

## Einleitung

Wer schreibt, hat immer schon gelesen, Vorgelesenes gehört, Bilder gesehen. Dabei geht es nicht um Imitation, sondern um Adaption und Transformation. Hier soll ein Verständnis vom Textschreiben als kultureller Tätigkeit begründet werden, das Schreiben immer in Korrespondenz mit Vorgefundenem sieht, mit und zwischen anderen Texten, Schreiben also als Umgang mit Mustern begreift, mit Mustern der Erfahrung und Deutung.

Wie ein solcher Zugang zum Schreiben die Texte der Kinder verändern kann, zeigt die folgende Gegenüberstellung von Texten zu zwei Aufgaben, die dasselbe Kind in Klasse 1 innerhalb weniger Wochen geschrieben hat:



Gegen Ende des Schuljahres (Mai und Juni) hat die Lehrerin den Kindern zwei *verschiedene Schreibaufgaben* gestellt. Einmal haben sie auf einem DIN-A4-Blatt etwas *aus ihren Pfingstferien geschrieben* – diese Aufgabe ist im Schulalltag weit verbreitet; sie soll die Erlebniserzählung vorbereiten. Das andere Mal haben die Kinder zu *Bilderbüchern* geschrieben, die die Lehrerin vorgelesen hat; einmal auch zu *Mausemärchen – Riesengeschichte* und (von Annegert Fuchshuber). Dazu hat die Lehrerin verschiedene Schreibblätter mit Bildkopien zur Auswahl gestellt. Die Kinder entscheiden sich für ein Blatt und *schreiben auf, was ihnen wichtig ist*. Diese Aufgabenstellung ist bislang eher ungewöhnlich: Es geht nicht um Nacherzählen, um Vollständigkeit (etwa im Hinblick auf die Szene, die auf dem Schreibblatt zu sehen ist), sondern die Kinder

haben Spielräume für inhaltliche Akzentuierung, sprachliche Formulierung und Textform; und zugleich haben sie eine Orientierung dafür. Weil das Buch Themen behandelt, die die Kinder etwas angehen (Anderssein, Ausgeschlossenheit, Mut und Angst, Sich-auf-die-Suche-Machen, einen Freund finden), kann jedes etwas wählen, das ihm wichtig ist. Die Textform des Buches ist – als Entgegensetzung zwischen der mutigen Maus und dem furchtsamen Riesen – auch äußerlich angelegt: Das Buch ist von vorn und von hinten zu lesen.

So unterschiedlich wie die beiden Schreibaufgaben sind auch die Texte, die dasselbe Kind (!) innerhalb weniger Wochen dazu schreibt, hier noch einmal in Abschrift:

Im Zirkus

Ich bin am Samstag in den Zirkus gegangen und mit meinen Eltern.

Die Maus

Es war einmal eine Haselmaus. Die Maus war sehr klug und sehr schnell und vor allem war sie mutig. Aber sie hatte keine Freunde. Eines Tages beschloss sie wegzugehen. Sie ging und ging davon. Eines Tages traf sie einen Riesen und der Riese und die Maus waren sehr gute Freunde.

Isabel (Juni Klasse 1)

Aus den *Ferien* berichtet Isabel von einem Höhepunkt, dem Besuch im Zirkus, und fügt an, dass sie mit ihren Eltern dort war. Allein indem sie das aufschreibt, zeigt sie, dass es ihr viel bedeutet. Mit Worten oder zwischen den Zeilen ist es nicht gesagt. Bei dem *Bilderbuch* hingegen entfaltet Isabel die Geschichte von Rosinchen (die vom Riesen erwähnt sie nicht): Sie charakterisiert die Maus (*sehr klug, sehr schnell, vor allem ... mutig*) und benennt ihr Problem: *Aber sie hatte keine Freunde*. Dieser Satz ist die Mittelachse des kleinen Textes. Die zweite Texthälfte gilt dem Entschluss der Maus, sich auf den Weg zu machen; sie gilt dem Weg selbst und dem guten Ende. Der Stil von Isabels Erzählen ähnelt dem Buch; er enthält Muster des Erzählens, nicht nur aus diesem Buch, sondern auch von anderen Texten, die sie sich angeeignet hat: zur zeitlichen Gliederung (*es war einmal, eines Tages*), zur Steigerung (zweimal *sehr ...*, *vor allem ...*, *ging und ging*), zur Textgliederung (*aber*).

