

# 1 Zum Geleit. Eine Rezeptur der Kontexte des Schreibens

„Auf seiner erstarrten Außenhaut aus Gestein und Metall bildete sich unter der schützenden Umhüllung einer feuchten Aura aus Sauerstoff und Stickstoff, in der sich das Licht brach und sie blau färbte, durch organisch-chemische Vorgänge eine planetarische Flora von großer Vielfalt. Sie überzog die Oberfläche des Planetenballes wie ein grüner Flaum. Später entwickelten sich auch verschiedene vielzellige Lebensformen. Sie konnten sich frei bewegen und paßten sich in Form und Färbung den Gegebenheiten ihrer Umwelt an. Kurz vor dem Ende des Sterns entstand aus den mehrzelligen Organismen eine Vielzahl verschieden pigmentierter androgyner Wesen. Sie waren zweigeschlechtlich angelegt und pflanzten sich mit lebend geborenen Nachkommen fort, die sich aus Samen im weiblichen Wirtskörper bildeten. Diese Lebensform von niedriger Intelligenz war jedoch mit rudimentären Erkenntnissen über ihr Entstehen und minimalen Einsichten in die Zusammenhänge ihres Somnensystems ausgestattet. Sie entwickelten vermutlich eine gewisse Kultur mit primitiven Religions- und Gesellschaftsformen und erreichten wohl zu gewissen Zeiten ein schwaches Bewußtsein ihrer Vergänglichkeit. Es ist nicht erwiesen, inwieweit sie das Ende des Planeten voraussahen oder sogar herbeiführten. Die wenigen Spuren ihrer Existenz bleiben rätselhaft.“ Tankred Dorst

*Rudimentäre Erkenntnisse und minimale Einsichten in die Zusammenhänge* – von ihnen soll auch in dieser Arbeit über das Schreiben die Schreibe sein. Um der offensichtlichen Weiträumigkeit des gewählten Ansatzes zur Beschäftigung mit einem so vielschichtigen Gegenstand eine nachvollziehbare Basis zu geben, wird darüberhinaus unser *schwaches Bewusstsein* noch eine Rolle spielen und vermutlich ebenso *eine gewisse Kultur* ...

Doch davon später.

Eigentlich hätte diese Arbeit ja anders beginnen sollen: Eigentlich wäre eine Auflistung und kritische Gegenüberstellung verschiedener Ansätze zur Verbesserung der Schreibfähigkeiten von Jugendlichen der ursprüngliche Gegenstand der in diesem Rahmen anzustellenden Überlegungen gewesen. *Relevanz für die Praxis*, hieß das erste griffige Schlagwort und *Entwirrung des Dschungels der unterschiedlichen und widersprüchlichen Schreiblernansätze* lautete die zweite Devise. Doch ist den Problemen so beizukommen? Und – welchen Problemen überhaupt? Was kann mit dem Universalanliegen „Verbesserung der Schreibfähigkeit“ gemeint sein?

Das Schreiben hat – davon wird in den nächsten Kapiteln noch die Rede sein – in unserer Kultur mehrere wichtige, zum Teil kritisch zu überdenkende, zum Teil ungenügend geförderte (bzw. zu wenig bekannte) Funktionen. Sie reichen von der Kommunikation (inkl. Persuasion) über die Wissensspeicherung bis hin zum sinnlichen, ästhetischen und emotionalen Ausdruck z.B. in der erzählenden Literatur.

Dabei liegt in vielen Fällen zweifellos eine Kombination oder zumindest die Intention zur „Mitteilung von etwas“ vor. Doch Schreiben eröffnet noch mindestens eine weitere Möglichkeit, nämlich die des Schaffens neuen Wissens. Ironischerweise ist es die offene, d.h. an Neuem interessierte, *Schreibhandlung* und *-haltung selbst*, die derartige *innere*

Vorgänge auslösen kann – es sind die Prozesse des Gedankenordnens, der Reflexion von Erfahrungen (im weitesten Sinne), der Entwicklung neuer Sichtweisen, der Verknüpfung bisher nicht in Zusammenhang gebrachter Wissensselemente und der Klärung persönlicher Zugänge zu Fragen des Ichs und der Gesellschaft; – es ist Denken schlechthin. So wird

„Schreiben zu einem Medium ... in dem sich das Denken vollzieht; vom Schreiben her betrachtet, ist dieses nicht mehr nur Instrument, Schon-Gedachtes und Wissen zu verausgaben, sondern auch ein Instrument des Präzisierens, Erweiterns, ja des Entwickelns von Wissen“ (Eigler et al 1987, 383).

