

Ritter, Michael

Schreibkultur und Schreibdidaktik. Zu einer Neufassung des Schreibkompetenzbegriffs

Grundschule aktuell (2015) 132, S. 6-11



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Ritter, Michael: Schreibkultur und Schreibdidaktik. Zu einer Neufassung des Schreibkompetenzbegriffs - In: *Grundschule aktuell* (2015) 132, S. 6-11 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-176944

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-176944>

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.

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.

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Michael Ritter

Schreibkultur und Schreibdidaktik

Zu einer Neufassung des Schreibkompetenzbegriffs

Worterfahrung – Welterfahrung: Die beiden Texte von Martin und Anne (siehe unten) vermitteln eine Ahnung davon, welchen Kosmos das Schreiben Kindern bereits am Beginn eines Lebens mit der Schrift eröffnen kann. Ein Sprachspiel ist bei Martin der Ausgangspunkt.

Anknüpfend an das Bilderbuch »Du Gruselgorilla! – Du Schmusegorilla« von Heinz Janisch und Isabel Pin (2010) haben sich die Kinder durch Wortzusammensetzung eigene Kosenamen und Schimpfwörter ausgedacht. Martin verbindet seine Kreationen geschickt mit ihm bereits bekannten Schmeichelworten. Es entsteht ein hauchzartes Gedicht, das wie eine streichelnde Hand und Seelenbalsam wirkt. Gerade die Einfachheit drückt dabei die unbedingte Zuneigung aus. Der unregelmäßige Rhythmus ist nur scheinbar beliebig. Beim lauten Vorlesen entwickelt sich fast wie ein Singsang eine Art Melodie, die Klang und Inhalt im Wortsinne in Einklang zu bringen scheint. Ebenso als offene Gedichtform zeigt sich Annes Heimattext. Er ist als Parallelgedicht zu Arne Rautenbergs gleichnamigem Text (Rautenberg 2014) entstanden und adaptiert dessen für ein Gedicht relativ ungebundene und narrative Gestalt, die z. B. auf Reime weitgehend verzichtet. Eher scheint eine Aufzählung vorgenommen zu werden, die umreißt, was das eigene Zuhause ausmacht. Damit erinnert das Gedicht auch an Günter Eichs »Inventur« (1945) und stellt sich als Methode der Selbstvergewisserung in den Formen und Strukturen der lyrischen Sprache dar. Anders als Arne Rautenberg spitzt Anne diese Reihung mit dem abschließenden »Alle haben mich lieb« in einem Resümee zu, das als Fazit dieses gedanklichen Streifzugs durch das eigene Zuhause ein glückliches Bekenntnis zu diesem wichtigen Ort ist.

Beide Texte überzeugen wegen ihrer inhaltlichen Dichte und Intensität, die gerade aufgrund der beeindruckenden Konsistenz von Inhalt und Form und der durchscheinenden starken persönlichen Bedeutsamkeit für die Autoren-

kinder ins Auge stechen. Wie steht es mit Pascals Text (siehe S. 7), den er im Anschluss an die Lektüre des Bilderbuchs »Wenn ich eine Katze wäre« von Eduardo Bardella Rapino und Matteo Gubellini (2008) formuliert? Pascal artikuliert in seinem Text und durch Adaption der Formulierungsvorlage »Wenn ich ein ... (selbstgewähltes Tier) wäre, ...« seinen Spaß am Fantasieren. Er stellt sich vor, ein Frosch zu sein, und diese Vorstellung macht ihm offenkundig solche Freude, dass sich der Übermut der Vorstellung in den beschriebenen Verhaltensweisen des Froschs Bahn bricht. Nicht nur das Auskosten der Möglichkeit, blitzschnell Fliegen zu fangen und zu tauchen – hier verarbeitet Pascal Sachwissen, das er über den Frosch erworben hat –, sondern gerade auch der abschließende Looping stellt eine wichtige Schnittfläche der dargestellten Sachlage (Pascal als Frosch) und seiner emotionalen Beteiligung dar. Der Looping ist Ausdruck von Pascals Freude über die Vorstellung und damit ein

deutlicher Beweis für seine innere Beteiligung am Schreiben. Er unterscheidet den Text von einem reinen Sachtext und gibt ihm wiederum eine charakteristische Substanz, die schmunzeln lässt. Dennoch, die Freude über diesen Text ist nicht ungetrübt. Vor allen diesen Beobachtungen fällt das optische Erscheinungsbild ins Auge, die Schrift, die Pascals täglichen Kampf mit den Spuren der Stifte auf dem Papier dokumentiert. Die Buchstabenformen sind kaum geläufig und nur vage formklar, die Orientierung an der Grundlinie ebenfalls eine ungelöste Herausforderung. Auch die Rechtschreibung von Pascals Text löst mitunter sorgenvolle Blicke aus. Dabei verschriftet Pascal nahezu vollständig phonologisch korrekt, die Groß- und Kleinschreibung realisiert er in der Mehrzahl der Wörter richtig und auch der Satzschluss wird bei ihm durch die Interpunktion markiert. (Dass der Konjunktivgebrauch noch nicht ganz normgerecht geschieht, ist ebenfalls altersgerecht.) Sicherlich liegt vor Pascal noch ein langer Weg zur entwickelten Rechtschreibung, seine Leistungen in diesem Bereich weichen aber nicht deutlich von den altersgemäßen Ergebnissen seiner MitschülerInnen ab.

