

Schäfer, Uschi

Freies Schreiben

Die Deutsche Schule 81 (1989) 4, S. 488-495



Quellenangabe/ Reference:

Schäfer, Uschi: Freies Schreiben - In: Die Deutsche Schule 81 (1989) 4, S. 488-495 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-350409 - DOI: 10.25656/01:35040

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-350409>

<https://doi.org/10.25656/01:35040>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

81. Jahrgang / Heft 4 / 1989

Michael Parmentier

Die Nachkommen des Dionysos.

Zur Spaß- und Chaosdimension jugendlicher Revolten.

412

Regelverletzungen Jugendlicher aufzufassen als Ausdruck dionysischer Tumulte, ist gewiß eine ungewöhnliche Perspektive. Sie führt den Autor auf die Spuren einer langen Tradition entlastender, aber auch grausamer Bräuche des Spiels. Seine Konsequenz aus der Rückschau: an Tumulten das Spielerische wieder sehen lernen, Spielräume zulassen, um den Umschlag vom Spiel in brutalen Angriff zu verhindern.

Gerd Wartenberg

Zum Ethos der „Action“ in den Proteststilen der 80er Jahre.

426

Die mehr oder weniger gelungenen jugendlichen Inszenierungen eines „Theaters der Langeweile und der Depression“ zwingen uns, unser Konzept von Jugend zu verändern; diesem nicht mehr Bilder des „heldischen“ Erneuerertums anzuheften. Angesichts der Vision eines epochalen Winters sieht der Autor in der postmodern-ironisch inszenierten „Wahrheit der Oberfläche“ Ansätze zu einer Neudefinition von Jugend und Alter jenseits überkommener Identitätskonzepte.

Annette Streeck-Fischer

Jugendliche zwischen Ausstieg und Überanpassung

441

Nicht alle Jugendliche bewältigen Gefühle der Desillusionierung mit dionysischen Tumulten oder spektakulären Gruppenstilen; ein Teil gerät in so schwere Krisen, daß Hilfe nötig wird. Die Autorin schildert aus ihrer Praxis als Analytikerin anhand von zwei Fallbeispielen, welche Konflikte hierbei eine Rolle spielen, und weist der Schule eine wichtige Funktion in der Balance zwischen Anpassen und Loslassen zu.

Kontroverse: Waldorfpädagogik
Heiner Ullrich

Pädagogik als Mythos und Ritual.

Betrachtungen über die Entmodernisierungstendenzen
in der Waldorfpädagogik.

453

Das Wohlwollen vieler Erziehungswissenschaftler gegenüber der Waldorfpädagogik beunruhigt den Autor. Er sieht darin Tendenzen zur „Verabschiedung der Moderne“, in deren Gefolge problematische Remythisierungen und doktrinaire Weltentwürfe hervortreten. Waldorfpädagogik ist aus seiner Sicht das Zelebrieren eines Erziehungsritus, die Ästhetik eines postmodernen Kults.

Christian Rittelmeyer

Okkultismus-Phobien.

Anmerkungen zur Kritik an den Waldorfschulen.

475

Die scharfe Replique auf Heiner Ullrichs Mythos- und Kultthese bricht eine Lanze für „das Andere der Vernunft“, fordert auf, sich auf das Eigenartige, Fremde des Gedankenguts der Anthroposophie einzulassen.

Uschi Schäfer

Freies Schreiben

488

Erfahrungen mit der Freinet-Praxis des Freien Schreibens an der Offenen Schule Kassel-Waldau sind Thema dieses Beitrags. Verbindungen zwischen autobiographischem Schreiben, Schreiben als Mittel der Selbstreflexion, der Darstellung von Lebensweltbezüge bis hin zur Verbindung des Freien Schreibens mit dem Literaturunterricht umreißen das weite Spektrum.

Jürgen Tatz

Freie Arbeit

496

Auch dieser Beitrag ist inspiriert von der Fruchtbarkeit Freinet'scher Grundgedanken. Ausgehend von der Arbeit mit dem Wochenplan und verpflichtet der täglichen Praxis des Unterrichts gibt dieser Beitrag eine Reihe von Begründungen und Hinweise zur Überwindung der Didaktik als „Wissenschaft von der Treppe“ und setzt dagegen Lernen als Prozeß der selbsttätigen Aneignung von Wissen und Welt.

Peter Teigeler

Gestalt-Pädagogik und Freinet-Pädagogik:

Ergänzung oder Gegensatz?

