
Das Lernpotential von reflexivem Schreiben in der LehrerInnenausbildung

Jeanina Miskovic

lic. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Abstract

Im Selbstverständnis des aktuellen Lerndiskurses soll Bildung Selbstbildung sein. Dazu ist es nach Winter (2004) erforderlich, dass Reflexions- und Bewertungsprozesse kultiviert und erlernt werden (vgl. S. 10). Reflexives Schreiben kann hierzu einen wertvollen Beitrag leisten. Um dies deutlich zu machen, wird das reflexive Schreiben im Folgenden zuerst begrifflich gefasst und sein Potential hervorgehoben. Im Anschluss daran soll anhand der Portfolioarbeit an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) gezeigt werden, welches die wichtigsten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung reflexiven Schreibens in der LehrerInnenausbildung sind.

Reflexives Schreiben – Definition und Potential

Reflexives Schreiben bedeutet nach Bräuer (2000a), dass Autorinnen und Autoren schreibend über eine vollzogene Tätigkeit nachdenken, dabei den Kontext, in dem die Arbeit vollbracht wurde, sichtbar machen und sich gleichzeitig mit dem Geschriebenen auseinandersetzen (vgl. S. 25).

Die Tätigkeiten reflexiver Praxis – das Dokumentieren, Analysieren, Kommentieren, Kommunizieren, Bewerten und Entwerfen – können in allen Phasen des Schreibprozesses vorkommen: Beim Aufdecken und Thematisieren von Mitteilungsbedürfnissen, beim Materialisieren und Entscheidungen Fällen, beim Entwerfen, Überarbeiten und Bewerten von Texten und Textteilen. Die Selbsttätigkeit der Lernenden wird dabei begleitet durch den Austausch mit anderen und die Selbstreflexion somit ergänzt um Fremdtätigkeit (vgl. Bräuer 2000a, S. 14).

Indem schreibend reflektiert wird, kann nicht nur der Beherrschungsgrad der Schreibtechnik erhöht werden, es werden damit auch – so Bräuer 2000a, S. 10 – «Einsichten zum jeweiligen Gegenstand des Geschriebenen, zu Schreibenden und Lesenden und zur Art und Weise, wie jemand arbeitet, denkt und versteht» gefördert.

Die kognitiv orientierte Schreibforschung betrachtet nicht mehr nur das Schreibprodukt, seine Qualitäten oder seine Funktion für Adressaten, sondern auch den Schreibprozess selbst und dessen Funktionen für denjenigen, der schreibt. In diesem Zusammenhang interessiert die Frage, «wie das Schreiben als Problemlösestrategie, als Mittel der geistigen Arbeit zur Klärung von Sachverhalten genutzt wird» (Winter 2004, S. 264).

Das Aufschreiben ermöglicht es, komplexe Sachverhalte, die nicht gleichzeitig überblickt werden können, nacheinander zu bearbeiten. Durch das Aufbewahren und das optische Präsenthaben sprachlich verfasster

Gedanken, können diese wieder gelesen und weiterentwickelt werden. Die Schrift als externes Gedächtnis ermöglicht so nicht nur die Ausarbeitung von grösseren mentalen Zusammenhängen, sondern dies auch über einen längeren Zeitraum hinweg. Der Wegfall para- und nonverbaler Ausdrucksmöglichkeiten, die relative Langsamkeit des Schreibprozesses, der fehlende situative Kontext, die Abwesenheit des Adressaten und die Permanenz des Textes zwingen zu Kohärenz. Dieser Kohärenz-Zwang macht die Funktion des Schreibens aus, nämlich verborgenes und vergessenes Wissen zu reaktivieren. Beim Schreiben können also Zusammenhänge im Wissen hergestellt werden, die vor dem Schreiben nicht erkannt waren. Das lässt annehmen, dass Schreiben – als intensivere Form des Weiterverarbeitens von eigenem Wissen – «eine Reihe von Prozessen in Gang bringt, die durch Interaktivität und Rekursivität gekennzeichnet sind und selbst komplexe Wissensstrukturen erzeugen» (Winter 2004, S. 265). Für das Lernen und das Schreiben kann dies in hohem Masse produktiv sein, auch wenn dabei am Ende nur ein schlechter oder gar kein Text herauskommt.

