

Die ‚SCHREIBWERKSTATT‘ als Kontext einer praxivermittelten Schreib-Lern-Forschung

Friederike Bläß

Im folgenden soll ein Forschungskontext skizziert werden, innerhalb dessen versucht wird, einen Zugang zur Lernform „Schreiben“ zu entwickeln, der seinen Ausgangspunkt bei den Schreibenden selbst sucht. Schreiben wird dabei nicht nur als bloßer Textproduktionsprozeß (Problemlöseprozeß) verstanden, vielmehr soll dieser Prozeß als umfassendere Schreibpraxis begreifbar werden, in der Praktiken des Schreibens und Prozesse des Lernens in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander gesehen werden. Einen zentralen Stellenwert nimmt dabei die Frage ein, wie Schreibende im Schreiben literale Bedeutungszusammenhänge realisieren, wie diese Realisierung in ihren und für ihre Schreibhandlungen handlungsrelevant wird und welche Problematiken und Fragestellungen sich daraus für eine (schreib)praxisvermittelte Forschung ergeben. Die folgenden Ausführungen tragen selbst Prozeßcharakter und sollen erste Einblicke in ein laufendes Forschungsvorhaben geben.

SCHREIBWERKSTATT - eine Gemeinschaft von Praktizierenden

Die SCHREIBWERKSTATT ist eine außerunterrichtliche Arbeitsgemeinschaft, die seit fast drei Jahren an einer Grundschule in Berlin besteht. Derzeit wird die SCHREIBWERKSTATT von ca. 20 - 25 Kindern (1. - 6.Klasse) besucht. Einmal in der Woche treffen sich die Teilnehmenden (Schüler/innen und zwei Lehrer/innen) für ca. 2 Stunden am Nachmittag in einem Klassenzimmer, das mit zwei Computern, einem Drucker und Bücherregalen mit verschiedenen Büchern (Sachbüchern, Lexika, Nachschlagewerken, Bilderbüchern, Belletristik) und diversen Spielen ausgestattet ist. Die Kinder arbeiten an ihren Texten entweder alleine oder in Kooperation mit einem anderen Kind bzw. auch zu mehreren in einer Gruppe; sie wählen ihre Themen, an denen sie arbeiten wollen, selbst aus. Die Teilnahme ist freiwillig: Die Kinder entscheiden, wann und wie oft sie in die SCHREIBWERKSTATT kommen, ein Aus-, Ein- oder Wiedereinstieg ist jederzeit möglich.

Schreibpraktiken und Lernprozesse

Die Praxis der Schreibwerkstatt wird nicht nach einem bestimmten Lehrplan oder Schreiblehrgang bzw. -lernprogramm gestaltet. Von Anfang an begegnen sich Kinder und Erwachsene als Schreibende, egal wie entwickelt oder erfahren sie als Schreibende bzw. wie differenziert ihre Schreibfähigkeiten sind. Wenn Kinder also in der SCHREIBWERKSTATT lernen, dann ist dieses Lernen ein integraler Bestandteil der fortlaufenden Schreibaktivitäten selbst, die mehr umfassen als ‚Verschriftungsprozesse‘, d.h. Schreibhandlungen i.e.S. Im Zuge dieser Schreibaktivitäten -im Bemühen, eine Geschichte oder einen bestimmten Text zu schreiben - können Kinder auf Probleme stoßen bzw. sich mit Fragen konfrontiert sehen, die es erforderlich machen, sich noch einmal in einer anderen Weise als der bisher praktizierten dem Schreiben zuzuwenden. In diesem Sinne können Problematiken, die aus einer solchen Konfrontation erwachsen, Herausforderungen und Anhaltspunkte für Lernprozesse bzw. Lernhandlungen werden, und dies nicht nur für die Schüler/innen selbst, sondern auch für die Lehrenden (s.u.).

Lernen wird so gesehen nicht durch äußere Anforderungen initiiert, sondern geht von den Schreibproblematiken der Kinder selbst aus. Derartige Schreibproblematiken, die zu Lernproblematiken werden können, sind jedoch nicht nur in Bezug auf die zu schreibenden Texte als handlungsrelevant anzusehen, sondern stehen für die Schreibenden in einer inhaltlichen Beziehung zu den Themen, die sie in und mit ihrem Schreiben verfolgen, und

können für sie im eigentlichen Sinne nur vor diesem Hintergrund zu wirklichen Problematiken werden und als „Lernproblematiken“ Bedeutung gewinnen.

