



ZEITSCHRIFT SCHREIBEN

www.zeitschrift-schreiben.eu

Autorenschaft und Ästhetik – Abwesende in der Schreibdidaktik?

**Eröffnungsvortrag zur Tagung #SchreibenPlus am 18. Januar 2018
an der Pädagogischen Hochschule Zürich**

Peter Sieber

Ein Experte bietet zu Beginn seiner Tätigkeit andere Denkanregungen als am Ende. Nach 40 Jahren Wirken und Denken an Universität und Pädagogischer Hochschule in Zürich wendet sich Peter Sieber als Linguist und verdienstvoller Schreibdidaktiker an die Community.

Der Duktus der (Abschieds-)Rede wurde beibehalten und die visuelle Schiene der Präsentationen in den Text integriert. Redaktion und Herausgeberschaft der Zeitschrift Schreiben freuen sich, seinen Beitrag an dieser Stelle zu publizieren.

Monique Honegger

Eigentlich könnte ich meine Überlegungen kurz und knapp halten mit einem Appell:

Vergesst bei euren Forschungen zum Schreiben zwei wichtige Aspekte nicht:

- Texte werden von Autorinnen und Autoren geschrieben – und
- eine wichtige Qualität von Texten ist ihre Ästhetik – und diese hat viel mit Kreativität zu tun.

So könnte ich gleich schon wieder schliessen; aber so einfach möchte ich es mir und Ihnen doch nicht machen. Zum Anfang deshalb ein paar Fragen, die auch meinen Ausführungen zu Grunde liegen:

- Wo ist in der aktuellen Schreibdidaktik der Platz der Schreibenden, der Autorinnen und Autoren?
- Wo finden Erfahrungen der Schreibenden – anstelle oder ergänzend zur Leistung – ihren Platz in der Schreibförderung?
- Was ist mit der Entdeckerfreude?
- Wie nehmen wir den Aspekt «Sprache als Medium» wahr?

- Wie bemächtigen sich Schreibende der Kulturtechnik Schreiben?

Grosse Fragen – erwarten Sie also nicht abschliessende Antworten. Es geht mir eher darum, alte – und neue – Fragen zu stellen und Sie als jüngere Schreibforscherinnen und Schreibforscher auf mögliche blinde Flecken aufmerksam zu machen, die ja in jeder Forschungstradition entstehen. Dies scheint mir gerade im jetzigen Zeitpunkt angebracht, ist doch die aktuelle Schreibforschung auf einem Stand angelangt, der noch vor wenigen Jahren kaum vorstellbar war. Dies dokumentiert z.B. eindrücklich das im letzten Jahr erschienene *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, das von Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski und Torsten Steinhoff herausgegeben wurde (Becker-Mrotzek et al. 2017). Und mit der Forschungsgruppe DIES ist seit Jahren eine wachsende Anzahl von Forscherinnen und Forschern zum Thema Schreiben in einem fruchtbaren Austausch.

Ein Blick zurück ...

Vor vielen Jahren habe ich für die Ausbildung und für Weiterbildungsveranstaltungen im schulischen Bereich versucht, wichtige Erkenntnisse zum Schreiben unter dem Titel «Schlaglichter auf die Schreibforschung» zu fassen. Dabei habe ich jeweils auf *zwei Quellen der Schreibdidaktik* hingewiesen, aus denen sich ein moderner schulischer Schreibunterricht speisen kann:

- einerseits auf die an der Kognitionsforschung orientierte Schreibforschung, wie sie aus dem anglo-amerikanischen Raum in den 80er- und 90er-Jahren zuerst vor allem durch die Arbeiten der Arbeitsgruppe «geschriebene Sprache» – und hier an prominenter Stelle durch Otto Ludwig¹ – in unserem Sprachraum bekannt gemacht wurde
- und andererseits auf die mit «Schreibbewegung» oder «kreativem Schreiben» zusammengefassten Bemühungen um die Förderung des Schreibens aus ganzheitlichen Perspektiven.

Zur ersten Quelle – die Schreibforschung

Als herausragendes Merkmal möchte ich hier die engen Beziehungen zwischen der Schreibforschung und der Schreibdidaktik herausstellen – und dies schon seit langer Zeit. So kommentieren Helmuth Feilke und Paul Portmann in ihrem Sammelband von 1996 *Schreiben im Umbruch – Schreibforschung und schulisches Schreiben* die Situation in der zweiten Hälfte der Neunzigerjahre so:

Die Diskussion um das Schreiben im Unterricht kann sich heute – anders als noch vor zehn, fünfzehn Jahren – auf ein umfangreiches, empirisch abgestütztes Wissen über Schreibprozesse, Schreiblernen und Texte berufen. Auch wenn unsere Einsichten in die entscheidenden Zusammenhänge noch viele Lücken aufweisen – die vorhandenen Forschungsergebnisse erlauben es auf ganz neue und folgenreiche Weise, die Vorgänge beim Schreiben zu konzeptualisieren und mit Fragen der Schreibdidaktik zu verknüpfen. (Feilke u. Portmann 1996, 14)

Und wiederum gut 20 Jahre später können wir jetzt feststellen, dass unser Wissen über Texte, Schreibpro-

zesse und Schreibenlernen ungleich grösser, differenzierter und empirisch belastbarer geworden ist.

Wir gehen heute in der didaktischen Diskussion selbstverständlich davon aus, dass die notwendige Prozessorientierung in den 90er-Jahren ihre Blütezeit hatte und heute ergänzt, erweitert wird z.B.

