

Martin Fix

Texte schreiben

Schreibprozesse im
Deutschunterricht

2. Auflage

Schöningh

UTB



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto
facultas.wuv · Wien
Wilhelm Fink · Paderborn
A. Francke Verlag · Tübingen
Haupt Verlag · Bern
Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn
Mohr Siebeck · Tübingen
Nomos Verlagsgesellschaft · Baden-Baden
Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel
Ferdinand Schöningh · Paderborn
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart
UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz, mit UVK/Lucius · München
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen · Bristol
vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich

StandardWissen Lehramt

Die Bände zur Didaktik des Deutschen werden herausgegeben von Jakob Ossner

Bislang sind erschienen in der Reihe:

Jakob Ossner: Sprachdidaktik Deutsch

Achim Barsch: Mediendidaktik Deutsch

Roland W. Wagner: Mündliche Kommunikation in der Schule

Ursula Bredel: Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht

Gabriele Kniffka/Gesa Siebert-Ott: Deutsch als Zweitsprache

Peter Marx: Lese- und Rechtschreiberwerb

Christine Garbe/Karl Holle/Tatjana Jensch: Texte lesen

Gina Weinkauff/Gabriele von Glasenapp: Kinder- und Jugendliteratur

Jakob Ossner: Orthographie

Jakob Ossner/Heike Zinsmeister: Sprachwissenschaft für das Lehramt

Ergänzend:

Christine Garbe/Maik Philipp/Nele Ohlsen: Lesesozialisation. Arbeitsbuch

MARTIN FIX

Texte schreiben.

Schreibprozesse im Deutschunterricht

2. Auflage

FERDINAND SCHÖNINGH

Der Autor:

Martin Fix, Dr. paed. habil., ist Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik und Rektor an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Nach dem Lehramtsstudium arbeitete er sechs Jahre als Hauptschullehrer. Nach Abschluss der Habilitation wurde er 2000 zum Professor berufen. Publikationen u. a.: die empirische Studie *Textrevisionen in der Schule* (2000). Neben dem Arbeitsbereich »Texte schreiben« sind weitere Schwerpunkte seiner Tätigkeit Rechtschreibunterricht, Leistungsbeurteilung im Deutschunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Fix arbeitete auch an mehreren Schulbüchern mit und ist an der Entwicklung neuer deutschdidaktischer Konzeptionen für das Studium beteiligt.

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich unter www.utb-shop.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2. Auflage 2008

© 2006 Ferdinand Schöningh, Paderborn
(Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Jühenplatz 1, D-33098 Paderborn)
Internet: www.schoeningh.de

Das Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart nach einem Entwurf von Alexandra Brand und Judith Karwelies

Layout: Alexandra Brand und Judith Karwelies

UTB-Band-Nr. 2809
ISBN 978-3-8252-2809-5

Vorwort zur Reihe

StandardWissen Lehramt – Studienbücher für die Praxis

Wie das gesamte Bildungswesen wird sich auch die künftige Lehramtsausbildung an Kompetenzen und Standards orientieren. Damit rückt die Frage in den Vordergrund, was Lehrkräfte wissen und können müssen, um ihre berufliche Praxis erfolgreich zu bewältigen. Das Spektrum reicht von fachlichen Fähigkeiten über Diagnosekompetenzen bis hin zu pädagogisch-psychologischem Wissen, um Lehren als Unterstützung zur Selbsthilfe und Lernen als eigenaktiven Prozess fassen zu können.

Kompetenzen werden nicht in einem Zug erworben; Lehrerbildung umfasst nicht nur das Studium an einer Hochschule, sondern ebenso das Referendariat und die Berufsphase. Die Reihe StandardWissen Lehramt bei UTB bietet daher Lehramtsstudierenden, Referendaren, Lehrern in der Berufseinstiegsphase und Fortbildungsteilnehmern jenes wissenschaftlich abgesicherte Know-How, das sie im Rahmen einer neu orientierten Ausbildung wie auch später in der Schule benötigen. Fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Themen werden gleichermaßen in dieser Buchreihe vertreten sein – einer Basisbibliothek für alle Lehramtsstudierenden, Referendare, Lehrerinnen und Lehrer.

Inhaltsverzeichnis:

Vorwort

0 EINLEITUNG

1 SUBJEKTPERSPEKTIVE: DER SCHREIBER

Seite	20	1.1	Schreibkompetenz
		1.1.1	Verschiedene Kompetenz- und Wissensbegriffe
		1.1.2	Annäherung an eine Definition von Schreibkompetenz
			Zusammenfassung
			Aufgaben
	36	1.2	Der Schreibprozess
		1.2.1	Ein »klassisches« Modell des Schreibprozesses
		1.2.2	Schreiben als zielorientiertes Problemlösen?
			Zusammenfassung
			Aufgaben
	50	1.3	Die individuelle Schreibentwicklung und schulische Curricula
		1.3.1	Ein Entwicklungsmodell für das Textschreiben
		1.3.2	Die Sicht der Schüler auf das schulische Schreibcurriculum
			Zusammenfassung
			Aufgaben
		2	SACHPERSPEKTIVE: DAS SCHREIBPRODUKT »TEXT«
	64	2.1	Was ist ein schriftlicher Text? Texttheoretische Grundlagen
		2.1.1	Wie unterscheiden sich Mündlichkeit und Schriftlichkeit?
		2.1.2	Pragmatische Aspekte
		2.1.3	Kohärenz
		2.1.4	Verständlichkeit
			Zusammenfassung
			Aufgaben
	87	2.2	Schulische Textsorten und Textmuster – exemplarisch
		2.2.1	Textsortenwissen – wozu?
		2.2.2	Erzählen
		2.2.3	Berichten