Der Witz bei der Sache ist nun, dass offensichtlich das Tun an sich einen entscheidenden Beitrag zu diesem Denken leistet, d.h. dass viele dieser Reflexions- und Gedankenordnungsprozesse erst während des Schreibens von Texten, die nicht der bloßen (in diesem Rahmen ebenfalls noch zu diskutierenden) Wissensreproduktion dienen, in Gang gesetzt werden. Realität gewinnt der Gedanke erst, wenn er ausgesprochen wird – eine ganz neue Qualität wird ihm aber manches Mal im Zuge des tatsächlichen Niederschreibens zuteil. Und da ist es häufig die Bildung der Wörter und Sätze selbst, die uns zur Quelle des Begehrens, zum Mittel der Distanzierung von der Eindeutigkeit des Gesagten und zum Ausgangspunkt eines veränderten/erweiterten Verständnisses wird (vgl. Habersaat/Dehn 1998, 185ff.). Ein schönes Beispiel dafür hat Ortner bei Habermas aufgespürt:

„Er hatte viel nachgedacht, viel vorbereitet und einige Versionen verfasst, den Inhalt wohl auch schon in Vorlesungen vorgetragen, als ihm – erst beim Schreiben des Buches! – die Lösung einfiel – und er von neuem beginnen musste:

‘Erst beim Schreiben ist mir klar geworden – und deshalb habe ich meine ersten Fassungen wieder weggeschmissen –, daß sich die angelsächsischen Diskussionen über Handlungs-, Sprach- und Bedeutungstheorie als *l’art pour l’art* verselbständigt haben“ (Ortner 2001, 3, Habermas 1985 zitierend).

Das Denken *beim* Schreiben, von Ortner (2000) anhand einer breiten Palette von Belegen über und von Schreiberinnen aller Genres nachgewiesen, ist jedoch nicht notwendigerweise nur eine in Personalunion auftretende Produktivkraft *und* Arbeiterschwermis professionell Schreibender – vielmehr betrifft es wahrscheinlich sehr viele Schreiberinnen, die sich mit neuen Wissensselementen auseinander setzen oder aus Gedankenbruchstücken, aus ungeordneten Einzelteilen und höchstens lose verknüpften Assoziationen ein für sie neues Ganzes zusammenfügen.

Diese Wissen schaffenden Schreibprozesse, diese „Aussichten“ auf Schreiben als ein u.U. für manche Abschnitte des Lebens bedeutsames *Potenzial* zur Gewinnung von Erkenntnis und zur Sinnstiftung in einer komplexen und unüberschaubaren Welt, haben mein Interesse auf sich gezogen.

Das Denken vom Schreiben als genauerem, weil langsameren und differenzierenden Denken, das Denken vom Schreiben als kontinuierlichem Hinarbeiten auf so manche Aha-Erlebnisse, das Denken vom Schreiben als Wissen-Schaffen könnte uns jedoch allzu leicht dazu verleiten, die Denkprozesse beim Schreiben überzubewerten, das Denken und Schreiben hauptsächlich als kognitive Prozesse zu verstehen und sie auch als solche erklären und lehren zu wollen. Dies wäre ein verhängnisvoller Irrtum!

All unser Denken steht in einem ursächlichen Zusammenhang mit unserem Fühlen und Tun, mit unserer individuellen, sozialen und kulturellen Geschichte – nicht viele Psychologinnen haben dies so präzise und klar formuliert wie der 1934 verstorbene Wygotski:

„Der Gedanke ... entsteht selbst nicht aus einem anderen Gedanken, sondern aus dem motivierenden Bereich unseres Bewußtseins, der unsere Triebe und Bedürfnisse, unsere Interessen und Impulse, unsere Affekte und Emotionen umfaßt. Hinter dem Gedanken stehen affektive und volitionale Tendenzen. Nur sie können auf das letzte ‘Warum’ in der Analyse des Denkens eine Antwort geben. Wenn wir den Gedanken mit einer hängenden Regenwolke verglichen haben, die sich in einem Regen von Wörtern ergießt, dann müßten wir die Motivierung des Gedankens, um im Bilde zu bleiben, dem Wind gleichsetzen, der die Wolken in Bewegung setzt“ (Wygotski 1969, 354).

Die Konsequenzen für unser Nachdenken über das Schreiben sind offenkundig: Wenn wir nicht öfters nachschauen, „woher der Wind gerade weht“, wenn wir nicht die mannigfaltigen Zusammenhänge und Begründungen unseres Denkens und Empfindens in unsere Vorstellungen vom Schreiben miteinbeziehen und sie vor allem in der Praxis tätig werden lassen, dann werden wir wohl auch weiterhin auf Regen hoffen, wo keiner zu erwarten ist, und manchmal überrascht sein, wenn wir nass werden ...

