Dissertation

# Förderung der Schreibkompetenz in der gymnasialen Oberstufe mit kreativen Schreibmethoden

betreut von

**Prof. Dr. Gert Sautermeister**
Universität Bremen

**und**

**Prof. Dr. Esther Almstadt**
Evangelische Fachhochschule RWL Bochum

Universität Bremen
Fachbereich Fachdidaktik Deutsch

von
StR` Anna Amrein
Hafenstraße 1
27711 Osterholz-Scharmbeck

**Inhaltsverzeichnis:**


0. **Einleitung** 4

**1. Schreibkompetenz** 10

1.1 Definition der Schreibkompetenz 10

1.2 Bedeutung der Schreibkompetenz 12

1.3 Determinanten der Schreibkompetenz 14
1.3.1 Motivation 15
1.3.2 Wortschatz 16
1.3.3 Arbeitsgedächtnis 17
1.3.4 Vorwissen 18
1.3.5 Methodisches Wissen 19
1.3.6 Selbstkonzept 20
1.3.7 Metakognitives Wissen 21

1.4 Schreibkompetenz als Anliegen aller Fächer 22

1.5 Schreibprozess 24
1.5.1 Phasen des Schreibprozesses 25
1.5.1.1 Sammeln 25
1.5.1.2 Planen / Strukturieren 26
1.5.1.3 Aufschreiben 27
1.5.1.4 Überarbeiten 29

2. **Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe** 33

2.1 Rahmenbedingungen 33

2.2 Bedeutung des Faches 34

2.3 Ziele und Aufgaben 35
2.3.1 Förderung der Lesefähigkeit und Leseförderung 36
2.3.2 Förderung der Schreibfähigkeit 37
2.3.3 Förderung der Kommunikationsfähigkeit 39
2.3.4 Förderung von Empathiefähigkeit und Kreativität 40
2.3.5 Förderung der Problemlösungsfähigkeit 42
2.3.6 Medienerziehung 43
2.3.7 Dimensionen des Lernens: Wissenschaftlichkeit, Ästhetik, Lebensweltbezug 44
2.3.8 Grund- und Leistungskurse 46

2.4 Lernbereiche und Kompetenzen 47
2.4.1 Erschließen von Texten und Medienprodukten 50
2.4.2 Schriftliches und mündliches Darstellen 51
2.4.3 Reflektieren über Sprache 55
2.4.4 Beherrschen von Methoden und Arbeitstechniken 56

2.5 Deutschunterricht in der Praxis 58
2.5.1 Handlungs- und Produktionsorientierung 61
2.5.2 Neue Medien 67
2.5.2.1 Computereinsatz 73
2.5.2.2 Filmanalyse 75

**3. Das Kreative Schreiben als Möglichkeit der Kompetenzvermittlung und Förderung** 79

3.1 Kreativitätsbegriff 79

3.2 Kreatives Schreiben: Geschichte und Definition 83
3.2.1 Erscheinungsformen des Kreativen Schreibens 86

3.3 Einflüsse der Psychologie 89

3.4 Didaktik des Kreativen Schreibens 92
3.4.1 Leistungen des Kreativen Schreibens 94
3.4.2 Kreatives Schreiben und Imitation 98
3.4.3 Kreatives Schreiben und Schreibprozess 100
3.4.4 Bewertung kreativer Produkte 101
3.4.5 Problematik und Kritik 103

3.5 Methoden und Techniken des Kreativen Schreibens 104
3.5.1 Textproduktive Verfahren 104
3.5.2 Assoziative Verfahren 108

4. **Empirische Untersuchung** 111

4.1 Forschungsstand 111

4.2 Forschungshypothesen 113

4.3 Rahmenbedingungen der Untersuchung 114

4.4 Beschreibung der Experimental- und der Kontrollgruppe (Ausgangslage) 117

4.5 Das Untersuchungskonzept 123
4.5.1 Gegenstand der Untersuchung 124
4.5.2 Festlegung und Begründung des Untersuchungsdesigns 128
4.5.3 Kontrolle der Gütekriterien 130
4.5.4 Kontrolle der Störvariablen 133
4.5.5 Methodisches Vorgehen 137
4.5.6 Fragebogen 140

4.6 Unterrichtsverlauf (tabellarische Darstellung) 145

4.7 Analyseergebnisse 155
4.7.1 Analyse der Strukturierungkompetenz 159

4.7.1.1 Analyse der Gliederung 159
4.7.1.2 Analyse der Satzstrukturen 161
4.7.2 Analyse des adressatengerechten Schreibens 162
4.7.2.1 Analyse der Textkohärenz und des argumentativen Kontextes 162
4.7.2.2 Analyse des Leserbezugs 163
4.7.2.3 Analyse der Konstanz bzw. Inkonstanz der Zeit 165
4.7.3 Analyse des kreativen Moments 166
4.7.4 Interpretation der Analyseergebnisse 167

4.8 Auswertung des Fragebogens 171
4.8.1 Motivation 173
4.8.2 Selbskonzept 178
4.8.3 Schreibgewohnheiten und Schreiberfahrungen 182

4.9 Überprüfung der Hypothese 193

4.10 Relevanz der Untersuchungsergebnisse für die Deutschdidaktik 193

**5. Schlussteil** 195

6. **Literaturliste** 206

## 0. Einleitung

Die Bedeutsamkeit der Schreibkompetenz ist heutzutage enorm, sie repräsentiert eine unverzichtbare Schlüsselkompetenz[1], mit deren Hilfe sich der Weg in alle möglichen Bereiche des Lebens eröffnet. Sie trägt u.a. zur Persönlichkeitsentwicklung bei und kann als Lerninstrument bei der Wissensaneignung und bei den Denkstrategien dienen. Ferner ermöglicht die Schreibkompetenz die reflexive Auseinandersetzung mit verschiedenen, zu verschriftlichenden Inhalten, da beim Schreiben die Gedanken neu durchdacht und evtl. abstrahiert werden, um sie adressatengerecht ausformulieren zu können. Gleichzeitig erfolgt in diesem Prozess der Ausformulierung der Gedanken auch die Sensibilisierung des Schreibers für die Sprache und für die sprachlichen Phänomene. Darüber hinaus bietet das Schreiben die Möglichkeit der Kommunikation an, in deren Rahmen man der Umwelt die eigenen Gedanken, Gefühle und Empfindungen mitteilen kann. In diesem Zusammenhang kann das Schreiben auch für den Schreiber psychisch entlastend wirken.[2] Schließlich darf die Bedeutung der Schreibkompetenz für den Bildungsweg nicht unterschätzt werden. Es besteht nach wie vor ein signifikanter Zusammenhang zwischen der höheren Bildung und der hohen Schreibkompetenz in unserer Gesellschaft.[3]

Im schulischen Bereich stellt das Verfassen von Texten harte Anforderungen an die Lernenden, die viele Gesichtspunkte gleichzeitig berücksichtigen und zusätzlich noch in die Tat umsetzen müssen, dazu gehören u.a. Rechtschreibung, Wortwahl, Syntax, Aufbau des Textes, Adressatenorientierung usw.[4] Insbesondere der Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe wird aufgrund der Stofffülle und des Zeitdrucks dieser enormen Bedeutung der Schreibkompetenz oft nicht gerecht.

Wie könnte ein Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe aussehen, in dessen Rahmen auch die Schreibkompetenz gefördert werden kann und der gleichzeitig die motivationale Grundlage für das erfolgreiche Lernen schafft? Können die kreativen

---

1 Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Cornelsen Verlag, Berlin 2006, S.75.

2 Vgl. Kapitel 1.2 „Bedeutung der Schreibkompetenz“

3 Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid, S. 10.

4 Kruse, Otto / Ruhmann, Gabriela: Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung, In: Kruse, Otto / Berger, Katja / Ulmi, Marianne (Hrsg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik, Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf, Haupt Verlag, Bern, Stuttgart, Wien 2006, S. 13-38, hier S. 23.

Schreibmethoden ein möglicher Weg dafür sein, diese Ziele zu vereinen und zu erreichen?

Diese Fragen konnten bisher nicht beantwortet werden, da dahin gehende Untersuchungen bisher nur in der Grundschule und im Sekundarbereich (Hauptschule) durchgeführt wurden.[5] Somit besteht ein deutliches Desiderat der Deutschdidaktikforschung in diesem Bereich, das mit der vorliegenden Dissertation, die auf einer empirischen Untersuchung basiert, geschlossen werden soll. Diese Untersuchung wird in der gymnasialen Oberstufe der Integrierten Gesamtschule in Osterholz-Scharmbeck in Niedersachsen durchgeführt.

In dem Beschluss der Niedersächsischen Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 in der Fassung vom 24.05.2002 heißt es in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen zu der Abiturprüfung Deutsch: „Grundlegende Anforderungen an das Fach Deutsch bestehen darin, [...], die Fähigkeit zu entwickeln, „sich strukturiert, zielgerichtet und sprachlich korrekt schriftlich zu artikulieren und die erforderlichen Schreibformen und -techniken zu beherrschen.““[6] Auch andere Bundesländer haben nahezu die gleichen Lernziele in ihren curricularen Vorgaben formuliert.

Wie der Weg zu diesem Ziel aussehen soll, bleibt aber weitgehend unbeantwortet, und das Beschreiten dieses Weges wird jeder Lehrperson in ihrem Einzelkämpfertum selbst überlassen. Allerdings wird die Schreibkompetenz bei jeder Klausur oder anderen schriftlichen Leistungen – und zwar nicht nur im Deutschunterricht - als selbstverständlich vorausgesetzt.

Untersucht man die Anforderungen der Schreibkompetenz, die die erfolgreiche Bewältigung der einzelnen Teilkompetenzen des Textherstellungsprozesses und die angemessene Versprachlichung der Inhalte beinhalten, so spiegeln sich bestimmte Aspekte dieses Prozesses in den Prinzipien und Methoden des Kreativen Schreibens wider. Zum Beispiel bietet das Kreative Schreiben u.a. solche Methoden an, mit deren Hilfe man den Planungsprozess des Schreibvorhabens übersichtlich strukturieren kann. Auch eines der Leitprinzipien des Kreativen Schreibens, nämlich die Aktivierung der Imaginationskraft, beinhaltet die Fähigkeit, die eigene Fantasie so einzusetzen, dass man Empathie für die in den eigenen Schreibprodukten dargestellten Figuren und Situationskonzepte entwickeln kann. Diese Fähigkeit trägt

---

5 Vgl. Winter, Claudia: Traditioneller Aufsatzunterricht und kreatives Schreiben, Eine empirische Vergleichsstudie, Wießner, Augsburg 1998 und Beer-Scharwächter, Alexandra: Weil Deutschland alle Schüler braucht, Ein Forschungsprojekt zwischen Pädagogischer Psychologie und Deutschdidaktik nach PISA, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2008.

6 http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/epa_deutsch.pdf, S.3. (24.04.20011, 10:19)

unmittelbar zur angemessenen Versprachlichung der eigenen Ideen und Inhalte bei und führt dabei zur Berücksichtigung der potenziellen Adressaten der eigenen Texte. Folglich wäre es denkbar, dass bestimmte Bestandteile der Schreibkompetenz durch den Einsatz kreativer Schreibmethoden im Deutschunterricht gefördert werden können.

In der aktuellen Deutschdidaktik ist der Begriff des Kreativen Schreibens zu einem Sammelbegriff für solche Aufgaben geworden, bei denen die Schüler,[7] die als Schreibsubjekte im Mittelpunkt stehen, zum Gebrauch ihrer Fantasie angeregt werden sollen. Es geht vor allem darum, das poetische und ästhetische Vermögen der Schüler zu seinem Recht kommen zu lassen und ihr emotionales und kreatives Potenzial schreibend zu realisieren. Dabei geht man davon aus, dass die Schüler nicht nur ihre Kreativität und ihre Fantasie einsetzen, sondern auch ihr eigenes Vorgehen beim Schreiben reflektieren und verbessern und für fremde Texte mehr sensibilisiert werden.[8]

Die leitende Frage dieser Dissertationsschrift lautet also: Kann die Schreibkompetenz der Oberstufenschüler durch den gezielten und regelmäßigen Einsatz bestimmter kreativer Schreibmethoden im Deutschunterricht in positiver Weise beeinflusst werden? Die dieser Aufgabe untergeordneten leitenden Fragen, die zusätzlich in einem Fragebogen ermittelt werden, sind, ob der Einsatz der kreativen Schreibmethoden im Unterricht sich positiv auf die Determinanten der Schreibkompetenz, die Motivation und das Selbstkonzept der Oberstufenschüler auswirkt und ob ein Zusammenhang zwischen ihren privaten Lese- und Schreibgewohnheiten und ihrer Schreibkompetenz besteht.

Um all diese Fragestellungen aussagekräftig beantworten zu können, reicht ein allgemeiner Kompetenzbegriff nicht aus, es muss verdeutlicht werden, wie sich die Schreibkompetenz in Bezug auf bestimmte Gegenstandsbereiche im Einzelnen verändert.[9] So werden bestimmte Komponenten der Schreibkompetenz, nämlich die Textstrukturierungskompetenz, die adressatengerechte Formulierungskompetenz und die kreativen Gestaltungsmomente, als Kategorien der Förderung exemplarisch ausgesucht, um an ihnen genau die Wirkung des Einsatzes der kreativen

---

7 Der Begriff „Schüler“ gilt für beide Geschlechter.

8 Paefgen Elisabeth K.: Einführung in die Literaturdidaktik, Metzler Verlag, Stuttgart, Weimar 1999, S. 103.

9 Fix, Martin: Kompetenzerwerb im Bereich „Texte schreiben“. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht, Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2005a, S. 111-124, hier S. 115.

Schreibmethoden nachzuweisen. Parallel dazu werden die zentralen beeinflussbaren Determinanten der Schreibkompetenz, die Motivation und das Selbstkonzept, berücksichtigt und ihre Veränderungen vor und nach der Untersuchung erfasst. In diesem Zusammenhang ist auch die Antwort auf die Frage interessant, ob bestimmte private Lese- und Schreibgewohnheiten der Oberstufenschüler und die Veränderung dieser Gewohnheiten einen Einfluss auf ihre Schreibkompetenz ausüben.
Das methodische Setting dieser Untersuchung wurde so ausgewählt, dass es sich durch die Verbindung zwischen den theoretischen Grundlagen der Deutschdidaktik und den empirischen Forschungsmethoden auszeichnet. Das bedeutet, dass auf der einen Seite u.a. die Aspekte der Schreibkompetenz mithilfe der Schreibprozessforschung, die theoretischen Grundlagen und die praktischen Ansätze des Deutschunterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie die Didaktik des Kreativen Schreibens mit ihren methodischen Zugängen erarbeitet und erläutert werden. Auf der anderen Seite steht die quantitative Forschung mit einem quasi-experimentellen Prä-Post-Design, wobei sie auf den deutschdidaktischen Grundlagen (z.B. Züricher Textanalyseraster) basiert und diese für die eigentliche empirische Untersuchung instrumentalisiert. Obwohl dieses methodische Vorgehen aufgrund der Wechselbeziehung zwischen dem geisteswissenschaftlichen und dem mathematisch-empirischen Wissenschaftsdiskurs eine enorme Herausforderung darstellt,[10] wird es so festgelegt, da gerade diese Wechselbeziehung aussagekräftige Ergebnisse erwarten lässt.
Die Untersuchung wird im elften Jahrgang[11] in der Integrierten Gesamtschule in Osterholz-Scharmbeck durchgeführt. Es handelt sich dabei um solche Schüler, die bereits eine grundlegende Schreibkompetenz erworben haben.
Es werden zwei verschiedene Klassen dieses Jahrgangs, die sich nicht wesentlich hinsichtlich ihrer Klassenstärke und ihres Leistungsniveaus voneinander unterscheiden, im Laufe eines Schuljahres nach demselben Stoffplan[12] getrennt voneinander unterrichtet.
In der Treatmentklasse werden die kreativen Schreibmethoden thematisch integrativ (in Verbindung mit dem traditionellen Unterricht) mindestens einmal pro Woche eingesetzt. In der Kontrollgruppe wird der traditionelle Deutschunterricht erteilt. Am

---

10 Frederking, Volker: „Es werde von Grund aus anders!“, Leseinteresse, Lernmotivation und Selbstregulation im Deutschunterricht nach PISA und IGLU. In: Abraham, Ulf / Bremerich-Vos, Albert u.a. (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA, Filibach, Freiburg 2003, S. 249-279, hier 251.

11 Diese Schüler machen ihr Abitur nach 13 Jahren.

12 Schulinterne Themenvorgabe

Anfang und am Ende des Schuljahres werden in beiden Klassen Tests als Vergleichsgrundlage geschrieben, damit die beiden Klassen einerseits miteinander und andererseits klassenintern innerhalb eines Schuljahres verglichen werden können. Die Unterschiede zwischen den beiden Vergleichen sollen die Grundlage für die Beantwortung der Leitfrage dieser Dissertationsschrift liefern, und zwar dahin gehend, ob die Veränderungen auf die Förderung durch die kreativen Schreibmethoden zurückzuführen sind und, darauf aufbauend, ob diese Methoden ein möglicher Weg zur Förderung der Schreibkompetenz von Abiturienten sein können.

Auch wenn die beiden Klassen nur (relativ) wenige Probanden umfassen, sind die zu erwartenden Ergebnisse dieser Untersuchung verallgemeinerbar und in ihrer Bedeutsamkeit außerordentlich. Dies lässt sich mit der Durchschnittlichkeit der beiden Klasse im quantitativen Sinne begründen:[13] Beispielhaft kann an dieser Stelle die Zusammensetzung der Klassen in Bezug auf die Klassenstärke, das Geschlechterverhältnis, den Altersdurchschnitt und den Bildungsstatus der Eltern aufgeführt werden. So besteht die Kontrollgruppe aus 23 Lernenden, von diesen sind 13 Schülerinnen und 10 Schüler. Zum Zeitpunkt der Untersuchung sind acht Schülerinnen dieser Klasse sechzehn und fünf siebzehn Jahre alt. Bei den männlichen Schülern sind sieben sechzehn und drei siebzehn Jahre alt. 9 % der Eltern dieser Klasse haben den Hauptschulabschluss und 44 % den Realschulabschluss und 47 % das Abitur erlangt. Nach der Schule haben 56,5 % der Eltern eine berufliche Ausbildung und 43,5 % ein Studium absolviert. Die Treatmentgruppe besteht aus 25 Lernenden, von diesen sind 16 Schülerinnen und 9 Schüler. Dreizehn Schülerinnen dieser Klasse sind sechzehn und drei Schülerinnen siebzehn Jahre alt. Bei den Jungen sind sechs sechzehn und drei siebzehn Jahre alt. 7 % der Eltern haben den Hauptschulabschluss, 41 % den Realschulabschluss und 52 % das Abitur erreicht. Nach der Schule haben 60,4 % der Eltern eine berufliche Ausbildung und 39,6 % ein Studium absolviert. Die gemachten Angaben weisen nicht nur die Vergleichbarkeit der beiden Klassen eindeutig nach, sondern auch ihre für die Oberstufe typische Zusammensetzung. Allerdings muss in diesem Zusammenhang auf ein atypisches Element der Zusammensetzung beider Klassen hingewiesen werden, es gibt nämlich nur einen einzigen Schüler mit Migrationshintergrund in der Treatmentklasse. Die Kontrollklasse hat keine Schüler mit Migrationshintergrund.

---

13 Vgl. Kapitel 4.4 „Beschreibung der Experimental- und der Kontrollgruppe (Ausgangslage)“

Für die gesamte Arbeit gilt die Verwendung der Form „Schüler“ für beide Geschlechter. Man ist sich der Tatsache bewusst, dass es sich hierbei um die maskuline Form handelt, aber wegen des üblichen Gebrauchs dieser Form in der Schule und wegen der besseren Lesbarkeit wird sie durchgehend benutzt.

Das erste Kapitel der Arbeit widmet sich der begrifflichen Klärung der Schreibkompetenz und ihrer Bedeutsamkeit für das Leben der modernen Menschen. Darüber hinaus werden hier die Determinanten der Schreibkompetenz vorgestellt und danach differenziert, welche von ihnen im schulischen und außerschulischen Kontext beeinflusst werden können und welche nicht. Diese beeinflussbaren Determinanten bilden die Grundlage für die fachübergreifende Schreibförderung, die als ein Anliegen aller Fächer aufgefasst und erläutert wird. Einen weiteren thematischen Schwerpunkt des Kapitels bildet der „Schreibprozess“, indem seine einzelnen Phasen und ihre Bedeutung für das Zustandekommen eines Schreibprodukts detailliert erklärt werden.
Im zweiten Kapitel der Arbeit geht es um die theoretischen Grundlagen des Deutschunterrichts der gymnasialen Oberstufe und ihre praktische Umsetzung im Alltag. Im ersten Teil des Kapitels werden die Rahmenbedingungen und die Bedeutung des Faches thematisiert, um, darauf aufbauend, seine Ziele und Aufgaben sowie die Lernbereiche und Kompetenzen vorzustellen und zu erläutern. Anschließend wird die praktische Gestaltung des Unterrichts an einigen ausgewählten Schwerpunkten (z.B. neue Medien) vertieft.
Das dritte Kapitel der Arbeit behandelt den Schwerpunkt, „das Kreative Schreiben“. Nach der Klärung des Kreativitätsbegriffs werden die Definition und die Geschichte des Kreativen Schreibens dargestellt. Darüber hinaus werden die Einflüsse der Psychologie auf das Kreative Schreiben und seine Erscheinungsformen detailliert erläutert. Den Schwerpunkt des Kapitels bildet der Abschnitt „Didaktik des Kreativen Schreibens“. Hier werden die Leistungen des Kreativen Schreibens, der Umgang mit der Imitation und der Zusammenhang zwischen dem Kreativen Schreiben und dem Schreibprozess erläutert. Darüber hinaus wird die Bewertung der kreativen Produkte problematisiert und schließlich auf die Problematik des Kreativen Schreibens und die Kritik am Kreativen Schreiben hingewiesen. Im letzten Teil des Kapitels werden die zentralen Methoden des Kreativen Schreibens präsentiert.

Das letzte Kapitel, das das Herzstück dieser Arbeit darstellt, widmet sich unmittelbar der im schulischen Kontext durchgeführten empirischen Untersuchung. Traditionell werden am Anfang des Kapitels der Forschungsstand zusammengefasst und die Forschungshypothesen formuliert. Anschließend werden die Rahmenbedingungen der Untersuchung sowie die Experimental- und die Kontrollgruppe beschrieben. Im Rahmen des Untersuchungskonzepts werden der Gegenstand der Untersuchung erläutert und das ausgewählte Untersuchungsdesign begründet. Ferner wird auf die Gütekriterien und auf die Störvariablen eingegangen und die Möglichkeiten ihrer Kontrolle beschrieben. Anschließend werden das methodische Vorgehen und der zusätzliche anonyme Erhebungsbogen erläutert. Nach der tabellarischen Darstellung des Unterrichtsverlaufs in den beiden Lerngruppen (in der Treatment- und in der Kontrollgruppe) innerhalb des Schuljahres werden die Analyseergebnisse präsentiert. Schwerpunktmäßig beziehen sie sich auf die Ergebnisse der Pre- und Posttests beider Klassen, aber auch der anonyme Fragebogen wird zusätzlich ausgewertet. Letztlich werden die am Anfang des Kapitels aufgestellten Forschungshypothesen überprüft.

## 1. Schreibkompetenz

### 1.1 Definition der Schreibkompetenz

Der Kompetenzbegriff, der im Rahmen der aktuellen Bildungstheorie verwendet wird, unterscheidet sich von der ursprünglichen Bedeutung des Begriffs *Kompetenz*, der in erster Linie Sachverstand oder Zuständigkeit[14] beinhaltet. Der aktuelle, durch die PISA - Debatte geprägte Kompetenzbegriff schließt die Entwicklungsdimension eines Individuums mit ein und berücksichtigt die individuellen Unterschiede zwischen den Lernenden. Allgemein wird unter Kompetenz die Fähigkeit verstanden, bestimmte Probleme in konkreten Anforderungssituationen erfolgreich bewältigen zu können. Diese Fähigkeit setzt sich aus einzelnen kleineren Fertigkeiten und Fähigkeiten zusammen, die sowohl aus dem kognitiven, als auch aus dem motorischen Entwicklungsbereich eines Individuums stammen, erlernbar und bei Bedarf variabel abrufbar sind. Darüber hinaus ist diese Fähigkeit mit der motivationalen Bereitschaft verbunden, diese Fertigkeiten und Fähigkeiten in den entsprechenden Anforderungssituationen verantwortungsbewusst einzusetzen.[15]

---

14 Göttert, Karl-Heinz: Neues deutsches Wörterbuch, Lingen Verlag, Köln 2008, S. 483.

15 Vgl Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid, S. 52-55.

Ausgehend von dieser allgemeinen aktuellen Kompetenzdefinition, kann die Schreibkompetenz als eine Art Problemlösekompetenz[16] verstanden werden, welche die Lernenden in die Lage versetzt, Texte nach geforderten Aufgabestellungen verfassen zu können.[17]

Dabei setzt sich diese Kompetenz aus einzelnen Teilkompetenzen zusammen: So müssen die Lernenden beispielsweise über eine „inhaltlich-fachliche“ Kompetenz verfügen, wenn eine Aufgabe verschriftlicht werden soll, die nicht nur auf ihren eigenen Erfahrungswerten basiert, sondern auch bestimmte Wissensbestände bei den Lernenden voraussetzt. Darüber hinaus müssen die Lernenden über formales fachliches Wissen verfügen und zwar dahingehend, welche Merkmale bestimmte Textsorten aufweisen und wie beispielsweise ein Brief oder ein Kommentar geschrieben werden. Ohne die „methodisch-strategische“ Kompetenz ist es den Lernenden kaum möglich, ein eigenes Schreibvorhaben umzusetzen, denn die Organisation, die Planung und die Strukturierung des Schreibprozesses sind unerlässliche Bestandteile der praktischen Umsetzung einer Schreibaufgabe. Um leserorientiert schreiben zu können, müssen die Lernenden über die „sozial-kommunikative“ Kompetenz verfügen, die es ihnen ermöglicht, beim Verfassen ihrer Texte deren potentielle Leser und Leserrinnen zu berücksichtigen. Auch die „personale Kompetenz“ spielt beim Verfassen eines Textes eine Rolle. Diese Kompetenz beinhaltet die realistische Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen.[18]

Zusammenfassend kann die Schreibkompetenz also als die Fähigkeit definiert werden, die den Prozess der Textherstellung so steuert, „dass das Resultat den Kenntnissen, Einsichten und Absichten der oder des Schreibenden entspricht und gleichzeitig den gesellschaftlichen Anforderungen [...] gerecht wird. In diesem Prozess [...] wird bestehendes Wissen geklärt, gefestigt und dichter vernetzt; sprach-, schreib- und textbezogene Strategien und Einsichten werden erweitert und vertieft.“[19]

---

16 Ein Problemlöseprozess beschreibt den genauen Vorgang bei der Lösung eines Problems: Zuerst erfolgt die Präsentation des Problems, dann die Formulierung der Zielstellung (was mit der Lösung des Problems erreicht werden soll), im Anschluss finden die Planung, Überwachung und Kontrolle der Lösung des Problems statt und zum Schluss erfolgt die Reflexion darüber, ob die Zielstellung hinsichtlich der Lösung des Problems tatsächlich erreicht wurde.

17 Fix, Martin: Texte schreiben, Schreibprozesse im Deutschunterricht, 2. Aufl., Schöningh Verlag, Paderborn 2008, S. 21.

18 Baurmann, Jürgen: Schreiben, Überarbeiten, Beurteilen, Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik, 2. Aufl., Klett Verlag, Minden 2006, S. 13.

19 Portmann-Tselikas, Paul R.: Schreiben und Überarbeiten von Texten, In: Abraham, Ulf / Kupfer-Schreiner, Claudia / Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung, Eine Einführung für Schule und Hochschule, Auer Verlag, Donauwörth 2005, S. 174.

Somit wird deutlich, dass die Schreibkompetenz die erfolgreiche Bewältigung einzelner Teilkompetenzen voraussetzt, die allerdings nicht einzeln eingeübt und dann zu der umfassenden Schreibkompetenz zusammengefügt werden können, sondern selber z.T. komplex sind und auf eine übergreifende Förderung angewiesen sind.[20]

### 1.2 Bedeutung der Schreibkompetenz

Ausgehend von der Definition der Schreibkompetenz, kann also das Schreiben als eine Wechselwirkung zwischen dem Suchen und Auswählen der Inhalte, der leserzugewandten Haltung und dem Gerechtwerden den sprachlichen und grammatischen Normen beschrieben werden.[21]

Trotz dieser Komplexität stellt die Schreibkompetenz eine unverzichtbare Schlüsselkompetenz[22] dar, mit deren Hilfe der Weg in alle möglichen Bereiche des Lebens eröffnet wird.

Zum Ersten bietet diese Fähigkeit die Möglichkeit, sich Wissen anzueignen, da die Schreiber beim Schreiben einer ständigen fortlaufenden gedanklichen Auseinandersetzung mit den Inhalten ausgesetzt sind.[23] Darüber hinaus ermöglicht die Schreibkompetenz ein selbstbestimmtes Gelangen zu Erkenntnissen, da den Schreibern ein hohes Abstraktionsvermögen während des Schreibprozesses abverlangt wird,[24] indem die Gedanken nicht nur festgehalten und wiedergelesen werden, sondern dadurch auch übergreifende mentale Verknüpfungen und Zusammenhänge hergestellt werden.[25] So wird das Schreiben zu einem unersetzlichen Lerninstrument.

Daraus ergibt sich zweitens die zentrale Bedeutung des Schreibens für Ausbildung, Studium und Beruf: Oft werden von den Ausbildungsbetrieben ungenaues Formulieren und Lücken in der begrifflichen Schärfe, sowohl bei den potentiellen Bewerbern als auch bei den Auszubildenden bemängelt.[26] Ein ähnliches Bild zeigt sich bei einer Studie, in der Hochschuldozenten die Schreibkompetenz ihrer

---

20 Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid: S. 59.
21 Kruse, Otto / Ruhmann, Gabriela, S.14.
22 Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid: S. 75.
23 Kruse, Otto / Ruhmann, Gabriela, S. 14.
24 Steinig, Wolfgang / Huneke Hans-Werner: Sprachdidaktik Deutsch, Eine Einführung, Erich Schmidt Verlag, Berlin 2002, S. 109.
25 Fritzsche, Joachim: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts, Band 2: Schriftliches Arbeiten, Klett Verlag, Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig 1994, S. 15.
26 Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid, S. 76.

Studenten bewerten sollten. [27] Demnach bestehen die meisten Schwierigkeiten junger Schulabsolventen darin, argumentative Zusammenhänge möglichst genau darzustellen. Diese Kompetenz stellt aber eine der zentralen Grundfertigkeiten für das Studium und den späteren Beruf dar. Die Probleme in diesem Bereich hängen unter anderem mit der mangelnden Bereitschaft junger Leute zusammen, sich mit schwierigen und umfangreichen Texten zu beschäftigen und auseinanderzusetzen.[28] Es besteht aber nach wie vor ein unverkennbarer Zusammenhang zwischen den „höheren Qualifikationen“ und der hohen Schreibkompetenz im Arbeitsleben.
Eine wesentliche Bedeutung des Schreibens liegt drittens in der Möglichkeit der schriftlichen Kommunikation. Das Schreiben wird so zu einer sozialen Handlung, mit deren Hilfe man in Kontakt zu anderen Personen treten kann.[29] Diese soziale Handlung beinhaltet nicht nur das Schreibenkönnen an sich, also die Fähigkeit, die sprachlichen Äußerungen in eine angemessene Verschriftlichung zu transferieren, sondern insbesondere die Fähigkeit, adressatengerecht zu agieren. Das bedeutet, dass die Schreiber sich beim Schreiben auf ihre Kommunikationspartner einstellen müssen, damit eine Kommunikationsbasis geschaffen werden kann.[30] Somit fördert die Schreibkompetenz die kommunikative Fähigkeit, die im engeren Sinne zur Antizipation und Empathie bei den Kommunikationspartnern und im weiteren Sinne zur Pluralität und zum demokratischen Handeln beiträgt.[31] Dies geschieht, indem durch die ausgeprägte Empathiefähigkeit die Vielfalt der Meinung und ihre Berechtigung zur Existenz in der Öffentlichkeit nachvollzogen und dadurch andere Interessen respektiert und geachtet werden. Die Bildung von Mehrheiten erscheint dann als einzig sinnvolle und gerechte Vorgehensweise bei den Entscheidungsfindungen.
Das Schreiben trägt viertens zur Persönlichkeitsentwicklung bei, indem einem Individuum damit die Möglichkeit eröffnet wird, seine „eigene Sichtweise, Befindlichkeit, Bedürfnislage auszudrücken und öffentlich zu machen.“[32] In diesem Zusammenhang kann das Schreiben psychisch entlastend wirken, da der Schreiber

---

27 Vgl. Dittmann, Jürgen / Geneuss, Katrin / Nennstiel, Christoph / Quast, Nora: Schreibprobleme im Studium, Eine empirische Studie, In: Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen, de Gruyter, Berlin 2003, S. 155-185.
28 Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid, S. 10.
29 Kruse, Otto / Ruhmann, Gabriela, S. 27.
30 Fritzsche, Joachim, S. 16.
31 Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid, S. 58.
32 Fritzsche, Joachim, S. 16.

über die Möglichkeit verfügt, dem Ausdruck zu verleihen, was ihn innerlich bewegt.[33] Die Schreibkompetenz ermöglicht es, den eigenen schriftlichen Beitrag sprachlich sehr individuell zu gestalten und damit nicht nur auf sich selbst als eigenständige Persönlichkeit hinzuweisen, sondern auch einen Beitrag mit dem eigenen Standpunkt in den öffentlichen Diskurs einzubringen.[34]
Das Schreiben ist ein fortlaufender Prozess. Indem die schreibende Person sich nicht nur mit den Inhalten, über die sie schreibt, auseinandersetzt, sondern auch wahrnimmt, was sie tut, denkt sie auch über ihr Handeln nach, um ihre eigenen individuellen Denk- und Schreibstrategien zu optimieren. Die Schreibkompetenz fördert somit fünftens den Prozess der Reflexion der „dem Schreibprozess innewohnenden Probleme“[35], z.B. werden die Planungs- und Organisationsfähigkeiten des Schreibprozesses geschult.
Darüber hinaus bezieht sich die Reflexion während des Schreibprozesses auch auf die Sprache selbst. Sie wird differenzierter und kritischer wahrgenommen, ihre Wirkung wird genauer abgeschätzt, der schriftliche Modus wird evtl. schärfer von dem mündlichen abgegrenzt und die grammatischen Gesetzmäßigkeiten der Sprache werden gefestigt. So sensibilisiert die Schreibkompetenz sechstens die Schreibperson für die Sprache und ihre Phänomene und fördert deren Sprachbewusstheit.[36]
Trotz einiger Überschneidungen einzelner Bedeutungsbereiche der Schreibkompetenz ist ihre enorme Bedeutung für das Leben der modernen Menschen unbestritten: Wer nur über eine niedrige Schreibkompetenz verfügt, ist von vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens (z.B. den politischen, kulturellen) teilweise ausgeschlossen, steht in der beruflichen Hierarchie eher auf den unteren Stufen und kommt in seiner Persönlichkeitsentwicklung langsamer voran.

### 1.3 Determinanten der Schreibkompetenz

Die Schreibkompetenz ist eine komplexe Fähigkeit, die hohe Anforderungen an die Textproduzenten stellt und viele unterschiedlichen Fähigkeiten voraussetzt. Diese Fähigkeiten können sowohl aus sehr persönlichen und individuellen Merkmalen und Besonderheiten resultieren (z.B. der Schichtzugehörigkeit, der kulturellen Identität)

---

33 Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid, S. 16.
34 Fritzsche, Joachim, S. 16.
35 Kruse, Otto / Ruhmann, Gabriela, S. 14.
36 Steinig, Wolfgang / Huneke Hans-Werner, S. 156-157.

als auch allgemeine, für die meisten Lernenden gültige Prädispositionen zum Lernen darstellen (z.B. Motivation, Gedächtnisleistung).
An dieser Stelle sollen die zentralen Determinanten der Schreibkompetenz erläutert werden.

### 1.3.1 Motivation

Die Schreibmotivation ist einer der entscheidenden Faktoren bei der Entwicklung und Förderung der Schreibkompetenz.
Unter der Schreibmotivation versteht man die grundsätzliche Bereitschaft der Lernenden zum Verfassen eines Textes und ihr Interesse am Schreiben, das in einem kontinuierlichen Verfolgen dieses Ziel mit der Aussicht auf ein Ergebnis mündet. Dabei gehen die Schreiber davon aus, dass die Folgen dieser Tätigkeit für sie bedeutsam sind.[37]
Man unterscheidet zwischen der intrinsischen (von der Persönlichkeit des Schreibers selbst ausgehenden und meist „durch ein unmittelbares Mitteilungsbedürfnis bestimmten“[38]) und der extrinsischen Motivation (die Anreize zum Schreiben wirken von außen).
Intrinsisch motivierte Schreiber empfinden also die Tätigkeit des Schreibens an sich als befriedigend oder/ und haben Interesse an dem Thema, zu dem sie etwas aufschreiben. Diese Schreiber setzen sich ihre Schreibziele meist selbst bzw. machen sich die vorgegebenen Ziele zu eigen und realisieren diese aufgrund ihres inneren Antriebs.[39]
Bei den extrinsisch motivierten Schreibern liegen die Gründe für ihr Handeln außerhalb des Themas der Texte und außerhalb der Tätigkeit des Schreibens. Die Motivation resultiert hier aus den positiven Erwartungen, die nach dem abgeschlossenen Schreibprozess auftreten sollen (z.B. Lob) oder durch die Vermeidung negativer Konsequenzen (z.B. schlechter Noten).[40]
Die Schreibmotivation beeinflusst die Schreibhäufigkeit, die sich wiederum positiv auf die Schreibkompetenz auswirkt, denn die hohe Schreibkompetenz hängt in erster

---

37 Rheinberg, Falko: Motivation, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 1995, S. 24 ff.
38 Fix, Martin, 2008, S. 28.
39 Vgl. Möller, Jenz / Schiefele, Ulrich: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz, In: Schiefele, Ulrich / Artelt, Cordula / Schneider Wolfgang / Stanat, Petra: Struktur, Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz, Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004, S.102.
40 ebd., S. 102.

Linie mit der Schreiberfahrung[41] zusammen und nicht mit dem biologischen Alter des Schreibers.[42] Folglich sollen und können Schreiberfahrungen von Kindern und Jugendlichen durch viele Anreize motivational positiv beeinflusst werden, damit die Lust am Schreiben entdeckt werden kann und im Idealfall die extrinsische Motivation in die intrinsische übergeht. Dies kann z.B. durch eine angemessene Unterstützung beim Lernen erfolgen: durch das Einbeziehen der Schüler bei der Themenwahl der Schreibanlässe, durch ansprechende Methoden und durch Ansätze, welche die persönliche Bedeutsamkeit eines Lerngegenstands verdeutlichen.[43] Nicht zu unterschätzen ist dabei die Vermittlung des Schreibens als einen Prozess, der das Schreiben in die einzelnen Phasen von Sammeln, Strukturieren, Aufschreiben, Überarbeiten und Reflektieren zerlegt, die den Lernenden den Zugang zu dieser komplexen Handlung erleichtern.[44]
Auch motivierende Arbeitsbedingungen sind in diesem Zusammenhang von Bedeutung: eine anregende Schreibumgebung, eine angstfreie Arbeitsatmosphäre, die im Idealfall das Schreiben herausfordert, und nicht zuletzt eine behutsame Schreibberatung, die dem Schreiber zur Seite steht und ihm Sicherheit vermittelt.[45]

### 1.3.2 Wortschatz

Die Beherrschung eines umfangreichen Wortschatzes spielt eine wichtige Rolle beim Entwickeln einer hohen Schreibkompetenz, denn eine ausreichende differenzierte Wortauswahl ist nicht nur für die zwischenmenschliche - sowohl schriftliche als auch mündliche - Kommunikation unentbehrlich, sondern auch schon für die grundsätzliche Fähigkeit, zu denken.
Folglich können Lernende, die über einen umfangreichen produktiven Wortschatz verfügen, ihre Texte abwechslungsreicher gestalten und ihre Gedanken präziser formulieren, denn ein umfassender Wortschatz ermöglicht genaue semantische

---

41 „Gemeint ist damit einerseits eine extensive Praxis, die Schreiben als eine erkenntnisbringende , schöpferisch-prozessuale Lernform entwickelt; gemeint ist andererseits die emotionale und soziale Erfahrung eines ganzheitlichen, mit Lesen , Erzählen und gestalterischen Tätigkeiten vernetzten Schreibens, [...]“ (Berling, Johannes: Schreibjournale - Eigene Wege zum Schreiben finden, In: Praxis Deutsch, Zeitschrift für den Deutschunterricht, Heft 149, 1998, S. 62.

42 Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid: S. 75.

43 Vgl. Streblow, Lilian: Zur Förderung der Lesekompetenz, In: Schiefele, Ulrich / Artelt, Cordula / Schneider Wolfgang / Stanat, Petra: Struktur, Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz, Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004, S.281.

44 Mehr dazu im Kapitel 1.5 „Schreibprozess“.

45 Baurmann, Jürgen, S. 65, 80.

Kenntnisse einzelner ausgewählter Lexeme.[46] Darüber hinaus gewinnen Lernende mit einem breiten Wortschatz leichter Einsicht in die „Prozesse der Bedeutungserweiterung und Metapherbildung“[47] und sind in der Lage, diese Erkenntnisse für die eigene Textgestaltung zu nutzen.
Man geht davon aus, dass der Umfang des Wortschatzes eine Folge höherer Lesefähigkeit ist. Somit kann die Erweiterung des Wortschatzes durch Lesen positiv beeinflusst werden.[48] Zudem kann eine gezielte Wortschatzarbeit im Unterricht dazu beitragen, dass über die Bedeutung der in den eigenen Texten verwendeten Wörter reflektiert wird. Dies trägt zur qualitativen Verbesserung der semantischen Präzision der ausgewählten Wörter in den eigenen Texten bei.[49]

### 1.3.3 Arbeitsgedächtnis

Im Arbeitsgedächtnis werden Informationen gespeichert, aktiv verarbeitet und bei Bedarf (z.B. beim Verfassen eines Textes) von dort abgerufen. Zudem stehen die Informationen des Arbeitsgedächtnisses in einer Wechselwirkung zu den Informationen im Langzeitgedächtnis, auf welche die Lernenden auch ständig Zugriff haben, denn die Speicherdauer des Arbeitsgedächtnisses ist kurz und seine Kapazitäten sind gering.[50]
Beim Verfassen eines Textes werden entsprechende Prozesse im Arbeitsgedächtnis aktiviert. Bei diesen Prozessen unterscheidet man zwischen den Prozessen mit „fundierender“ (speicherbezogener) Funktion und den Prozessen mit „einschränkender“ (verarbeitungsbezogener) Funktion.[51] Die fundierende Funktion hält diejenigen Informationen bereit, die aufgrund von Denk-, Lern- und Erinnerungsoperationen abgerufen werden. Die einschränkende Funktion schafft intern überschaubare Strukturen, indem sie dafür sorgt, dass gleichzeitig nur wenige notwendige Informationen abgerufen und bearbeitet werden können, wobei die

---

46 Ulrich, Winfried: Wörter, Wörter, Wörter, Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2010, S. 35.
47 Ebd., S. 35.
48 Schnotz, Wolfgang / Dutke, Stephan: Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz; Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen, In: Schiefele, Ulrich / Artelt, Cordula / Schneider Wolfgang / Stanat, Petra: Struktur, Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz, Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004, S.82.
49 Ulrich, Winfried, S. 35.
50 Streblow, Lilian, S. 279.
51 Holle, Karl: Schreib-Lese-Prozesse, Lehrprozesse und Unterrichtsprozesse, In: Didaktik Deutsch 12/ 2002, S. 4-22, hier S. 19.

Kapazitäten beider Funktionen proportional zur Erfahrung und Routine beim Schreiben steigen.[52]
Untersuchungen zum Gedächtnistraining belegen, dass sich das Leistungsvermögen des Arbeitsgedächtnisses kaum beeinflussen lässt. Somit besteht hier keine Grundlage zur Förderung der Schreibkompetenz.[53]

### 1.3.4 Vorwissen

Beim Vorwissen handelt es sich um solche Wissenskomponenten, die sich sowohl auf Wissen über Sachverhalte (deklaratives Wissen) beziehen als auch auf inhaltlich-fachliches Wissen (Sachkompetenz).Das Vorwissen schließt somit einerseits enzyklopädisches Wissen zu verschiedenen Themen, Faktenwissen, Sachwissen, Erfahrungs- und Allgemeinwissen ein, andererseits aber auch Kenntnisse über formale Merkmale und stilistische Gestaltungsvorgaben verschiedener Textsorten.[54]
Wenn im Unterricht also ein Text z.B. zum Thema „Schuluniform“ in Form einer dialektischen Erörterung geschrieben werden soll, so verlangt diese Aufgabenstellung einerseits Vorkenntnisse zum Thema selbst (Sachverhalte, Fakten, Inhalte), andererseits wird gleichzeitig vorausgesetzt, dass die Schreiber die Merkmale einer dialektischen Erörterung kennen und diese zusammen mir der inhaltlichen Komponente umsetzen können. Darüber hinaus kann diese Aufgabenstellung auch dazu führen, dass die Schreiber erst ihre vorhandenen Wissensbestände ergänzen müssen, um dieser Aufgabe gerecht werden zu können und über das implizite Vorwissen zu verfügen.[55]
Allerdings macht gerade diese Fülle der Wissensbestände den Schreibprozess zu einem Weg mit einem ungewissen Ausgang, der davon abhängt, wie gut es dem Schreiber gelingt, alle für das Schreiben notwendigen Wissenselemente zueinander in Verbindung zu setzen. Auch hier gilt, dass die Übung den Meister macht, das bedeutet, dass bei den Personen, die über viel Schreiberfahrung verfügen, die Koordinationsfähigkeit von verschiedenen Wissenselementen besser entwickelt ist.[56]

---

52 Holle, Karl, S. 19.
53 Vgl. Streblow, Lilian, S. 279.
54 Vgl. Fix, Martin, 2008, S. 22-23.
55 Baurmann, Jürgen, S. 75.
56 Ebd., S. 75.

Dies macht also deutlich, dass das für das Schreiben unverzichtbare Vorwissen bei Bedarf nicht nur erworben und erweitert, sondern auch durch systematisches Üben sinnvoll miteinander verknüpft werden kann.[57]
Durch die Auswahl von für die Lernenden bedeutsamen Themen oder solchen Themen, die sich auf ihr Erlebtes beziehen, wird ermöglicht, dass die Lernenden „auf eine gut strukturierte Wissensgrundlage zurückgreifen können."[58] Ferner ist es oft hilfreich, den Schülern die komplexen Strukturen von Schreibaufgaben am Anfang eines Schreibprozesses zugänglicher zu machen, z.B. durch Vorgabe der Textstruktur oder bei den Jüngeren durch Vorgaben der Satzanfänge.

### 1.3.5 Methodisches Wissen

Die erfolgreiche Textproduktion kann ohne ein Mindestmaß an methodischem Wissen niemals gelingen. Dazu gehören sowohl prozedurales Wissen als auch Problemlösungswissen. Prozedurales Wissen liegt den psychomotorischen und den kognitiven Fertigkeiten zugrunde. Es ermöglicht, dass die Schreibenden zum Teil automatisiert bestimmte Schreiboperationen anwenden, ohne dass sie sich diese Schreiboperationen bewusst machen. Geübte Schreiber greifen zwangsläufig auf dieses entlastende Wissen zurück.[59] Es kann z.B. darum gehen, mit den im Kurz- oder Langzeitgedächtnis vorhandenen Wissensbeständen umzugehen, indem man sie verknüpft oder miteinander in Beziehung setzt, um gegebenenfalls neue Datenstrukturen daraus zu entwickeln, damit aus dem bereits gespeicherten Wissen neues Wissen konstruiert wird.[60]
Unter dem Problemlösungswissen wird das Wissen über bestimmte Schreibstrategien verstanden, die zur Bewältigung des Schreibprozesses mit den daraus resultierenden Problemsituationen eingesetzt werden.[61] Die Schreibstrategien können als Vorgehenspläne beim Gestalten und Durchführen eines Schreibvorhabens verstanden werden. Dieses Wissen wirkt sich - unabhängig von den konkreten Inhalten - besonders positiv auf die Textproduktion aus, da es die Komplexität des Schreibprozesses reduziert und die Schreibanforderungen beherrschbar macht.[62]

---

57 Vgl. Merz-Grötsch, Jasmin: Schreiben als System, Band 1: Schreibforschung und Schreibdidaktik, Ein Überblick, Fillibach Verlag, Freiburg im Breisgau 2000, S. 100-102.
58 Baurmann, Jürgen, S. 75.
59 Fix, Martin, 2008, S.31.
60 Merz-Grötsch, Jasmin, S. 102-103.
61 Fix, Martin, 2008, S. 22-23
62 Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid: S. 30.

Insbesondere dieser Bereich der Schreibstrategien des methodischen Wissens lässt sich durch die gezielte Förderung, z.B. im Deutschunterricht, beeinflussen: „[...] die „Vorlieben“ für gewisse Strategien können sich im Verlauf der individuellen Schreibentwicklung und -biographie verändern und ausdifferenzieren.“[63]
Aus diesem Grund sollte der Deutschunterricht bei der individuellen Schreibentwicklung jedes einzelnen Schülers ansetzen, um zu gewährleisten, dass auch ungeübte Schüler in die Lage versetzt werden, selbstständig von der mündlichen Kommunikation ins Schriftliche zu wechseln.[64] Das bedeutet, dass sie - ausgehend von der Definition ihrer Aufgabe - eine konkrete Planungsvorstellung ihres Textes entwickeln und diese dann in einzelnen Schritten, teilweise auch revidierend, umsetzen.[65]
Somit ergibt sich für das Schreiben eines jeden Textes die Vermittlung des durchdachten Vorgehens (Planung und Strukturierung des Textes) als zentral. Diese Schreibstrategien, die auf die Förderung der Planungs- und Strukturierungskompetenz abzielen, „nehmen sehr häufig Vorgehensweisen und Verfahren auf, die aus dem Bereich des kreativen Schreibens stammen, beispielsweise das Clustering oder Brainstorming für das Generieren von Ideen zu Beginn des Schreibprozesses [...].“[66]
Grundsätzlich sollten in der Schule viel stärker verschiedene strategische Möglichkeiten der Textproduktion thematisiert und die einzelnen Strategien für die Schüler erfahrbar gemacht werden, damit jeder Schüler für sich entscheiden kann, welche Strategie für ihn am geeignetesten ist, um bestimmte Aufgabenmuster zu lösen, bestimmte Phasen des Schreibprozesses zu steuern, aber auch allgemein, um die persönlichen Schreibfähigkeiten auszubauen.[67]
Die Schreibstrategien zeigen den Schülern also zahlreiche Handlungsmöglichkeiten auf, auf welche sie bei der Herstellung ihrer Textversionen zurückgreifen können, um dann schließlich einen abgeschlossenen, an bestimmte Adressaten gerichteten Text zu produzieren. Somit entlasten die Schreibstrategien die Schreiber während des

---

63 Steiner, Anne: Anders schreiben lernen, Von der Gegenwart zur Zukunft des Schreibunterrichts – ein Konzept zur Entwicklung und Förderung schreibstrategischer Kompetenzen in der Sekundarstufe, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2007, S. 27.
64 Ebd., S. 31
65 Holle, Karl, S. 16.
66 Steiner, Anna, S. 32.
67 Ebd., S. 30-31.

Schreibprozesses und reduzieren die emotionale und kognitive Belastung einer Schreibaufgabe.[68]
Bei aller Wichtigkeit der Schreibstrategien muss immer sichergestellt werden, dass ihr Einüben nicht zum Selbstzweck wird. Die methodischen Fähigkeiten müssen immer an das Wissen gekoppelt und somit dem erweiterten Kompetenzbegriff gerecht werden.[69]

### 1.3.6 Selbstkonzept

Die Determinante „Selbstkonzept" bezieht sich nicht auf bestimmte tatsächliche Kenntnisse und Fähigkeiten des Schreibers, sondern auf seine Bewertung / Einstellung zu den eigenen Kenntnissen und Fähigkeiten, deren Einschätzung allerdings überwiegend auf der Verarbeitung von Leistungsrückmeldungen basiert. Dies geschieht, indem die eigenen Anstrengungen bei der Bewältigung z.B. einer Schreibaufgabe zu den „Erfolgs"-rückmeldungen zu dieser Aufgabe, die meist durch die Lehrkraft gegeben werden, in Beziehung gesetzt werden. Die Schüler entwickeln daraus eine Art „Kosten-Nutzen-Vergleich", auf dessen Grundlage sie dann die eigenen Fähigkeiten einschätzen. Auch der soziale Vergleich mit den Mitschülern spielt bei der Herausbildung des Selbstkonzepts eine wichtige Rolle.[70]
Das Selbstkonzept hat direkte Auswirkungen auf solche Personalkompetenzen der Schüler, wie Selbstvertrauen, Kritikfähigkeit und Frustrationstoleranz, die sich wiederum auf ihre schulischen Leistungen und somit auch auf die Schreibkompetenz der Schüler, die eine wesentliche Voraussetzung des schulischen Lernens darstellt, auswirken.[71]
Das Selbstkonzept ist eine beeinflussbare Determinante der Schreibkompetenz, deren positive Beeinflussung einen Ansatzpunkt zur Förderung der Schreibkompetenz darstellt. Die Lehrperson hat Interventionsmöglichkeiten nicht nur bei der Wahl der Form der Leistungsrückmeldung, sondern auch bei der Wahl der Vergleichperspektive der Schüler.[72]

### 1.3.7 Metakognitives Wissen

---

68 Steiner, Anne, S. 31-32.
69 Fix, Martin: Prozess, Produkt und Bewertung. In: Abraham, Ulf / Kupfer-Schreiner, Claudia / Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung, Eine Einführung für Schule und Hochschule, Auer Verlag, Donauwörth 2005b, S. 186-196, hier S. 192.
70 Streblow, Lilian, S. 284.
71 Fix, Martin, 2005b, S. 192.
72 Streblow, Lilian, S. 284.

Beim metakognitiven Wissen handelt es sich um solche Wissensbestände, die es ermöglichen, über das eigene Wissen und über das eigene Handeln zu reflektieren und diese zu steuern.[73] Dieses Wissen bezeichnet man in der Metakognitionspsychologie als das „Wissen zweiter Ordnung“[74], weil es erst die eigentliche Aneignung des deklarativen und prozeduralen Wissens, also sowohl des Fakten- als auch des Prozesswissens, ermöglicht, indem Information bewusst verarbeitet und eigenständiges Wissen generiert und modifiziert werden. Somit wird mithilfe der Metakognition die Kognition beeinflusst.[75]

Diese Fähigkeit, über das eigene Denken und Wissen zu reflektieren, ist für die Textproduktion besonders wichtig, da während des Schreibprozesses die Schreiber ständig mit neuen Herausforderungen konfrontiert werden, die bewältigt werden müssen. Durch die metakognitiven Wissensbestände erlangen sie einen reflexiven Zugang zu den eigenen Denkprozessen, der es ihnen ermöglicht, „die kognitiven Strategien, die zur Lösung des Problems eingesetzt werden [sollen, zu finden, sie] zu kontrollieren und auf den Problemlösungsprozess Einfluss zu nehmen.“[76]

Die erfahreneren Schreiber haben in der Regel weniger Probleme beim Schreiben, da sie aufgrund ihrer Schreiberfahrung teilweise auch unbewusst auf ihre metakognitiven Fähigkeiten zurückgreifen, während die unerfahrenen Schreiber oft Schwierigkeiten mit der Textgestaltung haben oder ihr Schreibziel aus den Augen verlieren, wenn sie erst nur einen Teil des Textes, an dem sie arbeiten, vor sich liegen haben. In solchen Fällen scheitert der Schreibprozess an dem fehlenden Einsatz metakognitiver Strategien, die der gesamten Textproduktion zugrunde liegen.[77]

Die Metakognition ist im gewissen Maße beeinflussbar und kann im Deutschunterricht, z.B. in dem Bereich „Reflektion über Sprache“, geschult werden. Im Schreibunterricht ist der Einsatz der prozessorientierten Schreibdidaktik, bei welcher der Schreibprozess in weniger komplexe Teilprozesse zerlegt wird, sinnvoll. Dabei haben die Lernenden die Möglichkeit, die einzelnen Teilprozesse gezielt zu steuern, um am Ende zu einem ganzen zufriedenstellenden Schreibprodukt zusammenzuführen. „Sie lernen wahrzunehmen, was sie tun, wenn sie schreiben,

---

73 Fix, Martin, 2008, S. 22.

74 Chi, Michelene T.H.: Bereichsspezifisches Wissen und Metakognition. In: Weinert, Franz / Kluwe, Rainer.H. (Hrsg.): Metakognition, Motivation und Lernen, W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 1984, S. 221-232, hier S. 218.

75 Merz-Grötsch, Jasmin, S. 109.

76 Merz-Grötsch, Jasmin, S. 109.

77 Ebd., S. 110.

dies zu reflektieren, darüber zu sprechen und so ihre individuellen Denk- und Arbeitsstrategien beim Schreiben zu optimieren.“[78] Indem sie ihre Denk- und Arbeitsstrategien optimieren, reflektieren sie über das eigene Handeln und setzen dies in Bezug zu ihrem Wissen. Somit gehen sie auf die Metaebene und greifen in ihre Kognition steuernd und modifizierend ein.

### 1.4 Schreibkompetenz als Anliegen aller Fächer

In den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch“ des Landes Niedersachsen heißt es: „Lesefähigkeit und Textverstehen (Lesekompetenz) sowie präzises Ausdrucksvermögen sind grundlegend für alle Fächer. Alle Fächer arbeiten mit Texten, alle Fächer arbeiten im Medium der Sprache.“ [79]
In der Tat kommt kaum ein Fach in der Schule ohne das Schreiben aus, denn das Schreiben wird nicht nur zur Wissensaneignung oder zur Wissenswiedergabe, z.B. in den Klausuren, eingesetzt, sondern auch zur Einübung der Fachsprache in den unterschiedlichsten Fächern und grundsätzlich zur Herstellung größerer gedanklicher Zusammenhänge. Dies wird durch die Präsenz schriftlich festgehaltener Gedanken und die weiterführende Arbeit an ihnen ermöglicht. Das Schreiben wird somit zu einer universellen Schlüsselqualifikation der Schüler, ohne deren Beherrschung sie in fast allen Fächern benachteiligt werden.[80]
Dies gilt auch für die Wechselbeziehung zwischen Lesen und Schreiben, insbesondere für den Umgang mit pragmatischen Texten, bei denen deren Funktionalität im Vordergrund steht und die durch sprachliche Einfachheit, klare Gliederung, Kürze und Prägnanz gekennzeichnet sind. Die Sensibilisierung der Schüler für diese Textmerkmale lässt sich überzeugend nur durch eigene Textgestaltungsversuche erreichen, die sich wiederum positiv auf den lesenden Umgang mit Informationstexten auswirken. Dabei setzen sich die Schüler aktiv mit den Texten auseinander, eignen sich spezifische Textverarbeitungsstrategien an und gehen bewusster mit der eigenen Schreib- und Lesefähigkeit um.[81]

---

78 Kruse, Otto / Ruhmann, Gabriela, S. 14.

79 Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002) In: www.db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/epa_deutsch.pdf (24.04.20011, 10:19)

80 Fritzsche, Joachim, S. 15.

81 Marenbach, Dieter: Lernbereichs- und fächerübergreifende Schreibförderung. In: Abraham, Ulf / Kupfer-Schreiner, Claudia / Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung, Eine Einführung für Schule und Hochschule, Auer Verlag, Donauwörth 2005, S.130-141, hier S. 134.

Es gibt Untersuchungen, die belegen, dass die Schreibkompetenz bei den Schülern schon am Anfang der Mittelstufe in vielen Fächern als bereits vorhanden vorausgesetzt wird. Die Fachlehrer erwarten, dass die Schüler ohne Weiteres über bestimmte Schreibtechniken verfügen, die ihnen die Lösung der ihnen gestellten Aufgaben ermöglichen. Die möglichen Lösungsstrategien werden hier nur selten oder gar nicht thematisiert, da davon ausgegangen wird, dass diese in den Verantwortungs- und Aufgabenbereich des Deutschunterrichts gehören.[82]
Der Deutschunterricht ist aber mit den 3 bis 4 Wochenstunden gar nicht in der Lage, die nötigen Schreibkompetenzen in vollem Umfang zu vermitteln. Zu bedenken ist hier noch die Aufteilung des Faches in einzelne Fachbereiche, die nicht alle und nicht im gleichen Maße die Entwicklung und Förderung der Schreibkompetenz ermöglichen: Sprechen, Schreiben, Reflexion über Sprache und Literatur und Medien. Der Bereich Medienerziehung wurde in den letzten Jahren dem Deutschunterricht trotz reduzierter Stundenzahl noch zusätzlich zugeordnet.
Somit kann der Deutschunterricht angesichts dieser Belastung des Faches nicht alleine die Verantwortung für die oft unzureichende Schreibkompetenz der Schüler übernehmen und diese kontinuierlich fördern. Vielmehr muss die Förderung der Schreibkompetenz als ein Anliegen aller Fächer verstanden werden, um den schulischen und lebensweltlichen Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden. Dies setzt voraus, dass die entsprechenden Lehrer diese Aufgabe tatsächlich annehmen und dann in allen Fächern die erwarteten Schreibkompetenzen zumindest thematisieren, besser noch einüben und vertiefen, z.B. indem sie erklären, wie eine Karikaturanalyse oder eine Schaubildbeschreibung geschrieben werden. Für die Lehreraus- und Fortbildungen bedeutet das, dass die Förderung der Schreibkompetenz als fächerübergreifendes Ausbildungselement aufgefasst werden sollte. [83]

### 1.5 Schreibprozess

Noch in den 1970er Jahren ging die Schreibprozessforschung vom Text als einem abgeschlossenen Produkt aus. Zentral für die Wende zu den kognitiven Prozessen, die beim Schreiben ausgelöst werden, wurde das 1980 in den USA entwickelte Modell des Schreibprozesses von Hayes und Flower. Die Wissenschaftler ließen ihre Probanden beim Schreiben laut denken und stellten, davon ausgehend, fest, dass

---

82 Merz-Grötsch, Jasmin, S.49-50.
83 Merz-Grötsch, Jasmin, S. 50.

das Schreiben aus einzelnen kognitiven Textgestaltungsprozessen und Planungsstrategien besteht, die nicht linear ablaufen und teilweise ineinandergreifen.[84]

Der Vorgang, bei dem am Anfang ein Schreibimpuls und am Ende ein von dem Schreiber als fertiggestellt angesehenes Schreibprodukt stehen[85], wird als ein Problemlöseprozess aufgefasst, bei dem im ersten Schritt das Wissen zum Schreibanlass aus dem Gedächtnis abgerufen, aktiviert und strukturiert wird. Bei der Strukturierung wird das abgerufene Wissen insbesondere mit der geforderten / geplanten Textsorte abgeglichen. Ferner wird auf den vorgesehenen Aufbau geachtet und der Adressatenbezug berücksichtigt. Im zweiten Schritt werden der gedankliche oder der schriftliche Schreibplan schriftlich umgesetzt. Nach dem Aufschreiben wird der Text im letzten Schritt noch gelesen, bewertet und bei Bedarf überarbeitet. Parallel zu diesen einzelnen Schrittabfolgen wird der Schreibprozess als ein Gesamtprojekt gelenkt, überwacht und am Ende noch möglicherweise metakognitiv ausgewertet.[86] Alle Teilprozesse laufen interaktiv ab und somit greifen die einzelnen Phasen des Schreibprozesses unentwegt ineinander. So können z.B. die Strukturierung des Wissens erst während der Verschriftlichung und die Überarbeitung des Textes schon nach dem Verfassen des ersten Satzes erfolgen. Zwar durchläuft der Schreibende die einzelnen Phasen des Schreibprozesses nicht immer bewusst und auch nicht in einer bestimmten Reihenfolge, jedoch hat es sich didaktisch als hilfreich erwiesen, sich den Durchlauf einzelner Phasen bewusst zu machen bzw. zu vergegenwärtigen.[87] Der Schreibende begreift dann das Schreiben nicht als einen komplexen Akt, sondern als eine problemlösende Aufgabe, die sich in mehrere Teilhandlungen zerlegen lässt und deren Bewältigung methodisch nacheinander erfolgen kann. „ [...] der Grad der Entfaltung dieser Teilhandlungen [steht] im faktischen Schreiben im engen Zusammenhang mit der Qualität der entstehenden Produkte.“[88]

### 1.5.1 Phasen des Schreibprozesses

---

84 Steinig, Wolfgang / Huneke, Hans-Werner: Sprachdidaktik Deutsch, Eine Einführung, Erich Schmidt Verlag, Berlin 2002, S. 113.

85 Merz-Grötsch, Jasmin, S. 66.

86 Steinig, Wolfgang / Huneke, Hans-Werner, S. 113.

87 Steiner, Anne, S. 74.

88 Feilke, Helmut: Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozessorientierter Schreibfähigkeit. In: Diskussion Deutsch, Heft 129, 24. Jahrgang, 1993, S. 17-35, hier S. 24.

Im Folgenden sollen die einzelnen Phasen des Schreibprozesses genauer beleuchtet werden.

#### 1.5.1.1 Sammeln

In dieser Phase nähert sich der potentielle Schreiber seinem Thema an. Im Kopf oder auf dem Papier werden einerseits eigene Ideen, die z.B. aus gelesener Literatur, aus einem Gespräch oder sogar einem Bild stammen können, festgehalten. Andererseits werden auch zum Schreibthema passende Materialien, z.B. Zitate oder Zeitungsartikel, gesammelt. Dieser Vorgang ist also durch die besondere Konzentration auf das Thema gekennzeichnet. Besonders hilfreich ist es, wenn der Schreiber seine Gedanken und Ideen nicht im Kopf, sondern auf dem Papier festhält. Dies erleichtert später nicht nur die Strukturierung des Stoffs, sondern auch die Verschriftlichung des Textes an sich, da die Kreativität dadurch angeregt und die Schreibhemmungen abgebaut werden.[89]
Die Phase des Sammelns kann durch den Einsatz bestimmter, u.a. auch kreativer Schreibmethoden erleichtert werden. Dazu zählt z.B. automatisches Schreiben, man schreibt alles auf, was einem zu einem Thema einfällt, dabei sind die syntaktischen Strukturen erst einmal unwichtig. Auch die Cluster-Methode kann zum Sammeln eingesetzt werden: In der Mitte des Blattes wird ein zentraler Begriff aufgeschrieben, zu dem alle möglichen Assoziationen rund um den Begriff festgehalten werden. Schließlich kann man in dieser Phase sogar mit einfachen W-Fragen arbeiten, die in einer möglichst großen Vielzahl zu dem Thema gestellt und beantwortet werden sollen.[90]

#### 1.5.1.2 Planen / Strukturieren

In der Planungsphase wird der gesamte Handlungsverlauf, ausgehend von einem Schreibziel, vorstrukturiert. In der Schreibforschung wird die Fähigkeit, den eigenen Schreibprozess zu planen, als eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung von Schreibaufgaben und grundsätzlich für die Entwicklung von Schreibkompetenz angesehen.[91] Man geht bei dieser Phase von der Planung in mindestens zweifacher Hinsicht aus.[92] Die eine Planungsrichtung ergibt sicht aus

---

89 Fritzsche, Joachim, S. 187.
90 Fritzsche, Joachim, S. 188-190.
91 Ebd., S. 192.
92 Feilke, Helmut, 1993, S. 25.

dem thematischen Bezug des Textes: „Inhaltsplanung“. Dabei werden die inhaltlichen Elemente des Themas (der Stoff) nach ihrer Wichtigkeit geordnet und in ihrer Beziehung zueinander vorstrukturiert. Die andere Planungsrichtung ergibt sich aus dem Adressatenbezug und dem Mitteilungsziel des geplanten Textes, dies ist die „Handlungsplanung“, das bedeutet, dass hier in dem Mittelpunkt die Kommunikation mit dem Leser steht, dem eine oder mehrere Botschaften mitgeteilt werden, hauptsächlich muss hier also auf die Sicherung der Verstehensvoraussetzungen geachtet werden. Diese Planung spielt besonders bei den kommunikativen Texten eine wichtige Rolle. [93] Darüber hinaus unterscheidet Fritzsche in der Planungsphase noch eine weitere Richtung, die „Schreibplanung““, bei der es unmittelbar um das kleinschrittige Vorgehen bei der Schreibplanung geht. Dabei strukturiert der Schreiber seine Arbeitsschritte während des Schreibprozesses. Man überlegt z.B. ganz konkret, wie man den Text anfängt oder was man als Nächstes tut. Die Existenzberechtigung dieser Planungsrichtung neben den anderen beiden führt Fritzsche auf die Untersuchungsergebnisse von Hayes und Flower zurück, bei denen die Probanden, die während des Schreibprozesses gesprochen haben, auch in die Richtung laut gedacht haben.[94] Allerdings überschneidet sich diese Planungsphase stark mit der nächsten Phase des Schreibprozesses, dem Ausformulieren, sodass ihre Zugehörigkeit zur Planungsphase infrage gestellt wird.

