

Spitta, Gudrun

Wenn Kindertexte uns berühren - oder Gedanken zur (literarischen) Qualität von Kindertexten beim Freien Schreiben

Duderstadt, Matthias [Hrsg.]; Forytta, Claus [Hrsg.]: Literarisches Lernen. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1999, S. 211-228. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 107)



Quellenangabe/ Reference:

Spitta, Gudrun: Wenn Kindertexte uns berühren - oder Gedanken zur (literarischen) Qualität von Kindertexten beim Freien Schreiben - In: Duderstadt, Matthias [Hrsg.]; Forytta, Claus [Hrsg.]: Literarisches Lernen. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1999, S. 211-228 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-174921 - DOI: 10.25656/01:17492

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-174921>

<https://doi.org/10.25656/01:17492>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz
Gemeinschaft

Wenn Kindertexte uns berühren ... *oder* *Gedanken zur (literarischen) Qualität von* *Kindertexten beim Freien Schreiben*

Freies Schreiben, Freie Texte, Schreibkonferenzen, Schreibgespräche, Kinder als Autoren ... ein kleiner Auszug aus den Begrifflichkeiten, die allesamt die Wende von der Aufsatzerziehung zur Schreibdidaktik signalisieren.

Steht diese Wende gleichzeitig auch für eine neue (literarische) Qualität bei schulisch entstandenen Kindertexten?

Dieser Frage nachzugehen erscheint mir dringend geboten, hängt von der Antwort doch auch die Glaubwürdigkeit dieser neueren Ansätze ab.

Mir scheint es unmöglich, diese Frage mit einem pauschalen »Ja« zu beantworten, ergibt sich die Antwort doch erst aus der genauen Analyse des komplexen Zusammenhanges von schulischen Lernszenarien und (schulischen) Textkriterien.

Der folgende Beitrag schlägt in diesem Zusammenhang einen neuen Blick auf die Texte von Kindern vor, einen Blick, wie ihn die Ergebnisse der Schreibprozessforschung nahe legen. Das schließt ein Nachdenken über mögliche literarische Kriterien ein, geht aber unter psychologischer, entwicklungslogischer und didaktischer Perspektive darüber hinaus.

1. Von schulischen Schreibritualen mit Zwangscharakter

Betrachtet man einmal die Bedingungen, unter denen im »klassischen Aufsatzunterricht« (auch heute noch die dominierende didaktische Variante in den Schulen der Bundesrepublik) Texte verfasst werden – also auf Anordnung einer einzelnen Person hin, zu einem vorbestimmten Zeitpunkt, zu einem vorbestimmten Thema, in einer vorbestimmten Zeit, auf eine vorbestimmte Weise und dies gleichzeitig von allen SchülerInnen einer Klasse – schaut man sich also dieses enggeführte institutionalisierte Schreibszenario in seinen Auswirkungen auf die Schreibproduktivität an, wird man von Kindern/Jugendlichen im Rahmen des Schul-

schreibens wohl kaum kreative oder literarische Hochleistungen erwarten können (vgl. SPITTA 1998, S. 9ff.).

Entsprechend drastisch haben Lehrerinnen- und Lehrergenerationen – besonders im Grundschulbereich – ihre Qualitätsansprüche an schulisch entstandene Kindertexte reduziert, auf eine paradox anmutende Weise reduziert: Sie haben sich mit einer Art kanalisierter Kreativität, mit einer Form »kreativer Musterbefolgung« als höchster Stufe schulischer Schreibleistung abgefunden.

Was sonst kann auch bei »Beschriftungen von Bildergeschichten, möglichst wortgetreuen Nacherzählungen oder sogenannten Reizwortgeschichten«, um nur einige Lieblingskinder schulischen Schreibens zu nennen, herauskommen als eben »Musterbefolgung«?

Das Paradoxon dabei, nämlich Kreativität bzw. Literarizität in Schultexten zu fordern, deren Freisetzung jedoch gleichzeitig durch institutionalisierte Schreibbedingungen mit Zwangscharakter zu verhindern, beschäftigt Schulkritiker im Übrigen nicht erst seit heute oder seit den Tagen der Reformpädagogik. Bereits NIETZSCHE verwies im beginnenden 19. Jahrhundert auf diese »existentielle Widersprüchlichkeit« des deutschen Aufsatzunterrichts:

»Einerseits werde an den Schüler appelliert, seinen Aufsatz als Ausdruck unverwechselbarer Identität zu gestalten, andererseits sei das Beurteilungskriterium die ›uniformierte Mittelmäßigkeit‹. Originalität werde zugleich verlangt und verworfen« (BREMERICH-VOS 1989).

2. Von entfremdetem Schreiben und Ich-Verlust

Stellen die schulischen Zwangsrituale als organisatorische Barriere ein fast unüberwindbares Hindernis für die Produktion literarisch interessanter Texte durch Kinder dar, so hat eine weitere ebenfalls didaktisch produzierte Erschwernis eher psychologischen Charakter.

Schulisch verordnetes Schreiben verlangt in der Regel die Ausblendung der authentischen Ich-Instanz des schreibenden Kindes/Jugendlichen. Hier geht es nur noch darum, das und das so zu schreiben, was und wie es die Lehrperson erwartet, in der Hoffnung, dadurch eine passable Zensur zu ergattern. Nicht die (auch) durch Schreiben sich äussernde und formende Persönlichkeit des Kindes steht im Zentrum des Geschehens. Nein, es geht beim Aufsatzschreiben ausschließlich um das Funktionieren nach vorgegebenen Regeln. *Vergiss, was dir wichtig ist, und schreibe so, dass es der urteilenden Instanz gefällt* – ist die Maxime.

Diese rituell geforderte Gehorsamkeitshaltung einer Autorität gegenüber und die damit einhergehende Entfremdung von sich selbst bis hin

zur Heuchelei spüren Kinder und Jugendliche sehr stark. In der Folge gehen sie innerlich auf Distanz und geben im Verlaufe einer typisch schulischen Schreibsozialisation immer weniger Persönliches von sich preis.

