

**ASSIDUE**

**Arbeitspapiere des Seminars für Sprachwissenschaft der Universität Erfurt**

**Nr. 7**

**Schreiben und Schreibentwicklung.  
Konzepte im Spannungsfeld  
zwischen Wandel und Wirksamkeit**

**Vortrag auf dem 14. Symposium Deutschdidaktik,  
September 2002**

Hartmut Frenz

Mai 2003

ISSN 1612-0612

**Erfurt**

**Seminar für Sprachwissenschaft  
der Universität**

**Impressum:**

Arbeitspapiere des Seminars für Sprachwissenschaft der Universität Erfurt

Seminar für Sprachwissenschaft

Philosophische Fakultät

Universität

D - 99105 Erfurt

**Herausgeber:**

Prof. Dr. Christian Lehmann

© bei den Autoren

ISSN 1612-0612

## Schreiben in der Krise

Die öffentliche Diskussion zur Bildung und zum Bildungssystem in Deutschland zeigt eine zunehmend kritische Tendenz, verbunden mit dem immer lauter werdenden Ruf nach Veränderungen. Man sieht das Bildungssystem in einer Krise, erkennt eine vermeintliche Nutzlosigkeit zwar traditionell verbürgter, jedoch zu Formeln erstarrter Bildungsgüter und streitet um die Definition persönlichkeitsrelevanter Schlüsselqualifikationen, die althergebrachten elementaren Fähigkeiten und Fertigkeiten als selbstverständlich voraussetzend. Es geht primär um Kompetenzen, Haltungen und Strategien, die dem modernen Menschen bei der Lösung aller Probleme von Nutzen sind: kognitives Interesse, kommunikatives Können, reflexive Selbststeuerung, uneingeschränkte Flexibilität, kreatives Handeln etc. Dass es zum Erwerb und Erhalt solcher Qualifikationen auch nach wie vor grundlegender Kulturtechniken bedarf, ist eine gewiss nicht neue Erkenntnis, aber doch ein Diskussionsaspekt, der angesichts zahlreicher Analysen des Bildungsstandes – insbesondere bei Schulabgängern – an Bedeutung gewonnen hat. So stellte die Zeitschrift *FOCUS* schon 1999 fest:

„Alarmsignal erster Ordnung: pro Jahr 50.000 Schulabgänger finden nur deshalb keinen Arbeitsplatz, weil sie unzureichend schreiben, lesen und rechnen können“ (Bildung: Wie klug sind die Deutschen. 1999).

Mein Interesse richtet sich auf das beklagte Schreibdefizit. Auch auf diesem Feld mehren sich die warnenden Stimmen. Der bildungskritische Publizist Dietrich Schwanitz konstatiert in seinem Bestseller *Bildung. Alles, was man wissen muss*, dass der „Königsweg zur Bildung über die Sprache“ verlaufe und gerade dort ein gewaltiges Manko herrsche, was schließlich zur zunehmenden gesellschaftlichen Isolation ganzer Bevölkerungsgruppen führe:

„Wer sprachlich eingeschränkt ist, ist sozial behindert“ (Schwanitz 1999 a : 411).

In einem *STERN*-Interview verwies Schwanitz auf den schriftkulturellen Konnex:

„Man hat die schriftliche Sprache vernachlässigt und auf die mündliche umgeschaltet ... Das hat zur Folge, dass das gedruckte Wort nicht mehr verstanden wird. Unsere Schriftkultur verfällt“ (Schwanitz 1999 b).

Als eine weitere Ursache für den vermeintlichen Verfall der Schriftkultur macht man den medialen Wandel aus. Immer wieder wird vor den Gefahren gewarnt, die die „in unseren Tagen ablaufende Ablösung der Schriftkultur durch eine multimediale Informationskultur birgt“ (Rauch 2000 : 28). Als solche erkennt man

- den Verlust wissenschaftlicher Erkenntnisse, der Methoden des Wissenserwerbs und der Wissensabsicherung, die mit der Schriftkultur bekanntlich eng verbunden sind,
- die Einschränkung des Denkens, das sich erwiesenermaßen in direkter Abhängigkeit von Schrift und Buch befindet (vgl. ebenda),
- sogar eine „Vertierung“ der Menschheit, im Zuge derer Leser und Schreiber austürben und nur Hörer und Seher übrig blieben, „also demokratisch und intellektuell höchst zweifelhafte Wesen“ (Zauner in <http://www.wienerzeitung>),

- schließlich das Ende von Schrift überhaupt, denn diese wandere in nicht mehr sichtbarer Verkleinerung auf Festplatten, wo sie zu Zeichensätzen mutiere, die mathematische Funktionen codieren (vgl. Loos in <http://www.medienobservationen>).

Auch in der germanistischen Sprachdidaktik gab es bereits zu Beginn der neunziger Jahre eine warnende Stimme:

„Immer weniger Menschen verfügen aktiv über die Schriftkultur“  
(Eichler 1992 : 16).

Diese Behauptung wird durch neuere Untersuchungen des schriftsprachlichen Könnens Heranwachsender gestützt. Insbesondere im Bereich der Sekundarstufe I zeigt sich, „dass schriftsprachliche Kompetenzen bei vielen Schülerinnen und Schülern nur schwach ausgeprägt sind“ (Merz-Grötsch 2000 : 15).

Selbst wenn man weiter zurückblickt, so ist festzustellen, dass Defizite im schriftlichen Sprachkönnen wohl die Jahrhunderte überdauerten. Der Thüringer Volksschullehrer und Seminarleiter Lorenz Kellner – einer der Wegbereiter des Deutschunterrichts und der Deutschlehrerausbildung im 19. Jahrhundert (vgl. Frenz 1997) – beschrieb schon 1837 die unzureichenden „Sprachfertigkeiten“ seiner Schüler:

„Was soll ich nun noch sagen von der Gewandtheit im schriftlichen Ausdrucke, die als Frucht des Sprachunterrichts viele unserer Schüler beim Abgange aus der Schule zeigen? – Können sie einen Brief schreiben, oder ein freies Aufsätzchen, selbst über ganz gewöhnliche Gegenstände des alltäglichen Lebens liefern? Ach, auf welche Mangelhaftigkeiten, auf welche Unbeholfenheiten in Wahl der Ausdrücke und Satzverbindungen stößt der aufmerksame Beobachter? Trotz aller Satzlehre kommt das liebe: U n d in jeder Zeile ein paarmal und an logische Gedankenfolge ist nicht zu denken“ (Kellner 1837 : 9).

Kellner beließ es natürlich nicht bei dieser Kritik, sondern bemühte sich – wie viele seiner Vorgänger und Nachfolger – um eine theoretisch-konzeptionelle sowie praktisch-methodische Verbesserung der Schreibfähigkeit Heranwachsender. Warum es bis heute nicht zum Durchbruch und der nachhaltigen Qualifizierung des schriftsprachlichen Könnens gekommen ist, bleibt ein Forschungsdesiderat. An schreibdidaktischen Konzepten hat es in der Historie des Deutschunterrichts und der Deutschdidaktik nie gefehlt. Gerade in den vergangenen zwei Dezennien kam es zu einer rasanten Entwicklung vielgestaltiger Konzepte zur Entwicklung des Schreibens, die neben einer prinzipiell positiven Reflexion innerhalb der jeweiligen Fach- bzw. Bezugswissenschaften jedoch auch negative Wertungen hervorriefen. Einen meines Erachtens fundamentalen Vorwurf formuliert Eichler:

„Die Forschung zum Schriftspracherwerb ist unüberschaubar und z.T. disparat geworden“ (Eichler 1992 : 10).

Da ich diese Einschätzung teile und durch aktuelle Entwicklungen bestätigt sehe, unternehme ich mit diesem Beitrag einen Versuch der Systematisierung solcher Konzepte zum Schreiben und zur Schreibentwicklung, die seit den letzten zwanzig

Jahren die schreibdidaktische Diskussion mitbestimmen. Dieser Versuch steht auch im Kontext der Diskussion um Schriftkultur und Schreibbefähigung auf dem 14. Symposium Deutschdidaktik, die u.a. folgende Fragen thematisierte:

- Welchem Wandel sind die schriftsprachlichen Textproduktionsprozesse ausgesetzt?
- Wie sind kognitive Problemlöseprozesse beim Schreiben in ihrer medienbedingten Dynamik zu modellieren?
- Verfällt die Schriftkultur im Allgemeinen oder steigen nur die Anforderungen an Schriftsprachkompetenz im Besonderen?