Gedichte von Martin und Anne

Das Lob-/Liebgedicht

*Du bist mein Augenstern,
So fein wie ein Herzmaler.
Du bist so süß, wie ein Zimtkuss,
so weich wie 1000 Flauschfedern,
so nett wie ein Segnungsregen,
so toll wie eine Glücksbringerwolke.
Du bist mein Sorgenfresser,
mein Liebaufwecker.
Du bist mein so liebenswerter
Mückenvertreiber.*

Martin, 5. Klasse

Wo zuhause ist

*Zuhause ist, wo ich alles kenn',
denn mein Kater, der ist schnell.
Ich und Mama spielen gern,
an der Wand tanzt die Fee mit den
Sternen.
In meinem Zimmer schlaf ich gut.
Mit Papa lese ich ein Buch.
Auf meinem Baumhaus spiel ich Küche,
wo die blaue Rutsche hängt.
Spiel ich Puppe, dann bin ich still.
Bücher lesen macht Spaß.
Alle haben mich lieb.*

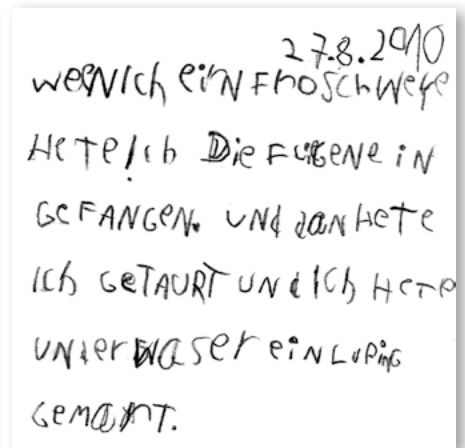
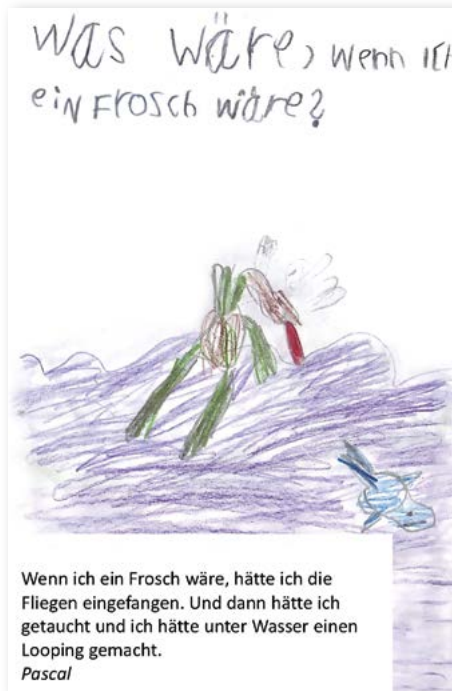
Anne, 2. Klasse

Schreibkompetenz – ein Wahrnehmungsproblem?

In Veranstaltungen mit Studierenden und LehrerInnen lösen diese drei Texte sehr unterschiedliche Reaktionen aus. Während Martins und Annes Texte unwidersprochen als gelungene Arbeitsprodukte mit großer Faszination und Bewunderung aufgenommen und besprochen werden, ist Pascals Text eher Gegenstand kritischer Reflexionen. Dabei sind Martins und Annes Texte in der vorliegenden Form natürlich bearbeitet worden. In den exakten Buchstaben der Computerschrift geschrieben und von orthografischen Abweichungen befreit (andere Änderungen wurden nicht vorgenommen), lenken sie den Blick auf die Textebene und lassen Inhalt und Sprache unverfälschter zur Geltung kommen. In Pascals Text dominiert die Wahrnehmung seiner tatsächlich problematischen Handschrift und seiner nur scheinbar problematischen Rechtschreibung. Zwar werden auch seine Textidee und deren Formulierung besprochen, jedoch versehen mit einem deutlichen pädagogischen »Aber«, das eine ungetrübte Würdigung seiner Schreibleistung wie bei Martin und Anne nicht zulässt.

Allgemeiner Leistungsverfall beim Schreiben?

Diese Beobachtung ist auch deshalb brisant, weil Pascal exemplarisch für einen allgemeinen Verfall der Schreibfähigkeiten heutiger Kinder zu stehen scheint. In der gesellschaftsöffentlichen Diskussion über Bildung und Schule dominieren seit Jahren Einschätzungen, die der Schule gerade im Bereich der Schriftvermittlung ein katastrophales Zeugnis ausstellen und in kulturpessimistischer Perspektive einen allgemeinen Verfall wichtiger kultureller Grundlagen zu erkennen glauben. Sucht man bei Google heute die Phrase »Schreiben lernen in der Grundschule«, so finden sich in den ersten Suchergebnissen ausschließlich Beiträge, die unter Schlagworten wie »Unsere Kinder verlernen das Schreiben«¹ und »Versuchslabor Grundschule«² das Chaos zur Methode der aktuellen Schriftspracherwerbsdidaktik erklären; allen Problemen voran die Anlauttabelle. Kein



Pascals Text (Anfang Klasse 2)

