Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung

Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein

Band: 130 (1985)

Heft: 19

Anhang: Schulpraxis : Zeitschrift des Bernischen Lehrervereins : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung, Nr. 20, 3.Oktober 1985

Autor: [s.n.]

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 01.08.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Schulpraxis

3. Oktober 1985

Zeitschrift des Bernischen Lehrervereins · Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung Nr. 20

UND IMMER WIEDER TEXTE SCHREIBEN

Diese «Schulpraxis» entspricht Heft 3 der Didaktischen Reihe der «SLZ»

INHALT DES HEFTES «TEXTE SCHREIBEN»

1 **Pankraz Blesi:**
Schreiben und Schule im elektronischen Zeitalter

Grundsätzliche Überlegungen zu den Funktionen des Schreibens.
Für Lehrer und Schüler ist die Antwort auf folgende Fragen entscheidend: Wofür verwende ich Schreiben, was bedeutet es mir? Welche Vorstellung von den Möglichkeiten des Schreibens habe ich? Anhand zahlreicher Beispiele aus dem Alltag aller Schulstufen werden unterschiedliche Funktionen des Schreibens vorgestellt und kommentiert. Gerade in der heutigen, durch die elektronische Revolution bestimmten Situation könnte das Schreiben neue Bedeutung gewinnen: Als Medium der Konzentration, der Verlangsamung, der Vertiefung, als Katalysator für die Entfaltung des Personalen. Der Grundlagentext fordert eine Neubegründung der Rolle der Schriftlichkeit an der Volksschule aus pädagogischer Sicht und skizziert Kriterien für eine veränderte Beurteilungspraxis des schulischen Schreibens. Die Beiträge dieser Nummer sind Berichte aus Schulzimmern, in denen andere Bedingungen für die schreibenden Schüler angestrebt werden.

18 **Werner Hangartner: Freie Texte**
(Ein Werkstattbericht aus einer Gesamtschule)

Wie kann erreicht werden, dass Schüler freier, selbständiger und häufiger schreiben?
Ein Unbehagen am eigenen Unterricht hat W. Hangartner veranlasst, nach neuen Wegen zu suchen. Angeregt von verschiedenen Autoren der Reformpädagogik, ist er nach und nach zu einem Unterricht gelangt, in dem «freie Texte» eine zentrale Rolle spielen. Wichtige «Motoren» sind dabei das «Ideenbuch», die «Oberrindaler Schülerpost» und die «Klassenkorrespondenz». In sein «Ideenbuch» notiert jedes Kind während der freien Arbeitsstunde oder zu Hause nach freier Wahl Geschichten, Erlebnisse, Rätsel usw. Eine Auswahl dieser Texte wird dreimal im Jahr überarbeitet und gedruckt: die «Oberrindaler Schülerpost»; sie ist schon öfters zum Anlass für Klassenkorrespondenzen geworden.
W. Hangartner beschreibt die Arbeit mit diesen «Motoren» offen und sehr anschaulich; er verschweigt auch seine Schwierigkeiten und Probleme nicht.

23 **Paul Michael Meyer:**
«I cha nid dichte, drum tueni vo öppis anderem brichte»

Eine Primarschulklasse aus dem Berner Seeland als Buchautor und Verleger
Wohin müssen wir unsere Kinder eigentlich führen? Was erwarten die verschiedenen Erzieher vom Deutschunterricht, und was geschieht darin von der 1. bis zur 9. Klasse?
pmm möchte (nicht nur) im Deutschunterricht den Schüler zu sich selber führen. Er weckt die in ihm schlummernden Fähigkeiten. Die Schüler schreiben und lesen viel, sie erhalten ihre festen Aufträge wie auch ihre Freiräume. So wird möglich, dass eine Realklasse ein Buch verfasst und zum Verleger wird. Der Lehrer hat erreicht, dass die Schüler schreiben wollen, deshalb können sie es auch.

28 **Thomas Bachmann:**
Das Schreibheft – Einblicke in Schreiblernprozesse

Schüler lernen schreiben, wenn sie schreiben. Sie lernen nicht nur an einer ganzen Geschichte, sondern auch an einer Notiz, an einem Satz. Das «Schreibheft» ist ein Instrument, mit dem dieser Lernprozess gezielt gefördert werden kann. Der Schüler hält darin «Aufträge an alle» und «Texte aus eigenem Antrieb» fest. Fördernd ist dabei auch der Kommentar des Lehrers; er bestätigt, stellt Fragen, geht auf Schwierigkeiten ein und formuliert allenfalls angemessene Aufträge. Aus solchen Kommentaren entwickeln sich häufig Dialoge, in die zuweilen auch die Eltern einbezogen werden.
Das Schreibheft hilft den Lernprozess erfassen, begleiten und fördern.

Pius Sialm: Bausteine für eine Schule des Schreibens 35

Eigenes Wörterbuch, Tagebuch und Geschichtenbuch auf der Unterstufe
Wie ist es möglich, dem Kind sowohl die Freude am Schreiben wie auch orthographische, grammatikalische und stilistische Normen zu vermitteln?
Aus den unterschiedlichen mit Erst- bis Drittklässlern praktizierten sprachlichen Tätigkeiten greift P. Sialm eine heraus, die Entwicklung des eigenen Wörterbuchs. Anhand zahlreicher kommentierter Beispiele gewinnen wir einen Eindruck von der Vielfalt der Funktionen, in denen Kinder Schreiben und Schriftlichkeit erfahren; unter sprachpädagogischer Führung eignen sie sich allmählich auch ein Bewusstsein von der Sprache und ihren Gesetzmässigkeiten an. Der Beitrag zeigt
- die veränderte Rolle des Lehrers für den Prozess des Schriftspracherwerbs,
- die zentrale Rolle des Schreibens in einem Unterricht, der sich an den Bedürfnissen des Kindes orientiert.

Thomas Holenstein: 46
«Was macht der Lehrer, wenn die Schüler schreiben?»

Schüler, die schreiben wollen, stossen immer wieder auf Schwierigkeiten. Hilfe ist ihnen im betreffenden Moment besonders willkommen. Sie kann den Schüler auch befähigen, besser mit solchen Problemen umzugehen. T. Holenstein veranschaulicht dies an einem Beispiel aus dem Schulalltag. Der Lehrer zeigt dem Schüler, wie er mit dem Thema zurechtkommen kann, er verweist ihn auf das zweckdienliche Hilfsmittel, gibt ihm Anregungen zur Arbeitstechnik, vermittelt ihm Impulse, einen toten Punkt zu überwinden; der Lehrer hört zu und bestärkt. Es ergibt sich eine Atmosphäre der Zusammenarbeit zwischen Schüler und Lehrer, das Schulzimmer wird zur Schreibwerkstatt.

Urs Ruf: Vom Umgang mit Schülertexten – 51
Schreibberatung aus Lesersicht

Wie soll der Lehrer mit Schülertexten umgehen?
Wie soll er korrigieren?
Was heisst Schreibberatung?
Ein wohlwollender Leser versucht in erster Linie einen Text zu verstehen. Fehler und Mängel erlebt er allenfalls als Störfaktoren bei der Verständigung. Sie veranlassen ihn oft zu Fragen.
Schreibberatung im Sinne U. Rufs verzichtet bei der Korrektur nach Möglichkeit auf direkte Eingriffe in den Schülertext, sondern vermittelt dem Schüler in einem Kommentar Eindrücke eines realen Lesers. Er hebt besonders gelungene Teile hervor und versucht, durch Fragen offenzulegen, wo der Text unklar erscheint. Korrektur wird so für den Schüler zu einer Hilfe, Schwierigkeiten zu erkennen und zu bewältigen.

Max Huwyler: Schreiben erleben 59

Was geht in Schülern, Lehrern, Schreibern vor, wenn Erinnerungen im Schreiben aktiviert und gestaltet werden? Am Beispiel einer eigenen Schreiberfahrung, einer Tagebuchnotiz, veranschaulicht M. Huwyler die Bedeutung der Erinnerung für das Schreiben; zugleich erhalten wir Ideen, wie wir bei den Kindern Erinnerungen wachrufen und wie wir helfen können, dass diese in Sprache gefasst werden.

Junge Römerin mit Polyptychon und Griffel. Pompejanisches Fresko, Neapel, Nationalmuseum

Schreiben und Schule im elektronischen Zeitalter

Anstoss zum Nachdenken über die Rolle des Schreibens an der Volksschule

Pankraz Blesi

«Der Computer ist, weiss Gott, nicht Ursache und nicht notwendig Vollstrecker, aber doch das Sinnbild einer nicht personalen Pädagogik. Wir brauchen eine Pädagogik, die die Menschen stärkt und die Sachen klärt.» *Hartmut von Hentig*

Klagen und Fragen

Die Jungen könnten nicht mehr schreiben; sie hätten je länger je weniger Übung darin und Lust dazu; ja, die sprachlichen Fähigkeiten liessen im ganzen zu wünschen übrig... so hört man klagen. *«Droht uns der Verfall der Hochsprache?»* fragt ein Basler Germanist in der «NZZ» (Wiesmann 1983) und löst damit eine längere Debatte aus. In einem eben erschienenen Band über «Des Schweizers Deutsch» (Padel 1985) ist von *«Demontage der Hochsprache»* die Rede, und auch die Erziehungsbehörden befassen sich seit geraumer Zeit mit dieser Frage; sie ermahnen zu regelmässigem Gebrauch der Hochsprache und zu sorgfältiger Pflege des Schriftlichen.

Wir haben es aber nicht mit einem helvetischen Phänomen zu tun, die Verhältnisse in der BRD sind offenbar nicht wesentlich anders. *«Die westdeutsche Industriegesellschaft verliert ihre Schriftkultur»* betitelte das Nachrichtenmagazin «Der Spiegel» anfangs Juli 1984 eine Reportage. Ein Rhetorikprofessor aus Tübingen berichtet (Ueding 1985), dass «in den letzten Jahren deutlich geworden ist, welche Konsequenzen die zunehmende Unfähigkeit, sich sprachlich wirkungsvoll und sachbezogen auszudrücken, bei einem grossen Teil der Jugendlichen an allen Jahrgangsstufen hat.» Die Weiterbildung und das Studium in allen Fächern sei «stark behindert»; es wird von einem *neuen Analphabetentum* gesprochen, in dessen Zusammenhang die Einrichtung von *Sprachkursen «Deutsch für Deutsche»* an den Universitäten gesehen werden müsse.

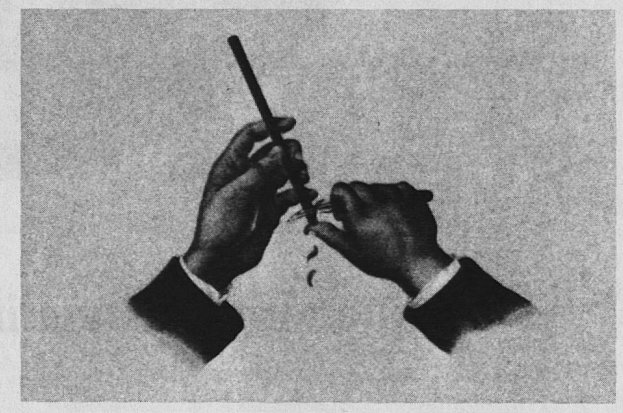
Nehmen wir einmal an, die Diagnose treffe etwas (breit fundiert sind solche Aussagen aber keineswegs): Wie würden wir uns eine solche Entwicklung erklären? Wieweit wären die Schulen und die Lehrer daran beteiligt? Und bestünde nicht die Gefahr, der Schule etwas anzulasten, was durch die allgemeine Entwicklung im Medienbereich verursacht sein könnte? *Wir müssen also weiter fragen:* Können oder wollen die Jungen nicht mehr schreiben? Müssen sie überhaupt noch schreiben können? Wird nicht von verschiedenen Seiten der Untergang der Schriftkultur prognostiziert? Schliesslich aus spezifisch schweizerischer

Sicht gefragt: Welche Zusammenhänge bestehen bei uns zwischen der anscheinend sinkenden Bedeutung der Schriftlichkeit und der zunehmenden Ausbreitung der Mundart?
Was mir in all dem klar und unbestreitbar erscheint: eine verbreitete *Unsicherheit über die Bedeutung der Schriftlichkeit in unserer heutigen Kultur,* eine Ungewissheit darüber, welche Rolle die Schriftlichkeit an unseren *Schulen* spielen soll und welche Bedeutung sie für die *Zukunft unserer Jugend* hat. Könnte diese Ungewissheit nicht auch hinter der sinkenden Schreibmotivation von Schülern und Studenten stecken? Oder ist diese gar ihrerseits auf die mangelnde Überzeugung der Lehrer solcher Schüler zurückzuführen? Was für ein Bewusstsein vom Sinn der Schriftlichkeit und des Schreibens haben unsere Volksschullehrer heute?
Uns jedenfalls scheint es an der Zeit, von Grund auf und neu zu überdenken, welche Bedeutung Schreiben und Schriftlichkeit – sprachliche Bildung überhaupt – im Rahmen der Volksschule angesichts der fundamentalen Veränderungen im Bereiche der Kommunikation in Zukunft haben soll (vgl. z. B. Brinkmann/Lohr 1985). – Für eine solche grundsätzliche Besinnung mögen dieser Beitrag und die Praxisberichte dieses Heftes *Anstösse vermitteln.*

Der Begriff vom Schreiben im Kopfe des Lehrers

> *«Das Kind weiss, was Sprache ist, weil es weiss, was Sprache tut (oder bewirkt). Das Kind hat Sprache in vielerlei Weise benutzt – zur Befriedigung materieller und intellektueller Bedürfnisse, zur Entwicklung persönlicher Beziehungen, zum Ausdrücken von Gefühlen usw. In all diesen Verwendungszusammenhängen ist Sprache in die eigene unmittelbare Erfahrung eingegangen, und deshalb ist sich das Kind auf unbewusste Weise klar darüber, dass Sprache viele Funktionen hat, die es persönlich berühren. – Für das Kind ist Sprache ein vielgliedriges und anpassbares Instrument für das Verwirklichen seiner Absichten und Wünsche; es kann Sprache fast grenzenlos verwenden. Daraus folgt, dass das verinnerlichte Sprachmodell des Kindes ein höchst komplexes ist; die meisten Erwachsenen haben eine Vorstellung von Sprache, die diese Komplexität nicht erreicht.»*
>
> *(M. A. K. HALLIDAY 1975)*

Der englische Sprachwissenschafter und Pädagoge Halliday hat darauf hingewiesen, dass ein *zu enger Begriff (er sagt «Modell») von den Möglichkeiten der Sprache im Kopfe des Lehrers* sprachliche Lernprozesse bei den Kindern wesentlich behindern kann. Bezogen auf unser Thema: *Was für eine Vorstellung von den Möglichkeiten des Schreibens habe ich als Lehrer im Kopf?* Wir müssen dabei unterscheiden zwischen dem Begriff vom Schreiben, der unserer *eigenen* beruflichen und privaten Schreibpraxis zugrunde liegt, und dem Begriff vom Schreiben, den wir in *unserem Unterricht* unsern *Schülern* vermitteln. Mit andern Worten stellen wir an uns die Frage: Was bedeutet für mich persönlich Schreiben, wozu verwende ich Schreiben im Beruf und im Privatleben? Und welche «Bedeutung» des Schreibens lernen meine Schüler in meinem Unterricht, im gesamten Unterricht und im Deutschunterricht im speziellen?
Um das Pferd mal beim Schwanz aufzuzäumen und damit gleich deutlich zu werden: Meine Erfahrungen mit Lehrerstudenten erweisen nicht, dass diese nicht mehr schreiben *können.* Was vielen offenbar im Verlaufe der Schulzeit abhanden gekommen zu sein scheint, ist der Begriff davon, *was man mit Schreiben machen, wie man es für sich verwenden kann.* Viele bringen *eigentliche Schreibneurosen* mit in die höheren Schulen, haben nur noch negative Erfahrungen in Erinnerung und *wollen* einfach nicht mehr.
Die negativen Erfahrungen sind schwer auf einen Nenner zu bringen; aber *etwas Gemeinsames* scheinen sie mir zu haben: Ein Grund für die entstandene Aversion gegen das Schreiben besteht immer darin, dass *die Schüler Schreiben nicht als ein Medium verwenden lernten, mit* und *in* dem sie



eigene Absichten, Gedanken, Gefühle und Fantasien festhalten und entwickeln konnten; sie hatten nicht Gelegenheit, die *Möglichkeiten des Mediums kennenzulernen und zu erproben.* Vielmehr erfuhren sie im Zusammenhang mit Schreiben immer wieder, *dass man von ihnen etwas ganz Bestimmtes verlangte:* eine saubere Schrift, schöne Sätze, treffende Wörter, richtig geschriebene Wörter, bestimmte Textformen, bestimmte Ansichten usw. Und das heisst natürlich: Sie erlernten dabei einen sehr engen, immer auf wenige oder einen Aspekt beschränkten Begriff vom Schreiben. Alle genannten Aspekte mögen zwar für die eine oder andere Schreibsituation im Vordergrund stehen; aber wenn ein bestimmter Aspekt *immer* der wichtigste ist, wenn es *immer* wichtig ist, das «treffende Wort» gefunden zu haben, möglichst wenige Fehler gemacht zu haben, einen klaren Aufbau vorweisen zu können oder meinetwegen auch «adressatenbewusst» geschrieben zu haben, *dann muss der Sinn für die praktischen Funktionen des Schreibens verloren gehen,* und Schreiben kann dann für den Schüler nur noch eine einzige «Bedeutung» haben: «Schreiben heisst Normen erfüllen; Schreiben heisst, den Erwartungen entsprechen.»
Deshalb scheint es so zentral, dass wir *als Lehrer über einen weiten Begriff von den Möglichkeiten des Schreibens verfügen* und einen solchen auch unseren Schülern zu vermitteln versuchen. Und wir sollten uns als Lehrer bewusst machen,

welche Bedeutung *für uns selber* Schreiben hat (= Bewusstsein unseres eigenen Begriffs vom Schreiben); wie wir auch *den Schülern* Gelegenheit geben sollten, einen *eigenen* Begriff vom Schreiben zu *entwickeln,* ihnen allenfalls auch zuzugestehen, dass Schreiben für sie auch *andere* Bedeutungen haben kann als für uns.
Ein erster Schritt für eine solche Bewusstwerdung kann darin bestehen, dass wir uns einmal hinsetzen und uns selber fragen: *Wann* schreibe ich eigentlich? Ein Lehrerstudent hat das in der folgenden Weise getan:
Wann ist Schreiben für mich gut?
- *Wenn ich jemandem etwas sagen will, aber dazu Hemmungen habe (Brief!);*
- *wenn ich allein sein will und trotzdem das, was ich auf dem Herzen habe, aussprechen will;*
- *wenn ich etwas genau formulieren will/sollte;*
- *als stichwortartige Gedankenstütze beim Vortrag oder bei Diskussionen und wichtigen Gesprächen;*
- *wenn ich später auf etwas zurückgreifen will;*
- *um mir etwas besser einzuprägen.*

Wir nehmen so *unsere eigene Schreiberfahrung und Schreibpraxis als Ausgangspunkt.* Im Rahmen der Lehrerbildung habe ich die Erfahrung gemacht, dass Studenten in selbständiger Reflexion auf ihr Schreiben und auf den Akt des Schreibens als solchen immer wieder zu wichtigen Einsichten kamen. Bei einigen von ihnen hatten diese geradezu eine *Wende im eigenen Schreibverhalten* zur Folge: Sie brachen ihren engen und verknorksten Begriff vom Schreiben auf und gewannen eine neue und positive Einstellung zu diesem Medium. Dies wurde durch ganz einfache, ja banal erscheinende Tätigkeiten ausgelöst, wie etwa:
- Nachdenken über den *Unterschied zwischen Sprechen und Schreiben,*
- *Ermittlung spezifischer Schwierigkeiten des Schreibens,* und zwar
  - solcher, die mit der eigenen Schreibbiographie zusammenhängen,
  - und solcher, die mit dem Wesen des Schreibvorgangs zusammenhängen.
- Ermittlung spezifischer *Chancen, die im Schreibvorgang liegen.*
- Rekonstruktion der eigenen *Schreibbiographie* u. ä.

Ein Student formulierte das, was im Rahmen einer solchen Grundbesinnung über das Schreiben passieren kann, so: «Ich habe wieder das Gespür dafür bekommen, *wofür* ich Schreiben brauchen kann – und ich schreibe jetzt wieder.»

Thesen zum Vorrang des Pädagogischen

Bei den nachfolgenden Überlegungen gehe ich von bestimmten *Hypothesen* aus. Einige von ihnen schicke ich hier voraus; ich erhoffe mir davon ein besseres Verständnis bei der Lektüre des weitern Textes:

① Im vergangenen Jahrzehnt wurde das Fach «Sprache schriftlich» vor allem von der *zukünftigen Schreibpraxis des Schülers* her legitimiert: Der Schüler soll in Zukunft «gut», «zweckmässig» und möglichst fehlerfrei schreiben können; er braucht das später.

② Diese Begründung mag zwar auch heute noch gültig erscheinen. «So oder so kann eine allfällige Zukunft ohne Papier nicht eine Zukunft ohne zu schreiben (und zu lesen) bedeuten.» (Buhofer 1983) Trotzdem hat *diese Begründung an Gewicht verloren,* gerade in den Augen der Jungen: «Die verstärkte Möglichkeit zu scheinbar schriftloser Informationsbeschaffung, die Chancen, sich mit Fernsehen und Video hinreichend auszulasten, Fantasie anzuregen und zu kanalisieren, macht die Notwendigkeit von Schriftsprache zunehmend uneinsichtiger.» (Giese/Gläss 1984)

③ *Tatsächlich* ist aber das Verfügenkönnen über Schrift für das Leben in modernen Gesellschaften in bestimmter Hinsicht von grosser Bedeutung. Das zeigen vor allem Erfahrungen mit Analphabeten etwa in der BRD (Giese/Gläss 1983 und 1984): *Mit der Schriftsprache* erwerben wir nämlich nicht nur die Schreibfähigkeit, sondern noch eine Reihe *weiterer Kompetenzen,* vor allem die *Fähigkeit, von der unmittelbaren Situation zu abstrahieren.* Wer über diese «kognitiven Fähigkeiten des Abstrahierens» nicht verfügt, kann sich in der modernen Lebenswelt oftmals nur schwer zurechtfinden.
Ein solch komplexer Tatbestand fällt aber als *Motivation* fürs Schreiben bei den Jungen ausser Betracht, das mag unmittelbar einleuchten.

④ Von der *zukünftigen Praxis* her kann also die Jugend heute kaum mehr fürs Schreiben motiviert werden. *Die Motivation fürs Schreiben und fürs Schreibenlernen kann u. E. für die Schüler nur vom Erlebnis sinnhaften Schreibens in der Schule selbst her kommen.*

⑤ *Für den Lehrer* ergibt sich daraus die Aufgabe, der Tätigkeit des Schreibens als solcher wieder einen Sinn abzugewinnen, die in diesem Medium liegenden *Möglichkeiten wieder bewusst zu machen.* Dabei muss insbesonders auch geklärt werden, welche spezifischen *Funktionen dieses Medium im Rahmen übergeordneter Zielsetzungen* erfüllen kann.

⑥ In diesem doppelten Sinne – und das ist unsere *Hauptthese* – ist die *Bedeutung des Schreibens und der Schriftlichkeit in der Schule heute mit pädagogischen Argumenten neu zu begründen:* «Pädagogisch» vom Kind, vom Subjekt aus gesehen («Erlebnis sinnhaften

Schreibens in der Schule selbst») und «pädagogisch» vom Ganzen, von der Gesellschaft her gesehen («Funktionen im Rahmen übergeordneter Zielsetzungen»). – Die Erläuterung dieser *einen* These bildet im Grunde den Inhalt dieses ganzen Textes; vorweg sei aber in den Thesen ⑦ und ⑧ doch schon angedeutet, was mit «pädagogischer» Begründung gemeint sein könnte.

⑦ *Der junge Schreiber kann dieses Medium z.B. als eine Möglichkeit erleben, dem Druck von aussen etwas entgegen zu setzen,* in einem doppelten Sinne: Angesichts der Hektik unseres Alltags finden etwa die Angebote östlicher Techniken der Konzentration und der Meditation in zunehmendem Masse Anklang. Kann nicht auch Schreiben diesen Bedürfnissen bis zu einem gewissen Grade genügen? *Schreiben als Medium der Verlangsamung und der Konzentration!* Solche Nutzung des Schreibens hat noch einen weitern Aspekt: Mit dem selbst Geschriebenen wird *der andrängenden Fülle äusserer Eindrücke etwas Eigenes gegenübergestellt: Schreiben als Medium der Selbstvergewisserung!*

⑧ Die Argumente, die *von der Gesellschaft her* im Sinne «übergeordneter Zielsetzungen» für die Schriftlichkeit ins Feld geführt werden können, würden andere vielleicht eher unter dem Begriff «Persönlichkeitsbildung» oder «Allgemeinbildung» sehen: *Verstehen, Bewusstheit, klares und selbständiges Denken, Fähigkeit zur Vertiefung und zur Verallgemeinerung* und damit im Zusammenhang *Sinn für soziale Verantwortung.* Wir gehen davon aus, dass das Medium des Schreibens auch aus dieser pädagogischen Sicht eine neue Aktualität gewinnen könnte.

⑨ Aus einem in diesem Sinne *weit gefassten Begriff des Schreibens als eines «pädagogischen Mediums»* ergibt sich schliesslich ein weiteres: *Schriftlichkeit und Schreiben können an unserer Volksschule nicht auf ein Fach wie «Sprache schriftlich» oder «Aufsatzunterricht» beschränkt werden.* Die *Praxis* wurde zwar bei uns nie so eng gefasst, geschrieben wurde seit eh und je in verschiedenen Fächern. Die *bewusste* Praxis aber betraf doch mehr oder weniger nur das, was man unter «Aufsatzunterricht» verstand. *«Aufsatzunterricht» in diesem engeren Sinne ist nun aber gerade nicht unser Thema, sondern Schreiben und Schriftlichkeit überhaupt!*

⑩ Klar und deutlich soll schliesslich ein mögliches Missverständnis aus dem Weg geräumt werden: Es kann keine Rede davon sein, dass an unseren Volksschulen Schreiben und Schriftlichkeit zuwenig Bedeutung hätten oder in ungenügender Weise gepflegt würden. Aufgrund jahrelanger Einsicht in zahlreiche Klassen aller Stufen muss im Gegenteil festgehalten werden, dass die Pflege der Schriftsprache fast durchwegs grosses Gewicht hat und dass ihr viel Zeit und Kraft gewidmet wird – wenn ich auch gleichermassen den Eindruck gewonnen habe, es werde mehr Gewicht auf «richtiges» und «gutes» Schreiben gelegt als auf *die Vermittlung «sinnhafter Schreiberfahrungen».* Und eben letzteres halte ich in der gegenwärtigen Situation für das Primäre.

Schreiben als «Werkzeug» und als «Medium»

Überlegungen im Hinblick auf einen weiten Begriff vom Schreiben

> *«Man kann unter gewissen Einschränkungen davon ausgehen, dass der Schreibvorgang allen Menschen, Kindern wie Erwachsenen, ähnliche Schwierigkeiten macht... Das Schreiben im Sinne des Formulierens ist für alle gleich, vor allem, wenn man literarisches und sachbezogenes Schreiben nicht von vornherein auseinanderreisst. Nur eine Auffassung, die die Gesamtheit des Schreibens zunächst als Einheit sieht, kann dazu beitragen, dass in der Öffentlichkeit das Schreiben nicht als eine elitäre Tätigkeit eingeschätzt bzw. als notwendiges Übel innerhalb des Deutschunterrichts betrachtet wird.»* (GÖSSMANN 1976)

Ich schlage vor, beim Nachdenken über mögliche «Funktionen» des Schreibens *zwei Aspekte der Sache auseinanderzuhalten.* Diese greifen in der Praxis natürlich ineinander; aber im Einzelfall steht doch der eine oder andere Aspekt jeweils im Vordergrund:
Wir können Schreiben ganz bewusst als «Werkzeug» verwenden, um eine bestimmte Absicht zu realisieren. Zum Beispiel haben wir ein Anliegen an einen Vorgesetzten; wir möchten uns jedes Wort genau überlegen, deshalb formulieren wir das schriftlich. Célestin Freinet, der Begründer jener pädagogischen Bewegung unseres Jahrhunderts, in der die Schriftlichkeit eine zentrale Stelle einnimmt, sagt über den geschriebenen Text: «Er bezieht seinen Wert nur aus seiner *Funktion als Werkzeug,* als Möglichkeit, einen Wunsch, einen Gedanken oder einen Befehl auszudrükken» (Freinet 1973). Deshalb können wir immer fragen: *Für welchen Zweck wird Schreiben als Werkzeug verwendet?*
Aber Sprache ist nicht nur ein «Werkzeug», mit dem etwas bewerkstelligt werden kann; und es geht ja nicht nur um den «geschriebenen Text» (Freinet), also um das Produkt, sondern auch um den Akt des Schreibens selber. Wir werden in dem folgenden Sinne vom *Schreiben als einem «Medium»* sprechen: Wer sich ans Schreiben macht, begibt sich in ein Element, in eine Art von 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». Gössmann sagt, die *Tätigkeit des Schreibens diene «der geistigen Ausbildung allgemein», weil Schreiben «ein Akt der Konzentration» sei* (Gössmann 1979). Infolgedessen können wir immer auch fragen: *Was ermöglicht und fördert die Tätigkeit des Schreibens in bestimmten Fällen?*
Diese beiden Funktionsaspekte können, wie gesagt, nicht auf unterschiedliche Schreibhandlungen verteilt werden; in jedem Fall spielen beide mit. Trotzdem versuche ich, in einem ersten Teil meiner Überlegungen einmal mehr den *«medialen» Aspekt* zu betonen, während bei der Beispielreihe im zweiten Teil dieses Kapitels der *Werkzeugaspekt* den Ausgangspunkt bildet.

Was wird im Akt des Schreibens ermöglicht und gefördert?

(Schreiben als «Medium»)

> *«Das Schreiben zwingt einen, Gedanken zu äussern durch die immanente Logik des Schreibens.»*
> *(DÜRRENMATT 1972)*

> *«Durch das Schreiben habe ich mich von der rationalen, ordnungsliebenden Lebensart meines Vaters entfernt, habe mich der anarchischen Lebensart der Mutter genähert, die ihre Wurzeln in der magischen Welt der Bergler hat. Mein Schritt vom Techniker zum Schriftsteller ist ein Schritt auf meine Mutter zu.»*
> *(ZOPFI 1984)*

SCHREIBEN ... ZWANG ZUR GEDANKLICHEN SAMMLUNG
... GEDANKE UND SACHE ENTDECKEN

Dürrenmatts Satz, das Schreiben «zwinge einen, Gedanken zu äussern durch die immanente Logik des Schreibens», bestätigt unsere Annahme, dass zwischen Schreiben und Denken eine positive Wechselbeziehung bestehe. Die folgende Passage aus einem Text des Studenten Dieter E. klingt wie eine Erläuterung des Dürrenmattschen Satzes. Ausgehend von einer Aussage eines andern Autors, schrieb er vor Jahren:

- *Das Schreiben geht viel bewusster vor sich als das Sprechen. Beim Schreiben werden wir mehr als im Gespräch gezwungen, uns bewusst zu machen, was wir denken. So kommen wir dazu, bisher unformulierte Gedanken niederzuschreiben. Wir entdecken neue Gedanken.*
- *Weil dem Geschriebenen mehr Gewicht beigemessen wird, legen auch wir mehr Wert auf Vollständigkeit; was uns nach «neuen Dingen» suchen lässt.*
- *Schreiben zwingt zu Linienführung, zu Aufbau; deshalb kommen wir durch das Schreiben zu neuen Forderungen; wir werden gezwungen, kein Element des Baus auszulassen.*
- *Die intensive Auseinandersetzung mit der Sprache und ihren Elementen, z. B. die Suche nach dem passenden Wort, deckt mit den sprachlichen Zusammenhängen auch Sachzusammenhänge des Themas auf.*

Zwang zum bewussten Durchdenken, Durcharbeiten, zu einer gewissen Vollständigkeit, Ansporn zum Weitersuchen, zum Herstellen einer gewissen Ordnung, zu präziser sprachlicher Formulierung und damit zu genauerer *Erfassung der Sache selbst*... das sind *«bildende» Momente,* die im Schreibvorgang selber enthalten sind, wie ihn der Student Dieter E. für sich beschreibt.

Diese bildenden Eigenschaften des Schreibvorgangs selber gelten keineswegs nur für den älteren Schüler. Im Gegenteil: Gerade dem *Unterstufenschüler* verlangt der Schreibvorgang ein hohes Mass an Konzentration, an Bewusstheit, an Reflexivität ab. Schon Wygotski hat darauf hingewiesen, in welchem Masse *der Erwerb der Schriftsprache beim Kinde grössere Bewusstheit fordert und fördert* (Wygotski 1971, Weigl 1976). Auch das schreibende Kind wird sich, wenn es beim Aufschreiben einer Beobachtung nach einem Wort sucht, genauer der Sache erinnern müssen. Zwar mag dabei oft noch die Schwierigkeit des Schreibvorgangs selbst im Vordergrund stehen. Aber auch für den Zweitklässler beinhaltet die Schreibsituation einen Zwang zur gedanklichen Sammlung... ,und es sind nicht nur Unterstufenschüler, die in dieser Situation zunächst mal am Kugelschreiber zu kauen beginnen.

SCHREIBEN ... AUSSENSICHT GEWINNEN
... ÜBERSICHT GEWINNEN

Indem Gedachtes, Gefühltes, Erlebtes zu Papier gebracht wird, kann dieses gleichsam von aussen her betrachtet werden. Schreiben kann Aussensicht ermöglichen, und damit erhält der Schreiber gleichzeitig die Möglichkeit der *Kontrolle. Schreiben als Möglichkeit der Selbstkontrolle,* die Studentin Claudia H. formuliert das so:

Ich ziehe Schreiben dem Sprechen vor, wenn ich gerade viel über ein Thema zu «sagen» habe, aber alles ziemlich ungeordnet ist. Beim Schreiben muss ich eine gewisse Ordnung finden können; dies hilft mir dann, einen besseren Durchblick zu bekommen. So verstehe ich dann meine vielen Gedanken besser und weiss, was ich nun eigentlich wirklich über das Thema denke.

Oder ein anderer Student:

Nützlich ist das Schreiben, wenn man in den Gedanken und Gefühlen ein Durcheinander hat und dieses ein bisschen ordnen und sondieren möchte.

Wichtig bei all diesen Aussagen über die Funktion des Schreibens ist, dass sie von den Schreibern selbst erkannt und formuliert werden. Sie gehören zum eigenen Konzept vom Schreiben, zum Bewusstsein darüber, was Schreiben bewirken kann.

Als Lehrer auf der Volksschule werde ich dieses Wissen meinen Schülern zu vermitteln versuchen. Zum Beispiel, indem ich sie in konkreten Situationen dazu anrege, *Schreiben als Methode zum Gewinnen von Übersicht* anzuwenden; nicht nur in der gemeinsamen Arbeit an der Wandtafel, auch nicht nur durch Ausfüllen vorgedruckter Arbeitsblätter, sondern öfters so, dass jeder Schüler dies mehr oder weniger gelungen *für sich selber* tut, etwa als Zäsur in einem Gespräch: «So, jetzt soll jeder mal für sich die wichtigsten Punkte zusammenzustellen versuchen! Nachher fahren wir im Gespräch fort.»

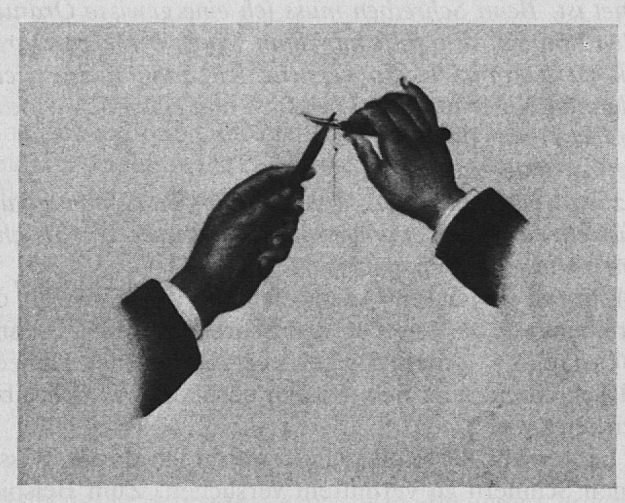
SCHREIBEN ... ZEIT FÜR EIGENE GEDANKEN HABEN
... SICH UNBEIRRT ETWAS ZURECHTLEGEN

Dass der Schreibende in der Regel ohne Partner formuliert, kann als Nachteil, ja als «unnatürlich» empfunden werden. In dieser Situation liegt aber auch eine Chance, die allerdings v. a. von Schülern der oberen Stufen besonders geschätzt wird: *Man muss nicht immer gleich reagieren,* man muss seine Aussage nicht immer auf die Hörer abstimmen. So wagt man – wie eine Studentin formuliert – oft wichtige Dinge schriftlich zu formulieren, die *auszusprechen* man nicht wagen würde:

«... weil Gesprochenes oft als unüberlegt und aus dem Affekt heraus gesagt aufgefasst wird und vielleicht durch

Mimik und Tonfall falsch gedeutet oder überbewertet wird;
... weil man Angst hat vor der sofortigen Reaktion des Partners, während man sich beim Schreiben mehr oder weniger auf die Reaktion vorbereiten kann;
... weil unangenehme Begleiterscheinungen bei schwierigen Gesprächen (z. B. Erröten oder Stottern) beim Schreiben natürlich wegfallen.»

Oder die Autorin Brigitte Schwaiger teilt die Erfahrung mit, wie erst die Schreibsituation ihr ermöglichte, *überhaupt* zu Wort zu kommen (Haubl 1984):
Ich war nicht wortgewandt. Ich habe gemerkt, ich könnte jetzt noch mehr sagen, aber das Wort kommt nicht heraus. Ich bin viel zu eingeschüchtert. Hab ich mich hingesetzt und geschrieben und gesehen: Auf Papier kann ich's.
Im Briefschreiben stört einen niemand, man kann endlich das Wort finden, das man wirklich meint. Im Brief wird einem nicht widersprochen, man kann zu Ende sprechen, und der andere kann eingehen auf das, was man gesagt hat.



Schreiben wird hier als Medium genutzt, in dem man sich Antworten zurechtlegt, vielleicht auch Fragen entwickelt. Und diese Eigenschaft des Mediums kann wiederum vom Lehrer gezielt angeregt werden: Auch auf den unteren Stufen gibt es Schüler, die sich eher an einem Unterrichtsgespräch oder an einer Diskussion beteiligen würden, hätten sie nur ab und zu Zeit dafür, sich einen Beitrag, eine Frage oder eine Antwort im Notizheft zurechtzulegen. Hat der Schüler erst etwas geschrieben, «auf dem er stehen kann» (Nizon 1963), fällt ihm die Überwindung der Schwelle zum Sprechen auch leichter. Für viele Schüler wirken sich in dem Sinne verordnete *Schreibzäsuren in Phasen mündlichen Unterrichts sehr positiv* aus.
Sicherlich wirkt sich aber die «Isolierung» in der Schreibsituation für viele auch hemmend aus. Da erscheint denn das *absolute Sprechverbot während des Schreibens auch wenig sinnvoll.* Nicht nur auf den unteren Stufen sollte die Grenze zwischen Sprechen und Schreiben durchlässig sein; der Beitrag von Holenstein in diesem Heft zeigt sehr anschaulich, was das auf der Sekundarstufe heissen mag. Auf der *Unterstufe* aber wird die Chance viel zu wenig genutzt, den schwierigen Formulierungsvorgang für das Kind dadurch zu erleichtern, dass man mit ihm zu zweit (z. B. an der Schreibmaschine) schreibt!

SCHREIBEN ... VERLANGSAMUNG IM DENKEN UND FÜHLEN

«Seit ich in der Schule bin (zwei Jahre), geht das Leben ab in D-Zug-Geschwindigkeit mit Bundesbahnpräzision – Entgleisungen inbegriffen. Irgendwo da vorn zerrt eine Lok mich durch Landschaften, die ich bei dieser Geschwindigkeit nicht mehr begreifen kann. – Ich muss Steine ins Getriebe werfen, mit der Notbremse Denkpausen ertrotzen – bevor es mein Kreislauf tut oder ich ausflippe. Schreiben: Die Geschwindigkeit der Ereignisse zerdehnen. In die Ritzen gucken können, Be-greif-zeit, die mir früher als Student in den Schoss gefallen ist – oft ungenutzt –, muss ich mir heute abringen: an Wochenenden, nachts oder wenn ich krank bin.»
JUNGLEHRER (Puritz 1980)

Schreiben «ent-schleunigt», sagt der Münchner Jürgen vom Scheidt, der unter andern v. a. auch dieses Moment des Schreibens für Selbsterfahrung, Psychotherapie und Meditation fruchtbar macht. Seit Jahren führt er Schreibseminare durch, in denen den Teilnehmern im Schreiben neue Erfahrungen vermittelt werden:
Der Trend in unserer Kultur geht ja fraglos in Richtung einer zunehmenden Beschleunigung des Lebenstempos ... Schreiben also als eine Hilfe bei dringend notwendiger Umkehr der Beschleunigung unseres Lebenstempos, zumindest von Zeit zu Zeit. Ent-schleunigung durch Schreiben als Chance der Besinnung, der Musse und der Erholung. J. vom Scheidt weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Schreiben keineswegs ein einseitig intellektueller Vorgang ist: ... *denn die zwangsläufige Verlangsamung führt dazu, dass die Gefühle leichter mitschwingen, dass man sich vor allem aber auch besser an vergangene Erfahrungen erinnert. Und dass damit die Integration von Vergangenem mit dem Gegenwärtigen möglich wird, die ja das wesentliche Kennzeichen therapeutischer wie auch kreativer Prozesse ist (vom Scheidt 1983).*
Dass die Verlangsamung im Schreibprozess die *Denkvorgänge* fördern kann, entspricht unserer unmittelbaren Erfahrung. Dass aber damit *auch eine Aktivierung der Gefühle verbunden* ist, mag uns weniger bewusst sein – obwohl viele von uns das selber erfahren haben: Erinnern wir uns genauer an das Aufschreiben eigener Erlebnisse in Schulaufsätzen, in Briefen oder auch im Tagebuch! Können wir nicht bestätigen, dass solches Schreiben zumindest im selben Masse ein von Gefühlen begleiteter und Gefühle weckender wie natürlich auch ein intellektueller Vorgang ist? Nicht weniger gilt das für das Kind, das etwas selbst Erlebtes zu Papier bringt. Dessen ungeachtet wird aber in der Argumentation sehr oft die kindliche Tätigkeit des Schreibens einseitig unter der Etikette «intellektuell» und (nur) «Kopf» gesehen – und man pflegt dabei heute automatisch mitzudenken: «ohne Herz» oder, je nach Jargon, «ohne Bauch». – Wenn von der *«Verkopfung»* unseres Unterrichts die Rede ist, werden als Mittel der Gegensteuerung meist nur die «musischen» Felder des Gesangs, des Malens und des Gestaltens genannt. Dass auch sprachliche und gerade auch *schriftliche* Aktivitäten mit der Bildung und Integration der Gefühle zu tun haben könnten, ist leider auf dem Hintergrund des Überhandnehmens

zweckrational orientierter Formen des Sprachunterrichts (Arbeitsblätter und kein Ende!) zunehmend in Vergessenheit geraten!

SCHREIBEN ...SPRACHE BEWUSST VERWENDEN

Der blosse Vorgang des Schreibens hat in sich ein *sprachbildendes Moment:* Der Schreiber fühlt sich genötigt, sich sprachlich präzis auszudrücken, sprachlich etwas zu erarbeiten. Ein Student formuliert dazu:
Wenn ich schreibe, modelliere ich mir den gewünschten Satz teilweise im Kopf, doch plötzlich komme ich an eine Schwelle...
Hier entsteht während des Schreibens eine *Zäsur;* der *Schreiber* kann in der Regel den angefangenen Satz nicht einfach unvollständig stehen lassen, was beim *Sprechen* wahrscheinlich der Fall wäre; er wird vielmehr versuchen, ihn fortzuführen. *So wird die Unmittelbarkeit der Äusserung gewissermassen gebrochen.* Unser Gedanke muss den indirekten Weg über einen bewussten Akt gehen, wobei die Aufmerksamkeit auf die Sprache selbst gelenkt werden muss. wir werden *einen Augenblick gehemmt,* können dabei auch den Faden unserer Gedankenführung verlieren. Zugleich liegt aber in dieser Zäsur die Möglichkeit beschlossen, für den Gedanken eine (für uns selber wie für den andern) *klare und deutliche sprachliche Form* zu finden.
So bemerkt Roger Mills, Mitglied einer Londoner Stadtviertel-Schreibgruppe («Hackney Writer's Workshop»):
«So manches Mal, wenn ich einen Satz halb durch hab, stelle ich fest, dass ich Dinge nicht klar ausdrücke oder nicht so, wie ich möchte. Beim Schreiben kann ich meine Vorstellungen formulieren und kann sogar Antworten auf Fragen finden, die ich vorher nicht wusste» (Wölbert 1980).
Den klareren Ausdruck führt der Schreiber also zurück auf das Innehalten, das Unterbrechen, das mit dem Schreibvorgang gegeben ist; in dieser Zäsur kann er das von ihm Formulierte überprüfen, *Sprache und Sache miteinander vergleichen.* Und in ebendieser Zäsur, in diesem Gebrochenwerden der unmittelbaren Äusserung scheint uns ein *zentraler Wesenszug des Schreibvorgangs* zu liegen: Sie wirkt als «Hemmung», kann aber im einen Fall als *blockierend,* im andern als *anspornend* empfunden werden.
Unser Verständnis dieser «Hemmung», unsere *Einstellung* gegenüber dieser Zäsur mag darüber entscheiden, ob wir Schreiben als eine produktive Tätigkeit oder nur als eine Qual empfinden. Fest steht, dass das Schreiben kaum jemandem leicht fällt. Aber wir können gegenüber Hindernissen und Schwierigkeiten unterschiedliche Einstellungen entwickeln. *Vielleicht besteht eine der zentralen Aufgaben einer Schule des Schreibens eben darin, dem Schüler bei der Überwindung solcher «Schwellen» zu helfen, ihn also erfahren zu lassen, wie Schreibhemmungen produktiv genutzt werden können.* In diesen Zusammenhang gehört der Hinweis des Lehrers auf zur Verfügung stehende *Hilfsmittel* und die Anleitung zu deren Gebrauch, also etwa die *Gewöhnung an Wörterbücher* (vgl. Beiträge Sialm und Holenstein) oder an *Hilfen für die Überarbeitung* geschriebener Texte (vgl. Beitrag Ruf).
Sprache beim Schreiben bewusster verwenden heisst aber auch, den *Schreibprozess als Prozess der Planung handhaben lernen;* dies bildet sicher einen der wesentlichen Ausgangspunkte für eine Didaktik des Schreibens (Portmann 1982).
Es gibt aber für die sprachbildende Funktion des Schreibens in der Schule einen noch viel banaleren Aspekt: Wenn in einer Klasse geschrieben wird, sind meist *sämtliche Kinder im Schulzimmer sprachlich produktiv,* und jedes sozusagen auf seinem eigenen Niveau. Nichts gegen das Gespräch, gegen Sprechen und Zuhören: Aber dieses Argument sollten auch die Sachwalter der Mündlichkeit nicht in den Wind schlagen. – Im übrigen ist es verwunderlich, wie wenig im Rahmen der gegenwärtigen Mundart-Hochsprache-Debatten vom *Schreiben* die Rede ist. *Wenn es mit dem sprachbildenden Aspekt des Schreibens wirklich etwas auf sich hat: Weshalb hat in der Argumentation demgegenüber das Sprechen ein solches Gewicht?*

SCHREIBEN ...HERSTELLEN VON KONTINUITÄT

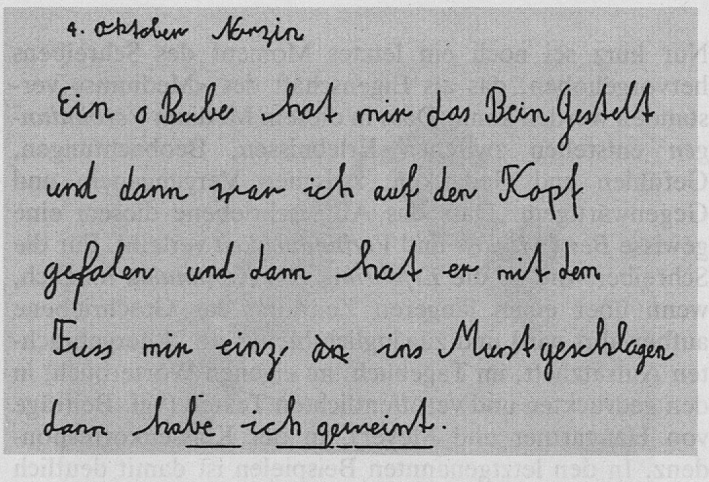
Nur kurz sei noch ein letztes Moment des Schreibens hervorgehoben, das als Eigenschaft des «Mediums» verstanden werden kann: Dass in diesem Medium *Verbindungen* entstehen zwischen Erlebnissen, Beobachtungen, Gefühlen und Gedanken; zwischen Vergangenem und Gegenwärtigem. Dass das Aufgeschriebene diesem eine gewisse *Beständigkeit* und *Verbindlichkeit* verleiht. Für die Schreiber wird so die *Erfahrung von Kontinuität* möglich, wenn über einen längeren Zeitraum das Geschriebene aufbewahrt wird und zugänglich bleibt: im althergebrachten Aufsatzheft, im Tagebuch, im eigenen Wörterbuch, in den gedruckten und veröffentlichten Texten (vgl. Beiträge von Hangartner und Meyer), in der Klassenkorrespondenz. In den letztgenannten Beispielen ist damit deutlich ein *soziales Moment* verbunden; das Geschriebene bekommt eine Funktion für die Erfahrung kontinuierlicher *gemeinsamer Arbeit.* In andern Fällen (vgl. «Schreibheft» im Beitrag Bachmann) steht der *Lernaspekt* im Vordergrund: Für den Schüler wie für den Lehrer ermöglicht Schreiben die Erfahrung eines kontinuierlich erlebbaren Lernprozesses.
Soweit die Überlegungen zum Schreiben, bei denen ich mehr den «medialen» Aspekt herausstellen zu können glaubte. In einem zweiten Teil soll nun der *andere* Funktionsaspekt zumindest den Ausgangspunkt für die Kommentierung einiger Kindertexte bilden. – *In beiden Teilen – das sei zwischenhinein bemerkt – mag man meiner Argumentationsweise einen einseitigen Optimismus gegenüber den Möglichkeiten von Sprache und Schrift vorwerfen: Jeder Eigenschaft des Mediums bzw. des Werkzeugs Schreiben werden jeweils nur die positiven Seiten abgewonnen, obwohl für die pädagogische Praxis auch die negativen Aspekte der Eigenheiten von Schreiben und Schrift mitzubedenken wären. Es ist aber unsere ausdrückliche Absicht, hier einmal nur in positivem Sinne einige im Schreiben liegende Möglichkeiten herauszustellen.*

Für welchen Zweck und mit welcher Absicht wird Schreiben verwendet?

