

Gedankenwege zum Lernen beim freien Schreiben

Beitrag zu SPITTA, Gudrun (Hrsg.): Freies Schreiben - Eigene Wege gehen. Lengwil am Bodensee: Libelle 1998

BARBARA KOCHAN

1 Über die praktische Notwendigkeit einer Schreiblerntheorie

1.1 Impulse aus Forschung und Praxis - Freies Schreiben breitet sich aus

Freies Schreiben war lange Zeit eine Domäne - verhältnismäßig weniger – reform - pädagogisch orientierter Lehrer [1], insbesondere der Freinet - Pädagogen. Inzwischen tendiert die Schreibdidaktik dazu, allen Lehrern naheulegen, die Schüler möglichst "frei" schreiben zu lassen - ohne Berufung auf Freinet. Sie stützt sich auf die neuere, wissenschaftliche Erforschung des Schreibprozesses und des Schriftspracherwerbs. Die Schreibprozessforschung hat gezeigt, dass Schreiben eine Vielfalt von Entscheidungen umfasst.[2] Daraus folgt, dass ein Schreibunterricht, der den Schülern die meisten dieser Entscheidungen abnimmt, indem sie der Lehrer für die Schüler trifft, sein Ziel verfehlen muss. (Das betrifft beispielsweise schon die Wahl des Themas.) Schreiben - im Sinne der Schreibprozessforschung - können Schüler nur lernen, wenn sie alle Schreibentscheidungen selber zu treffen lernen. Dennoch folgt aus der Eigenart des Schreibprozesses als eines komplexen Entscheidungsprozesses die schreibdidaktische Forderung nach mehr Entscheidungsfreiheit für die Schüler nicht direkt und nicht zwangsläufig. Man könnte ja das Treffen von Schreibentscheidungen auch lehren, wie bisher die traditionellen Inhalte des Schreibunterrichts. Entscheidenkönnen wäre dann eine neue Zielsetzung, an die die Schüler schrittweise herangeführt würden. Freies Schreiben aber mutet bzw. traut den Schülern von Anfang an zu, Entscheidungen zu treffen. Dies resultiert erst aus der Verknüpfung der Schreibprozessforschung mit der These "Schreiben lernt man durch Schreiben". Für eine solche Verknüpfung sprechen Anhaltspunkte aus der Schriftspracherwerbsforschung, die in beachtlichem Maße ihre Aufmerksamkeit verlagert hat von der Untersuchung des "Lernens durch Instruktion" hin zur Untersuchung des "Lernens durch Gebrauch".[3] Entsprechend begann der Einzug freien Schreibens in die Grundschule beim Anfangsunterricht. Inzwischen hat er auch die Klassen 3 und 4 erreicht.[4]

Der hier angedeutete, seit zehn Jahren bestehende schreibdidaktische Trend ließe sich durch zahlreiche Publikationen belegen. Ich markiere ihn hier nur mit einer knappen Auswahl: Gudrun SPITTA (1985) entwickelte - zusammen mit Lehrern - aus Forschungsergebnissen über "Kinder auf dem Weg zur Schrift" (BRÜGELMANN 1983) mit ihrem Buch "Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2" ein praktikables didaktisches Konzept. Es war (und ist) vielen Lehrern Wegweiser zur Gestaltung eines Unterrichts, der Schulanfänger als Autoren frei agieren und dabei die Schriftsprache entdecken lässt. Mehrere Fallstudien zeigten, dass Kinder sogar schon vor Schulbeginn "spontan" (also frei, ohne dass es jemand verlangt) eigene Texte schreiben. BLUMENSTOCK (1986) berichtete über freiwillige vor- und außerschulische Schreibaktivitäten seines Sohnes Michael. Erika BRINKMANN (1991a; 1991b; 1992) zeigte, dass ihre Tochter Lisa sich während der zwei Jahre vor Schuleintritt - im Zuge freier Schreibaktivität - selbständig der Orthographie annäherte. 1986 erschien unter dem Titel "Kinder als Autoren: Die Schreibkonferenz" eine deutschsprachige Zusammenfassung des Forschungsberichts[5] des Amerikaners Donald GRAVES (1983, 1986) über Schreibkonferenzen und Schreibentwicklung bei 6- bis 10-Jährigen. In Deutschland fanden Schreibkonferenzen allerdings erst in der durch Gudrun SPITTA (1989; 1992) abgewandelten Form Verbreitung. Mechthild DEHN (1991) verschaffte dem "Stil von Grundschulern" Respekt, indem sie Texte von Kindern zu verstehen suchte wie Texte von Schriftstellern. Ihre Ergebnisse zeigen, dass der übliche Blick auf "Defizite" die stilistische Kompetenz von Kindern verkennt und dass die aus die-sem Blick resultierenden "verbessernden" Eingriffe - an "Schulstil" orientierte Korrekturen oder Überarbeitungshinweise - nicht zur Stilentfaltung taugen. Die Forderung DEHNS, "dem Stil des Kindes ... verstehend zu folgen" (S. 49) bekräftigt mein Bemühen um einen Schreibunterricht, der "das Schreibenlernen als von innen nach außen fortschreitende Entwicklung ... unterstützt" (KOCHAN/ HERZ 1988, S. 27) und der sich auf Kinder als Schreiber einlässt, statt sie nach vorgefassten Kriterien zu Schreibern erst "machen" zu wollen (KOCHAN u.a. 1994, S. 28). Die daraus begründete Forderung nach selbstbestimmtem Schreiben schließt ein, die Kinder auch das Schreibwerkzeug wählen zu lassen (KOCHAN 1993b; KOCHAN u.a. 1994; SCHRÖTER/ KOCHAN 1995). Wie Kinder unter der Bedingung von mehr Schreibfreiheit vorgehen und wie sie sich entwickeln, hat besonders aspektreich Mechthild DEHN mit Blick auf das je individuelle Kind innerhalb von Unterricht als sozialem Raum für Schrift untersucht (DEHN 1985; 1990; 1993a; 1993b; 1995; DEHN u.a. 1995). Aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern liegen Berichte über ihre eigene Unterrichtspraxis vor,

beispielsweise von Karin HEINRICH (1992), Heide BAMBACH (1987, 1989, 1993, 1995) und WÜNNENBERG (1989).

Zusammenfassend lässt sich sagen: Empirische Befunde belegen, dass Kinder beim freien Schreiben vorankommen, und praktische Vorbilder zeigen, wie Lehrer freies Schreiben im Unterricht aller Klassenstufen der Grundschule organisieren können. Lehrzielgelenkter Schreibunterricht scheint wissenschaftlich und praktisch also überholt zu sein. Freies Schreiben breitet sich aus.

1.2 Aber die Mehrheit zögert - Warum?

Aber warum orientiert die überwältigende Mehrheit der Lehrer ihren Unterricht noch immer nicht an den vorliegenden Erkenntnissen und Beispielen? Und warum ist auch vielen Studierenden das freie Schreiben keineswegs geheuer - trotz Kontakten mit frei schreibenden Klassen?

Befürworter freien Schreibens tendieren dazu, das Zögern der anderen auf solche Gründe zurückzuführen wie z.B.: Uninformiertheit, Festhalten an mühsam erworbener Routine, Resignation gegenüber tatsächlichen oder vermeintlichen äußeren Hindernissen (z.B. amtlichen Vorgaben, Erwartungen der Eltern) oder Angst vor einer Außenseiterrolle im Kollegium. Diese und andere "schlechte" Gründe übergehe ich hier, weil sie das schreibdidaktisch interessante Problem verdecken, das erkennbar wird, wenn wir uns auf die Gründe derjenigen einlassen, die gute Lehrer sein (oder werden) wollen, anstrengungsbereit sind, sich in der Fachliteratur hinreichend auskennen - und sich dennoch (oder gerade deswegen?) nicht aufs freie Schreiben einlassen. Bei ihnen darf man gute Gründe annehmen. Denen will ich hier zunächst Gehör verschaffen, weil sie zum theoretisierenden Nachdenken über freies Schreiben in der Schule herausfordern, so dass wir - Wissenschaftler und Praktiker, Befürworter des freien Schreibens und Skeptiker - daraus lernen können. Ich gebe im folgenden (unter Stichworten) sinngemäß wieder, was ich in Gesprächen mit Studierenden und Lehrern immer wieder gehört habe. Dabei lasse ich auch gewissermaßen den Tonfall anklingen, ohne förmlich zu zitieren.

Stichwort: Nebentöne der Bezeichnungen

"Freies Schreiben" klingt so wie "beliebig", "ohne Anstrengung" - nur nach Lust und Laune und überhaupt nicht nach Lernen. - "Eigene Wege" - das könnten doch auch Irrwege sein! Woran kann man Irrwege von weiterführenden Wegen unterscheiden?

Stichwort: Schreibentwicklung [6]

Wenn Schreiben sich entwickelt, sogar Rechtschreiben, das hört sich an, als geschehe das irgendwie von selbst. Da wäre ich also als Lehrer(in) überflüssig? - Da kann doch irgend etwas nicht stimmen! Soll ich Lernentwicklungen nur noch abwarten, beobachten und schließlich im Lernentwicklungsbericht ermutigend beschreiben? Gerade gegenüber den Schwachen habe ich die Pflicht, dafür zu sorgen, dass sie mehr lernen als das, was sie - aus sich heraus - "sich entwickelnd" zu leisten vermögen. Ich muss sie doch gerade über das Niveau ihrer Entwicklung hinausbringen, damit sie nicht scheitern.

Stichwort: Schreiben lernt man durch Schreiben

Mir kommt es irgendwie absurd vor, dass man etwas, das man noch nicht kann, doch schon tun kann. Ich bezweifle jedenfalls, dass man allein durch Tun etwas hinzulernt. Das Tun erfolgt mit den Mitteln und Techniken, die man schon beherrscht. Wie kann da neues Können entstehen? Schon bei Schulanfängern von Entfaltung als Schreiber statt von Entwicklung zu Schreibern zu sprechen (vgl. KOCHAN u.a. 1994, S. 28), hört sich an, als ob die Kinder schon können, was sie logischer- und realistischerweise erst lernen müssen.

Stichwort: Vorschulisches Schreiben

Kinder wie Michael (BLUMENSTOCK 1986) und Lisa (BRINKMANN 1991) leben in schreibanregendem und intellektuellem Milieu. Aus den Schreibaktivitäten und Schreibentwicklungen solcher Kinder kann man nicht folgern, dass alle Kinder von sich aus, also ohne systematische Steuerung in der Schule schreiben wollen und schreiben lernen.

Stichwort: Beispiele erfolgreicher Schreibentwicklung in der Schule

Fallstudien wie z.B. die von Mechthild DEHN (1990; 1993b) über Christina besagen nur etwas über das jeweilige Kind. Das sind vielleicht Glücksfälle. Belegt ist nur, dass Christina gelernt hat, aber nicht wie. Völlig unklar bleibt, inwiefern die Lehrerin als Gestalterin des Unterrichts dazu beigetragen hat. Mechthild DEHN (1993b, S. 251) sagt ja selber: "Natürlich muss diese

Darstellung der Bedingungen für die Entwicklung der Textkompetenz deskriptiv bleiben. Man kann sagen, das ist der Kontext, in dem Christina schreibt. Man kann aber keine Ursache - Wirkungsverhältnis herstellen: Weil der Kontext derart gewesen ist, hat Christina so geschrieben." Aber das genau muss ich doch wissen: wodurch sich Christina so entwickelt hat. Ich brauche eine Erklärung dafür, was genau Christinas Lernen hervorgerufen hat. Und selbst das könnte mir noch nicht genügen. Ich müsste wissen, ob und inwiefern das allgemeingültig ist, also übertragbar auf andere Kinder: auf alle Kinder? Wenn nein: auf welche - und auf welche nicht? Das ist alles so unsicher. Wie kann ich da begründet Maßnahmen treffen, um Schreibenlernen zu sichern?

Stichwort: Gewissenskonflikt und Rollenparadoxie

Wenn Lernen selbstgesteuert bei "selbstbestimmtem Schreiben" (KOCHAN u.a. 1994) erfolgt, dann dürfte ich als Lehrerin ja nicht eingreifen, müsste also ein schlechtes Gewissen haben, wenn ich einfach intuitiv doch eingreife. Aber wenn zumindest einige Kinder aus sich heraus nicht erfolgreich genug lernen, dann hätte ich ein schlechtes Gewissen, eben weil ich nicht eingegriffen habe. Das ist ein Gewissenskonflikt, jedenfalls eine paradoxe Rolle. Es klingt so, als dürfte man als Lehrer beim Inszenieren von Schreiblernprozessen alles mögliche machen, nur das eine nicht, was schließlich die Berufsbezeichnung ausmacht: lehren.

Stichwort: Ungleiche Unterrichtserfolge

Die Kindertexte aus dem Unterricht von Heide BAMBACH (1987, 1989, 1993, 1995) und die Art, in der die Kinder darüber sprechen - das finde ich wirklich beeindruckend. Ich habe bei einer Lehrerin hospitiert, die ähnlich vorgeht wie Heide BAMBACH, aber die Ergebnisse waren bei weitem nicht so, weder die Texte noch die Gespräche der Kinder. Woran liegt das: an "schlechteren" Schülern oder irgendwie an der Persönlichkeit der Lehrerin? Ich hätte als Lehrerin einfach Angst vor einem Misserfolg, den ich auf mich selbst zurückführen müsste, ohne genau zu wissen, was ich denn falsch gemacht habe. Haben Erfolg oder Misserfolg überhaupt etwas mit dem freien Schreiben zu tun?

Stichwort: Geduld einerseits - gestiegene Leistungserwartungen andererseits

Den Fallstudien und Praxisberichten ist Widersprüchliches zu entnehmen: Einerseits besagen sie allgemein, dass man mit Kindern, die anfangs große Schwierigkeiten haben und sehr dürftige Produkte zustandebringen, Geduld haben muss. Man soll also die Ansprüche an das Kind

nicht zu hoch ansetzen. Indem die Studien zeigen, welche erstaunlichen Leistungen anfängliche Problemkinder im Lauf der Zeit dann doch erbringen konnten, werden beim Lehrer andererseits viel anspruchsvollere Erwartungen als früher an die künftige Entwicklung des Kindes geweckt. Beispielsweise wenn man sich ansieht, welche Schwierigkeiten diese Christina am Anfang (DEHN 1990) hatte, und wenn man dann liest, was für tiefsinnige "literarische Miniaturen" (DEHN 1993b) ihr im dritten und im vierten Schuljahr gelingen, dann erwartet man doch jetzt von allen Anfängern mit Schwierigkeiten so eine tolle Entwicklung. Davon geht ein Druck aus, noch schlimmer als von den einheitlich für alle Kinder festgesetzten Lernzielen. Im Freiraum freien Schreibens leisten vor allem die guten Schüler viel mehr als früher. Das verdeutlicht Gudrun SPITTA (1992, S. 75-89), indem sie darauf hinweist, dass die Kinder bei Schreibkonferenzen schon in der Grundschule Schreibhaltungen einnehmen, zu denen nach dem vielzitierten Schreibentwicklungsmodell von BEREITER erst Jugendliche oder gar Erwachsene fähig sein sollen. Auch bei Heide BAMBACH (1987, 1989, 1993, 1995) vollbringen die Kinder geradezu Höchstleistungen, weit über die üblichen Lernziele hinaus. Das freie Schreiben bringt die Kinder in Konkurrenz zueinander, wie in einem Wettkampf nach dem Motto "Schneller! Höher! Weiter!". Solchen Freiraum lehne ich pädagogisch ab. Gerade die Grundschule sollte den Kindern Schonraum sein.

1.3 Freies Schreiben: Ja - aber nicht zum Lernen?

Bemerkenswerterweise stieß ich auch in Gesprächen mit Lehrern, die freies Schreiben befürworteten und in ihren Klassen zulassen, auf Zweifel gegenüber dem freien Schreiben. Viele dieser Lehrer glauben, dass die Kinder dabei nicht genug oder überhaupt nicht lernen. Sie nannten andere Gründe für das freie Schreiben. Über ihre Unterrichtspraxis sagten sie sinngemäß:

Variante 1: Ab und zu lasse ich die Kinder frei schreiben. Sie machen das sehr gerne, und ich freue mich an ihren Geschichten. Die benote ich auch nicht. Ich sehe das freie Schreiben auch nicht als Alternative zum herkömmlichen Unterricht an, nur als Bereicherung. Die Kinder müssen bestimmte Dinge lernen, und die muss ich ihnen ausdrücklich vermitteln, allen, also im Frontalunterricht. Danach bekommen sie leistungsdifferenzierte Aufgaben

Variante 2: Frei schreiben lasse ich die Kinder in den Freiarbeitsphasen. Zum Lernen stelle ich in anderen Unterrichtsphasen Aufgaben, natürlich differenziert und systematisch. Ich gehe davon aus, dass die Kinder durch freies Schreiben nicht eigentlich lernen, jedenfalls nicht das Erforderliche. Aber aus ihren frei verfassten Produkten oder aus ihrem Vorgehen beim freien

Schreiben gewinne ich Anhaltspunkte dafür, welche Aufgaben ich dem jeweiligen Kind stellen muss und überhaupt, wie ich ihm helfen kann.

Variante 3: Ich lasse die Kinder frei schreiben, um sie überhaupt zu motivieren. Dafür, dass sie etwas lernen, Sorge ich durch Pflichtaufgaben, die sie nach Wochenplan bearbeiten müssen. Die beziehen sich auf Rechtschreiben, Grammatik, Textsortenkenntnisse, Stilfragen usw.