Ich bin mir dessen bewusst, dass ich damit nicht zur Beseitigung der vielfach beklagten Schreibmisere beitragen kann, wohl aber zur Aufklärung von Deutschlehrerstudentinnen und -studenten, die sich mühen, aus der Pluralität der Schreibtheorien einen lehrer- und lernerrelevanten Gewinn zu ziehen. Meine Untersuchung richtet sich also auf einen Vergleich linguistisch, psychologisch und / oder didaktisch geprägter Schreibtheorien unter dem Aspekt ihres Beziehungsgeflechtes sowie ihrer Bedeutsamkeit für die weiterführende Schreibdiskussion.

### **Schreiben als Problemlösen (Kognitiv-kommunikatives Konzept)**

Befunde bezüglich des allgemeinen Rückgangs der Schreibfähigkeit, insbesondere der Fähigkeit, Texte zu verfassen, erschreckten die Öffentlichkeit in den USA früher als in Deutschland. Bereits zu Beginn der achtziger Jahre nahm man dort mit Bestürzung zur Kenntnis, dass die Lernenden bis in die Colleges und Universitäten zunehmende Defizite im entwickelten Schreiben aufwiesen. Man befürchtete dadurch eine Verarmung des Individuums, als ihm wesentliche Möglichkeiten der kognitiven Verarbeitung von Wissensbeständen nicht mehr zugänglich wären. Die Wahrnehmung dieser gesellschaftlichen Problemlage führte in den USA zu einem mit erheblichen finanziellen Mitteln forcierten Forschungsboom, der getragen war von dem Bemühen um eine stärkere theoretische Fundierung des Textproduktionsprozesses (vgl. Eigler / Jechle / Merzinger / Winter 1990 : 2 ff.). Dabei nutzte man den Forschungsansatz „Kognitive Wissenschaft“ (cognitive science), der Erkenntnisse und Impulse aus der kognitiven Psychologie und der Textlinguistik aufgriff und für die Erforschung der Zusammenhänge zwischen Wahrnehmen, Denken und Wissen und zwischen Lernen und Kommunizieren fruchtbar machte. Neben den Arbeiten zum Textverstehen und Textverarbeiten fanden die Forschungsergebnisse zum Textproduzieren (z.B. von Bereiter, Scardamalia, Bridwell, Beach) – getragen vom kognitiven Ansatz – später auch im deutschsprachigen Raum Beachtung. Hier bedurfte es erst einer vergleichbaren, beunruhigenden gesellschaftlichen Problemlage und des Anstoßes durch die Textwissenschaft, bevor sich das Forschungsinteresse auch auf das Schreiben richtete. Der in den achtziger Jahren zunehmende funktionale Analphabetismus wurde öffentlich thematisiert und ließ ein Forschungsdesiderat offenkundig werden:

„Die geringe Aufmerksamkeit, die in der Forschung dem Schreiben überhaupt und insbesondere im Sinn von Textproduzieren zugewendet wird, verkennt nicht nur die Bedeutsamkeit von Texten für die Kommunikation, sondern auch die Bedeutsamkeit, die das Produzieren von Texten als eine Form des Verarbeitens von Wissen für das Wissen selbst gewinnen kann“ (Eigler et al. 1990 : 5).

So setzten zu Beginn der neunziger Jahre intensive Forschungen zum Textproduzieren ein, wobei man sich mit Textproduktionsmodellen von Hayes, Flower, de Beaugrande, Bereiter u.a. auseinandersetzte (vgl. ebenda : 6 ff.). Konsens bestand in der Auffassung vom Textproduzieren bzw. Schreiben als „komplexe Problemlöseaktivität“ (Jechle 1992 : 81), bei der kognitive und kommunikative Prozesse ineinander greifen. Als Orientierungsrahmen akzeptierte man die in der kognitiven Schreibforschung entwickelten Modelle zum Prozess des Textproduzierens bzw. die Modellierung von Teilprozessen wie „Bereitstellen“ (generating), „Anordnen“ (organizing), „einzelsprachliche Realisierung“ (translating) und „Überarbeiten“ (revising), ergänzte jedoch diese Perspektive durch die kommunikative Funktion des Schreibens (vgl. ebenda). Die Rolle des Lesers fand also Eingang in schreibprozessuale Analysen und führte zur Bestimmung „sozial-kognitiver Fähigkeiten“ des Schreibers, „wie etwa Fähigkeiten zur Personwahrnehmung, zur Rollenübernahme oder Rollenkoordination“ (ebenda : 82).

Somit etablierte sich im deutschsprachigen Raum eine Schreibprozessforschung, die als kognitiv **und** kommunikativ attribuiert werden kann und solche Textproduktionsprozesse favorisiert, die sowohl von kognitiver Aktion als auch von sozialer Interaktion getragen sind. Als geradezu programmatisch erachte ich für diese Richtung die Modellierung des „kommunikativen Schreibens“ durch Jechle (1992). Dieses Modell schuf nicht nur wesentliche Grundlagen für den Fortgang der Textproduktionsforschung, sondern bestimmte auch in entscheidendem Maß die schreibdidaktische Diskussion. Es korrespondierte nicht zuletzt mit der curricularen Ausrichtung des Deutschunterrichts der achtziger und neunziger Jahre auf die Zielgröße „Kommunikative Kompetenz“ und mit den zahlreichen methodischen Versuchen, Schreibfähigkeiten in isolierbaren Teilschritten herauszubilden. Damit lieferte es auch eine Grundlage für eine differenzierte Übungsgestaltung im Schreibunterricht. Der Prozess des Schreibens geriet mehr und mehr in den Focus schreibdidaktischen Interesses:

„Was der einzelne Schreiber außerhalb der Schule ohne Anleitung und Unterweisung unternimmt, um zu einer schriftlichen Äußerung zu gelangen, wird im Unterricht zum Teil als Prozeß begleitet und als Prozedur gesichert, unter didaktisch – methodischen Gesichtspunkten auf einen längeren Zeitraum verteilt und den vorhandenen oder vermuteten Fähigkeiten der Heranwachsenden angepaßt“ (Baurmann / Weingarten 1995 : 9).

Mit dem in diesem Zitat auftretenden Begriff der „Prozedur“ sollen die kognitiven Voraussetzungen des Schreibens gefasst werden:

„Prozeduren sind die mehr oder weniger stabilen kognitiven Gegebenheiten (das Schreibwissen), die einzelne Schreibprozesse hervorbringen“ (ebenda : 14).

Während also Modelle des **Schreibprozesses** das abbilden, was als periodisierbar (Anfangs-, Zwischen-, Endprodukt) und segmentierbar (Teilprozesse) gilt, und **Schreibprodukte** die materiellen Spuren des Prozesses darstellen, sehen Baurmann und Weingarten in den **Schreibprozeduren** das „Programm“ für den Schreibprozess. Sie

bestimmen diese Prozeduren aus kognitiv orientierter Sicht im Rahmen des Problemlöseparadigmas, wonach das Erkennen des Schreibproblems zur Auswahl spezifischer Schreibhandlungen führt, die wiederum personal, kooperativ, medial und didaktisch geprägt sein können.

Kurzum: In einer effektiven Verknüpfung von Schreibwissen (prozeduralen Voraussetzungen problemlösenden Schreibens) und Schreibkönnen (prozessualer Realisierung kommunikativen Schreibens) sowie der Spiegelung dieses Tuns und dessen Produkte (Metakommunikation) scheint der Erfolg gesteigerter Schreibleistungen begründet.