Einen grossen Einfluss auf die Textproduktion hat ausserdem die Aufgabenstruktur. Neuere Untersuchungen weisen darauf hin, dass Stufen der Schreibkompetenz sich auch in Abhängigkeit vom jeweiligen Lernangebot entwickeln: Je reichhaltiger also Lernende Erfahrungen im reflexiven Schreiben sammeln können, desto erwartbarer ist die parallele Ausdifferenzierung dieser Schreibfähigkeiten. Diese Ausdifferenzierung sprachlicher Fähigkeiten wird entscheidend mit beeinflusst von der Beschaffenheit der Aufgaben, mit denen die Schreiberinnen im Verlaufe ihrer Schreibbiographie konfrontiert werden (vgl. Bachmann/Sieber 2004, S. 200). Reflexives Schreiben lässt sich demnach fördern, indem Studierenden Gelegenheit dazu gegeben wird und indem sie optimal begleitet werden dabei.

Reflexives Schreiben im Rahmen der Portfolioarbeit an der Pädagogischen Hochschule Zürich

«Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der Lernenden einschliessen.» (Paulson et al. 1991, S. 60, zitiert in Häcker 2006, S. 36)

Den Vorteil dieser Definition sieht Häcker (2006) darin, dass sie viele mögliche Arten von Portfolios umfasst, ohne beliebig zu werden, und darauf hinweist, dass Portfolios sowohl Produkt- wie auch Prozesscharakter haben können (vgl. S. 36).

Da Portfolios mithilfe, die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken, sind sie vor allem dort angebracht, wo Studierende neue pädagogische und didaktische Erfahrungen machen und verarbeiten sollen (vgl. Wintersteiner 2002, S. 37). Das Präsentationsportfolio an der PHZH stellt zusammen mit den Standards den roten Faden durch die Ausbildung dar.¹ Es ist das Sammeln bemerkenswerter Eindrücke aus Praxis und Theorie, das Dokumentieren dieser Eindrücke (Zweitverwertungen), das Erkennen, Formulieren, Reflektieren von Zusammenhängen und das Zuordnen von Standards. Diese Reflexionsarbeit zieht sich über das ganze Studium hinweg. Sie wird von den Studierenden individuell und selbständig geleistet und von Mentoren begleitet. (vgl. Weisungen Portfolioarbeit PHZH).

In den Mentoratsgruppen, in welchen die Portfolioarbeit eingeführt und begleitet wird, gibt es verschiedenste Möglichkeiten für reflexives Schreiben.² Unterrichtsergebnisse werden vorbereitet, dokumentiert, analysiert, überarbeitet und ausgewertet. Sie werden verknüpft mit theoretischen Aspekten aus verschiedenen Modulen und verglichen mit bestehenden Vorstellungen von Unterricht.

In allen Sequenzen des Schreibprozesses besteht die Möglichkeit, durch reflexive Tätigkeit Distanz zum Gemachten, Gesagten, Gehörten, Gelesenen, Gesehenen, Geschriebenen zu nehmen und aus der Rolle des/der Agierenden zu steigen, um die Rolle von Adressaten, Freunden, Lehrenden etc. zu übernehmen. Erst wenn man aus dieser Distanz über die verlassene Rolle diskutiert und schreibt, wird Reflexion überhaupt möglich. Das Portfolio fördert ausserdem die Zusammenarbeit zwischen Gruppenmitgliedern. Arbeiten – und dazu gehören Materialsammlungen, Schreibübungen, Erstentwürfe, Überarbeitungen, Endfassungen, Eigen- und Fremdkommentare – werden ausgewählt, interpretiert und nach ihrer Qualität beurteilt. Indem das schriftliche Schaffen mit Partnern als Lernprozess betrachtet und mündlich und schriftlich kommentiert wird, besteht die Möglichkeit, sich gegenseitig zu unterstützen. Lernende entwickeln dabei ein Verständnis für den eigenen Schreibprozess, lernen diesen zu analysieren und zu verändern und selbständig Schreib-, Lese- und Lernstrategien zu entwerfen (vgl. Bräuer 2000b, S. 151f.). Von der Aufgabenstruktur her bietet Portfolioarbeit in