»Ich hatte immer das Gefühl, ich hätte mein Ich verloren«, drückt ein Studierender in der rückblickenden Reflexion seine Aufsatzerfahrungen aus. Und ein anderer berichtet davon, wie mühevoll er einen Aufsatz über das Thema »Auswandern: Pro und Kontra« der erhofften guten Zensur wegen im Sinne des Kontra schrieb. Weil er wusste, dass der zensierende Lehrer eine negative Einstellung dem



Auswandern gegenüber hatte, beendete er – quasi als »Krönung« seiner Anpassungsbereitschaft – den Aufsatz mit dem Zitat: »Bleibe im Lande und nähre dich redlich«. Er selbst war zu der Zeit ein glühender Verfechter des Auswanderns und wäre lieber heute als morgen ausgewandert.

Schulisches Schreiben wird immer wieder erfahren als sinnentleerte formale Aufgabenbefolgung innerhalb eines Autoritätsgefüges ohne persönliche Identifikation, ohne jeden kommunikativen Bezug. Als solcherart entfremdeter zensurenrächtiger Anpassungsakt setzt Schreiben eher eine innere Erledigungreaktion in Gang, als dass nachhaltig tragende Schreibmotivation erzeugt wird.

Auch diese Erkenntnis ist nicht erst das Ergebnis moderner psychologischer Forschungstätigkeit, sondern Erfahrungswissen vieler Pädagogen, auch bereits vor der Reformpädagogik (z. B. JEAN PAUL, RUDOLF HILDEBRAND). Allerdings hat die moderne Kognitionspsychologie mit ihrer Betonung der unabdingbaren Subjekthaftigkeit jedes erfolgreichen Lernprozesses dieses Wissen erneut bestätigt und wieder ins Bewusstsein gerückt (vgl. LANKES 1997).

3. Vom Defizitblick und »Schuldeutschstilblüten«

Zeigte diese erste Analyse grundschultypischer Schreibrituale, dass hierbei die Entwicklung authentischer Schreibbereitschaft eher behindert als gefördert wird, so enthüllt eine Untersuchung der didaktischen Qualität des schulischen Korrekturverhaltens, dass auch diese Unternehmung

Kindern keinerlei Erfahrungsräume zu Aneignung literarischer Kompetenz bereitstellt.

Da ist zum einen die sogenannte Berichtigung, die nach der bereits erteilten Zensur abgeleistet werden muss, eine Qual für Kinder und Eltern! Lernpsychologisch gesehen ist das Üben am bereits fixierten und damit trotz allen Engagements nicht mehr korrigierbaren Misserfolg völliger Unsinn.

Zum anderen plagen sich Kinder (und Eltern!) damit, die vielen Anmerkungen am Textrand zu verstehen und in »berichtigende Handlungen« umzusetzen, besonders dann, wenn sie kürzelhaft vorgenommen werden (W= Wiederholung, Z= Zeit, A= Ausdruck ...). Von Kindern werden solche Kommentarkürzel nachweislich gar nicht oder nur sehr schwer verstanden (vgl. zu diesem Problem besonders den Aufsatz: Es heißt nicht »kriegen« sondern »bekommen«, von WOLFGANG MENZEL, der sich auf höchst unterhaltsame und gleichzeitig äußerst informative Weise mit dem Problem des Korrigierens auseinandersetzt (MENZEL 1997). Darüber hinaus entsprechen die angesetzten Kriterien häufig eher einer Sammlung von Stilblüten aus dem Reich des »Schuldeutsch« (RUMPF), als dass sie Erfahrungsfelder für eine zukünftige, gelungene Textgestaltung bereitstellen (RUMPF 1976, S. 10ff.).

Erschreckend ist, dass die Lehrerinnen- und Lehrerperspektive auf Kindertexte als Folge dieser rigiden Fixierung auf die nur für schulische Texte geltenden, von der Didaktik gern als objektive Kriterien gepriesenen Schreibvorgaben primär und einseitig defizitorientiert ausgerichtet ist (MENZEL 1997, a.a.O.):

Lehrerinnen und Lehrer lesen die Texte ihrer Kinder nicht oder nur »nebenbei« auf ihre Botschaft hin. Wie durch eine vorprogrammierte Korrekturbrille schauend, ist ihr Blick sofort fixiert auf mögliche orthographische Fehler, angebliche stilistische Mängel oder andere Abweichungen, die es zu benennen und im Anschluss daran zu beheben gilt.

Verheerend in den Auswirkungen ist, dass durch die Ausrichtung des Schulschreibens auf »quasi-literarische Wendungen« hin (GÜHLICH 1980, S. 371) das Stilempfinden ganzer Schülergenerationen ausschließlich auf formale disfunktionale Schreibvorschriften hin gelenkt wird wie: »Verwende häufig Adjektive! Verwende unterschiedliche Satzanfänge! Vermeide Umgangssprache! Wechsle nicht die Zeit! Wähle treffende Ausdrücke! Vermeide Wiederholungen!«

Noch im Studium sind diese Imperative fast die einzigen Kriterien, nach denen Studierende ihre und die Texte ihrer Mitstudierenden anschauen. Peinlich genau achten sie zum Beispiel darauf, in jedem Fall Wortwiederholungen zu vermeiden, ohne jedes Gefühl dafür bzw. ohne Kenntnis davon, dass es sich bei der Rekurrenz (Wiederholung) um ein

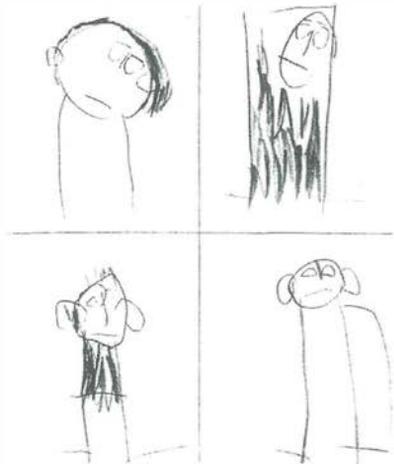
Stilmittel handelt, dass für einen bestimmten Leseeffekt eingesetzt werden kann oder auch nicht (GÜHLICH 1980, a.a.O.).

Ebenso wenig haben sie durch die schulische Schreibsozialisation beispielsweise ein Gespür dafür entwickeln können, dass der Wechsel des Tempus in einer Erzählung ein »Signal für den Wechsel der Perspektive« sein kann (STANZEL 1995, S. 67).