Wunder also, dass die Schreibfähigkeiten heutiger Kinder stetig schlechter würden, so der allgemeine Tenor. Gestützt werden solche Berichte von Äußerungen aus der Wissenschaft, wie sie z. B. für die im Jahr 2013 gestartete Spiegel-Kampagne zur »Recht Schreib-Katerstrofe«³ (vgl. auch Grundschule aktuell (2013) Heft 124) genutzt wurden. Wolfgang Steinig von der Universität Siegen bescheinigt dabei einen enormen Leistungsverlust im Bereich der Rechtschreibung. Grundlage dafür ist eine Vergleichsstudie (Steinig et al. 2009), in der er und seine Mitarbeiter Texte von Kindern aus den Jahren 1972 und 2002 verglichen, die unter nahezu identischen Bedingungen entstanden.⁴

Im Gegensatz zur Darstellung im Rahmen der Spiegel-Berichterstattung, lesen sich die veröffentlichten Studienergebnisse allerdings sehr viel positiver (s. u.).

Die hier zusammengefassten Ergebnisse sind natürlich ebenfalls selektiv. Neben vielen weiteren positiven Tendenzen deuten Steinig et al. an, dass Schriftbild und Rechtschreibung problematische Tendenzen zeigen und dabei gerade die herkunftsbedingten Leistungsunterschiede Grund zur Sorge bereiten. Dennoch zeichnet sich hier ein völlig anderes Bild, als im Spiegel und anderen Medien beschworen. Im Gegensatz zur öffentlichen Wahrnehmung, die allgemeinen Schreibfähigkeiten

»Die Texte von 2002 scheinen, im Vergleich zu den älteren Texten, kommunikativ näher, spontaner, variabler und erzählender gestaltet. Der Adressat fühlt sich stärker angesprochen. [...] Als Indiz für eine größere Freude am Schreiben können die deutlich längeren Texte gelten. Die durchschnittliche Wortzahl stieg [...] um 19 Prozent. Neben dieser quantitativen Steigerung weisen andere Merkmale auf einen Anstieg kommunikativer Qualität hin. [...] Die einleitenden Sätze waren 2002 weniger stereotyp. Öfter wurden Einleitungen gewählt, die für Erzählungen charakteristisch sind und sich an entsprechenden literarischen Formen orientieren. [...] Durch die häufigere Verwendung von wörtlicher Rede gewinnen die Texte an erzählerischer Qualität. [...] Die Texte wurden nicht nur stilistisch interessanter, sondern auch spannender: Komplikation und Plötzlichkeit wurden häufiger markiert. Schließlich sind auch die Kohärenzbrüche deutlich zurückgegangen [...] Viertklässler schreiben 2002 konzeptionell schriftlicher als 1972.«

Auszug aus der Ergebniszusammenfassung (Steinig et al. 2009, 345 ff.)

keiten von Kindern würden sich systematisch verschlechtern, ist eine ganz andere Tendenz zu erkennen. Während Kinder früher souveräner in den stark formalisierten Bereichen des Schriftgebrauchs agierten, zeigen heutige SchülerInnen vielfältigere und funktional variantenreichere, flexibel einsetzbare Schreibfähigkeiten. Damit bilden sich hier weniger Folgen eines allgemeinen Leistungsverfalls ab. Vielmehr zeigen sich die Resultate als Auswirkungen einer veränderten ›Didaktik des sprachlichen Handelns‹ (vgl. Bartnitzky 2011), die als kompetenzorientierte Didaktik stärker die funktional-pragmatischen Zusammenhänge realer Sprachhandlungen im Blick hat. Und keineswegs ist das eine einseitige Verschiebung zugunsten von mehr Spaß am Lernen und auf Kosten der Lerninhalte des Schreibenlernens. Vielmehr zeigen Steinig et al., dass dabei viele textbezogene Schwerpunktbereiche heute mehr Aufmerksamkeit erfahren und eben dann auch bessere Ergebnisse erzielen, als das in der Vergangenheit der Fall war. Doch das geschieht auf Kosten traditionell sehr dominanter Lernbereiche des Deutschunterrichts wie z. B. der Rechtschreibung und der Handschrift. Man kann diese Entwicklung durchaus kontrovers betrachten, ein allgemeiner Leistungsverfall im Schreiben ist jedoch eine Fehldiagnose.

Zum Schreiber werden – Lernkultur und Selbstkonzept

Man könnte Pascals Text also als Ergebnis der didaktischen Entwicklungen der letzten Jahre lesen. Veränderte unterrichtliche Schwerpunktsetzungen schlagen sich positiv in seiner Fähigkeit nieder, eine kreative und situationsangemessene Textidee zu entwickeln und diese zu verschriften. Handschrift und Rechtschreibung erfahren hingegen wenigstens am Schulanfang quantitativ nicht mehr die Aufmerksamkeit wie vor einigen Jahrzehnten noch. Ihre Entwicklung wird nicht unwichtig, jedoch auf einen längeren Zeitraum des Lernens hin konzipiert und parallel mit anderen Inhalten erweitert, welche früher in einem stärkeren Nacheinander nach der Vermittlung der »Basiskompetenzen« gedacht wurden. Kinder haben dadurch die Möglichkeit, bereits früh

- Inhaltliche Kompetenz: Was schreibe ich?
- Zielsetzungskompetenz: Warum und für wen schreibe ich?
- Strukturierungskompetenz: Wie baue ich den Text auf?
- Formulierungskompetenz: Wie formuliere und überarbeite ich?

