

2 SPRACHE als Medium des Lernens

„Sprache [...] ist das bedeutendste Medium im Unterricht. Daher kommt ihr in Lehr- und Lernprozessen die zentrale Rolle zu.“ (Felder 2003, S. 42) Dabei kommt der Sprache eine doppelte Funktion zu. Zum einen ist sie selbst Lerngegenstand, wenn es um den Erwerb von Sprachkompetenz geht. Zum anderen ist Sprache als Medium Grundvoraussetzung zum weiteren Kompetenzerwerb und der Aneignung neuen Wissens in unterschiedlichsten Bereichen (Jude/Klieme 2007). Insbesondere das verstehensorientierte Lernen ist auf die sprachliche Kompetenz der Lernenden angewiesen (vgl. Einleitung).

Eine umfassende Auseinandersetzung mit dem weiten Feld „Sprache“ scheitert im Rahmen fachdidaktischer Analysen jedoch häufig an der vielfältigen Gestalt der Bezugstheorie. Die Sprachwissenschaft oder Linguistik zerfällt in verschiedenste Spezialbereiche und Forschungsschulen (z.B. Volmert 2005). „Aufgabe der allgemeinen Linguistik ist die theoretische Fundierung der Beschreibung von Einzelsprachen, sie muss die Kategorien und Verfahren erarbeiten, die wir bei der Analyse verwenden können.“ (Adamzik 2001, S. 44) Der Bereich der Soziolinguistik beschäftigt sich mit dem Sprachgebrauch in verschiedenen Gruppen und gesellschaftlichen Zusammenhängen, während sich die Psycholinguistik mit Fragen des Spracherwerbs auseinandersetzt. All dies sind zentrale Fragen für die sprachliche Arbeit im Rahmen des fachlichen Lernens. Gleichzeitig sind die differenzierten Teildisziplinen der Sprachwissenschaft wenig geeignet um fachdidaktische Bezüge im Rahmen des schulischen Lernens herzustellen.

Für die interdisziplinär angelegte Thematik des fachlichen beziehungsweise mathematischen Schreibens stehen vielmehr die Bedeutung und Umsetzung des Schreibens in der pädagogischen Praxis und damit die entsprechende Fachdidaktik im Mittelpunkt. Die Schreibdidaktik fußt letztlich auf theoretischen Erkenntnissen und Forschungsergebnissen der Sprachwissenschaft, auch wenn diese nicht unmittelbar übertragen werden können (vgl. Peyer/Portmann 1996). Im Folgenden werden daher nur für die Praxis des Schreibens im Mathematikunterricht relevante Aspekte der linguistischen Grundlagen berücksichtigt. Von besonderem Interesse ist außerdem die Schreibforschung, die hier gewissermaßen als Link zwischen Sprachwissenschaft und Schreibdidaktik betrachtet wird. Sie hat sich in den letzten Jahrzehnten, insbesondere im angloamerikanischen Raum, intensiv mit verschiedenen Perspektiven des Textschreibens auseinandergesetzt. Zentrale Ergebnisse stammen aus den 1970er und 80er Jahren und sind bis heute Grundlage für die Gestaltung der Schreibpraxis (z.B. Baurmann 2008; Merz-Grötsch 2010; Girgensohn/Sennewald 2012).

Das folgende Kapitel gliedert sich in einen theoretisch orientierten, sprachwissenschaftlich gestützten Teil, der die Grundlagen zur Schriftlichkeit bereitstellt (2.1).

Dem folgt ein praxisorientierter Teil, der das Schreiben hinsichtlich der vorliegenden Thematik eingrenzt und empirisch basierte Modelle zur Umsetzung ausführt (2.2).

Insgesamt bewegen sich die folgenden Ausführungen zum Bezugsbereich Sprache von allgemeinen Grundlagen hin zu den speziellen, für das mathematische Schreiben zentralen Aspekten, die später im Rahmen des Modells zum mathematischen Schreiben integriert werden.

2.1 Vom Sprechen zum Schreiben

Der Fokus der Arbeit liegt insbesondere auf dem Schreiben als unterstützendes Werkzeug im Denk- und Lernprozess. Sprache ist jedoch sowohl ontogenetisch als auch phylogenetisch betrachtet zunächst mündliche Sprache (Oralität) bevor die Schriftlichkeit als Ergänzung und Weiterentwicklung dazukommt (Literalität). Vor einer weiteren Beschäftigung mit dem fachlichen Schreiben wird deshalb das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit näher erläutert.

Zunächst muss geklärt werden, in welchem grundsätzlichen Verhältnis die beiden Aspekte von Sprache stehen. Vorangestellt wird daher ein kurzer Abriss der phylo- und ontogenetischen Entwicklung von Schrift und Schriftlichkeit (2.1.1). Dies ist eine wesentliche Grundlage um im Folgenden mediale und konzeptuelle Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu verorten. Ebenso bedeutsam für die Gestaltung des Lernprozesses ist die Kenntnis von Sprachvarietäten, zu denen im weitesten Sinne auch die Fach- und Umgangssprache gehören (2.1.2).

Auf dieser Grundlage können die Funktionen von Sprache und insbesondere dem Schreiben mit Perspektive auf das schulische Lernen, auseinandergesetzt werden (2.1.3).

2.1.1 Sprachentwicklung

2.1.1.1 Phylogenese: Entwicklung der Schriftlichkeit

Grundvoraussetzung für die Entwicklung jeglicher komplexen sozialen Gemeinschaft ist die Entwicklung einer gemeinsamen Sprache. Das Besondere an der verbalen Sprache ist, dass sie ein Prinzip bildet, das unendlich variiert werden kann: aus verschiedenen Lauten lassen sich Wörter und Sätze beliebig kombinieren und neu zusammensetzen. Damit gewinnt die menschliche Kommunikation eine Differenziertheit, die anderen Lebewesen im Allgemeinen nicht zugeschrieben wird. Diese Differenziertheit ermöglicht die Komplexität des menschlichen Gemeinwesens.

Dabei hat Sprache zum einen eine unmittelbare Funktion in konkreten Kommunikationskontexten. Zum anderen dient sie als Medium zur Speicherung und Weitergabe von Erfahrungen und Wissen (Stein 2006).

Lange Zeit genügte die mündliche Sprache, um den notwendigen Austausch über Arbeits- und soziale Zusammenhänge sowie die Weitergabe von Wissen zu

organisieren. Nach wie vor gibt es menschliche Gruppen die ohne Schrift auskommen. Keine einzige jedoch existiert ohne eine gesprochene Sprache. Mündlichkeit und Kommunikation sind untrennbar verbunden (Becker-Mrotzek 2003a). Der mündliche Austausch erfordert im Gegensatz zur Schriftlichkeit die gleichzeitige Anwesenheit von Sprecher und Hörer. Dafür bietet sie die Möglichkeit sich auf einen gemeinsamen räumlich-zeitlichen Bezugsrahmen zu beziehen, ohne diesen explizit ausführen zu müssen, und die Bedeutung durch zeigende Gesten oder zeitnahe Nachfragen zu unterstützen (Becker-Mrotzek 2003a).

In der Konsequenz bedeutet das Verschwinden eines Informationsträgers allerdings oft auch das Verschwinden der getragenen Information, sofern kein weiterer Speicherort gegeben ist. Weiter bedingt die Flüchtigkeit der Mündlichkeit auch eine laufende Veränderung und Anpassung der weitergetragenen Informationen, wie sie im spielerischen Zusammenhang der „Flüsterpost“ zur Unterhaltung genutzt wird.

In einer rein oralen Gesellschaft gibt es keine externen Speicher, die eine verlässliche Überprüfung von Informationen ermöglichen (Stein 2006).

Doch lässt sich beobachten, dass auch in oralen Kulturen Mündlichkeit unterschiedlich akzentuiert wird und in ausgewählten Situationen der schriftlichen Sprache nahekommt und ähnliche Funktionen erfüllen kann. So können orale Kulturen hochorganisiert sein, indem sie herausragende Gedächtnisleistungen durch ausdifferenzierte Mnemotechniken unterstützen. Diese können zum einen medial mündlich basiert sein, wie die Unterstützung des Memorierens durch Wiederholungen, Reime und Rhythmus oder die Hervorhebung durch bestimmte Gesten. Sie können aber auch erste Formen medialer Schriftlichkeit wie z.B. Ritzen und Knoten zur Speicherung von konkreten Angaben aufweisen (Stein 2006, Koch/Österreicher 1985).

Die Entwicklung der Schrift vollzog sich vor etwa 5000 bis 6000 Jahren und hat die Gesellschaft nachhaltig verändert (Stein 2006). Ursprünglich hatte sie vor allem Bedeutung als externer Speicher zur Gedächtnisentlastung und repräsentierten gesprochene Sprache unmittelbar durch medial schriftliche Zeichen. Aus der dreidimensionalen Repräsentation jeder einzelnen Information (beispielsweise für jedes Tier durch ein Steinchen) entstanden zunächst zweidimensionale Abbildungen wie z.B. geritzte Strichlisten. Diese wurden zunehmend abstrakter und entwickelten sich von Ikonisierungen hin zu symbolischen Darstellungen (Becker-Mrotzek 2003a). Nach und nach entwickelte sich durch die Dokumentation realer Kontexte das darüber hinausgehende Potential der Schrift für komplexere Denkleistungen (Becker-Mrotzek 2003b).

Einen zentralen Entwicklungsmotor für die Schrift sieht Stein in der fortschreitenden technischen Entwicklung. Mit dem Fortschritt verschiedener handwerklicher Techniken gewann die differenzierte Weitergabe und Speicherung von Wissen zunehmend an Bedeutung, sodass von einem parallelen Fortschreiben in Technik und Sprache ausgegangen werden kann (Stein 2006). Die Entwicklung der Technik wird viel später ergänzt durch die Entwicklung der Wissenschaften, die ohne die Speiche-

rung und Weitergabe von geteiltem Wissen mittels einer elaborierten Schriftlichkeit nicht mehr auskommen (ebd.).

Zum anderen wird Schrift aber auch gerade dann wichtig, wenn sich der zu dokumentierende Inhalt fortlaufend verändert und abstrakte Daten flexibel gespeichert werden müssen. Dies ist beispielsweise im Rahmen geschäftlicher Beziehungen und in der Buchführung bedeutsam (Becker-Mrotzek 2003a). Die sprachlichen Anforderungen des Wirtschaftskreislaufs unterscheiden sich deutlich von der Weitergabe tradierter Wissensinhalte. Die Speicherung von Zählprozessen und – ergebnissen war vermutlich ein bedeutsamer Anlass zur Entwicklung der Schrift. Somit besteht ein früher und untrennbarer Zusammenhang zwischen Schrift und Mathematik.

„Der Übergang zu einer Schriftkultur hat tiefgreifende kulturelle und psychologische Auswirkungen.“ (Koch/Österreicher 1985) Dabei muss immer in zwei Richtungen gedacht werden: Schrift ist einerseits Voraussetzung für viele technische und soziale Entwicklungen, entwickelt sich aber andererseits auch erst durch deren spezifische inhaltliche Anforderungen weiter. Nicht die Schrift „macht“ dass sich die Weitergabe von Wissen differenzierter gestalten lässt sondern das Wechselspiel von menschlichen Bedürfnissen und schriftlichen Möglichkeiten sowie die aktive Gestaltung durch menschliches Handeln beeinflussen die sprachliche Entwicklung (Stein 2006).

Die charakteristische Eigenschaft der Schrift als symbolische Darstellung im Vergleich zu früheren ikonischen Dokumentationsformen ist die Linearität. So ermöglicht beispielsweise ein Höhlenbild die räumlich-simultane Abbildung komplexer Strukturen und Beziehungen, die jedoch auch umfangreiche Anforderungen an die Wahrnehmung und Deutung stellt. Demgegenüber gewinnt Sprache durch die zeitlich-sukzessive Linearität der Schriftlichkeit an Eindeutigkeit und somit auch an senderunabhängiger Verständlichkeit (Stein 2006). Damit wird der schriftliche Text vom Autor unabhängig transportabel und nutzbar. Es ist sowohl eine „textgetreue“ und somit genaue Übermittlung als auch eine unabhängige Rezeption und Deutung möglich (Becker-Mrotzek 2003a).

Außerdem erfährt die Speicherkapazität mit der Schrift eine gewaltige Steigerung. „Als ein mächtigerer Speicher übertrifft sie [die Schrift] das orale Gedächtnis bei weitem und erlangt dadurch eine neue Qualität.“ (Stein 2006, S. 18) Es eröffnen sich neue Perspektiven sowohl in organisatorischer Hinsicht (beispielsweise für das Geschäftsleben durch die schriftliche Buchführung) als auch für die Entwicklung der Wissenschaften (z.B. durch Akzentuierung der Linearität als Basis der Geschichtsschreibung und detaillierter physikalischer Messungen sowie erste Anstöße zur Entwicklung einer Symbolsprache der Mathematik). Somit ist die Entwicklung der Schrift die Grundlage zur Organisation komplexer gesellschaftlicher Prozesse und zur Entwicklung der Wissenschaften (Stein 2006). In einer neuen Qualität auf Grund der erhöhten Speicherkapazität können nicht nur unmittelbar notwendige Produkte sondern auch längerfristige Prozesse gespeichert und so Entwicklungen sichtbar

gemacht werden. Es entsteht die Grundlage für eine reflektierte Auseinandersetzung mit Entwicklungsprozessen in sozialen, technischen und naturwissenschaftlichen Bereichen und damit auch eine Auseinandersetzung mit und langfristige Anpassung von Handlungsstrategien (Becker-Mrotzek 2003a, S. 76).

„Zu Beginn der Moderne, im ausgehenden 19.Jhd., hat sich in Europa die Schriftlichkeit auf breiter gesellschaftlicher Basis durchgesetzt. Wir haben es mir einer schriftgestützten Mündlichkeit zu tun, d.h., die Schrift hat sich als sekundäres Medium etabliert, insbesondere zum Zweck der Wissensspeicherung und der zerdehnten Kommunikation.“ (Becker-Mrotzek 2003a, S. 80)

So wie die Entwicklung der Schrift gleichermaßen von prozess- wie produktbezogenen Bedürfnissen gespeist wurde, pendeln die Auswirkungen der Schriftlichkeit zwischen Öffnung und Normierung der sprachlichen Möglichkeiten.

Ein grundlegender Einschnitt in der Geschichte der Schriftlichkeit erfolgte durch den Buchdruck im 15. Jahrhundert. Während Schrift im Mittelalter in Europa hauptsächlich im geistlichen Bereich zur Übermittlung tradierter Wissensbestände, sprich zum kopierenden Vervielfältigen der Bibel, genutzt wurde, ermöglichte die typographische Schriftkultur zunächst eine enorme Öffnung. Durch die flexible, schnelle und regionale Verbreitung konnten die Menschen mit unterschiedlichen Inhalten und Sprachvarietäten konfrontiert werden. Die Fortsetzung dieses Prozesses schuf jedoch auch ein Bedürfnis nach gemeinsamen Normen um die Verständlichkeit über Zeit und Raum weiter auszudehnen. Regionale Dialekte wurden im schriftlichen Bereich durch eine standardisierte, gemeinsamen orthographischen und stilistischen Normen gehorchende Hochsprache ersetzt (Stein 2006).

Die Einschränkung der sprachlichen Vielfalt beziehungsweise die Verallgemeinerung sprachlicher Normen erleichterte wiederum die Verbreitung und Standardisierung von Wissen und begünstigte damit letztlich die Entwicklung der Wissenschaften in ihrer heutigen Form (z.B. Girgensohn/Sennewald 2012).

Parallel dazu entwickelte sich auch die abstrahierte Symbolsprache der Mathematik, deren Charakteristik gerade die Eindeutigkeit ist. Das Ziffernrechnen mit den arabischen Ziffern und der Null ist ein erster Meilenstein in der Kalkülierung und ein deutliches Beispiel für die letztlich sprachliche Normierung (Stein 2006). „Sie [die mathematische Schrift] ist gewissermaßen ein Schreiben ohne Sprechen, d.h. sie repräsentiert nicht mehr wie die phonetische Schrift Rede bzw. Bedeutungen, sondern ist die regelgeleitete Prozedur (Kalkül), kognitive Objekte zu erzeugen.“ (Stein 2006, S. 212)

2.1.1.2 Ontogenese: Spracherwerb

Auf individueller Ebene (Ontogenese) beginnt die Sprachaneignung ebenfalls mit der mündlichen Sprache. Dabei spielt sich der kindliche Spracherwerb zwischen biologischen Reifungsprozessen (Sprachentwicklung) und Lernen (Sprachlernen) ab. In der Konsequenz dieser Bandbreite ist Spracherwerbsforschung stark interdisziplinär

angelegt und berücksichtigt sowohl psychologische und pädagogische als auch linguistische und neurologische Aspekte (Volmert 2005).

Aus linguistischer Sicht ist der Spracherwerb zu beschreiben als Erwerb der „Gesamtheit der syntaktischen, morphologischen und semantischen Regeln“, der in seinen Grundzügen in der Regel bis zum vollendeten 6. Lebensjahr, also bis zum Schuleintritt, abgeschlossen ist. „Diese grammatische Basiskompetenz gibt ihm [dem Kind] die Fähigkeit, zum Dekodieren und Verstehen unbegrenzt vieler neuer Wörter und Wortbildungen.“ (Volmert 2005, S. 230) Somit ist die Beherrschung der mündlichen Sprache unverzichtbare Voraussetzung für den Schriftspracherwerb.

Der Erwerb der Muttersprache ist zunächst ein „natürlicher Lernprozess“, der in der Regel keiner organisierten Unterstützung bedarf und weitgehend von allen Kindern unabhängig von Begabung oder sozialem Hintergrund bewältigt wird (z.B. Ossner 2008). Dennoch kann es zu Schwierigkeiten kommen, insbesondere wenn mehr als eine Sprache erlernt werden muss. Kinder mit Migrationshintergrund stehen häufig vor der Herausforderung, Mutter- und Zweitsprache gleichzeitig zu erlernen. Im schlechtesten Fall bleiben beide Sprachen bereits im mündlichen Gebrauch unvollständig. Und auch bei einem oberflächlich problemlosen Spracherwerb können sich in der Textproduktion sprachliche Defizite zeigen (Volmert 2005). Die schulischen Konsequenzen liegen auf der Hand.

Anders gelagert als der Erwerb der Muttersprache ist der Erwerb einer Fremdsprache, der primär auf organisiertem Sprachenlernen fußt. Dieser Lernprozess läuft wesentlich bewusster ab als der „natürliche“ Erwerb einer Erst- oder Zweitsprache im frühen Kindesalter. Er funktioniert nur auf der Basis einer grundlegend beherrschten Erstsprache und erfolgt in engem Bezug schon erworbener mündlicher und medial schriftlicher Methoden. Das flexible Textschreiben in einer Fremdsprache findet jedoch erst auf einem fortgeschrittenen Lernniveau statt (z.B. Trim 2001).

Im Kontrast zum Sprechen lernen ist das Erlernen der ‚Kulturtechnik‘ Schreiben in der Regel an einen organisierten Lernprozess und gezielte Unterweisung gekoppelt. Dabei ist mit Schriftspracherwerb zunächst die technische Beherrschung des Schreibens gemeint. Sofern es, wie in Europa, um den Erwerb einer Alphabetschrift geht, ist dieser Prozess überschaubar. Die Bezeichnung als ‚Kulturtechnik‘ lässt jedoch auf kulturspezifische Ausprägungen schließen, die sich im Einzelnen stark unterscheiden können (beispielsweise das Chinesische mit seiner Bilderschrift).

Während die mündliche Sprache in ihrer Flüchtigkeit viel Varianz ertragen kann ohne beim Zuhörer an Verständlichkeit einzubüßen, benötigt die über das Lesen rezipierte schriftliche Sprache mehr Absprachen und Einigung auf gemeinsame Regeln. Der Leser, im Gegensatz zum Zuhörer, hat in der Regel nicht die Möglichkeit, nachzufragen oder auf ergänzende nonverbale Äußerungen zurückzugreifen. Vereinbarungen über gemeinsame Normen, die die Verständlichkeit sichern, müssen daher auf einer allgemeinen Ebene im Voraus getroffen werden (z.B. Dehn 2007; Peyer/Portmann 1996).

Entsprechend benötigt das Schreiben neben der Beherrschung der Buchstaben des Weiteren Regeln und Normen, die die Kombination immer neuer Worte und Sätze strukturieren. Dazu zählen die Orthographie und die Grammatik. Dabei hängt die Bedeutsamkeit der Einhaltung maßgeblich mit der Funktion des Geschriebenen zusammen. Über die Beherrschung der Technik hinaus kann das Schreiben unterschiedlichen Zielen dienen. Die so entstehenden Texte sind, je nach Bedeutsamkeit des Adressatenbezugs, mehr oder weniger stark auf Normierungen angewiesen (vgl. 2.1.3 Sprachfunktionen).

Während der technische Prozess bis zum Ende der Grundschulzeit weitgehend abgeschlossen ist kann sich die Schreibkompetenz hinsichtlich des Textschreibens über die gesamte Schulzeit und auch im Erwachsenenalter stetig weiterentwickeln. „Grundsätzlich kann die Schreibfertigkeit lebenslang ausgebaut werden; insbesondere dann, wenn berufliche oder sonstige Umstände dies erfordern (Becker-Mrotzek 1997).“ (Becker-Mrotzek 2003b, S. 57)

Eine Entwicklungsaufgabe des schulischen Lernens ist die Perspektivübernahme des Adressaten, die eine wesentliche Grundlage für das geplante und gezielte Schreiben von Texten darstellt. Insbesondere während der Grundschulzeit fällt das den Kindern entwicklungsbedingt schwer. „Der Text wird weder geplant noch mit Blick auf den Leser oder den dargestellten Sachverhalt geschrieben. Auch Überarbeitungen finden sich in dieser Phase nur sehr selten. Diese Schreibhaltung dauert etwa bis zum 10./12. Lebensjahr.“ (Becker-Mrotzek 2003b, S. 57) Erst zwischen dem 10. und 16. Lebensjahr entfalten sich, basierend auf Norm- und Adressatenorientierung, Kompetenzen zur Planung und Überarbeitung von Texten bis zur flexiblen Einsetzbarkeit. Die Schreibdidaktik befasst sich mit der Organisation der entsprechenden Lernprozesse und hat im Lauf der Zeit mehrere Wandlungen durchlaufen. Sie wird unter anderem gespeist von den Erkenntnissen der Schreibforschung, die sich mit Entwicklung und Aufbau der Textschreibkompetenz aus unterschiedlichen Perspektiven auseinandersetzt (vgl. 2.2.1 zu Schreibdidaktik und Schreibforschung).

Obwohl die ontogenetische Sprachentwicklung wie die Phylogenese auf dem „Primat der Mündlichkeit“ basiert unterscheiden sich beide Prozesse grundlegend. In einer literalen Gesellschaft ist die Sicht auf Sprache, insbesondere auch auf die mündliche Sprache, unauslöschlich von der Kenntnis der Schrift geprägt und beeinflusst (Becker-Mrotzek 2003a). Feilke postuliert den mündlichen Spracherwerb daher als „prolitteralen Schriftspracherwerb“ (Feilke 2003). Erst aus der Rückschau der Schriftlichkeit erhält die mündliche Sprache ihre Struktur aus Wörtern und Sätzen und ermöglicht die Reflexion über den Sprachgebrauch. Ebenso können die Funktionen der Sprache nur im Zusammenspiel von Mündlichkeit und Schriftlichkeit erschlossen werden.

Die volle Entfaltung des sprachlichen Potentials für die Kognition bezieht sich sowohl in der Phylogenese als auch in der Ontogenese unmittelbar auf die Entwicklung der Schriftlichkeit. Vergleichsuntersuchungen zwischen literalen und oralen Kulturen, die auch heute in kleinen Gruppen durchaus noch existent sind, „zeigen

deutliche Unterschiede im Denken ihrer Individuen“ (Becker-Mrotzek 2003a, S. 76–77). Ebenso entwickelt sich das Denken bei Kindern mit dem Schriftspracherwerb maßgeblich (ebd.).

2.1.2 Qualitäten von Sprache

2.1.2.1 Mündlichkeit und Schriftlichkeit – Medium und Konzept

Im vorigen Kapitel wurde zunächst zwischen medial mündlicher (auditiv) und schriftlicher (graphisch) Repräsentation von Sprache unterschieden. In der zeitlichen Entwicklung, sowohl phylogenetisch als auch ontogenetisch betrachtet, steht die Mündlichkeit zweifellos vor der Schriftlichkeit („Primat der gesprochenen Sprache“ z.B. Koch/Österreicher 1985; Stein 2006)

Sowohl hinsichtlich der Produktion als auch der späteren Rezeption unterscheiden sich Sprechen und Schreiben maßgeblich. Das Schreiben beinhaltet durch die notwendigen Schreibwerkzeuge einen technischen Aspekt und führt so zu einer Verlangsamung im Sprachfluss. In der Rezeption spricht es die visuelle Wahrnehmung an. So können Informationen einerseits simultan erfasst werden, andererseits kann sich der Rezipient in der zeitlichen Abfolge auch beliebig vor- und zurück bewegen. Im Kontrast dazu ist das Sprechen in der Produktion unmittelbarer. Die auditive Rezeption funktioniert ausschließlich linear (Ossner 2008).

In welches grundsätzliche Verhältnis Mündlichkeit und Schriftlichkeit gesetzt werden variiert zwischen verschiedenen Autoren und Schulen (Stein 2006). In Folge des historischen und entwicklungsbedingten Aufbaus sieht das Abbildungskonzept die schriftliche Sprache als „Abbild“ der gesprochenen Sprache. Das Autonomiekonzept hingegen sieht in der Schriftlichkeit eine eigene, sich von der gesprochenen Sprache deutlich unterscheidende Sprachform begründet (Becker-Mrotzek 2003b). Eine integrative Perspektive bringt schließlich beide Aspekte in ein ausgewogenes Verhältnis: „das Differenzkonzept sieht in der Schrift überhaupt erst die Möglichkeit, die funktionalen Unterschiede von Geschriebenem und Gesprochenem zu erkennen“ (Becker-Mrotzek 2003b, S.55). Die Entwicklung der Schrift veränderte die Sicht auf gesprochene Sprache grundsätzlich und nachhaltig. Und so wie Kleist bereits von der „Verfertigung der Gedanken beim Sprechen“ (nach Grésillon 1995) spricht, verändern sich gesprochene (oder gedachte) Sprache und deren Inhalte beim Niederschreiben. Gängige linguistische und didaktische Theorien bestätigen eine klare Unterscheidung zwischen medial mündlicher und schriftlicher Sprache (z.B. Ossner 2008).

