

3.2	Berichten	145
	A 1. Eine Autorenkartei zusammenstellen	148
	A 2. Ein Rezeptionstagebuch führen	150
	A 3. Über naturwissenschaftliche Experimente berichten	152
	A 4. Ein Lerntagebuch führen – Schreiben zur Selbstvergewisserung	158
	A 5. Schreibspiel: Aus dem Schatzkästlein berichten	162
3.3	Erzählen	163
	A 1. Eine Geschichte weitererzählen – Arbeiten mit einem Folienkino	165
	A 2. Ein Märchenbuch herstellen	166
	A 3. Eine interaktive Geschichte schreiben	173
	A 4. Schreiben zu Filmen, Fernsehserien und Telenovelas	179
	A 5. Schreiben nach Titelseiten	180
	A 6. Schreiben mit einer Portraitkartei	183
	A 7. Schreibspiel: Eine Klatschblattgeschichte schreiben	187
3.4	Anleiten/Anweisen	188
	A 1. Die „Kochshow“ – chefkoch.de	189
	A 2. Über Peer-Feedback-Methoden informieren	191
	A 3. Zaubertricks enthüllen	200
	A 4. Schreibspiel: „Zug um Zug“	202
3.5	Argumentieren/Erörtern	205
	A 1. Wir können nicht immer einer Meinung sein	209
	A 2. Argumentationsstrukturen herausarbeiten	212
	A 3. Einen Sachverhalt schriftlich erörtern	214
	A 4. Eine kontroverse Erörterung schreiben	222
	A 5. Schreibspiele: Zu einem Thema nach einem „Feature“ Stellung beziehen	229
	Literaturverzeichnis	230
	Verzeichnis der Abbildungen	239
	Verzeichnis der Tabellen/Quellenverzeichnis	240

Einleitung

Geschriebene Sprache ist für unseren Alltag eine derartige Selbstverständlichkeit, dass es schwerfällt, sich ein Leben ohne sie vorzustellen. Es geht dabei nicht einmal nur um das Lesen von Zeitungen und Büchern, was uns als Bild vom gebildeten Bürger sofort einfallen mag, sondern um viel grundlegendere, vielleicht banalere Dinge, mit denen uns die Existenz von geschriebenen Botschaften in Form von Busfahrplänen, Hinweisschildern, Zubereitungsvorschlägen, Bedienungsanleitungen, Dosierungsanweisungen oder Warnhinweisen das Leben erleichtert oder uns vor Gefahren schützt. Um uns in dieser Welt der Schriftlichkeit zurechtzufinden, müssen wir die in den Schriftzeichen gespeicherten Botschaften, Anleitungen und Aufforderungen entziffern können. Weit kämen wir aber auch damit nicht. Denn um wirklich teilnehmen und unsere eigenen Absichten in einer über die mündliche Kommunikation hinausgehenden Form als Nachricht, Wunsch oder Aufforderung einbringen zu können, müssen wir auch in der Lage sein, das Medium Schrift selbst aktiv zu nutzen. Dieser Gedanke ist so offensichtlich und so eng verwoben mit unserem Menschenbild, dass wir für seine sichere Umsetzung die Institution Schule erfunden haben. Um sicherzustellen, dass auch wirklich alle Mitglieder unserer Gesellschaft das Lesen und Schreiben erlernen, gibt es eine allgemeine Schulpflicht.

Lesen und Schreiben zu lernen ist für Schulanfänger geradezu das Synonym für die Schule – für Schulabgänger nicht unbedingt. Rund ein Viertel der deutschen Jugendlichen beendet die schulische Laufbahn mit so gravierenden Mängeln in ihren Lese- und Schreibkenntnissen, dass sie nicht als ausbildungsfähig eingestuft werden können. Die Ergebnisse des Bildungsberichts von 2008 zeigen, dass knapp 80.000 Jugendliche bundesweit jedes Jahr die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen – das sind knapp 9 Prozent aller Schulabgänger eines Jahrgangs. Ihren Abschluss haben viele von ihnen deshalb nicht erreicht, weil ihnen die erforderlichen Kenntnisse und Kompetenzen im Lesen und Schreiben fehlen (Füssenich 1998).

Auch die umfangreiche Bildungsinfrastruktur, über die wir verfügen, verhindert nicht, dass in unserer Gesellschaft eine erschreckend hohe Zahl – weit mehr als vier Millionen – sogenannter „funktionaler Analphabeten“ leben. Nach Schätzungen liegt jedoch ihre Dunkelziffer noch sehr viel höher. Mit diesem Begriff wird die Tatsache beschrieben, dass Personen zwar irgendwann Kontakte mit der Verwendung der Schriftsprache gehabt haben, ihre Verwendung im Alltag jedoch aufgrund mangelnder Kenntnisse und Praxis weitgehend vermeiden. Dieser Personenkreis ist damit außer Stande, mit Personen oder Institutionen schriftlich in Kontakt zu treten, und „muss“ alle Situationen meiden, die diese „Gefahr“ für ihn bergen (Drecolll 1981; Kramer 1997).

Gerade für uns als Lehrer, denen die Gesellschaft die Aufgabe der literalen Sozialisation ihrer Kinder und Jugendlichen anvertraut hat, ist der Gedanke „Schreiben ist wichtig“ mehr als der Versuch einer motivierenden Aufforderung an die Schüler. Er ist vielmehr ein Leitmotiv für unsere gesamte Arbeit. Es gibt einen zweiten Gedan-

ken, den vor allem wir, als diejenigen, die Schreiben können und mit diesem Instrument gut vertraut sind, uns immer wieder deutlich machen müssen: „Schreiben ist schwierig“. Würden wir dies aus den Augen verlieren, kämen wir in die Gefahr, die großen Leistungen nicht ausreichend zu wertschätzen, die Schüler nicht nur beim Erlernen des Schreibens im Sinne des Schriftspracherwerbs, sondern vor allem auch bei der Entwicklung ihrer Schreibkompetenz im Sinne der Textproduktionskompetenz erbringen müssen.

Die Schreibdidaktik hat in Zusammenarbeit mit der Schreibforschung den Ablauf der Entstehung von Texten systematisch analysiert und den Textproduktionsprozess mit seinen Teilprozessen, deren Bedingungen und Abläufe, ausführlich beschrieben. Dies führt uns zum dritten zentralen Gedanken dieses Buches: „Schreiben ist erlernbar!“ Wäre es das nicht und käme die Fähigkeit, Texte in ihren unterschiedlichen Funktionen und Erscheinungsformen zu verfassen, im Wesentlichen durch Reifungsprozesse und/oder durch den Kontakt mit geeigneten Vorlagen zustande, so bedürfte es für die Entwicklung dieser Fähigkeit weder der Schule noch eines Lehrers. Diesen drei Grundgedanken ist das erste Kapitel dieses Buches – die Grundlagen – gewidmet.

Mit der didaktischen Vorgehensweise, den Verfahren, nach denen das Schreiben erlernbar ist, befasst sich das zweite Kapitel. Dabei werden die Forderungen der Schreibdidaktik nach einem schüler- und prozessorientierten sowie integrativen Schreibunterricht aufgegriffen und die Grundlinien eines solchen Unterrichts dargestellt. Prozessorientierung bedeutet in diesem Zusammenhang, den entstehenden Text und den gesamten Prozess seines Entstehens in den Mittelpunkt zu stellen. Dabei kommt vor allem der Arbeit am Text, von der Textplanung über die vorbereitende Informationsbeschaffung, über das Schreiben selbst bis hin zu den Revisionen, also den vielfältigen Möglichkeiten des Überarbeitens und Verbesserns, eine herausragende Bedeutung zu. Denn einzig das kann die Aufgabe des Schreibunterrichts sein: den Schülern in allen Teilprozessen der Textentstehung die erforderlichen Werkzeuge und Methoden zugänglich zu machen und die Kriterien von Textqualität zu begründen. Aus dieser Vorgehensweise erwächst ein weiterer Vorteil: Die vielfach beklagte Problematik der Benotung von Schülertexten löst sich auf, weil die Qualitätskriterien zur Bewertung des Textproduktes nichts anderes sind als die Bewältigung der einzelnen Prozessstufen des Textproduktionsprozesses.

Das dritte Kapitel dieses Buches beinhaltet Anregungen und konkrete Vorschläge für den Unterricht. Die Grundlage für die Praxisbeispiele bilden die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz und die dort für alle Schularten und Altersklassen festgelegten Kompetenzen im Arbeitsbereich „Schreiben“. Die Unterrichtsvorschläge beziehen sich überwiegend auf den Deutschunterricht und können sowohl im Rahmen größerer *Schreibprojekte* arbeitsbereichsverbindend und fächerverbindend durchgeführt werden. Sie können aber auch als kleinere Unterrichtseinheiten im Rahmen von ein bis zwei Unterrichtsstunden bearbeitet werden. Alle für die Unterrichtsvorschläge angebotenen Arbeits- und Informationsmaterialien sowie die zugehörigen Blätter zur Selbstkontrolle sind auf der beiliegenden CD-ROM verfügbar.

1. Grundlagen

1.1 Warum es so wichtig ist, schreiben zu können

1.1.1 Wir sind von Schriftlichkeit umgeben

Die Verwendung der Schrift ist für unsere Kultur und Gesellschaft so vorteilhaft, dass sie praktisch allgegenwärtig ist und sich die Gesellschaft darauf verlässt, dass jeder in der Lage ist, sie zu nutzen. Ein kompetenter Umgang mit schriftlichen Kommunikationssituationen macht eine Bildungsteilhabe möglich, die eine Teilnahme und Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen erleichtert und damit ein selbstbestimmtes, gelingendes Leben in persönlicher, sozialer und ökonomischer Hinsicht eröffnet. Literale Kompetenzen bedeuten daher vor allem auch einen erheblichen Autonomiegewinn, da sie eine Nutzung verschriftlichter Wissensbestände und eine Auseinandersetzung mit diesen ermöglicht. Wer hingegen über diese Schlüsselqualifikationen nicht verfügt, ist um viele Chancen ärmer. Der Umgang mit Schriftlichkeit für die Speicherung und sichere Weitergabe von Informationen hat aber nicht nur großen Einfluss auf die Möglichkeiten des einzelnen Individuums. Die Erfindung der Schrift hat eine überlegene Technologie hervorgebracht, die erhebliche Auswirkungen auf die Denkweise und Struktur der sie nutzenden Gesellschaft hatte und veränderte vollständig deren Entwicklungsmöglichkeiten. Denn durch die Schrift kann eine von einzelnen konkreten Wissensträgern unabhängige Sicherung und Akkumulation von Wissen stattfinden und der Gesellschaft auf Dauer verfügbar gemacht werden.

Literale Gesellschaften speichern alles, was ihnen an Gedanken, Wissen und Erfahrung wertvoll, wissens- und aufbewahrungswert erscheint, in schriftlicher Form. Wertvorstellungen, Grundwerte und wesentliche kulturelle und religiöse Inhalte, Geschichtsschreibung und Dokumentation, Beurkundung von Rechts- und Besitzverhältnissen, Erkenntnisse aus Philosophie und Wissenschaften werden schriftlich festgehalten. Wissen und Kenntnisse werden in schriftbezogenen Gesellschaften überwiegend in Texten niedergeschrieben und aus Texten bezogen. Entwicklungen und Errungenschaften, deren kontinuierliche Veränderungen und Weiterentwicklungen werden weitgehend, neben anderen heute verfügbaren medialen Formen, schriftlich dokumentiert, inventarisiert und archiviert und sind als kollektives Wissen, als sogenanntes „kulturelles Gedächtnis“ (Assmann 2007) einer Gesellschaft zugänglich. Dieses „kulturelle Gedächtnis“, das neben schriftlichen Dokumentationen auch in anderen Formen kulturellen Lebens, künstlerischen Schaffens, Musik und Baukunst zum Ausdruck kommt, unterstützt die Identitätsbildung, wird als sinnstiftend wahrgenommen und wirkt damit stabilisierend auf die Gesellschaft und deren kulturelle Weiterentwicklung. Es ist ein unzweifelhafter Verdienst der Schrift, dass sie uns das in ihr gespeicherte Wissen und die Fülle von Informationen für eine individuelle und bedarfsbezogene Aufbereitung und Weiterverarbeitung verfügbar macht, wodurch neues Wissen entstehen kann.

Diesen grundlegenden Mechanismus haben wir im Verlauf unserer kulturellen und ökonomischen Entwicklung längst auf zahllose weitere Bereiche ausgedehnt. Aufgeschrieben wird nach wie vor alles, was wichtig und mitteilenswert erscheint, aber eine Gesellschaft, in der eher der Schreibtisch als die Werkbank zum Zentrum des Alltags geworden ist, hat andere Vorstellungen davon entwickelt, was für sie wichtig und mitteilenswert ist. Ein Blick in den Briefkasten oder den E-Mail-Eingang zeigt das exorbitante Wachstum dessen, was verschriftlicht wird, und wie selbstverständlich Schriftlichkeit unsere Alltagskultur prägt. Amtliche Schreiben, Werbung, Kataloge, Angebote, Informationen, Rechnungen, Zeitschriften, Kommunikation und Abstimmung innerhalb des Arbeitsprozesses, private Post, Urlaubs-, Weihnachtsgrüße und Geburtstagswünsche, Nachrichten, Newsletter, SMS, Botschaften, Informationen und Antworten in Chats und Internetforen bringen uns Geschriebenes ins Haus oder wir treten selbst als Absender auf. Diese Vielfalt wirft ein Licht darauf, wie wichtig Lese- und Schreibfähigkeiten für den Alltag sind. Wer von Schreibängsten geplagt ist, wird Situationen vermeiden, die seine Schwäche sichtbar machen könnten, mit Institutionen oder Behörden schriftlich in Kontakt zu treten, in seinem Sportverein Aufgaben zu übernehmen, die mit Schreiben zu tun haben könnten, oder Elternvertreter zu werden, „weil dafür vielleicht Einladungen oder Protokolle verfasst“ werden müssten.

Welche Vorteile es in einer mediengeprägten Kultur hat, lesen und schreiben zu können, zeigen auch Studien, die eine „Wissenskluft“ (knowledge-gap) identifiziert haben, die darin besteht, dass bei Menschen mit weniger ausgeprägten literalen Kompetenzen die Intensität und Effizienz der Mediennutzung eher gering ist. Hingegen profitieren diejenigen, die ohnehin schon gut informiert sind und über gute Schreib- und Lesefähigkeiten verfügen, von multimedialen Informations- und Lerninstrumenten (Bonfadelli & Saxer 1986; Rosebrock 1995; Franzmann 2001; Bonfadelli 2008).

1.1.2 Schriftlichkeit – Bedeutung und Aufgaben

Eine wesentliche Bedeutung der Schrift liegt darin, dass sie ermöglicht, Gedanken und Ideen festzuhalten, diese aufzuheben und vor der Vergänglichkeit zu bewahren. Es entstehen sichtbare, materielle Zeichen, die die Möglichkeit zur räumlichen Übermittlung und Konservierung geben. Durch die Dokumentation und Speicherung von Wissen, Daten und Informationen erbringt die Schrift eine „enzyklopädische Leistung“ (Coulmas 1993) und trägt als externes Speichersystem dazu bei, Wissen unabhängig vom konkreten Wissensträger verfügbar zu machen, die Welt zu inventarisieren, das Wissen allgemein zugänglich zu machen und das Gedächtnis des Einzelnen zu entlasten. Schrift wird dadurch auch zum idealen Kommunikationssystem für Mitteilung und Austausch. Sie überwindet Zeit und Raum zwischen den Kommunikationspartnern und macht ihnen Gedanken, Ideen oder Wissen gegenseitig zugänglich. Während bei Gesprächen die Kommunikationspartner in der Regel anwesend sind und das Gespräch spontan und interaktiv verläuft, ermöglicht der schriftliche Austausch eine Kommunikation, bei der der Adressat nicht anwesend sein muss, was zu einer „zerdehnten Kommunikation“ führt (Ehlich 1984). Ong (1987) beschreibt diese Situation

als „autonomen Diskurs“. Autonom deshalb, weil eben nicht wie im Gespräch interaktiv reagiert werden kann, da sich die Äußerung von ihrem Autor unabhängig gemacht hat. „Autonome Diskurse“ verlangen daher sprachliche Äußerungen, die den Handlungskontext so deutlich machen, dass dieser auch außerhalb des ursprünglichen Handlungszusammenhanges verstanden werden kann. Schriftliche Kommunikation stellt damit grundsätzlich andere Anforderungen an die Kommunikationspartner als mündliche Gespräche. Beim Schreiben können nicht einfach Inhalte und Gedanken zu Papier gebracht werden. Vielmehr muss der Schreiber das, was er ausdrücken möchte, im Hinblick darauf, dass der nicht anwesende Leser den Text auch verstehen kann, ständig reflektieren.

Diese Notwendigkeit, den Adressaten immer im Blick zu behalten und sich beim Schreiben auf ihn einzustellen, hat enorme Folgen auf den Schreiber selbst. Es wirkt auf sein Denken, insbesondere auf das abstrakte Denken, und somit auf die sprachlichen und metasprachlichen Fähigkeiten zurück (Wygotski 1993). Schreiben wird damit zu einer besonderen Form des Denkens. Wenn geschrieben wird, wird aber nicht nur Gedachtes auf den Adressaten orientiert niedergeschrieben, sondern der Schreibvorgang trägt darüber hinaus dazu bei, dass sich Gedanken (weiter)entwickeln. Dem Schreiben kommt also eine epistemische – das heißt Wissen erzeugende – Funktion zu. Gedanken, Ideen und Gefühle können geordnet und die Einsicht in Sachverhalte dadurch erleichtert werden. Durch das Aufschreiben wird das eigene Wissen objektiviert. Der Schreiber erhält Rückmeldung darüber, was er bereits zum Thema weiß bzw. was nur oberflächlich oder diffus an Wissen vorhanden ist. Denken und Schreiben beeinflussen, unterstützen und bedingen sich nicht nur gegenseitig; sie sind untrennbar miteinander verwoben.