In der Forschung wird angenommen, dass die Planungskompetenz sich erst in der Sekundarstufe entwickelt. Während sie bei den zehnjährigen Kindern (ca. 5.Klasse) nur in Ansätzen nachgewiesen wurde, verfügen die achtzehnjährigen Jugendlichen (12.-13. Klasse) schon teilweise über die Fähigkeit, einen eigenen Textplan zu erstellen, der sogar eine eigene, vom Textinhalt unabhängige konzeptuelle Struktur aufweist.[95]

Somit kann angenommen werden, dass diese entwickelte Fähigkeit u.a. ein Ergebnis des schulischen Lernprozesses darstellt und durch den gezielten Einsatz bestimmter Planungsstrategien vertieft und gefördert werden kann.

Zur thematischen Planung eines Textes eignen sich solche Übungen, die direkt auf die inhaltliche Gliederung des in der ersten Phase des Schreibprozesses gesammelten thematischen Stoffs abzielen. Die Schüler können z.B. einzelne Textteile, einen Anfang, einen Hauptteil und einen Schluss zu einem Thema

---

93 Feilke, Helmut, 1993, S. 25, Fritzsche, Joachim, S. 192.
94 Fritzsche, Joachim, S. 192.
95 Feilke, Helmut, 1993, S. 26.

schreiben und sie untereinander verlosen. Danach muss jeder Schüler die erhaltenen „Bauteile“ so ergänzen, dass sie zueinander passen und daraus ein plausibler Text entsteht.[96]
Der unterschiedliche Adressatenbezug des Textes kann bei einer Übung zum Thema gemacht werden, bei der die Schüler thematisch gleiche Texte an unterschiedliche Adressaten mit unterschiedlichen Aussageabsichten verfassen. Der Verlauf und die Erlebnisse einer Klassenfahrt können z.B. für die Schülerzeitung verfasst werden. Zweitens können die Erlebnisse in einem Brief ein einen Freund / eine Freundin im Ausland aufgeschrieben werden. In der Form eines sachlichen Elternbriefs (oder Berichts) können die Eltern über die Aktivitäten, den Verlauf und/ oder die Kosten der Klassenfahrt informiert werden.[97]

#### 1.5.1.3 Aufschreiben

In dieser Phase des Schreibprozesses geht es um die eigentliche Versprachlichung des zuvor Erarbeiteten. Die Ideen werden von der gedanklichen in die sprachliche Ebene transformiert. Martin Fix unterscheidet beim Ausformulieren zwei prinzipiell mögliche Richtungen: Die eine Vorgehensweise besteht in der Suche nach passenden Wörtern und Wortgruppen, die dann zu Sätzen zusammengefügt werden. Bei der anderen werden erst die Satzschemata gewählt und diese dann mit Wörtern gefüllt.[98]
Diese Phase des Schreibprozesses ist besonders komplex, da während des Aufschreibens die Gedanken durch die Suche nach präzisen Formulierungen nicht nur neu sortiert, sondern auch weiterentwickelt und die Widersprüche aufgedeckt und beseitigt werden.[99] Somit werden die Ergebnisse der ersten beiden Phasen des Schreibprozesses beim Aufschreiben kritisch hinterfragt und ggf. revidiert.
Während des Aufschreibens finden auch kurzfristige Planungsprozesse statt, die sich direkt auf die zu erledigenden Arbeitsschritte beziehen.[100]
Schreiben kann nun einmal überwiegend durch das Schreiben gelernt werden. Es gibt aber einige Übungen, die sich direkt in dieser Phase einsetzen lassen und den Zugang zum Aufschreiben erleichtern. Im Bereich des Kreativen Schreibens gibt es Methoden, die bei Schreibblockaden helfen, damit die Schüler in den Schreibfluss

---

96 Fritzsche, Joachim, S. 193.
97 Ebd., S. 192.
98 Fix, Martin, 2008, S. 37.
99 Ebd., S. 37-38.
100 Vgl. dazu Kapitel 1.5.1.2 „Planen/ Strukturieren“.

kommen. Eine verbreitete Übung, die vor der Phase des Ausformulierens durchgeführt werden kann, ist, alles, was einem einfällt, 3-5 Minuten lang aufzuschreiben. Die Bedingung ist, dass man in der vorgegebenen Zeit wirklich durchgehend schreibt, erst dann kann der Schreibprozess evtl. als etwas Spontanes und in bestimmten Punkten sogar als etwas Unkontrolliertes erlebt werden. Dieses Erlebnis steigert die Motivation zum Schreiben.[101]
Eine weitere mögliche Übung hängt mit den unmittelbaren Planungsschritten beim Aufschreiben eines Textes und der Wahl der dazu passenden Formulierungen zusammen. Der Schreibprozess wird zerlegt, indem die Schüler (z.B. in der Partnerarbeit) sich gegenseitig schriftliche Anweisungen geben und nach deren Erledigung die Blätter wieder tauschen. Eine mögliche Anweisung wäre: „Formuliere einen Einleitungssatz!“ Nachdem der Einleitungssatz ausformuliert worden ist, tauschen die Partner ihre Blätter untereinander und formulieren neue individuelle Anweisungen.[102]

#### 1.5.1.4 Überarbeiten

Das Überarbeiten der Texte ist die letzte und wichtigste Phase des Schreibprozesses, da sich der Überarbeitungsprozess auf alle Teilhandlungen der Planungs- und der Formulierungsphase beziehen kann. [103] Darüber hinaus ergibt sich die Bedeutsamkeit der Textüberarbeitung aus der Orientierung an den Expertenmodellen des Schreibens. Bei den Experten besteht der größte Teil der Textarbeit im Überarbeiten der Texte und wird als besonders wichtig und gleichzeitig als befriedigend empfunden.[104]
Grundsätzlich werden unter dem Überarbeiten alle von dem Schreiber durchgeführten Textveränderungen verstanden. Allerdings findet die Revisionsarbeit sowohl vor dem Niederschreiben als auch währenddessen mental statt, aus diesem Grund unterscheidet man in der Schreibprozessforschung zwischen den Prätextrevisionen und Textrevisionen.[105]
Aus der didaktischen Perspektive sind vor allem die Textrevisionen von Bedeutung, da man diese im Unterricht als methodische Hilfe für die Abschlussphase der

---

101 Werder, Lutz von: Lehrbuch des kreativen Schreibens, Marix Verlag, Wiesbaden 2007, S. 265.
102 Fritzsche, Joachim, S. 194.
103 Merz-Grötsch, Jasmin: Schreiben als System, S. 242.
104 Sieber, Peter: Modelle des Schreibprozesses. In: Bredel, Ursula / Günther, Hartmut / Klotz Peter u.a.(Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache, Bd. 1, S. 208-223, hier. S. 215.
105 Ebd., S. 215.

Textarbeit einsetzen und gezielt fördern kann, um die Textentwürfe sukzessive zu verbessern und das Denken über die normativen Vorgaben der Texte und Schreibprozesse anzuregen.[106]

In dieser Phase wird der geschriebene Text an den Schreibzielen gemessen, die am Anfang des Schreibprozesses standen. Dabei erfolgt der Abgleich in Bezug auf die Form, das Thema und auf den Adressatenbezug des Textes.[107] Wenn ein Schreiber sich beim Überarbeiten seiner Texte lediglich an den ersten beiden Bereichen orientiert, so erfolgen die „Korrekturen" nur an der Oberfläche und sind deutlich lokal begrenzt. Bei der Form werden z.B. die Orthografie, die Wortwahl und teilweise die Syntax überarbeitet und beim Thema wird lediglich auf die Sachrichtigkeit der dargestellten Inhalte geachtet. Die Möglichkeit einer auf die Textbasis bezogenen Überarbeitungsweise bietet die Leserorientierung. Wenn der Schreiber in der Lage ist, sich in den Leser seiner Texte hineinzuversetzen und seine Perspektive zu übernehmen, dann kann er auch seinen Text global inhalts- und strukturorientiert überarbeiten.[108]

Die Leserorientierung setzt die Fähigkeit zur Perspektivübernahme voraus. Demnach muss sich der Schreiber von seiner momentanen Textversion distanzieren, sein Wissen als Schreiber in den Hintergrund rücken und sich in einen Leser versetzen, der keine Kenntnisse hinsichtlich der Idee und des Schreibplans des Textes besitzt.[109] Diese Fähigkeit hängt aber unmittelbar mit dem Alter bzw. dem Schreibalter zusammen. Feilke wertete eine Reihe von empirischen Studien aus, die sich mit der Überarbeitungsfähigkeit von Schülern in unterschiedlichen Schulstufen beschäftigen, und kam zum Ergebnis, dass die globale Überarbeitungsfähigkeit erst in der Oberstufe vorausgesetzt werden kann: „[...] – die größten Entwicklungsschritte in der Überarbeitungsfähigkeit [sind] erst im Übergang vom Jugendalter zu Adoleszenz zu erwarten [...]."[110] In der Sekundarstufe werden die Texte zwar kontrolliert, deren Überarbeitungen sind allerdings überwiegend lokal gebunden. Es wird angenommen, dass aufgrund des mangelnden Textstrukturierungswissens die Fähigkeit zur Wahrnehmung von Kommunikationszielen und Adressatenbezügen im Text noch nicht ausgebildet ist.[111]

---

106 Kruse, Otto / Ruhmann, Gabriela, S. 17.
107 Merz-Grötsch, Jasmin, S. 89.
108 Feilke, Helmut, 1993, S. 28.
109 Merz-Grötsch, Jasmin, S. 243.
110 Feilke, Helmut, 1993, S. 29.
111 Ebd., S. 29.

Es darf aber nicht angenommen werden, dass ab einem gewissen Alter die Überarbeitungsfähigkeit automatisch bei allen vorausgesetzt werden kann. Ungeübte Schreiber werden ihr Leben lang die Überarbeitungsmöglichkeiten nur in geringem Maße nutzen und daher kaum zu optimierten Texten gelangen. Allgemein gesehen, kann also vor allem die Summe der Schreiberfahrungen als zentrale Größe für die Entwicklung der Überarbeitungsfähigkeit gewertet werden.[112] In diesem Zusammenhang gibt es nach Fix insbesondere vier Wissenskomponenten, in denen die Vorkenntnisse als Determinanten der Überarbeitungskompetenz auftreten: 1.) Wissen über Inhalte, 2.) Wissen über Textmuster als Baupläne für das Schreiben, 3.) Wissen über das Sprach- und Schriftsystem und 4.) Wissen über exekutive Verfahren (Formulierungshandlungen, Schreibprozeduren und unterstützende Arbeitstechniken). In seiner Untersuchung zeigte sich, dass die Schüler, bei denen diese Wissenskomponenten im Langzeitgedächtnis gespeichert waren, diese kurzfristig aktivieren konnten und somit erfolgreicher in ihren Textüberarbeitungen waren als diejenigen, die über diese Komponenten nicht oder nur teilweise verfügten. Darüber hinaus konnte Fix, ausgehend von seinem Faktorenmodell, das zwischen situationsspezifischen und situationsunspezifischen Einflussfaktoren im schulischen Schreib- und Überarbeitungsprozess unterscheidet, nachweisen, dass erfolgreiche Textüberarbeitungen grundsätzlich auch in den unteren Altersstufen möglich sind und dass vor allem schwächere und schreibungeübte Schüler aufgrund fehlender Lösungsstrategien und Überarbeitungsoperationen an den Überarbeitungsprozessen scheitern. [113]

Im schulischen Alltag erfolgen die Textüberarbeitungen meistens nicht aus freien Stücken, sondern werden durch die Lehrkraft veranlasst. Inwiefern die Schüler diese Aufforderungen ernstnehmen und sich zumindest aufrichtig bemühen, ihre Texte tiefgehend zu überarbeiten, hängt wesentlich von der Motivation ab. In erster Linie kann diese sich aus der Hoffnung auf eine gute Note ergeben. Es ist aber nicht immer möglich und aus didaktischer Sicht auch nicht erstrebenswert, alle Texte, die Schüler je zu Papier bringen, zu benoten. Eine Motivation zur Überarbeitung kann sich dann ergeben, wenn die Schüler wissen, dass ihre Texte in irgendeiner Art

---

112 Sieber, Peter, S. 215.

113 Fix, Martin: Textrevisionen in der Schule, Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung, Schneider Verlang Hohengehren, Baltmannsweiler 2004, S. 330.

veröffentlicht und gewürdigt werden, z.B. auf einer Wandzeitung oder in einer Schülerzeitung.[114]

Auch dann, wenn die Schüler motiviert sind, ist es für sie sehr schwer, Distanz zum eigenen Text zu gewinnen. Dass der eigene Text aber nur als eine mögliche Version wahrgenommen wird, ist eine wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Zugang zur Überarbeitung dieses Textes. Um das zu erleichtern, wurde in Österreich eine methodische Vorgehensweise entwickelt, bei der die Schülertexte von der Lehrkraft einige Tage aufbewahrt werden und dann unkorrigiert an die Schüler zur Überarbeitung ausgeteilt werden. Der zeitliche Abstand, der durch diese „Zwei-Phasen-Schularbeit“ ermöglicht wird, hilft den Schülern, den vorgelegten Text aus einer neuen Perspektive zu betrachten und tiefgehender zu überarbeiten. Um diese Perspektive des Neuzugangs zu erweitern, kann den Schülern die Gelegenheit gegeben werden, Texte anderer Mitschüler in der Klasse zu hören oder zu lesen. So kann der einzelne Schüler nicht nur mit neuen inhaltlichen und textuellen Impulsen, sondern auch mit Alternativen für die eigenen Formulierungen versorgt werden.[115]

Eine weitere Voraussetzung für die Erleichterung des Zugangs zum Überarbeiten der Texte in der Schule ist, sie regelmäßig zum Unterrichtsthema zu machen. Indem über ihre Strukturen und Formulierungen vergleichend oder kommentierend gesprochen wird, werden die Texte als hergestellte Gegenstände betrachtet, die in ihrem Gebilde veränderbar sind. Für den Einzelnen eröffnet sich eine neue distanzierte Perspektive auf den eigenen Text, indem die Klassenkameraden ihre Einschätzungen und Kommentare zu dem Text abgeben.[116]

Um den Überarbeitungsprozess zu gewährleisten, müssen die Schüler über die methodischen Verfahren verfügen, die ihnen die praktische Umsetzung der Überarbeitung ihrer Texte ermöglichen. Damit sind z. B. Ergänzungsverfahren (Einfügungszeichen, Kreuzchen, Ziffern), Umstellungsverfahren (Häkchen, Schweiflinien) usw. gemeint. Diese methodischen Fertigkeiten werden oft als selbstverständlich vorausgesetzt, ohne dass eine methodische Schulung dazu durchgeführt wurde. Darunter leiden insbesondere leistungsschwächere Schüler, die sich im Vergleich zu den leistungsstärkeren nicht selbst zu helfen wissen und sich oft überfordert fühlen, wenn sie unvorbereitet mit den Arbeitsanweisungen zum

---

114 Fritzsche, Joachim, S. 196.

115 Portmann-Tselikas, Paul R.: Schreiben und Überarbeiten von Texten, In: Abraham, Ulf / Kupfer-Schreiner, Claudia / Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung, Eine Einführung für Schule und Hochschule, Auer Verlag, Donauwörth 2005, S. 174-185, hier S. 178-179.

116 Portmann-Tselikas, Paul R., S. 179.

Überarbeiten konfrontiert werden. Es bietet sich an, diese praktischen Überarbeitungsverfahren in kleinen Gruppen oder in Partnerarbeit an neutralen Texten zu üben.[117]
Das Überarbeiten der Texte kann am besten an den Mitschülertexten geübt werden, die anonym ausgetauscht werden. So gewinnen die Schüler eine Vorstellung über das Schreibniveau ihrer Klassenkameraden, die für sie ein wichtiger Orientierungsmaßstab ist. Alleine oder in Partnerarbeit (die den Austausch über die Wirkung des Textes ermöglicht) gehen die Schüler die Texte durch. Dabei ist es sinnvoll, je nach Altersstufe und der Textsorte bestimmte Orientierungskriterien (z.B. Verständlichkeit, Stringenz von Argumenten, Kohärenz, Entsprechung der Textsortennorm usw.) vorzugeben, die den Überarbeitungsprozess in einzelne Schritte zerlegen und nicht mehr so komplex erscheinen lassen. Diese Kriterien wirken auch der Tatsache entgegen, dass Überarbeitungen häufig aufgrund der Unsicherheit und der mangelnden Geläufigkeit zu Verschlechterungen der Texte führen. Als Ergebnis der Arbeit kann eine neue Version des Textes entworfen werden, die selbst wieder zur Überarbeitung vorgelegt werden kann.[118]

## 2. Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe

Nachdem nun im ersten Kapitel die Schreibkompetenz u.a. mit ihrer begrifflichen Klärung und ihrer Bedeutsamkeit im Mittelpunkt stand, soll nunmehr der nächste thematische Schwerpunkt dieser Untersuchung, nämlich der Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe, behandelt werden. Hier soll vor allem der Spannungsbogen zwischen den theoretischen Grundlagen des Faches und ihrer praktischen Umsetzung im Unterricht aufgezeigt und insbesondere in Bezug auf den Schreibunterricht und den Umgang mit den neuen Medien erläutert werden.

### 2.1 Rahmenbedingungen

Das Fach Deutsch ist ein Kernfach und wird in der Oberstufe differenziert in den Leistungs- und Grundkursen unterrichtet. Das Stundendeputat liegt dabei bei 4-5 Stunden im Leistungsfach und 3-4 Stunden im Grundfach. Somit müssen alle Oberstufenschüler je nach Profil das Fach Deutsch im Grund- oder Leistungskurs

---

117 Fritzsche, Joachim, S. 196.
118 Portmann-Tselikas, Paul R., S. 179-180, Fritzsche, Joachim, S. 197-198.

belegen.[119] Es ist keine Seltenheit, dass die Teilnehmerzahl in diesen Kursen bei knapp 30 Schülern liegt.

Aufgrund veränderter Sozialisationsbedingungen haben sich die Lernvoraussetzungen der Schüler in den letzten Jahren stark verändert. Auch in der Oberstufe hat der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund zugenommen. Da die Interaktionssprache der Schule für diese Schüler nicht die Muttersprache ist, stehen die betroffenen Schüler und die sie unterrichtenden Lehrer oft vor Problemen bzw. sprachlichen Barrieren, die sich natürlich auch in anderen Fächern bemerkbar machen.[120]

Zu den veränderten Lernvoraussetzungen der heutigen Schülerschaft, die in ihrer Zusammensetzung allgemein als sehr heterogen bezeichnet werden kann, gehören weiterhin die gewandelten Familienstrukturen, die jugendspezifische Medienentwicklung, die kommerzialisierte Jugendmode und die unsicheren Zukunftsperspektiven.[121]

Die Unterrichtsforschung, die mögliche Antworten auf diese neuen Bedingungen des Unterrichts liefern könnte, weist an dieser Stelle aber „ein großes Desiderat“ auf. „Wegen der unzulänglichen Forschungslage im Bereich der empirischen Unterrichtsforschung verfügen wir kaum über gesicherte Erkenntnisse, wie Schüler am besten lernen.“[122] „Es liegen überhaupt nur wenige empirische Studien zum Lernen und Lehren in der Schule vor.“[123]

Auf der anderen Seite gibt z.B. das Niedersächsische Kultusministerium für das Abitur sieben Rahmenthemen vor, die jeweils aus einem Pflichtmodul und mehreren Wahlpflichtmodulen bestehen. Pro Halbjahr müssen zwei Rahmenthemen behandelt werden, die mindestens aus einem Pflicht- und einem Wahlpflichtmodul bestehen, wobei einige Wahlpflichtmodule verpflichtend sind. Die jeweiligen Themen sind sehr komplex und umfangreich. Einen großen Teil davon müssen die Schüler selbstständig im Rahmen der Hausaufgaben und der Hauslektüre bearbeiten.

## 2.2 Bedeutung des Faches

---

119 Vgl. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002) In: www.db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/epa_deutsch.pdf (24.04.20011, 10:19), S. 8.

120 Becker-Mrotzek, Michael: Kernkompetenzen im Bereich von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutschunterricht nach PISA, Reaktionen der Deutschdidaktik, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2004, S. 143-152, hier S. 143.

121 Ebd., S. 143-144.

122 Becker-Mrotzek, Michael, S.148.

123 Ebd., S.144.

Im Zentrum des Unterrichts der Oberstufe steht die Auseinandersetzung mit der Literatur. Die Bedeutsamkeit dieser Auseinandersetzung lässt sich durch die Vermittlung der Kompetenzen sowohl auf der individuellen als auch auf der kollektiven Ebene beschreiben.

Auf der individuellen Ebene ermöglicht die Literatur den Jugendlichen die Beschäftigung mit den Fragen des menschlichen Daseins und trägt dadurch zur Identitätsfindung bei. Im problemorientiert angelegten Deutschunterricht bekommen sie die Möglichkeit, sich in den ethischen Fragen zu positionieren und moralische Konfliktsituationen literarischer Protagonisten differenziert zu betrachten.[124]

Darüber hinaus fördert die Literatur die Sprachbewusstheit, die einen unverzichtbaren Bestandteil weiterer Bildungsprozesse der Abiturienten darstellt und insbesondere für ihre Studierfähigkeit wichtig ist.[125]

Auf der Ebene der sozialen Kompetenzen, die einen Schnittpunkt zwischen der individuellen und der kollektiven Bedeutsamkeit der Literatur darstellen, tragen literarische Werke enorm viel für den Ausbau der Empathiefähigkeit der Jugendlichen bei. Diese Fähigkeit ist nicht nur für die individuelle Reflexionsfähigkeit von Bedeutung, sondern ist auch ein unverzichtbarer Bestandteil des Umgangs mit Mitmenschen und somit für das öffentliche und politische Handeln.[126]

Auf der kollektiven Ebene wird darüber hinaus die tiefe Verankerung der Gesellschaft in der Kultur der Schriftlichkeit deutlich.[127] Texte, die als zentrales Lernmedium im Deutschunterricht der Oberstufe genutzt werden, leiten das in ihnen gespeicherte Wissen der Gesellschaft weiter und versorgen gleichzeitig mit neuem Wissen. Alle Bereiche der Gesellschaft (z.B. Religion, Bildung, Recht) sind auf Texttraditionen und Textkritik aufgebaut, die nicht nur die normativen Vorstellungen der Schriftlichkeit, sondern auch die der Mündlichkeit stark prägen.[128]

---

124 Spinner, Kasper: Deutsch in der gymnasialen Oberstufe: Probleme und Perspektiven. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe, Mathematik – Deutsch – Englisch, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001a, S.142-154, hier S. 146.

125 Vgl. Schavan, Annette: Vorwort. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe, Mathematik – Deutsch – Englisch, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001, S. 7-9, hier S. 8.
Vgl. auch Volkwein, Karin: Basiskompetenz Deutsch, Sprachförderung als Aufgabe der gymnasialen Oberstufe. In: Glässing, Gabriele / Schwarz, Hans-Hermann / Volkwein, Karin (Hrsg.): Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2011, S. 16-25, hier S. 20.

126 Willenberg, Heiner: Versuch, einen Einblick in den Deutschunterricht der Sekundarstufe II zu gewinnen. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe, Mathematik – Deutsch – Englisch, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001, S. 82-102, hier S. 93

127 Die individuelle Bedeutsamkeit der Schreibfähigkeit bzw. der Schreibkompetenz wurde bereits im Kapitel 1.2 „Bedeutung der Schreibkompetenz“ ausführlich belegt.

128 Feilke, Helmut: Was ist und wie entsteht Literalität? In: Pädagogik 6, 2001, S. 34-39, hier S. 39.

Diese normativen Vorstellungen, die im Deutschunterricht verstärkt vermittelt werden, sind für alle Lebensbereiche wie auch für alle Schulfächer grundlegend. „Alle Fächer arbeiten mit Texten, alle Fächer arbeiten im Medium der Sprache.“[129]

### 2.3 Ziele und Aufgaben

Der Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe hat eine vielfältige komplexe Zielsetzung zu erfüllen, die in der Forschung oft unter dem Begriff der „umfassenden literalen Kompetenz“ [130] zusammengefasst wird.[131] Die Aufsplittung dieses Begriffs ergibt im Einzelnen folgende Lernzielbestimmungen:
Die Oberstufenschüler müssen durch den Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe in die Lage versetzt werden:

1. komplexe, sprachlich, ästhetisch und argumentationslogisch anspruchsvolle Texte als Textganzes zu verstehen und den Textsinn im Kern zu erfassen.[132]
2. zusammenhängende, in sich klar strukturierte umfangreiche Texte unter Berücksichtigung der Vorgabe der jeweiligen Textart zu schreiben.[133]
3. sich mit anderen sprachlich korrekt, situationsangemessen und aderessatenorientiert verständigen zu können, indem sie die rhetorischen Formen des Gesprächs und der Rede bewusst in ihrer Kommunikation einsetzen.[134]
4. die eigene Empathiefähigkeit zu entwickeln und zu erweitern, um sich in die andere, auch fremde Vorstellungswelt zu versetzen und so die eigene Kreativität zu fördern.[135]
5. selbstständig zu begrifflich-analytischen und systematischen Problemlösungen zu gelangen, indem sie über Sprache, Literatur und Medien unter anderem auch kritisch reflektieren und so ihre kognitiven Fähigkeiten somit fördern und fordern.[136]

---

129 Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch, S. 4.
130 Vgl. Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid: S. 77.
131 Kasper Spinner bezeichnet in seinen Veröffentlichungen diesen Begriff als „literarische Bildung“ (vgl. z.B. Spinner, Kasper, 2001a, S. 147.)
132 Kopfermann, Thomas: Deutsch in der gymnasialen Oberstufe: Kompetenzen, Teilkompetenzen, Lehr- und Lernformen. In: Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe, Mathematik – Deutsch – Englisch, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001, S. 124-141, hier S. 127.
133 Ebd., S. 129.
134 Kopfermann, Thomas, S. 132-133.
135 Ebd., S. 125.
136 Ebd., S. 137, Spinner, Kasper, 2001a, S. 150

6. den Umgang mit Medien kritisch zu reflektieren und den darin enthaltenen möglichen Manipulations- und Beeinflussungsversuchen bewusst zu begegnen.

Ausgehend von den genannten Zielbestimmungen, ergeben sich für den Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe folgende Aufgabenbereiche:

### 2.3.1 Förderung der Lesefähigkeit und Leseförderung

Bei dieser Aufgabe geht es darum, den Schülern die systematischen und methodischen Vorgehensweisen beim Verstehen eines Textes zu vermitteln. Dabei geht es nicht nur um die Verstehensleistung von literarischen Texten im engeren Sinne, sondern auch von rhetorischen, theoretischen und medialen Texten und Bildern. Diese Fähigkeit ist besonders wichtig, da das Durchschauen der medialen und versprachlichten Umwelt Manipulationen vorbeugt und somit eine Voraussetzung politischer Mündigkeit verkörpert. Nur mit dieser Fähigkeit können Medien kompetent und zielgerichtet genutzt werden.[137]

Methodisch gesehen, kann diese Aufgabe mit der Vermittlung von Techniken und Lesestrategien (z.B. präzise Fragen an Text stellen, unbekannte Schlagwörter nachschlagen, einzelnen Absätzen Überschriften geben usw.) nur bedingt vermittelt werden, denn bei der Lesefähigkeit geht es um mehr als um das Verstehen einzelner Texte. Die Schüler müssen die Texte nicht nur an sich verstehen, sondern auch bei einem Einzelwerk kontextuelle Bezüge z.B. zur Epoche, zur Gattungsgeschichte oder zur Biografie des Autors herstellen können. Dafür müssen im Deutschunterricht zusammenhängende literaturgeschichtliche Kenntnisse vermittelt werden, durch die den Schülern nicht nur die zeitgeschichtliche Einordnung der Werke, sondern auch die Herstellung intertextueller Bezüge ermöglicht wird. Somit kann in diesem Zusammenhang von einem hermeneutischen Lesebegriff gesprochen werden, an den die Oberstufenschüler durch den Deutschunterricht herangeführt werden können.[138]

Letztlich gehört auch der Bereich der Leseförderung zu diesem Aufgabenkomplex. Auch in der gymnasialen Oberstufe kann nicht davon ausgegangen werden, dass es für alle Schüler selbstverständlich ist, ihre Freizeit mit dem genüsslichen Lesen zu gestalten. Aus diesem Grund muss der Deutschunterricht so angelegt werden, dass

---

137 Kopfermann, Thomas, S. 127.
138 Kopfermann, Thomas, S. 128.

er auch für die Schule untypische und für die Schüler besonders ansprechende Formen des Umgangs mit Literatur einbezieht, damit die Schüler zum selbstständigen Lesen jenseits der Schullektüre motiviert werden.[139] „Schule muss deshalb immer ein Ort des literarischen Lebens sein – das beginnt mit den Lesetipps für die Ferienlektüre und reicht bis zum Lesecafé der Sciencefiction-Fans.“[140]

### 2.3.2 Förderung der Schreibfähigkeit

Damit die Schule den Ansprüchen der zukünftigen beruflichen Wirklichkeit der Schüler gerecht werden kann, muss der Deutschunterricht auch in der Oberstufe ihre Schreibfähigkeit flexibel weiterentwickeln und fördern. Dies soll nicht nur in großen Klausuren, sondern auch in kleineren Schreibaufgaben, die zur laufenden Unterrichtsarbeit gehören, geschehen. Solche kleineren Texte können dann besonders sinnvoll eingesetzt werden, wenn sie von den Schülern als selbstverständlicher Teil des Unterrichts wahrgenommen werden, der nicht zur Leistungsüberprüfung gehört. Dabei ist es auch, wie bei der Lesefähigkeit, wichtig, dass möglichst kreative und vielfältige Textsorten (z.B. Reportagen, Essays, Glossen, Reden, Tagebucheinträge usw.) geschrieben und nicht nur die für die Oberstufe typischen analytisch-diskursiven Schreibformen (Interpretationen, Erörterungen) verwendet werden.[141] Diese Vorgehensweise ist auch für den Aufbau und die kontinuierliche Erhaltung der Schreibmotivation wichtig.
Der Deutschunterricht muss den Schülern vor allem ermöglichen, zukünftige berufliche Schreibanforderungen, die sehr unterschiedlich sein können, selbstständig zu bewältigen. Die Voraussetzung dafür ist die Fähigkeit, sich in die geforderten Schreibansprüche hineindenken zu können. Dafür müssen im Deutschunterricht die Lernsituationen geschaffen werden, in denen die Schüler selbstständig Entscheidungen treffen können, welche Textsorten für bestimmte Situationen angemessen sind. Ein zentraler Aspekt in diesem Kontext ist die Fähigkeit zum kommunikativen Schreiben, bei dem besonders der Adressatenbezug berücksichtigt wird. Nur so kann den Schülern bewusst werden, dass der Aufbau eines Textes auch mit der Rezipientenperspektive, der Steuerung des Lesers beim Lesen, begründet werden kann.[142]

---

139 Spinner, Kasper, 2001a, S. 145-146.
140 Ebd., S. 146.
141 Ebd., S. 143.
142 Spinner, Kasper, S. 144.

In diesem Zusammenhang und insbesondere in Bezug auf das Anbahnen des wissenschaftlichen Schreibens gehört zu diesem Aufgabenbereich auch die Vermittlung von methodischen Kenntnissen und Strategien im Bereich der Recherche und der Zerlegung des Schreibprozesses (Phasen des Schreibprozesses)[143]. So wird den Schülern ermöglicht, ein Metawissen über das Schreiben von Texten aufzubauen, mit dem sie sich ohne Versagensängste an komplexe und anspruchsvolle Schreibaufgaben wagen können.[144]
Darüber hinaus muss der Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufen grundsätzlich so konzipiert werden, dass die Schüler genügend Anlässe und Anregungen zum Schreiben erhalten und zwar so, dass sie motiviert diese Anlässe und Anregungen in Anspruch nehmen und das Schreiben daran möglichst als selbstverständlich wahrgenommen wird und nicht zusätzlicher Legitimation seitens der Lehrkraft bzw. des Lehrplans bedarf. Solche motivationalen Aspekte können z.B. durch die phasenweise Einführung kleiner Schreibwerkstätten im Unterricht, durch das gezielte Einsetzen kreativer Schreibübungen oder durch die Anregung der Schüler zur Beteiligung an journalistischen Schreibwettbewerben bei regionalen oder überregionalen Zeitungen verwirklicht werden.[145]
Auch die Transparenz des Unterrichts in Bezug auf die Schriftlichkeit in ihrer Objektivierungsfunktion muss gewährleistet werden: Den Schülern muss klar sein, dass nur das Geschriebene im Gegensatz zur Mündlichkeit der Selbst- und der Fremdkontrolle objektiv zugänglich ist. Nur das schriftlich Fixierte kann diskutiert und interpretiert werden, indem sie sich immer wieder auf den Text beziehen und Belege für ihre Interpretationen aufzeigen. Letztlich unterscheidet sich die geschriebene Sprache von der Mündlichkeit dadurch, dass die Verschriftlichung die Schüler zur verstehbaren Verbalisierung zwingt, indem sie sich in die Leserperspektive versetzen müssen. Die Intention der mündlichen Kommunikation kann z.B. durch die Körpersprache, Mimik und Gestik unterstützt werden. An die Schriftlichkeit werden aber höhere Ansprüche gestellt (höhere grammatikalische und stilistische Ausdruckskompetenz), da man ansonsten über keine zusätzlichen Hilfsmittel, welche die mitteilende Aussageabsicht unterstützen, verfügt.[146]

---

143 Vgl. Kapitel. 1.5 „Schreibprozess“.
144 Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid, S. 77-78.
145 Kopfermann, Thomas, S. 129.
146 Kopfermann, Thomas, S. 130-131.

### 2.3.3 Förderung der Kommunikationsfähigkeit

Auch im Bereich der mündlichen Kommunikation sollen die Fähigkeiten der Schüler im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe gefördert werden. Insbesondere geht es dabei um die Förderung der rhetorischen Kommunikation, welche die gängigen Formen des Gesprächs und der Rede (z.B. Klärungsgespräch, Streitgespräch, Ansprache, Referat) einschließt. Die Förderung dieses Bereichs im Deutschunterricht ist zum einen wichtig, weil sich das kommunikative Verhalten der Schüler in den Familien und untereinander sich deutlich von der rhetorischen Kommunikation im Unterricht unterscheidet.[147] Zum anderen wächst in der modernen Gesellschaft kontinuierlich die Bedeutung der Präsentationsfähigkeit in allen möglichen Berufszweigen. Die Präsentationsfähigkeit ist sehr vielschichtig, denn es geht dabei nicht nur um das Vortragen eines vorbereiteten Themas im klassischen Sinne, sondern auch um das Präsentieren, z.B. der eigenen Person (Bewerbungsgespräch), eines Produkts (Werbung bzw. Verkaufspräsentation), einer Problemlösung (Überzeugungsfähigkeit in einer Rede). [148]

Die Vorgehensweise des Deutschunterrichts zur Förderung der rhetorischen Kommunikationsfähigkeit der Schüler besteht auf der einen Seite in der Vermittlung bestimmter Arbeitstechniken. Wenn es z.B. ums Referieren geht, können verschiedene Möglichkeiten des Handouts besprochen werden. Wenn aber die Vortragsart komplexer ist (z.B. Moderation oder Teilnahme an einem Streitgespräch) und das fast gleichzeitige Denken und Sprechen verlangt, dann müssen den Schülern Wege aufgezeigt werden, wie sie das vorauseilende Denken üben und planbar machen können, z.B. Stichwörter notieren, thematische Schaubilder entwerfen usw.[149]

Auf der anderen Seite sollten im Deutschunterricht die Hinführungstechniken zu den einfachen Spielformen eingeübt werden, dazu gehören z.B. Übungen zu Körpersprache, Stimme und Atem. Indem die Komplexität rhetorischer Kommunikation auch auf dieser Ebene in einzelne Bestandteile zerlegt wird, wird die Zugänglichkeit solcher Formen auch für ungeübte Sprecher aufgezeigt, was wiederum die Motivation und das Selbstkonzept der Schüler stärkt.[150]

---

147 Ebd., S. 132.
148 Spinner, Kasper, 2001a, S. 145.
149 Kopfermann, Thomas, S. 132.
150 Ebd., S. 132.

Wie bei dem schriftlichen Verfassen von Texten muss den Schülern auch in diesem Bereich transparent werden, dass auch die rhetorische Fähigkeit sich in die einzelnen Kommunikationsphasen, die sich zum Teil überschneiden, untergliedern lässt: 1. Man erkennt die Situation, 2. Man äußert sich zu der Situation, 3. Man hört den anderen Kommunikationsteilnehmern zu und versucht, sie zu verstehen, 4. Man bewertet die Kommunikationsprozesse.[151] Diese Phasen sollen im Unterricht einzeln thematisiert und trainiert werden, um den Elementarisierungsprozess der Rhetorik zu unterstützen und den Schülern durch ihre Systematisierung, Untergliederung und Kritik den Aufbau eines Metawissens in diesem Bereich zu ermöglichen.[152]
Die rhetorische Kommunikationsfähigkeit ist eine ganzheitliche Kompetenz, „die zutiefst mit Mündigkeit, politischer Kultur, Alterität und Sozialität zu tun hat“[153], die aufgrund ihrer Komplexität und ihrer weitreichenden Bedeutung nicht nur im Deutschunterricht vermittelt werden muss. Vielmehr sollten alle „rhetorischen“ Fächer miteinander zusammenarbeiten, um die gewünschte Dimension dieser Fähigkeit bei den Schülern zu erreichen.[154]

### 2.3.4 Förderung von Empathiefähigkeit und Kreativität

Dieser Aufgabenbereich überschneidet sich mit den ersten drei Aufgaben des Deutschunterrichts bzw. bezieht sich darauf, denn die Förderung von Empathiefähigkeit und Kreativität (wie auch z.B. der Medienerziehung) kann nur im Zusammenhang mit Lesen, Schreiben oder Sprechen vermittelt werden. Jedoch ist diese Aufgabe so bedeutsam, dass sie hier expliziert als eine eigenständige Domäne aufgeführt werden soll.[155]
Im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe sollen die Schüler in die Lage versetzt werden, ihre eigene Empathiefähigkeit zu entwickeln. Diese Fähigkeit ermöglicht es den Schülern, ihre Gefühle im Deutschunterricht zu verankern, indem sie durch das Eintauchen in literarische Vorstellungswelten eigene Zugänge zur Literatur finden. Sie lernen, sich in die literarischen Figuren zu versetzen und ihre Empfindungen und Gedanken nachzuvollziehen, mit der Folge, dass sie das Handeln

---

151 Kopfermann, Thomas, S. 133, zitiert nach Hannig, Jürgen.: „Redespiele“ im Rahmen eines kommunikationsorientierten Deutschunterrichts der Sekundarstufe I. In: Möglichkeiten und Grenzen einer Kommunikationsdidaktik, Deutschunterricht 33, 1979, S. 69-81, hier S. 71.
152 Kopfermann, Thomas, S. 133.
153 Ebd., S. 132.
154 Ebd., S. 132-133.
155 Vgl. auch Kapitel. 2.2 „Bedeutung des Faches“

nicht nur literarischer Protagonisten, sondern auch ihrer Mitmenschen multiperspektivisch zu beurteilen lernen.[156]

Um den Schülern die Zugänge zu fremden Vorstellungswelten zu erleichtern und die Perspektivenübernahme von literarischen Figuren anzuregen, muss der Deutschunterricht so geplant werden, dass der emotionale Bezug seitens der Schüler zu der jeweiligen Lektüre bzw. dem jeweiligen Thema des Deutschunterrichts hergestellt wird.[157]

Dafür eignen sich insbesondere die Methoden des Kreativen Schreibens. Im Bereich der Förderung der Lesefähigkeit kann ein schwieriger Sachtext in z.B. ein fiktives Interview mit dem Autor dieses Textes umgewandelt werden, um so einerseits den möglichen Verständnisschwierigkeiten zu begegnen, andererseits aber auch zu versuchen, sich in den Autor des Textes hineinzuversetzen und seine Gedanken nachzuvollziehen. Ein ähnliches Vorgehen kann genutzt werden, um den Aktualitätswert der aus der Schülersicht möglicherweise als langweilig und veraltet empfundenen Dramen aufzuzeigen. Wenn Emilia Galotti am Vorabend ihrer Hochzeit einen Tagebucheintrag verfasst, in dem sie ihre Ängste und Hoffnungen äußert, wird sowohl der emotionale Bezug zur Figur hergestellt als auch die Schreibfähigkeit der Schüler gefördert. Im Bereich der Förderung der rhetorischen Fähigkeit können die Schüler z.B. Reden zu aktuellen Anlässen verfassen oder altersgemäße Dialoge schreiben, in denen die Schwierigkeiten im Umgang mit den Eltern oder dem Freund/ der Freundin thematisiert werden.[158]

Somit wird durch den Einsatz kreativer Schreibmethoden im Unterricht die Vorstellungskraft der Schüler gefördert, die ihre Reflexionsfähigkeit aktiviert, die sich schließlich positiv auf die mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit auswirkt.[159] Solche Aufgaben führen auch allgemein zur Förderung der persönlichen Kreativität der Schüler und machen diese schul- und lernbar. Darin besteht eine weitere wichtige Aufgabe des Deutschunterrichts der gymnasialen Oberstufe. Indem die Schüler feste Systeme verlassen und selbst ans Werk gehen, werden sie produktiv, ihr Denken wird vernetzt und sie arbeiten zielstrebig an einer Problemlösung. Aus dem vorgegebenen Arbeitsmaterial (z.B. literarische Vorlagen) gewinnen sie eigene Impulse, die sie allerdings nicht beliebig und ziellos einsetzen, sondern an die

---

156 Spinner, Kasper, 2001a, S. 146.
157 Willenberg, Heiner, S. 94.
158 Vgl. Kapitel 3.4.1 „Leistungen des Kreativen Schreibens“
159 Spinner, Kasper, 2001a, S. 146.

spezifische Aufgabenstellung zu einem verbindlichen Text anpassen und sich daran abarbeiten.[160]

### 2.3.5 Förderung der Problemlösungsfähigkeit

Bei dieser Fähigkeit handelt es sich um eine kognitive Fähigkeit, die es den Schülern ermöglicht, begrifflich-analytische und systematische Problemlösungen[161] zu entwickeln.[162] Auch diese Aufgabe kann nicht als eigenständige, von den anderen Aufgaben des Deutschunterrichts unabhängige Domäne betrachtet werden, vielmehr bezieht sich diese Aufgabe auf die ersten drei Bereiche des Deutschunterrichts (Förderung der Lese-, Schreib- und Kommunikationsfähigkeit) und überschneidet sich mit der vierten Aufgabe, der Förderung der Empathiefähigkeit und Kreativität. Im Deutschunterricht der Oberstufe geht es dabei in gewisser Weise um die Metakognition im sprachlichen Bereich, wobei es natürlich die Aufgabe aller Fächer ist, diese Fähigkeit zu vermitteln und zu fördern.[163]

Die Aufgabe des Deutschunterrichts besteht in diesem Bereich also darin, den Schwerpunkt auf die Vermittlung der kognitiven Fähigkeiten, die sinnvoll inhaltlich eingebettet sind, zu legen und Abstand von der oft praktizierten reinen Ergebnisorientierung zu nehmen.[164] Im Einzelnen soll den Schülern ermöglicht werden, ihr Wissen zu ordnen, die Problemzusammenhänge zu strukturieren und dafür Lösungen zu entwickeln und zu erproben, die komplexen Zusammenhänge in einzelne Schritte zu zerlegen und die eigene Vorgehensweise metakognitiv zu reflektieren.[165]

Um dies zu erreichen, muss im Deutschunterricht einerseits grundlegendes Basiswissen im Bereich der Sprach-, der Literatur- und der Medienwissenschaft sowie der Kulturgeschichte vermittelt werden. Andererseits ist es notwendig, ein breites Repertoire an fachspezifischen Methoden, Techniken und Fachsprache an immer komplexeren Lerngegenständen einzuüben (z.B. Visualisierungstechniken für komplexe Sachtexte, Verwendung Neuer Medien für theatralische Umsetzung einer Lektüre, aber auch Organisation eines Lernzirkels, um bestimmte thematische

---

160 Kopfermann, Thomas, S. 134.

161 Bei einem Problemlösungsprozess handelt es sich um die Umwandlung eines negativen, problembeladenen Ist-Zustandes auch gegen Widerstände in einen positiven problemlosen Soll-Zustand durch intelligentes Handeln, meist durch bewusste Denkprozesse.

162 Kopfermann, Thomas, S. 125.

163 Spinner, Kasper, 2001a, S. 151.

164 Ebd., S. 150-151.

165 Spinner, Kasper, 2001a, S. 150.

Aspekte zu vertiefen usw.). Das dabei verfolgte Ziel ist, die Schüler zur Lernselbstständigkeit zu erziehen bzw. an diese heranzuführen.[166] Eine verinnerlichte Lernselbstständigkeit seitens der Schüler beinhaltet schließlich eine fortwährende Entwicklung der Problemlösungskompetenz, die seitens der Lehrperson nur noch gesteuert werden muss.

### 2.3.6 Medienerziehung

Wie schon in dem Abschnitt *Förderung der Lesefähigkeit* angedeutet, stellt die Medienerziehung der Oberstufenschüler einen weiteren Aufgabenbereich des Deutschunterrichts der gymnasialen Oberstufe dar. Dieser Aufgabenbereich überschneidet sich mit den letzten beiden Aufgaben und bezieht sich insbesondere auf die Förderung der Lesefähigkeit, aber auch auf die Schreib- und Kommunikationsförderung.

Sicherlich kann es sinnvoll sein, im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe bestimmte Einheiten zu diesem Aufgabenbereich durchzuführen, das punktuelle Aufgreifen der Medienerziehung im Unterricht wird aber der Komplexität dieser Aufgabe nicht gerecht. Vielmehr muss der Deutschunterricht diesen Aufgabenbereich integrativ in jeder Unterrichtseinheit in sinnvollem Maße berücksichtigen. Dieses Vorgehen bietet sich auch aus einem pragmatischen Grund, nämlich aufgrund der thematischen Stofffülle des Unterrichts, an.[167]

Das zentrale Anliegen der Medienerziehung liegt darin, die Schüler zur Mündigkeit im Umgang mit Medien zu erziehen, sie dazu zu bringen, den eigenen Umgang mit ihnen zu reflektieren und den Inhalt und die Darstellungsform der Medien kritisch zu hinterfragen, indem z.B. bestimmte sprachliche und bildliche Tricks der Medien im Unterricht thematisiert und analysiert werden.

Andererseits müssen die Medien selbst zu einem unverzichtbaren Teil des Unterrichts gemacht werden. Die Computermedien können die Arbeit mit den Texten erleichtern, indem z.B. die Zwischenüberschriften direkt in den Text eingefügt oder beim Exzerpieren einzelne Stichwörter aus dem Text kopiert werden. Beim Schreiben eigener Texte ist der Computer mit seinen Textverarbeitungsprogrammen schon lange ein unverzichtbares Schreibinstrument für die Schüler geworden,

---

166 Kopfermann, Thomas, S. 137.
167 Spinner, Kasper, 2001a, S. 149.

zumindest bei den Schreibarbeiten, die nicht im Klassenraum stattfinden. Dies muss im Deutschunterricht entsprechend berücksichtigt werden.[168]
Auch die Arbeit an dem Medium Film darf sich im Deutschunterricht nicht im Vergleich der Lektüre mit der Literaturverfilmung, der die meist unterschiedlichen Vorgehensweisen der Medien beim Erzählen und Sympathielenkung thematisiert, ausschöpfen. Den Schülern muss darüber hinaus das Wissen in Bezug auf typische Merkmale der Filmgenren (z.B. Western, Kriminalfilm, Komödie) mit ihren filmspezifischen Darstellungsformen und deren Wirkungs- und Funktionsbereichen vermittelt werden. Dieses Wissen führt zum Aufbau bestimmter Rezeptionserwartungen, die nicht nur das Filmverständnis erleichtern, sondern auch bewusst machen, dass Filme eine konstruierte Wirklichkeit darstellen. Den Schülern wird somit ermöglicht, diese Wirklichkeit zu hinterfragen, indem sie sich bewusst mit der Wirkung von Filmen auseinandersetzen.[169]

### 2.3.7 Dimensionen des Lernens: Wissenschaftlichkeit, Ästhetik, Lebensweltbezug

Die oben genannten Aufgaben müssen im Deutschunterricht der Oberstufe in drei Richtungen entfaltet werden.
Erstens geht es darum, dass im Deutschunterricht der Wissenschaftlichkeitsbezug hergestellt wird. Dieser besteht einerseits darin, dass die neueren wissenschaftlichen Erkenntnisse im Bereich der Fachdidaktik (z.B. Ergebnisse bestimmter empirischer Studien zur Schreib- oder Leseförderung) ihren Einzug in den Schulunterricht finden und bei der Konzeption des Unterrichts berücksichtigt werden. Andererseits muss sich der Unterricht an den grundlegenden Fähigkeiten wissenschaftlichen Arbeitens orientieren. Dies bedeutet nicht nur die Vermittlung der methodischen Kenntnisse im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens, sondern in Grundzügen der ganzen Komplexität des Wissenschaftlichkeitsprinzips. Das bedeutet, dass nicht an bestimmten Aufgabestellungen gearbeitet wird, sondern die Lösung komplexer, die Fachgrenzen überschreitender Frage- und Problemstellungen angestrebt wird, sodass die Schüler schon in der Oberstufe lernen, mit Interdisziplinarität umzugehen, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten aus verschiedensten Fachbereichen bei der

---

168 Spinner, Kasper, 2001a, S. 149-150.

169 Surkamp, Carola: Zur Bedeutung der Schulung filmästhetischer Kompetenzen aus der Sicht unterschiedlicher Fächer. In: Kepser, Matthis (Hrsg.): Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a., kopaed Verlag, München 2010, S. 85-108, hier S. 88-89.

Lösungssuche aktivieren und im Sinne der Hermeneutik wissenschaftlich abarbeiten.[170]
Zweitens geht es im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe um das Ästhetikprinzip, das eine Wahrnehmungsschulung mit allen Sinnen und eine damit einhergehende Wirklichkeitsverarbeitung beinhaltet. Neben der Berücksichtigung der Wissenschaftlichkeit muss der Unterricht gleichzeitig den Raum zum Austausch über die subjektiven Wahrnehmungsempfindungen der Schüler bieten und ihre Beurteilungsmöglichkeiten ohne Sanktionen zulassen. Nur so können die Schüler ihre eigenen ästhetischen Beurteilungskategorien entwickeln und diese begründet und reflektiert einsetzen.[171]
Schließlich geht es drittens im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe auch darum, dass die zum Teil noch abgeschottete, oft nur auf die kognitiven Erkenntnisse konzentrierte Schulwirklichkeit aufgebrochen und der Lebensweltbezug der Schüler im Unterricht berücksichtigt wird. Dabei muss auf zweierlei Weise vorgegangen werden. Zum einen müssen den Schülern lebensweltliche Erfahrungen ermöglicht werden. Dabei können z.B. thematisch angemessene außerschulische Lernorte aufgesucht oder Experten von außen eingeladen werden. Zum anderen müssen alle Unterrichtseinheiten so geplant werden, dass Bezüge zur Lebenswelt der Schüler, wenn auch nur vergleichend, hergestellt werden können.[172]

Um diesen Lerndimensionen im Unterricht gerecht zu werden, ist ein breites Spektrum an methodischem Repertoire notwendig, das auf Erkenntnissen zum Wissen- und Fähigkeitserwerb beruht und die Schüler dazu anregt, weitgehend selbst die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Dies können z.B. Moderationen einzelner Unterrichtsstunden bzw. Unterrichtssequenzen sein, umfangreiche Präsentationen, Referate oder schriftliche Ausarbeitungen zu bestimmten Themen. Wichtig ist, dass bei solchen Methoden der wissenschaftliche Anspruch sich mit bestimmten ästhetischen Anknüpfungspunkten überschneidet und die thematische Anbindung zumindest den Interessen der Schüler entspricht. Die Verbindung dieser Aspekte ist zwar komplex, lässt sich aber in der Praxis dann verbinden, wenn die Schüler mitgestaltend nicht nur an der Auswahl der

---

170 Kopfermann, Thomas, S. 126.
171 Ebd., S. 126.
172 Mögliche Zugänge bieten hier die kreativen Schreibmethoden. Vgl. dazu Kapitel 2.3.4 „Förderung der Empathiefähigkeit und Kreativität“.

methodischen Durchführungsmöglichkeiten einer Aufgabe mitwirken, sondern auch die Inhalte und Fragestellungen des Unterrichts mitbestimmen dürfen. Auf diese Weise können die Schüler ihre Aufgaben selbstständig aussuchen und weitgehend erledigen, sodass ihre Eigentätigkeit gefördert wird und sich auf natürlichem Wege eine innere Differenzierung des Unterrichts ergibt.[173]

### 2.3.8 Grund- und Leistungskurse

Die Erfüllung der Aufgaben des Deutschunterrichts der gymnasialen Oberstufe soll zwischen den Grund- und Leistungskursen bezüglich ihrer qualitativen und quantitativen Anforderungen differenziert werden. Während beide Kurstypen eine gemeinsame Grundbildung in den Bereichen „Orientierungswissen über Literatur, Sprache, Medien“, „Argumentationsfähigkeit“, „sprachliche Ausdrucksfähigkeit im Schreiben sowie in der mündlichen Kommunikation“ und „Medienkompetenz“[174] zu leisten haben, muss der Leistungskurs, darüber hinausgehend, „vertieftes und detailliertes Wissen in den Bereichen Literatur, Sprache und Medien“ vermitteln sowie zu einem größeren Maß „an Eigenständigkeit und Reflexion beim fachlichen Arbeiten und Anwenden fachlicher Methoden“ anleiten.[175]

Der Leistungskurs muss also dem Anspruch einer auf Germanistik spezialisierten Begabtenförderung gerecht werden und vorbeugend gegen eine Nivellierung im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe wirken. Konkret bedeutet das, dass in einem Leistungskurs z.B. grundsätzlich mehr als im Grundkurs gelesen wird, und zwar auch dann, wenn die Werke nicht im Unterricht ausführlich besprochen werden. Auch die Qualität der Lektüre muss anspruchsvoller sein, so müssen die Schüler eines Leistungskurses über die komplexen theoretischen Texte aus dem Forschungsbereich (mündlich und schriftlich) reflektieren und dabei philosophische und psychologische Aspekte berücksichtigen können. Im methodischen Bereich müssen die Schüler aus dem Leistungskurs z.B. zumindest exemplarisch verschiedene Methoden der Textinterpretation kennen und voneinander unterscheiden können (z.B. autobiografische, rezeptionsästhetische, hermeneutische…). Darüber hinaus sollte in dem Leistungskurs verbindlich eine

---

173 Spinner, Kasper, 2001a, S. 142-143.
174 Vgl. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch, S. 9.
175 Ebd., S. 8.

Facharbeit geschrieben werden, die insbesondere im wissenschaftlichen Schreiben und eigenständigen Lernen schult.[176]

### 2.4 Lernbereiche und Kompetenzen

Um den Aufgaben des Faches mit den jeweiligen Lernzielbestimmungen gerecht zu werden, wird das Fach Deutsch in der Oberstufe in vier zentrale Lernbereiche eingeteilt, denen die einzelnen zu erreichenden Kompetenzen der Schüler zugeordnet werden. In diesem Zusammenhang geht es also in erster Linie um die Perspektive der Schüler, um die Frage, welche Fähig- und Fertigkeiten die Oberstufenschüler im Laufe des Ausbildungsprozesses der gymnasialen Qualifikationsphase ausbilden sollen.
Laut den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen“[177] für die Oberstufe besteht das Fach Deutsch aus den vier folgenden Lernbereichen:

1. Erschließen von Texten und Medien
2. Schriftliches und mündliches Darstellen
3. Reflektieren über Sprache
4. Beherrschen von Methoden und Arbeitstechniken.

Die den einzelnen Bereichen zugeordneten Kompetenzen bedeuten im Allgemeinen gewisse Dispositionen, die den Schülern ermöglichen, bestimmte Arten von Problemen zu lösen.[178] Auf das Fach Deutsch bezogen, bedeuten sie, dass die Schüler durch ihre Kompetenzen in die Lage versetzt werden, konkrete (auch sehr komplexe) Aufgabenanforderungen des jeweiligen Lernbereichs erfolgreich zu bewältigen.[179] Dabei werden die Bereiche der Wissens- und Methodenvermittlung, der Werteaneignung und der Persönlichkeitsentwicklung miteinander verzahnt.[180]

Als 1996 der UNESCO-Report zur Bildung für das 21. Jahrhundert[181], in dem der erweiterte Lernbegriff propagiert und das lebenslange Lernen als Ziel betont wurden, veröffentlicht wurde, zeichnete sich eine Trendwende der gesellschaftlichen

---

176 Spinner, Kasper, 2001a, S. 153-154.
177 Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch, S. 5.
178 Vgl. dazu Kapitel 1.1 „Definition der Schreibkompetenz“
179 Köster, Juliane: Evaluation von Kompetenzen im Deutschunterricht – Neues Etikett oder bildungspolitische Wende. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht, Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik, Peter Lang Verlag, Frakfurt am Main 2005, S. 175-196, hier S. 175.
180 Köster, Juliane: Kompetenzorientierung im Deutschunterricht und die Konsequenzen für die Qualitätssicherung. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutschunterricht nach der PISA-Studie, Reaktionen der Deutschdidaktik, Peter Lang Verlag, Frakfurt am Main 2004, S. 99-116, hier S. 99.
181 Deutsch UNESCO - Kommission (Hrsg.): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO – Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert, Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, Berlin 1997.

Erwartungen an die schulische Bildung in Deutschland ab. Nicht die Vermittlung von häufig isolierten und zerstückelten Inhalten – der Werkekanon war schon eher zu der Zeit höchst umstritten und gesellschaftlich unerfüllbar – sondern auch die Befähigung der Schüler zur gesellschaftlichen Teilhabe wurden als zentrale Aufgaben der Schule angesehen. Hinzu kommt, dass die Neuen Medien und insbesondere das Internet immer mehr an Bedeutung gewannen, sodass die Fähigkeit, Wissen zu beschaffen, immer wichtiger wurde. [182]

Das Modell, das der UNESCO-Bericht für das lebenslange Lernen verwendet, bildet den Ausgangspunkt für die heutigen Kompetenzen. Demnach wird das lebenslange Lernen als ein Haus visualisiert, dessen Dach auf vier Säulen steht: 1. Wissenserwerb, 2. Situationsangemessenes Verwenden und Nutzen dieses Wissens, 3. Persönlichkeitsentfaltung und 4. Entwicklung sozialer Qualitäten. Aus diesen Bereichen des Lernens wurden die Kompetenzen entwickelt, die den Rahmen für die differenzierten Einzelkompetenzen auch im Fach Deutsch der gymnasialen Oberstufe bilden: Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz.[183]

Die Komplexität der Verknüpfung dieser Oberkompetenzen in den schulischen Aufgabenanforderungen steigert sich kontinuierlich im Laufe des ganzen Schullebens. Während in der Grundschule die Aufgaben sehr kleinschrittig bearbeitet, die Methoden noch gezielt eingeübt werden und explizit an der Entwicklung der Selbst- und Sozialkompetenz gearbeitet wird, verlangen die Aufgabenanforderungen des Sekundarbereichs eine Vernetzung verschiedener Kompetenzen, um erfolgreich die Aufgabenstellungen bearbeiten zu können. In den höheren Klassenstufen müssen bei der Bearbeitung von schriftlichen Aufgaben zunehmend nicht nur die Kompetenzen aus den unterschiedlichen Lernbereichen abgerufen werden, sondern auch die methodischen Kompetenzen in Bezug auf die Gestaltung des Textes, die den Prozesscharakter des Schreibens (Sammeln, Planen/ Strukturieren, Aufschreiben und Überarbeiten) berücksichtigen. Darüber hinaus werden Originalität und Kreativität bei der Gestaltung eigener Texte erwartet. Dieser Anspruch setzt sich allerdings bereits am Ende der Grundschule in Ansätzen durch und steigert sich kontinuierlich weiter.[184]

---

182 Köster, Juliane, 2004, S. 100.
183 Ebd., S. 101.
184 Köster, Juliane, 2005, S. 176.

Die Aufgabenanforderungen der Oberstufe greifen die Ansätze der Mittelstufe auf und führen diese progressiv fort. Die Offenheit der Aufgaben fordert noch stärker die Vernetzung aller Kompetenzbereiche ein, da die Schüler „auf der Grundlage gesicherten Wissens“ (Sachkompetenz) „und erworbener Urteilsfähigkeit“ (Selbst- und Sozialkompetenz) „zu einer selbstständigen Leistung gelangen“ (Methodenkompetenz).[185] Insbesondere die zentrale Bedeutung der Urteilsfähigkeit der Oberstufenschüler beinhaltet eine hohe Komplexität der Anforderungen, die noch ausdrücklich betont und ausdifferenziert werden: „Die Fähigkeit zur Lösung solcher Aufgaben […] basiert auf einer situationsangemessenen Aktivierbarkeit von Wissensbeständen, die breit, strukturiert und gut organisiert sein müssen, einer entwickelten methodischen Kompetenz und einer angemessenen Problemerfassung, Problemlösung und Urteilsfindung.“[186]
Um der Komplexität der geforderten Kompetenzen gerecht zu werden, muss ihre Entwicklung langfristig angelegt werden und jede Deutschstunde einen Beitrag zu diesem Lernprozess leisten.[187] In Anlehnung an Piaget soll dies idealerweise im Spannungsfeld von Assimilation (Weltaneignung mit bereits vorhandenen Kategorien) und Akkommodation (Erwerb neuer Kategorien zur Weltaneignung) erfolgen.[188] Das bedeutet, dass der Erwerb neuer Inhalte und Methoden an das bereits vorhandene Wissen der Schüler anknüpfen muss, um dieses dann progressiv weiter zu entfalten. Darüber hinaus müssen die geforderten Kompetenzen für die Schüler transparent und für die Lehrperson überprüfbar sein. Dies setzt eine Ausdifferenzierung in Teilkompetenzen voraus, die ihrerseits in Niveaustufen unterteilt werden sollen. Nur so wird die Voraussetzung für die Vermittlung und Förderung von Kompetenzen im Deutschunterricht geschaffen.[189]

### 2.4.1 Erschließen von Texten und Medienprodukten

185 Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch, S. 24.
186 Ebd., S. 24.
187 Spinner, Kasper: Literaturunterricht in allen Schulstufen und –formen: Gemeinsamkeiten und Besonderheiten. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht, Fillibach Verlag, Freiburg in Breisgau 2010a, S. 93-112, hier S. 93.
188 Vgl. Piaget, Jean: Meine Theorie der geistigen Entwicklung, Beltz Verlag, Weinheim, Basel 2003.
189 Rösch, Heidi: Einleitung. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht, Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik, Peter Lang Verlag, Frakfurt am Main 2005, S. 7-14, hier S. 7.

Bei diesem Lernbereich geht es um die Schülerkompetenzen, die sich auf den angemessenen Umgang mit Texten und Medien beziehen. In der Sekundarstufe wird dieser Lernbereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ betitelt. So wird insbesondere der erschließende Umgang mit Texten und Medien in der Oberstufe betont. Laut EPA müssen Oberstufenschüler in der Lage sein, die Texte zu analysieren, zu interpretieren, gestaltend zu erschließen und zu beurteilen.[190]
Der Textbegriff wird hier weit gefasst, es geht nämlich nicht nur um den Umgang mit literarischen Texten, wobei der Arbeit mit diesen Texten ausdrücklich die vorrangige Bedeutung zukommt, sondern auch um pragmatische Texte und Medienprodukte.[191]
Bei den literarischen Texten, die als „Muster des Verstehens überhaupt“ gelten, müssen die Schüler auf der methodischen Ebene in der Lage sein, die Texte sowohl mit den textinternen (z.B. werkimmanenten Interpretationsmethoden) als auch den textexternen (z.B. der biografischen Interpretationsmethode) Verfahren zu erschließen, wobei gleichzeitig Anwendungssicherheit bei gestaltenden Verfahren (z.B. kreativen Verfahren) gefordert wird. Auf der Sachkompetenzebene (in Verbindung mit der Methodenkompetenz) werden nicht nur die literaturgeschichtlichen und literaturtheoretischen Kenntnisse vorausgesetzt, sondern auch deren sichere Vernetzung. Dabei kommt es zwar auf das breite literarische Hintergrundwissen an, aber auch auf die Fähigkeit, dieses Hintergrundwissen bei Bedarf (z.B. in Bezug auf die Spiegelung aktueller Themen der Zeitgeschichte) exemplarisch einzusetzen. Auf der Selbstkompetenzebene wird vorausgesetzt, dass die Oberstufenschüler in der Qualifikationsphase neben dem Unterricht, das heißt, zum Teil selbstständig, „mehrere Ganzschriften (Roman, längere Erzählung, Drama) aus mehreren Epochen und verschiedenen Gattungen“ lesen.[192]
Bei den pragmatischen Texten liegt der Schwerpunkt insbesondere auf der methodischen Kompetenz der Schüler, diese Texte mithilfe geeigneter Verfahren nach ihrer Intention, Wirkung, Argumentationsstruktur und Funktion der sprachlichen Mittel zu analysieren und zu beurteilen. Durch die Offenheit der „geeigneten Verfahren“ wird auch die Selbstkompetenz der Schüler gefördert, indem sie die Kriterien für die Analyse und Beurteilung eigenständig aussuchen und autonom

190 Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch, S. 5.
191 Ebd., S. 5.
192 Ebd., S. 6.

festlegen. Auf der Sachkompetenzebene werden ausdrücklich Kenntnisse unterschiedlicher Textsorten (z.B. Glosse, Rede, Essay…) gefordert.[193]
Bei der Erschließung von Medienprodukten wird den Schülern sowohl die entsprechende Sach- als auch die Methodenkompetenz abverlangt. So müssen sie „Text-Bild-Ton-Beziehungen" sowie „die Bedingungen ihrer Vermittlung" sachgerecht untersuchen. Das bedeutet, dass einerseits die Kenntnisse über die grundsätzlichen Möglichkeiten, z.B. einer Literaturverfilmung (Kameraeinstellungen, Schnitt, Vertonung…), vorhanden sein müssen, andererseits müssen diese Kenntnisse sinnvoll miteinander vernetzt werden. Darüber hinaus sollen auf der Selbstkompetenzebene die Wirkungsmöglichkeiten des erschlossenen Medienprodukts auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse eingeschätzt werden.[194]
Das „Erschließen von Texten und Medienprodukten" impliziert gleichzeitig die Sozialkompetenz der Schüler, die in Texten und Medienprodukten zum Teil nur ansatzweise strukturierten und beschriebenen Zusammenhänge angemessen wahrzunehmen und zu begreifen. Gleichzeitig sollen sie fremde Lebenswelten in ihrer kulturellen und historischen Verankerung emphatisch nachvollziehen und mit der eigenen vergleichen.[195]

### 2.4.2 Schriftliches und mündliches Darstellen

In dem Lernbereich „schriftliches und mündliches Darstellen" werden zwei Lernbereiche der Mittelstufe zusammengefasst: „Schreiben" und „Sprechen und Zuhören". Hier werden die Schülerkompetenzen explizit für beide Bereiche getrennt aufgeführt. In dem Lernbereich „Sprechen und Zuhören" geht es in erster Linie um die adressatenbezogene und zielgerichtete Gesprächskompetenz, die durch weitere Kompetenzen in Bezug auf die Gestaltung verschiedener mündlicher Beiträge (Rede, Referat, Vortrag) ergänzt wird. Im Lernbereich „Schreiben" geht es im Sekundarbereich einerseits um die Strukturierungskompetenz sowohl in Bezug auf die eigene (freie) Textgestaltung als auch um den Umgang mit anderen (fremden) Texten (z.B. Zusammenfassung oder argumentative Erarbeitung). Andererseits wird der normative Bereich des Sprachgebrauchs betont (richtiger Gebrauch von

193 Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch, S. 6.
194 Ebd., S. 6.
195 Kammler, Clemens/ Swittala, Bernd: Qualität des Deutschunterrichts – Kernkompetenzen. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe, Mathematik – Deutsch – Englisch, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001, S. 103-123, hier S. 104.

Grammatik, Stil, angemessene Formulierungskompetenz). Auch der Bereich des Kreativen Schreibens wird zur Erweiterung und Schulung der Schülerkompetenzen in Bezug auf die sprachliche Sensibilität und das ästhetische Ausdrucksvermögen ausdrücklich genannt.[196]
In dem zusammengefassten Bereich der Oberstufe wird das Spektrum von Teilkompetenzen aus der Mittelstufe zu den drei zentralen Oberkompetenzen zusammengeführt. Auf der Ebene der Methodenkompetenz wird eine „strukturierte und zielgerichtete Konzeption“ von schriftlichen und mündlichen Darstellungen der Oberstufenschüler vorausgesetzt. Auf der Sachkompetenzebene werden insbesondere die Kenntnisse in Bezug auf die sprachliche Korrektheit und die stilistische Artikulation betont. Die Selbstkompetenzebene wird durch die Forderung nach „situationsangemessenen und adressatengerechten Formulierungen“ abgedeckt. Die wesentlichen schriftlichen Arbeitsformen, mit denen die Schüler ihre Kompetenzen erweitern und unter Beweis stellen sollen, sind „die untersuchende, die erörternde und die gestaltende Texterschließung“. Im mündlichen Bereich sind das „der freie Vortrag, das themengebundene Gespräch und ggf. andere kolloquiale Formen“.[197] Hier wird unter anderem auch verstärkt die Sozialkompetenz der Schüler gefordert, indem sie z.B. in Gesprächen in der Lage sind, aufeinander einzugehen und ihr Gesprächsverhalten dem Gesprächspartner gegenüber respektvoll zu gestalten.

