

ASSIDUE

Arbeitspapiere des Seminars für Sprachwissenschaft der Universität Erfurt

Nr. 23

**Schreibentwicklung
zwischen Kompetenz und Kreativität**

Hartmut Frenz

Oktober 2008

ISSN 1612-0612

Erfurt

**Seminar für Sprachwissenschaft
der Universität**

Impressum:

Arbeitspapiere des Seminars für Sprachwissenschaft der Universität Erfurt

Seminar für Sprachwissenschaft

Philosophische Fakultät

Universität

D - 99105 Erfurt

Herausgeber:

Prof. Dr. Christian Lehmann

© bei den Autoren

ISSN 1612-0612

ASSidUE

Nr. 23

Schreibentwicklung zwischen Kompetenz und Kreativität

Hartmut Frenz

Oktober 2008

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 Problematik:

Wie kann es gelingen, allen 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 Zahlangaben, 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 möglichst hohen Zahl von Schreibereignissen zu motivieren, sie bleiben aber wirkungslos ohne die Ausbildung der dazu notwendigen Kompetenzen.

Die schreibdidaktische Diskussion um eine weitere Effektivierung der Schreibentwicklung im institutionellen Rahmen von Schule und Deutschunterricht ist einerseits geprägt von der Kompetenz-Debatte angesichts dringend notwendiger Leistungssteigerungen auch beim Schreiben von Texten. Andererseits ist die Suche nach freien und kreativen Formen des Schreibens ungebrochen. So stoßen prozess- und produktorientierte Anleitungen, Modelle und Strategien auf individualorientierte Impulse für Imaginationen, Expressionen und einen spielerisch-experimentellen Umgang mit Schriftsprache.

Die in dieser Diskussion gebrauchten Begriffe sind vielfältig, aber auch unscharf und nur bedingt geeignet, die schreibunterrichtliche Praxis zu beschreiben und zu befördern. Eine Auseinandersetzung mit den Schlüsselbegriffen *Kompetenz* und *Kreativität* versucht sich deshalb an einer für das weitere Vorgehen notwendigen definitorischen Konkretisierung.

1. Kompetenz und Kompetenzentwicklung

Der *Kompetenz* – Begriff hat sich im öffentlichen Sprachgebrauch fest etabliert. Ohne dass er seinen Siegeszug bereits beendet hat, wissen wir um die hohe Bedeutung von *Medien-Computer-, Coaching-, Organisations-, Management- und Lernkompetenz*. Wir streben nach *kommunikativer, interkultureller und sprachlicher Kompetenz*. Der Erschaffung von *Kompetenz* – Komposita und *Kompetenz* – Attribuierungen sind offensichtlich keine Grenzen gesetzt. Angesichts der *Kompetenzen* – Flut ist es verwunderlich, welche geringe begriffliche Klarheit über diesen Begriff herrscht und wie diffus die Vorstellungen bezüglich *kompetenz* – bezogener Messbarkeit sind (vgl. Schmidt 2005 : 20).

Einigkeit herrscht darüber, dass der Begriff in einer doppelten Bedeutung zu fassen ist: Zum einen bezieht er sich – aus der Sicht dessen, der *Kompetenz* bei sich zu entwickeln sucht – auf eine *Disposition* zum selbst organisierten Lösen von Problemen in spezifischen Handlungskontexten (vgl. ebenda : 172). *Kompetenz* erscheint so als Handlungsvoraussetzung in einer Ausbildungskonstellation. Ein *Aktant* erwirbt eine „individuelle Selbstorganisationsdisposition“ (ebenda : 173), mit Hilfe derer er Probleme selbsttätig lösen kann. Zum anderen dient der *Kompetenz* – Begriff dem *Kompetenz* – Beobachter und – Bewerter in einer spezifischen *Performanz* zur Erklärung und Beschreibung des Verhaltens eines Aktanten. Er erscheint somit als ein „Beobachterbegriff“, als ein „Konstrukt zur Beschreibung von Verhalten“ (ebenda : 171) im Rahmen einer Problemlösungssituation. *Kompetenz* reflektiert damit auf die Handlung und das Handlungsergebnis in einer Beobachtungskonstellation.

Zwischen *Kompetenz* als *Disposition* oder auch „individuelles Potenzial“ einer Person (vgl. Groeben 2002 : 13) sowie als *Leistung* in der jeweiligen *Kompetenz* – Kultur besteht also eine „Einheit der Differenz von Disposition und Performanz“ (Schmidt 2005 : 173). Da *Kompetenz* „wesentlich mit Wissen und Können zu tun hat“, erscheint sie als „zur Prozesssorte *Lernen*“ (ebenda : 171) gehörig.

Betrachten wir diese Prozesssorte – auch *Lernkultur* genannt – näher, so erkennen wir hier sehr intensive Beschreibungsversuche:

Die *Dispositions*-Komponente des Begriffs spiegelt sich wider in Zielvorstellungen der Bildungsadministration. *Kompetenzen* erscheinen dort als „Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen“ (Bildungsstandards 2005 : 16), wobei man diese Dispositionen durch Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Lösen von Problemen näher bestimmt.

Die *Beobachtungs*-Komponente wiederum kommt im Bildungskontext in Gestalt von *Standards* zum Ausdruck. *Standards* beschreiben normative „Anforderungen an das Lehren und Lernen“ und zu erlangende „Basisqualifikationen“ als Ausdruck „erwünschter Lernergebnisse“ (ebenda : 10).

Da in der Bildungsdiskussion der normbezogene Beobachtungs- und Bewertungsaspekt zunehmend an Bedeutung gewinnt, betont man das Instrument der *Aufgabe*, mit Hilfe dessen eine Mess- und Vergleichbarkeit von Lernergebnisse intendiert ist. *Aufgaben* als Mittel sowohl zur Ausbildung als auch zur Überprüfung von *Kompetenzen* dienen der „Veranschaulichung der durch Standards definierten Zielvorgaben“ (ebenda : 17). Hierdurch soll die Herstellung von *Kompetenz* über eine Darstellung derselben bestätigt werden, wobei man sich bei dieser Bestätigung auf eine „kollektive Performanzbewertungsordnung im Rahmen der jeweiligen Kompetenzkultur“ (Schmidt 2005 : 173) bezieht.

Steht das *Lernen* als Kompetenzkultur und zugleich als „Modus der Kompetenzentwicklung“ (ebenda : 174) zur Debatte, dann sind Fragen der Lernorganisation – auch und besonders aus fachdidaktischer Sicht – zu beantworten. Die notwendigen Antworten gruppieren sich um zwei Problemkreise: die individualbezogene Motivation zum Dispositionsaufbau und die prozessuale Stufung der Leistungsentwicklung. Das Gewicht der motivationalen Komponente von *Kompetenzentwicklung* resultiert aus der Erkenntnis, dass eine „Veränderung kognitiv autonomer Systeme nur dann Aussicht auf Erfolg hat, wenn man diesen Systemen in geeigneten Kontexten attraktive Angebote macht, die sie zur erfolgreichen *Selbstveränderung* ... nutzen können“ (ebenda : 182). Die Prozessgestaltung im Rahmen von Kompetenzentwicklung sollte auf das Erzielen von Nachhaltigkeit gerichtet sein. Eine solche ist zu erwarten, wenn man sich prinzipiell an einer Dreistufigkeit orientiert:

1. Analyse von Veränderungsbedarf,
2. Entwicklung von Wissen für Veränderungen,
3. Organisation von konkreten Veränderungsmöglichkeiten (vgl. ebenda : 185).

Ausgehend von solchen Prämissen der Bildungsforschung und Bildungspolitik richtet sich die aktuelle fachdidaktische Diskussion auf die Modellierung bereichsspezifischer *Teilkompetenzen*. So untersucht die Deutschdidaktik die Notwendigkeiten und Möglichkeiten zur Gestaltung von Ausbildungskonstellationen im Rahmen sprach-, literatur- und medienbezogener Lernprozesse. Sie begründet und beschreibt bereichsspezifisches Wissen und Können als Voraussetzung und Ergebnis von Kompetenzentwicklung. Die Deskription wird verbunden mit der Konstruktion differenzierter Aneignungsprozesse. Hierbei wird auch die Gefahr erkannt, die sich aus einer Hypertrophierung von Beobachtungskonstellationen ergibt:

„Die Fachdidaktik muss zeigen, wie Kompetenz in Bezug auf bestimmte Gegenstandsbereiche im Einzelnen erzeugt werden kann, denn sonst besteht die Gefahr der Konservierung traditioneller, didaktisch problematischer Schulnormen“ (Fix 2005 : 115).

2. Kreativität und Kreativitätsentwicklung

Bemühungen um eine definitorische Bestimmung von *Kreativität* unterliegen demselben Schicksal wie die um den Begriff der *Kompetenz*. Auch *Kreativität* zeigt sich als Modewort, als „ein modisches Motto“ (Urban 2004 : 63), das in allen Lebensbereichen für die Eigenschaft besonderer Menschen steht, Neues mit Leichtigkeit spielerisch hervorzubringen

(vgl. Holm-Hadulla 2005 : 9). Mehr oder weniger erfolgreiche Spezifizierungen dieses Begriffes begegnen uns in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen (vgl. ebenda): In der Biologie steht *Kreativität* für die grundlegende Eigenschaft aller Lebewesen, sich ständig ihrer Umwelt anzupassen, um überlebensfähig zu bleiben. In den Kultur- und Sozialwissenschaften bezeichnet der Begriff die zentrale Aufgabe menschlicher Entwicklung, dem Zusammenleben Sinn und Verstand zu geben. Die Psychologie sieht *Kreativität* im durch das kindliche Spiel geprägten Verhalten des Menschen beim Erkennen seiner Außenwelt und beim Entwickeln seiner Innenwelt im Zusammenspiel mit vielgestaltigen Ideen und Phantasien. Außerhalb der Wissenschaften begegnet uns dieser Begriff „ebenso häufig und vielfarbig schimmernd“ (Urban 2005 : 63) als eine zentrale Kategorie der Künste, aber auch in beruflichen Ausbildungsbereichen und im industriellen Management.

Gerade im Kontext der letztgenannten Bereiche fällt die Betonung der Erlernbarkeit von *Kreativität* auf. Allen Bestimmungen gemeinsam ist ebenfalls der Bezug zur Gestaltung von Problemlösungsprozessen, zum Generieren von kreativen Ideen und Produkten in spezifischen Problembereichen.

Bedingt durch die Vielfalt der Vorstellungen von *Kreativität* ist es derzeit kaum möglich, einen gemeinsamen Nenner zu finden.

Es stellt sich die Frage:

„Ist denn alles, was wir tun, kreativ?“ (Holm-Hadulla 2005 : 10).

Eine punktgenaue und verallgemeinerungswürdige Antwort erscheint unmöglich. Teilantworten finden sich bestenfalls im Bezug zu konkreten menschlichen Tätigkeitsbereichen:

„Die vielschichtigen, sich teilweise widersprechenden Ideen zur Kreativität reflektieren ... die Realität: Kreative Persönlichkeiten, kreative Arbeitsformen und kreative Rahmenbedingungen unterscheiden sich in verschiedenen Tätigkeitsbereichen in grundsätzlicher Weise“ (ebenda).