Wie fehlsichtig dieser vorrangig fehlerorientierte Umgang mit Texten von Kindern ist, wie unzureichend dadurch kindliches Schreiben gewürdigt bzw. Schreibentwicklung gefördert wird, fasst GIANNI RODARI, italienischer Autor und Schreibpädagoge, in seiner »Grammatik der Phantasie« auf prägnant bildhafte Weise zusammen:

»Bei der Beurteilung kindlicher Texte wendet die Schule leider vorwiegend der orthographisch-grammatikalisch-syntaktischen Ebene ihre Aufmerksamkeit zu, welche die eigentliche ›sprachliche‹ Ebene noch nicht einmal streift, ganz zu schweigen von der vernachlässigten Komplexität ihrer Inhalte.

Tatsache ist, dass in der Schule Texte nur gelesen werden, um sie einzuschätzen und zu klassifizieren und nicht, um sie zu begreifen. Das Sieb der Schulweisheit sammelt und bewertet die Kieselsteine, das Gold aber lässt es durchrutschen ...« (RODARI 1993, S. 127).



4. Lernen Kindertexte mit anderen Augen zu sehen

Nach so viel harscher Kritik an der schulischen Schreib- und Korrekturpraxis sind Hinweise auf praxisbewährte alternative Konzepte für einen schreibförderlichen Umgang mit Kindertexten notwendig.

Als Erstes bietet sich hier die Anwendung eines Stückchens Alltagsweisheit an.

Gemeint ist die in der Zwischenüberschrift steckende Anspielung auf eine Redensart des gesunden Menschenverstandes, nämlich die Aufforderung: »Die Dinge einmal mit anderen Augen zu sehen«.

Dieses Stückchen alltäglichen Erfahrungswissens kann – angewandt – den ersten Schritt zu einer Veränderung einleiten. Mit einer veränderten

inneren Einstellung Kindern und ihren Texten gegenüber, mit einem »liebvollen Blick«, der vor allem die Stärken des Kindes und seines Textes wahrnimmt, kann es gelingen, ganz andere Phänomene zu entdecken als mit dem bislang gepflegten Defizitblick.

Auf diese Weise stehen nicht mehr die Produkte der Kinder – isoliert auf fragwürdige Leistungskriterien hin taxiert – im Vordergrund, sondern das Kind, das durch seinen Text von sich erzählt.

Als weiterer Schritt ist eine grundlegende Veränderung der Aufsatzdidaktik unumgänglich, und zwar in Richtung auf Formen des Arbeitens mit Freiem Schreiben bzw. mit Freien Texten.

- > Freie Texte bieten Kindern die Möglichkeit, mit jedem Text eine eigene Erfahrung schreibend festzuhalten, zu bedenken und zu verarbeiten. Schreiben kann als sinnstiftende Tätigkeit erlebt werden.
- > Freie Texte geben Lehrerinnen und Lehrern die Chance, mit jedem Text authentische Informationen über das Kind zu erhalten. Dies gilt in einem doppelten Sinne – einerseits auf die inhaltlichen Informationen bezogen, also das betreffend, womit ein Kind innerlich beschäftigt ist, und andererseits die individuelle sprachliche Entwicklung dieses Kindes spiegelnd.

Diese grundsätzliche didaktische Umorientierung – das Arbeiten mit Freien Texten bereits vom ersten Schuljahr an sowie die zusätzliche Arbeit mit Schreibkonferenzen ab Klasse 3/4 – kann hier nur als Tatsache erwähnt, innerhalb dieses Beitrages jedoch nicht gesondert dargestellt werden (s. auch SPITTA 1990, 1992, 1995, 1998).

Beide Verfahren sind nicht nur von der Schreibprozessforschung hervorragend abgesichert. Sie stellen auch nach langjährigen praktischen Erfahrungen in Schulklassen im ganzen Bundesgebiet eine besonders geeignete Möglichkeit dar, Kindern betreute Erfahrungs- und Experimentierräume zur Verfügung zu stellen, in denen sie gemeinsam mit anderen Kindern und Lehrerinnen und Lehrern Textkompetenzen erproben und entwickeln können.

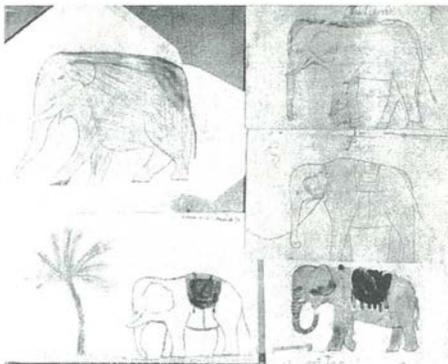
5. *Von Schreibentwicklungsverläufen statt Normvorgaben*

Wie aber kann die Entwicklung kindlicher Textkompetenz erkannt und beobachtet werden? Wie macht sich eine mögliche literarische Qualität von Kindertexten bemerkbar? Und wie kann sie festgestellt werden, ohne dabei erneut auf subjektive, der eigenen schulischen Schreibsozialisation entstammende untaugliche »quasi-literarische« Kriterien zurückzugreifen?¹

Für eine könnensorientierte und damit motivierende Würdigung kindlicher Textproduktionen bieten die Ergebnisse der Schreibprozessforschung und Schreibentwicklungsforschung einen fruchtbaren Orientierungsrahmen.

Umfängliche Forschungen zur Entwicklung von Schreibkompetenz (genauere Darstellungen s. BAURMANN/WEINGARTEN, BEREITER, FLOWER/HAYES, KOCHAN) legen einerseits nahe, sich an Schreibentwicklungsverläufen statt am einzelnen Produkt zu orientieren: Stärkere Prozess- statt ausschließlicher Produktorientierung. Andererseits bieten die Untersuchungsergebnisse der Schreibentwicklungsforschung eine Art Raster, anhand dessen Veränderungen in der Qualität kindlicher Schreibstrategien – also Schreibentwicklungen – beobachtet werden können.

Ein Ergebnis dieser Forschungen ist, dass Menschen bei der Entwicklung von Textkompetenz gewisse typische Stadien durchlaufen bzw. charakteristische Zugriffsweisen zum Schreiben aufweisen. Bezeichnet werden diese auch als Schreibmodi oder als innere Schreibhaltung. Grundsätzlich werden dabei fünf qualitativ unterschiedliche Zugriffsweisen zum Schreiben (Schreibmodi) unterschieden (vgl. besonders BEREITER, SPITTA und BAURMANN), wobei das Niveau den jeweiligen Grad an Professionalität der Schreibhaltung ausdrückt. Unterschieden werden die:



- > assoziativ-chronologisch orientierte Schreibhaltung,
- > die norm-orientierte Schreibhaltung,
- > die kommunikativ-orientierte Schreibhaltung,
- > die subjektiv-authentische Schreibhaltung und
- > die heuristische Schreibhaltung.

