

## 1. Einleitung

Eine Befragung von Sekundarstufenschülerinnen und –schülern bezüglich der Bedeutung und Funktion ihrer persönlichen Schreibtätigkeit führte unter anderem zu zwei Antworten, die kaum unterschiedlicher ausfallen konnten:

Corinna (15 Jahre) schrieb:

„Schreiben ist für mich wie ein Ventil. Es hilft mir, mich von meinen Sorgen zu befreien. Aber nicht nur das. Ich werde mir über meine Gedanken, Gefühle und Wünsche klarer. Außerdem macht es mir viel Spaß!“

Sven (14 Jahre) formulierte:

„Schreiben ist für mich Zwang. Ich schreibe nur, wenn ich das muss. Das gibt mir nichts. Warum das so ist, weiß ich nicht.“

Bei einer näheren Betrachtung der Umstände, die zu diesen Antworten führten, zeigte sich, dass Corinna nicht nur über bessere Schreibleistungen im Deutschunterricht verfügt, sondern auch über eine prinzipielle Freude am Schreiben. Auf weitere Fragen zu ihrer Schreiberbiografie antwortete sie relativ umfangreich. Sie erinnert sich gern an ihre ersten Schreiberlebnisse: Es ging um Kartengrüße aus den Ferien, die sie ihrer Oma schon vor der Einschulung zukommen ließ. Sie schreibt sehr oft, auch außerhalb von Schule. Gedichte und kurze Erzählungen sind ihre Domäne. Aufsatznoten unterhalb des „Sehr gut“ gibt es nicht.

Aus dem Kontext der Antwort von Sven wurde das Gegenteil deutlich: Er hat weit reichende Schwierigkeiten im Textschreiben und Probleme beim Erkennen der Ursachen. Seine ersten Schreiberlebnisse hat Sven vergessen. Er weiß nur, dass ihm Schreiben noch nie Spaß bereitet hat. Schulisches Schreiben ist ihm eine Last. In seiner Freizeit meidet er die ungeliebte Tätigkeit und verbringt die meiste Zeit am Computer spielend und die Weiten des Internets erkundend. Seine Aufsätze waren und sind stets ein Desaster.

Dieses Beispiel steht nicht nur für die außerordentlich starke Differenziertheit schreibunterrichtlicher Voraussetzungen und Ergebnisse, es illustriert auch eine umfassende schreibdidaktische Fragestellung:

*Wie kann es gelingen, Heranwachsenden eine solche Schreibmotivation und Schreibkompetenz zu vermitteln, die es ihnen ermöglicht, sich nicht nur im gesellschaftlichen Diskurs zu behaupten, sondern sich auch als Persönlichkeit selbst zu finden und zu entwickeln?*

Das ist eine Fragestellung, die sich vorrangig auf die Qualität von Schreiblernprozessen bezieht und weniger auf Quantitäten reflektiert. Beispiele dieser Art sagen mehr aus als meist pauschalisierende Einschätzungen zum Stand unserer Schreibkultur, die sich oft zu stark auf Zahlen richten und wenig dazu angetan sind, den Blick für notwendige didaktische Interventionen zu schärfen: Einerseits beklagt man eine Schreibkrise, in der sich Deutschland befindet, und belegt mit beeindruckenden Zahlenangaben, dass sich die Schriftfähigkeit als Basis der Zivilisation schon hundert Jahre nach ihrer Durchsetzung wieder aufzulösen beginnt (vgl. von Werder / Schulte-Steinicke 2003 : 5). Andererseits preist man einen triumphalen Siegeszug von Schrift in einer Kultur, in der noch nie so viel geschrieben wurde wie heute, wobei man auf das rasante Wachstum moderner Schreibmedien (Mails, Blogs, SMS usw.)

verweist (vgl. Esterl 2007 : 5; Mattenklott 2007 : 11). Quantitativ geprägte Aussagen blenden Einschätzungen zur Kompetenz von Schreibenden weitgehend aus. Natürlich sind Schreibdidaktik und Schreibunterricht auch stark daran interessiert, Heranwachsende zu einer mög-

lichst hohen Zahl von Schreibereignissen zu motivieren, die Aktivitäten bleiben aber wirkungslos ohne die gezielte Ausbildung der dazu notwendigen Kompetenzen.

