In der Tasche befinden sich Bastelsachen.

Melden Sie sich bei mir, wenn es irgendjemand abgibt.

LG

Beispiel 2:

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich bin Lehrerin und habe für meine SchülerInnen der Klasse 6d eine Bastelstunde für heute geplant, da sie immer sehr fleißig mitarbeiten und eine Belohnung verdient haben. Dafür war ich gestern extra einkaufen und besorgte Tonpapier in verschiedenen Farben (rot, gelb, blau, grün, schwarz und lila). Außerdem kaufte ich fünf Tuben Bastelkleber und Glitzer. Ich habe all diese Bastelutensilien in einer gelben Tasche verstaut. Die Tüte ist sehr auffällig, da ihre Henkel lila sind. Auf der Vorderseite der Tasche ist ein Regenbogen abgedruckt, auch das sticht sofort ins Auge.

Heute Morgen gegen 7:00 Uhr ist mir dann ein großes Missgeschick mit dieser Tasche passiert. Mein Auto ist seit einigen Tagen in der Werkstatt und aus diesem Grund fuhr ich heute Morgen mit der S-Bahn in die Arbeit. Ich war etwas in Eile, da ich mich in der Zeit verschätzt habe, die ich von meinem Wohnort nach Gauting brauche. Um 7:00 Uhr bin ich schließlich angekommen und musste mich sehr beeilen, um noch einige Kopien machen zu können. Weil es heute früh bereits sehr warm war, wollte ich meine Jacke ausziehen und sie in meiner Tasche verstauen. Ich habe die gelbe Tasche mit den Bastelutensilien kurz auf einer Sitzbank abgestellt. Ich habe meine Jacke in meiner anderen Tasche verstaut und bin losgelaufen. Sie merken sicher schon, dass ich nicht erwähne, dass ich die gelbe Tasche ebenfalls mitgenommen habe. Und tatsächlich war es so. Ich hoffe wirklich sehr, dass die Tasche bei Ihnen im Rathaus abgegeben wurde, denn der Inhalt war wirklich nicht günstig. Es würde mich sehr ärgern, wenn ich es nochmal neu kaufen müsste. Außerdem bedeutet mir die Tasche

selbst auch viel. Es war nämlich ein Geschenk von einer ganz besonderen Freundin, die ich sehr selten sehe, weil sie etwas weiter weg wohnt.
Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie sich bei mir melden würden, wenn die Tasche abgegeben wurde oder vielleicht noch abgegeben wird.

Vielen Dank im Voraus.

Mit freundlichen Grüßen,

T. A.

Auf der einen Seite handelt es sich um eine deutlich zu kurze, auf der anderen Seite um eine viel zu ausführliche Beschreibung. Im zweiten Fall erhält die Adressatin so viele Informationen, dass sie unter Umständen gar nicht erkennen kann, welche zum Auffinden des verlorenen gegangenen Gegenstands tatsächlich notwendig sind. Im ersten Fall erhält sie dafür schlichtweg zu wenige Informationen. Diese Variante der Konfrontation mit Beispielen bietet sich insofern an, als die Schülerinnen und Schüler in der Diskussion über beide Varianten aushandeln können, in welcher Granularität die Informationen vorliegen müssen, die zum Wiederauffinden eines Gegenstands führen können.¹

In einem nächsten Schritt erarbeiten die Schülerinnen und Schüler Strategien, wie sie die Schreibaufgabe lösen können. Der Rückgriff auf die Didaktik der Textprozeduren (vgl. Feilke 2017, didaktische Operationalisierung bei Betzel 2018) bietet sich an, da sie die Lösung der Schreibaufgabe durch die Zerlegung in einzelne Teilhandlungen anstrebt, für die jeweils prototypische, beispielhafte Formulierungen und grammatische Muster ermittelt werden können. Im oben ausgewählten Beispiel kann die Abfolge der einzelnen Teilhandlungen folgendermaßen aussehen:

Formuliere eine passende Anrede,
nenne dein Anliegen in einem (etwas längeren) Satz: Warum schreibst du diese E-Mail? Mache hier auch genaue Angaben zu Zeit und ggf. Ort des Verlusts.
Nun folgt die Gegenstandsbeschreibung. Beschreibe alle relevanten Merkmale [...]
Bitte um Rückmeldung mit Angaben deiner Kontaktdaten.
Bedanke dich im Voraus.
Formuliere eine passende Grußformel

