

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK

Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

12. Jahrgang, Heft 4/1988 (neue Folge)

IMPRESSUM

Informationen zur Deutschdidaktik

Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule
Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik am Institut für
Germanistik der Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt
Redaktion: Robert Saxer und Werner Wintersteiner
Graphik: Claudia Haßler und Christine Tschiggerl
Anschrift der Redaktion: Universitätsstraße 65-67, A-9022 Klagenfurt
Verlag: VWGÖ-Verlag, Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften
Österreichs, Lindengasse 37, A-1070 Wien
Druck: Kärntner Universitätsdruckerei, Klagenfurt
Erscheinungsweise: 4 Nummern in 2-4 Heften
Bezugsbedingungen: Bestellungen beim Verlag
Abbestellungen nur zum Ende des Kalenderjahres
Abonnement Österreich ÖS 294,--
Abonnement Ausland DM 49,--
jeweils einschließlich Versandkosten

Einzelheft: ÖS 90,--/DM 15,-- zuzüglich Porto

Gefördert durch das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
in Wien, durch die Kärntner Landesregierung in Klagenfurt und durch
den Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs auf An-
trag der Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik

Zitatnachweis der letzten Umschlagseite:

Martin Berg. Besinnungsaufsatz. Zur Ideologie des Faches Deutsch. In:
Heinz Ide: Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Stuttgart (Metzler) 1970,
p. 198.

Adolf Jensen/Wilhelm Lamszus: Unser Schulaufsatz, ein verkappter
Schundliterat. Hamburg (Alfred Jensen) 1910. Zitiert nach: Heinrich
Geffert (Hg.): Deutscher Aufsatz und Stilunterricht. Quellen zur Unter-
richtslehre. Hg. v. Georg Geißler, Bd. 1 (Julius Beltz) 1956.

ISSN 0721-9954

Inhalt

EDITORIAL	3
MAGAZIN	
Friedbert Aspetsberger: Österreichische Literatur - Cui bono?	5
Friedrich Oswald: Anmerkungen zum Unterrichtspraktikum im Rahmen des Gesamtkonzeptes der neuen Lehrerbildung	8
KRITIK AM TRADITIONELLEN AUFSATZUNTERRICHT	
Robert Saxer: Thesen zum Aufsatzunterricht	13
Helmut Gollner: Das Recht auf die eigene Hand. Ein wenig Unmut über unsere Aufsatzerziehung	16
Christine Tschigge: Cartoon	28
Johann Leier: Von der Schwierigkeit das Schreiben zu lehren und zu lernen	29
KREATIVES SCHREIBEN - PRAXISBERICHTE	
Jakob Steuerer: "Versuche" Von der Unmöglichkeit, einen Bericht über ein Unterrichtsprojekt zu schreiben, das als Ergebnis ein Buch hat - und von der Notwendigkeit, es dennoch zu tun. Anbei noch eingestreut: einige sehr lehrhafte Erkenntnisse	43
Karl-Heinz Jahn: Selber schreiben: Eine weitreichende Unterrichtsperspektive	55
Renate Welsh: "Gelt, wir haben Glück, daß ich da bin!" Erfahrungen mit Schreibwerkstätten	64
Renate Fröhlig: Psychologische Zeichen in Schülertexten - Die Chancen kreativen Schreibens -	73

VERFASSEN VON SACHTEXTEN

- Jakob Ebner: Einbettung von Textsorten in Aufsatzthemen.
Unterrichtspraktische Beispiele zum Beschreiben und zum Einstieg in die Problemarbeit 83
- Peter Söllinger: Textsortenspezifisches Schreiben: Zeitungsmeldung und Zeitungsbericht 91

BIBLIOGRAPHIE

- Werner Wintersteiner: Kommentierte Bibliographie zum Thema Aufsatzunterricht 105

Editorial

Vielleicht im Gegensatz zu anderen Fächern hat der Deutschunterricht immer einen Doppelcharakter: einerseits die "handwerkliche" Seite, die sprachliche Ausbildung, um den Anforderungen von Alltag und Beruf zu entsprechen; andererseits die "künstlerische" Seite, die jeder authentischen sprachlichen Äußerung inhärent ist. Beim Thema SCHREIBEN wird dies besonders deutlich. Gerade in letzter Zeit ist ja unter Stichworten wie "kreatives Schreiben", "personales Schreiben" usw. wieder sehr betont worden, daß schriftlicher Ausdruck keine bloß technische Frage ist, sondern sehr stark mit der Persönlichkeitsstruktur zusammenhängt. "Stärkt die Persönlichkeit, und die Schreibfähigkeit kommt fast von selbst!" scheint das Schlagwort dieser Richtung zu sein. So einfach liegen die Dinge aber nicht. Methodisch genau vorbereitetes, gezieltes Lernen von Schreibtechniken muß weiterhin eine wichtige Rolle im Unterricht spielen, allerdings eingebettet in ein Konzept, das tatsächlich vom schreibenden Subjekt ausgeht.

Unter diesem Gesichtspunkt ist auch die Gliederung dieses Heftes zu verstehen. Im Abschnitt KRITIK AM TRADITIONELLEN AUFSATZUNTERRICHT setzt sich Robert Saxer thesenhaft mit den Bedingungen schulischen Schreibens auseinander und entwickelt Vorschläge für einen schülergerechten Schreibunterricht. In eine ähnliche Richtung zielt Helmut Gollner, der "Das Recht auf die eigene Hand" jedes Schülers vertritt. Er zeigt auch, wie er in seiner eigenen Lehrpraxis dieses Recht zu verwirklichen sucht. Johann Leiler hat das Unbehagen der Schüler und Lehrer seiner Schule durch eine kleine Untersuchung erforscht und versucht auf dieser Basis, neue Wege für den Schreibunterricht zu finden. Der Schwerpunkt dieser Nummer liegt beim KREATIVEN SCHREIBEN, wobei schulische und außerschulische Erfahrungen geschildert werden. Jakob Steuerers "Versuche" berichten über die Herstellung eines ganzen Buches im Deutschunterricht. Wer sich mehr für kleinere überschaubare Projekte interessiert, kann sich in Karl-Heinz Jahns Artikel "Selber schreiben: eine weitreichende Unterrichtsperspektive" viele Anregungen holen. Von ihren Erfahrungen mit Schreibwerkstätten verschiedenster Zusammensetzung erzählt Renate Welsh in einem Interview. Ihre Methoden eignen sich durchaus auch für den Schulunterricht. Auf einen wichtigen Aspekt des freien Schreibens, der oft unbeachtet bleibt, weist Renate Fröhlig hin: Schülertexte sind "Psychologische Zeichen", manchmal Alarmsignale, und Lehrer sollten diese Signale beachten und behutsam auf sie eingehen.

Im Abschnitt VERFASSEN VON SACHTEXTEN bringt Jakob Ebner präzise unterrichtspraktische Beispiele, wie man Problemarbeiten durch Arbeiten mit Zeitungstexten vorbereiten kann. Peter Söllinger bietet einen kleinen journalistischen "Grundlehrgang", zumindest für den Bereich Zeitungsmeldung und Zeitungsbericht. Beide Autoren referieren erprobte Konzepte, die sich im Schulalltag bewährt haben.

Über Schreiben zu schreiben ist wieder Mode geworden. Und es verbinden sich großartige Hoffnungen damit, zumindest pädagogische. Schreiben als Therapie für eine kranke Schule, deren Akzeptanz weiterhin sinkt. Wir meinen, daß es auch die subjektive Wende nicht "bringen" wird. Am Trott des reglementierten Schulalltags ist schon der "kritische" und "kommunikationsorientierte" Deutschunterricht nicht vorbeigekommen. Und kreative, subjektbezogene Methoden stehen vor dem selben Dilemma. Also: Seid schön kritisch, seid schön kommunikativ, seid schön kreativ - dieses dreifache K-Syndrom wird die Schulen auch nicht aus den Angeln heben. Es wird sie nicht aus den Angeln heben, aber vielleicht können kreative Methoden wie freies Schreiben LehrerInnen und SchülerInnen den Blick dafür schärfen, was alles einem sinnvollen Unterricht im Wege steht und können den Boden bereiten für eine künftige Schulreform, die der Förderung statt der Auslese, der Entfaltung statt der Kontrolle und menschlichen statt juristischen Normen verpflichtet ist. Wir hoffen, daß die Berichte dieser Nummer auch zeigen, daß innerhalb des bestehenden Schulsystems mehr Freiräume bestehen, als manche(r) Lehrer(in) vermutet, und daß die Beispiele anregen, diese Freiräume intensiver zu nutzen.

Werner Wintersteiner

Friedbert Aspetsberger

Österreichische Literatur - Cui bono?

Als "Anstoß" für die "Österreich"-Nummer der "Informationen" (2/89) will sich die folgende Polemik verstehen. Reaktionen sind erwünscht.

In den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen soll der Mangel an Fremdsprachenkenntnissen nun mit neuen Studienplänen behoben werden, da mit Fremdsprachen sich nicht nur geographisch die Einsatzmöglichkeiten erweitern, sondern auch die wirtschaftswissenschaftlichen Kenntnisse bzw. die Fähigkeit zu Kenntnissen erhöht. Ist das symptomatisch dafür, daß u m g e k e h r t der Bedarf an einer spezifisch österreichischen Literatur zu steigen scheint, da sie nun anläßlich von Thomas Bernhards "Heldenplatz" sogar im Parlament definiert wird? Geht es nach diesen Stimmen, so ersparte man sich nicht nur fremde Sprachen, sondern auch das Lesen in der eigenen.

Es scheint um eine richtige "österreichische" Literatur zu gehen, eine, die man, wie verdiente Firmen, wie Grenzstationen und Bundesamtsgebäude mit dem Staatswappen auszuzeichnen Allerhöchstens Willens wäre. Erster Maßstab scheint die ideologische Identität mit den mehr oder weniger anonymen Subventionsgebern, die nach eigener Aussage das österreichische Volk sind. Es geht dabei, im Gegensatz zu den grenzüberschreitenden Fremdsprachenkenntnissen in den Wirtschaftswissenschaften, um Eingrenzungen und Ausgrenzungen, also um eine solide Kenntnislosigkeit fremdsprachiger, anderer deutschsprachiger und der hier entstandenen Literatur. Es geht um einen Begriff von Literatur, der sich die Literatur ersparen will, haben doch die (als "Volks"vertreter repräsentativen) Teilnehmer an dieser Debatte eingestanden, jenes Stück, um das gestritten wurde, nicht gelesen zu haben. Gleichwohl haben sie es am 20.10.88 im Parlament als eine Beleidigung des österreichischen

Volkes beschrieben. Also handelt es sich bei diesem Begriff einer österreichischen Literatur wohl um ein abseits aller Erfahrung existierendes "Wesen", das zeit- und wirklichkeitsenthoben da oder was immer ist und über das nur diejenigen, die es im Munde führen, verfügen. Man muß also einfach an es glauben. Eine solche Vorstellung ist wehrhaft funktionell gegen alles andere, gegen alles Erfahrbare, Zeit- und Wirklichkeitsbezogene, das notwendig zu solchem "Wesen" in Opposition steht. Und notwendig kommts zum Kampf - die das Volk Österreichs beleidigende (= nichtösterreichische?) Literatur soll nicht am Staatstheater aufgeführt werden. Das ist ein einmaliges, nicht übertragbares Modell: Übertragen auf das Bundesheer hieße das doch, daß es in seinem vielfach beklagten Zustand nicht auf den staatlichen Truppenübungsplätzen üben dürfte. Mit einem besser gerüsteten, dann wohl erst "österreichischen" Heer könnte man allerdings in ganz Österreich üben, viel unbeschränkter noch als im Februar 1934, als sich auch ein Österreich beleidigt gefühlt hatte. Einen Monat darauf brauchte man zur Feststellung der Beleidigung des Volkes nicht einmal mehr ein Parlament.

Bei welchen ("österreichischen") Autoren bestellt man aber die Burgtheaterliteratur? Ich weiß es nicht. Man hat es aber schon einmal gewußt: Max Morold-Millenkovich, kurzzeitig Burgtheaterdirektor im Ersten Weltkrieg, gibt in seinen Memoiren an, sich sehr und erfolgreich um die Reinigung des Burgtheaters von jüdischer Literatur bemüht zu haben. Später kaufte dann das österreichische Volk nicht mehr bei Juden, wissend, wer das ist - so wie man heute weiß, welche Literatur Österreichs Volk beleidigt und burgtheaterunwürdig ist. Es ist, wie bei den Juden damals, deutlich, daß der Bedarf an österreichischer Literatur ein Bedarf an keiner Literatur ist.

Soll die Literaturwissenschaft in ihrem ohne Zweifel politischen Bemühen nach einer österreichischen Literatur, also dem Wechselspiel zwischen hiesiger gesellschaftlicher Entwicklung und hier und anderswo produzierter Literatur fortfahren und Hoffnung in diese Aufklärungsarbeit setzen, oder sollte sie, nun wissend, wem sie mit der Etablierung solcher immer widersprüchlichen Begriffe auch dient, sich dessen enthalten, auf den Begriff als Leitbegriff verzichten und sich ohne ihn den Funktionen und den Leistungen der Literatur im gesellschaftlichen und literarischen Prozeß zuwenden? Man muß weder die Trikolore noch den Union-Jack auf dem Schreibtisch stehen haben, wenn man Literatur in englischer oder italienischer Sprache liest. So wenig, wie sich der Bundestag in Bonn etwa mit dem Bild der Deutschen in Ingeborg Bachmanns Prosawerk beschäftigt hat. Aufgrund von Lektüremangel und Mangel an Fremdsprachenkenntnissen ist hier bei uns womöglich noch unbekannt, wer sich noch und in welcher Sprache an Österreichs Volk vergreift bzw. an dem Volk, von dem im Parlament, in manchen Zeitungen und ihren Leserbrief-

fen die Rede war. Müßte man nicht die Fremdsprachenkenntnisse der Österreicher mindern, Übersetzungen verhindern, auch bei den Wirtschaftswissenschaftlern, die sich womöglich einmal im Buch vergreifen? Wehret den Anfängen! Und dann auf in den EWG-Binnenmarkt! Man kann sich auch mit Händen, Füßen und Augenzwinkern verständigen, wie immer andere das einschätzen. Und dann kann man auf die Art leicht das Fremdwort Neutralität übergehen.

Friedbert Aspetsberger ist ordentl. Univ.Prof. für Deutsche Philologie in Klagenfurt.

Anmerkungen zum Unterrichtspraktikum im Rahmen des Gesamtkonzeptes der neuen Lehrerbildung

1. Das Gesetz über das Unterrichtspraktikum (kurz: Unterrichtspraktikumsgesetz - UPG) wurde am 25. Feber 1988 beschlossen und trat mit 1. August 1988 in Kraft. Zu den Besprechungen und Verhandlungen in der Phase der Erstellung der Gesetzesvorlage und im Begutachtungsverfahren wurden Vertreter der Universitäten eingeladen und angehört; ihren grundsätzlichen Stellungnahmen - vor allem der Argumentation für eine Bedachtnahme auf das Gesamtkonzept der Ausbildung von Lehrern der höheren Schulen und damit für eine Kooperation zwischen Schule, pädagogischen Instituten und Universitäten - wurde geringe Achtung (ja fast Geringschätzung) zuteil. (Vergleiche "Informationen zur Deutschdidaktik" Nr.3-4/ 1987 S. 106-127) Die Lehrerbildung erscheint durch die Kompetenzwahrnehmung zweier Ministerien (Wissenschaft und Forschung - Unterricht, Kunst und Sport) geteilt! Nicht nur für den Auszubildenden, um den es ja eigentlich gehen soll, entstehen dadurch Probleme!

2. Vom Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien wurde unmittelbar nach dem erfolgten Gesetzesbeschluß ein Informationsblatt ausgearbeitet, das die für die Studierenden erforderlichen Hinweise - vor allem die Modalitäten der Anmeldung zum Unterrichtspraktikum - enthält. (siehe S. 10/11 dieser Zeitschrift)

3. Die neue Lehrerbildung - d.h. die nunmehr zustande gekommene Institutionalisierung einer Ausbildung der Lehramtskandidaten - stellt ohne Zweifel einen Fortschritt gegenüber der seit 1937 (noch) bestehenden Regelung dar: Nach diesen (alten) Bestimmungen konnten in rein kognitiver Manier die Fachstudien betrieben werden, die Lehramtsprüfung war auch im pädagogischen Bereich bestenfalls auf ein abprüfbares "Wissen" über einige Details aus Vorlesungen oder aus der Literatur hin gerichtet, der erste Praxiskontakt fand erst nach Abschluß des Studiums im Probejahr statt; der "Praxischock" war damit insofern programmiert, als die vielzitierte "Berufsvorbereitung" wohl im fachlichen Bereich gegeben war, im methodischen Aspekt und in Belangen der Menschenführung jedoch so gut wie gar nicht vorhanden war. Die Aussage eines wirklich hervorragenden Lehrers mit reicher Praxiserfahrung an einer

AHS ist für diese frühere Ausbildungssituation bezeichnend: "Man war auf Fächer vorbereitet, nicht auf Menschen!"

Die Berufsvorbereitung erfolgt nun an der Universität tatsächlich: dank einer mehr auf Interaktion ausgerichteten pädagogischen Ausbildung, dank der fachdidaktischen Ausbildung und insbesondere durch das Schulpraktikum! Das Unterrichtspraktikum ist gegenüber dem Probejahr von 1937 wohl besser als Einführungsjahr konstituiert, es wird aber noch sehr viel vom Selbstverständnis der Betreuungslehrer abhängen, ob die Neuerung tatsächlich als ein entscheidender Schritt nach vorn interpretiert werden kann.

4. Der allgemeinen positiven Bewertung müssen im Interesse der Objektivität kritische Aspekte gegenübergestellt werden:

- (1) Ein Bewußtsein der Lehrerbildner von ihrer Aufgabe ist erst zu entwickeln!
- (2) Die Trennung der Ausbildungsphasen und -bereiche nach Institutionen ohne institutionalisierte Kontaktnahme (zwischen Universitäten und Pädagogischen Instituten) stellt den größten Nachteil dar und wird wahrscheinlich noch viele Probleme aufwerfen!
- (3) Der Zwang zu bloß eindimensionaler Erfahrung (Praxiserfahrung bei einem Lehrer, in einer Klasse an einer Schule - noch dazu an einer Schulart) entspringt einem administrativ orientierten Modell; pädagogischem Denken entspricht dies nicht! Von da her würde mehrfache - und das bedeutet: differenzierte - Erfahrung geraten sein!
- (4) Daß der Eintritt in das Unterrichtspraktikum nur im September (und nicht im Februar) möglich ist, stellt eine echte Verschlechterung gegenüber dem früheren Probejahr dar.
Mein persönliches Plädoyer für mehr Flexibilität in diesem und im vorangegangenen Punkt während der Beratungen in der Phase der Begutachtung war vergeblich; warum die Studentenvertretung diese Punkte akzeptierte, ist nicht bekannt!
- (5) Die Kriterien der Reihung der Bewerber im Falle eines Mangels an Praxisplätzen stützen sich auf rein zufällige Gegebenheiten: Datum der Einreichung, Datum der Diplomprüfung, Geburtsdatum.
Es gibt offensichtlich nichts mehr von dem Bewußtsein, daß qualitative Kriterien für eine Bewerbung maßgebend sein sollten! Dem aktuellen Gedanken einer Begabungsförderung steht dies eindeutig entgegen.

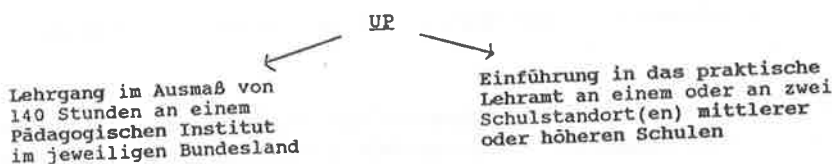
Information über das Unterrichtspraktikum, hrsg. vom Zentrum
für das Schulpraktikum der Universität Wien, 1090 Wien,
Berggasse 17

1. Mit "Unterrichtspraktikum" (UP) wird
das Jahr der Einführung in das Lehramt
nach dem Abschluß des universitären Lehramtsstudiums bezeichnet.

Das Unterrichtspraktikum tritt an die Stelle des ehemaligen Probejahres
(das vor dem Inkrafttreten dieses Gesetzes zu absolvieren war).

Der Teilnehmer (Lehramtskandidat, Lehramtsanwärter) wird laut Gesetz
"Unterrichtspraktikant" genannt.

2. Ausbildungsorte und Inhalte des Unterrichtspraktikums:



Einführungskurs
vor Beginn des Schul-
jahres (zwei- oder
dreitägig)

Begleitkurs

in Einzelveranstaltungen
oder Blockveranstaltungen

während des gesamten
Unterrichtsjahres

Unterrichtserteilung

an den Praxisplätzen:
Führung einer Klasse in jedem Unter-
richtsbereich des Lehramtsstudiums
unter Betreuung durch den Betreuungs-
lehrer

weiter: Hospitationen
Supplierungen
Teilnahme an Schulveranstal-
tungen

3. Ausbildungsbeitrag

Der Unterrichtspraktikant erhält (gemäß § 15) einen Ausbildungsbeitrag in
der Höhe von monatlich 50 % des jeweiligen Monatsentgeltes eines die
volle Lehrverpflichtung erfüllenden Vertragslehrers des Entlohnungsschemas
1 L, Entlohnungsgruppe 1 1, Entlohnungsstufe 1, einschließlich allfälliger
Teuerungszulagen (nach dem Stand März 1988 ca. S 8.000,-- brutto). Zulagen
und Entgelte bei längerer Supplierleistung sind vorgesehen.

4. Anmeldung und Zulassungsbedingungen zum Unterrichtspraktikum

Der Antrag zur Aufnahme ist an den Landesschulrat jenes Bundeslandes zu richten, in dessen Bereich man das UP absolvieren möchte.

Bereits nach erfolgreicher Ablegung der zweiten Diplomprüfung kann der Antrag gestellt werden (§3, Abs. 2 des Gesetzes); für die Zulassung zum UP ist die Erwerbung des Diplomgrades erforderlich.

Achtung: Bei eventueller Knappheit an Praxisplätzen erfolgt eine Reihung der Bewerber

zuerst nach dem Datum des Einlangens der Anträge beim Landesschulrat; bei Einlangen mehrerer Anträge am selben Tag erfolgt die Reihung nach dem Datum der erfolgreichen Ablegung der zweiten Diplomprüfung; wenn auch dieses Datum gleich ist, wird nach dem Lebensalter gereiht.

Es ist daher zu raten, den Antrag ehestmöglich einzubringen (auch dann, wenn man das UP erst in einem späteren Schuljahr absolvieren möchte!)

Spätestens bis Ende Juli müssen Anträge beim Landesschulrat eingelangt sein, wenn die Absolvierung des UP für das folgende Schuljahr gewünscht wird.

Der Eintritt in das UP ist nach den derzeit geltenden Bestimmungen nur mit Beginn des Schuljahres möglich.

Jeder Unterrichtspraktikant hat das Recht, Anträge bei mehreren Landesschulräten zu stellen; er hat dies jedoch im jeweiligen Antrag zu vermerken!

5. Beurteilung und Zeugnis über das UP

Vorgesetzter des Unterrichtspraktikanten ist der Leiter der Schule, an der sich der Praxisplatz befindet, d.h. an der die Unterrichtstätigkeit stattfindet; sind die Praxisplätze an verschiedenen Schulen, so obliegt dem Leiter der Stammschule die Koordination der Tätigkeit und der Beurteilung (§ 24, § 26).

Grundlage für diese Beurteilung (die in einem Zeugnis zum Ausdruck kommt) sind die folgenden Berichte:

- die Beschreibung der Tätigkeit des Unterrichtspraktikanten durch den bzw. die Betreuungslehrer,
- die Mitteilung des Abteilungsleiters des Pädagogischen Institutes über den Erfolg der Beteiligung des Unterrichtspraktikanten am Lehrgang des Pädagogischen Institutes,
- die Ergebnisse einer Schulinspektion (sofern sie den Unterrichtspraktikanten betroffen hat),
- die Stellungnahme des Unterrichtspraktikanten selbst.

Wir müßten eben jetzt im Interesse von Begabungsförderung beginnen, den begabten und begabenden Lehramtskandidaten den Vorrang zu geben!

Sentenzen wie diese, daß die "Schulentwicklung bei der Lehrerbildung ansetzen" müsse oder daß die "Lehrerbildung der Schlüssel zur Schulreform" sei, sind - sowohl im Anspruch ideal gemeinter Zielsetzung als auch in der Strategie bildungspolitischer Maßnahmen - nicht nur Feiertagssprüche, denen allgemein große Zustimmung sicher ist. Sie sind für Denken und Handeln real zu nehmen!

Friedrich Oswald ist a.o.Univ.Prof. am Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien.

Kritik am traditionellen Aufsatzunterricht

Robert Saxer

Thesen zum Aufsatzunterricht

1. Das Ziel des Aufsatzunterrichts

Ziel des Aufsatzunterrichts ist die Förderung der kreativen Kräfte und die Entwicklung der produktiven sprachlichen Potenz der Schüler auf dem Gebiet der schriftlichen Sprachgestaltung. Alle mit dem Aufsatzunterricht zusammenhängenden Problemstellungen - darunter auch die Frage der Normierung von Aufsätzen nach formalen Kriterien und die damit zusammenhängende Frage der Beurteilung und Bewertung - sind im Hinblick auf dieses Ziel zu sehen.

2. Themenwahl

Der Aufsatzunterricht hat grundsätzlich beim Bewußtseinsstand der Schüler, bei ihren Bedürfnissen und Interessen anzusetzen. Das hat zum einen zur Folge, daß man auf der Ebene der Inhalte von der Erfahrung bzw. Selbsterfahrung der Schüler ausgehen soll, die als grundlegende Basis ständig vorhanden sein soll, auch dann, wenn man in der Themenwahl zu vorwiegend oder ausschließlich objektiven Sachverhalten fortschreitet. Zum anderen hat es zur Folge, daß auf der Ebene der Aufsatzform die spontanen und komplexen Formen, in denen rationale und emotionale Elemente noch weitgehend ungetrennt und verschränkt vorhanden sind (z.B. Erlebniserzählung), am Anfang stehen und auch weiterhin - der Altersstufe entsprechend - praktiziert werden; erst auf dieser Grundlage soll man zu spezialisierteren, rational organisierten Formen schriftlicher Sprachgestaltung fortschreiten, in denen die formale Norm eine stärkere Rolle spielt.

3. Formen schriftlicher Sprachgestaltung

Aufbauend auf diesen Überlegungen kann man ein System von Möglichkeiten und Formen schriftlicher Sprachgestaltung erarbeiten, ein System, in dem diese Möglichkeiten nach ihrer Wichtigkeit für den

individuellen und gesellschaftlichen Lebenszusammenhang der Schüler gegliedert werden. Die im Lehrplan genannten Aufsatzformen sind mit Hilfe der erarbeiteten Kriterien zu untersuchen und, wenn es sich als notwendig erweist, zu präzisieren, exakter voneinander zu unterscheiden oder auch durch neue Formen zu ergänzen.

4. Andere Gestaltungsmöglichkeiten

Über den rein schriftlichen bzw. rein verbalen Aufsatzunterricht kann man andere formale Möglichkeiten zur Darstellung von Inhalten und Gestaltungsabsichten zu entwickeln versuchen, z.B. die Kombination von Wort- und Bildinformation, die Kombination von schriftlicher und mündlicher Kommunikation etc.

5. Themenstellung

Die Themenstellung soll grundsätzlich so erfolgen, daß die Schüler angeregt bzw. herausgefordert werden, ihre Beobachtungen, Wahrnehmungen und Erfahrungen darzustellen - die äußeren und die inneren -, und daß sie erst auf dieser Grundlage Vermutungen, Meinungen und Haltungen äußern, Argumentationsfolgen oder Phantasiekombinationen aufbauen.

6. Freiraum

Voraussetzung für die Entfaltung kreativer Kräfte und sprachlicher Fertigkeiten ist die Existenz eines Freiraums, in dem der Schüler in weitgehend angstfreier Atmosphäre seine Ausdrucks- und Gestaltungsabsichten verwirklichen kann. Deshalb ist auch der Stellenwert der Beurteilung und Benotung im Rahmen des Schul- und Unterrichtssystems im Hinblick auf den Aufsatzunterricht neu zu überdenken: denn die durch das System erzwungene Fremdbeurteilung vermittelt einer Note auf der Grundlage formaler, "objektiver" Kriterien ist eine empfindliche Einschränkung dieses Freiraums. Damit die der Fremdbeurteilung auch innewohnende kommunikative und konstruktive Komponente zum Tragen kommt, kann der Lehrer folgende Vorgangsweise einschlagen:

- Er kann besonders bei den Hausübungen einen beurteilungsfreien Freiraum gewähren, indem er Aufsätze nicht benotet, sondern auf ihre sprachliche und formale Qualität mit den Schülern bespricht, um ihre Fertigkeit der schriftlichen Sprachgestaltung zu fördern.
- Er kann auch bei der Besprechung von Schularbeiten dem Gespräch über aufgetretene gestalterische und sprachliche Probleme mehr Bedeutung beimessen als der Beurteilung und Benotung.
- Er kann auf diesem Weg gemeinsam mit den Schülern Beurteilungskri-

terien erarbeiten, die sie begreifen und akzeptieren, sodaß sie allmählich zu einer kompetenten Selbstbeurteilung ihrer Leistung fähig werden.

7. Fehlermarkierung

In diesem Zusammenhang ist auch die Fehlermarkierung zu sehen; sie soll möglichst unabhängig vom Beurteilungszwang als Erkenntnismittel und Diskussionsgrundlage genützt werden. Dazu ist es notwendig, die verschiedenen Ebenen, auf denen eine Markierung stattfinden kann, voneinander zu trennen und für jede Ebene eine eigene Markierung durchzuführen. Außerdem sollen diese Ebenen in eine gegliederte Ordnung gebracht werden, die sie nach ihrer Wichtigkeit im Zusammenhang mit dem Inhalt und nach ihrem gedanklichen und gestalterischen Komplexitätsgrad einstuft. Eine solche abgestufte Ordnung könnte folgende Markierungs- und Beurteilungsebenen enthalten:

- a) Inhaltliche Ebene
- b) Ebene sprachlicher Strukturen in stilistischer Hinsicht
- c) Ebene sprachlicher Strukturen in grammatikalischer Hinsicht
- d) Ebene der Wortbedeutung (Semantik)
- e) Ebene der Orthographie
- f) Ebene der Zeichensetzung

8. Beurteilung und Benotung

Angesichts dieser abgestuften Ordnung ist zu untersuchen, welchen Stellenwert die Beurteilungen auf den verschiedenen Ebenen für die Gesamtbeurteilung und die darauf begründete Benotung des Aufsatzes haben. Im besonderen ist zu untersuchen, ob die Beurteilung auf der Ebene der Orthographie und der Zeichensetzung als etwas dem Inhalt vollkommen Äußerliches überhaupt in die Gesamtbeurteilung hineingenommen werden soll, oder ob es nicht besser ist, sie eigens zu behandeln.

Ein spezielles Problem ist die Beurteilung auf inhaltlicher Ebene; denn wichtige Bestandteile des inhaltlichen Kerns - die Darstellungsabsicht des Schreibers, seine Meinungen und Haltungen - sollte man nicht in die Notenbeurteilung mit einbeziehen, um nicht eine Haltung opportunistischen Schreibens zu erzeugen. Man müßte also Kriterien suchen, mit deren Hilfe etwas über die Qualität des geistigen Prozesses, der der sprachlichen Gestaltung des Aufsatzes zugrunde liegt, ausgesagt werden kann (beispielsweise Genauigkeit der Beobachtung, Logik in Wahrnehmungs-, Gefühls-, Argumentationsabläufen etc.).

Das Recht auf die eigene Hand

Ein wenig Unmut über unsere Aufsatzerziehung

Die folgenden Überlegungen beziehen sich vor allem auf den **Problemaufsatz** der Oberstufe.

Sie sind nur als Anregungen gedacht und verwendbar, nicht als fertig übertragbares System.

Wo es sich um grundsätzliche Überlegungen handelt, konnte ich mich um die Übereinstimmbarkeit mit Lehrplänen nicht kümmern.

1. Ich gehe davon aus, daß Schreiben keine beiläufige Tätigkeit ist, sondern, vielleicht noch mehr als andere menschliche Äußerungs- und Mitteilungsformen, eine wichtige Gelegenheit, individuelles Bewußtsein und zwischenmenschliche Verständigung herzustellen. Damit nehme ich Anstoß an unserer Aufsatzkunde, zumindest an ihrer Praxis, die
 - a) sich zu sehr als Übungsfeld **formaler Tugenden** versteht (die sich zu sehr zur Aufgabe stellt, daß, und die Beurteilung danach einrichtet, ob eine Schülerarbeit orthographisch, grammatikalisch, stilistisch, gattungsgemäß und logisch funktioniert) und
 - b) sich zu sehr einem **Leistungsdenken** unterwirft, das völlig fremde und hinderliche Rahmenbedingungen für den Ich- oder Kommunikationsgehalt von Aussagen herstellt.

Die beiden Ansprüche korrespondieren natürlich: Eine quantitative Leistungsbeurteilung kann nur die **Form** unserer Äußerungen messen und bleibt am **Inhalt** (an der Person) vergleichsweise desinteressiert. Und indem unser vorwiegend formal durchgeführter Schreibunterricht den **Inhalt** geringschätzt, arbeitet er einem gesamtgesellschaftlichen Leistungsdenken in Hand, das an der Person vergleichsweise desinteressiert ist.

2. Unsere Ausgangsposition, zugespitzt formuliert: Der Schüler wird veranlaßt zu einer schriftlichen Mitteilung, auf deren Thema er ebenso wenig Einfluß hat wie auf den Zeitpunkt ihrer Abfassung; in zu vielen Fällen braucht er mit seiner Mitteilung gar nicht wirklich jemandem wirklich etwas zu sagen, weil er ja weiß, daß er keine Antwort bekom-

men wird; statt einer Antwort bekommt er eine Note, die am wenigsten daran interessiert ist, was er sagt, sondern ob er's korrekt, schlüssig und schön sagt.

Mögliche Kommunikation wird abgewiesen oder entwertet durch die Beurteilung der Kommunikationsform. Aus unvoreingenommener Perspektive bedeutet dieses Vorgehen eine menschliche Perversion.

