



Article scientifique

Article

1995

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Textarten - Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts

Schneuwly, Bernard

How to cite

SCHNEUWLY, Bernard. Textarten - Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. In: OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 1995, n° 51, p. 116–132.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34093>

OBST

Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie
51/1995

Schriftaneignung und Schreiben

hg. v. Jakob Ossner

Sonderdruck

INHALT

<i>Jakob Ossner: Schriftaneignung und Schreiben - Editorial</i>	5
<i>Hartmut Günther: Die Schrift als Modell der Lautsprache</i>	15
<i>Jürgen Hasert: Schreiben im Vorschulalter.</i>	33
<i>Norbert Kruse: Kinder fördern und verstehen.</i>	61
<i>Sabine Birck: Schiri, Schizrichta oder Schiedsrichter?</i>	85
<i>Eduard Haueis: Mit der Schreibforschung weiter im alten didaktischen Trott?</i>	97
<i>Bernard Schneuwly: Textarten - Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts</i>	116
<i>Christoph Steinfeld: Wie kommt der Text vom Kopf auf das Papier?</i>	133
<i>Gisela Reuschling: Textrevision durch Schreibkonferenzen</i>	148
<i>Antonie Hornung: Schreibgewohnheiten ändern durch écriture automatique</i>	160

OBST-Garten

<i>Ulrike Rummeler: Ärztin oder Arzt?</i>	173
---	-----

REZENSIONEN

Hubert Ivo: Muttersprache - Identität - Nation (<i>Eduard Haueis</i>)	190
Normand Labrie: La construction linguistique de la Communauté européenne	196
Quo vadis, Romania? Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik (<i>Jürgen Erfurt</i>)	200
Wolfgang Luutz (Hg.): »Das soziale Band ist zerrissen« (<i>Franz Januschek</i>)	204
Autorinnen und Autoren	208

Bernard Schneuwly

TEXTARTEN - LERNGEGENSTÄNDE DES AUFSATZUNTERRICHTS

Die Diskussion in der gegenwärtigen Aufsatzdidaktik - übrigens sowohl im deutsch- als auch im französischsprachigen Gebiet¹ - wird von zwei Arbeits-hypothesen geprägt, die, wenn auch selten radikal vertreten, die konkrete Arbeit in der Schule stark beeinflussen. Die erste Hypothese - man könnte sie grob und in verkürzter Anlehnung an Dewey als *learning by doing* charakterisieren - geht vom Primat des Schreibens als Tun aus, das quasi naturwüchsig zum Meistern des Schreibens führt. Die andere Hypothese - man könnte sie *instrumentell* nennen - setzt auf die schulische Vermittlung sprachlicher und intellektueller Werkzeuge, um Schreiben zu lernen. Ich möchte skizzenhaft darlegen, dass im schulischen Kontext die zweite Hypothese wirksamer ist und daß, darüber hinaus sogar die Belange, die der ersten Hypothese zugrunde liegen, in ihr zum Teil besser aufgehoben sind.

1 »Pfungstwunderdidaktiken«

Schreibenlernen durch Schreiben wird in zwei oberflächlich gesehen gegensätzlichen, letztlich aber verwandten Ansätzen als hauptsächliche Lernmethode vertreten: in »personalen« (Boueke und Schüleïn 1985) und in »kommunikativen« (eine der ersten systematischen Darstellungen ist Boettcher, Firges, Sitta und Tymister 1973). Boueke und Schüleïn, die personale Ansätze als Gegenbewegung zu kommunikativ ausgerichtete Ansätzen verstehen, charakterisieren sie unter anderem durch folgende Merkmale: es handelt sich um »eine Form des Schreibens [...] in der das schreibende 'Ich' selber im Mittelpunkt steht und *seine* Wahrnehmungen von sich selber, *seine* Wahrnehmungen von der Welt und *seine* Wahrnehmungen von den anderen im Schreibprozess formuliert.« (S. 283) Schreiben wird dabei als Mittel zur Herausbildung und Veränderung von Identität verstanden. Konkret kann dies ver-

¹ Es wäre höchst interessant zu untersuchen, wie diese gleiche Grundkonstellation der Auseinandersetzung verschiedene, historisch und kulturell geprägte Formen annimmt. Die Debatte zwischen Dolz (1994) einerseits, Privat und Vinson (1994) andererseits anlässlich eines Kolloquiums zur Französischdidaktik ist ein französisches Beispiel dafür. Die Grundkonstellation ist bekannt und hat sich in je spezifischen Formen ausgedrückt. Die sprachübergreifende, vergleichende Lektüre historischer Werke zum Aufsatzunterricht ist dazu äusserst lehrreich: Ludwig 1988; Chartier et Hébrard 1994.

wirklicht werden, indem Kinder und Jugendliche ihre Erlebnisse, ihre Sorgen, ihre Wünsche und Träume zum Thema des Schreibens machen.² Dabei sollten die sprachlichen Formen möglichst frei bleiben, damit sich das Innere des Kindes so ungehindert wie möglich ausdrücken könne, damit die sprachliche Form sozusagen unmittelbar persönliche Inhalte ausdrücken könne. Gewisse Autoren sehen im persönlichen Schreiben, im Ausdruck subjektiver Betroffenheit, sogar die einzige Möglichkeit, Kinder zum Schreiben zu motivieren.

Für Jugendliche hat Hornung (1994) Breton's Methode der *écriture automatique* fruchtbar gemacht, die es erlaubt, Stressentlastung zu ermöglichen und, fern von bewusstem Schreiben, durch »automatisches« Loslassen von Gedanken, sogar wenn sie völlig ungeordnet erscheinen, Blockierungen zu verhindern, Erfolg im Schreiben zu erleben, Text- und Schreibmuster aufzubrechen und dabei Identitätskonflikte im Gebrauch der eigenen Sprache bewusst zu machen.³

Anders gesagt: durch - freies, automatisches, oder auch kreatives - Schreiben soll das Verhältnis zum Schreiben verändert werden. Schule wird als Ort der Selbstveränderung gedacht, die günstige Situationen freien Schreibens schafft. Dies kann bis zum Extrem des *texte libre* (Freinet 1947) gehen, der frei nicht nur in der Form und im Inhalt, sondern auch von der Situation her ist: geschrieben wird nur, wann und wozu der Schüler Lust hat.