Die hypothetische Annahme dieses Bedingungsgefüges schließt naturgemäß Zweifel ein, die kritische Stimmen laut werden lassen:

- Die Modellierung des Schreibens erweckt den Eindruck eines schemagesteuerten Verhaltens. Wenngleich davon ausgegangen wird, dass es sich um keinen linearen, sondern um einen komplexen hierarchischen Prozess mit einem hohen Maß an Diskontinuität handelt, bleiben zufällige, lokale Anteile ausgeblendet (vgl. ebenda : 19).
- Das kognitiv geprägte und kommunikativ ausgerichtete Modell des Schreibens berücksichtigt bei aller Klarheit die Strukturierung, die einer „Didaktisierbarkeit“ sehr entgegenkommt, weder den Entwicklungsstand des Textproduzenten noch die Unterschiede zwischen den Textsorten (vgl. Eigler 1998 : 5). Es differenziert also nicht zwischen Novizen und Experten, zwischen Erzählung, Beschreibung, Argumentation etc.
- Das Verständnis vom Textproduzieren als Problemlösen lässt die Frage offen, worin überhaupt das **Problem** beim Textproduzieren besteht (vgl. Eigler / Jechle / Merzinger / Winter 1990 : 49). Es bleibt ungeklärt, ob das Produzieren des Textes im Allgemeinen das Problem ist, ob der Darstellungsgegenstand (das Thema, die Situation) im Besonderen als ein Problem anzusehen ist oder ob die kognitiv – kommunikative Bewältigung der selbstgewählten oder fremdbestimmten Darstellungsaufgabe im Einzelnen als Problem erscheint. Sollte das Verfassen eines Textes zu einem problemhaften Sachverhalt zum Zweck der Klärung dieses Sachverhaltes und der Überzeugung des Lesers von der Richtigkeit des unternommenen Klärungsversuches im Sinne des traditionellen Erörterns und Argumentierens gemeint sein, so bleiben wohl die anderen Arten des Textproduzierens von dieser Modellierung ausgeschlossen.
- Obwohl dem schriftlichen Textproduktionsprozess – analog zum mündlichen Sprachgebrauch – eine Metaebene zugeschrieben wird, beschränkt sich diese jedoch auf eine kommunikationsbezogene Reflexion textueller Wirkungen und kontextueller Bedingungen. Beim kognitiven Moment des Textproduzierens dagegen fehlt die Metaebene: Die Selbstreflexion des Produzenten bleibt noch weitgehend ausgeklammert.

### **Schreiben als Reflektieren (Metakognitives Konzept)**

Gerade der letztgenannte Kritikpunkt am kognitiv-kommunikativen Konzept erfährt seine Bearbeitung im Rahmen einer Modifizierung dieses Konzeptes. Ausgangspunkt weiterführender Schreibforschungen ist die Frage:

*Welches Wissen und welche Handlungen setzt der Textproduzent ein, um sein eigenes kognitives Vorgehen beim Schreiben zu kontrollieren und zu steuern (vgl. Winter 1992 : 1)?*

Das didaktische Interesse an dieser Fragestellung lautet:

*Wie können die kognitiven Selbstkontroll- und Selbststeuerungsaktivitäten so optimiert werden, dass es zu einer Leistungssteigerung im Textproduzieren kommt?*

Beibehalten wird die Auffassung vom Textproduzieren als Problemlösen in kommunikativ orientierten Schreibsituationen und damit die Modellierung dieses Prozesses aus kognitiv-kommunikativer Sicht. Hinzu tritt die Metaebene der Selbstreflexion des kognitiven Vorgehens, also zusätzliche Handlungen, die auf die Steuerung des eigenen Vorgehens beim Schreiben gerichtet sind. Metakognition ist als Fähigkeit anzusehen, einen selbstreflexiven Bezug beim Textproduzieren handlungsfördernd einzusetzen, um dadurch ein angemesseneres Vorgehen in Problemsituationen zu bewirken. Voraussetzung dafür ist metakognitives Wissen (über Prozesse, Probleme und Handlungsmöglichkeiten), sind metakognitive Erfahrungen (zu früheren Handlungen) und sind metakognitive Strategien (zur Steuerung und Kontrolle des Vorgehens beim Problemlösen). Bei der Bestimmung der metakognitiven Strategien beim Textproduzieren werden Anleihen aus der Kognitionsforschung (vgl. Winter 1992) und aus der Lernforschung (vgl. Schiefele 1996) aufgenommen. Letztere betont die hohe Bedeutung kognitiver und metakognitiver Prozesse im Rahmen des Konzeptes vom selbstregulierten Lernen. Hiernach besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass Lernende, die ihr Lernen regulieren, die also auf der Basis der Analyse der Aufgabenanforderungen, des eigenen Wissensstandes und des Grades der Selbstmotivation differenzierte Strategien für die Zielerreichung festlegen, zu höheren Leistungen gelangen können. Da Schreibkompetenzen über Lernprozesse entwickelt werden, dürfte diese These auch auf die Ausbildung von Textproduktionsfähigkeiten zutreffen. Bezüglich der Kompetenz des Textrezipierens belegt die PISA-Studie 2000 augenfällig, wie der unterschiedliche Ausbildungsgrad einzelner Komponenten der Selbstregulation zu erheblich differierenden Leseleistungen führt (vgl. Baumert u.a. 2000 : 271 ff.).

Ich skizziere an dieser Stelle stichpunktartig die drei wesentlichen metakognitiven Strategien, die über die Effizienz beim Einsatz kognitiver Strategien bestimmen:

### **1. Planen**

als Prüfen und Bewerten der Problemsituation unter Einbeziehung von metakognitivem Wissen und metakognitiven Erfahrungen, als Einschätzen der Vorgehensweise (Reihenfolge, Intensität, Geschwindigkeit etc.) und der eigenen Handlungsmöglichkeiten (Vorzüge, Schwächen) sowie als Entscheiden über die einzusetzende Anstrengung dient der Grobregulation der Handlung.

### **2. Überwachen**

als Beobachten, Kontrollieren und Evaluieren der geplanten Vorgehensweise und Erkennen eventueller Störungen, als Analysieren der Zielerreichung, der Selbstmotivation, der Empfindungen beim Problemlösen bereitet Korrekturentscheidungen vor und hält die Zielorientierung der Handlung aufrecht.

### 3. Steuern

als Verändern bzw. Fortführen der Handlung im Ergebnis der Überwachungsaktivitäten zielt auf die Feinregulation dieses Prozesses durch eine Optimierung seiner Bedingungen (Konzentration, Motivation, Emotion etc.).

Setzt man diese Strategien in Relation zu den bereits beschriebenen Stufen des Textproduzierens, so zeigt sich eine prinzipielle Steuerungskompetenz auf allen Stufen. Selbstreflexion, Selbstbezug, Selbsteinschätzung des Denkens beim Denken vermögen – wiederum hypothetisch formuliert – den Schreibprozess zu befördern und das Schreibprodukt zu qualifizieren.

Empirische Befunde zum Schreibverhalten Lernender belegen Defizite in der metakognitiven Befähigung (vgl. Winter 1992; Frenzl 1996). In kommentierten Schreibversuchen offenbaren Probanden eine zu gering entwickelte Selbstbeobachtung, Selbsterkenntnis und Selbstkontrolle beim Schreiben. Der Ausbildungsgrad der metakognitiven Fähigkeiten korreliert zudem mit dem Entwicklungsstand der Schreibbefähigung. Schreiberfahrungen sind zwar vorhanden, aber die Erkenntnis der eigenen kognitiven Möglichkeiten beim Schreibhandeln erscheint kaum oder nicht ausgeprägt. Das lässt den Schluss zu, eine Erhöhung der Schreibkompetenz über die unterrichtliche Vermittlung metakognitiver Strategien zur absichtsvollen Selbststeuerung des Schreibens bewirken zu können. Schnell wird die schreibdidaktische Forderung erhoben,

„... den Schülern über die Fächer hinweg die Möglichkeit zu geben, unter den unterschiedlichsten Bedingungen Texte zu produzieren, um dabei ihre (metakognitiven) Erfahrungen sammeln zu können“ (Winter 1992 : 182 f.).