Der Vergleich oraler und literaler Kulturen liefert Hinweise darauf, dass das Schreiben das Denken und das menschliche Bewusstsein grundlegend verändert hat. Schmidt (1998, S. 95) geht davon aus, dass durch Schrift das Denken verlangsamt werde und dadurch neuartige „Verstehens- und Widerspruchsmöglichkeiten“ entstehen. Schrift erlaube, so Schmidt, „die Erzeugung einer Linie von Denk-Kontinuität, die unabhängig vom Bewusstsein und der Kommunikation in Texten existiert, auf die jederzeit zurückgegriffen werden kann.“ Schrift gestatte es, zu jedem Zeitpunkt und unabhängig von der Situation, eigene und fremde Gedanken wieder aufzugreifen und fortzuführen. Ong (1987) geht davon aus, dass die Beherrschung der Schrift und die zeitliche und räumliche Trennung von Schreib- und Leseprozess das abstrakte und formallogische Denken fördere, was zu einer Expansion des Wissens, zu neuen systematischen Ordnungen und Archivsystemen und einem neuen geschichtlichen Denken führe. Das Schreiben ist somit nicht nur eine Kulturtechnik, sondern eine komplexe Art zu denken; „das Schreiben“, so Ong (1987, S. 80), „konstruiert das Denken neu.“

Schreiben ist jedoch nicht nur eine Sache des Verstandes. Literale Kompetenzen tragen nicht allein zum Ausbau von Wissensstrukturen, zur kognitiven Weiterentwicklung oder zu gesellschaftlich sozial verträglichem Handeln bei. Wer liest und

schreibt kann seine Persönlichkeit und Identitätsentwicklung entfalten und seine Lebensentwürfe reflektieren (Hurrelmann 1994; Spinner 1993; Fritzsche 1994). Schreiben dient der Selbsterfahrung und Selbstwahrnehmung und kann psychisch entlastend wirken. Es hat eine emotionale Dimension, denn es kann durch die schriftliche Auseinandersetzung mit sich selbst epistemische Wirkung haben, kann mit starken Gefühlen einhergehen und die Fähigkeit zur distanzierten Selbstanalyse unterstützen und die Persönlichkeitsbildung und Identitätsentwicklung beeinflussen (Kruse 1997; von Werder 1993).

Nicht gering zu schätzen ist die Wirkung, die Schriftlichkeit auf der ganz pragmatischen Ebene für unsere Alltagsbewältigung hat. Im einfachsten Fall, wenn es gilt, das Gedächtnis zu entlasten und deshalb Einkaufszettel, eine kurze Notiz oder eine instruierende Nachricht für Familienmitglieder, Kollegen und Mitarbeiter als Notizzettel, SMS oder E-Mail zu schreiben. Ausgeprägtere Schreibkompetenzen ermöglichen, die eigenen Interessen zu vertreten, wenn mit Behörden, Vermietern, Lieferanten in Kommunikation getreten, Bestellungen schriftlich aufgegeben oder Reklamationen verfasst werden müssen. Auch Äußerungsformen in der Welt des Internets sind bei aller Vielfalt in hohem Maße von Schriftlichkeit bestimmt. So zum Beispiel, wenn eigene Beiträge dort „eingestellt“ werden, wenn Verkaufsangebote auf Online-Auktionsplattformen beschrieben werden oder Kontakt und „Gespräche“ in fachlichen oder auf das Private orientierten Diskussionsforen gepflegt werden sollen.

1.1.3 Die Vielfalt der Funktionen des Schreibens

Schreiben, so haben wir gesagt, ist ein unverzichtbarer Teil kultureller Praxis. Es erhält seine Bedeutsamkeit dadurch, dass es vielfältige individuelle und gesellschaftliche Grundbedürfnisse befriedigen muss und kann:

- ▶ Kommunikation, Austausch und Kontakt mit anderen,
- ▶ Dokumentation und Speicherung von Gedanken und Arbeitsergebnissen,
- ▶ Unterstützung der Denk- und Lernentwicklung,
- ▶ Selbstreflexion und Selbstausdruck.

Wer diesen Bedürfnissen nachkommen will, mit anderen in Kontakt tritt, muss das Schreiben im Hinblick auf sprachliche Standards beherrschen. Aber nicht nur das. Er muss auch auf ein Repertoire situationsadäquater sprachlicher Register und Stile zurückgreifen können, um der jeweiligen kommunikativen Anforderung gerecht zu werden. Von anderen etwas zu erbitten, erfordert andere sprachliche Mittel, als jemandem etwas mitzuteilen. Im Folgenden sollen die unterschiedlichen Funktionen des Schreibens, die mit ihnen verbundenen Intentionen sowie die zugehörigen Arbeitstechniken bzw. Vertextungsstrategien dargestellt werden.

Die Darstellung der kommunikativen Funktion des Schreibens nimmt hierbei einen größeren Raum ein als die übrigen Funktionen. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass die Vielzahl kommunikativer Absichten des Schreibens als zentral anzusehen sind und sich daher auch viele verschiedene Textmuster zu ihrer Realisierung herausgebildet haben.

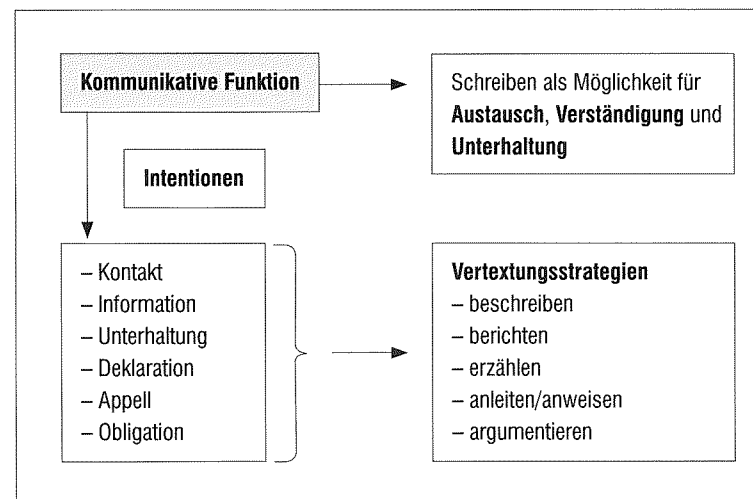


Abb. 1: Kommunikative Funktion

Die kommunikative Funktion des Schreibens kann als seine Hauptfunktion angesehen werden, erfüllt dabei aber weitere, sehr unterschiedliche Teilfunktionen. Sie dient im Wesentlichen dem Austausch, der Verständigung und der Unterhaltung. Ein Schreiber kann andere informieren, indem er ihnen etwas mitteilt oder einen Sachverhalt bewertet, was uns in Briefen, Zeitungen, Zeitschriften, Sachtexten oder Berichten und Protokollen begegnet. Neben dieser *Informationsfunktion* kann der Schreiber seinen Leser aber auch zu etwas bewegen wollen. Er kann versuchen, ihn zu einer bestimmten Handlung zu veranlassen. Solche *appellativen* Funktionen finden sich häufig in Werbetexten, aber auch in instruktiven Texten, wie Anleitungen, Kochrezepten etc. Verpflichtet sich ein Schreiber selbst, eine bestimmte Handlung zu vollziehen oder einen bestimmten Sachverhalt zu garantieren, spricht man von der *Obligationsfunktion* schriftlicher Handlungen; zu finden in Textsorten wie Vertrag oder Garantieschein. Die *Deklarationsfunktion* des Schreibens wird genutzt, um dem Leser etwas zu bescheinigen, zum Beispiel mit einer Ernennungsurkunde, einem Testament oder einer Vollmacht. Eine große Zahl von Texten dient der *Unterhaltung und der Ästhetik*, wie Erzählungen, Romane, Komödien oder Dramen: also fiktionale Texte.

In der folgenden Übersicht werden die *kommunikativen Grundfunktionen* sprachlicher Handlungen dargestellt: Die *Intentionen* des Schreibers, die ihn dazu bewegen, einen Text zu verfassen sowie die *Textfunktion*, also den Sinn und Zweck, den ein Text im Rahmen einer Kommunikationssituation erfüllt. Beim Lesen der Übersicht ist jedoch zu berücksichtigen, dass ein Text bzw. eine *Textsorte* gleichzeitig mehrere kommunikative Funktionen besitzen kann, wobei in der Regel eine von ihnen dominiert. So hat beispielsweise ein Kochrezept nicht nur instruktive oder appellative Funktionen, sondern es kann darüber hinaus auch darüber informieren, welche Nährwerte

die Zutaten haben etc. Dasselbe gilt für einen narrativen Text, der nicht nur unterhaltend sein muss, sondern zugleich auch informativ und appellativ sein kann.

Kommunikative Grundfunktionen sprachlicher Handlungen		
Intention, sprachliche Handlung Der Schreiber möchte:	Textfunktion	Textsorte Der Schreiber entscheidet sich für:
danken, bitten, gratulieren, entschuldigen, bedauern, beglückwünschen, sich beschweren, Beileid aussprechen, willkommen heißen, ...	Kontakt	Brief, Postkarte, Grußkarte, Einladung, E-Mail, SMS, ...
informieren, mitteilen, ausrichten, berichten, aufklären, belehren, benachrichtigen, eröffnen, melden, unterrichten, bekannt geben, hinweisen, ...	Information	Nachricht, Protokoll, Zeitungsartikel, Referat, Meldung, Speisekarte, Bericht, Reportage, Reisebericht, Kommentar, Lebenslauf, Rezension, Diagramm, Brief, Annonce, Untersuchungsbefund, ...
andere unterhalten, amüsieren, erzählen, schildern, beschreiben, veranschaulichen, ...	Unterhaltung	Erzählung, Reisebericht, fiktionale Texte, Brief, Schreibspiele, Schreiben in Foren und Chats, ...
erklären, verkünden, bewirken, bescheinigen, bevollmächtigen, bewerten, ...	Deklaration	Urkunde, Bescheinigung, Gesetzestext, Hausordnung, Attest, Studienordnung, Vollmacht, Gutachten, Schuldschein, Testament, ...
auffordern, befehlen, instruieren, empfehlen, raten, bitten, hinweisen, verlangen, beauftragen, ermuntern, appellieren, ermahnen, ...	Appell	Aufruf, Zahlungsaufforderung, Bauanleitung, Bedienungsanleitung, Pflegeanleitung, Gebrauchsanweisung, Kochrezept, ...
sich verpflichten, schwören, garantieren, versprechen, sich bereit erklären, sich verbürgen, ...	Obligation	Garantieschein, Diensteid, Vertrag, schriftliche Vereinbarung, Gelübde, Angebot, ...

Tabelle 1

Wir nutzen das Schreiben häufig als Werkzeug, um Gedanken oder Informationen festzuhalten. Im einfachsten Fall, wie beim Notizzettel, dem Kalendereintrag oder einem „Einkaufszettel“, damit wichtige Dinge nicht vergessen werden oder weil man sich an etwas erinnern will.

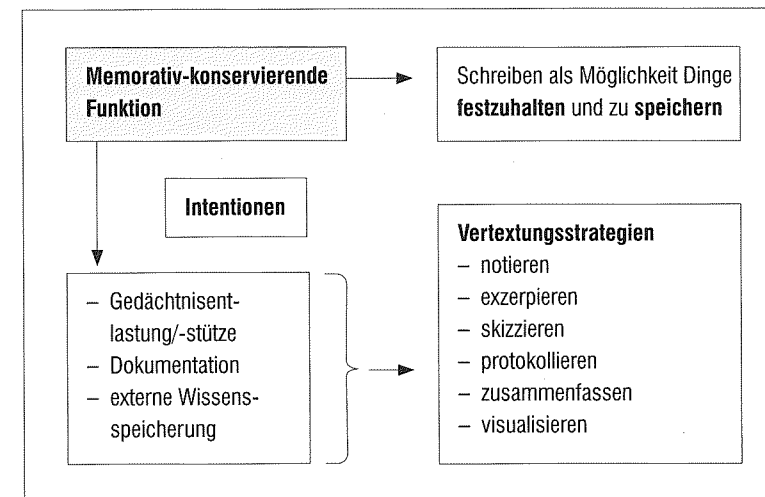


Abb. 2: Memorativ-konservierende Funktion

Hier hat das Schreiben die Funktion, das Gedächtnis zu entlasten und Informationen zu speichern und zu sichern. Dem gleichen Ziel, nichts Entscheidendes zu vergessen, dient auch das Aufschreiben unbedingt zu besprechender Punkte zur Vorbereitung für wichtige Gespräche. Auch Planungsskizzen für die Durchführung von Unterricht, der Stoffverteilungsplan, eigentlich jede Formulierung eines Planes oder Konzeptes, schaffen Übersicht und helfen, die zugehörigen Gedanken und geplanten Aktivitäten und erforderlichen Materialien vollständig zu beschreiben, damit nichts Wichtiges vergessen wird.

Nichts Wichtiges zu vergessen, spielt aber nicht nur für die Vorbereitung und Durchführung von Besprechungen und Aktivitäten eine wichtige Rolle, sondern auch für die Dokumentation von Ergebnissen von Besprechungen und Arbeitsabläufen und daraus gewonnenen Erfahrungen. Dies geschieht in Form von Protokollen und Berichten, die Geschehenes festhalten sollen und selbst wieder zur Vorbereitung von neuen Aktivitäten dienen können. Daraus lassen sich auch Hilfen für formalisierte Abläufe, wie zum Beispiel Checklisten entwickeln.

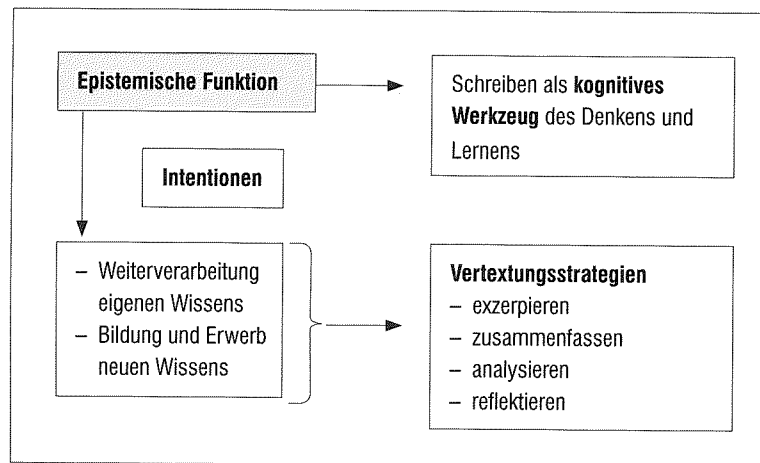


Abb. 3: Epistemische Funktion

Schreiben ermöglicht, sich sprachlich auszudrücken, etwas darzustellen oder mitzuteilen. Der Adressat kann dabei auch der Schreiber selbst sein. Er tritt selbst mit dem, was er geschrieben hat, in einen Dialog, sodass der Schreibprozess sein Denken beeinflusst und seine Sicht auf das Thema, über das er schreibt, verändert. Schreiben hat damit eine erkenntnisfördernde, *epistemische* Funktion (griech. episteme: erkennen), weil das Wissen durch den Prozess des Schreibens selbst weiterentwickelt und modifiziert wird. Diese epistemische Wirkung tritt praktisch als Nebenprodukt immer auf, wenn wir schreiben. Schon das Festhalten wichtiger Aufgaben zur Vorbereitung eines Umzuges oder eines Urlaubs in Form einer Checkliste, setzt beim Schreiben einen Prozess in Gang, durch den dem Schreiber weitere wichtige Dinge einfallen oder indem ihm klar wird, dass bei seinen Aktivitäten beispielsweise eine zeitliche Struktur im Ablauf berücksichtigt werden muss.

Sehr oft ist es der eigentliche Zweck des Textproduzierens, sich schreibend mit einem Sachverhalt auseinanderzusetzen, im Rahmen eines konstruktiven Prozesses im Wechsel zwischen Schreiben und Lesen. Es werden gedankliche Konzepte herausgebildet und neue Zusammenhänge hergestellt. Geschrieben wird, um sich mit einem Sachverhalt auseinanderzusetzen und um die eigenen Gedanken zu ordnen und zu verstehen. Das Schreiben ist nicht mehr nur Hilfsmittel für die Herstellung des Textes, sondern wird selbst zum Werkzeug des Denkens.

Auch zur Selbstreflexion kann das Schreiben genutzt werden. Denn die Möglichkeit, das Schreiben als Mittel des Denkens im Sinne des epistemischen und heuristischen Schreibens einzusetzen, eröffnet einen subjektiven, selbstreflexiven und sehr persönlichen Zugang zum Schreiben, was die Identitätsentwicklung und die Persönlichkeitsbildung unterstützen kann.

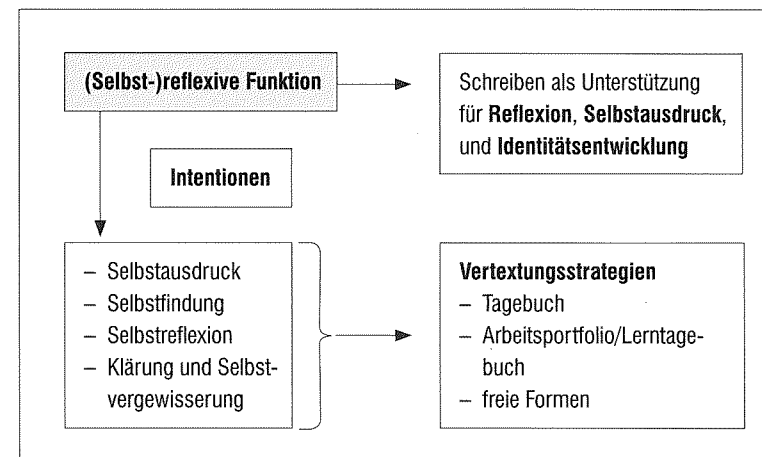


Abb. 4: Reflexive und selbstreflexive Funktion

Für die Auseinandersetzung mit den eigenen Gedanken, Empfindungen und Wertvorstellungen im Prozess der Selbstvergewisserung können sehr unterschiedliche Vertextungsstrategien und Textsorten verwendet werden. Der Schreiber nimmt dabei auf Ereignisse in seinem bisherigen Leben Bezug wie beispielsweise beim Tagebuch. In eine ähnliche Richtung geht die Nutzung von Arbeitsjournalen, Lerntagebüchern und Portfolios. Ihnen ist gemeinsam, dass eine Prozessdokumentation im Vordergrund steht und nicht das Produkt. Sie bieten die Möglichkeit, im Schreiben das eigene Lernverhalten zu dokumentieren, kritisch zu überprüfen und gegebenenfalls zu ändern. Aufgrund der Selbstadressierung solcher Texte sind allerdings auch völlig freie, von üblichen Textsorten völlig unabhängige Vertextungsweisen möglich.

1.1.4 Schreiben als Werkzeug des Lernens und Mittel zur Leistungskontrolle

Die vorangegangene Beschreibung der Funktionen, die das Schreiben erfüllen kann, macht deutlich, dass ihm als Werkzeug für das Lernen eine herausragende Bedeutung zukommt.

Die wichtigsten Informationen aus Texten herauszuarbeiten, Inhalte zusammentragen und zusammenzufassen, neue Lerninhalte schreibend festzuhalten und zu sichern, sind unverzichtbare Kompetenzen für jeden Lernenden, sobald er grundlegende Schreibfertigkeiten erworben hat. Ab dann kann er auch mittels geschriebener Texte mit seiner Lernumwelt kommunizieren und auf diese Weise mit dieser in einen Austausch treten.

Mit seiner epistemischen Funktion wird das Schreiben zum Instrument bei der Entwicklung und Gewinnung von neuem Wissen. Schreiben unterstützt dessen Erwerb und den Lernprozess, indem neue Lerninhalte mit bereits vorhandenem Wissen verbunden und daraus neue Erkenntnisse gewonnen werden. Je besser jemand das Schreiben für seine Lernbemühungen einsetzen kann, desto größer sind seine Vor-

teile, denn er kann seine Lernprozesse ebenso wie den Lernzuwachs insgesamt beschleunigen. Umgekehrt hat derjenige, der das Instrument Schreiben nicht in dieser Form als Medium nutzen kann, deutliche Nachteile, mögliche Chancen zu nutzen.