(Schreiben als «Werkzeug»)

> *«Wer also heute lernt, dass Schrift die Lautsprache abbildet, der sollte auch dabei lernen, warum und inwieweit sie das tut und dass darin nicht ihr Wesen liegt, sondern dass es gerade das Wesen der Schrift von Anfang an gewesen ist, Handlungen zu ermöglichen, die nicht mit der gesprochenen Sprache allein vollzogen werden können.»* (JANUSCHEK 1978)

> *«Leitendes Prinzip für das Schreiben in der Schule könnte dann sein: Schreiben soll möglichst eingesetzt werden in echten Situationen, mit interessebesetzten Intentionen, konkreten Partnern gegenüber, d.h. insgesamt: in einer Konstellation, in der Schüler zugleich den Sinn von Schreiben (‹am eigenen Leib›) erfahren können.»* (SITTA 1982)


4. Oktober Norzin

Ein o Bube hat mir das Bein Gestelt
und dann war ich auf den Kopf
gefalen und dann hat er mit dem
Fuss mir einz da ins Maul geschlagen
dann habe ich gemeint.

SCHREIBEN ...UM ETWAS LOSZUWERDEN
...SICH ETWAS
«VON DER SEELE SCHREIBEN»

● Das Mädchen ist in der Pause von einem älteren Schüler geschlagen worden. Wieder im Schulzimmer wirkt es verstört und betrübt. Es scheint den Kontakt mit einem Mitschüler zu suchen und geht auf ihn zu, ohne ihn jedoch anzusprechen. Etwas scheint ihm die Sprache verschlagen zu haben. Als der Mitschüler nicht reagiert, ändert Norzin (tibet. Name, «Nunzin» gesprochen) die Richtung. Entschlossen steuert sie dem Sims an der Hinterwand des Schulzimmers zu, wo sie ein leeres Blatt holt. An ihren Platz zurückgekehrt, beginnt sie den obigen Text zu schreiben und heftet diesen anschliessend mit einer Nadel an die Wand. – Dann fährt sie mit der Lernarbeit fort.

● Im Aufschreiben befreit sich dieses Kind von einem belastenden Ereignis, von einem inneren Druck; es bringt sich gewissermassen selber wieder in ein Gleichgewicht. In dem Sinne wirkt die Schreibhandlung therapeutisch.

● *«Es ist, als ob dadurch, dass man etwas niederschreibt, was in einem ist, es veräussert, eine Art Verdauung stattfinde»* (MATTER 1974).

● Indem Norzin das Aufgeschriebene aber an die Wand heftet, es gleichsam «veröffentlicht», gibt sie dem Geschriebenen noch eine andere Dimension. «Seht!» mag sie damit bekunden, «diese Gemeinheit habe ich heute einstecken müssen!»

● *«Schreiben macht den einzelnen, die Erfahrung des einzelnen wichtig, wichtig auch für die anderen, die die gleiche Sprache sprechen. Schreiben ist also ein Akt der Kommunikation, der Eingemeindung des einzelnen...»* (DREWITZ, in Gössmann 1976).

● Wenn der Schüler in dieser Weise Schreiben als Mittel für die Entlastung von bedrückenden Erlebnissen einsetzen können soll, braucht er die Gelegenheit dazu: freie Schreibzeit.

● *«Ein freier Text muss wirklich frei sein, d.h. man schreibt ihn, wenn man das Bedürfnis hat, durch Schreiben oder Malen das auszudrücken, was in einem vorgeht»* (FREINET 1977).

● In der Klasse eingeführte «Institutionen» oder «Orte» für diese Tätigkeiten erleichtern es dem Schüler, auf diese Weise zu reagieren: Das persönliche Tagebuch kann der Ort dafür sein (oder ein Heft mit dieser Funktion), die freie Wand bzw. eine spezielle Wandrubrik (z.B. «Kummer und Freuden»). Wünschenswert, aber nicht selbstverständlich, sind eine Atmosphäre und eine Unterrichtsform, die den Kindern wie in unserm Beispiel dem Mädchen Norzin ermöglichen, spontan etwas niederschreiben zu können (BLESI 1979).

● Die «veröffentlichten» Erlebnisse können Gespräche unter den Schülern, allenfalls auch eine Diskussion mit dem Lehrer anregen, Bezugspunkt für lebenskundliche Gespräche bilden.

● Auch der Unterricht selber kann für Kinder Anlass für Ängste, Erregungen, Bitterkeiten werden. Manchmal ist es leichter, solche Ärgernisse schriftlich loszuwerden und ein Klassengespräche dazu anzuregen.

● In solchen Formen des Schreibens eröffnen sich *Möglichkeiten der Einübung eines wünschbaren Verhaltens:* Privaten Kummer und öffentlichen Ärger nicht in sich hineinzufressen, sondern ihn zunächst für sich fassbar zu machen, allenfalls auch offiziell darauf hinzuweisen, um mit andern darüber sprechen zu können.

● In diesen Funktionen wird Schreiben vor allem im Umfeld und in der Nachfolge der *Reformpädagogik* (z.B. Sennlaub 1980) oder im Umkreis der *Freinet-Pädagogik* (Vasquez/Oury 1976, Koitka 1977, Boehncke/Humburg 1980) gepflegt. Von dieser Seite erhält der Lehrer auch eine Fülle von Anregungen für die Praxis.

● Schon der Volksmund redet davon, dass man sich *etwas «von der Seele schreibt»*. Dies geht, weil der Schreibende durch das Hinausverlegen geistiger und seelischer Inhalte von seiner Innenwelt in die Aussenwelt des Papiers sich aufzuspalten vermag in (mindestens) zwei Teilpersönlichkeiten:

– *eine, die erlebt, oft mit sehr intensiven Gefühlen, und zwar während des Schreibvorgangs,*
– *eine andere, die das Erlebte und Erinnerte in Worte fasst.*

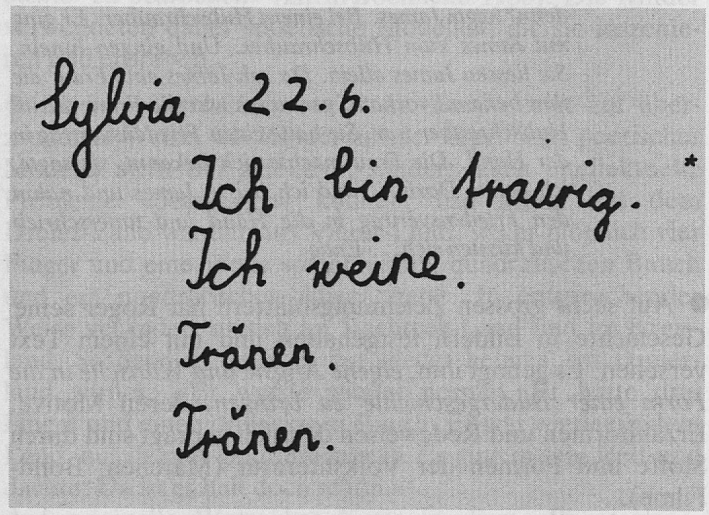
Emotionale Distanz, infolge einer solchen Aufspaltung, kann also eigenartiger- und bemerkenswerterweise grosse emotionale Nähe erzeugen. Hier sind zwei Funktionen des Schreibens beteiligt, die ich bezeichnen möchte als die *«Spaltung»* und die *«Emotionalisierung»*. Eine weitere wäre die *«Distanzierung»* (VOM SCHEIDT 1983).

SCHREIBEN ...DEM INNERN EINE GESTALT GEBEN

● Silvia ist betrübt. Eine Mitschülerin versucht sie zu trösten; die Traurigkeit will nicht vergehen. «Bring sie zu Papier», meint der Lehrer, «wenn die Dichter traurig sind, schreiben sie ein Gedicht!» – Silvia hat's versucht.

● Auch für Silvia hat der Akt des Schreibens – wie beim Mädchen Norzin – eine entlastende Funktion; es kommt hier aber noch etwas dazu: *Das Geschriebene bekommt eine zusätzliche Qualität, indem für das Erlebte eine besondere Form gefunden wird.* Zum «therapeutischen» tritt hier ein «ästhetisches» Moment: Das persönlich Erlebte steht der Schreiberin beim Wiederlesen in prägnanter Gestalt, gewissermassen verallgemeinert gegenüber, und in dieser besonderen Form erhält es eine eigene Würde.

● So wird Erlebtes schreibend nicht nur objektiviert und reflektiert; mit der ästhetischen Form erlangt es einen


Sylvia 22.6.
Ich bin traurig. *
Ich weine.
Tränen.
Tränen.

andern *«Wert»*, eine andere Auszeichnung, ein anderes Gewicht. Diese neue Qualität des Erlebten, die dem Schreiber im Geschriebenen gegenübertritt, mag nicht nur *Selbstgewissheit* oder *Selbstachtung* bewirken, sondern vielleicht auch *Selbstgenuss* ermöglichen – aber über diese *narzisstische Seite des Schreibens* wird bei den Theoretikern und Didaktikern des Schreibens kaum gesprochen!

● In Formen personalen Schreibens finden Kinder aller Stufen selber Gestaltungsformen für Erlebtes; man braucht sie ihnen nicht vorzuschreiben, aber *Anregungen braucht jeder Schreibende, und Kinder jedenfalls.* Eine Vorstellung davon, wie man Erlebtes schriftlich gestalten kann, gibt die *Literatur.*

● *«Literatur- und Aufsatzunterricht hängen viel enger zusammen, als man gewöhnlich annimmt. Einige Lesebücher werden dieser Intention (...) gerecht: Sie evozieren Schreibanlässe durch Texte. Ein solches Schreibhandwerk, für die Grundschule besonders brauchbar, ist allerdings noch zu wenig ausgebildet und hat auch in den Unterricht noch nicht genügend Eingang gefunden»* (GÖSSMANN 1976).

● Die jungen «Schreiber» sollen zur Literatur vor allem *Zugang haben* und vom Lehrer regelmässig auch und gerade *auf die modernen Formen in der Kinder- und Jugendliteratur aufmerksam gemacht werden;* auch Kinder zeigen Interesse dafür, wie Texte «gemacht» sind, wenn man diese nicht zerredet. Solche ästhetischen Erfahrungen können Kinder im konkreten Falle ganz von sich aus für ihre *eigenen* Texte fruchtbar machen.

SCHREIBEN ...EINE IDENTITÄT FINDEN

Ich weine

Ich weine
ich möchte «ICH» sein
möchte um nichts in der Welt
mit jemandem tauschen.
Ich möchte weinen
nicht darauf achten
welche Wirkung es hat,
wie mich umgebene auffassen,
möchte so auftreten,
wie ich mich fühle.

alle sollen wissen,
dass ich gar nicht so bin,
wie ich mich vorstelle.
alle sollen sehen,
dass es mir nur um mich geht.
ich möchte meine maske ablegen
auch auf die gefahr hin,
dass mich niemand mehr kennt.

ich möchte leben.

DOERTE

● Dieser Text entstand im Rahmen der *«Workshops Schreiben»,* in dem sich Lehrerbildner vom Pädagogischen Zentrum Berlin mit dem folgenden Aufruf an *Schüler der Oberstufe* gewandt hatten: «Viele schreiben auf, was sie freut, traurig oder wütend macht, ihre Erlebnisse, ihre Wünsche, ihre Fragen, denken sich Geschichten aus und spielen mit Worten. Beim Schreiben entstehen Alltagsgeschichten – Arbeitserfahrungen – Geschichten über mich – Dramatisches – Reisen – Songs – Erfindungen – Liebesgeschichten – Spiegelbilder – Streitgeschichten – Hörspiele – Foto- und Bildgeschichten – und noch ganz anderes. Wer über das, was er schreibt, mit andern reden, andern zuhören, mit andern sich Neues ausdenken will, der kann uns seine Texte (jedoch nicht mehr als sieben Schreibmaschinenseiten, mit Altersangabe) schicken» (MATTENKLOTT 1979).

● Die in diesem Zusammenhang geschriebenen Texte kreisen häufig um Erfahrungen, die für die Jugendlichen nach Beendigung der Kindheit fundamental sind, z. B. um das *«Bewusstsein, ein Individuum, ICH zu sein, einzigartig und von allen andern getrennt, zur Einsamkeit verurteilt»* (MATTENKLOTT). Im Text von Doerte kommt dies zum Ausdruck.

● *«Die Schrift ist dem unglücklich Liebenden etwas wie ein Faden, der das auseinandergefallene Ich wieder zusammenflickt; er versucht sich aus den Fetzen der Identität eine neue zu erschreiben»* (MATTENKLOTT).

● Gerade für Jugendliche spielt das Schreiben als eine *«gesteigerte Form der Selbstvergewisserung»* (SPINNER 1980) auch *ausserschulisch* eine wichtige Rolle: Redaktoren von Jugendzeitschriften staunen immer wieder über die Fülle eintreffender ICH-Texte (vgl. in der Schweiz z. B. «Musenalp-Express»).

● So können eigene Texte neben der Entlastungsfunktion eine *Bedeutung auch für die Entwicklung des Jugendlichen* haben: Erlebtes wird im Schreiben gewertet, zu etwas gemacht und geformt; in dem Sinne werden Erfahrungen im Schreiben nicht einfach abgebildet, sondern gleichsam Ausgangspunkte für die weitere Entwicklung markiert: *«Ich schreibe, damit etwas steht, auf dem ich stehen kann»* (NIZON 1963).

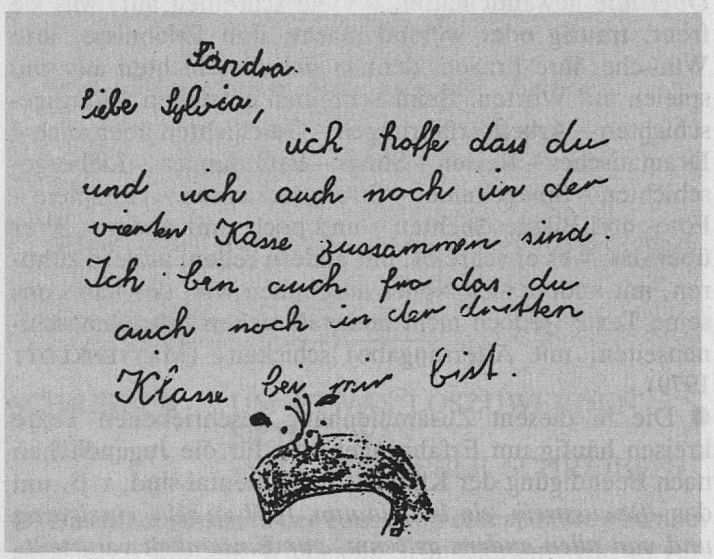
● *«Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die im Sprechdenken oft diffus und in geringer Bewusstheit ablaufenden*

Identitätsprozesse beim Schreiben bewusster, greifbarer und beherrschbarer werden können. Diese Rolle geschriebener Sprache als Stütze im Identitätsprozess wird entwicklungspsychologisch fassbar in der Pubertät als der Phase der grössten Identitätserschütterungen, wenn Tagebuch, bekenntnishafte Briefe und poetische Versuche mit der Tendenz der Selbstdeutung zum häufigen Medium der Ich-Bewältigung werden» (SPINNER 1980).

SCHREIBEN ...SICH GEGENSEITIG SYMPATHIE BEKUNDEN ...BEZIEHUNGEN PFLEGEN

● Silvia und Sandra sind dick befreundet; sie arbeiten auch in der Schule oft zusammen.

● *Für Kinder haben schriftliche Sympathiebezeugungen noch einen starken Gefühlswert, ihr Vertrauen in die Gültigkeit des Geschriebenen ist ungebrochen.*


Sandra
Liebe Sylvia,
ich hoffe dass du
und ich auch noch in der
vierten Klasse zusammen sind.
Ich bin auch fro das du
auch noch in der dritten
Klasse bei mir bist.

● Das kommt auch darin zum Ausdruck, dass sie sich in den beliebten *Poesiealben* Texte «schenken» und widmen. – Das Aufleben dieses Brauchs in der Klasse kann den Anlass dafür bilden, den Kindern ein grösseres Angebot von Texten zu machen und darüber zu sprechen, welche sich für diesen Zweck eignen könnten.

● In diesen Umkreis gehört auch der *Brauch, selber geschriebene Geschichten, Gedichte oder Sprüche zu verschenken.*

● *Vor allem auf der Unterstufe ist die Lehrerin oder der Lehrer oft selber der Adressat schriftlicher Sympathiebezeugungen der Kinder.*

● *Zum Beispiel im Rahmen eines Briefwechsels zwischen einzelnen Kindern zweier Klassen kann darüber gesprochen werden, wie sich Sympathie oder andere Gefühle auf der Ebene des Schriftlichen ausdrücken lassen. Auch hier können Texte aus der Literatur (Kinder-, Jugendbuch, Briefe) Anstösse geben, also Lesen und Schreiben in eine fruchtbare Beziehung* treten.

SCHREIBEN ...PHANTASIEREN ...SICH EINE EIGENE WELT SCHAFFEN

James Bond und der Feind
Es war einmal ein Mann. Er hiess James Bond. Es war ein sehr berühmter Mann. Er hatte einen Feind. Es war eine Frau. Sie hatte einen Hubschrauber. Doch er hoffte, dass sie sein Freund wird. Doch was hörte er? Einen Hubschraubermotor! Schnell rannte James zu seinem Wagen und fuhr zum See und stürzte in den See. Als er unter Wasser war, stellte er seine vier Bomben ein und zählte bis zehn... Als er aus dem Wasser kam, ging er nach Hause. Als er zu Hause war, klingt das Telefon. James ging zum Hörer und sagte: Bond. Guten Abend, kommen sie sofort zum Flughafen, eine Dame erwartet sie. James sagte hallo, hallo, legte den Hörer auf und ging zum Flughafen. Als er im Flughafen war, suchte er die Frau. Da sagte ein Mann, sie werden erwartet. Wo denn? sagte James. Bei einem Hubschrauber. Er ging mit James zum Hubschrauber. Und gingen hinein. Sie liessen James allein. Da sah James eine Frau, die ihm bekannt vorkam, genau, es war die Frau, die im Hubschrauber war. Sie hatte einen Friedensvertrag in der Hand. Die Frau machte sich bekannt, sie sagte, ich heisse Doris... und ich heisse James und nahm den Friedensvertrag in die Hand und unterschrieb und küssten sich... Ende

● Auf sechs grossen Zeichnungsblättern hat Roger seine Geschichte in Bildern festgehalten und mit einem Text versehen. Es gelingt ihm, *eigene Ängste und Wünsche in die Form einer Bildergeschichte zu bringen,* deren Motive, Erzählformen und Redeweisen deutlich geprägt sind durch Stoffe und Formen der Volksliteratur (Märchen, Bond-Filme).

● Das phantasierende Kind zieht sich nicht aus seiner Wirklichkeit zurück; im Gegenteil, es setzt sich mit ihr auseinander – aber auf einer andern Ebene, losgelöst vom unmittelbar Vorhandenen, auf einer *symbolischen Ebene.*

● *«So wird es möglich, vom tatsächlich Vorhandenen unabhängige Vorstellungswelten zu konstituieren, in der die Wörter als Vorstellungsträger neue Verbindungen eingehen»* (WELLERSHOFF 1971).

● Sekundarschüler haben *Gespenster- und Gruselgeschichten* gelesen und schreiben anschliessend selber unheimliche Geschichten. Indem sie ihnen bekannte Motive und Erzählmodelle (z.B. auch aus dem Genre «Science Fiction») variieren, neu kombinieren und mit eigenen Vorstellungen anreichern, setzen sie sich auch mit eigenen Ängsten auseinander.

● Man sollte phantasierende Kinder nicht mit «Künstlern» gleichsetzen. Aber man kann das, was Schriftsteller tun, gleichwohl mit dem Schreiben von Kindern vergleichen: *«Man akzeptiert, dass der Schriftsteller, wenn er einen Text schreibt, im sozialen Sinne des Wortes arbeitet, produziert. Im Gegensatz dazu produziert das Kind nicht, wenn es schreibt, es ‹lernt›; es ist nicht in der Lage, eine soziale Tätigkeit auszuüben. Freinet war der erste, der diese Illusion zerstört hat»* (CLANCHE, in Boehncke 1980).

● Der neunjährige *Gerhard* schrieb am 26. April 1979 in sein Tagebuch: *«Ich mache eine Zeichnung vom Krieg.»* Einige Tage später schreibt er in sein Geschichtenbuch von

einem Riesenvogel, der Städte angriff und dort Häuser und Leute frass. Während Wochen zeichnet er Schlachten zu Wasser und zu Land und schreibt Geschichten von Kampf und Krieg, am 6. Juni z. B. «Eine geschichte von schreckliechen Krieg». Ende Juni tauchen vermehrt Motive auf, die eine friedlichere Welt anzeigen: Die Kanonen sind im Museum gelandet, von den Burgen läuten Glocken. Schon am 16. Juni hatte Gerhard das Gegenstück zum «Riesenvogel» erfunden, das «Ungeheur von nil»: «Ein ungeferliches Ungeheuer/es libte menschen/aber Reuber nicht/es hatte 10 Reuber ferschlungen/Kinder konten drauf reiten rutschen spielen/das Ungeheur hat es nie gegeben.»

● Pierre Clanché, der sich eingehend mit einer Vielfalt von «Freien Texten» aus Freinet-Schulen befasst hat, schliesst aus der Lektüre dieser «textes libres» u. a., *«dass der freie Text durch ein äusserst subtiles Spiel von Wortumdrehungen, Verkehrungen, Parallelismen, symmetrischen Figuren etc. dem Kind erlaubt, ‹die grossen affektiven Probleme› zu bearbeiten»* (zit. n. Boehncke 1980). Die Kinder verwendeten dabei «poetische Modelle», die sie inszenieren und erproben.

● *Karins «Geschichte vom Dreier-Land»* zeigt auf überzeugende Weise, wie Kinder mit der Erprobung poetischer Modelle nicht nur affektive, sondern auch intellektuelle Probleme «bearbeiten» können: Ein Mann aus dem Dreier-Land wandert ins Vierer-Land, wo er plötzlich vier Finger und eine Weile später «einen quadratischen Bauch und ein quadratisches Auge» hatte. In entsprechender Weise verändert er sich im Rechteck-Land und im Kreisland. Schliesslich treibt es ihn wieder heimzu, ins Dreierland zurück: «Er wurde wieder normal. Er hatte drei Finger und einen dreieckigen Bauch. Er war wieder in dem Land, aus dem er gekommen war. Er ging in sein Bett und dachte: Da ist es halt doch schön.»
Auf originelle Weise hat Karin in dieser Phantasiegeschichte *ihr Wissen von verschiedenen Zahlsystemen in einer Geschichte «re-produziert»,* in der deutlich Merkmale des Märchens (Auszug und Heimkehr, Stationen, sprachliche Wendungen) erkennbar sind.

● Mit der *Geschichte von PYRX im Weltall* (vgl. Umschlagseiten!) wird gezeigt, wie Peter Hardmeier seine Fünftklässler über längere Zeit zum Phantasieren anregen konnte, indem er auf unterschiedliche Weisen die Kinder durch eigene Texte, Textideen und andere Impulse zum Schreiben motivierte:

- Mit der vom Lehrer verfassten «Tagebuchnotiz der Landung» wird *der Phantasietätigkeit des Schülers eine Richtung gegeben.*
- Ausgehend von der Notiz «Der Planet war dicht mit Pflanzen besetzt. Aber was für Pflanzen!» und einigen vom Lehrer verfassten «Berichten über seltsame Pflanzen» schreiben die Kinder zahlreiche Beiträge zur phantastischen Flora des Planeten «Pyrx». – Später schreiben sie auch über merkwürdige Tiere in das Tagebuch.
- Die Idee von «Pyrxens Weltraumlexikon» *animiert die Kinder zu forschender Tätigkeit;* Material entnehmen die Fünfklässler einer Ausstellung im Helmhaus und unterschiedlichen Sachbüchern.
- Die Idee des entdeckten «Schatzplans» bildet den Ausgangspunkt für die *Erfindung einer Geheimschrift* und für Berichte über die geheimnisvolle Schatzsuche.

Hier schaffen sich die Kinder schreibend und zeichnend ein eigenes Universum, in dem Gehörtes und Gelesenes, Erfahrenes und Erwünschtes in der Welt der Vorstellung eine eigene Form bekommt.

● *«Literatur ist in meinem Verständnis eine Simulationstechnik. Der Begriff ist in letzter Zeit populär geworden durch die Raumfahrt, deren vollkommen neuartige Situationen (...) zunächst künstlich erzeugt und durchgespielt werden. (...) Das ist, wie mir scheint, eine einleuchtende Analogie zur Literatur. Auch sie ist ein der Lebenspraxis beigeordneter Simulationsraum, Spielfeld für ein fiktives Handeln, in dem man als Autor und als Leser die Grenzen seiner praktischen Erfahrungen und Routinen überschreitet, ohne ein wirkliches Risiko dabei einzugehen»* (WELLERSHOFF 1971).

SCHREIBEN ...PERSÖNLICHE LERNBILANZ ZIEHEN ...WAS WEISS ICH JETZT?

Entwiklungshilfe darf nicht länger karikatives Hobby sein

Entwicklungshilfe ist nicht Wohltätigkeit, sondern Unterstützung. Man darf nicht aus Mitleid helfen. Die Entwicklungsländer sollten nicht von anderen Ländern abhängig sein.

Es ist ein grosses Problem, aber man bessert es nicht, indem man weniger isst oder auf eine warme Dusche verzichtet. Man sollte nicht Geld, sondern Leute schicken, die den Menschen in den Dritt-Weltländern zeigen, wie man anpflanzt, Strassen baut, wie man Viehzucht betreibt, damit sich die Entwicklungsländer mit eigener Kraft aus der Krisensituation herausholen können. Aber wer geht schon gern in ein Land, wo er zusehen muss, wie jeden Tag mehrere Menschen am Hunger sterben?

● In der Anfangsphase eines Unterrichtsprojekts zum Thema Entwicklungshilfe lasen die Schüler einen Text im Sachlesebuch. Anschliessend formulierte jeder für sich, was für ihn nach der Lektüre bedeutsam war – dazu unser Beispiel. – In einer nächsten Stunde fand ein Gespräch zum Thema statt; die Lehrerin hatte sich in der Zwischenzeit Einblick in die Texte verschafft; die Schüler nahmen im Gespräch Bezug auf das Geschriebene. Das Wissen und die

Meinungen der Schüler wurden differenziert, korrigiert; neue Fragen entstanden.

● *Das Geschriebene markiert in diesem Beispiel eine Station im Rahmen eines Lernprozesses;* es stellt nicht mehr und nicht weniger dar als eine Zwischenbilanz, eine persönliche Zwischenbilanz.

● Konrad WÜNSCHE hat in seinem inzwischen bekannt gewordenen Bericht *«Die Wirklichkeit des Hauptschülers»* (Wünsche 1977) eine Reihe von Beispielen für diese «bilanzierende» Verwendungsform des Schreibens gegeben; eines mag hier genügen:

«Es taucht ein Thema auf, sagen wir ‹Lehrlingsausbildung›. Also reden wir darüber, bis jeder merkt, das hat was auf sich. Dann konstruieren sich die Schüler nach freier Vorstellung einen Fall, eine Story: ‹Ein Tag als Lehrling›. Die Sache wird ausgedacht und hingeschrieben. Das lassen wir auf sich beruhen, das Heft bleibt zu. Wir reden nun zwei Wochen lang darüber, was wir in den Schulbüchern zum Thema Lehrling finden oder nicht, wir übersetzen die Paragraphen des Ausbildungsvertrags ins Deutsche, so dass man merkt, was drin steht und was los ist damit, wir suchen Zeitungsartikel zusammen, diskutieren, protokollieren. Dann gibt's die Story zurück, nichts steht drunter. Jeder liest seine Sache, dann schreibt er, was er nun über seinen ‹Tag als Lehrling› denkt, jetzt, wo er mehr über Berufsausbildung weiss. Ich kriege die Hefte zurück, schreibe bei jedem meine Meinung, eine Frage zum Thema oder eine Entgegnung darunter, keine Zensur. Das heisst, wir fangen an, über die Ansichten und Probleme jedes einzelnen schriftlich miteinander zu diskutieren... usw.»

● In beiden Beispielen *schreibt der Schüler in erster Linie für sich selbst.* Er nutzt das Medium des Schreibens in einer seiner wichtigsten Eigenschaften: *schreibend veräussern wir unsere Vorstellungen,* treten ihnen gegenüber und können sie so *kontrollieren.* In den beiden skizzierten Beispielen wird durch Schreiben *Wissen* (über «Entwicklungshilfe» im ersten Fall, über «Berufslehre» im zweiten) wortfest, anschaubar und damit kontrollierbar, vergleichbar, aber auch korrigierbar gemacht. – Man könnte also sagen, dass in beiden Fällen *Schreiben dazu verwendet wird, sich seines Wissens zu vergewissern.*

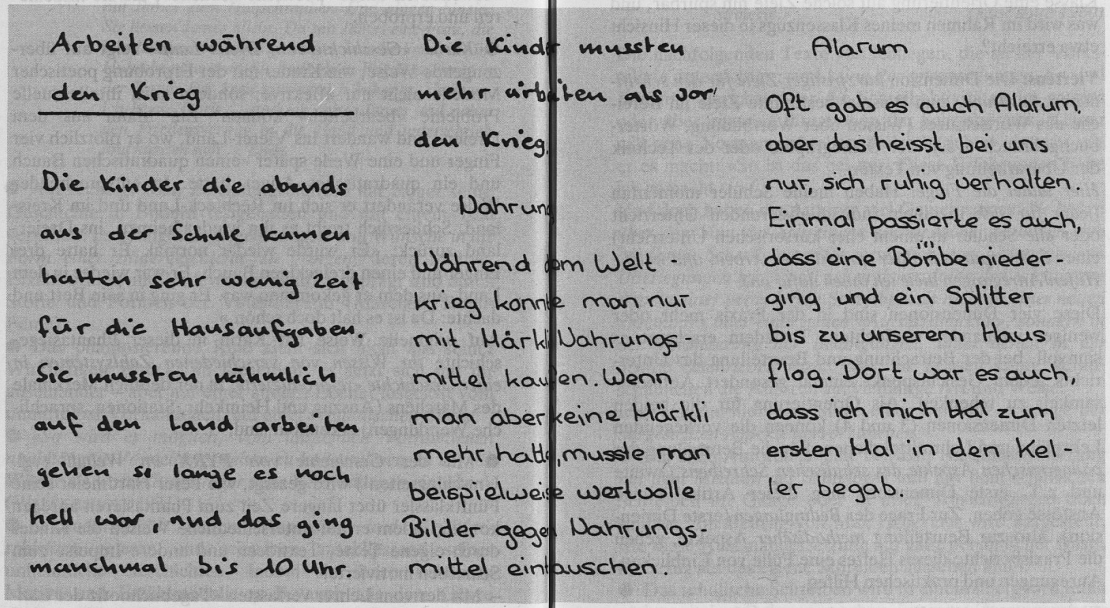
● Vielleicht gibt es einige, die auf diese Überlegungen lapidar entgegnen werden: «Dem sagen wir schlicht und einfach *‹schriftliche Prüfung›!*» Damit haben sie insofern recht, als in unserm schriftlichen Prüfungswesen tatsächlich die Kontrollfunktion des Schreibens eingesetzt wird. Sie übersehen aber eine *entscheidende Differenz:*

● In unsern Beispielen handelt es sich um eine *persönliche Bilanz.* Der Schüler konzentriert sich auf eine zurückliegende Lernphase und fragt: *Was weiss ich? Was habe ich dazugelernt?* Diese persönliche Bilanzierung unterscheidet sich von andern Formen der Lernkontrolle dadurch, dass *nicht die Fehler, das Nichtwissen oder Ungenügen im Vordergrund stehen, sondern der Ertrag.*

● Solche Bilanzen kann der Schüler mehr oder weniger für sich allein machen: Verschafft sich der *Lehrer* Einblick in sie, bekommen sie für ihn noch andere Bedeutungen als die üblichen Kontrollformen im Unterricht. *Als Lehrer ergeben sich für mich durch solche Texte Einblicke in Lernprozesse und Lernschwierigkeiten, Rückmeldungen über die Tauglichkeit meiner Lernangebote.* Freie Lernberichte etwa in den Sachfächern machen mich möglicherweise darauf aufmerksam, dass für die Kinder ganz andere Dinge wichtig sind und ganz andere Schwierigkeiten da sind, als ich mir das gedacht habe.

● Es ist nicht verwunderlich, dass gerade im Rahmen von *Unterrichtsformen, die Wert auf Selbsttätigkeit und Individualisierung legen,* Schreiben in dieser Funktion bewusst wahrgenommen wird. Einige Berichte in diesem Heft zeigen auf eindrückliche Weise, wie Schüler *Schreiben als Werkzeug der Selbstkontrolle, als Medium des Lernens verwenden lernen,* auch Unterstufenkinder (vgl. dazu u. a. die Beiträge von Bachmann und Sialm).

● Entscheidend an unseren Beispielen ist nicht, dass Kinder lernen, *eine bestimmte Art von Texten* zu schreiben; auch nicht *auf eine bestimmte Art zu schreiben.* Vielmehr geht es darum, dass der Schüler etwas *lernt, indem er schreibt;* der Schüler lernt also hier, *Schreiben in einer bestimmten Funktion zu verwenden,* in der «Funktion eines Lernmediums» (FRITZSCHE 1980).


Arbeiten während den Krieg

Die Kinder die abends aus der Schule kamen hatten sehr wenig Zeit für die Hausaufgaben. Sie mussten nähmlich auf den Land arbeiten gehen so lange es noch hell war, und das ging manchmal bis 10 Uhr.

Die Kinder mussten mehr arbeiten als vor den Krieg.

Nahrung

Während dem Welt-krieg konnte man nur mit Märkli Nahrungs-mittel kaufen. Wenn man aber keine Märkli mehr hatte, musste man beispielweise wertvolle Bilder gegen Nahrungs-mittel eintauschen.

Alarum

Oft gab es auch Alarum. aber das heisst bei uns nur, sich ruhig verhalten. Einmal passierte es auch, dass eine Bombe nieder-ging und ein Splitter bis zu unserem Haus flog. Dort war es auch, dass ich mich Mal zum ersten Mal in den Kel-ler begab.

SCHREIBEN ...ERZÄHLTES AUFZEICHNEN ...«GESCHICHTE SCHREIBEN»

● Das Vorwort zu einer Schülerdokumentation gibt Aufschluss über die *Entstehung dieser Texte:* «In dieser Zeitung berichten wir über einen Besuch im Altersheim Grünhalde. Wir wollten von den alten Leuten wissen, wie es früher war, speziell auch im Weltkrieg; wir nehmen in der Geschichte gerade den ersten und den zweiten Weltkrieg durch.
Unsere Klasse teilte sich in Zweiergruppen auf und ging zu einigen Leuten im Altersheim auf Besuch. Ich war mit Marco zusammen und berichte, was uns die alten Leute erzählt haben.» – Je zwei Schüler gestalteten eine eigene Dokumentation mit den Beiträgen über ihre Gespräche. Daneben wurden *ausgewählte Berichte vom Lehrer getippt und für alle vervielfältigt.* Die Beiträge erschienen gruppiert unter den Titeln «Vor 70 Jahren», «Schule damals», «Fahrzeuge», «Das Leben im Krieg» und «Veränderungen».

● Bei dieser Aufzeichnung von Erfragtem und Erzähltem ist die *Verwendung der Schrift für die Schüler in einen kommunikativen Zusammenhang eingebettet:* Kontaktaufnahme, Fragen, Zuhören und Notieren, Miteinanderreden, Texte verfassen, Redigieren und Gestalten sind auf natürliche Weise mit den Erkundungen zur Zeitgeschichte verbunden. *Es wird im Rahmen eines grösseren «Projekts» geschrieben* (Boettcher/Sitta 1973, Good 1982).

● Die Schüler können hier aber zusätzlich eine zentrale Funktion der Schriftverwendung erfahren: *Sie erleben, was passiert, wenn erzählte Geschichte in die Dimension der Schrift eintritt.* So erhalten die Erzählungen der «Gewährspersonen» aus dem Altersheim ein besonderes Gewicht, indem sie aufgeschrieben werden; die jugendlichen «Chronisten» machen die Aussagen der Alten zu *überlieferbaren Mosaiksteinen für ein Bild der Geschichte.*

● Solche Art der Aufzeichnung kann Schülern in verschiedener Hinsicht eine *veränderte Beziehung zur geschriebenen Geschichte* – auch zur schriftlich vermittelten Zeitgeschichte in der Presse – vermitteln: Der Schüler erlebt, dass er als «Chronist» sich beim Aufschreiben zwar um Vollständigkeit und Objektivität bemüht, aber trotzdem *auswählen* muss, *Akzente setzt;* in die Schreibweise fliessen oft auch unbemerkt *Urteile.*

● Indem die Schüler dieser Klasse selber eine Vielfalt von Aussagen zu einer bestimmten Geschichtsepoche ermitteln und diese allen Teilnehmern des Projekts zugänglich machen, ermöglichen sie *Vergleiche,* den Vergleich der verschiedenen, zum Teil sich widersprechenden *Aussagen* der «Gewährsleute» – aber auch den Vergleich der unterschiedlichen *Schreibweisen* der «Chronisten».

● Ebendieser Vergleich, der erst durch die schriftliche Aufzeichnung eine solide Basis bekommen hat, ermöglicht eine *kritischere Sicht der einzelnen Dokumente.*

● *«... insofern die Schrift als ein anderes Medium für die Ermittlung kultureller Orientierungen fungiert, begünstigt sie das Bewusstwerden von Widersprüchen.»* GOODY/WATT 1981)

● Diesen Zusammenhang könnte man im Umfeld eines solchen Projektes den Schülern im Gespräch verdeutlichen: Dass auch für ganze Kulturkreise erst *mit der Einführung der Schriftlichkeit die Herausbildung eines kritischen Geschichtsbewusstseins möglich* wurde:

● *«So entstand bald nach der allgemeinen Verbreitung der Schrift in der griechischen Welt und der schriftlichen Aufzeichnung der vorher mündlich überlieferten kulturellen Tradition eine Einstellung zur Vergangenheit, die sich von der in nichtliteralen Gesellschaften üblichen stark unterschied. (...)*
In nichtliteralen Gesellschaften vollzieht sich die Überlieferung des kulturellen Erbes in einer Kette unmittelbarer Unterhaltungen zwischen den Menschen, in einem Prozess, dessen Bedingungen eher dafür sorgen, dass Vergangenheit und Gegenwart in Übereinstimmung gebracht werden, als dass Kritik – das Artikulieren von Widersprüchen – geweckt wird. (...) Jene Kette unmittelbarer Unterhaltungen reisst in literalen Gesellschaften natürlich nicht ab. Diese Unterhaltungen sind aber nicht mehr das einzige Medium für den Dialog des Menschen...» (GOODY/WATT 1981)

Welcher Begriff vom Schreiben liegt meiner Praxis zugrunde?

> *«Insgesamt – so wird man sagen können – stehen die Vorstellungen, die die Pädagogen vom Prozess des Schreibens entwickelt haben, so zufällig sie zustande gekommen, so vage sie auch dargestellt sein mögen, den Vorstellungen nicht ferne, die heute in der psychologischen Forschung diskutiert werden.»*
> *(LUDWIG 1983 b)*

Das Nachdenken über Schreiben und Schriftlichkeit und über deren pädagogische Bedeutung kann für uns Lehrer nur dann fruchtbar werden, wenn damit eine kritische Durchsicht, *eine Überprüfung der eigenen Praxis* verbunden ist. Diese muss jeder selber leisten; er wird etwa in der folgenden Weise fragen:
Welches sind für mich die *bewusst* leitenden Zielvorstellungen fürs Schreiben meiner Schüler? Bestehen sie vor allem darin, dem Schüler Schreiberfahrungen zu ermöglichen und Schreibhilfen zu gewähren? «Ja, sicher!» werden viele Kollegen im Gespräch beteuern. Würden wir genauer nachfragen, müssten dann nicht viele zugeben, dass sie sich *insgeheim anders ausrichten?* Dass sie sich während des

ganzen Jahrs in erster Linie von den *für das Ende verlangten Beurteilungszielen lenken lassen?* Und würden wir in diesem Fall nicht dem Schüler einen sehr eingeschränkten Begriff vom Schreiben vermitteln:

- dass man beim Schreiben in erster Linie keine Fehler machen darf («*Vermeidungsstrategien*»)?
- dass man *«schön»*, *«gut»*, jedenfalls in einer *erwarteten* Sprache zu schreiben hat?
- dass Schreiben für den Schüler in erster Linie als «Kontrolle» (und zwar *nicht* als Selbstkontrolle) erfahren wird?
- dass die *Grunderfahrung* beim Schreiben für viele Schüler darin besteht, *mit der eigenen Unfähigkeit konfrontiert zu werden?*
- dass viele Schüler Schreiben demzufolge als etwas erfahren, *was man eigentlich* nicht *lernen kann?*

Gibt es Anzeichen dafür, dass die Schüler in meinem Unterricht eine solche Vorstellung vom Schreiben entwikkeln? Oder lasse ich sie eine Vielfalt möglicher Verwendungsweisen des Schreibens erfahren? In welchen Situationen habe ich von meinen schreibenden Schülern den Eindruck, dass sie sinnvolle Schreiberfahrungen machen können, und wo erscheint mir selber das Schreiben eine reine Pflichtübung oder pure Gewohnheit?
Lehrer können sich diese Fragen selber stellen und zu beantworten versuchen. Aber meines Erachtens müssten sie *im Rahmen der Lehrerfortbildung* vermehrt Gelegenheit haben, darüber mit Kollegen nachzudenken. Fortbildung sollte sich auch und gerade in einem so zentralen Bereich wie dem von Sprache und Schrift nicht auf die Einführung neuer Lehrmittel und den Markt mit Rezepten beschränken: «Je weiter das electronic age, die TV-culture, die Informatisierung der Gesellschaft fortschreiten, um so mehr ist Philosophie gefordert», mahnt Hartmut von HENTIG (v. Hentig 1984). Mit dem Blick auf unsere Lehrerfortbildung würde ich das Wort des deutschen Pädagogen auf den Satz bringen: *Etwas weniger konsumieren und etwas mehr* nachdenken *könnte nicht schaden!*

Dimensionen der Beurteilung schulischer Schreibpraxis

An dieser Stelle ist noch auf eine wichtige Unterscheidung hinzuweisen; sie wird bei der Beurteilung der schulischen Schreibpraxis oft nicht in Betracht gezogen – sowohl von seiten des Lehrers selber wie auch von Eltern und Behörden. Es gibt verschiedene Gesichtspunkte, nach denen man das Schreiben im eigenen Schulzimmer betrachten und beurteilen kann. Ich schlage hier einmal grob vier DIMENSIONEN vor:

Erstens: Die Ebene der *gegenwärtigen Bedingungen, unter denen die Kinder Schreiben gebrauchen;* also die Bedingungen, unter denen sich ein Begriff vom Schreiben und eine Einstellung gegenüber dem Schreiben entwickeln kann. Als Lehrer stelle ich mir hier die *Frage:* Haben die Schüler in meinem Unterricht die Möglichkeit, Schreiben für etwas zu *gebrauchen,* das mit ihren Erfahrungen, ihrer Lernarbeit, ihren Wünschen und Phantasien in einem für sie einsichtigen Zusammenhang steht? Welche *Einstellungen* gegenüber dem Schreiben könnten bei meinen Schülern entstehen? Welchen *Begriff* vom Schreiben entwickeln meine Schüler?

Zweitens: Die Dimension *langfristiger übergeordneter Bildungsziele* wie z. B.:

- Erziehung zu selbständigem Denken
- Entfaltungsmöglichkeit der Individualität
- Herausbildung sozialer Verantwortung
- Erziehung zu klarem sprachlichem Ausdruck
- Herausbildung eines kritischen und geschichtlichen Bewusstseins

Hier lautet die Frage an die Praxis: Stehen das Verwenden von Schrift und das Lernen des Schreibens im Zusammenhang mit übergeordneten Bildungszielen? Sind mir solche Zusammenhänge bewusst?

Drittens: Die *Dimension langfristiger Ziele für den schriftsprachlichen Ausdruck,* die etwa mit «Formulierungskompetenz» und «Gewöhnung an die Normen der Sprache» bezeichnet werden könnten. *(Die meisten Lehrpläne äussern sich nur zu diesem Punkt!)*
Hier lautet die Frage an die Praxis: Inwiefern ist in meiner Klasse eine Orientierung auf solche Ziele hin spürbar, und was wird im Rahmen meines Klassenzugs in dieser Hinsicht etwa erreicht?

Viertens: Die Dimension *kurzfristiger Ziele für den schriftlichen Ausdruck,* zum Beispiel bestimmte Ziele im Bereiche des Wortschatzes (Wissen über Wortbildung, Wörterbuchgebrauch u. ä.), der Orthographie oder der Technik der Überarbeitung von Texten.
Hier lautet die Frage: Haben meine Schüler momentan *(jeder für sich* in einem individualisierenden Unterricht oder *alle* Schüler in einem eher kursorischen Unterricht) einen *Schwerpunkt in ihrer sprachlichen Arbeit, und welche Hilfen/Anregungen biete ich ihnen dafür an?*

Diese vier Dimensionen sind in der Praxis mehr oder weniger ineinander verflochten. Trotzdem erscheint es sinnvoll, bei der Betrachtung und Beurteilung des Unterrichts jedem Gesichtspunkt einmal gesondert Aufmerksamkeit zu schenken. Als Orientierung für die beiden letzten Dimensionen (3 und 4) können die vorliegenden Lehrpläne und Lehrmittel dienen. Für die Beurteilung der *pädagogischen Aspekte des schulischen Schreibens* (zweite und z. T. erste Dimension) mag dieser Artikel einige Anstösse geben. Zur Frage der *Bedingungen* (erste Dimension), also zur Beurteilung *methodischer* Aspekte, geben die Praxisberichte dieses Heftes eine Fülle von Einblicken, Anregungen und praktischen Hilfen.

Eines muss aber im Zusammenhang mit dieser kritischen Durchsicht der eigenen Schreibpraxis noch ganz deutlich hervorgehoben werden: *Wenn nicht auch die Eltern und die Schulbehörden in ihrer Betrachtung des schulischen Schreibens andere Akzente setzen lernen, haben die Bemühungen der Lehrer wenig Aussicht auf Erfolg. Denn es sind über kurz oder lang immer wieder die Erwartungen von Eltern und Behörden, die wesentlich bestimmen, was in der Schule Vorrang hat!* Wie sollen sich aber diese Erwartungen von aussen ändern, wenn nicht Lehrer zunächst innerhalb der eigenen Reihen, dann aber auch in einer weitern an der Schule interessierten Öffentlichkeit über diese Dinge ins Gespräch kommen?!
Zur Frage der Bedingungen des Schreibens in der Schule oder:

Perspektiven einer andern Schreibpraxis im Schulzimmer

«Von der Motivation, ihrer Art und Stärke, hängt das Zustandekommen, die Intensität und die Dauer des Schreibprozesses in einem hohen Masse ab. Die Bedeutung, die der Motivation für den Prozess des Schreibens zukommt, kann also kaum überschätzt werden.» (LUDWIG 1983)

«Jede Methode, sei sie noch so «progressiv», verleitet zum Formalismus und wird leer, wenn sie angesichts der Wirklichkeit nicht immer wieder in Frage gestellt wird und das Interesse am Menschen die Basis von Unterricht ist. Wenn sich die Kinder nicht anerkannt, ernstgenommen und emotional geborgen fühlen, wird kein noch so raffinierter methodischer Kniff die Tür zu ihren Geheimnissen öffnen. Den Schlüssel dazu muss jede Lehrerin und jeder Lehrer selber finden. Es gibt keine Rezepte, auch wenn es in der Literatur manchmal so scheint, denn es sind die Bedingungen, die die Kinder zum Lernen motivieren, und nicht die Strategie.» (EDSCHMID 1980)

Die nachfolgenden Texte von Kollegen, die an der Volksschule unterrichten, sind *keine Rezeptsammlungen*. Es sind *Berichte;* Berichte über die Schreibaktivitäten im ganzen oder über einzelne Situationen der Schreibpraxis. Keiner will neue Normen aufstellen. Jeder berichtet einfach, wie er es macht: «So ist das bei mir! Diese Erfahrungen habe ich gemacht...»