Auf der Basis dieser Erfahrungen gilt es, bei einem erhöhten Anteil von Eigenaktivität und Selbstlernkompetenz den Lernenden zu ermöglichen, zu einer neuen Qualität im nunmehr kognitiv, kommunikativ und metakognitiv gesteuerten Schreiben zu gelangen. Das Wort der „Kognitiven Wende“ läutete 1994 anlässlich des 10. Symposiums Deutschdidaktik in Zürich euphorisch eine Neuorientierung auch in der Schreibdidaktik ein. Ob sich diese Wende bis dato vollzogen hat, bleibt fraglich. Zumindest in der schreibdidaktischen Forschung fehlen Längsschnittstudien, die metakognitive Aktivitäten in Relation zu schriftsprachlichen Entwicklungen bei Schreibern untersuchen. Außerdem mehren sich Zweifel am metakognitiven Konzept und es verfestigt sich die Einsicht, dass Schreibunterricht mehr sein muss, als eine Förderung von Kognition der Kognition:

„Die Notwendigkeit, über textuelle Normen und Standards verfügen zu lernen, verweist auf Aufforderungen an den Schreibunterricht, die durch eine allein auf die Förderung von individuellen Problemlösungsverfahren abgestützte Schreibdidaktik nicht mehr einzuholen sind. Bei aller Sympathie für den metakognitiven Zugang scheint es mir deshalb fraglich, ob die direkte Thematisierung der reflexiven und strategischen Aspekte beim Schreiben allein die Schreibdidaktik weit tragen kann“ (Portmann 1993 : 106 f.).

Ähnlich kritisch reflektiert Ortner dieses Konzept:

„Schreibstrategien, die vor allem auf – bewußt gemachte und bewußt gehandhabte - Metakognitionen setzen, können nicht allen Schreibern als Allheilmittel empfohlen werden. Nur denen, die dadurch ihren Flow nicht gefährden“ (Ortner 2000 : 385).

Es ist zu vermuten, dass die Deutschdidaktik im Allgemeinen und die Schreibdidaktik im Besonderen allzu schnell kognitionspsychologische Teilerkenntnisse übernahmen und relativ unreflektiert auf einzelne Anwendungsfelder projizierten (vgl. dazu auch Merz-Grötsch 2000 : 245). Selbst im bezugswissenschaftlichen Umfeld verwies man bereits in den achtziger Jahren auf Unschärfen der Kognitionstheorie. So beschrieb Brown die Schwierigkeiten bei Abgrenzungsversuchen zwischen „Kognition“ und „Metakognition“ und warnte vor zu starken Vereinfachungen, da diese Begriffe „mit einigen der schwierigsten und überdauerndsten erkenntnistheoretischen Problemen der Psychologie belastet“ (Brown 1984 : 61) seien. In diesem Zusammenhang stellte die Autorin Fragen, deren Beantwortung noch aussteht:

- Kann man bewussten Zugang zu seinen eigenen kognitiven Vorgängen haben?
  - Kann man von diesen Vorgängen mit einigem Anspruch auf Richtigkeit reden?
  - Welche Beziehungen existieren zwischen dem, was eine Person weiß, und dem, was sie tut?
  - Wie beeinflusst das Nachdenken über das eigene Denken die eigentliche Handlung?
- Dennoch sollte dieses metakognitiv geprägte Schreibkonzept nicht pauschal beurteilt und voreilig verworfen werden. Es erweitert unseren Blick auf operationale Aspekte der hyperkomplexen Tätigkeit des Schreibens und bietet **eine** didaktische Variante der Schreibbefähigung. Prinzipiell jedoch trifft die Kritik am kognitiv-kommunikativen Konzept auch auf dieses Konstrukt zu. Generell sollten wir uns vor einer „Überbewertung didaktisch orientierter, als Problemlösefälle darstellbarer Schreibprozesse“ (Gresillon 1995 : 11) hüten und weit mehr die Vielfalt von Schreibsituationen, Schreibprozessen und Schreibprodukten (Texten) berücksichtigen. Dass z.B. auch das Reflektieren von Texten eine Wirkung auf den Schreibprozess und die Schreibbefähigung ausübt, belegen textlinguistische Untersuchungen: Das Verstehen und Verarbeiten von Texten erweist sich hiernach als „konstitutives Element entwickelten Textproduzierens“ (Eigler / Jechle / Kolb / Winter 1997 : 4), so dass man bei der wechselseitigen Verknüpfung von Textproduzieren und Textverarbeiten von einer „Textkommunikation“ (ebenda : 25) spricht. Diese wiederum kann zu einer Erweiterung des Wissens für das und über das Textproduzieren führen, was letztlich einer Motivation, neue Texte zu verfassen, zuträglich erscheint. Der Text also als Produkt des Schreibens vermag den Prozess des Schreibens ebenfalls produktiv zu beeinflussen. Dass es dazu kognitiver und metakognitiver Fähigkeiten bedarf, steht außer Zweifel.

### **Schreiben als Handeln (Handlungsgeleitetes Konzept)**

Aus der Beschreibung der beiden kognitiv geprägten Konzepte resultiert die Erkenntnis, dass die Dominanz des kognitiven Paradigmas in der Schreibforschung problematisch ist, da insbesondere die Ergebnisse des Schreibens und damit die sprachliche Dimension vernachlässigt werden. Es gilt also, den kognitiven Ansatz zu erweitern:

„Schreiben ist ein komplexer Prozeß, für den kognitive, sprachliche und sozial – kommunikative Faktoren gleichermaßen eine Rolle spielen“ (Wrobel 1995 : 21).

Wrobel gelingt es mit seiner Untersuchung zur Theorie der Textproduktion, die Schreibforschung durch die sprachwissenschaftliche Perspektive zu ergänzen und damit einen Beitrag zur weiteren Aufklärung der Natur des Schreibprozesses zu leisten. Er konzeptualisiert das Schreiben aus handlungstheoretischer Sicht und in Anlehnung an das praktische Alltagshandeln. Als Bestandteil sozial – kommunikativer Handlungen modelliert Wrobel den „Zusammenhang mentaler, sprachlicher und auch aktionaler Prozesse“ (ebenda : 31) und betrachtet dabei den Schreibprozess unter zwei Aspekten: dem „mental – internen“ und dem „sprachlich – externen“. Am Beispiel nicht-literarischer Textproduktionen weist er den Zusammenhang zwischen dem Schreibhandlungsverlauf und den Schreibprodukten (Texten unterschiedlicher Sorten) nach. Dabei entwickelt er mit seinem Handlungskonzept kein neues Modell vom Schreiben, sondern differenziert die bekannten Prozessphasen aus. Er widersetzt sich generalisierenden Modellierungen, um der Komplexität und Vielfältigkeit, aber auch der Inhomogenität und Diskontinuität der Schreibens besser zu entsprechen. Die einzelnen Phasen bzw. Stufen („Stadien“) des Schreibprozesses fasst Wrobel als Adaptionstufen auf, auf denen eine jeweils spezifische Integration mentaler, sprachlicher und aktionaler Handlungen stattfindet. Die zentrale Rolle beim Schreiben spielt das Formulieren (vgl. ebenda : 82). Diese Stufe sieht Wrobel intern durch zielorientiertes Planen und extern durch die Strukturen des bereits vorhandenen Textes determiniert. Textrevisionen sind für ihn wichtige Bestandteile des Formulierens, spielen aber „für den Prozeß der Textproduktion eine nur untergeordnete und weitgehend überschätzte Rolle“ (ebenda : 100). Als wesentlicher erachtet Wrobel „Prätexte“ als mentale Vorstufen von Textäußerungen, die es beim Formulieren in Anpassung an aktualisiertes konzeptuelles Wissen, an kontextuelle Erfordernisse und an sprachliche Strukturformen umzuformulieren gilt.