Dessen eingedenk bemüht sich die Kreativitätsforschung um die Benennung übergreifender Faktoren und Kriterien kreativer Prozesse und Produkte. Relativer Konsens herrscht bei der Auflistung von voraussetzungsbezogenen Determinanten von *Kreativität* – also von kreativen *Dispositionen*. Dissens zeigt sich jedoch bei deren Kategorisierung (vgl. dazu Holm-Hadulla 2005 : 11 ff.; Ripke 2005 : 12 ff.; Urban 2004 : 47 ff.; Funke 2000 : 291 f.).

Ein erster Komplex von Kreativitätsdeterminanten umfasst *Dispositionen der Person*. Im Rahmen dieses Komplexes, der die zur Gestaltung kreativer Leistungen als notwendig erachteten *Persönlichkeitseigenschaften* umfasst, gibt es unterschiedliche Versuche einer Binnendifferenzierung. Neben der Trias von *Talent*, *Intelligenz* und *Persönlichkeitsmerkmalen* begegnet uns die Einteilung in „harte“ und „weiche“ Faktoren von *Kreativität* (vgl. Holm-Hadulla 2005 : 18). Zu den „harten“ Faktoren gehören demnach *Intelligenz*, *Geduld*, *Fleiß*, *Hartnäckigkeit*, *Mut*, *Zuversicht*, *Beharrlichkeit*, *Selbstvertrauen*, *Frustrationstoleranz*, *Ehrgeiz*, *Nonkonformismus*, *Risikobereitschaft*, *Ausdauer*, *Konzentration*, *Unterscheidungs- und Trennvermögen* sowie *unkonventionelles Verhalten*. Beim Faktor *Intelligenz* unterscheidet man weiter in *sprachliche*, *logisch-mathematische*, *musikalische*, *körperlich-kinästhetische*, *räumliche*, *interpersonale* und *intrapersonale Intelligenz* (vgl. ebenda : 11). Zu den „weichen“ Kreativitätsdeterminanten zählt man *Imagination*, *Intention*, *Phantasie*, *Spielfähigkeit*, *Originalität*, *Neugier*, *Interesse*, *Hingabefähigkeit*, *Ambiguitätstoleranz*, *Offenheit*, *Sensibilität* und *Experimentierfreude*. Unklar bleibt bei einem solchen Differenzierungsversuch sowohl die Grenzziehung zwischen den Härtegraden der Faktoren als auch die Rolle von Kognition und Wissen. Es ist davon auszugehen, dass fundamentales Wissen eine wesentliche Voraussetzung für bereichsspezifisches kreatives Handeln darstellt (vgl. Ripke 2005 : 12 ff.). Ebenso bedeutsam

ist die Denkfähigkeit des den Anspruch von Kreativität erhebenden *Aktanten*. Hierbei sind Fähigkeiten insbesondere im divergenten Denken, aber auch im selbstreflektierenden (metakognitiven) Denken zu beachten. Somit tritt neben die Komponente des Intuitiv-Unbewussten das strukturiert-bewusste Handeln als Charakteristikum kreativer Prozesse.

Ein zweiter Komplex von Kreativitätsdispositionen erfasst das *Umfeld der Person* (vgl. Holm-Hadulla 2005 : 16; Ripke 2005 : 43 ff.; Funke 2000 : 295). Zu den der Kreativitätsentfaltung dienlichen Umgebungsbedingungen gehören eine Atmosphäre der *Entscheidungsfreiheit, Innovationsförderung, Stimulierung, Herausforderung, Belobigung, Akzeptanz, des Vertrauens* und der *Kooperationsbereitschaft*. Als kreativitätshinderlich haben sich eine ausschließliche Ergebnis- und Erfolgsorientierung, eine vorschnelle Evaluation und ein permanenter Zeit- und Bewertungsdruck erwiesen.

Im Ergebnis der Bestimmung solcher Persönlichkeitseigenschaften und Umweltbedingungen zeigt sich, dass *Kreativität* wohl am ehesten in einem *Gleichgewicht zwischen Strukturiertheit und Systematik* einerseits sowie von *Flexibilität und Intuition* andererseits zu erlangen ist.

Befunde aus dem Wirtschaftsleben bestätigen diese Auffassung. Dort hat man erkannt, dass Mitarbeiter für kreatives Handeln Spielräume brauchen, „in denen sie ihr Gleichgewicht von strukturierter Routinearbeit und flexibler Suche nach neuen Möglichkeiten finden können“ (Holm-Hadulla 2005 : 18).

Damit gelangen wir zur Modellierung kreativer Handlungen. Traditionell unterscheidet man verschiedene *Phasen des kreativen Prozesses* (vgl. ebenda : 16; Ripke 2005 : 32; Funke 2000 : 288 ff.), wobei man sich nicht einig ist, ob es sich um vier oder fünf Phasen handelt und in welcher Reihenfolge die beiden letzten Phasen anzusetzen sind:

1. Phase der *Vorbereitung*: Der kreativ Handelnde setzt sich mit dem problemhaften Sachverhalt auseinander, sammelt Informationen und arbeitet gegenstandsbezogenes Wissen auf.
2. Phase der *Inkubation*: Quasi in einer Ruhephase lässt der Problemlösende das Problem liegen und beschäftigt sich mit anderen Dingen, da er annimmt, dass sich im Unterbewusstsein assoziative Verbindungen zwischen den erlangten Informationen und Ideen zur Problembearbeitung einstellen.
3. Phase der *Illumination* oder *Einsicht*: Indem eine in Phase 2 ausgebildete Assoziation die Schwelle zum Bewusstsein übertritt, kommt es jetzt im Moment der Erleuchtung zu einem „Aha“-Effekt.
4. Phase der *Produktion* oder *Ausarbeitung*: Die kreative Idee wird durchgesetzt und führt zu einem kreativen Produkt, also einer kreativen Problemlösung.
5. Phase der *Verifikation* oder *Bewertung*: Mit Orientierung an der Zielstellung, aber auch an Normen und Werten des Problemlösungsprozesses erfolgt eine Überprüfung des kreativen Ergebnisses hinsichtlich seiner Brauchbarkeit.

Innerhalb des kreativen Prozesses bedient sich der Aktant einer Vielzahl von Kreativitätstechniken, die insbesondere am Beginn sein kreatives Potenzial wecken und ihm zu einer möglichst großen Anzahl von Problemlösungsideen verhelfen soll. Man unterscheidet hierbei zum einen *intuitive Methoden*, wie z.B. *Mind Mapping* und *Brainstorming*, die der spontanen Ausbildung von Ideen dienen. Zum anderen kennt man im Kontext der Einsicht, dass *Kreativität* auch der Strukturiertheit des Handelns bedarf, die *systematisch-analytischen Methoden*. Mit diesen erfolgt durch geordnetes Denken die *Zerlegung des Problems in Teilprobleme* (vgl. Ripke 2005 : 47 ff.).

Kommen wir zurück zur eingangs zitierten Frage, ob denn alles kreativ sei, was wir tun. Mit Blick auf den *Kreativitätsprozess* sind Teilantworten gegeben. Es bleibt die Frage nach den Eigenschaften des *Kreativitätsprodukts*. Wenngleich davon auszugehen ist, dass eine Bewertung kreativer Produkte prinzipiell abhängig ist von den subjektiven Werten des Beurteilers (vgl. Ripke 2005 : 41), so sind dennoch *Bewertungskriterien* benennbar (vgl. ebenda : 40 f.; Funke 2000 : 292 f.):

Demnach sind *zentrale Eigenschaften* kreativer Produkte

- die *Neuigkeit* des Produkts, die sich auch als rein subjektiv erweisen kann, sowie
- die *Angemessenheit* und *Nützlichkeit* im Sinne der Problemsituation.

Als *Nebenkriterien* benennt man

- die *Qualität* des Produkts und die *Überlegenheit* gegenüber anderen Produkten,
- die *Bedeutung* und *Reichweite* der Problemlösung im Sinne des Fortschritts sowie
- die *Neuartigkeit* des Weges zum Ergebnis, also des Problemlösungsprozesses.

Zusammengefasst seien die folgenden definitorischen Elemente von *Kreativität* hervorgehoben:

- *Kreativität* ist die komplexe Fähigkeit eines jeden Menschen, Problemlösungsprozesse zu gestalten.
- *Kreativität* ist als individuelle Disposition grundsätzlich erlernbar.
- *Kreativität* zeigt einen individuell unterschiedlichen Ausprägungsgrad in Abhängigkeit von inneren und äußeren Umständen.
- *Kreativität* vereint intuitiv-unbewusstes und strukturiert-bewusstes Handeln auf der Basis eines umfangreichen und flexibel nutzbaren Wissens.

Die Erlernbarkeit kreativen Handelns führt unter dem Bedingungsaspekt *Umfeld* direkt zum Kontext *Lernkultur* und damit zur Institution Schule. Ausgehend von der Tatsache, dass sich die kreativen Anlagen Heranwachsender zu kreativen Denk- und Handlungsfähigkeiten auch in Abhängigkeit von den Bedingungen der Bildungsinstitutionen entwickeln, fällt eine diesbezügliche Bestandsaufnahme noch nicht zufrieden stellend aus:

„Schulische Erziehung und Bildung ist immer noch (oder wieder) weit davon entfernt, kreative Verhaltensweisen von Schülern nicht zu bremsen oder zu verhindern, geschweige denn, kreativitätsfördernde Bedingungen bereitzustellen ..., obwohl die Förderung der Kreativität eine explizite als auch implizite Bildungsaufgabe der Schule darstellt ...“ (Urban 2004 : 51).

Somit stellt sich die Aufgabe, Kreativität „nicht länger als Störfaktor, sondern als Unterrichtsziel“ (ebenda : 83) zu sehen.

Analysiert man unter diesem Aspekt bildungspolitische Vorgaben, so scheint hier ein Nachholebedarf offensichtlich. Am Beispiel der *Thüringer Lehrpläne für das Fach Deutsch an Regelschulen und Gymnasien* zeigen sich kreativitätsbezogene Zielstellungen lediglich im Bereich des „Kreativen Darstellens“, der einen inhaltlichen Schwerpunkt des Lernbereichs „Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch“ ausmacht (vgl. Deutsch. Lehrplan 1999 : 12). Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass im Rahmen der Beschreibung von Zielen und Aufgaben des Deutschunterrichts Begriffe Erwähnung finden, die im weitesten Sinne auch auf auszubildende Dispositionen kreativer Persönlichkeiten zutreffen, wie z.B. „Individualität“, „Selbstkompetenz“, die Fähigkeit der „Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich“ im Zuge der „Identitätsgewinnung und –wahrung“ und auf dem Weg der „Selbstfindung“

(vgl. ebenda : 5 ff.). Der Leitbegriff „Kommunikative Handlungsfähigkeit“ (ebenda : 10) reflektiert aus kompetenzorientierter Sicht auf erstsprachbezogenes Können und damit auf *sprachliche Kompetenz*. Offen bleibt – verständlicherweise – die Frage, welchen Stellenwert *sprachliche Kreativität* bei der Ausbildung *sprachlicher Kompetenz* hat. Die Erwähnung des „Kreativen Schreibens“ greift zu kurz. Diese Kreativtechnik gilt es später im Kontext von Schreibkompetenzentwicklung zu diskutieren.