Und doch haben die Autoren viel Gemeinsames: *Sie haben über den Sinn des Schreibens nachgedacht, sie lassen sich bei ihrem Schreibunterricht wesentlich von pädagogischen Überlegungen leiten und sehen demzufolge den wichtigsten Aspekt einer veränderten Schreibpraxis nicht in einer neuen «Methode» oder einer neuen «Aufsatzdidaktik», sondern in der Veränderung der Bedingungen, unter denen in der Schule geschrieben wird.* Was das heissen kann, veranschaulichen die Autoren auf vielfältige Art und Weise.

Ich versuche hier – im Sinne einer *Lesehilfe –, einige der dargestellten Aspekte hervorzuheben:*

- Bei allen Autoren ist eine *bewusste Auseinandersetzung mit dem Medium des Schreibens* und mit dem schulischen Schreiben im Gange oder in ihren Auswirkungen noch spürbar. Im Beitrag von Max HUWYLER wird dargestellt, wie diese Auseinandersetzung auf ganz persönlicher Basis, im bezug auf das eigene Schreiben aussehen kann.
- Das schulische Schreiben wird in einem übergeordneten pädagogischen Rahmen gesehen, in einem *Zusammenhang mit grundlegenden Bildungszielen wie Selbstverantwortung, Selbstfindung, selbständiges Arbeiten* u. ä. Am deutlichsten kommt das wohl im Bericht Paul M. MEYERS zum Ausdruck, der uns vorschlägt: «Wir Erzieher, Lehrer und Eltern müssen unsere Kinder überhaupt nirgends hinführen, es sei denn zu sich selber.»
- Das pädagogische Schreibverständnis führt v. a. auf den untern Stufen der Volksschule zu einem *andern Verständnis von Unterricht und damit auch zu organisatorischen Veränderungen:* Freieres Verfügen über die Zeit, stärkere Integration des kindlichen Alltags, Einrichten von Freiräumen, Vereinbaren von Wochenplänen u. ä. Im Beitrag von Werner HANGARTNER wird die Inspiration durch Reformpädagogik und Freinet-Schulen spürbar.
- Dies gilt auch für einen weitern Aspekt: Geschichtenbücher, Zeitschriften, Korrespondenz und eine Reihe anderer *«Institutionen» spielen für die Schreibmotivation eine zentrale Rolle,* z. B. das «Schreibheft» bei BACHMANN, das «Wörterbuch» bei SIALM, die «Schülerpost» bei HANGARTNER und das von allen Schülern gemeinsam produzierte Klassenbuch bei MEYER.
- Darin spiegelt sich eine *besondere Wertschätzung der von den Kindern verfassten Texte.* Die Kindertexte bekommen für die Kinder selber und für den Unterricht bzw. die Gruppe einen neuen Wert und eine neue Würde.
- Eine *andere Haltung des Lehrers* gegenüber der Schreibfähigkeit des Kindes und gegenüber dem von ihm Geschriebenen wird von allen Autoren vorgemacht: «Texte sind Antworten!» (RUF), «Der Lehrer als Entdekker» (MEYER), «das ‹Schreibheft› als Spiegel der Individualität und der Lernprozesse» (BACHMANN).
- In mehreren Beiträgen wird konkret fassbar, worin die *Rolle des Lehrers für das Schreibenlernen* bestehen kann: Thomas BACHMANN zeigt, wie Lehrer im «Schreibheft» zum Mitschreiber werden, zum *Schreibpartner des Schülers;* in welcher Weise das Interesse des Lehrers für den Schreiblernprozess des Kindes dieses motivieren kann. Pius SIALM stellt seine sprachpädagogischen Aktivitäten im Umfeld der beiden *Wörterbücher* auf der Unterstufe dar: Zuhören, gemeinsam formulieren, Hilfsmittel zur Verfügung stellen. Thomas HOLENSTEIN zeigt die *Vielfalt möglicher Hilfen und Anregungen* auf, die er während einer Aufsatzstunde als Lehrer den Schülern geben konnte. Und Urs RUF gibt dem Lehrer nach der *kritischen Analyse einer verbreiteten Korrekturpraxis* konkrete Hilfen für einen produktiveren Umgang mit Schülertexten: *«Fragen statt korrigieren – helfen statt kritisieren!»*
- Schliesslich wird mehr oder weniger auch der Zusammenhang zwischen der Aneignung von Texten (Lesen, Literatur) und dem Produzieren eigener Texte sichtbar (vgl. z. B. «Wochengedicht» bei Meyer).
- Die Frage, in welcher Weise denn freiere Formen des Schreibens ohne Not mit dem *Erwerb von schriftsprachlichen Normen* verbunden werden können, taucht da und dort auf. Hinweise dafür geben RUF, HOLENSTEIN und MEYER. Modellhaften Charakter für die unteren Stufen scheint aber in diesem Punkt die von SIALM dargestellte Praxis zu haben.

Zwar sind alle Lehrer, die hier berichten, in einem Prozess des Nachdenkens bzw. der Erprobung begriffen. Aber die Lehrer sind in diesem Prozess ungleich weit fortgeschritten. Ebendies macht die Sache meines Erachtens interessant. Das Gesamt der Berichte scheint mir repräsentativ für jene Gruppe von Lehrern, die über ihren Unterricht noch nachdenken. Diese sollten in ihren pädagogisch motivierten Bemühungen unterstützt werden. Ihre Darstellungen mögen andere dazu ermutigen, selber einen nächsten Schritt zu tun!

Bibliographische Angaben zur zitierten Literatur

Arbeitsgruppe Muttersprache Deutsch: Schriftliche Sprachschulung im Deutschunterricht der Mittelschule. Informationsbulletin der Zentralstelle für Weiterbildung der Mittelschullehrer/Nr. 30. Genf 1982.

Pankraz Blesi/Hans W. Grieder: Spielraum Schule. Eine Alternative in der Zürcher Volksschule. «Tages Anzeiger Magazin» vom 28.4.1979. Zürich 1979.

Heiner Boehncke/Jürgen Humburg: Schreiben kann jeder – Handbuch zur Schreibpraxis für Vorschule, Schule, Universität, Beruf und Freizeit. Hamburg 1980.

Wolfgang Boettcher/Jean Firges/Horst Sitta/H. J. Tymister: Schulaufsätze – Texte für Leser. Düsseldorf 1973.

Uwe Brinkmann/Stephan Lohr (Red.): Bildschirm – Faszination oder Information. Sonderheft «Praxis Deutsch». Seelze 1985.

Annelies Buhofer: Das alltägliche Schreiben im Berufsleben. Eine Analyse am Beispiel eines Industriebetriebes in der deutschen Schweiz. In: Grosse 1983.

Pierre Clanché: Le texte libre, écritures des enfants. Paris 1976.

Gespräch mit Friedrich Dürrenmatt, mit P. A. Bloch und R. Bussmann. In: P. A. Bloch/E. Hubacher (Hrsg.): Der Schriftsteller in unserer Zeit. Bern 1972.

Friedrich Dürrenmatt/Fritz J. Raddatz: Ich bin der finsterste Komödienschreiber, den es gibt. Ein ZEIT-Gespräch. In: «DIE ZEIT» vom 16.8.1985.

Ulrike Edschmid: Schreiben in meiner Klasse. In: Boehncke/Humburg 1980.

Célestin Freinet: Vom Schreiben- und Lesenlernen. Die «natürliche» Methode. In: Boehncke/Humburg 1980.

Célestin Freinet: Der freie Text. In: Koitka 1977.

Joachim Fritzsche: Aufsatzdidaktik. Kritische und systematische Untersuchungen zu den Funktionen schriftlicher Texte von Schülern. Stuttgart 1980.

Heinz W. Giese/Bernhard Gläss (Hrsg.): Analphabetismus in der Bundesrepublik I und II = Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie Nr. 23 (1983) und 26 (1984).

Heinz W. Giese/Bernhard Gläss: Analphabetismus und Schriftkultur in entwickelten Gesellschaften. Das Beispiel der Bundesrepublik Deutschland. In: Der Deutschunterricht 6/84.

Bruno Good: Schreiben in Unterrichtsprojekten. In: Arbeitsgruppe Muttersprache Deutsch 1982.

Jack Goody/Ian Watt: Konsequenzen der Literalität. In: Goody/Watt (Hrsg.): Literalität in traditionalen Gesellschaften. Frankfurt a. M. 1981.

Wilhelm Gössmann: Sätze statt Aufsätze. Schriftliches Arbeiten auf der Primarstufe. Düsseldorf 1976.

Wilhelm Gössmann: Schülermanuskripte. Schriftliches Arbeiten auf der Sekundarstufe I. Düsseldorf 1979.

Siegfried Grosse (Hrsg.): Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf 1983.

Klaus B. Günther/Hartmut Günther (Hrsg.): Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache. Tübingen 1983.

M. A. K. Halliday: Relevante Sprachmodelle. In: Halliday: Beiträge zur funktionalen Sprachbetrachtung. Hannover 1975.

R. Haubl/E. Koch-Klenske/H. J. Klinke (Hrsg.): Die Sprache des Vaters im Körper der Mutter. Literarischer Sinn und Schreibprozess. Giessen 1984.

Hartmut von Hentig: Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Ein Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die neuen Medien. München/Wien 1984.

Adolf Hofer (Hrsg.): Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Düsseldorf 1976.

Franz Januschek: Anmerkungen zum Wesen der Schriftsprache – im Hinblick auf den Schriftspracherwerb. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie Nr.6, 1978.

Christine Koitka (Hrsg.): Freinet-Pädagogik. Unterrichtserfahrungen zu: Freier Text, Selbstverwaltung, Klassenzeitung, Korrespondenz u. a. Berlin 1977.

Otto Ludwig: Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse 1983.

Otto Ludwig: Der Schreibprozess: Die Vorstellungen der Pädagogen. In: Günther/Günther 1983.

Gundel Mattenklott: Literarische Geselligkeit. Schreiben in der Schule. Mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Unterricht. Stuttgart 1979.

Mani Matters Sudelhefte. Aus dem Nachlass herausgegeben von Joy Matter u. a. Zürich/Köln 1974.

Marshall McLuhan: Die magischen Kanäle. Frankfurt a. M. 1968.

Marshall McLuhan/Quentin Fiore: Das Medium ist Massage. Frankfurt a. M./Berlin 1969.

Paul Nizon: Canto. Frankfurt a. M. 1963.

Gerd Padel (Hrsg.): Des Schweizers Deutsch. Bern 1985.

Paul Portmann: Texte schreiben: Planung, Stil, Textsorten. In: Arbeitsgruppe Muttersprache Deutsch 1982.

Neil Postman: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt a. M. 1983.

Ulrich Puritz: Wir machen unser Klassenbuch selber. In: Boehncke/Humburg 1980.

Jürgen vom Scheidt: Schreiben als Selbsterfahrung, Psychotherapie und Meditation. München 1983.

Gerhard Sennlaub: Spass beim Schreiben oder Aufsatzerziehung? Stuttgart/Berlin 1980.

Horst Sitta: Zur Begründung eines kommunikativ orientierten Aufsatzunterrichts. In: Arbeitsgruppe Muttersprache Deutsch 1982. Vgl. auch Boettcher/Sitta 1973.

Kaspar Spinner: Identitätsgewinnung als Aspekt des Aufsatzunterrichts. In: Spinner 1980.

Kaspar Spinner (Hrsg.): Identität und Deutschunterricht. Göttingen 1980.

Gert Ueding: Rhetorik des Schreibens. Eine Einführung. Königstein/Ts. 1985.

Aïda Vasquez/Fernand Oury u. a.: Vorschläge für die Arbeit im Klassenzimmer. Die Freinet-Pädagogik. Hamburg 1976.

Egon Weigl: Schriftsprache als besondere Form des Sprachverhaltens. In: Hofer 1976.

Dieter Wellershoff: Fiktion und Praxis. In: Wellershoff 1971.

Dieter Wellershoff: Literatur und Veränderung. Versuche zu einer Metakritik der Literatur. München 1971.

Louis Wiesmann: Droht uns der Verlust der deutschen Hochsprache? Ein Beitrag zur Diskussion um den Dialektgebrauch. In: «Neue Zürcher Zeitung» vom 13.1.1983.

Gisela Wölbert: Die richtigen Worte finden... Bericht über lokale Schreib- und Verlagsgruppen in England. In: Boehncke/Humburg 1980.

Konrad Wünsche: Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der Schweigenden Mehrheit. Köln 1977.

Lew S. Wygotski: Sprache und Denken. Frankfurt a. M. 1969.

Emil Zopfi: Lebensgefährlich verletzt. Eine Nachforschung. Zürich 1984.

«Warum soll ich Ihnen das aufschreiben, ich kann es Ihnen doch gleich sagen?» *(Schülerfrage)*

«Das Medium ist die Botschaft / Das Medium ist Massage.» *(McLuhan 1968/1969)*

«Wie wirkt sich ein Medium aus, das sich ganz auf die Gegenwart konzentriert und ausserstande ist, die Kontinuität der Zeit zu vermitteln? Wie wirkt sich ein Medium aus, das der Komplexität abschwören und die Person in den Vordergrund rücken muss? Wie wirkt sich ein Medium aus, das stets zu direkter, emotionaler Reaktion auffordert?» *(Postman 1983)*

«Nein, ich kann nicht gleichzeitig konsumieren und produzieren. Schreiben ist Konzentration.» *(Dürrenmatt 1985)*

«Vielleicht ist es nur: man lebt gründlicher, sieht weniger an, aber dafür genau, denkt weniger, aber dafür zu Ende.» *(Matter 1974)*

Das 1984 erschienene Heft I der Beiträge zum Deutschunterricht ist noch vorrätig. Es enthält folgende Beiträge zur Lese-Didaktik:

Grundlagentext

Lesen – Umgang mit Texten

Hanspeter Züst

Dieser sogenannte Grundlagentext soll eine Übersicht über wichtige Gesichtspunkte vermitteln, die das Lesen in der Schule bestimmen. Die den verschiedenen Faktoren gewidmeten Abschnitte und Teile sind für sich allein verständlich. Der eilige oder gezielt suchende Leser möge (mit Hilfe des Inhaltsverzeichnisses) das auswählen, was ihn gerade interessiert.

Leseunterricht und ausserschulische Mediennutzung
Klagen über den Lese- und Literaturunterricht 2
Druckmedien in Konkurrenz mit anderen Medien 3
Was macht den Schüler zum Leser? 6
Die Entdeckung des Lesers in der Literaturwissenschaft 6
Folgerungen für den Leseunterricht 7

Unterschiedliche Textsorten – verschiedenartige Leseweisen
Zur Unterscheidung von Sachtexten und literarischen Texten 7
Die Bedeutung der Leseweisen 9

Leseweisen in der Schule
Verstehend-verarbeitendes Lesen 11
a) Eigenarten der literarischen Texte und des schulischen Lesens 11
b) Gestaltender Umgang mit Texten 12
c) Erörternder Umgang mit Texten 14
Informatorisches Lesen 15
Exkurs zum kritischen Lesen 17
Unterhaltendes Lesen 18
Exkurs zum Umgang mit Trivialliteratur in der Schule 19

Leseunterricht

Unterstufe:
Stichwörter, Aspekte, Überlegungen 20
Hans-Bernhard Hobi
Erhalten der primären Lesemotivation 20
Lesen in der Schule 22

Mittelstufe:
Das Huhn in der Schachtel 24
Othmar Kressig
Ein Werkstattbericht 24
Weiterarbeit/Rückblick 27

Realschule:
Ideen zur Gestaltung des Leseunterrichts 28
Fritz Künzler
Gedanken zur Situation 28
Konsequenzen für den Unterricht 29
Ein Unterrichtsprotokoll 30
Einige Gedanken zum Schluss 31

Sekundarschule:
Ideen zur Gestaltung des Leseunterrichts 32
Thomas Holenstein
Was Schüler in der Freizeit lesen 32
Die Lese-Situation des Schülers 33
Unterrichtsbeispiele 33

Einzelthemen

Vom Gummitwistvers zu lyrischen Gebilden 36
Hanspeter Züst
Die Fähigkeit zu ästhetischer Aktivität 37
Den Augenblick festhalten 37
Alltagsgedichte 38
Fragen zur Behandlung von Gedichten 39

Lesen und Erzählen 40
Pankraz Blesi
Der Sinn von Geschichten 40
Märchen als Artikulationsmuster 41
Mut zu eigenen Geschichten 42
Mut zum Fabulieren 42
Appetit auf mehr Geschichten 43
Geschichten übers Erzählen von Geschichten 43

Leseschwäche – Ursachen und Massnahmen 44
Heinz Ochsner
Leseschwäche 44
Ursachen 46
Massnahmen 47

Hinweise

Bücher zum Vorlesen 49
Ausgewählte Lexika für Kinder und Jugendliche 51
Literaturhinweise 52

Bestelltalon
(zustellen an Sekretariat SLV, Postfach 189, 8057 Zürich)
Senden Sie mir
____ Exemplare «Lesen»
____ Exemplare «Texte schreiben»
(je Fr. 5.– zuzüglich Versandspesen; 20% Mengenrabatt ab 10 Exemplaren.)

Name: _____
Vorname: _____
Adresse: _____
PLZ: Ort: _____
Datum: Unterschrift: _____

Bereits erschienen: LESEN (Beiträge zum Deutsch-Unterricht I)

Freie Texte

Ein Werkstattbericht aus einer Gesamtschule

Werner Hangartner

Für wen schreiben eigentlich Kinder? – Für die Schule, den Lehrer, das Sprachheft, den Ordner, das Schreibheft? – *Was sollen all die vielen unpersönlichen Texte, die Kinder im Verlaufe ihrer Schulzeit schreiben müssen?*

Solche Fragen beschäftigen mich schon lange. Bei ach so vielen Sprachübungen bleibt ein schlechtes Gefühl im Magen zurück. Ich war auf der Suche nach einem Unterricht, in dem Kinder ein Stück ihrer Welt hineintragen dürfen, in dem mehr Selbstverantwortung übernommen wird, in dem Kinder aktiver am Geschehen in der Schule mitwirken, in dem Kinder selbständiger arbeiten. Viele Reformpädagogen haben sich mit diesen Fragen beschäftigt und versucht, eine Antwort darauf zu geben. *Die Veränderung in meinem Unterricht hat sich also nicht schlagartig eingestellt, sondern ist vielmehr das Resultat aus jahrelangem Unbefriedigtsein und der Auseinandersetzung mit diversen Schulmodellen und Reformpädagogen* (Maria *Montessori,* Peter *Petersen,* Celestin *Freinet,* Carl R. *Rogers, Open planning school,* England). Dies ermutigte mich schliesslich zu meinen kleinen Schritten der Veränderung im Schulzimmer.

Um freie Texte geht es in diesem Bericht. Doch darunter versteht sicher jeder etwas anderes. Deshalb erscheint es mir wichtig, gleich zu Beginn diesen Ausdruck zu definieren, wie ich ihn in der Schule verwende.

Freie Texte sind

- Texte, die Kinder völlig freiwillig schreiben (→ *Ideenbuch*). Ort, Zeitpunkt, Umfang und Form sind völlig frei;
- auch Texte, die im Hinblick auf eine neue Schülerpost (→ *Schülerpost*) geschrieben werden. Dabei ist die Zeit festgelegt, z.T. auch das Thema der neuen Ausgabe (z.B. «Wasser», «Frieda-Geschichten»);
- schliesslich Texte, die für die Korrespondenzklasse (→ *Korrespondenzklasse*) bestimmt sind. Diese Texte werden korrigiert und ins reine geschrieben.

Bevor ich näher auf die konkrete Arbeit in der Schule eingehe, möchte ich kurz einen Überblick geben über die *vier «Motoren»*, die nachfolgend eine wichtige Rolle spielen:

- Klassenbuch
- Schülerpost
- Ideenbuch
- Klassenkorrespondenz

} Schreibprodukte, die zugleich motivierend auf die Schreiblust der Kinder wirken.

Der Ballon

Der Ballon fliegt.
Der Ballon ist gross.
Der Ballon ist mit gass gefüllt.
Mit dem Ballon kann mann sehr grosse Reisen
machen. Ich bin noch nie mit einem
Ballon geflogen. Aber später will
ich dann einmal eine grosse reise
machen.

Organisation
Von Anfang an stand im Mittelpunkt folgende Frage: *Welche Bedingungen sind nötig, damit Kinder freier, lustvoller, engagierter und häufiger zu schreiben beginnen?*
Um mit Klassenbuch, Schülerpost, Ideenbuch und Klassenkorrespondenz sinnvoll arbeiten zu können, wurde es nötig, sich mit der wichtigen Frage der Organisation auseinanderzusetzen. Es galt, einen Rahmen abzustecken, in dem die vier «Motoren» Platz finden sollten.
Ich begann im Unterricht, Freiräume zu schaffen. Begünstigt durch die Situation einer Gesamtschule (anfänglich 4.–6. Klasse), in der sowieso verschiedene Aktivitäten nebeneinander hergehen, tolerierte auch die Schulbehörde diesen Freiraum. So ergab sich als erstes *eine freie Arbeitsstunde pro Woche, in der die Kinder ihren persönlichen Interessen nachgehen durften.*
Doch das genügte noch nicht. Ich lockerte den starren Stundenplan auf, fasste verschiedene Stunden zu einem «Block» zusammen und führte somit den Wochenplan ein. Während etwa 7 bis 10 Stunden (am Anfang 3 bis 5) pro Woche hatten nun die Kinder die Gelegenheit, nebst den verbindlichen Pflichtaufgaben (Wochenplan) freie Texte zu schreiben, Eintragungen ins Klassenbuch, später Ideenbuch, zu tätigen, Texte und Illustrationen für die Schülerpost zu drucken und Texte für die Korrespondenzklassen zu schreiben.

«Motoren» (Träger) von freien Texten

Nachfolgend soll nun die Arbeit mit den vier «Motoren» näher beleuchtet werden.

Klassenbuch
Gleich zu Beginn des Schuljahres kaufte ich ein grosses Schreibbuch. Jeder hatte die Möglichkeit, frei in dieses Buch zu schreiben. Auch ich schrieb hinein. Es wurde aber immer weniger Gebrauch davon gemacht, weil offenbar die Zeit in der Schule dazu fehlte. So wurde dann zuerst die freie Arbeitsstunde, später der «Block» eingeführt. Zeit stand jetzt genügend zur Verfügung. Dennoch wurde die Gelegenheit nur spärlich benützt. So hatte während einer gewissen Zeitperiode jedes Kind den Auftrag (im Wochenplan), an einem bestimmten Tag einen freien Text zu schreiben. *Damit die Texte einen Adressaten bekamen, führten wir die Vorleserunde ein.* Einmal in der Woche wurde aus dem Klassenbuch vorgelesen.

Ideenbuch
«Wir wollen nicht mehr ins Klassenbuch schreiben!» – Noch kein Jahr alt war unser Klassenbuch, und schon hatten sie genug? Keineswegs! *Sie wollten ihr eigenes Buch! Ein Buch, das sie am Ende des Jahres behalten durften.* Wir nannten es Tagebuch, später Ideenbuch.
Grundsätzlich hat jedes Kind die Möglichkeit, in den Blockstunden, der freien Arbeitsstunde oder zu Hause seine Ideen einzutragen. Dabei ist die *Textsorte völlig frei:* Geschichten, Erlebnisse, Rätsel, Gedichte, Kommentare zu Bildern, Spots, Kurznotizen und vieles mehr. Aber auch die Form ist frei. Die Texte bleiben unkorrigiert. Auch wird die Schrift nicht auf ihre Sauberkeit geprüft. Dies ist sicher ein Grund, warum das Ideenbuch so geschätzt wird.

Ganz wichtig scheint mir im Zusammenhang mit diesen freien Texten die Vorstellungsrunde zu sein. *Während zirka einer Stunde in der Woche werden im Kreis den andern die geleisteten Arbeiten vorgestellt.*

Das Ideenbuch dient als Ausgangsmaterial für eine neue Schülerpost. Darüber mehr unter «Schülerpost».

Mit der Zeit mussten wir die Regel aufstellen, dass niemand in ein anderes Ideenbuch schauen durfte ohne die Erlaubnis des betreffenden Schülers. Denn für einige war es *zu einem ganz persönlichen Buch geworden,* das sie lieb gewonnen hatten und nicht einfach so preisgeben wollten. Sie begannen abzuwägen, welche Beiträge sie vorstellen wollten und welche nicht.

Am Ende des Schuljahres wurden dann *die einzelnen «Hefte» von jedem Kind selber zu einem Buch gebunden.* Bis zu 200 A4-Seiten umfassten einzelne Bücher. Ein Jahreswerk hatte seinen Abschluss gefunden.

«Oberrindaler Schülerpost»

Schon nach zwei Monaten entstand die *Idee, ein Büchlein zu drucken.* Freie Texte sollten darin veröffentlicht werden. In der ersten Ausgabe standen vor allem Texte von unserem Alltag. «Unsere Schule», «Die Umgebung», «Berufe in unserem Dorf», «Wird der Ballon fliegen?», «Freizeitbeschäftigung», «Pause: Schlacht um den Brunnen» und «Auf dem Bauernhof» waren einige Titel. Im Dorf und auf der Schulreise verkauften wir etwa 50 Exemplare.

Die Schülerpost wurde zu einem festen Bestandteil unserer Arbeit. Wir planten drei Ausgaben pro Jahr. Die Auflage erhöhten wir auf 70 Stück, da an einer Klassenzusammenkunft ehemaliger Schüler gleich über zehn Leute ein Abonnement bestellten. Die Einnahmen fliessen in die Klassenkasse und decken die Druckkosten. Der Rest steht den Bedürfnissen der Klasse zur Verfügung.

Texte aus Klassen- und Ideenbuch dienten uns als Ausgangsmaterial für unsere Schülerpost. Gedichte, die in der Anfangszeit des Klassenbuches entstanden waren, fassten wir in einem *eigenen Gedichtbändchen* zusammen.

Wir arbeiteten aber auch speziell auf eine neue Nummer hin. Als Beispiel möchte ich einen Abschnitt aus dem Vorwort der Dezemberausgabe von 1983 anfügen:

«Wie kam es zu diesen Texten? Bei den Erst- bis Drittklässlern hat jeder drei bis vier Texte geschrieben. Gedruckt wurde bei allen der letzte.

Bei den Viert- bis Sechstklässlern hat jeder von seinen acht Texten die drei besten vorgestellt. Gemeinsam wählten wir dann die Geschichten aus, die Sie jetzt in diesem Büchlein finden.»

Während acht Wochen hatten also die Viert- bis Sechstklässler jede Woche einen freien Text zu schreiben. Obwohl die Textsorte völlig freigestellt war, hatten alle Kinder als freien Text eine Geschichte gewählt.

In einer verlängerten Vorstellungsrunde stellte jedes Kind drei eigene Texte vor. Rückfragen wurden gestellt und erste kurze Kommentare abgegeben. Standen alle Titel an der Wandtafel, begannen wir mit der Auswahl der Texte. Wir achteten vor allem auf *Verschiedenartigkeit und Lebendigkeit.* Es sollten nicht zwei ähnliche Geschichten vorkommen. Im Gespräch versuchten wir, gute Gründe für den besten Text zu finden. Durch Mehrheitsbe-

schluss wählten wir schliesslich die Texte aus, von jedem Kind einen.
In den folgenden Blockstunden *überarbeitete ich mit jedem Kind den entsprechenden Text.* Auf grundsätzlicher Ebene wurde er nicht verändert. Zu langweilige Stellen wurden gekürzt, unklare verbessert. War das Kind mit der überarbeiteten Fassung zufrieden, wurde der druckreife Text ins reine geschrieben oder getippt. Nun konnte das betreffende Kind mit dem Setzen beginnen.
Den fertigen Bleisatz legten wir dann auf unsere einfache Druckpresse, und jeweils zwei oder drei Kinder zusammen druckten nun die 70 Exemplare. Linolschnitte, Gips-, Holz- oder Kartondrucke illustrierten die Texte.
Unsere freien Texte hatten einen Adressaten gefunden. Das Schreiben macht mehr Spass, sah man doch seine eigenen Werke plötzlich gedruckt in einem Büchlein, das erst recht noch von einigen Leuten mit Interesse gelesen wurde.

Klassenkorrespondenz
Diese Schülerpost sollte aber nicht nur an Erwachsene gelangen, sondern auch an andere Schüler. So entwickelte sich auf Wunsch der Kinder eine *Korrespondenz mit einer andern Klasse.* Auf unsere Anfrage in Mosnang, ob sie an einem Kontakt mit uns interessiert wären, bekamen wir ein klares Ja. Nebst der Schülerpost tauschten wir viele Schülerarbeiten aus wie Berichte aus den Realien, Bastelarbeiten, Hörspiele, eine Tonbildschau, Musikbeiträge und vieles mehr. Auch wurden unzählige Briefe und Zeichnungen zugeschickt.
Natürlich besuchte man sich auch gegenseitig, was die Freude am schriftlichen Austausch erheblich steigerte. Noch heute stehen die Arbeiten in unerer Leseecke und erinnern uns an viele schöne Stunden.

Erfahrungen
Mir als Lehrer macht die Arbeit mit den Ideenbüchern recht Spass. Eigenheiten der Kinder schlagen sich in ihren Büchern nieder, Eigenheiten, die mehr Einblicke in die Welt der Kinder ermöglichen. *Man gibt ihnen ein Mittel in die Hand, Individualität zu entwickeln.*
Dass dieses Buch den Kindern grossen Spass macht, zeigt sich darin, dass es das beliebteste «Schreibheft» ist. Schreiben macht Spass, bekommt Tragweite, denn das Geschriebene findet seine Leser oder Zuhörer. *Die Kinder schätzen es, wenn ihre persönlichen Texte nicht nur als Schreibübungen Verwendung finden.*

Motivation
Damit Kinder gerne schreiben, müssen sie motiviert sein. Bei uns wirken sich *folgende Fakten motivierend* aus:
- Sicher einmal ist es die «Schülerpost». Die Kinder erleben den Werdegang ihres Produktes von Anfang bis Schluss, von der Planung bis zum Vertrieb; ein echtes Stück Arbeitswelt.
- Ab und zu bekommen wir Reaktionen von Abonnenten der «Schülerpost».

- Ein weiteres Echo erhalten wir von unseren Korrespondenzklassen.
- Nicht zu vergessen ist aber das Ideenbuch. Stolz tragen die Kinder am Ende des Schuljahres ihr Produkt nach Hause. Die Vorstellungsrunde hält die Kinder immer wieder an, neue Ideen darin festzuhalten und sie den andern vorzustellen.

Anregungen

Diese Vorstellungsrunde wirkt natürlich auch anregend auf die andern. Es ist eine Art Ideenbörse.

Anregungen kommen ebenso von Korrespondenzklassen. So erhalten wir seit Dezember 83 «s'Rösli» von unserer Korrespondenzklasse an der Heilpädagogischen Schule Wohlen. Mit grosser Spannung erwarten wir jeweils die neue Ausgabe und erfreuen uns an Texten und Bildern. Grossen Eindruck hinterlässt jedesmal die Feststellung, wie sich die Texte und Bilder in beeindrukkender Art weiterentwickeln.

Auch als Lehrer gebe ich natürlich Impulse. Ich ermuntere die Kinder, Erlebnisse aus Familie oder Schule, Gefühle, Konflikte in der Schule oder wichtige Ereignisse aufzuschreiben. Mit eigenen Texten an der Wandzeitung rege ich Kinder an, darauf zu reagieren. Es gibt eben auch Kinder, die sich schwer tun, eigene Ideen zu entwickeln oder Ideen anderer anzunehmen.

Kritik

Immer wieder bekomme ich zu hören, es sei schlecht für die Kinder, so viele unkorrigierte Texte zu lesen. Fehler würden sich so unbewusst in ihre Köpfe einschleichen. Für mich gibt es aber eine andere Fragestellung: *Wie kann ich Schreibkompetenz fördern, wenn ich gleichzeitig die Lust und Freude am Schreiben fördern und anderseits Grammatik, Rechtschreibung und Stil nicht vernachlässigen möchte?* Freie Texte decken nur einen Teil im Bereich der schriftlichen Sprache ab. Die Mehrheit aller schriftlichen Arbeiten wird nach mindestens einem der oben genannten Kriterien korrigiert. Viele der freien Texte werden durch die Verwendung für andere Zwecke (Schülerpost, Korrespondenz) nach allen drei Kriterien korrigiert. Doch *in diesem Fall ist die Korrektur eine Notwendigkeit.*

Für den Lehrer ergibt sich auch die Möglichkeit, in den freien Texten auf Probleme zu achten und sie in anderer Form im Wochenplan als Übung einzubauen. Ein weiterer Schritt zur individuellen Förderung eines jenden Kindes bietet sich hier an.

Schwierigkeiten

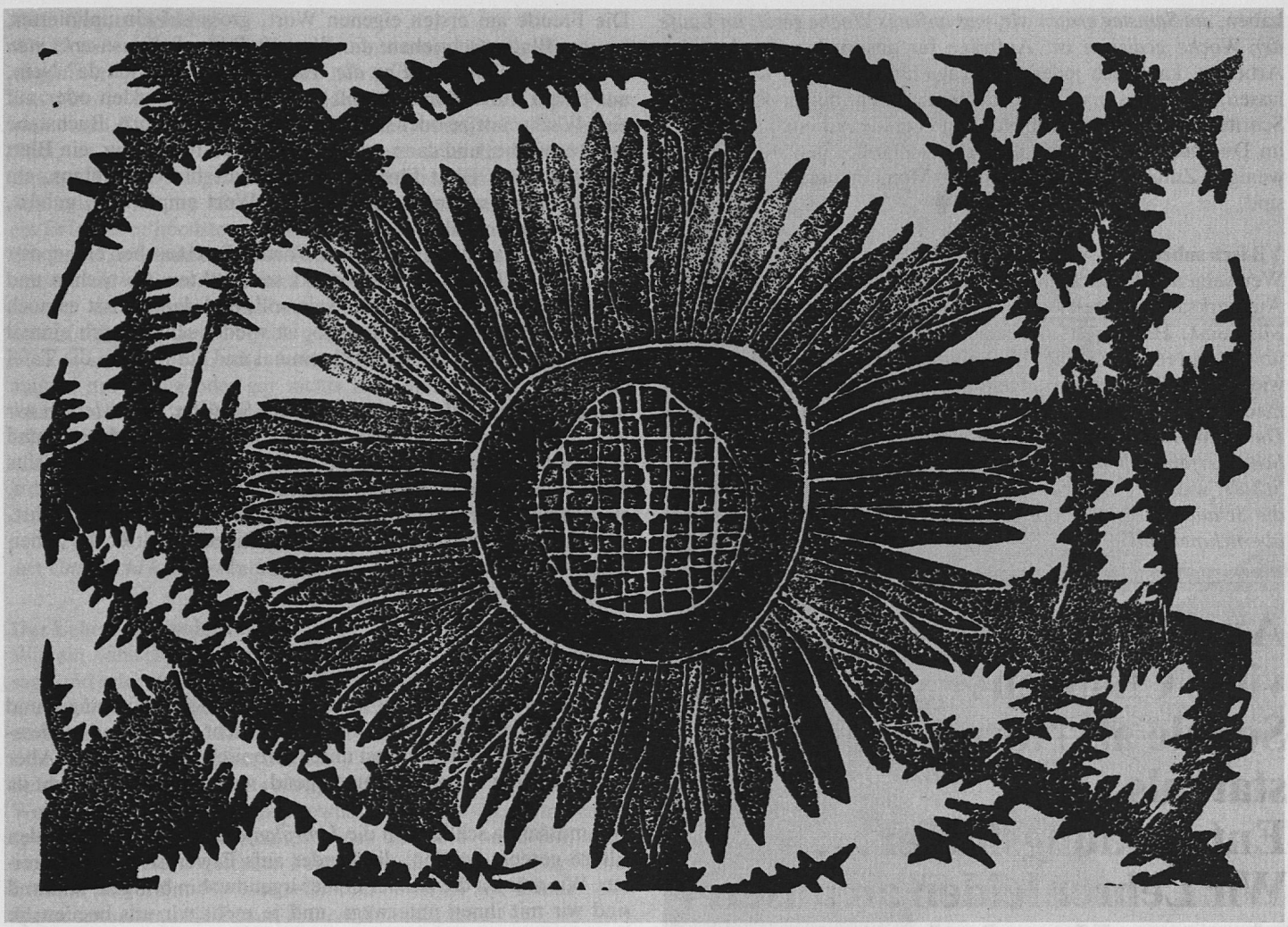
Unbefriedigt bin ich aber von der Kritikhaltung der Kinder. Wahrscheinlich besteht eine grundsätzliche Angst, Kritik entgegenzunehmen. Wer andere Texte kritisiert, riskiert, dass auch seine Texte kritisiert werden. Und wer liebt das schon? Vor allem die jüngeren Kinder wagen nur selten, ältere zu kritisieren. Anderseits fällt es den grossen Kindern leicht, die Texte der kleinen zu kritisieren, was oft hemmend auf die Schreibproduktion wirkt. *Schreiblust nicht absterben zu lassen ist für mich eine Hauptaufgabe als Lehrer in der Vorstellungsrunde.*

Ich spüre auch einen Widerspruch in mir, einerseits Texte zu kritisieren, anderseits die Kinder in ihrem freien Schreiben nicht zu hemmen. Dies betrifft vor allem schwächere Kinder, die im traditionellen Aufsatzunterricht nicht zu den erfolgreichen gehören.

Hemmend für diese Art von Arbeit kann sich meine *falsche Erwartungshaltung* auswirken. Wie schnell erwarte ich immer «bessere», gewandtere, sprachlich versiertere Texte. Meine Ungeduld wächst, und ich frage mich, ob die einzelnen wohl den Anforderungen des Lehrplans gerecht werden. Wie schnell messe ich Texte nur an Grammatik, Rechtschreibung, Stil und vergesse dabei die Bedeutung, die solche Texte für die Entwicklung des einzelnen Kindes haben können. Hier gilt es in erster Linie für mich als Lehrer, wach zu bleiben, Texte von Kindern ernst zu nehmen und dadurch dem einzelnen Kinde näher zu kommen.

Die drei Zwerge

Es waren einmal drei Zwerge. Sie hiessen Mägin, Kägin und Nägin. Mägin und Kägin mussten immer am Morgen aufstehen, weil sie auf die Berge gehen mussten. Nägin ging nicht, weil er viel zu faul war. Nägin schaute immer den Kätzchen zu. Er fand das viel besser. Er schaute gern, es war so lustig, wie sie im Staub spielten.



«I cha nid dichte, drum tueni vo öppis anderem brichte»

Eine Primarschulklasse aus dem Berner Seeland als Buchautor und Verleger

Paul Michael Meyer

All Morgen ist ganz frisch und neu

7.30 Uhr in der Schulstube der Oberschule Gurbrü. Zehn Knaben und drei Mädchen sitzen an ihrem Pult, im Kreis, die 6. bis 9. Klasse, im hässlichen Neonlicht. Viele Bilder, Zeichnungen, Masken, Pflanzen und Posters bedecken das Grau der Zimmerwände. Da ist es dennoch, das Grau, besonders jetzt am frühen Morgen, in diesem Licht. Keine Schulglocke. Ich sage «also» oder «Guete Morge» oder «also, grüesech zäme». Ein schwaches Echo. *Wie müde sie dasitzen! Wie verschlafen!* Zur Hälfte Bauernkinder, doch sie müssen nicht mehr so viel mitarbeiten wie früher. Ich weiss, ich sollte nicht nachdenken, jetzt nicht, sondern handeln, und doch muss ich jetzt an meine erste Klasse denken, im Berner Oberland, vor 15 Jahren, in einer Gesamtschule im Schatten der Niesenkette. Die Kinder hatten schon vor der Schule zwei Stunden gearbeitet, sich schon einmal umgezogen und sassen dann hellwach da, den Stallgeruch in den Haaren. Das ist hier im Seeland jetzt anders; wer mag, erzählt etwas vom Fernsehspiel von gestern, etwas vom Krimi von gestern, etwas vom übertragenen Länderspiel von gestern. Andeutungen genügen, es haben ohnehin alle das gleiche auch gesehen. Dann sinken sie wieder zurück, spielen gedankenlos mit dem Kugelschreiber. – «Also!» Jammern über heute und schwärmen von früher hat keinen Sinn, aber ich weiss, *jetzt hilft nur eines: Arbeit, handfeste Arbeit; die Erfahrung, dass Arbeit hilft, trägt, weiterbringt; die Erfahrung, dass Arbeit gut ist und gut tut!* Ab und zu mache ich sogar etwas, was ich noch vor zehn Jahren als milde Form von Folter empfunden habe: Wir singen; mit rauher Kehle singen wir ein Lied, «La cloche du matin» oder «Fing mir eine Mücke heut». Wer singt, schläft nicht; wer zwischen zwei Sängern sitzt, erwacht vielleicht. Seemannsgebrumm ohne Weite, ohne Salz auf der Zunge.

Das Wochenprogramm

Also an die Arbeit. Alle wissen schon, was sie zu tun haben. Manchmal haben einige, wenn ich ins Zimmer komme, schon angefangen; auch das kommt vor. Am Montag erhält jeder Schüler in den Fächern Mathematik, Deutsch und Lebenskunde einen *Wochenauftrag,* dazu kommt ein Teil des Zeichenunterrichts, das Wochengedicht, die freien Texte und die freie Arbeit. *Täglich steht nun der halbe Vormittag für Wochenprogramm-Arbeiten zur freien Verfügung.* So gibt es, auch in der Mehrstufenklasse, kein Warten auf den Lehrer mehr. Die Schüler lernen nach und nach, ihre Arbeit einteilen, planen. Der langsame Schüler hat weniger Aufträge als der schnelle. Am Samstag sollen alle alles erledigt

haben, *am Samstag ernten wir, was anfangs Woche gesät, im Laufe der Woche gediehen ist.* Aufträge für anspruchsvolle, kreative Arbeiten, kann sich jedes über Tage hin durch den Kopf gehen lassen, *bevor* das erste Wort aufgeschrieben, der erste sichtbare Schritt getan wird. Deshalb wohl sind gerade Arbeiten in Deutsch im Durchschnitt merklich besser, gehaltvoller geworden, da sie weniger Zufallsprodukte, aus dem Moment heraus entstanden sind.

YB isch suber

Wer seinen Schulalltag in diesem Ausmass verändert, zieht die Aufmerksamkeit vieler auf sich; bald schon sind Freude und Missgunst, Hilfsbereitschaft und vernichtende Kritik, Lob und üble Nachrede zur Stelle. Und einmal mehr stellen wir fest, wie widersprüchliche Erwartungen dem Lehrer das Leben schwer machen und ihn oft vor unlösbare Aufgaben stellen.

Da der Wunsch vieler Eltern, dass die Schule so sei, wie sie selber Schule erfahren haben; dort die stets wachsende Erwartung an die Schule, weil die Familie als Erzieherin mehr und mehr versagt und die Schule auf dem Sektor Erziehung daher eine Defizitgarantie übernehmen soll.

Auch die Schule verpasst viele Chancen ... Schule als Normenvertreter statt als Entwicklungshelfer ... Wir Lehrer leiden an unserer eigenen Verschulung.

Doch Eltern, Lehrer und Grossmütter sind bei weitem nicht die einzigen Erzieher. *Ein Heer von heimlichen Erziehern umzingelt uns:* Unsere Wohnverhältnisse erziehen uns, unsere Konsumgewohnheiten, unsere kommerzialisierten Träume; das Auto erzieht uns, das Dorf, die Kinder erziehen sich in der Gruppe selber: «YB isch suber», erklärt unsere fünfjährige Tochter mir Sportverächter und steckt den Nuggi, den sie vor den andern Kindern versteckt hat, wieder ins Maul. Sie weiss zwar nicht, was YB bedeutet, aber: YB isch suber!

Freilich, auch die Schule erzieht, passt an, aber nicht in jener Ausschliesslichkeit, wie Eltern oft meinen, wenn sie mit ihren Kindern Schwierigkeiten haben.

Und doch: Auch die Schule verpasst viele Chancen, auch sie passt in vielen Situationen gedankenlos an, statt die Erde zu lockern zur Entfaltung: *Schule als Normenvertreter statt als Entwicklungshelfer.* Da unsere *Muttersprache ein Hauptträger von Erziehung und Unterricht* ist, lohnt es sich sehr, immer wieder neu zu überdenken, was eigentlich im Deutschunterricht über die Jahre hin, von der 1. bis zur 9. Klasse, geschieht.

Im Anfang war das Wort

Wir Lehrer leiden an einem folgenschweren Gebrechen: unserer eigenen Verschulung. Warum haben wir abgebrühten Pädagogen den Sinn verloren für die fast magische Faszinationskraft, die ein Wort und ganz besonders das geschriebene Wort, ausstrahlt? Warum nimmt nur so selten eine Lehrerin wahr, wie fast alle Erstklässler mit dem Ernst eines Zauberers ihre ersten Wörter schreiben, den ersten vollständigen Satz, die erste kleine Geschichte?

Die Freude am ersten eigenen Wort, gross auf ein unliniertes, weisses Blatt geschrieben: *das Wort als Bild, als Kunstwerk, man sollte es einrahmen und an die Wand...;* was sage ich da? Nein, auf eine Umdruckmatrize soll es geschrieben werden oder auf eine Wachsmatrize oder sogar gesetzt, mit Bleilettern, Buchstabe um Buchstabe, und dann gedruckt: ein Blatt für Mutter, ein Blatt für Vater, ein Blatt fürs Grosi, ein Blatt für Götti Hans, ein Blatt..., weil schon das erste eigene Wort empfangen, gehört, gelesen werden will!

Aber, o je, statt dessen muss das Wort in die Häuschen eingepasst werden, die Buchstaben mit exakt senkrechten Abstrichen und runden Bäuchen, wie es eben sein soll; und dann heisst es noch Brüke statt Brücke, und das «K» ist wieder schief, noch einmal neu; ja, jetzt ist es richtig, noch einmal und auf morgen die Tafel putzen.

Immer deutlicher die Frage im Kopf des Schülers: Wozu lernen wir das? Und dann soll ich nicht immer mit «dann» anfangen und nicht immer «sagen» sagen und «Ding» heisse ohnehin nichts und... dabei wollte ich doch nur erzählen, wie das war, gestern, als wir auf den Ballenberg fuhren, und dann auf der Heimfahrt, auf der Autobahn, mitten in einem heftigen Gewitter die Scheibenwischer stehenblieben.

Das grosse Unbehagen

Ich meine: Das wissen wir Lehrer ja eigentlich schon lange, und wir wissen auch, dass dies so eigentlich nicht gut ist, und schliesslich haben wir nicht umsonst unser chronisches Unbehagen. Aber warum ändern wir nichts grundlegend, wenn doch die Einsicht da ist?

Wir müssen ja schliesslich die *Lehrplanforderungen* erfüllen; den Eltern gerecht werden; die Kinder aufs Erwerbsleben vorbereiten. Wir müssen die Kinder immer irgendwohin bringen, dauernd sind wir mit ihnen unterwegs, und je mehr wir uns beeilen, je mehr Druck wir aufsetzen, antreiben, je grösser auch unsere Furcht, dennoch das Ziel innert nützlicher Frist nicht zu erreichen, um so weiter rückt das Ziel, das wir doch einmal schon ziemlich klar vor uns gesehen haben, weg, weiter weg, eine Ahnung bloss noch am Horizont, und unsere Füsse werden schwer, Blei an den Sohlen, die Hand des Schülers entgleitet uns, jeder Schritt eine Riesenleistung: *Angst!*

Ein Vater: «Also in der fünften Klasse haben wir, meine Frau und ich, praktisch felerfrei (!) geschrieben.» Eine Mutter: «Wie der liest, also das ist ja nicht zum Anhören, und auch beim Schreiben, du meine Güte, der bringt ja keinen einigermassen verständlichen Satz zustande. Von der Schrift ganz zu schweigen.»

Ja, wir wissen es, wir Lehrer. Früher, da war alles anders, besser natürlich; da trug man Ärmelschoner in der Schule und passte auf, man hat immer sauber geschrieben und etwas gelernt fürs Leben; im Sommer war es heiss, im Winter kalt, und vor dem Schulexamen liessen sich die Buben mit Begeisterung bis über die Ohren kahlscheren. – Aber letztlich bringt es gar nichts, sich über solche Eltern zu ärgern oder sich über ihre Äusserungen lustig zu machen.

Was spielt sich da nach immer gleichem Muster ab?

