

Inklusive Begabungsforderung im Deutschunterricht

Ressourcensensibles Lernen am Beispiel eines
Unterrichtsettings zur Bewusstwerdung des
eigenen Schreibprozesses

Sarah Reith

BAND **13**

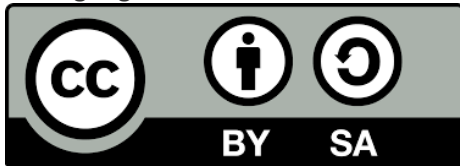
Inklusive Begabungsforderung im Deutschunterricht

Ressourcensensibles Lernen am Beispiel eines
Unterrichtssettings zur Bewusstwerdung des
eigenen Schreibprozesses

Sarah Reith

Open Access verfügbar unter
<https://doi.org/10.46586/SLLD.307>

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt, jedoch in der vorliegenden Form unter der Creative Commons Lizenz CC BY-NC-SA „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ veröffentlicht.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-96955-039-7 (digital)

ISSN: 2701-0600 (digital)

DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.307>

Redaktionen

SLLD(z) ZEITSCHRIFT FÜR
SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK

Jörn Brüggemann
Jochen Heins
Miriam Morek
Juliane Stude

SLLD(B) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
BÄNDE

Steffen Gailberger
Katrin Kleinschmidt-Schinke
Michael Krelle
Nicole Masanek
Tobias Stark
Swantje Weinhold
Thomas Zabka

SLLD(E) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
EINFÜHRUNGEN

Cornelius Herz
Birgit Mesch
Björn Rothstein
Caroline Schuttkowski

SLLD(u) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
UNTERRICHTSVORHABEN

Juliane Dube
Nadine Hoff
Magdalena Kißling
Boris Körkel
Kirsten Schindler
Benjamin Uhl
Johannes Wild
Heike Wirthwein

Beirat

Cordula Artelt (Bamberg)
Michael Becker-Mrotzek (Köln)
Albert Bremerich-Vos (Essen)
Christian Dawidowski (Osnabrück)
Ricarda Freudenberg (Weingarten)
Christine Garbe (Köln)
Ingrid Gogolin (Hamburg)
Cornelia Gräsel (Wuppertal)
Elke Grundler (Ludwigsburg)
Matthias Hölzner (Essen)
Michael Kämper-van den Boogaart (Berlin)
Beate Leßmann (Kiel)
Christine Pauli (Fribourg)
Susanne Prediger (Dortmund)
Susanne Riegler (Leipzig)
Knut Schwippert (Hamburg)
Torsten Steinhoff (Siegen)
Maja Wiprächtiger-Geppert (FHNW Windisch)
Arne Ziegler (Graz)
Evelyn Ziegler (Essen)

Vorwort

Ziel dieser Arbeit ist nicht, Begriffe wie (Hoch-)Begabung zu verwenden und dadurch zu reifizieren – mir geht es vielmehr darum, schüler*innensensibles und damit bildungsgerechtes Lernen zu durchdenken und anzubieten. Ein solches Vorhaben kommt nicht gänzlich ohne theoretische Annahmen und definitorische Spezifizierungen aus, da es (für mich sowie allgemein noch) schwierig ist, über etwas zu sprechen – ohne über etwas zu sprechen. Somit finden sich zwar Kategorien und Modelle in dieser Arbeit zuhauf, dennoch wird ein ganz konkretes Lernsetting gezeigt, untersucht und damit für andere Lehrkräfte – reflektiert – bereitgestellt. Die Basis bilden – über das Setting ausgeführte – Überlegungen, wie auf Lernen – und im Unterrichtskontext auf Schüler*innen – geblickt und Deutschunterricht als inklusive Lernumgebung gestaltet werden kann. Durch Settings wie dieses würde es zukünftig obsolet, mit Begriffen wie Begabung zu arbeiten oder Schüler*innen danach einzuteilen.

Danken möchte ich allen, die direkt oder indirekt einen Beitrag zu der vorliegenden Studie und ihrer Auswertung geleistet haben. Hervorheben möchte ich dabei zuallererst Prof. Dr. Christoph Bräuer für die jahrelange engagierte Unterstützung, entscheidende gedankenanstregende und gedankenklärende Gespräche und Ideen sowie ein stets offenes Ohr für die (Um-)Wege der Arbeit. Prof. Dr. Gerhard Lauer danke ich ebenfalls für die durchgängige Begleitung, konstruktiven und motivierenden Rückmeldungen, Diskussionen und: Antworten.

Für Feedback, Austausch, interessante Diskussionen und Perspektiven danke ich insbesondere meinen Kolleginnen und Kollegen in der Abteilung Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur sowie innerhalb des Schlözer-Programm-Lehrerbildung (SPL) an der Georg-August-Universität Göttingen, allen voran Delia Hülsmann. Zudem danke ich für weitere kleine, aber wertvolle Unterstützungen bei der Arbeit Xenia, Micha, Ralf, Jan und Louis; Prof. Dr. Birgit Schädlich für das Drittgutachten und disziplinerweiternde Fragen, Prof. Dr. Kerstin Rabenstein für lerneröffnende Irritation, dem engagierten Lektoratsteam von splendid sowie SLLD für die Unterstützung und Möglichkeit der Veröffentlichung.

Ein weiterer ganz herzlicher Dank für ihre Neugier, ihre Zeit und ihr Engagement geht an die beteiligten Lehrkräfte und Schüler*innen, die an dieser Stelle natürlich anonym bleiben, ohne die diese Studie aber nicht hätte durchgeführt werden können.

Gefördert wurde die Arbeit durch ein Promotionsstipendium der Stiftung der Deutschen Wirtschaft – finanziell, ideell und mit einem immer anregenden Austausch und spannender Projektzusammenarbeit innerhalb der motivierten Regionalgruppe Göttingen-Kassel. Die letzte Phase der Arbeit schließlich wurde durch das Abschlussstipendium der Graduiertenschule für Geisteswissenschaften Göttingen (GSGG) finanziert.

Göttingen 2024

Sarah Reith

Inhalt

Vorwort	I
1 Im Spannungsfeld von Hochbegabung und Inklusion	1
1.1 Begriffe und Rahmung	1
1.2 Inklusion Hochbegabter im (Deutsch-)Unterricht	5
1.3 Ziele der vorliegenden Arbeit	10
2 Sprachbegabung als Ressource	15
2.1 Intelligenz- und Hochbegabungsmodelle	16
2.2 Der verbale Bereich in Intelligenzstrukturmodellen	19
2.3 Ressourcen der Lerner*innen	22
3 Ressourcensensibles Lernen: die Lerner*innen	24
3.1 Diagnostik der verbalen Intelligenz	24
3.2 (Hoch-)Begabtendiagnostik zwischen Privilegierung und Diskriminierung – Die Wirkmächtigkeit der Diagnose Hochbegabung	25
3.3 Diagnose in der vorliegenden Arbeit	26
3.4 Diversität	27
4 Zur Verantwortung der Schule	32
4.1 Begabungsmodelle	33
4.2 Der verbale Bereich in Begabungsmodellen	37
4.3 Sprachbegabung als dynamische Kategorie	38
4.4 Schüler*innendiversität in der vorliegenden Arbeit	40
5 Chancen und Implikationen der Hochbegabtenförderung	43
5.1 Achievement	43
5.2 Das Potenzial klassischer Hochbegabtenfördermaßnahmen	46
5.3 Implikationen einer separierten und separierenden Hochbegabtenförderung	48
6 Von der Hochbegabtenförderung zur inklusiven Begabungsförderung: Prämissen ressourcensensiblen Lernens	52
7 Ressourcensensibles Lernen: der Lerngegenstand	54
7.1 Vorannahme: Sprachbewusstheit und (meta-)sprachliches Wissen	54
7.2 Vorannahme: erfahrungsbasiertes Lernen durch Einsicht	56
7.3 Vorannahme: Reflexion als Weg und Ziel	58
7.4 Der Schreibprozess als Gegenstand der Bewusstheit	62

7.5 Funktionen von Schreiben	72
7.6 Schreibprozesswissen als inklusiver Lerngegenstand	74
8 Ressourcensensibles Lernen zwischen Individualität und Gemeinschaft: der Deutschunterricht	79
8.1 Individuelle Lernwege	80
8.2 Individualisiertes Lernen in sozialer Eingebundenheit	84
8.3 Erfahrungs- und Lernraum als ressourcensensibles Setting	86
8.4 Lernziele im inklusiven Unterricht	89
9 Vorbereitung für ein ressourcensensibles Setting	94
10 Ressourcensensibles Lernen: gemeinschaftliche Reflexionen individueller écriture automatique	96
11 Erfahrungsraum: die écriture automatique	100
11.1 Die écriture automatique als Erfahrungsraum	100
11.2 Ressourcensensibilität im Erfahrungsraum	100
12 Lernraum: das Reflexionsgespräch	104
12.1 Zwischen individuellem und gemeinsamem Lernen	104
12.2 Grundlegende Reflexionspotenziale durch die écriture automatique	105
12.3 Pilotierung	111
12.4 Konstruktion der reflexionsstützenden Leitfragen und Kärtchen	113
12.5 Ressourcensensibilität im Lernraum: Breite und Tiefe der Reflexion	119
13 Konzeption der Datenerhebung	125
13.1 Wiederholung des Settings	126
13.2 Begleitforschung	127
14 Durchführung der Datenerhebung	136
15 Vorbereitung der Auswertung	140
15.1 Datenaufbereitung	140
15.2 Vorliegendes Material	142
16 Entwicklung der Auswertungsmethode	144
16.1 Baustein I: Analyseraster écriture automatique	145
16.2 Baustein II: Aspekte der Reflexionsbreite	147
16.3 Baustein III: Ebenen der Reflexionstiefe	147
16.4 Auswertung	152
16.5 Fallauswahl	153
16.6 Darstellung	155
17 Janne	157
17.1 Intelligenzbereich	157
17.2 Schreiberfahrungen	158
17.3 Explizite Äußerungen zu den Veränderungen	168

17.4	Eingesehenes Schreibprozesswissen	170
17.5	Persönlichkeitsprofil	174
18 	Elia	176
18.1	Intelligenzbereich	176
18.2	Schreiberfahrungen	176
18.3	Explizite Äußerungen zu den Veränderungen	185
18.4	Eingesehenes Schreibprozesswissen	186
18.5	Persönlichkeitsprofil	193
19 	Bente	194
19.1	Intelligenzbereich	194
19.2	Schreiberfahrungen	195
19.3	Explizite Äußerungen zu den Veränderungen	203
19.4	Eingesehenes Schreibprozesswissen	205
19.5	Persönlichkeitsprofil	214
20 	Tomke	216
20.1	Intelligenzbereich	216
20.2	Schreiberfahrungen	216
20.3	Explizite Äußerungen zu den Veränderungen	225
20.4	Eingesehenes Schreibprozesswissen	227
20.5	Persönlichkeitsprofil	235
21 	Diskussion der Ergebnisse I: Fallvergleich	236
21.1	Tendenzen	237
21.2	Überblick: Tendenzen und Intelligenzbereiche	241
21.3	Ressourcensensibles Lernen: Lernziel	245
21.4	Bildungsgerechtigkeit	250
21.5	Zum Zusammenhang mit den Persönlichkeitsprofilen	253
22 	Diskussion der Ergebnisse II: Blickpunkte zur Umsetzung des Settings	259
22.1	Erfahrungs- und Lernräume	259
22.2	Das Gespräch als soziales Geschehen	262
22.3	Settingkonstruktion	264
23 	Reflexion	267
23.1	Reflexion der Erhebung	267
23.2	Reflexion der Auswertung	269
23.3	Weitere Forschungsmöglichkeiten im Rahmen der Forschungsfrage	270
23.4	Weitere Forschungsmöglichkeiten zu anderen Forschungsfragen	273
24 	Fazit	277
24.1	Überblick über die Ergebnisse	277

24.2 Theorie: Folgerungen für inklusive (Hoch-)Begabungsförderung	281
24.3 Praxis: Folgerungen für ressourcensensiblen Deutschunterricht	282
24.4 Forschung: Folgerungen für einen adaptiven Umgang mit Methoden	285
24.5 Ausblick	286
Literaturverzeichnis	287
Abbildungen	303
Tabellen	305
Anhang	306
Fragebogen zur Erfassung des Kapitals der Herkunftsfamilie	306
Analyseraster écriture automatique (Langversion)	309
Material Janne.....	323
Material Elia	334
Material Bente	347
Material Tomke.....	359

1 | Im Spannungsfeld von Hochbegabung und Inklusion

*Inklusive Bildung bedeutet, dass allen Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen – die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln. Nicht der Lernende muss sich in ein bestehendes System integrieren, sondern das Bildungssystem muss die Bedürfnisse aller Lernenden berücksichtigen und sich an sie anpassen.
(Deutsche UNESCO-Kommission e. V. o. J., o. S.)*

Auf diese Weise fordert die Deutsche UNESCO-Kommission dazu auf, dass Lernende in ihrer Vielfalt einen angemessenen Umgang mit ihren jeweiligen Spezifika im Sinne einer passenden Lernumwelt durch das Bildungssystem erhalten. Diese Perspektive ist mit einem selektiven und häufig an einem Mittelmaß orientierten Schulsystem nicht in Einklang zu bringen, sondern stellt die Heranwachsenden mit ihren Potenzialen und ihrem Recht auf Bildung sowie Entwicklung in den Fokus. Und genau dort setzt diese Arbeit an: an der Konstruktion, Erprobung und Auswertung eines Settings mit Fokus auf die Potenzialentwicklung von Lernenden in ihrer Unterschiedlichkeit, ihrer Diversität.

1.1 | Begriffe und Rahmung

1.1.1 | Diversität und Hochbegabung

Lernende lassen sich in vielen verschiedenen Dimensionen von Diversität beschreiben (Kummer Wyss/Kappus 2016). Eine davon sind die kognitiven Lern- und Leistungsvoraussetzungen, die mit davon abhängigen Lernbedürfnissen und Bedarfen einhergehen. Für den Deutschunterricht – der in dieser Arbeit im Fokus steht – bedeutet das eine Anpassung an diese unterschiedlichen Lerner*innen, um ihnen die Entwicklung ihres Potenzials zu ermöglichen. Ausgehend von einer Normalverteilung der Intelligenz fallen 2,3% der Bevölkerung in den Bereich der Hochbegabung mit einem Intelligenzquotienten von mehr als 130 Punkten. Auf Deutschland bezogen sind das laut Statista (2020) mehr als 250.000 Schüler*innen in allgemein- und berufsbildenden Schulen. Somit können Lehrkräfte davon ausgehen, dass sich in jeder zweiten Klasse eine Schülerin oder ein Schüler mit einer sehr hohen Begabung befindet. Nimmt man den Bereich der überdurchschnittlichen Begabung mit einem Intelligenzquotienten von mehr als 115 Punkten hinzu, macht diese Gruppe sogar 16% aus. Folglich existiert eine keineswegs marginale Gruppe von Lerner*innen, für die (neben bspw. Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) zu überlegen wäre, wie sich lernen ließe, um deren Potenziale in einem an die Lerner*innen angepassten System zu entfalten (Deutsche UNESCO-Kommission o. J.). Doch gerade

bei Hochbegabung handelt es sich noch immer um einen „Bereich, der nur sehr selten in den Blick gerät, wenn es um das Thema schulische Inklusion geht [...]“ (Hochstadt/Olsen 2019, 10) – und dass trotz der längst vorhandenen Datenlage in Bezug auf die Diskriminierung ebendieser Lerner*innengruppe.¹

Denn eine Unterforderung kann schwerwiegende Konsequenzen sowohl im Leistungs- als auch im sozial-emotionalen Bereich haben (Preckel/Vock 2013). Underachievement – wenn die Leistung geringer ausfällt, als das Potenzial es zulassen würde – trifft in Abhängigkeit der Definition von Potenzial und Leistung sowie von der Frage, ab wann eine Diskrepanz als auffällig gilt, auf 12% (Rost 2007, 8) bis 50% (Stöger/Ziegler 2005, 261; Ziegler/Stöger 2003, 87) der Heranwachsenden mit einer Hochbegabung zu. Die Schule trägt also eine entsprechend große Verantwortung (VanTassel-Baska/Brown 2007), die passende Lernumwelt zu bieten. Der Blick auf die Gruppe der Lerner*innen mit hohen und sehr hohen Begabungen verdeutlicht allerdings eine Diskriminierung derselben durch fehlende oder nicht passende Umgangsformen mit Vielfalt, insofern

das deutsche Schulsystem einen erheblichen Nachholbedarf hat, was den Umgang mit Leistungsunterschieden ausmacht. Dabei tauchen diese Schwierigkeiten nicht nur am „unteren“ Ende der Leistungsskala auf. Nachgewiesen werden konnte auch, dass das System genauso wenig in der Lage ist, die Kinder mit besonderen Leistungsstärken herauszufordern. In unterschiedlichen Vergleichsstudien zeigen sich durchaus Verbesserungen bei Kindern auf den „unteren Kompetenzstufen“, nicht aber bei Kindern auf den „oberen Kompetenzstufen“ (u. a. Wendt, Willems, Tarelli, Euen & Bos, 2013). Dieses alarmierende Ergebnis eröffnet den Blick auf SchülerInnen im deutschen Schulsystem, die offensichtlich ebenso von den häufig fehlenden binnendifferenzierenden Maßnahmen im Unterricht betroffen sind wie SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des Regelschulwesens: SchülerInnen mit besonderen Begabungen. (Amrhein/Veber/Fischer 2014, 10)

1.1.2 | Formen des Umgangs mit unterschiedlichen Begabungen

Grundsätzlich werden vom Bildungssystem vier Optionen im Umgang mit unterschiedlichen Begabungen genutzt: Exklusion, Segregation, Integration und Inklusion (s. Abb. 1). Während bei der *Exklusion* „Bildungsunfähige“ bestimmt und vom gesamten Schulsystem ausgeschlossen werden, wird bei der *Segregation* nach Fähigkeiten und Eigenschaften getrennt beschult; hierzu zählen Sonderschulen, wozu Feuser (1989) zufolge auch Hochbegabenschulen zählen. Bei der *Integration* werden Untergruppen in eine größere Gruppe – die Gruppe der als *normal* Deklarieren – eingeordnet. Sie werden integriert, sind bzw. bleiben dabei aber eine eigene, aufgrund spezifischer Merkmale zugewiesene Gruppe. Beispielhaft hierfür ist die Zuweisung eines Förderstatus oder Entwicklungsschwerpunkts, was für gewöhnlich über ein Defizit, etwa im Bereich Lernen, bestimmt wird. Lange Zeit war der Begriff „(Integrations)-Kind“ geläufig. Genauso ließen sich aber auch hochbegabte Kinder, denen im Unterricht separate Aufgaben gestellt werden, als sogenannte Integrationskinder bezeichnen.

¹ Anmerkung: Das Projekt, das die Grundlage dieser Arbeit bildet, fand zwischen 2016 und 2021 statt. Entsprechend beziehen sich Aussagen zu Forschungsdesiderat und Diskurs schwerpunktmäßig auf diesen Zeitraum.

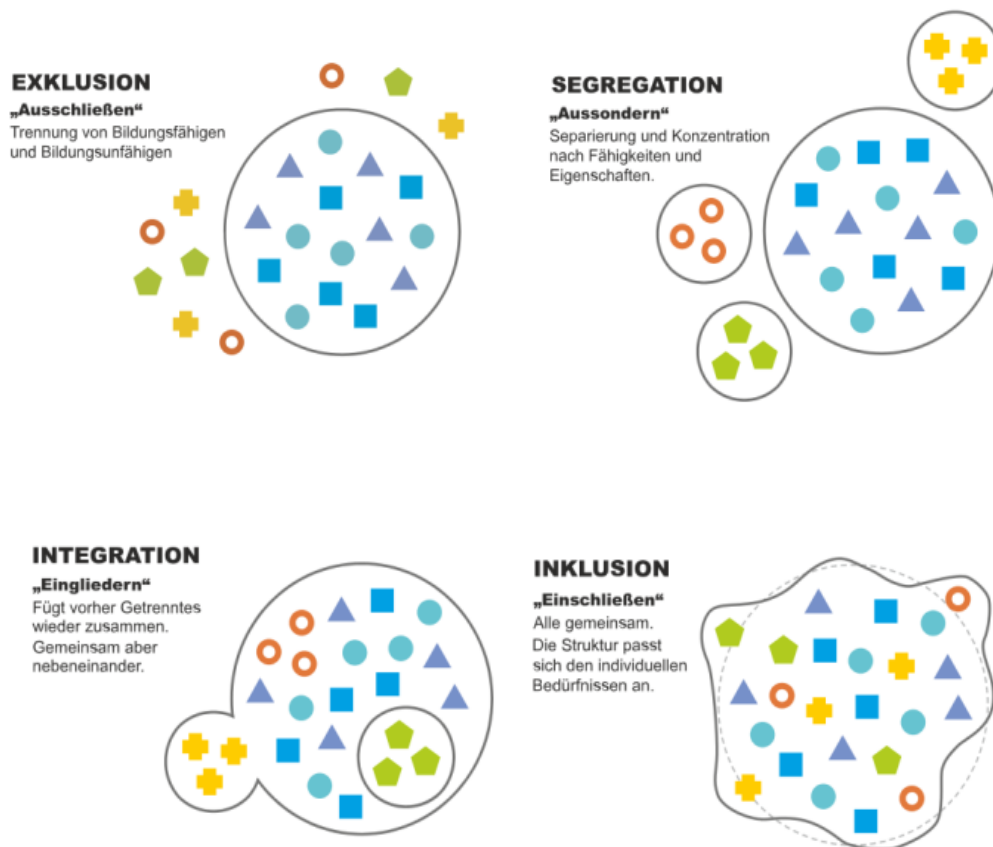


Abbildung 1: Inklusion (Aehnelt 2015)

Die vierte Option des Umgangs mit unterschiedlichen Begabungen ist die *Inklusion*, bei der gemeinsam und miteinander gelernt wird. Dabei stehen die individuellen (Lern-)Bedürfnisse im Vordergrund, denen sich die Struktur und damit die Lernumwelt anpassen. Für Schüler*innen bedeutet das ein gemeinsames Lernen miteinander, in dem dennoch die individuellen Begabungen berücksichtigt werden. Bisher ist lediglich auf den kognitiven Bereich Bezug genommen worden, jedoch unterscheiden sich Heranwachsende in zahlreichen weiteren Dimensionen: In dem Zitat der UNESCO wird neben Lernbedürfnissen auf Religion, Geschlecht, Ethnie sowie soziale und ökonomische Voraussetzungen verwiesen. Hinzu kommen Interessen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Motivation und Erfahrungen (Kummer Wyss/Kappus 2016) oder auch die Leistungsbereitschaft (v. Brand/Brandl 2017, 38). Daneben können sogar Tagesverfassung oder Stimmungslage die aktuellen Lernmöglichkeiten beeinflussen, womit die oben aufgeführten kognitiven Dispositionen zu einem Teil dynamisch werden. Werden Schüler*innen in ihrer Vielfalt, die wiederum auch ihre Begabungen beeinflusst, betrachtet, lassen sich keine Gruppen auf Basis nur eines Merkmals einteilen. *Inklusion* in diesem weiten Sinne ist damit keine Option, sondern die einzig folgerichtige Konsequenz.

1.1.3 | Die Debatte um Inklusion

Die Debatte um Inklusion erhielt einen großen Schub durch das Inkrafttreten der Behindertenrechtskonvention 2006. Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN 2006) fordert, dass den Allgemeinen Menschenrechten mit dem Recht auf Partizipation und Bildung *für alle* Menschen und damit *auch* für Menschen mit Behinderungen volle Gültigkeit zukommen soll. Entsprechend wurde ein im weiten Sinne inklusives Bildungssystem verlangt (ebd., Art. 24). Seit 2009 gilt die Behindertenrechtskonvention auch für Deutschland. Für die Umsetzung in den Regelschulen bedeutet das am Beispiel des Landes Niedersachsen:

(1) ¹Die **öffentlichen** Schulen ermöglichen **allen Schülerinnen und Schülern** einen barrierefreien und gleichberechtigten Zugang und sind damit **inklusive** Schulen. [...] (NSchG §4 Absatz 1, Satz 1; Herv. S. R.)

Allerdings fand insbesondere in Deutschland in den folgenden Jahren eine

bildungspolitische Verkürzung des Inklusionsanliegens auf die eine Heterogenitätsdimension der „Behinderung“ statt und der Fokus in der Umsetzung richtete sich entsprechend darauf, wie Schüler*innen mit Behinderungen in das Regelsystem integriert werden könnten. (Amrhein/Veber/Fischer 2014, 8)²

Damit wird die Auslegung in Deutschland dem weiten Inklusionsbegriff der UN nicht gerecht, sondern verkürzt ihn:

Inklusive Bildung bedeutet, dass alle Menschen an qualitativ hochwertiger Bildung teilhaben und ihr Potenzial voll entfalten können. Während in Deutschland der Begriff „Inklusion“ oft nur in einem engeren Sinne im Kontext von Menschen mit einem diagnostizierten Förderbedarf verwendet wird, vertritt die UNESCO dezidiert einen weiten Inklusionsbegriff, der alle Menschen einschließt. Weder Geschlecht, soziale oder ökonomische Voraussetzungen noch besondere Lernbedürfnisse dürfen dazu führen, dass ein Mensch seine Potenziale nicht entwickeln kann. (Deutsche UNESCO-Kommission e. V. o. J., o. S.)

Während im engeren Sinne meist eine Behinderung fokussiert wird, werden in einem weiten Inklusionsverständnis alle Schüler*innen in ihrer Diversität als maximal heterogene Zielgruppe anvisiert (Reich 2012). Zwar greift das aktuelle Niedersächsische Schulgesetz (wieder als ein Konkretisierungsbeispiel) auch die Begriffe Begabung, Hochbegabung und Förderung auf:

(1) ¹Das Land ist verpflichtet, im Rahmen seiner Möglichkeiten das Schulwesen so zu fördern, dass alle in Niedersachsen wohnenden Schülerinnen und Schüler ihr Recht auf Bildung verwirklichen können. ²Das Schulwesen soll eine **begabungsgerechte individuelle Förderung ermöglichen** und eine gesicherte Unterrichtsversorgung bieten. ³Unterschiede in den Bildungschancen sind nach Möglichkeit durch besondere Förderung der benachteiligten Schülerinnen und Schüler auszugleichen. ⁴**Auch hochbegabte Schülerinnen und Schüler sollen besonders gefördert werden.** (NSchG §54 Absatz 1, Satz 1–4; Herv. S. R.)

Jedoch wird hier die Gruppe „hochbegabte Schülerinnen und Schüler“ begrifflich separat gefasst – obwohl in der Forderung nach „begabungsgerechte[r] individuelle[r] Förderung“ *aller* Schüler*innen mit unterschiedlich hohen Begabungen die Hochbegabten schon eingeschlossen wären. Stattdessen erscheinen die *Hochbegabten* als gesonderte Gruppe, die „auch“ und zu-

² Von Brand trifft unabhängig von der Bildungspolitik eine Unterscheidung zwischen sonder- und schulpädagogischer Perspektive: Während der Fokus der Sonderpädagogik auf dem „gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht-behinderter Kinder“ liege, gelte der Blick der Schulpädagogik eher „Inklusion als Steigerung von Heterogenität“ und dem Umgang mit Verschiedenheit im Unterricht (v. Brand 2018).

dem „besonders gefördert werden“ solle. Hier wird in der gesetzlichen Verankerung einer begabungsgerechten Förderung eine integrative Sichtweise auf zwei Gruppen (zur Zwei-Gruppen-Theorie s. Hinz 2002) angedeutet, was dem Prinzip der Inklusion in Teilen widerspricht und einer Nachbesserung bedarf.

Unabhängig davon aber kann als relevanter Kern des Paragraphen die Aufgabe des Schulwesens festgehalten werden, eine begabungsgerechte Förderung zu ermöglichen: Ist jede öffentliche Schule eine inklusive Schule (s. o. §4 Satz 1), so muss auch an jeder Schule eine begabungsgerechte individuelle Förderung stattfinden. Diese Förderung steht allen Schüler*innen mit unterschiedlichen Begabungen und damit auch – aber nicht nur – Schüler*innen mit (sehr) hohen Begabungen zu.

Abgesehen von dem sehr allgemeinen Definitionskriterium des Einschlusses Unterschiedlicher erscheint der Begriff Inklusion wenig eindeutig, wird aus ganz verschiedenen Perspektiven divers gebraucht (bspw. aus soziologischer, bildungs- und erziehungswissenschaftlicher, sonderpädagogischer, schulpädagogischer, bildungspolitischer oder fachdidaktischer Sicht) und ist entsprechend nicht trennscharf (Dederich 2020). Dederich beschreibt ihn mit Verweis auf Tenorth (2013) als aufgeladen mit vielerlei moralischen und politischen Ansprüchen sowie pädagogische Verheißungen implizierend. Der Begriff entfalte so „einerseits eine hohe Anziehung, führt aber andererseits auch zu Polarisierung und Irritation“. Das habe Vor- und Nachteile:

Für den wissenschaftlichen Diskurs ist der skizzierte Mangel an Spezifität ein erhebliches Problem; vielleicht aber ist es genau dieser Mangel, der den Begriff in politischen Zusammenhängen so attraktiv macht. Da Inklusion die aktuellste Chiffre für die umfassenden und nicht-exklusiven Teilhaberversprechen der Moderne ist, handelt es sich zumindest im Rahmen eines freiheitlichen und demokratischen Gesellschafts- und Politikverständnisses um ein zustimmungspflichtiges Prinzip. Etwas Anderes als Inklusion zu wollen ist vor diesem Hintergrund politisch nicht zulässig. Zugleich aber gewährleistet die Vieldeutigkeit des Begriffs, sich nicht auf eine spezifische Lesart und Realisierungsform festlegen zu müssen. (Dederich 2020, 527)

Diese Aussage erscheint mehr als zugespitzt – und dennoch gehört sie gerade in die Einleitung dieser Arbeit. Innerhalb der Gesellschaft, in der auch diese Arbeit entstand, ist es also kaum möglich, „[e]twas Anderes als Inklusion zu wollen“. Dennoch wird versucht, aus der Sache heraus begründet für eine inklusive Sichtweise zu argumentieren und von dort aus eine konkrete Möglichkeit der Realisierung schulischer Inklusion aufzuzeigen und zu untersuchen, um eben nicht nur ein „Teilhaberversprechen der Moderne“ zu postulieren.

Für die folgenden Überlegungen spielt eine Rolle, ob und wie – gemäß einem weiten Begriffsverständnis von Inklusion – Schule eine passende Lernumwelt sein kann: Zunächst lässt sich auf Basis der UNESCO mit Aehnelts Grafik (s. Abb. 1) Inklusion als ein Anspruch an eine Welt beschreiben, in der kein starres (Bildungs-)System existiert, sondern eines, das sich vice versa in seiner Struktur – bezogen auf Schule – an den individuellen Schüler*innen und ihren unterschiedlichen Lernbedürfnissen orientieren soll (hierzu bspw. auch Reich 2012).

1.2 | Inklusion Hochbegabter im (Deutsch-)Unterricht

Mit der gegenwärtigen Forderung nach Inklusion und der damit einhergehenden Betrachtung von Lerner*innen als einer gemeinsamen Gruppe von Kindern mit individuellen Lernvorausset-

zungen steigt die Erwartung, dass Begabungen im Regelunterricht gefördert, statt in Begabten-schulen ausgelagert werden. (Hoch-)Begabung ist dann lediglich *ein* Merkmal einer Lerner*in innerhalb der Diversitätsdimension der kognitiven Lern- und Leistungsvoraussetzungen.

1.2.1 | Forschungsstand

Für inklusives Lernen kommt dem Deutschunterricht eine herausragende Bedeutung zu, da dort das Lernmedium zugleich Lerngegenstand ist: „Wie kein anderes Fach hat es eine Transferfunktion: Wesentliche Komponenten und Inhalte, die es zu erlernen gilt, sind Voraussetzungen für den Erfolg in anderen Fächern: lesen, schreiben, vor und mit anderen sprechen“ (Köpfer/Schneider 2019, 21 in Bezug auf v. Brand/Pompe 2015, 30).³ Insoweit besteht ein Bedarf an fachdidaktischen Überlegungen, Konzepten und Studien zum Thema. Einschlägige Veröffentlichungen innerhalb der Fachdidaktik Deutsch erscheinen verstärkt erst seit den letzten Jahren (bspw. Hennies/Ritter 2014; Pompe 2015; Kagelmann/Frickel 2016; Naugk et al. 2016; Gebele/Zepter 2016; Lipkowski/Schüller 2017; Lipkowski/Schüller 2019; Hochstadt/Olsen 2019; Sauerborn 2020; Thäle 2020), was zunächst die folgende Schlussfolgerung zulässt: „[D]ie Fachdidaktik [hinkt] hier aus ganz verschiedenen (auch guten) Gründen dem bereits begonnenen Prozess der inklusiven Beschulung hinterher“ (v. Brand 2018).

Daneben offenbart der Blick in das Inhaltsverzeichnis auch aktueller Werke in erster Linie Fragen und Möglichkeiten, wie die *untere* Grenze zur Teilnahme und Teilhabe überwunden werden könne, etwa durch „Leichte Sprache“; „Leichte Texte“; „Leseförderung“; „Sonderpädagogik – Fachdidaktik“ (Hochstadt/Olsen 2019) oder „Teilhabeorientierte Grundgedanken [...]“; „[...] Assistive[] Technologien im Deutschunterricht“; „Balladen in Leichter Sprache [...]“ (Sauerborn 2020). Häufig liegt also auch hier ein enger Inklusionsbegriff zugrunde.

Generell erscheint die Verbindung von Inklusion und Hochbegabung – insbesondere mit einem Fokus auf ein konkretes Unterrichtsfach – als ein Gebiet, auf dem Konzepte und Forschung ergänzt werden könnten: Inklusion ist v. a. in der Sonderschulpädagogik ein sehr aktueller und breiter Diskurs, der verstärkt seit Inkrafttreten der Behindertenrechtskonvention in Deutschland ab 2009 angelaufen ist (s. o.). Hochbegabung dagegen wird vorwiegend aus psychologischer Perspektive betrachtet und hat lediglich wenige schulische Anknüpfungspunkte – wie etwa die Lernmotivation –, die zumeist der Pädagogischen Psychologie zuzuordnen sind. Einige Bände und Aufsätze verbinden Hochbegabung mit Inklusion ohne fachspezifische Zuweisungen (bspw. Solzbacher/Weigand/Schreiber 2015; Seitz et al. 2016; Behrens/Solzbacher 2016) und zeigen auf, wie der Hochbegabungsdiskurs zum „Motor für die weitere Entwicklung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben“ für alle werden könne (Hoyer/Weigand/Müller-Oppliger 2013, 86). Gerade Konzepte nichtfachbezogener Begabungsförderung ohne den Anspruch auf gemeinsames Lernen sind seit Langem bekannt. Hierzu zählt das selbstregulierte Lernen (Ziegler 2009; Fischer 2008) oder Offener Unterricht für Hochbegabte (Urban 1996).

³ Doch auch mit dem Anspruch auf eine gesamtgesellschaftliche Teilhabe, die im menschenrechtsbasierten Curriculum nach Booth/Ainscow (2017) unabhängiger von einzelnen Fächern postuliert wird, spielt „Kommunikation“ eine Schlüsselrolle.

Dabei ist die Konstruktion und Evaluation konkreter fachbezogener Konzepte mit Blick auf die Praxis des regulären Unterrichts zentral, wie Preckel und Vock (2013) für die Hochbegabungsförderung konstatieren:

Für eine angemessene Förderung im Regelunterricht fehlen jedoch noch ausdifferenzierte und erprobte Unterrichtskonzepte und -materialien. Hier besteht für die nächsten Jahre noch deutlicher Entwicklungsbedarf. (Preckel/Vock 2013, 178)

[...] konkrete fachdidaktische und pädagogische Konzepte für die innere Differenzierung im regulären Unterricht sind jedoch noch Mangelware. (Ebd., 151)

Es bedarf somit weiterer Studien dazu, welche Aufgabenformate im regulären Fachunterricht Deutsch eingesetzt werden können, wenn er eine geeignete und gemeinsame Lernumwelt für alle Individuen der Lerngruppe bereitstellen soll und Hochbegabung zwar berücksichtigt, aber nicht exkludiert gefördert wird, was bislang noch immer eher zurückhaltend und erst in den letzten Jahren mit Blick auf den Deutschunterricht konkretisiert wird (so z. B. eindrücklich bei Laudenberg/Spiegel 2018 mit Bezug auf die Primarstufe). Mit Blick auf die Veröffentlichungen, die sich explizit mit Inklusion beschäftigen, lässt sich somit durchaus der Eindruck eines Hinterherhinkens der Deutschdidaktik (s. o.; v. Brand 2018) bestätigen, sodass es gilt, Fachdidaktik in inklusiver Perspektive weiter auszugestalten.

1.2.2 | Implikationen für Unterricht und Fachdidaktik

Was bedeutet nun Inklusion konkret für schulischen Unterricht und Fachdidaktiken? Für den inklusiven Unterricht werden – normativ – insbesondere die Ausweitung der Partizipation der Lerner*innen und die Chancengerechtigkeit in der Begegnung mit deren Diversität in Bezug gesetzt (z. B. Booth/Ainscow 2017); und so erscheint als Anspruch an Unterricht, dieser Vielfalt an Lernbedürfnissen und -potenzialen adäquate Räume für das Lernen bereitzustellen. Zudem wird häufig zugleich ein – enger oder weiter verstandenes – gemeinsames Lernen dieser diversen Individuen bzw. eine – wiederum enger oder weiter verstandene – soziale Eingebundenheit derselben verlangt (Feuser 1989; Seitz/Pfahl 2016; Seitz et al. 2016 sowie Wocken 1998).

Mit diesen beiden Ansprüchen entsteht etwas, das im derzeitigen Diskurs um Inklusion als *Spannungsfeld* des gemeinsamen Lernens von Unterschiedlichen beschrieben wird. So trägt der Tagungsband „Inklusion im Deutschunterricht“ den Untertitel „Im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und individueller Förderung“ (Sauerborn 2020). Und mit Bezug auf den Artikel von Bräuer, Hülsmann und Reith zum Thema „Sprachliche Hochbegabung“ heißt es in der Einführung von Hochstadt und Olsen, dass gerade das Phänomen Hochbegabung „ein grundsätzliches Spannungsfeld inklusiven Unterrichts (gemeinsames Lernen – individualisiertes Lernen)“ besonders deutlich zeige (Hochstadt/Olsen 2019, 10). Insbesondere unterschiedliche Lerngegenstände oder Aufgaben mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden bspw. erscheinen zwar als eine angemessene Form der didaktischen Differenzierung, jedoch für das gemeinsame Lernen in der Gruppe wenig förderlich, wenn nicht sogar kontraproduktiv. Je stärker die Individualität berücksichtigt wird, desto herausfordernder gerät – so scheint es – die Gestaltung gemeinsamer Lernsituationen. In diesem Rahmen fallen Schlagworte wie „Individualisierungsfalle“ (Kahlert 2016, 236) oder „Schein-Inklusion“ (bspw. Sauerborn 2020). Ein Fokus auf dem Individuellen könne das Gemeinsame in den Hintergrund treten lassen.

Hinzu kommen weitere normative Ansprüche: Während in einem engen Verständnis von Inklusion zum einen viele die Partizipation aller Schüler*innen fordern und dabei Möglichkeiten sehen, wie sich diese ermöglichen bzw. erleichtern lassen (z. B. durch literarische Texte in Leichter Sprache), können genau dadurch die Potenziale der Lerner*innen und in der Konsequenz die Chancen- und Bildungsgerechtigkeit aus dem Blick geraten.

Damit erscheinen als zentrale Elemente inklusiven Unterrichts:

- Achievement (als Passung von Potenzial und Leistung),
- Partizipation,
- Chancen- bzw. Bildungsgerechtigkeit,
- individualisierte Förderung sowie
- (auch) gemeinsames (noch näher zu bestimmendes) Lernen.

Alle fünf Punkte sind unter Berücksichtigung der Diversität der Lerner*innen und damit begabungssensibel zu denken.

In Beiträgen und Vorträgen zum Thema inklusives Lernen fällt, neben der engen Auslegung des Begriffs, eine Defizitorientierung auf. Hennies und Ritter fassen dies treffend zusammen: Die Förderfrage werde mit Blick auf eine „Kompensation von Entwicklungsverzögerungen in Abweichung zu Mindeststandards und statistisch erfassbaren Normalentwicklungen“ (2014, 10) gestellt. Damit dominiert trotz der scheinbar sensiblen Wahrnehmung von Unterschieden das Bild eines Normschülers bzw. einer Normschülerin, eines nach wie vor „standardisierte[n] Schüler[s]“ (Spinner 2007), an das die Lerner*innen durch Kompensation angepasst werden. Unterschiede werden damit zu Punkten, an denen sich die Heranwachsenden verändern sollen, wohingegen in einer inklusionslogischen Sichtweise die Veränderung der Lernumwelt als System um die Heranwachsenden herum und für die Heranwachsenden geschehen sollte.

Mit Blick auf Begabungen lässt sich im Diskurs um Inklusion dagegen gedanklich leicht eine Ressourcenorientierung hin zu einer Forderkultur (Amrhein/Veber/Fischer 2014) vorstellen, was andere – oder zusätzliche – Herausforderungen an den Deutschunterricht stellt. Hochbegabung als Dimension von Vielfalt erfordert in der Konsequenz einen adäquaten Umgang mit Hochbegabung im Deutschunterricht.

Eine *Integration* Hochbegabter lässt Hochbegabung als in das Schulsystem zu integrierendes Defizit erscheinen. Eine *Inklusion* Hochbegabter aus der Perspektive der Ressourcenorientierung kann hingegen bedeuten, dass diese (unterschiedlich hohen) Potenziale für das Lernen der Individuen, aber auch im gemeinsamen Lernen als Ressourcen für alle genutzt werden können. Das wiederum würde in der Konsequenz bedeuten,

Inklusion von Menschen mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen und Bildungsbiografien in gemeinsamen Lernprozessen und Lernorten nicht zuallererst als weitere Belastung, sondern als Gewinn erfahrbar zu machen. (HRK 2015, 2)

Inklusiver Deutschunterricht würde dann als Subsystem innerhalb des Bildungssystems den Rahmen bilden, der sich in seiner Struktur seinen Lerner*innen anzupassen sucht (s. o.). Damit ist der Begriff Inklusion zugegebenermaßen mit „weitreichenden pädagogischen Versprechen aufgeladen“ (Dederich 2020, 527). Aber: Inklusion ist aus der Perspektive, auf der das in diesem

Band vorliegende Projekt beruht, ein nie abzuschließender Prozess – und so lassen sich unter diesem Ideal durchaus handlungsleitende Überlegungen für die Praxis formulieren.

Inklusion als Anspruch, Gesetzesgrundlage oder auch im Sinne einer „normative[n] Leitvorstellung bzw. pädagogische[n] Konzeption“ (Rabenstein 2019, 21) wirft die zentrale Frage nach den Konsequenzen für die Fachdidaktiken auf, insbesondere da der angemessene Umgang mit Vielfalt im Bildungssystem nicht in der gleichen Explizitheit wie der Anspruch (UN 2006; Deutsche UNESCO-Kommission o. J.) formuliert wurde. So sieht auch die Gesellschaft für Fachdidaktiken e. V. in ihrem Positionspapier „zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive“ ihre „Aufgabe darin, fachspezifische Lehr- und Lernprozesse zu erforschen und zu gestalten, die die Vielfalt der Lernenden anerkennt und konstruktiv nutzt“ (GFD 2015, 2). Was also soll inklusive Fachdidaktik heißen und leisten?

Sturm (2014) bspw. hält die folgenden „Herausforderungen einer inklusiven Fachdidaktik“ fest:

- Wie lässt sich das Gemeinsame in der individuellen Lerntätigkeit erkennen und das Gemeinsame als Zusammenführung verschiedener individueller Situationen immer wieder neu entwickeln?
- Wie lässt sich Individualität in der Gemeinsamkeit finden?
- Wie gelingt es, Individualität anzuerkennen, ohne die Unterschiede zu hierarchisieren?
- Wie gelingt es, den Lerngegenstand so zu gestalten, dass er sowohl der inhaltlichen Fachlichkeit gerecht wird als auch die individuellen Lerninteressen und Lernzugänge der Schüler berücksichtigt?
- Wie kann eine Annäherung durch die Schüler an die kulturell bedeutsame wissenschaftliche Systematik aussehen? (Zit. nach Merz-Atalik 2019, 26)

Sturms Aufzählung kann als eine mögliche Ausgestaltung der normativen Anforderungen an eine inklusive Fachdidaktik betrachtet werden. Damit werden Fragen nach einem Lernen zwischen Individualität und Gemeinsamkeit genauso wie Fragen nach der Beschaffenheit eines geeigneten Lerngegenstandes für inklusiven Unterricht berührt. Diese Aspekte finden in den meisten Ausführungen zum Thema inklusive Fachdidaktik ebenso einen Platz wie in den zentralen Werken zu unterschiedlichen gemeinsamen Lernsituationen (Wocken 1998), dem vielzitierten gemeinsamen Gegenstand (Feuser 1989) oder dem „Kern der Sache“ (Seitz 2006). Entsprechend können sie als die kleinsten gemeinsamen Nenner gelten: Situationen und Gegenstände in Passung zu den Lerner*innen. Die Erscheinungsjahre zeigen dabei an, dass diese Grundüberlegungen bereits vor der offiziellen Einführung der Inklusion und auch ohne den expliziten Begriff längst vorhanden waren; obendrein verdeutlicht die Basis der Integrationspädagogik, wonach alle Heranwachsenden konstruktiv in einer Gruppe lernen (bspw. Hinz 2002; Prengel 2006), dass die Gedanken nicht grundsätzlich neu, sondern nun mit anderen Ansprüchen, in einem breiteren Verständnis und unter anderen Begrifflichkeiten diskutiert werden. Zugleich drängt sich damit auch die Frage auf, ob es sich um ein „terminologisches Spiel oder [eine] konzeptionelle[] Weiterentwicklung“ (Hinz 2002) handelt.

Sowohl das aufgezeigte Spannungsfeld zwischen gemeinsamem und individualisiertem Lernen als auch die unscharfen Begrifflichkeiten und die damit einhergehenden Ansprüche und Implikationen bilden also Herausforderungen für Konzepte zum inklusiven Fachunterricht Deutsch. Wie also kann Deutschunterricht die Lernumgebung bereitstellen, um „die Bedürfnisse aller

Lernenden [zu] berücksichtigen und sich an sie an[zu]passen“ (Deutsche UNESCO-Kommission e. V. o. J, o. S.)?

1.3 | Ziele der vorliegenden Arbeit

In Anbetracht dieser Herausforderungen versucht die vorliegende Arbeit, inklusiven Deutschunterricht inmitten dieser normativen Diskussion und angesichts der dadurch aufgerufenen Prämissen mit einem durchgängigen Fokus auf die Kategorie (Hoch-)Begabung sowie auf die Heranwachsenden als lernende Individuen so konkret und konsequent wie möglich zu denken, zu konstruieren und zu evaluieren – da genau dort ein Desiderat aufscheint, wenn das Konzept Inklusion als ressourcenorientiertes individualisiertes Lernen im Gemeinsamen angelegt wird.

Inklusion ist von der Sonderschulpädagogik (Amrhein 2011) und Hochbegabung von der (Pädagogischen) Psychologie (Hoyer/Haubl/Weigand 2014) längst in der Breite diskutiert. Und obwohl es sich, wie gezeigt wurde, um ein Thema von hoher Relevanz für die Deutschdidaktik wie für Unterricht insgesamt handelt, steht der Blick auf eine die beiden Diskurse verbindende inklusive Hochbegabungsförderung in den einzelnen Fächern noch weitgehend aus. Benötigt werden entsprechend weitere konkrete evaluierte und fachbezogene Konzepte, welche die beiden Diskurse miteinander verbinden. Hier soll die vorliegende Arbeit ansetzen – mitten im „Spannungsfeld inklusiven Unterrichts“ (Hochstadt/Olsen 2019), um genau dort aufzuzeigen, wie inklusiver Deutschunterricht aussehen kann, der über „Diagnostik und individuelle[] Förderung“ hinausgeht (GFD 2015, 2) und in dem hohe und sehr hohe Potenziale als Ressourcen im Rahmen von Diversität und unter einem konsequenten Fokus auf Bildungsgerechtigkeit mitgedacht werden.

Gleichwohl lässt sich die Frage stellen, ob die Deutschdidaktik längst stärker für Inklusion gerüstet ist, als es den Anschein hat. So existieren im Bewusstsein der besonderen Stellung des Faches Deutsch als Lernmedium *und* Lerngegenstand bereits zahlreiche Überlegungen und Konzepte sowohl für heterogene Lerner*innenschaften als auch für spezifische Risikogruppen, wie Hennies und Ritter (2014) festhalten. Für den Bereich Sprachdidaktik bzw. (freies) Schreiben nennt Zielinski (2014, 115f.) in diesem Zusammenhang u. a. Spinner (1993; 1996), Kohl (2005; 2013), Brügelmann (2000), Spitta (1999), Peschel (2003), Leßmann (2007) sowie Ritter und Ritter (2012).

Beide Perspektiven erscheinen damit durchaus berechtigt: Einerseits ist noch viel zu tun, andererseits schon viel vorhanden. In der Entwicklung inklusiver Konzepte muss demnach nichts grundsätzlich Neues entstehen, sofern die folgende Perspektive eingenommen wird:

Das Nachdenken über eine inklusive Deutschdidaktik ist [...] der Versuch, die bestehenden Strukturen der Deutschdidaktik vor dem Hintergrund inklusiver Ansprüche zu durchdenken. (Hennies/Ritter 2014, 11)

Genauso lassen sich die Forschung zu Hochbegabung sowie die klassischen Hochbegabtenfördermaßnahmen als berechtigte Vorschläge zum Umgang mit Differenz ernst nehmen, inklusiv durchdenken und für inklusiven Deutschunterricht adaptieren. In ihrer Essenz lassen sich die klassischen Hochbegabtenfördermaßnahmen auf den Begriff des Achievements konzentrieren: eine Passung von Potenzial und Leistung.

1.3.1 | Forschungsfrage(n)

Für diese Passung stellen sich insbesondere die folgenden Fragen: Welche Ressourcen bringen die Lerner*innen in den Deutschunterricht mit? Welcher Lerngegenstand ist für individualisiertes Lernen geeignet und welche vorhandenen Strukturen der Deutschdidaktik lassen an diesem bildungsgerecht individualisiert und zugleich eingebunden in die Gemeinschaft arbeiten? In einem zweiten Schritt wird das Setting evaluiert: Welche Chancen treten auf und welche Grenzen des Inklusionskonzeptes werden sichtbar, wenn Schüler*innen einen konkreten inklusiven Schreibunterricht durchlaufen (GFD 2015, 5)? Die gesellschaftlich bedeutsame Frage nach der Bildungsgerechtigkeit lässt sich dabei folgendermaßen stellen: Findet Achievement als Zielerreichung in Abhängigkeit der individuellen kognitiven Lern- und Leistungsvoraussetzungen statt? Entsprechend lauten die dem vorliegenden Projekt als Ausgangspunkt zugrunde liegenden Forschungsfragen:

- Wie kann ein konkretes Setting im Deutschunterricht für Schüler*innen mit unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen inklusiv ausgestaltet werden?
- Kommt es in diesem Setting zur Passung zwischen Lerner*in und Aufgabe im Sinne einer Passung zwischen Potenzial und gezeigter Leistung?

Damit wird die Kategorie Hochbegabung als Merkmal von Vielfalt diversitätssensibel berücksichtigt. Das konkrete Setting als fachbezogenes Konzept wird dabei so konstruiert, dass diese Diversitätsdimension konsequent mitgedacht wird, und auch die Auswertung orientiert sich an diesem Merkmal. Dabei werden Heranwachsende nicht als Gruppen betrachtet, sondern als Personen mit unterschiedlich hohen sprachlichen Begabungen.

Aufgrund des oben skizzierten Bildes von Individualität und Inklusion als gemeinsamem Lernen von Unterschiedlichen bewegt sich Deutschunterricht nicht nur im bereits erwähnten „Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und individueller Förderung“ (Sauerborn 2020), sondern auch im Spannungsfeld von Diagnostik als Grundlage passender Förderung oder kategorialer Festschreibung. Das bedeutet hohe Anforderungen, die normativ nicht nur an Lehrpersonen, sondern auch an die wissenschaftliche Praxis gestellt werden: Mit jeder Erforschung von Unterschiedlichkeit hebt man zugleich das Individuum hervor und erfüllt damit die grundlegende Voraussetzung, ihm diversitätssensibel gerecht zu werden, während man es eben dadurch auf diese eine Diversitätsdimension zu verkürzen droht. Um nicht der Differenzblindheit auf der anderen Seite zu erliegen, sondern Differenz als in der aktuellen Kultur bestehende Tatsache ernst zu nehmen, gilt es, sich insbesondere darauf zu orientieren, den lernenden Heranwachsenden mit ihren Ressourcen in und durch Deutschunterricht gerecht zu werden, ohne sie jedoch darauf festzuschreiben. Der Anspruch, die Kategorien durch die vorliegende Arbeit nicht zu reifizieren, wird an dieser Stelle aufgegeben. Sie werden verwendet, da der Nutzen der Kategorien überwiegt, um sowohl einen Zugriff auf das Forschungsfeld zu erhalten als auch um das Erforschte nach außen tragen zu können.

In der vorliegenden Arbeit soll argumentiert werden, dass auch mit einem Fokus auf Heranwachsenden mit (sehr) hohen Begabungen Inklusion das Potenzial der größten Chancengleichheit bietet. Genauso werden Überlegungen gezeigt und umgesetzt, wie (Hoch-)Begabungsförderung bzw. -forderung im inklusiven Deutschunterricht unter Nutzung „bestehende[r] Strukturen“ (Hennies/Ritter 2014, 11) aussehen kann. Neben der Konstruktion und Auswertung

eines konkreten Settings als Fachkonzept hat eine solche Arbeit auch zum Ziel, die gesetzten Prämissen zu teilen, zu reflektieren und zur Diskussion zu stellen.

Das gewählte Thema berührt damit nicht nur unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen wie Psychologie, Bildungswissenschaften, Politik und Fachdidaktiken, sondern auch innerhalb der Fachdidaktik Deutsch ganz unterschiedliche Bereiche. Wieser (2016) hat drei Handlungsfelder der Deutschdidaktik bestimmt, an denen sich die Ziele der Arbeit verdeutlichen lassen: Normfragen, Konstruktion und Rekonstruktion.

Diese drei Felder stehen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander (s. Abb. 2):

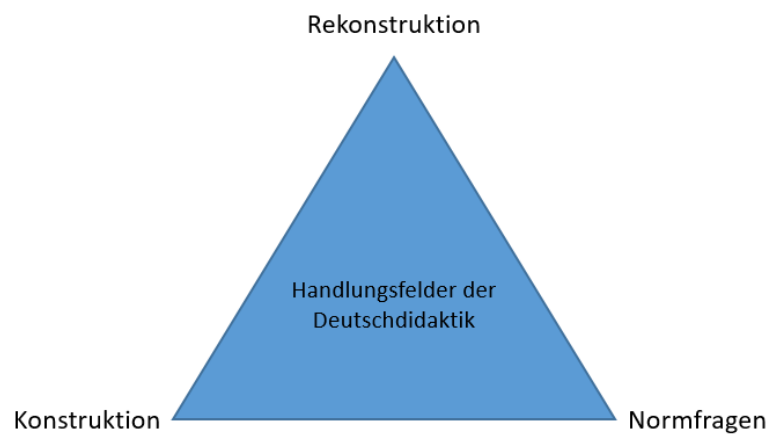


Abbildung 2: Handlungsfelder der Deutschdidaktik (Wieser 2016, 131)

1.3.2 | Vorgehen und Aufbau

Die vorliegende Arbeit bewegt sich zwischen diesen Eckpunkten und bringt sie miteinander ins Spiel. Im ersten Teil (Kap. 2–9) werden normative Grundannahmen innerhalb der Deutschdidaktik sowie ihrer Bezugswissenschaften vorgestellt und reflektiert. Im zweiten Teil (Kap. 10–12) steht die Konstruktion des Settings im Fokus, indem die zugrunde gelegte Normorientierung für die Praxis nutzbar gemacht wird. Im dritten Teil (Kap. 13–15) wird die Implementation in die Praxis als notwendiger Zwischenschritt im Vorfeld der Rekonstruktion der erhobenen Daten beschrieben. Im vierten Teil (Kap. 16–24) folgt die Rekonstruktion des Settings mit Blick auf die im ersten Teil thematisierten Normfragen, um letztlich wieder an den Diskurs um Normfragen in der Deutschdidaktik anzuschließen. Auf diese Weise soll über eine an Normfragen orientierte Konstruktion zu einer Implementation in die Praxis gefunden werden, deren Rekonstruktion wiederum für die aktuellen Normfragen der Deutschdidaktik einen Beitrag leisten kann.

Auch das Forschungsvorgehen sowie dessen Darstellung orientieren sich an den angeführten Feldern. Um die beiden Diskurse Hochbegabung und Inklusion im Deutschunterricht miteinander zu verbinden, wird die Diversitätsdimension der kognitiven Lern- und Leistungsvoraussetzungen im verbalen Bereich fokussiert und dazu eine dezidiert fachdidaktische Perspektive unter einem ressourcenorientierten Blick auf Lerner*innen eingenommen. Zunächst wird theoretisch sowie mit Blick auf normative Setzungen untersucht, welche Bedingungen Unterricht erfüllen sollte, um für eine ressourcensensible (Heraus-)Förderung und Förderung aller

Schüler*innen mit ihren individuellen kognitiven Lern- und Leistungsniveaus im inklusiven Unterricht geeignet zu sein.

Teil I: Theorie und normative Setzungen

Im ersten Teil der Arbeit stehen somit die Ressourcen der Lerner*innen im Fokus. Erkenntnisse zu Intelligenz, Hochbegabung und klassischer Hochbegabtenförderung werden zum einen genutzt, um die möglichen Potenziale der Lerner*innen einer Konstruktion sprachbegabungssensiblen Deutschunterrichts zugrunde zu legen, und zum anderen, um Implikationen für einen adäquaten Umgang mit (Hoch-)Begabung in der Schule als potenziell begabungsförderliche bzw. fordernde Lernumwelt für ihre diversen Lerner*innen zu erhalten. Dabei werden sprachliche Potenziale einzelner Schüler*innen als ein Merkmal eines Individuums betrachtet, das dieses unter bestimmten Voraussetzungen für sich und für die Lerngruppe gewinnbringend beisteuern kann. Entsprechend wird nicht eine Gruppe von Hochbegabten gedacht, sondern es werden Heranwachsende fokussiert, die unterschiedliche Potenziale und Lernbedürfnisse und -bedarfe in den Deutschunterricht hineinbringen.

Nach der Verdeutlichung der Relevanz des Inklusionskonzeptes für chancengerechte Begabungsförderung werden erste Kriterien eines ressourcensensiblen Unterrichts innerhalb normativer Setzungen zum inklusiven Unterricht abgeleitet. Im Anschluss an die Lerner*innen (*Wer*) und den ersten Ausblick auf ressourcensensiblen Deutschunterricht (*Wo*) gerät ein möglicher Lerngegenstand (*Was*) in den Fokus. Ein als passend für Lerner*innen mit unterschiedlichen sprachlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen erscheinender Lerngegenstand wird in seiner Komplexität ausgeleuchtet und es wird ein Blick auf die damit verbundenen grundsätzlichen Annahmen über Lernen geworfen. Danach wird die Inklusivität des Gegenstandes in den Blick genommen (*Wozu*). Anschließend wird Deutschunterricht als möglicher Ort eines begabungsfordernden Lernens skizziert und unter Setzung weiterer Prämissen über das konsequente Mitdenken von Lerner*innen mit unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen ein bestehendes deutschdidaktisches Konzept für ressourcensensibles Lernen zwischen Individualität und Gemeinschaft besprochen (*Wie*).

