

Diskussion **Deutsch**

Zeitschrift für
Deutschlehrerinnen
und Deutschlehrer
in Ausbildung
und Praxis

Heft 141
März 1995

Schreibfähigkeiten in SII

**Vom experimentellen
zum argumentativen Schreiben**

Was sich in Abiturentexten zeigt

Wie entwickelt sich die Schreibfertigkeit?

Über Textqualitäten reden lernen

Veränderte Anforderungen an Schreiben

Gespräch mit Helga Königsdorf

Diesterweg

Eva-Maria Jakobs, Thomas Jechle

Veränderte Anforderungen an Schreiben und Schriftlichkeit

1 Schreiben und Schriftlichkeit in der Schule

Die Entwicklung und Verwendung von Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben (vgl. Glück 1987) werden in hohem Maße durch ihre historisch-gesellschaftlichen Kontexte bestimmt und wirken auf diese zurück.

Wir wollen uns in diesem Beitrag der Frage zuwenden, welche Veränderungen im Bereich der schriftlichen Kommunikation zu erkennen sind und welche Implikationen sich daraus möglicherweise für den schulischen Unterricht ergeben. Zuvor soll jedoch versucht werden, die gegenwärtige Auffassung von Schreiben und Schriftlichkeit in der Schule an zwei Beispielen zu skizzieren: einem Lehrplan und einer Aufsatzstudie.

Exemplarisch wird der jüngst in Kraft getretene Bildungsplan für das Gymnasium des Landes Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, 1994) betrachtet.

Eine Durchsicht des Lehrplanes ergibt etwa folgendes Bild:

- (1) Schriftliche Formen der Kommunikation werden hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit mündlichen Formen gleichgestellt.
- (2) Schreiben erscheint als eine Handlung, die auf das Erzeugen klassifizierbarer Produkte (Textsorten wie Erzählung, Bericht, Beschreibung, informierender Text, Interpretation und Erörterung) unter Einhaltung bestimmter Normen (Orthographie, Grammatik, Textaufbau) gerichtet ist. Die Entwicklung von Schreibfähigkeiten wird weitgehend durch die jeweils zu erlernenden Textsorten beeinflusst.
- (3) Schreiben ist eine Form der Kommunikation. Der 'informierende Text' nimmt einen breiten Raum ein. Wiederholt wird darauf hingewiesen, daß der Leser zu berücksichtigen sei. Andere Funktionen von Schreiben, die eher auf Kreativität oder auf den Schreiber selbst gerichtet sind, treten demgegenüber in den Hintergrund.

- (4) Schreiben ist eine Fähigkeit, die sich aus Teilfähigkeiten zusammensetzt. Solche Teilfähigkeiten (z. B. Stoffsammlung, Gliederung, Überarbeitung) sind jeweils der zu behandelnden Textsorte untergeordnet.

Die Hamburger Aufsatzstudie (vgl. Hartmann/Blatt 1990) gibt einen Einblick, wie die in den Lehrplänen enthaltenen Auffassungen aus der Schülerperspektive gewichtet werden. Auf die Aufforderung, jüngeren SchülerInnen Ratschläge zu geben, wie man einen Aufsatz schreiben muß, damit er gut bewertet wird, reagierten die SchülerInnen in erster Linie mit Hinweisen zur formalen Gestaltung (Rechtschreibung, Zeichensetzung, grammatische Richtigkeit). Erst an zweiter Stelle erfolgten Ratschläge zur inhaltlichen Gestaltung. Vorschläge zur Vorgehensweise (z. B. dem Adressatenbezug) finden sich eher selten (ca. 5 %). Gerade hier zeigten sich Diskrepanzen zu den Einschätzungen der LehrerInnen hinsichtlich dessen, was im Unterricht geübt wird. Etwa die Hälfte der LehrerInnen gibt an, mehr als einmal pro Jahr Übungen zur Adressatenanalyse einzusetzen. Planungsprozesse vor dem Schreiben werden von knapp der Hälfte der LehrerInnen ein- oder mehrmals im Monat geübt.

Daß von den SchülerInnen der Zusammenhang zwischen einer sinnvollen Organisation des Schreibprozesses und der Güte des Textprodukts offenbar kaum gesehen wird, dürfte u. a. dadurch zu erklären sein, daß sie das als das Wichtigste ansehen, was unmittelbar Gegenstand schulischer Bewertung ist. Und das ist in aller Regel der Text und nicht der Prozeß seiner Erzeugung.

Gerade an diesem Punkt setzt die jüngste aufsatzdidaktische Diskussion mit ihrer Forderung an, die Arbeit am Text und den Prozeß des Schreibens stärker in den Vordergrund zu rücken (vgl. hierzu etwa Baurmann/Ludwig 1985; Antos 1988; Augst 1988). Ferner wird die kreativitätsfördernde, persönlichkeitsbildende und heuristische Funktion von Schriftlichkeit betont (Beispiele dafür liefern Saltzwedel 1993; Boueke/Schüleln 1985; Hermanns 1988 und Beisbart 1989).

2 Was hat sich verändert und welche Implikationen ergeben sich daraus?

Im Rahmen der in den 60er Jahren auch in Deutschland ausgelösten Curriculumsdiskussion wurde die Forderung erhoben, schulische Bildungsinhalte und -ziele im Hinblick auf solche Qualifikationen zu formulieren, die zur Bewältigung konkreter Lebenssituationen erforderlich sind (vgl. Robinsohn 1967). In den 80er Jahren wurde diese Vorstellung allmählich abgelöst durch das Konzept der ‚Schlüsselqualifikationen‘ (vgl. den Überblick bei Kaiser 1992). Stand dort die Analyse konkreter Lebenssituationen im Vordergrund, liegt hier der Schwerpunkt auf der Abschätzung gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen.

Worin bestehen solche Entwicklungstendenzen? Sie lassen sich u. a. mit Schlagworten umschreiben wie ‚allgemeine Flexibilisierung der Anforderungen‘, ‚zusammenrückende Arbeits- und Kommunikationsräume‘, ‚multikulturelle Gesellschaft‘, ‚zunehmende Kooperation zwischen Gruppen und Individuen‘, ‚Elektronisierung von Information und Kommunikation‘.

