

Führen alle Wege nach Rom?

Über kulturspezifische Zugangsweisen zu Schreibprozessen

Antonie Hornung
Trento

There is a tendency for educational systems to create their own teaching methods. Those methods form school-traditions and the teacher's *habitus*. As different learners need different ways of instruction, method awareness in the classroom is as important as language awareness. The following essay deals with the question of how to achieve writing skills by using different approaches to the writing process. Three strategies will be discussed: the *rhetorical method*, the *method of imitation* and *process writing*. Since October 1994 an action research group of teachers of the Italian region Trentino has been conducting a survey on the effectiveness of different writing strategies in the classroom. Students have been asked to produce various sorts of texts using different methods. Preliminary findings: 1. Students want to have the choice of which writing methods to use. 2. Allowing them the opportunity to choose between various methods gives way to more creativity and pleasure in writing. 3. Offering different writing strategies seems to enable more novices to produce better texts.

1 Einleitung

Caput mundi modernen wissenschaftlichen Schreibens – um es provozierend gleich vorwegzunehmen – scheint die Fähigkeit des *essay writing* in der *lingua franca* des Abstract zu sein. Sollten wir daher nicht, im Zeitalter der radikalen Ökonomisierung auch der Bildungsaktivitäten angelangt, auf den verschwenderischen Luxus unterschiedlicher Schreibstile und variabler Textgestaltung sowie die zeitraubenden Umwege des Schreibenlehrens in unseren nicht englischen Muttersprachen verzichten und, wie im Mittelalter Lesen auf lateinisch unterrichtet wurde, auf englisch Schreiben und schreibend Englisch lehren? Wäre nicht so der durch kontrastive Untersuchungen aufgezeigten möglichen Rezeptionsverweigerung wissenschaftlicher Erkenntnisse, sofern sie nicht in Englisch oder nur im *bad English* verfaßt sind (Pörksen 1994, 30f.; Clyne 1987, 215), am ehesten zu ent-rinnen?

Hier soll allerdings eine andere Position vertreten werden: Gegen jede Einspurigkeit möchte ich dafür plädieren, das Lernen des Texteschreibens in der Erst- und in anderen Sprachen durch eine Vielfalt von Lehrmethoden zu begünstigen und es nicht in der Einfalt einer einzigen, weil in einem bestimmten System erprobten und den Lehrenden vertrauten Vermittlungsweise zu ersticken. Denn mehr noch als die Zufälligkeit der Wahl einer Weltsprache verweist die Vergänglichkeit der

Bedeutung einer Stadt und der einst in ihr lebendigen Sprache auf die Fragwürdigkeit historisch bedingter, einseitiger Bevorzugung.

2 Institution und Lehrstil(e)

Die Vermittlung von Schreibkompetenzen ist eine Domäne der Institution Schule. Ihr obliegt es, künftige Generationen so in die Schriftkultur einzuführen, wie es die jeweilige Gesellschaft für gut hält. Die Schule und die in ihr Tätigen werden deshalb auch für die vorhandenen, mehr noch für die mangelnden Fähigkeiten beim Texte-Schreiben haftbar gemacht. Was aber ein guter Text sei, definieren einzelne Gruppen, Kulturen und Zeiten unterschiedlich (Calzetti/Panzeri Donaggio 1995; Clyne 1987; Heinemann/Viehweger 1991; Lavinio/Sobrero 1991). Die Frage, ob und wie man Texte zu verfassen lehren und lernen könne, wird dementsprechend verschieden gestellt, diskutiert und beantwortet.

Zugänge zu Schreibprozessen, wie sie in fremden Schulsystemen üblich sind, bieten dem vorurteilsfreien Blick eine reiche Fundgrube zur Anregung der didaktischen Phantasie. Werden sie nicht einfach anekdotenhaft dem eigenen System eingepaßt, sondern als didaktische Alternativen ernst genommen und praktiziert, bieten sie, das wäre die Hypothese, mehr Lernenden bessere Möglichkeiten, sich in der komplexen Welt des Schreibens von Texten zurechtzufinden.

2.1 Habitualisierung von Lehrstilen

Meine folgenden Ausführungen über die Vermittlung von Schreibprozessen¹ im Kontext Schule und Universität beziehen sich auf drei Bildungssysteme, die ich aus verschiedener Perspektive näher kennengelernt habe: das Bayerns, wo ich das Gymnasium besucht und studiert habe, das zürcherische, in dem ich viele Jahre an „Mittelschule“ (= Gymnasium) und Universität unterrichtet habe, und dasjenige Italiens, wo ich zur Zeit an der Universität unterrichte und Forschung treibe und ein Projekt über „Schreiben in den Schulen des Trentino“ betreue. Gemeinsam ist den drei Systemen die Ausrichtung der schulischen Schreibdidaktik auf den Abitur/Maturaufsatz/tema di maturità und damit letztlich auf wissenschaftliches Schreiben sowie die Folie der klassisch rhetorischen Tradition der Sprachschulung, d. h. die „lateinische Lehnprägung der [...] Schriftkultur“ (Pörksen 1994, 9; Sachtleber 1993, 15-26).

¹ Ich möchte hier von Anfang an klarstellen, daß mein Begriff vom Schreiben sich an Otto Ludwigs theoretischem Ansatz orientiert (Ludwig 1995). Ich gehe aber im Unterschied zu ihm und zu diversen Positionen der Schreibforschung davon aus, daß die Fähigkeiten, die mit den verschiedenen Dimensionen des Schreibens einhergehen, nicht ohne weiteres eine nach der anderen automatisiert und dann beherrscht werden, sondern daß mit ihnen Lernmuster erworben werden, die jeden weiteren Schritt des Schreibenlernens und auch jede Form des Textproduzierens beeinflussen.

Unter den diversen kulturellen und institutionellen Bedingungen haben sich jedoch unterschiedliche Vermittlungsformen herausgebildet, die wiederum die schulische Textproduktion und die Lernprozesse der einzelnen in besonderer Weise beeinflussen. Zweierlei scheint hierbei von entscheidender Wichtigkeit zu sein: Zum einen die Frage, wie die Maturität im jeweiligen System organisiert ist, d. h. wer für die Formulierung der Maturthemen verantwortlich zeichnet, wer korrigiert und wer bewertet, sowie auf welche Weise die Vorbereitung auf diesen am Ende der Schulkarriere zu verfassenden Text institutionell, also durch Lehrpläne usw. verankert ist.² Zum anderen der *Habitus* (Bourdieu 1994, 9f.) der Lehrenden, jene „einverlebte Sozialwelt“³, die es ihnen ermöglicht, im System Schule erfolgreich zu handeln, die sie auf eine begrenzte Anzahl – im schlimmsten Fall auf einen einzigen – Lehrstil(e) (Carli 1996) festlegt, die sie oft blind macht für notwendige Veränderungen.

Je unerbittlicher die jeweilige Institution ihren inhaltlichen (Curricula, Lehrpläne usw.) und formalen (Prüfungssystem, Rekursverfahren) Regelkanon diktiert, umso nachhaltiger, so ist anzunehmen, etablieren sich bestimmte, systemkonforme Lehrstile. Sie werden zu *Mustern*⁴, die man ohne Bewußtheit und unbefragt befolgt, weil man sie für die einzig möglichen und richtigen hält, d. h. sie werden habituell. Die hierarchische Struktur der Bildungsinstitution schlägt auf die Didaktik durch und kreierte ein Denken, das nur ein einziges Bestes kennt und alle Bemühungen auf dieses ausrichtet. Für die Schreibdidaktik bedeutet dies, daß sie dort, wo vorgegeben wird, wie das Endprodukt auszusehen hat (z. B. Textsortenkataloge), trotz aller den Prozeß akzentuierenden Schreibforschung letztlich produktorientiert bleibt, weil die Produktdefinition den Prozeß lenkt.

2.2 Schreibenlernen geschieht interaktiv

Während die Untersuchungen schulischer Schreibprozesse in der Regel die Perspektive der Schreibenden aufgreifen und den Blick auf die verschiedenen Teilschritte der Textproduktion plus Überarbeitungsphasen usw. lenken, möchte ich im folgenden die Vermittlungsprozesse ins Visier nehmen, welche Schreibpro-

² Ein Zentralabitur, wie es in Rom für ganz Italien gestellt wird, oder wie es auch Bayern kennt, führt notwendig zu mehr institutionell verankerter Lenkung des Unterrichts als z. B. eine Hausmatur, wie sie in der Schweiz üblich ist, bei der die Lehrkräfte entweder allein oder in Zusammenarbeit mit ihren KollegInnen an der gleichen Schule die Themen für ihre SchülerInnen selbst stellen. Ein solches System hat andere Kontrollmechanismen; d. h. die Lehrenden sitzen mit ihren SchülerInnen auf der Prüfungsbank, wenn die sog. ExpertInnen die Maturaufsätze nachkorrigieren und ebenfalls bewerten. Dafür werden sie in der Unterrichtsrealität nicht durch Curricula gegängelt.

³ Bourdieu (1994, 9): „structures incorporées“; dt. Formulierung nach Gogolin (1994, 30f.); vgl. auch Bourdieu 1989.

⁴ Unter *Muster* verstehe ich nach Feldenkrais (1995) eine Verhaltensform, die man kontextbezogen erlernt und automatisiert hat, so daß man sich in einem der Lernsituation ähnlichen Kontext quasi zwanghaft nach dem erlernten Modell verhält, ohne Alternativen überhaupt in Erwägung ziehen zu können.

zesse in Gang setzen, sie steuern und begleiten, sie aber auch blockieren können, ebenso wie sie den Lernenden den Weg zur Entwicklung ihrer Schreibkompetenzen ebnen oder auch verbauen können.