Gerade hierbei wird deutlich, dass es zu einer Akzentverschiebung kommt: Während der kognitive Ansatz die Planungsstufe der Textproduktion favorisiert, steht im Handlungskonzept Wrobels das Formulieren mit Subordination des Planens und Überarbeitens im Mittelpunkt. Auch Ingendahl interessiert das „Schreiben als schriftsprachliches Handeln im Rahmen lebenspraktischer Interaktionen“ (Ingendahl 1996 : 118). In Anlehnung an die Theorie des kommunikativen Handelns und das Modell gelingender Verständigung nach Habermas strukturiert Ingendahl den Schreibprozess durch die bekannten Stufen „Orientierung“, „Planung“, „Erarbeitung“ und „Überarbeitung“ und weist diesen neuronale Aktivitäten des Schreibenden zu. Dabei betont er den permanenten Bezug dieser Aktivitäten zum kommunikativ – situativen Kontext. Die Textproduktionsstufen erscheinen in ihrer Bedeutung gleichrangig. Sie sind auch aus schreibdidaktischer Sicht so zu gestalten, dass sie den Lernenden in methodisch aufbereiteter Form bewusst zu machen sind und über vielgestaltige Teilhandlungen ausgeformt werden können. Als integralen Bestandteil aller mit dem Schreiben verbundenen Handlungen bestimmt Ingendahl in einer jüngeren Veröffentlichung das **Reflektieren** „alltagspraktischer“, „theoretischer“, „ästhetischer“ und „ethisch – politischer“ Bedingungen des Sprachgebrauchs (vgl. Ingendahl 1999). Hierbei kommt auch die Metakognition wieder zu ihrem Recht:

„Die Fähigkeit des Menschen, sich „beim Denken zuzusehen“, ermöglicht eine ungeheure Vielfalt und Kreativität im Umgang mit Gelerntem ...“ (ebenda : 30).

Sein Denken und seine Sprache reflektierend erzeugt der Lernende seine Subjektivität. Über metakommunikative Spiegelungen sind Lernprozesse beim Schreiben zu thematisieren und zu effektivieren. Charakterisiert werden diese Prozesse durch solche Merkmale wie Motivation, Selbststeuerung, Konstruktion und Kooperation. Das Schreibhandlungskonzept bemüht sich also um eine Verbindung von produktiven, rezeptiven und reflexiven Aspekten des Sprachhandelns. Es zeigt damit sehr günstige Voraussetzungen für eine umfassendere Betrachtung des Textproduktionsprozesses und der didaktischen Gestaltung der Schreibbefähigung.

### **Schreiben als Lernen (Ganzheitliches Konzept)**

Das auf Komplexität ausgerichtete handlungsbezogene Schreibkonzept zeigt eine enge Verwandtschaft zu dem folgenden Ansatz, der den Schreibprozess als einen die Gesamtpersönlichkeit des Schreibenden umfassenden Lernprozess definiert. Lernpsychologische Auffassungen vom Lernen als lebenslangem Prozess und entwicklungspsychologische Gedanken von der Bedeutung selbstregulierten Handelns für den Aufbau sprachlicher und geistiger Kompetenzen treffen sich mit textlinguistischen und kommunikationstheoretischen Einsichten in das Schreiben als einem kommunikativen Prozess zwischen Schaffenden, Text und Welt, der individuelles und soziales Lernen befördert (vgl. Bräuer 1998). Ausgehend von der Erkenntnis:

„Wer nicht schreibt, büßt Lese- und Sprechfähigkeit ein und reduziert die Qualität des eigenen kritischen Denkens und kreativen Handelns“ (ebenda : 12),

zeigt dieses Konzept schreibdidaktische Wege auf, die das Schreiben zum Medium und Mittel kreativen Lehrens und Lernens erheben und damit den Lernenden in das Zentrum pädagogischer Bemühungen stellen.

Die Fokussierung der Schreibforschung auf Konzepte des Lernens schließt die Perspektiven der bereits genannten Schreibkonzepte ein. Dabei setzt sie folgende Schwerpunkte:

- Das Schreibenlernen wird als ein von Eigenaktivität und Konstruktivität geprägter Prozess gekennzeichnet, der eine Vielfalt und Verschiedenheit individueller Zugänge zum Schreiben aufweist.
- Das Schreibenlernen als selbstbestimmtes und selbsttätiges Handeln umfasst den konstruktiven Aus- und Umbau bereits vorhandener Muster, Strategien und Fähigkeiten, knüpft also immer wieder an die Schreibbiographie des Lernenden an. Dabei orientiert es sich an vorhandenem Können und nicht an Defiziten.
- Das Schreibenlernen als ganzheitlicher Prozess verknüpft kognitive und emotionale Zugangsweisen zu Schreiben und Schriftlichkeit, zur Welt und zu sich selbst. Es sprengt damit die relative Stringenz des kognitiven Ansatzes und stärkt imaginäre Momente der Schreib- und Lesetätigkeit.
- Das Schreibenlernen gibt zwar die Produktorientierung und Regelsteuerung des Schreibens nicht grundsätzlich auf, stellt jedoch die Schreibhandlung in den

Mittelpunkt. Das Befriedigen von Schreibbedürfnissen, das Sich-Erkunden und Sich-Ausdrücken, das Spielen und Experimentieren mit Sprache, das Erleben von Schreibwirkungen bestimmen in entscheidendem Maße den Verlauf dieser Handlung.

Aus textproduktionstheoretischer Sicht bedarf es zur Realisierung dieser Schwerpunkte ebenfalls spezifischer Akzentuierungen:

- Das Schreiben ist nicht als linearer Handlungsverlauf mit einer Abfolge von Stufen, Phasen, Stadien etc. aufzufassen, sondern als ein fortlaufender Prozess, „auf dessen Schleife die im herkömmlichen Modell aufgeführten Arbeitsetappen in vielfältiger Gestalt auf den Ebenen von Gedanklichkeit und Gefühl, Mündlichkeit und Schriftlichkeit durchlaufen werden“ (ebenda : 20). Damit ist eine Vorprogrammierung nicht mehr möglich.
- Das Schreiben umfasst nicht allein die Produktion von Textsorten, denen eine Problemlöseabsicht zu Grunde liegt. In Erweiterung der Schreibweisen bzw. Textsorten – nach dem Vorbild amerikanischer Schreibpädagogik (vgl. Bräuer 1996) – findet die Produktion poetischer, expressiver, meditativer Texte Eingang in die Schreibfähigkeit. Dazu kommt das „transaktionale Schreiben“ (vgl. Bräuer 1998 : 87 ff.), das die Meta-Ebene des schreibenden Lernens bzw. lernenden Schreibens dokumentiert: Die Schreibenden reflektieren ihren Arbeitsprozess und formulieren die neuen Erkenntnisse zum Thema, zum Schreiben und zu sich selbst.
- Das Schreiben als Lernen umfasst damit auch solche Teilkonzepte, die sich um das „kreative Schreiben“ (vgl. Brenner 1990; Spinner 1993 und 1996) ranken: das „selbstbezogene“, das „automatische“, das „assoziative“, das „personale“, das „freie“ und das „gesellige“ Schreiben. Ohne auf diese Schreibansätze näher einzugehen, sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Hierarchien innerhalb der Ansätze in der didaktischen Diskussion relativ unklar bleiben. Neben einer Koordination des kreativen Schreibens mit den genannten Teilkonzepten existiert auch die Auffassung der Subordinierung derselben unter das kreative Konzept (vgl. Merz-Grötsch 2000 : 149 f.). Für letztere plädiere ich, da die Charakteristik kreativen Schreibens alle Teilkonzepte abdeckt und diese eigentlich nur als methodische Varianten erscheinen.

Generell weist dieses Ganzheitskonzept entscheidende Vorteile gegenüber den anderen Schreibkonzepten auf: Es umfasst das Schreiben und die Schreibausbildung auf einer Komplexitätsebene, die dem Charakter des Schreibens sehr nahe kommt. Dazu vermag es, Textproduktions- und Lernprozesse in sehr effektiver Weise miteinander zu verbinden. Seine Stärke liegt in der hohen Motivationskraft, die von den vielgestaltigen und bedürfnisorientierten Schreibsituationen ausgeht. In der Ganzheitlichkeit als förderndem Element von Schriftlichkeit liegt aber auch eine Gefahr. Diese sehe ich in der Überbetonung des schaffenden Tätigseins und der Vernachlässigung des sprachreflexiven Moments. Es steht zu befürchten, dass damit Positionen des handlungsgeleiteten Konzepts, das sich ja gerade um die Einbindung sprach- und kommunikationsbezogener Reflexionen müht, verloren gehen. Auch erscheint die Realisierung dieses Konzepts im gegenwärtigen Rahmen der Institution Schule mit der eindeutig curricularen Ausrichtung des Schreibens fraglich. Die bisherigen Veröffentlichungen lösen das Problem der notwendigen Balance zwischen dem traditionellen, norm- und regelorientierten Schreibunterricht und dem angestrebten lerner- und bedürfnisorientierten, personal – kreativ determinierten Schreibkonzept

noch nicht. Der Ruf nach Veränderung des Bildungssystems (vgl. Bräuer 1998 : 197) ist da zwar verständlich, greift aber zu kurz.