Mit dieser Unterscheidung zwischen inhaltlich-thematischem und formalem Aspekt des Schreibens wird auf ein Gegenstandsverständnis von „Literalität“ zurückgegriffen, daß die traditionelle Sichtweise zu überwinden versucht, in der das Schreiben als einfacher Transformationsprozess von der gesprochenen zur geschriebenen Sprache betrachtet wurde/wird. In einem erweiterten Verständnis von Literalität hingegen kommt der „Schrift-Sprache“ eine eigenständige, meta-sprachliche Bedeutung zu. (vgl.u.a. Olson, 1994) Hier wird davon ausgegangen, daß der Symbol- bzw. Zeichencharakter der Schrift nicht nur der Gegenstandsbezeichnung dient, sondern umfassender durch Symbole Bedeutungszusammenhänge vermittelt/vergegenständlicht werden. Im Gebrauch von oder im Umgang mit Schrift wird also nicht lediglich ‚Gemeintes‘ verschriftet bzw. in schriftliche Ausdrucksformen übertragen, vielmehr handelt es sich dabei um einen Prozeß, in dem ‚literale Bedeutungen‘ realisiert werden; genauer: mit dem Schreiben und im Schreiben entsteht für den Schreibenden die Möglichkeit, ‚literale Bedeutungen‘ zu konstituieren und damit zu realisieren. Es wäre jedoch eine um diese Möglichkeit einer tatsächlichen Realisierung verkürzte Auffassung, wenn man davon ausgehen würde, daß es sich dabei lediglich um rein kognitive Konstruktionsprozesse handele (vgl. Himley, 1986) Auch hier kann sich ein erweitertes bzw. vertieftes Verständnis eröffnen, wenn man das Schreiben und die Lernprozesse, die dabei stattfinden können, als situierte Aktivitäten eines Schreibenden in den Blick zu nehmen versucht und dabei unterschiedliche Ebenen von Situietheit - körperlich-sinnliche, mental-sprachliche und personale Situietheit - (vgl. Holzkamp, 1993 und Lave & Wenger, 1991) herauszuheben und in ihre unterschiedlichen Beziehung zueinander zu kennzeichnen versucht.

Wenn das ‚Schreibenlernen‘ in der SCHREIBWERKSTATT also keine unmittelbare Zielsetzung darstellt, die als Aufgabenstellung an die Kinder herangetragen wird, sondern Schreiben eine Lernpraxis oder Lernform eröffnet/eröffnen kann, dann stellt sich die Frage, wie von den je einzelnen Schreibenden aus ein Zugang dazu gefunden und dabei unterschiedliche Verlaufsformen und -prozesse sichtbar gemacht werden können.

Um sich dieser Fragestellung anzunähern, soll im folgenden zunächst auf unterschiedliche Praktiken innerhalb der SCHREIBWERKSTATT eingegangen werden, die sich im Laufe der Zeit herauskristallisiert haben und die Praxis im Ganzen gesehen strukturieren.

Praktiken der Öffentlichkeit und Praktiken der individuellen Kommunikation und Verständigung - Strukturelemente der SCHREIBWERKSTATT

* Eröffnungs- und Abschlußrunden

Bei diesen Treffpunkten können zum einen organisatorische Dinge besprochen werden, die die SCHREIBWERKSTATT im Ganzen gesehen betreffen, wie Ankündigungen von Vorhaben, zeitliche Ein- und Verteilung der Computerarbeitsplätze, Angebote/Bedarf an Themenfindungsrunden und Schreibkonferenzen, Vorstellung von neuen Teilnehmern, Gästen etc. Zum anderen haben die Schreibenden bei diesen Treffen die Gelegenheit, ihre Arbeiten (Texte) oder Teile aus ihren Arbeiten der SCHREIBWERKSTATTÖffentlichkeit vorzustellen, in dem sie sie selbst vorlesen oder indem sie den eigenen Text von anderen vorlesen lassen. Im Anschluß an das Vorlesen können Fragen an den Schreibenden gestellt und Kommentare zum Geschriebenen abgegeben werden.

