

ide

Informationen zur Deutschdidaktik  
Zeitschrift für den Deutschunterricht  
in Wissenschaft und Schule

# Kultur des Schreibens

Herausgegeben von Ursula Esterl

Heft 1-2007  
31. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck–Wien–Bozen

---

**Editorial**

URSULA ESTERL: Schreiben –  
– (k)eine Kunst?! ..... 5

**Magazin**

Deutsch-Standards ..... 136  
Deutschdidaktik im Aufbruch ..... 140  
ide empfiehlt ..... 142

**Zur Einführung**

GUNDEL MATTENKLOTT: Kulturen des Schreibens .....	10
---	----

**Didaktik und Methodik: Schreib- und Textkompetenzen entwickeln**

CHRISTIAN SCHACHERREITER: »Um mich kurz zu halten, hatte ich zu wenig Zeit.« Einiges über Schreibunterricht und außerschulische Wirklichkeit .....	18
MICHAEL BECKER-MROTZEK: Planungs- und Überarbeitungskompetenz entwickeln .....	25
HANSPETER ORTNER: Zur Notwendigkeit einer intensiven Aufsatzvorbereitung .....	35
URSULA DOLESCHAL, JÜRGEN STRUGER: Schreibschwierigkeiten von StudienanfängerInnen .....	45
GERD BRÄUER: Schüler helfen Schülern. Schreibberatung in der Schule .....	55
IMKE MOHR: Sprach- und Textkompetenz in der Zweitsprache Deutsch. Im Gespräch mit AHS-SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Wien .....	63
WOLFGANG WENGER: »Kreatives Schreiben« in der Schule und Lehrer/innen/-ausbildung. Anmerkungen zu einem überstrapazierten Begriff .....	71
WALTER FANTA: Prozess und Simulation. Können Schüler von Dichtern lernen? .....	76

**Schreib-Praxis: Individualität fördern – Qualitäten erkennen**

ULF ABRAHAM: Schreib-Stoffe. Ein Unterrichtskonzept zur wechselseitigen Förderung der Schreib- und Lesekompetenz in der Sekundarstufe II .....	85
JOACHIM SCHÄFER: Individualisierte Förderung von schreibschwachen Schüler/inne/n (Sekundarstufe I) .....	94
CARMEN MERTLITSCH: Schreiben mit allen Sinnen. Schreibunterricht an einer Waldorfschule .....	104

**Schulische und außerschulische Projekte**

ESTHER WIESNER: »Ich finde myMoment cool. Ich will Autorin werden.« Ein Bericht über kooperatives Schreiben .....	112
CHRISTIAN SCHACHERREITER: Schreiben, was Sache ist. Kurzbericht aus einer Journalismus-Werkstatt .....	121
CHRISTOPH JANACS: Die eigene Stimme finden. Überlegungen zur Leitung einer Schreibwerkstatt .....	124

**Service**

FRIEDRICH JANSHOFF: Aufsatz – Textproduktion – Schreiben. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht .....	129
--	-----

*Das Thema »Schreiben«  
in bisherigen ide-Heften*

ide 4-1988	Schreiben
ide 3-1993	Das gute Deutsch
ide 4-1997	Schreiben: Argumentieren
ide 4-1998	Kreatives Schreiben

*Das nächste ide-Heft*

ide 2-2007	Mittelmeer <i>erscheint im Juni 2007</i>
------------	---

*Vorschau*

ide 3-2007	Gender
ide 4-2007	Fußball
ide 1-2008	Kultur des Hörens

[www.uni-klu.ac.at/ide](http://www.uni-klu.ac.at/ide)

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften und ein aktuelles Diskussionsforum. Sie können die *ide* auch online bestellen.

Ursula Esterl

## Schreiben – (k)eine Kunst?!

Zur Aufweckung des in jedem Menschen schlafenden Systems ist das Schreiben vorzüglich, und jeder, der je geschrieben hat, wird gefunden haben, dass Schreiben immer etwas erweckt, was man vorher nicht deutlich erkannte. (Georg Christoph Lichtenberg)

Schreiben um Erkenntnisse zu gewinnen, um im Inneren »schlafende Systeme« zu wecken, Wissen zu erwerben, zu verarbeiten und weiterzugeben – das sind bis heute wichtige Motive, Texte zu produzieren.

In dieser Ausgabe der *ide* möchten wir einen Einblick in den aktuellen Stand der sehr lebhaften und produktiven – wie die große Anzahl der in den letzten Jahren erschienenen Publikationen zeigt – Auseinandersetzung mit der Kulturtechnik Schreiben geben. Die Beiträge zeigen das Spannungsfeld zwischen kreativen, freien Formen des Schreibens und der Suche nach Modellen, Anleitungen und Strategien, die »erfolgreiches« Schreiben ermöglichen, wobei vor allem der Überarbeitung von Texten und der individuellen Reflexion des Schreibprozesses große Bedeutung beigemessen wird. Nach einem einflussreichen Artikel von *Gundel Mattenklo*t über die »Kulturen des Schreibens« werden in einem breit angelegten Teil, methodisch-didaktische Anregungen zur Entwicklung von Schreib- und Textkompetenzen gegeben und mit Vorschlägen für die Umsetzung im Unterricht ergänzt. Konkrete Beispiele für

einen schülerzentrierten, individualisierten Schreibunterricht sind Thema des dritten Teils, abschließend werden schulische und außerschulische Projekte vorgestellt. Für eine weitere Beschäftigung mit dem Thema präsentiert *Friedrich Janshoff* in seinen bibliographischen Notizen rund 80 Veröffentlichungen aus der Fülle an Publikationen.

### Schreibkultur – Kultur des Schreibens?!

Es ist unbestritten, dass unsere heutige Gesellschaft von der Dominanz der Schriftkultur geprägt ist, wobei sich der Umgang mit Geschriebenem im Laufe der Jahrhunderte immer wieder veränderte. Über lange Zeit bildete die Schrift »die wichtigste Voraussetzung für die Überlieferung und Kanonisierung von Sprachgebilden aller Art« (Mattenklot, S. 11). Es stellt sich nun die Frage, ob im Zeitalter des Internets dem »Bewahren des Tradierten durch das Schreiben heute noch Bildungsbedeutung« zukommt (S. 12). Moderne Medien haben auf jeden Fall Einfluss auf das Schreibverhalten und entgegen häufig geäußerten Befürchtungen wird auch heute noch geschrieben, in manchen Bereichen des Alltags sogar mehr als früher: SMS, E-Mails, Blogs sind täglich genutzte Möglichkeiten zu schreiben. Diese Zeitdokumente sind freilich nicht für die Ewigkeit geschaffen, auch entsprechen sie nicht immer den Anforderungen an Schriftlichkeit. Sie bringen aber wieder einen künstlerischen Aspekt ins Schreiben, nämlich die häufige Verwendung von Bildern und Symbolen. Schrift-Bild-Beziehungen sind im Alltag und in der Kunst häufig zu finden und Mattenklot ortet darin großes Potential für die Zukunft der Schreibbewegung.

### Entwicklung der Schreibdidaktik – vom Kreativen zum Planenden

In den letzten 40 Jahren hat sich die Entwicklung von der Aufsatzdidaktik, die sich am fertigen Produkt orientierte, zur Schreibdidaktik, bei der es um den Prozess der Entstehung eines Textes geht, vollzogen. Seit der »kommunikativen Wende« in den 1970er Jahren beschäftigte man sich mit dem kommunikativen Zweck von Texten. Wichtige Schritte waren dabei das »freie Schreiben«, das Kinder von äußeren Vorgaben und Zwängen befreite und das eigene »Ich« ins Zentrum rückte, sowie das »Kreative Schreiben«, das helfen sollte, »Normen zu durchbrechen, infrage zu stellen oder zu überwinden« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 22). Die Imagination trat an die Stelle der Nachahmung, literarische Formen des Schreibens dominierten. Hier setzt die Kritik von *Wolfgang Wenger* an, der sich in seinem Beitrag gegen den inflationären Gebrauch der Bezeichnung »kreativ« ausspricht, deren »gedankenlose Verwendung gerade im Deutschunterricht das Begreifen des künstlerischen Schreibens durch eine beliebige Spielerei und Unterhaltung ersetzen« würde (S. 73), was oft auf Kosten des exakten Ausdrucks geschehe. Er wehrt sich auch gegen den Rückschluss, dass alle anderen Schreibarten »unkreativ« sein könnten. Beim Verfassen von Texten gibt es mehrere Lösungen, Ziele und Wege müssen gefunden werden, neue, nie zuvor gehörte Sätze werden gebildet – all das sind kreative Tätigkeiten (vgl. Fix 2006, S. 119). »Kreative« Texte würden nur selten überarbeitet, wodurch grundlegende Schreibkompetenzen zu wenig entwickelt würden, ein Mangel, der in den

Diskussionen rund um PISA und Bildungsstandards wieder ins Zentrum rückte. Das bedeutet keine generelle Ablehnung des »Kreativen Schreibens«, viele Elemente sind sehr willkommen im Schreibunterricht, vor allem Aktivitäten in Verbindung mit assoziativen Strategien (Brainstorming etc.).

In den 1990er Jahren traten offene, den Prozess betonende Arbeitsformen in den Vordergrund. Der Blick wird seither auf den gesamten Schreibprozess gerichtet, die Reduktion auf einzelne Aspekte (Textsorten, Stilnormen etc.) wird vermieden. »In der prozessorientierten Schreibdidaktik steht die Unterstützung des individuellen Schreibprozesses im Vordergrund, wobei auch der handwerkliche Charakter der Schreibprozeduren unterstrichen wird« (Fix 2006, S. 120). Dem Überarbeiten kommt besondere Bedeutung zu. Zum Schreibprozess werden im Allgemeinen die Schritte des Planens, Formulierens und Überarbeitens gerechnet, die auch in den Lehrplänen sowie in den Bildungsstandards berücksichtigt werden (vgl. den Beitrag zu den Standards von *Gerhard Habringer*). Schüler/innen sollen lernen, ihren Schreibprozess eigenverantwortlich zu gestalten, doch auch dem »kooperativen Schreiben« wird große Bedeutung beigemessen. Die Leistungsbeurteilung orientiert sich jedoch nicht an dieser Entwicklung, da Schularbeiten nach wie vor in einem einmaligen Akt niedergeschrieben werden, die Zwei-Phasen-Schularbeit wäre da ein möglicher Ausweg (vgl. Schabus-Kant in *ide* 4/2006).

Die »integrative Schreibdidaktik« (Fix 2006, S. 120ff.) möchte verschiedene Aspekte in den Deutschunterricht integrieren: sprachliches Handeln soll

immer in sinnvollen Zusammenhängen stattfinden, Lesen und funktionales Schreiben gehören zusammen, denn beim Verfassen eines sachbezogenen Textes müssen Informationen gesammelt werden und das geschieht durch die Lektüre von anderen Sachtexten. Natürlich ist eine Verbindung von Rezeption und Produktion auch für literarisch orientiertes Schreiben sinnvoll. *Ulf Abraham* unterstreicht in seinem Beitrag den Zusammenhang von Schreiben, Lesen und Medienkompetenz, wobei Schreiben in fachdidaktischen Überlegungen eine Schlüsselrolle einnimmt. »Denn das Schreiben ist nicht nur eine Kultur-*Technik*, sondern auf Grund der situationsentbindenden, distanzierenden und Ordnung stiftenden Wirkung der Schriftlichkeit ein mächtiges Medium des Lernens und der weitgehend selbstgesteuerten geistigen Entwicklung« (S. 86). Abraham stellt in diesem Heft ein Unterrichtsprojekt zu *Blueprint Blaupause* (Buch und Film) vor.

Ein weiterer Aspekt der integrativen Schreibdidaktik betrifft die Sprachreflexion. Fehlendes Sprachbewusstsein wird in mehreren Beiträgen dieser *ide* bemängelt. *Imke Mohr* präsentiert in ihrem Beitrag Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die in ihrer Zweitsprache Deutsch sehr komplexe sprachliche und textuelle Fähigkeiten aufbauen konnten. In Gesprächen reflektieren sie ihren erfolgreichen Spracherwerb, wobei ihre Strategien zur Verbesserung der Sprach- und Textkompetenz durchaus auch auf den Muttersprachenunterricht angewandt werden können. Integratives Arbeiten ist dem fächerübergreifenden Unterricht sehr förderlich, dem Fach Deutsch wird mit der Vermittlung von Basiskompetenzen (z. B.

Informationsentnahme aus Texten, Schreiben, Präsentieren) eine Schlüsselrolle zugewiesen (vgl. Fix 2006, S. 126). *Carmen Mertlitsch* zeigt in ihrem Beitrag das integrative Schreibmodell der Waldorfschule, bei dem auch das Individuelle und Künstlerische, das »Schreiben mit allen Sinnen« nicht zu kurz kommt.

### **Der Schreibprozess: Planen – Formulieren – Überarbeiten**

Schreiben ist eine komplexe Tätigkeit. Die Textproduktion ähnelt dem Lösen eines Problems und läuft zumeist nach dem Muster Planen (Suche nach Wissen über das Thema, über die Adressaten und Textsorten; Planungsstrategien einsetzen) – Formulieren (Verschriftlichung der gesammelten Gedanken, Strukturierung) – Überarbeiten ab. Diese drei Schritte können sich durchaus überschneiden und sind als rekursiver Prozess zu sehen, neue Gedanken erfordern Überarbeitung und neue Formulierungen, die wiederum Überarbeitungen nach sich ziehen – ein Ablauf, der auch bei der Entstehung von literarischen Texten beobachtet werden kann. *Walter Fanta* plädiert dafür, Erkenntnisse aus der literaturwissenschaftlichen Textgenetik auch im Deutschunterricht anzuwenden. Sein Simulationsmodell impliziert Kreativität, lustvolle, positive Einstellung zum Schreiben, Schreiben in mehreren Phasen und kooperative Momente, der Einsatz des Computers spielt eine wichtige Rolle. Die Orientierung an Expert/inn/en, die ihren Schreibprozess bewusst steuern hebt auch *Michael Becker-Mrotzek* als sehr hilfreich hervor. Ein erfolgreicher Schreibprozess beinhaltet Folgendes: zielorientiert und motiviert schreiben,

planvoll und effizient schreiben (Pläne mithilfe von Textartenwissen erstellen, Zeitmanagement berücksichtigen), reflektiert schreiben (eigenen Schreibprozess und Schreibergebnisse zielorientiert bewerten) und Ressourcen nutzend schreiben (Ressourcen einsetzen, Schreibumgebung gestalten, Hilfsmittel einsetzen, Rat holen).

*Hanspeter Ortner* streicht in seinem Artikel ebenfalls die Wichtigkeit von guter Vorbereitung und Planung hervor. Besondere Bedeutung kommt dabei der Wortschatzarbeit zu, die im Muttersprachenunterricht mit dem systematischen Auf- und Ausbau eines Denk- und Formulierungsfeldes verbunden ist.

Die Vermittlung von Planungs- und Überarbeitungsstrategien ist dann besonders erfolgreich, wenn sie mit einer Förderung der Selbstregulierung und reflexiver Praxis verbunden ist (vgl. Becker-Mrotzek, Schäfer, Bräuer, Mohr). Hier kommt der Selbstbewertung, aber auch der angeleiteten Korrektur durch erfahrene Schreibberater/innen besondere Bedeutung zu. *Gerd Bräuer* zeigt, dass das individuelle Schreibhandeln von Erfahrung, Wissen und Können geprägt ist, die Sozialisation der Schreibenden ist auch entscheidend. Schreibberater/innen können Hilfe zur Selbsthilfe geben, indem sie Erfahrungen, Kenntnisse und Strategien zur effektiven Steigerung des aktuellen Schreibhandelns vermitteln. Bräuer stellt sein Konzept zur Ausbildung von Tutoren, als Beispiel für nicht-direktive Schreibberatung nach amerikanischem Vorbild vor.

### Schreiben in der Schule ...

Zu den Hauptaufgaben der Schule gehört es nach wie vor, den Schüler/inne/n

Lesen und Schreiben beizubringen. Beides sind zentrale Qualifikationen und unverzichtbare Schlüsselkompetenzen von besonderer Bedeutung gerade in der heutigen Informationsgesellschaft und somit keinesfalls nur auf den Deutschunterricht beschränkt. Sowohl Lesen als auch Schreiben sind kulturelle Tätigkeiten, die – anders als die mündliche Erstsprache – auf ungesteuertem Weg nicht bzw. kaum erlernbar sind. Jakob Ossner spricht von der »Schriftlichkeitserziehung als Unterrichtsprinzip«, die sowohl die Produktion, also das Schreiben, als auch die Rezeption, das Lesen, umfasst (Ossner 2006, S. 75). Lesen und Schreiben sind also untrennbar miteinander verbunden, eine Tatsache, die vor allem nach PISA wieder ins Bewusstsein gerückt ist und eine wahre Flut an Publikationen zum Schreiben ausgelöst hat. Eine gelungene Schreibdidaktik hat nun die Aufgabe, Schreibschwierigkeiten differenzierter zu diagnostizieren und bei der Entwicklung von Schreibkompetenzen stärker unterstützend einzugreifen. Genauso wie bei der Leseförderung hängt der Erfolg auch stark mit der Motivation der Lernenden zusammen. *Joachim Schäfer* beschäftigt sich mit den Ursachen für die Entstehung von Schreibschwierigkeiten, wobei er sich bei der Beschreibung von Schreibschwierigkeiten am Kompetenzmodell von Martin Fix orientiert (vgl. Fix 2006, S. 26), demzufolge folgende Kompetenzbereiche unterschieden werden können: Pragmatische oder Zielsetzungskompetenz / inhaltliche Kompetenz / Strukturierungskompetenz / Formulierungskompetenz. Schäfer zeigt Schreibschwierigkeiten anhand eines Fallbeispiels und gibt Tipps für die

Überwindung der Probleme, wobei er auf die Strategien des kooperativen Schreibens (wie z. B. Schreibkonferenzen ...), aber auch auf ein individuelles Feedback mit konkreten Anregungen zur Überarbeitung setzt. Über ein PC-unterstütztes Schreibprojekt mit Grundschulkindern berichtet *Esther Wiesner*. Mit Hilfe einer interaktiven Lernplattform konnten die Schreibanfänger/innen erste Erfahrungen mit der Produktion von Texten am PC und mit kooperativem Schreiben machen. Die Kinder konnten ihre Texte veröffentlichen, erhielten Feedback von anderen Kindern, erlebten ihr Schreiben so als »kommunikativen, alltagsrelevanten Prozess« und erfuhren, dass die »Auseinandersetzung mit anderen Schreibenden und deren Texten für das eigene Schaffen lohnend sein kann« (S. 113).

#### ... und in der außerschulischen Wirklichkeit

Auf Schreibenanlässe außerhalb der Schule, wie zum Beispiel Schreiben am Arbeitsplatz und das wissenschaftliche Schreiben, sollte das schulische Schreiben vorbereiten, was es aber bislang noch keinesfalls in befriedigender Weise macht. Im Beitrag von *Ursula Dolechal* und *Jürgen Struger* werden die Schreibschwierigkeiten von Studienanfänger/innen analysiert und mögliche Konsequenzen für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe II angedacht, vor allem das mangelnde Bewusstsein der Studierenden für »Sinn und Funktion« sprachlicher Korrektheit bei schriftlichen Arbeiten wird kritisiert. *Christian Schacherreiter* findet die Orientierung an der außerschulischen Wirklichkeit

ebenfalls begrüßenswert, sofern Persönlichkeitsbildung und ästhetische Bildung im Schreibunterricht weiterhin ihren Platz haben. Der Deutschunterricht ist von bewährten Textsorten, der Problemerkörterung und dem Interpretationsaufsatz geprägt, was auch auf Zwänge in der Leistungsbeurteilung zurückzuführen sei. Dennoch plädiert er für die Aufnahme von verschiedenen Kurztexten in den Unterricht, die von den Schülern mehr Prägnanz und sprachliche Genauigkeit verlangen. In seinem zweiten Beitrag berichtet Schacherreiter über eine Journalismus-Werkstatt für überdurchschnittlich begabte Schüler/innen. *Christoph Janacs'* Überlegungen zu seiner Schreibwerkstatt stehen am Ende der Beiträge. Auch er betont die Wichtigkeit, lesen zu lernen, sich an Vorbildern zu orientieren und daraus Erkenntnisse für den eigenen Schreibprozess zu gewinnen.

Die Balance zwischen freiem, kreativem, lustvollem Schreiben, das gleichzeitig richtig, präzise und treffsicher ist, ist bestimmt schwer zu unterrichten und zu erlernen, doch hoffen wir mit dieser *ide* einige Wege zu zeigen, wie sie sich vielleicht erreichen lässt.

#### Literatur

- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID: *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor 2006.
- FIX, MARTIN: *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh 2006.
- OSSNER, JAKOB: *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh 2006.
- SCHABUS-KANT, ELISABETH: Die Deutschschularbeit als Zwei-Phasen-Arbeit. In: *ide* 30 (2006), H. 4, S. 98–102.

Gundel Mattenklott

## Kulturen des Schreibens

In Platons Dialog *Phaidros* bezieht Sokrates zugunsten der leiblichen, mündlichen Lehre eine schriftkritische Position, die er mit einem Gleichnis veranschaulicht: Die mündliche Lehre gleiche dem Samen des verständigen Landwirts, der ihn zur rechten Zeit in den geeigneten Boden sät und geduldig seine Reife abwartet. Das Schreiben dagegen gleiche dem Bepflanzen von Adonisgärtchen (Platon 1993, S. 105f.). Diese kleinen Saaten in Tonscherben oder Kästchen wurden im antiken Griechenland zur Zeit des sommerlichen Adonifestes angelegt. Die Saaten gehen in acht Tagen auf und verwelken dann schnell, der Samen des Landwirts dagegen braucht acht Monate um zu reifen und nahrhafte Frucht zu tragen (Etienne 1972). Die Kultur des Landwirts ist arbeitsamer Ernst, die der Adonisgärtchen festliches Spiel. Sein kleines »Gartenland der Schrift« mag Sokrates zufolge der zum Vergnügen beackern, der seine Erinnerungen »für das vergessliche Greisenalter« aufschreibt. Schriftgärtchen sind private Kulturen des Individuums.

Der sokratischen Abwertung des geschriebenen Wortes zugunsten der mündlichen Lehre folgte bereits der Schüler nicht: Platon schrieb diesen und viele andere Dialoge auf, daher entbehrt die Passage im *Phaidros* nicht der Ironie. Heute kann es trotz einigen Interesses an oralen Kulturen keinen Zweifel an der Dominanz der Schriftkultur geben. Die Universität, späte Erbin der athenischen Akademie, schätzt die mündliche Lehre immer weniger. E-Learning-Programme machen das lebendige Wort der Lehrenden und den Dialog überflüssig. Studierende werden nur noch tra-

ditionell »Hörer« genannt, Vorlesungen sind zu raren Veranstaltungen geworden, unattraktiv, weil sie in den neuen modularisierten (»Bologna«-)Studiengängen nur wenige Leistungspunkte einbringen. Ihren akademischen Vortrag gestalten inzwischen manche Wissenschaftler, indem sie auf die Sätze ihrer Power-Point-Folien zeigen.

Zwar schienen eine Zeitlang die Bilder und die neuen Medien die Schrift zur veralteten Kulturtechnik zu degradieren – es wurde viel geschrieben und gedruckt über das Ende der Gutenberg-Ära. Inzwischen hat sich die Schrift vor allem im Internet geradezu triumphal behauptet. Chatrooms und Blogs sind Bestandteile einer neuen, überwiegend jugendlichen Schreibkultur. Bild und Schrift ergänzen einander in vielen Formen. Im Mittelpunkt aller Bildungsbemühungen stehen nach wie vor die Aneignung der Schrift und die Integration junger Menschen in die von ihr geprägte Kultur. Die medial spektakulär inszenierten Studien der »Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung« (OECD), allen voran PISA, haben diesen Anstrengungen neuen Rückhalt gegeben. In ihrer Folge findet heute eine offene, die individuelle Lesemotivation berücksichtigende Leseförderung hohe Beachtung. Dagegen geraten die Impulse der Schreibbewegung aus den achtziger Jahren zunehmend in den Sog von Normen und Standards. Für Antworten scheint es mir zu früh – aber Fragen sollten wir uns stellen, etwa:

- Welche Funktionen und Formen wird unter diesen Umständen künftig das Schreiben in unseren Bildungsinstitutionen während, vor allem aber nach erfolgreicher Alphabetisierung haben?
- Welche Kulturen des Schreibens finden wir in Gesellschaft und Schule, und welche gälte es vorzugsweise zu bewahren und zu fördern?
- Bieten Platons Spiel- und Festgärtchen oder andere historische Schreibkulturen Lern- und Bildungsmodelle des Schreibens am Anfang des 21. Jahrhunderts?

## 1. Memoria

Kulturen des Schreibens sind nicht weniger vielfältig als das gesamte Patchwork menschlicher Kulturen. Bereits aus der Frühzeit der Schrift sind differenzierte religiös, politisch, wirtschaftlich und literarisch-ästhetisch geprägte Schriftkulturen bekannt. In allen dominierte die Funktion der Memoria. Als externes Gedächtnis bildete die Schrift die wichtigste Voraussetzung für die Überlieferung und Kanonisierung von Sprachgebilden aller Art, die in schriftlosen Epochen durch Diskontinuitäten der Weitergabe von Generation zu Generation gefährdet waren. Wer schrieb, huldigte dem Geist der Vergangenheit. Dies gilt bis weit in die Neuzeit hinein. In den Skriptorien der klösterlichen, später zunehmend universitär geprägten Schriftkultur des Mittelalters wurden die heiligen und kanonisierten weltlichen Texte wieder und wieder kopiert und kommentiert. Selbst beim literarischen Schreiben, das den größten Spielraum von individueller Erfindung und Innovation ermöglichte, versicherten sich die Autoren auf vielfache Weise des Rückhalts in der Tradition. In seiner *Göttlichen Komödie* legitimiert Dante die eigene literarische Erfindung höchsten Rangs durch das Zitat des antiken Autors Vergil, dem er sein reisendes Erzähler-Ich als ehrwürdigen Meister und Reiseführer durch Hölle und Purgatorio anvertraut.

Bis weit in die Neuzeit hinein ist das Schreiben bestimmt durch diese Verehrung und Nachahmung der antiken Autoren. In verschiedenen Anläufen der mehrfach unter wechselnden politischen und literarischen Vorzeichen aktualisierten »Querelle des Anciens et des Modernes« wird vom späten 17. Jahrhundert bis tief ins 18. Jahrhundert hinein der Vorbildcharakter der Antike hier verteidigt, dort zugunsten des Innovationswerts moderner Werke bestritten. Der Literaturstreit mündet in die Aufklärung, deren Prinzip der kritischen Lektüre die so lange als unantastbar geltenden antiken Schriften unterworfen werden.

Kommt dem Bewahren des Tradierten durch das Schreiben heute noch eine Bildungsbedeutung zu? Das individuelle Gedächtnis ist entlastet wie nie zuvor, da als gigantischer und minütlich sich ausdehnender externer Gedächtnisspeicher das Internet jederzeit bereit steht, ein Medium, in dem individuelle und kulturelle Erinnerungen gleichermaßen raumsparend aufbewahrt werden können. Das Individuum ist nach wie vor gefordert um seines Selbstbewusstseins und Identitätsgefühls willen eigene Erinnerungen zu sammeln und zu speichern. Heranwachsende dazu anzuregen und darin einzuüben, sich persönliche Schriftgärtchen anzulegen, sei es im virtuellen oder im realen Raum, erscheint mir als eine wichtige Aufgabe des schulischen Schreibunterrichts. Das Abschreiben ist so gründlich wie zu Unrecht aus der didaktischen Mode gekommen, ähnlich dem Auswendiglernen und überhaupt allen als mechanisch verworfenen Übungen. Und doch ist es eine Form der individuellen Aneignung literarischer und philosophischer Texte und sollte in den schulischen Schreibwerkstätten seinen Platz haben, nicht anders als das Abzeichnen – seinerseits durchaus nicht nur ein stupides Kopieren, sondern die Einübung in eine den erfinderischen experimentellen und spielerischen Verfahren gleichwertige und ihnen zuarbeitende Formensprache. Wie das Zuhören, wenn vorgelesen wird, so übt auch das Abschreiben ein in die Vielfalt von individuellen literarischen Sprachen, in Stilmuster und literarische Formen. Das eigene Lesebuch sollte nicht nur aus selbst verfassten Texten bestehen. Wer aus einer Anthologie selbst Gedichte auswählt und abschreibt, individuell bedeutsame Sätze und Absätze sammelt (und seien es welche vom Abreißkalender), der findet einen anderen, intimeren Zugang zu Texten, als ihn meist der Unterricht ermöglicht. Entwicklungsmappe, Portfolio, Lesetagebuch können solchen Formen des »nachahmenden« Schreibens offen stehen. Einen durch die Massenmedien abgeseigneten Kanon kann man heute im Paket nach Haus tragen – einen individuellen und flexibel zu gestaltenden Kanon von lebenswichtigen Texten sollte jede/jeder sich selbst schreibend schaffen dürfen.

## 2. Selbstentwurf

Die Schreib- und Dokumentationsformen des Portfolios und seiner Verwandten sind verknüpft mit der autobiographischen Wende in der Pädagogik und Didaktik der neunziger Jahre. Sie entstand aus sehr unterschiedlichen Praxen, Erfahrungen und Erkenntnissen. Die (außerschulische) Schreibbewegung der frühen achtziger Jahre war in erster Linie autobiographisch interessiert: »Selbstverständigungstexte« war die aktuelle Bezeichnung für eine Mischung aus persönlichen Bekenntnissen,

Artikulation gemeinsamer Betroffenheit und literarischer Selbstermächtigung. Therapiewunsch und Schreiben fielen in dieser Schreibpraxis zusammen. Neben spielerischen und literarisch orientierten Schreibimpulsen fanden auch einige autobiographische Verfahren Eingang in die schulische Schreibdidaktik wie ins Lehrerstudium. Das Ich wurde schulfähig. Dank der lebhaften Freinet-Rezeption wurde der freie Ausdruck in den Unterricht integriert. Für die Grundschule kam eine weitere Anregung dazu: Die Dissertation von Christina Dehlers (1989) zum Zeitbewusstsein des Kindes aktualisierte die Auseinandersetzung mit dem Thema Zeit als Lerngegenstand und als Entwicklungsaufgabe der mittleren Kindheit; die frühe Förderung des autobiographischen Gedächtnisses geriet ins didaktische Blickfeld. Zum Repertoire eines zeitgemäßen Grundschulunterrichts gehören seitdem neben dem freien Text das »Ich-Buch«, die Selbst-Historisierung beim Umgang mit Familien- und eigenen Kleinkinderfotos und die Selbstdarstellung anhand von geliebten Gegenständen.

Nicht unberührt von diesen Diskussionen, dabei eigenständig in Fragestellung und Methode, erkannte die Kindheitsforschung – mit einem Schwerpunkt im Siegener Zentrum für Kindheits-, Jugend- und Biographieforschung – das Kind als Subjekt seiner Lebensgeschichte. Bislang hatte sich die Aufmerksamkeit weitgehend auf das (mehr oder weniger passive) Objekt erzieherischer Bemühungen reduziert. Dieser aktuelle Wandel der Kindheitsauffassung und der Kindheit manifestiert sich den Kindheitsforschern Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker zufolge in der Initiative heutiger Kinder als »Mitproduzenten« ihrer Biographie, in ihren frühen Fähigkeiten zum »Selbstmanagement« und zur biographischen Selbstreflexion. Die entsprechenden Diskussionen und Forschungsergebnisse sind inzwischen im Handbuch *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte* gebündelt (Behnken/Zinnecker 2001).

Die Funktion des Schreibens als Selbstreflexion, -darstellung und Selbstentwurf reicht bis in die Antike zurück. Selbst der schriftkritische Sokrates sieht im autobiographischen Schreiben »für das vergessliche Greisenalter« einen löblichen Zeitvertreib. Seit den *Confessiones* des Augustinus (397–401 n. Chr.) ist die Autobiographie christlich legitimiert. Im Pietismus des 18. Jahrhunderts erlebt die autobiographische Beichte und Bekehrungsgeschichte eine neuzeitliche Renaissance. Säkulare Meilensteine des Genres sind Rousseaus *Confessions* (1765–1770) und Karl Philipp Moritz' *Anton Reiser* (1785–1790); mit diesen epochalen Werken wird es neben dem Tagebuch und dem Brief zur wichtigsten literarischen Form moderner Selbstermächtigung. Abgesehen vom erinnerungsfreudigen Alter sind traditionell Pubertät und Adoleszenz die bevorzugten Lebensalter des Tagebuchs und der autobiographisch geprägten literarischen, besonders auch der lyrischen Versuche. Im Rahmen der Schreibbewegung sind Vorschläge für eine autobiographisch orientierte Schreibkultur in den Sekundarstufen entwickelt worden. Portfolio und Lerntagebuch können als eine Linie ihrer Weiterentwicklungen aufgefasst werden.

Allerdings sollte der Begriff »Selbstmanagement« skeptisch stimmen. Seine Herkunft aus dem Geist des Unternehmertums verleugnet er nicht. Die Zeit der Kapitalismuskritik ist vorbei, das unternehmerische Individuum gilt heute als Inbegriff des emanzipierten, selbständigen Bürgers, der seine Lern- und Bildungsprozesse selbstständig und qualitätsbewusst verwaltet. Die desolante, schwer angreifbare Verkehrung

der Idee des aufgeklärten autonomen Subjekts in das unternehmerische Selbst, das zum »Autor der eigenen Geschichte« geworden ist und sich permanent selbst evaluiert, haben Jan Masschelein und Maarten Simons (2005) eindrucksvoll – und deprimierend ausweglos – dargestellt. Was beide Autoren gegen die schöne neue selbst-unternehmerische Bildungswelt halten, ist die Erinnerung daran, dass Menschsein nicht nur in permanenter Aktivität und erwachsener Selbstkontrolle besteht, sondern kindliche Passivität und Ausgeliefertsein umfasst – zwei Zustände, die dem Selbstmanagement radikal entgegenstehen. Lernen und Studieren haben mit »Ausgesetztheit und Last« (Masschelein/Simons 2005, S. 112) zu tun, mit unbequemen Momenten, »in denen man nach den richtigen Worten suchen muß« (ebd., S. 116).

Eine schulische Schreibkultur, der es um Selbstreflexion und Selbstentwürfe geht, sollte sich vor einer Portfolio-Praxis der auszufüllenden Formulare hüten, die nur dem Schein nach die Reflexion des eigenen Lernens anregt bzw. fordert. In solchen Vordrucken liegen die Worte wie Spielmarken bereit zum Einsatz. Mit selbständiger Reflexion und mit dem Schreiben, das immer auch eine Not, ein Ringen um Worte ist, dicht am Scheitern, hat das nichts zu tun. Nur dann aber verdient eine schulische Schreibpraxis den Namen einer »Schreibkultur«, wenn sie diesen prekären Charakter des Schreibens konzidiert. Die Erfahrung, dass ich mich selbst nicht angemessen auszudrücken vermag, birgt mehr Bildungspotential als die Geläufigkeit einer zügigen Aufgabenerledigung nach einem vorgegebenen Schema. Studierende verlangen zunehmend nach solchen Schemata, aus Angst, sie könnten die Anforderungen nicht erfüllen. So wenig wie sie zuhören, sich fremden – vielleicht schwer verständlichen – Worten ausliefern mögen, so wenig wollen sie das Ringen um die eigene Sprache und die eigene Form riskieren, das den Erfolg nie garantiert. Ohne dieses Risiko allerdings ist Schreiben nichts anderes als Bürokratie.

### 3. Schulische Schreibkulturen

Das Erstarren in Routinen ist die vielleicht größte Gefahr für jede in die Praxis umgesetzte Unterrichtskonzeption. Sie liegt nahe, weil Routine Arbeitsabläufe erleichtert und Risiken minimiert. Es ist erfreulich, wenn etwas »funktioniert« – zumal in der Schule ohnehin genug Gelegenheiten zur Chaotisierung lauern. Ohne Routinen kommen wir im Alltag nicht zurecht. Dennoch sind wir in unserem pädagogischen und didaktischen Alltagshandeln darauf angewiesen, dass wir die Freude am Funktionieren gegenüber dem Risiko unerprobter Verfahren und Konzeptionen nicht übermächtig werden lassen. Der Schulaufsatz, anfangs eine (Nachahmungs-) Übung in der Anwendung rhetorischer Lehrsätze, war zu Beginn des 20. Jahrhunderts zur Floskelsammlung verkommen. »Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat« formulierten Adolf Jensen und Wilhelm Lamszus in einer Streitschrift von 1910. Gegen solchen Leerlauf etablierter Verfahren und Formen setzen junge Generationen auf die lösende Energie des Lebens. In der Volksschule experimentierten damals bereits seit einigen Jahren die Bremer Lehrer Fritz Gansberg und Heinrich Scharrelmann mit der innovativen Methode des »freien Aufsatzes«. Statt gestellte Wendungen einzuüben, wie es der Aufsatzunterricht forderte, sollten die

Kinder von ihren eigenen Erlebnissen in ihrer eigenen Sprache erzählen. Eine neue schulische Schreibkultur entstand. Gansberg verstand es, mit Hilfe von spontan an die Tafel geschriebenen »Zauberwörtern« das Sprechen und Schreiben seiner Schüler zu verflüssigen. Aus jedem kleinsten Erlebnis, aus jeder Beobachtung entwickelte er gemeinsam mit seiner Klasse lebhaft, anschauliche Bilder des großstädtischen Lebens. Geschichten lagen ihm buchstäblich auf der Straße. Aus seinen didaktischen Texten leuchtet ein frisches, helles Licht gegen den trüben Mief wilhelminischer Schulstuben. Eine ähnliche Frische charakterisiert die Experimente von Célestin Freinet in seiner Dorfschule nach dem Ersten Weltkrieg. Doch solch enthusiastischer Schwung ist an einzelne Personen gebunden. Er kann anstecken, erlahmt aber jenseits seiner Urheber im Schulalltag auch schnell. In den 1950er Jahren war der Erlebnisaufsatz, in dem der reformpädagogische freie Aufsatz nachklang, längst selbst zum öden Floskelthema – »Mein schönstes Ferienerlebnis« – verkommen. In solchen Situationen werden die ermatteten Lebensimpulse wieder abgelöst von Methoden, die unabhängig vom Elan einzelner Personen anwendbar sind.

In Aufbruchsphasen wie der reformerischen des frühen 20. Jahrhunderts oder der 1970er Jahre speist sich die Erneuerungsenergie nicht nur aus dem Wunsch einer Entgrenzung ins Leben, sondern auch einer engen Bindung an literarische, künstlerische und philosophische Gegenwartsströmungen. Die eigene Schwerkraft der Institution Schule aber tendiert in die Richtung einer abgekapselten Formen- und Inhaltswelt. Die Erfolgsstory des »Elfchens« sei als Beispiel angeführt. In den frühen 1980er Jahren erprobten und sammelten die Pädagogen und Autoren, die in der Schreibbewegung engagiert waren, vielfältige Aufgaben und Anregungen zum Schreiben. Einige orientierten sich an literarischen Formen, die über Jahrhunderte hinweg die Einbildungskraft der Lyriker stimuliert hatten: zum Beispiel das Sonett, das Rondell, die Terzine. Als kleine, didaktisch handhabbare Form fand der japanische Haiku, dessen Produktion ohnehin in seiner Herkunftskultur nicht an die berufsmäßige Autorschaft gebunden ist, viel Aufmerksamkeit. Inzwischen hat das »Elfchen« längst den Haiku aus dem didaktischen Bestsellerrang verdrängt. Diese kleine lyrische Form mit ihren elf Wörtern, die sich auf fünf Zeilen verteilen, bietet den Regel-Rahmen, in dem jeder Mensch mit den schlichtesten sprachlichen Mitteln ein angenehmes kleines Gedicht produzieren kann. Große literarische Vorbilder wie beim Haiku gibt es nicht; sie sind auch nicht erwünscht, weil Lehrer und Lehrerinnen fürchten, Vorbilder könnten einschüchtern und die Kreativität ersticken. Aus der Idee, die eigene Inspiration bzw. die der Schüler aus der Literatur abzuleiten, ist eine rein didaktische Erfindung geworden, an der in erster Linie die einfache Herstellungsweise gelobt wird. Ein Elfchen *funktioniert* immer. Vergleichbare didaktische Sondererfindungen gab und gibt es im Kunst- und im Musikunterricht: eine kunstähnliche selbstgenügsame Eigenwelt, die in ihrer Beliebigkeit zum Kitsch verkommt.

#### 4. Schriftkunst

Gegen ästhetische Surrogatkulturen hilft nur die konsequente Orientierung an haltbaren Traditionen und an den künstlerischen Bewegungen der Gegenwart, auch

wenn die erste das Risiko des Konventionellen, die zweite das einer anderen marktmodischen Beliebtheit impliziert. Eine Tradition, die bis in die Anfänge der Schrift zurückreicht und zugleich unsere zeitgenössische ästhetische Kultur in allen Bereichen durchdringt, betrifft die spannungsreiche Beziehung zwischen Schrift und Bild. Zeichnen und Schreiben stammen aus denselben phylo- und ontogenetischen Impulsen des Spuren-Lesens und des Spuren-Legens. Diese indexikalische, unmittelbar leibliche Funktion beider menschlicher Tätigkeiten differenziert sich dann in unterschiedliche Symboltypen. Der präsentative Symboltypus der Zeichnung bzw. des Bildes ist simultan, integral, unübersetzbar; der diskursive Modus der Schrift als Visualisierung der Sprache ist linear, sukzessiv und durch festgelegte Äquivalente gekennzeichnet, die Definition und Übersetzung möglich machen (vgl. Langer 1984, S. 103). Doch diese begrifflichen Unterscheidungen sind noch zu grob. Tatsächlich ist die Schrift – oder genauer gesagt: sind Schriften – aufgrund der Materialität ihrer Zeichen in vielfacher Weise auch präsentative Symbolsysteme. Das trifft nicht nur auf Schriften zu, die starken Bildcharakter bewahrt haben; selbst unsere abstrakte Alphabetschrift hat noch Züge des Figuralen, Bildhaften bewahrt, die im kindlichen Blick auf die Buchstaben oder im künstlerischen Spiel mit ihnen kenntlich werden. In solchem Gebrauch kippt die Eindeutigkeit des Bezugs zum Bezeichneten in die Vieldeutigkeit des Bildzeichens um.

Die Wechselwege zwischen Bild und Schrift, ihre inneren Affinitäten wie ihre differenzierten Funktionen sind offensichtlich starke Anstöße zu immer neuen künstlerischen Erkundungsabenteuern. Traditionen der produktiven Verschmelzung von Bild und Schrift reichen bis zu den antiken Figurengedichten zurück, kehren in mystischen Bewegungen wieder, prägen die frühneuzeitliche Emblemik und faszinieren barocke Autoren (vgl. Higgins 1987, Adler/Ernst 1987). Schriften in Gemälden, wie die Namensinschriften heiliger Personen, Schriftgirlanden von Engeln, Buchtitel, Zettel, Briefe und schließlich die Künstlersignatur, erweitern und vervielfältigen die Bedeutungsdimensionen der Bilder (Butor 1969). Die Kunst des 20. Jahrhunderts hat sich dieser Durchdringung von Schrift und Bild mit besonderer und andauernder Intensität gewidmet und aus ihr innovative künstlerische Prinzipien sowie differenzierte bislang unbekannte Formensprachen entwickelt. Ihr Spektrum reicht von den ersten Collagen Braques und Picassos, in denen Buchstaben und Wörter ebenso wie die eingeklebten Papiere und andere Materialien das Bildkontinuum sprengen, über die Schrift, Bild und Material integrierende Merz-Kunst von Kurt Schwitters bis zu den Anagrammen und Palindromen von André Thomkins; von Apollinaires »Kalligrammen« über die konkrete Poesie bis zu Anna Oppermanns Bild-Schrift-Ensembles. Cy Twombly geht mit seinen Kritzeln und kunstvoll unbeholfenen In-Schriften den Spuren nach, die die nervösen Ausdrucksenergien der Hand auf Papier und Leinwand hinterlassen. Andere Künstler wie Ian Hamilton Finlay oder Jenny Holzer arbeiten auf je eigensinnigen Wegen mit Inschriften, Zitaten und Sentenzen. Diese Reihe von Künstlern und Werken nennt wichtige Stationen und Namen, bleibt aber notgedrungen gänzlich fragmentarisch und unsystematisch – die Vielzahl der künstlerischen Positionen, die diesen Gegenständen gewidmet sind, ist immens (vgl. u. a. Bernhart/Grönlund 2005).

Hinzuzufügen sind Hinweise auf die großen nicht-westlichen Schreibkulturen, allen voran die ostasiatische und die islamische Kalligraphie, beide bedeutende und in sich vielfach gefächerte Kunsttraditionen. Manche europäische und nordamerikanische Künstler haben sich von ihnen anregen lassen, sie haben Spuren in unserer westlichen Kultur hinterlassen, während ihre philosophischen Hintergründe, Bedeutungszusammenhänge und ästhetischen Valeurs im Westen noch weitgehend unbekannt sind und auch hier ungerechterweise nur *en passant* erwähnt werden. Schließlich haben die populären Künste, die Werbung und die Medien Film und Fotografie Transformationsprozesse bewirkt, die die gesamte Ästhetik unseres Alltags prägen und unsere Städte zu Kompendien von Schrift-Bild-Beziehungen gestaltet haben. Die Bildergeschichte und der Comic haben parallel zum Film die Bilder dynamisiert und die Schrift hörbar gemacht. Die Bilderbuchkunst mit ihren eigenen Bild-Schrift-Traditionen und -Innovationen adaptiert die medialen Vorbilder und entwickelt sie produktiv weiter. Das Ineinander von Schrift und Bild ist Kindern und Jugendlichen ein vertrautes Ausdrucksmittel. In ihren bevorzugten Kommunikationsmedien, der E-Mail, dem Blog, dem Chat, dem Mobiltelefon integrieren sie *ikons* und Buchstabenschrift in spontaner Selbstverständlichkeit. In allen diesen Alltags- und Kunstwelten harren noch unberücksichtigte Schätze, die eine erneuerte und von erstarrten Strukturen befreite Schreibebeziehung heben sollte. Vieles aus dieser Tradition wird einzeln in fachgebundenen Unterrichtsmodellen und -vorschlägen längst berücksichtigt. Als ein den traditionellen Fächerkanon ignorierendes Gesamtphänomen wäre die Schrift-Bild-Verschmelzung indes noch zu entdecken. Sie könnte mit ihrer Vielzahl von Anregungen für eine zeitgenössische schulische Schreibkultur, für ein »Gartenland der Schrift« produktiv werden.

#### Literatur

- ADLER, JEREMY; ERNST, ULRICH: *Text als Figur. Visuelle Poesie von der Antike bis zur Moderne*. Katalog Wolfenbüttel, Herzog August Bibliothek 1987.
- BEHNKEN, IMBKE; ZINNECKER, JÜRGEN (Hrsg.): *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte*. Ein Handbuch. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 2001.
- BERNHART, TONI; GRÖNING, GERT (Hrsg.): *Hand Schrift Bild*. Berlin: Akademie Verlag 2005 (= Paragrana Beiheft 1).
- BUTOR, MICHEL: *Les mots dans la peinture*. Genève: Skira 1969.
- DEHLERS, CHRISTINA: *Durch die Vergangenheit in die Zukunft. Eine Untersuchung zur Förderung des Zeitbewusstseins bei Grundschulkindern*. Dissertation. Frankfurt/M. u. a.: Lang 1989.
- ETIENNE, MARCEL: *Die Adonis-Gärten. Gewürze und Düfte in der griechischen Mythologie*. [1972] Deutsch von Gabriele und Walter Eder. Darmstadt: WBG 2000.
- JENSEN, ADOLF; LAMSZUS, WILHELM: *Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat. Ein Versuch zur Neugründung des deutschen Schulaufsatzes für Volksschule und Gymnasium*. Hamburg: Janßen 1910.
- LANGER, SUSANNE K.: *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Aus dem Amerikanischen von Ada Löwith. Frankfurt/M.: Fischer 1984.
- MASSCHELEIN, JAN; SIMONS, MAARTEN: *Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums*. Aus dem Niederländischen von Annegret Klinzmann und Mechthild Ragg. Zürich-Berlin: diaphanes 2005.
- Platon: *Phaidros*. Übersetzt, erläutert und mit ausführlichem Register versehen von Constantin Ritter. In: Platon. Sämtliche Dialoge. Hrsg. von Otto Apelt. Nachdruck Hamburg: Meiner 1993, Bd. II.

Christian Schacherreiter

## »Um mich kurz zu halten, hatte ich zu wenig Zeit.«

### Einiges über Schreibunterricht und außerschulische Wirklichkeit

#### 1. Vorbemerkung

Der neue Deutsch-Lehrplan für die Oberstufe der AHS öffnet das schulische Schreiben noch etwas nachdrücklicher für die Lebenswirklichkeit, als dies schon bisher der Fall war. Was in berufsbildenden Schulen schon länger Usus ist, die Orientierung des Schreibens an außerschulischen Zwecken, wird nun auch in den allgemeinbildenden höheren Schulen didaktischer Grundsatz: »Die Auswahl der Textsorten hat sich weitgehend an der außerschulischen Wirklichkeit [...] zu orientieren.« Ich finde diese didaktische Richtlinie begrüßenswert, sofern wir den Begriff Wirklichkeit nicht auf rein funktionales, berufsbezogenes Schreiben reduzieren. Gerade für eine AHS ist der Hinweis, dass auch Persönlichkeitsbildung, ästhetische Bildung und wissenschaftliches Arbeiten Bezugspunkte für den Schreibunterricht sein sollen, leitbildhaft. Die Öffnung des Unterrichts für das außerschulische Leben sollte ja zu einem weiteren, nicht zu einem engeren Horizont führen.

Lehrplan und didaktischer Diskurs sind eine Sache, die Praxis in den Schulen ist eine andere. In meinem beruflichen Umfeld in der AHS beobachte ich, dass – losgelöst von neueren schreibdidaktischen Ansätzen – immer noch traditionelle und

---

CHRISTIAN SCHACHERREITER ist Direktor des Georg von Peuerbach-Gymnasiums in Linz, Schulbuchautor (*Das Literaturbuch*) und Literaturkritiker der *Oberösterreichischen Nachrichten*.  
Peuerbachstraße 35, A-4040 Linz. E-Mail: schacherreiter@georgvonpeuerbach.at

bewährte Schreibformen den Schreibunterricht in der Oberstufe der AHS dominieren: Problemerkörterung und Interpretationsaufsatz. Die Gründe dafür sind nicht (oder nicht in erster Linie) Starrsinn und Ignoranz von LehrerInnen, sondern eher objektive Strukturen, vor allem die Zwänge der Leistungsbeurteilung und die Vorgaben der Reifeprüfungsverordnung (RPVO).

Die derzeit gültige Reifeprüfungsverordnung hält – allen didaktischen Innovationen zum Trotz – daran fest, dass zur schriftlichen Reifeprüfung aus Deutsch in der AHS drei Textsorten zugelassen sind: die Problemerkörterung, der Interpretationsaufsatz und die Werkbesprechung. Gegen diese Textsorten ist gewiss nichts Grundsätzliches einzuwenden, denn sie beruhen auf Kompetenzen (traditionelle »Schreibtugenden«), die im akademischen Leben nach wie vor dringend gebraucht werden: vor allem Argumentationslogik, Sachbezogenheit, Textverständnis, richtiges Zitieren. Eine höhere Schule, die in erster Linie Studierfähigkeit vermitteln soll, ist durchaus gut beraten, ihre SchülerInnen in diesen Schreibverfahren zu fördern.

Als problematisch erweist sich freilich, dass die Beschränkung auf diese Aufsatzarten alle anderen Möglichkeiten des Schreibens von vornherein in den Hintergrund drängt. Das betrifft nicht nur kreatives Schreiben, sondern auch Texte, die zwar in die außerschulische Wirklichkeit passen, dort sogar dominieren, aber im strukturellen Rahmen der Leistungsbeurteilung schwer unterzubringen sind. Nach wie vor ist es praktisch, eine einstündige oder zweistündige Schularbeit schreiben zu lassen, die aus einem klar strukturierten Aufsatz besteht. Problemerkörterung und Interpretationsaufsatz folgen auch überprüfbaren Kriterien und sind daher einigermaßen nachvollziehbar zu beurteilen. Textsorten wie Spendenaufruf, Wahlwerbung, Kürzestfassung, Klappentext, Kurznachricht, Vertrag, Gratulationsschreiben, Gebrauchsanweisung etc. sind hingegen schwer im Rahmen des Schularbeitenschreibens unterzubringen, und die Kriterien der Beurteilung sind bei weitem nicht so klar. Und selbst wenn DeutschlehrerInnen klare Vorstellungen davon haben, setzen sie sich öfter unangenehmen Diskussionen über Beurteilungsgerechtigkeit aus, als dies bei den erprobten Schul-Textsorten der Fall ist. Man bedenke zum Beispiel, wie wichtig »Schlagzeile«, »Slogan« und knapp formulierter Appell für die Praxis des Schreibens sind. SchülerInnen, die in dieser Kunst Hervorragendes leisten, haben aber kaum die Aussicht, deswegen in Deutsch besser beurteilt zu werden. Den Preis erringen allemal die SchülerInnen, die eine solide Problemerkörterung möglichst fehlerfrei niederschreiben können.

Allen angeführten Schwierigkeiten zum Trotz verstehe ich diesen Beitrag auch als Werbung für mehr Schreib-Wirklichkeit in der schulischen Schreibstube. An einigen praxisnahen Beispielen werde ich dies konkret ausführen:

## 2. Informative Texte – kurz und prägnant

Nach wie vor gilt die Länge eines Aufsatzes (auch) als Qualitätskriterium. LehrerInnen halten die Länge für ein Zeichen von Einfallsreichtum, was ja in manchen Fällen auch stimmt. Allerdings sollte uns bewusst sein, dass in der außerschulischen Wirklichkeit bei Texten oft die Kürze und die daran gebundene Prägnanz der Infor-

mation erforderlich sind. Ein aufschlussreiches Medium sind in dieser Hinsicht Zeitungen und Programmzeitschriften. Lange Artikel, wie sie in gehobenen Abonnement-Blättern (*FAZ, Süddeutsche Zeitung* etc.) zu finden sind, haben zwar den Vorteil, dass sie auf eingehender Recherche beruhen, Hintergrundinformationen und differenzierte Argumentation bieten. Die Frage ist aber, ob wir es wirklich immer so genau wissen müssen und überhaupt Zeit haben, in Tageszeitungen Texte zu lesen, die 4.000 oder 5.000 Zeichen aufweisen. Oft genug ist die knappe Information gefragt, zum Beispiel so:

**Schuldruck.** Lehrer und Schüler sind hohem psychischem Druck ausgesetzt, erklärt der Berufsverband der österreichischen Psychologen (BÖP) anlässlich eines Kongresses. Als Beleg wird angeführt: In Wien ging am Mittwoch ein achtjähriger Schüler auf Lehrerin, Direktorin, Polizisten und Rettungsleute los. (*Der Standard*, 29. September 2006)

In Programmzeitschriften sind die knappe Inhaltsangabe zu Sendungen und die Zwei-Satz-Information zum thematischen Kern übliche Textsorten. Bei Krimis gibt die Inhaltsangabe meist nur das Wesentliche der Exposition wieder:

**Tatort.** TV-Kriminalfilm. Ö 2003. Eine Mordserie schreckt den Urlaubsort Lahneberg auf. Das Dorf leert sich, da die Gäste um ihr Leben fürchten. Für die Hoteliers eine Katastrophe. Entsprechend hoch ist der Druck auf Eisner und Gschnitzer, den Fall schnell zu lösen. (*tele*, Nr. 38/2006)

Noch mehr Beschränkung verlangen Kurzhinweise innerhalb der Programmübersicht:

**Der Prinz aus Zamunda.** Komödie, USA 1988. Der afrikanische Prinz Akeem (Eddie Murphy) geht in New York auf Brautschau. Er verliebt sich in die Tochter eines Imbissbesitzers. (*tele*, Nr. 38/2006)

Die Kurzinformation ist durchaus nicht eine Spezialität des Boulevards. Auch das Programmheft *Ö1 gehört gehört* gibt den LeserInnen Kurzinformationen, zum Beispiel zu *Silentium* von Wolf Haas in der Hörspielfassung:

Zwei katholische Internatsschüler entdecken im Tischfußball eine abgehackte Hand. Das ist der grausige Auftakt für den neuen Fall von Privatdetektiv Brenner, der die kriminellen Vorkommnisse im Salzburger Knabeninternat Marianum aufdecken will. Er versucht herauszufinden, was es mit den Gerüchten um einen Bischofskandidaten auf sich hat, der für Waschungen an Zöglingen das »Duschkabinensilentium« ausruft. Aber nicht nur eine Bischofskarriere scheint gefährdet, auch die Salzburger Festspiele geraten ins Zwielicht. (*Ö1 gehört gehört*, April 2005)

In wissenschaftlichen Zeitschriften setzen sich die Abstracts mehr und mehr durch. Glücklicherweise, denn es ist unmöglich, immer alle Artikel zu lesen, und das Abstract gibt den LeserInnen brauchbare Kriterien für die individuelle Auswahl.