„Schreiben heißt gerade nicht, gesprochene Sprache bloß aufzuschreiben. [...] Vieles, das sich beim Sprechen aus Gesten, aus der Situation ergibt, muss beim Schreiben ausdrücklich gemacht werden. Dabei ist der Raum für das Schreiben viel begrenzter als die Zeit beim Sprechen.“ (Dehn 2007, S. 91) Die Idee des Schreibens unterscheidet sich von der des Sprechens in pragmatischer Hinsicht: während das Sprechen in hohem Maße kontextgebunden ist, zeichnet sich das Schreiben durch

Strukturiertheit und Explizitheit aus. Schrift unterscheidet sich syntaktisch, da geschriebene Sätze in der Regel komplexer gebaut sind. Im Kontrast zur gesprochenen Sprache zeichnet sich Schriftlichkeit durch grammatikalische Korrektheit sowie lexikalisch beziehungsweise morphologisch durch die bedachtere Wortwahl aus (Ossner 2008). „Die in der mündlichen Sprache häufig verwendeten Ellipsen und grammatischen Unvollständigkeiten sind bei schriftlichen Äußerungen unzulässig. Die Schriftsprache verlangt einen bewussteren Umgang mit ihren Elementen auf allen sprachlichen Ebenen.“ (Füssenich 2003, S. 262)

Trotz dieser grundsätzlichen Unterschiede ist medial mündlich und schriftlich repräsentierte Sprache nicht in jedem Handlungskontext trennscharf zu unterscheiden. So kann gesprochene Sprache in hohem Maße geplant und festgelegt sein. Dies ist z.B. in oralen Kulturen im Rahmen ritueller Handlungen und mündlicher Überlieferungen oder in literalen Kultur bei Reden und Vorträgen der Fall. Andererseits ist geschriebene Sprache nicht notwendig mit Planung und Adressatenorientierung verbunden sondern kann in Form persönlicher Aufzeichnungen oder spontaner Notizen sehr nahe an der mündlichen Sprache liegen (Stein 2006). Die Unterscheidung auf der medialen Ebene genügt demnach noch nicht für eine differenzierte Betrachtung der unterschiedlichen Qualitäten von Mündlichkeit und Schriftlichkeit (ebd.).

Die konzeptuellen Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit sind nicht an die Repräsentation gebunden. „Einerseits kann man im Bereich des *Mediums* den *phonischen* und den *graphischen Kode* als die beiden Realisierungsformen für sprachliche Äußerungen unterscheiden. Andererseits lassen sich hinsichtlich der kommunikativen Strategien, der *Konzeption* sprachlicher Äußerungen, idealtypisch die beiden Modi *gesprochen* und *geschrieben* unterscheiden.“ (Koch/Österreicher 1985, S. 17) Dabei sind zwar die Kombinationen von phonisch und mündlich, wie bspw. bei einem vertraulichen Gespräch, sowie graphisch und schriftlich, wie z.B. im Rahmen einer Verordnung, typisch, jedoch nicht die einzig vorkommenden (ebd.). Die Rhetorik, konkret in Vorträgen und Reden umgesetzt, ist zwar medial mündlich (phonisch) repräsentiert, verkörpert aber gleichzeitig konzeptuell eher schriftliche Ansprüche an Flexibilität und Distanz. Häufig wird hier der mündliche Vortrag schriftlich geplant und vorbereitet. Das sprachliche Produkt steht wie bei einem schriftlichen Artikel klar im Vordergrund.

Umgekehrt betonen persönliche Aufzeichnungen in einem Tagebuch oder spontane Notizen im Verstehensprozess trotz der medialen Schriftlichkeit (graphisch) konzeptuell deutlich mündliche Aspekte. Wie in einem Gespräch steht dabei eher der Prozess im Fokus und weniger ein schriftliches Endprodukt (Ossner 2008).

Während sich das Medium (graphisch/phonisch) dichotom verhält und eine eindeutige Zuordnung von Sprachäußerungen zweifelsfrei möglich ist, bewegt sich die Konzeption zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit eher in einem Kontinuum (Koch/Österreicher 1985). „Die Kombination ‚Dialog-‘, ‚freie Sprecherwechsel‘, ‚Vertrautheit der Partner‘, ‚face-to-face-Interaktion‘, ‚freie Themenentwicklung‘, ‚keine Öffentlichkeit‘, ‚Spontaneität‘, ‚starkes Beteiligtsein‘, ‚Situationsverschränkung‘, etc.

charakterisiert den Pol ‚gesprochen‘. Die ihm entsprechende Kommunikationsform lässt sich am besten auf den Begriff *Sprache der Nähe* bringen. Analog charakterisiert die Kombination von ‚Monolog‘, ‚kein Sprecherwechsel‘, ‚Fremdheit der Partner‘, ‚räumliche und zeitliche Trennung‘, ‚festes Thema‘, ‚völlige Öffentlichkeit‘, ‚Reflektiertheit‘, ‚geringes Beteiligtsein‘, ‚Situationsentbindung‘, etc. den Pol ‚geschrieben‘. Die ihm entsprechende Kommunikationsform definieren wir als *Sprache der Distanz*.“ (Koch/Österreicher 1985, S. 21)

In der schriftlichen Repräsentation betont die Sprache der Nähe den prozesshaften Charakter der Sprache. Die Produktion ist bedeutsamer als das Produkt, das entweder für den Autor selbst oder doch für eine „private Öffentlichkeit“ vertrauter Adressaten bestimmt ist. Demgegenüber steht die Sprache der Distanz für öffentliche Schreibanlässe. Das Produkt steht, losgelöst von Autor und Kontext, im Fokus und Bedarf so einer gründlichen Vorausplanung hinsichtlich des (anonymen) Adressaten (Koch/Österreicher 1985; Ossner 2008).

Das Kontinuum zwischen konzeptueller Mündlichkeit und Schriftlichkeit, zwischen einer Sprache der Nähe und Distanz ist keineswegs linear angelegt sondern verfügt über zahlreiche Spielarten. Koch und Österreicher sprechen in diesem Zusammenhang von einem „mehrdimensionalen Raum“ (Koch/Österreicher 1985, S. 19–20). Dabei variiert das Verhältnis von Produktion und Rezeption, die eng beieinander liegen oder zeitlich und räumlich völlig getrennt sein können. Dies wirkt sich direkt auf den Planungsaufwand aus, der von spontaner Flexibilität bis zur monologischen Fixierung orientiert sein kann. Es variieren weiterhin die Gemeinsamkeiten und emotionale Beteiligung zwischen Produzent und Rezipient. Beide können einander sehr vertraut oder völlig fremd sein (ebd.). Im Kontrast zur Medialität von sprachlichen Äußerungen zeichnet sich die Konzeptionalität demzufolge durch eine enorme Vielfalt aus. Die Konsequenzen werden sich im weiteren Verlauf unter anderem in der Vielfalt von Schreibanlässen widerspiegeln.

Des Weiteren zeigt sich die vielfältige Ausgestaltung der medialen Schriftlichkeit im Zusammenhang mit den sogenannten neuen Medien, die die Variationsbreite durch zahlreiche technische Möglichkeiten (wie z.B. im Chat oder durch Hypertexte) weiter ausdifferenzieren (z.B. Becker-Mrotzek 2003a).

Ebenfalls in engem Bezug zur Mehrdimensionalität der konzeptuellen Ausprägung steht die Verwendung unterschiedlicher Sprachvarietäten, die sowohl Nähe als auch Distanz unterstreichen können.

2.1.2.2 Sprachvarietäten

Ausgangspunkt linguistischer Analysen ist häufig die sogenannte Hochsprache, die im Rahmen von Wörterbüchern mit all ihren orthographischen und grammatikalischen Regeln festgeschrieben ist. Sie wird auch als Standardvarietät bezeichnet (Neuland 2003). Doch das Phänomen Sprache ist dynamisch und komplex. In der Handlungspraxis erfährt Sprache zahlreiche Ausprägungen „die in unterschiedlichen Situationen bzw. Domänen verwendet werden“ und beispielsweise nach regionaler

Herkunft (Dialekte), sozialer Herkunft (Soziolekte) oder Alter (z.B. die sogenannte Jugendsprache) aber auch in unterschiedlichen Fachdisziplinen (Fachsprachen/ Funktiolekte) stark variieren können (Neuland 2003, S. 55).

Trotz der in der „Umgangssprache“ vermeintlichen Klarheit der Begriffe ist die genaue Definition solcher Varietäten schwierig und nicht immer angemessen. Eine wissenschaftliche Fixierung einzelner Varietäten kann Sprecherperspektive und Handlungsbedeutung nur ungenügend mit einbeziehen, da beides individuell stark variiert. „Ein strukturalistisches Varietätenmodell mit einer strikten Grenzziehung zwischen einzelnen Varietäten und stabilen Funktionenteilungen zwischen den koexistierenden Varietäten wird einerseits der Dynamik und Komplexität der Sprachentwicklung des Deutschen nicht gerecht.“ (Neuland 2003, S. 55) „Im Gegensatz zu einem strukturalistischen Varietätenbegriff scheint es eher angebracht, Varietäten als konventionell bestimmte, nicht scharf abgrenzbare Verdichtungspunkte in einem Kontinuum zu verstehen.“ (Neuland 2003, S. 56) Aus linguistischer Sicht lassen sich in der Komplexität und Mehrdimensionalität sprachlicher Ausprägungen auch gewisse Annäherungs- und Ausgleichsprozesse zwischen unterschiedlichen Polen ausmachen, so beispielsweise zwischen Allgemeinsprache und Fachsprachen oder zwischen gesprochener und geschriebener Sprache (Koch/Österreicher 1985). Je stärker die situationsorientierte Öffnung für unterschiedliche Varietäten, desto stärker weichen auch die Gegensätze zwischen „herkömmlichen Dichotomien von öffentlich und privat, von formell und informell, von Distanz und Nähe“ auf (Neuland 2003, S. 56). Die Übergänge werden zunehmend fließend.

In der Regel verfügen Menschen über mehrere Varietäten, zwischen denen flexibel gewechselt wird (Code-Switching) (Adamzik 2001). Die Bezeichnung der „Umgangssprache“ als gemeinsame Basis einer größeren Gruppe, wie beispielsweise der Lernenden im schulischen Kontext, ist als Begrifflichkeit aus sprachwissenschaftlicher Sicht nicht haltbar. Der persönliche Sprachgebrauch unterscheidet sich sowohl hinsichtlich individueller Eigenheiten (Idiolekt) als auch der unterschiedlichen sozialen Herkunft (Soziolekt) der Lernenden (Adamzik 2001; Schmidt-Thieme 2010). In der pädagogischen Praxis kann eine Gegenüberstellung von Umgangssprache als der mündlich in Alltagskontexten verwendeten Sprache und Fachsprache dennoch hilfreich sein.

Als Bindeglied zwischen der „Umgangssprache“, die sprachwissenschaftlich eine Art Grauzone zwischen Hochsprache und Dialekten umfasst (Neuland 2003), und den jeweiligen Fachsprachen der Unterrichtsdisciplinen prägt Gogolin den Begriff der „Bildungssprache“ als schulisches „Register“ (Gogolin 2008). Die „Bildungssprache“ überwindet einerseits individuelle sprachliche Unterschiede zwischen Lernenden wie Lehrenden und konkretisiert andererseits fachsprachliche Ausdrucksweisen in praktischen Handlungskontexten. Damit bewegt sie sich konzeptuell zwischen den beiden Polen der mündlich orientierten „Umgangssprache“ und der schriftlich geprägten Fachsprache. „Die sprachlichen Mittel [der „Bildungssprache“] müssen präzise gewählt sein. [z.B. durch komplexere Satzstrukturen, längere Texte und unter Einsatz

fachsprachlicher Redemittel], um gemeinsame, universale Bedeutungen zu konstruieren. Dies geschieht beispielsweise durch die ausdrückliche Formulierung von Zusammenhängen.“ (Gogolin zitiert nach Decker 2011, S. 352) Der Anspruch auf bildungssprachliche Ausdrucksweisen ist im schulischen Alltag von zentraler Bedeutung, „aber sehr oft wird er nicht explizit gemacht, sondern schwingt implizit in der Art der Kommunikation mit.“ (ebd., 11) Eine Folge dieser unbewussten Nutzung kann der oberflächliche Einsatz von bildungs- und fachsprachlichen Elementen sein, die der Kommunikation nur scheinbar einen fachlichen Charakter verleiht. Diese Entwicklung ist für den Lernprozess und dessen Diagnose eher kontraproduktiv (Decker 2011, auch D’Amore/Sandri 2006).

Die enorme Vielfalt des Phänomens Sprache hat zwangsläufig Konsequenzen für die Handhabung im Rahmen schulischen Lernens. Die Planung von Lernprozessen erfordert durchgehend Entscheidungen hinsichtlich der sprachlichen Ausgestaltung. Besonders deutlich wird das beim Sprachlernen selbst und insbesondere in der Betrachtung des Fremdspracherwerbs. Die Tatsache, dass schulisch erworbene Fremdsprachkenntnisse häufig nicht praxistauglich sind führt Adamzik darauf zurück, dass primär die Standardvarietät gelehrt wird. Die in konkreten Handlungskontexten so bedeutsamen „Substandardvarietäten“, zu denen beispielsweise umgangssprachliche (im Sinne von alltäglichen) Redewendungen sowie die Angemessenheit des Sprachgebrauchs in bestimmten sozialen Zusammenhänge und Gruppierungen gehören (Soziolekte), sind mangels „kodifizierter Normen“ kaum lehrbar. Die Vielfalt an regionalen und sozialen Ausprägungen ist einfach zu groß, „das Normale ist vielmehr die Abweichung von der Norm“ und kann eigentlich „nur in natürlicher Kommunikation mit Angehörigen der entsprechenden Sprachgemeinschaft“ erlernt werden (Adamzik 2001, S. 45–47).

Die Varietät der mathematischen Fachsprache scheint zunächst um einiges klarer abgrenzbar zu sein. Dabei wird häufig übersehen, dass die Fachsprache der Wissenschaft Mathematik nur punktuell und stark reduziert in den schulischen Lernprozess eingeht. Zuvor durchläuft der Lernprozess bis zur Bildung regulärer didaktischer oder fachsprachlicher Begriffe quasi in einem Kontinuum verschiedene sprachliche Ausprägungen (vgl. 4.1.2 Sprache im mathematischen Lernprozess). Dabei unterscheidet sich bereits die gewählte Sprache in Schulbüchern, die in der Regel noch immer weit entfernt ist von der Fachsprache im fachwissenschaftlichen Sinn, stark von der Sprache der Lernenden in konkreten Handlungs- und Lernsituationen. Auch hier nimmt die „Bildungssprache“ eine wichtige Vermittlerrolle ein.

Die strenge Normierung, die die Mathematik vermeintlich eindeutig macht, gilt primär für die wissenschaftliche Fachsprache. Für den Lernprozess hat die geringe Flexibilität der mathematischen Fach- und Symbolsprache nicht nur eine vereinfachende Funktion sondern wird im Allgemeinen eher als zusätzliche Hürde wahrgenommen (z.B. Maier/Schweiger 1999). Was in einer Fremdsprache jedoch auf „natürliche Kommunikation mit Angehörigen der entsprechenden Sprachgemeinschaft“ angewiesen ist (Adamzik 2001, S. 47) kann im mathematischen Fachunterricht nur

durch konkretes mathematisches Tätigsein und sprachliche Auseinandersetzung anhand authentischer Aufgabenstellungen immer wieder praktisch erprobt werden.

Die mündliche Sprache, die die Lernenden mit in die Schule bringen, ist durch ihre Vorerfahrungen und ihr soziales Umfeld geprägt. Sie bildet die Grundlage für alle weiteren Lernprozesse, deren zentrales Ziel es ist, die „Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten“ voranzutreiben. Diese spiegelt sich in den „unterschiedlichen Funktionen“ von Sprache in jeweils verschiedenen „Sprachgebrauchssituationen“. Es geht demzufolge nicht um ‚die Sprache‘ sondern um die „das Beherrschen mehrerer Sprachvarietäten, sog. sprachlicher Register“ die den Anforderungen eines jeweiligen Kontextes angemessen sind und die jeweiligen Ziele des sprachlichen Handelns unterstützen (Felder 2003, S. 43). Auch in der Beschäftigung mit Fachsprachen geht es demnach nicht um den Erwerb einer Sprachsystematik als Eigenzweck sondern vielmehr um die Funktion und Angemessenheit in der fachlichen Kommunikation (Felder 2003; Neuland 2003). Entsprechend muss sich auch der Erwerb der mathematischen Fachsprache primär der Funktion für die fachliche Auseinandersetzung unterordnen. Der Erwerb und die Flexibilität sprachlichen Wissens können letztlich im Rahmen schulischen Lernens nur grundgelegt und müssen lebenslänglich weiter ergänzt werden (Adamzik 2001).

2.1.3 Sprachfunktionen

2.1.3.1 Semiotik als Ausgangsposition

Die Kernfunktion einer Sprache ist es, sich verständlich zu machen. Dazu ist es zunächst unverzichtbar, sich auf Bedeutungen sprachlicher Zeichen zu einigen. Als „Wissenschaft von den Zeichen“ beschäftigt sich die Semiotik grundlegend mit verschiedenen Arten von Zeichen und deren Bedeutungsfunktion.

Es wird unterschieden zwischen akustischen und nicht-akustischen Zeichen. Zu ersteren gehören neben mündlichen Sprachäußerungen auch nicht-sprachliche Geräusche wie beispielsweise ein Räuspern oder Gähnen. „Tatsächlich sind sprachliche Äußerungen nur Sonderfälle von Zeichengebrauch.“ (Adamzik 2001, S. 17) Nicht-akustische Zeichen können ebenfalls vielfältige Gestalt annehmen. Allen voran zu nennen sind die deiktischen Zeichen oder „Zeigegesten“ sowie abbildende Zeichen, zu denen beispielsweise Ikonisierungen in Form von Schildern oder auch Computereicons gehören. Diese sind in der Regel weniger flexibel und differenziert als sprachliche Zeichen und somit in ihrem Einsatz begrenzt.

Entscheidend sind die Fragen, ob und welche Bedeutung ein Zeichen trägt, ob diese vom Erzeuger absichtlich oder willkürlich mitgegeben und wie die Bedeutung vom Empfänger gedeutet wird. „Etwas ist also nicht ›an sich‹ ein Zeichen, sondern es wird zu einem solchen immer nur für jemanden, es realisiert sich nur im Rahmen eines Interpretationsprozesses.“ (Adamzik 2001, S. 18) Dazu braucht es einen „Zeichenträger“ (das Zeichen selbst), einen „Zeichensetzer“ und einen Interpreteten.

Die Parallelität zum Aufbau des Kommunikationsprozesses mit Sender, Empfänger und Botschaft (2.1.3.2 Kommunikation) liegt auf der Hand.

Zentrale Verständigungsgrundlage, unabhängig von der Art der Zeichen, ist die Konventionalisierung, sprich die Einigung zwischen zwei oder mehreren Partnern (oder einer ganzen Sprachgemeinschaft) auf die Bedeutung der Zeichen. Bei einer Sprache ist das in hohem Maß der Fall. Um aus Zeichen eine Sprache zu machen braucht es außerdem ein Bezugssystem, differenzierte Regeln zur Verknüpfung. Ein funktionierendes sprachliches System zeichnet sich vor einzelnen Zeichen dadurch aus, dass es durch immer neue Konventionen (Zeichen, Wörter, Regel) ergänzt werden kann. Dieses System von Sprache und seine Funktionsweise ist Thema der systematischen Linguistik, die Semiotik stellt somit gewissermaßen die Grundlage und Vorbereitung der Sprachwissenschaft (Adamzik 2001).

Auch die Schrift als hoch konventionalisiertes Zeichensystem greift immer wieder auf nicht-sprachliche Zeichen zurück, so beispielsweise bei der graphischen Gestaltung von Texten durch Markierungen, Marginalien oder ergänzende Zeichnungen. Damit müssen verschiedene Bedeutungsebenen verknüpft werden. Worte sind dabei nicht immer „wörtlich“ zu verstehen; manchmal steckt die eigentliche Bedeutung „zwischen den Zeilen“, beispielsweise in Form von Hervorhebungen oder Metaphern.

Die Semiotik unterscheidet zwischen dem Zeichen selbst und dem Bezeichneten. Bei einer unmittelbaren ikonischen Abbildung wie beispielsweise einem Smiley können beide Aspekte zusammenfallen, bei sprachlichen Zeichen jedoch nicht (Becker-Mrotzek 2003a).

Die mathematische Fachsprache und ihre besondere Ausprägung als Symbolsprache spiegelt die ganze Vielfalt des konventionalisierten Zeichengebrauchs wieder. Auch in mathematischen Fachtexten wird häufig auf nichtsprachliche Zeichen wie Symbole und Zeichnungen zurückgegriffen. Insgesamt handelt es sich um ein differenziertes System mit eigenen Regeln, dass flexibel fortgeschrieben und ergänzt werden kann.

2.1.3.2 Kommunikation

Eine gemeinsame Sprache dient in erster Linie der Identifikation mit der entsprechenden sozialen Gruppe. Insofern hat sie eine wesentliche soziale Komponente. In ihrer Kommunikationsfunktion ist Sprache des Weiteren ein wesentliches Werkzeug um komplexe Gemeinschaften zu organisieren. In der Phylogenese stellt die Entwicklung der (mündlichen) Sprache und mit ihr die Möglichkeit, Gedanken und Pläne auszutauschen, einen wesentlichen Meilenstein dar (2.1.1 Sprachentwicklung).

Bei der kommunikativen Sprachfunktion geht es im weitesten Sinne um Informationsvermittlung. Dabei ist Information nicht als „wahre“ Information im Sinne von Wissensvermittlung zu verstehen, sondern wesentlich weiter gefasst im Sinne einer „Aussage“ die eine Wirkung beabsichtigt.

Bühler (1934) greift in seinem umfassenden Sprachmodell (Organon-Modell) auf Platon zurück der sinngemäß sagt, die Sprache sei primär ein Werkzeug (griechisch Organon) um anderen etwas mitzuteilen. Damit rückt er die Kommunikationsfunktion der Sprache unmittelbar ins Zentrum (Adamzik 2001).

Kommunikation benötigt zunächst drei grundlegende Faktoren: den Sender, den Empfänger und eine mitzuteilende Sache (ebd.). Bühler differenziert in seinem Modell des Weiteren drei Funktionen von Kommunikation. Die Darstellungsfunktion fokussiert auf die Vermittlung von Inhalten. Die Ausdrucks- oder Symptomfunktion bezieht sich eher auf die emotional-psychische Funktion von Sprache (Ossner 2008, Adamzik 2001). „Jedes Sprechen verrät auch etwas über den Sprecher; unabsichtlich oder absichtlich drückt man Empfindungen, Stimmungen oder Gefühle aus.“ (Schmidt-Thieme 2010, S. 277). Die Kommunikations- oder Appellfunktion schließlich stellt den Adressatenbezug in den Vordergrund; mit sprachlichen Mitteln wird ein bestimmtes Ziel verfolgt (Ossner 2008, Adamzik 2001). „Sprache stellt so eine Beziehung her zwischen den Kommunikationspartnern und zwischen ihnen und dem Thema der Kommunikation. [...] Setzt man Sprache für bestimmte Zwecke ein, so handelt man mit Sprache bzw. führt bestimmte Sprachhandlungen durch.“ (Schmidt-Thieme 2010, S. 276f.)

Damit liefert Bühler eine umfassende Ausdeutung der kommunikativen Sprachfunktion, die nach wie vor in aktuellen Modellen standardmäßig als Grundlage herangezogen wird.

Grundlegend für das gegenseitige Verständnis, und damit für das Gelingen der Kommunikation, ist ein gemeinsamer Wissenskontext. Dieser umfasst zunächst das Wissen über gemeinsam verwendete Zeichensysteme (2.1.3.1 Semiotik). Neben einer gemeinsamen Sprache und entsprechendem Sachwissen über den Gegenstand gehört dazu insbesondere ein geteiltes Wissen über die Kommunikationssituation. Dieses umfasst das Wissen über den Kommunikationspartner, über die Angemessenheit in der Situation sowie über Möglichkeiten und Grenzen der örtlichen Gegebenheiten. Die gemeinsame Wissensbasis stellt die Grundlage für eine adressatengerechte Äußerung aus Sicht des Senders und für eine verstehende Rezeption auf Seiten des Empfängers dar. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich das Wissen auf beiden Seiten im Verlauf der Kommunikation stetig verändern und erweitern kann. Es handelt sich also um einen dynamischen Prozess (Adamzik 2001).

Im Fokus gängiger Kommunikationstheorien stehen in der Regel zunächst die mündliche Sprache und damit die gemeinsame Präsenz von Sender und Empfänger in derselben Situation. In einer literal geprägten Gesellschaft spielt allerdings auch die Schriftlichkeit in der Kommunikation eine tragende Rolle. „Schreiben ist, neben dem Sprechen und der Körpersprache, eines der Hauptmedien menschlicher Kommunikation.“ (Bräuer 2004, S. 15)

Dabei unterscheidet sich die medial schriftliche von der mündlichen Kommunikation vor allem durch die „Zerdehnung der Sprechsituation“, das heißt, die Gleichzeitigkeit von Produktion und Rezeption durch die Anwesenheit von Sender und

Empfänger im selben Raum und zur selben Zeit ist nicht mehr gegeben. Damit sind die Selbstverständlichkeit des gemeinsamen Wissenskontextes hinsichtlich der Kommunikationssituation sowie der unmittelbare Austausch über zusätzliche außersprachliche Kanäle (deiktische Zeichen (Zeigegesten), Körpersprache) außer Kraft gesetzt. Der Adressatenbezug kann sich nicht im Verlauf der Kommunikation durch Anpassung des Wissenskontextes auf beiden Seiten entwickeln, sondern muss bereits im Voraus mitgedacht werden (Becker-Mrotzek 2003b).