Schreiben von Texten ist eine individuelle Tätigkeit, die man ohne Präsenz eines Kommunikationspartners ausüben kann, die aber interaktiv gelernt wird, wie Gehen oder Sprechen auch. Die Menschen, die es uns lehren, die Sprachrealisierungen, denen wir begegnen, schreiben in irgendeiner Weise an unseren Texten immer mit. Deshalb kann man davon ausgehen, daß mit den jeweiligen Vermittlungsweisen in der Schule Modelle für Schreibweisen kommuniziert werden, die sich unter bestimmten Voraussetzungen zu Mustern verfestigen und andere, vielleicht effizientere Verfahren ausschließen. Daß funktionale Analphabeten unsere Schulen verlassen, deutet u. a. auch darauf hin, daß die Vermittlungsweisen, auf die sich das jeweilige für die Literarisierung der nachrückenden Generationen verantwortliche System und die in ihm Tätigen kapriziert haben, nur über beschränkte Effizienz verfügen. Auch wer behauptet, zum Texte-Schreiben müsse man Begabung haben, es sei nicht zu lernen, entrinnt diesem Dilemma nicht.⁵ Andererseits ist es kaum denkbar, daß je eine einzige Methode gefunden werden könnte, die alle möglichen Lernstile zu befriedigen imstande wäre. Auch noch so verfeinerte Modelle aus der Schreibforschung werden *den* Schreibprozeß in seiner Ganzheit nie abzubilden fähig sein. Sie bleiben letztlich einem historisch und sozial begrenzten Blickwinkel verhaftete, systembezogene Erklärungsversuche⁶ und ergo revidierbar.

3 Vermittlungsprozesse und ihr kultureller Hintergrund

Auf meinem Weg durch die Systeme bin ich dreierlei Verfahrensweisen, das Verfassen von Texten zu lehren, begegnet:

- 1) Die „rhetorische“ Methode
- 2) „Process writing“
- 3) Imitatio delectat.

Die Wahl der Sprachen verweist auf den kulturellen Hintergrund, in dem ich die drei Methoden situiere. Damit soll aber keineswegs behauptet sein, daß man im deutschsprachigen Raum Schreiben nur nach den Regeln der antiken Rhetorik unterrichtete, daß im angelsächsischen Sprachgebiet immer einfach frei drauflos geschrieben und daß, wo die lateinischen Sprachen zuhause sind, lediglich imitiert

⁵ Meine Überzeugung, daß das Verfassen bestimmter Texte bis zu einem bestimmten Grade lehr- und lernbar sei, schließt nicht die Augen vor der Tatsächlichkeit unterschiedlicher Virtuosität.

⁶ Über die Abhängigkeit der Forschungsergebnisse von den angewandten Methoden: Ehlich (1996, Einleitung).

würde.⁷ Jede wirklich gute Schreibdidaktik wird sich vor Eingleisigkeit hüten, und es ist anzunehmen, daß alle drei Methoden und viele Varianten dazu im Repertoire erfahrener Lehrkräfte vorkommen. Trotzdem sind die kulturspezifischen Akzentsetzungen verschieden. Die Produkte, die im Umlauf sind,⁸ die unterschiedlichen Verhaltensweisen von Lernenden in den verschiedenen Systemen⁹ belegen es.

3.1 Der „rhetorische“ Weg

Der Schreibunterricht, mit dem ich groß geworden bin, geht von der Beschreibung einer zu erstellenden Textgestalt aus und skizziert den Weg, auf dem zu ihr gelangt werden sollte. Im Vordergrund steht das Erlernen von Textsorten, für die bestimmte Regeln geltend gemacht werden, die zudem in imaginierten Alterskongruenz praktiziert werden, d. h. der Lernweg geht vom narrativen über den deskriptiven zum argumentativen Text.¹⁰

Ich nenne diese Vermittlungsweise den „rhetorischen“ Weg, weil sie, ähnlich der Redelehre der Antike,¹¹ in bezug auf Inhalt und Gestalt des zu verfassenden Textes bestimmte Vorgaben macht und Schemata als Handlungsanweisungen für den Texterstellungsprozeß bereitstellt. Hierzu gehören die *inventio* nach dem Fragenhexameter der alten Lateinschule (*quis? quid? ubi? quibus auxiliis? cur? quomodo? quando?*)¹² oder die modernere Stoffsammlungsmethode des *brain storming* ebenso wie *dispositio*, *spidergram* oder *mindmapping*. Entscheidend ist bei dieser Vorgehensweise, daß die Vermittlung von Textproduktionswissen über formale oder die Struktur betreffende Kategorien – beispielsweise beim narrativen Text *Dreiteilung*, *Höhepunkt*, *Spannungskurve* oder beim argumentativen *logische Abfolge der Gedanken* usw. – erfolgt, d. h. von „oben“ nach „unten“, also von den Wissenden (und Könnenden?)¹³ zu den Unwissenden und Nochnichtkönnenden.

⁷ Zur Bedeutung des Arbeitens mit Vorbildern in der französischen Schreibdidaktik vgl. auch Pieth und Adamzik (1997).

⁸ Vgl. die zahlreichen Lehrbücher für wissenschaftliches Schreiben (z. B. Becker 1994; Brookes/Grundy 1991; Eco 1993; von Werder 1993).

⁹ Vgl. hierzu auch Pieth/Adamzik (1997). Über die extrem unterschiedlichen Reaktionen von jugendlichen SchreiberInnen in Bayern, Bremen, Zürich und dem Trentino beim Wechsel der Methode werde ich an anderer Stelle ausführlicher berichten.

¹⁰ Z. B. der Lehrplan für die Schulen Italiens: *Scuola elementare* (1992, 40ff.); *Scuola media* (1991, 30); *Ginnasio* (1993, 7+13).

¹¹ Ich beziehe mich auf Quintilian (Ed. 1988).

¹² In der deutschsprachigen Aufsatzdidaktik der zweiten Jahrhunderthälfte wurde dieser klassische Fragenkatalog zu den *Sach-*, *Schlüssel-* oder auch *W-Fragen* (z. B. Lehmann/Glaser o. J., 71).

¹³ Wieviel schreiben LehrerInnen selbst? Welches ist ihre bevorzugte Textsorte? Wie schulen sie ihre eigenen Fähigkeiten? Oder hören sie nach den letzten Prüfungen auf zu schreiben?

Mit der Vorgabe der Textsorte, den Anweisungen für den Aufbau und einigen Regeln für die Durchführung werden die Eckdaten für das herzustellende Produkt festgelegt. Damit werden die Vorstufen des Verschriftungsprozesses begleitet; die Umsetzung der Vorgaben in schreibendes Handeln jedoch bleibt den Lernenden allein überlassen. Anweisungen zum *ornat*, oder zeitgemäßer ausgedrückt, zum Stil, erhalten sie via Korrekturen, Glossen, Schlußbemerkung und Note. Es ist dieser ein im Grunde transaktionaler Weg der Vermittlung, eine Strategie des „So mußt du vorgehen, dann machst du’s richtig“ ohne Gewähr. Einigen gelingt es. Für sie ist diese Lehrmethode die richtige.

3.2 “Process writing”

Einem im Dunstkreis der „rhetorischen“ Methode erworbenen Habitus ist jede Form freien Drauflosschreibens wohl ebenso suspekt wie dem auf Autor- und Werktreue festgelegten Interpretieren musikalischer Kompositionen das Improvisieren. Vielleicht haben deshalb didaktische Ansätze, die den von der Schreibforschung betonten Prozeßcharakter der Textproduktion ernst nehmen, in der bundesrepublikanischen Unterrichtsrealität der Schulen – im Gegensatz zu den Schreibwerkstätten und -kursen für Laien – bislang so wenig wirkliches Echo gefunden (Baurmann 1992, 112ff.).

Wiewohl ich für diese Vorgehensweise des Textproduzierens, der ich zum erstenmal in kantonalzürcherischen Gymnasien begegnet bin, die angelsächsische Bezeichnung gewählt habe, um den Impulsen, die die amerikanische Schreibforschung und -didaktik auf dem Gebiet des *creative* und des *free writing* gab und gibt, meine Reverenz zu erweisen, sehe ich „Schreiben als Prozeß“ durchaus auch aus europäischer, d. h. aus Freinetischer und surrealistischer Optik. Ich verstehe unter “Process Writing” demnach nicht nur das Lösen einer Kette von Teilproblemen, die Schritt für Schritt zu bewältigen sind,¹⁴ sondern ich nehme es beim Wort; d. h. es bedeutet für mich zunächst und im weiteren Sinne, daß ein Geschriebenes einfach entstehen, wachsen darf, ohne irgendeine Vorgabe. Damit meine ich jede Form des freien, Gedanken aneinander hängenden Niederschreibens, also sowohl das mehr oder weniger lose Zusammenfügen von Worten, Kollokationen, Sätzen oder Ellipsen wie auch das „allmähliche Verfertigen der Gedanken“ beim Schreiben.

Weil hierbei dem schreibenden Individuum weder der Maulkorb einer vorgegebenen Textgestalt noch die Scheuklappen eines ordnunggebenden Schemas angelegt werden – Einschränkungen, die unter bestimmten Bedingungen durchaus ihre Berechtigung haben –, darf es seinen Assoziationen folgen, den Faden verlieren, sich in Gedanken verrennen. Kurz, es geht nicht darum, Fehlermachen durch vorgeschaltete Anweisungen zu vermeiden, sondern darum, Gedanken überhaupt erst einmal geschriebene Sprache werden zu lassen. Grundsätzlich anders als beim

¹⁴ Zur Kritik dieser einengenden Sicht vgl. Grésillon (1995, 2).

brain storming oder ähnlichen Verfahren zur Sammlung von gedanklichem Material für ein gegebenes Thema, womit man bei vordergründigem Hinsehen die oben skizzierte Schreibmethode verwechseln könnte, spielt hier die Sprache die Hauptrolle (vgl. Grésillon 1995, 1). Nicht die Aussageabsicht also lenkt den Sprachgebrauch; die spontane sprachliche Realisierung nimmt vielmehr den Gedanken bei der Hand und zeigt ihm den Weg. Daß man bei solcher Schreibweise nicht von einer vorgegebenen Textgestalt oder Textsorte ausgehen kann, liegt auf der Hand. Man kann aber aus den Charakteristika von Texten, die auf diese Weise entstehen, Textsortenmerkmale herausarbeiten und zu ihrer Weiterentwicklung anregen. Überhaupt sind so generierte Produkte – wie die in der Schule nach anderen Methoden hergestellten meistens auch – in der Regel vorläufige Realisierungen, die zur Revision geradezu herausfordern. Anders aber als bei der „rhetorischen“ Methode, die durch ihren verdeckten Perfektheitsanspruch dazu verführt, Textmängel, welche der Überarbeitung bedürften, als mangelnde Aufmerksamkeit bzw. Schülerbegabung zu interpretieren und entsprechend zu benoten, sieht dieser Weg zum Schreibenlernen in den verschiedenen auftauchenden Fehlern und Formulierungsschwierigkeiten Indikatoren für Lernhilfen.