Niemand wird also bezweifeln, dass es didaktisch sinnvoll ist, wenn SchülerInnen Kurz- und Kürzestfassungen von Ereignissen, künstlerischen Werken, längeren wissenschaftlichen Artikeln etc. schreiben. Aufgabenstellungen dazu könnten folgendermaßen aussehen:

- Verfasse zu einem Film, den du in den letzten drei Wochen gesehen hast, eine kurze Inhaltsbeschreibung für eine Programmzeitschrift. Die Beschreibung soll maximal 90, minimal 80 Wörter umfassen. Schreib weiters einen Kurzhinweis auf den Film in der Länge von zwei Hauptsätzen (insgesamt ca. 20 Wörter).
- Eine einfache, aber effektive Variante interdisziplinärer Kooperation ist das Verfassen von Abstracts zu Einzelkapiteln aus einem Lehrbuch für Biologie, Geographie, Geschichte etc.: Gib in einem Abstract (80 Wörter) Hinweise zu wesentlichen Inhalten des Kapitels!
- Geeignet für solche Aufgabenstellungen sind auch Kurzgeschichten oder Sachtexte aus Fachzeitschriften.

In der Vorbemerkung habe ich schon erwähnt, dass das Rahmensystem Schularbeit bisweilen ein Hindernis für lebensnahe Aufgabenstellungen sein kann. Dies merkt man immer wieder, wenn es um den Leserbrief geht. Ein erfahrener Leserbriefschreiber strebt Prägnanz und Kürze an, weil er genau weiß, dass der lange Leserbrief eines Nicht-Promis kaum eine Chance auf Veröffentlichung hat. Möglich ist auch, dass die Redaktion erhebliche Kürzungen durchführt, wodurch die Aussageabsicht des Verfassers in unerwünschter Weise modifiziert werden kann. Der Leserbrief wird zwar von DeutschlehrerInnen gerne zu Schularbeiten (vor allem einstündigen) gegeben, aber mit dem Hinweis: mindestens 300 Wörter. Ein Leserbrief mit 300 Wörtern steht aber in der außerschulischen Wirklichkeit meist auf verlorenem Posten. Ähnliches gilt für die Kurzfassung längerer Texte. Die »normale« Länge einer Schularbeit in der fünften Klasse schwankt – je nach Aufgabenstellung – zwischen 250 und 350 Wörtern. Für eine Kurzfassung in der oben ausgeführten Art ist das natürlich zu lang. Daher würde ich zwei Aufgabenstellungen kombinieren.

### 3. Informieren, werten, appellieren

Während die unter 1) angeführten Beispiele meist informative Funktion haben und wertende Textteile eher die Ausnahme sind, gibt es auch Beschreibungen und Zusammenfassungen von Büchern oder anderen Medienprodukten mit appellativem Charakter. Ein Vergleich zwischen der Inhaltsangabe in einem lexikalischen Werk, einer Rezension und einem Klappentext kann für SchülerInnen diese Unterschiede erkennbar machen:

**Handlung:** Lennie und George ziehen als Saisonarbeiter durch Kalifornien. Ihr Traum ist eine eigene Kaninchenfarm. Das am nächsten Arbeitsplatz verdiente Geld soll sie dieser Utopie näher bringen. Doch dann bricht die Katastrophe herein. Lennie ist ein kindisch gebliebener Mann mit riesigen Kräften, der mehr aus Versehen und in Unkenntnis seiner Energien stets das tötet, was er eigentlich lieblosen will, Hunde, Kaninchen und schließlich die junge Frau von Farmer Curley, die aus Langeweile und sexueller Frustration mit ihm gespielt und ihn gereizt hat. George versucht, mit ihm zu fliehen. Am Ende muss er Lennie den Gnadenschuss geben, um ihn vor der Lynchjustiz der Farmer zu bewahren.

Diese Wiedergabe der wesentlichen Handlungselemente im Harenberg *Schauspielführer* (2. Aufl. 2001) erfolgt ohne jede Wertung des Stücks. Anders ist das natürlich in einer Rezension, deren informative Funktion auch eine Wertung beinhaltet. Dennoch kann man im Fall der Rezension nicht so ohne weiteres von einer appellativen

Funktion sprechen, denn der Rezensent/die Rezensentin verfolgt nicht in erster Linie die Absicht, seine/ihre Leserschaft zum Kauf oder Nicht-Kauf eines Buchs zu bewegen. Er/sie informiert sie lediglich über seine/ihre Meinung. Dass diese Meinungsäußerung Folgen für das Kaufverhalten hat, ist nicht beabsichtigt. Anders ist das natürlich beim Klappentext, denn der Verlag hat sehr wohl in erster Linie das Interesse, sein Produkt an den Mann/die Frau zu bringen. Eine negative Beurteilung, zu der jeder Rezensent berechtigt ist, hat hier natürlich nichts zu suchen:

Einen dreiwöchigen Aufenthalt im Paradies – das verspricht das siamesische Dorf, eine Ferienanlage an der Küste Thailands, erholungsbedürftigen Europäern. Die Journalistin Kecki und der Photograph Max sollen über den fernöstlichen Garten Eden berichten, doch statt dessen finden sie sich bald konfrontiert mit höchst befremdlichen Vorkommnissen.

Schon Buddha warnte vor dem Begehren als Quelle böser Taten. Der ungeklärte Tod zweier Frauen im Vorjahr wirft einen irritierenden Schatten auf die perfekt inszenierte Touristenidylle. Nichts ist, was es scheint – selbst die zwei Klöster in der Nähe des Dorfes sind nicht reine Horte der Erleuchtung, sondern Schauplätze recht unbuddhistischer Machenschaften. Ein zweites Dorf versteckt sich im Dschungel, ganz anders als das der Fremden und doch untrennbar mit diesem verbunden. Den beiden Reportern und Ermittlern wider Willen enthüllt sich hinter den Wundern Asiens mehr und mehr ein bedrohliches Geflecht irdischer Interessen und Begehlichkeiten.

Mit einem ironisch erhellenden Blick auf unsere Gegenwart, unsere Sehnsüchte und Begrenzungen entfaltet Eva Demski eine Welt in geheimnisvoller Schweben, in der der paradiesische Frieden von den Kehrseiten der menschlichen Natur empfindlich gestört wird.<sup>1</sup>

Ein Rezensent beurteilte das Buch anders:

Eine deutsche Journalistin, die, in den höheren Vierzigern stehend, ihre gereifte Weiblichkeit ironisch kommentiert, und ein Pressefotograf begeben sich in ein siamesisches »Urlaubsparadies«, um Geschichten und Bilder für Reiseveranstalter zu entdecken. Aber sie müssen – o Wunder! – bemerken, dass es das Böse und Abgründige auch im Paradies gibt. Sie stoßen nämlich auf seltsame, grausige Spuren. Das ist der Stoff, aus dem deutsche Fernsehfilme für das Hauptabendprogramm gemacht werden, in der Hauptrolle Senta Berger als maskenbildnerisch verjüngte Endvierzigerin [...].

Ob aus solchem Material ein guter Roman wird, hängt von der gestalterischen Potenz eines Autors ab. Nun ja, Eva Demski ist eine solide Schreib-Handwerkerin. Für mehr reicht es freilich nicht, zumindest nicht in diesem Debütroman. Im Klappentext des immerhin bei Suhrkamp erschienenen Exotik-Krimis lesen wir:

»Mit einem ironisch erhellenden Blick auf unsere Gegenwart, unsere Sehnsüchte und Begrenzungen entfaltet Eva Demski eine Welt in geheimnisvoller Schweben, in der der paradiesische Frieden von den Kehrseiten der menschlichen Natur empfindlich gestört wird.« Also, ehrlich, Rosamunde Pilcher hätte es nicht schöner sagen können.

Geben wir's ein bisserl billiger und prosaischer: »Das siamesische Dorf« ist ein wacker gezimmerter Roman mit Fernost-Ambiente, aber weder Figuren noch Handlung bekommen interessante Konturen – und das ist für 380 Seiten zu wenig.<sup>2</sup>

1 Klappentext zu Eva Demski: *Das siamesische Dorf*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2006.

2 Das Böse im Paradies. In: *Oberösterreichische Nachrichten*, 30. August 2006.

Ich erachte es als sinnvoll, dass SchülerInnen zu ein und demselben Text eine neutrale Kurzdarstellung des Inhalts, eine wertende Rezension und einen Klappentext verfassen. Der Gegenstand der Darstellung muss ja nicht immer gleich ein ganzes Buch sein. Anhand einer kürzeren Erzählung lässt sich das Schreibverfahren genauso gut üben.

#### 4. Der appellative Text am Beispiel »Spendenaufruf«

Texte mit Appellfunktion sind Werbetexte und Aufrufe aller Art, Bittschriften und Ansuchen, Gesetzestexte und – in gewisser Weise zumindest – auch Gebrauchsanweisungen und Kochrezepte. Wir sind von solchen Texten ständig umgeben. Daher ist die sprachreflektorische Beschäftigung damit ein wichtiger Unterrichtsinhalt. Texte dieser Art auch zu schreiben ist eine brauchbare methodische Variante.

»Wer sich wirklich um eine friedvolle Zukunft sorgt, muss sich zuallererst um die Kinder sorgen«. Seit mehr als 50 Jahren ist SOS-Kinderdorf diesem Appell seines Gründers Hermann Gmeiner verpflichtet. Nur mit Ihrer Unterstützung ist es uns möglich, verlassenen und in Not geratenen Kindern sowie Jugendlichen ein Zuhause zu geben, sie zum Frieden zu erziehen und ihnen zu einer gegliückten Kindheit zu verhelfen. Bitte helfen Sie auch weiterhin den jungen Menschen, die in den SOS-Kinderdörfern leben. Jeder Beitrag zählt – egal wie oft und in welcher Höhe! **Danke!**

Dieser Text stammt von der SOS-Kinderdorf-Homepage. Er bildet nur einen Teil des Informationsblocks über SOS-Kinderdörfer – und zwar den explizit appellativen Teil, der Menschen dazu bewegen will, Geld zu spenden. Homepages auf ihre Struktur, d. h. auf die Gliederung ihrer Informationsteile zu untersuchen, halte ich für eine recht brauchbare Übung. Die Unterscheidung zwischen informativer, wertender und werbend-appellativer Textfunktion kann dabei gute Dienste leisten. Ein handlungsorientierter Deutschunterricht regt die SchülerInnen dazu an, selbst Informationen für eine Homepage zu schreiben. In den wenigsten Fällen wird dies tatsächlich zu einer realen Homepage führen. Darum geht es auch nicht. Im Schreibunterricht geht es darum zu überlegen, worüber man wen informieren will und wovon man jemanden überzeugen will. Das Medium für solch eine Textfunktion muss auch nicht unbedingt eine Homepage sein. Es kann auch ein Flugblatt sein, das ein durchdachtes Layout aufweist. Die gute Gliederung der Textelemente ist ein wesentlicher Teil der Aufgabenstellung. Hier ein Beispiel für eine Aufgabe dieser Art:

Stell dir vor, du bist Mitglied einer Jugendorganisation mit karitativ-sozialen Aufgaben. Beschreibe das programmatische Leitbild dieser Organisation und seine Aufgabenbereiche und füge einen appellativen Teil an, in dem um Spenden geworben wird. (Flugblatt einseitig)

#### 5. Wissenschaftsjournalismus

Eine Alternative zu üblichen Problemerkörterungen sind journalistische Texte. Der Kommentar für die Tageszeitung erfreut sich mittlerweile einer gewissen Verbreitung. Eine andere Textsorte, die eher informativ-beschreibend als argumentativ-

erörternd ist, ist der Artikel für ein populärwissenschaftliches Journal (*GEO, Psychologie heute* etc.). Eine Möglichkeit für Aufgabenstellungen dieser Art ist es, den SchülerInnen etwas umfangreichere (wissenschaftliche) Informationen vorzulegen. Dieses Material bildet die Grundlage für einen populärwissenschaftlichen Artikel, der journalistischen Kriterien folgt, das heißt: Unnötig langen und verschachtelten Satzbau vermeiden! Fachtermini nur dann, wenn sie notwendig sind! Eventuell Erklärungen geben! Eine wirkungsvolle Überschrift (von maximal 25 Zeichen) erfinden und einen Vorspann, der zum Lesen anregt und nicht mehr als zwei Hauptsätze umfasst. Die Gesamtlänge des Beitrags ist exakt einzugrenzen.

## 6. Abschließendes Plädoyer für die Genauigkeit

Der Schreibunterricht unterliegt selbstverständlich didaktischen Moden. Als Alternative zu den konventionellen Aufsatzarten wurden in den achtziger und neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts vor allem kreative Textsorten (vor allem Kurzprosa, Gedicht) angeboten. Dagegen ist grundsätzlich nichts einzuwenden. Wir sollten allerdings nicht ganz vergessen, dass diese kreativen Textsorten in erster Linie der Persönlichkeitsbildung, in zweiter Linie der ästhetischen Bildung dienen. In der außerschulischen Wirklichkeit bestehen solche Texte meistens nicht, weil der Literaturbetrieb an literarische Texte weitaus höhere Ansprüche stellt, als die LeiterInnen von Schreibworkshops vorgeben. Daher halte ich viel davon, als Alternative zu den eher akademisch ausgerichteten Textsorten Erörterung und Interpretation die unterschiedlichsten Textsorten aus der Wirklichkeit heranzuziehen und – dem schulischen Rahmensystem zum Trotz – diese auch bei Schularbeiten einzusetzen, wann immer es geht. Textsorten wie Klappentext, Rezension, populärwissenschaftlicher Artikel oder appellatives Flugblatt bedürfen auch einer Tugend, die ein wenig abhanden gekommen ist in den letzten drei Jahrzehnten. Ich meine die Tugend der Genauigkeit. Wer eine höhere Schule absolviert, soll im Stande sein, einen weitgehend fehlerfreien Text zu verfassen, die Sprache so zu wählen, dass sie die Leserschaft dort abholt, wo diese steht, die Informationen übersichtlich zu gliedern und Begrenzungen der Wortanzahl einzuhalten. Um einen guten Text zu erhalten, sind oft mehrere Umarbeitungen notwendig. Ich denke, der Qualifikation unserer SchülerInnen ist es dienlich, wenn wir eher kürzere Texte schreiben lassen, aber bei diesen kürzeren Texten ein hohes Maß an Genauigkeit einfordern. Provokant gesagt: In zwei Unterrichtsstunden einen guten, fehlerfreien Kurzttext von 200 Wörtern zu schreiben, kann eine größere Leistung sein, als eine assoziative Wortwurst von 500 Wörtern zu produzieren. Der Schriftsteller Walter Wippersberg schickte einmal einen längeren Artikel an eine Redaktion und fügte bedauernd hinzu: »Um mich kurz zu halten, hatte ich leider zu wenig Zeit.« So ist sie eben, die Schreibwirklichkeit.

Michael Becker-Mrotzek

# Planungs- und Überarbeitungskompetenz entwickeln

## 1. Texte schreiben

Schreiben – im Sinne von Texte verfassen – gilt heute im Allgemeinen als eine Handlung mit Problem lösendem Charakter. Das trifft auch dann zu, wenn nicht alles Schreiben, d. h. nicht jede Textproduktion ein Problem darstellt, weil wir beispielsweise über hinreichend Routinen oder Standardlösungen verfügen. Die besonderen Anforderungen beim Schreiben ergeben sich aus dem zentralen Zweck von Texten, nämlich eine Verständigung über Raum und Zeit hinweg zu ermöglichen. Texte treten gewissermaßen in die Kommunikation zwischen Sprecher und Hörer, indem sie die sprachliche Handlung festhalten und die Kommunikationssituation auf diese Weise zerdehnen, wie es Ehlich (1983) so anschaulich beschrieben hat.

Texte bilden Speicher für sprachliche Handlungen, die so über Raum und Zeit hinweg transportiert werden können; in diesem Sinne sollen im Weiteren unter *Texten* genau solche sprachlichen Handlungen verstanden werden, die zum Zwecke ihrer Überlieferung verfasst werden. Damit sie diese Funktion übernehmen können, müssen sie vor allem eine Bedingung erfüllen, nämlich unabhängig von ihrer Entstehungssituation verständlich sein. Das macht es erforderlich, alle kontextgebundenen sprachlichen Mittel, die an die Ich-Hier-Jetzt-Origo gebunden sind, durch

---

MICHAEL BECKER-MROTZEK ist Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik (Arbeitsschwerpunkt: Schreibforschung und Schreibdidaktik, Gesprächsforschung und Gesprächsdidaktik) am Institut für deutsche Sprache und Literatur I. Philosophische Fakultät, Universität zu Köln, Gronewaldstraße 2, D-50931 Köln. E-Mail: becker.mrotzek@uni-koeln.de

abstraktere zu ersetzen. Des Weiteren müssen Texte ihren eigenen Kontext schaffen, d. h. sie müssen den Handlungszusammenhang, in den sie eingebettet sind, selber herstellen. Das geschieht in formellen Briefen beispielsweise durch die Angabe eines Betreffs, die diesen dann etwa als *Widerspruch* zu einem vorausgegangenen *Bescheid* kennzeichnet; der Brief wird so zu einem Teil eines Verwaltungsaktes. Hinzu kommen einige weitere Elemente wie die Explizitheit und Kohärenzherstellung.

Für die Bewältigung wiederkehrender Kommunikationsanlässe haben sich im Laufe der Zeit verfestigte Muster herausgebildet – im Mündlichen wie im Schriftlichen. Für die schriftliche Kommunikation sind dies die sogenannten *Textarten* oder *Textsorten*, also Klassen von Texten, denen einzelne Textexemplare zugeordnet werden können. Textarten stellen bewährte Verfahren für die Bewältigung spezifischer Schreibzwecke dar; sie weisen eine bestimmte Struktur auf, die funktional auf den jeweiligen Zweck bezogen ist. Bekannte Textarten sind etwa das *Erzählen* und *Berichten*, die der sprachlichen Wiedergabe von Ereignissen dienen, das *Beschreiben* und *Instruieren*, die Objekte oder Handlungen zum Gegenstand haben, das *Erklären* und *Erläutern*, die nicht-sichtbare Zusammenhänge verdeutlichen, oder das *Argumentieren* und *Erörtern*, die ein gedankliches Konstrukt über einen Sachverhalt schaffen. Die Textstruktur besteht aus einem je spezifischen Ensemble von typischen Textbausteinen und sprachlichen Mitteln, das für jede Textart anders aussieht. So erwarten wir von einer Bedienungsanleitung nicht nur, dass sie die einzelnen Bedienungsschritte darstellt, sondern auch ein Inhaltsverzeichnis, Abbildungen des Gerätes, Beschreibungen von Details oder ein Verzeichnis von möglichen Fehlermeldungen enthält, die zusammen eine Bedienung des Geräts ermöglichen.

Das Herstellen von Texten geschieht in einem Prozess, der in den letzten Jahren in unterschiedlichen Schreibprozessmodellen beschrieben wurde. Zu den bekanntesten gehört sicherlich das von Hayes und Flower aus dem Jahre 1980. Es ist das Verdienst dieses Modells, erstmals den Schreibprozess systematisch beschrieben und in seine Teile zerlegt zu haben. Danach ähnelt die Textproduktion dem Lösen eines Problems, das in ein bestimmtes Umfeld eingebettet ist. Es wird vom Schreiber bewältigt, indem er zunächst einen Plan entwirft; dazu sucht er in seinem Gedächtnis nach Wissen über das Thema, die Adressaten und über mögliche Schreibpläne. Wenn die ausgewählten Ideen in eine Struktur gebracht sind, werden sie aufgeschrieben; währenddessen und danach liest er seinen Text und überarbeitet ihn, wodurch sich fortlaufend sein Umfeld ändert. Überwacht und gesteuert werden die verschiedenen Teilprozesse von einem so genannten Monitor, der der Metakognition zuzurechnen ist, weil er den Schreibprozess selber zum Gegenstand hat.

## 2. Schreibentwicklung

Der Erwerb von Schreibkompetenz wird in der Regel in den *Schriftspracherwerb*, der ontogenetisch vorausgeht und auf die Grundschulzeit bezogen wird, und den *Schreiberwerb* unterschieden. Diese Unterscheidung ist analytisch begründet, empirisch überschneiden sich Schriftspracherwerb und Schreiberwerb durchaus, individuell zeigen sich erhebliche Unterschiede. Während bezogen auf den Schriftsprach-

erwerb Wissen über Orthographie, Syntax und den Umgang mit dem neuen Medium Schrift im Fokus steht, geht es beim Schreiberwerb um Wissen über Textsorten und -muster, die Orientierung am Leser, die Möglichkeit, den eigenen Schreibprozess zu steuern und Routinen zu entwickeln. Die Schreibentwicklung lässt sich in vier Entwicklungsphasen unterteilen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 64ff.):

- Erste Schreibversuche (5–7 Jahre): Hier steht das Verschriften von Ideen im Vordergrund, das Schreiben ist stark assoziativ und wenig geplant.
- Orientierung am Erlebten (7–10 Jahre): Typisch ist die Orientierung an eigenen (realen und fiktiven) Erlebnissen, so dass hier alle Formen des Erzählens einen großen Stellenwert haben. In diese Phase fällt auch das sogenannte *performative Schreiben* nach Bereiter (1980), bei dem bereits erlerntes Wissen aus anderen Kompetenzbereichen (Lexik, Syntax, Orthographie) umgesetzt wird.
- Orientierung an der Sache und dem Leser (10–14 Jahre): In dieser Phase rücken der Leser und die darzustellenden Sachverhalte in den Fokus, so dass hier auch vom *kommunikativen Schreiben* gesprochen wird. Erst mit diesem Entwicklungsschritt sind Schreiber in der Lage, ihren Leser umfassend zu berücksichtigen und die eigene und fremde Perspektive zu unterscheiden.
- Literale Orientierung (ab der Adoleszenz): Diese Phase wird auch als *umfassendes und epistemisches Schreiben* bezeichnet, weil die Schreiber nun in der Lage sind, ganz im Medium der Schriftlichkeit zu handeln. In dieser Entwicklungsstufe werden Kriterien und Ansprüche an die eigene Textgestaltung relevant wie Stil, Ausdruck, Argumentationslogik u. a.

Das Entwicklungsmodell zeigt, dass Planen und Überarbeiten erst in der zweiten und dritten Entwicklungsphase bedeutsam werden, während der Schreibbeginn assoziativ, expressiv und weitgehend ohne Planungs- und Überarbeitungsaktivitäten verläuft. Es spricht viel für die Annahme, dass zu Beginn die Verarbeitungskapazitäten nicht ausreichen, um gleichzeitig Verschriftungs- und umfassende Vertextungsprozesse zu bewältigen. Dies ist zugleich ein Hinweis darauf, Planungs- und Überarbeitungsprozesse nicht zu früh zu erwarten. Sie setzen eine gewisse Routine in der Beherrschung von Schrift und Orthographie voraus.

### 3. Zum Verhältnis von Planen und Überarbeiten

Planen und Überarbeiten sind über den *Plan* aufs Engste miteinander verbunden. Unter einem Plan soll mit Rehbein (1977) ein Handlungsentwurf verstanden werden, der notwendig wird, wenn ein gesetztes Ziel aufgrund von Hindernissen nicht umstandslos zu erreichen ist. Bezogen auf das Schreiben bedeutet das Folgendes: Ein Schreibplan wird dann nötig, wenn sich der Schreiber nicht in der Lage sieht, sein kommunikatives Ziel auf direktem Weg zu realisieren. Dabei können die Hindernisse ganz unterschiedlicher Natur sein; dem Schreiber kann es an dem nötigen thematischen Wissen mangeln, er kennt die Adressaten und deren Vorwissen nicht, er hat keine Ideen zur Entfaltung des Themas, ihm fehlen passende Formulierungen und anderes mehr.

Textarten bzw. Textsorten stellen nun entwickelte und bewährte Verfahren für die Bewältigung von zerdehnten Kommunikationsanlässen bereit; dabei handelt es sich um Standardlösungen für wiederkehrende schriftliche Kommunikationsanlässe, d. h. für wiederholt auftretende Schreibaufgaben. Textarten enthalten bewährte Textstrukturen für unterschiedliche kommunikative Zwecke. Bernard Schneuwly sieht in den Textarten ein sprachliches Werkzeug, das zwei Seiten hat: »auf der einen Seite ist es ein materielles oder symbolisches Artefakt, das durch seine Form selbst die Zwecke, denen es dient, verkörpert; auf der anderen Seite ist es ein Gebrauchsschema mit der Möglichkeit, eine Handlungssituation zu realisieren« (Schneuwly 1995, S. 125). Darüber hinaus »führt und kontrolliert [es] die Handlungen während ihrer Realisierung. Die Aneignung von Werkzeugen, die instrumentelle Genese, kann in dieser Hinsicht als ein Prozess verstanden werden, der neues Wissen erzeugt, neue Handlungen ermöglicht und diese orientiert« (Schneuwly 1995, S. 125).

Wie hat man sich das bei den Textarten konkret vorzustellen? Ein wesentliches Element von Textarten ist ihre Struktur, d. h. die Gliederung des Textes in zentrale Einheiten, von denen die bekannteste, weil allgemeinste, sicher die in Einleitung, Hauptteil und Schluss ist. Die einzelnen Teile sind ihrerseits genauer bestimmt, im Wesentlichen über den propositionalen Gehalt (erforderliche und mögliche Inhalte), zu realisierende Illokutionen (kommunikative Funktionen) und teilweise über erwartbare Formulierungen. Eine bekannte Textstruktur stellt das Geschichtenschema dar, in der Literatur bisweilen auch als *story grammar* bezeichnet (vgl. Boueke/Schüle 1988). Das Geschichtenschema von Adamzik (2001) enthält die für eine Erzählung wesentlichen strukturellen Bestandteile. Es ist so zu verstehen, dass eine Erzählung aus einer Geschichte und einer Moral besteht; die Geschichte wiederum teilt sich auf in den Plot (= Punkt der Erzählung) und die Evaluation (= die Bewertung durch den Erzähler). Der Plot besteht aus einer Ereignisfolge, die in einen Rahmen eingebunden ist; die Ereignisfolge selber enthält eine Komplikation und ihre Auflösung. In analoger Weise lassen sich auch für andere Textarten die Bestandteile, ihre Anordnung und ihre Funktionen beschreiben. Für unseren Zusammenhang sind nun aber nicht die linguistischen Beschreibungen der Textstrukturen bedeutsam, sondern ihre Funktion für den Schreibprozess. Ganz allgemein kann man sagen, dass sich Textstrukturen übertragen lassen in Handlungsanweisungen, genauer in zu bewältigende Teilaufgaben. Für eine Erzählung ergibt sich aus dem genannten Geschichtenschema etwa die Aufgabe, das Personal (die Figuren) für die Geschichte zusammenzustellen, Ereignisfolgen mit einer Komplikation, einer Auflösung sowie einem Plot zu verfassen und schließlich die Geschichte in den Kontext einer Moral oder Evaluation zu stellen. Über die Reihenfolge, in der diese Aufgaben zu erledigen sind, ist damit noch nichts gesagt.

Die bisherigen Überlegungen zeigen, dass den Textarten bei Planungs- und Überarbeitungsprozessen eine wichtige Funktion zukommt. Zu fragen ist nun, wie diese entsprechenden Prozesse gesteuert werden. Das Modell von Hayes/Flower sieht hierfür einen sogenannten Monitor vor, d. h. eine Instanz, die die unterschiedlichen Teilprozesse beim Schreiben koordiniert und überwacht. Diese Steuerungsinstanz soll im Folgenden in Anlehnung an das Konzept des selbstregulierten Schreibens

von Glaser/Brunnstein (2007) weiter ausdifferenziert werden, um Ansätze für eine schulische Förderung zu entwickeln.

Aus Beobachtungen von Schreibexperten wissen wir, wie diese ihren Schreibprozess steuern. Es sind im Wesentlichen die folgenden Aspekte, die hier steuernd wirken (vgl. Glaser/Brunnstein, Tabelle 1):

- *Zielorientiert schreiben*: Experten wissen, wozu sie einen Text schreiben; sie setzen sich selber konkrete Ziele.
- *Motiviert schreiben*: Experten motivieren sich selber zum Schreiben, indem sie die Schreibaufgabe mit eigenen Interessen verknüpfen (intrinsisch) oder indem sie sich selbst belohnen.
- *Planvoll und effizient schreiben*: Experten bilden unter Rückgriff auf ihr Textartenwissen Pläne, die einen Textentwurf sowie einen Plan des Schreibprozesses einschließlich Zeitmanagement enthalten.
- *Reflektiert schreiben*: Experten beobachten ihren eigenen Schreibprozess sowie ihre Schreibergebnisse und bewerten diese zielorientiert.
- *Ressourcen nutzend schreiben*: Experten setzen die verfügbaren Ressourcen gezielt ein, indem sie ihre Schreibumgebung gestalten, externe Quellen einbeziehen und sich gegebenenfalls Rat holen.

Schreibexperten verfügen also über ein Set an kognitiven und sozialen Strategien, um die sich immer neu stellenden Herausforderungen beim Schreiben zu bewältigen. Dabei kommt dem Wissen über Textarten und Schreibpläne eine zentrale Bedeutung zu, wie das Modell in der Abbildung 1 zeigt. Damit ist der Schreibprozess im engeren Sinne zweifach eingebettet: Einmal durch die selbstregulierende Steuerung, die dafür verantwortlich ist, den Schreibprozess als Ganzes in Gang zu setzen und zielorientiert in Gang zu halten. Und zum anderen durch den Plan, der für die Textproduktion im engeren Sinn verantwortlich ist, d. h. für die konkrete sprachliche Realisierung. Wir haben damit ein Modell für Planungs- und Überarbeitungsprozesse, in dem den Textarten als Werkzeugen des Schreibens eine zentrale Bedeutung zukommt. Durch die Adaptation (Anpassung) eines gegebenen Textmusters an die konkreten Schreibziele entsteht ein Text- und Schreibplan, der den konkreten Produktionsprozess steuern kann. Die übergeordnete Steuerungsinstanz kommt dann zum Tragen, wenn der Produktionsprozess aus welchen Gründen auch immer zum Stocken kommt. In diesen Fällen werden allgemeinere Problemlösestrategien eingesetzt, beispielsweise das Einholen von Rat oder das Befragen externer Quellen.

#### 4. Planen und Überarbeiten lernen

Aus didaktischer Perspektive stellt sich hier nun die Frage, wie derartige Planungs- und Überarbeitungskompetenzen vermittelt werden können. Die Studie von Glaser/Brunnstein (2007) zeigt, dass die Vermittlung von Schreibstrategien dann besonders erfolgreich ist, wenn diese mit einer Förderung der Selbstregulation verbunden ist. In ihrer Studie haben sie am Beispiel des Erzählens untersucht, wie sich normaler Schreibunterricht (Kontrollgruppe), ein gezieltes Aufsatztraining (Versuchsgrup-

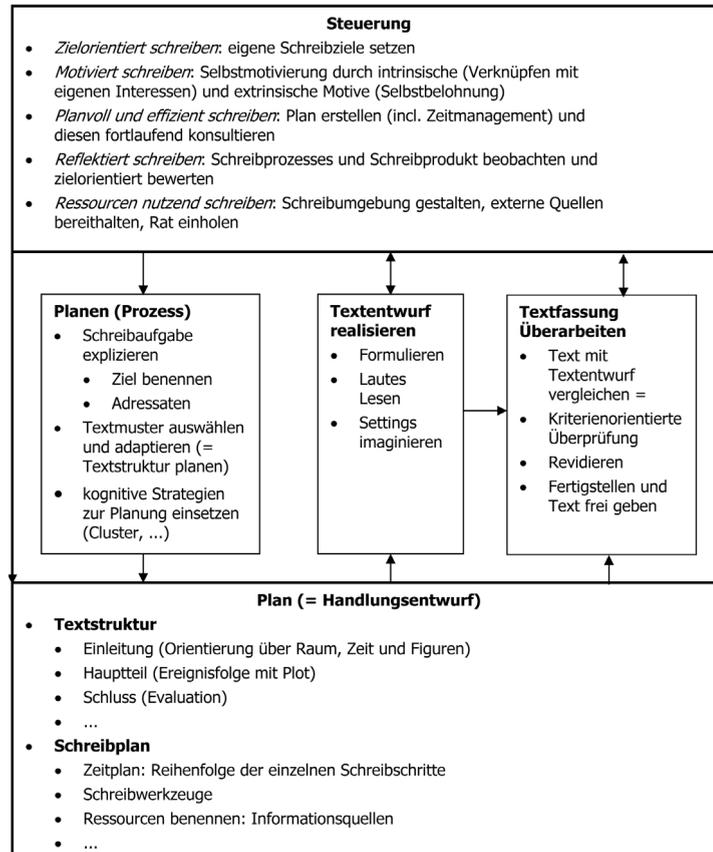


Abb. 1: Verhältnis von Planen, Steuern und Überarbeiten

pe 1) und ein Aufsatztraining in Verbindung mit selbstregulatorischen Prozessen (Versuchsgruppe 2) auf die Schreibkompetenz von Schüler/innen der vierten Jahrgangsstufe auswirkt. Die beiden Trainings der Versuchsgruppen wurden in Kleingruppen von ausgebildeten Lerntrainerinnen über einen Zeitraum von vier Wochen mit je einer Doppelstunde durchgeführt. In der Versuchsgruppe (1) *Aufsatztraining* erhielten die Schüler/innen konkrete Hinweise zum Aufbau und Inhalt der Geschichte in Form von sieben W-Fragen (Wer? Was ist ihr Ziel? Wo? Wann? Was sind die Handlungsschritte? Was ist der Höhepunkt? Wie endete die Geschichte?) sowie einen dreischrittigen Schreibplan (Planen, Schreiben und Überarbeiten); des Weiteren wurden Stilübungen durchgeführt, etwa zur Herstellung von Spannung oder Abwechslung. Hierbei handelt es sich im Prinzip um bekannte Inhalte und Verfahren der Aufsatzdidaktik. Der Versuchsgruppe (2) *selbstregulatorisches Aufsatztraining* wurden zusätzlich vier Verfahren zur Selbstregulation vermittelt (vgl. Glaser/Brunnstein 2007, S. 9 ff.):

- *Strategische Planung*: Mit Hilfe eines Geschichtenplans, der die sieben W-Fragen veranschaulicht, werden die Schüler/innen angehalten, schon vor dem Schreiben konkrete Ideen festzuhalten und so ihren Text vorzustrukturieren.
- *Ergebnis- und prozessbezogene Zielplanung*: Mittels einer 14-Punkte-Bewertungsskala, bestehend aus dem Geschichtenplan und einem Bewertungsteil, sollen die Schüler/innen eine bestimmte Punktezahl anstreben, die leicht über der Punktezahl des letzten Aufsatzes liegt; zusätzlich formulieren sie ein konkretes Schreibziel, zum Beispiel: wörtliche Rede verwenden.
- *Selbstbewertung*: Mittels der Bewertungsskala bewerten sie nach Fertigstellung ihren Aufsatz, indem sie zu jedem der sieben Elemente den Realisierungsgrad (0 – 1 – 2) einschätzen. Die so erreichte Punktezahl wird dann mit der angestrebten verglichen.
- *Korrektur*: Nach der Selbstbewertung überarbeiten die Schüler/innen gemeinsam mit der Trainerin ihre Texte.

Nach dem vierwöchigen Training übertrafen die Schreibleistungen der Schüler/innen des selbstregulatorischen Aufsatztrainings sowohl die der Kontrollgruppe als auch die der Versuchsgruppe mit dem einfachen Aufsatztraining deutlich. Auch bei einer Transferaufgabe (Wiedergabe einer vorgelesenen Geschichte) zeigten sie deutlich bessere Leistungen. Beide Effekte blieben auch sechs Wochen nach Abschluss des Trainings stabil. Die Studie belegt die Notwendigkeit, neben der Vermittlung von Schreibstrategien den Schüler/innen auch Verfahren an die Hand zu geben, wie sie diese bei ihren konkreten Schreibaufgaben einsetzen können. Im Folgenden zeige ich einige Beispiele, wie dies im Klassenunterricht geschehen kann.

#### 4.1 Kriterienorientiertes/Vorstrukturiertes Planen und Überarbeiten

Schreiber/innen, die ihre Texte weder (ausreichend) planen noch überarbeiten, haben vor allem ein Problem: Sie wissen nicht, was und wie sie planen und überarbeiten können. Ihnen fehlt eine Vorstellung, wie der zu schreibende Text aussehen und nach welchen Maßstäben oder Kriterien er dann überarbeitet werden könnte. Um dieses Problem zu bearbeiten, bietet sich ein Verfahren an, das dem Prinzip des sogenannten *Scaffolding* folgt. Als *Scaffolding* bezeichnet man solche Lehr-Lern-Verfahren, die die Lernenden durch gezielte Hilfen in ihrem Lernprozess unterstützen, metaphorisch könnte man von »methodischen Leitplanken« sprechen. Darunter fallen Maßnahmen, die mögliche Lernwege und Handlungsschritte vorgeben und damit aufzeigen, was konkret zu tun ist. Damit werden zwar die Handlungsmöglichkeiten der Lernenden eingeschränkt, zugleich aber gewisse Erfolgsgarantien gegeben.

Bezogen auf die Vermittlung von Planungs- und Überarbeitungsstrategien bedeutet das, Planen und Überarbeiten zweifach vorzustrukturieren und damit zu entlasten: nämlich prozess- und produktbezogen. Ähnlich wie in der oben angegebenen Studie erhalten die Schüler/innen eine *inhaltliche Planungshilfe* sowie einen *zeitlichen Schreibplan*. Die inhaltliche Planungshilfe besteht aus einem kriterien-

orientierten Fragenkatalog, der die zentralen Strukturmerkmale der jeweiligen Textart enthält. Diese werden gemeinsam mit den Schüler/innen erarbeitet, etwa im Anschluss an die Lektüre entsprechender Texte (vgl. hierzu auch Schneuwly 1995). Beispiele für solche Kataloge finden sich in Becker-Mrotzek/Böttcher (2006), abrufbar unter [www.uni-koeln.de/Schreibkompetenz](http://www.uni-koeln.de/Schreibkompetenz).

Des Weiteren erhalten die Schüler/innen einen Schreibplan, der – je nach Entwicklungsstand – bestimmte Schreibrschritte in ihrer zeitlichen Reihenfolge vorgibt, die in jedem Fall durchzuführen sind. Am Ende der Grundschulzeit könnte ein solcher Plan beispielsweise vorschreiben, dass vor dem Niederschreiben der Fragenkatalog ausgefüllt und abschließend der Textentwurf mit dem Planungsziel verglichen werden muss.

#### 4.2 Planungs- und Überarbeitungsstrategien vermitteln

Angesichts der Komplexität des Schreibprozesses erscheint es zweckmäßig, die genannten Planungs- und Überarbeitungsstrategien gemeinsam mit den Schüler/innen durchzuführen. Konkret kann das so aussehen, dass beispielsweise eine Geschichte gemeinsam an der Tafel oder dem Overhead-Projektor geplant wird. Die Schüler/innen überlegen gemeinsam mit der Lehrerin, welche Figuren in der Geschichte vorkommen, wo und wann diese spielt, was passiert und worin der Plot besteht. Im Sinne der Selbstregulation kann sich die Klasse auch noch darauf verständigen, bestimmten Aspekten besonderes Gewicht zu geben, etwa besonders spannend oder anschaulich zu erzählen. Der Zweck eines solchen Vorgehens liegt darin, das vorgesehene Verfahren allen Schüler/innen zu demonstrieren und mit Inhalt zu füllen. Das hilft schwachen Schüler/innen, den komplexen Planungsprozess überhaupt einmal zu realisieren; starken Schüler/innen wird ihre vielleicht schon praktizierte Schreibstrategie bewusst gemacht und damit auf ein neues Niveau gehoben. Zugleich ist es Modell für die Arbeit in Kleingruppen.

An die erste Vermittlung müssen sich zwei weitere Schritte anschließen: das Üben und das selbständige Anwenden. Übungsprozesse zeichnen sich durch eine gewisse Handlungs- und Inhaltsentlastung des Schreibens aus, damit sich die Lernenden auf Planungs- und Überarbeitungsprozesse konzentrieren können. Handlungsentlastung kann durch folgende Maßnahmen erreicht werden:

- Gemeinsames Planen von Texten in Kleingruppen mit Beratung durch die Lehrerin oder den Lehrer.
- Planen von kurzen, weniger komplexen Texten, so dass die Planung einen sehr detaillierten Entwurf erbringt.
- Gemeinsames Überarbeiten im Klassenverband, bei dem defizitäre Textstellen identifiziert und unterschiedliche Überarbeitungsvarianten ausprobiert und diskutiert werden.
- Überarbeiten von fremden, bereits vorliegenden Texten. Das hat den Vorteil, dass zu den Texten eine größere Distanz besteht, was zum einen das Erkennen von Mängeln erleichtert und zum anderen die Bereitschaft erhöht, den Text zu ändern.

Bevor das im Folgenden beschriebene Verfahren der *Textlupe* in Kleingruppen durchgeführt wird, empfiehlt es sich, zunächst im Klassenverband an einem Mustertext die *Textlupe* gemeinsam durchzuführen. Hierbei handelt es sich um ein kriterienorientiertes Verfahren zur Textoptimierung und zum *schrittweisen kooperativen Schreiben*, das wir in Becker-Mrotzek/Böttcher (2006, S. 45 ff.) vorgestellt haben. Dabei nehmen die Schüler/innen abwechselnd die Rolle des Schreibers und Lesers ein. Den Text unter die Lupe zu nehmen, ist ein besonders geeignetes Verfahren, um – wie oben gefordert – die Aufmerksamkeit und das kontrollierende Lesen gezielt auf den geschriebenen Text zu richten. Die Schüler/innen arbeiten schriftlich in Kleingruppen von drei bis maximal fünf Personen, mithilfe des folgenden Kommentarbogens (= *Textlupe*) (Böttcher/Wagner 1993, S. 26):

Das hat mir besonders gut gefallen.	Hier fällt mir etwas auf! Hier habe ich noch Fragen!	Meine Tipps! Meine Angebote!
...	...	...

Jeder Schüler der Tischgruppe erhält den Text eines Mitschülers, am besten in getippter Form, sowie die *Textlupe* und trägt in die Spalten seine Eindrücke und Beobachtungen, Vorschläge und Angebote zur Hilfe bei der Überarbeitung ein. Der Text wird mit der Tabelle so lange weitergereicht, bis mindestens drei Schüler dazu Stellung genommen haben.

Die auf Kooperation angelegten Fragen und Impulse beachten die Regeln des Feedbacks, weil zunächst positive Kritik und am Ende konkrete Überarbeitungshinweise formuliert werden müssen. Die *Textlupe* fordert jeden einzelnen Schüler zur kritischen intensiven Auseinandersetzung mit dem Text des Mitschülers auf. Der Lehrer hält sich bei diesem Verfahren weitgehend zurück; er erteilt weder Lob noch Kritik, sondern achtet darauf, dass die Arbeit am Text in allen Phasen sachbezogen bleibt. Die Einarbeitung der Kommentare verantwortet immer der Schreiber.

### 4.3 Planungs- und Überarbeitungsstrategien anwenden: Schreibkonferenzen

Ein geeignetes Verfahren, um Planungs- und Überarbeitungsstrategien in konkreten Schreibzusammenhängen anzuwenden, bilden Schreibkonferenzen. Sie üben besonders gut das schrittweise kooperative Schreiben, indem der Schreiber den Leser bittet, ihm aktiv Feedback zu seinem Text zu geben. Entwickelt wurde dieses schreibdidaktische Konzept von einer Forschergruppe um Donald Graves (1986). Spitta, die das Verfahren im deutschsprachigen Raum bekannt gemacht hat, gibt folgende Definition:

Schreibkonferenzen stellen demnach ein Verfahren dar, einen selbst verfassten Text zu erhalten. Unter professionellen Schreibern sind Schreibkonferenzen ein ganz selbstverständlich praktiziertes Verfahren. (Spitta 1992, S. 13)

Es sieht vor, dass die Schüler/innen zunächst im Rahmen von fest eingeplanten Schreibzeiten regelmäßig Texte verfassen. Mit ihrem ersten Entwurf begeben sie

sich in eine Schreibkonferenz, um dort mit zwei Mitschülern den Entwurf unter inhaltlichen, stilistischen und orthographischen Aspekten zu besprechen. Danach überarbeitet der Verfasser seinen Text und reicht ihn der Lehrerin für eine abschließende (Rechtschreib-)Korrektur ein. Anschließend wird der Text in Reinschrift auf einen sogenannten Schmuckbogen übertragen. Am Schluss steht die Veröffentlichung der Texte in Form einer Vorlesestunde oder Publikation, beispielsweise als Klassenzeitung. Mit Schreibkonferenzen in der Sekundarstufe I befasst sich Martin Fix (2000, 2004).

Anders als in dem ursprünglichen Konzept von Graves und Spitta spricht vieles dafür, mit diesem Verfahren nicht nur sogenannte frei verfasste Texte zu überarbeiten, sondern auch und gerade solche, die klaren Textmustern folgen. In diesem Fall können sich die Schüler/innen in den Schreibkonferenzen an den zuvor erarbeiteten Kriterienkatalogen orientieren und gemeinsam überprüfen, ob und gegebenenfalls wie weit diese erfüllt sind. Gut anwendbar ist die Schreibkonferenz im Rahmen von Zeitungsprojekten, weil hier nicht nur unterschiedliche Textarten nach je spezifischen Kriterien zu verfassen sind, sondern die Zeitung ein prototypisches Gemeinschaftsprodukt darstellt.

#### Literatur

- ADAMZIK, KIRSTEN: *Sprache: Wege zum Verstehen*. Tübingen: Francke (UTB Wissenschaft) 2001.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID: *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen 2006.
- BOUEKE, DIETRICH; SCHÜLEIN, FRIEDER: »Story Grammars«. Zur Diskussion um ein erzählstrukturelles Konzept und seine Konsequenz für die Erzähldidaktik. In: *Wirkendes Wort* 1988, S. 125–142.
- EHLICH, KONRAD: Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida; Assmann, Jan; Hardmeier, Christof (Hsg.): *Schrift und Gedächtnis*. München: Fink 1983, S. 24–43.
- FIX, MARTIN: Textfeedback in der Sekundarstufe I. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung 2004, S. 120–132.
- FIX, MARTIN: *Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung – empirische Untersuchungen*. Baltmannsweiler: Schneider 2000.
- GLASER, CORNELIA; BRUNNSTEIN, JOACHIM C.: Förderung selbstregulierten Schreibens. In: Schneider, Wolfgang; Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe 2007 (= Handbuch der Psychologie).
- GRAVES, DONALD H.: Kinder als Autoren. Die Schreibkonferenz. In: Brügelmann, Hans (Hrsg.): *ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Konstanz: Faude 1986, S. 135–157.
- HAYES, JOHN: A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Levy, C. Michael; Ransdell, Sarah (eds.): *The science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Application*. Hillsdale, N.J.: Earlbaum 1996, S. 1–27.
- HAYES, JOHN; FLOWER, LINDA: Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, L. W.; Steinberg, E. R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J.: Earlbaum 1980, S. 3–30.
- REHBEIN, JOCHEN: *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler 1977.
- SCHNEUWLY, BERNARD: Textarten – Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. In: Ossner, Jakob (Hrsg.): *Schriftaneignung und Schreiben*. Oldenburg: OBST 51, 1995, S. 116–132.
- SPITTA, GUDRUN: *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum selbstbewußten Verfassen von Texten*. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor 1992.

Hanspeter Ortner

## Zur Notwendigkeit einer intensiven Aufsatzvorbereitung

Soll man Aufsätze inhaltlich vorbereiten? Die Meinungen dazu gehen weit auseinander:

Nein, ich habe die Themen nicht vorbereitet, aber ich habe immer Themen gestellt, worüber sie [die Schüler] irgend etwas schreiben konnten – und über ein gewisses Randwissen sollten sie ja verfügen. Außerdem standen immer mehrere Themen zur Verfügung. [...] Aber richtig vorbereitet habe ich die Themen nicht, sonst bekomme ich bei der Schularbeit nur die Argumente, die wir gemeinsam durchgemacht haben. (Fuchshofer 1998, S. 179)

[...] beim argumentativen Aufsatz versuche ich auch das Thema im Unterricht – bzw. mehrere Themen – abzuhandeln, weil, wenn ich nichts darüber weiß, kann ich nichts darüber schreiben. (Fuchshofer 1998, S. 76)

Im Folgenden sollen zwei Gründe vorgebracht werden, die hoffentlich gewichtig genug sind, um die Frage nach der Notwendigkeit der inhaltlichen Vorbereitung positiv zu beantworten. Zunächst wird es vor allem um die Wörter gehen, die notwendigen Bausteine – für alles.

### **1. Lexikalische Ausdrücke als Konstituenten von Gegenstands-, Themen- und Textsortenmodellen gebrauchen lernen**

Als Lernziel hat sich die Textsorte bewährt. Ihr segensreiches Wirken lässt sich auch empirisch belegen. Die große Hamburger Aufsatzstudie ergab,

---

HANSPETER ORTNER ist aoProfessor am Institut für Germanistik der Universität Innsbruck; Arbeitsschwerpunkte: Schreibtheorie, Schreibunterricht, Verhaltenslinguistik; Veröffentlichungen. Innrain 52, A-6020 Innsbruck. E-Mail: hanspeter.ortner@uibk.ac.at

[...] daß Schüler, die Aufsatzformen, die sie im Unterricht regelmäßig üben, weitaus besser beherrschen als jene, die sie weniger oder so gut wie gar nicht üben. (Grundmann/Lehmann 1989, S. 2)

Die Textsorte steht – scheinbar – am Ende der Entwicklungsreihe, die mit dem Einwortsatz beginnt. Sie ist die größte Präsentationseinheit in der Kommunikation. In ihr laufen alle Denkwege und Formulierungsanstrengungen, alle Überlegungen zum Adressaten zusammen.

Das Erfolgsgeheimnis ist aber nicht die Textsorte, sondern es sind die Wörter (genauer die lexikalischen Ausdrücke, noch genauer: die Konstitutiva, auch die [text-]grammatischen) mit all ihren Verbindungen (= im modularen Verbund). Sie fungieren als Turbolader, das weiß man aus den Untersuchungen zur Entwicklung der Erzählkompetenz (vgl. dazu zusammenfassend Wolf 2000). Innerhalb weniger Jahre vollzieht sich zum Beispiel beim Erzählen eine atemberaubende Entwicklung. Aus Kindern, die Einzelsätze zu Bildern schreiben, werden Erzähler, die eine Bildgeschichte (gut und zusammenhängend) erzählen. Das Geheimnis hinter diesem Wunder: die Kinder lernen, einige besondere Konstituenten zu verwenden, Konstituenten aus der A-Klasse, der B-Klasse usw.

### Beispiel

Vier Klassen von Konstituenten der Erzählung – es sind natürlich viel mehr, aber zwecks Erhalt der Übersichtlichkeit demonstriere ich es an nur vier Konstituenten.

A-Klasse: lokale und/oder temporale Angaben: *Es war einmal X, in der Stadt Y lebte X, vor hundert / einigen Jahren herrschten in Y idyllische Verhältnisse ...*

B-Klasse: Elemente der Punktualisierung der Zeit (dienend der erzähltypischen) Dramatisierung: *auf einmal, plötzlich, eines Tages, am 3. September.* (In manchen Sprachen wird die Punktualisierung auch durch Tempuswechsel angekündigt.)

C-Klasse: Die Figur(en), von der (denen) erzählt wird, wird (werden) thematisch. Sie denken sich etwas und sie sagen etwas und sie tauchen in vielen Sätzen auf – wodurch diese auf einander bezogen werden. Äußeres Signal für Letzteres ist der Aufbau von Referenzketten: *der König ... er ... er ... der Schlossherr ... der König ... der Vater der Königstochter.*

D-Klasse: *ging, kam* (manchmal sogar: *kamte*), *fragte* ... Formen des Präteritums

Mit Elementen aus der A-, C- und D-Klasse (und weiteren) wird das Setting der Erzählung geschaffen. An dieses schließt sich die Komplikation an. Damit ist das Schema: *Ausgangssituation und auftauchende Komplikation* entwickelt – angekündigt und in der Entwicklung angeschoben wird es von einem Anzeiger aus der B-Klasse: *da, plötzlich.* (Wenn dann der Bericht geübt wird, muss genau dieses Schema wieder abgetragen werden: »Vermeide ›plötzlich!‹ Es verleitet zum Erzählen.« – Burbiel/Stoll 2002, S. 62.)

Mit den Untersuchungen zum Erzählerwerb wurde auch das Geheimnis des Modelllernens entschlüsselt. Modelle sind – abstrakte – Verbindungen von Elementen aus den A-, B-, C- und D-Klassen (und vielen weiteren) und diese Elemente sind

zum größten Teil lexikalische Ausdrücke (vgl. dazu Feilke 2003). Aus diesen Erkenntnissen zum Erwerb leitet sich ein erster Grundsatz der Aufsatzvorbereitung ab: Übungen müssen vor allem die tragenden Konstituenten betreffen. Welche Konstituenten für eine Textsorte relevant sind, kann man meist den Beschreibungen der Produktnormen entnehmen.

Das Gesetz vom Aufbau durch Konstituenten aus Konstituentenklassen gilt nicht nur für die Erzählung. Jeder nach einem Modell realisierte Text besteht aus einer Kombination von Konstituenten aus den für das Modell relevanten Klassen, zum Beispiel A4, B4, C2 und D1.

Was oben erläutert wurde inklusive der nicht dargestellten Beziehungen zwischen den Klassen und den Elementen in den Klassen, bildet *ein* Modell. Allerdings nicht nur ein Textsortenmodell.

Modelle können kleiner oder größer<sup>1</sup> als eine Textsorte sein. Die Textsorte ist nur eines unter anderen. Immer aber sind vor allem die lexikalischen Ausdrücke die Konstituenten, also die Bausteine solcher Modelle.

Weil alle Schreibgegenstands- und -themenbehandlung innerhalb einer Textsorte erfolgt, wird gern übersehen, dass auch Schreibgegenstände aller Art und jedes Thema modellhaft be- und abgehandelt werden. Das sind die Modelle, die kleiner sind als eine Textsorte. Sie werden auch unter dem Begriff Schema behandelt, zum Beispiel ein Schema aus thematischen Rollen beim Erzählen *Schaden-Schädiger-Geschädigter* oder das so entwicklungsstimulierende *zuerst-dann-dann*-Schema. Diese kleineren Schemata sind für jede Art von Textentfaltung konstitutiv – und wichtiger noch als die doch recht vagen Textsortenschemata.

Man kommt nur über die Bausteine zu den Modellen. Aber wie kommt man zu den Bausteinen? – Über die Wortschatzarbeit! Die ist allerdings auf breiter Front aufgegeben worden. Denn der Wortschatz von Muttersprachlern kann nicht so ausgebaut werden wie der von Zweitsprachlern. Wortschatzarbeit ist nur in projektähnlichen didaktischen Unternehmungen unterzubringen. Dazu gehört der systematische Auf- und Ausbau eines Denk-/Formulierungsfeldes. Dabei stellt sich im Allgemeinen ein positiver Kollateraleffekt ein: Es wird nicht nur das Denken stimuliert, sondern auch der Wortschatz aufgebaut.