* „Lesehefte“ und „öffentliche Lesungen“

Bei den „Leseheften“ handelt es sich um kleine Hefte, die 1-2 mal im Jahr veröffentlicht werden. In diesen Heften können die Schreibenden Texte ihrer Wahl einer breiteren Öffentlichkeit präsentieren. Eine weitere Präsentationsform sind „Lesungen“. Die erste Lesung wird derzeit von einem Teil der Mitglieder der SCHREIBWERKSTATT vorbereitet.

Gelesen werden Texte, die bereits in den Leseheften veröffentlicht und von den Lesenden für die Lesung ausgewählt wurden.

Während in diesen Praktiken v.a. die Präsentation im Vordergrund steht, gibt es andere Arten von Praktiken, in denen die Schreibaktivitäten selbst thematische Bezugspunkte bilden.

* „Ein Thema finden“

In diesen Runden soll den Kindern, die nach einem Thema suchen, die Möglichkeit gegeben werden, sich zu diesem Suchprozeß ins Verhältnis zu setzen. Zunächst können sie sich hier über Ideen, spezielle Interessen und Erfahrungen, die den Hintergrund für ein Schreibthema sein könnten, austauschen. Entweder schreiben die Kinder selbst drei Ideen und das, was ihnen dazu einfällt, stichpunktartig auf, oder ein Erwachsener übernimmt diesen Part. Danach werden die Kinder aufgefordert, eine Entscheidung zu einem der drei Themen zu treffen. Zurückgestellte Themen werden auf den „Schreibmappen“ festgehalten, um sie für zukünftige Schreibvorhaben parat zu haben. Auf diesen Schreibmappen werden auch die Titel der geschriebenen und veröffentlichten Texte festgehalten. So gesehen dienen die Schreibmappen nicht nur zur Archivierung von Texten und Textentwürfen, sondern auch zur Dokumentation der eigenen „Schreibgeschichte“.

* Schreibkonferenzen

Diese Sitzungen ermöglichen Austausch, Beratung und Reflektion in Bezug auf die Fragen des/der Schreibenden und die Problematiken, die im Prozeß des Schreibens für ihn/sie aufgetaucht sind (s.u.). Zur Zeit finden die Schreibkonferenzen meistens zwischen Kind - Erwachsenen statt und selten zwischen den Kindern untereinander.

* Informeller Austausch

Ein Austausch unter den Kindern findet jedoch häufig während des Schreibens auf informeller Ebene statt. So werden z.B. in kooperativen Schreibzusammenhängen Ideen, Geschichten, Formulierungsfragen auf der Wort- oder Satzebene oder Fragen der richtigen Schreibweise miteinander besprochen. Darüber hinaus bieten auch die oben bereits erwähnten Runden eine Möglichkeit, über Fragen, wie z.B. „Sind diese zwei Sätze, die sie gerade gelesen hat, schon eine Geschichte?“ „Wie kann man eine Geschichte anfangen? Muß man immer mit ‚Es war einmal...‘ anfangen?“ oder „Ist das jetzt ein Gedicht? Es hört sich eher wie ein Gedicht an, aber es reimt sich nicht...?“ zu sprechen. Derartige Fragen, in denen oft das eigene Verständnis/die eigene Erfahrung in Bezug auf ‚Geschriebenes‘ ausgedrückt wird, werden nicht als ‚Impulse‘ von den Lehrenden eingebracht, sondern tauchen auf, wenn Kinder ihre Fragen und Kommentare zu den in den Runden vorgelesenen Texten abgeben.

Bisher wurden die Gespräche in den Schreibkonferenzen und zum Teil der Austausch in den Themenfindungsrunden bzw. bei der Vorstellung eigener Arbeiten aufgenommen und transkribiert. Durch diese Art der Dokumentation soll v.a. die Möglichkeit eröffnet werden, eine Verfahrensweise zu entwickeln, die es erlaubt, in einen intersubjektiven Verständigungsprozeß mit den Schreibenden einzutreten, durch den die jeweiligen Verlaufsformen bzw. -prozesse, die der Schreibende in seinem Schreiben bezogen auf die Herausbildung literaler Bedeutungen realisiert, nachvollziehbar gemacht werden können.

