

# SCHOOL-SCOUT.DE



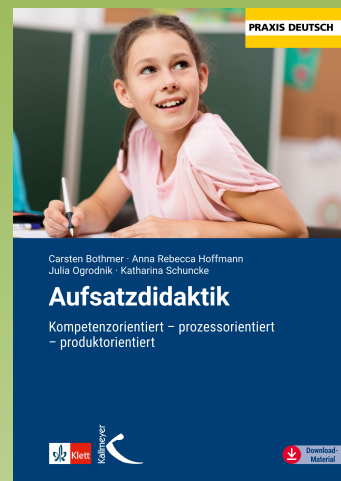
Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

## Auszug aus:

*Aufsatzdidaktik*

Das komplette Material finden Sie hier:

[School-Scout.de](https://www.school-scout.de)



<b>Einleitung</b> .....	7
<b>1 Schreibtheoretische Grundlagen</b> .....	9
Carsten Bothmer	
1.1. Drei Grundprinzipien .....	9
1.2 Entwurf eines Lese-Schreib-Prozessmodells .....	10
1.3 Zum Begriff der Textstruktur .....	12
1.4 Zum Begriff der Textprozedur .....	16
1.5 Textprozedurbeispiel Einleitung .....	18
1.6 Unterrichtsplanung „entlang“ des Prozesses .....	20
<b>2 Theorie und Didaktik pragmatischer Texte</b> .....	23
Carsten Bothmer	
2.1 Sachtexte im Wandel der Zeit .....	23
2.2 Kompetenzorientierung und Lebensweltbezug .....	25
2.3 Zum Problem des kritischen Abstands .....	26
2.4 Prozess, Produkt und die Rolle der Textstruktur .....	29
2.5 Erörterndes vs. gestaltendes Erschließen .....	32
2.6 Schriftlichkeit und Mündlichkeit .....	34
2.7 Lerngegenstand und Lernmedium .....	36
<b>3 Pragmatische Aufsatzformen im Längsschnitt der Jahrgänge</b> .....	39
3.1 Unfallbericht .....	39
Carsten Bothmer	
3.2. Vorgangs- und Personenbeschreibung .....	45
Anna R. Hoffmann	
3.3 Inhaltsangabe eines informierenden Sachtexts .....	55
Carsten Bothmer, Julia Ogrodnik	
3.4 Erörterung (freie und textgebundene) .....	61
Anna R. Hoffmann	
3.5 Materialgestütztes Schreiben .....	74
Julia Ogrodnik	

3.6	Adressatenbezogenes Schreiben (einschl. Brief)	85
	Julia Ogradnik	
3.7	Analyse einer politischen Rede	93
	Anna R. Hoffmann	
<b>4</b>	<b>Theorie und Didaktik literarischer Texte</b>	<b>105</b>
4.1	Bildung, Kunst und Kompetenz – Was will Literaturunterricht?	105
	Carsten Bothmer	
4.2	Erkenntnisverfahren Hermeneutik	109
	Carsten Bothmer	
4.3	Dimensionen der Urteilsbildung	113
	Carsten Bothmer	
4.4	Zum historischen Spannungsverhältnis von Hermeneutik und Handlungs- und Produktionsorientierung	115
	Vera Jürgens	
4.5	Erkenntnisverfahren Produktionsorientierung	118
	Carsten Bothmer	
<b>5</b>	<b>Literarische Aufsatzformen im Längsschnitt der Jahrgänge</b>	<b>126</b>
5.1	Kreatives Schreiben (am Bsp. einer Bildergeschichte)	126
	Julia Ogradnik	
5.2	Nacherzählung	134
	Julia Ogradnik	
5.3	Inhaltsangabe eines literarischen Texts	139
	Carsten Bothmer	
5.4	Figurencharakterisierung	146
	Katharina Schuncke	
5.5	Produktionsorientiertes Schreiben (am Bsp. des inneren Monologs)	155
	Julia Ogradnik	
5.6	Gedichtinterpretation	162
	Katharina Schuncke	
5.7	Gedichtvergleich	172
	Katharina Schuncke	