Unser Aufsatzunterricht neigt dazu, Verständigung zu üben, indem er die Formen der Verständigung übt, anstatt Verständigung zu betreiben. Er verspielt gewöhnlicherweise die Chance auf individuellen oder kommunikativen Gewinn, weil er Schreiben im Grunde als ein menschliches bzw. zwischenmenschliches Verhalten gar nicht ins Auge faßt. Unsere Aufsatzkunde gehorcht (oft ohne sich Gedanken darüber gemacht zu haben) dem Erziehungsprinzip einer vorwiegend formalen Sozialisation (über eine menschlich und inhaltlich desinteressierte Anpassung an Schreibkonventionen).

Dem Schüler werden seine Auskünfte als Leistung abverlangt, die meßbar und in Zahlen (Noten) beschreibbar sein soll. In diesem quantitativen Sinn jedoch sind die wesentlichen Elemente von Ausdrucks- und Verständigungsfähigkeit leistungsfremd. Bewußtsein, Sensibilität, Vitalität, Courage, oder was immer zu diesen Elementen gehört, sind weder durch die üblichen (schulischen) Leistungsmaßstäbe erreichbar noch mit den üblichen (schulischen) Leistungsanreizen herstellbar. Voraussetzung für sie ist jener leistungsfreie Raum, der als unabdingbare Qualität zur menschlichen Existenz überhaupt gehört: als eine Atempause, in der die Restituierung oder Stärkung des Ichs, d.h. auch wieder seiner Welt- und Sozialfähigkeit erfolgen kann.

Wenn wir einen Schüleraufsatz bloß als Erfüllung einer Leistungsvorgabe abholen, haben wir gegen alle Kommunikationsgesetze verstoßen: Wir nehmen, was der Schüler sagt, nicht einmal ernst; denn unser Leistungsauftrag war an einem Gespräch gar nicht interessiert. Wir sind keine Gesprächspartner, sondern Richter; zwar nicht durch eigene Bestimmung, sondern durch berufliche Definition; aber so wie ein menschlich sinnvoller Schreibunterricht undurchführbar ist, wenn der Schüler bloß Formerfüllung betreibt, ist er auch undurchführbar, wenn der Lehrer bloß Funktionserfüllung betreibt. Wie in anderen Teilen des Deutschunterrichts auch sind im Schreibunterricht Konflikte mit dem System unvermeidbar, weil dieses enger ist als das menschliche Volumen, in dem Schreiben sich abspielen sollte.

Ich halte es ganz allgemeine für eine Verkehrtheit, auch menschlicher Kommunikation mit jenen quantitativen Leistungsvorstellungen zu begegnen, die im guten Fall unsere Existenz profitabel organisieren, im schlechten Fall unsere Welt ruinieren; in jedem Fall aber von jener

persönlichen Gesamtbeteiligung kontrolliert gehörten, wie sie nur im leistungsfreien Raum des Fühlens und der Nachdenklichkeit entstehen und geäußert werden kann. Oder ist es nicht so, daß wir Menschen nötig haben, die gerade in jenem Maße frei von Norm-, Fach- und Leistungsbefangenheit sind, daß sie möglichst in ganzer Person mit der Unbefangenheit ihrer primären Lebensansprüche auf den Zustand unserer Welt reagieren können? Hat sich nicht lange genug schon die Unzulänglichkeit eines bloß konformistischen, formalistischen oder technokratischen Weltverhaltens erwiesen, daß wir aufhören, dieselbe Tendenz auch in unserem Schreibunterricht zu pflegen?

3. Ich ziele auf folgendes Paradox: Auch wenn ein Lehrer den Zustand unserer Welt (z.B. Atombedrohung, Umweltverschmutzung, Dritte Welt ...) als Schularbeitsthema zur Diskussion stellt, muß er den möglichen Erfolg (z.B. Gewinn an Problembewußtsein) in hohem Maß mißachten und schließlich gefährden:

erstens, weil das Erfolgskalkül (Noten), mit dem der Schüler vors Heft gesetzt wird, durchaus jenem ähnelt, das als Denk- und Handlungsprinzip die zur Diskussion gestellten Probleme eher mitverschuldet hat als lösen kann;

zweitens, weil er dem Gesagten Bedeutung und Gültigkeit dadurch entzieht, daß er die Äußerung zum Formalakt verharmlost. (Oder sind wir nicht alle bereit oder gezwungen, auch die wertvollste Stellungnahme in der Note total zu ignorieren, wenn sie z.B. ein Dutzend oder mehr Rechtschreibfehler aufweist? Die negative Note enthält dann nicht mehr die geringste Spur der Anerkennung für eine gelungene Erkenntnis, für menschliches Engagement, Überzeugungskraft und andere Qualitäten. Die absolute Priorität der Formalanforderungen, die darin zum Ausdruck kommt, löscht im Notfall das Gesagte. Als Erziehungsprogramm enthält sie: Lern zuerst die Regeln, dann kannst du zu reden beginnen! Oder allgemeiner: Lern zuerst Benehmen, dann kannst du dich zu verhalten beginnen! Ist uns bewußt, wie sehr wir Aufsatzkunde als Form der Sozialisierung anwenden?)

Möglicherweise übertreibe ich ein wenig (im Blick auf manche realen Ergebnisse unseres Schreibunterrichts, sicher nicht im Blick auf seine Tendenz): Eine unter Notendruck eingeforderte abstrakte Stil- und Rechtschreibübung kann die menschlichen Haltungen, die sie im Thema oft anspricht, nicht wirklich konsequent fördern. Ihrer Natur nach läßt sie eher zu Lippenbekenntnissen oder Leerformeln ein.

4. Konkreter: Wir kennen alle die mühelos produzierten Aufsatzerkennnisse, daß die Menschen Frieden halten sollten, daß der technische

Fortschritt auch Nachteile bringt, daß Autorität auch Vorteile hat, daß die Jugend Werte braucht, daß übermäßiger TV-Konsum verblödet usw. Der Unbestreitbarkeit solcher Sätze, die unangefochten ganze Hefte füllen können, steht man als Lehrer so gelangweilt wie wehrlos gegenüber. Ihre Richtigkeit ist so allgemein, daß sie bereits wieder nichtssagend ist. Sie können formal korrekt, schlüssig, schön und überdies moralisch sein und trotzdem das Papier nicht lohnen, das mit ihnen beschrieben wird. Einmal abgesehen davon, daß unsere vielbeschriebene und vielbesprochene Welt solche Einsichten serienweise und vorformuliert an die Hand liefert und damit gedankenlos reproduzierbar macht - es sind in zu vielen Fällen Sätze, die auch dort, wo sie die Welt richtig beschreiben, belanglos sind, weil sie nicht abgedeckt sind durch die jeweils nötige Ich-Erfahrung oder Betroffenheit. Die Aufsatzerkennntnis, daß wir Frieden halten sollten, wird dann in beinahe unanständiger Weise belanglos, wenn sie erfolgt, ohne daß der Schreibende seine ganz persönlichen Friedensfähigkeiten und -bedürfnisse sich bewußt gemacht und eingebracht hat. Ohne diese sind Urteile über die Welt und Gesellschaft standpunktlos; haltlos also und schließlich verantwortungslos. Der Auftrag, über die Welt zu urteilen, muß zuerst und vor allem darauf zielen, jene Stelle zu suchen, an der die Welt den Schreiber berührt. Erst wer etwas von sich weiß, ist fähig, etwas über die Welt zu wissen: Weltkompetenz setzt Ichkompetenz voraus. Die formale Ausrichtung unserer Schreiberziehung enthält zu sehr die Tendenz, Gesellschaft dem Ich vorzuordnen, indem sie eine allgemeine Vernunft einübt, bevor die persönliche Fähigkeit dazu überprüft wurde.

Was hat der allgemeine Schülersatz von der Notwendigkeit des Friedens, mitsamt der ihm innewohnenden Plausibilität, geleistet, wenn der Schreiber sich im Ernstfall (irgendwann, irgendwo weit außerhalb des Schularbeitshefts) als einen Menschen entdeckt, der zur Friedfertigkeit gar nicht fähig ist? Was leisten Sätze über die Welt, die ohne Ich zustandekommen durften? Was leisten moralische Sätze, die ohne die Unmoral der Gefühle zustandekommen sollten? Sie erziehen zu einer oberflächlichen Formalanpassung an approbierte Denkmuster; sie erziehen zu gedankenlosem Bestätigungsverhalten; sie erziehen zu Worten statt zu Haltungen. Sie verstärken bloß das Eigengeräusch der geltenden Konventionen. In dem Maße, in dem wir die "objektive" Richtigkeit solcher Sätze anerkennen oder unbeanstandet lassen, wirken wir mit an der gesellschaftlichen Tendenz zur Vernachlässigung des Individuums. Mit der Abgabe der formal richtigen Antworten darf (soll) der Schüler sich selbst ruhig vergessen.

Es ist ein Irrtum zu glauben, daß solche rationale, ästhetische oder moralische Schreibsozialisation wenigstens sozialere Menschen erzeugt. Die Nichtberücksichtigung des Ichs behindert eher die Entwicklung sozialer Fähigkeiten, als daß sie sie fördert.

Zum Beispiel: Wir erreichen kaum je eine Zunahme des mitmenschlichen Verständnisses, wenn wir an unsere Schüler prinzipiell die liebgeordnete Aufforderung richten, ihre Argumente dem vernünftigen Einerseits-Andererseits-Denken zu unterziehen, der formalen Übung des Sowohl-Als auch. Wir nehmen dem Schüler zumeist seine Einseitigkeit zugunsten einer "Vielseitigkeit", die die Probleme eher stilllegt als bewußt macht und damit eine Ruhe einübt, die nicht durch Auseinandersetzung, sondern durch Teilnahmslosigkeit entsteht.

Nochmals: Es soll gar nicht bestritten werden, daß ein solches Denken vielleicht zu mehr "richtigen" Sätzen führen kann, aber richtige Sätze sind noch keine relevanten. Die Behauptung, daß zweimal zwei fünf ist, ist belangvoller als die Behauptung, zweimal zwei sei vier, insofern der falsche Satz mehr über seinen Verfasser aussagt als der richtige über die Welt. Zweimal zwei ist vier: Diese Mitteilung lohnt nur, wenn man sie verteidigt oder bekämpft, nicht, weil sie richtig ist. Sie lohnt nur als menschliche Haltung, nicht als selbstverständliche Wahrheit: Das umschreibt eine Aufsatzpädagogik, die menschliche Beteiligung will statt formaler Anpassung.

Damit ist kein Wort dagegen gesagt, daß man zum Urteilen Sachkompetenz, also auch allgemeine Wahrheiten einholen muß. Aber allgemeine Wahrheiten sowie herrschende Meinungen bleiben solange (gefährlich) belanglos, als sie nicht auf das Ich angewendet werden. Urteilsfähigkeit entsteht erst mit dem Innewerden des Ichs.

5. Die letzten Überlegungen basieren auch auf der psychologischen Selbstverständlichkeit, daß es keine autonome Macht des Verstandes gibt, sondern daß Denkbewegung nur auf emotionale Impulse entsteht. Eine intellektuelle Leistung zu verlangen, ohne emotionale Betroffenheit anzusprechen, entleert das Sprechen.

Eine belangvolle Schreiberziehung kommt nicht umhin, an der Persönlichkeitsvergewisserung des Schreibenden teilzunehmen. Diese ist in erster Linie Recherche der Bedürfnisse und Gefühle. Auch Denken ist Fühlen. Damit muß der Aufsatzunterricht dem Schreibenden anders begegnen, als es Schule üblicherweise tut: Er darf Bedürfnisse und Gefühle nicht schon moralisch oder logisch applanieren, bevor sie richtig erlebt und in ihrer Bedeutung bewußt geworden sind. Was für den Unterricht sonst tendenziell Störfaktor ist, die Emotionalität des Schülers, muß in der Schreiberziehung vorrangig aufgebracht werden (als jene Bedingung, ohne die relevantes Schreiben nicht möglich ist). Außerdem hat ein Sozialisierungsinstitut wie die Schule solche Individuierungsinself geradezu nötig.

Auf keinen Fall kommt der Schreibunterricht darum herum, den ganzen Menschen einzulassen, also: Bauch wie Kopf, Lust wie Leistung, Kreativität wie Gedächtnis, Behauptung wie Begründung, Unfertiges wie Fertiges, Unordnung wie Ordnung. (Wir machen zu viele Problemaufsätze bzw. unterstellen sie zu vielen formallogischen Ansprüchen.) Ein solcher Schreibunterricht könnte der Verkopfung der Schule insgesamt gegensteuern, die ja den Schüler für drei Viertel des Tages auf einen isolierten Teil seiner Persönlichkeit reduziert: auf theoretische Intelligenz, Merkfähigkeit, soziale Angepaßtheit, Leistungsbereitschaft. Wenn der Schüler die Amputation seiner Persönlichkeit mit (zunehmender?) äußerer und innerer Absenz beantwortet, kreiden wir ihm das gerne als Ignoranz an. Und gönnen ihm üblicherweise nicht einmal beim Schreiben die Möglichkeit, zu sich zu kommen, die Identität seiner Gesamtpersönlichkeit zu erleben, weil wir ihn auch hier vorwiegend als Leistenden, Speichernden, Denkenden zu beanspruchen gewohnt sind.

Vor mir liegt eine Maturaarbeit neueren Datums: Sie ist offensichtlich im Affekt geschrieben, überlang, greift Schule und Gesellschaft wütend, rückhaltlos und einseitig an. Sie schert sich nicht im geringsten um die Aufsatztugenden sauberer Begriffsklärung, Beweisführung und Ordnung. Was macht der Deutschlehrer mit Pauschalurteilen wie: "Wir sind alle gemeine Lügner, die nichts anderes im Sinn haben, als dem Nächsten zu schaden.", "Alle Menschen sind schlecht und grauvoll", die als Satztypus den ganzen Aufsatz, und meist begründungslos, durchziehen? Überhaupt, wenn der Aufsatz trotz seiner Argumentationsmängel unmißverständlich und wirkungsvoll zugleich ist, kommunikativ also gut funktioniert? Ist vom aufgebrachten Schüler jene Ausgeglichenheit zu verlangen, die ihm die Hirnführung seines Problems ermöglicht, sodaß seine Wut in die rationalen Anforderungen der Gattung "Erörterung" paßt? Dürfen nur ausgeglichene Schüler aufs Papier? Die zum Thema wenig fühlen oder ihre Gefühle beherrschen? Oder hätte der Schreibende seine Urteile nicht wenigstens relativieren sollen, um sie logisch unangreifbarer zu machen, nach der Art: "Meiner Meinung nach sind die Menschen ...", oder nur: "Die meisten Menschen sind ..."? Dann hätten sie der Wirklichkeit vielleicht mehr entsprochen, gar nicht mehr aber dem Schreiber und seiner Aggressivität, die ja nicht analysieren, sondern verletzen will; dann wäre er der Normalverteilung der Dinge nähergekommen, die ihn aber augenblicklich überhaupt nicht interessiert. Zweifellos hat der Schüler mit seinen Urteilen unrecht (Fehlertypus "Verallgemeinerung"). Lügt er? Irrt er? Diese Fragen lassen sich nur stellen, wenn man Sprechen als jene logische Fähigkeit einschätzt, als die die Schule und der Deutschunterricht es gerne einüben wollen. Die Richtigkeit der falschen Urteile besteht in der Verfassung ihres Autors, die sie mitformulieren (wie z.B. bei Thomas Bernhard). Und möglicherweise liefert eine emotionale Botschaft, die die Logik mißachtet, über ihren Autor verlässlichere Information als eine logische Botschaft, die die Emotionen mißachtet, über die Welt. Aber ungerecht ist der Schreiber solcher Sätze

doch wenigstens, verantwortungslos oder unmoralisch? Freilich; aber diese Dimensionen haben wir in dem Moment verlassen, wo wir auch Gefühle (den ganzen Menschen) zum Schreiben eingeladen haben. Gefühle sind nicht gerecht.

Ich meine: Schreiben sollte man zumindest so sehr als menschliche Verhaltensform zulassen wie als Sozialisationsform. Und ich meine auf gar keinen Fall: daß rationale Fähigkeiten, formale Fertigkeiten und Leistungsdenken keinen Platz im Schreibunterricht haben dürfen. Ich wünsche mir nur, daß sie ihre Dominanz verlieren, weil ich mir eine ganzheitliche Erziehung wünsche.

6. Was also tun, hier und jetzt? Wir können die Noten nicht abschaffen, um der Dominanz des Leistungsdenkens zu entkommen. Ich habe auch schon vergeblich vorgeschlagen, eine "Formalnote" (z.B. Rechtschreibnote) vom Aufsatzganzen abzutrennen. Wir können beim Schreiben auch schwerlich zur Gänze auf den Lehrerauftrag verzichten. Die Schreibsituation in der Schule wird nicht nur "natürliche" Motivationen ermöglichen. Die Gesellschaft wird weiterhin auch auf der Schulung formaler Schreibfertigkeiten beharren (mit Recht).

Ich habe in den letzten drei Jahren trotzdem versucht, meinen Aufsatzunterricht ein wenig umzustellen, kompromißlerisch und tastend. Es ist das einzige, was ich nach den großen prinzipiellen Einwänden für die Praxis vorschlagen kann, klein genug. Und ich weiß dabei sofort, wie sehr die Vorschläge von der Person des Lehrers abhängig sind, von der Klasse, vom Verhältnis zur Klasse; wie wenig das meiste institutionalisierbar ist. Aber ein wenig Praxis bin ich nach allem ja wohl schuldig.

Ich spreche im folgenden von den **Schularbeiten**, weil sie die kritisierten Schreibbedingungen am unausweichlichsten diktieren. Sie sind die offiziellen Leistungsdokumente der Schreiberziehung, an fixe Termine und Lehreraufträge gebunden, durch Benotung mit der Bedeutung eines wichtigen Examens aufgeladen. Bei allen anderen Gelegenheiten (Hausübungen, Projekte ...) gestatten wir uns eher Freiheiten.

a) Themenstellung

Ich verabrede die Themen mit der Klasse. Eine Woche vor dem Schularbeitstermin sind sie im Wortlaut bekannt. Mir fällt keine Situation außerhalb der Schule ein, in der man über ein Thema zu schreiben hat, das man erst erfährt, wenn man zur Feder greift. Die Gewohnheit, den Schüler mit dem Schreibthema zu überraschen, halte ich für eine künst-

liche und unbedachte Vorgangsweise, die aus der Logik der Examinierung kommt. Es wäre tatsächlich unsinnig, eine Woche vor der Prüfung bereits die Prüfungsfrage zu stellen: Wie heißt die Hauptstadt von Bolivien? Wie übersetzt man: *audiatur et altera pars*? Es ist unsinnig, weil der Prüfungszweck verfehlt wird: die Speicherung von Daten oder die Übung von Fertigkeiten zu kontrollieren. Diese Prüfungstätigkeit allerdings (für Orthographie, Interpunktion, Grammatik, Stil) bleibt in der Deutschschularbeit auch dann völlig unbeeinträchtigt, wenn das Thema bekannt ist. Wenn das Thema nicht bekanntgegeben wird, ist das Schreiben dem Geiste nach zur Gänze zur Kontrollgelegenheit von stofflichen Kenntnissen und technischen Fertigkeiten verdinglicht.

Die Woche vor der Schularbeit läßt sich zum Nachdenken, Diskutieren, Recherchieren verwenden. Eine kurze Vorbereitung in Stichworten dürfen die Schüler mitbringen.

Ich habe diese Woche bisweilen auch als Tagebuchwoche eingeführt. Das Tagebuch, an das natürlich keine poetischen oder intimen Ansprüche gestellt werden, kann auch die Beschäftigung mit dem Schularbeitsthema beinhalten und dient sonst dem ganz allgemeinen Gedanken, vor der Schularbeit schreibend ein wenig Umgang mit sich selbst zu haben (Selbstvergewisserung). Natürlich lese ich die Tagebücher nicht. Wenn eine Klasse die Idee nicht goutiert, lasse ich es bleiben.

Zum Themeninhalt:

Lehrer sind durch ihren Beruf zu Erziehungsfachleuten definiert. Ob sie's wollen oder nicht, ob sie's wissen oder nicht, sie stehen als die Verwalter und Verwahrer sowohl der Kenntnisse als auch der Werte der Klasse, die junge Leute gesellschaftsfähig machen sollen. Lehrer gehören wesentlich zu jenem Widerstand, an dem Schüler Gesellschaft erfahren, einfach weil sie zu Leistungs- und Verhaltensforderungen beamtet sind.

Ob wir's wissen oder nicht, ob wir's wollen oder nicht, auch als Deutschlehrer, auch wenn wir gerade Aufsatzthemen erfinden, treten wir an die Schüler heran, indem wir jene Welt mitbringen (aus unserem Alters- und Berufshorizont), in die die Schüler eingeführt werden sollen. Als berufliche Vertreter von Welt und Gesellschaft neigen wir dazu, Welt und Gesellschaft als Aufgabe, auch als Schreibaufgabe zu stellen. Wir neigen zu Sozialisationsthemen. Wir kommen global ("Zeige die Schwierigkeiten auf, mit denen Entwicklungsländer zu kämpfen haben! Sollen die sogenannten Industriestaaten - auch das kleine Österreich - aushelfen, oder sollen Entwicklungsländer selbst versuchen, ihre Wirtschafts- und Sozialstruktur zu verbessern?"); wir kommen moralisch ("Werden Lessings Forderungen nach Humanität und Toleranz heute noch beachtet?"); wir kommen formal ("Vorzüge und Nachteile der Tageszeitung"); und wir meinen alles analytisch.

Wenn ich vorschlage, Aufsatzkunde nicht im gewohnten Ausmaß als Sozialisationstätigkeit zu betreiben, so weiß ich natürlich, daß sich für

das Individuum kein welt- oder gesellschaftsloser (Schreib-)Raum schaffen läßt. Aber die Welt kann man dem Schüler auf den Leib rücken, sodaß er aus der Berührung heraus reden kann, statt unberührt reden zu müssen. Und wenn der Schüler seine eigene Hand über das Papier führt, dann darf er das im eigenen Interesse: indem er die Faktizität seiner Bedürfnisse vertritt statt die Ansprüche der Allgemeinheit. Und dieses Recht der eigenen Hand beinhaltet auch, sich nicht (zur Gänze) dem Diktat der logisch-formalen Argumentationsform fügen zu müssen, bloß weil sie gesellschaftsfähig macht und klassifizierbar ist. Mit einer (relativen!) Individuierung der Aufsatzthemen meine ich: mehr Ich statt Welt, mehr Ist statt Soll, mehr Emotion statt Analyse.

Neben dieser allgemeinen Schwerpunktverschiebung habe ich auch mehrmals versucht, "Individualthemen" zu geben: Ich formulierte für jeden Schüler ein eigenes Thema, indem ich mir überlegte, was ich mit ihm gerne zum Gespräch machen würde. Eine Woche vor der Schularbeit gab mir jeder Schüler Bescheid, ob die Themenfrage für ihn akzeptabel war. Das Individualthema wurde dann fast immer zu 100 Prozent den anderen (allgemeineren) Themen vorgezogen. Die hohe Akzeptanz solcher Individualthemen bedeutete auch enormen kommunikativen Gewinn: Die Schüler schreiben an eine konkrete Person statt an den Kontrollor einer anonymen Prüfungsaufgabe. Selbstverständlich erhöht sich auch die Schreibmotivation des Schülers, wenn er auf eine Frage antworten kann, die an ihm persönlich interessiert ist.

Schreiben, wenn man was zu sagen hat und weil man was sagen will: Diese für die Motivation idealen Voraussetzungen lassen sich in der Schule schwer vorstellen, wo man schreiben muß, wenn und was der Lehrer will. Also halte ich bei jeder Schularbeit eine Schreibcke frei für diejenigen, die gerade durch etwas besonders bewegt werden und sich darüber äußern wollen. Einzige Bedingung für dieses Thema "Übrigens": Es darf nicht als bloße Ausweiche vor den anderen Themen, nicht als Verlegenheitslösung verwendet werden. "Übrigens" wird durchschnittlich von höchstens einem Viertel der Schüler gewählt.

(Schließlich halte ich es aus allen genannten Gründen für richtig, Schülern mehr Gelegenheit zu gestaltendem, kreativem Schreiben zu geben; ohne das jetzt weiter ausführen zu wollen. Hier und anderswo auftretende Schwierigkeiten bei der Klassifikation nehme ich angesichts der in Aussicht stehenden Gewinne gerne auf mich.)

b) Kommunikation

Der Schüler ist gewohnt, für die Note zu schreiben statt an einen Leser; zu reüssieren statt zu kommunizieren. Die erfolgreichste Strategie

gegen diese schlimme Gewohnheit ist, auf seine Mitteilung mit einer Antwort zu reagieren statt (bloß) mit einer Klassifikation. Eine Grundvoraussetzung für gelungene Kommunikation ist, die Mitteilung des anderen ernst zu nehmen. Daher muß diese Antwort erfolgen auf das, was der Schüler sagt, nicht, wie er es sagt. Die Mitteilungen eines Schülers ernst nehmen bedeutet aber nicht nur, sie inhaltlich zu beantworten (statt formal zu korrigieren), sondern auch, sie persönlich zu beantworten, also: unter Verzicht auf Lehrerrolle und Lehrerautorität. Wie schön: ich brauche nicht einmal der Klügere, Abgeklärtere zu sein.

Erst wenn der Schüler seine Mitteilungen ernst genommen weiß, nimmt er das Mitteilen ernst. Und das Mitteilen ernst nehmen heißt, sich selbst ernst nehmen (statt der Leistungsvorgabe und des Notenerfolgs): also Kommunikation statt Prüfung.

Zu sagen, manche Schülermitteilungen seien beim besten Willen nicht ernst zu nehmen, gilt nicht. Seit ich versuche, in der beschriebenen Weise diese Mitteilungen ernst zu nehmen, bekomme ich ernsthaftere Mitteilungen. Seit ich in den Schularbeitsheften (oft seitenlang) und vor der Klasse (oft stundenlang) auf das Geschriebene eingehe, gibt es kaum mehr den Typ des Alibiaufsatzes.

Ich habe versucht, das Schularbeitsheft (von einem klammen Prüfungsausweis) zu einem Kommunikationsforum zu machen: Es steht zur Verfügung, wenn Schüler auf meine Kommentare (oder auch auf ihre Note) reagieren wollen; wenn sie ihren Aufsatz fortsetzen, erläutern, berichtigen wollen; wenn Eltern, Geschwister, Freunde, Klassenkollegen Lust auf Stellungnahmen haben. Etwa ein Viertel der Schüler hat dieses Angebot genutzt.

c) Leistung

Was mache ich mit den Noten? Ich gebe sie natürlich, aber ich reduziere ihre Bedeutung. Die Schüler wissen, daß die Gesamtheit der Schularbeitsnoten höchstens mit einem Drittel in der Zeugnisnote veranschlagt wird. Diese kleine Entwertung der falschen Werte verändert zwar grundsätzlich nichts am Mißstand (der Formfixiertheit unserer Gesellschaft und ihrer Schule), hält aber wenigstens zusätzliche Motivation für engagiertes Schreiben frei.

Was als "Aufsatz" dem Schüler abverlangt wird, ist zumindest von seinem Anspruch her ein uneinheitliches und widersprüchliches Gebilde. Der Schüler soll sprechen, um die Kenntnis der Sprechkonventionen nachzuweisen. Sprechen, um etwas zu sagen, ist innerhalb des Systems eine eher akzidentelle Möglichkeit; außerhalb aber wohl die entschei-

dende. Weil beim Schulaufsatz der Leistungsgedanke dominiert, dominieren die (erlern- und meßbaren) Konventionen. Was an einer Äußerung nicht meßbar ist, wird im Ernstfall ignoriert.

Freilich, Rechtschreibung muß geübt, überprüft und benotet werden, ebenso die Kenntnis der Grammatik. Aber es darf hinzugefügt werden, daß ihre Bedeutung für die Kommunikationsfähigkeit zumeist überschätzt wird. Ich erinnere mich an Aufsätze persischer Schüler über ihre Heimat oder ihre Schwierigkeiten in Österreich, die alle kommunikativen Anforderungen erfüllten: sie waren unmißverständlich und wirkungsvoll (interessant und berührend wie selten), aber orthographisch, grammatikalisch und idiomatisch unzulänglich. Das bedeutet einerseits, daß der hohe gesellschaftlich-schulische Stellenwert der formalen Fertigkeiten anders begründet werden muß als mit der Gewährleistung von Kommunikation, andererseits, daß sich Mitteilungsfähigkeit wesentlich aus anderen Quellen speist, als die Schule einübt und beurteilt.

Für andere Formalelemente des Aufsatzes habe ich allmählich aufgehört, einzusehen, daß sie vor allem über den Leistungsbegriff eingeholt werden können.

Stil: Natürlich halte ich die Einübung der Muster einer normativen Stilistik für ungeeignet, Stil hervorzubringen. Ich bin darüber hinaus bereits skeptisch, ob der Weg des Übens und Korrigierens überhaupt einen Gewinn bringt, der im Vergleich zum Aufwand lohnt. Ich habe gelernt, daß es nur sehr wenige Schüler gibt, die Stil (also eine in sich stimmige, persönlichkeitsentsprechende Ausdrucksform) nicht haben. Stilschulung umfaßt die ganze Persönlichkeit und erweitert sich damit zu einem psychologischen Unternehmen, das weit über den Zeitraum und die Aufgabe des Schreibens hinausreicht.

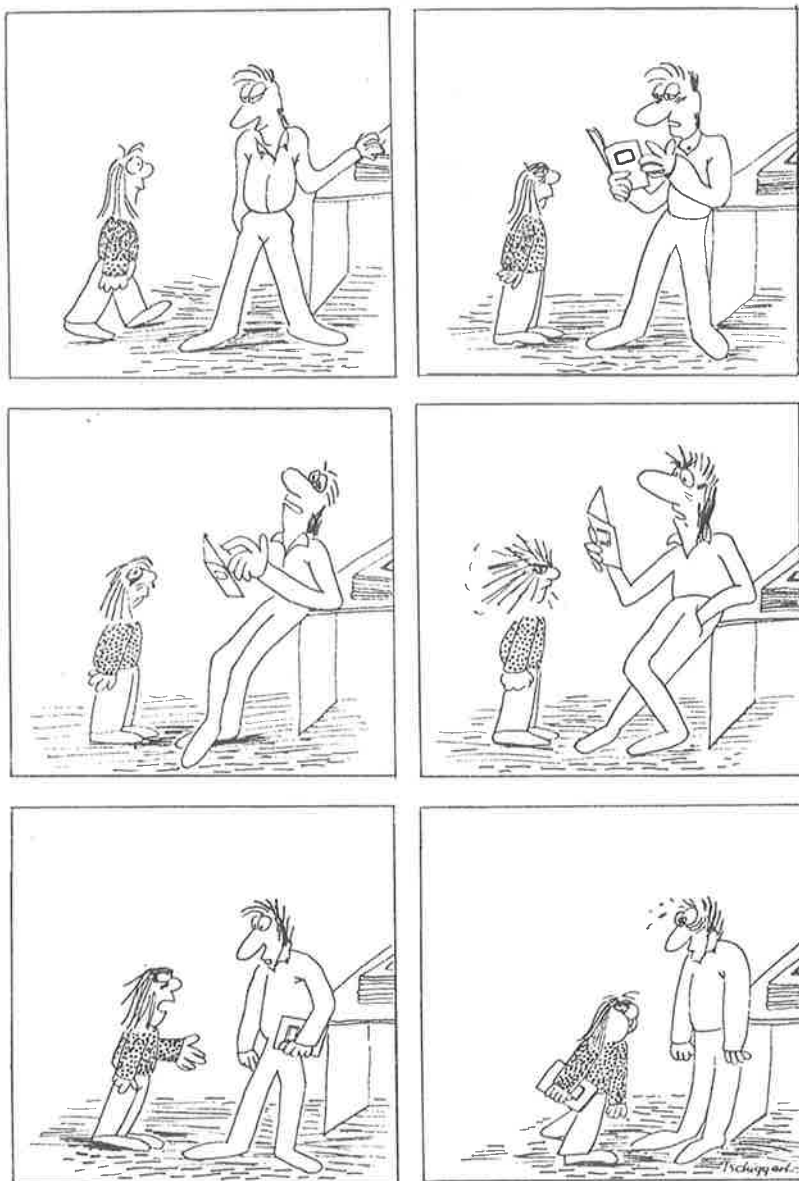
Stil entsteht, auf den einfachsten Nenner gebracht, wenn jemand etwas sagen will und sich traut, es zu sagen. Die entscheidenden Voraussetzungen sind Ausdrucksbedürfnis und Selbstbewußtsein. Wenn der schreibende Schüler durch Leistungs- und Anpassungsdruck nicht eingeschüchtert ist, sondern ihm das Schreiben als Gelegenheit geläufig ist, Identität zu erleben, dann braucht man nur mehr zu sorgen, daß ihm das Thema ein Anliegen ist oder wird, und die meisten stilistischen Probleme erledigen sich von selbst. Die wichtigste Methode der Stilschulung ist Ermutigung.

Ich habe aufgehört, Aufsatzschreiben zu "üben". Der wöchentliche oder zweiwöchentliche Aufsatz bringt nichts außer Verdrießlichkeit; nichts jedenfalls im Vergleich zur beschriebenen Umstellung der ganzen Schreibsituation. Dann genügt oft die Anzahl der Schularbeiten, um mehr fürs Schreiben zu gewinnen als auf dem anderen Weg; vorausgesetzt, man inszeniert die Schularbeit nicht zum einschüchternden Examen, sondern zu einem "Fest der Identität".

Ich weiß, daß sehr viele Schreibergebnisse in der Realität unsers Unterrichts weit besser sind, als sie nach dem hier entworfenen Pauschalbild unserer Aufsatzkunde sein dürften. Das aber widerspricht den

vorgelegten Einwänden (die eine grundsätzliche Tendenz ansprachen) nicht. Es gibt viele gute Deutschlehrer und auch eine gewisse Unverwüstlichkeit der jugendlichen Ausdrucksfähigkeiten.

Helmut Gollner ist AHS-Lehrer in Wien, derzeit Lektor in der VR China.



"Du hast ja ganz nett erzählt, aber ..."