Legitime Periphere Partizipation

Mit den oben skizzierten Praxen als Strukturelementen der SCHREIBWERKSTATT sind keine bloßen Rahmenbedingungen benannt, vielmehr wird damit - in Anlehnung an Lave (1993) - ein Handlungs- und Bedeutungskontext gekennzeichnet, der durch die Aktivitäten der Handelnden selbst hervorgebracht wurde/wird. Die individuellen Schreibhandlungen bzw. Lernprozesse sind Formen der Teilhabe an diesen Aktivitäten. Um diesen Handlungs- und Bedeutungskontext begreifbar zu machen, wird im folgenden auf das Konzept der ‚legitimen peripheren Partizipation‘ zurückgegriffen, das von Jean Lave & Etienne Wenger (1991) aus der Analyse und zur Aufschlüsselung unterschiedlicher Praxen erarbeitet wurde,

in denen es sich um eine Lernkultur jenseits institutionalisierter Lehr-/Lern-Verhältnisse handelte. Demnach stellt die SCHREIBWERKSTATT als Ganzes gesehen zunächst eine organisatorische Einheit dar, die einerseits verschiedene Praktiken einschließt, an denen die Mitglieder in unterschiedlicher Art und Weise teilhaben (s.o.); andererseits steht diese Einheit aber auch zu anderen Praktiken in Beziehung, die außerhalb der SCHREIBWERKSTATT angesiedelt sind (z.B. Schulunterricht, häusliche Praktiken): So bringen die Mitglieder unterschiedliche Erfahrungen im Umgang mit Schriftsprache ein bzw. verbinden mit dem Schreiben unterschiedliche Interessen und Vorstellungen. Einige Kinder sind bereits seit längerem in der SCHREIBWERKSTATT und gelten bereits als erfahrene Geschichtenschreiber, denen das Schreiben scheinbar leicht von der Hand geht, während andere erst mit dem Schreiben anfangen. Für sie kann eine Geschichte in einem einzigen Satz oder sogar in einem einzigen Wort liegen. Für andere wiederum ist Schreiben bisher gleichbedeutend mit dem ‚Abschreiben‘ von Textvorlagen, dem Ausfüllen von Lücken auf Arbeitsblättern oder mit dem Schreiben von Diktaten gewesen. Aber auch für erfahrene Geschichtenschreiber/innen können sich neue Probleme auftun, wenn sie anfangen, nicht mehr nur „erfundene“ Geschichten zu schreiben, sondern sich mit sogenannten ‚Sachthemen‘ schreibend auseinanderzusetzen. Darüber hinaus bringen die Teilnehmenden unterschiedliches Wissen bzw. Beziehungen zu Wissen oder Wissenszugänge ein. Der Umgang mit Schriftlichkeit oder Schriftsprache ist für die Mitglieder also in unterschiedlicher Weise bedeutsam. Diese subjektive Bedeutsamkeit charakterisiert auch die Zugehörigkeit zu und die Position innerhalb der SCHREIBWERKSTATT. D.h. wer sich wie der SCHREIBWERKSTATT zuordnet oder sich in sie einordnet, wird nicht von außen festgelegt (z.B. über bestimmte Aufnahmekriterien oder über die Zuordnung zu bestimmten Leistungs- oder Entwicklungsniveaus o.ä.), sondern bestimmt sich über das, was von den teilnehmenden Kindern wie Erwachsenen als bedeutsam erlebt und eingebracht wird. Die „Legitimität“ der Partizipation erweist sich auf dieser Ebene also als Legitimität des Einbringens eigener Bedeutungsbezüge und Inhalte. Eine wesentliche Funktion der Lehrenden besteht im Offenhalten solcher inhaltlichen Bezüge und damit der Möglichkeit ihrer Verortung im und durch das Schreiben. Auf diese Weise wird gleichzeitig eine Umgangsweise untereinander entwickelbar, in der anerkannt wird, was der andere tut. Für den/die Einzelne/n bedeutet dies wiederum, daß er/sie sich beim Schreiben etwas vornehmen kann, über das er/sie (noch) nicht mit Sicherheit verfügt.