505

Gegen die Vorstellung, Freinet-Pädagogik bedürfe der Ergänzung durch „Gestalt“, erhebt der Autor energische Einwände. Nach den Prinzipien Freinets zu arbeiten, bedeute weit mehr, als Materialien beschaffen und zu organisieren, bedeute vielmehr, seelische Gesundheit durch sinnerfülltes, lebensbezogenes Handeln in der Gruppe zu fördern und zu erhalten. Diese bekömmliche Art des Lernens mache therapeutisierende Verfahren überflüssig.

Reinhard Fuhr

Gestaltpädagogik – Eine persönliche und professionelle Herausforderung

Eine Stellungnahme zu P. Teigelers Aufsatz

516

Gegen die Vorwürfe P. Teigelers an die Gestaltpädagogik setzt R. Fuhr sein Konzept der „Gestalt“ als Weg, das Lernen als kreativen Kontaktprozeß zu erfahren und es von blockierenden Störungen zu befreien.

Nachrichten und Meinungen

527

- Pädagogische Neuerung in Polen
- Berufsfeldqualifikation für Lehrer – Eine Initiative zur Reform der Lehrerbildung
- Ausbildung für die Zukunft . . . für die Gesamtschule!
- Ist der Fortschritt privat?
- Zeitung in der Schule
- Herwig-Blankertz-Förderpreis
- Eine Schule für alle Kinder
- DGfE-Kongreß 1990
- Frühere Beiträge zu den Themen dieses Heftes

Mitteilung an die Abonnenten

Angesichts stetig fortschreitender Geldentwertung und jährlich steigender Kosten müssen Festpreise hin und wieder der Entwicklung angepaßt werden. Wir sehen uns deshalb genötigt, den seit 1986 geltenden Bezugspreis dieser Zeitschrift zu erhöhen. Als kleinen Ausgleich für die Erhöhung des Normalabonnements führen wir ein Studentenabo neu ein.

Ab 1990 kostet Die Deutsche Schule im Abonnement DM 59,-, im Studentenabonnement DM 48,-, jeweils zuzüglich Versandkosten. Das Einzelheft kostet künftig DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten.

Die Versandkosten bleiben unverändert.

Wir bitten unsere Abonnenten um Verständnis.

Juventa Verlag

„Können wir nicht an einem anderen Tag in die Ausstellung gehen? Ich wollte morgen eigentlich meinen Freien Text vorlesen.“ Marko ist weder ein übereifriger Schüler noch ist seine Frage ironisch gemeint. Und es ist auch keine Ausnahme, daß die Schüler auf die Einhaltung des wöchentlichen Rhythmus für das Vortragen ihrer Freien Texte drängen. Wenngleich sonst die Aussicht auf Abweichungen vom Schulalltag auch in der Offenen Schule Waldau offene und lebhaft Freude hervorruft, bei ihren Freien Texten ist das etwas anderes. Ganz so wie die Klassenratsstunde sehen sie die Freien Texte und die Stunde, in der sie vorgelesen werden, als *ihre Sache* an und dementsprechend empfindlich reagieren sie auf Eingriffe. Das Freie Schreiben ist zu einem wesentlichen Bestandteil ihres Schulalltags geworden, der positiv besetzt ist. (Vermutlich auch deshalb, weil es hier grundsätzlich keine Noten gibt.) Mit den Freien Texten greift die Offene Schule Waldau ein Prinzip der Freinet-Pädagogik auf¹ wie sie auch an die reformpädagogische Idee des Freien Aufsatzes² anknüpft.

Schreiben für sich

Die Freien Texte sind literarische Produktionen, über deren Inhalt und Form die Schüler selbst und allein entscheiden. In ihnen sollen die Kinder und Jugendlichen das ausdrücken, was sie bewegt, interessiert und was sie für mitteilungswürdig halten³. Dies kann etwas mit der Schule zu tun haben, meist geht es aber um Dinge, die sonst vor dem Schultor abgelegt werden müssen. *Mit den Freien Texten hat die Lebenswelt der Schüler ihren festen Platz in der Schule*; sie sind der Ort, an dem Schulwelt und Außenwelt einander berühren und ineinander hineinreichen.

