

Reihe "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen"

Herausgegeben von der

Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen"

des Interuniversitären Instituts für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung

Elisabeth Lercher

**Schreiben und Kommentieren.
Über den Versuch eines beratenden
Umgangs mit SchülerInnentexten**

PFL-Deutsch, Nr. 19

IFF, Klagenfurt 1996

Redaktion:
Werner Wintersteiner

Die Hochschullehrgänge "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen" (PFL) sind interdisziplinäre Lehrerfortbildungsprogramme der Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen" des IFF. Die Durchführung der Lehrgänge erfolgt mit Unterstützung von BMUkA und BMWVK.

Inhaltsverzeichnis

1. Ausgangspunkt	1
2. Bisherige Kommentarpraxis	1
3. Veränderungen	2
3.1. Vom Urteil zur Schreibberatung	2
3.2. Von der Produktorientierung zur Prozeßorientierung	3
3.3. Vom Beurteilungsmonopol des Lehrers zur Selbsteinschätzung und -verantwortung für den Schreibprozeß	3
3.4. Von der Massenkorrektur zur Individualisierung und Differenzierung	4
4. Die Themenmappe	4
5. Die Kommentare	6
6. Und das Ergebnis	8
Anhang: Verwendete Literatur	

1. Ausgangspunkt

Einen großen Teil meiner Arbeitszeit außerhalb des Unterrichts verbringe ich mit Korrigieren von Schularbeiten, Hausübungen usw. Es ist dies ein Teil der Arbeit, an den ich keineswegs mit Begeisterung herangehe.

Einerseits ist es die Wiederkehr des ewig Gleichen (in Inhalt und Form), die mir das Durchlesen von SchülerInnen-Texten vergällt, andererseits treten in wenigen anderen Bereichen bei mir so massiv Sinnlosigkeitsgefühle auf. Nicht, daß ich es nicht wichtig fände, daß meine SchülerInnen schreiben, und zwar viel schreiben, und daß ich, wenn ich schon Schreibaufgaben stelle, diese auch großteils anschau, d. h. korrigiere. Das Problem ist vielmehr das Vage der Tätigkeit: Ich markiere Fehler, mache Verbesserungsvorschläge, begründe meine 'Urteile', versuche zu motivieren, schreibe auch manchmal etwas "Gemeines", streiche herum, mache Fragezeichen, Rufzeichen, fordere Verbesserungen ein - und habe eigentlich bisher kaum erlebt, daß all diese Aktivitäten große Veränderungen bewirkt hätten. Die Korrekturarbeit wird so zum sinnentleerten Ritual, das zwar von allen Beteiligten akzeptiert und häufig als das Zentrale von (Deutsch)-LehrerInnenarbeit empfunden wird (von Amts wegen legitimiert zu sein, in fremden Texten herumzustrichen), das aber deshalb nicht sinnvoller wird.

Offenbar bin ich mit diesen Gefühlen nicht ganz allein. In einer Befragung gaben z.B. 75% der LehrerInnen an, daß sie ihre Korrekturarbeit für tendenziell sinnlos halten. (Ivo 1982, S. 45)

Dazu kommen eigene Vermutungen und Beobachtungen über den Umgang von SchülerInnen mit korrigierten und kommentierten Texten. Ich habe den Eindruck, daß für sie vor allem das Ergebnis (= die Note) von Interesse ist, daß korrigierte Hausübungen und Schularbeiten 'erledigt' sind und beiseite gelegt werden, wohl auch aus dem Gefühl heraus, daß man in Deutsch ohnehin nichts machen kann - entweder man *kann* schreiben (d. h. es 'gefällt' dem/der Lehrer/in) oder eben nicht.

Fragt sich jetzt, was zu tun wäre "angesichts fundamentaler Unsicherheit darüber, ob Korrigieren von Aufsätzen etwas mit dem Schreibenlernen ihrer Verfasser 'zu tun' hat oder nicht?" (Abraham 1993, S. 464) Ich jedenfalls habe mir vorgenommen, daß ich in Zukunft nicht mehr einen Großteil meiner Zeit mit etwas von mir als sinnlos Empfundene verbringen werde. Angeregt und zusätzlich motiviert, in diese Richtung etwas zu verändern, wurde ich auch durch Diskussionen mit einer englischen LehrerInnengruppe und ein von ihnen herausgegebenes "Marking paper" (weg von ritualisierten und routinisierten Begegnungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen - hin zu Lernerfahrungen).

2. Bisherige Kommentarpraxis

Ich möchte zunächst beschreiben, was ich bisher gemacht habe, wobei es mir hier nicht um Kriterien der Aufsatzbeurteilung geht, sondern um meine Haltung als Korrigierende gegenüber SchülerInnen-Texten, eben darum, wie ich in meinen Kommentaren auf diese Texte reagiere.