Die Möglichkeit der Verortung eigener Bedeutungsbezüge im und durch das Schreiben wird in der SCHREIBWERKSTATT durch unterschiedliche Praktiken - wie Themenfindungsrunden, Vorleserunden, Schreibkonferenzen, informelle Gespräche - realisiert. Dabei vollzieht sich diese Möglichkeit jedoch nicht nur in direkter Beziehung zum Geschriebenen selbst, sondern stellt sich v.a. dadurch her, daß man sich zur Aktivität des Schreibens selbst ins Verhältnis setzen - sich situieren - kann. Dies kann vom bloßen Mitkriegen oder Wahrnehmen, wie andere etwas tun, also durch Beobachten, Dabeisitzen, Zuhören, sich-Unterhalten, über das sich-Austauschen, Kommentieren, das Einbringen von Stellungnahmen und/oder (Rück)Fragen in der gemeinsamen Diskussion der Arbeiten bis hin zur Ausbildung einer eigenen Haltung zum Schreiben gehen. Eine solche Haltung zum Schreiben auszubilden bzw. einen Standpunkt als Schreibende/r zu entwickeln und bewußt einzunehmen ist so gesehen selbst eng mit der Möglichkeit, sich dem Schreiben anzunähern, verbunden; mit einer Annäherungspraxis bzw. peripheren Teilhabe also, die nicht einen ‚perfekten Schreiber‘ zum Ziel hat, sondern die Möglichkeit eines bewußteren Umgangs mit dem Schreiben selbst impliziert. Lave und Wenger heben deshalb auch hervor „There is no place in a community of practice designed „the penphery“, and most emphatically it has no single core or center“ (Lave/Wenger 1991, p. 36) Mit dem Begriff der „Pheripheralltät“ wird also ein wesentlicher Bedeutungsaspekt der Praxis SCHREIBWERKSTATT markiert, der

darin liegt, daß hier nicht kontinuierlich auf ein Ziel zu-gesteuert wird, sondern daß sich in der Entfaltung der Praxis des Schreibens eine Lernpraxis eröffnen kann, in der den Brüchen und Diskontinuitäten, die beim Schreiben auftauchen, Rechnung getragen wird, wodurch eine Möglichkeit entsteht, die je eigene Handlungsfähigkeit lernend zu erweitern.

Schreibproblematiken wahrnehmen - ein Fallbeispiel

Auch vor dem Hintergrund der Darlegung wesentlicher Bedeutungsaspekte des Handlungskontextes SCHREIBWERKSTATT bleibt jedoch die Frage bestehen, in welcher Weise diese Aspekte im ‚Einzelfall‘ handlungsrelevant werden. Oder anders gefragt:

Wie verlaufen Verständigungsprozesse, in denen das Schreiben bzw. das eigene Verhältnis zum Schreiben den thematischen Bezugspunkt bildet, oder welche Formen nehmen sie an? Diese Frage steht in engem Zusammenhang mit der eingangs bereits erwähnten Fragestellung, wie Schreibende im Schreiben literale Bedeutungszusammenhänge realisieren und wie diese Realisierung in ihren und für ihre Schreibhandlungen handlungsrelevant wird. Damit bin ich in meinen Ausführungen an einem Punkt angelangt, an dem sich Forschungsinteresse und Fragen der Möglichkeit einer lernenden Erweiterung der je eigenen Handlungsfähigkeit vom Standpunkt des/der Schreibenden aus gesehen kreuzen. Um mich hier den Fragen und Problemstellungen anzunähern, die sich daraus für eine Schreib-Lern-Forschung ergeben, die sich praxisvermittelt den Problemen des Schreibens als Realisierung literaler Bedeutung zuwendet und dies in der Perspektive, wie sich diese als Schreibproblematiken für den/die jeweilige/n Schreibenden selbst stellen, werde ich exemplarisch auf ein Beratungsgespräch Bezug nehmen, das im Kontext einer Schreibkonferenz stattgefunden hat. Bei diesem Gespräch wurde versucht, Prozesse eines innersprachlichen Selbstumgangs zu initiieren, in dem ausgehend von einer ‚Problematik‘, die für die Schülerin beim Überarbeiten ihres Textes aufgetreten war, versucht wurde, diese ‚Problematik‘ mit der Schülerin genauer herauszuarbeiten, um auf diese Weise zu ‚Verbesserungsvorschlägen‘ zu kommen.