Gerade auf Letzterem liegt der Fokus unserer Untersuchung:

Es gilt zu klären, wie eine umfassende Schreibbefähigung sowohl zu entwickelten Textgestaltungsfähigkeiten als auch zur Identitätsbildung bei Lernenden auf den Sekundarstufen beitragen kann.

Impulse für unser Anliegen empfangen wir sowohl aus schreibdidaktischen als auch aus entwicklungspsychologischen Untersuchungen zu Schreibmotivationen und Schreibleistungen Heranwachsender einerseits sowie zu Identitätsfindungsprozessen und deren notwendigen Unterstützung in der Adoleszenz andererseits. Entsprechende Befunde vermitteln zwar kein empirisch gesichertes und umfassendes Bild über den aktuellen Stand der Schreibkompetenz- und Identitätsentwicklung von Lernenden in unserem Untersuchungsfeld, verweisen jedoch auf einzelne Probleme und deren Ursachenkomplexe:

- *Schreibmotivationen* verlieren im Laufe der Schulzeit an Wirkung. Während sich die Schreibnovizen begeistert jeder Schreibanforderung stellen, geht den Kindern und Jugendlichen, die sich mit zunehmendem Alter zu Schreibexperten entwickeln sollen, die Lust am Schreiben verloren, und zwar insbesondere dann, wenn das Schreiben mit Problemen verbunden ist. Nach wie vor kennen Schreibdidaktik und Schreibunterricht „zu wenig Mittel und Wege, um Kinder und Jugendliche dauerhaft an das Schreiben zu binden“ (Baurmann / Müller 1998 : 16).
- *Schreibkompetenz* wird nach der „weit verbreiteten Einschätzung“ im vorherrschenden Deutschunterricht „nicht hinreichend entwickelt“ (Becker-Mrotzek / Böttcher 2006 : 23). Lehrende im Fach Deutsch konstatieren bezüglich der Schlüsselqualifikationen Lesen, Schreiben und Sprechen „bei vielen Schülern eine insgesamt defizitäre Sprachkompetenz“ (Gessner / Kuhley 2006 : 27). Ausbildungsbetriebe wie Hochschulen beklagen gravierende Schreibdefizite bei den Absolventen aller Schulformen. Diese Defizite betreffen alle Systemebenen des schriftlichen Sprachgebrauchs. Offensichtlich handelt es sich hierbei um ein internationales Problem. Auch eine US-amerikanische Studie konstatiert rückläufige Schreibkompetenzen bei Jugendlichen und benennt so gleich die Hauptschuldige: die Schule:  
 „There is a considerable concern that the majority of adolescents do not develop the competence in writing they need to be successful in school, the workplace, or their personal lives. A common explanation for why youngsters do not write well is that schools do not a good job of teaching this complex skill“ (Graham / Perin 2007 : 445).
- Ein Verlust an *Schriftlichkeit* im gesamtgesellschaftlichen Kontext scheint neben den unzureichenden Schreibaktivitäten auf schulischer Ebene für den Verlust an Schreibkompetenz mitverantwortlich zu sein: Konzeptionelle Schriftlichkeit werde von den medialen Entwicklungen in der modernen Gesellschaft massiv bedroht. Eine Re-Oralisierung der geschriebenen Sprache und ein Verlust an Literalität führen zu einer „Sprache der Nähe“ als einer „tertiären Mündlichkeit“ (Enders 2007 : 2 f.). Unter solcher „tertiären Mündlichkeit“ wird eine medial schriftlich vermittelte, jedoch konzeptionelle Mündlichkeit in schriftlichen Kulturen verstanden, die aus dem Trend der Verschmelzung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit hervorgeht (vgl. ebenda : 59). Hieraus resultiere eine Beliebigkeit und Orientierungslosigkeit, die die schulische „Erziehung des jungen Menschen zu einer umfassenden Schriftlichkeit“ (ebenda : 74) in Frage stellt. Damit werde nicht nur die Herausbildung von „Rationalität und Intellektualität“, sondern auch die „Identitätsentwicklung“ der Heranwachsenden behindert,