- 2.2.4 Beschreiben
- 2.2.5 Argumentieren
Zusammenfassung
Aufgaben
- 3 INSTITUTIONELLE PERSPEKTIVE: SCHREIBUNTERRICHT
IN DER SCHULE
- 112 3.1 Schreibdidaktische Konzeptionen
 - 3.1.1 Historische Entwicklung
 - 3.1.2 Kreatives Schreiben
 - 3.1.3 Prozessorientierte Schreibdidaktik
 - 3.1.4 Integrative Schreibdidaktik
Zusammenfassung
Aufgaben
- 129 3.2 Prozessorientierte Unterrichtsplanung
 - 3.2.1 Bedingungsfaktoren schulischen Schreibens
 - 3.2.2 Differenzierung als leitendes Prinzip
 - 3.2.3 Jahresarbeitsplanung
 - 3.2.4 Planung von Unterrichtseinheiten
Zusammenfassung
Aufgaben
- 147 3.3 Unterrichtsmethoden: Das Schreiben auslösen
 - 3.3.1 Schreibenanlässe im traditionellen Aufsatzunterricht
 - 3.3.2 Anregungen zum freien Schreiben
 - 3.3.3 Impulse für das kreative Schreiben
 - 3.3.4 Produktives Schreiben zu literarischen Texten
 - 3.3.5 Integrative Anlässe für funktionales Schreiben
Zusammenfassung
Aufgaben
- 164 3.4 Unterrichtsmethoden: Vom Entwurf zum Endprodukt
 - 3.4.1 Überarbeiten im Unterricht
 - 3.4.2 Formulierungen und Revisionen unterstützen
Zusammenfassung
Aufgaben

188	3.5	Geschriebenes beurteilen und bewerten
	3.5.1	Fördernde und bewertende Beurteilung
	3.5.2	Kriterien für die lernerorientierte Textanalyse Aufgaben
	4	SCHREIBDIDAKTIK IM KONTEXT DES STUDIUMS
210	4.1	Forschungsmethoden der Schreibdidaktik
	4.1.1	Stand der methodologische Debatte
	4.1.2	Anlage empirischer Studien zur Schreibdidaktik
	4.1.3	Beispiel: Untersuchungsplan eines Schreibforschungsprojekts Zusammenfassung
225	4.2	Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten
	4.2.1	Der schreibende Forscher – der forschende Schreiber
	4.2.2	Tipps zur Unterstützung des Schreibprozesses im Studium Zusammenfassung
237	5	LÖSUNGSVORSCHLÄGE FÜR DIE ARBEITSFRAGEN
259	6	LITERATURVERZEICHNIS
275	7	REGISTER

Vorwort

»Schreiben lernt man nur durch Schreiben!«

So lautet eine trivial klingende, aber durchaus zutreffende Maxime der Schreibdidaktik. Daraus lässt sich natürlich kein Konzept für den Unterricht im Verfassen von Texten ableiten. Denn schon in dieser einfachen Aussage steckt didaktischer Zündstoff: Es ist nicht klar, was sie für das professionelle Handeln von Lehrerinnen und Lehrer konkret bedeutet (wenn ich im Folgenden der Kürze wegen häufig nur von Lehrern, Schülern usw. schreiben werde, meine ich dennoch beide Geschlechter). Sollen Lehrer z.B. möglichst viele Schreibaufgaben stellen und eine möglichst zahlreiche Produktion von Texten einfordern? Oder ist es Erfolg versprechender, wenn sie den Schülern einen denkbar großen Freiraum für eigene Schreiberfahrungen schaffen – aber wie regen sie diese dann zum Schreiben an?

Meine Suche nach einer Antwort auf solche Fragen begann in der Praxis mit dem Berufseinstieg als Lehrer in einer Stuttgarter Hauptschule Ende der 1980er Jahre. Ausgestattet mit neuen Ideen aus dem Studium erlebte ich so manche Überraschung, was die Anwendung des Gelernten betraf. Zehn Jahre später – nun als Wissenschaftler – beschäftigte ich mich im Rahmen empirischer Untersuchungen mit dem schulischen Schreibprozess und musste erneut feststellen, dass es *den* einfachen Königsweg der Schreibdidaktik nicht gibt, sondern dass es vielmehr darum geht, einen Überblick über die Vielzahl miteinander verbundener Bedingungsfaktoren zu bekommen, die man durch Unterricht beeinflussen kann.

Diese Erfahrungen und Studien bilden die Basis des vorliegenden Buches. Einige Inhalte sind somit auch schon in anderen Publikationen vorgestellt worden (vgl. u.a. Fix 2000). Neu ist aber deren Aufbereitung in Form eines Lehrbuches mit vielen Beispielen und Aufgaben. Letztere werden die Leserinnen und Leser vielleicht nicht immer zufrieden stellen, weil es sich häufig um eher offene Fragestellungen handelt. Das liegt daran, dass jede Textproduktion eben ein Problem mit offenem Ausgang ist, das – anders als etwa eine Rechenaufgabe – oft keine eindeutigen Antworten möglich macht; in solchen Fällen finden sich aber Lösungsvorschläge im Lösungsteil des Buches.

Eine Beschreibung des Schreibenlernens, wie sie das vorliegende Buch versucht, zielt vor allem auf Adressaten im Umfeld des Lehrerberufs: Studierende sollen durch die Lektüre eine Grundlage für den Aufbau ihrer Lehrkompetenz im Bereich der Textproduktion bekommen; Lehrende, die sich über den Hintergrund ihrer Tätigkeit informieren möchten, sollen hier zentrale Informationen erhalten. Alle Kapitel können zu diesem Zweck auch unabhängig voneinander gelesen werden.