*All die unser Denken begründenden Kontexte, die „motivierenden Bereiche unseres Bewußtseins“, sind auch die Quellen oder Hindernisse des Schreibens – um sie geht es in diesem Buch.*

Schreiben kann, wird es bewusst eingesetzt, zur Erweiterung und Veränderung persönlichen Wissens führen; es ermöglicht ein kontinuierliches Arbeiten an den eigenen Vorstellungen und zugleich das immer notwendige Interpretieren von Erfahrungen:

„Wissen ... es läßt sich weder mündlich noch schriftlich vom Kopf des Lehrers in den Kopf des Schülers übertragen. Was man hört, liest, oder überhaupt wahrnimmt, muß unter allen Umständen interpretiert werden. Interpretieren aber heißt *arbeiten*“ (Glaserfeld 1998, 34).

Unter Wissen verstehe ich nun mit Glaserfeld keineswegs *nur* Faktenwissen oder bloße Kenntnisse auf irgendeinem Gebiet; Wissen wird in dieser Arbeit primär als Synonym für Einsicht und – vorher noch nicht dagewesenes – individuelles Verstehen verwendet. *Das Wissen, das ich schaffe*, ist immer (m)ein neuartiges Verstehen, (m)eine neue Einsicht – und sei sie auch vorerst „nur“ von persönlicher Bedeutung. Das Wissen schaffende Schreiben wird damit zum Medium der differenzierenden Bearbeitung sprachlicher Geltungszuschreibungen und „Alltagsrealitäten“ mittels der Sprache. Wissen und Wirklichkeit sind (zunächst) kollektive Produkte, sie sind als Modelle Folgen von Interpretationen und damit von „Welt-Sichten“, von historisch, politisch usw. determinierten Grundannahmen. Bewusstheit über diese Rahmenbedingungen zu erlangen und einen pluralistischen Wissensbegriff denken zu lernen, ist in meinen Augen eine der Hauptaufgaben eines Wissen schaffenden Schreibens.

Blickrichtungen und Zielobjekte von Einsicht und Verstehen sind naturgemäß zwar unbeschränkt; in der Regel werden jedoch Denkweisen (eigene wie fremde), soziale, politische und kulturelle Verhältnisse, Probleme in der Erkenntnis von Zusammenhängen sowie die Ausdifferenzierung individueller „Haltungen“ das Zentrum meines reflexiven

Wissensbegriffes illustrieren. Das bewusste Interpretieren, das Arbeiten am Wissen, ist so betrachtet an sich schon ein kreativer Akt: Es schafft aus einem Gewirr ein erstes Konzept und im Idealfall eine neue oder überhaupt erst irgendeine Betrachtungsweise. Das bereits „vorhandene Verständnis“ von einer Sache, das Wissen per se, verliert unter diesen Gesichtspunkten aber auch einen Großteil seiner Starrheit; es ist stets Ausdruck vorläufiger Bearbeitungsprozesse.

Freilich möchte ich im Fokus meiner Überlegungen bei den Jugendlichen (bis zum Ende der Adoleszenz) bleiben – bei ihnen besteht (trotz – aber auch wegen – der gesellschaftlich gewünschten Aneignung in der Schule) die Chance, Schreiben jenseits gewohnter Prüfungsrituale als ein solches Denkhilfsmittel zu etablieren: Gerade in einer derart verstärkt identitätssuchenden Phase, wie sie dieses Alter zweifellos darstellt (vgl. z.B. Gage/Berliner 1996, 139f., Kohnstamm 1999, 51ff.), erscheint die schrittweise *Be-gründung* einer Schreibfähigkeit wünschenswert, die dem Vermögen gleichkommt, sich schreibend über Gedanken, Erfahrungen u.ä. klar zu werden, sich den Gedanken anderer zu nähern, durch Verfremdungen zu neuen Sichtweisen zu gelangen und Wissen (im obigen Sinne) zu erweitern sowie alterskonform zu ergründen.

Die Betonung der Subjektivität in diesen Überlegungen kommt nicht von ungefähr. Sie resultiert zunächst aus den Beobachtungen von Praktikerinnen, die ein verstärktes Bedürfnis von Jugendlichen nach Subjektivierung in unserer depersonalisierten und rationalisierten Welt erkennen:

„Es (das Bedürfnis, P.B) tritt in Erscheinung als Verlangen nach spontanem Selbsta Ausdruck. Mancher Lernende drängt heute darauf, daß er als subjektive Instanz ernstgenommen wird. Er sucht Spielräume für persönliche Resonanzen auf Umwelterlebnisse, für persönlichen Selbsta Ausdruck. Er möchte sich in inneren und äußeren Zusammenhängen zugleich selbsttätig erleben. ...