### **Schreiben als Denken (Epistemisch – heuristisches Konzept)**

Den Ganzheitlichkeitsgedanken unterstützt ein Schreibmodell, das Ortner vor dem Hintergrund gestalttheoretischer Erkenntnisse entwickelt (vgl. Ortner 2000). Hier wird der Versuch unternommen, mit Blick auf den erwachsenen Schreiber Aktivitäten zu benennen, die eine ‚allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Schreiben‘ im Sinne eines ‚schreibenden Denkens‘ konstituieren. Im Gegensatz zu einem bloß ‚Wissen wiedergebenden Schreiben‘ geht es um ein ‚Wissen schaffendes Schreiben‘ (ebenda: 4), also um eine Neustrukturierung von Wissens-elementen im Verlaufe eines intrinsisch motivierten Schreib-Denk-Prozesses. Dabei bricht man mit dem ‚unsäglichen Translationskonzept‘ (ebenda: 65), das ja davon ausgeht, jeder Schreibprozess bestünde aus der Abfolge Motivation – Konzeption – innere Sprache – Motorik – Reflexion, was nicht zuletzt zum Dilemma des Schreibunterrichtes geführt habe:

„Der in geordneten Schritten ... arbeitende Schreiber wird zum Darling der Schreib-lehrer. Ohne Rücksicht darauf, daß dieser Typ auf der freien Wildbahn gar nicht so häufig vorkommt“ (ebenda: 306).

Ortner favorisiert das Schreiben als einen Gestaltbildungsprozess im Medium Sprache, bei dem der Gedanke, die Idee, der Einfall etc. in die Sprache hineinwächst und damit eine Vertextung von sich allmählich abzeichnenden Erkenntnissen über sich und die Welt eintritt. Dass das in ‚Schritten‘ geschehen kann wird eingeräumt, wobei jedoch ein ‚Pingpong‘ (ebenda: 31) zwischen den einzelnen Aktivitäten, eine Vielzahl von ‚Parallelaktionen‘ (ebenda: 204) und eine ‚Mehrspurigkeit‘ (ebenda: 304) des intuitiven und diskursiven sprachlichen und nicht-sprachlichen Denkens zu betonen ist. Ausgehend von einem lustbasierten Schreibbedürfnis, gepaart mit einem mentalbasierten Bedürfnis nach Ordnung in der persönlichen Erkenntnis- und Erfahrungswelt, beginnt der Schreibende seine chaotisch organisierte Wissensbasis zu beleuchten. Vor dem ‚Grund‘ seines Wissensnetzes durchforstet er ohne ein konkretes Ziel seine Empfindungen, Vermutungen, Vorstellungen, Ahnungen zu Zusammenhängen in einem bestimmten Problemraum und entdeckt dabei Ideenkeime, ‚Aktivposten‘ als Netzwerkeile, die ihm ‚Ansatzstellen‘ für die Schaffung neuer Gedanken bieten (ebenda: 278). Es kommt nun zur ‚Abduktion‘ oder beginnenden ‚Gestaltbildung‘, bei der der Schreibende Beziehungen zwischen den Aktivposten herstellt, das Thema entdeckt und ‚Perspektiven‘ für das Schreiben realisiert. Aus der oft blitzartigen Einsicht (‚Funke‘, ‚Aha-Erlebnis‘) in gedankliche Zusammenhänge resultiert die Hypothese, die das Ergebnis der Problembearbeitung schemenhaft vorwegnimmt. Das ‚schreibende Denken‘ nimmt seinen Fortgang, indem die/der Handelnde die bisher gewonnenen Perspektiven strukturiert und umstrukturiert, dabei ‚Wissen aus verschiedenen Netzen, Zonen und Bereichen‘ (ebenda: 77) verknüpft, bis sie/er den ‚roten Faden‘ aufgenommen hat und zur Makrostruktur des Textes zumindest ansatzweise gelangt. Einzelne Stichwörter begleiten dieses Tun und erscheinen nach und nach als ‚Punkte‘ auf einer gedanklichen ‚Linie‘. Diese wiederum erreicht das Niveau einer ‚Vorgestalt‘ (ebenda: 50) des Textes als einer vom ‚Hintergrund‘ des

Wissens und von der Situation sich abhebenden „Figur“. Es bildet sich ein „Prätext“ ab, bestehend aus sprachlichen Formulierungen mit Vorläufigkeitscharakter und objektiviert als Gliederung, Konzept, Entwurf, Cluster etc. Auf der Suche nach einer „guten Gestalt“ dieser „Figur“ erprobt die/der Schreibende einzelne „Gestaltentwürfe“. Es entstehen Textversionen (Rohtexte, Erstschriften, Zweitschriften) mit unterschiedlichen Qualitäten. Schließlich und endlich erlangt der Textproduzierende mit der Endversion des Textes einen stimmigen Text als Ausdruck neuer Erkenntnisse und damit der Veränderung seines Wissens. Es entsteht im „Feinschliff des Gedankens“ (ebenda: 76) eine Version von Wissen mit Einmaligkeitscharakter, eine Ganzheit mit innerer Ordnung, eine „Kompositgestalt“ (ebenda: 209) mit Sinn. Mit der eventuellen ‚Reinschrift‘ wird die größtmögliche Annäherung an die gute (Text)-Gestalt beendet. Die Ganzheitlichkeit dieser Betrachtungsweise ergibt sich aus der Annahme, dass mit „Punkten“, „Linien“, „Figuren“ und „Gestalten“ zugleich gearbeitet werden kann, die Text-„Gestaltung“ also diskursiv und rekursiv aufzufassen ist.

In Korrelation zu den genannten Schreib-Denk-Aktivitäten benennt Ortner „Schritte“ als konstitutive Operationen des Schreibens (ebenda: 325 ff.):

- Wissensbasis erweitern durch Sammeln von Daten, Nachschlagen, Nachlesen, Exerpieren, Zitieren etc.,
- Wissen verfügbar machen durch Anlegen von Stoffsammlungen, Erarbeiten von Clustern, Aufstellen von Stichwortzetteln etc.,
- Wissen bearbeiten durch Formulieren von Fragen und Hypothesen, Klassifizieren von Beispielen usw.,
- Formulieren von Prätexten, Ausprobieren von sprachlichen Versionen o.Ä.,
- Bewerten von bisherigen Schreibergebnissen,
- Um- und Neuschreiben von Textversionen unter inhaltlichem Aspekt,
- Korrigieren des Textes unter normativ-sprachlichem Aspekt.

Mit kritischem Blick auf die übrigen Modellierungsversuche der „traditionellen“ Textproduktionsforschung, die nach Ortners Ansicht von „Primitivität“ und „unzulässigen Verallgemeinerungen“ (ebenda: 95) sowie von mechanistischem, finalistisch-instrumentalistischem Denken (vgl. ebenda: 97) getragen sind, betont der Autor die Prozesshaftigkeit, Ganzheitlichkeit, aber auch Individualorientierung seines Konzeptes:

„Die Art und Anzahl der Schrittypen, in die ein Schreiber seine Tätigkeit zerlegt, ist individuell. Die Praxis des Schreibenden entscheidet darüber, welche und wieviele und in welchem Zusammenspiel Schritte unternommen werden... Jeder individuelle Schreiber entwickelt so viele Schritte und Schrittypen, wie er braucht“ (ebenda: 309).