Freinet ist, wenn nicht der erste, so doch sicher der klarste und radikalste Vertreter der These, dass man Schreiben durch Schreiben lernt. In seiner Theorie des *apprentissage naturel* (1971; siehe dazu Schneuwly 1994), des natürlichen Lernens, wird dies auch theoretisiert: sprechen, gehen und Fahrrad fahren lernt man, indem man es tut. Niemand lernt Fahrrad fahren, indem er zuvor eine Theorie über Gleichgewicht, Mechanik und Beschleunigung erhält; man lernt es, indem man probiert, fällt, wieder aufsteht, auf leichtem Gelände übt, wenn man Lust verspürt, es zu lernen⁴. Mit dem Schreiben ist es genauso: es muss nur für das Tun das Bedürfnis

² Ein Vertreter der Genfer *école active* drückt dies so aus: »Quantité d'idées, d'observations, d'émotions passées sont installées dans le subconscient. Il faut les en extraire.« (Dotterens 1940, p. 376)

³ Vgl. dazu auch Hornung in diesem Heft.

⁴ Es wäre interessant, die Fahrradmetaphorik - und auch die natürliche Spracherwerbsmetaphorik (das Kind lernt »natürlich«, in »natürlichen« Kontexten sprechen) - etwas genauer zu analysieren: Möglicherweise ist das Ausmass »natürlichen« Lernens, des Lernens durch das Tun, in diesen Bereichen grösser als in anderen, komplexeren, kulturell entwickelten Techniken. Wie historische Studien allerdings zeigen, sind aber auch hier starke Normen vorhanden. Fahrradfahren etwa wurde während langer Zeit nach den Regeln der Reitkunst eingeübt: Rücken möglichst ge-

geschaffen werden, alles weitere regelt sich dann sozusagen von selbst - eben naturwüchsig.

In gewisser Weise stehen die kommunikativen Ansätze der Aufsatzdidaktik auf demselben pädagogischen Sockel. Das Material, von dem ausgegangen wird, ist zwar sehr verschieden, da sprachliches Handeln in sozialer Wirklichkeit, in realen Kommunikationssituationen das Schreiben motivieren soll. Inhalte kommen bei diesem Ansatz sozusagen nicht von innen, sind nicht Gedanken, Wünsche, Erlebnisse, die sich ausdrücken und sich durch den Ausdruck verändern, sondern sind durch die Notwendigkeit des Handelns bestimmt: Argumente und Fakten, wenn es gilt zu überzeugen; Vorgänge und Daten, wenn es gilt zu informieren. Während die sprachliche Form sich im personalen Ansatz aus dem Ausdruck des Inneren ergibt, bestimmt sie sich hier, fast ebenso automatisch, aus den Zwängen der kommunikativen Situation. Es genügt, den Schüler in eine präzise Situation zu versetzen, in der er sprachlich handeln muss, damit sich die sprachlichen Fähigkeiten quasi naturwüchsig entwickeln.

Haueis (1983, 45) hat diese Art des Texteerstellens als »Pfungstwunderdidaktik« bezeichnet: »mit dem festen Glauben an Situationen, die Schüler ohne weiteres Zutun zum Sprechen und Schreiben befähigen.«⁵ Eine Didaktik also, die so tut, als ob Schreibenlernen ohne Sprachlernen geschehen könnte, ohne Aneignung sprachlicher Muster und sprachlicher Diskurse über Sprache. (In Wirklichkeit ist dem natürlich auch in diesen Didaktiken nicht so. Wenn Fritzsche (1980) seinen Ansatz auf konkrete Textformen hin konkretisiert, kommt er sehr wohl auf Aufsatzarten, und zwar traditionelle, zu sprechen. Und auch Spinner (1980) meint, dass die Schüler, um die eigene Erlebenswelt schriftlich auszudrücken, auf Textformen wie den Brief, die Inhaltsangabe oder die Erzählung zurückgreifen können sollen, wobei natürlich die Wahl, entsprechend dem Postulat der Ausdrucksfreiheit, dem Schüler ansteht.)

Ich möchte in diesem Beitrag für folgendes plädieren: Schreibenlernen impliziert immer die Aneignung sprachlicher Werkzeuge; dies geschieht am besten über bewusste schulische Vermittlung solcher Werkzeuge. Anders gesagt: ich behaupte, dass die Arbeit an Textmustern oder Textarten⁶ zentraler Gegenstand des Aufsatzunterrichtes sein soll.

rade, um nicht die Lungen einzuengen und zu ersticken, und um möglichst gut die Schläge abzuämpfen.

⁵ Vgl. auch den Beitrag von Haueis in diesem Band.

⁶ Die terminologische Situation ist recht vertrackt, da sämtliche Ausdrücke sehr stark und oft widersprüchlich besetzt sind: *Textsorten* und *-typen* von der Textlinguistik und den unzähligen Versuchen, Texttypologien zu erarbeiten; *Textgattungen* von der Literaturgeschichte und ihrem eingeschränkten Blick auf die Produktion von

2 Was bedeutet »Textarten zum Gegenstand des Aufsatzunterrichts machen«?

Fünf Aspekte scheinen mir im hier vertretenen Ansatz zentral zu sein, die ich an drei Beispielen illustrieren werde.

1. Eine präzise sprachliche Aufgabe wird bestimmt, die die Schüler lösen müssen.
2. Es werden systematisch Lernsituationen geschaffen, die es dem Schüler ermöglichen, sich die sprachlichen Mittel anzueignen, die notwendig sind, um die Aufgabe zu lösen. Anders gesagt: Schreibprobleme, die die bearbeitete Textart stellt, werden systematisch behandelt.
3. Es besteht eine permanente Interaktion zwischen Lesen von Texten (Plural!) einer bestimmten Textart und der Entwicklung der Schreibfähigkeit dieser Textart.
4. Im Zug des Unterrichts werden, gemeinsam mit den Schülern, die Kriterien bestimmt, eine Lösung als gelungen zu betrachten; das heisst, es werden immer auch Mittel zur bewussten Reflexion über Texte, Möglichkeiten des Diskurses über sprachliche Formen, erarbeitet. Diese Kriterien gestatten es den Schülern, ihre Text zu verbessern, umzuschreiben, manchmal neu zu schreiben, und so zugleich eine wichtige Dimension des Schreibens, nämlich Textrevision - *writing is rewriting* - zu erlernen.
5. Reflexion und Diskurs über Texte wird unter anderem in gegenseitiger Lektüre und Kritik der von den Schülern erarbeiteten Texte gelernt.