Mit der medialen Schriftlichkeit gewinnt die Perspektivübernahme des Autors für den Leser stark an Bedeutung. Je vertrauter dem Autor der Adressat bzw. die Zielgruppe seines Textes sind und je verlässlicher damit der gemeinsame Wissenskontext, desto leichter wird diese Perspektivübernahme, und damit das adressatengerechte Schreiben, gelingen. Das Gelingen ist wiederum entscheidend für die Verständlichkeit des Geschriebenen. „Etwas selbst zu wissen und es anderen mitzuteilen, sind zwei unterschiedliche Dinge...“ (Bräuer 2004, S. 198)

Abhängig von der Nähe zwischen Autor und Adressat orientiert sich das Konzept der verwendeten Sprache im Kontinuum zwischen der „Sprache der Nähe“ (konzeptuell mündlich) und der „Sprache der Distanz“ (konzeptuell schriftlich) (2.1.2.1 Mündlichkeit und Schriftlichkeit). Hierin manifestiert sich die Unterscheidung zwischen privatem und öffentlichem Schreiben (Becker-Mrotzek 2003b). Während privates Schreiben von persönlicher Nähe und somit einem geschützten Raum ausgeht ist das öffentliche Schreiben durch die deutliche Distanz zwischen Sender und Empfänger gekennzeichnet, wobei der Empfänger häufig durch eine größere Gruppe unbekannter Menschen repräsentiert wird. Auch hier schaffen die sogenannten neuen Medien Zwischen- und Mischformen. So orientieren sich beispielsweise Postings auf sozialen Plattformen trotz einer realen Distanz zwischen Sender und Empfänger häufig stark an privatem Schriftgebrauch.

Auf der theoretischen Grundlage von Bühlers umfassendem Modell entfaltet die Kommunikationsfunktion ihre ganze Vielfalt. In der Dynamik der konzeptuellen Mündlichkeit unterstützt Sprache Sender und Empfänger sich in einem ständig weiterentwickelnden kommunikativen Kontext zurechtzufinden. Mit dem Potential, Wissen zu verändern und zu erweitern entfaltet die Kommunikation darüber hinaus ein kognitives Potential. Dabei wird klar, dass die beiden grundlegenden Funktionen von Sprache, die Kommunikations- und die Kognitionsfunktion (s.u.), in einem engen Zusammenhang zu sehen und keinesfalls disjunkt sind.

Die „zerdehnte Kommunikation“ im Rahmen der medialen Schriftlichkeit weist wiederum auf Bühlers darstellende Sprachfunktion. Wie bereits im Rahmen der Phylogenese beschrieben erfährt das Potential der Sprache hinsichtlich der Speicherung von Informationen durch die Schriftlichkeit eine wesentliche Erweiterung. Damit kann die Dokumentation öffentlich geteilter Wissensbestände im Rahmen des öffentlichen Schreibens im weitesten Sinne als Kommunikation interpretiert werden. „Es dient dem Austausch von Informationen über Zeit und Raum hinweg.“ (Molitor-Lübbert 2002, S. 33)

Bei der Darstellung von Inhalten im Sinne von öffentlichem Schreiben, beispielsweise in einem Fachtext, wird die Ausdrucksfunktion der Sprache bewusst ausgeblendet. Im Rahmen des privaten Schreibens spielt jedoch gerade der persönliche Ausdruck eine tragende Rolle. Einen Sonderfall stellt das Zusammenfallen von Sender und Empfänger in ein und derselben Person dar, also die ‚Kommunikation mit sich selbst‘. Dabei ist der geteilte Wissenskontext trivial, handelt es sich doch um dieselbe Person, dennoch kann sich das Wissen im Prozess ebenfalls verändern und erweitern. Die Kommunikation mit sich selbst beinhaltet damit sowohl kognitives Potential als auch ein starkes reflexives Moment.

Die kommunikative Funktion von Sprechen und Schreiben weist also insgesamt weit über die adressaten- und zweckgebundene Informationsvermittlung hinaus. Dieses Potential stellt eine wesentliche Grundlage für das institutionell organisierte schulische Lernen dar. Es liegt nahe „[...]dass alles Sprachlernen, aller Erwerb neuer sprachlicher Mittel [...] in Kommunikation erfolgt.“ (Glinz 2003, S. 28) Diese These könnte insofern erweitert werden, als auch der Erwerb von Fachwissen im Allgemeinen auf die Erweiterung der entsprechenden sprachlichen Mittel zielt und somit im weiteren Sinne ebenfalls auf Kommunikation angewiesen ist.

In der sprachlichen Gestaltung von Lernprozessen geht es häufig um die Vermittlung einer Information, deren Sender mehr, wenn dies in Form von Texten geschieht, oder weniger, sofern eine präsente Lehrperson als Sender agiert, anonym ist.

Ein instruktiv orientiertes Lernarrangement ist gekennzeichnet durch eine einseitige, seitens des Lehrenden monologisch geprägte Kommunikation. Demgegenüber ist eigenaktives und verstehensorientiertes Lernen auf wechselseitige Kommunikation angewiesen. Der Lernende als Empfänger interpretiert die Informationen des Lehrenden und sendet seinerseits Informationen an Peers und Lehrpersonen.

In beiden Fällen ist die Adressatenorientierung und damit die Verständlichkeit, sowohl in mündlicher als auch und noch mehr in medial schriftlicher Hinsicht, entscheidend für den Erfolg des Lernens. Insbesondere für das selbstgesteuerte Lernen spielt das reflexive und kognitive Potential gelingender Kommunikation eine wesentliche Rolle (4.2.1.1 Dialogische Didaktik).

Das gilt auch und insbesondere für das Mathematiklernen. In herausragender Weise ist die Mathematik mit ihrer eindeutigen und exakten Fachsprache auf das Aushandeln von Bedeutungen und gemeinsame Konventionen angewiesen, um die verkürzte symbolische Dokumentation von Wissen zu ermöglichen. Ohne Kommunikation ist die Schaffung und das Verständnis eines so komplexen Sprachsystems, als das die Mathematik betrachtet werden kann, auch unter Berücksichtigung sprachfrei gewonnener, intuitiv gewonnener Einsichten, kaum denkbar. Eine gemeinsame Wissensbasis hinsichtlich des verwendeten Zeichensystems - der Fach- und Symbolsprache der Mathematik-, der Sache in Form der mathematischen Inhalte und Prozesse, sowie der Situation und der beteiligten Personen, beispielsweise hinsichtlich des Vorwissens der Lernenden, ist auch hier unbedingte Voraussetzung.

2.1.3.3 Kognition

Bereits in der Ausdifferenzierung der kommunikativen Funktion wurden die Dynamik und damit das kognitive Potential der sprachlichen Auseinandersetzung deutlich. Es wird klar, „dass Sprache nicht nur Mittel der Kommunikation ist, sondern auch Mittel des Denkens“ (Becker-Mrotzek 2003a). Insbesondere in der ontogenetischen Entwicklung spielt die Entwicklung der „inneren Sprache“ eine maßgebliche Rolle für den Aufbau des abstrakten Denkens. In ihrer kognitiven Funktion dient Sprache vor allem dem Erkenntnisgewinn (2.1.1 Sprachentwicklung).

Die Auseinandersetzung mit der Beziehung zwischen Kognition und Sprache beschäftigt sowohl die Sprachwissenschaft als auch die Kognitionspsychologie seit vielen Jahrzehnten. Unstrittig ist der enge Zusammenhang der beiden Bereiche. Im Detail sind die Aussagen jedoch stark von den wissenschaftlichen Grundannahmen geprägt und, obwohl sich die Erkenntnismethoden insbesondere im Bereich der quantitativen Forschung wesentlich verfeinert haben, ist eine genaue Klärung des Verhältnisses nach wie vor schwierig (Maier/Schweiger 1999, Becker-Mrotzek 2003a). Dabei vertreten die wissenschaftlichen Schulen unterschiedliche Auffassung über das genaue Verhältnis zwischen Denken und Sprache. Die monoistische Auffassung stellt Sprache und Denken auf eine Stufe und sieht beides als „unauflösliche Einheit.“ „Was wir nicht sagen können, das können wir nicht denken.“ (Wittgenstein nach Maier/Schweiger 1999, S. 244) Hier zu verorten ist auch Wygotskis Auffassung vom Denken als „inneres Sprechen“ (ebd.).

Die dualistische Auffassung, die beispielsweise durch Bühler vertreten wird (2.1.3.2 Kommunikation (Organonmodell)) grenzt Sprache und Denken eher voneinander ab. Beide unterscheiden sich zunächst sowohl in der Ontogenese als auch in der Funktion. Sprache repräsentiert und hat vor allem soziale Bedeutung. Demgegenüber hat das Denken vor allem eine logische Funktion und zielt auf Erkenntnis. Demnach kann man zunächst ohne Sprache denken, während das Verbalisieren keinen direkten Rückschluss auf die Kognition zulässt. „Andererseits jedoch ist die Annahme eines „denkfreien Sprechens“ beziehungsweise eines „sprachfreien Denkens“ unhaltbar (Maier/Schweiger 1999). Ohne sprachliche Auseinandersetzung und letztlich die Möglichkeit zur Kommunikation bliebe das Individuum auf sich selbst verwiesen und es gäbe nur schwerlich ein inhaltliches Fortkommen und keine Möglichkeiten für Austausch und Weitergabe von Wissen. „Ohne Sprache ist individuelles Denken sehr wohl möglich, Wissenschaft aber nicht.“ (van der Waerden nach Maier/Schweiger 1999, S. 244)

In der Ontogenese wird die Sprache mit der fortschreitenden kognitiven Entwicklung und immer komplexeren Denkleistungen zunehmend wichtiger. Mit Sprache lassen sich Zusammenhänge abbilden, Lurija spricht von einer „abstrahierende[n], generalisierende[n] und synthetisierende[n] Funktion der Sprache.“ (Maier/Schweiger 1999, S. 246) Der Psychologe Lurija hat bereits in den 1960er Jahren versucht die Beziehung von Sprache und Denken empirisch aufzuklären. Dabei hat sich

gezeigt, dass Sprachstörungen sich störend auf die kognitive Entwicklung auswirken und umgekehrt (ebd.).

Demgegenüber sieht Piaget eine klare Abfolge von Denken und Sprache. Er beschreibt die verschiedenen Phasen der kindlichen kognitiven Entwicklung, in denen der sprachliche Ausdruck eine wesentliche Rolle spielt. „Aber die Entwicklung wird durch die Art und Weise vorangetrieben, wie das Kind denkt, nicht dadurch, wie es spricht. Erst wenn sein Denken eine neue Entwicklungsstufe erreicht hat, wird ein Kind in der Lage sein, entsprechende Gedanken sprachlich zu äußern. Das Kind kann nur das sprachlich ausdrücken, was es vor allem aufgrund von Erfahrungen zu denken in der Lage ist. Demnach ist die Sprachentwicklung ein Produkt der geistigen Entwicklung [...]“ (Maier/Schweiger 1999, S. 246) Somit ist Sprache bei Piaget nicht hinreichend aber durchaus notwendig für die kognitive Entwicklung, weil ohne sie kein Austausch möglich und somit das Individuum auf sich selbst beschränkt wäre (ebd.).

Eine Auflösung der unterschiedlichen Sichtweisen ist trotz der maßgeblichen Weiterentwicklung empirischer Forschungsmethoden nicht in Sicht.

„Prototypisch für die kognitive Funktion ist die Schrift. Sie zwingt zur präzisen Formulierung und schafft einzigartige Möglichkeiten der Überprüfung und der Revision.“ (Ossner 2008, S. 104) Das Schreiben entlastet das Gedächtnis, sodass Kapazität für weiterreichende Denkleistungen entsteht. Damit unterstützt und schafft die Sprache die Voraussetzung für Verallgemeinerung und Abstraktion. „Die Schrift wird zu einem Werkzeug des Denkens, wie es Bruner/Olson (1978) einmal ausdrückten: lange und komplizierte Gedanken können überhaupt erst gedacht werden, indem sie aufgeschrieben werden; [...] Und in der Tat zeigen vergleichende Untersuchungen an oralen und literalen Kulturen deutliche Unterschiede im Denken der Menschen: Mitglieder orale Kulturen denken eher konkret und praktisch, solche literaler eher abstrakt und allgemein (Ong 1987).“ (Becker-Mrotzek 2003b, S. 55–56)

Auch in der individuellen Sprachentwicklung spielt die schriftsprachliche Entwicklung eine wesentliche Rolle für die Fortentwicklung der kognitiven Möglichkeiten. Das Schreiben führt dazu „... die volle Tragweite seiner Gedanken zu entdecken und wenn nötig zu revidieren, um so in ständiger Auseinandersetzung mit dem sich entwickelnden Text auch sein Wissen weiterzuentwickeln.“ (Molitor-Lübbert 2002, S. 38) „Inzwischen ist auch das Verständnis dafür gewachsen, dass Schreiben bei weitem nicht nur das Schreiben befördert, sondern darüber hinaus Einsichten vielfältiger Art hervorbringt: zum jeweiligen Gegenstand des Geschriebenen, zu Schreibenden und Lesenden, zur Art und Weise, wie jemand arbeitet, denkt, versteht.“ (Bräuer 2003, S. 10) In dieser Funktion entfernt sich das Schreiben deutlich von der Kommunikationsfunktion, die das Schreibprodukt in seiner Rolle für den Adressaten akzentuiert. Im Mittelpunkt stehen hier der Schreibprozess und sein Potential für den Schreibenden selbst. „Das Geschriebene selbst hat mannigfache Rückwirkungen auf die Gedankenführung und die Mitteilungsstrategie. Was über allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden zu sagen ist, gilt noch mehr für

die Verfertigung der Gedanken beim Schreiben: Der schriftsprachliche Produktionsprozess entwickelt, stimuliert und kreiert beim kompetenten Schreiber häufig Gedanken, Vorstellungen und Konzepte, die ohne den Schreibprozess nicht oder nicht so entstanden wären[...]“ (Volmert 2005, S. 257, auch Füssenich 2003) Insbesondere ermöglicht die mediale Schriftlichkeit durch ihre materielle Präsenz neue Möglichkeiten der Reflexion. Es wird möglich, einzelne Elemente aus dem Sprachfluss herauszulösen und einer näheren Betrachtung zu unterziehen (Füssenich 2003).

Es wird deutlich, dass die Kognitionsfunktion von Sprache nicht losgelöst von Kommunikation und Reflexion gesehen werden kann. Gerade die Möglichkeit der (adressatenbezogenen) Darstellung von Prozessen und Produkten befruchtet die reflexive Auseinandersetzung und damit Denken und Erkenntnisgewinn positiv. Bezogen auf den Lernprozess ermöglicht das Speichern und Reflektieren von Prozessen eine gezielte Auseinandersetzung mit persönlichen und fachbezogenen Handlungsstrategien (Becker-Mrotzek 2003a). Um das kognitive Potential der Schriftlichkeit zu entfalten muss jedoch der Aufbau von Schreibkompetenz und entsprechender Schreibgewohnheiten vorausgehen, um die Lernenden von technischen und formalen Anforderungen zu entlasten (Volmert 2005).

Die gezielte Auseinandersetzung mit Strategien ist insbesondere ein wesentlicher Aspekt des mathematischen Handelns. Verschiedene Denkansätze deuten darauf hin, „daß sich eine sprachliche Begleitung des Prozesses der Lösungsfindung für diesen als äußerst förderlich erweisen kann. Die verbale Explikation von Ideen regt offenbar nicht nur das schöpferische Denken an, sondern erleichtert auch die Klärung und Kontrolle der Brauchbarkeit von Lösungsideen. Eine Reihe empirischer Untersuchungen zeigt jedenfalls, wie förderlich die Bereitschaft und Fähigkeit zur sprachlichen Darstellung und zur sprachlichen Beschreibung von Voraussetzungen und Strategien für das Problemlösen allgemein und auch für das Lösen mathematischer Probleme im Besonderen ist.“ (Maier/Schweiger 1999, S.105)

Entsprechend steht die Bedeutung von Sprache für das abstrahierende Denken in einem engen Zusammenhang zum mathematischen Lernen. Lewis postuliert, dass die Sprache dem Kind hilft, von konkreten Handlungserfahrungen hin zu verallgemeinerbaren Begriffen zu kommen. Im Kontrast zu Bildern, die ebenfalls ihre funktionelle Berechtigung haben, stützt die Sprache die Loslösung von konkreten Kontexten. „Die Sprache hilft dem Kind, die Vielfalt seiner Wahrnehmungen in Begriffen zu verdichten.“ (Lewis 1970 nach Maier/Schweiger 1999, S. 246) Genau das ist der entscheidende Punkt bei der Bildung mathematischer Begriffe. Ein Begriff umfasst viel mehr als eine konkrete Erfahrung und reicht weit über ein konkretes Beispiel hinaus. In diesem Sinne unterstützt die sprachliche Auseinandersetzung unmittelbar das mathematische Verständnis (4.1.2 Sprache im mathematischen Lernprozess).

2.1.3.4 Funktionen geschriebener Sprache

Geschriebene Sprache zeichnet sich gegenüber der gesprochenen Sprache vor allem durch die Verlangsamung durch den Vorgang des Schreibens sowie die mediale Prä-

senz des Geschriebenen über den Vorgang hinaus aus. „Wer schreibt, hat größere Möglichkeiten als der, der spricht, das, was er mitteilen will, zu betrachten und zu bearbeiten. Es ist im wörtlichen Sinn „überschaubar“; das hilft, auch komplizierte Sachverhalte beim Schreiben zu klären. Ich bin immer auch der erste Leser dessen, was ich geschrieben habe, und kann es verändern. Schon bevor das erste Wort aufs Papier kommt, habe ich meist mehrere Alternativen erwogen.“ (Dehn 2007, S. 90)

Diese Eigenschaft macht das Schreiben komplexer und damit anspruchsvoller als das Sprechen. „Die schriftliche Sprache setzt (...) einen hohen Grad der Abstraktion voraus (...). sie ist eine Sprache im Denken, in der Vorstellung (...). Sie ist eine Sprache ohne Gesprächspartner (...). Bei der schriftlichen Sprache ist der, an den die Sprache gerichtet ist, entweder überhaupt nicht da oder hat mit dem Schreibenden keinen Kontakt. Es ist eine Monolog-Sprache, das Gespräch mit einem weißen Blatt Papier, mit einem eingebildeten oder nur vorgestellten Gesprächspartner (...). Bewusstsein und Absicht lenken von Anfang an die geschriebene Sprache des Kindes. Die geschriebene Sprache zwingt das Kind, intellektueller zu.“ (Wygotski 1971 zitiert nach Steinig/Huneke 2011, S. 109)

Dabei stehen die Anforderungen an den Schreibenden in engem Zusammenhang zu den Funktionen des Schreibens. „Je nachdem, in welcher Funktion geschrieben werden soll oder geschrieben wird, ist das Schreiben möglicherweise unterschiedlich schwer, weil verschiedene Teilaspekte hineinspielen (siehe Schreibprozessmodelle), verschiedene Schreibentwicklungsstufen erreicht sein müssen (siehe Schreibentwicklungsmodelle) oder verschiedene Teilkompetenzen nötig sind.“ (Girgensohn/Sennewald 2012, S. 38)

Ebenso variieren die Anforderungen, die an die Qualität des Schreibprodukts gestellt werden müssen. So ist ein gelungener Adressatenbezug primär beim kommunikativen Schreiben bedeutsam und kann bei einem persönlichen Tagebucheintrag eine völlig untergeordnete Rolle spielen.

Insofern spielt die Klärung der Funktion eine wesentliche Rolle für die Planung und Steuerung von Schreibprozessen ebenso wie für die Auswertung der entstehenden Schreibprodukte. In der Vergangenheit wurde immer wieder versucht, in Modellen zur Entwicklung der Schreibkompetenz die verschiedenen Funktionen mit entsprechenden, oft im Lebensalter begründeten, Entwicklungsstufen in Verbindung zu bringen. Auch war es im Rahmen der Schreibdidaktik immer wieder Ziel, eine mehr oder weniger direkte Beziehung zwischen den Schreibfunktionen und verschiedenen Textsorten herzustellen um daraus Konsequenzen für die Gestaltung des Lernprozesses zu ziehen (2.2.1 Schreibdidaktik/Schreibforschung). Die enge Vernetzung unterschiedlicher Funktionen macht das Schreiben jedoch zu einem komplexen Gegenstand, der sich der vereinfachenden linearen Zuordnung zwischen Funktionen und Textsorten sowie Altersstufen und Anforderungen weitgehend entzieht.

„Hinter dem Begriff ‚Funktionen‘ steht die Feststellung, dass Schreibprozesse in unterschiedlicher Absicht ausgeführt werden bzw. unterschiedliche Effekte haben können.“ (Girgensohn/Sennewald 2012, S. 35–38) Dabei lassen sich die Funktionen

des Schreibens nicht isoliert voneinander betrachten sondern greifen eng ineinander. So kann beispielsweise ein Brief sowohl der Informationsvermittlung an einen Adressaten dienen, gleichzeitig der Klärung und Ordnung der Gedanken für den Schreiber selbst als auch der emotionalen Entlastung (Girgensohn/Sennewald 2012, Merz-Grötsch 2010). In der Dokumentation von Sachverhalten können Kognition und Kommunikation demnach eng zusammenhängen, nicht selten sogar im Rahmen desselben Schreibanlasses. Vermutlich ist diese Komplexität eine Ursache für die uneinheitlichen Definitionen und Strukturierungsversuche. Weder in der Sprachwissenschaft noch in der Fachdidaktik werden die Funktionen der Sprache bzw. der geschriebenen Sprache einheitlich unterschieden (Hauois 2003).

Britton (1975) ordnet das Schreiben in drei unterschiedliche Zielbereiche: das „transactional writing“ als kommunikatives, informierendes Schreiben, das „expressive writing“, das hauptsächlich der Klärung von Gedanken oder Gefühlen für den Schreibenden selbst dient, sowie das „poetic writing“ das den literarisch-künstlerischen persönlichen Ausdruck umfasst (Girgensohn/Sennewald 2012). Diese Gliederung findet sich in ähnlicher Weise auch in der US-amerikanischen Schreibforschung wieder, die extensives, auf einen Adressaten gerichtetes und reflexives Schreiben unterscheiden. Dort wird die Gliederung ergänzt durch das „epistemic writing“, das die Generierung von Wissen durch Schreiben zum Ziel hat (2.2 Schreibforschung).

Ossner formuliert in ähnlicher Weise ebenfalls vier Zielperspektiven des Schreibens:

- „Schreiber als Ziel: personales Schreiben (Für sich schreiben)
- Leser als Ziel: kommunikatives und appellatives Schreiben (Für andere und an andere schreiben)
- Sache/Inhalt als Ziel: epistemisches Schreiben (Schreiben zur Erkenntnisgewinnung)
- Schreiben als Ziel: ästhetisches Schreiben (authentisches Schreiben; Schreiben und Gestaltung)“ (Ossner 2008, S. 111)

Für die didaktische Praxis schlägt Merz-Grötsch die Gliederung in kommunikative, memorativ-konservierende, epistemische und (selbst)reflexive Funktion vor (Merz-Grötsch 2010, S. 12–14).

Den Gliederungsvorschlägen gemeinsam ist der Versuch, verschiedene Formen jeweils nach den Zielperspektiven des Schreibens voneinander abzugrenzen. Dabei stehen sowohl inhaltliche Aspekte des Schreibens selbst als auch die Reichweite der Schreibprodukte hinsichtlich des Adressaten im Fokus. Analog zur Unterscheidung zwischen medialer und konzeptueller Mündlichkeit und Schriftlichkeit wird auch hier ein mehrdimensionales Feld eröffnet, das sich zwischen Schreiber und Leser sowie Sache und freiem Ausdruck aufspannt. Damit wird klar, dass sich verschiedene Schreibformen wohl in der Ausprägung ihrer Schwerpunkte unterscheiden, durch die Einordnung in ein mindestens zweidimensionales Kontinuum zwischen Inhalten und

Adressaten aber nicht disjunkt definiert werden können. Die Übergänge einzelner Formen in ihren Funktionen gestalten sich vielmehr fließend.

Das Schreiben für andere stellt den Adressaten und damit die kommunikative Funktion des Schreibens im Sinne der Appellfunktion von Bühler in den Mittelpunkt. Für die didaktische Nutzung im Rahmen des schulischen Lernens hebt Merz-Grötsch die Kommunikation als Grundfunktion hervor (Merz-Grötsch 2010.) Was alle kommunikativen Schreibzusammenhänge verbindet (beispielsweise „transactional writing“ bei Britton oder die Perspektive „Leser als Ziel“ bei Ossner) ist die Zielfokussierung gegenüber einem Adressaten. Kommunikation will beim Empfänger etwas Bestimmtes bewirken oder erreichen. Im Kontrast zur mündlichen Kommunikation ist die schriftliche Kommunikation nicht notwendig mit einem dialogischen Austausch verknüpft. Die Besonderheit der Schriftlichkeit ist gerade die Unabhängigkeit von Zeit und Raum und damit von der konkreten Präsenz des Adressaten. Damit ist die schriftliche Kommunikation tendenziell eher monologisch angelegt. Gleichzeitig wachsen die Anforderungen an die Verständlichkeit des Schreibprodukts, das dann für sich alleine sprechen muss. Insbesondere für Schreibanfänger stellt dieser Aspekt des kommunikativen Schreibens eine besondere Herausforderung dar (Ludwig 1980).

In dem Kommunikationsmodell von Bühler ist die Appellfunktion jedoch nur ein Aspekt der Kommunikation. Mit der Darstellungsfunktion kann der Inhalt selbst in den Vordergrund rücken. Dabei reicht die Darstellung von Inhalten über die kommunikative und damit adressatenbezogene Funktion deutlich hinaus. Entsprechend liegt das Dokumentieren von Inhalten quer zu der Gliederung des Schreibens nach dem Adressaten (für sich selbst – für andere) und wird in den einzelnen Modellen unterschiedlich eingeordnet.

Merz-Grötsch akzentuiert mit dem memorativ-konservierenden Schreiben vor allem die Funktion des Dokumentierens als externen Wissensspeicher zur Ergebnissicherung (Merz-Grötsch 2010). „Wenn wir etwas Aufschreiben, um es nicht zu vergessen, ist auch dies ein Mittel zur Verdauung flüchtiger Gedanken. Durch Aufschreiben schaffen wir uns einen externen Speicher und entlasten damit das Gedächtnis.“ (Molitor-Lübbert 2002, S. 33) Dabei dient die schriftliche Speicherung von Wissen als Gedächtnisentlastung tendenziell eher dem Schreibenden selbst.