1.4 Folgerungen und Problematisierung

Die Zögernden stimmen mit vielen Praktikern des freien Schreibens in einem zentralen Punkt durchaus überein: im Misstrauen, dass durch freies Schreiben nicht eigentlich gelernt werde. Darum zögern die einen, darum gewähren die anderen dem freien Schreiben in ihrem Unterricht nur einen begrenzten Raum. Beide Gruppen zeigen Verantwortungsgefühl gegenüber dem Lernen der Kinder. Die Zögernden zeigen in ihren Bedenken ein praktisches Bedürfnis nach theoretischer Orientierung des Lehrerhandelns und ihre Suche nach der Gesetzlichkeit des Lernens beim freien Schreiben. Die anderen zeigen durch ihre Praxis des freien Schreibens "mit Netz", dass bei fehlender theoretischer Orientierung das Neue zwar als eine Art Mode aufgegriffen werden kann, dass dabei aber das Sicherheitsbedürfnis doch noch aus überholten Theorien gestillt wird. Das schreibdidaktische Problem lässt sich mit zwei Thesen markieren:

These 1: Es besteht Unklarheit darüber, wie das Lernen beim freien Schreiben funktioniert.

These 2: Es besteht Unklarheit darüber, was Lehrer tun müssen, damit alle Kinder beim freien Schreiben lernen.

Ich meine, diese Unklarheiten bestehen nicht nur subjektiv als Verstehensdefizite bei einigen Lesern der schreibdidaktischen Fachliteratur. Sie bestehen in der Fachliteratur selbst, in ihrer theoretischen Vagheit bezüglich der zentralen Begriffe des Schreibenlernens und -lehrens. Die Schreibdidaktik befindet sich "auf dem Wege zu Kindern" (KOCHAN 1993a) und bereitet mit dem "Blick auf das Kind" (DEHN u.a. 1995) einen fundamentalen Wandel des Schreibunterrichts vor. Damit sich dieser Wandel in möglichst allen Schulklassen tatsächlich vollziehen kann, muss die Schreibdidaktik ihren Blick auch auf die Lehrerin oder den Lehrer richten.

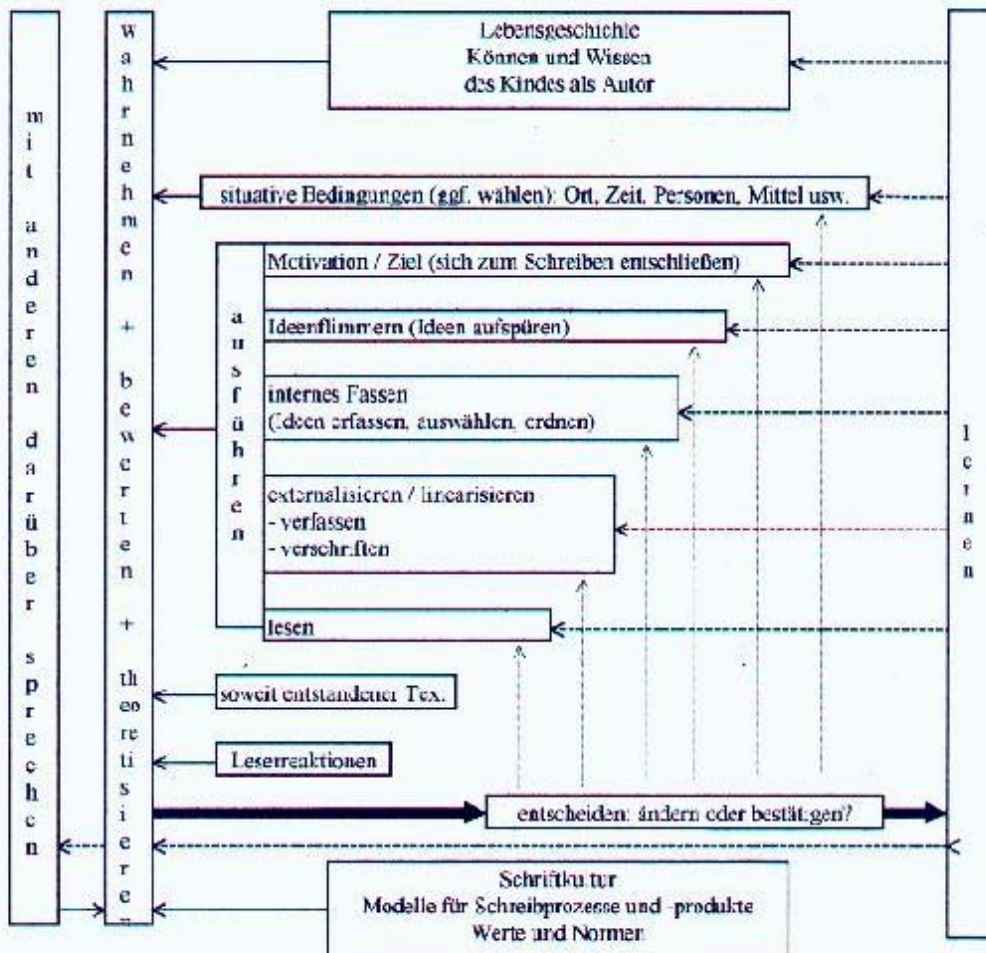
2 Wie funktioniert das Lernen beim freien Schreiben?

2.1 Ein Schreiblernprozessmodell

Mit "Schreibenlernen" meine ich nicht nur das Erlernen der Schreibmotorik, das Begreifen des Prinzips der Schrift und die Annäherung an die Orthographie, sondern jegliche Lernprozesse im gesamten Komplex der Tätigkeiten, die wir "schreiben" nennen. [7] Ich meine mit "Schreibenlernen" nicht nur das Lernen des Anfängers, sondern auch des fortgeschrittenen Schreibers. Ich bin überzeugt davon, dass Schreiblernprozesse bei Kindern und Erwachsenen nach derselben Gesetzmäßigkeit funktionieren, aber natürlich in unterschiedlicher konkreter Ausformung, je nach den Vorerfahrungen und je nach den Aspekten, unter denen der Lernende momentan Zufriedenheit anstrebt. Durch diesen umfassenden Begriff von "Schreibenlernen" geraten gerade bei jüngeren Kindern Dimensionen des Schreibens in den Blick, innerhalb derer ihnen viele Erwachsene weder Schreibtätigkeit noch Schreiblerntätigkeit zutrauen (siehe dazu weiter unten in diesem Beitrag den Abschnitt "Proben des Modells auf Exempla frühen Schreibenlernens").

Im Folgenden lege ich dar, wie ich mir die Möglichkeit des Lernens beim freien Schreiben vorstelle und erkläre. Dazu stelle ich ein Schreiblernprozessmodell [8] (Abb. 1) zur Diskussion. Ich beschreibe damit, was das Kind tun muss, damit es schreiben lernt. Daraus lassen sich einige Hinweise darauf ableiten, was der Lehrer tun muss, damit das Kind die lernförderlichen Tätigkeiten tatsächlich ausübt. Aus Raumgründen präsentiere ich die Graphik nicht schrittweise, sondern gleich in ihrer gesamten Komplexität. Aber im Zuge der Erläuterung werde ich sie gedanklich Schritt für Schritt aufbauen. Zunächst stelle ich die einzelnen Komponenten vor; erst danach gehe ich auf Beziehungen zwischen ihnen ein.

Barbara Kochan, 1995
 Schreiblernprozess-Modell:
 lernrelevante (mögliche) Beziehungen zwischen den Komponenten



Legende:

- ← was das lernende Kind wahrnehmen, bewerten und worüber es theoretisieren kann
- ← was auf sich Änderungen / Bestätigungen beziehen können
- Lernen folgt aus Entscheidungen, gemäß eigener Auswertung
- ←- - - - - was auf sich das Lernen erstrecken kann

Abbildung 1: (SCHREIBLERNPROZESSMODELL)

2.2 Die Komponenten des Modells

2.2.1 *Das Kind als Autor*

Zum Kind als Autor gehört seine Lebensgeschichte, in der es auch für das Schreiben und Schreibenlernen relevantes Können und Wissen erworben (oder noch nicht erworben) hat. Das Kind ist Autor, immer wenn es schreibend etwas meint. Es schreibt, wenn es seine Tätigkeit selbst als Schreiben bezeichnet - auch dann, wenn das Produkt aus unserer Sicht kaum Ähnlichkeit mit denjenigen Gebilden hat, die wir als Schreibprodukte zu verstehen und hervorzubringen gelernt haben. Ich spreche also auch dann schon von Schreibprodukt (des Kindes), wenn darin noch keine Buchstaben vorkommen, d.h. wenn das Kind das, was es meint, noch nicht mittels der konventionalisierten Schriftzeichen unserer Kultur ausdrückt. [9]

2.2.2 *(Außerschulische) Schriftkultur*

Das Kind lebt in einer Kultur, bei uns in einer Schriftkultur. Es ist in der Öffentlichkeit und - in sehr unterschiedlicher Art - zu Hause und später auch in der Schule umgeben von Modellen für Schreibprodukte (z.B. von Plakaten, Texten auf dem Fernschirmschirm, Einkaufszetteln, Zeitschriften, Büchern, Briefen, Schulbüchern) und von Modellen für Schreibprozesse (z.B.: die Mutter schreibt eine Postkarte, der Bruder macht Hausaufgaben, der Verkäufer stellt eine Rechnung aus, die Ärztin schreibt ein Rezept, die Lehrerin schreibt an die Tafel). In der Schriftkultur der Gesellschaft und der Familie gelten (ggf. unterschiedliche) Werte und Normen bezüglich des Umgangs mit Schrift.

2.2.3 *Situative Bedingungen des Schreibens*

Schreiben unterliegt situativen Bedingungen. Es spielt z.B. eine Rolle, an welchem Ort und zu welchem Zeitpunkt man schreibt und wer dabei ist. Wie verhalten sich die anwesenden Personen zum Autor und seinem Produkt: Kann er sie um Rat oder unterstützendes Mittun bitten, oder überwachen sie ihn kontrollierend, oder sind sie desinteressiert, oder warten sie ungeduldig darauf, daß er endlich fertig werde? Welche Mittel stehen ihm zur Verfügung: welche Art von Papier und von Schreibgerät; welche Nachschlagewerke, mittels derer er sich sachkundig machen kann, sei es zum Thema oder sei es zur Rechtschreibung? Von herausragender Bedeutung ist, ob bzw. in welchem Maße der Autor die situativen Bedingungen selbst wählen oder verändern, also selber gestalten kann bzw. darf. Wie wir alle wissen, schreibt es sich anders z.B. am häuslichen Schreibtisch als im Klausorraum des Prüfungsamtes. Freies Schreiben schließt auch eine größtmögliche Gestaltungsfreiheit gegenüber den situativen Be-

dingungen ein. Da aber auch dann noch immer Gegebenheiten vorliegen, die sich momentan nicht verändern lassen, trenne ich die Komponente "situative Bedingungen" vom darunter folgenden Block derjenigen Komponenten ab, die ich (an ihrer linken Seite, senkrecht) als "ausführen" (im Sinne von praktizieren) zusammengefasst habe.

2.2.4 Ausführen

Die Komponenten "sich zum Schreiben entschließen", "Ideen aufspüren", "Ideen erfassen, auswählen und ordnen", "externalisieren/ linearisieren" und "lesen" fasse ich als "ausführen" zusammen. Damit meine ich das (geistige Aktivität einschließende) Tun des Autors. Die auf dieser Ausführungsebene zusammengefassten Komponenten kommentiere ich hier nicht im einzelnen, weil sie - vor dem Hintergrund des diesen Band einleitenden Beitrags von Gudrun SPITTA über die neuere Schreibprozessforschung - wohl plausibel genug sind.[10] Erläuterungsbedürftig mag allerdings die Komponente "lesen" sein: Gemeint ist das Lesen im eigenen Text - beim Schreiben.

2.2.5 Soweit entstandener Text

Für die weiteren Betrachtungen zu Schreibprozess und Schreiblernprozess ist es wichtig, nicht erst den fertigen Text, auch nicht erst den fertigen Entwurf als Produkt anzusehen, sondern das - je nach Zeitpunkt innerhalb des Prozesses - bislang Entstandene. Wenn wir das Schreiben als Vorgang des Erzeugens und Lernens untersuchen wollen, müssen wir auch das Produkt als entstehendes verfolgen.

2.2.6 Leserreaktionen

Mit den weitaus meisten Arten des Schreibens wenden wir uns an Leser. Diese Tatsache hat Folgen nicht nur für den Schreibprozess, sondern auch für den Schreiblernprozess. Bereits in der kommunikativen Aufsatzdidaktik wurde der Adressatenbezug als Lernziel bzw. als Textqualität beachtet. Damit war gemeint, dass der Autor sich bereits beim Schreiben auf den Leser einstellt, den entstehenden Text aus der Perspektive des Lesers ansieht. Ich gehe hier in zweierlei Hinsicht darüber hinaus:

Erstens: Ich meine nicht nur vom Autor vorwegnehmend gedachte Leserreaktionen, sondern auch tatsächliche Reaktionen wirklicher Leser.

Zweitens: Ich meine nicht nur Reaktionen auf den fertigen Text oder den Entwurf in seiner wenn auch vorläufigen Gesamtheit, sondern auch solche auf den noch längst nicht fertigen

Text. Das ist mir insofern wichtig, als ich mit meinem Modell - aus schreibdidaktischen Gründen - außer dem einsamen und monologischen Schreiben auch gemeinschaftliches Schreiben und das Schreiben unter Rückkopplung mit teilnehmenden Lesern in den Blick nehmen möchte.

2.2.7 Wahrnehmen, bewerten und theoretisieren

Alle Schreibprozessmodelle weisen darauf hin, dass ein Autor seinen soweit entstandenen Text immer wieder kritisch auswertet (vgl. die Komponente "Evaluierungsprozesse" bei Gudrun SPITTA in diesem Band, S. xx). Daran knüpfe ich an. Ich erweitere die Auswertungskomponente aber in zweifacher Hinsicht.

Erstens: Mit den Benennungen öffne ich die begrifflichen Grenzen des Evaluierens einerseits zum weniger intellektuellen "Wahrnehmen" und andererseits zum beweglicheren "Theoretisieren". Damit geraten auch unkonventionelle Arten des (emotionalen, kognitiven und ästhetischen) Bewertens nach Maßstäben des Autors in den Blick. So lassen sich auch Schreibprozesse wenig geübter Autoren verstehen - statt sie nur an Expertenvorstellungen und -praktiken zu messen.

Zweitens: Die graphische Anordnung der Komponente besagt, dass der Autor nicht nur seinen soweit entstandenen Text auswertet, sondern auch alle anderen Komponenten des Schreibens. Auf einer Meta-Ebene seines Tuns beim Schreiben spürt und bewertet er sie, und er macht sich über sie verallgemeinernde Gedanken (auch über schreibbegleitende Gefühle). Dazu gehört auch sein Selbstbild als Autor und seine Einschätzung der Schriftkultur. Dies ist ein Angelpunkt sowohl bezüglich der Möglichkeit des Schreibenlernens beim freien Schreiben, als auch bezüglich der Unmöglichkeit, das Schreibenlernen auf Wenn - Dann - Wegen hin zu Lernzielen zu führen, die dem Kind von außen gesetzt werden.

2.2.8 Mit anderen darüber sprechen

Diese Komponente umfasst Gespräche des Autors mit anderen über Gefühle, Einschätzungen und (auch verallgemeinernde) Gedanken, die sich wiederum auf jede der anderen im Modell enthaltenen Komponenten beziehen können.

2.2.9 Entscheiden: ändern oder bestätigen?

Nicht nur am Anfang (gewissermaßen planend), sondern während des gesamten Schreibprozesses kann der Autor - vom jeweiligen Zeitpunkt aus - immer wieder auch zurückblickend

und wiederum nach vorn schauend Entscheidungen treffen. Immer wieder kann er sich fragen, ob er etwas ändern will, sei es am soweit entstandenen Text, sei es an irgendeiner anderen Komponente des Schreibens - solange bis er den Text für fertig erklärt oder bis er das ganze Vorhaben aufgibt.

2.2.10 Lernen

Das Lernen weise ich als gesonderte Komponente aus, um zu betonen, dass sich das Schreibenlernen nicht quasi automatisch durch Schreiben ereignet. [11] Lernen ist zwar abhängig vom Schreibprozess und in ihn integriert, es ist aber eine Tätigkeit eigener Art. Näher bestimmbar wird diese Tätigkeit erst nach der nun folgenden Erläuterung der in der Graphik durch Pfeile angedeuteten Beziehungen zwischen den Komponenten.