- mit Überlegungen zu einer engeren Verbindung von Lesen und Schreiben, wie dies die aktuellen Diskussionen um materialgestütztes Schreiben eindrücklich vorführen
- mit Didaktiken der Textprozeduren
- mit Konzeptionen des Schreibens als sozialer Handlung und damit verbunden
- mit differenzierter Aufgabenorientierung.

Schreibforschung und Schreibdidaktik – eine Erfolgsgeschichte? Zweifellos – allenfalls mit der kleinen Einschränkung, dass vieles davon den weiten Weg in die Schulzimmer noch kaum gefunden hat.

Bei unseren Diskussionen dürfen wir deshalb nicht aus den Augen verlieren, was sich in den Schulen zeigt. So hat eine erfahrene Sekundarlehrerin ihre Beobachtungen in der Schule so zusammengefasst:

Obschon die Schreibdidaktik seit mehr als 20 Jahren und der Lehrplan 21² aktuell fordern, dass der Schreibunterricht den komplexen Schreibprozess mit seinen drei Subprozessen angemessen berücksichtigen soll, wage ich zu behaupten, dass viele Lehrpersonen in der Praxis dies zu wenig ernst nehmen. Leider musste ich bei vielen Gesprächen im Lehrerkollegium und bei Unterrichtsbesuchen feststellen, dass der prozessorientierte Schreibunterricht häufig zu kurz kommt.³

Wenn schon der prozessorientierte Schreibunterricht noch kaum in den Schulen angekommen ist – wie steht es dann mit neueren Entwicklungen?

So viel zunächst zur ersten Quelle der neueren Schreibdidaktik.

1 Vgl. exemplarisch:

Ludwig, Otto. 1983. «Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens.» In *Schriftsprachlichkeit*, hrsg. v. Siegfried Grosse, 37–73. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Ludwig, Otto. 2001. «Es begann mit dem Sputnik-Schock ... Die neuere deutsche Schreibforschung.» *Praxis Deutsch* 170: 58–62.

2 Der «Lehrplan 21» ist ein erster gemeinsamer Lehrplan für die Volksschule, den die 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone der Schweiz erarbeitet haben, um die Ziele der Schule zu harmonisieren. Im Herbst 2014 wurde die Vorlage des Lehrplans 21 von den Deutschschweizer Erziehungsdirektorinnen und -direktoren freigegeben. Seither haben 19 Kantone die Vorlage in kantonalen Lehrplänen umgesetzt (vgl. www.lehrplan.ch). Wesentliches Charakteristikum des Lehrplans 21 ist die «Kompetenzorientierung».

3 (Schweizerische) Sekundarlehrerin mit 16 Jahren Berufserfahrung – aus einer schriftlichen Übung im Seminar: Einführung in die Deutschdidaktik, Universität Zürich, Herbstsemester 2016.

Die zweite Quelle – die «Schreibbewegung»

Ich habe sie – pauschal – als «Schreibbewegung» bezeichnet. Lediglich drei exemplarische Werke aus jener Zeit möchte ich hier in Erinnerung rufen:

- Gabriele Lusser Ricos Bestseller von 1984: *Garantiert Schreiben lernen: Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung*.



Zumindest das Clustering ist aus dem modernen Schreibunterricht nicht mehr wegzudenken. Auch wenn der Aufruf zur Vorsicht – auf der Rückseite des Buches aufgeführt – heute etwas eigen anmutet:

Dieses Buch ist eine Droge: es führt zur Schreibsucht. Aber es ist auch ein Heilmittel: es löst Formulierungskrämpfe. In den Kursen von Dr. Gabriele L. Rico lernen die Teilnehmer rasch, ihre Schreibhemmungen zu überwinden – durch das Clustering, die assoziative Ideenverknüpfung, die im Zentrum dieses neuen Lernverfahrens steht. (Rico 1984, U4)

- Ein zweites Beispiel aus dem Jahr 1986: Lutz von Werder: *...triffst Du nur das Zauberwort. Eine Einführung in die Schreib- und Poesietherapie*.



Nicht zufällig nimmt der Titel die letzte Zeile eines bekannten Eichendorff-Gedichts auf – betont sie doch die heilende Kraft der Poesie:

Wünschelrute

Schläft ein Lied in allen Dingen,
 Die da träumen fort und fort,
 Und die Welt hebt an zu singen,
 Triffst du nur das Zauberwort.

(Eichendorff 2013, 108)

- Und schliesslich aus dem Jahr 1989: *Kreatives Schreiben: Texte als Wege zu sich selbst und zu anderen*



ändern, von Jürgen vom Scheidt.

Hier wird Schreiben als Selbsterfahrung modelliert:

Schreiben als W.E.G. [Wissen, Erfahrung, Gestaltung, P.S.] der Selbsterfahrung, zu mehr Selbsterkenntnis und Selbstbewusstsein sowie als Instrument der Bewusstseinsweiterung. Schreiben auch als Form der Meditation, in der Erinnern und Veröffentlichlichen in sinnvoller Ergänzung einander ablösen, etwa im Wechsel von Niederschreiben und Vorlesen. Schreiben auch als enorm leistungsfähige Form der Psychotherapie. Schreiben als nicht zu verachtendes Kommunikationsmittel (als es noch kein Telefon gab, waren Briefe das Verständigungsmittel schlechthin). Und Schreiben nicht zuletzt als Denkhilfe und ideales Denk-Werkzeug. All dies zusammen ist für mich das «Kreative Schreiben». (vom Scheidt 1989, 18)