Auch Ludwig (1980) ordnet die „Darstellung von Sachverhalten“ als eigenes Schreibziel ein und unterscheidet zwischen „konservierendem Schreiben“ mit dem Ziel der Gedächtnisentlastung und des Erinnerns und dem „transferierenden Schreiben“, das die Bereitstellung von Wissen für andere Leser zum Ziel hat (Ludwig 1980). Dabei kann die Darstellung in unterschiedlichen Textformen realisiert werden und sowohl deskriptiven (z.B. Gebrauchsanweisung) als auch narrativen (z.B. Reisebeschreibung) oder argumentativen Charakter (z.B. in einem Vortrag) haben (Ludwig 1980). Auch Lehrtexte in Schulbüchern können hier eingeordnet werden. Der Übergang zum ‚Schreiben für andere‘ ist an dieser Stelle fließend. Auch wird deutlich dass eine Bindung der Funktion an eine bestimmte Textsorte kaum möglich ist.

Über die Funktion des externen Wissensspeichers hinaus kann das dokumentierende Schreiben dem Schreiber selbst auch zur Planung, Steuerung und letztlich als Grundlage zur Reflexion von Arbeitsprozessen dienen. Neben der individuellen Prozessplanung und -begleitung kann das Dokumentieren auch zur Planung von mündlichen Kommunikationshandlungen genutzt werden, beispielsweise zur Vorbereitung eines Gesprächs (dialogisch) oder eines Vortrags (monologisch) (Merz-Grötsch 2010, Ludwig 1980). Ludwig hebt hier vor allem die Funktion des Schreibens als Formulierungshilfe und als Unterstützung der inhaltlichen Planung (konzipierendes Schreiben) hervor. Durch die Schriftlichkeit erweitern sich die Möglichkeiten des Formulierens, da das Geschriebene im Kontrast zum Mündlichen jederzeit überprüft und revidiert werden kann. So können auch längere Ausführungen detailliert geplant werden (Ludwig 1980).

In der Ausdifferenzierung des Dokumentierens zeichnet sich der enge Bezug zwischen der Bedeutung des Schreibens für den Autor und den Adressaten einerseits sowie der Bedeutung des Schreibprozesses und des Schreibprodukts andererseits ab.

Idealerweise ist das schriftliche Dokumentieren kein passiver Vorgang sondern ein aktiver Prozess, der über die Gedächtnisentlastung weit hinausgeht. „Beim Exzerpieren von Prüfungsstoff, beim Verfassen wissenschaftlicher Texte oder beim Schreiben eines Besinnungsaufsatzes werden bestimmte Formen der Auseinandersetzung mit dem Lernstoff stimuliert...“ (Molitor-Lübbert 2002, S. 39)

„Nicht nur oder nicht primär die Motorik des Schreibens ist für den Einprägungswert verantwortlich, sondern die intensivere kognitive Verarbeitung des Lernstoffs dadurch, dass er nicht nur verstanden, d.h. aus dem Verbalen ins Mentale übersetzt werden muss, sondern beim Schreiben auch wieder in umgekehrt Richtung bearbeitet, d.h. wieder verbalisiert werden muss und damit den kreativen Impulsen der Verbalisierung zugänglich wird....“ (Molitor-Lübbert 2002, S. 38–39) Die Darstellung von Inhalten steht demnach in engem Bezug mit der Kognitionsfunktion des Schreibens.

Insbesondere das epistemische Schreiben im Sinne von „wissenschaftlichem Schreiben“ (z.B. Ossner 2008, Girgensohn/Sennewald 2012) akzentuiert die kognitive Funktion. Dabei steht die Auseinandersetzung des Schreibenden mit der Sache im Fokus. Der Schreiber, als sein eigener Adressat, „tritt selbst mit dem, was er geschrieben hat, in einen Dialog, sodass der Schreibprozess sein Denken beeinflusst und seine Sicht [...] verändert. [...] Diese epistemische Wirkung tritt praktisch als Nebenprodukt immer auf, wenn wir schreiben.“ (Merz-Grötsch 2010, S. 16) Damit untermauert Merz-Grötsch die herausragende Bedeutung des Schreibens für das Denken und die enge Beziehung der Kognition zu den übrigen Funktionen des Schreibens.

Wird das „Schreiben als kognitives Werkzeug des Denkens und Lernens“ (Merz-Grötsch 2010, S. 16) eingesetzt steht explizit der Prozess des Schreibens vor dem Text als Endprodukt im Zentrum. Doch auch wenn das Produkt im Sinne des kom-

munikativen Adressatenbezugs in den Vordergrund rückt geht dem fertigen Text in jedem Fall ein Schreibprozess voraus. Insofern kann das produktorientierte Schreiben mit kommunikativem Adressatenbezug keinesfalls losgelöst von der prozessbezogenen Kognitionsfunktion betrachtet werden. Die kognitive Funktion begleitet das Schreiben durchgehend. Demgegenüber ist das Hervorgehen eines adressatenbezogenen Schreibprodukts aus dem Schreibprozess möglich aber nicht zwingend notwendig.

Im Sinne der Gliederung des Schreibens nach dem Adressaten gehört das epistemische Schreiben im Prinzip bereits in den Bereich des Schreibens für sich selbst. Ludwig gliedert das Schreiben für sich selbst in Speicherung des Wissens (im Sinne von Dokumentation), Denken (im Sinne des epistemischen Schreibens) und Wahrnehmung (im Sinne von Bewusstmachen und damit in großer Nähe zur Reflexion) (Ludwig 1980). Im weiteren Sinn steht dabei die Ausdrucksfunktion des Schreibens, die bei Bühler im Rahmen der Kommunikation eingeordnet wird, im Mittelpunkt. Gewissermaßen könnte das Schreiben für sich selbst demnach auch als Kommunikation mit sich selbst betrachtet werden. Ludwig bezieht sich des Weiteren auf Sokrates, der das Denken „als ein Gespräch der Seele mit sich selbst“ beschreibt. Dieses „bedarf einer äußeren Gestalt, sobald ein bestimmter Komplexitätsgrad überschritten wird.“ (Ludwig 2003, S. 84) Denken mit Hilfe der „inneren Sprache“ wird von Ludwig als „Selbstverständigung und -kommunikation“ bezeichnet (ebd.).

Das expressive oder (selbst-)reflexive Schreiben als ‚Prototyp‘ des Schreibens für dich selbst betont, wie das epistemische Schreiben, die Funktion des Schreibprozesses für den Schreibenden selbst als seinen ersten Adressaten. Im Fokus stehen die Bedürfnisse des Schreibenden. Dabei ist das Ziel des Schreibens wiederum nicht an bestimmte Textsorten gebunden. „Für die Auseinandersetzung mit den eigenen Gedanken [...] können sehr unterschiedliche Vertextungsstrategien und Textsorten verwendet werden. [...] Ihnen ist gemeinsam, dass eine Prozessdokumentation im Vordergrund steht und nicht das Produkt. Sie bieten die Möglichkeit, im Schreiben das eigene Lernverhalten zu dokumentieren, kritisch zu überprüfen und gegebenenfalls zu ändern.“ (Merz-Grötsch 2010, S. 17) Hier wird nochmals der Zusammenhang zwischen Dokumentation und Kognition explizit gemacht.

2.2 Praxis des Schreibens

„Schreiben‘ ist eine Sammelbezeichnung für die *Koordination* von verschiedenen, aufeinander beziehbaren kognitiven, kommunikativen, sprachlich-semiotischen, motorischen, sozialen und sonstigen Fähigkeiten und Fertigkeiten.“ (Antos 1996, S. 191) Aus linguistischer Sicht bedeutet Schriftbeherrschung dass alle Regeln die zur Erzeugung von Texten nötig sind, automatisiert wurden. Dabei reicht das Schreiben über eine Fortführung des Sprechens (Primärer Spracherwerb) deutlich hinaus: „Es handelt sich vielmehr um einen Prozess, der eigene Voraussetzungen hat, eigene Lernstrategien erfordert, schließlich einen eigenen Apparat von Regeln zu entwickeln hat, die nur z.T. Analogien zu den Strategien und Regeln des primären Sprach-

erwerbs aufweisen.“ (Volmert 2005, S. 233) Damit ist Schreiben an sich ein sehr umfassender Begriff, der von reproduktiven Leistungen wie dem Schriftspracherwerb mit seinen motorischen und technischen Herausforderungen, der Beherrschung von Sprachnormen (korrektes Schreiben), bis hin zu produktiven Leistungen wie der freien Textproduktion reicht. „Im Schreiben muss man unterscheiden zwischen dem Schreiben (Konzipieren) von Texten (*Texte schreiben*), der motorischen Schriftproduktion (*Motorisches Schreiben*) und schließlich den Konventionen und Normen, die für die Schriftproduktion herrschen (Rechtschreibung/Orthographie).“ (Ossner 2008, S. 102, auch Becker-Mrotzek 2003b, Feilke 2003)

Für die Zielrichtung der vorliegenden Arbeit, die Nutzung des Schreibens als Instrument im Lernprozess (vgl. Einleitung) sind primär von Interesse „alle übergeordneten Ebenen der Planung und des Verfassens von Texten, insbesondere jene Aspekte, in denen sich Schreiben vom Sprechen und vom Lesen unterscheidet. Für alle gezielten Aktivitäten, die Schreiben als mentalen und sprachlichen Prozess charakterisieren, wurde der Begriff *Textproduktion* bzw. *Texte Verfassen* eingeführt.“ (Füsse-nich 2003, S.261)

Doch auch die Textproduktion ist, wie die unterschiedlichen Funktionen der Schriftlichkeit belegen, noch ein sehr weites Feld. Verschiedene Anforderungen von prozessorientierendem, planendem Schreiben bis zu adressatenbezogenen Texten mit kommunikativer Funktion sind darin aufgehoben. Sowohl das Endprodukt Text als auch der Produktionsprozess selbst können in den Fokus genommen werden.

Im Folgenden wird in einem kurzen historischen Abriss über das Schreiben lernen zunächst deutlich, welche unterschiedliche Schwerpunkte Schreibdidaktik und Schreibforschung in ihrer Betrachtung der Textproduktion setzen (2.2.1).

Im Anschluss werden die Konstituenten des Schreibens im Rahmen zentraler Modellvorstellungen näher betrachtet. Die Schreibprodukte als greifbares Ergebnis des Schreibens stehen hier, parallel zur historischen Entwicklung des wissenschaftlichen Diskurses, am Anfang (2.2.2). Die Analyse der Schreibprodukte ist zwar notwendig, gibt jedoch noch keinen hinreichenden Aufschluss über das Schreiben selbst. Tiefere Einblicke erlaubt erst die Auseinandersetzung mit dem Schreibprozess (2.2.3). Auf dieser Grundlage können die Voraussetzungen und Fähigkeiten der Schreibenden selbst in den Fokus genommen werden. Dies tun entsprechende Modelle zur Entwicklung und zum Aufbau der Schreibkompetenz (2.2.4).

2.2.1 Historischer Abriss

2.2.1.1 Schreibdidaktik: Schreiben lernen

„Komplexe Gesellschaften sind auf Schrift angewiesen. [...] Wer also in einer modernen Gesellschaft lebt und an ihr partizipieren will, ist auf Kenntnisse der Schrift angewiesen. [...] Schriftlichkeitserziehung ist also mehr als alles andere ein Unterrichtsprinzip.“ (Ossner 2008, S. 221)

Entsprechend reichen die Wurzeln des organisierten Schreibunterrichts in der Geschichte weit zurück. Dabei kam jedoch der mündlichen Rede im akademischen Bereich zunächst ein höherer Stellenwert zu als der Schriftlichkeit. Sie diente primär der Vortragsplanung und war somit klar der Mündlichkeit untergeordnet. „Das Aufschreiben diente [im Mittelalter] im Wesentlichen als Gedächtnisstütze für den mündlichen Vortrag.“ (Becker-Mrotzek 2003a, S. 78)

Im Alltag wurde das Schreiben hingegen stark funktional und technisch gedacht und diente primär der Abwicklung des Geschäftslebens. Hier war die enge Orientierung an vorgedachten Textmustern hilfreiche und notwendige Beschränkung. Entsprechend war die übliche Ausbildung der Schreibkompetenz stark auf die Beherrschung von bestimmten normativen Textformen ausgerichtet (Girgensohn/Sennewald 2012). Erst in der Aufklärung (18./19.Jhd) erfuhr die stark funktionale, an organisatorischen und geschäftlichen Bedürfnissen festgemachte Produktorientierung eine Öffnung. Insbesondere durch die Fortentwicklung des literarischen Schreibens erhielt die Schrift eine neue Bedeutsamkeit (Girgensohn/Sennewald 2012).

Das Schreiben lernen im Rahmen der schulischen Ausbildung diente hingegen weniger der kreativen Textproduktion als vielmehr dem Erlernen von Sprachnormen und der Vorbereitung des Hochdeutschen als gemeinsamer Sprachvarietät zur Förderung politischer Einheit (ebd.). Erst nach und nach entstand auch hier die Idee, das Schreiben als Ausdrucksform und zur Förderung geistiger Kräfte zu nutzen und damit den Blick von den sprachlichen Normen auf die Inhalte zu lenken (Ludwig 2003). Anfang des 20. Jahrhunderts führt die Reformpädagogik einen grundsätzlichen Wertewandel hinsichtlich des Stellenwerts des Schreibens herbei und stellte das Schreiben konsequent in den Dienst der Persönlichkeitsentwicklung und des persönlichen Ausdrucks. Wiederum in enger Korrespondenz zur gesellschaftlichen Entwicklungen und dem neuen Menschenbild realisierten die Reformpädagogen, was viel früher schon Herder und Jean Paul angedachte hatten: den „freien Aufsatz“ und das freie Schreiben. In der Freinetpädagogik beispielsweise orientiert sich das Schreiben nicht länger an festgelegten Textsorten sondern ausschließlich an den Bedürfnissen der Lernenden selbst, denen die freie Wahl von Zeit, Thema, Ort und Schreibmaterialien eingeräumt wird (Steinig/Huneke 2011).

Diese ‚Befreiung‘ des Schreibens zu Beginn des 20. Jahrhunderts erfuhr jedoch im Nationalsozialismus, zumindest in Deutschland, ein jähes Ende (Girgensohn/Sennewald 2012, S. 74–88). Schreiberziehung im dritten Reich ist begrenzt auf die Einhaltung tradierter Aufsatzformen wie Erzählung, Bericht, Beschreibung und Besinnungsaufsatz und weit entfernt von einer Öffnung für persönliche Bedürfnisse.

Die Zusammenstellungen der traditionellen Aufsatzformen variieren in verschiedenen Veröffentlichungen, lassen sich jedoch grundlegend den Bereichen Erzählung (Narration), Beschreibung (Deskription), Erörterung (Argumentation) und Erklärung (Exposition) zuordnen (z.B. Haueis 2003). Dabei basieren die typischen Merkmale der einzelnen Textformen hauptsächlich auf normativen Konventionen.

Aus Sicht der Sprachwissenschaft sind diese normativen Setzungen orientiert an den Bedürfnissen „faktisch vorfindlichen Textgebrauchs“ und damit an den funktionalen Anforderungen an einzelne Textsorten im Alltagsleben (2.2.2.1 Textsorten). Damit sind die entsprechenden Aufsatzformen zunächst scheinbar in lebensbezogenen Sinnzusammenhängen verortet. Als fixierte Textmuster tragen sie jedoch wenig zum Aufbau von Schreibkompetenz im Sinne des selbständigen und kritischen Schriftgebrauchs bei. „Dadurch kann sich eine Aneignungsstrategie verfestigen, die in der imitativen Übernahme vorgegebener Muster besteht, die den Lernenden den genetischen Zugang zu einer selbständigen Auswahl und Kombination der ihnen verfügbaren sprachlichen Mittel der Textgestaltung verbaut.“ (Hauois 2003, S. 231) Die Nutzung vorgegebener Textmuster für das organisierte Schreiben lernen bedarf demnach einer didaktischen Reflexion und Aufbereitung.

Bis Ende der 1960er Jahre blieben im öffentlichen Schulsystem die klassischen Textsorten als Grundlage der Aufsatzerziehung unverändert präsent, und sind es teilweise bis in die Gegenwart. Traditionell erfolgt die Schreiberziehung stark normorientiert. Dabei werden Textformen und Altersstufen einander direkt zugeordnet. So wird davon ausgegangen dass jüngere Kinder primär narrative Texte schreiben, die eng an ihren Erfahrungsbereich geknüpft sind. Inhaltlich argumentative Texte hingegen sollten erst in höheren Stufen folgen. Dieser vermeintlich logisch zwingende Aufbau der Schreibkompetenz in Verbindung mit bestimmten Textsorten ist jedoch primär historisch gewachsen und kaum empirisch begründet. Erst im Nachgang fragt die Aufsatzdidaktik nach den Funktionen von Texten, um die gewählten Aufsatzformen zu legitimieren (Feilke 2003; Ludwig 2003; Hauois 2003).

Wichtigster Kritikpunkt an der klassischen Aufsatzdidaktik ist jedoch die Diskrepanz zwischen schulischen und lebenspraktischen Anforderungen an das Schreiben. „In der außerschulischen Realität sind Texte nicht an normative Vorgaben gebunden.“

Demgegenüber scheinen im Rahmen der Aufsatzerziehung häufig „... die formalen Vorgaben wichtiger [...] als eine inhaltlich stimmige und authentische Gestaltung“ (Steinig/Huneke 2011, S. 104).

Neben der Orientierung an fixierten Textsorten wird außerdem die grundsätzlich unterstellte Auffassung von Schriftlichkeit als medial schriftlich realisierter mündlicher Sprache kritisiert. „Zu den hartnäckigen Stereotypen gehört die Auffassung, dass ein geschriebener Text nichts anderes wäre als die mediale Umsetzung eines mündlichen Textes. Diese zeigt sich nicht zuletzt darin, dass gerne vor dem Schreiben ein Text mündlich erarbeitet wird, um dann aufgeschrieben zu werden.“ (Ossner 2008, S. 103) Diese mangelnde Sensibilität für die konzeptuellen Aspekte von Schriftlichkeit verstellt jedoch gerade die Sicht auf die formalen Anforderungen an die Schreibprodukte.

In den 1970er Jahren erfuhr die Schreibdidaktik im Rahmen der kommunikativen Wende eine Öffnung hinsichtlich der Bindung an vorgegebene Textmuster (Steinig/Huneke 2011). „Schreiben wird nicht mehr als sprachgestaltende bzw. formge-

bende Aufgabe verstanden, vielmehr als ein konstitutives Moment in einem Kommunikationsvorgang, also als eine kommunikative Handlung oder Tätigkeit.“ (Ludwig 1980, S. 75–76) Statt um die Befolgung von Normen für bestimmte Textsorten geht es nun mehr um den Adressatenbezug und die situativen Bedingungen des Schreibens. Statt einer Beschränkung auf die klassischen Aufsatzformen sollen alle Texte des täglichen Lebens im Unterricht eine Rolle spielen. Damit erfährt die Schreiberziehung eine Rückbesinnung auf die praktische Funktion der Textproduktion. Dies spiegelt sich in den Beurteilungskriterien für die entstehenden Schreibprodukte wieder. „In der kommunikativen Sprachdidaktik wurde [...] für die Beurteilung von Sprachgebrauchsweisen das Kriterium der „kommunikativen Angemessenheit“ neben und gegen das linguistische Kriterium der „grammatischen Richtigkeit“ gestellt.“ (Neuland 2003, S. 54) Damit wird die zuvor kritisierte Konzentration auf rein formale Anforderungen zu Gunsten der inhaltlichen und situationsangemessenen Textgestaltung aufgebrochen.

Das kommunikative Schreiben als Schreiben für andere richtet den Fokus jedoch nach wie vor stark auf das Endprodukt Text. Die grundsätzliche Produktorientierung der klassischen Aufsatzdidaktik bleibt also im Prinzip erhalten. Der Schreibprozess steht ebenso im Hintergrund, wie die Funktion des Schreibens für sich selbst im Sinne der einer Unterstützung kognitiver Prozesse (Ludwig 1980).

Erst aktuellere Strömungen einer prozessorientierten Schreibdidaktik stellen unterschiedliche Akzentuierungen wie das expressive, persönlichkeitsbildende Schreiben und das kommunikative Schreiben gleichberechtigt nebeneinander (Girgensohn/Sennewald 2012). „Insgesamt dient der Sprachunterricht heute nicht mehr vorrangig dem normgerechten Sprachgebrauch als Selbstzweck [...]: vielmehr stehen verständlicher und angemessene Sprachgebrauch im Vordergrund. Aus dem Umgang mit Ausdrucks- und Verständigungsschwierigkeiten kann funktional aber gerade auch die Bedeutung von normgerechtem und allgemein verständlichem Sprachgebrauch einsichtig gemacht werden. Eine solche funktionale Betrachtungsweise kann dazu beitragen, ein erweitertes Verständnis von Sprachgebrauch in sozialen Kontexten auszubilden, das nicht allein an der Normentscheidung „richtig“ oder „falsch“ orientiert ist.“ (Neuland 2003, S. 60)

Damit verschiebt sich auch die vorrangige Bedeutung der normativen Ansprüche (Einhaltung bestimmter Textformen, sprachliche Korrektheit wie Rechtschreibung und Grammatik[...]) um letztlich auf einer komplexeren Ebene wieder aufgegriffen zu werden (Ludwig 2003). „Dabei treten neue Lernzieldimensionen in den Vordergrund: die Entwicklung eines nicht nur normgebundenen, sondern normreflektierenden Sprachbewusstseins sowie die Entwicklung eines Sprachdifferenzbewusstseins.“ (Neuland 2003, S. 61)

Der Stellenwert von Hochsprache als Zielsprache im Unterricht im Verhältnis zur Vielfalt des realen Sprachgebrauchs hat sich damit ebenfalls stark gewandelt. Während der 1950er und 60er Jahre galt die ‚Umgangssprache‘ der Lernenden eher als zu überwindende Vorform der Hochsprache. Die individuell unterschiedliche, dialek-

tal, soziolektal und ideolektal geprägte Ausgangssprache sollte durch gemeinsame Sprachnormen kompensiert werden. In den 1970er Jahren wurde die Hochsprache als Ideal jedoch zu Gunsten der „Diskrepanz von Sprachnorm und tatsächlichem Sprachgebrauch“ (Neuland 2003, S. 53–54) prinzipiell in Frage gestellt. Die kommunikative Schreibdidaktik stellte die kommunikative Kompetenz und damit die situative Angemessenheit eines Textes klar vor das Erlernen einer Hochsprache und die Einhaltung formaler und normativer Anforderungen. Insbesondere die integrative Sicht auf das Schreiben in seinen unterschiedlichen Funktionen berücksichtigt, dass Sprachnormen nicht überdauernd, sondern durch den konkreten Sprachgebrauch einem ständigen Wandel unterworfen sind (ebd.).

Insgesamt wird klar, wie sehr die schulische Sicht auf das Schreiben lernen von tradierten Vorstellungen und gesellschaftspolitischen Bedürfnissen und Strömungen geprägt wurde und wird. Dabei ist der Einfluss tradierter Konzepte in der schulischen Praxis deutlich nachhaltiger als der Einfluss durch didaktische Entwicklungen und Erkenntnisse (Ossner 2008). Aus diesem Zusammenhang heraus und mit der Kenntnis markanter Wendepunkte können auch Wege der Rezeption des Schreibens in fachlichen Lernzusammenhängen und insbesondere die deutliche Fokussierung adressatenbezogener und formaler Anforderungen verständlicher werden (vgl. Kapitel 4).

2.2.1.2 Schreibforschung: Schreiben verstehen

Im Vergleich zur Schreibdidaktik ist die Schreibforschung eine sehr junge Disziplin. Ihren Ursprung hat die klassische Schreibforschung in den USA der 1960er und 70er Jahre. Vergleichbar mit dem ‚Pisaschock‘ wurde die us-amerikanische Öffentlichkeit damals durch alarmierende Defizite in der Schreibleistung der Schülerinnen und Schüler aufgerüttelt. Die Grundidee der Schreibforschung war und ist es, durch tiefere Einblicke und Verständnis für den Schreibprozess eine bessere Lehrbarkeit und gezieltere Förderung des Schreibens zu ermöglichen (ebd.). Das Ziel der Schreibforschung ist damit, parallel zur Schreibdidaktik, prinzipiell die Steuerung von Schreibprozessen (Grésillon 1995). Die Schreibforschung zeichnet sich jedoch auch dadurch aus, dass sie das Verständnis des Schreibens vor die Vermittlung stellt und über das sprachliche Lernen in schulischen Zusammenhängen weit hinausreicht.

Vor allem im englischsprachigen Raum hat die Schreibforschung seit den 1970er und verstärkt in den 1990er Jahren die Schreibpraxis in Schulen und Hochschulen nachhaltig beeinflusst. Im Rahmen des „National Writing Project“ und des zunächst im Hochschulbereich initiierten „Writing across the Curriculum“ (WAC) entstanden im angloamerikanischen Raum zahlreiche Forschungsarbeiten und Programme zur Schreibförderung (Girgensohn/Sennewald 2012).

Ein wesentlicher Ausgangspunkt in den Anfängen der Schreibprozessforschung liegt in der Auseinandersetzung mit erwachsenen Schreibern, die grundlegende technische Prozesse zuverlässig beherrschen. Über den elementaren Kompetenzaufbau hinaus geht es dabei um die Betrachtung des Professionalisierungspro-

zesses. Durch den Vergleich zwischen „Schreibnovizen“ und „Schreibexperten“ werden grundlegende Erkenntnisse über professionelles Schreiben angestrebt, die wiederum Basis für die Gestaltung und die Zielperspektive des Schreibenslernens darstellen (ebd.).

Dabei werden im Wesentlichen zwei Schreibformen verfolgt. Im Rahmen der „expressionistic rhetoric“ dient das Schreiben zunächst dem persönlichen Ausdruck.

Die „epistemic rhetoric“ orientiert sich eher am Schreiben als Werkzeug für andere Fachbereiche und versucht in die Besonderheiten des fachlichen Diskurses einzuführen. Insgesamt steht dabei vor allem die Kognitionsfunktion des Schreibens im Fokus. Die Adressatenorientierung und die Einhaltung bestimmter Textnormen werden in beiden Fällen erst nach dem originären Schreibprozess bedeutsam (Girgensohn/Sennewald 2012).