5.8 Interpretation einer Kurzgeschichte .....	178
Katharina Schuncke	
5.9 Interpretation eines Dramenauszugs .....	189
Katharina Schuncke	
5.10 Literarische Erörterung .....	199
Julia Ogradnik	
<b>6 Korrektur und Bewertung .....</b>	<b>208</b>
Carsten Bothmer	
6.1 Zur Objektivität der Note .....	208
6.2 Gewichtungsverhältnisse .....	209
6.3 Erwartungshorizont, Bewertungsbogen und Gutachten	213
6.4 Korrektur und Bewertung als Prozess	214
Literaturverzeichnis .....	219
Übersicht über das Downloadmaterial .....	231
Download-Code .....	232

# Einleitung


Worin liegt der Unterschied zwischen *Thema* und *Hypothese*? Warum werden literarische Texte *interpretiert*, pragmatische hingegen „nur“ *analysiert*? *Bewertungsbogen* oder *Gutachtentext* – was ist sinnvoller? Diese und weitere aufsatzdidaktische Fragen sind in Deutschfachkollegien, unter Referendarinnen und Referendaren, auch unter Lehramtsstudierenden im Praktikum weit verbreitet. Und immer, wenn dann die Frage aufkam, wo denn „all das“ nachzulesen sei, fehlte jedes Mal ein kompaktes Nachschlagewerk, das den praktischen Bedürfnissen und zugleich den aktuellen Theorie-Standards entspricht.

Die derzeitige Nachfrage erwächst wohl zum Gutteil aus den Notwendigkeiten eines zunehmend standardisierten und outputorientierten Unterrichts. Umso mehr verwundert es, dass der akademische Diskurs der letzten zwanzig Jahre v. a. durch das Konzept der Prozessorientierung geprägt war und damit zu wenig das fertige Produkt fokussiert hat. Zudem muss eine recht einseitige Schwerpunktsetzung verbreiteter Publikationen auf den *Umgang mit pragmatischen Texten* konstatiert werden.

Auf dieses Desiderat antwortet nun der vorliegende Band. Neben dem konsequenten Praxisbezug bei gleichzeitiger theoretischer Fundierung stellen die aktuellen didaktischen Konzepte der Kompetenzorientierung, der Prozessorientierung und der Produktorientierung das theoretische Fundament (→ Kap. 1) dieses Buches dar, wobei wir den fertigen Aufsatz als Zieldimension des Lese-, Arbeits- und Schreibprozesses betrachten und damit einen integrativen Ansatz vertreten.

Vor dem Hintergrund der Erfahrung und Einsicht, dass unterschiedliche Textsorten auch unterschiedliche didaktische Herangehensweisen verlangen, haben wir unser Kernkonzept in zwei Sektionen aufgeteilt: die *Pragmatik*, also den rezipierenden und produktiven Umgang mit Sachtexten, und die *Poetik*, also den rezipierenden und produktiven Umgang mit literarischen Texten. Für eine derartige Abgrenzung spricht, dass poetische Texte der Fiktion, pragmatische Texte der Faktizität verpflichtet sind. Die unterschiedliche Texttheorie hat zwangsläufig Auswirkungen auf die jeweilige Unterrichtsgestaltung bis hin zur Aufgabenstellung, die das Aufsatzschreiben initiiert (→ Kap. 2; → Kap. 4).

Kernstück des vorliegenden Bandes bildet schließlich die systematische Präsentation einschlägiger Aufsatzformen, separiert in einen *pragmatischen* (→ Kap. 3) und einen *poetischen* (→ Kap. 5) Strang. Diese Aufsatzporträts sind entlang des Curriculums im Längsschnitt der Jahrgänge angeordnet. Zu jeder Aufsatzform geben wir wertvolle Hinweise zur Unterrichtsplanung und -durchführung, indem entlang des Lese-, Planungs- und Schreibprozesses häufig auftretende Fehler und besondere Herausforderungen für Schüler wie Lehrerseite gekennzeichnet und Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt wer-

den. Die Aufsatzporträts können als geschlossenes Informationsangebot genutzt werden, erweisen sich aber anschlussfähig in zwei Richtungen: Sie sind zum einen durch Querverweise mit ihrem voranstehenden Theoriefundament „verlinkt“, zum zweiten mit den sogenannten *Lerninseln*, wo u.a. zu jeder Aufsatzform eine Kriterientabelle zur Aufsatzbeurteilung angeboten wird. Im Download-Material (→ ) sind alle Inhalte der Lerninseln zum Herunterladen enthalten. Eine Übersicht über das Download-Material finden Sie auf S. 231 und den Code auf S. 232 dieses Bandes. Einige sehr praxisbezogene Überlegungen und Hinweise zur *Korrektur und Bewertung* (→ Kap. 6), die sich als Ergänzung zur aktuellen Publikation von Torsten Henke (2020) verstehen, runden unsere Publikation inhaltlich ab.