Persönliche Erlebnisse, Alltagsbeobachtungen, Schwierigkeiten mit Eltern oder Geschwistern und Freundschaftsbeziehungen werden ebenso thematisiert wie ganze Serien von Action-, Grusel- oder Abenteuergeschichten entstehen. Indem Schüler – in direkter oder vermittelter Weise – über sich schreiben, können sie Abstand zu einem persönlichen Problem gewinnen und innere Konflikte im Sinne einer Selbsttherapie bearbeiten. Das Freie Schreiben kann einen wichtigen Beitrag zu ihrer aktuellen Lebensbewältigung leisten. Es ist darüberhinaus wohl für die meisten Schüler die einzige Form schulischen Schreibens, die Aussicht hat, auch in späteren, der Schule nachgeordneten, Lebensphasen noch von persönlicher Bedeutung zu sein. Gern werden, wenn über Freie Texte aus der Offenen Schule Waldau gesprochen wird, besonders gelungene literarische Produktionen gezeigt, wie zum Beispiel die Geschichte von Klopfer, dem Kaninchen, oder ein Gedicht über einen kleinen Vogel, das durch seine Schlichtheit anrührt und literarische Qualität gewinnt. Und doch kann das Herstellen qualitativ

hochwertiger literarischer oder künstlerischer Produkte nicht das primäre Ziel des Freien Schreibens sein. Viel wichtiger ist es, daß möglichst vielen Schülern das Schreiben aus eigenem Antrieb zu einem geläufigen Ausdrucksmittel wird und daß der einzelne in einen Schreibprozeß eintritt und eine Schreibkontinuität entwickelt. In vielen Texten wird der Leser bzw. der Zuhörer in einer Freitagsvorlesestunde das Biographische, Aussagen und Hinweise auf die Verarbeitung von Erlebnissen und individueller Lebensgeschichte vermissen, stattdessen wohnt er vielleicht der Vorlesung der 14. Folge einer schier nichtendenden Geschichte über „Willis Abenteuer im Raumschiff Enterprise“ bei. So groß das Unbehagen des auf kreative und produzierende Entfaltung des Individuums hoffenden Pädagogen bei diesen Geschichten sein mag, so sehr sich konsumierte Lebenswelt in ihnen spiegelt, sie sind dennoch ein Stück aktiver Sprachgestaltung. Und immer werden auch in diesen Geschichten Wünsche und Phantasien verarbeitet. Insofern sollte der Begriff des Biographischen und subjektiv Erfahrenen nicht zu eng ausgelegt werden. Nicht alle unsere Erfahrungen sind neu und einzigartig. Angesichts der Zeitspanne von fünf Schuljahren, während der die Schüler Freie Texte produzieren, wäre es eine Überforderung, immer das unverwechselbar Eigene und ausdrucksmäßig Neue von ihnen zu erwarten.⁴ Und ist nicht schon allein die Tatsache von Bedeutung, daß Schüler in einer Zeit, in der über die wachsende Schreibunlust und Schreibunfähigkeit geklagt wird, wöchentlich freiwillig und überwiegend gern Geschriebenes produzieren? In der nun fast fünfjährigen Praxis der Freien Texte hat sich gezeigt, daß dieses produktbezogene Schreiben auch solchen Schülern Erfolgserlebnisse verschafft, die im üblichen Unterricht unter dem Druck von inhaltlichen und formalen Vorgaben und Noten keinen Zugang zum Schreiben finden. Dies trifft auch für Schüler und Schülerinnen zu, deren Schreibhemmungen in orthographischen und stilistischen Schwächen begründet liegen. Die Freien Texte dürfen Fehler enthalten und dürfen auch unvollständig sein. Sollen sie veröffentlicht werden oder werden sie von den Mitschülern für gut befunden, liegt den meisten Schülern selbst daran, ihre Produkte auch „in Ordnung“ zu bringen⁵.

Schreiben für andere

Der stark individualisierende Schreibprozeß wird abgelöst durch die *Veröffentlichung* der Produkte. Diese *Publikumsorientiertheit der Texte*, sie ggfs. zu einem Buch zusammenzufassen oder sie zu drucken, wirkt motivierend und fördert die Schreiblust der Schüler. Wieviele Texte, ob alle oder nur einzelne, vorgelesen werden, entscheiden die Klassen jeweils mit ihrem Lehrer. In den jüngeren Jahrgängen sind Diskussionen über einzelne Texte nur sehr begrenzt möglich. Meist bekommen alle Autoren Beifall, die Kritik macht sich an „gefallen“ und „nicht gefallen“ fest. Später sind die Schüler zunehmend in der Lage, differenzierter auf Produktionen ihrer Klassenkameraden einzugehen, und ihnen Anstöße und Anregungen zu geben. Rückfragen der Mitschüler zwingen die Verfasser, Distanz zum eigenen Text einzunehmen und ihn kritisch zu überprüfen. Dazu müssen