Diese Umbrüche in der Gesellschaft haben erhebliche Konsequenzen für die Kommunikation, insbesondere die schriftliche. Sie lassen sich aus verschiedenen Gründen gut am Beispiel des beruflichen Schreibens darstellen. Zum einen scheinen Schreibprozesse im beruflichen Alltag eine größere Rolle als im eher mündlich orientierten Freizeitbereich zu spielen. Des weiteren wirken sich die oben angedeuteten Umweltveränderungen am schnellsten im ökonomischen Bereich aus. Schließlich besitzt das Schreiben einen hohen Stellenwert im Berufsalltag. Diese Aspekte haben u. a. zu einem eigenen Entwicklungszweig in der jüngeren Schreibforschung geführt, der sich speziell dem beruflichen Schreiben zuwendet (vgl. Odell/Goswami 1985; Lay/Karis 1991, Spilka 1993).

Um Veränderungen anzudeuten, die sich im Umfeld von Schreiben und Schriftlichkeit vollzogen haben bzw. sich als Tendenz andeuten, werden wir uns im folgenden auf berufliches Schreiben konzentrieren und einige Faktoren diskutieren, die sich zunehmend modifizierend auf professionelles Schreiben auswirken. In einem abschließenden Teil sollen Möglichkeiten ihrer Berücksichtigung im schulischen Alltag angedeutet werden.

2.1 Schreiben im Beruf – Zunehmende Flexibilisierung der Anforderungen

Schreibprozesse spielen nicht nur in akademischen Berufen eine wichtige Rolle, sondern auch im Bereich der materiellen Produktion, der Verwaltung, in der innerbetrieblichen Kommunikation, kurz in allen wichtigen Bereichen des beruflichen Lebens (vgl. Buhofner 1983 und P. V. Anderson 1985). Dabei werden die Anforderungen an berufliches Schreiben zunehmend komplexer und erfordern erhöhte Flexibilität.

Zeiten, in denen eine berufliche Qualifikation erworben wurde, die dann ein Berufsleben lang ausgeübt werden konnte, gehören aus verschiedenen Gründen zunehmend der Vergangenheit an. Eine Folge ist, daß die Schreibenlässe, -situationen und -bedingungen häufiger wechseln und Berufstätige deshalb über flexible sprachliche Basisfähigkeiten verfügen müssen. Dazu gehört die Fähigkeit, einen Sachverhalt gut strukturiert und klar formuliert grammatikalisch und orthographisch korrekt zu fassen. Berufliches Schreiben erfordert, diese Basisfähigkeiten in der Regel in unterschiedlichen rhetorischen Situationen anwenden zu können. In bestimmten Situationen geht es z. B. darum, einen Sachverhalt so zu objektivieren, daß Grundzüge und Probleme schnell erkennbar sind. Andere Situationen erfordern Anweisungen oder Überzeugungsarbeit sowie damit verbunden Beziehungsgestaltung, z. B. in der Geschäftspost.

Schreiben in der beruflichen Praxis setzt in der Regel die Handhabung verschiedener Textsorten voraus. Sie reichen von Lebenslauf und Bewerbungsschreiben über Notizen, (Geschäfts-)Briefe, Anleitungen, Protokolle, Stellungnahmen, Vorschläge, Berichte, Formularentwürfe bis hin zu Manuskripten für Reden usw.

Vielfach sind Schreibaufgaben – je nach rhetorischer Situation – mit Perspektivwechseln auf einen Gegenstand verbunden. Nicht selten müssen Texte mehrfachadressiert verfaßt werden, d. h. unterschiedliche Zielpersonen(-gruppen) (mit z. T. unterschiedlichen Zielsetzungen) erreichen.

2.2 Kooperatives Schreiben – Anforderungen an sozial-kognitive Fähigkeiten

Flexibilität bezieht sich auch auf die Fähigkeit, Textsorten in variierenden sozialen Kontexten zu realisieren. ‚Arbeiten im Team‘ ist eine aktuelle Devise, die sich im arbeitsorganisatorischen Bereich immer stär-

ker durchzusetzen scheint als Form gemeinschaftlichen Problemlösens. Arbeiten im Team bedeutet dann vielfach auch Schreiben im Team.

Die Formen kooperativen Schreibens können sich sehr unterschiedlich gestalten. Ihr Spektrum reicht vom gemeinsamen Vorgehen (alle für das Schreiben typischen Teilprozesse werden gemeinsam angegangen) bis hin zum arbeitsteiligen Vorgehen (die einzeln erstellten Teilprodukte werden lediglich zusammengefügt). In den meisten Fällen werden Formen kooperativen Schreibens praktiziert, die zwischen diesen beiden Extremen liegen. So ist es in vielen Bereichen üblich, daß zunächst gemeinsam eine Grundstruktur erarbeitet wird, deren Teile dann von einem oder arbeitsteilig von mehreren Autoren ausformuliert werden, um danach im Wechsel zwischen den Autoren weiter überarbeitet zu werden. Moderne Textverarbeitungsprogramme unterstützen mittlerweile das wechselseitige Überarbeiten von Manuskripten durch Überarbeitungsfunktionen. Die Veränderungsvorschläge verschiedener Ko-Autoren werden vom Programm protokolliert, und dem letzten Überarbeiter wird die Entscheidung ermöglicht, jeden einzelnen Veränderungsvorschlag der Ko-Autoren per Tastendruck zu akzeptieren oder zu verwerfen. Es gibt inzwischen auch schon eine Reihe von Software-Programmen, die speziell für Formen kooperativen Schreibens entwickelt wurden.