Teilbereiche der Schreibkompetenz (vgl. Fix 2006, 26)

die funktionalen Zusammenhänge des Schreibens persönlich zu erleben und damit auch von der Erfahrung zu profitieren, dass von ihnen in den Schreibübungen für sie relevante und bedeutsame Themen verhandelt werden können. Prägnant fasst das Mechthild Dehn zusammen: »Unterricht kann Schrift nicht gegen die Alltagswelt der Kinder durchsetzen. Die Chance der Unterrichtenden liegt vielmehr in dem Auffinden von Anknüpfungsmöglichkeiten an die Alltagskultur der Kinder. Ihren Zugang zur Schrift finden diese Kinder, wenn es gelingt, dass sie Schrift als eine Erweiterung ihrer Ausdrucksmöglichkeiten erfahren, die ihre kulturelle Identität nicht in Frage stellt, sondern weiterentwickeln hilft« (Dehn 1996, 12).

Dabei ist es nicht nur wichtig, dass Kinder Schreibszenarien vorfinden, die zum produktiven Gestalten mit Schrift einladen. Mindestens ebenso wichtig ist, dass LehrerInnen erkennen, worin die Leistung eines Arbeitsprozesses besteht. Und dort wird diese Argumentation wieder für Pascal relevant. Denn groß ist die Gefahr – und noch immer machen Kinder eben diese Erfahrung –, dass eine so komplexe Schreibleistung, wie sie Pascals Text ohne Zweifel darstellt, in der Beurteilung auf die nicht zufriedenstellende Handschrift reduziert wird. Stattdessen braucht es Ermutigung und die Stärkung von Pascals Schreibwillen, um eine Grundlage dafür zu schaffen, auch die Teilbereiche stetig weiter zu üben, die ihm noch Mühe machen. Eine beeindruckende Erfahrung berichtet in diesem Kontext der berühmte Schweizer Autor Peter Bichsel, der als Legastheniker galt, was seiner literarästhetischen Leistung allerdings keinen Abbruch tat. Bichsel schreibt über seinen Weg zum Schreiben: »Ich hatte einen [...] Klassenlehrer, der meine Aufsätze liebte und schätzte – trotz der 40 Rechtschreibfehler, trotz meiner Handschrift und meiner Klekse – er hat mein Talent unter

dem Schutt meiner Legasthenie, unter dem Schutt meiner Linkshändigkeit für mich ein für allemal entdeckt« (Bichsel in Bänzinger 1984, vgl. auch Bichsel 1997, 37). Dass das nicht nur eine Frage der Würdigung war, sondern erhebliche Auswirkungen auf das Selbstkonzept des jungen Bichsel hatte, wird im Folgenden deutlich: »Kein Bezirkslehrer und kein Mittelschullehrer konnte mich mehr von meiner Überzeugung abbringen, daß [sic!] ich ein Schriftsteller sei. Die Befreiung durch meinen Primarlehrer war endgültig und unwiderruflich, und wer mir von da an in Deutsch schlechte Noten machte, dem begegnete ich achselzuckend oder gar mit Erbarmen« (ebd.). Die unverkennbare (Selbst-)Ironie in dieser Darstellung überlagert nicht die Erfahrung, dass hier ein Pädagoge eine klare Vorstellung davon hatte, dass die Formebenen der Schriftsprache (nur) ein Mittel zum Zweck darstellen, das eigentlich Gesagte zum Ausdruck zu bringen. Diese Wahrnehmung, so Bichsel, stellte die Grundlage für einen wichtigen Initiationsmoment seiner Karriere als Schriftsteller dar und schaffte ein Selbstbewusstsein, das gegen andere Fähnris-