Die assoziativ-chronologisch orientierte Schreibhaltung

ist stark von dem Prinzip bestimmt, dass bei der Darstellung eines Ereignisses /einer Handlung der genaue Ablauf chronologisch wiedergegeben werden muss. (Zuerst sind wir aufgestanden. Dann habe ich Zähne geputzt. Dann habe ich mich angezogen ...) Sie wird von Schreibanfängern zunächst bevorzugt.

In der norm-orientierten Zugriffsweise

erlangt die Einstellung, dass orthographische, stilistische und syntaktische Normen zu beachten sind, eine besondere Bedeutung. Der Schreibfluss vieler SchreibanfängerInnen, aber auch der erwachsener Schreiberinnen und Schreiber wird durch eine zu starke Gewichtung des Normaspektes nachhaltig beeinträchtigt.

Eine kommunikativ-orientierte Haltung

dem Schreiben gegenüber macht sich daran bemerkbar, dass beim Textverfassen innerlich die Adressatenperspektive berücksichtigt wird und in der Textorganisation zum Ausdruck kommt.

Mit einer subjektiv-authentischen Einstellung

dem Schreiben gegenüber wird die Ausbildung eines eigenen, kreativen Schreibstils möglich. Es bildet sich eine persönliche Schreibpräferenz, die gegebenenfalls auch Normverstöße als Charakteristikum aufweisen kann.

Die heuristische Schreibhaltung

gilt als die, die bei professionellen Schreiberinnen und Schreibern zum Tragen kommt. Sie beinhaltet den Prozess des Schreibdenkens, also die Fähigkeit, schreibend neue Gedanken, unerwartete Einsichten, überraschende Erkenntnisse zu produzieren.

Zunächst ging die Schreibforschung davon aus, dass diese Schreibmodi – hierarchisch gegliedert – bestimmten Altersgruppen als typisch zuzuordnen seien. Bei Kindern und Jugendlichen war für Forscher lediglich die assoziative und norm-orientierte Schreibweise vorstell- und feststellbar. Kinder/Jugendliche seien intellektuell keiner qualitativ höheren Schreibweise fähig, war die herrschende Meinung.

Diese Ergebnisse kamen aufgrund von Untersuchungen in Klassen zu Stande, die nach der »klassischen Aufsatzmethode« unterrichtet wurden.

Prozess- und Textanalysen in »freien Schreibklassen« ergaben jedoch ein völlig anderes Bild. In Schulklassen mit einer Didaktik, die zum freien Schreiben (ohne Zeit- bzw. Themenvorgabe ...) ermutigte und Kinderschreibkonferenzen



zen zur Textüberarbeitung vorsah, waren sämtliche inneren Schreibhaltungen – bishin zur heuristischen – bereits bei Grundschulkindern in dritten/vierten Massen beobachtbar (vgl. BEREITER, SPITTA, a.a.O.)!

6. Von individuellen Könnensaspekten statt nivellierender Normkontrollen

Stellen Prozessbeobachtungen und das Feststellen der individuellen kindlichen Zugriffsweisen beim Schreiben die Könnensermittlung auf der allgemeinen Textplanungsebene in den Mittelpunkt, geben einfache Textanalysen mit Hilfe linguistischer Beschreibungskategorien eine Orientierung über die Entfaltung kindlicher Schreibstrategien auf der Text-, Satz- und Wortebene.

Der Begriff »Beschreibungskategorien« signalisiert, dass es hier nicht um Normeinhalten, sondern um das Feststellen der vom Kind benutzten syntaktischen, semantischen und stilistischen Mittel geht.

Prozessbeobachtung bedeutet dabei, dass die Feststellung eines kindlichen Schreibprofils – mindestens über ein bis zwei Schuljahre hin – erfolgt. So kann Schreibentwicklung sensibel und ermutigend, d. h. entlastet vom Druck, in jedem Text sofort eine Entwicklung feststellen zu wollen, beobachtet werden.

Schreibförderung, das heißt Orientierung auf die individuelle Zone der nächsten Entwicklung hin, geschieht hierbei innerhalb gemeinsamer Schreibgespräche, beispielsweise in den für Schreibkonferenzklassen typischen Veröffentlichungsstunden.

In den Veröffentlichungsstunden – auch Dichterlesungen genannt – präsentieren Kinder der Klasse ihre neuesten Textkreationen. Bedingung dafür ist, dass diese Texte zuvor zusammen mit anderen Kindern in einer Schreibkonferenz gewürdigt, bedacht, hinterfragt und gegebenenfalls überarbeitet wurden (SPITTA 1992).

Im gemeinsamen Gespräch nach dem Vorlesen nehmen die Kinder der Klasse noch einmal eine »öffentliche Textwürdigung« vor. Hierbei werden beispielsweise die besonderen Vorzüge gerade dieses Textes von gerade diesem Kind festgehalten. Das Autorenkind wird unter Umständen danach befragt, wie es auf diese Idee, gerade diesen Ausgang der Geschichte oder diese bestimmte Erzählweise (zum Beispiel rhetorische Fragen, wörtliche Rede, Wortwiederholung ...) gekommen ist. Kinder teilen sich so untereinander ihre »Schreibgeheimnisse«, das heißt ihre Schreibstrategien mit und beflügeln sich gegenseitig zu neuen Schreibexperimenten:

›Wenn X das so gemacht hat, muss ich das auch mal ausprobieren‹.

Wichtige »Schreibgeheimnisse« können an Plakaten an der Wand festgehalten werden, besonders »tolle Wörter« kommen in die »Wörter-Schatzkiste« usw. ... Natürlich geben die Kinder sich auch kritische Hinweise. Oft wird gesagt, worauf das Autorenkind beim nächsten Mal stärker achten könnte. Auch dies gehört dazu. Die Würdigung der Könnensaspekte steht jedoch im Vordergrund.

