



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
20. Jahrgang 2015 - ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Kruse, Norbert: *Schreiben für
andere und für sich.* In: Didaktik
Deutsch. Jg. 20. H. 39. S. 89-93.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Norbert Kruse

SCHREIBEN FÜR ANDERE UND FÜR SICH

Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (2014) (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP), hrsg. von Winfried Ulrich, Bd. 4). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ein Handbuch wird für andere geschrieben, um Außenstehenden Einblicke und ordnende Überblicke über den Stand der Forschungen und Arbeitsbereiche zu ermöglichen. Und zugleich ist der Prozess des Schreibens ein Mittel der Erkenntnis im Rahmen wissenschaftlicher Selbstverständigung. Die „Schreibcommunity“ schreibt auch für sich, um sich über Forschungsprobleme und Arbeitsperspektiven klar zu werden. Worüber und in welcher Weise informiert das Handbuch über das schulische Schreiben? Wie trägt es zur Selbstverständigung bei?

Da es sich um Band 4 des 11-bändigen Handbuchs „Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)“ handelt, soll es die Struktur der Gesamtausgabe übernehmen. Das Gliederungsschema bietet so für Außenstehende eine schnelle Orientierung in den Bänden von DTP. Die Gleichheit der Gliederungsabschnitte täuscht aber auch eine Einheitlichkeit vor, die in der Deutschdidaktik nicht gegeben ist. Für außenstehende Leser könnte oberflächlich der Eindruck entstehen, als gäbe es eine systematische Theorie des Deutschunterrichts, die in den einzelnen Teilbereichen lediglich ausdifferenziert werden muss. Dem ist aber selbstverständlich nicht so.

Die vier Beiträge im Abschnitt „(B) Konzeptionelle und empirische Grundlagen“ lassen schon für die Schreibdidaktik ganz mannigfache Sichtweisen und keine einheitlichen Verfahren erahnen. Die Ausführungen beruhen auf unterschiedlichen theorie- und didaktischen Voraussetzungen. Kategorien wie Kultur, Handlung, Kognition und Struktur bilden zwar einen ganz allgemeinen Rahmen, weshalb die kategoriale Modellierung eines Begriffs „literaler Kompetenz“ (Feilke) im ersten Beitrag eine theoretische Orientierung bieten könnte. Aber schon mit dem zweiten Beitrag von Ludger Hoffmann werden unterschiedliche Verallgemeinerungen und Forschungsverfahren sichtbar, deren theorie- und didaktische Ausrichtung und Intention mit den Ausdrücken „Kompetenz“ bzw. „Schreibkompetenz“, wie sie im Titel aller vier Beiträge auftauchen, eher zugedeckt als aufgeschlossen werden. So erläutert Ludger Hoffmann aus gesprächs- und textlinguistischer Sicht einen Text- und Diskursbegriff allenfalls mit indirektem Bezug zum deutschdidaktischen bzw. schreibdidaktischen Diskurs. „Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht“ (Vogt/Spiegel 2006) ist schon wesentlich differenzierter geschrieben worden (z. B. in Arbeiten von Beisbart, Feilke, Portmann, Scherner, Schmölzer-Eibinger). Hoffmanns Beitrag endet mit „Beispielen aus der Praxis“. Schreibkompetenz erscheint auf diese Weise

herstellbar als Einübung in eine didaktisch reduzierte Version in textlinguistischer Modelle

Schreibprozessmodelle, Forschungsmethoden zu ihrer Untersuchung und Schreibstrategien werden von Wrobel übersichtlich zusammengefasst, um sie schließlich ins Verhältnis zur Schreibdidaktik zu setzen. Eine Theorie, mit der das Verhältnis von Schreibforschung und Schreibdidaktik zu fassen wäre, gibt es in diesem Beitrag nicht. Thorsten Pohl bearbeitet dagegen explizit die theoretische Problematik des schreibdidaktischen Zusammenhangs von Modellen, Strukturen und Erwerbslogiken und verbindet seine Darstellung in jedem Abschnitt jeweils mit Bezügen zu einschlägigen nationalen wie internationalen Forschungsarbeiten. Besonders lesenswert für die schreibdidaktische Theorieentwicklung ist der Abschnitt zu Kontroversen, Desiderata und Perspektiven (S. 127 ff). Wahrscheinlich lässt sich Redundanz in den Beiträgen von Feilke, Wrobel und Pohl kaum vermeiden (bis hin zur doppelten Abbildung des Modells Baurmann/Pohl S. 41 und S. 113). Diese Redundanzen entstehen aber nicht aus gegenseitiger Bezugnahme, sondern aus der Darstellungslogik und Argumentation des jeweiligen Einzelbeitrags. Und so ist es schade, dass Pohl ausgerechnet das im ersten Beitrag entwickelte Modell von Feilke nicht explizit in seine Überlegungen einbezieht.