Danken möchte ich Studierenden und Kollegen verschiedener Seminare zum Thema »Schreibprozesse im Deutschunterricht«, die die eine oder andere Aufgabe schon erprobt haben, sowie den Schülern, deren Texte als Beispiele verwendet wurden.

Stuttgart und Ludwigsburg im August 2005

Martin Fix

EINLEITUNG | 0

Schreibenkönnen, hier verstanden als Fähigkeit zur Produktion eigener Texte, ist eine zentrale Schlüsselkompetenz – gerade in der Medien- und Informationsgesellschaft. Das Schreiben von Texten kann die Kommunikation zwischen nicht gleichzeitig Anwesenden ermöglichen, Wissen speichern, Denkprozesse und Erkenntnisse entfalten, der Identitätsgewinnung dienen und vieles mehr.

Der vorliegende Band versucht, das fachdidaktische Grundlagenwissen darzustellen, das für die Arbeit mit Schülern im Bereich »Texte schreiben« erforderlich ist. Die zentrale Frage ist hierbei, wie die Fähigkeit, eigene Texte zu produzieren, durch Unterricht generiert und gefördert werden kann. Es geht somit weniger um die sprachliche Oberfläche des Textes, also die Ebene der Schrift oder der Orthografie (für diese Bereiche gibt es eigene Bände), sondern um die konzeptionelle Ebene: Ein Text wird erzeugt, in der Regel in einen Handlungszusammenhang integriert.

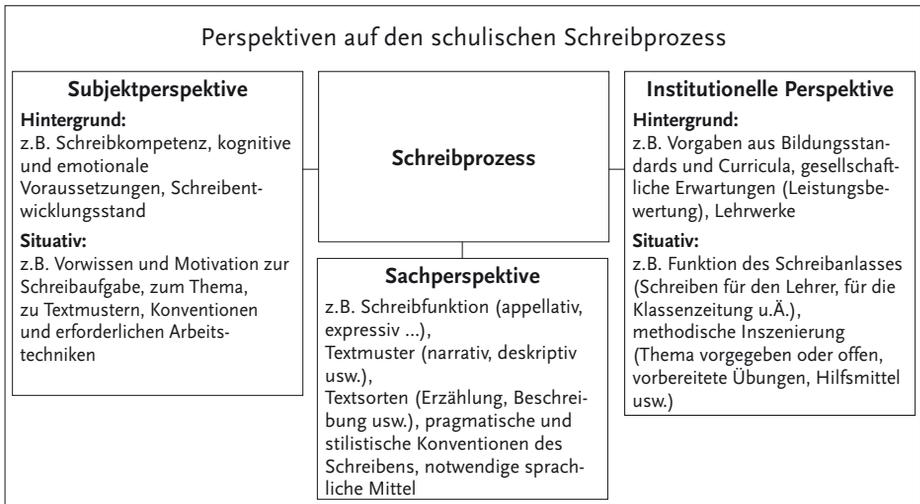
Aufsatzunterricht Bewusst wird im Titel nicht von Aufsatzunterricht gesprochen. Mit diesem Begriff könnte man eine Vorstellung von Schreiblernen assoziieren, nach der formale und stilistische Vorgaben den Mittelpunkt des Unterrichts bilden. Die neuere Schreibdidaktik fragt dagegen nach den Funktionen des Schreibens im realen sprachlichen Handeln und der Unterstützung verschiedener Teilaspekte des komplexen Schreibprozesses. Sie untersucht Schreiblehr- und lernvorgänge anhand empirischer Methoden unter Einbezug von Erkenntnissen aus benachbarten Disziplinen, z.B. der Schreibprozess- und Schreibentwicklungsforschung, der Textlinguistik, der Kognitionspsychologie oder der Kommunikationswissenschaft. Im vorliegenden Band werden diese Forschungshintergründe einbezogen und schreibdidaktische Konzeptionen und Methoden behandelt.

Bei einer Darstellung des schulischen Schreibens sind nicht nur eine Subjektperspektive und eine Sachperspektive, sondern auch eine institutionelle Perspektive zu bedenken:

- Subjektperspektive – Die Subjektperspektive stellt den schreibenden Schüler in den Mittelpunkt und fragt nach dessen Voraussetzungen, Interessen und Kompetenzen.
- Sachperspektive – Aus der Sachperspektive heraus werden die sprachlichen Gegenstände und deren linguistische Hintergründe genauer beleuchtet.

- Die institutionelle Perspektive repräsentiert die Sichtweise des Lehrers und die schulischen Vorgaben. Ihr Steuerungsinstrument sind die Schreibaufgaben, mit denen die Schüler konfrontiert werden.

Alle drei Seiten dieses Modells, das an das so genannte »didaktische Dreieck« (Schüler-Sache-Lehrer) angelehnt ist, werden hier berücksichtigt. Die isolierte Darstellung in der folgenden Grafik soll jedoch nicht verdecken, dass die Perspektiven im Idealfall identisch sein können, wenn etwa eine Schreibaufgabe sich sowohl mit den Interessen und Fähigkeiten des Schülers als auch mit den institutionellen Erwartungen deckt:



Die drei Perspektiven sind gleichermaßen entscheidend für den Erfolg oder Misserfolg schulischen Schreibens: Berücksichtigt eine Lehrkraft nicht die kognitiven und motivationalen Bedingungen ihrer Schüler, also die subjektbezogene Perspektive, kann es z.B. zu einer Überforderung kommen, die wiederum Disziplinschwierigkeiten nach sich zieht. Fehlt es an einer grundlegenden Sachanalyse, passen möglicherweise die gewählten Methoden und Übungen nicht zum Gegenstand oder es werden etwa Textnormen vermittelt, die kommunikativ gar nicht funktional sind (z.B. wenn der Zwang zur Variation des Satzanfangs, der bei Erzählungen Sinn machen mag, auch bei einem Anleitungstext

verlangt wird, wo er die Verständlichkeit erschweren kann). Ebenso liegt – nicht erst seit der PISA-Studie – auf der Hand, dass der Unterricht an den bildungspolitischen Diskurs und die aktuelle didaktische Diskussion angebunden sein muss.