Cartoon von Christine Tschiggerl

Von der Schwierigkeit, das Schreiben zu lehren und zu lernen

Es gibt Krankheiten beim Schreiben, die unheilbar sind.

Den Schülern einer 7. Klasse wurde die Aufgabe gestellt, Schwierigkeiten beim Schreiben zu skizzieren.

Eine Differenzierung, bei welchem Schreiben Probleme auftreten, wurde absichtlich nicht angestrebt, weil die Vielfalt der Textgestaltung zu einer verwirrenden Fülle von Angaben geführt hätte. Es galt vor allem, immer geltende Schwierigkeiten aufzuzeigen. Hier einige Antworten:

"Wie soll man beginnen?"

"Gedanken in Worte fassen"

"Eindrücke in Sprache umsetzen"

"Passen die Gedanken zum Thema?"

"Zeitmangel, Zeitdruck"

"Ordnung der Gedanken"

"Furcht, Gedanken preiszugeben"

"Ehrlichkeit zu sich selbst"

"Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Thema"

"Identifikation mit dem Geschriebenen"

"Das Gefühl, Unvollendetes produziert zu haben"

"Einsetzen des Bewußtseinsflusses"

"Jetzt muß ich schreiben"

"Ich muß mich mit etwas befaßt haben, um überhaupt schreiben zu können"

"Aufbringen der Konzentration auf das Geforderte"

"Vor lauter Konzentration kann ich nicht schreiben"

Statistische Ebene:

Negativ Beurteilte im Fach Deutsch von der 1. bis zur 8. Klasse:

(Die Angaben beziehen sich nur auf unsere Schule und können nicht verallgemeinert werden.)

In den 5 ersten Klassen (35 Schüler je Klasse) haben im ersten Semester 17 Schüler ein N.g. aus Deutsch erhalten.

6 zweite Klassen - 12 N.g.

7 dritte " - 8 N.g.

6 vierte " - 5 N.g.

Oberstufe: (Geringere Schülerzahl je Klasse)

4 fünfte	Klassen	- 11 N.g.
4 sechste	"	- 2 N.g.
4 siebente	"	- 6 N.g.
4 achte	"	- 1 N.g.

Daß diese Angaben für eine schlüssige Aussage unzureichend sind, ist mir bewußt, ebenso der Brauchwert für das eigentliche Thema dieser Arbeit. Ein Faktum ist jedoch bei aller Unzulänglichkeit der Angaben nicht zu übersehen: die Abnahme negativ Beurteilter von der ersten bis zur vierten, die Zunahme der negativ Beurteilten in der fünften und ein deutliches Abnehmen dieser bis zur achten Klasse.

Die Ergründung der Ursachen führte zu den Beurteilungskriterien, den Schülerleistungen im schriftlichen, mündlichen u.a. Bereich. In der Folge soll jedoch nur der schriftliche Bereich "das Schreiben" berücksichtigt werden.

Das Umfeld Elternhaus

In einer Fragebogenaktion ist an ca. 60 Eltern die Bitte ergangen, sich zu Fragen zu äußern, die von Schülern der Oberstufe zusammengestellt worden sind. Die Absicht war, die Erwartungen der Eltern in bezug auf die Schule und den Gegenstand Deutsch zu ergründen.

Nur ein Teil der Schüler besucht auf eigenen Wunsch die Schule. Der überwiegende Teil der Eltern glaubt an eine bessere Möglichkeit der Allgemeinbildung für deren Kinder. Hier seien die besseren Grundlagen für das spätere Leben zu holen, aber auch eine Vorbereitung für ein eventuelles Studium seien gegeben. Nur ein Elternteil hat die Eignung des Kindes zum Besuch dieses Schultyps angegeben, ein anderer, um das Kind zu fordern.

Vom Fach Deutsch wird alles Erdenkliche erwartet, nämlich "Allgemeinwissen, Beherrschung der Sprache in Wort und Schrift, Verständnis der Muttersprache, Ordnung, Disziplin, Ansporn, Anregungen, Umgangsformen, erstklassiges Deutsch, Sicherheit im Ausdruck und der Schreibung, freies Sprechen, Textbetrachtung, gute Beziehung zur Literatur". Durch diese Angaben wird unter anderem deutlich, daß zwischen dem gesetzlichen Auftrag (Lehrplan) und der Erwartung der Eltern Unterschiede bestehen. Das hat für den Lernenden insoweit Bedeutung, daß bei der Mitarbeit der Eltern zur Erreichung eines bestimmten Zieles auch die Erwartungen miteinfließen.

Die wenigsten Eltern sind bereit, überhaupt einen Beitrag zu leisten. Wenn, dann in einem Überangebot an Diktaten und Aufsätzen, um so das

nicht näher bezeichnete Schreiben zu verbessern. Gezielt wird in manchen Fällen nur unmittelbar vor Schularbeiten gearbeitet. Die Noten bedeuten in den wenigsten Fällen nichts, ebenso vielen sehr viel. Sie sind ein Leistungsnachweis, eine Information über den derzeitigen Stand der Leistung und eine Standortbestimmung, jedoch keine Aussage über die Lernfähigkeit des Schülers.

Nur drei Eltern haben das Schreiben als schwierig angegeben, die meisten glauben, es sei erlernbar, aber auch eine Sache des Talents.

Die Ebene des Schülers

Er ist derjenige, von dem alle wenig, viel, Unmögliches erwarten. Er soll die Erwartungen der Eltern erfüllen, den Lehrer durch ansprechende Leistungen erfreuen (!) und noch andere an seinem Fortgang interessierte Personen nicht beschämen.

In einem Klassengespräch (2., 3. und 7. Klasse) haben die Schüler über Schwierigkeiten beim Schreiben gesprochen. Neben den oben angegebenen sind ihnen keine bewußt gewesen. Erst durch gezielte Fragen konnten weitere Angaben gemacht werden.

Hast du schon einmal Angst beim Schreiben erlebt?

Durch die Unsicherheit, was geschrieben werden soll oder wie es gestaltet werden soll, ergibt sich eine Situation, in der man einfach etwas schreibt. An dieses Geschriebene folgt dann etwas, was irgendwie zum Thema paßt. Die Zeit zum Überlegen ist sehr kurz, der Anfang muß gelingen, um weiterschreiben zu können. Am Ende weiß ich nicht recht, ob ich das Richtige geschrieben habe. Die Angst, in der vorgesehenen Zeit nicht fertig zu werden, treibt mich oft zu unüberlegten Sätzen. Am Ende einer Stunde fällt mir dann noch so viel ein, was ich gerne geschrieben hätte. Nun weiß ich erst eine Menge zum Thema, obwohl es schon zu spät ist.

Hat das Lesen auch für dein Schreiben Bedeutung?

Wird dir während des Lesens auch bewußt, welche Ausdrücke verwendet werden, wie die Sätze gebaut sind, wie etwas dargestellt wird?

Ich möchte gerne im Unterricht mehr lesen können, auf die angesprochenen Probleme sollte eingegangen werden. Ich lese nur, wenn ich Lust dazu habe. Dabei ist es egal, welche Lektüre ich zur Hand nehme. Das kann ein Jugendbuch sein, eine Zeitschrift oder auch Comics. Meist interessiert mich nur der Inhalt, der Fortgang der Geschichte, nicht Stilmerkmale oder die Rechtschreibung. Ich lese nicht gerne, schon gar nicht wenn ich muß. Manchmal interessiert mich auch die Sprache des Dichters, dann untersuche ich den Text.

Gibt es auch Schreibenlässe, die dich freuen, die du mit besonderer Begeisterung aufnimmst?

Am liebsten schreibe ich etwas in mein Tagebuch.

Ich schreibe nur, wenn ich muß.

Wenn ich einen Brief von meiner Brieffreundin bekomme, schreibe ich gerne zurück.

Ich schreibe am liebsten Phantasiegeschichten, da bin ich kaum an das Thema gebunden.

Schreiben ist nicht meine Stärke, ich rede lieber.

Hast du Vorstellungen, wie du dein Schreiben in der Schule verbessern kannst?

Ich nehme mir vor, mehr zu lesen.

Ich werde mehr Aufsätze und Diktate schreiben.

Mir genügt das, was ich kann.

Ich bin froh, wenn mir etwas gelingt.

In der Schule lernt man nicht das, was ich schreiben möchte.

Mich langweilen die Themen, ich schreibe nur, weil ich muß.

Kannst du dir vorstellen, einmal etwas Literarisches zu schreiben?

Ich habe keine Vorstellung, was das ist.

Nein.

Jetzt nicht, aber was nicht ist, kann noch werden.

Ich habe schon einmal etwas versucht, aber nicht den Mut gehabt, es jemandem zu zeigen.

Ich überlasse es dem Leser, die Aussagen zu interpretieren. Da es Bemerkungen einzelner Schüler sind, andere auch zustimmend genickt haben, ist eine brauchbare Basis für die Unterrichtsarbeit kaum gegeben. Ich stütze mich daher in dieser Arbeit auf Anhaltspunkte, die sich aus den Schüleraufsätzen und den durchgeführten "Schreibarbeiten" selbst ergeben.

Der Schüler aus der Sicht des Lehrers

a) Meine Erfahrungen

Die Entwicklung des Schreibenden vom 1. Aufsatz in einer ersten Klasse.

Nach Durchsicht der ersten Schularbeit in einer ersten Klasse, die Schüler sind mir nur durch ihr Gesicht und ihren Namen bekannt, ergibt sich folgendes Bild:

Eine erschreckende Zunahme der Rechtschreibschwäche in den letzten

Jahren - 30 bis 40 schwere Rechtschreibfehler in einer durchschnittlich 20 bis 25 Zeilen umfassenden Arbeit sind keine Seltenheit mehr. Es gibt kaum Schüler, die fehlerfrei schreiben können.

Nach dieser Diagnose beginnt die eigentliche Arbeit, nämlich der Korrektur der häufigst aufgetretenen Fehler. Die Notizen während der Verbesserung der Arbeiten helfen hier, klassenbezogenen Schwerpunkte zu setzen und entsprechende Übungen zusammenzustellen. Das Angebot reicht vom Anlegen einer Fehlerkartei für den Schüler und Lehrer, Schreiben von Partnerdiktaten, Übungsdiktaten und benoteten Ansagen, Aufsatzübungen mit der Verwendung der Wörter aus der Fehlerkartei bis zur Wiederholung der genannten Schritte.

Bei den folgenden Schularbeiten fällt auf, daß der Formalbereich besser bewältigt wird als bisher, der Inhalt aber zu wünschen übrig läßt. Der schwächere Schüler versucht sich auf das Rechtschreiben zu konzentrieren und vernachlässigt die anderen Erfordernisse des Aufsatzes. Der fatale Irrtum, sich nur auf einen Teilbereich zu konzentrieren, verhindert das eigentliche Schreiben, nämlich die Freiheit sich auszudrücken.

Einige Beispiele aus den Aufsätzen ... zum kritisierten Formalbereich:

"ankahmen

herlich

herforragend

begebar

for, foran

ich sah, das

erschreckte

Gestrüp

nach einer virtel Stunde

forgestern

Lienienbus

der abstieg

mit mühe und not

geschafft

an einem schattigem Platz

ich wollte weiter gehen

es ging nicht mehr so schwer Berg ab

eine Schneefresse

der Schitzrichter

der Bug (gemeint ist der Puck)

zitternt

garnichts

blasen - bließ

spatzieren

ein Paar Übungen

fallen - viel u.v.a."

Aus der kurzen Zusammenstellung ist ersichtlich, daß sich der Bogen der Fehler vom einfachen Laut bis zur Zusammen- und Getrenntschreibung spannt.

Vor dem Schreiben lasse ich meine Schüler zuerst erzählen, was sie erlebt, gesehen, beobachtet haben. Eine Kritik am Ausdruck während des Erzählens halte ich nicht für zweckmäßig, um den Fluß der Gedanken nicht zu unterbrechen. Außerdem soll die Gelegenheit gegeben werden, die Sprachbarriere Umgangssprache - Hochsprache erst allmählich zu überwinden. Hier sind die sprachlichen Auswirkungen des Elternhauses unschwer zu erkennen. Wie kann jemand etwas so oder so ausdrücken, wenn er es bisher gewohnt war, es nur so zu sagen. Das gewohnte Denken in Sprachbildern der Umgangssprache ist gefestigt und wird nun vom formalen und begrifflichen Denken abgelöst. Neben der Rechtschreibung gilt es nun auch, den Ausdruck und den Stil zu schulen.

Vor welche Probleme wir gestellt sind, sollen einige Beispiele aus Schüleraufsätzen zeigen.

"Wir sind ganz vom Weg abgekommen.

So im November sind dann die Bäume kahl.

Die Sonne wird matter.

Wir sind auf den Schneefall bis aufs beste vorbereitet.

Meine Füße waren dann bis zu den Knien versunken.

Die Zerklüftung war einige Meter tief.

Wir durften nicht fernsehen gucken.

Die Trauben wurden nun erst geerntet. Sie nennt man die Spätlese.

Der Wind blies und blies. Man könnte fast glauben, es blies ein Orkan.

Die Bäuerin schmückt den Garten.

Der Herbst gibt den Blättern ein silbergraues Kleid.

Sie saßen sich alle auf den Traktor.

Bei den Erdäpfeln gehen meist die Frauen durch die Felder und ernten das Gemüse.

Allmählich vermehrten sie sich und es waren schon 5 Kinder bei der Tür.

Sie fielen abgeschlafft ins Bett.

Sie packten die Brote aus und machten eine kräftige Mahlzeit.

Der Steg führte in einen Kurfen einen steilen Hang hinauf.

Er lief auf Peter zu und wollte es ihm geben. Bald holte Fritz ihn ein und gab es ihm.

Dort ist ein kleines Mädchen, daß immer von seinem Bruder getratzt (gehänselt) wird."

Ausdrucks- und Wortschatzübungen helfen hier ebenso wie Redübungen halten lassen. Die Unterrichtsarbeit wird klassenspezifisch anzulegen sein, weil die auftretenden Schwächen einmal gehäuft, ein andermal kaum auftreten.

Antworten der Fachkollegen zu den Schwierigkeiten des Schreibens- Zusammenfassung

Ich teilte meinen Fachkollegen folgenden Fragebogen aus:

FRAGEBOGEN

Für das Projekt "Forschendes Lernen in der Lehrerbildung" sind ihre Informationen von größter Wichtigkeit. Die Fragen wurden von einer 7. Klasse erarbeitet und stellen einen Katalog von Problemen dar, die Schüler dieser Altersstufe in Bezug auf ihre Lehrtätigkeit haben.

Wie beurteilen Sie die Leistungen der Schüler?

Wie reagieren die Schüler darauf?

Bevorzugen Sie schriftliche, mündliche oder sonstige Leistungen?

Was tun Sie, wenn Sie bei Übernahme einer Klasse merken, daß die Mehrzahl der Schüler Schwächen beim Schreiben hat?

Wo liegen dann die Schwerpunkte Ihrer Arbeit?

Bevorzugen Sie gewisse Themen, Aufsatzgattungen?

Bieten Sie Ihren Schülern Alternativen an?

Haben Sie Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Gedanken in Sprache (Schreiben) entdeckt?

Welcher Art sind diese Schwierigkeiten?

Welche Maßnahmen setzen Sie, wenn Sie Probleme entdeckt haben?

Worauf legen Sie beim Unterricht besonderen Wert?

Worin sehen Sie die Ursachen besonderer, schwacher sprachlicher Leistungen?

Regulieren Sie die Schwächen durch Angebote aus den Lehrbüchern (lt. Lehrplan) oder genügt Ihnen Ihre Erfahrung?

Sind die Lehrbücher unzureichend?

Ist die Befassung mit schreibschwachen Schülern intensiver oder genießen alle Schüler die gleiche Zuneigung?

Sollten Sie selbst noch Antworten haben, die durch die gestellten Fragen nicht berührt worden sind, fügen Sie bitte diese an.

Und hier eine Zusammenfassung der wichtigsten Antworten: Zur Leistungsbeurteilung werden die schriftlichen Arbeiten (Schularbeiten, u.a.) die Beteiligung am Unterricht, die Wiederholungen, die Nachsicht gerade bei schlechten Noten, mündliche Leistungen herangezogen. Da keine Bevorzugung der schriftlichen Arbeiten gegenüber anderen Leistungen feststellbar war, ist auch der schreibschwache Schüler nicht ohne Chance. Die entdeckten Schwierigkeiten beim Schreiben werden durch Diskussion, Übungen (Stil- und Ausdrucksübungen), entsprechende Aufgabenstellungen und gezielte Rechtschreibung beseitigt. Die Schwerpunkte

liegen bei der Entwicklung der Lesefreude, beim Aufbau einer schriftlichen Arbeit, der Gedankenführung, der Ausdrucksfähigkeit durch Erweiterung des Wortschatzes (Bildung von Assoziationsketten, Wortspielen, Wortfelder u.a.).

Wie auch aus praktischen Beispielen (S.34) ersichtlich, ergeben sich die Probleme aus der umständlichen Formulierung, aus umgangssprachlichen Wendungen und Ausdrücken, aus dem Formalismus, der Armut der Gedanken (Kreativitätsverlust), fehlender Reflexion, Wortstellung im Satz, Satzbau, Zeichensetzung und auch darin, sich von überzeugenden Argumenten zu befreien. Maßnahmen, die vorgeschlagen werden, um ein lesbares "Produkt" zu sichern, sind:

Schreiben in Gruppen, erzählen lassen, ehe geschrieben wird, Nachbesprechung jeder Schularbeit auch mit einzelnen Schülern, Satzbaupläne erarbeiten, die Wirkung des geschriebenen Wortes bewußtmachen, gestalten lassen, Gesagtes und Geschriebenes überprüfen lassen.

Die Ursachen schwacher sprachlicher Leistungen sind ebenso vielfältig wie die aufgezeigten Fehler. Von der "anerzogenen Schwäche", der Reizüberflutung, schlechten Fernsehgewohnheiten bis zur Ablehnung der Lehrperson ist alles möglich.

Mit dem Eintritt in die Schule wird, so behaupte ich, die Phase des naiven, unbefangenen und kreativen Ausdrucks beendet. Statt sie als Grundlage einer weiteren Schreiberziehung auszunützen, werden die Anlagen des Kindes von den Vorstellungen ihrer Erzieher zugedeckt. Es beginnt der Prozeß der mustergültigen Leistungen, die unschwer überprüft werden können.

Die vormals vorhandene Aktivität wird im Jetzt durch den sorgenvollen Blick in die Zukunft eingeschränkt. Spontane Entdeckungen, unwillkürlicher Gebrauch von Metaphern, Empfänglichkeit für Sprachrhythmen, die Züge des natürlichen Schreibens werden von Wort-, Satz-, Erzählmustern abgelöst. Das konventionelle Sehen, Hören und Gestalten nimmt zu, während Spontaneität und Originalität verlorengehen. Die Sach- anstatt die Phantasieorientierung nimmt zu. In der systematischen Erziehung zum Sprachkonsumenten werden Techniken gedrillt, die bis zur austauschbaren Strategie und De-Reflexion führen.

Schreibstunden - Aufgaben und Resultate

In einer dritten Klasse wurde die "Beschreibung" wiederholt. Ohne auf die Bedeutung des Wortes einzugehen, ist auf die verschiedensten Möglichkeiten, was beschrieben werden kann, hingewiesen worden.

Aufgabe: Durch Selbstbeobachtung sollen die einzelnen Schritte vor dem Schreiben überlegt und festgehalten werden.

Ein formuliertes Thema war noch nicht gegeben worden, die Schüler mußten sich erst umsehen und selbst Themen finden. Wie aus den Protokollen der Schüler zu entnehmen ist, überraschte diese Arbeitsform. Die Überlegungen zu den Themen sind vorweggenommen, ehe sie formuliert werden.

In demokratischer Weise ergaben sich folgende Themen:

- 1) Beschreibe deinen Sitznachbar
- 2) Der Baum vor dem Fenster
- 3) Bilder in unserer Klasse (welches gefällt dir am besten?)

Nun mußte die Wahl des Themas auch begründet werden.

Ein Schreibversuch und die Lesung einiger Beispiele, die besprochen werden, beschließen die Stunde. Als Hausübung wird ein zweiter Schreibversuch gefordert. Nach Anhörung einiger Arbeiten werden die gelungenen Teile hervorgehoben, die Fortführung und der Ausbau besprochen.

Die Voraussetzung für das gute Gelingen dieser Aufsatzart ist das Sehen. Auch das muß erlernt werden, um den Zugang zum Gegenstand über das übliche Maß zu ermöglichen. Wo das Auge mehrere Teile eines Gegenstandes erfaßt, ist kein klares Erkennen möglich. Mit einfachen Fragen ist dem Schüler bewußt zu machen, das Sehen zu konzentrieren und eine Ordnung in der Abfolge der Betrachtung einzuhalten. Das Beispiel mit der "Kamera", die ja auch nur einen Ausschnitt aus einem Ganzen festhält, ist ein leicht begreiflicher Anhaltspunkt. "Wir sammeln also Bilder." Zur sprachlichen Umsetzung des Geschehens ist es auch notwendig, die Einzelteile benennen und fügen zu können, sodaß eine Einheit, hier die Beschreibung, entsteht.

Erarbeitung von Themen für die Schularbeit in einer 7. Klasse

Unterrichtsform: Gruppenarbeit (Die Mitarbeit bei einer Gruppe wurde nicht bestimmt) Max. 5 Schüler je Gruppe

Aufgabe: "Versucht aus folgenden Reizwörtern Themen zu formulieren, wobei der Stellenwert eines Reizwortes in der Gruppe beliebig sein kann."

Intuition: Innerhalb der Gruppe sollten Möglichkeiten erörtert werden, aus den vorgegebenen Begriffen (Ökologie und physische Gefährdungen, Fortschrittsglaube, Handeln und Moral, Medienverantwortung - Medienfreiheit, Rüstung und Sicherheit) Themen zu formulieren.

Ich habe mich in die Rolle des Beobachtenden zurückgezogen und erst nach einiger Zeit jede Gruppe einzeln befragt, was bisher geschehen sei.

Antworten: "Wir sammeln Gedanken, wir sind gerade dabei etwas zu finden, wir haben nun schon eine Idee ..."

Nach einem weiteren Rundgang sammle ich weitere Erfahrungen der Gruppe.

"Wir haben Themen formuliert, wie sie kommen könnten, wir haben erkannt, daß unsere Themen abgedroschen sind, Parolen haben sich aufgedrängt, die nicht ersetzt worden sind, wir haben zwar Themen, sind aber unzufrieden, sie regen mich nicht an, ich möchte darüber nicht schreiben. Man müßte es komplexer sehen, man sollte die Moral im Ursprung sehen. Man soll an sich arbeiten, selbst moralisch leben, erst dann über Moral in der Gesellschaft schreiben."

Eine Sättigungsschwelle in bezug auf die Gesellschaft berührende Themen ist bemerkbar. Eine Einengung auf Begriffe läßt laut Schülermeinung keine Freiheit zu schreiben aufkommen.

Gruppenübergreifend wurde diskutiert, welche Grundlagen bei der Themenfindung noch zu berücksichtigen wären. Z.B. Zumutbarkeit, Schülergerechtigkeit, anspruchsgerecht, aktuell, originell, sachbezogen, anregend, interessant ...

Da mit dieser Diskussion die Stunde beendet worden war, mußte nun zu Hause die Aufgabe zu Ende geführt werden, wobei die nun gewonnenen Erkenntnisse berücksichtigt werden mußten.

Um den aufgestaunten Überdruß an solchen Themen nicht zu steigern, habe ich für die Schularbeit folgende Themen gewählt:

1. Welche Ereignisse des Jahres 1986 sind für dich wichtig genug, um darüber nachzudenken? Welchen Einfluß haben die Normen der öffentlichen Meinung auf dein Verhalten und Bewerten der Ereignisse?
2. Wir können uns nur so frei oder unfrei fühlen, wie wir Kenntnis von uns selbst haben. Versuche die Aussage zu ergründen und zu beurteilen!
3. Untersuche Goethes Humanitätsideal in "Iphigenie auf Tauris"!

Freies Schreiben - Gedanken fließen lassen

Zur Unterrichtssituation: Ich betrete die Klasse (8. Kl.), fordere die Schüler auf, Schreibzeug und Papier zu nehmen und zu schreiben. Ich setze mich und beginne ebenfalls zu schreiben. Kein weiteres Wort der Erklärung mehr, die Schüler sind nun alleingelassen und schreiben, eine Stunde lang. Der Rest kann aus den Texten selbst entnommen werden. (Beispiele im Anhang)

Meine Intention: Konzentration bewußt erleben lassen. Den Gedankenfluß selbst in Gang bringen, ohne ein bestimmtes Ziel erreichen zu müssen. Die Möglichkeit geben, sich durch das Schreiben zu befreien (alles sagen zu können).

Reaktion der Schüler: Unsicherheit, Abfinden mit der Situation, Interesse, Begeisterung. Die Arbeiten werden nach Hause genommen und in Maschinschrift übertragen. Einige Texte werden mit Zustimmung der Schüler gelesen, besprochen und in einer Mappe gesammelt.

Übereinstimmend wurde festgestellt, daß diese Form des Schreibens neue Perspektiven zum Schreiben selbst eröffne und gefördert werden sollte. Eine Weiterführung dieses Schreibens zum "Literarischen Gehversuch" ist in einer anderen Klasse (5. Kl.) von einem Kollegen erprobt worden.

Nach dem Lesen von Kurzgeschichten, die analysiert wurden, versuchten die Schüler einen Einstieg in das literarische Schreiben nach dem Muster der Kurzgeschichten. Auch hier ergab sich ein besonderes Interesse für das Schreiben, und die Weiterführung einer Literaturgruppe wird angestrebt. In ihr sollen bis zu dramatischen Texten alle Möglichkeiten literarischen Schreibens erprobt werden.

Der Erfolg des Schreibunterrichtes ist durch keine Preise bei diversen Aufsatzwettbewerben nachweisbar, da auf eine zwangsweise Verpflichtung der Schüler hierzu verzichtet worden ist.

ANHANG: Textbeispiele zum freien Schreiben und zu den literarischen Gehversuchen

Text 1

... im Augenblick überlege ich, was ich schreiben soll. Der Professor liest, und ich höre nur mit halber Aufmerksamkeit zu. Ich versuche zu schreiben, was ich fühle. Meine Hände sind kalt. Es ist ein unangenehmes Gefühl. Ich versuche es loszuwerden, indem ich die Finger meiner linken Hand bewege. Mit der Rechten muß ich ja schreiben. Ich sehe, wie meine Mitschüler eifrig schreiben. Einer blickt mich an und zwinkert mir zu. Ich komme mir vor, als wäre ich der einzige, der hier keine Ideen hat. "Los Junge. Überleg schon, laß dir was einfallen." Diese Frasen schießen mir durch den Kopf. Mittlerweile bin ich die kalten Finger losgeworden. Es geht mir jetzt besser. Ich habe mich an das Gefühl gewöhnt, dieses Papier mit meinen Gedanken zu füllen. Die Ruhe in der Klasse tut gut. Das Kratzen einzelner Füllfedern stört nur wenig. Ein Mitschüler stöhnt. Warum nur? Diese Situation verlangt nicht nach

Stöhnen. Es ist weder eine Schularbeit, noch eine Prüfung. Der Professor hat gesagt, daß er unser Geschriebenes ansehen wird. Vielleicht hat dieser Schüler Angst davor. Mir geht es nicht so. Ich bin ganz ruhig. Meine Hände zittern überhaupt nicht. Wenn ich in mich hineinhöre, nehme ich meinen Herzschlag wahr. Mein Herz schlägt ganz ruhig. Gott sei Dank ist da überhaupt ein Herzschlag zu spüren. Dies zeigt mir, daß ich lebe. Ich bin eigentlich bei allen Prüfungen ruhig. Warum? Ich weiß es nicht. Vielleicht liegt es daran, daß die Schule nicht das Wichtigste für mich ist. Jetzt muß ich meine Sitzhaltung verändern. Ein Schmerz im Kreuz zwingt mich dazu. Diesen Schmerz habe ich mir beim Handballspielen geholt. Ja, das ist es. Handball ist für mich wichtiger als diese verdammte Schule, die mich dennoch systematisch zerstört. In der Schule ist mein einziger Wunsch das Durchkommen, das Überleben. Beim Handballspielen möchte ich gut werden. Letzte Woche habe ich allerdings einen Schock erlitten. Ein Mitspieler hat sich Wadenbein und Sprunggelenk gebrochen, und das Innen- und Außenband gerissen. Ich höre jetzt noch den Aufschrei und sehe den Verletzten vor mir liegen. Wenn ich mir vorstelle, daß der Freund froh sein muß, wenn er je wieder gerade gehen kann. Falls mir irgendwann ein Unfall es mir unmöglich machen sollte, Sport zu betreiben, ich glaube ich würde daran eingehen wie eine Blume, der man das Wasser genommen hat. Der Professor unterbricht. Ich höre jetzt auf zu schreiben, aber nicht zu denken ...

Text 2

ich sitze da und muß etwas schreiben - müssen? - ich will nicht ans schreiben denken - sondern nur denken - jedes geräusch in der klasse stört mich - ich werde abgelenkt - ich konzentriere mich auf dieses Wort und denke nicht mehr meinen gedanken. ich schreibe - ich schreibe - ich schreibe - warum? - frag nicht lang - schreib da, was du denkst, fühlst ... - ach ja, mir ist kalt - einbildung? - vielleicht. wenn ich denke fange ich an zu träumen - mir fehlt jetzt irgendetwas - ich brauch jetzt einfach etwas - ja, etwas auf das ich mich freuen kann! ich freue mich - ich freue mich - ja, ich freue mich auf die zeichenstunde! - ich zeichne wirklich gern - aber nur wenn mir die arbeit gefällt! - und dann endlich aus. ich freue mich schon auf die straße. ich höre ein auto vorbeifahren und denke an die straße - kalt - weihnachtschmuck - ja, weihnachten - wieder einmahl vielleicht sehe ich ihn - dann - dann auf der straße - nach der schule - dann habe ich wieder etwas schönes an das ich denken kann - wenn ich am nachmittag daheim sitze ... naja bitte - vielleicht spinn' ich echt - oba mocht jo nix - is holt modern - - ma, ich mit meinen blöden sprüchen - "du konnst ja mit deine 16 jehr nit amol g'scheit redn" - vielleicht hatte s. damals recht - damals in seiner wut - vielleicht muß ich mich echt ändern! -

kalt - na, mir is echt kolt - mein zeigefinger ist mir schon ganz abgefroren. wohr! - jetzt ist gerade ein moped vorbeig'fohrn - muß schön kolt sein jetzt noch mit'n moped fohrn! --- so - schnell weiter, schreib wos -- ks-ks-bau-max! - ah jo - heute ist ja freitag - hoffentlich treffe ich noch die helga - die muß mir jo noch dos von wien erzählen - und den jahresbericht - den hot sie jo auch noch! --- ma istdes witzig, wenn alle schreiben - und so leise - wie bei ana schularbeit - nur mit dem unterschied, daß heit die kepff nit so rot sein! - wos soll denn des überhaupt? --- no jo bitte --- um gotteswillen! - mathes - heute muß ich endlich anfangen mathes lernen - heute, und morgen auch - und dann - ich muß es schaffen - irgendwie - ich muß - nein, ich werde es schaffen. - ich mag nicht so allein in der welt dastehn - wenn ich wem was sage - soll er mich auch hör'n! - wenn er mich nicht hört - wenn mich keiner hört - bin ich traurig - ha, traurig! - na, dos is nit mei wort - "traurig", das hätt ich in einem aufsatz geschrieben - weil es sich so gehört - aber mein gedanke hätte in so einem fall gesagt: wor wohl nix! - no jo typisch! ... jertz is oba aus!

Text 3

Ich weiß nicht, was der Professor von mir will. Was soll ich bloß schreiben? Wahrscheinlich, was ich gerade denke, aber ich denke gerade nach, was ich schreiben sollte. Draußen auf der Straße fährt gerade ein LKW vorbei. Wo fährt er wohl hin? Ich würde es gerne wissen. Das Brummen des LKW erinnert mich an meine Ferialarbeit in der Villacher Brauerei. Jeden Tag um 7 Uhr Arbeitsbeginn, den ganzen Tag mit dem LKW durch die Gegend brausen, Kisten schleppen, Fässer auf- und abladen. Ich würde es sicher nicht länger dort aushalten. Hier wurde mir wieder einmal bewußt, wie hart die Arbeitswelt wirklich ist. Irgendwie bewundere ich diese Schwerarbeiter, die täglich ihre harte, oft auch monotone, Arbeit verrichten. - Vielleicht gehe ich deshalb wieder gerne zur Schule, weil ich gesehen habe, daß ich dadurch ein besseres Berufsziel erreichen kann. Meine Gedanken schweifen wieder zurück in den Klassenraum, wo alle Schüler angestrengt schreiben. Ich würde gerne wissen, was mein Nebensitzer gerade denkt. Schreibt er auch das auf, was ihm gerade durch den Kopf geht, oder wird hier gemogelt? Auch der Professor schreibt seine Gedankenströme nieder. Was denkt er, was notiert er sich auf seinen Zettel? Mir fällt eigentlich nichts mehr ein, was ich schreiben könnte. Ich darf nicht nachdenken, die Gedanken müssen von alleine kommen. Jetzt könnten wir bald aufhören. Heute bin ich so gedankenlos. Wenn ich das bisher Geschriebene noch einmal durchlesen würde, ich würde es sicher in den Papierkorb. Jetzt reicht's mir, ich mag nicht mehr, ich kann nicht auf Befehl Gedanken durch mein Hirn strömen lassen.

Gertraud Thermeßl

DIE ZEIT DANACH

"Schau ein Baum", Papa Krops sah seinen Sohn liebevoll an. "Was ist ein Baum", fragte der kleine Thomas. Papa Krops ging an der Glasvitrine vorbei. Mit seinem Söhnchen an der Hand trat er in die Vorhalle des Museums. Dort verlangte er nach den Sauerstoffmasken. Es waren die neuen, die superleichten, die neuesten, die auf dem Markt waren. Na ja, sie hatten auch entsprechend viel gekostet.