Die Aufforderung dieser Schreibaufgabe besteht darin, sich auf die Fiktion des Bilderbuchs in der Vorstellung einzulassen – als Möglichkeit für Identifikation und Empathie –, etwas aus der Komplexität der Vorstellungen auszuwählen, dazu eine Schreibidee zu entwickeln und zu realisieren. Die Kinder können weiterführen oder umschreiben, was sie gehört haben, sie können es auch wiederholen. Einfache Wiederholungen kommen jedoch (fast) nicht vor. Immer adaptieren die Kinder etwas aus dem Buch, wandeln es um, setzen ihren Akzent. Alle Kinder der Klasse bringen etwas aufs Papier – als Situationsbeschreibung, als Kommentar oder als kleine Geschichte. Dass bei solchem Schreiben zu einer Vorgabe wie dieser alle Kinder eine Schreibidee notieren, hat sich in allen Klassen bestätigt.

Wie bei Isabel gibt es bei allen Kindern dieser Klasse gravierende Unterschiede zwischen den Texten zum Selbsterlebten und den Texten zum Bilderbuch: sprachlich vor allem im Hinblick auf Komplexität und Reihung (vgl. die Gegenüberstellung der Schülertexte zu *Mausemärchen – Riesengeschichte* in Kapitel 2.1). Wer öfter Gelegenheit hat, komplexe Texte zu formulieren, kann sich allmählich diese Strukturen aneignen und sie dann auch explizit anwenden, zum Beispiel auch bei dem Bericht von Selbsterlebtem oder der Erlebniserzählung – so unsere These.

*Texte* sind also *Kontexte für andere Texte*. Schreiben – das ist der andere Grundgedanke dieser Konzeption – ist immer an Kontexte gebunden, an Kontexte des Denkens, des Formulierens, des Austauschs: Welche *Kontexte* aber sind lernförderlich *für Texte*? Der schulische Kontext ist dadurch gekennzeichnet, dass Bestimmtes (von der Gesellschaft Erwartetes, in Lehrplänen Festgeschriebenes, von der Administration Überprüftes) in begrenzter Zeit erreicht werden soll, also von Norm und Normierung. Für die Grundschule nun muss es darum gehen, dass der damit verbundene Aspekt der Selektion zurücktritt hinter den, dass alle Schüler das ihnen Mögliche lernen und nicht einige durch zu frühe und fixierende Bewertung eingeschränkt werden. Der Bereich sprachlichen Lernens, also auch des Textschreibens, ist davon in besonders brisanter Weise betroffen, weil jede Äußerung immer (auch) personal ist und eine Einstufung auf einer Leistungsskala von dem schwächeren Teil der Schüler als Misserfolg erfahren wird, der sich selten lernförderlich auswirken wird. Schreibaufgaben wie die zum Bilderbuch zeichnen sich dadurch aus, dass es kein Richtig oder Falsch gibt, wohl aber unterschiedliche und verschieden entfaltete Akzentuierungen. Jedes Kind kann seine Vorstellungen und Gedanken formulieren. Das ist interessant für den Austausch darüber, das Kennenlernen anderer Möglichkeiten (inhaltlich und sprachlich) und die Auseinandersetzung damit. Und weil es um den eigenen Text im Kontext der Texte der anderen Kinder geht, schreiben Kinder bis an die Grenze ihrer Leistungsmöglichkeit – insofern ist diese Form des Schreibens als kulturelle Tätigkeit in der Schule eine Form der Binnendifferenzierung, die Heterogenität als Chance nutzt.

Welche Funktion für Schreibprozesse als Bereich des Sprachlernens das Lehren hat, diskutieren wir im Hinblick auf zwei Formen: Das *explizite Lehren* steht einem Lehren gegenüber, das darauf ausgerichtet ist, den Kindern wie in unserem Beispiel *implizite Lernmöglichkeiten* zu eröffnen. Implizite Lernmöglichkeiten können durch das Vorzeigen von Mustern, das Herausfordern des Spiels mit Vorgaben, das Eröffnen vielfältiger Kontexte zum Schreiben und Lesen entstehen. Diese Form des Lehrens wird zum einen *theoretisch* diskutiert – in Auseinandersetzung mit den Formen expliziten (Sprach-)Lehrens, die neuerdings mit dem Erarbeiten von Textsorten, ihrem Aufbau, ihren Normen und Regeln wieder zunehmend Geltung beanspruchen und gewinnen; sie wird zum anderen *an Beispielen* gezeigt, an *Schülerarbeiten, Aufgabenstellungen und Unterrichtsausschnitten*.