Im Zusammenhang mit den geforderten Kompetenzen der gymnasialen Oberstufe in diesem Lernbereich und angesichts der Bedeutsamkeit der Schreibkompetenz für diese Arbeit sollen an dieser Stelle die Stufen der Entwicklung dieser Kompetenz im Laufe des Schullebens skizziert werden.
Die schriftlichen Arbeiten von Grundschülern zeichnen sich durch einen **erlebnishaften Sprachgebrauch** aus. Angesichts mangelnder Schreiberfahrung orientieren sich die Kinder an der mündlichen Kommunikation, deren konventioneller Gebrauch ihre Texte stark beeinflusst. Darüber hinaus gelingt die Verschriftlichung an sich nur sehr langsam und mühsam, sodass eher kurze Texte entstehen.[198]

---

196 Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule, Schuljahrgänge 5-10, Deutsch. In: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_igs_deutsch_nib.pdf, S. 14,17 (17.12.2012; 10:26). Vgl. auch Kammler, Clemens/ Switala, Bernd, S. 103-104.
197 Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch, S. 7.
198 Fritzsche, Joachim, S. 38.

Auf dieser ersten Stufe der Schreibkompetenz sind die Kinder noch nicht in der Lage, adressatenorientiert zu schreiben. So können in ihren Texten plötzlich Sachverhalte auftauchen, die für den Leser unerwartet und nicht nachvollziehbar erscheinen, von dem Schreiber aber als selbstverständlich wahrgenommen werden. In diesem Zusammenhang spricht man auch von dem assoziativen Sprachgebrauch. Das bedeutet, dass die grundlegende Schreibfähigkeit zwar vorhanden ist, in den Texten aber keine Rücksicht darauf genommen wird, dass der Leser nicht über dasselbe Vorwissen in Bezug auf das Schreibthema verfügt wie der Schreiber.[199] Die emotionale Bedeutsamkeit des Themas steht im Vordergrund und bestimmt den Aufbau des Textes. Die thematischen Erzählelemente werden aneinandergereiht und nebengeordnet.[200]

Auch die Syntax zeichnet sich im Sinne des assoziativen Schreibens und mit starker Orientierung an die mündliche Sprache durch kurze, einfache und nebengeordnete Sätze aus, welche die Reihenfolge der Geschehnisse mit Einzelheiten wiedergeben sollen und häufig mit den Konjunktionen „und“ oder „und dann“ verbunden werden. Dabei werden die logischen Beziehungen zwischen den Sätzen kaum beachtet. Grammatik und Wortschatz dieser Texte sind im gleichen Maße von der Mündlichkeit geprägt. So werden z.B. die Kausaendungen von Akkusativ und Dativ verwechselt, weil sie mündlich nicht deutlich zu hören sind oder die Partizipformen der Verben falsch gebraucht (z.B. „ich bin erschreckt“). Bei dem Wortschatz werden viele Abtönungspartikeln (z.B. „oh“, „ja“) und umgangssprachliche Wörter gebraucht, wobei auch die Wortbedeutung oft unpassend verwendet wird, nämlich so, wie sie aus den Handlungszusammenhängen oder aus den Medien (bei abstrakten Begriffen) bekannt ist.[201]

Die nächste Stufe der Schreibkompetenz kann als **sachlicher Sprachgebrauch** bezeichnet werden. Sie kann bei manchen Kindern schon am Ende der Grundschulzeit beginnen, meist aber wird ihre Ausprägung erst in der 6.-7. Klasse wahrgenommen. Die Schüler entwickeln das Bewusstsein für die Unterscheidung zwischen der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit und versuchen, ihre Schriftsprache sachlicher und unpersönlicher zu gestalten, da diese Merkmale für typische Merkmale der Schriftsprache gehalten werden.[202] Zwar beherrschen die Schreiber in

199 Kruse, Otto / Ruhmann, Gabriela, S. 26.
200 Fritzsche, Joachim, S. 41.
201 Ebd., S. 39-41.
202 Ebd., S. 42.

dieser Phase meist die Schreibkonventionen und sind in der Lage, flüssig zu schreiben und die Texte sinnvoll zu gliedern[203], inhaltlich wirkt ihre Schriftsprache aber sehr aufgesetzt und zum Teil inhaltsleer. Die Ursache dafür ist die Aneignung formaler Darstellungsmittel, die sie inhaltlich noch nicht füllen können. Es werden viele Fremdwörter, Nominalisierungen und Sammelbegriffe verwendet, die aber meist unpassend in die Texte eingefügt werden. Die Texte wirken dadurch künstlich und affektiert.[204]

Die Syntax zeichnet sich aber durch die zunehmende Verwendung von Satzgefügen aus, die Sätze werden länger und überwiegend logischer geordnet als in der ersten Stufe. Konjunktionen werden seltener gebraucht, da mehr auf die innere Verknüpfung der Sätze geachtet wird. So sind die Schüler in der zweiten Hälfte der Sekundarstufe in der Lage, den Leser zu berücksichtigen und ihre Texte entsprechend kommunikativ zu gestalten.[205] Dies zeigt sich z.B. in dem dialogischen Aufbau des Textes und der Berücksichtigung möglicher Einwände, indem die Subjektivität der eigenen Meinung explizit gekennzeichnet wird.[206]

Die dritte Stufe der Schreibkompetenz - und in der schulischen Bildung meist die letzte – wird als **reflexiver Sprachgebrauch**[207] bezeichnet und kann in der Oberstufe erreicht werden. Die individuelle Bedeutsamkeit der Sprache, die es den Schreibern ermöglicht, eigene Anliegen zum Ausdruck zu bringen und sich als Persönlichkeit mitzuteilen, ist das Kennzeichnende dieser Phase. Die völlige Beherrschung der Schreibkonventionen ist in dieser Phase nur ein Mittel zum Zweck, da diese bewusst durchbrochen werden können, um persönliche Schreibziele zu erreichen.[208]

Auf der methodischen Ebene betrachten die Schreiber dieser Phase das Schreiben als eine Gesamthandlung, die in Einzelteile zerlegt werden kann, und können so ihren Schreibprozess bewusst steuern, da sie seine einzelnen Phasen (Sammeln, Planen / Strukturieren, Aufschreiben, Überarbeiten) berücksichtigen und kontrolliert durchlaufen.[209]

---

203 Kruse, Otto / Ruhmann, Gabriela, S. 26.
204 Fritzsche, Joachim, S. 42-43.
205 Kruse, Otto / Ruhmann, Gabriela S. 26.
206 Fritzsche, Joachim, S. 43.
207 Kruse, Otto / Ruhmann, Gabriela S. 26.
208 Fritzsche, Joachim, S. 44.
209 Ebd., S. 44.

Die Syntax zeichnet sich durch die logische hierarchische Strukturierung der Sätze aus, die untergeordneten Elemente werden sinnvoll angeknüpft. Dadurch wirkt der Text schlüssig und um ein Thema zentriert.[210]
Da der Kompetenzerwerb ein langfristiger Prozess mit keinem festgelegten Endpunkt ist, kann die Schreibkompetenz auch noch im Erwachsenenalter bei entsprechenden Dispositionen weiterentwickelt werden[211] und somit die letzte Stufe der Schreibkompetenz „**Epistemisches Schreiben**“ erreicht werden. In dieser Stufe ist der Schreiber während des Schreibens in der Lage, selbstbezüglich zu denken. Diese Phase kann in der gymnasialen Oberstufe nur sehr selten erreicht werden.[212]

### 2.4.3 Reflektieren über Sprache

Der Lernbereich „Reflektieren über Sprache“ wird aus dem Lernbereich der Mittelstufe „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ abgeleitet. In diesem Lernbereich geht es vor allem darum, dass das eigene und das fremde sprachliche Handeln bewusst wahrgenommen und reflektiert werden, um die daraus gewonnenen Erkenntnisse für die eigene Sprach- und Textproduktion zu nutzen. Die Sprache soll als komplexes System erfasst werden, damit nicht nur die normativen Sprachvorgaben (Grammatik, Lexik, Syntax) korrekt gebraucht werden können, sondern auch die Bedingungen menschlicher Verständigung auf der Kommunikationsebene erkannt sowie die eigenen und die fremden Texte nach bestimmten Kriterien (z.B. funktionalen oder ästhetischen) analysiert werden können.[213]
Auf der Sachkompetenzebene wird in der EPA ein Orientierungswissen aus den Bereichen „Sprachgeschichte, Sprachsystem, kommunikative Funktion von Sprache sowie Sprachphilosophie“[214] verlangt. Dieses Wissen soll insbesondere auf die folgenden Themen bezogen werden: „Dialekt, Soziolekt, Zweisprachigkeit, Spracherwerb, Sprechen-Denken-Wirklichkeit, Sprache und Wertorientierung“[215]. Auf der methodischen Ebene sollen diese thematischen Bereiche auf die Verwendung von Sprache in verschiedenen schriftlichen und mündlichen Zusammenhängen hin analysiert und die Analyseergebnisse systematisch geordnet und nach dem Ursache-

---

210 Ebd., S. 44.
211 Spinner, Kasper, 2010a, S. 93.
212 Kruse, Otto / Ruhmann, Gabriela S. 26.
213 Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule, Schuljahrgänge 5-10, Deutsch, S. 25.
214 Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch, S. 7.
215 Ebd., S. 7.

Wirkung-Prinzip reflektiert werden. Die Reflexion dieser Ergebnisse bezieht die Selbstkompetenzebene der Schüler stark mit ein, da es hier oft erst um die subjektive sprachliche Wahrnehmung der Schüler geht, die dann normativ begründet und verortet werden muss. Die Ebene der Sozialkompetenz wird in diesem Lernbereich vor allem dadurch deutlich, dass die Schüler hier die gewonnenen Erkenntnisse in eigenen kommunikativen Situationen verwenden sollen.

### 2.4.4 Beherrschen von Methoden und Arbeitstechniken

Dieser Lernbereich wird nur in der Oberstufe explizit vorgegeben. In der Mittelstufe ist die Methodenkompetenzebene in die einzelnen Lernbereiche integriert und die Anforderungen in diesem Bereich werden sinnvoll in den Kompetenzbeschreibungen mit dem dazu geforderten Sachwissen verknüpft. Auch in der Oberstufe wird die methodische Ebene in den einzelnen Lernbereichen beschrieben, allerdings führt die Bedeutsamkeit dieses Kompetenzbündels für die Abiturprüfungen und in Bezug auf die Studierfähigkeit der Abiturienten, die das Fach Deutsch zu einem großen Teil gewährleisten soll, dazu, dass die methodische Ebene neben den anderen vier Lernbereichen ausdrücklich aufgeführt wird. Zentral für diesen Lernbereich ist die hermeneutische Kompetenz, die sich mit dem Auslegen, Deuten und Verstehen der Texte beschäftigt und somit „die Methoden des Textverstehens ins Zentrum des Faches“[216] stellt.

Im Einzelnen wird hier zwischen vier Methodenbereichen differenziert, die zum Teil verschiedene Kompetenzebenen mit berücksichtigen.

Zum Ersten geht es um die „Methoden der Informationsbeschaffung und –verarbeitung“. Folgende zwei Kompetenzen werden im Sinne des Einsatzes kognitiver Strategien aufgeführt: „Techniken und Verfahren der Informations- und Kommunikationstechnologien kennen und sach- bzw. problemgerecht anwenden“ und „Informationen zielgerichtet auswählen, ordnen und verwerten“.[217] Neben der Methodenkompetenzebene spielen hier die Sachkompetenz (die Kenntnis von bestimmten Techniken und Verfahren der Informations- und Kommunikationstechnologien) und die Selbstkompetenz (zielgerichtetes und sicheres Vorgehen beim Auswählen, Ordnen und Verwerten von Informationen, das eine vorherige Festlegung von individuellen Kriterien beinhaltet) eine wichtige Rolle.

---

216 Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch, S. 7.

217 Ebd., S. 7.

Auch im zweiten Methodenbereich geht es um die kognitive Dimension, wobei diese sich hier auf die „Erfassungsstrategien“ bezieht. In diesem Zusammenhang müssen die Schüler über die folgenden Kompetenzen verfügen: „wesentliche geistige Operationen beherrschen“, (diese Formulierung ist sehr oberflächlich, die Präzisierung der „geistigen Operationen“ fehlt; gemeint sind hier vor allem die Mikro- und Makrostrategien der Lesekompetenz, angefangen mit der Dekodierfähigkeit einzelner Wörter und Wortverbindungen, über die Fähigkeit, aufeinander folgende Textaussagen oder Bilddetails zu verstehen, bis hin zu der Fähigkeit, die Hauptidee eines Dokuments herauszuarbeiten), „Erkenntniswege (Bericht, Protokoll, grafische Darstellung u.Ä.) dokumentieren“ und „relevante schriftliche Arbeitsprozesse (Planung, Durchführung, Kontrolle, Überarbeitung, Optimierung) organisieren und steuern“.[218] Auch in diesem Methodenbereich geht es in erster Linie um die Verknüpfung der Methodenkompetenz mit der Sachkompetenz (z.B. Kenntnisse von Merkmalen bestimmter Textarten) und Selbstkompetenz (z.B. selbstständige und souveräne Organisation des Arbeitsprozesses). Je nach der geforderten Sozialform der Aufgabenbearbeitung kann hier auch die Sozialkompetenz eine wichtige Rolle spielen (z.B. in der Gruppenarbeit).

Bei dem dritten Methodenbereich stehen die Kompetenzen in Bezug auf das Anwenden von „untersuchenden, argumentativen und gestaltenden Texterschließungsverfahren“ im Mittelpunkt. Bei den untersuchenden Erschließungsverfahren sollen insbesondere „textinterne Elemente und Strukturen“ sowie „textexterne Bezüge (Produktions-, Rezeptions- und Wirkungsbedingungen) – auch von Medienprodukten“ mit berücksichtigt werden. Zur Entfaltung argumentativer Strategien werden von den Schülern „Kenntnisse und Fähigkeiten für erörternde Erschließungsverfahren in unterschiedlichen Kommunikationszusammenhängen“ gefordert. Bei den gestaltenden Texterschließungsverfahren geht es „u.a.“ um die folgenden Kompetenzen: „Nutzung optischer, akustischer o.ä. Impulse – Einsatz von Assoziation, Mindmapping u.a. Strukturierungsverfahren – Verfügen über literarische Muster und poetische Repertoires – Verfügbarkeit stilistisch adäquater Mittel – Eingreifen in Texte – Umsetzung in Bilder, Grafiken, Statistiken u.Ä.“[219] Für die Texterschließungsverfahren ist neben der Methodenkompetenz die Ebene der Sachkompetenz besonders wichtig, die ausdrücklich schon in der Formulierung „Kenntnis und Fähigkeit“ betont wird. Hier werden nicht nur die Kenntnisse der

---

218 Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch, S. 7.

219 Ebd., S. 7.

Fachbegriffe (z.B. Stilistik) oder die Textgattungen (z.B. Erörterung) vorausgesetzt, sondern auch ein breites literaturgeschichtliches und rezeptionsästhetisches Wissen (z.B. Verfügbarkeit literarischer Muster und poetischer Repertoires). Die Selbstkompetenz ist, wie bei jedem Anwendungsfall, von Sachwissen von Bedeutung, da es auch hier um die autonome Organisation des Arbeitsprozesses geht, der evtl. auch kollektiv ablaufen kann, sodass auch die Sozialkompetenz stark gefragt wird.
Schließlich geht es im vierten methodischen Bereich um die Kompetenzen, die für die „Beherrschung schriftlicher und mündlicher Darstellungsformen“ notwendig sind. Hiernach müssen die Oberstufenschüler in der Lage sein, „Arbeitsergebnisse sprachlich angemessen schriftlich und mündlich unter sach- und adressatengerechter Hilfsmittel- und Mediennutzung (z.B. Visualisierung) [zu] organisieren und [zu] präsentieren, [...] wesentliche Schreibstrategien und Formen [zu] beherrschen, sach- und situationsgerecht mündlich [zu] kommunizieren: [zu] diskutieren – [zu] debattieren – [zu] argumentieren – ein Gespräch [zu] führen“ und „wertende Aussagen [zu] formulieren“.[220] Dieser Methodenbereich stellt insbesondere die Selbst- und die Sozialkompetenzebene in den Vordergrund. Auf der Selbstkompetenzebene müssen die Schüler z.B. sprachlich angemessen ihre Arbeitsergebnisse präsentieren oder wertende Aussagen formulieren, dies soll allerdings in einer situationsgerechten Kommunikationssituation geschehen und den Adressatenbezug berücksichtigen.

### 2.5 Deutschunterricht in der Praxis

Der Deutschunterricht der Oberstufe zeichnet sich in der Praxis durch viele Problembereiche aus, die zum Teil auch fächerübergreifend auftreten.
In Bezug auf die Schülerschaft wird auf der Lehrerseite oft beklagt, dass sie im Allgemeinen leistungsschwächer geworden ist. Aufgrund der ständig wachsenden Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt und der hohen Elternerwartungen, die durch die öffentliche Bildungsdiskussion beeinflusst werden, versuchen immer mehr Schüler, – auch mit ganz knappen Erweiterungsabschlüssen – das Abitur zu machen, sodass es für die Lehrpersonen immer schwieriger wird, die immer komplexer werdenden Themen zu bewältigen.[221]

---

220 Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch, S. 7.
221 Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, Kallmeyer Verlag, Seelze-Velber, 2005, S. 15.

Diese Situation wird dadurch verschärft, dass die Schüler oft lernunwillig wirken und auf die enorme Menge des zu bewältigenden Stoffes und der daraus resultierenden Angst, zu versagen, zum Teil verhaltensauffällig (z.B.agressiv) reagieren und/ oder versuchen, mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln (z. B. Abschreiben von Hausaufgaben, Plagiate aus dem Internet usw.) ihre „Ziele“ zu erreichen.[222] Spezifisch auf den Deutschunterricht bezogen, beklagen die Lehrer den Rückgang der sprachlichen Fähigkeit der Schüler. Dieser fällt insbesondere im Schriftlichen auf. Die Ursache dafür wird zum einen in der starken inhaltsbezogenen Ergebnisorientierung des Unterrichts gesehen[223], welche die Grundlage für eine „objektive“ Beurteilung liefern soll. Dies zeigt sich besonders deutlich in den Klausuren, die meistens auf zwei Stunden reduziert werden. Dadurch fehlt den Schülern die Zeit, die einzelnen Phasen des Schreibprozesses abzuarbeiten, insbesondere wird die Phase der Revision des Textes vernachlässigt, der Text wird oft einfach „runtergeschrieben“.[224] Zum anderen zeichnet sich der Deutschunterricht der Oberstufe überwiegend durch die mündliche Analyse literarischer Texte aus.[225] Das bedeutet, dass die meiste Unterrichtszeit dem Lernbereich „Erschließen von Texten und Medien“ gewidmet wird. Im Unterricht wird nur wenig geschrieben, die Tafelanschriebe sind üblicherweise stichwortartig und das Exzerpieren erfolgt mit Spiegelstrichen und meist in verkürzten, nicht ausformulierten Sätzen, welche die Veranschaulichung logischer Zusammenhänge verhindern. Die Hausaufgaben, die fast die einzige Möglichkeit, umfangreiche, gut strukturierte Texte zu verfassen, darstellen, werden oft aufgrund des Zeitaufwands nur sehr oberflächlich und nicht von allen Schülern gemacht.[226] Dadurch entsteht eine Spannung zwischen der Schriftlichkeit und der Mündlichkeit, die den Deutschunterricht der Oberstufe außerordentlich prägt. Die Bedeutsamkeit der Schriftlichkeit, die kulturell bedingt ist und sich besonders in der hohen Bewertung der schriftlichen Klausuren äußert, steht der tatsächlichen Dominanz des mündlichen Sprachgebrauchs gegenüber.[227] Ein weiteres Spannungsfeld in diesem Bereich besteht darin, dass im Unterricht in der Regel ganz andere Textgattungen gelesen werden als die Texte, welche die Schüler

222 Ebd., S. 17.
223 Spinner, Kasper, 2010a, 93.
224 Willenberg, Heiner, S. 96.
225 Haas, Gerhand S. 19.
226 Kopfermann, Thomas S. 129.
227 Ebd., S. 130.

selbst verfassen sollen. Man beschäftigt sich überwiegend mit narrativen Texten, von den Schülern werden aber Analysen und Interpretationen verlangt.[228]
Neben der Vernachlässigung des systematischen Schreibunterrichts kann auch die Vernachlässigung des Lernbereichs „Reflektieren über Sprache“ bemängelt werden. „Sprachtheoretische Konzepte und Traditionen werden in der Oberstufe nur bei Gelegenheit und dann eher eklektizistisch angesprochen und abgehandelt. Die Relevanz der sprachanalytischen Philosophie, der symboltheoretischen Kulturwissenschaft, der intentionalitätstheoretischen Kognitionsforschung geht an den Schülern der Oberstufe weitgehend vorbei; [...].“[229] Somit wird u.a. die Konstruktivität der Sprache mit ihren geschaffenen Ordnungsstrukturen den Schülern oft nicht bewusst bzw. gar nicht vermittelt. Grammatische Begriffe, Textgattungen oder Epochenbegriffe werden nicht als Ordnungskategorien, sondern als naturgegebene Sachverhalte wahrgenommen, da die epistemologische Metaperspektive im Unterricht kaum zur Sprache gebracht wird. Dies ist angesichts der immer mehr wachsenden Bedeutung der virtuellen Welten für Jugendliche eine besonders zu bemängelnde Erscheinung.[230]
Die Ursachen für diese Mangelerscheinungen liegen zum größten Teil darin, dass der Deutschunterricht der Oberstufe immer noch im besonderen Maße durch seine Stofffülle belastet ist. Die Lehrpersonen stehen unter ständigem Druck, die vorgegebenen Abiturthemen abzuarbeiten.[231] Dies führt dazu, dass der Unterricht überwiegend inhaltsorientiert geplant wird und die einzelnen Themen nacheinander durchgenommen werden, ohne auf einen langfristig angelegten Lernprozess in Bezug auf die Entwicklung und Förderung von Kompetenzen intensiv einzugehen. Dafür fehlt einfach die Zeit, die bei einer verstärkt exemplarischen Inhaltsauswahl und bei einer Reduzierung der stofflichen Lehrplanvorgaben für die langfristige Förderung von Kompetenzen eingesetzt werden könnte, sodass die einzelnen Stunden immer einen Beitrag zu diesem Lernprozess leisten könnten.[232]
Auch die methodische Gestaltung des Unterrichts hängt mit der Stofffülle des Faches zusammen. Um die Themen schneller durchzuarbeiten, dominiert das lehrergelenkte Unterrichtsgespräch den Unterricht. Dieses Vorgehen führt zum einen zu der oben beschriebenen Vernachlässigung des systematischen Schreibunterrichts und zum

228 Spinner, Kasper, 2001a, S. 144.
229 Kammler, Clemens/ Switala, Bernd S. 118.
230 Spinner, Kasper, 2001a, S. 151.
231 Ebd., S. 142.
232 Spinner, Kasper, 2010a, S. 93.

anderen können von diesem Unterricht überwiegend nur Schüler mit kognitiv geprägtem Lernverhalten profitieren.[233] Als Überprüfungsmethoden, die der Forderung nach der juristischen Überprüfung der Leistung genügen sollten, werden fast nur die Klausuren eingesetzt. Die Folge davon ist oft – und auch das hängt mit der starken inhaltlichen Orientierung und der Stofffülle des Unterrichts zusammen - , dass die Schüler nur für Klausuren lernen und danach das Thema als „abgehakt" betrachten. Offene Überprüfungsmethoden, welche die Kompetenzen der Schüler positiv beeinflussen könnten, werden aus den oben ausgeführten Gründen kaum eingesetzt.[234]

Schließlich soll noch auf ein spezifisches Problem des Faches hingewiesen werden, nämlich die enorme Korrekturbelastung der Lehrpersonen, die bei der inhaltlichen Ergebnisorientierung des Unterrichts sich stark auf die Korrektur von Klausuren bezieht, beim verstärkten Einsatz offener Unterrichtsformen und -methoden sich aber nicht verringern würde, wenn man dem Ziel, der Förderung von Kompetenzen, gerechter werden möchte.[235]

### 2.5.1 Handlungs- und Produktionsorientierung

Wie im vorherigen Abschnitt beschrieben, sehen sich viele Deutschlehrer der Oberstufe in einem Zwiespalt stehend, indem sie auf der einen Seite den geforderten Ansprüchen in Bezug auf die Förderung der Kompetenzen der Schüler und den vorgegebenen inhaltlichen Schwerpunkten genügen sollen, auf der anderen Seite aber mit den tatsächlich vorhandenen, für diese Ansprüche nicht immer ausreichenden Fähigkeiten der Schüler konfrontiert werden.[236] Ein möglicher Weg aus dieser Kluft kann der gezielt geplante und didaktisch durchdachte und begründete Einsatz von handlungs- und produktionsorientierten Methoden im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe sein. Darunter werden alle Methoden verstanden, „die nicht rein analytisch-reflexiv, also systematisch beschreibend und interpretierend sind"[237].

---

233 Spinner, Kasper, 2001a, S. 145.

234 Willenberg, Heiner, S. 97.

235 Spinner, Kasper, 2001a, S. 151.

236 Abraham, Ulf / Baurmann, Jürgen / Feilke Helmut / Kammler, Clemens / Müller, Astrid: Kompetenzorientiert unterrichten, Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In: Praxis Deutsch, Heft 203, 2007, S. 6-16, hier S. 6.

237 Kepser, Matthis: Handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten mit (Spiel-)Filmen. In: Kepser, Matthis (Hrsg.): Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a., kopaed Verlag, München 2010a, S. 187-240, hier S. 187.

Handlungs- und produktionsorientierte Methoden eignen sich insbesondere für Lern- und Übungssituationen und tragen wesentlich zur Förderung der kreativen Kompetenzen der Schüler und ihrer Persönlichkeitsentwicklung bei. Hier muss am Ende nicht zwangsläufig ein schriftliches Ergebnis vorliegen, oft mündet allerdings der Einsatz dieser Methoden in der Anfertigung eines Produkts im weitesten Sinne[238], zum Beispiel in eine szenische Präsentation oder eine Wandzeitung. Im Bereich des Kreativen Schreibens, der nur eine Unterdomäne der handlungs- und produktionsorientierten Methoden darstellt, können es z. B. eigene Gedichte, Fortsetzungen von Kurzgeschichten oder innere Monologe literarischer Figuren sein.[239] Grundsätzlich ist bei diesen Methoden schon der Weg zum Produkt, das heißt, die Erfahrungen, welche die Schüler bei der Arbeit mit diesen Methoden sammeln, ein Teil des Lernziels.[240]

Der Einsatz von handlungs- und produktionsorientierten Methoden schließt keineswegs die analytisch-reflexiven Verfahren aus. Vielmehr ergänzen sich oft die beiden Zugänge bei komplexen Aufgabenstellungen in Teilhandlungen[241], indem z. B. auch für handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben recherchiert wird und danach die Informationen routinemäßig ausgewertet und analysiert werden. Andersherum erfordert z. B. das Verfassen einer Erörterung, die an sich eine analytische Vorgehensweise beinhaltet, durchaus kreative Einfälle mit Humor und evtl. sogar Sarkasmus (z. B. bei der Einleitung oder der Auswertung bzw. Gewichtung von Argumenten). Viel wichtiger ist in diesem Zusammenhang, dass die Methoden bei ihrem Einsatz nicht nach den beiden Polen sortiert werden, sondern nach ihrer Wirkung in Bezug auf die Förderung von Kompetenzen und ihrer didaktischen Angemessenheit in Bezug auf die Unterrichtsinhalte überprüft werden.[242]

Grundsätzlich bietet der Einsatz handlung- und produktionsorientierter Methoden im Deutschunterricht folgende Vorteile:

1. In Bezug auf die neueren Erkenntnisse der Lernpsychologie bieten diese Methoden den Schülern den Lernzugang an, bei dem man von dem besten Lernerfolg ausgehen kann. Dieser beruht auf der Erkenntnis, dass die Kinder

---

238 Ebd., S. 187.

239 Spinner, Kasper: Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht. In: Spinner, Kasper : Kreativer Deutschunterricht, Identität – Imagination – Kognition, 3. Aufl., Kallmeyer Verlag, Seelze-Velber 2008b, S. 96-107, hier S. 96.

240 Haas, Gerhand S. 11.

241 Abraham, Ulf / Baurmann, Jürgen / Feilke, Helmut / Kammler, Clemens / Müller, Astrid, S. 6-7.

242 Kepser, Matthis, 2010a, S. 187-188.

und Jugendlichen am besten anhand eigener aktiver Tätigkeiten lernen (konstruktivistischer Ansatz) und nicht durch die passive Aufnahme von Unterrichtsinhalten, z. B. durch Vorträge, Abschreiben von Tafelanschrieben oder Unterrichtsgespräche.[243]

2. Handlungs- und produktionsorientierte Methoden tragen zur Identitätsbildung der Jugendlichen bei, indem sie einerseits sich selbst bzw. die eigenen Wünsche, Enttäuschungen und Erfahrungen in den Texten wiederfinden und darüber reflektieren, andererseits aber auch die Möglichkeit haben, sich dem passiven Hinnehmen von (literarischen und somit auch persönlichen) Gegebenheiten zu widersetzen, indem sie Entwürfe gestalten, welche die Zukunftsperspektiven literarischer Figuren (und somit auch die eigenen) darstellen und /oder verändern.[244] Es geht darum, zum Beispiel eine Figur aus einer Geschichte herauszulösen und in einer anderen Umgebung auftreten zu lassen oder sich selbst in einen Text hineinzudichten und damit den Verlauf oder den Ausgang einer Geschichte mitzugestalten.
3. Ein weiterer Vorteil dieser Methoden besteht darin, dass sie die Vorstellungsfähigkeit (Imagination) der Schüler fördern, welche die Voraussetzung für das literarische Verstehen bildet. Es geht hier darum, sich beim Lesen die geschilderten Personen, Umgebungen und Situationen vorstellen zu können. So werden die Schüler beim Kreativen Schreiben nicht ohne diese Fähigkeit auskommen, wenn sie z.B. in den Dramen oft ausgesparte Umgebungsbeschreibungen anfertigen. Man schreibt sich nicht nur das im Vorfeld Skizzierte auf, sondern auch während des Schreibprozesses entsteht oft eine Dynamik, die das Vorstellungsbild kontinuierlich erweitert. Auch beim szenischen Umsetzen literarischer Texte wird die Vorstellungsbildung der Schüler gefördert und fruchtbar gemacht.[245]
4. Darüber hinaus wird durch den Einsatz handlungs- und produktionsorientierter Methoden die Empathiefähigkeit (das Fremdverstehen) der Schüler gefördert. Diese Fähigkeit ist auf die oben beschriebene Vorstellungsfähigkeit der Schüler angewiesen, geht jedoch noch weiter, indem man sich nicht nur bestimmte Personen und ihre Umgebungen vorstellt, sondern auch ihr Handeln und ihre Gefühle in bestimmten Situationen nachvollziehen bzw.

---

243 Willenberg, Heiner, S. 94.
244 Spinner, Kasper, 2008b, S. 97,99.
245 Ebd., S. 102-104.

reflektieren kann, indem man sich selbst gedanklich an ihre Stelle versetzt und überlegt, wie man sich selbst in ähnlichen Situationen fühlen und verhalten würde. Konkret kann das Nachvollziehen von Empfindungen und Gedanken von literarischen Figuren in bestimmten Lebenssituationen durch kreative Schreibübungen gefördert werden, indem die Schüler z. B. Briefe oder Tagebucheinträge dieser Figuren in unterschiedlichen Lebenslagen verfassen und darin die Gefühle und Empfindungen dieser Figuren aus der Ich-Perspektive schildern.[246]

5. Weiterhin treten die handlungs- und produktionsorientierten Methoden in Konkurrenz zu den Neuen Medien, die das Bedürfnis der Jugendlichen nach intensiver psychischer Interaktion befriedigen, die Emotionen wecken, die Lust an Neuem bedienen und individuell wählbar sind.[247] Diese Methoden ermöglichen es, den Unterricht so zu gestalten, dass er ähnliche Gefühle auslöst und eine ständige Erlebniserwartung der Schüler befriedigt, indem die Schüler den Unterricht aktiv mitgestalten und nicht nur passive Empfänger sind.[248] Den Unterricht aktiv und individuell mitzugestalten, erlauben die meisten handlungs- und produktionsorientierte Zugänge: Im Bereich des Kreativen Schreibens können dies zum Beispiel transformierende Schreibübungen sein, so zum Beispiel einen „veralteten“ Sachtext in die moderne Jugendsprache umschreiben oder eine Charakterisierung einer ansprechenden literarischen Figur in ein spannendes Interview mit dieser Figur umgestalten. Solche methodischen Zugänge kommen bei den Jugendlichen besonders positiv an: “[...], und was die Methoden betrifft, so seien produktive Verfahren [von den Oberstufenschülern] gut bewertet worden, die eigene Tätigkeiten erlauben wie szenische Inszenierungen, handlungsorientierte Texte (z.B. Rezensionen oder Briefe) und schließlich das Verfassen eigener literarischer Produkte.“[249] Die motivierende Wirkung dieser Methoden zeigt sich auch in der Bereitschaft der Schüler, sich auf die literarischen Gespräche einzulassen, die sich auf die Auswertung von handelnd und produktionsorientiert gewonnenen Ergebnissen beziehen. Da in diesem Zusammenhang die Grundlage der Auswertung von allen aktiv

246 Spinner, Kasper, 2008b, S. 101-102.
247 Haas, Gerhand S. 15.
248 Spinner, Kasper, 2008b, S. 105.
249 Willenberg, Heiner, S. 91.

mitgestaltet und nachvollzogen wurde, wird es in der Regel möglich sein, das literarische Gespräch mit den Schülern auf einer qualitativ höheren analytischen und metakognitiven Ebene zu führen als beim kognitiven Ansatz.[250]

6. Durch den Einsatz von handlungs- und produktionsorientierten Methoden im Unterricht werden bei den Schülern die Kompetenzen aus allen Lernbereichen gefördert. Um handelnd- und produktionsorientiert zu arbeiten, müssen von den Schülern eigene Problemlösungsstrategien entwickelt und umgesetzt werden. Literarische Texte und Medienprodukte, die in der Regel als Grundlage dienen, müssen erst erschlossen und verstanden werden. Dafür müssen die Schüler bestimmte Methoden und Arbeitstechniken (z.B. Erfassungsstrategien) einsetzen. Dabei wird das Fachwissen mit dem methodischen Wissen vernetzt, um das angestrebte Ziel (Bearbeiten einer handlungs- und produktionsorientierten Aufgabe) zu erreichen. Wenn es sich um ein textproduktives Verfahren handelt, so können die Schüler die Phasen des Schreibprozesses bewusst nutzen (vorausgesetzt, dass sie bekannt sind), um ihren Text zu gestalten. Auch die Sprachreflexion ist meist für die Bearbeitung einer solchen Aufgabe unumgänglich. Eine ähnliche Kompetenz fördernde Vorgehensweise gilt auch für die weiteren Bereiche der handlungs- und produktionsorientierten Methoden: die szenischen, visuellen und akustischen Gestaltungen.[251]
7. Ein weiterer Vorteil der handlungs- und produktionsorientierten Verfahren im Deutschunterricht, der sich insbesondere auf die textproduktiven Verfahren und somit auch auf das Kreative Schreiben bezieht, besteht in der Vermittlung des Aspekts der Intertextualität. Dadurch, dass die Schüler die Möglichkeit kennenlernen, ausgehend von einem literarischen Text, eine Vielzahl anderer verschiedener Texte zu verfassen, wird die Vorstellung vermittelt, dass jeder Text kein an sich isoliertes Werk ist, sondern im Gesamtfeld der Literatur als eine mögliche Variante zu sehen und als eine Reaktion auf andere, bereits vorhandene Texte aufzufassen ist.[252] Um diese Vorstellung zu vermitteln, können die Schüler z.B. Paralleltexte zu einem Gedicht mit dem Thema

---

250 Haas, Gerhand S. 13.

251 Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch, S. 5-7; Kopfermann, Thomas, S. 136; Haas, Gerhard / Menzel, Wolfgang / Spinner, Kasper: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch, Sonderheft, 2000, S. 7-15, hier S. 14.

252 Haas, Gerhand S. 10.

verfassen. Diese können in analoger Form (z.B. als Sonett) verfasst werden und stellen somit thematische Variationen zu einem Thema dar. Auch können die Schüler bei der Arbeit mit einer Kurzgeschichte eine mögliche Vorgeschichte und/ oder eine mögliche Fortsetzung verfassen.

Trotz der aufgeführten Vorteile der handlungs- und produktionsorientierten Verfahren gehört der Einsatz dieser Methoden in der alltäglichen Praxis des gymnasialen Oberstufenunterrichts nicht zum allgemeingültigen Standard.[253] Die „alte“ Praxis des lehrerzentrierten Literaturgesprächs dominiert oft den Deutschunterricht trotz der verbreiteten, eher theoretischen Einsicht in die positive Wirkung der handlungs- und produktionsorientierten Verfahren. [254] Die Ursachen für diesen Zustand liegen in den folgenden Problembereichen, die sich einerseits auf die allgemeine Situation des Faches beziehen, sich andererseits aus dem Einsatz dieser Methoden im Unterricht ergeben:

1. Wie bereits in dem Kapitel 2.5 beschrieben wurde, ist der Deutschunterricht der Oberstufe insbesondere durch die Stofffülle belastet, die stark mit der Inhalts- und Ergebnisorientierung des Faches zusammenhängt. Die Lehrpersonen sehen sich daher aus Zeitmangelgründen nicht in der Lage, die kostbare Unterrichtszeit für den Einsatz von handlungs- und produktionsorientierten Methoden zu „opfern“, der in der Regel – auf die Kompetenzförderung zielend - tatsächlich mehr Zeit in Anspruch nimmt als das stumme Abarbeiten von isolierten Inhalten.[255]
2. Die im Unterricht manchmal sporadisch eingesetzten handlungs- und produktionsorientierten Methoden sind mit hohen Erwartungen seitens der Lehrkraft verbunden, die Ergebnisse sind aber nicht selten enttäuschend.[256] Dies liegt daran, dass dieser sporadische Einsatz nicht didaktisch durchdacht und reflektiert ist und oft das Ziel verfolgt, den Unterricht zu „verschönern“ bzw. etwas abwechslungsreicher zu gestalten. In solchen Fällen wird die Methode als Selbstzweck eingesetzt, ohne sie auf das Lehrziel hin optimal abzustimmen.[257] Den Schülern erscheint sie dann aufgesetzt, aus der Genese des Unterrichts herausgerissen und fremd. Dadurch entsteht der Eindruck der

253 Willenberg, Heiner, S. 91.
254 Haas, Gerhand, S. 8.
255 Spinner, Kasper, 2001a, S. 142-145; Spinner, Kasper, 2010a, S. 93.
256 Haas, Gerhard / Menzel, Wolfgang / Spinner, Kasper, S. 6.
257 Kepser, Matthis, 2010a, S. 188.

Überforderung, der Unsicherheit und der fehlenden Transparenz des Unterrichts, der schließlich zu den für die Lehrkraft enttäuschenden Leistungen führt.

3. Nach dem mehr oder weniger gelungenen Einsatz der handlungs- und produktionsorientierten Methoden im Unterricht taucht immer wieder die Frage nach der Bewertung der entstandenen kreativen Produkte auf. Somit werden an die fachliche Kompetenz der Lehrpersonen neue Anforderungen gestellt, die zum Teil für Unsicherheit seitens der Lehrkräfte sorgen. Ein didaktisch sinnvoller Unterricht, der aufgrund von Unsicherheit bei der Bewertung nicht durchgeführt wird, verfehlt den Bildungsauftrag der Schule. Eine klare Festlegung der Bewertungskriterien, die auf das angestrebte Lernziel abgestimmt sind, und deren Transparenz vor dem Einsatz der gewählten Methode im Unterricht ermöglichen eine sichere und begründete Bewertung der kreativen Produkte. Bei einer kreativen Schreibaufgabe können z. B. folgende Kriterien für die Bewertung eingesetzt werden: Einfallsreichtum, Kohärenz, Anschaulichkeit, stilistische Konsequenz usw.[258]
4. Schließlich muss in diesem Zusammenhang angemerkt werden, dass der Einsatz von handlungs- und produktionsorientierten Methoden im Deutschunterricht trotz vorhandener Bereitschaft zum Teil an dem mangelnden Fortbildungsangebot für die Lehrkräfte – insbesondere dann, wenn sie älteren Jahrgängen angehören - scheitert, die sich wenig gerüstet für diese Aufgabe sehen. Neben den Fortbildungen, die sich auf die Präsentation der ständig sich ändernden inhaltlichen Schwerpunkte von neuen Kerncurricula beziehen, müssen auch Fortbildungen angeboten werden, die in das dafür geeignete Kompetenz fördernde Methodenrepertoire einführen, die hilfreiche Wirkung dieser Methoden in Bezug auf die individuellen Lernprozesse aufzeigen und dabei die zeitlichen Abläufe berücksichtigen.[259]

### 2.5.2 Neue Medien

In den 1990er Jahren fand in der Deutschdidaktik eine Wende in Bezug auf die Einschätzung der Bedeutsamkeit der Neuen Medien für den Deutschunterricht statt. Mit der Begründung, dass die mit der Mediennutzung zusammenhängenden

---

258 Spinner, Kasper: Kreatives Schreiben. In: Spinner, Kasper: Kreativer Deutschunterricht, Identität – Imagination – Kognition, 3. Aufl., Kallmeyer Verlag, Seelze-Velber 2008a, S. 108-126, hier S. 123-124

259 Willenberg, Heiner, S. 95.

Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen ernst genommen werden müssen, schrieb die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1995 in dem „Orientierungsrahmen für Mediennutzung in der Schule“ [260] dem Deutschunterricht verbindlich vor, diese neue Aufgabe, nämlich insbesondere die Erziehung zur Medienkritik und die Reflexion des Umgangs mit Medien, zu übernehmen.[261] Dies war das Ergebnis einer langen öffentlichen Debatte, die bereits im 19.Jh. mit der Streitschrift von Heinrich Wolgast „Das Elend unserer Literatur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung unserer Jugend“ (1896) begann. Darin sprach er sich für einen ausgewählten Kanon von Kinder- und Jugendliteratur aus und kritisierte den kinderliterarischen Markt seiner Zeit, der sich überwiegend auf die Befriedigung der Unterhaltungsbedürfnisse der Kinder spezialisierte. Anfang des 20. Jh. wurde insbesondere der Kinofilm in einer ähnlichen Debatte vernichtend kritisiert und später in den 1950er Jahren das aufkommende Fernsehen und der Comic. In den 1970er Jahren politisierte sich diese Debatte, indem man sich zwar mit den früher ausgegrenzten Unterrichtsgegenständen (z.B. Comic, Boulevardzeitung, Fernsehen) beschäftigte, sich jedoch auf die Aufdeckung ihrer manipulativen Absichten beschränkte. Erst in den 1980er Jahren wurde der bis heute aktuelle Begriff der „Medienkompetenz“ in die deutschdidaktische Diskussion eingeführt, der den Fokus von der reinen Medienkritik auf weitere Kompetenzen erweiterte: z.B. Medien angemessen nutzen, Medien gestalten und ihre Wirkung bewerten.[262]
Die schulische Zuordnung der neuen Aufgabe ausgerechnet zu dem Fach Deutsch (bzw. der Germanistik als Wissenschaft) wird mit der spezifischen Medienkompetenz dieses Faches begründet. Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist erstens die Tatsache, dass die Medien in Deutschland in deutscher Sprache verfasst sind. Zweitens verfügt das Fach Deutsch bereits über eine breite Palette von Begriffsbildungen, die auch für die Analysen der Medien eingesetzt werden können. Genauso können drittens seine literaturhistorisch orientierten Methoden und Arbeitstechniken für die geschichtliche Betrachtung der Medien einsetzen werden.[263]

---

260 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Medienerziehung in der Schule, Orientierungsrahmen, Heft 44, Bonn 1995.

261 Kepser, Matthis: Medienkritik als kultureller Selbstverständigungsprozess in Gesellschaft und Deutschunterricht. In: Kepser, Matthis / Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): Medienkritik im Deutschunterricht, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2004, S. 2-23, hier S. 9.

262 Kepser, Matthis, 2004, S. 8-11.

263 Schanze, Helmut: Medienkompetenz der Germanistik? In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes, März, 1997,S. 24-34, hier S. 25-29, zitiert nach Kepser, Matthis: Massenmedium Computer, Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts, D-Punkt, Bad Krozinger 1999, S. 268.

In Bezug auf die Inhalte und Formen der Medien kann die Wahl des Faches weiterhin mit seiner Kompetenz für die textuale Kommunikationsform und die basale Mediengeschichte legitimiert werden. Darüber hinaus ist der entscheidende Beitrag der Sprach- und Literaturwissenschaft zur Entwicklung der Medientheorie, -semiotik und –ästhetik von Bedeutung. Ferner können die aus der Germanistik stammenden analytischen und hermeneutischen Methoden und Vorgehensweisen des Faches zur Analyse und Interpretation der medialen Produkte eingesetzt werden. Schließlich ist die didaktische Bedeutsamkeit des Faches, das den Bereich Medien in seiner Vielfalt in der Schule thematisiert und damit für die zukünftige Relevanz dieses Themas z.B. im Berufsleben sorgt, nicht zu unterschätzen.[264]

Dem Fach Deutsch wird somit eine Schlüsselfunktion im Bereich der Medienerziehung (Mediennutzung, Medienreflexion und Medienkritik) in der Schule zugesprochen. Diese lässt sich nicht nur mit den oben beschriebenen Spezifika des Faches begründen, sondern auch aus der didaktischen Perspektive heraus legitimieren. Die Bedeutsamkeit der Beschäftigung des aktuellen Deutschunterrichts mit den Medienprodukten und insbesondere mit den Neuen Medien kann mit den folgenden Aspekten beschrieben werden:

1. Die Mediennutzung nimmt in den letzten Jahren in allen Altersklassen und insbesondere bei den Jugendlichen rasant zu. Heutzutage verfügt fast jeder Haushalt über einen Internetanschluss. Das bedeutet, dass die meisten Kinder und Jugendliche mit einem vielseitigen Medienangebot aufwachsen (Fernsehen, Internet, Printmedien, Bücher). Somit gehören die Medien zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen hinzu und sollten deshalb zum Unterrichtsgegenstand gehören.[265]
2. Mit der Beschäftigung des Deutschunterrichts mit diesem Thema wird der Bedeutsamkeit der Neuen Medien für die Jugendlichen Rechnung getragen. Diese besteht zum einen in dem Erfüllen bestimmter Funktionen und zum anderen in der Bedürfnisbefriedigung der Jugendlichen. So werden sie nicht nur durch bestimmte Medienangebote informiert, sondern diese Angebote ermöglichen es ihnen, eigene Meinungen zu bestimmten Themen zu bilden

---

264 Schanze, Helmut, S. 34.

265 Gölitzer, Susanne: Wohin? Woher? Zielperspektiven und Herkünfte einer Deutschdidaktik. In: Gölitzer, Susanne (Hrsg.): Deutschdidaktik und Neue Medien, Konstitutionsprobleme im Spannungsfeld zwischen Altlasten und Neugierde, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmanweiler 2003b, S. 8-25, hier S. 20.

und im Idealfall auch mögliche Kritik an diesen Meinungen kennenzulernen.[266] Der Unterhaltungsaspekt der Medien zielt auf die Bedürfnisbefriedigung der Jugendlichen hin. Diese erleben „ihre“ Medienrealität oft als reinen Genuss, da ihnen dadurch eine intensive psychische Interaktion ermöglicht wird, ihre Emotionen geweckt und ihnen Identifikationsmöglichkeiten eröffnet werden. Ihre Fantasien und ihre Lust an Neuem werden befriedigt.[267]

3. Bei diesem genüsslichen Erleben der Medienrealität werden „die neuen Medien als Werkzeuge der Wahrnehmung, der Erkenntnis, des Lernens und Wissens, [...] und des Verstehens“[268] oft übersehen. Die Jugendlichen müssen lernen, diese Werkzeuge, welche die Grundlage aller kulturellen Tätigkeiten bilden, zu nutzen, um die mediale Welt zu durchschauen und zu verstehen, wie das Wissen angeeignet und weitergegeben werden kann.[269]
4. Mit der Fähigkeit, die mediale und versprachlichte Umwelt zu durchschauen, hängt die Voraussetzung der politischen Mündigkeit zusammen, da so den Manipulationen durch die Medien vorgebeugt werden kann.[270] Die Vermittlung dieser Fähigkeit ist umso bedeutsamer, da die gesellschaftliche Entwicklung der letzten Zeit so verläuft, dass die alleinige Verantwortung für den Umgang und den Einfluss der Medien überwiegend dem Rezipienten zugeschrieben wird. Die Medienhersteller, -verkäufer und –vermittler werden dagegen oft aus der Pflicht genommen.[271]
5. Schließlich treten die Neuen Medien als Spiegel der aktuellen bedeutsamen sprachlichen und literarischen Veränderungen auf, die im Umgang mit ihnen nachvollzogen und erfahrbar gemacht werden können. Dadurch können Jugendliche neue Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, die gemachten Erfahrungen exemplarisch auf andere Medien, z.B. Bücher, zu übertragen.[272]

---

266 Kepser, Matthis: Massenmedium Computer, Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts, D-Punkt, Bad Krozinger 1999, S. 180-181.

267 Haas, Gerhand, S. 15.

268 Kammler, Clemens / Switalla, Bernd, S. 118.

269 Kammler, Clemens / Switalla, Bernd, S. 119.

270 Kopfermann, Thomas S. 127.

271 Kepser, Matthis, 2004, S. 12.

272 Gölitzer, Susanne: Fachdidaktische Aufgabenfelder. In: Gölitzer, Susanne (Hrsg.): Deutschdidaktik und Neue Medien, Konstitutionsprobleme im Spannungsfeld zwischen Altlasten und Neugierde, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmanweiler 2003a, S. 178-185, hier S. 178, 183.

Trotz der beschriebenen Bedeutsamkeit der Neuen Medien allgemein und insbesondere für den Deutschunterricht weisen viele Studienanfänger in diesem Bereich ein besonders schwaches Lernpotenzial auf. Die Ursachen dafür liegen zum großen Teil in der zwiespältigen Einschätzung der Lehrpersonen des Stellenwerts der Neuen Medien für den Deutschunterricht. Einerseits wird bezweifelt, dass die Beschäftigung mit den Neuen Medien im Unterricht bei der Förderung der Kompetenzen (z.B. der Verstehenskompetenz) der Schüler hilfreich sei, und es wird behauptet, dass der damit verbundene Zeitaufwand auf Kosten der Literatur gehe. Andererseits geht man davon aus, dass die heutigen Schüler sich in diesem Bereich bereits außerschulisch erhebliche Kompetenzen angeeignet haben.[273] Beide Einstellungen relativieren die Verantwortung des Deutschunterrichts für die Vermittlung der Kompetenzen in diesem Bereich und ignorieren die verbindlichen Vorgaben der Kultusministerkonferenz in den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch“[274].

Demnach besteht die obligatorische Aufgabe des Deutschunterrichts der Oberstufe auch in der Vermittlung der Medienkompetenz (1. Lernbereich: Erschließen von Texten und Medienprodukten).

Das bedeutet, dass die Schüler dazu befähigt werden müssen[275]:

1. die Medien zu verstehen,
2. mit ihnen umzugehen, das heißt, sie technisch zu beherrschen,
3. sie angemessen zu nutzen, das heißt, für eigene Ziele (Schule / Beruf / Freizeit) zu verwenden,
4. sie zu gestalten, das heißt, selbstständig in der Lage zu sein, Medienprodukte zu entwickeln und herzustellen und
5. ihre Wirkung zu bewerten bzw. kritisch zu reflektieren. Dabei müssen sowohl die kritische Selbstreflexion (die Wirkung der Medien auf den Rezipienten, die *Beziehungsebene*) als auch die produktbezogene Kritik (Kritik eines Medienprodukts, z.B. werden in einer Sendung bestimmte Teilaspekte ausgeblendet, die *Inhaltsebene*) berücksichtigt werden.[276]

---

273 Kammler, Clemens / Switalla, Bernd S. 106.

274 Vgl. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch, S. 6.

275 Kepser, Matthis, 2004, S. 10.

276 Nickel-Bacon, Irmgard: Kritischer Medienunterricht und das Motivationsproblem. Lösungsansätze für ein didaktisches Dilemma. In: Kepser, Matthis / Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): Medienkritik im Deutschunterricht, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2004, S. 170-179, hier S. 173.

Parallel zu den aufgefächerten Teilkompetenzen der Medienkompetenz müssen im Deutschunterricht der Oberstufe auch die Grundlagen des medienbezogenen Wissens vermittelt werden. Neben den historischen und kulturhistorischen Aspekten der Medienwissenschaft gehören dazu auch strukturelle und gattungsspezifische Aspekte. Darüber hinaus ist die Fähigkeit zum kritischen Nachdenken und Hinterfragen nicht ohne die ständige Anregung zur Selbstbeobachtung und Selbstreflexion zu vermitteln.[277]
Das Vorgehen des Deutschunterrichts bei der Vermittlung der umfassenden Medienkompetenz muss jedoch in die Richtung genauestens didaktisch durchdacht werden, dass die Schüler dabei nicht demotiviert werden, sich mit diesem Themenbereich zu beschäftigen, denn die rein genießenden und identifikatorischen Prozesse des privaten Medienkonsums werden zum Teil zerstört. Einen möglichen Ansatz bieten hier die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren an[278], die, ohne mit einem erhobenen Zeigefinger zu operieren, die Schüler während ihrer kreativen Tätigkeit zu kritischer Reflexion in Bezug auf die Medienprodukte und zur Hinterfragung der eigenen Gewohnheiten und Vorlieben im Medienkonsum anleiten. So können in diesem Zusammenhang insbesondere szenische Verfahren genutzt werden, indem die Schüler z.B. als Experten zum Thema Medienkonsum in einer simulierten Talkshow auftreten oder selbst Werbesendungen gestalten, die in erster Linie die Profitmaximierung zum Ziel haben.[279] Bei solchem Vorgehen basieren die eigenen Handlungstätigkeiten der Schüler auf dem bereits vorhandenen bzw. extra dazu angeeigneten medienspezifischen Wissen, das durch eigene kreative Ideen nicht nur verankert, sondern noch erweitert und vertieft wird.
Ferner ist es für die Motivation der Schüler wichtig, dass bei aller Medienkritik die durchaus gelungenen Medienprodukte wertschätzend in den Deutschunterricht aufgenommen und ihre positiven Aspekte gelobt werden, denn nur so können die Schüler lernen, eine differenzierte Einschätzung der populären Medienprodukte vorzunehmen.[280]

Die Vermittlung der Medienkompetenz, deren umfassende Bedeutsamkeit für die heutige Gesellschaft unumstritten ist, ist eine wichtige Aufgabe des

277 Nickel-Bacon, Irmgard, S. 175.
278 Vgl. Kapitel 2.5.1 „Handlungs- und Produktionsorientierung“
279 Nickel-Bacon, Irmgard, S. 174.
280 Ebd., S. 176.

Deutschunterrichts, an deren Umsetzung es in der Praxis allerdings oft hapert. Dies liegt zum einen sowohl an den schulischen als auch an den für das Fach Deutsch spezifischen organisatorischen Rahmenbedingungen, zum anderen an der praktischen Umsetzung dieser Aufgabe in dem Deutschunterricht der Oberstufe. Folgende Problembereiche können in diesem Zusammenhang aufgezeigt werden:

1. Die wenigsten Schulen sind technisch so ausgestattet, dass die Vermittlung der Medienkompetenz zu einer in den alltäglichen Deutschunterricht integrierten Aufgabe werden kann. (Die Thematisierung dieses Bereichs im Unterricht ist allerdings nicht immer unbedingt an die technische Ausstattung der Schule gebunden.)[281]
2. Die Fülle der abiturrelevanten Themen, insbesondere in den Leistungskursen, führt dazu, dass die Lehrpersonen ständig unter Zeitdruck stehen, alle vorgegebenen Module möglichst genau im Sinne der Ergebnisorientierung abzuarbeiten, sodass für die Vermittlung der Medienkompetenz kaum Zeit bleibt, mit den wenigen Ausnahmen, bei denen dies in einem Abiturmodul (meist in 12.2. Filmisches Erzählen) ausdrücklich verlangt wird.
3. Für die Vermittlung der Medienkompetenz bieten sich insbesondere offene Unterrichtsformen, z. B. fächerverbindende Projekte mit z.B. Kunst und /oder Musik an. Aufgrund der Stofffülle und der unterrichtlichen Belastung der Lehrpersonen sind solche Projekte besonders in der Oberstufe kaum möglich.[282]
4. Ein weiteres übergeordnetes Problem, aus dem sich viele Schwierigkeiten bei der praktischen Umsetzung der Aufgabe der Vermittlung der Medienkompetenz ergeben, sind die unzureichende Ausbildung und mangelnden Fortbildungsmöglichkeiten der Deutschlehrer. Insbesondere die älteren Lehrkräfte, in deren Ausbildung die Beschäftigung mit den Medien noch keine große Rolle spielte, sind oft überfordert. Damit hängt auch häufig die geringe Wertschätzung dieses Themenbereichs seitens der Lehrkräfte zusammen.[283]

   In diesem Zusammenhang sind die sporadischen Versuche, das Thema Medien im Deutschunterricht zu behandeln, besonders dann problematisch, wenn:

---

281 Kepser, Matthis, 1999, S. 356.
282 Kepser, Matthis, 1999, S. 355.
283 Ebd., S. 355.

4.1 der Einsatz der Medien nur als „Aufpeppen“ alter Themen benutzt wird,
4.2 die Unterrichtsinhalte nicht didaktisch begründet werden, sondern nur von dem privaten Medienkonsum der Jugendlichen abgeleitet und dann zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden und
4.3 der unterrichtliche Einsatz der Medien rein ökonomisch und pädagogisch begründet wird.[284]

#### 2.5.2.1 Computereinsatz

Der Einsatz des Computers im Deutschunterricht bietet sinnvolle didaktische Möglichkeiten zur Förderung der Medienkompetenz. So ist der Computer ein in jeder Hinsicht sinnvolles Hilfsmittel bei der Textverarbeitung.[285] Im Sinne der Prozesshaftigkeit des Schreibens kann der Computereinsatz die Bearbeitung einzelner Phasen des Schreibprozesses (Sammeln, Planen /Strukturieren, Aufschreiben, Überarbeiten) erleichtern. So können z.B. die Oberstufenschüler bei der Erstellung ihrer Facharbeit die in der Sammelphase zusammengestellten Ideen und Informationen direkt am Bildschirm verwalten sowie strukturieren und nachdem eine Gliederung erfolgte, kann der Text verschriftlicht werden. Insbesondere in der Phase des Überarbeitens leistet der Computereinsatz sinnvolle Dienste, denn die Texte können nicht nur direkt verändert (verschoben, umformuliert, erweitert usw.) werden, sondern auch die wechselseitige Beratung der Schüler untereinander kann direkt am Computer vorgenommen werden. Ein solches Vorgehen schärft bei den Schülern insbesondere das Bewusstsein für die Adressatenorientierung von Texten.[286]

Auch im Bereich des Kreativen Schreibens kann der computergestützte Umgang mit Texten im Unterricht sinnvoll zum Einsatz kommen.[287] So bietet sich hier insbesondere die Arbeit mit den textproduktiven Verfahren des Restaurierens und Antizipierens an, bei denen die Texte z.B. vervollständigt oder an bestimmte Vorgaben angepasst werden müssen. Aber auch bestimmte textproduktive Verfahren des Transformierens kommen hier infrage , z.B. einen Text in eine andere Textsorte oder an einen anderen Adressaten gerichtet umzuschreiben.[288]

---

284 Gölitzer, Susanne, 2003a, S. 184.
285 Spinner, Kasper, 2001a, S. 149-150.
286 Spinner, Kasper, 2001a, S. 144-145.
287 Ebd., S. 149.
288 Vgl. Haas, Gerhard / Menzel, Wolfgang / Spinner, Kasper, S. 14.

Bei den aufgeführten didaktischen Möglichkeiten muss darauf hingewiesen werden, dass der Einsatz des Computers im Deutschunterricht an sich weder positiv noch negativ die Schreibkompetenz der Schüler beeinflusst. Die Schüler werden höchstens zu etwas routinierteren Schreibern im technischen Sinne.[289] Allerdings kann der didaktisch durchdachte, für den jeweiligen Lernbereich passende Einsatz des PCs mit entsprechender Kompetenzförderung als Ziel den Deutschunterricht bereichern und sich positiv nicht nur auf die Medienkompetenz, sondern auch auf die anderen Kompetenzbereiche der Schüler auswirken. Für die Förderung der Schreibkompetenz können z.B. eigene Internetseiten zu bestimmten literarischen Themen erstellt werden, wobei diese Seiten idealerweise nicht nur rein informativ, sondern eine bestimmte Fragestellung verfolgend aufgebaut werden sollen. Dabei erweitern die Schüler nicht nur ihre Kompetenzen in verschiedenen Bereichen, sondern haben auch die Adressatenorientierung besonders im Blick.[290]

#### 2.5.2.2 Filmanalyse

In dem für den Deutschunterricht relevanten Bereich der Medienkompetenz bildet neben dem Computereinsatz mit dem Schwerpunkt Textverarbeitung der Film als narratives Medium den weiteren inhaltlichen Schwerpunkt.[291]
Dass die Filmbildung eine wichtige Aufgabe der Schule und insbesondere des Deutschunterrichts ist, ist in der schulischen Praxis unumstritten.[292] Dabei können drei wesentliche Richtungen des Filmeinsatzes im Deutschunterricht aufgezeigt werden:

1. Film als Literaturverfilmung

Beim Film als Literaturverfilmung ergibt sich eine enge Anbindung an den Deutschunterricht, dessen didaktische Bedeutsamkeit nicht in der Überprüfung des Kriteriums der Werktreue liegt, sondern in der kontrastiven Betrachtung der beiden Medien. Indem die Schüler den Fragen nachgehen, wie die beiden Medien vorgehen, um eine Geschichte zu erzählen, können die gestalterischen Unterschiede erschlossen und bewusst gemacht werden. Um die Einsicht in die erzählerischen

289 Kepser, Matthis, 1999, S. 15.
290 Ebd., S. 361.
291 Spinner, Kasper, 2001a, S. 150.
292 Kepser, Matthis: Zum Stand schulischer Filmbildung in Theorie und Praxis, Eine Einleitung. In: Kepser, Matthis (Hrsg.): Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a., kopaed Verlag, München 2010b, S. 7-38, hier S. 32.

Vermittlungsstrategien zu erlangen, sind insbesondere die Fragen nach den Mitteln und Möglichkeiten des jeweiligen Mediums bei der Informationsmitteilung, Spannungserzeugung, Sympathielenkung und Vermittlung von Gedanken und Gefühlen der Figuren von Bedeutung.[293] Nach der Auseinandersetzung mit diesen Fragen gelangen die Schüler zu der Erkenntnis, dass ein Ereignis auf unterschiedliche Weise erzählt bzw. dargestellt werden kann. Ausschlaggebend ist dabei die Wirkung, die das Ereignis auf den Leser bzw. den Zuschauer erzielen soll, davon abhängig werden die erzählerischen Vermittlungs- oder medialen Inszenierungsstrategien von den Autoren und Filmemachern eingesetzt.[294] Somit wird neben dem literarischen Wert einer Lektüre auch der ästhetische Eigenwert des Films betont und die spezifische Medienästhetik wird den Schülern bewusst gemacht.[295] Aufgrund der Tatsache, dass die Schüler die Konventionen des jeweiligen Mediums schließlich durchschauen können, setzen sie sich kritisch mit dem eigenen Konsum auseinander und ihre Medienkritikfähigkeit wird somit gefördert.[296]

Die kontrastive Arbeit zwischen Buch und Film kann durch die Analyse einer Theateraufführung zur entsprechenden Literaturvorlage ergänzt werden. Obwohl eine Theateraufführung auf den ersten Blick viele Gemeinsamkeiten mit einer Literaturverfilmung hat, können den Schülern durch die gründliche Untersuchung die wesentlichen Unterschiede zwischen den beiden Medien aufgezeigt werden: z. B. in Bezug darauf, dass im Film die Kamera die Blickrichtung der Zuschauer bestimmt, während im Theater die Zuschauer selbst entscheiden können, wohin sie auf der Bühne blicken. Ein weiteres Beispiel wäre die Panorama-Aufnahme der Kamera, die im Film selten eingesetzt wird, während im Theater jede Szene eine Art dieser Panorama-Aufnahme darstellt.[297]

2. Film als eigenständiges Medium

Ein Film sollte nicht nur als Transportvehikel für Literatur-, Welt- und Geschichtswissen im Unterricht auftauchen, sondern auch als eigenständiges Medium, damit er seiner ästhetischen und Themen setzenden Leistung gerecht wird. Filme sind ein Produkt dieser Gesellschaft und können somit zur

293 Surkamp, Carola, S.91-92.
294 Ebd., S. 93.
295 Kepser, Matthis, 1999, S. 348.
296 Surkamp, Carola, S. 93.
297 Surkamp, Carola, S. 91-92.

Selbstverständigung ihrer Kultur beitragen. Für die Schüler stellen die Filme also ein wichtiges Reflexionsmedium kulturellen Geschehens dar. [298]

Die Arbeit an einer Filmanalyse bietet die Möglichkeit, alle Lernbereiche in das unterrichtliche Geschehen zu integrieren und somit die Kompetenzen der Schüler vielseitig zu fördern.[299] Z. B. müssen die Schüler bei der Beantwortung der Frage, wie im Film die Sympathie der Zuschauer in einer bestimmten Szene gelenkt wird, die Kameraführung analysieren (Erschließen von Medienprodukten), die Kommunikation der einzelnen Figuren auf der Beziehungs- und Selbstoffenbahrungsebene deuten (Reflektieren über Sprache), ihre Ergebnisse situationsangemessen und unter der Berücksichtigung des Adressaten schriftlich oder mündlich formulieren (schriftliches und mündliches Darstellen) und dabei die einzelnen Arbeitsschritte dieser komplexen Aufgabe sinnvoll organisieren und steuern (Beherrschen von Methoden und Arbeitstechniken).[300]

3. Vermittlung des filmhistorischen Wissens

Schließlich ist der Filmeinsatz im Zusammenhang mit der Vermittlung des filmhistorischen Wissens von Bedeutung. Ohne Kenntnisse der Filmgeschichte ist es den Schülern kaum möglich, selbst aktuelle Filme zu verstehen und zu genießen. Diese Zielsetzung kann allerdings integrativ in den Bereichen „Film als Literaturverfilmung“ und „Film als eigenständiges Medium“ im Unterricht behandelt werden.[301]

Hier trägt die Lehrperson die Verantwortung, die Filme für den Unterrichtseinsatz so auszuwählen, dass daran die wesentlichen Aspekte der Filmgeschichte – eng verknüpft mit der angestrebten Kompetenzenvermittlung - exemplarisch aufgezeigt werden können.[302]:

Bei allen drei didaktischen Möglichkeiten des Filmeinsatzes im Deutschunterricht muss darauf geachtet werden, dass die wesentlichen Kompetenzen[303], die den Schülern den selbstbestimmenden und reflektierten Umgang mit diesem Medium

---

298 Abraham, Ulf: Filmkanon als Spiegel einer Filmgeschichte? Geschichte und Gegenwart des Mediums Film im Deutschunterricht. In: Kepser, Matthis (Hrsg.): Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a., kopaed Verlag, München 2010b, S. 39-54, hier S. 42, 47.

299 Ebd., S. 42.

300 Vgl. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch, S. 5-7.

301 Barsch, Achim: Filmkanon und Curriculum. In: Kepser, Matthis (Hrsg.): Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a., kopaed Verlag, München 2010, S. 67-84, hier S. 67.

302 Ebd., S. 75.

303 Die ausführliche Auflistung von Kompetenzen im Bereich schulische Filmbildung siehe: Länderkonferenz Medienbildung (Hrsg.): Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Filmbildung. In http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/091116_Filmbildung_LKM.pdf (14.03.2013, 10:36)

ermöglichen, vermittelt werden[304]. Obwohl die Deutschlehrer grundsätzlich ihre Verantwortung für die Vermittlung dieser Kompetenzen durchaus einsehen[305], geschieht dies in der schulischen Praxis nur in unzureichendem Maße, da es nach wie vor nicht üblich ist, sich mit Filmen im Deutschunterricht zu beschäftigen.[306] Das Wissen deutscher Abiturienten in diesem Bereich ist sehr beschränkt, obwohl der Film laut empirischer Studien für die deutschen Oberstufenschüler das wichtigste narrativ-künstlerische Medium ist.[307] Somit wird die Schule der gesellschaftlich-kulturellen Bedeutung dieses Mediums nicht gerecht. Die Ursache dafür liegt zum Teil in der bis heute noch nachwirkenden Schmutz- und Schunddebatte der 1960er Jahre, die unter anderem auch die Filme als niveaulose Medienprodukte abstempelte.[308]

Außerdem ergeben sich in der schulischen Praxis neben den Problembereichen, die sich allgemein auf die Vermittlung der Medienkompetenz beziehen (z.B. die schulischen Rahmenbedingungen oder die unzureichende Ausbildung und die mangelnden Fortbildungsmöglichkeiten der Deutschlehrer)[309] weitere Aspekte, die sich insbesondere auf die Auswahlkriterien des Filmeinsatzes im Deutschunterricht beziehen und ihn dort nicht angemessen verorten lassen: Nach wie vor werden die Filme oft nach dem Vorliegen einer literarischen Vorlage ausgewählt, ein Vorgehen, das zwar ein legitimes didaktisches Kriterium darstellt, alleine aber nicht für die Entscheidung des Filmeinsatzes ausreicht, da auch das ästhetische Qualitätskriterium berücksichtigt werden muss. Genauso müssen die Aktualität des Themas und die pädagogischen Beweggründe als alleinige Auswahlkriterien hinterfragt werden, wenn man dem Film als eigenständiges Medium mit seiner gesellschaftlich-kulturellen Bedeutung und Themen setzenden Funktion gerecht werden möchte.[310]

---

304 Kepser, Matthis, 2010b, S. 21-22.
305 Abraham, Ulf, 2010b, S. 52.
306 Barsch, Achim, S. 67.
307 Kepser, Matthis: Spielfilmbildung an deutschen Schulen. Fehlanzeige? Spielfilmnutzung – Spielfilmwissen – Spielffilmdidaktik im Abiturjahrgang 2006. In: Didaktik Deutsch 24, 2008, S. 24-47, hier S. 27.
308 Kepser, Matthis, 2004, S. 9.
309 Siehe dazu Kapitel 2.5.2 „Neue Medien“.
310 Abraham, Ulf, 2010b, S. 50-51.