Die Kommentare, die ich üblicherweise unter SchülerInnentexte schreibe, sind vergleichsweise lang. Sie erfüllen für mich mehrere Funktionen. Zunächst unterstützen mich die Kommentare beim Beurteilen. Schreibend gehe ich meinen Kriterienkatalog durch und komme so zu einer Note. (Manchen Kommentaren merkt man es auch an, daß ich sie eigentlich für mich selber geschrieben habe. Die Kommentare sollten auch die Note aufgrund von vorher bekannten Kriterien der Beurteilung transparent machen (Nachvollziehbarkeit und Vergleichbarkeit innerhalb der Gruppe). Im Hinterkopf hatte ich natürlich auch die Idee, daß meine Kommentare etwas bewirken, d. h. den Schreibprozeß positiv steuern sollten. Dazu sind sie aber höchst ungeeignet, denn:

- In ihnen werden didaktische ('weiterhelfen') und institutionelle Ziele ('prüfen') vermischt (vgl. Abraham 1993, S. 464). Das Urteil, die Auslesefunktion legt sich den anderen Intentionen quer. Ich erinnere mich an mehrere Diskussionen mit SchülerInnen, die nach der Lektüre meiner Kommentare meinten: "Sie finden ja ohnehin diesen Teil meines Aufsatzes gut, warum habe ich dann einen Vierer?"
Darüber hinaus hat Korrigieren in erster Linie mit 'zu einer Note kommen' zu tun. Der Auslese Zweck hat auch in meiner Praxis den Förderanspruch weitgehend verdrängt. Selbst wenn ich z.B. Hausübungen korrigiere, steht häufig im Vordergrund, daß ich eine Note brauche, und absurderweise sind meine Kommentare unter Hausübungen spärlicher.
- Die Kommentare sind trotz anderweitiger Ansprüche Urteile, und es ist zu bezweifeln, daß Bemerkungen wie "gut", "holprig formuliert" oder "unverständlich" für den Lernprozeß hilfreich sind. Wie aus anderen Bereichen bekannt ist, sind Urteile eine schlechte Basis für Veränderungen, zumal sie ja auch die Verantwortlichkeit für den Prozeß den Lernenden aus der Hand nehmen.
- Zu berücksichtigen ist auch das Umfeld, in dem meine Kommentare entstehen: Schulisches Schreiben wird vornehmlich von zu schreibenden und zu benotenden Schularbeiten bestimmt. (Vgl. Baumann 1990, S. 7) Auch in meinem Deutschunterricht wird Schreiben rund um die Schularbeit arrangiert, der Schreibunterricht so auf das Produkt reduziert, der Aufsatz vorrangig in seiner Funktion als Lernkontrolle gesehen. Angesichts dieser fast ausschließlichen Produktorientierung könnten meine Kommentare in keinem Fall Schreiben als Prozeß fördern, und ich darf mich als Korrigierende auch nicht ärgern, wenn SchülerInnen korrigierte Arbeiten beiseite legen und meine Kommentare kaum oder nur im Hinblick auf die Note lesen.

3. Veränderungen

Im folgenden möchte ich skizzieren, in welche Richtung ich zu Beginn des zweiten Semesters meinen Schreibunterricht und meine Kommentarpraxis zu verändern mir vorgenommen hatte.

3.1. Vom Urteil zur Schreibberatung

- Trennung von Beurteilungs- und Förderaspekt:
Das Urteilen wollte ich auf die wenigen Prüfungsaufsätze beschränken (d. h. ein- bis zweimal pro Semester; darüber hinaus vielleicht noch Beurteilung einer Themenmappe oder Se-

mestermappe). Bei diesen Gelegenheiten könnte ich es mir dann ersparen, so zu tun, als seien meine Kommentare auch zur Verbesserung gedacht.

Daneben wollte ich möglichst viele Gelegenheiten schaffen, in denen ich nicht mit einem Urteil bzw. einer Note verbundene Rückmeldungen geben kann.

- inhaltliche Veränderung der Kommentare:

Lehreranregungen sollten die übliche Korrektur ersetzen, die das Mißlungene und Unfertige an ausgewählten Stellen markieren und daraus Stellungnahmen und Arbeitsaufträge ableiten.

(Vgl. Abraham 1993, S. 468)

Gut gefiel mir auch die Idee, daß sich DeutschlehrerInnen mehr als LeserInnen der SchülerInnen-Texte verstehen sollten, nicht als Anstreicher und Hineinschreiber. Unklare Formulierungen z.B. könnten vom Lehrer paraphrasiert werden (ähnlich wie Psychotherapeuten das tun), und die wenige Zeit sollte vom Lehrer für einen kurzen Text verwendet werden, in dem der eigene Leseindruck dargestellt wird - kein wertender, sondern ein beschreibender Text, aus dem Verbesserungsvorschläge ad hoc und für die Zukunft hervorgehen (Abraham 1993, S. 470).