Die beiden traten vor die Tür. Ein eisiger Wind war sogar noch durch die dicken Schianzüge hindurch spürbar. Es war heute wieder einmal besonders kalt, -48 Grad Celsius. Papa Krops dachte nach. Wie schön war es doch früher um diese Jahreszeit gewesen? "Damals war es ein lauer Maitag. Wir Kinder hatten das erstemal die kurzen Hosen an und waren wieder einmal dabei, Nachbars Federvieh zu scheuchen. Wir Buben kreischten vor Vergnügen. Meine Mutter holte uns plötzlich ins Haus. Ihr Gesicht war weiß wie Kalk. Sie gab uns noch ein Butterbrot und eine Limonade, und dann ging sie mit uns in den Schutzkeller. Dort waren einige der Nachbarsleute versammelt. Alle hatten sie starre Gesichter, wie starre Masken, die vor sich hin ins Leere starrten. Oh, was waren wir doch für ahnungslose Bälger! Da nahm meine Mutter meine Hand und streichelte mir über das Haar. Sie hatte Tränen in den Augen. Ich konnte nicht verstehen. Plötzlich ging das Licht aus. Es war stockdunkel. Die Kinder weinten, begannen vor Angst zu schreien. Ein fürchterlicher Krach, dann Totenstille. In den kleinen Raum drang aus allen Ritzen ein beißender Geruch von verbranntem Erdreich. Danach war ...

Papa Krops konnte nicht zu Ende denken, denn Thomas zupfte an seinem Mantel. "Ich will nach Hause", murmelte er. Papa Krops nahm seinen Sohn an der Hand und schritt hinaus durch die Kälte, zu ihrer Wohnhöhle.

Johann Leiler ist AHS-Professor in Villach.

Kreatives Schreiben - Praxisberichte

Jakob Steuerer

"Versuche"

Von der Unmöglichkeit, einen Bericht über ein Unterrichtsprojekt zu schreiben, das als Ergebnis ein Buch hat - und von der Notwendigkeit, es dennoch zu tun.

Anbei noch eingestreut: einige sehr lehrhafte Erkenntnisse

Mein Text handelt von einem seltsamen Ereignis: eine Klasse (7b, BRG Viktring, 1985) versucht sich an der Produktion eines Buches. Wir simulieren diesen Vorgang - es entsteht ein richtiges Buch: Umfang 150 Seiten, kleingedruckt. Computersatzverfahren mittels Textverarbeitung auf primitivsten Homecomputern. Lektorat, dreimaliges Korrekturlesen, grafische Gestaltung, künstlerisches Umschlagdesign im Siebdruck. Auflage 200 Stück. Preis S 100,-, er sollte kostendeckend sein und außerdem einen kleinen Gewinn abwerfen, die Arbeit allerdings blieb unbezahlt. Erscheinungsdatum: Dezember 1985. Nach zwei Tagen war die komplette Auflage ausverkauft. Arbeitsdauer: drei Monate. Im Unterricht waren nur einige Koordinationsgespräche organisatorischer oder gruppendynamischer Art nötig, der große Teil der Arbeit wurde in der Freizeit getan.

Erkenntnis 1: DIE IDEE ZU "GROSSEN" DINGEN IST MEIST ZUFALL. ZUFALL ENTSTEHT AUS NOT.

Die Idee zu diesem Buch "Versuche", Untertitel: Liebe-Kunst-Sprache-Tod, entstand aus mehreren Zufällen.

Die Klasse hatte im Deutschunterricht der letzten Monate Texte zu sogenannten "großen" Themen der Literatur geschrieben. Texte, die das übliche Ausmaß schulischer Arbeiten überschritten, auch bewußt überschreiten sollten. Fünf Schreibmaschinenseiten pro Thema waren Vorbedingung. Am Ende dieser Phase lag vor mir eine Mappe, mehrere Zentimeter dick, mit betipptem Papier. Die Qualität dieser Arbeiten war äußerst unterschiedlich. Teils hervorragende Texte neben Mißlungenem,

Schlampiges neben sehr Genauem. Einfallsloses neben Phantasievollem.
Ein Potential an Möglichkeiten.

Erkenntnis 2: EIN BUCH WIRD GEMACHT, WEIL SO VIEL TEXT IN DER
SCHUBLADE LIEGT UND DORT EIGENTLICH NICHT
HINGEHÖRT.

Dann die Idee: Wir machen ein Buch daraus. Breite Zustimmung.
Der Blick auf die Texte verändert sich. Sie werden wieder ausgeteilt und
neu gelesen. Sie werden zerschnitten, gekürzt, erweitert. Neue Texte
entstehen. Alte werden umgeschrieben.

Erkenntnis 3: FÜR EINE - NOCH SO KLEINE - ÖFFENTLICHKEIT ZU
SCHREIBEN IST DOCH ETWAS ANDERES ALS "NUR" FÜR
DEN LEHRER

Der Selbstzweifel grassiert. "Ich kann nicht schreiben." Es geht
hier nicht mehr "nur" um Noten. Es geht um Qualität. Man fürchtet den
Blick, die Gedanken, das unverständige Kopfschütteln der ANDEREN. Der
Klasse und der Adressaten, die - noch schlimmer - eventuell anonym sein
werden. Es geht jetzt um QUALITÄT. Obwohl niemand genau weiß, was
dieser Begriff bedeuten könnte, spürt jeder, hier ist größere Herausfor-
derung.

Erkenntnis 4: WIR MACHEN EIN BUCH, WEIL WIR UNS DUMMERWEISE
DIE IDEE ZU EINEM BUCH IN DEN KOPF GESETZT
HABEN.

Erkenntnis 5: ES GIBT KEIN ZURÜCK

Es gibt kein Zurück. Wir beginnen die technische Seite der Pro-
duktion zu erfassen und zu klären. Ein Schüler - ein äußerst begabter
Computerfreak - testet eine Textverarbeitung, die selbst auf billigsten,
leistungsschwachen Heimcomputern läuft. (1985 gab es an unserer Schule
noch keinen einzigen Computer für den Unterricht) Er organisiert bei
Freunden drei gleichwertige Geräte. Wir machen Druckproben, damit in
der Endphase alles klaglos ablaufen kann. Das Buch soll in einer Null-
nummer schön ausgedruckt, dann fotomechanisch reproduziert und von
einem Fachbetrieb gebunden werden.

Es gibt kein Zurück. Alle Schüler sollen in dem Buch repräsentiert
sein. Alle! Auch die, die sonst nicht so herzeigenswerte Resultate beim
Schreiben erzielen. Die Klasse will die kollektive Selbstdarstellung. Wenn

DREI ZEILEN, JEWEILS, FÜR SIEBEN LIEBEN

Sicher fragt der eine
Den anderen um seine
Über sein Fühlen im Umgang mit einer Bezugsperson

Er sprach über die Liebe
Sie sagte
'Ich bin ewig mein'

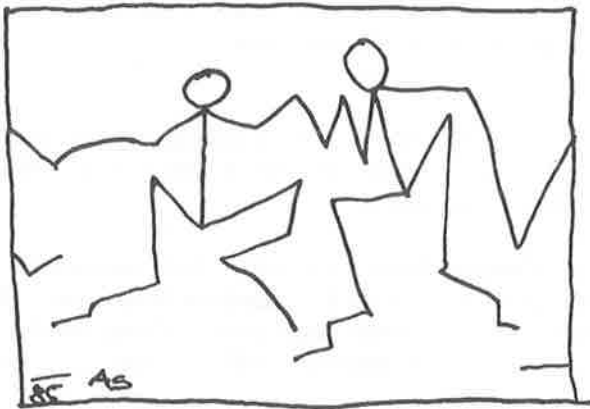
Wenn der eine redet
Und der andere hört nicht zu
Hat der andere nichts falsch verstanden

Liebe
Keine Liebe
Ohne Ende

Nicht in Nüchternheit
Hat Liebe
Sondern in Trunkenheit gesteuert zu werden

Der Adler stürzt
Und die Maus liebt
Ihre Kinder, aus Verzweiflung

Einer spielt
Der andere tanzt dazu
Und der Boden, der gemeinsam ihr Sein stützt, singt in Liebe



ich mich der Kritik aussetze, sollen es die anderen auch tun müssen. Entblößungen mit der Hoffnung, sich in der Vielfalt der Gruppe doch noch irgendwie verstecken zu können.

Es gibt kein Zurück. Mir als Lehrer wird natürlich auch mulmig. Gutes zeige ich ja gerne her, aber alles? Auch das "Schlechte", auch das "Mittelmäßige"? Etwas Angst habe ich schon ...

Erkenntnis 6: WIR TUN PLÖTZLICH SO, ALS WÜRD E DAS BUCH TATSÄCHLICH VON JEMANDEM GELESEN WERDEN.

Es gibt kein Zurück. Wenn dem so ist, müssen wir uns eben anstrengen. Nachdem das Buch nur unvollkommen werden KANN, schalten wir möglichst alle Unvollkommenheiten aus, die wir tatsächlich kontrollieren können: Stil, Ausdrucksmängel, Rechtschreibung, Zeichensetzung, Tippfehler. Wofür haben wir den Computer. Ich kann den Text speichern und so lange beliebig verändern, bis ich den endgültigen Ausdruck tätige. Dann allerdings gibt es kein Zurück mehr. Eben: "Das Werk ist die Totenmaske der Konzeption", wie Walter Benjamin in seinen Thesen zur Technik des Schriftstellers sehr klug bemerkt.

Auf der Suche nach möglicher Vollkommenheit dieser "Totenmaske" bin ich als Lehrer hoffnungslos überfordert. Das kann ich nicht alles selber machen, ich möchte ja auch noch etwas vom Leben haben, so weit will ich nicht Lehrer sein, daß ich für eine Unterrichtsidee drei Monate Privatleben ersatzlos streiche, auch wenn die Idee noch so gut ist.

Die NOT bringt WERTVOLLES: Gute Schüler lesen die Texte, bevor sie getippt werden. Sie machen Änderungsvorschläge, besprechen diese mit den "Autoren". Die Leute, die tippen, versuchen, dabei möglichst genau zu sein. Wir drucken alle Texte sofort einmal aus. Alle Texte werden korrekturgelesen. Die gefundenen Fehler werden mit der Textverarbeitung beseitigt. Dieser Vorgang wird wiederholt, im zweiten Durchlauf haben wir fast alles schon druckreif gestaltet. Jeder Text wurde zu diesem Zeitpunkt bereits dreimal überprüft ... als ob es tausend Fehler gäbe und hinter diesen Fehlern keinen Text ...

Erkenntnis 7: DIE LEKTOREN ERWERBEN SICH MIT IHRER ARBEIT EINE SPRACHSICHERHEIT, DIE IHR BISHERIGES NIVEAU WEIT ÜBERSTEIGT.

Selbst der Computerfreak, der vorher kein besonderer Rechtschreiber war, könnte nach dieser Arbeit - durchaus kompetent - Schularbeiten korrigieren. (Ich habe es nicht ausprobiert). Unentscheidbarkeiten stilistischer Art tauchen auf, in manchen Fällen finden die Schüler bessere Formulierungen als ich selbst.

Erkenntnis 8: TEXTE, DIE IN COMPUTERN GESPEICHERT SIND, SIND SOLANGE ALS VIRTUELL, ALS NICHT WIRKLICH, ABER MÖGLICH, ZU BETRACHTEN, BIS SIE SCHWARZ AUF WEIß AUF PAPIER AUSGEDRUCKT SIND.

Wir haben das unangenehm erfahren müssen, als 15 Seiten Text nicht mehr vom Speicher in den Computer eingelesen werden konnten. Ein Fehler auf der Kassette, die wir zum Datensichern verwendeten, verunmöglichte den Ausdruck. Wir mußten - fluchend - diese Seiten neu schreiben. Computertext ist die Möglichkeit zu Wirklichem, er ist aber während des Schreibens in eine "andere Wirklichkeit" verschoben. (Die Tastatur ähnelt nur so verblüffend der einer Schreibmaschine).

Erkenntnis 9: QUALITÄT ENTSTEHT DURCH WEGWERFEN

Es setzt sich immer mehr durch: Wir wollen, daß das Buch gut wird. Es soll ein Objekt werden, ein Gegenstand der Erinnerung an eine Zeit, in der man die Schule besucht hat. Etwas, das man aufbewahrt. Etwas, das man ansieht und vielleicht denkt, mein Gott, was habe ich damals getan, gedacht, empfunden ...

Es soll eine Sammlung werden, an der ich mir als Schüler einmal in aller Ruhe ansehen kann, wie die anderen in der Klasse schreiben, denken, sich ausdrücken. Sonst hat diesen Überblick - wenn überhaupt - nur der Lehrer.

Diese Sicht bewirkt schmerzhaft Nützliches. Wir werfen viel weg. Ein Viertel der ursprünglichen Texte bleibt übrig, neue Texte entstehen. Sie sind oft weit besser. Ich greife in diesen Entscheidungsprozeß als Lehrer sehr wenig ein. Wie kann ich wissen, was ein Schüler, ein letztlich fremder Mensch, für sich als repräsentativ, als wichtig auswählen soll. Ich verändere keine Inhalte, versuche nur bei handwerklichen Problemen zu unterstützen. Inhalte werden nur besprochen, wenn der Schüler es selber will. Ich lege mir dafür eine Rolle als "naiver" Leser zu. Die Botschaft muß rüberkommen. Ich bin nicht dazu da, Gedanken und Formulierungen zu verbieten. Auch wenn es sich dabei um spätpubertäre Ergüsse handelt. Ich will trotz aller Sorgfalt in der sprachlichen und ästhetischen Gestaltung des Buches so etwas wie AUTHENTIZITÄT. Es soll ein DOKUMENT entstehen.

Erkenntnis 10: JEMAND, DER EINMAL IN SEINEM LEBEN SELBER EIN BUCH GEMACHT HAT, WIRD KEIN BUCH MEHR SO ANSEHEN UND ANGREIFEN, WIE ER ES VOR DIESEM EREIGNIS GEMACHT HAT.

AXEL KIRCHER

KLEINE PROSA

Meine Seele verzehrt sich an kleinen Gefühlen. Ich spüre das Licht, das seltene.

Erst das Gesicht jener Frau erinnerte mich an die Liebe, die ich über Nacht vergaß.

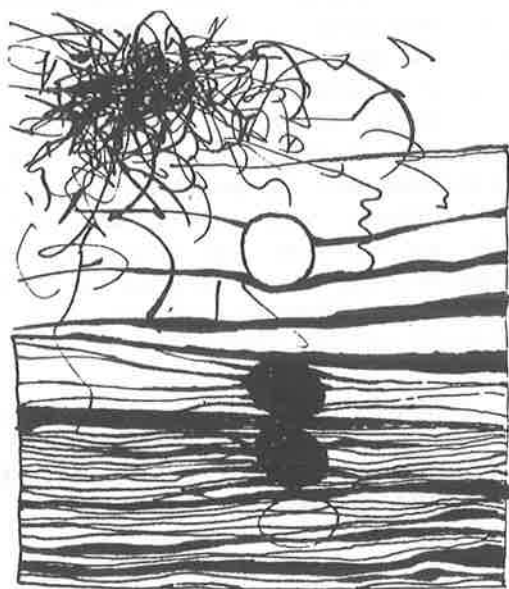
Was gibt mir Ungewißheit?

Meine Ewigkeit besteht weiter. Mein Glück liegt im Verteilen.

Ich spüre den schmalen Grat, auf dem ich mich bewege. Ich sehe in die Tiefe, einmal in dieses, einmal in jenes Land.

Ich ziehe Luft in meine Lungen, diese scharfe, frische Luft. Ich blicke in den Himmel und zähle die Wolken: meine Angst ist erschreckt zwischen Steinen zerbrochen.

Ich trinke mein Leben.



Eine große Bewegung liegt heute in mir, sie war schon immer da. Ich spüre den Gedanken an fernes Leben, das nimmt mir meine Furcht.

Schon vor der Geburt fühlte ich die Wandlung in tiefere Ewigkeit.

Viel Zeit ist mir nicht gegeben, ich versuche, aus vollen Händen zu schenken.

Erst mein eigenes Gerede läßt mir den Atem erstarren, erst meine Gesten machen mich unglücklich.

Meine Seele dürstet nach ihrer eigenen Kraft, ihre kleine, angreifbare Oberfläche läßt sich pausenlos verwunden, mein Herz schmerzt vor Unsicherheit.

Jede Antwort gebe ich mir selber, erst mein Hirn bewegt mich, hält mich zurück, läßt mich aus mir nicht hinaus.

Das Wesen des Todes war mir nie verborgen.

Nur konnte ich es auch nicht ergreifen. Die Liebe erscheint uns allen als das größere Problem, wir wollen sie weit lieben greifen.

Wieso Unfaßbares erfassen?

(Banal) (was ist das)

Der Tod liegt in mir. ER liegt in allem, was mich umgibt, und ändert sich stetig, er schreitet fort, in von mir erträumten Welten. Er ist es, der mir die Illusion festhält, die keine ist.

Wie hauchzart ist das Leben? Sehr.

Ich blicke durch seine Wände, erkenne den Raum dahinter, es würde mir leicht fallen, den Raum zu betreten, die Wand wie Seidenpapier zu zerstechen, doch die Zeit ist mit mir. Sie trägt Vorausgeahntes auf mich zu, wie Blätter in einem Bach treiben.

Erkenntnis 11: EIN BUCH ENTSTEHT, WEIL WIR EIN BUCH ENTSTEHEN LASSEN WOLLEN.

Vorsatz: Vergessen wollen wir Streit und Kampf, den wir miteinander hatten ...

Während der ganzen Zeit des Projektes änderten sich die Intensitäten, mit denen wir, einzelne, die Klasse, ich, daran arbeiteten. Etwa ein Drittel der Klasse war fast die ganze Zeit äußerst aktiv dabei, ein weiteres Drittel nach Bedarf, einige hatten ausreichend damit zu tun, ihren Text zu schreiben. Gruppendynamische Prozesse kamen in Gang, persönliche Aversionen gegen Mitschüler wurden sichtbar, Streß führte zu vereinzelt Fehreaktionen. In den Deutschstunden konnte nur die Koordination des Projekts erfolgen, wir hatten genug anderen Stoff zu bewältigen. Der wesentliche Teil erfolgte nachmittags, in Arbeitsschüben. Alle arbeiteten daran, aber eben verschieden intensiv.

Erkenntnis 12: ÖFTERS HATTE ICH SCHON GENUG, DA WOLLTEN DIE SCHÜLER WEITERMACHEN. EINIGE MALE HATTEN SIE GENUG, DA WOLLTE ICH WEITERMACHEN. GUT, DASS ZU KEINEM ZEITPUNKT ALLE GENUG HATTEN.

Ich würde keinem Lehrer raten, ein solches Projekt zu machen, nur weil ER so etwas machen will. Das hohe Maß an Motivation, das dafür nötig ist, kann nicht aufgebaut werden, wenn nicht die Schüler selber konsequent darauf hinarbeiten. Während dieses Projekts gab es Tage, einzelne Wochen, da tat ich als Lehrer (fast) am wenigsten von allen. Ich wurde dann (mehr oder weniger) freundlich darauf aufmerksam gemacht. Grundsätzlich freute mich diese Kritik - nicht immer sofort - ab und zu erst im nachhinein. Ein Ziel zu haben, mobilisiert die Kräfte.

Erkenntnis 13: DER WEG IST DAS ZIEL

Die ganze Zeit über war mir in erster Linie nicht so sehr das Produkt wichtig, sondern vielmehr der Weg, es herzustellen. Das Buch sollte nur das sichtbar gewordene Ergebnis dieser immateriellen Lernprozesse sein. Ich hatte selbst noch nie so etwas gemacht, ich lernte also mit den Schülern. Ich wußte vorher nicht, konnte auch nicht wissen, was sich dabei schwierig gestalten würde. Ich hatte zeitweise Angst, wir könnten scheitern, ES könnte "schlecht" werden ...

Die Produktion sollte zwar simuliert werden, aber so, daß ein richtiges Buch entsteht: Es sollte sprachlich korrekt sein, es sollte fehlerfrei getippt sein, es sollte professionell gemacht sein, es sollte gut lesbar sein (Schriftbild), es sollte illustriert sein, es sollte nicht teurer

sein als ein normales Buch, es sollte in einer überschaubaren Zeit hergestellt sein, es sollte nicht zu sehr nach Vorläufigem, nach Unterricht ausschauen, es sollte ... es sollte ... es sollte ...

Also: Ein wirkliches Buch, ein ästhetisches Objekt, ein sinnliches Ereignis, eine Ware, eine Projektionsfläche der Imaginationen der Autoren und des Lesers ...

ANSPRÜCHE hatten wir genug, sie potenzierten sich, je mehr der Erscheinungstermin absehbar wurde. Diesen Ansprüchen und Vorgaben versuchten wir uns anzunähern, die Erfahrungen dabei waren: LERNEN.

Epilog

Das Projekt war erfolgreich. Als alle Texte vorlagen, gestaltete die Klasse - die den Bildnerischen Zweig unserer Schule besucht - in sehr kurzer Zeit noch Umschlag und Illustrationen: freie Tuschgrafiken jedes einzelnen Schülers. Der Einband wurde siebgedruckt. Das ging schnell, das war gewohnte Arbeit.

Dann das letzte Finish, die letzten Feinarbeiten. Seitenumbruch, Montage der Text-Bildkombinationen, das Inhaltsverzeichnis. Endkontrolle. Das WERK konnte vervielfältigt werden. (Eine wichtige Anekdote: Der alte Buchbinder, ein Meister seines Metiers, kritisierte uns noch sehr ernsthaft, weil wir in der falschen Faserrichtung fotokopiert hatten, das Binden sei dadurch erschwert. Papier hat eine Faserrichtung, niemand von uns hatte das bedacht.)

Es war ein großartiges Gefühl, das WERK, das Ergebnis in der Hand zu haben.

Und es endet wie ein Schulaufsatz: "Wir alle waren glücklich und seltsam erleichtert. Und auch irgendwie stolz. Vergessen waren Mühe und Anstrengung, Streit und Unsicherheit ..."

Auf eine besondere Präsentation verzichteten wir, die gesamte Auflage war von den Schülern nach zwei Tagen verkauft.

Erkenntnis 14: (Mit Pathos zu lesen)

EIN BUCH IST EINE WELT - EINE WELT GESTALTEN
ZU WOLLEN IST SCHÖN UND SCHWIERIG ZUGLEICH.

DAS GRAS WÄCHST VON SELBST

*Ruhig sitzen, nichts tun.

Der Frühling kommt und das Gras wächst von selbst." (Zen)

Er sitzt und wartet, daß es passiert.

Man fragt ihn bisweilen, was denn passieren solle. Er antwortet, er warte nur darauf, daß es passiere. Was sein solle, wisse er nicht, nur passieren solle es endlich.

Der Frühling kommt, und das, was bisher da war, was schön war, was so selbstverständlich und einfach war, geht weg. Steht eines schönen Frühlingsmorgens auf, sagt, es sei alles zu einfach, und geht weg. Es müsse wieder schwieriger werden, mehr Herausforderung sein, sagt es.

Er meint, eine Herausforderung, die angenommen wurde, deren Ziel erfüllt sei, wäre dann also keine Herausforderung mehr, somit wertlos. Er versteht es nicht. Er versteht nicht, daß die Herausforderung auch zu lange schweben kann, und auch somit wertlos wird.

Und der Frühling.

Warten.

Auf den Sommer. Spätestens dann müsse es passieren. Was? Man quält ihn. Mit Erzählungen. Mit Fragen. Mit Berichten. Über sein verlorenes Glück. Es gehe ihm gut. Schön sei es geworden. Noch schöner?

Er schreibt. Schweift von einer Metapher zur anderen. Erinnt sich an alles. Auch an die Andeutungen.

Er beginnt zu verstehen, daß es also doch nicht so einfach war, wie es aussah. Daß er anscheinend Tränen, Blicke, Worte, die er übersehen hatte, hätte bemerken sollen.

Jetzt bemerkt er sie alle. Danach. Zu spät.

Der Frühling kommt, aber sonst kommt nicht mehr viel.

"Der Andere ist mir schuldig, was ich brauche." - R.Wagner

"Ich kenne nur eine einzige Pflicht,
das ist die Pflicht zu lieben." -

A.Camus

Eine Pflichterfüllung. Man stellt sich das im allgemeinen etwas romantischer vor.

Liebe als Pflicht, klingt unangenehm. Liebe aus Verpflichtung. Pflicht paßt nicht zu Liebe. Liebe ist innen. Pflicht ist außen. Zwei entgegengesetzte Kräfte heben einander auf.

Mag sein, daß ein Zitat, aus dem Zusammenhang gerissen, an Bedeutung gewinnt, eine andere, als die ursprünglich gedachte. A.C., du hast Unrecht. Liebe ist oder ist nicht. Für den Liebenden ist sie, für den Geliebten nicht immer.

Auf eine Liebeserklärung zu antworten, "Ich dich auch", ist überflüssig, dennoch fühlt man sich schuldig, es nicht getan zu haben.

Die Definitionen vermischen sich. Verwischen sich. Gehen ineinander über. Das Habenwollen wird erst als Nichthabenwollen eine Herausforderung. Das Gehabtwerdenwollen ist keine. Eroberung ist auch mit Siegen verbunden, der letzte Sieg vollzieht sie, schließt sie ab. Sie wird nicht mehr erobderungswürdig.

Siege sind nur für den Siegenden sichtbar. Der Eroberte verliert mit jedem Sieg an Wert.

Daraus wäre der Schluß zu ziehen, daß jede Eroberung von vornherein "zur Absurdität verurteilt" ist, daß sie einzig und allein den Zweck des letzten Sieges, der ihren Wertverlust herbeiführt, in sich trägt.

Liebe, du solltest nicht kämpfen! Sonst siegst du, und was dann? Eine neue Schlacht, immer wieder? Von Anfang an? Hast du nicht Lust, einmal dort länger zu verweilen, wo du schon bist? Bleib!

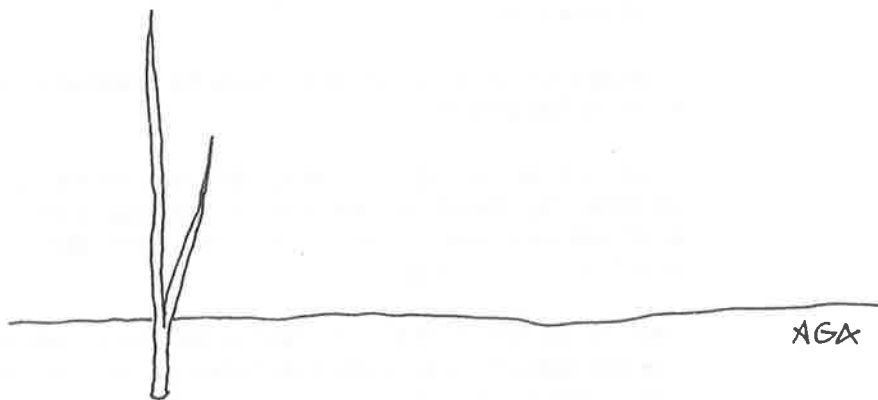
Heroischer Nachsatz

Ich würde es wieder tun. Zumindest es versuchen. Ich wußte erst, daß es gelingen könnte, als es bereits gelungen war.

J. Steuerer ist AHS-Professor für Deutsch und Geschichte in Klagenfurt.

"Der Frühling kommt. Und das Gras wächst von selbst."

AGA PYRKO



Selber schreiben: Eine weitreichende Unterrichtsperspektive

Für den Deutschunterricht ergibt sich oft die schwierige Situation, daß die Beschäftigung mit Literatur und Sprache von den Schülern nicht akzeptiert wird, für sie fremd ist. Schüler haben für den Deutschunterricht oft kein besonderes Interesse, weil die Stoffe zu abstrakt sind und sich ein Bezug zur eigenen Lebenswelt kaum herstellen läßt. Gymnasialklassen haben den Deutschunterricht oft als verstaubtes, aber nicht umgebares Bildungsgut auf ihre Weise akzeptiert. Bei Schülern mit längerfristigem Schulbesuch führt das zu Pennälerverhalten: die Unterrichtsstoffe werden heruntergerissen, auf kürzestmögliche Art wird die vorgegebene Literatur gelesen, mit dem geringsten Aufwand die Klausuren dazu geschrieben. Am meisten wirkt die Barriere der Literatur und der Beschäftigung mit Sprache gegenüber den Klassen, die in Ausbildungsberufen des Handwerks lernen. Pragmatische Textsorten wie Lebenslauf, Geschäftsbriefe oder Bewerbungsschreiben werden von den Schülern bearbeitet, sie sind ein Teil der durch Prüfungen vorgegebenen Qualifikationsleistungen. Wenn aber das reine Nützlichkeitsdenken im Vordergrund des Unterrichts steht, wenn Unterricht nur vordergründige Qualifikation auf einen Beruf oder Vorbereitung auf eine als schematisch empfundene Prüfung sein soll, wird ein wichtiges Erziehungsziel grob vernachlässigt. Gelingt es nämlich, den Schüler zu einer aktiven Auseinandersetzung mit der Literatur und zu einem auf seine eigene Person bezogenen Schreiben zu bewegen, dann können sich für diesen neue Dimensionen zur Verarbeitung der im beruflichen und privaten Alltag gestellten Probleme ergeben. Ein weiteres Problem bildet der normierende Aspekt des Deutschunterrichts, der eine Schere im Kopf des Schülers verankert hat: Was er nicht kann, weiß er genau, versucht es oft und geschickt zu überspielen. Satzbau, Worte usw. setzt er letztendlich so, wie es knöchernen Regeln entspricht und vermeidet, eine eigene Befindlichkeit in einer eigenen Sprache auszudrücken.

Viele Komponenten des Deutschunterrichts laufen also auf eine Qualifizierung im funktionalen Bereich hinaus: Rechtschreibung, Erörterungsregeln, Textzuordnen und Epochen. Ein pädagogischer Sinn kann in den Unterrichtsbemühungen aber nur liegen, wenn zu der Erfahrungsebene der Schüler ein Bezug hergestellt werden kann, gelingt dies nicht, werden die Schüler die oben genannten Abschottungen praktizieren. Wenn der Deutschunterricht zum Ziel hat, daß Schüler Sprache nicht nur normativ beschreiben können und daß sie Literatur nicht nur oberflächlich kennen, sondern daß sie in der Lage sind, sich mit Inhalten und

Problemen auseinanderzusetzen, das heißt, sie auch zu erkennen, müßten sie sich darauf einlassen können, müßten Literatur und Sprache als organisch, von Individuen gebraucht und eingesetzt erkannt werden können. Die Literatur müßte also ihren oft bewahrten Abstand vom Leser verlieren. Um solche Ziele zu erreichen, müssen besondere didaktische und methodische Überlegungen getroffen werden, will der Unterricht nicht zwecklos verpuffen.

Künstlerische Tätigkeit in der Schule

Spätestens seit der Kunsterzieherbewegung der Jahrhundertwende wird im Schulunterricht Ernstcharakter gefordert. Für den Umgang mit den Werken der Literatur im Deutschunterricht bedeutet das, daß diese Werke vom Schüler ernst genommen werden können, der Umgang soll nicht starr, auf vorgegebene Interpretationen ausgerichtet sein. Auseinandersetzung mit Literatur soll tätig werden, den Intellekt des Schülers erfassen und ihn zu Erlebnissen mit der Literatur befähigen. Dasselbe gilt auch für die Aufsätze, es soll kein "Schund" (ein Urteil der Reformpädagogik der Jahrhundertwende) produziert werden, teilnahmsloses formelhaftes Schreiben, vielmehr soll im Bezug zur Lebenswelt des Schülers eine Aufsatzlehre entwickelt werden, die den Schüler lehrt, von sich, seinen Verhältnissen und seiner Umwelt zu berichten, sich mit dem allem schöpferisch auseinanderzusetzen.

Künstlerisches Schreiben: Eine Aufforderung zum literarischen Dilettieren

Künstlerisches Schreiben nimmt die Umwelt auf und stellt sie, durch ein individuelles Filter gewandelt, dar. Im gelungenen Fall ist sie für den Außenstehenden verständlich, im weniger gelungenen nur für den Schreiber.

Der Schriftsteller hält durch, verfügt über verschiedenste Kniffe, den Leser bei der Stange zu halten, kann das Thema über viele Stufen hin vertiefen und Verknüpfungen herstellen, der Dilettant (ich beziehe mich hier auf eine ehrenwerte Bewegung des 18. Jahrhunderts, die den Dilettant nicht als Dummkopf bezeichnet, sondern als Liebhaber einer Sache, für die er nicht systematisch ausgebildet wurde) wird im wesentlichen darauf beschränkt bleiben, sich selbst und seine Erfahrungen auszudrücken und auf eine enge Bezugsgruppe hin darzustellen. Für viele Themen, die der Dilettant bearbeiten kann, bieten die traditionell in der Schule geübten Textsorten - vor allem im expositorischen Bereich angesiedelt - wenig Möglichkeit für die Entfaltung eigener Sprache. Erst die Fiktion bricht hier Bahn. Das Verfassen von pragmatischen Texten verlangt meist das Befolgen strenger Regeln: Sachbeschreibungen, Gebrauchsanweisungen, Bewerbungen, Lebensläufe u.v.m. sollten den Mustern

folgen, wenn sie erfolgreich sein wollen.

Die formalen Regeln fiktionaler Literatur haben einen anderen Charakter. Die Erzählung, der Schwank, das Märchen, das Gedicht, das Hörstück folgen Gestaltungsprinzipien, ohne sklavisch daran gefesselt zu sein, sogar die Regelverletzung kann reizvoll sein.

Künstlerisches Schreiben meint vor allem das bildhafte Darstellen von Sachverhalten, die in einer sachlichen Sprache nur schwierig zu bearbeiten wären. Die Textsorten sind von der alltäglichen Sprache abgehoben, sie geben genügend Möglichkeit für die eigene Gestaltung.

Gedicht, Kurzgeschichten verschiedenster Art, Fabel, Märchen etc. fordern von vornherein keine analytische, sondern eine bildhafte Sprache, die nach einigen Vorübungen leicht herzustellen ist. Das bildhafte Denken der Schüler fließt dann erheblich selbständiger und selbstverständlicher in Sprache ein. Was können Schüler mit diesen Textsorten anfangen? Sie können dazu dienen, Gedanken einzufangen, Verarbeitungsprozesse auszulösen und Erfahrungen zu verdichten.