## 3. Das Kreative Schreiben als Möglichkeit der Kompetenzvermittlung und Förderung

Der thematische Schwerpunkt „das Kreative Schreiben“ stellt nun den nächsten Aspekt der Arbeit dar, dessen theoretische Grundlagen neben der „Schreibkompetenz“ und dem „Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe“ den letzten Bestandteil des theoretischen Fundaments der Arbeit bilden. Nach der einführenden Klärung des Kreativitätsbegriffs sowie der geschichtlichen Einführung und der Definition richtet sich das Augenmerk dieses Kapitels vor allem auf den didaktisch-methodischen Bereich des Kreativen Schreibens.

### 3.1 Kreativitätsbegriff

Der Kreativitätsbegriff erlebte in den letzten Jahrzehnten einen Bedeutungswandel. Etymologisch wurde dieser Begriff von dem amerikanischen Wort *creativity* entlehnt und bedeutet „Erschaffen“ oder auch „Schöpfen“.[311]

311 Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, 24. durchges. und erw. Aufl., Walter de Gruyter GmbH & Co. Verlag, Berlin, New York 2002, S. 536.

Lange wurde dieser Begriff im Sinne der schöpferischen Kraft des Menschen, die etwas Neues kreiert, verwendet und vor allem auf den künstlerischen Bereich bezogen. Heutzutage wird darunter allgemein die Eigenschaft verstanden, etwas Neues zu entwickeln, das gleichzeitig mit etwas Altem, bereits Vorhandenem verknüpft werden kann oder aus diesem Alten entwickelt und in neue Zusammenhänge transformiert wird.[312] Gleichzeitig beinhaltet dieser Begriff Innovation, Originalität und Flexibilität im eigenen interessengeleiteten Vorgehen (z.B. in einem Produktionsprozess) oder beim Entwickeln von Lösungsstrategien für auftretende Probleme.[313]

Die Beschäftigung mit der Kreativitätsforschung begann in den 1950er Jahren in den USA. Ein wichtiges Ereignis war in diesem Zusammenhang der sogenannte „Sputnik-Schock“: 1957 schickte die Sowjetunion während des Kalten Krieges als erstes Land der Welt einen Satelliten in das Weltall. In dem bis dahin sich der UdSSR überlegen fühlenden USA kam es daraufhin zu einem technologischen Hochrüsten. Nachdem das herrschende Bildungssystem mit seiner einseitigen Orientierung am wissensvermittelnden Unterricht für die defizitäre Entwicklung im naturwissenschaftlichen Bereich und somit für die Führung der Sowjetunion im Kosmos verantwortlich gemacht worden war, sollte nun die Kreativität an breite Bevölkerungsschichten vermittelt werden, um sie zu kreativem Denken und Handeln anzuregen und so den technologischen Vorsprung aufzuholen. Dies sollte, aufbauend auf den empirischen Befunden der Kreativitätsforschung in Bezug auf die Merkmale einer kreativen Persönlichkeit sowie auf Phasenmodelle von kreativen Prozessen, erfolgen. Der Kreativitätsbegriff wurde also in den 1950er Jahren überindividuell verwendet. Durch die Kreativierung möglichst vieler Menschen sollte die für die Allgemeinheit bedeutsame Innovationskraft freigesetzt und gesamtgesellschaftlich genutzt werden.[314]

Von zentraler Bedeutung sind in diesem Zusammenhang die Forschungsergebnisse von Joy Paul Guilford[315], die nach ihm auf die Volkswirtschaft übertragen und dort genutzt wurden. Darin entwickelte er Kreativitätstests, die insbesondere die Problemlösungskompetenz

---

312 Brenner, Gerd: Kreatives Schreiben. Ein Leitfaden für die Praxis, Scriptor Verlag GmbH & Co., Frankfurt am Main 1990, S. 15.

313 Merz-Grötsch, S. 138.

314 Brenner, Gerd, S. 16, Merz-Grötsch, Jasmin, S. 138-139.

315 Vgl.: Guilford, Joy Paul: Kreativität (1950). In: Mühle, Günther / Schell, Charlotte (Hrsg.): Kreativität und Schule. Texte, Piper Verlag, München 1970, S. 13-36.

berücksichtigten. Dabei unterschied er drei große Bereiche, die mehrere Teilfähigkeiten beinhalteten: 1. Flexibilität als qualitativer Aspekt der Kreativität (Fähigkeit, die vorgegebenen Daten so umzustrukturieren, dass Vorgehensweisen entwickelt werden, die zur Problemlösung führen), 2. gedankliche Flüssigkeit als quantitativer Aspekt der Kreativität (Fähigkeit, Assoziationen schnell herzustellen und Sachverhalten und Figurenkonstellationen zueinander in Beziehung zu bringen) und 3. Elaboration als operationaler Aspekt der Kreativität (Fähigkeit zur Ausarbeitung von Strategien für Problemlösungen).[316]

In den 1960er Jahren begann die Beschäftigung mit der Kreativität auch in Deutschland. Ähnlich wie in den USA ein Jahrzehnt zuvor wurden zu der Zeit in Deutschland die bestehenden gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten kritisch hinterfragt. Der Kreativitätsbegriff beeinflusst zu der Zeit insbesondere die bildungspolitische Diskussion, in der die Orientierung an den kognitiven Lernzielen kritisiert wird. Die Beschäftigung mit der Kreativität soll dazu beitragen, den Menschen selbst und seine sozialen Lernprozesse in den Mittelpunkt des Lernens zu stellen. Einer der ersten Vertreter dieser Forderung war Klaus Mollenhauer, der im Rahmen der Kritischen Erziehungswissenschaft mehr Mündigkeit, autonomes Handeln und Befreiung vom Dogmatismus forderte.[317] Gleichzeitig wurde in diesem Zusammenhang auch der Anspruch der Emanzipation, der Gleichheit aller Gesellschaftsmitglieder in Bezug auf ihre Rechte und Pflichten, erhoben. Um all diese gesellschaftlichen Entwicklungen zu vollziehen, brauchte man mündige selbstständige und kreative Menschen, die durch die eigene Mitbestimmung gesellschaftliche Veränderungsprozesse einleiten. Die Schule reagierte auf die gesellschaftlichen Anforderungen, indem auf der didaktischen Ebene anhand von aktuellen gesellschaftlichen und politischen Konflikten die selbstständige kreative Entwicklung von Strategien für Problemlösungen geschult wurde. Auf der methodischen Ebene wurden verstärkt projektorientierte Methoden und Rollenspiele eingesetzt.[318]

1970 wurde der Vortrag von Joy Paul Guilford „Creativity“[319] auf Deutsch publiziert und lenkte die Diskussion um den Kreativitätsbegriff – jetzt in

316 Merz-Grötsch, S. 138-139.
317 Vgl. Mollenhauer, Klaus: Erziehung und Emanzipation, 6. Aufl., Juventa Verlag, München 1973, S. 67.
318 Merz-Grötsch, S. 140-141.
319 Vgl.: Guilford, Joy Paul, S. 13-36.

Deutschland – auf die Nutzung kreativer Potenziale, die vor allem durch das divergente Denken gekennzeichnet sind, für den technologischen Fortschritt in der Volkswirtschaft. In diesem Zusammenhang wird die Kreativität in den 1970er Jahren insbesondere an der Fähigkeit festgemacht, neue überraschende Problemlösungen zu finden, die aus den alten vorgegebenen Denkmustern ausbrechen und neue Innovationen schaffen.[320] Aus diesem Grund widmete sich die Kreativitätsforschung der 1970er Jahre verstärkt der Kreativitätserziehung der Kinder und Jugendlichen, die neben der künstlerisch-schöpferischen Erziehung im Sinne der Reformpädagogik vor allem in der Vermittlung der Techniken des kreativen Lernens und Arbeitens gesehen wurde. Die Kreativität wurde somit greif- und umsetzbar. Diese Wahrnehmung führte zu einer freien und antiautoritären Tendenz in der Erziehung, die sich ausschließlich an den Bedürfnissen der Kinder orientieren sollte, und führte sogar zu einer Reformbewegung in der Bildung (z.B. Curriculumrevisionen, Studienreformen).[321] In der Schule zeigten sich die neuen Aspekte des Kreativitätsbegriffs nicht nur in neuen pädagogischen Konzepten, sondern auch in den sprachlichen Fächern, insbesondere durch den spielerischen Umgang mit der Sprache. Im Deutschunterricht wurden vor allem die sprachlichen Normen mithilfe von Verfremdungsverfahren und des Verfassens von Unsinntexten durchbrochen.[322] In den 1980er Jahren fand eine Subjektivierung des Kreativitätsbegriffs statt. „Unter Kreativität wird nun in erster Linie Selbstausdruck, Entäußerung der verborgenen inneren Welt, Entwurf einer neuen, subjektbestimmten Wirklichkeit verstanden.“[323] Als Reaktion auf die zunehmende Anonymisierung der Gesellschaft der 1980er Jahren standen im Kreativitätsdiskurs die Selbsterfahrung und die Selbstbehauptung des Individuums im Mittelpunkt, wobei diese mit Intimisierungstendenzen in Verbindung standen, sodass sich die Selbsterfahrung und die Selbstbehauptung eher im privaten Bereich vollzogen. In diesem Zusammenhang kam die Schreibbewegung auf, die erst überwiegend im außerschulischen Bereich stattfand. Mit dem Ziel der Selbsterfahrung wurden z.B. in den Volkshochschulen Kurse angeboten, in denen man mit dem Schreiben meist therapeutische Erwartungen verband. Somit standen in solchen Kursen die

320 Spinner, Kasper: 2008a, S. 109.
321 Merz-Grötsch, S. 141.
322 Spinner, Kasper, 2008a, S. 109.
323 Ebd., S. 110.

autobiografischen Ausdrucksformen (z.B. eigene Gedichte, Tagebucheintragungen usw.) im Mittelpunkt. Das Kreative Schreiben erfüllte in diesem Zusammenhang eine politische Funktion, indem z.B. Frauen ihre gesellschaftliche Benachteiligung durch das Schreiben als Selbstbehauptung zu kompensieren versuchten. Die gesellschaftliche Bedeutsamkeit dieser Schreibbewegung wuchs in diesen Jahren so, dass sie langsam auch Einzug in die Schule fand, in denen das entfremdete Schreiben durch das subjektiv-authentische abgelöst wurde. Das Schreiben wurde also als Mittel bei der eigenen Identitätssuche verstanden.[324]

Die 1990er Jahre waren in Deutschland durch „eine tiefe Wirtschafts- und Strukturkrise“[325] gekennzeichnet. So wurde eine der geeigneten Lösungsstrategien für die Bewältigung dieser Krisen in der Förderung der Kreativität der jungen Generation gesehen. Ähnlich wie in den USA in den 1950er Jahren sollten diese Menschen zum kreativen und innovativen Denken erzogen werden, damit sie „den gewaltigen Herausforderungen der modernen Industriegesellschaft“[326] gewachsen und in der Lage seien, künftige Krisen zu verhindern. Somit beschäftigte sich die Kreativitätsforschung der 1990er Jahre in diesem Zusammenhang in erster Linie mit den Merkmalen der kreativen Persönlichkeit. Aber auch der produktbezogene Aspekt der Kreativität sowie die Kreativitätsmerkmale eines geistigen Prozesses (in Anlehnung an Guilford) waren Bestandteile dieser Diskussion.[327]

### 3.2 Kreatives Schreiben: Geschichte und Definition

Die Geschichte des kreativ-experimentellen Umgangs mit der Sprache geht bis in die Antike zurück. Um die eigene Kreativität zu unterstreichen, verwendeten die Dichter schon damals gerne solche Sprachspiele, wie z.B. ein Akrostichon, ein Gedicht, bei dem die Anfangsbuchstaben einer Strophe ein Wort ergaben, meist den Namen des Verfassers oder des Empfängers des Gedichts.[328] Angeregt durch die antiken Sprachspiele wurden diese im 17.-18. Jh. von der höfisch aristokratischen Kultur des Barocks gerne aufgenommen und praktiziert, besonders beliebt zu der Zeit war das

---

324 Spinner, Kasper, 2008a, S. 110-111.

325 Schuster, Karl: Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis, 2. korr. Aufl., Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannweiler 1997, S. 34.

326 Ebd., S. 34.

327 Schuster, Karl, S. 34.

328 Wilpert, Gero von: Sachwörterbuch der Literatur, 6. verb. und erw. Aufl., Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 1979, S. 11.

Verfassen eines Leipogramms, eines Textes (meist eines Gedichtes), in dem die Verwendung eines oder mehrerer Buchstaben gemieden wurde, um bestimmte Eindrücke (z.B. helle oder dunkle Stimmung) zu erzeugen.[329] Im 18.-19. Jh. praktizierte man die Sprachspiele auch in den literarischen Salons der deutschen Romantik. Beispielhaft dafür kann der verbreitete Einsatz der rhetorischen Figur der sogenannten romantischen Ironie angeführt werden. Dieses Lächerlichmachen erfolgte durch Selbstvernichtung bzw. Selbstverkleinerung, indem man sich über die eigenen Schwächen erhob und damit das eigene Bewusstsein für die Differenz zwischen Ideal und Wirklichkeit verdeutlichte.[330] Auch der Reihum-Roman sowie die autobiografischen Schreibformen (z.B. Tagebuchschreiben) fanden zu der Zeit häufig ihre Verbreitung. Im Biedermeier wiesen solche biografischen Schreibformen neben dem Unterhaltungsziel auch deutliche emanzipatorische Tendenzen auf. Das im Rahmen der Reformpädagogikbewegung (Anfang des 20. Jh.) praktizierte freie Schreiben kann als Vorreiter des Kreativen Schreibens bewertet werden. Dabei ging es vor allem darum, den Schülern beim Schreiben die Möglichkeit zur Selbsterkenntnis zu geben, indem sie ihre Gefühle und Erfahrungen schriftlich darstellten und reflektierten. Dabei sollten sie selbst entscheiden, wann und worüber sie schreiben wollten.[331]

Parallel dazu erschien 1900 Freuds „Traumdeutung“, die das Schreiben nachhaltig beeinflusste. Neue, an der Psychoanalyse orientierte Techniken sollten dazu beitragen, die unbewussten Wünsche zu wecken und ihre Erfüllung, die in der Realität verwehrt wurde, schreibend zu ermöglichen. Das Schreiben bildete demnach eine Fortsetzung des kindlichen Spiels, bei dem die infantile Lustgewinnung jetzt im Text statt in Spielformen gerhüllt wurde.[332] Vor diesem Hintergrund entwickelten sich die Kunst- und Literaturrichtungen des Dadaismus und Surrealismus, bei denen das Schreiben sich der Kontrolle des Verstandes entzog und so von den konventionellen Schreibformen zugunsten von z.B. freien Assoziationsketten oder paradoxen Zusammenstellungen abwich. Die Schreibtätigkeit wurde hier also von dem

---

329 Ebd., S. 453.

330 Ebd., S. 377.

331 Böttcher, Ingrid: Grundlagen kreativen Schreibens. In: Böttcher, Ingrid (Hrsg.): Kreatives Schreiben, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH, Berlin 1999a, S. 9-20, hier S. 13-14.

332 Werder, Lutz von: Lehrbuch des Kreativen Schreibens, Marixverlag, Berlin / Milow 2001, S. 18, 37-38.

Unterbewussten geleitet und erfolgte ohne Rücksicht auf die Sinnhaftigkeit des Geschriebenen.[333]

In den 1960er Jahren entstand die internationale Künstlergruppe Oulipo, deren Ziel die „Spracherweiterung durch formale Zwänge“ war. Sie entwickelten und arbeiteten u.a. mit solchen Schreibmethoden, die nach strengen mathematischen Regeln funktionierten, z.B. mit dem Schneeball-Verfahren.[334]

Die Geschichte des Begriffs des „Kreativen Schreibens“ an sich begann in Deutschland in den 1970er Jahren. Im Rahmen einer allgemeinen Kreativitätsdiskussion, die durch den auf Deutsch erschienenen Vortrag von Joy Paul Guilford ausgelöst wurde,[335] kam der Förderung der Kreativität gerade im sprachlichen Bereich der Schule eine besondere Bedeutung zu. Die „kreativen“ Schreibübungen (z.B. Verfremdungsverfahren oder Verfassen von Unsinntexten) lösten die noch aus der Reformpädagogik stammenden „Gestaltungsübungen“ ab und sollten in erster Linie zur Überwindung der gesellschaftlichen Schreibnormen beitragen. [336]

In den 1980er Jahren zeichnete sich das Kreative Schreiben – geprägt durch die außerschulische Schreibbewegung[337] – durch die Subjektivierungstendenzen aus, die im Deutschunterricht insbesondere durch solche Methoden zum Vorschein kamen, die die Schüler als Schreibsubjekte in den Mittelpunkt stellten und zur (psychologischen) Selbstbespiegelung beitrugen (z.B. tagebuchartige Erlebnisschilderungen usw.).[338] Das Ziel dabei war es, die Gestaltungskraft und die Fantasie der Schüler freizusetzen bzw. zu entfalten, indem das Schreiben stärker intuitiv erfolgte und sich der Kontrolle des Verstands möglichst entzog.[339]

1993 erschien in der Zeitschrift „Praxis Deutsch“ der berühmte Aufsatz von Casper H. Spinner „Kreatives Schreiben“, der die nachfolgende bildungspolitische und didaktische Diskussion stark beeinflusste und den Begriff des „Kreativen Schreibens“ nachhaltig prägte. Spinner sprach sich hier für ein neues Schreibcurriculum aus, bei dem das Kreative Schreiben als grundlegender Zugang dazu betrachtet wurde. Im Kreativen Schreiben wurde die Möglichkeit gesehen, sprachliche Normen zu

---

333 Wilpert, Gero von, S. 154, 802.
334 Böttcher, Ingrid, 1999a, S.14.
335 Vgl. Kapitel 3.1 „Kreativitätsbegriff“
336 Fritzsche, Joachim, S. 159-160.
337 Vgl. Kapitel 3.1 „Kreativitätsbegriff“
338 Fritzsche, Joachim, S. 160; Spinner, Kasper, 2008a, S. 110.
339 Spinner, Kasper: Kreatives Schreiben zu literarischen Texten. In Abraham, Ulf / Kupfer-Schreiner, Claudia / Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberzeihung. Eine Einführung für Schule und Hochschule, Auer Verlag, Donauwörth 2005, S.109-118, hier S.110.

durchbrechen und sich selbst zu verwirklichen. Als besonderes Charakteristikum wurde die Aktivierung der Imaginationskraft betont, gemeint war die Fähigkeit, die eigene Fantasie ausgestalten zu können und sich andere Welten, Menschen, Situationen und Konstellationen nicht nur vorstellen, sondern auch empathisch begreifen zu können. Dabei sollte das Schreibsubjekt, das beim Kreativen Schreiben im Mittelpunkt steht, sich vom Schreiben „forttragen lassen“ und sich nicht an einem festgelegten Plan orientieren,[340] um sich so neue Vorstellungen und Perspektiven während des Schreibprozesses zu erschließen.[341]

Heutzutage versteht man unter dem Begriff des Kreativen Schreibens, bei dem es sich um eine Lehnübersetzung des amerikanischen „Creative Writing“ handelt, im allgemeinen außerschulischen Kontext journalistische und literarische Schreibübungen, die einerseits den Erwerb bestimmter Schreibstrategien für berufliche Zwecke beinhalten, andererseits aber auch den Selbstausdruck und die geistige Flexibilität fördern sollen.[342]
In der Fachdidaktik Deutsch ist der Begriff des Kreativen Schreibens zu einem Sammelbegriff mit offenen Rändern für alle schreibpädagogischen Ansätze geworden,[343] die sich von dem traditionellen Schulaufsatz unterscheiden, also nicht analytisch, interpretierend oder erörternd vorgehen.[344] Bei solchen Aufgaben stehen die Schüler als Schreibsubjekte im Mittelpunkt und sollen zum Gebrauch ihrer Fantasie angeregt werden. Es geht vor allem darum, das poetische und ästhetische Vermögen der Schüler zu seinem Recht kommen zu lassen und ihr emotionales und kreatives Potenzial schreibend zu realisieren. [345]
Nach Spinner zeichnen sich die Aufgaben des Kreativen Schreibens durch drei besondere Grundprinzipien aus: Neben der Imagination (Vorstellungskraft), die bereits in seinem Aufsatz von 1993 als ein Charakteristikum des Kreativen Schreibens angeführt wird, werden Irritation und Expression ergänzt. Bei der Irritation

---

340 Später distanziert sich Spinner von dem Konzept, das planlose Kreative Schreiben zum grundlegenden Zugang zum Schreiben zu machen. Sieh dazu Kapitel 3.4 „Didaktik des Kreativen Schreibens“

341 Spinner, Kasper, 2008a, S. 108, 119-120.

342 Knoche, Susanne: Kreatives Schreiben. In: Kliewer, Heinz-Jürgen / Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik [erscheint demnächst]. In: www.homepage.ruhr-uni-bochum.de/Susanne.Knoche/LDDKreativesSchreiben.pdf (22.07.2013; 15:00)

343 Esselborn-Krumbiegel, Helga: Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung: Wissenschaftliches und Kreatives Schreiben. In: Bredel, Ursula / Günther, Hartmut / Klotz, Peter u.a. (Hrsg.): Didaktik der Deutschen Sprache, Bd. 2, Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn 2003, S. 737-744, hier S. 740.

344 Fritzsche, Joachim,S. 160.

345 Paefgen, Elisabeth K.: Einführung in die Literaturdidaktik, Metzler Verlag, Stuttgart, Weimar 1999, S. 103.

geht es darum, die Schüler z.B. mit Verfremdungen zu provozieren, damit sie neue Einfälle entfalten können. Der Begriff Expression beinhaltet die authentische Darstellung der eigenen Gedanken und Gefühle. Es können nicht alle drei Prinzipien in jeder kreativen Schreibaufgabe gleichermaßen existent sein, ihre Verbindung ist aber grundsätzlich wichtig.[346] Nach diesen Grundprinzipien wird der Zugang zum Schreiben arrangiert und der Schreibprozess zum Teil begleitet, sodass er nicht völlig ungesteuert abläuft. Dies grenzt das Kreative Schreiben in der Schule von dem Kreativen (freien) Schreiben in anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen ab.[347]

### 3.2.1 Erscheinungsformen des Kreativen Schreibens

Trotz der Schwierigkeit, den Begriff des Kreativen Schreibens genau zu definieren, lässt er sich durch die kategoriale Einteilung in Sozial- und Erscheinungsformen grob systematisieren, wobei es zwischen den einzelnen Formen Überschneidungen gibt:

Tabelle 1: Kategoriale Einteilung des Kreativen Schreibens[348]

| **Kreatives Schreiben** | | | |
|---|---|---|---|
| Sozialformen: | alleine oder gemeinsam | | |
| Erscheinungsformen: | Produktionsorientierte Schreibverfahren | Sprachspielerisches Experimentieren | Therapeutisches Schreiben |
| Mischformen: | - Integrativer Ansatz (Textwerkstatt)<br>- Personales Schreiben<br>- Freies Schreiben | | |

Das Kreative Schreiben kann **alleine** „für sich“ oder **gemeinsam** „gesellig“, z. B. in einer Gruppe, erfolgen. Das gesellige Schreiben[349] zielt auf eine gemeinsame

346 Spinner, Kasper, 2008a, S. 108.
347 Fix, Martin, 2008, S.116.
348 Eigene Darstellung in Anlehnung an: Merz-Grötsch, Jasmin, S. 150; Gans, Michael: Literarische Schreibdidaktik. In: Gans, Michael / Prenting, Ruth (Hrsg.): Textwerkstätten, Literarisches Schreiben in Schule, Hochschule und Freizeit, S. 11-40, hier S. 14-17.

Schreibkultur, in deren Rahmen die Freude am Schreibprozess mit dem Erlernen literarischer Schreibtechniken verbunden wird. Die Steuerung des Schreibprozesses erfolgt dabei so, dass einerseits der Raum geschaffen wird, um das subjektiv orientierte Schreiben zu praktizieren, dass andererseits aber auch die gruppendynamischen Prozesse berücksichtigt werden.[350] Eine typische Erscheinungsform des Kreativen Schreibens, die immer in einer Gruppe stattfindet, ist die **Schreibwerkstatt (integrativer Ansatz)**, deren Konzept von Lutz von Werder stammt. Eine „kreative" Gruppe trifft sich regelmäßig, um gemeinsam das Schreiben zu praktizieren. Dabei durchläuft die Gruppe jedes Mal gemeinsam die Phasen der Inspiration, der Textproduktion, der Textbearbeitung und der Textdeutung. Das Ziel dabei ist, dass die Schreibunsicherheiten des Einzelnen durch die Gruppe aufgefangen werden und die Teilnehmer dadurch kontinuierlich mehr Selbstwertgefühl aufbauen und sich beim Schreiben mehr zutrauen. Das Schreiben kommt hier in erster Linie als freies sprachspielerisches Experimentieren vor, das therapeutische Aspekte mit beinhaltet, wobei aber auch zum Teil mit produktionsorientierten Schreibverfahren gearbeitet werden kann.[351]

**Die produktionsorientierten Schreibverfahren** stellen eine zentrale Erscheinungsform des Kreativen Schreibens in der Schule dar. Hier geht es um den produktiven Umgang mit literarischen Texten, wobei die Beziehung zwischen dem Leser und dem Text und nicht die vorgegebenen Textstrukturen im Mittelpunkt dieser Konzeption stehen. Die literarischen Texte geben den Schülern vielseitige Anregungen, die sie bei der sprachlichen Gestaltung ihrer eigenen Texte aufgreifen und so die Möglichkeit bekommen, ihre kreativen Potenziale zu entfalten.[352]

**Das sprachspielerische Experimentieren** als Ansatz des spielerischen Umgangs mit Buchstaben, Wörtern, Sätzen oder Texten, entwickelt 1985 von Gert Mattenklott[353], geht von einem gemeinsamen Schreiben aus, das die Möglichkeit bietet, die Konkurrenzsituation unter den Schreibern aufzuheben, indem sie sich der Fantasie und dem Spiel mit der Sprache hingeben und so den Konventionen des Alltags entfliehen. Es können neue, auch absurde Formulierungen entstehen, die

---

349 Das Konzept zum „Geselligen Scheiben" wurde von Gundel Mattenklott 1979 entwickelt. Vgl. dazu: Mattenklott, Gundel: Literarische Geselligkeit. Schreiben in der Schule. Mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Unterricht, Metzler Verlag Stuttgart 1979.

350 Merz-Grötsch, Jasmin, S. 159.

351 Gans, Michael, S. 17.

352 Spinner, Kasper, 2005, S.110.

353 Vgl. Mattenklott, Gert: Spielregeln der Literatur. In: Diskussion Deutsch, Jahrgang 16, Heft 84, 1985, S. 419-432.

sich den Zwängen einer vorgegebenen sprachlichen Wirklichkeit nicht unterordnen lassen und dem Leser doch logisch und schön erscheinen.[354]

Den Ansatz des **therapeutischen Schreibens**, der seinen Ursprung in Freuds Traumdeutung hat, geht davon aus, dass beim Schreiben eine „Wiederbegegnung mit sich selbst“[355] stattfindet und dabei verdrängte Träume und Sehnsüchte ins Bewusstsein und dann zur Sprache kommen können.[356] Dadurch, dass Gefühle, Gedanken und Erlebnisse dem Schreiber in der verschriftlichten Form gegenübertreten und somit fassbar werden, werden sie dem Schreiber bewusster und tragen so zur Identitätsgewinnung bzw. Identitätsstärkung bei. Dazu kommt, dass das Schreiben im Vergleich zum mündlichen Sprachgebrauch langsamer erfolgt und somit die Reflexion des Geschriebenen ermöglicht, die zu einer Reflexion über sich selbst führen kann. Diese Erfahrung wird dann intensiviert, wenn der Schreiber das eigene Schreibprodukt durchliest und so sich selbst begegnet.[357] Das therapeutische Schreiben wird eher im außerschulischen Bereich praktiziert.

**Das personale Schreiben** verkörpert besonders das schülerorientierte Schreiben, das ihre Identitätsentwicklung und Selbstfindung fördern soll.[358] Somit hat das personale Schreiben große Überschneidungen mit dem therapeutischen Schreiben. In der Fachdidaktik wird es als Schnittpunkt zwischen dem therapeutischen und dem kreativen Schreiben gesehen. Dabei schließt das Kreative Schreiben nach dieser Auffassung explizit sowohl den experimentellen Umgang mit der Sprache als auch die produktionsorientierten Schreibverfahren mit ein. [359] Angeregt durch literarische Texte oder eigene Erfahrungen sollen sich die Schüler bei diesem Ansatz unter anderem mit Rollenmustern und eigenen Rollen, die sie im wirklichen Leben einnehmen, beschäftigen, um so den Selbstfindungsprozess, der gerade in der Pubertät besonders wichtig ist, zu gestalten.[360]

**Das freie Schreiben** hat seinen Ursprung in dem „freien Aufsatz“ der Reformpädagogik und wurde insbesondere von Freinet in Sinne des erlebnisorientierten freien Schreibens geprägt. Er sah darin keine Schreibmethode an sich, sondern eine Möglichkeit, sich den anderen mitzuteilen. Beim freien

---

354 Gans, Michael, S. 15.
355 Ebd., S. 15.
356 Ebd., S. 15.
357 Spinner, Kasper: Identitätsgewinnung als Aspekt des Aufsatzunterrichts. In: Spinner, Kasper: Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination - Kognition, Kallmeyer Verlag, Seelze-Velber 2001b, S. 35-46, hier S. 41-42.
358 Merz-Grötsch, Jasmin, S. 150.
359 Schuter, Karl, S. 28-29.
360 Merz-Grötsch, Jasmin, S. 152.

Schreiben haben die Schüler die Möglichkeit, einen Text je nach Interesse ohne eine festgelegte Fragestellung und nur mit dem Einsatz eigener Fantasie zu produzieren. Somit kann das freie Schreiben die Komponente des therapeutischen Ansatzes, des sprachspielerischen Experimentierens und zum Teil auch des personalen Schreibens enthalten. Das didaktische Ziel dabei ist, dass das Lernen nicht in das schulische und außerschulische eingeteilt wird, sondern dass die eigenen Interessen und Umweltereignisse aktiv im schulischen Rahmen zum Thema werden sollen. Zu den Vorzügen des Ansatzes zählt insbesondere die hohe Schreibmotivation, die in dem natürlichen Bedürfnis, sich frei auszudrücken und den anderen mitteilen zu können, gründet, so die Annahme.[361]

### 3.3 Einflüsse der Psychologie

1. Neurobiologie: Die Erkenntnisse aus der Gehirnforschung belegen, dass beim Kreativen Schreiben beide Gehirnhälften des Menschen zusammenarbeiten. Die linke Gehirnhälfte steuert überwiegend das logische Denken, verarbeitet Informationen (z.B. Begriffe, Argumente und Fakten) linear, die rechte Gehirnhälfte ist für die Gefühle und Emotionen zuständig. Im schulischen Bereich wird traditionell überwiegend die linke Gehirnhälfte beansprucht und ihre Funktion gefördert, was zu einem Ungleichgewicht zwischen den Gehirnhälften führt und die kreativen und bildhaften Aspekte des Denkens vernachlässigt. Diese sind jedoch - durch das Wahrnehmen und den Gebrauch von z.B. Metaphern oder den Bildgehalt und den Klang von Wörtern - für den anschaulichen Sprachgebrauch unabdingbar. Im Kreativen Schreiben wird die rechte Gehirnhälfte aktiviert, denn es kommt darauf an, dass der Schreiber in seinem Text originelle Ideen entwickelt und zu neuen sprachlichen Entdeckungen kommt. Um diese kreativen Leistungen schriftlich zu formulieren, wird wiederum die linke Gehirnhälfte gebraucht. So kann es schließlich im Idealfall zu einem ständigen Wechselspiel zwischen den beiden Gehirnhälften kommen.[362]

2. Tiefenpsychologie: Nach Freud wird der Schreibprozess in Analogie zum Tag- und Nachttraum gesehen, bei dem verdrängte Fantasien zum Ausdruck kommen. So kommen diese auch beim Schreiben unbewusst an die Oberfläche, allerdings in abgeänderter, verdichteter und symbolhafter Form. Dies geschieht nach Freud aufgrund der Zensur dieser Inhalte durch das realitätsorientierte Ich. Somit wird

---

361 Ebd., S. 154-155.

362 Spinner, Kasper, 2008a, S. 114; Schuster, Karl, S. 37-38; Werder, Lutz von, S. 92.

Intimes geschützt, dem Schreiber aber die Möglichkeit gegeben, aus einer unbefriedigenden Realität in seine Fantasien zu fliehen (Regression) und dann durch das Schreiben in die reale Welt zurückzufinden (Progression).[363]
Überträgt man diese Ausführungen auf das Kreative Schreiben, so kann davon ausgegangen werden, dass jeder Text eine manifeste und eine latente Struktur aufweist. Für das Kreative Schreiben sind latente Inhalte nicht relevant. Im Zusammenspiel mit manifesten Inhalten, die letztlich das eigentliche Ziel des Kreativen Schreibens darstellen, ermöglichen sie aber, dass eine literarische Ausdrucksform entsteht. Somit sollen die latenten psychischen Inhalte bei kreativen Schreibaufgaben zwar aktiviert werden, um so das Vorstellungsvermögen des Schreibers zu erweitern und sie als individuelle Anteile in den Text einfließen zu lassen, sie sollen aber nicht explizit thematisiert werden, um die Privatsphäre des Schreibers zu schützen.[364]
Problematisch können im schulischen Zusammenhang mögliche Reaktionen der Schüler sein, wenn sie mit Methoden konfrontiert werden, die einen tiefenpsychologischen Hintergrund haben (z.B. die Fantasiereise). Sollten in einer Unterrichtssituation solche bis dahin verdrängte, unbewältigte Erfahrungen an die Oberfläche kommen, stehen die Lehrpersonen, die meist keine psychologische Ausbildung haben, vor der Frage des Umgangs mit solchen Reaktionen. Da die Tragweite solcher „aufgeweckten“ Erinnerungen nicht eingeschätzt werden kann, können solche Situationen aufgrund des darin steckenden Explosionspotenzials evtl. sogar gefährlich werden. Das mögliche Auftreten solcher Reaktionen muss immer im Vorfeld im Rahmen der didaktischen Planung mit bedacht und reflektiert werden.[365]
3. Gestalttheorie: Der Bezug des Kreativen Schreibens zur Gestalttheorie wird vor allem in dem Ziel der Vereinigung von Körper, Seele und Geist gesehen.
Ähnlich wie in der Gehirnforschung, nach der die kreativen Leistungen erst durch die Verbindung der Arbeit von beiden Gehirnhälften möglich werden, oder in der Tiefenpsychologie, nach der die Qualität der literarischen Ausdrucksform die Verbindung von latenten und manifesten Textanteilen ausmacht, soll nach der Gestalttheorie die Zersplitterung des modernen Menschen aufgehoben werden, damit der Mensch sich selbst als Ganzes erfährt. Das Kreative Schreiben benutzt die Ansätze der Gestalttheorie, indem nach der Erfahrung, sich selbst als ganzen

363 Werder, Lutz von, S. 112-113.
364 Spinner, Kasper, 2008a, S. 112-113.
365 Merz-Grötsch, Jasmin, S. 175.

Menschen zu erleben (z.B. durch therapeutischen Tanz, Meditation oder das Aufnehmen von musikalischen Eindrücken), das Verfassen eines Textes folgt. Dabei überschneiden sich diese Ansätze mit der psychoanalytischen Vorgehensweise.[366]

4. Wygotskis Konzept der inneren Sprache: Lew Wygotski entwickelte Anfang 1930er Jahre ein Konzept, in dem er sich mit dem Verhältnis zwischen Sprechen und Denken beschäftigte. Demnach ist die geschriebene Sprache nicht identisch mit der gesprochenen Sprache und die gesprochene Sprache nicht identisch mit dem, was gedacht wird, der inneren Sprache. Diese Sprache hat keine kommunikative Funktion, deswegen vollzieht sie sich überwiegend in Bildern auf der Sinnesebene und ist somit subjektiver als gesprochene Sprache und offener für kreative Einfälle. Der Gebrauch dieser inneren Sprache kann sich für das Kreative Schreiben als besonders fruchtbar erweisen, wenn es gelingt, sie mit geeigneten Schreibmethoden (z.B. Clustern oder automatischem Schreiben) zu aktivieren und den inneren Sprachprozess somit zu öffnen. Damit ihr Gebrauch beim Schreiben direkter zum Ausdruck kommt, ist es wichtig, den Schreibprozess so zu gestalten, dass er nicht sofort den sprachlichen Normen unterworfen wird, sondern dass der Sprache erst einmal freier Lauf gelassen wird.[367]

5. Winnicotts Kreativitätstheorie: Donald W. Winnicott, ein englischer Kinderarzt und Psychoanalytiker, entwickelte die sogenannte „Objektbeziehungstheorie“. In seinem Buch „Übergangsobjekte und Übergangsphänomene“, das 1951 erschien, geht er auf die Beziehung zwischen einem Kleinkind und seiner Mutter ein, die sich in einer Phase befindet, in der das Kind langsam begreift, dass die Mutter eine eigenständige Person ist und kein Teil von ihm. Um diesen Prozess zu bewältigen, benutzt das Kind die sogenannten Übergangsobjekte (z.B. ein Teddybär), die für das Kind weder ganz zu der Mutter noch zum eigenen Ich gehören, deren symbolische Bedeutung aber als Mutterersatz dient. Im Spiel mit diesen Objekten fließen sowohl die objektive Wahrnehmung der Umwelt als auch die subjektiven Erfahrungen des Kindes ein. So wird ein „intermediärer Raum“ geschaffen, in dem die Objektivität und die Subjektivität ineinander übergehen und nicht klar zu trennen sind.[368]

Die Aufhebung der Unterscheidung zwischen Objektivität und Subjektivität, der intermediäre Raum also, kann vom Kreativen Schreiben benutzt werden, um die Komplexität von literarischen Texten zu veranschaulichen: In jedem Text sind sowohl

366 Spinner, Kasper, 2008a, S. 113-114; Merz-Grötsch, Jasmin, S. 176.
367 Spinner, Kasper, 2008a, S. 115.
368 Spinner, Kasper, 2008a, S. 115-116.

objektiv wahrgenommene Realitätsanteile als auch Stimmungs- und Befindlichkeitsäußerungen des Autors vorhanden. Somit darf das Kreative Schreiben in der Wahrnehmung nicht auf den bloßen Selbstausdruck reduziert werden, durch die Verschmelzung von Objektivität und Subjektivität ermöglicht es vielmehr „die fantasierende Aneignung neuer Erfahrungsweisen und damit z.B. das Hineindenken in andere Personen und Zeiten."[369][370]

### 3.4 Didaktik des Kreativen Schreibens

In der Fachdidaktik des Kreativen Schreibens existieren mehrere didaktische Ansätze, die sich entweder dem schreibdidaktischen oder dem literaturdidaktischen Begründungszusammenhang zuordnen lassen, wobei sich diese beiden Diskussionsstränge zum Teil überschneiden.[371]

Geschichtlich gesehen, überwogen in den 1980er und 1990er Jahren die Ansätze, die sich dem schreibdidaktischen Begründungszusammenhang zuordnen lassen, dazu zählt vor allem das freie Schreiben,[372] das den Schülern nicht nur die freie Themenwahl gewährt, sondern auch – zumindest als Grundidee – den Ort und den Zeitpunkt des Schreibens freistellt. Hier wird das wichtigste Ziel des Schreibens vor allem in der Erlebnisorientierung der Schüler gesehen.[373]

Der neue Ansatz des Kreativen Schreibens, der Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre aufkommt, zielt verstärkt auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit und auf die Identitätsfindung durch das Schreiben. Das personale Schreiben schließt Aspekte des freien Schreibens mit ein, führt sie jedoch unter der Zielsetzung der Persönlichkeitsentwicklung weiter. Darüber hinaus gehören dazu der experimentelle Umgang mit der Sprache und produktionsorientierte Schreibverfahren, z.B. in der Form des Verfassens von Tagebüchern.[374]

Ende der 1990er Jahre erschien die Dissertation von Claudia Winter, die Kasper Spinner mit initiierte und betreute. In dieser bedeutenden Arbeit wird empirisch nachgewiesen, dass die Methoden des Kreativen Schreibens in Verbindung mit den Methoden des traditionellen Unterrichts zu besseren Schülerleistungen führen als der Unterricht, der ausschließlich auf Anregungen zum Kreativen Schreiben basiert, oder

---

369 Ebd., S. 116.
370 Ebd., S. 115-116.
371 Spinner, Kasper, 2005, S.109.
372 Vgl. Kapitel 3.2.1 „Erscheinungsformen des Kreativen Schreibens"
373 Spinner, Kasper, 2008a, S. 111.
374 Spinner, Kasper, 2008a, S. 112.

der Unterricht, der ausschließlich der Konzeption des traditionellen Aufsatzunterrichts folgt. Gleichzeitig wird in dieser Studie der Bezug zur Schreibprozessforschung hergestellt und die hilfreiche Wirkung der Schreibbegleitung durch Hilfestellungen zur Schreibplanung nachgewiesen.[375] Nach diesen Ergebnissen tritt eine Wende in die fachdidaktische Diskussion über das Kreative Schreiben ein. Der neue didaktische Ansatz in der Schule, der klar vom freien Schreiben abgegrenzt wird, wird nun darin gesehen, das Kreatives Schreiben als produktives literarisches Schreiben einzusetzen. Gleichzeitig soll der prozesshafte Charakter des Schreibens in der Schule mehr Berücksichtigung finden.[376]

Dieser Ansatz lässt sich dem literaturdidaktischen Begründungszusammenhang zuordnen und erwächst aus dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht, dem sich neben dem Kreativen Schreiben auch andere Zugänge zuordnen lassen, z.B. szenische oder bildnerische. Die kreativen Schreibverfahren zu literarischen Texten, die als Schnittmenge zwischen dem Kreativen Schreiben und den handlungs- und produktionsorientierten Methoden anzusehen sind, bilden jedoch den Schwerpunkt des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. [377]

Dieser neue Ansatz im Umgang mit Literatur verbindet schreib- und literaturdidaktische Ziele: Durch den Bezug zu literarischen Vorgabetexten wird die Lese- und Verstehenskompetenz der Schüler gefördert, da der Text im Kopf der Schüler vergegenwärtigt wird und die Schüler dadurch Anregungen erhalten. Gleichzeitig werden Freiräume zur Entfaltung der eigenen Fantasie und Kreativität geschaffen, indem man die Schüler gestaltend mit den Texten umgehen lässt.[378] Bei solchen Aufgaben kommen auch noch oft Aspekte des personalen Schreibens zum Zuge, die positiv auf die eigene Identitätsfindung der Schüler einwirken. Darüber hinaus wird die Analysekompetenz der Schüler geschärft, da die Machart eines literarischen Textes für die eigene Schreibproduktion wichtig wird. Schließlich ermöglicht es dieser Ansatz, eine Brücke zwischen der subjektiven Erfahrungswelt

---

375 Vgl. Winter, Claudia: Traditioneller Aufsatzunterricht und kreatives Schreiben. Eine empirische Vergleichsstudie, Bernd Wißner Verlag, Augsburg 1998. (Zusammenfassung der Ergebnisse z.B. in dem Vorwort von Spinner S. 5-6, oder S. 200-202).

376 Werder, Lutz von, S. 18; Fix, Martin, 2008, S. 116.

377 Spinner, Kasper, 2005, S.111.

378 Spinner, Kasper: Wie viel Freiraum braucht Kreativität? Folgerungen für die Aufgabenkonstruktion. In: Köster, Juliane / Lütgert, Will / Creutzburg, Jürgen (Hrsg.): Aufgabenkultur und Lesekompetenz, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2004, S. 139-155, hier 139.

der Schüler und der Wahrnehmung des Textes zu schlagen und dadurch das Einfühlungsvermögen der Schüler zu erweitern.[379]

### 3.4.1 Leistungen des Kreativen Schreibens

1. Kreativitätsförderung

Das Kreative Schreiben, das auf Überwindung eingefahrener Denk- und Wahrnehmungsmuster setzt, gibt den Schülern die Möglichkeit, ihren subjektiven Empfindungen Ausdruck zu verleihen, und zwar so, dass ihre Fantasie und ihr Einfallsreichtum zur Geltung kommen. Somit werden beim Kreativen Schreiben die Kreativität und die allgemeine geistige Flexibilität der Schüler gefördert, die sie in die Lage versetzen sollen, Fähigkeiten zu entwickeln, Neues hervorzubringen und Probleme auf ungewohnte Weise zu lösen. Dies wird insbesondere dadurch möglich, dass beim Kreativen Schreiben emotionale und imaginative Verarbeitungsweisen mit dem rational-kognitiven Charakter der Sprache verbunden werden.[380]

2. Förderung der Imaginationsfähigkeit

Bei der Imagination handelt es sich um die Fähigkeit, sich eine Vorstellung über das Gelesene zu machen, davon hängt die literarische Wirkung eines Textes ab. Diese Fähigkeit kann heutzutage keineswegs vorausgesetzt werden, da durch die neuen audiovisuellen Medien den Kindern und Jugendlichen die eigenen Vorstellungsbilder oft genommen und dafür Stereotypen geboten werden. Dabei bildet die Imagination eine Grundvoraussetzung für den Erwerb der Lese- und Schreibkompetenz.[381]
Diese unverzichtbare Fähigkeit der Vorstellungsbildung kann mit den Methoden des Kreativen Schreibens entfaltet und gefördert werden. Das Schreiben aus einer literarischen Perspektive macht es z.B. den Schülern möglich, sich imaginierend in die Lage einer literarischen Figur zu versetzen und so den Schreibprozess zu erleichtern, da Vorstellungen direkter verschriftlicht werden können. Allerdings entsteht während des Schreibens oft eine eigene Dynamik, sodass das Vorstellungsbild sich schreibend entfaltet und etwas Neues, vorher nicht Gedachtes, entsteht.[382]
Die Leistungen solcher kreativen Verfahren helfen, die Perspektive des Textes nachzuvollziehen. Somit kann es sinnvoll sein, solche Verfahren noch vor der

---

379 Spinner, Kasper, 2005, S.111.
380 Ebd., S.110, 114; Fritzsche, Joachim, S. 160, 163; Schuter, Karl, S. 31.
381 Spinner, Kasper, 2008a, S. 119-120.
382 Spinner, Kasper, 2008a, S. 120; Spinner, Kasper, 2008b, S. 104.

reduzierenden Analyse oder Interpretation im Unterricht einzusetzen, um das literarische Verstehen der Schüler zu fördern.[383]

3. Förderung der Empathiefähigkeit

Die Empathiefähigkeit bedeutet, dass man in der Lage ist, durch Perspektivenübernahme die Empfindungen und Gedanken von Menschen in verschiedenen Lebenssituationen nachzuvollziehen. Diese Fähigkeit ist ein wichtiger Aspekt des literarischen Verstehens, ihre Bedeutsamkeit muss aber noch viel grundlegender gesehen werden, und zwar als eine Möglichkeit des friedlichen und demokratischen Miteinanderlebens in der Gesellschaft, in der die einzelnen Individuen in die Lage versetzt werden, auch fremde Perspektiven und Standpunkte nachzuvollziehen und ernst zu nehmen.[384]

Die Verfahren des Kreativen Schreibens fördern in besonderer Weise das Hineindenken in andere Sichtweisen. So bieten literarische Figuren nicht nur eine Projektionsfläche für die Reflexion der eigenen Gedanken und Gefühle, sondern auch für den Umgang mit dem Fremden durch die Teilnahme an deren Empfindungen und Wahrnehmungen. Dies kann nicht nur während des Lesens geschehen, sondern auch dann, wenn die Schüler z.B. einen inneren Monolog, einen Tagebucheintrag oder einen Brief aus der Perspektive einer literarischen Figur verfassen.[385] Bei Verfassen eines Briefes wäre der Schreiber sogar in doppelter Hinsicht gefordert, denn hier muss einerseits die Perspektive der literarischen Figur eingenommen, andererseits aber auch die Adressatenorientierung beachtet werden.

4. Förderung der Identitätsfindung:

Zu den wichtigsten Zielen der Deutschdidaktik gehören die Unterstützung und Begleitung der Schüler in ihrem Identitätsfindungsprozess, damit sie selbstbewusst heranwachsen und eigenverantwortlich eine Orientierung in ihrem Leben finden können. Durch den Einsatz kreativer Schreibmethoden im Unterricht werden bei den Schülern psychische Prozesse und Interaktionen mit ihrer Umwelt zum Thema gemacht. Dies kann zur Identitätsfindung beitragen, da die Schüler in ihre Texte ihre Wünsche, Enttäuschungen und Konflikte einfließen lassen und sich somit mit sich selbst auseinandersetzen. Folglich verhindert Kreatives Schreiben das passive Hinnehmen von bestimmten Gegebenheiten und fordert die Schüler dazu auf, ihre

383 Spinner, Kasper, 2008b, S. 103.
384 Ebd., S. 101.
385 Spinner, Kasper, 2008a, S. 117.

Erwartungen und Träume einerseits, aber auch ihre Auseinandersetzungen und Spannungen andererseits zu reflektieren und sich selbst schreibend zu entdecken.[386]

5. Förderung von Literaturverständnis

Beim Lesen eines Textes kann es schnell passieren, dass die Schüler bestimmte Passagen nur überfliegen, ohne hinterher genau zu wissen, was sie gelesen haben. Der Einsatz kreativer Schreibmethoden zu literarischen Texten fördert das vertiefte ganzheitliche Textverständnis, da der Kontakt zwischen den Schülern und dem Text dadurch intensiviert wird. Ausgehend von einer kreativen Schreibaufgabe, wird der Text in den Schülerköpfen vergegenwärtigt, indem sie Inhaltsaspekte aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten, diese akkumulativ an das eigene Vorwissen anschließen und es somit aktivieren, mögliche Probleme (z.B. Ungereimheiten, Widersprüche) identifizieren und eigenständig Lösungsstrategien dafür entwickeln.[387] Wenn z.B. ein Sachtext in ein fiktives Interview mit dem Autor umgeschrieben werden muss, so muss der Sachverhalt auch aus der Perspektive eines Interviewenden betrachtet und nachvollzogen werden, außerdem müssen Verständnisschwierigkeiten mit angemessenen Strategien beseitigt und dazu noch der kommunikative Aspekt berücksichtigt werden.
Ein weiterer Aspekt in diesem Zusammenhang ist die Entwicklung des Verständnisses für den schriftstellerischen Produktionsprozess, das die Schüler sich durch die eigenen literarischen Versuche nach und nach aneignen.[388]

6. Steigerung der Motivation und Abbau von Schreibblockaden

Beim Einsatz kreativer Schreibverfahren im Unterricht kann der Unterricht zu einem Erlebnis für die Schüler werden, das sie aktiv mitgestalten dürfen. Die Befriedigung der für die heutige Gesellschaft typischen Erlebniserwartung[389] fördert die Freude am Schreiben und führt zu einer steigenden Motivation, sich den Unterrichtsinhalten zu öffnen und sich aktiv damit zu befassen. Die Möglichkeit, sich kreativ verhalten zu dürfen und den Unterricht grundsätzlich als spannend zu erleben, hat positive Auswirkungen nicht nur auf die Lernbereitschaft, sondern auch auf den Lernerfolg. Dadurch ergeben sich neue Chancen auch für die Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern, das Schreiben für sich als eine befriedigende Tätigkeit zu entdecken

386 Vgl. Spinner, Kasper, 2008b, S. 97, 99.
387 Merz-Grötsch, Jasmin, S. 146.
388 Fritzsche, Joachim, S. 163.
389 Vgl. Kapitel 2.5.1 „Handlungs- und Produktionsorientierung“

und das Lernen aufgrund emotionaler Erfahrungen als etwas Ganzheitliches zu erleben.[390]

Im Zusammenhang mit der Motivation können die Aspekte der Überwindung der Verdrossenheit und der Abbau von Schreibblockaden gesehen werden. Da das Kreative Schreiben als ganzheitlich erfahren wird und den Schreibenden als ganze Person erfasst, wird die hemmende Wirkung der Verstandeskontrolle relativiert, sodass das Schreiben eher intuitiv und flüssig erfolgt und als befreiend und genüsslich erlebt wird. Insbesondere die assoziativen Schreibverfahren (z.B. Schreiben zu Musik), aber auch „automatisches Schreiben“ (man schreibt erst alles auf, ohne auf grammatikalische Strukturen zu achten) dienen als Einstiege, um den folgenden Schreibprozess flüssig zu gestalten und die Entstehung von Schreibblockaden zu vermeiden.[391]

7. Aneignung formaler und struktureller Merkmale von Literatur und Dichtung

Schließlich bietet das Kreative Schreiben die Möglichkeit, den Schülern literarische Techniken zu vermitteln und sie mit formalen Strukturen von Literatur vertraut zu machen. So können Texte bei analogen Schreibverfahren nach einem Vorbildtext geschrieben werden, dabei werden erst unbewusst die formalen Merkmale des Mustertextes (z.B. einer Kurzgeschichte oder eines Sonetts) umgesetzt und später bewusst analysiert. Bei der Vermittlung von Schreibtechniken muss darauf geachtet werden, dass sie nicht nur als eine handwerkliche Möglichkeit der Verbesserung der Schreibkompetenz betrachtet werden, sondern vielmehr als ein „Angebot zur selbstständigen Entfaltung von Gestaltungsmöglichkeiten.“[392] Ihre Kenntnis führt nicht nur zur Vermeidung von Schreibblockaden (z.B. durch den gezielten Einsatz der Cluster-Methode in der Planungsphase), sondern auch zur besseren Texterschließungskompetenz.[393]

### 3.4.2 Kreatives Schreiben und Imitation

---

390 Spinner, Kasper, 2008b, S. 105; Merz-Grötsch, Jasmin, S. 146, 161; Böttcher, Ingrid: Zu den Methoden des kreativen Schreibens. In: Böttcher, Ingrid (Hrsg.): Kreatives Schreiben, Cornelsen Verlag, Berlin 1999b, S. 21-32, hier S. 21-22.

391 Spinner, Kasper, 2008a, S. 118; Spinner, Kasper, 2005, S.110; Fritzsche, Joachim, S. 163.

392 Spinner, Kasper, 2008a, S. 121.

393 Ebd., S. 121; Spinner, Kasper, 2005, S.114.

Mit der Imitation ist das Kreative Schreiben nach literarischen Mustern gemeint. Geschichtlich gesehen, waren diese bis Ende des 18. Jahrhunderts im rhetorisch ausgerichteten Schreibunterricht selbstverständliche Übungen. Insbesondere seit der Reformpädagogik gerieten sie immer mehr in die Kritik, die von der Vorstellung vom Dichter als Genie geprägt wurde. Diese Kritik übertrug sich auch auf die literarische Erziehung des Kindes, in der Aufgaben verpönt waren, die auf die Befolgung von Textmustern zielten. [394]

Im Zusammenhang mit dem Kreativen Schreiben werden literarische Texte oft als Anregung im Unterricht eingesetzt, bei diesem Vorgehen ist Imitation viel offener zu fassen als ein streng an literarischen Mustern orientierter Rhetorikunterricht. Mit dem Ziel, das kreative Potenzial der Schüler zu entfalten und das Vermögen ihres literarischen Ausdrucks zu bereichern, geht man bei solchen Aufgaben so vor, dass einerseits genügend Freiräume geschaffen werden, um die eigenen Vorstellungen zu verwirklichen, andererseits aber immer ein Bezug zum literarischen Text hergestellt wird, der die notwendige Orientierung beim Schreiben gibt.[395]

Dieses Vorgehen ermöglicht es den Schülern, beim Schreiben eine Art Verwandlungsprozess zu durchleben, indem sie sich eine fremde Sprache und einen fremden Stil aneignen und zum eigenen machen. Gleichzeitig geht man aber in Distanz zu der Vorlage, indem z.B. eigener Inhalt mit vorgegebener Form verbunden wird und / oder zu den vorgegebenen Stilmitteln beim Schreiben noch andere hinzufügt werden.[396]

Es geht also nicht um das genaue Kopieren von Mustern, sondern um freie Aneignung und Variation. So stellen die vorgegebenen Strukturen eines literarischen Textes keine Stilnorm dar, sie ermöglichen vielmehr, das eigene Sprachrepertoire durch Sprachexperimente zu erweitern. Der Begriff der Intertextualität ist in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung, denn er macht deutlich, dass jeder literarische Text ein Um- und Fortschreiben des schon Geschriebenen verkörpert und somit kann die Kreativität nicht im Gegensatz zum Schreiben nach Vorbildern stehen.[397]

---

394 Spinner, Kasper: Kreatives Schreiben und Schreibforschung. In: Wege des Lernens im Deutschunterricht. Phantasie entfalten – Erkenntnisse gewinnen – Sprache vervollkommnen, Westermann Verlag, Braunschweig 2000, S. 105-113, hier S. 111; Spinner, Kasper, 2005, S.111.

395 Ebd., S.112; Spinner, Kasper, 2000, S. 111; Spinner, Kasper, 2004, S. 139.

396 Spinner, Kasper 2005, S.112; Spinner, Kasper, 2000, S. 111.

397 Fritzsche, Joachim, S. 161; Spinner, Kasper, 2005, S.112; Spinner, Kasper, 2000, S. 112.

Demnach ist der Einfluss der Literatur für die Schüler beim Schreiben besonders wichtig, denn das Gelesene wird in der Imagination vergegenwärtigt, und erst davon ausgehend, können eigene Gestaltungsideen entwickelt werden.[398]
Das didaktische Vorgehen bei Imitationsaufgaben beinhaltet zwei mögliche Lernwege. Der traditionellere wäre, von einer genauen Analyse des Vorgabetextes auszugehen, um so der Beliebigkeit der Lösungen vorzubeugen. Es ist aber auch möglich, von der eigenen Produktion auszugehen, um dann zur genauen Analyse der Vorlage zu gelangen. Dieser zweite Lernweg kann lernpsychologisch damit begründet werden, dass das Wissen nicht nur auf der bewussten, sondern auch auf der unbewussten Ebene vorhanden ist und auch auf beiden Ebenen aktiviert werden kann. Im Unterricht wird meist das bewusste Wissen angesprochen, die Menschen können aber auch mit ihrem unbewussten Wissen viel leisten, sogar das, was auf der bewussten Wissensebene noch nicht realisiert wurde, wie z.B. stilistische Merkmale, die in eigener Produktion umgesetzt werden, bewusst aber noch nicht realisiert wurden. Das intuitive, unbewusste Handeln wird hier für den Unterricht fruchtbar gemacht, ohne eine - möglicherweise hemmend wirkende - explizite Analyse zu betreiben. Das unbewusste Wissen dient hier also als Grundlage, auf der das bewusste Wissen in Form von analytischen Erkenntnissen aufgebaut wird.[399]
Ein weiterer Vorteil wäre bei diesem Lernweg die Förderung der Metakognition. Indem die Schüler, ausgehend von der eigenen kreativen Produktion, zur Analyse gelangen, müssen sie zwangläufig über das eigene Handeln nachdenken und die zum Teil unbewusst gewählten Strategien der Imitation reflektieren.[400]
Zu beachten ist in diesem Zusammenhang, dass die genaue Wahrnehmung des Textes den richtigen Stellenwert erhält. Es ist zwar wichtig, dass Imagination und Fantasie der Schüler angeregt werden, es muss aber zugleich eine präzise Wahrnehmung der Textaussage geleistet werden. Wenn es gelingt, im Unterricht eine Balance zwischen den beiden Aspekten zu erreichen, kann ein wechselseitiger Prozess stattfinden, in dem einerseits die genaue Textwahrnehmung die Assoziationen und Imaginationen anregt, andererseits aber auch die Imaginationskraft das genaue Lesen unterstützt.[401]

---

398 Spinner, Kasper, 2004, S. 141.
399 Spinner, Kasper, 2004, S.139, 143-145; Spinner, Kasper, 2005, S.114.
400 Spinner, Kasper, 2004, S. 146.
401 Ebd., S. 146-147.

Bei der Umsetzung der Aufgabe ist nicht die inhaltliche Richtigkeit von Bedeutung, sondern die strategische Umsetzung der eigenen Hypothesen. Das bedeutet, dass die Bewertung vor allem am Kompetenzbegriff orientiert sein muss, wonach es nicht darauf ankommt, zu beurteilen, welche Texte richtig oder falsch sind, sondern auf die jeweiligen Strategien, also der Text entstanden ist.[402] So kann die Verwendung bestimmter Stilmittel (z.B. elliptischer Sätze) ein Modell der subjektiven Weltbetrachtung darstellen. Das angemessene Durchhalten dieser Strategie im Text wäre somit wichtiger als grammatikalische Fehler oder eine an einigen Stellen eventuell konfuse Wortwahl.[403]
Schließlich darf nicht vergessen werden, dass es bei den Imitationsaufgaben, wie auch bei allen anderen Aufgaben aus dem Bereich des Kreativen Schreibens zu literarischen Texten, um einen doppelten Verstehensanspruch an die Schüler geht: Nicht nur die literarische Textvorlage, sondern auch die Aufgabe muss verstanden werden. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass im Unterricht bei Bedarf auch für die Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung Raum geschaffen wird. Außerdem muss diese eine für die Schüler nachvollziehbare Problemperspektive bieten.[404]

### 3.4.3 Kreatives Schreiben und Schreibprozess

Seit 1980 spielen die Schreibprozessforschung und die prozessorientierte Schreibdidaktik im deutschsprachigen Raum eine wichtige Rolle. Das Schreiben wird dabei als eine komplexe Handlung verstanden, deren Teilprozesse sich überschneiden und beliebig wiederholbar ablaufen können. Auch für die Schule wurden die Orientierung am Schreibprozess und nicht die Einübung von Aufsatzformen prägend. Um den Schülern den Zugang zum Schreiben zu erleichtern, wird der Schreibprozess in einzelne Phasen (Sammeln – Planen – Aufschreiben – Überarbeiten) zerlegt, die die Schüler auch einzeln durcharbeiten sollen, sodass nicht der Text, sondern der Weg zu ihm im Mittelpunkt steht.[405]
Die Konzeption der Schreibprozessdidaktik betont insbesondere die kognitiv-rationalen Aspekte der Planungs- und Überarbeitungsstrategien, das Kreative Schreiben ist eher so ausgerichtet, dass hier die intuitiven Aspekte im Vordergrund stehen. Trotz dieser auf den ersten Blick gegensätzlichen Ausrichtung geht es in den

402 Spinner, Kasper, 2004, S. 147-148.
403 Spinner, Kasper, 2005, S.114.
404 Spinner, Kasper, 2004, S. 148.
405 Böttcher, Ingrid, 1999a, S. 16-17.

beiden Ansätzen in erster Linie um den Prozess der Schreiberfahrung und nicht um das fertige Produkt, dadurch können beide Ansätze in den Schreibaufgaben miteinander verbunden werden und so die Gestaltung des Schreibprozesses bereichern.[406]

Insbesondere die derzeitig dominierende Ausrichtung des Kreativen Schreibens in der Schule, nämlich das Kreative Schreiben zu literarischen Texten, bietet vielfältige Möglichkeiten, die einzelnen Phasen des Schreibprozesses mit kreativen Schreibmethoden zu gestalten. So können beispielsweise assoziative Schreibmethoden in der Planungsphase oder automatisches Schreiben in der Verschriftlichungsphase eingesetzt werden, um anschließend die Strukturierungsphase folgen zu lassen, sodass das Wissen implizit in den Schreibprozess transportiert wird.[407] Auch die Überarbeitungsphase, die bei den Schülern oft besondere Abwehr erzeugt, kann mit assoziativen Strategien oder spielerischer Auswertung in Kleingruppen, die auch die Reflexion des Schreibprozesses unterstützt, überwunden werden.[408]

Die Bewältigung einzelner Phasen des Schreibprozesses mit kreativen Schreibstrategien kann selbstverständlich auch für das Verfassen von eher sachlich informativen Texten genutzt werden.

### 3.4.4 Bewertung kreativer Produkte

Mit der Bewertung kreativer Schreibaufgaben werden an die Deutschlehrer neue fachliche Anforderungen gestellt, die sehr komplex sind, denn jeder Text ist ein Einzelfall und für den kreativen Schreibunterricht gilt dies in besonderer Weise. Es gibt so viele verschiedene Wege, eine Schreibaufgabe zu gestalten, wie es Schüler in der Klasse gibt. Andererseits werden in den anderen Fächern (z.B. Kunst oder Darstellendes Spiel) ständig kreative Leistungen der Schüler bewertet, die auch sehr individuell ausfallen können.[409]

„Kreative Leistungen sind das Ergebnis harter Arbeit und nicht die Folge plötzlicher Einfälle“[410] und dem muss Rechnung getragen werden, indem solche Aufgaben

---

406 Spinner, Kasper, 2005, S.110; Spinner, Kasper, 2008, S. 112.

407 Spinner, Kasper, 2000, S. 110.

408 Böttcher, Ingrid, 1999a, S. 17.

409 Abraham, Ulf: Bewertung produktiv-kreativer schriftlicher Texte. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kasper H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht, Teil 3, Erfolgskontrolle und Leistungsmessung, Exemplarische Unterrichtsmodelle, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2010a, S. 89-115, hier S. 100; Spinner, Kasper, 2008a, S. 123.