In dieselbe Richtung gehen auch die Vorschläge Merkelbachs (Merkelbach 1993, S. 101-106): Nicht mehr die 'Lehrerhand' geht mit dem Text nach bestem Gewissen oder nach Gutdünken um, sondern die Schülerhand bleibt in ihr Autorenrecht eingesetzt und wird beim Weiterschreiben beraten, nicht aber beiseitegeschoben. Die 'Korrektur' erfolgt in verschiedenen Phasen, niemals wird ein Erstentwurf beurteilt.

3.2. Von der Produktorientierung zur Prozeßorientierung

Das Überarbeiten sollte in meinem Unterricht mehr Gewicht bekommen, die Entwicklung einer Überarbeitungsfähigkeit müßte ich als Ziel mehr im Hinterkopf haben. Das Überarbeiten könnte als Ritual in den Unterricht eingebaut werden (z.B. 2-Phasenschularbeit; Themen- oder Semestermappe, die mehrere Entwürfe enthält; eventuell könnte auch die Qualität der Überarbeitung bewertet werden; Texte anderer SchülerInnen zum Umschreiben geben - vgl. Voigt 1990, S. 43).

Eng mit der Entwicklung einer Überarbeitungsfähigkeit hängt der nächste Punkt zusammen:

3.3. Vom Beurteilungsmonopol des Lehrers zur Selbsteinschätzung und -verantwortung für den Schreibprozeß

Nach Abraham (1993, S. 470) sollte sich der Deutschlehrer eben nur als ein Leser verstehen und daher sollte der Konsens mit weiteren Lesern, auch mit dem Schreiber als Leser seines eigenen Textes - eventuell aus zeitlichem Abstand - Ziel jedes Texteingriffs sein. Um ein Klima herzustellen, in dem klar ist, daß nicht der/die Lehrer/in die letzte Instanz ist, sondern alle (auch die SchreiberInnen selbst) Beurteilungskompetenz haben, konnte ich mir folgendes vorstellen:

- Diese Haltung müßte bereits in den LehrerInnenkommentaren deutlich werden (Anregungen statt Urteile, die SchreiberInnen entscheiden, inwieweit diese für sie zweckmäßig sind) s.o.
- Regelmäßige Rückmeldungen von Partnern oder einer ganzen Gruppe zu Texten. (Schreibkonferenzen; Partner lesen als erste den Text und reagieren schriftlich darauf - vgl. Saxalber-Tetter 1991, S. 59)

- Zur Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstbeurteilung könnten z.B. als Ritual Texte über eigene Texte verfaßt werden.
- Schließlich müßten auch Analyseinstrumente mit SchülerInnen langfristig aufgebaut werden. (Vgl. Saxalber-Tetter 1991, S. 59)

3.4. Von der Massenkorrektur zu Individualisierung und Differenzierung

Der Unterricht sollte so umgestaltet werden, daß zumindest in Ansätzen innere Differenzierung bzw. individuelle Schreibberatung in organisatorischer Hinsicht möglich wird:

- Eine Idee, die ich dazu gefunden habe, ist die Themenmappe (Weber 1990). SchülerInnen sammeln Information zu einem Thema, gestalten eine Mappe und schreiben z.B. zu Beginn des Semesters festgelegte Textsorten dazu (Kommentar, Bericht, Reportage usw.)
- Begleitend dazu müßten regelmäßige Schreib- und Besprechungsstunden eingerichtet werden. D. h. von der bei allen Beteiligten (LehrerInnen wie SchülerInnen) sehr tief sitzenden Vorstellung, daß Unterricht nur dann gegeben ist, wenn alle mehr oder weniger das gleiche unter Lehrer-Regie tun, sollte Abschied genommen werden.