die ja gerade auf der durch die Schriftsprache ermöglichten „reflektiven Distanz zu sich selbst“ beruht (ebenda : 192).

Diese – empirisch relativ ungesicherten Aussagen – öffnen zumindest den Blick für die notwendige schreibdidaktische Qualifizierung schreibentwicklungsbezogener Lehr- und Lernprozesse. Sie verweisen aber auch auf die Potenzen dieser Prozesse für die Identitätsentwicklung Heranwachsender. Doch auf welche Forschungslage stoßen wir in diesem Kontext?

- Entwicklungspsychologische Erkenntnisse verweisen auf die Adoleszenz als entscheidenden Lebensabschnitt im Rahmen der Identitätsentwicklung. *Identität* ist als Lebensgeschichte aufzufassen, die zugleich über *erzählte Lebensgeschichte* zu erfassen ist (vgl. Habermas 2008 : 364). Damit rückt die sprachliche Tätigkeit des *Erzählens* auch in den Focus pädagogisch-didaktischen Interesses, denn durch das Erzählen von Lebensgeschichten werden „Zusammenhänge zwischen verschiedenen Erinnerungen und zwischen den Erinnerungen und der eigenen Person“ (ebenda : 379) hergestellt, was letztlich zur Erarbeitung einer *entwickelten Identität* verhilft. Das Erzählen gehört damit auch zu den explorativen Aktivitäten, durch die Jugendliche persönliche Lebensziele und geeignete Handlungsstrategien erkunden. Dabei kommen als „Mechanismen der Selbstregulation“ die Selbstbeobachtung, Selbstbewertung und Selbstreaktion zum Tragen (Wiese 2004 : 19). Diese selbstregulatorischen Mechanismen erlangen den Status von Kompetenzen, die „zusehends an Bedeutung gewinnen“ (ebenda : 29).
- Ein wesentlicher Bereich der Identitätsentwicklung ist der *Beruf* (vgl. Abele 2004; Kracke 2004; Wiese 2004; Habermas 2008). Vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Entwicklungsgeschichte setzen sich Jugendliche „Entwicklungsziele, die sie mithilfe entwicklungsregulativer Handlungen auf der Basis biologischer, gesellschaftlich institutioneller und normativer Rahmenbedingungen zu erreichen versuchen“ (Kracke / Heckhausen 2008 : 498). In diesem Kontext antizipieren sie ihr *zukünftiges Selbst*, artikulieren ihre Wünsche, Hoffnungen und Befürchtungen, beurteilen ihre eigenen Kompetenzen und strukturieren ihren Weg zur Zielerreichung. Neben der beruflichen Orientierung setzen sich Jugendliche mit weiteren identitätsrelevanten Entwicklungsaufgaben auseinander. Als solche gelten der Aufbau eines Freundeskreises, das Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung, die Geschlechtsrollenentwicklung, die Ablösung von den Eltern, die Entwicklung von Vorstellungen über Partnerschaft und Familie sowie die Ausprägung einer eigenen Weltanschauung (vgl. ebenda : 503). Als besonders interessant erscheint in unserem Untersuchungskontext die neuere Auffassung der Identitätsforschung, wonach die Lösung solcher Entwicklungsaufgaben und damit die Erarbeitung einer Identität als *Problemlösungsprozess* anzusehen ist (vgl. ebenda : 510 ff.). Damit wird die kognitive Determinante der Identitätsfindung prononciert, was schließlich Bezüge zu analog strukturierbaren Lehr- und Lernprozessen – auch im Schreibunterricht – erlaubt.
- Die Identitätsentwicklung bei Heranwachsenden wird durch spezifische soziale Probleme belastet (vgl. Kracke 2004 : 35):  
Im zentralen Bereich der Berufsorientierung ist der Zugang zur Arbeitswelt durch den sich ständig wandelnden Arbeitsmarkt und die verringerte Zahl von Ausbildungsplätzen schwieriger geworden.  
Der rasche soziale Wandel lässt das Ziel der Erwachsenenwelt für die junge Generation immer unberechenbarer erscheinen, was zu einem Verlust an Zielklarheit führt.