Allen drei Publikationen ist gemeinsam, dass sie das schöpferische Potential des Schreibens, Kreativität und heilende Kräfte in einer personalen Auseinandersetzung im Medium der Schrift freisetzen möchten. Im Zentrum steht hier nicht der Aufbau von Schreibkompetenz, sondern das Schreiben zur Selbstvergewisserung. Zu sich selbst finden und weiterkommen. Dies ist nicht allzu weit entfernt vom «epistemischen Schreiben», wie es Carl Bereiter als höchste Stufe der Schreibentwicklung beschrieben hat:

Dem Schreiben kommt vermutlich stets eine epistemische Funktion in der Hinsicht zu, dass unser Wissen sich modifiziert, sobald es niedergeschrieben wird. Die Befriedigung, die viele Kinder erfahren, wenn sie über ihre persönlichen Erfahrungen schreiben, rührt nicht nur daher, dass sie die Erfahrungen mitteilen. Die Befriedigung kommt auch durch das Zustandekommen, was Church *Thematisierung* nennt: die sprachliche Verarbeitung der Erfahrung. Mit der Entwicklung reflexiver Fähigkeiten kann das Schreiben jedoch noch weit komplexere epistemische Funktionen erfüllen. Da Schreiben zugleich Speicherung, Rückblick und Revision beinhaltet, ermöglicht es sozusagen erweiterte und vielschichtige Gedanken, die ohne das Schreiben nahezu unmöglich wären. Epistemisches Schreiben entsteht, wenn der Schreiber seine Fähigkeit zu kritischem Schreiben integriert. Das Schreiben an einem literarischen Werk wird dann, zusätzlich zu dem, was es sonst noch sein mag, zu einer persönlichen Suche nach Sinn. (Bereiter 2012, 410f.)

Wohl nicht zufällig nutzt Bereiter hier – für die Beschreibung des «Höhepunkt[s] der Schreibentwicklung» (ebd.) – den Vergleich mit schreibenden Kindern, die ja noch weit entfernt sind von Schreibkönnern, welche die höchste Stufe der Schreibkompetenz erreicht haben. Die Suche nach Sinn, das Finden von Wegen zu sich selbst und zu andern beginnt eben nicht erst auf dieser Stufe. Deshalb ist es so wichtig, dass auch Schreibnovizen die Erfahrung von Sinn machen und sich erst dadurch weiterentwickeln können und wollen.

Schreibdidaktische Diskussion der 1980er-Jahre in der Deutschschweiz

Überlegungen wie die eben geschilderten standen auch an den Anfängen der schreibdidaktischen Diskussion in den 80er-Jahren in der Deutschschweiz im Mittelpunkt, wobei hier eine (pragmatische) Verbindung der beiden Quellen der Schreibdidaktik gesucht wurde.

Im Rahmen von Aktivitäten der EDK-Ost – dem schweizerischen Pendant zur KMK – wurde eine «Kerngruppe Deutsch» unterstützt, die durch Kurse, Tagungen und vor allem Publikationen eine Verbreiterung des deutschdidaktischen Diskurses verfolgte. Nur nebenbei bemerkt: Aus diesen Aktivitäten heraus wurde auch 1999 das deutschschweizerische *Forum Deutschdidaktik* – sozusagen der schweizerische Ableger des Symposiums Deutschdidaktik – gegründet.

Zentral für die hiesigen Diskussionen waren die *Beiträge zum Deutschunterricht* – zwei Hefte, von denen

das erste dem *Lesen* und das zweite dem Thema *Texte schreiben* gewidmet waren.⁴



Der ebenso grundlegende wie umfangreiche Einführungstext stand unter einem wunderschönen Bild einer jungen Römerin aus Pompeji – das man heute dank Internet in anderer Qualität präsentieren kann...



CC BY-SA 2.0
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fresco_showing_a_woman_so-called_Sappho_holding_writing_implements_from_Pompeii_Naples_National_Archaeological_Museum_\(14842101892\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fresco_showing_a_woman_so-called_Sappho_holding_writing_implements_from_Pompeii_Naples_National_Archaeological_Museum_(14842101892).jpg)

Unter dem Titel «Schreiben und Schule im elektronischen Zeitalter» mit dem Untertitel «Anstoss zum Nachdenken über die Rolle des Schreibens an der Volksschule» macht der Autor – Pankraz Blesi – eine Unterscheidung von «Schreiben als Werkzeug» und «Schreiben als Medium». Hier interessiert mich ausschliesslich der zweite Aspekt – «Schreiben als Medium». Blesi führt aus:

Wir werden im folgenden Sinne vom Schreiben als einem «Medium» sprechen: Wer sich ans Schreiben macht, begibt sich in ein Element, in eine Art Tätigkeit, die ihm durch sich selbst etwas vermittelt: ihn z. B. in einen Zustand der Konzentration, geistiger Aktivität versetzt, ihn auf ein bestimmtes Gleis bringt, ihn zu bestimmten Tätigkeiten nötigt, ihm etwas abverlangt, ihn formt und «bildet». (Blesi 1985, 4)

⁴ *Beiträge zum Deutschunterricht I* (1984): *Lesen*. Zürich: SLZ; *Beiträge zum Deutschunterricht II* (1985): *Texte schreiben*. Zürich: SLZ. Ruf, Urs, Hrsg. 1992 (1987). *Rechtsschreibunterricht*. Zürich: Verlag des Schweizerischen Lehrervereins.