den Mentoratsgruppen demnach optimale Voraussetzungen für das reflexive Schreiben.

Schwierigkeiten und Weiterentwicklungsmöglichkeiten

Nach Aussagen verschiedener Mentoren bleiben Studierende in der Portfolioarbeit oft schon in der ersten Phase – der Dokumentation – stehen: Es wird nur gezeigt, was in einem Lernprozess passiert ist. Auch Wintersteiner (2002) weist darauf hin, dass es selten zu einer Selbstreflexion kommt. Die Aufgabe, den eigenen Lernzuwachs einzuschätzen und zu beurteilen wird von Studierenden manchmal als Zumutung und unerfüllbar zurückgewiesen (vgl. S. 41). Und manche Studierende stellen die fachdidaktischen Erkenntnisse und Methoden als abstrakten Stoff dar, der kaum etwas mit ihrer eigenen Person zu tun hat. Auch erleben viele Dozierende es als Herausforderung, die Studierenden vom Nutzen und der Notwendigkeit dieser Art von Reflexion zu überzeugen (vgl. Kunz Heim 2001, S. 48).

Eine der wichtigsten praktischen Fragen der Portfolioarbeit betrifft deshalb die Organisation der Reflexion und konkret, wie Studierende zur schriftlichen Reflexion angeleitet und beim reflexiven Schreiben begleitet werden können. Bräuer (2000a) schlägt vor, das reflexive Schreiben über drei Ebenen – einen privaten, einen teils privaten, teils öffentlichen und einen öffentlichen Diskurs – hinweg anzugehen (vgl. S. 16). Während das Tagebuch Platz bieten soll für Privates, Gedanken und Gefühle, die Studierende während – nicht nur der praktischen – Ausbildung aufschreiben, dient das Portfolio als «Schaufenster meiner Arbeit» (S. 22). Dazwischen – und das ist die Ebene, die hier besonders interessiert – soll reflexives Schreiben nicht nur ausgeführt, sondern unbedingt auch begleitet werden. Gefäss dafür kann ein Arbeitsjournal sein. Bräuer (2000a) spricht dabei auch von einer «Werkstatt» (S. 21): Im Austausch mit anderen findet dort eine Auseinandersetzung mit dem, was gefunden, entworfen, entwickelt oder wieder verworfen worden ist, statt. Hier geschieht – kombiniert mit Eigen- oder Fremdkommentierung – die Hauptarbeit der Reflexion. Im Folgenden werde ich aufzeigen, inwiefern die drei Ebenen <Tagebuch>, <Arbeitsjournal> und <Portfolio> an der Pädagogischen Hochschule Zürich bereits umgesetzt werden und worauf in Zukunft noch mehr Wert gelegt werden muss.

Das Tagebuch

In der ersten Woche ihrer Ausbildung werden die Studierenden der Pädagogischen Hochschule Zürich auf-

gefordert, sich ein Tagebuch zu organisieren und dieses immer bei sich zu haben. In diesem werden persönliche Erlebnisse, Gedanken und Gefühle festgehalten und im jeweiligen wissenschaftlichen Zusammenhang nützliche Informationen, Ideen, Skizzen und Fragmente notiert. Im Zentrum steht dabei jedoch immer das eigene Erleben. Man vertraut dem Tagebuch alle neuen Erkenntnisse, Erfahrungen und Meinungen an, alles, was man für wichtig hält, was man neu lernt, worüber man nachdenkt oder diskutiert hat. Winter (2004, S. 262) bezeichnet folgende Fragen als wesentliche Merkmale eines Tagebuches: Was habe ich gemacht (so objektiv wie möglich)? / Wie bin ich vorgegangen? / Was habe ich erfahren und gelernt? / Was habe ich dabei gefühlt? / Wie ist das zu bewerten?