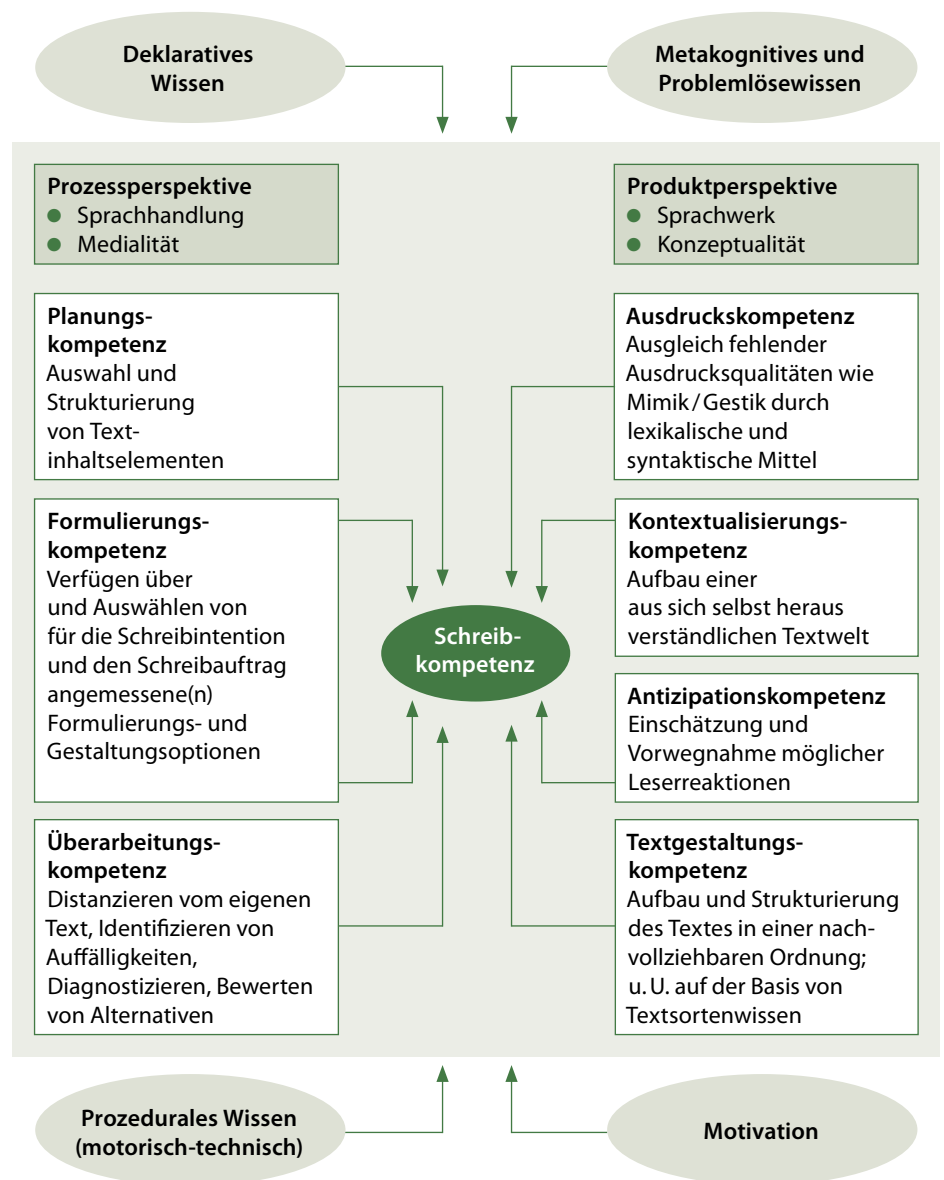


Dr. Michael Ritter

Professor für Grundschuldidaktik Deutsch/Ästhetische Bildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Kreatives Schreiben, Bilderbuchtheorie, -rezeption & -didaktik, inklusive Deutschdidaktik.

se gut gerüstet war. Eben dieses Selbstbewusstsein brauchen auch Kinder wie Pascal. Wohl aber auch eine gute Anleitung zu einer zunehmend funktionalen und ästhetisch ansprechenden Handschrift.

Nun mag man aber einwenden, dass die primäre gesellschaftliche Aufgabe des Deutschunterrichts in der Grundschule nicht die Vermittlung der Schriftstellerei, also die Befähigung der SchülerInnen zur literarästhetischen Gestaltung von Sprache sei. Gegenstand des Lernbereichs ›Schreiben‹ ist laut Bildungsstandards die Entwicklung von Schreibfertigkeiten (Handschrift, typographische Textgestaltung, Nutzung diverser Schreibmittel), Rechtschreibkompetenzen und der Fähigkeit, Texte zu planen, zu schreiben und zu überarbeiten (vgl. KMK 2005, 10f.). Die Ausrichtung dieser Inhalte soll – dem gesellschaftlichen Bildungsauftrag der grundlegenden Bildung für Teilhabe gemäß – funktional und pragmatisch ausgerichtet sein; also orientiert am Schriftgebrauch in vielgestaltigen Sprachhandlungssituationen, um die SchülerInnen auf eben solche Situationen vorzubereiten und das Schreiben als eine grundlegende Kulturtechnik der Alltagsbewältigung möglichst anwendungsorientiert gebrauchen zu lernen. Zusammenfassend kann dieser Anspruch mit dem Begriff der ›Schreibkompetenz‹ umrissen werden, der gleichermaßen das Ziel des schulischen Schreibunterrichts und auch die Folie für die Beurteilung der Schreibergebnisse darstellt. Damit kann der oben eröffnete Problembereich genau auf diesen didaktischen Terminus hin zugespitzt werden. Um eine gerechte, ermutigende und erwerbsbezogen produktive Rückmeldekultur im Unterricht zu etablieren, braucht es eines Schreibkompetenzbegriffs, der eben die unterschiedlichen Dimensionen des Schreibens im Blick hat und damit eine differenzierte Rückmeldung erlaubt, die wichtige Lernbaustellen nicht auspart, jedoch durch deren Berücksichtigung nicht das eigentliche Lernergebnis überlagert. Denn natürlich muss Pascal an seiner Handschrift arbeiten, jedoch ist deren Ausprägung nur ein geringer Teil dessen, was die Qualität seines Textes und damit seine Lernleistung tatsächlich ausmacht.