Eltern und Lehrer wissen, sobald sie sich fragen, nicht so recht, ob das, was die Kinder lernen, wirklich genügt fürs Leben. Wahrscheinlich nicht. Man könnte jedenfalls noch mehr, bedeutend mehr. Also: mehr verlangen, strenger bewerten, gründlicher kontrollieren, hartnäckig beharren auf dem nun einmal Verlangten. Das heisst dann halt: falsche Wörter sechsmal richtig schreiben statt nur dreimal. Jede Woche ein Diktat statt nur vierzehntäglich. Ein Aufsatz hat mindestens eine Doppelseite Länge, und bei ungenügender Note wird er noch einmal geschrieben, denn: Übung macht den Meister.

Resultat: Unlust steigend, Stil unerfreulich, Rechtschreibefehler anhaltend zuhauf.

Mein Gegenvorschlag

Wir Erzieher, Lehrer und Eltern, müssen unsere Kinder überhaupt nirgends hinführen, es sei denn zu sich selber.

Das könnte heissen: Ich muss dem Kind nicht beibringen, wie man einen Zaunpfahl in steinigen Boden treibt; ich muss versuchen, es so stark zu machen, dass es vielleicht einmal auch Zaunpfähle einschlagen könnte; dass es sich sagen kann: Wenn es sein müsste, könnte ich auch einen Zaun erstellen, es müsste mir ein Erfahrener höchstens noch seine Tricks verraten.

Das heisst: *ermuntern statt einschüchtern, Freiräume statt Normenetüden, ein weisses Blatt statt Lückentexte.* Arbeiten ausführen lassen, die unverwechselbare Ergebnisse bringen, Früchte: Schaut alle her, das habe ich geschrieben. Mit Wörtern gefüllte Lücken sind keine Frucht. Jeder Schüler will etwas leisten; vermag er nur wenig oder gar nichts zu leisten, ist er nicht selber schuld und darf mit unserer Hilfe rechnen und eben nicht mit erhöhtem Anpassungsdruck.

«Im Zentrum steht der Schüler.» Das steht so oder ähnlich zwar in jedem fortschrittlichen Lehrplan, in jedem anständigen Lehrbuch der Pädagogik, wir haben auch alle zustimmend genickt, bloss haben wir, so scheint mir, *oft noch nicht begriffen, was dies für den Unterricht konkret bedeutet.*

Der Lehrer als Entdecker

Wie ein Mensch sich bewegt, sein Gang, seine Gebärden; was er sagt und wie er es sagt, seine Träume, seine Ängste; der Ausdruck seines Gesichts, sein Lachen; sein Umgang mit andern und noch viel mehr Äusserungen ergäben zusammengenommen ein Bild seines Wesens, seiner Seele.

So also ist auch die *Sprache ein Spiegel der Seele.*

Wir Lehrer müssen uns daher bewusst sein, dass wir, wenn wir die sprachschöpferischen Arbeiten eines Schülers bewerten, nicht bloss irgendeine angelernte Fertigkeit, ein von ihm losgelöstes Produkt bewerten: *Wir beurteilen und bewerten den Schüler, den Menschen selbst, eine Person in ihrer Einmaligkeit.*

Es gibt also keine stilistisch guten oder schlechten Schüler, es sei denn, ich masse mir an, zwischen guten und schlechten Seelen zu unterscheiden. Wie der Schüler auch schreibt, es ist gut so, denn er soll aus sich heraus schreiben und nicht auf etwas hin.

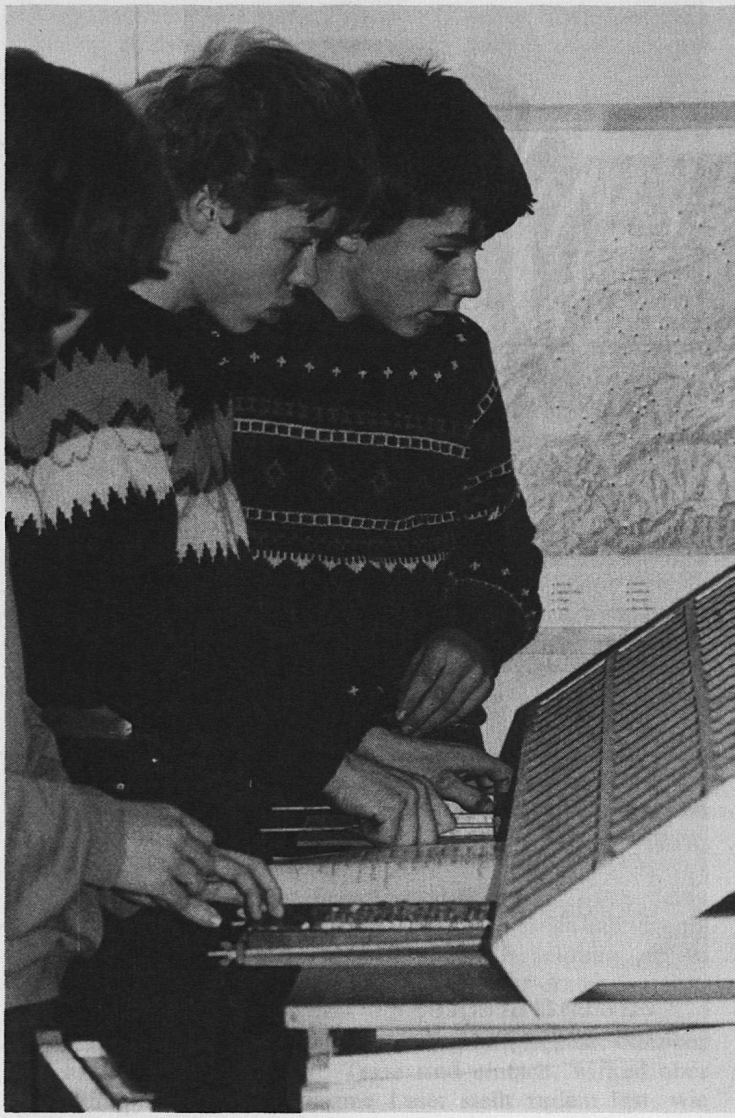
Statt gleich mittels Farbstift das vermeintlich schiefe Bild in den Senkel zu bringen, habe ich mit jeder Arbeit, die der Schüler mir zeigt, Gelegenheit, etwas über ihn, etwas aus seinem Innersten heraus zu erfahren: *Der leidige Korrigierprozess wird plötzlich zur faszinierendsten Arbeit des Lehrers.* Es gibt zwar keine Länder mehr zu entdecken; die Inseln, auch die kleinsten, sind gezählt, aber mit jeder geschriebenen Arbeit eines Schülers entdecke ich ein unverwechselbares Stück Land seiner Innenwelt.

Da kommt Hansruedi während einer Wochenprogramm-Stunde mit einem Gedichtentwurf zu mir an mein Pult. Das Gedicht: «Wenn ich eine Blume wäre», *ein Wochenprogramm-Auftrag: Schreibt in der Form eines Gedichts, welche Blume ihr sein möchtet, welche Blume eurem Wesen am besten entspricht und schreibt auch gleich warum!* Also: «Wenn ich eine Blume wäre», schreibt Hansruedi, ein Neuntklässler, gross und breit und stark, ein stämmiger Bauernsohn, der schnellste Läufer der Klasse, «Wenn ich eine Blume wäre, dann wäre ich bestimmt ein Maiglöckchen...» Ich halte inne: Hansruedi – ein Maiglöckchen? Je mehr ich nachdenke, umso sicherer bin ich, dass er «bestimmt» ein Maiglöckchen sein muss. Er hat es so aufgeschrieben, ohne Scham und Scheu, weil es so eben wahr und richtig ist. Und ich staune einmal mehr darüber, wie leicht wir uns von der «Schale» täuschen lassen.

Wir gewinnen nicht nur wertvolle Einblicke in die Welt unserer Schüler, wir gewinnen auch viel Zeit. Tausende von Arbeitsblättern mit Lückentexten und Wortschatzübungen zeigen sich als das, was sie sind: unnötiger Ballast, beleidigender Unfug.

Die Sprache ist ein Spiegel der Seele.

Ein zu einer Wortschatzübung verknurrter Schüler gleicht jener Dame, die bei der Morgentoilette das Make-up auf ihr Spiegelbild, also auf das Spiegelglas statt auf ihre Haut aufträgt.



Die Schüler als Schriftsetzer

Arbeit gibt zu tun

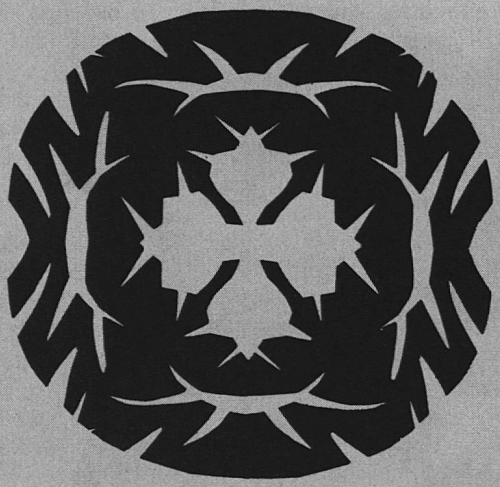
Meine Schüler müssen viel schreiben: Texte aller Art, wortspielerische, exakte, fantastische.

Zum *Thema «Arbeit»* schrieb die 7. bis 9. Klasse innerhalb von fünf Wochen folgendes:

Arbeiten mit Reinschrift:
- Mein zukünftiger Beruf
- Ein Arbeitstag meiner Mutter/meines Vaters
- Bewerbungsschreiben
- Mein Lebenslauf (mit Maschine als Kopiervorlage)
- Antwort auf Brief eines Arbeitslosen
- Bericht über Waldgang mit Ornithologen
- Duettgeschichte, Thema Arbeit
- 2 Freie Texte

Als Notizen/Arbeitsgrundlagen:
- Persönliche Meinung zu Konflikt am Arbeitsplatz
- Stellensuche per Telefon (Merkzettel/Stichworte)
- Szenische Spiele zu Fabrikordnung von 1852
- Was tun gegen Arbeitslosigkeit

Das Wochenprogramm umfasst stets auch mindestens einen Leseauftrag. Ich stelle dazu schriftliche Fragen (Fragen als Hinweis auf zentrale Textstellen, Kontrolle des Textverständnisses, Aufforderung zu kritischer Auseinandersetzung mit dem Text, Hinweis auf sprachlich-stilistische Besonderheiten). Meine Fragen müssen



Ich baue Flugmodelle
und erlebe Stürze,
gebe der Posaune,
die ich spiele,
mehr Kraft und Würze.
Ich blase in der Dorfmusik Ferenbalm,
und das will ich noch lang.

Vinzenz Greuter

Vinzenz

Vielleicht wirst du einmal
ein Erfinder
von lustigen Wörtern

Wer sie richtig ausspricht
dem gerinnen Tränen
zu Edelsteinen

pmm

schriftlich beantwortet werden. Am Samstag vergleichen und diskutieren wir die Antworten. In den fünf Wochen waren so 12 Texte aus «Lesezeichen» (Zürich 1978), «Lesen 2» (Bern 1979) und von mir selber zu lesen.
Legt ein Schüler mir eine Arbeit vor, lese ich den ganzen Text zuerst durch und lasse mich vom Inhalt und nicht von den Fehlern beeindrucken. Dann erst korrigiere ich, meistens mit dem Schüler zusammen, fast mehr beiläufig Rechtschreibefehler und grammatikalische Fehler. Ich erwähne laufend, was mir besonders gefällt, lache viel. *Stilistisches* wird nur geändert, wenn ein Satz, wie er dasteht, nicht das aussagt, was der Schüler sagen wollte, oder wenn er für andere Leser wahrscheinlich unverständlich oder missverständlich wäre.
So korrigierte Arbeiten werden stets ins reine geschrieben, denn auch der Bauer bringt das Heu, wenn es schon mal gemäht und trocken ist, ein und lässt es nicht auf dem Feld liegen. *Reinschriften sind aber keine Endstationen,* wie auch die Heubühne fürs Heu keine Endstation ist.
Viele Arbeiten lesen wir einander vor, diskutieren manchmal darüber, hängen sie an der Wandzeitung aus, sprechen sie auf Band, verfilmen sie oder: nehmen sie in ein eigenes Buch auf.

«Pumaträume und Hühnergegacker»
heisst unser Buch; es hat 142 Seiten und ist zum Examen 1984 in einer Auflage vont 1000 Exemplaren erschienen.
Die Idee zu diesem Buch kommt von mir selber. Die erste Reaktion der Schüler: ja also, schön. Ja, aber... Einige waren sich bald einig: «Das chöi mir doch nid.»
Ich glaube doch; das würden wir ja sehen, meinte ich.

Warum gleich ein Buch?
Eben, weil das geschriebene Wort Leser sucht.
Aber dann genügt eine gute Schülerzeitung ja auch.
Wir haben über Jahre regelmässig Schülerzeitungen geschrieben, auf dem Umdrucker gedruckt und im Dorf verkauft.
Bei Altpapiersammlungen tauchte dann da und dort eine unserer Zeitungen wieder auf. Je nach Art und Temperament war auch die Reaktion der Schüler verschieden.
Der Sensible: Unsere Schülerzeitung, einfach so weggeschmissen, zum Altpapier!
Der Geschäftstüchtige: Chömet, die verchoufe mir doch no einisch!
So ist das eben mit Zeitungen, man liest sie und legt sie zum Altpapier. Und daher mein Vorschlag: ein Buch. Ein Buch schmeisst man nicht weg, nachdem man es gelesen hat. Es bekommt einen schönen Platz in der besseren Stube, und gelegentlich nimmt man es wieder zur Hand, blättert darin, findet Vertrautes wieder. «Ein halbes Kilo Erinnerungen», hat Hansruedi kürzlich gesagt, auf die Frage, was ihm ihr Buch bedeute. Und vielleicht, wer weiss, kommen da und dort mit der Zeit noch andere Bücher dazu, zwar nicht unbedingt selbergemachte, aber solche, die man gerne liest.
Also gut: Wir haben innerhalb des Wochenprogramms Arbeiten geschrieben, die, wenn sie geraten würden – so meine Erklärung –, ein Kapitel für unser Buch abgeben könnten. «Wir», sage ich und meine nicht jenes Krankenschwester-Wir, wenn es darum geht, Tabletten zu schlucken. Wir, das heisst die Schüler und ich selber, denn *ich schreibe oft die Aufträge, die ich den Schülern erteile, mit.* Dabei erfahre ich an mir selber, was und wieviel ich

Gelegentlich wäre die Entstehungsgeschichte eines Textes interessanter als das Ergebnis, der fertige Text. Thomas hat ein überaus gutes und lustiges Gedicht geschrieben, es ist mit jedem Wort seiner Wesensart entsprungen.

chumm
mir wei
ga aafah
dass agfangen isch
de chöi mr
o einisch
ufhöre

Einige Tage später kommt Thomas zu mir, strahlt übers ganze Gesicht:"Herr Meyer, ich habe jetzt noch einen zweiten Teil geschrieben !"

chumm
mir wei
ufhöre
dass ufghört isch
de chöi mr
o einisch
aafah

von den Schülern verlange. Mein Mittun kommt zudem dem kindlichen Gerechtigkeitssinn entgegen: Ich brocke zwar regelmässig die Suppe ein, helfe sie aber auch auslöffeln. Und selbstverständlich haben auch meine Schüler längstens bemerkt, wieviel Wahres man durch Texte über den Schreiber erfährt; so stille ich nebenbei auch die gesunde Neugier meiner Schüler. Weil auch ich mich mitteile, sind sie viel eher bereit, etwas von sich zu geben. Dass meine Texte oft gekonnter wirken, scheint sie wenig zu stören, sie sind von den ihren so verschieden, wie auch ihre Texte untereinander verschieden sind; und nicht selten übrigens empfinde ich einen Schülertext ehrlich besser als den meinigen, und ich teile dies der Klasse auch mit Freude mit.

So ist im Laufe eines Schuljahres Kapitel um Kapitel unseres Buches entstanden:

- *die Ich-Gedichte,* illustriert mit Scherenschnitten;
- *die Gedichte «Wenn ich eine Blume wäre».* Sehr gelungene Texte, finde ich, sind dabei entstanden, herausgeputzt noch durch die Linolschnitte der Schüler;
- *die Wald- und Herbstgedichte,* nicht in der Schulstube geschrieben, nein, an Ort und Stelle, im kühlen Sommerwald, mitten in den kalten, taunassen Feldern, als schöne Wahrnehmungsübung. «Öffnet weit all eure Sinne, lasst, was um euch ist, auf euch wirken, hört genau hin, schaut auch das Winzige und Unscheinbare an, riecht, fühlt – und schreibt ganz schnell etwas davon auf;
- *Geschichten,* zum Beispiel die St.-Nikolaus-Geschichten; ich habe ihnen die Legende vom Heiligen Nikolaus vorgelesen und dann die Aufgabe gestellt: Hebt den St. Nikolaus aus der Vergangenheit in unsere Zeit, wie sieht er heute aus, wie kommt er daher, was macht er heute und wie ergeht es ihm dabei;
- *Mundarttexte;* Non-sens und anderes;
- eine Auswahl aus den regelmässig verfassten *Freien Texten,* die vorerst an der Wandzeitung erscheinen, dann von der Klasse anlässlich einer Lesung bewertet werden und, sofern als gut befunden, gedruckt werden und zur Textsammlung jedes Schülers kommen.

Die Schüler haben auf meiner elektronischen Typenradmaschine mit Korrekturband (wichtig!) die Druckvorlagen getippt, mit zwei bis zehn Fingern. Ein Freund, Besitzer einer winzigen Kleinoffsetbude, hat uns dann 1000 Exemplare gedruckt. Zwei Tage vor der Examenfeier 1984 lag das Buch fertig vor. Bis zum Examen 1985 wird die Auflage voraussichtlich ausverkauft sein.

Die jetzigen *Neuntklässler verwalten den Verlag:* Rechnungsbüro, Versand, Postcheck, Buchhaltung. Das Buch, obwohl ziemlich knapp kalkuliert, hat bereits zu rentieren begonnen, das heisst, die Kosten für Papier, Druck und die Herstellung der Bücher sind gedeckt, und wir haben es uns daher schon leisten können, jedes ein Aquarium zu bauen mit Leuchte und drei Fischen, alles gratis, oder besser: selber verdient, mit dem Buch.

Wenn das nicht Grund genug ist für ein gutes Gefühl!

Kunst und Können

Im Vorwort der «Pumaträume» habe ich geschrieben, dass meine Schüler mit ihrem Buch nichts Besonderes geleistet haben. Trotz des reichen Lobes und der grossen Komplimente aus dem ganzen Lande und sogar von jenseits der Landesgrenzen bin ich eigentlich noch heute der gleichen Meinung.

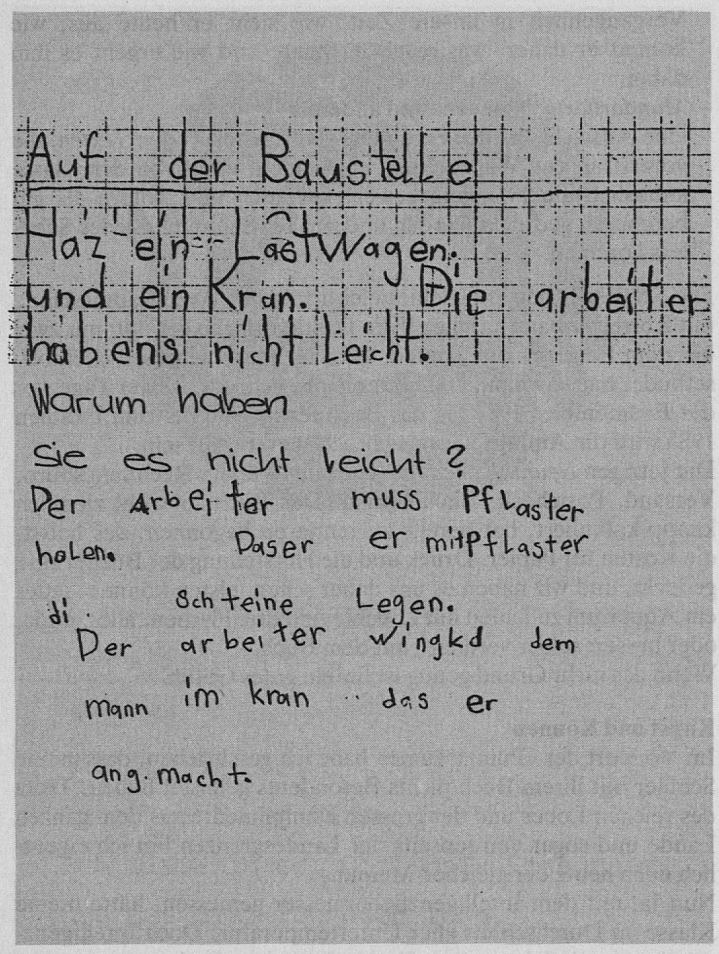
Nun ja, mit dem Intelligenzfiebermesser gemessen, hätte meine Klasse im Durchschnitt eher Untertemperatur. Doch Intelligenzquotienten sind in meiner Praxis fast ohne Bedeutung; um so bedeutungsvoller ist mir zu wissen, dass wir nur ernten können, was einmal gesät worden ist.

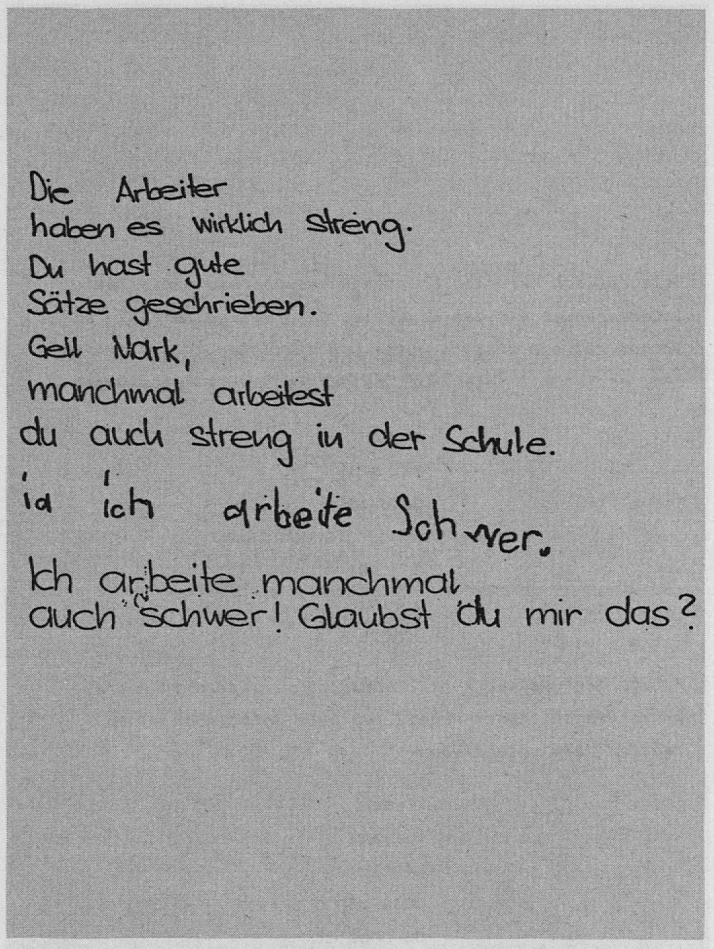
Vielen Lesern ist aufgefallen, wie locker meine Schüler offenbar zu schreiben vermögen; ihre Texte sind einfach, wirken aber unverkrampft. Der aufmerksame Leser stellt zudem fest, wie einzelne Schüler verblüffend sicher und wahrscheinlich bewusst stilistische Formelemente verwenden; und dieser Leser ahnt natürlich, dass die Schüler diese Techniken nicht einfach aus der Schulstubenluft gegriffen haben.

Tatsächlich nicht. Wir haben für uns die Einrichtung des *«Wochengedichts».* Jede Woche schreiben wir ein Gedicht – sieben von zehn sind neue und neuste Texte von Zeitgenossen – in ein Heft, das «Gedichte und Gedanken» heisst. Einmal unter der Woche unterhalten wir uns kurz über das neue Gedicht, reden über Aussage und Machart. Da kam und kommt dann immer etwa wieder die Reaktion: «Das isch doch ke Kunscht, das chönnt i ömu o.» Darauf ein Schmunzeln meinerseits: «Ja klar, aber nicht nur sagen; machen!» so hat sich im Kopf der meisten Schüler nach und nach der Kunstbegriff gewandelt: Sie sind zuerst schüchtern, dann zunehmend selbstbewusst in die heiligen Hallen der Kunst, die eben gar keine heiligen Hallen sind, sondern ganz einfach Freiraum für alle, eingetreten; *sie entfernten sich damit von der dummen, aber weitverbreiteten Definition: Kunst ist nur, was ich selber nicht kann.* Beifügen muss ich noch, dass ich nebst vielen wirklich guten Texten gelegentlich auch dürftige, unbeholfene verwende. Dadurch wird selbst dem schwachen Schüler bewusst, dass der Künstler aus dem gleichen Holz geschnitzt ist wie sie, die Schüler.

Bei Halldór Laxness habe ich neulich einen wunderschönen Satz gelesen, der für Lehrer und Schüler gelten kann. Im Roman «Seelsorge am Gletscher» lässt er den Bischof von Reykjavik zu einem jungen Theologen, der an den eigenen Fähigkeiten zweifelt, sagen: *«Zuerst muss man wollen; der Rest ist Technik.»*

Oder noch verblüffender die Meinung von Marie Métrailler, der Weisen von Evolène: «Können und Wollen sind dasselbe.»


Auf der Baustelle
Haz ein Lastwagen.
und ein Kran. Die arbeiter
habens nicht leicht.
Warum haben
sie es nicht leicht?
Der Arbeiter muss Pflaster
holen. Daser er mitpflaster
di Schteine Legen.
Der arbeiter wingkd dem
mann im kran das er
ang. macht.


Die Arbeiter
haben es wirklich streng.
Du hast gute
Sätze geschrieben.
Gell Mark,
manchmal arbeitest
du auch streng in der Schule.
ia ich arbeite Schwer.
Ich arbeite manchmal
auch schwer! Glaubst du mir das?

Das Schreibheft – Einblick in Schreiblernprozesse

Thomas Bachmann

Schreiben als Dialog

Auf der Baustelle Haz ein Lastwagen und ein Kran. Die arbeiter habens nicht leicht. Warum haben sie es nicht leicht? Der Arbeiter muss Pflaster holen. Daser er mit Pflaster di Schteine legen. Der arbeiter wingkd dem mann im kran das er angmacht.
Die Arbeiter haben es wirklich streng. Du hast gute Sätze geschrieben. Gell Mark, manchmal arbeitest du auch streng in der Schule.
ia ich arbeite Schwer.
Ich arbeite manchmal auch schwer! Glaubst du mir das?

Lustig? Nützlich? Wichtig? Schreibenlernen? Aufsatzunterricht? Soviel Aufhebens von diesem Geschmier? Wieviele Schüler hat sie, hat er? Warum korrigiert der Lehrer nicht? Schön wär's. Schreiben kann Freude machen. *Den* Schüler möchte ich. Das möchte ich auch gerne machen. Aber sind das «gute Sätze»? Lernen sie so? Schreibenlernen? Aufsatzunterricht?
Mark (2. Schuljahr) schreibt gern. Manchmal schreibt er viel zu schnell. Es kann ihm nicht schnell genug gehen. Er ist im Feuer. Es gibt nichts anderes mehr, nur noch das Heft, Frau Hüttenmoser, was sie ihm geschrieben hat und ihn, Mark, was er jetzt schreiben möchte, sofort. Sie wird es lesen, ihm antworten, ins Heft. Vielleicht aber reden sie auch miteinander. Mark schreibt nicht nur gern, er redet auch gern. Manchmal lässt er sich aber auch Zeit, manchmal mag er nicht so besonders. Und plötzlich steht er wieder am Pult, fordernd: *Das hab ich geschrieben, bitte lesen!*
Warum schreibt Mark gern? Was er tut, eben schreiben, wird von der Lehrerin offensichtlich ernstgenommen. So ernst, dass sie sich hinsetzt und selber schreibt. Mal schreibt sie einfach, dass er «gut» ist, mal findet sie es nicht so gut. Dann macht sie Vorschläge, korrigiert auch mal mit ihm zusammen. *Was er schreibt, interessiert die Lehrerin.* Oft stellt sie Fragen. Ja, sie will viel wissen von ihm. Meistens antwortet er ihr dann auch. Mark schreibt aber auch gern, weil er nur so zeigen kann, dass er schreiben kann. Darauf ist er stolz. Oft blättert er in seinem Heft, liest, was er geschrieben hat, liest, was seine Lehrerin geschrieben hat. Er hat schon so viel geschrieben. Er ist stolz darauf. Und gerade in diesen Momenten schreibt Mark besonders gern. Mark schreibt in ein «Schreibheft».

Der Anstoss

Das «Schreibheft» ist vieles. Zuerst einmal ist es ein ganz gewöhnliches Heft, in das geschrieben wird. Davon später.
Dann aber ist es auch eine Hoffnung, ein Weg zum Schreiben, zum Schreibenlernen, natürlich auch ein Weg zum Schreiber und zum Leser.
Hoffnung: Ich hoffe, dass Mark immer *gerne* schreibt. Natürlich wird er manchmal keine grosse Lust dazu verspüren, das ist klar.

Aber sein Selbstvertrauen darf er nicht verlieren. Ich hoffe, dass die Angst vor Fehlern nie übergross wird, besser, dass sie nicht aufkommt. Mark soll die Freude am Ausdruck, an der Mitteilung nie verlieren. Schreiben soll ihm nie auf Dauer zur Last, zur Pflichtübung werden. Mark soll sich und sein Schreiben ernstnehmen, genau so, wie er es jetzt tut. Er soll so aufmerksam und interessiert bleiben, wie er es jetzt ist. Ich bin mit dieser Hoffnung sicher nicht allein. Jeder Lehrer hofft so für seinen «Schreibschüler». Er hofft aber auch für sich und seinen Unterricht. Er hofft, dass er die Mitteilungsfreude seiner Schüler, die Freude und die Lust am Schreiben, das Lernenwollen, den gelösten Umgang mit Fehlern dem Schüler erhalten kann. Er hofft, dass sein Helfenwollen auch als solches verstanden wird und nicht zur Resignation auf seiten des Schülers führt. Sein Unterricht soll Freude, Mut, soll zuversichtlich und selbstsicher machen. Er selber möchte zuversichtlich bleiben können, mutig, seiner Sache sicher, möchte sich die Freude und das Interesse an dem, was seine Schüler schreiben, erhalten.

Schreiben: Mark schreibt noch keine Aufsätze. Manchmal begnügt er sich mit einem Wort, schreibt «ja» unter einen langen Lehrerkommentar. Er hat den Kommentar gelesen, verstanden und teilt mit, dass er mit dem Kommentar einverstanden ist. Er schreibt. Er schreibt, weil es für ihn aus irgendeinem Grund wichtig ist. Schreiben hat für ihn immer eine Funktion. Es macht stolz, es macht Freude, es fragt, es antwortet, es teilt mit, erzählt. Mark schreibt noch keine Aufsätze, er schreibt einzelne Wörter, Satzfragmente, Sätze. Was auch immer er auf das Papier bringt, es ist Mitteilung. *Mark lernt schreiben, wenn er schreibt.* Schreiben ist auch Aufsatzschreiben, aber es beginnt viel früher und ist viel mehr. Schreiben heisst für Mark agieren und reagieren, in und für ganz bestimmte Situationen, für und auf ganz bestimmte Leser. Mark hat recht.

Schreiber: Wenn man Mark glauben darf, arbeiten Schreiber schwer. Mark arbeitet auch als Leser schwer. Die Situationen, die Mark zu dieser Schwerarbeit veranlassen, mögen noch so unterschiedlich sein, in einem sind sie sich immer gleich. Für Mark ist es sinnvoll, in ihnen zu lesen, zu schreiben. Wenn Mark so weitermacht und schreibt, wenn er darin einen Sinn sieht, dann wird er es lernen und die Freude daran nicht verlieren. Und es ist nicht so, dass Mark nur das sinnvoll findet, wozu er gerade Lust hat.

Das Konzept

Im letzten Kapitel wurde von Hoffnung gesprochen. Es wurden Vorstellungen über das Schreiben und über den Schreiber entwikkelt. Ich glaube, dass Hoffnung immer berechtigt ist, auch im Zusammenhang mit Aufsatzunterricht. Und ich meine, dass sich unsere Hoffnungen nicht stark voneinander unterscheiden, ganz gleich, auf welcher Stufe wir unterrichten. Auch die Bilder, die vom Schreiben und vom Schreiber gezeichnet wurden, werden wohl von den meisten wiedererkannt, als eigene Vorstellungen.

Wie sieht das Konzept «Schreibheft» aus? Entwickelt wurde es im Gespräch zwischen Lehrern und mir.* Ausgegangen wurde in diesen Gesprächen von unserer Unterrichtswirklichkeit. Wir wollten von allem Anfang an etwas mit diesem Unterricht, etwas aus diesem Unterricht machen. Wir wollten aufbauen, bereits vorhandene vielversprechende Ansätze, die sich in unserem Unterricht fanden, ausbauen und fördern. Die Frage, die uns in unseren Gesprächen leitete und ihnen eine klare Perspektive gab, war immer die gleiche. *Wo, wann, wie und in welchem Masse entspricht unser Aufsatzunterricht den Hoffnungen, die wir mit ihm verbinden, und unseren Vorstellungen, die wir vom Schreiben und vom Schreiber haben?* Die Befürchtung, dass eine solche Fragestellung über kurz oder lang zu Resignation führt, hat sich als unbegründet erwiesen. Die Gespräche über unsere Ziele, über unsere Wege zu diesen Zielen wirkten auf uns alle motivierend.

Im Zentrum unseres Konzeptes steht das *Bemühen, den Schreiblernprozess des Schülers so genau als möglich zu erfassen und zu dokumentieren.* Schreiben heisst Schreibenlernen. Wo beginnt dieses Lernen? Es beginnt beim ersten Versuch des Schülers zu schreiben, einen Buchstaben, seinen Namen, ein Wort, das ihm besonders gefällt. *Immer, wenn der Schüler schreibt, lernt er.* Er lernt also nicht nur am grossen Lerngegenstand, zum Beispiel an einer «ganzen» Geschichte, an einem ganzen Satz, an einem Aufsatz. Er lernt an der Notiz, am Fresszettel, am Entwurf. Dem Schüler brauchen wir das nicht zu sagen, das Lernen «passiert» ihm. Aber wir können die Konsequenzen daraus ziehen und versuchen, den Prozesscharakter des Lernens in unserem Unterricht konsequenter zu berücksichtigen. Das beginnt damit, dass wir im Aufsatzunterricht nicht nur die *Resultate* in Form von Aufsätzen ernstnehmen, sondern in genau gleichem Masse auch die *Schritte und Stationen* zu diesen Resultaten, also auch den «Abfall», der beim Schreiben anfällt. Es ist eben kein Abfall, weder für uns Lehrer noch für die Schüler. Was man ernstnimmt, schmeisst man nicht weg. Wir beginnen die Schreibgeschichte des Schülers zu dokumentieren.

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

Was ist mit dieser *Dokumentation* gegeben, für den Lehrer, für den Schüler? Beginnen wir beim Schüler. Der Schüler sieht seine Schreibkompetenz kontinuierlich wachsen. Im Schreibheft wird nicht nur vorwärts geschrieben, der Schüler blättert in seinem Schreibheft auch immer wieder zurück, dazu muss er nicht aufgefordert werden. Er will sich selber zeigen und bestätigen, was er schon alles geleistet hat. Er schaut zurück und verfügt so über seine ganz individuelle Schreibgeschichte. Er macht sich Mut zu einem langen Satz, wenn er nachschaut, wie er vom Buchstaben zum Wort gekommen ist, dann zum kurzen Satz. Er nimmt seine Schreibanfänge ernst, für ihn sind sie nicht «bescheiden». Und er weiss sich ernstgenommen, sich und sein Schreiben, wenn er erlebt, dass sein Schreiben etwas auslöst. Man antwortet ihm, man schreibt und will mehr von ihm wissen, stellt Fragen, gibt Antworten. Für den *Schüler* heisst das, auch wenn er es nicht unbedingt so formuliert, dass er von einem für ihn neuen und eben darum so reizvollen Verständigungsmittel Besitz ergriffen hat. Das ist im Moment für Mark von Bedeutung: er kann schreiben, er kann das anderen zeigen, und zwar mit Erfolg. Später wird er seine durch das Schreibheft dokumentierte Schreibgeschichte auch noch auf andere Weise für seinen Lernprozess fruchtbar machen. Das bewusste Lernenwollen steht dann vielleicht mehr im Vordergrund. Er wird nachschlagen, was sein Leser, seine Leser zu welchem Text geschrieben haben. Er

* Dem im Zusammenhang mit der Erarbeitung und Erprobung des Konzeptes «Schreibheft» gegründeten Lehrerteam gehören folgende Lehrer an: Suzanne Hüttenmoser, Christian Birri, Catherine Gruber (Unterstufe), Edith Bächtiger, Ursula Frey, Marietta Rohner und Roland Bosshart (Mittelstufe). Alle Lehrer unterrichten in Flawil.

wird nachschlagen auf der Suche nach Wörtern und Sätzen, die ihm gefallen haben. Er wird nachschauen, wie er das Wort, bei dem er jetzt unsicher ist, geschrieben hat. Er wird nachschlagen, ob er sich an das gehalten hat, was er sich vorgenommen hat. Er wird aber auch immer wieder lesen, was ihm die Lehrerin oder der Lehrer auf seine Texte hin geschrieben hat. Und er wird aus dieser Analyse seiner Schreibvergangenheit für seine Schreibzukunft ganz konkret Nutzen ziehen.
Der Lehrer gewinnt mit dem Schreibheft eine *Grundlage für die Differenzierung und Individualisierung des Unterrichtes.* Zuerst einmal ist für ihn das Schreibheft ein Weg zur sehr persönlichen und vom Schüler ernstgenommenen Kontaktnahme. Er kann Interesse zeigen, sehr direkt auf den einzelnen Schüler eingehen. Er hat immer Einblick in die Schreibentwicklung des einzelnen Schülers, er überblickt sie. Er kann seine Analyse des Schreiblernprozesses des einzelnen Schülers sehr breit abstützen. Er kann sich Rechenschaft geben, wie er auf den Schüler eingeht, wie der Schüler auf sein Lob, seine Kritik, seine Kommentare reagiert. Bei all diesem Tun lernt der Lehrer den Schüler sehr genau kennen. *Er wird aus dieser Kenntnis heraus differenzierte und individuelle Lernwege für den Schüler finden.* Er gewinnt mit dem Schreibheft aber auch ein *Instrument der Selbstkontrolle.* Er kann sich Rechenschaft geben, in welchem Masse es ihm gelungen ist, den Schüler so zu fördern, wie er sich das vorgenommen hat.

Das Schreibheft ist so für den Schüler und den Lehrer Dokumentation, regt an zum Gespräch und zum Nachdenken über das Schreiben. Es ist für den Schüler und den Lehrer ein Instrument zur Analyse dessen, was man schon erreicht hat und was man noch gemeinsam erreichen möchte. Mit dem Schreibheft lernt der Schüler aus und in Zusammenhängen und Entwicklungen, nicht nur aus Endprodukten.

INHALTE

Die folgenden Textausschnitte stammen aus den Sprachgeschichten von Schülern verschiedener Klassen. Sie zeigen, wie bis jetzt das Instrument «Schreibheft» von Schülern und Lehrern genutzt werden konnte.

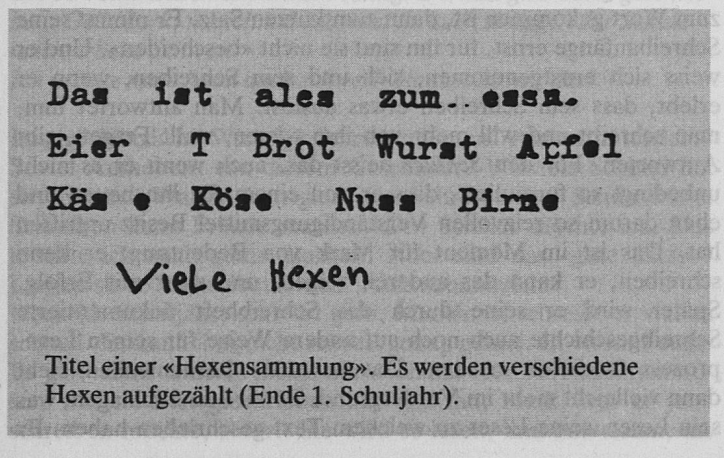
I. Aufträge an alle

In den Schreibheften aller Klassen finden sich *Texte, die man als «Aufträge an alle» bezeichnen könnte.* Der Lehrer stellt der ganzen Klasse eine Aufgabe: Schreibt von der Schulhauseinweihung! Überarbeitet die erste Fassung des Textes! Sucht die Wiewörter!... Der Lehrer differenziert in diesen Fällen bewusst nicht. Er möchte also zum Beispiel mit dem Diktat kontrollieren, wie gut die Klasse den behandelten Stoff beherrscht. Ein Diktat «aus Übungszwecken» hingegen wird als individueller Auftrag an den oder die betroffenen Schüler formuliert, taucht also nicht in allen Schreibgeschichten auf.

II. Texte aus eigenem Antrieb

In den Schreibheften aller Klassen finden sich Texte, die vom Schüler aus eigenem Antrieb ins Schreibheft geschrieben wurden. In diesen Texten zeigen sich besonders deutlich Schreiblust, Stolz am Schreibenkönnen, aber auch der Wunsch des Schülers, die Aufmerksamkeit des Lehrers und/oder der Eltern auf sich zu ziehen. Bis zum jetzigen Zeitpunkt werden solche Texte vor allem auf der Unterstufe geschrieben. Ich bin aber überzeugt, dass *auch Mittelstufenschüler vermehrt aus eigenem Antrieb schreiben werden, wenn sie Vertrauen zu diesem Instrument und zu sich selber gefasst haben.* Erste Ansätze zeigen sich bereits. Oft werden solche Texte der Klasse vorgelesen, natürlich nur mit der ausdrücklichen Erlaubnis des Schülers. Solche «Lesungen» wirken jeweils sehr anregend, oft löst ein einziger «Text aus eigenem Antrieb» ganze Reihen von Schülergeschichten aus.

«Titelblatt» einer Bildergeschichte mit Text (2. Klasse).



Titel einer «Hexensammlung». Es werden verschiedene Hexen aufgezählt (Ende 1. Schuljahr).

III. Ort des Dialoges

Sehr oft wird das *Schreibheft zum Ort des Dialoges* zwischen Schüler und Lehrer. Damit keine Missverständnisse aufkommen: *Wir wollen nicht, dass Schüler und Lehrer nicht mehr miteinander reden.* Es wäre aufgrund unserer Erfahrungen aber auch grundfalsch, im Zusammenhang mit solchen Dialogen von «gekünstelter Kommunikation», von «versteckter Zielsetzung», von «pädagogischen Tricks» zu sprechen. *Die Schüler nehmen Geschriebenes ernst.* Es hat für sie ganz besonderes Gewicht. Dazu kommt, dass man vieles nicht vor versammelter Klasse sagen will, was man dem Lehrer gerne mitteilen möchte. Geschriebenes ist beständig, nicht flüchtig wie Gesprochenes. Geschriebenes ist für den Schüler immer auch Beweis für das Interesse des Lehrers an seiner Person, das hütet er wie einen Schatz. Als solches wirkt es sehr viel nachhaltiger als bloss Gesprochenes. Gerade Unterstu-

Ich finde es toll,
wenn du selber Geschichten erfindest.
Schreibst du zuhause viele Geschichten

Ja Sicher

Bring doch deine Geschichten
mit in die Schule. Dann kannst
du sie uns erzählen.

Das Angebot der Lehrerin wurde von der Schülerin angenommen (1. Klasse).

fenschüler lesen solche Dialoge, gelungene Kommunikation, immer wieder; eine Lesemotivation auch für schwache Leser.

IV. Lehrer- und Schülerkommentare

Sehr viel Platz nehmen in den Schreibheften aller Klassen die Kommentare ein. *Der Kommentar als Motivation für das Schreiben und als Mittel der Steuerung des Lernprozesses* hätte einen Artikel für sich allein verdient. Natürlich begegneten die Lehrer den Möglichkeiten des Kommentierens nicht zum erstenmal im Schreibheft. Aber der Kommentar erhält im Schreibheft das Gewicht, das ihm zusteht, weil er hier immer greifbar ist und bleibt, er selber kann zum Gegenstand des Gespräches zwischen Lehrer und Schüler werden. Und gerade dieses Sprechen über den Kommentar hat sich als sehr fruchtbar für den Lernprozess erwiesen, wie weiter unten noch dargestellt wird. Es hat sich gezeigt, dass nicht nur Lehrerkommentare von den Schülern ernstgenommen werden. Verschiedene Lehrer haben ihre Schüler Schülertexte kommentieren lassen.

Lehrer kommentieren Schülertexte

Achte darauf, dass du die Reclescife besser

Sinnere dich: Nach a, e, i, o, u (...)

Luana, ich glaube auch nicht, dass alle Haustiere stinken. Ich wünsche dir, dass du irgendwann einmal ein Haustier (...)

Achte besser darauf!

Ha ich achte beser,
ich kan auch Heute elleh macheh.

Das freut mich! 2. Klasse

Warum ist das wort darum denn falsch? Und noch etwas, ich konnte denn ersten Satz nicht verstehen. 5. Klasse

Ich übe nicht mehr so viel. 4. Klasse

Ich bin auch Ihrer Meinung, mir ist es einfach entgangen. 6. Klasse

Ich werde mir das in den Kopf setzen, dass man lieber ein bisschen übertrieben anfängt 4. Klasse

Schüler kommentieren Schülertexte

Ich finde deine Schrift ziemlich gut!

Als erstes will ich Dir sagen dass ich krass meine Meinung ausdrücke.

V. Kommentar und Metakommentar

Kommentare können aber auch zum Schreibanlass werden. Auch hier könnte man auf den ersten Blick meinen, dass der Schüler zur schriftlichen Reaktion auf den Lehrerkommentar «überredet» bzw. «verführt» werden müsse. Beides ist nicht richtig. Der Schüler weiss ganz genau, dass auch der Lehrer das Schreibheft immer wieder aufmerksam anschaut. Der Schüler spürt intuitiv, dass er seiner Rechtfertigung, seinem Reagieren auf den Lehrerkommentar besonderes Gewicht gibt, wenn er seinen Standpunkt schriftlich festhält. Für die Lehrer haben sich solche «Metakommentare» als wahre Fundgruben erwiesen. Viele Schwierigkeiten und Missverständnisse zwischen Schüler und Lehrer kamen erst auf dieser Ebene zur Sprache.

VI. Elternkommentare

Die meisten Schüler reagieren bis jetzt sehr positiv auf das Schreibheft, sie zeigen es auch ihren Eltern. Verschiedene Eltern haben mündlich oder schriftlich mit der Lehrerin/dem Lehrer ihres Kindes Kontakt aufgenommen. Die Elternreaktionen waren durchwegs positiv. Es tut jedem Lehrer gut, wenn er positive Rückmeldungen aus dem Kreise der Eltern bekommt. Auch hier hat das Schreibheft ganz offensichtlich zum Schreiben motiviert. Niemand hat damit gerechnet.

Das Schreibheft soll den Schreiblernprozess des einzelnen Schü-

Einfach schade, dass wir diese Art von Aufsätzen noch nicht kannten.

Ich glaube, die persönliche Anrede in Ihrem Kommentar, das Mitteilen, was Ihnen am geschriebenen Text gefallen hat und auch das ‚Merke dir' sind für Michael ein wichtiger Ansporn zum Schreiben. Gerade bei diesen Texten habe ich gestaunt, wie spontan und offen sich Michael doch schon ausdrücken kann.

Ich hoffe, dass es Ihnen aber auch Befriedigung und Bestätigung bringt.

Eben habe ich das Kapitel „Die Pfahlbauer" in Meinrad Lienerts Buch gelesen, das Du mir mitgebracht hast. Hier es doch zu Hause auch!
Vergleiche es damit, was wir über die Menschen der jüngeren Steinzeit gelesen und gehört haben!
Findest Du Unterschiede?

Nach dem Punkt
sollst du gross schreiben.
Achte besser auf die Punkte.

Hol dir ein Zauberblatt und setze
dort die Punkte ein.