Eine solche Methode braucht die Schreibwerkstatt. Sie ändert die Rolle der Lehrperson, die nicht in dominanter Weise im Vorfeld des Schreibenanlasses diesen in seiner ganzen Komplexität festlegt, sondern die mit den Lernenden während des ganzen Prozesses kooperiert. Die Interaktivität des Schreiblernprozesses wird in produktiver Weise ernst genommen.

3.3 Imitatio delectat

Wer das Verfahren des Imitierens als Schreiblehrmethode favorisiert, gibt die Textgestalt im Modell vor. Das heißt die Lernenden werden mit einem Beispiel, in der Regel einem von der Lehrperson für ideal gehaltenen Produkt, konfrontiert und sollen einen dem Modell irgendwie ähnelnden Text verfassen. Obwohl man darauf bauen kann, daß alles Textliche, was innerschulisch und außerschulisch begegnet, zur Entfaltung der Schreibkompetenzen jedes einzelnen beiträgt,¹⁵ muß man berücksichtigen, daß diese Methode hohe Ansprüche an die Lernenden stellt, weil sie sie mit dem zu imitierenden Modell oft genug alleine läßt. Die Aufgabenstellung fällt mit der Zielvorgabe zusammen, und ein Weg mit Wegweisern ist eigentlich nicht vorgesehen. Der Erkenntnisgewinn der Lernenden für die eigene Schreibpraxis kommt aus der Auseinandersetzung mit dem Vorbild; d. h. die Interaktion findet mit einem Text, nicht mit einer Lehrperson statt. Das hat den Vorteil, daß man auch alleine arbeiten kann. Wer aber Lektüre- und Textanalyseergebnisse nicht selbständig in Schreibhandlungskompetenz umsetzen kann, bleibt außen vor.

¹⁵ Vgl. Krashen (1984, 20ff.).

Interessanterweise finden sich in italienischen Buchhandlungen, in denen Schulbücher zum Verkauf stehen, jeweils auch Regale mit Aufsatzsammlungen für die verschiedenen Schulstufen und -typen und alle in ihnen möglichen Themenbereiche.¹⁶ Ihre Inhaltsverzeichnisse (z. B. Di Ciaccia 1993, 265-270; ders. 1992, 203-206) lesen sich wie ein Spiegel des in Rom verfaßten zentralen Lehrplans (Caridei/De Notariis 1991; Pirola 1988). Die Aufsätze in diesen Sammlungen, von – wie ich vermute, erfolgreichen – Lehrkräften verfaßt, verstehen sich als Modelle, die den SchülerInnen in erster Linie das für die schulischen Aufsätze nötige inhaltliche Material liefern und ihnen damit zeitraubende Primärlektüre ersparen wollen. Die „temi“, Vorbildaufsätze, sind beispielhaft in den in der Schule verlangten verschiedenen sprachlichen Registern verfaßt (Di Ciaccia 1993, 3f. und 1992, 5f.; Matarazzo 1993, 5). Der Blick in diese Aufsatzsammlungen hat mich nicht begeistert – sie verleiten, wie ich fürchte, eher zum Auswendiglernen und Nachschreiben, denn zum produktiven Nachgestalten, wie es fachliche und literarische Primärtexte anregen könnten.

Die Methode des imitierenden Textherstellens, die ich anvisiere, zielt auf anderes: Ich nenne sie in Anspielung auf die rhetorische Schreibmaxime von der Freude an der *variatio* „imitatio delectat“, weil einen Text imitieren auch ihn variieren bedeuten kann. Dann nämlich, wenn seine inhaltlichen, strukturellen oder sprachlichen Eigenheiten in bewußter Weise herausgearbeitet werden und man im Nachvollzug diese Eigenheiten mit anderen Mitteln auch zu erreichen versucht. Beim Nachahmen einer vorbildhaften Textgestalt kann man sich hineinschreiben in die Ideen- und Sprachwelt eines anderen; man kann diese so besser verstehen und für den eigenen Sprachgebrauch fruchtbar machen. Es ist wie beim guten Übersetzen, wo man sich das Sprache gewordene geistige Produkt eines oder einer anderen wie eine Haut überzieht, um ihm die eigene Form zu geben. Daß sich für solche Verfahren anspruchsvolle Fachtexte und literarische Texte weit besser eignen als

¹⁶ Einige Verlage scheinen sich auf dieses offensichtlich einträgliche Geschäft spezialisiert zu haben. Z. B. E. U. Bignami (Milano) oder Il Girasole (Calvizzano/Napoli). Nach Auskunft einer Buchhändlerin von Verona ist der Absatz gut; die Auflagenzahlen sind hoch; die Auswahl ist groß. Meine Kolleginnen aus der Trentiner Forschungsgruppe bestätigen mir, daß derartige Sammlungen im Unterricht auch verwendet werden. Ich beziehe mich im folgenden auf Di Ciaccia (1992 und 1993) sowie Matarazzo (1993).

Zum besseren Verständnis: Die italienische Schule ist bis einschließlich *scuola media* (6. – 8. Schuljahr) Gesamtschule mit Integration aller irgendwie bildungsfähigen Behinderten. Die Differenzierung nach Schultypen beginnt erst in der *scuola superiore*, die aufgeteilt ist in *Biennium* (9. und 10. Schulj. = Sekundarstufe 1) mit noch wenig typenspezifischer Ausrichtung und *Triennium* (11-13. Schuljahr = Sekundarstufe 2) mit stärkerer Spezialisierung.

Concorsi sind öffentliche Stellenausschreibungen, bei denen, wenn man sich bewirbt, in vielen Fällen neben anderen Qualifikationsnachweisen auch ein Aufsatz geschrieben werden muß.

Aufsätze, die für den Schulgebrauch hergestellt worden sind, scheint auf der Hand zu liegen.¹⁷

Im Hintergrund dieser Methode des schreibenden Imitierens darf man die traditionsreiche Künstlerwerkstatt vermuten, wo jugendliche Lernende in der Nachahmung des Meisters (vielleicht auch mancher Meisterin?) sich selbst zu vervollkommen suchten. (Kris/Kurz 1979, 49ff.) Das lenkt den Blick auf den künstlerischen Aspekt des Schreibens, der in der Schule in der Regel verdrängt wird. Wie aber keine Lesedidaktik die Lektüre literarischer Werke mit der Begründung, daß diese allzu schwer verständlich seien, aus dem Schulunterricht ausklammert, sollte auch die Schreibdidaktik auf die Möglichkeiten der „schönen Kunst des Schreibens“, die sich gerade durch die verschiedenen Weisen der Nachahmung und Variation von Vorbildern ergeben, nicht verzichten.

4 Annäherungen und Kreuzungen

Wenn es richtig ist, daß die unterschiedlichen Zugangsweisen zu Schreibprozessen, indem sie bestimmten Lernstilen bevorzugt korrespondieren und diese bestätigen, kulturspezifische Lernmuster prägen und tradieren, dann müßte der gezielte Gebrauch der verschiedenen Schreibmethoden nebeneinander und in sinnvoller Ergänzung zueinander dazu führen, daß

- mehr junge Menschen erfolgreicher Text-Verfassen lernen könnten als nur mit einer der drei Methoden;
- das kulturell vermittelte Vorverständnis von Textsortenstandards und der Glaube an ihre alleinige Gültigkeit in Frage gestellt würden;
- SchülerInnen und Studierende ihren systemkonform erworbenen Schreibhabitus zu hinterfragen lernten.

Es geht also darum, mit verschiedenen Zugängen zu Schreibprozessen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Schreibgewohnheiten zu experimentieren, um herauszufinden, welche von ihnen sich für welche Lernstile am besten eignen und wie sie sich auf die Gestalt von Texten verschiedener Art auswirken.

Diese Schreibprozesse in einem Schulsystem zu untersuchen, in dem Gianni Rodari jeder und jedem Lehrenden ein Begriff ist, das die Tradition des Imitierens kennt und wo die wie anderswo gleich Pilzen aus dem Boden schießende schreibdidaktische Literatur die Tendenz zum „Sagen, wie man's machen sollte“ signalisiert,¹⁸ scheint vielversprechend.

¹⁷ Hierzu auch Grésillon (1995).

¹⁸ Z. B. Serafini (1994) oder Calzetti/Panzeri Donaggio (1995).

Den Lehrkräften meiner Aktionsforschungsgruppe¹⁹ ist die Methode des *Process Writing* (PW) unbekannt. Sie reagieren je nach Lebenserfahrung, d. h. in diesem Fall Fremdsprachenkenntnissen und Auslandsaufenthalt, und je nach Schulstufe, auf der sie unterrichten, verschieden. Wer in der *Scuola elementare* und an der *media* unterrichtet, ist eher interessiert; die Lehrkräfte der *superiore* reagieren skeptisch. Alle kennen die anderen beiden Methoden aus eigener Lern- und Lehr-erfahrung; die *rhetorische* (RM) halten sie für die beste, weil sie als diejenige gilt, die am erfolgreichsten zum expositorischen Schreiben hinführt. Damit spiegeln ihre Meinungen den gegenwärtigen Stand der theoretischen Schreibdidaktikdiskussion in Italien wider.

Als Hauptgegenstand der Versuche, die die verschiedenen Methoden auf unterschiedliche Weise mit Textsorten kombinieren, haben die Lehrerinnen der Forschungsgruppe das *Process Writing* gewählt, weil es ihnen neu ist und weil ich ihnen nicht verhehle, daß ich diesen Weg, Schreibprozesse in Gang zu setzen, favorisiere. Allen Versuchen ist gemein, daß sie nicht im Labor, sondern in der realen Unterrichtssituation von den Lehrkräften selbst durchgeführt werden.²⁰ Das zieht unsere Arbeit in die Länge, und es schränkt ihren Aussagewert im Hinblick auf Forschungsgenauigkeit und wissenschaftliche Überprüfbarkeit ein, aber es garantiert einen Grad von Echtheit, den kein Laborexperiment erreicht, der aber die Glaubhaftigkeit der Aussagen und ihre Akzeptanz bei den KollegInnen, die letztlich unser Zielpublikum sind, wesentlich erhöht.