Teil II: Konstruktion

Auf dieser Grundlage wird im zweiten Teil der Arbeit ein diversitätssensibles Setting im Hinblick auf Sprachbegabung als Ressource vorgestellt, das inklusiv im Sinne der im ersten Teil gesetzten Prämissen konstruiert ist: Es eröffnet auf fachlicher Ebene in Abhängigkeit von den Ressourcen individuelle Lernwege zu individuellen Lernzielen und verbindet die Lerner*innen in einer Gruppe (Seitz/Pfahl 2016) durch die gemeinsame Arbeit am gewählten Lerngegenstand (Feuser 1989) und kooperatives Lernen (Wocken 1998) (auch) auf sozialer Ebene. Das Setting ist ein ebenso programmatischer wie konkreter Vorschlag, wie sprachbegabungssensibler Deutschunterricht gedacht werden kann, in dem (unterschiedlich hohe) Begabungen als Potenziale innerhalb einer „kooperative[n] Rahmung“ (v. Brand/Brandl 2017, 56) und in einer „Balance zwischen *Homogenität und Heterogenität*“ (Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019, 208, Herv. im Orig.) berücksichtigt, herausgefordert und eingebracht werden können.

Teil III: Implementation und IV: Auswertung

Dieses Setting wurde in der Praxis erprobt und neben der Erhebung der Daten aus dem Setting begleitend erforscht. Entsprechend werden im dritten Teil zunächst Informationen zur Planung und Durchführung der Datenerhebung inklusive der Begleitforschung gegeben. Daran anschließend werden die speziell für dieses Setting entwickelten Auswertungsmethoden im vierten Teil der Arbeit vorgestellt, um damit schließlich konkrete individuelle Lernwege und erreichte Lernziele von Schüler*innen mit unterschiedlichen kognitiven Lern- und Leistungsvoraussetzungen im verbalen Bereich durch das Setting hindurch auszuleuchten. Anhand des entstehenden Materials lassen sich Potenziale des Settings für individuelle Schüler*innen und damit für ressourcensensibles Lernen aufzeigen und diskutieren.

Aufgrund des Umfangs des Projekts, das aus theoretischen Vorarbeiten, Konstruktion, Implementation und Begleitforschung sowie einer Auswertung mithilfe spezifisch für diese Arbeit entwickelter Methoden besteht, werden manche Aspekte stärker und manche weniger stark ausgeleuchtet. Gemäß der Forschungsfrage konzentriert sich die Auswertung auf das Individuum mit seinen kognitiven Lern- und Leistungsvoraussetzungen im verbalen Bereich und seinen erreichten Lernzielen durch das Setting. Gemeinsames Lernen oder das gemeinschaftliche Nutzen von Ressourcen dagegen bildet die im Setting zwar als Prämisse berücksichtigten, in der Auswertung aber nicht aufgegriffenen Rahmungen für inklusives Lernen als „individualisierte[s] Lernen[] in sozialer Eingebundenheit“ (Seitz/Pfahl 2016, 32).

2 | Sprachbegabung als Ressource

Begabung als unscharfer und historisch aufgeladener Begriff entfaltet für das Bildungssystem, aber auch im Alltag eine hohe Wirkmächtigkeit (Hoyer/Weigand/Müller-Oppliger 2013, S. 11); es handelt sich um ein „Signalwort ohne Konzept“ (ebd., S. 60). Als Disposition verstanden galt Begabung Anfang des 20. Jahrhunderts als Ensemble „von Gott übergebene[r] Fähigkeiten“ (Kluge 1989, S. 719). Lange Zeit hielt sich die Auffassung, Begabung sei vererbbar und statisch, und legitimierte so „begabungsgerechte[er] Schulformen“ (Seitz/Pfahl 2016, S. 16). Auch in einem „modernen erziehungswissenschaftlichen Diskurs“ (ebd.) wird „zwischen praktischer Begabung (Hauptschule), theoretisch-anwendungsorientierter Begabung (Realschule) und theoretischer Begabung (Gymnasium)“ (ebd.) unterschieden. Verstärkt seit den 1960er Jahren wird dagegen unter anderem mit Roths „Forderung nach einem pädagogischen Begabungsbegriff“ (ebd., S. 18) in einer gegenläufigen Perspektive die Schule immer stärker als begabungs- und leistungsbeeinflussende Lernumwelt betrachtet und Begabung dynamisch verstanden. (Bräuer/Hülsmann/Reith 2019, 143)

In diesem Kapitel gerät das in den Blick, was hinter dem Konstrukt der Begabung steht: die Potenziale der Lerner*innen. Grundsätzlich bringen alle Lerner*innen Potenziale für den Deutschunterricht mit. Diese Potenziale können herausgefordert und weiterentwickelt, für sich selbst und für die Gruppe eingebracht oder aber ignoriert, kategorisiert oder festgeschrieben werden. Zunächst richtet sich der Blick auf die Potenziale, die Heranwachsende in die Schule (und natürlich durch die Schule beeinflusst) mitbringen, um die Personen in den Fokus zu stellen, an denen sich ressourcensensibler Deutschunterricht orientiert: die Lerner*innen. Um die Perspektive auf Potenziale hinsichtlich der Sprachbildung zu fokussieren, bietet die Intelligenzforschung unterschiedliche Konstrukte und Modelle an. Von besonderem Interesse sind dabei die Hochbegabten als kleine, sehr spezifische Gruppe mit einer sehr hohen Intelligenz. Im Verlauf dieses und der folgenden Kapitel wird deutlich werden, wie diese Modelle genutzt werden können, um die Potenziale und deren Entwicklung *aller* Schüler*innen sensibel wahrzunehmen und in der Konstruktion von Unterricht zu berücksichtigen (s. Kap. 4).

In diesem Kapitel sollen die grundlegenden aktuellen Annahmen zu Intelligenz (als Grundlage der zu diagnostizierenden Begabung) vorgestellt und in ihrer Bedeutung für den Deutschunterricht mit unterschiedlichen Lerner*innen greifbar gemacht werden. Dazu werden nach einer historischen Einführung einige der prominentesten Modelle dargestellt, um aufzuzeigen, wie Begabung gefasst wird, in welchem Bezug sie zur Intelligenz steht und wovon sie als abhängig gilt. Dabei wird deutlich, dass Hochbegabung oder Begabung ein Konstrukt ist, das mithilfe der Modelle lediglich zu fassen versucht werden kann. Ferner enthalten die Modelle Anhaltspunkte, wie Heranwachsende in ihren Begabungen gefördert werden können und welche Rolle

dabei Schule und Unterricht als potenziell begabungsförderliche Lernumwelten spielen (s. hierzu später in Kap. 4). Zudem geben die hier identifizierten Begabungsbereiche nähere Hinweise zur im Unterricht zu berücksichtigenden Sprachbegabung (s. Kap. 2.3).

Um Sprachbegabung als Ressource für den Deutschunterricht auszuleuchten, wird im Folgenden die Ausgestaltung des Konstrukts „sprachliche Intelligenz“ in unterschiedlichen Modellen dargestellt – mit besonderem Augenmerk auf dem sprachlichen Bereich, wo Potenziale als Ressource für Sprachbildung im Deutschunterricht gelten können. Es geht nicht darum, *die Hochbegabten* über möglichst viele Aspekte zu diagnostizieren, sondern darum, mittels dieser Modelle für mögliche Potenziale zu sensibilisieren, die in den Deutschunterricht mitgebracht werden und sich dort weiterentwickeln lassen.

2.1 | Intelligenz- und Hochbegabungsmodelle

*Intellektuelle Hochbegabung kennzeichnet dabei ein extrem hoch ausgeprägtes leistungsbezogenes Potenzial für Informationsverarbeitung, Lernen und Wissensaneignung, abstraktes Denken sowie Problemlösen (entweder generell oder auch in einer bestimmten Domäne).
(Preckel/Vock 2013, 13)*

Intelligenz – auf den kognitiven, intellektuellen Bereich bezogen – spielt in allen Hochbegabungsmodellen eine Rolle. Auch wenn Hochbegabung zum Teil mehrdimensional gefasst wird – Intelligenz gilt immer (auch) als Kriterium, um eine Hochbegabung zu definieren, weshalb es im Folgenden näher bestimmt werden soll. Im obigen Zitat wird das Potenzial als Leistung in der Verarbeitung von Informationen, insgesamt im Lernen und in der Wissensaneignung, aber auch im abstrakten Denken und Problemlösen verstanden. Zum einen wird Schnelligkeit hervorgehoben – z. B. in der Aufnahme von Wissen –, zum anderen die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen.

Intelligenz lässt sich als Teilbereich und notwendige Bedingung für eine Hochbegabung definieren. Die intellektuelle Hochbegabung wiederum kann allgemein oder in verschiedene Bereiche differenziert betrachtet werden. Im Folgenden wird der hier besonders interessierende verbale Bereich der Intelligenz bestimmt, indem prominente Modelle von Intelligenz und Hochbegabung definiert werden. Dadurch können Potenziale sichtbar werden, die zum einen als Bedürfnis nach passender Herausforderung und zum anderen als möglicher Gewinn für die Lerngruppe wahrgenommen und in der Konstruktion sowie Durchführung diversitätssensiblen Unterrichts mitgedacht werden sollten.

Um Intelligenz zu erfassen, wurden – genau wie für Hochbegabung – unterschiedliche Konstrukte entwickelt. Wird in einigen v. a. eine allgemeine Intelligenz betrachtet, ist sie in anderen in voneinander unabhängige Bereiche aufgeteilt. Aktuell sind hierarchische Modelle, die eine allgemeine Intelligenz, unterschiedliche Bereiche sowie die Unterscheidung zwischen kontextunabhängiger (fluider) und erworbener (kristalliner) Intelligenz einbeziehen. Auf Basis dieser Annahmen werden Tests zur Diagnose der Intelligenz in Relation zum Durchschnitt der Bevölkerung entwickelt. Der Zugang über solche Intelligenzkonstrukte und -tests geht somit davon

aus, dass der Intelligenz eine bestimmte Struktur in Form unterschiedlicher Intelligenzbereiche zugrunde liegt. Dies wird wiederum in der vorliegenden Arbeit genutzt, um einen isolierten Fokus auf den Bereich der verbalen Intelligenz zu richten (s. Kap. 2.2). Die hinter den Tests liegenden Konstrukte geben zudem Anhaltspunkte für die Potenziale, die ein *intelligentes* oder *weit überdurchschnittlich intelligentes* Kind mit in den Deutschunterricht bringt und dort unter bestimmten Voraussetzungen auch – für sich und andere – nutzen könnte.

Schon der griechische Lyriker Archilochos (680–645 v. Chr.) unterschied zwei Denkströmungen, wie das menschliche Denken aufgebaut sein könnte. Eines seiner Versfragmente lautet: Der Fuchs weiß viele Dinge, aber der Igel weiß eine große Sache.⁴ Demzufolge wird in Bezug auf die Intelligenz in der sogenannten Igel-Theorie davon ausgegangen, dass es eine allgemeine Denkfähigkeit gebe, wohingegen Anhänger*innen der sogenannte Fuchse-Theorie mehrere bestimmende und voneinander unabhängige Faktoren annehmen (Red. Psychologie Heute 1987, 97).

Im vergangenen Jahrhundert wurden die Psychologen Spearman und Thurstone zu prominenten Vertretern dieses Disputs. Charles Edward Spearman (1863–1945) stellte im Jahr 1904 die Generalfaktor-Theorie auf, wonach die allgemeine Intelligenz – der g-Faktor – die Basis aller Denkleistungen bilde. In konkreten Aufgaben korreliere dieser g-Faktor mit testspezifischen Faktoren der Intelligenz, den s-Faktoren. Diese s-Faktoren gelten als unabhängig voneinander und kommen nur in konkreten Aufgaben zum Tragen. Aufgrund der Einteilung in den g-Faktor und mehrere s-Faktoren wird Spearmans Theorie auch Zweifaktoren-Theorie genannt. Diese Zweifaktoren-Theorie bildet mit ihrer hierarchischen Ordnung die Grundlage für aktuelle Intelligenzmodelle.

Im Anschluss an Spearman teilte Cattell (1963) die allgemeine Intelligenz – den g-Faktor – in zwei Faktoren auf, die den s-Faktoren übergeordnet sind: Gf (General Fluid Ability Factor) und Gc (General Crystallized Ability Factor). Die Theorie der fluiden und kristallinen Intelligenz wird in vielen Modellen zur Intelligenz beachtet und ist dementsprechend häufig auch Grundlage für Intelligenztests.

Fluid intelligence involves working things out on the basis of no previous knowledge. [...] – people don't need to use any prior experience to solve the puzzles or to react to the light.

On the other hand, 'crystallized' intelligence is made up of the sorts of tests [...] that rely on information gained outside the testing environment, in the real world. (Ritchie 2015, 32)

Fluide Intelligenz basiert demnach nicht auf (Vor-)Wissen und Erfahrung. Sie kommt insbesondere beim Lösen von Problemen in neuartigen Situationen zum Tragen und spielt eine Rolle beim Arbeitsgedächtnis. Die kristalline Intelligenz hingegen wird erworben – v. a. durch Erfahrungen und Bildung. Sie kommt zum Einsatz, sobald für das Lösen einer Aufgabe Vorwissen und Erlerntes verlangt werden.

Ein weiterer zentraler Ansatz bezüglich der kognitiven Intelligenz, der direkt mit der fluiden und kristallinen Intelligenz zusammenhängt, stammt von Deary (2000) und betrifft die Geschwindigkeit: Die Basisannahme lautet, dass jemand mit einem höheren Intelligenzquotienten entsprechend schneller – in Relation zur Gesamtbevölkerung – denkt. Der Mental-Speed-Ansatz

⁴ Siehe hierzu bspw. Isaiah Berlin (1981). *Russische Denker* oder ders. (1982). *Wider das Geläufige: Aufsätze zur Ideengeschichte* zu monistischer bzw. pluralistischer Weltansicht.

verbindet damit die Konstrukte fluide und kristalline Intelligenz miteinander und macht nachvollziehbar, dass jemand, der sich schnell neues Wissen aneignen kann, schneller über mehr Vorwissen verfügt und entsprechend schnell in Übungen Erfolg hat bzw. schnell neues Wissen erwerben kann. Zudem bildet dieser Ansatz die Basis moderner Intelligenztests, die normalerweise auf die Zeit als Maß zurückgreifen und in der Bewertung höher ausfallen, je mehr richtige Antworten innerhalb einer bestimmten Zeit, also mit einer bestimmten Schnelligkeit, gegeben werden können.

Louis Leon Thurstone (1887–1955) konstatierte im Gegensatz zu Spearman die Existenz von sieben Primärfaktoren, die voneinander unabhängig seien, gleichberechtigt nebeneinanderstünden und in der Diagnose statt einer allgemeinen Intelligenz ein individuell ausgeprägtes Intelligenzprofil ergäben (1938). Die Faktoren dieser Multiplen-Faktoren-Theorie der Intelligenz lauten: „verbales Verständnis, Wortflüssigkeit, Rechenfähigkeit, räumliches Vorstellungsvermögen, Merkfähigkeit bzw. Kurzzeitgedächtnis, Wahrnehmungsgeschwindigkeit und schlussfolgerndes Denken bzw. Erkennen von Regelmäßigkeit“ (Amelang/Batussek 2001). Auch Thurstones Annahmen fließen in aktuelle Intelligenzmodelle mit ein (s. u.).

Howard Gardners Modell der multiplen Intelligenzen gründet auf Thurstones Annahmen und zielt ebenfalls darauf ab, ein Ausprägungsprofil voneinander unabhängiger Intelligenzen zu erstellen, ohne eine allgemeine Intelligenz anzunehmen. Gardner (1993) unterscheidet zunächst in sieben, später in neun multiple Intelligenzen:

- linguistische (sprachliche) Intelligenz,
- musikalische Intelligenz,
- logisch-mathematische Intelligenz,
- räumliche Intelligenz,
- körperlich-kinästhetische Intelligenz (Körperkoordination),
- intrapersonale Intelligenz (Selbstwahrnehmung),
- interpersonale Intelligenz (Einfühlungsvermögen),
- naturalistische Intelligenz (Naturverständnis) und
- existenzielle Intelligenz (Spiritualität).

Potenziale lassen sich also in Bereichen denken. Durch die Aufnahme von Intelligenzen, die sich nicht der kognitiven Intelligenz zuordnen lassen, wendet sich Gardner mit seinem Modell gegen den starken Fokus auf den Intelligenzquotienten und zeigt, wie breit – und unterschiedlich – Intelligenz verstanden werden kann (Gardner 1991; 1993). Für den Deutschunterricht bedeutet dies, dass – zwar in erster Linie, aber – nicht allein die linguistische (sprachliche) Intelligenz ausschlaggebend ist. Auch Schüler*innen mit einer hohen intra- und interpersonalen Intelligenz z. B. hinsichtlich der Wahrnehmung des eigenen Lernens oder kooperativen Lernens könnten Vorteile haben bzw. den anderen Lerner*innen Vorteile eröffnen, bspw. als Reflexionspartner*innen. Je nach Methode im Literaturunterricht können die körperlich-kinesthetische und die räumliche Intelligenz z. B. im Rahmen der Handlungs- und Produktionsorientierung etwa für die Arbeit mit Standbildern eingebracht werden. Abhängig vom Thema können auch die naturalistische sowie die existenzielle Intelligenz im Literaturunterricht, z. B. im Rahmen der

Beschäftigung mit problemorientierter Kinder- und Jugendliteratur, als Potenziale zum Tragen kommen.

2.2 | Der verbale Bereich in Intelligenzstrukturmodellen

In modernen hierarchischen Strukturmodellen der Intelligenz werden die unterschiedlichen vorgestellten Ansätze miteinander verbunden. Angenommen werden dabei eine allgemeine Intelligenz, die indirekt Auswirkungen auf die gesamte Begabung hat, sowie (jeweils leicht unterschiedlich ausgestaltete) Schwerpunktbereiche, in denen eine sich darin befindliche besondere Ausprägung direkte Auswirkungen auf den jeweiligen Bereich hat. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Schwerpunktbereiche – oder Intelligenzfaktoren – von der allgemeinen Intelligenz abhängen. Etwa 60% der Hochbegabten haben Begabungsschwerpunkte etwa im verbalen oder numerischen Bereich (z. B. Achter/Benbow/Lubinski 1997; Lohman 2005; Lohman/Gambrell/Lakin 2008; zit. nach Preckel/Vock 2013, 100). Prominent für diesen strukturellen Ansatz sind das Cattell-Horn-Carroll-Modell (Alfonso/Flanagan/Radwan 2005) und das Berliner Intelligenzstrukturmodell von Jäger (1982; 1984). Die ihnen zugrunde liegenden Annahmen bilden die Basis für zahlreiche Intelligenztests wie z. B. den Intelligenz-Struktur-Test 2000 R (Liepmann et al. 2007), der auch im vorliegenden Projekt und damit unter der Prämisse der Existenz von Intelligenzbereichen verwendet wird.

Im Cattell-Horn-Carroll-Modell (s. Tab. 1) werden die Annahmen einer allgemeinen Intelligenz mit Intelligenzbereichen hierarchisch zusammengeführt sowie die Annahme von fluider und kristalliner Intelligenz umgesetzt (Alfonso/Flanagan/Radwan 2005). Das Modell besteht aus drei Schichten (Strata): In der dritten Schicht befindet sich die allgemeine Intelligenz, die auf alle Bereiche wirkt; auf Schicht zwei die zehn breiten Intelligenzfaktoren, die bestimmte Bereiche der Intelligenz voneinander abgrenzen; und auf der ersten Schicht die jeweils konkreten Ausführungsbeispiele für die Faktoren der Intelligenz.

Stratum III	Stratum II	Stratum I
Allgemeine Intelligenz	Fluide Intelligenz	Induktion, quantitatives Schlussfolgern, allgemeines sequenzielles Schlussfolgern ...
	Mengen- und Zahlenwissen	Mathematisches Wissen, Rechenleistung
	Kristalline Intelligenz	Sprachentwicklung, Wortschatz, Grammatik, Fremdsprachen ...
	Lesen und Schreiben	Buchstabierfähigkeit, Lesefähigkeit, Lesegeschwindigkeit, Schreibfähigkeit und -geschwindigkeit ...
	Kurzzeitgedächtnis	Merkspanne, Arbeitsgedächtnis, Lernfähigkeit
	Visuelle Verarbeitung	Visualisierung, visuelles Gedächtnis, räumliche Beziehungen ...
	Auditive Verarbeitung	Rhythmus, Musik, phonologische Bewusstheit, Orten von Geräuschen ...
	Langzeitgedächtnis und Abruf aus dem Langzeitgedächtnis	Freier Abruf, Flüssigkeit von Assoziationen, Wortflüssigkeit, Originalität/Flexibilität ...
	Verarbeitungsgeschwindigkeit	Mustererkennen, Bearbeitung einfacher Rechenaufgaben, Wahrnehmungsgeschwindigkeit ...
	Reaktionszeit/Entscheidungszeit	Geschwindigkeit mentaler Vergleiche, einfache Reaktionsgeschwindigkeit, Wahlreaktionen

Tabelle 1: CHC-Modell (Daseking/Petermann/Petermann 2009 in der Modifikation nach Alfonso/Flanagan/Radwan 2005)

Vor allem an den Beispielen in Stratum I werden mögliche Potenziale deutlich, die Schüler*innen mit in den Deutschunterricht bringen. Manche Schüler*innen mit hoher Sprachentwicklung können schnell und richtig schreiben, über einen großen Wortschatz verfügen und zudem schnell originelle Ideen entwickeln, flüssig ihr Wissen abrufen, schnell entscheiden und reagieren. Insbesondere die letzten beiden Aspekte entsprechen dem Mental-Speed-Ansatz (s. o.; Deary 2000). Je nach Thema und methodischem Arrangement spielen auch hier weitere mögliche Ausführungen in Stratum I eine Rolle, wie z. B. die visuelle oder auditive Verarbeitung, wenn zu einem Bild oder einem Musikstück geschrieben wird.

Ein weiteres prominentes und aktuelles sowie empirisch überprüftes Strukturmodell der Intelligenz ist das Berliner Intelligenzstrukturmodell von Jäger (1982; 1984, s. Abb. 3). Zwar hängen auch hier von der allgemeinen Intelligenz weitere Fähigkeiten ab, doch differenziert dieses Modell in Inhalte und Operationen anstelle der breiten Intelligenzfaktoren des CHC-Modells, weshalb sich im Vergleich dieser beiden Modelle die unterschiedliche Konkretisierung gleicher Annahmen zeigt. In Jägers Modell werden die vier operationalen Fähigkeiten Bearbeitungsge-

schwindigkeit, Merkfähigkeit (hier gleichbedeutend mit Gedächtnis), Einfallsreichtum und Verarbeitungsgeschwindigkeit angenommen, die wiederum drei inhaltlichen Fähigkeiten zugewiesen werden: figural-bildlich, verbal und numerisch. Die verbale Fähigkeit meint das sprachgebundene Denken und wird als „Grad der Aneignung und der Verfügbarkeit des Symbolsystems Sprache“ bestimmt (Jäger 1984, 26). In vielen Modellen, Tests und Studien finden sich entweder diese drei Bereiche oder die Unterteilung in nur einen numerischen und einen verbalen Bereich als Begabungsschwerpunkte.

Durch die Verknüpfung der vier operativen mit drei inhaltlichen Fähigkeiten entstehen zwölf Rauten, welche die angenommene Struktur der Intelligenz abbilden und in denen sich Leistung zeigen kann. Jede Raute entspricht damit einer je eigenen Kombination aus inhaltlichen und operativen Fähigkeiten.

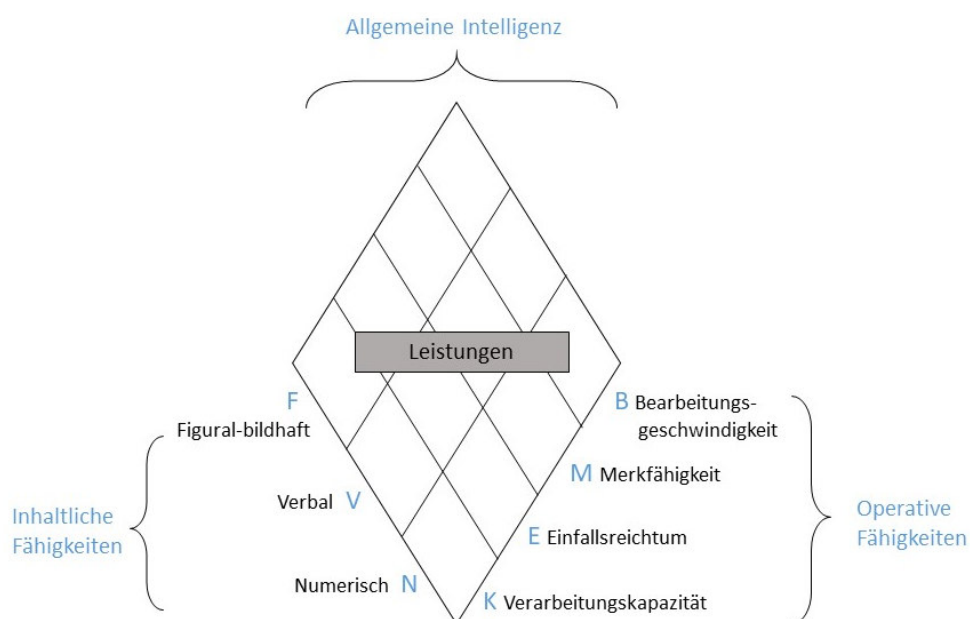


Abbildung 3: Berliner Intelligenzstrukturmodell
(Jäger 1982; 1984 in der Abb. nach Preckel/Vock 2013, 31)

Das Berliner Intelligenzstrukturmodell bestimmt für konkrete Fähigkeiten im Zusammenhang mit der verbalen Intelligenz demnach:

- die verbale Bearbeitungsgeschwindigkeit,
- die verbale Merkfähigkeit,
- den verbalen Einfallsreichtum sowie
- die verbale Verarbeitungskapazität.

Die Bearbeitungsgeschwindigkeit entspricht der Annahme des Mental-Speed-Ansatzes (s. o.). Die verbale Verarbeitungskapazität lässt sich auch z. B. an eine Studie von Vock und Holling rückbinden, deren Ergebnissen zufolge Hochbegabte über ein besseres Arbeitsgedächtnis verfügen (2008, zit. nach Hasselhorn/Gold 2013, 207). Der verbale Einfallsreichtum verweist auf

den Zusammenhang von Intelligenz und Kreativität, der nicht unumstritten ist. Es gibt Annahmen darüber, dass Intelligenz und Kreativität zwei voneinander unabhängige Konstrukte sind, dass Intelligenz ein Teil von Kreativität ist oder dass Kreativität ein Teil von Intelligenz ist; auch existieren Annahmen über eine Überlappung der beiden Konstrukte bis hin zu Annahmen der Äquivalenz von Intelligenz und Kreativität (Preckel/Vock 2013, 42–44).

Diesem Modell zufolge arbeiten und verarbeiten verbal hochbegabte Schüler*innen im sprachlichen Bereich schneller, können sich sprachbezogen viel merken und haben zahlreiche Ideen, die mit der Sprache zusammenhängen. Auch aus diesem Modell ergeben sich damit Potenziale für den Deutschunterricht.

2.3 | Ressourcen der Lerner*innen

Verfügt eine Person im Bereich der Sprache über sehr hohe lern- und leistungsbezogene kognitive Voraussetzungen, lässt sich eine sprachliche Hochbegabung mithilfe eines Tests diagnostizieren. Für den konkreten Deutschunterricht haben die vorangegangenen Abschnitte gezeigt, welche Ressourcen als Potenziale und Fähigkeiten hinter den Konstrukten von Intelligenz liegen können. Diese Ressourcen der Lerner*innen werden in den Deutschunterricht getragen, dort gemeinsam genutzt und bedürfen – wie noch gezeigt werden wird – einer adäquaten Anforderung, damit sich Heranwachsende weiterentwickeln können.

Gieseke hat eine Merkmalsliste sprachlich hochbegabter Kinder aufgestellt, die einen Eindruck von der Vielfalt dieser Ressourcen vermittelt. Sie nimmt damit Bezug auf Studien von Benbow/Minor (1990) und Fritzsche (1988) sowie auf die Modellvorstellung von Gardner (1991). Die Liste umfasst neben Potenzialen auch Fähigkeiten und Interessen:

- besondere Fähigkeit, Sprachen zu lernen, die sich z. B. in schnellem und mühelosem Aneignen von Vokabular äußert
- gutes Gedächtnis und Sensibilität für Sprache (z. B. für Mehrdeutigkeiten, Reime, Literatur, ...)
- Nachahmungsfähigkeit für Sprachliches
- Sprache ist fließend und zusammenhängend
- Gefühl für künstlerisch-ästhetische Aspekte der Sprache
- Fähigkeit für logisch-grammatische Aspekte der Sprache
- ungewöhnlicher und großer Wortschatz im Vergleich zur Altersgruppe
- spontanes Reagieren in sprachlichen Situationen
- Spaß an Sprache
- besonderes Interesse an Sprache (erzählen und lesen gerne, Interesse an Literatur, Reimen, Wortspielen etc.)
- Deutsch (oder eine andere Sprache) ist Lieblingsfach. (Gieseke 2012, 77)

Trautmann fasst die verbal-linguistische Intelligenz insbesondere mit Blick auf die Sensibilität Sprachbegabter folgendermaßen zusammen:

Sprachbegabte Heranwachsende verfügen [...] über eine Sensibilität gegenüber Gesprochenem und/oder Geschriebenem inklusive z.B. seiner kommunikativen Funktion und/oder als Medium des Denkens. (Trautmann 2018, 11)

In Verbindung mit den Ausgestaltungen bei den Modellen von Cattell/Horn/Carroll (s. o.; Alfonso/Flanagan/Radwan 2005) und Jäger (s. o.; 1982; 1984) entsteht hier ein vielfältiges Bild von Sprachbegabung als Ressource für Lerner*innen auf der einen und Deutschunterricht auf der anderen Seite. Für Lerner*innen sind es Ressourcen für das eigene Lernen. Werden Ressourcen gemeinsam genutzt, werden sie allen in der Lerngruppe zuteil. Für die Konstruktion von Deutschunterricht können diese Ressourcen dann konsequent mitgedacht werden: als Ressourcen für den Unterricht.⁵

⁵ Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht die Sprachbegabung als Ressource; Intelligenz wird auf den kognitiven Lern- und Leistungsbereich bezogen. Daneben wären in einer weiteren Sichtweise und unter Berufung z. B. auf Gardner (1991; 1993) im Sinne eines sozialen Lernens im Deutschunterricht bzw. für bestimmte Methoden und Themen im Literaturunterricht aber noch weitere Intelligenzen bzw. Intelligenzbereiche essenziell (s. o.). Die Trennung und Idee eines Intelligenzbereichs und damit einer abgegrenzten Sprachbegabung kann damit immer nur heuristischer Natur sein.

3 | Ressourcensensibles Lernen: die Lerner*innen

Im Zentrum dieses Kapitels stehen diejenigen, die Ressourcen für Lernen haben: die Lerner*innen, die Schüler*innen im Deutschunterricht. Zunächst wird gezeigt, wie sich verbale Intelligenz über Diagnose bestimmen lässt. Diagnostik über standardisierte Tests wird in der vorliegenden Arbeit genutzt, um aus Forschungsgründen das Lernen von Lerner*innen mit unterschiedlich hohen verbalen Lern- und Leistungsvoraussetzungen untersuchen zu können. Zugleich geraten aber auch die Implikationen, die mit einer auf Diagnostik basierenden Förderung einhergehen, in den Blick. So kann die Diagnose *Hochbegabung* sowohl diskriminieren als auch privilegieren. Solche Implikationen verdeutlichen, was es (nicht) bedeutet, Chancengleichheit hinsichtlich der Begabungsförderung als Förderung einer kleinen, klar diagnostizierten Gruppe zu gewährleisten. Dem gegenüber steht die Auffassung von Lerner*innen als vielfältigen, diversen Personen, deren kognitive Lern- und Leistungsvoraussetzungen außerhalb von kategorialen Zuschreibungen und Zuweisungen mitgedacht werden.

3.1 | Diagnostik der verbalen Intelligenz

Dieses und das anschließende Unterkapitel 3.2 stammen aus dem Artikel „Sprachliche Hochbegabung“ (Bräuer/Hülsmann/Reith 2019) aus dem Band „Handbuch Deutschunterricht und Inklusion“ (Hochstadt/Olsen 2019):

[...] Diagnostik

Hochbegabung lässt sich je nach Ziel der Testung auf unterschiedliche Weise diagnostizieren. Standardisierte Testverfahren (Intelligenztests oder Schulleistungstests) können neben nicht-standardisierten Verfahren wie den Einschätzungen durch Eltern, Lehrkräfte und Peers oder durch die Lernenden selbst als Hilfsmittel genutzt werden, um eine Hochbegabung festzustellen.

[...] *Externe psychologische Diagnostik*

Intelligenztests bilden die einzigen standardisierten Testinstrumente für die Diagnose einer Hochbegabung, wenn diese eindimensional und kompetenzorientiert definiert wird. Dabei ist zu beachten, dass ein Intelligenztest lediglich ein Messinstrument ist, das als Bestandteil einer umfassenden Diagnose durch Psychologen und im Hinblick auf eine Förderung genutzt werden kann. Während der Begriff der Begabung bzw. Hochbegabung unterschiedlich definiert und entsprechend erforscht wird, ist Intelligenz das „wahrscheinlich am besten beforschte Konstrukt innerhalb der Psychologie“ (Berger/Schneider 2011, S. 36). Durch Intelligenztests soll das intellektuelle Potenzial einer Person erfasst werden. Der Intelligenzquotient lässt sich dabei durch Tests, denen differenzierte Intelligenzkonzepte wie z. B. das Berliner Intelligenzstrukturmodell [s. Kap. 2.2] zugrunde liegen, meist anhand voneinander unabhängiger Module testen, sodass die verbale Intelligenz einzeln erfasst werden kann. So soll das Modul zur verbalen Intelligenz im Intelligenz-Struktur-Test (I-S-T 2000 R) „die Fähigkeit zum Umgang mit sprachlichem Material“ (Liepmann et al. 2007, S. 81) erfassen, wobei „sowohl der Grad der Aneignung der Sprache (Vokabular) als auch die Fähigkeit, Relationen zwischen Begriffen herzustellen, eine Rolle“ (ebd.) spielen. Für jeden Test liegen Standardwerte unterschiedlicher Alters- und

Bevölkerungsgruppen vor, zu denen das Ergebnis des individuellen Tests in Relation gesetzt wird, um den Intelligenzquotienten über eine Abweichung zu diesen zu bestimmen. Bestimmte Tests prüfen dabei in verschiedenen Bereichen mehr oder weniger differenziert. Während beispielsweise der I-S-T 2000 R (ebd.) das breite Spektrum der unterschiedlichen Niveaus von Intelligenz durch seine Items abzubilden sucht, wurden Tests konstruiert, die speziell auf die Testung einer Hochbegabung ausgerichtet sind und im oberen Bereich eine genauere Differenzierung erlauben. [...] Die über Jahrzehnte gesammelten Datensätze setzen als empirisch fundierte Normalverteilung einen Intelligenzquotienten von 100 Punkten als Durchschnitt fest. Über Standardabweichungen werden unterschiedliche Begabungsniveaus wie minderbegabt bei weniger als 70 Punkten, normalbegabt bei 85 bis 115 Punkten und hochbegabt ab 130 Punkten bestimmt. Der Gruppe der Hochbegabten gehören laut dieser Verteilung 2,3 Prozent der Bevölkerung an, was für den Deutschunterricht durchschnittlich einen hochbegabten Schüler in jeder zweiten Klasse bedeutet. Durch das Setzen der Begabungsbereiche entstehen *Cut-offs*, die klare Gruppen definieren. Alternativ können die Tests – insbesondere bei einem modularen Aufbau – genutzt werden, um Potenziale in bestimmten Domänen aufzudecken, wodurch der Blick auf dem Einzelnen mit seinen Begabungen anstatt auf der Unterteilung zwischen hochbegabt und nicht-hochbegabt läge.

Interne pädagogische Diagnostik

Neben der auf einen Zeitpunkt fokussierten psychologischen Testung stellt die pädagogische Diagnostik eine Möglichkeit dar, den Lernprozess von Schülern in der Schule bzw. im Unterricht durch die Lehrkraft selbst festzustellen. So wird mittels Beobachtungen und Befragungen die Sichtweise von Personen wechselseitig interpretiert, um pädagogische Entscheidungen nachvollziehbar begründen zu können. Grundlegend hierfür ist ein zirkulärer und dialogischer Prozess mit den Schülern, aber auch mit ihren Bezugspersonen. Dabei bietet die interne pädagogische Diagnostik verschiedene Möglichkeiten wie z. B. Checklisten an, um die Beobachtung von Lehrkräften zu unterstützen und Begabungen als Ressourcen aufzudecken (etwa bei Behrens/Solzbacher 2016, S. 62 f.). Sprachliche Begabungen werden hierbei als dynamisch und veränderbar wahrgenommen und nicht nur als Potenzial, sondern auch in ihrer Umsetzung in Rede oder Text und Reflexion beobachtet und festgestellt. Checklisten bieten jedoch lediglich Ansatzpunkte, die Beobachtung zu schärfen, da sie unter anderem aufgrund des Einbezugs der Interessen und Arbeitshaltung von Lernenden auch ihre Umwelt und ihr Verhalten berücksichtigen (ebd., S. 50 ff.). (Bräuer/Hülsmann/Reith 2019, S. 148–150; Herv. im Orig.)

3.2 | (Hoch-)Begabtdiagnostik zwischen Privilegierung und Diskriminierung – Die Wirkmächtigkeit der Diagnose Hochbegabung

[...] *Die Wirkmächtigkeit der Diagnose Hochbegabung*

Diagnostizieren bleibt häufig bei der Feststellung der intellektuellen Hochbegabung über Intelligenztests stehen. Durch die scheinbar objektive Messung wirkt ein Befund als Kategorisierung mit Konsequenzen für die Diagnostizierten selbst genauso wie für Eltern, Lehrkräfte und *Peers*. Die Diagnose Hochbegabung kann einmal durch die Setzung des Nicht-Normalen und einmal durch eventuelle stereotype Erwartungen an die Rolle *hochbegabt* die Beteiligten dazu herausfordern, sich zu ihr zu verhalten. Kinder und Jugendliche, die von ihrer Hochbegabung erfahren, werden vom Diskurs um Hochbegabung beeinflusst und reagieren auf die (angenommenen oder tatsächlichen) Erwartungen der Eltern und Lehrkräfte sowie auf mediale und gesellschaftliche Einflüsse, weshalb die Feststellung einer Hochbegabung das Umsetzen des Potenzials beeinflussen kann. Coleman und Cross haben drei negative Bewältigungsstrategien bei Kindern, denen die Diagnose Hochbegabung zugewiesen wurde, zeigen können: Einige verschmolzen mit der vermeintlichen Rolle *hochbegabt*, andere versuchten möglichst unauffällig zu sein und schrieben mitunter absichtlich schlechte Noten, um zu den von ihnen angenommenen Normalen dazuzugehören; wieder andere versuchten, sich durch Abgrenzung vom Begabungskonstrukt zu distanzieren, und lästerten über Hochbegabte und Streber (2000, S. 209 f.). Die Diagnose *hochbegabt* kann aber auch positiv mit einem höheren akademischen Selbstkonzept und

einem größeren Vertrauen in die eigenen kognitiven Fähigkeiten einhergehen. Bewältigungsstrategien von als hochbegabt diagnostizierten Schüler können damit deren Selbstkonzept und Selbstdarstellung beeinflussen.

Das wiederum kann Auswirkungen auch auf ihr Lern- und Leistungsverhalten und damit direkte und indirekte Folgen für den Deutschunterricht haben. Auch die Lehrkräfte können an diese Schüler mit einer eigenen Vorstellung sowohl von Hochbegabung als Konstrukt als auch von Hochbegabten als Person herantreten. Sie können in ihrem Verhalten durch das Wissen um die Diagnose oder durch eine eigene Einschätzung des Lernenden als hochbegabt beeinflusst sein. Dadurch können z. B. soziale Nachteile für den als hochbegabt diagnostizierten Schüler durch Exklusionsprozesse entstehen. Die Begabtenförderung, die an dem Bild einer homogenen Gruppe Hochbegabter ausgerichtet ist, funktioniert dagegen als Privilegierung für die als hochbegabt definierten Heranwachsenden, indem ihnen eine besondere Förderung zuteilwird, was von allen Schülern als Kategorisierung wahrgenommen werden kann. Die Vorstellung einer homogenen Gruppe Hochbegabter könnte zudem bewirken, dass begabte Minderheiten, die nicht dem Stereotyp entsprechen, in ihren Begabungen nicht erkannt werden. Laut Behrens und Solzbacher würden insbesondere vier Gruppen diskriminiert: Mädchen, Personen aus sozioökonomisch schwachen Familien, Personen mit Migrationshintergrund und solche, die Beeinträchtigungen haben (2016, S. 105 ff.). Hinzu kommen Personen mit einer Teilleistungsstörung (Hasselhorn/Gold 2013, S. 209 f.). Wird ein Heranwachsender nicht in seiner facettenreichen Individualität gesehen, kann das scheinbar Offensichtlichere wie eine Behinderung das Wahrnehmen von Begabungen durch die Lehrkraft einschränken. Auch in den Tests selbst haben Kinder aus sozioökonomisch schwachen Familien Nachteile, da die „hierbei zugrunde gelegten Intelligenzkonzeptionen kulturspezifisch [sind] und [sich] stark an den Werten und Normen des Bürgertums“ (Seitz/Pfahl 2016, S. 18 mit Bezug auf Stamm 2007) orientieren. Hinzu kann für diese Heranwachsenden häufig das Fehlen einer begabungsförderlichen familiären Lernumwelt kommen, womit sie dreifach diskriminiert sein können. Nachdem bereits 1971 Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron die *Illusion der Chancengleichheit* in Frankreich aufgedeckt hatten (Bourdieu/Passeron 1971), konnten beispielsweise Ehmke/Jude (2010, S. 250) anhand der PISA-Ergebnisse für Deutschland die Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft zeigen (OECD 2007). (Bräuer/Hülsmann/Reith 2019, S. 150 f.; Herv. im Orig.)

3.3 | Diagnose in der vorliegenden Arbeit

Mit der Diagnose von Intelligenz können Erwartungen, Privilegierungen, Stereotypbildungen und maladaptive Bewältigungsstrategien – kurzum: zahlreiche Diskriminierungen für Diagnostizierte und Nichtdiagnostizierte – einhergehen. Das hat Konsequenzen für die Förderung, denn „effektive Förderung von hochbegabten Kindern steht und fällt mit der Güte der zugrunde gelegten diagnostischen Verfahren“ (Holling/Kanning 1999, 128). Jedoch können Intelligenztests auf Potenziale aufmerksam machen (gerade bei Underachievern, s. Kap. 5.1); und diversitätssensibler Unterricht kann an diese Potenzialen anknüpfen, sie fordern und fördern sowie letzten Endes die Schüler*innen in die Lage versetzen, miteinander wie auch durch diese Potenziale gemeinsam zu lernen. Ohne Privilegierung und Diskriminierung können die individuellen und somit unterschiedlichen kognitiven Lern- und Leistungsvoraussetzungen einzelner Schüler*innen mitgedacht werden – nicht als scheinbar homogene Gruppe, nicht als Kriterium einer Förderung, sondern als ein Merkmal von vielen, denen die Lehrkräfte im Unterricht gerecht werden sollen. Das Wahrnehmen, das Mitdenken von sowie der Umgang mit individuellen Begabungen als individuelle Lernvoraussetzungen gehören damit zur Konstruktion und Durchführung diversitätssensiblen Unterrichts.

Intelligenztests im Sinne einer externen psychologischen Diagnostik sind aktuell die einzigen standardisierten Werkzeuge, mit denen Begabung im Verhältnis zu anderen gemessen werden

kann, weshalb sie in der vorliegenden Arbeit aus rein wissenschaftlichen Gründen genutzt werden, während für die Schüler*innen in der Unterrichtskonstruktion und in der Forschung weder Privilegierung noch Diskriminierung entsteht. In der vorliegenden Arbeit wird die folgende Definition zur Bestimmung einer Hochbegabung angewendet: Hochbegabung meint eine überdurchschnittlich hohe Intelligenz, die mithilfe eines anerkannten Tests erfasst wird (s. Kap. 13.2). An dieser Stelle muss eingeschränkt werden, dass es letztlich unmöglich ist, eine Begabung rein im Sinne eines vorhandenen Potenzials zu erfassen. Auch die Beantwortung des Intelligenztests selbst verlangt Performanz und lässt sich daher in gewisser Weise als gezeigte Leistung betrachten. Das Potenzial selbst ist und bleibt zu einem Teil eine *Black Box*.

In Anlehnung an moderne Intelligenzstruktur- sowie Hochbegabungsmodelle werden eine allgemeine Intelligenz sowie Intelligenzbereiche angenommen. Intelligenz und Hochbegabung gelten damit als bereichsspezifisch. Der verbale Bereich ist einer dieser Bereiche, sodass eine Sprachbegabung als solche angenommen wird. Potenziale, Fähigkeiten und Interessen, die sich innerhalb des verbalen Bereichs in Modellen und Theorien zu Hochbegabung und Intelligenz finden, werden stattdessen als mögliche Ressourcen betrachtet, die Lernende, in unterschiedlich hoher Ausprägung, mit in den Deutschunterricht für sich und andere bringen und die einer hohen Anforderung bedürfen. Hinsichtlich der Sprachbildung sind all diese Potenziale Ressourcen für Sprachbildung. Die Diagnose des verbalen Intelligenzquotienten wird nicht als Voraussetzung für begabungsförderlichen Unterricht betrachtet – wohl aber das Mitdenken unterschiedlich ausgeprägter Sprachbegabungen.

3.4 | Diversität

Im Unterricht kommen Individuen zusammen, deren Vielfalt (oder Diversität) Relevanz für das Lernen allein und miteinander im Unterricht hat. Dabei besteht jede Person aus Merkmalsbündeln bzw. vielen Facetten, von denen (Hoch-)Begabung lediglich eine ist. In den vorangegangenen Kapiteln wurde Hochbegabung als Kategorie aufgerufen. Die dahinterstehenden Konstrukte werden in der vorliegenden Arbeit mitgedacht und für eine Unterrichtskonstruktion fruchtbar gemacht, in der Potenziale weiterentwickelt werden können, ohne dass die Kategorie Hochbegabung festgeschrieben wird. Die Haltung den Heranwachsenden gegenüber lässt Diversität auch für unterschiedliche Begabungen in den Blick nehmen – ohne zu gruppieren. Damit sollen Diskriminierungen, wie sie im Zusammenhang mit den Implikationen der Hochbegabendiagnostik (s. Kap. 3.2) aufgerufen wurden, erst gar nicht entstehen können.

Einen Versuch, diese Merkmalsbündel zu fassen und zu ordnen, unternahmen bspw. Gardenzwart und Rowe (2010, 23) mit ihrem Diversitätsrad, das eine Person in ihren Facetten zu beschreiben sucht. Hierbei wird davon ausgegangen, dass sich eine Person immer hinsichtlich vieler unterschiedlicher Merkmale beschreiben lässt. Für diese Beschreibung werden soziale Kategorien wie Geschlecht oder körperliche und geistige Fähigkeiten genutzt. Die Persönlichkeit ist die erste Schicht auf dem Rad. Sehr nah an der Person liegt die Schicht der inneren Dimension, in der bspw. das Alter oder die sexuelle Orientierung eine Rolle spielt. Die äußere Dimension lässt sich in einzelnen Dimensionen von Diversität wie Familienstand oder Gewohnheiten fassen; noch weiter entfernt von der Person liegt die organisationale Dimension. Hier spielen u. a. Arbeitsort und -funktion eine Rolle.

Zum einen kann das Diversitätsrad genutzt werden, um die Vielschichtigkeit einer Person aufzuzeigen und den Blick auf die Person zu weiten. Zum anderen hilft ein solches Rad, Privilegierungen und Diskriminierungen aufzudecken: Beide sind an einzelne Dimensionen von Diversität gebunden und sozial konstruiert. So ist es möglich, dass eine alte Person durch eine vermeintliche Norm des Jungseins diskriminiert wird. Es gibt weitere Normen, an denen sich die Gesellschaft orientiert und an denen Personen abgeglichen werden. Auch etwas scheinbar Gewöhnliches wie das (biologische) Geschlecht wurde und wird über die Zuordnung gruppeneinteilendes Kriterium und sozial wirksame Kategorie mit Ausprägungen wie – in der Vergangenheit – der Vergabe des Wahlrechts oder – auch in der Gegenwart noch – ungleicher Bezahlung bei gleicher Beschäftigung.⁶

Mit dem Diversitätsrad geraten zwar die Vielfalt und mögliche Privilegierungen sowie Diskriminierungen in den Blick, jedoch werden damit eben genau die genutzten Kategorien auch aufgerufen, gesetzt und durch diese Setzung auch wieder manifestiert. Denkbar ist ein Blick auf Vielfalt, mit dem die Vielfalt einer Person in all ihren Facetten sowie in möglichen Folgen der Kategorisierungen gesehen wird, um sich dann auch wieder von den Kategorien lösen zu können. So ließe sich die Vorstellung einer Person, wie sie im Diversitätsrad konstruiert wird, für die Person selbst nutzen.

Für die Schule ist beides von hoher Relevanz – zum einen die Wahrnehmung von Vielfalt als Voraussetzung für Förderung und zum anderen soziale Konstruktionen, die zu Privilegierung oder Diskriminierung führen können. Kummer Wyss und Kappus (2016) haben das Modell für den Kontext Schule adaptiert (s. Abb. 4) und bilden darin die für Schüler*innen relevanten Diversitätsdimensionen ab:

⁶ Zur Herstellung der Kategorien weiblich – männlich s. bspw. Judith Butlers performatives Modell, in dem dargestellt wird, wie diese Identitäten soziokulturell immer neu durch Sprechakte konstituiert werden (Butler 1997): Sprache als Handlung macht Kategorien. Ähnlich ist es in der hier vorliegenden Arbeit. Ich arbeite mit der Kategorie „Hochbegabung“ und reifiziere sie damit. Allerdings will ich damit nicht in eine „[...] Differenzblindheit [gelangen], die den Blick auf unterrichts- und bildungsrelevante Unterschiede zwischen Lernenden behindert. Eine chancengerechte Teilhabe aller Kinder am Unterricht setzt [...] weder auf das Ausblenden von Differenz und Unterschiedlichkeit [...] noch auf eine Fixierung“ (Kappus/Kummer Wyss 2016, 20).

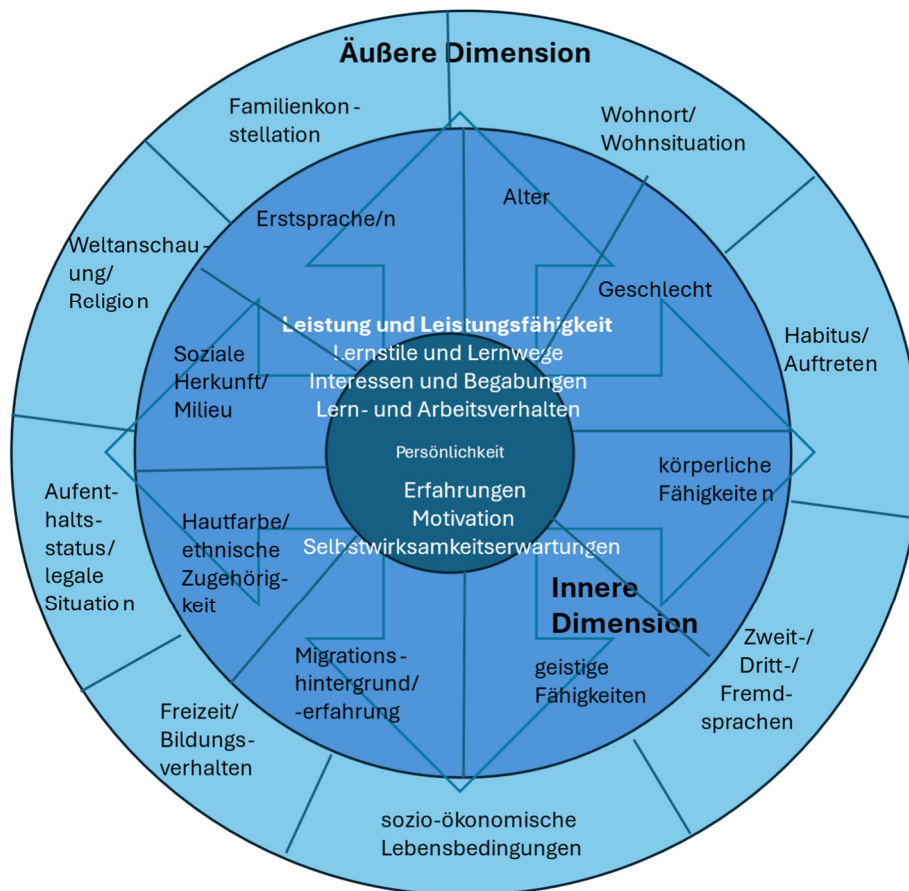


Abbildung 4: Diversitätsmodell für den Kontext Schule (Kummer Wyss/Kappus 2016, 62)

In der Mitte befindet sich die Persönlichkeit. Relevant und zentral für den schulischen Kontext gesetzt werden:

- Leistung und Leistungsfähigkeit,
- Lernstile und Lernwege,
- Interessen und Begabungen,
- Lern- und Arbeitsverhalten,
- Erfahrungen,
- Motivation und
- Selbstwirksamkeitserwartungen.

All diese Aspekte bestimmen das lernende Individuum in der Institution Schule mit und beeinflussen damit sein Lernen. Dabei sind diese Aspekte von anderen Aspekten von Vielfalt abhängig, die sich in der inneren und äußeren Dimension finden. In der inneren Dimension sind die Aspekte wie Hautfarbe, Alter, Geschlecht oder auch geistige Fähigkeiten. All diese Vielfaltdimensionen sind durch das Individuum nur schwer oder gar nicht veränderbar. Die äußere Dimension schließlich bilden Aspekte wie die sozioökonomischen Lebensbedingungen, der Habitus, Freizeit- und Bildungsverhalten oder auch der Wohnort. Die äußere Dimension gilt dabei als im Vergleich zu den anderen Dimensionen als leichter durch das Individuum zu verändern.

Betrachtet man Schüler*innen als Heranwachsende, ist mitzudenken, dass die Aspekte der äußeren Dimension stark mit dem Elternhaus zusammenhängen und von diesem mitbestimmt werden. Hier lässt sich vermuten, dass diese Aspekte gerade für jüngere Schüler*innen tendenziell schwieriger zu verändern sind. An dieser Stelle sollen nicht die Wechselwirkungen bestimmt, sondern gezeigt werden, dass Dimensionen nicht unabhängig voneinander existieren.

Zudem eignen sich Diversitätsräder, um die Vielfalt in Dimensionen aufzuzeigen, und ermöglichen, Diskriminierungen und Privilegierungen, die aufgrund der Zuweisung innerhalb einer Dimension entstehen können, aufzudecken. So lassen sich anhand der Kategorie Hochbegabung mögliche Privilegierungen und Diskriminierungen (wie in Kap. 3.2) beschreiben, mit Begabung als einem Vielfaltsaspekt in Verbindung setzen und mögliche Abhängigkeiten erkennen.

Für den in der vorliegenden Arbeit zentralen Begriff der „Begabung“ bedeutet dies, dass dieser – hier in der transparenten Dimension mit den Pfeilen als Aspekt aufgeführt – von anderen Vielfaltsaspekten der inneren und äußeren Dimensionen abhängig ist. In den Fokus geraten dabei die „geistigen Fähigkeiten“. Wie aber später (Kap. 4) noch gezeigt werden wird, ist die Begabung und ihre Entwicklung abhängig von weiteren Faktoren wie etwa begabungsförderlichen Lernumwelten, weshalb die soziale Herkunft oder das Bildungsverhalten an Bedeutung für diesen Aspekt gewinnt. Die Förderung von Begabung wird häufig von einer Diagnose abhängig gemacht – dabei ist diese Diagnose wiederum beeinflusst z. B. von der sozialen Herkunft, die Wahrnehmung von Begabung z. B. von einem bestimmten Auftreten oder körperlichen Fähigkeiten (s. Kap. 3.2). Zudem stehen Begabungen in Wechselwirkung mit Aspekten wie der Motivation und weiteren Persönlichkeitsfaktoren (s. Kap. 4). Damit ist es nicht nur *ungerecht*, sondern *unmöglich*, auf Grundlage eines Aspekts, der in Abhängigkeit von und Wechselwirkungen zu anderen steht, eine solche Einfachkategorisierung vorzunehmen.

Seine Wirkmächtigkeit für die vorliegende Arbeit erhält das Rad aufgrund seines Fokus, den es auf Begabungen lenken lässt, die es zugleich als nur *eine* Dimension von Diversität kennzeichnet. Das bedeutet zum einen, dass Begabungen das eigene Lernen und das der Lerngruppe beeinflussen. Zum anderen bedeutet es, dass in der Denkrichtung von Diversität nicht auf Grundlage lediglich einer Diversitätsdimension stabile Gruppierungen wie die Förderzielgruppe der *Hochbegabten* gebildet werden können. Dies würde einfachkategorisieren und damit dem Umstand, dass die Person der Schüler*innen aus vielen Facetten besteht und Begabung und Begabungsentwicklung von weiteren Dimensionen abhängig sind, nicht Rechnung tragen.

Begabungen sind zentrale Aspekte für den Schulunterricht und das Lernen der Schüler*innen. Schüler*innen werden zunächst als vielfältige Individuen betrachtet, die sich in vielen Facetten beschreiben lassen, um sich aber auch wieder von den Beschreibungen lösen zu können bzw. diese als veränderbar wahrzunehmen. In einem nächsten Schritt wird diese einzelne unterrichtsrelevante Facette der Sprachbegabung in der Konstruktion und Durchführung von sprachbegabungs- und damit ressourcensensiblem Unterricht berücksichtigt, ohne dass Privilegierungen oder Diskriminierungen entstehen und in den Kategorien verharrt wird.

Der Diversitätsbegriff, der zunächst für den wirtschaftlichen Kontext im Zusammenhang mit der Charta für Vielfalt genutzt wurde, hält seit einigen Jahren verstärkt Einzug in den schulischen Kontext. So fordert etwa die Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz zur „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ die Berücksichtigung

der „verschiedenen Dimensionen von Diversität [zur] Entwicklung eines inklusiven Bildungsangebotes in der allgemeinen Schule“ (HRK 2015, 2).

Auch hier sind oben genannte Diversitätsdimensionen wie „Behinderungen“ oder „soziale Lebensbedingungen“ gemeint, „besondere Begabungen und Talente“ werden als zu berücksichtigende Dimensionen von Diversität aufgeführt:

Diversität in einem umfassenden Sinne ist Realität und Aufgabe jeder Schule. Dabei gilt es, die verschiedenen Dimensionen von Diversität zu berücksichtigen. Das schließt sowohl Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention [Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen] ein, als auch besondere Ausgangsbedingungen z. B. Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie **besondere Begabungen und Talente**. (Ebd., Herv. S. R.)

Hier zeigt sich die Begabung als relevanter Vielfaltsaspekt. Kategorisierungen können helfen, eine Person in ihren Facetten wahrzunehmen, und sie sind nötig, um Diskriminierungen und Privilegierungen aufzudecken. Die damit verbundene Gefahr ist allerdings wiederum ein – wenn auch differenzierterer – kategorisierender Blick auf Individuen. Infolgedessen kann Begabung bloß als ein Aspekt wahrgenommen werden; oder es wird kategorisiert, indem etwa das Elternhaus als grundlegend für eine Begabung angenommen wird etc. Letztlich sind es wieder Kategorisierungen, die nur für Unterricht mitgedacht werden sollen, nicht aber, um Personen zu klassifizieren. Unter der Annahme, dass sich kein*e Schüler*in auf Grundlage eines Merkmals in Gruppen einteilen lässt, kommen in der Schule Individuen mit vielen Facetten in ihrer Diversität zusammen.

4 | Zur Verantwortung der Schule

In diesem Kapitel wird die aktuelle Annahme der Psychologie aufgezeigt, wonach Begabung eine flexible und in Wechselwirkung mit Persönlichkeit und Umwelt stehende Kategorie sei. Diese Dynamik von Begabung wiederum macht die hohe Verantwortung der Schule für eine positive Begabungsentwicklung sichtbar. Schüler*innen bringen ihre Potenziale in die Schule – von Interesse ist hier natürlich das Potenzial im verbalen Bereich. Eine Sprachbegabung ist nicht statisch, sondern entwickelt sich dynamisch und in Abhängigkeit von Persönlichkeit und Umwelt. „[B]ei der Herausbildung von Hochbegabung“ hat man es mit einer „fast unendlichen Anzahl von Interaktionen“ zu tun (Renzulli 2000, 15) und damit ist es unmöglich, diese zu messen. Ihr Potenzial für Schüler*innen und Unterricht können Modelle jedoch entfalten, indem sie auf Bereiche hinweisen, in denen eine Begabungsförderung unterstützt werden kann.