410 Fix, Martin, 2008, S. 117.

durch ihre Bewertung einen grundlegenden Stellenwert im Deutschunterricht bekommen. Schreibaufgaben, die nicht bewertet werden, werden von den Schülern als weniger bedeutsam empfunden, was zum Leistungsabfall führen kann.[411]
Die Bewertung von kreativen Leistungen zielt nicht auf eine Person, auf ihre Gedanken und Gefühle, auch die Originalität eines Textes als solche steht nicht zur Bewertung, es geht vielmehr darum, die Art und Weise zu bewerten, wie eine offene Anforderungssituation auf sprachlicher und hermeneutischer Ebene bewältigt wird.[412] Bei der Bewertung geht es also um eine differenzierte Wahrnehmung der Textqualität und nicht um pauschale Urteile. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, sind Urteilskriterien unerlässlich, die vorher festgelegt werden und auch für die Schüler transparent sind. So können z.B. Anschaulichkeit, Kohärenz, Einfallsreichtum als Kriterien fungieren.[413] Einige Vorgaben für die Bewertung einer Gestaltungsaufgabe nach literarischer Vorlage sind in den EPA[414] verankert: Die Urteilskriterien werden hier differenziert erfasst und nach zwei Bewertungsstufen differenziert. So soll beispielsweise für eine „gute“ Bewertung „die Vorlage differenziert erfasst und das Textverständnis entsprechend deutlich“ werden oder „literarische Muster und poetische Repertoires [sollen] sicher erkannt und adäquat angewandt werden.“[415]
Für eine „ausreichende“ Bewertung soll „die Vorlage im Ganzen erfasst [werden] und ein hinreichendes Textverständnis erkennbar“ sein. „Literarische Muster und poetische Repertoires [müssen] erkennbar verwendet werden.“[416] Bei diesen Formulierungen liegt die Beurteilung des Erfüllens der Kriterien sicherlich im Interpretationsermessensspielraum der Lehrkraft. Trotzdem bieten sie eine sinnvolle Orientierung für die Bewertungsmaßstäbe.
Grundsätzlich können bei der Bewertung kreativer Schreibaufgaben drei Perspektiven berücksichtigt werden. Die erste Perspektive, die gängigste, bei der das fertige Produkt an sich bewertet wird, ist die Bewertung nach Gütekriterien, die sich insbesondere für die sogenannten Imitationsaufgaben[417] anbietet. Diese Perspektive verfolgen auch die EPA. Dabei geht es darum, dass die Bewertung hier unter anderem darauf ausgerichtet ist, dass die Schüler ihre abgerufenen Wissensbestände nicht einfach reproduzieren, sondern modifiziert im eigenen Text

411 Spinner, Kasper, 2008a, S. 123.
412 Abraham, Ulf, 2010a, S. 92, 94.
413 Ebd., S. 93, 95.
414 Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch, S. 30.
415 Ebd., S. 30.
416 Ebd., S. 30.
417 Vgl. Kapitel 3.4.2 „Kreatives Schreiben und Imitation“.

verwenden und die literarische Vorlage angemessen berücksichtigen.[418] In den EPA heißt es dazu: „eine eigenständige und einfallsreiche Gestaltung“ muss erkennbar sein.[419]

Die zweite Bewertungsperspektive ist prozessorientiert. Sie bietet sich insbesondere bei solchen Aufgaben an, bei denen Schüler sich des Mediums Schriftlichkeit bedienen, um im hermeneutischen Sinne Verständnis- und Deutungsfragen zu klären. Bei dieser Bewertungsperspektive können auch nicht lineare Schreibformen mit bewertet werden. Wenn sich z.B. ein Schüler in seinem Lesetagebuch einer Mindmap bedient, um sich bestimmte Zusammenhänge der Handlung zu veranschaulichen, so nähert er sich damit dem Textverständnis an. Hier muss allerdings stets auf den Bezug zum Text geachtet werden.[420]

Schließlich gibt es noch die funktionale Bewertungsperspektive, bei der vor allem darauf geachtet wird, inwiefern ein Text, der an sich vielleicht auch weniger gelungen erscheint, den Unterricht in Bezug auf das Thema und / oder die Verständigung über die literarische Vorlage voranbringt. Ein zur literarischen Vorlage geschriebener Text kann z.B. eine bestimmte Fragestellung aufwerfen, die die thematische Beschäftigung vertieft oder die literarische Vorlage so spiegelt, dass dadurch ihr Verständnis in der Klasse vertieft werden kann. Solche Vorzüge der Texte können durchaus im unterrichtlichen Kontext honoriert werden.[421]

Abschließend soll festgehalten werden, dass die Bewertung eine wichtige Rückmeldefunktion in der Schule erfüllt, auf die nicht verzichtet werden kann, wenn der Bildungsauftrag ernst genommen werden soll. Mögliche Schwierigkeiten mit der Bewertung kreativer Texte dürfen dem sinnvollen Unterricht nicht im Wege stehen, ansonsten wird die Bildung verhindert.[422]

### 3.4.5 Problematik und Kritik

Die Bezeichnung des Schreibens als „kreativ“ wird in der Forschung zum Teil als problematisch empfunden, da sie unterstellt, dass es unkreatives Schreiben gibt. Dies wird argumentativ so ausgeführt, dass die Schüler schon beim Verfassen von ganz pragmatischen Texten (z.B. einer Bastelanleitung) kreativ werden, indem sie neue, nie zuvor gehörte Sätze bilden müssen. Darüber hinaus kann jedes Schreiben

418 Abraham, Ulf, 2010a, S. 103; Fix, Martin, 2008, S. 117-118.
419 Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch, S. 30.
420 Abraham, Ulf, 2010a, S. 105.
421 Ebd., S. 107.
422 Spinner, Kasper, 2008a, S. 124.

als ein Problemlöseprozess bezeichnet werden, bei dem Lösungsentwürfe immer wieder modifiziert und weiterentwickelt werden, aus diesem Grund kann das Schreiben bzw. Gestalten selbst von pragmatischen Texten nicht als unkreativ bezeichnet werden.[423]
Aus der unterrichtlichen Praxis, in der das Konzept der Prozessorientierung im Schreibunterricht sehr dominant ist, kommt der Kritikpunkt, dass gerade bei kreativ gestalteten Texten (z.B. zu einer literarischen Textvorlage) die Bereitschaft der Schüler zum Überarbeiten ihrer Texte sehr gering ist. Somit gehen für die Schüler die Chancen für die Weiterentwicklung ihrer Schreibkompetenz verloren.[424]
Ferner wird das zum Teil beliebige Anwenden kreativer Schreibverfahren im Unterricht, das jegliche Bildungsintention verfehlt, kritisiert. Die kreativen Schreibmethoden sollen stets didaktisch durchdacht und begründet eingesetzt werden, erst dann kann der Weg zu bestimmten Lernzielen mit ihrer Hilfe sinnvoll gestaltet werden.[425]

### 3.5 Methoden und Techniken des Kreativen Schreibens

Die Methoden und Techniken des Kreativen Schreibens sind ausgesprochen vielfältig. Ihre systematische kategoriale Einteilung kann nur bedingt vorgenommen werden. So kann z.B. im Sinne der Schreibprozessforschung grob zwischen Planungs-, Schreib- und Überarbeitungstechniken differenziert werden.[426] Eine Zuordnung der Methoden zu den einzelnen Erscheinungsformen des Kreativen Schreibens[427] ist kaum möglich, da eine bestimmte Methode in unterschiedlichen Kontexten zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt werden kann.
In diesem Zusammenhang werden zwei für die Schule besonders bedeutsame Methodengruppen vorgestellt.

#### 3.5.1 Textproduktive Verfahren

Bei den textproduktiven Verfahren handelt es sich um den Bereich des Kreativen Schreibens in Bezug auf literarische Texte. Diese Verfahren bilden eine Schnittmenge zwischen dem Kreativen Schreiben und dem handlungs- und produktionsorientierten Unterricht, ihnen kommt aber eine besondere Bedeutung zu,

---

423 Fix, Martin, 2008, S. 118.
424 Ebd., S. 118.
425 Spinner, Kasper, 2005, S.115.
426 Vgl. Werder, Lutz von, S. 6.
427 Vgl. Kapitel 3.2.1 „Erscheinungsformen des Kreativen Schreibens“

weil sie durch den kreativen Umgang mit literarischen Texten die Schüler in ihrer sprachlichen Gestaltung anregen.[428] Darüber hinaus ermöglichen sie ein individuelles Arbeiten, fördern die Imaginationskraft und bereichern die Auseinandersetzung mit literarischen Texten.[429]
Spinner unterscheidet fünf Haupttypen produktiver Textverfahren: 1. Antizipierendes Schreiben, 2. Texterweiterungen, 3. Analoges Schreiben, 4. Verändern von Texten, 5. Freies Schreiben zu Textvorlage.[430]

1. Antizipierendes Schreiben

Beim antizipierenden Schreiben werden Erwartungen an den Text formuliert. Dies kann z.B., ausgehend von einem Titelbild oder einem Klappentext, geschehen oder man kann auch einen Text erst einmal nur zur Hälfte lesen und dann den möglichen Schlussteil verfassen. Genauso kann man ein Gespräch zwischen zwei Figuren, zu dem sie sich verabreden und das erst im nächsten Kapitel stattfinden soll, ausformulieren. Dieses Vorgehen ermöglicht den Vergleich der eigenen Antizipationen mit dem Text und dadurch die Reflexion der eigenen Erwartungen, ob man z.B. durch vertraute Textelemente die Verbindung zwischen der eigenen Erfahrungswelt und dem Text hergestellt hat. Denn wenn die Erwartungen und der tatsächliche Text auseinanderdriften, wird die Fremdheit des Textes sehr deutlich.[431] Um die eigenen Erwartungen an den Text formulieren zu können, muss der gelesene Text besonders intensiv auf der emotionalen und der imaginativen Ebene verarbeitet werden. Somit leistet das antizipierende Schreiben einen besonderen Beitrag sowohl zum aufmerksamen Lesen als auch zur Anregung des Lesegenusses, da hier die natürliche Spannung des Lesers, wie es in einem Text weitergehen könnte, für das Verfahren genutzt wird.[432]

2. Texterweiterungen

Bei den Texterweiterungen handelt es sich um solche Texte, die zum literarischen Text zusätzlich formuliert werden und somit keine Entsprechungen im Originaltext haben. Das Verfassen von fiktiven Tagebucheinträgen oder Briefen der Figuren, das

---

428 Spinner, Kasper, 2005, S.110.
429 Spinner, Kasper: Methoden des Literaturunterrichts, In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kasper H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht, Teil 2, Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2010b, S. 190-242, hier S. 222.
430 Vgl. Spinner, Kasper, 2005, S.115-117.
431 Ebd., S.115.
432 Ebd., S.115.

Schreiben von inneren Monologen oder Dialogen, die Figuren an bestimmten Textstellen halten könnten, die ausführliche Beschreibung einer nur raffend dargestellten Umgebung - das sind wesentliche Beispiele dieses Methodentypus. Ihre Leistung besteht zum einen in einer inhaltlichen Vertiefung der Lektüre, zum anderen, gerade dann, wenn die Texte aus der Sicht einer Figur geschrieben werden, in der intensiven Aneignung der Fremdperspektive, die zum Ausdruck gebracht werden soll. Darüber hinaus fördern solche Methoden die stilistische Wahrnehmung der Schüler, da ihre Texterweiterungen sprachlich an die literarischen Vorlagen angepasst werden sollen.[433]

Zwei anspruchsvollere Verfahren, die sich besonders für die gymnasiale Oberstufe eignen, sind das Erfinden von Figurenträumen und das Verfremden von Textvorlagen. Die Beschäftigung mit den möglichen Figurenträumen liefert vielfältige Interpretationsaspekte über die Psyche von Figuren und ist dem Bereich des symbolischen Verstehens zuzuordnen.[434] Beim Verfremden von Textvorlagen werden gezielt – ähnlich wie bei der Montagetechnik – abweichende Texte oder Textteile eingefügt. So kann z.B. bei einer Schilderung des Schauplatzes, in der die Beschreibung eines Teppichs vorkommt, ein Hinweis auf die Kinderarbeit in der Dritten Welt eingefügt werden. Bei diesem Verfahren wird das kritische Lesen spielerisch gefördert.[435]

3. Analoges Schreiben[436]

Das analoge Schreiben, auch imitatives Schreiben genannt, ist ein Schreiben nach dem Vorbild einer literarischen Vorlage. Das Verfahren kann entweder als intuitives Imitieren mit anschließender Auswertung erfolgen oder im Anschluss an eine genaue Analyse der literarischen Vorlage eingesetzt werden. Analoges Schreiben wird meist aus dem Grund eingesetzt, um die Schüler mit bestimmten Gattungs- oder Genremerkmalen vertraut zu machen. Ausgehend von der literarischen Vorlage, wird ein Gedicht, ein Märchen oder eine Kurzgeschichte geschrieben, um die Auseinandersetzung mit deren Merkmalen und Ausdrucksmöglichkeiten zu intensivieren. Das analoge Schreiben kann auch als parodistisches Schreiben eingesetzt werden, indem die Schüler z.B. einen Trivialroman verfassen, der das Durchschauen von Stereotypen ermöglicht.[437]

---

433 Spinner, Kasper, 2005, S.116.
434 Spinner, Kasper, 2010b, S. 226-227.
435 Spinner, Kasper, 2005, S.116.
436 Vgl. Kapitel 3.4.2 „Kreatives Schreiben und Imitation“
437 Spinner, Kasper, 2005, S.116; Spinner, Kasper, 2010b, S. 224.

4. Verändern von Texten

Bei diesen Verfahren geht es darum, dass eine vorgegebene literarische Textvorlage umformuliert wird. Ein Text kann nach mehreren Kriterien umgeschrieben werden.[438] Alle diese Verfahren tragen zur Intensivierung der inhaltlichen Vorstellungskraft und zur Vertiefung der reflexiven Auseinandersetzung mit dem literarischen Text bei. Darüber hinaus ist hier die exakte Spracharbeit unabdingbar.[439] Beispielhaft werden hier vier Möglichkeiten vorgestellt:

Zum Ersten kann ein Text in eine andere Textsorte umgeschrieben werden. Eine Kurzgeschichte kann beispielsweise in einen Zeitungsbericht umgeschrieben werden, ein Sachtext in ein fiktives Interview mit dem Autor und eine Ballade in einen Erzähltext. Ähnlich wie beim analogen Schreiben wird bei diesem Vorgehen das Wahrnehmen von gattungsbezogenen Merkmalen von Texten geschult.[440]

Zum Zweiten kann ein literarischer Text in eine andere Zeit umgesetzt werden. So kann in der gymnasialen Oberstufe bei einem älteren Text überlegt werden, wie der Text nicht nur auf der sprachlichen Ebene, sondern auch auf der Verhaltensebene umgeschrieben werden muss, um den heutigen Kommunikationsmustern gerecht zu werden. Wie würde sich z.B. Emilia Galotti als heutige moderne Frau am Ende des Dramas verhalten? So kann der Kontrast zwischen dem Text und der eigenen Erfahrungswelt der Schüler bewusst gemacht werden und die Schüler werden für den historischen Wandel der Sprache sensibilisiert. [441]

Zum Dritten kann ein Text aus einer veränderten Perspektive umgeschrieben werden. Die Handlung literarischer Texte wird oft aus der Perspektive eines Protagonisten geschildert. Um einen aspektreicheren Blick auf die Handlung der Textes zu bekommen, kann ein Text oder einzelne Textteile die Sicht einer anderen Figur wiedergeben. Mit diesem Verfahren wird auch das psychologische Verstehen des Textes vertieft.[442]

Schließlich kann ein Text zum vierten unter Veränderung eines Handlungsmerkmals umgeschrieben werden. Möglich wären hier folgende Ansätze: Eine Figur hätte sich an einer Stelle anders entschieden oder sie würde erfahren, dass sie belogen wird, oder ein gescheitertes Treffen der Figuren findet doch statt usw. In den unteren Klassen könnten die Schüler sich selbst in einen Text hineindichten und dann

---

438 Vgl. Haas, Gerhard / Menzel, Wolfgang / Spinner, Kasper, S. 14.
439 Spinner, Kasper, 2005, S.117.
440 Ebd., S.116; Spinner, Kasper ,2010b, S. 224-225.
441 Spinner, Kasper, 2005, S.117; Spinner, Kasper, 2010b, S. 225.
442 Spinner, Kasper, 2005, S.117.

schreiben, wie ihre Handlungsweise aussehen würde und welche Folgen für die Handlung daraus entstehen könnten. Ausgehend von der veränderten Handlung, müssen die Schüler den Text so umschreiben, dass er stilistisch an die Vorlage angepasst wird, ihrer Fantasie aber wird im Rahmen der realistischen Handlungsverlaufsmöglichkeiten freier Lauf gelassen.[443]

5. Freies Schreiben zu Textvorlage

Bei den freien Formen des Kreativen Schreibens zu literarischen Texten wird keine bestimmte Zielrichtung (z.B. Imitieren) vorgegeben. Die literarische Vorlage dient hier als Anregung zum eigenen Text. So können Texte oder Textteile verschiedener Autoren zu einem bestimmten Thema vorgelesen werden, um anschließend die Schüler eigene Texte zu diesem Thema verfassen zu lassen. Denkbar ist auch, nur zu einem Stichwort oder mehreren Stichworten eines literarischen Textes die Schüler eigene Texte schreiben lassen. In jedem Fall ist es den Schülern freigestellt, inwiefern sie den Mustern der literarischen Vorlage folgen oder ob sie einen ganz individuellen Text gestalten. [444]

### 3.5.2 Assoziative Verfahren

Die Assoziationsverfahren sind typische Zugänge zum Kreativen Schreiben, sie eröffnen meist den Schreibprozess, damit man durch sie gewonnene Ideen, Themen oder Leitfaden durch eine im nächsten Schritt vorgenommene Strukturierung für die Textgestaltung fruchtbar machen kann. Ihre Leistung besteht insbesondere darin, dass sie es ermöglichen, sowohl eigene Gedanken, Vorstellungen und Erinnerungen als auch subjektive Wahrnehmungen von Stimmungen, Farben oder Gerüchen in Worte zu fassen, und zwar auf eine sehr individuelle Art und Weise. Darüber hinaus helfen Assoziationsverfahren, Schreibhemmungen vorzubeugen, indem man versucht, die Assoziationen weitgehend der bewussten Kontrolle des Verstandes zu entziehen, sie sollen erst schriftlich festgehalten werden, ohne darüber nachzudenken, so werden immer neue Assoziationen ermöglicht und Ideen vernetzt.[445]

Man unterscheidet zwischen den spielerisch-experimentellen und meditativen Assoziationsverfahren.

---

443 Spinner, Kasper, 2005, S.117.
444 Ebd., S.117.
445 Böttcher, Ingrid, 1999b; S. 22; Spinner, Kasper, 2005, S.110.

Spielerisch-experimentelle Assoziationsverfahren

Dazu gehören solche Verfahren, wie z.B. Clustern (auch Mindmap), automatisches Schreiben, Schreiben zu Reizwörtern, Wörterbörse, sternförmiges Denken usw.[446] Eines der bekanntesten Verfahren des Kreativen Schreibens in diesem Bereich ist das Clustern, das auf der Theorie der Kooperation der beiden Gehirnhälften beruht. Bei diesem Verfahren werden Assoziationsketten spontan um ein Kennwort notiert, sodass an sich nicht verbundene Elemente in einem System verknüpft werden. Es entsteht eine Art nicht lineares Brainstorming zu einem Thema oder einem Begriff. Nachdem alle Einfälle verschriftlicht worden sind, werden sie in Assoziationsgruppen gebündelt, aus denen dann einzelne Bündel als mögliche Lösungen für die anschließende Textgestaltung ausgewählt werden.[447]

Zu den Leistungen des Cluster-Verfahrens gehören die Verbindung zwischen den kognitiven und kreativen Prozessen, die Förderung des bildlichen Denkens und implizite Planungselemente, die im gesamten Ideennetz in der Erscheinungsform von einzelnen Assoziationsketten bis hin zu einer einigermaßen strukturierten Gliederung eines Themas deutlich werden können.[448]

Das Mindmap-Verfahren ist eng mit dem Clustern verwandt. Auch hier kommt auf ein leeres Blatt in die Mitte ein Thema oder ein Begriff. Danach arbeitet man mit Haupt- und Nebenästen, die ein wichtiges Stichwort mit der dazugehörigen Konkretion darstellen. Somit wird im Unterschied zum Clustern von vorneherein versucht, eine hierarchische Ordnung entstehen zu lassen, die auch eine gewisse Gliederung enthält. Allerdings ist es wie beim Clustern wichtig, dass kein Gedanke verloren geht und der Gedankenfluss nicht gestört wird, deswegen sollen auch beim Mindmapping ein möglichst schnelles Assoziieren und eine gewisse Spontaneität gewahrt bleiben. Man geht aber davon aus, dass eine Mindmap besser gegliedert ist und manchmal als Visualisierungstechnik die Stelle eines Textes einnehmen kann.[449]

Meditative Assoziationsverfahren

Meditative Assoziationsverfahren (z.B. Fantasiereise, Metaphern-Meditation und andere verschiedene Wahrnehmungsübungen) ermöglichen die Aktivierung von unbewussten Wahrnehmungen und Assoziationen, an die in der anschließenden Textgestaltung angeknüpft werden soll.[450]

---

446 Vgl. Böttcher, Ingrid, 1999b, S. 23.
447 Merz-Grötsch, Jasmin, S. 167.
448 Böttcher, Ingrid, 1999b S. 22-23; Merz-Grötsch, Jasmin, S. 167.
449 Schuster, Karl, S. 76-78.
450 Böttcher, Ingrid, 1999b, S. 23.

Die Fantasiereise ist das bekannteste Verfahren aus diesem Bereich, sie wird von einer anderen Person (meist einem Lehrer) eingeleitet, die Schüler sollen sich in fremde, oft fantastische Welten eindenken, dabei entsteht in entspannter Atmosphäre eine Fülle von Assoziationen, die die Grundlage für weitere gestalterische Schritte bilden.[451]

451 Böttcher, Ingrid, 1999b, S. 23.

## 4. Empirische Untersuchung

In den ersten drei Kapiteln dieser Arbeit wurden die für diese Untersuchung relevanten theoretischen Grundlagen der Deutschdidaktik erarbeitet. In diesem vierten Kapitel wird die eigentliche empirische Untersuchung, die auf diesen Grundlagen basiert, beschrieben und erläutert und die Verbindung zwischen der Deutschdidaktik und der Empirie verdeutlicht.

### 4.1 Forschungsstand

In Deutschland ist der Forschungsbereich des Kreativen Schreibens im Unterricht relativ jung. Zwar wurde das Kreative Schreiben als eine psychologische Methode schon im 19. Jahrhundert u.a. von Freud oder Lawrence angewandt, in die deutschen Schulen hielten die Methoden des Kreativen Schreibens aber erst in den 1970er Jahren Einzug.[452] Die empirische Erforschung der Wirkung dieser Methoden im Unterricht begann erst fast zehn Jahre später. K.H. Spinner, der in der Fachdidaktik Deutsch als eine der Koryphäen dieses Forschungsgebiets gilt, gründete Anfang der 1980er Jahre in Aachen das Projekt „Kreatives Schreiben“, in dessen Rahmen 1988 die erste große Tagung zu diesem Thema stattfand. Auf dieser Tagung wurden die ersten Anstöße für den schulischen Deutschunterricht durch die außerschulische Schreibpädagogik initiiert.[453]

Eine der ersten empirischen Untersuchungen in Bezug auf den Kreativitätsaspekt wurde von Jutta Wermke im Rahmen ihrer Habilitationsstudie 1989 durchgeführt.[454] In dieser entwirft sie ein Programm aus mehreren Unterrichtseinheiten zur Kreativitätsförderung und erprobt diese anschließend in einer Gymnasialklasse der Mittelstufe im Rahmen des Literaturunterrichts, wobei die Schüler als Lernsubjekte dabei im Mittelpunkt stehen. Sie kommt zum Ergebnis, dass die von ihr durchgeführten Unterrichtseinheiten zur Förderung der Kreativität beigetragen haben, da die Treatmentklasse deutlich bessere Ergebnisse als die Kontrollklasse

---

452 Werder, Lutz von, S.18; Vgl. Meckling, Ingeborg: Kreativitätsübungen im Literaturunterricht der Oberstufe, München 1972; Gatti, Hans: Schüler machen Gedichte, Verlag Herder, Freiburg 1979.

453 Spinner, Kasper, 2008a, S.108

454 Wermke, Jutta: Hab a´ Talent, sei a Genie. Kreativität als paradoxe Aufgabe, Bd. 1 und 2, Deutscher Studienverlag, Weinheim 1994.

(eine Parallelklasse) erzielt hat.[455] Die Frage nach dem Einsatz kreativer Schreibverfahren bleibt allerdings in dieser Arbeit weitgehend unbeantwortet.
Dazu legte Claudia Winter 1998 im Rahmen ihrer Dissertation an der Augsburger Universität eine Untersuchung aus dem Grundschulbereich vor.[456] Sie analysierte die Schülertexte aus fünf Grundschulklassen, in denen auf drei unterschiedliche Weisen unterrichtet wurde: In zwei Klassen wurden die Prinzipien des traditionellen Aufsatzunterrichts angewandt, in zwei weiteren Klassen wurde der kreative Schreibunterricht praktiziert und in einer Klasse wurde die Verbindung von kreativem Schreiben und traditionellem Aufsatzunterricht praktiziert. Durch ihre textlinguistischen Analysen konnte Claudia Winter belegen, dass sich der Einsatz des Kreativen Schreibens nur in Verbindung mit den Methoden des traditionellen Aufsatzunterrichts als fruchtbar erwiesen hat. Insbesondere hat sich hier die Verknüpfung der kreativen Schreibanregungen mit dem didaktischen Schwerpunkt als produktiv erwiesen, der das Schreiben vordergründig als einen Prozess begreift und somit die Schreibhilfen und die Schreibplanung als zentrale Elemente des Schreibunterrichts herausstellt. Die Schulklasse, in der entsprechend vorgegangen wurde, hat die besten Ergebnisse erzielt. Die beiden Schulklassen, deren Deutschunterricht ausschließlich auf den Anregungen zum Kreativen Schreiben basierte, konnten nicht ebenso gute Leistungen erzielen, genauso wie diejenigen beiden Schulklassen, in denen der traditionelle Aufsatzunterricht die Grundlage bildete. [457]
Eine weitere bedeutende Studie in diesem Bereich wurde im Rahmen der Post-PISA – Diskussion durchgeführt, in der insbesondere die Leistungen der Schüler mit Migrationshintergrund und/oder aus bildungsfernen[458] Schichten zur Diskussion standen. Alexandra Beer-Scharwächter untersuchte die Wirkung des Einsatzes kreativer Schreibmethoden im 8. Jahrgang einer Hauptschule.[459] Zwei Parallelklassen mit ähnlicher Zusammensetzung der Schüler (Schülerzahl, Migrationsanteil, Geschlechterverhältnis, Leistungsniveau) wurden für die

---

455 Wermke, Jutta, S. 584.
456 Vgl. Winter, Claudia: Traditioneller Aufsatzunterricht und kreatives Schreiben, Eine empirische Vergleichsstudie, Wießner, Augsburg 1998.
457 Winter, Claudia, S. 202.
458 Der Begriff „bildungsferne“ lässt sich nur unpräzise definieren. Damit sind meist (und hier auch) Kinder und Jugendliche gemeint, die aus sozialschwachen Familien mit niedrigem Einkommen stammen und/oder deren Eltern entweder nur niedrige oder gar keine Bildungsabschlüsse haben.
459 Vgl. Beer-Scharwächter, Alexandra: Weil Deutschland alle Schüler braucht, Ein Forschungsprojekt zwischen Pädagogischer Psychologie und Deutschdidaktik nach PISA, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2008.

Untersuchung, die ein Schuljahr lang durchgeführt wurde, ausgewählt. Die Kontrollgruppe erhielt pro Woche fünf reguläre Stunden Deutschunterricht. Die Treatmentgruppe erhielt drei reguläre Deutschstunden plus zwei Trainingsstunden, in denen die Methoden des Kreativen Schreibens praktiziert wurden. Der reguläre Deutschunterricht wurde in den beiden Klassen identisch nach dem Lehrplan gestaltet, d.h. die Themen und die Methoden des Unterrichts waren gleich. Am Ende des Schuljahrs konnte Beer-Scharwächter nicht nur die positive Wirkung des Kreativen Schreibens auf die Schreibkompetenz der Schüler der Treatmentgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe im Längsschnitt nachweisen, die positive Wirkung zeichnete sich auch bei der Motivation und dem Selbstkonzept der Schüler, die mithilfe eines Fragebogens am Anfang und am Ende des Schuljahrs interviewt wurden, deutlich ab.[460]
Bisher liegen keine empirischen Untersuchungen vor, die sich mit den Auswirkungen des Einsatzes des Kreativen Schreibens in der gymnasialen Oberstufe beschäftigen. Dieser Bereich repräsentiert noch ein ganz offenes Forschungsfeld.

### 4.2 Forschungshypothesen

Für die Untersuchung wird die Forschungshypothese formuliert:
Es wird angenommen, dass durch den gezielten und regelmäßigen Einsatz kreativer Schreibmethoden im Deutschunterricht innerhalb eines Schuljahrs die Schreibkompetenz der Oberstufenschüler der Treatmentgruppe – insbesondere die Textstrukturierungskompetenz und die adressatengerechte Formulierungskompetenz – *signifikant* verbessert werden kann. Die Schreibkompetenz der Oberstufenschüler der Kontrollgruppe bleibt unverändert oder verbessert sich lediglich etwas.
Darüber hinaus wird angenommen, dass durch den gezielten und regelmäßigen Einsatz kreativer Schreibmethoden im Deutschunterricht im Laufe eines Schuljahrs die folgenden allgemeinen Determinanten der Schreibkompetenz in der Treatmentgruppe positiv beeinflusst werden: die Motivation und das Selbstkonzept.

Diese Annahmen werden damit begründet, dass das Kreative Schreiben viele Methoden und Zugänge zum Schreiben anbietet, die unmittelbar auf die Verbesserung der Schreibkompetenz abzielen. Beispielsweise ermöglichen es die assoziativen Verfahren nicht nur, sich aufgrund ihrer visualisierenden Darstellungen

460 Beer-Scharwächter, Alexandra, S. 245-247.

einen Überblick über die verschiedenen Aspekte eines Schreibvorhabens zu verschaffen, sondern auch, dieses Schreibvorhaben schon im Vorfeld sinnvoll zu strukturieren.
Zudem bieten die textproduktiven Verfahren des Kreativen Schreibens einen kreativen Umgang mit literarischen Texten an. Dabei wird die individuelle Kreativität der Schreiber angeregt und die angemessene Versprachlichung eigener Texte gefördert. Insbesondere die Verfahren der Textveränderung, die aus diesem Bereich stammen, regen die Fantasie der Schreiber an und fördern ihre Empathiefähigkeit. Außerdem kann insgesamt erwartet werden, dass die kreativen Schreibmethoden, die beim Verfassen eigener Texte viele Freiheiten zugestehen und ungewöhnliche Zugänge zum Schreiben aufzeigen, bei den Schülern auf besonderes Interesse stoßen, da aus der Schülersicht nicht der Leistungsgedanke, sondern die eigene Kreativität bei solchen Aufgaben im Vordergrund steht. Diese trägt unmittelbar zur Steigerung der Schreibmotivation und zur Verbesserung des Selbstkonzepts der Schüler bei.

### 4.3 Rahmenbedingungen der Untersuchung

Die Untersuchung fand im 11. Jahrgang der Integrierten Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe in Osterholz-Scharmbeck im Schuljahr 2011/2012 statt.
Der 11. Jahrgang zeichnet sich grundsätzlich dadurch aus, dass in diesen nicht nur die eigenen Schüler der IGS mit dem erweiterten Realabschluss nach der 10. Klasse aufgenommen werden, sondern auch solche, die diesen Abschluss im gesamten Einzugsgebiet erworben und sich an der IGS angemeldet haben (z.B. Realschule Osterholz-Scharmbeck, KGS Hambergen), sowie die Schüler, die von umliegenden Gymnasien an die IGS wechseln, um hier die Oberstufe zu absolvieren (z.B. Gymnasium Osterholz-Scharmbeck, Gymnasium Lilienthal, Gymnasium Hagen). Darüber hinaus ist zu beachten, dass zu der Zeit das Abitur nach dreizehn Jahren nur an der IGS möglich war, das bedeutet, dass der 11. Jahrgang hier als eine Vorbereitungsphase aufgefasst wird, die vor der anschließenden zweijährigen Qualifikationsphase zu absolvieren ist. Dies war besonders für diejenigen Schüler attraktiv, die von den anliegenden Gymnasien an die Oberstufe der IGS wechseln wollten. Darüber hinaus gilt die IGS Osterholz-Scharmbeck grundsätzlich als besonders schülerzugewandt und innovativ und die Oberstufe ist für ihre fächerübergreifenden propädeutischen Projekte bekannt. In diesem Schuljahr lagen

der IGS so viele Anmeldungen für die Oberstufe vor, dass eine zusätzliche fünfte 11. Klasse eingerichtet werden musste, um den „Ansturm“ der Schüler bewältigen zu können.

Die Zusammensetzung der Klassen erfolgt zufällig, es wird lediglich darauf geachtet, dass das Geschlechterverhältnis sowie die Schulherkunft (IGS und „Fremdzugänge“) einigermaßen ausgeglichen sind. So kann davon ausgegangen werden, dass die Klassen miteinander vergleichbar sind.

Nach den ersten Tagen der Eingewöhnung in der Schule startet der 11. Jahrgang traditionell nach einer einwöchigen Kennenlernfahrt in das neue Schuljahr, sodass der eigentliche Unterricht erst ca. zwei Wochen nach dem Schuljahrbeginn anfängt.

Der Deutschunterricht im 11. Jahrgang wird mit drei Unterrichtsstunden angesetzt, die meist in eine Doppel- und eine Einzelstunde in der Woche aufgeteilt werden. In Anlehnung an die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch[461] wurde von der Fachkonferenz Deutsch der IGS ein Stoffplan für das Fach Deutsch im 11. Jahrgang entwickelt, der den verbindlichen Rahmen für die thematische und methodische Gestaltung des Unterrichts vorgibt, der aber in Absprache mit der Schul- und Oberstufenleitung nach Bedarf (z.B. für eine empirische Untersuchung) verändert werden kann:

Tabelle 2: Stoffplan für das Fach Deutsch im 11. Jahrgang an der Integrierten Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe in Osterholz-Scharmbeck[462]

| **Integrierte Gesamtschule Osterholz-Scharmbeck** |
|---|
| **Sekundarstufe II / Jahrgang 11**<br>**Schuljahr 2011/2012** |
| **Stoffplan für das Fach Deutsch** (Wochenstundenzahl: 3) |
| **1. Schwerpunkte des Kompetenzerwerbs:** Die SchülerInnen<br>- äußern sich sachangemessen, situations- und adressatengerecht.<br>- beherrschen verschiedene Formen der mündlichen Darstellung.<br>- verstehen anspruchsvolle und umfangreiche gesprochene Texte und Vorträge, geben die wesentlichen Aussagen strukturiert wieder und nutzten die Informationen in anderen Zusammenhängen.<br>- beherrschen verschiedene Rede- und Vortragsformen, präsentieren ihre Ergebnisse mit sach- und situationsgerecht ausgewählten Formen/- techniken sprachkompetent und wirkungsvoll.<br>- entwerfen und verfassen lineare und nichtlineare Texte aufgaben- und adressatengerecht, eigenständig und zielgerichtet.<br>- gestalten in Verbindung mit einer Textvorlage einen eigenen Text nach ausgewiesenen Kriterien.<br>- setzen sprachliche Gestaltungsmittel überlegt und wirkungsbezogen ein. |

461 Vgl. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch.

462 https://igschule-ohz.de/idesk/ (23.06.2014; 10:50)

- argumentieren folgerichtig und zielgerichtet.
- beschreiben und reflektieren eigenes und fremdes Sprachhandeln und kennen die Grundfaktoren für das Gelingen bzw. Misslingen sprachlicher Kommunikation.
- wenden grundlegende Kommunikationsmodelle für die Analyse von Kommunikation und Interaktion an.
- kennen Wortarten, Satzstrukturen sowie grammatisch und orthografische Kategorien und gehen selbstständig und sicher mit ihnen um.
- verfügen über Lesestrategien und wenden Verfahren zur Textstrukturierung gezielt an.
- stellen wesentliche formale, sprachliche und inhaltliche Merkmale literarischer und pragmatischer Textarten im funktionalen Zusammenhang dar.
- analysieren sprachliche und formale Darstellungsmittel im Wirkungszusammenhang und entwickeln eigene Textdeutungen.
- wenden Fachbegriffe zur Analyse und Interpretation von Texten an (z.B. Figurenrede, Erzählzeit und erzählte Zeit, Exposition, tragischer Konflikt).
- reflektieren den möglichen Zusammenhang zwischen Text, Entstehungszeit, Biografie des Autors.
- erschließen wesentliche Themen und charakteristische Gestaltungs- und Strukturmerkmale der *Aufklärung* über die Interpretation von Texten.
- wenden auf lineare und nichtlineare pragmatische Texte untersuchende, erörternde und gestaltende Erschließungsverfahren an.
- unterscheiden Textsorten nach ihrer Intention, Funktion und Wirkung.
- vermitteln sprachlich angemessen ihr Textverständnis.
- wenden Grundbegriffe der Filmanalyse an.

**2. Thematische Schwerpunkte:**

**1. Halbjahr**

**1. Mensch und Technik**
- Grundlagen/Grundbegriffe literarischen Erzählens
- Der moderne Roman im Vergleich zu traditionellem Erzählen
- M. Frisch: Homo Faber
- Die Grenzen der Technik
- Frauenbilder
- Sachtexte analysieren
- Interpretierendes Schreiben
- Erörterndes Schreiben

**2. Liebeslyrik**
- motivverwandte Gedichte aus verschiedenen Epochen
- Grundlagen der Gedichtinterpretation
- Kreatives Schreiben

**2. Halbjahr**

**3. Sprache und Sprechen**
- Kurzprosa interpretieren (u.a. Fabel, Anekdote, Kalendergeschichte)
- Kommunikationsprobleme in Alltagssituationen
- Beziehungsstörungen als Thema in der Gegenwartsliteratur
- Grundlegende Funktionen von Kommunikation und Sprache
- Sachtexte analysieren
- Erörterndes Schreiben

**4. Guter Mensch – gute Gesellschaft**
- Konflikt mit der Obrigkeit
- Vorurteile und Toleranz
- Einführung in die Epoche „Aufklärung"
- G.E. Lessing: Emilia Galotti
- Dramentheorie
- Dramenanalyse
- Szenisches Interpretieren
- Sachtexte analysieren
- Erörterndes Schreiben

**3. Lernzielkontrollen**: 3 Klausuren

**4. Unterrichtsmaterial:**

- Biermann, Heinrich/Schurf, Bernd (Hg.): Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Berlin: Cornelsen 2003

| |
|---|
| - themenbezogene Ganzschriften (werden nach Absprache mit der Lehrkraft bestellt):<br>M. Frisch, Homo Faber (Suhrkamp Basisbibliothek SBB 3 ), G.E. Lessing, Emilia Galotti (Suhrkamp<br>Basisbibliothek SBB 44 ) |
| **5. Bemerkungen**[1]: --- |

[1] Exkursionen, Kursfahrten, Kosten, besondere organisatorische Anforderungen etc.

### 4.4 Beschreibungen der Experimental- und der Kontrollgruppe (Ausgangslage)

Wie bereits erwähnt, erfolgt die Zusammensetzung der 11. Klassen der IGS Osterholz-Scharmbeck zufällig. Genauso zufällig wurden die beiden 11. Klassen, 11b und 11c, für die Untersuchung ausgewählt, da sich der Einsatz der Untersuchungsleiterin mit deren Stundenplänen am besten vereinen ließ. Die Klasse 11b wurde als Treatmentgruppe und die Klasse 11c als Kontrollgruppe ausgewählt.
Die **Treatmentgruppe** (11b) besteht aus 25 Lernenden, davon sind 16 Schülerinnen und 9 Schüler. Um sich ein differenziertes Bild von der Lerngruppe machen zu können, mussten die Schüler am Anfang und am Ende des Schuljahrs einen anonymen Fragebogen beantworten. Neben den Fragen nach der subjektiven Einschätzung des Lernfortschritts und im Rahmen der Datenerhebung zu den Lese- und Schreibgewohnheiten der Schüler wurden auch Fragen nach den biosozialen Merkmalen[463] der Untersuchungsteilnehmer, wie Alter, Migrationshintergrund, Schulherkunft und Bildungsstatus der Eltern, gestellt. Darüber hinaus wurden die Daten zur Motivation und zum Selbstkonzept der Schüler erhoben.
Zu Beginn des Schuljahrs 2011 / 2012 sind dreizehn Schülerinnen dieser Klasse sechzehn und drei Schülerinnen siebzehn Jahre alt. Bei den Jungen sind sechs sechzehn und drei siebzehn Jahre alt.
Eine Schülerin dieser Klasse gab im anonymen Fragebogen an, Wiederholerin der 11. Klasse zu sein. Ein Schüler hat Migrationshintergrund angegeben, wobei in seiner Familie auf Deutsch kommuniziert wird. In Bezug auf die Schulherkunft wurde angegeben, dass acht Schülerinnen bis zur 11. Klasse die IGS besucht haben, zwei die KGS,[464] drei kamen vom Gymnasium und drei von der Realschule. Bei den Schülern waren es fünf, die die IGS besucht haben, ein Schüler kam von der KGS, ein Schüler kam vom Gymnasium und zwei von der Realschule.

---

463 Vgl. Schreier, Margrit: Experimentelle/ quasi-experimentelle Untersuchungsplanung. In: Groeben, Norbert, Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm, Juventa, Weinheim, München 2006a, S.307-342, hier S. 317.

464 KGS: Kooperative Gesamtschule Hambergen

Zum Bildungsstatus der Eltern hat die Klasse die folgenden Angaben gemacht: In Bezug auf den Schulabschluss verfügen 7 % der Eltern über den Hauptschulabschluss, 41 % über den Realschulabschluss und 52 % haben Abitur. In Bezug auf den Berufsabschluss gaben die Schülerinnen und Schüler an, dass 60,4 % der Eltern eine berufliche Ausbildung und 39,6 % ein Studium absolviert haben. Bei der Frage, ob die Eltern die Schülerinnen und Schüler bei Problemen, die im Rahmen des Deutschunterrichts auftreten, oder bei den Schreibblockaden unterstützen, gaben 40 % der Klasse an, die elterliche Unterstützung *immer* zu erfahren. 32 % werden *meistens* unterstützt, 24 % nur *selten* und 4 % der Schülerinnen und Schüler dieser Klasse werden von den Eltern *nie* unterstützt.
Zur Motivation der Schüler wurde zum einen nach ihrer Lieblingstätigkeit bzw. nach der Lieblingsaktivität im Deutschunterricht gefragt und zum anderen nach dem Wunsch, die eigene Lese- und Schreibkompetenz zu verbessern. Schließlich sollten die Schüler den Adressaten der im Deutschunterricht verfassten Texte (nicht der Klausuren) angeben. Bei den Lieblingsaktivitäten konnten mehrere Antwortmöglichkeiten ausgewählt werden. So gilt das Lesen bei 44 % der Schülerinnen und Schüler als eine der Lieblingstätigkeiten im Deutschunterricht. Auch das Schreiben wurde von 44 % der Klasse als Lieblingstätigkeit angegeben. Das Literaturgespräch wurde von 28 % und die Reflexion über Sprache von 16 % der Klasse genannt. Grammatische Themen wurden von nur 4 % der Lernenden ausgewählt. Auf die Frage, ob der bisherige Deutschunterricht zu dem Wunsch beigetragen hat, die eigene Lese- und Schreibkompetenz zu verbessern, antworteten 58 % der Lernenden mit einem Ja und 42 % verneinten die Frage.
Auf die Frage, für wen sie die Texte im Deutschunterricht schreiben, wurden bei mehreren Antwortmöglichkeiten die folgenden Angaben gemacht: 72 % der Schülerinnen und Schüler schreiben ihre Texte für sich selbst, 68 % der Klasse schreiben ihre Texte für die Lehrperson, 8 % für ihre Eltern. Niemand hat die Antwortmöglichkeit gewählt, für seine Mitschüler die Texte zu schreiben.
Zum Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler dieser Klasse wurde nach der Einschätzung der eigenen Lesekompetenz bei den modernen und den älteren literarischen Texten sowie bei den Sachtexten und nach der Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz bei den literarischen Formen des Schreibens, bei dem Verfassen von Sachtexten und in der Alltagskommunikation gefragt. Die folgenden Angaben wurden dazu getätigt:

Tabelle 3: Treatmentgruppe: Einschätzung eigener Lesekompetenz[465]

| **Einschätzung der eigenen Lesekompetenz** | | | |
|---|---|---|---|
| | hoch | mittelmäßig | niedrig |
| Bei modernen literarischen Texten | 48 % | 44 % | 8 % |
| Bei älteren literarischen Texten | 24 % | 56 % | 20 % |
| Bei Sachtexten | 32 % | 60 % | 8 % |

Tabelle 4: Treatmentgruppe: Einschätzung eigener Schreibkompetenz[466]

| **Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz** | | | |
|---|---|---|---|
| | hoch | mittelmäßig | niedrig |
| Bei literarischen Formen des Schreibens | 16 % | 76 % | 8 % |
| Beim Verfassen von Sachtexten | 20 % | 76 % | 4 % |
| In der Alltagskommunikation | 72 % | 24 % | 4 % |

Ferner wurden von allen an der Untersuchung teilnehmenden Schülern deren Lese- und Schreibgewohnheiten erfragt. Dabei ging es beim Schreiben um das planmäßige Vorgehen und die Textüberarbeitung, um die Vorlieben bei Satzkonstruktionen, um die Formulierungsschwierigkeiten, um das Schreiben als Möglichkeit der Freizeitgestaltung und um das Schreibmedium. Im Bereich Lesen wurde nach den Lesegewohnheiten in der Freizeit gefragt.

88 % der Lernenden haben angegeben, beim Schreiben planmäßig vorzugehen. Von diesen fertigen 24 % eine Gliederung an und 56 % notieren sich Stichworte, bevor sie mit dem Text anfangen. 20 % legen mit ihrem Text gleich los, und zwar trotz der Angabe, beim Schreiben planmäßig vorzugehen.

Grundsätzlich fällt es 52 % der Lernenden dieser Klasse leicht, beim schulischen Schreiben zum Thema passende und gut formulierte Ausdrücke zu finden. 48 % haben damit Schwierigkeiten.

Bei den bevorzugten Satzkonstruktionen wurde angegeben, dass 36 % beim Verfassen eines Textes kurze klare Sätze bevorzugen, 32 % mit längeren

---

465 Eigene Darstellung

466 Eigene Darstellung

Satzkonstruktionen arbeiten und die restlichen 32% sowohl kurze als auch längere Satzarten verwenden.
76 % der Klasse geben an, nach dem Aufschreiben ihren Text zu überarbeiten, indem sie ihn durchlesen und korrigieren. Bei den Korrekturen handelt es sich bei 72 % (von 76 %) um eine Verbesserung der Grammatik und Rechtschreibung. Lediglich 24 % teilen mit, auf Ausdrucksweise, Formulierungen und Satzbindungen zu achten, und 4 % versuchen, die vorhandenen Unstimmigkeiten im Text zu verbessern.
Auf die Frage, ob das Schreiben zu den eigenen Freizeitaktivitäten gehört, antworteten 56 % der Lernenden zustimmend. 24 % von diesen starten eigene literarische Versuche und der Rest gibt beim Schreiben als Freizeitbeschäftigung das Chatten und das Schreiben von E-Mails an. Bei den literarischen Versuchen handelt es sich bei mehrfachen Angabemöglichkeiten um Gedichte (66 %), Kurzgeschichten (33 %), Romane (33 %) und Songtexte (66 %). Als Schreibmedium wird bei den Kurzgeschichten und Romanen eine Kombination aus Handschrift und PC genannt. Die Gedichte und Songtexte werden handschriftlich geschrieben.
Zur Kommunikation mit Freunden wurden in Bezug auf das Schreibmedium bei mehrfachen Antwortmöglichkeiten die folgenden Angaben gemacht. Alle Lernenden dieser Klasse (100 %) haben angegeben, über Chats zu kommunizieren, 96 % schreiben sich SMS, 48 % kommunizieren über E-Mails und 40 % schreiben Briefe an ihre Freunde mit der expliziten Angabe, dies handschriftlich zu tun. Schließlich kommunizieren 4 % über Blogs.
Dass das Lesen zu ihren Freizeitaktivitäten gehört, bestätigten 76 % der Schülerinnen und Schüler dieser Klasse. Auf die Frage, was von ihnen am liebsten gelesen wird, wurden bei mehrfachen Antwortmöglichkeiten die folgenden Lektüren genannt:[467] Romane (42 %), Fantasy (21 %), Liebesromane (16 %), Zeitschriften und Zeitungen (16 %), Politisches (11 %), Krimis (11 %), Thriller (5 %), geschichtliche Abhandlungen (5 %), Drogengeschichten (5 %), Mangas (5 %).

Die **Kontrollgruppe** (11c) besteht aus 23 Lernenden, von diesen sind 13 Schülerinnen und 10 Schüler. Auch in dieser Klasse wurden alle für die Untersuchung relevanten Informationen am Anfang und am Ende des Schuljahres mithilfe desselben anonymen Fragebogens erhoben.

---

467 Hier hatten die Schüler keine Möglichkeit, aus den Vorgaben eine Antwortmöglichkeit auszuwählen, sondern mussten selbst aufschreiben, was sie am liebsten lesen.

Zu Beginn des Schuljahres 2011 / 2012 sind acht Schülerinnen dieser Klasse sechzehn und fünf siebzehn Jahre alt. Bei den männlichen Schülern sind sieben sechzehn und drei siebzehn Jahre alt.
Zwei Schüler dieser Klasse gaben an, Wiederholer der 11. Klasse zu sein. Kein einziges Mitglied dieser Klasse hat einen Migrationshintergrund.
Zu der Schulherkunft (10. Klasse) wurden die folgenden Angaben getätigt: Sieben Schülerinnen dieser Klasse besuchten bis zur 11. Klasse die IGS, zwei die KGS,[468] zwei die Realschule und zwei kamen vom Gymnasium. Von den Schülern besuchten sieben vorher die IGS, zwei kamen von der KGS und ein Schüler kam vom Gymnasium.
Zum Bildungsstatus der Eltern haben die Schülerinnen und Schüler der 11c angegeben, dass als höchsten Schulabschluss 9 % der Eltern den Hauptschulabschluss und 44 % der Eltern den Realschulabschluss haben, 47% der Eltern haben Abitur.
In Bezug auf den Berufsabschluss gaben die Lernenden an, dass 56,5 % der Eltern eine berufliche Ausbildung und 43,5 % ein Studium absolviert haben.
In diesem Zusammenhang wurde auch danach gefragt, ob die Eltern der 11c ihre Kinder bei Schreibblockaden oder bei anderen Problemen, die im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht stehen, unterstützen. 35 % der Lernenden gaben an, dass ihre Eltern sie *immer* unterstützen. 39 % werden *meistens* und 17 % nur *selten* unterstützt. 9 % der Schülerinnen und Schüler dieser Klasse werden von ihren Eltern *nie* unterstützt.
Im Bereich Motivation wurde erstens nach der Lieblingstätigkeit im Deutschunterricht gefragt. Bei dieser Frage konnten mehrere Antwortmöglichkeiten angegeben werden. So wurden das Lesen von 43 % und das Schreiben sogar von 52 % der Schülerinnen und Schüler als Lieblingstätigkeiten des Deutschunterrichts ausgewählt. Für das Literaturgespräch sprachen sich 39 % und für die Sprachreflexion 9 % aus. Die Grammatik wurde von 9 % angegeben. Zweitens wurde gefragt, ob der bisherige Deutschunterricht dazu beigetragen hat, die eigene Lese- und Schreibkompetenz verbessern zu wollen. Rund 65 % der Klasse stimmten dem zu und 35 % lehnten ab. Drittens wurde nach dem Adressaten der Texte gefragt, die im Rahmen des Deutschunterrichts verfasst werden. Hier konnten die Lernenden gleichzeitig mehrere Antwortmöglichkeiten wählen. 60 % der Schülerinnen und

468 KGS: Kooperative Gesamtschule in Hambergen

Schüler dieser Klasse schreiben ihre Texte für sich selbst, 43 % für die Lehrperson und jeweils 4 % für ihre Eltern und für ihre Mitschüler.
Im Bereich Selbstkonzept mussten die Lernenden ihre Lese- und Schreibkompetenz bei verschiedenen Textarten einschätzen. Dazu hat die 11c die folgenden Angaben gemacht:

Tabelle 5: Kontrollgruppe: Einschätzung eigener Lesekompetenz[469]

| **Einschätzung der eigenen Lesekompetenz** | | | |
|---|---|---|---|
| | hoch | mittelmäßig | niedrig |
| Bei modernen literarischen Texten | 61% | 35% | 4% |
| Bei älteren literarischen Texten | 26% | 57% | 17% |
| Bei Sachtexten | 70% | 30% | 0% |

Tabelle 6: Kontrollgruppe: Einschätzung eigener Schreibkompetenz[470]

**Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz**

| | hoch | mittelmäßig | niedrig |
|---|---|---|---|
| Bei literarischen Formen des Schreibens | 35% | 52% | 13% |
| Beim Verfassen von Sachtexten | 30% | 61% | 9% |
| In der Alltagskommunikation | 78% | 22% | 0% |

Zur Ermittlung der Schreibgewohnheiten wurde erstens nach dem planmäßigen Vorgehen beim Schreiben gefragt. Dabei kam heraus, dass 78 % der Schülerinnen und Schüler dieser Klasse ihr Vorgehen beim Schreiben als planmäßig beurteilen. Von diesen fertigen 26 % eine Gliederung an, 48 % schreiben sich vorher Stichworte auf und 26 % gaben an, mit dem Text gleich loszulegen, und zwar trotz der Beurteilung ihres Schreibvorgehens als planmäßig. Zweitens wurde gefragt, ob es den Lernenden beim schulischen Schreiben grundsätzlich leicht fällt, zum Thema passende und gut formulierte Ausdrücke zu finden. 57 % gaben an, damit keine Schwierigkeiten zu haben, 43 % fällt das schulische Schreiben schwer. Drittens wurde nach den bevorzugten Satzkonstruktionen gefragt. 56 % gaben an, kurze klare Sätze zu bevorzugen, 30 % verwenden lieber längere Satzkonstruktionen und 14 % arbeiten mit beiden Satzvarianten.

469 Eigene Darstellung
470 Eigene Darstellung

Auf die vierte Frage, ob die Lernenden ihre Texte nach dem Aufschreiben überarbeiten, indem sie sie durchlesen und korrigieren, antworteten 65 % der Klasse zustimmend. Bei den Korrekturen achten 53 % in erster Linie auf die Verbesserung der Rechtschreibung und Grammatik. 33 % verbessern den Ausdruck, die Formulierungen und Satzkonstellationen und 14 % gehen auf die Struktur des Textes ein, indem sie die Unstimmigkeiten korrigieren.
Fünftens wurde die Frage gestellt, ob das Schreiben zu den eigenen Freizeitaktivitäten gehört. 52 % der Klasse bestätigten, dass sie in ihrer Freizeit schreiben. 33 % von ihnen unternehmen eigene literarische Versuche und der Rest gibt die Kommunikation über moderne Medien (Chatten und E-Mail-Schreiben) als Schreiben in der Freizeit an. Von den Schülerinnen und Schülern, die eigene literarische Versuche unternehmen, beschäftigen sich (bei mehrfachen Angabemöglichkeiten) 25 % mit dem Schreiben von Gedichten, 50 % schreiben Kurzgeschichten, 25 % versuchen sich an Romanen und 25 % schreiben Songtexte. Zum Schreibmedium wird in dieser Lerngruppe angegeben, dass Gedichte, Kurzgeschichten und Romane sowohl per Hand als auch mit dem PC geschrieben werden. Lediglich die Schreiber von Songtexten geben an, ausschließlich handschriftlich zu arbeiten.
Schließlich wurde sechstens nach dem Schreibmedium in der Kommunikation mit Freunden gefragt. Die Lernenden konnten dabei gleichzeitig mehrere Antwortmöglichkeiten wählen. Auch in dieser Klasse haben alle Schülerinnen und Schüler (100 %) angegeben, über Chats zu kommunizieren, SMS schicken sich 82 % und E-Mails 60 %. Briefe schreiben sich 19 %, wobei auch hier dies ausschließlich handschriftlich geschieht. Über Blogs kommunizieren in dieser Klasse 13 %.
Auf die Frage, ob das Lesen zu den eigenen Freizeitaktivitäten gehört, antworteten 61 % der Lernenden zustimmend. Am liebsten gelesen werden in dieser Klasse[471] Fantasy (35 %), Romane (28 %), Liebesromane (7 %), Politisches (7 %), Biografien (7 %), Sachbücher (7 %), Bild-Zeitung (7 %).
Aus der Beschreibung der beiden Lerngruppen kann ihre Vergleichbarkeit miteinander sowohl in Bezug auf die Zusammensetzung der Klassen (Schülerzahl, Migrationsanteil, Geschlechterverhältnis, Bildungsstatus der Eltern) als auch in Bezug auf das durchschnittliche Selbstkonzept der Schüler, ihre Motivation, ihre Schreibgewohnheiten und die Art der Privatlektüre konstatiert werden.

---

471 Auch hier hatten die Lernenden keine Möglichkeit, aus den Vorgaben eine Antwortmöglichkeit auszuwählen, sondern mussten selbst aufschreiben, was sie am liebsten lesen.

## 4.5 Das Untersuchungskonzept

Um den Einfluss der kreativen Schreibmethoden auf die Schreibkompetenz der Oberstufenschüler signifikant nachweisen zu können, wird eine empirische Studie durchgeführt. Dabei werden die theoretischen Grundlagen der Deutschdidaktik mit den empirischen Forschungsmethoden verbunden.[472] So wird auf der Seite der Deutschdidaktik z.B. mit dem Züricher Textanalyseraster, den Grundlagen der Schreibprozessforschung, den Determinanten der Schreibkompetenz sowie mit den didaktischen Grundlagen des Kreativen Schreibens gearbeitet. Auf der Seite der empirischen Forschung wird ein Feldexperiment mit einem quasi-experimentellen Prä-Post-Design durchgeführt. Die Verbindung dieser beiden Bereiche ermöglicht eine möglichst präzise Auswertung der durchgeführten Untersuchung.

### 4.5.1 Gegenstand der Untersuchung

Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Schreibkompetenz der zukünftigen Abiturienten, die mit den Methoden des Kreativen Schreibens regelmäßig im Laufe eines Schuljahres gefördert werden soll. Die Schreibkompetenz ist eine sehr komplexe Fähigkeit, die die Beherrschung vieler einzelner Teilkompetenzen voraussetzt, die selbst zum Teil sehr komplex sind und somit nicht einzeln eingeübt, sondern nur integrativ gefördert werden können.[473]

Somit wird versucht zu klären, ob sich die Schreibkompetenz der Oberstufenschüler durch den regelmäßigen Einsatz bestimmter kreativer Schreibmethoden positiv beeinflussen lässt. Um dies aussagekräftig zu untersuchen, werden bestimmte Komponenten der Schreibkompetenz exemplarisch ausgesucht, um an ihnen genau die Wirkung des Einsatzes der kreativen Schreibmethoden nachzuweisen.[474]

Um die relevanten Komponenten der Schreibkompetenz als beobachtbare Kriterien festlegen zu können und für die Messung operationalisierbar zu machen, soll festgelegt werden, welche Bestandteile die Schreibkompetenz ausmachen. Dies ist

---

472 Frederking, Volker: „Es werde von Grund aus anders!“, Leseinteresse, Lernmotivation und Selbstregulation im Deutschunterricht nach PISA und IGLU. In: Abraham, Ulf / Bremerich-Vos, Albert u.a. (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA, Filibach, Freiburg 2003, S. 249-279, hier 251.

473 Zur Definition der Schreibkompetenz vgl. Kapitel 1.1 „Definition der Schreibkompetenz“

474 Schreier, Margrit / Lietz, Petra: Quantitative Datenerhebungsverfahren. In: Groeben, Norbert, Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm, Juventa, Weinheim, München 2006, S.361-398, hier S.361

unerlässlich, um später die Veränderungen in den Schülerleistungen empirisch erfassen zu können.[475]

Welche Aspekte für die Schreibkompetenz als relevant angesetzt werden können, kann mithilfe des Züricher Textanalyserasters[476] ermittelt werden. Das Züricher Textanalyseraster wurde dazu entwickelt, um eine umfassende und systematische Analyse von Texten vornehmen zu können. Es stellt für sich selbst genommen kein taugliches Instrument für die empirische Textauswertung dar, sondern bietet eine Art Checkliste an, mit deren Hilfe möglichst alle Aspekte eines Textes berücksichtigt werden sollen, und erhebt den Anspruch, nicht nur die Mängel, sondern auch die Vorzüge eines Textes erfassen zu können.[477]

Aus dem Züricher Textanalyseraster werden drei Schwerpunktbereiche aus dem Feld „Funktionale Angemessenheit: Verständlichkeit/Kohärenz“, die als besonders relevant für die Schreibkompetenz angesehen werden, ausgesucht: 1.) Punkt B.1.2 Aufbau, Gliederung (Textmakrostruktur), 2.) Punkt B.1.4 Grad an Implizitheit/ Explizitheit, 3.) Punkt B.1.5 Ausdrückliche Rezipientenführung. Aus dem Feld „Inhaltliche Relevanz: Besondere inhaltliche Qualitäten wird 4) Punkt B.3.1 Inhaltliches Wagnis ausgewählt.

Davon ausgehend, kann zusammenfassend festgelegt werden, dass für die Ermittlung der Schreibkompetenz drei zentrale Teilkomponenten festgelegt werden, nämlich die Strukturierungskompetenz (B.1.2), die adressatengerechte Formulierungskompetenz (B.1.4, B.1.5) und die kreativen Gestaltungsmomente (B.3.1). Diese Bereiche bilden nun den Gegenstand der Untersuchung und sind zu operationalisieren. Die beobachtbaren Kriterien, wann ein bestimmter Sachverhalt vorliegt, müssen festgelegt und die Verfahren zur Erfassung dieser Kriterien angegeben werden.[478]

Obwohl ein Sachverhalt mithilfe beobachtbarer Kriterien nie vollständig operationalisiert werden kann, weil immer ein Bedeutungsüberschuss bleiben wird, ist es in der empirischen Forschung dennoch wichtig, so vorzugehen, auch wenn er

---

475 Schreier, Margrit, 2006a, S. 311.

476 Vgl. Nussbaumer, Markus / Sieber, Peter: Texte analysieren mit dem Züricher Textanalyseraster. In: Sieber, Peter (Hrsg.): Sprachfähigkeit – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je, Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt, Verlag Sauerländer, Aarau, Frankfurt a.M., Salzburg 1994, S. 141-186.

477 Ebd., S. 149.

478 Schreier, Margrit / Lietz, Petra, S. 361.

nur mit bestimmten Bedeutungsaspekten erfasst wird. Die Qualität einer solchen Erfassung bemisst sich dann an den Gütekriterien.[479]

Operationalisierung der Strukturierungskompetenz[480]

Die Strukturierungskompetenz bildet eine zentrale Voraussetzung für die Fähigkeit, einen Text zu konzipieren. Ohne eine sinnvolle Strukturierung kann ein Text keine nachvollziehbare innere Logik aufweisen. Man differenziert zwischen der grammatischen und der thematischen Strukturierung eines Textes. Hier soll in erster Linie auf die grammatische Strukturierung von Texten, bei der es um die syntaktisch-semantischen und funktionalen Merkmale von Sätzen und Textteilen geht, eingegangen werden.[481]

Um die Strukturierungskompetenz zu erfassen, werden die folgenden drei beobachtbaren Kriterien festgelegt: 1. Gliederung, 2. Funktionalität der Gliederung und 3. Satzstrukturen.

Die Gliederung der Texte wird im ersten Schritt mithilfe der Überprüfung des Vorhandenseins einzelner Textaufbauteile (Einleitung, Hauptteil, Schluss) erfasst. Im zweiten Schritt wird überprüft, ob der Hauptteil des Textes eine Struktur aufweist, und falls dies der Fall ist, wird drittens diese Struktur genau erfasst. Da es sich um eine Erörterung handelt, wird die Anordnung der Argumente (chronologisch / dialektisch / absteigend / aufsteigend) untersucht.

Die Funktionalität der Gliederung wird dadurch erfasst, dass untersucht wird, ob die einzelnen Textbausteine Einleitung, Hauptteil, Schluss ihre Funktionalität erfüllen, indem die Einleitung den Leser in das Thema einführt, der Hauptteil das Thema vielseitig beleuchtet und die Argumentation sinnvoll entfaltet und der Schlussteil die Argumentation aus dem Hauptteil zusammenfasst und man zu einer abschließenden begründeten Beurteilung des Sachverhalts kommt.

Die Satzstrukturen werden dadurch erfasst, dass die Anzahl der gewählten Satzarten (einfache Sätze, Satzreihen und Satzgefüge) erfasst wird und die Wahl dieser Satzarten in Bezug auf ihre Angemessenheit für die syntaktische Strukturierung der Argumentation beurteilt wird.

---

479 Ebd., S. 362.

480 Vgl. Kapitel 1.5.1.2 „Planen / Strukturieren“

481 Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden, 7. Aufl., Erich Schmidt Verlag, Berlin 2010, S. 14.

Operationalisierung der adressatengerechten Formulierungskompetenz

Als beachtbare Kriterien für die adressatengerechte Formulierungskompetenz werden 1. die Textkohärenz (in der Form der thematischen Konzentration und des argumentativen Kontexts), 2. der Leserbezug und 3. die Konstanz bzw. Inkonstanz der Zeit festgelegt.

Die Textkohärenz bildet eine zentrale Voraussetzung für das Rezipieren von Texten und ist ein Ergebnis der kognitiven Prozesse, die nicht nur beim Schreiber, sondern auch beim Leser ablaufen, der möglicherweise dazu in der Lage ist, die notwendigen Ergänzungen bei einem Text vorzunehmen. Aus diesem Grund ist eine klare Abgrenzung zwischen kohärenten und weniger kohärenten Texten nicht immer möglich.[482] Allerdings kann die Konzentration des Textes auf eine einheitliche Thematik als ein deutliches Kriterium der Textkohärenz gelten. Da es sich bei den Schülertexten um eine Erörterung handelt, bezieht sich die thematische Konzentration auf die argumentative Themenentfaltung. Für diese Textsorte ist der Zusammenhang zwischen These, Argumenten, Schlussregel[483] und Stützung dieser Regel grundlegend.[484] Wenn dieser Zusammenhang logisch erscheint, kann der Schreiber seine zentrale Intention erfüllen, den Leser von der eigenen Sichtweise bzw. von seiner Wertung eines Sachverhalts zu überzeugen.[485] Dieser Zusammenhang kann anhand der thematischen Konzentration überprüft werden. Eine thematische Konzentration ist dann nicht gegeben, wenn

a. die Argumente oder Beispiele zu lange und / oder zu ausführlich ausgeführt werden, die in Bezug auf den Inhaltskern (die These) nebensächlich oder unbedeutend sind,
b. solche Argumente angeführt werden oder von Ereignissen erzählt wird, die keinen wirklichen Bezug zum Inhaltskern (der These) haben,
c. es gar nicht um eine einheitliche Thematik / um einen einheitlichen Inhaltskern geht.[486]

Somit kann die Textkohärenz zum einen dadurch erfasst werden, dass die thematische Konzentration der Texte beurteilt wird, zum anderen ist es für eine argumentative Themenentfaltung von Vorteil, wenn die These (und auch die Argumente) in einen bestimmten Kontext (z.B. eine Nachrichtengrundlage)

---

482 Winter, Claudia, S. 114.
483 Hypothetische Aussage, welche die Form hat: „Wenn A, dann B:“
484 Brinker, Klaus, S. 75.
485 Brinker, Klaus, S. 76.
486 Ebd., S. 76.

eingebettet werden. Dadurch kann die Argumentationsbreite etwas eingeschränkt und die Argumente gestützt werden.[487] Die Erfassung, ob so ein argumentativer Kontext in den Texten vorliegt, trägt zur Vervollständigung der Ermittlung der Textkohärenz bei.

Der Leserbezug wird dadurch erfasst, dass untersucht wird, ob der potenzielle Leser in direkter oder indirekter Form angesprochen wird. Denkbare Formen der Ansprache wären z.B. eine persönliche Ansprache am Anfang, ein Appell an den Leser am Ende oder eine Einbeziehung des Lesers bei bestimmten Argumenten.

Die Erfassung der Konstanz bzw. Inkonstanz der Zeit wird dadurch gewährleistet, dass der Text in Bezug auf die Zeitsprünge und auf den unpassenden Zeitgebrauch untersucht wird.

Operationalisierung kreativer Gestaltungsmomente[488]

Die kreativen Gestaltungsmomente als beobachtbare Kriterien können z.B. in der Form einer ungewöhnlichen Einleitung, origineller Metaphern, Neologismen, einer Spannungserzeugung und anderer sprachlicher Innovationen auftreten. Die Texte werden in Bezug auf den Einsatz solcher kreativen Mittel untersucht und ihre Wirkung wird beurteilt.

### 4.5.2 **Festlegung und Begründung des Untersuchungsdesigns**

Unter dem Untersuchungsdesign werden die Logik und die Abfolge der Schritte einer Untersuchung verstanden, dabei werden die Verfahren der Datenerhebung und –auswertung detailliert erläutert und zueinander in Beziehung gesetzt.[489]

Bei dieser Untersuchung handelt es sich um ein quasi-experimentelles Vorgehen. Diese Methode wurde dazu entwickelt, um aussagekräftige Untersuchungen in natürlich zusammengesetzten Gruppen durchführen zu können. Das bedeutet, dass die Teilnehmer der Untersuchung den experimentellen Bedingungen nicht per Zufall zugeordnet werden. Aus diesem Grund eignet sich dieses Vorgehen besonders für den schulischen Bereich, da echte Experimente, die die höchste interne Validität aufweisen,[490] im schulischen Kontext wegen der festen Klassenzusammensetzung

---

487 Ebd., S. 75.

488 Vgl. Kapitel 3 „Das Kreative Schreiben als Möglichkeit der Kompetenzvermittlung und Förderung“

489 Schreier, Margit: Qualitatives Untersuchungsdesign. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik, Ein Weiterbildungsprogramm, Juventa Verlag, Weinheim, München 2006b, S. 343-360, hier S. 343.