Die Identifizierung mit Erwachsenenvorbildern wird dadurch erschwert, dass sich Werte in ihrer handlungsleitenden Funktion verändern. So gelingt es Heranwachsenden immer weniger, sich zwischen „Arbeits- und Lustorientierung“ (ebenda : 41) zu entscheiden.

Aber auch die Erwachsenenwelt wird von Identitätskrisen nicht verschont:

„Wir sind uns unseres gesellschaftlichen Ortes und damit unserer selber nicht mehr sicher, weil immer schnellere Veränderungen uns jeder selbstverständlichen Verwurzelung berauben“ (Wucherpfennig 2006 : 173).

- Die für die Identitätsarbeit notwendige Selbststeuerung und Selbstreflexivität bei Jugendlichen konstatiert man zwar als Entwicklungsziele, die entsprechenden Lehr- und Lernaktivitäten zur Erreichung dieser „intrapersonalen Kompetenzen“ (Abele 2004 : 65) müssen nach unserem Ermessen jedoch forciert werden. Die Förderung von Selbstregulationskompetenzen sollte in sinnvoller und fächerübergreifender Weise erfolgen (vgl. ebenda : 86).

Somit hat auch das Fach Deutsch seinen Beitrag zur Identitätsbildung zu leisten.

Dass sich Deutschlehrende bereits mit dieser wichtigen Aufgabe identifizieren, belegt Kunze in einer *Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Hiernach kristallisiert sich die „*Unterstützung der Heranwachsenden bei der Identitätsbildung*“ (kursiv i.O.) als zentrales Ziel des Deutschunterrichts heraus (vgl. Kunze 2004 : 458). Über Konzepte, Methoden und Verfahren zur Erreichung dieser Zielstellung gibt es jedoch keine gesicherten Aussagen. Unser Versuch, unterrichtsbezogene Schreibaktivitäten konzeptuell und exemplarisch mit Prozessen der Identitätsentwicklung Jugendlicher zu verbinden, erhebt damit einen Neuheitsanspruch. Die Präferenz des *Schreibens* bedarf jedoch noch einer weiteren argumentativen Stützung.

Woraus resultiert die besondere Eignung des Schreibens für Identitätsentwicklungsprozesse?

Bei der Beantwortung dieser Frage gehen wir zunächst vom *Schreiben als Textschreiben* aus und grenzen uns vom motorischen Schreiben und vom normativen Schreiben (vgl. Ossner 2006 (a) : 98 f.) ab.

Es geht uns also um das *schriftliche Gestalten inhaltlich und sprachlich kohärenter Äußerungen mittels mentaler Prozesse und materieller Handlungen unter Beachtung normativer Aspekte*.

Das Schreiben in dieser Form weist gegenüber dem Sprechen Vorteile auf:

- Es stellt – im Vergleich zum Sprechen – eine intensivere und präzisere sprachliche Leistung dar, frei „vom Zwang ständigen Fortschreitens, dem jede Form des Sprechens unterliegt“ (Eigler et al. 1990 : 67).
- Es steigert die Bewusstheit und schafft durch die „Entfernung vom natürlichen Milieu“ Bewusstsein (Ong 1987 : 85).
- Es befördert in seiner epistemisch-heuristischen Funktion als Mittel und Medium des Denkens die Ausprägung kognitiver Prozesse (vgl. Beck / Hofen 1990; Fritzsche 1994; Ortner 2000).
- Es erlaubt eine Distanzierung von sich selbst sowie eine Selbstbeobachtung des eigenen Bewusstseins (vgl. Ortner 2000).