Das gemeinsame Produzieren von Texten wird meist als zeitraubend und lästig empfunden. Die Ursache liegt zum einen darin, daß häufig erst nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum eine der Situation und den beteiligten Personen angemessene Strategie der Kooperation gefunden werden muß. Zum anderen stellt Kooperation beim Schreiben besondere Anforderungen, weil z. T. sehr unterschiedliche Herangehensweisen, Vorstellungen und Stile miteinander „verschmolzen“ werden müssen. Letzteres setzt nicht nur eine besondere Sorgfalt bei der Herstellung sprachlicher und inhaltlicher Kohärenz voraus, sondern erfordert in besonderem Maße den Einsatz sozial kognitiver Fähigkeiten. So müssen die Gedankengänge anderer nachvollzogen und mit den eigenen Gedanken in Beziehung gesetzt werden können – Fähigkeiten, die gerade auch bei kommunikativem Schreiben von besonderer Bedeutung sind (vgl. Jechle 1992).

Es ist daher auch nicht überraschend, daß O'Donnell u. a. (1985) in einer Untersuchung, an der 36 Studienanfänger teilnahmen, feststellten, daß Texte, die kooperativ (hier: je zwei Autoren) erstellt wurden, eine höhere kommunikative Qualität aufwiesen als Texte, die von einer Kontrollgruppe in Einzelarbeit

erstellt wurden. Da es sich bei den Texten um Gebrauchsanweisungen handelte, wurde die kommunikative Qualität danach bestimmt, wie vollständig und nachvollziehbar die Gebrauchsanweisung war. Didaktisch fast noch bedeutsamer ist allerdings die Beobachtung, daß der beim kooperativen Schreiben erzielte Qualitätsvorsprung auch bei später wiederum in Einzelarbeit erstellten Texten nachweisbar war. Die Autoren führen dieses Ergebnis darauf zurück, daß beim paarweisen Schreiben die Anordnung der Inhalte und damit auch deren Nachvollziehbarkeit explizit gemacht werden mußten, und eben dieses sehr bewußte Vorgehen auch in die nachfolgende Einzelarbeit übertragen wurde.

2.3 Schreiben in und für Kulturräume – Anforderungen an interkulturelles Lernen

Mit der Erweiterung der Handelsräume wie auch Arbeitsmärkte gewinnt zunehmend auch das Schreiben in der Fremdsprache an Bedeutung (zur Forschung in diesem Bereich vgl. Krings 1994; zur Didaktik Pogner 1994). Dies erfordert nicht nur Wissen und Fähigkeiten im lexikalischen und grammatischen Bereich, sondern zunehmend auch Wissen über die Kommunikationsformen und -normen anderer Kulturen (zu kulturspezifischen Konventionen in der gesprochenen Sprache vgl. Rost-Roth 1994).

Kulturell bedingte Unterschiede in Diskursmustern werden u. a. auf unterschiedliche Denk- und Wahrnehmungsstile zurückgeführt. Andere Ansätze gehen davon aus, daß sich Kulturen hinsichtlich ihrer Präferenz für mündliche oder schriftliche Formen unterscheiden, was v. a. bei Wechseln in andere Kulturräume (und deren Präferenzen) zu Abweichungen führen kann (vgl. u. a. Clyne 1993; kontrovers Schröder 1993). L. Anderson (1990) beobachtete z. B., daß italienische Studenten, die einen Studienaufenthalt in den USA absolvieren, in stärkerem Maße in englischen Essays mündliche Ausdrucksformen verwenden als vergleichbare Studenten aus Nordeuropa. Anderson nimmt an, daß dies damit zusammenhängt, daß an italienischen Universitäten mündliche Prüfungsformen üblicher sind als etwa in den USA und Nordeuropa.

Unterschiede zwischen Kulturen betreffen darüber hinaus das Vorkommen von Textsorten, Präferenzen für bestimmte Textsorten und divergierende Textsortenkonventionen, inklusive Vorstellungen über das, was man als guten Stil bezeichnet (vgl. Schröder 1993).

Die Tendenz, in fremdsprachigen Textproduktionen muttersprachliche Muster auf das fremdsprachliche Produkt zu übertragen, scheint ein allgemeines Phänomen bzw. Problem zu sein, dem sich Lehrende z. B. auch in der Arbeit mit Migranten stellen müssen. Dies setzt Kenntnisse über Diskursmuster und kulturelle Besonderheiten des jeweiligen Mutterlandes voraus. Für den Deutsch- bzw. Fremdsprachenlehrer ergeben sich damit zusätzliche Anforderungen, die bisher nicht oder kaum in seiner Ausbildung berücksichtigt werden.

Da schriftliche Äußerungsmuster weit stärker als mündliche Formen Normierungen unterliegen, sind sie auch anfälliger für Sanktionen (unmittelbare Reparaturen wie etwa in mündlichen Situationen entfallen als Möglichkeit). Verstöße können insofern folgenreich werden, als sie nicht nur zu Mißverständnissen und „atmosphärischen“ Störungen führen können, sondern auch zur Abwertung von Schreiber und Textprodukt. Im Extremfall bilden sich Vorurteile über Gruppen und Individuen, die Störungen der menschlichen wie auch institutionellen Beziehungen zur Folge haben können (vgl. Clyne 1993).

2.4 Schreiben in elektronischen Umgebungen

„Sie haben Recht – unser Schreibzeug arbeitet mit an unseren Gedanken. Wann werde ich es über meine Finger bringen, einen langen Satz zu drücken.“ (Friedrich Nietzsche an Heinrich Köselitz Ende Februar 1882 zu seiner neuen Schreibmaschine)

Theorie und Praxis

Vieles was zu Beginn dieses Jahrhunderts an Befürchtungen über die Folgen der Einführung mechanischer Schreibmaschinen geäußert wurde, erinnert heute an den Diskurs über die Folgen des Computers als Schreibmedium. Die Diskussion bewegt sich zwischen Spekulation, Wortmeldungen „Betroffener“ und fundierter wissenschaftlicher Betrachtung. Letztere betreffend muß eingeräumt werden, daß man trotz umfangreicher Forschung erst relativ wenig darüber weiß, in welcher Weise das Medium Computer Schreib- und Leseprozesse wie auch die menschliche Kognition in Produktions- und Rezeptionssituationen beeinflusst (vgl. Jakobs/Knorr [im Druck]).