Zuhörer wie Verfasser eine fremde Perspektive einnehmen, d. h. die Schüler müssen *sich gedanklich und emotional auf die fremde Sichtweise einlassen*. Erfahrungen und Vorstellungen der Schüler werden ausgetauscht und auf ihr Verständnis durch die Mitschüler überprüft. Eigene Sichtweisen können so an Fremden modifiziert und weiterentwickelt werden. Auch das Vorlesen der Texte, als ein Akt positiver Selbstdarstellung, hat eine andere Qualität und eine andere Bedeutung für die Schüler, als ihre Arbeitsergebnisse im Unterricht vorzutragen oder an einer Theatervorstellung mitzuwirken. Es wird den Kindern und Jugendlichen zu einer Gewohnheit, etwas von sich selbst ohne Scheu und Ängste darzustellen und *eigene Gedanken ernst und wichtig zu nehmen*. Neben der Bestätigung, den Anregungen und kritischen Rückmeldungen zu den Texten bringen die Schüler gelegentlich direkt oder unterschwellig Beiträge in die Diskussion ein, die eher auf einzelne Mitglieder der Lerngruppe gemünzt sind als sie den Text betreffen. Die Schüler der „erfahreneren“ Jahrgänge haben in der Regel ein gutes Gespür für Situationen, in denen der Text zum Vehikel der Austragung von Gruppenkonflikten wird, und gehen angemessen darauf ein. Und selbst in den Texten werden Konflikte und Spannungen zwischen einzelnen Schülern ganz offen thematisiert, wie im folgenden Beispiel:

Unser Klassenzimmer hebt ab!

Die Aufregung steigt. Olli zählt:

„10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 0!“ Das Klassenzimmer hebt ab. Sascha schreit: „Anhalten, anhalten ich habe mein Parfüm vergessen!“ „Spinner“, ruft Marc. „Du stinkst schon ohne Parfüm!“ „Sei bloß still“, ruft Sascha. „Kein Wunder, daß du so stinkst, du nimmst eben kein ADIDAS!“ „Brauche ich nicht“, erwidert Marc. Die Schüler sind ganz still. Sogar Sascha, der sich eigentlich immer noch ärgert, daß er sein Parfüm vergessen hat. Es gibt einen großen Krach, als das Zimmer aufsetzt.

Sascha und Marc haben es seit einigen Wochen schwer miteinander. Der eine versucht durch ein „gepflegtes Äußeres“ und „Super-Klamotten“ zu überzeugen, der andere begeistert die Klasse durch seine Schlagfertigkeit gegenüber Lehrern.

Wer ist der Größte?

Fatima, eine türkische Schülerin, griff dieses Spannungsverhältnis auf und setzte es in einer Phantasiegeschichte um. Mündlich erklärte sie dazu, daß Sascha und Marc die Klasse in ihre Reibereien hereinzögen und das fände sie nicht gut. Die Schüler entschieden, im anschließenden Klassenrat über das Problem zu sprechen, und beklatschten den Text, weil sie ihn witzig und gut geschrieben fanden.

Wenn in den bisherigen Ausführungen noch nichts über *die Rolle des Lehrers* ausgesagt wurde, drückt dies seine eher untergeordnete Funktion im Zusammenhang mit der Freien Textproduktion aus. Und auch wenn es zu schwierigen gruppendynamischen Momenten kommt, so wie bei der Diskussion des vorangehenden Textes, sollte er davon ausgehen, daß deren Klärung zunächst einmal eine Angelegenheit der Lerngruppe ist. Wann eine regulierende und einzelne Schüler schützende Mitwirkung des Lehrers notwendig ist, muß er in Kenntniss der Binnenstrukturen innerhalb der

