

Zeitschrift: Schweizer Schule
Band: 65 (1978)
Heft: 19

Artikel: Sinnvolles Schreiben in der Schule
Autor: Pommerin, Gabriele
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-534068>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 15.10.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

schlag und mit Empfehlung auf Ablehnung zu unterbreiten. Das Volksbegehren dreier Gewerkschaften verlangt gesetzliche Höchstzahlen für Schulklassen, und zwar für einstufige Klassen 25 Schüler, für mehrstufige 22, für Kindergärten 20 sowie für Sonder- und Hilfsschulklassen 14 Schüler. Regierung und Parlamentsmehrheit waren der Meinung, dass die Senkung der Klassengrößen ohne starre gesetzliche Bestimmungen angestrebt werden müsse.

LU: Oberstufenreform im Kanton Luzern

Mit grosser Mehrheit hat der Grosse Rat des Kantons Luzern einen Zwischenbericht des Regierungsrates über den Stand der Oberstufenreform bei der Volksschule (7. bis 9. Schuljahr) genehmigt. Nach dem Bericht hat die innere Reform der Oberstufe Priorität. Der Aus- und Fortbildung der Lehrer komme dabei zentrale Bedeutung zu. Eher auf Sparflamme möchte dagegen die Regierung die äussere Reform der Oberstufe, die Bildung von Oberstufenzentren, halten.

Sinnvolles Schreiben in der Schule *

Gabriele Pommerin

«Das Schreiben-Können war für mich ein Geschenk. Als ich am Ende des ersten Schuljahres das Alphabet beherrschte, schrieb ich Wörter, Sätze, Reime auf und empfand eine ungeheure Lust dabei, ein Wort wie *Wald* oder *Baum* auf einem einzigen Zettel vor mir zu sehen, Zettel, die ich sammelte und geheim hielt, versteckte, wie andere Kinder Kieselsteine oder Muscheln verstecken.

Zwei Jahre später, noch immer von dieser Lust an Wörtern besessen, stiess ich auf die Grenzen dieses Spiels. Ich versuchte meinen Kinderschmerz, mein Kinderversagen aufzuschreiben, also Sätze, Gedichte, Geschichten zu bilden, in denen die einzelnen Wörter verbunden werden mussten. Dazu brauchte ich Wörter, die nur Verbindungen schufen, Konjugationen und Deklinationen, die die Wörter antasteten, einengten, in Beziehung setzten. Als ich's geübt hatte, begriff ich die Genauigkeit dieser Einengung und lernte, mich an den Sätzen zu erfreuen.» Diese Aussagen über Schreiberlebnisse der Schriftstellerin Ingeborg Drewitz sind sicherlich in hohem Masse subjektiv und keineswegs auf alle Kinder und Jugendlichen zu übertragen.

Trifft aber deshalb die Lust an Wörtern, Sätzen und Reimen nur auf die Menschen zu, die allein schon aufgrund ihres Berufes das Schreiben-Können als persönliches Ge-

schenk verstehen bzw. gerade wegen dieser Fähigkeit zu Schriftstellern geworden sind? Wohl kaum.

Unterschied zwischen gesprochenem und geschriebenem Wort

Selbstverständlich bestehen Unterschiede zwischen Menschen in der Fähigkeit, sich schriftlich zu äussern. Diese Unterschiede stellen wir als Lehrer tagtäglich fest, wenn wir die «Aufsätze» lesen und auch beurteilen müssen.

Schmerzlicher werden diese Unterschiede jedoch von den Schülern selbst erfahren, für die eine Bewertung und Beurteilung ihrer schriftlichen Texte in der Regel einer *Beurteilung* – häufig auch einer *Verurteilung* – ihrer gesamten Persönlichkeit gleichkommt. Das Gefühl der unmittelbaren Betroffenheit kann sicher jeder aus eigener Erfahrung nachempfinden. Denken wir doch nur an solche Situationen, in denen das, was wir «schwarz auf weiss» zu Papier gebracht haben, diskutiert oder kritisiert wurde.

Geben wir etwas Geschriebenes weiter, so haben wir das Gefühl, etwas Existenzielles von uns zu geben. Das trifft beim Kind, das im Schreiben in der Regel noch relativ ungeübt ist, in doppelter Weise zu. Der Unterschied zwischen gesprochenem und geschriebenem Wort sowie die Bedingungen, denen das Kind beim Schreibprozess unterworfen ist, mag eben das Gesagte noch näher erläutern.