Das Buch möchte dem Leser *ein Wissen darüber an die Hand geben*, wie Schreibaufgaben gestaltet sein können, die Kinder zu Imaginationen anregen und sie dazu herausfordern, ihr implizites Wissen, die Geschichtenmuster, die sie sich in vielfältigen

medialen Zusammenhängen angeeignet haben, in Auseinandersetzung mit der jeweiligen Schreibvorgabe zu erproben und zu erweitern.

Darüber hinaus möchte es beim Leser *eine Haltung erzeugen*, die nicht Defizite, sondern die je individuellen Zugänge ins Zentrum stellt, und die wahrnimmt und anerkennt, wie Kindern die ästhetische Dimension von Sprache von Anfang an zugänglich ist, wie in dem Beispiel von Isabel vor allem im Gebrauch sprachlich-literarischer Muster.

Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule zu behandeln, bedeutet – in aller Kürze:

- ▶ Jedes Kind hat die Möglichkeit, aus der dargebotenen Vielfalt der Schreibvorgabe das auszuwählen und zu thematisieren, was ihm persönlich bedeutsam erscheint. Ausgangspunkt ist also immer das inhaltliche Interesse der Schreibenden. Der Fokus des Schreibens als kultureller Tätigkeit liegt daher darauf, den Kindern *implizite Lernmöglichkeiten zu eröffnen*.
- ▶ Jedes Schriftstück ist ein Ergebnis impliziten Lernens; kein Text gleicht dem anderen. Dadurch sind die entstehenden Texte auch für andere Kinder interessant. Das Vorlesen der Texte und der *gemeinsame Austausch* darüber ist nicht nur ein wesentlicher Bestandteil für eine lebendige Schriftkultur in der Klasse; es ist eine Voraussetzung dafür, dass *die Texte der Kinder zu Kontexten für weitere Texte* werden können – inhaltlich und als Orientierungsmöglichkeit für weitere Formen sprachlichen Lernens.
- ▶ Die *Textmuster*, die so in den Kindertexten zutage treten, können dann (nach und nach) Grundlage für eine Kennzeichnung verschiedener *Textformen* sein – und in diesem Zusammenhang hat dann auch explizites Lehren seinen Sinn; es ist den impliziten Lernprozessen nachgeordnet.
- ▶ Der *Auswahl der Schreibvorgabe* kommt – ebenso wie der *Formulierung der Aufgabenstellung* – entscheidende Bedeutung zu. Es ist wichtig, dass die Kinder sich herausgefordert sehen. Daher sollten den Kindern für das Schreiben *von Anfang an komplexe, inhaltlich bedeutsame Inhalte* (und gerade nicht solche, die didaktisch reduziert sind!) gegeben werden. Die Schreibaufgabe selbst birgt dann die Möglichkeit der inneren Differenzierung; alle setzen sich mit der gleichen Schreibvorgabe auseinander – aber jeder auf seine individuelle Art und, weil dies im sozialen Kontext der Klasse bedeutsam ist, an der Grenze des individuellen Leistungsvermögens.

Das Buch entfaltet Aspekte des Schreibens als kultureller Tätigkeit – im Hinblick auf die Möglichkeiten, die dem Menschen von Anfang an und grundsätzlich mit der Schrift, mit dem Schreiben gegeben sind, also in bildungstheoretischer Perspektive. Schreiben als kulturelle Tätigkeit erschließt allen Kindern Zugänge zu Textualität; auch Kinder anderer Herkunftssprache und Kinder aus bildungsfernen Lebenswelten finden im Schreiben zu Vorgaben ihre Zugänge zum Textschreiben. In den Klassen, mit denen wir zusammengearbeitet haben, waren (sehr) viele mehrsprachige Kinder und Kinder aus Familien, die von Hartz-IV-Leistungen leben.