Ein integratives Schreibkompetenzmodell (Baurmann/Pohl 2009, 96)

Schreibkompetenz – Dominanz kognitiver Modelle

Vielmehr fokussiert die aktuelle wissenschaftliche Diskussion in der Schreibdidaktik vorrangig die kognitiven Prozesse, die im Kontext der in den 1970er und 80er Jahren von John Hayes und Linda Flower herausgearbeiteten Phasen des Schreibprozesses primär relevant erscheinen. Hayes und Flower (1980; vgl. auch Spitta 1998) arbeiteten als wichtigste generalisierbare Grobstruktur von Schreibprozessen die Phasen des Planens, Schreibens und Überarbeitens heraus. Zwar stehen diese in Abhängigkeit mit anderen Persönlichkeitsvariablen wie der Motivation, jedoch spielen solche Bereiche bei der Modellierung von Schreibkompetenz eine deutlich untergeordnete Rolle (vgl. Fix 2006, 28,

Becker-Mrotzek et al. 2014, 21). Neben der Prozessperspektive auf das Schreiben, wie sie z. B. für die Zusammenstellung der Teilkompetenzbereiche nach Martin Fix (s. S. 8) leitend war, ist bei der Bestimmung von Schreibkompetenzen natürlich auch der Blick auf das Schreibprodukt, den Text von Bedeutung. Den Versuch einer Integration beider Perspektiven legen Jürgen Baurmann und Torsten Pohl vor (s. o.). Hier zeigen sich vielfältige sprachliche und kognitive Teilbereiche, die es zu bewältigen und zu koordinieren gilt, wenn von einer entwickelten Schreibfähigkeit gesprochen werden soll.

Bei dieser sehr verkürzten Zusammenschau deutet sich bereits an, dass Schreibkompetenz in der wissenschaft-

lichen Diskussion der Deutschdidaktik aktuell eher als kognitives Problem gefasst wird – bezogen auf Wissen und Fähigkeiten – und dass volitionale, emotionale und habituelle Perspektiven dabei eine eher untergeordnete Rolle spielen. Das scheint jedoch mit der weiter oben unter Rückgriff auf Dehn und Bichsel diskutierten Bedeutung der Selbstwirksamkeitserfahrung beim Schreiben im Konflikt zu stehen. Schreibkompetenz nur auf Wissens- und Fähigkeitsbereiche zu reduzieren, kann in didaktischer Perspektive kaum funktional operationalisiert werden; zu nahe liegt dabei ein rein instruktiv-lehrgangsgesteuertes Vorgehen, das den vielschichtigen sozialen und emotionalen Schrifterfahrungen keine Aufmerksamkeit widmet. Ertragreich scheint für dieses didaktische Problem jedoch ein Blick in eine andere Teildisziplin der Deutschdidaktik, die Lesedidaktik.

Exkurs: Lesekompetenz als Mehrebenenmodell

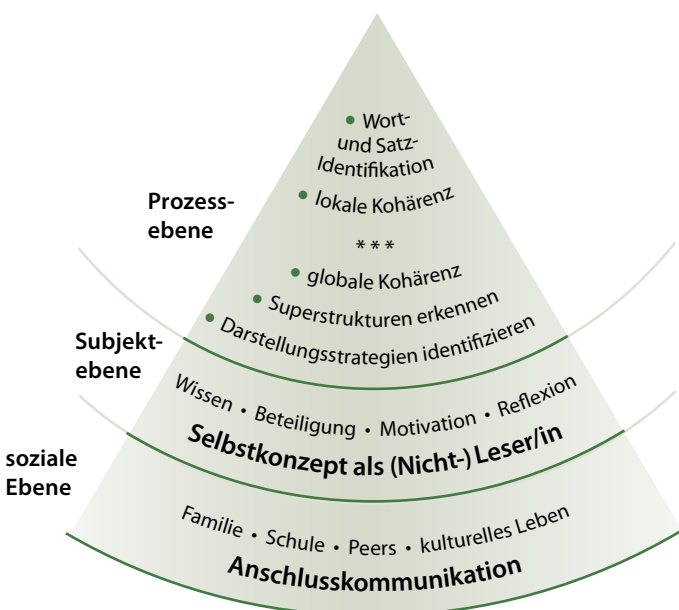
Spätestens seit der ersten PISA-Studie 2000 (Deutsches PISA-Konsortium 2001) gibt es in Deutschland eine rege Diskussion über den Begriff der Lesekompetenz; gerade im Hinblick auf seine didaktische Anwendbarkeit (vgl. z.B. Bartnitzky 2006). Ein didaktisch ausgerichtetes Modell, das neben kognitiven Prozessdimensionen auch Be-

funde der Lesesozialisationsforschung berücksichtigt, legten Cornelia Rosebrock und Daniel Nix vor (s. Abb. unten links).