Im Gespräch wechseln die Rollen von Spre-

* Mit freundlicher Erlaubnis abgedruckt aus: «schule heute», Mai 78, S. 16 ff.

cher und Hörer bei den beteiligten Gesprächspartnern ständig. Ein Sprecher kann seine Absichten umformulieren, während des Gesprächs seine Redestrategien wechseln, zu anderen Formulierungen greifen, wenn er beispielsweise merkt, dass seine Äusserungen nicht die gewünschte Resonanz hervorrufen oder unverstanden bleiben. Der Hörer kann – es sei denn, es liegen äusserst hierarchische Verhältnisse vor – den Sprecher unterbrechen, Rückfragen stellen, eigene Ansichten und Erfahrungen zum Thema einbringen, das Gespräch nach seinen persönlichen Intentionen verändern, kurz: Sprecher und Hörer befinden sich in einem lebendigen Dialog, in dem sie sich gegenseitig beeinflussen und gemeinsam zum Gesprächsthema beitragen bzw. sich gegenseitig davon abbringen können. Gestik, Mimik, Lautstärke, Tonfall, Sprechrhythmus, also alles aussersprachliche und sogenannte «paralinguistische Merkmale» begleiten unser Sprechen, verdeutlichen oder verschleiern den Sachverhalt und sind auch für die Beziehung der Gesprächspartner mitverantwortlich.

Das, was im Raum steht und messbar ist, ist der Satz, der Text. Allein in die Verschriftlichung von Sprache muss einfließen, was der Schreiber mit seinem Text bezwecken will, an welchen Leser er sich richtet, welche Formulierungen er für die angemessensten hält.

Unter Umständen «feilscht er um jedes Wort», ringt um den richtigen Ausdruck» und wie sonst noch Redewendungen heissen, die die schmerzhafteste Prozedur des Schreibens veranschaulichen. Der Schreiber muss antizipieren, welche Wirkung seine schriftliche Äusserung beim Leser hervorrufen kann. Er weiss ja, dass das geschriebene Wort unwiderruflicher ist als das gesprochene und er von daher als Schreiber eher «festzunageln» ist als er es im Gespräch wäre. Der Schreibvorgang ist also höchst komplex, der sowohl Lust erzeugt als auch immer mit Anstrengungen verbunden ist, wie wir selbst am Beispiel eines sprachkompetenten Menschen, der Schriftstellerin Ingeborg Drewitz, erfahren haben.

Motivation zum Gespräch

Weitere Untersuchungen ergaben, dass das

Kind bereits zu Beginn seiner sprachlichen Entwicklung zu motivieren ist zum Gespräch, zum lebendigen Dialog mit der Mutter, dem Vater, den Geschwistern, in seiner weiteren Sozialisation mit Spielkameraden, Mitschülern, Lehrern und anderen Menschen seiner Umgebung.

Eine Motivation zum Schreiben dagegen fehlt zunächst völlig, weil es gar nicht den Sinn einsehe, etwas schreiben zu müssen, was es besser sagen kann. Da die Fähigkeit, Sprache zu verschriftlichen keine angeborene ist, die man entweder kann oder nicht, sondern im Rahmen der allgemeinen Sprachentwicklung erworben wird – und zwar unter jeweils spezifischen häuslichen und schulischen Bedingungen – muss sie auch entsprechend geübt und weiter ausdifferenziert werden. Die didaktischen Konsequenzen sollten unter dem Aspekt der Erlernbarkeit je nach den eingebrachten Fähigkeiten der Kinder eingesehen werden, mit denen wir in unserem Unterricht zusammen sind.

1. *Das Kind muss zunächst den Sinn für sein Schreiben entdecken können.*
2. *Gesprochene Sprache sollte mit in den Prozess des Schreibens einbezogen werden.*
3. *Der Schreibvorgang sollte nicht in isolierter Einsamkeit vor sich gehen – besonders bei sehr jungen Kindern –, sondern an die Kommunikation mit anderen gebunden werden.*
4. *Das Schreiben sollte nicht von anderen sprachlichen Tätigkeiten isoliert, sondern in engem Zusammenhang mit ihnen gesehen und im Sprachunterricht realisiert werden.*

Zu 1. Der Sinn des Schreibens darf keineswegs durch das Abfassen sog. «Schulaufsätze» legitimiert werden und sich im Sprachunterricht auf die bekannten Aufsatzformen beschränken. Kinder sind doch z. B. nur in den seltensten Fällen intrinsisch motiviert, das in einem Aufsatz zu schreiben, was sie in den letzten Ferien oder beim Klassenausflug erlebt haben.