## 2. Ein Feld schaffen, in dem propositionales Denken stattfinden kann

»[...] sonst bekomme ich bei der Schularbeit nur die Argumente, die wir gemeinsam durchgemacht haben«, hat es in dem Interviewausschnitt oben geheißen. – Ja, wenn es nur so wäre, dann wär' es fast schon wunderbar.

Es ist aber nicht so.

Mir liegen 30 Berichte einer vierten Klasse (8. Schulstufe) einer allgemeinbildenden höheren Schule in Innsbruck vor. Thema: »Schulbeginn 19xy am Mädchengym-

---

<sup>1</sup> Die Schemata/Modelle, die größer sind, werden meist Module genannt. Es sind alle so genannten Teilsprachen: Fachsprachen, die Bildungssprache.

nasium (Bericht)«. Wegen eines Neubaus musste die ganze Schule in ein Behelfs-quartier umziehen. Alle Schreiberinnen verfügten über nachweislich dasselbe Wissen, alle mussten »nur« Wissen wiedergebend schreiben – und doch wurden die geschriebenen Berichte mit inhaltskritischen Monita überzogen: »Wichtiges unerwähnt gelassen!« – das war die häufigste inhaltliche Kritik. Oft waren die Monita auch konkreter: *Zeiteinteilung? Gottesdienst? Bücher? Wechselunterricht etc.? Stundenkürzung etc. nicht berührt! Schulbücher, Gutscheine unterschreiben, geänderte Unterrichtszeiten, neue Professoren etc. Begründung für Gebäudewechsel, Stundenkürzung, Wechselunterricht, Besprechung d. räuml. Enge, Schulbuchaktion etc. fehlen! Wechselunterricht begründen! Die Tauglichkeit des Gebäudes für Schulzwecke etwas beleuchten (Probleme mit den Lehrsälen etc.)!*

Viele hatten vieles vergessen. Die meisten SchreiberInnen hatten mehr als ein Teilthema verschluckt – weil ihr Wissen zwar vorhanden, aber nicht zugänglich war.

»Junger Freund«, sagt der Landarzt Kafkas, »dein Fehler ist: du hast keinen Überblick.« Das hätte auch der die Berichte korrigierende Lehrer fast allen seinen Schülern ins Heft schreiben können. Es fehlte ihnen an Über- und Durchblick über und auf das Wissen, das sie im Kopf hatten, das sie aber nicht aufs Papier bringen konnten.

Bezogen auf die Generierung der Inhalte funktioniert das schulische Schreiben bis weit in die Adoleszenz hinein (und darüber hinaus) wie in der Mündlichkeit. Einfälle kommen ad hoc, satzweise (genauer: propositionenweise), Wissen wird wie im Gespräch aktiviert und additiv zum schon Gesagten hinzugefügt. Der Zwang zur Integration der Inhalte über das additive Hinzufügen hinaus in das, was schon geschrieben worden und was noch zu schreiben ist, ist allerdings beim Schreiben viel stärker als beim Sprechen.

Sie [die Hausaufgaben] sollten abgeschafft werden. Oder ich würde sagen nicht so viele. Plos in Zeichnen Hausaufgaben. (Augst/Faigel 1986, S. 193)

Die achtjährige Schreiberin einer Stellungnahme zur Frage, ob Hausaufgaben abgeschafft werden sollen, praktiziert nur die Addition – auf Kosten der Integration. Sie fügt den jeweils nächsten Gedanken zum vorhergehenden, ohne deren Inhalte aufeinander zu beziehen (= zu integrieren). Schon eine kurze Entwicklungszeit später wird sie dieses In-Beziehung-Setzen ohne Hilfsrechnung auf dem Papier durchführen können. Der entscheidende Entwicklungsschritt hin zur Fähigkeit des Spontanschreibens besteht darin, dass sie Addition *und* Integration gleichzeitig schafft. Sie fängt an, in mehreren Inhalten zu denken und schafft sich so ein Feld des Denkens zwischen Thema (!) und Ausführungen zum Thema in Sätzen. Aus diesem Feld ergibt sich – als Folge der Addition *und* der Integration – für das Kind u. a. die Frage / das Teilthema / der Gesichtspunkt, in welchen Fächern es Hausaufgaben geben sollte. Der Nachdenkprozess, den es später wie das Kopfrechnen ohne explizite Formulierung durchführen kann, geht dem Schreiben voran. Auf dem Papier kommt dann nur noch das Rechenergebnis. Das ist der erste und vielleicht wichtigste Schritt zum Denken *vor* dem Schreiben – aber *für* das Schreiben selbst liegt das Hauptgewicht der Tätigkeit auf der Integration und auf der Ablösung des Gedankens von der Formulierung. Doch es sollte nicht der letzte Schritt bleiben.

Das Herausstellen eines Gesichtspunkts (»Aufgaben in welchen Fächern« bzw. »in welchen nicht«?) ist für Satzfolgen konstitutiv, deren äußeres Zeichen der Absatz ist. Der Gesichtspunkt wird innerhalb des Absatzes zu einem Teilthema und gleichzeitig zu einer Einheit, die über den Sätzen steht. Dieser Entwicklungsstand ist erreicht, wenn das im Allgemeinen in der Schule nicht geübte Absatz-machen-Können sich einstellt. (Man darf das ruhig als ein Entwicklungswunder betrachten!)

Dadurch dass ein Denk- bzw. Formulierungsfeld »außerhalb« der geschriebenen Sätze geschaffen wird, kommt es zu einer deutlichen Ausdifferenzierung der operativen Mittel: Begriffe, die ursprünglich in der Satzplanung eine Rolle gespielt haben, werden als Themenwörter zu Einheiten der Absatzplanung. Das Denken und das Formulieren werden als zwei unabhängige Aktivitäten begreif- und betreibbar – und aufeinander beziehbar. Eine quälende, eine bereichernde, eine mühevollere, aber auch eine wunderbare Beziehung zwischen beiden kann beginnen – und eine noch wunderbarere Entwicklung.

Sie beruht auf der Dynamik von Komplexitätsentfaltung und -reduktion. Wie bei jeder Abstraktion wird auch bei der Reduktion auf einen Gesichtspunkt Komplexität dadurch vermindert, dass nur das Allerrelevanteste bewahrt wird. Dieses aber kann mit *anderem* Relevanten in Korrespondenz treten; das Sachverhaltsmodell wird sichtbar. Die für ein Schreibgegenstands- = -themenbehandlungsmodell relevanten Gesichtspunkte begegnen sich auf Augenhöhe, wodurch ein zweiter und ein dritter Entwicklungsschritt eingeleitet werden.

Das ad hoc addierende und integrierende Spontanschreiben, bei dem die Gedanken ganz allmählich, d. h. im Rhythmus des Schreibens verfertigt werden, funktioniert im Hinblick auf den Gesamtinhalt zunächst nach dem Alice-Prinzip, doch das Über-den-Sätzen-Stehen ist die erste Voraussetzung für das Knacken der Nicht-Zugänglichkeit des Wissens.

»Wie kann ich denn wissen, was ich denke, solange ich nicht weiß, was ich sage!«, meinte Alice (aus dem Wunderland).<sup>2</sup>

Wir alle schreiben nach dem Alice-Prinzip – aber wir können nicht bei allen Aufgaben ausschließlich nach diesem Prinzip vorgehen – uns darauf verlassend, dass wir die notwendigen Additionen und Integrationen ad hoc werden leisten können. Das Spontanschreiben ist zwar sehr wirksam, aber manchmal mit gewaltigen Effizienzverlusten verbunden. Es sind Verluste an Zugänglichkeit als Folge der Automatisierung und Routinisierung (zum Begriff der Zugänglichkeit vgl. Karmiloff-Smith 1992, S. 17).

Gesichtspunkte sind (wie das Generalthema) Fluchtpunkte des Denkens. Zwischen den Fluchtpunkten und den konkret hingeschriebenen Sätzen eröffnet sich das Feld, in dem die Denk- und die Formulierungsarbeit stattfindet – wobei die Denk- und die Formulierungsarbeit vor allem Integration heißt. Im Denkfeld zwi-

<sup>2</sup> Vgl. auch: »Das Schreiben, sagt er, fehle ihm gelegentlich schon. »Schreiben ist wichtig, um zu wissen, was man denkt«, trotzdem hat der Journalist Bertram Spaß am neuen Job – und am hektischen Berlin.« (*Die Zeit* 38/2002, 32)

schen Thema und Ausführungen zum Thema in konkreten Sätzen wären auch die Teilthemen zu finden gewesen, die die Bericht-SchreiberInnen übersehen haben. Doch, wie wir gesehen haben, frisst die Ad-hoc-Integration im Rhythmus des Voranschreibens einige ihrer Kinder; erwartbare Teilthemen verschwinden aus dem Fokus der Aufmerksamkeit. Es kommt zum Flaschenhalsphänomen.

Wie sich die innere Sprache aus der egozentrischen äußeren Sprache entwickelt, so entwickelt sich das Gesichtspunkte-Extrapolieren aus einer Satzfolge im Alice-Modus. Wenn – wie in der inneren Sprache – nur mehr mit ungefähr gleichrangigen Gesichtspunkten (Plural!) operiert wird und wenn diese Gesichtspunkte nicht nur extrapoliert, sondern auch geordnet werden, dann hat die Schreiberin den zweiten und den dritten Entwicklungsschritt vollzogen. Es kommt ein weiterer Arbeitsmodus dazu: das Denken für das Schreiben – nicht nur vor dem unmittelbaren Hinschreiben von Anschlussätzen, sondern auf der Ebene der aufeinander folgenden Teilthemen. Diese Verhaltensform wird meist planendes Schreiben genannt, doch das ist ein großes Wort. Noch größer als das Wort *denken*. Sagen wir bescheidener: *operieren mit Teilthemen*. Durch die Ablösung von der Formulierung kann sich das Denken der Zwischenarchitektur zwischen Alice-Sätzen und dem Generalthema zuwenden. Werden Addition und Integration im rechten Maß vorgenommen, besteht die Zwischenarchitektur aus einer Menge geordneter Teilthemen.

Der zweite und der dritte Entwicklungsschritt sind vollzogen, wenn das Kind das tun kann, was viele Telefonierer tun, wenn sie auf einen Anrufbeantworter treffen. Statt ihre Anliegen einem lebenden Sprechpartner ad hoc, d. h. linear-entwickelnd vortragen zu können, müssen sie sich die Inhalte, über die sie sprechen wollen, zu-rechtlegen (zweiter Schritt) – und ordnen (dritter Schritt). Unerwartet vor dem Anrufbeantworter stehend hat der Anrufer meist nur *eine* ad-hoc-Lösung – zunächst einmal auflegen. Dann nachdenken, aber nicht in Sätzen, sondern »in« Gesichtspunkten. Der erste Gesichtspunkt ruft den zweiten auf, gemeinsam mit dem zweiten oder allein ruft der dann den dritten auf oder der zweite macht das in Eigenregie und so weiter. Dann kommt die Ordnung der Gesichtspunkte und dann erst beginnt die Durchsage. Linguistisch gesprochen gehen die auf den Anrufbeantworter Sprechenden von der gesprächstypischen Praxis der Gesprächsschrittplanung zur text-typischen Inhaltsplanung über. Sie addieren im Kopf mehrere Inhalte und ordnen sie, indem sie über die Abfolge nachdenken. Letzteres ist Integration, ist Inhaltsplanung, ist Denken *vor* dem Tun.

Der Übergang zum Denken in und mit mehreren Gesichtspunkten ist der entscheidende Schritt, der das Spontanschreiben zur immer noch wichtigen, aber nicht mehr einzigen Schreibverhaltensform »degradiert«. Die Degradierung ist eine Folge der Inhaltsplanung. Denn dabei steht eben der Inhalt, nicht der nächste Satz im Zentrum der Aufmerksamkeit. Der Inhalt wird als autonome Einheit begriffen, die so oder so, die besser oder schlechter formuliert werden kann, nicht aber identisch ist mit dem Formulierten. Das Denken in und mit mehreren Gesichtspunkten ist unbelastet von Formulierungsfragen; es kann sich dem Wissen zuwenden und unbelastet Erinnerungsarbeit und Wissensabruf betreiben – unbelastet von gleichzeitiger Integrationsarbeit auf der Formulierungsebene. Das ist der Mehrwert der

neuen Strategie, die mit Teilthemenbegriffen arbeitet, nicht nur mit dem Globalthema und den Satzthemen. Die isolierten Gesichtspunkte suchen sich im Feld zwischen Globalthema und Satzthema Partner (was niedergeschrieben dann Stoffsammlungen, Gliederungen, Mind Maps oder Cluster ergibt). Das Wissen dafür ist entweder im Kopf (wie bei den Bericht schreibenden Schülern) oder in der Sekundärliteratur (bei den Studentinnen).

Bei den Augst/Faigel-Probanden war es im Kopf. Auf dem Papier manifestierte sich die erfolgreiche Gesichtspunktsarbeit in der materialsystematischen Entfaltung des Themas »Hausaufgaben – ja oder nein?«:

Hausaufgaben für gute vs. Hausaufgaben für schlechte Schüler / Hausaufgaben am Wochenende vs. Hausaufgaben in der Woche / Hausaufgaben für Fahrschüler vs. Hausaufgaben für ortsansässige Schüler / Hausaufgaben für schwere vs. Hausaufgaben für leichte Fächer etc. (Feilke/Augst 1989, S. 308 ff.)

Durch das Herausstellen eines Gesichtspunkts ist ein Vermessungspunkt für eine Aufnahme mit dem Weitwinkelobjektiv im Zwischenbereich zwischen Globalthema und Satzniederschrift gewonnen; von dieser Position aus können weitere Teilthemen in den Blick kommen. Nur von solchen Gesichtspunkten aus lässt sich bei schweren, also nicht Alltags-Themen das Teilthemenfeld überblicken, dessen Elemente dann in einer längeren Textstrecke entfaltet werden sollen (so wie in der Ansage für den Telefonanrufbeantworter).

Mit der Schaffung ausgelagerter, aber aufeinander bezogener Gesichtspunkte wird die Geburt von Inhalten = Gegenständen eingeleitet, die weit mehr sind als die Inhalte der Alltagskommunikation (also der Mündlichkeit und des nach dem Prinzip der Mündlichkeit funktionierenden Spontanschreibens). Das ehemals in die Kommunikation eingebettete Denken wird aus den Prozessen der Satzproduktion ausgebettet, es wird zum »freien« Denken mit der Feder/mit der Tastatur.

Bei Alltagsthemen können manche die notwendige Teilthemenarchitektur, ein Sachverhaltsmodell bestehend aus den wichtigsten Gesichtspunkten, aus dem Stand entwickeln:

[...] Balzac, der ein Gemälde betrachtet und angesichts der Winterlandschaft, der Bauern und Hütten, aus denen Rauch steigt, zu phantasieren beginnt: »Wie ist das schön! Aber was machen die da in der Hütte? Woran denken sie? Welche Sorgen haben sie? Ob die Ernte gut war? Wie werden sie die Miete bezahlen?« (Jens 1971, S. 21)

Reichlich Komplexität zu verarbeiten gelingt manchen auch schon in der Mündlichkeit. Padoa-Schioppa, der derzeitige italienische Finanzminister, kann es nicht erst vor dem Anrufbeantworter: »Wenn er eine Frage stellt oder einen Einwurf formuliert, gliedert er seine Wortmeldung: Erstens, zweitens, drittens.« (Nass 2006)

Doch das ist – wie das Druckreif-sprechen-Können – eine seltene Ausnahme.

Gesichtspunktextrapolation bedeutet Abstraktion. Ein Sinn der Abstraktion besteht darin, Ordnung zu ermöglichen; hier: Zugänge zu relevanten Wissensbeständen wie dem Erinnerungswissen über die ersten Schultage nach dem Umzug so zu organisieren, dass für die Inhaltsplanung nur die hierarchisch hoch geordneten in

den Blick kommen, nicht die Teilthemen fünften oder gar siebten Grades (wie in den ausformulierten Sätzen).<sup>3</sup> Die einzelnen Teilthemen, die bei den BerichtschreiberInnen verloren gegangen sind, gehen nackt, ohne die schweren Kleider der Formulierung viel weniger leicht im Fluss der Gedanken unter. Vor allem dann, wenn durch die Nacktheit der Blick auf das Gesamtmodell frei wird – was durch das Upgrading von Satz- zu Themenwörtern geschieht.

Die Integration ist die Hauptleistung beim Schreiben. Sie hat allerdings, wenn es sich nur um Ad-hoc-Integration handelt, ihren Preis. Man hat den Eindruck beim Spontanschreiben wird die Gesichtspunkt-Aussichtsplattform vom Gedankenstrom mitgerissen. Wenn der Strom verlassen wird (durch Auslagerung) hat ein Gesichtspunkt dagegen Zeit einen weiteren zu suchen, zum Beispiel beim Clustern, Mind-mapping usw. Die Plattform entsteht.

Das Spontanschreiben wird bei vielen Schreibaufgaben zum Teil des Problems, weil sich der Schreiber dabei ganz auf den Anschlussatz konzentriert. Die Art der schreibenden Gedankenentwicklung beim Spontanschreiben führt zum Tunnelblick auf Einzelinhalte (statt zum Weitwinkelblick auf die Gesamtheit der Inhalte).

Die nur punktuelle Zugänglichkeit des Wissens und die Nicht-Nutzung des meisten impliziten Wissens lassen sich nur durch eine Weiterentwicklung der Schreibstrategie und in mehreren Schritten aufheben. Da im Kopf nichts isoliert vor sich geht, ist auch die Gesichtspunktextrapolation kein singuläres Ereignis. Je mehr Gesichtspunktextrapolation einer betreibt, desto mehr stimulieren gefundene Gesichtspunkte die Suche nach weiteren Gesichtspunkten. Das erklärt, dass die Texte länger, d. h. inhaltlich reicher werden. Gesichtspunkte rufen sich gegenseitig hervor, wenn sie genau so ein etabliertes Modell bilden wie die Textsortenkonstitutiva.

»Sprechen ist Denken!« – schreibt Dörner (2006). Und Schreiben kann noch viel mehr Denken sein – dann nämlich, wenn die Schreibende das Problem der (für die Mündlichkeit typischen) Nicht-Zugänglichkeit löst. Das Heraus aus der Assoziationskette des Spontanschreibens führt noch nicht zum systematischen Nachdenken, sondern zunächst nur zur systematischen Suche nach Wissen. Doch sobald die Gesichtspunkte geordnet werden müssen, wird das Denken intensiv und es spielt sich auf hohem Niveau ab. Da taucht nicht mehr (wie beim Spontanschreiben) nur ein B auf, das der Schreiber (wie der Sprecher) einem A anschließen kann (eher sogar muss, denn er hat ja kaum eine andere Wahl im dahinfließenden Gespräch), nein, neben dem B sind noch ein C und ein D da, vielleicht sogar ein E und ein F. Sie alle haben auch mit A und mit B zu tun – irgendwie. Dieses Irgendwie durch Ordnung und dann Formulierung genauer zu bestimmen – das ist Nachdenken mit den Mitteln der Sprache. Das ist formulative Schwerstarbeit und kein Ad hoc-Denken mehr. Zunächst auch kein Denken für die (Ad hoc-)Kommunikation, sondern ein Denken um der Sache willen – und für den Text.

---

3 »Einzelheit!« war eine ebenfalls häufige, sozusagen die komplementäre Mängelkritik in den Berichten über das schulische Behelfsquartier.

Das Zugänglichmachen von Wissen bringt den sich entwickelnden Schreiber auf einige Entwicklungspfade:

- Der Inhalt des Textes wird als autonome Größe deutlich und bearbeitbar; er beginnt auf der Leitebene des Wissens und der Wissensbearbeitung zu existieren und auf der der textsortengeleiteten Darstellung.
- Das Wissen wird als unabhängige und reiche Quelle erfahren, als Ressource, die mit entsprechenden Anstrengungen und Werkzeugen unterschiedlich effektiv ausgeschöpft werden kann.
- Der Text wird aus der (Quasi-)Einheit von Idee, sprachlicher Umsetzung und Niederschrift herausgelöst und als eine Version begreifbar. Die Ablösung vom Wortlaut bewirkt die Autonomisierung des Gemeinten (gegenüber dem Wortlaut).

Das Spontanschreiben folgt dem napoleonischen Motto: »On s'engage et puis on voit!« (»Man geht die Sache an und dann wird man schon sehen!«, Dörner 2005, S. 342). Das Arbeitsprinzip des planenden Schreibens dagegen muss lauten: Heraus aus dem Fluss der Gedanken, den Assoziationenketten des Spontanschreibens, hinaus auf das weite Feld des Denkens! Heraus aus den Gedankenströmen des Spontanschreibens zugunsten des Denkens für das Schreiben! Weg vom Spontanschreiben – um das Spontanschreiben-Können besser nutzen zu können!

Soll man Aufsätze also inhaltlich vorbereiten? Antwort, vom Schreibtisch des Theoretikers aus gegeben: Man muss! Schon weil nur auf diesem Wege die alles ermöglichenden Konstitutiva, die lexikalischen Ausdrücke (meist: Wörter), in den Kopf gelangen und zur Modellentwicklung beitragen, ohne die die Addition und Integration auf einem neuen, höheren Niveau nicht geleistet werden kann. Allerdings darf man nicht vergessen, dass Aufsatzvorbereitung, dann wenn es um Konstitutiva und grundlegende Verfahren geht, eine langfristige Angelegenheit ist – eine über Jahre sich erstreckende.

## Literatur

- AUGST, GERHARD; FAIGEL, PETER: *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren*. Frankfurt/M. u. a.: Lang 1986 (= Theorie und Vermittlung der Sprache, 5).
- BURBIEL, MANFRED; STOLL, RUDOLF: *Aufsatz / Bericht. Berichte entwerfen und verfassen*. Mannheim u. a.: Duden 2002, 2. aktualisierte Aufl. (= Duden Schülerhilfen).
- DÖRNER, DIETER: Handeln. In: Schütz, Astrid; Selg, Herbert; Lautenbacher, Stefan (Hrsg.): *Psychologie. Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder*. Stuttgart: Kohlhammer 2005, 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 329–352.
- DÖRNER, DIETER: Sprache und Denken. In: Funke, Joachim (Hrsg.): *Denken und Problemlösen*. Göttingen: Hogrefe 2006 (= Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie II: Kognition, Bd. 8). [Als Manuskript aus dem Netz bezogen.]
- FEILKE, HELMUTH: Textroutine, Textsemantik und sprachliches Wissen. In: Linke, Angelika; Ortner, Hanspeter; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. Tübingen: Niemeyer 2003 (= Reihe Germanistische Linguistik, 245), S. 209–229.

- FEILKE, HELMUTH; AUGST, GERHARD: Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd; Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer 1989 (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, 48), S. 297–327.
- FUCHSHOFER, MICHAELA: *Schulisches Schreiben zwischen Herausforderung und »bequemer Note«: Untersuchungen zum Schreibunterricht in der Oberstufe anhand von Pädagogenbefragungen*. Diplomarbeit, Innsbruck 1998.
- GRUNDMANN, HILMAR; LEHMANN, RAINER: Aufsatzleistungen von Gymnasiasten und Berufsschülern im Vergleich. Zu den Ergebnissen der »Hamburger Aufsatzstudie«. In: Grundmann, Hilmar u. a. (Hrsg.): *Aufsatzschreiben in der Berufsschule: Auswertung der »Hamburger Aufsatzstudie« und didaktische Folgerungen*. Hamburg: Arbeitsstelle für Schreib-Lehr-Lernforschung, Institut für Didaktik der Sprachen 1993 (= Schriften zur Schreib-Lehr-Lernforschung, 12), S. 1–4.
- JENS, WALTER: Lob der Phantasie. In: Reich-Ranicki, Marcel (Hrsg.): *In Sachen Böll. Ansichten und Einsichten*. München: dtv 1971 (= dtv, 730), S. 20–24.
- KARMILOFF-SMITH, ANNETTE: *Beyond modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, Mass.: MIT Press 1992.
- NASS, MATHIAS: Tommaso Padoa – Schioppa Roms Preuße. In: *Die Zeit* 44/2006, S. 44.
- ORTNER, HANSPETER: Spontanschreiben und elaboriertes Schreiben – wenn die ursprüngliche Lösung zu einem Teil des (neuen) Problems wird. In: Kissling, Walter; Perko, Gudrun (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag 2006, S. 77–101.
- WOLF, DAGMAR: *Modellbildung im Forschungsbereich sprachliche Sozialisation: zur Systematik des Erwerbs narrativer, begrifflicher und literaler Fähigkeiten*. Frankfurt/M.: Lang 2000 (= Theorie und Vermittlung der Sprache, 32).
- Zeit, Die*. Wochenzeitung. Hamburg.

Ursula Doleschal, Jürgen Struger

# Schreibschwierigkeiten von StudienanfängerInnen

## 1. Einleitung

Um den Schreibschwierigkeiten von Studierenden zu begegnen und Abhilfe dafür zu schaffen, wurde an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt nach dem Vorbild amerikanischer und deutscher Universitäten ein Schreibzentrum, genannt »SchreibCenter«, gegründet. Dieses SchreibCenter hat die Aufgabe, den Schreibstandard an der Universität zu erhöhen. Zu diesem Zwecke werden Lehrveranstaltungen und Workshops abgehalten, die insbesondere das wissenschaftliche Schreiben (neben dem berufsbezogenen Schreiben) im Blick haben.

Die Schwierigkeiten, die Studierende speziell mit universitären Textsorten haben, können nicht lediglich auf mangelhafte schulische Ausbildung geschoben werden. Das Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten hängt in starkem Maße mit dem wissenschaftlichen Arbeiten selbst zusammen und erfordert daher kognitive Fähigkeiten, die auch in der Oberstufe noch nicht entwickelt sind. Insbesondere das Zurücktreten einer persönlichen Darstellungsweise zugunsten einer verallgemeinerten ist ein länger andauernder Entwicklungsprozess (vgl. Pohl 2007). Auch das

---

URSULA DOLESCHAL ist Professorin für Sprachwissenschaft am Institut für Slawistik und seit 2004 Leiterin des SchreibCenters der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (Arbeitsgebiete: wissenschaftliches Schreiben, Mehrsprachigkeit, Genus, Sprache und Geschlecht). Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: ursula.doleschal@uni-klu.ac.at

JÜRGEN STRUGER ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik und am Institut für Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: juergen.struger@uni-klu.ac.at

Verarbeiten von Sekundärliteratur für eine wissenschaftliche Arbeit stellt eine besondere Herausforderung dar (vgl. Steets 2007, Struger 2006).

Im Folgenden werden wir Schreibschwierigkeiten bzw. Unzulänglichkeiten von Studierenden darstellen, wie wir sie aus unserer eigenen Praxis und den Berichten von Kollegen und Kolleginnen kennen. Insbesondere werden wir dabei auf die schriftlichen Arbeiten von Studierenden an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt eingehen. Hier wurde auch ein Forschungsprojekt durchgeführt (vgl. Struger 2006), dessen Ergebnisse die Grundlage unserer Darstellung bilden. Außerdem beziehen wir uns auf die Ergebnisse eines Forschungsprojektes, das an zwei Wiener Universitäten unter der Leitung von Helmut Gruber durchgeführt wurde (Gruber et al. 2004, 2006, Gruber/Rheindorf 2006) sowie auf die Resultate des davor durchgeführten Pilotprojekts (Doleschal et al. 2000). Zuletzt werden wir versuchen, im Einklang mit dem aktuellen Lehrplan des Unterrichtsfaches Deutsch<sup>1</sup> Desiderate für die schulische Ausbildung zu formulieren.

## 2. Was sind die Hauptschwierigkeiten von Studierenden?

Wenn wir hier von den »Schreibschwierigkeiten der Studierenden« sprechen, so betrachten wir diese in erster Linie produktorientiert, d. h. wir haben die Unzulänglichkeiten bereits abgegebener Texte im Blick, und lassen den Schreibprozess sowie die subjektiven Probleme der Studierenden beim Schreiben für den Zweck dieses Artikels weitgehend außer Acht, mit anderen Worten – wir machen eine Fehleranalyse.

Gruber et al. (2004, S. 43–48) haben in Interviews mit Lehrenden festgestellt, worauf diese bei studentischen Arbeiten Wert legen, ohne dass dieser Standard jedoch häufig erreicht würde. Hier werden folgende (vorwiegend sprachliche) Kriterien genannt:

- Sorgfalt bei der äußeren Form
- Anwendung des wissenschaftlichen Stils
- Darlegung der eigenen Meinung
- wissenschaftliche Argumentation
- Formulierung einer Problemstellung, Verfolgung eines Themas (»roter Faden«)
- Literaturverweise
- logische Struktur.

Das geäußerte Problem mit der äußeren Form bedeutet also, dass Studierende oft schlampig geschriebene Arbeiten abgeben, sowohl was das Layout als auch die Rechtschreibung und Zeichensetzung betrifft. Was die Anwendung des wissenschaftlichen Stils betrifft, so erklärt einer der Interviewten, dass sich Studierende zu sehr an Lehrbüchern und Skripten orientieren. Das heißt *mutatis mutandis*, dass sie zu wenig wissenschaftliche Literatur lesen und vor allem sprachlich rezipieren. Aus

---

1 Vgl. [http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11853/lp\\_neu\\_ahs\\_01.pdf](http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf) (Download: 7.1.2007).

unserer Sicht bedeutet dieses Problem, dass Studierende häufig heterogen schreiben und verschiedene Stilebenen vermischen.

Ein besonderes Problem stellt die geforderte Darlegung der eigenen Meinung dar: Studierende sind in der Regel sehr verunsichert, wenn es um das Einbringen der eigenen Meinung in wissenschaftliche Texte geht. Das ist nicht weiter verwunderlich, wird ihnen doch von Anfang an eingeschärft, dass jede Aussage belegt werden muss. Die Interviews und Beobachtungen von Gruber et al. (2004, S. 33–79) zeigen gleichzeitig, dass den Studierenden hier keine Anleitung gegeben wird, wie sie ihre eigene Meinung wissenschaftlich (und das heißt vor allem auch sprachlich) korrekt in ihre Arbeiten einbringen können (vgl. Doleschal et al. 2000, S. 52).

Damit in Zusammenhang stehen aus unserer Sicht auch die Mängel bei der wissenschaftlichen Argumentation und beim Einbauen von Zitaten bzw. der Verarbeitung von Literatur im eigenen Text. Denn um argumentieren zu können, muss klar sein, wie der eigene Standpunkt lautet. Weiterhin muss klar sein, wie sich der eigene Standpunkt zu den Meinungen anderer AutorInnen verhält – wo es Übereinstimmungen gibt, wo Abweichungen und wie diese begründet werden können. Wie wir auch selbst immer wieder beobachtet haben (vgl. auch Steets 2007), fehlen den Studierenden vor allem auch die sprachlichen Mittel, mit denen die Wiedergabe fremder Texte eingeleitet wird – zum Beispiel »X schreibt/erklärt/stellt dar, laut/nach X« – und wie diese aus der eigenen Perspektive bewertet werden können, zum Beispiel durch den Ausdruck »X behauptet«, was eine Distanzierung von X beinhaltet.

Argumentationen sind aber auch aus anderen Gründen oft nicht schlüssig. Wie Reissigl (2006) schreibt, missglücken Argumentationen in studentischen Arbeiten häufig durch die inkorrekte Verwendung von Konjunktionen und Konnektoren wie *da*, *denn*, *sodass*, *daher*, *dadurch*. Aus unserer eigenen Erfahrung kommt diese inkorrekte Verwendung oft durch die Auslassung eines Gedankenganges zustande, den man mit gutem Willen zwar oft rekonstruieren kann, was jedoch den Lesefluss empfindlich stört. Eine ebensolche Störung des Leseflusses bedingt das Fehlen eines »roten Fadens«. Die meisten Lehrenden weisen zwar auf dessen Notwendigkeit, sowie auf den geforderten »logischen Aufbau« hin, können aber selbst nicht erklären, wie dieser rote Faden zustande kommen soll. Unserer Ansicht nach (und im Gefolge von Gruber et al. 2004, 2006) entsteht der rote Faden einerseits durch eine Textstruktur, in der alle Kapitel und Unterkapitel Subthemen des Hauptthemas sind (»logische Struktur«), andererseits, und das ist wesentlich, durch eine explizite (metadiskursive) Bezugnahme auf diese Struktur zuallererst in der Einleitung und in weiterer Folge zu Beginn und Ende jedes Kapitels bzw. Unterkapitels oder Abschnittes durch Vor- und Rückverweise sowie Zusammenfassungen und last but not least durch Querverweise im gesamten Text.

Weitere Mängel, die in studentischen Arbeiten auf der textuellen Ebene auffallen, sind die unzureichenden Einleitungen (vgl. zu diesem Problem Pohl 2007) und Schlussteile. Weder Funktion noch Normen dieser Teiltexthe dürften den Studierenden bewusst sein und werden ihnen auch in der Regel nicht erklärt. Auch die Einbindung von Tabellen und Abbildungen in den Text wird zumeist gänzlich vernachlässigt. In der Regel werden diese Elemente nicht explizit eingeführt oder erklärt

sondern erscheinen unmotiviert im Text. Auch hier mangelt es eindeutig an sprachlichem Know-how in Form von stehenden Redewendungen wie »s. Abb. 1, wie aus Tabelle 1 ersichtlich ist« usw.

### 3. Schreibschwierigkeiten von StudienanfängerInnen

Wie bereits erwähnt, haben Studierende während ihrer gesamten Studienzzeit Probleme beim Verfassen schriftlicher Arbeiten – auch wenn diese Probleme subjektiv oftmals nicht wahrgenommen werden, bzw. in anderer Form wahrgenommen werden, als sie sich für die Lehrenden darstellen (vgl. Mertlitsch/Struger 2007). Das bedeutet als Konsequenz für das SchreibCenter, dass ein studienbegleitendes Schreibprogramm zur Unterstützung der Studierenden und Verbesserung des Schreibstandards notwendig ist. Um ein solches Programm auf wissenschaftlicher Grundlage zu erstellen, muss zunächst erhoben werden, wie der Schreibstandard der Studierenden überhaupt aussieht. Da die bis dahin einzige österreichische Studie zum Zustand studentischer Arbeiten (Gruber et al. 2004, 2006) den Schwerpunkt auf Seminararbeiten (also fortgeschrittenere Arbeiten) gelegt hatte, lag es nahe, diesmal Schriftstücke von AnfängerInnen zu untersuchen. Dies ist auch aus dem Grund besonders wichtig, als man daraus erkennen kann, mit welchen Schreibfähigkeiten die Studierenden von der Schule an die Universität kommen, wo sie also zu Beginn stehen und wo man zuerst ansetzen kann, um eine Verschleppung bestimmter Unzulänglichkeiten zu vermeiden. Außerdem ermöglicht ein solches Forschungsvorhaben eine Rückkoppelung zur Schule und die Formulierung von Desideraten an den Deutschunterricht bzw. den Sprachunterricht im Allgemeinen.

Untersucht wurden daher Proseminararbeiten. Denn dabei handelt es sich in der Regel um die ersten schriftlichen Arbeiten mit wissenschaftlichem Anspruch, die Studierende an der Universität verfassen müssen. Wir gehen davon aus, dass das erste Proseminar frühestens im zweiten und spätestens im vierten Semester besucht wird. Entsprechend wurden die ProbandInnen ausgewählt.

Im Gegensatz zur Studie von Gruber et al. (2006), die bewusst auf wirtschaftswissenschaftliche Studien fokussierte, ging es uns um eine Querschnittsuntersuchung, d. h. wir wollten möglichst viele der an der Universität Klagenfurt angebotenen Studienrichtungen einbeziehen, um ein Gesamtbild des Schreibstandards der jungen Studierenden zu erhalten. Da es sich bei unserer Untersuchung aber um eine (zeitlich und finanziell stark begrenzte) Pilotstudie handelte, wurden schließlich hauptsächlich Studien der kulturwissenschaftlichen Fakultät berücksichtigt.

Untersucht wurden 178 anonymisierte Proseminar-Texte<sup>2</sup> von Studierenden im ersten Studienabschnitt aus folgenden Studien:

---

<sup>2</sup> Die Texte sollten bereits bewertet sein, von EinzelautorInnen, nicht in Zusammenarbeit, erstellt worden sein, einen Umfang von mindestens fünf Seiten (Times 12 pt) haben, frühestens ab dem Sommersemester 2004 erstellt worden sein und einen thematischen Schwerpunkt haben (keine summarischen Darstellungen von Lehrveranstaltungsinhalten).

Angewandte Betriebswirtschaft	12
Psychologie	41
Publizistik und Kommunikationswissenschaft	37
Angewandte Kulturwissenschaft	39
Deutsche Philologie	3
Soziologie	46

Die untersuchten sprachlichen Kategorien waren:

- 1) Grammatik, Orthographie, Interpunktion
- 2) Verwendung von (Fach-)Lexik und Stilistik
- 3) Sekundärliteratur, Zitierweise, intertextuelle Bezüge
- 4) Textaufbau, Gliederung

Diese Kategorien wurden weiter in Unterkategorien unterteilt, auf die gegebenenfalls bei der Besprechung der Ergebnisse Bezug genommen wird.

Die Ergebnisse bestätigten einerseits die zuvor gemachten Beobachtungen, andererseits waren sie – quantitativ betrachtet – auch ein wenig überraschend; denn es zeigte sich, dass die Hauptlast der sprachlichen Unzulänglichkeiten nicht – wie zunächst erwartet – in der Textstruktur, der Textlogik und der Intertextualität lag, sondern vielmehr bei Orthographie und Interpunktion sowie Lexik und Stilistik. Folgende Tabelle zeigt die Verteilung der Fehler über die vier Kategorien.

Kategorie 1	55 %
Kategorie 2	21 %
Kategorie 3	17 %
Kategorie 4	7 %

### Kategorie 1

Innerhalb der Kategorie 1 ist die Unterkategorie »Interpunktion« mit 55 Prozent betroffenen Arbeiten besonders prominent vertreten. Es wurde fehlende, regelwidrige und sinnstörende Zeichensetzung als Fehler gewertet, wobei die amtliche deutsche Rechtschreibung (Duden 2004) zu Grunde gelegt wurde, zum Beispiel:

*Überflüssig: [...] die drei wichtigsten Codes, nennt Fische [...]*

*Fehlend: Es sieht fast so aus als hätte sie [...]*

Bei Weitem am häufigsten war die fehlende Beistrichsetzung vor Nebensatzeinleitungen festzustellen. Erwähnenswert sind weiters die Fehler der Unterkategorien »Orthographie«, »Syntax« und »Referenz«.

Die meisten kodierten Orthographiefehler (nach der amtlichen deutschen Rechtschreibung) betrafen das nicht korrekt geschriebene, den Nebensatz einleitende »dass«. Die übrigen Orthographiemängel verteilen sich auf

- Großschreibung, zum Beispiel: [...], dass Männer das **wissen** der Gesellschaft [...] [...] für die Verpackung wurde ein helles **grün** verwendet.

- s-Schreibung: [...] *weiser Eisbär*.
- und die Schreibung von Umlauten: [...] *allgemeine Aufwende*.

Die Schreibung von Fremdwörtern war bei lediglich drei der untersuchten Arbeiten fehlerhaft. Bei den Grammatikfehlern fallen vor allem syntaktische Fehler und Fehler bei der Verwendung von Pronomina auf. Folgende syntaktischen Fehler wurden häufig kodiert.

- Fehlen des Akkusativobjekts, zum Beispiel: *Im Gegensatz zu denotativen Texten vermitteln konnotative Texte in erster Linie über ihre Textgestalt.*
- Abweichende Satzstellung (Subjekt-Objekt-Tausch): *Das Männerbild in der Werbung lautet unser Thema.*
- Inkohärente Verwendung von syntaktischen Elementen: *Bereits durch [...] die Reaktion des Therapeuten darauf kann bzw. wird schon viel an gegenseitiger Information ausgetauscht.*
- Lückenhafter Satzbau: [...] *Beziehungen gesucht, in die ich mich hineinfallen ließ und eigentlich keine Verantwortung übernehmen wollte.*

Auffallend häufig war auch die fehlerhafte oder missverständliche Referenz von Pronomina festzustellen, zum Beispiel: *»Als Handlungshilfe für ein Unternehmen wird oft ein Reisender angestellt. Er erhält ein Fixum sowie eine umsatzabhängige Provision. Dieser ist an die Weisungen des Unternehmens gebunden, [...]«*

In einigen Fällen wurden Pronomina zwar grammatikalisch korrekt verwendet, jedoch in so großer Distanz zum referierten Objekt, dass missverständliche Deutungen möglich sind, zum Beispiel: *Beispielhaft schildert der Autor anschaulich verschiedene Behandlungsmomente im Zusammenhang mit einer Patientin, die als [...] Verwaltungsangestellte seit mehreren Jahren an schmerzhaften [...] litt. Im Vordergrund der Behandlung stand die massive Abwehr aggressiver Gefühle, die meist in Form von idealisierender Umwandlung der Realität zum Ausdruck kam. Diese hatte im Therapieverlauf mehrmals darauf hingewiesen, [...].*

Manchmal bleibt der Bezug des Pronomens unklar: *Bei der dritten Lesart, die sogenannte oppositionelle [sic!] kennt der Zuschauer die Vorzugslesart eines medialen Textes und ist mit ihr somit gut vertraut.*

Andere Grammatikfehler wie falsche Präpositionen, Kasus-, Numerus- und Tempusfehler, die getrennt kodiert wurden, fallen nicht ins Gewicht.

## Kategorie 2

Die Kategorie mit dem zweitgrößten Fehleraufkommen war Kategorie 2 »Verwendung von (Fach)-Lexik und Stilistik«. In dieser Kategorie ging es um die korrekte und stilistisch angemessene Verwendung sprachlicher Ausdrücke, insbesondere der Lexik. Dabei zeigte sich, dass die Unterkategorie »Fachlexik« einen unbedeutenden Fehleranteil aufweist, hingegen semantische und stilistische Fehler häufig sind. Diese betreffen einerseits die inkorrekte Verwendung allgemeinsprachlicher und wissenschaftlicher Lexeme sowie semantische Inkompatibilitäten bei der Kombination

von Wörtern: *Die Eintrittskarten **variieren** zwischen 3 und 40 Euro. Da – wie oben erläutert – die öffentliche Hand, als finanzieller Rücken zunehmend an Bedeutung verliert, [...]. Der Cankarjev dom besteht aus zwei Bereichen: den Kulturveranstaltungen und den Kongressveranstaltungen.*<sup>3</sup>

Andererseits fließen verschiedene Elemente der Umgangssprache in die Texte ein, zum Beispiel Partikeln und Gradadverbien: *Auch ihre Meinung, dass sie **eh** in Raten stirbt [...], dass sie die Kinder **total** hilflos macht;* oder umgangssprachliche syntaktische Konstruktionen wie etwa die Vermeidung des Genitivs: [...], *sondern auch versuchen das **negative Bild vom Fernsehen** von Pierre BOURDIEU zu widerlegen.*

Ebenfalls aus dem Bereich der Umgangssprache stammt die stilistisch inkorrekte Häufung von Konjunktionen und Konnektoren (fett hervorgehoben), die an »lautes Denken« erinnert, wobei jedoch einige Gedankenschritte nicht ausformuliert werden (kursiv hervorgehoben) und daher nicht nachvollziehbar sind wie in folgendem Beispiel: *Durch die Regionalteile wird man informiert über Kultur, Leute, Veranstaltungen »Wann und Wo« sowie Sport. **Doch** gibt es dadurch auch Nachteile für die kleine Zeitung, **denn** es ist ein großer Kostenaufwand, **doch** es scheint sich zu rentieren, **denn** sonst würde es nicht so viele Leser geben.*

Auch die umgangssprachliche Verwendung von anaphorischen Personalpronomina ohne passendes Bezugswort kommt immer wieder vor: *Es werden auch noch die Feiertage aus dem Herkunftsland gefeiert. Gefeiert wird auf die Art, wie **sie** es im Herkunftsland auch getan haben.*

### Kategorie 3

Bei der Kategorie 3 »Zitierweise, Textualität« war der überwiegende Fehleranteil auf inkorrektes und unzureichendes Zitieren bzw. mangelhafte Intertextualität zurückzuführen. In 52 Prozent der untersuchten Arbeiten wurden fehlerhafte, d. h. uneinheitliche, unvollständige oder formal fehlerhafte Zitierungen kodiert. Zusätzlich fehlte in einigen Fällen trotz Zitierung von AutorInnen bzw. Quellen das Quellenverzeichnis bzw. eine Literaturliste, auch in jenen Fällen, in denen der Kontext eine solche forderte. Weiters auffällig waren Probleme beim Einbau von Zitaten in den Text. Circa 25 Prozent der Proseminararbeiten bestanden zum überwiegenden Teil aus Zitaten, wiesen also einen nur geringen Anteil an Eigentext des Autors/der Autorin auf. Fünf Arbeiten wiesen zum Beispiel mehrere aneinander gereihete Kapitel auf, die lediglich aus einer Überschrift und einem meist umfangreicheren Zitat bestanden, ohne Kommentar oder Erklärung des Autors/der Autorin. Weitere 25 Prozent der Arbeiten wiesen gar keine oder nur indirekte Zitate auf, hatten also keine eindeutigen Textreferenzen.

---

3 Der Cankarjev dom ist ein Veranstaltungsort in Slowenien (Anm. der Verf.).

#### Kategorie 4

Kategorie 4 schließlich fiel angesichts der Fülle der bereits erwähnten Mängel hinter den anderen Kategorien zurück, obwohl die dazu gehörigen Mängel das Textverständnis erheblich erschweren. Ein mangelnder, d. h. unvollständiger und der Schreibaufgabe unangemessener Textaufbau war bei 13 Prozent der untersuchten Proseminararbeiten festzustellen. Die Information darüber stammt zum Teil aus Rückmeldungen der LehrveranstaltungsleiterInnen. Die Mängel bestanden hier in der Auslassung von wichtigen Textteilen (Interpretation, Zusammenfassung) und in der fehlenden Kohärenz von einzelnen Kapiteln (fehlender logischer Zusammenhang in der Abfolge und in den jeweiligen Inhalten). In diesen Fällen war die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse der Arbeit aus dem Textzusammenhang nicht ersichtlich (Anmerkungen von LehrveranstaltungsleiterInnen).

In acht Prozent der Arbeiten wurden logische Fehler und in fünf Prozent Mängel in der Argumentation festgestellt. In einigen Fällen entstand eine logisch zumindest ambivalente Aussage über ein semantisch und grammatikalisch inkorrektes Satzgefüge, zum Beispiel: *Es wird ein Bild der schönen, heilen Welt vermittelt, indem es sich um eine ideale Familie handelt.*

Ein Vergleich der Proseminararbeiten der untersuchten Studienrichtungen erbrachte keine signifikanten Unterschiede in den festgestellten Mängeln, mit einer Ausnahme: Die Arbeiten der Angewandten Betriebswirtschaftslehre waren bezüglich des formalen Aufbaus bzw. der Gliederung einheitlich und nahezu vollständig.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie führen zu zwei Schlussfolgerungen:

- Die festgestellten Mängel in den schriftlichen Grundkenntnissen (Grammatik, Orthographie, Interpunktion) und in anderen schriftsprachlichen Grundkompetenzen wie Basisregeln der Stilistik (Stilebenen) lassen den Schluss zu, dass ein Teil der StudienanfängerInnen hier Nachholbedarf hat.
- Die festgestellten Mängel bezüglich Textaufbau, Zitierweise, Argumentation, wissenschaftlichem Stil und Verwendung von Fachtermini können nicht zu Studienbeginn vorausgesetzt werden. Ein diesbezüglicher Kenntniserwerb bildet einen Teil des akademischen Wissenserwerbs. Eine systematische Förderung solcher Kompetenzen in einer möglichst frühen Studienphase garantiert gleichbleibende Mindeststandards bei studentischen Arbeiten. Entsprechend den Ergebnissen der vorliegenden Studie stellen entsprechende Lehrangebote einen offenkundig notwendigen Teil der Studieneingangsphase dar.

#### 4. Interpretation und Desiderate

Wie können diese Befunde interpretiert werden und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe II?

Einige Probleme können unseres Erachtens aus einem mangelnden Bewusstsein der Studierenden entstehen: Offensichtlich fehlt den jungen Studierenden das Verständnis für Sinn und Funktion sprachlicher Korrektheit bei schriftlichen Arbeiten.

Sie sind es vielmehr gewohnt, sich an vorgegebene Normen zu halten. Wenn diese Normen jedoch nur vorausgesetzt werden, aber nicht durch eine Note sanktioniert (und die sprachliche Korrektheit ist in der Regel kein Bestandteil der Benotung studentischer Arbeiten an Universitäten, außer bei den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern, wo auf formale Korrektheit großer Wert gelegt wird), so wird ihre Nichteinhaltung lediglich als ein Kavaliersdelikt angesehen, mit dem man sich nicht weiter beschäftigt. So erklärt sich aus unserer Sicht der große Anteil an Interpunktionsfehlern.

Ein anderer Faktor, der für einen Teil der semantischen und stilistischen Mängel verantwortlich zu sein scheint, ist eine falsch verstandene Kreativität. Studierende scheinen immer wieder – beinahe wie eine Art Sprachspiel – Wörter und Wortkombinationen auszuprobieren, die extravagant und nach individuellem Stil klingen. Gerade in der Wissenschaftssprache kommt es aber auf Exaktheit an, somit auch auf die exakte Verwendung von sprachlichen Ausdrücken. Dass wissenschaftliche Texte (so wie die gesamte Gebrauchsprosa) möglichst verständlich geschrieben sein sollen, dürfte den Studierenden ebenfalls nicht bewusst sein.

Neben mangelndem Bewusstsein für korrekte Sprachverwendung fehlt es den Studierenden andererseits aber auch häufig an sprachlicher Gewandtheit und Kenntnis von Vorbildern sowie Ausdrucksmöglichkeiten. Auf diese Weise erklären wir uns die häufigen umgangssprachlichen Einsprengsel. Aber auch der mangelhafte Aufbau der untersuchten Arbeiten sowie der fehlende »rote Faden«, also die inhaltliche Kohärenz und Nachvollziehbarkeit, dürften neben dem mangelnden Bewusstsein für deren Notwendigkeit auf eine unzureichende Kenntnis entsprechender sprachlicher Mittel und Strukturen zurückzuführen sein. Das Gleiche gilt für die Unzulänglichkeiten beim Zitieren und den intertextuellen Verweisen: Hier fehlt gewiss auch das Bewusstsein für die Funktion von Zitaten.

Welche Wünsche können wir daher an den Deutschunterricht in der Oberstufe von AHS und BHS formulieren? Wie bereits erwähnt, ist zwar lediglich ein Teil der festgestellten Mängel studentischer Arbeiten auf bereits in der Schule zu erwerbende Fertigkeiten zurückzuführen. Auf diese Fertigkeiten sollte jedoch aus unserer Sicht im Deutschunterricht (noch) mehr geachtet werden.

In concreto: Wir meinen, dass es unbedingt notwendig ist, die Regeln der Orthographie und insbesondere der Interpunktion nicht nur in ihrer Normativität zu lehren, sondern den SchülerInnen auch das Bewusstsein für ihre verständnissichernde Funktion zu vermitteln. Zusätzlich wäre es auch wünschenswert, dass MaturantInnen über gewisse Formen der Selbstorganisation verfügen, dass sie etwa über die Verwendung der Rechtschreibprüfungsfunktion von Textverarbeitungsprogrammen Bescheid wissen und diese auch zu verwenden lernen; oder dass man einen fertig geschriebenen Text selbst mindestens einmal durchlesen und korrigieren muss bzw. dass es noch besser ist, Korrekturen und Kommentare von anderen einzuholen und den Text entsprechend zu überarbeiten, und dass man diese Schritte auch bei der Zeitplanung berücksichtigen muss.

Weiterhin wäre es wünschenswert, dass sprachstrukturelle Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation bei der Sprachbetrachtung stärker vermittelt werden, insbesondere Unterschiede in der Explizitheit und Kon-

text(un)abhängigkeit sprachlicher Ausdrücke (Deiktika, Pronomina, Auslassungen usw.). In diesem Zusammenhang wäre auch eine stärkere Bewusstseinsarbeit bezüglich des genauen und exakten Ausdrucks – der syntaktisch und semantisch korrekten Verwendung und Kombination von Wörtern – ein Desiderat. Diese Form der Sprachbetrachtung muss natürlich in die Betrachtung von Textsorten und Funktionalstilen eingebettet sein – denn in manchen Bereichen ist ja ein vager Ausdruck, der Interpretationen offen lässt, erwünscht.

Das erwähnte Desiderat der Forcierung des exakten Ausdrucks gilt insbesondere für die Verwendung von Konjunktionen und Konnektoren sowie Pronomina; denn die semantisch inkorrekte Verwendung von Substantiven, Adjektiven und Verben ist nicht so sinnstörend wie jene von Elementen, die den Textzusammenhang sicherstellen. Auch die Frage der Perspektivierung könnte bereits in der Oberstufe angesprochen werden. Es fällt immer wieder auf, dass Studierende bei Zusammenfassungen gelesener Literatur diese in auktorialer Perspektive wiedergeben, ohne auf die fremde AutorInnenschaft einzugehen. Insbesondere muss auf die genannten Punkte jedoch bei der Erstellung von Facharbeiten Wert gelegt werden; denn diese Arbeiten sollen ja zum wissenschaftlichen Arbeiten hinführen.

#### Literatur

- DOLESCHAL, URSULA; GRUBER, HELMUT; HERZBERGER, P.; WETSCHANOW, K.: *Wissenschaftliches Schreiben im universitären Kontext*. Unveröffentlichter Projektendbericht des ÖNB-Projekts 7921. Wien: Institut für slawische Sprachen der WU Wien 2000.
- DOLESCHAL, URSULA; GRUBER, HELMUT (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben abseits des englischen Mainstreams/Academic Writing in Languages Other than English*. Frankfurt/M. et al.: Lang 2007, S. 82–103.
- DUDEN: *Die deutsche Rechtschreibung*. Mannheim: Duden 2004, 23. völlig neu bearb. und erw. Aufl.
- DUDEN: *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim: Duden 1998.
- GRUBER, HELMUT; MUNTIGL, PETER; REISIGL, MARTIN; RHEINDORF, MARKUS; WETSCHANOW KARIN; CZINGLAR, CHRISTINE: *Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben*. Projektendbericht. Wien: Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien 2004.
- GRUBER, HELMUT; MUNTIGL, PETER; REISIGL, MARTIN; RHEINDORF, MARKUS; WETSCHANOW KARIN; CZINGLAR, CHRISTINE: *Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben*. Münster: LIT Verlag 2006.
- GRUBER, HELMUT; RHEINDORF, MARKUS: *Students' Academic Writing at two Austrian Universities. Results of an Empirical Study*. In: Doleschal/Gruber 2007, S. 82–103.
- Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch an AHS vom 8.7.2004*.  
[http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11853/lp\\_neu\\_ahs\\_01.pdf](http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf) (Download: 7.1.2007).
- MERTLITSCH, CARMEN; STRUGER, JÜRGEN: *Außeruniversitäres Schreibcoaching von DiplomandInnen und DissertantInnen*. In: Doleschal/Gruber 2007, S. 193–215.
- POHL, THORSTEN: *Wissenschaftliches Einleiten – systematisch und ontogenetisch*. In: Doleschal, Ursula; Gruber, Helmut (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben abseits des englischen Mainstreams/Academic Writing in Languages Other than English*. Frankfurt/M. et al.: Lang 2007, S. 216–251.
- STEETS, ANGELIKA: *Wissenschaftliche Textproduktion: Verarbeiten von Literatur*. In: Doleschal/Gruber 2007, S. 285–304.
- STRUGER, JÜRGEN: *Schreibkompetenzen von StudienanfängerInnen der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Ein Forschungsprojekt des SchreibCenters*. Unveröff. Projektbericht, Universität Klagenfurt 2006.