Wie wichtig es ist, schreiben zu können und in dieser Kunst auch wirklich gut geübt zu sein, zeigt sich auch bei einem weiteren Aspekt, der vor allem die Schule betrifft: Schreiben gilt geradezu als der Maßstab der Leistungsfähigkeit. Leistungsüberprüfung ist die von Schülern wie Lehrern gleichermaßen als absolut zentral wahrgenommene Funktion des Schreibens.

Während Schüler dabei spontan das Diktat- und Aufsatzschreiben (Merz-Grötsch 2001) nennen, zeigt sich, dass gerade im Deutschunterricht neben schriftlichen Klassenarbeiten, wie Diktaten und Aufsätzen, in großem Umfang auch formelle standardisierte Tests geschrieben werden, die die Schreibkompetenz überprüfen (Herné 2003). Dem Schreiben als Kontrollinstrument kommt dabei, über das Fach Deutsch hinaus, in praktisch allen Sachfächern eine große Bedeutung zu. Auch hier gilt also: Wer gut schreiben kann, ist eindeutig im Vorteil und das nicht nur bei der Klassenarbeit oder dem Test, sondern generell beim Lernen. Wer das Schreiben als unterstützendes Instrument beim Lernen zu nutzen weiß, kann Aufgaben und Lernumgebungen, die das eigentätige Entdecken neuer Sachverhalte anbieten, für seinen individuellen Lernprozess produktiv nutzen und sich fundiert mit Inhalten auseinandersetzen. Wer hingegen nicht gut schreiben kann, der wird nicht nur die schlechteren Tests schreiben; es wird ihm auch deutlich schwerer fallen, im Unterricht etwas zu lernen. Denn ein aktiver und produktiver Kompetenzerwerb erfordert schriftsprachliche Kompetenzen, die weit über das Abschreiben, Ausfüllen von Lückentexten oder das Schreiben standardisierter Tests hinausgehen.

Was aber bedeutet es, wenn die Schreibfähigkeit zum allgemein akzeptierten Maßstab der Leistungsfähigkeit überhaupt wird, weil durch sie Kenntnisse und Fähigkeiten dokumentiert, kontrolliert und dadurch bewertbar werden? Es bedeutet, dass die Fähigkeit, schreiben zu können zum Schlüssel zu Bildungswegen, -institutionen und Biografien wird.

1.2 Warum das Schreiben von Texten schwierig ist

Schulanfänger freuen sich ganz besonders auf die Schulzeit und die damit beginnende neue Lebensphase. Sie wissen, dass man in vielen Situationen des Alltags und des Berufes lesen und schreiben können muss, und sind zuversichtlich, dass nun auch sie das Lesen und Schreiben lernen werden. Sie wissen auch, welchen Gewinn an Autonomie und Freiheit es bedeutet, hier nicht mehr auf die Hilfe anderer angewiesen zu sein. Viele von ihnen haben die Beobachtung gemacht, dass Lesen und Schreiben Kompetenzen sind, die das Leben erleichtern und die Freude machen können.

Diese Erwartungen erfüllen sich aber bei Weitem nicht für alle Schüler. Ein Teil von ihnen kann bis zum Ende der Schulzeit nicht in ausreichendem Umfang Schreibkom-

petenzen entwickeln. Fast 80.000 Jugendliche, das sind knapp 9 Prozent, verlassen bundesweit jedes Jahr die Schule ohne zumindest über einen Hauptschulabschluss zu verfügen (Bildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung 2008). Viele von ihnen verlassen die Schule als funktionale Analphabeten, die, so Döbert-Nauert (1997, S. 118), „aufgrund fehlender, unzureichender oder unsicherer Beherrschung der sich stets wandelnden Schriftsprache und aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität nicht in der Lage sind, Schriftsprache für sich und andere im Alltag zu nutzen.“

Wenn sie das Lesen und Schreiben nicht noch anderswo lernen, werden sie funktionale Analphabeten bleiben, denen ganze Berufsfelder und die schriftliche Teilhabe an unserer Gesellschaft verwehrt bleiben wird, da sie die Funktionen der Schriftsprache nicht nutzen können. Hiller (1995) stellt darüber hinaus fest, dass etwa zwei Fünftel der an Hauptschulen erreichten Abschlüsse als bedenklich bzw. für eine Ausbildungskarriere unzureichend eingestuft werden müssen. Diese Schülerinnen und Schüler verlassen die Hauptschule mit unzureichenden sprachlichen Kompetenzen, mit schlechten Lese- und Schreibfähigkeiten. Ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten sind meist so lückenhaft ausgebildet, dass sie nicht in der Lage sind, ihre Bedürfnisse zu formulieren, zu argumentieren oder Argumentationsstrukturen zu erkennen und zu verstehen. Der bewusste Umgang und Einsatz mit den Gesetzmäßigkeiten der Sprache, ihren Konventionen und Funktionen, ist in aller Regel unzureichend ausgeprägt. Insgesamt kämpfen in Deutschland derzeit mehr als vier Millionen Menschen mit dem Alphabet oder haben diesen Kampf aufgegeben.

Dieser erschreckende Zustand ist umso erstaunlicher, als im Schulalltag das Schreiben in nahezu allen Fächern einen sehr breiten Raum einnimmt. Es wird viel abgeschrieben: Tafelbilder und Overheadfolien, aber auch Texte aus den Schulbüchern. Aufgabenstellungen werden schriftlich bearbeitet, auch bei Aufgaben aus Arbeitsheften. Die Bearbeitung von Arbeitsblättern, das Übertragen und Notieren von Regeln und Merksätzen und das Schreiben von Klassenarbeiten findet in allen Fächern schriftlich statt. Auf den ersten Blick scheint dies – zumindest quantitativ – der Forderung der Schreibdidaktik gerecht zu werden, das Schreiben durch häufige Schreibpraxis zu lernen. Schaut man genauer hin, wird aber deutlich, dass der zweite, dazugehörige Teil dieser Forderung, Schreiben auf der Grundlage vielfältiger Schreibenanlässe und den damit verbundenen Schreibfunktionen zu lernen, viel zu wenig berücksichtigt wird.

Darum verwundert es nicht, von Sechstklässlern zu hören: „Ich mag vieles, aber halt nicht das Schreiben!“ oder „Beim Schreiben krieg' ich regelmäßig Panik.“ oder auch „Das Texteschreiben ist so schwer. Ich kann mich nicht so gut ausdrücken, mir fehlen die Worte.“ (Merz-Grötsch 2001, S. 140 ff.). Für viele Schülerinnen und Schüler stellt das Verfassen eigener Texte ein erhebliches Problem dar. Vergleichbares ist in anderen Klassenstufen zu hören, bis hin zu Studentinnen und Studenten, die sich nicht getrauen, Beiträge einer Gruppendiskussion parallel für alle sichtbar an einer Tafel festzuhalten, aus mangelndem Vertrauen in ihre eigenen Schreibfähigkeiten;

oder noch gravierender, Studierende, die sich bemühen, das Verfassen schriftlicher Arbeiten möglichst zu umgehen, und „viel lieber ein Referat halten“ wollen.

Für den, der schreiben kann, mag es manchmal schwierig sein, sich zu erinnern, wie weit der Weg war, den er gegangen ist, was er alles dabei lernen musste. Schreiben, genauer noch, das Verfassen eines Textes, ist ein schwieriges Geschäft. Wie schwierig es ist, zeigt sich, wenn wir uns den Prozess des Schreibens, den Textproduktionsprozess, genauer und systematischer anschauen. Von der Tatsache abgesehen, dass natürlich jeder Schreiber Wissen benötigt über den Sachverhalt zu dem er schreibt, ist es ein großer Unterschied, der verstanden und beherrscht werden will, ob man über diese Sachverhalte mündlich oder schriftlich mit anderen kommuniziert. Es ist ein Verdienst von Schreibforschung und Schreibdidaktik, dass es gelungen ist, die Komplexität des Schreibprozesses durch die Zerlegung in seine Komponenten in überschaubare Lernaufgaben zu gliedern. Dadurch wird ein systematischer Schreibunterricht möglich, in dem das Schreiben von Texten viel leichter gelehrt und gelernt werden kann.

1.2.1 Den richtigen Ton treffen: die Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Wer sich der Schrift bedient, visualisiert nicht nur mündliche Sprache, sondern taucht ein in ein eigenständiges Kommunikationssystem, das sich in Aufbau und Funktion grundsätzlich von der mündlichen Sprache unterscheidet. Die Art sich auszudrücken, Wortschatz und Wortwahl aber auch Satzbau und grammatikalische Konstruktionen unterscheiden sich deutlich, je nach dem, ob wir mündlich oder schriftlich kommunizieren. Schrift ist weder ein „bloßes Anhängsel des Sprechens“ (Ong 1987, S. 87) noch ist die schriftliche Sprache, so Wygotsky (1993, S. 224), „eine einfache Übersetzung der mündlichen Sprache in Schriftzeichen, und das Erlernen der schriftlichen Sprache ist auch nicht einfach eine Aneignung der Technik des Schreibens“. Schriftlichkeit bedarf eines eigenen Denkstils und schriftliche Sprache erfordert durch ihren hohen Abstraktionsgrad erhebliche Analysefähigkeiten, da sie zum einen eine Sprache ohne lautliche Materialisierung ist und darüber hinaus der Kommunikationspartner beim Schreiben nicht anwesend ist. Sie sei eine „Monolog-Sprache, das Gespräch mit einem weißen Blatt Papier, mit einem eingebildeten oder nur vorgestellten Gesprächspartner [...]“ (ebd., S. 225). Schriftliche Sprache bietet einerseits durch die Abwesenheit des Lesers die Möglichkeit zum „autonomen Diskurs“ und gibt dem Schreiber Zeit, darüber nachzudenken, was er schreiben möchte. Das ist sicherlich ein Vorteil gegenüber dem mündlichen Diskurs, wenn man bedenkt, dass schriftliche Äußerungen einen weit höheren Verbindlichkeitsgrad haben. Andererseits stellt gerade diese „Zerdehnung des Kommunikationsgeschehens“ (Ehlich 1984, S. 38) große Anforderungen an den Schreiber, denn er muss seinen Text so verfassen, dass er von einem Leser an einem anderen Ort zu einer anderen Zeit verstanden werden kann. Dazu gilt es, sich in den Leser hineinzusetzen und sich dessen Erwartungshaltung, sein Vorwissen zum Thema und generell seine kognitiven Voraussetzungen zu vergegenwärtigen, um den Text adressatenbezogen verfassen zu können.

Die Unterschiede zwischen *gesprochener* und *geschriebener* Sprache unter sprachsystematischer und pragmatischer Perspektive sollen im Folgenden in Anlehnung an Nussbaumer (1991, S. 277 ff.) dargestellt werden. Die Übersicht zeigt typische Merkmale auf der *sprachsystematischen* Ebene und betrachtet die dort jeweils auftretenden grammatischen, lexikalischen, und textbezogenen Unterschiede:

Typische sprachliche Merkmale gesprochener und geschriebener Sprache	
Gesprochene Sprache	Geschriebene Sprache
▶ Einfachere, variationsärmere Lexik	▶ Differenziertere, umfangreichere Lexik
▶ Relativ freier Satzbau; unvollständige Sätze; eher <i>parataktische</i> (reihende, nebenordnende) Satzkonstruktion, z. B.: Sie betrat den Raum, blickte sich kurz um und schloss sofort die Tür.	▶ <i>Hypotaktische</i> (unterordnende) Satzkonstruktion, z. B.: Als er den Zug bestieg, fragte er den Schaffner mehrmals danach, wo sich die reservierten Abteile befinden.
▶ Einfacher, kürzerer, variationsärmerer Satzbau	▶ Komplizierter; längerer, variationsreicher Satzbau
▶ Unklare Satzgrenzen	▶ Streng durchkomponierte Syntax
▶ Verwendung sprachlicher Verweismittel (deiktische Ausdrücke, wie beispielsweise „dieser hier“, „dort drüben“ etc.). Diese nehmen unmittelbar auf die Äußerungssituation Bezug.	▶ Geschriebene Sprache umfasst kaum deiktische Ausdrücke, da der Wahrnehmungsraum von Schreiber und Leser nicht deckungsgleich ist. Dies macht eine explizite und präzise Ausdrucksweise erforderlich.
▶ Äußerungen in gesprochener Sprache sind häufig gekennzeichnet durch: <ul style="list-style-type: none"> – Ellipsen (Aussparungen im Satz: „Ich fahre gerne Auto.“, „Ich auch.“) – Dialekte, Soziolekte, umgangssprachliche Ausdrücke – Gesprächspartikel („tja“, „mhm“, „ne“, ...) – Einsatz weniger Zeitformen insbesondere Verwendung von Präsens und Perfekt 	▶ Äußerungen in geschriebener Sprache sind häufig gekennzeichnet durch: <ul style="list-style-type: none"> – Vollständige Sätze – Standardisierte Sprachverwendungen – Keine Verwendung von Gesprächspartikeln – Variationsbreite in der Tempusverwendung
▶ Geringere Strukturiertheit im Textbau; unscharfe Kohäsionsmittel	▶ Stärker strukturierter Textaufbau; Verwendung präziser Kohäsionsmittel
▶ Geringere Informationsdichte im Verhältnis zur Länge des Textes	▶ Mehr Informationen im Verhältnis zur Textlänge

Tabelle 2

Die unterschiedlichen kommunikativen Bedingungen, in der gesprochenen bzw. geschriebenen Sprache entsteht und verwendet wird – Nussbaumer bezeichnet diese als pragmatische Bedingungen, weil sie das direkte *Sprachhandeln* betreffen – werden in der folgenden Übersicht dargestellt.

Typische pragmatische Bedingungen gesprochener und geschriebener Sprache	
Gesprochene Sprache	Geschriebene Sprache
▶ Mündlich realisiert, lautlich materialisiert	▶ Schriftlich realisiert, grafisch materialisiert
▶ Eher ungeplant, spontan	▶ Eher geplant
▶ Kurze Planungszeit	▶ Längere Vorbereitungszeit
▶ Flüchtig: Mit Ausnahme von technischen Aufzeichnungen ist gesprochene Sprache nicht rückholbar.	▶ Dauerhaft: Geschriebenes kann archiviert werden und ist immer wieder in derselben Form rückholbar.
▶ Simultane, dialogische Kommunikationssituation: – Die Gesprächspartner sind anwesend und können aufeinander reagieren. – Direktes Feedback ist möglich.	▶ Situationsentbundene Kommunikationssituation: – Geschriebene Sprache ist nicht an eine gemeinsame Sprachhandlungssituation gebunden. – Produktion und Rezeption der Äußerungen verlaufen unabhängig voneinander. Der Leser hat keine Möglichkeit auf den Schreiber direkt zu reagieren.
▶ Kommunikation wird gestützt durch: – nonverbale Informationsträger: Mimik, Gestik, Körperhaltung, Blickkontakt, ... – paraverbale Mittel: <i>Stimmqualität:</i> feste, ruhige, zitternde oder gebrochene Stimme, ... <i>Stimmführung:</i> stammeln, stottern, ... <i>Klangfarbe:</i> hell, schrill, dumpf, ... <i>Artikulation:</i> deutlich, betont, ... <i>Sprechtempo:</i> hastig, schwerfällig, schleppend, ... <i>Prosodie:</i> Betonung, Sprechmelodie, Lautstärke, ...	▶ Geschriebenes hat – außer den regulären Interpunktionszeichen – kaum grafische Umsetzungsmöglichkeiten für Kontaktsignale, wie sie beim Sprechen möglich sind.

Tabelle 3

Es darf allerdings nicht außer Acht bleiben, dass die Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit fließend sind. Das bedeutet, dass die in den vorangegangenen Übersichten dargestellten Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache teilweise nur als Tendenzen der jeweiligen Sprachverwendungsformen zu verstehen sind. Dies zeigt sich ganz deutlich, wenn wir einen wichtigen Gedanken zum Unterschied zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit aufgreifen, den Koch und Oesterreicher (1994) formuliert haben. Er hat erhebliche Konsequenzen für das Erlernen des Verfassens von Texten. Sie treffen eine Unterscheidung zwischen konzeptioneller/medialer Mündlichkeit und konzeptioneller/medialer Schriftlichkeit. Dabei bezieht sich die konzeptionelle Dimension auf die in der Äußerung gewählte Ausdrucksweise, den Duktus, die mediale Dimension auf das Medium der Realisierung (ebd., S. 587).

So können selbstverständlich auch in mündlichen Sprachhandlungen Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit dominieren, wie beispielsweise bei gesprochenen Nachrichten in Rundfunk und Fernsehen, bei juristischen Erklärungen, Predigten oder teilweise auch in wissenschaftlichen Vorträgen (Koch/Oesterreicher 1994). Sie erfüllen weitgehend die sprachlichen Normen, die an Schriftlichkeit gestellt werden, obwohl mündlich vorgetragen wird. Auch die auf einen Anrufbeantworter gesprochene Nachricht weist Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit auf (Dürscheid 2003). Die

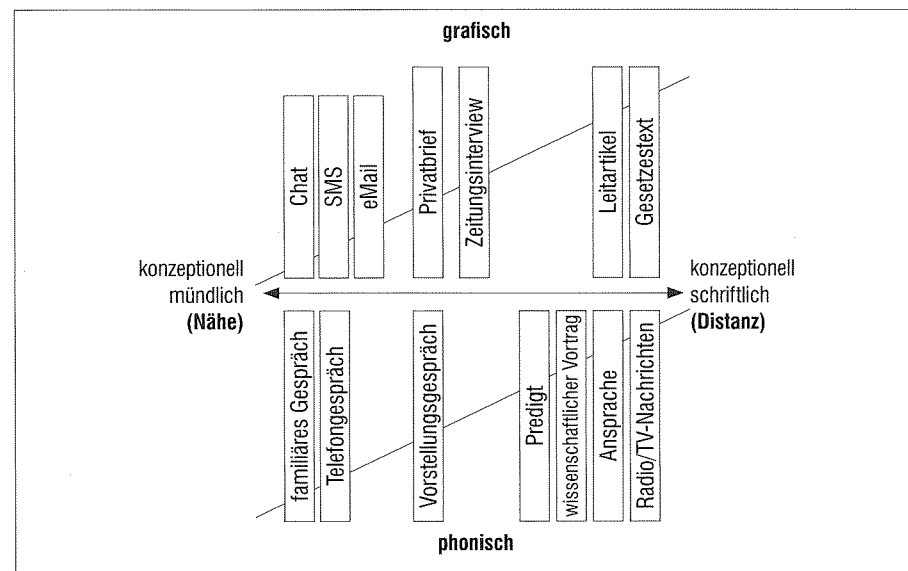


Abb. 5: Äußerungsformen im Feld medialer und konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit

(Quelle: nach Koch/Oesterreicher 1994, in: Hartmut Günther/Otto Ludwig (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. Erster Halbband. Berlin: De Gruyter, Seite 237)

Abbildung auf S. 23 zeigt die Einordnung sprachlicher Äußerungen im Spannungsfeld zwischen konzeptioneller und medialer Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit, ergänzt um neuere Kommunikationsformen.

Konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit bilden dabei keine Dichotomie, sich ausschließende Gegensätze, sondern ein Kontinuum mit vielen graduellen Abstufungen, die Koch und Oestereicher als „Sprache der Nähe“ bzw. als „Sprache der Distanz“ bezeichnen.

Festgehalten werden kann: Was das Schreiben so schwierig macht, ist, dass eine andere, vom Sprechen abweichende Kategorie der Kommunikation, der sprachlichen Reflexion und des Denkens, verinnerlicht werden muss, da es sich meist um eine asynchrone, monologe Kommunikation handelt, die nach anderen Regeln aufgebaut ist. Betrachtet man nun den Prozess selbst, innerhalb dessen ein Text erstellt wird, so wird deutlich, dass es sich dabei um einen Vorgang mit vielfältigen Facetten und stets zu koordinierenden Teilprozessen handelt. Flower und Hayes (1980, S. 3–50) haben ihn daher als einen „Jongleursakt“ bezeichnet. Schreiben heißt jedoch nicht nur mit den unterschiedlichen Teilprozessen zu jonglieren, sondern sich darüber hinaus mit zahlreichen anderen Einflussgrößen, die auf den Textproduktionsprozess einwirken, auseinanderzusetzen: den Konstituenten des Textproduktionsprozesses. Diese zu verstehen und sich der Kunst des Umgangs mit ihnen zu nähern, ist das folgende Teilkapitel gewidmet.

1.2.2 Die Konstituenten des Textproduktionsprozesses

Das Verfassen eines *Textes* erfordert vom *Schreiber* vielfältige *Kompetenzen*. Sie werden sich je nach *Schreibanlass*, *Thema*, *Schreibaufgabe*, der zur Verfügung stehenden *Zeit* und dem genutzten *Schreibmedium* innerhalb der angebotenen *Schreibsituation* und dem möglichen *Adressaten* auf die *Motivation* des Schreibers und in jeweils unterschiedlich starker Gewichtung im *Textproduktionsprozess* auswirken.

Alle diese Einflussgrößen auf die Textentstehung und ihr Ergebnis müssen verstanden sein und beherrscht werden, um erfolgreich verständliche Texte zu schreiben. Die Qualität eines Textes ist davon abhängig, wie gut ein Schreiber mit diesen Anforderungen zurechtkommt – wie gut es ihm gelingt, mit den vielfältigen Einflüssen, die zum einen untereinander, zum anderen mit dem Schreiber in ständiger Wechselwirkung stehen, so zu jonglieren, dass seine Absicht den Leser tatsächlich erreicht. Die einzelnen Konstituenten wirken gleichermaßen in allen Textproduktionsprozessen, unabhängig davon, ob ein Text von einem Journalisten, einem Verwaltungsangestellten, einem Werbetexter oder einem Schüler zu schreiben ist. Gerade wenn wir den Blick auf die Schule, auf das Erlernen des Schreibens von Texten richten, ist es wichtig, sich über die Bedeutung und Einflussstärke aller Konstituenten im Klaren zu sein (vgl. Merz-Grötsch 2005). Zunächst sollen drei von ihnen, der *Text* selbst, der *Schreiber* und der *Leser* zur Erleichterung der Übersicht und Darstellbarkeit herausgegriffen und besprochen werden.

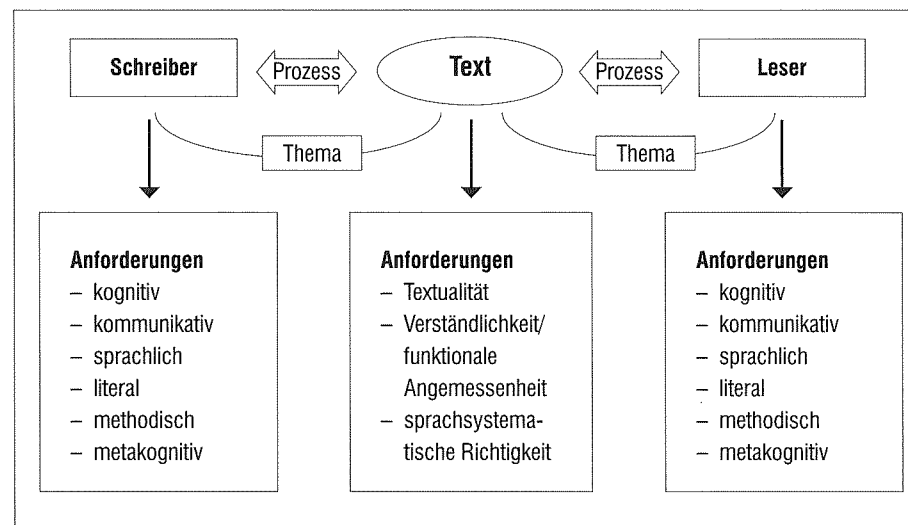


Abb. 6: Die Anforderungen an Text, Schreiber und Leser

Texte werden aus unterschiedlichen Gründen und Absichten geschrieben, aber immer tritt dabei der Schreiber über den Text mit dem Leser in Verbindung – in manchen Fällen ist das auch der Schreiber selbst. Er informiert über einen bestimmten Sachverhalt, möchte auf etwas hinweisen, etwas klären oder einfach nur in Kontakt treten. Ob es tatsächlich gelingt, dass der Text beim Leser die beabsichtigte Wirkung erzielt, hängt davon ab, inwieweit die Absicht und die Botschaften des Schreibers für den Leser erkennbar und verstehbar sind. Um das Schreiben von Texten nun lernbar zu machen, müssen wir uns verdeutlichen, welche Anforderungen diese Aufgabe an den Schreiber stellt, welche Anforderungen wir an Texte haben, damit sie verständlich und wirksam sind und was ein Leser können muss, um den Text zu verstehen.

In einem ersten Schritt gehen wir der Frage nach, welche Kriterien ein *Text* erfüllen muss, um aussagekräftig und verständlich zu sein. Mit Sicherheit werden wir nicht jede Aneinanderreihung von Worten oder an sich richtigen Sätzen als Text bezeichnen. Textualität ist mehr als das. Daran anschließend werden die Kompetenzen beschrieben, die ein *Schreiber* braucht, um den Anforderungen, einen Text zu verfassen, gerecht zu werden. Schließlich ist auch der *Leser* zu berücksichtigen. Er steuert implizit den gesamten Schreibprozess mit, da der Schreiber sich beim Schreiben immer an seinem Leser orientiert und seinen Text auf diesen ausrichtet.

Der Betrachtung des Textes und der Textualität wird im Folgenden ein vergleichsweise breiter Platz eingeräumt, da es im Wesentlichen um die Frage geht, was einen verständlichen, wirkungsvollen Text ausmacht. Wer diese Kriterien zur Textverständlichkeit kennt, hat es leichter, seine Kompetenzen für eine dementsprechende Textproduktion zu entwickeln und auszubauen. Sie sind Handlungsanweisungen für den

Schreiber zur Erreichung optimaler Verständlichkeit und fördern das Textverstehen auf der Seite des Lesers.

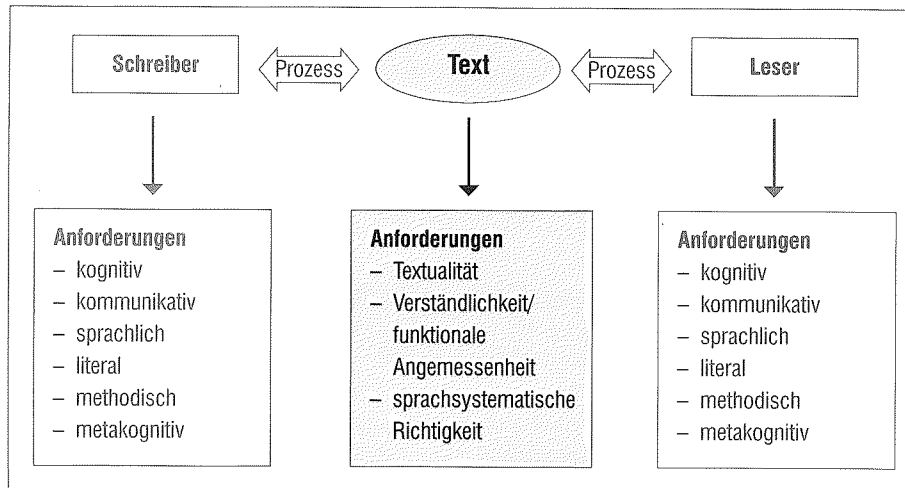


Abb. 7: Der Text: Bedingungen der Textualität – was einen Text ausmacht

Einen ersten Hinweis darauf, was das Kennzeichnende an einem Text ist, erhalten wir schon, wenn wir die Bedeutung dieses, aus dem lateinischen stammenden Wortes betrachten. Ein „textus“ ist ein Gewebe, Geflecht, eine Verbindung, wie es uns auch im Begriff „Textilien“ gegenwärtig ist. Auch für den Inhalt einer Rede oder Schrift ist dieses Zusammenhängende, Verwobene charakteristisch. In der Mehrzahl der Textdefinitionen wird darauf hingewiesen, dass ein Text dadurch gekennzeichnet sei, dass er mehr als einen Satz umfasse, informativ, situationsangemessen, strukturiert und kohärent sei, und die Absicht des Schreibers sowie ein Thema erkennen lasse (Heinemann/Viehweger 1991; Vater 2001; Brinker 2005).

Verständlichkeit bedeutet, als ganz grundlegende Regel, dass in einem Text ein der jeweiligen Situation angemessener Wortschatz und sprachliche Formulierungen verwendet werden, die den zu beschreibenden Sachverhalt präzise und umfassend genug darstellen, damit die beabsichtigte Botschaft den Leser auch tatsächlich erreicht. Der so entstandene Text repräsentiert auch immer „eingefrorenes Wissen“ (Engelkamp 1984, S. 32) und muss unabhängig von der Anwesenheit des Autors verstanden werden können.

Kriterien zur Textverständlichkeit haben sehr ausführlich und umfassend Christmann und Groeben (2001, S. 183ff.) dargestellt. Allerdings ist zu beachten, dass die dort genannten Regeln nicht verabsolutiert werden dürfen, sondern je nach Kommunikationssituation und dem Adressaten eines Textes in unterschiedlicher Strenge gelten. Nicht immer sind beispielsweise nur kurze Sätze geboten. Manche Ausschmü-

ckung kann auch eine erfreuliche Verzierung, nicht eine Ausschweifung sein und kann helfen, einen Text und seine Intention besser zu verstehen.

Kriterien der Textverständlichkeit
Sprachlich-stilistische Einfachheit Wortwahl und Satzbau: Verwendung geläufiger, konkreter, anschaulicher Wörter, kurzer Sätze, Vermeidung von Satzschachtelungen und Nominalisierungen
Semantische Kürze/Prägnanz bzw. Redundanz Beschränkung aufs Wesentliche, Vermeidung von Ausschweifungen, Verkürzung der Informationsdichte
Kognitive Gliederung/Strukturierung Gebrauch von Vorstrukturierungen, die den Leser in die Thematik einführen, indem sie sein Vorwissen aktivieren, wie beispielsweise <ul style="list-style-type: none"> ▶ Abstracts (Kurzzusammenfassungen) oder advance organizer, sogenannte „Lernlandkarten“, die im Vergleich zum Abstract nicht nur kurze Texte umfassen, sondern auch nichtlineare Texte; Bilder und Grafiken nutzen, um Inhalte zu visualisieren, ▶ Teilüberschriften, die in die Kapitel einführen, ▶ Bilder und Schaubilder, die auf Themenschwerpunkte und Inhalte hinweisen, ▶ Randbemerkungen, die den Inhalt eines Abschnitts bündeln. Sequentielles, hierarchisches Arrangieren einzelner Textinhalte, indem <ul style="list-style-type: none"> ▶ der Leser beispielsweise vom Allgemeinen zum Besonderen geführt wird oder durch die Dramaturgie des Textes hin zur Kernaussage oder ▶ dass typische Vertextungsstrategien (z.B. berichten) dem Leser durch das Erkennen der Textsorte das Erfassen des Inhalts erleichtern. Arbeit mit Beispielen, erleichtert dem Leser das Verstehen schwieriger Sachverhalte und erhöht die Chance, das Gelesene besser zu behalten. Hervorhebungen und Unterstreichungen bestimmter Wörter, Sätze

Tabelle 4

Christmann und Groeben betrachten darüber hinaus auch die emotionale Seite des Textverstehens und weisen darauf hin, dass die „motivationale Stimulanz“, also die Bedingungen, die zum Lernen bzw. zum Verstehen von Texten beitragen, dadurch beeinflusst werden, ob sie „stimulierende kognitive Konflikte“ beinhalten. Diese entstehen, wenn der Inhalt des Textes oder einzelne Aussagen beim Leser Neugier, Überraschung oder auch Unsicherheit und Zweifel auslösen. Kognitive Konflikte können den Text für den Leser interessant machen und die Auseinandersetzung damit intensivieren. Sie können im Extremfall aber auch dazu führen, dass der Leser einen Text nicht

weiter liest oder bearbeitet, wenn beispielsweise die dort vorherrschenden Einstellungen und Handlungsweisen mit denen des Lesers nicht vereinbar sind.

Schon ein erster Blick zeigt, dass diese von Christmann und Groeben erarbeitete Kriteriensammlung ein ausgezeichnetes Hilfsmittel für die Optimierung von Texten ist. Allerdings haben sich beide aus der Perspektive der Leseforschung vor allem mit der Verständlichkeit von Texten erfahrener Schreiber und Autoren befasst. Daher fanden Aspekte, wie sie für den Schreibunterricht unverzichtbar sind, wie zum Beispiel grammatikalische oder orthografische Richtigkeit oder Satzverknüpfungen, und wie sie die Textlinguistik beschreibt, in ihrer Kriteriensammlung gar keine Berücksichtigung.

Kohärenz und Kohäsion als wichtige Merkmale der Verständlichkeit

Die Textlinguistik will aufzeigen, was einen Text zum Text macht, will zeigen, wie es gelingen kann, einen klaren „roten Faden“ in einen Text einzuweben und dem Leser einen kohärenten, verständlichen und inhaltlich nachvollziehbaren Text anzubieten. Diese Kohärenz ist die Klammer, die das ganze Textgebilde, seinen Sinn und die Absicht, in der er verfasst wurde, satzübergreifend, inhaltlich und semantisch zusammenhält. Sie führt dabei den Leser zum Verstehen, weil Ablenkungen, Umwege, Irrwege, Brüche und Missverständnisse vermieden werden können.

Die Mittel und Werkzeuge, mit denen Kohärenz erzeugt und gefördert werden kann, können dabei je nach Ansatzpunkt, an dem sie eingesetzt werden, unterschieden werden. Ein Teil von ihnen kann zur Verbesserung der Kohärenz der *Makrostruktur (Tiefenstruktur)* eines Textes, also auf der thematischen Ebene verwendet werden. Ein anderer Teil zielt auf die Verbesserung der *Mikrostruktur (Oberflächenstruktur)* der grammatischen Ebene im konkreten sichtbaren Text. Eine Übersicht gibt das folgende Schaubild (s. S. 29), dessen Bestandteile nun genauer erläutert werden.

Kohärenz erzeugen auf der thematischen Ebene

Auf der thematischen Ebene, der *Makrostruktur* eines Textes, geht es um die Frage, was nötig ist, damit der Schreiber seine Absicht, seine Aussage, den Kerngedanken, den er mitteilen will, möglichst gut mit seinem Text fassen und herausarbeiten kann. Hier geht es noch nicht um die textliche Feinarbeit, Stilmittel und sprachliche Schönheit, die später unter dem Stichwort *Mikrostruktur* besprochen werden sollen, sondern darum, dass *das Thema* unmissverständlich erfasst wird. Aus den Zielsetzungen und Absichten des Schreibers ergibt sich weitgehend auch die dafür zweckdienlichste Textsorte. Bericht, Protokoll, Beschreibung oder Gebrauchsanweisung beispielsweise beinhalten textliche Muster, die in einer gegebenen Situation nicht beliebig austauschbar sind. Man wird sicherlich einen Liebesbrief durch ein Liebesgedicht oder einen Songtext ersetzen können, aber ein Schreiber kann in einer Situation in der üblicherweise ein Protokoll angefertigt wird, keine Glosse, keinen Werbetext und auch keine Gebrauchsanweisung schreiben.