Der Beginn der Schreibforschung fällt zusammen mit der sogenannten ‚kognitiven Wende‘ (z.B. Bräuer 2003). Mit dem Paradigmenwechsel weg von einer verhaltensgeprägten Sicht auf das beobachtbare Lernen hin zu einer stärkeren Beachtung kognitiver Prozesse traten diese in den 1970er Jahren auch hinsichtlich des Schreibens stärker in den Vordergrund. Infolge dessen verschiebt sich der Blick von den Schreibprodukten und Textsorten stärker in Richtung des Schreibens selbst. In der intensiven Auseinandersetzung mit dem Schreibprozess wird klar, dass die Schreibergebnisse von vielfältigen Einflüssen über die Schreibkompetenz der Autoren hinaus abhängig sind. Sowohl die Schreibenanlässe als auch die äußeren Bedingungen wie die Schreibumgebung sowie räumliche, zeitliche und motivationale Bedingungen nehmen starken Einfluss. Damit wird auch die primäre Orientierung an den Schreibprodukten als Indikatoren für die Schreibkompetenz zunehmend in Frage gestellt (Harsch/Neumann et al 2007; Girgensohn/Sennewald 2012).

Erst durch diese grundsätzliche Verschiebung der Prioritäten entfaltet das Schreiben sein Potential für den fachlichen Lernprozess. „Die Einsicht, dass Lernen durch Schreiben Qualitäten persönlicher Bedeutsamkeit entwickelt, ist u.a. Resultat der „kognitiven Wende“ in der Lernpsychologie, die nunmehr „den Blick auf die konstruktive innere Tätigkeit der Lernenden“ richtet (Spinner 1995, 166).“ (Spinner zitiert nach Bräuer 2003, S. 14) Entsprechend der vielfältigen Auseinandersetzung mit dem Schreibprozess entstanden im Rahmen der Schreibforschung grundlegende Modelle, die das Verständnis des Schreibens bis heute maßgeblich beeinflussen. Dabei steht in der Regel entweder der „Prozesse während des eigentlichen Schreibvorgangs“ (2.2.3Schreibprozess) oder aber der „Erwerb und Entwicklung von Schreibfähigkeiten in Abhängigkeit von oder im Zusammenspiel mit der kognitiven Entwicklung“, also die Schreibkompetenz und der Schreiber selbst (2.2.4 Schreibkompetenz) im Zentrum (Sieber 2003, S. 208).

Die Entwicklung von Schreibmodellen ging ursprünglich einher mit der Fokussierung auf einen typischen Erwerbsprozess und damit auf lineare Prozessmodelle und die Beschreibung typischer Entwicklungsstufen hinsichtlich des Textschreibens. Die intensive Auseinandersetzung mit den Vorgehensweisen professioneller Schreiber

ließ jedoch starke Zweifel an der idealtypischen Vorstellung des Schreibprozesses und damit auch an der Existenz eines idealtypischen Erwerbsprozesses aufkommen. „Schreibprofis“ arbeiten selten nach idealisierten Modellen sondern gehen individuell verschieden und mehr oder weniger geplant, spontan oder sogar chaotisch vor (Grésillon 1995). Dies legt den Schluss nahe, dass Schreiben hinsichtlich der gewählten Strategien und damit auch in der Gestaltung des Prozesses sehr stark individuell geprägt ist und unterschiedliche Schreibentwicklungen möglich sind. „Schreibprozesse verlaufen individuell und folgen selten einem Schema F. Insbesondere hat die Schreibprozessforschung gezeigt, dass Schreibprozesse in der Regel nicht linear verlaufen, sondern rekursiv. Ein Text wird also nicht erst geplant, dann geschrieben und am Ende überarbeitet, sondern in allen Schritten der Textproduktion wird immer wieder geplant, geschrieben und überarbeitet.“ (Girgensohn/Sennwald 2012, S. 101) Obwohl Novizen und Experten über ein sehr unterschiedliches Maß an Kompetenz verfügen, stellen diese Ergebnisse die Zielperspektive eines in fixierten Phasen verlaufenden Schreibprozesses dennoch stark in Frage.

Parallel zur Analyse des Schreibprozesses, der bewusst mit geübten Schreibern vollzogen wird, die auch tatsächlich einen Zyklus von der ersten Idee bis zum fertigen Text durchlaufen, erfolgt die Analyse der Kompetenzentwicklung mit Lernenden verschiedener Altersstufen. Die gezielte Beobachtung jüngerer Kinder trägt auch hier zum Aufbrechen tradiertter Konzepte aus der Schreibdidaktik bei (z.B. Dehn 1999, Steinig/Huneke 2011). Insbesondere nehmen aktuellere Studien nicht nur die geistige und sprachliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auf Grundlage des Lebensalters sondern auch die Vorerfahrungen mit dem Schreiben im Rahmen des „Schreibalters“ in den Blick (Haeueis 2003). Die gewonnenen Erkenntnisse stimmen weitgehend mit neueren Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie überein, wonach die kognitive Entwicklung nicht in aufeinanderfolgenden diskreten Stufen sondern in unterschiedlichen Bereichen parallel und bisweilen auch sprunghaft verläuft. Im Zusammenhang mit dem Schreibkompetenzerwerb ist in diesem Zusammenhang die Rede von zu erwerbenden Schreibstrategien (im Kontrast zu Kompetenzstufen) und bezieht auch motivationale und volitionale Aspekte mit ein (z.B. Harsch/Neumann et al. 2007, Ortner 2002).

Aus der veränderten Sicht auf den Schreibprozess und den Aufbau der Schreibkompetenz ergeben sich unmittelbare Konsequenzen für die Gestaltung des Lernprozesses. Entsprechend verfolgen neuere Ansätze eher den Gedanken der Förderung von Schreibstrategien als Teilaspekten des Schreibprozesses und weniger die Einhaltung festgelegter Normen für ein gelungenes Produkt (z.B. Becker-Mrotzek 2003b). „Schreiben ist eine eigenständige Handlung, die durch Routinetätigkeiten und Problemlösestrategien gleichermaßen geprägt ist.“ (Becker-Mrotzek 2003b, S. 58) Demnach benötigt die langfristig angelegte Entwicklung der Schreibfähigkeit sowohl eigenaktive als auch instruktive Anteile.

Aktuelle Ansätze zur Schreibforschung sind tendenziell interdisziplinär ausgerichtet und bewegen sich zwischen psychologischen (angelsächsischer Raum) und

linguistischen (deutschsprachiger Raum) Schwerpunktsetzungen (Becker-Mrotzek 2003b). Die Fragestellungen beschäftigen sich entsprechend bildungspolitischer Herausforderungen nun auch mit den Schwierigkeiten von Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache und den Auswirkungen auf den Schreiblernprozess. Häufig wird eine Zweitsprache nach einem unauffälligen Schriftspracherwerb vor allem mündlich recht gut beherrscht. Dennoch können bei der Entwicklung der Schreibkompetenz typische Schwierigkeiten auftreten (ebd.). Das spricht für die theoretisch untermauerte Annahme, dass sich Sprechen und Schreiben einer Sprache in den Anforderungen stark unterscheiden, die Schriftlichkeit also mitnichten ein direkter medialer Transfer von mündlicher Sprache sein kann.

2.2.2 Schreibprodukte

2.1.1.1 Was ist ein Text?

Im Alltagsverständnis herrscht zunächst weitgehende Einigkeit darüber, was mit ‚Texten‘ gemeint ist. Im Duden wird der Begriff „Text“ zusammenfassend definiert als eine medial schriftliche und inhaltlich zusammenhängende Folge von Sätzen (Adamzik 2001). Damit werden bereits drei konkrete Eigenschaften - Medialität, innerer Zusammenhang und Umfang – gesetzt.

In der Textlinguistik wurde zunächst ebenfalls jede „Folge von Sätzen, die semantisch und syntaktisch verknüpft sind“, als Text betrachtet (Haueis 2003, S. 224). Erst um 1960 datieren erste Versuche, mit differenzierteren Kriterien zu erfassen, was als Text gelten kann (ebd.). Vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Anforderungen der Linguistik, Sprache möglichst exakt zu erfassen, entstanden entsprechend detaillierte Definitionen über die Katalogisierung von Textmerkmalen (Adamzik 2001).

Sprachwissenschaftlich betrachtet sind Texte im Sinne konzeptueller Schriftlichkeit keinesfalls notwendig medial schriftlich. Es wurde bereits auseinandergesetzt, inwiefern auch medial mündliche Äußerungen Textcharakter haben können (2.1.2.1 Mündlichkeit/Schriftlichkeit; auch bei Adamzik 2001). Umgekehrt wird aus wissenschaftlicher Sicht auch nicht jede medial schriftliche Äußerung als Text gewertet (Haueis 2003, Ehlich 1989, Ludwig 1980). „Unter schreibdidaktischen Gesichtspunkten empfiehlt es sich jedoch, gerade die Distanz zum Hier und Jetzt unmittelbarer Sprechsituationen [und damit die Medialität] als konstitutiv für den Textbegriff anzusetzen, um den Zusammenhang von Schriftsprachlichkeit und Textualität nicht aus den Augen zu verlieren.“ (Haueis 2003, S. 225)

Weitgehender Konsens im alltäglichen und wissenschaftlichen Textverständnis herrscht hingegen über die Notwendigkeit des inneren Zusammenhangs im Sinne eines ‚roter Fadens‘. Er ist für medial mündliche wie schriftliche Texte ein zentrales Kriterium (Haueis 2003). Dabei kann der Zusammenhang sowohl auf der inhaltlichen Ebene erfolgen (Kohärenz) als auch durch sprachliche Konnektoren (beispielsweise

durch Verbindungswörter wie: und, oder, dann, später, deshalb, folglich...) explizit gemacht werden (Kohäsion) (Ossner 2008).

Ein drittes Merkmal bezieht sich auf die Länge der sprachlichen Einheit, die als Text bezeichnet werden kann. „Der Text ist linguistisch zu definieren als eine Abfolge von mindestens zwei aufeinander folgenden Äußerungen (die nicht unbedingt „Sätze“ nach den oben gegebenen Definitionskriterien [im Sinne grammatikalischer Korrektheit] sein müssen).“ (Volmert 2005, S. 25) Damit unterscheidet Volmert den Text mehr oder weniger eindeutig von einem Satz.

Die bisher genannten Eigenschaften kennzeichnen einen Text vor allem als Produkt eines Prozesses. Medialität, Zusammenhang und Umfang implizieren eine gewisse Abgeschlossenheit, die in der Regel mit äußerlichen Grenzen einhergeht, wie beispielsweise im Rahmen eines Artikels, Briefs oder Tagebucheintrags.

Andererseits steht ein Text auch im Zusammenhang zu seinem Entstehungsprozess und seiner Zielperspektive, muss also im weitesten Sinne in den Diskurs eingeordnet werden. So gilt beispielsweise für einen Brief, dass er in der Regel eine Antwort auf eine vorausgegangene Äußerung ist und wiederum auf eine Antwort zielt. Diese Eigenschaft bezieht sich sowohl auf dialogische als auch auf monologische Texte (Adamzik 2001). „Keine Äußerung und kein Text (ent)steht unabhängig von anderen, als rein individuelle Kation, die lediglich und unmittelbar auf das Sprachsystem bezogen wäre, dessen Regeln gewissermaßen nur applizierte, sondern ist immer eingebunden in das Universum von bereits Gesagtem.“ (Adamzik 2001, S. 254–255) Die hier beschriebene Intertextualität, die Tatsache dass Texte in Beziehung zueinander stehen, verweist wiederum auf die Schwierigkeiten die sich ergeben, wenn ein einzelner Text als in sich geschlossener Indikator für den gesamten Prozess des Schreibens herangezogen wird.

Insbesondere die elektronische Kommunikation stellt neue Herausforderungen an sprachwissenschaftliche Definitionen von Texten. Die Betonung des Prozesscharakters durch die gesteigerte Geschwindigkeit und die Flexibilität durch Textverarbeitungsfunktionen verändern den Umgang mit medialer Schriftlichkeit und demzufolge auch das Schreiben von Texten nachhaltig (Becker-Mrotzek 2003a). So gelten für neuere technische Möglichkeiten wie den Hypertext, vernetzte Textbausteine wie sie beim computergestützten Lernen verwendet werden, völlig neue sprachliche Regeln. Die lineare Kohärenz wie sie oben gefordert wurde ist hier nicht mehr gegeben. Der Mehrwert liegt jedoch in der Möglichkeit, Zusammenhänge und Bedeutungsebenen darzustellen, die in einem linearen Text so nicht repräsentiert werden können (ebd.).

Eine weitere Perspektive der sprachwissenschaftlichen Textdefinition ist die explizite Anbindung an die Funktionen. „Mit der funktionalen bzw. pragmatischen Linguistik rückt der Gebrauch, der zielgerichtete Einsatz der Sprache, in den Vordergrund. Für das Schreiben bedeutet dies, dass sich die Bedeutung eines Textes aus seiner Aufgabe innerhalb einer spezifischen Kommunikationssituation ergibt. Texte müssen somit in jeder Situation adressatenspezifisch sein, der Schreiber übernimmt

eine Verantwortung für das Textverständnis des Lesers.“ (Harsch et al. 2007, S. 43; auch Adamzik 2001, Brinker 1997) Diese Anforderung aus Sicht der Linguistik geht wiederum einig mit der Betonung der Adressatenorientierung im Rahmen der Schreibdidaktik (2.2.1.1 Schreibdidaktik).

Becker-Mrotzek differenziert die funktionale Bindung des Textbegriffs unter dem Fokus der Dokumentation. „Unter einem Text sollen solche sprachlichen Handlungen verstanden werden, die in der Absicht produziert und gespeichert werden, sie über Zeit und Raum hinweg zu transportieren.“ (Becker-Mrotzek 2003b, S. 54) „Texte sind demnach nicht dadurch definiert, dass sie aufgeschrieben sind, sondern dadurch, dass sie zum Zweck der Überdauerung produziert werden.“ (ebd., S. 74) Diese Beschreibung passt bereits zur Überlieferung mündlicher Texte, lange bevor schriftliche Dokumente angefertigt wurden (2.1.1 Sprachentwicklung).

Mit der sprachwissenschaftlichen Fokussierung von Kommunikation und Dokumentation als primären Textfunktionen werden jedoch wesentliche Aspekte des Schreibens abgeschnitten, die vor allem in der Auseinandersetzung mit der Schreibpraxis im Rahmen der Schreibforschung thematisiert werden (2.2.1.2 Schreibforschung). Dazu zählt vor allem die „heuristische Funktion des Schreibens“ als „eine Möglichkeit, selbstbestimmt zu Erkenntnissen zu gelangen und die personale Entwicklung von Schülern zu fördern.“ (Steinig/Huneke 2011, S. 109–112; auch 0 Kognitionsfunktion)

Um die Bandbreite von Schreibprodukte besser zu erfassen unterscheidet Ludwig zwischen Notaten als formlosen, nicht in einen Text eingebundenen Fragmenten, Konzepten als Vorstufe und textbegleitende Dokumentation sowie Texten als Endprodukten (nach Haueis 2003). Damit unterstützt er unabhängig von der in der Textlinguistik geforderten Kohärenz und Geschlossenheit den Prozesscharakter und damit die Kognitionsfunktion des Schreibens.

Insbesondere die Arbeit mit Schülertexten, sowohl im Rahmen des Kompetenzaufbaus bezüglich des Schreibens als auch hinsichtlich des Potentials im inhaltlichen Lernprozess, erfordert eine Textdefinition, die deutlich über sprachwissenschaftliche Grenzen hinaus weist. Schreibprodukte im Lernprozess haben häufig den fragmentarischen Charakter von Notizen oder Konzepten (Becker-Mrotzek 2003a). Für die Nutzbarkeit zum sprachlichen und inhaltlichen Kompetenzaufbau ist zunächst weniger Umfang, Zusammenhang oder Abgeschlossenheit entscheidend, als vielmehr die medial schriftliche Realisation, die eine gezielte Weiterarbeit ermöglicht. Ob am Ende des Schreibprozess ein Text im engeren Sinne der Sprachwissenschaft steht, hängt im Wesentlichen von der Funktion des Schreibens für den gesamten Arbeitsprozess ab.

2.2.2.1 Textsorten

Im Kontrast zu den didaktischen Erkenntnissen zielt die klassische Aufsatzdidaktik jedoch in weiten Teilen weiterhin auf eine produktorientierte Perspektive und damit auf Texte im engeren Sinne als erwünschtes Produkt des Schreibprozesses. Dabei

beruft sie sich auf einen tradierten Fundus von Textformen, die sich anhand mehr oder weniger klar definierter Eigenschaften unterscheiden lassen und entsprechend vermittelt werden können (2.2.1.1 Schreibdidaktik). Bei genauerer Betrachtung stößt diese Sicht jedoch rasch an ihre Grenzen. Wohl existieren alltagsbezogene Textformen wie beispielsweise Gebrauchsanweisungen, Lebensläufe oder Geschäftsbriefe, die bestimmten Konventionen unterliegen, und deren Vermittlung einen wichtigen Beitrag zur Lebensbewältigung liefert (Steinig/Huneke 2011). Die entsprechenden Normen sind jedoch stark vom Zeitgeist geprägt und entsprechend einem fortlaufenden Wandel unterworfen. Gewachsene Strukturen geben zwar Orientierungsmuster vor, sind aber in keiner Hinsicht systematisch, trennscharf oder wissenschaftlich fundiert (Ossner 2008).

Selbst vermeintlich klare Textsorten lassen sich bedingt durch ihre große Bandbreite nur schwer eindeutig zuordnen (Adamzik 2001). Tatsächlich kann beispielsweise ein Brief an verschiedenen Textmustern orientiert sein und sowohl argumentierende, informative oder auch narrative Elemente enthalten (s.o.). Ein Bericht ist einerseits informierend und deskriptiv, kann aber ebenfalls eine narrativ-erzählende Struktur aufweisen, wenn ein starker emotionaler Kontextbezug gegeben ist. „Schließlich bekommen relativ offene Textsorten wie Briefe oder Essays durch Funktionen wie informieren, appellieren, überzeugen, ironisieren oder persiflieren eine spezifische Ausrichtung“ (Steinig/Huneke 2011, S. 106).

Auf Grundlage der geschilderten Vielfalt verspricht der Versuch einer vollständigen Auflistung unterschiedlicher Textsorten kaum Erfolg. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht können bestenfalls Merkmale von Texten systematisch angegeben werden (Roelke 1999). „Was wir also brauchen, wenn wir Texte analysieren wollen, ist nicht in erster Linie eine Liste geläufiger Schemata, sondern eine Übersicht über relevante Beschreibungsdimensionen und eine Liste von Kategorien, mit denen wir bei der Untersuchung arbeiten können.“ (Adamzik 2001, S. 273) Die Ordnung von Textsorten läuft demnach nicht auf eine Übersicht klar bestimmter Typen sondern auf eine Aufstellung von Analysekrterien hinaus. Mögliche Dimensionen für die Einordnung von Texten sind die intertextuell-diskursive Einordnung, die Funktion, der situative Kontext, der thematische Bezug und sprachliche Kriterien (Adamzik 2001). Feilke weist darauf hin, dass Eigenschaften von Texten weniger diskret abgrenzbare Polaritäten sind sondern sich vielmehr in verschiedenen Kontinuen, beispielsweise zwischen schriftlich und mündlich, monologisch und dialogisch, kontextunabhängig und kontextabhängig bewegen (Feilke 2003). Das Prinzip ist Vergleichbar mit dem Modell zur Einordnung der medialen und konzeptuellen Qualität der Schriftlichkeit (vgl. 2.1.2.1 Mündlichkeit/Schriftlichkeit, auch Ludwig 1980).

Des Weiteren wird in der wissenschaftlichen Untersuchung verschiedener Textformen grundsätzlich unterschieden zwischen textexternem und textinternem Vorgehen.

Das textexterne Vorgehen erfolgt theoriegeleitete auf der Grundlage von theoretischen Modellen. Dabei stehen die „Handlungszusammenhänge, die zur Herstel-

lung und Benutzung von Texten führen“, und deren Bedeutsamkeit bereits erörtert wurde, jedoch stark im Hintergrund (Haueis 2003, S. 230). Demgegenüber ist textinternes Vorgehen primär empirisch orientiert und bezieht sich auf den Vergleich von Gemeinsamkeiten und Unterschieden real vorhandener Texte. Damit findet auch die intertextuelle Einordnung in den jeweiligen funktionalen und situativen Kontext Eingang in die Analyse (Becker-Mrotzek 2003a).

Ein zentrales Kriterium zur Einordnung von Texten ist die Makrostruktur, die typischen Folge von Abschnitten bzw. „Teiltexten“. Sie hängt einerseits stark von der Funktion eines Textes ab. So hat beispielsweise ein wissenschaftlicher Text in der Regel eine andere Makrostruktur als eine Reportage zum gleichen Inhalt. Darüber hinaus ist die Struktur jedoch auch Konventionen unterworfen, die sich als Ergebnis fortlaufender Auseinandersetzung im Lauf der Zeit stark verändern können. So waren beispielsweise Nachrichten zu Beginn der medialen Vermittlung zunächst einer Steigerung von nebensächlichen Bedingungen bis zum Höhepunkt der eigentlichen Nachricht unterworfen. Demgegenüber soll eine Nachricht aus heutiger Sicht im Wesentlichen informieren, weshalb die wichtigsten Informationen am Beginn und nebensächliche Bedingungen eher am Ende stehen (Adamzik 2001).

Nach der Relativierung der in der Didaktik tradierten Sammlung von „Textsorten“ aus sprachwissenschaftlicher Perspektive scheint es sinnvoller, von der schulischen Vermittlung bestimmter „Textmuster“ zu sprechen. Für das Kommunizieren in einer sozialen Gruppe oder einer fachbezogenen Diskursgemeinschaft gibt es jeweils konventionalisierte Routinen und Muster (Adamzik 2001). Deren Kenntnis gibt insbesondere den „Novizen“ hilfreiche Orientierung und ist eine Voraussetzung für Verständnis und Teilhabe am fachlichen Diskurs. „Das Wissen um Textsorten als komplexe Muster der sprachlichen Kommunikation (vgl. Brinker 1988) ermöglicht es, in angemessener Weise auf die kommunikativen Bedürfnisse der Sprachgemeinschaft einzugehen, und entlastet besonders ungeübte Schreiber bei der Bewältigung ihrer Schreibaufgabe (vgl. Björk 2000)“ (Harsch et al. 2007, S. 43)

Mit einigen grundlegenden Kenntnissen und Erfahrungen gelingt es recht schnell, solche Muster anhand von Oberflächenmerkmalen zu erkennen und einzuordnen. Umgekehrt ist die Anforderung, entsprechende Texte zu produzieren, deutlich höher. Es genügt dabei nicht, Textmerkmale oberflächlich zu imitieren. Dies ist jedoch insbesondere bei ungeübten Schreibern häufig der Fall. Vielmehr müssen auch die mit dem Textmuster verbundenen inneren Strukturen und Funktionen erkannt und realisiert werden (Girgensohn/Sennewald 2012).

2.2.2.2 Textanalyse

Schreibprodukte sind das greifbare Ergebnis des Schreibprozesses und bieten somit eine wesentliche Datengrundlage für die wissenschaftliche Analyse des Schreibens. Insbesondere bei der empirischen Untersuchung größerer Stichproben ist die Betrachtung der Schreibprodukte methodisch unverzichtbar. Dabei wird „im Sinne des Kompetenz-Performanz - Modells davon ausgegangen, dass eine gezeigte Leistung

ein Indikator für eine entsprechende dahinter liegende Schreibkompetenz ist.“ (Harsch et al. 2007, S. 44; auch Willenberg 2007) Diese Herangehensweise entspricht auch den tradierten schulischen Beurteilungsmustern, die die Kompetenz primär an der Performanz und somit an sichtbaren Ergebnissen messen.

Bezugsdisziplin für die sprachwissenschaftliche Analyse von Texten ist die Textlinguistik. Der Schwerpunkt liegt hier vor allem auf der Erfassung der sprachlichen Mikrostruktur (Adamzik 2001). Es geht dabei sowohl um den sprachlichen Aufbau (Syntax) als auch um die grammatikalische und orthographische Korrektheit (Volmert 2005). Einige Sprachmerkmale können ohne weiteres auf zählbare Einheiten reduziert werden, so beispielsweise Konnektoren als Indikator für den Zusammenhang (Adamzik 2001). Andere Merkmale, wie beispielsweise die Kennzeichnung von Sätzen, sind aus sprachwissenschaftlicher Sicht deutlich komplexer definiert als im Alltagsverständnis. So unterscheidet die Linguistik zwischen den formal definierten „langue“-Sätzen, die alle grammatikalisch erforderlichen Satzglieder aufweisen müssen, und den eher umgangssprachlichen „parole“-Sätzen, die auch ohne Verb vollständig sind wie beispielsweise der Satz „Gut gemacht!“ (Adamzik 2001) Auch kann die sprachliche Ebene nicht immer losgelöst von inhaltlichen Aspekten beurteilt werden. So können für die Kohärenz eines Textes neben sprachlichen Mitteln (Kohäsion) auch inhaltliche Auslassungen oder implizite Bezugnahmen Hinweise sein (ebd.).

Bezogen auf den Schreibgegenstand beschränkt sich die Linguistische Analyse auf die Makroebene. Thematisch-inhaltliche Analysekriterien der Textlinguistik beziehen sich darauf, was und wie über einen Gegenstand gesagt wird, so beispielsweise auf die Reihenfolge der Inhalte oder die funktionale Einordnung (narrativ, argumentativ, deskriptiv, explikativ) der Informationen. Dabei sind eindeutige Zuordnungen in der Regel kaum möglich (Adamzik 2001).

Die Maxime der möglichst exakten und objektiven Analyse in der Textlinguistik ist angewiesen auf entsprechendes Textmaterial. Der Preis für die hohe Reliabilität und Vergleichbarkeit ist der Ausschluss von Ergebnissen vieler „selbstinitiierte Schreibprozesse“, die sich in ihrer Individualität kaum quantifizieren oder vergleichen lassen (Grésillon 1995, S. 4). „Je mehr man Kriterien auf linguistisch zählbare Einheiten reduziert [...] desto „technischer“ ist die Beurteilung und desto mehr läuft sie Gefahr, individuelle Fähigkeiten bei der Komplexität der Textproduktion zu übersehen. Umgekehrt gilt: je offener die Kriterien formuliert sind, desto stärker sind sie subjektiven Theorien und individuell geprägten Einschätzungen unterworfen.“ (Fix 2007, S. 84–85)

Im Kontrast zur linguistischen Textanalyse liegt das Hauptaugenmerk aus sozialwissenschaftlicher Perspektive auf dem Inhalt der auszuwertenden Texte. Das Interesse gilt der Mikroanalyse bezüglich des Schreibgegenstands, während die sprachliche Analyse auf die Makrostruktur beschränkt bleibt (Adamzik 2001). Damit erweitert sich die Bandbreite an interpretierbaren Sprachäußerungen enorm. Neben Texten im Sinne medial schriftlicher Dokumente können hier beispielsweise auch

Transkripte mündlicher Äußerungen Gegenstand der Analyse sein, die in engen Grenzen auch prozessuale Aspekte (z.B. Pausen, Betonung, Tempo) mit erfassen können. Die sozialwissenschaftliche Textanalyse bedient sich unterschiedlicher Verfahren wie beispielsweise der Hermeneutik, der qualitativen Inhaltsanalyse oder der Grounded Theory (Titscher et al. 1998).