Lerngruppe und der Belastbarkeit des einzelnen Schülers aus der jeweiligen Situation heraus entscheiden. Besonders deutlich ist dieses gruppendynamische Moment dann zu erkennen, wenn ein „Text der Woche“ gewählt wird. Was ursprünglich von Célestin Freinet als besondere Wertschätzung einer Schülerproduktion gedacht war, die von Fehlern bereinigt, in der Klassen-druckerei für die Veröffentlichung vorbereitet wird, kann leicht zum „Barometer“ für Gruppenprozesse werden. Es besteht die Gefahr, daß die „Stars der Klasse“ unabhängig von der Qualität ihrer Texte, allein aufgrund ihrer Stellung in der Gruppe, großen Beifall erhalten, andere wiederum bekommen gleichmäßig lauen Applaus und ihr Text wird nie oder selten ein „Text der Woche“. Die Gefahr, daß die Schüler ihr Schreiben nicht mehr an ihren Bedürfnissen ausrichten, nicht mehr in sich hineinhorchen, sondern Texte produzieren, die bei den anderen „ankommen“, um selbst „anzukommen“, ist groß. Einen „Text der Woche“ zu wählen, hat sich in der Praxis des Freien Schreibens der Offenen Schule Waldau als ein fragwürdiges Prinzip erwiesen, das intendierte Zielsetzungen des Freien Schreibens, wie z. B. den Schülern einen Ort der Selbstklärung in der Schule zu geben, entgegenwirkt. Nicht alle Schüler können gleich gut frei schreiben, sowie der eine besser in Mathematik und schlecht in Englisch und der nächste gut in Deutsch und schwach in Chemie ist. Nun läge angesichts des hohen Anteils an Unterschichtenkindern in den meisten Klassen die Annahme nahe, daß diese auch beim Freien Schreiben und gerade dort aufgrund ihrer geringeren sprachlichen Fähigkeiten benachteiligt wären. Selbstverständlich erleichtert eine gewisse sprachliche Gewandtheit die Produktion guter Freier Texte. Doch es sind nicht immer die sprachlich versierten Schüler, die die besten Ideen haben. Und die Mitschüler lassen sich oft viel eher durch gute Schreibideen beeindrucken, als sie sich an Sprachnormen des Lehrers orientieren. Wenn sich das Interesse der Klassenkameraden nun besonders auf die inhaltliche Textebene konzentriert, sollte dies den betreuenden Lehrer nicht hindern, die Schüler zur Würdigung sprachlicher Progression anzuregen und als gleichgewichtiges Kriterium deutlich zu machen. In verschiedenen Klassen der Offenen Schule wurden deshalb andere Würdungsverfahren entwickelt, die die negativen Effekte des „Schreibens für andere“ einschränken sollten.

- Die Anzahl der von der Klasse zu wählenden Texte wird erweitert, so daß mehrere Schüler die Chance haben, daß ihr Text dabei ist.
- Das Auswahlverfahren wird in die Tischgruppen (maximal 4 – 5 Schüler) übertragen, in denen die Texte auch vorgelesen und diskutiert werden; wobei sich auch die Anzahl der zu wählenden Texte erhöht.
- Ein noch stärker individualisierendes Verfahren, das allerdings die kommunikative und soziale Dimension des Freien Schreibens ausschließt und die Lehrerrolle in problematischer Weise verändert, ist, daß alle Texte ausschließlich vom Lehrer gelesen und kommentiert werden. Es entsteht ein „Schreibwechsel“ bei dem der Lehrer zum Adressaten und zum Vertrauten des Schülers wird – und gleichzeitig – zum Vertrauten aller anderen Schüler der Klasse. Wie soll er den Erwartungen, dem Vertrauensvorschuß und Wünschen gerecht werden, wenn er für die gleichen Schüler eine Stunde

später der beurteilende und benotende Lehrer sein muß? Nun geht es nicht in allen Texten um ganz persönliche und schwierige Dinge und die Schüler können die persönliche Zuwendung durch den Lehrer als sehr wohltuend erfahren. Um so wichtiger ist es, daß keine korrigierende und bewertende Eingriffe vorgenommen oder fremde Vorschläge entgegengesetzt werden. Einzig eine beratende und positive Ansätze unterstützende Mitwirkung wäre hier denkbar, sollen nicht biographische Momente, Spontanität und Eigencharakter der Texte verlorengehen.