Meist wirken solche Texte künstlich und sagen nicht viel über die Erlebnisse aus, die Kinder wirklich bewegen. Gedanken und Gefühle, bei denen Kinder ohnehin Schwierigkeiten haben, sie zu versprachlichen, werden dann reduziert auf Ereignisse, wie

«Als ich einmal Angst hatte», «Mein schönster Ferientag», «Als ich mich einmal richtig geärgert habe», bei denen das betreffende Gefühl wie ein Etikett mitgeführt, aber nicht ausgeführt wird.

Für wen oder was – so fragt man sich – werden eigentlich solche Erlebnisse aufgeschrieben, werden Erörterungen abgefasst, werden Eindrücke von Bildern oder einem Gedicht durch Bildbeschreibung und Interpretation wiedergegeben, wenn nicht für den Lehrer und für die Beurteilung; für den Schüler, den Hauptbetroffenen, jedenfalls in der Regel nicht.

Schüler, die während ihrer Schulzeit das Schreiben von Texten immer mit gewissen Ängsten, Gefühlen des Unbehagens, mit Hilflosigkeit, Interesselosigkeit und der Erinnerung verbinden, dem Lehrer völlig ausgeliefert zu sein, werden in ihrem späteren Leben den Stift wohl nur äusserst ungern und entsprechend selten zur Hand nehmen.

Durch das Schreiben die Gedanken verarbeiten

Aber gerade das Schreiben bietet aufgrund seiner besonderen Bedingungen wie kaum eine andere sprachliche Tätigkeit die Möglichkeit, einen Gedanken gründlich zu verarbeiten, sich durch das Schreiben von Ereignissen zu distanzieren, etwas für sich selbst und andere festzuhalten, in Kontakt zu treten mit anderen oder seine Umwelt zu entdecken, die auch die Sprache selbst sein kann. Diesen Sinn gilt es, im Sprachunterricht gemeinsam mit den Kindern wiederzufinden. Dabei wird man feststellen, dass grundsätzlich alle, also auch die «Schwachbegabten» etwas Mitteilenswertes zu sagen haben, wenn sie von ihren persönlichen Interessen, ihren Erlebnissen, ihren Meinungen, Einstellungen und Gefühlen, also von dem ausgehen können, was sie bisher über sich und ihre Umwelt in Erfahrung bringen konnten oder was sie noch zu erfahren wünschen.

Auch bei intrinsischer Motivation haben Kinder noch Schwierigkeiten, diese Erfahrungen schriftlich zu verarbeiten. Deshalb müssen ihnen auch in der Phase der Formulierungsprozesse Hilfen angeboten werden, von denen sie sich allmählich emanzipieren können. Im Sprachunterricht sollten wir

grundsätzlich von solchen Lebenssituationen ausgehen, die für die derzeitige *und* zukünftige Lebenswirklichkeit der Kinder relevant sind. Aus diesen umfassenden Lebensbereichen, wie «Spielgewohnheiten von Kindern», «Schulprobleme», «Ferien zu Hause» können bestimmte Aspekte und Einzelinhalte entnommen oder in diese integriert werden. Dabei handelt es sich um fiktive und reale Schreibanlässe, die die Kinder zum Schreiben herausfordern und die das Erlernen und Üben bestimmter Schreibtechniken für Kinder erst sinnvoll machen. Angeknüpft an die unmittelbare Umwelt des Kindes, kann das Schreiben dann etwa folgende Funktionen haben:

- *seinen Gefühlen Luft machen* (Brief, Tagebuch . . .)
- *persönliche Erlebnisse aufarbeiten* (etwa lustige Ereignisse oder Konflikte, Brief an sich selbst, Tagebuch . . .)
- *sich selbst über etwas klar werden* (Referat, Exposé, Dokumentation, Tagebuch, Nachricht . . .)
- *einem anderen eine Nachricht hinterlassen* (Hand- oder Merktzettel, Telegramm, Brief, Stichwortzettel . . .)
- *Stellung nehmen zu einem Problem* (dialektische Formen von Textsorten, z. B. Kommentar, Rezension . . .)
- *die Meinungen und Erfahrungen mehrerer Personen zusammenfassen* (Dokumentation, schematische Übersicht, Tabelle, Reportage, Kommentar, Collage . . .)

Zu 2. Ausgehend von der Erkenntnis, dass beim Kind eine Motivation zum Schreiben zunächst völlig fehlt, weil ihm die gesprochene Sprache genügt, um sich anderen mitzuteilen, Kontakte zu schliessen und aufrecht zu erhalten und sich die Umwelt zu erschliessen, sollte die gesprochene Sprache in diesen schwierigen Prozess des Schreibens einbezogen werden.