Um die Schülerinnen und Schüler zielgerichtet bei der sprachlichen Ausarbeitung dieser Teilhandlungen unterstützen zu können, bietet es sich dann an, Beispieltex te hinsichtlich einschlägiger Formulierungen für die einzelnen Teilhandlungen zu untersuchen. Als Beispieltex te können die in C. gemeinsam formulierte Lösung der Aufgabe, weitere Tex te von Schülerinnen und Schülern, ein Tex t der Lehrkraft, Tex te anderer usw. dienen. Auf diese Weise kann sich die Lerngruppe einen Pool an prototypischen Formulierungen erarbeiten, mit denen die einzelnen Teilhandlungen vollzogen werden können. (Wichtig: Für Schülerinnen und Schüler sind aus den beiden linken Spalten der folgenden Tabelle nur die grün gedruckten Formulierungen gedacht. Die rechte Spalte erarbeitet sich die Lerngruppe im Unterricht.)

¹ Dass diese Granularität letzten Endes natürlich auch im vorliegenden Schreibsetting eine normative didaktische Entscheidung ist, bleibt davon unbenommen. Die Lehrkraft kann gemeinsam mit der Klasse aushandeln, wie umfangreich die in der E-Mail enthaltenen Informationen sein müssen.

Handlung	Unterhandlung	Konstruktionsbeispiele
Beschreibung des Ereignisses Du beschreibst, welches Ereignis zum Verlust geführt hat	zeitliche Verortung Du beschreibst, wann das geschehen ist	Präposition <i>am</i> + Datum, Angabe wie „heutigen Vormittag“, „gestrigen Vormittag“ Präposition <i>gegen</i> + Uhrzeit
	lokale Verortung Du beschreibst, wo das geschehen ist	Präposition <i>am</i> + Ort
	Nennung des Ereignisses Du beschreibst das Ereignis selbst	<i>ließ ich Gegenstand liegen</i> <i>habe ich Gegenstand vergessen</i>
Beschreibung des Gegenstands Du beschreibst, wie der Gegenstand aussieht	Du beschreibst, wie der Gegenstand von außen aussieht	<i>Gegenstand ist ... groß, auf der ... Seite mit ... bedruckt,</i> <i>Während ein Teil ... , ... der andere Teil ...</i> <i>Im/Am Gegenstand befinden sich ... , darunter ...</i> <i>Auffällig ist ...</i>
	Du beschreibst ggfs., was im Gegenstand enthalten ist	
Höfliche Bitte und Aufforderung		(siehe im Beispiel)

Auf der Basis dieses Wissens können die Schülerinnen und Schüler nun selbst Schreibaufgaben ähnlicher Art bewältigen, z. B.

Deine Eltern haben ausgemistet und alle Spielsachen aus deiner früheren Kindheit einem Kindergarten in eurem Ort gespendet. Das ist wirklich sehr nett von ihnen, und auch du bist grundsätzlich dafür, aber dass dein ehemaliges Lieblingsspielzeug unter den gespendeten Sachen ist, macht dich traurig. Also beschließt du, eine E-Mail an den Kindergarten zu schreiben, um dein Lieblingsspielzeug wieder zu bekommen.

Der Geburtstag deiner Patentante steht vor der Tür und du hast in einem Laden ein wunderschönes Armband entdeckt, das wie gemacht ist als Geschenk für deine Patentante. Du schreibst deinem Cousin eine E-Mail und bittest ihn um Rat, ob das Armband tatsächlich als Geschenk in Frage kommt.

Die Zerlegung in Teilhandlungen wie im gegebenen Beispiel hat zugleich den Vorteil, dass damit an der Textstruktur orientierte Kriterien vorliegen, an denen Leserinnen und Leser die Lösungen der Schreibaufgabe im Trainingsprozess messen können. Sowohl Lehrkräfte als auch *peers* können somit konkrete Rückmeldungen zu den Texten entwickeln, sogar die Ableitung von Formulierungsoptionen ist für Schülerinnen und Schüler möglich.

In der Diskussion über weitere Ergebnisse können weitere konkrete Konstruktionsbeispiele ergänzt werden, die Schülerinnen und Schüler dann im Überarbeitungsprozess oder bei der Bearbeitung neuer Schreibaufgaben anwenden können.