2.3 Beziehungen zwischen den Komponenten des Modells

2.3.1 Was das Kind wahrnehmen und bewerten und worüber es theoretisieren kann (PFEIL)

Der dünne durchgezogene Pfeil zeigt an, wie vielschichtig das mögliche Spektrum der Auswertung sein kann (vgl. dazu 2.2.7). Schreiber schreiben nicht nur, sondern haben auch ein Bewusstsein davon und von allem, was - aus ihrer Sicht - damit zusammenhängt. Für die Verbesserung des Unterrichts ist es außerordentlich wichtig, diese Meta-Ebene zu beachten, auf der das Kind sein schreibendes Tun und schreibbezogenes Denken begleitet. Der Antrieb und das Ziel für diese begleitenden Aktivitäten ist das Bedürfnis nach eigener Zufriedenheit [12] mit dem Produkt, mit dem Prozess und mit sich selbst in Verbindung mit dem Wunsch nach Anerkennung durch akzeptierte andere. - Es ist nun aber keineswegs so, dass das Kind auf dieser Meta-Ebene dauernd das gesamte mögliche Spektrum von Komponenten bedenkt. (Auch professionelle Autoren tun dies nicht.) Wahrnehmung ist grundsätzlich selektiv, das heißt auf einen Ausschnitt aus dem Ganzen gerichtet. Was genau ein Kind in einer konkreten Schreibsituation zu einem bestimmten Zeitpunkt tatsächlich wahrnimmt, bewertet und worüber es tatsächlich verallgemeinernd nachdenkt, hängt davon ab, was ihm im Moment wichtig ist. Zwar kann ein anderer die Aufmerksamkeit des Kindes auf etwas Bestimmtes richten, aber wie das Kind dieses Bestimmte wahrnimmt, hängt von ihm als Subjekt seiner Wahrnehmung ab. Jede Wahrnehmung ist subjektiv im Sinne von: abhängig von der wahrnehmenden Person. Schon gar nicht kann man das Kind dazu bringen, das Wahrgenommene in bestimmter Weise zu bewerten oder daraus bestimmte Verallgemeinerungen abzuleiten. Man kann dem Kind mitteilen, wie man etwas Bestimmtes selber wahrnimmt und bewertet und welche

Schlussfolgerungen man daraus zieht. Aber dass das Kind sich einem anschließt, kann man nicht "bewirken". Es hängt davon ab, worin das Kind seine emotionale, kognitive oder ästhetische Zufriedenheit findet. Ich behaupte: Man kann dem Kind so wenig wie irgendeiner anderen Person etwas beibringen, nur nahe bringen.

2.3.2 Worauf sich Änderungen / Bestätigungen beziehen können (PFEIL)

Der gepunktete Pfeil deutet an, dass sich lernförderliche Änderungen am soweit entstandenen Text nicht direkt auf den Text richten, sondern sich erst aus vorgelagerten Änderungen an anderen Komponenten ergeben. Solche Änderungen hängen davon ab, wie das Kind die der Textänderung vorgelagerten Komponenten wahrnimmt und bewertet und inwieweit es über Aspekte dieser Komponenten theoretisiert. Lernrelevante Änderungen am Text müssen aus dem Bestreben des Kindes um eigene (emotionale, kognitive, ästhetische usw.) Zufriedenheit und aus seinem Bedürfnis nach Anerkennung durch subjektiv akzeptierte Personen kommen.

Darauf weist - in meiner Lesart - auch Gudrun SPITTA in ihrer Einführung in diesen Band hin, wenn sie bloße "Textkosmetik" ablehnt. Zwar kann man erreichen, dass das Kind ohne eigene Beschäftigung mit vorgelagerten Komponenten, direkt am Text etwas ändert, weil man es von ihm verlangt. So kann man z.B. erreichen, dass es im aktuellen Text "fahren" mit "h" schreibt oder wörtliche Rede verwendet oder wiederholtes "und dann" durch variierende Ausdrücke abwechslungsreich ersetzt - aber so kann man nicht erreichen, dass das Kind dadurch etwas in seinem Kopf ändert. Ein lernrelevanter Angelpunkt freien Schreibens im Unterricht ist, dass das Kind zu keiner Änderung an seinem Text gedrängt wird, die nicht auf seiner eigenen Entscheidung nach Maßgabe eigener Kriterien beruht. [13] Freies Schreiben heißt also (auch im Unterricht) nicht nur: freier Entschluss zum Schreiben, freie Themenwahl u.ä., sondern vor allem freie Entscheidung über die Frage "Ändern oder bestätigen?" - auch beim Überarbeiten des Textes. Das Bestreben des schreibenden Kindes nach seiner Zufriedenheit muss unantastbar sein - damit es wirklich lernen kann.

Die Pfeile im Modell zeigen das mögliche Spektrum der Entscheidungsebenen an. Damit ist nichts über den Umfang oder die Art der Entscheidungen gesagt, die ein konkreter Schreiber in einer spezifischen Situation tatsächlich trifft. Die Schreibwirklichkeit ist von Fall zu Fall unterschiedlich und insgesamt vielfältig. Außerdem gehen Schreiber (Kinder wie Erwachsene) selektiv vor. Von der Richtung ihrer subjektiven Aufmerksamkeit hängt ab, auf welchen

der im Modell enthaltenen Ebenen sie tatsächlich Entscheidungen treffen. Die gepunkteten Pfeile können helfen danach zu fragen, auf welchen Entscheidungsebenen sich der konkrete Schreiber bewegt bzw. nicht bewegt. Auf diese Weise lässt sich die Besonderheit des individuellen Falles erkennen. Bei Anwendung auf viele konkrete Fälle erschließt das Modell außerdem die Vielfalt der Schreibwirklichkeit.

2.3.3 Lernen folgt aus Entscheidungen gemäß eigener Auswertung (PFEIL)

Der dicke Pfeil besagt: Die beiden Komponenten "wahrnehmen, bewerten, theoretisieren" und "entscheiden: ändern oder bestätigen" sind notwendig, um vom "Ausführen" zum "Lernen" zu gelangen. Damit sage ich zugleich auch: durch Schreiben, auch durch noch so freies Schreiben (Ausführen) allein wird noch längst nicht gelernt. Darum meine ich, dass die Formel "Schreiben lernt man durch Schreiben" (die ich bislang selber benutzt habe) präzisiert werden muss in "Schreiben lernt man beim Schreiben". Diese anscheinend spitzfindige Wortklauberei verweist auf einen Unterschied von großer Bedeutung für die Frage, wie freies Schreiben im Unterricht inszeniert werden muss, wenn sich Lernen als entfaltende Vervollkommnung der Schreibfähigkeit ereignen soll. Gelernt in diesem Sinne wird nicht das, was im Praktizieren (Ausführen) des Schreibens getan und gedacht wird (das kann das Kind ja schon), sondern das, was - dabei - durch ein Denken über dem Praktizieren [14] zu Entscheidungen führt, die die eigene bisherige Schreibpraxis entweder verändern oder - nunmehr bewusster - bekräftigen.

Damit dieses Denken über dem Praktizieren überhaupt zu irgendetwas Neuem gegenüber dem (bisherigen) Praktizieren führen kann, muss sich dieses Denken zugleich auch auf etwas beziehen, was sich außerhalb des bisherigen Könnens und Wissens des Autors befindet: auf Leserreaktionen, auf die Schriftkultur und auf Gespräche mit anderen über Angelegenheiten des Schreibens. Auch wenn der Autor derlei Impulse von außen nur über seinen eigenen Kriterienfilter verarbeiten kann, so ermöglichen doch erst sie ihm, dass er zu seiner (bisherigen) Schreibpraxis einschließlich ihrer situativen Bedingungen, zu seinem Text und zu seiner Autorpersönlichkeit in eine Distanz tritt, die unabdingbar ist für ein Über - sich - Hinauswachsen. Die Qualität des Lernens erreicht das Über - sich - Hinauswachsen, wenn der Autor aus momentanen Entscheidungen zu einer Verallgemeinerung gelangt, die ihm eine Übertragung auf neue Schreibfälle ermöglicht. Dieses Lernen erst führt zu einer Weiterentwicklung des Autors. Schreibenlernen wird nie "abgeschlossen". Es setzt sich fort durch immer wieder neue Entscheidungen und neue Verallgemeinerungen.

Daraus ergeben sich einige Schlussfolgerungen:

- Selbstgesteuertes Lernen erfolgt nicht "von selbst", aber durch den Lerner selbst.
- Selbstgesteuertes Lernen kann der Lerner nicht "allein" und "aus sich selbst heraus" vollbringen; er bedarf der Eindrücke von außen. Es muss etwas außerhalb seiner selbst und seines Tuns geben, das ihn beeindruckt und herausfordert.
- Wenn die eigenen Entscheidungen der Angelpunkt des Lernens sind, lernt man nicht im gesamten Spektrum des Schreibprozesses, sondern nur dort, wo man aus häufigem eigenen Entscheiden transferierbare Schlüsse zieht.

Lernen heißt Konsequenzen ziehen; Konsequenzen kann nur ein Subjekt in seiner Individualität ziehen. Darum gibt es in der Wirklichkeit auch nicht den (allgemeingültigen) Schreiblernprozess. Schreiblernprozesse sind biographische Vorgänge im einzigartigen Leben eines jeden Lernenden. Entsprechend unterschiedlich verlaufen sie. Aber "hinter" dieser Vielfalt der Erscheinungsformen vermute ich eine allgemeine Gesetzmäßigkeit des Schreiblernprozesses, an der wir uns beim Beobachten und Fördern der vielfältigen individuellen Lernprozesse orientieren müssen.

Im Bemühen, diese Gesetzmäßigkeit zu erfassen, habe ich mein Modell entwickelt. Ich habe mich dabei aber nicht an einer empirischen (Durchschnitts-)Norm orientiert. Eine solche von FEILKE (1993) angestrebte Grundlegung halte ich weder für erforderlich noch für wünschenswert. FEILKE (1993, S. 21) sagt, unter didaktischen Gesichtspunkten "darf ... der mögliche Nutzen einer modellbildenden Formulierung von Entwicklungsprozessen ebenso wie der dabei zugrundegelegten empirischen (Durchschnitts-)Normen nicht geringgeschätzt werden. Eine individuelle Entwicklung lässt sich nur biographisch nachvollziehen; zu ihrem kompetenten Verstehen gehört aber auch die Interpretation des Entwicklungsstandes im Blick auf eine theoretisch qualifizierte und empirisch gesicherte Entwicklungsnorm." (Hervorh. durch BK) Dem halte ich entgegen: Ich bezweifle, dass das kompetente Verstehen einer Entwicklung die Kenntnis einer Durchschnittsnorm voraussetzt. In didaktischer Perspektive heißt Verstehen gerade nicht Vergleichen, und "Nachvollziehen" reicht nicht (so wichtig es ist). Didaktik muss den "Mechanismus" der Entwicklung bzw. des Lernens kennen, um die Entwicklung eines jeden Kindes voranbringen zu können - egal wo es im Vergleich zum Durchschnitt sich gerade befindet.

2.3.4 Worauf sich das Lernen erstrecken kann (PFEIL)

Der gestrichelte Pfeil weist auf alle dem Kind zugehörigen Komponenten - nur nicht auf den "soweit entstandenen Text". Wir sind dagegen gewohnt, Lernfortschritte am Produkt abzulesen. Zweifellos schlagen sie sich im Produkt nieder. Aber der Text kann nur Anhaltspunkt für Vermutungen bezüglich des Lernens sein.[15] Allerdings springt uns der Text eher ins Auge als die ihm vorgelagerten Komponenten, auf die sich das Lernen erstrecken kann und muss. Einige der anderen Komponenten entziehen sich unserer Beobachtung. Und doch können wir uns ein gewisses Maß an Zugang zu ihnen verschaffen. Beispielsweise: Was ein Kind von sich selbst als Autor hält, zeigt sich an seinem Verhalten beim Schreiben und daran, wie es mit anderen über sich als Autor spricht. Das Sprechen mit anderen über alle Angelegenheiten des Schreibens ist durchaus beobachtbar. Stumme Entscheidungen des Kindes können wir uns durch Ansprache zugänglich machen.

Lernfortschritte sind nicht identisch mit dem Hervorbringen besserer Produkte. Selbstverständlich ist das Hervorbringen besserer Produkte das Ziel des Lernens. Aber die auf dem Lernwege dahin entstehenden Produkte müssen keineswegs immer besser werden (schon gar nicht unter all ihren Aspekten). Beispielsweise ist die Schreibung "liler", auf die das Kind plötzlich kommt, obwohl es bislang in Übereinstimmung mit der Dudennorm "lila" geschrieben hatte, als Produkt schlechter als vorher. Entscheidend für die Einschätzung der Qualität des Lernprozesses sind die Verallgemeinerungen, nach denen das Kind über die Schreibung entscheidet. Für "lila" hatte es sich zuvor entschieden, weil es die Verallgemeinerung vorgenommen hatte: Wörter werden geschrieben, wie man sie hört. Folglich schrieb es z.B. auch "winta" für "Winter". Nachdem es - durch Theoretisieren über dudengerechte Schreibungen wie "Vater", "Mutter", "Sommer" usw. zu einer entsprechend geänderten Verallgemeinerung gelangt ist (am Ende steht "er", obwohl man "a" hört), produziert es folgerichtig "liler".[16] All zu schnell wird ein solcher Fall als falsche Verallgemeinerung angesehen - und damit zumindest im Unterton disqualifiziert. Falsch ist nicht die Verallgemeinerung, sondern das Produkt, wenn wir es denn gleich an der Dudennorm messen. Die Denkfähigkeit des Kindes ist (nicht nur aus subjektiver Sicht) völlig einwandfrei, es benötigt aber natürlich weitere Anlässe zum Schreiben und äußere Impulse zum Denken über dem Schreiben, um erkunden zu können, wo und warum seine Verallgemeinerung änderungsbedürftig ist. Wir alle sind zu unseren Verallgemeinerungen, die wir heute für richtig halten, auch nicht auf einen Schlag, sondern ebenfalls auf dem Wege mehrfach geänderter Verallgemeinerungen gelangt.

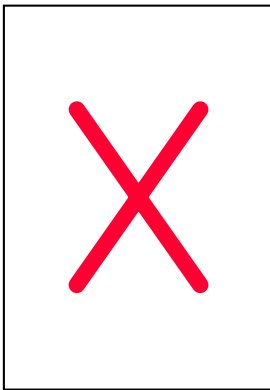
Auch auf anderen Ebenen des Schreibens läuft man Gefahr, die Lernfortschritte zu verkennen, wenn man erwartet, sie müssten sich als Verbesserung der Produkte auffinden lassen. Dazu nun ein stilistisches Beispiel: Ein Kind, dessen Geschichten zunächst mangels wörtlicher Rede als unlebendig kritisiert wurden, macht neuerdings von wörtlicher Rede so ausgiebig Gebrauch in seinen Geschichten, dass sie nunmehr wegen zu viel wörtlicher Rede kritisiert werden. Hat dieses Kind die Entdeckung der wörtlichen Rede falsch verallgemeinert? Es tut jedenfalls das, wozu wir alle neigen, wenn wir etwas Neues erkannt haben: Je mehr uns das Neue tangiert, umso stärker richten wir unser Denken und Tun daran aus. Wir halten das Neue eine zeitlang für den Stein der Weisen oder probieren es zumindest aus, wann immer möglich. Dabei geraten uns andere bewährte Erkenntnisse aus dem Blick, und wir vernachlässigen sie - bis wir im Zuge unserer Übertreibung des Neuen nach und nach Erfahrungen machen, durch die wir nun Grenzen des Neuen bemerken und uns an zuvor Bewährtes wieder erinnern können. Jetzt erst haben wir Augenmaß gewonnen. Jetzt erst machen wir uns an die Arbeit, Bewährtes und Neues zu integrieren.[17] Auch bei Kindern dürfen wir nicht vom "schlechten" Produkt auf "schlechtes" Lernen schließen - allerdings auch nicht vom "guten" Produkt auf "gutes" Lernen. Das Produkt ist ein Anlass, danach zu fragen und zu suchen, innerhalb welcher der anderen Komponenten sich welches Lernen ereignet hat oder gerade "abspielt". "Zu viel" wörtliche Rede im Text kann auf das zum Lernen notwendige Maß an Beschäftigung damit im Kopf hinweisen. Einschätzungen kindlichen Lernens durch Erwachsene fixieren sich oftmals voreilig auf die Qualität der Produkte, weil Erwachsene die Ergebnisse, zu denen die Kinder kommen sollen, besser kennen als die Lernwege. Im übrigen ist die Uneinigkeit selbst unter Fachleuten über Qualitätsmerkmale von Texten ein weiteres Argument dafür, das Lernen nicht vorschnell an unseren Erwartungen an das Produkt zu messen. Vordringlich ist zu versuchen, das Lernen aus der Eigengesetzlichkeit des Lernens heraus zu begreifen und zu fördern.

3 Proben des Modells auf Exempla frühen Schreibenlernens

Manche Leserin, mancher Leser mag sich fragen, was die theoretischen Ausführungen denn konkret eigentlich bedeuten. Zweifelhaft mag erscheinen, ob diese Fülle von Komponenten schon bei Grundschulkindern, gar bei Schulanfängern überhaupt vorkommen, geschweige denn so wie beschrieben in Beziehung zueinander treten. Manche erscheinen allzu anspruchsvoll, etwa die Meta-Ebene "wahrnehmen, bewerten, theoretisieren" und das freiwillige Er-

wägen von Änderungen. Deshalb illustriere ich hier mein Modell mit Beispielen möglichst frühen vorschulischen Schreibens. Im Alter von ca. 3 Jahren dürften wohl noch keine Unterweisungswirkungen vorliegen. Alle Beispiele stammen von Joel (vgl. RADANT 1993). Meine eigenen Interpretationen vertiefen und erweitern die bereits von Careen RADANT vorgenommenen Interpretationen nunmehr unter Bezugnahme auf das Modell.

3.1 Eigener Zugriff auf Schriftkultur

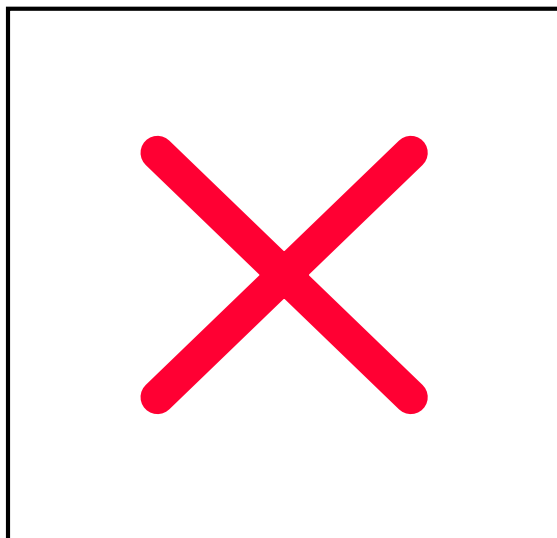


Zunächst illustriere ich, dass die - das Kind umgebende - Schriftkultur einen Einfluss ausüben kann, der das Kind als Autor aktiviert.