Es konnte nie unser Anspruch sein, alle Spielarten einer Aufsatzform abzubilden, da dies der Klarheit der Darstellung entgegengestanden hätte. Neben den bundeseinheitlichen Bildungsstandards sind uns v. a. die länderübergreifenden Grundaufgaben einschlägiger Schulbuchverlage Orientierungshilfe bei der Konturierung unserer Aufsatzporträts gewesen. In der weiteren Fundierung der Darstellung durch Lehrpläne werden jene Niedersachsens und Sachsens prominent vertreten sein, weil dies die Bundesländer unseres derzeitigen Wirkens als Lehrerin bzw. als Lehrer sind. Einige Aussagen zu bspw. Operatoren oder Notengrenzen sind im Wortlaut oder auf die Prozentzahl genau nicht generalisierbar, mögen aber als exemplarisch und grundsätzlich übertragbar auf alle Bundesländer verstanden werden.

Abschließend bleibt uns noch, all jenen, die unser Publikationsprojekt unterstützt haben, einen ganz herzlichen Dank auszusprechen. Wir haben zunächst Prof. Christian Dawidowski (Literaturdidaktik) und Prof. Christina Noack (Sprachdidaktik) zu danken, die v. a. in der Anfangszeit wertvolle Hinweise zur Grundkonzeption unserer Arbeit gegeben haben. In ganz besonderem Maße zu danken ist Vera Jürgens, die neben der Arbeit an ihrer Dissertation immer die Zeit fand, unsere Arbeit impulsgebend zu begleiten und durch eigene Beiträge zu ergänzen.

Allen Leserinnen und Lesern wünschen wir nun eine möglichst anregende und die eigene Arbeit bereichernde Lektüre. Gestattet sei noch der Hinweis, dass jeder gut gemeinte Rat, jedes angeeignete Konzept und jede neu erworbene Strategie nur so gut sein kann wie die Lehrperson, die sie verwendet. Und da wir das Glück haben, mit Menschen arbeiten zu dürfen, sollten wir uns vor Augen halten, dass diese am besten lernen, wenn wir ihnen als Menschen begegnen – nicht nur als Fachvermittler!

Osnabrück, im Juni 2022

*Carsten Bothmer, im Namen aller Mitautorinnen*

# 1 Schreibtheoretische Grundlagen

## 1.1 Drei Grundprinzipien

Neben dem konsequenten Praxisbezug bei gleichzeitiger theoretischer Fundierung stellen die aktuellen didaktischen Konzepte der Kompetenzorientierung, der Prozessorientierung und der Produktorientierung das theoretische Fundament dieses Bandes dar, wobei wir das Schülerschreibprodukt als Teil des Lese- und Schreibprozesses betrachten und damit einen integrativen Ansatz vertreten.

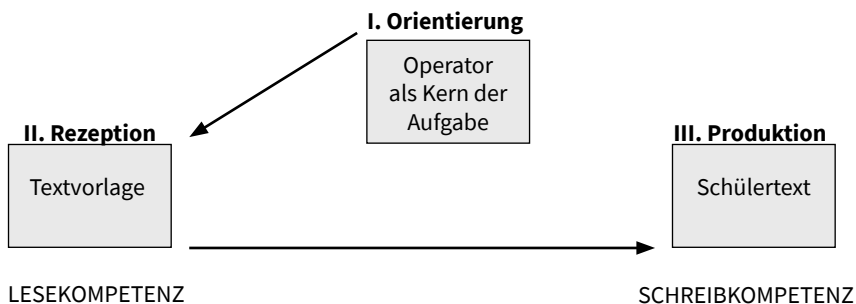
*Kompetenzorientiert heißt:* Wir gehen aus von der Erkenntnis, dass sich viele im Deutschunterricht anzubahnende „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Weinert) im Operatorenkanon niederschlagen, die wiederum in einschlägigen Aufsatzformaten ihre Entsprechung finden. Damit bilden die Kompetenz (*erörtern können*), der Operator (*erörtern*) und das dazugehörige Schreibformat (die *Erörterung*) eine Art didaktisches Kontinuum. Hier bilden sich quasi im Kleinen prozessuale Zusammenhänge ab, die en gros in den Kompetenzbereichen des durch die Lehrpläne postulierten Kompetenzmodells ihre Entsprechung finden: *Lesen > Umgang mit Texten > Schreiben*.