Gerd Bräuer

## Schüler helfen Schülern Schreibberatung in der Schule<sup>1</sup>

Der Artikel reagiert im Kontext einer zunehmenden Heterogenität unter den Lernenden an den Schulen auf den immer dringlicher werdenden Bedarf individueller Förderung. Anstatt heterogene Lernergruppen als Problem für den Unterricht zu beschreiben, wird ihr spezielles Bildungspotenzial im Zusammenhang mit dem Konzept des »Peer Tutoring« beschrieben. Als Beispiel für Peer Tutoring wird die nicht-direktive Schreibberatung, ein Ansatz der amerikanischen Schreibpädagogik, in den Mittelpunkt der Ausführungen gestellt. Der Ansatz wird seit 2002 für Schulen in Deutschland adaptiert und wurde seitdem an Haupt- und Realschulen sowie an Gymnasien erprobt und wissenschaftlich begleitet (vgl. Bräuer 2006).

Der Artikel stellt ein Konzept zur Ausbildung von Schülerinnen und Schülern als Schreibberater/innen in seinen Grundzügen vor und regt zum Aufbau einer fächer- und jahrgangsstufenübergreifenden Schreibberatung an. Es wird außerdem ein didaktisch-organisatorischer Rahmen für die Vermittlung dieses Konzepts durch eine Steuergruppe und innerhalb der schulinternen Lehrerfortbildung angeboten und es werden Vorschläge zur Verankerung der Schüler-Schreibberatung in der Schulentwicklung unterbreitet.

---

GERD BRÄUER ist Associate Professor (ehemals Emory University, USA), Leiter der Schreibberaterausbildung am Schreibzentrum der PH Freiburg und freier Berater für Schulen und Hochschulen im Bereich Schreib- und Lesepädagogik ([www.schreiblesezentrum.de](http://www.schreiblesezentrum.de)). Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg. E-Mail: [braeuer@ph-freiburg.de](mailto:braeuer@ph-freiburg.de)

<sup>1</sup> Eine ausführlichere Version dieses Artikels erscheint zeitgleich in der Zeitschrift *Forum Schulstiftung* 1/2007 ([www.schulstiftung-freiburg.de/de/forum/pdf/pdf\\_215.pdf](http://www.schulstiftung-freiburg.de/de/forum/pdf/pdf_215.pdf)).

## 1. Peer Tutoring als Entwicklungschance für heterogene Lernergruppen

Definiert man Lernen im Sinne der konstruktivistischen Lerntheorie als ein soziales Phänomen (vgl. u. a. Mandl/Gruber/Renkl 2002), bei dem Schüler/innen Verbindungen mit den verschiedenen Einflüssen ihrer Lernumgebung eingehen, um Einsichten und Erkenntnisse zu gewinnen und um auf dieser Basis schließlich ihr persönlich geprägtes Wissen zu konstruieren, dann kann man davon ausgehen, dass die Lernprozesse des/der Einzelnen im Rahmen einer heterogenen Lernergruppe unter bestimmten Umständen besonders intensiv stimuliert und bereichert werden. Vor allem drei Beobachtungen sprechen für diese Behauptung:

- Teilnehmer/innen einer heterogenen Lernergruppe werden von einem breiten Spektrum unterschiedlicher Erfahrungen und Kenntnisse angeregt,
- sie können sich zu Peers mit verschiedenen Lernständen in Bezug setzen und dabei sowohl die Rolle als Rat Suchende (Tutee), aber auch als Wissen Vermittelnde (Tutor) einnehmen,
- durch den Austausch von Erfahrungen und Kenntnissen erproben sie Strategien, die für die Anwendung von Wissen und Können nötig sind. Diese Strategien prägen potenziell ihr weiteres Handeln als Schüler/innen.

Peer Tutoring wird hier also verstanden als ein Ansatz, bei dem eine Lernende eine andere Lernende im Bezug auf einen Gegenstand instruiert, den sie sich vorher angeeignet hat. Obwohl zur selben Lernergruppe (z.B. Klasse) gehörig, ist die Tutorin aufgrund ihres Wissensvorsprungs zu einem bestimmten Gegenstand als Expertin und der Tutee als Novize zu betrachten. In diesem Sinne ist Peer Tutoring, so Damon und Phelps (1989, S. 137) eigentlich ein Oxymoron, vor allem dann, wenn man von »cross-age peer tutoring« spricht, einem Ansatz, bei dem ältere Tutor/inn/en jüngere Tutees in einem Arbeitsprozess begleiten.

Wie bereits eingangs erwähnt, braucht es bestimmte Umstände, um das oben beschriebene Entwicklungspotenzial heterogener Lernergruppen für den Einzelnen zur Entfaltung zu bringen:

- Voneinander zu lernen, muss als zentraler Wert der Wissens- und Könnensentwicklung vermittelt und durch die Lehrpersonen als Teil alltäglicher Lernkultur von den Schüler/inne/n eingefordert werden.
- Es müssen Strategien reflexiver Praxis vermittelt werden, die den Lernenden ermöglichen, sich die eigenen Stärken und Defizite bewusst zu machen.
- Es müssen Feedback-Strategien vermittelt werden, sodass die gegenseitige Begleitung von Lernprozessen optimiert werden kann.

Die Geschichte der angelsächsischen Schreibpädagogik seit dem 19. Jahrhundert und deren jahrzehntelange Erfahrung mit der Arbeit von Schreibzentren an Schulen und Hochschulen (vgl. u. a. Bräuer 1996) zeigt die besonderen Möglichkeiten, die Peer Tutoring für die Schreibentwicklung und -förderung erbringen kann. Zwei spezielle Formen dieser Peer-Schreibentwicklung bzw. -förderung, Textfeedback zwischen Peers und Schülerschreibberatung, werden im Folgenden näher vorgestellt.

## 2. Schreibförderung zwischen Peers

Rückmeldungen, die Schüler/innen sich gegenseitig auf Zwischenergebnisse im prozessorientierten Schreiben geben, so genanntes Textfeedback zwischen Peers, sind in der handlungs- und produktionsorientierten Deutschdidaktik inzwischen zum Alltag geworden. Die Lernenden erwerben während ihrer Schulzeit unterschiedliche Rückmeldestrategien bzw. Verfahren des kooperativen Schreibens: Schreibkonferenz, Experten-Team, Textlupe, »Über-den-Rand-hinaus-Schreiben« (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 44–47). Dadurch werden die Rückmeldekompetenzen der Schreibenden und das damit verbundene metakognitive Wissen über die einzelnen Phasen der Textproduktion sukzessive umfangreicher. Hinzu kommen bis zum jeweiligen Schulabschluss Kenntnisse über eine wachsende Zahl von Textsorten, auf deren Basis die bereits erworbenen Rückmeldestrategien zu meist modifiziert werden müssen. Dieser schwierige, weil komplexe Wissens- und Könnenstransfer muss von der Lehrperson angeleitet und begleitet werden. Da sich dieser Transfer jedoch bei jedem Lerner unterschiedlich entfaltet, wäre eigentlich eine individuelle Begleitung vonnöten, was im regulären Unterricht oft nicht leistbar ist. Dazu bräuchte es zusätzliche Angebote, zum Beispiel die Schreibberatung.

Ein zweiter Grund für die Notwendigkeit individueller Schreibberatung in der Schule besteht in der unterschiedlichen Ausprägung der Textproduktion bei jedem einzelnen Schreibenden. Das Schreibhandeln umfasst mehr als nur die Erfüllung einer konkreten Schreibaufgabe. Im Moment einer Textproduktion ist das individuelle Schreibhandeln geprägt von den Erfahrungen, vom Wissen und Können des/der Schreibenden, es ist Spiegelbild seiner/ihrer Sozialisation als Schreibende/r. Die individuelle Ausprägung dessen, was in der Schreibforschung als Schreibprozess- bzw. Textproduktionsmodell bezeichnet wird, bringt ebenfalls individuell geprägte Reibungsverluste mit sich (Perrin 1999), die vor allem im Übergang zwischen den Hauptphasen der Textproduktion auftreten. Um sich auf die Anforderungen jeder neuen Schreibprozessphase einzustellen und Reibungsverluste zu minimieren, werden spezielle Textproduktionskompetenzen benötigt; das sind Erfahrungen, Kenntnisse und Strategien zur effektiven Steuerung des aktuellen Schreibhandelns.

Zur kontinuierlichen Weiterentwicklung von Textproduktionskompetenzen und damit zur Optimierung des aktuellen Schreibhandelns kann Schreibberatung einen wertvollen Beitrag leisten, der weit über die einfache Textrückmeldung hinausgeht: Ziel ist hier nicht mehr nur die Verbesserung eines vorliegenden Textes, sondern die Optimierung des individuellen Schreibhandelns der Rat Suchenden und deren längerfristige Entwicklung als Schreibende. Mithilfe des in der Beratung vorliegenden Textes kommen die bisherige Sozialisation der Textverfasser/innen und ihre aktuellen Förderbedürfnisse in den Blick. Schüler-Schreibberater/innen nehmen diese Informationen wahr und initiieren Hilfe zur Selbsthilfe. Dabei spielt die nicht-direktive Beratungsmethode eine zentrale Rolle. Mithilfe offener Fragen und des Spiegels dessen, was im Text vorgefunden wird, treten die Schreibberater/innen im Gespräch über die jeweils vorliegende Schreibaufgabe als authentische Leser/innen auf. Sie *fragen*, wenn sie etwas nicht verstehen, anstatt Fehler festzustellen. Sie *be-*

*schreiben* ihre Wahrnehmungen im Leseprozess, anstatt das Gelesene aus ihrer Sicht zu interpretieren. Dort, wo Textstellen nicht klar formuliert sind, *stellen sie die möglichen Lesarten und die damit verbundenen Missverständnisse vor*, anstatt eine neue Formulierung vorzugeben. Insgesamt geht es also bei der nicht-direktiven Beratungsmethode darum, gemeinsam Handlungskonzepte zu entwickeln, anstatt von Seiten der Tutor/inn/en Handlungsrezepte vorzugeben. Damit verbleibt die Verantwortung für den entstehenden Text stets in den Händen der Autorin oder des Autors.

Dass dies keine leichte Aufgabe ist, kann man sich sicher gut vorstellen, besonders in einer Schreibkultur, die mehr am Schreibprodukt und dessen sprachlich-formaler Richtigkeit fokussiert ist als am Entstehungsprozess von Texten und den damit zusammenhängenden Entwicklungsmöglichkeiten für die Schreibenden. Deswegen ist für Schreibberater/innen eine spezielle Ausbildung erforderlich, die im nächsten Abschnitt im Überblick vorgestellt werden soll.

### 3. Das Ausbildungsprogramm für Schüler-Schreibberater/innen

Für das komplette Ausbildungsmaterial, das vom Autor dieses Artikels auf Anfrage zur Verfügung gestellt werden kann, sollten zirka 20 Zeitstunden eingeplant werden, wobei es sich als günstig erwiesen hat, dieses Zeitvolumen auf zwei ganztägige (jeweils 6 Stunden) und mehrere ein- oder zweistündige Treffen (ein- oder zweimal wöchentlich) aufzuteilen. Dabei werden die folgenden Schwerpunkte erarbeitet:

#### 3.1 Einstieg

Mit dem Abschluss einer Arbeitsvereinbarung verpflichten sich die Teilnehmer/innen, aktiv am Ausbildungsprozess teilzunehmen. Aus dem von beiden Seiten unterzeichneten Dokument gehen auch die Privilegien für die Teilnehmenden hervor. Dabei kann es sich zum Beispiel um Folgendes handeln: eine teilweise Freistellung vom Unterricht für die Ausbildung, ein Zertifikat, eine Anrechnung für eine obligatorische AG- oder Praktikumsteilnahme oder einen lobenden Eintrag in das Jahreszeugnis. Die Schüler/innen werden außerdem eingeführt in das Ausbildungsportfolio und in die anderen Formen der Reflexion, die während der Ausbildung regelmäßig gebraucht werden (Arbeitsblätter für die Tool-Boxen »Schreibstrategien« und »Beratungsstrategien«, »Tipps und Tricks«, »Beratungsprotokolle« und das Tagebuch).

#### 3.2 Schreibprozess-Modell

Anhand einer animierenden grafischen Darstellung des Schreibprozesses und von Aufgaben zur Anknüpfung an die individuellen Erfahrungen und Kenntnisse als Schreibende wird den Teilnehmer/innen der Unterschied zwischen Schreibprozessmodell und Schreibhandeln als der individuellen Ausprägung des Schreibprozesses deutlich. Sie verstehen, dass ihr aktuelles Schreibhandeln Ergebnis ihrer bisherigen Sozialisation als Schreibende ist und dass ihre Schreibstrategien nur dann sinnvoll optimiert werden können, wenn sie erkannt haben, worin die wirklichen Ursachen

der als störend erlebten Reibungsverluste liegen. Am Ende dieser Ausbildungsphase können die Teilnehmer/innen die Frage beantworten, was sie, gemessen am Schreibprozessmodell, an ihrem Schreibhandeln verändern sollten.

### 3.3 Schreibprojekt 1 – Textfeedback-Methode

Für das Verfassen eines formalen Briefes an den Schulleiter, in dem die Teilnehmer/innen die Notwendigkeit einer umfassenden Unterstützung der Schüler-Schreibberatung aufgrund ihrer Kenntnisse zur Textproduktion erklären, werden alternative Schreibstrategien und -techniken ausprobiert. Es wird dabei versucht, anhand von Erkenntnissen aus der Schreibforschung Teilbereiche des eigenen Schreibhandelns zu verändern. Teil davon ist die extensive Einbeziehung von Textfeedback in jeder Hauptphase des Schreibprozesses. Damit wird eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Aneignung der nachfolgenden Beratungsmethode geschaffen. Indem die Schüler/innen im Brief an den Schulleiter das Wesen des Schreibprozess-Modells, die Probleme des Schreibhandelns und die daraus abzuleitende Notwendigkeit der Schreibberatung detailliert erklären, fassen sie das bisher Gelernte zusammen und überprüfen damit gleichzeitig ihren aktuellen Lernstand in der Ausbildung. Auf der Grundlage der Erfahrung neuer bzw. modifizierter Schreibstrategien sollten die Schüler/innen nunmehr in der Lage sein, einzuschätzen, was sie längerfristig an ihrem aktuellen Schreibhandeln verändern *können* und *wollen*.

### 3.4 Schreibprojekt 2 – nicht-direktive Beratungsmethode

In einem weiteren Schreibprojekt werden unterschiedliche Textsorten der Öffentlichkeitsarbeit praktiziert, um auf diese Weise neue Textsorten kennen zu lernen und dabei Werbematerial für das Bekanntmachen der Schreibberatung in der Schule zu ermöglichen (z. B. Faltblatt, Plakat, Durchsage für das Schulradio, Artikel für die Schulzeitung, Information an Lehrpersonen oder Eltern). Kurz vor Beginn des Projekts wird die Beratungsmethode eingeführt, deren Praktizierung danach den Textproduktionsprozess begleitet und die Schüler/innen nunmehr in die Lage versetzt, das, was sie zum Wesen von Textproduktion und Schreibhandeln erkannt haben, an andere Schreibende weiterzugeben. Indem die Schüler/innen das Führen von Beratungsprotokollen und des Beratungstagebuches erlernen, machen sie sich gleichzeitig mit wichtigen Instrumentarien der Supervision vertraut. Später, als Schreibberater/innen, werden sie Tagebuch und Beratungsprotokolle als Grundlage für Supervisionsgespräche mit der sie betreuenden erwachsenen Person verwenden, um ihre Beratungskompetenz sukzessive zu verbessern.

### 3.5 Berater-Koffer

In der abschließenden Phase der Ausbildung arbeiten die Teilnehmer/innen ihre gesamten Unterlagen noch einmal durch und wählen die für ihre Beratungspraxis wichtigsten Materialien aus. Sie ordnen diese Materialien auf individuelle Weise an,

sodass ein Hilfsinstrument für den bevorstehenden Beginn ihrer Beratungstätigkeit entsteht. Indem sie ihre bisherige Beratungsleistung evaluieren, wird ihnen ihr Kompetenzprofil als Schreibberater/in deutlich, auf dessen Basis sie ihren weiteren Trainingsbedarf einschätzen können. Nach der öffentlichen Präsentation, zu der andere Schüler/innen, Lehrpersonen und Eltern eingeladen werden können, erhalten die erfolgreichen Absolvent/inn/en des Ausbildungsprogramms ihr Zertifikat.

#### **4. Vorschläge für den Aufbau einer fächer- und jahrgangsstufenübergreifenden Schreibberatung**

Die Einrichtung einer Schüler-Schreibberatung sollte, wie bei anderen zentralen Projekten der Schule auch, zum Anliegen der ganzen Schule gemacht werden. Deswegen ist es wichtig, das Projekt nicht nur mit der Schulleitung und im Fach Deutsch zu beraten, sondern mit dem gesamten Kollegium, mit dem Ziel, eine interdisziplinäre Steuergruppe zu bilden, welche sich anschließend bemüht, Antworten auf die folgenden Fragen zu finden:

- Worin bestehen die wesentlichen Bedürfnisse im Bereich Schreibförderung an der Schule und wie könnten diese mithilfe der Schüler-Schreibberatung befriedigt werden?
- Welche Initiativen zur Schreibentwicklung und -förderung existieren bereits an der Schule und wie kann die Wirksamkeit dieser Initiativen durch die Schreibberatung erhöht werden?
- Wer würde die Ausbildung und Supervision der Schüler-Schreibberater/innen übernehmen und wäre damit bereit, sich bei Bedarf entsprechend fortzubilden?
- Welche Kolleg/inn/en bzw. andere Kräfte außerhalb der Schule könnten das Schreibberater/innen-Team inhaltlich und organisatorisch unterstützen?
- Wo soll die Schreibberatung untergebracht sein und wie soll ihre Arbeit im Schulalltag organisiert werden?
- Wie kann erreicht werden, dass Schüler/innen mit ihren Schreibaufgaben die Schreibberatung aufsuchen?
- Durch welche Maßnahmen kann die Arbeit der Schreibberater/innen öffentlich gewürdigt werden?
- Welche Fortbildung ist im Kollegium nötig, um gegenseitiges Textfeedback im Unterricht und die Schreibberatung sinnvoll in die Planung von Textarbeit mit einzubeziehen?

Ein paar mögliche Antworten: Im Frühjahr 2005 wurden zirka 20 Schüler/innen aus den achten und neunten Klassen der Staudinger Gesamtschule nach dem bereits vorgestellten Material im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft ausgebildet. Seitdem organisiert eine Gruppe von sechs bis acht Schülerinnen und Schülern in einem Raum der Schulbibliothek eine fächer- und klassenstufenübergreifende Schreibberatung. Die Schüler-Schreibberater/innen begleiten zur Zeit hauptsächlich Schüler/innen, die im Rahmen von prozessorientierten Schreibprojekten von ihren Fachlehrenden den Auftrag erhalten haben, sich zu einer mit dem Schreibbe-

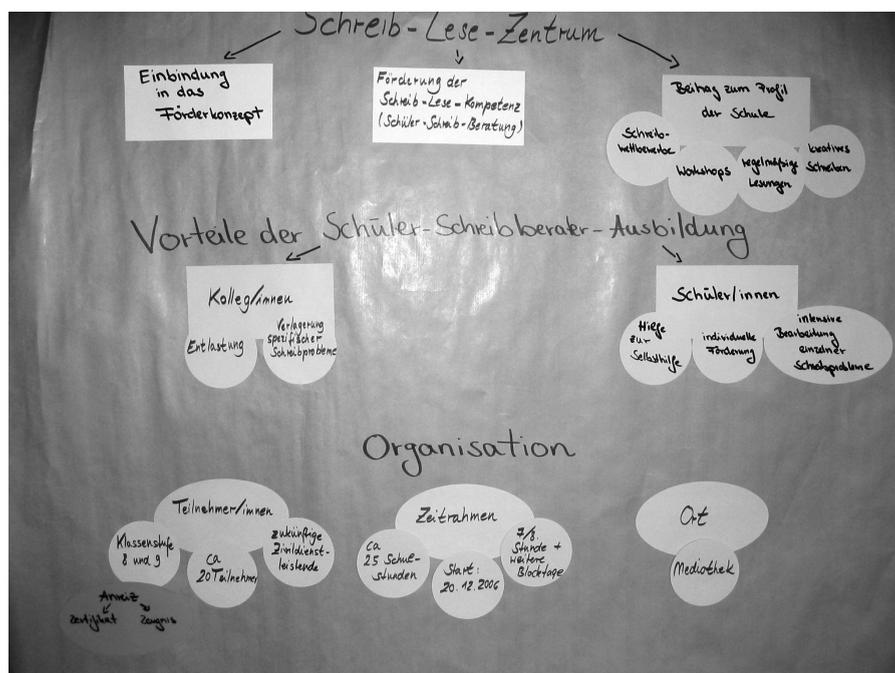


Abb. 1: Konzeption zum Aufbau einer Schüler-Schreibberatung an der Gesamtschule Sulzbachtal (Saarland/Deutschland)

rater-Team vorab vereinbarten Textsorte und Schreibphase Rückmeldung abzuholen. Das Feedback und die daraus hervorgehende Textrevision werden in einem Beratungsprotokoll dokumentiert und der Endfassung der Schülerarbeit beigelegt.

Gesprächstermine werden zur Zeit dienstags, mittwochs und donnerstags jeweils von 13.30 bis 14.30 Uhr vergeben, freitags findet zur selben Zeit das Team-Meeting unter Leitung einer als Schreibberaterin ausgebildeten Studentin statt. Neben organisatorischen Absprachen steht vor allem die Besprechung von Beratungsfällen aus der vergangenen Woche im Mittelpunkt. Anhand der vorliegenden Beratungsprotokolle werden die praktizierten Beratungsstrategien analysiert und im Hinblick auf ihre Optimierung diskutiert.

Während die Schüler-Schreibberatung an der Staudinger Gesamtschule durch eine Initiative des Schreibzentrums der Pädagogischen Hochschule Freiburg entstanden ist und durch deren Studierende auch immer noch maßgeblich betreut wird, ist die Initiative an der Gesamtschule Sulzbachtal (Saarland) aus einer Überlegung zur weiteren Entwicklung des Schulprofils entstanden. Eine Steuergruppe von drei Kolleginnen hat sich im Bereich Schreibpädagogik gezielt weitergebildet und inzwischen die Konzeption ausgearbeitet (Abb. 1). Auf dem Konzeptionsplakat werden die Vorteile der Schreibberatung für alle Beteiligten dargestellt. Der organisatorische Rahmen ist abgesteckt und das speziell für die an dieser Schule angestrebte

Zielgruppe (8./9. Klassen) adaptierte Ausbildungsmaterial liegt vor. Kurzfristig wird die Schülerschreibberatung eine Mediathek verstärken, aber längerfristig sollen beide Einrichtungen in ein so genanntes Schreiblesezentrum (vgl. Bräuer 2006) eingehen. Eine solche Einrichtung verortet sämtliche Maßnahmen zur Schreib- und Leseförderung an einer Schule und ermöglicht damit die gezielte Nutzung von Synergie-Effekten, wie sie zum Beispiel durch ähnliche organisatorische oder inhaltliche Anforderungen an die existierenden Schreib-Lese-Projekte entstehen.

### 5. Netzwerkbildung auf lokaler, regionaler und internationaler Ebene

Personal- und Schulentwicklung sind inhaltlich, organisatorisch und nicht zuletzt wirtschaftlich aufwändig. Deswegen lohnt es sich, beim Aufbau von neuen Strukturen und Inhalten über die Schulgrenzen hinweg zu kooperieren. In einigen Regionen Deutschlands und der Schweiz (u. a. Saarbrücken und Zug) wurden zentrale Lehrerfortbildungsangebote geschaffen, um mehrere Schulen gleichzeitig langfristig auf den Aufbau eigener Schreibberatungs-Teams vorzubereiten. Diese Schulen können sich gegenseitig bei der Aufbauarbeit unterstützen und langfristig von ihren unterschiedlichen Erfahrungen profitieren.

Zusätzlich zum regionalen Verbund gibt es eine Möglichkeit der überregionalen und internationalen Vernetzung. Bis 2008 entstehen im Rahmen eines Comenius-Projekts ([www.scriptorium-project.eu](http://www.scriptorium-project.eu)), gefördert mit Mitteln der EU, Schreiblesezentren und Schüler-Schreibberatung an Schulen in Dänemark, Finnland, den Niederlanden, Polen, Italien, der Schweiz und Deutschland. Interessierte Schulen können als so genannte assoziierte Partner die im Projekt entstehenden Fortbildungsangebote testen und sich an der weiteren Verbesserung dieser Fortbildungsmaterialien beteiligen. In einem Nachfolgeprojekt sollen ab 2008 weitere EU-Mittel für die bis dahin beteiligten Schulen akquiriert werden, um die schulische Lese- und Schreibförderung langfristig auszubauen. Schon jetzt ist es möglich, sich am Erfahrungsaustausch der bereits aktiven Schulen durch eine Mailingliste, für die sich Interessierte beim Autor des Artikels anmelden können, zu beteiligen.

#### Literatur

- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID: *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Scriptor 2006.
- BRÄUER, GERD: *Warum schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen*. Frankfurt/M. u. a.: Lang 1996.
- BRÄUER, GERD: *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung 2006, 2. Aufl.
- DAMON, WILLIAM; PHELPS, ERIN: Strategic uses of peer learning in children's education. In: Berndt, Thomas J.; Ladd, Gary W. (eds.): *Peer Relationships in Child Development*. New York: John Wiley & Sons 1989, S. 135–157.
- MANDL, HEINZ, GRUBER, HANS; RENKL, ALEXANDER: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, Ludwig J.; Klimsa Paul (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. Weinheim-Basel: Beltz Psychologie-Verlags-Union 2002, 3. vollständig überarb. Aufl., S. 139–150.
- PERRIN, DANIEL: *Schreiben ohne Reibungsverlust. Schreibcoaching für Profis*. Zürich: Werdverlag 1999.

Imke Mohr

# Sprach- und Textkompetenz in der Zweitsprache Deutsch

## Im Gespräch mit AHS-SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Wien

In diesem Beitrag kommen jugendliche Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu Wort, die zwei- oder mehrsprachig sind, für die also neben Deutsch »eine andere Sprache [...] eine bedeutende Rolle in ihrem persönlichen Umfeld spielt« (Reich 2005, S. 124) und die in einer österreichischen Schule sehr komplexe sprachliche und textuelle Fähigkeiten in ihrer Zweitsprache Deutsch aufbauen konnten. Alle sind älter als 15 Jahre, und sie sind im Verlauf ihrer Schulzeit mit ihren Familien nach Österreich gewandert, wodurch sich ihr geographischer Lebensmittelpunkt und ihre sprachliche Umgebung verändert haben. Sie besuchen zum Zeitpunkt der Gespräche die Oberstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule und bringen sehr unterschiedliche (mehr-)sprachige Biographien mit.

Es sollen einige Erfahrungen und Einschätzungen aus der Perspektive dieser SchülerInnen zu ihrer zweitsprachlichen und textuellen Weiterqualifizierung in der Oberstufe weitergegeben werden (vgl. auch Mohr 2005), die für LehrerInnen zu ihrer Förderung hilfreich sein könnten. Das Projekt, in dessen Rahmen die Gespräche geführt wurden, fokussierte ursprünglich nicht das Schreiben von Zweitsprachigen, sondern tatsächlich Sprach- und Textkompetenz als Komplexkompetenz im Sinne von Portmann-Tselikas' Definition von »Textkompetenz« (siehe unten).

Für diesen Beitrag rücke ich die Erfahrungen der SchülerInnen zum »produktiven Umgang mit Sprache« in Form von sieben Thesen in den Vordergrund.

---

IMKE MOHR ist Vertragsassistentin für Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien. Dr. Karl-Lueger-Ring 1, A-1010 Wien. E-Mail: imke.mohr@univie.ac.at

## **1. Zur Entwicklung von Sprach- und Textkompetenz in der Zweitsprache – eine Befragung**

Der Anteil der mehrsprachig sozialisierten Schüler und Schülerinnen an österreichischen Pflichtschulen steigt an und mit ihm ist auch ein Anstieg der Zahl derjenigen zu beobachten, denen es gelingt, in ihrer Zweit- oder auch Drittsprache Deutsch die sprachlichen und textuellen Fähigkeiten auszubilden, die zu Wissensverarbeitung und Wissensweiterentwicklung auf der jeweiligen Schulstufe notwendig sind. Eine grundlegende Voraussetzung für den Lernerfolg dieser SchülerInnen bildet die Entwicklung einer fundierten und komplexen Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch sowie die Ausbildung einer komplexen Textkompetenz, d. h. der Fähigkeit, »Sprache als Instrument der Erkenntnis zu benützen und, gestützt auf das Medium der Sprache allein, in Texten kodifiziertes Wissen zu gewinnen, zu prüfen, mit anderem Wissen zu verbinden und damit Orientierung in der Welt zu gewinnen und solche Orientierungen auch zu vermitteln« (Portmann-Tselikas 2002, S. 8). Diese SchülerInnen sollten als »SprachlernexpertInnen« Gehör finden, die besondere Ansprüche an den schulischen Unterricht in Bezug auf eine Unterstützung bei der Weiterentwicklung ihrer Sprach- und Textkompetenz in der Zweitsprache stellen.

Die detaillierte Auswertung der Gespräche mit fünf Schülerinnen und Schülern macht deutlich, unter welchen Bedingungen sie in ihrer Zweitsprache Deutsch eine oberstufenadäquate Sprach- und Textkompetenz ausbilden konnten, welche Faktoren sich insgesamt positiv auf diese wichtige Kompetenz hinsichtlich des schulischen Erfolgs dieser Gruppe auswirk(t)en und welche schulischen und außerschulischen Sprachlernanstrengungen sowie andere sprachbezogene Aktivitäten dabei Wirkung zeig(t)en. Die Interviews mit den SchülerInnen wurden aus einer ressourcenorientierten Perspektive heraus konzipiert: die besonderen Anforderungen an die Ausbildung einer oberstufenadäquaten zweitsprachigen Kompetenz werden positiv im Sinne einer Herausforderung zur Entwicklung bzw. Inanspruchnahme besonderer Ressourcen interpretiert (vgl. auch Khan-Svik 1999, S. 197; Gogolin 2001, S. 1032).

## **2. Thesen zur Entwicklung von Sprach- und Textkompetenz in der Zweitsprache**

### **2.1 Eine positive Einstellung zum persönlichen Zweitsprachenlernen überwiegt**

Rückblickend sehen die fünf befragten SchülerInnen ihren Zweitsprachenlernprozess positiv, auch wenn sie sich durchaus noch an die zu überwindenden Hürden und emotionalen Belastungen erinnern. Sie berichten durchwegs von einer relativ hohen Motiviertheit zu lernen und von einer für sie selbst wahrnehmbaren lernstrategischen Kompetenz. Viele Details aus frühen Zweitspracherwerbsphasen werden im Gespräch noch deutlich erinnert. Man kann diese Haltung sicher auch als eine Reaktion darauf interpretieren, dass sie sich im Gespräch als SprachlernexpertInnen wertgeschätzt fühlen konnten, deren Zweitsprachenlernen neben den vielen anderen Aufgaben der Schule eine besondere Leistung darstellt. Es wird jedoch deutlich, dass diese jugendlichen SchülerInnen für ihre sprachliche Weiterentwicklung ihrer

eigenen Einschätzung nach ein besonderes Rüstzeug und eine große Bereitschaft mitbringen. Arbnore, eine der befragten Schülerinnen, beschreibt dies so:

Ich habe z. B. alle Jahre diesen Deutschzusatzunterricht gehabt, bin da immer brav hingegangen, habe keine Zeit mehr gehabt für ein paar Stunden Albanisch ... Das ist doch was ... Dann meine Schwester mit ihrem Lehrerin-Spiel. Sie hatte vielleicht nicht die beste Methode (lacht), aber ich hatte in der Volksschulzeit ständig Zusatzaufgaben, ... irgend etwas abschreiben, singen, Bilder beschreiben, mhm, wir hatten Schulbücher für mich bekommen, in denen habe ich Lektion für Lektion bearbeitet ... Meine Mutter hat sehr darauf geachtet, dass ich das mache und meine Schwester hat sich das angeschaut. Also, wenn ich heute daran denke, ... die beiden haben nicht locker gelassen.

## 2.2 Partner stärken das Vertrauen in die eigene Anpassungs- und Lernfähigkeit

Die fünf Befragten unterscheiden sich durchaus voneinander, was ihr Sprachlernverhalten betrifft. Eine Gemeinsamkeit jedoch fällt auf: alle fünf SchülerInnen berichten von wichtigen Vorbildern in Bezug auf das Sprachlernen, in Bezug auf den Umgang mit Sprache und Text und im weiteren Sinne in Bezug auf das Meistern der Migrationserfahrung. Der Zweitspracherwerb von Kindern und Jugendlichen profitiert also von emphatischen BegleiterInnen, von Ermutigung und von Imitation in vielen Bereichen – kurz: von dem Gespräch über Sprache, über Texte und über das Schreiben. Arbnore fand eine solche Begleiterin in ihrer älteren Schwester Tanja:

Wir haben einfach immer wieder in Tanjas alten Heften aus der Volksschule nachgeschaut und nach brauchbaren Schulaufgaben gesucht. Und meistens haben wir auch etwas gefunden. Wir haben Tanjas Text laut gelesen und ich musste dann sagen, was mir gefällt, und wo ich vielleicht etwas anderes schreiben würde. Das waren alles Anhaltspunkte für mich und ich war erleichtert, ... wenn so was kommt, dann schaff ich das. Natürlich musste ich dann danach auch einen Text zu der gleichen Aufgabe schreiben. Danach haben Tanja und ich dann die Texte verglichen. [...]

I: Wie lange hat das ungefähr gedauert?

A: Lange. Ich weiß nicht genau ... Aber ich weiß noch ganz genau, wie ich mich dann später für ihre Zeugnisse interessiert habe. Ich konnte das nicht verstehen. Sie hat schlechte Noten gehabt. Auch als sie keine außerordentliche Schülerin mehr war ... Die Tanja hat dann gerade mal ihren Hauptschulabschluss gemacht. Ich erzähle das, weil ich glaube, dass sie sehr wichtig war für mein Deutschlernen. Deutsch ist zwischen uns einfach ein Thema gewesen. Immer! ...

## 2.3 Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung der Zweitsprache sind Sprachlernaktivitäten, die sich aus den Aufgaben des Unterrichts ergeben und über diese hinausgehen

Alle befragten SchülerInnen geben Auskunft über diejenigen Lernaktivitäten, denen sie besondere Bedeutung für die Erweiterung ihrer sprachlichen und textuellen Fähigkeiten zuerkennen. Diese stehen natürlich zumeist in Verbindung zu den Lernaufgaben des schulischen Unterrichts; es wird jedoch auch auf solche verwiesen, die eine besondere persönliche Bedeutung erhielten und immer wieder im Selbststudium eingesetzt wurden. Nejc, der selbstständiges kontinuierliches Arbei-

ten an seiner Sprache als Bedingung für deren Weiterentwicklung ansieht, konkretisiert im Rahmen des Gesprächs zum Beispiel folgende Sprachlernaktivitäten:

systematisches Durcharbeiten von Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerken; Prüfungen grundsätzlich sehr ernst nehmen und Lernbedarf richtig einschätzen: langfristig und planvoll wiederholen; sprachlich und fachlich komplexe Zusammenhänge in den deutschsprachigen Texten »übersetzen«, d. h. in eine »eigene«, verständliche Sprache umformulieren und auf diesem Wege verstehen [diese Textverstehensstrategie ist für Nejc gleichzeitig Sprach- und Textarbeit als eine Voraussetzung für das Verstehen von Inhalten *und* Arbeit für die Erweiterung seiner Zweitsprache, I. M.]; Textinhalte auswendig lernen zur Vorbereitung auf die Versprachlichung von Inhalten im Unterricht und in Prüfungen; deutschsprachige und slowenische Zeitungen lesen und tagespolitische Informationen herausschreiben, kommentieren und diskutieren; grundsätzlich »sprachaufmerksam« sein.

#### 2.4 Die Ansprüche der SchülerInnen an ihre Zweitsprache Deutsch sind hoch

Die Ansprüche an die Entwickeltheit ihrer Zweitsprache Deutsch sind sehr hoch, wohl auch deshalb, weil sich die SchülerInnen in vielen Situationen zuallererst an ihrer Zweitsprache gemessen und auf der Grundlage dieser bewertet fühlen. Dieser Anspruch, gleichzeitig aber auch die Unsicherheit darüber, wie weit Zweitsprache und Muttersprache in verschiedenen Kontexten der Sprachproduktion und -rezeption wirklich tragen, beeinflussen offensichtlich Entscheidungen für Schwerpunktsetzungen in der Schule und die Wahl weiterer Ausbildungswege. Arbnore und Nejc beschreiben dies folgendermaßen:

Arbnore: Englisch ist wichtig, das ist klar. Ich habe mir auch Mühe damit gegeben, aber ich habe doch immer gedacht, na, ... Deutsch ist für mich wichtiger. Ich muss mich da wirklich anstrengen. Denn gerade in Deutsch hatte ich immer die schlechtesten Noten ... und ich habe schon mitbekommen, dass man .. dass es wichtig ist, dass gerade ... na ja, dass man besonders auf diese Note schaut, wenn man mich beurteilt. Das hat mich immer unter Druck gesetzt ...

Nejc: Ich weiß noch nicht, wie ich das in Slowenien [im Studium der Betriebswirtschaftslehre, I. M.] machen werde. Wie ich dort studieren werde. Wird das auch so schlimm sein wie auf Deutsch? Ich weiß es wirklich nicht ... Aber dass das [in der Muttersprache studieren zu können, I. M.] ein Argument für Slowenien war? ... Vielleicht Emotionen?

#### 2.5 Das Einschätzen sprachlicher und textueller Schlüsselkompetenzen fällt schwer

So selbstbewusst die befragten SchülerInnen in vielerlei Hinsicht sind, so auffällig ist, wie wenig sie über sprachliche und textuelle Schlüsselkompetenzen – von ihnen auch als Einstiegskompetenzen in eine weiterführende Ausbildung erkannt – sagen können. Auch Lernbedarf, der anhand von den von ihren LehrerInnen korrigierten und kommentierten Texten deutlich werden könnte, ist angesichts der sprachlichen und textuellen Anforderungen, die Schreibaufgaben stellen, sehr schwer zu konkretisieren. Arbnore beschreibt zum Beispiel im folgenden Zitat das Sich-Verlieren in den komplexen Aufgabenbearbeitungen und die Schwierigkeit, die Inhalte im Text zu strukturieren:

Aber dann geht es los mit dieser Kleinarbeit: ... Zeile für Zeile nimmt man den Text auseinander ... Und ich weiß dann schon gar nicht mehr, wie ich das, was ich da ... finde ... wie ich das darstellen soll. Ich fange dann meistens an und rutsche in so eine ... vielleicht ist das so eine Art Nacherzählung von dem, was da steht ... Ja. Wenn ich mir das laut durchlese, was da steht ... ich merk ja selbst, dass das nicht gut klingt. ... kleb am Text oder ein bisschen darüber. ... Ich glaube, ich habe zu wenig Wortschatz für das, was ich da alles sagen muss. ... Und was sie [die Deutschlehrerin, I.M.] hier geschrieben hat, stimmt auch irgendwie ... dass ich so Einzelergebnisse habe, die ja auch nicht schlecht sind. ... Aber ich habe das nicht geschafft, das zusammen zu bringen, was eigentlich das Problem gewesen ist für die Zuseher damals. Das stimmt schon und ich glaub, das ist nicht nur ein Problem der Sprache. Das ist auch so, dass ich mich so schwer vertiefen kann, wenn mich das nicht richtig interessiert. Das muss man ja irgendwie, um die Gedanken wieder zusammenzukriegen.

### **2.6 Der Beitrag, den Inhalte und Aktivitäten des Deutschunterrichts zur sprachlichen Weiterqualifizierung leisten, ist oft schwer nachvollziehbar**

Diese sechste These impliziert bereits auch die siebte und letzte:

### **2.7 Die befragten SchülerInnen äußern ein deutliches Interesse an den Konzepten, auf deren Grundlage ihre LehrerInnen eine sprachliche und textuelle Weiterqualifizierung in der Oberstufe vorsehen**

Die sprachlichen und textuellen Anforderungen, vor die die diversen Schreibaufgaben die SchülerInnen stellen, scheinen so komplex, dass auch sprach- und lernbewusste SchülerInnen die mit den Aufgaben verbundenen Lernziele schwer erkennen können. Die schriftliche Textproduktion, das Schreiben der geforderten Langtexte, wird von den SchülerInnen als besonders problematisch dargestellt; das Lesen und das Sprechen bzw. die integrierte Verwendung der sprachlichen Fertigkeiten zur Wissensverarbeitung und Wissensweiterentwicklung als besonderes Merkmal von Sprach- und Textkompetenz bleiben dagegen unerwähnt. Das Nebeneinander der Anforderungen, die die inhaltliche Dimension der Aufgabe, die zu realisierende Textsorte und die mit ihr verbundene Erschließungsform (untersuchend, erörternd?) mit sich bringen, angewandt auf einen literarischen oder auch einen pragmatischen Text, ist zum Teil überwältigend. Umso mehr als die der Aufgabebearbeitung zugrunde liegenden Handlungen in der Zweitsprache Deutsch für viele noch mühsam auszuführen sind (Wie formuliere ich denn eine Hypothese auf Deutsch? Wie stelle ich sprachlich Zusammenhänge her?) (vgl. auch Ortner 2002).

## **3. Schlussfolgerungen**

Die fünf befragten Jugendlichen geben meines Erachtens ein positives Signal, das für den Deutschunterricht genutzt werden kann: als sprachlerngewohnte und bewusst mit mehreren Sprachen lebende SchülerInnen sind sie interessiert daran, ihr sprachliches und textuelles Handeln in der Zweitsprache und ihr Sprachlernen im Kontext des schulischen Unterrichts zu reflektieren. Sie nehmen in der Tendenz die Inhalte und Aktivitäten ihres Deutschunterrichts in Bezug auf deren Funktion für

die Erweiterung ihrer sprachlichen und textuellen Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch wahr und bewerten diese. Ihre Erfahrungen decken sich in vielem mit denen deutsch-muttersprachlicher SchülerInnen, aber sie lenken den Fokus deutlicher auf die Spracharbeit, die die Entwicklung der Fähigkeit, auf der Grundlage von Texten Wissen zu bearbeiten und weiterzuentwickeln, durch die Oberstufe hindurch flankieren sollte.

Die Gespräche mit den SchülerInnen machen Folgendes deutlich: Die Konzeption von (Schreib-)Lernaufgaben sollte immer öfter mit dem Zutun der SchülerInnen selbst geschehen. Forschungen, die die tatsächliche Entwicklung des schulischen Lernens, wie sie sich aus der Perspektive der Betroffenen selbst darstellt, berücksichtigen, werden vielerorts gefordert (z. B. Hu 2005, S. 129). Diese wichtige Perspektive droht jedoch besonders vor dem Hintergrund der Debatte um die Bildungsstandards leicht in Vergessenheit zu geraten (Output-Orientierung).

Ich meine, dass Gespräche mit jugendlichen SchülerInnen über Aufgaben zur Förderung von Sprach- und Textkompetenz auch im Rahmen des Deutschunterrichts sinnvoll sind. Regelmäßige Einschätzungen zu Lernaufgabenprofilen durch die SchülerInnen geben Hinweise auf die Frage, welche Aspekte der Aufgabe und ihrer Bearbeitung sie insbesondere fokussieren, welche sie vor besondere Anforderungen stellen, welche Teile des Bearbeitungsprozesses sie aus welchen Gründen als besonders »lernwirksam« empfinden. Gespräche über die Ziele von Schreibaufgaben und über die Wege ihrer Bearbeitung fördern die Bewusstheit der SchülerInnen in Problemlöseprozessen, wie sie eben die Schreibaufgaben in der Oberstufe initiieren, und die Bewusstheit über individuellen Lernbedarf und -erfolg.

Solche Gespräche erfordern allerdings Übung. Das heißt konkret: SchülerInnen müssen in das Führen von Metadiskursen zu den Aufgaben des Deutschunterrichts eingeführt und auf diese Art und Weise für dessen Aktivitäten sensibilisiert werden. Anregungen zur Einübung von Gesprächen über sprachliches und textuelles Handeln findet man in der Sprachlernberatung und der (Fremd-)Sprachendidaktik:

Evaluationen zu Textprodukten, aber verstärkt auch Reflexionen zu deren Entstehungsprozessen, die durch die Interpretation und die Bearbeitung der Schreibaufgabe initiiert werden, müssen zunächst von den SchülerInnen selbst kommen, vor allem auch, damit für SchülerInnen wie für ihre LehrerInnen einschätzbar wird, was Erstere überhaupt beurteilen können (vgl. Kleppin 2006, S. 105). Dafür kamen Vorschläge zu *Schreiben als reflexive Praxis* von Bräuer (2000), die meines Erachtens besonders gut im Deutschunterricht in der Oberstufe umzusetzen sind. Instrumente wie die Journale, die parallel zur Schreibaufgabe eines Schuljahres geführt werden könnten, helfen dabei, die immer komplexer werdenden Bearbeitungen der Schreibaufgaben zu entzerren und zeigen den SchülerInnen auf, an welchen Stellen es bei Sprach- und Textarbeit schwierig wird, aber eben auch, worauf sie beim Schreiben bereits besonders geachtet haben. Das gezielte Einsetzen von Beobachtungsaufgaben zu einzelnen Aspekten des Produktionsprozesses, das retrospektive Beantworten von Fragen zu verschiedenen Ebenen des Schreib- bzw. Bearbeitungsprozesses, die gemeinschaftliche Revision von Texten in SchülerInnengruppen, die selbstständige Entwicklung von Checklisten zum Schreibprozess und deren regelmäßige Er-

gänzung, die Einführung in die Arbeit mit Portfolios und vieles mehr könnte man auch für den Deutschunterricht überlegen (vgl. z. B. Caspari 2005, Herbst 2001, Kleppin 2006, Mehlhorn 2005, Mohr 2000, Richter 2005).

Alle diese methodischen Verfahren führen hin zu eigenständig durchgeführter Reflexion und bieten den LernerInnen die Möglichkeit, die Instrumente im Zuge ihres Gebrauchs den eigenen Bedürfnissen entsprechend anzupassen. Aus Platzgründen kann ich an dieser Stelle nur auf ein Beispiel, den Gebrauch der Checklisten (z. B. Mehlhorn 2005, S. 14) näher eingehen. Sie helfen den SchreiberInnen reflektieren, wie sie in konkreten Schreibsituationen zurecht gekommen sind, welche Schreibstrategien sie angewandt und an welcher Stelle Formulierungsprobleme am auffälligsten waren. Die SchülerInnen erhalten dabei je nach Textsorte eine vorgefertigte Liste, die Strategien der schreibvorbereitenden Phase, der konkreten Textproduktionsphase und der Überarbeitungsphase benennt; daneben finden sich leere Zeilen für den eigenständigen Eintrag von darüber hinausgehenden Strategien; sie dokumentieren während oder im Anschluss an den Textproduktionsprozess mit Hilfe dieser Liste die für sie relevanten/problematischen und bisher nicht eingesetzten Schreibstrategien. Auf diese Weise wird der Schreibprozess nachträglich einsehbar, nachfolgende Schreibaktivitäten können auf diese Weise vorbereitet werden. Ein Beispiel (nach Mehlhorn 2005, S. 128; geringfügig verändert):

Um eine Rohfassung meines Textes zu erstellen,	habe ich gemacht	habe ich nicht gemacht	ist für mich nicht relevant	werde ich ausprobieren
verfasse ich eine erste Textversion für eine Einleitung, indem ich - präzise den Gegenstand des Textes benenne, - die Relevanz des Themas /Problems begründe, - das Thema eingrenze, indem ich schreibe, welche Aspekte ich behandeln werde und auf welche Gesichtspunkte ich nicht näher eingehen werde, - Ziel und Anspruch der Arbeit nenne - [...]				

Die Ausschnitte aus den Gesprächen mit jugendlichen SchülerInnen mit Migrationshintergrund zeigen meiner Ansicht nach, dass insbesondere diese Gruppe von SchülerInnen durch ihre Ansprüche in Bezug auf die Weiterentwicklung ihrer sprachlichen und textuellen Fähigkeiten und durch die zusätzliche Perspektive von ZweitsprachenlernerInnen einen wichtigen Beitrag zur Erreichung des komplexen Lernziels »Sprach- und Textkompetenz« leisten kann. Das Gespräch über das Schreiben hilft die Eigenschaften von Sprache, von Text und die Realisierung sprachlicher

Handlungen zu reflektieren bzw. die Erfahrungen während der Bearbeitung der Schreibaufgabe tiefer zu verarbeiten. Es fördert zugleich aber auch eine »Kultur des Redens« im Unterricht.

#### Literatur

- BRÄUER, GERD: *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg i. Breisgau: Fillibach 2000.
- CASPARI, DANIELA: *Aufgaben zum Begutachten und Überarbeiten von Texten*. In: Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2005, S. 135–145.
- GOGOLIN, INGRID: Migration als biographische Ressource. In: Behnke, Imbke; Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): *Kinder Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer 2001, S. 1032–1045.
- HERBST, ANGELIKA: Autoevaluation: Für mehr Selbständigkeit bei der Kontrolle des Lernprozesses. In: Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*. Tübingen: Narr 2001, S. 61–74.
- HU, ADELHEID: Überlegungen zur Einführung von Bildungsstandards aus der Perspektive sprachlichen Handelns. In: Bausch, Karl-Richard u. a. (Hrsg.): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Tübingen: Narr 2005, S. 123–131.
- KHAN-SVIK, GABRIELE: Schulische Modelle für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher lingualer bzw. »kultureller« Herkunft. In: Gröpel, Wolfgang (Hrsg.): *Migration und Schullaufbahn. Wissenschaftstheoretischer und praxisorientierter Diskurs inklusive internationalem Ausblick zu (Schul-)karrieren von Kindern ethnischer Minderheiten*. Frankfurt/M.: Lang 1999, S. 108–139.
- KLEPPIN, KARIN: Selbstreflexion und Selbstevaluation: ein vernachlässigtes Potential bei Aufgaben. In: Bausch, Karl-Richard u. a. (Hrsg.): *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr 2006, S. 102–108.
- MEHLHORN, GRIT (unter Mitarbeit von Karl-Richard Bausch, Tina Claußen, Beate Helbig-Reuter und Karin Kleppin): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen, Teil II: Individuelle Lernberatung – Ein Leitfaden für die Beratungspraxis*. München: Iudicium 2005.
- MOHR, IMKE: Lernertexte untersuchen und überarbeiten: eine Übung aus dem DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache*. Innsbruck-Wien: Studienverlag 2000, S. 109–155.
- MOHR, IMKE: »Deutsch ist zwischen uns einfach ein Thema gewesen. Immer!« Untersuchung zu Sprach- und Textkompetenz in der Zweitsprache von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Oberstufe. Bericht zum Projekt (H-1091/2003 der Hochschuljubiläumsstiftung): SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in der AHS-Oberstufe. Wien 2005.
- MÜLLER-HARTMANN, ANDREAS; SCHOCKER-VON DITFURTH, MARITA (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael Legutke*. Tübingen: Narr 2005.
- ORTNER, HANSPETER: Schreiben für Fortgeschrittene – vom kreativen zum wissenschaftlichen Schreiben. In: Portmann-Tselikas, Paul R.; Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck-Wien: Studienverlag 2002, S. 233–246.
- PORTMANN-TSELIKAS, PAUL R.: Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Portmann-Tselikas, Paul R.; Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck-Wien: Studienverlag 2002, S. 13–44.
- REICH, HANS H.: Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des »Anforderungsrahmens«. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn-Berlin 2005, S. 121–170.
- RICHTER, ANNETTE: *Portfolios im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht*. In: Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2005, S. 359–368.

Wolfgang Wenger

## »Kreatives Schreiben« in der Schule und Lehrer/innen/ausbildung Anmerkungen zu einem überstrapazierten Begriff

Kreativität ist beliebt. Friseure werben mit kreativem Styling, Floristen mit kreativen Blumenarrangements, Modegeschäfte mit kreativem Outfit, es gibt die kreative Erlebnisgastronomie, den Kreativurlaub, die kreative Geldanlage, das kreative Persönlichkeitswachstum, die kreative Karriereplanung, das kreative Management und so weiter und so fort. Selbstverständlich unterrichten wir in der Schule auch kreatives Schreiben.

Meist wird der Begriff im Deutschunterricht in Abgrenzung zu herkömmlichen Aufsatzformen wie Inhaltsangabe, Bericht, Charakteristik, Erörterung, Interpretation etc. verwendet, denen damit unterstellt wird, unschöpferisch und langweilig zu sein. »Kreatives Schreiben« habe im Gegensatz dazu etwas Lustbetontes zu bieten und mit jeder Menge methodischer Tricks aufzuwarten, um die Schülerinnen und Schüler in eine Art künstliche Euphorie zu versetzen, die es ihnen ermöglicht, einmal etwas ganz anderes, eben Kreatives, zu produzieren. Eine wahre Flut von methodischen Anregungen zum erlebnisorientierten, kreativen Schreiben für Schulen und Schreibwerkstätten ist auf dem Markt und vieles davon ist für den Unterricht auf jeden Fall brauchbar. Schöpferisch, originell, innovativ zu sein wird in vielen dieser durchaus verdienstvollen Publikationen als etwas Machbares dargestellt. Kaum mehr ist die Rede von so etwas Unzuverlässigem wie Inspiration oder gar Ge-

---

WOLFGANG WENGER unterrichtet an der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe »Elisabethinum« in St. Johann im Pongau; Lehrbeauftragter für Fachdidaktik Deutsch an der Universität Salzburg, Fachbereich Germanistik; Schriftsteller. Alte Bundesstraße 12, A-5600 St. Johann/Pg.  
E-Mail: wolfgang.wenger@aon.at

nialität, allzu leicht wird suggeriert, jeder und jede könne ein kleiner Goethe werden. Dass die Betonung auf »kleiner« liegt, wird gerade den motiviertesten und talentiertesten Schülerinnen und Schülern bewusst, wenn sie sich durch den Deutschlehrer/die Deutschlehrerin ausreichend bestätigt aufs glatte Parkett des Literaturbetriebes wagen. Dort erleben sie (von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen), dass die in der Schule hoch gelobten literarischen Produkte von Zeitschriften und Verlagen ignoriert und häufig nicht einmal einer Antwort gewürdigt werden. Den meisten bleibt diese bittere Erkenntnis allerdings erspart, da sie »Kreatives Schreiben« im Deutschunterricht nicht als literarische Bühne, sondern als willkommene Abwechslung sehen, bei der sie statt Kritik und Noten meist nur Lob ernten.

Die Problematik des Begriffes »Kreatives Schreiben« liegt also einerseits in einer impliziten Abwertung aller anderen Formen des Schreibens, die demnach als unschöpferisch gelten, andererseits in der unrealistischen Erwartung, die literarischen Produkte der Selbstverwirklichung würden auch außerhalb der Schule oder Schreibwerkstätte aufgrund ihrer Besonderheit die verdiente Anerkennung erreichen. Zur Frage der Abwertung traditioneller Aufsatzformen durch das »Kreative Schreiben« verweise ich auf den in *ide* 4/98 erschienenen Beitrag von Ulf Abraham *Was tun mit Steinen? Gibt es eigentlich ein »Kreatives Schreiben« im Deutschunterricht?* Der Autor arbeitet dort heraus, dass der Begriff unpräzise und damit im Grunde unbrauchbar ist. Eine zentrale Stelle möchte ich den *ide*-Leserinnen und -Lesern in Erinnerung rufen:

Es gibt ja doch kein unkreatives Schreiben – jedenfalls nicht dort, wo beim Schreiben gelernt und beim Lernen geschrieben werden soll, und das ist doch wohl in Schule und Hochschule der Fall [...] Auch die Ausbreitung der Rede vom »Kreativen Schreiben« in die Hochschule hinein sollten wir kritisch sehen nicht deshalb, weil die vorgeschlagenen Verfahren hier nicht nötig oder Zeitverschwendung wären, sondern aus genau demselben Grund: weil sie unsere sonstigen Schreibtätigkeiten als unkreativ denunziert. (Abraham 1998, S. 32)

Es kann also nicht darum gehen, mit dem Begriff »Kreatives Schreiben« eine andere, bessere Art des Verfassens von Texten einzuführen, sondern dem Schöpferischen in der Entstehung eines Textes auf die Spur zu kommen, diesen Prozess zu fördern oder, wo er ausbleibt, die Ursachen der sprachlichen Leerstelle zu verstehen.

