

Helmuth Feilke

## **Schreiben und Lernen**

(gekürzte Fassung)

### **1. Sprache und Denken**

Das Lernen durch Sprache und auch durch Schreiben ist wichtig, aber die Formen des Lernens und Denkens beginnen schon vorsprachlich und sie gehen über das Sprachliche hinaus: Wir können durch Handeln -learning by doing- lernen, wir können durch Anschauung lernen, wir können symbolisch z. B. durch mathematische Operationen lernen und wir können schließlich auch sprachlich und durch Schreiben lernen. Die Pluralität und funktionale Differenziertheit der Medien des Lernens und Denkens und auch die darauf bezogenen individuellen Begabungen von Schülerinnen und Schülern stehen lernpsychologisch außer Frage. Weil Sprache nicht das Denk- und Lerninstrument schlechthin ist, sind wir eine solche Differenzierung dem besonderen Wert der Sprache für das Lernen schuldig. Die Gesichtspunkte des Faches Deutsch sind als allgemeine Beurteilungskriterien für Denk- und Lernfähigkeit ungeeignet. Sprachqualität ist nicht immer Lernqualität.

### **2. Leistungen des Schreibens für das Lernen**

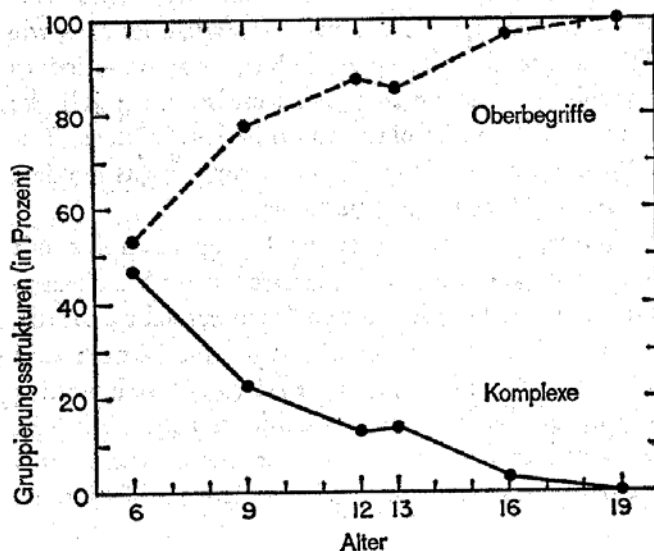
Die Schrift nötigt den Schreiber, eine abstrakte und analytische Haltung zunächst gegenüber der Sprache selbst einzunehmen. Das gilt schon für die Notwendigkeit, das Kontinuum der Laute mittels der Buchstaben zu zerlegen. Die natürliche Gliederungseinheit des Sprechens, die Silbe, kann jedes Kind schon mit 4 Jahren „erklatzen“. Der Erwerb einer Buchstabenschrift setzt aber nun voraus, dass abstrakte phonematische Kategorien aufgestellt werden: Einerseits kommt es plötzlich auf genaue phonologische Unterscheidungen an, andererseits spielen hörbare Unterschiede plötzlich keine Rolle für das Schreiben. Wie nie zuvor in seinem Leben ist das Kind gefordert, einen hochstrukturierten Gegenstand analytisch bewusst zu durchdringen und für das Schreiben und Lesen zu regularisieren. Was das Kind beim Schreiben zunächst kognitiv und metakognitiv an der Sprache lernt, hat darüber hinaus modellhaften Wert. Zum ersten Mal lernt das Kind auch, bewusst mit Einheiten zu operieren, die selbst nichts bedeuten, aus deren Kombination aber Bedeutung entsteht. Es wird dadurch eine neue Qualität des Lernens erreicht. Als modellhafte Leistungen schon des beginnenden Schrifterwerbs gelten den Lernpsychologen: Abstraktion, Identifikation, Diskrimination, Selektion, Inferenz, Antizipation, Synthese, Analyse und Interpretation.