Joel notiert sich hin und wieder Termine mit seinen Freunden. Diese Schreibhandlung hat er bei seiner Mutter gesehen und sich von ihr erklären lassen ("Was machst du da?").

Abbildung 2: Joel (3,5 Jahre) führt seinen Terminkalender (Quelle: RADANT 1993, S. 110)

Joel erweitert einen von seiner Mutter angefangenen Einkaufszettel um seine eigenen Wünsche. Dazu spricht er vor sich hin: "Ich brauche ´n Bonbon, ich brauche ´n Roboter ..." und fertigt pro benötigtem Gegenstand ein Kritzel oder eine Kritzellinie. Einen anderen so ent-



standenen Einkaufszettel (hier nicht abgedruckt) betrachtet er hinterher eingehend und sagt dann: "Au weia, so viel kann ich gar nicht tragen, ich muss den Caddy [Einkaufswagen] nehmen." - Joel hat nicht nur gesehen, dass seine Mutter Einkaufszettel schreibt; er hat auch miterlebt, welchen Gebrauch sie von den Zetteln beim Einkaufen macht.

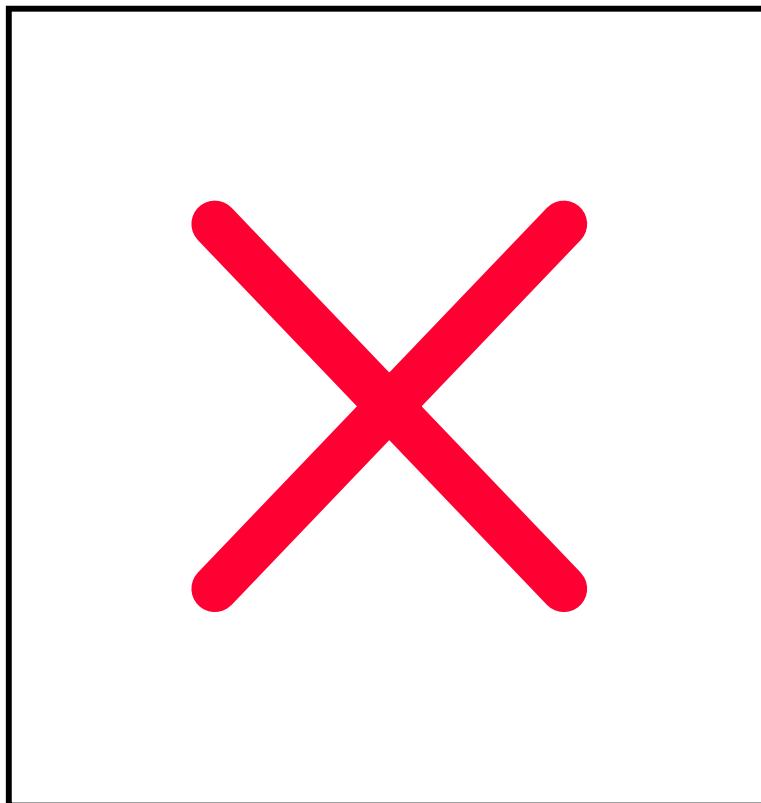
Abbildung 3: Joel (3,5 Jahre) schreibt Einkaufszettel (Quelle: RADANT 1993, S. 104-108)

Nachdem Joel zusammen mit seiner Mutter seinen Opa - wegen dessen Fußverletzung - ins Krankenhaus gebracht hat, fragt er seine Mutter, was auf den (leeren) Formularen steht. Dann gibt er die Personalien an. Name: "Opa Winne", Geburtsname: "Radant", Alter: "3" (sein

eigenes), Straße, Hausnummer und Wohnort des Opas, beschreibt die Verletzung: "Fuß voll Blut" und legt die Behandlung fest: "Ganz doll lieb sein".

Abbildungen 4: Joel (3,8 Jahre) füllt eine Fürsorgekarte und eine Heilmittelverordnung aus (Quelle: RADANT S. 84 und 128-131)

Joel hat miterlebt, dass seine Mutter Kreuzworträtsel gern löst und wie sie das macht. Sie hat ihn manchmal nach einer Lösung gefragt. Zunächst erfasst er die Richtungen. Seine über Kreuz durchgezogenen Linien spiegeln seine globale Wahrnehmung des Schreib"flusses". (Abb. 5) Im Zuge späterer Wahrnehmung fällt ihm auf, dass die Mutter die Verschriftung der



Lösung nicht in einem ununterbrochenen Schreibzug vornimmt. Er bemerkt die Kästchen als Umgrenzung für die Schrift. Er verallgemeinert: Die Schrift gehört in ein Kästchen. Daraus zieht er beim nächsten Mal seine Konsequenz und verändert seine bisherige Schreibpraxis: Nachdem er sich eine Frage gestellt und sich darauf eine Antwort gegeben hat, vermerkt er diese anschließend in einem Kästchen.

Abbildung 5 und 6: Joel (3,6 Jahre) löst Kreuzworträtsel (Quelle: RADANT 1993, S. 111 und S. 115)

Wie ist dieser Einfluss der Schriftkultur zu erklären? Allein ihr Vorhandensein in der Umgebung des Kindes reicht nicht aus, um es als Autor zu aktivieren. Joel hat eigenen Bedürfnissen folgend selber "zugegriffen". Er hat wahrgenommen, was ihm wichtig war, hat es auf seine eigenen Belange hin selber bewertet, bevor er sich entschlossen hat zu schreiben. Seinen zweiten Einkaufszettel liest er - auf seine Weise, indem er ihn "eingehend betrachtet" (s.o.) - mit dem Ergebnis: Das ist zum Tragen zu viel. Er ändert den inhaltlichen Umfang nicht, bestätigt ihn aber nun bewusster und zieht eine Konsequenz außerhalb des Schreibprozesses (aber aus dem Text): den Einkaufswagen mitzunehmen.

3.2 Zusammenspiel mehrerer Komponenten - Reflexionen auf der Meta- Ebene und eigene Entscheidungen

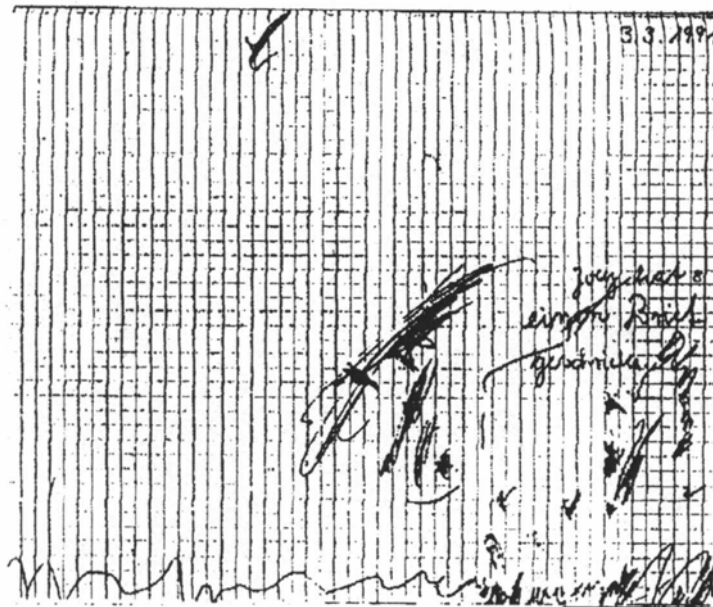


Abbildung 8: Joels (2,7 Jahre, Kosenname: Joey) erster Brief (Quelle: RADANT 1993, S. 89-91)

Das Produkt entstand auf folgende Weise (die *Verlaufsbeschreibung* ist kursiv von meinen Kommentaren abgesetzt):

Joel sitzt mit seiner Mutter an einem Tisch, auf dem Papier und Stifte liegen. Das sind situative Bedingungen. Als Studentin schreibt seine Mutter oft zu Hause im Beisein von Joel, auch Briefe. Die Joel umgebende häusliche Schriftkultur bietet demnach Modelle für Schreibprozesse und für Schreibprodukte. *Joel entschließt sich: "Ich schreibe einen Brief."* Dass er sich dieses Ziel setzt, ist aber keine direkte Wirkung allein des Vorhandenseins von Schreibwerkzeug und dem Vorbild der Mutter, sondern es muss ihm beides subjektiv wichtig genug erschienen sein, um es überhaupt wahrzunehmen, er muss Werkzeug und Vorbild aus seiner

Sicht positiv bewertet haben, und er muss darüber theoretisiert haben. Er muss sich z.B. verallgemeinernde Gedanken darüber gemacht haben, was ein Brief sei, und darüber, was zu tun ist, um einen solchen Brief zu erzeugen. Anders gesagt: er muss sich kognitive Schemata gebildet haben über das Produkt und über den Prozess des Schreibens. Eine weitere Voraussetzung seines Entschlusses, einen Brief zu schreiben, ist: Joel muss sich das selbst zutrauen; er muss sich als Autor eines Briefes ansehen. *Er legt das Blatt im Querformat vor sich hin und beginnt am unteren Rand von links nach rechts Wellenlinien zu erzeugen.* Hierbei könnte es sich um inhaltsleere Kritzelei, bloß äußerliches Nachahmen oder um reine Bewegungslust bzw. Lust am Spuren-hinterlassen handeln. Aber: *Als seine Wellenlinie etwa 2/3 der Zeile füllt, "bemerkte er, dass der Platz bald ausgefüllt sein würde, das Übermitteln seiner Botschaft jedoch mehr Raum benötigte. So ging er zu einem enger gestellten Auf und Ab über, um seinen Brief ... fertigzustellen."* (RADANT 1993, S. 89) *Er zeigt dann das Ergebnis stolz seiner Mutter mit den Worten: "Guck mal, ich habe einen Brief geschrieben." Auf die Frage, was er denn geschrieben habe, antwortete er: "Dass es mir gut geht."*

Joel hat also mittels seiner graphischen Spur eine inhaltliche Idee als Botschaft externalisiert und linearisiert. Dass Schrift Inhalt übermittelt, weiß er - und noch mehr: dass der Inhalt und dessen Verschriftung einander in der Menge entsprechen. Dabei ist besonders bemerkenswert, dass Joels Kriterium nicht einfach die Länge des Schriftbandes ist. Dann wäre er damit zufrieden gewesen, die Zeile wie auch immer, nur eben bis zum Ende auszufüllen. Sein Kriterium aber ist offenbar die Menge der Auf' s und Ab' s, also der Bewegungseinheiten pro Zeile. Eine umfangreiche Botschaft benötigt demnach entsprechend viele Bewegungseinheiten. Darum entscheidet er sich, ab sofort enger zu schreiben. Auch das zeigt der Verlaufsbericht: dass Joel seinen soweit entstandenen Text beim Schreiben liest, insofern als er ihn in Augenschein nimmt, die Menge der bisherigen Bewegungseinheiten in Relation zur Gesamtbotschaft setzt und sich so Rechenschaft gibt, wo er jetzt mit dem Verschriften angelangt ist und wieviel "Restbotschaft" noch zu verschriften sein wird. Er reflektiert auch sein bisheriges Vorgehen (weiträumiges Verteilen der die Botschaft linear repräsentierenden Auf' s und Ab' s) auf der Meta-Ebene: Wenn ich so weitermache, werde ich mein Ziel, die gesamte Botschaft auf dem noch verfügbaren Raum (bis zum Zeilenende) unterzubringen, nicht erreichen. Er bewertet also die Tauglichkeit seines bisherigen Vorgehens im Hinblick auf sein Ziel. Sein Urteil lautet: untauglich. Er überführt seine Unzufriedenheit in ein Problem und sucht eine Lösung, die ihn befriedigt. Er entscheidet sich, sein Vorgehen zu ändern, und nimmt sich vor,

ab sofort die - der Restbotschaft entsprechend - vielen noch nötigen Auf' s und Ab' s zeilenraumsparend enger aneinander zureihen.

Anschließend forderte Joel seine Mutter auf, auch etwas auf das Blatt zu schreiben. Dies nur zur Erklärung für den offenkundig nicht von Joel geschriebenen Satz. Auf Joels weitere, unmittelbar danach entstandenen Schreibspuren auf dem selben Blatt gehe ich nicht ein, weil es mir hier nicht um eine Gesamtanalyse geht.[18] [B1] Ich will hier nur zwei Dinge zeigen: Erstens dass die Komponenten meines Modells (auch in ihrer Beziehung zueinander) im Schreibprozess bereits eines so jungen Kindes vorkommen, also ohne dass das Kind zuvor lehrend unterwiesen wurde; zweitens dass das Modell hilft, kindliche Schreibprozesse zu verstehen. Dass in diesem Beispiel nicht alle Komponenten des Modells vorkommen, disqualifiziert es keineswegs als Beleg dafür, was ich nachweisen will: nämlich dass Kinder - unter Bedingungen subjektiv bedeutsamer Schriftkultur - nicht nur zum schreibenden Tun gelangen, sondern ihr Tun auch auf einer Meta-Ebene reflektieren und auf dieser Basis eigene Entscheidungen treffen im Streben nach Zufriedenheit. Dafür ein weiteres Beispiel:

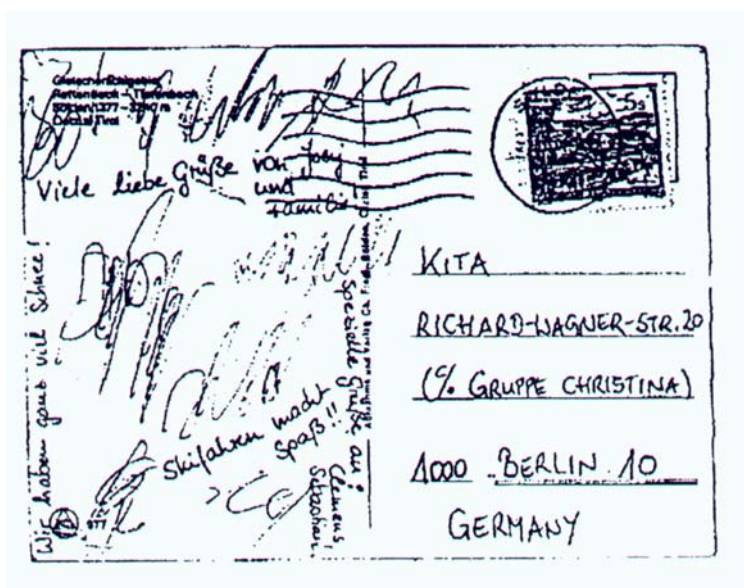


Abbildung 9: Joel (3,4 Jahre) schreibt eine Postkarte an seine Kindergartengruppe (Quelle: RADANT 1993, S. 81, 97 und 100f)

Das Produkt entstand auf folgende Weise (die *Verlaufsbeschreibung* ist *kursiv* hervorgehoben):

Zur Vorgeschichte ist dem Bericht der Mutter zu entnehmen: Als Joel merkte, daß nicht nur seine Eltern, sondern auch andere Familienmitglieder und seine Freunde sich über Briefe von ihm freuten, erkannte er seine Schreibaktivität als wertvoll an und schrieb seine Botschaften

mit zunehmender Freude an einen wachsenden Adressatenkreis. Dabei machte er die Erfahrung, dass die anderen seinen Verschriftungen die Botschaften nicht entnehmen, sie nicht lesen konnten. Er begriff, dass das Lesen nur funktionieren kann, wenn man die Schrift vorher verabredet. Das hielt ihn nun keineswegs vom Schreiben ab. Er löste das Problem auf andere Weise. Im Ski-urlaub schrieb er auf einer Ansichtskarte an seine Kindergartengruppe - wie bisher in seiner eigenen Schrift. Danach sagte er: "Christina [die Gruppenleiterin] kann das ja nicht lesen, nur ich", und bat seine Mutter, seine von ihm auf seine Weise verschrifteten Mitteilungen in für Christina lesbarer "richtiger" Schrift auf die Karte zu schreiben, wo noch Platz ist. Er diktierte seiner Mutter dann, was da - von ihm geschrieben - steht. Seine Mutter hält in ihrem Bericht abschließend fest: "Erst dann war er zufrieden und warf stolz die Postkarte in den Briefkasten" (S. 100).

Joel hat inzwischen Leserreaktionen wahrgenommen, bewertet und darüber theoretisiert und mit seiner Mutter darüber gesprochen. Er hat sich dabei die verallgemeinernde Einsicht erarbeitet, dass man nur eine verabredete Schrift lesen kann. Er hat deshalb auch über sich als Autor nachdenken müssen. Er hat erkennen müssen, dass sein Wissen und Können hinsichtlich der verabredeten Schrift noch nicht ausreicht. Er trifft die Entscheidung, sich einerseits als Autor zu bestätigen (also weiterhin an andere zu schreiben), andererseits etwas zu ändern, nämlich sich wohldefinierte (d.h. begrenzte) Unterstützung zu holen, soweit er sie zu seiner Zufriedenheit braucht. Weder von sich noch vom Leser verlangt er Unmögliches. Allerdings beginnt er bald danach, sich für die verabredete "richtige" Schrift zu interessieren, zunächst natürlich für die Schrift, die seine Identität betrifft: für die "Das - bin - ich - Schrift", für die Form und Reihenfolge der Druckbuchstaben seines Namens.

3.3 "Solche Fälle sind doch Ausnahmen!"