Doch vor dem Theorieteil (B) steht natürlich (A), „Geschichte und Entwicklung.“ Hier gibt Ulf Abraham einen komprimierten und informativen Abriss zur Geschichte des schulischen Schreibens. Die Periodisierungen und seine konzeptionelle Darstellung spannen den Bogen von den Latein- und Gelehrtschulen des 16. Jahrhunderts bis zur Frage der Nutzung moderner Medien im Schreibunterricht. Zahlreiche Aspekte der Entwicklung sind aus anderen Arbeiten (etwa Frank, Abraham selbst, Fritzsche und natürlich aus dem Standardwerk von Otto Ludwig) bekannt. Der kurze Überblick gewinnt aber als Beitrag zum aktuellen schreibdidaktischen Diskurs durch seine Pointiertheit in der Darstellung der einzelnen Perioden. Für den ‚intern‘ Lesenden sind die Wertungen interessant und die historische Linieneinführung, etwa wenn sie mit der Einsicht endet, dass die Geschichte des schulischen Schreibens („seit etwa 1770“, S. 22) bis heute von der Aporie der Anleitung zur Selbstständigkeit im Schreiben ebenso durchzogen ist wie vom „latente[n] Widerspruch zwischen Normorientierung und Originalitätserwartung“ (S. 22). Man hätte sich in diesem Abschnitt (A) allerdings gut noch einen zweiten Text vorstellen können. Denn wenn die Geschichtsschreibung zum Schreibunterricht in der Schule mehr sein soll als ein Erinnerungsdienst, dann könnte eine ausgewiesene kulturwissenschaftliche Darstellung die Abfolge von Perioden als Geschichte und gesellschaftliche Produktion des Wissens über das Schreiben in der Schule fassen und beispielsweise den Zusammenhang von Schrift, Schreibunterricht und Macht thematisieren. Aber vielleicht ist die Schreibdidaktik auch zu jung, als dass in dieser Weise schon heute eine wissenschaftsgeschichtliche Analyse der Entwicklung erfolgen könnte.

Beim Schreiben geht es um Sprachhandlungen und in der Schule „um den Auf- und Ausbau fach- und bildungssprachlicher Struktur- und Ausdrucksformen“ (Feilke/Pohl XIII). Deshalb haben die Herausgeber den dritten Bereich „Kompetenzbereiche und Unterrichtsziele“ (= C) aus der Gliederungsvorgabe aufgeteilt in eine Abteilung zum Schreiben in unterschiedlichen Schulstufen (C I) und eine zweite, die sich aus der Spezifik des Schreibens als einer Sprachhandlung ergibt (C II). Die Beiträge in der ersten Abteilung thematisieren das Schreiben in der Grundschule (Weinhold), der Sek. I (Oehme) und der Sek. II (Steets). Übergreifend wird das „Schreiben in der Zweitsprache Deutsch“ (Schindler/Siebert-Ott), das in allen Schulstufen von Bedeutung ist, dargestellt. Alle Beiträge erlauben einen guten Einblick in die jeweilige Domäne, wenngleich auch hier unterschiedliche theoriepädagogische Akzentsetzungen deutlich werden. So setzt Viola Oehme beispielsweise einen Schwerpunkt bei den Zielen des Schreibunterrichts mit Hinweisen, wie am besten unterrichtet werden sollte. Schreiblernprozesse in der Sek. I werden also nicht thematisiert. Eine kleine Irritation stellt sich außerdem ein, wenn bei Weinhold (u. a. mit Bezug auf Augst et al. 2007) zu lesen ist, dass das Erzählen nicht notwendigerweise als Ausgangspunkt für die Entwicklung anderer Textsorten angesehen werden kann (S. 148), während Viola Oehme affirmativ feststellt, dass „die übliche schulische Progression vom Erzählen über das Beschreiben, Berichten hin zu erörternden [...] Texten nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden [muss]“ (S. 170).

In der zweiten Abteilung (C II) geht es um Form- und Funktionsaspekte des Schreibens, zu denen es, wie in den sieben Beiträgen schön nachzulesen ist, jeweils mehr, z. B. für das Erzählen (Ohlhus) oder Instruieren (Bachmann), oder weniger, z. B. für das schriftliche Beschreiben (Ossner), ausgearbeitete Modelle und Forschungen gibt. In diesem Abschnitt findet sich auch in den übrigen Beiträgen ein guter Überblick (schriftliches Berichten: Feilke, Argumentieren: Pohl, Referieren: Steinhoff) über die Forschungslage und die Arbeitsperspektiven. Wiederum schließt dieser Abschnitt mit einem übergreifenden Beitrag zum „Lernen durch Schreiben“ von Torsten Steinhoff ab.