Künstlerisches Schreiben unterscheidet sich vom analytischen Schreiben durch die Zielperspektive. Der fiktionale Text ist von den Sachzwängen, denen eine Erörterung unterliegt, ziemlich befreit, er muß nicht akribisch das Für und Wider, das Gut und Böse abwägen und zum Ende ein genau auskalkuliertes Resümee ziehen. Der fiktionale Text kann erheblich partiischer, unausgeglichener, irrationaler sein. Er kann die Handlung in verschiedenen Kanälen verlaufen lassen, ohne an die gliedernde Logik gebunden zu sein. Das bringt den Vorteil, daß tatsächlich Einstellungen formuliert werden, die später einem Verarbeitungsprozeß zur Verfügung stehen.

Ein Problem kann aber auftauchen, das das ganze Projekt fragwürdig werden lassen kann: der in den Texten auftauchende Kitsch, die Gefühlsduselei, die im romantischen Sujet schwimmt, ohne dann tatsächlich zu einer Äußerung zu kommen. Texte sollen nicht irgendwie nach wenig durchdachten Vorbildern hergestellt werden, vielmehr gehen der eigentlichen Textproduktion ausführliche Planungen voraus.

Der textproduktive Unterrichtsansatz

Die von mir mit Karl-Heinz Kirn (in: Schüler schreiben selbst, Jahn/Kirn, Weinheim, Basel: Beltz 1983) entwickelte Methode fußt auf der Diskussion von Fingerhut, Melenk, Waldmann und anderen. Wesentlich ist dabei die Einstellung, die zu Texten gewonnen wird: der feierliche, distanzierte Abstand von der Literatur muß überwunden werden.

Unser Unterrichtsansatz teilt sich in zwei Perspektiven:

- Schreiben als eine methodische Möglichkeit, sich einem Textinhalt zu nähern, einen Text zu entdecken
- Schreiben nach Formvorbildern, die den Schüler zu einem schöpferischen Akt führen können.

Schreiben als Methode der Textentdeckung

"Lesen ist gelenktes Schaffen", ohne den Vorstellungsrahmen, den ein Leser zu einem Text entwickelt, bleibt dessen Bedeutung leer. Als Lesestoff für zuhause wählt der Schüler selten Literatur, zu der ihm der Zugang schwer fällt, die seinen Lesegewohnheiten widerspricht. Die Auswahl wird dann oft dadurch beschränkt, daß Form und Sprache der poetischen Literatur fremd sind, daß eher Texte mit einem leichter eingängigen Muster von Aktion und Identifikation gewählt werden. Die Schule versucht, diese Barrieren zu überwinden.

Die produktionsorientierte Methode eröffnet die Möglichkeit - nicht umfassend und nicht auf jeden Text beziehbar - für Schüler, den Bezug zur Gestaltung, zur Sprache zu gewinnen, die Metaphern fremder Texte zu bearbeiten, sie in einen Bezug zur eigenen Erlebniswelt zu setzen.

Dazu bieten sich die Textveränderungstechniken an: Einzelne Personen, Orte, die Zeit, die Sprache können umgewandelt werden; es entstehen neue Sinnzusammenhänge, die dann mit dem ursprünglichen, nun etwas näher gerückten, Text verglichen werden.

Schreiben als schöpferischer Akt

Die Schüler sollen nicht mit den Dichtern wetteifern, das Unterrichtsziel ist hier, Schreibblockaden zu überwinden, Formen der Literatur zu bearbeiten und den schreibenden Schülern zur Verfügung zu stellen.

Ein entscheidender Impuls ist die klasseninterne Veröffentlichung des Textes. Die Form, soll sie schlüssig nachvollzogen werden, fordert vom Schreibenden die Vervollständigung von Geschichten. Die vorher erarbeiteten Formmerkmale einer Textsorte bieten dem Schreiber eine Art Korsett, die den Ausdruck der eigenen Gedanken unterstützt.

Vorstellung zweier exemplarischer Unterrichtseinheiten Unterstützung der Textarbeit:

Märchen

Obwohl die Märchen zu den ältesten Formen der Literatur gehören, über ein äußerst breites inhaltliches Spektrum verfügen und dank

ihrer Nicht-Festlegbarkeit auf Ort, Zeit und Personen einen eindrücklich fiktiven Charakter haben, hängt ihnen der Ruch des Kitsches an. Zumindest die über 16-jährigen, mit den putzigen Produktionen der Trickfilmstudios und den niedlichen Kindercassetten groß geworden, mögen von Märchen oft nichts hören. Trotzdem halte ich diese Textsorte für äußerst geeignet zur Einführung in den Umgang mit und in die Produktion von fiktionalen Texten, wenn es gelingt, die Verkindlichung, Verniedlichung und Verkitschung von den Märchen wegzureißen. Gute Vorarbeiten haben hier Fetscher mit seinem Märchenverwirrbuch und Janosch mit seinen Umkehrmärchen geleistet. Auch die überkommenen Texte der Gebrüder Grimm sind nicht frei von romantischen Verschönerungen, sie bieten aber den Vorteil des hohen Bekanntheitsgrades. Die Sammlung italienischer, französischer oder auch außereuropäischer Märchen (siehe z.B. Von der Leyen, Hg., Märchen der Welt, Düsseldorf, Köln 1962) bieten gute Gelegenheiten, an ursprünglichere Texte zu gelangen.

In "Schüler schreiben selbst" ist die breite Palette der Möglichkeiten der Beschäftigung mit Märchen im Unterricht dargestellt: Sprach- und Formuntersuchung, Provokation und fiktive Erfüllung von Wünschen, Symbolik, Personendarstellung, Umwandlung von einer Textsorte in die andere, Dialogisierung von Texten und schließlich die ausführliche Planung von Konzepten zur Textproduktion. Im vorliegenden Zusammenhang möchte ich kurze Ausschnitte aus Märchenadaptionen von Schülern zeigen und knapp auf die Produktionsbedingungen verweisen.

Der Froschkönig (Gebr. Grimm)

"In alten Zeiten, wo da Wünschen noch geholfen hat, lebte ein König, dessen Töchter waren alle schön, aber die jüngste war so schön, daß sich die Sonne selber, die doch schon so vieles gesehen hat, verwunderte, sooft sie ihr ins Gesicht schien. Nahe bei dem Schloße des Königs lag ein großer, dunkler Wald, und in dem Wald unter einer großen Linde war ein Brunnen. Wenn nun der Tag sehr heiß war, ging das Kind hinaus in den Wald und setzte sich an den Rand des kühlen Brunnens, und wenn sie Langeweile hatte, nahm sie eine goldene Kugel, warf sie in die Höhe und fing sie wieder; und das war ihr liebstes Spielwerk. ..."

Der Verlauf des Märchens ist bekannt, zumindest leicht nachzulesen. Der goldene Ball fällt in den Brunnen, ein von der Prinzessin als ekelhaft empfundener Frosch holt ihn gegen das Versprechen gemeinsamen Essens und Schlafens dort wieder heraus. Der Frosch soll um die Einlösung der Schuld geprellt werden, bekommt schließlich doch sein Recht und verwandelt sich während eines Kusses in einen Prinzen.

Soweit das Märchen, leicht sind die Kategorien der Form zu erklären, aber das märchenhaft Magische der Verwandlung bleibt unverständlich, wenn der Bezug zur Wirklichkeit nicht hergestellt werden kann. Wenn Märchen eine Antwort auf immer wiederkehrende Probleme der Menschen geben, was liegt dann hinter diesen Chiffren verborgen? Diese Frage

stellten wir den Schülern und unternahmen den Versuch, das gesamte Inventar in die Gegenwart zu ziehen und aus den Märchenfiguren Personen der Gegenwart zu machen.

Hier das Beispiel für ein Übertragungsschema:

Figuren	Prinzessin	König	Frosch
Übertragungen			
000	Millionärs- tochter	Millionär	Kanalarbeiter
000	Chef- sekretärin	Boß	Taucher
000	...	...	...

Den Schülern lag das Grimmsche Märchen vollständig vor, sie hatten den Auftrag, nach dem Muster der Tabelle Ort und Personen in die Gegenwart zu holen, um schließlich im Vergleich mit dem ursprünglichen Märchen der Bedeutung näher zu kommen.

Hier ein Ausschnitt aus der Schülerarbeit:
(Berufsgrundbildungsjahr)

"In modernen Zeiten, wo das Wünschen nicht mehr hilft, lebt ein Chef mit seinen Sekretärinnen, die alle schön sind. Nahe bei der Fabrik des Chefs lag ein großer Schrottplatz und in dem Gelände unter einem großen alten, verrosteten Auto war ein großes Loch. Wenn sie nun wieder süchtig wurde, ging die Sekretärin hinaus auf den Schrottplatz, setzte sich an das Loch, nahm etwas LSD heraus, kochte es ab und spritzte sich einen Schuß. Aber einmal fiel ihr das Päckchen mit dem Rauschgift aus den Händen und fiel geradewegs in das Loch hinein. Die Sekretärin konnte es nicht mehr sehen, denn das Loch war sehr tief und dreckig. Da fing sie an zu weinen, und wie sie so klagte, rief ihr jemand zu: "Was hast du Sekretärin, warum weinst du und schreist du so?" Sie sah sich um, woher die Stimme käme, da erblickte sie einen Arbeiter, der seinen dreckigen, ölverschmierten Kopf aus einem Auto streckte. "Ach du bist, alter Arbeiter", sagte sie, "ich weine über mein Päckchen

Rauschgift, das mir in den Brunnen gefallen ist." - "Sei still und weine nicht", antwortete der Arbeiter, "ich kann dir wohl helfen, aber was gibst du mir, wenn ich dir dein Rauschgift wieder heraufhole?" (...) "Die Gehaltserhöhung und einen besseren Job möchte ich nicht, aber wenn du mich heiraten und mich lieb haben willst, wenn du mir den Haushalt führst und mich verwöhnst, so bin ich bereit ..."

Die Schüler hatten in mehreren Gruppen verschiedenste Umarbeitungen des Märchens vom Froschkönig angefertigt, die für sich gesehen reizvolle Produkte sind. Die Sprache der Gebrüder Grimm scheint noch durch und wird durch die Umarbeitung gebrochen, Elemente von Satire und Parodie fließen in die Texte ein. Wesentlich ist aber, daß die Geschichten durch die Vorgabe des gesamten Textes, der in kleinen Abschnitten übertragen wird, vollständig und rund sind und eine Botschaft vermitteln. In diesem Fall: Die kleine, abhängige, unterdrückte gesellschaftliche Null bekommt durch die Situation, in der sie helfen kann, plötzlich Macht und schließlich die Hoffnung, enge Schranken zu überspringen und sich mit der gesellschaftlich geachteten Großen zu verbinden. Aber erst eine gerechte Instanz kann den versprochenen Lohn erzwingen und damit die Erlösung aus der Degradierung vermitteln. Über die vorgestellten Realisierungen ließ sich dieser Hintergrund im Unterrichtsgespräch gut herausstellen und damit nachweisen, welche Aktualität in vielen Märchen liegt, die in den verkindlichten Fassungen nur noch schwer wahrnehmbar ist.

Eigenständige Textproduktion:

Kurzgeschichten

Am Anfang der Überlegungen zur Konzeption von Texten muß immer die Frage nach dem Inhalt stehen, der über den Text transponiert werden soll; Texte, die nicht schon von vornherein auf eine Aussage geplant werden, bleiben hohl. Die Planung einer Kurzgeschichte folgt, wie das Verfassen der meisten Texte, dem rhetorischen Grundraster: Suchen - Ordnen - Formulieren - geht also dem analytischen Weg entgegen: Formbestimmung - Herausstellen der inhaltlichen Gliederung - Deutung der Aussage. Um diesen Weg einschlagen zu können, müssen die Schreiber die Form der Kurzgeschichte ziemlich gut kennen und an einigen verschiedenen Texten Spielarten der Autoren erlebt haben. Zu Themenbereichen, die in einer Kurzgeschichte inhaltlich aufgeschlüsselt werden, gehören z.B.: Partnerschaft, Leben in der Großstadt, Probleme mit Drogen, Konflikte mit der Technik. Die Schreiber werden Ereignisse, Zeitungsartikel, Äußerungen von Personen sammeln und auf die Verwendungsmöglichkeit in einer Geschichte überprüfen. Die Form der Kurzgeschichte bietet eine spezifische Art der Verarbeitung an: Blitzlichtartig

wird in das Leben eines Menschen eingeblendet, in einem kurzen Handlungsablauf erscheint der Kristallisationspunkt eines längerdauernden Konfliktes. Der Leser wird abrupt in die Geschichte hineingezogen und wieder entlassen und trägt eine gewisse Verunsicherung davon.

Aus den im Umgang mit den Märchen gewonnenen Kenntnissen läßt sich das Schreiben von Kurzgeschichten entwickeln. Hinsichtlich der Anlage ergeben sich viele Parallelitäten; Figuren müssen typisiert und einander gegenüberstehend konzipiert werden, der Ablauf der Handlung muß möglichst genau in Stationen geplant werden, hinzu kommt, daß Ort und Zeit bestimmt werden müssen.

Ein Ablaufschema könnte sich vorerst so entwickeln:

Szenenplan am Beispiel einer Serie von Kurzgeschichten zum Thema Drogen

Nr.	Ort	Figur/Handlung	Zeit
1.	Disco	Ich + Fremder	Gesprächsanbahnung
2.	"	"	Übergabe Rauschgift
3.	"	"	Rauschwirkung
.	zu Hause	Ich + Eltern	Frage nach dem Zustand

Soll das Schreibprodukt erfolgreich sein, müssen sich die Schreiber den Regeln der Form unterwerfen: Die Kurzgeschichte fordert als Form den schlüssigen Handlungsablauf. Während des Verfassens des Textes, an dem mehrere Schüler beteiligt sind, wird sich ein Diskussionsprozeß um den Fortgang der Geschichte, um Details des Dialogs, um Handlungsabsichten der Figuren ergeben. In den Kurzgeschichten handeln die Figuren letztlich auf den Erfahrungsebenen der Schreiber. Im gelungenen Fall haben sich die Schreiber mit ihren Figuren identifiziert und sind nun in der Lage, durch die Erfindung der Handlung und ihre Veränderung selbst probeweise zu handeln, sich also intensiv in eine erdachte Situation zu versetzen und die verschiedensten Alternativen von Verhaltensmöglichkeiten durchzuspielen und schließlich zu fixieren.

Beispieltext eines Berufschülers (16 Jahre)

"(...) Ich war mit meinem Freund mal wieder in die Disco gegangen. So um halb elf sprach mich ein komischer Kauz an, mein Freund war schon nach Hause gegangen. Er sagte, ich sähe so aus, als hätte ich Probleme. Ich meinte, er habe recht und sagte zu ihm: "Es stimmt mit der Schule nicht so recht, aber woran hast du das gemerkt?", "Naja, man sieht

sowas, du kannst mir deine Probleme ja mal anvertrauen", meinte der Kerl. Er sagte, er heiße Dieter, ich heiße Rolf. Ich meinte, ich könnte ihm vertrauen und ging mit ihm nach Hause.

Auf einmal packte er so ne Zigarette aus und sagte, ich solle mal dran ziehen. Ich fand's gut, ich fühlte mich richtig frei von allen Problemen, auf einmal war ich wie weg und wachte erst in meinem Bett auf, er hatte mich nach Hause gebracht. Meine Eltern fragten ihn, ob was mit mir los wäre, er sagte, ich hätte einen sitzen. (...)"

In diesem Text wird ein erster Kontakt mit Rauschgift dargestellt, wie ihn Schüler erfahren könnten. Im Ablauf der von der Klasse in einer thematischen Reihe geschriebenen Kurzgeschichten entsteht eine Art "Sammelroman", in dem die fiktiven Erfahrungen dieses Rolf entwickelt und vorgestellt werden. Für die Schüler wurde das Problem Drogen durch diese Art des Vorgehens zum Gegenstand vieler, auch vom Lehrer nicht durchgehend beobachteten Diskussionen, die ein intensives Eindringen in den Problemkreis ermöglichten.

Der Autor ist Berufsschullehrer mit den Fächern Grafisches Gewerbe und Deutsch, unterrichtet an der Kreisberufsschule in Dieburg und hat eine Abordnung an das Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft an der Technischen Hochschule in Darmstadt. Er hat mit dem Schreiben in der Schule ausführliche Erfahrungen gesammelt, als Berufsschullehrer hat er ein breites Spektrum verschiedenster Schülergruppen vor sich, die sich in ihrer Schulherkunft und Bildungsmotivation erheblich unterscheiden.

"Gelt, wir haben Glück, daß ich da bin!"

Erfahrungen mit Schreibwerkstätten

Ein Gespräch mit Renate Welsh

Was bedeutet Schreiben für die Schriftstellerin Renate Welsh?

Auch wenn es hochgestochen klingt, so ist für mich das Schreiben eine Lebensmöglichkeit. Schreiben ist eben meine Form mich einzumischen. In dem Augenblick, wo du etwas einmal gestaltet hast, hast du es zwar nicht verändert, aber veränderbarer gemacht. Es ist nicht mehr ein amorpher Brei, den man nirgends packen kann, der einem zwischen den Fingern durchrinnt, sondern etwas, aus dem man Ziegel machen kann. Damit kann man Häuser bauen, oder notfalls Fenster einhauen, wenn's notwendig sein sollte. Außerdem gibt mir das Schreiben die Möglichkeit zu einem globalen Pfusch, ich kann mich an allen möglichen Ecken und Enden einmischen, wo ich mich mit dem, was ich kann und gelernt hab, sonst nicht einmischen könnte. Mit meiner Schreiberei kann ich, zum Beispiel, in einem Kinderkrankenhaus oder in einem Heim irgendwas in Bewegung setzen, zumindestens für eine Weile, sonst müßte ich mich viel mehr beschränken. Vielleicht ist es auch eine Form von Größenwahn, die Schreiberei, man könnte es auch so sehen ... Und gerade dann, wenn ich mir eingebildet habe, am weitesten weg von mir selbst zu schreiben, also über völlig andere Menschen und Verhältnisse, da war ich am nächsten an mir dran. Ich bin mir ganz sicher, daß ich mir mit dem Schreiben den Analytiker erspart habe, weil ich so Schicht für Schicht und gerade immer soweit, wie ich gerade konnte, tiefer reingekommen bin in mich selber ... Schreiben hat sicher auch sehr viel zu tun mit dem Bedürfnis, sich selbst was klarzumachen: Wenn du einmal in der Situation warst, einem Kind etwas zu erklären, dann kommst du eigentlich hinterher drauf, jetzt kapiert ich erst, wovon ich die ganze Zeit geredet hab. Weil du's im Erklären dann für dich verstanden hast. Und so ähnlich ist es wohl auch mit dem Schreiben. Manche Dinge nehmen erst Form an und werden begreifbar, in einem sehr unmittelbaren Sinn begreifbar, wenn man sie geschrieben hat, denke ich.

Wie hat sich die Idee einer Schreibwerkstatt entwickelt?

Für mich war das eigentlich eine ganz logische Entwicklung. Da das Schreiben auf einer Ebene eine Sprachrohrfunktion hatte, war's eine ganz logische Entwicklung zu sagen, ich will nicht mehr nur Sprachrohr sein, sondern ich möchte auch direkt Sprache möglich machen, also anderen Zutrauen zur eigenen Sprache geben. Ich habe gemerkt, daß Zuhören etwas auslösen kann, etwas entwickeln kann und habe gedacht, man müßte Möglichkeiten finden, wie man die Angst vor der geschriebenen Sprache abbauen kann. Die Frage steht so: Wie man diesen wahn-sinnig langsamen Prozeß, von dem sehr viel sich ja auch nicht auf einer bewußten Ebene, sondern in allen möglichen Schichten von Un- und Unter- und sonst wie Nichtbewußtem abspielt - wie kann man den in einer wesentlich kürzeren Zeitspanne und ohne den normalerweise damit fast notwendig verbundenen Frust nachvollziehbar machen. Denn der Frust, den ich erlebe, selbst wenn ich so ein kleines Gschichterl über gar nix schreib, wenn ich den jemandem, der sowieso Angst vor der Sprache hat, antue, wird der noch stummer, als er schon ist. Ich habe mir überlegt, wie kann man das raus, ohne aber das Ganze dann auf eine total oberflächliche Ebene zu bringen. Ich mußte einen Weg finden, wie man vom einzelnen Wort als vollgültigem Beitrag bis zu kurzen Texten kommen kann. Wie man den Weg geht vom Wort zum Satz, zur Geschichte. Als oberstes Prinzip habe ich mir überlegt, Möglichkeiten zu finden, wo jeder, der will oder der über seinen Schatten weit genug springen kann, um den Mund aufzumachen, einen Beitrag leisten kann, ohne daß irgendein anderer den Beitrag verwerfen kann. Die Gruppe, und ich glaube, daß hier die Schulklasse auch eine Gruppe ist, auch wenn sich das noch nicht allgemein durchgesprochen hat, muß eine Tragfähigkeit haben und diese Tragfähigkeit muß man ausnützen. Ich arbeite sehr gern assoziativ mit Gruppen, immer mit der Spielregel, wenn's einem eingefallen ist, dann gehört es dazu, auch wenn die anderen im Moment nicht weit genug "hupfen" können, um zu sehen, warum es dazugehört. Und damit wird schon viel Angst weggenommen, wenn man alles dankbar aufnehmen kann, was kommt.

In einer Schreibwerkstatt geht es eigentlich nicht darum, Schreiben zu lernen, sondern darum, zu entdecken, daß man schreiben kann, daß Schreiben eine Möglichkeit ist, vielleicht ein Stück weiter zu sich selbst zu kommen. Es geht darum, Mut zu machen zur eigenen Sprache, es geht darum, Zuhören zu lernen und zu erfahren, daß andere einem zuhören können. Und das Ganze hat absolut nichts zu tun mit einer Schulung für zukünftige oder im Knospen begriffene Schriftsteller, sondern damit, mehr Mut zu machen, vor allem Mut dazu zu machen, sich selbst mitteilen zu können. Und der Erfolg der Schreibwerkstätten scheint doch immer zu sein, daß irgendeine Möglichkeit einer Möglichkeit, eine Hoffnung auf eine Hoffnung übrig bleibt. Ich sehe das zum Teil daran, daß

immer wieder Menschen, mit denen ich in so einer Schreibwerkstatt gearbeitet habe, Briefe an mich schreiben, in denen sie mir erzählen, was sie demnächst zu schreiben gedenken, und, daß Gruppen, mit denen ich gearbeitet habe, eine neue Schreibwerkstatt haben wollen. Aber selbst, wenn gar nichts anderes übrig geblieben ist als die Erfahrung "Da hat mir mal einer zugehört", finde ich das schon sehr viel.

Welche Methoden hast du für die Schreibwerkstätten entwickelt?

NAMEN BUCHSTABIERN

Zunächst glaube ich, daß der eigene Name ja doch für jeden was ziemlich Wichtiges ist - sei es, daß man sich damit identifiziert oder daß man vielleicht mal Schwierigkeiten gehabt hat, diesen Namen anzunehmen. Das Buchstabieren des eigenen Namens mit Begriffen, die zu einem passen, ist, glaube ich, schon ein Stück Nachdenken über sich selbst und auch eine Mitteilung an die anderen. Denn wie sich einer buchstabiert, hat ja doch sehr viel mit ihm zu tun, selbst dann, wenn jemand das ganz auf die Schippe nimmt und komisch zu machen versucht, hat das auch wieder sehr viel mit ihm zu tun. Es baut schon Fremdheiten ab und später kann man mit diesen Reizwörtern weiterspielen. Diese Methode eignet sich gut als Einstieg. Der nächste Schritt wäre, mit den Wörtern des Partners eine Geschichte zu machen. Da kommt natürlich viel Nonsense heraus, aber erstens finde ich Nonsense etwas Wunderschönes und zweitens sind diese Geschichten jeweils ein Geschenk für den anderen, und da ist es zu Beginn der Veranstaltung für viele zu gefährlich, ernst zu sein. Das ist also schon ein Versuch, Verbindungen unter den einzelnen Teilnehmern herzustellen. ... Das nimmt ihm ja dann auch die Gefährlichkeit einer Selbstentblößung, wenn alles zunächst spielerisch durcheinandergewirbelt ist, dann macht das Mut. Wie ich schon oft von Teilnehmern gehört habe, haben sie dann ihrem Freund oder ihrer Freundin als Geburtstagsgeschenk seinen Namen buchstabiert und dann eine Geschichte aus seinem Namen geschenkt.

ASSOZIATIONSSPIRALEN

Als nächsten Schritt habe ich sehr viel mit Assoziationsspiralen gearbeitet, weil sie Möglichkeiten geben, Reizwörter rauszusuchen, die aber nicht eng zu einem Thema dazugehören, sondern wo Dinge dabei sind, die gar nicht "dazupassen". Die Spielregel bleibt ja: Es gilt alles, was euch zum Ausgangswort oder zu dem zuletzt gefallenem Wort einfällt.

Assoziationsspirale heißt nichts anderes, als daß ich - ausgehend von einem Impulswort - alle Assoziationen der Teilnehmer spiralenförmig auf eine große Tafel schreibe. Was ich dabei immer wieder erlebe, das ist eine Aufmerksamkeit für das, was ich die Farbwerte einzelner Wörter nennen würde. Das kommt schön heraus, wenn man so eine Assoziationsspirale macht und zuerst die Wörter liest in der Reihenfolge, in der sie gekommen sind und dann einen Radius durchlegt und schaut, ist das noch dasselbe Wort? Dann ist die Reihenfolge ja nicht mehr so, wie die Wörter gekommen sind, sondern eine Zufallsreihung. Und jedes einzelne Wort steht anders da, in anderer Umgebung, mit anderen Nachbarn. Da entsteht eine Art von Aufmerksamkeit für Sprache, Aufmerksamkeit für Einzelwörter.



Bei Schreibwerkstätten mit Kindern wird oft von Zeichnungen ausgegangen

DAS WAS-ICH-NICHT-MAG-ALPHABET

Eine Variante dieses Assoziationsspiels ist das Was-ich-nicht-mag-Alphabet. Es hilft vor allem, bei "schwierigeren" Kindern den Start zum Schreiben zu erleichtern. Zuerst wird schön groß das ABC aufgeschrieben, und dann können die Kinder bei A aufschreiben, was sie nicht

mögen, bis ihnen nichts mehr einfällt. Wenn der erste findet, jetzt reicht's, dann sagt er B wie Bombe oder Benehmen oder Bravsein oder ... Eigennamen sind dabei nicht erlaubt, denn ich finde, daß es sonst zu einer Beschimpfung von Mitschülern und Lehrern ausartet, die gar nichts bringt.

WÖRTER PUTZEN

Ausgangspunkt ist die Überlegung, daß wir alle uns mit Definitionen schwer tun, was heißt denn das eigentlich. Wenn wir anfangen zu überlegen, was bedeuten die Wörter eigentlich, die wir ständig verwenden, kommen wir in ungeheuer tiefes Wasser und merken, daß wir damit elegant rumspielen und jonglieren, aber es heißt eigentlich nichts. Und ich glaube, wenn man große Wörter hernimmt und die zu definieren versucht, dann geht das unweigerlich in die Hose, und wenn's nicht in die Hose geht, dann hat man's selber nicht kapiert. Und dann zu versuchen, wie würdest denn du zum Beispiel HEIMAT buchstabieren, das fängt vielleicht an mit "Haus" und dann sind E die Erdbeeren rund ums Haus oder das Erdbeben, das das Haus bedroht ... Auf diese Weise kommt man oft viel näher daran, was die Wörter einem eigentlich bedeuten.

SÄTZE, DIE WICHTIG WAREN

All diese Wort-Spiele sind also "Eisbrecher", erste Schritte, um die Teilnehmer zum Sprechen und schließlich zum Schreiben zu bringen?

Genau. Und der nächste Schritt ist dann meistens die Suche nach "Sätzen, die wichtig waren". Zuerst lese ich ein kurzes Stück vor, meistens aus "Johanna", die Stelle mit dem Satz, der an dem Buch schuld ist: "Wo kämen wir da hin, wenn ledige Kinder schon was wollen dürften". Wenn man jemandem sagt "Du hast nicht das Recht, was zu wollen", heißt das ja, "Du bist überhaupt kein Mensch". Der Satz hat mich wahnsinnig wütend gemacht, und als die Frau mir davon erzählt hat, da war das 30 Jahre vorbei. Aber man hat gemerkt, der Satz steckt noch ganz tief in ihr drin, der ist noch nicht rausgeitert, der tut immer noch weh. Und dann lasse ich die Leute mal nachdenken, was für sie wichtig war und wenn es jüngere sind, dann sag ich nur, sie sollen einmal nachdenken, welcher Satz einer ist, den sie immer wieder hören und den sie besonders schön finden oder den sie besonders grauslich finden, der ihnen weh tut. Es ist ganz ganz selten, daß jemand einen guten Satz bringt. Es ist fast immer eine komplette Liste schwarzer bis schwärzester Pädagogik. Dann kann man die Sätze notieren, kann einen gefundenen Text aus

diesen Einzelsätzen machen.

Ich arbeite auch mit einem bewußten Wechsel von Großgruppen-, Kleingruppen-, Partner- und Einzelarbeit, da versuche ich eine Art Rhythmus zu finden. Ich beginne immer mit der Gesamtgruppe, wenn wir dann zum Beispiel die Sätze gesammelt haben, werden sie in Kleingruppenarbeit in eine Reihung gebracht, wobei mir wichtig ist, daß die Sätze anonym bleiben müssen. Jeder schreibt seinen Satz auf einen kleinen Streifen. Ich lese sie dann vor, schreibe sie auf ein großes Blatt und vernichte gleich die Zettel, so daß keiner mehr weiß, von wem der Satz gekommen ist. Und ich habe es zum Beispiel noch nie erlebt, daß nicht jeder in den Sätzen, die die anderen gebracht haben, auch seine eigene Vergangenheit gefunden hat, oft Sachen, an die er sich gar nicht erinnert hatte. Die unterschiedliche Reihung derselben Sätze durch die Einzelgruppen setzt sehr unterschiedliche Akzente. Das ist ein schönes Beispiel für diese gesammelten Sätze: "Was auf den Tisch kommt wird gessen und obegschluckt. Spinat ist so gsund. Was auf den Tisch kommt wird gessen und obegschluckt. Di sperr ich in den Keller. Was auf den Tisch kommt wird gessen und obegschluckt. Du kommst ins Internat. Was auf den Tisch kommt wird gessen und obegschluckt. Du zeigst keine Dankbarkeit. Was auf den Tisch kommt wird gessen und obegschluckt. Ich schluck nimma obe, auf die Tisch liegt viel zu fressen nur keine Freiheit. De findst nur in dir, jetzt weiß i was i will." Als Lektorin hätte ich die letzten zwei Sätze gestrichen, aber das tut nichts zur Sache.

GEGENSEITIG GESCHICHTEN SCHREIBEN

Wie gesagt, ich mißtraue den großen Wörtern wie Frieden z.B. und ihren Definitionen. Daher verlange ich keine Begriffsbestimmungen, da kommt sonst nur ein Essay heraus, oder Pseudoessays, wie das Schularbeiten sind. Sondern ich lasse sie von einem ganz konkreten Erlebnis ausgehen, das ihnen dazu einfällt: Ich erzähle dir meins und du erzählst mir deins, und dann setzen wir uns alle wieder ins Plenum mit totalem Redeverbot (da werde ich furchtbar autoritär), und ich schreib deine Geschichte auf und du schreibst meine Geschichte auf, in welcher Form auch immer. Das kann als Geschichte sein, das kann als Gedicht sein, das kann eine Assoziationskette sein, wenn du's willst, kannst du's auch zeichnen. Und dann sammle ich die Texte ein, ohne daß der Partner sie gesehen hat, ich lese sie. Mir ist ganz wichtig, daß ich sie so schön vorlese, wie ich nur irgend an meinen besten Tagen lesen kann, weil der, der es geschrieben hat, seinen eigenen Text dann fremd hört, der ist ja dadurch verfremdet, daß ihn ein anderer Mensch liest. Er paßt also sehr auf, was macht die draus, und der, dessen Geschichte es ist, paßt ohnehin auf wie ein Haftelmacher: hat meine Partnerin, mein Partner kapiert, was ich erzählt habe? Und wenn zwei Leute wirklich zuhören, dann hört die

ganze Gruppe unglaublich gut zu. Auf die Art hat jeder in der Gruppe mindestens zweimal bei diesem Durchgang die absolute zugewendete Aufmerksamkeit von allen. Das gibt ein starkes Gefühl von Getragen werden, die Gruppe ist wirklich als Motor und als Kraft da und so kann man alles mögliche mit ihnen machen, von Sprachspielereien angefangen bis zu toderntesten Sachen. Es entstehen aber dadurch auch formal interessantere Dinge, weil die Angst nicht zu groß ist, weil sie dann Sachen probieren - einfach aus dem Bedürfnis heraus etwas mitzuteilen, dann Dinge probieren, von denen sie unter Umständen noch nie etwas gehört haben, die sehr direkt ansetzen bei ihnen selbst und bei dem, was sie konkret erlebt haben. Es wird auch intellektuell anregender, wenn sie ansetzen beim Konkreten. Weil sie ja sonst so oft gelernt haben, im Abstrakten anzusetzen und gar nicht so recht wissen, wo das irgendeine Verankerung im Konkreten haben könnte.



Beim Redigieren einer Erzählung, die eine Kindergruppe gemeinsam verfaßt hat.

SPRECHENDE HAMPELMÄNNER

Eine weitere Erfahrung: Ich habe eine Art Hampelmänner gemacht aus Karton und den Teilnehmern den Auftrag gegeben, aus diesem Hampelmann zum Beispiel einen Schüler zu machen oder eine Mutter. Sie können alles aufschreiben auf die entsprechenden Körperteile, sie können was draufkleben, was draufzeichnen, das ist ihnen völlig überlassen. Spielregel ist nur: wenn einer etwas aufgeschrieben hat, darf es kein

anderer durchstreichen, man kann aber das Gegenteil drüber oder drunter schreiben. Dabei wird auch klar, wie oft es nicht ein Entweder-oder, sondern ein Sowohl-als auch gibt. Da kann man wahnsinnig spannende Sachen machen, wenn man z.B. Schüler einen Lehrer darstellen läßt, und die Lehrer gleichzeitig einen Schüler. Dann treffen dieser Lehrer und dieser Schüler aufeinander. Wenn du einen Hampelmann in einer Hand hast und einen in der anderen, entwickeln die Teilnehmer oft Dialoge, ohne daß du noch einmal etwas zu sagen brauchst. Bei einer Eltern-Kinder-Gruppe ergab sich, daß beim Vaterbild der Mütter quer über der Stirn "Gedanken" stand, beim Mutterbild der Väter stand quer über der Stirn "Sorgen für andere", beim Mutterbild der Kinder stand "Kopfschmerzen". Das allein gab schon genug Zündstoff. Beim Mutterbild der Kinder standen auf den Händen unglaublich viele Aggressionshandlungen, was die Mütter (mich eingeschlossen) schockierte. Die Mütter versicherten glaubwürdig, daß sie nie schlägen u.s.w. Ich glaube, daß die Kinder einfach das, was sie an Kränkendem erlebt haben, übersetzt haben in etwas Handfesteres, weil es schwerer auszudrücken ist, daß sie klein gemacht werden oder daß ihnen nichts zugetraut wird oder was immer.