Der Skepsis, ob mein Schreiblernprozessmodell nicht eine Komplexität voraussetzt, die bei Grundschulkindern noch gar nicht vorkommt, bin ich begegnet, indem ich es sogar auf extrem frühes Schreiben und Lernen angewendet habe. Am Beispiel von Joel habe ich gezeigt, dass mein Modell dazu taugt, Prozesse und Produkte schon so frühen Schreibens und Schreibenslernens verstehend zu analysieren. Der Schluss liegt nahe, dass dann auch das Schreiben und Lernen von Kindern im Grundschulalter hinreichend komplex verlaufen dürfte, um mit Hilfe des Modells aufgeschlüsselt werden zu können.

Ich behaupte allerdings nicht, dass alle oder auch nur die meisten Kinder in Joels Alter sich ähnlich wie er auf das Schreiben einlassen. Ich behaupte nicht einmal, dass sich die meisten Schulanfänger so intensiv wie er mit dem Schreiben befassen. Joel kommt zweifellos aus einem besonders schreibanregenden Milieu, ebenso wie Michael (BLUMENSTOCK 1986) und Lisa (BRINKMANN 1991a; 1991b; 1992). Wenn ich Lehrern oder Studierenden solche Beispiele zeige, machen manche mich auf diesen Sachverhalt aufmerksam, als nähmen sie an, ich würde ihn sonst nicht hinreichend berücksichtigen. Sie heben eine Reihe von Merkmalen des förderlichen Milieus hervor und kommen dabei zu der Einschätzung: "Da ist es doch kein Wunder, dass das Kind sich derart fürs Schreiben interessiert! Aber wir haben es in der Schule ganz überwiegend mit Kindern zu tun, die in ihrem Milieu keine oder jedenfalls viel weniger Gelegenheit hatten, Schreibbeobachtungen zu machen oder gar eigene Schreiberfahrungen zu sammeln!!" Damit kündigt sich das Ende des Interesses für diese Ausnahmekinder an. "Was helfen uns denn solche schönen Fälle bei unserer harten Arbeit mit den vielen anderen Kindern, von denen einige nicht mal den Bleistift richtig halten können, andere kaum einen Buchstaben kennen und viele keine Ahnung davon haben, wozu man Schrift braucht?!" Manchmal ist noch ein mehr oder weniger ironischer Stoßseufzer zu vernehmen: "Tja, solche Kinder wie Joel oder Michael oder Lisa hätte ich auch gern in meiner Klasse!"

Ich verkenne die förderlichen Einflüsse der Schreibumgebung auf Joel ganz und gar nicht. Insbesondere ignoriere ich nicht das animierende (aber nicht verlangende), hilfreiche (aber nicht korrigierende oder auch nur kritisierende) Verhalten der Mutter und die Bedeutung ihrer Gespräche mit Joel über Angelegenheiten des Schreibens, soweit er sie selbst thematisiert. Ganz im Gegenteil: Gerade die Bedeutung, die ich dem positiven Milieu beimesse, ist für mich der Grund, solche Beispiele Lehrern und Studierenden vorzulegen. Dabei geht es mir nicht darum, Joel zu bestaunen, sondern sein Milieu daraufhin zu untersuchen, wodurch es ihn zum Schreiben und Schreibenlernen anregt und wodurch es ihn dabei unterstützt. Aus solcherart Milieu können Schreibdidaktik und Lehrer lernen, in der Schule eine entsprechende Schreibumgebung zu schaffen und die Lehrerrolle entsprechend zu definieren. Das ist nötig, damit die von Hause aus weniger oder gar nicht zum Schreiben angeregten Kinder spätestens in der Schule auf Bedingungen und Personen treffen, über die sich dann ebenfalls sagen ließe: "Kein Wunder, dass sich die Kinder in dieser Klasse für das Schreiben interessieren!"

4 Was müsste das Kind tun, damit es schreiben lernt - und was tut es tatsächlich?

Mit dem Modell behaupte ich, dass das Kind bestimmte Dinge in einem bestimmten Verhältnis zueinander tun müsste, damit es schreiben lernt.[19] Ich behaupte nicht, dass es alle diese Dinge innerhalb einer Lernhandlung tun müsste. Ich behaupte auch nicht, dass es Tätigkeiten, die sich in einem Lernzusammenhang aufeinander beziehen, auch in zeitlichem Zusammenhang ausüben muss. (Beispielsweise kann es auch lernwirksam sein, über ein Schreibproblem erst später mit anderen zu sprechen, oder eine Entscheidung erst später zu treffen.) Innerhalb des Modells sind die unterschiedlichsten Tätigkeitspfade zum Lernen denkbar - aber alle müssen über den Knotenpunkt der Entscheidungsfreiheit führen.

Keinesfalls besagt das Modell, dass Kinder (oder Erwachsene) tatsächlich tun, was das Modell beschreibt. Es macht keinerlei Aussage über tatsächliche Schreiblernprozesse bei konkreten Personen in konkreten Situationen. Es ist vielmehr eine abstrakte Folie, die - wenn man sie gedanklich auf den jeweils konkreten Fall legt - erkennen hilft, was diese bestimmte Person in diesem konkreten Fall tatsächlich tut und auch, was sie nicht tut. Das Modell hilft also, das Tun des konkreten Kindes festzustellen, zu analysieren und ggf. lernförderlich zu "inszenieren". Das Modell trifft in diesem Sinne keine Aussage über die Wirklichkeit, sondern es ist ein gedankliches Werkzeug, um über die Wirklichkeit - unter Aspekten des Modells - Aussagen machen zu können.

Mittels des Modells habe ich (vgl. oben) das Tun Joels analysiert und dabei feststellen können, dass schon so junge Kinder wie er dazu fähig sind, all das zu tun, was schreiben lernen (im oben erklärten umfassenden Sinne) ausmacht. Dass viele Kinder, auch noch im Grundschulalter, es dennoch nicht oder nicht oft genug oder nur in Ansätzen tun, ist eine schreibdidaktische Herausforderung, die das Modell bewältigen helfen soll. Mittels des Modells lässt sich gezielt danach suchen, warum das konkrete Kind nicht tut, was es tun müsste um zu lernen. Allerdings richtet das Modell diese suchende Aufmerksamkeit vorwiegend auf äußere Faktoren, auf die Schreibumgebung im weitesten Sinne, also auf die das Kind umgebenden Personen und Dinge. Die schulische Schreibumgebung hängt in hohem Maße davon ab, wie der Lehrer sie gestaltet (nicht nur davon, wie er sie mit Material und Gerät ausstattet, sondern vor allem davon, wie er die für das Schreibenlernen relevanten persönlichen Beziehungen gestaltet). Mit dem Modell lässt sich also systematisch erkunden, welche äußeren Gegeben-

heiten fehlen, die die potentiellen Fähigkeiten des Kindes zum schreiblernnotwendigen Tun aktivieren, bzw. welche äußeren Gegebenheiten dem Tun gera-dezu entgegenstehen (vgl. Abschnitt 3.3 dieses Beitrags).

Das Modell hilft hingegen nicht, im Kind selbst liegende Defizite ausfindig zu machen. Damit behaupte ich nicht, dass es derlei Defizite nicht gebe. Aber ich halte es didaktisch für vor-dringlich, zuallererst die Umgebungsfaktoren zu überprüfen und zu verbessern. Erst wenn das Kind trotz didaktisch guter Umgebungsbedingungen nicht tut, was es tun müsste um zu lernen, besteht Anlass, nach Ursachen dafür beim Kind zu suchen. Solange die Schreibdidaktik noch nicht hinreichend klar angeben kann, welches System von Umgebungsfaktoren notwendig ist, damit die Kinder tun, wozu sie potentiell fähig sind und was sie tun müssen, um schreiben zu lernen, solange ist die Suche nach Defiziten im Kind verfrüht. Bei voreiliger Suche nach Mängeln im Kind oder seinem außerschulischen Milieu (einschließlich des Sündenbocks "Medienkonsum") besteht die Gefahr, dass das Kind voreilig pathologisiert [20] oder die Schuld allzu schnell auf die schlechte Welt außerhalb der Schule geschoben wird.

5 Was müssten Lehrer tun, damit alle Kinder beim freien Schreiben lernen?

Eine Reihe der Aussagen des Modells sind nicht neu. Auf einzelne oder mehrere Aspekte weist die Schreibdidaktik seit geraumer Zeit hin. Aber das Modell schafft einen Zusammenhang zwischen bisher vorliegenden Bausteinen der Erkenntnis, präsentiert die Bausteine im Bestreben um Vollständigkeit und um Verallgemeinerung. Ziel ist es, eine systematische Orientierung für die Unterrichtsgestaltung, für die Lernbeobachtung und für unterrichtspraktische Konsequenzen aus der Lernbeobachtung zu gewinnen.

Welche Anhaltspunkte das Modell Lehrern zum Inszenieren von Schreiblernprozessen bietet, und welche Hinweise es ihnen gibt, Prozesse freien Schreibens danach zu unterscheiden, ob es sich um nur ausführende oder auch zum Lernen weiterführende Prozesse handelt, kann ich hier nicht mehr im Detail ausarbeiten. Aber einige mir besonders wichtig erscheinende unterrichtspraktische Konsequenzen aus dem Modell möchte ich hier wenigstens stichwortartig andeuten. Was also müssten Lehrer - dem Modell nach - tun, damit alle Kinder beim freien Schreiben lernen?

5.1 Begegnungen mit außerschulischer Schriftkultur herbeiführen [21]

Die außerschulische Schriftkultur sollten Lehrer nicht mehr nur als Bedingung [22] für Entscheidungen ansehen, die sie als Lehrer bei der Unterrichtsplanung zu treffen haben. Darüber hinaus müssten sie die außerschulische Schriftkultur soweit als möglich in die Klasse hineintragen als Bedingung für Entscheidungen der Kinder. Dazu gehört beispielsweise, Kinderliteratur einzubeziehen: daraus vorlesen und sie zum freien Schmökern bereitzustellen, Kinderbuchautoren in die Schule einzuladen u.a.m. Aber nicht nur der Lehrer, auch diejenigen Kinder mit entsprechenden Erfahrungen, können außerschulische Schriftkultur in die Klasse hineinbringen, auf direkte Weise (z.B. Bücher mitbringen und vorstellen) und auf indirekte Weise, indem sie von außerschulischen Berührungen mit Schriftkultur erzählen und geeignete Szenen in Rollenspielen vorführen (z.B. "Meine Mutter schreibt einen Einkaufszettel", "Der Arzt schreibt ein Rezept"). Darüber hinaus muss die außerschulische Schriftkultur mit den Kindern vor Ort aufgesucht werden (zumindest mit den Kindern, denen solche Begegnungen noch fehlen), um sie über die originären Eindrücke der Kinder in die Klasse hereinzuholen (z.B. Besuch in der Bibliothek; auf Schrift, Schreib- und Lesesituationen in der Schulumgebung achten).

Alle Kinder sollen auf diese Weise bemerken können, dass Schreiben und Lesen im Leben der Erwachsenen wichtig sind, und nicht etwa nur von Kindern zum Lernen in der Schule verlangt werden. Umgekehrt muss auch den Schreibprodukten der Kinder ein Weg in die außerschulische Schriftkultur gebahnt werden, damit die Kinder erfahren können, dass ihr Schreiben im Leben und nicht etwa nur in der Schule bedeutsam ist. Allerdings ist es hierbei geboten, aus pädagogischer Verantwortung insoweit zu "mogeln", als der Lehrer zuvor nach einem aufnahmebereiten, den Kindern aufgeschlossenen Publikum Ausschau hält, um entmutigende Erfahrungen mit unsensiblen Leserreaktionen zu vermeiden.

Im Sinne des Modells lernträchtig sind solche Maßnahmen aber nur, wenn die Kinder dabei erfahren, dass ihre eigenen Wahrnehmungen [23] respektiert werden, und dass sie auf der Grundlage ihrer eigenen Wahrnehmungen (dazu gehören auch ihre Gefühle) freie Entscheidungen treffen dürfen. Dazu ist es wichtig, die Kinder miteinander ins Gespräch zu bringen, aber nicht auf ein verbindliches Erkenntnis- oder Tätigkeitsziel hin. Was die Kinder im Gespräch miteinander äußern, muss so stehen bleiben dürfen. Wenn die inszenierten Begegnungen mit außerschulischer Schriftkultur verbunden werden mit Pflichtaufgaben und mit der

spürbaren Erwartung, etwas Bestimmtes zu erkennen, aktivieren sie gerade nicht dasjenige geistige Tun, das der Motor des Lernens wäre. Man erreicht so auch nicht, worauf es ankommt: dass das Kind das Gelernte (z.B. einen Brief schreiben) in seine Persönlichkeit und in seine Lebenspraxis integriert. Dazu können andere ihm etwas nahelegen - zugreifen muss das Kind selber.

5.2 Unterricht als Schriftkultur in der Schule gestalten [24]

Unterricht als Schriftkultur zu gestalten, heißt, Schreiben und Lesen nicht auf Lernziele sondern auf Schreib- und Leseziele der Kinder auszurichten. Dafür sind entsprechende situative Bedingungen zu schaffen, unter denen Kinder überhaupt auf die Idee kommen können, sich solche Ziele zu setzen. Eine Schreibecke als Anregung reicht dazu nicht, auch dann nicht, wenn sie "attraktive" Werkzeuge wie Schreibmaschine, Druckerei oder Computer enthält. Ein Werkzeug kann erst dann ein mehr als nur erkundendes Interesse wecken, wenn man damit etwas Bestimmtes machen will. Ein erster Schritt zur Gestaltung des Unterrichts als Schriftkultur ist es, die Kinder dazu anzuregen, auch schreibend miteinander und mit anderen (auch mit dem Lehrer) umzugehen und zwar in allen Lernbereichen (z.B. durch schriftliche Präsentation eigener Arbeitswege und -ergebnisse). Das ist sogar in Mathematik möglich - z.B. mit freien mathematischen Texten (LE BOHEC 1994) sowie mit Forscherheften und mathematischen Konferenzen (SCHÜTZ 1994). Aber bereits auf der Ebene der situativen Bedingungen für das Schreiben in der Klasse als Ort von Schreibkultur müssen den Kindern auch Wahl- und Veränderungsmöglichkeiten eingeräumt werden (z.B. Partnerwahl, Werkzeugwahl, Wahl des Schreibplatzes, des Zeitpunkts).

Für außerordentlich wichtig, aber bislang stark vernachlässigt halte ich, dass der Lehrer selber als Schreibender mitwirkt, als jemand, der in der Klasse einen Beitrag zum Sachthema oder eine Geschichte verfasst, wie die Kinder auch, der also nicht immer über dem Schreiben der Kinder steht oder bestenfalls als ihr Leser in Erscheinung tritt. Der Lehrer als Schreiber darf nicht nur als Verfasser von Arbeitsbögen oder Tafeltexten, von Briefen an die Eltern sowie von Korrekturen und Kommentaren zu Schülerarbeiten bemerkbar sein. Er muss in der Klasse als Modell eines Schreibers, sein Vorgehen (und seine Probleme!) beim Schreiben müssen als Modell für Schreibprozesse, seine Texte als Modelle für Schreibprodukte erfahrbar werden (vgl. GRAVES). Schon manches Kind (das seine Lehrerin oder seinen Lehrer nur bei lehrertypischer Schreibaktivität gesehen hatte), versicherte mir im Brustton der Überzeugung, dass sie

oder er ansonsten (außerhalb der Schule) nicht schreibt. Indem man Kinder miterleben lässt, daß auch Erwachsene beim Schreiben Probleme bekommen, wird dem Missverständnis vorgebeugt, Probleme beim Schreiben seien nur Kinderprobleme und seien überhaupt ein Merkmal "schlechter" Schreiber. Am Modell des Lehrers sollten Kinder erfahren können, dass solche Probleme in gewisser Weise geradezu ein Qualitätsmerkmal des Schreibens sind. Im Sinne des Schreiblernprozessmodells dürfte der Lehrer mit dem eigenen Schreiben in der Klasse allerdings nicht die Aufforderung oder auch nur die Erwartung verbinden: "So müsst ihr es machen!" Es geht vielmehr darum, jedem Kind die Möglichkeit zu geben, aus dessen Sicht in den Schreibprozessen des Lehrers Relevantes, vielleicht Nachahmenswertes zu entdecken. Aus den veröffentlichten Fällen vorschulischen Schreibens beispielsweise bei Michael, Lisa und Joel (BLUMENSTOCK 1986; BRINKMANN 1991a, 1991b, 1992, 1994; RADANT 1993) geht hervor, dass die Kinder zu Hause ihnen wichtige Personen, vor allem Erwachsene, haben schreiben sehen.