Die Abstraktionsforderung umfasst auch die Frage nach den semantischen Einheiten des Sprechens: Die Frage: „Was ist ein Wort?“ stellt sich zum ersten Mal beim Schreibenlernen. Haben zwei Wörter dieselbe begriffliche Bedeutung? Worin unterscheiden sie sich begrifflich? Welches sind die notwendigen Merkmale eines Begriffs?

Der Zug zu einem nach Kategorien ordnenden, begrifflichen Denken hängt eng mit dem Schreiben zusammen. Während Bedeutungen bis zum Beginn des Schreibenlernens primär handlungs- und kontextgebunden erworben werden, stellt sich nun plötzlich die Frage nach kontextfreier, definitorischer Bedeutung. Die Ursache dafür liegt in den Bedingungen schriftlicher Kommunikation selbst: Wo wir uns beim Sprechen auf den Kontext einer gemeinsam wahrgenommenen Situation verlassen können, muss der schriftliche Text aus sich selbst heraus verständlich sein. Das Gemeinte muss in der sprachlichen Abgrenzung möglichst genau gefasst werden und vor allem auch in der abschließenden Darstellung – auf dem jeweiligen Wissensstand des Schreibers – inhaltlich für sich stimmig, kohärent sein. Genau aus diesem Kohärenz-Zwang, bzw. die an schriftliche Texte gestellte Stimmigkeitserwartung resultiert auch die verborgene und vergessene Wissen reaktivierende Funktion des Schreibens. Nämlich Zusammenhänge im Wissen herzustellen, die vor dem Schreiben nicht erkannt waren. Jeder Schreiber hat die Stimmigkeit seines Textes selbst zu prüfen, so die Erwartung, und er sollte dafür sein Wissen nach Kräften ausschöpfen.

Nicht zuletzt auch die im Sprechen weitgehend ausgeschlossene, beim Schreiben aber mögliche fortwährende Reformulierungsarbeit ist Arbeit am Begriff. Der größte Teil solcher *Revisionen* geschieht dabei nicht am schon niedergeschriebenen Text, sondern unmittelbar vor dem eigentlichen Schreiben am so genannten „Prätex“, das heißt, der *mentalen* Textrepräsentation. Auch dies fördert und fordert die Tendenz zur Einordnung der Begriffe in ein nicht mehr situativ, sondern abstrakt und zunehmend fachlich bestimmtes Bezugssystem.

Der Umgang mit Schrift führt dazu, dass handlungsförmig und nach Themen aufgebaute Repräsentationen nun nach begrifflich abstrakten Merkmalen umgebaut werden: Während das 5-jährige Kind auf die Frage: „Was ist eine Kanne?“ noch antwortet: „Damit kann man gießen“, antwortet schon der Zehnjährige mit großer Sicherheit: „Ein Gefäß!“ Die folgende Graphik zeigt die Entwicklung des thematischen (hier „komplexiv“ genannt) und des begrifflichen Ordens nach Oberbegriffen in verschiedenen Wissensbereichen nach der Einschulung:



Entwicklung des Ordens nach Themen (Komplexe) und Oberbegriffen<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Bruner, Jerome S. et al. 1971. Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart (Klett); S. 106

Diese Leistung der Begriffsentwicklung wird wesentlich beschleunigt durch die Schule. Sie hängt unmittelbar zusammen mit den Anforderungen literalen Lernens. Dabei beruht die Wirkung von Schrift und Schreiben nicht primär darauf, dass sie in das Denken völlig neue Faktoren einführt, sie beruht vielmehr darauf, dass Abstraktion, Kontextentbindung, Begriffsbildung und kohärentes Denken in exemplarischer Verdichtung gefordert und gefördert werden.

Abstrahierung, begriffliche Strukturierung des Wissens und kohärentes Denken sind sicherlich die besonders augenfälligen Beiträge des Schreibens zum Lernen. Ich möchte aber auch noch auf eine weniger augenfällige aufmerksam machen.