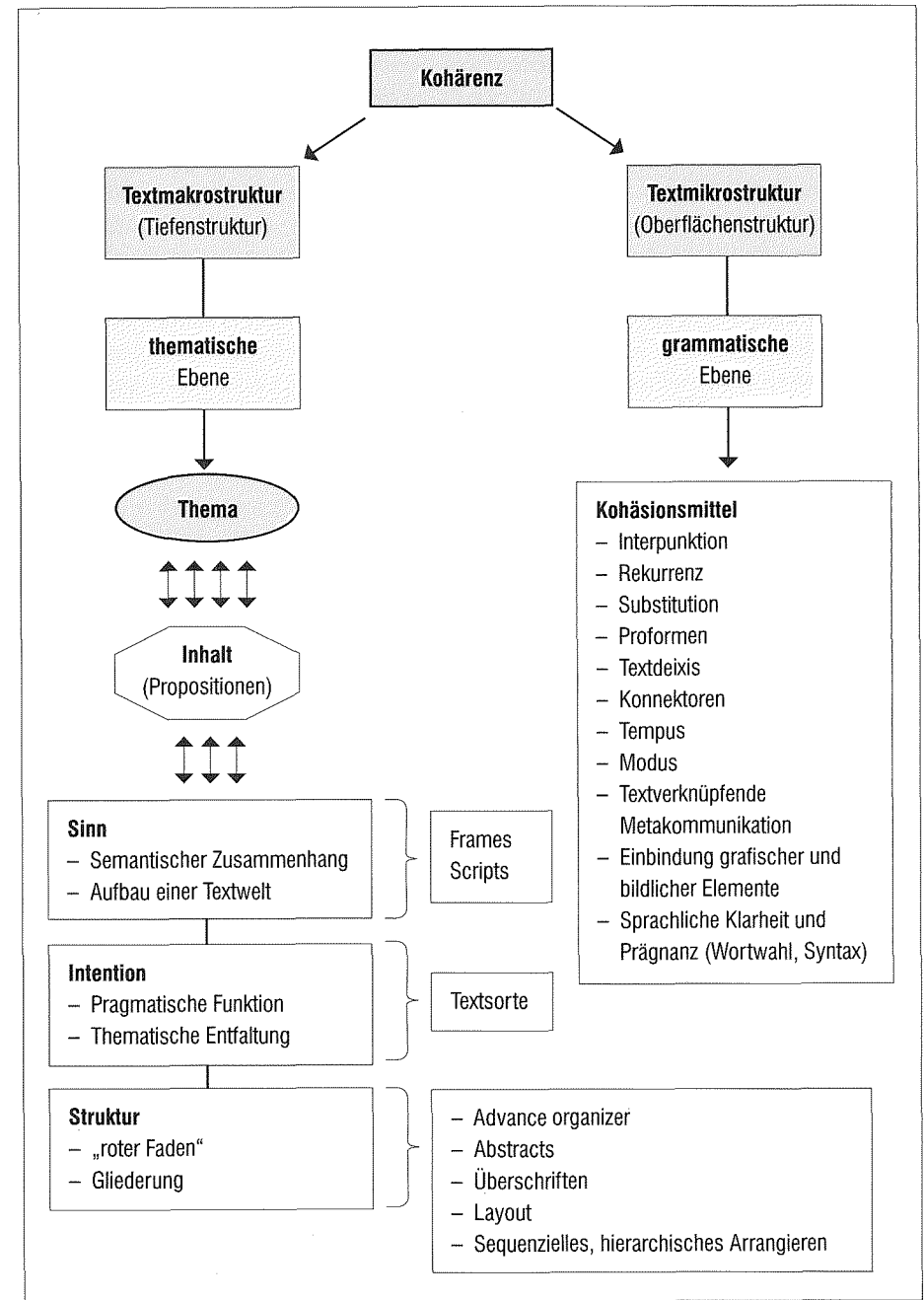


Abb. 8: Kohärenz im Text

Neben dieser grundlegenden Orientierung fördert auch eine klare *Gliederung der Inhalte* eines Textes, deren nachvollziehbare Reihenfolge und ein sauberer *Argumentationsaufbau* die Kohärenz. Durch all diese Dinge wird dem Leser das Verständnis und der Weg in die gemeinsame Textwelt mit dem Schreiber erleichtert oder im umgekehrten Fall erschwert, sofern ihnen zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Für diesen Weg in die gemeinsame Textwelt ist noch ein anderer Mechanismus von Bedeutung, bei dem nicht durch ausführliche Erläuterungen und vollständige Beschreibungen, sondern durch sogenannte *frames* und *scripts* – durch die Verwendung bestimmter Worte – bewusst oder unbewusst – ganze Erfahrungswelten und Emotionen beim Leser aktiviert werden können. Unter „frames“ (Rahmen) versteht man allgemein verbreitete, globale Muster, die stereotype Bilder über Sachverhalte beinhalten. Ein „frame“ wären zum Beispiel die Bilder und Emotionen, die uns erscheinen, wenn das Stichwort „Schule“ fällt. Dabei kommen uns Personen, Einrichtungsgegenstände oder bauliche Besonderheiten in den Sinn: Lehrerinnen, das Klassenbuch, Hausmeister, Jacken an Kleiderhaken im Flur, der Geruch von Sportmatten, Landkartenständer, Tafel etc. In gleicher Weise wirken *scripts*. Sie beschreiben im Gegensatz zu *frames* eher Abläufe und beziehen sich auf prozesshaftes, dynamisches Situationswissen und rollenbezogene Tätigkeiten (vgl. Ballstaedt u.a. 1988; Konerding 1993). Um im Bild zu bleiben, wird beim Abrufen des Stichwortes „Schule“ neben den oben genannten, eher statischen Eindrücken auch dynamisches Handlungswissen hervorgerufen: Hefte aufschlagen, von der Tafel abschreiben, nicht in die Klasse rufen, Gedicht vortragen, sich durch Armstrecken zu Wort melden, erst nach dem Klingeln das Klassenzimmer verlassen und dergleichen mehr.

Aufgrund der Wirkung von *frames* und *scripts* werden Botschaften an den Leser weitergegeben, ohne dass diese konkret im Text ausgesprochen sind. Das kann eine Verstärkung von Aussagen bedeuten und Absichten des Schreibers signalisieren, wenn bei ihm und dem Leser die gleichen Bilder und Emotionen aktualisiert werden. Liegen bei den beiden dagegen sehr unterschiedliche frames und scripts zu den verwendeten Begriffen vor, aufgrund sehr unterschiedlicher Erfahrungshintergründe zum Beispiel auch interkultureller Art, kann dies zu einer Störung der Kohärenz führen. Dieser Problematik muss sich der Schreiber bei der Erstellung eines Textes bewusst sein und unter Umständen auf die Verwendung bestimmter Begriffe verzichten.

Der Zugang zu einem Text kann einem Leser auch durch die *Optik*, das *Layout* und eine gute *kognitive Gliederung* von Textinhalten zur Verbesserung der Übersichtlichkeit erleichtert werden; beispielsweise durch Vorstrukturierungen, das Setzen von Teilüberschriften oder Hervorhebungen sowie die Verwendung grafischer Darstellungen, Bilder, Tabellen. Dabei spielen auch „*abstracts*“ (kurze Textzusammenfassungen) oder die sogenannten „*advance organizer*“, das sind kurze Einführungen, die dem Text vorangestellt sind, mit der Funktion, den Leser in die Thematik einzuführen, eine Rolle (Mandl/Friedrich 2006, S. 38ff., S. 44; Reinmann/Eppler 2008, S. 182ff.). Ähnlich wie eine Landkarte ergänzen sie den Text durch die Visualisierung von Grafiken und Bildern.

Kohäsion – Kohärenz erzeugen auf der grammatischen Ebene

Bisher hatten wir den Gesamttext und seinen thematischen und konzeptionellen Zusammenhang, die sogenannte *Makrostruktur* im Blick. Nun wenden wir uns der *Mikrostruktur*, der Textoberfläche eines Textes zu und betrachten, mit welchen sprachlichen Mitteln Textteile und Sätze innerhalb eines Textes miteinander zu verknüpfen sind, um bei einem Text Kohärenz zu erzeugen oder zu optimieren. Diese Anbindung von Satzteilen aneinander und die Verbindung von Sätzen miteinander wird als *Kohäsion* oder auch als „*grammatische Kohärenz*“ bezeichnet (Brinker 2005, S. 21 f.). Die Kohäsion bezieht sich beim geschriebenen Text auf die Art, wie das Geschriebene, das wir tatsächlich sehen, verbunden ist. Eine gute Kohäsion an diesen Verbindungsstellen schafft insgesamt einen kohärenten Text. Die sprachlichen Mittel, die hierfür genutzt werden, bezeichnet man als *Kohäsionsmittel*. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick.

Kohäsionsmittel in Texten		
Fachbegriff	Bedeutung	Beispiel
Interpunktion	Zeichensetzung	Interpunktionszeichen, die als Kohäsionsmittel fungieren: Komma, Semikolon, Doppelpunkt, Gedankenstrich, Aufzählungszeichen
Rekurrenz	Wiederaufnahme eines Wortes, das bereits im Text vorkommt.	Wir haben ein neues <u>Auto</u> gekauft. Das <u>Auto</u> hat eine Klimaanlage.
Substitution	Ersetzen eines Wortes durch ein semantisch ähnliches (Synonym, Hyperonym etc.)	Die <u>Brötchen</u> waren sehr frisch; genau so, wie <u>Backwaren</u> sein sollten.
	oder durch Paraphrase, der Beschreibung des Inhalts mit anderen Worten.	Heute war ein Treffen der <u>Junggesellen</u> . Die <u>unverheirateten Männer</u> waren daran zu erkennen, dass sie eine Blume im Knopfloch trugen.
Proformen	Wiederaufnahme durch Pronomen, Adverbien, Pronominaladverbien und Demonstrativpronomen	Andreas ist ein exzellenter Koch. <u>Er</u> weiß das. Anna wohnt in Neftenbach. Es gefällt ihr <u>dort</u> . Wir reisen nach Ungarn. <u>Darauf</u> freue ich mich. Sie haben Blumen gekauft und <u>diese</u> sofort in eine Vase gestellt.

▶ Ellipsen	Textverweis durch Leerstellen	Ihr schmeckt der Wein sehr gut. Ihm nicht. (Anstatt: Ihm schmeckt <u>der Wein</u> nicht.)
Textdeixis	Sprachliche Mittel in Texten, die den Bezug zur Verwendungssituation herstellen.	Ich arbeite seit fünf Jahren <u>hier</u> . <u>Früher</u> habe ich in Freiburg gearbeitet.
Konnektoren	Bindewörter, die Verknüpfungen zwischen Wörtern oder Sätzen herstellen.	<i>Konjunktionen:</i> denn, weil ... <i>Adverbien:</i> dadurch, somit ... <i>Präpositionen:</i> wegen, trotz ... <i>Abtönungspartikel:</i> ja, eben, doch ...
Tempus	Sprachliches Mittel, um Zeitstufen auszudrücken.	Präsens, Perfekt, Imperfekt, Plusquamperfekt, Futur I, Futur II
Modus	Mit dem Modus (Indikativ, Konjunktiv I, Konjunktiv II, Imperativ) kann der Sprecher/Schreiber seinen Wahrheitsanspruch und seine Einstellung zum Gesagten signalisieren.	<i>Indikativ:</i> Es ist fünf Uhr. <i>Konjunktiv I:</i> Man sagte mir, Ulrike habe das behauptet. <i>Konjunktiv II:</i> Die Fahrt müsste in vier Stunden zu schaffen sein. <i>Imperativ:</i> Finger weg!
Textverknüpfende Metakommunikation	Der Schreiber verweist in seinem eigenen Text auf bestimmte Textelemente oder Textstrukturen.	„Wie bereits zu Anfang erwähnt ...“ „Die Übersicht im Folgenden zeigt ...“

Tabelle 5

Zu den einfacheren Möglichkeiten, Kohäsion herzustellen, zählt die Interpunktion. Im Gegensatz zu den Schlusszeichen (Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen), die das Ende eines Satzes markieren, haben das *Komma* und das *Semikolon* (der Strichpunkt) die Funktion, sprachliche Einheiten zu gliedern und miteinander zu verbinden. Der *Doppelpunkt* hat ebenfalls Anbindungscharakter, indem er signalisiert, dass noch etwas folgt. Und auch der *Gedankenstrich* dient als Anknüpfungszeichen, weil er auf einen Einschnitt im Satz- oder Textverlauf hinweist. *Aufzählungszeichen* (Spiegelstriche) zählen ebenfalls zu den Kohäsionsmitteln, da sie in der Regel eine Verbindung schaffen zwischen den in einer Liste gleichgeordneten Aspekten zu einem Thema.

Kohäsion wird auch durch das Prinzip der *Rekurrenz*, erzeugt, der expliziten Wiederaufnahme eines bereits eingeführten Textelements, wobei dasselbe Wort noch einmal aufgegriffen wird (die Blume – die Blume). Ein anderes Prinzip der Wiederaufnahme ist die *Substitution*, bei der ein Wort durch ein inhaltlich ähnliches Textelement

wieder aufgenommen wird. Bedingung dabei ist, dass Koreferenz/Referenzidentität zwischen dem wieder aufgenommenen Ausdruck und dem vorher genannten Ausdruck besteht. Die verwendeten Begriffe müssen sich auf dasselbe Objekt beziehen. Zu den Substitutionstypen zählen Synonyme, Hyperonyme – Hyponyme – Kohyponyme, Metonymien, Metaphern und Paraphrasen.

Auch die sogenannten *Proformen*, die Wiederaufnahme durch Pronomen, Pronominaladverbien oder Demonstrativpronomen zählen zu den Kohäsionsmitteln, die nach diesem Prinzip verfahren. Im Rahmen dieser Verknüpfung besteht die Möglichkeit, auf etwas zu verweisen, das bereits genannt wurde. Bezieht sich bei der Wiederaufnahme beispielsweise das Pronomen (Funktionswort) auf den Inhalt im Vortext, spricht man von einem *anaphorischen* (zurückverweisenden) Verweis, wie z. B.: Die Kinder rannten die Treppe hinauf. Sie hatten keine Zeit, die Tür zu schließen. Der anaphorische Verweis „sie“ bezieht sich auf „die Kinder“ im vorherigen Satz. Im anderen Fall, und das kommt sehr viel seltener vor, wenn das Funktionswort die Perspektive auf den Folgetext ausrichtet, indem auf etwas hingewiesen werden soll, das erst noch folgen soll, spricht man von *kataphorischen* Verweisen: Wenn sie überhaupt mitkommt, fährt Nora mit ihrem eigenen Wagen.

Vergleichbar mit den Proformen können auch bestimmte und unbestimmte Artikel zur Textkohäsion beitragen. Der unbestimmte Artikel kann auf etwas Neues, Unbekanntes in einem Text verweisen; auf Bekanntes verweist hingegen der bestimmte Artikel. Man bezeichnet dieses kohäsionserzeugende Mittel als *Textdeixis*. Die *Deixis* [griech. „das Zeigen“] bezieht sich auf den Vorgang des Zeigens und Verweisens mittels Gesten oder sprachlicher Ausdrücke. Proformen und bestimmte Artikel verbinden jedoch nicht nur Textelemente innerhalb eines Textes miteinander (Linke/Nussbaumer/Portmann 2004, S. 251). Sie können auch auf Dinge außerhalb des Textes verweisen und haben dadurch *situationsdeiktische* Funktion: „Sie fahren heute ins Bergische Land. *Dort* verbringen sie seit Jahren ihren Urlaub.“

Ebenfalls zu den Kohäsionsmitteln zählen *Tempus* und *Modus*. Sie sind für den Aufbau eines Textes von nicht zu unterschätzender Bedeutung, da es im Hinblick auf die Textfunktion durchaus eine Rolle spielt, ob ein Text im Indikativ oder Konjunktiv steht oder in welchem Verhältnis die Erzählzeit zur „erzählten Zeit“ steht; ganz zu schweigen vom Einfluss den ein Tempuswechsel auf den Verlauf einer Geschichte haben kann. Außerdem zeigen längere Textabschnitte, in denen das Tempusregister beibehalten wird, einen deutlichen kohäsiven Textzusammenhang (vgl. Duden (2006), S. 1124).

Bezieht sich der Autor auf seinen eigenen Text, indem er bestimmte Aspekte, die in seinem Text vorkommen, anspricht oder reflektiert, spricht man von *textverknüpfender Metakommunikation*. Dabei kann mit Formulierungen „wie bereits in der Einleitung erwähnt“ Bezug auf Textelemente genommen werden, die bereits etwas zurückliegen. Das Lesen wird außerdem erleichtert, wenn auf nachfolgende Textpassagen oder anknüpfende Kapitel verwiesen wird oder wenn Hinweise auf andere Autoren gegeben werden, beispielsweise: „vgl. hierzu Müller 2008“.

Sprachliche Zusammenhänge werden vor allem auch durch *syntaktische Konnektoren* (s. Tab. 6, S. 35), den konjunkionalen Verknüpfungen zwischen den *Propositionen*, also den Inhalten bzw. Sachverhalten benachbarter Sätze, hergestellt. Bewährt hat sich, mit Schülern gemeinsam eine Übersicht mit verschiedenen Verbindungswörtern für ihren Textproduktionsprozess zu erarbeiten und zur Verfügung zu stellen, beispielsweise in Form von Wortlisten oder als Gesamtübersicht:

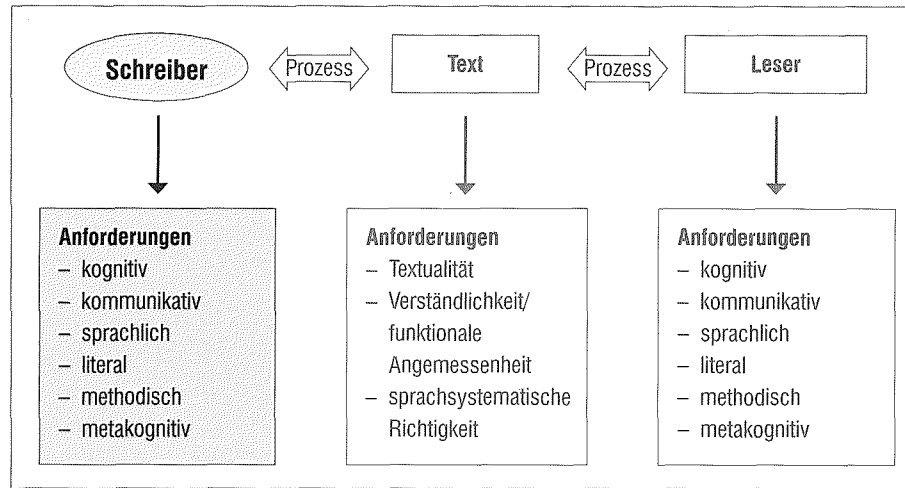


Abb. 9: Der Schreiber: für die Textproduktion erforderliche Kompetenzen

Mit der Textproduktion, so haben wir gesagt, verfolgt der Schreiber eine bestimmte Absicht. Wer schreibt, möchte etwas mitteilen, Einfluss nehmen, berichten, Erklärung geben oder einfach Kontakt mit jemandem aufnehmen. Der Schreiber muss hierfür einen Sachverhalt versprachlichen und sein Anliegen und seine spezifische Sicht der Dinge dem nicht anwesenden Leser „be-schreiben“. Das, was er schreibt, muss aus sich heraus verständlich, der Situation, der Botschaft und dem Leser angemessen sein. Hierfür muss der Schreiber über eine ganze Reihe von Kompetenzen verfügen.

Der Begriff „Kompetenz“ (lat. *competens*, *com*-*petere*: „zusammentreffen, gemeinsam erstreben, erfordern, zutreffen, entsprechen“) ist ein Begriff mit einer längeren Bedeutungsgeschichte (vgl. hierzu Huber 2004). Die Bedeutung des lateinischen Grundverbs „*petere*“: „zu erreichen suchen, streben“ steckt aber deutlich auch im heutigen Sprachgebrauch, wenn von Kompetenzen die Rede ist. Der hier verwendete, personenbezogene Begriff der „Kompetenz“ ist ein Sammelbegriff für individuell ausgeprägte Dispositionen, die den Einzelnen dazu befähigen, die ihm gestellten Probleme erfolgreich zu lösen. Kompetenzen als Formen des Wissens und Könnens versetzen Menschen in die Lage, bestimmte Aufgaben bewältigen zu können.

Zusammenhänge verständlich darstellen		Begründung (kausal)	Bedingung (konditional)	Zeit (temporal)	Intention (final)	Konsequenz (konsekutiv)	Zugeständnis (konzessiv)	Reihung (kopulativ)	Vergleich
Konjunktion	denn; weil; da; zumal; wo doch; umso mehr; weshalb; weswegen; ...	wenn; falls; sofern; insofern; je nachdem; ...	ehe; bevor; während; sobald; seit; dann; danach; nachdem; woraufhin; ...	dafür; dadurch; da; indem; ...	dass; so dass; ...	zwar; aber; obwohl; obgleich; obschon; wenn gleich; auch wenn; so; ...	und; wie auch; sowie; ...	desto; je ... desto; je nachdem; je nachdem; als ob; wie wenn; ...	
Adverb	so; deshalb; dadurch; deswegen; daher; darum; demzufolge; indessen; somit; schließlich; ...	dann; so; andernfalls; sonst; dabei; ...	einmal; zuvor; davor; inzwischen; zugleich; bis dahin; danach; nachträglich; ...	damit; so; folgendermaßen; hiermit; dadurch; ...	infolgedessen; also; somit; dementsprechend; daher; also; folglich; ...	immerhin; gewiss; freilich; zweifellos; jedoch; immerhin; trotzdem; ...	außerdem; zusätzlich; zudem; auch; ferner; dazu; ebenfalls; desgleichen; ebenso; genauso; überdies; ...	ähnlich; ganz anders; genauso; ebenso; vergleichbar; einerseits ... andererseits; ...	
Präposition	wegen; durch; dank; kraft; aufgrund; wegen; infolge; angesichts; mangels; ...	bei; mit; ohne; unter Umständen; ...	vor; bevor; innerhalb; unmittelbar; nach; ...	mit; durch; mittels; anhand; ...	gemäß; infolge; laut; auf ... hin; ...	trotz; ungeachtet; ...	mit; samt; zusammen mit; zuzüglich; mitsamt; ...	wie; als; ...	