Im Fokus einer deutschdidaktischen Arbeit steht der Deutschunterricht innerhalb der Schule als Lernumwelt. Ältere unterschiedliche Hochbegabungsmodelle beziehen bereits die Umwelt mehr oder weniger mit ein und legen die Basis für die aktuellen Modelle von Hochbegabung. An den Definitionen und Modellen wird deutlich, dass es sich bei Begabung um eine flexible Kategorie handelt, die zu einer mehr oder weniger begabungsförderlichen Umwelt in Wechselwirkung steht: Genau hier wird aus den Modellen heraus die Verantwortung von Schule für eine positive Begabungsentwicklung bzw. die Verantwortung von Deutschunterricht für eine positive Sprachbegabungsentwicklung offensichtlich.

Begabung lässt sich auf verschiedene Weisen definieren und die Modelle legen unterschiedliche Bestimmungen zugrunde. So ist die Annahme einer – im Vergleich zur Norm – besonders hohen sprachlichen Intelligenz lediglich ein mögliches Kriterium zur Bestimmung einer Hochbegabung im Bereich Sprache. Die Unterscheidung von Preckel und Vock (2013) in Kompetenz- und Performanzdefinitionen von Hochbegabung zeigt die unterschiedlichen Fokusse der Modelle im Hinblick auf das, was Hochbegabung ausmacht (s. Abb. 5):

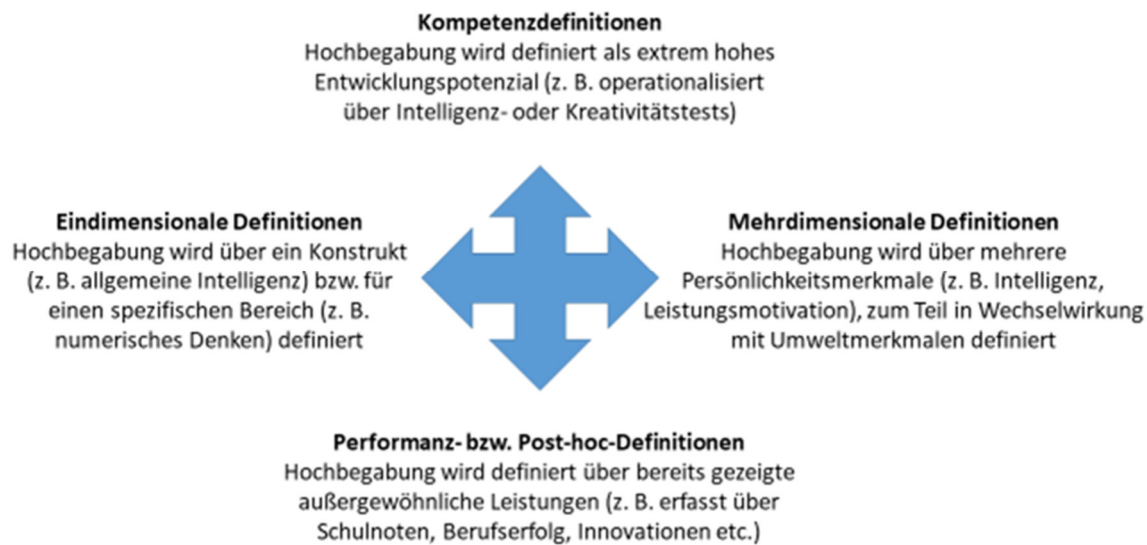


Abbildung 5: Klassifikation von Hochbegabungsdefinitionen
(Preckel/Vock 2013, 18 nach Preckel et al. 2012)

Kompetenzdefinitionen blicken auf das, was jemand als Potenzial in sich trägt – typisch dafür ist die gängige Testung der Hochbegabung als Intelligenz in einem Test, der einen Intelligenzquotienten abbildet (s. externe psychologische Diagnostik in Kap. 3.1). Wird die Hochbegabung allein über ein Merkmal wie sehr hohe Intelligenz (im Vergleich zum Durchschnitt) definiert, handelt es sich zugleich um eine eindimensionale Definition. In Performanz- oder Post-hoc-Definitionen wird Hochbegabung im Gegensatz zu Kompetenzdefinitionen ganz klar über die gezeigte Leistung definiert. Dahinter steht die Vorstellung, dass sich Intelligenz erst in Wechselwirkung mit der Umwelt und der eigenen Persönlichkeit ausformt, dann zu sichtbaren, messbaren Ergebnissen führt und vorliegende Hochbegabung sich deshalb an dieser Stelle konstatieren lässt. Ein Beispiel für eine eindimensionale Performanzdefinition wäre, die oberen Prozent einer Schulklasse durch ihre Noten oder eine Person mit herausragenden beruflichen Leistungen als hochbegabt einzustufen (ebd.).

4.1 | Begabungsmodelle

Die Unterscheidungen von Kompetenz- und Performanzdefinitionen machen sichtbar, dass hohes Potenzial nicht automatisch zu hoher Leistung führt – oder natürlich, dass die Messinstrumente nicht so sind, dass sie beides mit gleichem Maß messen könnten. Mit Ersterem ließe sich sagen, dass die Entwicklung eines Potenzials hin zur Demonstration einer Performanz extern beeinflusst wird; im Modell oben sind z. B. die Umweltmerkmale als in Wechselwirkung mit dem Potenzial stehend benannt. In aktuell prominenten Modellen wird deutlich, dass auch die Persönlichkeit eine Rolle spielt. Begabung wird damit zur dynamischen Kategorie.

Die Modelle – die dem Umstand Rechnung tragen, dass Intelligenz zwar als Potenzial vorhanden ist, sich aber erst durch bestimmte Persönlichkeitsmerkmale und in Interaktion mit der Umwelt tatsächlich herausbildet – schlüsseln auf, welche Eigenschaften oder Umstände einen

Einfluss auf die Begabungsentfaltung in Leistung haben (können). Sie sind multifaktoriell, weil sie neben dem Entwicklungspotenzial an sich auch eben aufgeführte Faktoren berücksichtigen.

In mehrdimensionalen Hochbegabungsmodellen werden verschiedene Bereiche der Begabung aufgenommen. Zwar kann auch eine eindimensionale Bestimmung Schwerpunkte oder weitere Unterteilungen haben, doch werden sie meist unter dem intellektuellen Bereich subsummiert. Wird Hochbegabung bspw. auch über praktische Intelligenz oder im Bereich Psychomotorik definiert (bspw. Heller/Perleth/Hany 1994), liegt der Bestimmung ein mehrdimensionales Konstrukt zugrunde, das Hochbegabung nicht auf den intellektuellen Bereich beschränkt. Für die vorliegende Arbeit spielt dies kaum eine Rolle, da der Fokus auf dem intellektuellen Bereich, genauer auf dem verbalen liegt – unabhängig von der Existenz weiterer Bereiche.

Prominent, und Grundlage weiterer Modelle, ist das Drei-Ringe-Modell von Renzulli (1978), in dem eine Hochbegabung als die Schnittmenge der drei Personenmerkmale *überdurchschnittliche Fähigkeiten* (Intelligenz), *Aufgabenverpflichtung/ Motivation* und *Kreativität* betrachtet wird (Langfeldt 2006, 43). Die Intelligenz sei demnach Teilbereich wie auch Voraussetzung von Hochbegabung, die sich erst durch das Zusammenspiel mit Kreativität und Motivation entwickle und die Schnittmenge der drei bilde. Hiermit handelt es sich um eine Performanzdefinition. Das Modell ist empirisch nicht überprüft und ließe auch nur wenige Personen als hochbegabt gelten, da alle drei Teilbereiche überdurchschnittlich hoch ausgefüllt werden müssten (Preckel/Vock 2013, 22).

Mönks und Mason erweiterten das auf die Person zentrierte Modell um Umweltfaktoren hin zum Triadischen Interdependenzmodell (s. Abb. 6; Mönks/Mason 1993). Auch dieses Modell ist empirisch nicht geprüft und hinsichtlich des konkreten Einflusses der Umweltfaktoren wenig ausdifferenziert.

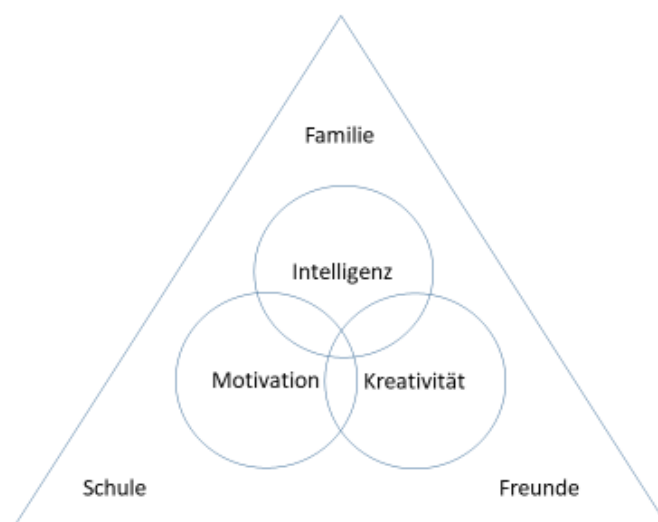


Abbildung 6: Triadisches Interdependenzmodell (Mönks/Mason 1993)

In dem Modell von Mönks und Mason wird sichtbar, dass sich eine Hochbegabung innerhalb von Umwelten entwickelt. Genauso zeigt sich hieran aber auch, dass Hochbegabungsmodelle für alle Schüler*innen gelten. An den Hochbegabungsmodellen lässt sich besonders gut verdeutlichen, was in Entwicklungspsychologie und Pädagogischer Psychologie erforscht wird:

Letztlich geht es stets um Potenzialentwicklung, die in verschiedenen Umwelten stattfindet. Die Schule steht damit in der Verantwortung, eine passende Förderung von Begabungen – wie etwa sprachliche Intelligenz – *für alle* anzubieten.

Während Renzulli (1978) und später Mönks und Mason (1993) nicht zwischen Kompetenz und Performanz unterscheiden, wird dies in Modellen wie dem Differenzierten Begabungs- und Talentmodell von Gagné (2008) oder dem Münchner Hochbegabungsmodell von Heller, Perleth und Hany (1994) getan. Diese stellen sowohl das Potenzial einer Person dar als auch ein entwickeltes Talent (Gagné 2008) bzw. die Performanz im Sinne einer gezeigten Leistung (Heller/Perleth/Hany 1994). Beide Modelle nehmen differenzierter als die Modelle von Renzulli (1978) sowie von Mönks und Mason (1993) sowohl mehrere Dimensionen von Begabung als auch beeinflussende Faktoren auf und weisen damit darauf hin, dass die Umsetzung von Begabung in Leistung abhängig von und in Wechselwirkung mit der eigenen Persönlichkeit genauso wie mit der Umwelt entsteht. Damit wird nun weiter ausgearbeitet, was sich in der Erweiterung von Renzullis Modell durch Mönks und Mason bereits gezeigt hat: Begabung übersetzt sich nicht automatisch und direkt in Leistung. Dazwischen stehen Moderatoren, die diese Übersetzung beeinflussen. Das zeigt die Unumgänglichkeit der Förderung von Begabung und bedeutet für den Schulunterricht, dass ein Ausbleiben von Begabungsförderung mit dazu führen kann, dass die später gezeigte Leistung weit unter dem Potenzial bleibt (s. hierzu *Underachievement* in Kap. 5.1). Positiv gewendet zeigt dies zugleich die Chance von Schule: Wird ihre immense Bedeutung als Lernumwelt hinsichtlich Begabungsförderung bedacht, liegt darin die Möglichkeit, Potenziale zu fördern und damit nicht nur dem Fortschreiben von Ungleichheiten aus dem Elternhaus (z. B. Ehmke/Jude 2010) etwas entgegenzusetzen, sondern auch andere Bereiche wie die Persönlichkeit der Heranwachsenden sich positiv entwickeln zu lassen.

Dies wird deutlich, wenn man einen Blick auf das Modell von Gagné (2008) sowie auf das von Heller, Perleth und Hany (1994) wirft. Unterschiedlich ausgestaltet machen beide sichtbar, dass es moderierende Variablen für die Umsetzung von Potenzial in Leistung gibt. Zudem zeigen sich dort erneut die Bereiche, in denen Begabung – für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse natürlich die Sprachbegabung – vorkommen kann. Damit werden erneut mögliche Potenziale von Schüler*innen im und für den Deutschunterricht, sowie darüber hinaus auch die Bedeutung ihrer Förderung in diesem, sichtbar. Die vorgestellten mehrdimensionalen Hochbegabungsmodelle sind zwar allein aufgrund ihrer Komplexität, Vagheit und Komponenteninteraktion nicht in Gänze empirisch zu überprüfen (Preckel/Vock 2013, 26 f.), werden an dieser Stelle aber genutzt, um anhand dieser aktuell weltweit einflussreichsten Modelle einen Blick auf eine mögliche positive Begabungsentwicklung mit Bezug auf den aktuellen Diskurs zu eröffnen.

Differenziertes Begabungs- und Talentmodell

Gagné (2008) unterscheidet verschiedene angeborene Begabungen und damit mehrere Dimensionen der Begabung. Angeboren in Gagnés Sinne meint angelegte Fähigkeiten, die zu ihrer Entwicklung eine Förderung benötigen. Dies ist Gagnés Leistung im Vergleich zu früheren Modellen wie dem von Renzulli (1978); Gagné unterscheidet zwischen Kompetenz und Performanz (2008). Zudem wird ein weiter Begabungsbegriff zugrunde gelegt. Die intellektuelle Begabung

ist dabei nur eine neben der kreativen, der sozial-affektiven oder sensomotorischen. Diese Begabungen würden durch Aktion der Person (sowie Investition von Zeit, Geld und Energie) in einem bestimmten Feld erst zu systematisch entwickeltem Wissen und Fertigkeiten in den jeweiligen Bereichen, wodurch sie den Übergang von Begabung zu Talent bilden. Hieran lässt sich die große Bedeutung des *Lernens* und *Übens* innerhalb eines Feldes erkennen. Im Modell aus dem Jahr 2005 wurde dies als „Informal/formal learning & practising“ innerhalb des Entwicklungsprozesses bestimmt (Gagné 2013, 6); in einer überarbeiteten Version aus dem Jahr 2008 schlüsselt Gagné den Developmental Process (D) weiter auf in Aktivitäten, Progress und Investment (ebd.). Hier wird offensichtlich, dass Begabungen nicht für sich stehend in Talent oder Leistung übergehen, sondern dass die Potenziale angesprochen werden müssen; die Heranwachsenden müssen sie nutzen, mit ihnen üben und lernen, damit sie ein Talent im Sinne von Fertigkeiten und Wissen entwickeln können. Zufälle, wie etwa der richtigen Person zur richtigen Zeit zu begegnen (Holling/Kanning 1999), wirken zudem auf alles ein (Chance). Beeinflussend bei der Entwicklung von Begabungen zu Talenten wirken bei Gagné als Katalysatoren einerseits die Person selbst, etwa durch ihre Motivation, ihre Persönlichkeit, ihre Resilienz oder ihr Bewusstsein über sich selbst (intrapersonal); und andererseits die Umwelt, womit das Milieu, andere Personen und auch Begabungsfördermaßnahmen gemeint sein können (environmental). Dabei wird mitgedacht, dass die Personen selbst aktiv in begabungsförderliche Umwelten gehen können, sich z. B. passenden Milieus, Mentor*innen und Aufgaben zuwenden (Gagné 2008; 2013). Die Umweltfaktoren haben Einfluss auf den Entwicklungsprozess und genauer darauf, wie eine Person sich innerhalb eines Feldes betätigen, wie sie lernen und üben kann. Dabei spielen für mögliche Aktivitäten im Feld der Zugang zu Herausforderungen mit ihrem Inhalt und Format eine Rolle, für den Fortschritt das Gehen von Stufen, das Tempo und mögliche Wendepunkte. Dabei wird Zeit, Geld und Energie investiert (Gagné 2008; 2013). Aufgrund der Fokussierung mehrerer Ursachen für Begabungsentwicklung lässt sich dieses Modell als ein multifaktorielles bestimmen.

Münchener Hochbegabungsmodell

Heller, Perleth und Hany (1994) haben ein weiteres mehrdimensionales und multifaktorielles Hochbegabungsmodell entwickelt (s. Abb. 7). Wie das von Gagné (2008) unterscheidet es Potenzial (Begabungsfaktoren) und Performanz (Leistung) und bezieht Umweltmerkmale sowie nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale mit ein. Die Begabungsfaktoren *intellektuelle Fähigkeiten*, *Kreativität*, *soziale Kompetenz*, *Musikalität* und *Psychomotorik* stehen in diesem Modell in Wechselwirkung mit den Umweltmerkmalen *Familienklima*, *Klassenklima* und *kritische Lebensereignisse* sowie mit den nichtkognitiven Persönlichkeitsfaktoren *Motivation*, *Strategien*, *Stressbewältigung*, *Angst* und *Kontrollüberzeugungen*. Im Modell zeigen sich die Annahmen eines „multiple[n] Begabungskonzept[s]“, die Moderation des „Begabungs-Leistungszusammenhangs durch nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale“ sowie durch Merkmale der Umwelt (Heller/Perleth/Hany 1994, 18). Das Modell wurde entwickelt, um mögliche Unterschiede in den moderierenden Bereichen zwischen Gruppen unterschiedlich hoher Begabungen auszumachen (ebd.) und erhält seine Bedeutung durch seinen hohen Einfluss auf den Hochbegabungsdiskurs.

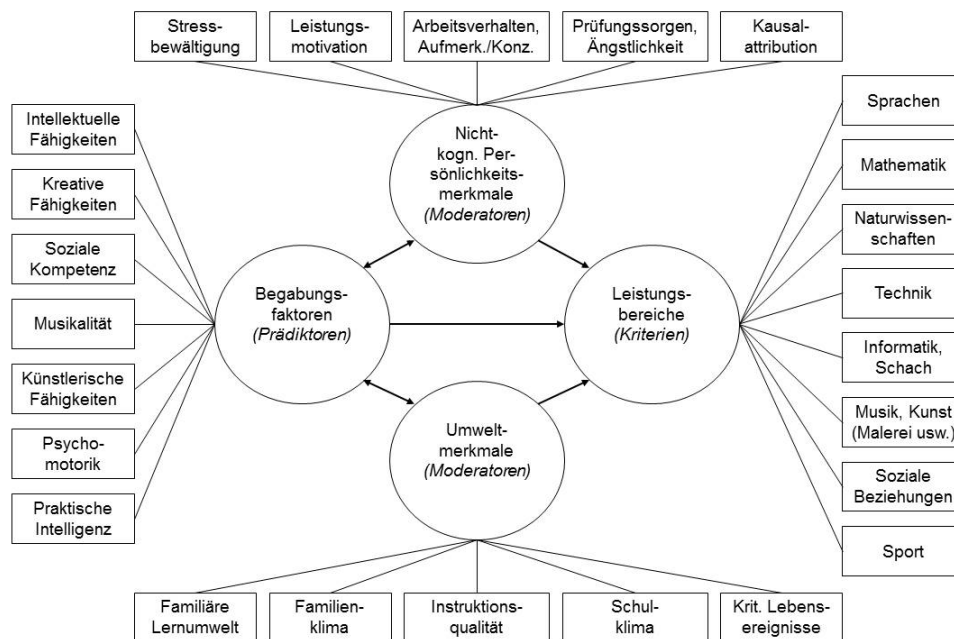


Abbildung 7: Münchner Hochbegabungsmodell (Heller/Perleth/Hany 1994)

4.2 | Der verbale Bereich in Begabungsmodellen

Das Differenzierte Begabungs- und Talentmodell (Gagné 2008) ordnet den sprachlichen Bereich als Potenzial unter den intellektuellen natürlichen Fähigkeiten ein. Interessant ist hierbei die Metakognition als Fähigkeit, da sie sich auf alle kognitiven Fähigkeiten bezieht. Für den sprachlichen Bereich deutet das damit zudem auf eine mögliche Begabung auch im metasprachlichen Bereich hin. Die Metakognition taucht in Gagnés altem Modell von 2004 noch unter den intellektuellen *gifts* auf; in seinem überarbeiteten Modell von 2008 findet sie sich so nicht wieder, dafür kommt im intrapersonalen Bereich die *awareness* hinzu – ein Bewusstsein über „Self & others“ sowie über „strengths & weaknesses“, das sich zum Zielmanagement einsetzen lässt (Gagné 2008, 4). Im Bereich der Leistungen findet sich der verbale Bereich innerhalb der akademischen Talente als *language(s)*. Aufgrund seiner Komplexität ist das Modell nicht empirisch überprüfbar. Seine Relevanz für die vorliegende Arbeit erhält es jedoch, indem es – weitaus differenzierter als Mönks und Masons Triadisches Interdependenzmodell (Mönks/Mason 1993) – den Weg, den jemand vom Potenzial hin zur Leistung geht, zeigt – mit all den Möglichkeiten, selbst durch Investition von Ressourcen an der eigenen Entwicklung zu arbeiten und aber auch von Zufällen, von Lernumwelten, von Mentor*innen (von der besuchten Schule und dem angebotenen Deutschunterricht) beeinflusst zu werden. Die Persönlichkeit gehört nicht wie die Motivation bei Renzulli (1978) zur Begabung bzw. zur Leistungsentwicklung selbst, sondern spielt eine Rolle als Voraussetzung für den Weg von der Begabung zu deren Ausprägung in Talent (Preckel/Vock 2013, 24 f.). Bezogen auf den Deutschunterricht als Umwelt der Begabungsentwicklung geraten damit die Schule (mit ihrer Lernkultur) als (soziales) Milieu genauso wie die Lehrkräfte als Individuen und Begabungsförderungsprogramme (Provisions) in den Blick. Bezogen auf das Lernen und Üben im sprachlichen Feld bedeutet dies, dass eine Begabungsförderung angeboten werden soll, zu der die Schüler*innen Zugang erhalten, um innerhalb eines bestimmten Formats an bestimmten sprachlichen Inhalten zu arbeiten.

Dann wäre möglich, Stufen in der Entwicklung zu machen, Wendepunkte innerhalb der eigenen Entwicklung zu erleben etc. Der Deutschunterricht ist damit dasjenige Feld, in dem mit der sprachlichen Begabung gelernt und geübt werden kann, um Talent im akademischen sprachlichen Bereich zu entwickeln.⁷

Im Münchner Hochbegabungsmodell (Heller/Perleth/Hany 1994) findet sich die Sprache explizit im Bereich der Leistungen. Voraussetzung dafür sind die Fähigkeitsbereiche auf der linken Seite. Hier ließe sich die verbale Intelligenz als Unterbereich der intellektuellen Fähigkeiten betrachten, der im Zusammenspiel mit weiteren Fähigkeiten etwa im sozialen oder kreativen Bereich – je nach Anforderung – zu einer Ausprägung im Leistungsbereich Sprachen kommt. Der Deutschunterricht ist dabei eine konkrete Lernumwelt innerhalb der Lernumwelt Schule, in der Begabungsentwicklung stattfinden kann – hier im Modell durch Schulklima für die Schule und durch Instruktionsqualität für den Unterricht ausdifferenziert. Damit spielen diesem Modell zufolge sowohl Klima, das auch in den Unterricht übergeht, als auch die Qualität der Instruktionen innerhalb der einzelnen Fächer eine Rolle (ebd.). Für den Deutschunterricht bedeutet dies: Hier werden ein begabungsförderliches Klima – eine förderliche Lernkultur – sowie Aufgaben, die eine qualitativ hochwertige Instruktion darstellen, gebraucht.

4.3 | Sprachbegabung als dynamische Kategorie

Preckel und Vock konstatieren für das Differenzierte Begabungs- und Talentmodell wie auch für das Münchner Hochbegabungsmodell die Aufnahme der Leistung und der Entwicklung als positiv. Die Modelle zeigen die Punkte an, an denen eine Intervention stattfinden könnte, und welche Persönlichkeits- und Umweltmerkmale bei einer Diagnose und Förderung bedacht werden müssten (Preckel/Vock 2013, 25 f.). Sie sind damit hilfreich für den Blick auf ein einzelnes Kind und eine Beratung hinsichtlich seiner möglichen Potenzialentwicklung. Für eine Studie wie die vorliegende können nicht alle Faktoren berücksichtigt und zum Untersuchungsgegenstand werden. Die hier aufgeführten Modelle sind insofern für die vorliegende Arbeit an anderer, vorbereitender Stelle mehrfach relevant, als sie Einflüsse auf die Umsetzung einer Begabung in Leistung zeigen.

Zum einen legitimieren sie die hohe Verantwortung der Schule für eine positive Begabungsentwicklung bzw. den Deutschunterricht für eine positive Sprachbegabungsentwicklung. Begabung oder Hochbegabung ist kein starres Merkmal, sondern dynamisch. Der Unterricht soll dabei die begabungsförderliche Lernumwelt sein, in der Potenzial herausgefordert und entwickelt werden kann – so kann Begabungsförderung in der Schule stattfinden (s. Kap. 8). Zum anderen weisen die Modelle auf weitere Faktoren neben dem Potenzial hin, die in einer Untersuchung zur Hochbegabungsförderung miteinbezogen werden müssen, da sie den Modellen zufolge di-

⁷ Wie bereits im Zusammenhang mit fluider und kristalliner Intelligenz (Kap. 2.1) erwähnt wurde, ermöglicht eine schnelle Wissensaufnahme im nächsten Schritt durch mehr Vorwissen auch mehr Wissen, was wiederum bedeutet, dass eine hohe Begabung eher Expertise ermöglicht. Hier gehen Begabungs- und Expertiseansätze, die Begabung im Vergleich zum Üben als weniger wichtig ansehen, zusammen (für das Verhältnis von Begabungs- und Expertiseansätzen s. z. B. Fischer-Ontrup 2011, 10).

rekte und indirekte Wirkungen auf die Umsetzung von Potenzial in Leistung haben: die Persönlichkeit der Schülerin oder des Schülers sowie die Familie als weitere zentrale Lernumwelt.⁸ Gagné zufolge spielen die Aktivitäten innerhalb des Feldes eine besondere Rolle für Begabungsentwicklung (2008). In der Essenz und beim Außenvorlassen von Gruppierungen nach Begabung bedeutet dies, dass eine Förderung sprachlicher Begabung möglich ist, indem alle Heranwachsenden in der Schule bzw. im Deutschunterricht Zugang zu sprachlichen Inhalten in einem begabungsförderlichen Lernformat erhalten und dort Fortschritte in der Entwicklung machen können. Dies wird in der Konstruktion des Settings (s. Kap. 10, 11, 12) berücksichtigt. Durch die Beschreibung von Gagnés Modell wurde außerdem die Bedeutung des *Lernens* und *Übens* für eine positive Begabungsentwicklung deutlich, was ebenso in die Konstruktion des Settings einfließen wird.

Die Zusammensetzung der Intelligenz verändert sich insbesondere im Jugendalter. Kray und Lindenberger (2007) konstatieren für die fluide Intelligenz eine Zunahme bis zu ihrem Höhepunkt im frühen Erwachsenenalter und eine anschließende Abnahme; für die kristalline Intelligenz ließ sich ein längeres Wachstum feststellen und eine konstantere Stabilität. Auch Tucker-Drob (2009) konnte durch eine umfangreiche Studie einen Anstieg der fluiden Intelligenz feststellen; die Ergebnisse weisen auf einen Höhepunkt in den Endzwanzigern hin. Die kristalline Intelligenz dagegen erreiche ihre Klimax erst nach dem 60. Lebensjahr, um dann – weitaus langsamer als die fluide Intelligenz – abzunehmen. Dabei bleibt das individuelle Verhältnis zum Mittel der Bevölkerung des jeweiligen Alters über das Leben hinweg stabil. Wer bereits als Kind im Verhältnis zu anderen Kindern intelligent ist, bleibt es auch als Erwachsener im Verhältnis zu anderen Erwachsenen derselben Alterskohorte (Ritchie 2015, 32 f.). Im Jugendalter von etwa 15 Jahren liegen fluide und kristalline Intelligenz sehr nah beieinander und nehmen beide zu: Die fluide befindet sich dann bereits nah an ihrem Höhepunkt, die kristalline in weiter Entfernung, da sie v. a. anschließend weiter ansteigt. Jugendliche haben somit im Verhältnis eine hohe fluide Intelligenz, die sich zur Lösung neuartiger Probleme nutzen lässt (s. Kap. 2.1).

Die fluide Intelligenz beeinflusst auch die kristalline Intelligenz. Eine Person mit hoher fluider Intelligenz ist eher in der Lage, neues Wissen schnell aufzunehmen, effizient zu vernetzen und anzuwenden. Hiermit hat eine Person mit hoher fluider Intelligenz Vorteile im Erwerb von Wissen und damit auch im Ausbau ihrer kristallinen Intelligenz. Bezogen auf die Sprache bedeutet dies, dass jemand mit hoher fluider Intelligenz schneller Wissen wie bspw. neue Wörter erlernt und im Sinne der kristallinen Intelligenz über einen größeren Wortschatz verfügt als Gleichaltrige. Ähnliches gilt übertragen etwa für Redewendungen, Textprozeduren oder Textmuster. Da also sowohl die kristalline Intelligenz als auch die fluide Intelligenz gerade mit dem Jugendalter zusammenhängt (Kray/Lindenberger 2007), zeigt sich bereits hier die Verantwortung der Schule, in der die Jugendlichen lernen und viel Zeit verbringen: Würde im Jugendalter eine begabungsförderliche Lernumwelt geboten, wäre von einem positiveren Verlauf der fluiden *und* kristallinen Intelligenz auszugehen (weiteres zur Verantwortung der Schule s. Kap. 4). Auch die Ergebnisse von Ramsden et al. (2011) geben Hinweise in diese Richtung. Sie stellen in einer Längsschnittstudie fest, dass sich die Intelligenz genauso wie die Hirnstruktur zwischen dem 12.

⁸ Diese Aspekte werden in der vorliegenden Arbeit mitgedacht; ihnen wird Rechnung getragen, indem die Faktoren Umwelt und Persönlichkeit als nichtkognitive Lern- und Leistungsvoraussetzung mit erhoben und analysiert werden (Kap. 13.2).

und 16. Lebensjahr verändern kann. Hier gab es Veränderungen um bis zu 20 Intelligenzpunkte nach oben oder unten. Andere Studien wie etwa im deutschsprachigen Raum von Fink et al. (2015) konnten zeigen, dass bereits die Sommerferien als Beschulungspause eine Veränderung des Intelligenzquotienten bei den Schüler*innen auslösen konnten. Je nach individueller Beschäftigung mit einzelnen Bereichen wie Lesen oder Mathematik gingen die Punkte nach oben oder unten. Verluste im kognitiven Bereich konnten innerhalb der ersten Schulwochen wieder eingeholt werden. Zusammen lassen sich die Studien so deuten, dass die Veränderbarkeit von Intelligenz mit einer hohen Verantwortung seitens der Schule bei der Bereitstellung einer begabungsförderlichen Lernumwelt einhergeht.

4.4 | Schüler*innendiversität in der vorliegenden Arbeit

Wie in Kapitel 3.4 deutlich wurde, lässt sich jede Person anhand vieler Dimensionen von Diversität beschreiben. Darauf aufbauend sollen in diesem Unterkapitel die zentralen Dimensionen von Schüler*innendiversität für diese Arbeit gesetzt werden.

In den Modellen zur Hochbegabung wird die kognitive Lern- und Leistungsfähigkeit in den Fokus gestellt; diese Dimension von Diversität bildet auch den Fokus dieser Arbeit. Sie wurde weiter oben als Ressource betrachtet und unter diesem Fokus wird auch Inklusion gedacht und ein inklusives Setting mit Bezug auf Begabungssensibilität konstruiert (s. Kap. 10, 11, 12). Die Modelle zur Hochbegabung wurden genutzt, um die Verantwortung der Schule bzw. des Deutschunterrichts für die Förderung von (Hoch-)Begabung bzw. von verbaler (Hoch-)Begabung aufzuzeigen. Zudem verdeutlichen sie, dass nicht das Potenzial allein ausschlaggebend für eine Umsetzung in Leistung ist. Als wichtigste Dimensionen von Diversität zeigen sich in den Hochbegabungsmodellen neben der Intelligenz als Potenzial zwei weitere Dimensionen: die Umwelt, die gerade für Kinder neben der Schule die Familie darstellt, sowie die Persönlichkeit als weiterer zentraler moderierender Faktor (Mönks/Mason 1993; Gagné 2008; Heller/Perleth/Hany 1994).

Ausgehend von den Hochbegabungsmodellen, die in Kapitel 4.1 vorgestellt und diskutiert wurden, gehe auch ich einerseits von Begabung als (angeborenem) Potenzial aus und andererseits von Faktoren, welche sowohl die Umsetzung des Potenzials in Leistung als auch das Potenzial selbst beeinflussen. Im Fokus steht damit das Potenzial, das hier als kognitive Intelligenz gefasst wird, womit die anderen möglichen Bereiche außen vor bleiben. Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass sich diese Intelligenz in unterschiedliche Bereiche teilen lässt – von denen einer der verbale ist. Dieser verbale Bereich steht im Fokus der Arbeit. Von den weiteren Faktoren werden jene als konstitutiv gesetzt, die häufig in den Modellen benannt werden, sich mit einem Konstrukt hinterlegen lassen und als messbar gelten, womit bspw. der Zufall herausfällt. Die Lernumwelt Schule (Mönks/Mason 1993; Gagné 2008; Heller/Perleth/Hany 1994) ist der Ort, an dem begabungsgerechtes Lernen und Leisten ermöglicht werden kann. Das konstruierte Setting (Kap. 10) soll genau das anbieten.

So ergibt sich für eine Person in Bezug auf die Modelle der Forschung und Theorien zu Hochbegabung folgendes Modell (s. Abb. 8):

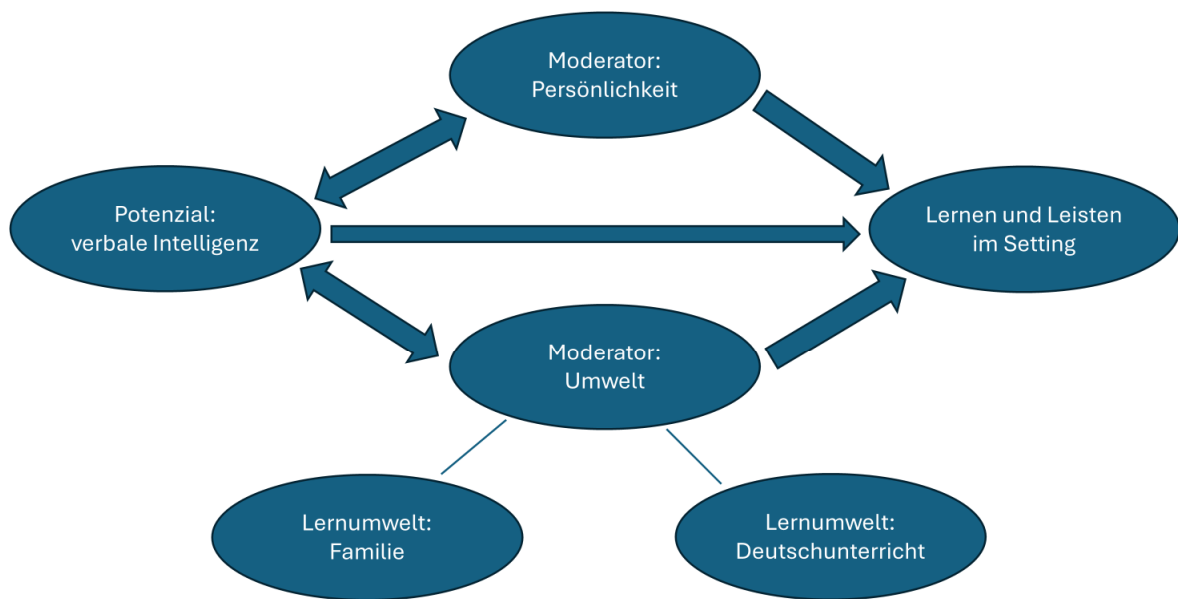


Abbildung 8: Zentrale Diversitätsdimensionen für die Umsetzung von Potenzial in Leistung
(eigene Darstellung)

Die Annahmen zur verbalen Intelligenz wurden für inklusiven Unterricht mitbedacht und dieser auf ihrer Grundlage weitergedacht, um eine begabungsförderliche Lernumwelt Deutschunterricht zu gestalten. Die weiteren Faktoren können in ihren Auswirkungen für den konkreten Lern- und Leistungsprozess zwar nicht untersucht, aber messbar gemacht und im Rahmen dieser Untersuchung beschrieben werden, um das Individuum stärker auszuleuchten. In den Fokus gerieten auf Grundlage der Begabungsmodelle in Kapitel 4.1 als zu unterscheidende Dimensionen von Diversität insbesondere die Persönlichkeit der Schülerin oder des Schülers sowie deren familiäre Lernumwelt. Wie die Intelligenz bzw. Begabung lassen sich diese Aspekte von Vielfalt mit Konstrukten und Modellen hinterlegen, die wiederum Implikationen nach sich ziehen.⁹ Für die vorliegende Arbeit lässt sich der Moderator Persönlichkeit mit dem prominenten Persönlichkeitsmodell nach Cloninger hinterlegen, für das ein Test für Heranwachsende im Schulalter vorliegt (Cloninger 1987; 1993; 1994). Der Moderator Umwelt kann in die zentralen Lernumwelten für Heranwachsende differenziert werden: die Lernumwelt Familie und die Lernumwelt Deutschunterricht.¹⁰ Die Lernumwelt Familie lässt sich, in Anlehnung an große Schulleistungsstudien wie PISA, mit Bourdieus Kapitaltheorie in soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital gliedern (Bourdieu 1983; Bos/Stubbe/Buddeberg 2010, 167). Dementsprechend ergibt sich für

⁹ Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird aus Gründen der Darstellbarkeit auf eine ausführliche Betrachtung von Modellen, dahinterliegenden Konstrukten sowie wiederum damit einhergehenden Implikationen verzichtet. Die in der Studie verwendeten Tests werden jeweils mit dem zugehörigen Konstrukt hinterlegt (s. Kap. 13.2).

¹⁰ Die Peers als weitere zentrale Lernumwelt wurden an dieser Stelle vernachlässigt, da Familien und Schulen häufiger in den Modellen Rechnung getragen wird und da die Peers in ihrer Bedeutung als Lernumwelt nur schwer zu erfassen sind.

dieses Projekt das folgende Modell, in dem die zu erhebenden Dimensionen von Schüler*in-
nendiversität gekennzeichnet sind (s. Abb. 9):

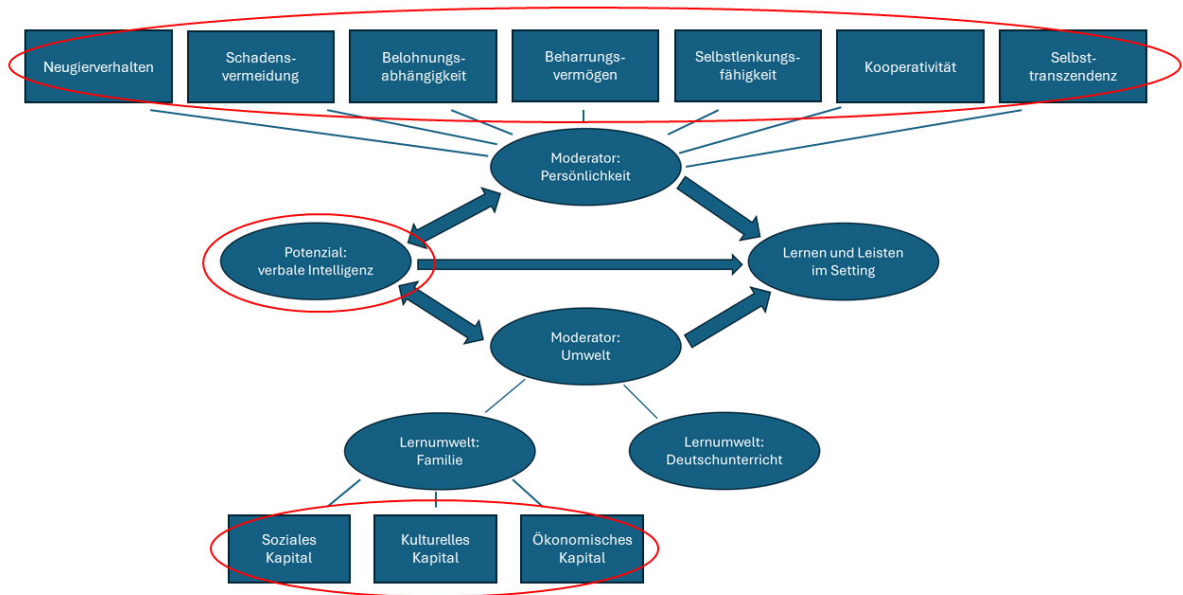


Abbildung 9: Diversitätsdimensionen der Lerner*innen in der vorliegenden Arbeit
(eigene Darstellung)

Sprachbegabung zeigt sich hier als dynamische Kategorie (s. Pfeile in zwei Richtungen) und als eine Diversitätsdimension, die den Kern der vorliegenden Arbeit bildet, während Facetten wie die Herkunft oder die Persönlichkeit der Schüler*innen als Moderatoren der Umsetzung von Sprachbegabung als Potenzial in Lernen und Leisten im Deutschunterricht als Leistung fungieren und daneben in den Blick geraten. Die Lernumwelt Deutschunterricht ist wiederum derjenige Bereich, in dem die Sprachbegabungsförderung – argumentiert über die aufgeführten Hochbegabungsmodelle – von Schulseite aus eröffnet werden kann.

5 | Chancen und Implikationen der Hochbegabtenförderung

In diesem Kapitel werden die klassischen Hochbegabtenfördermaßnahmen präsentiert, die allesamt an diesem Punkt ansetzen: Sie verstehen sich als begabungsförderliche Lernumwelt. Die Begabtenförderungen zielen auf eine gute Passung zwischen den Potenzialen einerseits und den Herausforderungen andererseits, um Entwicklung und Leistung zu ermöglichen (*Achievement*).

Wird die Förderung – wie auch die Diagnostik – aber nur der kleinen, klar definierten Zielgruppe der *Hochbegabten* zur Verfügung gestellt, hat das Implikationen auf verschiedenen Ebenen (s. Kap. 3.2). Wenn die zugrunde liegenden Annahmen jedoch umfassender genutzt werden, können die Fördermaßnahmen einiges zu einer ressourcensensiblen Sprachbildung beitragen. So werden die Chancen der Hochbegabtenförderung zu Chancen des ressourcensensiblen Lernens für alle Schüler*innen.

5.1 | Achievement

Alle Kinder benötigen für eine gesunde Entwicklung eine möglichst gute Passung zwischen den Entwicklungsanforderungen und -angeboten der sozialen Umwelt (also auch des Kindergartens und der Schule) einerseits und den eigenen Entwicklungspotenzialen und -bedürfnissen andererseits (Brandstädter, 1984, 1985, 2007). Bei dauerhafter Fehlpassung zwischen den Eigenschaften und Bedürfnissen der Kinder [...] und der schulischen Umwelt kommt es zu Motivationsverlust und Leistungsabfall (Eccles et al. 1993); Entwicklungsstörungen können entstehen. (Preckel/Vock 2013, 140; Herv. S. R.)

Diese „gute Passung“ liegt dann vor, wenn eine Forderung direkt an bzw. genau über der Leistungsgrenze stattfindet. Wird ein Ziel erreicht, das knapp über den eigenen Fähigkeiten liegt, findet Achievement (Zielerreichung) statt (Mandel/Marcus 1995). Kinder mit sehr hohen Begabungen laufen aber in einem schulischen Unterricht, der häufig an einem imaginären Mittelmaß der gesamten Klasse orientiert ist, Gefahr, mit ihren Leistungen weit hinter ihren Möglichkeiten zurückzubleiben und dadurch in eine stetig zunehmende Verschlechterung zu geraten. So vermuten etwa VanTassel-Baska und Brown (2007), dass „starre Curricula mit wenig innerer Differenzierung [sowie] eine generell fehlende Passung zwischen dem Unterrichtsangebot einerseits und individuellen Fähigkeiten andererseits“ zu einer Minderleistung führen (zit. nach Preckel/Vock 2013, 85, s. dort auch Underachievement). Diese Minderleistung unter dem potenziell möglichen Niveau – auch Underachievement genannt – kann zu einem negativen Bild der eigenen Person führen und damit wiederum auch langfristig negative Konsequenzen für

die Umsetzung des Potenzials in Leistung haben. Underachievement betrifft bis zu 50% der Lerner*innen mit sehr hohen Begabungen (Stöger/Ziegler 2005, 262; Ziegler/Stöger 2003, 87). Andere Studien gehen in Abhängigkeit der Definitionen von Leistung, Potenzial und Diskrepanzauffälligkeit von lediglich 12% aus (Rost 2007, 8). Vice versa macht ein angestrebtes Mittelmaß im Regelunterricht ebenfalls unmöglich, dass Kinder mit einer weniger hoch ausgeprägten Begabung auf ihrem Niveau arbeiten können, da diese überfordert werden und sich daher ebenso wenig individuell weiterentwickeln können.

Erneut lässt sich hier die Verantwortung der Schule erkennen: Während sie nicht nur soziale Ungleichheit durch unterschiedliche familiäre Hintergründe der Eltern ausgleichen sollte, kann sie selbst als Faktor für Minderleistung fungieren und damit zur Diskriminierung von Heranwachsenden mit hohen und sehr hohen Begabungen beitragen. In der PISA-Studie und unterschiedlichen Vergleichsstudien zeigte sich, „dass das System [...] wenig in der Lage ist, die Kinder mit besonderen Leistungsstärken herauszufordern.“ (Amrhein/Weber/Fischer 2014)¹¹

Das Erreichen eines Achievements lässt sich gut anhand des Flow-Modells verdeutlichen. Csikszentmihalyi zufolge kann sich ein Flow-Erlebnis, das u. a. durch das „Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein“ (Csikszentmihalyi 2005, 61) in einem völligen „Aufgehen [...] in einer Tätigkeit“ (Csikszentmihalyi 2005, 66) gekennzeichnet ist, dann einstellen, „wenn die Handlungsanforderungen bzw. -möglichkeiten der Situation mit den Fähigkeiten der Person im Gleichgewicht stehen“ (ebd., 75). Im untenstehenden Modell bilden Anforderung (Challenge) und Fähigkeit (Skill) die Achsen eines Koordinatensystems. Die richtige Mischung, in diesem Fall also die adäquate, herausfordernde, aber nicht überfordernde Aufgabe für die mitgebrachten Potenziale kann zu einem Flow-Erlebnis führen – einem Aufgehen in der Tätigkeit, einem Einssein mit der Handlung. Ist die Anforderung zu hoch, kann die Überforderung Angst (Anxiety) verursachen; ist sie zu niedrig, kann sich aufgrund der Unterforderung Langeweile (Boredom) einstellen (ebd.). Diese Unterforderung kann dann die erwähnten Langzeitfolgen für Underachiever nach sich ziehen.

¹¹ Andere Faktoren für Underachievement lassen sich in den Moderatoren der Persönlichkeit und des Umfelds, die in den Hochbegabungsmodellen aufgerufen wurden, vermuten. So können persönliche Herausforderungen oder Herausforderungen in den weiteren Lebens- und Lernumwelten zu Minderleistung führen. Beispiele hierfür sind Versagensängste, eine geringe Motivation oder ein prekärer familiärer Hintergrund, genauso aber auch Entscheidungen in der Bildungslaufbahn oder stereotype Erwartungen z. B. hinsichtlich geschlechterrollentypischer Fach-, Studien- und Berufswahlen (Rost 2007; Sparfeldt/Buch/Rost 2014; Behrens/Solzbacher 2016). Werden alle Faktoren von Underachievement miteinbezogen, wird Begabungsförderung zur umfassenden Förderung der gesamten Person als personorientierte Begabungsförderung (Weigand 2015).

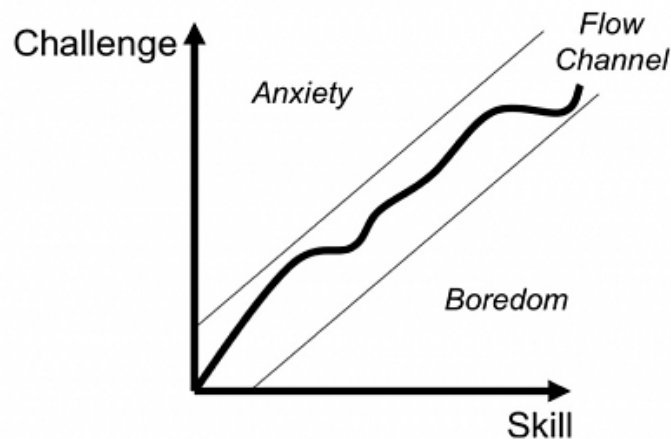


Abbildung 10: Flow (Maymin o. J. nach Csikszentmihalyi 2005)

Csikszentmihalyi sieht den Einklang von Fähigkeit und Anforderung als konstitutiv für das Erleben eines befriedigenden Arbeitsflows, der auch langfristig motivierend und leistungssteigernd wirkt (ebd., 61), also eine Förderung durch Forderung über einen Zeitraum möglich macht. Das bedeutet, dass mit einer Zunahme der Fähigkeiten auch die Anforderungen steigen oder die Lerner*innen selbst diese Herausforderung suchen müssten (Engeser/Vollmeyer 2005, 5).

Das Flow-Erleben spielt deshalb eine zentrale Rolle für die Überlegungen zur Begabungsförderung, weil es zum einen Underachievement mit einem hohen *Skill* und einer niedrigen *Challenge* im Modell veranschaulicht und zum anderen Achievement als Zielzustand in der Begabungsförderung anzeigt: Wenn ein Flow erlebt wird, kann davon ausgegangen werden, dass Achievement stattfindet. Einschränkend muss betont werden, dass das Flow-Erleben – wie auch die Hochbegabung (s. Kap. 4.1) – ebenso Einflüssen von Moderatoren unterliegt. Csikszentmihalyi geht davon aus, dass Persönlichkeitsvariablen eine große Rolle spielen. Engeser und Vollmeyer weisen darauf im Kontext von Leistungssituationen hin: Bei erfolgsoversichtlichen Personen sei eher zu vermuten, dass eine entsprechende Herausforderung mit einem Flow-Erleben einhergeht, während das für misserfolgsängstliche Personen nicht gelte. Hier seien zusätzliche Maßnahmen wie das Reduzieren der Misserfolgsfurcht notwendig (Engeser/Vollmeyer 2005, 13f.). Doch auch wenn keine Misserfolgsfurcht besteht, die Herausforderung zu den Fähigkeiten passt und ein Flow-Erleben somit möglich wäre, wird dieses unter Umständen nicht nur als positive Aktivierung eingeordnet, da das Arbeiten in der Schule per se negativ besetzt sein kann (Paradox der Arbeit, hierzu Pfister 2002, Schallberger/Pfister 2001, Schallberger 2000, Engeser/Vollmeyer 2005).

Es zeigt sich erneut, dass eine Passung von Intelligenz und Aufgaben Grundlage für Begabungsförderung in der Schule ist, Letztere aber durchaus darüber hinausgehen kann: Wie in den Begabungsmodellen in Kapitel 4.1 gezeigt wurde, ist die Umsetzung von Potenzial in Leistung von weiteren Faktoren abhängig. Für eine umfassende Begabungsförderung wäre eine ganzheitliche Förderung der Person nötig.

5.2 | Das Potenzial klassischer Hochbegabtenfördermaßnahmen

Die folgende Darstellung gängiger Maßnahmen zur Förderung hochbegabter Kinder deckt die damit einhergehenden Chancen für die Leistungsförderung auf kognitiver Ebene auf. Die Implikationen, die mit einer an einer Gruppe orientierten Hochbegabtenförderung einhergehen, finden sich im darauffolgenden Kapitel. Äquivalent zu Kapitel 3.1, das zeigt, wie Hochbegabungs- und Intelligenzmodelle zur Aufdeckung möglicher Ressourcen genutzt werden können, werden die Fördermaßnahmen hier präsentiert, weil sie – trotz ihrer Ausrichtung auf separierte Förderung – in ihrer Essenz auch für inklusiven Unterricht adaptiert werden können.

Die vorgestellten Modelle zu Hochbegabung haben gezeigt, dass die Umsetzung von Begabung in Leistung auch von der Umwelt, von bereitgestellten Lernangeboten etc. abhängig ist (s. Kap. 4.1). Die klassischen Maßnahmen der Hochbegabtenförderung versuchen, durch das Bereitstellen einer begabungsförderlichen und damit hoch herausfordernden Lernumwelt für die kleine Zielgruppe der Hochbegabten Achievement zu ermöglichen. Grundlegend existieren drei Möglichkeiten zur Hochbegabtenförderung: erstens das beschleunigte Lernen (Akzeleration), zweitens das angereicherte Lernen (Enrichment) sowie eine Kombination der beiden Optionen.

Akzeleration umfasst

jede Maßnahme, die es einer Schülerin oder einem Schüler ermöglicht, den vorhergesehenen Lehrplan oder Teile davon früher zu beginnen, zu beenden oder schneller zu passieren, als es teils üblich, teils gesetzlich vorgesehen ist. (Heinbokel 1996, 1)

Beim beschleunigten Lernen wird der übliche Lernstoff in kürzerer Zeit bearbeitet. Die hochbegabten Schüler*innen lernen in vergleichsweise weniger Zeit und damit schneller das gleiche wie die übrigen Schüler*innen. Beispiele hierfür sind eine frühere Einschulung oder das Überspringen einer Klasse. In einigen Schulen gibt es Drehtürmodelle, die Schüler*innen mit hohen Begabungen den Fachunterricht in höheren Stufen ermöglichen, oder flexible Schuleingangsphasen, die Grundschüler*innen erlauben, die ersten beiden Stufen je nach Fähigkeiten in einem, zwei oder drei Jahren zu durchlaufen (Heinbokel 2012).

Die Akzeleration – insbesondere das Springen – geht schnell und vergleichsweise unkompliziert. Dennoch werden trotz gut dokumentierter positiver Entwicklungen im Leistungsbereich eher selten ganze Klassenstufen übersprungen, weil viele Eltern, Lehrkräfte und auch die potenziellen Springer*innen selbst Vorbehalte haben: nämlich Angst vor sozialer Ausgrenzung (ebd.). Die diesbezüglichen Studien kommen zu unterschiedlichen Befunden. Während einige eher positive Auswirkungen auch auf das soziale Selbstkonzept gefunden haben (bspw. Steenbergen-Hu/Moon 2010; Saylor/Brookshire 1993), konstatieren Hoogeveen, van Hell und Verhoeven (2009) den Springer*innen ein niedrigeres soziales Selbstkonzept sowie einen niedrigeren sozialen Status unter den neuen Mitschüler*innen. Insgesamt bedarf es weiterer Forschungen dazu, welche Faktoren außer den kognitiven Fähigkeiten eine Rolle für den Erfolg oder Misserfolg von Akzelerationsmaßnahmen spielen (Preckel/Vock 2013).

Innerhalb des Regelunterrichts können all jene vertiefenden Aufgaben als Enrichment betrachtet werden, die „einen Beitrag zur emotionalen, persönlichen und oder intellektuellen Entwicklung eines Kindes liefern (Heinbokel, 1996)“ (Vock/Preckel/Holling 2007, 92). Intellektuelles Enrichment kann auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden. Das vertikale Enrichment umfasst vertiefende Angebote zu Inhalten des Regelunterrichts, das horizontale eine Anreicherung mit

Themen, die „im normalen Unterrichtpensum überhaupt nicht enthalten“ sind (Holling/Kanning 1999, 71). Legt man den Fokus nicht nur auf die Inhalte im Sinne eines Fachwissens, können Schüler*innen durch Enrichmentangebote auch neue Methoden des Lernens sowie neue Denkweisen entwickeln.

Häufig werden die hochbegabten Schüler*innen in einer Fähigkeitsgruppe zusammengefasst: Im Regelunterricht bekommen sie „Sonderaufgaben“ oder sie werden zusätzlich zum Unterricht separat gefördert. Beispiele für eine außerhalb des Regelunterrichts stattfindende Anreicherung sind u. a. Nachmittagsarbeitsgemeinschaften, Schüler*innenwettbewerbe wie die Mathematik-Olympiade, Lesewettbewerbe oder „Jugend debattiert“ sowie Austausch- oder Ferienprogramme. Hinzu kommen Pull-out-Programme, bei denen die Hochbegabten an einem Tag in der Woche nicht am Regelunterricht teilnehmen, sondern in einer Gruppe mit anderen Hochbegabten gefördert werden. Während diese Variante bspw. in den USA bereits relativ stark etabliert ist, steckt sie in Deutschland noch in den Kinderschuhen (zu nennen ist z. B. das Projekt „Entdeckertag“ in Rheinland-Pfalz). Einige Maßnahmen finden direkt in den Schulen statt, andere werden überregional organisiert – in Niedersachsen etwa durch die Kooperationsverbände zur individuellen Förderung Hochbegabter, die seit 2003 flächendeckend ausgebaut werden.

Enrichmentmaßnahmen auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen, ist tendenziell schwierig, da die sehr unterschiedlichen Programme größtenteils nicht auf Basis eines bestimmten Förderkonzeptes geplant, ausgearbeitet und evaluiert werden (Preckel/Vock 2013, 165; für Auswertungsbefunden zu einzelnen Enrichmentmaßnahmen s. Vock/Preckel/Holling 2007, 92–116). Metaanalysen zeigen

generell positive Auswirkungen auf die schulischen Leistungen und die kognitive sowie emotionale Entwicklung (z. B. Walberg, 1995; Kulik & Kulik, 1997; Kulik, 2004). Als besonders wirksam erwiesen sich langfristig angelegte Programme, die über ein ausgearbeitetes Konzept sowie schriftlich fixierte Programmziele verfügten und denen ein eigenes finanzielles Budget zur Verfügung stand (Cox, Daniel & Boston, 1985, zit. nach Feldhusen, 1991). (Preckel/Vock 2013, 165)

Die zuvor beschriebenen Maßnahmen Akzeleration und Enrichment können miteinander verbunden werden. Beschleunigung und Anreicherung finden dann kombiniert statt. In Hochbegabtschulen und -klassen werden Tempo und Inhalte an die Voraussetzungen der Schüler*innen angepasst. Akzeleration geschieht, indem das reguläre Curriculum schneller, etwa in weniger Wochenstunden, durchlaufen wird; Enrichment wird in Form von Vertiefungsmöglichkeiten angeboten. Diese Kombination kann genauso auch im Regelunterricht durchgeführt werden. Für ältere Schüler*innen gibt es zunehmend die Möglichkeit, ein Frühstudium an der Universität zu beginnen. Sie nehmen dann gemeinsam mit den Regelstudent*innen an Vorlesungen und Seminaren eines Faches teil und werden dafür von ihrem eigentlichen Schulunterricht freigestellt. Auch diese Maßnahme ist nicht nur anreichernd, sondern auch beschleunigend, da die Kurse in einem späteren Studium anerkannt werden können.

Hinsichtlich der Leistungsentwicklung zeigen sich für hochbegabte Schüler*innen in speziellen Klassen tendenziell positive Effekte. Gleiches gilt meist für die soziale und emotionale Seite, da sich Hochbegabte hier schnell integriert fühlen. Anders verhält es sich dagegen mit dem akademischen Selbstkonzept: Gruppenwechsel und Zuordnung kann zu Effekten hinsichtlich der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten führen, was als Selbstwirksamkeitserwartung immense Auswirkungen auf das Lernen haben kann. Eine Abnahme des akademischen Selbstkonzeptes

kann auf dem Big-Fish-Little-Pond-Effekt basieren. Demnach werden die eigenen Fähigkeiten in Abhängigkeit von der Gruppe, in der man sich befindet, unterschiedlich eingeschätzt (Marsh 2005). Sich als Lernende*r mit hohen Begabungen nur in einer Gruppe von Kindern mit ebenfalls hohen Begabungen zu bewegen, kann dann dazu führen, dass man die eigenen Fähigkeiten kaum mehr als hoch anerkennt. Eine Zunahme des akademischen Selbstkonzepts wiederum kann aus dem selteneren Basking-in-reflected-Glory-Effekt resultieren (Cialdini et al. 1976). Dabei fühlt man sich der leistungsstarken Gruppe zugehörig. Diese Effekte gelten natürlich nicht nur für Hochbegabtenschulen und -klassen und sind in ihrer Wirkung für die Individuen und deren Lernen nicht zu unterschätzen. Zudem kommt eine Hochbegabtenschule oder -klasse nur für diejenigen Kinder infrage, die in allen Bereichen über eine mindestens hohe Begabung verfügen. Ist ein Kind bspw. „nur“ im verbalen Bereich hochbegabt, wird es nicht als hochbegabt definiert, wenn der Gesamtintelligenzquotient unter 130 Punkten liegt, und damit von dieser Art der Förderung ausgeschlossen.