Die wissenschaftliche Analyse von Texten aus den genannten Perspektiven kann einen differenzierten Einblick in die sprachliche Qualität und die inhaltliche Struktur liefern. Die pädagogische Praxis stellt jedoch umfassendere Anforderungen an die Auswertung von Schreibprodukten. Vorrangiges Ziel ist hier die Gewinnung von Informationen für die Gestaltung, Begleitung und Evaluation von Lernprozessen. Dazu ist eine Integration von sprachlichen und inhaltlichen Aspekten unverzichtbar. Ebenso wie die Textproduktion, im sprachlichen Lernprozess auf Inhalte angewiesen ist kann auch die Auswertung von Schreibprodukten im fachlichen Kontext sprachliche Aspekte nicht ausblenden. Eine zentrale Anforderung ist die grundlegende Verständlichkeit der Schreibprodukte. Diese wird sowohl durch formale, sprachliche als auch inhaltliche Aspekte beeinflusst.

Entscheidende Basis für eine gewinnbringende didaktische Textanalyse ist vorrangig die Klärung der Zielsetzung. „Das grundlegende Dilemma der Korrekturpraxis besteht darin, dass nicht deutlich unterschieden wird zwischen der ‚prüfenden‘, Korrektur eines Aufsatzes mit dem Ziel, zu einer möglichst gerechten Zensur zu kommen, und einer ‚fördernden‘ Korrektur mit dem Ziel, einen Schüler in seiner Schreibentwicklung und seinen Bemühungen um einen angemessenen Stil und eine gelungene Textgestaltung voranzubringen.“ (Steinig/Huneke 2011, S. 121)

Förderndes Beurteilen basiert zunächst auf transparenten Kriterien, die möglichst trennscharf sind und somit eine objektive, valide und reliable Bewertung zulassen. Dabei entfaltet sich das Potential einer diagnostischen Auswertung für die weitere Gestaltung des Lernprozesses erst in der inhaltlich differenzierten Rückmeldung an und im sozialen Austausch mit den Lernenden (Baurmann 2008).

Im Rahmen der Schreibdidaktik wurden zahlreiche Konzepte und Auflistungen entsprechender Kriterien entwickelt. Dabei kristallisieren sich zentrale, wiederkehrende Bereiche heraus. Zunächst kann kontextunabhängig die sprachlich-formale Korrektheit eines Schreibprodukts beurteilt werden (Orthographie, Grammatik, Schriftbild). In engem Bezug zwischen Sprache und Inhalt werden weiter die innere Gliederung und Strukturiertheit, der Zusammenhang zwischen Einzelaussagen und dem Gesamttext, die Differenzierung, Widerspruchsfreiheit und Begründungsstruktur analysiert. Auf inhaltlicher Ebene können Aussagen über Schreibidee und Angemessenheit bezogen auf die Aufgabenstellung getroffen werden (z.B. Dehn 2007).

Ein differenzierter und gründlich erprobter Kriterienkatalog ist das Zürcher Textanalyseraster. Die Zielgruppe des Analyseinstruments sind ursprünglich Abiturienten und Studienanfänger und somit Lernende am Ende des schulischen Schreibkompetenzerwerbs. Damit umfasst der Katalog die gesamte Bandbreite an Kriterien, die für das Schreiben im schulischen Kontext aus der Rückschau relevant sein kön-

nen. Das Zürcher Textanalyseraster untergliedert die Auswertungskriterien in drei Bereiche. Zunächst werden grundlegende äußere Merkmale wie Textlänge oder Wortschatz erfasst. Anschließend teilt sich die Auswertung in sprachliche und inhaltliche Kriterien. Im sprachlichen Bereich geht es primär um sprachsystematische Merkmale und sprachliche Korrektheit. Der inhaltliche Bereich wird wiederum untergliedert in funktionale Angemessenheit (Verständlichkeit und Kohärenz), ästhetische Angemessenheit sowie inhaltliche Relevanz (Nussbaumer/Sieber 1994).

Die Vorteile einer kriteriengestützten Auswertung liegen auf der Hand. Dennoch sind Kriterienkataloge kein Garant für eine qualitativ hochwertige und zielführende Textanalyse. „Der Einsatz von Kriterienkatalogen muss nicht in jedem Fall zum Erfolg führen. Die Entwicklung tragfähiger Kataloge setzt ein hohes Maß an texttheoretischer und schreibdidaktischer Kompetenz und reiche Erfahrungen mit der Konstruktion solcher Zusammenstellungen voraus.“ (Baurmann 2008, S. 143)

Während die Ausdifferenzierung von klar abgegrenzten Kriterien insbesondere für die diagnostische Arbeit unverzichtbar ist, ist sie für eine objektive und zuverlässige Einordnung im Sinne einer bewertenden Beurteilung nicht notwendig hilfreich. Die in der Praxis intuitiv anerkannte Beurteilung nach globalem Ersteindruck von Schülerprodukten erbringt nachweislich eine sehr hohe Übereinstimmung und ist sowohl objektiv als auch reliabel (Grzesik/Fischer 1984 nach Baurmann 2008). Als Grundlage einer reflektierten Globalbeurteilung wird zunächst ein Textkorpus erstellt, der möglichst alle Niveaustufen abbildet und als Maßstab für die Einordnung weiterer Produkte dient. Qualitativ hochwertige Ergebnisse liefert diese Vorgehensweise jedoch nur mit erfahrenen Ratern, die zentrale Kriterien der Textbeurteilung bereits verinnerlicht und automatisiert haben (ebd.).

In der pädagogischen Praxis werden sich die Einordnung durch Globalurteile und die differenzierte Auswertung und Rückmeldung hinsichtlich ausgewählter Kriterien idealerweise ergänzen.

Da sich die Schreibprodukte insbesondere in der schulischen Praxis nur begrenzt an denselben Maßstäben wie Texte im sprachwissenschaftlichen Sinne messen lassen, ist des Weiteren die Angemessenheit im Rahmen von Funktion und Kontext des Schreibens ein wesentliches Auswertungskriterium. Dabei können, wie in allen pädagogischen Beurteilungsprozessen, verschiedene Effekte wie z.B. der Haloeffekt die Auswertung beeinflussen und verfälschen (Baurmann 2008). Nicht selten beeinträchtigen formale Mängel die Wahrnehmung inhaltlicher Qualitäten von Schülerprodukten maßgeblich. „Das äußere Bild verstellt leicht den Blick auf die Qualitäten eines Textes. Wir sollten uns auf Schülertexte einlassen, sie als Text verstehen, nicht das, was zuerst ins Auge springt als Leitlinie für das Textverständnis nehmen.“ (Dehn 2007, S. 95) Diese Forderung gilt insbesondere für die Produkte noch unerfahrener Schreiber.

Ohne die Kenntnis von Prozess- und Kontextbedingungen erfolgt eine Verkürzung auf normative Textkriterien, und damit eine formale „richtig oder falsch“-Zuordnung. Diese ist jedoch weder praxistaugliche noch wissenschaftlich fundiert.

Beurteilungskriterien müssen daher über die Form hinaus durchgehend in Abhängigkeit von Schreibanlässen und zugehörigen Schreibzielen konzipiert werden und somit den Schreibprozess berücksichtigen (Fix 2007). Zusätzlich können kontext- und schülerbezogene Daten wie Motivation, Leistungsvermögen und Schreibsituation mit einbezogen werden (Girgensohn/Sennewald 2012).

2.2.3 Schreibprozess

2.2.3.1 Phasen des Schreibprozesses

Die Schreibforschung vertritt als grundlegende These, dass neben der Auseinandersetzung mit Texten vor allem ein tieferes Verständnis des Schreibprozesses neue Erkenntnisse über die Lehr- und Lernbarkeit des Schreibens bereithält. Die Analyse des Schreibprozesses und der Aufbau von Schreibkompetenz sind demnach eng aufeinander bezogen. Das zentrale Modell, auf dem der weitere fachliche Diskurs im Wesentlichen basiert, wurde zuerst 1980 von Hayes und Flowers vorgestellt. Geprägt durch die Kognitive Wende betrachten sie das Schreiben als Problemlösen und akzentuieren so primär die kontextangemessene Textgestaltung. In einem Phasenmodell beschreiben Hayes und Flowers zunächst den idealen Prozessverlauf des professionellen Schreibens und gliedern diesen in die drei Phasen von Planung, Formulierung und Revision (nach Girgensohn/Sennewald 2012).

Die ersten Schritte des Schreibens sind „innersprachliche Prozesse“ und „vollziehen sich im Kopf“ (Füssenich 2003, S. 262). Dazu müssen zunächst Ziele und Adressat des Schreibens geklärt und notwendiges Wissen, sowohl über sprachliche Normen als auch über die Inhalte des Schreibens, aktiviert werden. „Schreiber/innen müssen eine Idee von dem zu schreibenden Text haben, sie müssen *konzeptionell* tätig werden.“ (Füssenich 2003, S. 262) Das Schreiben beginnt demnach „lange vor dem eigentlichen Text“ (Bräuer 2004, S. 20).

Es folgt die Umsetzung in eine „*motorische Handlung*“ und damit die Verschriftung in einer linearen Satzfolge. Diese Linearität ist ein Merkmal der Schriftlichkeit an sich.

Bereits in der sprachwissenschaftlichen Darlegung wurde klar, „...dass das Formulieren ...von Natur aus ein vielschichtiger, aufwändiger und störanfälliger Prozess ist; weit mehr also als nur ein nachträgliches „Versprachlichen“ vorab festgelegter „Gedanken“.“ (Perrin 2002a, S. 95) In dieser Phase entfaltet die mediale Schriftlichkeit ihr kognitives Potential indem „[...] das Verbalisieren eines Gedankens unabhängig vom Wissensstand immer wieder dazu zwingt, sein Wissen einer Ordnung zu unterwerfen, die es vor der jeweiligen Verbalisierung nicht hatte.“ (Molitor-Lübbert 2002, S. 36) Dieser Vorgang kann, muss aber nicht notwendig zu einem adressatenorientierten Text führen.

Im Rahmen der idealisierten linearen Modellvorstellung steht das Überarbeiten am Ende des Prozesses. Tatsächlich ist die Überarbeitung jedoch kaum von Prozessen des Planens und Formulierens abzugrenzen. Während des gesamten Schreibpro-

zesses können in „ständigen Wechsel zwischen Lesen und Schreiben“ Unterbrechungen des Bewertens und Überarbeitens erfolgen. Diese Überarbeitungsprozesse „finden schon im Kopf beim Formulieren statt“ (Füssenich 2003, S. 262) Entsprechend geschehen Überarbeitung nicht nur nach sondern auch vor und während der medialen Verschriftung (Ossner 2008; Steinig/Huneke 2011). In der Überarbeitung schließt sich quasi der gesamte Schreibprozess; die Überarbeitung beinhaltet sowohl die Bewertung des Schreibprodukts als auch die Planung einer neuen Schreibphase.

Das Modell von Hayes und Flowers orientiert sich mit der klassischen Phasenfolge einerseits an der Zielvorstellung des adressatengerechten Schreibens und knüpft damit an tradierten Leitideen der Schreibdidaktik an. Neu ist jedoch die von der kognitiven Wende geprägte Sicht auf das Schreiben als komplexen Problemlöseprozess. Dieser Gedanke führt zu einer kontextbezogenen Sicht auf das Schreiben und in Folge dessen zur Berücksichtigung äußere Einflüsse, die nicht unmittelbar auf die Schreibenden selbst zurückzuführen sind (Girgensohn/Sennewald 2012).

Zunächst beeinflusst der Schreibanlass selbst sowie seine Präsentation als inhaltlicher Kontext den Schreibprozess bis hin zum Schreibprodukt. Im Sinne des integrierten Überarbeitens bezieht sich auch die Rückschau auf bereits geschriebene Textteile während des Prozesses immer wieder auf das Schreibziel zurück. Des Weiteren spielt im Sinne des kommunikativen Schreibens außerdem der soziale Kontext eine tragende Rolle. Die Vorwegnahme des Adressaten ist verbunden mit Fremderwartungen und löst möglicherweise auch emotionale Effekte beim Schreibenden selbst aus, beispielsweise in Form zu erwartender positiver oder negativer Bewertung von außen. Nicht zuletzt können auch äußere Einflüsse im direkten Wortsinn auf den Schreibprozess einwirken. Dazu gehören physische Aspekte wie die Schreibumgebung sowie auch die zeitlichen und materiellen Rahmenbedingungen (Girgensohn/Sennewald 2012).

Neben den äußeren werden bei Hayes und Flowers außerdem innere Einflussfaktoren bearbeitet, die unmittelbar den Schreibenden selbst betreffen. Der Schreibprozess ist untrennbar verbunden mit der Schreibkompetenz beziehungsweise den Strategien, die dem Einzelnen zum Schreiben zur Verfügung stehen (2.2.4). Dazu zählen gleichermaßen sprachliches Wissen und metakognitives Wissen zur Steuerung und Überwachung von Arbeitsprozessen. Ebenso spielen affektive Aspekte für einen erfolgreichen Schreibprozess eine wesentliche Rolle. „*Motivationale Prozesse* sind Grundlage jeglichen Schreibens. Ohne inneren Antrieb kommt kein Schreibprozess zustande, während des gesamten Schreibvorgangs muss ein Mindestmaß an Motivation vorhanden sein.“ (Füssenich 2003, S. 262) Dabei stehen äußere und innere Einflüsse in enger Wechselwirkung zueinander. Die Sozialisation durch und Erfahrungen mit äußeren Einflüssen prägen darüber hinaus den Schreibenden und somit auch sein zukünftiges Tun.

Hauptkritikpunkt an dem ursprünglichen Modell von Hayes und Flowers ist vor allem die Gliederung in prinzipiell aufeinanderfolgende Schreibphasen. Empirische Arbeiten zur Analyse des Schreibprozesses sprechen eine andere Sprache. Obwohl

das Ergebnis des Schreibens eine lineare Abfolge von Sätzen und Gedanken ist, verläuft der Prozess des Verschriftens selbst in der Regel nicht linear, sondern ist durch Sprünge und Schleifen gekennzeichnet. „Der Schreibprozess verläuft zwar zeitlich geordnet, dennoch folgen die einzelnen Teilprozesse nicht aufeinander. Der Schreibprozess verläuft nicht linear, sondern es finden Wiederholungen und Abänderungen statt [...]“ (Füssenich 2003, S. 262) Insbesondere sind Phasen des Planens und Überarbeitens so sehr Teil des Schreibens, dass sie sich kaum abgrenzen lassen. Volmert stellt das Schreiben insgesamt als einen „quasi-kybernetischen“ Prozess im Sinne eines Durchlaufens verschiedener Regelkreise dar. In der Konsequenz fließen Überarbeitung von Geschriebenem und Planung von zu Schreibendem ständig ineinander. Bereits während des Schreibens wird das entstehende Produkt fortlaufend und auf verschiedenen Ebenen bewertet, sowohl hinsichtlich der Form (Lesbarkeit) als auch der Einhaltung sprachlicher Normen und hinsichtlich der Schreibziele (Volmert 2005). Überarbeiten ist demnach wesentlich umfangreicher als die Optimierung eines Textes als Endprodukt (Sieber 2003). Insbesondere korrespondiert die Überarbeitung des Geschriebenen stark mit der Erfahrung der Schreibenden. Besonders bei geübten Schreibern ist „Die permanente, simultane „Textüberarbeitung“ [...] sicher in vielen Fällen ein stark routinisierter, unterhalb der Bewusstseinschwelle ablaufender Vorgang.“ (Volmert 2005, S. 257)

Demgegenüber nutzen ungeübte Schreiber das Überarbeiten während des Prozesses kaum und neigen dazu, eine Totalrevision in Form einer kompletten Neufassung zu machen, sprich „von vorne anzufangen“ ohne sich im Detail mit den Stärken und Schwächen ihres Textes auseinanderzusetzen (Sieber 2003, Fix 2010).

Nachfolgende Modelle wie beispielsweise von DeBeaugrande relativieren die Phasenfolge und „...modelliert den Schreibprozess als parallelen Ablauf von Teilprozessen...“ (Girgensohn/Sennewald 2012, S. 16–28) DeBeaugrande postuliert als Teilaspekte des Schreibprozesses zunächst das Setzen von Schreibzielen (Goals), die mehr oder weniger zu einer ersten mentalen Konzeption des Textes führen (Ideas). Diese Planungsarbeiten sind Basis für ein detaillierteres Konzept (conceptual development) das schließlich in der Versprachlichung (expression) mündet. Zuletzt setzt sich das Modell mit der Mikrostruktur auf Satzebene (phrases) und Wortebene (letters and sounds) auseinander. „Nach DeBeaugrande finden diese Prozesse allerdings nicht chronologisch nacheinander, sondern parallel statt - nicht immer alle auf einmal, aber immer in Interaktionen miteinander. Das heißt, dass von jeder dieser Teilprozessebenen aus auf eine andere Ebene gewechselt werden kann oder mehrere Ebenen gleichzeitig aktiv sind.“ (Girgensohn/Sennewald 2012, S. 24–28) Auch Hayes trägt der Kritik an einer idealisierten Phasenfolge in einer Weiterentwicklung seines Modells 1996 Rechnung (ebd.).

Bereits in der Formulierung der Teilprozesse wird jedoch auch die Schwierigkeit deutlich, die zeitliche Linearität des Schreibens, die die Eigenheit medialer Schriftlichkeit mit bedingt, und die komplexe Struktur kognitiver und metakognitiver Abläufe, die eher spiralig und netzartig abgebildet wird, in einem Modell zu vereinen.

2.2.3.2 Schreibanlässe als Medium der Prozesssteuerung

Während sich die modellhafte Unterscheidung der einzelnen Schreibphasen empirisch nur schwer fassen lässt, besteht weitgehend Konsens über die Wechselwirkung von inneren und äußeren Einflüssen auf den Schreibprozess. Neben den Eigenschaften des Individuums selbst, wie der Motivation und der vorhandenen Schreiberfahrung, sind für die äußeren Einflüsse vor allem die Gestaltung der Lernumgebung und im Besonderen die Gestaltung der Schreibanlässe entscheidend (Girgensohn/Sennewald 2012, Mandl 2006). Diese sind gleichzeitig die wesentlichen Gestaltungselemente des schulischen Lernprozesses. Angemessene Aufgabenstellungen sind in allen Fachbereichen ein Kernelement zur Gestaltung und Steuerung des Kompetenzerwerbs (Girgensohn/Sennewald 2012). Dabei sind Schreibanlässe in hohem Maße aufgaben- und situationsspezifisch, sodass sie sich, analog zu den Textsorten, auch auf Forschungsebene kaum in ein aufzählendes Modell repräsentieren lassen (Baurmann 2008).

Die Wahl und Ausgestaltung der Schreibaufgaben zielt in der Regel auf eine bestimmte Funktion des Schreibens und beeinflusst das Schreibergebnis durch das gesetzte Schreibziel maßgeblich. Entsprechend muss die inhaltliche Analyse von Schreibprodukten im Kontext zum jeweiligen Schreibanlass geschehen (Fix 2007). Im schulischen Schreibunterricht zielt die Textproduktion häufig auf das adressatenbezogene, kommunikative Schreiben und lehnt sich dabei an ein vorgegebenes Textmuster an. Ein Schreibanlass kann aber auch auf den Prozess selbst zielen und die kognitive Funktion des Schreibens hervorheben. Dies ist, beispielsweise bei der schriftlichen Begleitung des eigenen Lernprozesses der Fall.

Entscheidend für das Ausmaß der Einflussnahme und Lenkung der Schreibprodukte ist vor allem die Offenheit der Schreibanlässe. Die Qualität eines Textes kann dabei durch mehr oder weniger enge Vorgaben gelenkt werden. Ein zu enger Rahmen determiniert das Schreibprodukt unter Umständen so umfassend, dass die Analyse kaum noch Rückschlüsse auf die Eigenleistung und damit auf die Fähigkeiten des Schreibenden selbst zulässt (Fix 2007). Andererseits kann die Vorstrukturierung von Schreibanlässen als Prozesshilfe genutzt werden und maßgeblich zur Entlastung der Lernenden beitragen, um ihnen das Fokussieren bestimmter Teilaspekte zu erleichtern.

Insbesondere adressatenorientiertes Textproduzieren wird häufig durch die Vorgabe konkreter Textmuster vorstrukturiert. Idealerweise dienen diese nicht als „normative Setzungen, die es kritiklos zu erfüllen gilt, um den Lernerfolg nachzuweisen. Vielmehr kann an ihnen exemplarisch aufgezeigt werden, welche Lösungsmöglichkeiten für die Schreibprobleme zur Verfügung stehen“ (Hauens 2003, S. 233, auch Harsch et al. 2007). Das prozessbezogene Schreiben ist insgesamt weniger an vorgegebenen Normen orientiert. Dennoch ist es auch in diesem Bereich sinnvoll, vor allem unerfahrene Lernende durch eine entsprechende Aufbereitung von Schreibanlässen zu unterstützen (z.B. Baurmann 2008; Feilke 2003).

Entsprechend der vergleichsweise geringen Verallgemeinerbarkeit sind auch schwierigkeitsgenerierenden Merkmalen von Schreibenanlässen stark breichsspezifisch. Dennoch ist ein generelles Bewusstsein für die Anforderungen einer Schreibaufgabe essentiell für die Planung und Gestaltung des Kompetenzaufbaus (Fix 2007).

Standardmäßig wird in der Fachdidaktik aller Lernbereiche die sprachliche Gestaltung der Aufgabenformulierung untersucht. Diese erscheint jedoch gerade bei Schreibenanlässen weniger entscheidend als die sprachlichen Anforderungen, die an die Lernenden als Schreibende gerichtet werden. Die Einhaltung sprachlicher Normen spielt vor allem beim produktbezogenen Schreiben eine zentrale Rolle. Die Ansprüche sind dabei unmittelbar vom Grad der Öffentlichkeit abhängig, für die ein Text verständlich werden soll.

Neben den sprachlichen Anforderungen kann auch der Schreibgegenstand in Abhängigkeit von der Funktion des Schreibens mehr oder weniger anspruchsvoll sein. Beim kommunizierenden Schreiben steht der inhaltliche Anspruch dann im Vordergrund, wenn die Darstellung von Inhalten und damit die korrekte Wiedergabe oder darüber hinaus eine eigene Stellungnahme gefordert wird. Beim prozessbezogenen Schreiben steht die Auseinandersetzung mit dem Schreibgegenstand selbst durchgehend im Zentrum. Damit steigt jedoch nicht notwendig die inhaltliche Schwierigkeit, da insbesondere Verständnisprobleme selbst zum Thema werden können.

Durch eine Öffnung des Schreibenlasses hinsichtlich des Schreibziels, wie es beispielsweise beim freien Schreiben geschieht, steigt wiederum vor allem die Schwierigkeit hinsichtlich der selbständigen Prozessgestaltung und –steuerung. Der Umkehrschluss, dass eine Fixierung der Schreibziele die Aufgabe automatisch vereinfacht ist jedoch ein Trugschluss. Zu berücksichtigen ist dabei auch die Passung zwischen Schreiber und Schreibenanlass. Dabei sind sowohl zu leichte als auch zu schwierige Aufgaben eher hinderlich (Baurmann 2008).

2.2.4 Schreibkompetenz

2.2.4.1 Voraussetzungen und Schwierigkeiten

Es ist eine Besonderheit des Lernfelds Sprache, dass sich jeder Lernende bereits zu Beginn des Lernprozesses intuitiv darin zurechtfindet. Das heißt praktisch „im Bemühen um die Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit [...] dass auf der einen Seite eine Kompetenz vorausgesetzt wird, die auf der anderen Seite erst erworben werden muss.“ (Felder 2003, S. 42) Das „intuitive Können“ bleibt jedoch kontextgebundenes Erahnen, wenn es nicht expliziert und systematisiert wird (ebd.). Auch bezieht sich das intuitive Vorwissen primär auf den mündlichen Sprachgebrauch. „Im Unterschied zur mündlichen Sprache ist der Erwerb der Schriftsprache an schulische Unterweisung gebunden. Aus diesem Grund können die Ursachen für die Entstehung von Schreibschwierigkeiten sowohl aufseiten der Lernenden liegen

als auch durch Lehrprozesse entstehen.“ (Füssenich 2003, S. 261) Damit tragen insbesondere die Lehrenden durch die Gestaltung der Lernumgebung und die diagnostische Begleitung des Lernprozesses maßgeblich Verantwortung für ein gelingendes Schreibenlernen.

Schreibschwierigkeiten können grundsätzlich auf unterschiedlichen Ebenen liegen. Zunächst können bereits „Probleme(n) beim Erwerb der Teilprozesse des Schreibens und Stagnation bei der Erweiterung dieser Fähigkeiten“ (Füssenich 2003, S. 262–263) auftreten, die im schwersten Fall zu Analphabetismus kumulieren. Mit diesem Bereich beschäftigen sich vor allem Psycholinguistik und Sprachdidaktik. Es handelt sich dabei um basale Schwierigkeiten beim Schreiben bezüglich des Schriftspracherwerbs der sich im Folgenden negativ auf das funktionale und kommunikative Schreiben auswirkt; auf dieser Ebene mangelt es an grundlegenden technischen Voraussetzungen zum Schreiben.

Auch fortgeschrittene Schreiberinnen und Schreiber können mehr oder weniger schwerwiegende Schwierigkeiten mit dem Schreiben haben. Dabei liegt das Nichtschreibenkönnen nicht in einem Mangel an technischen Voraussetzungen, sondern in der Umsetzung begründet. In diesem Fall ist die Rede von Schreibblockaden. Rose sieht „Schreibblockaden als Unfähigkeit mit dem schreiben zu beginnen oder es fortzuführen.“ (nach Girgensohn/Sennewald 2012, S. 42) Die Umsetzung ist also trotz vorhandener Grundlagen massiv beeinträchtigt. Er unterscheidet einen kognitiven Aspekt, wobei eine Übergeneralisierung von Regeln den Prozess hemmt oder verhindert, einen sozialen Aspekt durch die Diskursgemeinschaft, die die Regeln und Vorurteile über das Schreiben befördert und einen emotionalen Aspekt durch Selbstzweifel und mangelnde Motivation (ebd.).