Löse nochmals die Karte B 16

Fabio
Da sind file Körper teile
Hand Beine Auge Nas
Nase Fuss Mund Ohr

Welche?
Bauch Finger Pupil

Kennst du noch
mehr Körperteile?
ia ich kene noch mer.
Man merkt, dass Du vom Fach bist!
Findest Du die markierten Fehler?
Darf ich wieder einmal Deine Rechtschreibblätter sehen?
Wie steht es mit dem Üben?

lers dokumentieren, es soll die Schreibgeschichte des Schülers für Lehrer und Schüler greifbar machen. Der Abschnitt «Inhalte» kann und will nicht aufzeigen, welche Inhalte ins Schreibheft gehören und welche nicht. Das Schreibheft, und gerade das macht es für den Unterricht wertvoll, ist *eine offene Form.* Über seine Inhalte bestimmen Lehrer und Schüler, besonders aber auch Situationen, die unverhofft zum einen oder andern Text führen. Grundsätzlich gibt es keine Formen und Arten von Texten, die nicht ins Schreibheft gehören. Jeder Text, auch eine ganz schlichte sprachliche Übung, kann für die Dokumentation des Schreiblernprozesses wichtig sein, für den Lehrer und den Schüler. Wichtig ist, dass der betreffende Text, auch wenn er aus nur einem Wort besteht, den Lernprozess belegt, verdeutlicht, Lernschritte dokumentiert, Lernwege nachzeichnet. Wenn das richtig ist, dann gibt es auf der anderen Seite aber auch keine Text- oder Übungsform, die zwingend ins Schreibheft des einzelnen Schülers gehört. *Das Schreibheft wird so in seinen Inhalten bestimmt vom Schüler und seinem individuellen Lernen auf der einen und von Sprachlernsituationen, die sich im Unterricht ergeben, auf der anderen Seite.*

Ein Weg zur Differenzierung

Das Schreibheft macht die persönliche Schreibgeschichte des Schülers, seinen individuellen Lernprozess, seine Schwierigkeiten, seine Stärken, seine Lerneigenheiten greifbar, indem es Lernschritte und Lernwege dokumentiert. Hier liegt die besondere Chance des Schreibheftes. Die Möglichkeiten des Schreibheftes werden nur dann voll genützt, wenn es differenziert eingesetzt wird und auch als Mittel zur Differenzierung des Unterrichtes verstanden wird. Ich möchte in diesem Abschnitt zeigen, wie das Schreibheft von den verschiedenen Lehrern als Mittel und Ausgangspunkt der Differenzierung gehandhabt wurde.
Differenzierung mit Blumen? In dieser Form des Lobens und des indirekten Verurteilens (der blumenlose Schüler) kennen wir alle die Differenzierung. Später dann wird die Blume durch eine Note ersetzt. *Differenzierung ist mehr. Luana* bringt der Lehrerin ein Buch mit in den Unterricht, unaufgefordert. Sie sucht auch sonst im Unterricht die Anerkennung und die Bestätigung durch die Lehrerin. Die Lehrerin geht auf Luana ein, reagiert, befriedigt so das zentrale Bedürfnis der Schülerin. Darüber hinaus – und da beginnt die Differenzierung – nutzt sie die Chance, Luana zu einer Tätigkeit anzuregen, die ein durch die Situation motiviertes Lernen ermöglicht: Luana wird lesen, aufmerksam, nicht nur das Kapitel aus Lienerts Buch, sondern auch Arbeitsblätter und Hefteinträge zum Thema «Steinzeit».
Christian hat grosse Mühe mit dem Schreiben ganz allgemein. Er gehört zu den leistungsschwachen Schülern der Klasse. Die Lehrerin versucht sich Rechenschaft zu geben, mit welchen Hinwei-

Deutschthemen zur Auswahl.

- Reisen
- Fremde Völker
- Aussenseiter
- Abgrundwalker
- Unfall
- Bücher
- Tiere

müsste in Klammern angegeben werden

Am liebsten hätte ich schon Abgrundwalker weil mich dieses Thema auch interessiert. Weil ich von diesem Thema noch sehr wenig weiss (das ist nicht heissen, dass ich nachher mehr weiss es ist ja im D. Unterricht) machte ich sehr gerne dieses Thema.

Es ist etwas kurz und so auch schwierig, jemanden zu überzeugen. Ich hätte noch etwas mehr geschrieben. Im Grossen und Ganzen ist es recht gut!

Isabelle

Ich habe gerade Deinen Kommentar gelesen, den Du Lujia geschrieben hast, und bin etwas über den Ton erschrocken, den Du da gewählt hast. Ehrlich gesagt weiss ich eigentlich auch nicht, wie Kinder denken, manchmal meine ich es zu ahnen.
(Ist der Schluss: Fc Servette und FC St. Gallen ein Privatkrieg zwischen Dir und Lujia?...)
Mit diesem Ton begreife ich, Lujia endlich umstimmen können. Ich (Thomas Peter) kann einfach nicht begreifen wie man so dumm sein kann und SFC-Fan ist. Wenn Lujia nicht FCSG-Fan sein will ist sie selber schuld.
P.S. • Fan was sind Sie Fan?

Du stellst mir da eine schwierige Frage, ich bin nämlich von keinem Club richtig Fan. Aber ich habe mich auch gefreut, dass der FCSG am Uefa-Cup teilnehmen kann. (zum Glück habe ich mit Thomas nicht gewettet)
Eine Frage hätte ich noch zu Deinem ersten Kommentar. Du schreibst da: „das muss nicht heissen, dass ich nachher mehr weiss, es ist ja im Deutsch unterricht". Ich verstehe diesen Satz so: wir reden zwar ein paar Wochen über dieses Thema, aber nachher weiss ich nicht viel mehr. Und, was mich fast noch mehr beschäftigt; eigentlich ist das gar nicht so schlimm, vom Deutschunterricht kann man auch nicht mehr erwarten.
Mich würde jetzt natürlich interessieren, ob meine Vermutungen stimmen. Und als zweites, in welchen Bereichen man nach Deiner Meinung im Deutsch etwas lernt oder lernen könnte.
Ich weiss eigentlich auch nicht mehr, warum ich diesen Satz geschrieben habe. Aber ich glaube ich wurde es so, dass wir nur über das Thema sprechen würden, nicht dass wir noch Aufsätze und so machen. Falls Sie noch von keinem Club Fan sind können Sie es sich ja noch überlegen ob Sie FCSG-Fan werden. Es ~~würde~~ würde uns sehr freuen. Dann könnte Sie Lujia vielleicht ~~es~~ überzeugen, dass FC SG besser als SFC ist. Das nächste Jahr wird es sich schon zeigen wer besser ist.

«Worte, Worte, Worte, sie schliessen einen aus vom All. Dreiviertel der Zeit ist man nie in Verbindung mit Dingen, einzig mit den verdammten Worten, welche für sie stehen.»

(A. Huxley)

Die Wörter sind die Taue, die Sätze die Segel, mit denen wir im Schiff der Sprache den Ozean der Wirklichkeit durchkreuzen.

(L. Jo

sen, Korrekturen sie Christian helfen kann, wieviel Korrektur er überhaupt erträgt und verarbeiten kann. Sie versucht, den Schüler dort abzuholen, wo er steht. Für den Schreiblernprozess von Christian ist es im Moment völlig belanglos, wo die Klasse steht, ob «v – f», «d – t» oder etwas anderes geübt wird. Die Lehrerin wartet nicht, bis wieder im Klassenverband eine Übung zum Punkt gemacht wird. Sie arbeitet mit Christian ganz individuell am Punkt, gibt ihm ein Ziel, das für ihn noch erreichbar ist. Christian wird das Ziel erreichen. Für seinen späteren Schreiblernprozess ist das Erreichen dieses Zieles wichtig.

Elisabeth geht in die gleiche Klasse wie Christian. Sie schreibt zwar nicht besonders gern, aber sie schreibt sehr sicher. Hier begnügt sich die Lehrerin mit einer kurzen Aufforderung. Sie schreibt auch nicht von «Zauberblättern» wie bei Christian, um ihn für das Üben zu gewinnen. Elisabeth arbeitet selbständig, muss nicht geführt werden. Die Information «Karte B 16» genügt ihr. Die Lehrerin hat übrigens Elisabeth sehr gern, die Kürze bedeutet absolut nicht Kälte, das weiss Elisabeth genau. *Der «gute» Kommentar zeichnet sich durch das Mass aus, in dem er auf die Situation und den Schüler reagiert.* Ich hoffe, dass so schon ein bisschen die Angst vor der zeitlichen Überforderung im Zusammenhang mit der Differenzierung genommen werden kann. Ich komme noch darauf zurück.

Fabio schreibt gerne mit der Schreibmaschine. Das Schreiben mit der Maschine gehört zum Unterricht, ist fester Bestandteil des Rechtschreibeprogrammes der Lehrerin. Der abgedruckte Text wurde in der Pause geschrieben, freiwillig, aus Lust am Schreiben mit der Maschine. Die Lehrerin nutzt die Chance zum Dialog, stellt Fragen, zeigt Interesse, der dazu benötigte Zeitaufwand ist minim und schafft so völlig spontan für Fabio eine Schreiblernsituation, in der er gerne schreibt, gerne von Hand schreibt und dabei lernt.

Marco hat grosse Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung. Die Lehrerin hat sein Schreibheft aufmerksam auf die Rechtschreibeleistungen hin analysiert, nicht nur Übungstexte. Nach dieser Analyse weiss sie nun sehr genau um die Schwächen und Stärken von Marcos Rechtschreibung. Jetzt ist für sie der Zeitpunkt gekommen, um geplant und konsequent mit Marco in ein Rechtschreibeprogramm einzusteigen. Man kann sich vorstellen, wie gerne Marco schreiben würde, wenn ihn jeder Kommentar an seine Fehler erinnern würde.

Erfahrungen

Natürlich kann das Schreibheft als Weg zum Schreibenlernen nur sehr fragmentarisch dargestellt werden. Bis jetzt wurde das Schreibheft immer unter dem Aspekt des Gelingens dargestellt. *Unterricht, auch der beste, schliesst Misslingen, Versagen und Schwierigkeiten immer mit ein, jeder andere Unterricht wäre unmenschlich.* Ich will also zum Schluss auf Probleme hinweisen, die sich bis jetzt in den verschiedenen Schulzimmern im Umgang mit dem Schreibheft ergeben haben. Erfreulicherweise haben solche Schwierigkeiten bis jetzt immer überwunden werden können.

Am Anfang motivierte das Schreibheft Schüler und Lehrer zu höchstem Einsatz. Bald aber gab der grosse Aufwand dieses Verfahrens unter den Lehrern zu reden. Verschiedene *Lehrer überforderten sich mit ihren Ansprüchen an das Kommentieren.* Die Schüler erlebten die ausführlichen Kommentare als etwas sehr Positives, forderten immer mehr. Die Lehrer fühlten sich unter Druck gesetzt, hatten Schwierigkeiten mit dem Kommentieren, hatten Angst, dass das Kommentieren zum Mechanismus wird. Das Problem konnte erst dann gelöst werden, als Lehrer und Schüler einsehen und vor allem akzeptieren konnten, dass grundsätzlich nicht jeder Text von jedem Schüler nach einem Kommentar verlangt, dass ein kurzer Kommentar so wertvoll sein kann wie ein langer, dass man auch miteinander über Texte reden und dann den Schüler eine Notiz über das gemeinsame Gespräch schreiben lassen kann. Die Lehrer mussten lernen, sich Freiheiten zu nehmen und so die Schüler zur Eigenaktivität zu führen. So kann ein Kommentar auf der Mittelstufe auch mal so aussehen, dass der Lehrer den Schüler auffordert, im Schreibheft zurückzublättern, seine Texte, bestimmte Übungen, Lehrer- und Schülerkommentare nochmals zu lesen und die Konsequenzen daraus zu ziehen.

Die Betonung der Individualität der verschiedenen Lernwege führte zum nächsten Problem: *Unterrichtsdifferenzierung.* Wenn man eingesehen hat, dass die individuellen Wege für die Individuen «Schüler» zum Ziel führen, dann möchte man dem einzelnen Schüler «seinen» Weg auch anbieten, besser, diesen Weg gemeinsam mit ihm suchen. Aber wie? Konkret: *Wo findet sich das Übungsmaterial, das es dem Lehrer ermöglicht, in einem differenzierten Unterricht im Ernstfall jedem einzelnen Schüler die «richtige» Übung mit möglichst wenig Aufwand anbieten zu können?* Der einzelne Lehrer ist und bleibt da überfordert. Ich habe keinen einzigen Lehrer gefunden, der sich gegen die Differenzierung ausgesprochen hätte. Aber ich habe oft Lehrer getroffen, die glaubhaft darstellen konnten, dass ihnen das Material zur sinnvollen Differenzierung nicht zur Verfügung steht. Mitglieder des Lehrerteams und ich haben gemeinsam nach solchem Material gesucht. Wir sind noch nicht am Ziel. Trotzdem: Für die Unterstufe ist bereits ein Konzept da für Materialien zur Unterrichtsdifferenzierung. Verschiedene thematische Reihen wurden schon erarbeitet und im Unterricht erprobt. Wir wissen, dass hier noch viel Arbeit geleistet werden muss, wir glauben aber, dass sich der Einsatz lohnt.

Kommentieren und Differenzierung, diese beiden Probleme haben sich bis jetzt auf grundsätzlicher Ebene gestellt. Daneben gab und gibt es natürlich eine ganze Reihe von Problemen, die sich nur aus der konkreten Unterrichtssituation der einzelnen Klassen, Lehrer und Schüler verstehen lassen. Die Besprechung solcher Probleme bringt dem Leser nicht allzuviel. Der Leser, der sich zu einem Versuch mit dem Schreibheft entschliessen kann, wird mit dem «Schreibheft» vielleicht völlig andere Wege einschlagen, die Hefte seiner Schüler werden anders aussehen, andere Probleme werden sich einstellen, lösbare.

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.

Er lernt, auf seine Lernprozesse zu achten, sich selbst auf dem Weg zu seinen Texten zu beobachten. Das Produkt, der Text, wird mit seiner Entstehungsgeschichte in Beziehung gebracht.

Die «Lehrerzeitung» informiert Sie regelmässig über Tendenzen und Neuerungen im Bereich des Unterrichts.

Probenummern der «Lehrerzeitung» und Abonnementsbestellungen beim Sekretariat Schweizerischer Lehrerverein, Ringstrasse 54, 8057 Zürich (Telefon 01 311 83 03).

Bausteine für eine Schule des Schreibens

Eigenes Wörterbuch, Tagebuch und Geschichtenbuch auf der Unterstufe

Pius Sialm

Es ist unser Ziel, das Schreibenlernen für die Kinder alltagsbezogen und als Erweiterung der persönlichen Möglichkeiten erfahrbar zu machen. Und wir versuchen dabei nicht nur, die *Freude am Schreiben zu wecken und zu erhalten,* sondern *die Kinder gleichzeitig an die geltenden Normen der Schriftsprache zu gewöhnen* und ihnen Hilfen für deren Erwerb bereitzustellen. Im Zentrum dieses Artikels steht der Bericht darüber, wie bei Erst- bis Drittklässlern für jeden einzelnen Schüler ein eigenes Wörterbuch entwickelt wird; dieses hat von Anfang an primär die Funktion, Erlebnisse des Alltags und Lernerfahrungen auf die Ebene der Schriftsprache zu bringen und lesbar zu machen. Auch einzelne Worteinträge haben vom ersten Moment an auch *Tagebuchcharakter.* Von Anfang an ist für das Kind mit dem Aufzeichnen des persönlich Erlebten auch die *Norm* verbunden: Jeder Eintrag ist immer auch ein Schritt im Rahmen des Schriftspracherwerbs.
So häuft sich im Aufgeschriebenen nicht nur Persönliches, sondern auch ein Schatz von Wörtern, Wendungen und Textteilen an; es bildet sich für das Kind eine Art Sprachspeicher, auf den es in Situationen des Formulierens immer wieder zurückgreifen kann; und je länger das Kind in dieser Weise die Schrift alltagsbezogen verwendet, um so mehr bildet sich bei ihm auch ein Bewusstsein von der Sprache, ihren Möglichkeiten und ihren Gesetzmässigkeiten heraus.
Es ist nicht leicht, diesen komplexen Lernprozess auf kurzem Raum darzustellen. Einige Punkte mögen vor der Lektüre des Folgenden besonders hervorgehoben werden:

- Wir berichten aus einer Klasse, in welcher in entschiedener Weise *individualisierend* gelernt wird.
- Dabei mag für den Aussenstehenden im besondern auch von Interesse sein, welche *Rolle der Lehrer* denn in diesem Unterricht hat, was von ihm verlangt wird. Es wird sichtbar, was es heissen kann, als Lehrer Kinder sprachlich zu fördern.
- Im Rahmen dieser Lernformen wird aber auch deutlich, *welche Rolle das Schreiben und die Schriftsprache* für die Realisierung selbstgesteuerter Formen des Lernens und für die Erziehung zur Selbständigkeit haben kann.

Schliesslich ist es von Bedeutung, zu wissen, dass im Rahmen der ersten drei Schuljahre das eigene Wörterbuch nur eine von im

ganzen drei «Institutionen» ist, die in unserer Klasse fürs Schreiben einen Bezugspunkt bilden. Neben dem Wörterbuch gibt es ab der zweiten Klasse bald auch das eigentliche Tagebuch und das Geschichtenbuch. Wie die drei Institutionen im einzelnen eingeführt werden und wie sie untereinander zusammenhängen, kann hier nicht erörtert werden. Immerhin stellen wir an den Anfang einige Ausschnitte aus *Tagebüchern;* an ihnen wird die für das Kind lebendige Funktion des Schreibens unmittelbarer einsichtig als in den ersten Wörterbucheinträgen. Und wir schliessen unsern Bericht mit einer Geschichte aus einem *Geschichtenbuch,* damit der Leser nicht mit dem falschen Eindruck entlassen wird, Schreiben werde nur zur Aufzeichnung von Erlebtem und Gelerntem, und nicht auch zum Fabulieren verwendet.

DAS TAGEBUCH

In Begleitung des Lehrers führt jedes Kind während den drei ersten Schuljahren ein eigenes Tagebuch in Form grosser Hefte, Blätter oder unbedruckter Bücher. Mit zunehmender Schreibsicherheit greifen vereinzelt Kinder gelegentlich zu kleineren Formaten, wählen für ihre Schreibabsichten besondere Schreibstifte, Schreibflüssigkeiten und Schriftträger, spielen mit Buchstabenformen und treiben so die Schriftzeichen ins Grosse oder ins Kleine, schreiben auf Blättchen, die sie etwa mit Glitzerstift «verzuckern» und in Kästchen und Schächtelchen aufbewahren. Das Tagebuch lockt hin zum Ornamentalen; es kann den Bilder- und Formenschatz der Kinder aktivieren.

Im Tagebuch, als Ort der Sammlung, zeichnen die Kinder auf, was ihnen lieb ist, was fraglich ist, was vorerst noch geschützt und noch nicht in die Gruppe oder Klasse entlassen werden möchte. Ein schonender Bezirk wird gebildet, der nicht jederzeit für alle zugänglich ist, nicht allen Blicken offen. Insofern hat das Tagebuch privaten Charakter. In jedem Fall entscheidet das einzelne Kind darüber, ob und wann es andern Zugang gewähren will. Der Schritt in die Öffentlichkeit erfolgt bewusst, willentlich.

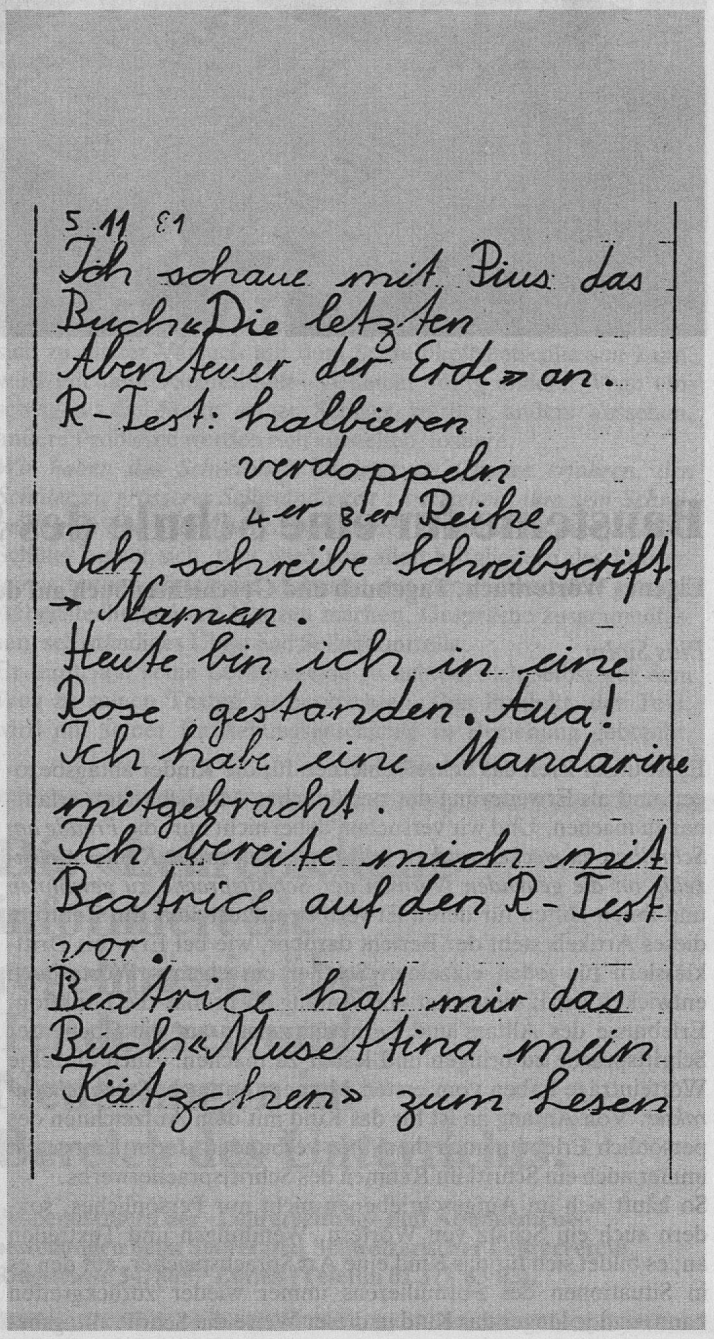
Mit jenen Eintragungen, die der *Lehrer mit jedem Kind persönlich,* immer wieder auch mit der *Gruppe,* zuweilen zusammen mit der *Klasse* macht, gewinnen die Tagesnotizen auch offiziellen Charakter. Die Tagebücher werden als kleine Labors benutzt, wo dann Beobachtungen, Arbeitsvorgänge, Entdeckungen und Ziele, Situationsbeschreibungen und Ideen aus dem Lebensbereich der Kinder wahrgenommen, bezeichnet, in Formulierungen oder in kleine Textgebilde gegossen werden. Was so gemeinsam mit dem Lehrer hervorgebracht und sprachlich modelliert wird, bildet einen stützenden Rahmen, den die Kinder beim selbständigen Schreiben wiedergebrauchen, auf ihre Ziele hin variieren und im Laufe der Zeit erweitern.

Es liegt nicht in unserer Absicht, hier ein einzelnes Tagebuch zu präsentieren, wir wollen nur zwei Beispiele herausgreifen.

Das folgende erste Beispiel zeigt, wie Andrea im Tagebuch ihre persönlichen Lebensbereiche (Familie, nähere Umgebung, Schule) in Berührung bringt.

Andrea wünscht das Buch, welches sie am Sonntag mit ihrem Vater anschaute, auch mit dem Lehrer und in seiner Nähe wiederzuöffnen, zu kommentieren und kommentiert zu bekommen. Der Termin wird vereinbart und eine entsprechende Tagebuchnotiz miteinander mündlich formuliert. Dann schlägt Andrea, während der Lehrer noch mit anderen Kindern spricht, ihr Tagebuch auf und schreibt das eben Vereinbarte schriftlich fest. Bevor ihr Wunsch ganz in Erfüllung geht, fügt sie in einem neuen Abschnitt eine zweite Abmachung hinzu. Inhalt und Darstellung dieses Eintrags sind vom Lehrer und allen Kinder geformt. Diese Abmachung hat für alle Geltung, steht in allen Tagebüchern.

In ihren weitern Eintragungen spricht Andrea an, was sie beabsichtigt und ausführen will, was ihr zugestossen ist an diesem heutigen Tag, was sie von ihrer Freundin zum Lesen bekommen hat, und stellt in ihrem letzten Satz fest, dass sie eines ihrer Ziele (die Majorettenprüfung machen), worüber sie in den vergangenen Wochen manchmal gesprochen und im Tagebuch geschrieben

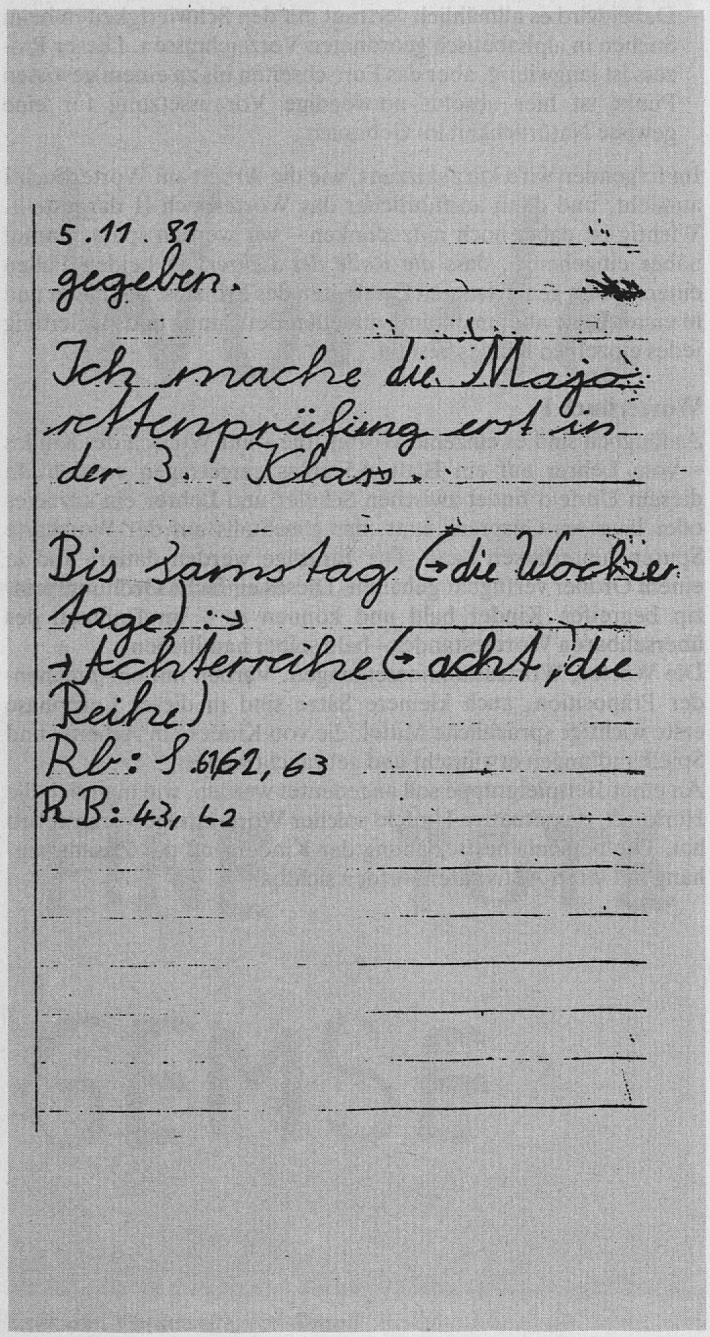

5.11.81
Ich schaue mit Pius das
Buch «Die letzten
Abenteuer der Erde» an.
R-Test: halbieren
verdoppeln
4er 8er Reihe
Ich schreibe Schreibschrift
→ Mamen.
Heute bin ich in eine
Rose gestanden. Aua!
Ich habe eine Mandarine
mitgebracht.
Ich bereite mich mit
Beatrice auf den R-Test
vor.
Beatrice hat mir das
Buch «Musettina mein
Kätzchen» zum Lesen

hatte, nun aufschieben muss. Die abschliessenden Stichworte sind das Ergebnis eines kürzeren Gesprächs der Klasse über einen Lerngegenstand und einer Terminfestlegung der Leistungskontrolle. Die Verweise in den Klammern stehen im Zusammenhang mit der Wörterbucharbeit, über die dem Leser dann weiter unten berichtet wird.

Die Tagebuchseite von Andrea deutet auf die Entwicklungsorientiertheit von Kindern hin: Grösserwerden, Lerntätigkeit, Freundschaft und Spiel stehen im Vordergrund. In der Tagebuch-Schreibsituation werden diese Aufmerksamkeitsrichtungen spürbar: Räumlich-zeitlich Naheliegendes und Entfernteres kommt dabei in Sicht. Schreiben wird mit zeitlicher und räumlicher Orientierung verbunden. Insofern kann Schreiben als eine Form betrachtet werden, die es den Kindern ermöglicht, sich in der Zeit zu orientieren. Auch in der Tätigkeit «Tagebuchführen» lernen Kinder, ihre Zeit wahrzunehmen und diese auf die auferlegte Zeit (die Zeit der Erwachsenen) abzustimmen. Die Bedeutung und Notwendigkeit der offiziellen Zeitbegriffe (Uhr, Kalender) werden den Kindern beim Gebrauch des Instruments Tagebuch zunehmend ansichtiger.

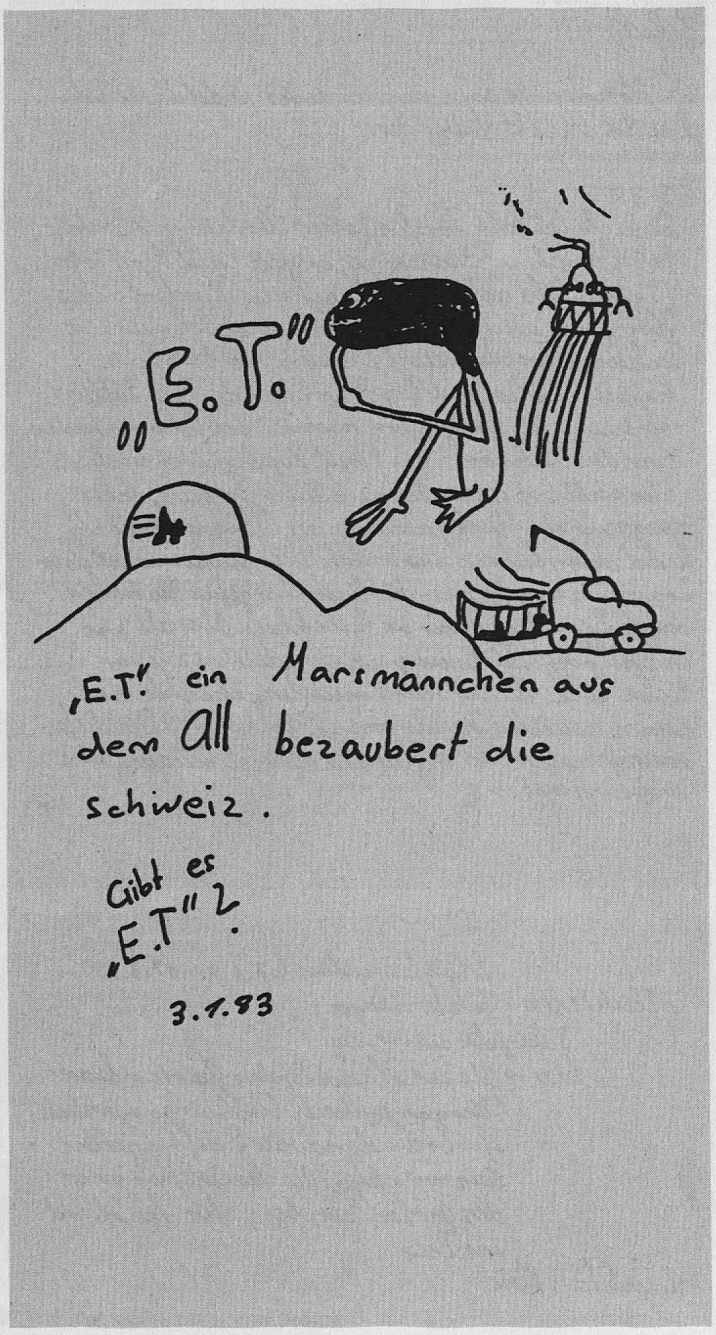
Die Kinder erleben beim Tagebuchführen, dass sie manchmal mehr Zeit darauf verwenden und dabei umfangreichere Notizen machen, dann wieder nur einzelne Sätze, ab und zu einige Stichworte unter das Tagesdatum setzen. Sie wollen andere Medien kennenlernen, die zu neuen Ausdrucksmitteln, Erfahrungen, Einsichten und Techniken, zu neuen Kooperationsformen führen. Das Tagebuch verdrängt diese Medien nicht; es ist einem Logbuch ähnlich, worin die Geschichte dieser Fahrt – Kurs, Abweichungen, Mussestunden – aufgezeichnet wird. Dies wird sichtbar im zweiten Beispiel, das aus einem späteren Zeitpunkt (Ende 3. Kl.) stammt.

Weiteres Beispiel Seite 38


5.11.81
gegeben.

Ich mache die Majorettenprüfung erst in der 3. Klass.

Bis Samstag (die Wochentage) :→
→Achterreihe (→ acht, die Reihe)
Rb: S.61,62, 63
RB: 43, 42

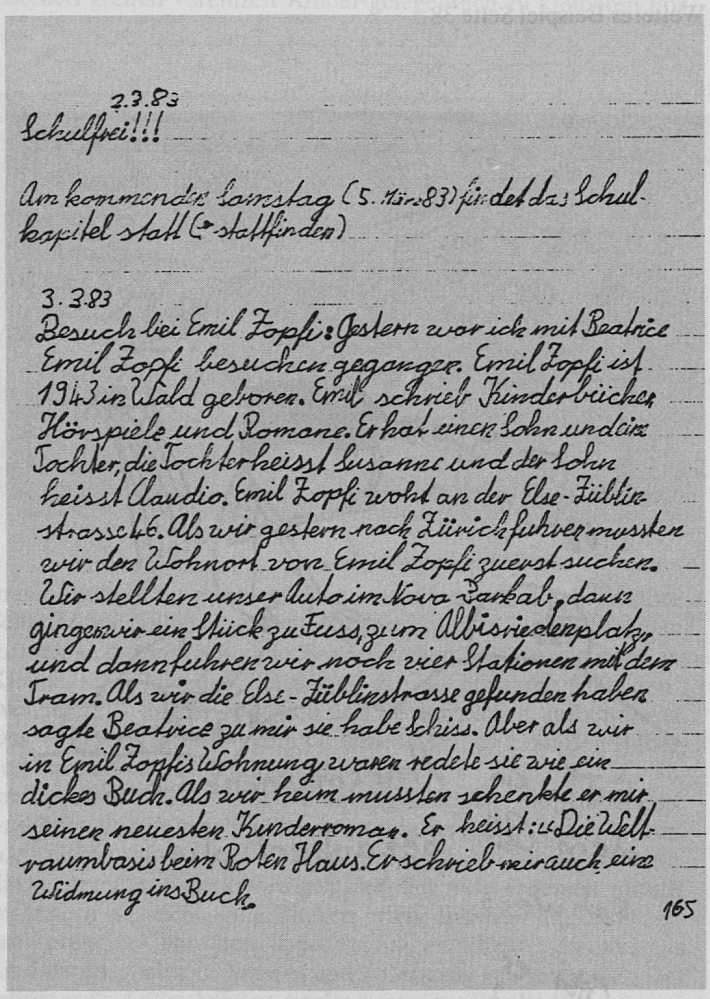


DAS WÖRTERBUCH

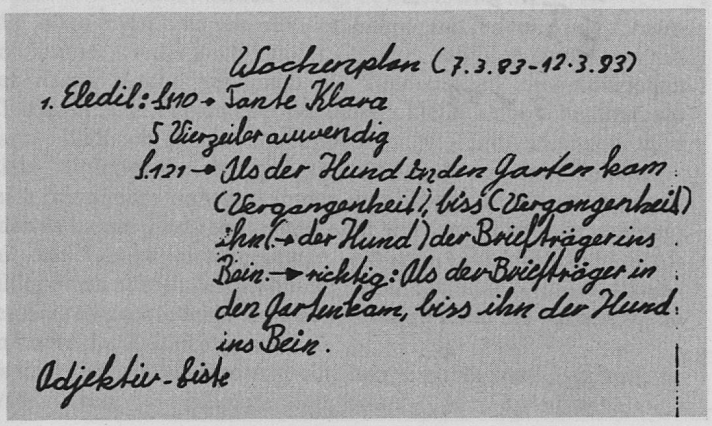
Ein eigenes Wörterbuch schreiben – Grundideen

In der Zeit vom Frühling bis Herbst des ersten Schuljahres schreibt der Lehrer mit jedem einzelnen Kind ein eigenes Wörterbuch *(= Wörterbuch I)*. Ab Herbst des ersten Schuljahres bis Ende dritter Klasse schreiben die Kinder weitgehend selber ihr zweites, alphabetisch geordnetes Wörterbuch *(= Wörterbuch II)*. Einige Einträge sind das Produkt gemeinschaftlicher Formulierung (der Klasse oder kleinerer Gruppen, Zweierschaft). Persönliche Beobachtungen, Lektüreerfahrungen, Überraschendes und die erreichten Leistungen beispielsweise werden schriftsprachlich geformt und aufbewahrt. Einige für Wörterbücher spezifische, typographische Zeichen (wie der Verweispfeil) werden von den Kindern übernommen. Auch sie ermöglichen eine bessere Orientierung im eigenen Wörterbuch.

Die Grundideen für die eigenen Wörterbücher sind im wesentlichen folgende:


2.3.83
Schulfrei!!!
Am kommenden Samstag (5. März 83) findet das Schulkapitel statt (→ stattfinden)

3.3.83
Besuch bei Emil Zopfi: Gestern war ich mit Beatrice Emil Zopfi besuchen gegangen. Emil Zopfi ist 1943 in Wald geboren. Emil schrieb Kinderbücher Hörspiele und Romane. Er hat einen Sohn und eine Tochter, die Tochter heisst Susanne und der Sohn heisst Claudio. Emil Zopfi wohnt an der Else-Züblin-strasse 46. Als wir gestern nach Zürich fuhren mussten wir den Wohnort von Emil Zopfi zuerst suchen. Wir stellten unser Auto im Nova Parkhaus, dann gingen wir ein Stück zu Fuss, zum Albisriedenplatz und dann fuhren wir noch vier Stationen mit dem Tram. Als wir die Else-Züblinstrasse gefunden haben sagte Beatrice zu mir sie habe Schiss. Aber als wir in Emil Zopfis Wohnung waren redete sie wie ein dickes Buch. Als wir heim mussten schenkte er mir seinen neuesten Kinderroman. Er heisst: „Die Weltraumbasis beim Roten Haus. Er schrieb mir auch eine Widmung ins Buch.
165


Wochenplan (7.3.83-12.3.83)
1. Eledil: S.110 → Tante Klara
5 Vierzeiler auswendig
S.121 → Als der Hund in den Garten kam (Vergangenheit), biss (Vergangenheit) ihn (→ der Hund) der Briefträger ins Bein. → richtig: Als der Briefträger in den Garten kam, biss ihn der Hund ins Bein.
Adjektiv-Liste

- *Dieses Wörterbuchschreiben ist engstens mit den entwicklungsbedingten Orientierungsbedürfnissen und Tätigkeiten des einzelnen Kindes verbunden.*
- *Festhalten von Wörtern, Wortgruppen, die dem Kind beim Lesen, Schreiben oder Zuhören wichtig erscheinen. Nicht allein das Wort, auch dessen Verwendungszusammenhang wird fixiert; die Kinder halten also die für sie wichtigen Verwendungsbeispiele fest.*
- *Alle Einträge werden orthographisch bereinigt und nach dem Schlüsselwort alphabetisch eingereiht.*
- *Die persönlich geführten Wörterbücher leiten hin zu den gedruckten Wörterbüchern. Sie bilden eine feste Stütze im Rahmen der schriftsprachlichen Entwicklung des einzelnen Kindes.*

Was kann das Kind dabei für Erfahrungen machen?

- *Sinn für Wörter,* für neue Wörter, schwierige, wichtige Wörter wird geweckt.
- Das Kind entwickelt somit ein *Bewusstsein für die «eigenen» Wörter.* Mit der Zeit weiss es, was in seinem Wörterordner zu finden ist.
- In diesem Sinne wird es das Büchlein zum Nachschlagen benützen; *zum Nachschlagen und Wiederfinden nicht nur der Wörter, sondern auch der festgehaltenen Erlebnisse und Tätigkeiten.*
- Dabei wird es allmählich vertraut mit den Schwierigkeiten beim Suchen in alphabetisch geordneten Verzeichnissen. Dieser Prozess ist langwierig, aber das Fortschreiten bis zu einem gewissen Punkt ist hier absolut notwendige Voraussetzung für eine gewisse Natürlichkeit im Gebrauch.

Im folgenden wird kurz skizziert, wie die Arbeit am Wörterbuch I aussieht, und dann ausführlicher das Wörterbuch II dargestellt. Wichtig ist dabei noch mitzudenken – wir werden später darauf näher eingehen –, dass *die Rolle des Lehrers* in beiden Fällen einerseits im gemeinsamen Erarbeiten des Prinzips, vor allem und in erster Linie aber in der individuellen Betreuung und Begleitung jedes einzelnen Kindes besteht.

Wörterbuch I

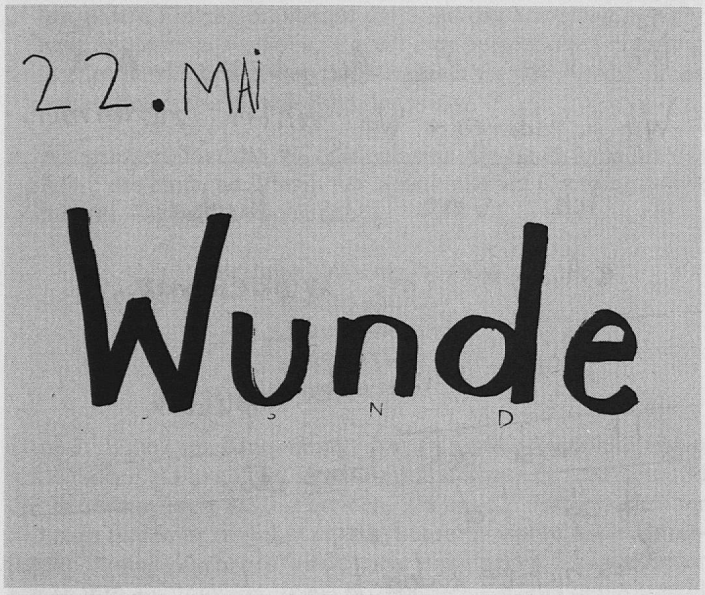
Anfänglich sind es einzelne Wörter, die – auf Wunsch des Kindes – vom Lehrer auf ein Blatt A5 gross eingetragen werden. In diesem Umfeld findet zwischen Schüler und Lehrer ein kürzeres oder längeres Gespräch statt, das gleichfalls auf der Wortkarte Spuren hinterlassen kann. Die Einträge werden datiert und in einem Ordner verfügbar gehalten. Dieses einfache Ordnungsprinzip begreifen Kinder bald und können es – im Rahmen des übersehbaren Wortbestandes – bald selber handhaben.

Die Wörter, Wortzusammensetzungen, Verben mit entsprechender Präposition, auch kleinere Sätze sind in dieser Lernphase erste wichtige sprachliche Mittel, die von Kindern in Arbeits- und Spielhandlungen erwünscht und gebraucht werden.

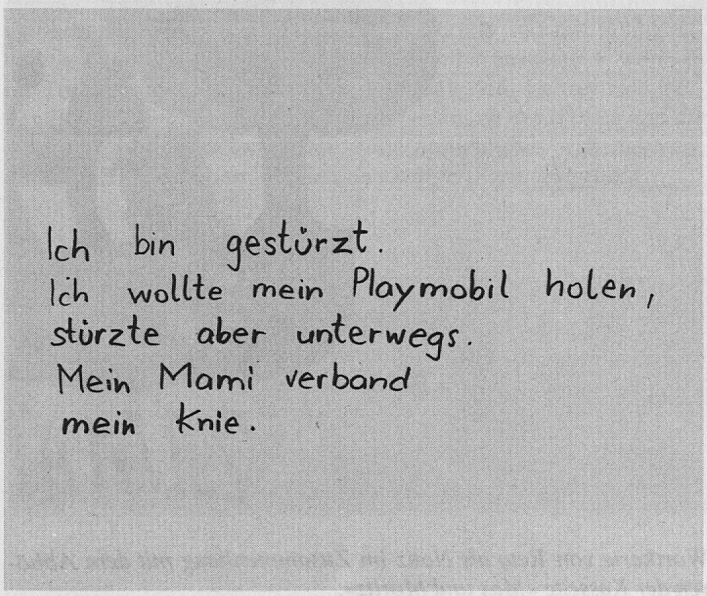
An einer Beispielgruppe soll angedeutet werden, wie man sich die Herkunft, das situative Umfeld solcher Worteinträge vorzustellen hat. Die persönliche Beziehung der Kinder und der Zusammenhang mit ihren Aktivitäten werden sichtbar.

1. Beispiel: Notiz persönlicher Erlebnisse/Beziehungen

Erdachtes, Erlebnisse, Entdecktes oder Vorhaben verbinden den Lehrer und die Kinder in der gemeinsamen Schreibsituation mit schriftsprachlich unterschiedlich ausgeformten Einträgen. – So will Andrea (erste Wortkarte «BETTINA») diesen Eigennamen schreiben lernen. Sie erzählt dem Lehrer, dass sie mit Bettina befreundet ist, die Kindergartenzeit gemeinsam mit ihr verbrachte, sich nun im gleichen Schulhaus befindet, dass sie Bettina aber jetzt vermisst, weil sie verschiedene Klassen besuchen. Andrea verknüpft mit dem Eigennamen BETTINA persönliche Erfahrungen und Kenntnisse. *Das aufgeschriebene Wort ist für Andrea eine erste schriftliche Notiz, die ein bestimmtes lebensgeschichtliches Ereignis aufbewahrt.* In solchen Gesprächs- und Schreibsituationen üben sich die Kinder im Erzählen. Sie bringen vor, was sie betrifft, beeindruckt, was sie schmerzt.
Der Lehrer seinerseits lernt den Kindern zuzuhören und schafft sich dadurch eine der wichtigsten Voraussetzungen, wenn es gilt, mit den Kindern Erzähltes in geduldiger Formulierungsarbeit in eine schriftliche Form zu bringen. Auf den Wörterbuchrückseiten schreibt er gelegentlich weitere Schlüsselwörter, Satzteile oder einen kleineren zusammenfassenden Text. Diese Notizen können zu einem späteren Zeitpunkt ganz gelesen, wiedergelesen werden.

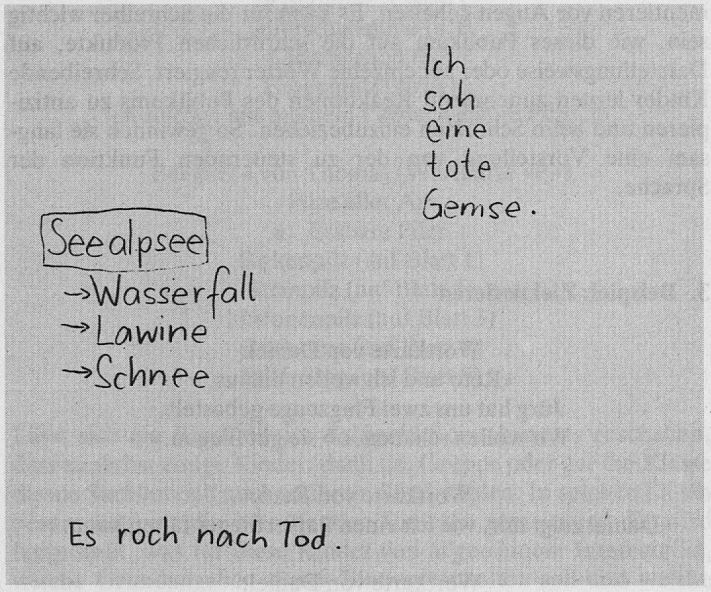


Wortkarte, Vorderseite, von Nadja



Wortkarte, Rückseite, von Nadja

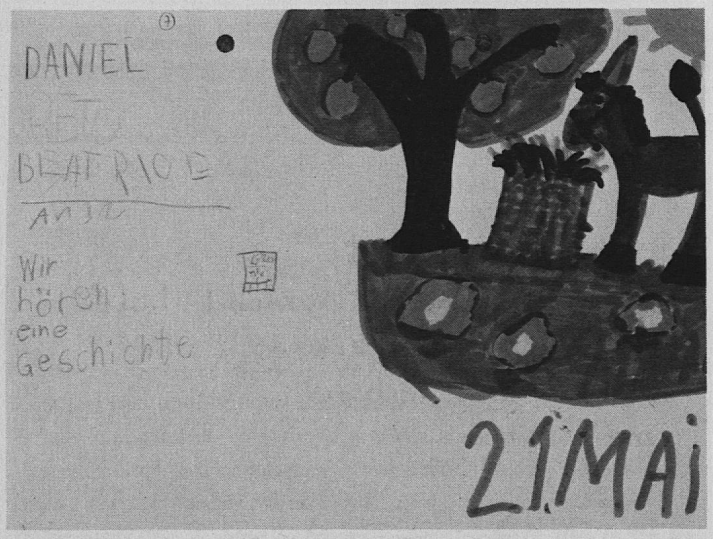
Wortkarte, Vorderseite, von Simon



Wortkarte, Rückseite, von Simon

2. Beispiel: Tagebuchnotiz

Wortkarten wie diese haben einen tagebuchartigen Charakter. Daniel, der die Kassette «Max und Moritz» mitbringt, gewinnt drei andere Kinder für seine Absicht, diese Geschichte jetzt in der Schule zu hören. Mit dieser Bitte kommen sie zum Lehrer. Über Ort und Zeitwahl muss in diesem Fall nicht verhandelt werden, da die Kinder einen günstigen Zeitpunkt gewählt haben. Kinder lernen, ihre Planung und Ziele zeit- und ortsbezogen zu gestalten. Während die drei andern Kinder wechselseitig die Vornamen auf ihre Wörterbuchseiten schreiben, hält der Lehrer mit Reto den Kassettentitel schriftlich fest, redet mit Reto über die richtige Schreibweise von «Moritz». Als Überschrift wählt Reto das Wort «Kassette». Dieses Wort kennt er und kann es richtig schreiben. Alle vier Kinder hören sich nun die Geschichte an und vervollständigen auf ihre Weise die Wörterbuchkarten. Reto diktiert den andern drei, was er zu schreiben weiss und eben gelernt hat. Schliesslich bittet er sie um ihre Unterschrift.
Der Lehrer schaut in diesen ersten paar Monaten öfters den Kindern zu, wenn sie sich gegenseitig helfen und schreibenlernen.