Jede sinnvolle Schreibaufgabe ist durch die Textart bestimmt, die es zu realisieren gilt. Diese kann Mittel sein, um bestimmte kommunikative Funktionen zu erfüllen (Beispiel 1 und 3) oder als solche die Aufgabe bestimmen (Beispiel 2).

Texten. Am genauesten würde die Vokabel *Textgenres* das hier Diskutierte bezeichnen, unter anderem in Anlehnung an die Übersetzung von Volosinov (1975, S. 160) und an die französische Tradition - das Wort ist aber sicher zu fremd. *Textmuster*, wie es zum Beispiel in dem Band von Sieber (1994; unter anderem S. 316) verwendet wird, ist nützlich, weil es ziemlich genau auf die Idee von komplexen, geordneten sprachlichen Formen verweist und den polemischen Vorteil hat, den Gedanken an das zu kopierende Vorbild zu fördern (in der Schule geht es ja doch schliesslich um Lehren und Lernen), der Bezug auf die konkrete, sprachliche Dimension scheint jedoch zu schwach. Ich werde schliesslich das neutrale Wort *Textarten*, wie es zum Beispiel auch Bonati (1993) gebraucht, verwenden.

2.1 Beispiel 1: Erklärungstext für das Fach Geschichte⁷

Im Geschichtsunterricht einer 8. Klasse (ungefähr 14-jährige Schüler) wurde intensiv der Sklavenhandel behandelt (Film, Illustrationen, Erklärungen des Lehrers, Notizen der Schüler). Im Rahmen eines Austausches mit einer anderen Klasse besteht die sprachliche Aufgabe darin, ausgehend von den erworbenen Kenntnissen, einen geschichtlichen Erklärungstext über das Wie und Warum des Sklavenhandels für Schüler gleichen Alters zu verfassen.

Die Arbeit an dieser Textart sieht so aus: Jeder Schüler verfasst eine erste Version des Textes. Diese wird anschliessend in Lektürekomitees von drei Schülern gelesen und anhand einer Kriterienliste beurteilt. Sowohl die bereits vorhandenen Fähigkeiten als auch ihre Schwierigkeiten werden so für sie und für den Lehrer sichtbar gemacht und die Arbeit an der Textart und das Bereitstellen neuer sprachlicher Mittel als notwendig begriffen. Dazu werden sechs zum Teil für alle Schüler obligatorische (Ateliers 1, 2, 6) oder je nach Bedürfnis wählbare Ateliers (3, 4 und 5; Möglichkeit der Differenzierung) organisiert, die es erlauben, sich Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen, die für das Verfassen der gegebenen Textart als notwendig erscheinen, und für das Überarbeiten der ersten Version des Textes nützlich sind. Das Arbeitsprinzip dieser Ateliers ist meist folgendes: Analyse von mehreren Texten der bearbeiteten Textart aus einem bestimmten Blickwinkel; kurze Schreibaufgaben, um die gemachten Beobachtungen in vereinfachter Form zu üben; eventuell erste Relektüre des eigenen Textes und Verfassen von Anmerkungen, um ihn zu verbessern.

Folgende Ateliers werden vorgeschlagen:

1. Graphische Darstellungsform:
 - Analyse von authentischen Erklärungstexten im Fach Geschichte
 - Skizze von möglichen Darstellungen
2. Organisationsformen von Informationen in geschichtlichen Erklärungstexten:
 - Analyse mehrerer kurzer Texte
 - Verfassen von zwei kleinen Texten mit zwei verschiedenen Organisationsformen
3. Sprachliche Mittel der Markierung der Organisation eines Textes:
 - Textpuzzles
 - Erarbeitung einer Liste sprachlicher Mittel

⁷ Die dargestellte didaktische Einheit wurde von Aline Graf, Yverdon, im Rahmen der von mir supervisierten Arbeit in der Commission Romande des Moyens d'Enseignement (COROME Groupe expression écrite) erarbeitet und realisiert.

- Verbesserung mangelhafter Texte
- 4. Verfassen eines erklärenden Abschnitts:
 - Vergleich mehrerer, zum Teil mangelhafter Beispiele, einen komplexen, multikausalen Vorgang in einem ungefähr zehnzeiligen Abschnitt zu erklären
 - Verbesserung eines Textes ausgehend von Informationen, einen kurzen Abschnitt verfassen
 - Im eigenen Text einen Abschnitt wählen und Verbesserungsvorschläge machen
- 5. Einführungen verfassen:
 - Verschiedene Möglichkeiten, einen Erklärungstext einzuführen, beobachten und klassifizieren
 - Verfassen verschiedener Einführungen für einen Text
- 6. Eine verallgemeinernde Perspektive annehmen
 - Aus einem erzählendem Text einen erklärenden machen (Auswahl der Informationen, Verschwinden von identifizierten Personen; Veränderung der Tempora; generalisierende Schreibformen einsetzen)
 - Überprüfen des eignen Textes

Jedes Atelier mündet im Verfassen von Texten nach einem oder zwei Kriterien, die meist auf verschiedene Weise realisiert werden können und denen der Text genügen muss. Ausgehend von der Arbeit in den Ateliers werden die Texte stark revidiert - eine Arbeit zu der die Schüler bereit sind, zu der sie sogar Lust verspüren, da sie wissen, dass sie es besser machen können -, um anschließend in einer auch orthographisch korrekten Version der anderen Klasse zur Lektüre übergeben zu werden. In Gruppen verfassen die Schüler dann Texte zu anderen im Geschichtsunterricht behandelten Themen.