Aus linguistischer Sicht erweist sich *Kreativität* als „eine zentrale Eigenschaft von Sprache selbst“, die es zulässt, aus „einer begrenzten Anzahl von Elementen eine quasi unendliche Zahl von Sätzen zu generieren, die vielleicht niemals zuvor gesprochen oder geschrieben worden sind“ (Posselt 2005 : 111 f.). Um nicht eine quantitativ–grenzenlose Beliebigkeit als Wesensmerkmal sprachlicher Kreativität erscheinen zu lassen, sei auf die regulative Funktion von *Normativität* verwiesen. Hiernach entwickelt sich der Sprachgebrauch – und damit auch die *Sprachkompetenz* – in einer „Dialektik von Normativität und Kreativität“: Der Bestand von Normen wird als Voraussetzung kreativen Sprachgebrauchs gesehen, wobei die Anwendung von Normen auch einen Eingriff in feststehende Strukturen bedeuten kann, also zur Entwicklung „neuer“ Normen zu führen vermag (vgl. Bertram 2005 : 277). In jedem Fall tritt bereichsspezifisches Wissen als Voraussetzung für sprachliche Kreativität „immer stärker in den Focus der Aufmerksamkeit“ (Urban 2004 : 49).

Für die Gestaltung sprachspezifischer Lernprozesse, und da kommen wir wieder zum Deutsch- bzw. Sprachunterricht und zur Sprachdidaktik, bedeutet das, *Kompetenz zur sprachlichen Kreativität* im Kontext subjektiver Dispositionen und optimaler Umgebungsbedingungen so zu entwickeln, dass eine Balance zwischen *Strukturiertheit* im Sinne wissensbezogenen und systematischen Sprachhandelns und *Flexibilität* im Sinne intuitiven und spielerischen Sprachexperimentierens gewahrt bleibt. Welche Möglichkeiten hierfür bestehen, soll im Folgenden an der Entwicklung von *Schreibkompetenz* erörtert werden.

3. Schreibkompetenz und Schreibkompetenzentwicklung

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff *Schreibkompetenz* ist folgerichtig belastet durch die bereits skizzierten definitorischen Probleme, die sich um den allgemeineren Kompetenzbegriff ranken, aber auch durch die Bezüge zur Kreativitätsdiskussion. Hinzu treten die Vieldeutigkeiten des *Schreibens*: Es existieren unterschiedliche Vorstellungen vom *Schreiben* in Abhängigkeit von individuellen Schreiberfahrungen, historischen Entwicklungen und kulturellen Differenzen. Nach wie vor fehlt eine umfassendere *Theorie des Schreibens* (vgl. Baumann / Weingarten 1995 : 7; Ludwig 1995 : 275; Merz-Grötsch 2000 : 27).

Begriffliche Elemente des *Schreibens* lassen sich offensichtlich drei Verständnisbereichen zuordnen, die sich allerdings in wechselseitigen Abhängigkeiten befinden:

- *Handschriften* verweist auf die Technologie im Gebrauch von Werkzeugen und Materialien bei der materiellen Realisierung von Schriftzeichen, die ihrerseits spezifische Bewusstseinsinhalte fixieren.
- *Rechtschreiben* meint das Herstellen von Lesbarkeit eines Schreibproduktes durch das Einhalten von schriftsprachlichen (konventionellen, standardisierten) Normen.
- *Textschreiben* bedeutet das Gestalten einer schriftsprachlichen Äußerung mittels mentaler Prozesse und zugeordneter materieller Handlungen unter Beachtung normativer (orthografischer, grammatischer, stilistischer) und funktionaler (kommunikativer) Aspekte.

Diese definitiven Teilbereiche des *Schreib-Begriffs* finden sich wieder in der lernkontextgebundenen Diskussion des *Schreibens*.

So unterscheidet Ossner drei Kategorien bei der Bestimmung von „Mindeststandards“ für *Schreiben* (vgl. Ossner 2007 : 12 f.):

- *Motorisches Schreiben* verlangt das leserliche und flüssige Handschreiben mit verschiedenen Schreibmaterialien und auf unterschiedlichen Schreibflächen.
- *Richtig schreiben* erfordert das fehlerfreie Fixieren schriftsprachlicher Äußerungen unter eventueller Einbeziehung von Hilfsmitteln.
- *Texte schreiben* zielt auf das Verfassen differenzierter fiktionaler und nichtfiktionaler Schreibprodukte unter Beachtung prozessualer Stufen der Textherstellung.

Auch in der Benennung von *Standards* für den *Kompetenzbereich Schreiben* durch die KMK lassen sich Bezüge zu dieser Dreiteilung erkennen (vgl. Bildungsstandards 2004 : 11 – 13). Hiernach sollen Schülerinnen und Schüler

- „über Schreibfertigkeiten verfügen“, d.h. handschriftlich lesbare, zweckentsprechende, adressatenbezogene, sinnvoll strukturierte und medial formatierte Äußerungen produzieren,
- „richtig schreiben“, indem sie normbezogene Grundregeln anwenden, und
- „einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten“, wobei sie stufengemäß „Texte entwerfen und planen“, „Texte schreiben“ und „Texte überarbeiten“.

In diesen *Standards* spiegeln sich also die wesentlichen *Arbeitsbereiche* oder auch *Kompetenzdimensionen* (vgl. Ossner 2006 (b): 9) bei der Erlangung von Schreibkompetenz wider. Versucht man den Begriff der *Schreibkompetenz* umfassender zu reflektieren, so stößt man auf ein Wirrwarr von Definitionsversuchen, das sich zudem sehr unterschiedlicher Auffassungen von Basisbegriffen bedient:

- *Kompetenz* wird mit *Fähigkeit* gleichgesetzt, wobei auch *Wissen*, *Fertigkeiten* und *Dispositionen* in die Bestimmungsversuche einfließen (vgl. Bildungsstandards 2005).
- *Standards* werden als *Anforderungen* (vgl. ebenda), aber ebenso als *Dimensionen* gesehen, die differenzierte Wissensbestände einschließen (vgl. Ossner 2006 (b)).
- *Aufgaben* erscheinen ebenfalls als *Anforderungen*, die durch *Standards* definierte *Zielvorgaben* veranschaulichen (vgl. Bildungsstandards 2005) und die eine Standarderreicherung feststellen sollen.

Die ausufernde Begrifflichkeit schlägt sich ebenso in der schreibdidaktischen Diskussion nieder. Hier kommt es u.a. zur

- Gleichsetzung von *Schreib- und Textkompetenz* (vgl. Dehn 2006 : 661),
- Fokussierung prozessualer Elemente von Schreibkompetenz als *Problemlösungskompetenz* (vgl. Frentz / Frey / Sonntag 2005 : 4 ff.),
- Grundlegung von *Zieldimensionen des Schreibens* bei der Bestimmung von *Teilkompetenzen des Schreibens* (vgl. Ossner 2006 (a) : 98 ff.),
- Orientierung an Schreibstrategien und Schreibmustern als *Fähigkeitsdimensionen des Schreibens* (vgl. Dahmen 2007 : 4 f.),
- Bestimmung von *individueller Schreibkompetenz* als das Produkt aus den Anforderungen der *Schreibaufgabe* und der Summe des anforderungsbezogenen *Schreibwissens* (vgl. Becker-Mrotzek / Schindler 2007 : 16 f.).

Somit ist nach wie vor Sieber zuzustimmen, der das Fehlen eines konzisen Begriffs der *Schreibkompetenz* beklagt, welcher „die unterschiedlichen Aspekte von Prozess, Erwerb und Textmuster zu integrieren vermag“ (Sieber 2003 : 210).

Es kann nicht verwundern, dass auch zur Bestimmung von *Teilkompetenzen des Schreibens* verschiedene Modelle kursieren. Im Kontext der übergreifenden Dispositions-Aktions-Relation, die sich für die Definition des allgemeineren Kompetenz- und Kreativitätsbegriffs als nützlich erwiesen hat (vgl. Kap. 1. und 2.), erscheinen die beiden folgenden aktuellen schreibdidaktischen Angebote als tragfähig für die Ausdifferenzierung des *Schreibkompetenz-Begriffs*:

Unter dem *Dispositionaspekt* erfasst Baurmann grundlegende Voraussetzungen des Schreibenden für die Bewältigung einer Schreibaufgabe (vgl. Baurmann 2002 : 13 ff.):

- *Inhaltlich-fachliche Kompetenz* zur Umsetzung einer Schreibaufgabe in einen Text;
- *Methodisch-strategische Kompetenz* zur Planung, Organisation und Strukturierung des Schreibvorhabens;
- *Sozial-kommunikative Kompetenz* zur Antizipation des Lesers („Adressatenorientierung“);
- *Personale Kompetenz* zur Beobachtung und Steuerung des eigenen Schreibverhaltens.

Den *Aktionsaspekt* von Schreibkompetenz erkennt man eher im Modell von Fix wieder, das Teilkompetenzen aus operationaler Sicht auflistet und mit einer Abfolge von „Problemfragen“ und „Schreiboperationen“ verbindet (vgl. Fix 2006 : 20 ff.):

- *Zielsetzungskompetenz* (1. Warum und für wen schreibe ich?);
- *Inhaltliche Kompetenz* (2. Was schreibe ich?);
- *Strukturierungskompetenz* (3. Wie baue ich den Text auf?);
- *Formulierungskompetenz* (4. Wie formuliere und überarbeite ich?).

Fix stellt einen engen Zusammenhang zwischen diesen Teilkompetenzen und grundlegenden *Wissensbereichen* her. Er sieht pragmatisches Wissen, inhaltliches Wissen, Textstrukturwissen und Sprachwissen in einem konditionalen Verhältnis zur Schreibfähigkeit (vgl. ebenda : 33).

Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass das *Textschreiben* im Mittelpunkt der gegenwärtigen Schreibentwicklungsforschung steht und damit auch den *Schreibkompetenz-Begriff* dominiert.

Es erhebt sich jetzt die Frage, von welchem *Text – Verständnis* in diesem schreibdimensionalen Zusammenhang auszugehen ist. Die Tatsache berücksichtigend, dass *Text* als ein Grundbegriff der Deutschdidaktik gilt und *Textkompetenz* zu den Kernzielen des Deutschunterrichts gehört (vgl. Kliewer / Pohl 2006 : 753), könnte man meinen, es existiere ein linguistisch fundierter *Text – Begriff*, der auch und gerade auf den didaktisch relevanten Bereich des Textschreibens zu transferieren wäre. Dem ist nicht so, denn „nach über 30 Jahren textlinguistischer Forschung scheint die Sprachwissenschaft weiter denn je von einem einheitlichen Textbegriff entfernt“ (Klemm 2002 (a) : 18 f.). Das verwundert zunächst, zumal die Sprachwissenschaft den gesonderten Zweig der „Textlinguistik“ schuf und sich daneben auch andere Geistes- und Sozialwissenschaften dem Text-Begriff näherten. Die sich im Laufe der Zeit entwickelnde Pluralität und Multiperspektivität im Umgang mit diesem – unbestritten

zentralen – Gegenstand führte schließlich dazu, dass das Text-Phänomen bis zur Unkenntlichkeit zersplitterte (vgl. ebenda : 17). Aus linguistischer Sicht wird jedoch dieser Umstand nicht als Manko, sondern als Chance begriffen. Mehr noch: Die Suche nach einem konsensuellen universellen Textbegriff erweise sich als geradezu kontraproduktiv (vgl. Klemm 2002 (b) : 149 f.). Dennoch bemüht sich die Textlinguistik als „Linguistik des unpräzisen Gegenstandes“ (ebenda : 143) zumindest um die Benennung von Charakteristika, die einen Text ausmachen können. Als solche hebt sie als die zentralen Merkmale von *Text* bzw. *Textualität* folgende hervor (vgl. Kliewer / Pohl 2006 : 754 / Klemm 2002 (a) : 145 ff.):

- Funktionalität (Text als Einheit mit kommunikativer Zwecksetzung);
- Situativität (Text als Abbild spezifischer Merkmale eines kommunikativen Aktes);
- Thematizität (Text als Form der Widerspiegelung spezifischer Sachverhalte in einer relativ abgeschlossenen Inhaltseinheit);
- Kohärenz (Text als Einbettung sprachlicher Zeichen in Bedeutungszusammenhänge);
- Kohäsion (Text als Zusammenhang grammatischer Relationen).