In vielen Berufen werden inzwischen Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit Textverarbeitungsprogrammen verlangt, die weit über die Nutzung von PCs als komfortable Schreibmaschinen hinaus-

gehen. In vielen Situationen geht es nicht nur darum, Texte zu schreiben, sondern auch darum, in elektronischen Informationssystemen zu recherchieren sowie (textuelle) Information zu verwalten und zu verteilen.

Neue Schreibumgebungen und -mittel

Zu den veränderten Anforderungen beruflichen Schreibens gehört u. a., daß Texte zunehmend für unterschiedliche Medien (Papier, elektronisches Dokument, Hypertext) entworfen und produziert werden müssen. Wechselnde Schreibumgebungen (im Sinne von Schreibmedien) verlangen ein breites Repertoire an Produktions- und Darstellungsstrategien. Sollen z. B. Sachverhalte und Zusammenhänge in hypertextuellen Umgebungen dargestellt werden, sind andere Vorgehensweisen gefragt als bei traditionellen Medien.

Hypertext-Systeme bestehen aus Texten, deren Bestandteile nicht nur mit anderen Texten und Textteilen, sondern auch mit anderen Informationsquellen, wie z. B. Bildern, Filmen und Tonaufnahmen, verbunden werden können. Die Struktur von Hypertext-Systemen setzt sich aus sogenannten *nodes* (Knoten) und *links* (Kanten oder Verweise) zusammen. Über die als *links* bezeichneten Verknüpfungen kann der Benutzer eines Hypertext-Systems von Knoten zu Knoten, von Informationseinheit zu Informationseinheit, von Text zu Text etc. „springen“. So ist es z. B. möglich, sich auf dem Bildschirm Informationen über eine bestimmte Stadt zeigen zu lassen und aus dem Informationsangebot den Punkt „touristische Kurzbeschreibung“ auszuwählen. „Hinter“ dem farblich markierten Schlüsselwort „touristische Kurzbeschreibung“ „liegt“ ein entsprechender Text, der nun auf dem Bildschirm erscheint. In diesem Text befinden sich wiederum markierte Stichwörter, die zu weiteren Informationstexten und Quellen führen, z. B. einem Text über „Hotels und Pensionen“. Hat man sich in dem jeweiligen Text ein Hotel ausgesucht, kann man den Namen des Hotels anklicken und sich das Zielobjekt auf einem Foto und in einem Film ansehen.

Die Möglichkeit, Informationseinheiten (unterschiedlicher medialer Qualität) nicht-linear und beliebig miteinander zu verknüpfen, verlangt eine andere Textstruktur und „Leser“führung als in traditionellen Medien. Das Anlegen von Netzwerkarchitekturen setzt spezifische Fähigkeiten voraus, z. B. vernetztes Denken und Wissen, das als solches erlernt und trainiert werden muß.

Medientypisches Kommunizieren

Neben elektronischen Organisationsformen von Informationen wie Hypertext, die grundlegend in Darstellungs- und Kommunikationsformen eingreifen, gibt es eine Vielzahl elektronischer Schreibumgebungen, deren Einfluß auf den Schreibprozeß und das Schreibprodukt nicht ganz so deutlich scheint. Dazu gehört zum Beispiel das Schreiben mit einem „normalen“ Textverarbeitungsprogramm (zu den Auswirkungen vgl. Jakobs/Knorr [im Druck]) oder das Kommunizieren per Electronic Mail.

Textverarbeitungsprogramme wie WORDPERFECT 6.0 oder WORD 6.0 erlauben, alte Produktionsgewohnheiten weitgehend beizubehalten und mit neuen Möglichkeiten zu kombinieren. Zum Standardangebot vieler Textverarbeitungsprogramme gehören z. B. relativ komfortable Layout- und Grafikmöglichkeiten, mit deren Hilfe Aussagen und Strukturen optisch-typographisch unterstützt bzw. visualisiert werden können. Dies hat Folgen für die sprachlich-textuelle Planung und Gestaltung wie auch den Schreibprozeß selbst. Gedankliche Einheiten und Strukturen können auf unterschiedlichen „Kanälen“ mitgeteilt werden, was jedoch auch komplexere Planungsprozesse und einen Einblick in die (kommunikative) Funktionalität der zur Verfügung stehenden Mittel verlangt. Ob und inwieweit Textverarbeitungsprogramme zu verändertem Produktionsverhalten und/oder bestimmten Textqualitäten führt, wird nach wie vor kontrovers diskutiert.

Als Argument für das Schreiben am PC wird häufig angeführt, daß der PC das Schreiben erleichtert, weil er Schreibhemmungen abbaut. Obwohl der Text beliebig korrigierbar und „vorläufig“ bleibt, kann der Schreiber immer auf ein „sauberes“ Manuskript zurückgreifen. Gegenstimmen meinen, der Computer verführe dazu, Korrekturen auf die Textoberfläche zu beschränken. Es würde lediglich konzeptuell geplant, worunter die Textqualität leidet. Erhebungen deuten darauf hin, daß für das Konzipieren und Entwerfen von Texten Schreiber lieber zu Papier und Bleistift greifen, zum Formulieren und Überarbeiten dagegen lieber zum PC mit seinen vielfältigen Korrekturmöglichkeiten (vgl. Jakobs/Knorr).

In welcher Weise Schreiber Textverarbeitungsprogramme und tutorielle Systeme nutzen, hängt in hohem Maße vom jeweiligen Schreibertyp, der Situation (z. B. zeitlichen Vorgaben) und der Schreibaufgabe (z. B. ihrem Schwierigkeitsgrad) ab. Der Einfluß von Schreibaufgabe und situativen Beschränkungen kann

auch für die Kommunikation mittels e-mail angenommen werden.

Beim Kommunizieren über elektronische Postwege wie e-mail wird dem Medium häufig ein deutlicher Einfluß auf Kommunikationsformen und Sprachverwendung zugeschrieben. E-mail Kommunikation kreiere neue Textsorten und verdränge bzw. verändere bestehende. Das Medium führe zu einem impulsiveren, selbstbewußteren, lockeren Kommunizieren, einem ‚Jugendton‘ (Handler 1993, S. 218). Formen der geschriebenen Sprache würden zunehmend mit mündlichen Formen durchsetzt. Die Toleranz gegenüber sprachlich-textueller Normeneinhaltung werde erheblich größer. Orthographische Fehler und verstümmelte Sätze seien an der Tagesordnung.