Und im Rahmen dieses gemeinsamen Nachdenkens über Kindertexte findet sich auch der Ort, an dem die Lehrperson ihre Impulse – in Form positiver Verstärkung – eingeben kann.

Am günstigsten haben sich Fragen an das Autorenkind zur Textwirkung herausgestellt. So kann die Lehrperson zum Beispiel darum bitten, eine ganz bestimmte Textstelle (ein Absatz, mehrere Sätze, der Schluss ...) noch einmal vorzulesen. Diese Stelle – so die Lehrerin – habe ihr besonders gut gefallen. Sie wisse aber nicht mehr warum. Sicher könne man dies nun gemeinsam herausfinden.

Natürlich hören dann alle Beteiligten noch einmal besonders genau hin und das Gespräch über die besondere Qualität dieser Textstelle – und damit einer bestimmten Schreibstrategie – ist eröffnet. Sie brauchen sich im Übrigen nicht darüber zu wundern, dass bei nächster Gelegenheit ein Kind diese Art der Fragehaltung ins Gespräch einbringt und ein Autorenkind auffordert: »*Lies doch diese eine Stelle ... noch 'mal vor. Ich ...*« Wie schön kann gemeinsames Nachdenken über Texte sein!

7. Von der Bestechlichkeit des Blickes oder Textanalysen als Beobachtungsinstrument

Zum Abschluss dieses Beitrages möchte ich mit Ihnen eine Textanalyse ganz konkret an einem kurzen Kindertext vornehmen – einem Kindertext, entstanden in einem ersten Schuljahr, in einer Klasse in Norddeutschland, geschrieben von einem Mädchen. Nennen wir das Mädchen der Einfachheit halber Hermine.

Der Text entstand im Rahmen des Freien Schreibens. Hermine konnte also zu dem Thema, zu der Zeit und auf die Weise schreiben, wie es ihr wichtig war. Es gab keine einschränkenden Vorbedingungen.²

Vorab jedoch noch einiges zur Bestechlichkeit unseres Textwürdigblickes z. B. durch Vorabinformationen.

In Seminaren (mit Studierenden als auch mit Lehrerinnen und Lehrern) gebe ich manchmal zu Beginn der Veranstaltung einen Text zur Analyse an die Teilnehmenden, die in zwei Gruppen aufgeteilt werden. Die eine Hälfte erhält diesen Text mit dem schriftlichen Hinweis, es handle sich um einen Text aus einer Anthologie zeitgenössischer Kurzprosa und

Lyrik mit Beispielen für alle Altersgruppen. Die andere Gruppe erhält – in einem anderen Raum sitzend – die Information, dieser Text stamme von einem Kind aus der ersten Klasse. (Die Idee zu einem derartigen Experiment stammt von HUBERT IVO, s. IVO/KÖRNER/REUSCHLING/WAGNER 1983.)

Auch mit dem hierfür ausgewählten Kindertext bin ich einmal so verfahren.

Gruppe 1

(zeitgenöss. Prosa und Lyrik)

argumentierte:

- > sehr klare Struktur des Textes
- > lyrischer Charakter
- > poetisch
- > mit knapper Sprache alles Wesentliche gesagt
- > Steigerungseffekt durch die Wortwiederholung
- > reizvoller Text, macht neugierig

Gruppe 2

(Kindertext, 1. Klasse)

argumentierte:

- > zu viel Wiederholungen
- > immer die gleiche Satzstruktur, daher langweilig
- > kein richtiger Text, nur Aufzählung
- > mehr Erklärungen nötig
- > typisch Erstklässler-Text ohne wirklichen Aufbau
- > zu wenig ausgeschmückt – keine Adjektive

Als die Seminarteilnehmerinnen im Nachhinein gewahr wurden, dass sie denselben Text beurteilt hatten, war die Erschütterung über die Bestechlichkeit des eigenen Blickes groß. Eine heilsame Erfahrung!

Hier nun der Text: Wiedergegeben in der rechtschriftlich auf die geltende Norm gebrachten Fassung.

WIR HABEN KÄLBER

Eine Kuh hat in der Nacht ein Kalb bekommen.

Mein Papa hat der Kuh geholfen.

Meine Mama hat Papa geholfen.

Wir Kinder haben nicht geholfen.

Um Kindertexte ein wenig unbeeinflusst von den quasi-literarischen Beurteilungskriterien des sog. »Schuldeutsch« würdigen zu können, hat es sich in Seminaren und Fortbildungsveranstaltungen als günstig erwiesen, einen kleinen »Crash-Kurs« in linguistisch orientierter Textanalyse durchzuführen. Schließlich bedarf es neuer Werkzeuge, wenn die alten sich als untauglich herausgestellt haben.

Herausgekommen ist dabei nach einer Weile eine Art praxistauglicher Fragenkatalog, der helfen kann, den Blick auf die Stärken und die Neuentwicklungen eines Textes zu lenken.³

Fragen an einen Text zu stellen, beinhaltet, das besondere Profil dieses Textes zu erkunden, und nicht, den Text an fertigen Kriterien zu messen. Vergleicht man dieses Profil mit dem eines Textes, der beispielsweise ein halbes oder ein ganzes Jahr später entstanden ist, kann Entwicklung deutlich werden.

Dabei implizieren die Stichworte hinter den aufgeführten Fragen keinerlei Wertung! Ein kurzer, knapper Text mit geradliniger Handlungsführung oder abruptem Schluss kann aus der Schreibintention des Kindes heraus genauso passend und stimmig sein wie ein Text mit inhaltlich detaillierter, abgerundeter Handlungsführung. Wir neigen aus unserer Schreibsozialisation heraus schnell dazu, kurze knappe Texte mit Brüchen oder Abbrüchen als »schlecht« zu kategorisieren, statt diese Stilmittel auf ihre Funktionalität innerhalb einer Textintention zu betrachten.

Auch ist die Stichwortsammlung nicht vollständig, noch im Sinne einer »Vorschrift« gemeint. Die Stichwörter werden sich bei jedem Text der Individualität des einzelnen Kindertextes anzupassen haben, um dem Text und dem Kind gerecht werden zu können!