Da keines dieser Merkmale den *Text* im Allgemeinen, aber auch im Besonderen zu erfassen vermag und zudem nicht geeignet erscheint, Texte von Nicht-Texten zu trennen, bleibt es die Aufgabe des Anwenders, *seinen* Textbegriff in *seinem* Anwendungsbereich zu definieren. Der Textbegriff sollte dabei „dem jeweiligen Textphänomen, der Fragestellung und Zielsetzung angemessen sein“ (Klemm 2002 (b) : 152). Dieser Aufforderung folgend, versuchen wir uns im Rahmen unseres Untersuchungsfeldes an einer solchen *spezifischen Text-Definition*:

Wir sehen in einem *Text* das Ergebnis eines Schreibprozesses, in dem sich der Schreibende in einem schreibmotivierenden Kontext zu einem schreiberidentitätsbezogenen Thema äußert. Das Schreibergebnis trägt den Charakter eines Fließtextes, dessen Zweck und Umfang abhängig ist von einer spezifischen Schreibaufgabe, in der sich schreibhandlungsführende kommunikations- und kognitionsbezogene Impulse widerspiegeln. In einem solchen Text dominiert die monologische Dimension des Schreibens, da diese effektive Möglichkeiten der Selbstreflexion bietet. Bei der Textgestaltung orientiert sich der Schreibende an Merkmalen von Textsorten, die für die Aufgabenlösung relevant sind. Das Schreibprodukt kann als dominant fiktionaler oder dominant nichtfiktionaler Text bestimmt werden.

Bei einer Betrachtung der Kompetenzdimension des *Textschreibens* ist zu ergänzen, dass das *Überarbeiten von Texten* als Teilhandlung des Schreibens in der Schreibdidaktik eine besondere Zuwendung erfährt, resultierend aus der Erkenntnis, dass „die reichhaltigen Möglichkeiten für das Überarbeiten“ in der Praxis des Schreibens (insbesondere im Deutschunterricht auf den Sekundarstufen) noch nicht hinreichend genutzt werden (vgl. Baurmann 2002 : 100). Damit bleiben Chancen für das Reflektieren über Schreiben und Schriftlichkeit, dessen Bedeutung für die sprachliche Bildung gar nicht hoch genug geschätzt werden kann (vgl. Baurmann 2005 : 5), noch weitgehend ungenutzt. Das *Überarbeiten* wird definiert als „ein auf kognitiven Vorgängen beruhendes Problemlöseverhalten, das versucht, das Missverhältnis zwischen der Intention des Schreibenden und der noch unvollkommenen Realisierung dieser Intention in seinem Text zu überwinden“ (Fix 2000 : 4). Damit wird wiederum der Problemlösungscharakter von Schreibprozessen unterstrichen.

Als „Grundmuster des Überarbeitens“, das zugleich *Teilfähigkeiten des Überarbeitens* abbildet, gilt folgendes (vgl. Baurmann 2002 : 96):

1. Identifizieren von Missverhältnissen und Auffälligkeiten im Text,
2. Diagnostizieren von Unzulänglichkeiten,
3. Revidieren von Textstellen durch entsprechende Operationen.

Die Vielfalt der Modellierungsversuche von Teilhandlungen oder Teilkompetenzen des *Textschreibens* korreliert mit der Vielzahl von *Schreibentwicklungskonzepten* (vgl. Frentz / Frey / Sonntag 2005 : 4 ff.). Keines der Einzelkonzepte wird jedoch der Komplexität des Schreibens und der Schreibkompetenz in vollem Maße gerecht. Als gemeinsame Schnittmenge aller Konzepte erscheint

- die prinzipielle Modellierbarkeit des Textproduktionsprozesses und dessen Zerlegbarkeit in Teilprozesse – wie *Orientieren, Informieren, Planen, Formulieren und Revidieren* – als Basis für eine entwicklungsbezogene Erlernbarkeit des Schreibens;
- die Vereinbarkeit kognitiver und metakognitiver, kommunikativer und metakommunikativer, sprachproduktiver, sprachrezeptiver und sprachreflexiver, rationaler und emotionaler Aspekte der Schreibbefähigung;
- die Kombinierbarkeit von Prozess- und Produktorientierung und die Nutzbarkeit von Textsorten als Werkzeugen zur Erreichung kommunikativer Zwecke;
- die Lernerbezogenheit aller Schreibaktivitäten als Voraussetzung für eine vom Selbstlernen geprägte Individualentwicklung (vgl. ebenda : 21).

Für unsere weiteren Untersuchungen definieren wir folgende Arbeitsbegriffe:

Schreibkompetenz umfasst einen *Fähigkeitskomplex*, der *Teilfähigkeiten* zum Produzieren, Rezipieren und Reflektieren schriftlicher Texte enthält. Sie basiert auf *Wissen* zum Schreibprozess und Schreibprodukt.

Der kompetente Schreibende vermag den Schreibprozess *zielbewusst* zu steuern, indem er die Schreibfunktionen (Gedächtnisentlastung, Selbstfindung, Kontaktaufnahme, Erkenntnisgewinnung, Unterhaltung etc.) situationsadäquat realisiert.

Er ist in der Lage, den Schreibprozess *handlungsbewusst* und seine individuellen Dispositionen beachtend in Phasen (Orientieren, Informieren, Planen, Formulieren, Revidieren o.Ä.) zu strukturieren. Dabei reflektiert und effektiviert er sein Schreibhandeln.

Er ist fähig, das Schreibergebnis *produktbewusst* zu beurteilen und zu überarbeiten. Er orientiert sich dabei an Schreibmustern (Textsorten) und Schreibkonventionen (Normen) sowie an der beabsichtigten Textwirkung.

Schreibstandards bestimmen den Ausprägungsgrad folgender *Teilfähigkeiten bzw. Teilkompetenzen* des Schreibens:

- *Zielsetzungskompetenz* (Zielbestimmung, Aufgabendekodierung, Selbstmotivierung, Rezipientenantizipation);
- *Sachkompetenz* (Inhaltsbestimmung, Imaginationsentfaltung, Wissensaktivierung, Stoffsammlung);
- *Strukturierungskompetenz* (Informationsselektion, Schreibplanung, Textplanung, Problemlösungsorganisation);
- *Formulierungskompetenz* (Textproduktion, Mediengebrauch, Kohärenzherstellung, Normanwendung);
- *Überarbeitungskompetenz* (Redaktion, Revision);
- *Reflexionskompetenz* (Metakognition, Metakommunikation, Wertung, Beurteilung).

Schreibaufgaben sind selbst- oder fremdgesteuerte Impulse zur Auslösung eines Schreibprozesses. Sie dienen aus didaktischer Sicht sowohl der Ausbildung als auch der Überprüfung von *Schreibkompetenz*. Als didaktisches Instrument sollten sie schreibprozess- und schreibproduktbezogene Anforderungen explizit ausweisen, um dem Lernenden eine

hinreichende und motivierende Orientierungsgrundlage für das Schreiben des Textes zu bieten.

4. Schreibkompetenz und Kreativität

Aus den bisherigen Ausführungen zur *Kompetenz*-Diskussion wird deutlich, dass die verstärkten Bemühungen um eine Festschreibung von *Teilkompetenzen* bzw. *Standards* insbesondere den bildungspolitischen Interessen an Leistungssteigerungen in institutionalisierten Lernprozessen geschuldet sind. Dieser Zielaspekt dominiert verständlicherweise auch die *Schreibkompetenz*-Diskussion. Für *Schreibkompetenz* als *Typ sprachlicher Kompetenz* steht die erwähnte Vielzahl von *Teilkompetenzen* im Focus schreibdidaktischen Interesses, über deren Qualifizierung man eine Verbesserung von Schreibleistungen beabsichtigt.

Bei der didaktischen Modellierung von Zugangsweisen zu entwickeltem Schreibkönnen zeigt sich jedoch eine Polarisierung. Es prallen einerseits kreativ-determinierte und individualorientierte Schreibentwicklungsabsichten – vornehmlich der Didaktik – auf eine andererseits instrumental-gesteuerte und z.T. algorithmisch-fixierte Vermittlung kognitiver, metakognitiver und motivationaler Komponenten des Schreibprozesses durch die Psychologie.

Als exklusives Konzept der erstgenannten Ausrichtung ist das „Kreative Schreiben“ allseits bekannt. Als Teil eines ganzheitlichen Lernkonzeptes (vgl. Frenzt / Frey / Sonntag 2005 : 14 ff.) hat es seinen Wert gerade für die Entwicklung von Schreibmotivationen beeindruckend unter Beweis gestellt. Es umfasst Schreiben und Schreibentwicklung auf einer Komplexitätsebene, die dem Charakter dieser Tätigkeiten sehr nahe kommt. Ebenfalls vermag es, Textproduktions- und Lernprozess in effektiver Weise miteinander zu verbinden. In der Ganzheitlichkeit dieses Konzeptes liegt aber auch die Gefahr der Überbetonung des schaffenden Tätigseins und der Vernachlässigung des sprachreflexiven Moments. Hinzu tritt die Konfrontation mit dem norm- und standardorientierten Schreibunterricht, der den ursprünglich beabsichtigten Siegeszug kreativer Schreibverfahren – zumindest im Bereich der Sekundarstufen – offensichtlich verlangsamt oder gar ausbremst.

Dem stehen die kognitionspsychologisch determinierten Konzepte gegenüber, die Schreiben als eine Problemlösungsaktivität bestimmen, im Rahmen derer sich der Schreibende schrittweise, d.h. planvoll und strukturiert einer Erkenntnis nähert (vgl. dazu ebenda : 4 ff.). Dabei greifen kognitive, metakognitive, kommunikative und sprachgestalterische Prozesse ineinander. Die unterschiedlichen, spezifische Handlungsstränge benennenden Modellierungen in diesem Kontext fassen wir unter dem Begriff *Kognitives Schreiben* zusammen.