Zwischen den Extrempolen von Analphabetismus und Schreibblockaden liegt die primär didaktische Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten, die es beim Erlernen des Texteschreibens zu überwinden gilt. Wie beim Erwerb anderer komplexer Fähigkeiten ist das Auftreten von Schwierigkeiten und Fehlern, von zu überwindenden Lernhürden, dabei ein natürlicher Bestandteil des Lernprozesses (z.B. Füssenich 2003).

Auf Grund der inneren Komplexität des Schreibens und der engen Zusammenhänge zwischen den Teilaspekten können auch Lernhürden in ganz unterschiedlichen Bereichen auftreten (Girgensohn/Sennewald 2012). Entsprechend der äußeren und inneren Einflüsse auf den Schreibprozess (s.o.) können sie sowohl persönlichkeitsbedingt als auch äußeren Bedingungen geschuldet sein „Da Schreibprozesse nicht isoliert von ihrem Kontext betrachtet werden können, sind Schwierigkeiten in Schreibprozessen selten ausschließlich individuelle Schwierigkeiten, sondern immer auch von äußeren Einflüssen abhängig.“ (Girgensohn/Sennewald 2012, S. 19) Dabei sind die Übergänge zwischen grundlegenden technischen Schreibschwierigkeiten und Blockaden in kognitiver, sozialer oder emotionaler Hinsicht oft fließend. Teilweise haben jedoch insbesondere schwächere Lernende auch in fortgeschrittenen Jahrgangsstufen noch sehr grundlegende technische Probleme beim Schreiben. Mögli-

che Ursachen können in einer Lernstörung oder auch in erschwerten Bedingungen durch den Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache bei Lernenden mit Migrationshintergrund begründet sein.

Wesentliche Voraussetzungen für den Aufbau der Schreibkompetenz sind gerade ein grundlegendes Sprachverständnis im Mündlichen (Decker 2011) sowie die Beherrschung der Schriftsprache als Kulturtechnik (Füssenich 2003). Über die technische Beherrschung der Schriftlichkeit hinaus erfordert die Verständlichkeit von Schreibprodukten auch die Beherrschung und Beachtung von sprachlichen Konventionen und Normen, zu denen sowohl formale Aspekte wie Orthographie und Syntax aber auch darüber hinausgehende Aspekte wie die Kenntnis verschiedener Textmuster gehören (Ossner 2008). Ein Mangel hat die Produktion von fast unverständlichen Texten aufgrund reduzierter Fähigkeiten in Rechtschreibung und Grammatik zur Folge (Füssenich 2003).

„Für die Praxis des Schreibens ist schließlich die Einsicht nicht ganz unwichtig, dass wir, wenn wir schreiben, dies nicht nur mit der Feder tun. Die Produktion von Texten ist vielmehr ein Vorgang, an dem alle Komponenten unserer Sprachkompetenz beteiligt sind. Schreiben... geschieht mit Auge und Ohr, mit Mund und Hand.“ (Perrin 2002b, S. 96) Im Gesamtzusammenhang des Sprachunterrichts stehen das Schreiben neben der Mündlichkeit und die Produktion von mündlicher und schriftlicher Sprache neben deren Rezeption. Daraus ergeben sich die vier Bezugsfelder Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen, die jedoch nur theoretisch abgrenzbar, in der Realität jedoch eng aufeinander bezogen sind (Ossner 2008; Jude/Klieme 2007). So ist die Fähigkeit eigene Texte zu lesen und zu verstehen unverzichtbare Voraussetzung für das Überarbeiten von Texten und somit auch für die gezielte Steuerung von Verständlichkeit und Adressatenbezug der verfassten Texte.

Neben Sprachverständnis im Mündlichen und der grundlegenden Bewältigung der medialen Schriftlichkeit in technisch-motorischer und formaler Hinsicht hält das Schreiben auch konzeptionelle Herausforderungen bereit. „Warum ist das Verfassen eines anspruchsvollen Textes auch für geübte Schreiber mit so viel geistiger Anstrengung verbunden, wo wir uns doch so mühelos unterhalten können? Der Vergleich von mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion macht deutlich, dass das Verhältnis von Reden und Schreiben kein einfaches ist: Schreiben ist kein Sprechen mit Buchstaben und Texte sind ganz offensichtlich keine aufgeschriebenen Reden.“ (Becker-Mrotzek 2003b, S. 54) Ist der mediale Wechsel bei der mündlichen Verbalisierung von Gedanken durch die Notwendigkeit des linearen Ordners schon mit kognitiven Anforderungen verbunden liegt die Herausforderung der Verschriftlichung zusätzlich in der Loslösung von einem konkreten Kommunikationskontext in einer face-to-face-Situation. „[...] wer schreibt, hat auch größere Schwierigkeiten als der, der spricht. Er muss nämlich von der Situation absehen, in der er schreibt; das ist beim Sprechen ganz anders, da macht die Situation, Ort und Zeit, auch manches verständlich, was nur angedeutet ist. Wer schreibt, muss außerdem - und vor allem - Ohne Gesprächspartner auskommen. Diese Abstraktion ist eine große Denkleis-

tung.“ (Dehn 2007, S. 90) Dazu ist neben sprachlichen Fähigkeiten auch die Aktivierung von Welt- und Sachwissen sowohl hinsichtlich des Gegenstandes als auch des möglichen Adressaten notwendig (Harsch et al. 2007).

Diese Eigenheiten der Schriftlichkeit werden im Lern- und Schreibprozess vor allem dann zum Problem, wenn eine einseitige Betonung der Produktperspektive auf das Schreiben erfolgt. Im Rahmen des schulischen Lernens, insbesondere in der klassischen Aufsatzdidaktik hat diese Sicht auf das Schreiben eine lange Tradition. Es „...dominiert Schreiben nach wie vor als Erkenntnisdarstellung, -präsentation und -verbreitung: Schreiben ist somit immer noch produktorientiert, auch wenn es grundsätzlich in seinem Prozesscharakter eigentlich längst zur Kenntnis genommen wurde.“ (Bräuer 2003, S. 11) „SchülerInnen, die es nicht gewöhnt sind, Schreiben als (Lern-)Prozess zu nutzen, sind auf schnelle Textproduktion und Aufgabenabschluss fixiert.“ (Bräuer 2003, S. 58) Dies widerspricht zum einen der hohen Bedeutsamkeit, die der Orientierung an individuellen Schreibzielen in der Schreibprozessforschung zugesprochen wird. Zum anderen hemmt diese Sicht wesentlich die Bereitschaft zur Überarbeitung, die bereits als maßgebliche Voraussetzung für den Aufbau von Schreibkompetenz beziehungsweise für die Erstellung qualitativ hochwertiger Schreibprodukte identifiziert wurde (z.B. Merz-Grötsch 2001).

Schreibkompetenz ist einerseits, wie bereits beschrieben, ein Zusammenspiel sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten und steht andererseits in engem Bezug zu sozialen und emotionalen Aspekten (Feilke 1988). Die Bedeutsamkeit der Motivation und Haltung gegenüber dem Schreiben für die erfolgreiche Prozessbewältigung spielt sowohl bei basalen technischen Schreibschwierigkeiten (Analphabetismus) als auch bei Schreibblockaden eine wesentliche Rolle. Vor technischen oder kognitiven Hindernissen ist die wesentliche Herausforderung das entsprechende Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und den Mut zu beginnen aufzubringen (Girgensohn/Sennewald 2012). Damit steht die Gestaltung und Bewältigung des Schreibens in engem Zusammenhang mit einem positiven Selbstbild und entsprechender Selbstwirksamkeitsüberzeugung. „Jede Auseinandersetzung mit Schreibaufgaben braucht Handlungsmotivation, ganz gleich, ob der Aufgabenstellung eine Selbst- oder Fremdanforderung zugrunde liegt. Im Idealfall ist dieser Antrieb zum Schreiben Ausdruck eigener Mitteilungsbedürfnisse.“ (Bräuer 2003, S. 49)

„Die größten Schwierigkeiten beim Texte Verfassen zeigen sich darin, dass *jemand nicht schreibt*.“ (Füssenich 2003, S. 263) Die „Angst vor der Schriftsprache und damit verbundenes Vermeidungsverhalten“ sind nicht selten durch persönliche Versagenserfahrungen geprägt und führen zu Stagnation oder sogar Rückschritt bezüglich der Schreibkompetenz auf allen Niveaustufen (ebd.). „Ob und in welchem Maße Kinder und Jugendliche das Schreiben schätzen, hängt von den soziokulturellen Bedingungen ab, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen.“ (Baurmann 2008, S. 74) Äußere Einflüsse sind demnach ein bedeutsamer Faktor für die Ausprägung der nötigen Motivation. Insbesondere prägt die Gestaltung der schulischen Lernumgebung die Sicht auf das Schreiben nachhaltig mit. Verfrühte und überzogene Erwar-

tungen an die Einhaltung sprachlicher Normen verbunden mit einer Überbetonung der Produktperspektive und damit der Adressatenorientierung wirken dabei eher hinderlich (Girgensohn/Sennewald 2012). Dieser enge Bezug zwischen kognitiven und sozialen Anforderungen mit emotional-motivationalen Aspekten findet sich nicht zuletzt in der allgemeinen Beschreibung von Kompetenz wieder. Kognitive Fähigkeiten werden dabei eng an motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft geknüpft, diese auch adäquat und flexibel in entsprechenden Kontexten umzusetzen (Weinert 2001).

Eine weitere Herausforderung beim Schreiben mit all seinen Teilaspekten ist die Organisation und Steuerung des Gesamtprozesses. Ossner postuliert die Kompetenzen zur Prozessgestaltung als wesentliche Grundlage für das Schreiben. Demnach „...hält sich bei der Schriftlichkeit das erforderliche deklarative Wissen in engen Grenzen. Ein solches Wissen, etwa was eine Erzählung von einer Beschreibung und einem Bericht unterscheidet, gibt einen Orientierungsrahmen, bringt aber keine Zeile hervor. Für das Schreiben sind Problemlösungswissen, prozedurales Wissen und metakognitives Wissen nötig.“ (Ossner 2008, S. 133)

Insbesondere eine integrierte Überarbeitung setzt voraus, dass sowohl die Formulierungsprozesse als auch der bereits geschriebene Text fortlaufend im Sinne eines metakognitiven Monitoring überwacht werden (Girgensohn/Sennewald 2012, S. 17–22). Dabei spielen nicht zuletzt auch soziale Aspekte eine erhebliche Rolle. Die Lernenden sind aufgefordert zu ihrem Text stehen und ihn einerseits argumentativ verteidigen aber auch reflektierend zurückzutreten und ihn quasi von außen mit den Augen des Adressaten zu betrachten. Erst dann können Schwachstellen identifiziert und Alternativen gefunden und umgesetzt werden (Baurmann 2008).

Besonders schwache Schreibende haben häufig Schwierigkeiten eine Schreibaufgabe zu planen, in Teilaufgaben zu zerlegen und sich Ziele zu setzen. Ohne Ziele fällt es ihnen doppelt schwer ihr Produkt selbst zu beurteilen und zu überarbeiten. Die Schreibenden „verzetteln“ sich und arbeiten ausufernd ohne zu konkreten Ergebnissen zu kommen (Baurmann 2008; Girgensohn/Sennewald 2012).

Nicht zuletzt ist das Schreiben über sprachliche und metakognitive Anforderungen hinaus immer auch mit der Gestaltung des Schreibgegenstandes verbunden. Schreibkompetenz kann nur an Inhalten entwickelt und angewendet werden (Willenberg 2007). „Viele Schreiber... stehen vor demselben Problem: Der Wissensbezirk ist fast unbegrenzt, die Anzahl der Wissens Elemente ist groß und: diese Elemente sind für den zu schreibenden Text, wenn es um *neue* Textinhalte geht, relativ unspezifisch miteinander verbunden. Für Texte braucht man aber präzise Zusammenhänge.“ (Ortner 2002, S. 67) Die Bewältigung der inhaltlichen Anforderungen und das Abrufen der Wissensbasis können nur dann gelingen, wenn sowohl sprachlich als auch inhaltlich ausreichend Erfahrung vorhanden ist und die Schreibenden unterschiedliche Teilaspekte des Schreibens gut koordinieren können (Baurmann 2008).

Grundsätzlich lässt sich festhalten: „je länger der Zeitraum anhält, der komplett unproduktiv verbracht wird - d.h. es wird auch nicht recherchiert oder geplant - des-

to stärker ist die Schreibblockade [...] Der Trick besteht nun darin, zu erkennen, wo es ‚hakt‘ und entsprechende Maßnahmen zu ergreifen. Mit anderen Worten: Schreibkompetenz besteht nicht darin, keinerlei Schwierigkeiten zu haben, sondern mit ihnen umgehen zu können.“ (Girgensohn/Sennewald 2012, S. 119) Diese Erkenntnis kann insbesondere auch für weniger geübte Schreibende die Hemmschwelle herabsetzen, sich mit ihren Schwierigkeiten auseinanderzusetzen. Dazu ist es von entscheidender Bedeutung, dass Lernende nicht einseitig mit produktbezogenen Anforderungen des Schreibens beziehungsweise mit fertigen Texten als Endprodukt eines abgeschlossenen Schreibprozesses konfrontiert werden. Die oberflächliche Annäherung an von außen gesetzte Schreibziele, die häufig durch bestimmte Textmuster untermauert werden, lässt die echte Auseinandersetzung mit Lernhürden und Schreibblockaden kaum zu (Girgensohn/Sennewald 2012). Dies ist jedoch unverzichtbare Grundlage für einen nachhaltigen Kompetenzaufbau. „Probleme - ob im Schreiben oder innerhalb anderer Tätigkeiten - repräsentieren nur dann persönlich bedeutsame Lernanstöße, wenn sie sich vor allem aus konkreten Bedürfnisstrukturen der Betroffenen ableiten, und nicht wenn ihre Begründung hauptsächlich auf einer lehrenden Person... also auf äußeren Anforderungen beruht.“ (Bräuer 2004, S. 47) Die Herausforderung für die Lehrenden ist es, mit den Lernenden gemeinsam eine Neubewertung individueller Voraussetzungen vorzunehmen. „Wir lernen, mit individuellen Eigenheiten kreativ umzugehen, d.h. sie zur Verbesserung der Schreibtätigkeit einzusetzen, anstatt in ihnen Hindernisse zu sehen. Dabei kann ein langsames, aber kontinuierliches Aufdecken der Ursachen für jene Besonderheiten beim Schreiben Akzeptanz und Umgang mit diesen spürbar erleichtern.“ (Bräuer 2004, S. 36) Ziel ist ein „schreiber-differenzierter Unterricht“, der nicht ‚im Gleichschritt‘ vollzogen wird sondern auf vielfältige Weise zum Schreiben ermutigt, anspricht und schriftsprachliche Leistungen einfordert.“ (Baumann 2008, S. 81) Was zunächst hohe Anforderungen suggeriert ist insbesondere für schwächere Lernende unverzichtbar (ebd.).

2.2.4.2 Von Stufenmodellen zu Schreibstrategien

Modelle zur Entwicklung der Schreibkompetenz werden häufig in enger Korrespondenz zu Schreibprozessmodellen entwickelt. Während der Schreibprozess jedoch den Ablauf selbst und die bedingenden Faktoren fokussiert, zielen Kompetenzentwicklungsmodelle primär auf die Fähigkeiten der Schreibenden, die zur Bewältigung des Schreibprozesses notwendig sind. Beide Perspektiven haben letztlich das Anliegen, den komplexen Prozess des Schreibens zu strukturieren und damit vermittelbar zu machen.

Bereiter und Scardamalia (1980) betrachten das Schreiben als kognitiven Prozess im Spannungsfeld von Schreibprozess, Produkt und Leser. Schreibfähigkeit bedeutet für sie, sich schriftlich mitteilen zu können und eigene Gedanken zu formulieren und weiterzuentwickeln. Diese Sicht weist deutlich über die Kommunikationsfunktion des Schreibens hinaus (nach Ossner 2008).

Für die Entwicklung des Schreibens werden bei Bereiter und Scardamalia fünf Stufen angesetzt. Demnach orientieren sich die Schreibenden zunächst primär an ihrer eigenen Perspektive ohne bezogen auf einen Adressaten zu schreiben. Dabei sind sie noch stark in der konzeptionellen Mündlichkeit verhaftet. Diese erste Phase wird als „Associative Writing“ bezeichnet.

Es folgt die Phase des sogenannten „Performative Writing“. Nun stehen Normen Konventionen im Fokus. Die Schreibenden versuchen, sich an erlernten Regeln und Textmustern zu orientieren.

Erst wenn die erlernten Regeln soweit automatisiert sind, dass sie situationsadäquat flexibel eingesetzt werden können, kann das Schreiben explizit an einem möglichen Adressaten ausgerichtet werden („Communicative Writing“)

Die beiden letzten Entwicklungsstadien sind nach dem Modell von Bereiter und Scardamalia den sehr fortgeschrittenen Schreibern vorbehalten. Die Ebene des „Unified Writing“ (auch „kritisches Schreiben“ oder „authentischer Schreibmodus“, Baurmann nach Füssenich 2003) erlaubt über kommunikative Ziele hinaus den kritischen Umgang mit der eigenen Textproduktion. Normen und Schreibziele aus den vorangegangenen Stufen können nun reflektiert angewendet und kombiniert werden. Erst am Ende der Entwicklung steht der ‚Werkzeuggebrauch‘ des Schreibens zum Zweck des Erkenntnisgewinns, das epistemische oder heuristische Schreiben („Epistemic Writing). „Schreiben wird so zum Mittel der Elaboration, Ausdifferenzierung und Strukturierung von Wissen und ermöglicht die Kontrolle und Veränderung von Wissen.“ (Sieber 2003, S. 216)

Im Aufbau der Schreibkompetenz nach Bereiter und Scardamalia markiert die Stufe des „Communicative Writing“ einen Wendepunkt. Bis dahin wird die Schriftlichkeit zunächst auf medialer („Associative Writing“) dann auf konzeptioneller („Performative Writing“) Ebene entwickelt und angewendet („Communicative Writing“). Die Schreibziele bewegen sich ausgehend von den Schreibenden selbst hin zur Adressatenorientierung. Bereiter prägt im Rahmen des Modells den Begriff des „knowledge-telling“, der Wissenswiedergabe. Schreiben wird hier hauptsächlich als Problemlöseprozess verstanden, der durch ein Zusammenspiel inhaltlicher Informationen zum Schreibgegenstand, dem Wissen um sprachliche Normen und adressatenbezogenen Schreibzielen bewältigt wird. Damit werden quasi alle wichtigen Teilaspekte des Schreibens beherrscht und die Schreibziele wenden sich wieder mehr der Funktionen für den Schreibenden selbst zu. Im Rahmen des Modells wird hier der Begriff des „knowledge-transforming“ verwendet. Im Fokus steht nun nicht mehr die kommunikative sondern verstärkt die kognitive Funktion des Schreibens. Im Wechselspiel zwischen Formulieren und der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand finden Lernprozess und Erkenntnis statt, die über die Darstellung vorhandenen Wissens hinausgeht: „the thoughts come into existence through the composing process itself.“ (Bereiter/Scardamalia zitiert nach Girgensohn/Sennewald 2012, S.24)

In einem größeren Zusammenhang betrachtet können gewisse Parallelen zwischen dem hier exemplarisch dargestellten Modell zur Schreibentwicklung nach Be-

reiter und Scardamalia sowie der Tradition des klassischen Schreibunterrichts (2.2.1 Schreibdidaktik/Schreibforschung) gesehen werden. Die Zuordnung der Textformen zu den Altersstufen – das freie Erzählen in der Grundschule („Associative Writing“), das Berichten in der Sekundarstufe und schließlich das adressatenbezogene Schreiben bzw. das wissenschaftende Schreiben in Sekundarstufe 2 und im Studium scheint durch die gestufte Modellvorstellung zunächst gestützt und untermauert zu werden. Ebenfalls geprägt wird die Vorstellung des gestuften Kompetenzaufbaus durch die klassischen Stadienmodelle der kognitiven Entwicklung in der Entwicklungspsychologie. An beiden Modellen wird die starke Idealisierung durch die Aufteilung eines komplexen Prozesses in vermeintlich abgrenzbare Stufen kritisiert. Dem wird jedoch als Ziel der Modellbildung entgegengehalten, durch Strukturierung tiefere Einblicke und eine bessere Orientierung über komplexe Prozesse zu gewinnen und keineswegs die Realität abzubilden (Girgensohn/Sennewald 2012). „Der Kern ist die sukzessive und in der Reihenfolge nicht beliebige (jedoch weder notwendig stetige noch diskrete) Ausdifferenzierung von Fähigkeiten und deren funktionale Integration im Blick auf die Ziele des Handelns.“ (Feilke 2003, S. 180) In diesem Bewusstsein, dass es sich um eine idealtypische und damit nicht reale Beschreibung handelt, kann ein so geartetes Modell den didaktischen Aufbau des Lernprozesses sinnvoll unterstützen. Dabei ist der Nutzen eines Modells nicht die starre Vermittlung von Normen oder die ‚Abstandsmessung‘ hinsichtlich der Kompetenzentwicklung anhand vorgegebener Entwicklungsstufen in Form von Bewertung. Vielmehr kann das Modell als Strukturierungshilfe Lernbeobachtungen maßgeblich unterstützen und den Blick öffnen statt ihn einzuschränken. Unterschiedliche Kompetenzaspekte und insbesondere Abweichungen von der Stufenfolge können mit Hilfe dieses Werkzeugs zuverlässiger erkannt werden (Ossner 2008). Des Weiteren unterstützt gerade die vermeintliche Vereinfachung des Modells die Zugänglichkeit des komplexen Ganzen für die empirische Untersuchung. Durch Fokussierung auf einzelne Prozesse können verschiedene Einflussfaktoren Stück für Stück gezielt und kontrolliert in empirische Untersuchungen einbezogen werden (Feilke 2003).

Bereiter selbst betrachtet den Kompetenzaufbau nicht als ein Erklimmen von Stufen, die jeweils die Überwindung einer vorigen Entwicklung bedeuten, sondern zielt mit seinem Strukturmodell auf einen kumulativen Kompetenzaufbau. „Jede Entwicklung in Richtung eines höheren Niveaus bedeutet die vorhergehende Ausbildung neuer Teilfähigkeiten, bis diese in das Repertoire der Schreibkompetenz integriert werden und automatisiert während der Schreibhandlung ablaufen. Es geht dabei nicht um die meisterliche Beherrschung der Teilfähigkeiten eines Niveaus, sondern vor allem um deren Automatisierung, so dass das Ausführen keine oder wenig Aufmerksamkeit des Schreibenden in Anspruch nimmt.“ (Bereiter 1980 zitiert nach Girgensohn/Sennewald 2012) Die Qualität einer neuen Stufe beschreibt demnach primär die Erweiterung des Repertoires von Teilkompetenzen, die so routiniert ablaufen, dass sie ohne größeren kognitiven oder metakognitiven Aufwand eingesetzt werden können. „Die jeweiligen Stufen unterscheiden sich dadurch, dass ers-

tens jeweils eine neue Kontrollebene in den Blick des Schreibers rückt und dabei zweitens neue Schreibziele ausdifferenziert werden.“ (Feilke 2003, S. 181) Diese Sicht der Integration neuer Wissens Elemente in das bereits vorhandene Vorwissen passt durchaus auch zu aktuellen Theorien des Lernens (vgl. Kapitel 3 Metakognition)

Bereits Bereiter und Scardamalia selbst haben darauf verwiesen, dass im Rahmen ihres Stufenmodells Vorgriffe und bereichsspezifische Stufenwechsel durchaus möglich und sinnvoll sind. Dabei sind die Stufen hauptsächlich als Orientierung gedacht um sich über den Entwicklungsprozess zu verständigen (z.B. Baurmann 2008). Spitta verweist darauf, dass epistemisches Schreiben keineswegs ein Privileg professioneller Schreiber ist sondern durchaus schon viel früher vorkommen kann (nach Girgensohn/Sennwald 2012). „Durchbricht man im Unterricht herkömmliche Abfolgemonster der Schreibdidaktik, dann zeigt sich rasch, dass Schüler durchaus zu bestimmten Schreibhaltungen und Textmustern fähig sind, die sie aufgrund der angenommenen Schreibentwicklung noch gar nicht beherrschen dürften.“ (Steinig/Huneke 2011, S. 116) Kinder machen also auf allen Stufen von unterschiedlichen Sprachfunktionen Gebrauch. Nicht zuletzt kann sich die individuelle Schreibkompetenz abhängig von den Schreibinhalten deutlich unterscheiden. Demnach bewegen sich Lernende gleichzeitig auf unterschiedlichen Stufen des Schreibens (Feilke 2003). „Die Forschung machte vielmehr deutlich, dass Kinder auf allen Stufen ihrer Entwicklung erzählen, berichten, beschreiben, schildern und erörtern können, allerdings auf unterschiedliche Art und Weise. Es erscheint deshalb auch nicht sinnvoll, von den Aufsatzarten als normativ vorgegebenen Schreibprodukten auszugehen, sondern von der Entwicklung der Schreibfähigkeit und den Funktionen schriftlicher Texte, die in der Schreibentwicklung in unterschiedlicher Weise sprachlich gestaltet werden können.“ (Steinig/Huneke 2011, S. 115) Die Entwicklung der Schreibfähigkeit verläuft entsprechend keineswegs linear sondern auf unterschiedlichen Ebenen parallel und bereichsspezifisch, oft mit Sprüngen und Stagnationsphasen in denen verschiedene Wege erprobt werden (Girgensohn/Sennwald 2012).

Die beschriebene Komplexität des Kompetenzaufbaus legt wiederum nahe, dass einzelne Schreibprodukte, die jeweils nur einen begrenzten Aspekt des Schreibens abbilden, keine umfassenden Rückschlüsse auf die Schreibfähigkeit erlauben (Ossner 2008). „Die nachgewiesene Textsortenspezifität der Entwicklungsprozesse und die Abhängigkeit des Entwicklungsfortschritts vom Konventionalisierungsgrad der Textsorte verweisen auf die hochgradige Gegenstands- und damit Produktbestimmtheit der Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten.“ (Feilke 2003, S. 189) Auf einen Nenner gebracht bedeutet dies, dass die Gestaltung des Lernprozesses und die Art der „Messung“ von Schreibfähigkeit nachhaltigen Einfluss auf die Ergebnisse und somit die Feststellung der Schreibkompetenz, nimmt (Feilke 2003; Steinig/Huneke 2011).