In der Gliederung des Bandes tauchen die drei Sichtweisen explizit in Form der Teile 1-3 auf, sie sind aber in allen Kapiteln implizit und quer zu den Teilen enthalten.

Teil 1 stellt die Subjektperspektive in den Mittelpunkt:

- Zunächst geht es in Kapitel 1.1 um den Kompetenzbegriff, also die Frage, was ein Schreiber können muss, wenn er erfolgreich einen Text produzieren will; dies wird anhand eines Selbstversuchs über Fragen erarbeitet, die beim Verfassen eines Textes zu beantworten sind, wodurch der Begriff der Schreibkompetenz in Teilkompetenzen aufgefächert wird. Anschließend skizziert
- Kapitel 1.2 die kognitive Handlung des Schreibens genauer. Ausgehend von einem Standardmodell des Schreibprozesses als einem zielorientierten Problemlösen, das die Subprozesse Planen – Formulieren – Revidieren unterscheidet, werden auch kritische Einwände vorgestellt und die Grenzen dieser schematisierenden Expertenmodelle im Hinblick auf Lernende diskutiert.
- Kapitel 1.3 greift die Schreibentwicklung auf und geht auf Stufenmodelle des Erwerbs von Textproduktionskompetenz ein. Interessant ist dabei die Frage, ob sich aus der Schreibentwicklung überhaupt curriculare Abfolgen von Schreibaufgaben ableiten lassen (etwa ein Stufenmodell vom Erzählen bis zum Argumentieren).

Teil 2 rückt die Produktseite ins Zentrum und beleuchtet textlinguistisches Hintergrundwissen aus funktionaler Perspektive:

- In 2.1 geht es um die Frage, was konzeptionelle Schriftlichkeit im Unterschied zur Mündlichkeit bedeutet. Außerdem soll geklärt werden, was überhaupt ein Text ist: Sowohl unter pragmatischen Aspekten (Situationalität und Funktionalität) als auch unter dem Aspekt der Kohärenz, die unter einem thematischen, strukturellen und grammatischen Blickwinkel betrachtet werden kann.

- In 2.3 werden die Charakteristika der schulischen Textmuster Erzählen, Berichten, Beschreiben, Erörtern in einem Überblick vorgestellt.

Auf der Folie des bisher Gezeigten kann nun in Teil 3 die Perspektive der Institution Schule gewählt werden.

- Kapitel 3.1 beginnt mit einem kurzen historischen Rückblick und erläutert dann aktuelle Konzeptionen einer Didaktik des Textschreibens, die die traditionelle Aufsatzerziehung abzulösen versuchen: ein kreativer, ein prozessorientierter und ein integrativer Ansatz.
- Diese Überlegungen münden in Kapitel 3.2, in dem Fragen der Unterrichtsplanung thematisiert und Planungshilfen für schreibdidaktische Unterrichtseinheiten vorgestellt werden.
- Die beiden folgenden Kapitel sollen anhand praktischer Beispiele die Planung von Unterricht auf der methodischen Ebene konkretisieren. Kapitel 3.3 stellt Methoden vor, mit denen – je nach didaktischem Ansatz – auf unterschiedliche Weise schulisches Schreiben ausgelöst werden kann.
- Kapitel 3.4 skizziert Methoden für den weiteren Verlauf des Schreibprozesses vom Entwurf bis zum Endprodukt. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Unterstützung des Formulierens und Revidierens.
- Am Ende des Prozesses liegen Produkte vor. Kapitel 3.5 thematisiert die lernerorientierte Analyse von Schülertexten und den Sonderfall der Bewertung.

Teil 4 greift Fragen der Schreibdidaktik im Kontext des Studiums auf. Hier geht es eher um Ratschläge für eigene Studien, weshalb es keine Arbeitsaufgaben mehr gibt.

- Kapitel 4.1 stellt in einem knappen Überblick einige Forschungsmethoden und Überlegungen für das Planen einer schreibdidaktischen Untersuchung zusammen,
- Kapitel 4.2 geht auf Besonderheiten des Schreibens im Studium ein.

Den Schluss des Bandes bilden die Antworten zu den Arbeitsaufgaben aus Teil 1-3, die aber aufgrund der Offenheit didaktischer Fragestellungen häufig nur als ein Angebot für eine mögliche Lösung unter mehreren verstanden werden können.

Arbeitsaufgabe zum »Einstieg«:

1. Untersuchen Sie den folgenden Schülertext der 15-jährigen Barbara und stellen Sie Vermutungen dazu an, an welchen Stellen des Textes stärker die Subjektivperspektive, die Sachperspektive oder die institutionelle Perspektive dominiert:
 - Wo zeigen sich eher Barbaras persönliche Schreibmotive?
 - Wo schreibt sie mehr sachorientiert?
 - Woran wird deutlich, dass sie sich an einem Muster orientiert, das vermutlich von der Schule erwartet wird, obwohl es sich um ein von Vorgaben freies Schreiben handelt?