Kognitive Fähigkeiten

Ein Teil dieser Kompetenzen ist, unabhängig davon, wie bedeutsam sie auch für das Verfassen von Texten sind, von grundlegender Daseinsbedeutung. Dazu gehören generelle kognitive Fähigkeiten wie Wahrnehmungsfähigkeit, Aufmerksamkeit und Interesse an den Dingen, die uns umgeben. Um Informationen suchen, verarbeiten und speichern zu können, sind sie genauso unverzichtbar, wie für das Erkennen, Deuten und Durchdringen von Sachverhalten und logischen Strukturen. Die kognitive Leistung, sein Wissen organisieren und Argumentationen aufbauen zu können, sind dabei aber nicht nur Voraussetzungen dafür, etwas in geeigneter Form und in Texten darstellen zu können. Vielmehr fördert auch das Schreiben, wie bei der Darstellung seiner epistemischen Funktion gezeigt wurde, die kognitive Entwicklung.

Kommunikationsfähigkeit

Voraussetzung jeder Kommunikation ist es, eine Vorstellung von seinem Kommunikationspartner und dessen Erwartungen zu haben, sich in diesen hineinversetzen und vielleicht sogar seine Perspektive übernehmen zu können, ferner grundlegende Kommunikationsmöglichkeiten zu kennen und zweckorientiert einsetzen zu können. Das wird besonders deutlich, wenn wir uns der Kommunikation in mündlicher und schriftlicher Form zuwenden. In der mündlichen und schriftlichen Kommunikation geht es dabei um das Beherrschen sprachlicher Verhaltensmöglichkeiten und die Fähigkeit, auf Register zurückgreifen zu können, die der jeweiligen Kommunikationssituation angemessen sind, gegebenenfalls auch Varietäten – Dialekte und Soziolekte – nutzen zu können.

Für das Schreiben von Texten und die schriftliche Kommunikation haben sich im Vergleich zur mündlichen Kommunikation, wie eingangs in diesem Kapitel dargestellt, verschiedene Besonderheiten herausgebildet. Im Folgenden soll die Betrachtung der Sprachhandlungsfähigkeit im schriftlichen Bereich, die literalen Kompetenzen im Vordergrund stehen.

Literalen Kompetenzen

Ein Schreiber bedarf zunächst einmal grundlegender schriftbezogener Kompetenzen, um seine Kommunikationsbedürfnisse in schriftlicher Form äußern zu können. Dafür muss er zunächst Fertigkeiten im Umgang mit dem Schreibmedium und der Schrift besitzen und *Textmuster* kennen sowie *Vertextungsstrategien* beherrschen und gezielt einsetzen können.

Darüber hinaus benötigt er auf pragmatischer Ebene *Sprachhandlungsfähigkeiten*, um adressatengerecht, der Situation und der Absicht angemessen einen kohärenten Text zu verfassen. Das heißt: Er muss mit Blick auf den Adressaten seine *Schreibabsicht* klären und seine *Schreibziele* und damit die Textfunktion festlegen können. Damit wird auch die Entscheidung für eine geeignete und angemessene *Textsorte* gefällt. Nun muss er in der Lage sein, seinen *Textinhalt* festzulegen und auszudifferenzieren und parallel dazu den *Textaufbau* durch Strukturierung und lo-

gische Anordnung der Inhalte zu planen und zu gestalten. Für die dann folgende thematische und inhaltliche Entfaltung ist die Kenntnis und Berücksichtigung angemessener *sprachlicher Mittel* erforderlich, wie sie in den oben ausgeführten „Bedingungen der Textualität“ dargestellt wurden. Bei all dem muss der Schreiber in der Lage sein, seinen Text auf *sprachsystematischer Ebene* formal, grammatikalisch und orthografisch richtig zu schreiben, Interpunktion und Syntax korrekt anzuwenden, stilistische Normen zu beachten und durch die Verwendung geeigneter *Kohäsionsmittel* die Verständlichkeit und Lesbarkeit zu fördern (vgl. hierzu die vorangegangenen Ausführungen zur Textualität).

Methodenkompetenz

Hilfreich und unverzichtbar für den Aufbau literaler Kompetenzen ist die Verfügbarkeit von Methodenkompetenz bzw. deren systematischer Aufbau. Grundlegend sind dabei zunächst Arbeitstechniken und -strategien, wie das Suchen, Nachschlagen, Zusammentragen und Auswerten von Informationen; aber auch Kreativitätstechniken, die das Entwickeln, Sammeln und Strukturieren von Ideen fördern.

In der Phase der Formulierung und des Überarbeitens des eigenen Textes kommen weitere Methoden zum Tragen. Den Arbeitstechniken und Methoden zur Textproduktion widmet sich ausführlich Kapitel 2.3. Dabei geht es um die Fähigkeiten, den Text als etwas Entstehendes, Vorläufiges zu verstehen, Distanz zu ihm zu gewinnen und aus dieser Betrachtungsweise entweder selbst oder im Gespräch mit anderen Auffälligkeiten herauszuarbeiten und Ansatzpunkte zur Überarbeitung zu entwickeln.

Metakognitive Kompetenzen

Die eigenen Arbeits-, Lern- und Schreibprozesse reflektieren und eigenes Wissen und eigene Fähigkeiten einschätzen zu können, drücken sich teilweise schon in der eben genannte Methodenkompetenz aus, wenn es darum geht, die Vorgänge während des eigenen Schreibprozesses zu analysieren und zu optimieren.

Das eigene Denken, die eigene Schreibleistung kritisch betrachten und bewerten können, Verbesserungsvorschläge zu entwickeln, von anderen aufnehmen und umsetzen können, ist Ausdruck metakognitiver Kompetenz. Sie besteht in der Reflexion über die eigenen Wissensbestände, Fähigkeiten und Grenzen und drückt damit auch die Selbsteinschätzung einer Person aus (Winter 1992). Für den Schreibprozess bedeutet das, dass der Schreiber in der Lage sein muss, sich selbst als Teil dieses Prozesses zu verstehen, was ihn dazu veranlasst, sein eigenes Vorgehen bei der Textproduktion zu planen, zu kontrollieren und zu überwachen. Er setzt sich mit seinen eigenen Fähigkeiten auseinander, weiß über seine Lernstrategien bezüglich der Bewältigung des Schreibprozesses Bescheid und kann auch einschätzen, ob diese für bestimmte Schreibaufgaben ausreichend sind oder welcher Lernbedarf gegebenenfalls besteht. Eine Perspektive, die selbstverständlich für das Lernen ganz generell gilt.

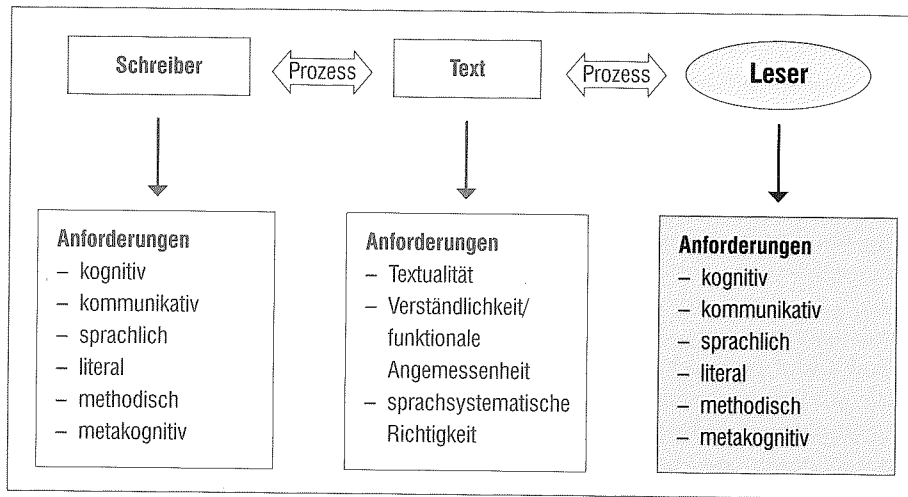


Abb. 10: Der Leser: Texte lesen und verstehen – ein aktiver Konstruktionsprozess

Das Lesen und Verstehen von Texten besteht, ähnlich wie das Schreiben, aus mehreren komplexen Teilprozessen, die auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden. Sie reichen vom Erkennen von Buchstaben, Morphemen, Wörtern und Wortbedeutungen und dem Erfassen und Verstehen semantischer und syntaktischer Zusammenhänge bis zum Aufbau einer aus der Sicht des Lesers kohärenten Gesamtbedeutung des Textes. Neben diesen unverzichtbaren Kompetenzen gibt es weitere Einflussfaktoren auf den Leseprozess: das Vorwissen des Lesers sowie seine Erwartungen an den Text und an den Schreiber. Textverstehen ist immer ein Prozess der Sinnsuche und der mentalen Kohärenzbildung und verlangt vom Leser neben der Basiskompetenz, überhaupt Lesen zu können, zusätzlich zahlreiche Kompetenzen (vgl. Baurmann 2009 zum Lesen und Verstehen von Sachtexten).

In der Annäherung an einen Text und im Verstehen seiner Inhalte und seiner Botschaft steht der Leser mit dem Text in einer Wechselwirkung, die dem Verhältnis des Autors mit seinem Text vergleichbar ist. Der Schreiber hat einen Sachverhalt für sich geklärt und gibt die Erkenntnisse, die er gewonnen hat, an einen Leser weiter. Er verwendet dabei sprachliche Formulierungen, von denen er annimmt, dass diese den zu beschreibenden Sachverhalt präzise und umfassend darstellen und der Leser dadurch die Botschaft verstehen kann. Der Leser seinerseits konstruiert im Rezeptionsprozess eine Vorstellung (mentale Repräsentation) des dargestellten Sachverhalts, die mehr oder weniger mit der des Schreibers übereinstimmt. Es kann dabei passieren, dass er die Inhalte und Absichten des Schreibers anders versteht oder interpretiert, als diese gemeint waren. Dies liegt darin begründet, dass die im Text enthaltenen Wissensstrukturen nicht einem einfachen Übertragungsmechanismus unterliegen, bei dem das Wissen des Schreibers auf den Leser übertragen wird. Das Verstehen eines Textes

ist nach Hörmann (1978, S.27) vielmehr „ein konstruktiver Vorgang, in dem erfasste Informationen durch neu geschaffene ergänzt werden“.

Für den Schreiber und seinen Wunsch mit seiner Botschaft und seiner Absicht zum Leser durchzudringen, ist die Beachtung und das Verständnis dieses Lese- und Verstehensprozesses von zentraler Bedeutung. Erfolg kann er nur haben, wenn er sich dieser Regeln und Abläufe bewusst ist und ihnen nicht zuwiderhandelt. Er muss, wie bei den vorangegangenen Ausführungen zu den Anforderungen an den Text und an den Schreiber bereits ausführlicher dargestellt, sehr sorgfältig in seinem Kommunikationsstil und der sprachlichen Darstellung seiner Inhalte sein. Nicht nur bei der Wahl der Worte, von Begriffen, die so unterschiedlich belegt sein können, dass ein Verstehen durch den Leser nicht gewährleistet ist, weil sie möglicherweise ganze Weltbilder beinhalten (*frames* und *scripts*), muss er sich an seinem Leser orientieren. Er muss auch eine Vorstellung davon haben, über welche Wissensbestände dieser verfügen muss, damit er in der Lage ist, dargestellte Sachverhalte zu verstehen, Sinnzusammenhänge zu erschließen und dem in seinem Text gerecht zu werden.

Andere Einflüsse auf den Schreiber – weitere Konstituenten des Textproduktionsprozesses

Bei der Frage, was das Schreiben so schwierig macht, haben wir bisher die Anforderungen betrachtet, die an einen Text selbst, an die Kompetenzen des Schreibers und sein Einfühlungsvermögen in den Leser zu stellen sind. Darüber hinaus gibt es aber eine Reihe von Einflussfaktoren, die auf den Schreiber und seine Motivation direkt einwirken und ihm das Schreiben unter Umständen erschweren können. Anlass und Zweck seines Schreibens können dem Schreiber so klar sein, die Motivation und Freude an seinem Tun so hoch, dass ihm seine Aufgabe – ob sich selbst gestellt oder von einem außen stehenden Auftraggeber erteilt – keinerlei Probleme bereitet. Aber man kennt auch anderes: Die Angst vor dem leeren Blatt, eine Umgebung, eine Situation, Erwartungen, eine Atmosphäre, die es einem Schreiber unmöglich machen, sich auszudrücken und einen Text so zu verfassen, wie er es sollte.

Der *Anlass*, aus dem heraus ein Text geschrieben werden soll, kann durchaus eine Erschwernis für den Schreiber bedeuten, auch wenn er eigentlich in der Lage wäre, diesem Anlass gemäß, situations- und adressatenbezogen einen Text zu verfassen. Was geschieht, wenn derjenige, der schreiben soll, den Zweck gar nicht sieht, wenn ihn das *Thema*, sein *Adressat* gar nicht anspricht oder er diesen gar ablehnt? Solange das Schreiben für ihn gar keinen *Sinn* hat, wird er auch keine *Motivation* aufbauen können. Wenn er keinen Nutzen erkennt, wird es ihm schwer fallen, die Mühe dafür aufzubringen.

In ihrer Freizeit treffen die Schülerinnen und Schüler meist auf sehr unterschiedliche Schreibsanlässe, wodurch sie die vielfältigen Funktionen des Schreibens und deren Nützlichkeit im Alltagsgeschehen kennenlernen können. Vorherrschend sind dort das kommunikative Schreiben zur Pflege von Kontakten – teilweise mit Mitteilungsfunktion (E-Mails, SMS, Postkarten, Briefe, „Briefchen“ während des Unter-

richts, Austausch in Chatrooms) sowie das memorative Schreiben, das der Gedächtnisentlastung dient (Einkaufszettel, Telefonnotiz) oder der Archivierung von Wissen. Hinzu kommt das Schreiben für und über sich selbst, mit dem Ziel der Selbstreflexion oder dem Verarbeiten psychischer Erfahrungen (Tagebuch, Weblog, persönliche Texte und Gedichte). Schulische Schreibangebote beschränken sich hingegen weitgehend auf wenige Funktionen, auch wenn im Deutschunterricht und darüber hinaus auch in den Sachfächern häufig geschrieben wird. Schreiben dient in den Sachfächern „meist der Wiedergabe oder der Übertragung des im Unterricht vermittelten Stoffs auf einen verwandten Aufgabenbereich“ (Molitor-Lübbert 1989, S. 284). Im Deutschunterricht sind die angebotenen Schreibangebote begrenzt. Häufig geht es darum, nach einer Themenvorgabe der Lehrkraft textsortenbezogenes Wissen wiederzugeben. Ein Problem dabei ist, dass Schreibangebote den Schülern oft künstlich erscheinen und sie nicht selten den Eindruck gewinnen, Themen und Anlässe hätten gar nichts mit ihnen zu tun.

Die Formulierung von *Schreibaufgaben* bietet wichtige Orientierungshilfen während des gesamten Schreibprozesses. Sie fördern zum Schreiben auf, formulieren den exakten Schreibauftrag und legen letztlich das Schreibziel fest. Schreibaufgaben geben damit genaue Anhaltspunkte und Entscheidungshilfen bei der Textproduktion, indem sie eine erste Ausrichtung auf das Thema, die mögliche Textsorte und den Schreibzweck, dem der Text gehorchen soll, vermitteln. „Je genauer ein Schreibauftrag die Bedingungen festhält, denen der anvisierte Text zu genügen hat, desto klarer bestimmbar sind auch die Kriterien, nach denen dieser geplant und beurteilt werden kann.“ (Portmann 1991, S. 488) Eine Fähigkeit, über die ein Schreiber verfügen muss, ist, die Schreibaufgabe und die Schreibaufträge zu verstehen. Versteht er sie nicht oder auch nur einen Teil davon oder bleiben ihm bestimmte Wörter oder Formulierungen unklar, wird er die Schreibaufgabe nicht so bearbeiten können, wie vom Lehrer beabsichtigt.

In die gleiche Richtung geht für den Schreiber die Frage, wer der *Auftraggeber* seiner Textarbeit ist: Hat er sich diese Aufgabe selbst gestellt und kann er damit seine eigenen Kommunikationsbedürfnisse oder im weitesten Sinne seine Interessen verfolgen oder wem oder welchem Zweck hat seine Arbeit zu dienen; erwächst daraus eine *Motivation* und ist darüber hinaus seine Aufgabe, sein Auftrag so klar formuliert, dass er ihn erfüllen kann.

Eine andere Einflussgröße auf Schreibmotivation und Schreiberfolg, die jeder von uns kennt, ist die *Atmosphäre*, in der geschrieben wird. Man kann seine Schreibaufgabe nicht an jedem Ort, unabhängig von der umgebenden Atmosphäre zu jeder Zeit und vor allem nicht innerhalb einer vielleicht zu knappen Zeitspanne oder unter Zeitdruck gleich gut erfüllen. Schließlich kommt auch dem *Medium*, mit dem geschrieben wird, je nach Erfahrung im Umgang oder Interesse daran, ein den individuellen Schreibprozess fördernder oder hindernder Einfluss zu.

Alle diese Aspekte haben einen erheblichen Einfluss auf die individuelle Schreibmotivation und können, sofern sie nicht oder nicht ausreichend berücksichtigt wer-

den, dem Schreiber die zu bewältigende Aufgabe deutlich erschweren. Ihre Beachtung stellt gerade auch in der Schule ein wichtiges Instrument dar, unseren Schülern, denen wir das Schreiben nahe bringen wollen, Schwierigkeiten aus dem Weg zu räumen.