Wieweit sind diese Erfahrungen auf die Schule übertragbar? Schließlich hat man dort ja nur knappe 50 Minuten-Einheiten?

Wegen der knappen Zeit darf man sich nicht zu viel vornehmen, es ist aber in 50 Minuten durchaus gut möglich z.B. dieses "Wie buchstabierst du dich" und "Ich schreibe eine Geschichte für dich und du für mich" zu machen. Das kann man dann in der nächsten Stunde vorlesen. Ich glaube sogar, daß die Kontinuität, die ihr Lehrer habt und die ich nicht habe, ein Vorteil ist, denn es passiert unglaublich viel in so einer Schreibwerkstatt, egal ob die zwei Tage dauert oder drei Wochen, und es scheint mir wichtig, daß das nicht ein erratischer Block bleibt. Und ich glaube, man mußte betonen, daß man die Texte, die so entstehen, vielleicht drei Wochen später auf Rechtschreibung und Syntax korrigieren darf, aber nicht unmittelbar danach. Genau das hat aber ein sehr lieber, mir sehr sympathischer Lehrer gemacht. Er war dann erschüttert, daß die ganze Atmosphäre von Offenheit und Kreativität völlig in die Binsen gegangen ist.

Es kommt also nicht bloß auf das Schreiben an, sondern auf die psychischen Erlebnisse in den Schreibwerkstätten?

Was zählt, ist das Erlebnis der Gemeinsamkeit und das Gefühl "Ich hab von dir gelernt und du hast von mir gelernt", daß da nicht einer ist, der ständig nur gibt, sondern daß jeder gibt und jeder nimmt. Das ist eigentlich das Beglückende dran und dieses herrliche Staunen "Ich hätte gar nicht gedacht, daß ich das kann". Das erfahren nicht nur die Teilnehmer, das hab ja ich auch nach jeder Schreibwerkstatt, weil ich immer noch ganz überrascht bin, was für uns alle dabei geschieht. Ich finde es einerseits unglaublich beglückend und schön, zu merken, daß da etwas aufgegangen ist, daß da etwas gewachsen ist, andererseits ist es aber todtraurig, daß man so eine Schreibwerkstatt braucht, um etwas an sich ganz Selbstverständliches tun zu können. Ich glaube, daß ich nichts anderes tun kann, als das ans Licht bringen, was da ist. Ich kann nichts reinpflanzen, das würde ich auch gar nicht wollen, aber ich kann zeigen "Schau mal, das bist ja auch du und das kannst du". Und wenn mir dann ein 10jähriges Mädchen sagt "Gelt, wir haben Glück, daß ich da bin.", dann weiß ich, daß die Saat irgendwie aufgegangen ist ...

Das Gespräch mit Renate Welsh führte Werner Wintersteiner.

Psychologische Zeichen in Schülertexten

- Die Chancen kreativen Schreibens -

"Für die furchtbare Leere der zwischenmenschlichen Beziehungen ist charakteristisch die Austrocknung der menschlichen Sprache. Wir sprechen nicht mehr miteinander, und wenn wir sprechen, sind es Phrasen. Wir haben lauter Masken vor dem Gesicht. Und was uns wirklich am Herzen liegt, das bleibt versteckt und unausgesprochen." (1)

Diese Worte stammen von dem Wiener Professor Dr. Erwin Ringel, der vor allem durch seine engagierte Parteinahme für suizidgefährdete Kinder und Jugendliche bekannt geworden ist. Ich möchte sie verstanden wissen als Provokation für den Deutschunterricht, der mit seinem Schwerpunkt "Sprache und Kommunikation" wie kein anderes Fach die Möglichkeit bietet, psychologische Zeichen in Schülertexten wahrzunehmen und sie zu nutzen für ein persönliches Miteinander im Gespräch und im Handeln.

Anhand von Textbeispielen eines Schülers und einer Schülerin aus einer Klasse 9 werde ich aufzeigen, welche psychologischen Hinweise in diesen Texten auftauchen und wie sie genutzt werden können im Umgang mit den Jugendlichen. Anschließend werde ich kurz die Bedeutung des freien Schreibens im Rahmen der ganzen Klasse für die psychologische Entwicklung der einzelnen SchülerInnen darstellen. Überlegungen aus individualpsychologischer Sicht nach Alfred Adler sollen dazu beitragen, das Verständnis für die Möglichkeiten kreativen Schreibens zu vertiefen. Die Unterrichtsreihe, in der die Texte entstanden, war betitelt "Prosatexte schreiben und verstehen". Ein Unterrichtselement hatte zum Thema "Konflikte lösen", wobei die Aufgabe darin bestand, einen vorgegebenen Textanfang, der einen offenen Konflikt enthielt, zu Ende zu schreiben.

I Bodo - Hilfestellung in einer schwierigen Lebenssituation

Die beiden Texte entstanden als Fortsetzung der Geschichtsanfänge von "San Salvador" (Peter Bichsel) und "Die Sache mit Dad" (Theodor Weißenborn).

Peter Bichsel, San Salvador (Ausschnitt)

Er hatte sich eine Füllfeder gekauft.

Nachdem er mehrmals seine Unterschrift, dann seine Initialen, seine Adresse, einige Wellenlinien, dann die Adresse seiner Eltern auf ein Blatt gezeichnet hatte, nahm er einen neuen Bogen, faltete ihn sorgfältig und schrieb: «Mir ist es hier zu kalt», dann, «ich gehe nach Südamerika», dann hielt er inne, schraubte die Kappe auf die Feder, betrachtete den Bogen und sah, wie die Tinte eintrocknete und dunkel wurde [in der Papeterie garantierte man, daß sie schwarz werde], dann nahm er seine Feder erneut zur Hand und setzte noch seinen Namen Paul darunter.

Dann saß er da.

Später räumte er die Zeitungen vom Tisch, überflog dabei die Kinoinserte, dachte an irgend etwas, schob den Aschenbecher beiseite, zerriß den Zettel mit den Wellenlinien, entleerte seine Feder und füllte sie wieder. Für die Kinovorstellung war es jetzt zu spät.

Die Probe des Kirchenchores dauert bis neun Uhr, um halb zehn würde Hildegard zurück sein. Er wartete auf Hildegard. Zu all dem Musik aus dem Radio. Jetzt drehte er das Radio ab.

Auf dem Tisch, mitten auf dem Tisch, lag nun der gefaltete Bogen, darauf stand in blauschwarzer Schrift sein Name Paul.

«Mir ist es hier zu kalt», stand auch darauf.

Bodos Fortsetzung:

„Mir ist es hier zu kalt.“ Erschallte das Radio wieder ein. Es begannen die Nachrichten. „In einer Schweizer Kleinstadt wurde ein Anschlag auf ein Pfarrheim verübt. ~~weder~~ über die Zahl der Toten wurde keine Auskunft erteilt“ sagte der Nachrichtensprecher*. Er hatte sie gehaßt. Es wurde ^{ihm} wieder wärmer. ...

* Er war ein begeisterter Hobbybastler ~~gew~~. Er brauchte nur eine Füllfeder und einige wenige andere Hilfsmittel. Die Bombe war perfekt.

„Mir ist es hier zu kalt.“ Er schaltete das Radio wieder ein. Es begannen die Nachrichten. „In einer Schweizer Kleinstadt wurde ein Anschlag auf ein Pfarrheim verübt. Über die Zahl der Toten wurde keine Auskunft erteilt“ sagte der Nachrichtensprecher.* Er hatte sie gehaßt. Es wurde ihm wieder wärmer ...

* Er war ein begeisterter Hobbybastler. Er brauchte nur eine Füllfeder und einige wenige andere Hilfsmittel. Die Bombe war perfekt.

Der Anfang der Geschichte beschreibt, wie der Junge Tom versucht, die Trauer über den tödlichen Unfall seines Vaters (die Mutter hatte Vater, Sohn und Tochter Dorothy einige Zeit davor verlassen) abzuwehren. Er lenkt sich auf dem Rummelplatz ab, wird dort von Klassenkameraden gesehen und bemüht sich, seinen Schmerz "auszurotten", indem er seinen Vater vor den anderen schlecht macht, während sie ihn fassungslos anstarren. Dazwischen holen ihn immer wieder schöne Erinnerungen ein, die seine Trauer neu entfachen, bis er es nicht mehr aushält und das Zirkuszelt verläßt.

Bodos Fortsetzung:

Tom ging hinaus. ^{Es hörte auf zu regnen} Es war dunkel geworden und kalt. Er ging hinaus auf die Landstraße den sein Haus war etwas abseits gelegen die Straße ^{lief an} dem See entlang, auf dem er mit seinem Vater früher oft fischen war. Plötzlich hörte er ein Geräusch auf dem See. Als er hinsah, sah er ein blaues Ruderboot mit weißem Kiel. War es Einbildung oder Wirklichkeit, denn er sah seinen Vater mit seinen kräftigen Armen am Ruder sitzen. (Tom begann schneller zu gehen, ja er rannte jetzt fast. Aber er hörte nicht das herannahende Auto auf das er prallte. Es wurde ihm schwarz vor Augen. Er hörte nur noch seinen Vater sagen "Das hast Du jetzt davon, mein Junge." ...)

Tom starrte auf das Boot mit dem blauen Kiel.

Tom ging hinaus. Es hörte auf zu regnen. Es war dunkel geworden und kalt. Er ging hinaus auf die Landstraße den sein Haus war etwas abseits gelegen die Straße lief an dem See entlang, auf dem er mit seinem Vater früher oft fischen war. Plötzlich hörte er ein Geräusch auf dem See. Als er hinsah, sah er ein blaues Ruderboot mit weißem Kiel. War es Einbildung oder Wirklichkeit, denn er sah seinen Vater mit seinen kräftigen Armen am Ruder sitzen. (Tom begann schneller zu gehen, ja er rannte jetzt fast. Aber er hörte nicht das herannahende Auto auf das er prallte. Es wurde ihm schwarz vor Augen. Er hörte nur noch seinen Vater sagen "Das hast Du jetzt davon, meine Junge." ...) Tom starrte auf das Boot mit dem blauen Kiel.

Die Schwerpunkte in Bodos Geschichten lassen sich folgendermaßen fassen: Der erste Text ist Ausdruck einer geballten Aggressivität, die sich in einem Bombenattentat entlädt. Sie trifft ohne Rücksicht auf unbeteiligte Menschen. Die Zerstörung der gehaßten "Sie" bringt wieder Leben in die männliche Hauptfigur: "Es wurde ihm wieder wärmer".

In der zweiten Geschichte findet der Junge Tom seinen Vater wieder. Seine Sehnsucht ist so überwältigend, daß er reale Gefahren mißachtet. "Mein Junge" - hier sind Trauer und Sehnsucht förmlich zu spüren. Der Vater weist Tom liebevoll zurecht, macht ihn aufmerksam auf den Unterschied zwischen Einbildung und Realität. Der Appell der inneren Vaterfigur kommt an: die Phantasie-Episode ist in Klammern gesetzt, die Geschichte endet mit der realen Situation: Tom steht alleine am See.

Die wenigen Fakten, die ich von Bodos Lebenssituation wußte und sah - Trennung der Eltern, Wiederholung der Klasse, nach außen getragenes Desinteresse, schwarze Kleidung - in Kombination mit den Schwerpunkten der beiden Geschichten - Trauer und Sehnsucht auf der einen Seite und zerstörender Haß auf der anderen - schienen mir Grund genug für ein intensives Gespräch mit Mutter und Sohn, in dem mir die Widerspiegelung von Bodos Situation in seinen Texten noch klarer wurde.

Bodo lebt mit seiner zwei Jahre älteren Schwester und seiner Mutter zusammen, die in der Pfarrgemeinde beschäftigt ist. Sie hatte sich vor einem Jahr von ihrem Mann getrennt und fühlt sich wegen dieser Entscheidung "in solch einem kleinen Ort", wie sie sagte, unter Erfolgsdruck bezüglich der Kindererziehung. Während die Tochter offensichtlich gut zurechtkommt, wehrt Bodo sich gegen diesen Druck und straft darüberhinaus durch sein Verhalten die Mutter, die er für den Verlust des Vaters verantwortlich macht: er wiederholt das Schuljahr, demonstriert Desinteresse und trägt schwarze Kleidung (als einziger in der Klasse). In kurzen persönlichen Gesprächen hatte Bodo dagegen durchaus weiche Züge gezeigt. Und wie die zweite Geschichte zeigt, trauert Bodo seinem Vater so sehr nach, daß er in seiner Sehnsucht und Einsamkeit sogar zu selbstdestruktiven Tendenzen (Unfall) neigt.

So erkannte ich in dem Gespräch mit Bodos Mutter zwar ihre schwierige Lage an, versuchte aber gleichzeitig, bei ihr Verständnis zu wecken für die Situation des Jungen, für den gerade im Alter von 15 Jahren der Verlust des Vaters schwierig sein könnte. Bodos Gesicht war angerührt, als er das mithörte, was meine Hypothese bestätigte. Ihm sagte ich dann, daß sein Verhalten für ihn Konsequenzen hatte und habe und daß er die Verantwortung für sich trage und niemand anders. Dabei beließ ich es, Bodo hatte mich gehört und brauchte Zeit und Raum, um von sich aus auf andere zugehen zu können.

Im Laufe der nächsten Wochen war eine langsame Veränderung zu beobachten: Bodo beteiligte sich mehr an Unterrichtsgesprächen und hielt sich auch in den Pausen mehr zusammen mit den anderen aus der Klasse auf. Ganz allmählich vollzog er seine Integration in die Klasse, was unterstützt wurde durch die Klassenlehrerin und die Klasse selbst.

Aus diesem Beispiel lassen sich folgende Überlegungen ableiten:

1. In der Phantasie hat der Schreiber die Möglichkeit, sich kreativ mit Konflikten auseinanderzusetzen und verschiedene Lösungsmöglichkeiten durchzuspielen. Die **b e w u ß t e** Einsicht in den Zusammenhang zwischen dem geschriebenen Phantasieprodukt und der eigenen Lebenssituation ist zunächst einmal zweitrangig, auch wenn es je nach Situation durchaus sinnvoll sein kann, auffällige Parallelen als direkten Anlaß für ein persönliches Gespräch zu nutzen. Aber selbst dann, wenn der Zusammenhang mit der eigenen Biographie unbewußt bleibt, wirkt die Beschäftigung mit scheinbar entfernten Fiktionen in uns weiter, so wie Träume wirken, auch wenn wir sie nicht erinnern. Dadurch findet Entlastung von inneren Spannungen statt (hier: Aggression gegen die Mutter), und es kann zu einer Annäherung an sinnvolle Lösungen für konkrete oder innere Konflikte kommen (hier: Trauerarbeit durch Integration der liebevoll-mahnenden Vaterfigur).

2. Fiktive Texte können Hinweise enthalten auf reale Lebenssituationen, und sie können unter Umständen deutlichen Appelcharakter annehmen. In jedem Fall wird die Lehrperson individuell aufgrund der Dringlichkeit eines (Text-)Appells oder aufgrund von Vorkenntnissen entscheiden müssen, ob und wie sie solche Hinweise zum Anlaß nimmt für ein persönliches Gespräch, oder ob sie ihr Verhalten entsprechend dem neugewonnenen Verständnis ändert. Das kann reichen von bewußterer Zuwendung bis zur Zuweisung bestimmter Aufgaben in der Klasse.

II Andrea - Langfristige Beachtung einer Lebensstiltendenz

Der nachfolgende Text entstand ebenfalls in Fortsetzung der Geschichte "Die Sache mit Dad".

Andreas Fortsetzung:

Die Sache mit Dad!

Tom ging hinaus. Er konnte nicht mehr, er mußte einfach weg von allem. Mum, dachte Tom, wenn wenigstens sie noch hier wäre. Die ganze Verantwortung lag bei ihm. Er mußte sich um Dorothy kümmern. Warum hatten sie ihn nur alle im Stich gelassen? Tom hing am zusammen. Er lief einfach weg, fort von seinen Erinnerungen. Tom lief über Wiesen und Hügel. Kötlich stand er auf den Klippen, "kann ich jetzt springe, ist alles vorbei," dachte Tom. Er sah Dorothy's Bild vor sich. Sie saß in ihrem Sandkasten und spielte. Wie klein sie war und zart. Der Wind zerzauste ihre blonden Locken. Drei Jahre war Dorothy erst alt, "Sie begreift das alles noch gar nicht," dachte Tom wieder. Nein, er durfte nicht springen. Es war genug, daß ihre Eltern nicht mehr lebten. Jetzt hatten sie wenigstens noch einander. Unten am Strand lag ein Boot. Ein blaues Boot, wie das, das er mit Vater getrieben hatte. Tom kletterte die Klippen hinunter. Er schob das Boot ins Wasser und betete sich hinein. Tom kam zu einer kleinen Lagune. Es war beim geheimen Teich. Tom ruderte, die Sonne kniffelte auf seiner Haut. Er dachte wieder an seinen Vater, "Er hat jedem Abend geschlafen," hatte Tom gesagt. Nein, er hatte seinem Vater nie betrunken erlebt. Er wollte sie die Erinnerungen doch nur aus dem Gehirn reißen. Tom stieg aus dem Wasser und machte sein Boot an einem Baumstumpf fest. Dann endlich ließ Tom sich ins Gras fallen und weinte. Die Tränen kullerten erlösend über Toms Wangen. Er schlief ein. Als Tom wieder aufwachte, dämmerte es bereits. Jetzt fühlte er sich verheißungsbesser. Tom wußte jetzt, daß er mit der Erinnerung fertig werden würde. Er mußte leben, er mußte stark sein. Er war nicht alleine, er hatte Dorothy.

Schon das äußere Erscheinungsbild unterscheidet Andreas Text von Bodos Texten. Zeigt Bodos Schriftbild ungeordnete Züge, aber auch dynamische Kraft, so vermittelt Andreas Text klare Ordnung und eine gewisse Enge. Inhaltlich greift sie viele Details aus dem Geschichtenbeginn auf, malt phantasievoll aus und schreibt auch über Gefühle. Diese Fähigkeit, Impulse von anderen aufzunehmen und fortzuführen, prägt auch den Gesamthalt ihrer Geschichte. Darüber hinaus erkennt "ihr" Tom ganz klar in sich die dunkle Seite, Selbstmord als Ausweg aus Verlassensein, aber seine Fähigkeit zu trauern und seine Verbundenheit mit den Menschen erweisen sich als stärker. Die Verantwortung für seine kleine Schwester Dorothy gibt seinem Leben Sinn.

Andrea ist eine gute Schülerin, ihre Konfliktlösung endet positiv - was also gibt es daran zu bemerken?

Jedoch auch Texte, die auf den ersten Blick wenig dramatisch erscheinen, können wichtige Hinweise enthalten. Tom "mußte" leben, er "mußte stark sein", so schreibt Andrea. In einer extremen Verlustsituation kann dieses Gefühl des Leben-Müssens aus Verantwortung für den anderen ganz notwendig, also "die Notwendigkeit" sein, aber grundsätzlich wäre es, hier für Tom, wichtig, auch wieder für und wegen sich selbst leben zu "wollen".

Handelt es sich nun in dieser Geschichte um eine einmalige, angemessene Schreib-Lösung, die keine weitere Beachtung braucht, oder zeigt sich hierin eine allgemeine Lebensstiltendenz von Andrea, die sehr wohl bedenkenswert wäre? Wenn man nur "das vereinzelte Phantasieprodukt" hat, "so werden wir schwer entscheiden können, ob es sich um eine augenblickliche Konstellation oder um eine dauernde Einstellung /.../ handelt". (2)

Zieht man Andreas Lebensgeschichte hinzu, so zeigt sich, daß die Entscheidung des Jungen Tom der Schreiberin selbst entspricht. Sie bemutet ihre zehn Jahre jüngere Schwester, was von der Mutter gefördert wird, und ihre Art, soziale Verantwortung für Schwächere zu übernehmen, ist auffällig.

Der Ausdruck "stark sein müssen" in ihrem Text enthält also für die Lehrperson zweierlei Hinweise: zum einen können Andreas soziale Eigenschaften positiv genutzt werden in der Klassengemeinschaft. Andererseits sollte aber darauf geachtet werden, daß sie nicht immer "die Starke" sein muß, sondern daß sie einfach auch um ihrer selbst willen wichtig ist und Raum einnehmen kann (siehe Bemerkungen zum Schriftbild!).

An Andreas (Text-) Beispiel wird folgendes deutlich:

1. Auch Texte mit offensichtlich positiv gelösten Konflikten können wichtige psychologische Aussagen enthalten, die auf bedenkenswerte grundsätzliche Tendenzen des Verfassers hinweisen.
2. Kenntnisse über die persönliche Geschichte des jeweiligen Schreibers helfen festzustellen, ob sich in einem Text eine aktuelle Situation widerspiegelt (wie bei Bodo), die unter Umständen direkte Hilfe erforderlich

macht, oder ob eine allgemeine Lebensstiltendenz deutlich wird, der langfristig konstruktive Beachtung geschenkt werden sollte.

III Die Gruppe - Förderung des einzelnen durch die schöpferische Kraft aller

Wie an den beiden vorgestellten Beispielen exemplarisch aufgezeigt wurde, enthalten fiktive Texte immer persönliche Elemente und Hinweise des jeweiligen Autors bzw. der Autorin. Auf einer allgemeineren Ebene formuliert Alfred Adler diesen Zusammenhang so: "Jedes Individuum stellt gleichzeitig eine einheitliche Persönlichkeit und die individuelle Gestaltung dieser geschlossenen Einheit dar. Auf diese Weise ist jeder Mensch Bild und Künstler zugleich. Er ist Künstler seiner eigenen Persönlichkeit, aber als Künstler ist er weder ein unfehlbarer Gestalter noch eine Person, die ihren Leib und ihre Seele voll und ganz versteht." (3)

Und so werden bei einer Themenvorgabe wie bei der hier vorgestellten "Konfliktlösung" genau so viele Lösungsvarianten gefunden werden, wie SchülerInnen in der Klasse sind. Daran wird die grundsätzlich unbegrenzte schöpferische Kraft des Menschen deutlich, die in jedem einzelnen aber reduziert ist auf dessen ureigenste Sichtweise. "Tendenziöse Apperzeption" nennt Adler diese Art des Menschen, alles durch die eigene Brille zu sehen und entsprechend auch (Text-) Lösungen für (fiktive) Konflikte zu suchen.

Läßt man nun im Deutschunterricht mehrere oder alle Texte vorlesen, so hört jeder, daß es noch ganz andere Sehweisen ein und derselben Situation gibt als die eigene; und zwar Sehweisen von Gleichaltrigen, also von denen, die sich in der gleichen Lebensphase befinden wie der bzw. die Jugendliche selbst. Sie nehmen die Zeichen sehr wohl wahr: negative Lösungen zeigen denjenigen, die genug Selbstvertrauen haben, daß es auch Hilfsbedürftige gibt. Und diejenigen, die "schwarz gemalt" bzw. geschrieben haben, hören, daß Konflikte auch konstruktiv lösbar sind. Meine Erfahrung geht dahin, daß in Klassen oder Gruppen ein feines Gespür für diese persönlichen Signale existiert und daß Gespräche über Texte ebenso persönlich sein können.

Ausgehend von diesen Ausführungen läßt sich folgendes formulieren:

1. Die kreative Kraft der Gruppe erweitert und korrigiert die tendenziöse Wahrnehmung des einzelnen; sie gibt der Phantasie in der Auseinandersetzung mit Texten mehr Spielraum. Diese schöpferische Kraft fördert gleichzeitig den konstruktiven Umgang mit sich selbst und mit den anderen. Ein Deutschunterricht, der in diesem Sinne gestaltet wird, ist also durchaus dem Bereich der Psychohygiene zuzurechnen.

2. Gezielte Auswahl von Themen entsprechend dem Alter der SchülerInnen und der jeweiligen Klassenstruktur erhöht sowohl die persönliche Motivation als auch den Arbeitseifer. Darüber hinaus entstehen auf diese Weise Texte, die "einen Querschnitt durch die seelische Situation der betreffenden Altersklasse" (4) zeigen und deshalb viele persönliche Elemente enthalten, die von der Lehrperson genutzt werden können zum Gespräch in der Klasse oder im individuellen Beratungsgespräch.

Zusammenfassende Bemerkungen:

Betrachtet man den Menschen als ganzheitliche und unteilbare Persönlichkeit, so bedeutet dies für den Deutschunterricht, daß in jedem Text auch der jeweilige Verfasser steckt mit seiner aktuellen Lebenssituation bzw. mit seiner Art und Weise, die Welt zu sehen. Je freier der Schreibanlaß, desto größer die Möglichkeit, sich selbst auszudrücken, sei es bewußt oder unbewußt. Bei sorgfältigem Hören und Lesen kann die Lehrperson die persönlichen Zeichen entdecken, die in Schülertexten auftauchen und sie, je nach Charakter der Botschaft, als Anlaß nehmen für ein persönliches Gespräch oder einen veränderten eigenen Umgang mit dem Kind bzw. dem Jugendlichen. Wird die gesamte Klasse in den Prozeß des persönlichen Schreibens und Miteinander-Sprechens einbezogen, so erweitert die schöpferische Kraft der Gruppe die Wahrnehmung des einzelnen, indem sie neue Sichtweisen eröffnet.

An dieser Stelle möchte ich einen oft gehörten Einwand gegen die oben angesprochene Form von kreativem Schreib- und Literaturunterricht aufgreifen, die ganz bewußt persönlich gestaltet ist, um die in den Texten enthaltenen Zeichen konstruktiv aufgreifen zu können. Kommt bei dieser Art, Texte zu bearbeiten, nicht die Entwicklung von Text-Analyse-Fähigkeiten zu kurz? lautet die kritische Frage. Nach meinen Erfahrungen ist das Gegenteil der Fall. Kreatives Schreiben, in den verschiedensten Formen und zu Themen, die den Lebenskreis der SchülerInnen betreffen, führt aus persönlichem Angerührtsein heraus zu sehr genauem Hinhören und Lesen. Und zwar nicht nur bezüglich des Inhaltes, sondern auch bezüglich der Form, die so viel eher begriffen wird als zum Inhalt gehörig und ihn widerspiegelnd.

Zum Schluß möchte ich diejenigen, die psychologische Aspekte im dargelegten Sinne in ihren Deutschunterricht miteinbeziehen wollen, dazu anregen, auch selbst mit kreativem Schreiben zu experimentieren, sei es für sich allein oder, noch besser, in einer Gruppe. Dadurch wird das Auge geschult für psychologische Hinweise in Texten, und auch das Verständnis für den Zusammenhang zwischen Text-Zeichen und biographischem Hintergrund wird vertieft. Diese eigenen Erfahrungen helfen dabei, Deutschunterricht so zu gestalten, daß die theoretischen Begriffe "Sprache und Kommunikation" wieder mit dem einzelnen und seinen

Lebenszusammenhängen und mit seinen Mitmenschen zu tun haben, daß also "das Herz" Vorrang bekommt vor der "Maske".

Literaturnachweise:

(1) RINGEL, E.: Präsuizidales Syndrom und Selbstwertgefühl. DGIP-intern extra, 2. Sonderausgabe. München 1984, S. 20.

(2) ADLER, A./FURTHMÜLLER, C.: Heilen und Bilden. Ein Buch der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen. Frankfurt/Main 1973, S. 140.

(3) ANSBACHER L./ANSBACHER Rowena R. (Hrsg.): Alfred Adlers Individualpsychologie. Eine systematische Darstellung seiner Lehre in Auszügen aus seinen Schriften. München 1972, S. 178.

(4) ADLER, A./FURTHMÜLLER, C., a.a.O.

Textvorlagen:

BICHSEL, Peter: San Salvador. In: BICHSEL, Peter: Eigentlich möchte Frau Blum den Milchmann kennenlernen. 21 Geschichten. Olten und Freiburg im Breisgau, 12. Aufl. 1978.

WEISSENBORN, Theodor: Die Sache mit Dad. In: Erzählungen der Gegenwart. V. Hirschgraben-Lesereihe für die Schule. Frankfurt/Main, 3. Aufl. 1977.

Renate Fröhlig unterrichtet Deutsch und Geschichte, arbeitet als Individualpsychologische Beraterin und Supervisorin, leitet Schreibwerkstätten.

Verfassen von Sachtexten

Jakob Ebner

Einbettung von Textsorten in Aufsatzthemen

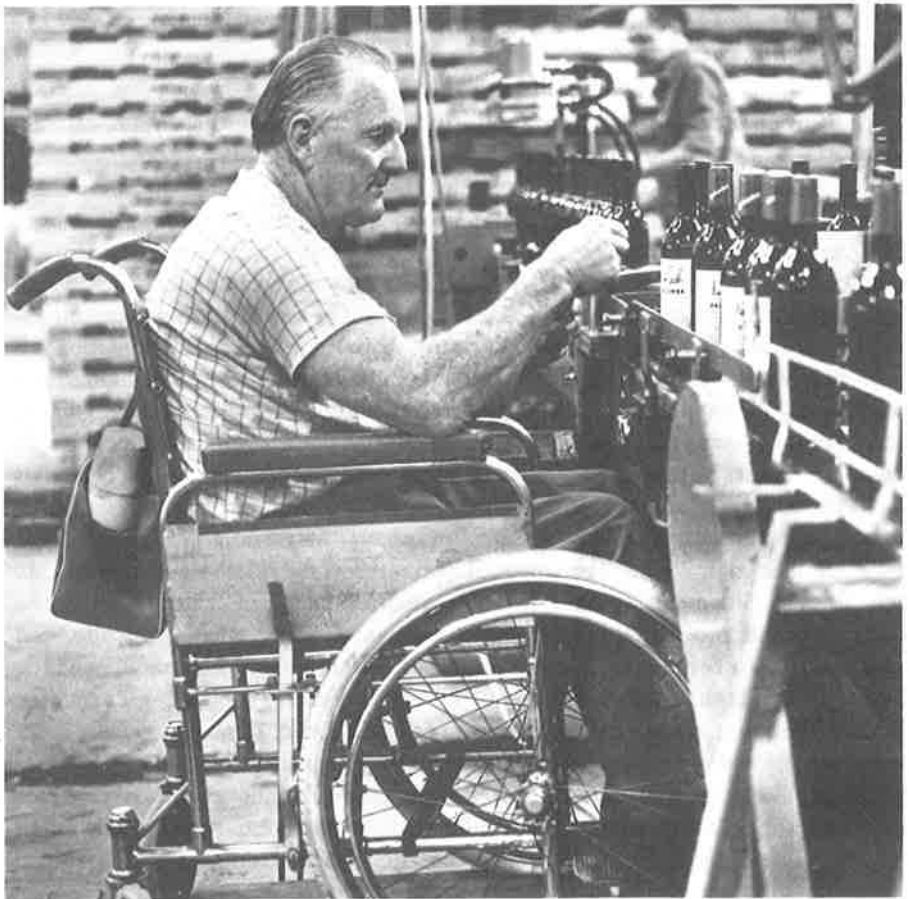
Unterrichtspraktische Beispiele zum Beschreiben und zum Einstieg in die Problemarbeit

Bei manchen Textsorten stellt sich immer wieder die Frage, welche Motivation für den Schüler bestehen könnte, ein Thema dieser Textsorte zu behandeln. Zwar ist es nicht sinnvoll, bei jeder schulischen Übungsform nach dem unmittelbaren Nutzen zu fragen, da es auch sekundäre, als Zwischenstufe gedachte Übungen geben muß, doch wenn es irgend möglich ist, ist der Bezug zur Wirklichkeit des Schreibens bei der Wahl der Aufsatzübungen zu stellen. Denn gerade beim Schreiben als einem Akt persönlicher Äußerung würde ein Abspulen mechanischer Übungen dem Schüler nicht gerecht. Eine Aufsatzübung, in der das Erzählen einer Geschichte verlangt wird, hat den unmittelbaren Bezug zur Wirklichkeit, weil Erzählen eine Grundform menschlicher Äußerung ist. Anders ist es etwa bei einer Beschreibung oder Charakterisierung eines Menschen. Als Sachtext ist die Personenbeschreibung leicht einsichtig, da jede Suchmeldung solche Beschreibungen enthält. In einem literarisch gestalteten Text dagegen läßt sich keine Textsorte Charakterisierung oder Beschreibung an sich finden. Vielmehr spielen diese Textsorten als Hilfstexte in größeren Texten, besonders Erzählungen oder Romanen, eine wichtige Rolle. Sie sind also als Teile von Texten relevant, nicht aber als alleinstehende Texte. Nun kann man einwenden, für den Schüler sei es gleichgültig, welche Funktion sein Text schließlich erhalten wird. Das ist sicher nicht der Fall. Es ist ein Unterschied, ob ein Text für sich oder als Teil eines größeren Ganzen gedacht ist. Ein literarischer Erzähler produziert keine abgerundeten Charakterisierungen oder Beschreibungen, sondern er wählt aus der Gesamtheit der zur Verfügung stehenden Details nur diejenigen Elemente aus, die er für den Gesamtzusammenhang eines Werkes braucht. Außerdem spielen solche Textelemente eine Rolle im gesamten Textaufbau. Beschreibungselemente können eine Handlung vorbereiten, können in einer Handlung verstreut sein oder können abschließen. Demnach ändert sich ihre Form. Beschreibungen und Charakterisierungen sind aber auch eingebettet in die Lebensumstände und Umwelt eines Menschen.