Zur Schriftkultur in der Klasse gehört, dass alle Kinder als potentielle Autoren angesehen werden - mit der Freiheit, sich zum Schreiben zu entschließen oder auch nicht. Das ist vom ersten Schultag an möglich. In jeder ersten Klasse dürfte es einige Kinder geben, die sich bereits als Autor verstehen, die also schon - etwas meinend - auf ihre Weise geschrieben haben. Wenn diesen Kindern von Anfang an erlaubt wird, sich auf ihre Weise in der Klasse als Autor zu betätigen, sind sie und ihre Schreibprodukte für die anderen Kinder gewissermaßen leibhaftige Einladungen, sich an dieser Schriftkultur zu beteiligen. Die - auf ihre Weise - schreiberefahrenen Kinder und ihre Produkte bieten den anderen Modelle für Schreibprozesse und -produkte. Dazu ist das Veröffentlichen dieser Produkte aber allein nicht ausreichend. Vor allem müsste Gelegenheit geschaffen werden dafür, dass die Kinder einander beim Schreiben zuschauen und miteinander über das Schreiben und über den so weit entstandenen Text (und den noch hervorzubringenden) sprechen können. Dass die noch nicht schreibenden Kinder erfahren, dass die schreibenden vom Lehrer und von Mitschülern als Autoren behandelt werden und ihre Produkte in der Klasse (und auch außerhalb) Leserreaktionen finden, ist eine sehr wichtige Voraussetzung dafür, dass sich auch die anfänglichen "Nichtschreiber" zum Schreiben entschließen können. Allerdings müsste die klasseninterne Schriftkultur so gestaltet sein, dass ein jedes Kind durch Teilhabe an ihr eigene Zufriedenheit (d.h. nach eigenen Kriterien) suchen und finden kann. Insbesondere der Lehrer, aber auch die jeweils anderen Kinder müssten sich der Persönlichkeit des Autors zuwenden, ggf. seinen Schreibprozess solidarisch be-

gleiten und als Leser seines Textes zum Ausdruck bringen: "Mich interessiert, was du mit deinem Text sagen willst, und mich interessiert deine Art, es zu sagen, also deine Stimme [25], mit der du schreibst." Eine solche Leserreaktion unterscheidet sich erheblich von der noch immer (auch in Zusammenhängen "freien Schreibens") weit verbreiteten Lesehaltung gegenüber kindlichen, vor allem in der Schule verfassten Texten, die insbesondere die Frage ausdrückt: "Mich interessiert, wie gut (aus meiner Sicht) du das gemacht hast und wie gut (aus meiner Sicht) dein Text ist." [26]

5.3 Das Recht auf "voice and choice" gewähren

In Übereinstimmung mit GRAVES (1983; 1986, Nachdruck 1995) hebt mein Modell das Recht auf die eigene Autorstimme ("voice") und die Entscheidungsfreiheit ("choice" [27]) in möglichst allen Angelegenheiten des Schreibens als zentrale Voraussetzung für das Schreibenlernen hervor. [28] Das hier geforderte Maß an Freiheit mag übertrieben wirken, gibt es doch in unserer Schriftkultur eine Fülle von Schreibsituationen, in denen die Freiheit des Schreibers zumindest erheblich eingeschränkt, wenn nicht ganz ausgeschlossen ist. Auch ich selber schreibe weitaus häufiger auf Verlangen anderer und muss dabei Vorgaben einhalten als aus freiem Entschluss und nach eigenem Ermessen. [29]

Aber gelernt - bezüglich des Schreibens - habe ich dabei nicht oder nur dann, wenn die Schreibenanforderung von außen sich mit einem eigenen Bestreben verband. Es mag sein, dass ein eigenes Bestreben im Zuge der Erfüllung einer Schreibpflicht entstehen kann, aber auch dann bleibt als "springender Punkt": zum Schreibenlernen ist das eigene Streben nach Zufriedenheit durch Schreiben mit eigener Stimme und durch Entscheiden nach eigenen Kriterien nötig. [30][B2]

5.4 Weitere Folgerungen aus dem Modell

5.4.1 Kinder gemeinsam schreiben lassen

Das schon als notwendig herausgestellte Reflektieren und Mit - anderen - sprechen über das Schreiben ereignet sich in besonders lerntüchtiger Weise beim kooperativen Schreiben, d.h. wenn - in der Regel - zwei Kinder gemeinsam einen Text produzieren. [31] Das betont nachdrücklich auch FEILKE (1995, S. 288f): "Die Schreibentwicklung ist ein reflexiver Prozess, der durch Anlässe zur Metakommunikation und Metakognition gefördert werden kann, die der herkömmliche Schreibbegriff verdeckt hält. Sie profitiert deshalb von Produktionsmöglichkeiten, die zwischen dem prototypischen Schreiben (monologisch, produktorientiert) und

dem prototypischen Sprechen (dialogisch, prozessorientiert) liegen: Das Schreiben sollte kommunikativ noch stärker geöffnet werden für Situationen gemeinsamer Textproduktion, in denen der Austausch über den Text die Reflexion anregt." FEILKE fordert nicht nur unterrichtspraktische, sondern auch theoretische Konsequenzen: Unter Hinweis darauf, dass "die Entwicklung der Schreibfähigkeit nachweislich vom Aufbrechen monologischer Produktionssituationen profitieren kann", verlangt er: "Modelle des Schreibenlernens ... müssen darauf reagieren." (S. 285). Ich hoffe, das mit meinem Modell getan zu haben. Nach diesem Modell allerdings sollte sich der Austausch der Kinder nicht allein auf den Text, sondern auch auf andere Komponenten des Schreib- und des Schreiblernprozesses beziehen. In anderem Zusammenhang legt dies FEILKE (S. 285) der Tendenz nach selbst nahe: "Was jedoch bei der Konzentration auf den Werkaspekt leicht auf der Strecke bleibt, ist die Aufmerksamkeit für ... die zahlreichen Teilakte der Schreibhandlung im Schreibprozess und für die Zwischenprodukte und Vorstufen des Endprodukts. Es gibt zahlreiche Untersuchungen, die belegen, dass die Schreibfähigkeit sich verbessert in Abhängigkeit von der Aufmerksamkeit, die die Schreiberinnen gerade den Zwischenstufen und Zwischenprodukten des Schreibens entgegenbringen." Aber auch darüber gehe ich mit meinem Modell noch hinaus, indem ich die Komponente "mit anderen darüber sprechen" in Beziehung zu allen anderen Komponenten setze. - Um Kinder zum gemeinsamen Schreiben anzuregen, reicht es oft aus, dass der Lehrer gemeinsames Schreiben erlaubt. Ansonsten kann er auf diese Möglichkeit ausdrücklich aufmerksam machen.

5.4.2 Unterstützung geben und zulassen

Bei aller Freiheit benötigt das Kind jedoch Unterstützung, zuallererst als Produktionshilfe. Als Aufgabe des Lehrers folgt daraus nicht nur, dass er selber dem Kind hilft, sondern auch, dass er die Kinder untereinander zu gegenseitiger Unterstützung anregt und dass er den Klassenraum auch mit vielfältigen Hilfsmitteln zur freien Verfügung ausstattet. Dazu gehört auch ein Computer als Schreibwerkzeug (vgl. insbes. KOCHAN 1993b; KOCHAN 1996; KOCHAN u.a. 1994; SCHRÖTER/ KOCHAN 1995). Sich helfen lassen darf nicht als Zeichen von Schwäche gelten. (Dennoch können einzelne Kinder es subjektiv so erleben; wiederum ein Anlass für Lehrerhandeln!) Anlass zur Unterstützung ist zuallererst der entsprechende Wunsch des Kindes. Aufgedrängte Unterstützung signalisiert in erster Linie: "Ich sehe, dass du das nicht kannst." Das erzeugt ein Gefühl der Hilflosigkeit. Indem das Kind aber Hilfe erbittet, bleibt es jemand, der sich zu helfen weiß, eben dadurch, dass es selber erkannt hat, welches Problem es

hat, und selber weiß, wen oder was er jetzt braucht, um weiterzukommen. Aus dem Schreiblernprozessmodell folgt allerdings, dass der Lehrer sich nicht auf die ausdrücklich erbetene Unterstützung beschränken sollte. Der Lehrer ist auch beim selbstbestimmten Schreiben Hüter des Schreibens. Als solcher hat er auch die Aufgabe zu beobachten, welche der notwendigen Komponenten des Schreibens das Kind (noch) nicht ausübt, und dann Maßnahmen zu ergreifen, die eine entsprechende Aktivität des Kindes herausfordern.

5.4.3 Das Gespräch mit dem Kind suchen, ihm "in den Kopf" schauen

Die früher herrschende Vorstellung, dass der Lehrer mittels seiner Korrekturen oder Kommentare am Schreibprodukt zum Lernen beiträgt, wird schon ein Stück weit überwunden durch die schreibdidaktische Entdeckung des "Überarbeitens" von Texten. Aber auch hierbei besteht die Gefahr, sich auf die Änderungen am Text zu fixieren, statt sich auf die Änderungen im Kopf des Schreibers einzulassen. Aber gerade die Änderungen im Kopf wären das Wesentliche. Es kommt nicht darauf an, dass durch Überarbeiten der Text (aus fremder Sicht) verbessert wird, sondern darauf, dass das Kind beim Überarbeiten des Textes sein Denken überprüft. Es geht nicht um Verbesserung des Textes, sondern um Entfaltung des zum Schreiben notwendigen Denkens. Das Überarbeiten des Textes ist nicht ein Ziel, sondern ein Weg, auf dem - bei Entscheidungsfreiheit - gelernt werden kann. Zur Einschätzung und Unterstützung des Lernens ist es daher nötig, dass der Lehrer am Text die Kriterien, Entscheidungen und Verallgemeinerungen des Kindes zunächst vermutend aufspürt. Voreilige - stets anfechtbare - Qualitätsurteile über den Text können dabei hinderlich sein. Besonders lernförderlich ist, mit dem Kind das Gespräch zu suchen, vor allem es zu fragen, was an dem Text ihm wichtig ist, mit welcher Stelle es besonders zufrieden oder besonders unzufrieden ist. Dies kann zu gemeinsamem Theoretisieren führen. [32] Welche Konsequenzen das Kind daraus zieht, muss auch danach seiner Entscheidung überlassen bleiben. Jedenfalls müsste der Lehrer in den Kopf, nicht nur auf den Text des Kindes schauen. Das kann er selbstverständlich nicht jederzeit mit jedem Kind realisieren. Aber in offenem Unterricht kann er sich vielfältige Gelegenheiten verschaffen, zumindest mit denjenigen Kindern solche Gespräche [33] zu führen, die dessen besonders bedürfen.

5.4.4 Für vielfältige Kontexte des Schreibens sorgen

Das Modell hebt hervor, dass Kinder aus ihren Schreiberfahrungen Verallgemeinerungen abstrahieren müssen, die ihnen einen Transfer auf weitere Schreibsituationen ermöglichen. Dar-

aus folgt für den Lehrer, dass er die Kinder zu einer Vielfalt unterschiedlicher Schreibaktivitäten herausfordert. Die Erfahrung von Vielfalt ist Voraussetzung für das Erkennen des Allgemeinen. "Was einmal mit dem einen und dann mit dem andern Ding assoziiert wird, tendiert dazu, sich von beiden zu dissoziieren und ein Objekt der abstrakten Betrachtung durch den Geist zu werden. Man kann dies das Gesetz der Dissoziation durch die Variation der begleitenden Umstände nennen" (JAMES 1890, Bd. 1, S. 506, zit. nach GIBSON/ LEVIN 1980, S. 133). Die zitierte Quelle belegt, diese Erkenntnis ist nicht neu. Aber ihre Anwendung auf die unterrichtliche Förderung des Schreibenlernens ist bis heute noch keine Selbstverständlichkeit.

5.5 Rechtschreibung als Dimension des Lernens beim freien Schreiben beachten

Ein leider weit verbreitetes Missverständnis bezüglich des freien Schreibens halte ich hier für besonders klärungsbedürftig, weil mein Schreiblernprozessmodell es durch die Betonung der Entscheidungsfreiheit der Kinder womöglich noch bekräftigen könnte: Oft ist zu hören, beim freien Schreiben sei die Rechtschreibung "nicht wichtig", man solle dabei auf sie "nicht achten". Diese Ausdrücke suggerieren, die Rechtschreibung sei beim freien Schreiben zu vernachlässigen, zumindest vom freien Schreiben abzutrennen und dann gesondert zu lernen (eben doch systematisch einem Lehrgang folgend oder durch Bearbeitung von Aufgaben in Freiarbeit bzw. nach Wochenplan). Beiden Auffassungen widerspreche ich nachdrücklich und stelle klar:

Rechtschreibkönnen darf zwar nicht als Voraussetzung zum Sich - Äußern in der Schriftkultur der Klasse gelten, und der Lehrer darf den Kindern Abweichungen von der Dudennorm nicht vorhalten als etwas, das besser nicht vorgekommen wäre. Aber wichtig ist die Rechtschreibung beim freien Schreiben dennoch. Zunächst einmal den Kindern selber (nachdem sie die Buchstaben überhaupt entdeckt haben), indem sie sich anstrengen, sie so "recht" wie möglich zu verwenden. In ihren noch vom Duden abweichenden Schreibungen (in diesem Stadium des Schriftspracherwerbs) steckt nicht nur die geistige Arbeit, durch die sie sie hervorgebracht haben, sondern auch der Wille, auf diesem Wege nach und nach bei der Orthographie anzukommen. Wenn wir ihnen signalisieren, Rechtschreibung sei "nicht wichtig", nehmen wir dem Ziel der Kinder - ungewollt - seinen anspornenden Wert. Der Lehrer sollte auch beim freien Schreiben sehr wohl auf die Schreibweisen jedes einzelnen Kindes "achten", sind sie doch Fenster in das Denken des Kindes und bieten darum Anlass dazu, über die eine oder

andere Schreibweise des Kindes gemeinsam zu theoretisieren. Manchen Kindern ist sie zuweilen so wichtig, dass sie Auskunft verlangen, sich einen Sekretär wünschen oder schließlich den Lehrer um komplette Korrektur ihres Textes bitten. Solcherlei Unterstützung sollte ihnen dann nicht verwehrt werden mit Hinweis darauf, dass die Rechtschreibung nicht wichtig sei.

Die Art der Wichtigkeit von Rechtschreibung erfahren die Kinder (auch die schon weiter fortgeschrittenen) im Zuge des Veröffentlichens ihrer Texte. Orthographie ist eine Freundlichkeit gegenüber dem Leser, insofern als er durch Gewohnheit an einheitliche Schreibungen vieles auf einen Blick erfassen kann, während er individuell unterschiedliche Schreibungen erst zeitaufwendig entziffern müsste.

Statt die Rechtschreibung unbedacht als nicht wichtig einzustufen, sollten wir dem Kind - je nach Situation - sinngemäß sagen "Du bist auf deinem Wege dahin, du hast Fortschritte gemacht, es lohnt sich weiterzugehen" oder "Auf die Rechtschreibung braucht man nicht schon beim Schreiben des Entwurfs zu achten, da stört das die anderen Gedanken (was man schreiben, wie man es ausdrücken will). Ganz zum Schluss kann man viel besser auf die Rechtschreibung achten."

Wenn die Rechtschreibung beim freien Schreiben (wie gesagt: zeitlich weit "hinten" im Verlauf der Textproduktion) wichtig genommen wird, kann sie auch beim freien Schreiben (nicht allein durch freies Schreiben) gelernt werden. Das schließt Übungen nicht aus, stellt an das Üben aber bestimmte Anforderungen, nämlich prinzipiell die gleichen, die das Schreiblernprozessmodell beschreibt. Rechtschreiben ist eine Dimension des Schreibenlernens. Kinder merken und akzeptieren das in einem als Schriftkultur angelegten Unterricht, der ihnen das Schreiben als Zugang zu Lesern nahe legt. Und: Kinder wollen üben, was sie noch nicht zu ihrer Zufriedenheit beherrschen - und tun das freiwillig schon beim vorschulischen Schreiben (vgl. z.B. KOCHAN 1993b, S. 72f). Daraus folgt für Lehrer, dass sie zum Üben nach Maßgabe der je eigenen Unzufriedenheit des Kindes mit sich selbst anregen (beispielsweise indem sie den ersten Fall von spontanem Üben in der Klasse aufgreifen und das betreffende Kind bitten, den anderen zu erzählen, was es da gemacht hat und vor allem warum).

6 Antworten als Einladung zum Dialog mit der Skepsis

Ich komme nun zurück auf die in den Abschnitten 1.2 und 1.3 beschriebene Skepsis derer, die - aus Sorge um das Lernen der Kinder - dem freien Schreiben gegenüber zögern oder es vom Lernen abtrennen. Vor dem Hintergrund meines Schreiblernprozessmodells gehe ich - soweit es mir noch nötig erscheint - antwortend auf die eingangs vorgetragenen Bedenken ein. Meine Antworten mögen zwar meinen Aufsatz (als Produkt meines Nachdenkens) abrunden, aber sie sollen das Gespräch mit der Skepsis (als kommunikativen Prozess der Erzeugung von Gedanken) nicht abschließen. Vielmehr will ich mit meinen Antworten zu einem Dialog einladen. Die Reihenfolge meiner Antworten entspricht derjenigen, in der ich oben die Bedenken referiert habe. Diese selbst wiederhole ich hier nicht. Deshalb mag es stellenweise erforderlich sein, dass der Leser zurückblättert. Um ihm dies zu erleichtern, greife ich die Überschriften auf, unter denen ich die Einwände aufgelistet habe.

Stichwort: Nebentöne und Bezeichnungen

Freies Schreiben kann in Beliebigkeit, Bequemlichkeit oder diffuser Lust stecken bleiben, wenn der Lehrer sich einzig darauf beschränkt, die "Gelegenheit" zum freien Schreiben zu geben. Der lernnotwendige Freiraum ist nicht Raum für "irgendwas". Der Lehrer muss ihn so gestalten, dass sich Kinder in ihm selbstbestimmt innerhalb eines sozialen Feldes engagieren können, in das sie sich durch eigene Schreibziele einbinden, für die sie sich anstrengen. Dafür kann die gemeinsame Erarbeitung eines Sachthemas oder eines Produkts einen Rahmen abgeben, in dem die Kinder als Beiträger Verantwortung übernehmen.