Zur zweiten Problematik des Begriffes, den falschen Erwartungen über die Anerkennung der eigenen literarischen Produkte, möchte ich den BÜchnerpreisträger des Jahres 2004, Wilhelm Genazino, zitieren:

Die Kultur als Ganzes hat kein Subjekt und also auch keine Vernunft, sie schreitet weder zeitlich noch ästhetisch, noch sozial sinnvoll voran; es ist nicht einmal ausgemacht, ob sie überhaupt voranschreitet oder ob sie nicht halb- oder ganz blind durch die Geschichte taumelt. Die molluskenartig sich aufblähende und sich wieder ausleerende Kultur hat kein Zentrum, und das heißt: Es ereignen sich in ihrem Namen immerzu Einschlüsse und Ausschlüsse, Verzögerungen und Versagungen, für die sich niemand verantwortlich fühlen muß. Anders gesagt: Es gibt in keiner Kultur ein Recht auf Beifall, nicht einmal ein Recht auf Rezeption. (Genazino 2004, S. 68)

Dieses Statement eines erfolgreichen Autors mag hart klingen, entspricht aber der Realität all jener, die ihre Texte publizieren wollen. Die meisten Verlage müssen ihre

personellen Kapazitäten so knapp kalkulieren, dass sie nicht in der Lage sind, auf unverlangt eingesandte Manuskripte individuell zu reagieren. Wenn sie überhaupt antworten, senden sie häufig Standardabsagen, in denen sie auf dieses Problem hinweisen. Es scheint mir wichtig, Schülerinnen und Schülern klarzumachen, dass auch ein noch so innovativer Text oder eine noch so authentische Schreibweise nicht automatisch Gefallen finden müssen, sondern im Kontext unserer Kultur der Beliebtheit preisgegeben sind – bzw. nur bei ausreichender Selbstvermarktung unter Umständen ein Echo finden. »Kreatives Schreiben« in der Schule und in der Lehrer/innen/ausbildung sollte meines Erachtens daher immer eine Reflexion der soziokulturellen Bedingungen enthalten, unter denen ein Text entsteht und rezipiert oder eben ignoriert wird. Hier kann sich die Thematik des Schreibens mit der Literaturgeschichte verbinden, die für eine Betrachtung der Gegenwart aus einer größeren Perspektive offen macht. Dabei könnte es sein, dass sich auch der Blick weitet für den tatsächlichen Bereich der Literatur: Nicht die Verheißungen marktschreierischer Vertreter/innen der scheinbar ohne weiteres zu erlernenden Kreativität, Spontaneität und Originalität machen den künstlerischen Wert aus, sondern die nötige Distanz zum Populären. Noch einmal zitiere ich Genazino:

Der Erfolg der Kulturindustrie ist triumphal: Sie hat es geschafft, daß sich die Menschen nicht mehr für sich selber interessieren. Die Verhöhnung ist Unterhaltung geworden. Ich sehe keine Gruppe, keine Bürgerinitiative, erst recht keine Partei, die den einzelnen ernst nimmt. Hier, denke ich, ist der Ort der Literatur. Jeder, der liest, und erst recht jeder, der schreibt, hält an einer Ordnung fest, die avancierte Gesellschaftstechniker für überwunden halten: Es kann andere nur verstehen, wer sich zuvor ausreichend mit sich selbst verständigt hat. Der Schreibende und der Lesende sind eine Einheit. Es verbindet sie ein Verlangen nach dem Ausdruck dessen, was erst durch seine Versprachlichung auf die Welt kommt. Wer fortgesetzt liest oder schreibt, bricht mit der Anmaßung, die in jeder Vergesellschaftung steckt, daß es Personen oder gar Ämter geben könnte, die über ihn, den Lesenden, den Sich-mit-sich-selbst-Verständigenden, besser Bescheid wissen als er selbst. Sein Selbstwissen ist jeder fremden Wissensbehauptung überlegen: Darin liegt die Gravitation seiner Individualität, die zunächst nichts weiter ist als die Gewißheit eines Abstands. Diesen Abstand gibt es nicht im Sonderangebot. Jeder, der ihn für sich nützen will, muß ihn sich selbst erarbeiten. (Genazino 1998, S. 164f.)

Da der Begriff der Kreativität inflationär geworden ist, würde seine gedankenlose Verwendung gerade im Deutschunterricht das Begreifen des künstlerischen Schreibens durch eine beliebige Spielerei und Unterhaltung ersetzen. Der Zugang zur Literatur ist allerdings in erster Linie eine Frage der Haltung dem geschriebenen Wort gegenüber. Es scheint mir wieder nötig, beim erschließenden Lesen jene Geduld und Mühe zu fordern, die das genaue Verständnis eines Textes braucht, und im Schreiben nicht nur auf Spontaneität zu setzen, sondern vor allem auf den sorgsam gewählten Ausdruck. Dabei sind selbstverständlich »handwerkliche« Fertigkeiten vonnöten, die gelehrt werden können. Auch bei den unzähligen Möglichkeiten für Stilübungen können Schüler/innen kreativ sein und Sprachkompetenz entwickeln. Übungen zur folgerichtigen Argumentation, das Trainieren eines schlüssigen Aufbaus oder gekonnter Ein- und Überleitungen mögen in der Didaktik argumentativer Textformen zwar veraltet klingen, ermöglichen den Schülerinnen und Schülern jedoch eine klare Vorstellung von einer gelungenen Arbeit. Auch für das Erzählen

kann selbstverständlich das notwendige »Handwerkszeug« vermittelt werden. Die Gestaltung eines Spannungsbogens oder das Schreiben eines natürlich wirkenden Dialoges ist trainierbar, wenn man Schüler und Schülerinnen nicht ermutigt, einfach drauflos zu schreiben, sondern sie dazu anleitet, sich an vorher aufgestellte Regeln zu halten. Natürlich sollen im Deutschunterricht auch immer wieder einmal Übungen zum spontanen Schreiben gemacht werden, wichtig scheint mir aber, diese nicht zum Selbstzweck werden zu lassen, sondern das Ziel im Auge zu behalten: das bessere sprachliche Verständnis, die klarere Ausdrucksweise, in der sich die Genauigkeit des Denkens spiegelt.

So sehr ich es für wichtig halte, in der Schule und in der Lehrer/innen/ausbildung das nötige »Handwerkszeug« des Schreibens zu vermitteln, so wenig glaube ich an die Lehrbarkeit des schöpferischen Aktes selbst. Er bedient sich zwar der erlernten Fertigkeiten, nährt sich jedoch aus anderen Quellen, die dem didaktischen Ansatz nicht zugänglich sind: aus dem Unbewussten, aus der Erfahrung, aus der gesamten Persönlichkeit eines Menschen. In der Musik ist es ähnlich. Die Beherrschung der Technik ist zwar die Voraussetzung für einen guten Musiker, aber kein Garant der Musikalität. Im Booklet einer Aufnahme von Anton Bruckners Streichquartett in F-Dur mit dem Leipziger Streichquartett fand ich in einem Werkkommentar von Burkhard Braach folgende überlieferte Äußerung des Komponisten, die den Zusammenhang von Technik und Inspiration deutlich macht. Zu seinem Schüler Felix Mottl soll der Meister gesagt haben: »Hier in der Schule muss alles nach der Regel sein, derfst nüt oan verbotene Not'n schreib'n – wannst aber draußen bist und bringst ma so a regelrechte Arbeit, schmeiß i di auß!«

Dieses Bonmot macht die damals wie heute geltenden Grenzen der Schule deutlich: Gelehrt werden kann Überprüfbares, Handwerkliches, das Besondere jedoch entzieht sich der gewollten Herstellbarkeit und darf von Schülerinnen und Schülern auch nicht verlangt werden. Wer glaubt, im Unterricht mit den Techniken des »Kreativen Schreibens« das Genie des Schülers/der Schülerin wecken zu können, sitzt einem narzisstischen Irrtum auf. Es genügt, wenn der Deutschunterricht jene Voraussetzungen schafft, die für jeden Instrumentallehrer/jede Instrumentallehrerin selbstverständlich sind: die möglichst gute Beherrschung des Instrumentes, in unserem Fall der Sprache. Dafür ist in erster Linie Übung vonnöten und weniger die narzisstische Stimulation von Schülerinnen und Schülern. Wie am besten geübt werden kann, ist Gegenstand der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden. Für die Lehrenden ist es zunächst nötig zu erkennen, wo die sprachlichen Fähigkeiten und Defizite der Schülerinnen und Schüler liegen. Erst aus dieser »Diagnose« kann ein Übungsprogramm zusammengestellt werden, das den Lernenden gerecht wird. Dabei sollte selbstverständlich auf die individuellen Lernstile eingegangen werden. Alles, was über den »guten« Unterricht gesagt werden kann, gilt auch hier (vgl. Meyer 2004).

Unter diesem Aspekt können viele Publikationen mit methodischen Hinweisen und Übungen zum »Kreativen Schreiben« neben den traditionellen Sprachbüchern als Fundgrube für geeignete Übungen dienen. Was jedoch Erfolg verspricht, entscheidet nicht das dahinter steckende Konzept, sondern einzig und allein der Schüler/die Schülerin mit seinen/ihren Ergebnissen. Auch der sich im Titel allzu

vielversprechend gebende Klassiker von Gabriele L. Rico *Garantiert schreiben lernen* leistet für manche Schüler/innen bzw. Studierende gute Dienste, aber weitaus nicht für alle. In meinem Proseminar »Textproduktion und Textkorrektur« im Fachbereich Germanistik der Universität Salzburg haben wir beispielsweise die von Rico propagierte Technik des Clustering ausprobiert, um Schreibblockaden abzubauen. In der anschließenden Diskussion stellte sich heraus, dass die Meinungen in der Gruppe geteilt waren. Bei einigen führte die Methode zum Erfolg, bei anderen nicht.

Generell halte ich es für nötig, in der fachdidaktischen Ausbildung beim Thema Textproduktion zwar möglichst viele Methoden vorzustellen, die Studierenden dabei jedoch zu ermutigen, sie aus persönlicher Sicht zu bewerten. Es besteht die Hoffnung, dass eine Lehrkraft, die fähig ist, bei sich selbst wahrzunehmen, was zum Erfolg führt, es auch bei ihren Schülerinnen und Schülern kann. Die Bereitschaft, sich einzulassen und zuzuhören, was der/die Einzelne bzw. die Gruppe braucht, ist die Grundlage der methodischen Kompetenz.

Abschließend stellt sich noch die Frage nach der Beurteilung der Textproduktion von Schülerinnen und Schülern. Halbwegs objektivierbar und damit geeignet für die Benotung nach der üblichen Skala von 1 bis 5 ist nur die Einhaltung vorher festgelegter Regeln und Kriterien. Das Originelle und im vollen Sinn des Wortes Schöpferische entzieht sich der Bewertung innerhalb der schulischen Notenskala und kann nur als subjektive Meinung zum Ausdruck gebracht werden. Dabei bieten sich Diskussionen der Texte in der Klasse, wechselseitiges Schüler/innen-Feedback oder persönliche Rückmeldung durch die Lehrkraft an. Was Schülerinnen und Schüler brauchen, sind einerseits sichere Kriterien dafür, was von ihnen erwartet wird, andererseits aber auch das einführende Gespräch über ihre Texte, die für sie in erster Linie Mitteilungen sind, die ernst genommen werden wollen.

Gerade aufgrund der Reizüberflutung und des inflationären Angebots an Unterhaltung ist es für unsere Kinder und Jugendlichen nötig, dass die Deutschlehrerin/der Deutschlehrer nicht nur Lese- und Schreibanimateur/in ist, sondern für die Vermittlung von sprachlicher Kompetenz zur Verfügung steht, die vor allem Herausforderungen zur Weiterentwicklung braucht. Nachhaltige Freude an der Sprache entsteht nicht durch flottes Edutainment, sondern durch ein sich langsam entfaltendes Bewusstsein darüber, wie Schreiben und anspruchsvolle Lektüre die eigene Welterfahrung verändern.

#### Literatur

- ABRAHAM, ULF: Was tun mit Steinen? Gibt es eigentlich ein »Kreatives Schreiben« im Deutschunterricht? In: *ide. informationen zur deutschdidaktik* 22 (1998), H. 4, S. 19–36.
- GENAZINO, WILHELM: *Achtung Baustelle*. Frankfurt/M.: Schöffling & Co. 1998.
- GENAZINO, WILHELM: *Der gedehnte Blick*. München-Wien: Hanser 2004.
- RICO, GABRIELE L.: *Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1984.
- MEYER, HILBERT: *Was ist guter Unterricht?* Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor 2004.

Walter Fanta

# Prozess und Simulation

## Können Schüler von Dichtern lernen?

Die Textgenetik, die Erforschung von Schreibprozessen, und die textgenetische Edition, das heißt die Darstellung von Textgeschichten, gehören zu meinem eigenen wissenschaftlichen Arbeitsgebiet. Ich versuche in meinem Beitrag eine Brücke von wissenschaftlichen Einsichten zu praktischen didaktischen Anwendungen im Deutschunterricht zu schlagen.

### 1. Wozu Textgenetik?

Textgeschichten gliedern sich in Abschnitte, von außen leicht erkennbar spielt die Phase vor der Publikation für Autor/inn/en und Rezipient/inn/en eine gänzlich andere Rolle als die Phase nach der Fertigstellung eines Textes. Die erste Phase bedeutet einen individuellen, einen psycho-dynamischen Prozess, in dem die Botschaft, die »Bedeutung« des Textes generiert wird; aber was da geschieht, spielt für die Art, wie der Text später rezipiert wird, keine Rolle. Autor/inn/en erleben es oft sehr schmerzlich, dass die investierte Mühe sich nicht adäquat in Begeisterung für die Schönheit des Textes und Anerkennung für das schriftstellerische Können niederschlägt. »Das Werk ist die Totenmaske der Konzeption«, sagte Walter Benjamin (1928, S. 46–49) von der Bruchlinie in der Textgeschichte, und Theodor W. Adorno erteilte in seiner *Ästhetischen Theorie* der genetischen Betrachtung ein generelles Verdikt:

---

WALTER FANTA ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Robert Musil Institut für Literaturforschung; Arbeitsstelle für digitale Edition; betreut »Schreibgruppen« im universitären und außeruniversitären Bereich. Bahnhofstraße 50, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: walter.fanta@uni-klu.ac.at

Kunstwerke sind das Gemachte, das mehr wurde als gemacht. Daran wird gerüttelt erst, seitdem sich Kunst als vergänglich erfährt. Die Verwechslung des Kunstwerks mit seiner Genese, so als wäre das Werden der Generalschlüssel des Gewordenen, verursacht wesentlich die Kunstfremdheit der Kunstwissenschaften; denn Kunstwerke folgen ihrem Formgesetz, indem sie ihre Genesis verzehren. Spezifisch ästhetische Erfahrung, das sich Verlieren an die Kunstwerke, ist um deren Genese unbekümmert. (Adorno 1995, S. 267)

Ich verstehe das Verdikt von Adorno so, dass der künstlerische Wert eines literarischen Werkes von seiner Entstehungsgeschichte unabhängig ist, also auch von all dem, was der Autor/die Autorin während des Schreibens wollte, warum er/sie den Text geschrieben hat. Darüber hinaus ist es für die tatsächliche Botschaft – »die Bedeutungen« – eines jeden Textes, nicht nur eines künstlerischen, unerheblich, warum und wie der Text geschrieben worden ist und was die jeweiligen Autoren »eigentlich« mit ihm auszudrücken beabsichtigten. Für die Interpretation wirft die Genese nichts oder zumindest nicht viel ab. Die zweite Phase nach der Publikation ist nicht mehr in erster Linie vom Autor bzw. von der Autorin bestimmt, sondern vom Text und seiner Wirkung auf das Publikum, der veröffentlichte Text »gehört« nicht mehr dem Autor/der Autorin, sondern der Diskursgemeinschaft, erst die Leser/innen mit ihrer Lektüre vervollständigen das Werk.

Dennoch gibt es in der modernen Editionswissenschaft, aus Frankreich kommend, einen Trend, nicht Werke zu rekonstruieren, wie es der deutschsprachigen philologischen Tradition entspricht, sondern Entstehungsprozesse darzustellen. In der aktuellen Diskussion darüber weist die französische Literaturwissenschaftlerin Almuth Grésillon darauf hin, dass es der »deutschen Seite« immer um »die Herstellung der richtigen Textgestalt« ging, während sich hinter der neuen französischen »édition génétique« ein eigenständiger literaturwissenschaftlicher Forschungsbereich verbirgt, die »critique génétique«, der methodologische Ansatz zur Interpretation von Handschriften zu ihrer textgenetischen Lektüre (Grésillon 1998). In der deutschsprachigen Tradition ist das unablässige Bemühen zu erkennen, an ein Werk zu glauben und in der Edition ein Werk herzustellen, statt einfach vom Text zu sprechen und den Texten ihr Flukturieren zu lassen, wie die französische *édition génétique* dies tut. Für unseren Zusammenhang ist der Nachvollzug von Schreibprozessen von Interesse, wie literarische Produktionsprozesse organisiert sein können, welche »Schreiber-Typen« aus literarischen Nachlässen etwa hervortreten, von denen wir Rückschlüsse auf Lerner-Typen ziehen können. Das Studium von Textgeschichten anhand von Autographen und Selbstaussagen der Autor/inn/en gestattet es, psychische und soziale Bedingungen zu bestimmen, die Schreibprozessen förderlich sind, und Störungen, Blockaden, retardierende Prozesse und Steckenbleiben im Fragment im Kontext von psychischen und sozialen bzw. ökonomischen Hintergründen zu deuten und auch daraus Rückschlüsse auf Gesetzmäßigkeiten zu ziehen, die möglicherweise auch im Unterricht eine Rolle spielen. Wenn von Gesetzmäßigkeiten die Rede ist, die den kreativen Prozess bestimmen, dann ist auch an eine Verknüpfung von empirischen Daten aus der Schreibprozessforschung und Theorien aus der Cerebralmedizin und der Wahrnehmungspsychologie zu denken, etwa an das Modell von den beiden Großhirnhemisphären und ihnen zugeordneten

Kompetenzen, wonach sich im Wahrnehmen und Gestalten Bildlichkeit und Erfindung auf der einen Seite und Abstraktionsfähigkeit und die Repetition von gelernten Mustern auf der anderen Seite gegenüberstehen. Daraus leitet sich ein Grundmodell der Kreativitätspädagogik ab<sup>1</sup>, es geht von zwei »Kompetenzzentren« im menschlichen Gehirn für das Schreiben aus, die innerhalb der kulturellen und schulischen Sozialisation in drei entwicklungspsychologischen Abschnitten ausgebildet werden; bereits im Vorschulalter entfaltet sich die I-Kompetenz (nach den vier »I« – »Idee«, »Imagination«, »Innovation«, »Inspiration«), im Grundschulalter die K-Kompetenz (nach den vier »K« – »Kontrolle«, »Konvention«, »Korrektur« und »Kritik«) und ab der Pubertät besteht die Aussicht auf ein harmonisches Zusammenwirken der beiden Kompetenzen.

## 2. Das Drei-Phasen-Modell

Nun geht es uns hier nicht darum, theoretische Modelle bloß zu referieren, sondern sie auf ihre praktische Anwendbarkeit zu überprüfen und aus Erkenntniszusammenhängen der Schreibforschung konkrete Unterrichtsmodelle herauszuarbeiten. Als Beispiel dafür, wie Ergebnisse der Textgenetik in die Kreativitätspädagogik eingehen können, mag das Drei-Phasen-Modell dienen. Beobachtungen an den Dokumenten literarischer Schaffensprozesse belegen, dass sich der Prozess häufig in drei Phasen gliedert, bzw. dass drei Modi des Schreibens feststellbar sind oder die Textzeugen in drei verschiedene Gruppen einteilbar sind. Die drei Phasen sind nicht immer als solche zeitlich voneinander abgegrenzt, an die Stelle einer Abfolge kann auch das gleichzeitige Zusammenwirken des einen mit dem anderen Modus treten. Aus der Sicht der cerebralen Voraussetzungen erscheint es aber für das Gelingen des jeweiligen »Schreibprojekts« notwendig, dass alle drei Modi ausagiert werden.

In der ersten Phase verfassen die Schreibenden noch nicht »den Text«, der an ein Publikum kommuniziert werden soll; es entstehen vielmehr vorbereitende Notizen, Fixierungen der »Opus-Fantasie«, die den Schreibprozess als Schreibwunsch bestimmen. Das kann ein Konzept sein, ein »Brainstorming«, ein sogenanntes »Cluster«, das heißt, eine Anhäufung von Assoziationen, eine Auflistung von Ideen. Die Notizen der ersten Phase entstammen der »I-Kompetenz« unseres Gehirns und sie dienen der Vorentlastung, indem wir noch nicht gültig und verständlich formulieren und keine Regeln des schriftlichen Kommunizierens einhalten müssen. Unbelastet vom Zwang zur grammatischen Richtigkeit kommt die bildliche Vorstellungskraft und die sprachspielende Assoziationslust zum Zug; da und dort wird Unbewusstes und Halbbewusstes zu Tage gefördert, Kryptisches, Tabuisiertes kommt zur Sprache, bevor Selbstzensurinstanzen wirken. Nicht immer agiert die I-Kompetenz der ersten Phase sich in Stichwörtern und unverbundenem Text (prä-syntaktisch) aus, Schreibverfahren wie die »écriture automatique« leisten dasselbe: Autor/inn/en

---

1 Vgl. dazu die klassische populäre Auskunft von Rico 1995, S. 64 ff.

schreiben ohne sich zu unterbrechen und ohne Unterlass; im pausenlosen Schreiben wird der Zensor der »K-Kompetenz« unseres Gehirns ausgeschaltet und ein Zugang zu spontan neuen Einfällen freigeschauft, der bei kontrolliertem Schreiben versperrt bleiben würde. Die Cluster-Technik oder die »écriture automatique« lassen scheinbar Nicht-dazu-Gehörendes und Unverbindbares auf das Papier gelangen und in dieser ersten Phase tut der Autor/die Autorin auch gar nichts dazu, die erratischen Gedanken oder Bilder zu integrieren.

Im Übergang vom ersten zum zweiten Modus ist die in der ersten Phase noch im Dunkeln liegende Szenerie plötzlich von einem Blitz erleuchtet, das Schreiben bekommt eine Richtung und einen bewussten Zweck und es ist Klarheit über die Struktur entstanden. Der Schritt aus der ersten Phase in die zweite bringt den Übergang zum Modus der Ausformulierung und zur Textstufe »Entwurf« mit sich, der Text nimmt nun als solcher Gestalt an. In der Phase der Formung hat auch der Kampf mit den Regeln begonnen, mit den ästhetischen oder rhetorischen Gesetzen der Textsorte, oder mit denen der Orthographie und Grammatik, und es erweist sich, ob der Formungsprozess tatsächlich durch einen Vor-Formungsprozess ausreichend vorentlastet worden ist. In der zweiten Phase vollzieht sich die Integration der anscheinend desintegralen Elemente und die Auswahl und Ausschaltung des Kryptischen oder seine Umformung zu Verträglichem unter Beteiligung und im Zusammenwirken beider Kompetenzzentren unseres Gehirns. Am Ende einer in manchen Fällen sehr flüssigen, in anderen zögerlichen und von vielen Streichungen, Neuanläufen und Retardierungen begleiteten Niederschrift, je nachdem wie gut das Zusammenspiel der Kompetenzen funktioniert hat, steht ein Ergebnis, das von Schreiber/innen, auch von erfahrenen mitunter, ganz gewiss aber von Lernenden und Auftragsschreiber/innen, als der fertige Text betrachtet wird, das Werk, das erreichte Ziel, die erledigte Aufgabe. Wenn das der Fall ist, handelt es sich um Selbsttäuschung.

Der dritte Modus bringt die Re-Formierung des Textentwurfs mit sich, nachdem er vom Autor/der Autorin bereits einmal zur Gänze fertig entworfen worden ist. Damit die Korrekturphase als eigenständiger Schritt gewertet werden kann und nicht nur als Bestandteil der Entwurfsphase, muss der Text beiseite gelegt sein und eine Unterbrechung des Schreibprozesses, eine echte Zäsur, stattfinden. Erst aus einem Abstand kommt die K-Kompetenz voll zum Tragen; sie ist unerlässlich, erst sie gibt dem Text seine endgültige Gestalt. Es mag sich dabei bloß um eine routiniert durchgeführte Überprüfung des Geschriebenen handeln, bei am Computer geschriebenen Texten mit Hilfe eines automatischen Prüfprogramms, oder um die penible Durchkorrektur von Druckfahnen. In allen Fällen aber, in denen an die Veröffentlichung ästhetische oder wissenschaftliche Erwartungen geknüpft sind, wird die dritte Phase zu einer komplexen, mehrteiligen Prozedur: In der Zeit vor dem PC schreiben Autor/innen ihre Texte ins Reine, das heißt, sie korrigieren beim Abschreiben. Die Einfügung von Ergänzungen sowie die Umstellung und die Umformulierung ganzer Abschnitte gehören hierher. In vielen Fällen finden Autor/innen erst in den Umarbeitungsphasen zu der Schreibweise, dem Stil, der dann das Markenzeichen des Textes bildet. Die Korrektur ist ein von Logiken und Zwängen begleiteter Vorgang, die K-Kompetenz unseres Gehirns erlebt nun ihre Blüte. Nicht selten werden

die Vorstufen aufbewahrt und es wird ein regelrechter Apparat mit Selbstkommentaren, mit zusätzlichen Notizblättern und der Auflistung offener Fragen angelegt. Lyriker/innen unterziehen ihre Verse oft so tiefgreifenden Veränderungen, dass es nicht mehr zu unterscheiden ist, ob eine Version eines Gedichts Vorstufe ist oder ein eigenes, anderes Werk; Dramatiker greifen in der Korrekturphase oft zur Schere und ordnen die Szenenfolge neu; Romanciers experimentieren in der Umarbeitungsphase unter Umständen mit alternativen Romanenden und können sich dann schwer für den richtigen und besten Schluss entscheiden. Beim Arbeiten im dritten Modus sind aber schon Allianzen möglich, der Autor/die Autorin schreibt nicht mehr abge-sondert von der Umwelt, sondern fragt um Rat, liest probeweise aus dem Manuskript vor und nimmt die Hilfe eines/r Lektors/Lektorin in Anspruch. In gar nicht wenigen Fällen greifen die Kooperationspartner ziemlich entscheidend in die Textgestalt ein und manchmal sind sie es, die den/die Autor/in bestimmen, das Manuskript abzuschließen, den Text ans Publikum auszuliefern und sich von ihm zu trennen.

### Zusammenfassung

	Phase	Modus	Textstufe	Kompetenz
1	Vor-Formierung	Opus-fantasie Cluster écriture automatique	Notiz	I
2	Formierung	Strukturbildung Elaborierung Integration	Entwurf	I + K
3	Re-Formierung	Korrektur Umarbeitung Kooperation	Endtext	K

### 3. Übertragung des Drei-Phasen-Modells auf den Deutschunterricht

Der Schreibprozess verläuft in seinen drei Phasen nicht immer gleich, er richtet sich nach der Art und dem Umfang des Projekts; es gibt individuelle Eigenheiten von Schreibern. Bei routinierten Schreibern fällt die Zeitgliederung aus, die drei Modi, die freilich als solche erkennbar bleiben, gehen ineinander über. Für den Schreibunterricht in der Schule besitzt das Drei-Phasen-Modell jedoch denkbar große Bedeutung. Schreibschwierigkeiten und Schreibhemmungen hängen wesentlich mit der Nicht-Beachtung der Schreibphasen in der schulischen Schreibsozialisation zusammen.

Das Dilemma, dass nicht phasenorientiert geschrieben wird, beginnt im Elementarunterricht. Bereits bei der Einschulung fallen wichtige Entscheidungen, die Volksschulpädagogik hat jedoch zahlreiche Anregungen aus der Kreativitäts- und Schreibforschung aufgenommen, darum konzentriere ich meine Überlegungen auf den nach wie vor heiklen Bereich der Schreibsozialisation Pubertierender. Was aus

dem Studium literarischer Produktionsprozesse an Ratschlägen für jugendliche Schreiber/innen ab etwa der sechsten Schulstufe zu gewinnen ist, fasse ich in fünf Punkten zusammen:

- Das Drei-Phasen-Modell und andere Erkenntnisse der Schreibforschung sollten auf keinen Fall in die Schublade »kreatives Schreiben« gelegt und erst zur Entspannung vom »richtigen Schreiben« am Jahresende hervorgekramt werden. Der »kreative« Bereich nimmt keine Ausnahmestellung ein, Schreiben benötigt immer auch Kreativität. Alles Schreiben, das über reine Informationsvermittlung hinausgeht, sollte von den Schüler/inne/n als Projekt aufgefasst und in seiner Phasenhaftigkeit erkannt und ausagiert werden. Das Drei-Phasen-Modell wurde aus Beobachtungen an literarischen, wissenschaftlichen und publizistischen textgenetischen Materialien abgeleitet, deswegen sollte es im Schreibunterricht prinzipiell Berücksichtigung finden, egal welche Textsorte geschrieben wird.
- Besonders wichtig, weil ungewohnt und nicht so ganz zur üblichen schulischen Lernatmosphäre passend, ist die Gestaltung des ersten Modus im Drei-Phasen-Modell. Es gibt viele Möglichkeiten und Techniken, die Vorentlastung vor Entwurfsbeginn zu üben, nicht alle Methoden behagen allen, aber umso wesentlicher ist es, dass jede/r Jugendliche zu der Praxis findet, die ihm/ihr passt, denn: das Ausspinnen einer Opus-Fantasie und das assoziative Verknüpfen von bildhaften Vorstellungen und Einfällen sollte mit Lust verbunden sein, Lust auf das Thema, Lust auf das Schreiben. Manche fertigen ihre Cluster im Liegen an, manche benötigen dazu Bewegung, andere wieder wollen nebenbei essen, trinken oder Musik hören. Diese Phase ist nicht von steriler Stille oder Zwang zur Konzentration geprägt. Obwohl die Techniken gewiss auch in der Schule ausprobiert werden sollten, empfiehlt es sich doch, die Schüler/innen ihre vorbereitenden Notizen dann mit der Zeit immer zu Hause schreiben zu lassen.
- Professionelles Schreiben ohne PC ist nicht mehr zeitgemäß. Der Computer ist in den Schreibunterricht daher voll einzubeziehen. Im Prinzip erfolgt das Schreiben im Notiz-Modus (erste Phase) nicht am PC, die Arbeit am Entwurf (zweite Phase) geschieht mit Hilfe des Computers; die Korrekturen und Umarbeitungen (dritte Phase) werden am besten am Ausdruck handschriftlich ausgeführt. Solange handgeschriebene Prüfungsarbeiten an Österreichs Schulen vorgeschrieben sind (zum Beispiel bei der schriftlichen Reifeprüfung) müssen die Schüler/innen darauf trainiert werden, am Ende des Schreibprozesses Reinschriften ihrer Texte von Hand herzustellen. Doch mutet diese Praxis anachronistisch an, da in der beruflichen Kommunikation Erwachsener handgeschriebene Texte heute keine Rolle mehr spielen.
- Ein besonderes Augenmerk bei der Planung von Schreibprozessen in der Schule verdient die Zäsur zwischen der zweiten und dritten Phase. Es ist wirklich wichtig, die Schreibenden ihre Entwurfsarbeit in einem Zug ausführen zu lassen und ihnen dann eine Unterbrechung einzuräumen. »So jetzt noch drei Minuten zum Durchlesen«, der berühmte Deutschlehrer/innen-Satz am Ende von Schularbeiten hat sich wahrscheinlich nie wirklich bewährt. Besser wäre es, die Entwürfe einzusammeln und den Schüler/inne/n, zunächst unkorrigiert, für einen aus-

fürhlichen Korrekturgang und eine Reinschrift zurückzugeben. Aus schreibdidaktischer Sicht wäre es auch kein Fehler, auf den Entwurf und die Endfassung jeweils ein eigenes Feedback zu geben und daraus eine Zensur zu ermitteln, die den Aufwand in der Korrekturphase speziell würdigt.

- Das kooperative Moment in der dritten Phase dürfte nie vernachlässigt werden. Partner-Korrekturen, »Ghostwriter«-Jobs, die Vermittlung von Lektorierungsskills, usw. sind nicht (nur) dafür da, die Lehrenden zu entlasten, sondern haben eine wichtige Funktion dabei, dass der Text langsam aus den Händen des Verfassers/der Verfasserin genommen und zum Gemeingut wird. Das ist das Ziel. Um es zu verwirklichen, wären »Schreibprojekte« (Terminsetzung: ein bis zwei Wochen) besser geeignet als Hausübungen von Tag zu Tag, zumindest für Schüler höherer Klassen.

#### 4. Das Simulationsmodell »Schreiben und Publizieren«

Was geschieht mit fertigen Texten? Für das zweite Modell, das aus dem literarischen und publizistischen Leben abgeleitet ist, bildet diese Frage den Ausgang, um wieder eine Übertragung vom Leben in die Schule vorzunehmen. Die gesellschaftliche Bedeutung der schriftlichen Kommunikation ist zweifellos gesunken, seitdem die »Neuen Medien« ihren Einzug gehalten haben, auch wenn »privat« und geschäftlich von Mensch zu Mensch in Folge der elektronischen Vernetzung jetzt wieder etwas mehr geschrieben wird (E-Mail, SMS, Internet-Chat, usw.). Im Bereich der öffentlichen Kommunikation verändert sich die Rolle der Schrift unter dem Eindruck der Digitalität auch, Texte werden kürzer und bestimmte Aspekte von Texten, wie Komplexität und Montiertheit, wird durch Hypertextfunktionen ausgedrückt; insgesamt ist der »Marktanteil« des Mediums Schrift innerhalb der öffentlichen Kommunikation gesunken, doch es ist klar, dass die Schrift immer noch ihre Wichtigkeit hat und weiter ihre Bedeutung bewahren wird. Der Schreibunterricht an höheren Schulen hat bestimmt nicht die Aufgabe, auf das private Schreiben von Mensch zu Mensch vorzubereiten, sondern er müsste sich doch zum Ziel nehmen, Schüler und Schülerinnen mit Kompetenzen für das Schreiben im öffentlichen Raum auszustatten. Das heißt, sie lernen Texte zu schreiben, die publiziert werden. Dass diese Vorgabe zu erfüllen ist, wird immer wahrscheinlicher, seitdem es ökonomischer zu bewerkstelligen ist, Texte digital zu veröffentlichen und nicht im Print: unsere Schüler/innen bereiten sich auf eine Rolle von Autor/inn/en im Internet, auf Plattformen und Homepages, in elektronischen Zeitschriften oder von Büchern vor, die »on demand« gedruckt werden, sie werden sich in außer- oder innerbetrieblicher Kommunikation im Beruf schriftlich äußern. Die Textsorte spielt bei den weiteren Überlegungen keine große Rolle, es geht weniger darum, ob literarische Texte geschrieben werden oder journalistische oder wissenschaftliche oder Sachtexte; wichtig für die Simulation im Unterricht sind einige kommunikative Merkmale öffentlicher Diskurse:

- die Allgemeinheit ist Adressat der schriftlichen Äußerung;
- die Akzeptanz der Botschaft (Inhalt) geschieht in Verknüpfung mit der Gestaltung (Form) des Textes; daher zählt es nach wie vor zur Schreibkompetenz, normge-

recht schreiben zu können bzw. Formalia zu beherrschen; aber es hängt von der Situation ab, wie weit dies der Fall ist;

- wer für die Öffentlichkeit schreibt, nimmt eine Autorenrolle ein, das heißt, die Leser kennen den/die Verfasser/in als Autor/in, nicht als Mensch.

Die Aufzählung der drei Merkmale mag banal wirken, doch wird ihnen im Schreibunterricht normalerweise nicht Rechnung getragen. Als Basis für eine Autor/inn/en-Ausbildung, die sich an den realen Verhältnissen orientiert, habe ich in meinem Unterricht am SchreibCenter der Universität Klagenfurt im Rahmen eines Kurses mit dem Titel »Schreiben und Publizieren« ein Simulationsmodell entwickelt, bei dem die realen Bedingungen der öffentlichen Kommunikation berücksichtigt sind. Das didaktische Design des Kurses weist folgende Kennzeichen auf:

- Eine E-Learning-Plattform (»Moodle«) begleitet den Kurs. Die ca. 40 Teilnehmer/innen laden dort ihre Texte in elektronischer Form hoch; sie lernen dabei die beim Schreiben und Publizieren heute relevanten Medien zu beherrschen. Außerdem sind auf der Plattform Diskussionsforen eingerichtet, wo die Auseinandersetzung mit den Texten über die Präsenzveranstaltungen hinaus permanent geführt werden kann. Die Plattform stellt einen virtuellen Diskursraum dar und bietet ein Instrument für eine möglichst perfekte Simulation literarischer und publizistischer öffentlicher Diskurse.
- Die Aufgabenstellungen, pro Semester acht an der Zahl, sind weit gestreut, geschrieben werden Textsorten aus unterschiedlichen Bereichen. Angefangen von Impulsen zum literarischen Schreiben (Selbstporträt, Kindheitserinnerung, Kurzgeschichte) führt der Parcours schriftstellerischer Herausforderungen zu grenzüberschreitenden Experimenten (Werbe-Sonett, Polemik gegen eine literarische Figur, Parodien zu Gebrauchstextsorten), zu journalistischen Gattungen (Reportage, Kritik) und schließlich zum Schreiben für das Theater (Dramolett), für das Radio (Hörspiel) und den Film (Exposé) und für das Internet (Hyperfiction). Es ist wichtig, die Aufgabenstellung mit konkreten Anleitungen, zum Beispiel kurzen Einführungen in die Textsorte, und präzisen Festlegungen auszustatten, was Umfang, Formalia und fiktive Kontexte betrifft. Zum Beispiel gehen wir manches Mal von literarischen Vorlagen aus, in anderen Fällen verhält es sich umgekehrt, ein Zeitungsbericht über ein Tagesereignis wird literarisch verarbeitet. Es ist nicht das Ziel, die Studierenden zu literarischen Autoren auszubilden, das literarische Feld gehört aber zu jeder Autor/inn/enausbildung als eine Art sprachliches Exerzierfeld.
- Die Teilnehmer/innen schreiben prinzipiell unter – während des Semesters gleichbleibendem – Pseudonym. Über das Pseudonym konstituiert sich ihre »Rolle« als Autor/in. Mit der Anonymisierung erreiche ich, dass die Kommunikation an den Texten orientiert ist und nicht an den Autor/inn/en. Die kritische Auseinandersetzung mit den Texten erfolgt unter Ausblendung der persönlichen Identität der Schreibenden bzw. Lernenden, es spielt keine Rolle, ob sie männlich/weiblich, sonst angenehme/unangenehme Studierende usw. sind, sondern es zählen nur die Qualitäten bzw. Mängel des Texts, über die meiner Meinung

nach unter Ausblendung der Schreiber/innen-Identität besser verhandelt werden kann. Der Akt der schriftlichen Kommunikation ersetzt im öffentlichen Diskurs andere Kommunikationsformen, es wird geschrieben, weil die Botschaft auf andere Weise, zum Beispiel durch Gespräch, nicht übermittelt werden kann. Die ästhetische Botschaft eines literarischen Texts funktioniert unabhängig von der Person des/der Autor/in, daher stört es, wenn Autor/inn/en ihre Botschaften noch ein zweites Mal vermitteln, etwa in Interviews, in denen sie erklären, wie sie ihren Text gemeint haben. Dem Prinzip, dass Autor/inn/en durch ihre Texte sprechen und sonst schweigen und schweigend aus der Diskussion um ihren Text lernen, wird in meinen Kursen Rechnung getragen.

- Der Adressat der Texte ist nicht der Kursleiter, die Teilnehmer/innen bewerten die Texte. Dies tun sie in Form einer einlässlichen schriftlichen »Kritik«, die sie auf der Plattform unter ihrem realen Namen hochladen, das heißt, die Kritiker/innen treten für ihre Entscheidungen in der Gruppe mit ihrem Namen ein. Für die Bewertungen werden von Textsorte zu Textsorte unterschiedliche Kriterien festgelegt. Pro Aufgabe übernimmt jede/r Teilnehmer/in zwei Kritiken. Die Ausführung der Kritik wird ebenfalls, diesmal vom Kursleiter, bewertet.
- Einmal im Kursverlauf erhält jede/r Teilnehmer/in einen Termin für eine Präsentation. Die Präsentation führen die Teilnehmer/innen in ihrer Rolle als Kritiker/innen vor; dabei haben sie die Aufgabe, einen kritisierten Text möglichst gekonnt zu vermitteln und die eigene Bewertung plausibel zu machen. Die Präsentationen haben den Zweck, eine allgemeine Diskussion aller Teilnehmer/innen über die Texte und ihre Bewertungen einzuleiten; die Diskussion mag die Kritiker/innen auch veranlassen, ihre Urteile zu revidieren.
- Die Leistungsbeurteilung erfolgt aus der Zusammenrechnung der Urteile (Punkte) für die Texte (von den Teilnehmer/inne/n), für die Kritiken (vom Kursleiter) und für die Präsentation (vom Kursleiter); am Ende wird ein Ranking erstellt, das den Teilnehmer/inne/n signalisiert, wo sie mit ihrer Schreibkompetenz innerhalb einer Gruppe von Kolleg/inn/en mit ähnlichem Ausbildungsziel stehen.

Ich halte es für denkbar, das Modell während eines ganzen Schuljahres im Deutschunterricht an einer AHS-Oberstufenklasse einzusetzen. Falls dies jemand tun möchte, so bin ich gerne zur Unterstützung mit Rat und Tat bereit.

#### Literatur

- ADORNO, THEODOR W.: *Ästhetische Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1995.  
BENJAMIN, WALTER: *Einbahnstraße*. Berlin: Rowohlt 1928.  
GRÉSILLON, ALMUTH: Bemerkungen zur französischen »édition génétique«. In: *Textgenetische Edition*. Hrsg. von H. Zeller und G. Martens. Tübingen: Niemeyer 1998, S. 52–64.  
RICO, GABRIELLE: *Richtig Schreiben lernen*. Reinbek: Rowohlt 1995.

Ulf Abraham

## Schreib-Stoffe

### Ein Unterrichtskonzept zur wechselseitigen Förderung der Schreib- und Lesekompetenz in der Sekundarstufe II

#### 1. Die Rolle des Schreibens im Umgang mit Texten

Dass Fünfzehnjährige halbwegs anspruchsvolle Texte mehrheitlich nicht wirklich befriedigend verstehen und auswerten können, wissen wir dank PISA. (Unterschiede zwischen der BRD und Österreich sind hier vernachlässigbar.) Seit einigen Jahren werden deshalb veränderte lesedidaktische Konzepte diskutiert und erprobt (vgl. z.B. *ide 1/2006*). In Umrissen sichtbar ist inzwischen eine »Didaktik selbstgesteuerten und zielbewussten Umgangs mit Texten« (Abraham 2003), die sogenannte Sach- oder Gebrauchstexte stärker berücksichtigt, als der dominant »literarische« Deutschunterricht es lange getan hat; die aber solche Texte nicht zu isolierten Übungsplätzen für strategische Manöver machen will, sondern sie rezeptiv und produktiv einbinden möchte in thematische Zusammenhänge. So ist beispielsweise »Inhalte wiedergeben – Informationen verarbeiten – Texte reformulieren« (Abraham/Fix 2006) im Rahmen einer solchen Didaktik nicht als isolierte Übung an beliebigen Gegenständen zu denken, sondern immer als *integriert in* und *funktional für* ein Handlungsziel im Rahmen projektorientierten Unterrichts.

Es geht dabei um mehr als den oft beschworenen Erwerb sogenannter »Schlüsselkompetenzen«; es geht um die Fähigkeit zur Teilhabe an der Schriftkultur – im Fall des vorliegenden Unterrichtskonzepts um Teilhabe am literarischen Leben der

---

ULF ABRAHAM ist Inhaber des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bamberg, Kapuzinerstraße 16, D-96045 Bamberg.  
E-Mail: ulf.abraham@split.uni-bamberg.de

Gegenwart, das bekanntlich nicht mehr unabhängig von Medienkultur zu haben oder zu beurteilen ist.

Schreiben als Kulturtechnik nimmt in derartigen fachdidaktischen Überlegungen eine Schlüsselrolle ein, die gelegentlich unterschätzt wird – vielleicht, weil die meisten Literatur- und Lesedidaktiker keine Sprachdidaktiker sind und den Lernbereich »Schreiben« nicht im Blick haben. Aber was auf der Ebene der akademischen Diskussion im Zug wissenschaftlicher Spezialisierung getrennt worden ist, muss doch spätestens im Deutschunterricht wieder zusammenkommen – also *Lesen-SchreibenLesen* (Kopfermann 2002)! Auch in Alltag und Beruf sind Schreiben und Lesen selten getrennt. Oft lesen wir, um zu schreiben; und wir schreiben, was andere lesen wollen oder müssen.

Diese Feststellung gilt nicht nur für Hochschullehrer wie mich oder die Leser/innen von *ide*, sondern sehr viel allgemeiner: Alle Berufe und sonstigen Lebenszusammenhänge, in denen die Schriftlichkeit überhaupt irgendeine Rolle spielt (und das sind mehr, als Gutenberg-Galaxis-Untergangs-Propheten wie Norbert Bolz uns glauben machen wollen), funktionalisieren das Lesen für das Schreiben und umgekehrt. Wenn gesagt worden ist, Lesen lerne man nur durch das Lesen, und wenn natürlich dasselbe auch für das Schreiben als »reflexive Praxis« (Bräuer 2000) gilt, so ist es gleichwohl nicht falsch zu behaupten, dass man Lesen durch Schreiben lernen könne und umgekehrt. Denn das Schreiben ist nicht nur eine Kultur-*Technik*, sondern auf Grund der situationsentbindenden, distanzierenden und Ordnung stiftenden Wirkung der Schriftlichkeit ein mächtiges Medium des Lernens und der weitgehend selbstgesteuerten geistigen Entwicklung. Das folgt nicht nur aus dem Zusammenhang von *Schreiben und Denken* (Ortner 2000), sondern viel konkreter und für den Deutschunterricht wichtiger aus den Schreib-Stoffen:

Die Möglichkeit, beim Schreiben zu lernen, ergibt sich aus der Tatsache, dass mit jeder Textproduktion zugleich die Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten verbunden ist. (Baurmann 2005, S. 51)

Das ist so unmittelbar einleuchtend, dass man sich fragt, warum die wechselseitige Erhellung der Lernbereiche (und vielleicht sogar der Fächer), die sich hier andeutet, relativ selten stattfindet. Zwar ist für die Auseinandersetzung mit Literatur im Sinn ästhetischer Texte die Rolle des Schreibens durchaus untersucht und didaktisch-methodisch modelliert (vgl. z. B. Abraham 1994, Paefgen 1996), aber weniger für pragmatische Texte und noch weniger für Nichtprintmedien, obwohl doch ein erweiterter Lesebegriff, der sich durchzusetzen beginnt, auch die *visual literacy* umfasst und daher stehende und bewegte Bilder einschließen müsste.

Hinzu kommt, dass weder in der Schule noch in der Hochschule der in letzter Zeit zu Recht geforderte Paradigmenwechsel von einem Wissen reproduzierenden zu einem *Wissen schaffenden* Schreiben (Brugger 2003) wirklich vollzogen ist: Noch immer gehen Lehrende in ihrer Mehrheit davon aus, dass a) zu lesende Texte Wissen »enthalten« und b) zu schreibende Texte das Ergebnis eines »Niederlegens« von Wissen seien, über das die Schreiber/innen vorher schon verfügt hätten (und das zu überprüfen, nachzuweisen, zu bewerten sei).

Eine solche Vorstellung vom Wissenserwerb und Schreiben als *aufeinanderfolgende* geistige Akte wird aber weder einem kognitionswissenschaftlich zureichenden Lernbegriff gerecht noch den heuristischen (oder epistemischen) Möglichkeiten des Schreibens: Wenn wir beginnen zu schreiben, wissen wir oft nicht genau, was wir wissen, und noch weniger genau, was wir zu sagen haben. Wenn wir aber nachlesen können, was wir verstanden und was wir zu sagen hatten, erkennen wir, dass Schreiben eben auch eine Denkbewegung ist und zu einem Ziel führt, das wir vorher nicht schon erreicht, ja manchmal nicht einmal schon gekannt haben.

## 2. *Blueprint Blaupause* (Buch und Film) als Schreib-Stoff

Die Schreibaufgabe, auf die es im Rahmen unseres Heft-Themas ankommt, ist integriert in die gemeinsame Rezeption und Behandlung des Romans von Charlotte Kerner (1999) und des Films von Rolf Schübel (2004). Auf die medienpädagogischen, literatur- und filmdidaktischen Anteile der Unterrichtssequenz gehe ich hier aus Raumgründen nicht ein, sondern verweise auf das vorliegende didaktische Begleitmaterial, das zum Teil auch eine fächerübergreifende Arbeit mit Buch und Film nahe legt:

### Zur Lektüre:

Gehring, Martin: Charlotte Kerner »Blueprint, Blaupause«. Thematik: Die Mitverantwortung des Einzelnen in der gegenwärtigen wissenschaftlich-technischen Lebenswelt. Klasse 9–11. Kopiervorlagen. Weinheim: Beltz & Gelberg 2001.

Schede, Hans Georg; Kerner, Charlotte: Blueprint – Blaupause. Interpretationshilfe Deutsch. (Lernmaterialien). München: Stark 2003.

Wiesen, Brigitte u. a.: Charlotte Kerner, Blueprint Blaupause. Lehrerhandreichung und Schülerheft. Krapp & Gutknecht 2003.

### Zum Film:

Stiftung Lesen (Hrsg.): Filmheft: Blueprint. Ideen für den Unterricht. Frankfurt/M. 2003.

### 2.1 Die Schreibaufgabe: Informieren und Argumentieren zu Buch und Film

Ein bekanntes Grundproblem argumentativen bzw. erörternden Schreibens gegen Ende der Sekundarstufe I ist die wachsende Komplexität der zu stellenden Themen, die oft nicht mehr, wie bei vielen Schreibaufgaben für jüngere Lernende noch möglich, mit bloßer Alltagserfahrung zu bearbeiten sind. Man braucht nicht selten Sach- oder gar Fachwissen, um gesellschaftlich bedeutsame Streitfragen darstellen und beurteilen zu können. Dafür ist die Rezeption geeigneter pragmatischer Texte erforderlich, und zwar auch und gerade dann, wenn eine solche Frage im Rahmen des *Literaturunterrichts* aufgeworfen wird, d. h. wenn es dabei auch um »literarisches Lernen« (Spinner 2006) und in diesem Fall auch um medienästhetisches Lernen geht.

Nun können sich Sechzehnjährige erforderliches Wissen durchaus auf dem Niveau dessen aneignen, was erwachsene Nicht-Fachleute von einem gesellschaftlich bedeutsamen Sachverhalt verstehen, sie können auch einen komplexen Zusam-

menhang bereits begreifen; aber weder ein Roman noch ein Film ist in der Regel so gemacht, dass alle mit der Streitfrage – im vorliegenden Fall ist es die Folgenabschätzung und ethische Beurteilung der Klontechnologie – zusammenhängenden Sachaspekte nach der Rezeption bereits geklärt sind. Obwohl Charlotte Keners Roman viel Sachinformation verarbeitet und seine Lektüre damit ein gutes Beispiel für »beiläufigen Wissenserwerb« (vgl. Abraham/Launer 2002) im Literaturunterricht ist, bleiben doch Fragen offen, wenn man nicht weiteres Material heranzieht.

Das gilt aber nicht nur für eine Erörterung der ethischen Problematik (wie sie als benotete »Schulaufgabe« laut Lehrplan übrigens ebenfalls stattfand), sondern auch für klärendes und meinungsbildendes *Schreiben über Buch und Film*. Da die herkömmliche Rolle der Literaturverfilmung als bloße Illustration oder weglassbare Beigabe zur Buchlektüre mit Recht kritisiert worden ist, seien der Darstellung der Schreibaufgabe drei Bemerkungen vorangestellt:

- Es ist wichtig, den Lernenden deutlich zu machen, dass es hier nicht um das bloße Äußern einer »eigenen Meinung« geht, sie also nicht das Buch und/oder den Film gut oder schlecht »finden« und es dabei belassen sollten, sondern dass Standpunkte zu begründen sind. Genauer gesagt, sollten sie aus einer (kontrastiven) Analyse von Inhalt, Machart und Wirkung hervorgehen und verfügbare Information über das betreffende Medium (den Jugendroman bzw. den Film) einbeziehen.
- Ein Buch mit einem Film zu vergleichen, ist möglich, aber man darf es nicht nur zu den Bedingungen des Mediums »Roman« (also der Buchliteratur) tun. Nicht einmal, wenn man sich sozusagen inhaltlich auf Änderungen in der *Handlungsführung*, im *Figurenarsenal* oder bei den *Schauplätzen* beschränkt (so spielt die Rahmenhandlung des Films in Kanada, im Buch nicht), kann man davon absehen, dass der Film ein ganz anderes Medium mit anderen Genre-Erwartungen und Ausdrucksmöglichkeiten ist (Settings sind viel wichtiger als in einem Roman!<sup>1</sup>); erst recht gilt das, wenn etwa nach der *Erzählhaltung* gefragt wird (ein Pendant zur Ich-Erzählung im Film gibt es nicht, es sei denn ein Film wäre durchweg von »subjektiver« Kamera erzählt, was kaum durchhaltbar wäre) oder nach der Charakterisierung einer Figur (Romanfiguren sind in Bezug auf ihr Äußeres immer unterbestimmt, Filmfiguren naturgemäß ziemlich festgelegt; die Feststellung, dass eine Person im Film anders »aussieht« als im Roman, ist daher unsinnig<sup>2</sup>).

1 In diesem Fall begründet der Regisseur (vgl. Interview) die Settingwahl mit dem Zeichenwert dieser naturbelassenen Umgebung; er habe sie gewählt, »[...] weil die kanadischen Wälder mit ihrer verwunschenen Vegetation – in diesen Wäldern würden einen Trolle oder Zwerge nicht weiter überraschen – Siri eine wunderbare Deckung geben. Hier kann sie Unterschlupf, Ruhe und zu sich selbst finden. Wie wichtig dieser Aspekt ist, spiegelt sich beispielsweise in der Einrichtung von Siris Lodge wieder: Es gibt keinen Kunststoff [...]«.

2 Das schließt allerdings nicht aus, die Differenz zwischen der selbst gebildeten Vorstellung und der im Film realisierten Vorstellung einer Figur zu thematisieren. So heißt es in Textbeispiel 2 sehr reflektiert: »Was mich etwas stört, ist das Aussehen der Mutter, da ich durch das Buch eine blonde grazile Frau erwartet habe, die Franka Potente leider nicht verkörpern kann. Auch in Iris' Art hatte ich etwas Überheblicheres erwartet.«

- Auch eine Literaturverfilmung ist ein *Film* und nur mit den Maßstäben dieses Mediums zu messen – er muss als filmische Erzählung funktionieren, nicht als Bebilderung des Romans. Dafür sind in der Regel Änderungen an der Vorlage nötig. Vor allem ist jede Verfilmung eine Interpretation, die nur möglich wird, wenn man sich festlegt, was man für das (wichtigste) *Thema* der Vorlage hält. In diesem Fall sagt der Regisseur (vgl. Interview): »Im Mittelpunkt unseres Films steht ein Mutter-Tochter-Konflikt der ganz besonderen Art, und das Klonen wirkt dabei wie ein Katalysator.« Damit ist das Klonen aber *nicht* das Hauptthema des Films; das herauszuarbeiten, gelingt nicht allen Schülertexten.