2.2 Beispiel 2: Science-Fiction-Geschichte⁸

Literarische Textarten sind nicht kommunikativ begründbar. Es handelt sich bei diesen Textarten nicht so sehr um ein sprachliches Mittel, das es erlauben würde, eine sozial funktionale Situation zu bewältigen, es sei denn im allgemeinen Sinne, daß ein Bedürfnis nach Unterhaltung erfüllt wird. Eine Science-Fiction-Geschichte z.B. kann in diesem Sinne nicht als Mittel für einen anderen Zweck verstanden werden. Man kann vielmehr sagen, dass die Form Science-Fiction-Geschichte sei-

⁸ Vgl. Tauveron 1993.

nen eigenen Zweck setzt, nämlich Science-Fiction-Geschichtschreiben und -lesen zu ermöglichen und insofern neue Fähigkeiten und Bedürfnisse erzeugt. Die Geschichte der Science-Fiction-Geschichte ist zugleich diejenige der Geburt einer neuen sprachlichen Handlung. Funktionelle Ansätze müssen hier also vom Ansatz her versagen. Es ist daher um so wichtiger, da die sprachliche Form - die Textart - nicht kontextuell begründbar ist, diese selbst zum Ausgangs- und Endpunkt der schulischen Arbeit zu machen.

Im vorliegenden Fall erarbeitet eine 5. Klasse in Zusammenarbeit mit ihrem Lehrer folgende Schreibsituation: *Ein Mann aus dem Mittelalter findet sich in Clermont-Ferrand im Jahre 1992 wieder. Seine Reaktionen, seine Abenteuer.* Die Klasse entscheidet, dass er auf dem zentralen Platz der Stadt ankommt, was ihn natürlich nicht daran hindern soll, sich zu einem anderen Zeitpunkt ganz anderswo zu befinden.

Um diese komplexe Aufgabe des Erzählens zu bewältigen, haben sich die Schüler in vorausgegangenen Ateliers bereits Wissen und Können angeeignet.

- Sie wissen, dass der Schreiber und der Erzähler eines Textes nicht dasselbe sind (»der Autor erzählt, was der Erzähler erzählt«, sagt ein Schüler).
- Sie haben verschiedene Anfänge von Romanen sortiert, um diese Art des Erzählens zu beobachten: Der Erzähler ist in der Haut des Helden und sagt *Ich*; der Erzähler ist in der Situation des Helden und weiss nicht mehr als dieser; der Erzähler ist eine Kamera, die beschreibt, was sie sieht; der Erzähler weiss alles.
- Sie haben gegebene Texte verändert, indem sie die Erzählperspektive verändert haben.

Um die Erzählung interessant zu gestalten, um die Welt, die doch die Welt des Schreibenden und Lesenden ist, als erstaunlich aus mittelalterlicher Perspektive zu sehen, wählen die Schüler die zwei ersten Perspektiven für ihre Erzählung und schreiben einen ersten Entwurf.

In einem ersten Atelier werden sechs vom Lehrer ausgewählte Texte kollektiv gelesen und kommentiert. Drei hauptsächliche Schwierigkeiten werden diagnostiziert, die es zu bearbeiten und zu bewältigen gilt:

- Sich wirklich daran halten, was die Person weiss (»*Alle schauen Louis an, weil er mittelalterliche Kleider trägt*« kann man nicht sagen. Er war im Mittelalter, also kann er nicht wissen, dass er im Mittelalter war.«).
- Die Gefühle des Helden ausdrücken, und nicht nur sagen, was er sieht.
- Eine klare Wahl treffen, was die Tempora angeht.

Die Lektüre lässt es überdies als sinnvoll erscheinen, die Orte, die der Held besucht, nicht zu vervielfältigen: d.h. die Erzählungen müssen etwas verkürzt, aber vertieft werden.

Um diese Probleme zu meistern, werden drei neue Ateliers organisiert:

- Das erste ist auf Inhalte gerichtet und gibt den Schülern das notwendige Wissen, um sich eine mittelalterliche Stadt und das Leben darin vorzustellen.
- Das zweite hat einen sprachlichen Inhalt. Es geht darum, die Techniken zu studieren, die Autoren benützen, um eine unbekannte Welt aus der Sicht des Helden zu beschreiben. Die methodische Lektüre dreier Geschichten - Erzähler ist Held; Erzähler erzählt aus der Helden Perspektive; die Handlung wird aus zwei Perspektiven erzählt - zeigt, dass eine wichtige Technik die der lexikalischen Substitution ist (z.B. »gelbes und fixes Auge« für »Scheinwerfer«), die mehrere Schüler bereits in ihrem Text verwenden. In Definitionsspielen (alltägliche Objekte in der im Mittelalter zugänglichen Sprache beschreiben) wird die beobachtete Technik geübt.
- Das dritte ist den Tempora gewidmet. Die Diskussion der Vor- und Nachteile der Wahl eines Tempus und die Lektüre verschiedener Texte und die experimentelle Veränderung verschiedener Texte in Ateliers gibt jedem Schüler die Möglichkeit, auch hier eine klare Perspektive zu wählen.

Ausgehend von den so erarbeiteten Kriterien schreiben die Schüler die Geschichten um, wobei diejenigen, die ähnliche Orte oder Ergebnisse gewählt haben, in Gruppen zusammenarbeiten, um einen endgültigen Text zu verfassen.

2.3 Beispiel 3: Leserbrief für eine Jugendzeitschrift⁹

Ausgehend von einem Leserbrief initiiert eine Jugendzeitschrift eine Diskussion zum Thema »Haustiere im Haushalt«. In Zweiergruppen schreiben die Schüler einer dritten Primarklasse einen Text, um an der Diskussion teilzunehmen. Die Texte werden ausgetauscht; die Schüler beurteilen, ob die Meinung der Autoren im Text klar ausgedrückt wird, bestimmen das ihrer Ansicht nach beste Argument im Text und schlagen ein Argument vor, das im Text nicht vorhanden ist.

Die Arbeit an der Textart wird in fünf Ateliers durchgeführt:

1. Kenntnisse im Argumentieren:
 - Verschiedene Arten seine Meinung auszudrücken

⁹ Die hier zusammengefasste didaktische Einheit wurde von Janine Cotteron, Service du français Genève, und Joaquim Dolz, Groupe de didactique des langues, Université de Genève, erarbeitet.