Mögliche Fragen zur Erkundung des Textprofils (der Konstruktion der narrativen Struktur eines Textes) könnten lauten:

- Welche Textsorte hat das Kind gewählt? Realistischer Text, fiktionaler Text, Sachtext, Beschreibung, Bericht, erzählende Prosa, Lyrik, Mischformen ...
- Wie ist die inhaltliche Ebene aufgebaut? Knappe inhaltliche Entfaltung, detaillierte inhaltliche Entfaltung, geradlinige Handlungsführung, verwobene Erzählstränge, abgerundeter Text, abrupter Abbruch, komplexe Struktur, Brüche, Sprünge, überschaubare Struktur ...
- Welche Satzkonstruktionen werden bevorzugt und an welchen Stellen des Textes? Verwendung von Satzreihungen (Parataxe) oder Satzgefügen (Hypotaxe), Bevorzugung einer von beiden an bestimmten markanten Stellen im Text, einfache Satzstrukturen, komplexe Satzgebilde, kausale, temporale, lokale und/oder vergleichende Beziehungsgefüge ...
- Wie wird die Dichte des Textes – durch Sinnbezüge – hergestellt (Kohäsion/Kohärenz)? Satzübergreifende Sinnbezüge und Verknüpfungsarten, Sinnbezüge innerhalb eines Satzes, Bezüglichkeiten zwischen einzelnen Textteilen ...
- Welche Zeitstrukturen werden bevorzugt? Lineare Abfolgen, Verschachtelungen, Rückblenden, Previews, Zeitsprünge, Zeitwechsel, an welchen (markanten) Stellen ...

- > Gibt es Besonderheiten auf der semantischen Ebene? Vorlieben bei Wortwahlen, persönliche Ausdrücke, Comicwörter, Szeneausdrücke, private Sprache, öffentliche Sprache ..., gehäufte Verwendung bestimmter Wortarten, Fehlen bestimmter Wortarten ...
- > Welche stilistischen Merkmale werden bevorzugt? Sprachduktus: Umgangs-, Standard-, Hochsprache, Schuldeutsch, Märchen-Kinderbuchdeutsch, Erwachsenen-, Kindersprache), Formulierungen eher schriftsprachlich orientiert, Ausdrucksweise eher an der mündlichen Sprache orientiert, Verwendung von Metaphern, Vergleichen, rhetorischen Fragen, Rekurrenz (Wiederholung), Art der Rededarstellung, Art des Spannungsaufbaus (Verzögerung, Beschleunigung, Abbrüche ...)
- > Aus welcher Perspektive wird erzählt oder berichtet? Ich-Perspektive, Außenperspektive, wechselnde Perspektiven, personales Erzählen ...
- > Welche Textgliederungsprinzipien werden benutzt? Monolithischer Textaufbau ohne Gliederung, »klassische« Gliederung im Orientierungsteil, Handlung/Höhepunkt und Schlussequenz, rückbezoglicher Aufbau mit Schluss als Startsequenz, Strukturierung auf eine Pointe hin, Strukturierung durch Szenenwechsel ...
- > Welche Wirkung erzeugt der Text beim Lesenden? Berührt, lässt distanzieren, macht neugierig, lässt neutral, lässt das schreibende Ich spüren, macht nachdenklich, belustigt, erheitert, entdeckt persönliche Erfahrungen ...

Fragen dieser Art können helfen, die Schreibfähigkeiten eines Kindes aufzudecken. Die Blickrichtung ist die Kompetenz eines Kindes, nicht seine Schwächen. Dabei ist es unerheblich, ob diese Kompetenzen einem intuitiven Sprachgebrauch, einem entwickelten Sprachgefühl also, entspringen oder auf bewusste Sprachverwendung zurückzuführen sind. Wird eine intuitiv gebrauchte Kompetenz anerkennend gewürdigt, kann sie beim nächsten Text (oder auch von einem anderen Kind) z. B. als Mittel zur bewussten Sprachgestaltung benutzt werden und so in den Bestand sowohl intuitiver als auch bewusst abrufbarer Sprachkompetenzen integriert werden.

8. Welche Textkompetenzen zeigt Hermine in ihrem Text?

Bei der Analyse von Hermine's Text orientiere ich mich an den obigen Fragen bzw. der Analyse der inneren Schreibhaltung. Hierbei gehe ich

zur besseren Orientierung entlang der Reihenfolge der Fragen vor, was sonst natürlich nicht zwingend ist.

Als *Textsorte* wählt Hermine für die Darstellung der aufregenden Begebenheit einen Erlebnisbericht. Es handelt sich also um einen realistischen Text aus der Alltagswelt des Kindes.

Inhaltlich arbeitet die Autorin mit einer klar entfalteten Struktur vom allgemeinen Sachverhalt: – Kälber – zum besonderen Ereignis: – Kälbergeburt – zur speziellen persönlichen Bedeutung hin, nämlich der Frage, wer durfte dabei was tun. Das heißt, der Inhalt wird nicht nur assoziativ-chronologisch strukturiert (*assoziative Schreibhaltung*), sondern für die Leserin/den Leser unter einer bestimmten Perspektive – der Hierarchie des Helfendürfens – akzentuiert. Der Text spiegelt in jedem Fall eine *kommunikativ orientierte Schreibhaltung* wider, wenn nicht gar in Ansätzen eine authentische. Durch die allgemeine Überschrift »Wir haben Kälber« schafft die kleine Autorin es, mit extrem knappen Mitteln, den Rahmen für ihre Erzählwelt (Diskursuniversum) zu skizzieren. Auch die schulklassenfremde Leserin weiß sofort, dass es sich hier um ein besonderes Ereignis aus einer bäuerlichen Lebensgemeinschaft handelt.

Syntaktisch analysiert, benutzt sie ausschließlich kurze, einfach gereihete Satzstrukturen, was die klare lineare Abfolge der Darstellung des Ereignisses unterstreicht.

Sinnbezüge werden nicht durch syntaktische Verknüpfungen, sondern konsistent durch Wiederaufgreifen von handlungstragenden Elementen im nächsten Satz hergestellt. 1. Satz: Eine Kuh – 2. Satz: Die Kuh. / / 2. Satz: Mein Papa – 3. Satz: Papa. Lediglich im letzten Satz – der Pointe – wird das Wiederaufgreifen in dieser Hinsicht unterbrochen. Und dies geschieht als gelungene syntaktisch manifestierte Verstärkung des abweichenden inhaltlichen Aspektes: »Wir Kinder haben nicht geholfen.«

Das Besondere des Inhaltes wird also zusätzlich mit einer syntaktisch abweichenden Konstruktion unterstrichen!