Hinzu kommt ein Bedürfnis, das ich Konfigurationswunsch nennen möchte. Er beinhaltet, daß Lernende – vielleicht schon immer, nun aber ganz intensiv – *Figuren* suchen, in denen sich Informationen verdichtet gestalten, konfigurieren. Aus Gesprächen mit Lernenden schließe ich, daß sie heute oft den Eindruck gewinnen, der Lehrende richte in ihren Köpfen ein unzusammenhängendes Sammelsurium kognitiver Wissensbestände an, welche in ihrem Erleben, in ihrer subjektiven Verarbeitung nicht zusammenkommen können. Mitgeteilte Daten und Strukturen gestalten sich nicht mehr zu Einheiten, konfigurieren nicht mehr“ (Brenner 1994, 35f.).

Der Wunsch, stimmige Gestalten aus einem Sammelsurium zu konfigurieren, die die Vielfalt unserer Wahrnehmungen und Eindrücke angemessen repräsentieren, die uns also eine wenigstens vorerst brauchbare Version von „Welt“ ermöglichen, begleitet uns von Kindheitstagen an als (größtenteils wohl unbewusster) Prozess auf unserem gesamten Lebensweg:

„Psychische Gegenstände sind nicht nur auf Entwicklung bezogen, aus der Entwicklung ableitbar, sondern sie sind geschichtlich entwickelt, sozusagen im Gebrauch entwickelt. Sie entwickeln sich in Versionen, und erst in diesem Prozeß ‘definieren’ sie. Gegenstands-bildung ist ein Werk in Entwicklung, in Bildung und Umbildung. Insofern ist es müßig, für die Gegenstands-bildung ... einen festen Anfang oder ein fixes Ende markieren zu wollen“ (Fitzek/Salber 1996, 5).

Die Subjektivität ist zugleich Ausdruck und Ursprung unserer individuellen Interpretationen, unserer Arbeiten an den Gegenständen „des Lebens“. Sie ist der Beginn und (im Sinne von „Einstellung“ und Interesse) die Motivation unseres Arbeitens, sie ist aber auch das, was es immer wieder zu überwinden gilt: Nicht im Streben etwa nach einer nie zu erreichenden Objektivität, sondern im Erkennen und Nachvollziehen der Subjektivität anderer Menschen; einer Verwirklichung des Selbst aus dem Sozialen.

Bei aller auf den folgenden Seiten notwendigen Betonung der Individualität des Schreibvorganges bleibt doch der wesentliche Inhalt des Wissen schaffenden Schreibens die Suche nach Zugängen zum eigenen und fremden Denken und dem Versuch, beide, wenn nicht zu verstehen, so doch zumindest in ihrer Perspektivität und Kontingenz zu akzeptieren bzw. einen konstruktiven Beitrag zur Weiterentwicklung zu leisten.

Schreiben kann hier, wird es als Medium des nichtlinearen Denkens und der dialektischen Gegenstandsbildung gelehrt, durchaus produktiv zur Bearbeitung unserer Gedanken und Assoziationen verwendet werden. Das Leistungsvermögen des Schreibens liegt dabei gerade in seiner Valenzhaftigkeit dem Denken und Empfinden gegenüber: Es ist ein Medium für die Schnittstellen, für das „hat-zu-tun-mit“, das aus der Bezeichnung eines „Gegenstandes“ gleichsam seine Verknüpfungen offen- und seine Weiterentwicklung nahelegt.

Die Produkte unseres Schreibens sind (manchmal) die konstruktiven Metamorphosen unseres Denkens (konstruktive Metamorphose: bei der Umwandlung von Neuschnee in Firnschnee lässt k. M. neue Kristalle entstehen – Diercke, Wörterbuch der Allgemeinen Geographie).

Bleiben möchte ich ganz dezidiert auch in der Schule: Obwohl ich es erfreulich finde, wenn sich manche Autorinnen einmal explizit dem Schreiben von Jugendlichen außerhalb der Schule widmen (z.B. Brenner 1994), so ist für mich doch der Ort eines *systematischen Neuansatzes* (den es – genau genommen – endlich zu setzen gilt) in der Ausrichtung des Schreibens: die Schule. Sie ist der letzte Ort in unserer Gesellschaft, an dem *vielen Jugendlichen gemeinsam* und, wenn die Lehrerin es denn will, *ohne allzu großen Zeitdruck* manche *nicht nur dem zukünftigen Wohlverhalten in der Konsumgesellschaft dienenden Fragestellungen* be-, ver- und erarbeiten können. Einen solchen Ort halte ich für wichtig (ein anderer ist mir leider nicht bekannt, ich lasse mich aber gerne über ähnliche, noch existierenden Refugien unterrichten) und ich glaube, wir sollten ihn im weitreichendsten Sinne pflegen ...