4. Die Themenmappe

Zu Beginn des 2. Semesters schlug ich meinen beiden vierten HAK-Klassen folgende Gestaltung des Schreibunterrichts vor:

- Jede/r sollte im Laufe des Semesters eine sogenannte Themenmappe produzieren (Idee etwas abgewandelt nach Weber 1990), d. h. Material aus Zeitungen und Zeitschriften ihrer/seiner Wahl sammeln und daraus folgende Textsorten schreiben: Kommentar, Leserbrief, Zeitungsnachricht, Reportage oder reportagehafter Bericht, Innerer Monolog.
- Diese Texte sollten während des ganzen Semesters laufend zur Verbesserung abgegeben und von mir mit schriftlichen Kommentaren versehen zur Überarbeitung zurückgegeben werden, solange, bis der einzelne das Gefühl hat, der Text ist das Beste, das er/sie hervorbringen kann. Ich würde die Kommentare im Computer speichern, um die einzelnen Überarbeitungsschritte dokumentieren zu können.
- Eine Beurteilung der gesamten Mappe (Gestaltung der Mappe, Umfang des gesammelten Materials, Häufigkeit der Überarbeitungen, Qualität der geschriebenen Texte) sollte dann am Ende des Semesters erfolgen.
- Die Abgabe der Texte während des Semesters erfolgt freiwillig und ersetzt die üblichen Hausübungen.

- Nur zu Beginn des Semesters (ca. im ersten Monat) werden alle geforderten Textsorten besprochen - ich übernahm die Klassen nach einer einjährigen Karenzpause -, und zu Übungszwecken werden in dieser Phase zusätzliche Hausübungen gegeben.
- Fallweise gibt es Besprechungsstunden, in denen die SchülerInnen ihre Texte MitschülerInnen vorlegen oder einzeln Probleme mit mir besprechen können.
- Am Ende des Semesters werden die fertigen Mappen auf einem Tisch in der Klasse zur Einsicht für alle aufgelegt.

Die SchülerInnen akzeptierten diese Vorschläge in beiden Klassen. Manche waren skeptisch, konnten sich *“darunter zuerst nichts Genaueres vorstellen”* (diese und die folgenden Zitate stammen aus SchülerInnenrückmeldungen vom Ende des Semesters), wollten es aber einfach ausprobieren, andere lockte die (sich im Laufe des Semesters als Illusion entpuppende) Vorstellung von wenig Aufwand: *“Ich war von Anfang an echt begeistert. Nur 5 Aufsätze für ein Semester - toll! Diese einige Male ausbessern lassen und dann habe ich eine gute Note am Schluß.”*

Für einige war sicherlich die Aussicht auf individuelle Betreuung und die lange notenfreie Zeit ausschlaggebend für ihre Zustimmung.

Die Arbeit an der Themenmappe verlief in den zwei Klassen unterschiedlich erfolgreich. Am Ende hatte zwar jede/r eine Mappe gestaltet und mit den entsprechenden Texten versehen, nur wurde das Angebot, Texte abzugeben und zu überarbeiten unterschiedlich angenommen. In einer Klasse mit 17 SchülerInnen wurden 58 Texte abgegeben, 5 Schüler gaben nie einen ihrer Texte zur Überarbeitung ab. In der anderen Klasse (21 SchülerInnen) schrieb ich 132 Kommentare, wobei nur 1 Schüler nie einen Text zur Überarbeitung abgab. Einzelne Texte wurden bis zu 5mal überarbeitet. Die Arbeit war also für die einzelnen unterschiedlich sinnvoll.

Darüber hinaus empfanden etliche den für manche geringeren Arbeitsaufwand als Ungerechtigkeit. Denn diejenigen, die ihre Texte oft abgaben und viel überarbeiteten, mögen zwar was gelernt haben, schnitten aber notenmäßig am Ende nicht automatisch besser ab als einzelne, die ihre Texte selten bis gar nicht abgaben. Vereinzelt Äußerungen wie folgende sind daher nur allzu verständlich: *“Ich finde, daß diejenigen, die die Texte oft abgegeben haben, nur die ‘Blöden’ waren - immer und immer wieder mußten die Texte neu geschrieben werden.”* Rückblickend desavouierte die Endnote die Intentionen dieser Arbeit, nämlich daß es nicht so sehr auf das Produkt, sondern auf den Prozeß ankommt, darauf, daß jede/r nach seinen Möglichkeiten dazulernt.

Obwohl ich das ganze Semester Propagandaarbeit für das Überarbeiten und eine vernünftige Zeiteinteilung geleistet habe, spielte sich der Großteil der Arbeit für viele SchülerInnen und mich in den letzten drei Wochen vor dem endgültigen Abgabetermin ab, was sicherlich die Qualität der Texte, den Sinn der Arbeit, nämlich schreiben zu lernen, sowie die Qualität meiner Kommentare (aufgrund des Massenandrangs) etwas beeinträchtigte.