Im gleichen Heft entwickelt und illustriert Thomas Bachmann am Beispiel des «Schreibhefts»⁵ Einblicke in Schreiblernprozesse:

Immer, wenn der Schüler schreibt, lernt er ... an der Notiz, am Fresszettel, am Entwurf ... Nicht nur Resultate, auch Schritte und Stationen sind «Dokumente». (Bachmann 1985, 29)

Und der Beitrag endet so:

Wir haben das Schreibheft bis jetzt als Chance erfahren, den Schüler zu grösserer Selbständigkeit zu erziehen, ihm sein Schreibenlernen und Schreibenkönnen besser erfahrbar zu machen. Der Schüler eignet sich, dies wird von allen Mitgliedern des Lehrerteams betont, durch das Arbeiten mit dem Schreibheft gewisse Arbeitstechniken an: Notizen machen, Gespräche zusammenfassen, selbständiges Üben und Selbstkontrolle. (Bachmann 1985, 34).

In diesem Zitat zeigt sich – ganz nebenbei – eine grosse Qualität der Arbeiten von Thomas Bachmann: Sie sind immer abgestützt auf eine enge Kooperation mit Lehrerteams.

So weit ein Rückblick in ältere, gleichsam lokale Bemühungen eine ganzheitliche Schreibdidaktik zu etablieren.

Ein Vermächtnis der Schreibbewegung?

Lassen wir Stichworte, die die zweite Quelle der Schreibdidaktik – die Schreibbewegung – charakterisieren, nochmals Revue passieren:

- Schreibsucht
- Zauberwort
- Schöpferisches Potential
- Texte als Wege zu sich selbst und zu andern
- Schreiben zur Selbstvergewisserung
- Sprachliche Verarbeitung von eigenen Erfahrungen

Wo sind die Impulse aus dieser 2. Quelle geblieben in den Diskussionen der Schreibforschung?

Im aktuellen *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (Becker-Mrotzek et al. 2017), das die zentralen Elemente des State of the Art hervorragend erschliesst – keine Hinweise dazu, keine Stichworte.

⁵ Mit «Schreibheft» wird eine Dokumentationsmöglichkeit bezeichnet, in der ganz unterschiedliche Schreibprodukte ihren Ort finden – Entwürfe, Versuche, Kommentare, Rückmeldungen. Sie ermöglichen SchreiberInnen und LehrerInnen Einblicke in den Schreiblernprozess und bieten eine Grundlage für differenzierte Schreibförderung (vgl. Bachmann 1985).

Es gibt plausible und gewichtige Gründe, weshalb dies so ist. Nicht zufällig habe ich selbst in meiner Jenaer Preisrede 2002⁶ für die Notwendigkeit des Aufbaus eines Wissens um die Effekte, um die Resultate, die unsere Bemühungen zeigen, geworben (Sieber 2003). Mit Rückgriff auf ein Zitat von Jürgen Oelkers habe ich damals diese Notwendigkeit unterstrichen – und ich denke auch heute noch: zu Recht. Das Zitat lautet: «Traditionell ist Bildung wesentlich gute Absicht und nicht Orientierung am Resultat» (Jürgen Oelkers in der *NZZ am Sonntag*, 1.9.2002, 19). Es war also angesagt, sich um Resultate zu kümmern. Das ist jetzt einige Zeit her und inzwischen wissen wir mehr – gerade auch im Bereich des Schreibens.

Mit der Orientierung an Kompetenzen, mit Bildungsstandards und Grundkompetenzen, mit neuen Lehrplänen wie dem Lehrplan 21 in der Deutschschweiz sind die effektiven Kompetenzen, über welche Schülerinnen und Schüler verfügen sollten, in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt.

Die Orientierung an Kompetenzen, an Grundkompetenzen zumal, hat unsere Aufmerksamkeit auf deren Aufbau gelenkt. Dabei sind zentrale weiterführende Forschungs- und Didaktikfelder erschlossen worden. Das Referat von Thomas Bachmann wird diesen Fortschritten am Beispiel der «Didaktik der Textprozeduren im Kontext schreibdidaktischer Konzeptionen» nachgehen.⁷

Bei aller Relevanz und Hochachtung vor dem, was die aktuellen Bemühungen in der Schreibforschung der Schreibdidaktik und der Schreibförderung bringen, werde ich den Eindruck nicht ganz los, dass uns Wichtiges aus dem Blick zu geraten droht.

Die Stichworte, mit denen ich die Schreibbewegung charakterisiert habe, umreißen dies noch sehr pauschal.

Für mich kommt ein Weiteres hinzu: Die aktuellen Bemühungen richten sich – meinem Eindruck nach – vor allem an den schwachen Schreibern und Schreibenden aus. Und dies ist auch gut so und im wahrsten Sinn notwendig. Die Diskussionen um Grundkompetenzen haben deutlich gemacht, wie wichtig es ist, alle Schülerinnen und Schüler beim Aufbau grundlegender Kompetenzen zu unterstützen. Sie haben ebenso gezeigt, wie viele von ihnen wir bis anhin davon ausgeschlossen haben.

⁶ Verleihung des «Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik 2002», Symposium Deutschdidaktik in Jena.

⁷ Thomas Bachmann: «Didaktik der Textprozeduren im Kontext schreibdidaktischer Konzeptionen.» Abschlussreferat an der Tagung #SchreibenPlus vom 18. Januar 2018 an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Aber ist es der richtige, der einzige Weg, die schwachen Schreiber lediglich mit den elementaren Bausteinen des Schreibens zu konfrontieren, die Arbeit an Texten, das Handwerk des Texteschreibens allein in den Mittelpunkt zu stellen und sie von eigenen Erfahrungen mit Schreiben, vom EigenSinn⁸ des Schreibens fernzuhalten – bis sie vermeintlich über die notwendigen Werkzeuge verfügen?