In der Praxis wird das Frühstudium eher als Enrichment genutzt, da viele Schüler*innen nach ihrem Abschluss nicht weiter in dem gewählten Fach studieren. Eine Studie von Solzbacher (2008) zeigt, dass häufig eher Schüler*innen vorgeschlagen wurden, die über alle Schulfächer hinweg gute Leistungen zeigten, weil der Besuch von bspw. Deutschseminaren an der Universität mit einem verpassten Mathematikunterricht an der Schule einhergehen kann (ebd.). Was an dieser Stelle Sinn für das Lernen der Schüler*innen insgesamt haben kann, führt auch hier wieder zu einem Ausschluss derjenigen, die über einen ausgeprägten Begabungsschwerpunkt und einer vergleichsweise durchschnittlichen allgemeinen Intelligenz verfügen.

In Adaption für einen ressourcensensiblen Unterricht, der nicht kategorisiert, weder Begabungen diagnostiziert noch Programme für kleine Zielgruppen konstruiert, sondern Begabung als dynamische Kategorie ernst nimmt und Diskriminierungen vermeidet, lassen sich die vorgestellten Fördermaßnahmen in ihren Grundannahmen auf den Regelunterricht übertragen, um die Potenziale aller Heranwachsenden in ihrer Entwicklung zu fördern. Dabei geht es darum, Enrichment in Breite und Tiefe (ggf. in Kombination mit Akzeleration) anzubieten, sodass individualisiertes Lernen auf dem individuellen Niveau stattfinden kann, um allen Schüler*innen Achievement zu ermöglichen. Zudem sollen keine offensichtlichen Vergleiche der Fähigkeiten der Lerner*innen untereinander stattfinden, um psychologischen Effekte auf das Fähigkeits-selbstkonzept zu vermeiden.

5.3 | Implikationen einer separierten und separierenden Hochbegabtenförderung

Die aufgeführten Maßnahmen zur Förderung Hochbegabter lassen sich anhand ihres Grads an Separation bzw. Integration systematisch einordnen (s. Abb. 11). Eine Separation der hochbegabten von den normalbegabten Schüler*innen forciert eine Fähigkeitsgruppierung, in der es darum geht, dass

Kinder mit ähnlichem schulischen Entwicklungsniveau anhand von Testergebnissen und Schulleistungsdaten durch Lehrkräfte Klassen oder Gruppen zugewiesen werden, die sich deutlich in den für das schulische Lernen entscheidenden Charakteristika unterscheiden. (Kulik/Kulik 1997, 230, zit. in der Übersetzung nach Vock/Preckel/Holling 2007, 35)

Als das Extrem im Sinne einer maximalen Separation lässt sich das Beispiel der Hochbegabten-schule (s. Abb.11) anführen: Um diese besuchen zu können, werden Kinder aus ihrer Klasse

oder sogar aus der Familie und der gewohnten Umgebung herausgenommen. Somit wird nicht nur schulisch, sondern auch örtlich stark separiert. Weil in Deutschland Hochbegabtschulen nicht flächendeckend vorhanden sind, liegen sie mit hoher Wahrscheinlichkeit weit entfernt vom eigenen Wohnort. Das hochbegabte Kind hat dann keine Möglichkeit, eine wohnortnahe Schule zu besuchen, was eine Diskriminierung bedeutet. Ebenso kann es aufgrund des für Privatschulen anfallenden Schulgeldes zu einer Diskriminierung von Heranwachsenden aus ökonomisch schwachen Verhältnissen kommen. Falls an der eigenen Schule eine Hochbegabtenklasse vorhanden ist oder dort eine Klasse übersprungen wird, verändert sich nur ein Teil des Alltags: die Lerngruppe; den anderen Teil behält das Kind. Bei vertiefenden Maßnahmen (Enrichment) verbleibt das Kind zumeist in seiner gewohnten Lerngruppe und -umgebung und wird nicht äußerlich separiert, erhält aber entweder weitere Lernangebote außerhalb des Regelunterrichts – etwa am Nachmittag in einer anderen Gruppe – oder es werden innerhalb der Lerngruppe unterschiedliche Aufgaben gestellt bzw. Gruppen anhand von Fähigkeitsniveaus gebildet.

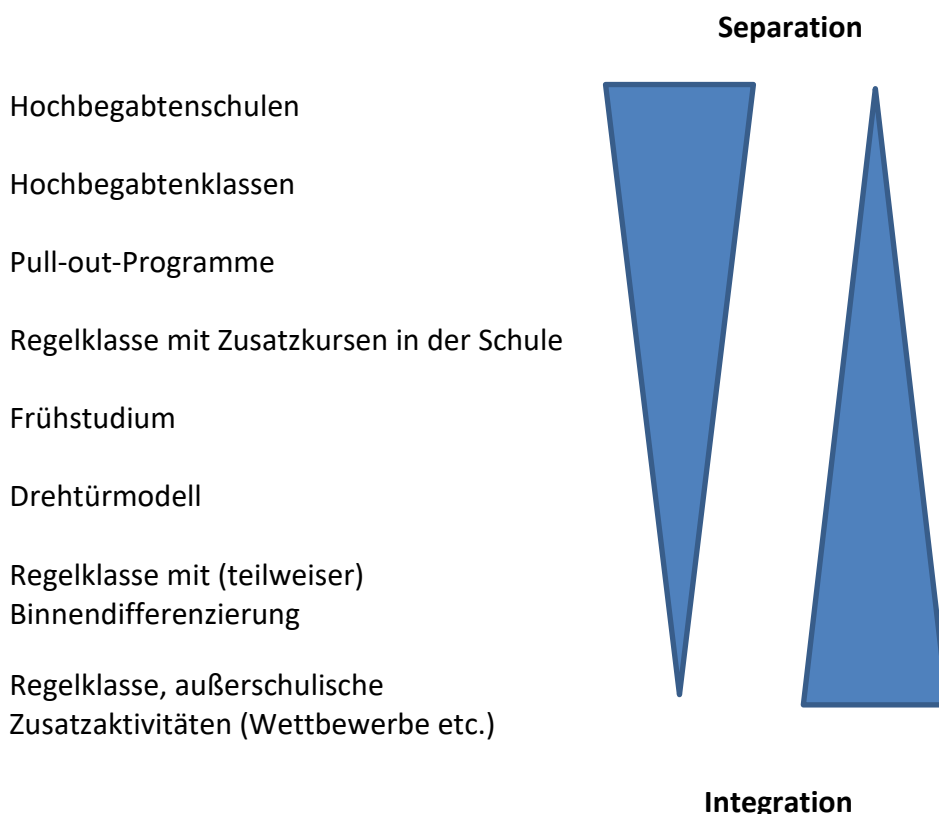


Abbildung 11: Hochbegabtenfördermaßnahmen in der Systematik Separation – Integration
(eigene Darstellung, z. gr. T. in Anlehnung an Urban 2000, 21)

Die Option der außerschulischen Zusatzaktivitäten bietet das höchste Maß an möglicher Integration, da das Kind in seiner gewohnten Lernumgebung und -gruppe bleibt und nicht direkt in der Klasse als „anders“ hervorgehoben wird, sondern lediglich außerhalb der Schule an Nachmittagen, Wochenenden und/oder in den Ferien adäquat herausgefordert und gefördert wird.

Diese Systematisierung klassischer Fördermaßnahmen verdeutlicht mehrere zentrale Aspekte: Die intellektuelle Hochbegabung wird als das zentrale Merkmal genutzt, um Kinder anhand dieses einen Merkmals zu erfassen und damit einfach zu kategorisieren. Die auf diese Weise gebildete Gruppe gilt es – je nach Förderkonzept – zu separieren (in Hochbegabtschulen) oder zu integrieren (im normalen Schulalltag). In beiden Fällen werden *die Hochbegabten* damit zu einer von der Normalgruppe als different definierten und in sich als homogen betrachteten Gruppe *gemacht*. Genau dies implizieren jene Förderprogramme, die sich explizit an Hochbegabte richten und die teilweise zu Separation führen. Eine besonders umfassende Separation, wie sie mit dem Besuch einer Hochbegabtschule einhergeht, führt häufig zu einem Verlust der Peers und mitunter des familiären Umfelds. Hinzu kommen die oben angeführten Effekte auf das Selbstkonzept, was wiederum negative Auswirkungen auf das eigene Lernen hat.

Begabtenförderprogramme folgen zudem einer Kompensationslogik: Durch Förderung außerhalb des Regelunterrichts wird dieser der Verantwortung enthoben, alle Kinder in ihrem regulären Schulalltag adäquat zu fördern. Er muss erst gar nicht an das Kind mit hohen Begabungen angepasst werden, sondern das Kind muss sich dem Regelunterricht anpassen oder wird durch die Förderung von diesem ausgeschlossen. Die Begabtenförderung funktioniert demnach sowohl als Privilegierung für die als hochbegabt bestimmten Heranwachsenden, als auch – in mehrfacher Weise – als Diskriminierung: einmal für die als hochbegabt definierten Lerner*innen, indem sie separiert und labelt, und einmal für die *Übrigen*, die nicht nur gerade einige derjenigen Schüler*innen verlieren, die die Gruppe voranbringen könnten, wenn die Ressourcen gemeinsam genutzt würden, sondern denen auch die Rolle der *Nichthochbegabten* klar zugewiesen wird, was eine Abnahme ihres akademischen Selbstkonzepts auslösen kann. Somit kann die Begabtenförderung Konsequenzen für das Lernen der Nichtdiagnostizierten wie auch der Diagnostizierten haben (s. maladaptive Bewältigungsstrategien nach Coleman/Cross 2000 in Kap. 3.2).

Die oben aufgeführten Maßnahmen erfordern eine valide und umfassende Diagnostik: Die Lerner*innen müssten zunächst als hochbegabt identifiziert werden. Es wurde bereits dargelegt, dass einige Heranwachsende aufgrund bestimmter Diversitätsaspekte wie Geschlecht, sozioökonomischen Lebensbedingungen oder körperlichen Fähigkeiten seltener in ihrer Hochbegabung wahrgenommen und erkannt werden, sodass ihnen eine adäquate Förderung vorenthalten wird (s. Kap. 3.2; 3.4).

In Deutschland ist der soziale Gradient – also der Zusammenhang von Herkunft und Bildung – besonders hoch (Ehmke/Jude 2010, 250; OECD 2007). Kinder aus nichtakademischen bzw. auch sozioökonomisch schlechter gestellten Elternhäusern besuchen eher Real- und Hauptschule und werden von Lehrkräften weniger häufig als hochbegabt identifiziert, sodass sie inner- und außerhalb der Schule weitaus seltener eine angemessene Förderung erhalten. Sie erfahren nicht nur zu Hause tendenziell weniger Förderung und befinden sich in einem eventuell weniger begabungsförderlichen Umfeld, sondern werden auch von den Lehrkräften seltener erkannt. Des Weiteren sind gerade jüngere Kinder kaum in der Lage, sich eigenständig begabungsförderliche Lernumwelten zu suchen. Und selbst wenn Kinder aus sozioökonomisch schwächeren Elternhäusern in ihrer Hochbegabung wahrgenommen werden, wendet sich die Mehrzahl der Eltern tendenziell seltener an Beratungsstellen und kümmert sich weniger um Fördermöglichkeiten außerhalb der Schule (Preckel/Vock 2013).

Auch der Dynamik der (Hoch-)Begabung wird nicht ausreichend Rechnung getragen, wenn sich Diagnose und separierte Förderung an einer oder einem statischen Hochbegabten statt an einer Person mit hohen, veränderlichen Begabungen ausrichten: Hochbegabung ist dynamisch und verändert sich in Wechselwirkung mit der Persönlichkeit und den Lernumwelten der Heranwachsenden (s. Kap. 4.3). Zudem kann Hochbegabung in unterschiedlichen Bereichen vorkommen (s. Kap. 2.1), ohne dass Personen etwa mithilfe eines Intelligenztests insgesamt als *Hochbegabte* diagnostiziert werden und in die sehr kleine Zielgruppe der *Hochbegabtenfördermaßnahmen* fallen würden. Diese Personen werden ebenfalls diskriminiert, da sie in einem Bereich, in dem sie eine sehr hohe Anforderung bräuchten, diese nicht bekommen.

Selbst bei den wenig separierenden und hochintegrativen Maßnahmen bleibt es dabei: Eine Gruppe *Hochbegabter* wird separiert oder integriert. Dabei wird bei der Integration davon ausgegangen, dass sich eine kleine Gruppe möglichst komplikationslos in eine größere „normale“ Gruppe einfügen soll. Dieser Versuch, die Lerner*innengruppe zu homogenisieren, wird jedoch der vorhandenen Diversität nicht gerecht.¹²

¹² Einige Aspekte wurden bereits unter Kap. 3.2 mit den möglichen Implikationen einer Diagnose thematisiert. Da die klassischen Hochbegabtenfördermaßnahmen auf Diagnose basieren, erlangen die Implikationen derselben auch in diesem Zusammenhang ihre Geltung. An dieser Stelle wurden die Fördermöglichkeiten separat dargestellt, um ihren möglichen Nutzen (ohne Diagnose) für hochbegabungsfordernden inklusiven Deutschunterricht aufzuzeigen (s. Kap. 8).

6 | Von der Hochbegabtenförderung zur inklusiven Begabungsförderung: Prämissen ressourcensensiblen Lernens

Aus den vorangegangenen Kapiteln lässt sich ableiten, dass eine Begabungsförderung ohne Separation und für alle die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Lerner*innen eine passende Forderung und Förderung in der Lernumwelt Schule erhalten. Aus dieser Argumentation heraus braucht Hochbegabungsförderung Einschluss statt Ausschluss – mit anderen Worten: Inklusion.

Auch mitten im Spannungsfeld zwischen Inklusion und Hochbegabung (s. Kap. 1) lassen sich Ansätze konstruieren, die die beiden vermeintlichen Pole miteinander ins Spiel zu bringen und auszubalancieren suchen – wenn Potenziale klassischer Hochbegabtenfördermaßnahmen (siehe Kap. 5.2) genutzt werden, die sich unter bestimmten Rahmenbedingungen durchaus mit dem Anspruch auf gemeinsames Lernen vereinbaren lassen. Ergebnisse aus der Hochbegabtenforschung und Maßnahmen der Hochbegabtenförderung können so für alle Schüler*innen mit unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten ergiebig gemacht werden (hierzu auch bspw. Amrhein/Veber/Fischer 2014, 7). Vice versa lässt sich Bestehendes aus der Fachkultur mit der Perspektive auch auf hohe Begabungen nutzen. Dazu sind einige Vorüberlegungen notwendig, um den Diskurs um Hochbegabung zu einem „Motor für die weitere Entwicklung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben“ werden zu lassen (Hoyer/Weigand/Müller-Oppliger 2013, 86).

In Bezug auf die Vorarbeit in Kapitel 3 *Ressourcensensibles Lernen: die Lerner*innen* meint eine diversitätssensible (Hoch-)Begabungsförderung in dem Begriffsverständnis dieser Arbeit, dass hohe Begabungen aus Heranwachsenden keine Gruppe *Hochbegabter* machen, sondern dass

- Begabung dynamisch ist,
- der Schule bzw. dem Deutschunterricht als Lernumwelt eine hohe Verantwortung für gelingende Begabungsförderung zukommt,
- (sprachliche) Begabung lediglich als eine individuelle Lernvoraussetzung, die eines passenden Lernangebots bedarf, berücksichtigt wird,
- eine Begabung nur ein mitgebrachtes Merkmal unter vielen anderen eines Kindes ist und deshalb nicht separat, sondern ausschließlich im Regelunterricht gefördert wird,
- in erster Linie Enrichmentmaßnahmen zur Förderung eingesetzt werden, die Akzeleration eröffnen können.

Eine solche Förderung basiert nicht (mehr) auf einer Einteilung von Gruppen, die sich durch Begabung definieren, sondern findet individualisiert für alle statt und kann so weder diskriminieren noch privilegieren.

Somit lassen sich für ressourcensensiblen und damit auch begabungssensiblen Deutschunterricht folgende Prämissen setzen: Das Ziel der Begabtenförderung ist Achievement. Für eine Förderung von Schüler*innen mit hohen Begabungen bedeutet das, dass den mitgebrachten Ressourcen eine entsprechend hohe Anforderung (Challenge) geboten werden muss, um in ein Flow-Arbeiten fernab von Angst und – bei Schüler*innen mit sehr hohen Begabungen vielleicht häufiger vorkommende – Langeweile zu ermöglichen (s. Kap. 5.1). Umgekehrt bedeutet dies, dass auch Schüler*innen mit weniger hohen Begabungen einer entsprechenden Anforderung bedürfen, um nicht überfordert zu werden und dennoch Gelegenheit zum Lernen erhalten. Zugleich soll wegen der Implikationen, die eine Begabungsdiagnostik mit sich bringt, sowie aufgrund der Vielfalt einer jeden Person keine Vorauswahl durch Diagnose getroffen, sondern die hohe Anforderung zunächst allen angeboten werden. Ressourcensensibler Unterricht soll somit *allen* Schüler*innen eine Anforderung auf dem für sie individuell passenden Niveau anbieten und damit Begabungsentwicklung sowie Achievement innerhalb des gesetzten Rahmens der Inklusion ermöglichen. Begabtenförderung als „spezielle Förderung von SchülerInnen mit hohen Lernpotenzialen“ könnte dann zur Begabungsförderung im Sinne einer „individuelle[n] Förderung der Lernpotenziale aller Kinder und Jugendlichen“ werden (Amrhein/Veber/Fischer 2014, 10).

Für die Konstruktion eines Deutschunterrichts, der den Schüler*innen in Hinblick auf unterschiedliche (auch sehr hohe) kognitive Lern- und Leistungsvoraussetzungen ressourcensensibles *und* gemeinsames Lernen ermöglicht, erscheinen zwei Fragen relevant:

- *Was* eignet sich für ressourcensensibles Lernen? Welche Voraussetzungen muss ein Lerngegenstand erfüllen, um als inklusiv gelten zu können? Welche Voraussetzungen muss ein Lerngegenstand erfüllen, um Enrichment zu ermöglichen?
- *Wie* kann ressourcensensibles Lernen im gemeinsamen Deutschunterricht gestaltet werden? Welche Voraussetzungen müssen Lernwege erfüllen, um als inklusiv gelten zu können? Welche Voraussetzungen müssen Lernwege erfüllen, um Enrichment zu ermöglichen?

Auch von Brand betrachtet die Passung von Lerner*innen, Lerngegenständen und Lernwegen – für inklusiven Literaturunterricht im Allgemeinen – als zentral:

Entscheidend für die Gestaltung inklusiven Literaturunterrichts ist – stärker als in vermeintlich homogenen Lerngruppen – die Passung von Lernenden, Inhalten und Lernwegen. (v. Brand 2018, 11)

Er bestimmt zudem vier Dimensionen gemeinsamen Unterrichts (v. Brand 2018, 5):

- Auswahl und Beschaffenheit der Gegenstände,
- Lernende und ihre Voraussetzungen,
- durch den Unterricht zu entwickelnde Kompetenzen,
- Gestaltung konkreter Lehr-Lern-Arrangements.

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden zunächst ein möglicher Lerngegenstand mit seiner Passung für die Lerner*innen ausgeleuchtet sowie Voraussetzungen eines ressourcensensiblen Lernangebots formuliert, um den Lerner*innen individuell passende Lernwege unabhängig von Diagnose- und Förderfragen zu eröffnen. Zudem geraten für die Lerner*innen passende Lernziele – und damit nach dem *Was* und *Wie* auch das *Wozu* in den Blick.

7 | Ressourcensensibles Lernen: der Lerngegenstand

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln Hochbegabung aus psychologischer, pädagogischer und bildungspolitischer Perspektive betrachtet wurde, wendet sich in diesem Kapitel der fachdidaktische Blick dem Lerngegenstand als „Dreh- und Angelpunkt“ (Baurmann/Müller 2016, 7f.) von Lehr-Lern-Prozessen im Deutschunterricht zu. Dieser hier entwickelte Lerngegenstand bildet die Basis für die Konstruktion des Settings in Kapitel 10. Bei einer Auseinandersetzung mit der Ressourcensensibilität von Lerngegenständen stehen folgende Fragen im Vordergrund:

- *Was* erscheint im Rahmen dieser Arbeit mit Blick auf Schüler*innen mit unterschiedlichen kognitiven Lern- und Leistungsvoraussetzungen als besonders geeigneter Lerngegenstand für ressourcensensibles Lernen?
- Welche *Voraussetzungen* über die Ressourcensensibilität hinaus sollte ein im weiteren Sinne inklusiver Lerngegenstand erfüllen?
- Daran anschließend in Bezug auf den *Lernbegriff*: *Wie* kann Lernen anhand dieser Vorüberlegungen zum Gegenstand grundsätzlich gedacht werden?

Um den gewählten Lerngegenstand Sprache und seine Eignung für ressourcensensibles Lernen genauer auszuleuchten, richtet sich der Fokus im Folgenden auf einen konkreteren Aspekt: auf die eigene Sprachproduktion im Medium der Schrift. Die Sprachbewusstheit der Lerner*innen bildet Voraussetzungen und Zielzustand zugleich, da die Heranwachsenden auf einer impliziten Ebene bereits viel über Schreibprozesse wissen, was durch bewusstes Wahrnehmen eingesehen und damit verfügbar gemacht werden kann. Die Sprach- oder Schriftsprachbewusstheit ist sowohl der *Weg*, auf dem bereits vorhandenes Wissen eingesehen, reflektiert und damit gelernt werden kann, als auch das *Ziel*, dem man über Sprachreflexion immer näherkommt. Damit rückt neben dem *Was* bereits das *Wie* in den Blick: Entsprechend wird hier Sprachbewusstheit nicht nur als Rahmung für den Auf- und Ausbau metakognitiven Wissens über Schreib- bzw. Sprachproduktionsprozesse gesetzt und ausgeleuchtet, sondern auch als Weg des Lernens durch Reflexion im Sinne einer Einsicht betrachtet. Zunächst werden zentrale Begriffe definiert sowie die gesetzten Prämissen in Bezug auf ressourcensensibles Lernen aufgezeigt, um schließlich ganz konkrete Aspekte schriftsprachlichen Handelns vorzustellen.

7.1 | Vorannahme: Sprachbewusstheit und (meta-)sprachliches Wissen

Im Niedersächsischen Kerncurriculum (2016) werden nicht nur die grundlegenden Teilfähigkeiten des Lerngegenstands Sprache, sondern insbesondere seine „Komplexität“ (Baurmann/Müller 2016) deutlich: Auf der Produktionsseite zeigen sich das „Sprechen“ und „Schreiben“, auf der Rezeptionsseite das „Zuhören“ und „Lesen“. Hinzu kommt die Auseinandersetzung mit

„Texten und Medien“. „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ bildet die Kompetenz, mit der auf einer Metaebene all die genannten anderen Bereiche untersucht werden können – und sie ist zentral: Wird Sprache bewusst und reflektiert angewendet, kann das eine Entwicklung hin zu einer sprachkompetent(er)en Person bedeuten, die über die „Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und einen erfolgreichen Bildungsverlauf“ (BMFSFJ 2017) verfügt.

Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein, Bewusstwerdung von Sprache, Language-Awareness – Andresen und Funke konstatieren eine „große begriffliche und terminologische Heterogenität im Forschungsfeld“ (Andresen/Funke 2003, 444). Im englischsprachigen Raum ist das Konzept der *Language-Awareness* prominent und „fokussiert aufgrund [der] ganzheitlichen Orientierung auch auf soziolinguistische und politisch-gesellschaftliche Aspekte des Sprachunterrichts“ (Eichler 2007, 147). „Dabei wird unter Language-Awareness ‚a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life‘ verstanden (Donmal 1985, S. 7)“ (ebd.) und schließt damit neben kognitiven auch soziale und kulturelle Aspekte mit ein. Der in der vorliegenden Arbeit präferierte Begriff der *Sprachbewusstheit* kann in einem weiteren Sinne ebenfalls all diese Aspekte implizieren; einem engeren Verständnis nach liegt der Fokus auf dessen kognitiven Aspekten (Andresen/Funke 2003, 448). Der Begriff Sprachbewusstheit wurde zunächst in der Fremdsprachendidaktik genutzt. Seit über zwei Jahrzehnten gelangt er zunehmend auch in die Didaktik der Erstsprache und wird damit zum Thema für und im Deutschunterricht (Eichler 2007; zu einem Überblick zu den unterschiedlichen Begriffen insb. über die ersten drei Jahrzehnte seit der Verwendung des Begriffs *Sprachbewusstsein* durch Ivo im Jahr 1975 s. Hohm 2005).

Um den Begriff der Sprachbewusstheit zu definieren, orientieren sich Andresen und Funke am Begriffspaar *Sprachbewusstheit* und (*meta-*)*sprachliches Wissen*. Diese Begriffe in Unterscheidung und Zusammenhang bilden die Basis der Vorannahmen des Unterkapitels zum Lerngegenstand, weil sich daran Grundsätzliches verdeutlichen lässt: Sprachbewusstheit bezieht sich auf den „kognitive[n] Aspekt von Aktivitäten, die auf sprachliche Erscheinungen gerichtet sind“, und metasprachliches Wissen auf den „strukturellen Aspekt“, wobei beide in einem engen Zusammenhang stehen: „Als Sprachbewusstheit wird die Bereitschaft und Fähigkeit bezeichnet, sich aus der mit dem Sprachgebrauch in der Regel verbundenen inhaltlichen Sichtweise zu lösen und die Aufmerksamkeit auf sprachliche Erscheinungen als solche zu richten.“ Auf diese Weise wird „Sprachliches als solches zum Gegenstand des Nachdenkens [gemacht]“ (Andresen/Funke 2003, 439). Sprachbewusstheit lässt sich demzufolge als Fokussieren von Sprache fassen.

„Von (*meta-*)*sprachlichem Wissen* kann erst gesprochen werden, wenn sprachliche Kenntnisse in unterschiedlichen Kontexten zugänglich sind.“ (Andresen/Funke 2003, 439; Herv. i. Orig.). Hierbei spielt es eine Rolle, ob eine Person automatisch die richtige Flexion beim Sprechen nutzt oder ob sie erklären kann, warum sie sich für diese Flexion entschieden hat. Letzteres wäre als zugängliches und verbalisierbares metasprachliches Wissen einzustufen; die Bereitschaft und Fähigkeit, den Fokus gezielt auf die Sprachhandlung zu richten, als Sprachbewusstheit.

Für das oben angeführte Beispiel würde das bedeuten, dass die Erklärung, warum wie flektiert wurde, sowohl auf die Bereitschaft und Fähigkeit hinweist, den Fokus auf ein sprachliches Phä-

nomen zu richten, also Sprachbewusstheit anzeigt, als auch das Vorhandensein des metasprachlichen Wissens, welches zur Erklärung herangezogen wird, erkennen lässt. Genauso ist denkbar, dass metasprachliches Wissen über Sprachbewusstheit als gezielter „Bewußtseinsakt, dessen Gegenstand die Bewußtseinstätigkeit selbst ist“ (Wygotski 1977, 205), erst auf- und ausgebaut wird, wenn eine Person die richtige Flexion nutzt und dann über eine Reflexion etwa anhand von Beispielen anderer Spracherfahrungen erkennt, warum sie sie genutzt hat – und dies schließlich verbalisieren kann. Das metasprachliche Wissen wäre damit explizit verfügbar – in den Worten von Andresen und Funke „zugänglich“. Diese Ausführungen machen die Verflechtung der beiden Begriffe sichtbar.

7.2 | Vorannahme: erfahrungsbasiertes Lernen durch Einsicht

Hasselhorn und Gold halten als kleinsten gemeinsamen Nenner die folgende Definition von Lernen fest:

Lernen ist ein Prozess, bei dem es zu überdauernden Änderungen im Verhaltenspotenzial als Folge von Erfahrungen kommt. (Hasselhorn/Gold 2013, 37)

Den Grundstein für die Anregung des Lernprozesses legen somit übereinstimmend *Erfahrungen*. Dabei gibt es unterschiedliche Auffassungen davon, wie der Prozess des Lernens genau funktioniert.

Seit den 1960er Jahren geriet die Verarbeitung von Informationen innerhalb des menschlichen Gedächtnissystems als Lernen in den Fokus. Das menschliche Gehirn verarbeite neue Reize als Informationen und lege diese dann als Repräsentationen ab. Lernen ist in dieser kognitionspsychologischen Sichtweise der *Erwerb von Wissen*. Spracherwerb bedeute demnach, dass verschiedene, „die jeweiligen Erwerbsstadien repräsentierenden Zeichensysteme“ nacheinander rekonstruiert werden, „bis schließlich die volle Sprachkompetenz erreicht ist“ (Andresen 2002, 207). Aus einer konstruktivistischen Sicht wird der lernende Mensch als aktives Moment ergänzt. Er lerne, indem er individuell Wissen konstruiere: Lernen sei demnach also die *Konstruktion von Wissen* (Hasselhorn/Gold 2013, 51–62). Wissen wird in dieser Vorstellung nicht lediglich abgebildet, sondern aufgebaut, und Lerner*innen suchen selbst nach Informationen. Sie *wollen* lernen und „vor dem Hintergrund [ihres] Vorwissens [interpretieren] [...] und daraus neue Konzepte und Auffassungen über die Wirklichkeit [ableiten]“ (ebd., 66).

Implizites und explizites Wissen

Das aktive Lernen und die verschiedenen Stadien des Lernens in Bezug auf den Lerngegenstand Sprache lassen sich anhand eines Modells von Karmiloff-Smith (1995) verdeutlichen, das implizites und explizites Wissen auf unterschiedlichen Ebenen von Bewusstheit zeigt. In diesem sogenannten RR-Modell (Modell der *Representational Redescription*) wird die fortlaufende kognitive Entwicklung des Menschen als Neubeschreibung von Informationen gefasst, welche auf der Verarbeitung von neuen Reizen vor dem Hintergrund des individuellen Vorwissens aus früheren Erfahrungen basiert. In konnektionistischen Modellen wie diesem werden die Struktur z. B. von Sprache sowie die Gleichzeitigkeit von mehreren, auch unterschiedlich schnellen oder langsamen Entwicklungen in verschiedenen Bereichen hervorgehoben. Mithilfe des RR-Mod-

dells lässt sich nachzeichnen, wie kognitive Entwicklung erfahrungsbasiert, aktiv und entsprechend an die Lernerin bzw. den Lerner gebunden geschehen kann, wodurch das Lernen als individuelle Konstruktion von Wissen (Hasselhorn/Gold 2013, 51–62) sichtbar wird.

Im RR-Modell bilden implizite Repräsentationen (I-Repräsentationen) von (z. B. sprachlichem) Wissen einen möglichen Ausgangspunkt für Entwicklungen. In diesem Stadium ist das Wissen prozedural gespeichert, sequenziell und steht unverbunden neben anderen Informationen: „Information embedded in level-I representations is therefore not available to other operators in the cognitive system“ (Karmiloff-Smith 1995, 20). Eine implizite Repräsentation kann allerdings neu beschrieben werden. Die alte Repräsentation wird dadurch komprimiert, verknüpfungsfähig und expliziter. Diese neubeschriebenen Repräsentationen können unterschiedlich verfügbar im Sinne von explizit werden und entsprechend auf verschiedene Ebenen gelangen:

E1 – Auf dieser Stufe wurden die I-Repräsentationen (impliziten Repräsentationen) komprimiert und neu beschrieben. Das Wissen wird explizit und zu einer höher geordneten Abstraktion. Verknüpfungen werden möglich, Details der I-Repräsentation gehen jedoch verloren. Die Repräsentation auf E1 ist manipulierbar, nicht bewusstseinsfähig und nicht verbalisierbar.

E2 – Zusätzlich zu E1 ist die Repräsentation auf dieser Stufe bewusstseinsfähig, obgleich noch immer nicht verbalisierbar.

E3 – Auf Stufe E3 schließlich werden die Repräsentationen vollständig bewusstseinsfähig und verbalisierbar.

Dabei müssen die Stufen nicht linear abgeschritten werden. Eine I-Repräsentation kann bspw. von E1 zu einer Repräsentation auf E2 oder – unter Auslassung von E2 – direkt auf E3 werden (Karmiloff-Smith 1995, 24). Dahinter aber steht stets dieselbe Struktur: Eine Repräsentation von Wissen wird durch Verarbeitungsprozesse komprimiert und – bis hin zur Verbalisierbarkeit – explizit(er).¹³ Karmiloff-Smith rückt mit ihrem Modell die aktive Person in den Vordergrund, da sie die „eigenen Wissensrepräsentationen zu Objekten der Aufmerksamkeit [macht]. Das entspricht dem Prozess der Bewusstwerdung bei Wygotski“ (Andresen 2002, 208). Blickt man auf Wygotskis Explizierungen zu diesem Prozess (s. o.), wird deutlich: Durch die Ausrichtung des Fokus auf die Sprache können Lerner*innen implizit vorhandenes Wissen auf eine explizitere Ebene rücken.

Dem RR-Modell liegt die Annahme zugrunde, dass die Entwicklungen in verschiedenen Domänen stattfinden. Neben der Domäne Sprache gibt es bspw. die Domänen Chemie oder Physik. Jede Domäne untergliedert sich weiter in Mikrodomänen. Für das System Sprache (Domäne) gibt es damit entsprechende Teilsysteme (Mikrodomänen), in denen Entwicklungen sowohl intra- als auch interdomänenverknüpft stattfinden können (Karmiloff-Smith 1995). Schüler*innen haben viel implizites Wissen über Sprache, welches in Sequenzen und unverbunden als Repräsentationen in der Domäne Sprache bzw. als Repräsentationen in Mikrodomänen wie

¹³ Kritisiert wird an dem Modell u. a., dass es nicht empirisch untermauert sei, dass unklar bleibe, wie der Übergang zwischen den Ebenen gelingen könne und dass dem Modell eine Art Genetikprogramm zugrunde liege, während sprachliche Interaktion ausgeklammert würde (Andresen 2002, 209 mit Bezug auf Tomasello 1999, 195f.). Gerade letzteres – die sprachliche Interaktion mit anderen – ist allerdings in interaktionistischen Gesellschaftstheorien wie bspw. bei Bruner (1987) essenziell für die Enkulturation eines Kindes.

Das Modell von Karmiloff-Smith wird in diesem Kapitel in erster Linie anhand seiner Leistungen für die vorliegende Arbeit zum Teil unter Auslassung seiner nativistischen Elemente und stärker in einer konstruktivistischen Perspektive dargestellt. Es bildet die Denkfigur für das Lernen von Schüler*innen in Bezug auf ihre Bewusstwerdung von Sprachhandeln.

Rechtschreibung, Semantik, Textmuster etc. abgespeichert ist. Hierzu zählen bereits gemachte Schreiberfahrungen in und außerhalb der Schule. Werden neue Informationen, die z. B. durch die Reflexion einer konkreten Sprach- bzw. Schreiberfahrung angestoßen werden, verarbeitet, kann implizites zu explizitem Wissen werden. Lernen geschieht dadurch, dass Vorhandenes durch einen Anstoß – eine Erfahrung – anders verknüpft, eingesehen und explizit(er) werden kann. Auf der höchsten Stufe (E3) beschreiben und verknüpfen Schüler*innen durch eine neue Information nicht nur bereits abgespeicherte Wissensrepräsentationen neu, sondern lassen diese sogar bewusstseinsfähig und damit sprachlich in Begriffe fassbar werden. Schüler*innen könnten – um wieder zum obigen Beispiel zurückzukehren – dann nicht nur richtig flektieren, sie könnten auch erklären, warum sie welche Flexion eines Verbs gewählt haben. Damit wiederum wären sie nicht nur in der Lage, ihr Verhalten zu erklären, sondern – theoretisch – auch in der Zukunft „zu überdauernden Veränderungen“ desselben (Hasselhorn/Gold 2013, 37, s. o.) zu gelangen.

7.3 | Vorannahme: Reflexion als Weg und Ziel

Lernen aus Erfahrungen benötigt deren Reflexionen. Als Reflexion wird – auch alltagssprachlich – ein „bewusstes Nachdenken“ über etwas oder sich selbst bezeichnet (Greif 2008, 36). Dies entspricht der Wortbedeutung des lateinischen „reflectere“ als zurückdrehen, zurückbiegen oder sich rückwärtsbiegen. Schön (1983) unterscheidet den reflektierten Blick auf eine noch nicht abgeschlossene Handlung („reflecting in action“) und den retrospektiven Blick auf eine abgeschlossene Handlung („reflecting on action“). Bereits hier zeigt sich das nicht trennscharfe Verhältnis von Bewusstheit und Reflexion (s. u.).

Sprachbewusstheit und metasprachliches Wissen in Bildungsstandards und Kerncurricula

In den Bildungsstandards und Kerncurricula der Länder werden die Begriffe der Sprachbewusstheit oder des bewussten Sprachhandelns zwar verwendet, aber hauptsächlich wird mit dem Begriff der Reflexion gearbeitet bzw. die Reflexion über Sprache fokussiert. So ist der Bereich „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ einer der domänenspezifischen Kompetenzbereiche im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. In diesem Bereich

[analysieren] [d]ie Schülerinnen und Schüler [...] Sprache als System und als historisch gewordenes Kommunikationsmedium und erweitern so ihr **Sprachwissen** und ihre **Sprachbewusstheit**. Sie nutzen beides für die mündliche und schriftliche Kommunikation. (KMK 2012, 20; Herv. S. R.)

Eine erweiterte Sprachbewusstheit wird hier als Zielkompetenz gefasst. Die Schüler*innen analysieren Sprache als *System* und als gewordenes Kommunikationsmedium und damit als *Handlung* (Weg), um ihr Sprachwissen und ihre Sprachbewusstheit zu erweitern (Ziel), um diese wiederum schließlich für ihre eigene Kommunikation zu nutzen (weiteres Ziel). Über (Sprach-)Analysen sollen also *Wissen* und *Bewusstheit* erworben werden, die dann als *Können* praktisch angewendet werden sollen.

Zum Bildungsbeitrag des Faches Deutsch lässt sich das Niedersächsische Kerncurriculum beispielhaft heranziehen:

Das Fach Deutsch fördert die Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch, indem die Schülerinnen und Schüler vertiefte **Kenntnisse über die Sprache und ihre Funktionen** erwerben und

dabei zugleich **über eigenen und fremden Sprachgebrauch nachdenken**. Der Deutschunterricht verfolgt hier das Ziel, die Schülerinnen und Schüler von einer systematischen Analyse und Reflexion von Sprachverwendung in eigenen oder fremden Texten zu einem **bewussteren Sprachhandeln** zu führen. (Nds. KC 2016, 6; Herv. S. R.)

Im niedersächsischen Kerncurriculum wurde diese Teilkompetenz mit „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ gefasst (ebd.), und auch hier findet sich der Weg über die Reflexion von Sprache und ihrem Gebrauch zum Erwerb von vertieften Kenntnissen über die Sprache, um schließlich bewusster kommunizieren zu *können*. Nicht von der Sprache zu trennen sind hier die Kenntnisse über „ihre Funktionen“ (s. Kap. 7.5).

Sprachbewusstheit, die Reflexion über Sprache bzw. die Untersuchung von Sprache und Sprachgebrauch lassen sich damit – im Sinne der Kompetenzorientierung – als eine Teilkompetenz im Umgang mit Sprache bezeichnen, die Arbeit daran entsprechend als Sprachbildung. Der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ steht in Interdependenz mit den anderen Bereichen (Nds. KC 2016, 8):

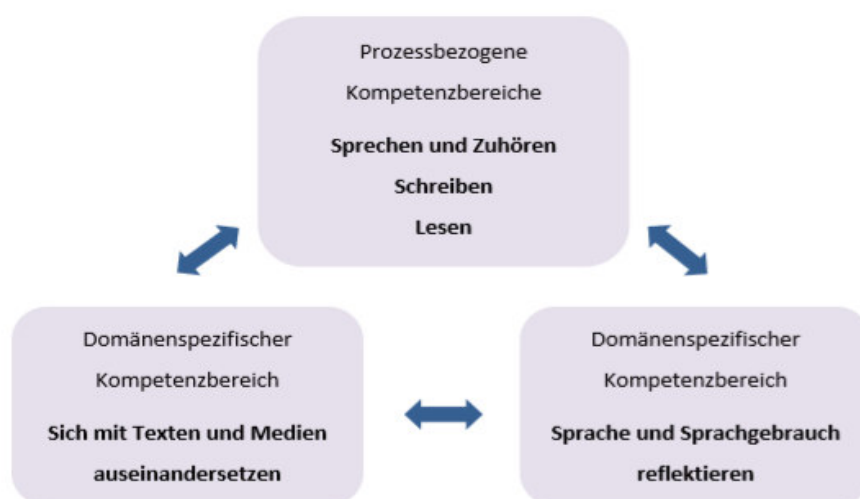


Abbildung 12: Kompetenzbereiche im Niedersächsischen Kerncurriculum für das Gymnasium
(Niedersächsisches Kerncurriculum 2016, 8)

Abbildung 12 stellt die Verknüpfung zwischen den verschiedenen Bereichen dar. Die Reflexion von Sprache und Sprachgebrauch steht domänenspezifisch in Verbindung mit der Auseinandersetzung mit Texten (im Sinne eines weiten Textbegriffs inklusive Medien) und mit den konkreten sprachlichen Handlungsprozessen (auf Produktionsseite mündlich das Sprechen und schriftlich das Schreiben, auf Rezeptionseite mündlich das Zuhören und schriftlich das Lesen). Die Reflexion von Sprache bezieht sich damit auf das weite Feld von Sprache und Sprachgebrauch im Mündlichen und Schriftlichen sowie auf Produktion und Rezeption. Zudem zeigt sich die Verbindung des Lerngegenstands (*Was*) mit dem Weg (*Wie*). Der Fokus liegt auf der Sprache, Lerngegenstand ist Wissen über Sprache (als System und Handlung) auf einer Metaebene. Der Lernweg dorthin ist die Reflexion von Sprache und Sprachgebrauch, was wiederum selbst

als – ausbaubare, erlernbare – Kompetenz betrachtet werden kann. Reflexion ist damit Weg und Ziel.

Dabei zeigt Reflexion über Sprache einerseits an, dass viel Sprachbewusstheit und metasprachliches Wissen vorhanden sind. Gleichzeitig ist Sprachbewusstheit Voraussetzung von Sprachreflexion, und durch Sprachreflexion wird (meta-)sprachliches Wissen auf- und ausgebaut.

In der Schule könnte entsprechend die Anwendung von Sprachbewusstheit und metasprachlichem Wissen *herausgefordert* werden. Andererseits kann die Reflexion über Sprache den Auf- und Ausbau von Sprachbewusstheit und metasprachlichem Wissen *fördern*. In dieser Perspektive wäre auch Sprachbewusstheit als Kompetenz erlern- bzw. auf- und ausbaubar. Sprachbewusstheit und metasprachliches Wissen stünden damit in Wechselwirkung zur Reflexion über Sprache (s. Abb. 13) bzw. sind von dieser in der Praxis nicht zu trennen:

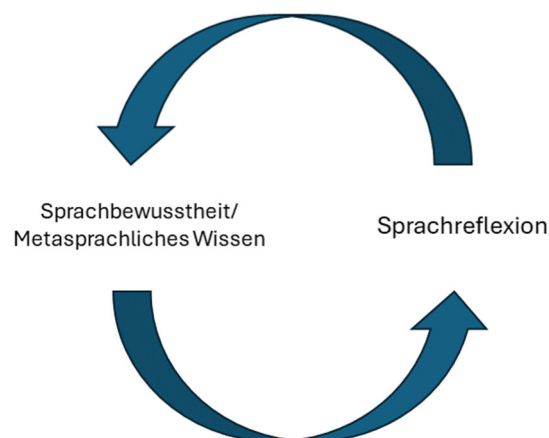


Abbildung 13: Sprachbewusstheit, metasprachliches Wissen und Sprachreflexion
(eigene Darstellung)

Das Modell, das dem Kompetenzbegriff nach Bildungsstandards und Kerncurricula zugrunde liegt, verbindet Wissen und Können (Klieme 2003, 73) und bezieht sich in erster Linie auf kognitive Vorgänge. Sprachbewusstheit muss jedoch nicht zwangsläufig als Kompetenz im Sinne einer Verbindung von Wissen und Können betrachtet werden. Wygotskis Auffassung von Sprachbewusstheit zufolge geht es um einen „Bewußtseinsakt“ (Wygotski 1977): Sprache wird gezielt „zum Gegenstand der Aufmerksamkeit gemacht“ (Andresen/Funke 2003); sie wird reflektiert. Bewusst auf Sprache zu blicken, ist damit ein Akt im Sinne einer bestimmten Ausrichtung des Aufmerksamkeitsfokus.

Zur Übung der Bewusstheit

Es ist denkbar, dass sich durch die Analyse von Sprache und Sprachgebrauch größere Bewusstheit einstellt. Ob damit der Rückschluss zulässig ist, dass Sprachbewusstheit als Kompetenz auf- und ausgebaut werden kann, ist hingegen fraglich. Gemäß einem Verständnis eines kumulativen, linearen Lernens im Zuge einer fortschreitenden Entwicklung wäre Sprachbewusstheit eine ausbaubare Kompetenz, d. h. etwas Erlernbares. Bewusstheit als Akt (Wygotski 1977, s. o.) ist dagegen zyklisch zu verstehen, wobei der Akt im Sinne eines Einsatzes der Bewusstheit vollzogen wird – oder nicht. Zusammengefasst ließe sich lapidar formulieren: Entweder wird bewusst auf etwas geblickt – oder eben nicht. In dieser Sichtweise ließen sich über die wiederholte Reflexion im Sinne einer Ausrichtung der Bewusstheit Sachverhalte immer tiefer erkennen und bewusster wahrnehmen (Brinkmann 2009). Während bspw. Wissen stets auf Wachstum ausgelegt und gewissermaßen unendlich zu erweitern ist, muss das für die Bereitschaft und Fähigkeit zu einem bewussten Handeln sowie zu einer nachträglichen Reflexion nicht gelten.

Hier ist die Unterscheidung in Bereitschaft und Fähigkeit zentral. Die Fähigkeit betrifft das *Können*, die Bereitschaft das *Wollen* oder das *So-weit-Sein*. Durch verschiedene Kombinationen von Können und Wollen, von Fähigkeit und Bereitschaft entstehen so drei mögliche Gruppierungen: Erstens kann es Individuen geben, die reflektieren können und bereit sind, ihren Fokus z. B. auf sprachliche Handlungen auszurichten und – gemäß der Annahme von Lernen durch Einsicht – Wissen zu erlangen. Zweitens sind Individuen vorstellbar, die nicht in der Lage sind, zu reflektieren, daher auch nicht dazu bereit sein können. Und drittens sind diejenigen denkbar, welche die Fähigkeit zur Reflexion haben, aber nicht bereit sind, diese einzusetzen.

Die Fähigkeit, während und nach einer Erfahrung bewusst auf diese zu blicken, wird hier als Lernen und im Sinne einer anthropologischen Grundkonstante angenommen. Dieser Annahme zufolge haben alle Schüler*innen die Fähigkeit zu denken, zu lernen, zu reflektieren und sich zu entwickeln. Anders sieht es mit der Bereitschaft dazu aus. Ausgehend von einer grundsätzlichen Freiwilligkeit der Entwicklung kann die Schule nur Räume für Entwicklung anbieten. Und ausgehend von einer grundsätzlichen Fähigkeit zur Entwicklung lässt sich diese nicht linear denken, sondern ist Ergebnis und Ausgangspunkt zugleich. Entwicklung ist damit die Bewusstheit selbst, die immer wieder in unterschiedlichen Situationen als Akt (Wygotski 1977, 205) des Geistes auftritt und die auf einen Fokus ausgerichtet sein kann (nicht muss). So wird mit einem bewussten Geist und einem fokussierten Blick auf Sprache bzw. Schriftsprache sichtbare Sprachbewusstheit. Mit der Annahme, dass Bewusstheit nicht auf- und ausbaufähig im Sinne eines kumulativen Lernens, sondern als ein bewusstes Hinwenden zu einer Sache eine grundsätzlich angeborene Fähigkeit des Menschen ist, wird die kompetenzorientierte Sicht auf Sprachbewusstheit infrage gestellt. Entwicklung findet dann, wie erwähnt, zyklisch statt, die Entwicklung ist die Übung (Brinkmann 2009, s. o.) selbst und längst in Individuen verankert.¹⁴

Der Auf- und Ausbau von metasprachlichem, metakognitivem und metamedialem Wissen mit Bezug auf Schreiben kann infolgedessen durch den Bewusstseinsakt selbst entstehen. Als Übung (ebd.) kann der wiederholte Blick auf Sprache breitere und tiefere Einsichten auf Metaebene ermöglichen, ohne dass ein konkretes Problem im Sinne eines zielorientierten Lernens zu lösen wäre. Der Bewusstseinsakt steht als Übung an erster Stelle, ohne etwas zuvor Erlerntes

¹⁴ Zu den verschiedenen Annahmen in Bezug auf den Erwerb von Sprachbewusstheit s. insb. Bredel 2007 sowie Hohm 2005.

nachzuvollziehen (Brinkmann 2009, 426). In diesem „Spielraum der Übung“ wird erst alles Weitere ermöglicht – etwa der Auf- und Ausbau von meta(schrift-)sprachlichem Wissen. Die Übungsstunde demnach gedanklich vor dem Lernen und nicht vice versa (ebd.).

Aus den Begriffsbestimmungen zu Sprachbewusstheit und metasprachlichem Wissen sowie aus dem RR-Modell ergeben sich somit Überlegungen, wie in diesem Bereich zu *lernen* wäre: Lernen kann stattfinden, indem im Deutschunterricht ein Raum für den Einsatz von Sprachbewusstheit eröffnet und eine Bewusstwerdung von metasprachlichem Wissen angeregt wird (zur Ausgestaltung dieser Idee s. Erfahrungs- und Lernraum in Kap. 8.3 sowie die Settingkonstruktion in Kap. 10; Kap. 12). Weil „Übungen [...] dazu [dienen], Handlungen zu automatisieren“ (Ossner 1995, 45), kann eine Übung der Sprachbewusstheit über deren wiederholten Einsatz stattfinden. Der enge Zusammenhang zwischen Sprachbewusstheit, Sprachreflexion und dem Auf- und Ausbau des metasprachlichen Wissens wurde bereits dargelegt (s. o.). Mithilfe der Sprachbewusstheit wird reflektiert auf Sprache geblickt, um metasprachliches Wissen auf- und ausbauen zu können. Die Sprachbewusstheit bzw. die Reflexion der eigenen Sprachhandlungen sind dabei der *Weg*, der Auf- und Ausbau des metasprachlichen Wissens das *Ziel* im Sinne eines Lernzuwachses, indem implizites metasprachliches Wissen explizit und ggf. verbalisierbar und damit in unterschiedlichen Kontexten anwendbar wird. Demzufolge wird die fokussierte Ausrichtung des Denkens und entsprechend die Sprachbewusstheit nicht als erlernbare Kompetenz gesehen, sondern als eine einzuübende anthropologische Grundvoraussetzung, welche den Auf- und Ausbau von Metawissen ermöglicht. Zudem wird über die enge Verbindung von Sprachbewusstheit, Sprachreflexion und metasprachlichem Wissen (s. o.) Reflexion als Weg und Ziel des Lernens zugleich sichtbar.

Lerner*innen wachsen mit Schriftsprache auf: Ihre frühesten Begegnungen mit Schrift finden im Kleinkindalter beim Vorlesen statt oder wenn sie ihren Eltern beim Lesen zusehen. In der Schule wird die Schriftsprache formell erworben und Sprache als Lernmedium genutzt, aber auch außerhalb der Schule werden viele schriftsprachliche Erfahrungen gesammelt. Schüler*innen besitzen entsprechend viel Wissen über Schriftsprache – über Schriftsprache als System, über Schriftsprache als Handlung und über Schriftsprache als Medium (Bredel 2007). Vieles davon ist ihnen (noch) nicht explizit bewusst, aber unbewusst und abrufbar im Hintergrund vorhanden und kann durch eine bewusste Hinwendung zur Schriftsprache, durch Lernen im Sinne eines Einsehens von einer impliziten auf eine explizite Ebene rücken und damit nicht nur verbalisierbar, sondern auch in zukünftigen Kontexten handlungswirksam werden.

7.4 | Der Schreibprozess als Gegenstand der Bewusstheit

Bredel (2007) unterteilt die potenziellen Gegenstände der Sprachbetrachtung in drei Kategorien und schließt dabei neben Sprache als System und Handlung auch das verwendete Medium dezidiert mit ein: 1. Sprachsystem, 2. Sprachliches Handeln und 3. Medium. Die Sprachbetrachtungen seien dann – je nach Kategorie, auf die Aufmerksamkeit gerichtet wird – metasprachlicher, metakommunikativer oder metamedialer Natur. In der vorliegenden Arbeit stehen (schrift-)sprachliche Handlungen als Schreibprozesse bzw. Schriftproduktionsprozesse im Fokus. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Funktion von Sprachhandlungen und entsprechend auf dem metafunktionalen Wissen. Der Einsatz der eigenen Sprachbewusstheit wird

dabei zum Werkzeug (und Ergebnis) des Lernens über Einsicht in Bezug auf die eigenen Schreib- bzw. Sprachproduktionsprozesse.

In diesem und dem nächsten Unterkapitel wird entsprechend zunächst mit dem Medium Schrift und der konzeptionellen Schriftlichkeit der Rahmen des durch Bewusstheit zu erlernenden Gegenstandes bzw. der zu erlernenden Gegenstände aufgespannt. Dabei wird deutlich werden, dass Sprache als System, Sprache im Medium und Sprache als Handlung untrennbar verbunden sind. Im Anschluss richtet sich der Blick auf den Schreibprozess als Sprachhandlung sowie auf die metakommunikativen Einsichten, die durch eine Reflexion des Schreibprozesses erlangt werden können. Anschließend werden die Schreibfunktionen als Basis für Schreibhandlungen aufgrund ihrer Relevanz für die vorliegende Arbeit explizit ausgeleuchtet.

Das Medium der Sprachproduktion

Die Medialität der Sprachproduktion bezieht sich darauf, in welchem *Medium* die Sprache produziert wird. Grundsätzlich lässt sich hinsichtlich der Realisierung der Sprachhandlung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache unterscheiden – also zwischen Mündlichkeit wie z. B. mündlichen Äußerungen im Gespräch und Schriftlichkeit wie z. B. abgedruckten Zeitungsartikeln (Koch/Oesterreicher 1985).

Weil das Medium Konsequenzen für Schreibhandlungen hat, kann dessen Reflexion sehr komplexe Einsichten und Erkenntnisse in unterschiedlichen Bereichen zutage fördern: So kann eine Reflexion bspw. einsehen lassen, dass über das Schreiben mehr Zeit zum Planen, Formulieren und Überarbeiten zur Verfügung steht als während des Sprechens und dass verschriftete Sprache anders genutzt werden kann als im Gespräch. Wenn etwa wahrgenommen wird, dass Schreiben mentale Prozesse in Gang setzen kann, können Reflexionen über die Verbindung von Schreiben und Denken entstehen. Genauso kann die Verwendung von Schrift und der bewusste Blick darauf zu Einsichten im körperlichen Bereich führen: Wie fühlt sich die Hand beim Schreiben an? Wie unterscheidet sich das handschriftliche Schreiben vom Schreiben am Computer?

Bredel unterteilt in materialbezogenes und konzeptuelles Schreiben (Bredel 2007, 89). Bezogen auf die Produktion von Schriftsprache wären das in Bezug auf die Materialseite u. a. Buchstabenformen (Primus 2006), Interpunktionszeichenform und -position auf der Linie (Bredel 2008), Typographie (Wehde 2000) sowie Handschreiben/ Handschrift, Werkzeugeinsatz und Schriftarten (Hasert 1998). Für die konzeptuelle Seite zählt er auf: Schreibhaltungen, Schreibstrategien sowie Kontrollmechanismen beim Schreiben. Hier wird die Verbindung von Medium, Ausrichtung der Sprache und sprachlicher Handlung und damit die Komplexität einer Reflexion von Sprache und Sprachhandlungen deutlich (Bredel 2007, 89).

Konzeptionelle Ausrichtung der Schriftsprachproduktion

Eine Sprachhandlung lässt sich auch auf ihre *Konzeption* hin untersuchen: Welche Merkmale von Schriftlichkeit (Literalität) und Mündlichkeit (Oralität) weist eine schriftliche Sprachproduktion auf? Hauptmerkmal, entlang dessen sich die anderen Merkmale beschreiben lassen, ist die Grundannahme von Ehlich, einen Text als zerdehnte Kommunikationssituation zu verstehen, bei der die Kommunikationspartner*innen nicht gleichzeitig anwesend sind und so Sprachproduktion und -rezeption nicht wie im Mündlichen zeitgleich stattfinden, sondern sich über Raum

und Zeit hinweg verständigen (Ehlich 1983). Die Schrift wird als Speichermedium genutzt, was es der Schreiberin oder dem Schreiber erlaubt, den Text vor der Kommunikation zu überarbeiten. Schreiben ist zudem für gewöhnlich langsamer als Sprechen, was (anders als im Mündlichen) bspw. einen hypotaktischeren Satzbau ermöglicht, da mehr Planungszeit zur Verfügung steht. All diese aufgeführten Punkte bieten Potenziale für das Lernen durch Einsehen mit Blick auf das eigene Schreiben (s. u. zu den Potenzialen in Bezug auf Mündlichkeit und Schriftlichkeit).

Konzeptionelle Schriftlichkeit ist normorientierter und endgültiger und erfordert mehr Aufmerksamkeit und Konzentration, um den eigenen Prozess ständig zu reflektieren und zu kontrollieren. Mündlichkeit hingegen unterliegt weniger starren Regeln, hat etwas Vorläufiges und Spontanes, entsteht häufig dialogisch und aus dem Affekt heraus. Einmal Gesagtes kann nicht zurückgenommen, sondern nur direkt repariert werden; es ist aber auch flüchtig und an Moment und Situation gebunden (Ehlich 1983). Ein weiterer grundlegender Unterschied liegt im Erwerb: Während Mündlichkeit informell und von Geburt an erworben wird, findet eine „Erziehung zur Schriftlichkeit“ (Günther 1993) stärker institutionell in der Schule statt und wird eher formell erworben. „[D]as Kind lernt in der Schule, speziell dank des Schreibens und der Grammatik, sich bewusst zu machen, was es tut und folglich mit seinen Fähigkeiten willkürlich zu operieren. Von der nichtbewussten, automatischen Ebene wird sein Können auf die willkürliche, absichtliche und bewusste Ebene gehoben“ (Vygotskij 2002 [1934], 321).