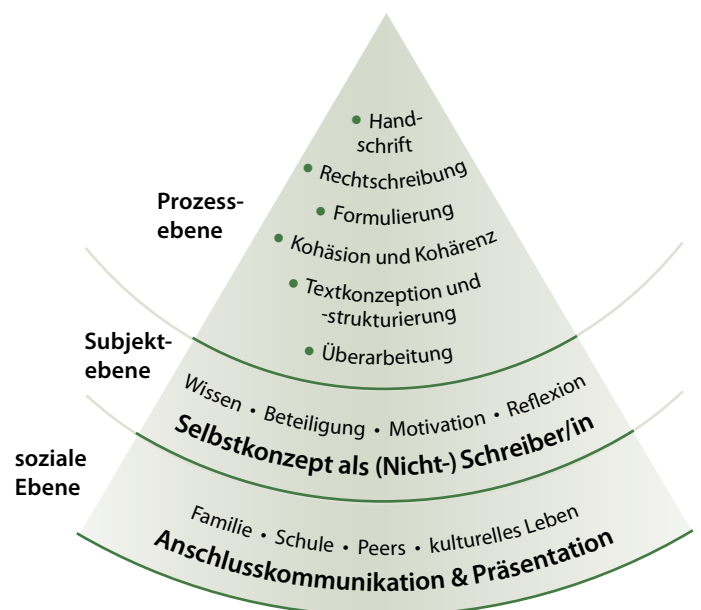
Für sie kann Lesekompetenz als vielschichtiges Phänomen besonders auf drei miteinander eng verflochtenen und in gegenseitiger Abhängigkeit sich entwickelnden Ebenen beschrieben werden. Zentral ist die Subjektebene, die das Selbstkonzept des Individuums betrifft. Hier spielen Einstellungen zum Lesen und Lesererfahrungen eine große Rolle. Leser bzw. lesekompetent ist nach dieser Sicht nur, wer nicht nur lesen kann, sondern es auch tut. Die Erfahrung, dass Lesen eine zentrale Rolle im Leben spielt, Perspektiven eröffnet und Chancen bereitet, ist grundlegend für die Entwicklung von Lesekompetenz. Dazu gehören natürlich soziale Erfahrungen (soziale Ebene), die das Lesen nicht nur als individuellen Lektüreprozess zeigen, sondern in vielfältige Formen der sozialen Erfahrung und der Anschlusskommunikation integrieren. In Gruppen über gemeinsame und individuelle Lektüreprozesse zu sprechen, Lesevorbilder zu erleben und so am konkreten Modell zum Lesen animiert zu werden, sind wichtige Bedingungen, unter denen Lesefähigkeiten sich entwickeln können. Natürlich gehören auch kognitive Fähigkeiten der Textwahrnehmung, -erschließung und -verarbeitung zu einer entwickelten

Lesekompetenz. Diese verorten Rosebrock und Nix auf der Prozessebene.

Das Zusammenspiel aller drei Ebenen ist komplex, doch einleuchtend. Fehlen Kindern die nötigen kognitiven Strategien, um einen Text zu erschließen (Prozessebene), führt das zu Misserfolgserlebnissen und einem negativen lesebezogenen Selbstkonzept (Subjektebene). Könnenserfahrungen hingegen stärken eben dieses Selbstkonzept, animieren damit auch zum Lesen und wirken positiv auf die Prozessebene zurück (Wer viel liest, liest auch besser!). In einer sozialen Umgebung, in der das Lesen in vielfältigen Formen eine Rolle spielt und zum Alltag dazu gehört, machen Kinder vielfältige persönliche Erfahrungen mit Lektüre (soziale Ebene). Es entwickelt sich an vielfältigen Anlässen der auch interaktiven Lektürepraxis ein stabiles Selbstkonzept, was wiederum positiv auf die Teilfähigkeiten des Lesens (Prozessebene) zurückwirkt. Als Konsequenz ist der Leseunterricht als ein Unterricht zu denken, in dem nicht nur kognitive Strategien der Texterschließung trainiert werden (wie das leider im Anschluss an rein kognitive Kompetenzmodelle im Kontext von PISA mitunter missverstanden wurde), sondern in dem Lesetraining und Leseförderung in einer anregungsreichen, vielfältigen und vieltätigen Lernumgebung realisiert werden.



Das Mehrebenenmodell der Lesekompetenz (Rosebrock / Nix 2008, 16)



Schreibkompetenz als Mehrebenenphänomen

Übertragung: Schreibkompetenz als Mehrebenenmodell?!

In diesem in der Lesedidaktik etablierten didaktischen Modell der Lesekompetenz liegt ein enormes Potenzial für die oben skizzierte Diskussion um Schreibkompetenz verborgen. Denn analog zur Lesekompetenz kann auch der didaktische Blick auf Schreibkompetenz nicht ausschließlich auf die sprachlichen und kognitiven Teilbereiche beschränkt bleiben. Die Entwicklung eines Selbstkonzeptes als Schreiber (oder noch besser als Schriftnutzer) ist eine zentrale Grundlage für die Entwicklung von ausdifferenzierten Schreibfertigkeiten. Könnenserfahrungen und Selbstwirksamkeitsempfinden schaffen die Grundlage, sich immer wieder auch den mühsamen Momenten des Schreibenlernens zu stellen; so wie oben bei Mechthild Dehn konzeptionell und Peter Bichsel erfahrungsbezogen beschrieben. Nur wer erlebt, dass das Schreiben ein Schlüssel zur Darstellung persönlicher Inhalte ist, zum selbstbestimmten Umgang mit Sprache und Weltdeutung einlädt und andere an persönlichen Ideen teilhaben lässt, dass Texte nicht nur gelesen, sondern vorgelesen werden können und Lektüreerfahrungen auch eine Autorenperspektive haben, die von der Wertschätzung der anderen profitiert, dass der eigene Text ein unaustauschbarer Beitrag zum Klassenleben und zur gemeinsamen Lernkultur darstellt, der von anderen gern und mit Freude und Interesse aufgenommen wird, kann im Schreiben eine positive Erweiterung der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten und des persönlichen Handlungsrepertoires erkennen. Voraussetzung dafür ist eine Unterrichtskultur, die vielfältige Angebote zum Schreiben unterbreitet, das Schreiben nicht nur lehrt, sondern Räume für seine Praxis eröffnet. Vielfältige produktive Schreiberegungen, wie die eingangs skizzierten Beispiele, Vorleserunden, Diskussionen, Schreibkonferenzen und Möglichkeiten der Weiterarbeit (z. B. Überarbeitung, Drucken und Buchbinden) und Veröffentlichung (z. B. Schulzeitung, Buch der schönsten Geschichten der Klasse etc.) bieten einen interaktiven Kontext (soziale Ebene), in dem auch die sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen des Pla-

nens, Schreibens und Überarbeitens notwendig und zunehmend trainiert werden.