Eigene Wege können Irrwege sein. Das stimmt. Aber wenn man sie von vornherein unterbindet, mindert man mit der Möglichkeit des Irrrens zugleich die Möglichkeit des Lernens. Allerdings führen Irrwege nicht ohne weiteres zum Lernen. Die aufschlussreiche Metaphorik des Weges nutzend, bleibe ich sprachlich weiterhin innerhalb dieses Bildes: Damit der Irrweg nicht in eine Sackgasse führt, muss der Lehrer dem Kind Stolpersteine in den Irrweg legen, d.h. dafür sorgen, dass dem Kind unterwegs etwas begegnet, das es dazu herausfordert, die Füße zu heben oder einen anderen Weg einzuschlagen. Die Kinder eigene Wege gehen zu lassen, heißt nicht, auf ihre Wege nicht mehr achten zu müssen in der geduldigen Hoffnung, sie werden schon irgendwie und irgendwann am richtigen Ort ankommen. "Aber als Lehrer kann ich doch unmöglich alle Kinder gleichzeitig auf ihren je eigenen Wegen und Irrwegen

begleiten", ist zu hören. Das stimmt. Aber es ist gar nicht nötig, wenn der Lehrer in dem Freiraum vielfältige Begegnungsstätten einrichtet. Dort können sich die Kinder treffen, über ihre Erfahrungen sprechen und sich verabreden, einander ein Stück weit zu begleiten. So kann sich der Lehrer einem Kind zuwenden, ohne die anderen zu vernachlässigen. Dass dies keine Notlösung ist, geht aus meinem Modell hervor, das gerade die Metakommunikation der Kinder untereinander als lernnotwendig hervorhebt. Die bessere Alternative dazu, dass der Lehrer alle Kinder denselben, von ihm gebahnten Weg führt, ist nicht, sie - je einzeln und ohne gegenseitige Anteilnahme untereinander - in alle Himmelsrichtungen loslaufen zu lassen und ihnen je einzeln zu folgen. Stattdessen ist ein Gelände zu gestalten, in dem die Kinder sich zu Paaren und Gruppen zusammenschließen und aufeinander zu bewegen. Wichtig ist, dafür zu sorgen, dass kein Kind in diesem Gelände allzu lange einen einsamen Weg geht. Jedes Kind muss den Schreibprodukten, Schreibprozessen und - im Gespräch darüber - den Schreibgedanken anderer Kinder begegnen können. Je lebendiger die Schriftkultur in der Klasse ist, umso geringer ist die Gefahr, dass Irrwege in die Sackgasse anhaltenden Irrtums führen. Der Lernertrag, zu dem die Kinder auf ihren eigenen Wegen gelangen, hängt nicht allein von ihren Schritten ab, sondern ganz wesentlich auch davon, welches Gelände ihnen der Lehrer zum selbstbestimmten Herumstreifen bereitet und ob der Lehrer sie dazu erzieht, sich dabei als Gefährten gegenseitig zu unterstützen und herauszufordern. Die Leistungsstreuung, die aus der Sicht des Unterrichtens im Gleichschritt als ein Übel erscheint, erweist sich für die Lernkultur der vielfältigen Begegnung auf eigenen Wegen als - didaktisch aktiv zu nutzender, sich nicht von selbst einstellender - Vorteil.

Stichwort: Schreibentwicklung

Der Ausdruck "Schreibentwicklung" weckt allzu unterschiedliche Assoziationen und führt dadurch in die Irre. Was er jeweils bedeuten soll, hängt auch von dem Zusammenhang ab, in dem er verwendet wird, vor allem davon, worauf er vor welchem Hintergrund aufmerksam machen soll. Solange die Aufsatzdidaktik meinte, das Lernen durch ein Arrangement von Lernziel, Lerninhalt und Methode verursachen und führen zu können, half der Ausdruck "Entwicklung", die Eigenart und die Eigendynamik des Wandels der kindlichen Sicht auf den "Unterrichtsgegenstand" als Grenzen der didaktischen Verfügung über das Kind zu erkennen. Außerdem konnte der Ausdruck damals helfen, Lernfortschritte nicht einfach als eine Ansammlung von immer mehr Wissen oder Können zu begreifen, sondern als Erreichen einer überlegeneren Qualität des neuen Wissens oder Könnens. Die Rede von Entwicklung lenkte

die Aufmerksamkeit auf das in den Möglichkeiten der Kinder liegende Vorankommen. Das Kind als eigendynamisches Subjekt seines Lernens konnte so (gegenüber der Gegenstandssystematik) zum Bezugspunkt von Didaktik in den Blick geraten.

Entwicklung vollzieht sich - auch in der Natur - zwar im Lauf der Zeit, aber nicht allein durch Ablauf von Zeit. Hier ist schlicht eine falsche Vorstellung von Entwicklung auszuräumen, die mancher Praxis offenen Unterrichts (und freien Schreibens) verheerenderweise zu Grunde liegt. Für die Schreibdidaktik birgt der Terminus "Entwicklung" heute eine weitere Gefahr: Je mehr individuelle Schreibentwicklungen wissenschaftlich dokumentiert werden, desto größer wird die Möglichkeit, Entwicklungen zu vergleichen mit dem Ziel, eine "Durchschnittsentwicklung" ausfindig zu machen und sie als Norm zum Vermessen und Bewerten des Entwicklungsstandes des Individuums zu verwenden. In der möglich werdenden Handhabung einer zunächst nur beschreibenden Entwicklungsnorm als schließlich vorschreibende Norm (als Leistungserwartung oder Leistungsmaßstab) im Unterricht sehe ich einen zu fürchtenden schreibdidaktischen Missbrauch von Ergebnissen der Schreibentwicklungsforschung. Um dem Missverständnis und dem Missbrauch gleichermaßen vorzubeugen, ziehe ich heute die Ausdrücke "Erfahrung" und "Lernen" dem der "Entwicklung" vor. "Erfahrung" verweist auf das Angewiesensein des Kindes auf Anregung von außen, für die in der Schule der Lehrer verantwortlich ist, und zugleich auf die Notwendigkeit des eigenen Verarbeitens äußerer Anregungen durch das Kind. "Lernen" knüpft daran an und richtet die didaktische Aufmerksamkeit auf das Tun des Kindes.

Stichwort: Schreiben lernt man durch Schreiben

Auf Zweifel am Lernen (allein) durch Schreiben bin ich durch Hinweis auf lernnotwendige Tätigkeiten beim Schreiben so ausführlich eingegangen, dass ich hier nichts wiederholen muss. Es dürfte auch deutlich geworden sein, dass ich mit der Forderung, Unterricht solle das Kind vom ersten Schultag an als Autor respektieren, nicht behauptete, das Kind sei bereits ein Autor, der nichts mehr zu lernen habe. Aber solange sich ein Kind nicht (zumindest als potentieller) Autor geachtet fühlt und selbst ansieht, kann es nach meiner Überzeugung auch nichts lernen, was ihn dann irgendwann zum Autor macht. Schreibmotorik und hinreichende Rechtsschreibsicherheit "machen" keine Autoren. Aber wer sich als Autor begreift und als solcher angesehen wird (indem andere sich dafür interessieren, was er schreibend meint), entwickelt aus seiner Autorschaft das Bedürfnis nach motorischer und orthographischer Geläufigkeit.

Stichworte: Vorschulisches Schreiben und Beispiele erfolgreicher Schreibentwicklung in der Schule

Darauf, was die Schreibdidaktik aus den Milieus lernen kann, innerhalb derer Kinder wie Lisa, Joel und Michael (s.o.) als Autoren produktiv und eigenaktiv lernfähig geworden sind, bin ich bereits ausführlich in Abschnitt 3.3 eingegangen. - Zum Auffinden von verallgemeinerbaren (wenn auch nicht kausalen) Beziehungen zwischen in Fallstudien und Praxisberichten beschriebenen erfolgreichen Schreibentwicklungen und dem Lehrerhandeln hoffe ich, mit meinem Modell in Verbindung mit den Abschnitten 4 und 5 beizutragen.

Stichwort: Gewissenskonflikt und Rollenparadoxie

Das Verantwortungsgefühl, das aus der Besorgnis spricht, als Lehrer eine nur noch passive, abwartende Rolle einnehmen zu dürfen und das Risiko des Scheiterns zumindest einiger Kinder hinnehmen zu müssen, dürften meine Ausführungen bereits bekräftigt haben. Freies Schreiben erfordert einen aktiven Lehrer! Eingreifen ist nötig, aber nicht auf ein bestimmtes Ergebnis hin. Eingreifen heißt: zum Schreiben anregen, Unterstützung anbieten, in verstehender Absicht den Dialog mit dem Kind suchen. Eingreifen heißt außerdem: das Kind dazu herausfordern, zu seinem Schreibprozess und zu seinem Schreibprodukt in Distanz zu gehen, damit es beides von einer Meta-Ebene aus betrachtet. Jedes Eingreifen aber muss dem Kind die Entscheidung überlassen, welche Konsequenzen es aus dem Eingreifen zieht. Dem Kind Entscheidungen abnehmen bedeutet, ihm genau das abzunehmen, was es selber tun muss um zu lernen (vgl. Abschnitt 2.3.3), bedeutet also letztlich, das Kind am Lernen zu hindern.

Stichwort: Ungleiche Unterrichtserfolge

Ungleiche Unterrichtserfolge unterschiedlicher Lehrerpersönlichkeiten bei äußerlich annähernd gleichem Verhalten lassen sich durch keine Didaktik vermeiden. Lehrer sind keine Vollstrecker einer ihnen vorgesetzten Didaktik. Aber die Didaktik darf die Lehrer auch nicht mit Beispielen guter Praxis alleinlassen. Was ist denn das Gute am jeweiligen Beispiel? Der Erfolg der Schüler? Der kann beeindruckend und den Wunsch zum Nachmachen wecken. Aber was genau von all dem, was der "vorbildliche" Lehrer getan hat, ist das Nachahmenswerte, dasjenige also, was für den beeindruckenden und nun auch in der eigenen Klasse angestrebten Erfolg der Schüler relevant ist? Mein Modell bietet ein systematisches Spektrum für die von Forschern und Praktikern zu leistende Bestimmung von lernförderlichen Lehreraktivitäten.

Stichwort: Geduld einerseits - gestiegene Leistungserwartungen andererseits

Dass es allein mit Geduld angesichts von besonderen Schwierigkeiten einiger Kinder nicht getan ist, habe ich mehrfach hervorgehoben. Die Dokumentation gelungener Entwicklungen soll nicht Erwartungen wecken, sondern dem Lehrer ermöglichen, sich dem jeweiligen Kind zuversichtlich zuzuwenden. - Dass Freiraum Wettbewerb herausfordert, ist ebenso wenig zu bestreiten wie die Tatsache, dass Lernen in Konkurrenz zueinander die einen zwar anspornen, die anderen aber entmutigen kann. Darum muss der Lehrer dafür sorgen, dass die eigenen Wege nicht zu egoistischen Wegen werden (siehe oben: Nebentöne und Bezeichnungen). Nach meinen Beobachtungen neigen Kinder untereinander nicht zum "Starkult", wenn nicht der Lehrer die fortgeschritteneren Schreiber zu Stars erhebt (etwa durch Lob). - Schule erweist sich nicht als Schonraum, indem sie Kinder unterfordert und vor ihrer eigenen Leistungsfähigkeit "bewahrt". Sie erfüllt ihre Aufgabe besser, wenn sie Kinder ihre Unterschiedlichkeit erfahren lässt und sie dazu erzieht, sich mit ihrer Unterschiedlichkeit in ein sozial verantwortliches Miteinander einzubringen.

Stichwort: Freies Schreiben: Ja - aber nicht zum Lernen

Wenn freies Schreiben nicht als Basis des Lernens beim Schreiben zur Geltung kommt, sondern (durch davon unabhängige Aufgaben) vom "Lernen" abgespaltet wird, besteht die Gefahr, dass sich die lernzielorientierte und gegenstandssystematische Didaktik durch die Hintertür "offenen" Unterrichts unerkannt einschleicht. - Wenn der Lehrer freies Schreiben nur dazu nutzt, Anhaltspunkte für individuell passende Aufgaben zu bekommen, läuft er Gefahr, Lernen als Wirkung auf die "Ursache" des Lehrens misszuverstehen. Im übrigen dürften die Kinder ihr "freies" Schreiben bald als eine Art Falle begreifen, die ihnen Aufgaben beschert statt Erfahrungen ermöglicht.

7 **Ausblick**

7.1 Schreibdidaktische Theorie und Forschung mit Blick auf den Lehrer

Solange die Didaktik die Bedenken der um das Lernen ihrer Schüler besorgten Lehrer gegenüber dem freien Schreiben nicht als Herausforderung zum Nachweis des vom Lehrer beeinflussbaren Lernens beim freien Schreiben annimmt, solange suchen gerade diese Lehrer anderswo nach Sicherheit. Sie finden sie - wenn auch nur als Illusion - in Verfahren und Materialien, die ihnen Sicherheit versprechen. Diese nutzen sie anstelle des freien Schreibens oder

neben dem freien Schreiben. Mit meinem Modell habe ich einen Schritt auf dem schreibdidaktischen Wege zu Lehrern getan, indem es dem Lehrer ein Zusammenspiel von Aktivitäten beim Kind innerhalb eines Systems von Komponenten der Lerntätigkeit zu analysieren und zu aktivieren erlaubt. Zweifellos bedarf das Modell der weiteren Differenzierung innerhalb seiner Komponenten. Völlig außer Acht lässt es noch die - erforderliche - Kontrolle über die Lernwege und Fortschritte der Kinder durch den Lehrer. Dies bleibt Ziel weiterer Bemühung. Orientierung dafür bietet meines Erachtens Donald GRAVES mit seinen hierzulande noch nicht beachteten Ausführungen zur Dokumentation der Schreibentwicklung der Kinder (GRAVES 1983, S. 285-318).

7.2 Auch Lehrer müssen eigene Wege gehen [34]

Mit dem Schreiblernprozessmodell und meinen Ausführungen dazu habe ich auf virulente Skepsis (vgl. 1.2 und 1.3) gegenüber dem Lernen durch freies Schreiben geantwortet, die mich zur Suche nach Eigengesetzlichkeit des Lernens beim freien Schreiben herausgefordert hat. Aber weder mit dem Ausdruck "Gesetzlichkeit" noch mit meinen Äußerungen darüber, was Lehrer tun "müssten", damit die Kinder beim freien Schreiben lernen können, ist die Absicht verbunden, Vorschriften zu formulieren oder Rezepte zu geben. Ebenso wenig wie Kinder - nach meiner Überzeugung - nach Vorschrift oder Rezept schreiben lernen, lernen Lehrer nach Vorschrift oder Rezept, Kinder im Lernen zu fördern - auch nicht durch "gegebene" Theorie. Ihr eigenes Theoretisieren ist notwendig. Das Schreiblernprozessmodell soll sie dabei unterstützen, ihre eigene Lerntheorie zu problematisieren und mit anderen darüber zu sprechen. Beispiele guter Unterrichtspraxis sind dringend nötig, aber sie verfehlen ihren potentiellen Nutzen, wenn andere sie nur nachmachen statt darin Gesetzmäßigkeiten des Lernens beim freien Schreiben ausfindig machen zu können. Auch Gesetzmäßigkeiten sind nicht direkt "anwendbar"; aber immerhin sind sie beachtbar. Sie ersparen und verbieten niemand, den eigenen Weg zu gehen. Das kann man nur mit den Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Person. Daraus ergibt sich willkommene Vielfalt.