Auf der Basis dieser ohne weiteres konsensfähigen These isoliert Ortner eine Anzahl von Schreibertypen bzw. von Strategien des Schreibens (ebenda: 346 ff.), die die Individualität eigenen und fremden Schreibverhaltens anschaulich demonstriert. Gerade in dem Individualverhalten des Schreibenden sieht Ortner den Ansatzpunkt für eine harsche Kritik an der gesamten Schreibforschung, die nicht vielgestaltige Individualität, sondern abstrakte Uniformität praktiziere. Sie male die Schreiber im „Schreckensbild eines durchkonstruierten Absichtsautomaten“ (ebenda: 99), degradiere sie zu „mechanistischen Kümmerlinge(n)“, „gesegnet mit Kompetenzen wie

Märchenprinzessinnen“ (ebenda: 105). Hiervon wird auch die Schreibdidaktik nicht ausgenommen:

„Wie fassungslos müßten eigentlich die Linguisten, die Didaktiker der Sprache und die Sprachpsychologen vor ihrem Paradoxon stehen! Das Verhalten von Sprechern und Schreibern ist für sie weitgehend eine terra incognita. Oder noch schlimmer: Fast-Blinde reden über die terra incognita – aufgrund schemenhafter (Selbst-)Wahrnehmung, nicht bemerkend, daß sie höchstens von sich selbst sprechen, wenn sie ihre Theorien des Schreibens vorlegen“ (ebenda: 94).

Wenngleich diese Vorwürfe etwas überzogen erscheinen, so ist aus schreibdidaktischer Sicht eine Orientierung auf ein differenzierteres Schreib(er)verhalten unerlässlich. Dass dabei die Notwendigkeit einer gezielten Ausbildung von Schreibrschritten bei heranwachsenden Schreibern nicht in Abrede gestellt werden darf, gibt auch Ortner zu:

„Qua Zerlegung kann der Schreiber die Kontrolle über den Prozeß verbessern und die Leistung steigern“ (ebenda: 285).

Entsprechend können die genannten „Schritte“ oder „Operationen“ oder „Teilhandlungen“ zu „Trainingseinheiten“ (ebenda: 306) werden, deren absichtsvolle Objektivierung schließlich zur „Verbesserung der Betriebsergebnisse in den Problemzonen“ (ebenda: 320) beizutragen vermag. Hinzu tritt ein weiterer Effekt:

„Schritte, die einmal gelernt worden sind und als Teiltätigkeiten beherrscht werden, lassen sich in frei gewählter Kombinatorik in verschiedene Vollzüge einbauen“ (ebenda: 323).

Damit war die Überzahl schreibmethodischer Initiativen, die auf einer Zerlegung des Schreibprozesses beruhten, wohl doch nicht umsonst. Allerdings war sie zu wenig auf das Individualitätsspektrum der sich entwickelnden Schreiber ausgerichtet. Es war zu sehr der „Typ des Zerlegers“, der durch „Theoretiker- und Pädagogenräume“ geisterte, denn „mit diesem Typ kann man methodisch arbeiten“ (ebenda: 307). Die „In-einem-Zug-Schreiber“, die „Aktivitätszerlegenden Schreiber“, die „Produktzerlegenden Schreiber“ und die vielen „Mischtypen“ stehen bislang zu wenig im Focus schreibdidaktischer Bemühungen.

Somit ist Ortner zuzustimmen:

„Die Bedingungen der Möglichkeit, ein individuelles Schreibverhalten zu entwickeln, bei dem der Raum der Möglichkeiten erkundet und aus ihm gewählt wird, sind – leider – in der Schule kaum vorhanden“ (ebenda: 568).

Es gilt also diese Bedingungen zu verbessern. Impulse hierfür sendet Ortners Konzept in Vielzahl aus, allerdings setzt die Beschränkung der Schreibprozessbetrachtung auf das epistemisch-heuristische Schreiben relativ klare Grenzen für die Schreibdidaktik. Es bleibt zu wünschen, dass die Schreibtheorie sich in ähnlicher Intensität auch dem weniger anspruchsvollen, nur „Wissen wiedergebenden Schreiben“ zuwendet, das einen Großteil von Textproduktionsaktivitäten auf den Sekundarstufen ausmacht.

## Konsequenzen und Ausblick

Mit diesem Versuch einer vergleichenden Beschreibung und Systematisierung aktueller Schreibkonzepte bin ich mir auch der Grenzen desselben bewusst:

- Die von mir geprägten Konzepte-Bezeichnungen stellen eigene Abstraktionen dar, sind damit subjektiv gefärbt und lassen objektive Abgrenzungskriterien vermissen. Dieser Umstand basiert zum einen aus der bereits kritisierten Unüberschaubarkeit einer fast ausufernden Schreibdiskussion und dem unablässigen Bemühen, neue Konzepte zu kreieren. Dass es sich bei so mancher Kreation um einen Neuaufguss längst bekannter und traditionell verbürgter Schreibmethoden handelt, lässt der Blick in die Vergangenheit des Deutschunterrichts erahnen (vgl. Frenz 1997).
- Bei der Klassifizierung des Konzepte-Angebots liegt die Abgrenzungsproblematik zum anderen in den vielfältigen und teilweise sehr engen Beziehungen zwischen den theoretischen Grundlagen und praktischen Ableitungen. Das ist natürlich zugleich eine Chance auf dem Weg zu einer modernen schreibdidaktischen Gesamtkonzeption, die über ein Mindestmaß an Geschlossenheit verfügen sollte. Zumindest für die Ausbildung künftiger Deutschlehrer halte ich eine solche für notwendig.

Bevor es jedoch zu einer Gesamtkonzeption kommen sollte, ist schon eine Betonung konsensfähiger Elemente der Schreibdiskussion hilfreich. Ich nenne zusammenfassend, stichpunktartig und ohne Anspruch auf Vollständigkeit:

- die Modellierbarkeit des Textproduktionsprozesses und dessen Zerlegbarkeit in Teilprozesse als Basis für eine entwicklungsbezogene Erlernbarkeit des Schreibens;
- die Vereinbarkeit kognitiver und metakognitiver, kommunikativer und metakommunikativer, sprachproduktiver, sprachrezeptiver und sprachreflexiver, rationaler und emotionaler Aspekte der Schreibbefähigung;
- die Kombinierbarkeit von Prozess- und Produktorientierung und Nutzbarkeit von Textsorten als Werkzeugen zur Erreichung kommunikativer Zwecke;
- die Lernerbezogenheit aller Schreibaktivitäten als Voraussetzung für eine vom Selbstlernen geprägte Individualentwicklung.

Was sollte die Schreibdidaktik als Teil der Deutschdidaktik im Rahmen der weiteren Schreibdiskussion leisten?

Zunächst ist es nach wie vor notwendig, dass die Deutschdidaktik einen eigenständigen Beitrag zur Erforschung schulischen und außerschulischen Schreibens erbringt und nicht der Gefahr einer bloßen „Ableitungsdidaktik“ (Baurmann 1993 : 305) erliegt. Dabei muss sie jede Vereinseitigung in Theorie und Praxis vermeiden.

Weiterhin sollte die Didaktik auf der Suche nach einem einheitlichen wissenschaftlichen Zugriff auf das Schreiben sowie einer konsensfähigen Modellierung des Schreibprozesses von der Annahme ausgehen, dass das Schreiben wohl „nur in einem Kernbereich aus einer im wesentlichen einheitlich beschreibbaren Tätigkeit“ (Baurmann / Weingarten 1995 : 20) besteht. Daneben existiert eine außerordentliche Vielfalt personaler, medialer, textueller, situativer, kommunikativer und kultureller Faktoren, die bei schreibdidaktischen Entscheidungen zu berücksichtigen sind. Bezüglich des medialen Faktors bedarf es noch vertiefter Grundlagenforschungen zur Funktionalisierung computergestützten Schreibens. Die Schreibdidaktik verwehrt die vermeintliche, eingangs erwähnte Verwerflichkeit der Digitalisierung. Sie sollte sich aber auch vor Hypertrophierungen hüten. Die technische Beherrschung des digitalen

Mediums führt nicht automatisch zu höheren Schreibkompetenzen. Der Computer ersetzt nicht die bekannten Funktionen des Schreibens und fügt auch keine neuen hinzu; er kann die Realisierung dieser Funktionen lediglich unterstützen. Aus schreibdidaktischer Sicht bedarf es der Analyse, Abbildung und Modellierung von Lehr- und Lernprozessen im sprachproduktiven, -rezeptiven und -reflexiven Umgang mit diesem Medium, was letztlich auf eine Erhöhung auch der Schreibkompetenzen von Lernenden gerichtet sein muss.