490 Dabei handelt es sich um die Variation einer unabhängigen Variable (hier Einsatz kreativer Schreibmethoden) auf die abhängige Variable (hier Schreibkompetenz der Schüler), die die Kausalschlüsse möglich macht.

kaum möglich sind. Eine Randomisierung, die eine Zuordnung der Teilnehmer der Studie per Zufall bedeutet, wird also nicht vorgenommen. [491]

Es erscheint auch sinnvoll, die Möglichkeiten der Förderung der Schreibkompetenz und den Einfluss bestimmter Methoden unter natürlichen Bedingungen zu untersuchen, und zwar als Feldexperiment in der Schule.[492] Der Kontrolle der Störvariablen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da sich die Untersuchungsteilnehmer hinsichtlich einer Vielzahl verschiedener Faktoren voneinander unterscheiden können.[493]

Allerdings kann die Zusammensetzung der Teilnehmer der Studie mit der Randomisierung zumindest ansatzweise verglichen werden, da die 11. Klassen neu zusammengesetzt werden. [494] In einem quasi-experimentellen Verfahren ohne Randomisierung können die Störvariablen nur bedingt ausgeschlossen werden, jedoch sind Kausalaussagen dennoch möglich, indem solche Elemente in das Design eingesetzt werden, mit denen versucht wird, die fehlende Zufallszuteilung der Untersuchungsteilnehmer zu kompensieren und so die interne Validität zu erhöhen. Dabei handelt es sich vor allem um Vorher- und Nachhermessungen sowie um den Einsatz von Kontrollgruppen als Vergleichswert. Werden diese Elemente in das Design eingefügt, spricht man vom quasi-experimentellen Prä-Post-Design mit nonäquivalenter Kontrollgruppe.[495]

Bei diesem Design muss bereits vor der Einführung des Treatments, also des Einsatzes von kreativen Schreibmethoden, die Schreibkompetenz der Schüler sowohl in der Treatment- als auch in der Kontrollgruppe gemessen werden. Diese Vorhermessungen bilden dann die Vergleichsgrundlage für die Nachhermessung, die nach dem Einsatz kreativer Schreibmethoden am Ende des Schuljahres durchgeführt wird. Die Schreibkompetenz der Schüler wird sich bei Wirksamkeit der kreativen Schreibmethoden von der Vorher- zu der Nachhermessung hin verbessern.[496]

Das nonäquivalente Kontrollgruppendesign mit Vorher- und Nachhermessung.:[497]

| | | | |
|---|---|---|---|
| NR | O1 | X | O2 |
| NR | O1 | | O2 |

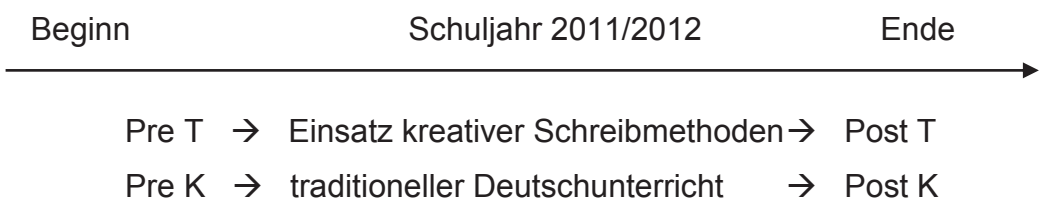
491 Ebd., S. 325.
492 Schreier, Margit, 2006a, S. 323.
493 Ebd., S. 323-324.
494 Nach der zehnten Klasse wird der 11. Jahrgang neu zusammengesetzt, da ein Teil der Schüler abgeht, andererseits kommen neue Schüler aus einem großen Einzugsgebiet neu hinzu (ca. 40 %), sodass die alten Klassenstrukturen aufgebrochen und „neu gemischt“ werden.
495 Schreier, Margit, 2006a, S. 330-331.
496 Ebd., S. 331.
497 Ebd., S. 331

NR = nonrandomisierte Zuteilung der Teilnehmer zu den Untersuchungsbedingungen
X = Einführung des Treatments
O = Zeitpunkte der Messung der Schreibkompetenz (= abhängige Variable)
Die Anwendung dieses Designs erlaubt mehrfache Vergleiche, so können einerseits die Vorher- mit den Nachhermessungen in der Kontroll- und der Treatmentgruppe miteinander verglichen werden, andererseits aber auch die Vorher- und die Nachhermessungen der beiden Gruppen untereinander. Jedes Vergleichsergebnis erlaubt spezifische Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der Intervention. Die Kombination dieser verschiedenen Designelemente macht es möglich, zu Kausalaussagen zu gelangen.[498]
Das Treatment besteht in der Teilnahme an einem speziellen Programm zur Förderung der Schreibkompetenz. Dieses Programm besteht in dem thematisch integrativen Einsatz kreativer Schreibmethoden (in Verbindung mit dem traditionellen Unterricht) mindestens einmal pro Woche. Die Schüler der Treatmentgruppe nehmen am Programm teil, die Schüler der Kontrollgruppe nicht, in der Kontrollgruppe wird der traditionelle Deutschunterricht erteilt. Die Kontrollgruppe ist also darüber definiert, dass die Intervention, deren Wirkung experimentell überprüft werden soll, bei ihr nicht realisiert wird. Beide Gruppen werden nach demselben Stoffplan getrennt voneinander unterrichtet. [499] Die Pre- und die Posttests werden in der Form der freien Erörterung geschrieben.
Mit diesem Vorgehen wird die Vorgabe erfüllt, dass mindestens eine unabhängige Variable (die Häufigkeit der Verwendung der kreativen Schreibverfahren) systematisch variiert wird, indem in der Treatmentgruppe im Verlauf eines Schuljahrs kreative Schreibaufgaben eingesetzt werden und in der Kontrollgruppe nicht. Die Ausprägung der abhängigen Variable (der Schreibkompetenz der Schüler) wird somit durch die unabhängige beeinflusst.[500]
Der Untersuchungsplan für das Vorhaben sieht wie folgt aus:

Legende: Pre = Pretest
Post = Posttest
T = Treatmentgruppe
K = Kontrollgruppe

---

498 Ebd., S. 335.
499 Schulinterne Themenvorgabe, vgl. Kapitel 4.3 „Rahmenbedingungen der Untersuchung“.
500 Schreier, Margit, 2006a, S. 312, S. 316.




### 4.5.3 **Kontrolle der Gütekriterien**

Auch wenn ein positiver Zusammenhang zwischen der abhängigen und der unabhängigen Variablen existiert, können die Kausalaussagen dennoch dann als beeinträchtigt angesehen werden, wenn die Gütekriterien, die für die Unabhängigkeit der Ergebnisse von äußeren Einflüssen stehen, nicht erfüllt werden. Man unterscheidet zwischen drei Gütekriterien: Objektivität, Reliabilität und Validität.[501]
Die Objektivität bezieht sich auf die Unabhängigkeit der Ergebnisse einer Untersuchung von der Person, die sie durchführt. Hier gibt es drei Arten von Objektivität: Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität.
Die Durchführungsobjektivität kann für die vorliegende Untersuchung als gegeben angesehen werden. Sie wäre z.B. dann nicht erfüllt, wenn Untersuchungsteilnehmer Fragen unterschiedlich beantworten, und zwar je nachdem, wer diese stellt. Da die Schüler zur Ermittlung ihrer Schreibkompetenz eine schriftliche Erörterung schreiben und den Fragebogen mit persönlichen Fragen schriftlich und anonym ausfüllen, kann davon ausgegangen werden, dass sie dies personenunabhängig tun. [502]
Bei der Auswertungs- und Interpretationsobjektivität geht es um die Übereinstimmung der am Forschungsprojekt beteiligten Personen bei der Auswertung der Daten und hinsichtlich der Schlüsse, die daraus gezogen werden.[503]
An der Auswertung von Daten beteiligten sich neben der Projektleiterin zwei unabhängige Gutachterinnen aus Bremen: Fr. Studienrätin Miriam Simmons vom Alexander von Humboldt Gymnasium und Fr. Studienreferendarin Xenia Janzen von der Oberschule an der Ronzelenstraße. Vor allem diese beiden unabhängigen Gutachten lieferten die Auswertungsgrundlage des Projekts. Im Vorfeld wurden die beiden Gutachten miteinander verglichen und eine weitgehende Übereinstimmung der Auswertungsergebnisse festgestellt. Bei ungleichen Auswertungsergebnissen wurde entweder der Durchschnitt gebildet, wenn dies mathematisch möglich war, oder man hat sich geeinigt. Dies gilt auch für die Interpretation der Ergebnisse. Somit

501 Schreier, Margrit / Lietz, Petra, S. 364.
502 Schreier, Margrit / Lietz, Petra, S. 364.
503 Ebd., S. 364.

können die Auswertungs- und die Interpretationsobjektivität als weitgehend erfüllt angesehen werden.

Das Gütekriterium Reliabilität steht für die Zuverlässigkeit von Ergebnissen einer Untersuchung im Sinne der Stabilität. Die Reliabilität wäre z.B. dann nicht erfüllt, wenn ein Schüler in einem Test an einem Tag die volle Punktzahl erreicht, am nächsten Tag aber nicht einmal die Hälfte der Punkte. Ein mögliches Verfahren zur Erhöhung der Reliabilität wären zweimalige Messungen durch Pre- und Posttests, die in einem gewissen Abstand voneinander durchgeführt werden. Auf dieses Vorgehen wird bei dieser Untersuchung aus zwei Gründen verzichtet: Erstens ist dieses Verfahren bei Leistungstests aufgrund von Erinnerungseffekten kaum anwendbar. Es wäre überhaupt nicht sinnvoll, zwei Erörterungen in einem kurzen Abstand nacheinander schreiben zu lassen.[504] Zweitens wurden die Tests für die Schüler als Klausuren angesetzt, das hat den Vorteil, dass die Motivation der Schüler, gut in den Tests abzuschneiden, von vorneherein gegeben ist, da die Tests den größten Teil der schriftlichen Note ausmachen.

Bei der Validität einer Untersuchung geht es darum, zu überprüfen, inwieweit ein Instrument tatsächlich das erfasst, was es erfassen soll. Man unterscheidet zwischen der internen und der externen Validität, wobei zur internen Validität u.a. Augenscheinvalidität, Inhaltsvalidität und Konstruktvalidität zählen.[505]

Die Augenscheinvalidität bedeutet, dass ein Instrument das erfasst, was es allem Anschein nach erfassen soll. In der vorliegenden Untersuchung werden Schreibproben zur Erfassung der Schreibkompetenz erhoben. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die Augenscheinvalidität, die nicht weiter quantifizierbar ist, gegeben ist.[506]

Die Inhaltsvalidität liegt dann vor, wenn ein Instrument die Erfassung eines Merkmals in all seinen wesentlichen Aspekten erlaubt. Das bedeutet, dass einerseits eine repräsentative Schreibprobe für die Schreibkompetenz der Schüler vorliegen muss, in der die Komplexität der Schreibkompetenz berücksichtigt wird. Andererseits müssen Auswertungsverfahren angewandt werden, die die Auswertung dieser Schreibprobe in ihren relevanten Aspekten möglich machen.[507] Die Schreibproben dieser Untersuchung werden in Form der freien Erörterung geschrieben. Diese

---

504 Ebd., S. 365.
505 Schreier, Margrit / Lietz, Petra, S. 366.
506 Ebd., S. 366.
507 Ebd., S. 366.

Textsorte wird u.a. gewählt, weil bei ihr die Darstellung von logischen Zusammenhängen im Zentrum steht und der Einfluss des Vorwissens auf die Textproduktion minimiert wird.[508] Folglich kann von der Repräsentation der Schreibproben für die jeweilige Schreibkompetenz der Schüler gesprochen werden, da die Unterschiede zwischen den Schülerleistungen aufgrund von Vorwissen weitestgehend ausgeblendet werden. Die umfassende Auswertung dieser Schreibproben wird aufgrund der Verwendung des Züricher Textanalyserasters,[509] das eine in der Wissenschaft anerkannte Grundlage für die umfassende und systematische Textauswertung liefert, gesichert. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass die Inhaltsvalidität aufgrund der Repräsentativität der Schreibproben und ihrer gründlichen Auswertung gegeben ist.

Die Konstruktvalidität liegt dann vor, wenn das interessierte Merkmal eines theoretischen Hintergrunds zu anderen Variablen in Beziehung gesetzt wird und die daraus resultierenden Hypothesen geprüft und bestätigt werden.[510] Das Design des Vorhabens ist so angelegt, dass das interessierte Merkmal, die Schreibkompetenz der Treatmentgruppe nach der Durchführung des Treatments, sowohl mit der Vorhermessung der Schreibkompetenz in der Treatmentgruppe als auch mit den Vorher- und Nachhermessungen in der Kontrollgruppe in Beziehung gesetzt werden kann, dadurch werden Rückschlüsse in Bezug auf die Wirksamkeit des Treatments möglich.[511] Dies bildet die Grundlage für die Überprüfung der Forschungshypothesen, die erst nach der endgültigen Auswertung aller Schreibproben möglich ist.

Die interne Validität des Forschungsvorhabens, die anhand von Augenscheinvalidität, Inhaltsvalidität und Konstruktvalidität geprüft wurde, kann als weitgehend gegeben angesehen werden. Die empirische Überprüfung der Forschungshypothesen wird nach der Vorstellung der Analyseergebnisse folgen.

Unter der externen Validität versteht man die Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse einer Untersuchung auf andere Personen, Situationen sowie andere Formen der Erfassung von untersuchenden Aspekten.[512] Da die Untersuchung als ein Feldexperiment in der Schule durchgeführt wird und der Einfluss auf die Schreibkompetenz der Schüler durch den Einsatz kreativer

---

508 Merz-Grötsch, Jasmin, S. 101.
509 Vgl. Kapitel 4.5.1 „Gegenstand der Untersuchung“
510 Schreier, Margrit / Lietz, Petra, S. 366.
511 Vgl. Kapitel 4.5.2 „Festlegung und Begründung des Unterrsuchungsdesigns“
512 Schreier, Margit, 2006a, S. 314.

Schreibmethoden unter natürlichen Bedingungen eruiert wird, kann von der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse der Untersuchung ausgegangen werden.

### 4.5.4 **Kontrolle der Störvariablen**

Unter einer Störvariablen versteht man eine solche Drittvariable, von der vermutet wird, dass sie die abhängige Variable (hier die Schreibkompetenz der Schüler) zusätzlich zur unabhängigen Variablen (hier die Häufigkeit des Einsatzes kreativer Schreibmethoden) beeinflussen könnte. Aus diesem Grund wird der Kontrolle der potenziellen Störvariablen eine große Bedeutung beigemessen, da diese zur Sicherung der internen Validität einer Untersuchung beiträgt. [513]

Bei den Störvariablen unterscheidet man zwischen den allgemeinen und den speziellen Störvariablen. Die allgemeinen Störvariablen sind in jeder experimentellen Untersuchung zu kontrollieren. Spezielle Störvariablen tauchen in den Untersuchungen mit Messwiederholungen auf.[514] Da in der vorliegenden Untersuchung die Schreibkompetenz der Schüler am Anfang und am Ende eines Schuljahres gemessen wird, müssen hier beide Arten der Störvariablen kontrolliert werden.

Die allgemeinen Störvariablen setzen sich aus den Merkmalen der Untersuchungsteilnehmer, den Merkmalen der Untersuchungsleiter und den Merkmalen der Untersuchungssituation zusammen.[515]

Zu den Merkmalen der Untersuchungsteilnehmer gehören vor allem Alter, Herkunft, Zusammensetzung der Klasse, Klassengröße, Bildung der Eltern, Lernmotivation, Art der Privatlektüre, Schreibgewohnheiten und Selbstkonzept. Diese Merkmale wurden mithilfe des anonymen Fragebogens in beiden an der Untersuchung teilnehmenden Lerngruppen erhoben und im Kapitel 4.4 (Beschreibung der Experimental- und der Kontrollgruppe (Ausgangslage)) ausführlich dargestellt und miteinander verglichen. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass eine Klasse derselben Stufe mit ähnlicher Zusammensetzung und ähnlichem Leistungsniveau (alle Schüler der 11. Klassen haben den erweiterten Realabschluss als Voraussetzung für die Oberstufe erworben), die von derselben Lehrkraft wie die Experimentalgruppe unterrichtet wird, sich gut als Kontrollgruppe eignet. Diese Annahme hat sich bei der

---

513 Ebd., S. 313-314.
514 Ebd., S. 316.
515 Schreier, Margit, 2006a, S. 316.

Auswertung des anonymen Fragebogens bestätigt. Beispielhaft kann an dieser Stelle der Bildungsstatus der Eltern zusammenfassend dargestellt werden:

Tabelle 7: Bildungsstatus der Eltern in beiden Klassen[516]

| Art der Abschlüsse | 11b: Treatmentgruppe | 11c: Kontrollgruppe |
|---|---|---|
| Hauptschulabschluss | 7 % | 9 % |
| Realschulabschluss | 41 % | 44 % |
| Abitur | 52 % | 47 % |
| *Berufliche Ausbildung* | *60,4 %* | *56,5 %* |
| *Studium* | *39,6 %* | *43,5 %* |

Auch andere Merkmale der Untersuchungsteilnehmer ergaben beim Vergleich beider Klassen ein ähnliches Bild. Es kann also festgestellt werden, dass die Lerngruppen bezüglich des Alters, der Herkunft, der Zusammensetzung der Klasse, der Klassengröße, der Bildung der Eltern, der Lernmotivation, der Art der Privatlektüre, der Schreibgewohnheiten und des Selbstkonzepts relativ homogen sind.[517]
Zu den Merkmalen des Untersuchungsleiters zählen die folgenden biosozialen Faktoren: Alter, Geschlecht, Freundlichkeit und generelle soziale Kompetenz im Umgang mit den Schülern. Problematisch kann es werden, wenn z.B. in der Treatmentklasse der Unterricht von einer besonders freundlichen Lehrperson und in der Kontrollklasse von einer eher unfreundlichen Lehrkraft durchgeführt wird.[518] In der vorliegenden Untersuchung werden die beiden an der Untersuchung teilnehmenden Lerngruppen vor derselben Lehrkraft, der Projektleiterin, unterrichtet. So sind die Voraussetzungen, die damit zusammenhängen, für beide Klassen gleich. Da aber die Projektleiterin die Untersuchung selbst durchführt, ist eine weitere Störvariable von Bedeutung, nämlich die differenzielle Erwartung. Dabei geht es darum, dass die Lehrenden, ohne es zu beabsichtigen, unbewusst ihre unterschiedlichen Erwartungen an die Schüler übermitteln, sodass die Leistungen der Schüler dementsprechend ausfallen. Es besteht also die Gefahr, dass in der Klasse, in der das Treatment mit dem Einsatz kreativer Schreibmethoden durchgeführt wird, die Schüler zwar besser abschneiden, dies aber auf die

516 Eigene Darstellung
517 Vgl. Kapitel 4.4 „Beschreibung der Experimental- und der Kontrollgruppe (Ausgangslage)“
518 Schreier, Margit, 2006a, S. 317.

Wirksamkeit der persönlichen Überzeugung zurückzuführen ist, nicht aber auf die Effektivität der Methoden.[519]

Um die Erwartungseffekte unter Kontrolle zu halten, wurden zum einen eine Standardisierung des Untersuchungsablaufs und zum anderen ein Training der Untersuchungsleitung vorgenommen.[520] Die einzelnen Deutschstunden wurden in beiden Parallelklassen ziemlich genau in Bezug auf ihre Struktur und ihren Inhalt geplant und abgehalten, nur die methodische Vorgehensweise unterschied sich insoweit, als bei den Schreibaufgaben in der Treatmentklasse überwiegend mit den kreativen Schreibmethoden gearbeitet wurde, während in der Kontrollklasse dagegen das Einüben von Normen und Aufsatzformen im Vordergrund stand.

Der Projektleiterin war schon im Vorfeld der Untersuchung bewusst, dass eine Gefahr für die Untersuchungsergebnisse aufgrund von Erwartungseffekten besteht. Aus diesem Grund erfolgten vor und während der Untersuchung mehrmalige Beratungssitzungen mit den Betreuern des Projekts, in denen das Verhalten der Projektleitung reflexiv besprochen wurde. Dieses Training diente zur Sicherstellung, dass die Untersuchungsleiterin sich allen Teilnehmern gegenüber in genau derselben Weise verhält, um keine unterschiedlichen Erwartungen zu kommunizieren. Die Schüler haben in keinster Weise gewusst, dass sie an einer Untersuchung teilnehmen.

Schließlich gehören zu den allgemeinen Störvariablen auch die situativen Merkmale einer Untersuchung. Dazu zählen Stundenplan, Klassenklima, Klassengröße und Lage der Schule (z.B. Groß- oder Kleinstadt, sozialer Brennpunkt oder gutbürgerliche Umgebung).[521]

Da die Untersuchung in einer Schule in zwei Parallelklassen durchgeführt wird, kann das Merkmal „die Lage der Schule“ ausgeblendet werden. Die Zusammensetzung und die Größe der Klassen wurden bereits unter den Merkmalen der Untersuchungsteilnehmer erfasst und können im Kapitel 4.4 nachgelesen werden.

Zur Ermittlung des Klassenklimas wurden im Laufe des Schuljahrs einige Gespräche mit den Klassenlehrern der beiden Klassen geführt. Als Ergebnis dieser Gespräche kann festgehalten werden, dass in beiden Klassen im Laufe des Untersuchungsschuljahrs keine größeren Konflikte oder Auseinandersetzungen zu beobachten waren und die Klassenlehrer stets den Eindruck hatten, dass alle

---

519 Schreier, Margit, 2006a, S. 317-318.
520 Ebd., S. 322.
521 Ebd., S. 318.

Schüler sich in der jeweiligen Klassengemeinschaft relativ wohlgefühlt haben. Die Deutschstunden der beiden Klassen konnten im Stundenplan nicht parallel liegen, da der Deutschunterricht von der gleichen Person erteilt wurde. Die Schüler erhielten drei Stunden Deutschunterricht in der Woche, diese teilten sich in eine Doppelstunde und eine Einzelstunde auf. Alle Stunden fanden im Vormittagsbereich statt.
Zu den speziellen Störvariablen, die sich insbesondere auf die Untersuchungen mit Messwiederholungen beziehen, zählen die Übertragungs- und Positionseffekte der Messung sowie die Effekte des zwischenzeitlichen Geschehens.[522] Sowohl die Positions- als auch die Übertragungseffekte sind dadurch gekennzeichnet, dass die früheren Messergebnisse die späteren beeinflussen, sei es, dass die Schüler durch die Art der Aufgabe bei früheren Erhebungen etwas gelernt haben und dieses Wissen dann anwenden, oder aber auch dadurch, dass die Schüler evtl. gemerkt haben, dass sie an einer möglichen Untersuchung teilnehmen und so ihre Ergebnisse gezielt fälschen, aus welchem Grund auch immer.[523]
In den vorliegenden Untersuchungen lagen die Messtermine ziemlich weit auseinander, der erste Messtermin war auf den Anfang des Schuljahrs, der zweite auf die Zeit direkt vor den Sommerferien datiert. Zwar wurden beide Teste als freie Erörterung geschrieben, die Themen wurden aber jeweils aus dem aktuellen gesellschaftspolitischen Geschehen ausgewählt und waren sehr unterschiedlich. Des Weiteren wurden die Tests – wie oben beschrieben – als Klausuren angesetzt, dies konnte zumindest gegen die gezielte Ergebnisfälschung wirken, da die Motivation, eine gute Note zu schreiben, recht hoch ist. Darüber hinaus werden bei der Auswertung neben den offensichtlichen Aspekten der Textgliederung auch solche Aspekte, wie die Einbettung der These in einen argumentativen Kontext oder die Wahl der Satzarten, berücksichtigt. Es erscheint sehr unwahrscheinlich, dass die Schüler diese Aspekte gezielt beeinflussen können.
Die Effekte des zwischenzeitlichen Geschehens beziehen sich auf die Zeitspanne, die zwischen den einzelnen Messungen liegen. Es ist logisch, dass die Schüler in dieser Zeit einen Reifungsprozess durchleben, der sich auf ihre allgemeine Intelligenz in den meisten Fällen positiv auswirkt.[524] Auf die Untersuchung der Schreibkompetenz bezogen, bedeutet dies, dass die Schreibkompetenz der Schüler sowohl der Treatment- als auch der Kontrollgruppe am Ende des Schuljahres höher

522 Schreier, Margit, 2006a, S. 318-319.
523 Ebd., S. 318.
524 Schreier, Margit, 2006a, S. 319.

ist als am Anfang, und zwar aufgrund dieses natürlichen Reifungsprozesses einerseits, aber auch aufgrund des erteilten Unterrichts, und zwar unabhängig von der Art der eingesetzten Methoden. Daher ist es besonders wichtig nachzuweisen, dass die Schreibkompetenz zwar in beiden Klassen höher ist als am Anfang, aber dennoch deutliche Unterschiede zwischen der Treatment- und der Kontrollgruppe bestehen. Erst dann kann ein Kausalschluss über die Wirksamkeit der kreativen Schreibmethoden gerechtfertigt sein.[525]

### 4.5.5 **Methodisches Vorgehen**

Unter dem Gesichtspunkt des methodischen Vorgehens sollen zum einen die Entscheidung für die Textsorte Erörterung als Auswertungsgrundlage und zum anderen die Auswahl der im Treatmentunterricht häufig eingesetzten Methoden erläutert werden.

Wie schon angedeutet, wurden die Pre- und die Posttests in beiden Lerngruppen als freie Erörterungen angesetzt. Eine schriftliche Erörterung beinhaltet eine systematische Abfolge von Denkoperationen: Man erfasst ein Problem in seinem logischen Kern und grenzt es ein, man gliedert die Thematik in einige wesentliche Aspekte auf, die im Form von Argumenten dargestellt und durch Beispiele veranschaulicht werden, um abschließend die dargestellten Positionen persönlich zu bewerten. Die *freie* Erörterung ist besonders dadurch gekennzeichnet, dass die These und Antithese eines Problems selbstständig ohne eine Textvorlage erarbeitet und argumentativ gestützt werden. Die abschließende persönliche Bewertung des Sachverhalts basiert ausschließlich auf der eigenen Problemerschließung.[526]

Die Bedeutsamkeit dieser Textsorte ist nicht zu unterschätzen, sie gilt als Instrument der Entscheidungsfindung und der Meinungsbildung. Man begegnet ihr sowohl in den alltäglichen Auseinandersetzungen als auch in der wissenschaftlichen oder journalistischen Arbeit.[527]

Für die vorliegende Untersuchung erscheint diese Textsorte deshalb als besonders geeignet, weil die freie Erörterung der Alltagskommunikation nahekommt, und daher ist der Zugang zu dieser Textsorte für die Schüler einfach.[528] Darüber hinaus geht es hier in erster Linie um das gedankliche Durchdringen eines Themas und das

---

525 Ebd., S. 319.

526 Biermann, Heinrich / Schurf, Bernd (Hrsg.): Texte, Themen und Strukturen, Deutschbuch für die Oberstufe, Cornelsen Verlag, Berlin 1999, S. 490.

527 Biermann, Heinrich / Schurf, Bernd, S. 490, 502-503.

528 Ebd., S. 502.

Darstellen logischer Zusammenhänge, sodass der Einfluss von Wissensbeständen bei der Textproduktion minimiert wird.[529] Stattdessen geht es um solche Kompetenzen, wie die Fähigkeit, das Wesentliche vom Nebensächlichen zu trennen, den Text sorgfältig zu gliedern und übersichtlich aufzubauen, einen sinnvollen äußeren und inneren Zusammenhang herzustellen, eine sachlich genaue und gedanklich klare Sprache zu verwenden sowie passende Beispiele zur Veranschaulichung der eigenen Gedanken zu verwenden.[530]

Die Themenvorgabe für die freie Erörterung ergab sich aus den aktuellen politischen und gesellschaftlichen Diskursen. So lautete das Thema im Pretest: Erörtern Sie die folgende These von Thilo Sarrazin „Integration ist eine Leistung dessen, der sich integriert. Jemanden, der nichts tut, muss ich auch nicht anerkennen. Ich muss niemanden anerkennen, der vom Staat lebt, diesen Staat ablehnt, für die Ausbildung seiner Kinder nicht vernünftig sorgt und ständig neue kleine Kopftuchmädchen produziert." Im Posttest wurde das Thema so formuliert: „Erörtern Sie vor dem Hintergrund aktueller Ereignisse in Fukushima, ob der Ausstieg aus der Atomenergie eine sinnvolle Energiepolitik darstellt. Berücksichtigen Sie z.B. politische, wirtschaftliche und umweltpolitische Aspekte."

Im Treatmentunterricht wird besonders häufig die Mindmap-Methode[531] als Vorarbeit zur Planung eines Schreibvorhabens eingesetzt. Dieses assoziative Verfahren, das auf den hirnbiologischen Erkenntnissen der Hirnhemisphärentheorie basiert, ist einfach in der Umsetzung, leistet aber eine große Hilfe bei der Gliederungsarbeit. Ihre Leistung besteht vor allem in der Zerlegung des Schreibprozesses, die auf die Schüler motivierend wirkt und die Schreibblockaden vorbeugt. Ferner wird bei der Arbeit mit dieser Methode das Vorwissen aktiviert, die Zusammenhänge eines Sachverhalts veranschaulicht und das Entstehen neuer Ideen angeregt. Somit wird es durch das Anfertigen einer Mindmap im Unterricht den Schülern ermöglicht, möglichst viele inhaltliche Aspekte eines Themas zu erarbeiten und in einem überschaubaren Überblick zu behalten, aus ihrer Fülle einen Schwerpunkt oder mehrere thematische Schwerpunkte für den Schreibvorgang auszuwählen und die Reihenfolge ihrer Bearbeitung festzulegen.[532]

---

529 Merz-Grötsch, Jasmin, S. 101; Schuster, Karl, S.193.
530 Schuster, Karl, S.193.
531 Zu Definition dieser Methoden vgl. Kapitel 3.5.2 „Assoziative Verfahren"
532 Schuster, Karl, S. 75-78; Merz-Grötsch, Jasmin, S. 165.

Eine kreative Schreibmethode, die häufig im Treatmentunterricht eingesetzt wird, ist das Umschreiben eines Textes in eine andere Textsorte, z.B. wird ein Sachtext in ein fiktives Interview mit dem Autor dieses Textes umgeschrieben. Durch dieses Verfahren wird das Wahrnehmen der gattungsbezogenen Merkmale von Texten geschult.[533] Das bedeutet, dass die Schüler, wenn sie den Sachtext in ein Interview umschreiben, sich Kenntnisse über die Merkmale der Textsorte „Interview" aneignen und umsetzen müssen. Ferner wird ein sicherer Umgang mit den Inhalten des Sachtextes, die umgeformt werden, vorausgesetzt. Das bedeutet, dass die Schüler diese Inhalte verstehen und gedanklich durchdringen müssen, bevor sie damit arbeiten können. Dabei ist die exakte Spracharbeit unabdingbar. Somit trägt diese Methode zur Vertiefung der reflexiven Auseinandersetzung mit den literarischen Texten bei. [534] Darüber hinaus müssen die Schüler je nach der Aufgabestellung auch den Adressatenbezug beachten, denn ein Interview ist z.B. eine kommunikative Textsorte, die an eine konkrete Leserschaft gerichtet ist.

Eine weitere Methode aus dem Bereich Verändern von Texten ist das Umschreiben des Textes aus einer anderen Perspektive. Wenn ein Text oder einzelne Textteile aus der Sicht einer anderen Figur als der der Protagonisten umgeschrieben werden, hilft es, einen aspektreicheren Blick auf die Handlung des Textes zu werfen. Darüber hinaus wird dadurch auch das psychologische Verstehen des Textes vertieft.[535] Wenn z.B. eine Kurzgeschichte aus der Sicht einer Nebenfigur umgeschrieben wird, so müssen die Schüler auch für sich einen Perspektivenwechsel vornehmen und ihre Empathiefähigkeit unter Beweis stellen. Dies kann sogar dazu beitragen, dass der dabei geleistete Reflexionsprozess auf ähnliche Situationen in ihrem Umfeld übertragen wird und mehr Verständnis für die Mitmenschen weckt.

Eine weitere Methode, die aus dem Bereich des imitativen Schreibens stammt, ist das Anfertigen eines eigenen Textes nach dem Vorbild einer literarischen Vorlage, z.B. ein eigenes Barockgedicht. So eine Aufgabe wird meist im Anschluss an eine genaue Analyse der literarischen Vorlage eingesetzt, mit dem Ziel, die Schüler mit bestimmten Gattungs- oder Genremerkmalen vertraut zu machen und/ oder diese zu intensivieren.[536] Wenn die Schüler also ein eigenes Barockgedicht verfassen sollen, müssen sie neben den Kenntnissen der typischen Merkmale der Lyrik dieser Epoche

---

533 Spinner, Kasper, 2005, S.116; Spinner, Kasper, 2010b, S. 224-225.
534 Spinner, Kasper, 2005, S.117.
535 Ebd., S.117.
536 Spinner, Kasper, 2005, S.116; Spinner, Kasper, 2010b, S. 224.

auch die der Formen des Gedichts, des Vortrags und der fiktiven Adressaten dieser Epoche berücksichtigen, um die eigenen Ideen im Rahmen der Vorgabe umsetzen zu können. Dieses Verfahren fördert die Empathiefähigkeit der Schüler in ganz besonderer Weise.
Das Verfassen von Tagebucheinträgen ist bei den Schülern eines der beliebtesten Methoden des Kreativen Schreibens. Dabei handelt es sich um eine Texterweiterung, die zum literarischen Text zusätzlich formuliert wird und somit keine Entsprechungen im Originaltext hat. Wenn die Schüler Emilia Galotti am Abend vor ihrer Hochzeit einen Tagebucheintrag verfassen lassen sollen, so ist eine inhaltliche Vertiefung der Lektüre unabdingbar. Die jeweilige Lebenseinstellung und Charaktereigenschaften sowie die familiäre Situation müssen berücksichtigt werden, somit muss sich eine Fremdperspektive intensiv angeeignet werden. Des Weiteren wird die stilistische Wahrnehmung der Schüler geschult, da ihre Tagebucheinträge sprachlich an das Drama angepasst werden sollen, und in dieser Hinsicht wird auch der potenzielle Leser implizit berücksichtigt.[537]

### 4.5.6 **Fragebogen**

Wie schon beschrieben, wurde parallel zu der Untersuchung der Schreibkompetenz eine Datenerhebung am Anfang und am Ende des Schuljahres mittels eines anonymen Fragebogens vorgenommen, in dem neben den sozialstatistischen Merkmalen, wie Alter, Geschlecht, vorherige Schulausbildung usw., auch die Daten zur Motivation, zum Selbstkonzept, zu den Lese- und Schreibgewohnheiten und zur methodischen Kompetenz der Schüler beider Klassen erhoben wurden.
Diese Erhebung verfolgt zwei Ziele. Zum einen sollen mit den sozialstatistischen Merkmalen die beiden Lerngruppen auf ihre Vergleichbarkeit hin untersucht werden. Zum anderen soll der Einfluss der regelmäßigen Anwendung des Kreativen Schreibens auf die Motivation, auf das Selbstkonzept und auf die Lese- und Schreibgewohnheiten der Oberstufenschüler analysiert werden.
Diese Form der Befragung mittels Fragebogen ist durch ihre Standardisierung gekennzeichnet. Das bedeutet, dass die Reaktionsmöglichkeiten der Schüler vorgegeben sind, indem sie z.B. bei geschlossenen Fragen Antwortmöglichkeiten erhalten oder bei Selbsteinschätzungen zwischen den einzelnen vorab festgelegten

---

537 Spinner, Kasper, 2005, S.116.

Ratingkategorien unterscheiden. Dieses standardisierte Vorgehen trägt zur Erhöhung der Objektivität der Untersuchung bei.[538]

Die Befragung erfolgt anonym, da die Effekte der sozialen Erwünschtheit (man antwortet so, wie man annimmt, dass es erwartet wird) durch die Anonymität weitgehend ausgeschlossen werden, was zur Validität des Verfahrens beiträgt. Denn die Schüler tun sich evtl. mit der ehrlichen Beantwortung der Fragen dann schwer, wenn sie sich unsicher sind, ob die Befragung nicht anonym durchgeführt wird.[539] Darüber hinaus kann in diesem Zusammenhang auch der nicht gewünschten Selbstdarstellung der befragten Schüler, die evtl. einen ganz bestimmten Eindruck hinsichtlich der eigenen Persönlichkeit erwecken wollen, entgegengewirkt werden.[540]

Zum formalen Ablauf der Befragung ist noch zu sagen, dass sie als Befragung vor Ort durchgeführt wurde. Das bedeutet, dass der Fragebogen den Schülern in der schriftlichen Form von der Untersuchungsleiterin vor Ort, also in der Schule, vorgelegt wurde. Dieses Verfahren bietet sich besonders zur Durchführung in Schulklassen an, da es ohne großen Aufwand während des regulären Unterrichts durchgeführt werden kann. Darüber hinaus beinhaltet dieses Verfahren noch weitere Vorteile. Erstens kann man von der vollständigen Rücklaufquote ausgehen[541], da die Fragebögen direkt nach der Bearbeitung wieder eingesammelt werden. Die Bearbeitungssituation bleibt zweitens unter der Kontrolle der Untersuchungsleiterin, die einerseits die Schüler zum Ausfüllen der Fragebögen instruieren und bei Bedarf Verständnisfragen beantworten kann. Andererseits wird darauf achtet, dass die Reihenfolge der Bearbeitung eingehalten wird. Schließlich wird drittens die Möglichkeit des Fremdausfüllens ausgeschlossen, da die Schüler die Fragebögen selbst vor Ort bearbeiten.[542]

Neben den Fragen zu den sozialstatistischen Merkmalen werden sowohl Einstellungs- bzw. Bewertungsfragen als auch Verhaltensfragen gestellt. Bei den Einstellungs- oder Bewertungsfragen handelt es sich um solche, die die Ansicht der Schüler erfragen, ob etwas z.B. der Fall ist. Somit geben die Schüler Urteile ab, die eine Selbsteinschätzung und/oder eine Fremdeinschätzung beinhalten.[543] So handelt es sich beispielsweise bei der Frage 14: „*Beim schulischen Schreiben fällt es mir*

538 Schreier, Margrit / Lietz, Petra, S. 381.
539 Ebd., S. 382.
540 Ebd., S. 389.
541 Dies war in der Untersuchung der Fall, die Rücklaufquote war vollständig.
542 Schreier, Margrit / Lietz, Petra, S. 382.
543 Schreier, Margrit / Lietz, Petra, S. 384.

*meistens leicht, zum Thema passende und gut formulierte Ausdrücke zu finden“* um eine Selbsteinschätzung, bei der die Schüler die eigenen Bemühungen beim schulischen Schreiben bewerten und ein Urteil in Bezug auf die Intensität dieser Bemühungen abgeben. Bei der Frage 8a: *„Bei Problemen und Schreibblockaden hatte mich meine Deutschlehrer unterstützt“* geht es um die Fremdeinschätzung. Die Schüler bewerten das Verhalten ihrer Lehrkraft, indem sie angeben, ob sie deren Verhalten als hilfreich empfunden haben. Diese Fremdeinschätzung drückt allerdings nur die subjektive Wahrnehmung der Schüler aus und kann nicht als definitiv gegeben oder nicht gegeben bewertet werden.

Bei den Verhaltensfragen handelt es sich um solche, die rückblickend z.B. die Häufigkeit, Dauer und Intensität bestimmter Verhaltensweisen erfragen.[544] So mussten die Schüler im Fragebogen Angaben in Bezug auf ihre Schreib- und Lesegewohnheiten sowie über die Art ihrer Kommunikation mit Freunden machen.

Da alle Aspekte der Frageformulierung die Antworten beeinflussen können, wurde bei der Formulierung aller Fragen grundsätzlich darauf geachtet, dass sie gut verständlich, nicht zu schwierig oder zu persönlich waren. Ferner war es wichtig, dass sie nicht zu lang oder mehrdeutig waren, keine Fremdwörter und keine doppelten Verneinungen oder Suggestivfragen enthielten. Es wurde versucht, die Formulierungen so zu wählen, dass sie sich an den sprachlichen Gewohnheiten der Probanden orientierten.[545]

Der Fragebogen ist so aufgebaut, dass thematisch zusammenhängende Fragen als einzelne Sequenzen auftreten. Dabei besteht die Gefahr, dass es zu Kontrasteffekten (eine Frage wird im Kontext einer vorherigen extremer beantwortet) oder zu Konsistenzeffekten (Proband neigt dazu, thematisch verwandte Fragen gleichsinnig zu beantworten) kommen kann. Die Forschung bietet dafür keine Lösungsansätze, denn es gilt, dass keine bestimmte Reihenfolge einer anderen vorzuziehen ist.[546] In diesem Fragebogen sollen die kurze Sequenzierung und die abwechselungsreiche Formulierung der Fragen den Kontrast- und Konsistenzeffekten entgegenwirken.

Der Fragebogen selbst ist so aufgebaut, dass alle Fragen, die für wichtig erachtet werden, auf zwei Seiten passen, damit soll dem Ermüdungseffekt entgegengewirkt

---

544 Ebd., S. 384.
545 Ebd., S. 385-386.
546 Schreier, Margrit / Lietz, Petra, S. 385-386.

werden, denn am Ende eines langen Fragebogens werden die Fragen nicht mehr mit der gleichen Sorgfalt beantwortet wie zu Beginn.[547]

---

## Fragebogen zum Deutschunterricht im 11. Jahrgang

1. Geschlecht ***w*** ***m***
2. Alter: _____ (ggf. Wiederholer: ***ja*** ***nein***)
3. Migrationshintergrund ***ja*** ***nein***
   wenn ja: Wird in deiner Familie auf Deutsch kommuniziert? ***ja*** ***nein***
4. Schulherkunft (10.Kl): ***IGS*** ***KGS*** ***Gymnasium*** ***RS*** ***andere:***_____
5. Bildungsstatus der Eltern
   Schulabschluss: ***Hauptschulabschluss*** ***Realschulabschluss*** ***Abitur***
   Berufsabschluss: ***Ausbildung*** ***Studium*** ***Promotion***

6. Folgende Tätigkeiten/ Aktivitäten im DU mag ich am liebsten:
Lesen Schreiben/Kreatives Schreiben Literaturgespräch über Sprache reflektieren Grammatik
7. Bei Problemen und Schreibblockaden hatten mich meine Eltern unterstützt:
***immer*** ***meistens*** ***selten*** ***nie***
8. Der DU hatte dazu beigetragen, dass ich meine Lese- und Schreibkompetenz verbessern möchte: ***Ja*** ***nein***
9. Im DU schreibe ich meine Texte (nicht die Klausuren) für
   ***den Lehrer*** ***die Mitschüler*** ***mich*** ***meine Eltern***

10. Meine Lesekompetenz schätze ich ein als:
bei den modernen literarischen Texten: ***hoch*** ***mittelmäßig*** ***niedrig***
bei den älteren literarischen Texten: ***hoch*** ***mittelmäßig*** ***niedrig***
bei den Sachtexten: ***hoch*** ***mittelmäßig*** ***niedrig***

11. Meine Schreibkompetenz schätze ich ein als:
bei den literarischen Formen des Schreibens: ***hoch*** ***mittelmäßig*** ***niedrig***
beim Verfassen von Sachtexten: ***hoch*** ***mittelmäßig*** ***niedrig***
in der Alltagskommunikation (z.B. E-Mails, Chat): ***hoch*** ***mittelmäßig niedrig***

---

547 Ebd., S. 391.

12. Beim Schreiben gehe ich (je nach der Aufgabe) planmäßig vor: ***ja*** ***nein***

wenn ja: ***ich mache eine Gliederung*** ***ich arbeite mit der Mindmap-Methode***

***schreibe Stichworte auf*** ***lege gleich los***

13. Beim schulischen Schreiben fällt es mir meistens leicht, zum Thema passende und gut formulierte Ausdrücke zu finden: ***ja*** ***nein***

14. Beim schulischen Schreiben verwende ich am liebsten:

***kurze klare Sätze*** ***längere Satzkonstruktionen*** _____

15. Nach dem Aufschreiben überarbeite ich meistens meinen Text: ***ja*** ***nein***

wenn ja, wie? _____

16. Lesen gehört zu meinen Freizeitaktivitäten: ***ja*** ***nein***

Wenn ja, was wird am liebsten gelesen? _____

17. Schreiben gehört zu meinen Freizeitaktivitäten: ***ja*** ***nein***

wenn ja, was wird geschrieben? _____

18. In meiner Freizeit schreibe ich eigene literarische Versuche: ***ja*** ***nein***

→ wenn ja:

| Literarische Texte (bitte ankreuzen) | Schreibmedium (z.B. PC, Handschrift...) |
|---|---|
| o Gedichte | |
| o Kurzgeschichten | |
| o Romane | |
| o Songtexte | |
| o ? | |
| o ? | |

19. In meiner Freizeit kommuniziere ich mit Freunden über:

SMS E-Mails Chat Briefe Blog ich telefoniere nur

→ ***Wenn Briefe***: handschriftlich mit der Textverarbeitung

_____

## 4.6 **Unterrichtsverlauf (tabellarische Darstellung)**

Tabelle 8: Unterrichtsverlauf in beiden Klassen[548]

[548] Eigene Darstellung

| ZZeZeit<br>KW | U-Inhalte, Konzeption, Durchführung 11b und 11c | Kreative Methode in der 11b | Ziele / Voraussetzungen | Alternativer Verlauf in der 11c |
|---|---|---|---|---|
| 39 | Fragebogen: Familiensituation, Selbstkonzept, Motivation, methodisches Wissen | | Schaffung einer Auswertungsgrundlage | |
| 40 | Pretest (als Klausur):[549] themenbezogene Erörterung zum Thema Integration (Zitat von Sarrazin) | | Schaffung der Grundlage für die Analyse | |
| 41-42 | Herbstferien | | | |
| 43 | **UE: Umgang mit Sachtexten**<br>Analyse von journalistischen Texten<br>Textgrundlage: K. Korn: Glossen (TTS[550], S.481)<br>- Merkmale einer Glosse erarbeiten<br>- Einordnung der Glosse in das Textsortendreieck | Den Sachtext über die Merkmale der Glosse in ein fiktives Interview mit dem Autor dieses Textes für die Schülerzeitung umschreiben, in welchem der Experte über die Merkmale der Glosse befragt wird. | Die Umformung in eine andere Textsorte erfordert<br>1. einen sicheren Umgang mit den Inhalten, die umgeformt werden (hier: Merkmale der Glosse),<br>2. Kenntnisse über die Merkmale der Textsorte „Interview“,<br>3. Beachtung des Adressatenbezugs, da das Interview für die Schülerzeitung sein soll. | Textarbeit: Merkmale einer Glosse an einem Text belegen (TTS S.481, K. Harprecht: Glucksende Peinlichkeit) |
| 44/45 | Analyse von journalistischen Texten: | Eine eigene Glosse zum Thema | Das Anfertigen einer Mindmap soll | Anfertigung einer weiteren |

549

Die Klausurtermine werden in der gesamten Oberstufe für alle Kurse und Fächer zentral festgelegt und sind für alle verbindlich. Aus diesem Grund konnte der Pretest erst in der 40. Kalenderwoche, also zum ersten Klausurtermin, durchgeführt werden.

550 TTS = die Abkürzung steht für: Biermann, Heinrich / Schurf, Bernd (Hrsg.): Texte, Themen und Strukturen, Deutschbuch für die Oberstufe, Cornelsen Verlag, Berlin 2000.

Dieses Arbeitsbuch wird durch die schulinterne Ausleihe allen Schülern zur Verfügung gestellt.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | - Aufbau und Bestandteile einer Sachtextanalyse (Vorlage TTS, S.483)<br>- Anfertigung einer schriftlichen Analyse einer Glosse (TTS, S. 481, K. Harprecht: Glucksende Peinlichkeit) | „Turbo-Abi“ für das Osterholzer Kreisblatt schreiben, mit der Vorgabe, erst eine ausführliche Mindmap zum vorgegebenen Thema zu erstellen und diese dann als Hilfe zur Planung und Strukturierung des Schreibvorgangs zu nutzen. | ermöglichen:<br>1. möglichst viele inhaltliche Aspekte eines Themas zu erarbeiten,<br>2. diese Aspekte in einem überschaubaren Überblick zu behalten,<br>3. aus der Fülle dieser Aspekte einen oder mehrere thematischen Schwerpunkte auszuwählen,<br>4. die Reihenfolge der zu bearbeitenden Inhalte festzulegen. | schriftlichen Analyse einer Glosse<br>(TTS, S.483, R. Leicht: Justizmord) |
| 46 | Klausurvorbereitung / Klausur:<br>Analyse einer Glosse<br>(TTS N, S.71, U. Greiner: Lebhafter Grenzverkehr) | | | |
| 47 | Reden untersuchen<br>Exemplarische Untersuchung einer Rede (TTS N, S.77, P. Hartling: „Nein!“<br>- Ziele und Wirkung einer Rede<br>- Strategien der Beeinflussung<br>- Anfertigung einer schriftlichen Analyse dieser Rede (Vorlage: TTS, S.485) | Eigene Rede zum Abschluss der 10. Klasse (Erweiterter Abschluss geschafft!) zum Vortragen vor dem Jahrgang schreiben.<br>Ausgangspunkt muss eine Mindmap zu möglichen Aspekten dieser Rede sein. | Siehe KW 44/45 | Eigene Rede zum Abschluss der 10. Klasse (Erweiterter Abschluss geschafft!) zum Vortragen vor dem Jahrgang schreiben.<br>Hier erfolgen keine Vorgaben zur Strukturierung des Schreibvorgangs! |
| 48 | **UE: Lyrische Motive aus verschiedenen Epochen**<br>Einstieg in die UE mit dem Text von F. Hassenstein: Was ist ein Gedicht? (1994) TTS S.187-188 | Den Sachtext (Was ist ein Gedicht?) in ein Interview mit dem Autor dieses Textes umschreiben, in welchem der Experte über die Merkmale des Gedichts befragt wird.<br>Vorgabe: Als Grundlage des Interviews muss eine Mindmap mit den im Interview anzusprechenden | Siehe KW 43, 44/45 | Hier erfolgt die Annäherung an den schwierigen Sachtext durch die Gliederung des Textes in die Sinnabschnitte, durch die Vergabe der passenden Überschriften zu diesen Sinnabschnitten und durch die anschließende eigene |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Aspekten angefertigt werden. | | Stellungnahme zu bestimmten ausgewählten Aussagen des Textes. Auswertung. |
| 49 | Epoche: Mittelalter<br>Schwerpunkt: Minnesang<br>Gedichtanalyse: Walter von der Vogelweide: Under der Linden (zweisprachige Vorlage)<br>Analysekriterien:<br>1. Bedeutung der Naturelemente<br>2. Attribute der Frauenbeschreibung<br>3. Stellenwert der Gefühle<br>4. Stimmungslage des Gedichts<br>5. Realitätswert der Situation<br>6. Verhältnis der beiden Liebenden zueinander | Eigenes Liebesgedicht im Minnesang-Stil verfassen. | Die Anfertigung eines eigenen Textes nach dem Epochenbeispiel (d.h. die typischen Merkmale der Lyrik dieser Epoche werden übernommen) setzt voraus:<br>1. Kenntnisse der typischen Merkmale der Lyrik dieser Epoche,<br>2. die Fähigkeit, eigene Ideen nach der Vorlage umzusetzen,<br>3. Berücksichtigung der Formen des Gedichts, des Vortrags und der fiktiven Adressaten (hier: Gesellschaften auf Burgen),<br>4. (auch Empathie) | Gedichtanalyse eines zweiten Gedichts nach den vorgegebenen Kriterien anfertigen: Dietmar von Aist: Slâfst du, friedel ziere? (zweisprachige Vorlage) |
| 50 | Fällt aus (Krankheit, Schnee) | | | |
| 51-1 | Weihnachtsferien | | | |
| 2 | Epoche: Barock<br>Informationstext: Epochenüberblick: Barock (um 1600-1720), TTS S. 205 | Den Infotext (Epochenüberblick Barock) in ein Interview mit dem fiktiven Autor dieses Textes umschreiben, in dem der „Experte“ über die thematischen Schwerpunkte und historischen Hintergründe der Epoche „Barock“ befragt wird.<br>Vorgabe: Als Grundlage des Interviews soll eine Mindmap mit den im Interview anzusprechenden Aspekten angefertigt werden. | Siehe KW 43, 44/45 | Thematische Schwerpunkte und historische Hintergründe der Epoche „Barock“ werden, ausgehend von dem Infotext, erarbeitet und zusammengefasst. |
| 3 | Gedichtinterpretationen zu den inhaltlichen Schwerpunkten der Epoche: Carpe diem und Dreißigjähriger Krieg. | Eigenes Gedicht im Barock-Stil wahlweise zu einem thematischen Schwerpunkt der Epoche verfassen. | Siehe KW 49 | Gedichtinterpretation: Die Schüler verfassen wahlweise zu einem der beiden Gedichte eine |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Gedichte:<br>M. Opitz: Carpe diem (1624)<br>A. Gryphius: Thraenen des Vaterlandes / Anno 1636<br>Formale und inhaltliche Aspekte einer Gedichtinterpretation sowie deren möglicher Aufbau werden besprochen. | | | Gedichtinterpretation und werten ihre Arbeiten nach den formalen und inhaltlichen Kriterien in den Schreibkonferenzen aus. |
| 4 | Epoche: Romantik<br>Informationstext: Epochenüberblick: Romantik (1795-1840), TTS S. 254 | Den Infotext (Epochenüberblick Romantik) in ein Interview mit dem fiktiven Autor dieses Textes umschreiben, in welchem der „Experte“ über die thematischen Schwerpunkte und historischen Hintergründe der Epoche „Romantik“ befragt wird.<br>Vorgabe: Als Grundlage des Interviews soll eine Mindmap mit den im Interview anzusprechenden Aspekten angefertigt werden. | Siehe KW 43, 44/45 | Thematische Schwerpunkte und historische Hintergründe der Epoche „Romantik“ werden, ausgehend von dem Infotext, erarbeitet und zusammengefasst. |
| 5 | Sehnsucht als romantisches Zentralmotiv<br>Gedichtinterpretation:<br>Gedicht: Joseph von Eichendorff: Sehnsucht (1834) | Eigenes Gedicht im Romantik-Stil mit dem Motiv Sehnsucht verfassen. | Siehe KW 49 | Gedichtinterpretation: Anette von Droste-Hülshoff: Am Turme (1842) |
| 6 | **UE (I): Kommunikationsprobleme und Sprache in Alltagssituationen**<br>Einstieg: Loriot: Garderobe (1981), TTS S.81<br>Analyse der Gesprächssituation: Woran scheitert die Verständigung? | PA: Einen eigenen Dialog mit den Verständnisschwierigkeiten zwischen Mann und Frau verfassen.<br>Die Dialoge werden in verteilten Rollen vor der Klasse vorgetragen; die Klasse erörtert jeweils den Grund des Scheiterns der Verständigung. | - Reflektion des Gesprächsverhaltens zwischen Mann und Frau<br>- Konfliktpotenziale und Widersprüche erarbeiten<br>- humorvolle Gestaltung | Regeln für das Zuhören, Regeln für das Sprechen (TTS S.82)<br>Die Schüler lesen und reflektieren die Regeln. An den Beispielen wird die Bedeutung der Regeln erläutert. |
| 7 | Körpersprache<br>Grundlagentext: Samy Molcho: | PA: Eine Alltagsszene zwischen einem Elternteil und seinem Kind | - Reflexion des eigenen Gesprächsverhaltens und des | Die Schüler entwerfen in GA Standbilder, die unterschiedliche |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Körpersprache (TTS, S. 83-84)<br>Die wichtigsten Aussagen des Textes werden thesenartig festgehalten. Die Thesen werden durch die Beispiele veranschaulicht. | /Jugendlichen verfassen. Die Szene beginnt: „Du hast dein Zimmer nicht aufgeräumt.“ In den Regieanweisungen soll insbesondere auf den Einsatz der Körpersprache geachtet werden.<br>Die Szenen werden vorgespielt und die Aussagen der Figuren werden in Verbindung mit ihrer Körpersprache analysiert. | Einsatzes der Körpersprache in den Gesprächen mit den Eltern<br>- bewusst mit den eigenen Vermeidungsstrategien (verbal und nonverbal) bei der Erledigung der Hauarbeit umgehen.<br>- sich bewusst über die manipulativen Elemente (verbal und nonverbal) im Umgang mit den Eltern werden.<br>- eigene Erkenntnisse und Erfahrungen in der Szene umsetzen.<br>- evtl. humorvolle Gestaltung | Emotionen zum Ausdruck bringen (Glück, Gleichgültigkeit, Bösartigkeit, Trauer, Hass).<br>Die Standbilder werden vor der Klasse präsentiert, die Klasse erörtert, welche Emotion dargestellt wurde und an welchen Körperspracheelementen dies deutlich wurde. |
| 8 | Interkulturelle Missverständnisse in der Kommunikation<br>Textgrundlage: P. Watzlawick: Kuss ist nicht Kuss (TTS, S.86)<br>Textreflektion | PA: Einen eigenen Dialog/ eine eigene Szene zum Thema „interkulturelle Missverständnisse in der Kommunikation“ verfassen. | - mögliche Situationen interkultureller Missverständnisse auswählen und kritisch reflektieren.<br>- Beachtung des Adressatenbezugs, sodass klar wird, worin das Missverständnis besteht.<br>- Evtl. humorvoll gestalten. | Textanalyse: Evelyn Horsch: Das “innere Team”: Wie Selbstgespräche unsere Kommunikation steuern.<br>Die Aussage des Textes wird an eigenen Beispielen verdeutlicht. |
| 9 | Berufsrollen<br>Textgrundlage: F. Schulz von Thun: Berufsrolle und private Rolle, (TTS, S.85) | Einen eigenen Dialog zwischen einem Jugendlichen und einem Elternteil verfassen, in welchem die Eltern ihre Berufsrolle oder der Jugendliche seine Schülerrolle in die private Gesprächssituation übertragen. | - geeignete Gesprächssituation auswählen.<br>- evtl. persönliche Erfahrungen mit einbeziehen.<br>- Beachtung des Adressatenbezugs, sodass klar wird, welche Rolle übertragen wird. | Ausgefallen wegen eines Theaterprojekts. |
| 10 | UE (II): Beziehungsstörungen als Thema | Die Kurzgeschichte aus Ritas Sicht in | Die Umformung in eine andere | Analyse eines |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | der Gegenwartsprosa<br><br>Textgrundlage: G. Wohmann: Ein netter Kerl. (TTS S. 88)<br>Analyse folgender Aspekte:<br>- Grund für das Scheitern der Kommunikation<br>- Beziehung zwischen den einzelnen Familienmitgliedern<br>- nonverbale Botschaften | die Form eines Tagebucheintrags umschreiben. | Textsorte erfordert hier:<br>- einen sicheren Umgang mit den Inhalten, die umgeformt werden (hier: der Verlauf und die Aussage der Kurzgeschichte)<br>- Empathie<br>- Auseinandersetzung mit den Beziehungen zwischen den einzelnen Familienmitgliedern<br>- evtl. Reflektion über eine mögliche ähnliche Situation in der eigenen Familie und den Umgang damit<br>- Beachtung des Adressatenbezugs,sodass klar wird, auf welche Ereignisse man sich bezieht. | Beziehungskonflikts mit der Bestimmung der einzelnen Eskalationsstufen<br>Textgrundlage: M. Walser: Lebendiger Mittagstisch (Auszug aus dem Roman „Jagd“)<br>(TTS, S. 89) |
| 11 | Äußeres Geschehen – innere Wahrnehmung<br>Textgrundlage: I. Aichinger: Das Fenster-Theater (TTS, S. 90)<br>Analyse/ Klärung folgender Aspekte:<br>- Charakterisierung der Frau<br>- nonverbale Kommunikation<br>- Pointe der Kurzgeschichte | Die Kurzgeschichte in eine Ich-Erzählung aus der Perspektive der Frau am Fenster umschreiben. | Die Veränderung der Perspektive der Kurzgeschichte setzt voraus:<br>- Empathie<br>- kritische Reflektion der Situation und des Verhaltens der Frau<br>- Beachtung des Adressatenbezugs, sodass „die Gründe“ für das Verhalten der Frau deutlich werden. | Literaturgespräch: äußeres Geschehen – innere Wahrnehmung: Beispiele aus dem Alltag, Subjektivität als Grundlage der Wahrnehmung, mögliche Wege des Umgangs |
| 12 | Funktion von Kommunikation und Sprache:<br>Textgrundlage: H. Ernst: Die Kommunikationsregeln nach Paul Watzlawick (TTS, S. 93): die Textinhalte werden besprochen und durch Beispiele veranschaulicht. | Den Text in ein Interview mit Paul Watzlawick umschreiben, in welchem er seine Kommunikationsregeln erklärt und Fragen dazu beantwortet.<br><u>Vorgabe</u>: Als Grundlage des Interviews soll eine Mindmap mit den | Siehe KW 43, 44/45 | Gesagtes – Gemeintes<br>Textgrundlage: F. Schulz von Thun: Die vier Seiten einer Nachricht<br>An konkreten Alltagsbeispielen die vier Seiten einer Nachricht erläutern. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | im Interview anzusprechenden Aspekten angefertigt werden. | | |
| 13 | **UE: Emilia Galotti – ein klassisches Drama der Aufklärung**<br>Einstieg: Was ist Aufklärung?<br>Textgrundlage: I. Kant: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (TTS, S. 208-209)<br>K. Jaspers: Wahre und falsche Aufklärung. (TTS, S.209-210)<br>- Definitionenvergleich: Gemeinsamkeiten und Unterschiede | Den Text von K. Jaspers „Wahre und falsche Aufklärung“ in ein Interview mit dem Autor umschreiben, in welchem er erklärt, was er unter einer wahren und einer falschen Aufklärung versteht.<br>Vorgabe: Als Grundlage des Interviews soll eine Mindmap mit den im Interview anzusprechenden Aspekten angefertigt werden. | Siehe KW 43, 44/45 | Vertiefung: Öffentlicher und privater Gebrauch von Vernunft nach Kant: Literaturgespräch:<br>- Diskussion über die Berechtigung der Unterscheidung zwischen dem öffentlichen und privaten Gebrauch der Vernunft in verschiedenen Gesellschaftssystemen |
| 14 | „Emilia Galotti“ – Aufbau der Handlung<br>Arbeitsgrundlage:<br>- Der pyramidale Bau des Dramas nach Gustav Freytag (Schaubild mit Erläuterungen) (TTS, S.165)<br>- Verlaufsübersicht zu Lessings „Emilia Galotti“ (TTS, S. 160-161) | Die Informationen der beiden Arbeitsgrundlagen in einen Lexikonartikel mit dem Titel „Emilia Galotti – ein klassisches Drama“ umschreiben.<br>Vorschlag: Als Grundlage des Lexikonartikels kann eine Mindmap angefertigt werden. | Die Umformung in eine andere Textsorte erfordert hier:<br>- einen sicheren Umgang mit den Inhalten, die umgeformt werden, indem man zwischen den wichtigen und unwichtigen Informationen unterscheidet.<br>- sinnvolle Verknüpfung der Informationen aus beiden Texten<br>- Anpassung der sprachlichen Gestaltung der Textsorte (Lexikonartikel)<br>- Beachtung des Adressatenbezugs (Kohärenz, sprachliche Gestaltung)<br>- Sinnvolle Strukturierung des Lexikonartikels | Vergleich: klassisches – modernes Drama:<br>Der Verlaufsübersicht von Lessings „Emilia Galotti“ wird mit der Verlaufsübersicht von Brechts „Der gute Mensch von Sezuan“ verglichen (TTS, S. 161-162).<br>Vergleichsaspekte:<br>- äußerer Aufbau<br>- zeitliche Gliederung<br>- Spannungsaufbau<br>- Figurenkonstellation |
| 15 | Einführung in das Drama<br>Exposition: | Eine Beschwerde von Camillo Rota wird nach der Begegnung mit dem | - Perspektivenwechsel / Empathie | Vertiefung: Handlungsorte<br>Eine Skizze mit den tatsächlichen |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | - der erste Aufzug wird z.T. gemeinsam in verteilten Rollen gelesen.<br>Folgende Aspekte werden besprochen:<br>- Zeit, Ort und Atmosphäre der Handlung<br>- Einführung wichtiger Personen (direkt und indirekt)<br>- Vorgeschichte des Konflikts | Prinzen verfasst. Darin soll die Eignung seiner Persönlichkeit für die Erledigung von Staatgeschäften diskutiert werden.<br>Vorschlag: Als Grundlage der Beschwerde kann eine Mindmap angefertigt werden.<br><br>Diskussion: Macht es Sinn, die Beschwerde dem Prinzen zu überreichen? | - Charakterisierung des Prinzens<br>- Reflexion über die „notwendigen“ Charaktereigenschaften für die Erledigung von Regierungsangelegenheiten<br>- Reflexion über das Thema „Umgang mit Verantwortung“<br>- Beachtung des Adressatenbezugs (Kohärenz, sprachliche Gestaltung)<br>Siehe KW 44/45 | und erwähnten Schauplätzen anfertigen. |
| 16-17 | Osterferien: Das Drama muss von allen Schülern in den Ferien zu Ende gelesen werden. | | | |
| 18 | **UE: Die Familie Galotti**<br>Das Gespräch am Morgen des Hochzeitstages:<br>Odoardo und Claudia unterhalten sich: Dialoganalyse, Ergänzung des Gemeinten (nicht Gesagten) | Arbeitsteilig: Tagebucheinträge der drei Mitglieder der Familie Galotti am Vorabend der Hochzeit verfassen. Darin soll insbesondere über das bisherige Familienleben reflektiert und über die Zukunftserwartungen nachgedacht werden. | - Perspektivenwechsel / Empathie<br>- Berücksichtigung der jeweiligen Lebenseinstellungen und Charaktereigenschaften<br>- Beachtung des Adressatenbezugs (Kohärenz, sprachliche Gestaltung) | Literaturgespräch: Odoardo und Claudia – ein typisches Ehepaar? Analyse der Beziehung zwischen den Eheleuten. |
| 19 | Mutter – Tochter – Beziehung<br>(2. Aufzug, 6. Auftritt)<br>Folgende Aspekte werden besprochen:<br>- die Art, wie Claudia Emilia beruhigt,<br>- Claudias Ratschlag, das Geschehen dem Vater und dem Grafen zu verheimlichen,<br>- die Gründe für Emilias Gehorsam. | Eine Situation oder eine Geschichte aus Emilias Kindheit verfassen, in der die spätere Beziehung zu der Mutter schon frühzeitig angedeutet wird. | - Reflexion der Mutter-Tochter-Beziehung<br>- Empathie: Beziehungsaspekte auf die Kindheit übertragen.<br>- Beachtung des Adressatenbezugs (Kohärenz, sprachliche Gestaltung) | Szenenanalyse:<br>Foto: Claudia (Käthe Winter) und Emilia (Sonja Mustoff), Schauspielhaus Zürich 1974.[551] |
| 20 | Posttest (als Klausur)[552]:<br>Themenbezogene Erörterung zum Thema Ausstieg aus der Atomenergie. | | Schaffung der Grundlage für die Analyse | |

[551] Ladnar, Ulrike: Gotthold Ephraim Lessing, Emilia Galotti, Unterrichtsvorschläge und Kopiervorlagen, Cornelsen, Berlin 2007, S. 12.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 21 | Fragebogen: Familiensituation, Selbstkonzept, Motivation, methodisches Wissen | | Schaffung einer Auswertungsgrundlage (Vergleich) | |

552 Die Klausurtermine werden in der gesamten Oberstufe für alle Kurse und Fächer zentral festgelegt und sind für alle verbindlich. Aus diesem Grund musste der Posttest schon in der 20. Kalenderwoche durchgeführt werden.

### 4.7 Analyseergebnisse

Die Arbeiten der Schüler beider Klassen wurden sowohl in Pre- als auch im Posttest mit dem folgenden Auswertungsbogen ausgewertet, der vor jeder Arbeit festgelegt und so an die beiden Lehrkräfte, die die Auswertung durchführten, übergeben wurde. Dies geschah zeitgleich, damit die beiden Auswertungen unabhängig voneinander erfolgen konnten.

---

**Auswertungsbogen:**

**Analyse der Strukturierungskompetenz der Schüler**

Analyse der Gliederung

Weist der Text eine (grobe) Struktur auf: Einleitung, Hauptteil, Schluss?

o Ja o Nein o Teilweise

Begründung:_____

Einleitung ist vorhanden: o Ja o Nein

Hauptteil ist vorhanden: o Ja o Nein

Schluss ist vorhanden: o Ja o Nein

Weist der Hauptteil des Textes eine Struktur auf? (z.B. Anordnung der Argumente)

o Ja o Nein o Teilweise

Wenn Ja oder Teilweise, dann weiter mit Frage 3:

Wie werden die Argumente angeordnet?

o dialektisch (abwechselnd Pro und Contra)

o chronologisch (erst alle Argumente der einen Seite, z.B. Pro, dann der anderen Seite)

o absteigend (das wichtigste Argument zuerst, dann absteigend und das schwächste am Ende)

o aufsteigend (das schwächste Argument zuerst, dann aufsteigend u. das wichtigste am Ende)

Analyse der Funktionalität der Gliederung

1. Erfüllt die Einleitung ihre Funktion, den Leser in das Thema einzuführen?

o Ja o Nein o Teilweise

Begründung: _____

2. Erfüllt der Hauptteil seine Funktion, das Thema vielseitig zu beleuchten (und die Argumentation sinnvoll zu entfalten?)?

o Ja o Nein o Teilweise

Begründung: _____

3a. Erfüllt der Schlussteil seine Funktion, die Argumentation aus dem Hauptteil zusammenzufassen und zur abschließenden begründeten Beurteilung zu kommen?

o Ja o Nein o Teilweise

Begründung: _____

3b. Enthält der Schlussteil einen Appell an den Leser?

o Ja o Nein o Teilweise

Begründung: _____

### Analyse der Satzstrukturen

1. Welche Satzarten werden von dem Schüler gewählt?

Anzahl der einfachen Sätze im Text (HS): _____

Anzahl der Koordinationen mit zwei und mehr Teilen (Satzreihen):_____

Anzahl der Subordinationen mit einem Nebensatz oder mehreren Nebensätzen (Satzgefüge):

_____

2. Erscheint die Wahl der Satzarten angemessen, um die Argumentation syntaktisch zu strukturieren?

o Ja o Nein o Teilweise

Begründung: _____

## Analyse des adressatengerechten Schreibens der Schüler

### Analyse der Textkohärenz

Analyse der thematischen Konzentration als Voraussetzung für die argumentative Themengestaltung:

Wesentlich für die argumentative Themengestaltung ist der Zusammenhang zwischen These, Argumenten, Schlussregel[553] und Stützung dieser Regel. Wenn dieser Zusammenhang logisch erscheint, kann der Schreiber seine zentrale Intention erfüllen, den Leser von der eigenen Sichtweise bzw. von seiner Wertung des Sachverhalts zu überzeugen. Dieser Zusammenhang kann anhand der thematischen Konzentration überprüft werden.

Eine thematische Konzentration ist dann nicht gegeben, wenn

---

553 Hypothetische Aussage, welche die Form hat: „Wenn A, dann B“

a) die Argumente oder Beispiele zu lange und zu ausführlich ausgeführt werden, die in Bezug auf den Inhaltskern (die These) nebensächlich oder unbedeutend sind oder
b) solche Argumente ausgeführt werden oder von Ereignissen erzählt wird, die keinen wirklichen Bezug zum Inhaltskern (der These) haben oder
c) es gar nicht um eine einheitliche Thematik / um einen einheitlichen Inhaltskern geht.