*Prozessorientiert heißt:* Wir sind der Überzeugung, dass eine einseitige Fokussierung des anzufertigenden Schreibprodukts, wie sie bspw. in diversen Schülerlernhilfen zu beobachten ist, deutlich zu kurz greift. Lehrpersonen machen regelmäßig die Erfahrung, dass defizitäre Momente der Darstellungsleistung nicht selten zurückzuführen sind auf die Inkompetenz mancher Schülerinnen und Schüler, mit der Textvorlage angemessen umzugehen. Angemessen hieße im konkreten Fall nicht nur über das nötige Textsortenwissen und die nötige Analysekompetenz zu verfügen, sondern zunächst einmal, die Aufgabenstellung im Sinne des Operators zu dekodieren. Damit umfasst unser Prozessbegriff die Phasen der I. Orientierung, II. der Rezeption, III. der Produktion.

*Produktorientiert heißt:* Wir sind davon überzeugt, dass gerade in Zeiten starker Standardisierung und Outputorientierung (Zentralabitur, Vergleichsarbeiten) die erwartbaren Formaspekte, die hinsichtlich des Schülerschreibprodukts verlässlich benennbar und systematisierbar sind, auch in dieser Form vermittelt werden müssen. Dabei vertreten wir mit Feilke die Ansicht, dass hinter den Standardbausteinen *Einleitung – Hauptteil – Schluss* je nach Zieltextsorte weitere gedankliche Handlungsmuster (z. B. *erklären*) zu benennen sind (vgl. 2014, S. 23). Dies sind zu schulende Kompetenzen, sodass sich ein reines Auswendiglernen von Formulierungsbausteinen in der Praxis selbstredend verbietet.

## 1.2 Entwurf eines Lese-Schreib-Prozessmodells

Damit bilden Prozess- und Produktorientierung unserer Auffassung nach kein Gegensatzpaar, sondern sind als didaktische Synthese zu begreifen. Die innerhalb und zwischen diesen drei Prinzipien beschriebenen Interdependenzen fließen schließlich in einem vorläufigen Lese-Schreib-Prozessmodell zusammen, das grundlegende Anleihen bei bestehenden Modellen macht: So ist die Interdependenz von Prozess und Produkt dem Modell von Baurmann und Pohl (2011, S. 97) entliehen; auch Zabka (2010) und Bothmer (2017) verfahren nach diesem Muster.



Obiges Grundmodell (Abb. C. Bothmer) wirkt sich strukturbildend auf die Aufsatzpräsentationen, die das Hauptinstrument dieser Handreichung darstellen, aus, indem es quasi als Maske des einzelnen Aufsatzporträts fungiert.

Nach einer einleitenden *Kurzvorstellung* der betreffenden Aufsatzform, mit der eine Verortung in der traditionellen Aufsatzlandschaft einhergeht (Erschließungsform, Anforderungsbereich, Umfang, Materialgebundenheit etc.), werden nachfolgend in Orientierung an obigem Modell zunächst die aufgabenbezogenen *Orientierungspunkte* (I) aufgezeigt.

Die Dekodierung des Operators als standardisiertes handlungsinitiierendes Verb ist dabei notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung einer strategisch passgenauen Aufgabenbewältigung durch die Schülerinnen und Schüler. Denn zum einen ist es denkbar, dass die konkrete Aufgabenstellung kombiniert ist mit einer fokussierenden Fragestellung oder einem besonders zu berücksichtigenden Aspekt (z. B. ein bestimmtes Motiv).

Zum zweiten aber sind die Paraphrasen der Operatoren gemeinhin so abstrakt gehalten, dass Besonderheiten einer Gattungspoetik bzw. Textsortenspezifika ungesagt bleiben (vgl. Bothmer/Schuncke 2020). Für diese Unwäg-



barkeiten gilt es hier zu sensibilisieren, diese unbeleuchteten Räume gilt es initial zu erhellen.