Auch hierdurch wird die Annahme von ersten Ansätzen einer authentischen Schreibhaltung gestützt.

Die *Zeitstrukturen* geben inhaltlich den genauen Ablauf chronologisch wieder. Als Zeit wählt die Autorin das Perfekt, was hier besonders angemessen ist, da es – im Gegensatz zum Imperfekt (Präteritum), das den Verlauf einer Handlung signalisiert, die Vollendung einer Handlung, also die Abgeschlossenheit des Vorganges, betont (MENZEL 1975). Der dargestellte Vorgang wird auch inhaltlich als abgeschlossen präsentiert. Inhalt und Zeitwahl sind stimmig.

Als Besonderheit auf der *semantischen Ebene* fällt das völlige Fehlen einiger Wortarten auf, beispielsweise von Adjektiven, was einerseits der

Einfachheit der Textstruktur entspricht, andererseits typisch für erste kindliche Schreibversuche ist.

Die Wahl der *stilistischen Merkmale* lässt eine deutliche Orientierung an der Schriftsprache erkennen (einfache, knappe aber vollständige Sätze, keine Abbrüche, keinerlei Füllfloskeln wie »und dann«) mit Tendenzen zum Schuldeutsch: Zum Beispiel die Wortwahl »bekommen« (MENZEL 1975). Hier ist auf eine *normorientierte Schreibhaltung* zu schließen.

Eine stilistische Besonderheit ist die dreimalige Verwendung des Wortes »geholfen«. Hier ist das Prinzip der Wortwiederholung effektiv eingesetzt: Die Gleichförmigkeit der Wortwahl zur Beschreibung der Tätigkeit wirkt als starker Kontrast zur Bewegung auf der Personenseite, die verbunden ist mit der Frage: Wer darf wem helfen?

Hätte die Autorin das Wort »geholfen« – im Sinne des Schuldeutsches – beim zweiten Mal beispielsweise durch »unterstützt« (Meine Mama hat Papa unterstützt) ersetzt, wäre die Prägnanz der Textwirkung verloren gegangen. Geht es hier doch nicht um eine Differenzierung der Helfertätigkeit (wer hat was gemacht?), sondern um eine des Helfendürfens (wer durfte helfen und wer nicht?). Und dieser Aspekt wird durch das betonte »Wir Kinder ... nicht ...« akzentuiert dargestellt.

Als *Erzählperspektive* hat die Schreiberin für das Berichten dieses bewegenden persönlichen Erlebnisses konsequenterweise die Ich-Perspektive gewählt, was durch die Pronomina »wir, mein, meine« signalisiert wird.

Die *Textgliederung* weist nach einer Orientierung auf allgemeiner Ebene (Überschrift plus erster Satz) mit den folgenden zwei Sätzen (über die Funktion von Vater und Mutter in dieser Angelegenheit) auf eine Zuspitzung in der »Pointe« im letzten Satz hin, die durch die einzige Negation im Text, nämlich: »Wir Kinder haben *nicht* geholfen« hergestellt wird.

Die *Textwirkung* ist natürlich individuell unterschiedlich. Die meisten (in diesem Fall erwachsenen) Leserinnen und Leser zeigten sich berührt von der Direktheit und Ernsthaftigkeit, mit der die kindliche Autorin ihr Erlebnis auf knappste Weise zum Ausdruck bringt. Andererseits waren sie amüsiert über die gekonnte Darstellung der familiären Helfehierarchie.

Die kleine Textanalyse abschließend, komme ich auf die anfänglichen Überlegungen zur möglichen literarischen Qualität von Kindertexten beim Freien Schreiben zurück.

Für diesen Text von Hermine beantworte ich die Frage mit einem eindeutigen JA.

Und für viele andere – frei geschriebene – Kindertexte gilt dies nach meinen Analysen ebenfalls.

Übrigens scheinen Lehrerinnen und Lehrer doch ein (wohl verschüttetes) Gespür für die Qualität von Kindertexten zu haben. Nur haben sie es sich im Verlaufe der schulischen und universitären Schreibsozialisation offensichtlich abgewöhnt, ihrem ursprünglichen Textempfinden zu trauen.

Im Nachhinein, also nach der Analyse des Textprofils, sagen mir in solchen Seminaren nämlich viele Lehrerinnen und Lehrer spontan: *»Eigentlich habe ich den Text ja gleich gut gefunden. Aber ich hab mich doch nicht getraut, es zu sagen. Ich dachte, ich muss da jetzt mit den schulischen Kriterien ran. Dass mich der Text einfach berührt hat, ist doch kein Aufsatzkriterium ...«*.

Was gibt es Schöneres, als dass ein Text uns berührt, weil ein Kind durch diesen Text mit seiner ganz eigenen Stimme zu uns spricht und etwas in uns zum Klingen bringt!

Natürlich liegt darin seine literarische Qualität.

Und wenn es uns gelingt, in der Analyse des Textprofils mögliche Gründe für dieses Berührtwerden zu finden, wunderbar.

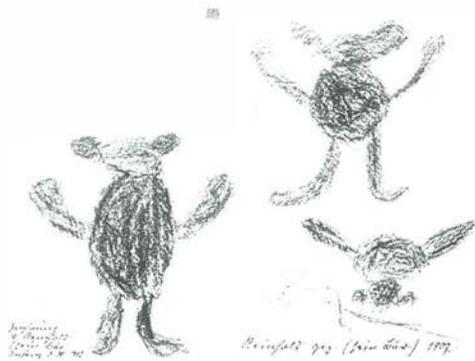
Wichtiger jedoch ist es, Kindertexte mit der Klasse »genießen« zu können, sich davon berühren und bewegen zu lassen. Denn im gemeinsamen Spüren des Berührtwerdens wird der nächste literarische Kindertext geboren.

9. Kurze didaktische Nachlese

In Seminaren zum Thema »Förderlicher Umgang mit Texten von Kindern« sind die Anwesenden nach einer solchen Textanalyse stets sehr beeindruckt davon, »was so ein kleiner Kindertext alles in sich hat«. Nach einer Weile des gemeinsamen Nachdenkens aber kommt regelmäßig die Frage, wie denn das im Schulalltag und dann vielleicht noch für jedes Kind zu schaffen sei.