Als ein aktuelles schreibpsychologisch determiniertes Konzept sei das „Selbstregulatorische Aufsatztraining“ (vgl. Glaser 2004) genannt, das die instrumentelle Steuerung von Schreiblernprozessen in hohem Maße ausdifferenziert. Mittels eines algorithmisierten Programms zur Förderung der Schreibkompetenz von Grundschulern wird nachgewiesen, dass eine Kombination aus schreibstrategischen und selbstregulatorischen Trainingselementen zur nachhaltigen Förderung von Schreibleistungen führt. Diese „selbstregulatorischen Fähigkeiten“ wie strategisches Planen, Zielsetzung, Selbstkontrolle, Selbstbewertung und Selbstkorrektur (vgl. ebenda : 13), die wir auch aus der *Schreibstandard*-Diskussion kennen (vgl. Kap. 3.), bilden kognitive und metakognitive Teilfähigkeiten ab, die die schriftsprachlichen Leistungen von Lernenden unterstützend begleiten und eine höhere Qualität von „Aufsätzen“ implizieren.

Dieser kognitionspsychologische Ansatz unterstreicht einmal mehr die Bedeutsamkeit des „Metakognitiven Konzepts“ (vgl. Frenzt / Frey / Sonntag 2005 : 8 ff.) im Rahmen einer

prozessorientierten Schreibdidaktik. Es zeigt sich, dass zusätzliche Handlungen, die auf die Steuerung des Vorgehens beim eigenen Schreiben gerichtet sind, der Entwicklung von Schreibkompetenz dienlich sind. Metakognitive Strategien des *Planens*, *Überwachens* und *Steuerns* vermögen die Effizienz kognitiver Strategien beim Textproduzieren zu steigern.

Unser Verständnis von *Metakognition* entspricht auch im Kontext der Schreibentwicklung basalen kognitions- und entwicklungspsychologischen Bestimmungen:

„Unter *Metakognition* (Kognition über Kognition) versteht man das Wissen über kognitive Zustände und Prozesse sowie die Fähigkeit, die eigenen Kognitionen überwachen und regulieren zu können“ (Lockl / Schneider 2007 : 255).

Da dieser Begriff meist im Zusammenhang mit Lern- und Problemlösungsprozessen gebraucht wird, ist er für unseren Untersuchungsbereich relevant. Er stellt ein breit gefasstes Konstrukt dar, das sowohl („deklaratives“) Wissen über eigene und fremde geistige Aktivitäten einschließt als auch Wissen über die Anforderungen kognitiver Aufgaben und die Bedeutung von Strategien zur Aufgabenlösung. Zudem beinhaltet es („prozedurale“) Überwachungsaktivitäten und die Selbstregulation der eigenen kognitiven Aktivitäten (vgl. ebenda). Entwicklungspsychologische Befunde verweisen auf Entwicklungsveränderungen im prozeduralen Bereich durch „das mit zunehmenden Alter immer bessere Zusammenspiel zwischen Überwachungs- und Selbstregulationsvorgängen“ (ebenda : 262). Solche Veränderungen bieten Chancen auch für didaktisch-methodische Interventionen in Schreibentwicklungsprozessen.

Allerdings wird das grundsätzliche Problem des „Metakognitiven Konzepts“, nämlich die Abgrenzung zwischen Kognition und Metakognition und damit die gezielte Einflussnahme auf metakognitive (selbstregulatorische) Operationen, auch durch das o.g. „Aufsatztraining“ nicht gelöst.

Es bleibt aber die Erkenntnis, dass eine kombinierte Ausbildung motivationaler, kognitiver und metakognitiver Komponenten einen Zuwachs an Schreibleistungen zulässt (vgl. Glaser 2004; Glaser / Brunstein 2007). Das stößt in der Schreibdidaktik auf Konsens; die Absicht, das Schreiben von „Aufsätzen“ zu „trainieren“, jedoch weniger. Das ist zum einen der zunehmenden Zurückhaltung im Gebrauch der Benennung „Aufsatzunterricht“ geschuldet. Moderner, prozessorientierter Schreibunterricht vermeidet die traditionelle und konservative Hypertrophierung des Schreibproduktes „Aufsatz“ und wendet sich mehr dem Gestalten differenzierter Texte zu, was sich schon in der Bezeichnung des Lernbereichs „Schriftlicher Sprachgebrauch“ widerspiegelt (vgl. Frenz 2006 : 667 ff.). Auch das algorithmisierte „Training“ vermittelt augenscheinlich einen begrifflichen Kontrast zum didaktisch favorisierten Ganzheitlichkeitsansatz, so gerade beim „Kreativen Schreiben“. Zudem sind sich die Verfechter des selbstregulierten Schreibtrainings der Probleme einer unterrichtspraktischen Nutzung im „Regelunterricht“ bewusst. Sie erkennen die Notwendigkeit von „Anpassungen“ allein schon auf der lehrpersonalen Ebene: Es fehlt an „eigens ausgebildeten Lerntrainerinnen für Kleingruppen“ (Glaser / Brunstein 2008 : 379). Außerdem ist zu überdenken, wie nicht nur Schülerinnen und Schüler mit Schreibschwierigkeiten durch solche Programme gefördert werden können, sondern welche Modifikationen ebenso für entwickelte Schreiberinnen und Schreiber möglich wären.

Aber auch der kreative Ansatz ist – wie bereits erwähnt – nicht unproblematisch. Empirische Untersuchungen belegen, ebenfalls bei Grundschulern durchgeführt, dass eine Ausschließlichkeit kreativer Verfahren und Techniken zur verzögerten Schreibentwicklung bei Lernenden führen kann (vgl. Winter 1998). Weiterhin scheint „Kreatives Schreiben“ als eine Art „Kampfbegriff“ mit inflationärem Gebrauch alles andere Schreiben als „unkreativ“ zu denunzieren (vgl. Abraham 1998 : 34).

Angesichts dieser Situation in der schreibdidaktischen Diskussion erheben sich folgende Fragen:

- Wie ist im Rahmen solcher Polarisierungserscheinungen ein Gleichgewicht zwischen Offenheit und Gebundenheit, zwischen der Freiheit in der Wahl prozessualer und sprachlicher Mittel und der Reglementierung schreibphasengebundenen Vorgehens zu erreichen?
- Wie ist eine sinnvolle Kombination unterschiedlicher konzeptioneller Elemente in der Vielfalt von Textgestaltungsprozessen herbeizuführen?
- Welches Instrumentarium ist aus schreibdidaktischer *und* kognitionspsychologischer Sicht akzeptabel?

Zur Beantwortung dieser Fragen bedarf es noch weiterführender Untersuchungen.

Zunächst scheint es sinnvoll, auf die Diskussion des *Kreativitäts*-Begriffs zurückzukommen (vgl. Kap. 2.). Hier hatten wir festgestellt, dass es bei der Gestaltung sprachbezogener Lernprozesse auch auf die Ausbildung von *Kompetenz zur sprachlichen Kreativität* ankommt und diese wiederum einer Balance zwischen *Strukturiertheit* – im Sinne von Bewusstheit und Systematik – sowie *Flexibilität* – im Sinne von Intuition und Spiel – bedarf. Eine solche Balance sollte ebenso die *Entwicklung von Schreibkompetenz* determinieren.

Da in der gegenwärtigen bildungspolitischen Debatte die berechtigten Forderungen nach Leistungssteigerungen gerade mit Bezug auf die Kulturtechniken Lesen und Schreiben mit besonderem Nachdruck erhoben werden, scheint es notwendig, die kreativitätsbezogene Seite von Schreiben und Schreibentwicklung nicht zu vernachlässigen, sondern unter spezifischen Wirkungsaspekten zu stärken.

Ein wesentlicher Aspekt besteht in der potenziellen Förderung von Identität und Authentizität des Schreibenden. Schreibdidaktische und schreibtherapeutische Befunde stützen diese Annahme:

- Kreatives Schreiben mit direktem Bezug zu Erfahrungen, Erlebnissen, aber auch Wünschen und Erwartungen von Schreibenden trägt zur „Entkrampfung des schulischen Schreibens“ bei und eröffnet völlig „neue Dimensionen des Erkennens“: „Schreiben ermöglicht eine Reflexion des Erlebten und Erfahrenen, Schreiben ermöglicht auch eine Relativierung aller Erfahrungen, es führt zur Selbsterkenntnis und trägt damit zur Persönlichkeitsfindung bei“ (Maxlmoser 1995 : 155).
- Eine Befragung von 2300 Teilnehmern eines bundesweiten Schreibwettbewerbs für Kinder und Jugendliche im Alter von 8 – 20 Jahren belegte, dass kreatives Schreiben bei älteren Schülern bzw. Jugendlichen eine „Freizeitaktivität von hoher psychohygienischer Relevanz“ (Urban 2004 : 175) darstellt. Das unterstreicht die wachsende Bedeutung des kreativen Schreibens für die Bewältigung täglicher Probleme:
„Eine große Gruppe von Schreibern schreibt in der Tat nur für sich selber, sie schreiben ihre Texte nicht für andere oder um ihnen Freude zu machen, auch wenn sie sich um eine gute sprachliche Gestalt oder Form bemühen“ (ebenda : 178).
- Bei Befragungen von 300 Studierenden der Universität Erfurt zu ihrer Schreiberbiografie stellte sich heraus, dass 55% der Befragten die Hauptbedeutung des Schreibens in der Beförderung ihrer Persönlichkeitsentwicklung sahen. Innerhalb dieser Gruppe wurden als Hauptfunktionen des Schreibens die Wirkungen der psychischen Entlastung an erster Stelle sowie der Selbstfindung und des Selbstausdrucks an zweiter Stelle genannt (vgl. Frenz / Frey / Sonntag 2005 : 26 ff.).
- Internetauftritte von Schreibberatungsinstitutionen werben Interessenten mit Hinweisen auf die Chancen kreativen Schreibens für das Versichern eines „kontinuierlichen Ichseins“ und für die erfolgreiche Suche nach „Sinn und Bedeutung

des Lebens“. Von besonderem Wert erscheint das „Biografische Schreiben“ als „ein Akt der Selbstfindung durch Selbstschöpfung“ (Berliner Schreibberatung).

Auch die Bildungsadministration betont die curricularen Elemente, die der Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender in besonderer Weise dienen. Als Beispiel sei wiederum der *Thüringer Lehrplan Deutsch für Regelschulen und Gymnasien* genannt, in dem im Zusammenhang mit dem Leitbegriff der „Kommunikativen Handlungsfähigkeit“ die „Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich, dessen Haltungen und Handlungen“ (Deutsch. Lehrplan 1999 : 10) prononciert erscheint (siehe auch Kap. 2.).

Befunde solcher Art sprechen für die Annahme, dass eine *Kreativitätskompetenz* als eine wichtige *Teilkompetenz* der umfassenden *Schreibkompetenz* (im Sinne einer ‚*Schreibkreativität*‘) anzusehen ist und darüber hinaus eine exponierte Bedeutung auch für die Selbstfindung Lernender bzw. Schreibender im Rahmen ihrer Identitätsentwicklung hat.

5. Schreibkompetenz und Identität

Die Hinweise auf Potenzen des Schreibens und der Schreibentwicklung für die Ausprägung der Individualität und Identität des Schreibenden bieten hinreichenden Anlass für einen soziologisch und psychologisch determinierten Exkurs zu den Charakteristika von Identität und Identitätsentwicklung.