Der erste betrifft das Plänemachen. Schreiben ist langsam. Etwa nur ein Zehntel der Artikulationsrate des Sprechens erreichen wir beim Schreiben, ca. 20 Wörter pM. gegenüber etwa 200 Wörtern pM. beim Sprechen. Im Unterschied zum Sprechen auch ist das Schreiben nicht auf bestimmte Reaktionsnotwendigkeiten festgelegt: Der dadurch gegebene zeitliche und inhaltliche Spielraum muss für eine geordnete Textproduktion strukturiert werden: Schreiben fordert und fördert weit mehr als das Sprechen vorhergehende und begleitende Planungsprozesse. Dabei geht es um das Generieren und Strukturieren von Inhalten gleichermaßen wie um die Organisation des eigentlichen Schreibens. Dieses Planen kann für das Lernen in hohem Maße produktiv sein, auch wenn am Ende dabei nur ein schlechter oder gar kein Text herauskommt. Ja, paradoxerweise ist es so, dass die besonders guten Planer häufig schlechte Schreiber sind, weil sie zwar das Planen aber nicht das Schreiben betreiben. In den Ideen generierenden und strukturierenden Möglichkeiten des schriftlichen Planens liegen Lernchancen nicht nur für das Textschreiben, sondern für den Unterricht insgesamt. Elemente schriftlichen Planens können eingesetzt werden für das Aufrufen eigener Erfahrung, für das erste Entwickeln eigener Vorstellungen zu einem Unterrichtsthema, für die Trennung weniger wichtiger von wichtigeren Fragen usw. Dies ist kann eine gute Vorarbeit auch für Vorhaben der Klasse, Unterrichtsgespräche, Diskussionen oder eine Gruppenarbeit sein.

Ich möchte dafür plädieren, das Instrumentarium der nicht textgebundenen Formen des schriftlichen Entwickelns von Zusammenhängen und Ideen bewusst für den Unterricht zu nutzen. Dazu gehört nicht nur die mittlerweile allenthalben praktizierte Clustermethode, auch die einfache Stichwortsammlung und das anspruchsvollere Thesenverfassen gehören dazu. In gleicher Weise sollten auch die graphischen Mittel des Planens wie Pfeile, Spiegelstriche, Tabellen bewusst gemacht und genutzt werden. Auch weit verbreitete Textordnungsmuster wie etwa das Dreier-Schema können für Planungsprozesse eine wichtige Hilfe sein.

Der zweite Beitrag bezieht sich auf das Thema "Textnahes Schreiben und Lernen". Dieses Thema ist deshalb wichtig, weil sich an dieser Frage unterschiedliche Lernkonzepte scheiden. Die eine Seite sieht hier das Lernen vor allem unter dem Gesichtspunkt der Rezeption von Texten, die andere sieht die Produktion von Texten als besonders gewichtige Lernmöglichkeit an.

Das eigene Schreiben kann der Entwicklung des Wissens dienen, aber selbstverständlich können die auf diese Art und Weise entstehenden Texte, seien es erzählende, beschreibende, erklärende oder argumentative Texte, nicht konkurrieren mit fachlich professionell gemachten Lehrtexten oder anderen Texten professioneller Schreiber.

Die Folge dieses Umstandes ist, dass die in der Schule geschriebenen Texte in der Regel keine Leser haben. Genau dies aber entwertet schulisch auch schon die Schreibaufgabe selbst. Das Schreiben ist kommunikativ in keinen funktionalen Zusammenhang eingebunden.

Hier steht das textnahe Schreiben unterrichtlich oft in einer problematischen Rolle. Weil ihm die kommunikative und kognitive Funktionalität fehlt, man aber auch nicht darauf verzichten möchte, wird es reduziert auf die Paraphrase der Bezugstexte.