Beispiel

Cliquen

Die meisten Jugendlichen unserer Zeit bewegen sich in einem mehr oder weniger festen Freundeskreis. Diese ganz unterschiedlich großen Gruppen werden Cliquen genannt. Sie können wie in meinem Fall sehr wichtig für die Jugendlichen sein. Als meine Eltern sich scheiden ließen, hat mir meine Clique den Halt gegeben, den ich verloren hatte. Es ist wirklich ein schönes Gefühl mit seinen Freunden zusammenzusitzen, ganz gleich wie alt oder hübsch.

Wenn man allerdings in die falschen Kreise gerät und den falschen Leuten vertraut, kann es auch sehr gefährlich werden. Viele Jugendliche lassen sich von ihren »Freunden« zu illegalen oder riskanten Dingen verführen, wie z. B. Stehlen, Drogenmissbrauch u. ä. Man sollte sich immer sehr sicher sein, wer seine richtigen Freunde sind. In einer richtigen Clique mit wahren Freunden würde keiner versuchen, einen anderen zu irgendetwas zu überreden oder sogar zu zwingen. Richtige Freunde akzeptieren jede Einstellung. Wer sich ihrer Freundschaft sicher ist, kann von seiner Clique auf jeden Fall profitieren, denn eine gute Clique geht durch Dick & Dünn!

SUBJEKTPERSPEKTIVE: DER SCHREIBER | 1

1.1 Schreibkompetenz

1.1.1 Verschiedene Kompetenz- und Wissensbegriffe

Um herauszufinden, was Schreibkompetenz bedeutet, beginnen wir die Suche zunächst mit einer allgemeinen Definition und nähern uns dabei von verschiedenen Seiten an:

Kompetenz »competere« steht im Lateinischen für »zu etwas fähig sein«. Kompetenzen sind also Fähigkeiten, die Personen benötigen, um bestimmte Anforderungen erfüllen zu können.

Kompetenz – Performanz So wird in der Linguistik in Anlehnung an den amerikanischen Sprachwissenschaftler Chomsky unter Sprachkompetenz ein grundlegendes, im Kopf des Sprachbenutzers vorhandenes Regelsystem verstanden, das die konkrete Sprachverwendung, Performanz genannt, erzeugen kann. Diese Transformation hängt auch von den Situationen ab, in der sich die Kommunikation abspielt. Ein erweiterter Begriff von »kommunikativer Kompetenz« schließt somit die Fähigkeit ein, sich intentions- und partnerangemessen zu verständigen – auch im Fall der schriftlichen Kommunikation.

Schreibkompetenz als kommunikative Kompetenz

Sprachkompetenz umfasst also sowohl systembezogene (z.B. Grammatikregeln) als auch handlungsbezogene Aspekte (z.B. »Wie überzeuge ich jemanden?«). Dem entsprechen die beiden Zweige der Linguistik, die sich auch auf zwei übergeordnete Kompetenzbereiche übertragen lassen:

grammatische und pragmatische Kompetenz

Grammatische Kompetenz	Pragmatische Kompetenz
Ein Schreibziel kann nur realisiert werden, wenn entsprechende sprachliche Mittel als Werkzeuge zur Verfügung stehen: von der Textebene (z.B. Verknüpfungsmittel) über die Satz- und Wortebene bis hin zur sprachsystematischen Richtigkeit und zur korrekten Orthografie.	Die intendierte Wirkung eines Textes kann nur erreicht werden, wenn der Sprachhandlungszusammenhang berücksichtigt wird. Dazu gehört die Bildung einer Vorstellung über das Schreibziel und über die Rezipienten des Textes (Leser-Bewusstheit oder Adressatenorientierung).

Die traditionelle Rhetorik hat für diese beiden Aspekte die Bezeichnungen »ars recte dicendi« (die Kunst, es richtig zu sagen) und »ars bene dicendi« (die Kunst, es gut = passend zu sagen) gefunden. Bei dieser Zweiteilung in Sprachwissen und Handlungswissen fehlt allerdings die inhaltliche Komponente, die als Weltwissen oder enzyklopädisches Wissen zu ergänzen wäre (vgl. Müller 1997: 21).

Sprachwissen und Handlungswissen

In der Psychologie wird heute in Bezug auf die Definition von Kompetenz besonders der Problemlöseaspekt hervorgehoben: Nach Weinert umfassen Kompetenzen »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001: 27.f.). Damit gehören zu den Kompetenzen nicht nur die kognitiven (Denk-)Fähigkeiten an sich, sondern z.B. auch Motivation und Wille (volitionale Faktoren). Das trifft sicherlich auch auf die Schreibkompetenz zu, denn die Fähigkeit zur erfolgreichen Textproduktion erfordert genau diese Koordination von kognitiven, sprachlichen, emotionalen, sozialen (auf Leser bezogenen) bis hin zu motorischen (die Fertigkeit des Aufschreibens betreffenden) Teilkompetenzen (vgl. Sieber 2003: 209). Allerdings hilft diese Definition nur weiter, wenn sie für die konkreten Schreibaufgaben näher spezifiziert wird, denn die Anforderungen beim Schreiben können sehr variabel sein (dazu folgen Ausführungen in späteren Kapiteln).