In der Betrachtung der *Rezeptionsphase* (II) nähern wir uns weiter der Perspektive der Erschließenden an. Hier werden die erwartbaren textuellen Merkmale der Vorlage fokussiert, damit notwendiges Textsortenwissen didaktisch aufbereitet werden kann und vorherrschend-prominente Textstrukturen aufgezeigt werden können. Dabei soll, ebenso wie später bei der Phase der Produktion, unterschieden werden zwischen einer Makro-, Meso- und einer Mikroebene des Textes (vgl. Becker-Mrotzek/Schindler 2007, S. 24). So liegen nach unserem Verständnis große Strukturelemente wie Einleitung, Hauptteil und Schluss auf der Makro-, einzelne Formulierungsbausteine oder das einzelne Argument auf der Meso- und z. B. die Metapher auf der Mikroebene. Quer dazu liegend lassen sich mit Seiffert (vgl. 1971, S. 79ff.) die drei Dimensionen sprachlicher Zeichenhaftigkeit unterscheiden: *Semantik*, *Pragmatik*, *Grammatik*. Wird die Textstruktur z. B. über die Kategorie der Handlungsschritte definiert, liegt dies auf semantischer, wird sie hingegen durch Argumente definiert, liegt sie auf pragmatischer Ebene.

In der Betrachtung der *Produktionsphase* (III) nehmen wir nun gänzlich die Perspektive der Schreibenden an. Alles zuletzt Gesagte kann in modifizierter Form auch für die Produktionsphase gelten, an deren Ende das fertige und der Bewertung zu unterziehende Schülerschreibprodukt steht. Nur dass es sich hier nicht um zu erschließende Textmuster der Vorlage, sondern zu produzierende *Texthandlungsmuster* des eigenen Textes handelt. Was hier zumindest kategorial gleich erscheint, kann sich in der konkreten Leistungssituation doch sehr unterschiedlich ausnehmen: Die Textvorlage kann ein literarischer Text, z. B. ein deutungsoffenes expressionistisches Gedicht, sein, das es zu interpretieren gilt; der zu schreibende Interpretationsaufsatz hingegen ist textsortenlinguistisch gesehen ein Sachtext. Aufgrund der unterschiedlichen Textintentionen bilden beide Texte – Vorlage wie Zieltext – nicht selten sehr unterschiedliche Textmerkmale aus. Das impliziert z. B., dass die Schreibenden „in Behandlung“ der Textvorlage eine im Regelfall distanzierte Schreibhaltung einzunehmen und „durchzuhalten“ haben: Fragen, wie sachlich oder „objektiv“ der Text zu schreiben ist und ob am Ende die eigene Meinung formuliert werden darf, sind uns hinlänglich bekannt und interessanterweise im Einzelfall auch nicht immer unstrittig. Dies soll, soweit möglich, geklärt werden, um damit den Adressaten dieser Publikation größtmögliche Anwendungssicherheit zu bieten.

Obige teils bereits sehr detaillierte Ausführungen zu Gestaltmerkmalen von Textvorlagen wie Schülerschreibprodukten legen nun eine Erweiterung unseres vorläufigen Lese-Schreib-Prozessmodells (Abb. C. Bothmer) nahe, das sich nach voranstehenden Überlegungen wie folgt ausnimmt:



Quer zu diesem bausteinartigen Textmodell liegen weitere Beschreibungsaspekte teilweise ganzheitlicher Geltung (z. B. Stilebene, die Schreibhaltung etc.) oder grammatische Gestaltungsentscheidungen (z. B. Tempuswahl, Konjunktivgebrauch etc.), die in den Aufsatzporträts – je nach Relevanz – ihre Berücksichtigung finden werden. Gestattet sei noch der Hinweis, dass mit dem obigen Lese-Schreib-Prozessmodell lediglich die aufsatzspezifischen Merkmale erfasst werden. Die allgemeine Darstellungsleistung (Textkohärenz, Differenziertheit des allgem. Ausdrucks, Sprachrichtigkeit etc.) wird im Rahmen des Kapitels 6 (→ *Korrektur und Bewertung*) zur Sprache kommen.