1.3 Schreiben kann man lernen – Erkenntnisse der Schreibforschung und Schreibdidaktik

1.3.1 Vorstellungen vom Schreibenlernen – etablierte Konzepte

Die Aussage, dass man Schreiben lernen kann, ist auf den ersten Blick nicht besonders brisant, in einem Buch zur Didaktik des Schreibens schon gar nicht. Dramatik gewinnt dieser Gedanke dadurch, dass in Wirklichkeit viele Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte gleichermaßen der Auffassung sind, dass man das Schreiben eigentlich gar nicht lernen könne. Dies zeigen Schüleräußerungen auf die Frage, wie sie sich auf einen Aufsatz vorbereiten. Dort herrscht die Überzeugung vor: „Schreiben kann man, oder eben nicht!“, „Auf Aufsätze kann man sich nicht vorbereiten, man muss einen kühlen Kopf haben.“ (Merz-Grötsch 2001, S. 163). Der Eindruck, dass erfolgreiches Schreibenlernen eher wenig oder gar nicht mit der Schule und dem Unterricht in Verbindung gebracht wird, zeigt sich auch in zahlreichen anderen Reaktionen der Schüler. Etwa wenn sie die wenig zufriedenstellenden Ergebnisse ihrer Textproduktionen reflektieren und die möglichen Ursachen für deren Nichtgelingen nicht im Schreibunterricht, sondern überwiegend bei sich selbst suchen: „Ich bin halt selber schuld. Hätte mehr üben sollen.“, „Die Lehrerin kann da nichts dafür.“, „Ich bin halt nicht so begabt.“ (ebd.) Ein Teil der Schüler führt seine schlechten Aufsatznoten auf mangelndes Talent und fehlende Begabung zurück, andere haben das Gefühl, sie hätten einfach mehr üben oder beispielsweise mehr lesen sollen, denn „Wer viel liest, schreibt auch bessere Aufsätze“. Aber nicht nur das! Diese Einschätzungen der Schüler decken sich mit denen vieler Lehrkräfte. Auch bei ihnen finden sich seit Jahrzehnten ähnliche Einstellungen und Argumentationen. Helmut Feilke (1995, S. 278 ff.) bezeichnet derartige Vorstellungen vom Lernen als „kulturell etablierte Kompetenzmodelle“, die sich bis heute in unseren Lerninstitutionen durch ein „hohes Beharrungsvermögen“ auszeichnen. Er unterscheidet dabei das „Genie-Modell“, das „Dornröschen-Konzept“ und das „Mimikry-Modell“. Im „Genie-Modell“ finden sich Einstellungen, die davon ausgehen, dass sich Lernprozesse je nach Erbgut und angeborenem Talent entfalten würden. Schreibfähigkeiten entwickelten sich demnach „[...] wo Talent und Geist nur in ausreichendem Maße vorhanden sind.“ Im „Dornröschen-Konzept“, so Feilke, entfalte sich die Schreibfähigkeit durch die „Rezeption der Schriftsprache“, weil der Kontakt mit der Schriftsprache (das Lesen) die „schlummernde Schreibfähigkeit“ wachküsse. Dem dritten Modell, dem „Mimikry-Modell“, liegt die Vorstellung zu Grunde, dass sich Schreibkompetenzen durch Nachahmen bestimmter rhetorischer Muster bzw. durch das Imitieren vorgegebener

2. Verfahren

2.1 Anforderungen an den Schreibunterricht

Aufgabe der Schreibdidaktik ist es, vielfältige Wege aufzuzeigen, wie Lernende im Unterricht fachlich fundiert auf dem Weg, Texte zu verfassen, beratend begleitet werden können. Sie greift dazu Erkenntnisse der Schreibforschung und weiterer beteiligter Forschungsdisziplinen, wie der Lernpsychologie, der Kommunikationswissenschaften oder der Textlinguistik auf und erforscht auf deren Grundlagen, wie das Schreiben gelernt werden kann. Auf dieser Basis lassen sich folgende Anforderungen für den Schreibunterricht ableiten:

- ▶ Er muss sich am **Schüler orientieren**, an seinen Potenzialen, seinen Lernausgangsvoraussetzungen und Interessen.
- ▶ Er muss **prozessorientiert** angelegt sein und den gesamten Vorgang der Textproduktion mit seinen Teilprozessen systematisch in den Blick nehmen.
- ▶ Er muss **integrativ** konzipiert sein, weil sprachliches Lernen nur in sinnvollen, ganzheitlichen Zusammenhängen begreifbar ist.

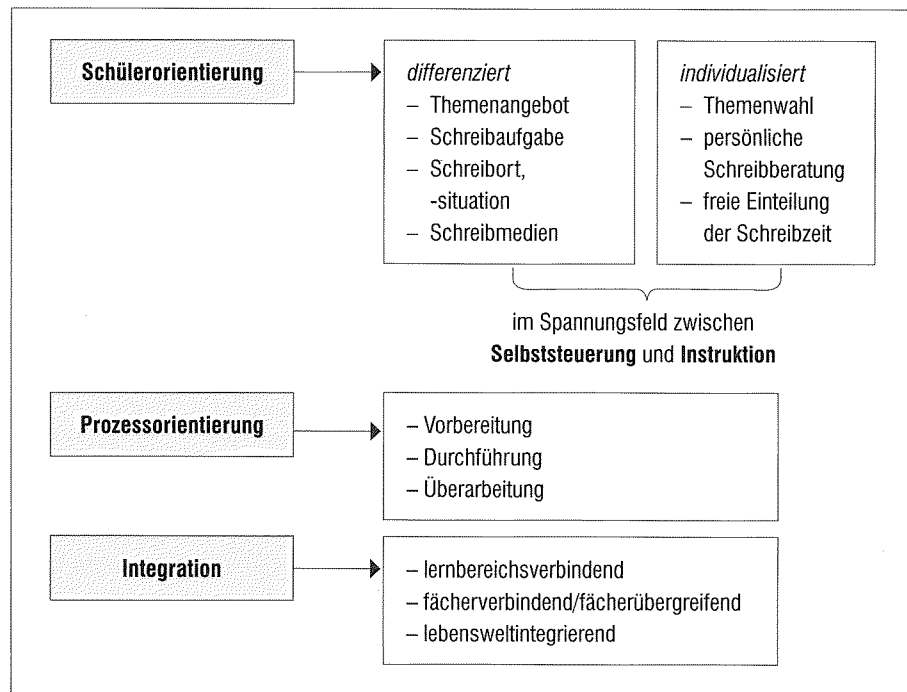


Abb. 14: Anforderungen an den Schreibunterricht

2.2 Schülerorientierter Schreibunterricht

Schülerorientierter Schreibunterricht ist ein Unterricht, der *differenziert* und *individualisiert* verläuft. *Differenziert* ist er insofern, als er auf die Heterogenität der Lerngruppe eingeht und Lernangebote mit unterschiedlichen Schwerpunkten und unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad anbietet, sodass möglichst alle Lerner angesprochen werden können. Von *Individualisierung* wird dann gesprochen, wenn der Schüler während des Schreibprozesses ganz persönliche, nur auf ihn und seinen individuellen Lernbedarf zugeschnittene Unterstützung bekommt. Individuelle Förderung ist sowohl durch eine oder mehrere Lehrkräfte (im Deutschunterricht und in anderen Fächern) als auch durch Mitschüler in Partnerarbeit oder in Kleingruppen möglich. Ein Blick in den Unterricht zeigt, dass Unterstützung beim Schreiben – abhängig von der Heterogenität der Lerngruppe – von den Schülern unterschiedlich intensiv in Anspruch genommen wird. Während ein Teil der Schüler mit der Schreibaufgabe umgehen kann und bereits über Methoden und Arbeitstechniken verfügt, den Schreibprozess weitgehend eigenständig zu planen und durchzuführen, haben andere Schüler bereits darin Schwierigkeiten, die Schreibaufgabe zu verstehen. Solche Unterschiede zeigen sich in allen Bereichen des Textproduktionsprozesses und es muss gezielt darauf reagiert werden.

2.2.1 Individuelle Schreibbedürfnisse und Schreibwünsche akzeptieren

Ein schülerorientierter Schreibunterricht versucht, die Vorteile der intrinsischen Motivation dadurch nutzbar zu machen, dass persönliche Schreibbedürfnisse und Schreibabsichten im Vordergrund stehen und das Schreiben überwiegend vom Schüler selbst ausgeht. Eine solche Vorgehensweise akzeptiert die individuellen Schreibbedürfnisse der Schüler und berücksichtigt deren individuelle Erfahrungen mit Schriftlichkeit, die sie mitbringen. Denn ob Schüler das Schreiben als persönlich bedeutsam und wichtig einschätzen und daran interessiert sind, ihre Schreibfähigkeiten auszubauen, hängt zunächst von den Erfahrungen ab, die sie in ihrem sozialen Umfeld machen. Nicht jeder wächst in einem anregenden schriftsprachlichen Umfeld auf, in welchem Lesen und Schreiben ihren festen Platz haben. Viele Schüler kommen damit erst während der Schulzeit regelmäßig in Kontakt. Ab diesem Zeitpunkt prägen auch die in der Schule gewonnenen Eindrücke über den Sinn und die Funktionen des Schreibens die Einstellung und die Motivation zum Schreiben. Die Schule hat gerade deshalb die verantwortungsvolle Aufgabe, Lernräume dafür zu schaffen, dass ausnahmslos *alle* Schüler Schrift in ihren sinnstiftenden Funktionen entdecken können und Schreibkompetenzen erwerben können.

Daher ist es sinnvoll, die Schüler nach ihren Schreibwünschen, Schreibbedürfnissen und Schreib Anregungen zu fragen und diese dann für den Schreibunterricht aufzugreifen und daraus gemeinsam konkrete Schreibaufgaben zu entwickeln. Dies bedeutet nicht zwangsläufig, dass jeder Schüler stets „sein“ ganz individuelles Schreibthema erhalten muss.

Aber es können auf diese Weise Themen und Schreibaufgaben angeboten werden, die vorab mit den Schülern gemeinsam entwickelt und formuliert wurden. Themen, die sie zum Schreiben anregen, weil sie sich in ihnen wiederfinden, weil sie ihre persönlichen Interessen beinhalten oder einfach, weil sie gefragt worden sind. Erfahrungen in der Praxis zeigen, dass dies auch ohne großen Aufwand möglich ist. Plausibel ist es, zu Beginn des Schuljahres, wenn man eine neue Klasse übernimmt, die Schüler nach ihren Schreibwünschen zu fragen. Diese sind meist sehr umfangreich und bieten einen Pool, aus dem dann gemeinsam sehr unterschiedliche Schreibaufgaben erarbeitet werden können. Wie vielfältig die Schreibwünsche und wie breit gestreut ihre Interessen sind, zeigt sich besonders deutlich, wenn Schüler aus verschiedenen Klassen zu einem neuen Klassenverband zusammengefasst werden, wie beispielsweise bei neuen fünften Klassen oder anderen Übergängen. Sie wurden von unterschiedlichen Lehrkräften unterrichtet und sind dadurch mit ganz verschiedenen Schreibaufgaben vertraut.

Interessant ist, dass die Schreibwünsche und Ideen, die von den Schülern bei solchen Abfragen genannt werden, meist Schreibaufgaben sind, die nicht in ein bis zwei Unterrichtsstunden erledigt werden können, sondern nur längerfristig und fast ausnahmslos lernbereichsverbindend und viele von ihnen fächerverbindend zu bearbeiten sind. Zudem wünschen sich die Schüler, die Schreibaufgaben gemeinsam mit anderen erledigen zu dürfen, was sich bei den meisten Aufgaben auch anbietet. Auffallend ist darüber hinaus, dass nahezu alle von den Schülern gewünschten und mitgestalteten Schreibaufgaben einen konkreten Adressaten außerhalb der Klasse haben und nicht die Lehrkraft als alleinigen Leser vorsehen. Als Beispiel für die Schreibwünsche seien hier die Ergebnisse einer Abfrage bei der Übernahme einer 5. Klasse genannt:

- ▶ die Herstellung einer „Fotostory“ für die Schulzeitung;
- ▶ das Gestalten eines Bilderbuches und
- ▶ ein „Märchenbuch“ als Geschenk für die Erstklässler;
- ▶ neue „TKKG-Geschichten“, die dann auch als Hörkassette (Hörspiel) bearbeitet werden;
- ▶ „Folienkino“: Geschichten, bei denen die Handlungen und Figuren als Scherenschnittfiguren auf eine gestaltete Overheadfolie geklebt werden bzw. als frei bewegliche Figuren auf der Folie in Aktion treten können und anderen präsentiert werden;
- ▶ „Alles-über-mich-Büchlein“, in dem sich jeder Schüler selbst vorstellt zum Kennenlernen der neuen Klassenkameraden;
- ▶ die Herstellung von Grußkarten zum Verkauf auf dem Bazar, die mit selbst verfassten Gedichten und kleinen Texten ausgestaltet wurden;
- ▶ die Herstellung eines Flyers, der das Profil der Schule aus Sicht der Schüler darstellt, um für diese bei den Viertklässlern der umliegenden Grundschulen zu werben.

Textproduktionen so anzulegen, dass sie in größeren, längerfristig angelegten Schreibaufgaben zu bearbeiten sind, hat den großen Vorteil, dass sie zum einen Raum

schaffen für arbeitsteiliges, gemeinsames Schreiben, aber auch für sehr individualisiertes Lernen. Da die Aufgaben überwiegend als gemeinsame Schreibprozesse in kleinen Gruppen bearbeitet werden, kommt durch die aufgabenzentrierte Interaktion innerhalb der Gruppen eine sehr intensive Lernsituation zustande. Die Gruppenmitglieder arbeiten die ganze Zeit eng zusammen.

Sie besprechen ihre Textideen miteinander, lesen sich ihre entstehenden Texte vor. Auffallend schnell zeigen sie dabei Kompetenzen, über Texte sachlich und auf der Basis von selbst entwickelten Kriterien zu sprechen. Da wird nicht selten in hitzigen Debatten über Textlängen verhandelt, nach fehlenden Kohärenzmitteln gesucht, die eine oder andere grammatische Unebenheit geglättet und akribisch darauf geachtet, ob der Text zum Adressaten passt (Merz-Grötsch 2001b).

In diesen Phasen bleibt der Lehrkraft Zeit für individuelle Schreibberatungen, in denen sie sich gezielt einzelnen Schülern widmen kann. Sie kann beispielsweise dem Schüler ganz persönlich und direkt im Gespräch eine Rückmeldung zu seinen Ausarbeitungen oder Textentwürfen geben und aufzeigen, was ihm dabei schon gut gelungen ist, wie der Text sprachlich wirkt, was sie noch nicht ganz versteht. Vielleicht sind es manchmal auch nur Anregungen, welche inhaltlichen Schwerpunkte noch deutlicher herausgearbeitet werden sollten, die mit dem Schüler zu besprechen sind. Ganz abgesehen davon, welche Überarbeitungsschwerpunkte dabei im Vordergrund stehen, ist es für den Schüler aber eine wichtige und bedeutsame Erfahrung, in Ruhe – und ganz individuell – eine konstruktive Rückmeldung über seinen Text zu bekommen.

Während sich jüngere Schüler am liebsten Schreibaufgaben zuwenden, die überwiegend nach „außen“ gehen und die sie gemeinsam mit anderen gestalten können, bevorzugen Jugendliche in den höheren Klassen eher das Schreiben über sich selbst, ihre ganz persönlichen Gefühle und Einstellungen im Sinne der Identitätsfindung und -entwicklung, aber auch das Schreiben, das das nahe Umfeld betrifft, in dem sie sich bewegen: Freunde, Schule, Eltern und Freizeitgestaltung (Fix 2000; Merz-Grötsch 2001a). Insgesamt aber zeigen die Schülerantworten, die sich bei diesen beiden Untersuchungen ergeben haben, dass sowohl jüngere als auch ältere Schüler gleichermaßen gerne über das schreiben, was sie persönlich betrifft, was sie interessiert, ihre Neugier befriedigt und was für sie in ihrer Lebenswelt bedeutsam ist. Sie sind zum Schreiben motiviert, wenn sie einen Sinn in der zu bearbeitenden Aufgabe entdecken können, wenn sie es als nützlich empfinden oder wenn sie davon ausgehen können, dass durch das Schreiben ein Problem gelöst werden kann oder eine „wirkliche“ Frage beantwortet wird. Entscheidend sind dabei die individuelle Bedeutungszuschreibung und die Relevanz, die sie der Schreibaufgabe zumessen.

2.2.2 Unterschiedliche Einstellungen zum Schreiben respektieren – geschlechtsspezifische Zugänge ermöglichen

Bei den Themenwünschen gibt es gravierende geschlechtsspezifische Unterschiede. Mädchen favorisieren psychisch entlastende Schreibaufgaben und schreiben Tage-

buch, Briefe und E-Mails an ihre besten Freundinnen oder verfassen sogar Gedichte. Bei Jungen kommen diese Textsorten weit weniger vor. Sie schreiben überwiegend dann, wenn sie Information festhalten oder andere über wichtige Sachverhalte informieren wollen. Sie bevorzugen es, über Dinge zu schreiben, über die sie gut Bescheid wissen und bei denen sie sich gut auskennen, wie beispielsweise über ihre Hobbys oder ihre sportlichen Aktivitäten. Andere über die eigenen Interessen und wichtige Themen zu informieren, ihnen etwas mitzuteilen oder sie sogar von bestimmten Verhaltensweisen zu überzeugen, ist ebenfalls ein häufig genannter Grund dafür, warum Jungen gerne schreiben. Beide Geschlechter haben gleichermaßen Spaß daran, Grusel- und Abenteuergeschichten zu erfinden oder sogar eigene, spannende Erlebnisse zu Papier zu bringen (Fix 2000; Merz-Grötsch 2001a).

Neben den familiären Sozialisationsbedingungen, müssen im Schreibunterricht also auch geschlechtsspezifisch bedingte Lernausgangslagen bedacht werden. Zahlreiche Untersuchungen belegen, dass Mädchen und Jungen unterschiedliche Zugänge zum Lernen und insbesondere zum Schreibenlernen haben. Sie können Schreib- und Textkompetenzen erfolgreich entwickeln, wenn der Unterricht dem Rechnung trägt und geschlechtsspezifische Zugänge produktiv für die Lernprozesse nutzt (beispielsweise Richter/Brügelmann 1994; Hartmann/Jonas 1996). Geschlechtersensitive Themen und Schreibaufgaben steigern die Motivation, das Interesse und die Bereitschaft zu schreiben und fördern damit das Arbeitsklima und die Entwicklung der Schreibkompetenzen beider Geschlechter. Die schulische Wirklichkeit sieht leider oft anders aus: Es ist kein Geheimnis, dass Mädchen im Vergleich zu ihren männlichen Klassenkameraden nicht nur über bessere schriftsprachliche Fähigkeiten verfügen, sondern auch insgesamt die besseren Schulleistungen erbringen.