Tatsächlich haben sich im Verlauf der Zeit Formen entwickelt, die „medientypisch“ scheinen. Dazu gehören u. a. Verkürzungstechniken, die mit der Kombination verschiedener Codes arbeiten. Verbale Äußerungen werden durch andere Zeichenkombinationen ersetzt, z. B.

(!) = An important part of message.
4getit = forget it.

Eine weitere Verkürzungsmöglichkeit bietet die Kommunikation über Abkürzungen, z. B.

ASAP = As soon as possible.

Zu den spezifischen Ausdrucksformen in elektronischen Kommunikationsnetzen wie e-mail gehören auch die sogenannten Emotikons, d. h. kleine, aus ASCII-Zeichen zusammengesetzte Figuren. Sie werden verwendet, um Emotionen, Stimmungslagen oder Ironie, die in der Face-to-Face-Kommunikation nonverbal angezeigt werden können, dem Netzpartner zu verdeutlichen. Sie werden lesbar, wenn man den Kopf leicht nach links wendet (bzw. hier das Heft um 90 Grad im Uhrzeigersinn dreht). Klau (1994) bietet eine ganze Übersicht solcher Emotikons, z. B. zum Ausdruck von Aussehen oder Verhalten, z. B.

.-) = Smiley einäugig
(-: = Linkshänder

oder zum Ausdruck von Gefühlen oder Äußerungen, z. B.

:- (= unglücklich
:-s = verstehe ich nicht.

Die Kommunikation selbst unterliegt z. T. medienspezifisch entwickelten Konventionen, der sogenannten Netiquette. Sie formuliert – in Anlehnung an bestehende Regeln und Maximen (die *Etiquette*) – Regeln und Normen für das Kommunizieren in Netz-

werken. Dazu gehören Verbote unterschiedlicher Art, deren Übertretung für den Benutzer Folgen haben kann. So kann z. B. die Erlaubnis zur Netzkommunikation annulliert werden, wenn sich der Benutzer rassistisch äußert, ungesetzliche Informationen im Netz plaziert oder exzessiv spielt (vgl. Klau 1994, S. 32). Die Netiquette formuliert darüber hinaus kommunikative Normen und Empfehlungen, z. B.: „Halten Sie die Beiträge und Nachrichten kurz.“ oder „Seien Sie vorsichtig, wenn Sie etwas über andere sagen. Die Mails werden schnell weitergeleitet und erreichen oft einen großen Adressatenkreis.“ (ebd., S. 33)

Untersuchungen wie die von Janich (1994) zeigen andererseits, daß die Verwendung sprachlicher wie nichtsprachlicher Ausdrucksformen in der Netzkommunikation weniger durch das Medium an sich als den Handlungsbereich, in dem es verwendet wird, geprägt ist.

Janich hat am Beispiel der e-mail-Kommunikation innerhalb eines großen Unternehmens untersucht, ob e-mail als Kommunikationsform Veränderungen in der sprachlich-stilistischen Gestaltung von Texten bewirkt. Ihre Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, daß die Textgestaltung nach wie vor primär durch die spezifische Kommunikationssituation und das Verhältnis der Kommunikationspartner in dieser Situation bestimmt wird. Alle Schreiben sind in einem relativ unpersönlichen, nüchternen Geschäftsstil formuliert. Die Auswirkungen des Mediums beschränken sich mehr auf formale Merkmale (Kommasetzung, unvollständige Sätze, Groß- und Kleinschreibung) als sprachstilistische Aspekte (ebd., S. 255). Die typographische Gestaltung scheint weniger wichtig als früher. Janich konstatiert zusammenfassend eine gewisse Tendenz zu „Schludrigkeit“. Die Texte tendierten insgesamt zu Kürze und Ökonomie (durchschnittlich weniger als 100 Wörter). Da viele Informationen, die früher zwischen Tür und Angel im persönlichen Austausch geregelt wurden, nun über das Netz gehen und aus Dokumentationsgründen ausgedruckt werden müßten, habe der Papierberg nicht ab-, sondern zugenommen. Der Ersatz mündlicher Situationen habe z. T. zur Einführung neuer Textsorten geführt. Evidenzen für eine zunehmend formalisierte Kommunikation anstelle „schöpferischer“ Textgestaltung wurden nicht ermittelt. Lediglich Ansätze dazu (ebd., S. 258).

3 Der Einsatz elektronischer Schreibmedien in der Schule

3.1 Chance oder Bedrohung

Der Forderung, den Zeichen der Zeit zu folgen und den Computer in vielfältiger Weise in die Lehre zu integrieren, stehen viele skeptisch gegenüber. So z. B. Hartmut von Hentig:

„Die Schule muß die Grunderfahrungen bereitstellen, die man gemacht haben muß, um in der Gesellschaft, in der Kultur zu bestehen: körperliche, ja sinnliche, intellektuelle, ästhetische, politische, sittliche. Sie muß [...] also gegen das Gesetz des ewigen Belehrens und Abfragens Schranken errichten, Bewegung, Gesellung und Alleinsein zulassen und alles tun, was das Kind ermutigt, Subjekt seines Lebens zu sein – sich gegen die Welt der Apparate und Institutionen zu behaupten, von denen und mit denen es lebt. Der Computer dagegen hält das Kind an seinem Stuhl fest, grenzt seine Lebensregungen auf das Feld zwischen Bildschirm und Taste ein, legt alle anderen Sinne lahm, schaltet andere Kontakte aus, bannt den Geist des Kindes auf das Frage-und-Antwort-Schema des Programmes oder der Programmierung. Er macht – im Prinzip – alles zunichte, was sich die moderne Pädagogik seit Beginn unseres Jahrhunderts ausgedacht hat – zum Wohl des Kindes wie der Gesellschaft.“ (Hartmut von Hentig in: FAZ, 16. 8. 1993)

Diese Position entspricht, wie oben angedeutet wurde, nicht mehr der gewandelten Realität. Trotzdem soll sie im folgenden kurz hinterfragt und Gegenargumente genannt werden. Zum einen stellt sich die Frage, ob der Einsatz von Computern – z. B. als Schreibwerkzeug – geeignet ist, SchülerInnen beim Erwerb von Fähigkeiten – z. B. der schriftlichen Kommunikation – zu unterstützen. Ob und inwieweit Computer den Erwerb von Schreibfähigkeiten unterstützen, wird seit den achtziger Jahren kontrovers diskutiert. Cochran-Smith u. a. (1991) geben – die Ergebnisse vorliegender Studien zusammenfassend – die Antwort „It depends“.