### 1.3 Zum Begriff der Textstruktur

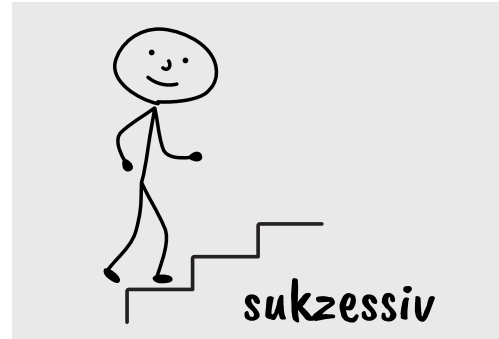
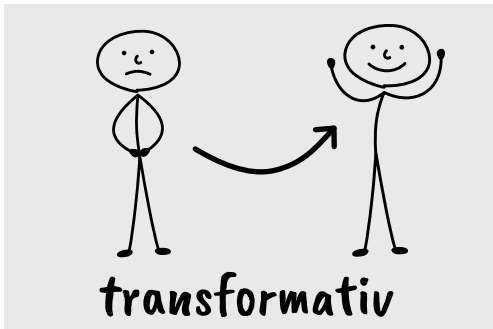
Die Makroebene der Texte, die Schülerinnen und Schülern in der Schule zur Bearbeitung vorgelegt werden, ist unserer Überzeugung nach oft geprägt von einer spezifischen Textstruktur, die nicht zwangsläufig durch den Inhalt bestimmt sein muss (vgl. Peyer 2010, S. 245). Als Beispiel möge hier das antithetische Grundmuster einer Argumentation genügen. Auch ist es eine verbreitete Fehlannahme, dass sich Aussagen über die vorliegende Textstruktur (allein)

von der Textsorte ableiten ließen. So folgen beispielsweise argumentierende Sachtexte nicht verlässlich einem linearen Argumentationsmuster, sondern können durchbrochen sein von längeren Beispielen oder informierenden Exkursen.

Somit handelt es sich bei den nachfolgend präsentierten Strukturbildern (Schneider/Musan 2016, S. 76) um „bereinigte“ Idealtypen, die sowohl spezifische Spielarten der einzelnen Textvorlage als auch Differenzen des fachwissenschaftlichen Diskurses „einebnen“. Auch wenn die Oberbegriffe changieren, können in Anlehnung an Brinker (vgl. 2005, S. 65ff.) und Hannken-Illjes (vgl. 2018, S. 27) die Strukturbilder von Narration, Deskription, Explikation und Argumentation unterschieden werden. Diese Taxonomie muss nun für unsere Zwecke noch geringfügig modifiziert werden: So stellt die Explikation (Erklärung – Operator *erklären*) weder auf Seiten der Textvorlage noch auf Seiten des Textprodukts eine eigenständige Einheit dar und kann mit Augenmaß in die Kategorie *Textprozedur* verschoben werden, woraus sich folgendes Klassifikationsschema idealtypischer Textstrukturbilder ergibt:

*Deskription*: Beschreibung z. B. von Personen/Figuren, Gegenständen etc. Diese Texte sind im Regelfall gekennzeichnet durch eine Serie von Elementen, die *kumulativ* miteinander verbunden und demnach in ihrer Anordnung nicht festgefügt sind. Es lassen sich hier die Zieltextsorten der Personen-/Figurenbeschreibung und der Gegenstandsbeschreibung unterscheiden. Anders verhält es sich mit der sog. *Vorgangsbeschreibung*, deren Textstruktur keine kumulative Ausprägung besitzt, stattdessen *sukzessiv* (voranschreitend) ist. Hier ist das Nacheinander der Teilschritte nicht beliebig, da kausale und konsekutive Sinnzusammenhänge bestehen.

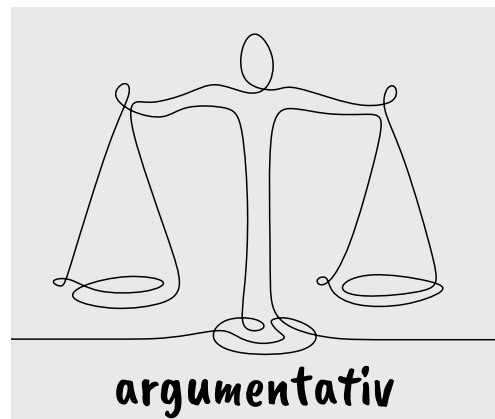




*Narration*: Erzählung, bestehend aus Teilhandlungsschritten, zuweilen „verteilt“ auf mehrere Handlungsstränge. Daraus ergibt sich eine Serie von Propositionen, die in einer festgefügtten Reihe stehen, welche nicht selten gekennzeichnet ist von einem anfänglichen Problem, welches im weiteren Verlauf der Handlung zu lösen ist. Hier kann differenzierend von einem *transformativen* Grundmuster gesprochen werden, da eine „aktive Ausrichtung auf ein Ziel“ (Metzeltin/Jaksche 1983, S. 55) zu erkennen ist.