Diese Überlegungen sprechen zwar gegen einen Buch-Film-Vergleich, der die medialen Bedingungen ausblendet; aber sie schließen, jedenfalls in der Textsorte »Kritik/Rezension«, keineswegs ein Geschmacksurteil aus. So begründete eine Schülerin ihre negative Bewertung des Films *Blueprint* folgendermaßen: »Ich bevorzuge es, wenn der Film so nah wie möglich am Buch bleibt.« Eine andere urteilte dagegen: »Ich finde den Film besser, weil man sich mehr in den Klon Siri hineinversetzen kann. Außerdem ist er spannender und gefühlvoller.«

## 2.2 Zur Durchführung

Obwohl nun medienpädagogisch auch manches dafür gesprochen hätte, die Lernenden die für die eigenen Texte nötige Information selbst recherchieren zu lassen, wurde aus Zeitgründen ein anderer Weg gewählt: Die Texte wurden von der Lehrkraft vorgegeben und verschiedenen Arbeitsgruppen zugeteilt (vgl. die Links in Punkt 3: Materialien für die Gruppenarbeit).

Der jeweilige Auftrag, das Wesentliche kurz zusammenzufassen, war funktional für die nachfolgende Schreibaufgabe, denn auf diese Weise wurde die durch sie vermittelte Information arbeitsteilig »handhabbar« gemacht für die Lösung der Aufgabe, Buch und Film im Rahmen eines kritischen Textes zu beschreiben und unter Berücksichtigung des Medienwechsels (also nicht naiv!) zu vergleichen.

Die Schreibaufgabe steht am Ende der gesamten Unterrichtssequenz und fordert zu einer Zusammenschau der im Lauf der Buch-/Film-Rezeption diskutierten Aspekte auf, gleichzeitig aber auch zu einer abschließenden eigenen Bewertung. Der zu schreibende Text soll deutlich über eine vergleichende Beschreibung hinausgehen, braucht aber nicht eine »kontrastive Analyse« mit hohem Anspruch zu werden, sondern darf die eigene Sichtweise in den Vordergrund stellen: »Zu Buch und Film soll der Leser dem Text eine Meinung entnehmen können«, heißt es in der Arbeitsanweisung, und: »Der Aufbau des Textes bleibt den Schreiberinnen überlassen.«

Weder wird ein bestimmter Textaufbau verlangt, noch wird erwartet, dass *alle* Sachinformation benutzt wird: Die *Auswahl* aus dem, was aufbereitet wurde, im Sinn einer Einpassung in die eigene Argumentation, ist ja Teil der Aufgabe.

### 2.3 Schreiben zu Buch und Film in der Praxis

Das hier skizzierte Unterrichtsmodell wurde in einer zehnten Klasse eines (Mädchen-)Gymnasiums in Bayern erprobt.<sup>3</sup> Die dabei gemachten Erfahrungen seien kurz umrissen.

Einige Schülerinnen waren mit der Aufgabe überfordert, überhaupt etwas von der vorher rezipierten Sachinformation in den eigenen Text einzubringen, und beließen es bei impressionistischen Angaben zu Aspekten, an die sie sich erinnern konnten. Andere nutzten zum Beispiel das Interview mit dem Regisseur, die Buch- und Filmrezensionen oder die Kurzdarstellung »Klonen« des *Nationalen Ethikrates*, um die eigene vergleichende Darstellung zu präzisieren oder abzusichern. Dass auch die Texte solcher Schülerinnen unterschiedlich gut gelungen erscheinen (vgl. die beiden abgedruckten Beispiele), ist selbstverständlich. Häufig folgt – wie in Textbeispiel 1 – auf eine durchaus leserorientierte, einigermaßen informative vergleichende Beschreibung (die allerdings am Schluss unzulässig verallgemeinert) eine zu knappe und wenig differenzierte Wertung. Seltener fehlt eine eingehende Beschreibung von Inhalt und Machart, wogegen dann die Wertung ausführlich begründet wird (aber im Sinn der verlangten Adressatenorientierung sozusagen in der Luft hängt, weil Information fehlt). In gelungenen Lösungen – wie Textbeispiel 2 –

#### Schülertext-Beispiel 1<sup>4</sup>

»Das Musikstück, das ich aufführen sollte, hieß »Dein Leben«, und ich irrte umher inmitten dieser festgelegten Lebenslinien und Lebensnoten. Ich versuchte es als »mein Leben« zu spielen, ich wollte den Beifall für mich allein. Aber am Ende war ich nur eine Marionette, die an deinem DNS-Faden hing, Iris.« (S. 144).

Dies wirft Siri ihrer Mutter Iris im Buch *Blueprint* von Charlotte Kerner vor. Denn Siri wurde geklont, damit das Klaviertalent ihrer an Multipler Sklerose erkrankten Mutter weiterlebt. Dieses Buch wurde gleichzeitig im Jahr 2003 mit Franka Potente verfilmt. Allerdings hat sich der Regisseur Rolf Schübel sehr viel Freiraum bei der Verfilmung gelassen. Der Film beginnt beispielsweise kurz vor dem Tod der Mutter Iris, mit der sich Siri zerstritten hat – anders als im Buch: Dort setzt die Handlung zwei Wochen nach dem Tod der Mutter ein.

Während am Ende des Buches Siri Malerin wird, ist sie im Film am Schluss fähig zu lieben und zu leben.

Rolf Schübel wechselt ebenfalls viel stärker zwischen »Damals« und »Heute«.

Der große Unterschied jedoch ist, dass der Schauplatz in Kanada und Norddeutschland liegt. Rolf Schübel übernimmt zwar Handlung und Thema, aber Details und Feinheiten ändert er oder lässt sie nach seinen Vorstellungen weg.

Das Buch gibt ausführlichere Information als der Film. Da auch sehr viel im Film abgeändert ist, lässt sich das Buch viel besser lesen, weil alles strukturiert aufgebaut ist. Wenn man das Buch gelesen hat, ist der Film im ersten Moment nicht ganz klar, weil es sehr viele Sprünge gibt. Aber diejenigen, die nur den Film sehen, können sich zufrieden geben, weil Handlung und Thema gleich geblieben sind.

<sup>3</sup> Ich danke Birgit Abraham (Maria-Ward-Gymnasium Bamberg) für die Erprobung und den Schülerinnen für die Überlassung der Textbeispiele.

<sup>4</sup> Der Text stammt von Alexandra Belzer. Die Rechtschreibung wurde korrigiert.

**Schülertext-Beispiel 2:<sup>5</sup>**

In ihrem Buch *Blueprint* erzählt Charlotte Kerner die Geschichte einer erfolgreichen Pianistin namens Iris Sellin, die mit dreißig Jahren an Multipler Sklerose erkrankt und sich daraufhin entscheidet, sich klonen zu lassen. Das Experiment scheint zunächst zu gelingen: Siri, ihr Klon, wächst gesund heran, und ihre Begabung für das Klavierspielen hat sie auch »geerbt«. Doch innerlich gelingt diese Doppelung nicht. Nach und nach begreift Siri, dass sie keine eigene Identität besitzt, dass sie kein Original, sondern nur eine Kopie ihrer Mutter ist. Sie versucht immer mehr, sich von Iris zu lösen, was ihr aber nie richtig gelingt. Auch nach ihrem Umzug nach Hamburg fühlt sie sich nicht vollständig. Beide sind voneinander abhängig.

In ihrem Buch rechnet Siri mit ihrer gerade verstorbenen Mutter ab. Sie wirft ihr vor, sie nur für einen Zweck missbraucht und ihr all die Jahre etwas vorgespielt zu haben. Iris wird als selbstverliebte, berechnende und egoistische Künstlerin dargestellt. Als ihre Mutter immer häufiger Krankheitsschübe ereilen und sie immer hilfloser wird, ist es für Siri eine Genugtuung, sie in solch einem erbärmlichen Zustand zu sehen. Je mehr Iris ihre Tochter braucht, desto größer wird Siris Hass. Auch nach Iris' Tod kann Siri diesen nicht überwinden.

Im Gegensatz zum Buch spielt der Film in der Zeit vor Iris' Tod. Siri, gespielt von Franka Potente, ist nach Kanada ausgewandert und lebt dort in der Wildnis. Sie genießt die Einsamkeit und Unerkanntheit. Keiner weiß, dass sie ein Klon ist. Anders als im Buch, ist im Film das Klonen noch verboten. Hier wird der Akzent auf das Klonen als gesellschaftliches Thema gesetzt: Ist das Klonen menschlich vertretbar, wie weit darf man gehen? Als Dr. Fisher, der Mediziner, der das Experiment durchgeführt hat, ohne die Erlaubnis von Iris damit an die Presse geht, dass er den ersten menschlichen Klon erschaffen hat, stürzen sich die Medien auf Siri. Der Schock ist für Siri so brutal, dass sie in eine Art Wachkoma fällt. Immer wieder tauchen Szenen aus Siris Vergangenheit mit Iris auf. Im Buch ist es der Tod, der die beiden voneinander trennt, im Film steht der Ozean symbolisch für ihre unendliche Entfernung voneinander. Um ihre Gegensätzlichkeit noch mehr hervorzuheben, trägt Iris stets eine strenge Hochsteckfrisur und schwarze oder rote Kleider. Siri hingegen trägt ihr Haar offen und Kleidung in warmen unauffälligen Farben.

Eine weitere Veränderung des Regisseurs ist die Begegnung mit Greg Lukas in Kanada, der sich in Siri verliebt, nicht in die Kopie, sondern das Original, nämlich sie. Er rät ihr, nach Deutschland zu fliegen, um sich von Iris zu verabschieden. Was mich etwas stört, ist das Aussehen der Mutter, da ich durch das Buch eine blonde grazile Frau erwartet habe, die Franka Potente leider nicht verkörpern kann. Auch in Iris' Art hatte ich etwas Überheblicheres erwartet.

Auf der Beerdigung erhält Siri einen Brief von Iris, in dem steht: »Mach aus mir einen Vogel, mach aus mir einen Baum, ... aber mach mich nicht noch einmal.« Iris gesteht ihren Fehler ein, und Siri kann endlich damit abschließen. Im Buch kommt es zu solch einer Einsicht nicht, was ich sehr schade finde, da es die menschliche Seite zeigt, die selbst in Iris vorhanden ist.

Der Film ist manchmal etwas poetisierend, was mir persönlich sehr gut gefällt. Doch leider konnte Franka Potente die innere Gespaltenheit, die in Siri herrscht, dem Zuschauer nicht immer so einfach vermitteln. Im Buch kann man Siris Gedanken und Gefühle leichter nachvollziehen. Das Buch ist anklagend und informierend zugleich, der Film hingegen hat eine sehr persönliche Note des Regisseurs. So hat dieser auch das Ende verändert: Siri versöhnt sich mit ihrer Mutter, mit sich selbst, der Musik und den Männern und ist wieder fähig zu leben und zu lieben.

---

5 Der Text stammt von Teresa Setz.

sind sowohl vergleichende Beschreibung als auch Wertung nachvollziehbar und differenziert. Solche Texte zeichnen sich dadurch aus, dass sie keine einfach additive Gliederung realisieren (erst Inhaltsangaben, dann Wertung), sondern wertende Äußerungen in die inhaltswiedergebenden und beschreibenden Passagen passend integrieren, und dass sie eine Balance halten zwischen Konkretion und Abstraktion. So erwähnt Textbeispiel 2, dass Siri geklont ist, um ihrer an MS erkrankten berühmten Mutter perfekt zu gleichen, und stellt dann fest: »Doch innerlich gelingt diese Doppelung nicht.« Inhalte wiedergeben, Wirkungen – auch wertend – beschreiben und auf *Begriffe* (»Doppelung«) bringen, was man verstanden hat, das ist die Herausforderung, die in dieser Schreibaufgabe steckt.

Eine Reihe dieser Texte geraten zu einer *Werbung* entweder für das Buch oder den Film. Das ist legitim: Es ging nicht um »objektive« Behandlung. Wichtig ist lediglich eine nachvollziehbare Begründung. So spricht in den Augen einer Schülerin gegen das Buch, dass es Siris »Abrechnung mit der Mutter« so in den Vordergrund schiebe, während der Film sozusagen noch anderes zu tun habe – das Klonen ethisch problematisieren und alle Figuren in ihren »genauen Verhaltensweisen« verständlich machen. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass das Zusammenspiel von Lesen und Schreiben sowohl dem Verständnis der Unterrichtsgegenstände als auch der eigenen Meinungsbildung dient. Nicht anders als in kultureller Praxis außerhalb der Schule haben sich die Schülerinnen lesend angeeignet und schreibend selbst klargemacht, was sie als »eigene Meinung« präsentieren wollten.

### 3. Arbeitsblatt und Materialien

#### *Blueprint* – Buch und Film

Wir werten Informationen aus dem Internet aus und schreiben einen kritischen Text.

#### *Vorlauf:*

- Lektüre des Romans, unterstützt durch Schülerreferate zu biologischen, ethischen und juristischen Aspekten des Klonens
  - Rezeption des Films, unterstützt durch ein Schülerreferat
- Arbeitsteilige Auswertung von Texten (Rezensionen, Interviews, Sachtext)

#### *Ziel:*

Ein eigener Text, der Buch und Film vergleicht und beides bewertet.

- Der Text soll nicht kürzer als eine Seite und nicht länger als zwei Seiten sein.
- Sowohl Buch als Film sollen kurz (!) vorgestellt werden.
- Auf inhaltliche Änderungen und durch den Medienwechsel bedingte Unterschiede in der Erzählweise soll eingegangen werden.
- Zu Buch und Film soll der Leser dem Text eine Meinung entnehmen können.
- Der Aufbau des Textes bleibt den Schreiberinnen überlassen.

#### **Materialien für die Gruppenarbeit (7 Gruppen):**

Quelle für die Texte 1 bis 4: <http://www.blueprint-blaupause.de/> (Download: 4.10.06)

- *Buchrezension I:* Renate Grubert: Schöne neue Welt. Ein menschlicher Klon erzählt. In: Süddeutsche Zeitung, 24. März 1999 (Literaturbeilage zur Leipziger

Buchmesse 1999). *Gruppenauftrag*: Formulieren Sie in ca. 5 bis 6 Zeilen die Kernaussage der Rezensentin.

- *Buchrezension II*: Iris Mainka: Ein Volltreffer. Die Geschichte eines geklonten Mädchens. In: Die Zeit, 15. Juli 1999. *Gruppenauftrag*: Formulieren Sie in ca. 5 bis 6 Zeilen die Kernaussage der Rezensentin.
- *Interview I*: Roswitha Budeus-Budde: Kann man eine Seele klonen? Jugendautorin Charlotte Kerner liest bei einer Reihe über die Zukunft. In: Süddeutsche Zeitung, 4. Februar 2000. *Gruppenauftrag*: Formulieren Sie in ca. 5 bis 6 Zeilen die Kernaussage der Autorin.
- *Interview II*: Eine Doppelrolle ist auch doppelte Arbeit. Franka Potente sprach in Hamburg über die deutsche Kino-Produktion *Blueprint* (19.08.2002). *Gruppenauftrag*: Formulieren Sie in ca. 5 bis 6 Zeilen die wichtigsten Aussagen der Schauspielerin.
- *Interview III*: »Wenn ich Regie führe, ist jeder aufgefordert, Ideen einzubringen!« Interview mit Rolf Schübel (Dirk Jasper Filmstarlexikon). Quelle: [http://www.djfl.de/entertainment/stars/rolf\\_schuebel/rolf\\_schuebel\\_i\\_01.html](http://www.djfl.de/entertainment/stars/rolf_schuebel/rolf_schuebel_i_01.html) (Download: 4.10.06). *Gruppenauftrag*: Formulieren Sie in ca. 5 bis 6 Zeilen die wichtigsten Aussagen des Regisseurs.
- *Filmrezension*: F.-M. Helmke in: <http://www.filmszene.de/kino/b/blueprint.html> (Download: 4.10.06). *Gruppenauftrag*: Formulieren Sie in ca. 5 bis 6 Zeilen die wichtigsten Aussagen des Rezensenten.
- *Sachtext*: Nationaler Ethikrat: Klonen. In: <http://www.ethikrat.org/themen/klonen.html> (Download: 4.10.06). *Gruppenauftrag*: Fassen Sie in ca. 5 bis 6 Zeilen die ethische Problematik zusammen.

## Literatur

- ABRAHAM, ULF: *Lesarten – Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte*. Stuttgart: Klett 1994.
- ABRAHAM, ULF: Lese- und Schreibstrategien im themazentrierten Deutschunterricht. Zu einer Didaktik selbstgesteuerten und zielbewussten Umgangs mit Texten. In: Abraham, Ulf; Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker; Wieler, Petra (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg/Br.: Fillibach 2003, S. 204–219.
- ABRAHAM, ULF; FIX, MARTIN: Inhalte wiedergeben. Informationen verarbeiten – Texte reformulieren. In: *Praxis Deutsch* 197 (2006), S. 6–14.
- BAURMANN, JÜRGEN: Schreiben lernen – beim Scheiben lernen. In: Abraham, Ulf; Kupfer-Schreiner, Claudia; Maiwald, Klaus (Hrsg.): *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth: Auer 2005, S. 48–56.
- BRÄUER, GERD: *Schreiben als reflexive Praxis*. Freiburg/Br.: Fillibach 2000.
- BRUGGER, PAUL J.: *Wissen schaffendes Schreiben im Deutschunterricht*. Innsbruck: StudienVerlag 2003 (= ide-extra, Bd. 11).
- KOPFERMANN, THOMAS: LesenSchreibenLesen. In: *Deutschunterricht-Berlin* (2002), H. 1, S. 4–8.
- ORTNER, HANSPETER: *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer 2000.
- PAEFGEN, ELISABETH K.: *Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996.
- SPINNER, KASPAR H.: Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 200 (2006), S. 6–16.

Joachim Schäfer

# Individualisierte Förderung von schreibschwachen Schüler/innen/n (Sekundarstufe I)

Während über Schwierigkeiten beim Rechtschreiben in vielen Disziplinen geforscht wird und verschiedene Konstrukte zur Beschreibung dieser Schwierigkeiten vorhanden sind, werden Schwierigkeiten bei der Textproduktion in der Praxis häufig einfach hingenommen. Schülerinnen und Schüler werden oftmals als mehr oder weniger begabt angesehen, Texte zu verfassen. In der fachdidaktischen Diskussion wird diese Haltung jedoch seit fast 30 Jahren stark kritisiert (vgl. Feilke 1995). Es wird eine stärkere Ausrichtung des Unterrichts am Schreibprozess gefordert, damit Schülerinnen und Schüler ihre Schreibfähigkeiten weiterentwickeln können. Die Schreibforschung in den USA hat Ende der 1970er Jahre ermittelt, dass Schreiben als Problemlöseprozess betrachtet werden kann und dass Expertinnen und Experten Subprozesse des Planens, Formulierens, Überarbeitens und Überwachens durchlaufen, um einen gelungenen Text zu produzieren (vgl. Frilling 1999).

In diesem Beitrag wird eine Übersicht über mögliche Schreibschwierigkeiten gegeben und anhand eines Fallbeispiels diskutiert, welche Möglichkeiten der Lernbeobachtung und der Förderung denkbar sind.

## **1. Welche Schwierigkeiten bei der Textproduktion gibt es?**

In der Fachdidaktik gab es in den letzten Jahrzehnten verschiedene Ansätze, diese Frage zu beantworten. Bisher ist es aber nicht gelungen ein beschreibendes Modell für Schwierigkeiten bei der Textproduktion empirisch abzusichern. Die folgende

Übersicht stellt die verschiedenen Ansätze knapp dar, um zu zeigen, wie vielfältig die Schwierigkeiten sein können und warum sich deshalb einfache Rezepte zur Lösung des Problems verbieten. Nach Füssenich kann man zwei besondere Gruppen von Lernenden mit Schreibschwierigkeiten unterscheiden:

- Kinder mit Schwierigkeiten, im Schriftspracherwerb eine ausreichende Schreibkompetenz zu erreichen.
- Jugendliche und erwachsene funktionelle Analphabeten, die in diesem Alter ihre Schreibkompetenz erweitern wollen (vgl. Füssenich 2003, S. 261).

Nach Augst/Dehn versteht man im Sinne der Definition der UNESCO unter funktionellem Analphabetismus, dass Menschen nicht über ausreichende Lese- und Schreibfähigkeiten verfügen, um gleichberechtigt an den gesellschaftlichen Aktivitäten teilzunehmen (vgl. Augst/Dehn 2002, S. 236f.). Als Ursachen hierfür werden »schwierige soziale Verhältnisse«, »eingeschränkte Erfahrungen im Umgang mit Schrift« und »ein mangelndes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten« gesehen (Augst/Dehn 2002, S. 237). Füssenich unterteilt die Schwierigkeiten beim Schreiben in drei Teilbereiche, die sich auf mögliche Ursachen der Schwierigkeiten beziehen (vgl. Füssenich 2003, S. 262ff.):

Angst vor der Schriftsprache und damit verbundenes Vermeidungsverhalten	Probleme beim Erwerb der Teilprozesse des Schreibens und Stagnation bei der Erweiterung dieser Fähigkeiten	Produktion kaum rezipierbarer Texte aufgrund der reduzierten Fähigkeiten im Bereich des Rechtschreibens und der Grammatik
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Die Kinder vermeiden es, eigene Texte zu produzieren.</li> <li>● Sie haben Versagensängste wegen Misserfolgsresultaten.</li> <li>● Die kommunikative Funktion des Schreibens wird nicht erkannt.</li> <li>● Die Macht des Textes wird überbewertet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mangelnde Berücksichtigung der Perspektive des Lesers</li> <li>● Wortschatzprobleme</li> <li>● Wissensprobleme</li> <li>● Konzeptionelle Prozesse sind nicht verinnerlicht</li> <li>● Keine Fähigkeit, Texte zu überarbeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Gravierende Rechtschreibprobleme, die die Textproduktion hemmen</li> <li>● Gravierende grammatikalische Schwierigkeiten, die die Textproduktion hemmen</li> </ul>

Diese Einteilung, die eher ätiologisch orientiert ist, vernachlässigt zum Beispiel die Schwierigkeiten im Bereich der Kohärenz. Ivo u. a. haben in einer Studie aus dem Jahr 1983 folgende Schwierigkeiten identifiziert:

- Wechsel von der eigenen Wahrnehmung zu einer abstrahierten Leserperspektive,
- Schwierigkeiten bei der Explizitheit bzw. Implizitheit von Texten,
- Umgang mit konventionalisierten Textmustern.

Als Erscheinungsbilder nennt die Projektgruppe die fehlenden Verweise auf nicht sprachlich ausgedrückte Vorstellungen, fehlende Erfahrung im Umgang mit Sprachkonventionen und bei Verstößen gegen Sprachkonventionen sowie die nicht gelingende Verschmelzung von individueller Ausdrucksarbeit mit tradierten Mustern.

Zusammengefasst unterscheidet die Projektgruppe demnach nach *psychologisch-kognitiven, sozialen und ästhetischen Fehlerquellen* (Ivo u. a. 1983, S. 268 ff.).

Aber auch diese Einteilung ist nur bedingt nachvollziehbar, weil verschiedene Ebenen der Beschreibung vermischt werden. Menauer führt Textproduktions-schwierigkeiten hauptsächlich auf semantische Störungen zurück. Sie unterscheidet zwischen vier Ebenen des abstrakten Denkens:

- »Ganzheitliche Wahrnehmung«,
- »Selektive Wahrnehmung«,
- »Strukturierende Wahrnehmung«
- und »Begründende Wahrnehmung« (vgl. Menauer 2006, S. 7).

Die Schwierigkeiten der Kinder werden darauf zurückgeführt, dass ihr Niveau des abstrakten Denkens noch nicht ausreichend fortgeschritten sei. Deshalb müssten diese für den Wortschatz, aber auch für die Kohärenz, also den inneren Zusammenhang von Texten, zentralen Wissensbestände gefördert werden. Aber auch dieser Ansatz erklärt nur einen Teil der Schwierigkeiten beim Schreiben. Bisher liegen kaum empirisch überprüfte Kategorien zur Bestimmung von Schreibschwierigkeiten vor. Knapp weist bei türkischen Schülerinnen und Schülern in deutschen Schulen beim schriftlichen Erzählen besondere Schwierigkeiten nach. So ist die Ereignisfolge unausgewogen und die Komplexität der Texte ist schwächer ausgeprägt als bei den deutschen Schülerinnen und Schülern (vgl. Knapp 1997, S. 246). Der Erwerb der Zweitsprache unter speziellen Bedingungen kann demnach noch einmal besondere Schwierigkeiten mit sich bringen. Insbesondere zeigt sich, dass im Schreibunterricht diese Erkenntnisse kaum aufgegriffen werden, obwohl inzwischen die Bildungsstandards auf Landes- und Bundesebene in Deutschland ein solches Vorgehen erfordern würden.

## 2. Wie können die Schwierigkeiten bei der Textproduktion beschrieben werden?

Bei der Beschreibung von Schreibschwierigkeiten bietet es sich an, sich an einem Schreibkompetenzmodell zu orientieren, das die Erkenntnisse der Schreibforschung berücksichtigt.<sup>1</sup> Fix hat ein solches Modell für die aktuelle Diskussion um Kompetenzen vorgelegt (Fix 2006, S. 26):

	Was schreibe ich? <i>Inhaltliche Kompetenz</i>	
Warum und für wen schreibe ich? <i>Pragmatische Kompetenz, Zielsetzungskompetenz</i>	<b>Interdependente Fragen im Schreibprozess</b>	Wie formuliere und überarbeite ich? <i>Formulierungskompetenz</i>
	Wie baue ich den Text auf? <i>Strukturierungskompetenz</i>	

<sup>1</sup> Zu der Diskussion um den Schreibprozess vgl. Sieber 2003.

Phase im Schreibprozess/Schwierigkeit	Schwierigkeiten mit sprachlichen Normen/Konventionen	Schwierigkeiten mit dem Gebrauch der Sprache	Schwierigkeiten im Wissensbereich	Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Sprache
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rechtschreibung</li> <li>• Grammatik</li> <li>• Verwendung kohäsiver Mittel</li> <li>• Textsorten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Angemessenheit an die Situation (Adressat etc.)</li> <li>• sprachliche Ästhetik</li> <li>• Textaufbau, Kohärenz/Kohäsion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhalt, Ideen, Kreativität</li> <li>• Weltwissen</li> <li>• Fachwissen</li> <li>• Abstraktionsniveau</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schriftbild</li> <li>• äußere Gestaltung</li> </ul>
<b>Planen</b>	z.B. Konzentration auf den Inhalt, Orientierung an den Normen wird nicht beachtet, keine Analyse der Textsortenmerkmale	z.B. keine Analyse der Leseerwartungen des Adressaten, keine Gliederung des Textes, Schreiben wird nicht als Mittel der Kommunikation begriffen	z.B. Vorwissen wird nicht aktiviert	z.B. Planung wird nicht übersichtlich gestaltet
<b>Formulieren</b>	z.B. Vernachlässigung der Rechtschreibung und Grammatik beim Schreiben	z.B. keine Berücksichtigung des Textaufbaus beim Schreiben	z.B. vorhandenes Wissen kann nicht verschriftet werden	z.B. unleserliche Handschrift
<b>Überarbeiten</b>	z.B. Diagnose und Lösung von Rechtschreib- und Grammatikproblemen	z.B. keine Überarbeitung hinsichtlich der ästhetischen Gestaltung nach ästhetischen Überlegungen	z.B. fehlende Ideen, um den Text interessanter zu gestalten	z.B. keine Veränderung der äußeren Gestaltung oder keine Ideen für eine ansprechende Gestaltung
<b>Überwachen</b>	z.B. keine Kontrolle des Geschriebenen mit Rechtschreibstrategien	z.B. keine Kontrolle der Kohärenz beim Schreiben	z.B. keine Überwachung, ob Inhalte korrekt wiedergegeben werden.	z.B. keine Überwachung, ob die eigene Handschrift für andere lesbar ist.

Tabelle 1

Schreibschwierigkeiten bedeuten demnach, dass Schülerinnen und Schüler mit den dort genannten Teilaspekten der Schreibkompetenz Schwierigkeiten haben, d.h. sie können Schwierigkeiten bei der Adressatenorientierung, bei der Strukturierung des Textes, beim Inhalt des Textes oder bei der Formulierung bzw. Überarbeitung des Textes haben.

Das Raster oben (Tabelle 1) soll, verstanden als heuristisches Modell, helfen, die Schreibschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern nach den Kategorien »Subprozesse des Schreibprozesses« und »Ebenen der Schreibhandlung« einzuordnen. Die Schwierigkeitsbereiche sind nach verschiedenen Gegenstandsbereichen der Textproduktion unterteilt. Diese Kategorien sind deskriptiv angelegt und berücksichtigen die Ursachen der Schwierigkeiten zunächst nicht. Es soll aufzeigen, dass die Schreibschwierigkeiten vielschichtig sein können. Häufig reduziert sich die Auseinandersetzung in der Schule aber auf den Bereich des Formulierens und dort insbesondere auf die Fragen der Einhaltung sprachlicher Normen und Konventionen sowie den Textaufbau. Mögliche Ursachen könnten, ähnlich wie bei Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, in einer verzögerten Lernentwicklung sowie einem ungünstigen Problemlöseverhalten der Kinder liegen (vgl. Crämer/Schumann 2002, S. 280 ff.). Schwierigkeiten bei der Textproduktion entstehen aber nicht nur durch Probleme des Kindes. Häufig ist auch der Unterricht nicht auf die Voraussetzungen des Kindes abgestimmt:

Die Lehrer bestimmen die Thematik, die Form, den Zeitpunkt und in Klassenarbeiten sogar die zur Verfügung stehende Zeitdauer. Oftmals sind selbst die geistigen Produkte fremdbestimmt, nämlich dann, wenn der Erhalt einer guten Note von der Übereinstimmung mit der Lehrmeinung abhängt. Beim Schreiben ergeben sich dabei vielerlei Blockierungen und Verkrampfungen, die sich manifestieren in allzu umständlichen Formulierungen, einer nicht-authentischen Sprache oder ständigen Korrekturmaßnahmen. (Klaus u. a. 2002, S. 82)

Merz-Grötsch kam bei der Befragung von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I sogar zu einem außerordentlich ernüchternden Ergebnis:

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass für die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler vom Deutschunterricht keine positive Motivation ausgeht und der Mangel an formalen schriftsprachlichen Kenntnissen zur Ablehnung des Deutschunterrichts und des Schreibens allgemein führt. (Merz-Grötsch 2001, S. 224)

Die Ursachen für Schwierigkeiten können also vielschichtig sein und werden im Einzelfall nicht immer identifizierbar sein. Deshalb sollte man sich aber bei der Einschätzung von Schreibschwierigkeiten und der Entwicklung von Fördermaßnahmen an den Leitfragen von Dehn orientieren:

Was kann der Schüler/die Schülerin schon?

Was muss er noch lernen?

Was kann er als Nächstes lernen? (Augst/Dehn 2002, S. 267)

### 3. Ein Fallbeispiel

Mithilfe dieser Leitfragen werden auf der Grundlage einer Lernbeobachtung Fördermaßnahmen entwickelt. Dies soll exemplarisch anhand eines Fallbeispiels erfolgen.

#### *Die dritte Kugel!*

Es war einmal eine Alte böse Hex!

Sie hatte 2 besondere Kugeln eine Kugel hatte Mehr Magie als die andere, eine Hies Zick die andere hies Zack! Die Alte Hex hatte neben ihr Haus nachbarn. Die Alte haste diese Nachbarn da wohnten ein Herr und 2 Kinder die Hiesen Mery und Kely! Am nächsten Morgen ging Kely und Mary raus, Mery sagt: »was richt da so scheuslich sie hustete auch wegen dem rauch! Kelly sagt: »beschtimmt ist er von der wiederlichen Hexe! »komm mit Mery gucken wir was die Hex in ihrer Wohnung macht sie liefen zur ihr und beobachten die alte Hx vom Fenster. Nach 10 min sagte: »Ögend wie sagt: » die Hx Bitsch, Batsch, Buf schmeis mir die Bonbongs heruf, da fiehlen nur 2 stück herunter Mery fragte: » sich nur was sie mit den Bonbongs machen will? Sie öffnete das rote bongbong da waren körner drinne, Sie freute sich und sagte: »Ich habe es. Ich habe es! »Das zweite Bongbong war blau sie öffnete es und da waren wieder körner drinne Sie freute sich mehr und mehr. Kery und Mery liefen Kery und Mery liefen nach Hause!« Die Hex folgte Mery und Kery weil sie hatt gesehen das Mery und Kery sie beobachtet haben: Kery und Mery waren schon zur Hause sie gingen ins Zimmer und überlegten und überlegten was sie nur mit dem Blauen, und Roten bohngbongs machen will? Kery sagt: »Ahch ja! Wir haben doch im Regal doch ein Hexen simmsalabim Buch Mery frägt he was für eins? Holl mal schnell, Kery er hollte das Buch sie gucken ins inhaltsverzeichnis und suchten, Kery sagt: »ich hab ´s Bongbongs seht da nur Schlag mal auf Seite 2001 OK! Sie schlagten auf Seite 2001 und sahen es da stand mit dem Blauen bongbong und mit dem Roten bongbong kann mann eine Zauber Kugel machen!« Aber Mery, Die Alte Frau hat doch schon 2 Kugeln Ach jetzt hab ich verstanden sie will eine dritte Kugel. Aber warum? Fragt sich Mery? Nah ja komm gehen wir schlafen! Gute Nacht Mery, Gute Nacht Kery. Und wenn sie nicht gestorben sind leben sie noch Heute.

Die Schülerin besuchte zum Zeitpunkt der Textproduktion die fünfte Klasse einer Hauptschule in der Innenstadt einer Stadt mittlerer Größe in Baden-Württemberg.

Sie lebt seit ihrer Geburt in Deutschland. Die Familiensprache und Erstsprache des Kindes ist Arabisch. Schreiben und Lesen hat sie zunächst auf Deutsch gelernt, kann inzwischen aber auch ein wenig in der Erstsprache lesen und schreiben.

Der Text ist ein Aufsatz zu der Aufgabe: »Erzähle ein eigenes Märchen« und ist in zweistündiger Erarbeitungszeit entstanden.

#### **4. Analyse**

Auf den ersten Blick ist der Text schwer verständlich und die Textoberfläche stört die Rezeption des Textes. Eine Analyse anhand der Leitfragen von Dehn erbringt folgende Ergebnisse:

##### **4.1 Was kann die Schülerin schon?**

Die Schülerin entwickelt eine Idee für eine Erzählung, die sie ausführt.

Die Schülerin hat grundsätzlich den Aufbau einer Höhepunkterzählung angewandt. Die einzelnen Schritte werden folgerichtig erzählt. Es wird eine Komplikation erzeugt, die aufgelöst wird. Die Schülerin verwendet Elemente der wörtlichen Rede, um Dialoge wiederzugeben. Die Schülerin verfügt über einen einfachen Wortschatz und der Satzbau ist grundsätzlich richtig und auch variabel. Sie verwendet an einigen Stellen auch Attribute. Als Kohäsionsmittel verwendet sie insbesondere die Wiederaufnahme durch Rekurrenz, also die Wiederholung zum Beispiel der Namen und Proformen, zum Beispiel durch Pronomen.

##### **4.2 Was muss sie noch lernen?**

Die Schülerin muss lernen, die Struktur ihres Textes mit Kohärenzmitteln stärker zu verknüpfen. Dies kann durch Verknüpfungen auf der grammatikalischen Ebene erfolgen, dies kann aber auch dadurch erfolgen, dass inhaltliche Lücken für den Leser explizit ausgefüllt werden. Sie sollte deshalb lernen, dass für einen Leser noch zu viele Lücken im Text enthalten sind. Die Auflösung könnte interessanter gestaltet werden. Die Verfolgung der Kinder durch die Hexe müsste nach meiner Leseerwartung noch aufgelöst werden. Die Einhaltung der Normen und Konventionen bezüglich der Orthographie – hier besonders bei der Großschreibung von Substantiven, bei der Abbildung von Konsonanten nach kurzem Vokal, bei der lautabweichenden Fremdwortschreibung – der Konjugation unregelmäßiger Verben sowie der Interpunktion bereitet ihr noch Schwierigkeiten. Die Vermittlung von Informationen durch die Verwendung von Attributen könnte noch stärker angewandt werden.

##### **4.3 Was kann sie als Nächstes lernen?**

Beim vorliegenden Text handelt es sich noch um keine Endfassung, sondern um einen ersten Entwurf, der noch weiter überarbeitet werden muss. Dieses Wissen entlastet die Kinder und hilft ihnen, die hohe Komplexität beim Schreiben in einer rela-

tiv kurzen Schreibphase zu bewältigen. Dadurch kann der Produktion einer Serie von Misserfolgslebnissen entgegengewirkt werden. Die Erfahrung, einen fertigen und korrekten Text produzieren zu können, ist für die Kinder sehr grundlegend für die Entwicklung von Erfolgsszuversicht beim Schreiben. Für die Überarbeitung ist aber eine gewisse Distanz zum eigenen Text erforderlich. Deshalb sollte diese erst einige Tage nach der Produktion des Textes einsetzen.

Einiges wird die Schülerin beim nochmaligen Durchlesen sicherlich selbst finden, zum Beispiel ausgelassene Buchstaben. Hilfreich ist aber hier, die Hilfe von Beraterinnen oder Beratern in Anspruch zu nehmen, da diese eine Leserperspektive zum Text einnehmen können. Beraterinnen und Berater können auf der einen Seite Mitschülerinnen und Mitschüler und auf der anderen Seite die Lehrerin bzw. der Lehrer sein.

## 5. Fördervorschläge

### 5.1 Schreibkonferenz

Die Schülerin sollte zunächst den Aufbau ihres Textes überprüfen. Dies könnte zum Beispiel in einer Schreibkonferenz erfolgen. Durch die Nachfragen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler würde sie vermutlich merken, dass es Lücken in ihrer Erzählung gibt, die noch gefüllt werden müssen, damit der Leser die Erzählung nachvollziehen kann. Gemeinsam mit dieser Gruppe könnte sie auch die Rechtschreibung und die Grammatik ihres Textes überprüfen. Die Satzgrenzen sowie der Beginn und das Ende der wörtlichen Rede könnten überprüft werden. Dabei wäre die Verwendung eines Wörterbuches und eventuell auch das Vorlesen des Textes vermutlich sehr hilfreich. Schwierigkeiten könnten den Schülerinnen und Schülern die Problemdiagnose insbesondere bei Grammatikfehlern bereiten. Gerade schwache Schreiberinnen und Schreiber neigen, nach den Ergebnissen einer Studie von Fix, dazu, ihre Texte neu zu schreiben, da ihnen Überarbeitungsstrategien nicht geläufig sind (vgl. Fix 2000, S. 309–317). Die Verwendung einer Checkliste könnte den Blick der Beraterinnen und Berater schärfen (vgl. Fix 1999, S. 27 ff.) und helfen, verschiedene Aspekte des Textes zu berücksichtigen. Mögliche Fragen hierfür könnten sein:

- Wie klingt der Text?
- Ist der Text für dich spannend?
- Hast du verstanden, wovon der Text handelt?
- Sind alle notwendigen Informationen enthalten?
- Ist der Text für dich angemessen aufgebaut?
- Sollte der Autor etwas weglassen, ergänzen, ersetzen oder umstellen?
- Wurden die sprachlichen Mittel angemessen ausgesucht? Gibt es noch sprachliche Fehler im Text?

Die Checkliste muss jedoch für jeden Schreibauftrag angepasst werden. Der Text wird dabei einmal vollständig und dann Satz für Satz vorgelesen, um eine Rückmeldung der Beraterinnen und Berater zu erhalten.

## 5.2 Förderkommentar der Lehrerin/des Lehrers

Sinnvoll könnte deshalb auch ein Förderkommentar sein, der der Schülerin eine Rückmeldung und handlungsleitende Hinweise der Lehrerin bzw. des Lehrers gibt. Dieser Kommentar sollte möglichst persönlich besprochen werden. Die Hinweise zur Überarbeitung können auch als Fragen formuliert werden, für das Fallbeispiel könnten möglicherweise u. a. folgende Fragen formuliert werden:

- Wieso verfolgt die Hexe die beiden Kinder?
- Was macht sie, wenn die Kinder ins Haus gehen?
- Das habe ich noch nicht verstanden, erkläre das bitte noch in deinem Text.

Sinnvolle Ratschläge für das Verfassen eines solchen fördernden Kommentars finden sich bei Wespel (1990, S. 19). Ein solcher Kommentar sollte eine Würdigung der Schreibabsicht und die Zusammenfassung des Textverständnisses, eine Rückmeldung über bereits gelungene Teile sowie die Benennung der überarbeitungsbedürftigen Teile des Textes enthalten. Sowohl die überarbeitungsbedürftigen als auch die gelungenen Teile sollten durch Beispiele, zum Beispiel durch Markierungen im Text, gekennzeichnet werden.

Für die überarbeitungsbedürftigen Teile bietet sich die Formulierung von handlungsleitenden Empfehlungen an. Alternativ hierzu wäre der Einsatz des *UWE-Rasters* nach Fix denkbar (vgl. Fix 2005b). Hier werden die Empfehlungen direkt in den Text kommentiert. Gelungene Stellen werden durch ein »+« gekennzeichnet. Überarbeitungsbedürftige Stellen werden, je nach der empfohlenen Operation, mit »U« für Umstellungen bzw. Ersetzungen, »W« für Weglassungen und »E« für Ergänzungen gekennzeichnet und kommentiert.

## 5.3 Erprobung von Textvarianten

Eine Anregung für den genannten Text könnte auch sein, Textvarianten zu erproben. In diesem Fall könnten verschiedene Schlussteile des Textes verfasst und einer anderen Person vorgelesen werden, um von dieser eine Rückmeldung zu erhalten. Diese Übungsform könnte auch bei der Annäherung an Textsorten verwendet werden. Schneuwly schlägt hierfür die Einrichtung von Schreibateliers vor, in denen durch die Analyse und Bearbeitung von Texten Textmuster erworben und angewandt werden können. Dazu werden vorhandene Texte hinsichtlich ihrer Struktur untersucht. Die Erkenntnisse sollen dann auf eigene Schreibversuche angewandt werden (vgl. Schneuwly 1995, S. 120ff.).

## 5.4 Integration des Rechtschreibunterrichts

Die Überarbeitung der Rechtschreibung könnte durch die Lehrperson angeleitet werden. Je nach gewähltem Ansatz könnte der Text nach kleingeschriebenen Substantiven, anhand semantischer, morphologischer oder syntaktischer Kriterien untersucht werden. Es könnte zum Beispiel eine Übungsschleife zur Großschreibung

von Substantiven eingebaut werden. Dabei würden Strategien zur Ermittlung der Großschreibung geübt. Diese sollten dann bei der Überarbeitung des eigenen Textes angewandt werden. Für die Aneignung der Präteritumsformen unregelmäßiger Verben bietet es sich an, eine Liste mit Verben anzulegen, die sich am Wortschatz des Kindes orientiert und fortgeführt wird. Diese kann beim Formulieren, aber insbesondere beim Überarbeiten des Textes eingesetzt werden.

Inhaltliche Schwierigkeiten könnten durch den Einsatz von Nachschlagewerken oder einer Recherche im Internet behoben werden. Dazu ist aber ein Training im Recherchieren erforderlich. Andere Märchen könnten nach magischen Gegenständen durchsucht werden, die sich für das eigene Märchen adaptieren ließen.

### 5.5 Klärung des Schreibauftrages

Wichtig wäre es, den Schreibauftrag zu klären:

- Für wen schreibe ich?
- Zu welchem Zweck?
- Soll der Text veröffentlicht werden?
- Soll er bewertet werden?
- Was soll bewertet werden?

Eine Veröffentlichung der im Schreibprozess entstandenen Texte in einem Buch für die Klasse, im Internet oder als Lesung für jüngere Schülerinnen und Schüler erhöht in der Regel die Bereitschaft zur Überarbeitung der Texte. Wenn der Adressatenkreis und die Textfunktion erläutert sind, lässt sich auch klären, welche sprachlichen Mittel angemessen sind.

### 5.6 Methoden zur Textplanung erwerben

Für weitere Textproduktionen wäre eventuell das Erlernen von Methoden zur Textplanung für die Schülerin sinnvoll, um sich beim Formulieren zu entlasten. Falls dies die Kinder bei der Entfaltung ihrer Ideen zu sehr hemmen sollte, könnten solche Techniken auch erst nach dem Verfassen eines ersten »freien« Entwurfs eingesetzt werden. Hier wäre eventuell der Einsatz einer Strukturlegetechnik hilfreich (vgl. Schäfer/Wolf 2003, S. 29). Dabei werden die Einfälle auf kleine Kärtchen notiert und dann in einem Erzählnetz angeordnet. Hierzu kann die Formulierung von Leitfragen sinnvoll sein. Der Vorteil dieser Technik ist, dass die Kärtchen verschiebbar sind und auch ergänzt werden können. Nach Abschluss der Planungsphase können die Ideen in einen linearen Ablauf gebracht werden und so das Schreiben der Schülerin strukturieren. Falls Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten haben, Ideen zu finden, lassen sich neben der Recherche auch assoziative Methoden wie das »Assoziationsalphabet« etc. einsetzen.

Die Fördermaßnahmen müssen grundsätzlich an den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, den Lernzielen und an der Struktur des Lerngegenstands aus-

gerichtet sein. Ziel dabei ist es, an den bereits vorhandenen Fähigkeiten anzuschließen, um den Schülerinnen und Schülern die Produktion eines gelungenen Textes zu ermöglichen. Dabei müssen nicht alle Aspekte auf einmal überarbeitet werden. Zentral für die weitere Entwicklung der Schreibfähigkeiten vieler Schülerinnen und Schüler dürfte der Erwerb von Fähigkeiten im Bereich der Überarbeitung von Texten sein, der deshalb auch Bestandteil des Schreibunterrichts werden müsste.

#### Literatur

- AUGST, GERHARD; DEHN, MECHTHILD: *Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht*. Stuttgart: Klett 2002, 2. Aufl.
- CRÄMER, CLAUDIA; SCHUMANN, GABRIELE): Schriftsprache. In: Baumgartner, Stephan; Füssenich, Iris (Hrsg.): *Sprachtherapie mit Kindern*. München: UTB 2002, 5. Aufl., S. 256–319.
- FEILKE, HELMUTH: »Gedankengleise« zum Schreiben. In: Brügelmann, Hans; Balhorn, Heiko; Füssenich, Iris (Hrsg.): *Am Rande der Schrift. Zwischen Mehrsprachigkeit und Analphabetismus*. Lengwil: Libelle 1995 (= DGSL-Jahrbuch, Bd. 6), S. 278–290.
- FIX, MARTIN: *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh UTB 2006.
- FIX, MARTIN: UWE hilft. In: *Deutschunterricht*, H. 1/2005, S. 10–14.
- FIX, MARTIN: *Textrevision in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider 2000.
- FIX, MARTIN: »Deine Geschichte find ich irgendwie komisch« – Schreibkonferenzen als Ausgangspunkt für Sprachreflexion. In: *Praxis Schule* 5–10, H. 2/1999, S. 24–29.
- FRILLING, SABINE: Schreibforschung und Aufsatzunterricht. In: *Deutschunterricht*, H. 1/1999, S. 54–59.
- FÜSSENICH, IRIS: Schreibschwierigkeiten. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn: Schöningh UTB 2003, S. 261–270.
- IVO, HUBERT; KÖRNER, AXEL; REUSCHLING, GISELA; WAGNER, PETRA: Aufsätze korrigieren. In: *Diskussion Deutsch*, H. 71/1983, S. 234–318.
- KLAUS, ALFRED; GEIDER, FRANZ-JOSEF; JÜNGER, WERNER: Von der Schreiblust zur Schreibverdrossenheit – auf der Suche nach motivationspsychologischen Erklärungen. In: *Unterrichtswissenschaft*, H. 1/2002, S. 78–94.
- KNAP, WERNER: *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Narr 1977.
- MENAUER, SUSANNE: Hilfen für den Schulalltag – Kinder mit Textproduktionsstörungen. In: *Praxis Grundschule*, H. 4/2006, S. 6–11.
- MERZ-GRÖTSCH, JASMIN: *Schreiben als System. Bd. 2: Die Wirklichkeit aus Schülersicht*. Freiburg i. Br.: Fillibach 2001.
- SCHÄFER, JOACHIM; WOLF, DAGMAR: Eine Detektivgeschichte entsteht. In: *Praxis Deutsch*, H. 179/2003.
- SCHNEUWLY, BERNHARD: Textarten – Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, H. 51/1995, S. 116–132.
- SCHÖBER, OTTO: Der »Fehler« in der Schreibdidaktik. In: *Lernchancen*, H. 39/2004, S. 20–23.
- SIEBER, PETER: Modelle des Schreibprozesses. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn: Schöningh UTB 2003, S. 208–223.
- WESPEL, MANFRED: Aufsätze korrigieren und kommentieren. In: *Grundschule*, H. 2/1990, S. 18–20.

Carmen Mertlitsch

# Schreiben mit allen Sinnen

## Schreibunterricht an einer Waldorfschule

Das Schreiben an der Waldorfschule<sup>1</sup> beschränkt sich nicht auf den Deutschunterricht: geschrieben wird intensiv und in allen Fächern. Schulbücher gibt es keine – ausgenommen Wörterbücher und Lexika, die im Wandregal in der Klasse als Nachschlagwerke Platz finden. Alles, was die SchülerInnen lernen wollen, müssen sie aufschreiben und mit eigenen Zeichnungen versehen. So unterstützt das Schreiben das Lernen wesentlich. Schreiben hat in dieser Konzeption unmittelbar mit Denken, mit dem Erarbeiten und Festhalten eigener sowie fremder Gedanken zu tun. Die SchülerInnen werden angehalten, den Lernstoff schreibend: zu reflektieren, zu illustrieren, festzuhalten, zu überdenken, gegebenenfalls zu verwerfen, zu verbessern und neue Gedankengänge mit anderen zu verbinden.

An der Schule ist man sich kaum bewusst, dass neuere didaktische Modelle und Methoden in dieser Schreibpädagogik längst Anwendung finden, so zum Beispiel »Schreiben als Problemlöseprozess« (vgl. u. a. Hayes/Flower 1980, Molitor 1984, Bräuer 1994, Merz-Grötsch 2000), »Learning to write and writing to learn« (vgl. u. a. Bräuer 1998 und 2004), »Kooperatives Schreiben« (vgl. u. a. Bräuer, 1998; Becker-Mrotzek/

---

CARMEN MERLITSCH ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und stellvertretende Leiterin des Schreib-Centers der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt.  
E-Mail: carmen.mertlitsch@uni-klu.ac.at

<sup>1</sup> Die hier beschriebene Praxis kann aufgrund der eigenständigen Ausrichtungen der Freien Schulen von der anderer Waldorfschulen abweichen.

Böttcher 2006), »Writing across the curriculum« (vgl. u. a. Bräuer 1994) und »Holistisches Schreiben« (vgl. Berning 2002). Entsprechende Textsorten wie Arbeitsjournal und Portfolio finden sich in der Waldorfschule in den so genannten Epochenheften wieder, eine Wandzeitung und eine Schulzeitung (*Umkreis*) werden ebenfalls eingesetzt. In der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit der Kinder und ihrer anhaltenden Freude am Schreiben zeigt sich die Wirkung dieser besonderen Konzeption.

## 1. Blick in die Klassenzimmer

### 1. Klasse:

Bei einem Rundgang am Morgen besuchen wir zuerst die erste Klasse: 14 Kinder sitzen im Kreis, klatschen, stampfen rhythmisch zu einem Gedicht, bewegen ihre Daumen, Mittel- und Zeigefinger dazu. Interessiert folgen sie fast zwanzig Minuten lang der Lehrerin, die, allein oder gemeinsam mit ihnen, verschiedene Natur- und Jahreszeitengedichte rhythmisch betont spricht. Die Kinder werden dabei ruhig und aufmerksam, sie fühlen sich in der Gruppe beim chorischen Rezitieren sichtbar wohl. Eine kleine Geschichte über den Lauf der Sonne rundet das morgendliche Ritual ab. Dann tanzen die erfahrene Lehrerin Claudia Hotzy und ihre Kinder durch den leeren Klassenraum – die Schulbänke sind klein und leicht gebaut, sie stehen ordentlich in eine Ecke zusammengeschoben.

Frau Hotzy und die Kinder beginnen, den Buchstaben »W«, den sie am Vortag in einer Wellen-Geschichte erarbeitet – d. h. gehört, erkannt, wiedererkannt, geklatscht und gezeichnet – haben, am Boden abzugehen; zuerst gemeinsam, dann einzeln, jeder für sich, »W«, den Buchstaben, vor sich hinsummend. Als die Bänke wieder an ihren Plätzen stehen, schlagen die Kinder riesige quadratische Hefte auf, nehmen dicke Wachsmalblöcke in die Hand und beginnen, seitenweise große »W«s in ihre unlinierten Hefte zu malen. Jedes Kind hat seinen besonderen Ausdruck, gestaltet einzigartige »W«s.

### 5. Klasse:

Zur selben Zeit etwa schwingen die SchülerInnen der fünften Klasse (entspricht der 5. Schulstufe) rhythmisch Holzstäbe, die sie selbst im Werkunterricht hergestellt haben. Die Stäbe sind mit Runen, den ältesten germanischen Schriftzeichen, verziert. Dazu rezitieren die SchülerInnen im Versmaß einen Auszug aus dem *Hildebrandslied*, das sie vor kurzem im Geschichtsunterricht durchgenommen haben.

Es steht gerade Biologie auf dem Plan und der Klassenlehrer, Roland Sonne, fragt nach den Eichhörnchen, Lernstoff des Vortages. Die Kinder melden sich abwechselnd zu Wort und fassen zusammen. Sie beantworten die Fragen, die ihnen gestellt werden, nehmen ihre Hefte heraus und lesen ihre Hausaufgaben vor, von ihnen selbst verfasste, persönliche Erlebnisgeschichten über Eichhörnchen.

Beim Durchblättern der großformatigen Hefte finden sich eigene, detailgenaue Zeichnungen der besprochenen Tiere. Handschriftliche Texte umrahmen die Darstellungen, dazwischen finden sich eingeklebte Naturmaterialien, Fotos, Skizzen. Jedes Heft ist ein kleines Kunstwerk, enthält die allgemeinen, für alle verbindlichen

Unterrichtstexte und darüber hinausgehend liebevolle individuelle Texte und graphische Gestaltungen. Nachdem Wissenswertes zur Spitzmaus im Unterricht gemeinsam erarbeitet worden ist, wird ein Text dazu mit der ganzen Klasse auf der Tafel zusammengefasst. Schließlich liest Herr Sonne noch eine Geschichte über die Spitzmaus vor. In Kleingruppen zu je vier SchülerInnen wird der Inhalt besprochen und anschließend zusammengefasst.

## 2. Sinnlich schreiben und lesen lernen

Bildhafter, anschaulicher Unterricht ist an der Waldorfschule in den ersten acht Jahren ein wesentliches Prinzip. Menschen, Tiere, Dinge und Ereignisse werden so behandelt, dass die SchülerInnen Wesen und Gesetzmäßigkeiten durch bildliche und bildhafte Darstellungen verstehen und erleben lernen.

Dazu werden die Lerninhalte als entsprechende Erzählungen aufbereitet, in die sich die Kinder versetzen können. Sie lernen auf diese Weise langsam und nachvollziehbar das Abstrahieren. Ein Praxisbezug im Unterricht bleibt vor allem in sprachlichen, naturwissenschaftlichen und technischen Fächern sichtbar.