Für Pascal bedeutet dies in erster Linie, dass er weiterhin die Möglichkeit erhält, seine guten Ideen in kleinen Sprachgebilden zum Ausdruck zu bringen. Damit diese von allen gelesen werden können und damit auch zugänglich werden, bedarf es einer zunehmend formklarerer Handschrift und auch einer Rechtschreibung, die den Normen der Orthographie entspricht. Pascal wird sich dieser Anforderung dann mit Geduld und Muße stellen, wenn die Anstrengung einen persönlichen Sinn verspricht und als wichtige Teilkompetenz in sein Selbstbild (als Schreiber) zu integrieren ist. Gelingt dies nicht, werden alle Bemühungen sehr viel weniger nachhaltig wirksam werden können. Vermeidungsverhalten liegt nahe.

Insofern steht am Ende dieses Beitrags der Versuch der Übertragung der kompetenztheoretischen Überlegungen aus der Lesedidaktik (s. Abb. S. 10 unten rechts). Dieser Versuch der Kompetenzmodellierung integriert unterschiedliche Diskurslinien der Schreibdidaktik (vgl. Ritter 2008), die bislang vielfach eher als konzeptionelle Gegensätze gehandelt wurden. In diesem Modell sind eher sprach- und kognitionswissenschaftliche Differenzierungen ebenso berücksichtigt (Prozessebene) wie auch Momente des Selbstkonzeptes (Subjektebene) und der sozialen Integration des Schreibens in eine vielfältige und auch gemeinschaftliche Erfahrung schriftkultureller Praxis (soziale Ebene). Schreiben wird damit nicht nur als kognitives, sondern auch als ein identitätsorientiertes und habituelles Thema herausgestellt.

Dieses Schreibkompetenzmodell begründet keinen neuen Schreibunterricht. Vielmehr führt es eine alte Diskussion fort, die Gerhard Sennlaub 1980 mit dem polemisierenden Titel seiner Streitschrift »Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung« (Sennlaub 1998) umschrieb. Dieser scheinbare Gegensatz kann in dem Kompetenzmodell nun jedoch aufgehen. Ein guter Schreibunterricht vernachlässigt keine der drei Ebenen, bietet sinnvolle und vielschichtige Lernangebote und hilft dabei Kindern bei der Entwicklung eines stabilen schreibbezogenen Selbstkonzeptes.

Unter diesem Blickwinkel macht es keinen Sinn, Pascals Förderung einseitig auf seine Handschrift oder aber seine Schreibfreude zu beschränken. Nötig ist eine integrative Perspektive auf das Schreiben, wozu das Kompetenzmodell einen förderdiagnostischen Rahmen bietet. Zur Ausdifferenzierung der Prozessebene sind Modelle wie das oben dargestellte Modell nach Baurmann und Pohl (2009) ausgesprochen hilfreich. Sie zeigen aber nur eine Seite der Schreibmedaille.

In der didaktisch-methodischen Konkretisierung dieser Überlegungen leitet sich ein Unterricht ab, der bereits im Klassenraum eine Kultur der Schrift etabliert, die weit über einen enggeführten Lehrgangsgedanken hinausreicht. Das Schreiben als Gestaltungsfeld, persönlichen Artikulationsraum und als Werkzeug von Kulturaneignung und Weltdeutung zu begreifen, ist unabdingbar. Dass das nicht im Widerspruch zur systematischen Thematisierung der entsprechenden schreibhandwerklichen Grundlagen steht, sollte deutlich geworden sein. ▣

Anmerkungen

- (1) www.faz.net/aktuell/politik/inland/grundschulen-kuemmern-sich-kaum-um-rechtschreibung-13032906.html [Stand: 04.09.2015]
- (2) www.zeit.de/gesellschaft/schule/2010-10/trends-modern-grundschule [Stand: 04.09.2015]
- (3) www.spiegel.de/spiegel/print/d-98091072.html [Stand: 04.09.2015]
- (4) Auf die forschungsmethodisch problematische Untersuchungsanlage und die eingeschränkte Aussagekraft der Studie macht Hans Brügelmann aufmerksam: www.grundschulverband.de/fileadmin/aktuell/NEWS/Allgemein/bredel.13.anhoerung_schulausschuss-HH.Lds_rsu.KOMM_brue_bri.OR.131214.pdf [Stand: 04.09.2015]

Literatur

- Eich, Günter (1945):* Inventur. www.deutschelyrik.de/index.php/inventur.html [Stand: 08.09.2015]
- Janisch, Heinz/Pin, Isabel (2010):* Du Gruselgorilla – Du Schmusegorilla. Zürich: Bajazzo.
- Rapino, Eduardo Bardello/Gubellini, Matteo (2008):* Wenn ich eine Katze wäre. Zürich: bohem press.
- Rautenberg, Arne (2014):* Wo Zuhause ist. Ein Gedicht in sechs Bildern und sieben Sprachen. Berlin: kulturkind.

Ein ausführliches Literaturverzeichnis finden Sie im Internet unter

www.grundschule-aktuell.info