- Was sind Argumente? Argument dafür und dagegen (Beobachten und Lesen von Texten)
 - 2. Argumente dafür und dagegen unterscheiden:
 - Argumente aus der Sicht eines Kindes, das Haustiere will
 - Argumente aus der Sicht von Eltern, die keine wollen
 - In Stichworten gegebene Argumente in ganzen Sätzen formulieren
 - Mündlich gegebene Argumente (Tonband) in Stichwörtern notieren
 - 3. Gegenargumente berücksichtigen:
 - Rollenspiel: aus der Sicht der Eltern Argumente finden und aufschreiben, die auf Argumente eines Kindes antworten
 - Einfache sprachliche Mittel gebrauchen, um Gegenargumente einzuführen
 - 4. Argumente sortieren und gruppieren:
 - Liste von Argumenten nach Themen gruppieren
 - Das Thema in Stichworten zusammenfassen
 - 5. Aufbau eines Textes und sprachliche Mittel, um den Text zu strukturieren:
 - Beobachten von drei Formen, um einen kurzen Text zu organisieren
 - Verbesserungsvorschläge machen für mangelhafte Texte
- Nach den Ateliers schreiben die Schüler ihre Texte um und schicken sie an die Zeitschrift.

3 Der theoretische Hintergrund

Ich habe bis hierher an praktischen Beispielen gezeigt, was es heisst, Textarten zum Gegenstand des Aufsatzunterrichtes zu machen und hoffe es ist dabei klar geworden, dass das Vorgehen es erlaubt, Schreibprobleme klar zu umreißen, Arbeit an Sprache auf verschiedenen Ebenen für die Schüler sinnvoll zu machen, Texte der bearbeiteten Textart mit einem neuen Interesse zu lesen. Ich möchte dieselbe These jetzt mit drei theoretischen Postulaten untermauern:

1. Textarten sind unerlässliche Werkzeuge menschlichen Handelns, sozusagen Grundbausteine, deren Aneignung ebenso wichtig ist wie diejenige anderer sprachlicher Formen.
2. Die Entwicklung komplexer schriftsprachlicher Formen verläuft nach einer anderen Logik als diejenige dialogischer Sprachformen.
3. Textarten sind Einheiten, die es erlauben, effizient allgemeinere Ziele schulischen Unterrichts zu erreichen. Solche Ziele sind: Sprache als Mittel des Denkens (Erörtern), der Kreativität und des Austausches zu gebrauchen.

3.1 Textarten sind sprachliche Werkzeuge

Eine metaphorische, heuristisch fruchtbare Art, (schrift-)sprachliches Handeln zu beschreiben, ist Textarten als Werkzeuge zu begreifen. Werkzeuge sind artifizielle, historisch gewachsene Gegenstände, die Früchte generationenlanger Erfahrung, um in einer Situation effizient zu handeln. Psychologisch gesehen hat ein Werkzeug zwei Seiten: auf der einen Seite ist es ein materielles oder symbolisches Artefakt, das durch seine Form selbst die Zwecke, denen es dient, verkörpert; auf der anderen Seite ist es ein Gebrauchsschema mit der Möglichkeit, eine Handlungssituation sie realisieren. Diese Schemata sind multifunktionell: das Werkzeug ermöglicht Wissen über die Welt, definiert eine Klasse von Handlungen, die man dank seiner realisieren kann, und führt und kontrolliert die Handlungen während ihrer Realisierung. Die Aneignung von Werkzeugen, die instrumentelle Genese, kann in dieser Hinsicht als ein Prozess verstanden werden, der neues Wissen erzeugt, neue Handlungen ermöglicht und diese orientiert.

Der von Bakhtine (1979) eingeführte Textgenre- oder Textartbegriff entspricht dem soeben skizzierten Modell menschlichen Handelns. Diesem Autor zufolge entwickelt jede Sphäre sprachlichen Austausches relativ stabile Textarten, die durch drei Dimensionen charakterisiert sind: thematischer Inhalt, kompositionelle Struktur und Stil als einer begrenzten Auswahl sprachlicher Mittel in einer bestimmten Kombination. Die Wahl einer Textart hängt von der Sphäre des Austausches, von den thematischen Bedürfnissen, von den Partnern und von der Absicht des sprachlich Handelnden ab. Anders ausgedrückt: ein Sprecher/Schreiber handelt sprachlich in einer Situation, die durch verschiedene Aspekte charakterisiert ist (sozialer Ort, Partner, Thema, Ziel) und wählt dazu eine bestimmte Textart, die hier offensichtlich als komplexes semiotisches Werkzeug verstanden werden kann, das überhaupt erst Kommunikation, sprachliches Handeln, ermöglicht: die Konstitution und das Erkennen der Situation ebenso wie die Produktion und das Verstehen eines konkreten Textes. Oder, um es in den Worten von Bakhtine zu sagen: »Wenn die Textarten nicht bestünden und wenn wir sie nicht beherrschten, wenn wir sie zum ersten Mal im Sprechprozess erschaffen und jede unserer Äußerungen konstruieren müssten, wäre sprachlicher Austausch fast unmöglich.« (1979, S. 285). Natürlich sind Textarten »verglichen mit den Formen der Sprache ungleich wechselhafter, biegsamer, haben aber dennoch für das sprechende Individuum einen normativen Wert: sie sind ihm gegeben, es kann sie nicht erschaffen« (S. 287).

Wenn man dieses allgemeine Prinzip auf Schreiben als autonome sprachliche Handlungsform anwenden will¹⁰, bedeutet dies, dass man es mit einem Ensemble

¹⁰ Schreiben ist ja nicht einfach Schreiben. Es verändert sich historisch enorm und wird zu einer vom Sprechen völlig autonomen sprachlichen Form erst im Ausgang

von Textarten zu tun hat, die es erlauben, die Distanz zwischen sprachlicher Produktion eines Textes und seiner Rezeption quasi durch den Text selber zu vermitteln. Dies bedeutet unter anderem,

- dass in diesen Textarten der Text kaum mehr die Spuren seiner materiellen Produktion zeigt,
- dass er bis zu einem gewissen Grade sich selbst genügt und ein eigenes komplexes System von Indikationen enthält, wie er gelesen und verstanden werden muss,
- dass jede Äusserung zuerst in bezug auf andere desselben Textes verstanden werden muss,
- dass der Text einen vermittelten Bezug zur Kommunikationssituation hat,
- dass also der Text nicht durch die Handlung, in die er eingebettet ist, strukturiert ist, sondern sich selbst als Handlung strukturiert.