Gerade der letztgenannte Aspekt erlaubt eine Charakterisierung des Textschreibens als *Ausdruck des Selbst*, denn dieses Schreiben

- ist eine Aktivität von hoher psychohygienischer Relevanz (vgl. Urban 2004),
- führt zur Selbsterkenntnis und trägt zur Persönlichkeitsfindung bei (vgl. Maxlmoser 1995),
- wird von (entwickelten) Schreibern als psychische Entlastung und Möglichkeit der Selbstfindung empfunden (vgl. Frentz / Frey / Sonntag 2005),
- hilft – insbesondere in der Erzählform – bei der Suche nach biografischer Identität (vgl. Kaufmann 2005),
- befördert – vorzugsweise im fiktionalen Textsortenbereich – die Konturierung des Selbst (vgl. Jung 1989) und die Herstellung von Identität (vgl. Breuer / Sandberg 2006),
- weist als autobiografisches Schreiben eine höhere identitätsbildende Produktivität auf (vgl. Feilke / Otto 1998) und hilft, „die spezifischen Funktionen der Tätigkeit Schreiben für die Sinnsuche im eigenen Leben genauer zu bestimmen“ (Bräuer 1998 : 35).

Die meisten dieser Vorzüge des Schreibens entbehren allerdings noch der empirischen Verifizierung. Eine amerikanische Studie weist bereits die exponierte Bedeutung schriftlicher Tätigkeiten im Kontext der Berufswahl Jugendlicher nach (vgl. Brown et al. 2003 : 412 ff.). So zeigt die Metaanalyse von 63 Berufswahlinterventionsstudien, dass die Interventionskomponente „Workbooks and written exercises“, mit Hilfe derer Jugendliche ihre Laufbahn- und Lebensziele klären sollte, zu signifikant höheren Effektwerten in Berufsorientierungsprozessen führte. Daraus schlussfolgert man hypothetisch, dass die schriftsprachbezogenen Interventionsmaßnahmen zu Berufsvergleichen und zu persönlichen Lebensperspektiven in der Kombination den höchsten Effekt erzielen.

Kommen wir nun zurück auf die eingangs genannte schreibdidaktische Fragestellung und überführen wir diese in konkretere *Forschungsfragen*:

*Wie können schreibdidaktische Interventionen dazu beitragen, die Schreib- und Selbstkompetenz bei Lernenden auszubilden?*

und

*Welches Schreibentwicklungskonzept ist geeignet, bei Lernenden Schreibmotivation und Schreibkompetenz zu befördern und zugleich Identitätsfindungsprozesse zu unterstützen?*

Im Zuge der Antwortfindung konzentrieren wir uns im Folgenden auf

- eine theoriebezogene Analyse von Schlüsselbegriffen (*Kompetenz, Kreativität, Identität*) sowie von psychologisch, linguistisch und didaktisch geprägten Schreibkonzepten,
- eine exemplarische praxisbezogene Analyse des schreibunterrichtlichen Kontextes (*Schreibleistungen Lernender, Schulbuchangebote für den Deutschunterricht*),
- den Entwurf eines ganzheitlichen Schreibentwicklungskonzeptes, das sowohl konsensfähige Elemente bekannter kognitiver und kreativer Schreibmodelle vereinigt als auch dem kompetenz- und identitätsbildenden Anspruch gleichermaßen gerecht wird,
- ein Angebot an kompetenz- und identitätsbildender Schreibaufgaben, die auf authentische Texte zu identitätsrelevanten Themen zielen.