Sie fernzuhalten davon, mit ästhetischen Erfahrungen Zugang zu Literalität zu finden, wie dies das zauberhafte Buch vom Löwen, der nicht schreiben konnte (Baltscheit 2008) für die Anfänge der Literalität vorführt?



In Schulbüchern ist dies zumindest in «Vorüberlegungen» präsent. So lese ich im Begleitset zum Sprachbuch *Sprachwelt Deutsch* für das 8. Schuljahr zu einer Unterrichtseinheit zum Schreiben:

Während der Unterrichtssequenz lassen sich verschiedene Schreibformen und Schreibspiele einbauen. Dadurch können die [Schülerinnen und Schüler] Schreiben als etwas Vielfältiges erfahren: kommunikativ, kreativ, unterhaltsam. (*Sprachwelt Deutsch*, 8. Sj, Begleitset S. 2)

Wo finden solche Aspekte in den aktuellen Modellierungen des Schreibens in der Schreibforschung ihren Platz?

Für eine breite Konzeptualisierung des Schreibens in der Forschung

Wenn ich die aktuelle Situation betrachte, komme ich zum Schluss, dass aus den beiden ursprünglichen Quellen der Beschäftigung mit Schreiben – der Schreibforschung und der Schreibbewegung – aktuell ausschliess-

lich die Schreibforschung den Diskurs bestimmt. Das wäre ja grundsätzlich zu begrüßen, denn empirisch belastbare Erkenntnisse bilden eine gute Grundlage für tragfähige didaktische Entscheidungen. Es wäre zu begrüßen, wenn denn auch in der Schreibforschung die wichtigen Aspekte, wie sie für einen erfolgreichen Aufbau von Schreibfähigkeiten und Schreiblust von der Schreibbewegung zum Thema gemacht wurden, in der Schreibforschung einen Platz gefunden hätten. Dazu zähle ich z.B. die kreativen und sinnstiftenden Momente der Schreibtätigkeit, das Erlebnis der Autorschaft, den Aufbau ästhetischen Bewusstseins mit einem Gespür für gelungene Sprache.

Hier scheint mir aktuell eine vergleichbare Situation entstanden zu sein, wie sie vor Zeiten im Zusammenhang mit der «neuen Fehlerorientierung» zu konstatieren war. Der neue Blick auf Fehler stellte damals heraus, dass Fehler «entwicklungsnotwendig» (Erichson) sind und Erichson sprach 1987 von – ich zitiere –

der (beschämend spät gewonnenen) Erkenntnis, dass Kinder Fehler machen müssen – und nicht nur dürfen. Sie sind entwicklungsnotwendig. Die Kontinuität des Lernens ist nur über das Fehlermachen als Voraussetzung für das Richtigmachen gewährleistet. (Erichson 1987, 150)

Dieses Interesse am Fehler kann dazu führen, das «Gekonnte im Fehler» wahrzunehmen. Und das hat uns – z.B. im Schriftspracherwerb oder in der Spracherwerbsforschung – weit gebracht. Es kann aber – gleichsam als Rückseite der Medaille – wiederum den Blick darauf verstellen, was denn wirklich schon gekonnt wird, und uns den Weg verbauen, an den vorhandenen Kompetenzen und Erfahrungen anzusetzen. Hier ist auch davor zu warnen, dass für die Diagnose hilfreiche Ansätze uns auch gleich den Weg der richtigen «Therapien» vorzeigen. Dies hat Erichson wiederum mit Blick auf das Fehlerverständnis herausgestellt, wenn sie schreibt:

Zwischen Diagnose und Therapie scheint mir ein fataler Automatismus zu bestehen, der auf einen Rückfall ins alte Fehlerverständnis hinauszulaufen droht und sowohl Fehler als auch Kinder als reparaturbedürftige Fälle zu betrachten erlaubt. Fehler sind Schaufenster ins Bewusstsein des Kindes, nicht das Bewusstsein selbst. (Erichson 1987, 155)

Vielleicht mag der Sprung von den Diskussionen um Fehler, was sie uns zeigen können und was nicht, hin zu den aktuellen Bemühungen in der Schreibforschung gewagt erscheinen.

⁸ So der Titel einer einschlägigen Publikation aus den 90er-Jahren: Liebna 1995.

Die Vorstellung, dass wir den Aufbau der Schreibkompetenz schön schrittweise, Stufe um Stufe beschreiben können – und uns dies auch gleich den Schlüssel liefert, wie die Kompetenzen zu erwerben sind –, das scheint mir, wenn nicht blauäugig, so doch sehr gewagt zu sein. Ähnlich wie uns Fehler zwar etwas über den Erwerbsstand anzeigen können, wir aber niemals damit das ganze Können und Wollen in den Blick bekommen. – «Würde es uns gefallen, wenn man unsere Fähigkeiten an unseren Fehlern nachwiese?» hat Erichson damals pointiert gefragt (Erichson 1987, 153).

Wir sind heute daran, die Zusammenhänge des Schreiblernens unter Stichworten wie Prozessorientierung, Textorientierung, Aufgabenorientierung genauer zu erfassen. Werden in den aktuellen Vorstellungen vom Schreiben und seiner Erforschung nicht auch zentrale Aspekte ausgeblendet?