- > Die günstigsten Voraussetzungen dazu bietet das Freie Schreiben bereits ab Klasse eins und zwei, in Klasse drei und vier in Kombination mit Schreibkonferenzen (SPITTA a.a.O.).
- > Besonders produktiv ist dabei, dass die Mitarbeiterkinder in den Schreibkonferenzen sowie alle Kinder der Klasse in den Veröffentlichungsstunden durch die Vorbildwirkung der Lehrerin (siehe Punkt 6 dieses Beitrages) dazu angeregt werden, nach und nach einen Teil der Analysen im Gespräch miteinander selbstständig durchzuführen.

- Arbeitsökonomisch günstig ist es beim Freien Schreiben, dass die Texte der Kinder nie alle (25 oder 30) zur selben Zeit fertig werden. Beim Freien Schreiben wird ja auch die Zeiteinteilung (organisiert zum Beispiel innerhalb der Wochenplanarbeit) vom Kind selbst frei bestimmt. Es stehen immer einige Texte zur Analyse an, nie jedoch alle zum selben Zeitpunkt.
- Darüber hinaus kommt die Lehrperson nie in die unangenehme Korrigiersituation des klassischen Aufsatzunterrichtes, nämlich 25 oder 30 Texte zum selben Thema gemäß derselben Vorbereitung und dadurch mit derselben Struktur verfasst, »gleichzeitig« lesen zu müssen. Freie Texte machen Kinder und LehrerIn durch den noch unbekannteren Inhalt neugierig. Sie lesen sich dadurch viel angenehmer.
- Und schließlich muss nicht jeder Text jedes Mal das ganze Analyseprogramm durchlaufen. Es bietet sich an, von Zeit zu Zeit besonders gründlich zu schauen. So können langfristig Entwicklungsbewegungen oder stagnierende Entwicklungen im Blick bleiben, wobei Stagnationsphasen – wie bei allen Lernprozessen – selbstverständlich auch zur Dynamik von Schreiblernprozessen gehören. Sie stellen keinen Grund zur Panik dar, sondern können als Ausdruck von Wellenbewegungen innerhalb von Lernprozessen beobachtet werden.



Mit Blick auf die vielerorts immer noch geforderte Zensierung von Kindertexten ist abschließend zu sagen, dass nach Aussagen von SeminarteilnehmerInnen das Textanalyseverfahren sehr hilfreich ist, eine pädagogisch orientierte, d. h. lernfördernde Komponente in das Bewertungsverfahren hineinzunehmen.

Statt den Grad der Anpassungsleistung an vorgegebene Normen zu zensieren, kann die Bewertung jetzt als Mittel zur Dokumentation der individuellen Schreibentwicklung genutzt werden. Und das ist allemal besser.

Literatur

- BAURMANN/WEINGARTEN (Hrsg.): Schreiben – Prozesse, Prozeduren, Produkte. Opladen 1995
- BAURMANN, J.: Aufsatzunterricht als Schreibunterricht. In: Praxis Deutsch, Heft 104, 1990, S. 7ff.
- BEREITER, C.: Development in Writing. In: GREGG/STEINBERG (Hrsg.): Cognitive Processes in writing, Hillsdale, New Jersey 1980
- BREMERICH-VOS, A.: Rhetorik und Aufsatzunterricht. In: Diskussion Deutsch, Heft 110, 1989, S. 569
- FLOWER/HAYES: The Dynamics of composing. In: GREGG/STEINBERG (Hrsg.): Cognitive Processes in writing. Hillsdale, New Jersey 1980
- GÜHLICH, E.: Konventionelle Muster und kommunikative Funktionen von Alltagserzählungen. In: EHLICH, K. (Hrsg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt/M. 1980
- IVO/KÖRNER/REUSCHLING/WAGNER: Aufsätze korrigieren. In: Diskussion Deutsch, Heft 71, 1983, S. 259ff.
- KOCHAN, B.: Gedankenwege zum Lernen beim freien Schreiben. In: SPITTA, G. (Hrsg.): Freies Schreiben – eigene Wege gehen, Lengwil 1998
- LANKES, E.-M.: Wissen aufbauen und anwenden. Was bedeuten die Ergebnisse der Lernforschung für den Unterricht? In: Die Grundschule, Heft 10, 1997, S. 10ff.
- MENZEL, W.: In: PRAXIS DEUTSCH, Sonderheft »Aufsätze beurteilen und bewerten«, 1975, S. 34ff.
- RODARI, G.: Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichten zu erfinden. Leipzig 1993, S. 127
- RUMPF, H.: Schuldeutsch – Über Verfahren und Konsequenzen der Ablösung der Sprache von der Erfahrung. In: MESSNER/RUMPF: Schuldeutsch. Wien 1976
- SPITTA, G.: Von der Druckschrift zur Schreibschrift. Frankfurt 1990
- SPITTA, G.: Schreibkonferenzen – ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten in Klasse 3 und 4. Frankfurt 1992
- SPITTA, G.: Kinder schreiben eigene Texte in Klasse 1 und 2. Frankfurt 1995
- SPITTA, G.: Freies Schreiben – kurzlebige Modeerscheinung oder didaktische Konsequenz aus den Ergebnissen der Schreibprozessforschung? In: SPITTA, G. (Hrsg.): Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Lengwil 1998, S. 9ff.
- STANZEL, K.: Theorie des Erzählens. Göttingen 1995

- 1 Auch wenn die inhaltliche Anteilnahme immer an erster Stelle steht, geht es in diesem Beitrag der Thematik wegen speziell um linguistische Analysekatgeorien.
- 2 Ich danke der Studentin Claudia Grünken, die mir von Hermine Texte aus den drei ersten Schuljahren zur Verfügung stellte.
- 3 Praxistauglich bedeutet in diesem Fall, dass der Möglichkeit der schnellen Handhabung der Fragen der Vorzug gegeben wurde gegenüber der linguistischen Differenziertheit, die im Prozess der Erarbeitung der Fragen jedoch von Gewicht war. Da das Vorwissen von Studierenden und Lehrerinnen und Lehrern auf diesem Gebiet nicht besonders ausgeprägt ist, ist eine stärkere Akzentsetzung in Aus- und Fortbildung auf das Gebiet der linguistisch orientierten Textanalyse dringend angeraten.