„The effects of word processing depends on any number of factors: the writer's preferred writing and revising strategies, keyboarding skill, prior computer experiences, supplementary instructional interventions, definitions of „better“, the teacher's goals and strategies, the social organization of the learning context, and the school and community culture.“ (ebd., S. 61)

Es geht also weniger um das Medium an sich, als um die geschaffene Lernsituation. Motivation und Unterstützung durch den Lehrer, die Erfolge bewirken kann. Befürchtungen, daß der Computereinsatz sich negativ auf soziale Kontakte auswirkt, haben sich Untersuchungen zufolge nicht bewahrheitet (vgl.

Bohnenkamp 1993, S. 14 ff.; Schenk 1993, S. 121 ff.). Es wurde eher ein Anstieg gemeinschaftlicher Aktivitäten beobachtet, insbesondere durch Partner- und Kleingruppenarbeit (vgl. Brügelmann/Bohnenkamp 1989, S. 8–10; Wiederhold/Mitzlaff 1989, S. 198 f.). Es finden – im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht – häufiger Interaktionen zwischen den Kindern statt, diese sind (lern-)zielorientierter, die Kommunikation findet weniger mit der Lehrperson und eher mit den jeweiligen Gruppenmitgliedern statt, und ein großer Teil besteht aus wechselseitigen Bestärkungen (vgl. Herrmann 1989, S. 26). Die Fähigkeit und Bereitschaft zur Teamarbeit gehört gerade zu den Anforderungen, denen Schüler in ihrem späteren Berufs- (wie auch Ausbildungs-)leben gerecht werden müssen.

3.2 Neue Medien als praxisorientierte Lernumgebungen

Neue Software-Werkzeuge wie auch der Zugang zu Datenbanken per Modul und Telefonleitung ermöglichen den SchülerInnen, sich mit der elektronischen Welt vertraut zu machen und den Kontakt zu räumlich entfernten Kommunikationspartnern zu finden. Hier liegen vielleicht die größten Potenzen, SchülerInnen auf ihre (mediale, multikulturelle und berufliche) Zukunft vorzubereiten.

Die Kommunikation per e-mail mit Klassen in anderen Ländern der EU oder Übersee schafft „natürliche“ interkulturelle Begegnungssituationen. Sie motiviert SchülerInnen, fremdsprachliches Können in authentischen Schreibsituationen einzusetzen. Der Austausch setzt voraus, sich mit der eigenen Lebensumgebung, Kultur und Politik (schreibend) auseinanderzusetzen. Direkte Feedbacks und Nachfragen des Kommunikationspartners können dazu beitragen, daß Perspektivwechsel bei der Darstellung eines Themas als notwendig eingesehen und verstanden werden.

Europäische Projekte, wie z. B. European Studies, unterstützen interkulturelle Lernsituationen. Das European Studies Project besteht seit 1986. (In Deutschland wird es vom Niedersächsischen Kultusministerium gefördert.) Die am Projekt beteiligten Schulen werden in multinationale Gruppen eingeteilt, in denen mindestens fünf Länder repräsentiert sein müssen. In gemeinsamen Treffen werden von den LehrerInnen vor Beginn des Schuljahres gemeinsame Themen aus den Themenbereichen Politik, Wirtschaft, Kultur, Umwelt und Technologie vereinbart. Zur Aufgabenstellung der Gruppen gehört, mög-

lichst viele Kommunikationsmittel zu nutzen, wie elektronische Post, Fax, Briefpost, Computerkonferenzen, Audio- und Videokassetten.

Die Entwicklung neuer Schreibwerkzeuge ist inzwischen soweit vorangeschritten, daß sie auch in Schulen genutzt werden können. Das Spektrum der Möglichkeiten reicht vom Schreiben multimedialer „Bücher“ (z. B. mit Bookmaker 3.0) bis hin zu Schreibwerkzeugen, die SchülerInnen in praktischen Anwendersituationen unterstützen.

An der Universität Wuppertal entwickelt z. B. die Gruppe um Dieter Wolff ein multilinguales Schreibwerkzeug, das Schüler, Studenten und bereits im Berufsleben Stehende bei der Anfertigung von Bewerbungsschreiben in fünf europäischen Sprachen unterstützt (Mißler u. a. 1994). Das Projekt wird von der EU als Lingua-Projekt gefördert. Nach der Analyse der sprachlichen und kulturellen Besonderheiten von Lebensläufen und Bewerbungsschreiben in Deutschland, England, Frankreich, Dänemark und Portugal werden diese integrierend in dem Software-Programm *Toolbook* zusammengeführt. Der Benutzer kann angeben, in welcher Sprache, für welche Kultur sowie welche Berufs- und Ausgangssituation er Hinweise bekommen möchte. Im oberen Teil des Programms erscheinen Angaben für Form und Inhalt des Anschreibens bzw. des Lebenslaufes in der jeweiligen Zielkultur und -sprache. Sie reichen von globalinhaltlichen Fragen bis hin zu Formulierungsvarianten einzelner Punkte. Im unteren Bildschirmteil kann der Benutzer seinen eigenen Text Schritt für Schritt entstehen lassen. Das Programm enthält darüber hinaus einen Instruktionsteil, der den Schreiber bei der Überarbeitung unterstützt.