Das Führen eines Tagebuches erleichtert selbständiges wissenschaftliches Denken und Schreiben: Durch Einträge in ein Tagebuch werden eigenes Wissen bzw. eigene Erfahrungen ausformuliert und deutlich bewusst gemacht. Indem Studierende ihre Gedanken nicht nur denken oder aussprechen, sondern auch aufschreiben, können sie diese später wieder lesen und mit ihren ursprünglichen Absichten und den gemachten Erfahrungen vergleichen. Im Schreibprozess ist es möglich, komplexe Sachverhalte, die nicht gleichzeitig überblickt werden können, nacheinander zu bearbeiten, ohne dass dabei der Zusammenhang verloren gehen muss. Erst so können Vorhaben und Einsichten ausgearbeitet und differenziert werden, erst so wird das Aufzeigen einer Entwicklung möglich (vgl. Winter 2004, S. 264f.).

Das Arbeitsjournal

In den Mentoratsgruppen wird die Portfolioarbeit initiiert. Sie beginnt neben dem Führen eines Tagebuchs damit, dass die Studierenden Dokumente aus Praktika und Ausbildungsmodulen sammeln, sie miteinander und mit bestehenden und sich verändernden Haltungen gegenüber Schule und Unterricht verknüpfen und diese Verknüpfungen wiederum den jeweiligen Standards zuordnen. Bis anhin waren die Studierenden bei dieser Arbeit hauptsächlich sich selbst überlassen; sie wurde nur von wenigen ausgeführt. In Zukunft soll das Nachdenken über mögliche Verbindungen von Praxis und Theorie vermehrt im geführten Austausch mit Mitstudierenden und Mentorierenden geschehen. Der Arbeitsverlauf dieser reflexiven Praxis könnte nach folgenden Punkten Bräuers (2006, S. 5) organisiert werden:

- Es wird ein inhaltlicher Schwerpunkt des Berufsfeldes identifiziert und der wissenschaftliche Diskurs dazu rezipiert.

- Durch Schreiben in Tagebuch und Arbeitsjournal bzw. durch Interaktion im Seminar wird
 - diskutiert, welche Kompetenzen für die bildungspraktische Umsetzung des vorliegenden inhaltlichen Schwerpunktes erforderlich sind,
 - geklärt, welche Standards im beruflichen Diskurs zur Qualität dieser Kompetenzen bestehen,
 - erzählt, in welcher Erscheinungsform und Qualität diese Kompetenzen bereits in der eigenen Lehr/Lernpraxis erlebt wurden?
- Im Portfolio bzw. im Seminargespräch wird resümiert, welche Kompetenzen zum vorliegenden inhaltlichen Schwerpunkt des Berufsfeldes ich mir für meine eigene berufliche Praxis vorstelle. Welche Kompetenzen davon besitze ich schon oder wie will ich diese erwerben bzw. (weiter)entwickeln?

Es wird dabei nochmals deutlich, wie sehr Reflexionsarbeit als Prozess verstanden werden muss – als Prozess, der Möglichkeiten zum Ausprobieren und Optimieren bietet. Mentorinnen sollen diesen Prozess in Zukunft stärker steuern, indem sie Studierende während verschiedenen Etappen der Aufgabenbearbeitung zur Reflexion anleiten: Sie sollen Gelegenheiten schaffen, in denen Reflexion stattfinden kann, Hilfen bereitstellen, welche Reflexion anregen und unterstützen, den Arbeitsprozess unterbrechen, um sich zu fragen, wie weit man sich den Zielen genähert hat und ob die eingesetzten Mittel geeignet sind, und sie sollen Materialien für die Selbstkontrolle zur Verfügung stellen (vgl. Winter 2004, S. 100f.).