Fix (2006) hat die Unterschiede zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit nach linguistischen Ebenen sortiert aufgelistet (s. Tab. 2):

Linguistische Ebene	Mündlichkeit (Oralität)	Schriftlichkeit (Literalität)
Pragmatisch (Sprachhandeln)	Anwesenheit beider Kommunikationspartner in der Situation, Sprecherwechsel möglich, gegenseitiges Reagieren nonverbale Kontaktsignale, z.B. Mimik, Gestik, paraverbale Mittel, z.B. Stimmdynamik, Betonung, Sprechmelodie (Prosodie), aber auch Einschübe wie „mhm“, dadurch Abtönungsmöglichkeiten	situationsentbunden (nur hypothetische Interaktion zw. Autor und Leser), Produktion und Rezeption nur zeitlich versetzt möglich Kontaktsignale fehlen (Prosodie hat in Graphie keine Entsprechung, nur Interpunktion als Signal vorhanden)
	offene Struktur Wiederholungen spontaner, assoziativer Sozio- und Dialekte verfügbar Möglichkeit nur zu unmittelbaren Reparaturen akustische Realisierung, in der Regel schnell vergänglich	geschlossene Struktur Vermeidung von Redundanz planbarer, kognitiv reflektierter stärkere Distanzierung von Emotionen Standardsprache Möglichkeit zur späteren Revision nachträglich revidierbar Kodierung in Schrift, konserviert

Linguistische Ebene	Mündlichkeit (Oralität)	Schriftlichkeit (Literalität)
sprachsystematisch phonetisch und phone- misch	phonetische Varianten im Mündli- chen	Phonem-Graphem-Diskrepanz (Laut-Buchstabe)
grammatisch (morpho- logisch, syntaktisch)	Endungsreduktion einfache, variationsarme Syntax (6–8 Wörter-Einheiten), reihende Struktur (parataktische Konstruk- tion) weniger Zeitformen (v. a. Präsens + Perfekt) Ellipsen, Abbrüche, Redundanzen Freie Wortstellung weniger Informationsgehalt im Verhältnis zur Textlänge	hoher Expliziteitsgrad komplexere, elaboriertere gram- matische Struktur längere Sätze, unterordnende Struktur (mehr hypotaktische Konstruktionen) vollständige Sätze, Vermeidung von Redundanz, feste Wortstel- lung verdichtete Informationen, abs- trakt
lexikalisch	einfachere Lexik	größere Wortschatzvarianz, schwierigere Lexik
textuell	offene, meist dialogische Textstruktur, die auch Kohärenz- brüche zulässt	stärkere Strukturiertheit durch Kohärenz und konsequenten Ko- häsionsmittelgebrauch

Tabelle 2: Oralität – Literalität (Fix 2006, 65f.)

Diese Auflistung zeigt nicht nur erneut die Verflechtung von Medium, konzeptioneller Ausrichtung und Handlung, sondern in erster Linie die unzähligen Lernpotenziale, die mit Blick auf das eigene Schreibhandeln eingesehen werden können. Vor der Kontrastfolie Oralität tritt noch deutlicher hervor, was schriftsprachliches Handeln – hier im Sinne eines textsprachlichen Handelns – auf verschiedenen Ebenen in der Konsequenz bedeutet.

Verschriften und Vertexten als schriftsprachliche Handlungen

Ehlich bestimmt für Literalität die folgenden beiden Basisqualifikationen (Ehlich 2012, 3):

G I die literale Qualifikation I (Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen, Umsetzung mündlicher in schriftliche Sprachprodukte und umgekehrt);

G II die literale Qualifikation II (Entwicklung von Graphie, Lesevermögen, Orthographie und schriftlicher Textualität, Auf- und Ausbau von Sprachbewusstheit) (vgl. Ehlich 2005, S. 12; Ehlich u. a. 2008, S. 18-21 [29.1]).

Hier spielen sowohl die Rezeption von Sprache als Erkennen von Schriftzeichen und Lesevermögen als auch die Produktion von Sprache als Produzieren von Schriftzeichen, Entwicklung von Graphie, Orthografie und schriftlicher Textualität und schließlich die Bewusstheit über die (Schrift-)Sprache als Auf- und Ausbau von Sprachbewusstheit eine Rolle. Zudem lässt sich das Medium als Mündlichkeit und Schriftlichkeit, wenn es um die Umsetzung von mündlichen in schriftliche Sprachprodukte und umgekehrt geht (GI), als auch die konzeptionelle Ausrichtung erkennen, wenn es um schriftliche Textualität geht (GII).

Neben der Medialität und der konzeptionellen Ausrichtung lassen sich auch die Sprachhandlungen unterscheiden – und diese Unterscheidung lässt sich wiederum einsehen. „Das schriftliche ist auch keine einfache Übersetzung des mündlichen Sprechens in Schriftzeichen, und das Erlernen der Schriftsprache ist nicht einfach Aneignung der Schreibtechnik. [...] Das schriftliche Sprechen ist eine vollkommen eigene Sprechfunktion“ (Vygotskij 2002 [1934], 314). Bachmann und Becker-Mrotzek (2017) bieten hierzu eine Unterscheidung der Begriffe *Schrift* und *Text* sowie die Bestimmung ihres Zusammenhangs an:

Ausgangspunkt der Modellierung von Schreiben und Schreibkompetenz bilden also die geschriebenen Texte, die den unmittelbaren Zielpunkt jedes Schreibprozesses bilden – wir schreiben, damit am Ende ein Text entsteht, mit dem wir bestimmte, in der Regel kommunikative Absichten verfolgen. (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, 25f.)

In der Regel also lässt sich Schreiben bestimmen als eine medial und konzeptionell sprachliche Handlung, die auf das Ziel eines Textproduktes hin ausgerichtet ist. Und – in der Regel – soll der Text eine Kommunikation zerdehnt „über Raum und Zeit hinweg“ (ebd., 26 in Bezug auf Ehlich 1983) ermöglichen. Bachmann und Becker-Mrotzek (2017) weisen aber zu recht darauf hin, dass der Begriff Schreiben differenzierter betrachtet werden sollte, als es in der Schreibforschung gemeinhin getan wird: Einem weiten Begriffsverständnis zufolge werden im und als Text unterschiedliche Medien wie Tabellen, Videos oder Links genutzt. Schreiben muss zudem nicht zwangsläufig kommunikativ, produkt- und rezipient*innenorientiert sein, sondern kann diverse Funktionen erfüllen: So ist es z. B. auch möglich, für sich zu schreiben und sich den Prozess des Schreibens selbst zunutze zu machen – im Tagebuch, als Gedächtnisentlastung oder zur Wissenserkenntnis (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, 26; s. Kap. 7.5 zu den Funktionen von Schreiben nach Ossner 1995): „Schreiben und Texte sind insofern multimediale Handlungsformen bzw. Handlungsprodukte mit unterschiedlichen Funktionen.“

Bachmann und Becker-Mrotzek bestimmen weiter das „Verhältnis von Schrift und Text“ (2017, 26). Die Schrift ist das Speichermedium, das gebraucht wird, um Sprachproduktion und Sprachrezeption voneinander zu trennen (ebd., 27). Sie besteht aus Buchstaben, Wörtern und Sätzen (ebd., 28). Erst dieses Medium ermöglicht, dass Texte als zerdehnte Kommunikation (Ehlich 1983) überhaupt entstehen können. Die Kommunikation mithilfe schriftlicher Texte besteht entsprechend aus beidem: Produktion und Rezeption (ebd., 27); Voraussetzungen für das Produzieren und Rezipieren von Schriftsprache sind demnach Schrift- und Textkompetenz (s. Tab. 3):

	Schrift(kompetenz)	Text(kompetenz)
Produktion(skompentenz)	Schriftproduktion: Schrift schreiben <i>Buchstaben, Wörter, Sätze</i>	Textproduktion: Texte schreiben <i>Berichte, Protokolle, Briefe ...</i>
Rezeption(skompentenz)	Schriftrezeption: Schrift lesen <i>Buchstaben, Wörter, Sätze</i>	Textrezeption: Texte lesen <i>Berichte, Protokolle, Briefe ...</i>

Tabelle 3: Literale Kompetenzen
(Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, 28, nach Becker-Mrotzek/Günther o. J.)

Daraus folgt für den produktiven Umgang mit Sprache in Bezug auf Schreiben:

Schriftproduktion bezeichnet die Fähigkeit, graphische Zeichenfolgen mit sprachlicher Bedeutung zu produzieren. Sie setzt neben den orthographischen Fähigkeiten zusätzlich bestimmte motorische Fähigkeiten voraus [...].

Textproduktion bezeichnet die Fähigkeit, Texte als zerdehnte sprachliche Handlungen zu produzieren. Sie setzt grundsätzlich nicht die Fähigkeit voraus, Schrift oder Texte selbst schreiben oder lesen zu können – das (Wieder-)Erzählen einer Geschichte oder eines Märchens kann auch mündlich erfolgen. (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, 28)

Wenngleich die Produktion von Schrift und Text im Vordergrund dieser Arbeit steht, spielt auch die Rezeption (während der Produktion) eine Rolle. Diese bezieht sich auf das Lesen des eigenen Textentwurfs oder auf vorangegangene Rezeptionen anderer Texte, die Einfluss auf das aktuelle Schreiben haben. Bei der Schriftproduktion rückt damit das Medium Schriftlichkeit in den Fokus. Für die Textproduktion wiederum können unterschiedliche Medien einen – konzeptionell schriftlich ausgerichteten – Text mündlich oder schriftlich produzieren. Damit wird eine Textproduktion ohne Schreiben möglich. Ein Beispiel hierfür bildet das Diktieren, bei dem vertextet, aber nicht selbst verschriftet wird (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, 27). Genauso ist Verschriften ohne die Produktion eines Textes möglich, was etwa beim Freewriting geschehen kann, bei dem geschrieben, aber kein kohärenter Text produziert wird. In Bezug auf die schriftliche Sprachproduktion lassen sich demzufolge die Begriffe „Verschriften“ für die Produktion von Schrift und „Vertexten“ für die Produktion von Texten nutzen (ebd., 28), wobei „erst in der eigenständigen schriftlichen Textproduktion [...] Text- und Schriftproduktion zusammen[fallen] (Becker-Mrotzek, 2003)“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, 27).

Schreiben im Sinne einer eigenständigen schriftlichen Produktion von Text ist grundsätzlicher Gegenstand der Schreibforschung; deren „empirische Grundlagen [sind] Schreibprozesse, soweit sie beobachtet werden können oder anderweitig zugänglich sind, und die daraus resultierenden Texte“ (ebd., 25). Dieser Fokus lässt sich für den Deutschunterricht nutzen: Blicken Schüler*innen (sprachbewusst) auf ihren eigenen Schreibprozess und den daraus entstandenen Text, können sie selbst Forscher*innen werden und metakommunikatives Wissen über ihren eigenen Schreibprozess auf- und ausbauen.¹⁵

Das Schreibprozessmodell nach Hayes (2012) mit Erweiterungen

Was konkret vom eigenen Schreibprozess eingesehen werden kann, lässt sich anhand von Schreibprozessmodellen verdeutlichen. Hayes und Flower haben 1980 eines der nach wie vor einflussreichsten Modelle zum Schreibprozess entwickelt und in den Folgejahren mehrfach überarbeitet. In ihrem Modell aus dem Jahr 1980 stehen die rekursiv ablaufenden Teilprozesse Planen, Formulieren und Überarbeiten im Vordergrund: Schreibende bringen sprachliche und kognitive Ressourcen in den Schreibprozess ein – das kann Wissen über das Thema oder auch die Fähigkeit zum Lesen des Textentwurfes sein. Dabei läuft stets eine Art mentale Überwachung des Schreibprozesses mit, ein Monitor. Dieser bestimmt, wann z. B. die Formulierung überarbeitet wird, wann wieder ein Planungsschritt nötig ist, wann dieser in eine Formulierung umgesetzt wird etc.

¹⁵ Das in Kap. 10 vorgestellte Setting basiert auf dieser Annahme, wonach der eigene Schreibprozess durch Reflexion wahrgenommen werden kann.

Hayes hat dieses Modell 1996 und 2012 zu einem Modell weiterentwickelt, in dem einzelne Komponenten und ihr Zusammenspiel im Schreibprozess stärker in den Fokus rücken: „Das Modell ist in seinem Kern ein Problemlösemodell, das die Textproduktion als eine Aufgabe versteht, die unter Einsatz verschiedener, insbesondere kognitiver und sprachlicher Ressourcen sukzessive gelöst wird“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, 31). Schreiben wird damit als kognitiver Vorgang verstanden – als eine Reaktion auf ein Problem, eine Aufgabe, die eine Lösung durch eine bestimmte und fokussierte Bearbeitung erwartet. Die Lösung ist ein Textprodukt, die Bearbeitung besteht aus Vertexten (s. o.). Zudem wird hier Schreiben (von Texten) in erster Linie als kommunikative Handlung verstanden, was man u. a. daran erkennt, dass mögliche Rezipient*innen aufgenommen wurden. Damit ist dieses Modell gut geeignet, um zu zeigen, wie Schüler*innen viele ihrer Schreibaufgaben in der Schule bewältigen, aus denen – durch die Lehrkraft zu bewertende – Texte entstehen. Die am Ende stehende Bewertungssituation kann dabei einen erheblichen Einfluss auf die Textproduktion innerhalb der leistungsorientierten Institution Schule und damit insbesondere auf Kontrollmechanismen während des Schreibens haben (s. u.).

Im Folgenden werden zunächst Hayes’ Modell von 2012 dargestellt sowie in Anlehnung an Bachmann/Becker-Mrotzek (2017) begründete Erweiterungen vorgeschlagen. Mithilfe dieser Abbildung lässt sich der Schreibprozess, der häufig beim Bearbeiten von Schulaufgaben abläuft, in seiner Vielfalt zeigen. Ausgehend davon lassen sich unterschiedliche Funktionen für ein problemlösendes, produktorientiertes Schreiben auf der einen und ein prozessorientiertes Schreiben auf der anderen Seite aufzeigen (s. Kap. 7.5; in Bezug auf das Setting Kap. 12.2).

Das aktuelle Modell (mit möglichen Erweiterungen) stellt die Komponenten auf drei Ebenen verteilt dar (s. Abb. 14):

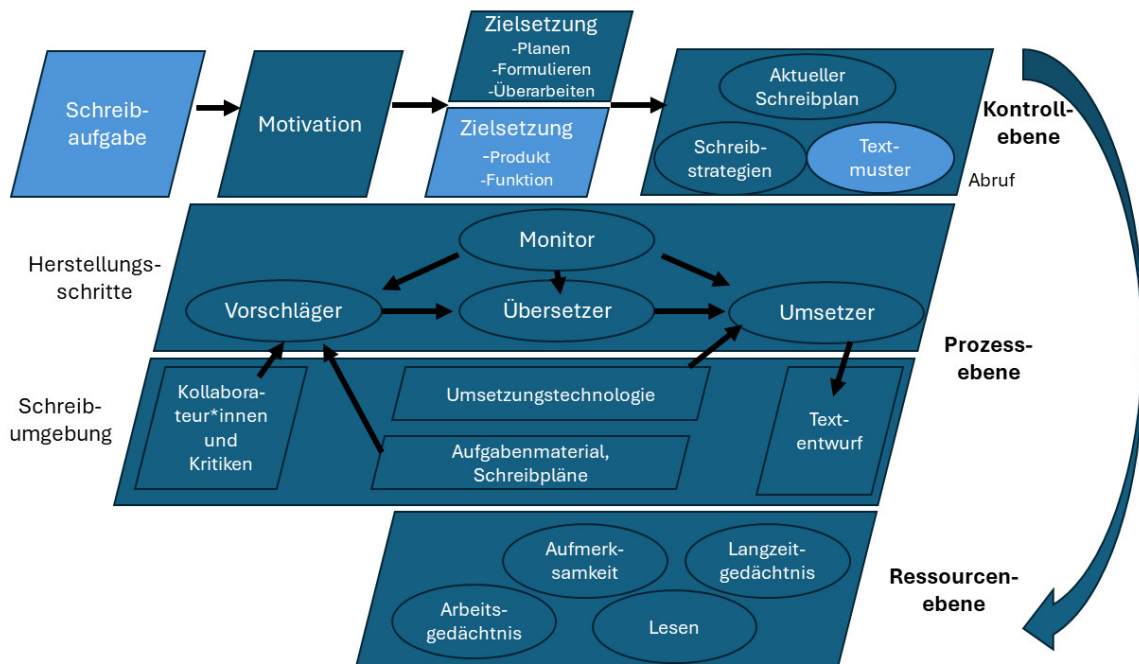


Abbildung 14: Schreibprozessmodell (nach Hayes 2012) in der Übersetzung sowie mit Erweiterungen (s. Kennzeichnung in Rot) durch S. R. (in inhaltlicher Anlehnung an Bachmann/Becker-Mrotzek 2017)

Die Ressourcenebene ist das, was Schreibende mit in die Aufgabe hineinbringen. Sie haben im Langzeitgedächtnis „Wissen über Aufgaben, Sachverhalte von Welt, Adressaten und Textmuster sowie sprachliche Mittel gespeichert“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, 32 in Bezug auf Hayes 1996). Diese „umfangreiche[n] thematische[n], allgemein sprachliche[n] und spezifisch textsprachliche[n] Ressourcen“ werden im Arbeitsgedächtnis prozessiert und können durch dieses vom Vorschläger – der Part, der Ideen und Pläne aufkommen lässt – oder von der Kontrollebene aus abgerufen werden (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, 36). Durch das Lesen des bislang entstandenen Textentwurfes und ein Abgleichen mit Aufgabenstellung und -umfeld wird der Abruf aus dem Langzeitgedächtnis durch das Arbeitsgedächtnis gesteuert. Aufmerksamkeit wird als Kompetenz beschrieben, sich nicht von der Aufgabe ablenken zu lassen (Hayes/Olinghouse 2015, 486). Besonderes Augenmerk legen Bachmann und Becker-Mrotzek auf das sprachliche Wissen in Form von Textmustern auf Ressourcenebene, das ihnen zufolge mehr ist als eine bloße Ressource, die aufgerufen wird, sondern „eine den Schreibprozess aktiv steuernde Komponente mit exekutiven Funktionen“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, 37), weshalb sie im Modell ergänzt wurde.

Auf Prozessebene werden unter Rückgriff auf die Ressourcen mögliche Informationen und Inhalte vorgeschlagen. Diese Ideen können laut Hayes/Olinghouse (2015) etwa aus der direkten Umgebung oder aus dem Gedächtnis sowie von am Schreibprozess direkt oder indirekt Beteiligten wie etwa Mitschüler*innen oder der Lehrkraft (Kollaborateur*innen) kommen. Auch andere Quellentexte oder der bisher geschriebene Text können Denkanstöße bieten. Dabei werden diese vom Vorschläger „oft in non-verbal form“ eingebracht, z. B. als „visual images or abstract concepts (Chenoweth & Hayes, 2003)“ (Hayes/Olinghouse 2015). Der Monitor, eine Art mentale Kontrollinstanz, die in Aktivitäten auch unbewusst mitläuft, überwacht dies und trifft die Entscheidung, welche dieser Ideen – unter Berücksichtigung der aktuellen Aufgabe und des Lösungsplans – weiterbearbeitet, also übersetzt und umgesetzt, werden. Auch die Übersetzung von Nonverbalem in sprachliche Begriffe sowie das Umsetzen in Buchstaben auf Papier (oder durch Tippen in ein Dokument auf dem Computer) unter Beachtung z. B. der Rechtschreibregeln werden vom Evaluator überwacht und gesteuert. Dabei ist die Schnelligkeit des Übersetzers und damit auch die Schreibflüssigkeit abhängig von der sprachlichen Erfahrung der oder des Schreibenden sowie von ihrem bzw. seinem verbalen Arbeitsgedächtnis (ebd.). Auch die Umsetzung in korrekte Rechtschreibung und Interpunktion ist ein Aspekt, der gerade jüngere Schreiber*innen im Schreiben bremsen kann (Hayes 2009, zit. nach Hayes/Olinghouse 2015).

Dem Schreibprozess liegen die rekursiven Teilprozesse Planen, Formulieren und Überarbeiten zugrunde, auch wenn sie in diesem Modell nicht explizit auftauchen, sondern nur implizit enthalten sind (Hayes/Olinghouse 2015). Somit enthält jedes Schreiben Elemente der Planung, es werden Formulierungen ausgewählt und der entstehende Text wird überarbeitet. Diese Prozesse laufen rekursiv ab, was bedeutet, dass zwischen den Phasen gewechselt werden kann und sie wiederholt durchlaufen werden können: Etwas kann zunächst geplant und formuliert werden, dann folgt ein Überarbeitungsschritt, daraufhin wird weiter geplant und formuliert und das zuerst Formulierte überarbeitet etc. Schreibprozesse sind somit unendlich.

Zentral dabei ist das Aufgabenumfeld bzw. die Schreibumgebung: Wer sind mögliche wichtige Koaktant*innen bzw. Kooperationspartner*innen (Kollaborateur*innen) und mögliche Kritiken, die bei

der Bearbeitung mitgedacht werden? Hayes und Olinghouse (2015) beziehen das lediglich auf die aktuelle Situation, während hier dafür plädiert wird, gerade im Kontext Schule auch frühere oder zukünftige Bewertungen und Teilhabende mitzudenken. Hayes' Modelle sind auf Grundlage erfahrener Schreiber*innen entwickelt und nur bedingt auf Schreibnoviz*innen übertragbar. Dies ist v. a. hinsichtlich der Kollaborateur*innen relevant: So können frühere Erfahrungen der Schüler*innen mit bewertenden Lehrkräften oder aber die Institution Schule generell mit bestimmten Grenzen des Sagbaren und bestimmten an die Schüler*innen gerichteten Erwartungen durchaus auch in einer Aufgabe wirken, die nicht bewertet wird. Bei den Schüler*innen können Erwartungserwartungen (zu Erwartungserwartungen s. Kap. 12.2; Luhmann 1984) angestoßen werden, die wiederum einen großen Einfluss auf die Aufgabenbearbeitung selbst haben können.

Weitere Fragen in Bezug auf die Schreibumgebung lauten: Welches Material liegt zur Unterstützung der Bearbeitung vor? Hat die oder der Schreibende die eigenen Pläne niedergeschrieben und kann sich während des Schreibens daran orientieren? Wie wird die Textproduktion umgesetzt (Umsetzungstechnologie, z. B. handschriftlich oder mit dem PC)? Wie sieht der bisher entstandene Text aus (Textentwurf; hierfür wird das Lesen als Ressource benötigt)? Die Aufgabenstellung, die dabei ebenfalls eine große Rolle spielt, wie auch Bachmann und Becker-Mrotzek hervorheben (2017, 36), ist nicht im Modell von Hayes (2012) abgebildet. Wegen ihrer großen Relevanz insbesondere für den Kontext Schule wurden sie als explizite Komponente auf der Kontrollebene (s. o.) ergänzt.

Bachmann und Becker-Mrotzek kritisieren am Modell von Hayes, dass eine Schreibhandlung als Problem statt als Aufgabe dargestellt werde, dessen Lösung als „hochanalytisches und systematisch schrittweises Vorgehen“ durch eine Person erfolge, der keine stets abrufbaren Textmuster zur Verfügung stünden (2017, 36). Bachmann/Becker-Mrotzek hingegen betonen:

Oft ist Schreiben – ob in der Schule oder im Alltag – ein sprachliches Handeln, für das Muster vorliegen, auf die mit wachsender Praxis und Schreibfähigkeit zunehmend routiniert zurückgegriffen werden kann. Diese Variante ist nicht einfach nur die häufigere, sondern auch die didaktisch relevantere für das Schreibenlehren und -lernen. (ebd.)

Hier machen sie erneut die Rolle der Sprachlichkeit für den Schreibprozess und damit auch von Textmustern nicht nur als bloße Ressourcen, sondern als Komponenten stark, die einen großen Einfluss haben und als konstituierend für die Schreibhandlung gelten können. Dabei wird wieder relevant, welche Funktion einem Text zugewiesen wird. Die Aufgabenstellung kann zwar Muster hervorrufen, die wiederum zu Zielen und Planungsprozessen führen. Es bleibt aber zu fragen, wie bewusst oder unbewusst auf diese zugegriffen wird, damit nicht passiert, was Ossner mit Bezug auf Dörner (1989) als einen Fehler betrachtet: „Scheitern in komplexen Handlungssituationen [...]: Handeln ohne vorherige Situationsanalyse und Methodismus, d. h. [...] unreflektierte[s] Nachahmen von einmal Bewährtem“ (Ossner 1995). Für Schreiber*innen bedeutet das, dass sie einerseits an den Mustern arbeiten und andererseits den sprachbewussten Blick auf deren Einsatz üben und sie in der Folge entsprechend routinierter nutzen können.

Die Kontrollprozesse werden auf der Makroebene abgebildet (Hayes 2012). Damit eine Lösung durch eine Schreibhandlung veranlasst wird, muss neben der im Modell abgebildeten Motivation ein Problem vorhanden sein, das hier für den Kontext Schule als Schreibaufgabe ergänzt wurde. Mit der Schreibaufgabe und der Motivation, diese zu bearbeiten, werden Ziele gesetzt,

die der fertige Text als Produkt erreichen soll. Diese Ziele stehen im Zusammenhang mit den drei Teilprozessen des Planens, des Komponierens sowie des Revidierens (Hayes/Olinghouse 2015). Entsprechend wurde im Modell in Anlehnung an Bachmann und Becker-Mrotzeks Betonung der explizite Zielfokus auf das eine bestimmte Funktion erfüllende Textprodukt ergänzt (s. Abb. 14). Die Funktion des Schreibens in Bezug auf das Produkt ist ausreichend relevant für eine gesonderte Aufführung im Modell, da je nach zu erfüllender Funktion spezifische Vorstellungen vom Produkt entstehen sowie bestimmte Fokusse beim Schreiben gesetzt werden (zu den Funktionen von Schreiben s. Kap. 7.5).

Die Zielsetzungen finden sich im aktuellen Schreibplan ausgearbeitet, wenn sie „simple“ genug sind: Hayes und Olinghouse (2015) nennen als Beispiel eine Person, welche die Argumentationslinie eines Textes skizziert. Laut Bachmann und Becker-Mrotzek geht es dabei aber nicht um das Textprodukt als Produkt, „sondern ausschließlich [um] Überlegungen zur Wahl von adäquaten Schreibstrategien“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, 37). Die Strategien finden sich in Form von Schreibschemata als Komponenten, die von den Schreiber*innen genutzt werden können, um das Ziel zu erreichen. Zu den Schreibschemata gehört laut Hayes und Olinghouse (2015) auch Wissen der Schreiber*innen über Textmuster: „Writing schemas include knowledge about how to go about producing texts (strategies) as well as knowledge of properties that the texts being written should have (genre, length, format, tone, etc.)“ (zit. nach Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, 38). Während den Strategien bei Hayes als aktiv steuernder Komponente eine große Bedeutung für den Schreibprozess zukommt, wird das Wissen um das zu erstellende Textprodukt Bachmann/Becker-Mrotzek zufolge stark vernachlässigt. Angesichts dieser nachvollziehbaren Anmerkungen und der Relevanz für den Schreibprozess – insbesondere in Hinblick auf meine Forschung – habe ich beide Aspekte der Schreibschemata explizit im Modell aufgeführt (s. Abb. 14): Schreibstrategien und Textmuster im Sinne von sprachlichem Wissen. Beide werden von der Kontrollebene aus der Ressource Langzeitgedächtnis über die Ressource Arbeitsgedächtnis aufgerufen und steuern den Schreibprozess aktiv. Auch das spricht dafür, die Textmuster sowie den Produktfokus einzeln aufzuführen, um ihre immense Bedeutung für den Schreibprozess deutlich zu machen.

Hayes' Modell (2012) wurde bereits im Bereich der kognitiven Problemlösung verortet und lässt sich für ein zielorientiertes Schreiben eines Textes unter Berücksichtigung möglicher Rezipient*innen in Anschlag bringen – es zeigt sich das von Bachmann und Becker-Mrotzek genannte „Vertexten“ (s. o.). Für ein Schreiben, dem andere Funktionen zugrunde liegen, entstehen entsprechend andere Prozesse und damit andere Bewusstwerdungspotenziale: Beim Schreiben eines Tagebuchs etwa wird kein Produkt angestrebt und – in der Regel – keine äußeren Rezipient*innen mitgedacht. Hayes' Modell kann aber, wie argumentiert wurde, für das Bearbeiten der meisten Schreibaufgaben in der Schule herangezogen werden und gilt damit für viele von Schüler*innen bereits gemachte Schreiberfahrungen. Es zeigt metakommunikatives Wissen in Bezug auf Schreibprozesse, über das Schüler*innen bereits implizit verfügen und das mit einem geeigneten Verfahren für sie bewusst und auf eine explizitere Ebene rücken, sogar verbalisierbar werden kann (s. o.; Karmiloff-Smith 1995). Zudem ist es möglich, Schreibprozesse, die funktional grundsätzlich anders ausgerichtet sind, vor dem Hintergrund der Schulerfahrungen zu reflektieren. Im Fokussieren auf und Reflektieren von Schreibprozessen liegt enormes Potenzial, bereits implizit vorhandenes Wissen über Schreibprozesse durch Bewusstwerdung im

Sinne eines Lernens durch Einsehen verfügbar zu machen. Ein Beispiel bieten die Schreibfunktionen (s. u.). Erkennen Schüler*innen, dass Texte unterschiedliche Funktionen haben können, steht ihnen dieses Wissen – potenziell – für zukünftige Schreibhandlungen inner- und außerhalb der Schule zur Verfügung.

7.5 | Funktionen von Schreiben

Zum Gegenstand der Sprachbewusstheit bzw. Schriftsprachbewusstheit können in Bezug auf Schreiben auch unterschiedliche Schreibfunktionen werden, da diese die Basis für die Ausrichtung des Schreibens sind und damit für den Auf- und Ausbau des metakommunikativen Wissens über Schreibprozesse eine zentrale Rolle spielen. Das berührt Fragen nach dem Schreibenanlass ebenso wie mögliche Rezipient*innen oder Überlegungen zur Aufgabe, d. h. Funktion, die das Schreiben und/ oder der Text erfüllen soll. Die Funktion beeinflusst damit nicht nur die Motivation der Schreibenden (Fix 2006, 40f.), sondern hat darüber hinaus komplexe Auswirkungen auf Schreibprozess und -produkt. Die Funktion, die einem Schreiben zugewiesen wird, bezieht sich damit zugleich auf Ausgangspunkt und Ziel des Schreibens und zusammengefasst auf das *Wozu* der Schreibhandlung.

Von der Funktion ist auch abhängig, welche Textmuster für das Schreiben aufgerufen werden (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017). Ein Textmuster ist ein Schema, das aus unterschiedlichen Elementen besteht und das je nach Funktion des Textes die passenden Strukturen, Inhalte und sprachlichen Mittel anbietet (ebd., 30). Zu Elementen, die auf Makroebene den Text strukturieren, zählen Textaufbauten. Als elementarstes Beispiel nenne Bachmann und Becker-Mrotzek die Gliederung in Einleitung, Hauptteil und Schluss. Als spezifischeres Beispiel ist das Kochrezept zu nennen, bei dem nach der Auflistung der Zutaten Hinweise für die Zubereitung und im Anschluss für das Servieren folgen (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017). Andere Elemente stellen prototypische Ausdrücke zur Verfügung. So kann im Sinne der Funktion „an andere schreiben“ (Ossner 1995) bzw. im Sinne eines Schreibens in einer „kommunikative[n] Funktion“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017) ein Brief als Textprodukt angestrebt werden. Diese Zielvorstellung zum Textprodukt lässt dann wiederum prototypische Formulierungen wie „Liebe*r (...)“ etc. als Textbausteine erscheinen und es werden ganz bestimmte Rezipient*innen mitgedacht. Um Texte zu produzieren, greifen die Schreibenden auf solche Textmuster zurück, die sie entsprechend anpassen und verändern (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, 29 in Bezug auf Ehlich/Rehbein 1979). Dagegen ist ein Tagebucheintrag „für sich [geschrieben]“ (Ossner 1995), was bedeutet, dass Rezipient*innen nicht mitgedacht werden müssen und auch keine Gliederung wie bei einem Kochrezept als Orientierung für das Schreiben genutzt werden muss. Die Funktion ist also entscheidend für das anvisierte und entstehende Schreibprodukt und damit für den sich ggf. an diesem orientierendem Schreibprozess.

Mit Bezug auf Ludwig (1980) hat Ossner (1995) Schreibfunktionen weiter differenziert in:

- zwei soziale Funktionen: *für andere schreiben* und *an andere schreiben*;
- eine psychische Funktion: *für sich schreiben* sowie
- zwei kognitive Funktionen: *schreiben, um Erkenntnisse zu gewinnen*, und *Schreiben zur Gedächtnisentlastung*.

Zunächst lässt sich unterscheiden, ob es Rezipient*innen außerhalb der eigenen Person gibt. Wird für oder an andere geschrieben, erfüllt das Schreiben eine soziale Funktion. Typische Textmuster, die hierfür aufgerufen werden können, sind z. B. die Erzählung, um *für* andere zu schreiben, oder die Einladung, um *an* andere zu schreiben und bei diesen eine konkrete Handlung auszulösen. In beiden Fällen wird das Textprodukt wichtig. Zwischen Schreibprodukt und -prozess wiederum steht die Nutzung der aufgeführten, im Langzeitgedächtnis als sprachliches Wissen gespeicherten Textmuster-elemente, die damit wiederum in Abhängigkeit von der Funktion des jeweiligen Schreibens zu betrachten sind. Damit geraten Textprozeduren, die sich auf der mittleren Ebene zwischen Textmuster und Satzformulierung verorten lassen, in den Blick (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, 29f.; Feilke 2014). Für die Erzählung könnte das bspw. die Frage nach dem Erzeugen von Spannung sein (Feilke 2017, 52).

Wird der Text nicht an Rezipient*innen ausgerichtet, kann er ganz andere Funktionen erfüllen. So lässt sich für sich schreiben, um „sich von einem inneren Zustand [zu] befreien“ (Fix 2008, 41) und damit Emotionen auszudrücken, oder um *Einsicht* in die eigenen Gedanken und Gefühle zu erlangen, etwa beim Tagebuchs Schreiben. Das Schreiben für sich in seiner psychischen Funktion erfordert keine fest zugeordneten Textsorten (Ossner 1995, 41); es geht um den *Prozess* des Schreibens und nicht darum, eine bestimmte Form als *Produkt* anzustreben. Um dieser Funktion von Schreiben in der Schule Raum zu geben, ist es nötig, ebendiesen Raum zugleich zu schützen. Schüler*innen müssen ihren Text nicht vorlesen und/ oder abgeben, sondern können ihn in Teilen, indirekt oder gar nicht besprechen. Schule wäre dann nicht länger „Lehr-/Lernanstalt, sondern selbst [...] Lebensraum“, der „Ort (Schreibecke) und Zeit zum selbstbestimmten Schreiben zur Verfügung [stellt]“ (Ossner 1995, 40).

Auf der kognitiven Ebene kann man das Schreiben nutzen, um etwas zu konservieren und damit sein Gedächtnis zu entlasten. Beispiele sind Einkaufszettel oder das Sammeln der Gedanken für einen Forschungsbeitrag. Entsprechend werden Notizen in passenden Formaten genutzt. Schreiben kann zudem genutzt werden, um anhand einer Frage- oder Problemstellung zu *Erkenntnis* zu gelangen. Epistemisches Schreiben soll metakognitive Prozesse in Gang setzen (zum epistemischen Schreiben z. B. Bereiter 2014). (Überarbeitete) Beispiele für diese Schreibfunktion bilden Essays zu philosophischen/wissenschaftlichen Themen oder die „Abhandlung“ nach Ossner (1995).

Zwischen dem „Schreiben für/ an andere (kommunikatives Schreiben)“ und dem „Schreiben für sich selbst (personales und heuristisches Schreiben)“ ordnet Fix „literarisch-ästhetisch orientierte Texte“ ein, wie sie durch das kreative Schreiben entstehen und die „sowohl personal-selbstreflexiv als auch leserorientiert sein“ (Fix 2008, 41) können. Zudem können je nach zu schreibendem Text und möglichen Rezipient*innen „sprachliche Explizitheit oder Korrektheit“ einen sehr unterschiedlichen Stellenwert haben (ebd.). Beim Tagebuchs Schreiben ist es genauso irrelevant, vorkommende Personen näher zu bestimmen, wie beim Erstellen eines Einkaufszettels, auf die Rechtschreibung zu achten. Die Schreibfunktion ist somit ein „handlungsleitender Rahmen“ beim Schreiben; die Funktion, welche der Text – oder das Schreiben – erfüllen soll, entscheidet darüber, ob und an welchen Zielen ausgerichtet seine Überarbeitung stattfinden soll (ebd.). Auch das Ausmaß der Überarbeitung fällt voraussichtlich stärker aus, wenn es sich um einen Text für oder an andere handelt. Diese Rezipient*innenorientierung spielt v. a. in der

Schule, wo die Rezipientin in den meisten Fällen, bewusst intendiert oder nicht, die Lehrperson ist, die den Text bewertet, eine große Rolle.

Zudem sind Funktionen nie außerhalb der konkreten aktuellen Situation zu denken; auch die Mittel, die einem Text die Funktion verleihen (beim Planen, beim Schreiben und/ oder beim Überarbeiten), können erst aus der Situation heraus genutzt werden:

Die Perspektive eines funktionalen Zugangs ist immer eine Perspektive auf den Schreiber und den Leser zugleich sowie auf den Zweck und die Situation. Daher sind die eingesetzten Mittel variabel, sie ergeben sich immer erst aus einer Situationsanalyse. [...] Auf diese Weise kann denjenigen Fehlern vorgebeugt werden, die Dörner (1989) für Scheitern in komplexen Handlungssituationen beschreibt: Handeln ohne vorherige Situationsanalyse und Methodismus, d. h. dem unreflektierten Nachahmen von einmal Bewährtem. (Ossner 1995, 42)

Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, über die Funktion, den Zweck eines Schreibens zu reflektieren, ermöglicht den Auf- und Ausbau von Wissen über Schreibfunktionen sowie die damit verknüpften Textmuster. Da die Ziele beim bzw. die Funktionen von Schreiben einen zentralen Aspekt für das Schreiben und für eine dahingehende Überarbeitung bilden, ist das Bewusstwerden von Funktionen, die in einer konkreten Situation dem Schreiben gegeben werden ein wesentlicher Aspekt für Metawissen über Schreibprozesse – und in Hinblick auf zukünftige Schreibhandlungen (ebd.).

Zusammengefasst lässt sich zwischen **inneren** und **äußeren Funktionen** unterscheiden. Für Erstere lassen sich keine anzuvisierenden Textprodukte bestimmen, vielmehr geht es um ein prozessorientiertes Schreiben. Für Letztere hingegen lässt sich Hayes' Modell (2012) mit einem anvisierten Textprodukt sowie Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsschritten in Abhängigkeit von der Schreibumgebung (für Lerner*innen im weiteren Kontext der Deutschunterricht in der Institution Schule) in Anschlag bringen. In Bezug auf den eigenen Schreibprozess lässt sich stets in Abhängigkeit von aktuellen und früheren Schreiberfahrungen metakommunikatives Wissen einsehen. Für Schreibende, die ihren eigenen Schreibprozess erforschen, spielt es eine große Rolle, in welcher Situation sie schreiben, ob sie für jemanden schreiben und zu welchem Zweck, d. h. für welche Funktion, sie schreiben. Die Reflexion dieses Kontextes bietet viel Potenzial für Lernen: Schriftsprachliche Handlungen können reflektiert und das metakommunikative Wissen über Schreibprozesse auf- und ausgebaut werden. In jedem Fall ergeben sich durch die Reflexion eigener Schreibprozesse unzählige Lernpotenziale.

7.6 | Schreibprozesswissen als inklusiver Lerngegenstand

Im Folgenden soll der Lerngegenstand auf seine Inklusivität hin ausgeleuchtet werden. In der Literatur wird die Inklusivität des Lerngegenstandes häufig über ein Kriterium oder eine Kombination mehrere Kriterien bestimmt – je nach zugrundegelegtem Verständnis von Inklusion. In der Einleitung dieser Arbeit wurden die Basisüberlegungen bereits skizziert; in diesem Kapitel sollen sie expliziert werden, um zu zeigen, wie die Überlegungen zum Lernen im Deutschunterricht (s. nachfolgendes Kap. 8) am Lerngegenstand entwickelt werden. In einem weiten und umfassenden gesellschaftlichen Verständnis von Inklusion betreffen die Überlegungen zum inklusiven Lernen die Frage, inwiefern ein Lerngegenstand dazu geeignet ist, Teilhabe und Teilnahme an der Gesellschaft zu ermöglichen (s. Booth/Ainscow 2017). In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus in der Betrachtung der Sensibilität des Lerngegenstandes auf den Lerner*innen

und ihren Ressourcen im Sinne von Begabung. Entsprechend steht die Frage nach der Eröffnung individueller Lernwege und -ziele durch den potenziellen Lerngegenstand im Vordergrund: Welche Anforderungen stellt der Lerngegenstand? Welche Differenzierungen sind möglich? Wie lassen sich durch den Lerngegenstand unterschiedliche Merkmale von Schüler*innen berücksichtigen? Daneben gibt es Erwartungen an ein sozial eingebundenes Lernen (Seitz/Pfahl 2016), wonach das Lernen nicht nebeneinander, sondern inklusiv – im Einschluss innerhalb der jeweiligen Gruppe – stattfinden soll und welches sich auch an einem gemeinsamen Gegenstand (Feuser 1989) orientieren kann.

Für die Konstruktion des Settings in Kapitel 10 dieser Arbeit werden die folgenden Kriterien als Prämissen gesetzt, wobei entsprechend der Zielsetzung der Arbeit die Ressourcensensibilität (B) im Fokus steht. Die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe (A) sowie das über den Lerngegenstand verbundene (auch) gemeinsame Lernen (C) werden als rahmenbildende Prämissen für ressourcensensibles Lernen im inklusiven Deutschunterricht angenommen:

A) *Gesellschaftliche Teilhabe*: Ermöglicht die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand in einem gesamtgesellschaftlichen Verständnis von Inklusion eine Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe?

B) *Ressourcensensibilität*: Ermöglicht die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand in einem Verständnis von Inklusion als Bildungsgerechtigkeit für jede*n Einzelne*n diversitätssensibel individuelle Lernwege und -ziele?

C) *Gemeinschaft*: Kann der Lerngegenstand gemeinsamer Bezugspunkt für das Lernen sein?

Untrennbar mit diesen Überlegungen verbunden sind die in den vorangegangenen Kapiteln aufgeführten Vorannahmen über Lernen und damit über die mögliche Auseinandersetzung mit diesem Lerngegenstand (s. Kap. 7.2; 7.3) sowie die in diesem Kapitel zusätzlich gesetzte Prämisse im Sinne Feusers, dass es stets um den „gemeinsamen Gegenstand“ (s. u.) als Bindeglied zwischen *Was* und *Wie* geht – dass also alle Schüler*innen jedweden kognitiven Lern- und Leistungsniveaus an demselben Lerninhalt arbeiten.

Vorbereitung auf gesellschaftliche Teilhabe

In Bezug auf die Frage, wie durch einen Lerngegenstand ein Beitrag zu einer inklusiven Gesellschaft geleistet werden kann (A), ist zu überlegen, inwiefern eine Auseinandersetzung mit diesem die Schüler*innen auf gesellschaftliche Teilhabe vorzubereiten vermag. Beim Blick auf die Partizipation an der Gesellschaft zeigt sich die Besonderheit des Faches Deutsch: Unsere Welt ist eine sprachliche, häufig auch eine schriftsprachliche. Kommunikation und Lernen funktionieren – auch – über Sprache. Sprache beeinflusst unser Denken in noch nicht abschließend geklärten Zusammenhängen. Dem Deutschunterricht, in dem die Sprache nicht nur Lernmedium, sondern auch Lerngegenstand ist, kommt somit eine Schlüsselstellung zu. Außerhalb der Schule funktionieren Freundschaften, Familie und später der Beruf und andere Tätigkeiten auch über Sprache und das mündliche und schriftliche Kommunizieren. Sprache ist damit „Schlüssel zur Bildung und zur Teilhabe an der Gesellschaft“ (Arand/Reber/Schlamp-Diekmann

2018). Hier zeigt sich die Inklusivität des Lerngegenstands Sprache – und deren Reflexion – in Bezug auf seinen Beitrag zur gesellschaftlichen Teilnahme und Teilhabe.¹⁶

Ressourcensensibilität und Gemeinschaft

Um Ressourcensensibilität des Lerngegenstandes (B) (auch) über gemeinsames Lernen (C) zu denken, bieten sich Feusers Überlegungen zum gemeinsamen Gegenstand an (Feuser 1989; 1999; 2018). Feuser geht in seiner in den 1980er Jahren entstehenden entwicklungslogischen Didaktik davon aus, dass grundsätzlich jede*r lernen kann, und zwar dann, wenn eine Orientierung am individuellen Entwicklungsstand jedes*r Heranwachsenden stattfindet (Feuser 1989). Integration (hier ließe gemäß dem aktuellen Diskurs von Inklusion sprechen, Feuser verwendet den Begriff bereits in den 80er Jahren in diesem Sinne) benötige folglich eine Pädagogik,

in der alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und mittels ihrer momentanen Denk- und Handlungskompetenzen an und mit einem gemeinsamen Gegenstand lernen und arbeiten. (Ebd.)

In diesem Zitat zeigen sich Feusers Grundannahmen des Konzepts: die innere Differenzierung als Individualisierung, das Lernen als Kooperation und der gemeinsame Gegenstand. Der gemeinsame Gegenstand ist demnach Ausgangspunkt aller Lernprozesse und auch in der vorliegenden Arbeit soll von einem gemeinsamen Lerngegenstand ausgegangen werden (hierzu auch selbstdifferenzierende Aufgaben in Kap. 8.1 *Individuelle Lernwege*). Die Annahme eines Gegenstandes für alle entspricht zusätzlich zum gemeinsamen Lernen der in Kapitel 1 geforderten Chancengleichheit beim Lernen unabhängig von Zuweisungen aufgrund von Diagnosen.

Die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand findet im Rahmen eines gemeinsamen, aber individualisierten Curriculums statt, das Feuser individuellen Curricula mit unterschiedlichen Lerninhalten entgegensetzt. Individualisierung ist bei ihm so zu verstehen, dass – wie oben beschrieben – am individuellen Entwicklungsstand angesetzt wird, aber hinsichtlich der Lerninhalte nicht differenziert wird. Der gemeinsame Gegenstand ist als gemeinsame Ausrichtung der gemeinsame Bezugspunkt aller Lernenden. Eine Beschäftigung mit dieser gemeinsamen Sache (Lerngegenstand) führt in Feusers Perspektive zu individualisierten Lernwegen und Lernzielen (s. hierzu auch Kap. 8.1; 8.4). Als Beispiel nennt er das Kochen: Durch Wärmeeinwirkung verändern sich die Lebensmittel. Das ist der „zentrale Prozeß, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt.“ Die Lerner*innen beziehen sich gemeinsam auf eine Sache. Das individuell Erfahrbare am Gegenstand des Kochens könne allerdings auf unterschiedlichen Ebenen liegen. So unterteilt Feuser in sinnlich-konkretes Erfassen (im Beispiel das Erfassen von Wärme, Gerüchen oder Geräuschen) und formal-logisches Denken (im Beispiel physikalische und chemische Vorgänge, Theoriebildung). Alle lernen gemeinsam am Kochen; Unterschiede finden sich in der Fokussierung wie in diesem Beispiel auf Erfassen oder Denken und damit in der Aufspaltung des gemeinsamen Gegenstandes (Feuser 1989).

Damit allerdings ein ressourcensensibles Lernen auf dem jeweils individuell adäquaten Niveau im inklusiven Unterricht ermöglicht werden kann, sollte der Lerngegenstand über „eine gewisse

¹⁶ Wird dieser Gedanke weitergedacht, würden die Implikationen eine Prüfung und Weiterentwicklung von Bildungsstandards, Kerncurricula der Länder sowie der Schulcurricula nach sich ziehen. Einen Vorschlag entwickelten Booth und Ainscow (2017) im *Index für Inklusion*. Hierzu dachten sie Lerninhalte neu und entwickelten quer zu den klassischen Fächern liegende „Curricula für alle“ auf der Basis der Menschenrechte (ebd., 147).

Komplexität“ (Baurmann/Müller 2016, 7; Herv. i. Orig.) verfügen. Der Blick auf das Modell von Hayes (2012), die Überlegungen von Bachmann/Becker-Mrotzek (2017) sowie die Ausführungen zu den Schreibfunktionen als Basis von Schreibprozessen (Kap. 7.5; Ossner 1995) verdeutlichen die Komplexität des Bereichs Schreibprozesse und offenbaren damit die zahlreichen Lernchancen. Neben Einsichten im metakommunikativen Bereich sind Einsichten in den damit verbundenen Bereichen von (Schrift-)Sprache als System und Schrift als Medium (s. Kap. 7.4; Bredel 2007) möglich. Die Wahrnehmung und Reflexion von Sprache bzw. des Schreibprozesses und das Wechseln auf eine Metaebene ist hoch herausfordernd und im Falle des Ausbaus des metakommunikativen Wissens über Schreibprozesse gewissermaßen unerschöpflich. Zudem zeigen die unterschiedlichen Bereiche die unterschiedlichen Ebenen an, auf denen Feuser zu Folge gelernt werden kann (s. o.): So ermöglicht die Reflexion eines eigenen Schreibprozesses nicht nur formal-logische Schlüsse, sondern auch sinnlich-konkretes Erfassen von Wahrnehmungen in der Hand beim Schreiben.

Über diese Komplexität ergeben sich mit Blick auf den in Kapitel 7.2 vorgestellten Lernbegriff individualisierte Lernmöglichkeiten: Im RR-Modell nach Karmiloff-Smith (1995) geschieht Lernen über Einsicht in implizites Wissen aus früheren Erfahrungen. In Kapitel 7.3 wurde der Einsatz der Schreibbewusstheit über Sprachreflexion als Weg zu mehr metakommunikativem Wissen über Schreibprozesse dargestellt. Lernen findet damit aktiv, an eigenen Schreiberfahrungen sowie gebunden an das eigene bereits implizit vorhandene Wissen darüber statt. Die Reflexion des eigenen (Schrift-)Sprachhandelns kann entsprechend nur individualisiert gelingen.

Ausgehend von der Annahme einer bei allen Lerner*innen grundsätzlich vorhandenen Schreibbewusstheit (s. Kap. 7.3) lassen sich für die Frage nach der Ressourcensensibilität insbesondere das bereits vorhandene Wissen über Schreibprozesse sowie die vorhandenen Fähigkeiten in Hinblick auf eine Reflexion des eigenen Schreibens bei den einzelnen Individuen als Ressourcen fokussieren. Hierbei werden die Theorie der fluiden und kristallinen Intelligenz (s. Kap. 2.1; 4.3) sowie der Mental-Speed-Ansatz (s. Kap. 2.1; Deary 2000) zentral. Eine Kombination dieser beiden Konzepte legt nahe, dass sprachlich begabte Lerner*innen mehr Potenzial im Sinne einer fluiden Intelligenz dafür mitbringen, schneller zu lernen und kristalline Intelligenz zu erwerben. Kristalline Intelligenz im sprachlichen Bereich ermöglicht – wiederum mithilfe der fluiden Intelligenz –, weitere kristalline Intelligenz zu erwerben; abermals schneller und in quantitativ größerem Ausmaß. Ein Beispiel ist das Lesen: Je besser die basalen Lesefähigkeiten wie das Encodieren von Buchstaben, Wörtern und Sätzen bereits beherrscht werden, desto mehr Ressourcen werden für das Verständnis des Inhalts eines Textes frei (Rosebrock 2012). Übertragen auf den Auf- und Ausbau von metakommunikativem Wissen bedeutet das in Abhängigkeit von den sprachlichen Ressourcen ein individuelles Maß an Zunahme dieses Wissens. Durch den bewussten Blick auf das eigene Sprachhandeln kann zunehmend mehr Einsicht in diesem Bereich gewonnen und so gelernt werden. Ist bereits viel Wissen vorhanden, kann dieses vertieft, andere Aspekte in den Blick genommen oder weitere Verknüpfungen zwischen abgespeicherten Informationen entstehen. Zusammengefasst und vergleichsorientiert formuliert lässt sich so bei mehr Potenzial eine entsprechend größere und schnellere Wissenszunahme erwarten.

Das CHC-Modell (s. Kap. 2.2; Alfonso/Flanagan/Radwan 2005) zeigt zahlreiche Potenziale im Bereich der Sprachbegabung, die einerseits vielfältige Schreiberfahrungen ermöglichen, und andererseits im Bereich der Sprachreflexion höhere Quantität und Schnelligkeit der Einsichten erwarten lassen. Relevant für Schreiberfahrungen sind Potenziale für Sprachentwicklung, Wortschatz, Grammatik, Buchstabierfähigkeit, Schreibfähigkeit und Schreibgeschwindigkeit, freier Abruf und Flüssigkeit von Assoziationen sowie die Wortflüssigkeit. Im Zuge von Schreiberfahrungen, die mithilfe dieser aufgeführten Potenziale entstehen, werden mehr Möglichkeiten für Einsichten eröffnet. Zudem ist der Blick auf das eigene Schreiben selbst wiederum ressourcenabhängig. Im CHC-Modell finden sich viele Potenziale, die für Einsichten in das eigene Schreiben relevant sind: Induktion, Schlussfolgern, Wahrnehmungsgeschwindigkeit, Muster erkennen, Geschwindigkeit mentaler Vergleiche, einfache Reaktionsgeschwindigkeit, Arbeitsgedächtnis und Lernfähigkeit (ebd.). Damit werden erneut kristalline und fluide Intelligenz als Ressourcen für Lernen sichtbar. Trautmann hebt die „Sensibilität [Hochbegabter] gegenüber Gesprochenem und/oder Geschriebenem inklusive z.B. seiner kommunikativen Funktion und/oder als Medium des Denkens“ hervor (Trautmann 2018, 11). Auch darin genauso wie in den weiteren in Kapitel 2.3 dargestellten *Ressourcen der Lerner*innen* werden weitere Potenziale für die Reflexion bzw. die Untersuchung des eigenen Schreibprozesses sichtbar, wenn nicht die Hochbegabten als exklusive Gruppe, sondern Heranwachsende mit unterschiedlich hohen Potenzialen fokussiert werden.

Entsprechend lässt sich der Lerngegenstand als diversitätssensibel in Bezug auf die individuellen kognitiven Lern- und Leistungsvoraussetzungen als Ressourcen im verbalen Bereich annehmen. Im folgenden Kapitel werden Überlegungen hinsichtlich der Prämissen, unter denen ressourcensensibel am selben und doch individuellen Lerngegenstand im Deutschunterricht gearbeitet werden kann, angestellt. Diese Prämissen bilden gemeinsam mit der in diesem Kapitel begründeten Auswahl des Lerngegenstandes die Basis für die Konstruktion des ressourcensensiblen Settings in Kapitel 10.

8 | Ressourcensensibles Lernen zwischen Individualität und Gemeinschaft: der Deutschunterricht

*Inklusiver Unterricht folgt nicht einer Kompensationslogik, in der Defizite ausgeglichen werden, genauso wenig wie der Logik, dass alle das Gleiche machen müssen, um Bildungsgerechtigkeit zu erlangen. Inklusiver Unterricht fordert diversitätssensibel individuelle Sprachbegabungen heraus und lässt individuelle Wege und Ziele sozial eingebunden beschreiten und erreichen.
(Bräuer/Hülsmann/Reith 2019, 155)*

Nachdem der vorgeschlagene Lerngegenstand ausgeleuchtet wurde, geht es nun um Prämissen und Überlegungen zur Konstruktion eines ressourcensensiblen Deutschunterrichts. Gemäß dem obigen Zitat sollen dabei zwei Perspektiven beachtet werden: die des Individuums und die der Gruppe bzw. des Individuums *in* der Gruppe, denn „[i]nklusive Didaktik beruht auf der Grundidee individualisierten Lernens in sozialer Eingebundenheit“ (Seitz/Pfahl 2016, 32). Mit Fokus auf das Individuum bedeutet das, dass besondere Potenziale, die von den Schüler*innen in den Deutschunterricht mitgebracht werden, einer hohen Anforderung bedürfen (s. Kap. 5.1). Zugleich sollen auch Kinder mit z. B. geringen kognitiven Lern- und Leistungsvoraussetzungen Lernchancen ergreifen können. Die Forderung nach gemeinsamem Lernen verharrt aber nicht bei parallel verlaufenden unterschiedlichen Lernwegen: An passenden Aufgaben, die an den individuellen Potenzialen der Schüler*innen anknüpfen, sollen Schüler*innen nicht (nur) nebeneinander, sondern (auch) miteinander lernen. Damit geht inklusiver Unterricht weit über „Diagnostik und individuelle[] Förderung“ hinaus (GFD 2015, 1).

Im Folgenden geht es um die Frage, wie sich (Hoch-)Begabungsförderung auf Basis dieser normativen Zielsetzung praktisch umsetzen ließe. Dazu werden zunächst die individuellen Lernwege fokussiert, bevor überlegt wird, wie sich diese „sozial eingebunden beschreiten lassen“ (Bräuer/Hülsmann/Reith 2019, 155). Daraufhin wird ein konkreter Vorschlag unterbreitet, der in der Deutschdidaktik nicht unbekannt ist, in der vorliegenden Arbeit aber für (Hoch-)Begabungsförderung fruchtbar gemacht wird: Für ressourcensensibles Lernen bietet es sich an, einen individuellen Erfahrungs- mit anschließendem gemeinsamen Lernraum (bspw. Bräuer 2018) als Setting für alle zu eröffnen. Als weitere Variable neben den Lernwegen wird zudem durchdacht, welche Rolle Lernziele im inklusiven, bildungsgerechten Unterricht für Schüler*innen mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen einnehmen (dürfen). Sämtliche Gedanken des vorliegenden Kapitels bilden – nicht mehr und nicht weniger – Prämissen, die als Rahmenbedingungen für die Konstruktion eines potenziell ressourcen- und damit auch sprachbegabungssensiblen Unterrichtssettings genutzt werden (s. Kap. 10; 11; 12).

8.1 | Individuelle Lernwege

In Unterkapitel 5.1 *Achievement* wurde die Zielerreichung als Essenz der Hochbegabtenfördermaßnahmen identifiziert: Grundlage dafür, dass das eigene Niveau genutzt und weiterentwickelt werden kann, ist die Passung. Eine Aufgabe passt, wenn sie angemessen fordert und ausreichend fördert, sodass Lernen stattfinden kann. In der Pädagogischen Psychologie und den Fachdidaktiken wird hierzu häufig mit der von Vygotsky (1978) geprägten individuellen Zone der proximalen Entwicklung gearbeitet. Sie eignet sich auch, um an dieser Stelle konkret an Aufgaben zu zeigen, was *Achievement* bedeutet: Die individuelle Zone der proximalen Entwicklung ist der Bereich zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand einer Person – dem Ist-Zustand – und dem Entwicklungsstand, den sie (mit Unterstützung) erreichen könnte – dem Soll- bzw. Kann-Zustand. Demnach eröffnet sich für die Schüler*innen von ihrem momentanen Zustand aus eine Zone der möglichen Weiterentwicklung, die ggf. mit geeigneter Unterstützung durchschritten werden kann (ebd.).

Auch Feuser (1989) rückt mit dem jeweiligen Entwicklungsniveau das einzelne Individuum in den Fokus, was ebenfalls anknüpft an die Annahme einer individuellen Entwicklungszone im Sinne Vygotskys (1978), in der

alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und mittels ihrer momentanen Denk- und Handlungskompetenzen an und mit einem gemeinsamen Gegenstand lernen und arbeiten. (Feuser 1989, Herv. i. Orig.)

Hinzu kommen die „Denk- und Handlungskompetenzen“ – die Ressourcen des Individuums für das Lernen und Arbeiten. Sie werden als „momentan“ gekennzeichnet und somit als veränderbar definiert, was der Annahme von Begabung als dynamischer Kategorie entspricht (s. Kap. 4.3). Aufgaben im inklusiven Unterricht wären demzufolge so zu entwickeln, dass sie für eine individuell möglichst große Entwicklungszone entsprechend unterschiedliche kognitive Lern- und Leistungsvoraussetzungen zulassen. Zum einen sollten solche Aufgaben sprachlich verständlich sein, damit alle Lerner*innen teilhaben können, zum anderen so breit in der möglichen Varianz von Lernwegen angelegt werden, dass auch für Schüler*innen mit sehr hohen Begabungen ein passgenaues Lernen möglich wird. Für Schüler*innen mit großen und sehr großen sprachlichen Ressourcen lässt sich ein hoher Anfangszustand im Deutschunterricht sowie eine voraussichtlich größere proximale Zone der individuellen Entwicklung prognostizieren – ausgehend von der Annahme, dass eine hohe Intelligenz auch einen größeren Zuwachs z. B. an Wissen ermöglicht (s. Kap. 2.1).¹⁷ Bezogen auf den vorgestellten Lerngegenstand bedeutet das Unterschiede in Hinblick auf das eigene metakommunikative Schreibprozesswissen. Dies kann im Deutschunterricht auf- und ausgebaut werden, indem die Schüler*innen so herausgefordert werden, dass sie ihre sprachlichen Potenziale adäquat und damit zugunsten ihrer individuellen Weiterentwicklung einsetzen.