Potenzielle Schwierigkeiten bei der Herstellung von Beziehungen zum Schulalltag erwachsen in diesem Fall nur in einem geringen Maße aus der sonst häufig anzutreffenden Problematik der Übertragung einer (zu) komplexen Theorie in die Praxis. Eine solche Theorie wird hier nicht vorgelegt. – Größere Hürden sehe ich hauptsächlich in uns selbst: In unserer Bereitschaft, ein nur langfristig verwirklichbares Ziel zu verfolgen und uns dabei gleichzeitig mit unserem Besser-Wissen zurückzunehmen; zu motivieren und zu fördern, wo ein langer Atem noch asthmatisch wirken kann.

Zu einem guten Teil also: Die Freiheit bei dem Zwange zu kultivieren, der in uns und unserem (Schul)System liegt – Wege zu finden, die trotz mancher institutioneller (schulischer) Gegebenheiten/Notwendigkeiten das Interesse an eigenständigen Denk-, Ausdrucks- und Schreibbewegungen in Gang setzen und halten können.

Als zweite Schwierigkeit natürlich – die Didaktik, die erforderliche Verwirklichung auf verschlungenen Nebenwegen: Die Vermittlerinnen einer Schreiben-als-Denken-Haltung müssen, um dieses hohe Ziel erreichen zu können, manche reizvollen Umwege einschlagen, die dem Anstieg seine Steilheit nehmen. Sie müssen – und das ist der kritische Punkt im Schreibunterricht – oft nur durch einen „inneren Kompass“ mit dem „Ziel“ verbunden, *gemeinsam* mit ihren Schülerinnen hochgradig individuelle Pfade und Fährten suchen, die den Bedürfnissen der Einzelnen auf dem Weg zur Entwicklung ihrer persönlichen Fähigkeiten möglichst nahe kommen. Und dabei darf die Freude am Gehen nicht auf der Strecke bleiben, denn:

Das Bedürfnis, sich Einsicht und Verständnis auf eine so, wie es zunächst scheinen mag, abstrakte und mit relativ großem Aufwand verbundene Weise zu erarbeiten, wird sich zunächst wohl bei vielen Jugendlichen in Grenzen halten; vor allem bei denjenigen Schülerinnen, die nicht zu den „von Haus aus begabten“ Schreiberinnen gehören, würde der Gedanke an häufiges, explizit „nachdenkendes“ Schreiben wohl kaum zu Freuden tzen vor ihren Lehrerinnen führen ...

Eine solche Auffassung vom Schreiben würde bei den jungen Schreiberinnen also *dann* nur auf geringe Akzeptanz stoßen, wenn sie in der Praxis nicht als Gesamt-Ansatz in medias res geht: *Selbst* Denken und Fühlen als Grundlage eines Selbst-Herausfindens steht dem Konsumieren von bereits Fertig-Gedachtem und Vor-Gefühltem diametral gegenüber. Das ist nun keineswegs als eine Spitze z.B. gegen die Literatur zu verstehen, sondern nur als ein Signal für die notwendige Offenheit, welche mit jeder Lektüre verbunden sein muss sowie der nach jeder Konsumierung von Vorgesdachtem zu stellende Frage: „Was/Warum bedeutet das (etwas) für mich?“ – Darüber zu schreiben als möglicher Weg, dies herauszufinden, fordert deshalb von den Lehrerinnen als erste Bedingung Offenheit. Offenheit gleich in mehrfacher Hinsicht: für die verschiedenen Arten, an das schreibende Denken heranzugehen; für die Prozesse, die auf dem langen Weg vonnöten sind und für die Antriebe, die es in Gang halten/bringen.