4.1 Erster Versuch: Eigentlich führen alle Wege nach Rom, aber ...

Wie schreiben die SchülerInnen einer 3^o *media* (8. Schulj.; 8 w/10 m) aus dem Fassatal²¹ über ein Experiment im naturwissenschaftlichen Unterricht, wenn man sie nach unterschiedlichen Prozeduren arbeiten läßt? Die Hypothese der erfahrenen Lehrerin lautet: Die diversen Schreibverfahren beeinflussen die herzustellenden Texte nicht, wohl aber den Zeitaufwand. Sie geht davon aus, daß die Methode des PW am meisten Zeit beanspruchen wird, weil sie für ihre SchülerInnen neu ist.

Versuchsbeschreibung:

¹⁹ Es handelt sich um eine Gruppe von Lehrerinnen aller Schulstufen, die im Rahmen eines Projekts der IPRASE des Trentino (Institut der autonomen Provinz Trentino für Unterrichtsforschung und Weiterbildung) seit Herbst 1994 zusammenarbeitet, um Unterrichtsmodelle zu entwickeln, die die Prozeßhaftigkeit des Schreibens in den Vordergrund rücken.

²⁰ Folgende Methoden benützen alle Mitglieder der Forschungsgruppe zur Berücksichtigung der Position der Lernenden: Fragebogen; Plenumsdiskussion mit Audioaufzeichnung; Schreibprotokolle; auf thinking aloud -Protokolle müssen wir aus Gründen der Nicht-Praktikabilität mit größeren Gruppen und im Klassenzimmer und des enormen Zeitaufwands wegen verzichten.

²¹ Das Fassatal gehört zu den Gebieten mit Ladinisch als Erstsprache.

Es geht um das physikalische Experiment: *La fermentazione del vino* (Wie wird aus Trauben Wein?), das die Klasse im Physikunterricht durchgeführt hat. Die SchülerInnen haben ein Beobachtungstagebuch geführt; die Notizen über den Verlauf des Versuchs und die Fotos dienen ihnen beim Schreiben des Berichts als Materialgrundlage und als Erinnerungsstütze.

Die Textsorte, die die Italienischlehrerin erwartet, ist eine *relazione scientifica* (ein Fachbericht); diese wird aber im Vorfeld des Schreibanlasses nicht weiter erläutert. Schreiberfahrung hat die Klasse seit der *1° media* nur mit folgenden Textarten: Fabel, Brief, Erlebnisbericht, Tagebuch, Erlebnis- und Kriminalerzählung und argumentativer Text.

Der Versuch wird in Gruppenarbeit durchgeführt; die beiden Lehrkräfte (für Italienisch als Zweit- und Unterrichtssprache und für Naturwissenschaften) haben die Gruppen nach den Leistungen der einzelnen in der Sprache bzw. der Naturwissenschaft zusammengestellt. Je zwei Gruppen arbeiten nach derselben Schreibmethode:

G 1 und 6 nach der *rhetorischen Methode* (GRM);

G 2 und 3 *imitieren* eine Vorlage des Physiklehrers (GIM);

G 4 und 5 sind in ihrem Vorgehen völlig frei (GPW).

GRM und GIM sind gemeinsam in einem Klassenzimmer; die beiden GPW haben einen anderen Raum zur Verfügung; in jedem Raum ist eine Lehrkraft anwesend; sie beobachtet die Gruppen, beantwortet Fragen und schreibt ein Protokoll.

Eine Fragebogenaktion²² und eine abschließende Plenumsdiskussion, die audioaufgezeichnet wird, sollen die Meinungen der SchülerInnen erkunden.

Ergebnisse:

- 1) Die beiden GPW arbeiteten ruhig; während in den anderen Gruppen eifrig kommuniziert wurde, auch über die Gruppengrenzen hinweg. Fragen, die während des Textverfassens gestellt wurden, betrafen nicht die Schreibmethode, sondern das durchgeführte Experiment.
- 2) Die SchülerInnen verwendeten für Anweisungen und Organisatorisches das Ladinische, während sie sich Erklärungen auf italienisch gaben, wie auch spontan auf italienisch geschrieben wurde.
- 3) Entgegen den Erwartungen der Italienischlehrerin erledigten die beiden Gruppen des PW die gestellte Aufgabe am schnellsten. Am meisten Zeit benötigten die zwei GIM.
- 4) Die Texte der sechs Gruppen, von den beiden Lehrkräften in bezug auf Textstruktur, Fachwortschatz und Inhalt bewertet,²³ unterscheiden sich nicht we-

²² Fragen plus Antworten der einzelnen Gruppen siehe Anhang.

²³ Überblick siehe Anhang.

sentlich voneinander. Das insgesamt schlechteste Ergebnis stammt von GRM 1; die beiden relativ besten Arbeiten wurden von GIM 3 und GPM 5 verfaßt. Die schlechteste Bewertung der Textstruktur erhielt der Text von GPW 4; die niedrigste Punktzahl für Fachwortschatz und Inhalt bekam GRM 1.

- 5) Die SchülerInnen beurteilten den Versuch insgesamt positiv. Sie bewerteten den Versuch bei einer Notenskala von 1-10 (10 = Maximum) mit der Durchschnittsnote 7,5; ein Mitglied der GPM 4 gab eine 6, die niedrigste Note überhaupt, mit der Begründung, es möge die Naturwissenschaften nicht.
- 6) In bezug auf die Methoden waren die Meinungen geteilt.²⁴ Die beiden Gruppen, die nach RM gearbeitet haben und ein Aufbauschema²⁵ zur Verfügung hatten, hielten dieses für hilfreich und erschöpfend, während GIM 2 mehr Freiheit gewünscht hätte. Dagegen vertraten GIM 3 wie auch GPM 4 die Meinung, daß ihnen ein Aufbauschema geholfen hätte. Die erfolgreiche GPM 5 (sie haben bei dieser Aufgabe besser als gewöhnlich abgeschnitten) wies darauf hin, daß sie eine genaue Anleitung nicht geschätzt hätten, weil sie sich – ohne zu streiten – gemeinsam ein Aufbauschema erarbeitet hätten.²⁶
- 7) Die Plenumsdiskussion ergab, daß in erster Linie die Gruppenzusammensetzung als Hemmnis empfunden worden ist. Was die Schreibverfahrensweisen angeht, wurde gewünscht und gemeinsam beschlossen, daß künftig immer alle drei Methoden zur Wahl stehen sollen.

Diskussion der Ergebnisse:

Wie die Plenumsdiskussion deutlich machte, war die hauptsächliche Schwierigkeit dieser Versuchsanordnung die Gruppenzuteilung nach Leistungsprofilen, die dazu geführt hat, daß vor allem in G 1 (RM), 2 (IM) und 4 (PW) sehr gute mit schwachen SchülerInnen zusammenkamen,²⁷ was die Gruppen belastet und das Ergebnis erheblich beeinflußt hat.

Auffallend ist das für die Gruppenmitglieder überdurchschnittlich gute Ergebnis von G 5 (PW), die die leistungsmäßig homogenste Gruppe war und vielleicht deshalb die Freiheit der Schreibmethode positiv nutzen konnte. Ähnlich wird auch die extrem heterogene Zusammensetzung von G 1 eher für das relativ schlechte Ergebnis verantwortlich zeichnen als die Schreibmethode, auf die im Vorfeld der Schreibübung mit der Führung der Beobachtungstagebücher eigentlich hingear-

²⁴ Allerdings ist zu beachten, daß die diesbezügliche Fragestellung im Fragebogen nicht offen war, sondern eher suggestiv wirken konnte: *Avreste voluto una consegna più precisa o una scaletta?* (Hättet Ihr eine präzisere Aufgabenstellung oder eine Gliederungsvorgabe gewünscht?)

²⁵ Aufbauschema siehe Anhang.

²⁶ *Non avremmo gradito una consegna più precisa perchè ci siamo fatti una scaletta personale riuscendo a metterci d'accordo senza litigare.*

²⁷ Graphische Darstellung der Gruppenzusammensetzung siehe Anhang.

beitet worden war. Die Idee, diesen Schreibanlaß zu einem Versuch über die unterschiedlichen Schreibverfahren umzufunktionieren, kam erst später.

Daß die Gruppen, die das Modell zu imitieren hatten, am längsten gebraucht haben, verweist auf die Kompliziertheit der Methode, wenn man nicht einfach abschreibt; es mag aber auch an der Wahl des Vorbildtexts, eines Texts, den der Physiklehrer über denselben Versuch geschrieben hat, gelegen haben. Die SchülerInnen hatten bereits ihre eigenen Notizen im Beobachtungstagebuch, als sie mit dem Modell konfrontiert wurden, und fühlten sich wohl auch deshalb durch das Modell eher irritiert als geleitet.

Was Rückschlüsse auf die Schreibverfahrensweisen angeht, scheint bei diesem Versuch also Vorsicht geboten. Immerhin bleibt festzuhalten, daß den SchülerInnen die Möglichkeit, eine Schreibaufgabe auf unterschiedliche Weise anzugehen, erst in der anschließenden Plenumsdiskussion richtig bewußt wurde, daß sie sie als Bereicherung aufgefaßt und für künftige Schreibanlässe Wahlmöglichkeit zwischen allen drei Verfahren gefordert haben.

4.2 Zweiter Versuch: Als „die Sonne“ den Eltern Angst machte

Der im folgenden skizzierte Versuch betrifft eine ebenfalls interdisziplinäre Veranstaltung von Italienisch und Naturwissenschaften. Er wurde in einer 2° *media* (11 m/6 w) in einem Stadtteil Trentos durchgeführt, wo vor allem aufstiegsorientierte Mittelschicht zuhause ist. Die Eltern nehmen entsprechend aktiv am Schulgeschehen teil.

Versuchsbeschreibung:

An drei aufeinanderfolgenden Tagen wurde im Klassenzimmer jeweils 2 Stunden lang geschrieben. Alle Schülerinnen und Schüler nahmen an allen Schreibanlässen teil und verfaßten jeweils Einzeltexte. Während des Schreibens beobachtete die Lehrerin die SchülerInnen und stand ihnen für Fragen zur Verfügung. Eine Fragebogenaktion und eine Plenumsdiskussion, die audioaufgezeichnet wurde, schlossen das Experiment ab.