Die Position verbindet Formen literarischen und sprachlichen Lernens (Spinner 1995, 2006, 2007; vgl. Kohl/Ritter 2010; Kruse 2011; Richter 2007, 2010a und b; Wardetzky/Weigel 2008, Wardetzky 2010; Wieler 2011). Das erscheint dringlich angesichts der gegenwärtigen Akzentuierung der Schulpolitik auf einen Leistungsbegriff, der auf das leicht Vergleichbare, das Messbare gerichtet ist und damit in Gefahr steht, die Funktion von schulischen Lehr-Lern-Prozessen auf bloß Utilitaristisches zu verkürzen und die Möglichkeiten innerer Differenzierung zu vernachlässigen.

1999 ist das vorliegende Buch erstmals erschienen, jetzt konnten wir es aktualisieren. Bei der Überarbeitung haben wir folgende Aspekte berücksichtigt:

- ▶ Für den Umgang mit Bildern, audiovisuellen und neuen Medien haben wir die Theorie des Bildverstehens, also visual literacy, ergänzt.
- ▶ Wir diskutieren das Schreiben zu Vorgaben, das Sich-Einschreiben in Textualität, im Hinblick auf die aktuelle Diskussion zum Kompetenzerwerb als „Erschreiben“ von Textsorten, also auch im Hinblick auf die Diskussion über Standardsicherung (vgl. Augst u. a. 2007).
- ▶ Aufmerksamkeit auf die Heterogenität der Lerngruppe, auch im Hinblick auf Kinder mit Migrationsgeschichte, hat unsere Arbeit von Anfang an bestimmt. Das haben wir bei der Aktualisierung beibehalten und verstärkt; ebenso den Blick auf besonders fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler.

Unsere Konzeption vom Schreiben als kultureller Tätigkeit ist in zwei Modellversuchen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung erprobt:

- ▶ im Modellversuch „Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und Analphabetismus bei Grundschulkindern“ (1992–1995) mit 20 Klassen (Vorschulklasse bis Klasse 2);
- ▶ im Modellversuch „Schwimmen lernen im Netz. Neue Medien als Zugang zu Schrift und (Schul-)Kultur“ als Element des BLK-Programms „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ (2000–2003) mit 9 Klassen (Grundschule, Förderschule Klassen 5 bis 7, Lerngruppe für geistig Behinderte; vgl. <http://www.schwimmenlernernetz.de>).

Der *erste* Teil des vorliegenden Buches eröffnet Zugänge zur Position: Anhand von Beispielen und in Form von Thesen werden didaktische Ansprüche an Vorgaben (Text, Bild, Sachthema) gezeigt und reflektiert – auch, was das für die Unterrichtsorganisation (Freiräume und Forderungen und so weiter) und die Verständigung mit dem Einzelnen und der Lerngruppe bedeutet.

Der *zweite Teil* untersucht das Schreiben in literatur-, bild- und lerntheoretischer Perspektive, auch als Auseinandersetzung mit aktuellen Positionen und Studien der Schreibforschung und -didaktik und immer wieder im Hinblick auf Kindertexte und Unterrichtsszenen.

Der *dritte Teil* erörtert die Position im Hinblick auf die Konsequenzen für den Schreibunterricht in der Schule: das Verhältnis zu Norm und Normierung, Formen von Lesarten der Schülertexte, Grundlagen für Aufgabenstellungen, Formen des Überarbeitens im Schreibprozess und des Umgangs mit den „fertigen“ Texten. Und er zeigt die Chancen heterogener Lernentwicklungen am Beispiel von drei Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit.

Der *vierte Teil* stellt Ergebnisse zusammen: Aufgabenstellungen und Schülertexte zu verschiedenen Vorgaben (zum Beispiel Lehrererzählung, Bilderbuch, Computerspiel, Gemälde und Zeichnung, Sachthema und Begriffsklärung); und akzentuiert das Verhältnis von „Komplexität und Reihung“, von „Wissen und Erfahrung“; er zeigt Formulierungen zu Bildern und zum Bilderbuch als „Spielräume für Spracharbeit“; er zeigt, wie im Austausch verschiedener Lerngruppen „Korrespondenzen“ entstehen und Anlass zur Reflexion der Kinder geben; und er zeigt, welche Erfahrungen Kinder machen können, wenn sie einen Text zusammenfassen, wenn sie „Wörter sparen“.

Wenn die Qualität von Unterricht sich an den Ergebnissen bemisst, ist dieser Teil unverzichtbar; gleichwohl scheint es nicht geraten, Einzelnes aus dem *vierten Teil* – unabhängig von den ersten Teilen – einfach übernehmen zu wollen.