Jeder Buchstabe, jeder Lerninhalt im Sachunterricht, jede Rechenaufgabe, selbst die Fremdsprachentexte passen in eine entsprechend aufbereitete Rahmenhandlung, anknüpfen in bildhafter Form in den Kindern und können erfolgreich wieder abgerufen werden. Silvia Velik, Germanistin und Pädagogin sowie Klassenlehrerin an der Schule, beschreibt in einem dem SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt zur Verfügung gestellten Manuskript den Schreiblernvorgang aus anthroposophischer Sicht und plädiert dafür, den SchülerInnen ausreichend Zeit zu geben, um das Schreiben zu lernen:

Welche Freude ist es, wenn die sprachliche Entwicklung Raum und viel mehr Zeit bekommt. Der erste Buchstabe gerinnt aus einem Märchen oder aus einer Geschichte – wie das W aus der Welle des Meeres. Alles steht in einem Zusammenhang mit uns Menschen. Und die Teile werden aus dem ganzen Erleben geschält. Buchstaben werden aus Hühnerfedern geklebt, aus Ton geformt, im Sand gezeichnet oder auf ein weißes Blatt gemalt. Behutsam erfolgt die Abstraktion. Jeder Buchstabe bekommt einen Ehrenplatz im Heft: mindestens eine Seite groß. Einatmen und Ausatmen – auf diese Prozesse des Lebens gründet auch das Lernen, das Erlernen. Für diesen Atem braucht man Zeit. Daumenschrauben und Zeitdruck sind im Lernprozess kontraproduktiv. (Velik 2006)

Reim, Takt und Rhythmus messen die WaldorfpädagogInnen beim Erzählen, Vortragen und Rezitieren große Bedeutung bei, sie kommen als Lehr- und Lernmethoden bevorzugt zum Einsatz. Durch musikalisch-sprachliche Erfahrungen in der Gruppe sollen die Kinder zum Laut- und Rhythmus erleben in der Sprache hingeführt werden. Das 1976 erstmals erschienene Buch *Der Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen in seiner Bedeutung für das Lernen und die Entwicklung des Kindes* der anthroposophischen Sprachforscherin Erika Dühnfort und ihres Mitautors Michael Kranich gilt heute als Standardwerk, auf dem der Schreibunterricht in der Waldorfpädagogik basiert. Darin wird das betonte Vorsprechen als Grundlage einer gelungenen Schreibentwicklung empfohlen:

[Das] Sprachempfinden fördert man am besten, wenn man noch vor dem Beginn des Schreibenlernens mit einer künstlerischen Sprachpflege durch ein dem Alter angemessenes Rezitieren einsetzt. (Dühndorf/Kranich 1971, S. 17)

Beim Erzählen sollen die LehrerInnen darauf achten, möglichst genau in der Schriftsprache zu bleiben oder auf literarisch wertvolle Texte zurückzugreifen. Velik schreibt dazu:

Die kindliche Phantasie wird anfangs durch ein Märchen angeregt, durch Mythologien und Meisterwerke der Dichtung angereichert, und Hand in Hand laufen die Sprach- und Sprechförderung sowie die Schreibkompetenz. (Velik 2006)

Dühndorf/Kranich weisen in diesem Zusammenhang auf den Wert des Rezitierens für ein späteres Grammatik-Verständnis hin:

Durch die Beachtung des musikalisch-sprachlichen Elements oder – anders ausgedrückt – durch das Bemühen, den Leseakt so weit wie möglich künstlerisch zu gestalten, wird ein natürlicher Zugang auch zur Beachtung der Satzzeichen erschlossen. Was ein Satz, ein Satzgefüge ist, hören und empfinden die Kinder auf diese Weise, lange bevor sie es vom Grammatikalischen her lernen. (Dühndorf/Kranich 1971, S. 87)

Unterstützt und gefördert wird dieser Prozess durch Übungen zur Orientierung im Raum, mit rhythmischen Körperbewegungen (Eurythmie), mit Farbenmalen und -sehen. Auch das Formenzeichnen, bei dem mit freier Hand vorgegebene geometrische Formen wie Linien, Kreise, Spiegelbilder, später dann auch komplizierte, verschlungene Formen wie Kreuzknoten mit Wachsmalblöcken großflächig auf Papier gemalt und in parallelen Linien nachgezogen werden, ist eine gute Vorbereitung für das handschriftliche Schreiben. Es hat meditativen Charakter und dient dem Verfeinern der Motorik sowie dem Finden und Verstärken der eigenen Ausdruckskraft, aber auch dem Heranführen an räumliches Denken und an Geometrie. Beim Formenzeichnen machen sich die Kinder spielerisch vertraut mit der Linie als Form, als Bewegungsspur, als Denkspur, aus der dann ein Buchstabe oder ein Gedankengang entstehen kann.

Diese ganzheitlichen Übungen haben ihre Zielsetzung nicht im Schreiben allein, sie fördern reichhaltiges, differenziertes Sinnerleben und Empfindungen, die befähigen, die Umwelt vielfältig wahrzunehmen. Damit wird weit mehr angelegt, als für das Schreibenlernen erforderlich ist. Ob das an den musikalisch-sprachlichen Erfahrungen allein liegen kann, darf in Frage gestellt werden, jedenfalls kennt meiner Erfahrung nach das Miteinander an dieser Schule tatsächlich keine großen sozialen Unterschiede.

### 3. Schreiben im Epochenunterricht

Ein wichtiges Mittel, um den Unterricht an der Waldorfschule ökonomisch zu gestalten, ist der Epochenunterricht. Er wird in jenen Fächern durchgeführt, in denen Sachgebiete wie Deutsch, Mathematik, Geschichte, Physik, Gartenbau, Humanbio-

logie, Botanik usw. in sich geschlossen behandelt werden können.<sup>2</sup> Eine Epoche dauert drei bis sechs Wochen.<sup>3</sup> In dieser Zeit beschäftigen sich die SchülerInnen im so genannten Hauptunterricht intensiv und auf vielen Erlebensebenen, nämlich hörend, schreibend, lesend, fühlend, bewegend, schauspielernd, malend, bauend oder dekorativ gestaltend mit den Unterrichtsinhalten.

Der Hauptunterricht beginnt mit einem rhythmischen Teil, in dem sich die SchülerInnen akklimatisieren sollen. Hier wird musiziert, rezitiert, rhythmisch geklatscht, der Körper bewegt. Nach einer Rückschau auf den Vortag wird gemeinsam in verschiedenen Stufen der neue Stoff erarbeitet. Dabei kommt dem Schreiben eine wichtige Bedeutung zu. Die Lerninhalte werden von den SchülerInnen in den Epochenheften niedergeschrieben und graphisch mit Skizzen aufbereitet. Die Hausaufgaben sind in der Regel freie schriftliche Arbeiten, in denen die Kinder ihren persönlichen Bezug zum Thema festigen.

#### 4. Die Kunst des Schreibens – Schreibkunst

Geschrieben wird in allen Schulstufen fast immer in unlinierten Heften, die Raum geben und Freiheit lassen sollen für den eigenen Ausdruck, für Bilder und Farben. Die Heftumschläge sind von den SchülerInnen graphisch aufwändig gestaltet, und so bereitet das Heft schon beim In-die-Hand-Nehmen Freude. Ein übersichtliches, ansprechendes Heft ist den SchülerInnen wichtig, denn Hefte ersetzen die Schulbücher, ohne die die Waldorfschule auszukommen versucht. Das Heft ist also die wichtigste Lernunterlage.

Durch das eigenständige Schreiben orientieren sich die Kinder stilistisch nicht am Jargon der Schulbücher. Sie stärken durch tägliches Üben, sowohl durch Abschreiben von Wissensinhalten von der Tafel als auch durch freies Formulieren ihre schriftlichen Fertigkeiten. In den ersten Klassen wird fast ausschließlich großflächig und mit groben Ölkreiden in den Heften gearbeitet, die Heftseiten werden regelrecht erobert. Später erweitern Lyra- und Aquarellfarben sowie Bleistift und Füllfeder die Schreibwerkzeuge und damit die Gestaltungsmöglichkeiten.

#### 5. Braucht man da noch Grammatik?

Ab der dritten und vierten Klasse werden die von den Kindern verfassten Texte auf Rechtschreibung und Grammatik hin dezent korrigiert. Die KlassenlehrerInnen malen bunte Wölkchen um falsch Geschriebenes oder unterwellen die Wörter, damit

---

<sup>2</sup> Lernbereiche, die laufender Übung bedürfen, wie der künstlerische Unterricht, Soziales Lernen, Englisch und Französisch werden ergänzend in den Fachstunden unterrichtet.

<sup>3</sup> Eine dreiwöchige Epoche ersetzt eine Schulstunde, die über ein ganzes Jahr hinweg erteilt werden würde. In ihrer Wirkung nicht zu unterschätzen sind die Zeiten zwischen den Epochen, in denen das Gelernte vergessen werden darf, um dann in einer weiteren Epoche unter einem neuen Aspekt wieder ins Bewusstsein gehoben zu werden.

die Kinder begreifen können, dass hier etwas nicht richtig ist, ohne die Seitengestaltung durch Durchstreichen gestört zu haben.

Ab der fünften Klasse wird zusehends Wert auf Rechtschreibung gelegt, Wörter werden auswendig gelernt und in Diktaten im Hinblick auf Rechtschreibung von den Kindern gegenseitig überprüft. Die SchülerInnen werden auch angehalten, durch Nachschreiben bzw. Verbessern ihrer Fehler die richtige Schreibweise einzuüben.

Der Unterschied zu Regelklassen besteht im Festlegen eines individuellen Tempos beim Schreibenlernen sowie im fehlenden Notendruck. Lernfortschritte werden von den persönlichen Ausgangsvoraussetzungen her gemessen und schriftlich, das heißt wiederum erzählend, zusammengefasst sowie mit motivierender Hilfestellung zur Überwindung bestehender Defizite ergänzt. Auch die Gestaltungsmöglichkeiten und das Verbinden von Schreiben, Zeichnen und Malen heben sich vom Regelunterricht ab. Durch die Vielzahl der im Unterricht vorgelesenen und in Schriftdeutsch vorgetragenen Geschichten und Erzählungen kann die Schriftsprache in den Kindern nachwirken und die SchülerInnen werden von der ersten Klasse an mit den korrekten grammatischen Formen vertraut gemacht. Grammatik als solche wird dann ab der sechsten Klasse in der Deutsch-Epoche im Zusammenhang mit den jeweiligen Textfunktionen nachvollziehbar erarbeitet.

Die orthographischen und grammatikalischen Leistungen werden getrennt vom Textinhalt und der künstlerischen Gestaltung kommentiert. Einerseits werden die korrekten Formen und ihre tatsächlichen Rechtschreibkenntnisse den SchülerInnen bewusst gemacht, und sie werden aufmunternd zum Üben animiert, andererseits kann auch bei schwächeren Schreibleistungen die gedankliche Kreativität gewürdigt werden und somit den Kindern ihre Freude am Schreiben erhalten bleiben.

## **6. Schreibend den eigenen Weg finden**

Ab der siebten Klasse beginnen die Kinder, eigenständig Referate auszuarbeiten und zu verschriftlichen. Sie wählen ein Thema, besprechen es mit ihrem Lehrer oder ihrer Lehrerin und liefern in bestimmten Zeitabständen Zwischenergebnisse ab, die ausführlich besprochen und kommentiert werden. Höhepunkt dieser wiederkehrenden schriftlichen Auseinandersetzungen mit einem Themenbereich bildet das Verfassen einer etwa 50-seitigen Abschlussarbeit in der zwölften Klasse. Diese Arbeiten werden dann jedes Jahr im Juli öffentlich präsentiert, referiert und gefeiert. Als ZuhörerInnen und ZuseherInnen bekommen die SchülerInnen der unteren Klassen dadurch einen lebendigen Einblick in das Prozedere des Schreibens einer längeren Arbeit, in die Vielfalt der Thematiken, die auf diese Weise intensiv erarbeitet und »erlernt« werden, aber auch in die Freude, die das Präsentieren des eigenen Produkts mit sich bringt, und werden dabei besonders motiviert. Die etwa einstündigen Referate werden öffentlich gehalten, das heißt nicht nur MitschülerInnen, Eltern und LehrerInnen sondern alle Interessierten sind dazu eingeladen. So wird aus jeder Präsentation ein wichtiges persönliches Erlebnis.

Aktive Lebensgestaltung und die Ausbildung der eigenen Urteilsfähigkeit als Lernziele werden in der Waldorfschule durch den entweder vor-wissenschaftlichen

oder kreativen Charakter vieler Unterrichtsfächer vom neunten bis zwölften Schuljahr gefördert. Es findet die Auseinandersetzung mit Lernthemen praxisnah im Rahmen von kreativen, sozialen, technischen und Wirtschaftsprojekten statt, die schriftlich dokumentiert und reflektiert werden müssen. Die Schule achtet darauf, dass stets Raum für die verbale und optische Präsentation der Schreibprodukte zur Verfügung steht. Die individuelle Erfahrung führt so in gemeinsames, wertschätzendes Erleben und stärkt die SchülerInnen in ihrem Selbstwert.

Ein Beispiel dafür ist die Teilnahme bei »Schüler machen Zeitung«, einem Projekt der *Kleinen Zeitung*, der auflagenstärksten regionalen Zeitung Kärntens. Die zehnte Klasse nahm als eine von zwölf ausgewählten Schulklassen Kärntens an diesem Projekt zum Thema »Europa auf dem Prüfstand« teil. Die SchülerInnen hatten sich den Bereich »Minderheiten in der EU« ausgesucht und hier u. a. das Thema: »Zweisprachige Ortstafeln in Kärnten« recherchiert. Sie füllten unter der professionellen Anleitung der JournalistInnen der *Kleinen Zeitung* insgesamt drei volle Zeitungsseiten mit unterschiedlichen Textsorten wie Reportage, Interview, Kommentar, Wissens- und Informationsblöcke sowie Bildunterschrift. Ihre Berichte sind am 15. März 2006 auf den Seiten 21 bis 23 der *Kleinen Zeitung* erschienen.

Im Oberstufen-Literaturunterricht wird gelesen, interpretiert, argumentiert, Textsorten werden ausprobiert und die SchülerInnen versuchen sich an lyrischen und dramatischen Formen. Silvia Velik geht auf die Inhalte des Deutschunterrichts ein:

In der Oberstufe wird das logische und kritische Denken zur sinnvollen, eigenständigen Nutzung angeregt, durch Überprüfung der Wirklichkeit durch präzise Beobachtung, Diskussionskompetenz in Pro- und Contra-Argumenten, »Mini-Gedankenwerkstätten« als Arbeitsprojekte, Exzerpieren aus Sachtexten sowie Besinnungsaufsätze, Reflexionsarbeiten zu den Fragen der Welt. (Velik 2006)

Im Maturaanschlusslehrgang, in der »dreizehnten« Klasse, werden die SchülerInnen auf die Reifeprüfung vorbereitet. Auch im Schuljahr 2005/06 haben sie in Deutsch überdurchschnittlich, also mehrheitlich mit gutem oder ausgezeichnetem Erfolg, bestanden.

## 7. Auch die LehrerInnen schreiben sichtbar

Zeugnisse an Waldorfschulen haben keine Ziffernbeurteilung. Auf vier bis zehn Seiten langen Zeugnissen geben LehrerInnen am Ende des Schuljahres verbal Einblick in das Wesen der SchülerInnen, in ihre Talente und in die individuelle Leistungsfähigkeit sowie in die tatsächlichen Lernfortschritte. Detailliert gehen sie darauf ein, welche Aufgaben zufrieden stellend erledigt worden sind und an welchen Aufgabenstellungen der/die betreffende Schüler/Schülerin noch vertiefend arbeiten muss. Zur Zwischenbeurteilung werden die Epochenhefte regelmäßig durchgesehen und schriftlich kommentiert.

LehrerInnen der Klagenfurter Waldorfschule liefern auch oft – und wie man merkt, auch gerne – Beiträge über ihre Unterrichtserfahrungen für die Schulzeitung

oder verfassen von Zeit zu Zeit Gedichte und Theaterstücke für ihre eigene Klasse. So erleben die SchülerInnen auch ihre LehrerInnen schreibend und publizierend. Dadurch dass diese immer wieder gefordert sind, als Schreibende in Erscheinung zu treten, wird der Wert des Schreibens hervorgehoben.

»Unterrichten ist also nichts Geringeres unter der Sonne als ein mentales Training für alle Beteiligten. Die gemeinsame Basis sollte ein solider, aber kreativer und sinnvoller Umgang mit dem Wort und der Schrift sein«, schreibt Silvia Velik (2006) und unterstreicht damit den prozessualen Charakter des Lehrens und Lernens, »Der Vorschlag lautet: einen neuen, beweglichen Umgang mit der Sprache zu finden und vorzuleben.«

Die Waldorf-Schreibpädagogik bedient sich unterschiedlichster Fähig- und Fertigkeiten: schreiben, nachdenken, zuhören, besprechen, kombinieren, diskutieren, zeichnen, malen, musizieren, sich bewegen und etwas bewegen wollen stehen als Ausdrucksmöglichkeiten nicht getrennt nebeneinander, sondern fließen in einem ganzheitlichen, umfassenden (Schreib-)Prozess zusammen. Auf mannigfaltige Weise wird so der sich entwickelnde Geist der SchülerInnen angeregt und das Wesen der jungen Menschen in seiner Gesamtheit erfasst und gefördert.

#### Literatur

- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID: *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxis-handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor 2006.
- BERNING, JOHANNES: *Schreiben als Wahrnehmungs- und Denkhilfe. Elemente einer holistischen Schreibpädagogik*. Münster: Waxmann 2002 (= Internationale Hochschulschriften, Bd. 401).
- BRÄUER, GERD: *Warum Schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen*. Frankfurt/M.: Peter Lang 1994.
- BRÄUER, GERD: *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck: StudienVerlag 1998 (= ide-extra, Bd. 6).
- BRÄUER, GERD: *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg/Br.: Fillibach 2000.
- BRÄUER, GERD (Hrsg.): *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg: Edition Körber Stiftung 2004 (= Amerikanische Ideen in Deutschland, Bd. 6).
- DÜHNFORT, ERIKA; KRANICH, ERNST MICHAEL: *Der Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen in seiner Bedeutung für das Lernen und die Entwicklung des Kindes*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 1971.
- HAYES, JOHN R.; FLOWER, LINDA S.: Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee W.; Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale/N.J.: Lawrence Earlbaum 1980, S. 3–30.
- MERZ-GRÖTSCH, JASMIN: *Schreiben als System. Bd. 1: Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick*. Freiburg/Br.: Fillibach 2000.
- MOLITOR, SYLVIE: *Kognitive Prozesse beim Schreiben*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen 1984 (= Forschungsbericht. Diff Nr. 31).
- Schüler machen Zeitung*. In: Kleine Zeitung (Ausgabe Kärnten), 15. März 2006, S. 21 ff. [Auch als pdf abrufbar unter: <http://www.waldorfschule-klagenfurt.at/index.php?nr=11> (Download: 1.12.2006).]
- VELIK, SILVIA: *Dem Deutschunterricht auf die Spur kommen*. Klagenfurt, unveröffentl. Manuskript 2006, ohne Seitenangabe.

Esther Wiesner

# »Ich finde myMoment cool. Ich will Autorin werden.«

## Ein Bericht über kooperatives Schreiben

Ich gehe nicht viel an den computer, denn ich schreibe und lese lieber in Bücher oder auf einem Blatt. Doch my Moment hat mich richtig in den Computer hereingezogen.<sup>1</sup>

### 1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag gibt Einblick in Beobachtungen zum Schreiben und Lesen am Bildschirm. In diesem Kontext fokussiert er Besonderheiten kooperativen und adressatenorientierten Schreibens. Dabei werden auch Aspekte der Schreibmotivation in den Blick genommen.

Auf der interaktiven webbasierten Lernplattform *myMoment* erfahren und üben Kinder der Primarschule (Grundschule) kommunikative Formen des Schreibens: Alleine oder gemeinsam setzen sie sich vor den Bildschirm und diskutieren über Inhalt und Form von eigenen zu schreibenden oder gelesenen Texten. Sie üben dabei vorwiegend narrative Schreibformen ein und reflektieren darüber. Und vor allem: Sie schreiben für Leser und Leserinnen, die wiederum selber Schreiber und Schreiberinnen sind. Literaler Austausch und Prozess werden von der Lehrperson moderiert.

Im Jahr 2005 wurde myMoment erstmals in einem Pilotversuch durchgeführt. Den beteiligten Primarschulklassen stand eine interaktive Lernplattform mit dem

---

ESTHER WIESNER ist Assistentin an der Fachhochschule Nordwestschweiz/Pädagogische Hochschule Zentrum Lesen. Kasernenstrasse 20, CH-5001 Aarau. E-Mail: esther.wiesner@fhnw.ch

<sup>1</sup> Die Kommentare der Kinder werden unkorrigiert wiedergegeben.

Zweck, kooperative Formen des Schreibens anzuregen, zur Verfügung. Die Lehrpersonen wurden fachdidaktisch begleitet und konnten sich mit Kollegen und Kolleginnen über Arbeit und Erfahrungen mit myMoment austauschen.

Gleichzeitig wurde das Projekt in einer Begleitstudie evaluiert (Wiesner/Gnach 2006).<sup>2</sup> Der praxisorientierte Bericht dazu steht zum Download bereit unter:

<http://www.zentrumlesen.ch>

## 2. myMoment: Idee und Konzeption

Das interaktive Lernarrangement myMoment (<http://www.mymoment.ch>)<sup>3</sup> ermöglicht Kindern, für andere Kinder zu schreiben und auf diese Weise Schreiben als kommunikativen, alltagsrelevanten Prozess zu erleben und zu üben. Schüler und Schülerinnen sollen Schreiben als Instrument kennen lernen, mit dem sich Gedanken formulieren, weiterdenken und anderen mitteilen lassen. Dadurch sollen sie erfahren, dass Schreiben etwas Sinnstiftendes sein kann, das im interaktiven und sozialen Austausch gelernt wird (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, Baurmann 2002). Gerade das Schreiben in Gruppen ist erwiesenermaßen besonders fruchtbar (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 41 ff.). Zudem sollen die Kinder entdecken, dass die Auseinandersetzung mit anderen Schreibenden und deren Texten für das eigene Schaffen lohnend sein kann. Schreiben soll ihnen als in einen Kommunikationsprozess eingebundene Tätigkeit vor Augen geführt werden, als etwas Kreatives, aber auch etwas Schwieriges, worüber sich nachdenken und sprechen lässt. Hierin bietet myMoment den Schülern und Schülerinnen Gelegenheit. Sie können eigene Texte mehrmals aufnehmen, um sie zu revidieren, und dabei Rückmeldungen ihrer Leser und Leserinnen berücksichtigen. Sowohl in der Themenwahl als auch in der Länge der Beiträge sind die Kinder frei. So können sie sich schreibend und lesend mit Inhalten befassen, die sie interessieren und denen sie sich gewachsen fühlen.

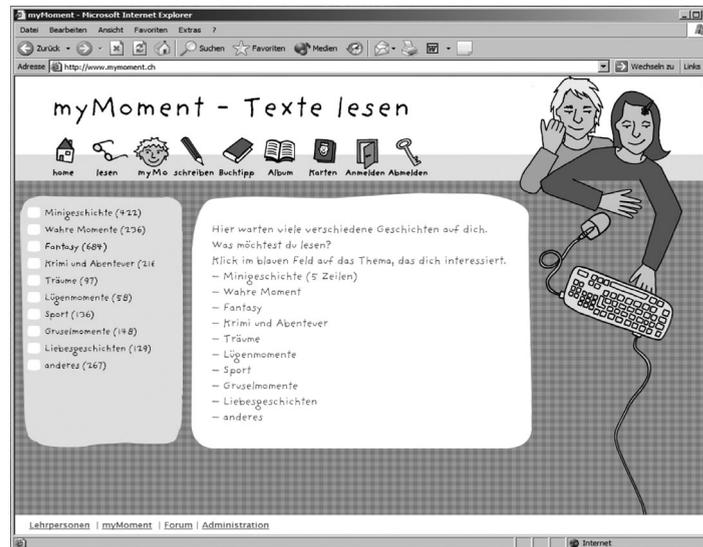
Der Screenshot zeigt die myMoment-Plattform. Angemeldete Schüler und Schülerinnen loggen sich unter einem selbstgewählten Pseudonym ein. Ob sie einen Text zum Kommentieren, Fortsetzen oder Bewerten freigeben, entscheiden sie selber. Fertige Texte speichern sie unter der jeweils als passend erscheinenden Rubrik (etwa »Minigeschichten«, »Fantasy«, »Wahre Momente« oder »Sport«) ab. Daneben steht den Usern und Userinnen ein reichhaltiges technisches Angebot zur Verfü-

---

<sup>2</sup> Durchgeführt wurde die Studie vom Zentrum Lesen am Institut Wissen und Vermittlung, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH der FHNW), in Zusammenarbeit mit der Forschungsstelle für Berufliches Schreiben der Universität Bern. Untersucht wurde die Schreibpraxis der Kinder in myMoment während der Dauer des Pilotprojekts, von Februar bis Dezember 2005. Daneben wurden Entwicklungen in Einstellungshaltungen gegenüber Schreiben, Lesen und neuen Medien in einem Fragebogen ermittelt, der den 206 Kindern und ihren elf Lehrpersonen zu Beginn und am Ende der Projektarbeit vorgelegt wurde.

<sup>3</sup> myMoment wurde vom Institut Weiterbildung und Beratung, PH der FHNW, konzipiert. Zum Lesen steht die Internetplattform allen Usern und Userinnen offen.

screenshot



gung. Die vielfältige Umgebung erlaubt den Kindern, sich an Funktionsweisen des Internets heranzutasten und so den Umgang mit neuen Medien zu üben.

### 3. Beobachtungen zum Schreiben in myMoment

Neuere Ansätze der Schreibforschung begreifen Schreiben weniger als einsamen, sondern als interaktiven und kooperativen Prozess. Schreiben wird als kommunikatives und soziales Handeln verstanden, das immer in einen Kontext eingebettet ist (für einen Überblick vgl. Molitor-Lübbert 1996, Böttcher/Becker-Mrotzek 2003, Sieber 2003, Fix 2006). Mit dieser Modellierung rücken die Lesenden als Adressaten mit ins Zentrum des Schreibprozesses: Schreiben geschieht für Leser und Leserinnen.

Mit Blick auf die Leser und Leserinnen ist während des Schreibprozesses Verschiedenes zu berücksichtigen: Schreibende haben sich die Situation vorzustellen, in der Lesende auf ihre Texte treffen. Das heißt, sie müssen überlegen, wie sie die Aufmerksamkeit von Lesenden auf ihre Texte ziehen und deren Interesse aufrechterhalten. Es gilt also zu versuchen, die Bedürfnisse von Adressaten und Adressatinnen zu antizipieren und sich während des Schreibprozesses daran zu orientieren. Hierin zeigen sich Kompetenzen, über welche junge Schreiber und Schreiberinnen üblicherweise noch kaum verfügen: adressatenorientiertes Schreiben. In der Regel ist dieses erst später in der Entwicklung erwartbar (Feilke 1995).

Andere in den Schreibprozess miteinzubeziehen, erleichtert die Adressatenorientierung. Wenn also nicht nur allein und für sich, sondern im Austausch mit anderen geschrieben wird, können Schreibende gemeinsam Ideen entwickeln und sich darüber austauschen, wie diese im Text darzustellen und zu formulieren sind (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 42 ff.). So haben sie Gelegenheit, einander ge-

genseitig Leser oder Leserin zu sein. Wechselseitig kann erprobt werden, welche Aspekte näher geschildert oder erläutert werden müssen, damit sie verständlicher oder spannender werden, und welche davon zu Höhepunkten ausgestaltet werden sollen. Dadurch bietet sich Schreibenden die Möglichkeit, Rückmeldung zu Schwachstellen im Text bzw. zur Attraktivität von Textteilen zu erhalten. Diese Rückmeldungen führen zu Reflexionen, die sich in die weitere Textarbeit einbeziehen lassen: Wer früh erfährt, dass Texteschreiben kein linearer Prozess ist, sondern dass Texte auf ihre Wirkung hin komponiert werden können, hat für den Aufbau von Schreibkompetenzen schon viel gelernt (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 42 ff.).

Die Aussicht darauf, dass Texte gelesen werden, macht Schreiben sinnvoll. Damit erhöht sich die Bereitschaft, überhaupt das Verfassen eines Textes in Angriff zu nehmen. Schreiben als Prozess, der neben sprachlichen und kognitiven gleichermaßen soziale und emotionale Teilprozesse umfasst, wird von motivationalen Komponenten maßgeblich gelenkt – bzw. erst ermöglicht. Motivation ist damit eine wichtige Voraussetzung für die Textproduktion, steuerbar u. a. durch die Gestaltung der Schreibsituation: Feste Vorgaben zu Thema, Form, Zeitpunkt und Zeitraum des Schreibens können die Schreibmotivation zum Teil hemmen.<sup>4</sup> Motivationsfördernd hingegen ist die Aussicht auf eine möglichst umfangreiche Leserschaft, die sich noch weiter vergrößert, wenn Texte publiziert werden (Baurmann/Müller 1998, S. 16–22).

Die Arbeit in myMoment bietet authentische Schreibsituationen und fördert das Bewusstsein um eine Leserschaft, was zu wirkungs- und adressatenorientiertem Schreiben führen soll. Die Authentizität der Schreibsituation erleben die Kinder, wenn sie sich mündlich in der Klasse oder schriftlich in myMoment über die verschiedenen Texte unterhalten. Gemeinsam vor dem Bildschirm sitzende Kinder können beim Schreiben ihr Tun besprechen. Auf diese Weise werden verschiedene Aspekte des Schreibprozesses diskutiert, metakommunikative Konzepte in Worte gefasst und damit verständlicher. Kinder denken über das Schreiben nach und lernen voneinander (Blatt 1999). Soziales Lernen muss sich hier zudem nicht nur auf Gruppen innerhalb der Klasse beschränken, sondern kann auch im Austausch mit gleichaltrigen Kindern übers Netz erfolgen. Ein sinnvoller Nebeneffekt dabei ist, dass die Kinder gleichzeitig ihre Medienkompetenzen erweitern.

### 3.1 Wie sich adressatenorientiertes Schreiben in myMoment zeigt

»Es geht noch weiter wartet auf den 3. Teil! Bis dann! :- ) :- ) :- )«. Mit Versprechungen dieser Art versuchen Schreibende, die Spannung aufrechtzuerhalten, um ihre Leser und Leserinnen dazu zu verführen, auch in Zukunft wieder Texte von ihnen zu le-

---

<sup>4</sup> Ebenso hemmend kann das Wissen der SchülerInnen um die schulische Beurteilung der Schreibprodukte sein. Im Projekt wurden die Lehrpersonen gebeten, die Texte in myMoment nicht zu korrigieren, um die Freude der Kinder am Schreiben nicht zu hemmen. Grammatik, Orthografie und Stil sollten an anderer Stelle im Unterricht beurteilt werden. Zur Problematik der Textbeurteilung siehe: Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, Böttcher/Becker-Mrotzek 2003, Baurmann 2002.

sen. Andere beginnen ihre Texte mit »hi« oder »hallo« und sprechen ihre Leser/innen direkt an. So auch der Fünftklässler »Roky«. Seine Geschichte mit dem Titel »Das war ein kommisscher Traum!!« beginnt er so:

»Hallo zusammen ich bin Beni. Ich bin 14 Jahre alt und gehe in die Sekundarschule. Ich erzähle euch etwas über meinen verückten Traum. Eines Tages ging ich in ein Labyrinth das war so unheimlich das konntet ihr euch nicht vorstellen!!! Wo ich in dem Labyrinth war [...]«.

Roky wendet sich direkt an ein Publikum. Er spricht die Leser und Leserinnen direkt an, begrüßt sie und stellt sich vor: »Hallo zusammen ich bin Beni«. Metakommunikativ, d. h. den Akt des Erzählens thematisierend, fährt er weiter fort: »Ich erzähle euch etwas über meinen verückten Traum«. Erst jetzt beginnt die eigentliche Story. Um sein Publikum bei der Stange zu halten, verspricht Roky Spannendes und Unvorstellbares. Dieser Aussage verleiht er mit drei Ausrufezeichen zusätzlich Nachdruck: »... das war so unheimlich das konntet ihr euch nicht vorstellen!!!«.

Roky arbeitet häufig mit mehrfachen Satzzeichen<sup>5</sup>, um seine Aussagen emotional zu verstärken und zu dramatisieren (vgl. auch Gnach/Wiesner 2006). Dadurch wirken sie direkter, kommen sie doch – je nach Inhalt – Ausrufen der mündlich verwendeten Sprache näher (zu medialer und konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit, vgl. Koch/Oesterreicher 1994).

Adressatenorientiertes Schreiben in myMoment zeigt sich daneben auch in spezifischen Publikationsstrategien.

- *Textplatzierung*: Wer mit den eigenen Texten Leser und Leserinnen erreichen will, darf nicht zu kleinlich an herkömmlichen Vorstellungen für Textrubriken festhalten – das ist in der Untersuchung deutlich geworden. Die Fünftklässlerin mit dem Pseudonym »Doris« etwa legt all ihre Texte unter der Rubrik »Fantasy« ab, gleichgültig, ob sie sich um Fantastisches drehen, oder nicht: So stehen nun Witze neben Tiergeschichten, Liebe wird genauso thematisiert wie Ausgrenzung oder Einsamkeit. Im Interview darauf angesprochen, erklärt Doris dieses Tun als gezielte Publikationsstrategie: Aus der Beobachtung, dass unter »Fantasy« mit Abstand die meisten Texte zu finden sind, und aus der Tatsache, dass sie selber vorwiegend und am liebsten unter diesem Reiter liest, schließt Doris, »Fantasy« sei wohl bei der Mehrheit der myMoment-UserInnen die beliebteste Kategorie. Aus diesem Grund publiziert sie ausschließlich unter diesem Reiter; hier rechnet sie sich die größten Chancen aus, gelesen zu werden.

5 Auffällig ist, dass die Kinder mehrfache Satzzeichen unabhängig von der Textfunktion benutzen, dass sie Emoticons aber nur in Kommentaren einsetzen. Sie zeigen damit, dass sie bereits ein Gespür für die funktionale Angemessenheit von schriftsprachlichen Mitteln entwickelt haben. Offenbar greifen sie auf diese Zeichen zur Emotionalisierung und Verstärkung im schriftlichen Sozialkontakt im Netz zurück, verzichten aber darauf, wenn sie schulische Texte auf Papier schreiben. Das bedeutet, dass sie zu differenzieren wissen, wann welches Register angebracht ist und wann welche medien-spezifischen Elemente zweckvoll eingesetzt werden.

- *Formatierungen*: Ein weiteres wirksames Mittel, um die Aufmerksamkeit von Lesenden auf einen Text zu lenken, sind Formatierungen. Eine Vielzahl von Titeln ist in Großbuchstaben geschrieben, Schriftart und -größe werden variiert, Buchstaben kursiv oder fett gesetzt, etwa »**Die Mumie!!!!**« oder »TOKIO HOTEL IST VOLL GEIL«. Aus den Interviews wissen wir, dass sich im vielfältigen Formatieren nicht nur die Freude am Gestalten und Ausschöpfen der computerspezifischen Möglichkeiten zeigt. Vielmehr hat dieses Verhalten bei manchen Kindern strategische Gründe: Einige Schreibende formatieren ihre Titel ganz gezielt, damit sie aus der großen Menge der anderen herausstechen, eher angeklickt und gelesen werden. Neben der Suche nach einem vielversprechend klingenden Titel ist Formatieren für manche Kinder also ein gezieltes Mittel, um Lesende anzuziehen.

Noch ausgeprägter als die Titel werden ganze Texte oder Teile daraus formatiert: Die Kinder schöpfen die gesamte Palette an Schriftfarben aus und hinterlegen ihre Texte farbig. Auch wenn sie es ab und zu übertreiben, so lassen sich in diesem Verhalten doch typografische Überlegungen erkennen, beispielsweise dann, wenn blutrünstige Gruselgeschichten mit roter Farbe geschrieben oder wenn emotional gehaltvolle bzw. inhaltlich spannende Sätze mit mehrfachen Ausrufe- oder Fragezeichen beendet werden.

Diese Betrachtungen illustrieren, dass auch Kinder vorgestellte Bedürfnisse der Leser und Leserinnen in den Prozess der Textproduktion miteinbeziehen: Sie beobachten einerseits ihr eigenes Leseverhalten<sup>6</sup>, andererseits die Resonanz, die ihre publizierten Texte erhalten und schließen daraus auf die Lesenden, indem sie sprachliche, (typo-)grafische oder publizistische Mittel gezielt für ihre Zwecke einsetzen.

### 3.2 Kooperatives und reflektierendes Schreiben

Durch das Lesen und Kommentieren fremder Texte bzw. durch das Revidieren der eigenen können die Schüler und Schülerinnen Kriterien für die Textbeurteilung entwickeln (Fix 2006, S. 188f.). In einem Teil der Kommentare zeigt sich, dass sie damit überfordert sind. Andererseits weisen gewisse Kommentare durch ihre überlegte und sensible Formulierung darauf hin, dass PrimarschülerInnen lernen, wie konstruktive Rückmeldungen gegeben werden, und dass mit ihnen darüber reflektiert werden kann. So sind etliche Kommentare entweder als einfache Komplimente des Typs »Echt coole Geschichte hast du geschrieben!! :-))!« oder aber als verletzend, undifferenzierte Kritiken wie »Voll doofe Geschichte!!!!« artikuliert. Daneben gibt es gleichermaßen Bekundungen von Anteilnahme oder Rückmeldungen, die zum Weiterschreiben anspornen sollen: »Das tut mir sehr leid weil dein Hase tot ist!«, »Ich finde es eine traurige Geschichte. Tut mir echt leid.« oder »ich freue mich schon

---

<sup>6</sup> Dabei reflektieren sie auch das Verhältnis von Lesen und Schreiben: »Ich finde das lesen am besten. Das schreiben nicht so.«

auf den 3. teil deiner geschichte!!!!!!!«, »Mich interessiert es sehr, was in Teil 3 passiert!!!!!!! Ich kann es kaum aushalten!!!!!!!«. Mit solchen Statements drücken die Kinder aus, dass sie Geschichten interessiert gelesen, verstanden und dabei mit den ProtagonistInnen mitgelebt haben. Die umfangreiche Textsammlung auf myMoment zeigt, dass die Schüler und Schülerinnen gerne und oft kommentieren. Ihren Aussagen lässt sich entnehmen, dass sie sich über gute Kritiken freuen, dass einige unter ihnen sich aber manchmal durch undifferenziert negative verletzt fühlen: »Ich werde immer sehr kritisiert und das bringt mich auf die Palme. Denn so fergeht mir die Lust am Schreiben«, aber auch: »Wenn ich in Kommentaren kritisiert werde, dann nem ich das locker, und nehme diesen Kommentar als Tipp entgegen«.

Kommentare zu geben, die über das spontane Ausdrücken des Leseindrucks hinausgehen, ist für PrimarschülerInnen schwierig. Kommentieren sollte deshalb im Unterricht thematisiert und geübt werden. Diese Forderung lässt sich auch aus den Fragebogen-Rückmeldungen mehrerer Lehrpersonen ableiten:

Die Schülerinnen und Schüler müssen zu einem verantwortungsvollen Umgang angeleitet werden. Das Gespräch über beleidigende und verletzende Äusserungen muss geführt werden. (Lehrerin einer Einschulungsklasse, 1. und 2. Klasse)

In einem Erfahrungsbericht schreibt die Lehrerin einer zweiten Klasse, die Kommentarfunktion habe zu spannenden Diskussionen in der Klasse geführt: »Wie darf ich einem andern Kind etwas sagen? Welche Kommentare nützen mir selber etwas? Welche tun mir weh?« Daneben sehen die Lehrpersonen in der Möglichkeit zu kommentieren aber vor allem ein effektives Mittel, um Schreiben und Überarbeiten anzuregen:

Die Tatsache, dass eigene Texte veröffentlicht, gelesen und manchmal sogar seriös bewertet werden, freut die Kinder und motiviert einige sehr. Es kann auch an »alten« Texten weitergearbeitet werden. (Lehrer einer 4. Klasse)

Die Lernfähigkeit der Kinder zeigt sich in Kommentaren, wie beispielsweise denjenigen von »ylenia« oder »linda1« (beide 5.-Klässlerinnen). Beide versuchen, ihre Kommentare als konstruktive Kritik zu formulieren, indem sie jeweils mit etwas Positivem beginnen, danach zumeist einen problematischen Punkt ansprechen und schließlich einen begründeten Vorschlag zur Verbesserung geben: »mir hat gefallen, dass der fritzli wieder seinen tschop erledigen konnte ! aber du hast geschrieben zu beckempfte stat zu beckempfen !! tipp ich würde einen besseren schlusspunkt machen weil man es nicht so tscheckt !!« oder »Ich finde deine Geschichte sehr toll!! Du hast gute Adjektive und Verben genommen! Mein Tipp für dich: Mach weiter so :)«. In der Dreiteilung dieser Feedbacks – Bewertung, Beschreibung und Anregung – ist die Idee der Textlupe<sup>7</sup> wiedererkennbar.

---

<sup>7</sup> Unterrichtsidee zum Überarbeiten von Texten. Von den myMoment-WeiterbildnerInnen adaptiert aus: Böttcher/Wagner 1996.

Anhand dieser dreiteiligen Struktur soll den Kindern gezeigt werden, wie sich Rückmeldungen aufbauen lassen, so dass das Feedback den VerfasserInnen eines Textes etwas bringt. Wie die Kommentare in myMoment belegen, haben die Lehrpersonen didaktische Ideen aus der Weiterbildung in den Unterricht getragen, worauf sie von einem Teil der Schüler und Schülerinnen aufgenommen und erfolgreich umgesetzt worden sind.

#### 4. Fazit

Die hier vorgestellten Beobachtungen zur Schreibpraxis von PrimarschülerInnen sollten zeigen, dass sich eine interaktive Lernumgebung wie myMoment unter sorgfältiger Anleitung der Lehrperson zur Förderung von Schreiben und Lesen auf unterschiedlichen Ebenen eignet (vgl. auch Gnach/Wiesner 2006). Das multimediale Lernarrangement regt insbesondere zum kooperativen Lernen an: Die Kinder üben das Publizieren und entwickeln durch das Lernen mit anderen – in der Klasse oder im Netz – verschiedene Schreibkompetenzen und Publikationsstrategien. In ihrem Lernprozess übertreiben sie manchmal den Einsatz neu entdeckter schriftsprachlicher Mittel, erwerben aber spielerisch ühend elaboriertere Schreibfähigkeiten bzw. befinden sich in einer »Zone der nächsten Entwicklung«.

In myMoment eignen sich die Kinder Schreibstrategien an, mit deren Hilfe sie die Aufmerksamkeit von Lesern und Leserinnen zu gewinnen suchen. Sie formatieren, variieren bewusst (schrift-)sprachliche und/oder grafische Elemente und platzieren ihre Texte in beliebten Rubriken. Dieses Verhalten lässt bereits einen gewissen Grad an Adressatenorientierung erkennen, eine Kompetenz, die in der Regel erst später in der Entwicklung erwartet wird (Feilke 1995).

Kommentare auf eigene Texte zu erhalten, kann je nach Inhalt motivierend oder aber verletzend wirken. Im Unterricht soll und kann das Kommentieren diskutiert und geübt werden. Auf diese Weise reflektieren die Schüler und Schülerinnen in konkreten Schreibsituationen das Schreiben, wodurch sie wichtige und anspruchsvolle Kompetenzen wie Schreib- oder Überarbeitungsstrategien und sprachliche Sensibilitäten entwickeln. Hilfreich ist hierbei, dass in myMoment alle Kommentierenden auch Schreibende sind und als solche durchaus auch selber negative Erfahrungen haben machen müssen.

In der Untersuchung wurde deutlich, dass die Arbeit mit einer Lernumgebung wie myMoment nur fruchtbar sein kann, wenn engagierte Lehrpersonen die SchülerInnen begleiten, Schwierigkeiten mit ihnen diskutieren und ihnen die für kooperatives Lernen nötigen Freiräume bieten. Ohne die Moderation der Lehrperson gäbe es am Ende des Projekts keine Schüleraussagen wie die folgende:

In My Moment habe ich viel gelehrt. Es war schön Geschichten die mir gefallen hinein zu schreiben. Sie haben eine wirklich tolle Internetseite hergestellt. Ich glaube die Kinder haben viel gelernt. Ich kann nur sagen: »Machen Sie weiter so!«

Weitere Informationen zu myMoment als auch Unterrichtsideen und -materialien finden Sie unter: <http://www.educaguides.ch/dyn/9969.php>

### Literatur

- BAURMANN, JÜRGEN: *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Kallmeyer 2002.
- BAURMANN, JÜRGEN; MÜLLER, ASTRID: Zum Schreiben motivieren – das Schreiben unterstützen. In: *Praxis Deutsch* 149/1998, S. 16–22.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID: *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen 2006.
- BLATT, INGE: Computer als Medium. Eine Herausforderung für den Deutschunterricht. In: Lecke, B. (Hrsg.): *Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht*. Frankfurt/M. u. a.: Lang 1999.
- BÖTTCHER, INGRID; BECKER-MROTZEK, MICHAEL: *Texte bearbeiten, bewerten und benoten*. Berlin: Cornelsen 2003.
- BÖTTCHER, INGRID; WAGNER, MONIKA: Kreative Texte bearbeiten. In: *Praxis Deutsch* 137/1996 (Sonderheft »Schreiben: Texte und Formulierungen überarbeiten«).
- FELKE, HELMUTH: Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. In: Augst, G. (Hrsg.): *Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literalität*. Essen: Der blaue Engel 1995, S. 69–88.
- FIX, MARTIN: *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn u. a.: Schöningh 2006.
- GNACH, ALEKSANDRA; WIESNER, ESTHER et al.: Children's writing processes when using computers: Insights based on combining analyses of product and process. In: Philipps, D. (Hrsg.): *International Facets of Computer Literacy Research*. Online Journal »Research on Comparative and International Education«. Universität Oxford 2006.
- KOCH, PETER; OESTERREICHER, WULF: Funktionale Aspekte der Schriftkultur. In: *Schrift und Schriftlichkeit*. Hrsg. von Hartmut Günther und Otto Ludwig. Berlin: de Gruyter 1994, S. 587–604.
- LEITER-KÖHLER, URSULA: Über die Medienkompetenz zur Textkompetenz. Schulisches Schreiben und die neuen Medien. In: Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Textkompetenz*. Innsbruck: StudienVerlag 2002, S. 177–198.
- MOLITOR-LÜBBERT, SYLVIE: Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess. In: Günther, H.; Ludwig, O. (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 2. Bd. Berlin-New York: de Gruyter 1996.
- SIEBER, PETER: Modelle des Schreibprozesses. In: Bredel, Ursula et al. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 1. Teil-Bd. Paderborn u. a.: Schöningh 2003.
- WIESNER, ESTHER; GNACH, ALEKSANDRA: *Bericht der Begleituntersuchung zum Projekt myMoment*. Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule 2006.  
Unter: [www.zentrumlesen.ch](http://www.zentrumlesen.ch)
- WYGOTZKY, LEV SEMENOVIC: *Mind in society. The development of higher psychological processes*. M. Cole et al. (eds.). Cambridge (Mass.): Harvard University Press 1978.

Christian Schacherreiter

# Schreiben, was Sache ist

## Kurzbericht aus einer Journalismus-Werkstatt

Im April 2006 fand in der Redaktion der *Oberösterreichischen Nachrichten* erstmals eine Journalismus-Werkstatt für überdurchschnittlich begabte SchülerInnen aus der AHS und BHS (10. und 11. Schulstufe) statt. Das Seminar beruhte auf einer Kooperation von »Stiftung Talente« (beim Landesschulrat für Oberösterreich für Begabtenförderung zuständig) und der Tageszeitung *Oberösterreichische Nachrichten*.

### 1. Grundsätzliche didaktische Vorüberlegung

Wenn wir heute von Medien sprechen, dann denken wir in erster Linie an die elektronischen Medien wie Computer, Handy, digitales Fernsehen und anderes mehr. Dabei wird manchmal übersehen, dass nach wie vor das alte Primärmedium Schrift auch in High-tech-Zeiten noch immer sehr wichtig ist und dass auch elektronische Medien nicht ohne Schrift auskommen. (Einschränkend wäre freilich zu sagen, dass die Textstrukturen durch diese Medien geprägt werden.)

Die lebhafte Diskussion über die Rechtschreibung beweist, dass »richtig« schreiben nach wie vor ein »Aufreger« ist. Verblüffend ist aber, dass sich der öffentliche Diskurs so sehr auf das Thema Schreibung konzentriert. Denn die entscheidenden Fragen werden nicht durch Rechtschreibnormen beantwortet, sondern durch andere Kriterien. Was ist in welchen Kommunikations- und Verwendungszusammen-

---

CHRISTIAN SCHACHERREITER ist Direktor des Georg von Peuerbach-Gymnasiums in Linz, Schulbuchautor (*Das Literaturbuch*) und Literaturkritiker der *Oberösterreichischen Nachrichten*.  
Peuerbachstraße 35, A-4040 Linz. E-Mail: schacherreiter@georgvonpeuerbach.at

hängen ein guter, ein brauchbarer Text? Auch im schulischen Schreiben wird der »reale«, d. h. durch praktische und gesellschaftliche Funktionen bestimmte Text oft zu wenig berücksichtigt. Was ein guter Text, was ein angemessener Stil ist, kann nicht mehr so beantwortet werden wie vor 60 Jahren. Die normative Stilistik für alle Lebenslagen gehört der Vergangenheit an. Früher bestimmten »Stilpápste« (wie Ludwig Reiners), was gutes Deutsch ist. Heute stellen sich die Fragen anders:

- Welche Stilebene dient welchem kommunikativen Zweck?
- Welche Sprache passt in welcher Situation?
- Welche Textlänge oder -kürze erweist sich in welcher Situation als brauchbar?

Nur auf den ersten Blick sieht es so aus, als vereinfache diese »Liberalisierung« das Schreiben. Das Gegenteil ist der Fall. Es ist eher schwieriger geworden, denn wir können uns nur mehr zum Teil an »Stilregeln« orientieren. Immer öfter müssen wir stilistische Entscheidungen treffen. Wer mehr Wahl hat, hat bekanntlich auch mehr Qual. Eines ist aber auch nicht eingetreten: Beliebigkeit. Es ist nicht egal, welche Sprache wir wo sprechen und schreiben, ganz im Gegenteil. Die Freiheit des Einzelnen ist in den seltensten Fällen der Maßstab für »gute« Texte. Kreativität erweist sich meist nur dann als erfolgreich, wenn sie vom Kriterium der situativen Angemessenheit geleitet wird. Der Journalismus-Werkstatt »Schreiben, was Sache ist« sollte am Beispiel von journalistischen Sachtexten den TeilnehmerInnen diese Anforderungen auf hohem Niveau erfahrbar machen.

## 2. Das Begabungsprofil der TeilnehmerInnen

Angesprochen wurden Schülerinnen und Schüler, die ein hohes Maß an Schreibsicherheit aufweisen und ein reges Interesse an Themen der Zeit haben. Nicht »poetisch« schreibende Schülerinnen und Schüler waren die Zielgruppe, sondern VerfasserInnen von Sachtexten, die flexibel unterschiedliche Textfunktionen handhaben können – vom journalistischen Kommentar über das Interview bis zur Gebrauchsanweisung. Zum Begabungsprofil gehören auch Offenheit und Kommunikationsfreude, denn in der Phase der Recherche sind diese Kompetenzen manchmal wichtig.

## 3. Auswahl der TeilnehmerInnen

Aus mehr als 60 Bewerbungen wählte eine dreiköpfige Jury (Redakteure der *Oberösterreichischen Nachrichten*) zwölf TeilnehmerInnen aus. Sie wurden von sechs Journalisten zwei Tage lang betreut. Das ist natürlich eine privilegierte Unterrichtssituation.

### 3.1 Das Ziel: Gestaltung einer Jugendseite in den *Oberösterreichischen Nachrichten*

Die Werkstatt sollte kein bloßes Trockentraining sein. Das Ziel, das nach vier Halbtagen (Freitag/Samstag) zu erreichen war: eine Doppelseite für die Dienstausgabe der *Oberösterreichischen Nachrichten*.

### 3.2 Der Ablauf

Der Verlauf sollte möglichst genau der Praxis journalistischer Arbeit entsprechen, von der Themenfindung bis zur letzten Kontroll-Lesung der Artikel.

- *1. Halbtag: Themenfindung und Recherche:*  
Die Themenfindung erfolgt im Plenum (»Redaktionskonferenz«). Je zwei SchülerInnen arbeiten dann an den Themen, für die sich die »Redaktionskonferenz« entschieden hat. Recherchiert wird vor allem über das Internet, aber auch durch Telefonate mit Auskunftspersonen, die etwas zum Thema zu sagen haben.
- *2. Halbtag: Einführung in einige Grundlagen des journalistischen Schreibens (Stil, Textsorte, Vorspann etc.), Blattplanung:*  
Die SchülerInnen werden mit den journalistischen Textsorten (Nachricht, Kommentar, Glosse, Interview etc.) in einer Tageszeitung vertraut gemacht und mit stilistischen Standards, wobei wir im Wesentlichen den Richtlinien von Wolf Schneider folgen, u. a.:
  - Schachtelsätze und lange Satzeinschübe vermeiden
  - unnötig lange Gliedsatzkonstruktionen vermeiden
  - klare Strukturen
  - das Konkrete ist besser als das Abstrakte
  - lange attributive Blöcke vermeiden
  - Fremdwörter nur dann, wenn es notwendig ist
- *3. Halbtag: Layout und Bildrecherche, Verfassen der Texte:*  
Gemeinsam mit der Layouterin wird am PC die formale Struktur der Seiten erstellt (Programm QuarkXPress). Die SchülerInnen erfahren, wie viel Platz sie für ihre Beiträge haben, die auf fünf bis sechs Worte genau zu schreiben sind. Die Form bestimmt ab diesem Zeitpunkt den Inhalt.
- *4. Halbtag: Prüfen und Überarbeiten der Texte, »Gegenlesen«, Schlusskorrektur*

#### 4. Brauchbarkeit dieses Modells für den »normalen« Schulbetrieb

»Schreiben, was Sache ist« war ein besonderes Angebot im Rahmen der Begabtenförderung. Aber das Modell kann sicher für den »normalen« Schulbetrieb, sozusagen für das »Trockentraining«, adaptiert werden.

Christoph Janacs

# Die eigene Stimme finden

## Überlegungen zur Leitung einer Schreibwerkstatt

Schreiben heißt versuchen herauszufinden, was man schreiben würde, wenn man schriebe.  
(Duras 1994)

### 1. Geschichte einer Schreibwerkstatt

Seit dem Frühjahr 1998 leite ich eine Schreibwerkstatt ohne Unterbrechung und mit weitgehend stabilem TeilnehmerInnenstand, initiiert und betreut vom Verein *Lese-lampe*, der ältesten, vom viel zu früh verstorbenen Germanisten und Fachdidaktiker Bepo Donnenberg ins Leben gerufenen Institution für Literaturvermittlung in Stadt und Land Salzburg, die mittlerweile ihren Sitz im Salzburger Literaturhaus hat.

Aber eigentlich begann alles schon früher, als Bepo Wolfgang Wenger und mich bat, einen *creative-writing-Kurs* am Germanistischen Institut der Universität Salzburg zu leiten. Wir nahmen begeistert an, ohne zu wissen, was man da eigentlich lehrt und wie man das machen soll. Und wir sahen uns anfangs mehr als 30 StudentInnen gegenüber, die sich, extrem unterschiedlich begabt, auf etwas einließen, von dem sie selbst nicht wußten, wohin es sie führen würde, und zu dem sie die unterschiedlichsten Motive getrieben hatten: die einen wollten einfach besser schreiben lernen, die anderen das Verfassen von germanistischen Arbeiten verfeinern, wieder andere ihre im stillen Kämmerlein entstandenen Gedichte erstmals einer

---

CHRISTOPH JANACS ist Lehrer und Schriftsteller. Dorfstraße 29, A-5081 Niederalm.  
E-Mail: christoph.janacs@utanet.at

breiteren (und hoffentlich wohlwollenden) Öffentlichkeit präsentieren, und dann gab es auch noch jene, die das Rüstzeug für eine Schriftstellerkarriere mitbekommen wollten. Sparmaßnahmen der Universität veranlaßten mich dazu, auszusteiern und das Angebot der *Leselampe* anzunehmen eine Schreibwerkstatt zu leiten.

Zunächst auf ein, zwei Semester anberaumt, existiert diese Schreibwerkstatt seit nunmehr acht Jahren. Nach kurzer Zeit war die Gruppe mit ihren zwölf Mitgliedern so homogen, daß der Kurs im Programm der *Leselampe* nicht mehr ausgeschrieben wurde. Mittlerweile leite ich die Gruppe privat, aber die Verbindung zur *Leselampe* als Veranstalter von Lesungen besteht weiterhin.