Die meisten SchülerInnen, die davon betroffen waren, bedauern in ihren Rückmeldungen, daß sie zu spät angefangen haben, *“die schlechte Ausnutzung von uns”*, und daß *“durch den Zeitdruck keine wesentliche Verbesserung erfolgt”* sei. Einige orten die Ursache für ihre mangeln-

de Zeiteinteilung darin, daß *“immer ein gewisses Klima von ‘Aufgabe machen’”* bestand. Andere resignierten angesichts der Menge der Arbeit: *“Da jedoch in der Schule und auch zu Hause trotzdem noch andere Aufsätze zu machen waren, hatte ich bald keine Lust mehr auf die Themenmappe. Das Aufsatzschreiben habe ich aufgeschoben bis zum letzten Zeitpunkt - wie immer. Und jetzt ärgert es mich.”*

Daß zudem das Schreiben zu einem selbstgewählten Thema nicht an sich gleich die vorhandene schulische Schreibunlust löst, zeigt sich in folgendem: *“Die Themenmappe beanspruchte viel Zeit. Ich weiß, daß Sie uns dafür auch eine lange Zeit gegeben haben, aber wenn man nicht gern Aufsätze, Texte ... schreibt, ist das schon oft eine richtige Qual.”*

Die Verwendung eines Computers erleichterte hingegen vielen die Arbeit an den eigenen Texten. Diejenigen SchülerInnen, die zu Hause einen Computer besitzen, empfanden die Überarbeitungsarbeit nicht so als Belastung wie andere: *“Sie (die Themenmappe) war für mich selber mit viel Arbeit verbunden, weil ich oft meine Texte abgegeben habe und keinen Computer habe. Deshalb mußte ich die Texte immer neu schreiben.”*

Positiv ausgewirkt auf die Arbeitshaltung und die Motivation, Texte zu überarbeiten, hat sich auch die Tatsache, daß die SchülerInnen gemerkt haben, ihre Texte werden ernst genommen und jeder einzelne schriftlich kommentiert. Mein für die SchülerInnen spürbarer Arbeitsaufwand hat letztlich auch ihren Einsatz erhöht.

5. Die Kommentare

Das Ziel meiner Kommentare zu den SchülerInnentexten sollte eine Unterstützung ihres Schreibprozesses sein, Hilfe zur Weiterarbeit am Text und nicht bloß Lob oder (Ver)Beurteilung. Meine Versuche gingen daher tendenziell in die Richtung zu beschreiben, was ich als Leser verstanden habe, wie z.B. der Aufbau oder die Argumentation eines Textes auf mich wirkt. In meinen Vorschlägen zur Überarbeitung beschränkte ich mich auf Punkte, von denen ich annahm, daß eine Veränderung in diesem Bereich im Rahmen der Möglichkeiten des einzelnen liegt. Ich habe nicht alles, von dem ich das Gefühl hatte, es gehöre *“verbessert”*, bei allen SchülerInnen angemerkt (oder erst beim nächsten Mal markiert). Dies gab mir die Möglichkeit zu differenzieren, auf unterschiedliche Niveaus einzugehen, bei verschiedenen SchülerInnen entsprechend viel oder wenig zur Überarbeitung anzuregen. Meine Kommentare kennzeichnete ich möglichst als meine Meinung, meinen Leseindruck, um dem Absolutheitsanspruch von Lehrercommentaren entgegenzuwirken. Vorschläge zur Überarbeitung versuchte ich als solche und nicht als Verbesserungsbefehle zu formulieren. Außerdem habe ich mir Zurückhaltung mit Strichen, Frage- und Rufzeichen auferlegt. Bei unklaren Textstellen versuchte ich, in Form von Fragen die Schreibintention zu präzisieren (z.B. *“Meinst du ...?”*). Bei allen Texten wies ich auch auf meiner Meinung nach gelungene Teile oder Punkte hin.

Anfänglich hatte ich Schwierigkeiten, von dem mir geläufigen Modus des Beurteilens zu einer die SchülerInnen beim Texteschreiben unterstützenden Haltung zu kommen und dies auch durch meine Formulierungen deutlich werden zu lassen. Es wäre mir einfach sehr viel leichter gefallen, reine Urteile (durchaus mit Begründung) hinzuschreiben.

Mit zunehmendem Zeitdruck und steigender Arbeitslast bemerkte ich außerdem, daß meine Kommentare direkter wurden, was sich in entsprechend häufiger Verwendung von "sollte" zeigt. Teilweise konnte ich mir nach der dritten (nach meiner Meinung nicht geglückten) Überarbeitung auch nicht mehr anders vorstellen, mich verständlich zu machen. In Einzelfällen machte ich dann ganze Gliederungsvorschläge, was nicht meiner ursprünglichen Intention entsprach, Hilfe zur Selbsthilfe zu geben. Es ist daher wenig erstaunlich, daß einzelne sich in ihren Texten nicht mehr so wiederfanden: *"Die Kommentare waren hilfreich, obwohl manchmal durch die 'Verbesserungen', die wegen der Kommentare gemacht wurden, die eigene Meinung bzw. die Aussage des Textes 'verfälscht' wurde."*