Aber nicht das Ziel, das Kind zu motivieren, gesprochene Sprache als Lockmittel zu benutzen, um das Schreiben schmackhafter zu machen, steht bei diesen Überlegungen im Vordergrund. Mündliche Kommunikation mit sich selbst oder mit anderen wird besonders in solchen Situationen notwendig, in denen das Kind Schwierigkeiten hat, einen Gedanken schriftlich zu versprachlichen. In diesem Prozess, in dem sich Gedanke und

Wort gegenseitig herausarbeiten, übernimmt die gesprochene Sprache zweifellos eine Präzisierungsfunktion.

Der emanzipierte Schreiber

Besonders eindrucksvoll ist das Beispiel des Kleinkindes, das sein Handeln und Sprechen begleitet oder das Beispiel des Schreibers – welchen Alters auch immer –, der beim Schreiben Satzanfänge vor sich herspricht, Satzketten hinschreibt, umformuliert, neu entwirft, sich erneut für Formulierungen entscheidet, seine Textentwürfe anderen zum Lesen vorlegt und mit ihnen diskutiert. Die Formulierungs- und Redigierungsprozesse laufen mit wachsender Kommunikationsfähigkeit des einzelnen immer schneller und interner ab.

Obwohl das Ziel des Sprachunterrichts im Bereich der schriftlichen Textproduktion der emanzipierte Schreiber ist, der diese alternativen Formulierungs- und Entscheidungsprozesse in sich selbst verlegt, heisst das keineswegs, dass auf Kommunikation mit anderen verzichtet werden sollte. Das bedeutet vielmehr, dass er «fit gemacht» werden muss, u. a. für die kommunikative Auseinandersetzung mit anderen, um eventuell eine von ihm gewählte Formulierung verteidigen, erklären zu können. Zu dieser Kompetenz im Bereich der Textproduktion verhilft ein Sprachunterricht, der das Kind dazu sensibilisiert, sich nicht gleich mit der ersten Formulierung zufrieden zu geben, sondern mehrere Formulierungen auszuprobieren, gegen andere abzuwägen, die Wirkung bestimmter Formulierungen im Gespräch/Rollenspiel einzuschätzen, um sich nach Prüfung der kommunikativen Bedingungen für eine bestimmte Formulierung zu entscheiden. Die Entscheidung zu einer von ihm gewählten Formulierung, die aus der Fülle eines sprachlichen Repertoires getroffen wird, kann vom schreibenden Kind auch eher verantwortet werden als eine schriftliche Äusserung, die vom blossen Zufall bestimmt ist oder die aus einer sehr eingeschränkten Ausdrucksmöglichkeit stammt. Das spricht nicht gegen Spontaneität, sondern gegen festgefahrene Ausdrucksmöglichkeiten.

Zu 3. Diese Überlegungen weisen bereits darauf hin, dass der Einbezug gesprochener

Sprache stark an den Dialog mit anderen gebunden ist.

Das bedeutet konkret: Kinder sollten – gerade wenn sie Schwierigkeiten haben, sich schriftlich zu äussern – nicht spontan in eine Situation versetzt werden, ein lustiges Erlebnis aufzuschreiben, ein Problem zu erörtern und dazu noch mit dem Bewusstsein, dies mehr oder weniger ausschliesslich für eine gute Bewertung tun zu müssen.

Sie sollten vielmehr Gelegenheit erhalten,

- *sich Gedanken über den Sinn und Zweck eines schriftlichen Textes zu machen*
- *mit anderen (Schülern und Lehrern) darüber sprechen zu können*
- *sich für eine bestimmte Schreibintention zu entscheiden* (jemanden benachrichtigen, aufklären, unterhalten, seinen eigenen Gefühlen Luft machen, sich persönlich etwas festhalten, Ergebnisse sachlich zusammenfassen, einen Zusammenhang ironisch darstellen, eine Meinung witzig oder sachlich vertreten usw.)
- *einen geeigneten Text wählen* (Brief, Tagbuchnotiz, Geschichte, Witz, Reportage, Kommentar . . .)
- *Formulierungsversuche ausprobieren* (mit anderen oder allein)
- *die Meinungen anderer hören* und sie gegebenenfalls akzeptieren
- *einen Text entwerfen.*

Operationale Verfahren anwenden

Operationale Verfahren, wie Ersatz- und Umstellprobe, Entfaltung, Weglassprobe und Paraphrase sind dabei die geeigneten sprachlichen Verfahren, das Repertoire an Formulierungen systematisch zu erweitern und in ihrer Wirkung kennenzulernen.