Diese Beschreibung gleicht sehr stark der Unterscheidung zwischen primären und sekundären Textarten, die Bakhtine (1979, S. 267) vorgeschlagen hat. Während erstere »sich im Zusammenhang unmittelbaren, spontanen Sprachaustausches konstituiert haben«, tauchen die anderen »im Zusammenhang kulturellen (hauptsächlich schriftlichen) Austausches auf - künstlerischen, wissenschaftlichen, politischen - der komplexer und entwickelter ist.«

Primäre Textarten sind unmittelbar in die sprachliche Situation eingebettet, die sozusagen direkt auf den Text Einfluss ausübt. Die Textart funktioniert entsprechend als globale Einheit. Daher gibt es kaum eine metalinguistische Kontrolle der sprachlichen Handlung.

Sekundäre Textarten, die aus den ersten, in stark veränderter und entwickelter Form hervorgehen, sind durch einen vermittelten Bezug zur kommunikativen Situation bestimmt. Die Dimensionen, die sie jeweils charakterisieren - sowohl die inhaltlichen Elemente, als auch die kompositionelle Struktur und die spezifische Kombination sprachlicher Mittel, d.h. der Stil - bilden gemeinsam das komplexe semiotische Werkzeug, das schriftliches Handeln erst ermöglicht. Sekundäre Textar-

des Mittelalters und, mit einem grossen sozialen Schub, mit dem Auftauchen des Buchdrucks. Schreiben ist dann nicht mehr hauptsächlich Verschriften mündlicher Mitteilung oder Konservierung komplexer sozialer Daten, sondern autonome Form sprachlichen Handelns: das Schreiben tritt endgültig in die Sprache ein. Von dieser Art Schreiben im Sinne von Schriftlichkeit ist hier die Rede.

ten setzen darüber hinaus in ihren Gebrauchsschemata die Fähigkeit voraus, über Texte zu verhandeln und sie so als Objekt eines Diskurses zu behandeln¹¹.

3.2 Bruch und Kontinuität

Auch wenn man die These akzeptiert, dass sekundäre Textarten eine Grundform schriftlichen Handelns darstellen, bedeutet dies noch nicht unbedingt, dass sie sich nicht naturwüchsig aus der Praxis des Schreibens selbst entwickeln könnten. Textarten wären dann Endpunkt, aber nicht Ausgangspunkt des Aufsatzunterrichtes.

Ausgehend von Überlegungen Wygotskis (1934/1971, 6. Kapitel) möchte ich hier die gegenteilige These vertreten: sekundäre Textarten, deren Kenntnis und Beherrschung Hauptziel schulischen Unterrichts ist, können aus prinzipiellen Gründen nicht nach denselben »natürlichen« Verfahren gelernt werden, wie die primären, genauso wie die Aneignung nichtspontaner (insbesondere wissenschaftlicher) Begriffe oder der Algebra nicht denselben Prinzipien folgen kann wie diejenige spontaner Begriffe oder einfacher Formen der Arithmetik. In der Tat handelt es sich hier, psychologisch gesehen, um eine Neuorganisation bereits bestehender psychischer Prozesse, zu denen sich der Schüler willkürlich und bewusst zu verhalten lernen muss.

Drei Bedingungen scheinen dabei notwendig zu sein.

1. Die neuen Kenntnisse oder Fähigkeiten sind Verallgemeinerungen der schon bestehenden, die in veränderter Form in die neuen eingebaut werden.
2. Der Zutritt zu diesen allgemeinen psychischen Systemen geschieht von oben nach unten, vom Abstrakten und Allgemeinen zum Empirischen und Erlebten. Der Weg ist nicht von den Zufällen des täglichen Erlebens diktiert, sondern von der Systematik des Gegenstandes selbst, der dadurch letztlich bewusst und beherrschbar wird.
3. Beim Lehren und Lernen muss davon ausgegangen werden, was der Schüler noch nicht kann, was aber für ihn mit Hilfe anderer und in bestimmten Lernsituationen erreichbar ist, und nicht davon, was er schon kann. Es muss ein Widerspruch geschaffen werden zwischen dem Gegebenen und dem Zukünftigen.

¹¹ All dies bedeutet paradoxerweise auch, dass sekundäre Textarten nicht nur schriftliche Formen sprachlichen Handelns enthalten, und umgekehrt, dass gewisse schriftliche Praxen durchaus den primären Textarten zugeteilt werden können (siehe dazu Häcki-Buhofer, 1985). Man könnte die These vertreten, dass die Aufgabe der Schule hauptsächlich darin besteht, Zugang zu sekundären Textarten zu schaffen, und zwar auch im Bereich mündlicher Sprachproduktion. Vgl. hierzu auch Günther in diesem Band.