Werner Senn hat in einer soeben veröffentlichten Arbeit – Schreibmotivation und Schreibziel (Senn 2018) – auf die engen Zusammenhänge von motivationalen und zielorientierten Aspekten beim Gelingen von Schreibprozessen hingewiesen und der Forschung entsprechende Perspektiven aufgezeigt.



Motivationale Aspekte sollten gleichwertig zu den kognitiven Schreibprozessen gesetzt werden, wie dies z. B. in den neueren Modellen von John R. Hayes postuliert wird, wo er motivationale Facetten ausdifferenziert – wie Ziele und Zielorientierung, Motive und Bedürfnisse, schreibbezogene Überzeugungen und Kosten-Nutzen-Einschätzungen.⁹

Das von Senn entwickelte «Dynamische Modell der Schreibziele und Schreibmotivation» ist ein Versuch, die Produkt- und die Prozesseite mit motivationalen und damit personalen Variablen in Beziehung zu setzen. Hier scheinen mir wichtige Pfade skizziert, die Fragen der Autorenschaft nicht auszublenden versuchen.

⁹ Vgl. dazu Senn 2018, 59.

Noch von einer anderen Seite aus möchte ich das, worum's mir geht, angehen. Dazu dient mir ein Text des französischen Reformpädagogen Célestin Freinet aus seinen *Sprüchen des Mathieu* – ein Text, der in der Freinet-Pädagogik grosse Resonanz auslöste und in den 80ern auch in der Deutschdidaktik diskutiert wurde.

Ich lese ihn heute – nach all den Diskussionen um PISA, Kompetenzen und Bildungsstandards mit anderen Augen:



<http://naturschutz.ch/news/steinadler-brutet-wieder/22746>

Adler steigen keine Treppen

Der Pädagoge hatte seine Methoden aufs genaueste ausgearbeitet; er hatte – so sagte er – ganz wissenschaftlich die Treppe gebaut, die zu den verschiedenen Etagen des Wissens führt; mit vielen Versuchen hatte er die Höhe der Stufen ermittelt, um sie der normalen Leistungsfähigkeit kindlicher Beine anzupassen; da und dort hatte er einen Treppenabsatz zum Atemholen eingebaut und an einem bequemen Geländer konnten die Anfänger sich festhalten.

Und wie er fluchte, dieser Pädagoge! Nicht etwa auf die Treppe, die ja offensichtlich mit Klugheit ersonnen und erbaut worden war, sondern auf die Kinder, die kein Gefühl für seine Fürsorge zu haben schienen.

Er fluchte aus folgendem Grund: solange er dabei stand, um die methodische Nutzung dieser Treppe zu beobachten, wie Stufe um Stufe emporgeschritten wurde, an den Absätzen ausgeruht und sich an dem Geländer festgehalten wurde, da lief alles ganz normal ab. Aber kaum war er für einen Augenblick nicht da: sofort herrschten Chaos und Katastrophe! Nur diejenigen, die von der Schule schon genügend autoritär geprägt waren, stiegen methodisch Stufe um Stufe, sich am Geländer festhaltend, auf dem Absatz verschnaufend,

weiter die Treppe hoch – wie Schäferhunde, die ihr Leben lang darauf dressiert wurden, passiv ihrem Herrn zu gehorchen, und die es aufgegeben haben, ihrem Hunderhythmus zu folgen, der durch Dickichte bricht und Pfade überschreitet.

Die Kinderhorde besann sich auf ihre Instinkte und fand ihre Bedürfnisse wieder: eines bezwang die Treppe genial auf allen Vieren; ein anderes nahm mit Schwung zwei Stufen auf einmal und ließ die Absätze aus; es gab sogar welche, die versuchten, rückwärts die Treppe hinaufzusteigen und die es darin wirklich zu einer gewissen Meisterschaft brachten.

Die meisten aber fanden – und das ist ein nicht zu fassendes Paradoxon – daß die Treppe ihnen zu wenig Abenteuer und Reize bot. Sie rasten um das Haus, kletterten die Regenrinne hoch, stiegen über die Balustraden und erreichten das Dach in einer Rekordzeit, besser und schneller als über die sogenannte methodische Treppe; einmal oben angelangt, rutschten sie das Treppengeländer runter... um den abenteuerlichen Aufstieg noch einmal zu wagen.

Der Pädagoge macht Jagd auf die Personen, die sich weigern, die von ihm für normal gehaltenen Wege zu benutzen. Hat er sich wohl einmal gefragt, ob nicht zufällig seine Wissenschaft von der Treppe eine falsche Wissenschaft sein könnte, und ob es nicht schnellere und zuträglichere Wege gäbe, auf denen auch gehüpft und gesprungen werden könnte; ob es nicht, nach dem Bild Victor Hugos, eine Pädagogik für Adler geben könnte, die keine Treppen steigen, um nach oben zu kommen? (Freinet [1967] 1999, 166)

Das Bild mag passen oder nicht. Zu Recht können Sie einwenden, dass nicht alle, die schreiben lernen, Adler sind. Mir ist hier auch nicht eine «Pädagogik für Adler» wichtig. Sondern vielleicht dies: Wie sähe eine Schreibforschung aus, die nicht nur vom postulierten Normalfall des Treppensteigens ausgeht, sondern von der Tatsache, dass eine Treppe zu vielen Handlungen einlädt – und dass es auch andere Wege als Treppen gibt.