Kleine Kinder verfügen bereits unbewusst über diese operationalen Verfahren. Wir selbst wenden sie täglich an, um uns verständlicher zu machen, Missverständnisse zu beseitigen, etwas genauer auszudrücken. Die Paraphrase, die pragmatisch komplizierteste und pragmatisch wirksamste Probe, wird in konkreten Kommunikationssituationen am häufigsten gebraucht.

Eine Bewusstmachung dieser Verfahren ist insofern wichtig, als sie zum differenzierten Verstehen von Texten und zum alternativen Formulieren befähigt.

Es hat sich gezeigt, dass gerade andersspra-

chige Kinder dann in der Lage sind, operationale Verfahren bei der Textgestaltung anzuwenden. Das lässt vermuten, dass dadurch die Kommunikation mit anderen, die durch die Anwendung operationaler Verfahren zwangsläufig entsteht, Erkenntnisse gewonnen werden können, die in Einzelarbeit sicher nicht getätigt worden wären.

Schüler und Lehrer, die noch relativ unerfahren sind im Umgang mit operationalen Verfahren und partnerschaftlichen Arbeitsformen, sollten von vornherein in kleinen Schritten planen und sich von den Schwierigkeiten, die mit Sicherheit auftreten werden, nicht gleich entmutigen lassen.

Es empfiehlt sich daher, zunächst nur eine oder zwei Proben in die Gestaltungsprozesse einzuführen und die Schüler in Zweiergruppen arbeiten zu lassen, und zwar in möglichst kleinen überschaubaren Situationen, die vom Lehrer jederzeit überprüft und verändert werden können.

Zu 4. «Schreiben lernt man von anderen, unter Anleitung eines Lehrers, aus der Kooperation mit Klassenkameraden, von Geschriebenem allgemein, also aus der Lektüre . . .» sagt Wilhelm Gössmann.

Schriftliche Textproduktion stellt die Verbindung zu anderen sprachlichen Tätigkeiten her, die wir aus der üblichen Trennung des Deutschunterrichts kennen.

Das sind etwa in der mündlichen Gesprächs-erziehung Diskussion, Rollenspiel, Vortrag, mündliche Übung usw., im Bereich der Grammatik Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch, im Literaturunterricht/Rezeption von Texten (im weitesten Sinne): Kinderliteratur, Analyse von politischen Texten, Untersuchung von Zeitungen, Interpretation eines lyrischen Gedichts, Kennenlernen poetischer Merkmale und Stilmittel.

Literaturkenntnisse fördern

Die Analyse fremder Texte, ihre Interpretation, das Kennenlernen stilistischer Möglichkeiten und Textsorten fördern nicht nur Literaturkenntnisse und literaturwissenschaftliche Kenntnisse, sondern sie können auch hinführen zu einer bewussteren Gestaltung eigener Texte.

Das heisst nicht, dass Literatur als Vorbild zu verstehen ist, das mehr oder weniger dilettantisch nachzuahmen wäre.

Das bedeutet, dass die Auseinandersetzung mit Literatur im weitesten Sinne die Schüler sensibel machen kann gegenüber der Entstehung und Wirkung schriftlicher Texte, die auch bei der eigenen schriftsprachlichen Gestaltung mitberücksichtigt werden kann und muss. Literatur wird darüberhinaus vom Kind als etwas Machbares und Gemachtes erfahren, das es mit Hilfe seiner eigenen Lebenserfahrung nicht nur mit Hilfe fremder Interpretationen erklären kann.

Sprachunterricht, der

- mit Kindern gemeinsam den Sinn schriftlicher Textgestaltung entdeckt,
- ihnen die Möglichkeit gibt, gesprochene Sprache in den Prozess des Schreibens miteinzubeziehen, mit anderen zu kooperieren sowie das
- Schreiben in einen sinnvollen Zusammenhang mit anderen sprachlichen Tätigkeiten stellt,

trägt in hohem Masse dazu bei, das Gewicht auf den Prozess des Schreibens zu legen und nicht in erster Linie auf die «fertigen Produkte» in Form typischer Schüleraufsätze.

Stehen Spass, Spiel, kreative Anstrengung und Originalität im Vordergrund schriftlicher Textproduktion, so werden gewiss auch die «Produkte» zwangsläufig besser als im herkömmlichen Aufsatzunterricht.

Das kindliche Gemüt – ein Stiefkind der pädagogischen Theorie

Peter Schmid

1. Zur Phänomenologie und Anthropologie des Gemüts

Was ist denn eigentlich das Gemüt? Man spricht in den ständig sich vermehrenden

Fachdisziplinen der Human- und Sozialwissenschaften kaum mehr von ihm. Auch in der Pädagogik, die sich jetzt Erziehungswissenschaft nennt, um ja nicht dem Vor-