Der Versuch koppelt bestimmte Schreibmethoden mit bestimmten Textsorten und zwar folgendermaßen:

| | | |
|-----------------|----|---|
| Schreibanlaß 1: | PW | – <i>testo libero</i> |
| Schreibanlaß 2: | RM | – <i>testo narrativo</i> |
| Schreibanlaß 3: | IM | – <i>testo espositivo</i> . ²⁸ |

²⁸ Die Vorbilder für den expositorischen Text wurden vom Physiklehrer ausgewählt; es sind zwei Bilder und drei unterschiedlich schwierige Beschreibungen der Sonne mit den Titeln: *Il sole*; *Che cosa è il sole* (Was die Sonne eigentlich ist); *La distanza dalla terra* (Der Abstand von der Erde).

Alle Schreibanlässe waren durch das gleiche Thema aufeinander bezogen: *Il sole*. Mit ihrer Reihenfolge intendierte die Lehrerin einen Schreibprozeß vom einfacheren zum schwierigeren Schreiben, den sie folgendermaßen lenkte:

- PW Dreischritt:
1. *écriture automatique*,²⁹ um die Schreibmechanik in Gang zu setzen;
 2. *brainstorming*, um themenbezogene Gedanken zu finden;
 3. Verfassen eines Texts; ohne jede Regel.
- RM Dreischritt:
1. Festlegung von Personen, Ort und Geschehen
 2. Skizzierung des Handlungsablaufs
 3. Verfassen eines narrativen Texts nach diesen Vorgaben.
- IM Dreischritt:
1. Lektüre der vom Physiklehrer zusammengestellten Vorlagen: zwei Bilder und drei Textmodelle (Auszüge aus Lehrbüchern).
 2. Erstellen einer Gliederung
 3. Verfassen eines expositorischen Texts

Ergebnisse:

- 1) Die Beispiele³⁰, die uns die Lehrerin zur Verfügung gestellt hat, sind beeindruckend. Jedes ist auf seine Weise eine Dokumentation des schrittweise vollzogenen Wegs vom „automatischen Hinschreiben“ einzelner Stichworte über das Zusammenfügen der Gedanken zum immer geordneteren und sachlicheren Schreiben und erlaubt Einblicke in den eigentlichen Fortgang des Prozesses. Aus der jeweils weiteren Stufe kann man die vorherige besser verstehen und, wo die ersten, spontanen Gedanken, wenngleich verändert, doch noch anwesend bleiben, erahnen, wie sie variiert und weiter verarbeitet worden sind.
- 2) Parallel hierzu läßt sich ein sprachlicher Veränderungsprozeß beobachten, der von scheinbar unzusammenhängenden Stichwörtern über Aussageketten und den einfachen Satz zum Erzählstil führt und im partiellen Verstummen, d. h. im Abschreiben und Collagieren von Versatzstücken aus den vorgegebenen Fachtexten abrupt endet. Nur eine Schülerin hat beim Schreibanlaß 3 einen eigenständig durchformulierten Text abgegeben. Sie scheint auch die Sache am besten verstanden zu haben.

²⁹ Zur *écriture automatique* im Unterricht vgl. Hornung (1996, 228).

³⁰ Zur Veranschaulichung des Schreibprozesses, wie er unter den beschriebenen Bedingungen abgelaufen ist, vgl. im Anhang die Textkette des Schülers, der in der Plenumsdiskussion die negative Haltung vertreten hat.

- 3) Die Plenumsdiskussion, die sich auf den Schreibanlaß 1, d. h. das Neue und Ungewohnte, beschränkte, brachte zwei gegensätzliche Positionen und eine Sowohl-als-auch-Variante zum Vorschein:
- a) Diese Arbeit war sinnvoll; sie half mir mich selbst zu entdecken; ich fühlte mich frei (6 m/2 w).
 - b) Diese Arbeit war nutzlos (2 m/1 w).
 - c) Sowohl nutzlos, aber auch Gefühl von Freiheit (3 m/2 w).
- Ein Mädchen (Position a) und ein Junge (Position b) sind offensichtlich die Meinungsmacher der Klasse, denn ihre Urteile werden z. T. bis in die Wortwahl hinein von den meisten anderen übernommen. Das Mädchen wird viermal mit Namen zitiert.
- 4) Die Methode des PW hat nicht nur in der Klasse starke Reaktionen ausgelöst, sondern auch einige Eltern auf den Plan gerufen, die das Erreichen des Klassenziels durch derartige Experimente gefährdet sahen. Die Kritik richtete sich vorwiegend gegen die *écriture automatique*, hinter der die Eltern ein psychologisches Experiment der Lehrerin vermuteten, von der sie hingegen erwarten, daß sie ihren Kindern beibringt, wie man schreibt, und nicht, wie man mit Sprache spielt. Eine Aussprache klärte die Situation.

Diskussion der Ergebnisse:

Einerseits beeindruckt an diesem Versuch das überaus reiche und individuelle Material. An der Textkette jeder und jedes einzelnen Schreibenden läßt sich nachvollziehen, wie sie sich schrittweise aus einer persönlichen Beziehung zum Thema *Sonne* ausschreiben und die für den expositorischen Text nötige Distanz zum Gegenstand herstellen.

Ausgelöst wurde dieser Objektivierungsprozeß offensichtlich durch die zweimalige Veränderung der Schreibmethode:

| | Vorgaben der Lehrerin: | Wie sich die Texte verändern: |
|------------------|---|---|
| Schritt 1 | (PW: <i>écriture automatique</i> – <i>pensieri</i> – <i>testo narrativo libero</i>) | Aus privaten „Stichworten“ wird eine – vielleicht – persönliche Geschichte. (Ich-Erzählung) |
| Schritt 2 | (RM: <i>Vorgabe</i> : Festlegung von Personen, Ort, Handlung und Handlungsablauf – <i>testo narrativo descrittivo</i>) | Die Geschichte greift ein Problem auf. (personale Erzählsituation) |
| Schritt 3 | (IM: 2 Bilder und drei Textmodelle als Vorgaben: <i>scaletta</i> – <i>testo espositivo</i>) | Der Sachtext ist ein (fast) fremder Text. |

Andererseits gibt zu denken, wie selbstverständlich jugendliche Schreibende plagieren.

Ohne sich des Plagierens überhaupt bewußt zu sein – denn sonst hätten sie Anführungszeichen gesetzt –, haben die meisten SchülerInnen beim Schreibanlaß 3 aus dem ihnen vorliegenden Material eine Collage hergestellt.³¹ Zu dieser Art selektionierenden Abschreibens mag die Methode, die mit den Vorbildtexten die formulierten Sätze quasi in die Feder legt, verführt haben. Es scheint sich in solchem Vorgehen aber auch die Alltagssituation unserer SchülerInnen in den Sachfächern widerzuspiegeln: Lehrbuchtexte, geballte Ladung von neu zu büffelndem Fachwortschatz in mehr oder weniger wissenschaftlichem Stil formuliert, bilden den sprachlichen Steinbruch, aus dem sie sich für die Texte, die sie mündlich oder schriftlich zu produzieren haben, bedienen.

Es geht bei einem derartigen Schreibanlaß nicht darum, bereits gedachte Gedanken zu verschriften, sondern Wissen, das zu durchdenkende Material also, muß durch Lektüre überhaupt erst erworben werden. Worauf es in diesem Fall ankommt, ist die Auswahl des Wesentlichen, die sinnvolle Ordnung des Ausgewählten und dessen kohärente Verknüpfung. Das führt dazu, daß sich die Leistung bei der Textproduktion vom eigenständigen Formulieren in Richtung Plagieren verschiebt, und zwar umso mehr dann, wenn der Wissenserwerb unmittelbar in Textproduktion umgesetzt werden muß (Versuch 2), oder wenn die Stoffmenge und das Sprachmaterial nicht bewältigt werden.

5 Vorläufige Ergebnisse

Ob differente Zugangsweisen zu Schreibprozessen alle Lernenden früher oder später „nach Rom führen“ können, sei dahingestellt. Daß verschiedene Wege die Schreibentwicklung aller beeinflussen, scheint hingegen klar.

Es wäre trotzdem verfehlt, aus den beiden oben skizzierten Versuchen, die in höchst unterschiedlichen Lehrsituationen durchgeführt wurden, voreilig allgemeingültige Schlüsse ziehen zu wollen. Zu eindringlich belegen beide Schreibarrangements, wie sehr die Realität des Schreibenlehrens und -lernens im Klassenzimmer von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst ist, die den engen Rahmen des Blicks auf den reinen Schreibprozeß sprengen.

Immerhin hat sich gezeigt, daß die unterschiedlichen Zugangsweisen zu den Schreibprozessen als ein Element der Bereicherung wahrgenommen werden. Das gilt auch für Versuche, die mit einem behinderten Schüler der *1° media* durchgeführt wurden, wie für Schreibprojekte mit einer Klasse mit einem großen Anteil von *Mocheni* (= Angehörige einer sprachlichen Minderheit im Trentino) und für ein zweisemestriges Schreibprojekt mit Studierenden der Wirtschaftswissenschaft-

³¹ Vgl. das Beispiel im Anhang!

ten in L₂. Weitere Versuche werden von den Mitgliedern der Forschungsgruppe in ihren Klassen noch über drei Jahre hinweg durchgeführt.

Was vorläufig festgehalten werden kann, ist folgendes:

- 1) Durch die Verwendung verschiedener Methoden wird bei den Schreibenden ein Reflexionsprozeß über das Verfassen von Texten ausgelöst.
- 2) Textverfassen wird erlebbar als etwas, das man lernen kann:
 - a) durch das Wissen darum, daß man ein Ziel auf unterschiedliche Weise angehen kann;
 - b) durch die Erfahrung, daß man mit unterschiedlichen Methoden unterschiedliche Fähigkeiten aktivieren und fördern kann.
- 3) Verschiedene Methoden kennen und anwenden können bedeutet Verantwortung für den eigenen Lernprozeß übernehmen können, d. h. mehr Lernautonomie beim Schreiben.