Schreibkompetenz als Problemlösekompetenz

Auch die folgende Darstellung von vier Wissensarten (vgl. Ossner 1994: 15) ist an psychologischen Erkenntnissen orientiert. Sie beschränkt sich nicht auf das Problemlösungswissen, sondern greift auch auf die Unterscheidung zwischen einem deklarativen und einem prozeduralen Gedächtnis zurück (vgl. Zimbarado 1999: 235). Das prozedurale Gedächtnis speichert Vorgänge, die man unbewusst tun kann und über die man sich keine Gedanken mehr machen muss, weil sie inzwischen automatisiert sind. Das deklarative Gedächtnis dagegen merkt sich Fakten oder Ereignisse. Hinzu kommt neben dem bereits erwähnten Problemlösewissen das metakognitive Wissen, also das Nachdenken über das eigene Denken, das beispielsweise für das Überarbeiten des eigenen Textes eine wichtige Unterstützung bietet:

deklaratives, prozedurales, Problemösungs-, metakognitives Wissen	Deklaratives Wissen	Prozedurales Wissen	Problem- lösungswissen	Metakognitives Wissen
	Wissen über Sachverhalte	Wissen, das psychomotorischen und kognitiven Fertigkeiten zugrunde liegt	Wissen über Strategien zur Bewältigung von Problemsi- tuationen	Wissen, das die Reflexion über das eigene Wissen und über die eigenen Handlungen steuert
	z.B. Kennen von Merkmalen einer Erörter- ung, enzyklopä- disches Wissen über ein Thema	z.B. Opera- tionen beim Schreiben	z.B. durch Nachschlagen eine Formulie- rung finden	z.B. seine Vorgehensweise bei der Textproduktion reflektieren

Prozedurales Wissen entlastet den Schreibenden: Er beherrscht Schreiboperationen oder hat diese sogar automatisiert, ohne dass sie ihm im Moment des Schreibens bewusst sind. Ein geübter Erzähler kann gut erzählen, auch wenn er auf Anhieb die Merkmale der Erzählung nicht verbalisieren kann. Deklaratives Wissen über solche Merkmale kann auf dem Weg zum Aufbau prozeduralen Wissens wichtig sein, es muss beim Schreiben jedoch nicht explizit verfügbar sein; dagegen ist deklaratives Wissen über die Inhalte dessen, was man schreibt, unverzichtbar.

Eine andere Auffächerung des Kompetenzbegriffs versucht die folgende Definition, die in schulpädagogischen Kontexten häufig zu finden ist. Der dahinter stehende Lernbegriff richtet sich gegen die Dominanz der Sachorientierung des traditionellen Unterrichts, die durch Erweiterung um drei Aspekte aufgebrochen werden soll (vgl. z.B. Klippert 1994: 31, Baurmann 2002: 13f.). Die folgende Tabelle konkretisiert den Bezug zum Schreiben an jeweils einem Beispiel:

Sachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Personalkompetenz
inhaltlich-fachlich	methodisch-strategisch	sozial-kommunikativ	personal
z.B. Wissen über Textsorten oder stilistische Standards anwenden	z.B. exzerpieren, nachschlagen, strukturieren, organisieren	z.B. einen Leser antizipieren, über Formulierungen diskutieren	z.B. sich ein Schreibziel setzen, seine Fähigkeiten einschätzen

Sach-, Methoden-, Sozial-, Personalkompetenz

Von den vier Teilkompetenzen ist für die Schreibdidaktik vor allem das Zusammenspiel von Sach- und Methodenkompetenz bedeutsam; Sachwissen, z.B. über Textsorten, steht nicht isoliert, sondern wird mit arbeitstechnischen Wissen verknüpft.

Wenngleich die beiden Tabellen unterschiedliche Begriffe thematisieren – einmal geht es um Wissen, einmal um Kompetenzen – ist ein Vergleich in Bezug auf die Eignung für die Darstellung der Schreibkompetenz bedingt möglich.

- Deklaratives Wissen bildet die Basis der Sachkompetenz, hier entsprechen sich die Darstellungen 1:1.
- Sowohl prozedurales Wissen als auch Problemlösungswissen kann man als Bestandteile der Methodenkompetenz verstehen. Diese Auffächerung der Methodenkompetenz in zwei Wissenskomponenten ist gerade für die Erklärung des Schreibens hilfreich, bei dem prozedurale Anteile eine wichtige Rolle in spielen.
- Sozial- und Personalkompetenz sind Kategorien, die näher am Subjekt liegen und sich von dem Gegenstand »Textproduktion« weiter entfernen. Soweit sie sich auf die Sache beziehen, können sie auch als Bestandteile des deklarativen und metakognitiven Wissens beschrieben werden: Leserbewusstheit setzt sowohl die deklarative Kenntnis von Lesekontexten als auch metakognitive Reflexionen voraus, da man seinen Text aus einer distanzierten Perspektive betrachten muss. Dagegen sind personale und soziale Kompetenzen wie Selbstvertrauen oder Empathie nicht Gegenstand des Lehr-Lern-Prozesses im engeren Sinne, weshalb sie sich weniger für die didaktische Modellierung eignen.

Fachkompetenz als
spezifische »Wissen-
Fähigkeiten-
Kombination«

Bis hierhin können wir festhalten: Ein allgemeiner Kompetenzbegriff ist, wie die Beispiele zeigen, noch nicht ausreichend. Fingerhut definiert Fachkompetenz als *spezifische* »Wissen-Fähigkeiten-Kombination, die sich bei Evaluationen als die Indikatoren der geforderten Qualifikation zeigen« (vgl. Fingerhut 2002: 100). Die Genese von Kompetenz für einen bestimmten Gegenstandsbe-
reich muss somit von der Fachdidaktik konkret auf die im Unter-
richt erwerbba-
ren sprachlichen Gegenstände bezogen werden, zum Beispiel auf unterschiedliche Schreibfunktionen und Text-
sorten. Diese Klarstellung ist umso wichtiger, je mehr in der
Bildungspolitik mit zentralen Bildungsstandards operiert wird.
Wenn Lehrkräfte bei der Suche nach so genannten »Niveaunk-
kretisierungen« (z.B. für Diagnosearbeiten) nicht auf fachdidak-
tische Präzisierungen zurückgreifen können, kann es zu ekla-
tanten Missverständnissen des Kompetenzmodells kommen. Sie
greifen dann auf althergebrachte Prüfmerkmale zurück und tra-
gen so zur Konservierung traditioneller Schulnormen bei. Nicht
zuletzt auch deshalb wird im vorliegenden Band der Begriff
»Schreibkompetenz« dem Begriff »Textkompetenz« vorgezogen,
weil er die Prozesshaftigkeit stärker in den Vordergrund stellt als
das entstehende Produkt »Text«.