Stellt man nun Schülern Beschreibungs- oder Charakterisierungsaufgaben, ist es nötig, ein solches Umfeld des Menschen mitzuliefern oder dem Schüler die Gelegenheit zu geben, sich ein solches Umfeld mitzudenken. Freilich würde jede ausführliche verbale Erklärung den Schüler stark lenken. Daher ist es günstig, zu Bildern zu greifen. Ich habe daher mit folgender Art von Aufgabenstellungen gute Erfahrungen gemacht:

"Wähle eines der Bilder aus und gib eine genaue, anschauliche Beschreibung. Stelle dabei die dargestellte Figur in den Zusammenhang einer Handlung oder einer Stimmung."

Dazu ein Titel und das Foto: Der Mann an der Abfüllanlage.



Quelle: fermen 8/9/1986

Begriffe wie Charakterisierung oder Schilderung sind in der Themenstellung vermieden, die Art des Schreibens wird durch das Bild von selbst provoziert. "Handlung" und "Stimmung" sind erwähnt, um verschiedenartige Wege des Schreibenreizes zu eröffnen.

Technisch/organisatorisch gibt die Sache kein Problem, auch nicht bei einer Schularbeit: Man kann Dias verwenden oder Fotos (womöglich Schwarz-weiß-Fotos mit guten Kontrasten) kopieren.

Die Handlung, in die eingebettet wird, ist kurz und angedeutet, z.B. eine Betriebsbesichtigung einer Schulklasse kann Anknüpfungspunkt für den Invaliden an der Flaschenabfüllanlage sein. Die Sicherheit und Gewandtheit, mit der er die Arbeit verrichtet, hat z.B. Schüler dazu veranlaßt, über die Lebensbewältigung dieses Menschen und allgemein Behinderter zu schreiben.

Provoziert wurde genau das, was in der Literatur geschieht: Die Schüler haben zwar die Grundzüge der Person relativ vollständig beschrieben, die weitere Detailbeschreibung aber dem größeren Textzusammenhang untergeordnet. Meine Erfahrungen waren jedenfalls, daß die Schülertexte nicht nur sprachlich besser waren als in früher als Aufgabe gestellten Personenbeschreibungen, sondern daß die Schüler/innen erstaunlich viel nachgedacht haben über das Leben dieser Menschen.

In der Mittel- und Oberstufe läßt sich das Verfahren auf Werbetexte anwenden. Eine Geschichte zu einer Situation auf einem Plakat kann je nach Alter von Schülern ganz verschieden ausfallen. Günstige Beispiele sind die Plakate der Römerquelle-Serie mit dem Slogan "Belebt die Sinne". Dabei kann die unterschwellige Wirkung von Bildern bewußt gemacht werden.

Was die Motivation zum Schreiben betrifft, so ist das problembezogene Aufarbeiten eines Themas (Erörterung, Problemarbeit usw. genannt), seit langem ein leidiges Thema. Um dem traditionellen schematischen Abhandeln eines hingeworfenen Themas (Typ: Für und Wider die Todesstrafe?) zu entkommen, wurden sinnvolle Zugänge zum Thema angeregt, in denen z.B. Sachartikel in Zeitungen, Diskussionen usw. den Ausgangspunkt für die schriftliche Behandlung des Themas bildeten. In dem Versuch, nicht nur Diskussionsanlässe, die dann notgedrungen übungshalber auch schriftlich abgehandelt werden, zu finden, sondern auch tatsächlichen Schreibenanlässen näherzukommen, bin ich auf mehr oder weniger provozierende Meinungstexte gekommen die von den Schülern zu beantworten sind, in Form von Leserbriefen oder Stellungnahmen. Diese Form ist als Einstieg in die Problemarbeit gedacht. Sie bringt mehrere Vorteile und ermöglicht die Einbettung des Aufsatzunterrichts in andere Bereiche des Deutschunterrichts:

1. Sie behält etwas vom Dialogischen der Diskussion (Meinung und Äußerung einer Gegenmeinung) und zwingt dazu, sich mit der Meinung anderer auseinanderzusetzen.
2. Sie läßt sich mit der für viele schwierigen Textanalyse verbinden.

Eingehen auf die Meinung anderer heißt zugleich, Aussagen, Intentionen und Taktiken eines Textes zu verstehen und zu durchschauen. Durch die geforderte Antwort an den Autor erhält die bloße Analyse mehr einsichtigen Wert.

3. Sie ist günstig für die gedanklichen Übungen des Abstrahierens und der Abgrenzung von Argumenten. Meiner Erfahrung nach bleibt die größte Schwierigkeit für den Schüler die Fähigkeit, die einzelnen Argumente ("Gedanken") voneinander abzugrenzen und Überschneidungen zu erkennen. Als Vorübung ist das Gliedern von Texten in Hinblick auf die verschiedenen Themen wichtig. Die Übung kann in der Unterstufe an erzählenden Themen beginnen und später an Sachtexten weitergeführt werden. Allein das Verfassen von Kurztiteln für die einzelnen Abschnitte, die nur nominal formuliert sein dürfen, ist eine wichtige Abstraktionsübung.

Die gedankliche Übung an Argumenten und Texten anderer ist deshalb von Bedeutung, weil Schüler - bei Erwachsenen ist das allerdings kaum anders - an eigenen Argumenten emotional engagiert sind und emotionale und logische Aspekte nicht zugleich beachten können, d.h. die Taktik der Argumentation nicht von den Inhalten der Argumente trennen. Erst wenn das Argumentieren an sich genug geübt ist, wird in den späteren Klassen in Maturanähe das Argumentieren mit eigenen Argumenten gelingen.

Als Texte zum Analysieren und Beantworten finde ich besonders die alltäglichen, aber wenig beachteten Meinungstexte wichtig, wie man sie in Zeitschriften von Interessensvertretungen, Kundenzeitschriften oder gratis verteilten Inseratenblättern findet. Es soll damit der Blick für die "Alltagsmanipulation" geschärft werden. Zugleich sind diese Texte meist kleinräumig aktuell und berühren das konkrete Leben der Schüler. Vom Thementyp her günstige Artikel wären daher z.B. solche über Fahrradwege in der Stadt oder Polizeikontrollen von Mofalkern usw. Der folgende Text (aus "Korrekt", Linz, 19.5.1988) ist orts- und zeitbezogen und kann daher nur als Beispiel für Text- und Aufgabentypen dienen (siehe S.87)

Im folgenden wird ein ungefähr vorstellbarer Verlauf der Arbeit mit den Schülern skizziert.
Erster Schritt: Gliederung des vorliegenden Textes. Diese könnte etwa folgendermaßen aussehen:

1. Titel und Vorspann: Nennung des Textthemas
2. Z. 1 - 8: Befürchtungen über das Defizit
3. Z. 9 - 19: Aufkauf der Nestlé-Gründe
4. Z. 20 - 29: Ausstellungs- und Kongreßzentrum
5. Z. 30 - 40: Neue Landes-Kulturbauten
6. Z. 40 - 53: Adaptierung der Tuchfabrik
7. Z. 54 - 59: Betriebsansiedlungszentrum
8. Z. 60 - 72: Personalkosten

Der Einsatz: Steuermilliarden Zu erwarten: Millionendefizite

Ein Design-Zentrum, ein Ausstellungszentrum, ein Technisches Fertigungszentrum, ein Betriebsansiedlungszentrum, ein neues Landestheater, ein neues Museum — das alles wollen Stadt und Land bis zum EG-Anschluß 1992 aus wenig ertragreichem Boden stampfen. Kosten: 2000 Millionen Schilling. Geplantes Defizit: Eine Viertelmilliarde. Jährlich. Mindestens.

Kunst und Kultur hat er sich bisher gewidmet. Nun will Linz jüngster Bürgermeister die Stadt in einem titanischen Finanzakt zum „Kulturträger Oberösterreichs“ küren. Schon ist von 5 „Milliardenpleiten“ die Rede. Mit einer Viertelmilliarde Defizit pro Jahr rechnen sogar die Offiziellen.

Raiffeisen und Konsum waren brennend interessiert. Die Stadt Linz er-10 hielt schließlich den Zuschlag: Und zahlt dem reichen Nestle-Konzern für 40.000 m² Grund sowie unbrauchbare Produktionsruinen 80 Millionen S. 300 Mitarbeiter hat der Weltkonzern Nest-15

le in Linz seit den Glanzzeiten „verloren“. Nun läßt Nestle eine weitere Produktion auf — und braucht Grund und Gebäude nicht mehr.

Die 80 Millionen bilden aber den 20 kleineren Teil des Vorhabens. Der gut 30jährige Bürgermeister Dobusch plant sein Denkmal — ein seit Jahrzehnten diskutiertes Hotel, Ausstellungs- und Kongreßzentrum. 25 Für Oberösterreich. Dafür werden 500 Millionen fließen. Geplantes Defizit: An die 10 Millionen jährlich. Doch — in Linz sind das kleine Fische.

Allein Landestheater und Bruckner-30 haus — Kulturtempel, an deren Toren überwiegend „Ausverkauft!“ prangt, kosten die Steuerzahler heuer mehr als 200 Millionen Schilling. „Dennoch

200 Millionen Defizit

ist das Land zu einem Neubau des 35 Landestheaters entschlossen. Und ein Museum schwebt dem Landeshauptmann gleich nebenan vor“, weiß Dr. Dobusch im RUNDSCHAU-Gespräch. Indes — auch die mit bald 40 einer Milliarde (ohne ESG und SBL) verschuldete Stadt plant weitere, teure Kulturaktivitäten: Die hoch aktive Staatsbanken-Tochter Chemiefaser Lenzing AG (CFL) will die alte Tuch-45 fabrik-Ruine loswerden. Um 20 Millionen. Die will das Land ebenso zahlen wie die Adaptierungskosten. Entstehen soll ein „Flexibles Fertigungszentrum“. Und ein „Kulturzentrum für 50

Elektronik-Freaks“. Gesamtkosten: Eine Viertelmilliarde Steuerschillinge. Und ein paar Millionen Defizit jährlich.

Ein wenig weiter östlich will der neue Linzer Bürgermeister ein „Be- 55 tribsansiedlungszentrum“ aus Pichlinger Boden stampfen. Kosten: Gut 300 Millionen Schilling. Wirtschaftlichkeit: Unbekannt.

Naturgemäß wachsen in neuen Pro- 60 jekten nicht nur Kosten. Auch neue Posten: Eine Studie der Landeshauptstadt geht — allein beim „Design-Zentrum“ von folgendem „Fixpersonal“ aus: 20 Mitarbeiter mit je 30.000 S mo- 65 natlich/20 Gehälter = 12 Millionen Schilling pro Jahr. Was internationalem Standard entsprechen dürfte, denn an anderer Stelle der offiziellen Studie heißt's: „... so wurden 40 Pro- 70 jekte aus England, BRD, Schweiz, Japan und USA studiert“ ...

Bei der Besprechung der Gliederung stellen sich einige Ungereimtheiten heraus: Im 3. Gliederungspunkt wird nicht klar, worauf das Argument hinausläuft, auf einen Vorwurf gegen die Stadt oder gegen Nestlé, und wie dieses Argument zum Gesamtthema beiträgt. - In Punkt 5 werden Projekte erwähnt, die in den Bereich des Landes und nicht der Stadt gehören und somit mit dem Textthema nur am Rande zu tun haben. - Im Textthema ist von "Kunst und Kultur" die Rede (Z.1), im Text selbst fallen darunter auch Betriebsansiedlungs- und Industrieprojekte, also Ungenauigkeit in der Begrifflichkeit.

Zweiter Schritt: In der Analyse der Texttaktik werden Wörter oder Formulierungen herausgesucht, die (unabhängig von der Information) wertend und unsachlich sind, und durch sachliche Ausdrücke ersetzt, z.B. titanisch, Milliardenpleite, Produktionsruinen, Kulturtempel.

Getrennt davon wird nach Stellen gesucht, in denen Information einseitig in einer Richtung gesehen werden (wobei es nicht um die Richtigkeit eines Arguments geht, sondern um die Taktik), z.B. Verhalten des Nestlé-Konzerns; Abrunden des Alters des Bürgermeisters von 37 Jahren auf "gut 30jährigen", was im Kontext "unreif" assoziiert; einseitige Erwähnung der Defizite und Verschweigen aller materiellen und ideellen Werte; den Unwillen des Lesers erweckende Rechnung der Personalgehälter mit 20 Monatsgehältern usw.

Bei der Analyse ist auch der Kontext zu sehen: Infolge der Krise in der Verstaatlichten Industrie ist in Linz die Betriebsansiedlung ein wirtschaftlich und sozial wichtiges Thema; der Neubau eines Opernhauses wird in Linz seit langem diskutiert.

Dritter Schritt: Denkbar ist eine Übung im sachlichen Argumentieren, indem man sich den Argumenten des Textes anschließt (Befürchtung zu hoher Verschuldung), aber in sachlichem Stil argumentiert. Auch Rollendiskussionen sind möglich. Beide Formen üben das Eingehen auf andere Argumente.

Günstig ist es, wenn für diesen Schritt ein Vergleichstext zur Verfügung steht. In dem folgenden Beispiel aus "Die Presse", 25./26.10.88, werden im wesentlichen dieselben Fakten erwähnt. Eine Analyse des Artikels ergibt wahrscheinlich, daß der Autor den referierten Plänen des Bürgermeisters grundsätzlich positiv gegenübersteht, aber dem Leser die Meinungsbildung so weit offen läßt, daß er bei anderer Sicht der Fakten zu anderer Ansicht kommen kann.

Siehe Zeitungstext auf S. 89 (aus: Die Presse 25./26.10.1988)

Vierter Schritt: Leserbrief an die Redaktion. Als Vorbereitung ist eine Gliederung zu erstellen. Da der Zeitungstext in hohem Maße mit taktischen Mitteln operiert, kann man in einem ersten Teil zum Text selbst, im zweiten Teil zu Argumenten Stellung nehmen, innerhalb dieser Teile mit klar getrennten Argumenten.

OBERÖSTERREICH

High Tech statt Stahl Linz sucht neue Standbeine

Eigenbericht der „Presse“ von
STEFAN MAY

LINZ. Insgesamt 1,1 Milliarden Schilling will die oberösterreichische Landeshauptstadt in den nächsten fünf Jahren in mehrere Wirtschaftsprjekte stecken. Kongreßzentrum, Technologieparks und Betriebsansiedlungen sollen Linz den Nimbus der reinen Stahlstadt nehmen. „Pflicht und Neigung“ macht Finanzstadtrat Alois Froschauer (SP) dafür verantwortlich, daß er sich seit seinem Amtsantritt im April 1987 verstärkt dem zweiten Standbein seines Ressorts, der Wirtschaft, widmet. Ab der Verstaatlichtungskrise in jüngster Zeit „rennt“ dieser Bereich nicht mehr von selbst wie bisher.

Ein eigenes Wirtschaftskonzept der Stadt soll nun neue Impulse geben. Froschauer: „Nach unseren Informationen hat keine Stadt Österreichs ein solches Konzept“. Linz erhofft sich von diesen Initiativen eine Signalwirkung auf das Wirtschaftsklima.

Zu den wichtigsten Maßnahmen zählt etwa die Errichtung des Design-Centers, eines Kongreß- und Ausstellungszentrums. Für 1992 ist die Fertigstellung dieses 480 Millionen Schilling teuren Projekts geplant. Ein Hochtechno-

logieknoten könnte in einer aufgelassenen Tuchfabrik der Lenzing AG entstehen. Dort würde gemäß Froschauer „der Bogen zwischen der ältesten und der neuen Industrialisierung gespannt“. Betriebe sollten in der Tuchfabrik deren innovative Einrichtungen auf Zeit nutzen, Forschungsinstitute und die Ausbildung neuer Berufe ihre Heimstätte finden. Auch die Computerkunst könnte nach den Vorstellungen der Stadt Linz einziehen. 1991 soll das 110-Millionen-Projekt fertig sein.

„Wir können uns das alles sicher leisten“, meint der Finanzstadtrat zuversichtlich. Der Bundeskanzler habe erst vor wenigen Tagen die Unterstützung der Projekte durch den Bund zugesichert. Außerdem will Froschauer in den nächsten Jahren 50 Prozent der Lohnsummensteuer für jene Wirtschaftsprjekte verwenden. Schließlich sollen noch einige Gewerbeparks in der Donaustadt entstehen: Wenn etwa 1990 in Pichling, im Südosten der Stadt, ein eine Million Quadratmeter großer Industriepark mit 4000 Arbeitnehmern entsteht, wird Linz über eine sieben Kilometer lange Industriezone entlang der Donau bis zum Hafen im Norden – abseits der Wohngebiete – verfügen.

(aus: Die Presse 25./26.10.1988)

Bei dieser Unterrichtssequenz wird die nicht ganz einfache Hinführung zur Problemarbeit mit ihren gedanklichen Problemen (gedankliche Ordnung) eingebettet in Textanalyse (Textgliederung, Wortverwendung, Leitwörter usw.) und soziolinguistische Übungen (Auf- und Abwertung, Stilschichten usw.).

Jakob Ebner ist Gymnasiallehrer in Linz, Schulbuchautor, Veröffentlichungen u.a. zur Deutschdidaktik und zum österreichischen Deutsch.

Textsortenspezifisches Schreiben: Zeitungsmeldung und Zeitungsbericht

Zielsetzung

Die Zeitungsmeldung ist in der Journalistensprache eine "Nachricht in Kurzform" (Kügler 1986, Brand/Schulze 1983), während der Bericht eine "lange Form der Nachricht" darstellt. Die Meldung beschränkt sich auf die knappe Information auf der Grundlage der W-Fragen (Wer? Was? Wo? Wann? Warum? Wie?). Der Bericht folgt meist auf die Meldung im Inneren des Blattes und gibt zusätzliche Informationen aus der wertenden und kommentierenden Perspektive des Redakteurs. Kügler (1986, S. 30) beschränkt in Anlehnung an Brand/Schulze (1983) die Meldung auf die Schlagzeile und Dachzeile (d.i. die Zeile über der Schlagzeile in etwas kleinerer Schrift als diese). Es scheint uns aus methodischen Gründen besser zu sein, die Begriffe Dachzeile und Schlagzeile nur als Teil der Meldung anzusehen. Die Meldung umfaßt daher in dem von uns gezogenen Rahmen die Merkmale der Kurznachricht, so wie sie etwa Hagelberg definiert: Sie "ist eine aktuelle Information über Ereignisse und Sachverhalte auf der Grundlage fundierter Quellen, in der zusammengehörige Daten über 'wer', 'was', 'wann' und 'wo' ohne Kommentar oder Wertung zusammengestellt werden" (1978, S. 41).

Der seit einigen Jahren nachweisbare Trend zur Lokalberichterstattung sowie die jugendsoziologische Tatsache, daß Schüler in erster Linie regionale und lokale Meldungen lesen und kaum Artikel über internationale Großereignisse, rechtfertigt einen Unterricht, der Textmaterial aus Regionalzeitungen bevorzugt. Mit dieser mediendidaktischen Rehabilitation der Lokalpresse setzt sich Jürgen Hannig (1987) auf sehr überzeugende Weise auseinander. Die folgenden Ausführungen verstehen sich als konsequenter Mitvollzug dieser Trendwende: lokale Meldungen statt internationaler Topnachrichten.

Der Behandlung der Textsorten Zeitungsmeldung, Zeitungsbericht und Schlagzeile liegen folgende **methodisch-didaktische Schwerpunkte** zugrunde:

- Textsorten statt Aufsatz
- fließender Übergang vom Sprechen zum Schreiben, Integration der Lernbereiche
- fließender Übergang von der Textanalyse zur Textproduktion
- fließender Übergang von einem lernzielorientierten zu einem themen-

- und problemorientierten Unterricht
- fließender Übergang von der Übung zur Schularbeit
- Beispiel für eine mehrgliedrige Schularbeit
- Verbindung der lernzielorientierten und aufgabenspezifischen Übungen mit Beurteilungskriterien für die schriftliche Leistung
- text- und situationsbezogene Grammatik
- Verschmelzung unterschiedlicher Schreibhaltungen (Sprachverwendungsformen)
- Medienerziehung im allgemeinen

Der Aufbau der Meldung

Der typische Aufbau einer nicht zu kurzen Zeitungsnachricht beginnt mit dem Wichtigen und endet mit weniger Wichtigem. Zuerst kommt die Topinformation mit dem Wesentlichen, dann folgen Zusätze und Ergänzungen. In der graphischen Darstellung dieses Aufbaus spricht die Publizistik von einer Nachrichtenpyramide bzw. von einem Nachrichtentrapez (vgl. Dovifat 1962, S. 122):



Auto zerbrach in zwei Teile Gurtverzicht kostete das Leben

WEYER/LINZ. In zwei Teile zerrissen wurde der Personenwagen des Postbeamten Franz Merkinger (20) aus Maria Neustift bei einem Unfall Sonntag nacht in der Nähe von Weyer. Während Merkinger schwerste Verletzungen erlitt, wurde sein Beifahrer Johann Tüchlberger (21) aus Maria Neustift, der nicht angeschnallt war, getötet.

Merkinger dürfte mit seinem Lancia viel zu schnell in die langgezogene Linkskurve gefahren sein, die die Eisenbundesstraße in der Ortschaft Anger unweit der Gaflenzbachbrücke Richtung Steyr bildet. Den Spuren nach zu schließen, hatte der Postbeamte noch versucht, das schleudernde Fahrzeug auf der

Straße zu halten, was ihm jedoch nicht gelang. Es brach nach rechts aus, wurde über eine zwei Meter tiefe Böschung katapultiert und zerschellte an zwei Bäumen. Die Trümmer flogen bis auf die Straße.

Als der OKA-Betriebswärter Rudolf Kalkhofer (24) aus Maria Neustift kurze Zeit später an der Unfallstelle vorbeikam, sah er eine Autofußmatte und mehrere kleinere Autobestandteile auf der Straße liegen. Er hielt sein Auto an und untersuchte die Funde. Plötzlich hörte er aus der Wiese leises Stöhnen. Erst dadurch wurde er auf das Wrack und die beiden Unfallopfer aufmerksam. Er verständigte sofort Rettung und Gendarmerie.

Zweck dieses Aufbaus ist neben dem Blickfang für den Leser und neben der raschen Information für den eiligen Leser die Möglichkeit der raschen Kürzung von unten, für den Fall, daß auf der Seite Einsparungen nötig sind. Am Beispieltext 1 läßt sich diese Kürzungsmöglichkeit von unten leicht demonstrieren. Der letzte und vorletzte Absatz lassen sich ohne Beeinträchtigung der Hauptinformation streichen.

Für Schüler ergibt sich folgende **Aufgabenstellung**:

Anhand mehrerer Zeitungsmeldungen/-berichte soll dieser Kürzungsprozeß durchgeführt werden. Zugleich können die Schüler überprüfen, ob das Trapezscheema anwendbar ist, d.h. ob die Hauptinformation am Anfang steht. Im produktorientierten Verfahren können die Schüler entsprechendes Rohmaterial nach diesem Schema zu einem Artikel ausarbeiten.

Der Inhalt der Meldungen

Bekanntlich folgen Zeitungsmeldungen und -berichte in der Gestaltung des Inhalts den W-Fragen (vier bzw. sechs): Wer? Was? Wann? Wo? Wie? Warum?

In Text 1 sind vier W's schon im ersten Satz enthalten:

"In zwei Teile zerrissen wurde der Personenwagen bei einem Unfall" = was?

"Der Postbeamte Franz Merkinger (20) aus Maria Neustift" = wer?

"Sonntag nacht" = wann?

"in der Nähe von Weyer" = wo?

Der zweite Absatz beantwortet die Fragen Wie? ("Merkinger erlitt schwerste Verletzungen, der Beifahrer wurde getötet") Warum? ("nicht angeschnallt"). Weitere Einzelheiten ergänzen die bisherigen Antworten, vor allem auf die Fragen Wie? und Was?

Aufgabenstellung für die Schüler:

Der Nachweis der W-Fragen in mehreren Zeitungsmeldungen schärft den Blick des Schülers für die Machart dieser Textsorten. Diese reflexive Leistung verbessert die Lesefähigkeit und erleichtert die Produktion eigener Meldungen. Zugleich dienen die lernzielorientierten und aufgabenspezifischen W-Fragen als Teil der Beurteilungskriterien für die Schülerleistungen, z.B. im Rahmen einer Schularbeit. Weitere Beurteilungskriterien ergeben sich aus der Beachtung der journalistischen Sprachmittel.

Mittel der journalistischen Sprache

Im allgemeinen zielt die Formulierung von Zeitungsnachrichten ab auf eine knappe, genaue, leicht verständliche und dennoch anregende bis pointierte Darstellungsweise. Diese erfordert

- einfache Sätze, am besten eine Hauptsatzreihe. Satzgefüge sollen die Blickspanne des Lesers nicht überfordern, sondern übersichtlich bleiben. Schachtelsätze und komplizierte Formulierungen sind zu vermeiden. Einwortsätze und Ellipsen bilden hauptsächlich die Struktur der Schlagzeile. Text 1 setzt ein mit einem erweiterten Hauptsatz. Es folgt ein einfacher Temporalsatz, an den sich wieder ein Hauptsatz anschließt, gefolgt von einem Attributsatz. Dieser verbleibt im Bereich der einfachen Satzmuster, weil er ja im Grunde nichts anderes ist als ein aufgeschwelltes Satzglied: "der nicht angeschnallte Beifahrer". Klassische Hauptsätze der Journalistensprache sind die vier letzten Sätze des Artikels sowie die Aussagen in Text 2:

■ Wegen 5 Mark – Kind sprang aus dem Fenster

Le Havre – Ein elf Jahre alter Junge in Frankreich stahl seiner Mutter fünf Mark aus dem Portemonnaie. Sie gab ihm eine Ohrfeige. Das Kind drehte sich um, ging zum Fenster und sprang in die Tiefe – ein Sturz von 25 Metern. Der Junge landete auf Rasen. Er brach sich nur den linken Arm.

- die **Wortart** bevorzugt das **Verb**, und zwar das aktive, starke, handlungsvermittelnde Verb. Unter Wortverwandten wird das dynamischste bevorzugt: rasen statt fahren, flitzen statt schnell fahren. Das Auto fährt nicht gegen einen Baum, sondern es zerschellt an einem Baum oder wird von der Wucht des Aufpralls in zwei Teile zerrissen. Der Fahrer wird nicht schlichtweg getötet, sondern zerfetzt oder vom Lenkrad aufgespießt. Er verbrennt nicht im Wagen, sondern er wird gebraten, er verkohlt bis zur Unkenntlichkeit.

Die gleiche Sorgfalt der Wortwahl gilt für das Nomen und das Adjektiv. Ist z.B. ein palästinensischer Jugendlicher ein Steinewerfer, eine Unruhestifter, ein Saboteur, ein Aufrührer, ein Rebell, ein Fanatiker, ein Täter, ein Staatsfeind, ein Verbrecher, ein Krimineller, oder ist er ein Freiheitskämpfer, ein Volksheld, ein Opfer der Unterdrückung?

Man beachte, wie in Text 2 jeder Satz von einem dynamischen Verb regiert wird.

- die **Wortstellung/Satzgliedstellung** verdient besonderes Augenmerk. Die normale Satzgliedfolge Subjektteil - Prädikatsteil - Ergänzungen ist zumindest für den Anfang der Meldung nicht empfehlenswert. Die erste Satzstelle, die sogenannte Ausdrucksstelle, wird meist durch eine adverbelle Bestimmung besetzt, um die Emotionalisierung des Textes zu steigern: "In zwei Teile zerrissen ... (Text 1) ist dafür ein typisches Beispiel. Mit Hilfe der **Umstellprobe** ist die Satz Wirkung leicht zu überprüfen:

"Der Personenwagen des Postbeamten Franz Merkingner (20) aus Maria Neustift wurde bei einem Unfall Sonntag nacht in der Nähe von Weyer in zwei Teile zerrissen." Diese Formulierung ist genauso korrekt, aber wesentlich nüchterner, daher weniger attraktiv.

Zugleich zeigt dieses Beispiel, wie Sprachreflexion ungleich wirksamer ist, wenn sie im Laufe der Arbeit am Text als wichtiger Arbeitsschritt (z.B. als Umstellprobe) zu erledigen ist.

- **rhetorische Mittel**

die **Steigerung (Klimax)**: "Er brach nach rechts aus, wurde über eine zwei Meter tiefe Böschung katapultiert und zerschellte an zwei Bäu-

men" (Text 1). Die Verben **ausbrechen**, **katapultieren** und **zerschellen** bilden eine Entwicklung in drei Schritten, die als Steigerung empfunden wird.

der **Superlativ**: Blitz! Größter Mann starb auf höchstem Berg -

die **Übertreibung (Hyperbel)**: 37 Grad im Schatten. Die Schule wird zur Hölle -

die **Übertragung (Metapher)**: Sieg des Biers über den Champagner (Sieg der deutschen Fußballmannschaft über die französische)

die **Umschreibung (Paraphrase)**: Ehepaar duscht sich tot. Bauer tuckerte in den Tod (sein Traktor wird vom Zug erfaßt).

Andere Mittel sind der Reim, die Wiederholung, der Vergleich, das Paradoxon (vgl. Söllinger ES 3, 1987).

Aufgabenstellung

Anhand geeigneter Zeitungsmeldungen sollen die Schüler (möglichst in Partner- oder Gruppenarbeit) versuchen, die angeführten sprachlichen Mittel zu entdecken. Sie sollen sich die Beispiele notieren und später in eigenen Nachrichtenproduktionen analoge rhetorische Mittel anwenden.

Aufhänger

Sowohl der Journalismus als auch die Produktwerbung verwerten psychologische Erkenntnisse über die Wirkung von Texten auf den Leser. Zeitungsnachrichten und Werbespots verfügen über aufmerksamkeitserregende Signale und Appelle, die in der Fachsprache als **Aufhänger** bezeichnet werden. Darunter versteht man stark affektiv besetzte Konnotate, die nachgewiesenermaßen die Aufmerksamkeit der Konsumenten auf sich ziehen. Es genügt nicht, daß eine Meldung bzw. eine Nachricht brillant geschrieben ist oder eine großartige Idee vertritt. Das ist für den Absatz der Ware Zeitung zu wenig. Die Nachricht braucht einen Aufhänger. Nach Steinhausen/Gruber (1985) unterscheidet man folgende Arten von Aufhängern/Aufmachern:

1 Ungewöhnliches

7 Katastrophe

2 Wichtigkeit

8 Sex and crime

3 Gefühl

9 Sensation (news)

4 Nähe (lokale und menschliche)

10 Skandal

5 Prominenz

(Vgl. Söllinger 1988, S. 125
mit Textbeispielen)

6 Konflikt

Diese Aufmacher sind die Beurteilungskriterien, nach denen aus der Flut der einlaufenden Meldungen jene ausgewählt werden, die in der Zeitung erscheinen. Das sind weniger als 1 Prozent! Amerikanische Kommunikationswissenschaftler sind der Frage nachgegangen, nach welchen Kriterien die verantwortlichen Redakteure auswählen. Das Ergebnis dieser Untersuchungen hat Steffens (1969) zusammengefaßt, es deckt sich im großen und ganzen mit den eben erwähnten Aufmachern:

1. Was kommt unerwartet?
2. Was hat Konsequenzen für eine große Zahl von Bürgern?
3. Was schafft Spannungen, ist umstritten?
4. Sind bekannte Personen im Spiel?
5. Wie nah (zum Erscheinungsort, Sendeplatz) ist der Schauplatz des Ereignisses (je näher, desto besser)?
6. Was ist geeignet, Gefühle des Bürgers anzusprechen (Mitleid, Grausamkeit, Humor)?
7. Wie konkret und anschaulich in der Darstellung ist eine Meldung?
8. Was erfreut den Bürger (Leser, Hörer, Fernsehzuschauer)?

Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt Hannig (1987, S. 31f.), indem er von der Frage ausgeht: "Wie müssen Ereignisse beschaffen sein, daß von ihnen im Lokalteil berichtet wird?" Eine Operationalisierung der "Ereignismerkmale" soll durch folgende Schlüsselfragen erreicht werden:

- a) Ort, Zeit Dauer, Kontext? (Der Lokalredakteur muß die Möglichkeit haben, den Ereignisort rasch zu erreichen bzw. der Ereigniszeitraum darf eine bestimmte Länge nicht überschreiten, da Fristen einzuhalten sind)
- b) Prominenz oder Normalverbraucher?
- c) Heile Welt oder Schreckensmeldungen?
- d) Personen oder Sachverhalte?

Es ist offensichtlich, daß diese Aufgliederung in verkürzter Form die oben genannten Aufmacher enthält.

Aufgabenstellung

Es liegt nahe, daß diese Kriterien von den Schülern auf einzelne Medientexte und auf ganze Zeitungen und Zeitschriften aus der Regenbogenpresse angewendet werden. Nach dieser praktischen Arbeit könnte im Rahmen einer Schularbeit grundsätzlich das Thema der Aufmacher behandelt werden. Schließlich verhelfen die Aufmacher dem Schüler auch zu einem vertieften Verständnis der eigenen Textproduktion, indem er bewußt Meldungen oder Berichte nach einem Aufmacher gestaltet.

Die Arbeit mit Schlagzeilen

Die Schlagzeile der Sensationspresse will fesseln, im Notfall auf Kosten der Wahrheit und des Informationswertes. Die Wirkung auf den Leser im Sinne des versteckten Imperativs: Lies mich! Kauf mich! hat Vorrang, was mitunter zur Verletzung der Sorgfaltspflicht im Umgang mit der Wahrheit und der Sachlichkeit führt. Schon allein die Farbe und Schriftgröße der Schlagzeile fallen aus dem Rahmen, "fallen ins Auge". Die Schlagzeile ist die raffinierte Verpackung der Ware Zeitungsnachricht. Daß die Verpackung die Kaufbereitschaft wesentlich beeinflusst, ist längst nachgewiesen. Die Schüler sollten daher frühzeitig mit der manipulativen und appellativen Wirkung der Schlagzeile vertraut gemacht werden. Und zwar analytisch durch die reflexive Behandlung von Schlagzeilen, aber auch produktiv durch die Herstellung eigener Schlagzeilen.

Im folgenden bringen wir eine willkürliche Auswahl aus österreichischen Tageszeitungen.