Zwei weitere Elemente der Freinet-Praxis des Freien Schreibens, die die Offene Schule Waldau zunächst übernommen hatte, haben sich als undurchführbar bzw. nicht förderlich für die Schreibmotivation der Schüler herausgestellt: das *Drucken der Texte* bis in die höheren Jahrgänge in der Klassendruckerei und das absolute Muß bei deren *Überarbeitung*. „Gerade in den ersten Jahren des Freien Schreibens müssen die Schüler daran gewöhnt werden, ihren Text zu überarbeiten und zu vervollkommen. Ihr Text muß sich auch durch die äußere saubere und fehlerfreie Form als wertvoller Text erweisen und abheben.“⁶ Das Drucken der Texte ist für die Schüler sicherlich eine interessante und wertvolle Erfahrung. Doch der erhebliche Zeitaufwand macht das längerfristige Durchhalten dieses Verfahrens schwierig, da mit zunehmenden Alter und Übung der Schüler auch der Umfang des Geschriebenen zunimmt. Fünf DIN-A4-Seiten sind bei einigen Schülern die Regel. Die während der letzten 20 Jahre entstandenen modernen Vervielfältigungstechniken, von denen in der Schule täglich Gebrauch gemacht wird, lassen den Schülern das Drucken als unnötige Erhöhung ihres ohnehin reichlichen Arbeitspensums erscheinen. Dem Anspruch der sorgfältigen Überarbeitung kann nur begrenzt Genüge getan werden. Der Zwang zur Überarbeitung läßt die Schüler oft die Lust am Schreiben verlieren und stellt neben den Hausaufgaben eine weitere Belastung für sie dar. Deshalb muß gemeinsam mit den Schülern eine Regelung gefunden werden, bei der sich Kreativität und Sorgfalt miteinander vereinbaren lassen.

Ermüdungserscheinungen: Von der Schreiblust zum Schreibfrust

Gegen Ende des 6. Schuljahres, spätestens im 7. Schuljahr macht sich erfahrungsgemäß bei vielen Schülern eine gewisse Schreibmüdigkeit breit; den Schülern geht „der Stoff“, „die Puste“ aus, ihr Fundus an Ideen ist erschöpft. Die Unbefangenheit, mit der die Kinder über sich geschrieben haben, weicht dem entwicklungsbedingten Wunsch der nun Jugendlichen „sich bedeckt zu halten“. Sie hören auf, Erlebtes zu berichten, und wenden sich fiktionalen Textsorten zu: Krimis, Gruselgeschichten, den beliebten Traumgeschichten. Sie halten das wöchentliche Schreiben wie einen Ritus ein, doch häufig ohne ausreichende Motivation und Ideen. Spätestens wenn die Schüler beginnen, Zeitungswitze abzuschreiben, oder selbst über ihren Schreibfrust klagen, müssen ihnen *Anregungen und neue Impulse* gegeben werden. Als hilfreich und geeignet, die Schreiblust anzuregen, haben sich folgende „Abweichungen“ von der keineswegs einheitlichen Praxis des Freien Schreibens in der Offenen Schule Waldau erwiesen, versucht doch

jeder Lehrer, Möglichkeiten zu entwickeln, die den aktuellen Erfordernissen und Bedürfnissen seiner Lerngruppe entsprechen.

- Der obligate wöchentliche Schreibrhythmus kann in den höheren Jahrgängen aufgehoben und die Zeitspannen, in denen Texte vorliegen müssen, vergrößert werden. So einigte man sich in einem Jahrgang darauf, daß zwei Texte im Monat geschrieben werden; in einer anderen Klasse konnte die Schreibverpflichtung zeitweise ganz aufgehoben werden, da sich der Schreibrhythmus bei den einzelnen Schülern selbst regulierte; kein Schüler, keine Schülerin löste sich aus dem Schreibprozeß.

- In den höheren Jahrgängen können Vorgaben hinsichtlich einer zu produzierenden Textsorte Schreibimpulse geben, wie z. B. Hörspiele, Märchenparodien etc. Die Auseinandersetzung mit bestimmten Textsorten erscheint allerdings nur bedingt geeignet, autobiographisches Schreiben neu zu beleben, schafft sie doch keine neuen *inhaltlichen* „Reibungsflächen“.

- Die vorübergehende Zusammenführung von Freiem Schreiben und Literaturunterricht hat zu besonders erfreulichen Schreibergebnissen geführt; das fanden sowohl die Schüler als auch die unterrichtenden und betreuenden Lehrer. Der fachdidaktische Ansatz eines solchen Literatur- und Schreibprojektes ist der eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts wie ihn etwa Gerhard Haas vertritt⁷. Ausgangspunkt der mit verschiedenen literarischen Texten durchgeführten Projekte war der Wunsch, die Schüler wieder stärker zu autobiographischem Schreiben zurückzuführen. Die literarischen Texte sollten den Schülern Figuren anbieten, die Projektionen zulassen und die Verflechtung von eigener Lebensgeschichte mit der der literarischen Figuren anregen: ein Projekt identifikatorischen Schreibens also.