1.1.2 Annäherung an eine Definition von »Schreibkompetenz«

Die Wissen-Fähigkeiten-Kombinationen, die zur Produktion eines
Textes erforderlich sind, sind nicht alle gleichermaßen empirisch
erforscht. Es liegen nur über einzelne Teilkompetenzen, z.B. das
Überarbeiten, aufgabenspezifische Studien vor. Die Befunde wei-
sen aber insgesamt in die Richtung, dass die im Prozess erfor-
derlichen Kompetenzen nicht isoliert von der Funktion des
Schreibens, von den situativen Bedingungen aus dem Umfeld
des Schreibprozesses und vom jeweiligen Textmuster gesehen
werden können.

Dies soll im Folgenden an der Beschreibung eines Experi-
ments entwickelt werden, das in der Erwachsenenbildung mehr-
fach erprobt wurde. Sie können es selbst durchführen, wenn Sie
über Arbeitspartner verfügen. Als einzelner Leser lässt sich das
Beispiel aber auch nur gedanklich mitverfolgen.

Beispiel

Das Experiment »Papierflieger«

- *Jeder Proband faltet einen Papierflieger nach seinen eigenen Vorstellungen, testet die Flugfähigkeit, optimiert das Objekt, bis er damit zufrieden ist.*
- *Anschließend sucht er sich etwa drei weitere Personen. Die Gruppe wählt einen Flieger für die Textproduktionsaufgabe aus: Es soll eine Falanleitung erstellt werden.*
- *Dabei wird folgende Arbeitsteilung festgelegt: Zwei bis drei Gruppenmitglieder sind die Autoren, die etwa 10 Minuten für die Anleitung Zeit bekommen. Sie sollen sich dabei auf Formulierungen einigen. Ein bis zwei andere Gruppenmitglieder sind Schreibprozessbeobachter, die das »Ringen« um Formulierungen protokollieren: Stichworte zu Vorgehen, Problemen, erwogenen Alternativen und Entscheidungen der Autoren.*
- *In einem abschließenden Gruppengespräch werden die Einzelkompetenzen analysiert, über die der Autor eines Anleitungstextes verfügen sollte.*

Vor dem Experiment werden den Teilnehmern bewusst keine Hilfen oder engere Vorgaben gegeben, um Imitationseffekten vorzubeugen; auch zum pragmatischen Aspekt gibt es keine Angaben (Schreibfunktion, Adressat). So sind die Probanden gezwungen, sich eine Vorstellung von ihrem Zielobjekt und potenziellen Lesern zu bilden und daraus dann eine Vorstellung von einem Anleitungstext zu entwickeln; sie müssen z.B. im Prozessverlauf selbst festlegen, wie voraussetzungsreich ihr Text sein darf, ob es ein diskontinuierlicher Text sein soll, der mit Zeichnungen durchsetzt ist (bei der Durchführung kamen viele Teilnehmer gar nicht auf diese Idee, weil sie dachten, das »dürften« sie nicht – eine typische Schülerreaktion?) usw. Durch die Verwendung einer Methode aus der Schreibforschung ist es zumindest in Ansätzen möglich, die dabei ablaufenden kognitiven Prozesse mitzuverfolgen: Die Dialogsituation erfordert »lautes Denken«, das die Beobachter zu einem »Textherstellungstext« weiterverarbeiten können.

In Auswertungen dieses Experiments kristallisieren sich einige Probleme heraus, die ein Schreiber bewältigen muss. Die zu vollziehenden gedanklichen Operationen sind im Grunde Ant-

Lasswellsche Formel
 Worten auf Fragen, wie sie der amerikanische Kommunikationsforscher Harold Lasswell bereits in den 1930er Jahren entwickelte: »Who says what to whom through which channel with which effect?«

Diese Formel kann man für das Textschreiben etwas modifizieren und kommt so zu folgenden Aspekten der Schreibkompetenz:

- Selbsteinschätzung (wer),
- Schreibanlass (warum)
- Zielbestimmung (wozu),
- Adressateneinschätzung (für wen),
- Textgegenstand (was)
- konkrete sprachliche Mittel (auf welche Weise).

Die Frage nach der Wirkung kann im Fall der schriftlichen Kommunikation dagegen nicht unmittelbar geklärt werden.

Parallelen gibt es auch zu den Fragen, die Feilke und Augst in Anlehnung an Leontjews Wissensorganisation stellen (»Wozu-Wissen, Was-Wissen und Wie-Wissen«), die sich in den drei Kategorien Konzeptionswissen, Realisierungswissen und Routinewissen fassen lassen (vgl. Feilke und Augst 1989: 301).