"Kleinkaliberschütze zwang Atombomber zur Notlandung" (1)

"Jeder siebente Österreicher putzt sich nie die Zähne" (2)

"Geisteskranker stach drei Menschen nieder" (3)

"Das Superklo im Haus erspart den Hausarzt" (4)

"Hund biß 14jährigen Buben" (5)

"Häuslratz biß in den Popo" (6)

"Das 'Spiel mit dem Tod' floriert. Grausames am US-Weihnachtsmarkt" (7)

"Der seltsame 'Tod' eines Konzertflügels" (8)

"Tierheim verschenkt zwei Ferkel" (9)

"Österreich hat seinen Boris Becker" (10)

"Amerikanerin wegen Armut zum Nichtrauchen verurteilt" (11)

Welcher affektiv-appellative Gehalt steckt in diesen Schlagzeilen? Wodurch fühlt sich der eilige Leser veranlaßt, zuzugreifen und Zeit und Geld zu 'opfern'?

Wir schlagen folgende Gliederung der Effekte vor:

a **Bedrohungseffekt:** Der Leser fühlt sich mehr oder weniger bedroht; die Meldung baut eine Gefahr auf und erzeugt das Gefühl: Wir leben in einer gefährlichen Welt. Natürlich ist die Bedrohung keine unmittelbare, denn der Leser liest aus sicherer Distanz. Das Spiel mit der Gefahr besteht dennoch. Vgl. die Schlagzeilen 3,5.

b **Schadenfreudeeffekt:** Der Leser genießt aus sicherer Distanz seine Ungefährdetheit in einer Welt voll Gefahren und Katastrophen: Meldung 1,6.

c **Identifikationseffekt:** Hebung des Selbstwertgefühls durch Identifikation mit dem Gruppenzugehörigen: Meldung 10.

d **Ressentimenteffekt:** Die Großen dürfen sich alles erlauben, wenn es um das Geschäft geht. Wenn wir das machen würden, wäre die Hölle los: Meldung 7.

e **Rätseleffekt:** Wie ist das möglich? Wie lautet die Lösung? Die Neugier

wird zum zwingenden Motiv: Meldungen 1,4,6,8,11.

d Nervenkitzeffekt: Der Leser staunt: was es nicht alles gibt! Zugleich fühlt er sich belustigt oder betroffen: Meldungen 1,2,6.

Diese leserbezogene Schlagzeilenanalyse soll nur einen Vorschlag darstellen, der in beliebiger Weise abgeändert oder ergänzt werden kann. Der didaktische Sinn des Verfahrens liegt in der vertieften Auseinandersetzung mit dieser wichtigen Textsorte.

Vorschläge für eine Schularbeit mit dem Schwerpunkt Schlagzeile

- a) Anhand einer entsprechenden Meldung überprüfen, ob der Text das hält, was die Schlagzeile verspricht: den 'Seifenblaseneffekt' nachweisen.
- b) Mehrere Schlagzeilen den Aufmachern zuordnen. Die Zuordnung kurz begründen, die Konnotate erläutern.
- c) Zu einer Schlagzeile eine Meldung (10-15 Zeilen) erfinden. Die W-Fragen beachten!
- d) Zu Kurznachrichten unterschiedlich scharf formulierte Schlagzeilen erfinden!
- e) Ganz allgemein das Thema 'Schlagzeile' erörtern lassen (mit oder ohne Textbeispiele).
- f) Schlagzeilen unter dem Aspekt der Syntax und Rhetorik analysieren lassen.

In einer mehrgliedrigen Schularbeit bestünde die Möglichkeit, drei oder vier dieser Aufgaben zu erledigen. Der Schüler entscheidet in diesem Fall selber, welcher Aufgabe er den Vorrang einräumt, indem er sie ausführlicher als die anderen behandelt. Die unterschiedlichen Schreibhaltungen, wie Berichten, Fabulieren, Begründen, Erörtern, Erläutern, Kommentieren u.a. sowie der kommunikative Ansatz (Situations- und Adressatenbezug) und die rein sprachreflexive Leistung werden auf diese Weise in der Schularbeit integriert.

Schüler arbeiten journalistisches Rohmaterial zu einem Bericht aus

Nach der sprachreflexiven Beschäftigung mit Zeitungsmeldungen in der Form der W-Fragen, des Trapezschemas, der Merkmale der Journalistensprache, der rhetorischen Mittel, der Gestaltung der Schlagzeile, des Überblicks über die Aufmacher, könnte eine produktorientierte Übung darin bestehen, vorliegendes Rohmaterial zu einem Zeitungsartikel auszuarbeiten, und zwar unter Berücksichtigung der in der Analyse gewonnenen Einsichten.

Als **Rohmaterial** eignen sich

- Vorfälle im Schulort
- persönliche Erlebnisse
- Telexmeldungen, die eine Redaktion zur Verfügung stellt
- altersstufengemäßes Faktenmaterial, das der Lehrer allein oder gemeinsam mit den Schülern zusammenstellt.

Die zuletzt genannte Möglichkeit kann wieder sehr unterschiedlich sein. Die Fakten sind entweder authentisch, daher ernst zu nehmen, oder frei erfunden, mehr karikierend und parodierend. Für beide Möglichkeiten schlagen wir ein Beispiel vor.

Das ernstgemeinte Beispiel

Folgende **Fakten** wurden einem Zeitungsbericht entnommen:

- die Milchflasche ist wieder auf dem Markt
- sie ist um ein Drittel leichter als früher
- sie tritt als Konkurrentin auf zum Tetrapack
- ihr Nachteil: sie ist schwerer als der Tetrapack, außerdem zerbrechlich
- ihr Vorteil: sie ist umweltfreundlich; ein Beitrag zur Müllverminderung; sie beseitigt die Einwegflasche.
- der kurzfristige Einführungspreis gleich dem Preis des Tetrapacks
- später wird die Flasche um 60 - 80 Groschen teurer sein
- in Wien sind schon 40 % der Konsumenten zur Flasche übergegangen
- wird sich die Flasche durchsetzen?
- die Flasche versteht sich als Pfandflasche. Der Einsatz beträgt 3 S.

Es steht den Schülern frei, zugunsten oder zuungunsten der Flasche zu schreiben. Auf jeden Fall soll die Tatsacheninformation ergänzt werden durch eine wertende Meinung, d.h. durch Zustimmung oder Ablehnung. Dazu müssen Gründe angeführt werden. Die Beurteilungskriterien decken sich mit den oben erwähnten lernzielorientierten und aufgabenspezifischen Untersuchungen von Zeitungsmeldungen.

Das nicht ernstgemeinte Beispiel

Von ganz anderer Art ist die Vorgabe des folgenden Rohmaterials:

Wer? Der Schulwart (Name und Alter sind vom Schüler einzusetzen)

Was? Verliert beim Hantieren am plötzlich versagenden Rasenmäher einen Finger.

Wo? (Vom Schüler einzusetzen)

Wann? (Vom Schüler zu ergänzen)

Welche Folgen? (Vom Schüler zu erfinden)

Nähere Umstände und Schlagzeile? (Vom Schüler zu erfinden)

Die Methode besteht also darin, die W-Fragen als Strukturmuster zu verwenden. Zwei Fragen werden grob beantwortet, die anderen Fragen bearbeitet der Schüler selbständig. Nach entsprechenden Übungen kann dieses Verfahren auch der nächsten Schularbeit als Teilarbeit zugrundegelegt werden.

Die ganze Aufgabe wird brisanter und aufregender, wenn die affektive Beziehung der Schüler zum Schulwart einbezogen wird: Der Schulwart ist beliebt oder verhaßt; er ist autoritär, jähzornig, wird handgreiflich, oder er ist hilfsbereit, nett, erweist sich immer verständnisvoll für die Probleme der Schüler und der Eltern.

Eine besondere Note ergibt sich sowohl für die Schlagzeile als auch für die Ausgestaltung des Artikels, wenn das Rasenmähen als Störung des Unterrichts empfunden wird: Z.B. wenn der Schulwart grundsätzlich nur bei Schönwetter mäht, wenn die Klassenzimmerfenster geöffnet sind; er mäht immer ab Unterrichtsbeginn um acht Uhr früh. Der Lärm des veralteten Geräts ist auf die Dauer unerträglich; die Abgase des Benzinmotors dringen durch die geöffneten Fenster; man versteht kaum das eigene Wort; Proteste und Bitten seitens der Lehrer und Eltern haben bisher nichts gefruchtet; der Schulwart ist durch seine Dienstverpflichtung gedeckt.

Unter diesen Voraussetzungen wird die Suche nach brisanten Schlagzeilen wesentlich erfolgreicher verlaufen. Statt "Schulwart verletzt sich schwer beim Rasenmähen" kommen Aufmacher, wie "Lärmterror endlich abgestellt!" - "Unerträglichem Störenfried wurde endlich das Handwerk gelegt" - "Wer nicht hören will, muß fühlen" - "Schulfeind ereilt die gerechte Strafe" - "Schüler fand blutigen Finger - er gehört dem Schulwart!" - "Höhere Macht greift ein - Lärmer unschädlich gemacht" u.s.w.

Vorschlag für eine mehrgliedrige Schularbeit anhand einer Zeitungsmeldung

Für die mehrgliedrige Schularbeit sprechen wichtige Gründe: Unterschiedliche Schreibhaltungen werden gleichzeitig geübt: informieren, erzählen, appellieren, argumentieren, definieren u.a.

Dem Schüler werden mehr Eigenständigkeit und Auffassungsfreiheit eingeräumt. Die vielgliedrige Schularbeit entspricht einem aufbauenden, zyklischen Lernen, denn sie setzt organisch fort, was vorher im Unterricht gemacht wurde.

Schülererfahrungen und Schülerbedürfnisse können besser berücksichtigt werden. (Vgl. Söllinger 1988, S. 146).

Im folgenden soll an einem praktischen Beispiel dargelegt werden, welche Teilaufgaben im Rahmen einer Schularbeit erledigt werden können, wenn eine Zeitungsmeldung vorgelegt wird. Es versteht sich von selbst, daß nur der Lehrer an Ort und Stelle entscheiden kann, welche und wie viele Aufgabenstellungen möglich sind. Der vorliegende Themen- und Aufgabenkatalog bildet ein Maximum zur Orientierung.

Zunächst die Textvorlage

SCHLECHTE HALTUNG - SCHLECHTE ZÄHNE
(SZA, VN). Eine umfassende Dokumentation des Arbeitskreises für die Vorsorge- und Sozialmedizin wurde nun veröffentlicht. Sie umfaßt die jährlichen Schuluntersuchungen an Volks-, Haupt- und Sonderschulen während der letzten 20 Jahre. Die Zahl der Kinder mit Schilddrüsenvergrößerung und mit auffallenden Lungenbefunden ist in diesem Zeitraum stark gesunken. Besorgniserregend ist nach wie vor die Zahl der Kinder mit psychischen Auffälligkeiten; oft kann nur eine Behandlung helfen. Am beunruhigendsten sind jedoch mangelnde Zahnpflege und Haltungsschäden, die viel zu häufig auftreten. Schuld daran sind im ersten Fall fehlende Zahnpflege und nicht erfolgte Behandlung, im zweiten Fall schlechte Freizeitgestaltung, nämlich wenig Sport und viel Fernsehen.

Textgrammatische Aufgabenstellungen

- a) Was behauptet die Dokumentation? Geben Sie den Wortlaut im **Konjunktiv** wieder: "Eine Dokumentation des Arbeitskreises für Vorsorge- und Sozialmedizin behauptet, die Zahl der Kinder mit psychischen Auffälligkeiten ... (Setzen Sie fort!)"
- b) Inwiefern wird die Stellung des Lesers zum Text durch den Konjunktiv verändert?
- c) Welche **Satzgliedfolge** ist Ihrer Meinung nach die wirkungsvollste?
 - Besorgniserregend ist nach wie vor die Zahl der Kinder mit psychischen Auffälligkeiten.
 - Die Zahl der Kinder mit psychischen Auffälligkeiten ist nach wie

vor besorgniserregend.

- Nach wie vor ist die Zahl der Kinder mit psychischen Auffälligkeiten besorgniserregend.

Beachten Sie in Ihrer Antwort die Funktion der ersten Satzstelle!

Textsortenspezifische Aufgabenstellungen

- a) Verfassen Sie eine persönliche **Stellungnahme**: Reflektieren Sie die Textaussage, indem Sie Ihren engeren Erfahrungsbereich heranziehen.
- b) Schreiben Sie einen **Leserbrief** zu dieser Dokumentation!
Beachten Sie die Kriterien des Leserbriefs (vgl. Söllinger 1986)
- c) Verfassen Sie eine kritische **Glosse** zu dieser Dokumentation!
Beachten Sie, daß die Glosse Fakten aufzählt und in pointierter Sprache bewertet (vgl. Söllinger 1988, S. 27 ff.).
- d) Schreiben Sie die sachliche Darstellung der Meldung um in einen emotionalisierenden **Bericht der Boulevardpresse**! Erfinden Sie auch eine entsprechende **Schlagzeile**!
- e) Schreiben Sie den Text um in eine **appellierende Kurzrede** unter Beachtung des Fünfsatzes! Gehen Sie von einem **Zielsatz** aus! (vgl. Söllinger 1986)

Es versteht sich von selbst, daß die in der Schularbeit zu behandelnde Textsorte vorher im Unterricht eingehend zu behandeln ist. In aufgabenspezifischen und lernzielorientierten Vorübungen müssen den Schülern jene Kriterien vermittelt werden, nach denen sie die Textaufgabe bewältigen sollen und nach denen ihr Text vom Lehrer beurteilt werden wird.

Die Mehrgliedrigkeit der Schularbeit besteht in der Mischung von textgrammatischer und textsortenspezifischer Aufgabenstellung, im Minimalfall also je eine Aufgabe. Die textspezifische Aufgabe kann je nach Bedarf untergliedert werden (Angabe der Kommunikationsfaktoren, der rhetorischen Mittel, Hinweis auf Wortwahl, Tempusstufe und Satzart, Ironie als Bestandteil der Glosse u.s.w.).

Textsortenübergreifende Aufgabenstellung

Eine auf das ganze Medium Zeitung abgestimmte Schularbeit könnte folgende Anregung von Hannig (1987, S. 28) aufgreifen. Hannig läßt die **Lesegewohnheiten** von Zeitungslesern erarbeiten. Zu diesem Zweck legt er dem Schüler folgende Fragen vor:

"Welche Zeitungen werden in den Familien gelesen? - Wer holt oder bringt sie nach Hause? - Wer liest welchen Teil zuerst? - Darf beim Essen gelesen werden? - Wann liest wer welchen Teil der Zeitung? - Werden die Zeitungen aufbewahrt? - Was geschieht mit den Zeitungen von gestern und vorgestern? - Wird über die Inhalte von Zeitungsnach-

richten gesprochen? - Über welche? - In welcher Reihenfolge werden die Artikel gelesen? - Wie ändert sich das Leseverhalten, wenn mehrere Zeitungen in der Familie gelesen werden?"

Bemerkenswert an dieser Themenstellung ist die Einbeziehung der **Schülererfahrung** als wichtigste textkonstituierende Basis, während text-spezifische Hinweise formaler Art zur Gänze fehlen.

LITERATUR

BRAND, P./SCHULZE, V. (Hg.): Medienkundliches Handbuch. Die Zeitung - zeitungssystematischer Teil. Bd. 1, Westermann 1983.

DOVIFAT, Emil: Zeitungslehre. Berlin 1962.

HAGELBERG, Gunter: Probleme und Hintergründe bei der Vermittlung von Wirklichkeit in der Presse, aufgezeigt an journalistischen Mustern. In: Der Deutschunterricht 5/1978, S. 35-54.

HANNIG, Jürgen: Lokalpresse im Deutschunterricht. Mediendidaktische Überlegungen. In: Der Deutschunterricht 5/1987: Ansichten zum Journalismus in der Schule, S. 18-34.

KÜGLER, Hans: Melden. Zur Präsentation von Nachrichten in der Boulevardpresse. In: Praxis Deutsch 79/1986, S. 30-32.

MITTELBERG, Ekkehard/SEIFFERT, Dieter (Hg.): Probleme des Pressewesens. Materialien für den Deutschunterricht und die Gesellschaftslehre. Frankfurt am Main 1974.

SCHULTE-WILLEKES, Hans: Schlagzeile. Reinbek 1975.

STEFFENS, Manfred: Das Geschäft mit der Nachricht. Hamburg 1969.

SÖLLINGER, Peter: Texte schreiben. Methodische Anregungen. Wien 1986.

SÖLLINGER, Peter: Deutsch unterrichten. Kurz- und mittelfristig planen. Linz 1988.

SÖLLINGER, Peter u.a.: Erlebte Sprache 3. Sprachbuch für die 7. Schulstufe. Wien 1987.

STEINHAUSER, Karl/GRUBER, Siegfried: Public Motivations. Die wirksamste Methode, das Interesse der Öffentlichkeit zu gewinnen. Landsberg am Lech 1985.

PRAXIS DEUTSCH 79/1986: Zeitung.

Peter Söllinger, AHS-Lehrer und Universitätslektor, ist auch Mitverfasser mehrerer Schulbücher.

Bibliographie

Werner Wintersteiner

Kommentierte Bibliographie zum Thema Aufsatzunterricht

Anspruch dieser Bibliographie ist es, dem Studenten und Deutschlehrer einen schnellen Überblick über die wichtigsten Tendenzen und Positionen zu ermöglichen. Es ist ja wiederholt beklagt worden, daß die fachdidaktische Theorie über die Lehrer hinwegredet, während sich die Lehrerschaft oft den Vorwurf der Theoriefeindlichkeit gefallen lassen muß. Die vorgeschlagene Literatur ist teilweise von Praktikern, immer aber in enger Zusammenarbeit mit Lehrkräften verfaßt worden und kann daher meines Erachtens einiges zur Aufhebung dieser Theorie-Praxis-Diskrepanz beitragen.

I. Neue Werke, die einen kreativen, schülerzentrierten Ansatz vertreten¹

BOEHNCKE Heiner/HUMBURG Jürgen. Schreiben kann jeder. Handbuch zur Schreibpraxis für Vorschule, Schule, Universität, Beruf und Freizeit. Reinbek (Rohwolt Sachbuch 7245) 1980-

Dieses - im Augenblick leider vergriffene - Buch ist wahrscheinlich das brauchbarste Werk und eine wirklich praxisnahe Ermutigung zum freien Text. Der optimistische Titel "Schreiben kann jeder" ist das Programm der Autoren, die überzeugt sind, daß die schulische Methodenmühle daran

¹ Vergleiche dazu auch die Sammelrezension von Werner Ingendahl. Schreiben kann jeder - nur das Aufsatzschreiben muß man lernen. Informationen zur Deutschdidaktik Nr. 1/1981 p. 14-17.
Sowie: Dietrich Boueke/Frieder Schüle. "Personales Schreiben." Bemerkungen zur neueren Entwicklung der Aufsatzdialektik. In: Boueke/Hopster 1985.

schuld ist, daß Schreiben nicht als persönliche Ausdrucksmöglichkeit, sondern als Zwang empfunden wird. Die Reichweite dieses Konzepts ist von der Fachdidaktik allerdings immer wieder in Zweifel gezogen worden.

BOUEKE Dietrich/Norbert HOPSTER (Hg.): Schreiben-Schreiben lernen. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag. Tübingen (Gunter Narr) 1985.

Dieser Sammelband vereinigt verschiedene Aufsätze, die nach vier Schwerpunkten geordnet sind: In "Aspekte der Schriftlichkeit" geht es um die historische Rolle der Schriftkultur, "Leben und Schreiben" berichtet über verschiedene (außerschulische) Initiativen der "neuen Schreibe". Die abschließenden Kapitel "Zur Geschichte der Schreiberziehung" und "Schreiben lernen" bringen Beiträge aus dem schulischen Bereich.

GÖSSMANN Wilhelm (Hg.): Theorie und Praxis des Schreibens. Wege zu einer neuen Schreibkultur. Düsseldorf (Schwann) 1987.

Konzipiert als (späte) Fortsetzung der Bände "Sätze statt Aufsätze" - Schriftliches Arbeiten auf der Primarstufe (1976) und "Schülermanuskripte" -, Schriftliches Arbeiten auf der Sekundarstufe I (1979) bezieht sich dieses Buch nicht bloß auf die Sekundarstufe II, sondern will auch Erwachsenen nach Abschluß der Schulbildung hilfreich sein. Nach wie vor vertritt Gössmann den reformpädagogischen Ansatz: "Beim Schreiben muß es um Eigenerfahrungen gehen". Dieses vielseitige und wichtige Buch besteht aus vier Abschnitten: I "Schreiben aus der Sicht von Lehrenden" (verschiedene Praxisberichte), II "Das literarisch-sprachpsychologische Schreibkonzept", III "Die Bereiche des Schreibens" (vom spontanen, literarischen Schreiben über erzählerisches Schreiben, konzipierendes, journalistisches und wissenschaftliches Schreiben bis zum literarischen Übersetzen reicht der Bogen) werden jeweils allgemein und mit Bezug auf die schulische Vermittlung beleuchtet. Im abschließenden IV. Teil "Ansprüche an das Schreiben" geht es um Normfragen.

EHRLICH Miriam/VOPEL Klaus W.: Wege des Staunens. Übungen für die rechte Hemisphäre. Teil 1: Kreatives Schreiben. Hamburg (ISKO-Press) 1985.

Dieses rein methodische Buch stellt 75 Arbeitseinheiten vor, die meist in einer Schulstunde zu bewältigen sind. Die Themen klingen vertraut, neu ist die Struktur der Aufgabenstellung. Das Schema ist meist das gleiche: Einführung durch eine Fragestellung, Diskussionsanregungen und halb-

stündige Schreibzeit. In einer weiteren Einheit sollen die Ergebnisse ausgetauscht und besprochen werden.

JAHN Karl-Heinz/KIRN Karl-Heinz: Schüler schreiben selbst. Märchen, Parabel, Lyrik, Eulenspiegelei, Parodie und Utopie als Unterrichtsgegenstand. BELTZ Praxis. Weinheim und Basel 1983.

Ein sehr praxisorientiertes Buch, das mit einem Minimum an theoretischer Einführung auskommt, dafür umso reicher an Beispielen ist (vgl. dazu den Artikel von Karl-Heinz Jahn in diesem Heft).

MATTENKLOTT Gundel: Literarische Geselligkeit, Schreiben in der Schule. Mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Unterricht. Stuttgart (Metzler) 1979.

Dieses Pionier-Buch wirft zunächst historische Streiflichter auf literarische Geselligkeit vom Mittelalter bis heute, mit dem Ziel, den sinnlichen, unterhaltenden Charakter der Literatur wieder stärker ins Bewußtsein zu rücken. Dann gibt die Autorin einen Überblick über Reformansätze des Schreibunterrichts (Reformpädagogik, Freinet-Methode, neue "kreative" Ansätze). Der Hauptteil ist ein Bericht über Berliner Schreib-Workshops im außerschulischen Bereich. Zahlreiche Beispiele und der Entwurf eines "Schreibkurses" erläutern, was Mattenkloft mit "Schreiben als Mittel kollektiver Selbstverwirklichung" meint. Ihre methodischen Anregungen sind sicher auch für die Schule verwertbar, wobei allerdings zu berücksichtigen ist, daß die gruppendynamischen Voraussetzungen, auf deren ihre Arbeit beruht, im normalen Schulalltag fast immer fehlen.

MERKELBACH Valentin: Studienbuch. AUFSATZUNTERRICHT (Studienbücher Sprach- und Literaturdidaktik, Band 3), Paderborn (Schöningh) 1982.

Die Reihe Studienbücher ... (hrsg. v. Dietrich BOUEKE und Norbert HOPSTER) wendet sich an Studenten, Lehramtsanwärter und Lehrer in den verschiedenen Schulstufen. Ihr Zweck ist die Einführung in wesentliche Aspekte des Themas. Sie skizzieren laufende Diskussionen, zitieren kontroverse Ansätze, stellen Fragen und Arbeitsaufgaben, geben weiterführende Literaturhinweise. Dieses Buch stellt eine wichtige Orientierung dar. Es ist in drei Bereiche gegliedert: I Zur Geschichte des Aufsatzunterrichts von der Jahrhundertwende bis zum Ende der 60er Jahre, II Zur gegenwärtigen aufsatzdidaktischen Diskussion, III Zur Aufsatz-

beurteilung.

RICO Gabriele: Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln - ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung. Reinbek (Rowohlt) 1984.

Der reißerische Titel des Buches der amerikanischen Pädagogin soll den Gedanken vermitteln, daß die Fähigkeit zu kreativem Schreiben jedem Menschen gegeben ist, wenn er nur Wege findet, die ihm den Zugang zu seiner rechten Gehirnhälfte eröffnen. Gabriele Rico meint diesen Weg mit ihrer Methode des "Clustering" gefunden zu haben. Clustering ist ein Verfahren, das bildliche Denken zu fördern und die assoziative Verknüpfung von Ideen und Vorstellungen zu ermöglichen. Das Bestechende an Ricos Buch ist, daß hier eine erfahrene Praktikerin spricht, die alle Vorschläge und Methoden schon x-mal angewandt und überprüft hat.

In diesem Zusammenhang soll auch unbedingt auf ein kleines Büchlein hingewiesen werden, in dem es zwar nicht ausschließlich ums Schreiben geht, das aber trotzdem "Schule gemacht" hat:

KOITKA Christine: Freinet-Pädagogik. Unterrichtserfahrungen zu: Freier Text, Selbstverwaltung, Klassenzeitung, Korrespondenz u.a. Berlin 1977 (Basis Unterricht 8).

Die Herausgeberin gibt zuerst einen kleinen Überblick über die Grundgedanken der Freinet-Pädagogik und läßt dann verschiedene französische Lehrer, die jahrelange Erfahrungen mit dieser Methode gemacht haben, zur Wort kommen.

II Handbücher für angeleitetes Verfassen von Gebrauchstexten

DUDEN. Einfach richtig schreiben! Ratgeber für richtiges und modernes Schreiben. Mannheim 1987.

Als Ergänzung zum freien Schreiben ist die Anleitung zum Schreiben von Gebrauchstexten für berufliche und private Zwecke eine wichtige Aufgabe des Deutschunterrichts. Der vorliegende Duden-Band kann dafür eine wichtige Hilfe sein. Er gliedert sich in drei Bereiche: Ein sehr ausführlicher erster Teil enthält "Schreibanleitungen und Musterbriefe". Hier werden nicht nur zahlreiche Textmuster für verschiedenste Gelegenheiten geboten, sondern der Benutzer wird auch in die Lage versetzt, selber Variationen vorzunehmen und sozusagen im Baukastensystem Texte zu-

sammenzustellen. Der Abschnitt "Sprachtips" behandelt Sprech- und Schreibprobleme, Wortwahl und Zeichensetzung in alphabetischer Reihenfolge. Der letzte Teil ist ein "Wörterverzeichnis mit Formulierungshilfen".

SÖLLINGER Peter (Hg.): Methodische Anregungen. Wien (Literas) 1986. Vergleiche dazu den Artikel des Autors in dieser Nummer.

III Werke, die sich mit der Beurteilungsproblematik befassen

BECK Oswald/Franz-Joseph PAYRHUBER (Hg.): Aufsatzbeurteilung heute. Problematik, Diagnose, Therapievorschläge. Freiburg 1975. (Herderbuche-
rei, Pädagogik Band 9028.)

Dieser Sammelband, geschrieben zur Zeit des Höhepunkts der Reformdiskussion der Deutschdidaktik, vereinigt recht unterschiedliche Autoren und Positionen. Heute noch am lesenswertesten scheint mir O. Hoppes Aufsatz "Aufsatzbeurteilung: ber den Zusammenhang von Kriterien, Lernzielen, Sprachauffassung und didaktischem Selbstverständnis" (p. 102-121), der sich ehrlich und kompromißlos die Problematik und Fragwürdigkeit jeder Benotung schriftlicher Arbeiten eingesteht.

MERKELBACH Valentin: Korrektur und Benotung im Aufsatzunterricht. Wissenschaftliche Erkenntnisse und didaktische Konzepte. Frankfurt (Diesterwegs rote Reihe) 1986.

Der Autor, der zu den schärfsten Kritikern der Aufsatzbeurteilung im Gefolge der Nach-68er-Reformdiskussion gehörte, versucht nun, die Grenzen der Aufsatzbeurteilung im gegenwärtigen Schulsystem auszuloten. Er sucht nach Möglichkeiten "wie selbstbewußte einzelne Lehrer von ihrem Recht auf pädagogische Freiheit Gebrauch machen" können, behält dabei aber immer die Notwendigkeit einer Reform der gesetzlichen Bestimmungen im Auge. Die Arbeit teilt sich in einen Teil, der die Ergebnisse verschiedener Forschungszweige, die für die Beurteilung relevant sind, einschätzt und einen viel ausführlicheren Teil "Ideen, Vorschläge, Konzepte", der reformpädagogische, kommunikationsorientierte und neue "kreative" Ansätze vorstellt.

Ferner sei noch hingewiesen auf folgende Zeitschriften:

Schreiben: Aufsätze beurteilen, "praxis deutsch" Heft 84 (1987).

Es bietet einen schnellen Überblick über die Problematik, wobei die Autoren sich bemühen, bei aller prinzipieller Kritik an der Beurteilung überhaupt, doch konkrete Wege zu finden, wie ein problembewußter Lehrer die Beurteilungsfrage sinnvoll lösen kann. Im "Basisartikel" von Jürgen BAURMANN finden sich auch Hinweise auf neue einschlägige Literatur.

BLÜML Karl: Korrigieren und beurteilen schriftlicher arbeiten im deutschunterricht. (I) in TRIBÜNE. Zeitschrift für Sprache und Schreiben. Wien Nr. 3/1985. (II) in TRIBÜNE Nr. 4/1985.

Der Autor gibt einen Überblick über die fachdidaktische Literatur und arbeitet sie für die spezifischen österreichischen Schulverhältnisse auf.

IV Zur Kritik des traditionellen Aufsatzunterrichts

BERG Martin: Besinnungsaufsatz - Zur Ideologie des Faches Deutsch. In: Heinz IDE: Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Stuttgart (Metzler) 1970, p. 187-204.

Diese heute noch lesenswerte Abrechnung mit dem "dialektischen Besinnungsaufsatz" greift nicht nur die Lebensfremdheit traditioneller Aufsatzformen an, sondern weist auch nach, wie durch das Einüben dieser Stilmuster eine bestimmte Denkweise indoktriniert wird und ein gesinnungsmäßiger Anpassungsprozeß erfolgt. Ein Gefühl der Sprachohnmacht ist die Folge.

GEFFERT Heinrich (Hg.): Deutscher Aufsatz und Stilunterricht. Quellen zur Unterrichtslehre. Band 1. Weinheim (Julius Beltz) 1965.

Dieses kleine Quellenheftchen gibt einen hervorragenden Überblick über verschiedene Positionen zum Aufsatzunterricht. Hervorgehoben sei der reformpädagogische, jetzt wieder aktuelle Ansatz von Adolf Jensen und Wilhelm Lamszus.

V Neuere Themenhefte einschlägiger Zeitschriften

Schreiben. DISKUSSION DEUTSCH Heft 102, August 1988.

Joachim Fritzsche berichtet über ein laufendes Projekt zur Förderung literarisch begabter Schüler in Hamburg. Seiner Auffassung nach hat freies Schreiben gegenwärtig nur außerhalb der Schule eine Chance. Mit den Einschränkungen beim Schreiben in der Schule setzte sich Gisela Renschling auseinander. Sie ließ Studenten schulische und private Texte von Schülern vergleichen. Aus der Tatsache, daß der Unterschied sofort sichtbar wurde, zieht sie interessante Schlußfolgerungen. Weitere Beiträge befassen sich mit der Lehr- und Lernbarkeit des Schreibens. G. Waldmann, unermüdlicher Vorkämpfer für einen kreativen Unterricht, bringt eine "Anstiftung zu produktiver literarischer Erfahrung" unter dem Titel "Warum schreiben Sie nicht selber einmal ein Sonett?" Ein Heft, das - wie es dem Konzept dieser Zeitschrift entspricht - nicht einfach leicht "anwendbares" Material liefert, aber viele Anstöße, die eigene Arbeit zu überdenken.

DER DEUTSCHUNTERRICHT: Schreiben lernen in der Schule. Heft IV/1986.

DER DEUTSCHUNTERRICHT: Theorie des Schreibens. Heft III/1988

Schreiben. FORUM SCHULE HEUTE. Heft 2/88 (Pädagogische Zeitschrift für Grund- Mittel- und Oberschullehrer in Südtirol)

Der wichtige Ansatz dieser Nummer ist, daß Schreiben nicht bloß auf den Deutschunterricht verwiesen wird. Die Praxisberichte aus verschiedenen Bereichen, die durchwegs auf dem Stand der aktuellen fachdidaktischen Diskussion sind, bemühen sich auch, die Bedeutung des Schreibens in allen Fächern einzuschätzen. Daraus kann wiederum der Deutschlehrer wichtige Anregungen für seine Arbeit entnehmen.

Schreibkultur. MITTEILUNGEN DES DEUTSCHEN GERMANISTENVERBANDES. Heft 3/86 und 1/87.

Produktion schriftlicher Texte. OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie) Heft 36, April 1987.

Kreatives Schreiben. WESTERMANN'S PÄDAGOGISCHE BEITRÄGE Heft 2/1986.

Wir schreiben ... um unser Bewußtsein vom Leben zu vertiefen ... Wir schreiben, um das Leben zweimal zu kosten: im Augenblick und in der Rückschau ... Wir schreiben, um unser Leben zu transzendieren, um darüber hinauszugreifen ... um uns selbst zu lehren, mit anderen zu sprechen, um die Reise, in das Labyrinth aufzuzeichnen ... um unsere Welt zu erweitern, wenn wir uns stranguliert fühlen, eingeengt und einsam ... Wenn ich nicht schreibe, fühle ich, wie meine Welt schrumpft, ich fühle mich in einem Gefängnis. Ich empfinde, wie ich mein Feuer und meine Farben verliere.

Anais Nin "Die Tagebücher 1947-1955"

Sie fürchtete, den Verstand zu verlieren. Schnell, bevor es zu spät sein würde, schrieb sie zum Abschied noch ein paar Briefe. Die Briefe waren so dringlich, als hätte sie versucht, sich selber dabei in das Papier zu ritzen. In dieser Periode war das Schreiben für sie keine Fremdarbeit mehr wie sonst für Leute in ihren Lebensumständen, sondern ein vom Willen unabhängiger Atmungsvorgang.

(Peter Handke, Wunschloses Unglück)