Exkurs: Von den ungeklärten sprachpsychologischen Voraussetzungen des Freien Schreibens

Einen wegweisenden Beitrag zur Entwicklung einer „Schreibtheorie“, die auch für das Freie Schreiben relevant ist, leistete Wilhelm Gössmann mit seinen Ausführungen über Formen des spontanen Schreibens und literarischen Erzählens⁸. Zahlreiche Parallelen zwischen dem spontanen und literarisch motivierten Schreiben und dem Freien Schreiben wie z. B. die Offenheit der Schreibsituationen oder das Schreiben aus eigenem Antrieb, lassen die Übertragung von W. Gössmanns Überlegungen gerechtfertigt erscheinen. W. Gössmann bezieht sich auf die Untersuchungen von L. S. Wygotski, wenn er sich mit der Frage beschäftigt, wann geschriebene Sprache, die den Schreiber eigentlich zwingt, intellektuell zu handeln und die von ihren Motiven her abstrakter und normbezogener ist, als dies beim Sprechen der Fall ist, dennoch bedürfnisorientiert und spontan sein kann. Dieses Erklärungsmodell konzentriert sich auf die Existenz und die Funktion der „inneren Sprache“ des Menschen, die Wygotski „als eine in Aufbau und Ablauf besondere sprachliche Funktion“ beschreibt⁹. Die innere Sprache ist eine Sprache, die der Mensch nur mit sich selbst spricht und die in enger Verbindung mit den unbewußten und mit vorbewußten Denkprozessen eines Individuums stehen. Sie ist als eine höchst individuelle

lautlose Sprache in hohem Maße auch das Produkt des je individuellen Bewußtseins. Man kann sie als eine „Vermittlungsinstanz“ zwischen Denken und sprachlichen Äußerungen betrachten, „die vorstrukturierend auf sprachliche Äußerungen wirkt“. Spontanes und Freies Schreiben sind die am wenigsten durch das menschliche Bewußtsein kontrollierten und durch inhaltliche oder formale Vorgaben gesteuerten Formen des Schreibens und somit die, die am unmittelbarsten an die innere Sprache heranreichen. Auch die literarische Sprache verfügt über eine besondere Affinität zur inneren Sprache des Menschen. Der Rezeptionsvorgang aktiviert ein „erlebnismäßig verfügbares Reservoir der inneren Sprache“¹⁰⁶ und kann impulsgebend auf den spontanen Schreibprozeß wirken, der gleichsam von unbewußten, halbgebewußten wie natürlich auch bewußten Gestaltungsabsichten geleitet wird.

Konkrete Formen des literarisch motivierten, spontanen Schreibens

Verschiedene Möglichkeiten und Formen der „schreibenden Beteiligung am Erzählprozeß“¹¹⁴ wurden an unterschiedlichen literarischen Texten (Roman, Novelle und Kurzgeschichte) ausprobiert und haben sich bewährt.

- Eine bestimmte „Leerstelle“ im Text, wenn z. B. ein Zeitsprung in der Handlung auftaucht, wird von den Schülern ausgestaltet.
- Jeder Schüler sucht sich innerhalb eines begrenzten Textrahmens selbst eine Stelle aus, die er seinen Vorstellungen entsprechend füllt oder verändert.
- Weitere Personen, z. B. ein unbemerkter Zuhörer, der die Situation kommentiert, werden hinzuerfunden.
- Die Handlung wird ein Stück weit aus der Perspektive einer anderen beteiligten Person geschildert.
- Die Handlung wird an einem Punkt „angehalten“. Die Gedanken der in der Situation beteiligten Figuren werden als „Denkblasen“ sichtbar gemacht.
- Man läßt eine der Figuren Tagebuch schreiben.
- An einem bestimmten Punkt der Handlung läßt man eine der Figuren einen Brief an eine andere schreiben.
- Die Schüler schreiben als Schüler X aus ihrer Leserperspektive einen persönlichen Brief an eine der Figuren.