Die differenzierte Sicht auf den Aufbau von Schreibkompetenz führt in der Modellbildung zur Abkehr von der Modellierung einer zeitlichen Rangfolge unterschied-

licher Schreibziele und Funktionen. Alternativ wird der Lernprozess als Aufbau eines Repertoires von Schreibstrategien konzipiert. „Schreibstrategien... bezeichnet im Folgenden die verfestigte, bewusste und damit benennbare Vorstellung davon, wie Entscheide beim Schreibhandeln zu fällen sind, damit der Schreibprozess oder das Textprodukt mit höherer Wahrscheinlichkeit die zielgemäße Gestalt annehmen und die zielgemäße Funktion erfüllen (Perrin 2002) Diese Sicht begünstigt des Weiteren eine Abkehr von der primär produktorientierten Ausrichtung der Schreibdidaktik und konzentriert sich mehr auf die Steuerung des Schreibprozesses selbst. Damit kann sowohl die kommunikative als auch die kognitive Funktionen des Schreibens berücksichtigt werden; der Schreibprozess kann zu einem adressatenbezogenen Text führen, kann aber auch selbst Lerngegenstand sein. „Eine Schreibstrategie ist somit das Verfahren einer Schreiberin, mit dem sie bestimmte Verfahrensabschnitte und/oder bestimmte Prozesskomponenten kontrolliert; und zwar im Hinblick auf das zu schaffende Produkt oder ein zu schaffendes Teilprodukt.“ (Ortner 2002, S. 66) „Sie werden nicht zuletzt in der Schule erworben und sind personengebunden. Schreibstrategien festigen sich in Auseinandersetzungen mit Schreibaufgaben und -schwierigkeiten, sie können in begrenztem Maße variiert und mit weiteren vertrauten Vorgehensweisen kombiniert werden. Die mögliche Modifikation einer Schreibstrategie hängt dabei von der Schreibsituation, der Aufgabe oder vom Status des Geschriebenen ab.“ (Baurmann 2008, S. 77) Für die Lernenden eröffnen sich damit einerseits neue Möglichkeiten, den Lernprozess hinsichtlich des Schreibens selbständiger und individueller zu gestalten. Gleichzeitig steigen jedoch auch die Anforderungen an die Eigenaktivität der Schreibenden.

Über die Schreibstrategien hinaus orientieren sich neuere Kompetenzmodelle an der Betrachtung der verschiedenen Konstituenten des Schreibens als den Bereichen, die für eine professionelle Schreibkompetenz bedeutsam sind. Anstelle einer tendenziell linearen Entwicklung werden die einzelnen Kompetenzbereiche hier gleichwertig nebeneinander gestellt und infolgedessen auch in ihrer Entwicklung parallel und bereichsspezifisch betrachtet. Die detaillierte Analyse der konstituierenden Bereiche variiert zwischen den verschiedenen Modellen. Im Wesentlichen werden jedoch wie bei Augst/Faigel (1986) der Autor selbst, die „Sache“ als Gegenstand des Schreibens, der „Text“ als medial schriftliches Produkt und der „Adressat“ als soziale Bezugsnorm genannt (nach Steinig/Huneke 2011). In ähnlicher Weise greift Kruse 2007 die vier Dimensionen der Textproduktion auf mit dem „Kontext“ als Inhalt des Schreibens, der ein Wissen über die Sache also eine gewisse Fachkompetenz oder zumindest ein Wissen über die Recherche der entsprechenden Inhalte benötigt; dem „Prozess“ den der Autor mit seinem Wissen über eigene Strategien und einem Methodenrepertoire zur Bewältigung von Schwierigkeiten gestaltet; dem „Produkt“, das gewissen sprachlichen Normen genügen muss und dem „Kontext“, zu dem die Ziele des Schreibens und somit auch der Adressatenbezug zählen. Entsprechende postuliert Kruse für die Schreibkompetenz vier konstruierende Kompetenzfelder: Prozesskompetenz, Sprachkompetenz, Sozialkompetenz und Fachkompetenz

(Kruse nach Girgensohn/Sennewald 2012). Alle vier Bereiche stehen in engem Zusammenhang und können demnach nicht unabhängig voneinander entwickelt werden. Entsprechend können Schreibschwierigkeiten in allen Bereichen begründet sein (Girgensohn/Sennewald 2012, s.o.). Damit bietet die parallele Betrachtung der konstituierenden Bereiche auch die Grundlage für eine differenziertere Analyse von Schwierigkeiten bei der Entwicklung der Schreibkompetenz.

Die ursprüngliche Modellierung der Schreibkompetenz als die zeitlich-sukzessive Entwicklung verschiedener Kompetenzbereiche lenkt den Fokus vor allem auf die Bedeutsamkeit des Lebensalters für das Schreiben. Unbestritten ist ein enger Bezug zwischen dem Aufbau der Schreibkompetenz und der allgemeinen kognitiven und metakognitiven Entwicklung. Insbesondere der für die Adressatenorientierung notwendige Perspektivwechsel ist mit von der psychosozialen Entwicklung abhängig. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive werden hier im Alter von 10 bis 16 Jahren entscheidende Schritte vollzogen (Bachmann nach Sieber 2003).

Die differenzierte Betrachtung von Schreibprozess und Kompetenzaufbau führt jedoch insgesamt zu einer starken Relativierung der Bindung von Teilaspekten des Schreibens an bestimmte Altersstufen. Weder ist das Lebensalter hinreichend noch determiniert es den Aufbau der Schreibkompetenz. „Schreiben lernt am nachhaltigsten durch Schreiben, durch das (gemeinsame) Nachdenken über Schreibhandlungen und deren Organisation in Schreibprozessen. Schreiben hängt also weniger vom Lebensalter, sondern vielmehr vom zunehmenden „Schreibalter“ ab.“ (Baurmann 2008, S. 28) Entscheidend sind also Erfahrung und Übung mit verschiedenen Formen des Schreibens (Hauois 2003). „Vermeintliche Altersschwellen sind durch didaktische Arrangements verschiebbar, und nicht das biologische Alter, sondern das Lernalter bezogen auf den jeweiligen Tätigkeitsbereich - hier also das Schreibalter - ist ausschlaggebend.“ (Feilke 2003, S. 182) Es liegt also nahe, dass die Entwicklung der Schreibfähigkeit erst durch das Zusammenspiel interner, kognitiver und äußerer, didaktischer Impulse vorangebracht wird. So wird beispielsweise die Reflexion von Normen und ihrem Einsatz (Metakognition) bei Bereiter erst in der zweiten Hälfte der Schreibentwicklung angesetzt. Andererseits ist dies im Rahmen von Schreibkonferenzen bereits in der Grundschule, vor der verlässlichen Automatisierung grundlegender Schreibroutinen, ein fruchtbares Thema (Ossner 2008) während ungeübte erwachsene Schreiber mit der Reflexion von Normen nach wie vor Schwierigkeiten haben können.

2.2.4.3 Schreiben lernen

In der pädagogischen Praxis gilt es nun, die gesammelten Erkenntnisse über das Schreiben für die Gestaltung des Lernprozesses zu nutzen und umzusetzen. „Die Entwicklung der Schreibfertigkeit ist durch ein Paradoxon gekennzeichnet: Denn die Produktion von Texten setzt gerade die kognitiven Fähigkeiten voraus, die durch das Schreiben ganz wesentlich erst hervorgebracht werden.“ (Becker-Mrotzek 2003b, S. 57) Das führt zu dem Grundsatz, dass „Besseres Schreiben [...] vor allem über eine

erweiterte Schreibpraxis erreichbar“ ist (Bräuer 2003, S. 10). Darin sind sich die Autoren über unterschiedliche Theorien hinweg weitgehend einig. Daraus lässt sich jedoch keineswegs folgern, dass das „Schreiben durch Schreiben“ ein Selbstläufer ist.

„Wer die Textprodukte verbessern will von Schreibenden, die noch nicht optimal arbeiten, kann Fortschritte erzielen, wenn er ihnen den Schreibprozess bewusst macht.“ (Perrin 2002a, S. 31) Die zentrale Herausforderung dabei liegt in der Vielfalt und Komplexität des Schreibens, die oft mit dem Jonglieren mehrerer Bälle verglichen wird. Es geht im Prinzip darum, nach und nach immer mehr Bälle in der Luft zu halten, immer mehr Teilanforderungen selbstständig zu bewältigen (Ossner 2008).

Die Aufgabe des Lehrenden ist es, die vielfältigen Anforderungen angemessen in Teilschritte zu zerlegen und den Lernprozess sensibel zwischen Vorstrukturierung und Selbstverantwortung der Lernenden zu gestalten (Girgensohn/Sennwald 2012). Diese sollen weder durch zu enge Vorgaben einerseits noch durch zu vage Anforderungen andererseits überfordert werden. Dabei gibt es für Lehrerinnen und Lehrer ebenso wenig ‚Rezepte‘ wie für die Lernenden. Sie müssen von Fall zu Fall didaktisch reflektiert entscheiden, ob und wie sie eingreifen. Dazu benötigen die Lehrenden sowohl didaktisches Vorwissen als auch eigene Schreiberfahrungen (Baurmann 1996). „Die Arbeit Schreibender kann ich nur dann wahrhaftig wertschätzen, wenn ich selbst schreibe. Mein Einfluss auf Schreibende ist umso nachhaltiger, je deutlicher ich diesen als jemand erscheine, der auch schreibt.“ (Bräuer 2003, S. 159)

In diesem Sinne basiert die didaktische Gestaltung des Kompetenzaufbaus nicht, wie in der klassischen Aufsatzdidaktik, auf der Einübung von Textmustern in isolierten Teilschritten. Vielmehr geht es darum die Lernenden durch punktuelle Hilfestellungen so zu entlasten, dass sie sich bewusst auf einzelne Teilaspekte des Schreibens konzentrieren können (Ossner 2008). Idealerweise sind die Anforderungen die an die Lernenden gestellt werden gleichermaßen transparent und klar wie realistisch und erreichbar. Dabei sollte Lehrenden und Lernenden bewusst sein, wann Texte ausführlich überarbeitete Endprodukte sind, die sich zurecht einer Bewertung stellen und wann es sich eher um Entwürfe beziehungsweise um prozessorientierte Schreibprodukte handelt, die entsprechend ausgewertet werden müssen (Dehn 2007).

In der Schreibforschung herrscht ein breiter Konsens über die tragende Rolle der Schreibziele. „Über Schreibziele kann nicht stellvertretend von einem anderen als dem Schreiber selbst befunden werden. Wer sich nur an Festlegungen durch Dritte zu orientieren vermag und sich über das, was er schreiben will nicht recht im Klaren ist, schreibt zielloß.“ (Haueis 2003, S. 232) Aus didaktischer Sicht und praktischer Erfahrung heraus ergibt sich jedoch ebenso die Notwendigkeit, dass Lernende mit dieser „Zielloßigkeit“ nicht allein gelassen werden dürfen. Auch hier ist es die Rolle der Lehrenden, anregende und herausfordernde Schreibanlässe an die Kinder heranzutragen, die Anlass und Anregung zur Fortentwicklung der individuellen Schreibkompetenz geben (Baurmann 1996). Dabei können Schreibziele sowohl im Bereich des adressatenbezogenen, öffentlichen Textschreibens als auch im prozessbeglei-

tenden, privaten Schreiben liegen. Beide Bereiche bieten gleichermaßen Anknüpfungspunkte und Herausforderungen auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus. Es „bedarf zu jeder Zeit der Anstöße, auch der Vorgaben durch Fachleute, die wohl überlegt an den vorhandenen Erfahrungen und Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen anknüpfen und deren Schreibfähigkeiten einzuschätzen wissen.“ (Baurmann 2008, S. 62)

Insbesondere Lernende, die wenig Erfahrung und Selbstvertrauen haben benötigen für das Schreiben einen klaren und überschaubaren Rahmen sowie ansprechende Anlässe und Materialien (ebd.). Dabei ist auch die Wirkung kleiner und vermeintlich oberflächlicher Prozesshilfen nicht zu unterschätzen. „Viele Autorinnen und Autoren sind der (meist zugreifenden) Ansicht, dass es sich positiv auf Kreativität und Konzentration auswirkt, wenn sie ihre Vorlieben bezüglich Schreibumgebung und Schreibwerkzeug realisieren können.“ (Molitor-Lübbert 2002, S. 34)

Obwohl das Potential des Schreibens deutlich über den medialen Aspekt hinausreicht liegt auch in der mündlichen Vorbereitung des Schreibens ein wichtiger Ansatzpunkt. „Mit dem lauten Aussprechen der Gedanken wird eine direkte Verbindung zwischen den beiden Kommunikationsmedien Mündlichkeit und Schriftlichkeit aufgebaut und damit einer Entfremdung des Gedachten beim Übergang vom einen zum anderen Medium vorgebeugt. Hinzu kommt, dass lautes Formulieren eine gewisse Nähe zum Stil des Sprechens aufrechterhält, was sich bekanntlich als hemmungslösend im Schreibprozess erwiesen hat.“ (Bräuer 2004, S. 70) Dabei wird besonders der Prozesscharakter des Schreibens betont, der eine tragende Säule für die Ausschöpfung des kognitiven Potentials darstellt. Baurmann beschreibt neben Gesprächen auch das Anregen zu eigenen Notizen als mögliche Prozesshilfe. Dabei sollten diese vorbereitenden Tätigkeiten nicht isoliert stattfinden sondern möglichst unmittelbar an beziehungsweise in den Schreibprozess eingebunden sein (Baurmann 2008).

Obwohl die Arbeit mit Textmustern in der gegenwärtigen Didaktik sehr kritisch gesehen wird, können sie als Unterstützung sowohl des adressatenbezogenen wie auch des prozessbegleitenden Schreibens, hier im Sinne von Prompts, durchaus hilfreich sein. „Eine typisierte und klar profilierte Anforderungsstruktur, die sich unterrichtlich auf gut konturierte und funktional begründete Textsortenprofile stützt, erleichtert das Lernen und verbessert die Schreibresultate.“ (Feilke 2003, S. 189) Allerdings ist die Abarbeitung vorgegebener Muster keineswegs hinreichend für den Erwerb weitreichender Schreibstrategien und damit den Aufbau von Schreibkompetenz (Harsch et al. 2007). „Es kann nicht darum gehen, einen Algorithmus der Textproduktion zu finden, der linear abzuarbeiten ist. [...] Schreibende brauchen einen Koffer mit Werkzeugen, mit Techniken und Strategien. Sie brauchen weiter das Wissen und Können, die Werkzeuge laufend neu aufeinander abzustimmen und ihren Koffer für neue Aufgaben neu zu packen.“ (Perrin 2002b, S. 9-10) Neben formalen Prozesshilfen müssen daher Selbständigkeit und Eigenverantwortung im Schreibprozess gefördert und gefordert werden.

Zentrale Elemente beim ‚Schreibenlernen durch Schreiben‘ sind außerdem Phasen der Rückmeldung und des Austauschs. Dabei geht es zunächst vor allem um Wertschätzung und konstruktive Unterstützung, um den Austausch über einen Text als kommunikative Handlung zwischen Autor und Leser (Baurmann 2008). Ziel ist es „... die Haltung Schreibender von der eines um Anerkennung Bittenden (Is it okay?) zu der eines Sich-Mitteilenden (Listen to me, I have something to tell you!) zu verändern. Schließlich geht es um Schreiben, nicht um Getestet werden.“ (Elbow zitiert nach Bräuer 2004, S. 124) Das bedeutet keineswegs den Verzicht auf eine kritische Auseinandersetzung. Auch hier gilt es, den Grat zwischen Selbsttätigkeit der Lernenden und Unterstützung durch den Lehrenden zu treffen. „Es nützt den Lernenden bekanntlich nur bedingt, ihre Arbeit von Lehrenden ausgewertet und beurteilt zu sehen. Um individuelle Bedeutsamkeit für laufende Erkenntnisprozesse zu erlangen ist Selbsttätigkeit nötig [...] Dass Selbstreflexion ohne Fremdtätigkeit genauso wenig ein Ganzes ergibt, benötigt keiner langen Erklärung: Lehrende mit ihrem größeren Erfahrungs- und Kenntnisschatz werden von den Lernenden dringend als PartnerInnen gebraucht, um das Wagnis Schreiben immer wieder einzugehen.“ (Bräuer 2003, S. 14) „Die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten geht von „lernersensitiven“ Fremdbeurteilungen aus, die Selbstbeurteilung fördern.“ (Baurmann 2008, S. 116) „Denn eine gelingende Schreibentwicklung ist auf eine Ausbildung der (Selbst-) Beurteilungskompetenz angewiesen, zeichnen sich doch Schreibexperten u.a. gerade durch die Fähigkeit aus, in Distanz zum eigenen Text dessen Qualitäten und Mängel wahrzunehmen und daraus die notwendigen Strategien zur Überarbeitung auszubilden.“ (Sieber 2003, S. 216)

Der Austausch basiert darauf, dass Lehrende die Lernenden in ihrem Schreiben ernst nehmen indem sie sie beispielsweise durch kommunikative Rückversicherung („habe ich das so richtig verstanden“) spiegeln (Baurmann 2008, S. 117). Feedback ist unverzichtbarer Bestandteil des Arbeitsprozesses und beschränkt sich deshalb keineswegs auf die Rückschau auf den beendeten Schreibprozess. Damit besteht eine enge Beziehung zwischen prozess- und produktbezogenen Aspekten des Schreibens.

Einen Schritt weiter als das Rückmelden geht die Textrevision, die Überarbeitung von Texten. „Schreiberinnen und Schreiber haben ein hohes Maß an Kompetenz erreicht, wenn sie eigenständig Geschriebenes überarbeiten können.“ (Baurmann 2008, S. 95)

Wenn das Schreibprodukt im Fokus steht, kann sich die Überarbeitung an klaren, durch das Schreibziel gesteuerten, Kriterien orientieren. Die Transparenz von Maßstab und Erwartungen an die Überarbeitung ist wesentliche Voraussetzung für ihr Gelingen (ebd.). Insofern bezieht sich das Überarbeiten primär auf das adressatenbezogene, produktorientierte Schreiben. Dabei hat reflektiertes Überarbeiten wenig mit der Verbesserung von durch den Lehrenden festgestellten „Fehlern“ zu tun (Ossner 2008; Steinig/Huneke 2011). „Möchte man die Textgestaltungskompetenz eines Schreibers verbessern, muss man von seinen bereits erworbenen Fähig-

keiten, seinen Möglichkeiten und stärken ausgehen und nicht von den Defiziten“ (Steinig/Huneke 2011, S. 122) Voraussetzung für eine sinnvolle und nachhaltige Textrevision ist zunächst, dass die Lernenden ihrerseits Auffälligkeiten als solche identifizieren und die entsprechenden Schwierigkeiten auf den Punkt bringen können (Baurmann 2008; Steinig/Huneke 2011). Insbesondere für jüngere beziehungsweise unerfahrenere Schreiber ist dieses Zurücktreten hinter das eigene Schreibprodukt eine große Herausforderung. Um den Kompetenzerwerb in dieser Hinsicht zu unterstützen muss das Überarbeiten als eigener Teilaspekt des Schreibprozesses wahrgenommen, eingeplant und geübt werden. Methodisch kann das zunächst durch die Überarbeitung authentischer und entsprechend präparierter fremder Texte unterstützt werden. Auch ist es durchaus normal, dass sich die Überarbeitung zunächst eher an Oberflächenmerkmalen wie Form und sprachlicher Korrektheit orientiert. Erst nach und nach werden auch komplexere Aspekte wie sachliche Angemessenheit und Adressatenbezug berücksichtigt (Baurmann 2008; Steinig/Huneke 2011). „Die Hinführung zum Überarbeiten hat ihr Ziel erreicht, wenn es Schreiberinnen und Schreibern gelingt, ihr Schreibziel überzeugend zu realisieren, sich inhaltlich und sprachlich während des Schreibens zu verbessern und mit ihrem Text Leser zu erreichen. Aber selbst dort, wo Revisionen noch nicht zu diesen Zielen führen, sind Überarbeitungen nicht nutzlos oder vergeblich. Schülerinnen und Schüler erfahren in jedem Fall, dass Textfassungen veränderbar sind und dass es zu vorhandenen Formulierungen Alternativen gibt.“ (Baurmann 2008, S. 111–112)

Um die Wirkung auf den Leser im schulischen Kontext authentisch und unmittelbar zu integrieren können Schreibkonferenzen als methodische Unterstützung eingesetzt werden. „Schreiberinnen und Schreiber werden dadurch beim komplexen Prozess des Überarbeitens entlastet und auf anschauliche Weise mit der Leseperspektive vertraut gemacht. Da Kinder und Jugendliche erst noch lernen, die Sichtweise anderer zu übernehmen und schließlich zu verinnerlichen, kann der Wert von Schreibkonferenzen nicht hoch genug eingeschätzt werden.“ (Baurmann 2008, S. 108) Durch das Peerfeedback kann auch die Hemmschwelle, sich mit dem eigenen Text in der ‚Öffentlichkeit‘ zu zeigen durch einen geschützten und vertrauten Rahmen gesenkt werden. Auch der Computer eröffnet zahlreiche Möglichkeiten, Texte und Leser zusammenzubringen, beispielsweise in Form von Emails, Wikis oder Blogs (Steinig/Huneke 2011).

Bei allen Vorteilen sind jedoch die Anforderungen, die der Austausch über das Geschriebene an die Lernenden stellt, nicht zu unterschätzen. Auch in der Peergroup benötigen sie daher Unterstützung um vom mündlichen Austausch und der Bearbeitung von Oberflächenmerkmalen zu einer inhaltlichen Überarbeitung von Texten zu gelangen (ebd.). Während es für professionelle Schreibende selbstverständlich ist, dass ihre Texte vor der Veröffentlichung mehrere Überarbeitungsgänge durchlaufen, ist Lernenden diese Phase des Schreibens häufig eher unvertraut und unangenehm (Girgensohn/Sennewald 2012). „Die ablehnende Grundhaltung gegenüber dem Überarbeiten verstärkt sich, je komplizierter es für jemanden ist, etwas schriftlich zu

formulieren. Da die Forderung nach Überarbeitung in diesem Zusammenhang immer als ein Infragestellen der Textqualität erlebt wird, zieht sie oft heftige Zweifel an der eigenen Kompetenz nach sich. Somit schließt sich ein problematischer Kreislauf, da bekanntlich genau diese Art Selbstzweifel den Ausgangspunkt für viele Schreibblockaden bildet.“ (Bräuer 2003, S. 95)

Jede Form der Rückmeldung sollte daher mit positiver Verstärkung arbeiten (Dehn 2007). Insbesondere die Fokussierung des Prozesscharakters als Voraussetzung für das adressatenbezogene Schreiben kann die Lernenden für die Notwendigkeit des Überarbeitens sensibilisieren (Füssenich 2003). „Besonders fördernd sind Beurteilungen, die sich an den Fortschritten eines Schreibprozesses über einen längeren Zeitraum hinweg orientieren. Wenn man mehrere Fassungen bzw. Überarbeitungen des gleichen Textes kommentierend begleitet, kann man dem Schreiber deutlich machen, wie er zu besseren Ergebnissen kommen kann.“ (Steinig/Huneke 2011, S. 122) Über solches Erleben der eigenen Kompetenz und Selbstwirksamkeit kann die notwendige Motivation entstehen, die den mühevollen Prozess des Überarbeitens trägt. Dazu gehören ebenfalls gemeinsam erarbeitete Kriterien und das Thematisieren von Bewertung im Unterricht, die „Beurteilungsvermögen“ und „Reflexionskompetenz“ stärken (Baurmann 2008, S. 122).

„Erstes Ziel ist es, die Angst vor dem Schreiben abzubauen, Interesse am Schreiben und einen realistischen Umgang mit dem Schreiben und den Schreibkonventionen zu vermitteln.“ (Füssenich 2003, S. 267) Wesentliches für den erfolgreichen Kompetenzaufbau ist darüber hinaus die Erhaltung der kindlichen Schreibmotivation durch ‚echte‘ Schreibanlässe (Volmert 2005). Die Motivation, sich ernsthaft auf den aufwändigen Schreibprozess einzulassen kann nur dann entstehen, wenn sie auf ernstgemeinten und transparenten Schreibzielen fußt statt auf der Imitation vorgegebener Muster. Lernende müssen das Schreiben primär als sinnvoll erleben. Die Auswahl geeigneter Schreibanlässe ist damit von vorrangiger Bedeutung. Entsprechende Aufgaben stellen die Lernenden vor angemessene Herausforderungen ohne sie zu überfordern (Baurmann 2008). Zentral ist außerdem die Einbettung in angemessene Sinnzusammenhänge, die Lernenden unabhängig von ihrer bereits erworbenen Schreibkompetenz motivierende Schreibziele bieten. „Menschen mit Schreibschwierigkeiten benötigen aber auch immer wieder Anregungen und Aufforderungen, die kommunikative Funktion des Schreibens zu nutzen, und eine Umgebung, in der es notwendig und sinnvoll ist, regelmäßig zu schreiben. Sie müssen erleben, dass Schreiben eine für sie sinnvolle und nützliche Tätigkeit ist und dass auftretende Fehler toleriert werden. Diese Menschen benötigen einen entspannteren Umgang mit dem Schreiben.“ (Füssenich 2003, S. 267–268)

Die Sinngebung und das Kompetenzerleben werden weiter durch die Anbindung und Einbettung des Schreibens in den Lernprozess befördert. „Um die Erfüllung von Schreibaufgaben... ausreichende zu motivieren, muss die Einbindung der Ergebnisse in den weiteren Unterrichtsverlauf von vornherein erkennbar sein. [...] Die Schüle-

rlnnen müssen immer wieder erleben, dass ihr bereitgestelltes Material tatsächlich einem konkreten Verwendungszweck zugeführt wird.“ (Bräuer 2003, S. 51)

Insgesamt ist bei allem Maßnahmen zur Förderung des Schreibens entscheidend, die individuellen Unterschiede zwischen den Lernenden und deren Bedürfnisse zu berücksichtigen. Das „hilft besonders schreibschwächeren Schülerinnen und Schülern.“ (Baurmann 2008, S. 69) Lernende reagieren durchaus unterschiedlich auf unterstützenden Maßnahmen. In der Konsequenz bedeutet das, dass unterschiedliche Schreiber auch unterschiedliche Prozesshilfen benötigen (Baurmann 2008).

Mathematisches Schreiben

Modellierung einer fachbezogenen Prozesskompetenz

Ehret, C.

2017, XIV, 354 S. 30 Abb., 10 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-18401-8