Wortkarte von Reto als Notiz im Zusammenhang mit dem Abhören der Kassette «Max und Moritz».

Die korrigierten Wörterbuchseiten werden an manchen Tagen an der Wandtafel dem Publikum zum Lesen, Nachmachen und Kommentieren vor Augen gehalten. Es kann für die Schreiber wichtig sein, wie dieses Publikum auf die schriftlichen Produkte, auf Darstellungsweise oder auf einzelne Wörter reagiert. Schreibende Kinder lernen zunehmend Reaktionen des Publikums zu antizipieren und beim Schreiben einzubeziehen. So gewinnen sie langsam eine Vorstellung von der zu steuernden Funktion der Sprache.

3. Beispiel: Ziel notieren

Wortkarte von Daniel:
«Reto und ich wollen hinaus.
Jürg hat uns zwei Flugzeuge gebastelt.
Wir wollen schauen, ob sie gut fliegen.»

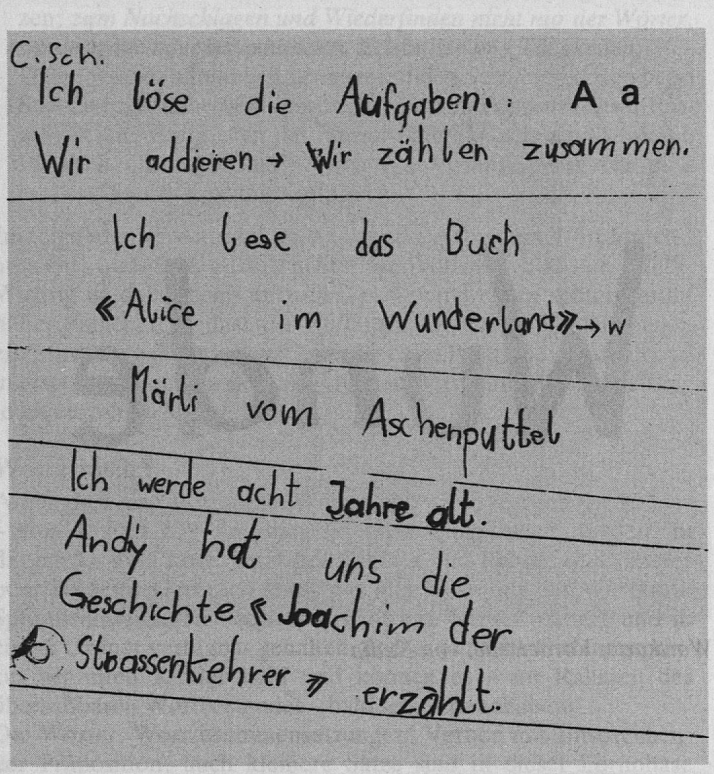
Wortkarte von Reto:
«Daniel zeigt mir, wie ich einen Papierflieger falten kann.»

Wortkarte von Daniel:
«Ich zeige Reto, wie man die Papierflugzeuge macht.»

Jürg zeigt Reto und Daniel, wie er Papierflugzeuge faltet; er kommentiert sein Handeln. Die beiden sehen, wie ein Gegenstand hergestellt wird, und wollen das Endprodukt natürlich auf dessen Funktionstüchtigkeit hin überprüfen. Sie bitten den Lehrer um Erlaubnis, zeigen ihm ihren Willen und wollen dies mit dem Lehrer fixieren. Dabei lernen die Kinder, ihr Ziel schriftlich zu äussern und zu begründen. Bevor dies zu Papier gebracht wird, muss kurz besprochen werden,wie man dies aufschreiben kann. Das Ziel und die Begründung werden genau formuliert. Der Beobachtungsort und die zeitlichen Bedingungen kommen zur Sprache, werden dann aber in unserem Falle nicht verschriftlicht. Einige Tage später ist es dann Daniel, der seinem Freund Reto zeigt, was er kann und was er von Jürg übernommen hat.

Wörterbuch II

Gegen Ende der ersten Klasse beginnt das Kind, sein zweites eigenes Wörterbuch aufzubauen. Dieser Ordner begleitet es während mehr als zwei Jahren. Nun bestimmt das Kind eigenverant-



«Aa»-Blatt von Catherine

wortlich, was es einträgt und wann es das Wörterbuch benutzt. Der Lehrer gibt Anregungen, Hinweise, stellt Fragen; im wesentlichen ist er Leser und Redakteur.
Die Erträge bestehen nun nicht mehr vorwiegend in Einzelwörtern und Wortgruppen. Meistens sind es ganze Aussagen, tagebuchartige Einträge, Merksätze, Orientierungshilfen usw. (vgl. Beispiel des «Aa»-Blattes von Catherine).

Man sieht – und es ist wichtig, dies festzuhalten –, es handelt sich nicht um den uns geläufigen Begriff von Wörterbuch. Das Konzept ist didaktisch motiviert, es soll eine Funktion im Rahmen des Schriftspracherwerbs, im Rahmen des Schreiblernprozesses

haben. Es bildet eine Station im langwierigen Prozess der Vermittlung zwischen individueller Ausdrucks- und Mitteilungsfreude und dem allmählichen Erwerb sprachlicher Normen und eines Sprachbewusstseins. *In dem Sinne könnte es eine Antwort auf die immer wieder gestellte Frage andeuten: Wie kann es möglich sein, dem Kind in gleichem Mass die Freude am Schreiben und – ohne diese wesentlich zu hemmen – auch orthografische, grammatikalische und stilistische Normen (also ein Bewusstsein von Sprachrichtigkeit) zu vermitteln?*

Im folgenden werden anhand ausgewählter Wortkarten verschiedene Aspekte der Arbeit am Wörterbuch II erläutert. Bei der Lektüre dieser Kommentare mögen v.a. drei Dimensionen besondere Beachtung verdienen:

1. Die Einträge sind immer in gewisser Weise der Ausdruck eines *Bedürfnisses, Dinge und Erfahrungen zu benennen,* zu bezeichnen. Mit dem Eintrag werden individuelle Erfahrungen gleichsam in bewusster Weise in den Rahmen des allgemeinen Wortschatzes gestellt. – So bildet jedes Stichwort einen kleinen Beitrag, einen kleinen *Schritt auf dem Weg zur Herausbildung eines Wort- und Sprachbewusstseins.*

2. Mit jedem Eintrag praktiziert das Kind das *Schreiben in einer ganz bestimmten Funktion:* Es hält eine persönliche Erfahrung fest, es merkt sich etwas, es gibt einem Gefühl Ausdruck, es notiert sich etwas Herausgefundenes usw.

3. Als ganzes bildet das Wörterbuch *eine Art Gedächtnis für das Kind;* das einfache Prinzip der alphabetischen Ordnung macht ihm die Zugänge dazu leicht.

Beispiel 1 (Wortkarte «K»)
Kanton Zürich
Kanton Bern
Kanton Genf
Kanton Pius

Daniel blättert im Kinderatlas. Ihm fallen die Nationalflaggen auf. Das bringt ihn auf die Idee, Kantonswappen zu zeichnen und die Bezeichnungen aufzuschreiben. Da im Kinderatlas darüber nichts zu finden ist, wünscht er vom Lehrer entsprechende Unterlagen. Daniels Vorhaben bleibt nicht unbemerkt. Einige Kinder tragen ihre Kantone ins eigene Wörterbuch ein. Bei der Auswahl der *Kantonsbezeichnungen* orientieren sich die Kinder an ihnen bekannten Ferienorten, an Wohnorten von Verwandten und Bekannten oder auch daran, wie klingend für sie ein Wort ist. Die Wortverbindung Kanton und Kantonsname reizt einzelne Kinder zur Variation Kanton und Eigenname.

Beispiel 2 (Wortkarte «B»)
Gestern war eine Katze bei uns auf Besuch.

(Wortkarte «B»)
Urs ist auf Besuch.
Er geht in die vierte Klasse.

(Wortkarte «G»
Sandra hat heute Geburtstag. Frau Walser ist mit dem Geburtstagskuchen da. Wir feiern. Wir singen Winterlieder. Im Singsaal.

In schriftlicher Form wird hier dem Besuch Referenz erwiesen und dieses *Tagesereignis herausgehoben.*

Beispiel 3 von Simon (Wortkarte «C»)
der Coiffeur (der Haarschneider)
die Coiffeuse (die Haarschneiderin)
Im Zentrum kann (→ können) man das Wort «Coiffeur»
sehen und lesen.
Als ich im Wallis in den Ferien war, sah ich diese beiden Wörter.

Beispiel 3 von Bea (Wortkarte «C»)
der Coiffeur (der Haarschneider)
die Coiffeuse (die Haarschneiderin)
Als Simon im Wallis in den Ferien war, sah (→ sehen)
er diese beiden Wörter.
Im Zentrum kann (→ können) man das Wort «Coiffeur»
sehen und lesen.
Anjas Vater geht immer nach Deutschland zum Haatschneider.
In Deutschland braucht man das Wort «Haarschneider»
und nicht das Wort «Coiffeur».

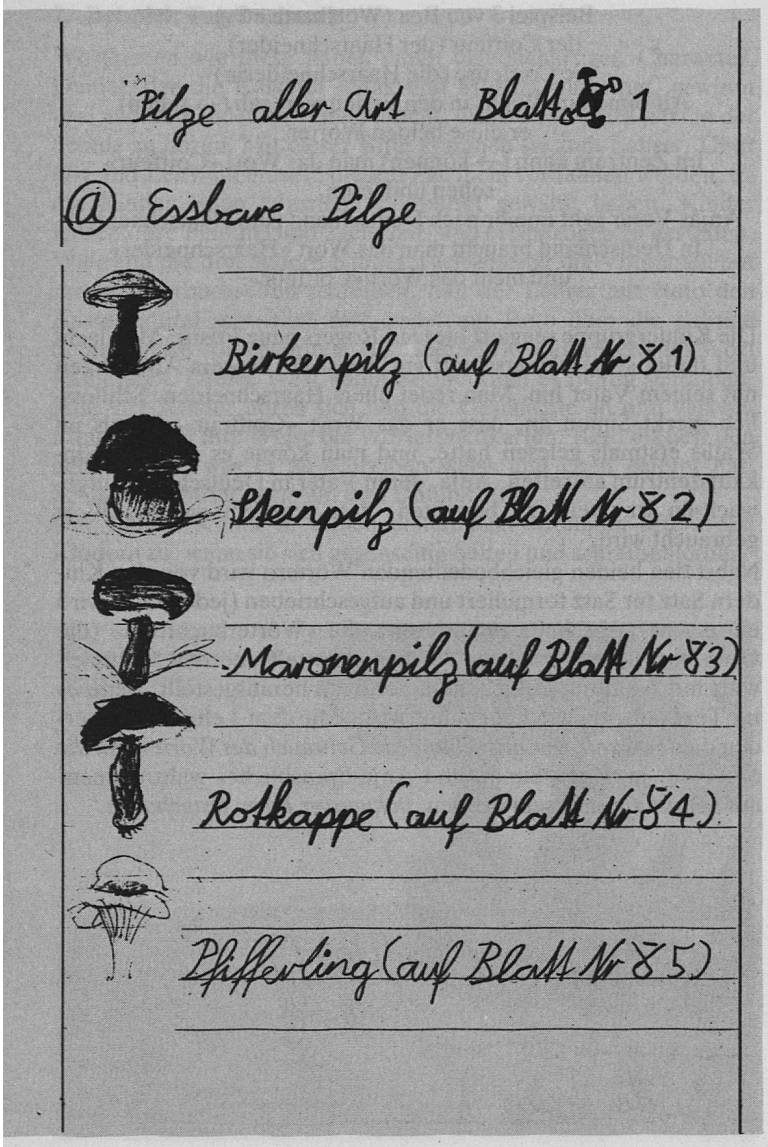
Die Kindergruppe reagiert hier auf Rogers neue Frisur: Man lacht und findet seinen Haarschnitt gut, weist auf Rogers Ähnlichkeit mit seinem Vater hin. Man redet übers Haarschneiden. Schliesslich merkt Simon an, dass er das Wort «Coiffeur» damals im Wallis erstmals gelesen hatte, und man könne es auch im Einkaufszentrum antreffen. Anja, deren Vater in Deutschland aufgewachsen ist, weiss zu berichten, dass dort ein anderes Wort gebraucht wird.

Nebst den beiden gleichbedeutenden Wörtern wird von den Kindern Satz für Satz formuliert und aufgeschrieben (jedem Satz wird ein eigener Abschnitt zugewiesen), die «Wörterbuchform» (die Grundform) der jeweiligen Verben ermittelt und das Schlüsselwort mit Anführungszeichen immer dann herausgestellt, wenn es im Text auftritt, wiedererwähnt wird. Mit dem Lehrer also werden die *Herkunft, der ortsgebundene Gebrauch des Wortes und die Situation,* in denen Simon und Anja Sprachliches wahrnahmen, auf Schrift aufmerksam wurden, *in knapper Form festgehalten.*

Beispiel 4 von Simon (Wortkarte «P»)
Nadja hat ein Pilzbuch mitgebracht
Ich sammle Pilze.
Ich kenne Pilze:
→ Steinpilz (essbar)
Eierschwämme (e.)
Champignon (e.)
Fliegenpilz (giftig)
Ich zeichne aus meinem Pilzbuch einige Pilze ab.

Beispiel 4 von Thomas (Wortkarte «P»)
Pilze aller Art
a) Essbare Pilze
Birkenpilz (auf Blatt 1)
Steinpilz (auf Blatt 2)
Maronenpilz (auf Blatt 3)
Rotkappe (auf Blatt 4)
Pfifferling (auf Blatt 5)

Lässt sich ein Kind auf ein *Sachgebiet* ein, kann es geschehen, dass zunächst einige Kinder, dann die Gruppe oder gar die Klasse diesen Sachbereich auch zu ihrem Stoff wählen. In solchen Fällen besprechen wir die betreffenden Einträge gemeinsam. Es wird festgestellt, was für diese Kinder von allgemeinem Interesse ist, welche Grundangaben dieser Eintrag enthalten soll und welche der bisherigen oder eben speziell auf diesen Sachbereich hin erst



Wortkarte «P» von Thomas

noch zu entwickelnde Darstellungsweise, eventuell Abkürzung, zur Anwendung kommen soll. Innerhalb dieses festgesetzten Rahmens bewegen sich die Kinder, wenn sie dann ihre Wörterbuchartikel schreiben.
Wem ein bestimmtes Sachgebiet besonders naheliegt oder wer sich längere Zeit damit beschäftigt hat, der gestaltet seinen Eintrag umfangreicher, kenntnisreicher. Wie das Beispiel Thomas zeigt, finden Kinder manchmal Abkürzungen und Zeichen, die dann nicht mehr von allen entschlüsselbar sind. Der Zugang wird erschwert, verrätselt. Nur Eingeweihte kennen den Code. Der Eintrag wird so von Spielhandlungen eingefärbt.

Beispiel 5 (Wortkarte «K»)
Heute lese ich das Kapitel «Geburtstag im Sommer»
(→ Tim und Lis)
«Tim und Lis und die Katzen» (TuL)
«Eine Krähe fliegt in die Stadt»
Diese Geschichte hat Una Jacobs geschrieben.
Ich habe einen Abschnitt (→ schneiden, geschnitten, die Schneiderin) gelesen und sorgfältig abgeschrieben.
«Tim und Lis»
Dieses Buch schrieb Cecil Bødker.
Ich las dieses Buch vom ersten Wort bis zum letzten Wort.

Beispiel 5 (Wortkarte «H»)
Alle Kinder lesen das «Hexengedicht».
Dieses Gedicht schrieb (→ schreiben) Hanna Muschg. 19.2.82

Beispiel 5 (Wortkarte «K»)
«Die alte Kata und ihre Hütte» (Zora)

Beispiel 5 (Wortkarte «R»)
(26.8.82) Heute morgen lösten (→ lösen) wir Rätsel.
Beatrice holte gestern in der Bibliothek ein Rätselbuch.
Pius hatte uns einige Rätsel vorgelesen.

Die Kinder benutzen in unterschiedlicher Weise die im Schulzimmer zur Verfügung stehenden Kinderbücher. *Einen nicht unbeträchtlichen Raum nehmen deshalb im Wörterbuch Notizen zu Büchern und Leseerfahrungen ein.*
Nicht selten kommt es vor, dass einzelne Kinder eine auf dem Buchumschlag bildlich dargestellte Szene nachspielen, die Lettern des Titels sorgfältig abmalen und den Wortlaut und Wohlklang des Titels und der übrigen Wörter zu lautlichen Spielereien benutzen. Auch der Lehrer thematisiert die sprachliche und graphische Gestaltung von Büchern; so kann es für schreibende Kinder ein Gesprächsthema sein, welche Informationen ein Titel geben kann und wie die Informationen allenfalls auch mit graphischen Mitteln gesteigert, dosiert und verteilt werden. Leseratten sammeln in ihren Wörterbüchern Bezeichnungen, die sie im Zusammenhang mit ihren Lektüreerfahrungen wissen und gebrauchen wollen.

Beispiel 6 (Wortkarte «M»)
Ich messe die Strecken nach.
Du misst die Strecken nach.
Gestern mass (→ messen) ich keine Strecken nach.
Letzte Woche habe ich mit Anja die Schulzimmertüre nachgemessen.

Aus den hier bisher angeführten Beispielen ist ersichtlich, dass die Wörterbucheinträge in unterschiedlichen Tätigkeits- und Zielzusammenhängen stehen.
Beziehen sich Kinder sprechend und schreibend auf Vergangenes, Gegenwärtiges oder Zukünftiges, so sind sie auf entsprechende sprachliche Mittel und Wortformen angewiesen. Bei vielen Einträgen wird u. a. deshalb besonderer Wert auf die *Wortart Verb* gelegt und auf die *Verb-Grundform* hingewiesen. Gewöhnen sich die Kinder beim Schreiben und Lesen daran, diese Grundform immer wieder zu ermitteln, hilft ihnen das dann etwa, wenn sie im gedruckten Wörterbuch ein Verb aufsuchen, um sich dort selbständig über Bedeutung, Konjugation, Verknüpfungsmöglichkeiten, Gebrauch und über Einschränkungen Auskunft zu holen.
Anfänglich geben die Kinder in ihrem eigenen Wörterbuch bei Verben die Grundform an, im Verlaufe der 2. und 3. Klasse vermerken sie zusätzlich in Beispielsätzen eingebettet nebst der Grundform auch die *Konjugation und die Zeitformen. Diese Einträge sind immer mit den Tätigkeiten, den Kommunikationsbedürfnissen der Kinder verflochten und gehen daraus auch hervor.*

Im eigenen Wörterbuch blättern

Von Anfang an benutzen die Kinder ihre Wörterbücher auch zum Durchlesen und Abschreiben. Mit zunehmender Anzahl der Eintragungen blättern sie gerne drin und halten lesend genüsslich Rückschau. Auch die Wörterbücher der andern Kinder sind interessant, weil in ihnen viele andere Wörter, Sätze und Geschichten enthalten sind. Daher werden die Wörterordner gerne ausgetauscht, geben Anlass, die Eintragungen zu vergleichen und zu kommentieren. Gemeinsam ausgeführte Tätigkeiten werden daran wiedererkannt und dann angesprochen, wenn die Einträge sprachlich identisch sind und zum gleichen Zeitpunkt notiert worden sind. In diesen Benutzungssituationen lernen die Kinder ihr eigenes Wörterbuch genauer kennen, verknüpfen ihre Eintragungen mit jenen anderer Kinder. Langsam entdecken sie die Möglichkeit, in Schreibsituationen sich auch an Wörterordnern anderer zu orientieren und diese als Schreibhilfe für sich zu beanspruchen.

Lehrerrolle

Weiter oben wurde gesagt, dass Wörterbücher erst dann stetig gebraucht werden, wenn die Kinder in einem längeren Gewöhnungsprozess planvoll und mit Bedacht eingeführt werden. Diese langfristige, beharrliche Einführung ist Sache des Lehrers. Auf ihn nun gehen wir in den folgenden Abschnitten etwas näher ein und stellen uns dabei die Leitfrage: *Wie kommt dabei seine sprachpädagogische Haltung zum Ausdruck?*

Setzen wir voraus, dass der Lehrer und die Kinder daran sind, die Schulstube auch zu einer Schreibstube einzurichten. Dann erinnere ich mich etwa an folgende für die ersten Schulwochen typische Situationen: Der Lehrer ist mit einem Schüler zusammen. Einer oder beide wollen etwas aufschreiben. Ein Kind erzählt ihm beispielsweise eine Geschichte, will Auskunft und Näheres wissen über einen Gegenstand; ein zweites fragt den Lehrer, wie es ein Wort schreiben soll; ein drittes bringt ein Buch und will etwas daraus vorgelesen bekommen; andere fragen nach der Bedeutung einer sprachlichen Wendung, eines Witzes, wünschen unbedingt mit dem Lehrer zusammen einen Brief an die Grossmutter zu schreiben, bitten den Lehrer, mit zwei andern Kindern gemeinsam ein Spiel spielen zu dürfen, möchten sich mit ihrem Freund zurückziehen und zeichnen oder am kommenden Tag eine dramatische Szene der Klasse vorführen, beklagen sich, weil sie sich verlassen, ausgeschlossen oder schlecht behandelt fühlen. *Solche Äusserungen und Anliegen der Kinder erfordern vom Lehrer Einfühlungsgabe, Aufmerksamkeit.* Da es gilt, etwas von diesem Gesprächsgegenstand, Gesprächsverlauf oder Ergebnis auszuwählen, dann aufs Papier zu bringen, ist es erfahrungsgemäss sehr hilfreich für den Lehrer, die sprachliche Ausdrucksweise (die häusliche Sprache, die Mundart) und die bisherigen schriftlichen Produkte dieses Kindes aufeinander zu beziehen.

Andererseits aktiviert der Lehrer auch seine eigenen Sprachfertigkeiten und seinen Wortschatz, äussert nun hochsprachlich eine Formulierung, verbessert, verändert sie, macht einen neuen Anlauf, schreibt eine Formulierung auf, liest sie vor. Vielleicht erinnert er sich, ähnliches mit einem andern Kind schon formuliert und aufgeschrieben zu haben, schaut deshalb in jenem Wörterordner nach, sucht die Stelle, übernimmt oder variiert diesen schriftlichen Beleg auf die aktuelle Zielsetzung hin. *Der Lehrer kann aber auch ein Synonym-, ein Sachgruppen- oder ein Bildwörterbuch zu Rate ziehen, stützt sich auf diese Sprach- und Wissensspeicher, kommt so zu sprachlichen Mitteln, die beim Formulieren weiterhelfen, lässt sich so in Fahrt bringen.* Dies bedingt allerdings, dass der Lehrer diese Wörterbücher kennt und zu nutzen weiss, gegebenenfalls sich solche mit der Zeit beschafft und bei Schreibgelegenheiten zur Hand nimmt, weil sie bekanntermaßen entlastend wirken und gleichzeitig Schreibfertigkeit und Sprachkompetenz erhöhen.

Schon in den ersten Schulwochen richtet der Lehrer seine Aufmerksamkeit einerseits auf einzelne Kinder, andererseits übernimmt er die Aufgabe, allen Kindern regelmässig einen Einblick zu verschaffen in das, was die Gruppe oder die Klasse beispielsweise an einem Morgen (in unserem Beispiel ist es der 20. Juni 1980) gemacht und zustande gebracht hat. Im Zusammenhang mit dem Lese- und Schreibprozess der Kinder kann der Lehrer diese Aufgabe in der Weise lösen, dass er von Kind zu Kind geht, mit jedem die jeweilige Tätigkeit auf ein Wörterbuchblatt notiert und diese Blätter dann übersichtlich zusammenstellt.

Zum Beispiel für zehn Kinder (20.6.1980):

1. Ich schreibe Buchstaben.
   Ich schreibe Wörter aus meinem Ordner.
2. Ich übe.
   Ich schreibe Buchstaben und Wörter ab.
   Ordnen im grünen Ordner
3. Ich zähle zusammen.
   Mich beisst's noch immer.
   Sonnenbrand
4. Ich bastle Spielzeuge für mich.
5. Fischadler
   Aus meinem Buch zeichne ich den Fischadler ab.
   Tierlexikon
6. Ich höre Musik.
7. Simon und ich bauen eine Teleboyhütte.
8. Ich habe ein Buch geholt.
   Es heisst: Der Eichelhäher.
   Aus diesem Buch zeichne ich eine Schlüsselblume ab.
9. Ich schreibe und male eine Geschichte: Der Riese.
10. Heute muss ich zum Arzt. Um zehn Uhr.
    Kontrolle

Die Kinder lesen das Aufgeschriebene und kommentieren es, explizieren ihre Arbeitssituation, berichten über ihre Arbeitserfahrungen, äussern ihre Überlegungen dazu. Sie lernen, sich den andern Kindern verständlich zu machen und bekommen eine Vorstellung davon, was es heisst, andern einen Einblick in das eigene Schaffen zu geben. In solchen Gesprächen üben sich die Kinder auch im Zuhören, lösen sich zeitweilig von ihren gegenwärtigen Interessen, wechseln ihre Perspektive, richten ihre Aufmerksamkeit auf die Tätigkeiten anderer.

Die Einsicht in die Planung und Zielabsichten anderer ermöglicht es den Kindern, ihre eigenen Planungen, Arbeitsformen und Gegenstandsbereiche mit denen anderer zu vergleichen. Dies schafft Voraussetzungen für gemeinsame Tätigkeiten. Der Lehrer seinerseits kann sich einen Begriff machen von der Stoffwahl, der Arbeitsweise und den Fragestellungen der Kinder. Dies hilft ihm, die Kinder in ihrem Entwicklungsprozess gezielter und persönlich zu unterstützen. Einen Ausgangspunkt bilden diese vom Lehrer geschriebenen Schriftstücke.

Wortlisten

Bei den Formulierungsproblemen, welche die Kinder in den unterschiedlichen Schreibsituationen zu lösen haben, hilft das eigene Wörterbuch oder auch das gedruckte Wörterbüchlein nicht immer weiter. Hier muss der Lehrer einspringen, indem er selber Wortmaterial bereitstellt.

So hat es sich als nützlich erwiesen, dass der Lehrer verschiedene *Wortlisten* erstellt, die den Kindern helfen, sich beim Tagebuch- und Geschichtenbuchschreiben zu kontrollieren.

ver-

verloben: Andrea und Daniel
verlobten sich gestern
Sonntag
verlieben: Vera ist in Patrick verliebt.
verküssen: Sie verküssten sich.
vergessen: Vor lauter Freude vergass (vergessen)
ich meine Perücke.

-ieren

verlieren: Unsere Gruppe verlor das Spiel gegen Ajax.
jonglieren: Ein Riese jongliert mit Elefanten.
frisieren: (→Frisur, Haarschnitt) Nadja wurde von Frau Marder frisiert.

Raum- und Lageangaben

von Uster nach
Komm hierher!
Er wandert gegen Uster.
Er fliegt waagrecht.
draussen und drinnen

Diese Wortlisten sind, und das ist wichtig anzumerken, in einem engen Zusammenhang mit der Erstellung der eigenen Wörterbücher zu sehen; ja, sie gehen im wesentlichen aus den dort entdeckten ersten *Einsichten in Regelmässigkeiten und Beziehungen im Bereich Wortschatz, Orthografie, Wortbildung und Wortgebrauch* hervor. So werden diese Listen denn auch dem Wörterbuch II angefügt. Andererseits hat der Lehrer bei der Erstellung dieser Listen die *Schreiberfahrungen und Formulierungsaufgaben ins Auge zu fassen, die beim Tagebuch- und Geschichtenbuchschreiben der Kinder sich zeigen:* z. B. fehlende sprachliche Mittel für Zeit-, Raum- und Lageangaben.

Die Listen basieren also auf dem Wörterbuchschreiben und auf den Schwierigkeiten, die beim Textverfassen dieser Kinder auftreten. Deutlicher noch als durch das eigene Wörterbuchschreiben können die Kinder aufgrund solcher Wortsammlungen *Einsichten in das Systemhafte der Sprache gewinnen.* So machen etwa Listen, die sich auf die Wortbildung beziehen, Regelmässigkeiten sichtbar. Die Kinder lernen, ihren Wortschatz unter dem Aspekt der Wortbildung zu betrachten. Das Gruppieren von Wörtern, die Systematisierung schafft Assoziationen und Ordnungen im Wortbestand, die auch das Lernen erleichtern. Zudem erzieht die Systematisierung die Kinder zur Selbständigkeit. So können sie sich beim Schreiben, beim Durchlesen ihrer Sätze und Geschichten, beim Lesen und den dabei neuauftretenden Wörtern zunächst auf solche Listen beziehen, ohne sogleich die Hilfe des

28.April 1979

Luca und sein Bär
sitzen jetzt nebeneinander
in unserem Zimmer.
Luca schreibt seinem Bären
eine Geschichte.
Während Luca schreibt schreibe ich
auch,
schreibe ich aus dem Röhrich
Redensarten heraus.
Ich suchte das Stichwort " Bär " und
fand dort :

Er schläft wie ein Bär .
ein Kerl wie ein Bär

Einen Bärenhunger hat sie!

Luca brummt wie ein Bär . Ein
Brummbär ist er.

Er tanzt wie ein Bär .

‚Einen Bären aufbinden'

97

Er schläft tief und fest.
ein grosser starker Mensch

Sie ist sehr hungrig.
Einen Riesenhunger hat sie.
Luca ist heute mürrisch
und trotzig.

Er tanzt unbeholfen,
schwerfällig.

BÄR

Lehrers beanspruchen zu müssen. Was in den Wortsammlungen gruppiert und gegliedert ist, wird dann vom Lehrer und den Kindern gemeinsam wieder vertextet. Die Kinder betten das Ausgegliederte wieder in Satzbeispiele ein und präzisieren, stabilisieren, erweitern dadurch ihren Wortschatz und ihre Wortbedeutungen. Die Wortsammlungen und die damit verbundene Systematisierung wollen demnach Wortgut vermitteln, festigen und aktivieren; sie helfen bei der Lektüre, dienen bei der Verschriftlichung der Gedanken und Sachverhalte ebenso wie zur Überprüfung der eigenen Schreibtexte. *Sie erhöhen die Selbstkontrolle der Kinder.*

Der Lehrer als Schreiber

Kinder schreiben gerne allein oder mit einem andern Kind, tun dies des öftern, sobald sie sich auf ihre Schreiberfahrungen zu stützen gelernt haben, sicherer geworden sind im Gebrauch alphabetisch geordneter Nachschlagewerke und Wörterverzeichnisse, vertrauter mit ihrer Umgebung und mit der Bücherwelt sind (Klassenbücherei, Schul-, Gemeindebibliothek; Leseerfahrungen).
Sind die Kinder mit sich beschäftigt, in ihre Lektüre vertieft, am Geschichtenschreiben, am Zeichnen u.a., kann sich der Lehrer wie das Beispiel «Luca» zeigt, ebenfalls und diesmal allein ans Schreiben machen.
Luca, er ist Torwart einer Juniorenmannschaft, bringt seinen Bären mit in die Schule, setzt ihn auf den Stuhl und schreibt ihm eine Geschichte. Der Lehrer lässt sich von der Bärenfigur inspirieren und beginnt zu schreiben (vgl. Abbildung).

Der Lehrer hält also zunächst schriftlich fest, in welcher Situation er schreibt, was er beabsichtigt und benützt. Er setzt seine Tätigkeit mit jener von Luca in Beziehung, erwähnt also die Gleichzeitigkeit und die unterschiedliche Zielsetzung. Gleichzeitig ablaufende, aber mit verschiedenen Zielen verbundene Handlungen sind den Kindern nicht unbekannt. Sie erleben dies beispielsweise in der Schule etwa dann, wenn einige Kinder etwas anderes tun, sich für etwas anderes interessieren und folglich sich zeitweilig in eine andere Richtung bewegen. Verschriftlicht der Lehrer eine solche Schreibsituation, so zeigt er den Kindern, wie man dies macht, wenn man andern seine Schreibsituation schriftlich verständlich machen will.
Nun sucht der Lehrer im *Lexikon sprichwörtlicher Redensarten* (Lutz Röhrich) das *Stichwort «Bär»,* liest und wählt eine Anzahl Wendungen aus, bettet sie in Sätze ein und verwendet dabei einige dieser Kindergruppe bekannte Eigennamen.
Die Bedeutungserklärung zur jeweiligen Redensart wird ebenfalls in Satzbeispielen dargeboten. Zwei der vier Abbildungen montiert der Lehrer auf dieses kleine Schriftstück. Das Blatt widmet der Lehrer Luca. Solche Zuschriften möchten Neugier und Leselust wecken, auf bildliche Sprachformen aufmerksam machen, welche die den Kindern so vertrauten Tiere auf besondere Weise verwandeln.
Die kleinen Sammlungen sprichwörtlicher Redensarten sind auch auf die *Erweiterung des passiven Wortschatzes* der Kinder gerichtet. Sie können bei der Lektüre dienlich werden.

DAS GESCHICHTENBUCH

Dem Lehrer Geschichten in die Schreibmaschine diktieren, ein eigenes Wörterbuch schreiben und Tagebuchführen, die aus diesen Tätigkeiten gewonnen Erfahrungen und Kenntnisse bilden für Geschichten schreibende Kinder eine feste Stütze. *In ihrem Geschichtenbuch aktivieren die Kinder Lektüreerlebnisse.* Die Helden der Buchwelten werden in die eigene Geschichte aufgenommen. Man gibt ihnen einen neuen Weg vor, stellt ihnen ähnliche oder neue Aufgaben und lässt sie mit Figuren der Fernseh-, Kino- und Comicswelt zusammentreffen. Grossen Spass finden schreibende Kinder, wenn sie in ihren Geschichten Kinder der eigenen Klasse auftreten und manchmal in einer heillos übertriebenen Art und Weise handeln lassen. Diese Nekkereien bringen es nicht selten mit sich, dass die Betroffenen mit Gegengeschichten antworten, sich eine noch eindrücklichere Story ausdenken, um beim Publikum Interesse zu wecken und Beifall auszulösen.
Mit zunehmender Schreibsicherheit verfassen Kinder längere Texte, tun sich mit Vorliebe auch zu zweit zusammen, entdecken und gebrauchen die Form der Fortsetzungsgeschichte. *Von der Lesefreude und dem eigenen Schreibkonzept des Lehrers hängt es weitgehend ab, ob es gelingt, mit den Kindern zusammen eine passende Form (Märchen, Fabel, Dialog, Brief, Detektivgeschichte u.a.) zu finden oder ein festgefahrenes Geschichtenkonzept aufzulockern.* Schreibende Kinder brauchen Bücher, gewiss, aber sie benötigen auch einen Lehrer, der sie zum Formenschatz der Literatur führt, sie in der Welt der Poesie begleitet.

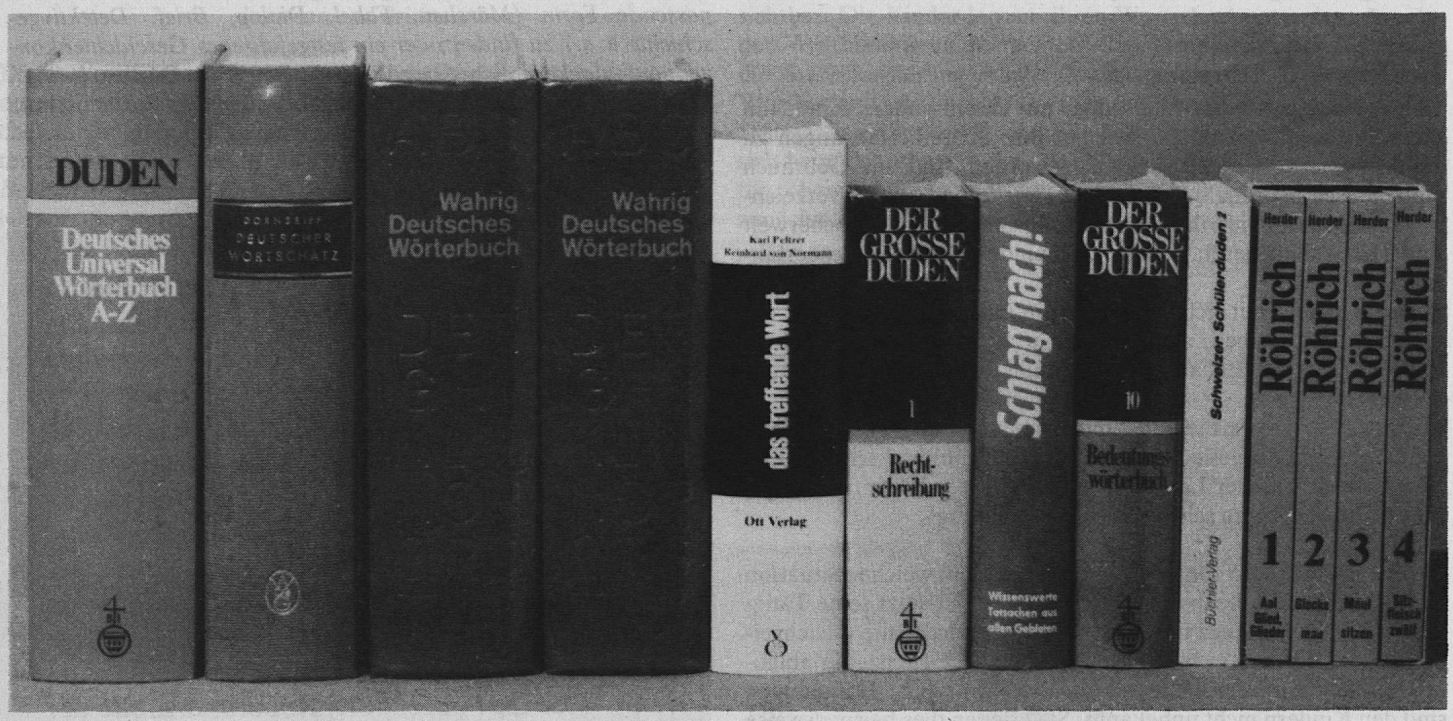
Das Orchester

Ein grosses Orchester mit 10 Personen besuchte Rom. Es waren schlechte Leute. Auf der Bühne hinter dem Vorhang lag eine Stereoanlage. Die 10 Leute taten nur so. Alle Zuschauer meinten das die Zehn Leute spielten. Doch ein kleiner 7Jähriger Bube merkte, das etwas faul war. Er merkte das nur weil er in der vordersten Reihe sass. Er lief zur nächsten Telefonkabine und telefonierte der Polizei. Er sagte: Kommen sie sofort an die Saleria-Strasse 8. Der 7Jährige Roberto wartete dort. Es dauerte keine 5' da war die Polizei dort. Roberto erzählte der Polizei was er erlebt und gehört hatte. Sofort gingen sie zum Ort wo das Orchester statt fand. Die Polizisten schlichen sich auf die Bühne hinter den Vorhang sie sahen die Stereoanlage. Sie liefen auf die Bühne und sagten laut: Halt! Roberto blieb hinter dem Vorhang. Als die Polizisten Halt sagten, stellte er die Stereoanlage ab. Die Polizisten sagten auf der Bühne: Diese 10 Leute spielen gar nicht. Schaut einmal hinter den Vorhang. Sie sahen die Stereoanlage und begriffen schnell. Die Zuschauer riefen: Gauner! Gauner! Roberto und die Polizisten warfen die Gauner ins Gefängniss. Als sie Wochenlang im Gefähngniss sassen, sagte einer der Banditen plötzlich: Wenn wir üben, können wir ein richtiges Orchester machen. Alle riefen: GENAU!!! Sie sagten es dem Chef vom Gefähngniss. Sie wurden entlassen. Sie übten immer. Sie waren gute Musiker geworden und sie hatten auch sehr sehr viel Geld. So viel dass sie alles kaufen konnten. Er, Roberto war der Held. Er hatte sie erwischt. (Die 10 Personen) Wenn er sie nicht entlarvt hätte, wäre alles nicht so gekommen. Als Roberto gross wurde, wurde er selbst Musiker.
ENDE

Aus Enzos Geschichtenbuch

Was macht der Lehrer, wenn die Schüler schreiben?

Thomas Holenstein



Die Schüler schreiben manches im Laufe ihrer Schulzeit. Sie schreiben Prüfungen, Übungen, Hausaufgaben, sie füllen Lückentexte aus, sie schreiben von der Wandtafel oder aus dem Heft des Nachbarn ab, sie schreiben, fächerübergreifend, Diktiertes, Verordnetes und Heimliches, sie verfassen Spick-, Merk- und Laufzettel ohne Zahl, sie schreiben in Hefte und Bücher, auf Tische, Etuis und Hände und manchmal etwas hinter die Ohren.

Hier sei nur vom Schreiben im muttersprachlichen Unterricht die Rede und noch weiter eingeschränkt: nur vom selbständigen Schreiben der Schüler. Der Schüler hat seinen Schreibauftrag, er ist daran, in eigener Regie einen Text zu verfassen.

Was macht der Lehrer in dieser Zeit?

An einem Beispiel soll versucht werden, davon zu berichten.

Das Beispiel:

Eine 2. Sekundarklasse befasst sich seit kurzem mit dem Thema *«Berufswelt»*. In den Wochen vorher ging es um die Frage: Wie nehmen wir die Umwelt wahr? Jetzt sollen die Schüler ausfindig machen, auf welche Weisen sie mehr über ihre Umwelt erfahren könnten. Im Gespräch nennen die Schüler mögliche Wege:

a) Ich beschäftige mich mit etwas, was mich sehr interessiert. Ich befasse mich also aus eigenem Antrieb, ganz so, wie es mir passt, mit einer bestimmten Person oder Sache. Ich bestimme auch von mir aus, wie ich dabei vorgehe.
b) Ich lasse mich von jemandem über etwas informieren und verarbeite die erhaltenen Auskünfte.
c) Ich lese in Zeitungen, Broschüren, Büchern und ähnlichem über ein Lieblingsgebiet.

Jedesmal geht es darum, dass das gewollt Wahrgenommene verarbeitet und neu dargestellt wird.

Nachdem die Schüler drei Arten des Vorgehens erwähnt haben, formuliert der Lehrer drei *thematische Richtungen* dazu:

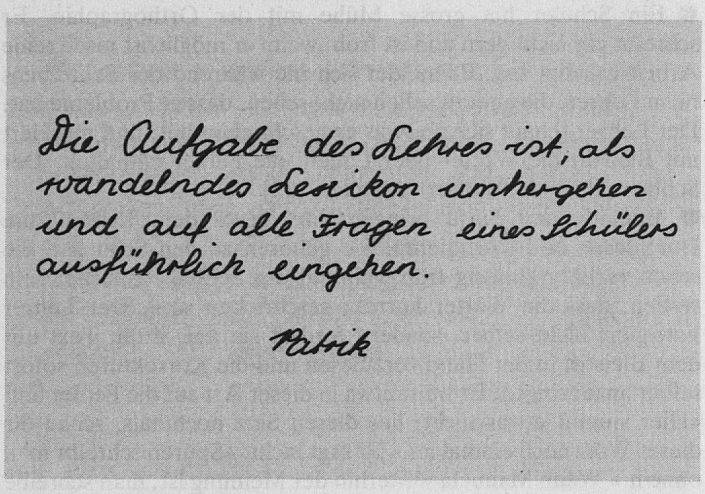
a) «Une personne que je trouve sympatique» oder «Une chose que je trouve intéressante». (Diese französischen Formulierungen waren gerade aktuell.)
b) «Ein Spaziergang durch den alten Kern unseres Dorfes.» Der Lehrer orientiert auf einem Gang durch das Dorfzentrum über alte Häuser und Plätze.
c) «Ein neuer Beruf: . . .»
Die Schüler erfinden und beschreiben einen neuen Beruf (z. B. «Der Lustigmacher»). Die im Klassenzimmer aufgelegten Berufsbilder in Broschürenform dienen als Anregung.

Diese drei Möglichkeiten eröffnen verschiedene Arten des Vorgehens und thematische Varianten. Die relativ offene Aufgabenstellung verlangt vom Schüler, dass er sich im weitgefassten Thema umsieht. *Er soll sein persönliches Thema selber finden.*

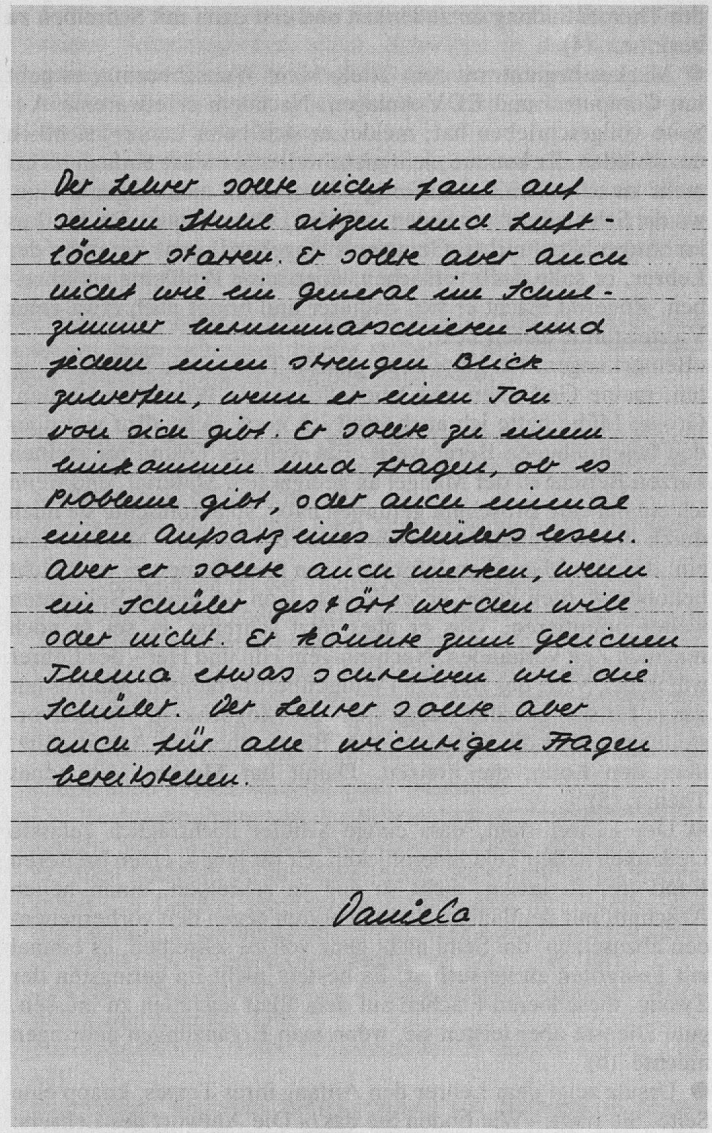
Dazu kommt noch die Aufgabe, über seine Schreiberfahrungen zu berichten: «Wie ist es mir beim Schreiben ergangen? Was hat mir geholfen? Was hat mich gehemmt?»

Für das ganze Schreibvorhaben werden 4 Lektionen à 45 Minuten eingeräumt. Das mag auf den ersten Blick viel scheinen. Für diese Klasse ist aber so etwas nicht neu, und zudem ist das nicht so gemeint, dass der Schüler nun während vier Stunden auf seinem Stuhl sitzt und schreibt, da gehören noch andere Aktivitäten dazu.

Was macht der Lehrer, wenn seine Klasse schreibt?
Vorerst sei noch kurz etwas gesagt über die äusseren Bedingungen: das Klassenzimmer, Hilfsmittel und Material zum Schreiben.
● Zum Klassenzimmer gehört ein kleiner Nebenraum. Im Zimmer stehen ein Pult und 16 Tische à 2 Plätze. Die Klasse besteht aus 20 Schülern. Das Pult ist belegt mit Büchern: Lexika, Nachschlagewerke, Wörterbücher, Lehrmittel. Der Lehrer beansprucht einen Tisch, es bleiben für die Schüler 15 Tische und 3 Arbeitsplätze im Nebenraum, also kann ein Schüler fast einen ganzen Tisch in Beschlag nehmen. Die meisten Schüler schätzen es, dass sie genügend Ellbogenfreiheit besitzen beim Schreiben. Manche suchen sich gern einmal einen andern Platz, sei es an den leeren Tischen hinten im Klassenzimmer, sei es im Nebenraum (in der «Grümpelkammer»). Manchmal arbeitet ein Schüler am Tisch des Lehrers, wenn dieser für längere Zeit sonst irgendwo im Zimmer beschäftigt ist. Barbara hat den Grundbuchplan auf dem Boden ausgebreitet, hier kann sie ungehindert das Unterdorf kopieren, ohne dabei ihrer Nachbarin ins Gehege zu kommen. Da es ihr hier gefällt, schreibt sie auch noch die Hausnummern und Hausnamen dazu und kehrt erst zum Tisch zurück, als es ihr am Boden zu unbequem wird.