Bewerten Sie auf einer Skala von 1 bis 10, ob der Text eine thematische Konzentration aufweist. Kreuzen Sie die jeweilige Zahl an:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Begründung: _____

_____

Analyse des argumentativen Kontexts

Vorteilhaft für die argumentative Themenentfaltung ist die Einbettung der These (und auch der Argumente) in einen bestimmten Kontext (z.B. eine Nachrichtengrundlage). Dadurch können die Argumentationsbreite etwas eingeschränkt und die Argumente gestützt werden. Bewerten Sie auf einer Skala von 1 bis 10, ob die These in diesem Text in einen Kontext eingebettet ist. Kreuzen Sie die jeweilige Zahl an:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Begründung: _____

_____

## Analyse des Leserbezugs

1. Wird der Leser im Text direkt oder indirekt angesprochen?

o Ja o Nein o Teilweise

Begründung: _____

Wenn Ja: In welcher Form?

o persönliche Ansprache am Anfang

o ein Appell an den Leser am Ende

o Bezug auf den Leser bei bestimmten Argumenten

o weitere Formen und zwar: _____

Analyse der Konstanz bzw. Inkonstanz der Zeit

1. Weist der Text Zeitsprünge auf?

o Ja o Nein

wenn Ja: Wie viele? (bitte mit Seiten- und Zeilenangabe): _____

_____

2. Erscheint der Zeitgebrauch zumindest an einer Stelle unpassend?

o Ja o Nein o Teilweise

wenn Ja oder Teilweise:

Begründung (mit Angabe der Stelle): _____

**Analyse des kreativen Moments**

1. Weist der Text besondere kreative Gestaltungsmomente auf?

o Ja o Nein o Teilweise

wenn Ja oder Teilweise: In welcher Form? (Mehrere Antworten sind möglich):

o ungewöhnliche Einleitung

o Spannungserzeugung

o originelle Metaphern

o Neologismen

o andere sprachliche Innovationen, und zwar:

_____

2. Beurteilen Sie mit eigenen Worten die Wirkung dieser kreativen Gestaltungsmomente.

_____

_____

_____

---

Hier können noch weitere allgemeine und spezielle Auffälligkeiten, Bemerkungen, Eindrücke, die im Fragebogen nicht berücksichtigt wurden, mitgeteilt werden.

Zu diesem Text möchte ich noch Folgendes anmerken:_____

_____

### 4.7.1 Analyse der Strukturierungskompetenz

Die Strukturierungskompetenz der Schüler wurde dadurch erfasst, dass zum einen die Struktur der Textgliederung und zum anderen die Satzstrukturen untersucht wurden.

#### 4.7.1.1 Analyse der Gliederung

Tabelle 9: Pretest: Auswertungsgrundlage für die Analyse der Gliederung in beiden Klassen[554]

| **Einzelne Textbausteine** | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| Einleitung vorhanden | 100 % | 100 % |
| Hauptteil vorhanden | 100 % | 100 % |
| Schlussteil vorhanden | 96 % | 92 % |
| **Gliederung des Hauptteils** | | |
| Dialektisch | 28 % | 34 % |
| Teilweise dialektisch | 12 % | 10 % |
| Chronologisch | 32 % | 21 % |
| Teilweise chronologisch | 0 % | 9 % |
| Nicht erkennbare Gliederung | 28 % | 26 % |
| Eindeutig absteigend | 0 % | 0 % |
| Eindeutig aufsteigend | 0 % | 9 % |
| **Funktionalität der Gliederung** | | |
| Funktionalität der Einleitung | 48 % | 39 % |
| Teilweise | 32 % | 34 % |
| Funktionalität des Hauptteils | 28 % | 21 % |
| Teilweise | 32 % | 30 % |
| Funktionalität des Schlussteils | 17% | 26 % |

554 Eigene Darstellung

| | | |
|---|---|---|
| Teilweise | 48 % | 34 % |
| Appell im Schlussteil | 4 % | 9 % |

Tabelle 10: Posttest: Auswertungsgrundlage für die Analyse der Gliederung in beiden Klassen[555]

| **Einzelne Textbausteine** | 11b | 11c |
|---|---|---|
| Einleitung vorhanden | 100 % | 100 % |
| Hauptteil vorhanden | 100 % | 100 % |
| Schlussteil vorhanden | 100 % | 100 % |
| **Gliederung des Hauptteils** | | |
| Dialektisch | 60 % | 12 % |
| Teilweise dialektisch | 0 % | 9 % |
| Chronologisch | 40% | 70 % |
| Teilweise chronologisch | 0 % | 9 % |
| Nicht erkennbare Gliederung | 0 % | 0 % |
| Eindeutig absteigend | 0 % | 0 % |
| Eindeutig aufsteigend | 84 % | 47 % |
| **Funktionalität der Gliederung** | | |
| Funktionalität der Einleitung | 100 % | 86 % |
| Funktionalität des Hauptteils | 92 % | 91 % |
| Funktionalität des Schlussteils | 88 % | 82 % |
| Appell im Schlussteil | 28 % | 26 % |

Im Pretest bei der Analyse der Gliederung fallen die Messergebnisse bei den meisten Variablen ähnlich aus. Bei den Textbausteinen schaffen es in beiden Klassen einige wenige Schüler nicht, den Schlussteil zu formulieren. Bei der Gliederung des Hauptteils können keine auffälligen Unterschiede zwischen den beiden Klassen festgestellt werden. In der Treatmentklasse entscheiden sich lediglich etwas mehr Schüler für die chronologische Gliederung als in der Kontrollklasse, in der die dialektische Gliederung favorisiert wird. Den beiden Klassen gelingt es jedoch kaum, eine eindeutige Hierarchie der Argumente zu konstruieren. In den meisten Arbeiten der Kontrollklasse und in allen Arbeiten der Treatmentklasse kann die Anordnung der Argumente weder als absteigend noch als aufsteigend bewertet werden. Bei der

555 Eigene Darstellung

Auswertung der Funktionalität der einzelnen Textbausteine gelingt es zwar mehr Schülern der Treatmentklasse, die Einleitung und den Hauptteil funktional zu gestalten, beim Schlussteil liegt aber die Kontrollklasse vorne, in der es mehr Schülern gelingt, die Funktionalität des Schlussteils eindeutig zu erfüllen.
Im Posttest ist erst einmal positiv auffällig, dass alle Schüler aus beiden Klassen die einzelnen Textbausteine (Einleitung, Hauptteil, Schluss) normativ aufgeführt haben. Die ersten Auffälligkeiten sind in der Auswertung der Gliederung des Hauptteils zu konstatieren. In der Treatmentklasse entscheiden sich 60 % der Schüler für die dialektische Gliederung, während es in der Kontrollklasse nur 12 % (+9 % teilweise) sind, das heißt, sogar noch weniger als im Pretest. Die eindeutige Mehrheit dieser Klasse (70 %) wählt die chronologische Gliederung des Hauptteils. Zu den 70 % kommen noch 9 % der Schüler dieser Klasse hinzu, die diese Gliederungsart zwar auch anstrebten, aber nur teilweise umsetzen konnten. Der zweite signifikante Unterschied besteht darin, dass 84 % der Treatmentklasse dazu in der Lage sind, ihre Argumente nach der Stärke ihrer Aussagekraft, und zwar aufsteigend, zu sortieren. In der Kontrollklasse sind es nur 47 %, die ihre Argumente eindeutig aufsteigend geordnet haben, das ist fast nur die Hälfte im Vergleich zur Treatmentklasse. Bei der Auswertung der Funktionalität der Gliederung lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Klassen feststellen. Leicht auffällig ist nur, dass die Treatmentklasse in allen vier Bewertungsaspekten etwas weiter vorne liegt als die Kontrollklasse.

#### 4.7.1.2 Analyse der Satzstrukturen

Tabelle 11: Pretest: Auswertungsgrundlage für die Analyse der Satzstrukturen in beiden Klassen[556]

| **Satzarten** | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| Anzahl der Hauptsätze | 109 | 112 |
| Anzahl der Satzreihen | 31 | 19 |
| Anzahl der Satzgefüge | 240 | 298 |
| **Angemessenheit** | | |
| Ja | 32 % | 52 % |
| Nein (viele SB-Fehler, viele verschachtelte Sätze, unpassende Konjunktionen) | 36 % | 13 % |

556 Eigene Darstellung

| | | |
|---|---|---|
| Teilweise (zu kurze Konstruktionen, die abgehakt wirken oder zu lange verschachtelte Sätze) | 32 % | 35 % |

Tabelle 12: Posttest: Auswertungsgrundlage für die Analyse der Satzstrukturen in beiden Klassen[557]

| **Satzarten** | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| Anzahl der Hauptsätze | 175 | 209 |
| Anzahl der Satzreihen | 56 | 43 |
| Anzahl der Satzgefüge | 379 | 364 |
| **Angemessenheit** | | |
| Ja | 76 % | 65 % |
| Nein (viele SB-Fehler, verschachtelte Sätze, unpassende Konjunktionen) | 8 % | 9 % |
| Teilweise (einige SB-Fehler, kurze Konstruktionen, die abgehakt wirken, verschachtelte Sätze) | 16 % | 26 % |

Bei der Analyse der Satzstrukturen wurden alle Sätze in Bezug auf ihre Satzart ausgewertet und gezählt. Im Pretest bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Klassen: Die meisten Sätze werden als Satzgefüge formuliert, danach folgen die Hauptsätze und am wenigsten arbeiten die Schüler mit den Satzreihen. Bei der Bewertung der Angemessenheit der gewählten Satzkonstruktionen schneidet die Kontrollklasse (52 %) etwas besser als die Treatmentklasse (32 %) ab.

Im Posttest erhöht sich die Zahl der Hauptsätze und der Satzreihen in beiden Klassen in ähnlicher Weise. Signifikante Unterschiede ergeben sich bei der Anzahl der Satzgefüge. Während sich in der Treatmentklasse ihre Anzahl um fast 60 % (von 240 auf 379) erhöht, sind es in der Kontrollklasse nur 22 % (von 298 auf 364). Des Weiteren erhöht sich in der Treatmentklasse die positive Bewertung der Angemessenheit der gewählten Satzkonstruktionen um mehr als das Doppelte (von 32 % auf 76 %). In der Kontrollklasse kann zwar auch eine qualitative Steigerung diesbezüglich festgestellt werden, diese liegt aber nur bei 13 % (von 52 % auf 65 %).

### 4.7.2 Analyse des adressatengerechten Schreibens

557 Eigene Darstellung

Die Kompetenz des adressatengerechten Schreibens wurde dadurch erfasst, dass man erstens die Textkohärenz erfasste, indem man die thematische Konzentration des Textes und seine Einbettung in einen argumentativen Kontext untersuchte. Zweitens wurden der Leserbezug des Textes in Bezug auf seine Ansprachenform untersucht und drittens die einheitliche Einhaltung der Zeit.

#### 4.7.2.1 Analyse der Textkohärenz und des argumentativen Kontextes

Tabelle 13: Pretest: Auswertungsgrundlage für die Analyse der Textkohärenz und des argumentativen Kontextes in beiden Klassen[558]

| **Thematische Konzentration** | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| 1-4 | 36 % | 32 % |
| 5-7 | 20 % | 29 % |
| 8-10 | 44 % | 39 % |
| **Argumentativer Kontext** | | |
| 1-4 | 84 % | 78 % |
| 5-7 | 12 % | 21 % |
| 8-10 | 4 % | 4 % |

Tabelle 14: Posttest: Auswertungsgrundlage für die Analyse der Textkohärenz und des argumentativen Kontextes in beiden Klassen[559]

| **Thematische Konzentration** | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| 1-4 | 8 % | 9 % |
| 5-7 | 4 % | 13 % |
| 8-10 | 88 % | 78 % |
| **Argumentativer Kontext** | | |
| 1-4 | 12 % | 40 % |
| 5-7 | 28 % | 34 % |
| 8-10 | 60 % | 26 % |

Im Pretest zeigt sich wieder ein ähnliches Bild zwischen den beiden Klassen. Rund 40 % der Schüler beider Klassen gelingt es, die thematische Konzentration ihres Textes stringent durchzuhalten (Bewertung 8-10). Der Rest verteilt sich in beiden Klassen ähnlich zwischen dem mittleren (5-7) und dem unteren (1-4) Bereich, wobei es in beiden Klassen mehr Schüler im unteren (36 % und 32 %) als im mittleren

558 Eigene Darstellung
559 Eigene Darstellung

Bereich (20 % und 29 %) gibt. Die Einbettung ihres Textes in einen argumentativen Kontext erscheint eine noch viel schwierigere Herausforderung darzustellen, die nur ganz wenigen in beiden Klassen gelingt (je 4 %). Die großen Mehrheiten beider Klassen (84 % und 78 %) gestalten ihre Texte, ohne die Einbettung in einen argumentativen Kontext auch nur anzustreben.
Im Posttest verändert sich die thematische Konzentration der Texte beider Klassen in ähnlicher Weise positiv. Eine hohe thematische Konzentration weisen jetzt 88 % der Texte aus der Treatmentklasse (Steigerung um 50 %) und 78 % der Texte aus der Kontrollklasse (Steigerung um rund 40 %) auf. Hier können keine signifikanten Ergebnisse zwischen den beiden Klassen festgestellt werden. Dafür gelingt die Einbettung der Texte in einen argumentativen Kontext jetzt 60 % der Schüler der Treatmentklasse (Steigerung um 56 %) und nur 26 % der Schüler der Kontrollklasse (Steigerung um 22 %). Diese Unterschiede stellen eine signifikante Veränderung der Ausgangslage dar.

#### 4.7.2.2 Analyse des Leserbezugs

Tabelle 15: Pretest: Auswertungsgrundlage für die Analyse des Leserbezugs in beiden Klassen[560]

| | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| **Leseransprache vorhanden** | 20 % | 43 % |
| **Form der Ansprache (mehrfache Angaben möglich)** | | |
| Persönliche Ansprache am Anfang | 0 % | 9 % |
| Persönliche Ansprache / ein Appell an den Leser am Ende | 4 % | 9 % |
| Bezug bei bestimmten Argumenten | 0 % | 0 % |
| Kommunikative Zuwendung | 12 % | 17 % |
| Weitere Formen | 4 % | 17 % |

Tabelle 16: Posttest: Auswertungsgrundlage für die Analyse des Leserbezugs in beiden Klassen[561]

| | **11b** | **11c** |
|---|---|---|

560 Eigene Darstellung
561 Eigene Darstelung

| | | |
|---|---|---|
| **Leseransprache vorhanden** | 80% | 52% |
| **Form der Ansprache (mehrfache Angaben möglich)** | | |
| Persönliche Ansprache am Anfang | 28% | 0% |
| Persönliche Ansprache/ ein Appell an den Leser am Ende | 32% | 34% |
| Bezug bei bestimmten Argumenten | 12% | 0% |
| Kommunikative Zuwendung | 68% | 34% |
| Weitere Formen | 4% | 9% |

Im Pretest wird der Leser in der Treatmentklasse in 20 % der Arbeiten direkt oder indirekt angesprochen. Hier schneidet die Kontrollklasse deutlich besser ab, in der in 43 % der Arbeiten der Leser angesprochen wird. Bei der Form der Ansprache, bei der eine mehrfache Angabe möglich ist, wird die kommunikative Zuwendung mit 12 % in der Treatmentklasse und mit 17 % in der Kontrollklasse am häufigsten gewählt. Dabei handelt es sich entweder um die Erläuterung des methodischen Vorgehens, z.B. die Reihenfolge der Argumente (erst dafür und dann dagegen), die dem potenziellen Leser die Lesart erleichtern und ihm eine Orientierung beim Lesen geben, oder um die indirekten Fragen an den Leser, die z.B. als Überleitung von den Argumenten zu den Beispielen, die diese Argumente stützen sollen, eingesetzt werden (z.B. „Warum ist das so?, fragt man sich.“). Neben der kommunikativen Zuwendung sprechen 4 % der Treatmentklasse und 9 % der Kontrollklasse den Leser am Ende ihres Textes persönlich an oder appellieren an den Leser. In 9 % der Arbeiten der Kontrollklasse wird der Leser am Anfang des Textes persönlich angesprochen. In der Treatmentklasse geschieht dies in keiner einzigen Arbeit. 17 % der Arbeiten der Kontrollklasse und 4 % der Treatmentklasse nutzen andere Möglichkeiten, um den Leser anzusprechen, meistens sind es solche Formulierungen, die mit dem „Wir“-Pronomen arbeiten (z.B. „..aber wir wissen doch alle, ...“), bei denen der Leser indirekt mit angesprochen wird. Schließlich ist zu vermerken, dass im Pretest in der Treatmentklasse keine Arbeit mehrfache Leseransprachen (mind. zwei) enthält. In der Kontrollklasse sind in 9 % der Arbeiten mehrfache Leseransprachen (mind. zwei) festzustellen.

Im Posttest kann der Leserbezug in 80 % der Schülerarbeiten aus der Treatmentklasse (Steigerung um 60 %) und in 52 % der Schülerarbeiten der Kontrollklasse (Steigerung um 9 %) nachgewiesen werden. In beiden Klassen steigt

der Einsatz der kommunikativen Zuwendung an: In der Treatmentklasse auf 68 % (Steigerung um 56 %) und in der Kontrollklasse auf 34 % (Steigerung um 17 %). Das Mittel der persönlichen Ansprache des Lesers am Anfang des Textes wird ausschließlich in der Treatmentklasse eingesetzt, und zwar mit 28 % (Steigerung um 28 %). In 12 % der Arbeiten dieser Klasse wird der Leser auch noch bei bestimmten Argumenten mit einbezogen. In den Rubriken „persönliche Ansprache oder ein Appell an den Leser am Ende“ und „weitere Formen der Ansprache“ liegen die beiden Klassen ungefähr gleichauf: 32 % und 34 % bzw. 4 % und 9 %, wobei die Kontrollklasse mit 34 % und 9 % etwas häufiger vertreten ist. Die Anzahl der Arbeiten, die den Leserbezug mehrfach aufgreifen, beträgt in der Treatmentklasse 64 % und in der Kontrollklasse 25 %.
Auch bei der Analyse des Leserbezugs kann im Posttest definitiv von signifikanten Unterschieden zwischen den beiden Klassen gesprochen werden.

#### 4.7.2.3 Analyse der Konstanz bzw. Inkonstanz der Zeit

Tabelle 17: Pretest: Auswertungsgrundlage für die Analyse der Konstanz bzw. Inkonstanz der Zeit[562]

| | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| Zeitsprünge vorhanden | 0% | 0% |
| Unpassender Zeitgebrauch | 4% | 0% |

Tabelle 18: Posttest: Auswertungsgrundlage für die Analyse der Konstanz bzw. Inkonstanz der Zeit[563]

| | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| Zeitsprünge vorhanden | 0% | 0% |
| Unpassender Zeitgebrauch | 0% | 0% |

Die Analyse dieser Kategorie erwies sich als unbrauchbar, da erfreulicherweise die große Mehrheit der Schüler beider Klassen bereits im Pretest in der Lage war, den Zeitgebrauch angemessen zu benutzen. Im Posttest taten dies alle Schüler beider Klassen.

562 Eigene Darstellung
563 Eigene Darstellung

### 4.7.3 Analyse des kreativen Moments

Tabelle 19: Pretest: Auswertungsgrundlage für die Analyse des kreativen Moments[564]

| | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| Kreative Gestaltungsmomente vorhanden | 4 % | 21 % |
| **Form** | | |
| Ungewöhnliche Einleitung | 0 % | 4 % |
| Spannungserzeugung | 0 % | 0 % |
| Originelle Metaphern | 4 % | 17 % |
| Neologismen | 0 % | 0 % |
| Andere sprachliche Innovationen | 0 % | 0 % |

Tabelle 20: Posttest: Auswertungsgrundlage für die Analyse des kreativen Moments[565]

| | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| Kreative Gestaltungsmomente vorhanden | 52 % | 13 % |
| **Form (mehrfache Angaben möglich)** | | |
| Ungewöhnliche Einleitung | 28 % | 9 % |
| Spannungserzeugung | 8 % | 4 % |
| Originelle Metaphern | 20 % | 0 % |
| Neologismen | 0 % | 0 % |
| Andere sprachliche Innovationen | 0 % | 0 % |

Im Pretest wurden in 4 % der Arbeiten der Treatmentklasse und in 21 % der Arbeiten der Kontrollklasse kreative Gestaltungsmomente nachgewiesen. Diese beziehen sich in der Treatmentklasse ausschließlich auf die Kategorie „Originelle Metaphern“. So schreibt hier z.B. ein Schüler in seiner Erörterung, in der es um die Integration von Migranten geht, in Bezug auf den Umgang mit ihnen: „*Es bringt nichts, sich über die Fehlfunktion eines elektrischen Gerätes aufzuregen, wenn dieses im Regen steht und nicht hereingeholt wird*.“ In der Kontrollklasse fallen 17 % der kreativen Gestaltungsmomente in die Kategorie „Originelle Metapher“ und 4 % in die Kategorie „ungewöhnliche Einleitung“.

564 Eigene Darstellung
565 Eigene Darstellung

Im Posttest enthalten 52 % (Steigerung um 48 %) der Arbeiten der Treatmentgruppe kreative Gestaltungsmomente. In der Kontrollklasse zeigt die Auswertung dieser Variablen sogar einen Rückgang von 21 % auf 13 %. Die Auswertung dieser Leistungen ergab die folgende Verteilung, wobei mehrfache Angaben möglich waren:[566] In der Treatmentklasse schreiben 28 % der Schüler eine kreative Einleitung, 20 % denken sich originelle Metaphern aus und 8 % setzen Elemente zur Spannungserzeugung ein. In der Kontrollklasse enthalten 9 % der Arbeiten eine ungewöhnliche Einleitung und 4 % Elemente zur Spannungserzeugung. Keine einzige Arbeit enthält originelle Metaphern.

### 4.7.4 Interpretation der Analyseergebnisse

In diesem Abschnitt soll nun detailliert auf die Auffälligkeiten bei der Auswertung der Schreibergebnisse der beiden Klassen und auf ihre möglichen Ursachen und Hintergründe eingegangen werden.

Analyse der Strukturierungskompetenz

Während im Pretest in 28 % der Arbeiten der Treatmentklasse und in 34 % der Arbeiten der Kontrollklasse eine dialektische Gliederung angewandt wird, weisen im Posttest 60 % der Arbeiten der Treatmentklasse und 12 % der Arbeiten der Kontrollklasse diese Gliederungsart auf. Die chronologische Gliederung wird im Posttest in 40 % der Arbeiten der Treatmentklasse (im Pretest waren es 32 %) und in 70 % der Arbeiten der Kontrollklasse (im Pretest waren es 21 %) nachgewiesen. Zusätzlich sind 84 % der Arbeiten der Treatmentklasse durch eine eindeutig aufsteigende Tendenz der Argumentation nach der Stärke der Aussagekraft gekennzeichnet, in dem Pretest konnte in keiner Arbeit dieser Klasse diese Tendenz eindeutig nachgewiesen werden. In der Kontrollklasse weisen 47 % der Arbeiten eine eindeutig aufsteigende Tendenz der Argumentation auf, im Pretest waren es 9 %. Die Ursache für diesen Wandel kann vor allem in dem häufigen Einsatz der Mindmap als Strukturierungshilfe im Rahmen des kreativen Schreibunterrichts der Treatmentklasse begründet liegen. Der Einsatz der dialektischen Gliederung im Gegensatz zu der chronologischen verlangt von den Schülern eine zusätzliche Leistung. Während bei der chronologischen Gliederung erst alle Pro- und dann alle Contra-Argumente oder auch andersherum aufgezählt werden, die im besten Fall noch nach der Stärke der Aussagekraft auf- oder absteigend sortiert werden, muss

---

566 Das bedeutet, dass eine Arbeit mehrere kreative Gestaltungsmomente aufweisen kann (z.B. eine kreative Einleitung und zwei ungewöhnliche Metaphern).

bei der dialektischen Gliederung zu jedem Argument ein passendes Gegenargument gefunden und formuliert werden. Die Sortierung dieser Argumentenpaare nach ihrer Aussagekraft stellt eine weitere Herausforderung für die Schüler dar. Somit verlangt dieses Vorgehen eine gründliche Planung, deren Grundlage der Einsatz der Mindmap bildet. Denn die Vorzüge dieser Methoden bestehen nicht nur darin, eine Fülle von thematischen Aspekten zu erarbeiten und sie in einem überschaubaren Überblick zu behalten, sondern auch in der Möglichkeit, diese Aspekte im Vorfeld schon zu sortieren, d.h. den thematischen Schwerpunkten zuzuordnen und die Reihenfolge ihrer Bearbeitung festzulegen.[567] Anzunehmen ist also, dass die Schüler der Treatmentklasse durch den häufigen Einsatz der Mindmap-Methode im Unterricht gelernt haben, diese Methoden als Planungsgrundlage ihrer Texte zu nutzen, um sich so die thematischen Aspekte eines Themas zu veranschaulichen und die eigene Struktur des Textes zu entwerfen.

In der Kontrollklasse fällt in diesem Zusammenhang auf, dass die Anzahl der Arbeiten, die eine dialektische Gliederung aufweisen, im Vergleich zum Pretest zurückgegangen ist (34 %→12 %). Die Erklärung dafür könnte in dem traditionellen Deutschunterricht begründet liegen, der in diesem Schuljahr in dieser Klasse erteilt wurde. Die Inhalte des Deutschunterrichts wurden eher frontal vermittelt und die Textsorten nach Vorlagen eingeübt. Diese Vorgehensweise vermittelt den Schülern, dass sie vor allem den strukturellen Vorgaben der Textsorten genügen müssen. Dies engt die mögliche Kreativität der Schüler ein, da sie sich an den formalen Bausteinen eines Textes abarbeiten.

Bei der Analyse der Satzstrukturen ergibt sich eine signifikante Veränderung in der Anzahl der Satzgefüge. In der Treatmentklasse erhöht sich ihre Anzahl um fast 60 % von 240 auf 379, in der Kontrollklasse um 22 %, und zwar von 298 auf 364. Gleichzeitig steigt die Bewertung der Angemessenheit der Wahl der Stahlkonstruktionen um 34 %, in der Kontrollklasse nur um 13 %. Die Tatsache, dass die Schüler der Treatmentklasse mehr Satzgefüge verwenden, um ihre Argumentation syntaktisch zu strukturieren, zeugt von ihrer Fähigkeit, die Textstruktur auf dieser Ebene in besonderer Weise zu gestalten. Bei der Konstruktion von Satzgefügen müssen insbesondere die Beziehungen der einzelnen Teilsätze, zwischen denen eine grammatische Abhängigkeit besteht, berücksichtigt werden. Die hohe Bewertung der Angemessenheit der Satzkonstruktionen (76 %) und vor allem

---

567 Vgl. Kapitel 3.5.2 „Assoziative Verfahren“

ihre Steigerung (32% → 76%) verdeutlichen, dass die Strukturierungskompetenz der Schüler der Treatmentklasse auf der syntaktischen Ebene gestiegen ist. Auch hier kann die Ursache für diese Veränderung in dem häufigen Einsatz der Mindmap-Methode, deren Stärke auch darin besteht, die Beziehungen der einzelnen thematischen Aspekte zueinander durch die visuelle Darstellung im Ästesystem zu veranschaulichen, begründet liegen.

Analyse des adressatengerechten Schreibens

In dem Bereich „Einbettung der Texte in einen argumentativen Kontext“ schaffen es im Posttest 60 % der Schüler der Treatmentklasse und 26 % der Schüler der Kontrollklasse in die höchste Bewertungskategorie (Bewertung 8-10). In der Treatmentklasse bedeutet dieser Wert eine Steigerung um 56 % und in der Kontrollklasse um 22 %.

Die Einbettung des Textes in eine argumentative Grundlage (z.B. eine Nachrichtengrundlage) ermöglicht es, die Breite der Argumentation einzuschränken und dafür zu vertiefen, indem die Argumente in dem thematischen Einbettungskontext besser gestützt und veranschaulicht werden können.[568] Diese kreative Leistung erfordert zum einen ein strategisches Vorgehen, um die Stützung der eigenen Argumente abzusichern, zum anderen zeugt sie von der geistigen Flexibilität der Schüler, denn das vorgegebene Erörterungsthema wird in bestimmte bekannte thematische Zusammenhänge eingeordnet. Diese Einordnung bedeutet, dass die wesentlichen inhaltlichen Aspekte der Thematik bekannt und strukturiert sein müssen, um die Wissensvernetzung, die eine Voraussetzung der thematischen Einbettung darstellt, unbewusst zu vollziehen. Somit ist anzunehmen, dass der regelmäßige Einsatz kreativer Schreibmethoden die Schüler in die Lage versetzt hat, mit neuen Inhalten so umzugehen, dass sie in die bestehenden Wissenszusammenhänge integriert werden, um so zu einem thematischen Ganzen zu werden.

In dem Posttest weisen 80 % der Arbeiten der Treatmentklasse einen Leserbezug auf, in der Kontrollklasse sind es 52 %. Im Vergleich zum Pretest ergibt sich in der Treatmentklasse eine Steigerung dieser Leistung um 60 %. In der Kontrollklasse, die im Pretest mit 43 % um einiges besser abschneidet, ergibt sich die Steigerung um nur 9 %.

---

568 Brinker, Klaus, S. 75.

In der Erörterungsaufgabe wird keine explizite Leservorgabe vorgenommen. Die Schüler der Treatmentklasse sind aber in der Lage, zu berücksichtigen, dass alle Texte für einen potenziellen Leser geschrieben werden, und setzen dies bewusst um, indem sie z.B. den Leser am Anfang ihrer Texte persönlich ansprechen (28 %), einen Appell an den Leser am Ende formulieren (32 %) oder sich kommunikativ dem Leser zuwenden[569] (68 %), sodass der Leser sich nicht nur angesprochen fühlt, sondern auch in die Lage versetzt wird, dem Text besser folgen (z.B. durch die Erläuterung der methodischen Vorgehensweise) sowie die Argumente besser nachvollziehen zu können (z.B. durch die Beispiele, bei denen der Leser durch indirekte Fragen mit einbezogen wird).
Somit kann festgestellt werden, dass die Schüler der Treatmentklasse im Bereich der adressatengerechten Formulierungskompetenz signifikant besser abschneiden als die Schüler der Kontrollklasse. Anzunehmen ist, dass insbesondere solche Aufgaben des Kreativen Schreibens, bei denen die literarischen Vorlagen in eine andere Textsorte umgeschrieben werden müssen (z.B. ein Sachtext in ein fiktives Interview mit dem Autor), die Kompetenz der Schüler, einen potenziellen Leser zu berücksichtigen, besonders gefördert haben, da bei dieser Arbeit immer darauf geachtet werden muss, dass die Sachlichkeit eines Textes gewahrt und in einer besonderen Art und Weise an den Leser verständlich vermittelt wird.

Analyse des kreativen Moments

In dem Posttest weisen 52 % der Arbeiten der Treatmentklasse kreative Gestaltungsmomente auf (ungewöhnliche Einleitung, Spannungserzeugung und originelle Metaphern). In der Kontrollklasse sind es 13 %. Im Vergleich zum Pretest ergibt sich in der Treatmentklasse eine Steigerung von 48 %. In der Kontrollklasse sinkt das Ergebnis um 6 %.
Da im ganzen Schuljahr keine gezielten Übungen zum Einsatz von rhetorischen Figuren oder zur Spannungserzeugung im Rahmen des Deutschunterrichts der Treatmentklasse durchgeführt wurden,[570] kann definitiv angenommen werden, dass der Einsatz kreativer Schreibmethoden im Laufe des Schuljahrs zur Steigerung der Kreativitätsfähigkeit der Schüler der Treatmentklasse beigetragen hat.
Die Ergebnisse der Kontrollklasse sind hier besonders auffällig, da im Pretest 21 % der Arbeiten die kreativen Gestaltungsmomente aufweisen, in dem Post-Test sind es nur 13 %. Das bedeutet, dass die Anzahl der Schüler, die diese kreative Fähigkeit

569 Vgl. Kapitel 4.7.2.2 „Analyse des Leserbezugs“
570 Vgl. Kapitel 4.6 „Unterrichtsverlauf (tabellarische Darstellung)“

besitzen, höher ist als die Anzahl der Schüler, die diese tatsächlich im Posttest zeigen. Die erste mögliche Ursache kann darin bestehen, dass der Unterricht der Kontrollklasse im Laufe des ganzen Schuljahrs auf den traditionellen Methoden basierte und das Kreative Schreiben kaum berücksichtigte. So können die Schüler, die in der 10. Klasse vielleicht mehr mit kreativen Schreibmethoden gearbeitet haben, diese auch im Pretest eingesetzt haben. Im Laufe der 11. Klasse wurde dann kaum mit diesen Methoden gearbeitet und deswegen werden sie nicht mehr eingesetzt.
Zweitens könnte es vielleicht an der Themenwahl der Erörterung liegen. Das zweite Thema könnte in dieser Klasse eventuell als sachlicher als das erste Thema wahrgenommen werden,[571] dem man trockener begegnet. Diese Annahme würde aber zumindest zum Teil im Widerspruch zu den Ergebnissen der Treatmentklasse stehen, die die beiden Tests zu denselben Erörterungsthemen geschrieben hat.
Drittens kann es ähnlich wie bei der Entscheidung für die chronologische Gliederung sein, dass die Schüler dieser Klasse in ihrem traditionell ausgerichteten Deutschunterricht, in dem u.a. das Einüben der Textsorten im Vordergrund stand, mehr auf die formalen Gestaltungskriterien Wert legten und /oder es nicht angemessen fanden, in einer Erörterung mit sachlichen Inhalten kreative Elemente in der sprachlichen Gestaltung des Textes zu verwenden.

### 4.8 Auswertung des Fragebogens

In diesem Abschnitt soll nun der Einfluss der regelmäßigen Anwendung des Kreativen Schreibens auf die Motivation, auf das Selbstkonzept und auf die Lese- und Schreibgewohnheiten der Oberstufenschüler untersucht werden.

1. **<u>Zusammensetzung der Klassen</u>**

Die untere Tabelle veranschaulicht die Zusammensetzung und die Schulherkunft der beiden Klassen am Anfang des Schuljahrs.[572] Außer der Tatsache, dass die meisten Schüler zum Ende des Schuljahrs älter geworden sind, hat sich in der Zusammensetzung der beiden Klassen nichts geändert. Es sind weder neue Schüler dazugekommen, noch hat jemand die Schule verlassen.

---

571 Das Thema des Pretests bezog sich auf die Aussagen von Sarazin in Bezug auf die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund. Das Thema des Posttests bezog sich auf den Ausstieg aus der Atomenergie.

572 Vgl. Kapitel 4.4 „Beschreibung der Experimental- und der Kontrollgruppe“

Tabelle 21: Zusammensetzung der Klassen[573]

| Zusammensetzung | 11b Treatmentgruppe | 11c Kontrollgruppe |
|---|---|---|
| Weibliche Sch.<br>davon sind | **16**<br>13 → 16 Jahre alt<br>3 → 17 Jahre alt | **13**<br>8 → 16Jahre alt<br>5 → 17 Jahre alt |
| Männliche Sch.<br>davon sind | **9**<br>6 → 16 Jahre alt<br>3 → 17 Jahre alt | **10**<br>7 → 16 Jahre alt<br>3 → 17 Jahre alt |
| Wiederholer der 11. Kl. | 1 weibl. Sch. | 2 männl. Sch. |
| Migrationshintergrund | 1 männl. Sch. | -/- |
| | | |
| **Schulherkunft[574]** | | |
| IGS | 8w, 5m | 7w, 7m |
| KGS | 2w, 1m | 2w, 2m |
| Gymnasium | 3w, 1m | 2w, 1m |
| Realschule | 3w, 2m | 2w, / |

2. **<u>Bildungsstatus der Eltern</u>**

Auch der Bildungsstatus der Eltern hat sich im Laufe des Schuljahres nicht geändert. Die Abfrage am Ende des Schuljahrs ergab das gleiche Bild.

Tabelle 22: Bildungsstatus der Eltern in beiden Klassen[575]

| Art der Abschlüsse | 11b | 11c |
|---|---|---|
| Hauptschulabschluss | 7 % | 9 % |
| Realschulabschluss | 41 % | 44 % |
| Abitur | 52 % | 47 % |
| *Berufliche Ausbildung* | *60,4 %* | *56,5 %* |
| *Studium* | *39,6 %* | *43,5 %* |

3. **<u>Unterstützen die Eltern ihre Kinder bei Schreibblockaden?</u>**

Tabelle 23: Pretest: Elterliche Unterstützung bei Schreibblockaden in beiden Klassen[576]

573 Eigene Darstellung
574 Hier steht „w“ für weibliche Schülerinnen und „m“ für männliche Schüler
575 Eigene Darstellung
576 Eigene Darstellung

| | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| Immer | 40 % | 35 % |
| Meistens | 32 % | 39 % |
| Selten | 24 % | 17 % |
| Nie | 4% | 9 % |

Tabelle 24: Posttest: Elterliche Unterstützung bei Schreibblockaden in beiden Klassen[577]

| | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| Immer | 36 % | 30 % |
| Meistens | 28 % | 35 % |
| Selten | 28 % | 22 % |
| Nie | 8 % | 13 % |

Die Angaben im Posttest konstatieren eine nach wie vor eine hohe Bereitschaft der Elternschaft beider Klassen, ihren Kindern bei Schreibblockaden zu helfen. Die geringfügigen Veränderungen in den beiden Klassen zeigen aber eine eindeutige Tendenz hin zu weniger Hilfe: Die Prozentangaben in den Kategorien „*immer*“ und „*meistens*“ sinken leicht, während sie in den Kategorien „*selten*“ und „*nie*“ etwas steigen. Diese leichten Verschiebungen können auf der einen Seite mit der subjektiven Wahrnehmung der elterlichen Hilfe seitens der Schüler zusammenhängen, auf der anderen Seite aber auch einen tatsächlichen Rückgang der elterlichen Unterstützung bedeuten. Denn angesichts der Tatsache, dass die Schüler immer älter und selbstständiger werden und jetzt auch noch die Oberstufe besuchen, ist es nur natürlich, dass hier die Eltern weniger Unterstützung leisten (können). Auch die höheren Kompetenzanforderungen der Oberstufe, die bei den Eltern möglicherweise die Befürchtung auslösen, ihnen nicht gerecht werden zu können, können hier eine Rolle spielen.
In diesem Zusammenhang bleibt nun festzuhalten, dass der Einsatz der elterlichen Unterstützung bei Schreibblockaden keinen Zusammenhang zu der Ausrichtung des erteilten Deutschunterrichts aufweist.

### 4.8.1 Motivation

1. **<u>Lieblingsaktivitäten im Deutschunterricht</u>**

577 Eigene Darstellung

Tabelle 25: Pretest: Lieblingsaktivitäten im Deutschunterricht in beiden Klassen[578]

| **Lieblingstätigkeit im DU (mehrere Antwortmöglichkeiten)** | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| Lesen | 44 % | 43 % |
| Schreiben | 44 % | 52 % |
| Literaturgespräch | 28 % | 39 % |
| Reflexion über Sprache | 16 % | 9 % |
| Grammatische Themen | 4 % | 9 % |

Tabelle 26: Posttest: Lieblingsaktivitäten im Deutschunterricht in beiden Klassen[579]

| **Lieblingstätigkeit im DU (mehrere Antwortmöglichkeiten)** | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| Lesen | 32 % | 43 % |
| Schreiben | 84 % | 43 % |
| Literaturgespräch | 24 % | 35 % |
| Reflexion über Sprache | 80 % | 56 % |
| Grammatische Themen | 4 % | 9 % |

Bei der Auswertung der Angaben hinsichtlich der Lieblingstätigkeiten im Deutschunterricht fällt erst einmal auf, dass in beiden Klassen die Tendenz, mehr Tätigkeiten anzukreuzen, festzustellen ist. Während im Pretest die Schüler der Treatmentklasse (11b) 1,3 und die Schüler der Kontrollklasse (11c) 1,5 Tätigkeiten ankreuzen, entscheiden sich die Schüler der Treatmentklasse im Posttest für mehr als zwei Tätigkeiten (2,24) und die Schüler der Kontrollklasse liegen knapp darunter (1,8). Das bedeutet, dass 88 % der Schüler der Treatmentklasse und 34 % der Schüler der Kontrollklasse im Posttest mehr Lieblingstätigkeiten ankreuzen als im Pretest, was von der grundsätzlich positiveren Einstellung gegenüber dem Deutschunterricht zeugt. Die Annahme, dass einige wenige Schüler alle Tätigkeiten als ihre Lieblingstätigkeiten im Deutschunterricht ankreuzen, was zu einer niedrigeren Steigerung führen würde, kann durch die nochmalige Sichtung der Fragebögen widerlegt werden, erscheint aber auch in diesem Zusammenhang nicht logisch. Die Steigerung von 88 % in der Treatmentklasse ist eindeutig signifikant höher als die in der Kontrollklasse (34 %).

578 Eigene Darstellung
579 Eigene Darstellung

In der weiteren Auswertung ergibt sich, dass die Bereiche *Lesen*, *Literaturgespräch* und *Grammatische Themen* nur leichte Schwankungen aufweisen oder konstant bleiben. Größere Auffälligkeiten ergeben sich im Bereich *Schreiben* und unerwarteterweise im Bereich *Reflexion über Sprache*. Im Pretest geben 44 % der Schüler der Treatmentklasse und 52 % der Schüler der Kontrollklasse an, dass *Schreiben* ihre Lieblingstätigkeit ist. Im Posttest kreuzen bereits 84 % der Treatmentklasseschüler und nur 43 % der Kontrollklasseschüler *Schreiben* als Lieblingstätigkeit an. In der Treatmentklasse ergibt sich somit eine Steigerung von 32 %, während in der Kontrollklasse ein leichter Rückgang von 9 % zu konstatieren ist. Das bedeutet, dass der Einsatz der Methoden des Kreativen Schreibens dazu beigetragen hat, dass über ein Drittel der Schüler der Treatmentklasse jetzt der Schreibtätigkeit nicht nur positiver gegenübersteht, sondern sogar diese als seine Lieblingstätigkeit bezeichnet.
Weitere interessante Auffälligkeiten werden im Bereich *Reflexion über Sprache* festgestellt. Im Pretest wird diese Tätigkeit als ihre Lieblingstätigkeit von 16 % der Schüler der 11b und von 9 % der Schüler der 11c angegeben. Im Posttest ist eine deutliche Steigerung der Angabe dieser Tätigkeit als Lieblingstätigkeit in beiden Klassen zu registrieren (11b: 80 %, 11c: 56 %). Allerdings ist der Anstieg in der Treatmentklasse signifikant höher (64 %) als in der Kontrollklasse (47 %). Die auffällig hohen Angaben hinsichtlich dieser Tätigkeit in beiden Klassen sind möglicherweise darauf zurückzuführen, dass es der Untersuchungsleiterin, die die beiden Klassen während des Projekts unterrichtete, immer besonders wichtig erscheint, gerade in diesem Bereich des Deutschunterrichts anspruchsvoll zu arbeiten und den Schülern die grundlegenden Kompetenzen der Sprachreflexion zu vermitteln. Gerade der hohe Wert der Bewertung dieser Tätigkeit in der Kontrollklasse spricht dafür, dass hier keine differenziellen Erwartungen der Lehrkraft zum Vorschein kamen. Der Unterschied von 17 % zwischen den beiden Klassen kann hier nichtsdestotrotz auf den Einsatz der kreativen Methoden in der Treatmentklasse zurückgeführt werden, da die Schüler dieser Klasse einen anderen kreativen Zugang zur Sprachreflexion hatten als die der Kontrollklasse.

2. **<u>Wunsch nach Verbesserung eigener Lese- und Schreibkompetenz</u>**

Tabelle 27: Pretest: Wunsch nach Verbesserung eigener Lese- und Schreibkompetenz in beiden Klassen[580]

| **Hat der bisherige DU zu dem Wunsch beigetragen, die eigene Lese- und Schreibkompetenz zu verbessern?** | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| Ja | 58 % | 65 % |
| nein | 42 % | 35 % |

Tabelle 28: Posttest: Wunsch nach Verbesserung eigener Lese- und Schreibkompetenz in beiden Klassen[581]

| **Hat der bisherige DU zu dem Wunsch beigetragen, die eigene Lese- und Schreibkompetenz zu verbessern?** | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| Ja | 92 % | 74 % |
| Nein | 8 % | 26 % |

Im Pretest gaben 58 % der Schüler der Treatmentklasse und 65 % der Schüler der Kontrollklasse an, dass sie, ausgehend aus dem bisher erteilten Deutschunterricht, den Wunsch verspüren, die eigene Lese- und Schreibkompetenz zu verbessern. Im Posttest bestätigten bereits 92 % der Schüler der Treatmentklasse und 74 % der Schüler der Kontrollklasse diesen Wunsch, der sich jetzt auf das Projektschuljahr bezog. Somit ergibt sich in der Treatmentklasse eine Steigerung von 34 % und in der Kontrollklasse, die bereits im Pretest einen höheren Wert hatte, von 9 %. Das bedeutet, dass die Schüler einerseits über eine positive Einstellung zum Deutschunterricht verfügen, denn aus Frust würde man eine so formulierte Frage eher verneinen. Andererseits kann aus dieser Frage auch die Bereitschaft der Schüler, an den eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen zu arbeiten, herausinterpretiert werden. Der besonders hohe Wert dieser Motivation der Treatmentklasse kann somit eindeutig auf den Einsatz der kreativen Schreibmethoden im Deutschunterricht zurückgeführt werden.

### 3. <u>Schreibadressaten der Texte aus dem Deutschunterricht</u>

580 Eigene Darstellung
581 Eigene Darstellung

Tabelle 29: Pretest: Schreibadressaten der Texte aus dem Deutschunterricht in beiden Klassen[582]

| **Für wen schreibst du die Texte im DU (mehrere Antwortmöglichkeiten)?** | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| Für mich selbst | 60 % | 72 % |
| Für die Lehrperson | 68 % | 43 % |
| Für die Eltern | 8 % | 4 % |
| Für die Mitschüler | 0 % | 4 % |

Tabelle 30: Posttest: Schreibadressaten der Texte aus dem Deutschunterricht in beiden Klassen[583]

| **Für wen schreibst du die Texte im DU (mehrere Antwortmöglichkeiten)?** | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| Für mich selbst | 96 % | 78 % |
| Für die Lehrperson | 28 % | 30 % |
| Für die Eltern | 0 % | 4 % |
| Für die Mitschüler | 40 % | 13 % |

In dem Fragebogen mussten die Schüler angeben, für wen sie ihre Texte im Deutschunterricht schreiben. Bereits im Pretest haben die großen Mehrheiten (60 % bzw. 72 %) beider Klassen angegeben, dass sie ihre Texte für sich selbst schreiben. In der Treatmentklasse war aber der Wert hinsichtlich der Angabe, dass man die Texte für die Lehrkraft schreibt, noch etwas höher (68 %). In der Kontrollklasse rangierte dieser Wert an zweiter Stelle (43 %). In beiden Klassen schreiben nur wenige Schüler ihre Texte für die Eltern (8 % bzw. 4 %) und fast keiner für ihre Mitschüler (0 % bzw. 4 %). Im Posttest bleiben nur die Eltern als Textadressaten unverändert unbedeutsam. Die Zustimmung zu der Angabe, dass man die Texte für sich selbst schreibt, steigt in beiden Klassen: In der Treatmentklasse um 36 % auf 96 % und in der Kontrollklasse um 6 % auf 78 %. Des Weiteren werden die Mitschüler als Textadressaten bedeutsamer. In der Treatmentklasse geben 40 % (Steigerung um 40 %) der Schüler an, ihre Texte auch für die Mitschüler zu schreiben, in der

582 Eigene Darstellung
583 Eigene Darstellung

Kontrollklasse sind es 13 % (Steigerung um 9 %). Die Lehrperson als Textadressat sinkt in ihrer Bedeutsamkeit: In der Treatmentklasse um 40 % auf 28 % und in der Kontrollklasse um 13 % auf 30 %. Insgesamt geben die Schüler der Treatmentklasse mehr Adressaten für ihre Texte an (Gesamtwert 164 %) als die Schüler der Kontrollklasse (Gesamtwert 125 %).

Die Tatsache, dass die Schüler sich selbst als Textadressaten angeben, bedeutet, dass das Schreiben ihnen zum einen Freude bereitet und sie ihre Texte mögen, zum anderen werden sie selbst zum Begutachter ihrer Texte. Da sie die Texte für sich selbst schreiben, müssen sie auch die Qualität ihrer Texte beurteilen. Das bestätigt auch der sinkende Wert hinsichtlich der Lehrperson als Textadressaten. Diese beiden Werte unterscheiden sich in der Treatmentklasse signifikant von den entsprechenden Werten der Kontrollklasse. Besonders der hohe Wert der Schüler der Treatmentklasse, die ihre Texte u.a. für sich selbst schreiben (96 %), zeugt von der positiven Auswirkung des Einsatzes der kreativen Schreibmethoden auf die Motivation der Schüler. Darüber hinaus ist die Angabe der Schüler der Treatmentklasse, dass sie zu 40 % ihre Texte für ihre Mitschüler schreiben, von Bedeutung. In diesem Ergebnis wird deutlich, dass der Deutschunterricht dieser Klasse nicht nur den Raum für den Austausch unter den Schülern bot, sondern auch den Schülern die Zugänge zum Schreiben so ermöglichte, dass sie von vorneherein ihre Mitschüler als Textadressaten berücksichtigten und keine Scheu hatten, ihnen ihre Texte zu präsentieren.

Die Motivation ist eine der entscheidenden Determinanten der Schreibkompetenz.[584] Wenn die Schüler motiviert sind, Texte zu verfassen und ihre Zeit dafür zu investieren, werden die Tätigkeit des Schreibens und das Schreibprodukt für die Schüler bedeutsam. Die im Deutschunterricht vorgegebenen Schreibziele werden von den motivierten Schülern zu den eigenen umdefiniert und mit Freude umgesetzt, somit geht die extrinsische Motivation in die intrinsische über, was die Schreibhäufigkeit beeinflusst, die sich wiederum positiv auf die Schreibkompetenz der Schüler auswirkt.

Die Tatsache, dass 88 % der Schüler der Treatmentklasse im Posttest mehr Lieblingstätigkeiten im Deutschunterricht angeben als im Pretest, ist der Beleg dafür, dass die Motivation in dieser Klasse grundsätzlich höher ist als im Pretest und in der Kontrollklasse (34 %). Insbesondere die Angabe des Schreibens als

584 Vgl. Kapitel 1.3.1 „Motivation“.

Lieblingstätigkeit des Deutschunterrichts in der Treatmentklasse, die um 40 % im Vergleich zum Pretest gestiegen ist, und der sinkende Wert dieses Bereichs in der Kontrollklasse, in der das Einüben von Textsorten im Schreibunterricht oft im Vordergrund stand, belegen die positive Wirksamkeit der Methoden des Kreativen Schreibens auf die Motivation der Schüler. Auch der um 17% höhere Wert der Treatmentklasse im Bereich der Sprachreflexion ist ein Indiz dafür. Am deutlichsten ist die Steigerung der Schreibmotivation der Treatmentklasse in Bezug auf ihren Wunsch, die eigene Lese- und Schreibfähigkeit verbessern zu wollen (92 %), zu sehen. Von Bedeutung in diesem Zusammenhang ist auch die Tatsache, dass die Schüler der Treatmentklasse fast einheitlich angeben (96 %), ihre Texte in erster Linie für sich selbst zu schreiben.

### 4.8.2 Selbstkonzept

1. **Einschätzung der eigenen Lesekompetenz**

Tabelle 31: Pretest: Einschätzung der eigenen Lesekompetenz in beiden Klassen[585]

| **Einschätzung der eigenen Lesekompetenz** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **11b** | | | **11c** | | |
| | hoch | mittelmäßig | niedrig | hoch | mittelmäßig | niedrig |
| Bei modernen literarischen Texten | 48 % | 44 % | 8 % | 61 % | 35 % | 4 % |
| Bei älteren literarischen Texten | 24 % | 56 % | 20 % | 26 % | 57 % | 17 % |
| Bei Sachtexten | 32 % | 60 % | 8 % | 70 % | 30 % | 0 % |

Tabelle 32: Posttest: Einschätzung der eigenen Lesekompetenz in beiden Klassen[586]

| **Einschätzung der eigenen Lesekompetenz** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **11b** | | | **11c** | | |
| | hoch | mittelmäßig | niedrig | hoch | mittelmäßig | niedrig |
| Bei modernen literarischen Texten | 48 % | 52 % | 0 % | 61 % | 39 % | 0 % |

585 Eigene Darstellung
586 Eigene Darstellung

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Bei älteren literarischen Texten | 24 % | 60 % | 16 % | 9 % | 78 % | 4 % |
| Bei Sachtexten | 28 % | 68 % | 0 % | 43 % | 48 % | 0 % |

Die Auswertung der Angaben in Bezug auf die Einschätzung der eigenen Lesekompetenz ergab in beiden Klassen keine signifikanten Unterschiede gegenüber dem Pretest. Insgesamt kann eine leichte Verschiebung aus dem niedrigen in dem mittelmäßigen Bereich in beiden Klassen festgestellt werden. Bei den modernen literarischen Texten haben keine Schüler mehr ihre Lesekompetenz als „niedrig“ eingeschätzt. Aus den Prozentangaben wird deutlich, dass diese Schüler ihre Lesekompetenz jetzt als „mittelmäßig“ einschätzten. Auch bei den älteren literarischen Texten stieg die Anzahl derjenigen Schüler beider Klassen, die ihre Lesekompetenz nicht mehr als „niedrig“, sondern als „mittelmäßig“ bewerteten, leicht an. Bei den Sachtexten ergab sich eine Verschiebung in den mittleren Bereich sowohl aus der höheren als auch aus der niedrigen Bewertung, sodass die meisten Schüler ihre Lesekompetenz bei den Sachtexten jetzt als „mittelmäßig“ bewerteten. Zusammenfassend kann eine leichte Verbesserung der Selbstbewertung festgestellt werden, insbesondere bei denjenigen Schülern, die sich vorher eher als schwächer eingeschätzt haben. Der Einsatz der kreativen Schreibmethoden im Deutschunterricht ergab keinen Einfluss auf die Schüler bei der Einschätzung der eigenen Lesekompetenz.

2. **Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz**

Tabelle 33: Pretest: Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz in beiden Klassen[587]

| **Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **11b** | | | **11c** | | |
| | hoch | mittelmäßig | niedrig | hoch | mittelmäßig | niedrig |
| Bei literarischen Formen des Schreibens | 16 % | 76 % | 8 % | 35 % | 52 % | 13 % |
| Beim Verfassen von Sachtexten | 20 % | 76 % | 4 % | 30 % | 61 % | 9 % |
| In der | 72 % | 24 % | 4 % | 78 % | 22 % | 0 % |

587 Eigene Darstellung

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Alltagskommunikation | | | | | | |

Tabelle 34: Posttest: Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz in beiden Klassen[588]

| **Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **11b** | | | **11c** | | |
| | hoch | mittelmäßig | niedrig | hoch | mittelmäßig | niedrig |
| Bei literarischen Formen des Schreibens | 52 % | 44 % | 4 % | 30 % | 48 % | 22 % |
| Beim Verfassen von Sachtexten | 28 % | 72 % | 0 % | 26 % | 48 % | 26 % |
| In der Alltagskommunikation | 96 % | 4 % | 0 % | 74 % | 22 % | 4 % |

Bei der Auswertung der Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz ergeben sich in der Treatmentgruppe zwei signifikante Veränderungen gegenüber dem Pretest, die in der Kontrollgruppe so nicht auftauchen. Bei den literarischen Formen des Schreibens fällt im Pretest auf, dass in der Kontrollklasse mehr Schüler ihre Schreibkompetenz als „hoch“ einschätzen (35 %) als in der Treatmentklasse (16 %). Im Posttest ergibt sich in diesem Bereich die erste signifikante Veränderung. Während in der Kontrollklasse die hohe Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz bei den literarischen Formen des Schreibens um 5 % auf 30 % sinkt, steigt sie in der Treatmentklasse um 36 %. Die „mittelmäßige“ Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz sinkt in der Treatmentklasse um 32 % auf 44 % und die „niedrige“ von 8 % auf 4 %. Aus den Veränderungen der Prozentangabe wird deutlich, dass hier eine eindeutige Verschiebung hin zur positiveren Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz stattgefunden hat. In der Kontrollklasse ist eine leichte, aber gegenläufige Tendenz festzustellen. Die hohe Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz bei den literarischen Formen des Schreibens sinkt, wie bereits erwähnt, um 5 % auf 30 %. Die „mittelmäßige“ Einschätzung sinkt um 4 % auf 48 % und die „niedrige“ steigt um 9 %.

Die zweite signifikante Veränderung ergibt sich im Bereich der Alltagskommunikation. Hier gaben die Schüler beider Klassen bereits im Pretest relativ „hohe“ Einschätzungen der eigenen Schreibkompetenz an: In der Treatmentklasse 72 %, in

588 Eigene Darstellung

der Kontrollklasse 78 %. Dennoch steigt im Posttest die „hohe“ Einschätzung der Treatmentklasse um 24 % auf 96 %. Die restlichen 4 % geben die Einschätzung ihrer Schreibkompetenz in diesem Bereich als „mittelmäßig“ an. In der Kontrollklasse sinkt die „hohe“ Einschätzung um 4 % auf 74 %. Der Bereich der „mittelmäßigen“ Einschätzung bleibt konstant bei 22% und 4 % der Schüler schätzen jetzt ihre Schreibkompetenz im Alltag als „niedrig“ ein.
Im Bereich der Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz beim Verfassen von Sachtexten ergibt sich in der Treatmentklasse eine leichte Tendenz zur positiveren Einschätzung der Schreibkompetenz: Der Bereich der hohen Einschätzung steigt um 8 % auf 28 %. Der „mittelmäßige“ und der „niedrige“ Bereich sinken jeweils um 4 % auf 72 % bzw. auf 0 %. In der Kontrollgruppe ergibt sich eine leichte Verschiebung in den niedrigen Bereich der Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz. Im „hohen“ Bereich der Einschätzung sinkt die Prozentangabe um 4 % auf 26 %, im „mittelmäßigen“ Bereich sinkt der Wert um 13 % auf 48 % und im „niedrigen“ steigt er um 17 % auf 26 %. In diesem Bereich der Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz bei den Sachtexten können in beiden Klassen zwar gegenläufige Tendenzen, aber keine signifikanten Unterschiede, und zwar weder gegenüber dem Pretest noch zwischen den beiden Lerngruppen, festgestellt werden.
Das Selbstkonzept ist eine Determinante der Schreibkompetenz. Sie beeinflusst das Selbstvertrauen, die Kritikfähigkeit und die Frustrationstoleranz der Schüler. Eine hohe Wertschätzung der eigenen Fähigkeiten wirkt sich somit in positiver Weise auf die schulischen Leistungen insgesamt und insbesondere auf die Schreibkompetenz der Schüler aus. Die Steigerung der Treatmentgruppe hinsichtlich der positiven Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz bei den literarischen Formen des Schreibens und in der Alltagskommunikation kann auf den Einsatz der kreativen Schreibmethoden im Unterricht zurückgeführt werden. Durch die Bearbeitung der kreativen Schreibaufgaben konnten die Schüler somit die eigene Schreibtätigkeit positiv wahrnehmen und mehr Selbstvertrauen gewinnen. Dass der Bereich „Verfassen von Sachtexten“ nur eine positive Tendenz und keine signifikanten Veränderungen aufweist, kann darin begründet liegen, dass man im Unterricht die Sachtexte oft im Bereich der Veränderung von Texten[589] als Arbeitsgrundlage einsetzt. Das bedeutet, dass die Sachtexte in eine andere Textsorte umgeschrieben wurden. Dieses Verfahren schult das Einprägen der gattungsspezifischen Merkmale,

589 Vgl. Kapitel 3.5.1 „Textproduktive Verfahren“.

intensiviert die Auseinandersetzung mit den Inhalten der Sachtexte und fördert ggf. das adressatengerechte Schreiben (z.B. beim Umschreiben eines Sachtextes in ein fiktives Interview mit dem Autor für die Schülerzeitung). Die positiven Schreiberfahrungen, die Schüler im Schreibprozess erleben, beziehen sich aber dabei in erster Linie auf den neuen von ihnen verfassten Text.

### 4.8.3 Schreibgewohnheiten und Schreiberfahrungen

#### 1. Planmäßiges Vorgehen beim Schreiben

Tabelle 35: Pretest: Planmäßiges Vorgehen beim Schreiben in beiden Klassen[590]

| | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| **Planmäßiges Vorgehen beim Schreiben** | 88 % | 78 % |
| | davon | |
| Gliederung machen | 24 % | 26 % |
| Stichworte aufschreiben | 56 % | 48 % |
| Einfach loslegen | 20 % | 26 % |

Tabelle 36: Posttest: Planmäßiges Vorgehen beim Schreiben in beiden Klassen[591]

| | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| **Planmäßiges Vorgehen beim Schreiben** | 88 % | 83 % |
| | davon | |
| Gliederung machen | 82 % | 47 % |
| Stichworte aufschreiben | 12 % | 37 % |
| Einfach loslegen | 6 % | 16 % |

Bei der Auswertung, ob die Schüler beim Schreiben planmäßig vorgehen, ist auffällig, dass der Schüleranteil, der beim Schreiben planmäßig vorgeht, in der Treatmentgruppe konstant geblieben ist. Sowohl im Pre- als auch im Posttest geben 88 % der Schüler dieser Klasse an, beim Schreiben planmäßig vorzugehen. Allerdings ergibt sich im Posttest eine qualitative Verschiebung des Vorgehens: Während im Pretest die meisten Schüler (56 %) Stichworte aufschreiben und nur 24 % eine Gliederung erstellen, geben im Posttest 82 % (Steigerung um 58 %) der Schüler an, eine Gliederung anzufertigen, und nur 12 % schreiben die Stichworte auf. Der Anteil der Schüler, die trotz der Angabe, beim Schreiben planmäßig

590 Eigene Darstellung
591 Eigene Darstellung

vorzugehen, gleich loslegen, sinkt von 20 % auf 6 %. In der Kontrollklasse steigt die Gesamtzahl der Schüler, die beim Schreiben planmäßig vorgehen, von 78 % auf 83 % an. Dabei ergibt sich auch hier eine qualitative Veränderung des Vorgehens: Der Anteil der Schüler, die eine Gliederung erstellen, steigt hier um 21 % (von 26 % auf 47 %). Der Anteil derer, die ihre Stichworte aufschreiben, sinkt um 11 % (von 48 % auf 37 %). 16 % der Schüler, die angeben, beim Schreiben planmäßig vorzugehen, legen beim Schreiben gleich los.

Die einzige signifikante Veränderung ergibt sich bei dem großen Anstieg der Schülerzahl, die beim Schreiben eine Gliederung anfertigen. Die Erstellung einer Gliederung schließt das Aufschreiben von Stichworten mit ein. Diese werden dabei nicht nur inhaltlich erfasst, sondern auch gleichzeitig geordnet und in eine sinnvolle Reihenfolge bzw. Struktur gebracht. Die Mehrheit der Schüler der Treatmentklasse, die vorher mit den Stichworten gearbeitet hat, hat die Vorteile der Erstellung einer Gliederung gegenüber der Aneinanderreihung von Stichworten erkannt. Zu vermuten ist, dass dies mithilfe der Mindmap-Methode geschah, deren Vorteile insbesondere daran begründet liegen, dass durch die Visualisierung der zusammenhängenden Inhalte ihre Ordnung ermöglicht wird.

2. **Zugang zum Schreiben**

Tabelle 37: Pretest: Zugang zum Schreiben in beiden Klassen[592]

| **Grundsätzlich fällt es mir leicht, beim schulischen Schreiben zum Thema passende und gut formulierte Ausdrücke zu finden.** | | |
|---|---|---|
| | **11b** | **11c** |
| Ja | 52 % | 57 % |
| Nein | 48 % | 43 % |

Tabelle 38: Posttest: Zugang zum Schreiben in beiden Klassen[593]

| **Grundsätzlich fällt es mir leicht, beim schulischen Schreiben zum Thema passende und gut formulierte Ausdrücke zu finden.** | | |
|---|---|---|
| | **11b** | **11c** |
| Ja | 84 % | 57 % |
| Nein | 16 % | 43 % |

592 Eigene Darstellung
593 Eigene Darstellung

Bei der Einschätzung der eigenen Schreibbemühungen ergibt sich in der Treatmentgruppe eine Steigerung von 32 % in der Einschätzung, einen leichten Zugang zum Schreiben zu finden, indem man leichter zum Thema passende und gut formulierte Ausdrücke findet. Auffällig ist, dass in der Kontrollgruppe keine Veränderung dieser Einschätzung im Laufe des Schuljahrs stattgefunden hat. Das bedeutet, dass der erteilte Deutschunterricht den Zugang zum Schreiben weder erleichtert noch erschwert hat.

Da es sich bei dieser Variablen um eine subjektive Einschätzung der eigenen Kompetenz seitens der Schüler handelt, ist anzunehmen, dass in erster Linie die höhere Motivation und das verbesserte Selbstkonzept der Schüler zu diesem Ergebnis geführt haben. Das konnte wahrscheinlich durch die Möglichkeit der kreativen Schreibmethoden, größtenteils andere Zugänge zum Schreiben zu ermöglichen als im traditionellen Deutschunterricht, erreicht werden. Diese Zugänge haben oft auch eine persönliche Ebene, die aber nur indirekt, z.B. durch die Projektion auf die literarischen Figuren in den Texten, zur Sprache kommt. Somit erfahren die Schüler einerseits die Motivation, sich selbst mitzuteilen, andererseits tauchen diese persönlichen Botschaften nur verschleiert in den Texten auf, was sicherlich zu dem Abbau von Hemmschwellen beim Schreiben beiträgt.

### 3. **Satzkonstruktionen**

Tabelle 39: Pretest: Wahl der Satzkonstruktionen in beiden Klassen[594]

| **Bevorzugte Satzkonstruktionen** | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| Kurze klare Sätze | 36 % | 56 % |
| Längere Satzkonstruktionen | 32 % | 30 % |
| Beides | 32 % | 14 % |

Tabelle 40: Posttest: Wahl der Satzkonstruktionen in beiden Klassen[595]

| **Bevorzugte Satzkonstruktionen** | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| Kurze klare Sätze | 28 % | 50 % |
| Längere Satzkonstruktionen | 64 % | 43 % |
| Beides | 8 % | 7 % |

594 Eigene Darstellung
595 Eigene Darstellung

Bei der Auswertung der bevorzugten Satzkonstruktionen ergibt sich in der Treatmentgruppe eine Verschiebung der Angaben hin zu den „längeren Satzkonstruktionen“ als bevorzugten Satzkonstruktionen. Während die Zustimmung zu den anderen beiden Kategorien sinkt, ergibt sich hier eine Steigerung von 32 %. In der Kontrollgruppe ergibt sich ein ähnliches Bild, hier sinken auch die anderen beiden Kategorien zugunsten der Bevorzugung der längerer Satzkonstruktionen mit einer Steigerung von 13 %.
Die Auswertung der Schülertexte im Posttest bestätigt diese Entwicklung. Demnach wird insbesondere in der Treatmentgruppe im Posttest überwiegend mit Satzgefügen (Steigerung um 60 %) gearbeitet.[596] In dem Fragebogen geben die Schüler somit an, dass diese Veränderung der syntaktischen Struktur der Texte ihnen bewusst ist bzw. von ihnen bewusst umgesetzt wird. Auf der syntaktischen Ebene zeichnen sich die Satzgefüge dadurch aus, dass in ihnen die Beziehungen zwischen den einzelnen Teilsätzen besonders verdeutlicht werden.

4. **Überarbeitung von Texten**

Tabelle 41: Pretest: Überarbeitung von Texten in beiden Klassen[597]

| **Texte werden nach dem Aufschreiben überarbeitet** | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| Ja | 76 % | 65 % |
| **Was wird verbessert? (mehrfache Antwortmöglichkeiten)** | davon | |
| Grammatik und Rechtschreibung | 74 % | 53 % |
| Ausdrucksweise, Formulierungen, Satzkonstellationen | 24 % | 37 % |
| Unstimmigkeiten im Text, Textstruktur | 4 % | 14 % |

Tabelle 42: Posttest: Überarbeitung von Texten in beiden Klassen[598]

| **Texte werden nach dem Aufschreiben überarbeitet** | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| Ja | 84 % | 61 % |

596 Vgl. Kapitel 4.7.4 „Interpretation der Analyseergebnisse“
597 Eigene Darstellung
598 Eigene Darstellung

| **Was wird verbessert? (mehrfache Antwortmöglichkeiten)** | davon | |
|---|---|---|
| Grammatik und Rechtschreibung | 62 % | 92 % |
| Ausdrucksweise, Formulierungen, Satzkonstellationen | 57 % | 35 % |
| Unstimmigkeiten im Text, Textstruktur | 52 % | 14 % |

Neben der Abfrage zum planmäßigen Vorgehen bei der Schreibarbeit wird im Sinne des prozesshaften Charakters des Schreibens auch nach der Phase des Überarbeitens des Textes gefragt. So gaben bereits im Pretest 76 % der Schüler der Treatmentklasse und 65 % der Schüler der Kontrollklasse an, ihre Texte nach dem Schreiben zu überarbeiten. Dabei kontrollierten die Schüler beider Klassen in erster Linie ihre Texte in Bezug auf die grammatikalische Richtigkeit und die Rechtschreibung (74 % bzw. 53 %). Auf die Ausdrucksweise, die Formulierungen und die Satzkonstellationen achteten 24 % bzw. 37 % der Schüler und auf die Unstimmigkeiten im Text und in der Textstruktur lediglich 4 % bzw. 14 %. Auffällig ist hier, dass trotz mehrfacher Antwortmöglichkeiten sich die meisten Schüler in beiden Klassen nur für eine Kategorie des Überarbeitens entscheiden.