Die Bezeichnung für Abschnitt D „Methoden und Medieneinsatz“ aus der Gesamtvorgabe haben Feilke und Pohl geändert in den behutsameren Ausdruck „Methodenaspekte“, was für die Schreibdidaktik und einen modernen Methoden- und Medienbegriff unbedingt sinnvoll ist. Die sechs Beiträge dieses Abschnitts zeigen denn auch, dass es in der Schreibdidaktik kaum um Lehr- und Lernmittel des Schreibens geht (klassisch: Medien) und auch nicht in erster Linie um Verfahren zur planmäßigen Einwirkung auf Lernprozesse beim Schreiben (klassisch: Methodik). Neben Schreibmethoden im engeren Sinn (Baurmann) werden ganz unterschiedliche Konzepte und Formate zum Erwerb von Schreibfähigkeiten (z. B. kreatives Schreiben von Ulf Abraham), zum Schreiben als Medium (z. B. Schreiben zu Texten von Werner Knapp, Schreiben als Mittel zur Sprachflexion von Peter Klotz) dargestellt. Methoden im Sinne einer planmäßigen Einwirkung auf Lernprozesse kom-

men hingegen auch in Beiträgen zur Sprache, die dem Abschnitt zu Form- und Funktionsaspekten des Schreibens zugeordnet sind (z. B. im Beitrag „Lernen durch Schreiben“ (Steinhoff) das „Prozess-Portfolio“ oder das „Lesetagebuch“ S. 340/341).

Einsichtig ist auch, dass der Abschnitt E „Gegenwärtiger Stand empirischer Unterrichtsforschung“ im Handbuch allgemein nur mit „Unterrichtsforschung und Kompetenzförderung“ überschrieben ist. Denn hier finden sich nur zwei Beiträge, ein übersichtlicher Forschungsbericht über jüngere (im Wesentlichen deutsche) Interventionsstudien (Schmölzer-Eibinger) und ein auch international ausgerichteter Bericht zum „selbstregulierten Schreiben“ (Glaser/Brunstein). Das aber ist nicht die gesamte Unterrichtsforschung zum Schreiben. Auch in den anderen Abschnitten und natürlich auch in den drei Beiträgen im Abschnitt F „Erfolgskontrollen und Leistungsmessung“ steht die schreibdidaktisch-empirische Unterrichtsforschung im Zentrum. Mit dem Beitrag zu Bildungsstandards und Schreibaufgaben (Becker-Mrotzek), den Ausführungen zur Bewertung von Schreibleistungen (ebenfalls Becker-Mrotzek) und dem zusammenfassenden Überblick zu Large-Scale-Untersuchungen (Astrid Neumann) zeigt sich, dass die unterrichtsbezogene Empirie nicht von spezifischen Perspektiven und Ebenen des Schreibunterrichts abgetrennt werden kann, sondern neben Vorschlägen für Unterrichtsmodelle ein wichtiger integrativer und vielfältiger Bestandteil schreibdidaktischen Arbeitens geworden ist.

Abschnitt G bringt am Schluss unter der Überschrift „Exemplarische Unterrichtsmodelle“ drei Beiträge („Spannend erzählen“: Menzel, „Formulierungen überarbeiten“: Seidel, „Schreiben im Projekt am Beispiel von Barock und Aufklärung“ Blatt), die in sich interessante Einblicke geben, deren Auswahlkriterien sich dem Leser aber nicht erschließen. Theoretisch ist es außerdem problematisch, wenn vermeintlich praktische Vorschläge für eine Unterrichtsreihe und deren Begründung am Schluss für die Unterrichtspraxis herhalten müssen, anstatt die Praxis als Forschungsfeld unterrichtlichen Handelns zu beschreiben, auf das die Aufmerksamkeit auf das orientierende Denken, Schreiben und Handeln der Lernenden, ihre eigenen Literalitätstheorien und ihre literalen Praktiken gerichtet wird. So wirken die drei Beiträge eher wie ein Einreden auf die Unterrichtswirklichkeit des Schreibunterrichts und nehmen die Form gleichsam eines didaktischen Cartesianismus an: Ich denke mir ein Modell, also lernen die Schülerinnen und Schüler.

Fazit: Das Handbuch informiert andere umfassend über wesentliche aktuelle Arbeitsbereiche des Schreibens in der Schule und gibt wichtige Orientierungen. Wünschenswert wäre mehr gegenseitige Bezugnahme zwischen den Beiträgen gewesen. Redundanz kann in der jeweiligen Darstellungslogik und Argumentation sinnvoll sein, aber die sich wiederholende Betonung der Prozessorientierung des modernen Schreibunterrichts in zahlreichen Beiträgen macht vielleicht auch deutlich, dass der Status dieser Einsicht für die Entwicklung einer Theorie des Schreibens in der Schule noch auszuarbeiten ist im Prozess der Selbstverständigung zwischen Schreibforschung, Schreibdidaktik und Institution Schule.

Literatur

Spiegel, Carmen/Vogt, Rüdiger (Hg.) (2006): Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht.
Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Norbert Kruse, Universität Kassel. Kurt-Wolters-Str. 6, D-34127 Kassel
norbert.kruse@uni-kassel.de*