Die Geschichte, um die es im Text geht, stammt von Klara¹, einer Schülerin aus der 5. Klasse. Die Geschichte handelt von 2 Meerschweinchen, ihrem eigenen und dem ihres Sjährigen Bruders. Sie steht in Zusammenhang mit anderen Arbeiten, die sich mit dem Rahmenthema „Welt der Tiere“ befassen. Eine Gruppe Mädchen hatte sich, ausgehend von Erlebnissen bzw. Erfahrungen mit ihren eigenen Haustieren, damit beschäftigt, Material zu ‚Tieren‘ zu sammeln. Dabei verloren sie bald ihren ursprünglichen Bezug (die eigenen Haustiere bzw. ihre Erfahrungen mit diesen) aus den Augen und sammelten, was immer sie über Tiere in Lexika, Fachzeitschriften und Tierbüchern finden konnten. Ihre Hauptarbeit bestand lange Zeit darin, aus diesen Quellen zu exzerpieren und Material zu ordnen. Kurz bevor Klara ihre Geschichte schrieb, drohte die Gruppe auseinanderzubrechen, da die Mädchen sich nicht darüber einig werden konnten, wie sie mit dem Material umgehen sollten. Die eigentliche Initiatorin des Vorhabens formulierte als Problem, daß man in der Weise, in der man bisher gearbeitet habe, nie zu einem Ende kommen würde. Einen anderen Weg zu ‚Sachtexten‘ zu kommen, konnte sie jedoch nicht nennen. Eine anderes Mädchen aus dieser Gruppe verdeutlichte die Problemlage indem sie heraushob, daß das, was bisher aus den Büchern und Zeitschriften rausgeschrieben, gesammelt und zu den einzelnen Tieren zusammengestellt worden war, eigentlich auch gleich und besser, weil viel ausführlicher dargestellt, in den Büchern oder Zeitschriften selbst nachgelesen werden könne. Im Verlauf des Gesprächs kam man auf den ursprünglichen Ausgangspunkt des Vorhabens zurück und vereinbarte, bis zu einer der nächsten Sitzungen etwas zu Erfahrungen im Umgang mit den eigenen Haustieren zu schreiben, um auf diese Weise neue Ansatzpunkte für das Projekt

¹ Name geändert.

„Welt der Tiere“ zu finden. Der folgende Text von Klara entstand im Anschluß an dieses Gespräch in einer Arbeitsphase von 25 Minuten.

Die Meerschweine

Ich hab' zwei Meerschweine. Zwei Männchen. Die vertragen sich gut. Ich habe sie jetzt schon über ein Jahr. Sie gehören mir nicht beide. Eins gehört meinem Bruder. Ich hab' bemerkt, daß mein Meerschwein zutraulicher ist, als das von meinem Bruder. Wahrscheinlich nehme ich ihn öfter raus und streichle ihn länger. Wo ich mal den Käfig sauber gemacht habe, habe ich etwas bemerkt. Ich stellte meinen Käfig in die Küche. Dann nahm ich ihr Haus, machte den Deckel ab ... und legte ihn neben das Unterteil. Dann stellte ich das Haus in das Oberteil und setzte die Meerschweine in das Haus. Dann machte ich den Käfig sauber. Als ich den ganzen Dreck rausgemacht hatte, bin ich das Heu und Streu holen gegangen. Als ich wieder kam, saß mein Meerschwein im Unterteil. Ich nahm ihn raus, auf den Arm und streichelte ihn. Als ich ihn wieder ins Haus setzen wollte, sprang der von meinem Bruder in das Unterteil, das kam mir komisch vor. Ich nahm ihn auch raus und streichelte ihn auch. Dann setzte ich ihn wieder ins Haus und machte den Käfig zu Ende sauber.