Wie bereits gesagt, entstehen primäre Textarten im spontanen sprachlichen Austausch. Sie sind stark an die persönliche Erfahrung des Kindes und an die konkrete Situationen gebunden, in der sie quasi automatisch funktionieren. Wie die Aneignung nichtspontaner Begriffe und der Algebra, setzen sekundäre Textarten in weit stärkerem Masse als die primären ein bewusstes Verhältnis zur Sprache und zu den eigenen Sprachprozessen voraus, nicht zuletzt deshalb, weil sie nicht unmittelbar an eine Kommunikationssituation gebunden sind, mehr noch: weil Textarten selbst die sprachliche Handlung bedeuten können. Dies hat zur Folge, dass ihre Aneignung eben nicht direkt, ausgehend von einer Kommunikationssituation, geschehen kann, die quasi automatisch, in direkter Interaktion, die entsprechenden Textarten erzeugt. Die Textart selbst ist Ausgangspunkt des Entwicklungsprozesses, der sich im Kontakt mit dem schon Bekannten, Gekonnten, anreichert. Dazu kommt, dass die Situationen, in denen sekundäre Textarten funktionieren, nicht schon der vorhandenen Motivationen der Schüler entsprechen. Man kann also davon ausgehen, dass dieselben Prinzipien der Aneignung für sie gelten, wie für andere komplexe Fähigkeiten, die bewusstes Verhalten zu den eigenen kognitiven Prozessen voraussetzen: systematisches Lernen; Lernen, das nicht unmittelbaren schon gegebenen Bedürfnissen entspricht und gerade dadurch Raum lässt für ein reflexives Verhalten; Lernen von Inhalten, das bereits gegebene Fähigkeiten in umfassendere Systeme einbezieht. Dies bedeutet, dass in gewisser Hinsicht ein Bruch mit dem stattfindet, was der Schüler bereits kennt und weiss, wobei dieser Bruch die Voraussetzung zum Schaffen eines bewussten Verhaltens zum Lerngegenstand ist. Genau dies scheint mir die Arbeit an (schriftlichen) Textarten zu leisten, die im Bereich des Möglichen für die Schüler liegen, aber ausserhalb ihrer täglichen Lebenssphäre; die häufig bereits entwickelte Fähigkeiten integrieren und verändern; die als kohärente Ganze systematische Inhalte der Lernens werden können.

Die Entwicklung der neuen Systeme, der sekundären Textarten, geschieht aber nicht auf der Grundlage einer *tabula rasa* des schon Bestehenden. Sie stützt sich vielmehr auf das schon Bestehende, verändert dieses aber tiefgehend. Die primären Textarten sind die Werkzeuge, um die sekundären aufzubauen. Es besteht also Bruch und Kontinuität. Bruch insofern, als die Gesetze der Aneignung nicht mehr die gleichen sein können, da nicht mehr unmittelbar *in* und *von* der Kommunikationssituation gelernt werden kann; Kontinuität insofern, als die Anforderungen der neuen Situationen nicht sofort und ganzheitlich zu einem neuen Funktionieren führen, sondern zu eher lokalen Veränderungen, die sich dann auf das ganze Sprachproduktionssystem ausbreiten.

3.3 Umwege die direkt zu den Zielen führen

Ich komme noch einmal zum Ausgangspunkt zurück. Die Thesen, die sich gegenüberstehen, kann man auch so formulieren: Erörtern lernt man beispielsweise am

besten, indem man erörtert. Kreatives Schreiben lernt man am wirksamsten in Situationen kreativen Schreibens und kommunikatives Schreiben in kommunikativen Situationen. Die hier vertretene These besagt demgegenüber, dass sich Erörtern optimal durch das Lernen dafür vorgesehener Instrumente entwickelt; dass Kreativität nicht direkt Objekt schulischen Lernens sein kann, sondern sich durch Aneignung sprachlicher Werkzeuge, die der Kreativität dienen, entfaltet; dass schliesslich schriftliche Kommunikation besser beherrschbar wird, wenn man die dazu nötigen Mittel kennt. Diese Instrumente - Werkzeuge, Mittel - sind sprachlich in Textarten verdichtet, die deshalb zum optimalen Lerngegenstand des Aufsatzunterrichtes werden.

Zum Schluß noch einmal ein Beispiel: Feilkes Beitrag zum Erörtern. Seine These besagt, dass, »um das implizite Strukturpotential der Schüler zu aktivieren, [...] eine von expliziten Formvorgaben weitgehend freie Art des erörternden Zugangs zu einem Problem angestrebt werden« (1990, 54) muss. »In dieser Phase kann das freie Erörtern erst einmal 'warmlaufen'.« (ebd.) Es geht also darum, ein Basis zu schaffen, von der ausgehend dann gearbeitet werden soll. Unklar bleibt bei solchen Positionen das Ziel des Unterrichts: Wohin geht man eigentlich? Was sollen die Schüler lernen? Die Antwort scheint trivial zu sein: Sie sollen eben, ausgehend von ihren Fähigkeiten, erörtern lernen. Aber was ist *Erörtern*? In der gegenwärtigen didaktischen Diskussion scheint es auf diese Frage nur zwei Antworten zu geben. Die eine - abgelehnte - Antwort besagt, daß Erörtern das sei, was in der Schule als Erörtern gilt; die andere - bevorzugte - Antwort heißt, daß es nur »freies« Erörtern geben könne. Dieser letzten Antwort fehlt aber eine klare Zielperspektive, da die postulierte »Freiheit« kaum Grundlagen abgibt, um Lernprozesse zu initiieren. Dem Vorschlag Feilkes, abstrakte Strukturelemente zu behandeln und zu üben, die für jedes Erörtern nützlich sein können, fehlt es an allgemeinen Kriterien, mit deren Hilfe bestimmt werden könnte, welche Strukturelemente jeweils am effizientesten sind und warum.

In gewisser Weise hat man damit also das Kind mit dem Bade ausgeschüttet. Worum es ginge, wäre, Erörtern nicht als eine kanonische Form zu lehren und zu lernen, sondern die vielfältigen Formen - Textarten - zu studieren, die es annehmen kann, zu denen auch die Form in der Schule gehört. Erörtern wird nach dieser Vorstellung also nicht direkt als Erörtern, sondern auf den Umwegen der vielfältigen, sozial gegebenen Formen des Erörterns geübt, entwickelt und angeeignet: Brief, Rede, Kommentar, Pamphlet, Essay, Rezension, usw. Textartenspezifische und mehr allgemeine sprachliche Formen der Erörterns können so in ihrem Funktionieren an konkreten Texten beobachtet, überprüft, kritisiert und sogar - warum nicht? - imitiert werden. Verschiedene Formen des Erörterns am gleichen Thema können kontrastiert werden. Eine Dialektik zwischen dem allgemeinen Ziel, das in der Schule angestrebt wird - in verschiedenen kommunikativen Kontexten erörtern

können - und konkreter Arbeit an einem klar definierten Objekt, dessen Konturen bestimmbar und deshalb lehr- und lernbar sind, kann so eingeleitet werden.