Handlungsinteresse zu wecken bleibt deshalb, wie immer man die Sache auch dreht und wendet, im Zentrum *jeden* Schreibenlernens. Denn die schrittweise, sich gleichzeitig auf mehreren Spuren vollziehende Annäherung an Erkenntnis, an eine „gute Gestalt“, das Denken beim Schreiben also, ist ja keineswegs als „leichter“ Weg zu bezeichnen – manchmal aber kommen wir so, über Wege, die uns vor kurzem gänzlich unbekannt waren, an Stellen vorbei, an die wir noch nicht gedacht haben, die uns selbst überraschen:

„Ich muß sagen, daß es eigentlich immer schwieriger wird, das Schreiben. Man sollte glauben, daß eine gewisse Routine, die man ja auch hat, einem darüber hinweghilft und manches leichter macht, aber bei mir wird das immer schwieriger. ... Und dann – so sehr man sich das alles auch vorher ausmalt – beginnt plötzlich der Text seine Eigengesetzlichkeit und seine Eigendynamik zu bekommen. ... Dann schreibt es sich, dann schreibt nicht mehr man selbst, sondern man wird geschrieben. Dann nimmt einen der Text irgendwann bei der Hand ... Und dann gibt es Stellen, wo man ihn sozusagen wie ein Pferd zwischen die Schenkel nimmt ... Oder der Text ist so strukturiert, daß man dem nachgeben kann und sich von ihm auch wieder führen läßt ... (Jelinek 1992, zit. n. Brunner 1997, 74).

Doch schließlich ist es:

„für mich immer wieder eine erstaunliche Erfahrung, daß beim Schreiben ungeplant Neues aufsteigt und sich gewissermaßen ‘von selbst’ niederschreibt“ (vom Scheidt 1993, zit. n. Ortner 2000, 1).

Diese Erscheinungen sind es auch, die ich im Hinblick auf eine „Verbesserung der Schreibfähigkeit“ in den Vordergrund rücken bzw. deren (Weiter)Entwicklung ich im Schreibunterricht als mein zentrales Anliegen *heutigen Schreibens* verstanden wissen möchte:

Es geht nicht mehr ausschließlich um Wege zum „guten“ Stil, zur „richtigen“ Orthografie oder ähnliches – mich interessiert, was passiert, wenn „man“ beim Schreiben „zu Denken beginnt“ und mich interessiert weiters, was den Weg dorthin erschwert bzw. was wir tun können, um ihn besser zugänglich zu gestalten (auch verlockender, wenn man so will ...). Im Epizentrum dieser Abhandlung steht also der Zugang des Individuums zu persönlicher Erkenntnis. Schreiben ist *ein* Weg dazu.

Bei aller Vorsicht gegenüber einer übereilten Forcierung schreibenden Denkens bei Jugendlichen und einer drohenden Überbewertung intellektueller Fähigkeiten in der Zuschreibung von „Sinn“ kann doch die Entwicklung und vermehrte Nutzbarmachung eines dem Menschen (mindestens) in Phasen der Orientierung und Konsolidierung zur Seite stehenden „Instrumentariums“ nicht hoch genug bewertet werden.

Dass dabei – was Schulpraktikerinnen interessieren mag – letztendlich auch bessere Texte entstehen, unterstelle ich vorerst (wobei mit „besser“ sinngemäß zu meinen obigen Ausführungen hauptsächlich qualitative Vertextungskriterien, wie z.B. Textkohärenz, Verschriftlichung komplexerer gedanklicher Prozesse, Themenentfaltung ↔ Perspektivenwechsel etc. gemeint sind). Argumente und Beispiele für Methoden bzw. didaktische Konzepte, die für diese Vorstellungen erfolgversprechend sind, werde ich meinen Ausführungen in den nächsten Kapiteln immer wieder unterlegen.

So verschoben sich im Zuge der Überlegungen zu dieser Abhandlung (ebenfalls während des Schreibens ...) die Relationen zusehends zu einer globaleren Sichtweise der rund um das Schreiben kursierenden Theorie-Gerüchte, der (kulturellen) Rahmenbedingungen, die ein derartiges Schreiben fördern oder es hemmen.

Ein Blick in die Küche der verschiedenen Gerüchte genügte, um einige Unordnung zu erkennen. Die haben natürlich auch vor mir schon viele gesehen: Manche verließen aber naserümpfend den Schauplatz und versuchten sich in der „alternativen“ Küche. Andere wiederum verlegten sich darauf, einzelnen Ingredienzen Funktion und Ordnung zu verpassen. Demgegenüber steht eine umfassende Bestandsaufnahme und Analyse der gesamten Zusammensetzung noch aus. Und nicht nur das:

Als entscheidender Schritt darf wohl die Einbeziehung dessen angesehen werden, was in den Einleitungen der Standardwerke und Sammelbände zur Schreibforschung durchaus postuliert wird:

„Im Mittelpunkt der neueren Schreibforschung stand, ganz im Zeichen der ‘kognitiven Wende’, die kognitive Seite des Schreibens. Demgegenüber erscheint es fast schon trivial festzustellen, daß Schreiben natürlich nicht nur eine kognitive Tätigkeit ist, sondern z.B.

auch eine affektive, motivationale, kommunikative, motorische Seite hat. Die gängigen rationalistischen Schreibmodelle müssen hier sicherlich noch ganz grundlegende Veränderungen erfahren“ (Baurmann/Weingarten 1995, 20).