Es ist schon öfter passiert. Aber nicht so etwas. Nur daß einer von beiden reingesprungen ist. Den habe ich dann auch nicht rausgenommen und gestreichelt. Nur rausgenommen und wieder ins Haus gesetzt.

In einer der nachfolgenden Sitzungen präsentierte Klara den Text als ‚Geschichte‘ und bat - nachdem ihr beim wiederholten Lesen einige Formulierungsprobleme und Unklarheiten aufgefallen waren - um eine Schreibkonferenz:

M.² : So, jetzt bist du den Text nochmal durchgegangen ... Kannst du mal sagen, was dir noch unklar vorkommt ...

K.: Na, hier ... ähm ... weil ... Da ... wollte ich lieber etwas anderes einsetzen. (liest) „Ich habe bemerkt, daß mein Meerschwein zutraulicher ist als das von meinem Bruder. Wahrscheinlich nehme ich ihn öfter raus und streichle ihn.“ ... Das ist irgendwie ... als wenn man jetzt angibt ... ! - - So, als wenn man jetzt sagt: Jaa, meiner (1), der ist zutraulicher. Ich streichle ihn öfter, nehme ihn öfter raus

M.: Mhm. - - Meinst du, das liegt an der Formulierung? Meinst du, könntest es anders schreiben, so daß das nicht mehr so klingt?

K.: Ja, das weiß ich nicht! - Na ja, das stimmt ja schon, daß meiner zutraulicher ist, aber... irgendwie ...

Es entspann sich ein Gespräch darüber, ob sie diesen Eindruck in ihrem Text denn vermeiden wolle und wie - wenn dem so sei - eine passende Formulierung aussehen könne:

M.: Mhm

Mmm ... es gibt zwei Möglichkeiten, wenn du diesen Eindruck nicht erwecken möchtest, dann kannst du entweder etwas rausstreichen... aus dem Text, oder du kannst was hinzufügen. Das müßtest du jetzt überlegen ... ob du nicht also du möchtest nicht(!), daß der Eindruck so entsteht ? Hab' ich dich so richtig verstanden ?

K.: Mhm.

M.: Könntest du da was ergänzen, so daß das nicht so klingt ... was würdest du da einfügen ...? Das mußt du dir überlegen.--- Lies vielleicht nochmal diese erste Passage vor, dann kann man ... oder soll ich sie dir vorlesen ? Das kann ich auch machen. Dann kannst du zuhören...

² M. = Markus Althoff als an der Schreibkonferenz beteiligter Lehrer.

Die Vorschläge, die M. und Klara im folgenden durchspielten, konnten Klaras Unzufriedenheit nicht beheben. Nach einigem hin und her wurde die Textpassage von M. noch einmal in der geänderten Fassung vorgelesen.

M.: Ich les' es dir jetzt nochmal vor, so wie du den Vorschlag gemacht hast... und dann überprüfe mal, ob ... man das als Leser mitbekommt, daß es um diesen Unterschied [zwischen Klaras Meerschwein und dem ihres Bruders geht. (liest) - „Ich habe zwei Meerschweinchen. Zwei Männchen. Die vertragen sich gut. Ich habe sie jetzt schon über ein Jahr. Sie gehören mir nicht beide. Eins gehört meinem Bruder. Manchmal nehme ich meins öfter raus.---- -

K.: Mhm.---

M.: (liest weiter)... „Als ich mal den Käfig saubergemacht habe, habe ich etwas bemerkt. ... So geht es dann weiter...

M.: Ja, aber, daß meiner zu traulicher ist, das steht ja da nicht!

M.: Mhm. Und das möchtest du auch lieber raus haben ?

K.: Ach, ich weiß nicht... (etwas verzweifelt)

Sag' du mal was...-----

M.: --- Hm ... vielleicht kann man ... kann man auch das ändern ... das hier mit dem bemerkt

K.: Mhm...

M.: Ein Wort wählen ... durch das mehr zum Ausdruck kommst, daß du (!) das... meinst (!)... Du weißt es nicht genau, aber du meinst es.

K.: Na, ich merke (!) es!

In diesem Gespräch wird keine Lösung für das Problem gefunden. Klaras Text ist bis heute nicht abgeschlossen. Sie hat ihn als unfertig in ihrem Schreibwerkstattordner abgeheftet.