Andere wiederum hatten Schwierigkeiten mit beschreibenden Kommentaren, die keine direkten Verhaltensanweisungen enthielten, denn sie wußten nicht genau, was sie damit anfangen sollten: *"Bei vielen Kommentaren wußte man nicht genau, was man wie verbessern mußte."*

Auch schien mir, besonders gegen Ende des Semesters und mit dem Näherrücken des Beurteilungstermins, zunehmend die Notwendigkeit, eine Note unter die Arbeiten zu schreiben, der Absicht, den Schreibprozeß unterstützend und beratend zu begleiten, in die Quere zu kommen. Ich empfand immer mehr den Druck, z.B. schärfer Schwachpunkte herauszuarbeiten, Negatives hinzuschreiben, um dann auch eine eventuelle schlechte Note begründen zu können. Wie sonst sollte diese für die SchülerInnen einsichtig sein?

Der Versuch, auf unterschiedliche Möglichkeiten der einzelnen SchülerInnen einzugehen, führte teilweise zu Mißverständnissen. So machte ich z.B. auch bei an sich guten Texten Überarbeitungsvorschläge. Daß dann, obwohl *"so viel zu verbessern"* war, schließlich *"Sehr gut"* darunterstand, stieß teilweise auf Unverständnis: *"Auch war trotz einer Bemerkung wie z.B. 'sehr guter Text' viel auszusetzen, was den tatsächlichen Wert der Arbeit nicht mehr klar darstellte."* Oder: *"Den Kurzbericht habe ich nur einmal verbessert, und beim ersten abgegebenen Text war der Kommentar ziemlich schlecht. Ich wußte nicht viel zu ändern und gab ihn ein wenig verbessert ab. Für diesen Text bekam ich dann die Note 'Sehr gut', was mich sehr verwunderte und auch positiv überraschte."*

Auch in der Tatsache, daß ich nicht jedes Mal alles kommentierte, sondern erst nach erfolgter Überarbeitung eines Punktes der nächste in Angriff genommen wurde, glaubten einige SchülerInnen Inkonsistenzen in der Bewertung zu erkennen: *"Doch manchmal wurden die Texte nach mehrmaliger Abgabe noch mehr kommentiert."*; *"Wenn beim ersten Mal ein Absatz gut oder informativ war, dann mußte ich es beim zweiten Mal schon wieder ändern."*

Demgegenüber scheint es gelungen zu sein, das sonst nur auf Fehler, auf Negatives gerichtete Korrekturverhalten in den Hintergrund zu drängen. Dies wurde von den meisten SchülerInnen als deutliche Veränderung wahrgenommen und positiv in den Rückmeldungen vermerkt: *"Bisher sind meine meisten Texte nur kritisiert worden (was habe ich falsch gemacht, das stimmt nicht, der Ausdruck!), es waren aber nie Tips dabei, wie ich das alles besser machen kann! Diesmal war es aber genau umgekehrt, es war auch Lob dabei, und das glaube ich ist wichtig, denn dann arbeitet man schon mit mehr Freude an den Texten. Und vor allem finde ich die Tips positiv, was man besser machen könnte, was man noch einbauen kann!"* Oder: *"... außerdem wurden auch immer die positiven Punkte eines Textes betont, nicht nur die negativen, verbesserungsbedürftigen - Motivation für die Verbesserung, wenn ein Teil schon gut gelungen ist."*

6. Und das Ergebnis

Die Frage, ob diese andere Art der Rückmeldungen, das Schreiben über ein frei gewähltes Thema, die Betonung des Überarbeitens eines Textes bessere Ergebnisse gebracht hat als ein konventioneller Schreibunterricht kann hier nicht eindeutig beantwortet werden. Aufgrund meiner Beobachtungen und der Großteils positiven Reaktionen und Rückmeldungen der SchülerInnen ergeben sich jedoch schon Hinweise darauf, daß sich das zugegebenermaßen arbeitsintensive Projekt, das sicherlich nicht einfach so in den Alltag einer Lehrverpflichtung mit mehreren Deutschklassen übernommen werden kann, gelohnt hat.

Zunächst sind die Texte der meisten SchülerInnen durch die Überarbeitungen entscheidend besser geworden. In Einzelfällen hatte ich auch den Eindruck eines Aha-Erlebnisses auf SchülerInnenseite, daß wirklich verstanden wurde, worauf es beim Schreiben der einzelnen Textsorten ankommt. Nicht zuletzt lagen im Fall der Themenmappen auch die Noten der SchülerInnen, die ihre Texte überarbeitet haben, weit über ihrem Niveau von üblichen Schularbeiten. Inwieweit sich diese verbesserte Qualität auch auf andere Texte übertragen läßt, wird sich wahrscheinlich erst im nächsten Jahr herausstellen. Unbestritten bleibt jedoch, daß sich die einzelnen sicher intensiver als je zuvor mit ihrem eigenen Stil, mit der Angemessenheit des Stils für die einzelnen Textformen, mit dem Aufbau der verschiedenen Textformen auseinandergesetzt haben.