Hinter den letztgenannten Vorschlägen und dem Versuch, das Freie Schreiben durch die vorübergehende Anbindung an den Literaturunterricht zu beleben, steht nicht die Absicht, das Freie Schreiben insgesamt stärker zu „verschulen“, als es dies ohnehin ist. Vermutlich wird sich mancher Leser schon die Frage gestellt haben, was denn nun so frei ist an den Freien Texten: die Schüler sind verpflichtet, wöchentlich zu schreiben, die Texte sollen vorgelesen und diskutiert werden, nur was und wie und zu welchem Zeitpunkt innerhalb der Woche, ob sie im Freien Lernen, in der Pause oder zu Hause schreiben, kann jeder für sich entscheiden. Daß das „Was“ und „Wie“ und „Wann“ des Freien Schreibens bereits ein bedeutender Schritt auf eine zunehmend selbstgestaltbare Lebenswelt Schule hin ist, kann niemand, der den üblichen Trott im bundesdeutschen Schulalltag kennt,

ernsthaft bezweifeln. *Das Freie Schreiben*, im Sinne von gänzlich freiwillig oder „laissez-faire“, gibt es nicht, auch nicht in der Offenen Schule Waldau. Von wenigen grundlegenden Prinzipien abgesehen, gibt es eine Vielzahl von Vereinbarungen und Regelungen über die Produktion „Freier Texte“, die immer wieder überprüft und der jeweiligen Schreibsituation einer Lerngruppe angepaßt werden. Für das Freie Schreiben aller Lerngruppen wäre neu zu überdenken, ob der Begriff „Freie Texte“ nicht noch konsequenter in der Praxis des Freien Schreibens umgesetzt werden könnte. Wenn es ein Anliegen der Offenen Schule ist, der Lebenswelt der Schüler in der Schule Raum zu geben, heißt dies, ihre *Privatheit* zu *akzeptieren*, zu akzeptieren, daß Lehrer möglicherweise keinen Zugang zu bestimmten Dingen erhalten. Bis jetzt ist das „Schreiben für sich“ gleichzeitig immer auch ein „Schreiben für andere“. Wenngleich niemand gezwungen wird vorzulesen, setzt doch der Ritus des Veröffentlichens dem Schreiben der Schüler einen Adressatenbezug. Wird auf diese Weise nicht von vornherein eine Intimität, die ein schreibender Schüler mit sich erreichen kann, verhindert und der Wunsch geweckt, das zu produzieren, was gefällt? Was spricht dagegen, die Schüler lediglich dazu anzuhalten, regelmäßig zu schreiben und ihnen freizustellen, sie auswählen zu lassen, welche Texte sie nach einem vereinbarten Zeitraum vorlesen wollen?

Anmerkungen

- 1 vgl. *Freinet*, Célestin, *Der Freie Text*, in: *Purmann*, Ernst, *Texte zur Freinet-Pädagogik*, Kassel, 1982, S. 57–65.
- 2 Die Idee des Freien Aufsatzes wurde u. a. von Fritz Giese, Fritz Gansberg und Otto Karstädt vertreten.
- 3 vgl. *Gesamtschule Waldau – Offene Schule –*, Handreichungen S. 16.1, 16.2.
- 4 vgl. *Spinner*, Kaspar, *Fiktionales Schreiben in der Schreibwerkstatt*, in: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* Heft 3, 1986, S. 2.
- 5 vgl. *Messner*, Rudolf, *Pädagogische Erneuerung von innen – Offene Schule – Waldau*, Materialien Nr. 2 und in: *Die Deutsche Schule* 3/1986, S. 350.
- 6 *Baillet*, Dietlinde, *Freinet-praktisch*, Weinheim 1983.
- 7 siehe dazu: *Haas*, Gerhard, *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I*, Hannover, 2 1986.
- 8 *Gössmann*, Wilhelm, *Innere Sprache versus Sprachkonsum*, in: *Deutscher Germanistenverband. Deutschunterricht im Umfeld seiner Herausforderer: Jugendkultur und Medien*, Stuttgart, 1985, S. 733–767. Siehe dazu auch: *Spinner*, Kaspar: *Identität und Deutschunterricht*, Göttingen, 1980, S. 71.
- 9 *Wygotski*, Lew Semjonowitsch, *Denken und Sprechen*, Berlin 1964, S. 228.
- 10 *Gössmann*, Wilhelm, a.a.O., S. 741 ff.
- 11 *Messner*, Rudolf, a.a.O., S. 354.

Uschi Schäfer, geb. 1954; Sozialpädagogin; Studienassessorin mit Fächern Deutsch, Französisch, Dozentin für Erwachsenenbildung und Leiterin der Abteilung „Deutsch als Fremdsprache“ bei der Gemeinnützigen Gesellschaft für Erwachsenenbildung, BIKOM in Kassel.

Anschrift: Bungestraße 10, 3500 Kassel