Die Ausschnitte aus der Transkription zeigen, wie die eigentliche „Schreibproblematik“ für die Schreiberin und den Lehrenden unbegreifbar bleibt. In der unmittelbaren Ausrichtung auf das Geschriebene und dessen Überarbeitung im Sinne einer ‚Verbesserung‘ der Ausdrucksweise, bleibt das, was für Klara an der Erfahrung selbst bedeutsam ist, unklar. Klara weiß zwar um die inhaltlichen Bedeutungszusammenhänge ihrer Erfahrung, es fällt ihr jedoch schwer, sie auf den Begriff zu bringen.

Dieses Problem ist kein Schreibproblem, das auf Kinder oder Schreibanfänger/innen beschränkt ist. Es ist ein typisches Problem des Schreibens selbst und ist als solches lange Zeit ‚unentdeckt‘ geblieben bzw. durch Vorstellungen einer einfachen Übertragbarkeit der gesprochenen Sprache in die geschriebene Sprache, deren „Mechanismen“, „Techniken“ und „Strategien“ im Prozess der Aneignung des schriftsprachlichen Systems zu erlernen bzw. zu entwickeln sind, letztlich ‚verdeckt‘ worden. Man könnte es, um eine Begrifflichkeit von Holzkamp aufzugreifen, auch als Problem der „Vermengung“ von thematischem und operationalem Gegenstandsbezug fassen. Indem das Schreiben meist nur als „Verschriftung“ oder als „Aufschrieb“ in den Blick kommt, bleiben die Prozesse, die dabei ablaufen als „tacit knowledge“ der Schreibenden im Verborgenen, und die begriffsbildende Funktion, die der Schriftsprache implizit ist und als Möglichkeit im Gebrauch der Schriftsprache realisiert werden kann, bleibt unerkannt.

Es muß daher in Beratungsgesprächen eine Praxis entwickelt werden, die es erlaubt, mit der Diskrepanz zwischen dem, was vom Schreibenden als thematischer Bedeutungsbezug als ‚latent gewußt‘ existiert, und dem real zu Papier gebrachten, umzugehen. Dies bedeutet u.a. eine Sprache bzw. eine Verfahrensweise zu entwickeln, die eine Kultivierung ‚innerer‘ Fragen, Kommentare, Gefühle, kurz: einen „innersprachlichen Selbstumgang“ ermöglicht. Einen „innersprachlichen Selbstumgang“ allein durch unterstützende Fragen und

Rückmeldungen initiieren zu wollen schlägt, wie sich an der dargestellten Beratungssequenz gezeigt hat, jedoch eher ins Gegenteil um: Der Schreibende fühlt sich in die Rolle des Befragten gedrängt, der Antworten auf ‚Probleme‘ finden soll, die als solche noch gar nicht klar sind und so gesehen auch keinen gemeinsamen Bezugspunkt bilden, auf den man sich in der Verständigung beziehen könnte.

Bei der Entwicklung einer Verfahrensweise/Sprache muß es also darum gehen, diese in einen engeren Zusammenhang mit dem individuellen Schreibgeschehen selbst zu stellen, d.h. dabei nach Möglichkeiten der Auseinandersetzung und des Austauschs zu suchen, in denen ein eher ‚spielerisches-ausprobierendes, interpretierendes‘ Umgehen mit den Bedeutungsbezügen eröffnet wird, um auf diese Weise eine begreifende Realisierung dieser Bedeutungsbezüge im und durch das Schreiben zu ermöglichen.

Literatur

Himlay, M. (1986). Genre as Generative: One Perspective on One Child's Early Writing Growth. In M. Nystrand The Structure of Written communication. Studies in Reciprocity between Writers and Readers (pp. 137-158). Orlando: Academic Press.

Holzcamp, K. (1993). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M. Campus.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Lave, J. (1993). Situated Learning in Communities of Practice. In L.B. Resnick, J.M. Levine and S.O. Teasley (eds.) Perspectives on Socially Shared cognition (pp.63-84). Washington, DC: American Psychological Association.

Olson, D.R. (1994). The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading. Cambridge, England: Press Syndicate of the University of Cambridge.