Die Aufgabe des Lehres ist, als wandelndes Lexikon umhergehen und auf alle Fragen eines Schülers ausführlich eingehen.

Patrik


Der Lehrer sollte nicht faul auf seinem Stuhl sitzen und Luftlöcher starren. Er sollte aber auch nicht wie ein General im Schulzimmer herummarschieren und jedem einen strengen Blick zuwerfen, wenn er einen Ton von sich gibt. Er sollte zu einem hinkommen und fragen, ob es Probleme gibt, oder auch einmal einen Aufsatz eines Schülers lesen. Aber er sollte auch merken, wenn ein Schüler gestört werden will oder nicht. Er könnte zum gleichen Thema etwas schreiben wie die Schüler. Der Lehrer sollte aber auch für alle wichtigen Fragen bereitstehen.

Daniela

● Zu den gängigen Materialien Papier, Scheren, Leim, liegen Packpapiere, Kalkpapier und ein Grundbuchplan des Dorfzentrums bereit. Da auch Klebestreifen, Stecknadeln, Reissnägel, verschiedene Schreibstifte, Fotoecken, Klarsichtfolien usw. vorhanden sind, wird der Lehrer in Materialfragen selten bemüht: Die Schüler finden, was sie brauchen.
Die Schüler beginnen nun zu schreiben. Jeder ist allein mit seinen Gedanken, seinen Schwierigkeiten. Er ist aber auch mit seinen Kameraden zusammen, die in der gleichen Tinte sitzen. Und schliesslich ist der Lehrer noch da. Was kann er tun, während die Schüler schreiben? Dies soll durch die Darstellung einiger Situationen in den Schreibstunden aufgezeigt werden:
● Die drei Themen sind bekannt, einige Fragen dazu wurden beantwortet, darüber hinaus scheint alles klar. Trotzdem kommt Barbara zum Lehrer und fragt: «Muss ich den Spaziergang durch das Dorf sachlich beschreiben oder darf ich eine Erzählung daraus machen?» «Wie meinst du das, eine Erzählung?» «Schreiben, wer dabei gewesen ist, dass wir romantische Fussweglein gegangen sind, die ich nicht kannte... Und die geschichtlichen Angaben dazu.» «Was sagt dir mehr?» «Die Erzählung!» «Also gut.» (1)
● Benno hat durch mehrfaches Streichen und Darüberschreiben seinen Text praktisch unbrauchbar und selbst für ihn unlesbar gemacht. Was soll er unternehmen? Einerseits hat er einen Anfang, andererseits weiss er nicht, wie er weiter kommt, er ist festgefahren.
Der Lehrer sagt ihm, er solle noch einmal ganz von vorn anfangen, etwas Ähnliches schreiben wie vorher, aber mit grösserem Zeilenabstand. Benno erhält Papier, eine Schere und Leim. Was er nun streichen will, soll er wegschneiden, was er neu dazu schreiben will, auf ein anderes Blatt schreiben, ausschneiden und im Text einfügen. (2)
● Auch Ernst hat einen unbefriedigenden ersten Versuch, aber immerhin ziemlich gut lesbar. Der Lehrer kopiert ihm seinen Text, Ernst kann hier streichen, ändern. Er hat dann immer noch das Original. Dieses Verfahren hilft in diesem Fall zwar nicht richtig weiter, aber die Sache mit der Kopie interessiert einige andere Schüler. Und da funktioniert es gar nicht schlecht: man kann an seinem Text herumbasteln, ohne die erste Fassung aufzugeben. Patricia meint zwar später, es sei doch einfacher, mit dem Bleistift zu schreiben, da könne man ja beliebig radieren, und von den Änderungen und Korrekturen sehe man dann nichts mehr. (3)
● Nach dem misslungenen ersten Versuch notiert Ernst auf Anraten des Lehrers mit einigen Stichwörtern sein Vorhaben, zuoberst steht «Ferrari». Die Liste zeigt aber, dass er viel zu viel will, oder vielleicht, dass er nicht weiss, was er will. Der Lehrer sagt ihm:
«Was interessiert dich am meisten: die Konstrukteure, das Auto, der Motor, Fahrtests, Autorennen, Erfolge und Misserfolge mit den Ferraris oder was?» «Eigentlich alles.» «Alles zusammen kannst du nicht schreiben, höchstens eins nach dem andern. Was willst du unbedingt drin haben?» So ergibt sich die Beschränkung auf das Auto selbst (Ernsts Vater ist Garagist, er lieferte dann die fehlenden Informationen).
Die Stichwortliste hat mitgeholfen, das Thema einzukreisen. Das ist für etliche Schüler wichtig, denn sie sollen lernen, schon bei

der Themenfindung mitzudenken und erst dann mit Schreiben zu beginnen. (4)

● Markus beginnt mit dem Titel «Mein Wunschberuf», es geht um Computer- und EDV-Anlagen. Nachdem er etwa eine A4-Seite vollgeschrieben hat, meldet er sich beim Lehrer, sichtlich unzufrieden. Er komme nicht mehr weiter, er wisse einfach nichts mehr zu schreiben, er sei fertig. Ob er denn nicht sagen könne, wo die Schwierigkeiten liegen, will der Lehrer wissen. Da Markus im Augenblick nichts Genaueres angeben kann, rät ihm der Lehrer, er solle doch versuchen, über seine Probleme zu schreiben. Zögernd macht er sich dahinter und bringt nach etwa einer Viertelstunde diesen Text:

«Bemerkungen. Ich hatte beim ganzen Text grosse Schwierigkeiten, meine Gedanken und Vorstellungen in Wörter zu kleiden. Grosse Mühe hatte ich auch, weil ich noch nicht allzu viel über den beschriebenen Beruf weiss. Ein weiterer Grund für meinen kurzen Bericht ist der Mangel an geeignetem Material, und wenn ich einmal eine Broschüre gefunden habe, so enttäuschte sie mich durch die mangelhaften Berichte in ihrem Innern.» Markus sieht ein, dass der Mangel an Informationen über Computer jetzt nicht behoben werden kann, er wolle sich dann bei einem Bekannten weiter orientieren. Was er aber jetzt schreibe, es sei ja noch reichlich Zeit vorhanden. Nach einigem Hin und Her – der Lehrer will in der Nähe des Begriffs «Wunschberuf» bleiben, Markus hat das ja für sich gewählt – zeigt sich eine Möglichkeit: Wunschvorstellungen über die Mitarbeiter im Beruf, über den Arbeitsplatz, über den Lohn, die Freizeit. Damit hat Markus sein neues Thema. (5)

● Der Lehrer sieht, dass einige Schüler nachträglich gefasste Gedanken in den Text hineinflicken. Er rät ihnen, einen breiteren Rand frei zu lassen, nicht so eng zu schreiben, einen neuen Abschnitt mit deutlichem Zwischenraum gegen den vorhergehenden abzusetzen, die Seite nicht ganz voll zu schreiben, es einmal mit Fussnoten zu versuchen. Es besteht nicht im geringsten der Zwang, diese leeren Flächen auf dem Blatt ausfüllen zu müssen, gute Dienste aber leisten sie, wenn man Ergänzungen anbringen möchte. (6)

● Ursula zeigt dem Lehrer den Anfang ihres Textes, knapp eine Seite. Sie fragt: «Wie finden Sie das?» Die Antwort des Lehrers: «Das würde ich gerne weiterschreiben», bestärkt sie, sie will nicht mehr dazu wissen und schreibt weiter. Einige Zeit später zeigt sie den Text ihrer Banknachbarin und stellt die gleiche Frage. Sie braucht offenbar in einem frühen Schreibstadium bereits die Stellungnahme (Zustimmung!) einer andern Person. Das kurze anschliessende Gespräch ist für Ursula sehr wichtig. (7)

● *Rico* meldet sich: «Ist dieses Wort so richtig geschrieben?» Er erwartet vom Lehrer aber nicht eigentlich die Antwort auf diese Frage, er möchte vielmehr, dass der Lehrer das bisher Geschriebene liest. Denn er weiss genau, das er keine Auskunft über die Schreibweise eines Wortes erhält, sondern dass er auf die Wörterbücher im Schulzimmer verwiesen wird. Der Lehrer liest also den Text und stellt fest, dass es um etwas geht, was ihm völlig unbekannt ist: Velo-Trial. Im folgenden kurzen Gespräch sind die üblichen Rollen vertauscht: Der Lehrer weiss nichts, der Schüler ist der Fachmann. Das passt Rico, er macht sich wieder hinter seinen Text. (8)

● *Erich* zeigt dem Lehrer ein Buch über die Musikgruppe «Status Quo» und fragt, ob er diesen Abschnitt lesen wolle. Nach der Lektüre ist der Lehrer etwas ratlos, weil er sich auf diesem Gebiet nicht kompetent fühlt. Erich erwartet aber keine Meinungsäusserung, er ist einfach zufrieden, dass der Lehrer etwas gelesen hat, was er, Erich, toll findet. (9)

● Sehr oft, am häufigsten natürlich gegen Ende der Schreiberei, geben Schüler ihren Text einem Kameraden zum Lesen oder holen sich den Text eines andern. Das kann in jeder Phase des Schreibens wichtig sein, der Schreibende fühlt sich dann nich ganz allein und sieht, dass auch die andern Schwierigkeiten haben.

Zudem scheint zwischen Lesen und Schreiben ein enger Zusammenhang zu bestehen: *Schreibend sucht der Schüler die sprachliche Form für seine Gedanken, lesend findet er sie vor. Er kann also während des Schreibens nicht nur in Gesprächen Hilfe erhalten, sondern auch mit einer Lektüre.* (10)

● Es kommt jetzt nur noch selten vor, dass ein Schüler nach der Orthographie oder Trennung eines Wortes fragt, es stehen genug Wörterbücher zur Verfügung:

Duden 1: Rechtschreibung (mehrfach)
Wahrig: Deutsches Wörterbuch (mehrfach)
Dazu sind noch im Klassenzimmer vorhanden:
Duden: Deutsches Universalwörterbuch, 1983
Duden 3: Bildwörterbuch
Duden 5: Fremdwörterbuch
Duden 10: Bedeutungswörterbuch
Duden: Wie funktioniert das?
Peltzer: Das treffende Wort
Dornseiff: Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen
Röhrich: Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten
Brockhaus: Lexikon in fünf Bänden

Arbeit für den Lehrer gibt es, wenn ein Schüler das gesuchte Wort nicht gleich findet oder sonst auf irgendeine Weise mit dem Wörterbuch nicht umzugehen weiss. (11)

● Ein Schüler hat grosse Mühe mit der Orthographie. Er schreibt gar nicht gern und ist froh, wenn er möglichst rasch seine Arbeit erledigt hat. Er meldet sich nie während des Schreibens beim Lehrer, die andern sollen nicht sehen, dass er Probleme hat. Der Lehrer schaut sich an, was er geschrieben hat, und markiert mit Bleistift die Wörter oder Linien, die Fehler enthalten. Der Schüler schlägt im Wörterbuch nach. (12)

● *Manuela* und *Silvia* bringen ihre Texte dem Lehrer zum Durchlesen und Korrigieren. Sie gehören zu den Schülern, die schon verhältnismässig früh während des Schreibens sicher sein wollen, dass die Wörter korrekt geschrieben sind. Der Lehrer korrigiert nicht selber, sondern fordert sie auf, ihren Text mit dem Bleistift in der Hand vorzulesen und die Korrekturen sofort selber anzubringen. Er weist etwa in dieser Art auf die Fehler hin: «Hier stimmt etwas nicht, lies diesen Satz nochmals, schau dir dieses Wort noch einmal an.» Er sagt nicht: «Spüren schreibt man ohne h.» Wenn Manuela weiterhin der Meinung ist, man schreibe spüren mit h, dann soll sie im Wörterbuch nachsehen. (13)

● Es bringen noch einige andere Schüler ihre Texte zum Korrigieren. Da der Lehrer nun keine Zeit hat, gibt er die Blätter (die Fehler sind ähnlich markiert wie im Beispiel oben) am Nachmittag zurück. (14)

● *Marlies* hat vom Pult den Peltzer geholt (K. Peltzer: Das treffende Wort, Verlag Ott Thun), sie sucht einen Ausdruck für «i bi verruckt gsi», aber er soll schwächer sein als «wütend». Sie stösst auf das Wort «ungehalten», kennt es aber nicht und fragt den Lehrer. Sie verwendet dann dieses Wort. (15)

● *Patricia* hat auf dem Gang durchs Dorf einige Angaben, die der Lehrer gemacht hat, so unpräzis aufgeschrieben, dass sie jetzt nichts mehr damit anzufangen weiss. Sie bittet den Lehrer um Auskunft, notiert sich die gleich und marschiert an ihren Platz zurück. (16)

● *Laura* sucht Informationen über Kolumbien: Einwohnerzahl, Fläche, Städte usw. Sie bekommt vom Lehrer den «Fischer Weltalmanach '85» und kann sich selber heraussuchen, was sie braucht. Dabei hat sie verschiedene Schwierigkeiten: Sie versteht etliche Wörter nicht oder nicht ganz richtig, und sie hat Mühe beim Umsetzen der Stichwortinformation in Sätze. (Laura kam vor einem Jahr aus Kolumbien in diese Klasse.) (17)

● *Patrik, Christof* und *Erich* schreiben über Personen, die ihnen sympathisch sind, sie beziehen die Informationen aus Büchern. Erich schreibt sehr viel wörtlich ab, ganze Abschnitte, Patrik auch, nur vereinfacht er oft die Sätze, Christof geht frei mit dem Gelesenen um, er schreibt nicht ab, er formuliert neu, was er schon vor einiger Zeit gelesen hat. Ein Gespräch mit den dreien macht ihnen bewusst, dass jeder mit der Buchvorlage anders

Ich finde, dass auch der Lehrer seine Zeit sinnvoll nutzen soll, z.B.: Irgendwelche Aufgaben korrigieren, selber etwas schreiben, ... Er soll aber die Schüler nicht vernachlässigen, also ab und zu umherlaufen, den Schülern Ratschläge geben, vereinzelt einmal in den Aufsatz eines Schülers hineinschauen usw...
Die Idee, die Schüler während der Schule etwas schreiben zu lassen, finde ich SUPER! Daheim kann man sich nämlich nicht so leicht aufraffen, um etwas längeres zu schreiben.

Markus

Mir ist es eigentlich gleich, was er macht. Früher hatte ich einen Lehrer, der wenn es ihm langweilig war, sich eine Zigarette angezündet hatte. Wenn ich ich beim schreiben bin, dann achte ich manchmal gar nicht auf den Lehrer. Vielleicht wollen aber manche Schüler, dass der Lehrer zur Stelle ist, wenn sie ein Problem haben. Martin Brändli

verfährt. Der Lehrer schlägt vor, selber Formuliertes und Abgeschriebenes zu kombinieren. Die Begriffe «Zitat» und «zitieren» werden geklärt. (18)
●*Martin* hätte gerne Bilder aus einem Buch als Illustrationen für seinen Text. Der Lehrer kopiert die bezeichneten Seiten. (19)

Übersicht über die erwähnten Situationen
Es ist eigentlich nicht so selbstverständlich, dass die Schüler grössere Texte in der Schule schreiben, sehr oft sollen Aufsätze in Heimarbeit hergestellt werden. Dabei kommt es gerne zur berühmten Situation, dass diese Hausaufgabe bei letzter Gelegenheit erledigt wird, wobei der lähmende Zeitdruck die ohnehin schon beträchtlichen Schwierigkeiten des Schreibens noch steigert. Der Schreiber ist sich dessen bewusst und wird womöglich noch weiter gehemmt, wenn er an die Note für den Aufsatz denkt. Markus, ein Schüler dieser Klasse, schreibt dazu:
«Die Idee, die Schüler während der Schule etwas schreiben zu lassen, finde ich super! Daheim kann man sich nämlich nicht so leicht aufraffen, etwas zu schreiben.»
Natürlich soll der Schüler auch lernen, sich aufzuraffen und seine Arbeit termingerecht zu erledigen, und sicher gibt es Schüler, die es vorziehen, ganz für sich allein im stillen Kämmerlein zu schreiben. Deshalb bekommen auch die Schüler dieser Klasse regelmässig schriftliche Hausaufgaben.
Zwei Gründe sprechen besonders dafür, dass die Schüler während der Schulstunden selbständige Texte verfassen:

1. Schreiben ist ein einsames Geschäft, der Schreiber ist mit seinen Schwierigkeiten allein. *Schreiben in der Schulklasse mildert diese Einsamkeit,* und der für alle verbindlich gesetzte zeitliche Rahmen übt einen durchaus erträglichen Druck auf den einzelnen Schreiber aus.
2. Schon sehr früh während des Schreibprozesses kann der Lehrer beraten und helfen, indem er den Schüler erfahren lässt, dass Korrigieren und Ändern während des Schreibens die Arbeit fördern. Ist der Text einmal geschrieben, so besteht selten eine grosse Bereitschaft zum Überarbeiten.

Die folgende *Übersicht* zeigt noch einmal, welche Probleme sich Schülern beim Schreiben häufig stellen. (Die Zahlen in Klammern verweisen auf die erwähnten Situationen.)

- Es geht um die Wahl der Textsorte. Ist die Form einer Erzählung oder eines Sachtextes zu bevorzugen? (1) Oder eine Kombination von beiden?
- Mangelhafte Darstellung führt zum Misslingen des Versuchs. (2, 3)
- Die Entscheidung für ein Thema bereitet Schwierigkeiten. (4)
- Ein ziemlich weit gediehener Entwurf bleibt stecken, weil das Thema nicht viel mehr hergibt. (5)
- Die Überarbeitung lässt den Text unübersichtlich werden. (6)
- Schreibende wollen sich bestätigt sehen oder sind unsicher. Sie möchten wissen, was andere zu ihrem Text meinen (7, 8, 9, 10):
  Der Lehrer soll seine Meinung dazu sagen.
  Kameraden werden als erste Leser eingesetzt.
- Die Rechtschreibung und das Korrigieren spielen während des ganzen Schreibvorganges eine wichtige Rolle, natürlich nicht bei allen Schülern im gleichem Masse. Hier besteht die Hauptarbeit des Lehrers im Korrigieren während der Stunde (mit dem Schüler zusammen) und in mehrfach wiederholten Aufforderungen, das Wörterbuch zu benützen. (11, 12, 13, 14)
- Zuweilen wird man während des Schreibens wegen der Wortbedeutung unsicher. (15)
  Häufig sucht ein Schüler Informationen zu seinem Thema. (16, 17)
- Die Frage, wie man Informationen aus Büchern in seinen eigenen Text einbauen kann, führt zu einem Gespräch mit einigen Schülern über Abschreiben, Zitieren und Verarbeiten von schriftlich formulierten Informationen.
- Um Texte zu illustrieren, sind oft technische Hilfen erforderlich. (19)

Einige abschliessende Gedanken zum Schreiben in der Klasse
Schreiben ist ein schwieriges Geschäft, man braucht Ruhe und soll nicht gestört werden. Wer Material holt, in einem Buch etwas nachschlägt, den Platz wechselt oder mit jemandem spricht, verhält sich rücksichtsvoll.
Der Schüler richtet sich die ihm passenden Umstände des Schreibens selber ein. Wer gerne allein schreibt, wird in Ruhe gelassen, wer Hilfe braucht, soll sie erhalten. *Der Schüler erfährt, dass es einige Möglichkeiten gibt, wenn die Arbeit stockt:*

- denken: selbständig formulieren («hirnen»).
- reden: mit einem Kameraden oder dem Lehrer sprechen.
- lesen: etwas nachschlagen oder nachlesen.

Schreiben, Überarbeiten und Korrigieren greifen während des Schreibvorganges ineinander. Das Korrigieren hat den Charakter einer Hilfe, nicht einer Bewertung.
Ein so organisiertes Schreiben erlaubt es dem Lehrer, den Schreibunterricht auf mancherlei Art zu individualisieren. Mit der Zeit beginnt der Schüler, eigene Wahrnehmungen über den Fortgang der Arbeit zu notieren. Er wird sich der Schwierigkeiten während des Schreibens bewusst und lernt mit ihnen leben.

Kasten 1 (zu nebenstehendem Beitrag)

Die gestohlene Wurst
Eine eigene Fabel

An einem schönen Sommernachmittag hatte ein Hund Lust auf eine Wurst. 1
Er wusste genau, wo eine Metzgerei war. 1
~~Dieser~~ Er zottete langsam drauflos. Der Stil
Hund schlich in die Metzgerei hinein 1
und stahl eine schöne, dicke, runde Wurst.
E Der Collie machte sich rasch aus dem Staube, bevor es der Metzger merken ~~würde~~ konnte. Stil
E In Sicherheit verlangsamte er das Tempo. Vom Duffte angelockt kam ein 1
Schäferhund ~~um eine Ecke~~ herum. Er sagte:
„He, du mit der Wurst, warte einen –
Augenblick!" Der Collie blieb stehen –
und fragte, ~~was~~ warum er stehen bleiben
sollte. Der Schäfer sagte: „Ich möchte –
gerne die Wurst." „Nein, die gehört mir –
und nicht dir.
E ~~Der Schäfer~~ Sie begannen zu kämpfen, Stil
dabei flog die Wurst weg. Ein kleiner
Dakel holte sich die Wurst. Lächelnd 1
und für sich sagend: „Wenn sich zwei
streiten, so freut sich der Dritte!" Der 1
bin ~~bald~~ aber jetzt ~~sich~~ ich, he, he, he. 1

Vom Umgang mit Schülertexten

Schreibberatung aus Lesersicht

Urs Ruf

Dass die Mehrzahl der Menschen, die aus der obligatorischen Schulpflicht entlassen wird, kaum mehr liest und oft überhaupt nicht mehr schreibt und dass viele diese Fähigkeiten deshalb wieder verlernen (funktionaler Analphabetismus), sollte uns zu denken geben. Was mich aber noch mehr beunruhigt, ist die Tatsache, dass auch bei vielen Schülern und Studenten der weiterführenden Schulen die Unlust dem Schreiben gegenüber von Schulstufe zu Schulstufe zunimmt. Woran liegt das?

Kinder können schreiben

Wer eigene oder fremde Kinder dabei beobachtet, wie sie vor dem Schuleintritt mit Zeichenstift und Papier umgehen, kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass hier Könner am Werk sind. Der Pädagogikprofessor Donald H. GRAVES berichtet in seiner interessanten Untersuchung über das Schreibenlernen von einer erstaunlichen Erfahrung. *Eine Lehrerin teilte ihren Schülern am ersten Schultag leere Bücher mit ihren Namen aus und sagte: «In diese Bücher dürft ihr jetzt schreiben.» Alle Kinder taten es, ein jedes auf seine Weise.* Manche malten Bilder, andere schrieben ihren Namen oder Zahlenkolonnen oder Sätze in erfundener Orthographie, wenige eine ganze Geschichte. Graves Kommentar: «Die Pointe dieser Geschichte ist, dass alle sich das Schreiben zutrauten. Kein Kind sagte: ‹Aber ich weiss ja nicht wie!›» (Anmerkung 1)

Kinder können schreiben. Ihre «Texte» lassen keinen Zweifel offen: Hier ist jemand am Werk, der etwas zu sagen hat. Schwierigkeiten hat meist nur der Leser: Er kann ohne ausführliche Erklärungen des kleinen Autors kaum verstehen, was das Dargestellte bedeuten soll. Ganz anders ist es, wenn solche Kinder nach einigen Jahren Deutschunterricht Texte verfassen: Jetzt können sie sich schon recht gut verständlich machen, aber ihre Texte sind meist banal, langweilig, nichtssagend.

Pointiert ausgedrückt: *Schreibende und zeichnende Vorschulkinder haben etwas zu sagen, können sich aber nicht in einer allgemein verständlichen Weise ausdrücken;* sie kennen sich in den Konventionen der sprachlichen Kommunikation noch zu wenig aus. Dank der Sprachschulung haben sie dann einige Jahre später das nötige Rüstzeug beisammen, wissen aber jetzt oft nicht mehr, was sie sagen sollen; ihr Wille, sich auszudrücken, ist gebrochen.

Sonja ist Schülerin in einer vierten Primarklasse. Sie schreibt gern und häufig lange Aufsätze. Ihre Phantasie kennt keine Grenzen. Dass ihre Konzentration nachlässt, merkt man den letzten Seiten ihrer Texte an: Satzbau und Rechtschreibung weichen immer deutlicher von der Norm ab. Daraus dreht ihr die Lehrerin einen Strick: Die Noten sinken auf knapp genügend. «Was soll ich tun?» fragt mich Sonjas Mutter am Telefon verzweifelt. Sie gibt die Antwort gleich selbst: «Ich habe Sonja geraten, nur noch so kurze Aufsätze zu schreiben wie ihre Klassenkameraden und nur einfache Satzmuster zu verwenden. So bleibt ihr genug Zeit, ihren Aufsatz vor dem Abgeben gründlich durchzulesen und Fehler zu korrigieren.» Ich darf ihr nicht widersprechen; und auch der Lehrerin kann ich keinen Vorwurf machen. Sie kennt die Bedingungen für die Aufnahme an die höheren Schulen, und hier hat *Erfolg, wer gelernt hat, Fehler zu vermeiden.* Heute erhält Sonja Nachhilfeunterricht an einer Privatschule und übt lustlos *erfolgversprechende Mustertextchen* ein. Wozu lernen wir schreiben?

Sonja ist kein Einzelfall. Was sie erlebt hat, ist typisch für die Biografie der meisten Schüler: Je besser sie mit zunehmendem Alter das Schreibhandwerk beherrschen, desto weniger gern schreiben sie. Der Lehrer gibt sich alle Mühe, wendet einen beträchtlichen Teil seiner Arbeitszeit dafür auf, Schülertexte nach Fehlern abzusuchen, und muss dann enttäuscht feststellen, dass sein Aufwand in keinem Verhältnis zum Ertrag steht: *Seine Korrekturen wecken nicht das Interesse der Schüler, aus ihren Fehlern zu lernen.* Eine sogenannte Verbesserung machen sie nur, wenn Zwang herrscht. Im übrigen nehmen sie mit einem raschen Blick auf die vielen Korrekturzeichen zur Kenntnis, dass sie es halt wieder nicht geschafft haben. Die Lust am Schreiben, die sie am ersten Schultag doch alle mitgebracht haben, ist ihnen längst vergangen.

Was machen wir falsch?

Einer meiner Studenten am Real- und Oberschullehrerseminar in Zürich ist in der Pause zurückgeblieben. Ich beobachte, wie er sich über den Aufsatz eines Realschülers (7. Schuljahr) beugt, den ihm sein Praktikumslehrer zur Korrektur überlassen hat *(Abb. 1)*. Mit raschen, selbstsicheren Bewegungen macht er mit einem grünen Kugelschreiber Zeichen an den Rand und greift da und dort korrigierend in den Text ein. Die mir aus meiner eigenen Praxis vertraute Tätigkeit beginnt mich in dieser Verfremdung plötzlich zu schockieren: So geht das doch nicht! *So kann man mit dem Text eines Schülers nicht umgehen!*

Plötzlich war mir klar, dass zwischen unserer Art, Schülertexte zu korrigieren, und der Unlust zu schreiben, ein direkter Zusammenhang besteht. Man muss die Situation nur aus der Optik der Schüler betrachten. Erinnerungen an meine eigene Zeit als Schüler stellten sich unvermittelt ein. Ich sah mich von meinem Pültchen aus heimlich den vor der eifrig schreibenden Klasse thronenden Lehrer beobachten, der hinter einem riesigen Stoss von Heften sass und korrigierte. Endlich griff er zum Heft mit dem roten Umschlag – ich hatte es absichtlich so eingebunden, um diesen Augenblick nicht zu verpassen –, öffnete es, beugte sich darüber und liess seinen Rotstift einsatzbereit am rechten Rand nach unten gleiten, während er las. Jedesmal, wenn er den Stift absetzte und eine kurze und entschlossene Bewegung auf dem Blatt ausführte, zuckte ich zusammen. Ich empfand es wie einen Stich oder einen Schlag: Das war ein Fehler. Je mehr Bewegungen der Stift des Lehrers auf meinem Blatt ausführte, desto schlechter war die Note; viel Rot heisst: viele Fehler. Das wusste ich aus Erfahrung. Endlich schloss der Lehrer mein Heft und legte es weg; die Qual hatte ein Ende. Was lernt ein Schüler aus solchen Erfahrungen? Ist es nicht konsequent, wenn er folgert: kein Text – keine Fehler; wenn ich einmal nicht mehr schreiben muss, hat es ein Ende mit diesen Qualen.

«Wie korrigieren Sie denn Schülertexte?» fragte mich der Student, den ich soeben getadelt hatte, und holte mich damit recht unsaft aus meinen Erinnerungen in die Gegenwart zurück. Im Moment war ich ratlos. Ich musste zugeben: Auch meine eigenen Schülerinnen und Schüler sind oft mit meinen Korrekturen unzufrieden; fühlen sich unverstanden, ungerecht behandelt, verraten und entziehen mir immer wieder ihr Vertrauen. Auch meine eigenen Kinder klagen oft über ihre Lehrer, opponieren und verweigern sich. Und ich kann sie verstehen.

Aus unserer Ratlosigkeit und Betroffenheit heraus entwickelte sich nicht nur ein gutes Gespräch zum Thema «Fehler»; in der Auseinandersetzung mit Daniels Fabel erarbeiteten wir auch erste *Vorschläge für einen sachgerechteren und menschlicheren Umgang mit Schülertexten.* Im Zentrum standen Fragen wie: «Warum lassen wir Schüler Texte schreiben?» «Wie lesen und korrigieren wir sie?» «Was erwarten die Schüler von uns?» Mit erschreckender Deutlichkeit wurde uns bewusst, wie *pervers die Lesehaltung ist, die wir als korrigierende Lehrer einnehmen.* Nicht der Inhalt steht für uns im Vordergrund, sondern die Form. Wir konzentrieren uns nicht primär auf das, *was* die Schüler sagen oder zu sagen versuchen, sondern *wie* sie es sagen. *Nicht die wohlwollende Bereitschaft zu verstehen leitet uns, sondern das Misstrauen des pedantischen Aufpassers, der Normverstösse aufzuspüren hat.*

Lehrerkommentar 1

Kasten 2

Wie Deine Fabel auf mich als Leser gewirkt hat (Beziehungsebene)

- Mir gefällt an Deinem Text, dass Du die Hunde zuerst miteinander reden lässt, bevor sie zum Kampf antreten. Auch, dass der Kleinste, Schwächste der lachende Dritte ist, finde ich gut.
- Warum Du eine so lange Einleitung geschrieben hast, verstehe ich nicht. Ich empfinde sie langweilig. Vielleicht liegt das aber nur an der sprachlichen Gestaltung.
- Deine Geschichte lebt von einem guten Einfall, sie lässt beim Leser aber viele Fragen offen. Ich hätte gern noch mehr über die drei Hunde und ihr Zusammentreffen erfahren.

Fragen zum Inhalt (Sachebene)

- Warum ist es für Dich wichtig, dass die Wurst gestohlen worden ist? Variante zum Titel: «Der lachende Dritte» (anderer Schwerpunkt!).
- Warum beschreibst Du den Diebstahl so ausführlich?
- Ist es wichtig, dass sich die Handlung «an einem schönen Sommernachmittag» abspielt? (Was am Anfang steht, fällt dem Leser besonders auf!)
- Warum hast Du für die Rolle des Diebs einen Collie, für die Rolle des Angreifers einen Schäferhund und für die Rolle des lachenden Dritten einen Dackel gewählt? Könntest Du das nicht deutlicher zum Ausdruck bringen?
- Warum gehorcht Dein Collie dem Schäfer aufs Wort und fragt erst hinterher, warum er stehenbleiben müsse?
- Warum ist der Schäfer zuerst so höflich mit dem Collie? Macht er sich über ihn lustig? (Mir gefällt dieses Stilmittel!)
- Du lässt Deinen Schäfer zuerst reden, dann handeln. Wie stellst Du Dir den Übergang vor? Wie reagiert der Collie?
- Was Du Deinen Dackel tun lässt, ist nicht ganz ungefährlich! Auf welche Weise wird er auf die streitenden Hunde aufmerksam? Was trägt er dazu bei, dass sie ihn nicht bemerken? Handelt er gedankenlos und hat zufällig Glück, oder legt er sich einen Plan zurecht?
- Worüber freut sich der Dackel am Schluss?

Fragen zur sprachlichen Gestaltung (Sprachebene)

- Das Wort «dieser» ist ein Stellvertreter für «Hund» und wirkt wie ein ausgestreckter Zeigefinger. Was willst Du damit ausdrücken?
  Variante: Versuche, den zweiten mit dem dritten Satz so zu verknüpfen, dass der eine den andern begründet.
- Warum lässt Du den Hund «langsam zotteln»? Weil schönes Wetter ist? Weil er keinen grossen Hunger hat? Weil...?
- Gibt «in Sicherheit» eine Antwort auf die Fragen «wann» oder «warum»?
- Die Verbindung der Wörter «Wurst» und «fliegen» ist ungewöhnlich. Was willst Du damit ausdrücken? (Zum Vergleich: Unstatthaft wäre z.B. die Verbindung von «Hund» zu «wiehern»; die Verbindung von «Mensch» und «wiehern» dagegen würde ich als ungewöhnlich, aber unter bestimmten Umständen, etwa zur Bezeichnung einer bestimmten Art von Lachen, als möglich bezeichnen.)
- Hast Du Dir den Satz mit der «fliegenden Wurst» zuerst in Deiner Mundart überlegt und ihn anschliessend in die Standardsprache übersetzt?
  Empfehlung: Schreib den Satz in Schweizerdeutsch und in Standardsprache, und achte auf die Unterschiede im Satzbau, in Wortwahl und -bedeutung und im Gebrauch der Zeiten (Tempus).
- Warum schreibst Du «lust», «sicherheit» und «dufte» klein?
  Ein Tip: Am leichtesten lässt sich die Kleinschreibung von «lust» begründen. Warum wohl?

Unsere Lesehaltung findet ihre exakte Entsprechung in der Einstellung der Schüler zum Schreiben: Ihre Geringschätzung der sprachlichen Gestaltung ist die passende Antwort auf unser Desinteresse am Inhalt. Wieso sollen sie sich bemühen, einen Inhalt, auf den es gar nicht wirklich ankommt, in eine sprachlich korrekte Form zu bringen? Das Motiv, sich klar und richtig auszudrücken, entspringt dem Interesse, richtig verstanden zu werden. *Wer einen Text an einen Leser richtet, erwartet eine Antwort.* Er möchte zum Beispiel wissen, wie sein Text beim Leser angekommen ist, wie er auf ihn gewirkt hat. Und dann möchte er natürlich wissen, ob alles so verstanden worden ist, wie er es geplant hat.

Was für Konsequenzen haben solche Überlegungen für die Praxis unseres Umgangs mit Schülertexten? Auf der Suche nach Antworten haben wir uns an drei Fragen orientiert:

1. *Vor welche Probleme stellen wir unsere Schülerinnen und Schüler, wenn wir von ihnen verlangen, Texte zu verfassen?*
2. *Welche Haltung nehmen wir als Lehrer bei der «Korrektur» ein?*
3. *In welcher Form teilen wir unseren Schülern die Ergebnisse unserer «Korrektur» mit?*

Die wichtigsten Ergebnisse unserer Überlegungen sind in den folgenden drei Abschnitten zusammengefasst.

1. Texte sind Antworten

Schreiben ist eine spezielle Form der Kommunikation. Die Situation, in der ein Text entsteht, gibt dem Verfasser eine Reihe von Fragen auf, die er während dem Prozess des Schreibens zu lösen hat:

- Was will und kann ich überhaupt zur Sprache bringen?
- Welches Vorwissen und welche Erwartungshaltung darf ich bei meinen Adressaten voraussetzen?
- Welche Art von Gültigkeit dürfen meine Aussagen beanspruchen? Basieren sie auf Beobachtungen, Erfahrungen, Empfindungen, Überlegungen? Sind sie einleuchtend, glaubhaft, nachvollziehbar, überprüfbar?
- Unter welchen Rahmenbedingungen muss ich meinen Text verfassen (Zeit- und Notendruck, eigenes Vorwissen, verfügbare Hilfsmittel usw.)?
- Was kann und will ich mit meinem Text erreichen?

Alle diese Aspekte muss der Verfasser eines Textes beachten, wenn er verstanden werden will. Je sorgfältiger er sich mit ihnen befasst, desto mehr Fragen tauchen auf, die geklärt sein wollen. Den Text, den er schliesslich verfasst, die Art, wie er seine Gedanken und Vorstellungen gliedert und darstellt, wie er Wörter, Satzglieder und Sätze anordnet und miteinander verknüpft, können wir als Summe der Antworten auffassen, die ihm zu den Fragen, die ihn beschäftigen, eingefallen sind. Ein Teil dieser Fragen fällt ins Gebiet der Syntax. Es sind z.B. Fragen, die sich von dem im Verb ausgedrückten Sein oder Geschehen herstellen lassen: Wer tut etwas? Wie, wann, womit, warum tut er es? Wer oder was ist Objekt seiner Handlung? Wer oder was ist in anderer Weise betroffen? In welche andern Handlungen oder Zustände ist das beschriebene Geschehen eingebettet? Wie ist das alles miteinander verknüpft?

Die Antworten, die ein Text auf solche Fragen gibt, sind mehr oder weniger angemessen, leuchten dem Leser mehr oder weni-

ger ein. Vieles bleibt offen, unklar, ungelöst. Wichtige Fragen sind nicht gestellt oder unvollständig beantwortet worden. So wird auch der Leser in ein Wechselspiel von Fragen und Antworten miteinbezogen. *Einen Text verstehen heisst also immer auch, sich die Fragen stellen, auf die er antworten möchte oder müsste. Hier beginnt die Arbeit des Lehrers, die völlig unzureichend und irreführend als «Korrektur» (Anm. 2) bezeichnet wird.*

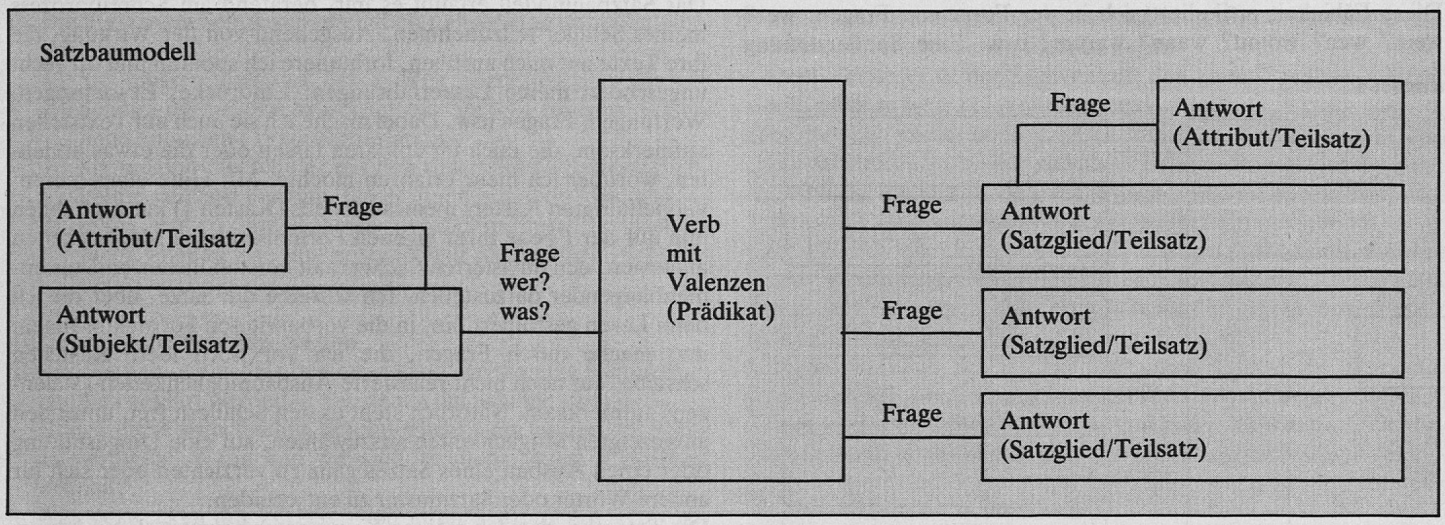
2. Der Lehrer als Leser

Der Schüler hat den Schreibprozess unterbrochen und mir sein Produkt abgegeben. Wie soll ich damit umgehen? Wenn ich mich tatsächlich für den Inhalt des Textes interessiere, für das, was der Verfasser zur Sprache bringen will, ist die Antwort einfach: *Ich versuche zu verstehen.* Ich verhalte mich einem Schülertext gegenüber also prinzipiell nicht anders als irgendeinem andern Text gegenüber, der mich interessiert und den ich lesend zu verstehen versuche. *Der Schreibprozess findet seine Entsprechung und Ergänzung im Prozess des Verstehens.* Und die Fehler? Fehler (Anm. 3) fasse ich vorerst konsequent als das auf, was sie für den interessierten Leser sind: Störfaktoren in der Kommunikation, welche die Verständigung mehr oder weniger gefährden. Fehler sind also vorerst *mein* Problem! Und wenn meine Schülerinnen und Schüler lernen sollen, verständliche und zweckmässige Texte zu verfassen, muss ich sie mit den Problemen konfrontieren, in die sie ihre Leser hineinmanövrieren. Je genauer ich beschreibe, wie ihre Texte auf mich wirken und welche Schwierigkeiten ich beim Verstehen habe, desto deutlicher wird ihnen die Differenz bewusst zwischen dem, was sie sagen wollten, und dem, was tatsächlich auf dem Papier steht.

3. Fragen statt korrigieren

In der Kommunikation mit den Schülern lassen sich die Schwierigkeiten beim Lesen als Fragen an den Verfasser artikulieren. Die Ursachen für solche Schwierigkeiten können auf verschiedenen Ebenen liegen:

1. Durch Fragen und Mitteilungen an den Verfasser versuche ich die Schüler zu sensibilisieren für die vielfältigen und vielschichtigen Lebenszusammenhänge, aus denen heraus ihre Texte entstehen und in die sie eingebettet werden müssen. Konkrete Hinweise liefert ihnen die Beschreibung, wie ihre Texte auf Leser wirken. *Die Tatsache, dass der Lehrer nicht nur berät, sondern auch beurteilen und bewerten muss, soll dabei nicht verschleiert werden. (BEZIEHUNGSEBENE)*
2. Durch Fragen zum Inhalt versuche ich die Schüler zu verlokken, mehr von dem zur Sprache zu bringen und mitzuteilen, was sie erlebt haben und was in ihrem Innern vorgegangen ist. Dabei verfahre ich ähnlich wie ein Wünschelrutengänger, der nach verborgenen Quellen sucht. Lücken im Text, die der Leser als offene Fragen oder noch uneingelöste Versprechen erlebt, dienen mir auf meiner Suche als *Signale* (Anm. 4). *(SACHEBENE)*
3. Je mehr Widerstand ein Text seinem Leser entgegensetzt, desto deutlicher verlagert sich dessen Aufmerksamkeit von der Sachebene auf die Sprachebene. Dabei findet nicht nur ein Wechsel der Perspektive statt, sondern auch ein Rollenwechsel. Hat er sich bisher im Blick auf den dargestellten Sachverhalt dem Sprachfluss des Verfassers anvertraut, richtet sich sein Augenmerk nun kritischer auf die Art der Darstellung und das verwendete Sprachmaterial. *Der Leser schlüpft versuchsweise in die Rolle des Autors:* verschiebt, ersetzt, ergänzt, fragt nach Zweck und Funktion der verwendeten sprachlichen Elemente, stösst auf Lücken und entdeckt nicht realisierte Möglichkeiten. *(SPRACHEBENE)*



Kasten 3

Helfen statt kritisieren – aber wie?

Der Kommentar zu Daniels Fabel «Die gestohlene Wurst» ist im Gespräch mit den Studenten entstanden und stellt einen ersten Versuch dar, uns im Umgang mit Schülertexten vom Interesse am Inhalt leiten zu lassen *(Kasten 2)*. In einem Punkt waren wir uns alle einig: *Diese Form der Auseinandersetzung mit Schülertexten kostet zwar Zeit, ist aber auch für uns Lehrer sehr viel anregender und befriedigender als die mechanische Suche nach Fehlern.* Sie erlaubt uns ausserdem, die Qualität der Schülerarbeit auch unter inhaltlichen Gesichtspunkten fundiert zu beurteilen und Schwächen genau zu lokalisieren.

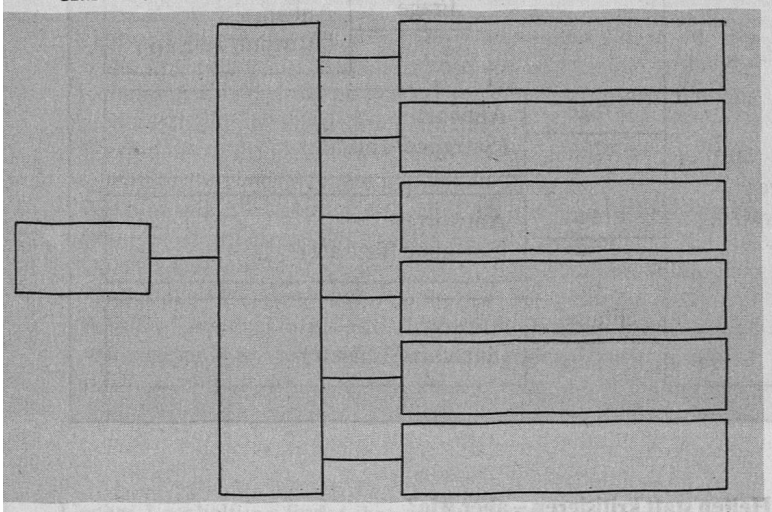
Was uns noch nicht befriedigte, waren unsere Fragen zur sprachlichen Gestaltung. Motivieren sie Daniel in dieser abstrakten Form tatsächlich, seinen Text umzugestalten, und leisten sie ihm die entsprechenden Hilfen? Seine Lücken im Text, seine Unbeholfenheit im Ausdruck und seine vielen Fehler sind ein Zeichen dafür, dass er noch Mühe hat, die Anforderungen auf der Sachebene mit den Anforderungen auf der Sprachebene zu koordinieren. Um ihm bei der Lösung dieser schwierigen Aufgabe zu helfen, haben wir das folgende *Satzbaumodell* entwickelt *(Kasten 3)*. Es soll unsere Fragen zum Inhalt (Sachebene) mit unseren Fragen zur sprachlichen Gestaltung (Sprachebene) zueinander in Verbindung bringen und dem Schüler vor Augen führen, welche Formulierungsprobleme er bereits gelöst hat und an welchen Stellen sein Text noch ausgebaut werden könnte.

4. Inhaltliche und grammatische Anforderungen koordinieren lernen

Das erwähnte Satzbaumodell macht das Wechselspiel zwischen Fragen und Antworten, das den Schreib- und Verstehensprozess kennzeichnet, ein Stück weit durchschaubar. Die Sprache stellt uns das Material zur Verfügung, mit dessen Hilfe wir Sachverhalte darstellen und erfassen können. Sobald wir aber zu sprechen beginnen, unterwerfen wir uns den *Regeln und Baugesetzen unserer Sprache*. Wir sehen das, was wir darstellen wollen, unter der Perspektive der Wörter und Satzmuster, die wir verwenden. *Im Text, den wir sprechend oder schreibend erzeugen, versuchen wir, die Eigengesetzlichkeit dessen, was zur Sprache kommen soll (Sachebene), mit den Baugesetzen unserer Sprache (Sprachebene) zu koordinieren. Je besser dies gelingt, desto adäquater erscheint uns der Text.*

Im Zentrum des Modells steht das sprachliche Element, das seinen Einfluss im Satz am stärksten zur Geltung zu bringen vermag: das *Verb des Trägersatzes*. Es kann Satzglieder und Teilsätze als Ergänzung aufrufen und an sich binden (Valenz). Diese Fähigkeit artikuliert sich in der Form von Fragen: wer? wem? wen? womit? wann? warum? usw. Eine Sonderstellung

Kasten 4



nimmt das *Subjekt* ein, das inhaltlich und grammatisch mit dem Prädikat kongruent sein muss. Satzglieder können durch Attribute ergänzt und erweitert werden. Um Schülern, die sich in anspruchsvolleren Satzbaumustern versuchen, zu helfen, kann man *Attribute* durch separate Kästchen hervorheben. Satzglieder und Attribute können durch Verben zu *Teilsätzen* (Nebensätzen) erweitert werden. Um ihre Abhängigkeit vom Verb des Trägersatzes sichtbar zu machen, behandeln wir sie wie die Elemente des einfachen Satzes (Anm. 6).