¹⁷ Grundlage hierfür ist die Annahme, dass die Schüler*innen ihr Potenzial auch in Leistung umsetzen bzw. zeigen können, was wiederum auf den kognitiven Bereich verkürzt. In Kap. 5.1 wurde auf *Underachievement* als fehlender Umsetzung von Begabung in Leistung hingewiesen und in Kap. 4.3 wurde Begabung als dynamische Kategorie gekennzeichnet. Stehen Überlegungen für die Konstruktion von begabungssensiblen Unterricht im Vordergrund, wird der Unterricht ausgehend von diesem Merkmal mit einer potenziellen Umsetzung in Leistung geplant. In einer ganzheitlichen Begabungsförderung gerieten andere Merkmale wie etwa die Persönlichkeit stärker in den Blick.

Diverse Forder- und Förderbedarfe machen differenziertes Arbeiten nötig. Häufig werden verschiedene Aufgaben mit unterschiedlicher Schwierigkeit und Komplexität bereitgestellt.¹⁸ Differenzierung in diesem Sinne sieht damit „gezielte Maßnahmen vor[], um auf diagnostizierte Unterschiede innerhalb einer Lerngruppe zu reagieren“ (v. Brand/Brandl 2017, 27). In dieser Formulierung wird deutlich, wie dabei Schüler*innen kategorisiert werden: Zielsetzung der Differenzierung ist die Erkennung und Förderung „vermeintlich homogene[r] Gruppen“ (ebd., 33), während zumeist die „Leistung als alleiniges oder zentrales Differenzierungskriterium anzusehen“ sei (ebd., 34 mit Bezug auf Baurmann 1991, 12). Den Schüler*innen können unterschiedliche Aufgaben zur Wahl gestellt oder ihnen von der Lehrkraft zugeteilt werden. Bei der ersten Variante können das Selbstbild und die Motivation des Kindes eine große Rolle spielen (Was traue ich mir zu und was will ich?) sowie soziale Prozesse und Zuschreibungen von Bedeutung sein (s. Kap. 3.2). Zudem werden die Lerner*innen mit sehr hohen Begabungen selbst mit der komplexesten Aufgabe nicht unbedingt adäquat herausgefordert, wenn diese nicht ausreichend offen ist (s. u.). Für Lerner*innen mit eher geringen sprachlichen Begabungen hingegen bedeutet möglicherweise bereits durch die einfachste Aufgabe eine Überforderung. Stimmen Fremdbild der Lernerin oder des Lerner nicht mit deren oder dessen tatsächlichen potenziellen Lern- und Leistungsfähigkeit überein, kann es auch bei der zweiten Option zu einer Fehlpassung mit allen Konsequenzen im Leistungs- wie auch im sozialen Bereich entstehen (s. Kap. 5.1). Entscheidend ist hier die Einschätzung der Lehrkraft (Welche Diagnosen wurden gestellt? Was wird dem Kind zugetraut?), was stets mit der Gefahr einer Diskriminierung oder Privilegierung aufgrund bestimmter Personenmerkmale sowie einer Reifikation der Kategorie (Hoch-)Begabung verbunden ist (s. Kap. 3.2). Leiß (2019) sieht in gruppenspezifischen Differenzierungsmaßnahmen Gefahren von Stigmatisierung und Exklusion, da sich diese häufig an Defiziten orientieren und Abweichungen von der Norm ausgleichen sollen. Zwar bezieht sie sich dabei auf Schüler*innen mit geringen kognitiven Lern- und Leistungsvoraussetzungen – doch auch Hochbegabung kann entsprechend als Abweichung von der Norm betrachtet werden. Die Förderung von Sprachbegabung – je nach Maßnahme – ließe sich dann (auch) als Stigmatisierung und Exklusion bestimmen (s. Kap. 5.3).

Als Letztes sei die Frage aufgeworfen, ob es überhaupt adäquate Aufgaben geben *kann*. Die Idee der Aufgabenpassung basiert auf der sehr starr anmutenden Annahme, dass es – umgangssprachlich ausgedrückt – für jeden Topf den passenden Deckel gebe. Auch dahinter steht wieder die Annahme einer Passgenauigkeit einer spezifischen Aufgabe zu einem bestimmten Niveau der Begabung. Diese Annahme verkürzt, teilt auf Grundlage nur eines Merkmals zu, verliert Persönlichkeit und Umwelt genauso wie die Tagesverfassung des Individuums aus dem Blick und negiert damit die Dynamik der Kategorie (Hoch-)Begabung (s. Kap. 4.3).¹⁹

¹⁸ Für eine umfassende Darstellung gängiger Differenzierungsmöglichkeiten auch im sozialen Bereich, in Methoden oder Arbeitsorganisation s. bspw. v. Brand/Brandl (2017, 42).

¹⁹ Die Vorstellung einer grundsätzlichen Passung ist lediglich bei der Konstruktion von Unterricht sowie für die Forschung essenziell, um Unterricht zu entwickeln, in welchem Begabungssensibilität angelegt ist, bzw. um diesen Unterricht auch in Hinblick auf dieses Merkmal überhaupt evaluieren zu können.

Selbstdifferenzierende Aufgaben

Die Forderung nach Inklusion aller Kinder erfordert einen Unterricht, der Binnendifferenzierung zulässt, um der Diversität seiner Schüler*innen gerecht zu werden – ohne zu separieren (Leiß 2019). Wenn gesetzt ist, dass nicht auf Grundlage des Merkmals Begabung vorab differenziert wird, kann es nur eine Aufgabe für alle geben, in deren Rahmen die Schüler*innen sich durch ihre individuelle Zone der proximalen Entwicklung (Vygotsky 1978) bewegen; d. h., es bedarf eines offerierten Lernangebots, das die Lernenden auf ihrem Niveau durchlaufen können, ohne dass es für Schüler*innen mit viel Potenzial zu Unter- und für die Schüler*innen mit weniger Potenzial zu Überforderung kommt.

Neben den Varianten der Fremd- und Selbstzuweisung bieten sich als dritte Variante deshalb selbstdifferenzierende Aufgaben an (Leiß 2019; hierzu auch Naugk et al. 2016; Köster 2016), die für alle gleich gestellt werden, aber eine Bearbeitung auf dem individuellen Niveau ermöglichen. Wenn die Aufgabe als Niveauewahl gestellt und damit der Anforderungsgrad von den Schüler*innen quasi automatisch ressourcensensibel gewählt wird, kann aus der Differenzierung individualisiertes Lernen werden. Selbstdifferenzierende Aufgaben machen damit eine Einfachkategorisierung auf Grundlage eines Merkmals wie etwa der kognitiven Lern- und Leistungsfähigkeit nicht nur unmöglich, sondern auch unnötig. „Es spricht also einiges dafür, dass selbstdifferenzierende Aufgaben tatsächlich zu einer passgenauen individuellen Förderung und gleichzeitig zur Vermeidung von Diskriminierung beitragen können“ (Leiß 2019, 53).

Settings im ressourcensensiblen Unterricht

Da mit *Aufgaben* für gewöhnlich per se relativ enge Erwartungen an Bearbeitung und Lösung gestellt werden, stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob und inwiefern der Begriff des *Settings* passender wäre. Im Duden wird das Setting definiert als eine „Gesamtheit von Merkmalen der Umgebung, in deren Rahmen etwas stattfindet, erlebt wird“ (Dudenredaktion o. J.). Auf die vorliegende Thematik mit diversen Lernenden bezogen lässt sich dieser Rahmen wohl am besten als eine durch den Deutschunterricht bereitgestellte ressourcensensible Lernumgebung fassen. Übertragen auf den Begriff der Inklusion hätte ein solches Setting entsprechend Strukturen, die sich an alle Lernenden anpassen (s. Kap. 1).

Herausforderung durch Offenheit und Komplexität

*„Man kann viel, wenn man sich nur recht viel zutraut.“
Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835)*

Ressourcensensibler Unterricht – in Hinblick auf die kognitive Dimension – bietet seinen Lerner*innen ohne Zuweisung eine Passung von Voraussetzungen und Lernständen mit den offerierten Lernchancen zur Ermöglichung von Achievement (s. Kap. 5.1). In Kapitel 6 wurde Enrichment (s. Kap. 5.2) als geeignete Begabungsförder- bzw. -fordermaßnahme im inklusiven Regelunterricht Deutsch bestimmt. Offenheit im Sinne des Enrichments würde Individuen ermöglichen, bei Lerninhalten in die Breite und/ oder in die Tiefe zu gehen. Darüber hinaus wären individuelle Arbeitsgeschwindigkeiten denkbar, um vorhandene Potenziale passend herauszufordern, sodass zugleich Akzeleration möglich wird (s. Akzeleration in Kap. 5.2, s. Mental-Speed-

Ansatz in Kap. 2.1). In der Konsequenz bedeutet das, dass ein offenes Setting zunächst eine hohe Anforderung *an alle* stellt. Diese Prämisse findet sich auch unabhängig von einer dezidierten (Hoch-)Begabungsthematik im „Index für Inklusion“, der als „Leitfaden für Schulentwicklung“ auf der Basis von inklusiven Werten konzipiert wurde. Im Bereich „Inklusive Werte verankern“ heißt es dort: „An alle SchülerInnen werden hohe Erwartungen gestellt“ (Boban/Hinz 2003, 17; 2016). Demzufolge wird zunächst allen Schüler*innen eine hohe Erwartungshaltung entgegengebracht.

Wird Hochbegabung als mögliches Merkmal der Schüler*innen und als Ressource für selbstdifferenzierende Lernsettings mitgedacht, lassen sich zwei Bedingungen festhalten, um eine hohe Herausforderung an alle zu stellen und Begabungsförderung im Sinne des Enrichments und/oder der Akzeleration zu ermöglichen: Ein ressourcensensibles Lernsetting muss zum einen hinreichend *offen* sein, zum anderen hinreichend *komplex*. Winkler hat einen entlang der Kategorien *demand* (Verstehensanforderung) und *support* (Instruktionsmerkmale) modellierten Systematisierungsvorschlag für Textverstehensaufgaben vorgelegt. Demand ist dabei die Anforderung, die an das Textverständnis gestellt wird. Der support als „aufgabeninterne Unterstützung“ bietet – je nach Aufgabe in unterschiedlich hohen Ausprägungen – eine „Orientierung bezogen auf Ausgangszustand, Lösungsprozess und Endergebnis der Aufgabenbearbeitung – also aus dem Entscheidungsspielraum“ (Winkler 2011, 111f.). Winklers Systematisierung kann für die Überlegungen zum begabungssensiblen Unterricht fruchtbar gemacht werden: Ein geringer support mündete aufgrund des hohen Entscheidungsspielraums ebenfalls in eine hohe Anforderung, also einen hohen demand (ebd., 112). Mittels Offenheit lässt sich im Deutschunterricht also ein hoher demand und damit eine hohe (und entsprechend für hohe Begabungen adäquate) Anforderung erzeugen. Neben der Offenheit stellt Winkler auch die Komplexität einer Aufgabe als schwierigkeitsbestimmendes Merkmal heraus (Winkler 2011, 44). Übertragen auf einen ressourcen- und begabungssensiblen Regelunterricht Deutsch bedeutet das, dass sich die Anforderungshöhe einer Aufgabe nicht nur mittels des Offenheits-, sondern auch mittels des Komplexitätsgrads differenzieren lässt.

Scaffolding

Wird die hohe Erwartung zunächst an alle Schüler*innen gestellt, kann das für einige Schüler*innen zu einer Überforderung führen, die ebenso wie eine Unterforderung Achievement erschwert. Aufgabenimmanent kann dann eine Unterstützung angeboten werden, wodurch die Herausforderung individuell sinkt und die Aufgabe *für alle* bearbeitbar wird. Eine Möglichkeit des supports zur Senkung eines hohen demands und damit eine Fördermaßnahme ist das Prinzip des *scaffolding* (Gibbons 2002), was sich ebenfalls mit Vygotskys Zone der proximalen Entwicklung (1978) kombinieren lässt. Um bei der Metapher des Baugerüsts (Engl. *scaffold* = Dt. Gerüst) zu bleiben: Als Unterstützung baut z. B. eine Lehrkraft für ein*e Schüler*in – bildlich gesprochen – ein Gerüst, an dem diese*r sich orientieren kann, während sie oder er durch die Zone der eigenen proximalen Entwicklung geht. Dieses Gerüst kann aus Anregungen, Lernmaterialien oder anderen Hilfestellungen bestehen und ist im optimalen Fall passend auf die Schülerin oder den Schüler mit ihren oder seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten zugeschnitten. Nach und nach wird das Gerüst abgebaut, bis sie oder er sich im neuen Entwicklungszustand eigenständig bewegen kann.

Schüler*innen mit einem sehr hohen verbalen Intelligenzquotienten würden demnach kein oder kaum Scaffolding benötigen, um die Herausforderung (demand) zu bewältigen. Schüler*innen mit einem weniger hohen verbalen Intelligenzquotienten bräuchten hingegen mehr Unterstützung. Wird diversitätssensibler Unterricht als ein Unterricht gedacht, in dem alle dasselbe Setting durchlaufen, können scaffolds entsprechend aufgabenimmanent und zunächst als ein gleiches Angebot für alle – aber ganz unterschiedlich in der individuellen Nutzung – sein. Dies würde Zuweisungen von Seiten der Lehrpersonen sowie damit potenziell verbundene Implikationen überflüssig machen. Um die potenzielle Selbstzuschreibungsproblematik auch beim Einholen von scaffolds zu umgehen, lässt sich für konkrete Praxisbeispiele überlegen, wie scaffolds als Förderung bei Bedarf aufgabenimmanent angeboten und gewissermaßen automatisch genutzt werden könnten (s. hierzu die Settingkonstruktion in Kap. 10).

Ressourcensensible Settings können – auf Basis der vorgestellten theoretischen Überlegungen – entgegen der Teilhabermöglichkeit allein von unten (wie in einem engen Verständnis von Inklusion) so gedacht werden, dass sie hohe Herausforderungen eröffnen. Aufgaben für inklusiven Unterricht sollten somit offen und komplex entwickelt werden, um durch die Eröffnung metakognitiver Ebenen „an alle Kinder [...] hohe Erwartungen [zu stellen]“ (Boban/Hinz 2003, 17), während zugleich ein settingimmanentes Scaffolding ein Aufgabendurchlaufen auch auf einem niedrigeren Niveau ermöglicht. Auf diese Weise ließen sich individuelle Lernwege innerhalb eines Begabungen berücksichtigenden Settings ressourcensensibel durch die Lerner*innen selbst gestalten.

8.2 | Individualisiertes Lernen in sozialer Eingebundenheit

Seitz und Pfahl bestimmen als „Grundidee“ inklusiver Didaktik „individualisierte[s] Lernen[] in sozialer Eingebundenheit“ (2016, 32). Während im vorangegangenen Unterkapitel die Grundsteine für *individualisiertes Lernen* im Sinne eines ressourcen- und diversitätssensiblen Lernens gelegt wurden, kommt als grundlegendes Element für die soziale Ebene im Unterricht das *gemeinsame Lernen* hinzu – welches unterschiedlich eng oder weit ausgelegt werden kann. Feusers Grundannahme für gemeinsames Lernen zielt auf ein Lernen am gemeinsamen Gegenstand, das grundsätzlich „in Kooperation“ stattfindet, um „Integration“ zu erreichen (Feuser 1987).²⁰ Wocken hingegen zeichnet im Gegensatz zu Feuser ein weites Feld „[g]emeinsame[r] Lernsituationen“ und berücksichtigt auch Lernarrangements, die nicht kooperativ erfolgen (Wocken 1998; eig. Auflistung S. R. in Anlehnung an Baurmann/Müller 2016):

- Koexistente Lernsituationen – die Lernenden teilen Raum und Zeit, lernen aber nebeneinander.
- Kommunikative Lernsituationen – im Fokus steht das Gespräch, es gibt keinen Bezug auf Lernziel oder Gegenstand.
- Subsidiäre Lernsituationen (unterstützend/ prosozial) – charakterisiert durch die Asymmetrie der Lerner*innen; entweder unterstützt eine Person die andere durch Hilfe zur

²⁰ Feusers Definition von Integration stimmt weitaus stärker mit der heutigen Definition von Inklusion überein statt mit der in Kap. 1 gezeigten Definition von Integration und ist in diesem Sinne als Inklusion zu lesen.

Selbsthilfe oder handelt prosozial für diese, indem sie ihre Arbeit ganz in den Dienst der anderen Person stellt.

- Kooperative Lernsituationen (komplementär/ solidarisch) – charakterisiert durch Symmetrie der Lerner*innen, die für die Erreichung ihrer Ziele aufeinander angewiesen sind. Die Ziele können unterschiedlich sein, sich ergänzen, ausschließen oder in Konkurrenz zueinander stehen (z. B. eine Diskussion gewinnen) und die Situation dadurch komplementär machen; sind die Ziele hingegen ähnlich bzw. gibt es ein gemeinsames Ziel, wird solidarisch gearbeitet. Letzteres wird von Wocken als „kooperative Lernsituation im engeren Sinne“ bezeichnet.

Grundsätzlich kann individualisiertes Lernen damit an der Individualität jeder einzelnen Person anknüpfen, allerdings in eine rein koexistente Lernsituation münden. Ein gemeinsames Lernen, das mehr ist als nur eine „raumzeitliche Gemeinsamkeit“, wie in bestimmten Formen offenen Unterrichts, Freiarbeit oder der Arbeit an einem Wochenplan, braucht immer (auch) Lernsituationen, die bei Wocken als „kooperative Lernsituationen“ gefasst und von ihm in ihrer solidarischen Ausführung als „Sternstunden“ des integrativen Unterrichts betitelt werden (Wocken 1998, o. S.).

Soziales inklusives Lernen heißt in der Perspektive der vorliegenden Arbeit (auch) kooperatives Lernen miteinander in einer Gruppe, in der Individuen in und mit ihrer Diversität zusammenkommen. Der Blick auf die Gruppe changiert zwischen der Wahrnehmung einer Lerngruppe als gemeinsames Moment, in dem das Individuum aufgeht, und der Einzelperson, die in ihrer Individualität weiterhin ernstgenommen wird. Seitz und Pfahl bestimmen inklusive Didaktik folglich als „individualisierte[s] Lernen[] in sozialer Eingebundenheit“ (2016, 32) und greifen damit die in Kapitel 1 (*Im Spannungsfeld von Hochbegabung und Inklusion*) aufgezeigten Pole von Individualität und Gemeinschaft auf. Hier wird die soziale Ebene des individualisierten Lernens ebenso wie die Diversität der Lerner*innen sichtbar. Damit befände sich inklusiver Unterricht nicht länger in einem „grundsätzliche[n] Spannungsfeld [...] (gemeinsames Lernen – individualisiertes Lernen)“ (Hochstadt/Olsen 2019, 10), sondern in einer „Balance zwischen *Homogenität und Heterogenität*“ (Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019, 208; Herv. im Orig.).²¹ Auch Wocken fordert: „Auf der unterrichtlichen Ebene müßte sich die Dialektik menschlicher Gleichheit und Verschiedenheit in einer dynamischen Balance von differenzierenden und integrierenden Lernsituationen abbilden“ (Wocken 1998, o. S.). Boban und Hinz nutzen ebenfalls den Begriff der *Balance* für inklusiven Deutschunterricht als „[h]eterogenitätssensible“, „dekategorisierende“ sowie „Individualität und Gemeinsamkeit ausbalancierende Pädagogik“ (Boban/Hinz 2016, 20ff.).

Für soziales, aber doch individualisiertes Lernen ist die Lernkultur als Rahmung bedeutsam. In der vorliegenden Arbeit steht das Lernen selbst im Fokus; aber Lernen im Deutschunterricht findet stets innerhalb eines institutionellen Kontextes statt, der Fach-, Lern- und Schulkultur miteinschließt. So setzen Boban und Hinz die „Gleichwürdigkeit“ (Juul 2006) aller Beteiligten „als grundlegende[n] Wert“ inklusiven Lernens (Boban/Hinz 2016, 35). Diese generelle Gleichwürdigkeit lässt sich für erfahrungsbasierte Lernarrangements in Anschlag bringen.

²¹ Dies wird im folgenden Kapitel im Bereich der Lernziele noch deutlicher werden, wenn dort individuelle neben und in gemeinsamen Zielen aufgeführt werden.

8.3 | Erfahrungs- und Lernraum als ressourcensensibles Setting

Gerade mit Blick auf Schüler*innen mit hohen und sehr hohen sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten entsteht ein inklusiver Unterricht mithilfe einer „potenzialorientierte[n] Zugangsweise“ (GFD 2015, 4), wenn die Begabungen mitgedacht und herausgefordert werden – und zwar innerhalb der Rahmung des gemeinsamen Lernens in einem Setting für alle und mit allen. Als ein mögliches „inklusive[s] fachbezogene[s] Lehr-Lernarrangement[.]“ (ebd., 4) wird im Folgenden als ressourcensensibles Setting das Konzept des (individuellen) Erfahrungs- und (gemeinsamen) Lernraums für den Deutschunterricht in den Fokus gerückt. Das Konzept und seine Grundlagen der primären und sekundären Erfahrungen (Rank/Bräuer 2008; zum Erfahrungsbegriff Dewey 2004; Bräuer 2018) werden in Anschluss an die Überlegungen von Bräuer und Wiprächtiger-Geppert (2019) zum inklusiven Literaturunterricht mit sprachdidaktischem Bezug sowie aus Perspektive der Begabungsförderung bzw. -förderung im Sinne eines immanenten Enrichments für den inklusiven Regelunterricht Deutsch fruchtbar gemacht. Der reflexive Rückgriff auf primäre (hier Schreib-)Erfahrungen lässt sich dabei analog zum literarischen Gespräch (bspw. Bräuer 2013) denken. Hennies und Ritter drücken diese Perspektive zur inklusiven Deutschdidaktik (unabhängig von Begabung oder Erfahrungs- und Lernraum) folgendermaßen aus:

Das Nachdenken über eine inklusive Deutschdidaktik ist [...] der Versuch, die bestehenden Strukturen der Deutschdidaktik vor dem Hintergrund inklusiver Ansprüche zu durchdenken. (Hennies/Ritter 2014, 11)

Erfahrungsraum

*„Lernen ist Erfahrung. Alles andere ist einfach nur Information.“
Albert Einstein (1879 – 1955)*

Eine Erfahrung im Deutschunterricht kann genauso im Bereich der Handlungsorientierung wie im Bereich der Textproduktion gemacht werden, kann ästhetische und kreative literarische oder (eigen-)sprachliche Zugänge einschließen, kann schriftlich oder mündlich erfolgen.

In der vorliegenden Arbeit steht das Schreiben im Fokus. Eine Schreiberfahrung ist immer auch abhängig von Vorerfahrungen in diesem Bereich, daher an das Individuum geknüpft und damit per se ein individueller Zugang. Das Anbieten von Erfahrungen im Deutschunterricht ist somit bereits ein Beitrag zur Diversitätssensibilität. Hinzu kommt, dass die Erfahrung zunächst *allen gleich* angeboten und erst im Machen der Erfahrung individualisiert werden kann. Zudem entzieht sich eine Erfahrung als subjektive Erfahrung (und auch eine spätere Reflexion derselben) von vornherein jeder Bewertungsmöglichkeit, weshalb die unterschiedlichen individuellen Erfahrungen gleichwertig nebeneinanderstehen und damit wiederum zur Verankerung des inklusiven Wertes der *Gleichwürdigkeit* (Boban/Hinz 2016, S. 35f.) beitragen können. Durch das Eröffnen eines Erfahrungsraums ohne äußerliche Differenzierung davor oder danach ist *Chancengleichheit* gegeben. Die Individualisierung geschieht, indem ein hinreichend offener Erfahrungsraum individuell und unter Einbezug der eigenen Lern- und Leistungsvoraussetzungen, der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, der eigenen Vorerfahrungen und des eigenen

Vorwissens durchschritten wird.²² Diese Offenheit als maximal hoher Entscheidungsspielraum bedingt eine zunächst an alle offerierte hohe Anforderung (Winkler 2011, s. o.). Das individuelle Durchlaufen der Erfahrung erfolgt in Koexistenz (Wocken 1998, s. o.). Je nach Erfahrung ist es nötig, hierfür einen Schutzraum zu bieten, indem z. B. Schreibprodukte nicht zugänglich gemacht werden müssen.

Lernraum

Die Erfahrung ist (noch) keine *Lernsituation*. Ein individuelles Lernziel lässt sich über einen individuellen Lernweg z. B. dann erreichen, wenn über eine eigene Erfahrung gemeinsam reflektiert und dadurch gelernt wird. Es wird sozial eingebunden gearbeitet, während der Rückbezug auf das Individuum stets über den Rückbezug auf dessen eigene Erfahrung(en) erhalten bleibt. Dem offenen Erfahrungsraum kann zudem ein Lernraum folgen (z. B. Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019). In Kapitel 7.2 wurde die der Arbeit zugrunde liegende Vorstellung von Lernen als Einsicht sowie von Reflexion als möglichem Lernweg präsentiert. Eine Schreiberfahrung im Deutschunterricht bietet die Möglichkeit einer Reflexion über diese eigene Erfahrung. Über diese Reflexion wiederum wird der Erfahrungsraum nachträglich zum Lernraum, indem strukturiert auf die einzelnen Erfahrungen zurückgegriffen wird (hierzu etwa Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019; zum Erfahrungsbegriff sowie zu primären und sekundären Erfahrungen s. außerdem Dewey 2004 sowie Rank/Bräuer 2008).

Dazu bedarf es eines Zusammenkommens in der Gruppe, z. B. im Gespräch, wenn die „Inklusion von Menschen mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen“ (HRK 2015, 2) als „Gewinn“ zu verstehen ist und – diverse – sprachliche Ressourcen in die Gruppe eingebracht und gemeinsam genutzt werden. Betrachtet man Lernen als kognitiv-konstruktiven Wissenserwerb (s. Kap. 7.2), lässt sich überlegen, wie eine solche Reflexion einer eigenen Erfahrung eröffnet werden und wie also eine Aufgabe im Lernraum innerhalb eines Settings als gemeinsames und zugleich individuelles Lernen gestellt werden kann. Hasselhorn und Gold betrachten die kognitive Aktivierung als „das wohl wichtigste Qualitätsmerkmal erfolgreichen Unterrichts“:

Für das Auslösen solcher mentalen Aktivitäten ist die Konfrontation mit herausfordernden Aufgaben, die stets über das Bekannte hinausgehen [...] eine geeignete Strategie. [...] Wichtig ist, dass das selbständige Überprüfen und Verteidigen oder Verwerfen von Lösungsvorschlägen als wesentlicher Teil der Lernaktivitäten betrachtet wird, weil auf diese Weise die neuen Informationen „erzwungenermaßen“ weniger oberflächlich, sondern tiefer verarbeitet werden müssen, oft auch im Dialog mit einem Lernpartner. Lipowsky (2009) nennt folglich eine „diskursive Unterrichtskultur“ als charakteristisches Merkmal des kognitiv aktivierenden Unterrichts und hebt (wiederum mit Verweis auf Wygotski) die Rolle der fachgebundenen Interaktion mit dem kompetenten Anderen als bedeutsam für den Aufbau von Kenntnissen und Fertigkeiten hervor. (Hasselhorn/Gold 2013, 247)

Erneut werden einige der bereits aufgeworfenen Punkte deutlich: Die Herausforderung einer Reflexion von Schreibprozessen kann dazu führen, dass bereits vorhandenes Wissen, welches zuvor unverbunden nebeneinanderstand, verknüpft wird. Damit würde es im RR-Modell von der impliziten auf eine der expliziten Ebenen rücken (s. Kap. 7.2; Karmiloff-Smith 1995). Deutlich wird hier, was ein Setting leisten muss, um kognitiv so zu aktivieren, dass Schüler*innen

²² Wie die Offenheit eines Erfahrungsraums durch ein aufgabenimmanentes Scaffolding herabgesetzt werden kann, wird erst in Kap. 10 und 11 anhand des konkreten Settings gezeigt.

metakommunikatives Wissen neu verknüpfen: Das Setting soll herausfordern, über Bekanntes hinausgehen und eine*n kompetente*n Andere*n miteinbeziehen, mit dem oder der die eigenen Einsichten diskursiv verhandelt werden.

Verlässt man die kompetenzorientierte Sicht auf Sprachbewusstheit und geht vom „Spielraum der Übung“ (Brinkmann 2009) aus, steht nicht länger das Problemlösen im Fokus, sondern die Reflexion. Ein Vorschlag muss weder verteidigt noch überprüft, ein kompetenter Anderer oder eine kompetente Andere nicht überzeugt werden. Stattdessen kann sie oder er als konstruktive*r Reflexionspartner*in für den Blick auf das eigene Schreibhandeln agieren (Karmiloff-Smith 1995, s. Kap. 7.2). Das ist eine über Bekanntes hinausgehende Herausforderung – allerdings ohne die Zielgerichtetheit des Handelns, sondern mit einem Fokus auf Lernen als Prozess des Hinsehens, Wahrnehmens und Einsehens durch den bewussten Blick auf das eigene sprachliche Handeln, durch und als Sprachreflexion. In der Lernsituation, die wie hier ein gemeinsames Reflexionsgespräch sein kann, kann Sprachbewusstheit eingesetzt und dadurch im Bereich des Schreibprozesswissens stets individualisiert gelernt werden – und zwar durch „die kritisch-reflektierende Untersuchung der Sprache und des Sprachgebrauchs, die die konventionelle Seite der Sprache ebenso in den Blick rückt wie die Freiheiten des Sprachspiels“ (Bräuer 2018, 60).

Zur Rolle der anderen für die eigene Bewusstwerdung

*„Ich hielt immer Ausschau nach der Möglichkeit einer Begabung, denn die Kreativität des anderen nährt auch die eigene. Es ist ein gegenseitiger Antrieb. Was man selbst dazutut, bekommt man auch von anderen zurück.“
Anaïs Nin (1903 – 1977)*

Reflexionspartner*innen sind essenziell, um den Fokus im Sinne einer „geteilten Aufmerksamkeit“ (Tomasello 2006, 128) gemeinsam auszurichten und um gegenüber einer weiteren Person etwas verbalisieren, z. B. Eingesehenes und/oder Erkanntes kommunizieren zu können. Zudem kann ein*e kompetente*r Andere*r auch eine Vorbildfunktion übernehmen und so Sprachbegabungsressourcen für alle einbringen. Im Sinne von Banduras sozial-kognitiver Lerntheorie kann das „Lernen am Modell“ an dieser Stelle zentral werden (Bandura 1976): Niemand weiß etwas, was er einer anderen Person ohne deren eigenes Zutun vermitteln könnte (s. die Annahme von Lernen durch Einsicht in Kap. 7.2). Blickt aber eine Person bewusst auf etwas und sieht eine andere Person dabei zu, kann sie damit am Modell lernen, wie man den Fokus ausrichtet, und sich in der Folge auch wie das beobachtete Modell verhalten. Die Voraussetzungen hierfür ist die Bereitschaft, die eigene Fähigkeit zur Sprachbewusstheit – mit anderen Worten: den Fokus auf die Sprache auszurichten – einzusetzen (und zu üben). Zeigt jemand auf etwas, kann man das vielleicht – vor dem eigenen Erfahrungshintergrund – auch sehen. Dabei sind die Rollen nicht unbedingt klar verteilt oder zeigen und sehen zwangsläufig identisch: „Mitunter sehen Suchende Neues, das die Wissenden nicht zu zeigen wussten“ (Bräuer 2018, 51).

So hält Feuser Weiterentwicklung in Anlehnung an das „dialogische Prinzip“ nach Buber (1965) nur in Auseinandersetzung mit einem Gegenüber und der Umwelt für möglich. Die Anderen spielen – mit ihren unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen – eine wichtige Rolle für das individualisierte Lernen: Sie bilden die (fachliche) Basis für Lernprozesse, indem verschiedene

Schreiberfahrungen zusammengebracht und reflektiert werden; sie können Modell für den Einsatz der Sprachbewusstheit sein und sie bilden das soziale Moment, in dem das eigene Lernen mit anderen und dennoch am Individuum verhaftet stattfindet. Auch Baurmann und Müller halten aus einer inklusiven Perspektive heraus einen metakognitiv anregenden Unterricht für geeignet, weil dadurch das Individuum innerhalb des gemeinsamen Lernens immer wieder in den Fokus gerückt werde (Baurmann/Müller 2016, 9f.).

Hier zeigt sich, dass das gemeinsame Arbeiten nicht nur als *Rahmung*, *Selbstzweck* oder *Hilfsangebot*²³ für inklusiven Unterricht seine Funktion erhält – durch Andere können Anregungen kommen und damit im Außen ein Anlass für Reflexion geschaffen werden.²⁴ Die Anregungen von außen können die Erfahrungen von anderen sein, mit denen die eigene Erfahrung im Austausch verglichen werden kann. Wenn sich Erfahrungen ähneln oder sich voneinander unterscheiden, werden sie einfacher zu benennen – durch den Gleichklang („Bei mir war es genauso.“) oder im Kontrast („Das war bei mir ganz anders.“) zu den Erfahrungen des Anderen. Anregungen von außen können (zusätzlich) auch als Aufgaben und Fragen daherkommen, die den Fokus unterstützend ausrichten sowie den Einsatz der Schreibbewusstheit herausfordern. Die Anderen bilden aber stets den situativen Anlass, die Reflexionen zu verbalisieren. Ein gemeinsames Gespräch fordert dazu heraus, in Kommunikation zu gehen und Kommunikation wiederum verlangt die Verbalisierung der eigenen Gedanken, die vice versa wieder auf deren Ordnung zurückwirken kann.

Die Situation des gemeinsamen Reflexionsgesprächs lässt sich als kooperative Lernsituation (s. Kap. 8.2; Wocken 1998) einordnen, in der die Lerner*innen in einer Symmetrie zueinander stehen und zur Erreichung ihrer Ziele aufeinander angewiesen sind und dennoch individualisiert über Einsicht auf Basis einer Schreiberfahrung lernen. Die differenziertere Beschaffenheit dieser Ziele ist Gegenstand des folgenden Unterkapitels.

8.4 | Lernziele im inklusiven Unterricht

Das Lernen ist eingebettet in die Institution Schule und von Brand modelliert „die durch den Unterricht zu entwickelnden Kompetenzen“ als eine Zieldimension gemeinsamen Unterrichts (v. Brand 2018, 5). Im Folgenden wird zunächst grundlegend bestimmt, wie sich Ziele im inklusiven (und ressourcensensiblen) Unterricht gestalten lassen, bevor diese Lernziele schließlich die Lernwege im Erfahrungs- und Lernraum (s. Kap. 8.3) ergänzen.

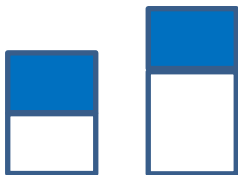
Für Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernausgangslagen gibt es entsprechend und je nach Anlage des Unterrichts verschiedene Varianten von Lernzuwächsen. Diese Varianten geben einen Einblick in Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit. Klafki unterscheidet Differenzierung in *zielgleich* und *zieldifferent* (Klafki 1996, 182f.). Zielgleich bedeutet, dass differenziert werden kann, aber alle dasselbe lernen. Zieldifferent bedeutet, dass unterschiedliche Ziele erreicht

²³ Wocken führt als weitere gemeinsamen Lernsituationen auch asymmetrische „subsidiäre Lernsituationen“ auf. Bezogen auf unterschiedliche Ressourcen der Schüler*innen reichen solche Situationen von „Hilfe zur Selbsthilfe – eine Person unterstützt eine andere – bis hin zum uneigennütigen Helfen, bei dem Aufgaben für andere übernommen werden, während eigene Bedürfnisse in den Hintergrund treten (Wocken 1998).

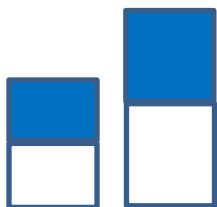
²⁴ Auch kann bereits während der Erfahrung auf diese von einer Metaebene aus geblickt werden, was „reflecting-in-action“ (Schön 1983) entsprechen würde. Dies ist nicht grundsätzlich im hier gedachten Setting angelegt, aber durchaus möglich.

werden (können) und damit der Lernzuwachs unterschiedlich hoch ausfällt. Auf dieser Grundlage haben von Brand und Brandl (2017) die Optionen der zielgleichen und zieldifferenten Förderung dargestellt, die jeweils den potenziellen Lernzuwachs von zwei Schüler*innen mit unterschiedlicher Leistungsfähigkeit als Ausgangslage – in Abhängigkeit der Ziele des Unterrichts – zeigen (s. Abb. 15). Die unterschiedlichen Ausgangslagen bezeichnen sie als unterschiedliche Leistungsniveaus und bilden sie quantitativ durch die Höhe des hellen Balkens ab. Der kleinere Balken ist eine lernende Person mit geringerer Leistungsfähigkeit, der größere Balken eine lernende Person mit höherer Leistungsfähigkeit. Die blauen Balken stellen die jeweiligen Lernzuwächse dar:²⁵

²⁵ Auch von Brand und Brandl (2017) betonen, dass es weitere Einflussfaktoren wie bspw. die Persönlichkeit, die Motivation oder eigene Interessen auf den Lernzuwachs gibt. Siehe hierzu mit Begabungsbezug auch Kap. 4.3.

Variante 1: Förderung nach (einem) Maß: Alle haben den gleichen Lernzuwachs

Eine naheliegende Variante, die auf den ersten Blick vielleicht besonders gerecht scheint, wäre der Versuch, bei beiden Schülern durch Unterricht denselben Lernzuwachs zu erreichen (blau). Diese Vorstellung ist sehr Input-orientiert und berücksichtigt kaum den Lernenden. Hier liegt eine zieldifferente Differenzierung vor.

Variante 2: Individuelle Maximalförderung: Alle haben einen individuellen Lernzuwachs gemäß ihrer Leistungsfähigkeit

Ein Königsweg der Differenzierung: Jeder wird nach seinen Möglichkeiten gefordert und gefördert. Durch Unterricht werden die Abstände zwischen den Leistungen tendenziell vergrößert. Hier liegt eine zieldifferente Differenzierung vor.

Variante 3: Kompensation: Ein Defizit wird aufgeholt

Bei dieser Form ist das Ziel lediglich, dass schwächere Schüler zu stärkeren aufschließen, also Lernlücken geschlossen werden. Hier liegt eine zielgleiche Differenzierung vor.

Variante 4: Minimalzielorientierung: Alle erreichen dasselbe Minimalziel

In diesem Modell werden für alle Schüler dieselben (Minimal-)Ziele festgelegt; die Lernangebote sind jedoch so konzipiert, dass weiterführende Lernzuwächse möglich sind. Hier liegt prinzipiell eine zielgleiche Differenzierung vor, auch wenn intendiert ist, dass der leistungsstärkere Schüler über die gesetzten Ziele hinaus nicht konkret anvisierte Lernzuwächse erreicht.

Abbildung 15: Ziele von Differenzierung (v. Brand/Brandl 2017, 36f.)

In Kapitel 2.1 wurde aufgezeigt, wie eine hohe fluide Intelligenz zu einer Zunahme kristalliner Intelligenz führen kann. Genauso kann eine hohe kristalline Intelligenz – in Form von viel Vorwissen – einen Vorteil für eine weitere Zunahme derselben und damit für die Anhäufung von Kompetenzen und Wissen bieten. Entsprechend kann eine Person mit hoher fluider und kristalliner Intelligenz schneller bspw. Wissen über Schreibprozesse erlangen und wenn mehr Wissen vorhanden ist, schneller weiteres Wissen aufbauen; gleiches gilt für die Kompetenzen. Eine Passung von Individuum und Lernweg fordert deshalb zieldifferentes Lernen, verstanden als mögliche Zunahme von Kompetenzen *und* Wissen. Auch unter den in Kapitel 1 gesetzten Prämissen der Bildungsgerechtigkeit für Schüler*innen unterschiedlicher Lernausgangslagen lässt sich inklusiver Unterricht nur zieldifferent in Bezug auf die Lernzuwächse denken. Eine Förderung nach einem Maß (Variante 1) oder eine Kompensation (Variante 3) würde dagegen eine Diskriminierung für Schüler*innen mit hohen und sehr hohen Begabungen bedeuten, woraus sich ebenfalls schließen lässt, dass Inklusion nicht mit einer zielgleichen Förderung vereinbar ist:

Inklusion und Mindeststandards schließen sich aus; Inklusion und Regelstandards sind zumindest stark widersprüchliche Systeme, die in Einklang zu bringen problematisch ist. (V. Brand 2018, 11)

Für inklusiven Unterricht lässt sich von den vorgestellten Gruppierungen (z. B. von Schüler*innen unterschiedlicher Lernausgangslagen) Abstand nehmen und der individuelle Lernzuwachs (Variante 2 bei v. Brand/Brandl 2017) fokussieren. Zusammenfassend bedeuten individuelle Lernwegemit individuellen und dynamischen Lernressourcen (s. Kap. 8.1) und sofern sie in ressourcensensiblen offenen Settings besprochen werden können, per se individuelle Lernprodukte und -ziele.

Bei den bisherigen Ausführungen lag der Fokus auf den Lernzielen der einzelnen Personen und wurde hinsichtlich begabungsgerechter Förderung ausgeleuchtet. In einem inklusiven Unterricht, in dem nicht nur in Koexistenz, sondern miteinander gearbeitet wird, lässt sich der Blick ebenso auf die Ziele der Lerngruppe richten: In einem Unterricht, in dem Potenziale als Ressourcen konsequent mitgedacht werden, bedeuten kooperative Lernsituationen, dass diese Potenziale in solidarischen Lernsituationen (s. Kap. 8.2, Wocken 1998) für das gemeinsame Lernen und damit auch für Lernziele der Gruppe eingebracht und genutzt werden. Diese Erwartungshaltung wird an alle Lerner*innen gerichtet: Jede*r bringt sich in und für die Gruppe ein, da die Lerner*innen in kooperativen Lernsituationen für das Erreichen ihrer Ziele „auf die aktive Mitwirkung aller Beteiligten angewiesen“ (Baurmann/Müller 2016, 9) sind. Auf Basis dieser „Gleichwürdigkeit“ aller Beteiligten als Wert inklusiven Lernens (Boban/Hinz 2016, 35 f.) können alle Individuen partizipieren.

Inklusiver Unterricht ist sowohl auf das gemeinsame Ziel des solidarisch kooperativen Lernens für alle, das sich auch nur gemeinsam erreichen lässt, ausgerichtet, als auch dadurch bestimmt, dass sich dieses Ziel zugleich für jede*n Einzelne*n individuell ergibt. Für die konkreten Lernziele und -zuwächse bedeutet das, dass sie individualisiert sein müssen (s. Kap. 8.4) und zugleich über die Reflexionspartner*innen nur sozial eingebunden und mittels der Potenziale der Lerngruppe erreicht werden können.

Das gemeinsame solidarische Ziel ist dabei der Prozess der Auseinandersetzung als gemeinschaftliche Reflexion; gleichzeitig findet die Bewusstwerdung des eigenen Schreibprozesses nur

individuell statt. Es wird zwar gemeinsam reflektiert, aber vor der Hintergrundfolie der eigenen Schreiberfahrung(en), weshalb das Ziel sowohl gemeinsam als auch hochgradig individualisiert ist. Für Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernausgangslagen bedeutet das eine Lernzieldifferenz (Klafki 1996), die zur Lernzielindividualität im Sinne der Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit (s. Kap. 1) wird. Gelernt werden kann dabei im Sinne des Enrichments individuell breit und tief sowie schnell.

Durch die Reflexion der eigenen Erfahrung ergeben sich ebenso viele individuelle Lernwege und Lernziele wie Individuen beteiligt sind; diese Wege werden mithilfe des Fokus auf den gemeinsamen Gegenstand in sozialer Einbindung beschriftet. Während der Erfahrung streben die Individuen auseinander; im so entstehenden diversitätssensiblen Lernraum finden sie zusammen. Der Theorie nach könnte dadurch die zu Beginn des Kapitels anvisierte Balance zwischen Individuum und Gruppe, zwischen einem Auseinanderstreben und einem Zusammenkommen, zwischen zentrifugalen und zentripetalen Kräften (Boban 2015, 280) erreicht werden.

9 | Vorbereitung für ein ressourcensensibles Setting

Aufgrund der Unterschiedlichkeit, die in Lernwegen und -zielen möglich sein soll (s. Kap. 8), bietet sich statt Aufgaben, die eine bestimmte Bearbeitung und eine bestimmte Lösung erwarten lassen, ein Lernsetting an: Für die Schüler*innen wird eine Umgebung geschaffen, die einen Rahmen für ressourcensensibles Lernen abseits einer klassischen Förderkultur schafft. Diese begabungsherausfordernde Lernumgebung erfüllt wesentliche Merkmale, die als Basis eines programmatischen Vorschlags für ein ressourcensensibles Lernen zwischen Individualität und Gemeinsamkeit am Lerngegenstand „Auf- und Ausbau von metakommunikativem Wissen über den eigenen Schreibprozess“ dienen (s. Kap. 10; 11; 12):

Ressourcensensibles Lernen: die Lerner*innen

Sprachbegabung wird im hier entworfenen Setting als Ressource, als Potenzial, als dynamische Kategorie mitgedacht, ohne dass äußerlich nach Sprachbegabung differenziert wird. So werden Diagnosen überflüssig, Einfachkategorisierungen unmöglich und Diskriminierung verhindert. Die Passung, die für ein individualisiertes Lernen nötig ist, entsteht für Individuen über die Möglichkeit der Selbstdifferenzierung anstatt einer Zuweisung von unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden. Diese Selbstdifferenzierung geschieht, indem Schüler*innen gewissermaßen automatisch und in Abhängigkeit von den individuellen Ressourcen ihren individuellen Lernweg zum individuellen Lernziel gehen. In Verbindung mit der Bedingung, dass auch Schüler*innen mit hohen kognitiven Lern- und Leistungsvoraussetzungen im verbalen Bereich Achievement (s. Kap. 5.1) ermöglicht wird, bedeutet das, dass das Setting für alle dasselbe ist – aber Schüler*innen mit einer hohen Sprachbegabung nehmen daraus eine hohe Anforderung für sich an, während Schüler*innen mit einer niedrigeren Sprachbegabung eine niedrigere Anforderung wählen. Kurzum: Ein solches Setting lasse individuelle Lernwege zu individuellen Lernzielen beschreiten und bietet damit eine ideale Umgebung für Lerner*innendiversität.

Ein Setting für alle erfordert eine große Offenheit und Komplexität im Deutschunterricht, was zunächst einen hohen *demand*, d. h. hohe Erwartungen an alle Schüler*innen stellt und dadurch ihre Sprachbegabungen herausfordert. Um den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe zu reduzieren, bieten sich Scaffolding-Optionen an, damit sich die Schüler*innen nicht orientierungslos außerhalb der individuellen Zone der proximalen Entwicklung bewegen müssen. Diese Scaffoldingmöglichkeiten sollten settingimmanent sein und den individuellen Lerner*innen einen flexiblen *support* anbieten.

Ressourcensensibles Lernen: der Deutschunterricht

Das Spannungsfeld „individualisiertes Lernen – gemeinsames Lernen“ (Hochstadt/Olsen 2019, 10) wird zu Gunsten der „Grundidee individualisierten Lernens in sozialer Eingebundenheit [als

inklusive Didaktik]“ (Seitz/Pfahl 2016, 32) ausbalanciert und findet seine Konkretisierung im gemeinsamen Erfahrungs- und Lernraum (Bräuer 2018). Hier lassen sich individuelle Erfahrungen machen, die im Gemeinsamen reflektiert werden. Die Erfahrungen der anderen werden benötigt, um die eigene Erfahrung in dieser sozialen Situation vor unterschiedlichen Hintergründen zu reflektieren. Lernen findet damit als sozialer Vorgang statt, bleibt aber im Sinne des Lernens durch Einsicht in das eigene Wissen an das Individuum gekoppelt.

Ressourcensensibles Lernen: der Lerngegenstand

Der Auf- und Ausbau des metakommunikativen Wissens über Schreibprozesse ist ein Teilbereich des Bildungsbeitrags des Faches Deutsch. Reflexionen über Sprache können genau dieses Wissen erweitern und damit zur Sprachkompetenz beitragen. Sprachreflexion ist somit ein möglicher Lernweg, um an diesem Lerngegenstand zu arbeiten. Wissensausbau kann erreicht werden, indem bereits implizit vorhandene Informationen durch eine neue Erfahrung in Informationen mit einem höheren Explizitheitsgrad umgeschrieben werden (Karmiloff-Smith 1995). In der vorliegenden Untersuchung richtet sich der Fokus dabei auf den eigenen Schreibprozess. Das Bewusstwerden des eigenen Schreibprozesses lässt sich als Erfahrungsraum, in dem eine Schreiberfahrung gemacht wird, und als Reflexionsraum, in dem diese und frühere Erfahrung(en) reflektiert werden, gestalten, wodurch ein Lernraum für die Heranwachsenden entsteht.

Der Lerngegenstand gemäß einem Verständnis von Schule als Vorbereitung auf gesellschaftliche Teilhabe *inklusiv*. Es handelt sich außerdem um einen *gemeinsamen* Lerngegenstand gemäß einem Verständnis von sozialem Lernen, wenn die Reflexionen gemeinsam und bezogen den gemeinsamen Gegenstand stattfinden, sowie um einen *ressourcensensiblen* Lerngegenstand gemäß einem Verständnis von individualisiertem Lernen, da es stets nur um das Bewusstwerden des eigenen Wissens sowie um die Reflexion eigener Erfahrungen gehen kann. Über die Konkretisierung des Lerngegenstandes lässt sich die zu Beginn gestellte Forschungsfrage nun als Auftakt zum Konstruktionsteil der Arbeit präzisieren: *Wie lassen sich Bewusstwerdungsprozesse über den eigenen Schreibprozess (bzw. die eigene Sprachproduktion) ressourcensensibel in einer kooperativen Rahmung fordern und fördern?*

10 | Ressourcensensibles Lernen: gemeinschaftliche Reflexionen individueller écriture automatique

Nachfolgend wird ein Setting als möglicher Beitrag zu einem ressourcensensiblen inklusiven Deutschunterricht auf Basis der in den vorangegangenen Kapiteln gesetzten Prämissen entwickelt und anhand dieses Beispiels sowohl ein individueller Erfahrungsraum (Phase 1) als auch ein vorstrukturierter gemeinsamer Lernraum (Phase 2), der durch Reflexionen der Schreiberfahrung(en) in der Kleingruppe angebahnt wird, ausgeleuchtet. Der Fokus des Settings liegt ebenso wie jener der vorliegenden Arbeit auf dem Auf- und Ausbau des metakommunikativen Wissens über den eigenen Schreibprozess (s. Kap. 7), an dem im Setting zwar gemeinsam, aber stets individualisiert und damit ressourcen- und (hoch)begabungssensibel gearbeitet werden kann (s. Kap. 8).

Das in dieser Arbeit vorliegende Setting wurde als Entwicklungsforschungsprojekt *sprachbegabungssensible Schreibformate* von Sarah Reith und Christoph Bräuer konstruiert und zuerst im von Hanna Sauerborn 2020 herausgegebenen Sammelband „Inklusion im Deutschunterricht“ beschrieben. Im Folgenden finden sich Ausschnitte aus dem zugehörigen Artikel „Sprachliche (Hoch-)Begabungsförderung im Regelunterricht Deutsch durch écriture automatique. Zur Konstruktion eines diversitätssensiblen Settings“ (Reith/Hülsmann/Bräuer 2020):

Um alle Lernenden mit unterschiedlich hohen sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten unter diesen Setzungen diversitätssensibel fördern zu können, wurde ein Setting entwickelt, das eben diese Individualisierung sozial eingebunden zulassen soll. [...] Auch Schülerinnen und Schüler mit besonders hohen sprachlichen Begabungen sollen sich dabei adäquat herausgefordert fühlen und ihre Potenziale in die Lerngruppe einbringen können. Damit ist das konstruierte Setting ein Versuch, Deutschunterricht unter den normativen Prämissen einer inklusiven pädagogischen Haltung genauso wie unter der des didaktischen Wissens um passende Herausforderungen für hohe Potenziale zu gestalten. Das Setting besteht dabei aus zwei Phasen. In der ersten Phase findet eine écriture automatique als Schreiberfahrung in Einzelarbeit statt. In der zweiten Phase werden die vorangegangene Schreiberfahrung sowie die entstandenen Texte in der Kleingruppe gemeinsam reflektiert. Jede Phase dauert zehn Minuten, sodass die Gesamtdauer mit Instruktionen und Phasenwechsel etwa einer Schulstunde (45 Minuten) Deutsch entspricht.

[...] Phase I – écriture automatique

»Schreiben Sie schnell, ohne vorgefaßtes Thema, schnell genug, um nichts zu behalten, oder um nicht versucht zu sein, zu überlegen. Der erste Satz wird ganz von allein kommen, denn es stimmt wirklich, daß in jedem Augenblick in unserem Bewußtsein ein unbekannter Satz existiert, der nur darauf wartet, ausgesprochen zu werden. [...] Verlassen Sie sich auf die Unerschöpflichkeit des Raunens. Wenn ein Verstummen sich einzustellen droht, [...] [s]etzen Sie hinter das Wort, das Ihnen suspekt erscheint, irgendeinen Buchstaben, den Buchstaben l zum Beispiel, immer den Buchstaben l, und stellen Sie die Willkür dadurch wieder her, daß Sie diesen Buchstaben zum Anfangsbuchstaben des folgenden Wortes bestimmen« (Breton 1984, S. 29f.).

[Der französische Schriftsteller] Breton und die Gruppe um ihn im Paris des beginnenden 20. Jahrhunderts nutzten die écriture automatique als Kunsttechnik im Sinne des Surrealismus, um sich über Stunden und ganze Tage hinweg ganz dem Spiel mit der Sprache hinzugeben und

freie Prosa und Lyrik entstehen zu lassen. Für den Deutschunterricht hat Hornung die surrealistische Schreibmethode unter dem deutschen Namen des automatischen Schreibens zum Sammeln von Ideen als Textvorlagen nutzbar gemacht. Dabei wird jeweils ein Anfangsimpuls wie ein Reizwort, ein Ton o.Ä. vorgegeben und im Anschluss daran zehn Minuten automatisch geschrieben (Hornung 1995a). Ausgehend von Bretons *écriture automatique*, die – wie nachfolgend gezeigt wird – einen diversitätssensiblen Erfahrungsraum für Heranwachsende anbieten kann, wurde in Kombination mit Begrenzungen von Hornung ein Schreib-Setting für den inklusiven Deutschunterricht konzipiert: Um von einem Anfangsimpuls aus starten zu können, notieren sich die Schülerinnen und Schüler in dem hier vorgeschlagenen Setting die fünf Wörter, die ihnen gerade im Kopf sind. Danach wählen sie eines davon als Impulswort aus und kreisen es ein. Alle Gedanken, die den Schreibenden in den Sinn kommen, werden nun vom Impulswort ausgehend aufgeschrieben. Entscheidend hierbei ist es, den Stift nicht abzusetzen, sondern die motorische Bewegung des Schreibens beizubehalten, um im Gedankenstrom zu bleiben. Fehlt gerade ein sprachnaher, begrifflich fassbarer Gedanke, wird der Gedankenfluss durch Schlaufen (///) abgebildet, bis der nächste sprachnahe, fassbare Gedanke kommt. Bei der *écriture automatique* gelten keine distanzsprachlichen Regeln: Die Schülerinnen und Schüler müssen weder auf Orthografie noch auf Grammatik oder Sagbarkeitskonventionen achten. Ihr Text muss nachher nicht öffentlich gemacht werden und wird im Gegensatz zum Vorschlag von Hornung (1995a; 1995b) auch nicht in ein Schreibprodukt überführt. In diesem Wissen können die Schülerinnen und Schüler ohne konventionelle, pragmatische Filter alles aus dem Kopf direkt auf das Papier bringen. [...]. (Reith/Hülsmann/Bräuer 2020, 196–199; Herv. im Orig.)

[...] Phase II – Reflexionsgespräch

Hornung arbeitet mit den Schülerinnen und Schülern weiter und nutzt die entstandenen Texte als »Vorstufe« für narrative, argumentative oder deskriptive Texte (Hornung 1995a; 1995b). Bei Breton wird das automatisch Geschriebene als »erster und letzter Entwurf« und Poesie verstanden (Breton 1984, S.29). Die *écriture automatique* in dem vorgestellten Setting ist wie bei Breton »erster und letzter Entwurf«, weshalb der französische Ausdruck beibehalten wird. Es gibt keine Weiterarbeit, kein Hinüberführen in ein ausgeformtes Schreibprodukt. Das Geschriebene bleibt unangetastet stehen, weitergearbeitet wird anders: Nach der *écriture automatique* folgt ein Gespräch in Kleingruppen, in denen die Schreibenden auf einer metakognitiven Ebene und bewusst in einem gemeinsamen Gespräch anhand des entstandenen Texts auf ihre zuvor gemachte Schreib-Denk-Erfahrung blicken. Damit verfolgt das Verfahren einen Zweischritt: 1. *écriture automatique* und 2. Reflexionsgespräch über die *écriture automatique*. (Reith/Hülsmann/Bräuer 2020, 207)

Jeweils angepasst an die Lerngruppe lässt sich auf der dargestellten Grundlage ein diversitätssensibles Schreib-Setting planen und durchführen. Als besonders geeignet erscheint das Setting in dieser Form dabei für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe neun oder höher, da davon auszugehen ist, dass sie über so viel Schreibwissen verfügen, dass sie es einerseits in die *écriture automatique* einbringen als auch im Reflexionsgespräch nutzen können. Für die *écriture automatique* können die folgenden Schritte angekündigt werden:

- Freiräumen des Tisches bis auf einen funktionierenden Stift und ein Blatt Papier
- Aufschreiben von fünf Wörtern, die gerade im Kopf sind
- Bestimmung eines der Wörter als Anfangswort durch Einkreisen
- Ankündigung der *écriture automatique* in Anlehnung an Breton und in Anpassung an die Lerngruppe [...]
- Hinweis darauf, dass die *écriture automatique* nicht öffentlich gemacht werden muss
- Begrenzung der *écriture automatique* auf zehn Minuten

Für das Reflexionsgespräch können Gruppen in einer Größe von vier bis sechs Schülerinnen und Schülern gebildet werden, um einerseits genügend Erfahrungen zum Austausch, andererseits genügend Zeit zu haben, damit jede bzw. jeder teilhaben kann. Die Zusammensetzung der Lerngruppen von Seiten der Lehrkraft sollte diversitätssensibel vorgenommen werden. Mit

Blick auf die Klasse lässt sich allerdings überlegen, ob an dieser Stelle nicht eine eigene Einteilung der Schülerinnen und Schüler der geschützten Atmosphäre und damit dem Reflexionsgespräch zuträglicher sein könnte. Leitfragenkarten und zusätzliche Unterstützungskärtchen für die Gruppen können je nach eigenen Möglichkeiten der Reflexion mehr oder weniger Orientierung für das Gespräch geben. Dabei werden die Leitfragenkarten auf den Gruppentischen selbst, die Unterstützungskärtchen dagegen an anderer Stelle im Raum platziert. Mit Ersteren wird das Gespräch strukturiert, da sie – von der Gruppe bestimmt – die Moderationsleistung im Gespräch übernehmen und damit an die Gruppe angepasst jeweils die nächste Gesprächsphase einläuten können, die je einen bestimmten Fokus (Prozess, entstandener Text, Bewertung) hat. Die Unterstützungskärtchen dienen dazu, ins Gespräch zu kommen, wenn die Gruppe das Gefühl hat, dass nicht genügend Gesprächsimpulse entstehen. Die Schülerinnen und Schüler können Begriffe für die Erfahrungs- und Textbeobachtungsmöglichkeiten lesen und sie annehmen oder ablehnen. Diese Freiwilligkeit kann stets betont werden, um den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, dass sie in diesem Setting die Handelnden sind. Mit der Platzierung der Unterstützungskärtchen an anderer Stelle im Raum wird verlangt, dass sich die Schülerinnen und Schüler aktiv damit auseinandersetzen, ob sie weitere Unterstützung benötigen. (Reith/Hülsmann/Bräuer 2020, 218–220)

[Dadurch] ist der support [...] vorformuliert, da davon ausgegangen wird, dass die Schülerinnen und Schüler im Gegensatz zum möglichen support für die *écriture automatique*, der aus vergangenen Schreiberfahrungen besteht, nicht über viele Schreibreflexionserfahrungen verfügen, die sie selbst als support einbringen könnten. Mit der Aufgabe der Selbstreflexion wird eine hohe Anforderungserwartung an alle gestellt. Durch die drei Leitfragen werden die aufgezeigten Reflexionsmöglichkeiten [...], die der eigene Text der *écriture automatique* bietet, angestoßen. Zunächst wird der Blick dabei auf den Schreibprozess gelenkt: »Wie hast du dich während des automatischen Schreibens gefühlt?«. Hier kann durch Reflexion der gemachten Erfahrung ein Bewusstsein über den eigenen Schreibprozess, über das Zusammenspiel von Denken und Schreiben, über ästhetisches Schreiberleben und über sich selbst als Schreiberin oder Schreiber entstehen. Die zweite Frage zielt auf einen Vergleich der entstandenen Texte untereinander: »Wie sind die entstandenen Texte?«. Dies lässt Reflexion und damit die Entstehung von Bewusstsein über Regeln, Textformen etc. zu, da genau darüber gesprochen werden kann, wenn es keine Zielvorgabe gegeben hat. Die dritte Frage schließlich fordert die Heranwachsenden dazu auf, die *écriture automatique* mit ihren anderen schulischen und außerschulischen Schreiberfahrungen zu vergleichen, um über das Thematisieren der Unterschiedlichkeit weitere Reflexionsanstöße zu geben: »Wie findest du das automatische Schreiben?«. Zu jeder Leitfrage können weitere Kärtchen zur zusätzlichen Anregung bzw. Unterstützung der Reflexion durch die Gruppe freiwillig und selbstbestimmt eingeholt werden [s. Abb. 16]. (Reith/Hülsmann/Bräuer 2020, 209f.)