### **3. Sozial-kognitive und kommunikative Aspekte des Lernens durch Schreiben**

Im Schreiben für sich selbst – im Versuch, ohne direkten kommunikativen Bezug einen Zusammenhang schreibend zu klären – liegt sicher ein wichtiges Lernpotential. Der kommunikative Aspekt des Schreibens aber bietet zusätzlich die Möglichkeit, *voneinander* zu lernen. Dies gilt nicht nur in dem einfachen Sinne, dass wir anderen etwas mitteilen. Ich möchte abschließend drei *kommunikativ* vermittelte Aspekte des Lernens durch Schreiben herausstellen:

- Objektivierung der Wahrnehmung und Beobachtung
- Optimierung der begrifflichen Repräsentation des Wissens
- Optimierung der sozial-kognitiven Repräsentation des Wissens

Schreiben bietet die Möglichkeit, das vertiefte begriffliche Lernen mit dem kommunikativen Lernen, die Kognition mit der sozialen Kognition zu verbinden. Der Schreiber muss zunächst für sich den Standpunkt und die Perspektive eines anderen einnehmen. Hier geht es um Dezentrierung, Perspektivenwechsel, um die *Objektivierung der Beobachtung*.

Aber auch die Rückmeldung durch den Leser ist wichtig: In der Arbeit an unklaren oder missverständlichen Darstellungen werden auch die Unklarheiten begrifflicher Strukturierung oder gar verschiedene Hypothesen von Schreiber und Leser zur Sache bearbeitbar. Hierfür ist allerdings eine Voraussetzung, dass im Unterricht auch tatsächlich mit den Texten der Schülerinnen und Schüler gearbeitet wird. Hier geht es um die gemeinsam zu bearbeitende Unstimmigkeiten in der Sache, also um *Optimierung der begrifflichen Repräsentation* durch Arbeit am Text. Hierzu sind z. B. paarweise Formen des Schreibens und der Textüberarbeitung geeignet: Dies gilt bereits für einfache Beobachtungsaufträge oder Versuchsprotokolle, aber auch für textnahe Schreib-Aufträge etwa zur Klärung und Definition eines Begriffs. Die Unterrichtsorganisation hält hier vielfach noch zu stark am Modell des einzelnen Schüler-Schreibers fest, der seinen Text für sich oder den Lehrer produziert.

Schließlich und nicht zuletzt kann im gemeinsamen Vergleich der Produkte verschiedener Schreiber für einen kommunikativen Zweck das Spektrum von Lösungen für ein Problem ausgelotet werden: Wie könnten z. B. Schülerinnen und Schüler eines neunten Schuljahres für die Schülerinnen und Schüler des fünften eine Broschüre zu bestimmten Sachthemen erarbeiten? Nach welchen Kriterien sollen verschiedene vorliegende Fassungen bewertet werden? Was kann bei der Diskussion der besten Fassung gelernt werden? Könnte eine entsprechende *Schreibwerkstatt* im Biologie-, respektive Physikunterricht nicht auch eine gute *Lernwerkstatt* zu Fachthemen sein?

Schreiben ist aufgrund seines reflexiven Charakters ein ideales Trainingsfeld für das *Lernen des Lernens*, und zwar weitgehend unabhängig von den besonderen Anforderungen eines Fachs. Dass darüber hinaus auch fachspezifische schriftliche Formen eine Rolle für das Lernen spielen, z. B. die *Definition*, der *Beweis*, das *Beobachtungs-Protokoll* ist klar: Sie sollten jedoch hier und jetzt nicht im Vordergrund stehen.

Wenn das fachliche Lernen das Potential des Schreibens besser ausnutzen will, dann muss das Ziel sein, dafür eine *unterrichtliche Schreibkultur* zu entwickeln. Sie enthält wenigstens drei wichtige Elemente:

- Schreiben für Leser
- Gemeinsame Erarbeitung und Entwicklung von Schreibformen und Mustern des Schreibens aus den eigenen Texten
- Gemeinsames bzw. kooperatives (durchaus auch arbeitsteiliges) Schreiben.

Ich bin zuversichtlich: Wenn es gelänge, eine solche unterrichtliche Schreibkultur in allen Fächern zu entwickeln, dann würden wir zwar nicht durch „besseres Deutsch“, aber durchaus durch besseres Schreiben auch zu besserem Lernen kommen.