Diese Reflexion soll in Zukunft unbedingt auch schreibend geschehen. Grundsätzlich wird lieber weniger, dafür gezielt und begründet geschrieben. Mentoren können Studierende verschiedene Textsorten und unterschiedliche Schreibweisen verwenden lassen. Studierende sollen dabei verschiedene Perspektiven einnehmen und sich an eine Vielzahl von Adressaten richten. Sie können zum gemeinsamen, dialogischen Schreiben angeleitet und von Tutoren am Schreibzentrum bei der Textüberarbeitung begleitet werden. Mentoren müssen auch Gelegenheit geben, entwicklungsorientiertes Feedback – auch zu Zwischenprodukten – zu erteilen. Sie sollen Studierende dazu ermuntern, Arbeitsgruppen zu bilden, um in regelmässigen Treffen die Relevanz der Materialien und den aktuellen Standort im Lernprozess zu diskutieren. Reflexives Schreiben soll einen Beitrag für die sinnvolle Verknüpfung von der fachlich-inhaltlichen Arbeit und der Reflexion beruflicher Standards und Kompetenzen leisten.

Das (Präsentations-)Portfolio

Gegen Ende des Studiums entscheiden die Studierenden, welche Dokumente und Reflexionen aus dieser umfangreichen Sammlung kommentiert und als Einträge in ein Präsentationsportfolio aufgenommen werden. Von einem Präsentationsportfolio spricht die Pädagogische Hochschule Zürich, weil es sich dabei um ein Portfolio mit Schaufenstercharakter handelt, in das nur die exemplarischen Dokumente, die Studierende gesammelt und reflektiert haben, Eingang finden. Diese Einträge sollen ihre Kompetenzen bezüglich definierter Standards darstellen. Da im Moment noch die sehr wichtige Vorarbeit (vgl. Ebene des Arbeitsjournals) fehlt, ist es häufig der Fall, dass Studierende erst in den letzten beiden Semestern beginnen, überhaupt nach Verknüpfungen zu suchen und diese zu reflektieren. Dies führt häufig dazu, dass Studierende kleinere wissenschaftliche Arbeiten schreiben, anstatt eine Auswahl von exemplarischen Dokumenten zu begründen. Das Präsentationsportfolio ist ausserdem an eine Öffentlichkeit, an verschiedene LeserInnen – Dozierende, Schulbehörden, Kollegen und möglich Kooperationspartnerinnen ausserhalb der Schule – gerichtet. Beides – der zielgerichtete Auswahlprozess und die Berücksichtigung des Perspektivenwechsels zwingen die Studierenden zu reflexiver Schreibpraxis (vgl. Häcker/Winter 2006, S. 230).

Es geht bei der Portfolioarbeit also darum, bewusst zu machen, welche Ziele auf welchem Weg erreicht wurden und die Gründe dafür aufzudecken. Gleichzeitig können Herausforderungen an das eigene Schreiben und Lernen erkannt und formuliert werden. In einem weiteren Schritt stehen der Beurteilungsprozess im Vordergrund und die Fragen, wie Lernende ihre Leistung selbst einschätzen und wie diese von anderen bewertet werden (vgl. Bräuer 2000a, S. 105f.). Neben der einfachen Reflexion werden Studierende also auch mit vielfältigen Beurteilungen bzw. meta-reflexiven Denkprozessen konfrontiert (vgl. Häcker/Winter 2006, S. 230). All diese Arbeitsprozesse müssen an der Pädagogischen Hochschule Zürich in Zukunft bewusster begleitet und gezielter unterstützt werden.