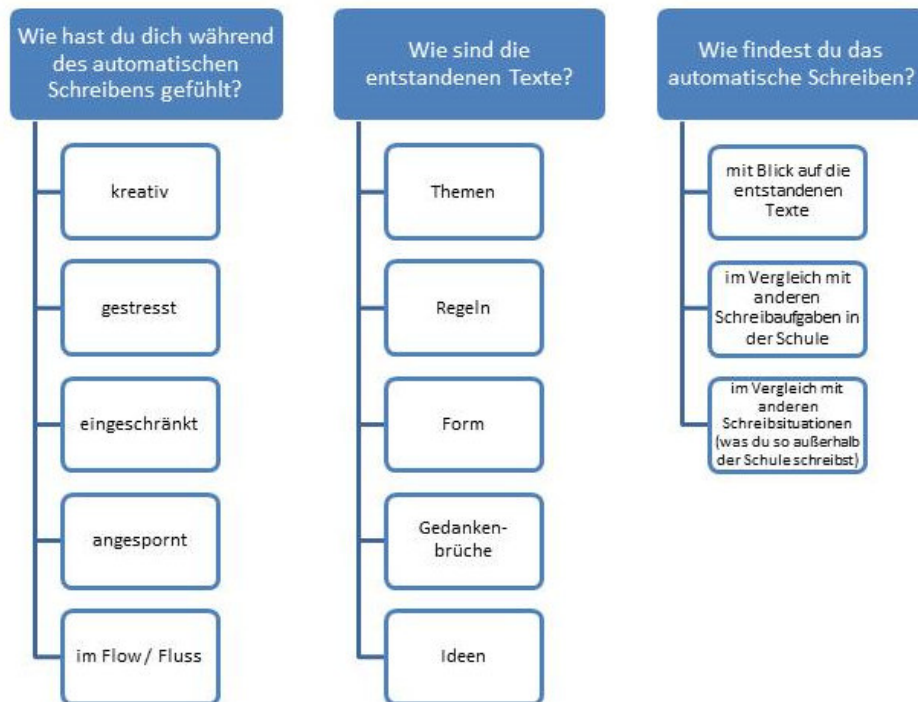


Abbildung 16: Leitfragenkarten plus Unterstützungskärtchen für das Reflexionsgespräch (Reith/Bräuer 2017; zuerst veröffentlicht in Reith/Hülsmann/Bräuer 2020, 220)

Der support wird von der Gruppe gemeinsam beschlossen. Benötigen sie mehr Orientierung, um über das eigene Schreiben ins Gespräch zu kommen, können sie darauf zugreifen. Da in dieser Phase des Settings die Kooperation in der Lerngruppe im Vordergrund steht, entscheidet jede Gruppe gemeinsam. Wird das Setting häufiger durchgeführt, kann der support mit jeder Reflexion weniger gebraucht und eingeholt werden; auch in der Gruppe kann er von manchen mehr, von anderen weniger genutzt werden. Fühlt sich die Gruppe in der Lage, sich gegenseitig Fragen zu stellen, kann sie den support über ein Gespräch oder über mehrere Gespräche hinweg zurückfahren. Im Sinne des *Scaffoldings* (Gibbons 2002) werden die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, mehr und mehr ohne support auf die erlernten Möglichkeiten der Reflexion über das eigene Schreiben und die entstandenen Texte zurückzugreifen. (Reith/Hülsmann/Bräuer 2020, 210f.; Herv. im Orig.)

11 | Erfahrungsraum: die écriture automatique

Nachfolgend wird zunächst der durch die écriture automatique eröffnete Erfahrungsraum skizziert. Im Anschluss wird dieser auf seine Ressourcensensibilität hin ausgeleuchtet. Diese Unterkapitel sind die Basis für die Betrachtung des Reflexionsgesprächs bzw. den Lernraum, um den es in Kapitel 12 geht.²⁶

11.1 | Die écriture automatique als Erfahrungsraum

In der écriture automatique gilt es nicht, ein anvisiertes fixes Produkt, sondern einen offenen flüchtigen Prozess zu gestalten. Heranwachsende können sich ganz auf diesen Denk- und Schreibprozess einlassen. Die écriture automatique unterscheidet sich durch dieses Ausblenden einer Produktorientierung sowie dem Fehlen von verbindlichen Regeln von üblichen Schreibaufgaben in der Schule und bietet gerade dadurch einen offenen Raum für diverse Schreiberfahrungen – Schülerinnen und Schüler können den Freiraum sowohl durch eine implizite oder explizite Orientierung an Textkonventionen (Funktionen, Strukturen und Prozeduren, bspw. Narrationen, ...) als auch durch ein explizites Spiel mit diesen Textkonventionen gestalten (bspw. Wortlisten, Aphorismen, ...). Aus diesem Möglichkeitsraum ergibt sich ein Potenzial für die anschließende Gesprächsphase zum Reflektieren [...]. In Schreibaufgaben in der Schule wird zumeist ein konkretes Schreibprodukt gefordert, das die Beachtung spezifischer Textkonventionen verlangt: Entsprechend planen und formulieren die Lernenden und überarbeiten zum Teil ihre Texte selbst. Die dabei zu treffenden Planungsentscheidungen werden durch eine metakognitive Instanz beeinflusst, die die Prozesse begleitet (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017). Die écriture automatique kann von den damit verbundenen Restriktionen befreien, während sie zum Schreiben auffordert, aber Freiheit und Offenheit in Form und Inhalt bietet. Sie ist damit keine Aufgabe, sondern ein Prompt, eine Aufforderung zum sprachlichen Handeln. Die motorische Bewegung des Schreibens kann dabei »den unbewussten Gedankenstrom [...] aktivieren« (Fix 2006, S. 227). Das Potenzial der écriture automatique entsteht genau dadurch: Angeregt durch, aber nicht fokussiert auf das Schreiben, können sich Schreiben und Denken aufeinander einschwingen und die Schreibenden in Kontakt mit ihren eigenen Gedanken kommen. So kann mit Rosa gesprochen Resonanz entstehen (Rosa 2016). Würde sich vollständig auf den Prozess eingelassen werden, kann der Gedankenstrom in den Fokus rücken, das Schreibwissen nicht direkt angesteuert und gezielt abgerufen, sondern im implizit wirkenden Hintergrund bleiben. Hierdurch ließe sich aus der Breite des Schreibwissens schöpfen, anstatt durch den Fokus auf einen expliziten Bereich das Ganze aus dem Blick zu verlieren: Es können Spiele mit der Sprache entstehen, die Schreibenden können ganz in die Ästhetik der Sprache eintauchen, ihre Potenziale [s. Kap. 2.3] indirekt ansteuern und sie ohne Druck nutzen. Sie können sich ganz ihrem ästhetischen Vergnügen, ihrer »Lust am Spiel« und ihrer »Lust am Schönen« hingeben (vgl. Rank 2004, S.209; 206f. in Bezug auf das Vergnügen an und mit literarischen Texten). (Reith/Hülsmann/Bräuer 2020, 199f.; Herv. im Orig.)

11.2 | Ressourcensensibilität im Erfahrungsraum


Was bedeutet diese Herausforderung durch Offenheit für Schreibende mit unterschiedlich hohen Begabungen? Die Lernenden füllen die écriture automatique mit ihren unterschiedlichen

²⁶ Bei den Unterkapiteln 11.1 und 11.2 handelt es sich um Ausschnitte aus Reith/Hülsmann/Bräuer 2020.

Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf Denken (intellektuelle Begabung) und Schreiben (intellektuelle Begabung im verbalen Bereich) sowie mit einem individuell eingeholten support aus: Zunächst ist zu beachten, dass das Einholen des supports durch das Einsetzen von Schreibwissen bereits eine kognitive Leistung ist. Es setzt voraus, dass den Schreibenden Regeln bekannt sind und sie dazu fähig sind, diese auch anwenden zu können. Doch auch, wenn sich Schreibende mit geringen sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten weder an bekannten Strukturen orientieren (können) noch in ein Sprachspiel bzw. ein Schreibdenken kommen (können), erfüllt das Sprachhandeln als »assoziatives Schreiben« (Bereiter 2014) den Prompt. Solange über einen Schreib- ein Gedankenfluss geformt wird bzw. Gedanken- und Schreibprozess eine Resonanzachse bilden, also aufeinander reagieren, wird der Aufforderung nachgekommen. Hierbei können sehr einfache assoziative Texte entstehen. Denkbar ist auch, dass – wie auch bei Schreibnovizinnen und -novizen – keine oder wenige Filter aktiviert werden, was sich wiederum im Geschriebenen zeigen kann. Der Annahme nach können Heranwachsende mit Sprachbegabungen im breiten mittleren Bereich als support auf ihr Schreibwissen zurückgreifen. Auf diese Weise würden sie sich denjenigen support holen, der es ihnen erlaubt, die Aufforderung über herkömmliche, vertraute und sichere Wege zu bearbeiten, indem sie sich an Rezipientinnen und Rezipienten orientieren oder bestimmte Schemata nutzen. Es ist dann möglich, dass die gewählte Struktur den Gedankengang überformt, sodass etwa nach einer Füllung des nächsten Schrittes (z.B. Höhepunkt in einer Erzählung) oder nach Formulierungen in einer bestimmten konzeptionellen Ausrichtung der Sprache (z.B. Sprache der Nähe in einem Monolog; Koch/Oesterreicher 1985) gesucht wird. Bei Heranwachsenden mit hohen oder sehr hohen sprachlichen Fähigkeiten ist vorstellbar, dass sie ihre Aufmerksamkeit ganz auf den Gedankenstrom lenken und ihr Sprachwissen und -können hintergrundbewusst dazu verwenden, dem Gedankenstrom eine sprachliche Ausdrucksform zu geben. Der Gedankenstrom formte dann die Sprache. Das eigene (Schreib-)Wissen kann nicht ausgeschaltet werden, aber die Grenzen seiner Konventionen können in einem gewissen Rahmen überschritten werden. Dadurch können dem Ziel der surrealistischen Kunsttechnik nach Breton entsprechend ästhetische Sprachspiele und damit ein Hintergehen sprachlicher Konventionen geschehen, womit sprachliche Begabungen angesprochen werden (»Interesse an [...] Wortspielen«, Gieseke 2012, S.77). Unkonventioneller Sprachgebrauch stellt dabei eine hohe Anforderung dar, weil ein Spiel mit der Sprache Wissen über Sprache und ihre Verwendungsmöglichkeiten voraussetzt (»Fähigkeit für logisch-grammatische Aspekte der Sprache«, Gieseke 2012, S.77), um sich damit gewissermaßen über sie zu stellen. Beispiele hierfür wären das Nutzen nur einzelner Elemente von bekannten Textschemata, klare Brüche in der Form, die entstehen, wenn Gedanken zugelassen, anstatt in eine feste Form gepresst werden, Wortspiele oder spielerische Verweise auf Literatur als intertextuelle Bezüge von einem kreativen Zugriff (oder einem Geschehenlassen) aus, etc. In die *écriture automatique* können dadurch alle weiteren sprachlichen Potenziale zwanglos eingebracht werden [s. Kap. 2.3]. Dem ästhetischen Vergnügen am Spiel mit der Sprache [...] kann freier Lauf gelassen werden, wobei gilt: »Zum Spiel gehört immer ein gewisses Maß an Offenheit. Es gibt kein Spiel, dessen Ausgang gewiss ist [...]« (Rank 2004, S.209). Gerade diese Offenheit kann die *écriture automatique* als Herausforderung besonders attraktiv für Lernende mit hohen sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten machen. Ein in der *écriture automatique* mögliches ästhetisches Spiel mit der Sprache (»Gefühl für künstlerisch-ästhetische Aspekte der Sprache«, Gieseke 2012, S.77), das sich über Konventionen hinwegsetzt, lässt keine Deckeneffekte aufkommen, wie es konventionelle Schulaufgaben mit sich bringen können. Vorstellbar ist, dass Heranwachsende mit hohen sprachlichen Begabungen deshalb eher bereit und in der Lage sind, sich auf den Prozess selbst einzulassen und ihr »spontanes Reagieren in sprachlichen Situationen« (Gieseke 2012, S.77) zeigen. Auch dieses Schreiben kann ein assoziatives Schreiben sein, es befindet sich jedoch voraussichtlich auf einer anderen Stufe als das assoziative Schreiben der Schülerinnen und Schüler mit weniger sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Assoziationen schließen einen unfokussierten Zugriff auf das Schreibdenken mit ein und springen außerdem voraussichtlich schneller und tiefer und/oder breiter in Themen und Sprache hinein. So wären die Maßnahmen der Akzeleration durch die Möglichkeit der individuellen Geschwindigkeit bzw. des Enrichments durch die Möglichkeit, tiefer in die Themen zu gehen bzw. mehrere Felder zu thematisieren und dadurch in die Breite zu gehen, gegeben [s. Kap. 5.2]; Hochbegabungsförderung kann an diesen Stellen stattfinden. Würde sich im Schreiben der Blick von einer metakognitiven Ebene auf das Denk-

und Schreibgeschehen zeigen und nachvollziehen lassen, dass sich die bzw. der Heranwachsende beim durch das Schreiben angeregte Denken selbst beobachtet und darüber reflektiert hat, ließe sich ein »epistemisches Schreiben« (Bereiter 1980), ein erkenntnisförderndes Schreiben, ausmachen. Das Schreiben stößt Denkprozesse an und wirkt als Formgebung für die Gedanken. Die Hand wird zum Denkwerkzeug. Denken und Schreiben verschmelzen in der *écriture automatique* zu einem; versinkt die oder der Schreibende ganz darin, kommt es zum Flow-Effekt. Dies kann laut Csikszentmihalyi nur dann erreicht werden, wenn auf adäquatem Niveau gearbeitet wird (Csikszentmihalyi 2005): Die potenzielle Leistungsfähigkeit entspricht dabei der Höhe der Anforderung. Ist die Anforderung im Vergleich zum Potenzial zu hoch, kommt es zu Überforderung und in der Folge zu Angst. Ist die Anforderung im Vergleich zum Potenzial zu niedrig, kommt es zu Unterforderung und in der Folge zu Langeweile (Csikszentmihalyi 2005). Der Flow-Effekt entspricht damit der aufgezeigten Vorstellung von Achievement [s. Kap. 5.1]. Als Besonderheit der *écriture automatique* kann dieses Schreibdenken auf dem adäquaten Niveau individuell und damit von allen Schreibenden passend ausgefüllt werden. Die Schreibenden können im eigenen Tempo und individuell tief und/oder breit in den eigenen Gedankenstrom und das eigene Schreiben eintauchen, bzw. sich bei Bedarf Orientierung als individuellen support einholen. So fordert die *écriture automatique* die je individuellen sprachlichen Potenziale heraus, auch ohne eine vorgegebene Differenzierung oder Individualisierung durch die Aufgabenstellung. Alle Lernenden erhalten dieselbe Aufforderung zum Sprachhandeln und kommen ihr auf ihre eigene Art und Weise nach. Die individuellen Unterschiede in den Voraussetzungen der Heranwachsenden werden damit nicht in differenzierten Aufgaben vorweggenommen, sondern ergeben sich im Arbeiten nach einem Prompt, der zunächst für alle gleich ist und damit weder unter- noch überfordert, weder diskriminiert noch privilegiert. Geschrieben werden kann in der *écriture automatique* in jeder Sprache und Sprachform. Wird die Aufforderung, die eigenen Gedanken schnell in Worte zu fassen, ernst genommen, kann das gesamte sprachliche Repertoire, das aus verschiedenen Einzelsprachen gespeist wird, genutzt werden, wodurch auch in diesem Bereich eine Diversitätssensibilität besteht (s. zu einer »plurilingualen Schreibdidaktik« in Bezug auf automatisches Schreiben, Hornung 2002). Eine Reflexion der daraus entstandenen »Texte« bildet damit eine weitere hoch herausfordernde Möglichkeit für alle Schreibenden. Auch im Inhalt lässt die *écriture automatique* die denkbar größte Offenheit zu: Die Schreibenden wählen den Anfangsimpuls und können sich im Schreiben frei ihren aktuellen Themen widmen, sodass die *écriture automatique* auch diversitätssensibel in Bezug auf Interessendifferenz ist. Dies gilt für alle Schreibenden auch unabhängig von ihren kognitiven Lern- und Leistungsvoraussetzungen, jedoch zeigen laut Holling als hochbegabte diagnostizierte Heranwachsende ein im Vergleich zu Altersgenossinnen und -genossen gesteigertes und frühes Interesse an Thematiken wie Politik, Recht und Unrecht, Sexualität oder Umwelt (Holling 2003, S.22), welche in der *écriture automatique* aufkommen und verhandelt werden können. Alle unterschiedlichen entstandenen »Texte« und die damit einhergehende Erfahrung lassen den Schritt der Reflexion in der zweiten Phase zu [s. Kap. 8.3]. Sie bilden die Basis für das Reflexionsgespräch in der Kleingruppe. (Reith/Hülsmann/Bräuer 2020, 201–206)

[...] Die *écriture automatique* zwischen demand und support

Demnach bietet die *écriture automatique* die Möglichkeit, sich ganz auf einen Prozess einzulassen, kein Produkt anzustreben und potenzielle externe Rezipientinnen und Rezipienten außen vor zu lassen. Es wird die schlichte Aufforderung zum plan- und form- und rezipientenfreien Niederschreiben der Gedanken gestellt und somit eine größtmögliche Offenheit gestaltet. Winkler zu Folge zeichnet sich die Offenheit einer Aufgabe durch eine hohe Anforderung (demand) und eine geringe Unterstützung (support) aus. Das lässt den Prompt, sprachlich ohne die üblichen Textkonventionen und Schreiboperationen [s. Kap. 7.4] zu handeln, herausfordernd werden. Die *écriture automatique* wird zu einem komplexen, anpassungsoffenen Erfahrungsraum für die Heranwachsenden, da sie zunächst weder Orientierung im gewohnten Schreibprozess noch Orientierung in geltenden, erlernten Regeln und Schemata finden. So handelt es sich streng genommen nicht um eine Aufgabe im Sinne der Bearbeitung eines Schreib- bzw. Sprachhandlungsproblems, für das es Lösungsschritte bzw. eine (oder mehrere) Lösung/en gäbe (Winkler 2011). Zugleich bietet die *écriture automatique* formal und material Unterstützung: Durch die Vorgabe, den Stift nicht abzusetzen und im Falle fehlender sprachnaher Gedanken den Schreibfluss durch das Schreiben von verbundenen Schlaufen () am

Laufen zu halten, stellt das Verfahren eine formale Unterstützung bereit, die es allen Schülerinnen und Schülern erlaubt, der Aufforderung nachzukommen. Darüber hinaus erlaubt die Offenheit der Aufforderung, dass die Heranwachsenden selbst die Herausforderung der Offenheit senken und sich selbst support in ihre Situation hineinholen (Winkler 2011, S.41; S.44). Sie können auf ihr Sprach- und Textwissen sowie auf ihre Schreib- und Textkompetenzen zurückgreifen und so ihren Gedankenfluss strukturieren und ihren Schreibfluss linearisieren. Grammatische, textuelle, orthografische Kompetenzen können eine materiale Unterstützung und einen sicheren Rahmen bieten, in dem innerhalb der selbst durch die Wahl z.B. einer Erzählung gesetzten Struktur Gedanken kommen. (Reith/Hülsmann/Bräuer 2020, 200f.)

12 | Lernraum: das Reflexionsgespräch

Wird in der écriture automatique nur geschrieben, ohne zu planen und zu überarbeiten, erhalten die Schülerinnen und Schüler etwas Einmaliges: eine Offenlegung des eigenen und damit individuellen (Schreib-)Denkprozesses, der sich im Text niederschlägt. (Reith/Hülsmann/Bräuer 2020, 213; Herv. im Orig.)

Aus dieser Besonderheit der écriture automatique ergeben sich vielfältige Lernpotenziale für eine Reflexion in der zweiten Phase des Settings. Wie gezeigt werden wird, ermöglicht das Setting, anhand der eigenen Schreiberfahrungen (Individualität) und im Austausch mit anderen (Gemeinschaft) gemeinsam auf einen komplexen Lerngegenstand und diverse Materialien (unterschiedliche Schüler*innentexte) zu schauen, dabei individuell im Gemeinsamen und zugleich und -different zugleich zu lernen. Im Folgenden wird zunächst diese dem Setting zugrunde liegende Rahmung des sozial eingebundenen individuellen Lernens anhand des zugleich gemeinsamen wie diversen Lerngegenstandes aufgespannt. Im Anschluss wird der ausgewählte komplexe Lerngegenstand fokussiert und die grundlegenden theoretisch hergeleiteten Reflexionspotenziale vorgestellt. Danach werden die auf Basis einer Pilotstudie erarbeiteten potenziellen konkreten Reflexionspotenziale skizziert, um die darauf aufbauende Erstellung der Reflexionskärtchen zu zeigen (Kap. 12.4). Schließlich richtet sich der Fokus auf die Ressourcensensibilität des Lernraums: Was können die Heranwachsenden innerhalb dieser „kooperative[n] Rahmung“ (v. Brand/Brandl 2017, 56) individualisiert und (hoch-)begabungssensibel im Sinne des Enrichments (s. Kap. 5.2) ganz konkret lernen? Dabei stehen entsprechend dem ausgewählten Lerngegenstand (s. Kap. 7) die fachlichen Reflexionspotenziale mit Bezug auf Schreibprozesse sowie das Individuum in seinen möglichen Lernwegen und -zielen im Zentrum.

12.1 | Zwischen individuellem und gemeinsamem Lernen

Während die erste Phase, die écriture automatique, durch die Orientierung auf den Prozess in (totaler) Offenheit ablaufen kann, geschieht in der zweiten Phase, dem Reflexionsgespräch, eine Fokussierung und damit eine Art Schließung für alle hinsichtlich der kognitiven Ausrichtung, indem mithilfe von konkreten Reflexionsfragen der Fokus gelenkt wird. So balanciert das Setting zwischen Individualität und Gemeinschaft aus (s. Kap. 8). Während jede*r die Schreiberfahrung für sich macht, findet das Gespräch gemeinsam als kooperative Lernsituation (s. Kap. 8.2; Wocken 1998) statt. Durch die Erfahrung der écriture automatique entstehen individuelle Reflexionspotenziale für die Schüler*innen, die Möglichkeiten zur Sprachreflexion bieten und dadurch zum Auf- und Ausbau des metakommunikativen Wissens über Schreibprozesse genutzt werden können. Durch das Setting wird den Schüler*innen ein Erfahrungsraum angeboten, dem ein auf diesen bezogener Reflexionsraum folgt. Dieser Reflexionsraum ermöglicht Einsichten in das eigene Schreiben und überführt damit den Erfahrungs- in einen Lernraum (s.

Kap. 8.3; Bräuer 2018; Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019). Im Reflexionsgespräch wird durch eine Aufgabenstellung mit Unterstützung die offene Erfahrung der *écriture automatique* nachträglich systematisch in den Blick genommen; dabei können die Schüler*innen die bereits vorgestellten Leitfragen und Reflexionskärtchen nutzen (s. Abb. 16 in Kap. 10). Diese sollen die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auszurichten helfen, um Einsichten und Erkenntnisse in Bezug auf den eigenen Schreibprozess auf Metaebene zu erlangen. Die Schüler*innen haben durch viele weitere Schreiberfahrungen in und außerhalb der Schule implizites Wissen über Schreibprozesse gesammelt, was angeregt durch das Setting auf eine explizitere Ebene rücken und sogar verbalisierbar werden kann (s. Kap. 7.2; Karmiloff-Smith 1995). Auf diese Weise können neben der *écriture automatique* auch frühere Schreiberfahrungen durch den reflektierten Blick darauf nachträglich zu strukturierten Lernräumen werden.

Die Reflexion findet als Gespräch in der Gruppe statt, während jedes Lernen durch Einsicht nur individualisiert geschehen kann (s. Kap. 7.6) – insbesondere, da hier die eigene Schreiberfahrung die Hintergrundfolie bildet, vor der die Erfahrungen der anderen betrachtet und reflektiert werden können. So kann mit jeder geäußerten Reflexion die eigene Schreiberfahrung immer wieder neu und mithilfe der eigenen kognitiven Ressourcen fokussiert werden. Sehen oder Einsehen geschieht hier, indem die Informationen mit Aufmerksamkeit bedacht werden.

Zudem bildet die Gruppe den Anlass, die eigenen Reflexionen zu verbalisieren. Die Kommunikation ist hier mündlich und dadurch spontan, nah und sehr direkt. Gesprächspartner*innen sind anwesend in Raum und Zeit (s. Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Kap. 7.4) und das gemeinsame Nachdenken über etwas, das Fokussieren und das Verbalisieren der Reflexionen wird direkt durch die Situation evoziert. Man spricht und wird gehört. Andere sprechen und man hört zu. Reflexionen können sich gegenseitig anstoßen, Gezeigtes kann simultan gesehen werden. Für das Gespräch sind alle aufeinander angewiesen, jede*r ist relevant mit der eigenen Erfahrung. Möglich ist das Lernen nur über den Austausch im Reflexionsgespräch. Damit werden auf Basis der Gleichwürdigkeit Potenziale eingebracht und so Schüler*innen mit unterschiedlichen Ressourcen zum „Gewinn“ (HRK 2015, 2): Sprachliche Potenziale werden entsprechend bei der Konstruktion des Settings nicht nur gleichwürdig bedacht, sondern in einer Idealvorstellung der Praxis sensibel wahrgenommen und wertgeschätzt (s. Kap. 8).

Innerhalb dieser gemeinsamen Lernsituation geht es nicht darum, arbeitsteilig ein gemeinsames Ziel im Sinne eines Produkts zu erreichen. Das gemeinsame Ziel ist das Reflexionsgespräch als Prozess selbst; die Ziele für die Lerner*innen bestehen aber in einem individuell großen Ausbau des eigenen metakommunikativen Wissens über den eigenen Schreibprozess, sind somit individualisiert und divers (s. Kap. 8.4).

12.2 | Grundlegende Reflexionspotenziale durch die *écriture automatique*

Der Gegenstand im Setting ist nicht nur gemeinsam und divers, sondern auch komplex, wie im Folgenden anhand der grundlegenden und konkreten Reflexionspotenziale deutlich gemacht werden soll. Wie in den Ausführungen zum Erfahrungsraum (Kap. 11) bereits deutlich wurde, unterscheidet sich die *écriture automatique* von vielen anderen Schulaufgaben wie z. B. der Erörterung, indem im Gegensatz zu dieser kein klares Textprodukt im Sinne einer Orientierung an einem Textmuster gefordert wird und weder Regeln noch Rezipient*innen berücksichtigt

werden müssen. Es muss nicht „vertextet“ werden (s. Kap. 7.5; Bachmann/Becker-Mrotzek 2017) und der Schreibprozess sieht nicht so aus wie der von Hayes (2012) skizzierte, da das Bearbeiten der Aufgabe keinen Problemlöseprozess darstellt (s. hierzu auch den zweiten Teil dieses Unterkapitels) und strenggenommen nicht einmal ein Bearbeiten einer Aufgabe, sondern das Ausführen einer Aufforderung – eines Prompts – ist. Durch die *écriture automatique* selbst sind keine Kriterien vorgegeben, wie es *gut* zu machen ist. Es müssen keine schulischen Normen²⁷ wie z. B. Regeln der Syntax, Orthografie oder auch Sagbarkeitskonventionen erfüllt werden. Das Schreiben ist ein Schreiben *für sich* (zu den Schreibfunktionen s. Kap. 7.5; Ossner 1995) bzw. für niemanden; wird die Methode ernst genommen, findet weder eine ausführliche Planung noch eine Überarbeitung des Geschriebenen statt. Dabei können Texte wie die der Surrealist*innen produziert werden: fragmentarisch, Denkprozesse zeigend, ästhetisch, für sich stehend.

*„Der Widerspruch ist es, der uns produktiv macht.“
Johann Wolfgang von Goethe (1749 – 1832)*

Diese geschilderten Besonderheiten der *écriture automatique* können dazu führen, dass die Schreiber*innen in ein Staunen verfallen und das, was durch die Schreibmethode entstanden ist, wahrnehmen und offen beschreiben (zum Begriff des Staunens bspw. Bräuer 2020). Hier kann sich der „Lust am Schönen“ oder der „Lust am Spiel“ (Rank 2004, 209; 206f. in Bezug auf literarische Texte) hingeeben werden – als Rezipient*in des eigenen Textes oder als Rezipient*in der anderen Texte aus der Peergroup. Bestaunt werden können z. B. die Ästhetik des Textes oder seine Eigenheiten, ohne dass ein strukturierter Vergleich mit anderen Texten stattfindet. Ebenso können sich die Schreiber*innen – insbesondere in ihrer Rolle als Schüler*innen innerhalb der Sozialisationsinstanz Schule – irritiert fühlen. Eine Irritation tritt dann auf, wenn Erwartungen nicht erfüllt werden; sie kann grundsätzlich „in Richtung auf Neuheit oder in Richtung auf Abweichung“ aufgelöst werden (Luhmann 1995, 99; zur Irritation als Lernanlass auch insb. Schäffter 1997). Luhmann zufolge findet Lernen dann statt, wenn die Irritation in Richtung Neuheit aufgelöst wird (Luhmann 1995, s. hierzu auch Bräuer 2020). Voraussetzung für Lernen ist in diesem Zusammenhang eine Bereitschaft zur Irritation – die „Stolperkompetenz“ (Freudenberg 2014, 60). Der aus der *écriture automatique* resultierende Text bietet den Schüler*innen viel Irritationspotenzial, das sie für Reflexionen über Schreibprozesse nutzen können, indem durch die Irritation bereits vorhandenes implizites Wissen über Schreibprozesse auf eine explizite Ebene gehoben wird.

Im Prozess der *écriture automatique* können die Heranwachsenden die Erfahrung machen, dass es hier erlaubt ist, sich von eigenen Erwartungen an das Produkt ebenso wie von Erwartungserwartungen (Luhmann 1984) – also dem, was Schüler*innen etwa seitens der Lehrpersonen als Erwartungen an sie annehmen – zu lösen und genau damit strenggenommen die

²⁷ In Bezug auf Schreiben gibt es auch Normen, die allein für die Schule gelten und sogar den eigentlichen Normen der Sprache widersprechen. Bredel verweist hier auf die in der Schule geltende Norm, Satzanfänge nicht mit „und“ zu beginnen, während genau das Teil unserer Sprachkultur ist, was sie anhand des Lukasevangeliums zeigt (Bredel 2007, 136).

durch das Setting gestellte Erwartung zu erfüllen. In der *écriture automatique* können Konventionen unterlaufen werden; vielleicht kann ein Spiel mit ihnen stattfinden.

Grundsätzlich kann alles, was in der *écriture automatique* geschrieben wird, zum Ausgangspunkt von Reflexionen über Schreibprozesse werden. Hiernach gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder wird einfach hin- und vielleicht wahrgenommen, dass Gedanken nacheinander auf dem Papier stehen, oder es wird reflektiert, wie sich dies zu anderen Schreibaufgaben verhält. Die Neuheit der *écriture automatique* kann demnach als irritierend erlebt und produktiv genutzt werden, indem diese Schreiberfahrung mit anderen Schreiberfahrungen in der Schule verglichen wird (s. Leitfrage 3), was wiederum eine Reflexion über schriftsprachliche Textproduktion ermöglicht.

Die vorangegangenen Ausführungen bezogen sich auf die Vorstellung, dass der Prompt in der Offenheit, im Spiel, im Hintergehen von Konventionen etc. von den Schüler*innen ausgefüllt wird. Darüber hinaus gibt es weitere Möglichkeiten, die ebenfalls Potenziale für Einsichten und Erkenntnisse bereithalten: Theoretisch lässt sich das Setting auch unterkomplex lösen (s. Kap. 11.2), indem assoziativ geschrieben wird. Gerade die Abwesenheit von Komplexität vermag möglicherweise den Blick zu öffnen, sodass einzelne Facetten des Schreibprozesses besonders genau wahrgenommen werden. Außerdem lassen sich auch über die von Feuser angesprochene Ebene des sinnlich-konkreten Erfassens Einsichten gewinnen (s. Kap. 7.6; Feuser 1989). Beispielsweise kann der Fokus auf dem Schreiben mit der Hand liegen: Vielleicht ist es ungewohnt, lange am Stück zu schreiben, vielleicht schmerzt die Hand, vielleicht wird die dadurch beeinflusste eigene Schrift wahrgenommen etc.²⁸

Möglich ist auch, dass sich jemand auf der Suche nach Orientierung und Unterstützung an bekannten Mustern und Konventionen orientiert, und so aus dem Prompt eine Aufgabe macht. Hier ließe sich darüber reflektieren, ob das bewusst geschah und warum das getan wurde etc. (zu support und Scaffolding s. Kap. 8.1).

Im Folgenden wird das Modell von Hayes (2012) in seiner Erweiterung (s. Kap. 7.4) und die *écriture automatique* als Kontrastfolie genutzt, um die Unterschiede zwischen der *écriture automatique* und einem Schreibprozess bei anderen schulischen Schreibaufgaben im Sinne einer Problemlösung zu konkretisieren und die grundlegenden Reflexions- und damit Lernpotenziale, die aus der möglichen Irritation durch die *écriture automatique* resultieren, aufzuzeigen. Entsprechend Hayes Modell gliedern sich die Ausführungen dabei in eine Kontroll-, eine Prozess-

²⁸ Der Fokus in dem hier aufgezeigten Setting liegt klar auf der metakommunikativen Ebene – mit Bredel lassen sich die Überlegungen der vorliegenden Arbeit mit dem Fokus auf Schreibprozesse v. a. unter der Kategorie „Sprache als Handlung“ einordnen (s. Kap. 7.4). Aber zum Schreibprozess gehören letzten Endes auch auf motivationaler und volitionaler Ebene die Schreibmotivation, auf motorischer Ebene die Umsetzungstechnologie oder auf sozialer Ebene die oben durch die Lehrperson erwähnten im Schreibprozess angenommenen Kollaborateur*innen (Hayes 2012, s. u.). Ebenso kann auch – z. B. im Blick auf die Form – metasprachliches Wissen über „Sprache als System“ (hierzu zählt z. B. grammatikalisches Wissen) eingesehen werden. Genauso ist es möglich, über das Medium zu reflektieren. Das Ausrichten der Bewusstheit auf „Sprache als Medium“ kann mit einer Wahrnehmung des Schreibens mit der Hand beginnen und weiterführen zu Konzepten über Schreiben oder dazu, wie Medium und Text sich gegenseitig beeinflussen. Hier verschwimmen die Grenzen zwischen den Kategorien (Bredel 2007).

und eine Ressourcenebene, auf denen die *écriture automatique* jeweils von einem Schreiben als kognitivem Problemlösen differenziert wird:²⁹

Kontrollebene

In der *écriture automatique* gibt es weder Aufgaben noch Problem zu lösen, sondern lediglich den Prompt, immer weiterzuschreiben. Wurde dies so wahrgenommen oder wurde aus dem Prompt eine Aufgabe gemacht? Außerdem spielen Erwartungen und Wissen aus dem Langzeitgedächtnis zu Aufgaben insbesondere in der Schule bzw. zur Lehrkraft als Bewerter*in in der Institution eine Rolle. Deshalb kann ein Aspekt der Reflexion die Wahrnehmung der **Schreibaufgabe** sein: Was denken die Schüler*innen, was sie machen sollen?

Die **Motivation**, die zum Schreiben genutzt wird, ist von der Wahrnehmung der Aufgabe abhängig und wird vermutlich insbesondere über die Gefühle während der *écriture automatique* wahrgenommen und reflektiert – hier spielen also affektive und motivationale Komponenten eine Rolle. Motivation in der Situation, aus der Aufgabe heraus – hier vom Prompt des Immerweiter-Schreibens ausgehend –, aber auch situationsunabhängiger die Einstellung zum Schreiben oder die Einstellung zu sich als Schreiber*in, all das kann in diesem Bereich reflektiert werden. Ebenso kann über die erlebte Anforderung sowie ihre Adäquatheit oder Inadäquatheit nachgedacht werden (s. Flow in Kap. 5.1). Ist die (hohe oder niedrige) Motivation in der Aufgabe oder in der Umgebung – hier ein Forschungskontext innerhalb des Unterrichts –, in dem diese gestellt wird, begründet?

Aus Schreibaufgabe und Motivation geht in der in Kapitel 6.4 vorgeschlagenen Erweiterung des Modells von Hayes (2012) die **Zielsetzung** hervor. In der *écriture automatique* gibt es weder Ziele zu setzen noch zu erreichen. Der Prompt fordert lediglich dazu auf, immer weiterzuschreiben, ohne ein bestimmtes Produkt oder bestimmte Schritte in **Planung, Komposition oder Revision** anzustreben. Deshalb bietet das Element der **Zielsetzung** besonders viel Reflexionspotenzial. Wurde geplant? Wurden Ziele gesetzt? Gab es eine bestimmte **Produktvorstellung** als Lösung der wahrgenommenen Aufgabe? Wie soll das Produkt aussehen, welche Normen soll es erfüllen und für wen soll es geschrieben werden (**Funktion**)? Welche Erfahrungen oder Kollaborateur*innen spielten für diese Zielsetzungen eine Rolle?

Die Zielsetzung steht in einem engen Zusammenhang mit dem **aktuellen Schreibplan**. Hier kann eingesehen werden, inwieweit die Zielsetzungen in konkrete Pläne umgesetzt wurden und welche **Schreibstrategien** und **Textmuster** konstituierend für das eigene Schreiben waren – oder ob *keine* klaren Textmuster abgerufen wurden. Die *écriture automatique* fordert per se keinen Einsatz von Textmustern. Wenn eine Person doch solche Muster verwendet hat: Kommen sie aus dem Langzeitgedächtnis, warum wurden sie genutzt (z. B. zur Orientierung oder weil sie als Antwort auf die Schreibaufgabe als nötig erachtet wurden etc.), welchen Einfluss haben sie auf diesen Schreibprozess – oder generell auf Schreibprozesse? In Bezug auf die **Schreibstrategie** kann wahrgenommen und reflektiert werden, ob und wie die *écriture automatique* als Schreibstrategie oder trotz des Prompts des Immerweiter-Schreibens eine andere Strategie genutzt wurde. Sodann können Einsichten darüber folgen, wie die Strategie den Schreibprozess

²⁹ Die markierten Begriffe entsprechen den einzelnen Elementen im Modell und finden sich in Kap. 7.4 in ihrer Ausführung, die in dem hier vorliegenden Kapitel vorausgesetzt wird.

beeinflusst, etwa, ob die *écriture automatique* durch den immerwährenden Schreibfluss zu vielen Ideen führt etc.

Prozessebene

In den einzelnen Schritten des Schreibens ließe sich der **Vorschläger** als Komponente im Schreibprozess wahrnehmen und reflektieren. Wird wahrgenommen, dass Ideen generiert und zum Schreiben vorgeschlagen wurden? Wie sahen diese Ideen aus? Waren es Bilder, abstrakte Konzepte oder Nonverbales (s. Hayes/Olinghouse 2015)? Woher stammen diese Ideen? Kamen sie aus der direkten Umgebung, aus dem Gedächtnis, von Kollaborateur*innen (s. ebd.), in diesem Fall etwa von Mitschüler*innen, Forscherin oder Lehrperson? In der *écriture automatique* können diese Ideen ohne Bewertung niedergeschrieben werden. In anderen Schreibsituationen, die auf ein Produkt hinzielen, werden die Schreibideen dem **Evaluator** vorgeschlagen und von diesem bewertet. Fällt die Bewertung positiv aus, folgen die **Übersetzungs-** und **Umsetzungsschritte**, die ebenfalls vom Evaluator überwacht werden. Bei der *écriture automatique* darf im Grunde alles geschrieben werden. Auch müssen etwa Orthografie und Interpunktion weder beachtet noch korrigiert werden. Wird das doch getan oder fällt diese Abwesenheit von Normen und normorientierten Schritten im Vergleich zu anderen Schreiberfahrungen auf, kann dieses einen Anlass zu Reflexionen über diese Bewertungsinstanz (**Evaluator**) im Schreibprozess bieten.

Wie Bachmann/Becker-Mrotzek (2017) betonen, sind die Herstellungsschritte eng mit der Schreibumgebung verbunden. In diesem Bereich kann reflektiert werden, welche **Kollaborateur*innen und möglichen Kritiken** (Hayes 2012) im Schreiben – automatisch oder bewusst – angenommen wurden. Beim automatischen Schreiben gibt es weder richtig noch falsch, somit auch keine Bewertung. Als tatsächliche Kollaborateur*innen und Bewerter*innen kommen lediglich die Mitglieder der Peergroup im Reflexionsgespräch in Frage, denen weder der gesamte Text noch Teile preisgegeben werden müssen. Möglicherweise haben sich die Schüler*innen aber an anderen Kollaborateur*innen orientiert, die eigentlich keine sind. Das Schreiben findet in der Schule statt und ruft nicht nur die Institution als Rahmung auf, sondern auch Unterricht im Allgemeinen, den Deutschunterricht im Besonderen, die Klasse, die Deutschlehrkraft und – in diesem besonderen Fall – auch die Forscherin, da die Schreiber*innen wissen, dass die Texte – wenn auch streng anonymisiert – gelesen werden: Wurden also Kollaborateur*innen angenommen – und wenn ja, wer und warum? Reflexionspotenzial kann an dieser Stelle der Zusammenhang von Formulierung und Evaluation bieten: Wurde die Flüssigkeit im Schreiben durch Evaluationsprozesse oder durch Schwierigkeiten in der Übersetzung bzw. Umsetzung gehemmt?

Die *écriture automatique* fordert als **Umsetzungstechnologie**, mit der Hand und ohne Unterbrechung zu schreiben. Möglicherweise schmerzte die Hand oder die Schüler*innen bemerkten, dass selten so lange am Stück geschrieben wird. Konnten sie schnell genug für ihre Ideen schreiben? Hinderten ggf. Schmerzen in der Hand daran, einen Text, so wie er von den Gedanken herstellbar wäre, niederzuschreiben? Was machte das durchgängige Schreiben als motorische Bewegung mit dem Schreibprozess?

In der *écriture automatique* fehlen **Aufgabenmaterial** und **Schreibpläne**. Erst im gemeinsamen Reflexionsgespräch gibt es Materialien, die unterstützend und reflexionsanregend eingesetzt werden können. Hier geht es aber um die Reflexion der Schreiberfahrung und nicht um die des Gesprächs: Die Schüler*innen könnten reflektieren, dass sie sich mit dem Prompt, einem Zettel und einem Stift in einem offenen Erfahrungsraum befanden. Dabei kann über das in anderen Aufgaben vorliegende Material oder die Nutzung von Schreibplänen gesprochen werden. Wurde Unterstützung bei der *écriture automatique* eingeholt – und wenn ja, welcher Art? Wie lässt sich das Schreiben in verschiedenen Situationen unterstützen (z. B. durch notierte Argumentationsgänge oder Mindmaps)?

Die *écriture automatique* schreitet vom Prompt aus stetig voran. Die Methode verlangt nicht, auf den **Textentwurf** zurückzublicken. Der Text kann „erster und letzter Entwurf“ im Sinne der Surrealist*innen sein (Breton 1984, 29). Wurde er auch so wahrgenommen? Gab es den Impuls, zurückzublicken? Und falls zurückgeblickt und gelesen wurde, wurde korrigierend in den Text eingegriffen? Wie war der Umgang mit dem sich stetig erneuernden Textentwurf während der *écriture automatique* – auch im Vergleich mit anderen Schreibprozessen (s. u. zum Lesen)?

Ressourcenebene

Das **Arbeitsgedächtnis** prozessiert das Zusammenspiel der Komponenten im Schreibprozess, etwa den Abruf von Wissen durch die Kontrollebene. Schüler*innen können in der *écriture automatique* im Kontrast zu anderen Schreibaufgaben wahrnehmen, wie dies geschehen kann.

Ein zentraler Punkt ist die **Aufmerksamkeit**. In der *écriture automatique* muss nicht fokussiert werden. Es gilt, nur dem Prompt des Immer-weiter-Schreibens zu folgen. Was macht das mit der Aufmerksamkeit? Werden die Gedanken schweifen gelassen oder wird fokussiert? In welchem Zusammenhang steht dies mit einem eventuell anvisierten Produkt?

Das **Lesen** des Textentwurfs ist in der *écriture automatique* ebenfalls nicht nötig. Hier könnte reflektiert werden, dass es in anderen Schreibsituationen benötigt wird; vielleicht wurde das Geschriebene aber doch gelesen: Warum? Um den Text zu bewerten, um ihn in der Folge überarbeiten zu können oder um zu weiteren Ideen zu kommen?

Schüler*innen können über die Reflexion der Schreiberfahrung erkennen, welches umfassende Wissen in ihrem **Langzeitgedächtnis** abgespeichert ist und – durch die Kontrollebene aufgerufen – Einfluss auf ihr Schreiben nimmt. Neben thematischem Wissen spielt hier insbesondere sprachliches Wissen eine Rolle. Nicht nur liegt Wissen über mündliche und schriftliche Sprachproduktion, über frühere Schreibaufgaben in der Schule und deren Beantwortung vor, sondern auch über Textmuster und Schriftlichkeit – z. B. über Regeln und Normen der konzeptionellen Schriftlichkeit (Hayes 2012, zit. nach Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, 32). Mit anderen Worten: Das Wissen umfasst sowohl „allgemein sprachliche“ als auch „spezifisch textsprachliche Ressourcen“ (ebd., 36). Das Langzeitgedächtnis ist ein zentrales Element beim Auf- und Ausbau des metakommunikativen Wissens über Schreibprozesse, weshalb im Folgenden noch einmal auf den dem Setting zugrunde liegenden Lernbegriff (s. Kap. 7.2) rekurriert sei:

Die Schüler*innen können gemeinsam über das Prozesshafte bzw. Produkthafte ihrer entstandenen *écriture automatique* reflektieren, können über Mündlichkeit und Schriftlichkeit (z. B. Fix 2006), über den Unterschied von Schriftproduktion und Textproduktion (Bachmann/Becker-

Mrotzek 2017) ins Gespräch kommen. All diese Informationen sind bereits implizit vorhanden und als thematisches, insbesondere aber auch als Wissen über Sprache als System, als Handlung und als Medium im **Langzeitgedächtnis** abgelegt: Es wurden frühere Schreiberfahrungen gemacht, zu Hause und in der Schule über Schreiben und Schreibaufgaben gesprochen, Deutschunterricht erfahren etc. Durch den Blick auf die eigene Schreiberfahrung können Heranwachsende innerhalb der Ebenen nach Karmiloff-Smith zu einem höheren Explizitheitsgrad gelangen. Wissen über Sprache kann damit komprimiert, verknüpft, bewusst wahrnehmbar bzw. sogar verbalisierbar werden (Karmiloff-Smith 1995). Das Langzeitgedächtnis bietet damit den Kern für Lernen durch Einsicht, da dort das metakommunikative Wissen über Schreibprozesse gespeichert ist, welches durch Lernen im Setting expliziter werden kann.

12.3 | Pilotierung

Die im vorangegangenen Unterkapitel aufgeführten Reflexionspotenziale bilden als theoretisch hergeleitete Vorüberlegungen den Ausgangspunkt der Pilotstudie, durch die Anschauungsmaterial im Sinne von Schüler*innenschreibprodukten sowie -reflexionen generiert wurde (s. u.).

Die Pilotierung fand im Rahmen eines dieser Studie vorangegangenen Projekts mit im Vergleich geringerem Umfang statt.³⁰ Gearbeitet wurde mit einer Klasse des neunten Jahrgangs, in der zwei Schüler laut Intelligenztests bei Psycholog*innen und zwei Schüler laut Diagnose der als hochbegabungssensibel eingeschätzten Lehrkraft – zu diesem Zeitpunkt die von der Schule beauftragte Person für die Themen Hochbegabung und Hochbegabtenförderung – als sprachbegabt gelten konnten. Die Lerngruppe wurde aufgefordert, nach einem selbstgewählten Impulswort automatisch zu schreiben. Einige der Schüler*innen – darunter vergleichsweise viele der Sprachbegabungsgruppe – wollten nach Ablauf der zehn Minuten weiterschreiben, weshalb in der Pilot- sowie in der Hauptstudie das Weiterschreiben nach einer Markierung im Text ermöglicht wurde.

Im Anschluss an die Schreiberfahrung wurden die vier Heranwachsenden der Sprachbegabungsgruppe sowie vier weitere Schüler*innen in Einzelinterviews befragt. Ein gemeinsames Reflexionsgespräch fand nicht statt – stattdessen war die Verfasserin dieser Arbeit in den Interviews die Reflexionspartnerin für die Schüler*innen. Mit wenigen Fragen wurden die Erfahrungen der Heranwachsenden mit automatischem Schreiben eruiert und der Blick auf die entstandenen Schreibprodukte im Vergleich mit anderen Aufgaben gelenkt; gleichzeitig war das Interview offen für die Gedanken und aufgeworfenen Themen der Schüler*innen. Die Reflexionen in den Interviews bestätigten die Vorannahmen bezüglich der Reflexionspotenziale durch die Schreiberfahrung und bildeten die Basis für die Aspekte der Reflexion (s. Kap. 12.5). Zudem gaben sie konkrete Anhaltspunkte für die Gestaltung der Reflexionsgespräche mithilfe der Leitfragenkarten und Reflexionskärtchen sowie für das Einzelinterview der zugehörigen Begleitforschung (s. Kap. 13.2).

³⁰ Zu den folgenden Ausführungen und dem erwähnten Datenmaterial s. Reith, S. (2013). *Kreatives Schreiben am Beispiel der „écriture automatique“ – eine Chance zur Förderung Hochbegabter im Regelunterricht Deutsch?* Georg-August-Universität Göttingen, unveröffentlicht.

An dieser Stelle sollen zwei Schüler in den Fokus gerückt werden, um einen Eindruck der Ergebnisse der Pilotstudie anhand konkreter Fälle zu vermitteln: Dominik ist laut Urteil der begabungssensibilisierten Lehrkraft und Jonas mittels eines Intelligenztests als hochbegabt diagnostiziert.³¹ Die beiden Schüler unterscheiden sich sowohl hinsichtlich ihrer entstandenen Texte als auch in ihrem Blick auf diese und spannen damit den Horizont an Erfahrungs- und Reflexionsmöglichkeiten auf. Während Dominik sich im Interview an Kriterien guten Schreibens orientiert, seinen Text daraufhin negativ bewertet und Themen wie *Zwang* und *Freiheit* mit Blick auf die Sozialisationsinstanz *Schule* zentral setzt, stehen für Jonas, der die Situation eher neutral beschreibt, die möglichen *Funktionen* des automatischen Schreibens für die Schreiber*innen selbst im Vordergrund:

Dominik hat einen sehr langen Text mit vielen auch literarischen Bezügen geschrieben und mit der Sprache gespielt. In der Reflexion hebt er die Orientierung auf den Schreibprozess hervor, wobei er sogar das von den Surrealist*innen ebenfalls genutzte Wort „*Rausch*“ selbst einbringt. Dominik beschreibt sehr genau und mit einiger Begeisterung, was er dachte, während er automatisch geschrieben hat: „[...] *die inneren Gedanken [wurden] einfach nach außen gekehrt [...]. Man konnte aber nichts dagegen machen, weil die Assoziationen haben sich so gegenseitig gejagt*“; er habe sich wie im „*Fluss*“ gefühlt. Mit dem entstandenen Produkt zeigt er sich allerdings unzufrieden und wertet seinen Text als „*noch irgendwie unvollendet*“ und „*nicht so wirklich literarische Höchstleistung*“ ab, weil er „*ohne roten Faden*“ daherkomme. Dahinter leuchtet eines seiner nachträglich angelegten Kriterien dafür auf, wie ein Text sein sollte: kohärent. Für Dominik ist klar: „*[M]an braucht halt Struktur. Und obwohl es nervt, Struktur ist immer ein bisschen kacke, aber irgendwie braucht man es schon [...].*“ Er empfinde – auch bei solchen Aufgaben – in der Schule stets „*Druck*“ und „*Zwang*“, ähnlich einem „*Schriftsteller, der so einen Abgabetermin hat [...], und dann wird es auf Dauer vielleicht nicht so gut, wie wenn man ungezwungen schreibt*“.

Jonas dagegen hat Stichpunkte zum Anfangswort untereinander gesammelt und damit die Methode unterlaufen – oder sehr individuell ausgefüllt. Im Gegensatz zu Dominik denkt er nicht darüber nach, ob sein Text Leistungserwartungen entspricht. Trotz der Stichwortsammlung ist Jonas in der Lage, zu erkennen und zu explizieren, wie unterschiedlich das automatische Schreiben genutzt werden kann: Für ihn sei es eine „*Ideensammlung*“, ein Versuch, die schnellen Assoziationen schriftlich festzuhalten: „*Und diese Ideen, die mir dann dabei gekommen sind, [...]/ Da konnte ich auch manchmal gar nicht so schnell schreiben und mir ist da so viel eingefallen [...]*“ und „*Also, ich hab dann versucht, so viel einzufangen, wie möglich ist. Das war schon viel.*“ Er selbst sammle Ideen zwar „*lieber im Kopf*“, sieht aber für andere noch weitere Funktionen des automatischen Schreibens, obwohl er es selbst nicht auf diese Weisen genutzt hat: Jenen, denen es schwerfalle, „*sich der Außenwelt [zu] öffnen*“, biete sich die Option auf einen „*Einblick in die ganzen Gefühle, die einem dabei durch den Kopf und durch den Körper gehen. Und daher finde ich die Methode sehr gut.*“ Er habe dadurch „*seine eigenen Gedankenströme kennengelernt*“; möglicherweise lasse sich die Methode für „*Medizin oder so was*“ nutzen. Somit reflektiert Jonas vielfältige Funktionen der *écriture automatique*.

³¹ Die Lernenden wurden anonymisiert.

Mit der Ausgangsfrage des Interviews „Wie hast Du Dich während des automatischen Schreibens gefühlt?“ kamen nicht nur Dominik und Jonas, sondern auch die anderen Schüler*innen ins Erzählen und konnten aufbauend auf ihrer Schreiberfahrung eigene Fokuse in der Reflexion mit der Verfasserin setzen. Durch die Analyse der Schüler*innentexte sowie die Auswertung der Interviews wurde deutlich, aus welchen Aspekten der Schreiberfahrung spezifisches Reflexionspotenzial für die Schüler*innen entsteht. Die Beschreibungen der Erfahrungen sowie die davon ausgehende Reflexion fielen bei den Schüler*innen qualitativ und quantitativ unterschiedlich aus. Vor allem die als hochbegabt definierten Schüler*innen reflektierten viel. So beschrieben diese Heranwachsenden im Blick auf die Erfahrung und das entstandene Produkt bspw., wie sie sich beim Schreiben gefühlt haben (s. Dominik; Jonas), wie lang ihr Text (im Vergleich zu den Texten der anderen Schüler*innen) war, ob und wie sie Schlaufen und Korrekturen eingesetzt haben, welche Gedanken ausformuliert wurden (s. Jonas), ob sie persönlich oder unpersönlich geschrieben haben. Zudem beobachteten sie die Form, die der Text angenommen hatte, und nahmen bspw. Struktur und Kohärenz in den Blick (s. Dominik). Die Schüler*innen grenzten die *écriture automatique* von anderen Schreibformaten in der Schule ab und beschrieben, wie sich ihr Denkprozess während des Schreibens gestaltete (s. Dominik; Jonas). Hier wendete sich das Gespräch Themen von Grenzen und Strukturen (s. Dominik) zu, von Freiheit (s. Jonas) und Zwang im Schreiben und in der Schule (s. Dominik), von Schreibfunktionen (s. Jonas), vom Schreiben im Fluss (s. Dominik), vom Beobachten scheinbar automatisch im Kopf auftauchender Ideen (s. Dominik; Jonas) und von Bewertungskriterien für gutes Schreiben (s. Dominik). Die aufgefundenen Reflexionspotenziale bestätigten damit die Vorannahmen, die im vorangegangenen Kapitel (s. Kap. 12.2) theoretisch hergeleitet wurden. Zudem bieten sie empirisches Material für die Entwicklung der Leitfragenkarten und Reflexionskärtchen (s. Kap. 12.4) sowie für die vier zentralen Aspekte der Reflexion (s. Kap. 12.5).

12.4 | Konstruktion der reflexionsstützenden Leitfragen und Kärtchen

Auf Basis der stützenden Praxiserfahrungen aus der Pilotstudie wurden in Verbindung mit den theoretischen Überlegungen als konkrete Ansatzpunkte für das Reflexionsgespräch drei Leitfragenkarten sowie unterstützende Reflexionskärtchen (jeweils fünf für Leitfrage 1 und 2 sowie drei für Leitfrage 3) entwickelt (die Auflistung und vorgeschlagene Nutzung derselben innerhalb des Settings finden sich in Kap. 10). Dabei wurde sich für die Verwendung des deutschen Begriffs des *automatischen Schreibens* in der Kommunikation mit den Schüler*innen entschieden, weil zu vermuten war, dass sie dadurch vermutlich einfacher mit den Begrifflichkeiten arbeiten können. Die Karten und Kärtchen dienen im gemeinsamen Reflexionsgespräch dazu, den Fokus der Heranwachsenden auszurichten und den Einsatz ihrer Schreibbewusstheit anzuregen, um induktiv über die Reflexion der eigenen Erfahrung das metakommunikative sprachliche Wissen auf- und auszubauen. Die Schreiber*innen werden somit selbst zu Forscher*innen, die Einsicht in den bzw. die eigene(n) Schreibprozess(e) erlangen können.³² Ausgehend vom reichhaltigen durch die *écriture automatique* offerierten Erfahrungsraum (s. Kap. 11) wären auch andere

³² Zur besseren Nachvollziehbarkeit lassen sich Schreibprodukte der Einzelfälle als Beispiele für unterschiedliche Schüler*innentexte hinzuziehen. Sie finden sich in den Einzelfalldarstellungen nach den einzelnen Lerner*innen sortiert jeweils unter Schreiberfahrung I, Schreiberfahrung II und Schreiberfahrung III sowie im Anhang als Material der Lerner*innen.

vielfältige Reflexionsfokussetzungen möglich, z. B. zur Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf das eigene Schreiben, die Selbstwahrnehmung beim Schreiben, eigene Konzepte vom Schreiben oder von sich als Schreiber*in etc. Wenn die *écriture automatique* zur Selbsteinsicht und -erkenntnis genutzt wird, ergeben sich zudem Reflexionsmöglichkeiten über sich selbst, über die eigene Rolle als Schüler*in und Ähnliches aus dem Bereich der Persönlichkeitsbildung im Deutschunterricht. Des Weiteren könnte ein Fokus auf die Ästhetik gelegt werden, über den sich wieder Anknüpfungs- und Verknüpfungspunkte zum Sprach-, noch mehr vielleicht zum Literaturunterricht ziehen lassen. Somit ließen sich unzählige verschiedene Settings entwickeln.

Die in dieser Arbeit vorgestellte Unterstützung via Karten richtet sich konkret auf die Anregung der Reflexion auf metakommunikativer Ebene mit Blick auf Schreibprozesse, da ebendies als Lerngegenstand ausgewählt wurde (s. Kap. 7). Die Sortierung der Bereiche folgt den Reflexionspotenzialen der Schreibprodukte. Sie bilden die Grundlage für die Konstruktion der Leitfragen und Reflexionskärtchen, die sich angegliedert an die Bereiche im Fließtext finden und mit Anführungszeichen markiert sind. Zudem sind die folgenden Bereiche die Basis für eine mögliche Beschreibung automatisch geschriebener Texte auch aus einer Außenperspektive, was später zur Auswertung des Settings genutzt werden wird (Kap. 16.1).