E. Ergebnisse

Ziel dieser Handreichung war zu illustrieren, *was es bedeuten könnte*, im Fach Deutsch digital zu schreiben und digitale Leistungserhebungen anzusteuern. Indem er auf die Gegenstandsbeschreibung als klassische Schreibform des Deutschunterrichts zurückgreift, bewegt sich der Vorschlag in direkter Nähe zu den Vorgaben des Lehrplans und tradierter Konventionen. Dass das Schreiben digital stattfindet, zieht aber einige wesentliche didaktische Veränderungen nach sich. Die Situierung der Schreibaufgabe nutzt das Realitätspotential, das die Digitalität anbietet, indem eine E-Mail versendet wird. Diese Situierung bedingt auch eine strukturelle Revision der didaktischen Gattung Gegenstandsbeschreibung, die vor allem in einer stärkeren Konzentration auf das Wesentliche greifbar wird. Dadurch steht das Einüben der sprachlichen Darstellung im Mittelpunkt, wofür die Sequenz aktuelle didaktische Entwicklungen einbezieht. Das sind z. B. Ansätze, die das Schreiben aus dem Lesen und Analysieren von Texten entwickeln, sowie die Didaktik der Textprozeduren.

Es handelt sich bei der vorgestellten Unterrichtseinheit nicht um eine wissenschaftliche Untersuchung mit einer Kontrollgruppe, sondern um die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse in einem Unterrichtversuch. Es ist daher nicht festzustellen, wie die Wirksamkeit dieses didaktischen Designs im Vergleich z. B. zu einem nicht-digitalen Design ausfällt.

Endpunkt der Unterrichtseinheit bildete eine Leistungserhebung, in der die Schülerinnen und Schüler (wie in der gesamten Einheit) im Computerraum gearbeitet haben. Objektiv greifbare Ergebnisse sind:

- Die in diesem Design sehr intensive Arbeit an der Schreibaufgabe und am Text führt dazu, dass in der Klasse alle Schülerinnen und Schüler die Schreibaufgabe grundsätzlich funktional lösen können. Eine Adressatin könnte also nach dem Lesen der E-Mail gut nach dem verloren gegangenen Gegenstand suchen.
- Innerhalb des Rahmens grundsätzlicher Funktionalität existiert eine größere Bandbreite, wie gut die Schülerinnen und Schüler die Schreibaufgabe lösen.

F. Literatur

Bachmann, Thomas (2014), „Texte produzieren: Schreiben als soziale Praxis“. In: Thomas Bachmann / Helmuth Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens – Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 35–62.

Becker-Mrotzek, Michael / Joachim Grabowski / Jörg Jost / Matthias Knopf / Markus Linnemann (2014), „Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz“. In: *Didaktik Deutsch* 37, 21-43.

Betzel, Dirk (2018), „Textprozeduren ermitteln, sammeln und nutzen“. In: *Deutsch 5 bis 10* 56, 32-33.

Feilke, Helmuth (2014), „Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren“. In: Thomas Bachmann / Helmuth Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Klett, 11-34.

Feilke, Helmuth (2017), „Schreib- und Textprozeduren“. In: Jürgen Baurmann / Clemens Kammler / Astrid Müller (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Hannover: Klett/Kallmeyer, 44-51.

Kruse, Norbert (2019), „Positionen und Perspektiven der Deutschdidaktik 2019 ff.“. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 66/1, 103-106.

Macgilchrist, Felicitas (2019), „Digitale Bildungsmedien im Diskurs: Wertesysteme, Wirkkraft und alternative Konzepte“. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 69, 18-23. Unter: <http://www.bpb.de/apuz/293124/digitale-bildungsmedien-im-diskurs> (20.04. 2020).

Rezat, Sara / Feilke, Helmuth (2018), „Textsorten im Deutschunterricht. Was sollten LehrerInnen und SchülerInnen können und wissen?“. In: *ide (Informationen zur Deutschdidaktik)* 2, 24-39.

Rödel, Michael (2020): *Schule, Digitalität & Schreiben. Impulse für einen souveränen Deutschunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.

Rödel, Michael (2022 i. E.): „Unterricht(en) mit Textprozeduren. Gestaltungsoptionen im Vergleich.“ In: Helmuth Feilke / Elke Grundler / Sara Rezat / Sabine Schmölder-Eibinger (Hrsg.), *Textprozeduren in Spannungsfeldern*. Tübingen: Stauffenburg.

Storrer, Angelika (2008), „Hypertextlinguistik“. In: Nina Janich (Hrsg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr, 211-227.

Storrer, Angelika (2012), „Neue Text- und Schreibformen im Internet: Das Beispiel Wikipedia“. In: Juliane Köster / Helmuth Feilke (Hrsg.), *Textkompetenzen für die Sekundarstufe II*. Freiburg: Fillibach, 277-306.