Treppen sind einfach zu konstruieren und zu vermessen. Aber was heisst es, die vielen anderen Wege sich vorzustellen, sie zu denken, sie zu untersuchen? – Andere Wege: Darauf sind wir in einem umfangreichen Projekt zu Mediennutzung und Schriftlernen gestossen. Dort haben wir u. a. den folgenden Schluss gezogen:

Für die Entwicklung komplexer literaler Kompetenzen ist die motivierte ausserschulische literale Praxis unverzichtbar. Eine einseitig auf das Lesen und Schreiben in der Schule gerichtete literale Motivation unterstützt lediglich die Ausdifferenzierung vergleichsweise wenig anspruchsvoller literaler Kompetenzen. (Bachmann et al. 2004, 242)

Um voraussetzungsreiche literale Kompetenzen auszubauen, ist offenbar nebst der schulischen Arbeit an Texten auch eine ausserschulische literale Praxis notwendig, die über Lektüren eine zunächst unbewusste Kenntnisnahme von textuellen Realisierungsformen und Kontexten ermöglicht, die sich erst später in der aktiven Produktion von Texten zeigt. (Sieber 2005, 398)

Auch dies Hinweise darauf, dass nicht allein Schreiben und Lesen in engem Zusammenhang stehen, sondern dass Autorenschaft und ästhetische Erfahrungen – auf welcher Entwicklungsstufe auch immer – eine Rolle zu spielen haben.

Zum Abschluss – persönliche Empfehlungen für die weitere Schreibforschung

Meine Ausführungen sind nicht allein ein hoffentlich weiterführender Beitrag zur Diskussion um Schreibdidaktik und Schreibforschung. Sie sind gleichzeitig mein letzter Beitrag zu dieser Diskussion. Und so sei mir auch erlaubt, abschliessend einen kurzen Blick auf die Wege und Möglichkeiten zu werfen, die mir die Beschäftigung mit dem schillernden Thema Schreiben gebracht haben. Hier möchte ich anknüpfen an einen Vertreter einer anderen Welt, die mir aber immer ebenso wichtig war – und immer wichtiger wird – als die Bereiche des Schreibens und der Deutschdidaktik. Es ist die Musik. Vom Komponisten Hector Berlioz stammt die Aussage:

Es braucht nicht nur das Glück,
Talent zu haben.
Es braucht auch das Talent,
Glück zu haben.

Hector Berlioz

Ob ich über Ersteres verfüge, sei dahingestellt. Dass ich aber über ein Talent, Glück zu haben, verfüge, scheint mir offensichtlich. Dafür bin ich dankbar – und davon wünsche ich Ihnen allen möglichst viel!

Hier ist es mir darum gegangen, herauszustellen,

- dass die Erfahrung der Autorenschaft auch wichtig ist für schwache Schreiber,
- dass ästhetische Erfahrung nicht abhängig ist vom Stand der Schreibkompetenz,
- dass Wege zum Schreibkönnen – von Anfang an – unterschiedliche Pfade nutzen und nötig haben.

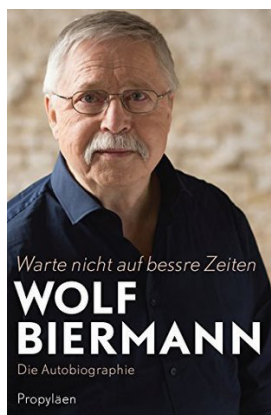
Dies soll eine zukünftige Schreibforschung vermehrt berücksichtigen, auch wenn das angesichts der forschungsmethodischen «Anforderungen an Untersuchungsdesigns» (Grabowski 2017, 315–334), wie sie Joachim Grabowski im *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* darlegt, keine leicht zu lösende Aufgabe ist.

Nebst der Arbeit am Handwerk des Schreibens (mit Prozeduren, entlasteten Aufgaben usw.) sind auch Erfahrungen des Schreibens als Medium für den Aufbau von Schreibkompetenzen zentral.

Nicht nur Etüden – auch Konzertstücke.

Nicht nur Proben – auch Aufführungen und Konzerte.

Ich schliesse – noch einmal so, wie ich bei meinem ersten Referat im Rahmen des Symposium Deutschdidaktik (Zürich, 1994) und bei meiner Preisrede (Jena, 2002) geschlossen habe – mit einer wundervollen Strophe von Wolf Biermann, der mir nach der Lektüre seiner Autobiografie, die 2016 unter dem Titel *Warte nicht auf bessere Zeiten!* erschienen ist, noch mehr ans Herz gewachsen ist.



Die letzte Strophe seines Lieds: *Mag sein, dass ich irre und dich nur verwirre*, lautet so:

Mag sein, dass wir einmal,
wenn alles erreicht ist,
erreicht haben nichts
als ein' Anfang von vorn.

Wolf Biermann: *Mag sein, dass ich irre* (1978)

1994 – in Zürich – stand die Lernerorientierung im Mittelpunkt. 2002 ging es um die Notwendigkeit des Aufbaus eines Wissens um die Effekte, die unsere Bemühungen zeigen – Bildungsstandards und Kompetenzmodelle waren Folgen davon. Vielleicht ist jetzt angesagt, die Autorinnen und Autoren von Texten stärker in den Fokus unserer Forschungen zu bringen – und Fragen der Ästhetik nicht mehr ganz aussen vor zu lassen.

So wünsche ich Ihnen allen – und in einem ganz anderen Sinn auch mir – einen schönen Anfang von vorn!

Literaturverzeichnis

Bachmann, Thomas. 1985. «Das Schreibheft – Einblick in Schreiblernprozesse.» In *Beiträge zum Deutschunterricht II – Texte schreiben*. Beilage zur SLZ (= *Schweizerische Lehrerzeitung* 20/85): 28–34.