Allein – mir fehlt der Glaube an rasche, grundlegende Veränderungen in den analytischen Blicken auf unser Tun. Durch viele Aufsätze zum Thema geistert er nämlich nach wie vor, der „Kopf mit zwei Beinen“, der als Prototyp menschlichen Denkens strategisch operierend seinen intendierten Zielkategorien nachläuft:

„Die wirkungsvollste Strategie beim Lösen von Problemen ist das Planen. Gerade bei schlecht-definierten (mit nicht eindeutig erkennbaren Zielzuständen versehenen, P.B.) Problemen ist der gesamte Problemlösungsprozeß von Planungsüberlegungen durchsetzt: Zunächst kommt es zu einer auf den ganzen Text bezogenen Zielsetzung hinsichtlich Inhalt und Zweck, wodurch die Textform weitgehend bestimmt wird, dann bei jedem Schritt der Realisation des Plans zu neuerlichen untergeordneten Planungen, etwa auf der Satzebene, bei der Verknüpfung von Sätzen usw., mit der Konsequenz, daß der Text planvoll entwickelt wird und sich die Zieldimensionen fortlaufend präzisieren“ (Eigler 1996, 1000).

Vielleicht wird es diese (Extrem)Form des Schreibens wirklich geben – aber auch hier wäre zu fragen, wo das Problem beginnt (m.a.W.: wo die Routine aufhört), aus welcher Wissenskonstellation heraus es gerade hier beginnt und vor allem: Warum es so zu dieser Gesamtlage gekommen ist, welche situativen, emotionalen, aktualgenetischen Faktoren unseren Kopf eben in dieses Problemnäuel hinein gesetzt haben; kurz: Mit der Einbeziehung der „Warum-Fragen“, der Kontexte unserer Schriftlichkeit, gelangen wir unter *jedem* Blickwinkel näher an eine realistische theoretische Konzeption von Textproduktion heran.

Deshalb unternehme ich nun eben den Versuch einer ansatzweisen Neuordnung und Gewichtung. Es erscheint mir angebracht, die Inventar- und Zutatenliste unserer Küche noch um einige berücksichtigungswürdige Bestandteile zu erweitern bzw. als entbehrlich erkannte Beimengungen zur Entsorgung vorzuschlagen ...

Ein neues Gerücht? Eine neue Theorie, die wieder von sich behauptet, den Königsweg zum Schreiben zu kennen, als Quintessenz dieser Arbeit? Nein, das wohl kaum. Weder verfüge ich über eine solche fertige Wahrheit, noch wird sich eine für alle Schreiberinnen gültige überhaupt finden lassen. Vielmehr möchte ich an manchen Stellen noch einmal nachfragen, ein paar Dinge im Spannungsfeld zwischen Handlung und Handlungsumfeld klären. Vielleicht entsteht dann ja doch irgendwann einmal aus einem vagen Gerücht eine etwas besser abgesicherte Botschaft.

Dass ich trotzdem ab und an eine Konfrontation zwischen den wichtigsten in den einschlägigen Diskussionen vertretenen Schreibansätzen (prozessorientiert, kreativ) und Erklärungsvarianten anstellen werde, hängt nicht nur mit der (immer noch) hermeneutischen Ausrichtung meiner Überlegungen zusammen; vielmehr ergibt sie sich aus der Tatsache, dass sich diese Arbeit trotz aller Theorie letztlich einer praktischen Relevanz verpflichtet fühlt.

Deshalb muss ich mich auch – obwohl es manchmal gute Gründe gäbe, eine Sache wieder einmal von Beginn an neu zu denken – „auf die bekannten einleitenden Bemerkungen“ stürzen:

„Wenn jemand neue Sätze (neue Bedeutungen) einbringen will, muß er sein Wissen einschränken ... , das heißt, eine Leere schaffen, sich nicht auf bekannte einleitende Bemerkungen stürzen, die seinen Geist vernebeln und die für die Erneuerung nicht notwendig sind. Er muß so tun, als sei er jemand, der nicht weiß, und nur dann kann er der Reihe nach neue Bedeutungen einführen.“ Und: „Wer Bedeutungen in der Thora erneuern will, darf alles, was er will, erneuern und interpretieren, alles, was er mit seinem Geist möglicherweise erneuern kann, allerdings unter der Bedingung, daß er keine neuen Gesetze einführt“ (Brazlaw, zit. n. Blumenberg 1997, 61).