Dieses Muster gilt es nicht nur in literarischen Textvorlagen zu erfassen, sondern ebenso in Aufsätzen wie der Nacherzählung oder produktionsorientierten Zieltextformaten nachzuahmen. Verbreitet ist beispielsweise die Aufgabenstellung: „Schreibe deine eigene Fabel!“ Anders verhält es sich mit expressiven Texten wie Tagebüchern oder Biografien, die ebenso einen festen Platz im Literaturunterricht haben (z. B. das „Tagebuch der Anne Frank“). Ihnen fehlt jedoch im Regelfall das dramatisierende Konstrukt aus Problem, Höhepunkt, Katastrophe/Happy End, sodass auch hier eher von einem *sukzessiven* Vertextungsmuster gesprochen werden sollte.

*Argumentation*: Ähnlich wie Texte mit transformativer Textstruktur sind auch argumentierende Texte auf ein Ziel ausgerichtet – auf das sog. Argumentationsziel. Dieses entspricht der eigenen Position des Autors oder der Autorin/ des Redners oder der Rednerin (z.B. einer politischen Rede) zu einer verbreiteten Streitfrage. Dabei bildet das Argument das wesentliche strukturge-



**Carsten Bothmer**

ist promovierter Studienrat in Osnabrück und unterrichtet die Fächer Deutsch und Geschichte. Seit 2013 ist er an die Universität zur Koordination der gymnasialen Fachpraktika abgeordnet. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Schulbuch- und Curriculumsforschung, Schreib-/ Aufsatzdidaktik, Theorie und Didaktik pragmatischer Texte und Sprachbildung.

**Anna Rebecca Hoffmann**

(Dr. phil.) war von 2010 bis 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der germanistischen Literaturdidaktik an der *Universität Osnabrück*. Anschließend arbeitete sie 2019/20 als Lehrbeauftragte im Bereich Fachdidaktik an der *Universität Leipzig*. Seit 2021 ist sie als Lehrerin für die Fächer Deutsch und Geschichte an einem Leipziger Gymnasium tätig.

**Julia Ogrodnik**

ist promovierte Studienrätin für die Fächer Deutsch und Musik an einem Gymnasium im Osnabrücker Land. Sie nimmt zudem Lehraufträge an der *Universität Osnabrück* wahr. Ihre derzeitigen Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Intertextualität und Interdisziplinarität in der Literatur und ihrer Didaktik sowie in der Literatur des 20./21. Jahrhunderts.

**Katharina Schuncke**

unterrichtet als Studienrätin seit 2020 an der IGS Stade die Fächer Deutsch und Biologie, wo sie neben dem alltäglichen Unterrichtsgeschehen v. a. die Umsetzung der Digitalisierungsmaßnahmen unterstützt. Jüngste akademische Arbeiten haben die Schulbuch-, speziell die Aufgabenforschung, zum Gegenstand wobei vor allem die Rolle und Relevanz von Operatoren beleuchtet wurde.

Während in der Schreibforschung der letzten zwei Jahrzehnte das Konzept der Prozessorientierung dominierte, wurde jenseits des akademischen Diskurses verstärkt auf das Produkt von Schülerschreibprozessen geblickt. Denn seit PISA sollen zunehmend die Fähigkeiten und Fertigkeiten in standardisierten Tests unter Beweis gestellt werden.

Diesem Bedarf begegnet der vorliegende Band mit einem integrativen Ansatz. Er führt die aktuellen Konzepte der Kompetenz-, der Prozess- und der Produktorientierung funktional zusammen und bietet:

- eine Übersicht der einschlägigen Aufsatzformen, die vom Ausgang der Grundschule bis zum Ende der Sekundarstufe II konkretisiert werden.
- zu jedem Aufsatzporträt wertvolle Hinweise zur Unterrichtsplanung und -durchführung, indem er auf häufig auftretende Fehler und besondere Herausforderungen verweist sowie Lösungsmöglichkeiten anbietet.
- eine umfassende literatur- und schreibtheoretische Fundierung.

Der Band richtet sich an Referendarinnen und Referendare sowie Berufsanfängerinnen und -anfänger. Er versteht sich aber auch als Wissensspeicher für erfahrene Lehrkräfte und als Inspiration für schreibdidaktisch interessierte Lehramtsstudierende.

# SCHOOL-SCOUT.DE



Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

**Auszug aus:**

*Aufsatzdidaktik*

Das komplette Material finden Sie hier:

[School-Scout.de](https://www.school-scout.de)