Ähnliches gilt für Kreativität; ebensowenig wie Erörtern direkt angesteuert werden kann, ebensowenig Kreativität. Als Ausgangspunkt werden hier häufig inneres Erleben, Erinnerungen, Träume, Inhalte, die aus sich heraus die sprachliche Form schaffen sollen, derer sie bedürfen, propagiert. Wieder stellt sich die Frage, was denn eigentlich gelernt und verändert wird, wie aus sich heraus die Entwicklung neuer Fähigkeiten vor sich gehen könnte. Es ist viel interessanter, es genau umgekehrt zu sehen: die ungewohnte, neue Form - die Textart - zwingt, neue inhaltliche Konstellationen zu erfinden, und ist so gesehen idealer Ausgangspunkt der Entwicklung von Kreativität. Im Gegensatz zu anderen Formen des Schreibens schafft hier sozusagen die sprachliche Form selbst die sprachliche Aufgabe, deren Lösung eben Kreativität beansprucht. Die Problemlage ist also genau umgekehrt: nicht Kreativität schafft die Form, sondern die sprachliche Form fordert und fördert Kreativität, macht sie erst notwendig, schafft sie gleichsam.

Ohne Zweifel muß in der Schule auch gelernt werden, schriftlich zu kommunizieren, Texte als Mittel sprachlichen Handelns in vielfältigen Kontexten zu verwenden. Genau diese Kontexte scheinen auf den ersten Blick hin besonders günstig, um den schulischen Rahmen zu sprengen - »pour écrire pour de bon« (GFEN 1975) wie ein französischer Slogan sagt -, um wirklich zu schreiben, in einer realen Situation mit richtigen Partnern für richtige Belange. Solcher Projektunterricht ist gut und wichtig, kann aber nie das Faktum abschaffen - zum Glück vielleicht für die Schüler -, dass man in der Schule in gewisser Hinsicht in einem geschützten Raum schreibt, der für das Lernen bereitgestellt wird. Auch das klarste Projekt ist und bleibt deshalb der ausserschulischen Realität gegenüber Fiktion. Der Blick auf die Textart kann die Bedeutung der kommunikativen Situation, auf der sonst allein der Anspruch beruht, das Auslösen von Lernprozessen zu ermöglichen, verringern, da sie sozusagen in verdichteter Form Lösungen beinhaltet. Anders gesagt: die Textart ist der optimale Ausgangspunkt, um die kommunikative Situation zu klären, um sie sichtbar und dann beherrschbar zu machen.

4 Ausblick

Das Allgemeine ist nicht lehr- und lernbar; lehr- und lernbar sind konkrete kulturelle Techniken, deren Beherrschen auf lange Sicht hin allgemeine, fundamentale Umwälzungen im Individuum bewirken - so könnte eine Umschreibung des alten Prinzips formaler Disziplinen lauten. Textarten in den Mittelpunkt des Aufsatzunterrichts zu stellen ist eine veränderte Form dieses Prinzips. Sie curricular auszuarbeiten - welche Textarten mit welchen Schülern und wie bearbeiten - das sind Fragen, die sich ausgehend von diesem Prinzip stellen.

Literatur

- Bakhtine, M. (1979). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard (dt. Bachtin, M. (1979): *Die Ästhetik des Wortes* Frankfurt: Suhrkamp).
- Boettcher, W., Firges, J., Sitta, H., & Tymister, H. J. (1973). *Schulaufsätze. - Texte für Leser*. Düsseldorf: Schwann.
- Bonati, P. (1990). *Schreiben und Handeln*. Aarau: Sauerländer.
- Boueke, D., & Schüle, F. (1985). »Personales Schreiben«. *Bemerkungen zur neueren Entwicklung in der Aufsatzdidaktik*. In: D. Boueke, & N. Hopster (Hrsg.), *Schreiben - Schreiben lernen*. Tübingen: Narr, S. 277-301.
- Chartier, A.-M., & Hébrard, J. (1994). *Lire pour écrire à l'école primaire. L'invention de la composition française dans l'école du XIXe siècle*. In: Y. Reuter (ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 23-90). Berne: Lang.
- Dolz, J. (1994). *Produire des textes pour mieux comprendre. L'enseignement du discours argumentatif*. In: Y. Reuter (ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 219-242). Berne: Lang.
- Dottrens, E. (1940). *Sur la composition*. *Educateur*, 76, 375-377.
- Feilke, H. (1990). *Erörtern der Erörterns*. In: *Praxis Deutsch* 99, S. 52-56.
- Freinet, C. (1947). *Le texte libre*. Paris: BENP.
- Freinet, C. (1971). *La méthode naturelle. L'apprentissage de l'écriture (Vol.3)*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Fritzsche, J. (1980). *Aufsatzdidaktik. Kritische und systematische Untersuchungen*. Stuttgart.
- GFEN. (1975). *Parler, écrire »pour de bon« à l'école*. Paris: Casterman.
- Häcki-Buhofer, A. (1985). *Schriftlichkeit im Alltag*. Bern: Lang.
- Hauke, E. (1983). *Aufsatzdidaktik, Ludwigsburg. masch.*
- Hornung, A. (1994). *Schule und experimentelles Schreiben. Vortrag auf dem Symposium Deutschdidaktik »Konzepte des Lernens - Bilder von Lernenden«*. Zürich, 10. - 14. 4. 1994.
- Ludwig, O. (1988). *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin: de Gruyter.
- Privat, J.-M., & Vinson, M.-C. (1994). *Scriptor in fabula*. In: Y. Reuter (ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 243-262). Berne: Lang.

- Schneuwly, B. (1994). Vygotsky, Freinet et l'écrit. In: P. Clanché, E. Debarbieux, & J. Testanière (ed.), *La pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives* (pp. 313-324). Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Sieber, P. (Hrsg.): *Sprachfähigkeiten - Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!*
Aarau: Sauerländer.
- Tauveron, C. (1993). *Le personnage, un objet à construire. Traitement didactique à l'école élémentaire. Thèse de doctorat Clermont-Ferrand: Université de Clermont-Ferrand (unveröffentlicht).*
- Volosinov, N. V. (1975). *Marxismus und Sprachphilosophie.* Frankfurt: Ullstein.
- Wygotski, L. S. (1934/1971). *Denken und Sprechen.* Stuttgart: Fischer.