Fazit

Wenn das reflexive Schreiben die Entwicklung von individualisierten und objektivierten Vorstellungen zu Standards ermöglicht, muss es von Mentorinnen nicht nur vermittelt, sondern auch praktisch umgesetzt werden. Die Arbeit Schreibender können Lehrende nur dann wertschätzen, wenn sie selbst schreiben. Der Ein-

fluss auf Schreibende ist umso nachhaltiger, je deutlicher auch Lehrende als Schreibende erscheinen (vgl. Bräuer 2000a, S. 159). Werden Mentoren von ihren Studierenden als Individuen wahrgenommen, die clustern, Tagebuch führen, Texte entwerfen, verwerfen und überarbeiten, sind sie «für viele allein durch ihr Tun Motivation genug, all dies auch probieren zu wollen» (Bräuer 2000a, S. 161).

Eine weitere Voraussetzung dafür, dass die Vermittlung von reflexivem Schreiben mit Erfolg geschieht, ist die Berücksichtigung folgender Punkte:

- Für das reflexive Schreiben muss genügend Zeit zur Verfügung stehen.
- Reflexives Schreiben soll nicht die einzige Art der Reflexion sein und es soll nur gezielt und begründet eingesetzt werden. Vor einem exzessiven Einsatz von z.B. Lerntagebüchern wird gewarnt (vgl. Winter 2004, S. 268).
- Lernende müssen zum reflexiven Schreiben angeleitet und während des darauf folgenden Prozesses begleitet werden. Um das Lernpotential des schriftlichen Schaffensprozesses zu erkennen und zur Einsicht zu gelangen, dass Studierende durch Schreiben genau so viel lernen wie durch Lesen, sind Hilfestellungen für Lernende und die Weiterbildung von Begleitenden notwendig.

Anmerkungen

¹ Oelkers und Oser (2000a, S. 20) definieren Standards als «notwendige professionelle Handlungskompetenzen, die in jeder, auch der komplexesten Situation zur Anwendung gelangen müssen». Die PHZH hat zehn solche Standards formuliert. Mit dem Präsentationsportfolio beweisen die Studierenden, dass sie diese angestrebt und mindestens zum von einer berufseinsteigenden Lehrperson zu erwartenden Level erreicht haben.

² Jeweils acht bis zehn Studierende der Pädagogischen Hochschule Zürich werden während ihrer ganzen berufspraktischen Ausbildung von einem Mentor / einer Mentorin begleitet. Während der ersten beiden Semester trifft sich die Gruppe wöchentlich, während der folgenden Semester stehen Zeitfenster für Sprechstunden und Austauschrunden zur Verfügung.

Literatur

Bachmann, Thomas; Sieber, Peter (2004). «Wechselwirkung zwischen literaler Praxis und Schreibkompetenz.» In: Bertsch-Kaufmann, A.; Kassis, W.; Sieber, P. (Hrsg.). *Mediennutzung und Schriftlernen: Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 199–218.

Bräuer, Gerd (2000a). *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.

Bräuer, Gerd (2000b). «Das Portfolio als Medium individualisierten Lehrens und Lernens.» In: Gerald Schlemminger u. a. (Hrsg.). *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen, S. 149–164.

Bräuer, Gerd (2006). «Reflexive Praxis in der Lehrerbildung – Portfolio als Grundlage für die Aneignung von Kompetenzen.» In: *Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung: Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung*. Münster: LIT-Verlag, S. 334–349.

Häcker, Thomas (2006). «Vielfalt der Portfoliobegriffe: Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept.» In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.). *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Velber: Kallmeyer bei Friedrich, S. 33–39.

Häcker, Thomas; Winter, Felix (2006). «Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung.» In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.). *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Velber: Kallmeyer bei Friedrich, S. 227–233.

Oelkers, Jürgen; Oser, Fritz (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz: Umsetzungsbericht*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Weisungen Portfolio PHZH (23.4.2006).
http://www.phzh.ch/content,409,r1672,_Dz.html
(Pfad: www.phzh.ch>Ausbildung>Prüfungen>Diplomarbeit)

Winter, Felix (2004). *Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wintersteiner, Werner (2002). «Portfolios als Medium der Selbstreflexion.» In: *Informationen zur Deutschdidaktik* Heft 1, S. 35–43.