Mädchen zeigen größtenteils eine höhere Teilnahmereitschaft und verfügen oftmals auch über besser ausgebildete Grundfähigkeiten und Fertigkeiten, die für das Schreiben in der Schule konstituierend sind. Man kann davon ausgehen, dass sie in der Regel vom Schreibunterricht mehr profitieren als Jungen. Jedenfalls spricht einiges dafür, so Valtin (1997, S.134), dass Mädchen eher als Jungen „Arbeitsugenden“ ausbilden, die dem normorientierten Schreiben zugute kommen: „Genauigkeit, konzentriertes Üben und eine gute Handschrift.“ Und in der Tat sind Texte von Mädchen meist sofort durch die klarere Handschrift zu erkennen (Wodak 1985). Dafür erhalten sie Lob und Anerkennung und dürfen einerseits die wertvolle Erfahrung machen, dass ihr Tun erfolgreich ist, was im Laufe ihrer Schulsozialisation zu einer positiven Entwicklung ihres Selbstkonzeptes beiträgt (Rheinberg/Krug 2004; Krapp 1997). Sie kommen zudem in den Genuss, ihre Fähigkeiten in sinnstiftenden Funktionen einzubringen, indem sie auf Grund ihrer schönen Handschrift Klassenbücher führen dürfen, das Tafelbild mitgestalten, Arbeitsergebnisse auf Overheadfolien für die Präsentation festhalten und ganz allgemein Texte, die „nach außen“ gehen, verfassen dürfen. Sie bekommen dadurch die Chance, das Schreiben als sinnvolle Beschäftigung zu erfahren, was sich wiederum positiv auf ihre Schreibmotivation auswirkt (vgl. hierzu Merz-Grötsch 2002, 2004).

Doch nicht allein mit der sauberen Handschrift und der sorgfältigen Arbeitsweise gelingt es den Mädchen, die Erwartungen der Lehrkräfte zu erfüllen. Ihre Texte sind in der Regel insgesamt länger und speziell narrative Texte enthalten im Vergleich zu denen der Jungen keine gewaltvollen oder aggressionsbeladenen Elemente, sondern ausgeschmückte, sprachlich moderate, flüssig dargestellte „Geschichten“ (Sjölin 1990; Spitta 1996), ein Grund dafür, dass ihre Texte im Unterricht eher besprochen werden als die der Jungen.

Die Konsequenzen sind dramatisch und statistisch gut fundiert und umfassend dokumentiert (Budde 2008). Die dort formulierte Aussage, dass Jungen in der Schule systematisch benachteiligt werden, in allen Fächern bei gleicher Kompetenz und gleicher Leistung schlechtere Noten erhalten als ihre Mitschülerinnen und selbst dann, wenn sie die gleichen Noten haben wie Mädchen, seltener eine Empfehlung für das Gymnasium erhalten, wird auch durch die Studie des Aktionsrates Bildung bestätigt (Blossfeld u.a. 2009)

Der Gedanke, dass diese Probleme auch mit der minimalen männlichen Präsenz in Kindergarten und Grundschule als Erzieher und Lehrer zusammenhängt und dass die Überzahl weiblicher Fachleute in diesen Bereichen eine spezifisch andere und den Jungen offenbar nicht gerecht werdende Perspektive haben, ist naheliegend. Während Mädchen ihre Schreibkompetenzen in der Regel ausreichend ausbilden können und sich dadurch ihre Bildungschancen deutlich steigern, können Jungen diese positiven Schreiberfahrungen sehr viel seltener machen. Ein Zustand, dem der schülerorientierte Schreibunterricht durch geschlechtsspezifische Lernangebote, die stärker auch die Vorstellungswelt der Jungen und ihre Lernbedürfnisse in den Blick nehmen, konstruktiv entgegenwirken kann.

2.2.3 Schreibanlässe nutzen, die sich aus dem „Tagesgeschäft“ ergeben

Der Schul- und Unterrichtsalltag bringt sehr viele Schreibanlässe mit sich. Wenn nach Wochenplan oder mit größeren Themenplänen vielleicht sogar fächerverbindend gearbeitet wird, ist es generell nötig, die Themen im Vorfeld miteinander zu besprechen und Arbeits- und Zeitpläne zu entwerfen. Vor allem während der Arbeit innerhalb der Wochenpläne ist es dann wichtig, dass die Schüler neben den schriftlich zu bearbeitenden Aufgabenstellungen auch die Möglichkeit haben, ihren Arbeitsprozess zu dokumentieren, beispielsweise in Form eines Arbeitsjournals (Bräuer 2000), eines Lern- oder Lesetagebuchs. Wichtig ist auch, dass sie während ihrer Wochenplanarbeit und darüber hinaus alles, was sie bewegt, auch schriftlich formulieren dürfen.

Um Anregungen und Feedback über das, was den Schülern gefallen hat oder auch nicht, zu gewinnen und dieses als Teil der gemeinsamen Arbeit reflektieren zu können und Konsequenzen für die zukünftige Arbeit daraus zu ziehen, kann ein Briefkasten für Vorschläge und Evaluation eingesetzt werden. In Abhängigkeit von der vorhandenen Infrastruktur kann dies als Austausch und sogar mit Diskussionen darüber idealerweise im Rahmen eines Internet- oder Intranetforums erfolgen. Mit sinnvollen Schreibanlässen kann auch die Vorbereitung der Entscheidung über die Auswahl ei-

ner neuen Klassenlektüre verbunden sein. Hier ist es zwingend, dass die Schüler in die Auswahl der Lektüre nicht nur einbezogen werden, sondern dass sie darüber entscheiden dürfen, welches Buch bzw. welche Bücher gelesen werden können. Diese Aufgabe ist für Schüler eine große Herausforderung, die mit vielfältigen Schreib- und Leseaufgaben verbunden ist. Schüler können dabei Bücher, die sie bereits kennen und als Klassenlektüre empfehlen möchten, vorschlagen. Dazu ist es notwendig, die Mitschüler über den Inhalt zu informieren und den Vorschlag zu begründen; eine hohe Motivation, eine Inhaltsangabe zu erstellen und eine Argumentation aufzubauen – und das alles in schriftlicher Form. Wenn ein Schüler das Buch nicht kennt, sondern es im Rahmen der Klassenlektüre kennenlernen möchte, steht er vor der Aufgabe, sich am Klappentext, einigen Leseproben in der Bücherei, im Buchhandel oder an Rezensionen zu orientieren. Sofern er jemanden kennt, der das Buch bereits gelesen hat, kann er diesen nach seiner Einschätzung befragen und diese Interviewergebnisse in seine Buchvorstellung aufnehmen.

Selbst kleine Anlässe, wie den Einstieg in den Tag oder in die neue Woche zu gestalten, können mit einer kurzen Schreibaufgabe verbunden werden. In drei Minuten schriftlich festhalten, auf was ich mich freue, was ich erwarte, wovor ich mich gerne drücken würde, können entweder nur für sich selbst oder an befreundete Mitschüler bzw. an die gesamte Klasse gerichtet kurz notiert werden. Der Text kann auf einem Zettel festgehalten oder im Format einer SMS vertextet werden.

All das sind nur kleine Beispiele dafür, dass sich im schulischen „Tagesgeschäft“ ständig eine Vielzahl von Schreibenanlässen ergeben, die als wichtig, sinnstiftend und hilfreich wahrgenommen werden und eine hohe Motivation erzeugen können. Schreiben kann auf diese Weise Freude machen, als wichtiges Werkzeug für den Austausch erfahren werden und Erfolgserlebnisse bringen.

In der Wirklichkeit des schulischen Schreibens findet man viele Schüler, denen der Gedanke, Schreiben habe mit Freude und Spaß zu tun, fremd ist. Bei ihnen finden wir keine Begeisterung, wenn es darum geht, sich schriftlich auszudrücken. Sie sind vielmehr in regelrechter Abwehrhaltung ziemlich sicher, dass nichts Gutes zu erwarten ist, wenn geschrieben werden soll. Wie störend und unangenehm das Schreiben teilweise empfunden wird, zeigt sich immer wieder ganz deutlich an Reaktionen, wenn beispielsweise der Unterricht mit einer Fantasiereise oder einem Ausschnitt aus einem Hörspiel beginnt und die Schüler diese Impulse gar nicht auf sich wirken lassen können, sondern stattdessen die bange Frage äußern, ob denn dazu gleich wieder etwas geschrieben werden müsse. Diese Schüler sind nicht davon überzeugt, dass ihr Schreiben in der Schule tatsächlich einen Sinn hat, vielmehr verbinden sie damit eine lästige Pflicht. Schreiben haben sie in erster Linie wahrgenommen als Schreiben von Aufsätzen, Diktaten und Tests und als sinnloses Abschreiben auch aus Büchern – nicht nur im Deutschunterricht. Aber das ist noch nicht alles. Schreiben hat auch unter der verharmlosenden Formulierung der „Stillbeschäftigung“ eine weite Verbreitung, als Disziplinierungsmaßnahme im Sinne von Strafarbeiten oder um eine zu laute, unaufmerksame Klasse ruhig zu stellen oder auch nur als Androhung (Merz-Grötsch 2001a,

S. 145 ff.). Wenn wir uns vergegenwärtigen, wie fruchtbar es ist und wie viel Freude es machen kann, Schreiben als wichtiges und nützliches Instrument zu erfahren, dann wird erschreckend klar, welche vernichtende Wirkung ein solcher Missbrauch auf die Wahrnehmung des Schreibens, die Erfahrung seiner Nützlichkeit und die Motivation zu seiner Verwendung haben muss.

2.2.4 Unterschiedliche Vorgehensweisen zum Schreiben anbieten

Wenn man Schüler beim Schreiben beobachtet, dann fällt auf, dass sie sehr unterschiedlich mit den gestellten Schreibaufgaben umgehen. Manche beginnen damit, in Schönschrift die Überschrift und das Datum aufzuschreiben und mit Lineal zu unterstreichen, dann die Schreibaufgabe noch einmal abzuschreiben. Dem folgt eine längere Pause, ehe sie – nicht selten auf dem Löschblatt – ihren einführenden Satz aufschreiben. Andere legen sofort los, nachdem sie die Aufgabenstellung „überflogen“ haben und schreiben fast durchgängig ihren Text nieder; nicht selten enden ihre Texte schon vor Ablauf des gewährten Zeitrahmens mit schwungvoller Unterschrift: „ENDE“ oder „Das war's!“. Wieder andere notieren sich Stichwörter, beginnen damit eine Gliederung zu erstellen, ehe sie mit dem Schreiben beginnen; manche von ihnen fertigen einen oder gar mehrere Textentwürfe an, bevor sie mit der „Reinschrift“ beginnen. Und nicht zuletzt können wir auch Schüler beobachten, deren „Textproduktion“ aus einer nicht enden wollenden Kette von Übersprungshandlungen besteht: die sehr lange vor dem „leeren Blatt“ sitzen, fast pausenlos auf ihrem Füller herumkauen, hin und wieder etwas notieren, Stifte ausprobieren, zur Toilette müssen, das Blatt mit den ersten Notizen immer wieder aufs Neue geräuschvoll zerreißen, aufwändig zum Papierkorb damit laufen, auf dem Rückweg nachsehen, was andere gerade so schreiben und dann von vorne beginnen, ihren Einstiegsatz zu finden und wieder ihr Papier zerknüllen. Hilfestellungen durch die Lehrkraft oder Mitschüler lehnen sie meist kategorisch ab.

Diese Beispiele zeigen, dass es ganz erhebliche Unterschiede bei Schülern gibt, wie sie mit der Aufgabe umgehen, einen Text zu verfassen. Baurmann/Müller (1998, S. 17 ff.) stellen diesbezüglich in einer Untersuchung fest, dass es konkret beobachtbare Unterschiede beim Schreiben gibt zwischen „versierten und weniger geübten Schreibern“. Diese liegen vor allem darin, wie mit der Schreibaufgabe umgegangen wird, wie Schreibziele erreicht werden und wie der eigene Schreibprozess koordiniert und reflektiert wird. Aber nicht nur das. Es gibt auch innerhalb dieser beiden Gruppen, wie die einführenden Beschreibungen verdeutlichen, ganz erhebliche Unterschiede bei den Vorgehensweisen und Strategien, die Schüler anwenden, um ihre Schreibaufgabe zu bewältigen.

So gibt es Schüler, die sich von der Aufgabenstellung selbst herausgefordert fühlen und selbstbewusst und eigenständig versuchen, die Aufgabenstellung zu bearbeiten. Vermutlich haben sie die Erfahrung gemacht, dass ihre Vorgehensweise erfolgreich ist, was im Laufe ihrer Schulsozialisation zu einer positiven Entwicklung ihres Selbstkonzeptes geführt haben mag (Rheinberg/Krug 2004; Krapp 1997b).

Im Gegensatz dazu können Misserfolge beim Schreiben längerfristig zum Aufbau eines negativen Selbstbildes führen. Die betroffenen Schüler sehen dann die Ursachen für ihre schlechten Leistungen in ihrer vermeintlich mangelnden Begabung. Diese hoffnungslose Situation hindert die Schüler daran, sich konstruktiv mit neuen Herausforderungen im Schreibprozess auseinanderzusetzen. Schreiben wird dann als etwas Unangenehmes empfunden, das es zu vermeiden gilt. Es verfestigt sich die Überzeugung, dass es nicht jeder lernen kann. Andere haben beim Schreiben die Erwartungen der Lehrkraft im Blick und wollen diese nicht enttäuschen. Sie sind während des ganzen Schreibprozesses darauf bedacht, so zu schreiben, wie sie vermuten, dass es die Lehrkraft gerne hätte. Schüleräußerungen, wie „Es muss dem Lehrer gefallen.“, „Man muss so schreiben, wie es ihr passt.“ oder „Am besten das schreiben, was sie will, dann klappt es auch mit der Note.“, zeigen, dass hier für die Lehrkraft geschrieben wird, ohne seine eigenen Gedanken oder Emotionen zu sehr ins Spiel zu bringen, was möglicherweise die „gute Note“ gefährden könnte (Merz-Grötsch 2001a, S. 206 ff.).

Derart unterschiedliche Erfahrung und Vorstellungen vom Schreiben führen erwartungsgemäß zu ganz unterschiedlichen Vorgehensweisen der Schreiber und manifestieren sich längerfristig sicherlich in ihrer individuellen Schreibstrategie.

Ob man hier, gerade bei jüngeren Schülern, bereits von Strategie im Sinne einer erprobten, abgestimmten und zielgerichteten Auswahl von Maßnahmen und Handlungen sprechen kann, muss eindeutig hinterfragt werden. Es geht ja gerade bei ihnen darum, unterschiedliche Arbeitstechniken und Vorgehensweisen anzubieten und sie mit diesen vertraut zu machen, ihnen Möglichkeiten zu zeigen, ihre schriftsprachliche Kommunikationsfähigkeit auszubauen. Es ist für die Schreiberziehung nicht sinnvoll, davon auszugehen, dass es eine begrenzte Anzahl möglicher Strategien oder gar eine für jeden gültige Idealstrategie der Textproduktion gäbe, zu der Schüler hinzuführen wären.

Perrin und Kruse (2002, S. 10) weisen darauf hin: „Schreibende brauchen einen Koffer mit Werkzeugen, mit Techniken und Strategien. Sie brauchen weiter das Wissen und Können, die Werkzeuge laufend neu aufeinander abzustimmen und ihren Koffer für neue Aufgaben neu zu packen.“

Texte verfassen zu lernen heißt, aus vielfältigen Instrumenten und Vorgehensweisen auswählen zu dürfen, mit ihnen zu experimentieren, um für sich herauszufinden, welche Methoden und Arbeitstechniken dabei helfen, die eigenen Textproduktionen erfolgreich zu gestalten. Auf diese Weise kann auch die Erfahrung gemacht werden, dass sich beispielsweise eine Kreativitätstechnik für die Bearbeitung einer bestimmten Schreibaufgabe hervorragend eignen mag und für eine andere weniger oder dass sie für seinen Schreibprozess sogar hinderlich sein können. Dies unterstützt den Schüler dabei, nach und nach eine ihm gemäße Vorgehensweise für das Verfassen von Texten für sich zu entwickeln und die für ihn geeigneten Instrumente zusammenzustellen. Entsprechend unterschiedlich sind die Ansatzpunkte, die hier als Hilfestellung und zur Förderung der individuellen Schreiberwicklung angeboten werden müssen.

Ein Schüler, der keinen Zugang zum Thema hat, dem Informationen fehlen oder der keinen Einstieg findet, braucht eine andere Unterstützung als derjenige, der Hilfe braucht, eine Argumentationsstruktur aufzubauen oder seinen Text im Hinblick auf einen gezielten Einsatz von Kohäsionsmitteln zu überarbeiten. Beide finden wir in der gleichen Klasse und beide muss ein schülerorientierter Unterricht individuell fördern.

2.3 Prozessorientierter Schreibunterricht

Schreibforschung und Schreibdidaktik haben aufgezeigt, dass der Prozess des Schreibens aus mehreren zusammenhängenden Teilprozessen besteht. Die Schreibdidaktik fordert daher, dass das Verfassen von Texten in der Schule eben diesen gesamten Prozess der Textherstellung in den Blick nimmt, und keinesfalls nur das Produkt betrachtet. Diese Orientierung auf den Entstehungsprozess des Textes und die dafür erforderlichen Teilhandlungen machen das Schreiben als Bewältigung von Teilaufgaben überschaubar, die Schritt für Schritt bearbeitet werden können. Daraus erwächst ein ganz entscheidender Vorteil für die Lehr- und Lernbarkeit des Schreibens. Ermöglicht wird dadurch das individuelle Lernen und Einüben der einzelnen Teilaufgaben zur Textproduktion, aufbauend auf den vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Schülers in einem Bearbeitungstempo, das seinen Lernvoraussetzungen gerecht wird.

Von prozessorientiertem Schreibunterricht wird also dann gesprochen, wenn der komplexe Vorgang der Textproduktion tatsächlich als Prozess begriffen wird, in dem alle Teilprozesse des Schreibens umfassend Berücksichtigung finden. Das Planen und Konzipieren, das Formulieren und Revidieren laufen dabei als dynamische Prozesse ab, bei denen zu jedem Zeitpunkt die Möglichkeit besteht, vorangehende Teilprozesse wieder aufzunehmen. Im Unterschied zum traditionellen Aufsatzunterricht hat ein prozessorientierter Schreibunterricht eine andere Blickrichtung auf das Schreiben. Ihm geht es um den *entstehenden Text*. Damit sind innerhalb des Arbeits- und Lernprozesses auch verschiedene *Textversionen* möglich, bis dann das endgültige Textprodukt entstanden ist. Der entstehende Text und die sich dabei entwickelnden Textversionen sind wichtige Wegmarken im Lernprozess. Sie geben Aufschluss über den Lernstand und den Lernbedarf des einzelnen Schülers und zeigen auch, an welchen Stellen die Schreibaufgabe möglicherweise für einen Teil der Schüler zu komplex ist oder zu wenig herausfordernd.

Ein prozessorientiertes Vorgehen ermöglicht so einen differenzierten Unterricht, der komplexe Aufgaben in überschaubare Teilaufgaben zerlegen kann. Auf den ersten Blick bietet – unter didaktischer Perspektive – das Zerlegen des Gesamtprozesses in seine Teilprozesse eine Strukturierungshilfe im Schreibprozess, die es auch weniger versierten Schreibern ermöglichen kann, die einzelnen, überschaubaren Schritte im Schreibprozess systematisch zu bearbeiten. Doch das intensive Bearbeiten von Teilschritten erfordert sehr viel Disziplin, Ausdauer und Motivation. Schüler, denen