Einige Erfolge kann die Gruppe, die ursprünglich wie alle neu entstehenden Gruppen inhomogen war, aber bald eng zusammenwuchs – bei Aufrechterhaltung der Individualität in Schreib-, Denk- und Lebensstil der Mitglieder –, verzeichnen:

- Da ist zunächst einmal für die meisten TeilnehmerInnen die Überwindung der Scheu, mit eigenen Werken an die Öffentlichkeit zu treten und sich einer kritischen Würdigung zu stellen, die üblicherweise weitaus weniger wohlwollend ausfällt als jene im familiären und freundschaftlichen Kreis; für einige der TeilnehmerInnen gab es die erste öffentliche Lesung, der im Lauf der Jahre weitere Auftritte folgten;
- da sind zwei Anthologien: *Tauchgänge* (2003) und *Unerbittliche Sanftmut. Näherungen an Adalbert Stifter* (2005), beide im Arovell Verlag erschienen;
- und da sind für zwei TeilnehmerInnen die ersten eigenständigen Buchpublikationen und der Schritt in die rauhe Wirklichkeit des schriftstellerischen Daseins: Erna Holleis, bereits an der Universität Teilnehmerin und Kurzzeitmitglied der Schreibwerkstatt, die sich schon einen Namen machen konnte und sich im Frühjahr 2006 freiwillig aus der Welt begab; und Gerlinde Weinmüller, die bereits auf zwei Gedichtbände und einen Prosaband verweisen kann.

## 2. Motive und Ziele einer Schreibwerkstatt

Wie schon oben angedeutet, sind die Motive für die Teilnahme an einer Schreibwerkstatt sehr unterschiedlich, finden aber doch meist den gemeinsamen Nenner in dem oft unausgesprochenen Wunsch, eine eigene Buchveröffentlichung zu erreichen. Daß gerade dieses Ziel am wenigsten erreicht wird, ist klar und für viele TeilnehmerInnen zunächst enttäuschend, manchmal sogar der Grund dafür, sich wieder zurückzuziehen oder ganz mit dem Schreiben aufzuhören.

Grundsätzlich bin ich der Meinung, daß Schreibwerkstätten keine Kaderschmiede zukünftiger BestsellerautorInnen, ja nicht einmal mäßig erfolgreicher SchriftstellerInnen sein können und sollen. Die Gründe hierfür sind offensichtlich:

- Es gibt keinen für alle gültigen Wertekatalog, nach dem ein literarisches Werk verbindlich beurteilt werden kann, folglich auch keine »Schule der Dichtung« – auch wenn dies von mancher Seite mittels prominenter Kursleiter suggeriert wird;
- der literarische Markt hat seine eigenen, schwer nachvollziehbaren Spielregeln, nach denen man fast nie im voraus sagen kann, welches Werk Erfolg haben und welches untergehen oder gar nicht wahrgenommen werden wird;

- »Techniken« (Technik des Romans, Technik der Novelle, ...) lassen sich also nur bedingt vermitteln und bleiben meist an der Oberfläche; werden sie in der Praxis umgesetzt, ergibt dies fast stets nach einem Strickmuster hergestellte Werke, die wenig oder nichts mit einem Kunstwerk zu tun haben.

Was also kann/soll/darf in einer Schreibwerkstätte vermittelt werden? Was wären, wenn man sie schon explizit formulierte, ihre Ziele? Neben anderen Funktionen – wie zum Beispiel der Betreuung laufender Projekte – sehe ich vor allem drei Aufgaben und Ziele in einer Schreibwerkstatt:

- *Lernen, Kritik zu üben und auszuhalten.* Anders ausgedrückt heißt dies, sich seiner eigenen Kriterien gewiß werden und andere verstehen lernen. Die meisten glauben, sie könnten Kritik üben, haben sie dies doch in der Schule und an der Universität gelernt – übrigens ein Irrtum, dem auch nicht wenige professionelle Kritiker erliegen. In Wahrheit ist sich kaum jemand der eigenen Wertekriterien bewußt und lernt diese erst mühsam im Aufeinanderprallen divergierender Meinungen kennen und auch relativieren. Zu diesem Prozeß kann – aber muß nicht – die Lektüre von und die Auseinandersetzung mit professioneller Kritik, germanistischer Fachliteratur und Selbstaussagen von DichterInnen gehören. Ziel jedenfalls sollte die Klärung der eigenen Kriterien sein sowie das Lernen, die einem Werk immanenten Maßstäbe zu erkennen; denn nur nach diesen sollte ein Kunstwerk beurteilt werden. (Tip an alle Kunstkritiker: Lernen Sie bitte einmal lesen, schauen und hören!) Damit bin ich beim zweiten Punkt angelangt.
- *Schreiben lernen heißt vor allen Dingen lesen lernen.* Auch hier ist mit einem fundamentalen Irrtum aufzuräumen: nur weil man in der Grundschule lesen gelernt hat, kann man noch lange nicht lesen; und nur weil man an der Universität gescheitete Seminararbeiten verfassen gelernt hat, versteht man noch lange nicht ein Kunstwerk. Einen poetischen Text schreiben bedeutet, sich auf ein ungeheures Wagnis mit ungewissem Ausgang einzulassen, sich in Bewußtseinszustände zu begeben, die fern von Alltagserfahrungen angesiedelt sind. Wer dies einmal erfahren und auch noch gelernt hat, diese Erfahrung zu reflektieren, liest literarische Texte grundsätzlich neu: zum einen weil er nun diese Erfahrung mit den BerufsdichterInnen teilt und sich damit in gewissem Sinn mit allen Schreibenden in einer Solidargemeinschaft befindet (ein Grund, warum man von DichterInnen selten Verrisse von Werken ihrer KollegInnen liest), zum anderen weil man nun befähigt ist, in Tiefenstrukturen eines Textes vorzudringen, die GermanistInnen und KritikerInnen zuweilen verborgen bleiben. Damit bin ich beim dritten und wichtigsten Punkt angelangt.
- *Die eigene Stimme finden.* Dies ist zweifelsohne das höchste und am schwersten zu erreichende Ziel; es ist quasi die Kür – für die LeiterInnen einer Schreibwerkstatt wie für die TeilnehmerInnen. Unverwechselbar werden, eine individuelle, unüberhörbare Stimme im vielstimmigen und lärmenden Chor der Schreibenden sein, das ist, was eine Künstlerin, einen Künstler ausmacht. Daß dies mit Zeit – weil mit Reifung – zu tun hat, versteht sich von selbst. Deshalb stehe ich Wochenendseminaren skeptisch gegenüber (auch wenn ich selbst manchmal eines

leite): in einem derart kurzen Zeitraum von zwei, drei Tagen kann man bestenfalls erste Anregungen geben, vielleicht auch die Motivation weiterzumachen stärken, mehr aber nicht. Erst in einem langen und langwierigen Prozeß findet man zu sich und damit seine ganz persönliche Stimme. Deshalb leite ich seit vielen Jahren ein und dieselbe Gruppe und biete damit den TeilnehmerInnen die Möglichkeit, sich zu entwickeln und literarisch unverwechselbar zu werden.

### 3. Methoden einer Schreibwerkstatt

Bücher mit Anregungen zum literarischen Schreiben gibt es mittlerweile zuhauf; man kann schon fast von einem Boom sprechen. Zumeist orientieren sie sich an der klassischen Schulbuchform – d. h. klare Kriterien, klare Arbeitsanleitungen, klarer Bewertungskatalog, alles sehr akademisch – oder an den Kaderschmieden amerikanischer Provenienz. Beides halte ich für nicht sehr zielführend: das eine ist mir zu akademisch, zu schulorientiert, um zu einem Kunstwerk zu gelangen, das andere zu sehr nach Art eines Trainingslagers, nach dessen Absolvierung alle TeilnehmerInnen möglichst gleich perfekt sind (und so lesen sich dann auch literarische Produkte aus derartigen Schreibwerkstätten: man merkt das Strickmuster und ist verstimmt).

Was mir vorschwebt und was ich praktiziere, ist ein ganz persönlicher, an den individuellen Fähigkeiten und Wünschen der TeilnehmerInnen orientierter methodischer Zugang, der immer wieder erneuert und variiert wird und sich je neu definiert.

Konkret heißt dies, daß ich zum einen auf bewährte, allseits bekannte Methoden zurückgreife, um Anregungen zu geben und die TeilnehmerInnen »aufzuwärmen«:

- einen vorgegebenen Text zu Ende schreiben
- den ersten Satz eines Buchs fortsetzen
- aus einem bestehenden Erzähltext einen Dialog machen
- einen bestehenden Text »verbessern«
- zu einem Bild einen Text verfassen (formal frei)
- zu einem Musikstück einen Text verfassen (formal frei)
- Texte anderer TeilnehmerInnen weiter- bzw. umschreiben
- Formübungen: Short-story, Erzählung, Romananfang, Haiku u. a.
- Themenvorgaben; dazu zunächst einen Text schreiben, später mehrere, formal unterschiedliche und auf die verschiedene Wirkung achten.

Neben diesen »Aufwärmmethoden«, die allerdings bereits Einblicke gewähren in grundsätzliche literarische Verfahrensweisen und viele Übungs- und Erfahrungsmöglichkeiten bieten, bevorzuge ich vor allen Dingen zwei Methoden:

- *Intensive Beschäftigung mit einer Autorin/einem Autor*: Was in der Bildenden Kunst und der Musik seit je gepflogen wurde und wird – nämlich sich an einer/einem MeisterIn zu schulen, d. h. sie/ihn zu imitieren (heute würde man dazu plagiiere sagen), um sich dann vom Vorbild zu lösen und seinen eigenen Stil zu entwickeln –, ist in der Literatur (mit Ausnahme des Mittelalters und des Barocks, als es sogar gewisse Schreibschulen gab) verpönt. Dabei ist dies der beste Weg, in die Materie Sprache einzudringen und nicht nur zu erkennen, sondern vielmehr zu

erleben, was mit dem Begriff »Stil« eigentlich gemeint ist. Der erste Schritt dazu ist die genaue Lektüre und Analyse des Werks, auch unter Beiziehung der sogenannten Sekundärliteratur. Der zweite Schritt ist das Verfassen von Texten in Reaktion auf die Lektüre; dies können klassische Aufsätze, Essays, aber auch Gedichte, Aphorismen und dergleichen sein. Vergleichbar ist dies mit den Texten arriierter DichterInnen, die anderen DichterInnen gewidmet sind oder sich auf irgendeine Weise auf diese beziehen. Man kann es auch ein In-Dialog-Treten nennen; wichtig dabei ist nur, daß man nicht den Stil des Vorbilds imitiert, sondern in eigener Sprache und Form reagiert.

- *Tauchübungen*: Dies ist der dritte Schritt – die Imitation, die bis in die Interpunktionssetzung gehen soll und die Meisterschaft darin zeigt, daß der verfaßte Text selbst von der/dem DichterIn für einen eigenen gehalten werden könnte. Gelingt dies, ist man tatsächlich in die tiefsten Schichten des fremden Stils eingetaucht, der immer auch eine Denk- und Fühlweise ist und einen je eigenen Blick auf das, was wir Wirklichkeit nennen, wirft. Auf diese Methode bin ich durch das Buch *Tauchübungen* (1974) von Julian (damals noch Jutta) Schutting gekommen, wo der Dichter – allerdings in dem für ihn eigenen Stil – in die Welt Adalbert Stifters eintauchte und u. a. dessen *Bunte Steine* nachschöpfte. Ich halte dies für die tatsächlich beste Methode, in Gedankenwelt und Stil einer Autorin/eines Autors einzutauchen und das eigene Sprachbewußtsein zu schärfen, bevor man zu einem persönlichen, unverwechselbaren Stil gelangt.

Von den TeilnehmerInnen meiner Schreibwerkstatt hat im Lauf der Jahre tatsächlich jede und jeder – wie man sich in den beiden Anthologien überzeugen kann – eine unverwechselbare Stimme entwickelt, so daß wir selbst anonym eingereichte Texte treffsicher der/dem UrheberIn zuordnen können. Damit ist eine Entwicklungsstufe erreicht, in der die Leiterin/der Leiter ihre/seine Rolle auf die der Begleitung reduzieren und jedes Mitglied auf seinen eigenen Weg entlassen kann und muß.

#### Literatur

- BRADBURY, RAY: *Zen in der Kunst des Schreibens*. Berlin: Autorenhaus 2003.
- DURAS, MARGUERITE: *Schreiben*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1994.
- GASS, WILLIAM H.: *Wie man aus Wörtern eine Welt macht*. Salzburg-Wien: Residenz 1995
- KRAUSE, MARKUS; SPEICHER, STEPHAN (Hrsg.): *Absichten und Einsichten. Texte zum Selbstverständnis zeitgenössischer Autoren*. Stuttgart: Reclam 1990.
- KRECHEL, URSULA: *In Zukunft schreiben. Handbuch für alle, die schreiben wollen*. Salzburg-Wien: Jung und Jung 2003.
- MARTIN, AGNES: *Writings – Schriften*. Ed. Dieter Schwarz. Winterthur: Kunstmuseum Winterthur 1992.
- RICO, GABRIELE L.: *Garantiert schreiben lernen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1989.
- SLOTERDIJK, PETER: *Zur Welt kommen – Zur Sprache kommen. Frankfurter Vorlesungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1988.
- SÖLLINGER, PETER: *Texte schreiben. Methodische Anregungen*. Wien: Literas Universitätsverlag 1991.

Friedrich Janshoff

## Aufsatz – Textproduktion – Schreiben

### Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht

Aufgenommen wurden rund 80 im Berichtszeitraum 1998 bis 2007 neu erschienene oder überarbeitete Veröffentlichungen (Monographien, Sammelbände und Zeitschriften-Themenhefte) aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Berücksichtigt wurden Beiträge in Einführungen, Handbüchern und Lexika, Themenhefte deutschdidaktischer Zeitschriften, Sammelbände zu Schreiben in Schule, Studium und Beruf, Aufsatz – Textproduktion – Schreiben in DD und DU (Sekundarstufen), Argumentieren und Erörtern im DU, Schreibpädagogik und Schreiben im Studium.

Angesichts der Vielzahl der im Berichtszeitraum erschienenen Veröffentlichungen wurden weder Veröffentlichungen zum Ersts Schreiben/Erstlesen, noch zur Schreibmotorik und zur Rechtschreibung berücksichtigt. Ebenso wenig wurden Unterrichtsmaterialien für den DU (vgl. jedoch exemplarisch die Themenhefte) und Schreibenanleitungen für andere Schul- bzw. Studienfächer aufgenommen.

Ludwig, Otto: Geschichte des Schreibens. Bd. 2: Von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart. Berlin: de Gruyter, *[geplant. für 2008]*.

Ludwig, Otto: Geschichte des Schreibens. Bd. 1: Von der Antike bis zum Buchdruck. Berlin: de Gruyter, 2006. ISBN 3-11-018301-3

Stein, Peter: Schriftkultur. Eine Geschichte des Schreibens und Lesens. Darmstadt: Primus, 2006. ISBN 3-89678-564-8

---

FRIEDRICH JANSHOFF ist Spezialist für Bibliographisches und freier Mitarbeiter der *ide*. Rudolf-Kattinig-Straße 39/4, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: [friedrich.janshoff@utanet.at](mailto:friedrich.janshoff@utanet.at)

- Janshoff, Friedrich: Wege zum wissenschaftlichen Denken und Arbeiten. Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik, 29.2005, H. 3, 113-115.
- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika; Traunspurger, Inka: Schreiben für die Hochschule. Eine annotierte Bibliographie. Frankfurt am Main: Lang, 2000. (Textproduktion und Medium. 4). ISBN 978-3-631-36822-0
- Janshoff, Friedrich: Bibliographische Notizen zum Kreativen Schreiben im Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik, 22.1998, H. 4, 126-131.
- Janshoff, Friedrich: Schreiben im Deutschunterricht. Auswahlbibliographie mit kritisch-empfehlenden Hinweisen. Informationen zur Deutschdidaktik, 21.1997, H. 4, 102-117.

#### **Beiträge in Einführungen, Handbüchern und Lexika**

- Knapp, Karlfried u. a. (Hrsg.): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. 2., überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Francke, 2007. (UTB. 8275). ISBN 3 8252-8275-9
- Becker-Mrotzek, Michael: Aufsatz- und Schreibdidaktik. In: Knapp u. a. (Hg.) 2007, 36-55.
- Klemm, Michael: Schreibberatung und Schreibtraining. In: Knapp u. a. (Hg.) 2007, 120-142.
- Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2., durchges. Aufl. Berlin: E. Schmidt, 2006. (Grundlagen der Germanistik. 42). ISBN 3-503-09804-6
- Literatur im Schreibunterricht. In: Abraham/Kepser 2006, 116-118.
- Kliewer, Heinz-Jürgen; Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. 2 Bde. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2006. ISBN 3-8340-0057-6
- Frentz, Hartmut (= [FH]): Schriftlicher Sprachgebrauch. In: Kliewer/Pohl (Hg.) 2006, 667-674.
- Hofen, Nikolaus (= [HofN]): Aufsatzbeurteilung und -bewertung. In: Kliewer/Pohl (Hg.) 2006, 25-29.

#### *Weitere Lexikon-Einträge:*

Argumentieren, Berichten, Beschreiben, Beschreiben von Gegenständen, Beschreiben von Vorgängen, Beschreiben von Personen, Brief, E-Mail, Erörtern, Erstlesen / Erstschreiben, Erzählen, Erzählen aus der Fantasie, Erzählen nach Bildern, Erzählen nach einem Erlebnis, Formen des Erörterns, Freier Aufsatz, Freies Schreiben, Gebrauchstext, Gebundener Aufsatz, Hypertext, Inhaltsangabe, Journalistische Formen, Kommentieren, Kommunikativer Aufsatz, Kreatives Schreiben, Lesen und Schreiben, Mündlichkeit – Schriftlichkeit, Nacherzählen, Notiz, Portfolio, Produktorientiertes Schreiben, Protokoll, Prozessorientiertes Schreiben, Reportage, Schildern, Schreibenanlässe, Schreibexperten und -novizen, Schreibentwicklungsforschung, Schreibkompetenz, Schreibprozessforschung, Schreibtätigkeiten beim schriftlichen Gestalten, Schriftliche Sprachproduktion in Deutsch als Zweitsprache, SMS, Sprachgestaltender Aufsatz, Stilerziehung, Textmuster, Textsorten, Textverarbeitung, Traditionelle Aufsatzarten, Zweckgebundene Darstellungsformen.

- Ossner, Jakob: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh 2006. (UTB. 2807). ISBN 3-8252-2807-X
- 5.1 Texte schreiben. In: Ossner 2006, 98-132.

- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 4., aktualis. u. erg. Aufl. Berlin: E. Schmidt, 2005. (Grundlagen der Germanistik. 34). ISBN 3-503-07956-4
- 4.2.3 Schreiben. In: Huneke/Steinig 2005, 122-128.
- Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik, Mediendidaktik, Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2005. ISBN 3-8340-0105-8
- Wildemann, Anja: Aufsatzunterricht – Texte schreiben. In: Lange/Weinhold (Hg.) 2006, 34-54.
- Kämper van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. 2., korr. u. erw. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2004. ISBN 3-589-22142-9
- Matthiesen, Wilhelm: Umgang mit Texten in der Sekundarstufe II. In: Kämper van den Boogaart (Hg.) 2004, 117-141.
- Baurmann, Jürgen: Schulisches Schreiben im Schnittpunkt von Schreibdidaktik und Schreibforschung. In: Kämper van den Boogaart (Hg.) 2004, 249-262.
- Beisbart, Ortwin; Marenbach, Dieter (Hrsg.): Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch. Donauwörth: Auer, 2003. ISBN 3-403 03752-5
- Baustein 4 Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Beisbart/Marenbach 2003, 48-58.
- Baustein 5 Entwicklung von Schreibkompetenz. In: Beisbart/Marenbach 2003, 59-68.
- Baustein 18 Was Texte sind: Sachtex te – literarische Texte. In: Beisbart/Marenbach 2003, 189-198.
- Bredel, Ursula u. a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. 2., durchges. Aufl. 2 Bde. Paderborn: Schöningh, 2006. ISBN 3-8252-8237-6
- Ludwig, Otto: Geschichte der Didaktik des Texteschreibens. In: Bredel u. a. (Hg.): Didaktik 2006, 171-177.
- Feilke, Helmuth: Entwicklung schriftlich-konzeptu aler Fähigkeiten. In: Bredel u. a. (Hg.): Didaktik 2006, 178-192.
- Ott, Margarete: Entwicklung schriftlich-konzeptu aler Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel u. a. (Hg.): Didaktik 2006, 193-207.
- Sieber, Peter: Modelle des Schreibprozesses. In: Bredel u. a. (Hg.): Didaktik 2006, 208-223.
- Hau eis, Eduard: Formen schriftlicher Texte. In: Bredel u. a. (Hg.): Didaktik 2006, 224-236.
- Abraham, Ulf: Stil und Stilistik. In: Bredel u. a. (Hg.): Didaktik 2006, 237-248.
- Schmitz, Ulrich: Schreiben und neue Medien. In: Bredel u. a. (Hg.): Didaktik 2006, 249-260.
- Füssenich, Iris: Schreibschwierigkeiten. In: Bredel u. a. (Hg.): Didaktik 2006, 261-270.
- Merz-Grötsch, Jasmin: Methoden der Textproduktionsvermittlung. In: Bredel u. a. (Hg.): Didaktik 2006, 802-813.
- Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2., überarb. u. erw. Aufl. Berlin: E. Schmidt, 2003. (Grundlagen der Germanistik. 38). ISBN 3-503-06185-1
- Schreiben für sich und andere. In: Steinig/Huneke 2004, 106-126.
- Ulrich, Winfried: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bänden. Texte, Materialien, Reflexionen. Bd. 2: Schriftlicher Sprachgebrauch – Rechtschreibung und Zeichensetzung. Stuttgart: Klett, 2001. ISBN 3-12-924413-1
- D Aufsatzunterricht / Texte verfassen / Schriftlicher Sprachgebrauch / Schreiben. In: Ulrich 2001, Bd. 2, 9-140.

- Schuster, Karl: Einführung in die Fachdidaktik Deutsch. 8., aktualis. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1999. ISBN 3-89676-712-7  
Textproduktion. In: Schuster 1999, 112-156.
- Abraham, Ulf u. a.: Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden. Donauwörth: Auer, 1998. ISBN 3-403-03096-2  
2. Texte schreiben – Schriftlicher Sprachgebrauch. In: Abraham u. a. 1998, 22-33.
- Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. 2 Bde. 6., vollst. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1998. ISBN 3-89676-760-7  
Fritzsche, Joachim: Schriftlicher Sprachgebrauch. In: Lange/Neumann/Ziesenis (Hg.) 1998, 201-225.

#### **Themenhefte deutschdidaktischer Zeitschriften**

- Standards: Schreibkompetenz. Deutschunterricht, 60.2007, H. 1.  
Schreiben, Ereignisse – Fakten – Personen. Deutsch – Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, 2006, H. 7.  
Inhalte wiedergeben. Praxis Deutsch, 33.2006, H. 197.  
Berichten. Praxis Deutsch, 33.2006, H. 195.  
Inhalte verstehen – auswählen – darstellen. Deutsch – Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, 2005, H. 2.  
Textsorten. Der Deutschunterricht, 57.2005, H. 1.  
Schreiben und Umschreiben. Deutschunterricht, 58.2005, H. 1.  
Poetisches Schreiben. Praxis Deutsch, 32.2005, H. 193.  
Schreibaufgaben. Praxis Deutsch, Sonderh. 2004.  
Schreibarbeit. Der Deutschunterricht, 55.2003, H. 3.  
Beschreiben und Beschreibungen. Praxis Deutsch, 30.2003, H. 182.  
Verständlich formulieren, Praxis Deutsch, 30.2003, H. 179.  
Propädeutik des wissenschaftlichen Schreibens. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 50.2003, H. 2/3.  
Von Werther zur E-Mail. Deutschunterricht, 54.2001, H. 4.  
Schreibaufgaben. Praxis Deutsch, 28.2001, H. 168.  
Grammatik und Formulieren. Der Deutschunterricht, 52.2000, H. 4  
Argumentieren. Praxis Deutsch, 27.2000, H. 160.  
Zum Schreiben motivieren. Praxis Deutsch, 25.1998, H. 149.

#### **Sammelbände zu Schreiben in Schule, Studium und Beruf**

- Berning, Johannes; Keßler, Nicola; Koch, Helmut H. (Hrsg.): Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag. Berlin: Lit, 2006. (Schreiben – interdisziplinär, Studien. 1). ISBN 3-8258-9260-3
- Kissling, Walter; Perko, Gudrun (Hrsg.): Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte. Innsbruck: Studien Verl., 2006. ISBN 3-7065-1996-8
- Kruse, Otto; Berger, Katja; Ulmi, Marianne (Hrsg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern: Haupt, 2006. ISBN 3-258-06948-4

- Abraham, Ulf; Kupfer-Schreiner, Claudia; Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer, 2005. ISBN 3-403-04344-4
- Bräuer, Gerd (Hrsg.): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 2004. (Amerikanische Ideen in Deutschland. 4). ISBN 3-89684-039-8
- Blatt, Inge; Hartmann, Wilfried (Hrsg.): Schreibprozesse im medialen Wandel. Ein Studienbuch. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2004. (Diskussionsforum Deutsch. 17). ISBN 3-89676-804-2
- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin: de Gruyter, 2003. ISBN 3-11-017863-X
- Perrin, Daniel u. a. (Hrsg.): Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: Westdt. Verl., 2003. ISBN 3-531-33559-6
- Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriele (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand, 1999. (Hochschulwesen). ISBN 3-472-03565-X [2. Aufl. 2003. ISBN 3-937026-07-X]

#### **Aufsatz – Textproduktion – Schreiben in Deutschdidaktik und Deutschunterricht (Sekundarstufen)**

- Steiner, Anne: Anders schreiben lernen. Von der Gegenwart zur Zukunft des Schreibunterrichts – ein Konzept zur Entwicklung und Förderung schreibstrategischer Kompetenzen in der Sekundarstufe. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2007. (Deutschdidaktik aktuell. 26). ISBN 3-8340-0167-2
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2006. ISBN 3-589-22218-2
- Fix, Martin: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh, 2006. (UTB. 2809). ISBN 3-8252-2809-6
- Frentz, Hartmut; Frey, Ute; Sonntag, Edith: Schreiben und Schreibentwicklung. Konzepte und Methoden. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2005. (Deutschdidaktik aktuell. 21). ISBN 3-89676-961-8
- Brugger, Paul: Wissen schaffendes Schreiben. Herausforderungen für den (Deutsch) Unterricht. Innsbruck: Studien Verl., 2004. (ide-extra. 11). ISBN 3-7065-1872-4
- Fix, Martin: Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchung in achten Klassen. 2. korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2004. ISBN 3-89676-331-8
- Braukmann, Werner: Freies Schreiben. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2003. ISBN 3-589-21876-2
- Baurmann, Jürgen: Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Kallmeyer, 2002. ISBN 3-7800-2045-9
- Ott, Margarete: Schreiben in der Sekundarstufe I. Differenzierte Wahrnehmung und

- gezielte Förderung von Schreibkompetenzen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2000. (Deutschdidaktik aktuell. 9). ISBN 3-89676-291-5
- Schuster, Karl: Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis. 3., aktualis. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1999. ISBN 3-89676-734-8
- Thalheim, Peter: Unterrichtspraxis Aufsatz. Handbuch für die Sekundarstufe I. München: Oldenbourg, 1998. ISBN 3-486-82005-2
- Winter, Claudia: Traditioneller Aufsatzunterricht und kreatives Schreiben. Eine empirische Vergleichsstudie. Augsburg: Wißner, 1998. (Augsburger Studien zur Deutschdidaktik. 1). ISBN 3-89639-119-4

### **Argumentieren und Erörtern im Deutschunterricht**

- Beisbart, Ortwin; Stadter, Andrea; Maiwald, Klaus: Erörtern statt Erörterung. Anregungen für eine andere Praxis des argumentativen Schreibens. 2., erw. Aufl. Bamberg: Univ. Lehrstuhl für Didaktik der Dt. Sprache und Literatur, 2005. (Literatur und Sprache – didaktisch. LUSD H. 16).
- Stadlbauer, Helga: Schreibend sich einmischen. Eine Unterrichtssequenz zum argumentierenden Schreiben in der Sekundarstufe II. Bamberg: Univ., Lehrstuhl für Didaktik der Dt. Sprache und Literatur, 2004. (Literatur und Sprache – didaktisch. LUSD H. 17).
- Jelko, Peter: Schriftliches Argumentieren, Aktualität, Bildungsstandards. Vorschläge zur Didaktik und Praxis des erörternden Schreibens. Hamburg: Kovac 2004. (Schriftenreihe Didaktik in Forschung und Praxis. 18). ISBN 3-8300-1513-5
- Winkler, Iris: Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis. Frankfurt am Main: Lang, 2003. (Europäische Hochschulschriften, R. 11: Pädagogik. 890). ISBN 3-631-50469-1

### **Schreibpädagogik und Schreiben im Studium**

- Heins, Rüdiger: Handbuch des Kreativen Schreibens. Creative Writing für Sozialpädagogen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2005. ISBN 3 8340-0005-1
- Esselborn-Krumbiegel, Helga: Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben im Studium. 2., durchges. Aufl. Paderborn: Schöningh, 2004. (UTB. 2334). ISBN 3-8252-2334-5
- Keseling, Gisbert: Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, 2004. ISBN 3-531-14169-4
- Pyerin, Brigitte: Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden. 2., aktualis. Aufl. Weinheim: Juventa, 2003. ISBN 3-7799-1076-4
- Berning, Johannes: Schreiben als Wahrnehmungs- und Denkhilfe. Elemente einer holistischen Schreibpädagogik. Münster: Waxmann, 2002. ISBN 3 8309-1222-6
- Glindemann, Barbara: Creative writing in England, den USA und Deutschland. Kulturelle Hintergründe, literaturwissenschaftlicher Kontext, institutioneller Bezug.

- Frankfurt am Main: Lang, 2001. ISBN 3-631-37624 3
- Bräuer, Gerd: Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg: Fillibach, 2000. ISBN 3-931240-15-0
- Werder, Lutz von; Schulte-Steinicke, Barbara; Schulte, Brigitte: Weg mit Schreibstörung und Lesestress. Zur Praxis und Psychologie des Schreib- und Lesecoaching. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2001. ISBN 3 89676-445-4
- Merz-Grötsch, Jasmin: Schreiben als System. Bd.1: Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. Freiburg: Fillibach, 2000. ISBN 3-931240 13-4
- Ortner, Hanspeter: Schreiben und Denken. Tübingen: Niemeyer, 2000. (Reihe Germanistische Linguistik 214). ISBN 3-31214-9
- Schulte-Steinicke, Barbara: Bilder werden Worte. Wirkungen und pädagogische Einsatzmöglichkeiten des kreativen Schreibens. Berlin: Schibri, 2000. ISBN 3-928878-81-6
- Bräuer, Gerd: Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck: Studien Verl., 1998. (ide-extra. 6). ISBN 3-7065-1308-0
- Rabkin, Gabriele: Schreibenanregungen in Theorie und Praxis. Münster: Lit, 1998. (Erziehungswissenschaft. 41). ISBN 3-8258-3870-6

## Deutsch-Standards

### Der Kompetenzbereich »Schreiben« – eine Erläuterung

Die Bildungsstandards »Schreiben« sind, wie aus dem zugrunde liegenden Kompetenzmodell ersichtlich wird, mit den anderen Bereichen des Deutschunterrichts (Zuhören und Sprechen, Lesen, Sprachbewusstsein) eng verknüpft und ohne sie nicht vorstellbar.

Inhaltlich wird das Schreiben im Deutschunterricht mündlich oder mithilfe eines Lesetextes vorbereitet. Die in den Bildungsstandards erwähnten Schreibkompetenzen setzen daher bewusst erst mit dem Planen von Texten ein und nicht – wie es eigentlich der Komplexität des Schreibprozesses entspricht – noch früher mit dem Sammeln von Ideen und Ausgangspunkten zum Schreiben.

Schreiben, wie die VerfasserInnen der Bildungsstandards es verstehen, ist in erster Linie prozessorientiert, die vier im Modell aufgelisteten Standards und die dazu gehörenden Teilkompetenzen stellen eine vereinfachte Abbildung des Schreibprozesses dar. Im Zentrum des Unterrichts steht eine Aufgabenstellung, die schreibend bewältigt werden soll. SchülerInnen müssen zu-

nächst einmal klären, wie das »Thema« der Textaufgabe zu verstehen ist. Sie müssen die Schlüsselwörter des Themas verstehen, deuten und hinterfragen. Dann müssen sie sich für eine zur Bearbeitung des Themas geeignete Textsorte entscheiden, deren wesentliche Merkmale sie kennen sollten. Werden die SchülerInnen zum Beispiel angehalten, ein »Werbemärchen« zu produzieren, so sollte ihr Text nicht nur charakteristische Stil- und Inhaltsmerkmale eines Märchens aufweisen, sondern auch Elemente der Werbesprache beinhalten. Die Entscheidung für eine Textsorte ist also nicht trivial, sondern ergibt sich direkt aus der Themenstellung und kann durchaus herausfordernd und komplex sein. In der Planungsphase wird entschieden, ob der Text handschriftlich oder elektronisch geschrieben werden soll, abhängig von den Textadressaten und der Schreibsituation. SchülerInnen klären in dieser Phase auch, wie das Thema inhaltlich erschlossen und strukturiert wird: Ob das in Form einer »konventionellen« Stoffsammlung als Stichwortliste, in Form eines Clusters, einer Mindmap oder auf andere Art und Weise geschieht, ist (in einem außerschulischen Schreibprozess) letztendlich der Entscheidung der schreibenden Person überlassen.

Nach Abschluss der Planungsphase sollten die gesammelten und strukturierten Ideen zunächst einmal in einer Entwurfsfassung zu Papier gebracht werden, wobei der Fokus in erster Linie auf die inhaltliche Komponente des Textes zu legen ist und nicht auf formale Elemente wie Orthografie oder Zeichensetzung. Es entsteht ein Textgerüst, mit dem weitergearbeitet werden kann.

Bildungsstandards	Teilkompetenzen
10. Texte planen	<ul style="list-style-type: none"> <li>die Aufgabenstellung klären</li> <li>eine Textsorte und ein passendes Schreibmedium auswählen</li> <li>Textadressaten und Schreibsituation berücksichtigen</li> <li>geeignete Methoden der Stoffsammlung und Strukturierung (z. B. Mindmap, Cluster) kennen und anwenden</li> </ul>
11. Texte verfassen	<ul style="list-style-type: none"> <li>verschiedene Schreibhaltungen bewusst einsetzen: Erzählen, Informieren, Appellieren, Argumentieren, Experimentieren, Reflektieren</li> <li>formalisierte Texte verfassen: z. B. E-Mail, Lebenslauf, Bewerbungsschreiben, Formulare und Vordrucke ausfüllen</li> <li>produktive Schreibformen nutzen: z. B. umschreiben, weiterschreiben, ausgestalten</li> </ul>
12. Texte überarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>Textform, Textinhalt, Schreibhaltung und sprachliche Gestaltungsmittel reflektieren und optimieren</li> <li>Format und Layout von Texten reflektieren und optimieren</li> <li>elektronisch erstellte Texte formatieren</li> </ul>
13. Schreiben als Hilfsmittel einsetzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mitschriften verfassen</li> <li>Inhalte zusammenfassen (z. B. Exzerpt)</li> <li>Stichwortzettel, Handout verfassen</li> <li>Skizzen anfertigen</li> </ul>

Abb. 1: Kompetenzbereich: SCHREIBEN: Unterschiedliche Textarten formal und inhaltlich richtig verfassen, Textverarbeitungsprogramme effektiv nutzen. Aus: Bildungsstandards *Deutsch 8. Schulstufe*. Wien: BM:BWK, Version 10/2006).

Das eigentliche »Verfassen« des Textes sollte demnach in mehreren Schritten erfolgen. SchülerInnen sollen in der Lage sein, dem Schreiben Anlass entsprechende Texte zu verfassen (ist der Text deskriptiv oder narrativ, will er unterhalten oder informieren, will er appellieren, ist er reflexiv oder argumentativ usw.) und diese situations- und adressatengerecht zu gestalten, wobei sie angemessene Schreibstrategien sowie die entsprechenden sprachlichen Mit-

tel gezielt einsetzen lernen. In einem Deutschunterricht, der prozessorientiertes Schreiben als wesentliche Aufgabe ansieht, sollen SchülerInnen immer die Gelegenheit haben, die Erstfassungen ihrer Texte in klar definierten Arbeitsschritten zu reflektieren und sie entsprechend zu überarbeiten. Fragen wie: Ist der Text inhaltlich komplett? Sind die verschiedenen Aspekte des Themas ausreichend dargestellt? Ist der Text für die (vorher definierten) Adres-

saten passend formuliert? Wird die Wortwahl dem Thema gerecht? Werden die richtigen Fachbegriffe verwendet? Stimmen die syntaktischen Strukturen? Ist die Abfolge der Textteile logisch nachvollziehbar? – aber auch wie: Ist der Text interessant genug? Ist der Text ansprechend für potentielle LeserInnen? Ist der Text spannend oder unterhaltsam genug? Ist der Text in allen Teilen gut verständlich? – sollten dazu dienen, den Lernenden das Überarbeiten ihrer Texte als sinnvolle und qualitätssteigernde Tätigkeit nahezubringen. Das Überarbeiten und Optimieren von Texten ist eine sehr anspruchsvolle, zeitintensive Aufgabe. Die Überarbeitung sollte erst nach einem zeitlichen Abstand zur Erstfassung erfolgen, da TextschreiberInnen eine gewisse Distanz zum Text brauchen, bevor sie ihre eigenen Texte reflektieren und überarbeiten können. Die Reflexion der ersten Textfassung anhand von Leitfragen, das Ausprobieren neuer Formulierungen, das Streichen und Einfügen von Textelementen verlangen im Deutschunterricht zunächst Beratung und Begleitung und schließlich einen hohen Grad an Eigenverantwortung, wenn SchülerInnen dazu angehalten werden, ihre Texte ohne Hilfe zu optimieren. Prinzipiell geht es dabei um das Auffinden der Differenz zwischen der Schreibintention und der Textrealität – das ist die komplexe Kompetenz, die von Schreibern im Alltag verlangt wird und daher in der Schule wenigstens in den Grundzügen erarbeitet werden soll. Textsorten mit Öffentlichkeitscharakter, etwa Bewerbungs- oder Reklamationschrei-

ben, offizielle Briefformen usw., verlangen oft »standardisierte« Formate, die beim Verfassen zu berücksichtigen sind. Natürlich sollten SchülerInnen bereits in der Sekundarstufe I beim Überarbeiten von Texten mit diesen Formatierungstechniken vertraut gemacht werden.

Schreiben im Deutschunterricht erfordert klare Richtlinien, sowohl was die Vorbereitung, das Planen und Entwerfen als auch das Überarbeiten von Texten betrifft. Richtlinien sollten offengelegt werden, Kriterien für »gutes« Schreiben sollten den Schreibenden nicht nur Hilfe zum Verstehen von Beurteilungen, sondern auch Hilfe bei der Selbstreflexion sein und daher im Unterricht auch gemeinsam »verhandelt« und entwickelt werden. Je kritischer Schreibende an ihre Texte herangehen, desto besser gelingt prozessorientiertes Schreiben und desto besser sind die Aussichten auf eine kontinuierliche Steigerung von Schreibleistungen.

Neben der Prozessorientierung, die hauptsächlich als Vorbereitung für das Schreiben im Alltag und in beruflichen Kontexten eine Rolle spielt, unterstützen die Kompetenzformulierungen in den Schreibstandards auch andere fachdidaktische Positionen im Deutschunterricht.<sup>1</sup>

Schreiben ist auch ein Mittel zum Lernen, es begleitet SchülerInnen tagtäglich. Sie verfassen Mitschriften, schreiben Merktex-te von der Tafel ab, bereiten Referate schriftlich vor, erstellen Stichwortzettel und Handzettel für MitschülerInnen, natürlich gilt das auch für die Realienfächer. Dieses »Hilfsmittel

1 Vgl. [http://fachdidaktik-einecke.de/5\\_schreibdidaktik/positionen\\_der\\_aufsatzdidaktik.htm](http://fachdidaktik-einecke.de/5_schreibdidaktik/positionen_der_aufsatzdidaktik.htm)

Schreiben« wird im Bildungsstandard 13 in einige (zugegebenermaßen unvollständige) Teilkompetenzen aufgliedert.

Die Bildungsstandards in allen Bereichen des Kompetenzmodells, auch im Bereich »Schreiben«, haben eine Hauptfunktion – sie sollen die Kernbereiche des Lehrplans als Kompetenzen darstellen. Sie können daher nicht alle Dimensionen erschließen, die die Aufgabe der Schreibdidaktik im Deutschunterricht sein sollten. Sie sind allerdings so formuliert, dass Unterrichtende in ihren unterschiedlichen didaktischen Zugängen zur Vermittlung der komplexen Kompetenz »Texte verfassen« nicht eingeschränkt oder bevormundet werden.

Es ist den VerfasserInnen der »Schreibstandards« ein Anliegen, dass Schreibkompetenzen in die anderen Kompetenzbereiche im Deutschunterricht integriert werden. Schreiben generiert sich unter anderem als logischer Anschluss an mündliche Unterrichtsbeiträge, als logische Weiterführung von Diskussionen, als logische Weiterführung von Textrezeption und Literaturbetrachtung. Es ist zum Beispiel verknüpft mit dem Kompetenzbereich Lesen, Zuhören und Sprechen, wenn jemand ein Referat zu einem Sachthema in einem beliebigen Unterrichtsfach vorbereitet oder für den Deutschunterricht eine Buchvorstellung erarbeitet. Schließlich steht es, wie alle anderen Kompetenzbereiche auch, in enger Beziehung zum Sprachbewusstsein, weil es ohne Kenntnisse des Wortschatzes, der Grammatik und der orthografischen Regeln nicht gelingen kann.

Schreiben dient nicht zuletzt auch der Persönlichkeitsentwicklung der

SchülerInnen, es schafft eine erweiterte und vertiefte Einsicht in eigene Positionen und Einstellungen. Es kann aber auch ein Mittel sein, mit dem Lernende bewusst das eigene gestalterische Potential ausloten, die Grenzen der Sprache erkunden, mit Sprache spielen und experimentieren. Solche persönlichkeitsfördernden und experimentellen Schreibformen entziehen sich oft einer Bewertung von außen und können daher nicht den gängigen Beurteilungsnormen unterzogen werden. In den Bildungsstandards sind sie dennoch aufgeführt, weil sie das Schreibpotential von SchülerInnen erweitern. In einem an Bildungsstandards orientierten Deutschunterricht sollte trotz der mit solchen Formen oft verbundenen Schwierigkeiten bei der Bewertung und Beurteilung auch dafür Platz sein.

Die Bildungsstandards »Schreiben« sind ein kurzer Abriss der grundlegenden Kompetenzen, die SchülerInnen bis zur 8. Schulstufe erwerben sollen – unabhängig von fachdidaktischen Zugängen und Positionen. Sie wollen nicht einschränken, sie wollen keine bestimmten methodischen Wege propagieren. Sie wollen auf die Fertigkeiten und Kompetenzen aufmerksam machen, die SchülerInnen nachhaltig erwerben sollen, bevor sie weiterbildende Schulen besuchen oder ins Berufsleben eintreten.

---

GERHARD HABRINGER ist Mitglied der Arbeitsgruppe »Bildungsstandards Deutsch 8. Schulstufe« im bm:bwk und Lehrer an der Pädagogischen Akademie des Bundes Linz. Diessenleitenweg 6d, A-4040 Linz.  
E-Mail: gerhard.habringer@liwest.at

Stefan Kramer

## Deutschdidaktik im Aufbruch

### Zur Eröffnung des Fachdidaktischen Zentrums Deutsch an der Universität Wien

Die LehrerInnenbildung in inhaltlicher, didaktischer und organisatorischer Hinsicht weiterzuentwickeln, hat sich die Universität Wien in ihrem Entwicklungsplan zum Ziel gesetzt. Dabei kommt auch der Fachdidaktik eine wesentliche Rolle zu, denn sie ist nicht nur (neben Fachwissenschaft, Schulpädagogik und schulpraktischer Ausbildung) als wesentlicher Bestandteil des »Integrierten Vier-Säulen-Modells« des Lehramtsstudiums verankert, sondern soll auch durch sogenannte Fachdidaktische Zentren als anwendungsorientierte Forschungs- und Lehreinheiten gestärkt werden.

Am 28. November 2006 wurde nun am Institut für Germanistik in einem symbolischen, ja performativen Akt das Fachdidaktische Zentrum Deutsch feierlich eröffnet, gleichsam als Auftakt für ein bildungspolitisches Projekt, das die Fachdidaktik ins Zentrum rückt. Neben Vizerektor Arthur Mettinger, Dekan Franz Römer, Institutsvorstand Alfred Ebenbauer und Landesschulinspektor Karl Blüml (als Vertreter für die erkrankte Stadtschulratspräsidentin), die in ihren Reden die Positionen und Perspektiven der Deutschdidaktik erläuterten, nahmen mehr als hundert Gäste an der Eröffnung teil und setzten durch ihr Kommen ein Zeichen dafür, dass es längst an der Zeit war, die Ressourcen in fachdidaktischen Angelegenheiten zu bündeln und dadurch auch sichtbar zu machen. Ein thematischer Schwerpunkt der Veranstaltung wurde durch die Verschränkung von Fachdidaktik und Hochschuldidaktik gesetzt, die in dem von Elisabeth Schabus-Kant moderierten Gespräch zwischen Werner Wintersteiner von der Universität Klagenfurt und Johannes Wildt von der Universität Dortmund diskutiert wurde. Abschließend wurde die Buchpublikation »Literatur Lehren Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft« von den Herausgeberinnen Susanne Hochreiter und Ursula Klingenböck präsentiert.

Durch die Einrichtung des Fachdidaktischen Zentrums Deutsch soll am Institut für Germanistik die Deutschdidaktik nicht mehr nur als ein für Lehramtsstudierende spezifisches Lehrangebot betrachtet werden, sondern als wissenschaftliche Disziplin verankert werden. Auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Forschung, Lehre und Praxisbezug wird zu achten sein, wobei insbesondere dem wechselseitigen und gleichwertigen Dialog zwischen Didaktik sowie Sprach- und Literaturwissenschaft eine wesentliche Rolle eingeräumt wird. Neben einer Forschungsoffensive, bei der inter- und transdisziplinäre Zugänge in

der Deutschdidaktik im Vordergrund stehen, sowie einer Qualitätssicherung und -verbesserung der fachdidaktischen Lehre liegt eine Herausforderung des fachdidaktischen Zentrums in der Vernetzungsarbeit. Universitätsintern soll verstärkt der Dialog zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik gefördert werden, ebenso jener mit dem Institut für Bildungswissenschaft und den anderen Fachdidaktischen Zentren. Universitätsextern soll mit Schulen und Schulbehörden wie auch anderen Einrichtungen der LehrerInnenausbildung kooperiert werden. Natürlich wird es auch eine intensive Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Kompetenzzentrum Deutsch an der Universität Klagenfurt geben. Der Austausch der Deutschdidaktik auf nationaler Ebene ist ja allein schon durch die regelmäßigen Beiratssitzungen der *ide* gewährleistet.

Im Zusammenhang mit dem Aufbau des Fachdidaktischen Zentrums konnte bereits eine Reihe von Initiativen gestartet werden, allen voran ein Netzwerk an Kooperationsschulen aus den Bereichen der AHS und BHS, eine gemeinsam mit der AG Germanistik organisierte Seminarreihe für DeutschlehrerInnen sowie die Kooperation mit dem Institut für Bildungswissenschaften in Zusammenhang mit dem Universitätskurs für BetreuungslehrerInnen im Bereich der schulpraktischen Ausbildung. Wenn auch bereits einige Projekte konkretisiert werden konnten, die dem Fachdidaktischen Zentrum Substanz verleihen und Vermutungen zulassen, worin denn die Chancen dieses Zentrums liegen könnten, bleibt eine Menge an Desideraten und Visionen, die es – auch mit der nötigen finanziellen Unterstützung – umzusetzen gilt. Der Anfang wäre nun einmal gemacht. Möge die positive Stimmung der Eröffnung noch lange anhalten und produktiv auf die zukünftige Arbeit im Bereich der Deutschdidaktik wirken!

## ide empfiehlt



Michael Becker-Mrotzek,  
Ingrid Böttcher  
**Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen**

Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II.  
Berlin: Cornelsen Scriptor 2006, 256 Seiten.  
ISBN 978-3589222186 • EUR 17,95

Schreibunterricht ist ein zentrales Element des Deutschunterrichts, seine Relevanz für die Entwicklung einer allgemeinen Sprachkompetenz steht außer Zweifel. Als Vorbereitung für die Berufsausbildung und das Studium sind Schreibkompetenzen grundlegend. Obwohl hierüber ein breiter Konsens zu herrschen scheint, gibt es insgesamt wenige Studien über den Schreibunterricht an Schulen und nur wenige gesicherte

Erkenntnisse über die Schreibfähigkeiten von Schulabgänger/innen.

Das vorliegende Buch ist eine Reaktion auf diese Situation und in mehrfacher Hinsicht ein Praxishandbuch. Zum einen weist es einen umfangreichen Praxisteil auf, in dem Schreibunterrichtsprojekte in verschiedenen Schulen und Situationen beschrieben werden, wobei methodische Materialien und Überlegungen in reichlicher Fülle geboten werden. Zum anderen, und das macht dieses Buch empfehlenswert und für die Praxis hilfreich, werden in übersichtlicher Struktur die wichtigsten Aspekte rund um den Themenkomplex Schreiben und Schreibkompetenz erläutert.

Nach einem Überblick über die Entwicklung der schulischen Schreibpraxis vom traditionellen Aufsatzunterricht bis zu offenen Schreibformen wird der Fokus auf den Schreibprozess selbst gerichtet.

In der so genannten »kommunikativen Wende« im Deutschunterricht fand in den 1970er Jahren eine Verlagerung der Unterrichtsschwerpunkte von der Sprachgestaltung (Aufbau und Inhalte verschiedener Textsorten) zur kommunikativen Funktion von Texten und später, in den 1980er Jahren, zur subjektiven Gestaltung statt. Die damit verbundene Befreiung von normorientierten Textproduktionen (traditioneller Aufsatzunterricht) hatte den Autor/inn/en zufolge jedoch auch einen Rückgang von formalen sprachlichen Kenntnissen zur Folge. Ausgehend von der Beobachtung, »dass Schulabgänger immer weniger den Schreibenanforderungen der sich anschließenden Ausbildung genügen« (S. 23), stellen Becker-Mrotzek und Böttcher fest, dass neben kreativen und sub-

jektiven Formen des Schreibens sehr wohl auch ausreichende formale Kenntnisse (Textmuster, kommunikative Anforderungen) für erfolgreiches (berufliches) Schreiben vermittelt werden sollen, jedoch nicht in der vergleichsweise starren Form der Nachahmung. Durch die Konzentration auf den Schreibprozess werden ihrem Konzept zufolge die Schritte des Planens, Formulierens und Überarbeitens betont, so dass die erwähnten formalen Kenntnisse von Textaufbau etc. in den Lernprozess mit einfließen können.

Die Leser/innen erhalten einen Überblick über diverse Funktionen der Textproduktion (Schreiben als Erkenntnismedium, als Handlung, als soziale Interaktion) und über Schreibstrategien (analytische, assoziative, planende etc.), wobei Konzepte von Molitor-Lübbert, Perrin und Ortner näher erläutert werden. Das Verständnis unterschiedlicher Strategien, wie sie Schüler und Schülerinnen beim Schreiben anwenden, erscheint hilfreich, um die spezifischen Schreibprobleme zu verstehen, die im Unterricht auftauchen können. Je nach persönlich bevorzugter Schreibstrategie des Schülers/der Schülerin sind andere Bedingungen erforderlich, und manche Strategien bergen das Risiko in sich, dass der/die Schreiber/in sich »verzettelt« und die Aufgabe nicht zu Ende bringt. Vor dem Hintergrund dieser Differenzierung nach »Schreiber/innen-Typen« werden auch unterschiedliche Schreibergebnisse verständlich, und in der Planung von Unterrichtseinheiten kann darauf Rücksicht genommen werden, etwa mit abwechselnden Stundenstellungen und Schreibszenarien.

Zu diesem Zweck stellen die Autor/inn/en im Praxisteil diverse Lernfor-

men für unterschiedliche Schreibaktivitäten (Berichten, Schreiben zu Bildern, Kommentieren, Präsentieren, literarisches Schreiben) vor. Die »Schreibkonferenz«, das »Schreibatelier« oder die »Textlupe« werden erklärt, wobei ein pragmatischer und wenigstens implizit konstruktivistischer Ansatz bevorzugt wird.

In einem Stufenmodell, in dem die Entwicklung der Schreibkompetenz von Schüler/inne/n bis zum Adoleszenzalter beschrieben wird, werden die altersspezifischen Funktionen von Sprache und Schrift erläutert, also zum Beispiel die Strukturierung von subjektiven Erlebnissen im Alter von 7 bis 10 Jahren oder die Beschreibung von logischen Zusammenhängen im Alter von 10 bis 14 Jahren.

Schließlich befassen sich Michael Becker-Mrotzek und Ingrid Böttcher ausführlich mit dem Problem der Bewertung und Beurteilung von Texten, wobei sie hier einen »Basiskatalog zur Bewertung von Schülertexten« vorstellen. Weit über Formales hinausgehend werden Inhalt, Aufbau und der wahrnehmbare Schreibprozess als Kriterien benannt, um der Textqualität vor der Fehlerquantität den Vorzug zu geben. Neben einer differenzierten Notenskala wird auch die Portfolioarbeit als Beurteilungsinstrument vorgestellt.

Die Beispiele aus der Schreiblehrpraxis verdeutlichen den Ansatz der Autor/inn/en und bieten zudem eine Fülle von methodischen und thematischen Anregungen.

Eine der Stärken der vorliegenden Publikation ist die Verzahnung von theoretischer Fundierung und Praxisorientierung. Der Schreibprozess, den die Autor/inn/en als prinzipiell lebens-

lange Entwicklung verstehen, ist dabei gewissermaßen das methodische Scharnier, das die kreativen Aspekte des Schreibens und die normativen, formalen Bedingungen von Textproduktion flexibel miteinander verbindet.

Somit ist das Buch als guter und umfangreicher Überblick über das Thema zu empfehlen. Als Praxishandbuch, wie der Untertitel es verspricht, ist es hilfreich und in verschiedenen Schulsituationen einsetzbar.

JÜRGEN STRUGER

#### Leseprobe:

##### 4.4 Schreibentwicklung (S. 64)

Der Begriff der prozessorientierten Schreibdidaktik verweist nicht nur auf den Prozess des Schreibens selbst, sondern auch auf den Prozess der Entwicklung. Die Schreibkompetenz entfaltet sich in einem langen Entwicklungsprozess, der bis weit in die Adoleszenz hineinreicht; (fach-)spezifische Fähigkeiten werden sogar lebenslang erworben – Schreibentwicklung ist ein lebenslanger Prozess.

Die Entfaltung der literalen Kompetenz ist nicht nur Bestandteil der sprachlichen Entwicklung, sondern zugleich ein wesentliches Fundament der allgemeinen Entwicklung. Lesen-Können ist eine unverzichtbare Voraussetzung, um sich Wissen aus Texten aneignen zu können. Lesen und Schreiben tragen zudem erheblich zur Entwicklung des Abstraktionsvermögens und der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bei. Wer Texte produziert und auch rezipiert, muss von seiner aktuellen Situation absehen (abstrahieren) und eine andere Perspektive einnehmen, sei es die des Lesers oder die des Autors. Mit jedem Text muss ein eigener Textraum geschaffen werden, der gewissermaßen die Bedingungen seines Verstehens mitliefert. Das Hineintauchen in einen Textraum – vom gemeinsamen Betrachten von Bilderbüchern bis zur

selbstvergessenen Lektüre – sowie das eigene Schaffen solcher Texträume verändern unsere Kognition. Schreiben und Lesen werden [...] zu Werkzeugen des Denkens.

---

JÜRGEN STRUGER ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik und am Institut für Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: juergen.struger@uni-klu.ac.at