Mehr noch als das Zergliedernkönnen eines vorgegebenen Schreibprozesses in Teilprozesse scheint das Beherrschen verschiedener Zugänge zu einem solchen die Lernenden beim Textverfassen zu beflügeln und zu befördern. Sie können durch wiederholte Versuche mit den verschiedenen Methoden die für sie günstigste herausfinden, und sie können herausfinden, mit welcher Methode sie bei welcher Art von Schreiben am schnellsten und erfolgreichsten operieren. Nicht zuletzt, weil sie dies verstanden haben, haben die SchülerInnen der 3^o media aus dem Fassatal Wahlfreiheit für jeden Schreibenlaß gewünscht.

Die Ergebnisse von Versuch 1 könnten verführen zu glauben, daß die Wege gar nicht so wichtig seien, wenn die am Ende aller Prozeduren stehenden Produkte sich letztlich stark ähneln. Hinter den ähnlichen Ergebnissen steht aber auch die mehrjährige Schreibdidaktik einer erfahrenen Lehrkraft, die interdisziplinäre Vorbereitung (durch das Beobachtungstagebuch begleiteter und gelenkter Wissens- und Terminologieerwerb) und die Durchführung des Schreibenlasses in Form der Gruppenarbeit; ein langer gemeinsamer Weg also, an dessen Ende die Methodenverzweigung nicht mehr wesentlich die Produkte, wohl aber das Verhalten der Schreibenden und ihre Bereitschaft, über Schreibprozesse nachzudenken, beeinflußt haben.

Der komplett anders angelegte Versuch 2 macht hingegen deutlich, daß die unterschiedlichen Wege den Schreibenden auch zur Entdeckung neuer Ziele verhelfen können. Wie irritierend dies bei klar umrissenen Erwartungen an den schulischen Schreibunterricht und einer fixen Vorstellung vom Text sein kann, zeigt die heftige Reaktion einiger SchülerInnen und ihrer Eltern. Ab- und Umschreiben vorgegebener Texte scheint niemanden zu verunsichern; die wörtlich getreue Wiedergabe der Gedanken anderer gilt in der Schule gemeinhin als Nachweis für

Wissenserwerb bzw. Lernen. Eigenes Formulieren, wo es die Grenzen der Norm³² überschreitet, wie beispielsweise bei der *écriture automatique*, gilt hingegen als nutzlos, vielleicht sogar als gefährlich, weil es im Widerspruch zur Richtigkeitsideologie derjenigen steht, die den Mut, Fehler zu machen, nie haben durften.

Der Versuch 2 könnte, denke ich, zu einem Modell für die Realisierung von Schreibprozessen in der Schule werden, weil er gedanklich und sprachlich bei den Fähigkeiten der SchülerInnen ansetzt, sie dort abholt und sie, indem er durch die Veränderung der Aufgabenstellung die Anforderungen steigert, an eine schwierige Textproduktionsaufgabe schrittweise heranführt.

Darüber, ob bestimmte Schreibmethoden sich für bestimmte Textarten besonders eignen, lassen unsere Erfahrungen und unser Material bis jetzt keine gültigen Aussagen zu. Kombinationen, die sich anbieten, wären vermutlich folgende:

| | |
|-----------------------|-------------------------------------|
| „Process Writing“ | – narrativer Text |
| Imitieren | – deskriptiver/expositorischer Text |
| „rhetorische“ Methode | – argumentativer Text |

Diese Kombinationen haben bei unseren Versuchen bis jetzt nicht zu besseren Ergebnissen geführt als andere. PW kann auch für einen Bericht die Direttissima darstellen (Versuch 1), wie nach RM prachtvoll narrative und expositorische Texte verfaßt werden können (Versuch 2). Der erfolgreiche Einsatz einer Methode hängt offensichtlich mehr mit den individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten der Schreibenden zusammen als mit einer Textart.

Was wir mit der Methode des Imitierens erlebt haben, bestätigt die Vermutung, daß diese Methode, soll das Imitat nicht einfach nur verkürzte Abschrift sein, höchst anspruchsvoll ist. Daß sie besonders geeignet sei, das Lernen der Herstellung eines deskriptiven/expositorischen Texts zu befördern, stellen unsere Erfahrungen eher in Frage. Wenn man sich nicht von vornherein mit dem Collagieren fremder Formulierungen zufriedengeben möchte, sondern auf die Fähigkeit, Sachwissen selbständig sprachlich umsetzen zu können, hinarbeitet, sollte man Novizen der Fachtextproduktion, die SchülerInnen der Sekundarstufe 1 in jedem Falle sind, anders zum Schreiben hinführen. Z. B. kann man sie zu einigen Termini, wenn deren Bedeutung jeder und jedem wirklich klar geworden ist, zunächst nach Art der *écriture automatique* schreiben lassen, damit sie erst einmal zwischen der fachlichen und der eigenen Sprachwelt eine Brücke schlagen können. Der Weg zu den immer kryptischer formulierten Fachtexten auch in den Schulbüchern ist für sie ohnehin weit genug.

Für uns hat sich auch gezeigt, daß in der realen Schulsituation mit den „reinen“ Methoden nicht leicht zu experimentieren ist, weil jeder Versuch immer auch in den Unterricht eingebunden ist und Ziele daran geknüpft sind, die über das

³² Über den Zusammenhang von sprachlicher und gesellschaftlicher Norm erhellend Muraro (1982).

schreibdidaktische Forschungsinteresse hinausgehen. Die schwierigste Behinderung aber liegt wohl in unserem eigenen Habitus, der uns manches, was vielleicht auf der Hand läge, von ihr weisen oder erst gar nicht erkennen läßt.

Anhang

| Fragen: | <i>Quali difficoltà avete incontrato?</i> | <i>Vie è piaciuto questo lavoro? In una scala da 1 a 10, qual è il vostro indice di gradimento?</i> | <i>Avreste voluto una consegna più precisa o una scaletta?</i> |
|---------|---|---|---|
| Gruppe | Welche Schwierigkeiten hattet ihr? | Hat Euch die Arbeit Spaß gemacht? Gebt eine Note zwischen 1 und 10. (10 ist die beste) | Hättet Ihr eine präzisere Aufgabenstellung oder eine Gliederungsvorgabe gewünscht? |
| 1 (RM) | <i>A volte avevamo una difficoltà perché ripetevamo molte parole e c'erano persone che a volte non seguivano e non aiutavano il gruppo.</i> | <i>Sì, ci è piaciuto molto. Si merita un „8“</i> | <i>No, la scaletta è molto precisa ed esauriente.</i> |
| 2 (IM) | <i>Nessuna</i> | <i>Sì - 8</i> | <i>No, anzi, avremmo voluto avere una relazione più libera.</i> |
| 3 (IM) | <i>La difficoltà l'abbiamo incontrata all'inizio del lavoro perchè non avevamo totalmente capito quello che dovevamo fare.</i> | <i>E' un lavoro impegnativo ma molto interessante VOTO: 7</i> | <i>Una scaletta ci avrebbe potuto aiutare a capire meglio i punti da svolgere.</i> |
| 4 (PW) | <i>All'inizio non avevamo capito bene la traccia però ci siamo aiutati reciprocamente e il lavoro <u>dovrebbe</u> essere riuscito.</i> | <i>A 2 componenti è piaciuto e come voto daremmo 7. Invece l'altra componente sostiene che non è stato molto bello perchè a lei le scienze non piacciono e come voto darebbe 6.</i> | <i>SÌ, avremmo voluto una consegna più precisa o una scaletta.</i> |
| 5 (PW) | <i>Abbiamo trovato maggiori difficoltà nel descrivere gli esperimenti e nel metterci d'accordo con quale argomento cominciare.</i> | <i>Questo lavoro ci è piaciuto perché abbiamo imparato a stare vicino a dei compagni che non frequentavamo da molto tempo. La media dell'indice di gradimento, grazie ad un sondaggio, è stata valutata con un 7.</i> | <i>Non avremmo gradito una consegna più precisa perchè ci siamo fatti una scaletta personale riuscendo a metterci d'accordo senza litigare.</i> |
| 6 (RM) | <i>Irene: Roberta non era mai d'accordo con le mie idee. Luisa: Non ho capito niente di questa esperienza.</i> | <i>Irene: Sì, perchè mi ha aiutato a capire meglio l'argomento. (anche Roberta e Luisa) Irene: 7 1/2 Luisa: 8 Roberta: 8 1/2</i> | <i>No, la scaletta era precisa.</i> |

Abb. 1: Fragebogen mit Antworten der einzelnen Gruppen (Versuch 1)

| Gruppe | Schreibmethode | Textstruktur | Fachwortschatz | Inhalt |
|--------|----------------|--------------|----------------|--------|
| 1 | nach Schema | 3 | 2 | 2 |
| 2 | imitatorisch | 4 | 3 | 4 |
| 3 | imitatorisch | 4 | 4 | 4 |
| 4 | frei | 2 | 4 | 3 |
| 5 | frei | 4 | 4 | 4 |
| 6 | nach Schema | 4 | 4 | 3 |

Abb. 2: Bewertung der Arbeiten von Versuch 1 (Synthese der Bewertung durch die Italienischlehrerin und den Physiklehrer nach einer Skala von 5 Punkten, (1 = Minimum; 5 = Maximum))

Gruppenzusammensetzung bei Versuch 1

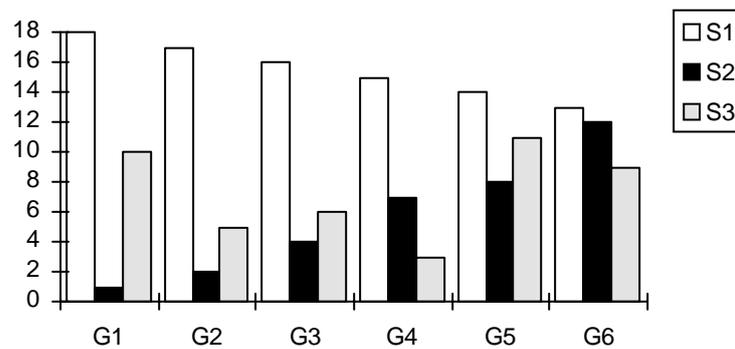


Abb. 4: Gruppenmitglieder nach Leistung in der Naturwissenschaft:

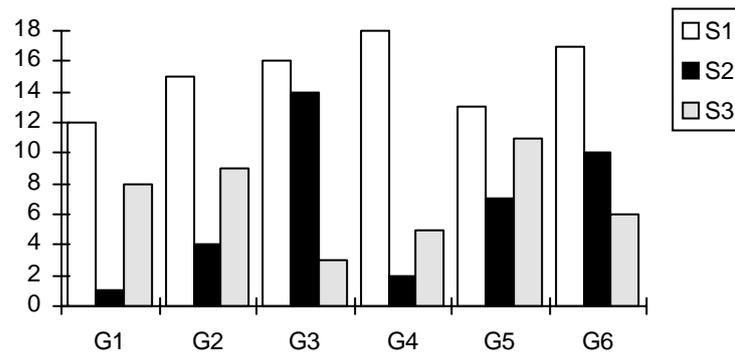


Abb. 5: Gruppenmitglieder nach Leistung in der Sprache

| SCHEMA DI RELAZIONE SCIENTIFICA | SCHEMA FÜR EINEN BERICHT ÜBER EIN NATURWISSENSCHAFTLICHES EXPERIMENT |
|---|--|
| <i>La relazione scientifica, per comunicare in modo preciso il lavoro svolto ad altri gruppi di ricerca, contiene, di norma, le seguenti parti:</i> | Um die durchgeführte Arbeit für andere Forschungsgruppen nachvollziehbar zu machen, muß ein naturwissenschaftlicher Bericht die folgenden Teile enthalten: |
| <i>1. titolo dell'esperimento,</i> | 1. Titel des Versuchs |
| <i>2. o scopo che si prefigge il gruppo di ricerca nel fare questo esperimento,</i> | 2. Das Ziel, das sich die Forschungsgruppe für den Versuch gibt |
| <i>3. luogo dove è stato svolto l'esperimento, la data e la durata,</i> | 3. Ort, Datum und Dauer des Versuchs |
| <i>4. svolgimento dell'esperimento in successione cronologica, con l'indicazione dei materiali e sostanze usate,</i> | 4. Die Darstellung des Versuchs in chronologischer Reihenfolge, unter Angabe der Materialien und Substanzen, die verwendet wurden |
| <i>5. dati osservati,</i> | 5. Ergebnisse |
| <i>6. conclusioni derivate al termine dell'esperimento ed eventuali nuove domande di ricerca.</i> | 6. Schlußfolgerungen und eventuelle neue Fragestellungen für weitergehende Untersuchungen. |

Abb. 6: Aufbauschema zu Versuch 1

Schritt 3: TESTO NARRATIVO LIBERO

Sono piccolo piccolo gioco a palla.

Bin klein klein spiele Ball.

C'è il sole, mi devo sfogare, sono arrabiato, piango, non ho lacrime, il sole me le ha asciugate la mamma mi chiama faccio finta di non sentire.

Die Sonne scheint, muß mich austoben, bin wütend, weine, habe keine Tränen, die Sonne hat sie mir getrocknet, die Mamma ruft mich, ich tue, als ob ich nicht hörte.

Sono sordo sento solo il caldo, sudo, il sudore non c'è, il sole lo ha asciugato, i capelli brillano sembrano gialli come il sole, ho fame non mangio.

Bin taub fühle nur die Hitze, schwitze, es gibt keinen Schweiß, die Sonne hat ihn getrocknet, die Haare glänzen scheinen gelb wie die Sonne, habe Hunger esse nicht.

La mamma chiama, sono sordo, ho orecchie solo per la natura, solo per il sole.

Die Mamma ruft, bin taub, habe Ohren nur für die Natur, nur für die Sonne.

Gioco a calcio mi muovo, non me ne accorgo. Ho caldo, ho il maglione, non me lo tolgo, soffro in silenzio.

Spiele Fußball bewege mich, nehme es nicht wahr. Habe heiß, habe den Pullover, ziehe ihn nicht aus, leide im stillen.

Piango, non so perchè, non mangio, sto lì tutto il pomeriggio.

Weine, weiß nicht warum, esse nicht, bin dort den ganzen Nachmittag.

Mia mamma non chiama più, sono sordo, sono muto, solo sole, muoio dal caldo non me ne accorgo, sudo, il sudore si asciuga. La mamma arriva mi trascina via.

Meine Mamma ruft nicht mehr, bin taub, bin stumm, nur Sonne, sterbe vor Hitze bemerke es nicht, schwitze, der Schweiß trocknet von selbst. Die Mamma kommt schleppt mich weg.

Schreibanlaß 2: METODO RETORICO (con regole)³⁵**Schritt 1:****TESTO NARRATIVO (DESCRITTIVO)**

Titolo. comporre un racconto nel quale siano presenti i seguenti personaggi:

il sole, il bambino, una nuvola.

Personaggi:

il bambino: MIKI, IL SOLE, LA NUVOLA

Titel. Eine Erzählung verfassen, in der die folgenden Personen vorkommen:

die Sonne, der Knabe, eine Wolke

Personen:

der Knabe: MIKI, die Sonne, die Wolke

³⁵ Die Vorgabe der Lehrerin ist in der folgenden Inhaltsskizze durch Fettdruck kenntlich gemacht.

Luoghi o ambienti:

il cielo, la strada che lo porta a casa e Nuvolandia.

Sequenze:

1. *Miki sta tornando a casa*
2. *Miki incontra la nuvola e visita Nuvolandia*
3. *Miki va a parlare con il sole*
4. *Miki torna sulla strada di casa dove si trovava prima*
5. *Miki saluta la nuvola e le promette di cercare di far diminuire lo smog.*

Azioni o trama:

Miki incontra la nuvola e con lei va a visitare Nuvolandia. La nuvola accompagna il ragazzo dal sole e insieme parlano del problema. Miki è accompagnato sulla strada di casa e promette alla nuvola di cercare di far diminuire lo smog.

Morale:

Bisogna cercare di non inquinare perché se continuiamo così fra qualche anno ci saranno problemi gravi.

Schritt 2:**NON C'È PIÙ SMOG**

Miki sta tranquillamente tornando a casa quando sente voci che lo chiamano.

Si accorge che chi parla è una nuvola grigiastra. La nuvola si abbassa e chiede a Miki di salirgli in groppa, molto indesciso Miki si mette in groppa.

La nuvola si alza, va alta in cielo, supera le montagne fino ad arrivare a Nuvolandia.

Qui il ragazzo nota che ci sono nuvole di ogni tipo e sono tutte tristi e in condizioni brutte. Miki chiede alla nuvola perché tutte le nuvole sono così tristi e la risposta è lo smog.

Spielorte:

der Himmel, die Straße, die ihn nach Hause bringt, und Nuvolandien

Abschnitte:

1. Miki ist unterwegs nach Hause
2. Miki begegnet der Wolke und besucht N.
3. Miki geht mit der Sonne sprechen
4. Miki kehrt auf seinen Heimweg zurück
5. Miki verabschiedet sich von der Wolke und verspricht ihr, etwas gegen den Smog zu unternehmen

Handlung oder roter Faden:

Miki trifft die Wolke und besucht mit ihr N. Die Wolke begleitet den Knaben zur Sonne, und gemeinsam sprechen sie über das Problem. Miki wird auf den Heimweg begleitet und verspricht der Wolke, daß er sich bemühen will, etwas gegen den Smog zu tun.

Moral:

Wir müssen etwas gegen die Umweltverschmutzung tun, denn wenn wir weitermachen wie bisher, wird es in einigen Jahren gravierende Probleme geben.

KEIN SMOG MEHR

Miki ist gemächlich unterwegs nach Hause, als er nach sich rufen hört. Er bemerkt, daß es eine gräuliche Wolke ist, die ihn angesprochen hat. Die Wolke läßt sich hernieder und fordert Miki auf, sich auf ihren Rücken zu setzen, äußerst unentschlossen sitzt Miki auf.

Die Wolke erhebt sich, geht hoch in den Himmel hinauf, überwindet die Berge, bis sie nach N. kommen.

Hier bemerkt der Knabe, daß es Wolken aller Arten gibt, und alle sind traurig und in schlechtem Zustand. Miki fragt die Wolke, warum alle Wolken so traurig seien, und die Antwort ist der Smog.

La nuvola gli fa visitare molti posti e le fa vedere quante nuvole stanno morendo intossicate. Dopo un po' la nuvola accompagna Miki dal sole, il sole è molto distante, ma in pochi attimi come fosse una magia sono dal sole.

Die Wolke führt ihn noch zu vielen anderen Plätzen und zeigt ihm, wieviele Wolken, bereits vergiftet, am Sterben sind. Wenig später begleitet die Wolke Miki zur Sonne, die Sonne ist weit entfernt, aber, als ob es Zauberei wäre, sind sie in wenigen Augenblicken bei der Sonne.

Il sole non è in gran forma, è arrabiato con gli uomini perché complicano e uccidono le nuvole e se continuano così fra poche migliaia di anni le nuvole e il sole non ci saranno più, e tutto questo per lo smog.

Die Sonne ist nicht in Hochform, sie zürnt den Menschen, weil sie alles komplizieren und die Wolken töten und wenn sie so weitermachen, wird es in wenigen tausend Jahren die Wolken und die Sonne nicht mehr geben, und dies alles wegen des Smogs.

Dopo un po' Miki chiede di tornare sulla strada ed è subito accontentato; in un attimo si ritrova dov'era prima.

Ein wenig später bittet Miki, auf den Heimweg zurückzukehren, und sein Wunsch wird sogleich erfüllt; im Nu findet er sich dort wieder, wo er vorher war.

Miki promette alla nuvola di non far usare la macchina ai genitori e a tutti quelli che conosce e da grande cercare di abolire le macchine, le fabbriche e le altre cose che inquinano.

Miki verspricht der Wolke, die Eltern und alle, die er kennt, am Gebrauch des Autos zu hindern und als Erwachsener sich darum zu bemühen, daß die Autos, Fabriken und die anderen Dinge, die die Umwelt verschmutzen, abgeschafft würden.