Bezüglich der definitorischen Bestimmung des tragenden Begriffes *Identität* stehen wir vor einer ähnlichen Situation wie in den vorangegangenen Kapiteln. Nicht nur *Kompetenz* und *Kreativität* lassen sich schwer fassen, auch *Identität* erweist sich als ein „Begriff für alles Mögliche“ (Kaufmann 2005 : 93), dessen Gebrauch vor einigen Jahrzehnten plötzlich explodierte (vgl. ebenda: 17).

Betrachtet man *Identität* aus soziologischer Sicht, so erscheint sie als ein Konstrukt mit dreifachem Anspruch (vgl. Abels 2006 : 16):

Erstens zeigt sich Identität in dem Anspruch, ein *Individuum* zu sein bzw. durch die Auswahl bestimmter Rollen in differenzierten sozialen Kontexten als solches wahrgenommen zu werden (vgl. Kaufmann 2005 : 76).

Zweitens erfasst Identität des Anspruch, seine eigene *Individualität* ausbilden und zeigen zu können, um damit das „Gefühl von Einzigartigkeit“ (vgl. Abels 2006 : 156) zu erlangen.

Individualität ihrerseits ist ebenfalls dreifach determiniert (vgl. ebenda : 21 u. 43), nämlich durch

- das Bewusstsein der subjektiven Besonderheit, mit der man sich als Individuum von anderen Individuen unterscheidet,
- die objektive Besonderheit, die sich im tatsächlichen individuellen Verhalten widerspiegelt,
- das Bedürfnis, seine Einzigartigkeit zum Ausdruck zu bringen.

Drittens bedeutet Identität den Anspruch des Individuums, in den Besonderheiten und Bedürfnissen anerkannt und geachtet zu werden.

Identität beschreibt keinen Zustand, sondern einen lebenslangen Prozess:

„Identität ist andauernde Arbeit an einem Bild, wer wir sein wollen“ (ebenda : 16).

Die *Identitätsfindung* wird geleitet von der Hauptfrage „Wer bin ich?“ (vgl. Alsaker / Kroger 2007; Abels 2006).

Um diese Frage beantworten zu können, muss sich das Individuum 4 Unterfragen stellen (vgl. Abels 2006 : 16 u. 245 ff.):

1. „Wie bin ich geworden, was ich bin?“

Das ist die Frage nach der eigenen Biografie. Der Fragende strebt nach Erklärungen, warum er in einer bestimmten Weise handelt und wo die Wurzeln seines Handelns liegen. Dabei definiert er die Ziele seines Handelns immer wieder neu (vgl. ebenda : 245). Er ist auf der Suche nach seiner „biografischen Identität“ (vgl. Kaufmann 2005 : 157). Diese Suche schließt das „Spiel mit Identitätsentwürfen“ ein, d.h., das Individuum geht aus sich selbst heraus, um sich neu bzw. anders zu erfinden und zu erproben (vgl. ebenda: 271).

2. „Wer will ich sein?“

Diese Frage ist eng mit der erstgenannten verbunden. Das Individuum versucht, seine Vergangenheit mit der Gegenwart in einer sinnvollen Ordnung zu halten sowie seine Zukunft planvoll anzugehen (vgl. Abels 2006 : 247). Es schafft sich über das Konstruieren immer neuer Entwürfe ein Bild von sich in einer für möglich gehaltenen Zukunft.

3. „Was tue ich?“

Mit dieser Frage reflektiert das Individuum seine „soziale Rolle“ (vgl. ebenda : 248), die es in einem aktuellen Handlungsraum spielt. Die Antwort erfolgt unter Beachtung der Relation zwischen der besonderen Rolle in einem situationsspezifischen Kontext sowie den entsprechenden allgemeinen Erwartungen der Gesellschaft an diese Rolle. Eng verbunden mit dieser Frage ist die Erwartung an das Individuum, seine Rolle flexibel an die jeweilige Situation anzupassen.

4. „Wie sehen mich die anderen?“

In der Beantwortung dieser Frage erweist sich Identität als das „Bewusstsein des Bildes, das andere von uns haben“ (ebenda). In der Wahrnehmung dieses Fremdbildes strebt das Individuum nach Anpassung an sein Selbstbild, also an das Bild seiner Rolle, die es in einer aktuellen Situation spielt.

Aus der Differenziertheit dieser identitätsbildenden Fragen bzw. Aspekte erwächst die Erkenntnis, das man nicht von *der* Identität sprechen kann, sondern immer nur von *einer* Identität, wie sie zu der aktuellen Situation passt (vgl. ebenda : 249).

Reflektiert das Individuum seine Identität in der Auseinandersetzung mit anderen in spezifischen Handlungskontexten, beantwortet es also die o.g. Fragen, so vermag es ein „reflexives Selbstbewusstsein“ oder auch eine „Ich – Identität“ zu entwickeln (vgl. ebenda : 268 ff.). Eine solche Ich – Identität ist somit das Bewusstsein des Individuums von sich selbst im Gefüge der gesellschaftlichen Strukturen, unter denen es denkt und handelt.

Die folgende Definition fasst die skizzierten Elemente zusammen:

„Identität ist das Bewusstsein, ein unverwechselbares Individuum mit einer eigenen Lebensgeschichte zu sein, in seinem Handeln eine gewisse Konsequenz zu zeigen und in der Auseinandersetzung mit anderen eine Balance zwischen individuellen Ansprüchen und sozialen Erwartungen gefunden zu haben“ (Abels 2006 : 254).

Das genuine entwicklungspsychologische Interesse richtet sich auf die Ausbildung von Identität, also auf die Suche nach dem eigenen Ich.

Identität als psychologischer Begriff beschreibt ein bewusstes „Gefühl der eigenen Einmaligkeit“ sowie ein unbewusstes „Verlangen nach Kontinuität über die Zeit“ (Alsaker / Kroger 2007 : 372):

„Ein optimales Gefühl von Identität geht mit einem Gefühl psychosozialen Wohlbefindens einher und äußert sich unter anderem dadurch, dass eine Person sich im eigenen Körper zuhause fühlt, klare Repräsentationen über die Zukunft hat und Vertrauen haben kann, dass sie dafür Anerkennung von signifikanten Anderen erhalten wird“ (ebenda).

Die Adoleszenz wird als die zentrale Lebensphase für die Ausprägung von Identität angesehen. Hier werden die Weichen für die weitere Entwicklung gestellt. Der Heranwachsende verlässt allmählich primäre gesellschaftliche Beziehungen und bereitet sich „auf zweckgerichtete, ihn nur in bestimmten Rollen *beanspruchende* gesellschaftliche Beziehungen vor“ (Abels 2006 : 278). Er trifft Entscheidungen, wie zum Beispiel im Hinblick auf die Berufswahl, und experimentiert mit verschiedenen Erwachsenenrollen und Werten für seine zukünftige Lebensführung. Er durchkämmt unter biografischen Aspekten seine bisherigen Identifikationen und filtert die Werte heraus, die er beibehalten will. Für diesen Prozess der *Identitätsentwicklung* favorisiert man die „erarbeitete Identität“ (vgl. Alsaker / Kroger 2007 : 374 ff.): Über die Suche und Auswertung selbstrelevanter Informationen sowie über das Experimentieren mit verschiedenen Aktivitäten sucht der Jugendliche das Gefühl zu erlangen: „Dieses bin ich!“ (vgl. ebenda : 376). Die „erarbeitete Identität“ verschafft dem Jugendlichen den Vorteil, gegen Leistungsdruck weitgehend resistent zu sein, eine größere Ausdauer zu entwickeln und offen für Neues zu bleiben (vgl. ebenda : 374).

Die „Identitätsarbeit“ Heranwachsender ist über Prozesse der Selbstbeschreibung und Selbstdefinition eng verbunden mit der Entwicklung eines *Selbstkonzeptes*. Ein positives oder negatives Selbstkonzept hat weit reichende Auswirkungen auf die sozialen Beziehungen einer Person, auf ihr Leistungsverhalten und damit auch langfristig auf ihre Gesamtentwicklung (vgl. Roebers 2007 : 381). Damit gelangen wir zu einer weiteren bedeutsamen Kategorie der Entwicklungspsychologie:

„Der Begriff des Selbstkonzeptes beschreibt ein zentrales psychologisches Konstrukt, welches die Gedanken, Gefühle und Bewertungen einer Person über sich selbst in Bezug auf materielle (Körper, Eigentum), kognitive (Leistungsvermögen in verschiedenen Teilbereichen), soziale (Beziehungen zu anderen Menschen) und ideelle (Werte, Einstellungen) Aspekte beinhaltet. Der Begriff Selbstkonzept umfasst aber auch individuelle Annahmen über Veränderungen des Selbst über die Zeit sowie über Möglichkeiten des Individuums, dieses aktiv zu beeinflussen“ (ebenda).

Die Bedeutung des Selbstkonzeptes, das Parallelitäten zur soziologisch determinierten Ich – Identität aufweist, resultiert aus dessen verhaltensregulativer Funktion. Diese Funktion kommt sowohl in den leistungsbezogenen als auch nicht leistungsbezogenen (sozialen und körperlichen) Teilbereichen des Konzeptes zum Tragen. Von besonderem Interesse ist in unserem Untersuchungskontext das *leistungsbezogene Selbstkonzept*, das in seiner inhaltlichen Ausprägung auch die Leistungen im Unterrichtsfach Deutsch umfassen kann (vgl. Übersicht in ebenda : 382). Der Leistungsbezug von Selbstkonzepten im Jugendalter beinhaltet allerdings nicht nur Selbsteinschätzungen zu Kompetenzen, sondern auch zu Gefühlen, Einstellungen und Wertvorstellungen. Untersuchungen zu Beziehungen

zwischen Selbstkonzept und Leistungen kommen zu divergenten Ergebnissen: Zum einen erklärt man tatsächlich erbrachte Leistungen zur Ursache für Selbstbewertungen, zum anderen sieht man das Selbstkonzept als Ursache für nachfolgend erbrachte Leistungen (vgl. ebenda : 386). Entscheidend ist in jedem Fall die Erkenntnis der wechselseitigen Bedingtheit zwischen Selbstkonzept und Leistung und die empirisch gesicherte Aussage, dass ein positives Selbstkonzept mit einer positiven Einstellung zur (Lern-)Leistung einhergeht. Für die Adoleszenz kann der interne Bezugsrahmen – Wissen über persönliche Stärken und Schwächen sowie über bereichsspezifische Kompetenzen – nützlicher sein als ein externer (vgl. ebenda : 389). In Lernkontexten wiederum kommt dem durch Lehrpersonen gebildeten externen Bezugsrahmen die wichtige Aufgabe zu, Lernenden durch selbstwertförderliche Rückmeldungen mit einer individuellen Bezugsnormorientierung zu einer langfristig positiven Motivations- und Leistungsentwicklung und damit zu einem positiven Selbstkonzept zu verhelfen. Dieser externe Bezugsrahmen bei der Entwicklung des Selbstkonzeptes Heranwachsender wird zudem durch das Elternhaus in entscheidender Weise mitgeprägt. Hier zeigt sich die Identitätsfindung als eine *Autonomieentwicklung*:

„Autonomieentwicklung bezeichnet den Prozess, in dessen Verlauf Individuen die Fähigkeit entwickeln, ihr Leben unabhängig von anderen Personen zu gestalten, indem sie selbstständig Ziele setzen und ihr Erleben und Handeln selbstständig regulieren. Die Autonomieentwicklung verläuft auf der kognitiven (z.B. Werte, Ziele, Wahrnehmung von Chancen), der affektiven (z.B. Unabhängigkeit, Selbstvertrauen) und der Verhaltensebene (z.B. Kontrolle und Selbstregulation)“ (Kracke 2007 : 501).