Bachmann, Thomas, Andrea Bertschi-Kaufmann, Wassilis Kassis, Hansjakob Schneider und Peter Sieber. 2004. «Resultate und Konsequenzen.» In *Mediennutzung und Schriftlernen: Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation*, hrsg. v. Andrea Bertschi-Kaufmann, Wassilis Kassis u. Peter Sieber, 239–248. Weinheim u. München: Juventa.

Baltscheit, Martin. (2002) 2008. *Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte*. 10. Aufl. Zürich: Bazzzo Verlag.

Becker-Mrotzek, Michael, Joachim Grabowski und Torsten Steinhoff, Hrsg. 2017. *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann.

Beiträge zum Deutschunterricht I (1984): Lesen. Zürich: SLZ.

Beiträge zum Deutschunterricht II (1985): Texte schreiben. Zürich: SLZ.

Bereiter, Carl (1980) 2012. «Development in Writing.» («Entwicklung im Schreiben»). In *Cognitive Processes in Writing*, hrsg. v. Lee W. Gregg u. Erwin R. Steinberg, 73–93. Hillsdale NJ: Erlbaum. Übersetzt und wiederabgedruckt in *Schreiben als Kulturtechnik: Grundlagentexte*, hrsg. v. Sandro Zanetti, 397–411. stw 2037. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bertschi-Kaufmann, Andrea, Wassilis Kassis und Peter Sieber, Hrsg. 2004 *Mediennutzung und Schriftlernen: Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation*. Unter Mitarbeit von Thomas Bachmann, Hansjakob Schneider und Christine Tresch (= Lesesozialisation und Medien). Weinheim und München: Juventa.

Biermann, Wolf. 2016. *Warte nicht auf bessere Zeiten! Die Autobiographie*. Berlin: Propyläen Verlag (Ullstein).



- Blesi, Pankraz. 1985. «Schreiben und Schule im elektronischen Zeitalter: Anstoss zum Nachdenken über die Rolle des Schreibens an der Volksschule.» *Beiträge zum Deutschunterricht II: Texte schreiben*. Zürich: SLZ. 1-16.
- Eichendorff, Joseph von. 2013. «Wünschelrute.» *Gedichte*. 2. Aufl. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Erichson, Christa. 1987. «Aus Fehlern soll man klug werden: Überlegungen zum Lernen aus Fehlern. In *Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder* (= Jahrbuch «lesen und schreiben»; 2), hrsg. v. Heiko Balhorn u. Hans Brügelmann, 148–157. Konstanz: Faude.
- Feilke, Helmuth und Paul R. Portmann, Hrsg. 1996. *Schreiben im Umbruch*. Beiträge der linguistischen Schreibforschung zur Praxis und Reflexion schulischen Schreibens (= Deutsch im Gespräch). Stuttgart: Klett.
- Freinet, Célestin. (1967) 1999. *Die Sprüche des Mathieu* (Les dits de Mathieu). Nachgedruckt in *Immer noch der Zeit voraus: Kindheit, Schule und Gesellschaft aus dem Blickwinkel der Freinet-Pädagogik*, hrsg. v. Jochen Hering u. Walter Hövel. 2. Aufl. Bremen: Pädagogik-Kooperative e.V. (jetzt Freinet-Kooperative e.V.).
- Grabowski, Joachim. 2017. «Anforderungen an Untersuchungsdesigns.» In *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, hrsg. v. Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski u. Torsten, 315–334. Münster: Waxmann.
- Liebnau, Ulrich. 1995. *EigenSinn: Kreatives Schreiben – Anregungen und Methoden*. Frankfurt: Diesterweg.
- Ludwig, Otto 1983. «Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens.» In *Schriftsprachlichkeit*, hrsg. v. Siegfried Grosse, 37-73. Sprache der Gegenwart Bd. 59. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Ludwig, Otto. 2001. «Es begann mit dem Sputnik-Schock ... Die neuere deutsche Schreibforschung.» *Praxis Deutsch* 170: 58–62.
- Rico, Gabriele L. 1984. *Garantiert schreiben lernen: Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Ruf, Urs, Hrsg. (1987) 1992. *Rechtschreibunterricht*. Zürich: Verlag des Schweizerischen Lehrervereins.
- Senn, Werner. 2018. *Schreibmotivation und Schreibziel: Eine Untersuchung zur Konzeption und Modellierung motivationaler Variablen und Schreibziele in Schreibprozess und Schreibprodukt*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sieber, Peter. 2003. «Sprachförderung – mit PISA in anderem Licht?» *Didaktik Deutsch* 15 (9. Jg.): 4–17.
- Sieber, Peter. 2005. «Didaktik des Schreibens – Vom Produkt zum Prozess und weiter zur Textkompetenz.» *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 27 (3): 381–406.
- Sprachwelt Deutsch (SWD): Sachbuch, Werkbuch, Trainingsmaterial, Begleitset*. 2012. Neue Ausgabe (= Lehrmittel Deutsch für das 7.–9. Schuljahr). Bern u. Zürich: Schulverlag plus AG / Lehrmittelverlag Zürich.
- vom Scheidt, Jürgen. 1989. *Kreatives Schreiben: Texte als Wege zu sich selbst und zu anderen*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- von Werder, Lutz. 1986. *...triffst Du nur das Zauberwort: Eine Einführung in die Schreib- und Poesietherapie und in die Arbeit literarischer Werkstätten*. München u. Weinheim: Psychologie Verlags Union Urban & Schwarzenberg.