Schreibanlaß 3: *METODO IMITATIVO (con 3 testi modello)*

Schritt 2:

SCALETTA³⁶

- INTRODUZIONE**
- che cos'è
 - *le sue dimensioni*
 - *quanti gradi ha*
- PARTE CENTRALE**
- *a cosa serve*
 - *descrizione del sole*
 - *quello da cui è composto*
 - *percentuali*
- CONCLUSIONE**
- *distanza dalla Terra*
 - *velocità della luce*
 - *conseguenze se il sole non scaldasse più*

GLIEDERUNG

- EINLEITUNG**
- Was ist sie?
 - *ihre Dimensionen*
 - *wieviele Grad sie hat*
- HAUPTTEIL**
- *wozu sie dient*
 - *Beschreibung der Sonne*
 - *woraus sie zusammengesetzt ist*
 - *Prozentangaben*
- FOLGERUNG**
- *Abstand zur Erde*
 - *Lichtgeschwindigkeit*
 - *Konsequenzen, falls die Sonne nicht mehr heizen würde*

³⁶ Der Text ist ein Puzzle, zum größten Teil zusammengesetzt aus Versatzstücken aus den drei Vorbildtexten. Einen Großteil der Kommas hat der Schüler beim Abschreiben weggelassen. Seine Leistung liegt in der Auswahl und der Neuordnung und -zusammensetzung der vorgegebenen Kollokationen und Teilsätze. Der einzige selbständig formulierte Teil ist Abschnitt 2, der die Informationen eines gegebenen Bildes in Sprache umsetzt. Daß er schon mit dem Aufbau Schwierigkeiten hatte, zeigt die *Scaletta*.

Um die kopierten von den selbständig formulierten Teilen, die ich **fett** hervorhebe, abzusetzen, wähle ich folgende Markierungen:

- *zwischen...{.....}* Textteil, den der Schüler zusammenhängend abgeschrieben hat;
- *{...[...]}...* Auslassungen innerhalb solcher abgeschriebenen Textteile
- *kursiv gedruckt* Kopie aus „Il sole“
- unterstrichen Kopie aus „Che cosa è il sole“
- nicht kursiv Kopie aus „La distanza dalla terra“
- NICHT KURSIV Termini, die von den Bildlegenden übernommen wurden

Schritt 3:

{ Il sole [...] è una grande sfera di gas incandescente. } [una stella] { *che [dà] luce e calore ai 9 pianeti [che] le ruotano attorno* }.

Dove c'è la FOTOSFERA la sua temperatura raggiunge i 15.000, dove c'è la CROMOSFERA i 1000.000 e dove c'è la corona raggiunge la temperatura massima di 15/20 milioni di gradi.

{ *Il sole [manda sulla Terra] luce e calore, senza di lui l'intera umanità non ci' avrebbe.*

Nell'atmosfera solare { che l'idrogeno è il più abbondante fra tutti gli [...] elementi, [...] l'80 % degli atomi [...è] idrogeno, segue l'elemento elio con il 18 %, resta [...solo il] 2 % per gli atomi di tutti gli altri elementi [...:] dopo l'elio i più abbondanti sono il carbonio l'azoto e l'ossigeno. }

{ Il sole si trova a [...] circa 149.500.000 chilometri [dalla Terra, **con** ...] uno scarto di alcune migliaia di chilometri [...;] 147 milioni [...] ai primi di gennaio [... ,] 152 **milioni** di chilometri ai primi di luglio. La luce [...] viaggia alla [...] velocità di [...] km 300.000 al secondo, [...**per cui**] per percorrere la distanza Sole-Terra la luce impiega **8** minuti. }

{ *Se [...] il sole cessasse di inviar[ci altra luce e calore] , la Terra immersa nelle tenebre perpetue, con una temperatura di 250 gradi sotto zero, diventerebbe tutta una grande gelida tomba.* }

{ Die Sonne [...] ist eine große glühende Gaskugel, [ein Stern], der **9 Planeten**, [**die**] ihn umkreisen, Licht und Wärme gibt }.

In der PHOTOSPHÄRE erreicht ihre Temperatur 15.000, in der CHROMOSPHÄRE 1000.000 und wo sie ihre Korona hat, erreicht die Temperatur ein Maximum von 15/20 Millionen Grad.

{ *Die Sonne [sendet] Licht und Wärme } auf die Erde, ohne welche es die ganze Menschheit nicht gäbe.*

In der Sonnenatmosphäre { wo der Wasserstoff von allen [...] Elementen am reichlichsten vorhanden ist, [...sind] 80% der Atome Wasserstoff, es folgt das Element Helium mit 18 %, bleiben [... nur noch] 2 % für alle anderen Elemente [...:] nach dem Helium sind am reichlichsten vorhanden [...:] Kohlenstoff, Stickstoff und Sauerstoff. }

{ Die Sonne ist [...] ungefähr 149.500.000 km [von der Erde] entfernt; [**mit** ...] einer Schwankung von einigen Tausend km [...;] 147 Millionen [...] um den 1. Januar [... ,] 152 **Millionen** km um den 1. Juli. Das Licht [...] reist mit einer Geschwindigkeit von 300.000 km in der Sekunde, [...**weshalb**] das Licht **8** Minuten braucht, um die Distanz Sonne-Erde zu überwinden. }

{ *Wenn [...] die Sonne aufhören würde, [**uns** weiteres Licht und Wärme] zu senden, würde die Erde, eingetaucht in ewige Finsternis, mit einer Temperatur von 250 Grad unter Null, zu einem großen eisigen Sarg.* }

Literatur

- Baurmann, Jürgen (1992): Schreibforschung und aufsatzunterricht: ein nichtverhältnis oder ...? In: Krings, Hans Peter/ Antos, Gerd (Hrsg.): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag [Fokus; 7], 111-125
- Becker, Howard S. (1994): Die Kunst des professionellen Schreibens. Frankfurt/Main, New York: Campus [Reihe Campus; 1085]
- Bourdieu, Pierre (1989)³: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main: Suhrkamp [Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft; 658]
- Bourdieu, Pierre (1994): Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action. Paris: Seuil
- Brookes, Arthur/ Grundy, Peter (1991): Writing for Study Purposes. A teacher's guide to developing individual writing skills. Cambridge: University Press
- Calzetti, Maria Teresa/ Panzeri Donaggio, Lidia (eds.) (1995): Educare alla scrittura. Processi cognitivi e didattica. Firenze: La Nuova Italia
- Caridei, Nietta/ De Notariis, Magda (eds.) (1991): Scuola media. Programmi scolastici. Napoli: Esselibri
- Carli, Augusto (ed.) (1996): Stili comunicativi in classe. Milano: Franco Angeli
- Clyne, Michael (1987): Cultural Differences in the Organisation of Academic Texts. In: Journal of Pragmatics 11, 211-247
- De Rico, Gabriele (1984): Garantiert schreiben lernen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Di Ciaccia, Francesco (1993): Temi. Biennio scuole superiori. Milano: E. U. Bignami
- Di Ciaccia, Francesco (1992): Temi. Triennio scuole superiori. Milano: E. U. Bignami
- Eco, Umberto (1993)⁶: Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt. Doktor-, Diplom- und Magisterarbeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Heidelberg: Müller [UTB; 1512]
- Ehlich, Konrad (1996): Kindliche Sprachentwicklung, ihre Daten und ihre Konzeptualisierungen. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1-16
- Feldenkrais, Moshe (1995): Das starke Selbst. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York: Waxmann
- Grésillon, Almuth (1995): Über die allmähliche Verfertigung von Texten beim Schreiben. In: Raible, Wolfgang (Hrsg.): Kulturelle Perspektiven auf Schrift und Schreibprozesse. Elf Aufsätze zum Thema *Mündlichkeit* und *Schriftlichkeit*. Tübingen: Narr [ScriptOra; 72], 1-36
- Heinemann, Wolfgang/ Viehweger, Dieter (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer [Reihe Germanistische Linguistik; 115]
- Hornung, Antonie (1996): Schule und experimentelles Schreiben. In: Feilke, Helmuth/ Portmann, Paul R. (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett, 224-242
- Krashen, Stephen D. (1984): Writing: Research, Theory and Applications. Torrance CA: Laredo Publishing Co.
- Kris, Ernst/ Kurz, Otto (1980): Die Legende vom Künstler. Ein geschichtlicher Versuch. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Lavinio, Cristina/ Sobrero, Alberto A. (eds.) (1991): La lingua degli studenti universitari. Firenze: La Nuova Italia
- Lehmann, Jakob/ Glaser, Hermann (o. J.): Arbeitshefte zum Besinnungsaufsatz. Technik. Frankfurt/Main u. a.: Diesterweg
- Ludwig, Otto (1995): Integriertes und nicht-integriertes Schreiben. Zu einer Theorie des Schreibens: eine Skizze. In: Raible, Wolfgang (Hrsg.): Kulturelle Perspektiven auf Schrift und Schreibprozesse. Elf Aufsätze zum Thema *Mündlichkeit* und *Schriftlichkeit*. Tübingen: Narr [ScriptOra; 72], 273-287

-
- Matarazzo, Alessandra (1993): *Aspetti del mondo contemporaneo. Nuovissimi temi svolti d'attualità. Per la scuola media superiore e per i concorsi.* Calvizzano (NA): Il Girasole.
- Muraro, Luisa (1982): *Norma grammaticale e norma sociale.* In: Colombo, Adriano (ed.): *Guida all'educazione linguistica. Fini, modelli, pratica didattica.* Bologna: Zanichelli, 179-186
- Pieth, Christa/ Adamzik, Kirsten (1997): *Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in kontrastiver Perspektive.* In diesem Band, 31-69
- Pirola (ed.) (1988): *Programmi scolastici: ginnasio, liceo classico, liceo scientifico.* Milano: Pirola
- Pörksen, Uwe (1994): *Wissenschaftssprache und Sprachkritik. Untersuchungen zu Geschichte und Gegenwart.* Tübingen: Narr [Forum für Fachsprachenforschung; 22]
- Quintilianus, Marcus Fabius (1988): *Ausbildung des Redners.* Hrsg. und übersetzt von Rahn, Helmut. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Rodari, Gianni (1992): *Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichten zu erfinden.* Leipzig: Reclam
- Sachtleber, Susanne (1993): *Die Organisation wissenschaftlicher Texte. Eine kontrastive Analyse.* Frankfurt/Main u. a.: Lang [Europäische Hochschulschriften. Reihe 21, Linguistik; 127]
- Serafini, Maria Teresa (1994)²: *Come si scrive.* Milano: Bompiani
- Werder, Lutz von (1993): *Lehrbuch des kreativen Schreibens. Ein Übungsbuch für die Praxis.* Berlin: Schibri-Verlag