Die Produktion von Texten auf dem Computer ermöglicht u. a. verschiedene Interventionen des Lehrers. In den letzten Jahren wurden eine Reihe von Programmen entwickelt, die es erlauben, Schreibprozesse unauffällig „mitzuprotokollieren“ (vgl. dazu van Waes/van Herreweghe [im Druck]). Dazu werden verschiedene technische Möglichkeiten genutzt, z. B. die Registrierung von Tastenbewegungen. Ein solches Registrierprogramm wurde u. a. von Börner (1989) entwickelt. Es gehört zu dem ursprünglich nur für Sprachlernzwecke entwickelten Textverarbeitungsprogramm „Didaktischer EdiTor“ (DET). Mit dem Registrierprogramm „kann die Entstehung des Textes von Anfang bis Ende auf dem Bildschirm simuliert werden, exakt so als ob er gerade geschrieben würde, mit Cursorbewegungen, Löschen, Einfügen, Blättern, Fensterwechsel, Formatieren, Hilfesuche usw.“ (ebd., S. 46). Derartige Programme erlauben

u. a., gemeinsam den Aufbau von Texten, Formulierungsschritten etc. auszuwerten und zu diskutieren. Sie bieten eine gute Möglichkeit, den Prozeß des Schreibens als solchen in stärkerem Maße als bisher zu thematisieren und für den Schüler erlebbar werden zu lassen. Sie besitzen darüber hinaus auch motivationale Potenzen. Weniger Schreibbegabten kann deutlich gemacht werden, daß auch gute Schreiber sich mühen bzw. Umwege gehen müssen.

4 Zusammenfassung

Veränderungen für die Art des Erwerbs und der Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten scheinen in folgenden Bereichen besonders offensichtlich: ‚Arbeiten im Team‘ (Kooperatives Schreiben), ‚multikulturelle Gesellschaft‘ (Schreiben in und für Kulturräume) und ‚Neue Informations- und Kommunikationstechnologien‘ (Schreiben in elektronischen Umgebungen). Bleibt die Frage, wie im schulischen Schreibunterricht auf die geänderten Verhältnisse reagiert werden kann. Zweifellos wird das Verfügen über flexible Schreibstrategien als Lernziel an Bedeutung gewinnen müssen. Dabei bezieht sich Flexibilität nicht nur auf die Beherrschung unterschiedlicher Textsorten, sondern verstärkt auch auf die Berücksichtigung unterschiedlicher Adressaten (dazu gehören auch Adressaten anderer Kulturkreise), Handlungsfähigkeit unter unterschiedlichen Schreibbedingungen (z. B. verschiedene Möglichkeiten der Kooperation) und die Beherrschung unterschiedlicher Schreibwerkzeuge (z. B. Computer).

Neue Anforderungen müssen dabei nicht zwangsläufig zu einer Erhöhung der Lernbelastung führen. Möglichkeiten und Effekte, die sich aus dem Einsatz von Computern und kooperativer Arbeitsformen im Schreibunterricht ergeben, wurden in den vorangegangenen Abschnitten erläutert. Hinzu tritt die Überlegung, die Stellung des Schreibens – nicht in erster Linie als Mittel der Lernzielkontrolle, sondern des Erwerbs und der Festigung von Wissen – in unterschiedlichen Fächern zu stärken (in den USA unter dem Stichwort ‚Writing across the curriculum‘ diskutiert). Eine besondere Bedeutung kommt hier dem Schreiben in der Fremdsprache zu. In jedem Fall scheint aber die in der aufsatzdidaktischen Diskussion erhobene Forderung nach einer verstärkten Beachtung der Prozesse des Schreibens einleuchtend. Ein so ausgerichteter Schreibunterricht macht es möglich, alternative Vorgehensweisen beim Schreiben, deren Angemessenheit unter verschiedenen Be-

dingungen und im Hinblick auf unterschiedliche Zielsetzungen zu thematisieren und zu üben und damit wesentliche Voraussetzungen für den Erwerb und Einsatz flexibler Schreibstrategien zu schaffen.

Literatur

- Anderson, L. (1990): Learning to Write in L2 in Institutional Contexts. In: Duda, R. / Riley, P. (Hrsg.), *Learning Style*. Nancy: Preses Universitaires de Nancy, S. 135–154.
- Anderson, P. V. (1985): Survey Methodology. In: Odell, L. / Goswami, D. (Hrsg.), S. 453–501.
- Antos, G. (1988): Eigene Texte herstellen! Schriftliches Formulieren in der Schule. Argumente aus der Sicht der Schreibforschung. In: *Der Deutschunterricht*, 40, H. 3, S. 37–49.
- Augst, G. (1988): Schreiben als Überarbeiten – „Writing is rewriting“ oder „Hilfe! Wie kann ich den Nippel durch die Lasche ziehen?“ In: *Der Deutschunterricht*, 40, H. 3, S. 51–64.
- Baurmann, J. / Ludwig, O. (1985): Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen. In: Boueke, D. / Hopster, N. (Hrsg.), *Schreiben – Schreiben lernen*. Tübingen, S. 277–301.
- Beisbart, O. (1989): Schreiben als Lernprozeß. Anmerkungen zu einem wenig beachteten sprachdidaktischen Problem. In: *Der Deutschunterricht*, 41, H. 3, S. 5–16.
- Bohnenkamp, A. (1993): Computer im Grundschulunterricht? Erfahrungen aus der Lernwerkstatt. In: Hofmann, W. / Müseler, J. / Adolphs, H. (Hrsg.), *Computer und Schriftspracherwerb. Programmentwicklungen, Anwendungen, Lernkonzepte*. Opladen, S. 11–34.
- Börner, W. (1989): Planen und Problemlösen im fremdsprachlichen Schreibprozeß. Einige empirische Befunde. In: Klenk, U. / Körner, K. H. / Thümmel, W. (Hrsg.), *Variatio Linguarum. Beiträge zu Sprachvergleich und Sprachentwicklung*. Wiesbaden, S. 43–62.
- Boueke, D. / Schüle, F. (1985): „Personales Schreiben“. Bemerkungen zur neueren Entwicklung der Aufsatzdidaktik. In: Boueke, D. / Hopster, N. (Hrsg.), *Schreiben – Schreiben lernen*. Tübingen, S. 277–301.
- Brügelmann, H. / Bohnenkamp, A. (1989): Computer in der Lernwerkstatt. Projekt „Kinder auf dem Weg zur Schrift“ – Bericht 53 a. Bremen: Universität.
- Bühner, A. (1983): Das alltägliche Schreiben im Berufsleben. Eine Analyse am Beispiel eines Industriebetriebes in der deutschen Schweiz. In: Grosse, S. (Hrsg.), *Schriftsprachlichkeit*. Düsseldorf, S. 137–178.
- Clyne, M. (1993): Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte. Eine interkulturelle Perspektive. In: Schröder, H. (Hrsg.), *Fachtextpragmatik*. Tübingen, S. 3–18.
- Cochran-Smith, M. / Paris, C. L. / Kahn, J. L. (1991): *Learning to Write Differently*. Norwood, NJ: Ablex.
- Gluck, H. (1987): *Schrift und Schriftlichkeit*. Stuttgart.
- Handler, P. (1993): Maschinen zwischen Menschen. Die Auswirkungen neuer Technologien auf die Qualität der Kommunikation. In: Eschenbach, R. (Hrsg.), *Forschung für die Wirtschaft. Im Mittelpunkt der Mensch*. Wien: Service, S. 213–222.
- Hartmann, W. / Blatt, I. (1990): Nützt empirische Forschung dem Schreibunterricht? Folgerungen aus der Hamburger Aufsatzstudie. In: Baurmann, J. / Ludwig, O. (Hrsg.), *Schreiben – Schreiben in der Schule*. Hildesheim, S. 39–65.