Bezogen auf den Schreibunterricht haben wir uns von der Vorstellung zu lösen, alle Lernenden in derselben Unterrichtssituation zum gleichen Ziel führen zu können. Wie allerdings ein z.B. für die Lehrerausbildung praktikables Planungsmodell aussehen könnte, das den angestrebten individualisierten Schreibunterricht gestattet, bleibt ein ungelöstes Problem.

Schließlich sei noch erwähnt, dass nicht nur der deutschsprachige Schreibunterricht und die Muttersprachdidaktik an der Lösung aller die Schreibbefähigung betreffenden Fragen arbeitet. Auch die fremdsprachdidaktische Forschung hat das Schreiben – insbesondere als funktional – kommunikatives und als kreativ – personales Schreiben – wiederentdeckt (vgl. Krumm 2000 : 7 ff.). Als Desiderate formuliert sie u.a. den systematischen Textunterricht, in dem sprachliche Phänomene oberhalb der Satzgrenze thematisiert werden, sowie eine „transkulturelle Kompetenz“ (ebenda : 21) der Lernenden zwischen der eigen- und fremdsprachlichen Textproduktion. Hier eröffnet sich auch für die Deutschdidaktik – speziell die Didaktik Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache – ein weiteres Forschungsfeld: die Untersuchung fremdsprachlicher Schreibprozesse mit der Kernfrage nach den strukturellen Unterschieden zwischen muttersprachlichen und fremdsprachlichen Textproduktionsprozessen (vgl. Krings 1992 : 99; Börner/Vogel 1996). Damit könnte die Deutschdidaktik einen weiteren Beitrag leisten zur Identitätsfindung der Lernenden unter dem Aspekt des Fremdverstehens in einer zunehmend pluralen Welt.

Ohne in das allgemeine Lamento über den Verfall der Schriftkultur einstimmen zu wollen – auch auf diesem Feld bedarf es erst noch genauerer wissenschaftlicher Analysen – so plädiere ich abschließend für eine intensivere Beförderung des Schreibens und Schreibkönnens im Rahmen eines sich reformierenden Bildungssystems. Als unterstützend hierfür erwiese sich sowohl die Ausweitung schreibtheoretischer und -didaktischer Forschungen auf alle noch offenen Fragen als auch die Konzentration der Schreibdiskussion auf einen produktiven Nukleus.

## Literatur

- Baumert, Jürgen / Klieme, Eckhard / Neubrand, Michael u.a. (Hrsg.):  
 PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske + Budrich. Opladen 2001.
- Baurmann, Jürgen: Zur Didaktik und Methodik des Schreibens. In: Baurmann, J./ Günther, H./Knoop, U.(Hrsg.): *homo scribens*. Niemeyer. Tübingen 1993.
- Baurmann, Jürgen / Weingarten, Rüdiger: Prozesse, Prozeduren und Produkte des Schreibens. In: Baurmann, J./Weingarten, R.(Hrsg.): *Schreiben*. Westdeutscher Verlag. Opladen 1995.
- Bildung: Wie klug sind die Deutschen. In: *FOCUS* Heft 25 / 1999.
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und

- Text, Lehren und Lernen. AKS-Verl. Bochum 1996.
- Brenner, Gerd: Kreatives Schreiben. Cornelsen. Frankfurt/M. 1990.
- Bräuer, Gerd: Warum Schreiben? Lang. Frankfurt/M. 1996.
- Bräuer, Gerd: Schreibend lernen. Studien-Verlag. Innsbruck 1998.
- Brown, Ann L.: Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen. In: Kluwe, R.H./Weinert, F.E. (Hrsg.): *Metakognition, Motivation und Lernen*. Kohlhammer. Stuttgart 1984, S. 60-104.
- Eichler, Wolfgang: Schreibenlernen: Schreiben – Rechtschreiben – Texte-Verfassen. Kamp. Bochum 1992.
- Eigler, Gunther / Jechle, Thomas / Merzinger, Gabriele / Winter, Alexander: Wissen und Textproduzieren. Narr. Tübingen 1990.
- Eigler, Gunther / Jechle, Thomas / Kolb, Monika / Winter, Alexander: Textverarbeiten und Textproduzieren. Narr. Tübingen 1997.
- Eigler, Gunther: Zum Stand der Textproduktionsforschung. In: *Unterrichtswissenschaft* Heft 1. Juventa. Weinheim 1998.
- Frentz, Hartmut: Kognition und Sprachgebrauch: Studenten und Schüler reflektieren ihr Schreibverhalten. In: *Germanistisches Jahrbuch Ostrava – Erfurt*. 2 / 1996, S. 61-76.
- Frentz, Hartmut: Zur Einheit von Sprechen, Schreiben und Lesen im „angelehnten Sprachunterricht“ des 19. Jahrhunderts. In: *Germanistisches Jahrbuch Ostrava – Erfurt*. 3 / 1997, S. 7-24.
- Gresillon, Almuth: Über die allmähliche Verfertigung von Texten beim Schreiben. In: Raible, W. (Hrsg.): *Kulturelle Perspektiven auf Schrift und Schreibprozesse*. Narr. Tübingen 1995, S. 1-36.
- Ingendahl, Werner: Was denkt das Gehirn beim Schreiben? In: *Wirkendes Wort*. Heft 1 / 1996. Bouvier. Bonn, S. 118-143.
- Ingendahl, Werner: Sprachreflexion statt Grammatik. Niemeyer. Tübingen 1999.
- Jechle, Thomas: Kommunikatives Schreiben. Narr. Tübingen 1992.
- Kellner, Lorenz: Praktischer Lehrgang für den gesamten deutschen Sprachunterricht. 1. Theil. Otto. Erfurt 1837.
- Krings, Hans P.: Schwarze Spuren auf weißem Grund – Fragen, Methoden und Ergebnisse der Schreibprozeßforschung im Überblick. In: Krings, H.P./Antos, G. (Hrsg.): *Textproduktion. Neue Wege der Forschung*. Wiss. Verlag. Trier 1992, S. 45-110.
- Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. StudienVerlag. Innsbruck 2000.
- Loos, Stefan: Schriftlichkeit – Mündlichkeit. In: <http://www.medienobservationen.uni-muenchen.de/Schriftmund.htm>.
- Merz-Grötsch, Jasmin: Schreiben als System. Bd. 1. Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. Fillibach. Freiburg i.B. 2000.
- Ortner, Hanspeter: Schreiben und Denken. Niemeyer. Tübingen 2000.
- Portmann, Paul R.: Zur Pilotfunktion bewußten Lernens. In: Eisenberg, P./Klotz, P. (Hrsg.): *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*. Klett. Stuttgart 1993, S. 97-115.
- Rauch, Wolf: Die Informationsgesellschaft und die Krise der Universität. In: Schröder, T.A. (Hrsg.): *Auf dem Wege zur Informationskultur. Wa(h)re Information?* Schriften der Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf. Bd. 32. Düsseldorf 2000, S. 25-30.
- Schiefele, Ulrich / Pekrun, Reinhard: Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und

- selbst gesteuerten Lernens. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Göttingen 1996, S. 249-278.
- Schwanitz, Dietrich: *Bildung. Alles, was man wissen muss*. Eichborn. Frankfurt/M. 1999 a.
- Schwanitz, Dietrich: Junge Menschen wollen Normen. In: *STERN* Heft 40 / 1999 b.
- Spinner, Kaspar H.: Kreatives Schreiben. In: *Praxis Deutsch*. Heft 119 / 1993, S.17-23.
- Spinner, Kaspar H.: Kreatives Schreiben. In: *Praxis Deutsch. Sonderheft*. 1996, S. 82-83.
- Winter, Alexander: *Metakognition beim Textproduzieren*. Narr. Tübingen 1992.
- Wrobel, Arne: *Schreiben als Handlung*. Niemeyer. Tübingen 1995.
- Zauner, Franz: *Backspace und Strg + V. Lesen und Schreiben im Zeitalter des Internet*. In: <http://www.wienerzeitung.at/extra/hyper/theorie/lesen.htm>.