Im Posttest hat sich die Anzahl der Schüler, die ihre Texte nach dem Aufschreiben überarbeiten, kaum geändert: In der Treatmentklasse stieg sie von 76 % auf 84 % und in der Kontrollklasse sank sie von 65 % auf 61 %. Allerdings veränderte sich der qualitative Umgang mit der Überarbeitung der eigenen Texte. In der Treatmentklasse achten jetzt 52 % auf die Unstimmigkeiten im Text bzw. in der Textstruktur (vorher 4 %) und 57 % auf die Ausdrucksweise, die Formulierungen und die Satzkonstellationen (vorher 24 %). 62 % achten auch weiterhin auf die Grammatik und Rechtschreibung (vorher 74 %). In der Kontrollklasse veränderte sich der Anteil der Schüler, die auf die beiden Bereiche bei der Berichtigung ihrer Texte achten, kaum. Dafür stieg der Anteil der Schüler, die Grammatik- und Rechtschreibfehler korrigieren, von 53 % auf 92 %.

Die Ergebnisse des Posttest in der Treatmentklasse verdeutlichen also, dass der leichte Anstieg der Schüler, die ihre Texte korrigieren, nicht für die starke Veränderung des qualitativen Umgangs mit den Fehlerquellen verantwortlich ist. Die meisten Schüler dieser Klasse, die ihre Texte überarbeiten, achten nach wie vor auf die grammatikalische Richtigkeit und die richtige Rechtschreibung ihrer Texte. Allerdings achtet jetzt zusätzlich mehr als die Hälfte dieser Schüler auf die

Ausdrucksweise, die Formulierungen, die Satzkonstellationen und auf die Unstimmigkeiten im Text sowie auf die Textstruktur. Das bedeutet, dass der Blickwinkel auf die Fehlerquellen sich erweitert hat und die Schüler mehr ihren Text als Ganzes in den Blick nehmen und auf ihre logische Aufbaustruktur achten und nicht nur auf der Ebene der kleinen Grammatik- und Rechtschreibfehler verhaftet bleiben.

In der Kontrollklasse sinkt im Posttest der Anteil der Schüler, die ihre Texte nach dem Aufschreiben überarbeiten, unbedeutend von 65 % auf 61 %. Auffällig ist, dass auch in dieser Klasse sich die Schüler nicht mehr überwiegend für eine Überarbeitungsmöglichkeit entscheiden, allerdings nimmt hier die Kategorie Grammatik und Rechtschreibung stark zu, während die anderen beiden fast unverändert bleiben. So kann man davon ausgehen, dass die meisten Schüler, die vorher angaben, auf die Ausdrucksweise, die Formulierungen, die Satzkonstellationen sowie auf die Unstimmigkeiten im Text und die Textstruktur zu achten, jetzt zusätzlich noch die Verbesserungen auf der grammatikalischen und auf der Rechtschreibebene angaben, während die Schüler, die vorher schon auf dieser Ebene korrigierten, dort geblieben sind, ohne ihre Überarbeitungsstrategie auf andere Textebenen auszuweiten.

Somit kann davon ausgegangen werden, dass die Arbeit mit den kreativen Schreibmethoden und das ständige Verfassen eigener kreativer Texte im Unterricht die eigene Textwahrnehmung schärfen und sich positiv auf die Überarbeitungsstrategie eigener Texte auswirken, indem der Text als Ganzes verstärkt in den Blickwinkel des Verfassers beim Überarbeiten rückt.

### 5. **Schreiben in der Freizeit**

Tabelle 43: Pretest: Schreiben in der Freizeit in beiden Klassen[599]

| **Schreiben als Freizeitaktivität[600]** | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| Ja | 56 % (14) | 52 % (12) |
| Was wird geschrieben? | davon | |
| Eigene literarische Versuche | 24 % (3) | 33 % (4) |
| Chatten und E-Mails schreiben | 76 % (11) | 67 % (8) |

599 Eigene Darstellung

600 Da die prozentualen Bezugsgrößen unterschiedlich sind, werden hier zur Verdeutlichung die Schülerzahlen in Klammern hinter den Prozentangaben angegeben.

Tabelle 44: Posttest: Schreiben in der Freizeit in beiden Klassen[601]

| **Schreiben als Freizeitaktivität** | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| Ja | 64 % (16) | 34 % (8) |
| Was wird geschrieben? | davon | |
| Eigene literarische Versuche | 43 % (7) | 38 % (3) |
| Chatten und E-Mails schreiben | 50 % (8) | 63 % (5) |
| Tagebuch | 7 % (1) | 0 % |

Im Pretest geben 56 % der Schüler der Treatmentklasse und 52 % der Schüler der Kontrollklasse an, dass das Schreiben zu ihrer Freizeitbeschäftigung gehört. Hauptsächlich werden in beiden Klassen E-Mails geschrieben und gechattet (76 % bzw. 67 %). 24 % bzw. 33 % geben an, eigene literarische Versuche zu unternehmen. Im Posttest steigt die Anzahl der Schüler der Treatmentklasse, die Schreiben als ihre Freizeitbeschäftigung wahrnehmen, leicht um 8 % auf 64 % und in der Kontrollklasse sinkt diese Anzahl leicht um 18 % auf 34 %. Nach wie vor schreiben die meisten Schüler beider Klassen E-Mails und chatten (50 % bzw. 63 %). Dabei geben jetzt in der Treatmentklasse 43 % der Schüler, die Schreiben als eigene Freizeitbeschäftigung verstehen, an, eigene literarische Versuche zu unternehmen, in der Kontrollklasse sind es 38 %. Neu ist, dass in der Treatmentklasse 7 % jetzt ein Tagebuch führen.

Die Ergebnisse dieser Auswertung sind leider nicht eindeutig. Zwar steigt in der Treatmentklasse der Anteil der Schüler, die sich literarisch zu betätigen versuchen, in der Kontrollklasse ist die Tendenz aber prozentual gesehen ähnlich. Auch sinken in beiden Klassen leicht die prozentualen Anteile der Schüler, die das Schreiben von E-Mails und das Chatten als Freizeitbeschäftigungen angeben. Auch die neu dazugekommene Angabe der Treatmentklasse, dass 7 % jetzt ein Tagebuch führen, ist in diesem Zusammenhang nicht wirklich aussagekräftig. Es ist also anzunehmen, dass die Arbeit mit den kreativen Schreibmethoden im Unterricht keine bedeutsamen Auswirkungen auf das Schreiben in der Freizeit hat.

### 6. **Eigene Versuche des literarischen Schreibens**

Tabelle 45: Pretest: Eigene Versuche des literarischen Schreibens in beiden Klassen[602]

601 Eigene Darstellung
602 Eigene Darstellung

| **Eigene literarische Versuche** | **11b (von 24 %) 3** | | **11c (von 33 %) 4** | |
|---|---|---|---|---|
| | (mehrfache Antwortmögl.) | Schreibmedium | (mehrfache Antwortmögl.) | Schreibmedium |
| Gedichte | 66 % (2) | HS[603] | 25 % (1) | PC & HS |
| Kurzgeschichten | 33 % (1) | PC & HS | 50 % (2) | PC & HS |
| Romane | 33 % (1) | PC & HS | 25 %(1) | PC & HS |
| Songtexte | 66 % (1) | HS | 25 % (1) | HS |

Tabelle 46: Posttest: Eigene Versuche des literarischen Schreibens in beiden Klassen[604]

| **Eigene literarische Versuche** | **11b (von 43 %) 7** | | **11c (von 38 %) 3** | |
|---|---|---|---|---|
| | (mehrfache Antwortmögl.) | Schreibmedium | (mehrfache Antwortmögl.) | Schreibmedium |
| Gedichte | 56 % (4) | PC & HS | 66 % (2) | PC & HS |
| Kurzgeschichten | 14 % (1) | PC & HS | 33 % (1) | PC & HS |
| Romane | 28 % (2) | PC & HS | 33 % (1) | PC & HS |
| Songtexte | 28 % (2) | PC & HS | 66 % (2) | PC & HS |

Bei der Differenzierung der eigenen literarischen Versuche der Schüler kann der prozentuale Vergleich nicht objektiv durchgeführt werden. Zwar werden die Prozentangaben der Vollständigkeit halber aufgelistet, sie können aber nicht miteinander verglichen werden, da die Bezugsgrößen unterschiedlich sind. Hier sind somit vor allem die in Klammern stehenden Zahlen der Schüler von Relevanz. Es fällt auf, dass die Treatmentklasse im Posttest in allen Bereichen der literarischen Betätigung einen leichten Zuwachs zu verzeichnen hat. In der Kontrollklasse ist auch eine leichte Zunahme bei Gedichten und Songtexten zu konstatieren. Bei den Kurzgeschichten kann hier aber eine gegenläufige Tendenz festgestellt werden. Auffällig ist in dieser Auswertung, dass, während noch im Pretest die Gedichte in der Treatmentklasse und die Songtexte in beiden Klassen ausschließlich handschriftlich

603 Handschrift
604 Eigene Darstellung

geschrieben wurden, im Post-Test kein einziger Schüler mehr angibt, ausschließlich handschriftlich seine literarischen Versuche zu verfassen. Alle Schüler geben für ihre literarischen Versuche eine Kombination aus dem PC und Handschrift an. Diese Entwicklung unterstreicht die Bedeutung des Computereinsatzes für das Schreiben im prozesshaften Sinne, der die Bewältigung der einzelnen Phasen des Schreibprozesses enorm erleichtert.[605]
Insgesamt können hier keine signifikanten Veränderungen oder Verschiebungen festgestellt werden, sodass die in dem letzten Abschnitt aufgestellte These, dass die Arbeit mit den kreativen Schreibmethoden im Unterricht keine bedeutsamen Auswirkungen auf das Schreiben in der Freizeit hat, bestätigt werden kann.

### 7. Schreibmedium in der privaten Kommunikation mit Freunden

Tabelle 47: Pretest: Schreibmedium in der privaten Kommunikation mit Freunden in beiden Klassen[606]

| **Schreibmedium für die Kommunikation mit Freunden (mehrfache Antwortmögl.)** | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| Chats | 100 % | 100 % |
| SMS | 96 % | 82 % |
| E-Mails | 48% | 60 % |
| Briefe (handschriftlich) | 40 % | 19 % |
| Blogs | 4 % | 13 % |

Tabelle 48: Posttest: Schreibmedium in der privaten Kommunikation mit Freunden in beiden Klassen[607]

| **Schreibmedium für die Kommunikation mit Freunden (mehrfache Antwortmögl.)** | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| Chats | 100 % | 93 % |
| SMS | 92 % | 74 % |
| E-mails | 56 % | 48 % |

605 Vgl. Kapitel 2.5.2.1 „Computereinsatz“
606 Eigene Darstellung
607 Eigene Darstellung

| | | |
|---|---|---|
| Briefe (handschriftlich) | 48 % | 21 % |
| Blogs | 16 % | 21 % |

Schon bei der Konzeption dieser Fragestellung lag die Intention vor allem bei der Ermittlung des Schreibmediums in der privaten Kommunikation der Schüler, um zum einen diese Voraussetzung bei der Lerngruppenbeschreibung zu berücksichtigen und zum anderen die evtl. Diskrepanz zwischen dem privaten und dem schulischen Schreibmedium zu beleuchten.[608] Eine mögliche Veränderung in Bezug auf den Einsatz des Schreibmediums in der privaten Kommunikation mit den Freunden aufgrund des verstärkten Einsatzes der kreativen Schreibmethoden im Unterricht schien von Anfang an wenig wahrscheinlich, was sich jetzt weitgehend auch bestätigt hat. Trotz einiger Verschiebungen innerhalb der einzelnen Kategorien resultierten im Posttest keine bedeutsamen Veränderungen. In der Kontrollklasse ist auffällig, dass die Zahlen im Posttest eher gesunken sind (außer bei den Briefen und Blogs). Das bedeutet, dass die Schüler dieser Klasse zum Ende der 11. Klasse sich insgesamt weniger den neuen Medien für die Kommunikation mit Freunden zugewandt haben. Die leicht aufsteigende Angabe bei den Blogs kann diese Gesamttendenz nicht ausgleichen. In der Treatmentklasse kommuniziert man zum Ende des Schuljahrs mehr über E-Mails und weniger über SMS. Das Interesse für Blogs wächst hier auch leicht. Interessant ist in beiden Klassen die doch relativ hohe Bedeutsamkeit handschriftlicher Briefe für die Kommunikation mit Freunden, die in dem Posttest sogar noch etwas zunimmt.

8. **Lesen in der Freizeit**

Tabelle 49: Pretest: Lesen in der Freizeit in beiden Klassen[609]

| **Lesen als Freizeitgestaltung** | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| Ja | 76 % | 61 % |
| Was wird am liebsten gelesen?[610] (mehrfache Antwortmöglichkeiten): | davon | |
| Romane | 42 % | 28 % |
| Fantasy | 21 % | 35 % |

608 Vgl. Kapitel 2.5.2 „Neue Medien“ und Kapitel 4.4 „Beschreibung der Experimental- und der Kontrollgruppe (Ausgangslage)“

609 Eigene Darstellung

610 Die Bezeichnungen der Lektüre werden von den Schülern übernommen, ohne die verwandten Sachkategorien zusammenzufassen.

| | | |
|---|---|---|
| Liebesromane | 16 % | 7 % |
| Zeitschriften und Zeitungen | 16 % | 7 % |
| Sachbücher | 0 % | 7 % |
| Politisches | 11 % | 7 % |
| Krimis | 11 % | 0 % |
| Thriller | 5 % | 0 % |
| Geschichtliche Abhandlungen | 5 % | 7 % |
| Drogengeschichten | 5 % | 0 % |
| Mangas | 5 % | 0 % |
| Biografien | 0 % | 7 % |

Tabelle 50: Posttest: Lesen in der Freizeit in beiden Klassen in beiden Klassen[611]

| **Lesen als Freizeitgestaltung** | **11b** | **11c** |
|---|---|---|
| Ja | 76 % | 65 % |
| Was wird am liebsten gelesen? (mehrfache Antwortmöglichkeiten): | davon | |
| Romane | 37 % | 20 % |
| Fantasy | 21 % | 27 % |
| Liebesromane | 5 % | 0 % |
| Kurzgeschichten | 0 % | 33 % |
| Gedichte | 0 % | 13 % |
| Zeitschriften und Zeitungen | 11 % | 7 % |
| Sachbücher | 0 % | 20 % |
| Krimis | 5 % | 0 % |
| Geschichtliche Abhandlungen | 5 % | 0 % |
| Mangas | 5 % | 0 % |

Bei den Lesegewohnheiten bleiben die prozentualen Anteile der Schüler, die das Lesen als eigene Freizeitbeschäftigung angeben, in beiden Klassen ohne signifikante Veränderungen. In der Treatmentklasse bleibt der Anteil gleich (76 %), in der Kontrollklasse steigt er im Posttest um 4 % auf 65 %. Auch eine wirkliche Schwerpunktverschiebung bei der Art bzw. Themenwahl der Lektüre findet nicht statt. Auffällig ist, dass in der Kontrollklasse zwei neue Kategorien dazu kommen, nämlich „Kurzgeschichten“ und „Gedichte“. Einige Kategorien, wie z.B. Thriller

611 Eigene Darstellung

(Treatmentklasse) oder Biografien (Kontrollklasse), tauchen dagegen im Posttest nicht mehr auf. Dies deutet auf eine Veränderung der Lektüreart einiger Schüler hin, was für diese Altersstufe, die immer gerne etwas Neues ausprobiert, nicht untypisch ist. Ungewöhnlich für die Altersstufe ist, dass Mangas nur von einer geringen Prozentzahl als Lektüre angegeben werden. Bei der Bezeichnung „Sachbücher" muss berücksichtigt werden, dass auch die von den Schülern gewählten Bezeichnungen „Geschichtliche Abhandlungen" und „Politisches" in diese Kategorie gehören.

Insgesamt kann auch hier konstatiert werden, dass der Einsatz der kreativen Schreibmethoden im Unterricht keine Auswirkungen auf die Lesegewohnheiten der Schüler hat.

Die Auswertung der Schreibgewohnheiten und Schreiberfahrungen der Schüler ergab, dass der Einsatz der kreativen Schreibmethoden im Deutschunterricht durchaus positive Auswirkungen auf die Schreibkompetenz der Schüler hat, und zwar im Sinne der Prozesshaftigkeit des Schreibens auf die Gestaltung der Planungs- und Überarbeitungsphase. Der bewusste Umgang mit den einzelnen Phasen des Schreibprozesses bildet eine Voraussetzung für den Problemlöseprozess, der beim Schreiben ansetzt und sich methodisch durch die Zerlegung des Schreibvorgangs in einzelne Teilhandlungen bewältigen lässt.[612] Es wurden signifikante Unterschiede zwischen der Kontroll- und der Treatmentgruppe beim Vorgehen in diesen Schreibphasen im Posttest nachgewiesen. Die Gliederung als zentrales Element der Textplanung und der qualitativ hohe Anspruch bei der Überarbeitung von Texten, der sich weit über die Verbesserung der Rechtschreibung erstreckt und den Text mit seiner Makrostruktur als Ganzes in den Blick rückt, sind wesentliche Aspekte dieser Auswertung, die in der Treatmentklasse deutlich hervorstechen. Dieser bewusste Umgang mit dem Schreibprozess, in dem das Schreiben nicht als ein komplexer Akt, sondern als eine problemlösende Aufgabe begriffen wird, erleichtert den Schülern dieser Klasse deutlich den Zugang zum Schreiben, sodass sie diesen Bereich signifikant positiver als die Kontrollklasse bewerten. Schließlich resultierten deutliche Unterschiede zwischen den beiden Klassen hinsichtlich der syntaktischen Gestaltung der Texte. Es konnte in Verbindung mit dem Erörterungsschreiben des Posttests nachgewiesen werden, dass die Treatmentgruppe bewusst verstärkt mit anspruchsvolleren

612 Merz-Grötsch, Jasmin, S. 66.

Satzkonstruktionen, meist Satzgefügen, arbeitet, während die Kontrollgruppe immer noch zum Teil (wie im Pretest) an den einfachen Sätzen haften bleibt.
Es konnte allerdings gleichzeitig nachgewiesen werden, dass der Einsatz kreativer Schreibmethoden im Unterricht keine Auswirkungen auf die privaten Schreib- und Lesegewohnheiten der Schüler hat. Was die Schüler in der Freizeit schreiben, womit sie es tun und welche Lektüren sie für ihr privates Lesevergnügen auswählen, bleibt entweder unter Berücksichtigung der Toleranzgrenze unverändert oder die Veränderungen sind in ähnlicher Form in beiden Klassen vorzufinden.

## 4.9 **Überprüfung der Hypothese**

Zu Beginn der Untersuchung wurde angenommen, dass durch den gezielten und regelmäßigen Einsatz kreativer Schreibmethoden im Deutschunterricht innerhalb eines Schuljahres die Schreibkompetenz der Oberstufenschüler der Treatmentgruppe – insbesondere die Textstrukturierungskompetenz und die adressatengerechte Formulierungskompetenz – *signifikant* verbessert werden kann. Die Schreibkompetenz der Oberstufenschüler der Kontrollgruppe würde unverändert bleiben oder sich verbessern.
Diese Hypothese kann nun nach der Auswertung des Post-Tests bestätigt werden.[613] Die Treatmentklasse weist in allen Bereichen, die die Auswertung der Textstrukturierungskompetenz (z.B. Gliederungsart, Anordnung der Argumente, syntaktische Strukturen) und der adressatengerechten Formulierungskompetenz (Einbettung der Texte in einen argumentativen Kontext, Leserbezug) beinhalten, signifikant bessere Ergebnisse als die Kontrollklasse auf.
Ferner wurde angenommen, dass durch den gezielten und regelmäßigen Einsatz kreativer Schreibmethoden im Deutschunterricht im Laufe eines Schuljahres die folgenden allgemeinen Determinanten der Schreibkompetenz in der Treatmentgruppe positiv beeinflusst werden: Die Motivation und das Selbstkonzept. Auch diese Annahmen findet ihre Bestätigung. Es gibt eine deutliche positive Steigerung der angefragten Angaben sowohl bei der Auswertung der Motivationslage der Schüler (z.B. Schreiben als Lieblingstätigkeit im Deutschunterricht, Wunsch nach Verbesserung der eigenen Lese- und Schreibkompetenz und Schreiben von Texten für sich) als auch bei der Ermittlung des Selbstkonzepts (Steigerung der positiven

613 Vgl. Kapitel 4.7.4 „Interpretation der Analyseergebnisse“

Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz bei literarischen Formen des Schreibens und in der Alltagskommunikation).

### 4.10 Relevanz der Untersuchungsergebnisse für die Deutschdidaktik

Da die für die Oberstufe typische Zusammensetzung der beiden Klassen, die an der Untersuchung teilgenommen haben, sowie ihre Vergleichbarkeit untereinander bereits nachgewiesen wurden, kann von der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse der vorliegenden Studie ausgegangen werden.

Von besonderer Relevanz ist der Nachweis des Zusammenhangs zwischen dem Einsatz der kreativen Schreibmethoden im Unterricht und der Verbesserung der Motivation und des Selbstkonzepts der Oberstufenschüler. Eine hohe Lernmotivation und ein positives Selbstkonzept bilden die Grundlage des erfolgreichen Lernens im Allgemeinen und des Weges zur Verbesserung der persönlichen Schreibkompetenz im Besonderen. Eine hohe Schreibmotivation bedeutet eine grundsätzlich positive Einstellung der Schüler zum Schreiben, die nicht nur zur Häufigkeit des Schreibens führt, sondern auch zur intensiveren Wahrnehmung derjenigen Faktoren, die auf die Verbesserung der eingenen Schreibkompetenz abzielen. In Verbindung mit dem verbesserten Selbstkonzept bedeutet dies, dass die eigenen Personalkompetenzen (z.B. Selbstvertrauen, Frustrationstoleranz) der Schüler von ihnen so eingeschätzt werden, dass sie sich den durch die Motivation angestrebten Lernerfolg auch zutrauen.

Für die schulische Praxis des Deutschunterrichts in der Oberstufe zeigen die Ergebnisse dieser Studie eine Möglichkeit der Förderung der Schreibkompetenz der Schüler auf, die keine zusätzlichen zeit- und evtl. auch kostenaufwendige Schreibtrainingseinheiten erfordert, sondern bereits im alltäglichen Unterricht unter natürlichen Bedingungen erfolgt. Das bedeutet, dass die Schreibkompetenz der Lernenden dann gefördert wird, wenn die Lehrkräfte die Methoden des Kreativen Schreibens in ihrem Unterricht fest verankern. Dies kann ohne großen Aufwand geschehen, da diese Methoden in den meisten Deutschstunden, ähnlich wie in der Studie, integrativ eingesetzt werden können.

Schließlich stellen diese Ergebnisse eine wichtige Erkenntnis für die deutschdidaktische Forschung dar, da man nun definitiv belegen kann, dass die kreativen Schreibmethoden sich auch hervorragend für die Förderung der

Schreibkompetenz der Oberstufenschüler hervorragend eignen und dort fruchtbar eingesetzt werden können.

## 5. Schlussteil

Im Rahmen dieser Dissertationsschrift wurde untersucht, ob die Schreibkompetenz von Oberstufenschüler durch den gezielten und regelmäßigen Einsatz bestimmter kreativer Schreibmethoden im Deutschunterricht in positiver Weise beeinflusst werden kann.

Da bisher keine Daten dazu vorliegen, ob das Kreative Schreiben einen Weg zur Förderung der Schreibkompetenz von Oberstufenschüler eröffnen kann, der Bedarf an Förderung aber größer denn je ist, war es besonders wichtig, sich diesem Desiderat der Forschung zu widmen und den Deutschlehrkräften der Oberstufe eine Möglichkeit der Förderung, die sich empirisch nachweisen lässt, zu offerieren. Aus diesem Grund wurde die Untersuchung auch so angelegt, dass die Förderung mithilfe der kreativen Schreibmethoden in der Treatmentklasse integrativ, also in Verbindung mit dem traditionellen Deutschunterricht, erfolgte. Damit wird der Einsatz der kreativen Schreibmethoden grundsätzlich in fast jeder Deutschstunde ermöglicht.

Für die Durchführung der Untersuchung wurden zwei 11. Klassen der gymnasialen Oberstufe der Integrierten Gesamtschule in Osterholz-Scharmbeck in Niedersachsen, die sich hinsichtlich ihrer Zusammensetzung und ihres Leistungsniveaus kaum voneinander unterscheiden, ausgewählt. In der Treatmentklasse kamen im Laufe des Schuljahres einmal pro Woche die kreativen Schreibmethoden im Deutschunterricht zum Einsatz. In der Kontrollklasse wurde dagegen der traditionelle Deutschunterricht erteilt.

Um die Einflüsse des Treatments nachweisen zu können, wurden drei einzelne Teilbereiche der Schreibkompetenz (Textstrukturierungskompetenz, adressatengerechte Formulierungskompetenz und kreative Gestaltungsmomente) ausgewählt, die ihrerseits auch zum Teil noch in kleinere Teilkompetenzen

ausdifferenziert wurden. In den Pre- und Posttests (als Klausuren) am Anfang und am Ende des Schuljahres wurden diese schon operationalisierten Kompetenzbereiche in beiden Klassen gemessen.
Zusätzlich wurde in dieser Untersuchung noch weiteren leitenden Fragestellungen nachgegangen. Zum einen wurde untersucht, ob der Einsatz der kreativen Schreibmethoden im Unterricht positive Auswirkungen auf die Determinanten der Schreibkompetenz, nämlich die Motivation und das Selbstkonzept von Oberstufenschüler, ausübt. Zum anderen wurde erforscht, ob ein Zusammenhang zwischen ihren privaten Lese- und Schreibgewohnheiten und ihrer Schreibkompetenz besteht. Diese Daten wurden in einem anonymen Fragebogen am Anfang und am Ende des Schuljahres generiert. Diese Abfragen erfolgten in der Schule während der Unterrichtszeit, sodass die Rücklaufquote dieser Fragebögen vollständig war.
Im empirischen Bereich der Untersuchung konnten in den Tests nicht durchgehend in allen Auswertungskategorien signifikante Veränderungen nachgewiesen werden, allerdings kristallisierten sich eindeutige Hinweise heraus, und zwar dahin gehend, dass der Einsatz der kreativen Schreibmethoden die Schreibkompetenz der Schüler in bestimmten Bereichen positiv beeinflusst. Im Einzelnen konnte Folgendes eindeutig nachgewiesen werden:
Im Bereich der Textstrukturierungskompetenz wurden die Textgliederung und die Syntax untersucht. Dabei wurde im Posttest belegt, dass bei der Gliederung des Hauptteils ihrer Erörterung die Schüler der Treatmentklasse zu 60 % die dialektische Gliederung der Argumente wählten, während die Schüler der Kontrollklasse dies nur zu 12 % taten. Im Pretest wählten 28 % der Schüler der Treatmentklasse und 34 % der Schüler der Kontrollklasse diese Gliederungsart. Somit ergibt sich für die Treatmentklasse eine Steigerung von über 30 %, während sich in der Kontrollklasse hier sogar ein kleiner Rückgang von 22 % konstatieren lässt. Bei der Strukturierung der Argumente im Hauptteil im Posttest konnten 84 % der Schüler der Treatmentklasse und 47 % der Schüler der Kontrollklasse ihre Argumente „eindeutig aufsteigend“ sortieren. Im Pretest ist es keinem einzigen Schüler der Treatmentklasse und nur 9 % der Schüler der Kontrollklasse gelungen, ihre Argumente „eindeutig aufsteigend“ zu sortieren. Für die Treatmentklasse bedeutet das eine Steigerung von 84 %(!), für die Kontrollklasse von 38 %. Im syntaktischen Bereich stieg die Verwendung der Satzgefüge in der Anzahl in der Treatmentklasse

von 240 auf 379, in der Kontrollklasse von 298 auf 364. Das bedeutet eine Steigerung von 58 % in der Treatmentklasse und eine von 22 % in der Kontrollklasse. Noch eindeutiger ist die Bewertung der Angemessenheit der gewählten Satzstrukturen, obwohl die Kontrollklasse im Pretest in diesem Bereich deutlich bessere Ergebnisse erzielte als die Treatmentklasse. So liegt im Posttest in der Treatmentklasse eine Steigerung von 44 % vor (von 32% auf 76%), während in der Kontrollklasse eine Steigerung von 13 % (von 52 % auf 65 %) festgestellt wird. Somit kann hier konstatiert werden, dass die Strukturierungskompetenz der Schüler sowohl auf der Makroebene, also bei der Textgliederung, als auch auf der Mikroebene, also im syntaktischen Bereich, in der Treatmentklasse verbessert worden ist. Es wird geschlussfolgert, dass der regelmäßige Einsatz von assoziativen Verfahren, insbesondere die Mindmap-Methode, im Unterricht einen Beitrag zu den Verbesserungen der Schreibkompetenz der Schüler in diesem Bereich geleistet hat. Im Bereich der adressatengerechten Formulierungskompetenz konnte bei der Auswertung der Einbettung des Textes in einen argumentativen Kontext festgestellt werden, dass die Schüler der Treatmentgruppe in der höchsten Bewertungskategorie (8-10 Punkte) im Vergleich zum Pretest eine Steigerung von 56 % (von 4 % auf 60 %) erzielt haben. In der Kontrollklasse kann hier eine Steigerung von 22 % (von 4 % auf 26 %) nachgewiesen werden. Das bedeutet, dass die Texte von 66 % der Schüler der Treatmentklasse im Posttest in einen bestimmten Kontext (z.B. eine Nachrichtengrundlage) eingebettet werden. Die Bewertungsebene 8-10 bedeutet, dass diese Texte sich nicht nur am Rande auf einen Kontext beziehen, sondern durchgehend einen bestimmten Kontext aufweisen. Dies stellt eine eindeutige Stärke dieser Arbeiten dar, denn dadurch konnten die Schüler ihre Argumentationsbreite etwas einschränken und ihre Argumente stützen. Auch bei der Auswertung des Leserbezugs konnte in der Treatmentklasse im Vergleich zum Pretest eine signifikant höhere Steigerung als in der Kontrollklasse nachgewiesen werden. So weisen 80 % der Arbeiten dieser Klasse mindestens eine Leseransprache auf, das bedeutet eine Steigerung von 60 % (von 20 % auf 80 %). In der Kontrollklasse ist die Leseransprache in nur 52 % der Arbeiten enthalten. Da die Kontrollklasse bereits im Pretest in diesem Bereich viel bessere Ergebnisse erzielte, ist hier die niedrige Steigerung der Ergebnisse von 9 % (von 43 % auf 52 %) besonders auffällig. Bei der Wahl der Art der Leseransprache verwenden die Schüler der Treatmentklasse im Posttest am häufigsten (68 %) die kommunikative Zuwendung. Dabei wird entweder

das methodische Vorgehen des Textes erläutert, z.B. die Reihenfolge der Argumente (erst dafür und dann dagegen), was dem Leser eine Orientierung beim Lesen ermöglicht, oder es werden Fragen gestellt, die als Überleitungen zwischen den einzelnen Argumenten oder zu den Beispielen, die diese Argumente stützen sollen, dienen (z.B. „Warum ist das so?, fragt man sich."). Im Pretest konnte diese kommunikative Zuwendung nur in 12 % der Arbeiten der Treatmentklasse nachgewiesen werden. Neben der kommunikativen Zuwendung liegt die zweite große Auffälligkeit in diesem Bereich bei der Wahl des Mittels der persönlichen Ansprache des Lesers am Anfang des Textes. In der Treatmentklasse sind 28 % der Arbeiten durch diese Form der Ansprache gekennzeichnet. Da im Pretest keiner der Schüler dieser Klasse diese Ansprache gewählt hat, liegt hier die Steigerung bei 2 8%. In der Kontrollklasse sprachen 9 % der Schüler im Pretest den Leser persönlich am Anfang ihres Textes an, während im Posttest keine einzige Arbeit der Kontrollklasse diese Form der Ansprache wählte. Insgesamt beträgt die Anzahl der Arbeiten, die den Leserbezug mehrfach aufgreifen, in der Treatmentklasse 64 % und in der Kontrollklasse 25 %. Es wird angenommen, dass diese signifikanten Unterschiede bei der Messung der adressatengerechten Formulierungskompetenz im Wesentlichen auf den regelmäßigen integrativen Einsatz von textproduktiven Verfahren aus dem Bereich des Kreativen Schreibens[614] im Unterricht der Treatmentklasse zurückzuführen sind.

Im Bereich der kreativen Gestaltung der Texte schnitt die Kontrollklasse im Pretest wesentlich besser ab als die Treatmentklasse. In der Treatmentklasse enthielten nur 4 % der Arbeiten einen kreativen Gestaltungsmoment, in der Kontrollklasse waren es dagegen 21 %. Im Posttest konnten dagegen schon in 52 % der Arbeiten (Steigerung um 48 %) der Treatmentklasse kreative Gestaltungselemente nachgewiesen werden, in der Kontrollklasse wurde hier sogar eine rückläufige Tendenz festgestellt: Im Posttest konnten nur in 13 % (Rückgang um 8 %) der Arbeiten kreative Gestaltungselemente nachgewiesen werden. Insbesondere in den Kategorien „ungewöhnliche Einleitung" und „originelle Metaphern" konnte die Treatmentklasse mit 28 % bzw. 20 % wesentlich bessere Ergebnisse vorweisen als die Kontrollklasse mit 9 % bzw. 0 %. Somit konnte hier klar nachgewiesen werden, dass der Einsatz von kreativen Schreibmethoden im Unterricht die Kreativität der Schüler bei der Gestaltung eigener Texte in positiver Weise beeinflusst.

---

614 insbesondere das Verfahren „Verändern von Texten.

In dem anonymen Fragebogen am Anfang und am Ende des Schuljahres wurden die Daten zur Motivation, zum Selbstkonzept und zu den Schreibgewohnheiten und Schreiberfahrungen der Schüler erhoben. Bei der Auswertung des anonymen Fragebogens konnte der Zusammenhang zwischen der Arbeit mit den kreativen Schreibmethoden und der höheren Motivation, dem positiveren Selbstkonzept sowie bestimmten Schreibgewohnheiten und Schreiberfahrungen der Schüler nachgewiesen werden.

Bei der Datenerhebung zur Motivation ergab sich bei der Frage nach der Lieblingstätigkeit im Deutschunterricht das Resultat, dass die Schüler der Treatmentklasse im Pretest mit 44 % und im Posttest mit 84 % angaben, dass das Schreiben ihre Lieblingstätigkeit sei. Das bedeutet eine Steigerung um 40 %. In der Treatmentklasse ist diese Angabe von 52 % auf 43 % gesunken. Die Frage, ob der bisherige Deutschunterricht zu dem Wunsch beigetragen hat, die eigene Lese- und Schreibkompetenz zu verbessern, beantworteten die Treatmentschüler im Posttest zu 92 % (!) mit „Ja“. Im Pretest bejahten diese Frage 58 %, was eine Steigerung von 38% bedeutet. In der Kontrollklasse gaben bereits im Pretest 65 % der Schüler an, dass der bisherige Deutschunterricht zu diesem Wunsch beigetragen hat. Im Posttest stieg diese Angabe lediglich um 9 % auf 74 %. Schließlich sollten die Schüler angeben, für wen sie Texte im Deutschunterricht schreiben, dabei hatte sie mehrere Antwortmöglichkeiten. Im Pretest gaben die Schüler der Treatmentklasse an, dass sie überwiegend für sich selbst (60 %) und für die Lehrperson (68 %) ihre Texte verfassen. In der Kontrollklasse waren die Ergebnisse ähnlich, hier schreiben 72 % ihre Texte für sich selbst, 43 % für die Lehrperson und 4 % für ihre Mitschüler. Im Posttest gaben bereits 96 % der Schüler der Treatmentklasse an, ihre Texte für sich selbst zu schreiben. Gleichzeitig verringerte sich der Anteil derer, die ihre Texte für die Lehrperson schreiben, auf 28 %. Zusätzlich gaben 40 % an, dass sie ihre Texte jetzt auch für die Mitschüler schreiben. Im Pretest wurde diese Antwortmöglichkeit von keinem einzigen Schüler dieser Klasse angewählt. Für die Treatmentklasse bedeuten diese Angaben, dass die Anzahl der Schüler, die ihre Texte für sich selbst schreiben, um 36 % angestiegen ist, und dass zum Zeitpunkt des Pretests fast alle Schüler dieser Klasse ihre Texte in erster Linie für sich selbst schreiben. Gleichzeitig ist die Bedeutsamkeit der Lehrperson als Textadressat um 15 % gesunken, dafür die der Mitschüler um 40 % gestiegen. In der Kontrollklasse haben sich die Angaben des Posttests im Vergleich zum Pretest kaum verändert. Hier gaben jetzt 78 % der

Schüler an, ihre Texte für sich selbst zu schreiben (Steigerung um 6 %), 30 % gaben an, ihre Texte für die Lehrperson zu schreiben, der Wert ist somit um 13 % gesunken und 13 % schreiben ihre Texte für die Mitschüler (Steigerung um 9 %). Somit konnten im Bereich der Motivation signifikante Unterschiede zwischen den beiden Klassen nachgewiesen werden, die eindeutig die Steigerung der Motivation der Schüler in der Treatmentklasse belegen.
Im Bereich der Datenerhebung zum Selbstkonzept wurde u.a. nach der Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz beim literarischen Schreiben und in der Alltagskommunikation gefragt. Im Pretest gaben 16 % der Schüler der Treatmentklasse an, dass sie ihre Schreibkompetenz beim literarischen Schreiben als „hoch“ einschätzen, die Schreibkompetenz in den Alltagssituationen wurde von 72 % als „hoch“ bewertet. Im Posttest erhöhten sich die Angaben der beiden Schätzungen auf 52 % bzw. 96 %. Hier konnte also nachgewiesen werden, dass die Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz als „hoch“ von den Schülern der Treatmentklasse im Bereich des literarischen Schreibens um 36 % und im Bereich der Alltagskommunikation um 24 % gestiegen ist. In der Kontrollklasse lagen die beiden Schätzungen im Pretest bei 35 % bzw. 78 % und im Posttest bei 30 % bzw. 74 %. Somit resultierte in der Kontrollklasse eine leichte Verschlechterung (um 5 % bzw. um 4 %) der Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz in den beiden abgefragten Kategorien. Folglich wurden auch im Bereich des Selbstkonzepts deutliche Unterschiede zwischen den beiden Klassen nachgewiesen, die auf den Einsatz der kreativen Schreibmethoden im Unterricht zurückzuführen sind.
Da die Motivation und das Selbstkonzept der Schüler wichtige Determinanten ihrer Schreibkompetenz sind, wirkt sich ihre positive Veränderung wiederum positiv auf die Schreibkompetenz der Schüler aus, was als eine Spirale positiver Effekte aufgefasst werden kann und somit besonders in der praktischen Gestaltung des Unterrichts zu berücksichtigen ist.
Ferner wurden in dem Fragebogen die Daten zu den Schreibgewohnheiten und Schreiberfahrungen der Schüler erhoben. Bei der Ermittlung, ob die Schüler beim Schreiben ihrer Texte planmäßig vorgehen, ergab sich eine qualitative Verschiebung der Ergebnisse in der Treatmentklasse. So gaben hier sowohl im Pretest als auch im Posttest 88 % der Schüler an, dass sie planmäßig vorgehen, allerdings gaben dabei nur 24 % an, dass sie eine Gliederung erstellen, 56 % schreiben die Stichworte auf und 20 % legen beim Schreiben gleich los. Im Posttest gaben 82 % (!) der

Treatmentklasse an, dass sie eine Gliederung erstellen, 12 % schreiben Stichworte auf und 6 % legen einfach los. Somit ist die Anzahl der Schüler, die zum Zeitpunkt des Posttests tatsächlich beim Schreiben planmäßig vorgehen, das heißt, eine Gliederung erstellen, um 58 % gestiegen. Gleichzeitig sind die beiden anderen Kategorien „Stichworte aufschreiben“ und „einfach loslegen“ um 44 % bzw. 14 % gesunken. In der Kontrollklasse ergaben sich zwar auch positive Veränderungen der Angaben vom Pre- zum Posttest, diese waren aber in ihrem Ausmaße eher unbedeutsam. Hier konnte eine leichte Steigerung in der Gesamtzahl der Schüler, die beim Schreiben planmäßig vorgehen, festgestellt werden. Im Pretest waren es 78 % und im Posttest 83 %. Von diesen erstellen zu Beginn des Schuljahres 26 % eine Gliederung, 48 % schreiben die Stichworte auf und 26 % legen einfach los. Am Ende des Schuljahres erstellen 47 % eine Gliederung (Steigerung um 21 %), 37 % schreiben die Stichworte auf (Verringerung um 11 %) und 16 % legen beim Schreiben einfach los (Verringerung um 10 %). Folglich beträgt der Unterschied zwischen den beiden Klassen in der wichtigsten Kategorie „Gliederung erstellen“, die tatsächlich das planmäßige Vorgehen beim Schreiben beinhaltet, 35 %.
Auch bei der Frage, ob es ihnen grundsätzlich leicht fällt, beim schulischen Schreiben zum Thema geeignete und gut formulierte Ausdrücke zu finden, ergaben sich signifikante Unterschiede zwischen den beiden Klassen. So bejahten diese Frage im Pretest 52 % und im Posttest 84 % der Schüler der Treatmentklasse. In der Kontrollklasse blieb die Angabe vom Pretest im Posttest unverändert: 57 % der Schüler dieser Klasse fiel es sowohl am Anfang als auch am Ende des Schuljahres leicht, zum Thema geeignete und gut formulierte Ausdrücke zu finden. Damit kann konstatiert werden, dass es in der Treatmentklasse am Ende des Schuljahres 32 % mehr Schüler gab, denen der Zugang zum schulischen Schreiben leichter fiel, während es in der Kontrollklasse kein einziger Schüler geschafft hat, sich in dieser Kategorie zu verbessern. Bei der Angabe der bevorzugten Satzkonstruktionen wurde im Pretest angegeben, dass in der Treatmentklasse 36 % der Schüler kurze und klare Sätze, 32 % längere Satzkonstruktionen und 32 % beide Satzarten bevorzugen. In der Kontrollklasse bevorzugen 56 % kurze und klare Sätze, 30 % wählen längere Satzkonstruktionen und 14 % beides. Im Posttest gaben 64 % der Schüler der Treatmentklasse an, längere Satzkonstruktionen zu bevorzugen, 28 % blieben bei kurzen und klaren Sätzen und 8 % arbeiten mit beiden Satzvarianten. Diese Angabe bedeutet, dass die Anzahl der Schüler, die im Syntaxbereich mit

komplexeren Satzkonstruktionen arbeitet, sich in der Treatmentklasse verdoppelt hat. In der Kontrollklasse hat sich die Anzahl der Schüler, die zum Zeitpunkt des Posttests mit längeren Satzkonstruktionen arbeiten, um 13 % (von 30 % auf 43 %) erhöht. Bei den kurzen und klaren Sätzen sind 50 % geblieben und 7 % gaben an, beide Satzarten zu verwenden. Demnach konnten auch in diesem Bereich der anonymen Befragung signifikante Unterschiede zwischen den beiden Klassen konstatiert werden. Schließlich wurde nach dem Vorgehen beim Überarbeiten von eigenen Texten gefragt. Im Pretest gaben 76 % der Schüler der Treatmentklasse und 65 % der Schüler der Kontrollklasse an, dass sie ihre Texte nach dem Aufschreiben überhaupt überarbeiten. Davon verbesserten (bei mehreren Antwortmöglichkeiten) in der Treatmentklasse 74 % die Grammatik und Rechtschreibung, 24 achteten auf den Ausdruck, die Satzkonstellationen und Formulierungen und nur 4 % beachteten die Textstruktur sowie die Unstimmigkeiten im Text. In der Kontrollklasse korrigierten von den Schülern, die überhaupt ihre Texte überarbeiten, 53 % die Grammatik und Rechtschreibung, 37 % achteten auf den verbesserten Ausdruck, die Formulierungen und Satzkonstellationen und 14 % passten  auf die Unstimmigkeiten im Text und auf die Textstruktur auf. In dem Posttest ergab sich vor allem eine qualitative Verschiebung der zu korrigierenden Bereiche. Zwar erhöhte sich in der Treatmentklasse auch leicht (von 76 % auf 84 %) die Anzahl derer, die ihre Texte überhaupt überarbeiten, aber insbesondere sind die Angaben von Relevanz, dass 57 % der Schüler dieser Klasse jetzt auf den Ausdruck, die Formulierungen und Satzkonstellationen und 52 % auf die Unstimmigkeiten im Text und auf die Textstruktur achten. Somit verdoppelte sich (von 24 % auf 57 %) die Anzahl der Schüler, die auf den Ausdruck, Formulierungen und Satzkonstellationen achten, und die Anzahl der Schüler, die auf der Makroebene des Textes auf Unstimmigkeiten achten, erhöhte sich um 48 % (!). Der Bereich Grammatik und Rechtschreibung verlor hier leicht an Bedeutung, und zwar von 74 % auf 62 %. In der Kontrollklasse ist die Anzahl der Schüler, die ihre Texte überarbeiten, leicht gesunken, und zwar von 65 % auf 61 %. Von diesen achtete im Posttest die große Mehrheit vor allem auf die Rechtschreibung und Grammatik (92 %, vorher 53 %). Die Anzahl der Schüler, die den Ausdruck, die Formulierungen und Satzkonstellationen überarbeiten, sank von 37 % auf 35 %. Und die Angabe, die die Unstimmigkeiten im Text und die Textstruktur betrifft, blieb unverändert bei 14 %. Das bedeutet, dass die Schüler der Kontrollklasse sich bei der Korrektur ihrer Texte überwiegend (92 %) an der

Oberfläche des Textes (Grammatik, Rechtschreibung) abarbeiten und diesem Bereich der Korrektur im Vergleich zum Pretest noch mehr Bedeutung beigemessen wird. Dagegen gab es in dieser Klasse keinen einzigen Schüler, der während des Schuljahres gelernt hat, dem Bereich Unstimmigkeiten im Text und Textstruktur bei der Korrektur der Texte mehr Beachtung zu schenken.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Einsatz der kreativen Schreibmethoden im Deutschunterricht der Treatmentklasse sowohl hinsichtlich der Motivation und des Selbstkonzepts der Schüler als auch bezüglich ihres methodischen Vorgehens bei der Erstellung ihrer Texte (Schreibgewohnheiten und Schreiberfahrungen) zu signifikant besseren Ergebnissen geführt hat als der traditionelle Deutschunterricht in der Kontrollklasse. Demnach kann die leitende Frage dieser Dissertation, ob die Schreibkompetenz der Oberstufenschüler durch den gezielten und regelmäßigen Einsatz bestimmter kreativer Schreibmethoden im Deutschunterricht in positiver Weise beeinflusst werden kann, eindeutig zustimmend beantwortet werden.

Diese Ergebnisse sind aufgrund ihrer Signifikanz und der typischen Zusammensetzung der beiden an der Untersuchung beteiligten Klassen verallgemeinerbar und folglich auch sowohl für die deutschdidaktische Forschung als auch für die praktische Gestaltung des alltäglichen Deutschunterrichts der gymnasialen Oberstufe sehr bedeutsam:

Im Desiderat der Forschung in diesem Bereich kommt man dadurch einen großen Schritt voran, da mithilfe der kreativen Schreibmethoden der Weg zur Förderung der Schreibkompetenz der Oberstufenschüler deutlich aufgezeigt und geebnet werden kann.

Für den schulischen Alltag der gymnasialen Oberstufe bedeuten diese Ergebnisse aufgrund ihrer Verallgemeinerbarkeit eine konkrete wegweisende Möglichkeit, den Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe in einer Art und Weise zu gestalten, dass die Schreibkompetenz der Schüler durch den Einsatz kreativer Schreibmethoden im Deutschunterricht nachhaltig verbessert wird. Die positiven Auswirkungen der Arbeit mit diesen Methoden auf die Motivation und das Selbstkonzept der Schüler erhöhen zusätzlich die Aussicht auf erfolgreiche Lernergebnisse, da das Lernen mit Freude geschieht. Die Vorgehensweise der Untersuchung, die Methoden integrativ im Unterricht einzusetzen, ist in der Praxis

ohne zeitaufwendige Unterrichtsvorbereitungen in den meisten Deutschstunden genauso umsetzbar und wirkt entzerrend auf die enorme Stofffülle der Oberstufe. Darüber hinaus bieten die Ergebnisse dieser Studie viele Anhaltspunkte für weitere Forschungen, die darauf aufbauen können. So ist bei der Zusammensetzung beider Klassen aufgefallen, dass sich in ihnen fast keine Schüler mit Migrationshintergrund befinden. Diese Zusammensetzung mag für ländlichere Gegenden, wie Osterholz-Scharmbeck, nicht ungewöhnlich sein, allerdings muss das Kriterium Migrationshintergrund in die zukünftige Forschung aufgenommen und gründlich überprüft werden. Für den Sekundarbereich liegt dazu bereits eine aussagekräftige Studie von Alexandra Beer-Scharwächter[615] vor, die sich verstärkt auf die Förderung der Schreibkompetenz der Hauptschüler mit Migrationshintergrund bezieht und die Wirksamkeit des Kreativen Schreibens bei dieser Zielgruppe nachweist. Diese Studie kann neben den hier erarbeiteten Ergebnissen der weiteren Forschung in der gymnasialen Oberstufe dienen.

Ferner blieb auch die Frage unbeantwortet, wie das Selbstkonzept der Schüler in Bezug auf die Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz beim Verfassen von Sachtexten positiv beeinflusst werden kann. In der Untersuchung gelang es, nachzuweisen, dass der Einsatz kreativer Schreibmethoden das Selbstkonzept der Schüler beim Verfassen von literarischen Texten und in der Alltagskommunikation positiv beeinflusst. Das bedeutet, dass eine Untersuchung durchgeführt werden müsste, die zwei Fragen in den Mittelpunkt stellt: Wie kann die Schreibkompetenz von Oberstufenschüler beim Verfassen von Sachtexten gefördert werden und wie kann ihr Selbstkonzept bei der Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz in diesem Bereich positiv beeinflusst werden? Denkbar wäre es, hier in erster Linie mit den Methoden des antizipierenden und des analogen Schreibens zu arbeiten, um die Elemente der eigenen Erwartungen mit dem Text in Verbindung zu bringen und sich die spezifischen Merkmale der Textart „Sachtexte“ besser anzueignen.

Auch bei der Einschätzung der eigenen Lesekompetenz konnte kein positiver Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und der Arbeit mit den kreativen Schreibmethoden im Deutschunterricht nachgewiesen werden. Hier müsste eine weitere Untersuchung die Frage beantworten, ob die Arbeit mit den kreativen Schreibmethoden positive Auswirkungen auf die Lesekompetenz der Schüler und auf

---

615 Beer-Scharwächter, Alexandra: Weil Deutschland alle Schüler braucht, Ein Forschungsprojekt zwischen Pädagogischer Psychologie und Deutschdidaktik nach PISA, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2008.

ihr Selbstkonzept bei der Einschätzung der eigenen Lesekompetenz hat. Möglicherweise sollte in diesem Zusammenhang eine stärkere Verbindung zu der motivationalen Situation der Schüler und zu ihren Lesegewohnheiten hergestellt werden.

Schließlich konnte kein eindeutiger Zusammenhang zwischen den privaten Lese- und Schreibgewohnheiten und der Schreibkompetenz der Schüler in dieser Arbeit nachgewiesen werden. Allerdings ist in diesem Zusammenhang zu vermuten, dass eine langfristig angelegte Studie, die möglicherweise auch Messungen der Schreibkompetenz in weiteren Fächern neben dem Fach Deutsch vornimmt, mehr Anhaltspunkte für diese Annahmen liefern könnte. Hier ergibt sich auch noch eine weitere Forschungsaufgabe für die Zukunft.

## 6. Literaturverzeichnis:

**Abraham, Ulf**: Bewertung produktiv-kreativer schriftlicher Texte. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kasper H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht, Teil 3, Erfolgskontrolle und Leistungsmessung, Exemplarische Unterrichtsmodelle, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2010a, S. 89-115.

**Abraham, Ulf**: Filmkanon als Spiegel einer Filmgeschichte? Geschichte und Gegenwart des Mediums Film im Deutschunterricht. In: Kepser, Matthis (Hrsg.): Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a., kopaed Verlag, München 2010b, S. 39-54.

**Abraham, Ulf / Baurmann, Jürgen / Feilke, Helmut / Kammler, Clemens / Müller, Astrid**: Kompetenzorientiert unterrichten, Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In: Praxis Deutsch, Heft 203, 2007, S. 6-16.

**Barsch, Achim**: Filmkanon und Curriculum. In: Kepser, Matthis (Hrsg.): Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a., kopaed Verlag, München 2010, S. 67-84.

**Baurmann, Jürgen**: Schreiben, Überarbeiten, Beurteilen, Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik, 2. Aufl., Klett Verlag, Minden 2006.

**Becker-Mrotzek, Michael**: Kernkompetenzen im Bereich von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutschunterricht nach PISA, Reaktionen der Deutschdidaktik, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2004, S. 143-152.

**Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid**: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Cornelsen Verlag, Berlin 2006.

**Beer-Scharwächter, Alexandra**: Weil Deutschland alle Schüler braucht, Ein Forschungsprojekt zwischen Pädagogischer Psychologie und Deutschdidaktik nach PISA, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2008.

**Berling, Johannes**: Schreibjournale - Eigene Wege zum Schreiben finden, In: Praxis Deutsch, Zeitschrift für den Deutschunterricht, Heft 149, 1998, S. 62-64.

**Biermann, Heinrich / Schurf, Bernd** (Hrsg.): Texte, Themen und Strukturen, Deutschbuch für die Oberstufe, Cornelsen Verlag, Berlin 1999.

**Böttcher, Ingrid**: Grundlagen kreativen Schreibens. In: Böttcher, Ingrid (Hrsg.): Kreatives Schreiben, Cornelsen Verlag, Berlin 1999a, S. 9-20.

**Böttcher, Ingrid**: Zu den Methoden des kreativen Schreibens. In: Böttcher, Ingrid (Hrsg.): Kreatives Schreiben, Cornelsen Verlag, Berlin 1999b, S. 21-32.

**Brenner, Gerd**: Kreatives Schreiben. Ein Leitfaden für die Praxis, Scriptor Verlag GmbH & Co., Frankfurt am Main 1990.

**Brinker, Klaus**: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden, 7. Aufl., Erich Schmidt Verlag, Berlin 2010.

**Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)**: Medienerziehung in der Schule, Orientierungsrahmen, Heft 44, Bonn 1995.

**Chi, Micheline T.H.**: Bereichsspezifisches Wissen und Metakognition. In: Weinert, Franz / Kluwe, Rainer. H. (Hrsg.): Metakognition, Motivation und Lernen, W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 1984, S. 221-232.

**Deutsch UNESCO - Kommission (Hrsg.)**: Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO – Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert, Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, Berlin 1997.

**Dittmann, Jürgen / Geneuss, Katrin / Nennstiel, Christoph / Quast, Nora**: Schreibprobleme im Studium, Eine empirische Studie, In: Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen, de Gruyter, Berlin 2003, S. 155-185.

**Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch** (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002) In: www.db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/epa_deutsch.pdf (24.04.20011, 10:19)

**Esselborn-Krumbiegel, Helga**: Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung: Wissenschaftliches und Kreatives Schreiben. In: Bredel, Ursula / Günther, Hartmut / Klotz, Peter u.a. (Hrsg.): Didaktik der Deutschen Sprache, Bd. 2, Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn 2003, S. 737-744.

**Feilke, Helmut**: Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozessorientierter Schreibfähigkeit. In: Diskussion Deutsch, Heft 129, 24. Jahrgang, 1993, S. 17-35.

**Feilke, Helmut**: Was ist und wie entsteht Literalität? In: Pädagogik 6, 2001, S. 34-39.

**Fix, Martin**: Textrevisionen in der Schule, Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung, Schneider Verlang Hohengehren, Baltmannsweiler 2004, S. 330.

**Fix, Martin**: Kompetenzerwerb im Bereich „Texte schreiben“. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht, Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2005a, S. 111-124.

**Fix, Martin**: Prozess, Produkt und Bewertung. In: Abraham, Ulf / Kupfer-Schreiner, Claudia / Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung, Eine Einführung für Schule und Hochschule, Auer Verlag, Donauwörth 2005b, S. 186-196.

**Fix, Martin**: Texte schreiben, Schreibprozesse im Deutschunterricht, 2. Aufl., Schöningh Verlag, Paderborn 2008.

**Frederking, Volker**: „Es werde von Grund aus anders!“, Leseinteresse, Lernmotivation und Selbstregulation im Deutschunterricht nach PISA und IGLU. In: Abraham, Ulf / Bremerich-Vos, Albert u.a. (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA, Filibach, Freiburg 2003, S. 249-279.

**Fritzsche, Joachim**: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts, Band 2: Schriftliches Arbeiten, Klett Verlag, Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig 1994.

**Gans, Michael**: Literarische Schreibdidaktik. In: Gans, Michael / Prenting, Ruth (Hrsg.): Textwerkstätten, Literarisches Schreiben in Schule, Hochschule und Freizeit, S. 11-40.

**Gatti, Hans**: Schüler machen Gedichte, Verlag Herder, Freiburg 1979

**Gölitzer, Susanne**: Fachdidaktische Aufgabenfelder. In: Gölitzer, Susanne (Hrsg.): Deutschdidaktik und Neue Medien, Konstitutionsprobleme im Spannungsfeld zwischen Altlasten und Neugierde, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2003a, S. 178-185.

**Gölitzer, Susanne**: Wohin? Woher? Zielperspektiven und Herkünfte einer Deutschdidaktik. In: Gölitzer, Susanne (Hrsg.): Deutschdidaktik und Neue Medien, Konstitutionsprobleme im Spannungsfeld zwischen Altlasten und Neugierde, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2003b, S. 8-25.

**Göttert, Karl-Heinz**: Neues deutsches Wörterbuch, Lingen Verlag, Köln 2008.

**Guilford, Joy Paul**: Kreativität (1950). In: Mühle, Günther / Schell, Charlotte (Hrsg.): Kreativität und Schule. Texte, Piper Verlag, München 1970, S. 13-36.

**Haas, Gerhard / Menzel, Wolfgang / Spinner, Kasper H.**: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch, Sonderheft, 2000, S. 7-15.

**Haas, Gerhard**: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, Kallmeyer Verlag, Seelze-Velber, 2005.

**Hannig, Jürgen**: „Redespiele“ im Rahmen eines kommunikationsorientierten Deutschunterrichts der Sekundarstufe I. In: Möglichkeiten und Grenzen einer Kommunikationsdidaktik, Deutschunterricht 33, 1979, S. 69-81.

**Holle, Karl**: Schreib-Lese-Prozesse, Lehrprozesse und Unterrichtsprozesse, In: Didaktik Deutsch 12/ 2002, S. 4-22.

https://igschule-ohz.de/idesk/ (23.06.2014; 10:50)

**Kammler, Clemens/ Swittala, Bernd**: Qualität des Deutschunterrichts – Kernkompetenzen. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe, Mathematik – Deutsch – Englisch, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001, S. 103-123.

**Kepser, Matthis**: Massenmedium Computer, Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts, D-Punkt, Bad Krozinger 1999.

**Kepser, Matthis**: Medienkritik als kultureller Selbstverständigungsprozess in Gesellschaft und Deutschunterricht. In: Kepser, Matthis / Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): Medienkritik im Deutschunterricht, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2004, S. 2-23.

**Kepser, Matthis**: Spielfilmbildung an deutschen Schulen. Fehlanzeige? Spielfilmnutzung – Spielfilmwissen – Spielfilmdidaktik im Abiturjahrgang 2006. In: Didaktik Deutsch 24, 2008, S. 24-47.

**Kepser, Matthis**: Handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten mit (Spiel-)Filmen. In: Kepser, Matthis (Hrsg.): Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a., kopaed Verlag, München 2010a, S. 187-240.

**Kepser, Matthis**: Zum Stand schulischer Filmbildung in Theorie und Praxis, Eine Einleitung. In: Kepser, Matthis (Hrsg.): Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a., kopaed Verlag, München 2010b, S. 7-38.

**Kluge, Friedrich**: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, 24. durchges. und erw. Aufl., Walter de Gruyter GmbH & Co. Verlag, Berlin, New York 2002.

**Knoche, Susanne**: Kreatives Schreiben. In: Kliewer, Heinz-Jürgen / Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik [erscheint demnächst]. In: www.homepage.ruhr-uni-bochum.de/Susanne.Knoche/LDDKreativesSchreiben.pdf (22.07.2013; 15:00)

**Kopfermann, Thomas**: Deutsch in der gymnasialen Oberstufe: Kompetenzen, Teilkompetenzen, Lehr- und Lernformen. In: Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe, Mathematik – Deutsch – Englisch, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001, S. 124-141.

**Köster, Juliane**: Kompetenzorientierung im Deutschunterricht und die Konsequenzen für die Qualitätssicherung. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutschunterricht nach der PISA-Studie, Reaktionen der Deutschdidaktik, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2004, S. 99-116.

**Köster, Juliane**: Evaluation von Kompetenzen im Deutschunterricht – Neues Etikett oder bildungspolitische Wende. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht, Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2005, S. 175-196.

**Kruse, Otto / Ruhmann, Gabriela**: Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung, In: Kruse, Otto / Berger, Katja / Ulmi, Marianne (Hrsg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik, Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf, Haupt Verlag, Bern, Stuttgart, Wien 2006, S. 13-38.

**Ladnar, Ulrike**: Gotthold Ephraim Lessing, Emilia Galotti, Unterrichtsvorschläge und Kopiervorlagen, Cornelsen, Berlin 2007.

**Länderkonferenz Medienbildung (Hrsg.)**: Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Filmbildung. In http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/091116_Filmbildung_LKM.pdf (14.03.2013, 10:36)

**Marenbach, Dieter**: Lernbereichs- und fächerübergreifende Schreibförderung. In: Abraham, Ulf / Kupfer-Schreiner, Claudia / Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung, Eine Einführung für Schule und Hochschule, Auer Verlag, Donauwörth 2005, S.130-141.

**Mattenklott, Gert**: Spielregeln der Literatur. In: Diskussion Deutsch, Jahrgang 16, Heft 84, 1985, S. 419-432.

**Mattenklott, Gundel**: Literarische Geselligkeit. Schreiben in der Schule. Mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Unterricht, Metzler Verlag Stuttgart 1979.

**Meckling, Ingeborg**: Kreativitätsübungen im Literaturunterricht der Oberstufe, München 1972; Gatti, Hans: Schüler machen Gedichte, Freiburg 1979.

**Merz-Grötsch, Jasmin**: Schreiben als System, Band 1: Schreibforschung und Schreibdidaktik, Ein Überblick, Fillibach Verlag, Freiburg in Breisgau 2000.

**Mollenhauer, Klaus**: Erziehung und Emanzipation, 6. Aufl., Juventa Verlag, München 1973.

**Möller, Jenz / Schiefele, Ulrich**: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz, In: Schiefele, Ulrich / Artelt, Cordula / Schneider Wolfgang / Stanat, Petra: Struktur, Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz, Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004, S.101-124.

**Nickel-Bacon, Irmgard**: Kritischer Medienunterricht und das Motivationsproblem. Lösungsansätze für ein didaktisches Dilemma. In: Kepser, Matthis / Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): Medienkritik im Deutschunterricht, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2004, S. 170-179.

**Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.)**: Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule, Schuljahrgänge 5-10, Deutsch. In: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_igs_deutsch_nib.pdf (17.12.2012; 10:26)

**Nussbaumer, Markus / Sieber, Peter**: Texte analysieren mit dem Züricher Textanalyseraster. In: Sieber, Peter (Hrsg.): Sprachfähigkeit – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je, Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt, Verlag Sauerländer, Aarau, Frankfurt a.M., Salzburg 1994, S. 141-186.

**Paefgen, Elisabeth K.**: Einführung in die Literaturdidaktik, Metzler Verlag, Stuttgart, Weimar 1999.

**Piaget, Jean**: Meine Theorie der geistigen Entwicklung, Beltz Verlag, Weinheim, Basel 2003.

**Portmann-Tselikas, Paul R.**: Schreiben und Überarbeiten von Texten, In: Abraham, Ulf / Kupfer-Schreiner, Claudia / Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung, Eine Einführung für Schule und Hochschule, Auer Verlag, Donauwörth 2005, S. 174-185.

**Rheinberg, Falko**: Motivation, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 1995.

**Rösch, Heidi**: Einleitung. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht, Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2005, S. 7-14.

**Schanze, Helmut**: Medienkompetenz der Germanistik? In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes, März, 1997,S. 24-34.

**Schavan, Annette**: Vorwort. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe, Mathematik – Deutsch – Englisch, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001, S. 7-9.

**Schnotz, Wolfgang / Dutke, Stephan**: Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz; Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen, In: Schiefele, Ulrich / Artelt, Cordula / Schneider Wolfgang / Stanat, Petra: Struktur, Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz, Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004, S. 61-100.

**Schreier, Margit**: Experimentelle/ quasiexperimentelle Untersuchungsplanung. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und

Lesedidaktik, Ein Weiterbildungsprogramm, Juventa Verlag, Weinheim, München 2006a, S. 307-342.

**Schreier, Margit**: Qualitatives Untersuchungsdesign. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik, Ein Weiterbildungsprogramm, Juventa Verlag, Weinheim, München 2006b, S. 343-360.

**Schreier, Margrit / Lietz, Petra**: Quantitative Datenerhebungsverfahren. In: Groeben, Norbert, Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm, Juventa, Weinheim, München 2006, S.361-398.

**Schuster, Karl**: Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis, 2. korr. Aufl., Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler 1997.

**Sieber, Peter**: Modelle des Schreibprozesses. In: Bredel, Ursula / Günther, Hartmut / Klotz Peter u.a.(Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache, Bd. 1, S. 208-223.

**Spinner, Kasper**: Kreatives Schreiben und Schreibforschung. In: Wege des Lernens im Deutschunterricht. Phantasie entfalten – Erkenntnisse gewinnen – Sprache vervollkommnen, Westermann Verlag, Braunschweig 2000, S. 105-113.

**Spinner, Kasper**: Deutsch in der gymnasialen Oberstufe: Probleme und Perspektiven. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe, Mathematik – Deutsch – Englisch, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001a, S.142-154.

**Spinner, Kasper**: Identitätsgewinnung als Aspekt des Aufsatzunterrichts. In: Spinner, Kasper: Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination - Kognition, Kallmeyer Verlag, Seelze-Velber 2001b, S. 35-46, hier S. 41-42.

**Spinner, Kasper**: Wie viel Freiraum braucht Kreativität? Folgerungen für die Aufgabenkonstruktion. In: Köster, Juliane / Lütgert, Will / Creutzburg, Jürgen (Hrsg.): Aufgabenkultur und Lesekompetenz, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2004, S. 139-155.

**Spinner, Kasper**: Kreatives Schreiben zu literarischen Texten. In Abraham, Ulf / Kupfer-Schreiner, Claudia / Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule, Auer Verlag, Donauwörth 2005, S.109-118.

**Spinner, Kasper**: Kreatives Schreiben. In: Spinner, Kasper H.: Kreativer Deutschunterricht, Identität – Imagination – Kognition, 3. Aufl., Kallmeyer Verlag, Seelze-Velber 2008a, S. 108-126.

**Spinner, Kasper**: Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht. In: Spinner, Kasper: Kreativer Deutschunterricht, Identität – Imagination – Kognition, 3. Aufl., Kallmeyer Verlag, Seelze-Velber 2008b, S. 96-107.

**Spinner, Kasper**: Literaturunterricht in allen Schulstufen und –formen: Gemeinsamkeiten und Besonderheiten. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht, Fillibach Verlag, Freiburg in Breisgau 2010a, S. 93-112.

**Spinner, Kasper**: Methoden des Literaturunterrichts, In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kasper (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht, Teil 2, Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2010b, S. 190-242.

**Steiner, Anne**: Anders schreiben lernen, Von der Gegenwart zur Zukunft des Schreibunterrichts – ein Konzept zur Entwicklung und Förderung schreibstrategischer Kompetenzen in der Sekundastufe, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2007.

**Steinig, Wolfgang / Huneke, Hans-Werner**: Sprachdidaktik Deutsch, Eine Einführung, Erich Schmidt Verlag, Berlin 2002.

**Streblow, Lilian**: Zur Förderung der Lesekompetenz, In: Schiefele, Ulrich / Artelt, Cordula / Schneider Wolfgang / Stanat, Petra: Struktur, Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz, Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004, S.275-306.

**Surkamp, Carola**: Zur Bedeutung der Schulung filmästhetischer Kompetenzen aus der Sicht unterschiedlicher Fächer. In: Kepser, Matthis (Hrsg.): Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a., kopaed Verlag, München 2010, S. 85-108.

**Ulrich, Winfried**: Wörter, Wörter, Wörter, Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2010.

**Volkwein, Karin**: Basiskompetenz Deutsch, Sprachförderung als Aufgabe der gymnasialen Oberstufe. In: Glässing, Gabriele / Schwarz, Hans-Hermann / Volkwein, Karin (Hrsg.): Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe, Beltz Verlag, Weinheim, Basel 2011, S. 16-25.

**Werder, Lutz von**: Lehrbuch des kreativen Schreibens, Marix Verlag, Wiesbaden 2007.

**Wermke, Jutta**: Hab a´ Talent, sei a Genie. Kreativität als paradoxe Aufgabe, Bd. 1 und 2, Deutscher Studienverlag, Weinheim 1994.

**Willenberg, Heiner**: Versuch, einen Einblick in den Deutschunterricht der Sekundarstufe II zu gewinnen. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe, Mathematik – Deutsch – Englisch, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001, S. 82-102.

**Wilpert, Gero von**: Sachwörterbuch der Literatur, 6. verb. und erw. Aufl., Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 1979.

**Winter, Claudia**: Traditioneller Aufsatzunterricht und kreatives Schreiben, Eine empirische Vergleichsstudie, Dr. Bernd Wißner Verlag, Augsburg 1998.

**Erklärung:**

Ich, Anna Amrein, erkläre hiermit, dass die vorliegende Dissertation ohne unerlaubte fremde Hilfe von mir angefertigt wurde, dass keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt wurden und die den benutzen Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht sind.

Osterholz-Scharmbeck,