Mit dem Einsatz meines Satzbaumodells verfolge ich drei Absichten:

1. Die Schüler sollen angeregt und angeleitet werden, sich von der sprachlichen Struktur ihrer Sätze, über die ich beim Lesen gestolpert bin, eine klare Vorstellung zu machen. Auf diese Weise können sie überprüfen, ob das, was sie sagen wollten (anvisierte Inhalte), mit dem, was sie geschrieben haben (sprachliche Darstellung), tatsächlich übereinstimmt. Ob sie ihre Formulierungen anschliessend ändern oder verteidigen, ist mir weniger wichtig als die Tatsache, dass sie ihr grammatisches Wissen in den Dienst der Kommunikation stellen.
2. Sie sollen die Fragen stellen lernen, durch die sich Satzglieder und Attribute als Ergänzung aufrufen lassen, und zwar aus der Sicht der Verben (Sprachebene), welche sie zur Darstellung eines Sachverhalts (Sachebene) ausgewählt haben.
3. Sie sollen erkennen können, dass es in jedem Satz *Satzgliedstellen* (durch Kästchen angedeutete Valenzen) gibt, *die unbedingt besetzt werden müssen,* und dass der Grund dafür auf zwei verschiedenen Ebenen liegen kann:
   a) auf der *Ebene des Inhalts:* Der Leser hat das Gefühl, der Sachverhalt, von dem die Rede ist, sei lückenhaft dargestellt. Er vermisst Informationen über Ort, Zeit, Gründe usw.
   b) auf der *Ebene der Syntax* (Grammatik): Die Verben, die der Verfasser benützt, können von sich aus bestimmte Ergänzungen verlangen. Hier zwingt uns also bereits die Sprache, nicht erst der darzustellende Sachverhalt, bestimmte Fragen zu beantworten.

Auf diese Weise lernen die Schüler Einheiten ins Auge fassen, aus denen ihre Sätze und Texte aufgebaut sind. Sie werden frei, aus dem Sprachmaterial ihrer Entwürfe selbständig verständliche und sachgerechte Texte zu gestalten: Die vorhandenen Einheiten können spielerisch ausgebaut, verändert, verschoben und durch andere Einheiten ergänzt oder ersetzt werden. Lücken werden sichtbar und können geschlossen werden.

5. Schreibberatung aus Lesersicht

Das Satzbaumodell erlaubt es mir, beratend am Schreibprozess meiner Schüler teilzunehmen. Ausgehend von der Wirkung, die ihre Texte auf mich ausüben, formuliere ich spontan und oft recht ungeschützt meine Leseerfahrungen: Eindrücke, Erwartungen, Wertungen, Fragen usw. Dabei mache ich sie auch auf Textstellen aufmerksam, die mich im unklaren lassen oder die etwas andeuten, worüber ich mehr erfahren möchte. Mit Hilfe eines leeren, vervielfältigten Rasters meines Modells (Kasten 4) kann ich ihnen nun auf der Ebene ihrer eigenen Formulierungen Möglichkeiten aufzeigen, den anvisierten Sachverhalt verständlicher und zusammenhängender darzustellen. Ich schreibe die Sätze, über die ich beim Lesen gestolpert bin, in die vorbereiteten Formulare hinein und mache durch Fragen, die ich vor noch leere Kästchen schreibe, auf noch nicht realisierte Ausbaumöglichkeiten (Valenzen) aufmerksam. Natürlich steht es den Schülern frei, unter den aufgezeigten Möglichkeiten auszuwählen, auf eine Umgestaltung oder einen Ausbau eines Satzes ganz zu verzichten oder sich für andere Wörter oder Satzmuster zu entscheiden.

Die Tatsache, dass ich meinen Kommentar bewusst als subjektive Leseerfahrung kennzeichne und die *Aufmerksamkeit nicht auf die Fehler, sondern auf die im Text angelegten Ausbaumöglichkeiten lenke,* soll meine Schüler nicht nur motivieren, es nochmals zu versuchen, sondern sie auch zu einer realistischen Analyse der Schreibsituation veranlassen. Im Idealfall überlegt sich ein Schüler, dessen Text ich für misslungen halte, folgendes:

Ich bin mit meinem Text bei *diesem* Leser offensichtlich nicht angekommen. *Woran liegt das? Am Leser? An meiner Beziehung zu ihm? An der Schulsituation? Am dargestellten Sachverhalt? An meiner Sprachkompetenz?* Er wird sich nun entscheiden müssen, ob er einen zweiten Versuch wagen will oder ob er die ungenügende Note verkraften kann. Manchmal wirkt ein Gespräch unter vier Augen Wunder.

Wenn ich mich darauf beschränke, pro Schülertext zwei bis fünf Sätze in die vorbereiteten Formulare einzutragen, hält sich der Aufwand in Grenzen. Und er lohnt sich. Im Unterschied zu den konventionellen Fehlerkorrekturen reagieren die meisten Schüler positiv auf meine Fragen und Empfehlungen. Das hat, so glaube ich, zwei Gründe: Das *Satzbaumodell erlaubt es,*

1. *die Struktur beliebiger Sätze auf einfache Art durchschaubar zu machen, ohne die Formulierungen als richtig oder falsch taxieren zu müssen;*
2. *Möglichkeiten des Ausbaus oder der Umgestaltung der Entwürfe der Schüler aufzuzeigen, ohne ihnen die Verantwortung abzunehmen, sich für eine sachgerechte und angemessene Formulierung zu entscheiden.*

Oft ist auch, wie das folgende Beispiel zeigt, ein spontanes Gespräch ergiebiger als ein langer Text. Der Lehrer kann das Modell mit den leeren Kästchen vervielfältigen und die fraglichen Sätze mit ihren Leerstellen während der Besprechung hinein-

Kasten 5

Leitfaden für den Umgang mit Schülertexten

1. Problemstellung

1. Auch bei Schülertexten muss der Schreibprozess seine Entsprechung und Ergänzung in der Arbeit eines Lesers finden, der das, was zur Sprache kommt, verstehen möchte.
2. Schülertexte stellen ihre Leser oft deshalb vor grosse Probleme, weil die Verfasser
   a) die Anforderungen auf der Sachebene (das, was sie zur Sprache bringen möchten)
   b) mit den sprachlichen Spielmöglichkeiten, über die sie verfügen (Sprachebene)
   c) und den Anforderungen der Schreibsituation
   nur ungenügend zu koordinieren vermögen.
3. Als Leser von Schülertexten haben Lehrer eine doppelte Aufgabe:
   a) Sie müssen sich das Stück Welt (Sachverhalt), das die Schüler oft nur bruchstückhaft zur Sprache bringen, verstehend aneignen (Textinterpretation).
   b) Sie müssen die Schüler mit den sprachlichen Spielmöglichkeiten vertraut machen, die es ihnen erlauben, das, was sie sagen wollen, im Rahmen der Schreibsituation sachgerecht, angemessen und ansprechend darzustellen (Schreibberatung).

II. Analyse der Schreibsituation

Bevor die Arbeit am Text beginnen kann, müssen die Rahmenbedingungen geklärt werden, unter denen die Schüler schreiben.

- Über welche sprachlichen Spielmöglichkeiten sollten die Schüler verfügen? Wann und wie sind sie damit vertraut gemacht worden?
- Was bezwecken die Verfasser mit ihren Texten? An wen richten sie sich? Wie schätzen sie die Erwartungen des Adressaten ein; welche Rolle spielt der Notendruck?
- Wie wirken sich äussere Rahmenbedingungen (Zeitpunkt, Ort, Überraschungseffekt, vorangehende und anschliessende Lektionen usw.) auf die Schüler aus?
- Gibt es Situationen ausserhalb der Schule, in denen in vergleichbarer Weise Texte verfasst werden? Über welche Schreiberfahrungen verfüge ich als Lehrer? Wie wirken sie sich auf meinen Unterricht aus?
- Welche Spielmöglichkeiten eröffnet und fordert die Aufgabenstellung (Thema, Auftrag, Vorbesprechungen usw.)?

III. Die ersten Eindrücke des Lesers

Der Lehrer nimmt den Schülertext ernst als Spielmöglichkeit, die der Verfasser im Rahmen der vorgegebenen Bedingungen (Schreibsituation) realisiert hat. Er überlässt sich als wohlwollender Leser dem Sprachfluss des Verfassers und richtet seine Aufmerksamkeit vorerst auf das, was dieser zur Sprache zu bringen versucht (Sachebene). Seine ersten Eindrücke hält er gleich nach der Lektüre als Mitteilungen an den Verfasser fest. Um ihre Begründung oder Rechtfertigung kümmert er sich vorerst noch nicht. Solche Mitteilungen erfüllen mehrere wichtige Funktionen:

- Ein Sachverhalt, der für die schriftliche Kommunikation elementar ist, wird zur Basis der Schreibberatung gemacht: Texte lösen immer spontane Reaktionen wie Zustimmung, Ablehnung, Neugier, Langeweile, Wohlwollen, Misstrauen, Freude, Missfallen usw. aus, ob sie nun im Alltag, im Berufsleben, in der Wissenschaft oder in der Schule gelesen werden.
- Am Beispiel des Lehrers lernen die Schüler, wie man mit solchen Reaktionen kritisch, sachgerecht und konstruktiv umgehen kann.
- Die Qualitäten des Textes können an zentraler Stelle des Kommentars angemessen gewürdigt werden.
- Mitteilungen wie «Deine vielen Fehler ärgern mich» oder «Deine unübersichtliche Darstellung hindert mich daran, auf das zu achten, was Du sagen willst» können die Schüler auf unerwünschte Nebenwirkungen von Normverstössen aufmerksam machen, die sich auch in ihrem späteren Leben (Stellensuche, Offerten, Briefe usw.) auf schmerzliche Weise bemerkbar machen können.

IV. Analyse des Schülertextes

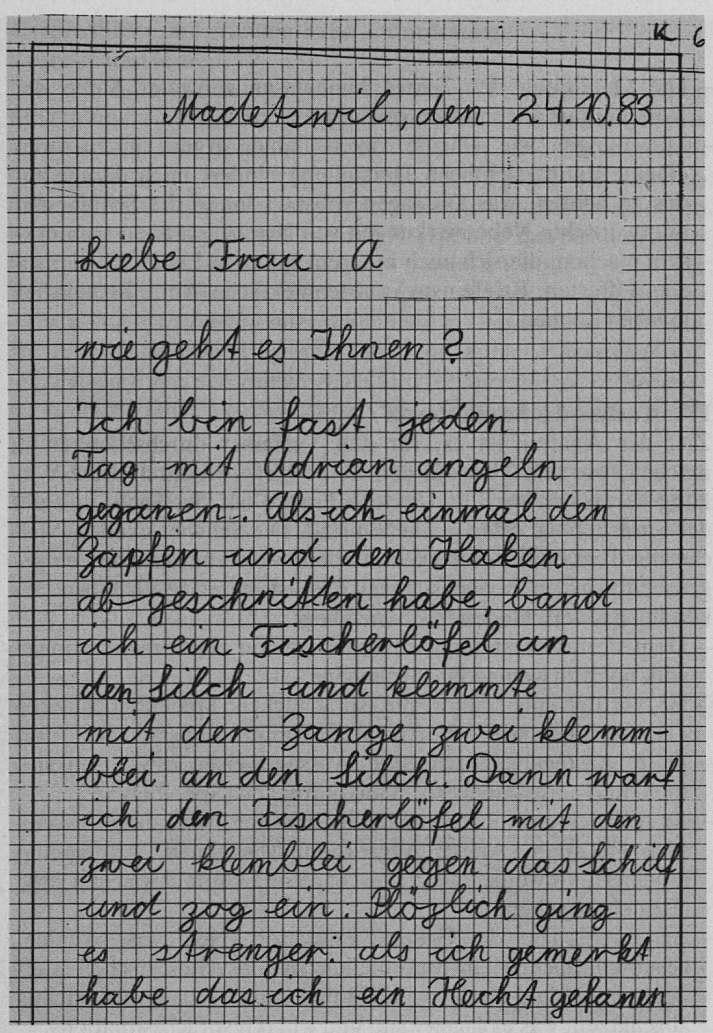
Ziel der Analyse ist es, für den Verfasser durchschaubar zu machen, wie sein Text auf den Leser wirkt, wodurch diese Wirkung verursacht wird und welche Fragen auf der Sach- und auf der Sprachebene offen geblieben sind. Die Schwierigkeiten, welche der Text dem Leser während dem Verstehensprozess entgegensetzt, werden möglichst genau lokalisiert und beschrieben. Sie können auf verschiedenen Ebenen liegen:

- Dem Verfasser ist der Sachverhalt, den er zur Sprache bringen will, noch zu wenig klar (Sachebene).
- Er verfügt nicht über die sprachlichen Spielmöglichkeiten (Textsorten, Stil, Wortschatz, Umwandlungs- und Verknüpfungsregeln, Satzmuster, Aussageweisen usw.), um sich sach- und adressatengerecht auszudrücken (Sprachebene).
- Er will sich gar nicht verständlich machen, wird durch psychische Faktoren (Angst, Aggression, Misstrauen, Abneigung) blockiert, verweigert sich, täuscht seine Gesprächspartner usw. (Beziehungsebene).
- Er durchschaut die Gesprächssituation (Netz von sozialen, gesellschaftlichen, institutionellen und psychologischen Verflechtungen und Bezügen) nicht und kann deshalb nicht richtig abschätzen, was er sagen kann und will (Gesprächssituation).

V. Der Kommentar des Lehrers

Der Lehrer verzichtet nach Möglichkeit auf direkte Eingriffe in den Schülertext und fasst die Ergebnisse seiner Analyse in einem separaten Kommentar zusammen. Dabei argumentiert er konsequent aus der Sicht des Lesers. Fehler und Mängel werden nicht an den Pranger gestellt. Der Schüler soll nicht das Gefühl bekommen, ein abstraktes, unausgesprochenes Ideal nicht erreicht zu haben, sondern erfahren, was er mit seinem Text bei einem realen Leser bewirkt hat. Er soll nicht nur ermutigt, sondern auch angeleitet werden, seinen Text im Blick auf einen bestimmten Leser und eine konkrete Schreibsituation zu analysieren und umzugestalten.

- Der Kommentar konfrontiert den Verfasser mit den ersten Eindrücken seines Lesers.
- Er hebt besonders gelungene Passagen hervor und erläutert ihre Qualität.
- Er versucht durch Fragen offenzulegen, wo der Text den Leser im unklaren lässt, und macht den Verfasser so auf Differenzen aufmerksam zwischen dem, was er hätte zur Sprache bringen können, und dem, was er tatsächlich ausformuliert hat.
- Er macht den Verfasser auf Fragen aufmerksam, die nach Meinung des Lesers ebenfalls hätten gestellt und beantwortet werden müssen.
- Er fordert den Schüler auf, sprachliche Spielmöglichkeiten, die gegen Normen verstossen oder dem Lehrer aus andern Gründen fragwürdig erscheinen, zu überdenken, zu rechtfertigen oder zu ersetzen.
- Er macht den Schüler auf Varianten und Ausbaumöglichkeiten auf der Sprachebene oder der Sachebene aufmerksam (Satzbaumodell), nimmt ihm aber die Verantwortung der Entscheidung nicht ab.



K 6

Madetswil, den 24.10.83

Liebe Frau A

wie geht es Ihnen?

Ich bin fast jeden Tag mit Adrian angeln gegangen. Als ich einmal den Zapfen und den Haken ab-geschnitten habe, band ich ein Fischerlöfel an den Silch und klemmte mit der Zange zwei klemm-blei an den Silch. Dann wart ich den Fischerlöfel mit den zwei klemblei gegen das Schilf und zog ein. Plötzlich ging es strenger. als ich gemerkt habe das ich ein Hecht gefangen habe war er nur noch zwei meter vom Steg enpfernd. Als mir den Hecht auf dem Steg hatten wurde er gemesen aber er war fünfzen zentimter zuching und wir misten in wider orei lasen.

Viele Grüsse Manuel!

Kasten 6

schreiben: So erfasst der Schüler Mängel und Möglichkeiten seiner Formulierungen auf einen Blick. *Je vertrauter den Schülern die Gesichtspunkte werden, die beim Verfassen und Verstehen von Texten beachtet werden müssen, desto unabhängiger werden sie vom Lehrer.* Sie lernen, Hilfsmittel, wie das Satzbaumodell oder den «Leitfaden für den Umgang mit Schülertexten» *(Kasten 5)*, selbständig benützen, um eigene Texte zu bearbeiten oder um als Leser auf Texte von Mitschülern zu reagieren. (Anm. 5)

Zum Schluss möchte ich das erarbeitete Konzept anhand eines zweiten Schülertextes erläutern. In der Praxis werden, das möchte ich vorausschicken, Kommentare wohl kaum je so umfangreich ausfallen: *Schüler und Lehrer wären überfordert.* Wichtig ist auch nicht der Umfang eines Kommentars, sondern seine *Wirkung:* Ermutigt er den Schüler, das zu formulieren, was ihn bewegt und beschäftigt, und hilft er ihm dabei?

Wie ein Anglererlebnis Gestalt gewinnt

Manuel ist entrüstet über die Eingriffe seiner Lehrerin in seinen Text über ein Anglererlebnis: «Die versteht ja überhaupt nichts vom Fischen! Einen Fischerlöffel in das Schilf werfen –, so etwas kommt nicht einmal einem Anfänger in den Sinn!» Aufgeregt zeigt er auf die Stelle im Text, wo seine Lehrerin das Wort «gegen» gestrichen und durch «in» ersetzt hat. Kurzerhand streicht er die Korrektur der Lehrerin durch und ersetzt «in» wieder durch «gegen». Was ist geschehen? Manuel – er besucht die 4. Klasse der Primarschule – ist ein leidenschaftlicher Fischer. Als er von seiner Lehrerin den Auftrag bekam, Frau A., die sie während ihres Urlaubs vertreten hatte, einen Brief zu schreiben, war er um ein Thema nicht verlegen. Einen Hecht fängt man nicht alle Tage! Und Manuel versteht das Fischerhandwerk; darüber kann auch nach einer flüchtigen Lektüre seines Textes kein Zweifel mehr bestehen. Warum dann die merkwürdige Korrektur der Lehrerin?

Die Lehrerin hat sich, wie das allgemein üblich ist, bei der Lektüre des Schülertextes vor allem auf Normverstösse konzentriert. Auf der Suche nach Fehlern ist ihr die mundartliche Wendung «gegen das Schilf werfen» aufgefallen. Dass sie diese nicht tolerieren will, ist vertretbar, denn schweizerdeutsch sprechende Kinder müssen sich beim Erlernen der Standardsprache besonders Mühe geben. «Gegen» hätte also etwa durch «in Richtung» ersetzt werden können. Mit der Korrektur «in» wird nun zwar der störende Normverstoss auf der sprachlich-formalen Ebene auch beseitigt, aber der dargestellte Sachverhalt wird verfälscht. Und das kann unser Hobbyfischer natürlich nicht akzeptieren.

«Warum hast Du denn Deinen Fischerhaken überhaupt in Richtung des Schilfes geworfen?» frage ich Manuel. «Du hast ja gewusst, dass er sich dort verfangen könnte.» Die Antwort überrascht mich: «Ich dachte gar nicht ans Fischen, als ich den Löffel auswarf; ich wollte vielmehr eine Möwe verjagen, die mich immer ablenkte. Dabei ist der Fischerlöffel zufällig in der Nähe des Schilfs gelandet, wo der Hecht auf der Lauer lag. Glück muss man haben!» «Und Geduld», ergänze ich im Stillen, *«sonst schüttet man als Lehrer durch vorschnelle Korrekturen die besten Möglichkeiten zu, die in einem Text schlummern und die sich, wie bei Manuel, halt oft nur undeutlich und unbeholfen ankündigen.»*

Durch unsere Fragen schaffen wir Raum für solche Möglichkeiten und geben ihnen eine Chance.
Manuels Brief – er ist hier in seiner ursprünglichen Form und ohne Korrekturen abgedruckt *(Kasten 6)* – ist ein Glücksfall: Hier schreibt einer, der richtig verstanden werden möchte, über ein Thema, von dem er etwas versteht. Das zeigen seine heftigen Reaktionen auf die Korrekturen. Nicht nur das eingeflickte «in» ärgert ihn, sondern auch das «leider», mit dem die Lehrerin das Wort «aber» im letzten Satz ersetzt hat. «Ein rechter Fischer», so verkündet er, «ist stolz, wenn er einen Hecht fängt. Und dass er ihm die Freiheit schenkt, wenn er noch nicht ausgewachsen ist, ist Ehrensache!» *Manuel braucht keinen Korrektor, sondern einen Zuhörer.* Mit folgenden Fragen und Hinweisen *(Kasten 7, Seite 58)* könnte ich mir eine Fortsetzung des Gesprächs vorstellen. (Anm. 7)

Rückblick und Ausblick

Ich gehe davon aus, dass unsere Schülerinnen und Schüler nur in der Auseinandersetzung mit *den* Inhalten klar, korrekt und verständlich sprechen und schreiben lernen, die sie innerlich beschäftigen und an deren Darstellung und Klärung sie ein Interesse haben. Die Voraussetzung dafür, dass unser Sprachunterricht gelingen kann, bringen wohl fast alle Kinder beim Eintritt in die Schule mit: Sie sind bereit, mit uns Lehrerinnen und Lehrern zu kommunizieren. Was ihre ersten Schreib- und Zeichenversuche auszeichnet, sind

- *der ungebrochene Wille, etwas auszudrücken und darzustellen,*
- *Leidenschaft und Hingabe bei der Ausgestaltung dessen, was dargestellt werden soll,*
- *die selbstverständliche Bereitschaft, auf Fragen von Lesern und Betrachtern einzugehen und sie mit Geduld und Nachsicht aufzuklären über das, was das Dargestellte bedeuten soll.*

Hier müssen wir mit unserem Sprachunterricht einhaken *(Kasten 4)*. Als kritische Zuhörer und Leser ihrer sprachlichen Äusserungen machen wir sie aufmerksam auf die *Differenz* zwischen dem, was sie *zur Sprache* bringen wollen, und dem, was sie tatsächlich *formuliert* haben. Dadurch wird allerdings ihr Vertrauen, in Übereinstimmung mit sich und der Welt zu leben, in den Grundfesten erschüttert. Sie müssen erkennen, dass man sich andern Menschen nur verständlich machen kann, wenn man die herrschenden verbalen und nonverbalen Konventionen beachtet. Dadurch geraten sie in ein Dilemma: Zwar möchten sie von ihren Gesprächspartnern verstanden werden und bemühen sich deshalb, deren Erwartungen zu erfüllen. Die Bereitschaft zu lernen ist vorhanden. Diese Bereitschaft wurzelt aber im Willen, das, was sie innerlich bewegt und beschäftigt, auszudrücken und zur Sprache zu bringen.
Zwischen dem Willen, sich auszudrücken, und dem Wunsch, verstanden zu werden, entsteht eine *Spannung:* Dieser verlangt *Anpassung,* jener *Widerstand.* Es ist die schwierige Aufgabe unseres Sprachunterrichts, diese beiden konkurrenzierenden Kräfte nicht nur am Leben zu erhalten, sondern auch zu stärken. Indem wir unseren Schülerinnen und Schülern helfen, diese Kräfte sprechend und schreibend, zuhörend und lesend von Fall zu Fall neu zu mobilisieren und auszugleichen, lernen sie nicht nur, die Spannung zu akzeptieren und ihr standzuhalten, sie werden sie auch als unerschöpfliche Energiequelle menschlicher Kommunikation entdecken und nutzen lernen.

Beachten Sie auch die alle 14 Tage erscheinende «Sprachecke» in der «SLZ»!

Anmerkungen

1. Donald H. Graves, «Writing: Teachers and Children at Work», Heinemann Educational Books. Vergl. dazu auch den Beitrag von Christine Brinck, «Wie Flepr zu Flipper wird», in «Die Zeit» Nr. 46 vom 11.11.83.
2. Eine umfassende Analyse der herrschenden Korrekturpraxis und ihrer Begründung und Deutung durch Schüler, Lehrer und Behörden liefert Hubert Ivo in «Lehrer korrigieren Aufsätze» (Frankfurt a.M. 1982). Er stellt der «exekutierenden Korrektur», die Normverstösse einklagt und vom Prüfungszweck geleitet ist, als Alternative die «mäeutische Korrektur» gegenüber, die «von der Mitteilungs-, Darstellungs- und Ausdrucksabsicht des Textes ausgeht» (139) und «sich als Lernanregung» (110) versteht. Ich stimme Ivos Deutungen und Intentionen weitgehend zu. Seine praktischen Vorschläge, die in wissenschaftsdidaktischen Seminaren mit Schülern, Lehrern und Behördevertretern erarbeitet worden sind, scheinen mir allerdings eher auf die Lehrerfortbildung als auf die Schulpraxis zugeschnitten zu sein.

Einen Text verstehen heisst immer auch, sich die Fragen stellen, auf die er antworten möchte oder müsste – das ist mehr als «Korrektur».

3. Ich setzte voraus, dass das Thema «Rechtschreibung» in separaten Unterrichtseinheiten regelmässig und systematisch behandelt wird. Im Rahmen der Schreibberatung muss der Lehrer den Stellenwert, den er der Rechtschreibung beimessen will, von Schülertext zu Schülertext neu bestimmen. Er wird, so glaube ich, die Akzente nur richtig setzen können, wenn er selber ab und zu Texte verfasst und sich der Kritik seiner Leser stellt. Verglichen mit den übrigen Schwierigkeiten, die im Verlauf des Schreibprozesses zu überwinden sind, ist «Rechtschreibung» ein bescheidenes Randproblem. Und auch die sorgfältigste Fehlerkorrektur entbindet uns nicht von der Pflicht, unsern Schülern wirksame Hilfen zur Lösung der zentralen Fragen der Textgestaltung anzubieten.
4. Vergleiche dazu Freuds Deutung von «Lücken» und «Fehlleistungen» in «Zur Psychopathologie des Alltagslebens», Gesammelte Werke, Band 4.
5. Das gleiche Satzbaumodell hat sich bereits beim Thema «Interpunktion» als taugliches Hilfsmittel erwiesen. Vergleiche dazu: Praxis Deutsch, Heft 55, Urs Ruf, «Soll ich hier wirklich ein Komma setzen? Ändert sich etwas?», Seiten 56–63.
6. Vergleiche dazu: Duden, Grammatik, Ausgabe 1984, Seiten 107 ff und 602 ff.
7. Ich klammere die Frage, ob ich mich als Lehrer überhaupt in die Kommunikation zwischen Manuel und Frau A. einmischen darf und soll, an dieser Stelle bewusst aus.

Lehrer-kommentar 2

Kasten 7

Wie Dein Brief auf mich als Leser gewirkt hat

- Dein Text beeindruckt mich. Ich vermute, dass Du etwas vom Fischen verstehst. Wörter wie «Silch», «Fischerlöffel» oder «Klemmblei» flössen dem Leser richtig Respekt ein. Da spricht ein Fachmann!
- Ich kenne mich im Fischerhandwerk nicht aus und kann deshalb nicht alles verstehen, was Du schreibst. Kannst Du die Fragen beantworten, die mir beim Lesen aufgetaucht sind?
- Hast du mit Frau A. schon früher einmal über Dein Hobby gesprochen? Hast Du Dir auch überlegt, was sie sich denkt, wenn sie von Dir einen Brief erhält, und wie Dein Text auf sie wirken könnte?

Fragen zum Inhalt und Anregungen zur sprachlichen Gestaltung

Beim Versuch, Deinen Text zu verstehen und mir ein klares Bild von Deinem Anglererlebnis zu machen, bin ich mehrmals gestolpert. Auf solche Stolperstellen – ich empfinde sie als Lücken im Text – machen Dich meine Fragen aufmerksam. Das Satzbauschema zeigt Dir, wie und wo Du Antworten auf solche Fragen in Deinen Text einbauen könntest. Es gibt Fragen, die Du vielleicht mit einem, zwei oder drei Wörtern beantworten kannst, andere beanspruchen einen Teilsatz oder sogar einen ganzen Satz. Ich empfehle Dir folgendes Vorgehen: Schreib Deine Antworten in die dafür vorgesehenen leeren Kästchen hinein und entscheide erst am Schluss, ob Du sie in den bestehenden Satz einbauen willst oder ob ein neuer Satz erforderlich ist. Überlege Dir dabei gut, wie Du die verschiedenen Antworten miteinander verknüpfen kannst.

– Wann und wo bist Du angeln gegangen?

Ich	bin angeln gegangen	mit wem?	mit Adrian
		wann?	
		wie oft?	fast jeden Tag
		wo?	
		warum?	

– Wann schneidet man Zapfen und Haken ab? Warum tut man das?
– Was ist ein Fischerlöffel? Wie sieht er aus, und wozu braucht man ihn?

Ich	warf	wann?	(dann)
		wie sieht er aus?	
		wozu braucht man ihn?	
		wen?	den Fischerlöffel
		wohin?	gegen das Schilf / in Richtung des Schilfs
		in welcher Absicht?	
		auf welche Art?	

– Warum ging es plötzlich «strenger»? Was für Schlüsse hast Du daraus gezogen? Warum?
– Wann und warum hast Du gemerkt, dass Du einen Hecht gefangen hast?
– Was bedeutete dieser Fang für Dich?
– Warum hätte der Hecht 15 Zentimeter länger sein müssen?

Der Hecht	wurde gemessen	wann?	als wir ihn auf dem Steg hatten
		warum?	
		wie?	
		mit welchem Ergebnis?	er war zu kurz
		was war die Folge?	wir mussten ihn freilassen

– War es unangenehm für Dich, den Hecht wieder freizulassen?

Schreiben erleben

Max Huwyler

Dieses Schreiben richtet sich an Lehrer aller Stufen, zu deren Aufgabe es gehört, Schüler zum Schreiben zu bewegen. (Bewegen, tatsächlich!) Wenn Sie jetzt als Naturkundelehrer (zum Beispiel) versucht sind, nicht weiterzulesen, dann tun Sie das aus dem weitverbreiteten Irrtum heraus, der Schüler lerne das Schreiben ausschliesslich im Sprachunterricht.

In Schreibkursen, in denen die Kursteilnehmer als Schreiber das Schreiben erleben, in denen die Kursteilnehmer erfahren, «wie schreiben tut», in solchen Kursen also habe ich die erstaunliche Feststellung gemacht, dass *viele Lehrer gar nicht wissen, dass sie eigentlich schreiben könnten, wenn sie schrieben.* Und viele schreiben nicht, weil sie meinen, nicht schreiben zu können. Natürlich braucht es jeweils einige Tricks, um Lehrer aus einem (zum Beispiel) 20jährigen Schreibfrust, den sie aus der Schülerzeit in die Lehrerzeit hinübergenommen haben, herauszulocken. Ich lasse Sie jetzt selber Vermutungen anstellen, warum das bei vielen Lehrern so ist, und ich lade Sie ein, in einer stillen Stunde ein Inventar jener Erlebnisse aufzunehmen, die Ihnen im Zusammenhang mit dem Schreiben in der Schule, so, wie Sie es seinerzeit als Schüler erlebt haben, in Erinnerung geblieben sind. Sie werden dabei merken, dass *Schreiberlebnisse in der Schülerbiographie eine wichtige Rolle spielen.*

Ich möchte Ihre Gedanken nicht auf «Aufsätze» lenken, sondern aufs Schreiben. Eigentlich wäre ich versucht, Sie zu bitten, die Lektüre dieses Textes gleich zu unterbrechen, sich mit Block und Beistift in eine Ecke zu setzen und während zwei, sagen wir während einer oder doch wenigstens während einer halben Stunde zu schreiben: einen Brief, ein paar Sachen, die Ihnen durch den Kopf gehen, Beobachtungen durchs Fenster...

(Drei Stunden später)

Ich möchte Sie dazu verlocken, gleichzeitig mit Ihren Schülern (zum selben Thema) einen Aufsatz zu schreiben. Der Rest ergibt/ergäbe sich dann fast von selbst: Das Nachdenken über all das, was beim Schreiben passiert, was Schreiben behindert und was Schreiben fördert, das Wahrnehmen all der Kleinigkeiten, die das Schreiben beeinflussen. (Ich habe beim Entwerfen dieser Arbeit – nach einem warmen Kräutertee – eben von der Maschine zum Bleistift Nr. 2 gewechselt, das weiche Gleiten gibt mir mehr Ruhe, mehr Distanz zur Sache. Ich kenne einen, der entwirft Texte auf Blätter in Weltformat auf dem Stubenboden, einen andern, der schreibt seine Gedanken in kleiner Schrift in kleine schwarze Büchlein, einen dritten, der nie ohne sein Diktiergerätlein ausgeht; einer reisst zum Schreiben die Fenster auf, und einer lässt die Läden herunter...)

Hinweise für den Unterricht:

- *Die Schüler äussern sich – mündlich oder schriftlich – über ihre Schreiberfahrungen («Ein gutes Schreiberlebnis»; «Ein schlechtes Schreiberlebnis»; «Was mir beim Schreiben Mühe macht, was mir hilft»).*
- *Die Schüler sammeln Aufsätze von ihren Eltern und Grosseltern, reden mit diesen übers Schreiben, vergleichen Themen und Stil, kommen auf diesem Weg zum Nachdenken über das eigene Schreiben.*
- *Eine Klasse, eine Schule veranstaltet eine öffentliche Lesung, bei der Schüler, Geschwister, Eltern, Grosseltern zu einem bestimmten Thema eigene Texte vorlesen («Weihnacht», «Unser Dorf/Quartier», «Schule gestern und heute»...).*
- *Lesen, was Schriftsteller über ihr Schreiben schreiben. Schriftsteller zu Lesung und Gespräch einladen.*

Über das Entstehen einer Tagebuchnotiz

Hier zuerst der Text:

Am Morgen nach dem ersten Espresso gehe ich über den «Campo San Giacomo». Grosse, rechteckige Steinplatten als Pavé, Naturstein, regelmässig in der Winkelung, unregelmässig in der Topografie, man achtet auf die Schritte, die Füsse haben zu tun. Grün fällt auf: da und dort, unregelmässig und schönem Zufall gehorchend, wächst Gras aus den Fugenlinien zwischen den Steinplatten, feine, grüne Gras-Streifen. Plötzlich merke ich, wie grau die Stadt ist. Ich spüre ein Defizit nach drei Tagen Venedig, möchte Bäume sehen. (Die Farben der Bilder in den Galerien sind kein Ersatz.) Ein Mann, offensichtlich ein Arbeiter der Stadtverwaltung, geht langsam den Grünspuren nach, giesst aus einer Spritzkanne milchiges Wasser über das offenbar bedrohliche Grün: Unkrautvertilger. «Buon giorno», sage ich zum Mann. Er kann ja nichts dafür.

Eine ganz einfache, unspektakuläre Alltagsbeobachtung. Ich habe im Hinblick auf diese Ausführungen hin versucht, mich zu entsinnen, wie es hat zu diesem Text kommen können. Ich versuche nachstehend, die verflochtenen Voraussetzungen zu entflechten.

Voraussetzungen:

1. *Die Fähigkeit, mit den Sinnen wahrzunehmen:* die Augen, die Ohren, der Tastsinn (die Füsse spüren die «unregelmässige Topografie»).
2. *Die äussere Situation:* Venedig mit vielen architektonischen Reizen; Räume und Formen vor Farben. Ich war an diesen ersten beiden Tagen nicht sensibel auf Farben. (Zudem wird man in Städten, die man zum ersten Mal besucht, am Anfang dazu verleitet, das anzuschauen, was man meint, sehen zu müssen; erst mit der Zeit wird man frei fürs Schauen, für die subjektive Begegnung.)
   Ich spürte am dritten Tag das Gefälle, entstanden aus dem, was ich sah, und dem, was ich sonst zu sehen gewohnt bin: äussere Wahrnehmung steht Prägung «gegenüber».
3. *Die innere Situation und die Fähigkeit, sie wahrzunehmen.* Ich bin sensibel auf widersinniges Tun, besonders dann, wenn es verordnet wird. Ich erinnere mich: Ich hatte zu diesem Zeitpunkt eben eine Auseinandersetzung hinter mir, bei der es um sinnloses Unkrautvertilgen ging. Ich war also damals in Venedig so gestimmt, dass ich das Zeichenhafte der Handlung des Stadtarbeiters erkannte. Eigentlich war der Gedanke, der jetzt im Text liegt, schon in mir; er hatte nur auf eine Gelegenheit gewartet, in einem äusseren Bild Gestalt finden zu können. Die Beobachtung hat den Gedanken ins Bewusstsein gebracht: Eine Idee hat ein Bild gefunden.
4. *Zur äusseren und inneren Situation.* Ich war auf Reise, hatte mich für ein paar Tage abgesetzt, hatte, in mehrfacher Hinsicht, Distanz genommen, war entlastet von Alltagsverpflichtungen, die ja nur zu oft die Sicht auf Wesentliches verstellen. (Wäre ich bei gleichen äusseren Bedingungen auf dem Weg zu einer Sitzung gewesen, hätte ich möglicherweise die «Unkrautstreifen» nicht wahrgenommen, hätte den Mann übersehen. An Orten, wo man zu Sitzungen geht, übersieht man sehr oft das Sehenswerte.)
5. *Ich hatte Zeit.* «Zeit haben» heisst ja: offen sein für das, was im Moment, im Augenblick, auf einen auftrifft. Und da war niemand, der mir diese Zeit nicht lassen wollte. Ich hatte Zeit, bei einem zweiten Espresso die Beobachtung aufzuschreiben.
6. *Ich hatte schreiben gelernt.*
7. *Ich hatte Schreibzeug und mein Notizbüchlein bei mir.*
8. *Ich musste vor niemandem bestehen,* hatte keinen Adressaten oder Pseudoadressaten, der meinen Text begutachten würde. Und: Ein Freund hatte mir einmal gesagt, ihm gefielen meine Notizen. (Ich hatte also doch meinen Adressaten.)

Das Sicherinnern als Voraussetzung zum Schreiben
Die Tagebuchnotiz von Venedig ist aus einem «gegenwärtigen» Eindruck heraus entstanden, zum mindesten hat die «Gegenwart» die Notiz ausgelöst. Aber sie konnte nur dank der Erinnerung an Früheres entstehen. Schreiben hat immer, auch wenn wir «Gegenwärtiges» schreiben, mit Vergangenheit zu tun, hat mit der «Biographie» des Schreibers zu tun.
Erinnerung kann sich unwillkürlich einstellen; es gibt aber eine ganze Anzahl von Erinnerungsauslösern: Bilder, Töne, Gerüche, Erinnerungsberichte von andern usw. Der nachfolgende Text wird jeden Leser zu eigenen Erinnerungen führen:

Ein Kinderspiel
Zelte bauen aus Tüchern, Decken, Stoffresten, alten Säcken. Mit Bohnenstangen errichteten wir das Gerüst, wanden Garbenseile um die Verbindungsstellen; Wolldecken hatten wir immer zuwenig. Hineinzukriechen dann in die wohlig-schwüle Geborgenheit: ein stets wiederkehrendes Triumphgefühl. Ich sass auf dem nackten Boden, die herunterhängenden Tücher streiften mein Haar; Staub- und Mottenkugelgeruch; durch Risse, verschlissene Stellen drang Licht, malte Kringel und Bänder auf meine blosse Haut. Zeit des Träumens; sogar die Geräusche schienen von andern Ufern zu kommen; Hühnergegacker, Schritte, das Rauschen des Brunnens. Erst die Stimme der Mutter scheuchte mich hinaus (der Bruder war längst schon zu ihr gelaufen); noch das milde Abendlicht schien mir zu grell. Bevor wir heimgingen, musste ich das Zelt abbrechen. Ich tat's ungern; beim Zusammenlegen waren die Tücher noch warm, und ich sog begierig ihren Geruch in mich ein.
Aus: Lukas Hartmann: Kindheitsszenen. In: Zwischensaison 2. Textbuch der Gruppe Olten. Basel: Lenos 1976. S. 64.

Hinweise für den Unterricht:
- *Den Schülern einen Text vorlegen oder vorlesen (zum Beispiel den obenstehenden von Lukas Hartmann). Die Schüler schreiben während (zehn) Minuten auf, was ihnen aus ihrer früheren Jugend in den Sinn kommt. Einander die Texte vorlesen. Jeden nimmt dabei wunder, was der Ausgangstext bei den andern «hervorgerufen» hat. Jeder Autor hat aufmerksame Zuhörer. Gute Zuhörer machen gute Schreiber.*
- *Diese spontanen Kurztexte lösen «wie von selbst» auch grössere Schreibarbeiten aus.*

Die Erinnerung hat ein anderes Nacheinander
Wenn Erinnerungen aufbrechen – meist setzt Erinnerung punktuell mit einer Einzelvorstellung ein –, dann schiessen die Erinnerungen vor und zurück und kreuz und quer und halten sich scheinbar an keine Ordnung, schon gar nicht an ein «ordentliches» Nacheinander, wie es einem beim Aufschreiben gelegen käme. Dieses «Unordentliche» der Gedankengänge bereitet beim Aufschreiben Schwierigkeiten; schon mancher Aufsatz ist nicht geschrieben worden oder mancher Aufsatz, der ein guter Aufsatz hätte werden können, ist schlecht geschrieben worden, weil der Schreiber den Anfang nicht wagte, und er wagte den Anfang nicht, weil ihm Fortsetzung und Aufbau nicht klar waren oder weil ihm jemand gesagt hatte, er solle denken, bevor er schreibe. Dabei kann gerade das Schreiben das Denken auslösen, das Schreiben weckt Erinnerungen, ruft Bildern und Gedanken, die ihrerseits Sätze (aus-)lösen. *Wer zu früh Ordnung in Gedankengänge bringen will, der blockiert die Gedanken. Gedanken brauchen Spielraum.*

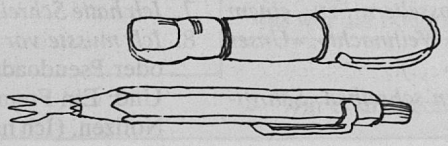
Souvenir: Lockstück für Erinnerung
Das Spiel mit der Erinnerung ist reizvoll. Auch das können Sie ausprobieren, indem Sie in Ihrer Wohnung einen Erinnerungsgegenstand holen (gibt es in Ihrer Wohnung einen Gegenstand, der kein Erinnerungsgegenstand ist?), diesen vor sich auf den Schreibtisch legen oder sich davorsetzen und dann versuchen, die Erinnerungen zu fassen, die an den Erinnerungskern gebunden sind.
Ich habe diese Übung für mich auch gemacht. Und zwar habe ich aus meiner Sammlung von Erinnerungsstücken einen Stein ausgelesen und jemandem die Gedanken spontan, ohne ordnunggebenden Zwang erzählt, Gedanken, die das Erinnerungsstück bei mir auslöste.
Die schriftliche Fassung gibt den Aufbau der Erzählung wieder, auch wenn aus dem Erzähltext ein geschriebener Text wurde; ich habe beim Aufschreiben die Reihenfolge der Bilder, der «Erinnerungsteile», beibehalten, die Reihenfolge hält sich keineswegs an die chronologische Ordnung. Erinnerungen machen ein anderes Nacheinander.

Ein Stein stammt aus einem kleinen Erd- und Geröllrutsch, der das Strässchen bedeckte. Frischgebrochener gelblichweisser Jurakalkstein reizt mich immer zum Suchen nach fossilen Spuren. Während einer halben Stunde suchte ich im Geröll, hob Steinbrocken auf, schmetterte sie auf andere Brocken, dass sie zersprangen, untersuchte die frischgebrochenen Brocken nach Millionen Jahre alten Spuren, Versteinerungen von Lebewesen und Pflanzen aus dem Jurameer.
Der Erinnerungsstein führt mich zurück an jenen Ort im Juratälchen: Es roch nach feuchter Erde und Wald, der Bach rauschte durch eine kleine Schnelle; und dann dieses Aufstossen, natürlich, ich hatte im «Café de la Gare» zu feissen Speck gegessen. Ich war dort aus dem Jurabähnchen gestiegen, weil es aufgehört hatte zu regnen, war kurz eingekehrt.
Fossile Spuren habe ich keine gefunden im Geröll, nahm einfach einen kleinen Brocken mit. Zufällige Wahl? Die flechtenartig sich ausbreitenden Zeichnungen könnten ja auch Versteinerungen sein. Naive Hoffnung des nichtfachmännischen Auflesers.

Es kann faszinieren, festzustellen, was alles an ein Souvenir sich bindet und in welcher Reihenfolge die Gedanken sich einstellen, welche Vorstellungen am klarsten sind, welche Details Assoziationen auslösen.

Hinweise für den Unterricht:
- *Zu einem Souvenir ein paar Gedanken aufschreiben.*
- *Den eigenen Text auf die zeitliche Folge hin untersuchen.*
- *Den Text auf Wahrnehmungsäusserungen hin untersuchen.*
- *Jeder Schüler bringt aus den Ferien ein persönliches Souvenir mit, das man nicht kaufen (und nicht stehlen) kann. Nach den Ferien berichtet jeder von seinem Souvenir, erzählt, warum ihm der Gegenstand wichtig wurde, welche Gedanken, Vorstellungen, Gefühle damit verbunden sind.*
  Darstellungsarten sind kleine Vorträge, grössere oder kleinere Texte, eine Ausstellung mit den Gegenständen, mit Zeichungen, Fotos und Texten.

Vielleicht, liebe Kollegin, lieber Kollege, schreiben Sie aus Ihren nächsten Ferien Ihren Schülern einen Brief, oder Sie vereinbaren mit Ihren Schülern einen bestimmten Tag (vielleicht sogar eine bestimmte Stunde), an dem jeder aufschreibt, was er gerade erlebt und beobachtet und denkt. Das gäbe eine spannende erste Deutschstunde nach den Ferien. – Und alle hätten schon einen Aufsatz. Auch der Lehrer.



Zum Heft «TEXTE SCHREIBEN»
Beiträge zum Deutschunterricht (II)

Mitarbeiter dieser Nummer
Thomas BACHMANN, Seminarlehrer, Rorschach; Pankraz BLESI, Dr. phil., Seminarlehrer, Zürich; Werner HANGARTNER, Primarlehrer, Oberrindal SG; Thomas HOLENSTEIN, Sekundarlehrer, Weinfelden; Max HUWYLER, Sekundarlehrer, Cham; Paul Michael MEYER, Primarlehrer, Gurbrü; Urs RUF, Dr. phil., Gymnasiallehrer, Madetswil; Pius SALM, Primarlehrer, Zürich.

Mitglieder des Redaktionsteams der EDK-Ost
Hans Anderegg, St. Gallen; Pankraz Blesi, Zürich; Thomas Holenstein, Weinfelden; Hanspeter Züst, Kreuzlingen.

Bildnachweis:
Seite 2 und 6: «Griffel, Feder, Bildschirmstift. Eine Kulturgeschichte der Schreibgeräte», AT Verlag, Aarau 1985.
Seiten 23–27: Aus dem Buch «Pumaträume und Hühnergegakker», Foto: P.M. Meyer; Seite 35: Dr. Marco Hüttenmoser, Marie Meierhofer-Institut, Zürich; Seite 46: Th. Holenstein; übrige Bilder und Texte: Schülerarbeiten.

Impressum
Herausgeber und für den Text dieser Publikation verantwortlich ist die Konferenz der Erziehungsdirektoren der Ostschweiz (Sekretariat ED St. Gallen). «Texte schreiben», Heft II der «Beiträge zum Deutschunterricht», wird verlegt als Heft Nr. 3 der «Didaktischen Reihe der ‹Schweizerischen Lehrerzeitung›».
Verantwortlich für die Gestaltung: Dr. Leonhard Jost, Chefredaktor «SLZ», 5024 Küttigen, und Hermenegild Heuberger, 6133 Hergiswil b. Willisau. Wir danken den Mitgliedern der Redaktionskommission für ihre Mitarbeit.

Nachdruck, fotomechanische Wiedergabe, sonstige Vervielfältigung sowie Übersetzung von Textteilen bedürfen des schriftlichen Einverständnisses des Verlages.

Probenummern der «Lehrerzeitung» und Abonnementsbestellungen beim Sekretariat Schweizerischer Lehrerverein, Ringstr. 54, 8057 Zürich (Telefon 01 311 83 03).

PYRX IM WELTALL
Fünftklässler phantasieren über die Flora des Planeten «Pyrx»; sie schreiben und zeichnen ein Tagebuch der Landung (vgl. dazu die Ausführungen Seite 11 unten).

Heute bin ich auf dem Planeten Pyrx gelandet. Bis jetzt habe ich keine Tiere auf ihm entdeckt. Es scheint hier nur Pflanzen zu geben. Ihre Blätter sind breit. Ich vermute, dass es eine Farnart ist. Die Blütenblätter sind gelb-rot gescheckt. Die Blüten sind trompetenförmig und die Staubfäden ragen wie lange Zungen aus ihnen heraus. Die Pflanzen sind an die 2 Meter gross und haben lange Ranken, die mich an Greifarme erinnern. Eine andere Sorte der Pflanzen spuckt grosse klebrige Blasen. Ich vermute, dass diese Blasen Fliegen und andere Insekten anlocken sollen. Hier liegen lauter winzige Knochen herum. Sie stammen wahrscheinlich von den Ahnen der kleinen Mäuse die hier überall herumwimmeln. Ich glaube, ich werde noch ziemlich lange hierbleiben. Das Forschen macht mir nämlich sehr viel Spass!

Sumpfulare Häusertanne

Diese merkwürdige Pflanze wächst in einem sumpfartigen Gebiet. Ich vermute, dass irgend eine Tierart hier vor langer Zeit ihre Nester baute und dass sich dieser Baum so an die Häuser gewöhnte, dass sie schon von selbst wuchsen. Einige Häuser sind so gross, dass ich sie bequem als Esszimmer benutzen kann.

Kleinere Abart der sumpfularen Häusertanne