Die überwiegende Anzahl der Rückmeldungen der SchülerInnen ihren Lernprozeß betreffend ist positiv. Die meisten von denen, die ihre Texte überarbeiteten, haben auch das Gefühl, davon profitiert zu haben und würden es trotz des Arbeitsaufwandes *„gerne noch einmal machen“*. (*„Im allgemeinen hat man durch das ständige Überarbeiten viel dazugelernt.“* *„Ich finde, die Themenmappe war eine gute Idee. Die Begründung ist jene, daß man einfach besser lernt, Kommentare, Reportagen usw. zu schreiben. Man sieht, was man falsch macht, lernt daraus, und man versucht, die Texte besser zu formulieren.“* *„...das hat mir auch sehr geholfen, meine Texte zu verbessern.“* *„Dadurch konnten meine absolut mies geschriebenen Aufsätze verbessert werden.“* *„Durch die Themenmappe kann man sicherlich das Schreiben der einzelnen Texte gut erlernen.“* *„Ich habe meine Texte überarbeitet und finde, daß ich mich im Schreiben verbessert habe.“*)

Nur einzelne bezweifeln, durch das Überarbeiten ihrer Texte viel, vor allem etwas auf andere Texte Übertragbares gelernt zu haben: *„Die Kommentare halfen bei der Verbesserung des Textes, glaube aber nicht, daß sie den ‚Schreibprozeß‘ entscheidend verändern.“*; *„Die Verbesserungsvorschläge haben nur positiv gegenüber den einzelnen Texten geholfen, aber nicht meiner Schreibauffassung.“*

Etwas überraschend war für mich, daß manche es als Niederlage und *„deprimierend“* empfanden, ihre Texte *„immer wieder verbessern“* zu müssen. Offensichtlich ist es schwierig, in einem System, in dem es nur um das Produkt und die Note geht, zu vermitteln, daß der Lernprozeß das Entscheidende ist und die Tatsache, daß man an einem Produkt arbeiten muß, nicht eine Abwertung der eigenen Person bedeutet. Außerdem hatten einzelne ihre Texte ganz offensichtlich satt: *„Die Kritik an einem schon oft verbesserten Text war oft ein bißchen entmuti-*

gend, weil man den Text schon halb auswendig konnte und sich nicht mehr damit auseinandersetzen wollte.“ Die Idee, an einem Produkt solange zu feilen, bis man es selber für gut befindet, hatte in Einzelfällen nicht die gewünschte aufbauende, sondern die gegenteilige Wirkung.

Darüber hinaus ist es nicht gelungen, die alleinige Autorität in Sachen Schreiben von mir weg hin zu den MitschülerInnen und den SchreiberInnen selbst zu verschieben.

Versuche mit sogenannten Schreibkonferenzen (eine Gruppe von vier SchülerInnen bekam einen Text aus einer anderen Gruppe vorgelegt und sollte diesen kommentieren, sodaß die SchreiberInnen der Texte dann jeweils vier Kommentare bekamen) waren sehr zeitaufwendig und wenig ergiebig. Die Kommentare waren kurz, (ver)urteilend und teilweise nichtssagend. Um daraus ein hilfreiches Instrumentarium der Rückmeldungen zu machen, müßte viel mehr Arbeit und Zeit in die Entwicklung einer Beurteilungskompetenz von fremden Texten gesteckt werden, die ich in den Klassen mit zwei Wochenstunden nicht zu haben glaubte. Ich habe daher die Schreibkonferenzen nicht wiederholt. Mit dem Ergebnis, daß die Kompetenz, Texte zu beurteilen und zu kommentieren alleine bei mir geblieben ist. Die Lehrermeinung wurde eben nicht als eine unter anderen gesehen, wie dies ursprünglich meine Intention gewesen wäre. Dies wurde sicherlich auch dadurch erschwert, daß die Beurteilung am Ende des Semesters durch mich erfolgen würde. Überarbeitung der Texte hieß für einige dann folgerichtig, den Lehrerwillen zu exekutieren: *“Ich glaube nicht, daß ich nun besser Texte schreiben kann, denn die verbesserten Texte hat man einfach irgendwie ohne eigenen Willen ein bißchen verändert.”* Oder: *“Das ofte (!) Abgeben ist keine schlechte Idee, aber es deprimiert, wenn man denselben Text immer wieder überarbeiten muß, obwohl man ihn gut findet - sicher auch ein Grund der verschiedenen Geschmäcker.”*