- Hermanns, F.* (1988): Schreiben als Denken. Überlegungen zur heuristischen Funktion des Schreibens. *Der Deutschunterricht*, 40, H. 4, S. 69–81.
- Herrmann, V.* (1989): Computer in der Grundschule: Anspruch und Wirklichkeit. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 2, S. 2–41.
- Jakobs, E.-M. / Knorr, D.* (im Druck): Wissenschaftliches Schreiben am Computer – Ein professionelles Muß? In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*.
- Janich, N.* (1994): Electronic Mail. Eine betriebsinterne Kommunikationsform. In: *Muttersprache* 3, S. 248–259.
- Jechle, Th.* (1992): Kommunikatives Schreiben. Prozeß und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung. Tübingen.
- Kaiser, A.* (1992): Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmerweiterbildung. Neuwied.
- Klau, P.* (1994): Das Internet. Weltweit verzweigt. Eine praxisnahe Einführung in das größte Computernetzwerk der Welt. Bonn.
- Krings, H. P.* (1994): What do we know about Writing Processes in L2? The State of the Art. In: *Pogner, K.-H.* (Hrsg.), *More about Writing. Odense Working Papers in Language and Communication* (No. 6, May 1994), S. 83–114.
- Lay, M. M. / Karis, W. M.* (Hrsg.) (1991): *Collaborative Writing in Industry: Investigations in Theory and Practice*. Amityville, NY: Baywood Publisher (Baywood's Technical Communications Series).
- Ministerium für Kultus und Sport Baden Württemberg* (Hrsg.): *Bildungsplan für das Gymnasium (Lehrplanheft 4/1994, Reihe G, Nr. XII)*.
- Mißler, B. / Servi, A. / Wolff, D.* (1994): Erfolgreiches Bewerben in Europa: Ein multilinguales Schreibwerkzeug. Vortrag auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik vom 21. bis 23. September 1994 an der Universität Trier.
- Odell, L. / Goswami, D.* (Hrsg.) (1985): *Writing in Nonacademic Settings*. New York, London: Guilford Press (Perspectives in Writing Research).
- O'Donnell, A. M. / Dansereau, D. F. / Rocklin, Th. / Lambiotte, J. G. / Hythecker, V. I. / Larson, C. O.* (1985): Cooperative Writing: Direct Effects and Transfer. *Written Communication*, 2(3), S. 307–315.
- Pogner, K.-H.* (1994): Text-ing. Toward a Didactics of (Second-language) Writing. In: *ders.* (Hrsg.), *More about Writing. Odense Working Papers in Language and Communication* (No. 6, May 1994), S. 115–139.
- Robinson, S. B.* (1967): *Bildungsreform als Reform des Curriculums*. Neuwied.
- Rost-Roth, M.* (1994): Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation. Ein Forschungsüberblick zu Analysen und Diagnosen in empirischen Untersuchungen. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 93, S. 9–45.
- Saltzweid, I.* (1993): Schüler erzählen Geschichten. Über kreatives Schreiben im Deutschunterricht in der Oberstufe. In: *Erziehungskunst*, 57, H. 3, S. 257–269.
- Schenk, H.* (1993): Beurteilungskriterien für den Einsatz von Lernprogrammen in Unterricht und Weiterbildung. In: *Seidel, Ch.* (Hrsg.), *Computer Based Training. Erfahrungen mit interaktivem Computerlernen*. Göttingen, S. 118–126.
- Schröder, H.* (1993): Interkulturelle Fachkommunikationsforschung. Aspekte kulturkontrastiver Untersuchungen schriftlicher Wirtschaftskommunikation. In: *Fachsprachentheorie*. Hrsg. und betreut von *Th. Bungarten*. Tostedt: Atikon, Bd. 1, S. 517–550.
- Spilka, R.* (Hrsg.) (1993): *Writing in the Workplace: New Research Perspectives*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- van Waes, L. / van Herreweghe, L.* (im Druck): Computerprotokolle in der Schreibprozeßforschung. Der Gebrauch von Keytrap als Beobachtungsinstrument. In: *Jakobs, E.-M. / Knorr, D. / Molitor-Lübbert, S.* (Hrsg.), *Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer*. Frankfurt/Main.
- Wiederhold, K. A. / Mitzlaff, H.* (1989): *Computereinsatz in der Grundschule. Möglichkeiten, Grenzen und Pädagogische Perspektiven*. Hagen: Universität.