Konzeptionswissen, Realisierungswissen und Routinewissen

Während diese drei Kategorien jedoch von einer hierarchischen Reihenfolge ausgehen, soll die folgende Darstellung verdeutlichen, dass es sich bei der Textproduktion um Operationen handelt, die

- rekursiv (zurückverweisend) und
- interdependent (voneinander gegenseitig abhängig) sind, also nicht linear und Schritt für Schritt ablaufen müssen:

Rekursivität
 Interdependenz

Inhaltliche Kompetenz, Zielsetzungskompetenz, Strukturierungskompetenz, Formulierungskompetenz	Was schreibe ich?		
	Inhaltliche Kompetenz		
	Warum und für wen schreibe ich?	Interdependente Fragen im Schreibprozess	Wie formuliere und überarbeite ich?
	Zielsetzungskompetenz		Formulierungskompetenz
	Wie baue ich den Text auf?		
	Strukturierungskompetenz		

Zur Erläuterung:

Zu lösende Problemfragen	Operationen im Schreibprozess	Am Beispiel »Papierflieger«:
1. Warum und für wen schreibe ich?	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibenlass erfassen, Weltwissen über die Situation aktivieren • Aufgabe dekodieren • Klären der Schreibfunktion und der Schreibmotivation • Setzen eines ersten Schreibziels • Ggf. Emotionen kanalisieren (z.B. Unlust unterdrücken) • Rezipient antizipieren und Angemessenheit an dessen Erwartungen bestimmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bastelanleitung für einen Papierflieger schreiben • Jemand soll anhand der Anleitung das gleiche Objekt nachbauen können, der Vorgang soll also zeitlich geordnet nachvollziehbar dargestellt werden • Wen stelle ich mir konkret als Adressaten vor? • Welche sprachlichen, welche »basteltechnischen« Voraussetzungen hat dieser?

Das Wissen über die *Schreibfunktion* und die Fähigkeit zur *Leserantizipation* liefern den Maßstab für sinnvolle Formulierungsentscheidungen. Die Schreibfunktion als intentionale Basis erkennen und in ein konkretes *Schreibziel* umsetzen zu können ist somit ein zentraler Aspekt von Schreibkompetenz.

Man kann diesen pragmatischen Aspekt auch unter dem Stichwort »Handlungsplanung« fassen (vgl. Fritzsche 1994: 192). Er darf beim kommunikativen Schreiben für Leser nicht unter den Tisch fallen, was in der traditionellen Aufsatzdidaktik häufig geschah. Aus der Sprechakttheorie kann hierzu der Begriff der Illokution herangezogen werden, der mit dem Begriff der Schreibfunktion korrespondiert. Mit Illokution ist »das, was man tut, indem man spricht« gemeint ([hier: schreibt] (Bußmann 1990: 324), also der Handlungswert für den Rezipienten: z.B. unterhalten, aufrütteln, überzeugen, bitten, darstellen. Wenn dem Schreibenden die Funktion seines Tuns klar ist, kann er im Lauf des Prozesses nach und nach konkretere Schreibziele ableiten. Dazu muss die Ziel- und Leservorstellung nicht unbedingt explizit vorhanden sein, sie wird aber zumindest implizit Leitlinie für das Formulieren sein und zunehmend präzisiert. Je offener die Aufgabenstellung, desto stärker ist der Autor gefordert, selbst das Schreibziel zu finden. Ist das Ziel zu vage oder zu

Schreibfunktion
Leserantizipation

Schreibziel

Illokution

Ziele mittlerer Präzision global, kann es nicht als »roter Faden« dienen, an dem die Formulierungsentscheidungen gemessen werden. Ist es zu stark festgelegt oder zu detailliert, kann dies zu Schreibblockaden oder zumindest zur Verhinderung von produktiven Einfällen führen. Wer ein Schreibproblem löst, muss seine Ziele somit im mittleren Bereich zwischen Globalität und detaillierter Präzision ansiedeln und sie im Lauf des Prozesses weiterentwickeln und gegebenenfalls modifizieren. Die Fähigkeit, sich Ziele mittlerer Präzision setzen zu können, ist eine Basis erfolgreichen Handelns und ein Weg zur Ausschaltung der »Logik des Misslingens« (Dörner 1989). An diesen Zielen misst sich der sprachliche Erfolg hinsichtlich der Angemessenheit und Verständlichkeit des produzierten Textes.

Schreibmotivation Es mag überraschen, dass hier auch der Aspekt der Schreibmotivation zur Zielsetzungskompetenz gezählt wird. Die Motivation ist aber eng mit der Schreibfunktion verknüpft. Sie ist nur im Idealfall intrinsisch, das heißt hier, durch ein unmittelbares Mitteilungsbedürfnis bestimmt. Gerade im schulischen, aber auch später im beruflichen Umfeld ist extrinsische Motivation sogar häufiger der Fall (eine Schreibaufgabe wird von außen an den Schreiber herangetragen). Daher ist die auf das Schreiben bezogene Fähigkeit zur Selbstmotivation durchaus eine Kompetenz. Hier kann die Bewusstheit über den Zweck des eigenen Tuns im Hinblick auf einen Leser und die damit verbundene intendierte Wirkung helfen, störende Emotionen wie etwa Schreiblust zu überwinden; im günstigsten Fall wird im Verlauf der Beschäftigung mit der Schreibaufgabe die extrinsische Motivation in Richtung einer intrinsischen Motivation überführt: man will sein mühsam angefangenes Produkt nun mit eigenem Anspruch erfolgreich zu Ende bringen.

Zu lösende Problemfragen	Operationen im Schreibprozess	Am Beispiel »Papierflieger«:
2. Was schreibe ich?	<ul style="list-style-type: none"> • Ideen generieren • Imagination entfalten • Vorwissen aktivieren • Informationen beschaffen • Schreibziel präzisieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Informationen sind relevant, welche könnte ich weglassen?