Derart belehrt möchte ich nun auch keine neuen Gesetze in die Thora der Schreibforschung und -didaktik einführen, sondern lediglich einige Vorschläge zur Erneuerung der bisher überlieferten Interpretationen unterbreiten.

Die „Lehre“ der Schreibforschung, mit der ich mich in diesem Buch hauptsächlich auseinandersetzen werde, ist großenteils die (z.T. stark von fremdsprachigen Denkanstößen geprägte, jedoch kontextuell adaptierte) deutschsprachige: Diese bewusst gewählte Distanz zu manchen einschlägigen Diskursen anderer Kulturen steht hier für die unterschiedlichen kulturell-politischen und sozialgeschichtlichen Entwicklungen, denen speziell der Schreibunterricht im deutschen Sprachraum zumindest innerhalb der letzten 150 Jahre unterworfen war (vgl. Merten 1996, 78ff.) und in vielen Bereichen bis heute ist (vgl. Ludwig 1988).

Allerdings finde ich auch bei dieser Beschränkung immer noch eine Fülle an geistesgeschichtlich weitmaschig verknüpften, fachwissenschaftlichen, sprachphilosophischen und erkenntnistheoretischen Interpretationsansätzen vor, innerhalb derer ich mein Interesse und meine Absicht, dem Denken beim Schreiben in der Schule dienen zu können, weiterentwickeln und festigen (verflechten) kann.

Diese Abhandlung will zum einen also Lehrerinnen und Studentinnen und natürlich alle, die sich mit dem Schreiben beschäftigen, anregen, an sich selbst einige Fragen zu stellen: Fragen, die die eigene Haltung zum Schreiben betreffen, Fragen, die sich um die Ausgangsbedingungen des Schreibens drehen und die Verhältnisse der Betroffenen (zu sich, zum Text, zur Welt) erhellen können.

Denn erst wenn diese Grundfragen einigermaßen geklärt sind (ein Anliegen, dem zumeist nicht oder nur in individuellen und verstreuten Denknischen entsprochen wird) und erst wenn wir unser *schwaches Bewusstsein*, unseren dürftigen Wissensbestand um das Entstehen geschriebener Gedanken analysiert, akzeptiert und/oder bearbeitet haben, können wir uns mit der notwendigen offenen Haltung dem Prozess Schreiben und Denken widmen.

Zum anderen aber geht es mir um das praktische Anliegen, ohne besonderen Respekt vor den herrschenden Paradigmen („Reinheitsgebot“!?) oder den einzelnen großen „Schreibschulen“ nach den jeweils besseren Ideen der verschiedenen Ansätze zu suchen und ein stark didaktisch ausgerichtetes, auch tatsächlich praktizierbares Modell zu entwerfen, das uns hilft, die Fähigkeiten der jungen Menschen besser zu unterstützen und

ihnen die Fertigkeiten einer Weiterentwicklung des Denkens näher zu bringen. Eventuell geht dann manches ein bisschen leichter ...

So entwickle ich in dieser Arbeit zur Begründung eines verbesserten Schreibunterrichts folgende Thesen:

- Die weit verbreitete Trennung des Schreibens in ein Wissen reproduzierendes und ein Wissen schaffendes kann vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Position in dieser Einfachheit nicht aufrechterhalten werden; die Selbstreferentialität der Erfahrungswirklichkeit jedes Menschen legt es nahe, gerade beim Schreiben grundsätzlich und bewusst eine reflexive Haltung einzunehmen.
- Die Art und Weise, in der junge Menschen mit Texten „bekannt gemacht“ werden, kann einen entscheidenden Einfluss auf die Schreibentwicklung nehmen; mit der Auffassung, dass Textinhalte nicht konstant sind, wird undogmatischen, schreibenden Annäherungen an die Literatur eine maßgebliche Rolle in der produktiven, differenzierenden Auseinandersetzung mit der unerschöpflichen Bedeutungsvielfalt des Schrifttums zugesprochen.
- Die Polarisierung zwischen prozessorientiertem und kreativem Ansatz muss als äußerst kontraproduktiv angesehen werden, da einseitig festgelegte Vorstellungen weder dem Potenzial vieler junger Menschen noch dem des Schreibens jemals gerecht werden können; die vorliegende Auffassung Wissen schaffenden Schreibens tritt für eine gleichzeitige Umsetzung beider Strategien in einem weiterentwickelten Schreibunterricht ein.