Wenngleich aufgrund einer uneindeutigen Befundlage nicht endgültig geklärt werden kann, unter welchen Bedingungen die Autonomieentwicklung positiv oder negativ verläuft, so scheinen doch ein „ko-konstruktives“ Verhalten von Eltern und das gleichzeitige Bestehen von Nähe und Distanz eine gute Grundlage für eine gelungene Persönlichkeitsentwicklung und damit für das Erlangen eines positiven Selbstkonzeptes zu sein (vgl. ebenda : 505 ff.).

Kehren wir nun zu unserem schreibdidaktischen Untersuchungsfeld zurück und fragen nach der Relation zwischen Schreiben bzw. Schreibkompetenz und der Ausprägung von Individualität im Zuge der Identitätsentwicklung Heranwachsender. Antworten auf diese Frage finden wir in den Darstellungen der Bezugswissenschaften nur ansatzweise:

In der Soziologie erkennen wir einen solchen Ansatz im Umfeld der bereits erwähnten identitätsbildenden Frage: „Wie bin ich geworden, was ich bin?“. Auf der Suche nach einer Antwort, die mit der Ausprägung *biografischer Identität* korrespondiert, *erzählt* das Individuum die *Geschichte von sich selbst*. Über das sprachlich unterschiedlich realisierbare *Erzählen* also reflektiert das Subjekt das bisher Erlebte und zieht Schlüsse für sein weiteres Vorgehen. Die Übertragung der erlebten Tatsachen in eine *Erzählung* steigert den Identitätsfindungsprozess (vgl. Kaufmann 2005 : 158). Diese Form der Selbstfindung und weitere, spielerische und experimentelle Formen der Selbsterfindung, zu denen ganz sicher auch die Techniken des kreativen Schreibens gehören, sind abhängig von den „Ressourcen des Ichs“ (ebenda : 217). Diese „Ressourcen“ haben ökonomische, soziale und kulturelle Anteile. Letztere gelten als „bevorzugte Nahrung der Selbsterfindung“ und schließen selbstverständlich auch sprachliche Kompetenzen ein. In diesem Kontext findet der Umfang des individuellen Wortschatzes Beachtung:

„Wer eine große Anzahl von Wörtern beherrscht, kann sich auf präzise, komplexe Argumentationen einlassen, die zu einer reflexiven und bedächtigen Selbstkonstruktion führen ... und die Möglichkeit geben, vielfältige, detaillierte Facetten von sich selbst auszuprobieren“ (ebenda : 218).

Eine geringere Anzahl von Wörtern hingegen schränkt das Repertoire der formulierten Identität ein und begrenzt damit die Quantität und Qualität möglicher Selbstentwürfe. Hiermit wird *eine* Voraussetzung reflektiert, die darüber hinaus das so bedeutsame Erzählen determiniert:

„Die Erzählung ist das Instrument, mit dem das Individuum sein Schicksal zu meistern versucht“ (Kaufmann 2005 : 157).

In der Psychologie finden wir einen schreibdidaktisch relevanten Ansatz der Identitätsentwicklung im Bereich der Literaturpsychologie:

Untersuchungen von Jung verweisen auf Potenzen der Selbstfindung im Kontext des Verfassens fiktionaler Texte. Hiernach erweist sich Schreiben als „eine Möglichkeit der aktiven Auseinandersetzung mit der eigenen inneren und äußeren Wirklichkeit“, als Mittel zur Selbstreflexion und Selbsterkenntnis sowie als Hilfe bei den „Prozessen der Individualisierung, der Konturierung des Selbst“ (Jung 1989 : 14). Mit Hinweis auf kreative Schreibaktivitäten in Schreibwerkstätten verweist die Autorin zurecht auf die Notwendigkeit einer inhaltlichen Konkretisierung der proklamierten Selbstreflexion und Selbsterkenntnis Schreibender. Zudem sind „Möglichkeiten, Ablauf und Grenzen des Schreibens ... noch weitgehend unaufgearbeitet“ (ebenda: 16). Als Fazit für die „emanzipatorische Dimension fiktionalen Schreibens“ werden zwei wesentliche Bedingungen genannt, die aus schreibdidaktischer Perspektive von besonderem Interesse sind:

1. Das selbstreflektorische Potenzial kreativen (fiktionalen) Schreibens entfaltet sich dann, wenn die „Gestaltung von Hoffnungen und Erwartungen ... unter einer bestimmten Problemperspektive“ (ebenda : 197) erfolgt. Das unterstreicht die Notwendigkeit, Schreibentwicklungs- und Identitätsfindungsprozesse bei Lernenden stets mit persönlichkeitsrelevanten Problembereichen zu vernetzen, d.h., Schreibaufgaben an konkrete individualbezogene Themen zu binden.
2. Schreiben in identitätsfördernder Funktion erhebt auch „Ansprüche an die Sprache“: Die „Schulung von formalen Basiskompetenzen“ dient der „Flexibilität und Erweiterung des sprachlichen Ausdrucksvermögens und der Sensibilisierung gegenüber dem Aussagegehalt sprachlicher Symbolik“ und trägt somit dazu bei, „hinter die Erscheinungsweisen von Objekten zu schauen und Zusammenhänge, die bislang verborgen waren, aufzudecken“ (ebenda: 198). Diese Einsicht bestätigt unsere Überlegungen zum Wechselspiel von Strukturiertheit und Flexibilität bei der Ausbildung sprachlicher Kreativität und führt zudem wiederum zur Notwendigkeit der Entwicklung wissensbasierter Teilkompetenzen des Schreibens.

Eine Weiterführung und Konkretisierung findet ein solcher literaturpsychologischer Ansatz in pädagogischen Untersuchungen von Leser- und Schreiberbiografien. Auch dort werden die identitätsbildenden Potenzen des kreativen und literarischen Schreibens thematisiert (vgl. Behnken / Messner / Rosebrock / Zinnecker 1997). Schreiben als Ausdruck von Identitätszuständen und biografischer Entwicklung, als Mittel zur Herstellung von Selbstdistanz und Selbstkontrolle ist so zu organisieren, dass

Heranwachsende zu einem gestärkten Selbstwertgefühl und zu klareren Perspektiven der Ich-Bildung gelangen.

Diesem letztgenannten Ziel dienen ebenfalls die schreibdidaktischen Ansätze zum *autobiografischen Erzählen*. Ausgehend von der Erkenntnis, dass man durch das Erzählen von Erlebtem und das Reflektieren seiner Rolle beim Erleben im Allgemeinen seine eigene Identität immer wieder herstellt, spricht man dem autobiografischen Erzählen im Besonderen eine höhere identitätsbildende Produktivität zu (vgl. Feilke / Otto 1998 : 15 ff.). Hieraus ergibt sich die Forderung, im Zuge der Aufhebung der Marginalisierung autobiografischen Erzählens im Deutschunterricht „... alle relevanten Situationen im privaten wie öffentlichen Leben, in denen Menschen von sich und ihren Erfahrungen erzählen, (zu) erfassen und daraufhin (zu) prüfen, inwieweit sie auch für den Deutschunterricht relevant sein könnten“ (ebenda : 20). Zu den bevorzugten Situationen gehören natürlich die, die im Kontext von Berufsfindungen stehen.

Was unsere mehrfach geforderte Balance zwischen Strukturiertheit und Flexibilität, zwischen gezielter (auch fremdregulatorischer) Einflussnahme auf die Ausprägung von Teilkompetenzen des Schreibens und kreativ-experimenteller (vornehmlich selbstregulatorischer) Gestaltungsfreiheit von Textproduktionen anbelangt, so sind diesbezügliche Möglichkeiten noch zu veranschaulichen. Zunächst soll das folgende Zitat handlungsleitend wirken:

„Schreiben ist wie das Autofahren erlernbar. Und das darf auch Spaß machen. Und dazu gehört, dass den Schülern bei allen Vorgaben immer bewusst bleibt, dass sie bei allen Textgestaltungsprozessen immer einen Variablen-Spielraum haben (in Abhängigkeit von den interaktionalen Bedingungen), so dass dabei immer auch ihre Kreativität gefördert werden kann“ (Heinemann 2006 : 28).

Das Konzept des „Kreativen Schreibens“ betreffend ist ergänzend zu Kapitel 1.4. anzumerken, dass dessen Programmatik auch einer Revision bedarf: Die bisherige, einseitige Präferenz von expressivem Verhalten und divergentem Denken vernachlässigt notwendige konvergente, sprachbezogene, kognitive und metakognitive Leistungen bei der Textproduktion (vgl. Wermke 2006 : 346).

Es gilt also angesichts der Relation zwischen *Kompetenz* und *Kreativität* beim Schreiben und Schreibenlernen im spezifischen Kontext der *Individualorientierung und Identitätsentwicklung* bei Heranwachsenden, eine Balance zwischen strukturierten und freien Schreibhandlungen in Lernprozessen herzustellen, was letztendlich auch zu einem positiven externen Bezugsrahmen für die Entwicklung von Selbstkonzepten beiträgt.

Wir fassen die bisherigen Einsichten zusammen und benennen diese gleichsam als Prämissen für weiterführende Untersuchungen:

Kompetenz im allgemeinen Sinne beschreibt sowohl die *Disposition* eines Aktanten zum Lösen von Problemen in spezifischen Handlungskontexten als auch die *Leistung* des Handelnden in Problemlösungsprozessen.

Kompetenzentwicklung in *Lernkontexten* umfasst zum einen die Ausbildung handlungsspezifischer Dispositionen in Form von *Wissen und Können* zum Lösen von

Problemen und zum anderen die Erreichung von *Standards oder Teilkompetenzen* als Qualifikationen für das Erfüllen problemorientierter *Aufgaben*.

Die *Lernorganisation* zur Kompetenzentwicklung konzentriert sich auf die Ausbildung von *Motivationen* Lernender zum Dispositionsaufbau sowie auf ihre Befähigung zur Gestaltung von *Prozessen* der Leistungsentfaltung.

Kreativität steht in einem engen Verhältnis zu *Kompetenz*. Das verbindende Moment besteht in ihrer *Erlernbarkeit* und dem Bezug zur Gestaltung von *Problemlösungsprozessen*.

Auch Kreativität basiert auf *Handlungsdispositionen* eines Aktanten, wobei diese neben Wissen und Können ebenso handlungsübergreifende *Persönlichkeitseigenschaften* umfassen. Kreative *Leistungen* resultieren sowohl aus intuitiv-unbewussten (emotionalen und assoziativen) als auch aus strukturiert-bewussten (kognitiven und metakognitiven) Teilleistungen.