Es war auch nicht zu erwarten, daß die widersprüchlichen Anforderungen, wie sie an Korrigierende im Rahmen institutionalisierten Schreibens in der Schule gestellt werden, nämlich einerseits zu fördern, andererseits zu beurteilen und auszulesen, im Rahmen eines einzelnen Projekts und im Laufe eines Semesters aufzulösen gewesen wären. Aber allein durch das rein zeitliche Aussetzen der Benotung, die Trennung der zu Prüfungszwecken veranstalteten Schularbeiten und der Themenmappe und durch das Bemühen, mit den Kommentaren unterstützend den Schreibprozeß zu begleiten, konnte, glaube ich, dem Förderaspekt doch mehr zum Durchbruch verholfen werden.

Ich jedenfalls habe außerordentlich viel gelernt, einfach dadurch, daß ich beim Schreiben meiner Kommentare versuchte, eben kein auch noch so gut begründetes Urteil abzugeben (das habe ich auf die Schularbeiten beschränkt), sondern mir jeweils die Frage gestellt habe, ob diese oder jene Kritik, die bei einem Text anzubringen wäre, den SchülerInnen auch tatsächlich beim Schreiben weiterhilft.

Trotz aller Schwierigkeiten und Unfertigkeiten auf dem Weg von einer reinen Beurteilung zu einer unterstützenden Beratung haben die SchülerInnen - wie aus ihren Rückmeldungen hervorgeht - dies auch deutlich als eine andere Art des Umgangs mit ihren Texten empfunden. Großteils wurden die Kommentare als *“hilfreich”* gesehen, *“das Geschriebene noch zu verbessern”*, als *“wichtig”*, *“um die Texte zu verbessern bzw. weiterzuarbeiten”*. Mit Hilfe der

Kommentare sei es *“echt einfach, sich zu verbessern”*.

Negative Kritik wirkte - abgesehen von der oben schon erwähnten Tatsache, daß das häufige Überarbeiten der Texte für manche entmutigend war - *“überhaupt nicht beleidigend”, “nie-mals abwertend oder total negativ, eher aufbauend, etwas noch besser zu machen”*. Und das ist ja schon etwas, was mich motiviert, in diese Richtung weiterzuarbeiten.

Dr. Elisabeth Lercher
HAK/HAS
A-6020 Innsbruck

Verwendete Literatur

Ulf Abraham: Verbesserung statt Korrektur. Was man aus der Geschichte der Aufsatzkorrektur für die Gegenwart lernen kann. In: Diskussion Deutsch 1993, S. 464-72.

Gerhard Augst: Schreiben als Überarbeiten - "Writing is rewriting". In: Der Deutschunterricht 1988, H.3, S. 51-63.

Jürgen Baurmann: Aufsatzunterricht als Schreibunterricht. Für eine Grundlegung des Schreibens in der Schule. In: Praxis Deutsch, Nov. 1990, S. 7-12.

Ders.: Schreiben: Aufsätze beurteilen. In: Praxis Deutsch, Juli 1987, S. 18-24

Ortwin Beisbart: Schreiben als Lernprozeß. In: Der Deutschunterricht 1989, H.3, S. 5-16.

Helmuth Feilke: Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung prozeßorientierter Schreibfähigkeiten. In: Diskussion Deutsch 1993, S. 17-34.

Hubert Ivo: Lehrer korrigieren Aufsätze. Beschreibung eines Zustands und Überlegungen zu Alternativen. Frankfurt: Diesterweg 1982.

Valentin Merkelbach: Entwerfen, Überarbeiten, Veröffentlichen. Schreibenlernen als dialogischer Prozeß. In: ders.: Kreatives Schreiben. Braunschweig: Westermann 1993, S. 97-112.

Ders.: Korrigieren - Lernziel für Lehrer und Schüler. In: Der Deutschunterricht 1989, H.3, S. 44-50.

Annemarie Saxalber-Tetter: "Darf ich dir dazu meine Meinung sagen?" Schreibanalyse - Schreibberatung - Schreiberziehung. In: Der Deutschunterricht 1989, H.3, S. 18-30.

Dies.: Mit dem eigenen Stil zurechtkommen lernen. In: Der Deutschunterricht 1991, H.3, S. 52-60.

Gerhard Voigt: Lücken in der Argumentation. Textüberarbeitung als Übung zur Erörterung - eine Unterrichts Anregung. In: Praxis Deutsch, Jänner 1990, S. 42-43.

Andreas Weber: Die Themenmappe. Erörtern durch kommentieren. In: Praxis Deutsch, Jänner 1990, S. 44-46.