Anmerkungen

- [1] Die Lehrerinnen bitte ich, mir nachzusehen, dass ich zur Bezeichnung der Gattung das Substantiv im maskulinen Genus verwende. Ich möchte sprachliche Umständlichkeit vermeiden. Die Alternative, stets von Lehrerinnen zu sprechen, habe ich erwogen, weil in der Grundschule überwiegend Lehrerinnen arbeiten. Ich habe diese Alternative schließlich verworfen, weil ich das Missverständnis vermeiden will,

- ich sei mit diesem Zustand einverstanden. Ich meine, Kinder (Mädchen und Jungen) brauchen Lehrerinnen und Lehrer gleichermaßen.
- [2] Vgl. Gudrun SPITTAS Einführung in diesen Band.
- [3] Vgl. B. KOCHAN: Abschnitt 4 des Forschungsberichts von SCHNEIDER u.a. (1990, S. 231-234; Nachdr. 1995, S.26-28)
- [4] Auf die noch anders gelagerte Situation in den Sekundarstufen gehe ich hier nicht ein.
- [5] Das Buch hat nicht nur in englischsprachigen Ländern großen Einfluss auf Lehrer ausgeübt. Noch heute wird Donald GRAVES in viele Länder eingeladen, um dort - oft mehrwöchige - Lehrerfortbildungen durchzuführen.
- [6] Vgl. dazu die Problematisierung des Begriffs durch FEILKE (1993, S. 18-20) und seine Forderung, dass die Schreibdidaktik "ihren eigenen Schreibentwicklungsbegriff offen legen" muss (S. 31).
- [7] Einige andere Autoren unterscheiden das Schreibenlernen bei Anfängern etwa mit dem Terminus "Schrift(sprach)erwerb" von Lernprozessen fortgeschrittenerer Schreiber etwa mit dem Terminus "Schreibentwicklung", so z.B. FEILKE 1993, S.17.
- [8] Dieses Modell enthält - leicht verändert - das von mir 1990 erstellte Komponenten-Modell des Schreibprozesses, an dem ich Interaktionen zwischen den Komponenten während des Schreibens thematisiert habe (KOCHAN 1993b).
- [9] Beispiele solcher sogenannten Kritzelbriefe kennt jeder. Wie viel Können und Wissen in diese Produkte eingeflossen ist, wurde in Deutschland erst in Ansätzen wahrgenommen (vgl. BRINKMANN 1994; KOCHAN 1993b, insbes. S. 67-73; VALTIN 1986). In der angelsächsischen Forschung werden vorschulische Schreibaktivitäten und -produkte als "emerging literacy" schon seit Jahren sehr viel ernster genommen als bei uns (vgl. z.B. HARSTE u.a. 1984; SULZBY 1985; STRICKLAND/ MORROW 1989; GOODMAN 1990).
- [10] Nähere Erläuterungen zu diesen Komponenten habe ich 1993b gegeben.
- [11] Auch FEILKE (1993, S. 31) stellt die Position in Frage, "nach der das Schreiben gewissermaßen 'von selbst' zum Schreibenkönnen führt. So richtig das Diktum 'Schreiben lernt man durch Schreiben' auf der einen Seite ist, so wichtig ist es auf der anderen Seite zu sehen, dass Schreiben alleine nicht genügt".
- [12] Auch DEHN u.a. (1995, S. 53) heben die Wichtigkeit der "Zufriedenheit des Kindes" hervor.
- [13] Dies gebe ich auch gegenüber Schreibkonferenzen zu bedenken, wenn sie sich von "Normen" aus in den Text einmischen, statt in den Autor hineinzuhören und seiner Stimme zu folgen.
- [14] Vgl. FEILKE/ AUGST (1993, S.95): "Kenntnisse sind nur als Resultate der Reflexion über Operationen vermittelbar." - FEILKE (1993, S. 17, Anm. 2): "Sowohl für den Schriftspracherwerb als auch für die Schreibentwicklung ist die reflexive Konzeptualisierung und Schematisierung der eigenen Schreibpraxis eine zentrale Voraussetzung für Lernfortschritte."
- [15] Vgl. FEILKE/ AUGST (1993, S. 93): "Der Eigenlogik der Schreib-Ergebnisse muss man auf den verschiedenen Ebenen ihrer Organisation 'nachspüren', wenn man 'hinter' diese Texte kommen will."
- [16] Das Beispiel ist keineswegs neu (vgl. z.B. SPITTA 1985, S.75). Ich greife ein so bekanntes Beispiel auf, um von hier aus entsprechende Überlegungen auch für andere Aspekte des Schreibens anzustellen, z.B. für den Stil.
- [17] (Zweifler erinnere ich an den Wandel der Grundschuldidaktik seit der Entdeckung der Wissenschaftsorientierung Ende der 60er Jahre: Geraume Zeit des übertreibenden Gegeneinanderausspielens von

- Wissenschaftsorientierung gegen Kindgemäßheit, später umgekehrt von Kindorientierung gegen Wissenschaftsorientierung hat die Grundschuldidaktik benötigt, bevor sie damit beginnen konnte, Kind- und Wissenschaftsorientierung mit Augenmaß zu einem besseren "Produkt" zu integrieren.)
- [18] Ein Detail allerdings möchte ich wenigstens in der Anmerkung kommentieren: Joel hat laut Protokoll bereits Geschriebenes (vor allem links neben dem von der Mutter geschriebenen Satz) nach eingehender Betrachtung wieder durchgestrichen. Er hat sich also entschieden, den Text zu ändern, indem er Textteile ungültig macht. Man kann auch sagen: Er hat seinen Text mittels Streichungen überarbeitet.
- [19] Eine solche Sicht auf das Lernen nehmen auch FEILKE/ AUGST ein (1993, S. 96): "Förderung kann den schwachen Schreibern nur 'auf die Bahn' helfen. Aufgabe der Didaktik kann nach unserer Auffassung deshalb nur die Gestaltung von Rahmenbedingungen für die Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten durch die Schüler selbst sein. Die richtige Frage lautet also nicht: 'Was müssen die Schüler wissen, um zu können?', sondern 'Was müssen sie tun, um zu lernen?'"
- [20] So geschehen mit dem "Legasthenie" - Konstrukt, vgl. BÜHLER - NIEDERBERGER 1991; auch der Stempel "LRS" vermeidet die Pathologisierung noch nicht. Zwar verschafft er auch denjenigen Kindern Zugang zu Förderung, die vorher wegen eines zu niedrigen IQ-Wertes aus den Fördermaßnahmen ausgeschlossen wurden, aber als Kürzel für Lese-Rechtschreibstörungen oder für Lese-Rechtschreibschwäche attestiert auch er noch, dass irgend etwas auf Seiten des Kindes nicht in Ordnung ist. Ebenso verhält es sich mit "LRS" als Kürzel für Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, wenn damit die Schwierigkeiten den Kindern als persönliches Merkmal angeheftet werden ("Kinder mit Schwierigkeiten"). LRS als Kürzel für besondere Aufmerksamkeit und Hilfe für Kinder bei Schwierigkeiten mit dem Lesen und Rechtschreiben weist dagegen in die didaktisch richtige Richtung.
- [21] DEHN u.a. (1995, S. 45) referieren, dass Analphabeten als Schulkinder "kaum Erfahrungen mit Schriftsprachanwendung außerhalb der schulischen Lernsituation" hatten.
- [22] im Sinne der von Paul HEIMANN begründeten, insbesondere von Wolfgang SCHULZ weiterentwickelten lerntheoretischen bzw. Berliner Didaktik
- [23] Sehr beachtenswert ist in diesem Zusammenhang eine Anmerkung von FEILKE (1995, S. 282, Anm. 1): "Zu bedenken ist aber, dass auch ein eigengesteuerter Prozess in einem von tradierten Konzepten mitgeprägten Umfeld stattfindet." Auch auf dem Wege eigener Wahrnehmung der Schriftkultur gelangen tradierte Konzepte (z.B. "Das Wichtigste an einem Text ist, dass er sauber und fehlerfrei geschrieben ist.") in Kinderköpfe. Das darf aber die Unantastbarkeit der eigenen Wahrnehmung nicht einschränken. Den Ausweg sehe ich nicht wie FEILKE in "Instruktion", sondern in der Gestaltung einer vorurteilsfreien Schriftkultur in der Klasse, in der vor allem der Lehrer als Modell wirken kann, z.B. für eine zuallererst am Autor interessierte Lesehaltung gegenüber den Texten der Kinder.
- [24] Auf diese Notwendigkeit hat insbesondere Mechthild Dehn mehrfach ausdrücklich hingewiesen, zuletzt 1995.
- [25] Bei GRAVES (1983, insbes. S. 160-170, 227) heißt es "voice".
- [26] Diese Gefahr besteht auch bei Schreibkonferenzen.
- [27] "... choice is the essence of art in writing" (GRAVES 1983, S. 245)
- [28] Nebenbei bemerkt: Aus diesem Gebot der Entscheidungsfreiheit resultiert mein Plädoyer, den Kindern von Anfang an auch den Computer als Schreibwerkzeug zur Verfügung zu stellen - nicht nur um ihnen

auf der Werkzeugebene eine Wahlmöglichkeit mehr zu gestatten, sondern um ihnen ein Werkzeug zu geben, das ihre Entscheidungsmöglichkeiten im und beim Schreiben erweitert und ihnen mehr willentliche Einflussnahme auf ihren Text erlaubt als die anderen Schreibwerkzeuge (vgl. insbes. KOCHAN 1993b, KOCHAN u.a. 1994)

- [29] Ich danke der Herausgeberin dieses Bandes für den ungewöhnlich großzügig gewährten Freiraum, der mir ermöglicht hat, beim Schreiben dieses Beitrags zu lernen, statt Erwartungen zu erfüllen.
- [30] Vgl. BARTON (1993, S. 245): Schriftförderung muss vom Vorverständnis der Menschen selbst ausgehen, von ihren Definitionen des Lesens und Schreibens, von ihren Zielen, und von ihren aktuellen Praktiken der Verständigung mit anderen."
- [31] Auf nachgewiesene Vorzüge der peer - Beteiligung beim Überarbeiten von Texten macht - unter Hinweis auf eine Untersuchung von BRAKEL - OLSON, 1990 - FEILKE (1993, S. 29f) aufmerksam.
- [32] Unter dem Aspekt des Rechtschreibens habe ich diesen Weg mit Alex beschrrieben (KOCHAN 1987, Nachdruck 1995)
- [33] Ähnlich DEHN u.a. (1995, S. 46), indem sie betonen, dass zum Lehren "die Verständigung mit dem Kind" gehört.
- [34] Vgl. GRAVES 1983, S. 245: "... for just as choice is the essence of art in writing, it is also the substance of the craft of teaching."

Seite: 1 [B1]

Seite: 1 [B2]

Literatur

BAMBACH, Heide: Lese-Versammlung. Wie Kinder Texte bewegen. In: BALHORN, Heiko/ BRÜGELMANN, Hans (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz: Faude 1987, S. 11-24. Nachdruck in: BRÜGELMANN, Hans/ BALHORN, Heiko (Hrsg.): Schriftwelten im Klassenzimmer. Ideen und Erfahrungen aus der Praxis. Lengwil: Libelle 1995, S. 150-164.

BAMBACH, Heide: Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Konstanz: Faude 1989 [Neuaufl. Lengwil: Libelle]

BAMBACH, Heide: "... bis ich höre: nun ist er so gut, wie ich es kann" oder: Zum Glück konnte der Vater auch Krokodilsprache. Wie Kinder an eigenen Texten arbeiten, ohne daß Erwachsene sie dazu drängen müssen. In: BALHORN, Heiko/ BRÜGELMANN, Hans (Hrsg.): Bedeutungen erfinden - im Kopf, mit Schrift und miteinander. Konstanz: Faude 1993; S. 253-260.

BAMBACH, Heide: Von der Klärung der Gedanken, der Sachen und der Sprache. In: Grundschulunterricht 42 (1995) H. 10, S. 27-29.

BARTON, David: Eine sozio - kulturelle Sicht des Schriftgebrauchs - und ihre Bedeutung für die Förderung des Lesens und Schreibens unter Erwachsenen. In: BALHORN, Heiko/ BRÜGELMANN, Hans (Hrsg.), Bedeutungen erfinden - im Kopf, mit Schrift und miteinander. Konstanz: Faude 1993, S. 214-219.

BLUMENSTOCK, Leonhard: Michael schreibt. Spontanes Schreiben im Vor- und Grundschulalter. Heinsberg: Agentur Dieck 1986

BRINKMANN, Erika: Entwicklung von Rechtschreibmustern und -strategien - Beobachtungen der Schreibversuche einer "Spontanschreiberin" über zwei Jahre hinweg. In: Symposium Deutschdidaktik. Ontogenetische Aspekte der Aneignung von Sprache und Literatur im Schulalter. Protokollband Teil 1. Erfurt: 1991a, S.54-63.

BRINKMANN, Erika: SAUERAMFA oder SAUAAMFER? Selbstorganisation der Rechtschreibung am Beispiel "-er". In: Unterstufe. 38 (1991b) H. 9, S. 261-263.

BRINKMANN, Erika: Lisa entdeckt die Schrift. Lese- und Schreibversuche im Vorschulalter. Bericht No.51. Projekt "Kinder auf dem Weg zur Schrift". FB 12 der Universität Bremen. 1992

BRINKMANN, Erika: Lisa lernt schreiben. In: BRÜGELMANN, Hans/ RICHTER, Sigrun (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil: Libelle 1994, S. 35-43.

BÜHLER - NIEDERBERGER, Doris.: Legasthenie. Geschichte und Folgen einer Pathologisierung. Opladen: Leske + Budrich 1991.

DEHN, Mechthild: Christina und die Rätselrunde - Schule als sozialer Raum für Schrift. In: BRÜGELMANN, Hans/ BALHORN, Heiko (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz: Faude 1990, S. 112-124. Nachdruck in BRÜGELMANN, Hans/ BALHORN, Heiko (Hrsg.): Schriftwelten im Klassenzimmer. Ideen und Erfahrungen aus der Praxis. Lengwil: Libelle 1995, S. 101-114.

DEHN, Mechthild: "Elementare Schriftkultur" als Prävention von Analphabetismus in der Grundschule? In: DAHRENDORF, Malte (Hrsg.): Grenzen der Literaturvermittlung. Leseverweigerung - Sprachprobleme - Analphabetismus. (Beiträge Jugendliteratur und Medien. 6. Beiheft 1995), S. 12- 21.

DEHN, Mechthild/ LÜTH, Oliver/ SCHNELLE, Irmtraud: Der Blick auf das Kind. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept - Prävention von Analphabetismus im Anfangsunterricht? Ein Bericht. In: BRÜGELMANN, Hans/ BALHORN, Heiko und FÜSSENICH, Iris (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil: Libelle 1995, S. 45-56.

FEILKE, Helmuth: Schreibentwicklungsforschung. In: Diskussion Deutsch 24 (1993) H. 129, S. 17-34.

FEILKE, Helmuth: "Gedankengeleise" zum Schreiben. Zum Beharrungsvermögen kulturell etablierter Konzepte des Schreibens und des Schreibenlernens - Eine Skizze. In: BRÜGELMANN, Hans/ BALHORN, Heiko und FÜSSENICH, Iris (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil: Libelle 1995, S. 278-290.

FEILKE, Helmuth/ AUGST, Gerhard: Schreiben, Schreibschwächen und Grammatik in der Schule oder: Der gewendete "rote Pollover". In: Der Deutschunterricht 45 (1993) H. 2, S. 90-96.

GIBSON, Eleanor J./ LEVIN, Harry: Die Psychologie des Lesens. Stuttgart: Klett 1980

GOODMAN, Yetta (Hrsg.): How Children Construct Literacy. Newark, Delaware: International Reading Association 1990

GRAVES, Donald: Writing: Teachers and Children at Work. Portsmouth, NH: Heinemann 1983

GRAVES, Donald: Kinder als Autoren: Die Schreibkonferenz. In: BRÜGELMANN, Hans (Hrsg.): ABC und Schriftsprache. Konstanz: Faude 1986, S. 135-157. Nachdruck in: BRÜGELMANN, Hans/ BALHORN, Heiko (Hrsg.): Schriftwelten im Klassenzimmer. Ideen und Erfahrungen aus der Praxis. Lengwil: Libelle 1995, S. 124-149.

HARSTE, Jerome C./ WOODWARD, Virginia A./ BURKE, Carolyn L.: Language Stories & Literacy Lessons. Portsmouth, NH: Heinemann 1984

KOCHAN, Barbara: Kann Alex aus seinen Rechtschreibfehlern lernen? In: BALHORN, Heiko/ BRÜGELMANN, Hans (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz: Faude 1987, S.136-146. Nachdruck in: BRÜGELMANN, Hans/ BALHORN, Heiko (Hrsg.): Schriftwelten im Klassenzimmer. Ideen und Erfahrungen aus der Praxis. Lengwil: Libelle 1995, S. 42-52.

KOCHAN, Barbara: Lernbereich Deutsch. Eine Didaktik auf dem Wege zu Kindern. In: PAEFGEN, Elisabeth K./ WOLFF, Gerhart (Hrsg.): Pragmatik in Sprache und Literatur. Festschrift zur Emeritierung von Detlef C. Kochan. Tübingen: Narr 1993a, S. 47-65.

KOCHAN, Barbara: Schreibprozess, Schreibentwicklung und Schreibwerkzeug. Theoretische Aspekte des Computergebrauchs im entfaltenden Schreibunterricht. In: HOFMANN, Werner/ MÜSSELER, Jochen/ ADOLPHS, Heike (Hrsg.): Computer und Schriftspracherwerb. Opladen: Westdeutscher Verlag 1993b, S.57-91.

KOCHAN, Barbara: Der Computer als Herausforderung zum Nachdenken über schriftsprachliches Lernen und Schreibkultur in der Grundschule. In: MITZLAFF, Hartmut (Hrsg.): Grundschule und Computer. Weinheim: Beltz 1996, S. 131-151.

KOCHAN, Barbara u.a.: Selbstbestimmtes Schreiben mit dem Computer im entfaltenden Unterricht. In: Praxis Deutsch 21 (1994) H. 128, S. 28-33.

LE BOHEC, Paul: Der freie mathematische Text - die natürliche Methode. In: Die Grundschulzeitschrift 8 (1994) H. 74, S. 15-16.

RADANT, Caren: Vorschulische spontane Schreibaktivitäten - Beobachtungen, Analysen und Konsequenzen für den Schreibunterricht im 1. Schuljahr. Staatsexamensarbeit. Berlin: Technische Universität Berlin 1993.

SCHRÖTER, Elke/ KOCHAN, Barbara: Der Computer als Schreibwerkzeug beim Schriftspracherwerb. Beobachtungen im Anfangsunterricht. In: Grundschule 27 (1995) H. 10, S. 24-28.

Hinweis: Die von der Redaktion hinzugefügten sinnentstellenden Bildunterschriften zu Abb. 1-3 wurden in der Rubrik "in eigener Sache" in Heft 12/1995, S. 59 durch von den Autorinnen formulierte Bildkommentare korrigiert.

SCHÜTZ, Peter: Forscherhefte und mathematische Konferenzen. In: Die Grundschulzeitschrift 8 (1994) H. 74, S. 20-22.

SPITTA, Gudrun: Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten. Frankfurt am Main: Cornelsen / Scriptor 1992

STRICKLAND, Dorothy S./ MORROW, Lesley Mandel (Hrsg.): Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write. Newark, Delaware: International Reading Association 1989

SULZBY, Elizabeth: Kindergarteners as Writers and Readers. In: FARR, Marcia (Hrsg.), Advances in Writing Research Vol.1: Children's Early Writing Development. Norwood, N.J.: Ablex 1985, S. 127-199.

VALTIN, Renate: Vom Kritzelbrief zur verschrifteten Mitteilung. In: VALTIN, Renate/ NAEGELE, Ingrid (Hrsg.): "Schreiben ist wichtig!" Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V. 1986, S.54-66.