Die *Kreativitätsentwicklung* in *Lernkontexten* bedarf der Schaffung eines kreativitätsförderlichen *Umfeldes* sowie der Organisation eines *Gleichgewichts* zwischen *prozessual-strukturierten und spielerisch-flexiblen Handlungsmöglichkeiten*.

Die *Entwicklung sprachlicher Kreativität* vollzieht somit sich in einer *Balance* zwischen der *Strukturiertheit und Normativität sprachlichen Handelns* einerseits sowie *sprachgestalterischer Flexibilität und Variabilität* andererseits.

Schreibkompetenz als eine besondere Kompetenz im Kontext *sprachlicher Kompetenz* und als *Können im Textschreiben* umfasst unter dem Dispositionsaspekt Wissen und Können zum *Produzieren, Rezipieren und Reflektieren von Texten*.

Die *Schreibleistungen* werden mittels differenzierter *Schreibstandards* ermittelt, die sich sowohl auf die Ausführung der *Schreibhandlungen* als auch auf die Qualität der *Schreibprodukte* beziehen.

Die *Entwicklung von Schreibkompetenz* richtet sich zum einen auf den Auf- und Ausbau von *Schreibmotivationen* und zum anderen auf die Entwicklung von *Leistungen beim Verfassen fiktionaler und nichtfiktionaler Texte*.

Bei der *didaktisch-methodischen Gestaltung von Schreibentwicklungsprozessen* ist folgerichtig auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen systematisch-angeleiteten und kreativ-offenen *Schreibformen* zu achten.

Für die **Identitätsfindung und -entwicklung** Heranwachsender scheint eine *Individualorientierung* von Schreibsituationen als besonders bedeutsam. So sind Schreibhandlungen zu organisieren, die die Lernenden nicht nur zum schreibenden Problemlösen motivieren, sondern ihnen darüber hinaus zu ihrer Selbsterkenntnis und einem Selbstkonzept verhelfen.

Schreibhandlungen solcher Art werden durch *Schreibaufgaben* initiiert, die eine konkrete persönlichkeitsrelevante Problemperspektive spiegeln. Bei der Aufgabenlösung aktivieren und erweitern die Schreibenden ihr Sach-, Sprach- und Problemlösungswissen sowie ihr metareflexives und metakognitives Können. Sie experimentieren – insbesondere beim Verfassen narrativer Texte – mit Sprache und mit Schreibtechniken.

Literaturverzeichnis

Abels, Heinz: Identität. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2006.

Abraham, Ulf: Was tun mit Steinen? Gibt es eigentlich ein „Kreatives Schreiben“ im Deutschunterricht? In: ide – Informationen zur Deutschdidaktik. Heft 4. Innsbruck 1998, S. 19 – 36.

Alsaker, Françoise / Kroger, Jane: Identitätsentwicklung. In: Hasselhorn, Marcus / Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch der Entwicklungspsychologie. Band 7. Hogrefe. Göttingen – Bern – Wien u.a. 2007, S. 371 – 380.

Baurmann, Jürgen / Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Westdeutscher Verlag. Opladen 1995.

Baurmann, Jürgen: Schreiben-Überarbeiten-Beurteilen. Kallmeyer. Seelze (Velber) 2002.

Baurmann, Jürgen: Überarbeiten von Texten – sieben Fragen, sieben Antworten und ein Praxisbeispiel. In: Deutschunterricht. Heft 1 / 2005, S. 4 – 9.

Becker-Mrotzek, Michael / Schindler, Kirsten: Schreibkompetenz modellieren. In: Günther, Hartmut / Bredel, Ursula / Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A: Texte schreiben. Bd. 5. Gilles & Francke. Duisburg 2007, S. 7 – 26.

Behnken, Imbke / Messner, Rudolf / Rosebrock, Cornelia / Zinnecker, Jürgen: Lesen und Schreiben aus Leidenschaft: Jugendkulturelle Inszenierungen von Schriftkultur. Juventa. Weinheim 1997.

Berliner Schreibberatung: Biografisches Schreiben. <http://www.schreibberatung.de/biografie.htm>. (24.01.2008).

Bertram, Georg W.: Kreativität und Normativität. In: Abel, Günter (Hrsg.): Kreativität. XX. Deutscher Kongress für Philosophie. Univ.-Verlag TU Berlin 2005, S. 273 – 283.

Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Luchterhand. München 2005.

Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. KMK Beschluss vom 4.12.2003. Luchterhand. München 2004.

Dahmen, Marina: Was heißt: Schreibkompetenz? In: Deutschunterricht. Heft 1 / 2007, S. 4 – 10.

Dehn, Mechthild: Schreibkompetenz. In: Kliewer, Heinz-Jürgen / Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Band 2. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler 2006, S. 661 – 662.

Deutsch. Lehrplan für die Regelschule und das Gymnasium. Thüringer Kultusministerium. Erfurt 1999.

Esterl, Ursula: Schreiben – (k)eine Kunst?! In: ide – Informationen zur Deutschdidaktik. Heft 1. Innsbruck 2007, S. 5 – 9.

Feilke, Helmuth / Ludwig, Otto: Autobiographisches Erzählen. In: Praxis Deutsch. Heft 152 / 1998, S. 15 – 25.

Fix, Martin: Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler 2000.

Fix, Martin: Kompetenzerwerb im Bereich „Texte schreiben“. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht: Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Lang. Frankfurt / M. 2005, S. 111 - 123.

Fix, Martin: Texte schreiben. UTB Schöningh. Paderborn 2006.

Frentz, Hartmut / Frey, Ute / Sonntag, Edith: Schreiben und Schreibentwicklung. Konzepte und Methoden. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler 2005.

- Frentz, Hartmut: Schriftlicher Sprachgebrauch. In: Kliewer, Heinz-Jürgen / Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Band 2. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler 2006, S. 667 – 674.
- Funke, Joachim: Psychologie der Kreativität. In: Holm-Hadulla, Rainer M. (Hrsg.): Kreativität. Springer. Berlin 2000.
- Glaser, Cornelia: Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschulern: Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fähigkeiten. Diss. Universität Potsdam 2004.
- Glaser, Cornelia / Brunstein, Joachim C.: Förderung von Fertigkeiten zur Überarbeitung narrativer Texte bei Schülern der 6. Klasse. Effekte von Revisionsstrategien und selbstregulatorischen Prozeduren. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Heft 1. 2007, S. 51 – 63.
- Glaser, Cornelia / Brunstein, Joachim C.; Förderung selbstregulierten Schreibens. In: Schneider, Wolfgang / Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Hogrefe. Göttingen – Bern – Wien u.a. 2008, S. 371 – 380.
- Groebe, Norbert: Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“. In: ders. / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Juventa. Weinheim 2002, S. 11 21.
- Heinemann, Wolfgang: Textdidaktik als angewandte Textlinguistik. In: Spiegel, Carmen / Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler 2006, S. 19 – 32.
- Holm-Hadulla, Rainer M.: Kreativität. Konzept und Lebensstil. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen 2005.
- Jung, Irene: Schreiben und Selbstreflexion. Eine literaturpsychologische Untersuchung literarischer Produktivität. Westdeutscher Verlag. Opladen 1989.
- Kaufmann, Jean-Claude: Die Erfindung des Ich. Eine Theorie der Identität. UVK Verlagsgesellschaft mbH. Konstanz 2005.
- Klemm, Michael: Ausgangspunkte: Jedem seinen Textbegriff? Textdefinitionen im Vergleich. In: Fix, Ulla / Adamzik, Kirsten / Antos, Gerd u.a. (Hrsg.): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Forum Angewandte Linguistik. Lang. Frankfurt/M. u.a. 2002 (a), S. 17 – 29.
- Klemm, Michael: Wie hältst Du's mit dem Textbegriff? Pragmatische Antworten auf eine Gretchenfrage der (Text-)Linguistik. In: Fix, Ulla / Adamzik, Kirsten / Antos, Gerd u.a. (Hrsg.): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Forum Angewandte Linguistik. Lang. Frankfurt/M. u.a. 2002 (b), S. 143 – 161.
- Kliewer, Heinz-Jürgen / Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon der Deutschdidaktik. 2 Bände. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler 2006.
- Kracke, Bärbel: Loslösung vom Elternhaus. In: Hasselhorn, Marcus / Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch der Entwicklungspsychologie. Band 7. Hogrefe. Göttingen – Bern – Wien u.a. 2007, S. 501 – 510.
- Lockl, Kathrin / Schneider, Wolfgang: Entwicklung von Metakognition. In: Hasselhorn, Marcus / Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch der Entwicklungspsychologie. Band 7. Hogrefe. Göttingen – Bern – Wien u.a. 2007, S. 255 – 265.
- Ludwig, Otto: Integriertes und nicht-integriertes Schreiben. Zu einer Theorie des Schreibens: eine Skizze. In: Baurmann, Jürgen / Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Westdeutscher Verlag. Opladen 1995, S. 273 – 287.
- Mattenklott, Gundel: Kulturen des Schreibens. In: ide – Informationen zur Deutschdidaktik. Heft 1. Innsbruck 2007, S. 10 – 17.
- Maxlmoser, Wolfgang: Selbsterfahrung durch Schreiben. In: Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht. Lang. Frankfurt / M. 1995, S. 155 – 168.
- Merz-Grötsch, Jasmin: Schreiben als System. Band 1. Schreibforschung und Schreibdidaktik. Fillibach. Freiburg i.B. 2000.

Ossner, Jakob: Sprachdidaktik Deutsch. UTB Schöningh. Paderborn 2006 (a).

Ossner, Jakob: Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch. Heft 21 / 2006 (b), S. 5 -19.

Ossner, Jakob: Acht Fragen aus der Sicht des Faches Deutsch zu Mindeststandards und Vorschläge für das Schreiben. In: Symposium Deutschdidaktik. Mitgliederbrief 22 / 2007, S. 10 - 13.

Posselt, Gerad: Figurativität, Performativität und die Kreativität des Zeichens. In: Abel, Günter (Hrsg.): Kreativität. XX. Deutscher Kongress für Philosophie. Univ.-Verlag TU Berlin 2005, S. 111 – 122.

Ripke, Gustav: Kreativität und Diagnostik. Lit Verlag. Münster 2005.

Roebbers, Claudia M.: Entwicklung des Selbstkonzeptes. In: Hasselhorn, Marcus / Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch der Entwicklungspsychologie. Band 7. Hogrefe. Göttingen – Bern – Wien u.a. 2007, S. 381 – 391.

Schmidt, Siegfried J.: Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Auer. Heidelberg 2005.

Sieber, Peter: Modelle des Schreibprozesses. In: Bredel, Ursula / Günther, Hartmut / Klotz, Peter u.a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. UTB Schöningh. Paderborn 2003, S. 208 – 223.

Urban, Klaus K.: Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft. Lit Verlag. Münster 2004.

Werder, Lutz von / Schulte-Steinicke, Barbara (Hrsg.): Die deutsche Schreibkrise. Empirische Umfragen von 1994 – 2002. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler 2003.

Wermke, Jutta: Kreativität. In: Kliwer, Heinz-Jürgen / Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Band 1. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler 2006, S. 345 – 346.

Winter, Claudia: Traditioneller Aufsatzunterricht und kreatives Schreiben. Eine empirische Vergleichsstudie. In: Augsburger Studien zur Deutschdidaktik. Band 1. Wißner Augsburg 1998.