Grundgrößen

Mit Blick auf die eigenen Texte können Schüler*innen in Bezug auf ihre **Textlänge** reflektieren, wieviel sie (auch im Vergleich mit anderen oder im Vergleich mit früheren Schreiberfahrungen) geschrieben haben und welche Gründe es dafür geben könnte – z. B. wie viele Gedanken kamen, ob sie sich schnell in Begriffe fassen ließen (Formulieren bei Hayes 2012) etc. Hier können auch Einsichten in Bezug auf die genutzte Schreibstrategie stattfinden. Vielleicht wurde durch die *écriture automatique* besonders viel oder wenig geschrieben, die Strategie als hilfreich oder nicht hilfreich erlebt. Mit Blick auf die Textlänge kann auch ein Gespräch darüber stattfinden, wie motiviert jemand war bzw. ob die Schreibaufgabe (s. Kap. 7.4 zur Schreibaufgabe in der Erweiterung des Modells) zu einer hohen Motivation geführt hat. Für Einsichten dieser Art können die Reflexionskärtchen „Form“, „im Flow/ Fluss“ und „Ideen“ sowie „kreativ“, „angespornt“ oder aber „gestresst“ und „eingeschränkt“ Reflexionen fokusanregend unterstützen.

Die Schüler*innen können anhand der (nicht) genutzten Möglichkeit des **Weiterschreibens** nach Ablauf der zehn Minuten erkennen, ob sie im „Flow“ waren, als sie unterbrochen wurden, und daraus den Rückschluss ziehen, dass man durch die Schreibhandlung in einen Workflow kommen kann bzw. vergleichen, in welchen Schreibaufgaben dies nicht geschieht und warum (z. B., weil stärker im Vorfeld geplant oder während des Schreibens mehr überarbeitet wird etc.). Hier kann das Reflexionskärtchen „Im Flow/ Fluss“ unterstützend wirken und weiteres Reflexionspotenzial eröffnen.

Auch das **Schriftbild** lässt Rückschlüsse auf ein schnelles Schreiben infolge einer hohen Motivation oder Ideenflüssigkeit sowie auf eine potenzielle Adressat*innenorientierung (Ist das für andere lesbar oder nicht?) zu. Ein Blick auf das Schriftbild kann über die Leitfrage 2 „Wie sind die entstandenen Texte?“ angeregt werden. Die Schüler*innen könnten z. B. erkennen, ob und warum das Schriftbild sich eventuell von jenem in anderen Schreibaufgaben unterscheidet.

Ebenso können auch auf den ersten Blick erfassbare **Besonderheiten** der Schüler*innentexte Anlass zur Reflexion in der Peergroup bieten. In der Pilotstudie wurden bspw. in einem Fall untereinander geordnete Stichpunkte geschrieben, was im Vergleich zu ausformulierten Sätzen als Besonderheit auffallen könnte. Zunächst wäre zu reflektieren, warum ein Text von der Gruppe als besonders eingeschätzt wird. Zudem können über erkannte Besonderheiten vielfältige Einsichten darüber entstehen, wie die Aufgabe interpretiert wurde. Hierüber wiederum kann bspw. Wissen über Textmuster verbalisierbar werden. Unterstützung bei der Fokusausrichtung bietet ebenfalls die Leitfrage 2 „Wie sind die entstandenen Texte?“.

Schlaufen

Über den Blick auf die **Schlaufennutzung** sowie **Schlaufenhäufigkeit** und **-länge** und die eigenen Gedanken währenddessen können Einsichten über den Zusammenhang von Denken und Schreiben, über begrifflich (nicht) fassbare Gedanken, über Ideen- oder Schreibflüssigkeit, Planungsprozesse oder Brüche im Schreibprozess etc. entstehen. Auch kann der Fokus auf das Immer-weiter-Schreiben Einsichten über Schritte im Schreibprozess fördern. Da in der *écriture automatique* Planung und Überarbeitung wegfallen, kann durch genau das Ausbleiben dieser Schritte erkannt werden, dass das eigene Schreiben bei anderen Aufgaben nicht zuletzt aus den rekursiv ablaufenden Schritten Planen – Formulieren – Überarbeiten (s. Hayes/Flower 1980; Hayes 2012) besteht. Die Leitfrage 2 „Wie sind die entstandenen Texte?“ kann den Blick auf die Schlaufen im Produkt anregen, während die Reflexionskärtchen zur Leitfrage 1 „Wie hast du dich während des automatischen Schreibens gefühlt?“ dazu beitragen kann, dass die Schüler*innen überlegen, wie sie sich speziell während, vor oder nach den Schlaufen gefühlt haben. Waren sie z. B. durch die anhaltende Schreibtechnik (Umsetzungstechnologie bei Hayes 2012) bzw. durch die Möglichkeit, „kreativ“ zu sein, besonders gut „im Flow/ Fluss“ und brauchten keine Schlaufen? Waren sie während der Schlaufen „angespornt“, oder fühlten sie sich „gestresst“ und „eingeschränkt“ und haben Schlaufen gemacht, weil „Ideen“ für den Text aus dem Langzeitgedächtnis (Hayes 2012) ausblieben?

Die Schlaufen können für die Schüler*innen ganz unterschiedliche Funktionen erfüllen. Sie entfalten ihr Reflexionspotenzial, indem Schüler*innen über das Beobachten der eigenen Schlaufen Einsichten in deren Funktion für sie persönlich – und damit in den eigenen Schreibprozess – erlangen können. An diesem Beispiel wird auch deutlich, dass die Reflexionskärtchen den Fokus stets nur individuell stützen können.

Korrekturen

Gerade dass in der *écriture automatique* *nicht* überarbeitet und korrigiert werden muss, kann dazu anregen, darüber ins Gespräch zu kommen, ob trotzdem **Korrekturen** vorgenommen wurden und wenn ja, welchen **Umfang** sie haben etc. Ein nicht korrigierter Text hingegen kann in Kontrast zu früheren Schreiberfahrungen gesetzt werden. Darüber könnten die Schüler*innen erkennen, dass es einen Korrekturmodus gibt und wann sie warum in diesen Modus wechseln. Von Interesse ist auch, ob durch den Modus eine Korrekturhandlung entsteht. Wann schaltet sich der Überwachungsmonitor ein und nach welchen Regeln (s. Langzeitgedächtnis und Monitor bei Hayes 2012) wird korrigiert? Vorgenommene oder ausgebliebene Korrekturen bergen

weiterhin das Potenzial einer Reflexion über Prozess und Produkt, da Korrekturen normalerweise auf der Produktebene ansetzen und einen Text „richtig“ machen sollen. Auch eine Reflexion über Adressat*innenorientierung (s. Kollaborateur*innen ebd.) kann angestoßen werden, wenn erkannt wird, dass Korrekturen in Hinblick auf mögliche Adressat*innen durchgeführt wurden. Schließlich lässt sich reflektieren, ob der Schreibfluss durch die Korrekturen weniger oder stärker unterbrochen wurde und wie weit zurück der Blick auf den *text-written-so-far* (ebd.) – den so weit formulierten Text – vor der Korrektur reichte.

Nicht nur gibt es unterschiedliche **Arten von Korrekturen** wie etwa Durchstreichungen mit Ersetzungen, Ergänzungen oder korrigierende Wiederholungen (z. T. in Anlehnung an Kleinschmidt-Schinke 2018), sondern auch unterschiedliche **Aspekte der Korrektur** hinsichtlich Orthografie, Grammatik oder Inhalt. Aus diesen unterschiedlichen Korrekturen entstehen je spezifische Potenziale für die Reflexion: Eine Ersetzung lässt darauf schließen, dass der Monitor im Schreiben eingeschaltet und z. B. orthografische Fehler schnell überarbeitet wurden; die Schreiber*innen können diese Aktion sowie die dahinterliegende Norm reflektieren. Wurde nachträglich ergänzt oder erweitert, spricht das dafür, dass im Kopf auf der Kontrollebene (ebd.) gearbeitet wurde – etwa, wenn das Ziel, für spezifische Adressat*innen zu schreiben, als nicht erfüllt erkannt wurde. Wurde etwas wiederholt und in der Wiederholung repariert, handelt es sich entweder um eine Re- oder Umformulierung oder um einen grundsätzlichen Neuanfang. Korrekturen mit Durchstreichungen unterbrechen den Schreibfluss vermutlich eher als ergänzende oder erweiternde Korrekturen und lassen sich stärker auf eine bewertende Kontrollinstanz zurückverfolgen. Die Reflexionskärtchen zum gefühlten Erleben während der Schreiberfahrung (Leitfrage 1) können eine dahingehende Reflexion unterstützen: „Regeln“, „eingeschränkt“ oder „gestresst“ können dazu anregen, zu überlegen, welche Normen im Schreiben befolgt wurden und ggf. Anlass für einen Eingriff in das Produkt waren. Zudem können Schüler*innen im Blick auf ihre Korrekturen – angeregt durch die Leitfrage 2 „Wie sind die entstandenen Texte?“ sowie abermals insbesondere durch das Reflexionskärtchen „Regeln“ – beobachten, wie Schreibprozess und Korrekturen sich wechselseitig bedingen. Schüler*innen können reflektieren, warum und wie sie korrigierend eingegriffen haben und sich über Aspekte des Monitors und der Kontrollebene genauso wie über die den Korrekturen zugrunde liegenden Normorientierung bewusstwerden.

Strukturen und Normen

Im Fall der *écriture automatique* kann die **Grundstruktur** des Produkts mit dem Prozess übereinstimmen, wenn Gedanken ohne Umformulierung direkt in Schrift umgesetzt werden – mit halb formulierten Sätzen, einzelnen Wörtern, Aufzählungen, Fehlern, unstrukturiertem Aufbau etc. Dadurch kann eine Art Gedankentext entstehen, der entsprechend die Gedanken statt des umgeformten Textes zeigt. Allerdings kann sich in der *écriture automatique* auch Orientierung im Sinne eines Scaffoldings eingeholt werden, ohne dass dies gefordert wäre. Hier sind bekannte Textmuster (s. Bachmann/Becker-Mrotzek 2017) relevant, um Struktur in den offenen Raum der *écriture automatique* zu bringen und durch diesen *support* die Anforderung (*demand*) herabzusetzen (s. Kap. 8.1; Winkler 2011). „Die Wahrnehmung der Aufgabenstellung ruft musterhafte Vorstellungen vom Produkt des Schreibens auf, dies in Abhängigkeit von

Schreiberfahrung und -kompetenz“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017). Die Schüler*innen können in der Reflexion etwa erkennen, dass sie z. B. aus dem Prompt durch die Orientierung an einem aus früheren Schreiberfahrungen bekannten Textprodukt eine bestimmte Aufgabe gemacht haben. Welche Strukturen (abgelegt im Langzeitgedächtnis) wurden aufgerufen? Erkennt z. B. jemand, dass ein argumentativer Text geschrieben wurde, und wenn ja, und woran? Inwiefern unterscheidet sich ein entstandener Gedankentext von konkreten Textmustervorstellungen? So können implizit vorhandene und angewendete Strukturen in der Reflexion und im Blick auf den Text ins Bewusstsein und sogar auf eine verbalisierbare Ebene rücken. Kurzum: Auf diese Weise können die Schüler*innen über Grundstrukturen von Texten im Sinne von Textmustern generell reflektieren. Anregungen erhalten diese Reflexionen durch Kärtchen wie „eingeschränkt“/ „gestresst“/ „kreativ“/ „im Flow/ Fluss“ oder „angespornt“ als mögliche Gefühle während des Schreibens, v. a. aber mit dem Blick auf die entstandenen Produkte, was mit der zweiten Leitfrage gestützt wird („Wie sind die entstandenen Texte?“). Dies kann etwa mit dem Reflexionskärtchen „Form“ geschehen, wodurch es zu folgenden Gesprächsthemen kommen kann: Ist z. B. eine Geschichte entstanden, die sich an einer Gliederung (äußere Form) und zusammenhängenden, einer Grundstruktur folgenden Gedanken (innere Form) erkennen lässt? Wird in der *écriture automatique* *kein* Textmuster aufgerufen, können die gleichen Reflexionen durch die Kontrastfolie der konventionellen schulischen Textprodukte angeregt werden. Konstruktiv für eine solche Fokussierung auf (nicht) vorhandene Strukturen und/ oder deren Brechungen sind die Reflexionskärtchen „Im Vergleich mit anderen Schreibsituationen (Was du so außerhalb der Schule schreibst)“ oder „Im Vergleich mit anderen Schreibaufgaben in der Schule“ sowie das Kärtchen „Gedankenbrüche“.

Gedankliche Wechsel finden während jedes Schreibens andauernd statt, werden in produktorientierten Schreibprozessen aber häufig bereits während der Planung oder später durch die Überarbeitung linearisiert. Durch die *écriture automatique* jedoch können sie sichtbar und so in ihrer Vielfalt gesehen und bewusst wahrgenommen werden, womit sie den Schreiber*innen das Potenzial für Einsichten in ihren Denk-Schreib-Prozess bieten. Hier geht es um einen Gesamteindruck, der beim Lesen entsteht. Schüler*innen könnten über die (fehlende) **Kohärenz** des Textes reflektieren bzw. ihre Sprünge zwischen den verschiedenen gedanklichen Einheiten beobachten und darüber den Schreibprozess reflektieren. Wie zusammenhängend oder unzusammenhängend erscheinen die Gedanken? Welche Struktur geben die Gedanken und Sprünge dem Text? Daraus kann sich ein Gespräch über Mündlichkeit/ Schriftlichkeit entwickeln, da ein schriftlicher Text normalerweise stärker gegliedert ist als ein mündlicher (s. Kap. 7.4; Mündlichkeit und Schriftlichkeit z. B. bei Fix 2006). Auch abgebrochene Sätze oder Ellipsen als eine gedankliche Einheit sind untypisch für schriftliche Texte, aber typisch für mündliche (Fix 2006; ergänzend bspw. Fiehler 2003 zur funktionalen Einheit). Zudem ist ein Text, der auf das Ziel eines Produkts hin geschrieben wird (goal setting bei Hayes 2012), stärker gegliedert als ein Text, bei dem das nicht so ist. Demzufolge lässt sich anhand dieser Aspekte auch über Produkt- oder Prozessorientierung sprechen. Die Reflexionskärtchen „Form“, „Gedankenbrüche“, „Regeln“, „Themen“ oder „Ideen“ können diese Reflexionen anregen. Auch die Frage „Wie sind die entstandenen Texte?“ oder die Bewertung der entstandenen Texte (unter Leitfrage 3 „Wie findest du das automatische Schreiben?“: „Mit Blick auf die entstandenen Texte?“) können hier reflexionsstützend wirken. Dabei geraten auch die Grundstruktur genauso wie die Schlaufen und mögliche „Gedankenbrüche“ und „Ideen“ wieder ins Spiel.

Die Leitfragen und Reflexionskärtchen können darüber hinaus eine Reflexion über die Norm- und Konventionsorientierung von Texten unterstützen. Durch den Blick auf die Texte und die dort (mehr oder weniger) vorgefundene Umsetzung weiterer **sprachlicher Normen** (z. B. in den Bereichen Orthografie, Grammatik, Satzbau, Interpunktion und Sonderzeichen) können die Schüler*innen in ein Gespräch und zu Einsichten darüber kommen, ob sie ohne diese Filter (Normen) geschrieben haben und wenn ja, warum, sowie darüber, ob sie über die Strukturen hinaus weitere Normen angelegt und an wen sie beim Versuch dieser Normerfüllung gedacht haben (Kollaborateur*innen und Kritiken bei Hayes 2012) etc. Die Beobachtung der Korrekturen (s. o.) kann ebenfalls die Reflexion der Normanlegung und -erfüllung stützen.

Zusammengefasst kann insbesondere im Bereich der Strukturen und Normen die Anwendung sprachlicher Ressourcen im Schreibprozess (s. Kap. 7.4; Bachmann/Becker-Mrotzek 2017) im Blick auf die Texte beobachtbar und damit reflektierbar werden. Außerdem kann anhand der verwendeten Ressourcen die Zielsetzung wahrgenommen werden: Hat sich jemand (bewusst oder unbewusst) zum Ziel gesetzt, eine Erzählung zu schreiben und das entsprechende Textmuster aus dem Langzeitgedächtnis aufgerufen? Und wenn ja, warum? Wurden Schule und frühere Schreiberfahrungen als Rahmung im Sinne der Aufgabenumgebung gesetzt (task environment bei Hayes 2012)? Wurden bestimmte Normen im Schreiben angelegt? Wurde sich weitgehend frei von bekannten Strukturen und Normen bewegt oder mit ihnen gespielt?

Inhalte

Mit Blick auf den Inhalt ergeben sich Reflexionspotenziale, wenn die Lerner*innen ihre Themen im entstandenen Produkt verfolgen. Was geschah mit dem **Anfangswort**? Welche Themen, welches Wissen haben sie wie und warum beim Schreiben genutzt? Vorstellbar sind zwei Grundfiguren des Bezugs zum Anfangswort: Entfernung und Erhalt. Entweder wird sich im Schreibprozess mehr und mehr vom Anfangswort entfernt. Das Thema kann aufgegriffen, aber zunehmend verändert, umgewandelt und schließlich verlassen werden. Andererseits kann sich nahezu permanent auf das Thema bezogen werden, indem es entfaltet und ausgebreitet wird. Daraus ergeben sich unterschiedliche Reflexionspotenziale: Wurde absichtlich am Begriff festgehalten und wenn ja, warum? Wurde sich vom Anfangswort entfernt? Welchen Einfluss hatten mögliche Vorannahmen auf das Schreiben und die entstandene Form? Hier können die Reflexionskärtchen, die den Blick auf die entstandenen Texte lenken, auch „Im Vergleich mit anderen Schreiberfahrungen (was du so außerhalb der Schule schreibst)“ und „Im Vergleich mit anderen Schreibaufgaben in der Schule“, „Regeln“ oder „Form“ und „Gedankenbrüche“, „Ideen“ und „Themen“ zu einer Reflexion über das Anfangsthema im Text und seine Ausweitung, sein Verlassen oder sein Umkreisen führen. Auch „Im Flow/ Im Fluss“ kann hier eine Reflexion darüber anregen, ob sich Schüler*innen in den Prozess haben fallen lassen oder ob eine Bewertungsinstanz auf Kontrollebene eingegriffen hat, durch die z. B. versucht wurde, das Anfangswort im Text beizubehalten. Hier kann wiederum eine Reflexion über das Anlegen von Normen an eigene Texte stattfinden.

Mögliche Reflexionsanstöße bieten auch die Sprünge zwischen den **Wissensbereichen**, wobei hinsichtlich Alltagswissen und systematischem Wissen unterschieden werden könnte. Im Blick darauf können die Schüler*innen Einblicke in ihre Gedankensprünge und -wege auf inhaltlicher

Ebene erhalten.³³ Die Schüler*innen können darüber einsehen, woher ihre Ideen kommen, oder wie die Umgebung des Schreibens die Ideengeneration beeinflusst. Wenn darüber reflektiert wird, ob und warum z. B. versucht wurde, gerade in der Schule systematisch gewordenes Wissen zu zeigen, kann es auch um die Frage nach den Vorstellungen eines „schulangemessenen Schreibens“ gehen.

Teilweise mit den Wissensbereichen verbunden ist auch der Blick auf **Selbstnähe und -distanz**, der ebenfalls viel Reflexionspotenzial bietet: Die *écriture automatique* erlaubt ein Schreiben für sich, in dem auch Emotionen verarbeitet werden, persönliche Einsichten stattfinden oder in dem man im Sinne des epistemischen Schreibens selbst zu neuen Erkenntnissen kommt (s. Kap. 7.5; Ossner 1995; Bereiter 2014). Wurde für sich selbst oder für (bzw. an andere) geschrieben? Hinzu kommt die mögliche Reflexion von „Regeln“ im Sinne von Sagbarkeitsnormen: Wieviel Privates enthält der Text? Erneut kann durch den „Vergleich mit anderen Schreibaufgaben in der Schule“ erkannt werden, was *normalerweise* für schulische Texte zu gelten scheint.

Der Blick auf das eigene Tun von einer **Prozess- und/ oder Metaebene** kann bereits während des Schreibens und nicht erst im Reflexionsgespräch stattfinden. In der *écriture automatique* können die Schüler*innen ihre Gedanken auf der Metaebene aufschreiben und im Gespräch reflektierend darauf zurückgreifen. Dabei lassen sich prozessorientierte Gedanken sowie die eigene Metareflexion und darüber das Einnehmen von und der Wechsel zwischen verschiedenen Ebenen im Schreiben erkennen (control level/ Monitor bei Hayes 2012). Je nach Formulierung können dadurch allgemein die Prozesse des Planens, Formulierens oder Überarbeitens ins Bewusstsein rücken. Beispiele hierfür wären: „Soll ich das schreiben?“; „Jetzt habe ich etwas geschrieben, was nicht zum Anfangswort passt.“; „Der Satz hört sich falsch an.“

Anmerkung zur Vervielfältigung des Reflexionspotenzials in diachroner Perspektive

Die aufgeführten Reflexionsmöglichkeiten entfalten ihr volles Potenzial in doppelter Weise: Erstens lassen sie sich über den synchronen Vergleich mit den Texten der anderen Schüler*innen der Peergroup nutzen. Zweitens entstehen sie in einer diachronen Perspektive nicht nur über vergangene Schreiberfahrungen, sondern über mehrere Settings und damit über mehrere Erfahrungen der *écriture automatique* hinweg. So eröffnen sich weitere Reflexionspotenziale, wenn sich bspw. die Textlänge im Verlauf der drei Settings verändert. Je nachdem, ob sich davon befreit wurde, am Anfangswort festzuhalten, ob sich an die *écriture* gewöhnt wurde, ob das Anfangsthema persönlich gut gewählt schien oder ob einfach die Tagesverfassung eine andere gewesen ist, entstehen vielfältige weitere Möglichkeiten für Reflexionen in Hinblick auf den Auf- und Ausbau metakommunikativen Schreibprozesswissens (s. hierzu auch Kap. 13.1).

12.5 | Ressourcensensibilität im Lernraum: Breite und Tiefe der Reflexion

In der Hochbegabtenförderung wird den Schüler*innen als Enrichment Lernen in die Breite und/ oder in die Tiefe angeboten. Anhand der Reflexionsmöglichkeiten des Settings wird nicht nur eine Anreicherung des Lernens in Breite und Tiefe offeriert, sondern diese Anreicherung

³³ Darüber hinaus wäre durch den Blick auf die verwendeten Wissensbereiche auch eine Reflexion der Verbindung von sprachlicher und inhaltlicher Ebene möglich. Damit ließe sich die Verwendung unterschiedlicher sprachlicher Register einsehen.

kann zudem unterschiedlich schnell durchlaufen werden. Somit findet sich neben dem Enrichment auch die Akzeleration aus dem Bereich der klassischen Hochbegabtenfördermaßnahmen wieder.

Die Schüler*innen können den Lernraum stets individuell in Abhängigkeit von u. a. ihren verbalen kognitiven Lern- und Leistungsvoraussetzungen nutzen. So entstehen individuelle Lernwege, die durch die unterschiedliche Breite und Tiefe der Reflexionen auch zu individuellen Lernzielen im Sinne eines individuell stark auf- und ausgebauten metakommunikativen Wissens bzw. metafunktionalen Wissens über Schreibprozesse führen. Auch hier sind Ziel und Weg eins, da im Prozess gelernt wird. Mit Blick auf die spätere Datenauswertung werden die Kernelemente der im vorangegangenen Unterkapitel dargelegten konkreten Reflexionspotenziale in den verschiedenen Bereichen im Zusammenhang dargestellt, um abstrahiert und systematisiert aufzuzeigen, wie breit und tief anhand der Reflexion der *écriture automatique* gelernt und damit Enrichment (und Akzeleration) ermöglicht werden kann. Durch diese Systematisierung entsteht dabei das Modell der *vier zentralen Aspekte der Reflexion*.

Die vier Aspekte sind damit v. a. theoretisch fundiert (v. a. über Hayes 2012, in Teilen in Anlehnung an Bachmann/Becker-Mrotzek 2017 und Ossner 1995, insb. am erweiterten Modell des Schreibprozesses in Kapitel 7.4, Abb. 14), werden aber anhand der *écriture automatique* konkretisiert (s. hierzu auch noch einmal das Kap. 12.2). Zentral ist dabei der Unterschied zwischen Prozessorientierung/Verschriften und Produktorientierung/Vertexten.

Die vier zentralen Aspekte sind:

- Orientierung (Produkt-Prozess),
- Form (Vertexten – Verschriften),
- innere Funktion und
- äußere Funktion.

Hinter dem Aspekt **Orientierung** steht die Ausrichtung auf die Ebene des Prozesses oder des Produktes und damit die Frage nach der Fokussierung bzw. der gedanklichen Ausrichtung: Im automatisch geschriebenen Text zeigt sich, ob dieser eher produkt- oder prozessorientiert angelegt ist. Dabei ist die Reflexion von Sprachlichkeit und insbesondere die Reflexion von Verschriftung vs. Vertextung (s. Kap. 7.4; Bachmann/Becker-Mrotzek 2017) von Relevanz, die sich wiederum in der Form (s. u.) zeigt. Entscheidend die Reflexion der Aufmerksamkeitssteuerung: Was bspw. geschieht mit den Ideen? Werden sie unzensiert aufgeschrieben oder aber überprüft, verworfen, angenommen, ausformuliert etc.? Anhand von solchen Fragen kann ein Aussetzen des Bewertens (Evaluator bei Hayes 2012) zugunsten des Zulassens von Offenheit im Prozess oder im Kontrast dazu das Anstreben eines bestimmten Produkts mit der Konsequenz einer Steuerung des eigenen Denkens und Schreibens reflektiert werden.

Im Zusammenhang mit der Prozess-Produkt-Orientierung ist die Frage nach der **Form** des Entstandenen relevant: Wie sieht die sprachliche Oberfläche aus? Lässt sich hier ein Verschriften als minimale Formbewusstheit oder ein Vertexten als maximale Formbewusstheit erkennen? Hierzu lassen sich etwa Textprozeduren fokussieren; genauso spielen auch Interpunktion, Orthografie etc. oder Form, Struktur und Gliederung des Textes eine Rolle – womit Fragen nach Textmustern berührt werden können.

Ebenfalls eng verbunden mit der Orientierung an Produkt oder Prozess ist die Frage nach der **inneren Funktion** des Schreibens für die Schreibenden: Welche Funktion hat der Text für mich? Welche Erwartungen habe ich selbst an meinen Text und wie möchte ich sie erfüllen? Möchte ich zu neuen Erkenntnissen gelangen? Möchte ich meine Emotionen ausdrücken (Ossner 1995)? Dient mir das „Schreiben als kreatives Spiel und Selbstentwicklung“ (Bräuer 2018, 56)? Hierzu gehört auch die Erkenntnis, dass der automatisch geschriebene Text tatsächlich für mich oder für niemanden sein darf. Er kann für sich stehen, ohne Erwartungen – fremde oder eigene – zu erfüllen, und muss keine Zielsetzung verfolgen.

Eng wiederum mit möglichen Erwartungen verbunden ist die Frage nach der **äußeren Funktion**, die von der Schreibumgebung abhängt (Hayes 2012). Hier sind insbesondere die Erwartungserwartungen (Luhmann 1984) und die Zielsetzung zentral: Welche Normen möchte ich erfüllen? Möchte ich einen guten Text schreiben und wie sieht ein guter Text aus? Denke ich z. B., dass ich bei einem Thema bleiben muss? Das Schreiben findet in der Institution Schule statt und entsprechend können – auch in dieser Sondersituation – die Schule und darin der Deutschunterricht, die Lehrkraft oder frühere Kritiken und Kritiker*innen als Erwartungserwartungen wirken, an denen sich Schüler*innen mit ihren Texten ausrichten. Auch das findet sich im entstandenen Text, z. B. durch Einhalten der orthografischen Regeln oder Korrekturen. Im Gespräch lässt sich darüber reflektieren, wenn Schüler*innen darüber sprechen, welche Themen hinein „durften“, oder darüber nachdenken, was sie machen *sollten*.

Die vier zentralen Aspekte der Reflexion bilden damit die Abstraktion der durch die Leitfragen und Reflexionskärtchen unterstützten Reflexionspotenziale und bilden eine Matrix (s.Tab.4). Während der erste und zweite Aspekt eher der Sprachlichkeit an sich zuzuordnen sind, spielen für den dritten und vierten Aspekt insbesondere die Fragen nach dem *Warum* und *Wozu* von Sprachlichkeit eine Rolle. Hierbei gibt es jeweils einen Bezug zum Innen und einen zum Außen. So meint der erste Aspekt das Innen, die Ausrichtung der Sprachlichkeit (Orientierung); der zweite das Außen, in der die Ausrichtung sichtbar wird (Form). Der dritte Aspekt bezieht sich wiederum auf ein Innen, nämlich die Erwartungen, die die Schreibenden an ihren Text stellen oder nicht stellen (innere Funktion), und der vierte Aspekt auf ein Außen, nämlich die Erwartungserwartungen, die die Schreibenden an ihren Text gestellt sehen und zu erfüllen suchen (äußere Funktion).³⁴ Hierbei wird deutlich – und das betrifft genauso Aspekt eins und zwei – dass das Außen ebenfalls nicht unabhängig von den Schreibenden existiert und eng in Bezug zum Innen steht. Die Erwartungserwartungen haben mit äußeren (aktuellen und früheren) Einflussfaktoren wie Sozialisation, bisherigen Erfahrungen mit der bewertenden Lehrkraft etc. zu tun. Sind sie internalisiert, wirken sie auch im Innen. Eine Trennung zwischen innen und außen kann somit stets nur modelliert werden.

Tabelle 4 zeigt die vier Aspekte sortiert nach ihrem Inhalt und nach ihrem Fokus, der sich nach innen oder außen richtet:

³⁴ Siehe hierzu auch die zusammenfassende Unterscheidung in innere und äußere Schreibfunktionen in Kap. 7.6.

Aspektfokus \ Aspektinhalt	Innen	Außen
Sprachlichkeit	1) Orientierung	2) Form
Funktion der Sprachlichkeit	3) Innere Funktion	4) Äußere Funktion

Tabelle 4: Aspektinhalte und -fokusse (eigene Darstellung)

Ein starker Fokus auf die äußere Funktion als Schreibumgebung könnte, so lässt sich annehmen, die Schreibenden eher dazu veranlassen, auf ein Textprodukt hinzuschreiben, das den von ihnen aufgestellten Erwartungserwartungen genügen soll. Eine solche Form des Schreibens ließe sich dem Vertexten zuordnen. Vice versa kann ein Fokus auf die eigenen Erwartungen (die auch darin bestehen können, *keine* Erwartungen zu haben) zu einer Freiheit im Schreiben führen, die eine Orientierung auf den Prozess erlaubt und somit eher eine Form des Geschriebenen entstehen lässt, die sich dem Verschriften (s. Kap. 7.4; Bachmann/Becker-Mrotzek 2017) zuordnen ließe.

Festzuhalten ist also, dass die Schreibumgebung als äußere Funktion sowie die innere Funktion unmittelbar vor dem Schreiben zum Tragen kommen. Während des Schreibens steht dann die davon abhängige Orientierung, also der Produkt- oder Prozessfokus im Vordergrund. Nach dem Schreiben schließlich ist die entstandene Form das, was sichtbar ist und bleibt. Allerdings handelt es sich auch hierbei wieder um ein heuristisches Modell; in der Realität lassen sich diese Funktionen bzw. Prozesse nicht derart präzise voneinander trennen. Die folgende Abbildung zeigt modellhaft das Zusammenspiel der vier Aspekte (s. Abb. 17):

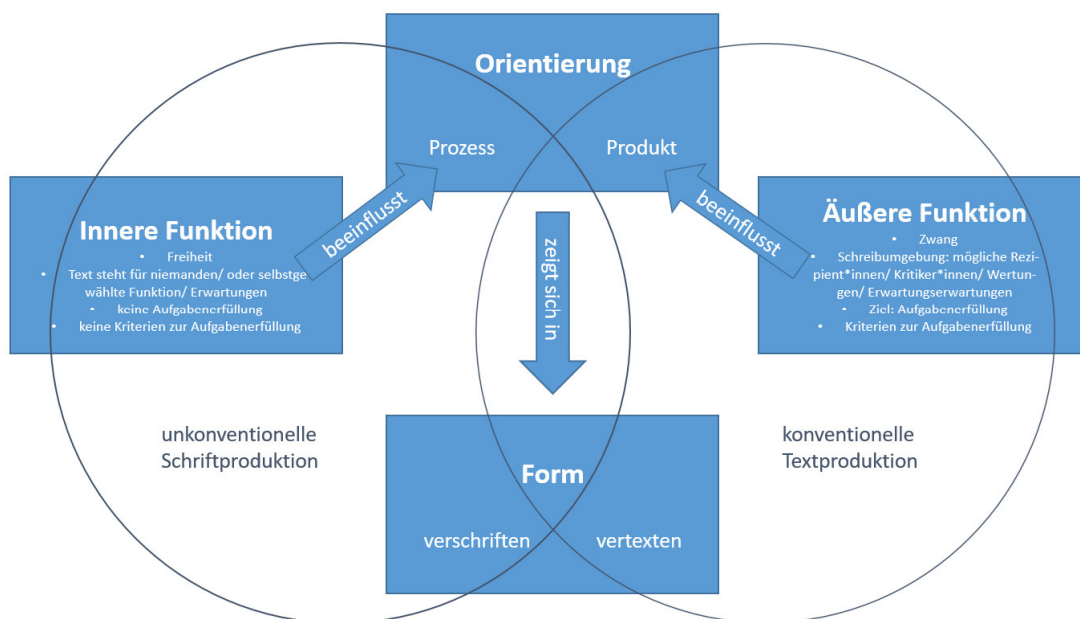


Abbildung 17: Modell der vier zentralen Reflexionsaspekte der écriture automatique (eigene Darstellung)

Grundsätzlich gilt: Diese Aspekte sind immer vorhanden. Sie liegen im Hintergrund als bereits vorhandenes Wissen (z. B. über Textkonventionen oder Schreibstrategien) parat, kommen im automatischen Schreiben mehr oder weniger zum Einsatz und können im Gespräch in den Blick genommen werden. Über diese Reflexion ist es möglich, umfassend über Schreibprozesse nachzudenken und die Erfahrung der *écriture automatique* sowie Erfahrungen aus der Vergangenheit einzuordnen und darüber das eigene metakognitive Wissen über den Schreibprozess (bzw. die Sprachproduktion) auf- und auszubauen.

Die Schüler*innen werden im gemeinsamen Reflexionsgespräch selbst zu Forscher*innen für das eigene Schreiben und untersuchen das, was in der Schreibforschung untersucht wird: „[E]mpirische Grundlagen der Schreibforschung sind Schreibprozesse, soweit sie beobachtet werden können oder anderweitig zugänglich sind, und die daraus resultierenden Texte“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, 25). Im Fall des automatischen Schreibens liegt den Schüler*innen ein besonderes Produkt vor, in dem Prozess und daraus resultierender Text – je nach Anwendung der Methode ganz, teilweise oder weniger – eins sind. Durch die Untersuchung des Produkts (oder im Vergleich mit anderen Lernendertexten) kann eine Bewusstwerdung über die eigene Sprachproduktion ressourcensensibel erreicht werden. Die Erforschung des eigenen Schreibens verläuft dabei stets individuell: Die Schüler*innen nutzen ihre aktuelle und konkrete Schreiberfahrung vor dem Hintergrund anderer Schreiberfahrungen, mit eigenen *Fokussen* und eigenen *Ressourcen* für die Bewusstwerdungsprozesse, ihrem eigenen *Wissen* über Sprache und ihrem eigenen *Können* zur Reflexion. Das heißt auch: Die hier aufgezeigten Reflexionspotenziale sind nur als Möglichkeiten, nie aber als Soll zu lesen.

Die individuellen Potenziale sind damit per se ressourcensensibel. Ein im Vergleich längerer Text mit mehr Ideen, mehr Gedankensprüngen, mehr literarischen Bezügen, mehr Sprachspielen, mehr Sätzen, Satzteilen oder Wörtern etc. kann eher von Schüler*innen mit hohen bis sehr hohen Sprachbegabungen erwartet werden (s. Kap. 2; s. Akzeleration in Kap. 5.2) und bietet zunächst einmal individuell mehr Reflexionspotenzial an. Gemäß dem Mental-Speed-Ansatz (s. Kap. 2.1; Deary 2000) sowie der Annahme einer hohen fluiden Intelligenz bei diesen Schüler*innen (s. Kap. 2.1; Cattell 1963) lässt sich vermuten, dass mit mehr Vorwissen und Kompetenzen in den verschiedenen Teilbereichen der Sprachkompetenz *schneller mehr* Wissen erworben werden kann. Im Sinne des Förderansatzes der Akzeleration wären Schüler*innen mit (sehr) hohen Begabungen mehr Reflexionen in der gleichen Zeit möglich. Damit sind die Reflexionspotenziale auch und insbesondere in Hinblick auf (Hoch-)Begabung ressourcensensibel, da sie aus einer quantitativen Perspektive mehr Potenzial für eine Reflexion anbieten.³⁵

Die hier angenommenen Aspekte als Schwerpunkte für die Reflexion offenbaren unzählige fachliche, für den Deutschunterricht relevante, Reflexionsmöglichkeiten, die ressourcensensibel nicht nur individuell breit, sondern auch individuell tief von den Schüler*innen genutzt werden können.³⁶ So ist es möglich, nur innerhalb eines Aspektes zu reflektieren, mehrere Aspekte

³⁵ Der sichtbare Text ist dabei selbstverständlich immer nur ein Teil der Erfahrung – auch ganz unabhängig vom entstandenen Text (nicht aber unabhängig vom Setting) kann Potenzial für Einsicht entstehen. Ein Beispiel hierfür bietet Jonas aus der Pilotstudie, der mit seiner Stichwortliste dennoch die Funktionen der *écriture automatique* für unterschiedliche Personen allein aus seiner Vorstellung heraus beschreiben kann (s. Kap. 12.3).

³⁶ Zu detaillierteren Ausführungen zur Reflexionstiefe s. Kap. 16.3, in dem verschiedene Ebenen der Reflexion in Anlehnung an Karmiloff-Smith (1995) bestimmt werden.

im Zusammenspiel zu erfassen oder das gesamte Modell zu reflektieren. Zudem kann die Reflexionstiefe hinsichtlich des Abstraktionsgrades von der subjektiven bis hin zur objektiven Ebene variieren. Reflexionsbreite und -tiefe verschmelzen miteinander, wenn das Modell der vier zentralen Aspekte unter diesen Gesichtspunkten in den Blick genommen wird.

Die Reflexionen werden von den Schüler*innen selbst und damit diversitätssensibel nicht nur in quantitativer Hinsicht, sondern auch unter qualitativen Gesichtspunkten gewählt. Dies geschieht in Bezug zur gemachten Schreiberfahrung und auch in der Verständigung mit den anderen Schüler*innen der Kleingruppe sowie in Abhängigkeit von den Reflexionsanstößen bzw. der Wahl der verwendeten Fokusse. Ausgehend davon, dass Reflexion dennoch stets nur im Individuum selbst stattfindet (s. Kap. 7.2 sowie Kap. 7.3), wird automatisch das für die Person Zentrale in den Blick geraten. Damit kann der Lernraum sowohl als *offen* sowie durch die Eröffnung einer Reflexionsebene mittels Anstoßens von Metakognitiv als *komplex* gelten, womit er in Anlehnung an Winkler (2011) die in Kapitel 8.1 aufgeführten schwierigkeitsbestimmenden Merkmale einer Aufgabe für begabungsfördernden Deutschunterricht erfüllt.

13 | Konzeption der Datenerhebung

Die Datenerhebung (und -aufbereitung) soll Antworten auf die folgende Frage geben: Wie – auf welchem Lernweg, mit welchem Lernziel und mit welchen kognitiven und nichtkognitiven Lern- und Leistungsvoraussetzungen – geht eine oder ein Heranwachsende*r durch das Setting?

In der folgenden Abbildung sind die in der Datenerhebung zu berücksichtigenden Aspekte aufgeführt (Abb. 18):

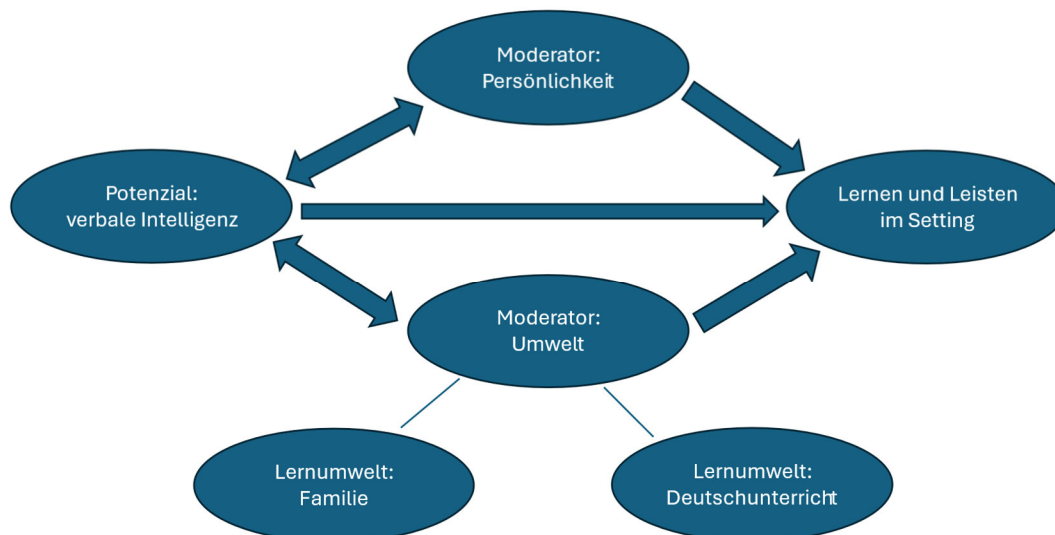


Abbildung 18: Datenerhebung (eigene Darstellung)

Das Setting bildet die *Lernumwelt Deutschunterricht*. Weg und Ziel der Lerner*innen durch das Setting, also die Nutzung dieser Lernumwelt, werden aus einer Außenperspektive auf deren *Lernen und Leisten im Setting* sichtbar. Im Fokus stand deshalb das Erfassen des Schreibens als Erfahrung und der verbalen Äußerungen im Reflexionsgespräch mit der Peergroup, um Daten zu erhalten, an denen sich beobachten lässt, welchen Lernweg zu welchen Lernzielen eine Schülerin oder ein Schüler absolviert hat. Um meine Außenperspektive durch die Innenperspektive der Schüler*innen zu ergänzen, habe ich außerdem Einzelinterviews mit einigen Schüler*innen geführt, in denen sie retrospektiv auf das Durchlaufen des Settings blicken. Zudem habe ich die für diese Arbeit im Vordergrund stehende Diversitätsdimension der *verbalen Intelligenz als Potenzial* erfasst, um eventuell Rückschlüsse auf die Ressourcensensibilität des Settings ziehen zu können. Hinzu kamen weitere individuelle Moderatoren für die Umsetzung des Potenzials in Leistung – die *Persönlichkeit* und die *Lernumwelt Familie* –, die zur Beschreibung der Schüler*innen genutzt werden (s. obige Abb. 18, s. Abb. 9; s. Kap. 4.4).

13.1 | Wiederholung des Settings

Das Setting wird dreimal im Abstand von jeweils einer Woche durchgeführt, da davon auszugehen ist, dass die *écriture automatique* für die Schüler*innen eine neuartige Situation ist und sich daher durch die Wiederholung etwas verändern könnte. Hierfür gibt es mehrere Argumente: Das Setting offeriert Erfahrungs- und Reflexionsräume und es ist denkbar, dass sich die Schüler*innen anders verhalten, wenn sie den Prompt, immer weiterzuschreiben, bereits kennen. Vielleicht probieren sie sich aus, vielleicht stellen sie das, was man ihrer Vermutung nach machen *soll*, in Frage, vielleicht orientieren sie sich an neuen Erwartungserwartungen – möglicherweise als Reaktion auf die gemeinsamen Reflexionsgespräche, in denen etwas davon thematisiert wurde.

Ein von Anne Beaufort 2014 entwickeltes Modell eignet sich, um Veränderungen als Anpassung an sich wiederholende Schreibsituationen aufzuzeigen. Beaufort hat vier Schreibende über ein Jahr lang begleitet. Diese Schreiber*innen arbeiteten in Nichtregierungsorganisationen (NGOs) und wurden im Laufe des Jahres immer kompetenter im Schreiben unterschiedlicher Textsorten (Anträge, Pressemitteilungen etc.), die an verschiedene Instanzen (private Stiftungen, Regierungs- und Lokalbehörden) adressiert waren. Mittels Trial-and-Error-Verfahren und durch die Rückmeldungen von außen – z. B. die Gründe, warum die Bundesregierung einen Antrag auf Fördermittel ablehnte – loteten sie aus, welche Aspekte relevant für ein erfolgreiches berufliches Schreiben waren (Beaufort 2014). Beaufort wertete aus, welche Dimensionen der Schreibkompetenz hierbei eine Rolle spielen: das „Wissen über die Diskursgemeinschaft“, „Inhaltliches Wissen“, „Textsortenwissen“, „Rhetorisches Wissen“ und „Schreibprozesswissen“ (ebd., 156). Ihr zu Folge müssten für ein kompetentes Schreiben alle fünf Domänen „bis zu einem gewissen Grad beherrscht werden“ (ebd., 162). Im Fokus steht jedoch das Wissen über die Diskursgemeinschaft. Die Schreibenden müssen lernen, wie die jeweilige Diskursgemeinschaft – also z. B. eine private Stiftung – kommuniziert und welchen „textbezogene[n] Konventionen“ sie folgt (ebd., 155). Kern des Modells von Beaufort ist somit die Anpassung an die Situation und die Erwartungserwartungen.

Damit passt dieses Modell der Schreibkompetenz zunächst nicht zur *écriture automatique*, in der Textsortenwissen, inhaltliches und rhetorisches Wissen sowie das Wissen über die Diskursgemeinschaft keine Rolle spielen (müssen). Höchst interessant ist aber der Blick auf Veränderungen im Zuge der Anpassung an die Situation. In der *écriture automatique* kann frei mit Sprache umgegangen werden. Dabei könnten sich Erwartungserwartungen verschärfen oder auflösen. In einem größeren Rahmen bildet die Schule, in einem mittleren der Deutschunterricht und im kleinen, konkreten Rahmen die Peergruppe die Diskursgemeinschaft, mit der nach jeder Schreiberfahrung ein Austausch stattfindet. Die Diskursgemeinschaft ist angesichts der impliziten Erwartungserwartungen (z. B. in Bezug auf Schule bzw. Deutschunterricht) oder explizit ausgesprochenen Erwartungen (z. B. in der Peergroup) vermutlich die Situation, in der sich am schwierigsten zu lösen ist.

Stern konstatierte bereits 1911 sagte: „Intelligenz ist die Fähigkeit zur Anpassung an neue Bedingungen und die Fähigkeit zur Lösung neuartiger Probleme“ (zit. aus Kubinger/Jäger 2003, 217). Durch den Einsatz ihrer Schreibbewusstheit sind Schüler*innen mit hohen und sehr hohen Begabungen möglicherweise unabhängiger von Schreibroutinen und Erwartungserwartun-

gen – und vielleicht schneller bereit, diese zu durchbrechen, und in der Lage, eine Schreibstrategie durchaus bewusst zu wählen (s. Kap. 2), was ihnen in diesen Situationen tendenziell Vorteile verschafft. Hier spielt das Sich-Loslösen, das Hinausgehen über „allgemeine[] Muster“ (Beaufort 2014, 161) eine zentrale Rolle. In der *écriture automatique* ist keine Strategie *nötig*, es ist aber jede Strategie *möglich*.

Bei der ersten *écriture automatique* ist der Prompt, immer weiterzuschreiben, ganz neu. Beim zweiten und dritten Mal ist er es nicht mehr. Die Schüler*innen verfügen dann bereits über Vorerfahrung und könnten – auch in Abhängigkeit von der Diskursgemeinschaft Peergroup – Strategien z. B. für die Wahl des Anfangswortes einsetzen oder eine Schreibstrategie entwickeln. Der Austausch im Reflexionsgespräch kann neben den eigenen Erfahrungen Alternativen oder Deutungen sichtbar machen und sich als Selbstreflexion auf die nächsten Schreibprozesse auswirken. Die *écriture automatique* ist vergleichbar mit einer unfokussierten Meditation: Wird diese gewohnter im Sinne einer Übung (auch unabhängig vom Schreibprozesswissen), wird es vielleicht leichter, sich auf den Schreibfluss einzulassen und von Erwartungen und Erwartungserwartungen zu lösen. Dadurch kann sich wiederum die Erfahrung verändern und darüber abermals Potenzial für Reflexion entstehen.

Die Schüler*innen könnten sich über die drei Settingwiederholungen hinweg somit anpassen, verändern oder lösen. Um frei über Strategien verfügen zu können, ist – u. a. – metakognitives Wissen vonnöten. In diesem Bereich existieren einige Untersuchungen, die zeigen, inwiefern Heranwachsende mit hohen und sehr hohen Begabungen auch hier potenzielle Vorteile gegenüber ihren Mitschüler*innen haben. Als hochbegabt definierte Personen verfügen demnach zwar nicht über mehr oder bessere Strategien und unterscheiden sich auch in der Strategieüberwachung nicht von anderen – sie eignen sich aber schneller Wissen über Strategien an und erwerben auch die Kompetenzen, die für eine metakognitive Selbstkontrolle wichtig sind, rascher (Hasselhorn/Gold 2013, 207f. in Bezug auf die Studien von Kurtz/Weinert 1989; Muir u. a. 1989; Harnishfeger/Bjorklund 1990; Alexander/Carr/Schwanenflugel 1995): So „verfügen [sie] über ein besseres metakognitives Wissen und können Strategien besser in neuen Kontexten nutzen“ (Robinson/Clinkenbeard 1998, 125, zit. nach Hasselhorn/Gold 2013, 208).

Ein weiteres Argument für die Wiederholung des Settings bildet der Aspekt der Übung. Wird das Setting mehrfach durchlaufen, könnten der Blick auf die eigene Schreiberfahrung bzw. auf frühere Schreiberfahrungen geübt sowie Aspekte vertieft und dadurch metakommunikatives Wissen über Schreibprozesse auf- und ausgebaut werden. Wird das gemeinsame Reflexionsgespräch geübt, können vielleicht nach und nach Fokusse selbstständiger gesetzt werden (s. Scaffolding in Kap. 8.1 sowie in Kap. 10).

13.2 | Begleitforschung

Die begleitende Forschung dient dazu, die kognitiven und nichtkognitiven Lern- und Leistungsvoraussetzungen der einzelnen Schüler*innen zu erheben. Der verbale Intelligenzquotient der Schüler*innen wird erfasst, da in dieser Studie das Lernen von Schüler*innen mit unterschiedlichen Sprachbegabungen im Deutschunterricht im Fokus steht und er gemäß dem selektiven Sampling (Flick 2009) später das erste Kriterium für die Auswahl der Einzelfälle bildet (s. Kap. 16.6). Zudem habe ich ein Persönlichkeitsprofil sowie den familiären Hintergrund als mögliche

Moderatoren der Umsetzung von Begabung in Leistung erfasst. Da sich nicht empirisch untersuchen lässt, wie stark die Intelligenz durch welche Moderatoren beeinflusst wird, u. a. wegen der hohen Komplexität der Konstrukte und Modelle (Preckel/Vock 2013),³⁷ wurden Persönlichkeit und familiärer Hintergrund in der vorliegenden Forschungsarbeit als zusätzliche Variablen zur Beschreibung der Schüler*innen genutzt.

Kognitive Lern- und Leistungsvoraussetzungen

Für die Begabungsdiagnose in der vorliegenden Arbeit wird als am höchsten valide Messung ein Intelligenztest herangezogen, weil ein solcher als standardisiertes Messinstrument zur Verfügung steht (s. Kap. 3.3). Zur Testung der verbalen Intelligenz der Schüler*innen wurde der Intelligenztest I-S-T 2000 R (erw.) gewählt (Liepmann et al. 2007), da er auf den in Kapitel 2 dargelegten Grundannahmen zur Intelligenz aufbaut, Begabung eindimensional sowie im Sinne einer Kompetenzdefinition zu bestimmen in der Lage ist und aufgrund des modularen Aufbaus des Tests eine separate Messung der verbalen Intelligenz ermöglicht, weshalb er als gut geeignetes Diagnoseinstrument für die vorliegende Untersuchung scheint. Die Testung nur innerhalb des verbalen Bereichs wurde nicht zuletzt aus forschungsethischen Gründen gewählt, da damit nicht mehr Daten erfasst und mehr Zeit von den Schüler*innen beansprucht wird, als es für dieses Projekt nötig ist (zur Forschungsethik speziell in der Deutschdidaktik s. Vaupel/Bräuer 2018).

Die Skalen des Intelligenztests zur verbalen, numerischen und figuralen Intelligenz sowie zur Merkfähigkeit sind „theoretisch begründet und empirisch fundiert“ (Liepmann et al. 2007, 81). Hinter der Konstruktion des verbalen Teils des I-S-T 2000 R (erw.) steht dabei die Frage: Welche Aufgaben sind geeignet, um das verbale Potenzial einer Person zu erfassen? Die Autoren* des I-S-T 2000 R (erw.) konstruierten hierzu drei Aufgabengruppen: In der Aufgabengruppe „Satzergänzung“ (SE) „besteht [jede Aufgabe] aus einem Satz, in dem ein Wort fehlt. Aus fünf vorgegebenen Wörtern soll jenes ausgewählt werden, das den Satz richtig vervollständigt.“ In „Analogien“ (AN) „werden jeweils drei Begriffe vorgegeben. Zwischen den ersten beiden Begriffen besteht eine bestimmte Relation. Diese Beziehung muss erkannt werden. Aus fünf vorgegebenen Antwortmöglichkeiten soll diejenige ausgewählt werden, die zum dritten Begriff in einer ähnlichen Beziehung steht.“ In „Gemeinsamkeiten“ (GE) schließlich müssen „[a]us einer Gruppe von sechs Wörtern [...] die beiden herausgefunden werden, für die es einen gemeinsamen Oberbegriff gibt“ (Liepmann et al. 2007, 18). Für die Aufgabengruppen haben die Proband*innen sechs Minuten (Satzergänzung), sieben Minuten (Analogien) bzw. acht Minuten (Gemeinsamkeiten) Zeit (ebd., 76).

Der Test ist in drei Formen erhältlich. A und B enthalten gleiches Aufgabenmaterial in unterschiedlicher Reihenfolge und C ist eine echte Parallelförmigkeit, die genutzt wird, wenn etwa in kurzer Zeit mehrfach getestet wird (ebd., 23). Die Parallelförmigkeit C weist Werte in der Reliabilitätschätzung mit geringer Abweichung zu den Formen A und B auf (ebd.), weshalb sich für A und B entschieden wurde. Diese Formen wurden abwechselnd ausgeteilt, da die Schüler*innen in

³⁷ So lässt sich zwar sagen, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale mit Underachievement in Verbindung gebracht werden können (Behrensen/Solzbacher 2016, 36; Rost 2007). Aber es wäre dennoch eine zu starke Setzung, dies auch für dieses konkrete Setting in seiner Offenheit einschränkend zu behaupten und diese Personen aus der Untersuchung auszuschließen.

ihren normalen Klassenräumen nicht immer mit ausreichend Abstand gesetzt werden konnten. Für die ausgewählten Formen A und B gelten für die Skala der verbalen Intelligenz die Reliabilitätsschätzungen von Cronbachs Alpha .88 und split half .89. Das entspricht einer guten Zuverlässigkeit des Tests im Bereich der verbalen Intelligenz (ebd.). Die Validität des gesamten Tests lässt sich in multivariaten Analysen der Struktur zeigen (N=2.208 bzw. N=2.363). Zudem zeigen sich Korrelationen mit weiteren prominenten Tests wie Raven oder CFT, den Big Five der Persönlichkeit (NEO-FFI), Konzepten der Arbeitspsychologie sowie den Schulnoten, was auf eine diskriminante und konvergente Validität schließen lässt (ebd., 35–39; Testzentrale Hogrefe o. J.).

Nichtkognitive Lern- und Leistungsvoraussetzungen

Über die kognitiven Lern- und Leistungsvoraussetzungen hinaus habe ich die nichtkognitiven Lern- und Leistungsvoraussetzungen erhoben, die für die Umsetzung von Potenzial in Leistung eine Rolle spielen können (s. Kap. 4). Sie bilden weitere Anhaltspunkte für die spätere Interpretation der Lernwege der Schüler*innen, sind aber kein Kriterium für die Fallauswahl. Zentral sind hier *Persönlichkeit* (Motivation bei Renzulli 1978 sowie bei Mönks/Mason 1993, Intrapersonale Katalysatoren bei Gagné 2008 und nichtkognitive Persönlichkeitsfaktoren bei Heller/Perleth/Hany 1994) und *Umwelt* (Familie, Schule und Freunde bei Mönks/Mason 1993, Umwelt-Katalysatoren bei Gagné 2008 und Umweltmerkmale bei Heller/Perleth/Hany 1994). Da die *Lernumwelt Schule* als weitestgehend ähnlich für die Schüler*innen (Gymnasium in der Stadt Göttingen, s. u.) und die weiteren Lernumwelten wie Peers als zu komplex für eine Erhebung in dieser Form angenommen werden, wird hier lediglich die *Lernumwelt Familie* erfasst.

Auf Basis der Überlegungen in den ersten Kapiteln kann angenommen werden, dass die Persönlichkeitsmerkmale sowie ein begabungsförderliches Elternhaus auch in Bezug auf das durchgeführte konkrete Setting eine Rolle spielen können. So lässt sich bspw. ein neugieriger Mensch vorstellen, der neuen Situationen gegenüber aufgeschlossen ist und sich deshalb schnell und angstfrei auf das automatische Schreiben, auf seine dort aufkommenden Gedanken sowie auf das Gespräch in der Gruppe und das Interview einlässt. Vielleicht ist jemand aber auch besonders ehrgeizig, will gemäß der Selektionsfunktion von Schule auch in diesem Kontext Leistung zeigen und verfolgt dieses Streben auch im Schreiben und im Sprechen darüber. Vielleicht setzt das die Person unter Druck oder aber bringt sie oder ihn in einen Arbeitsflow. Die Lernumwelt Familie ist, so steht zu vermuten, wichtig für die Begabungsförderung eines Kindes im Allgemeinen und konkret für dessen Agieren in der Schule und in diesem spezifischen Setting. Sie lässt sich, wie bspw. in der PISA-Studie, über das dort vorhandene soziale, ökonomische und kulturelle Kapital erfassen. Dafür, dass ein hohes Kapital auf diesen Ebenen zu einer förderlichen Lernumwelt führt und dass dieses Kapital bei den Eltern zu finden sein muss, spricht der hohe soziale Gradient, also der enge Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland (Becker/Lauterbach 2004; Vester 2004). Hier zeigt sich deutlich, wie eine förderliche familiäre Lernumwelt die Umsetzung von Potenzialen und Leistung beeinflusst – insbesondere, wenn in der schulischen Lernumwelt diese Chancenunterschiede nicht ausgeglichen, sondern verstärkt werden (s. hierzu auch Kap. 3.2). Um diese beiden moderierenden Variablen – Persönlichkeitsprofil und Lernumwelt Familie – zu erfassen, wurde sich hier für einen standardisierten Test entschieden, mit dessen Hilfe ein Persönlichkeitsprofil erstellt werden

kann, sowie für einen auf Basis ausgewählter Items der PISA-Studie erstellten Test, um das Elternhaus im Sinne der Lernumwelt Familie zu erheben.

Für die Erfassung der Persönlichkeit existiert eine Vielzahl von Tests. Entscheidungskriterien für die Auswahl im Zuge der vorliegenden Forschungsarbeit bildeten die Passung an die Altersgruppe der 14-16-Jährigen und ein Ausfüllen des Tests durch Selbstauskunft, um den Aufwand der Testung aus forschungsethischen Gründen so gering wie möglich zu halten. Hinzu kam das Ziel einer inhaltlichen Passung sowohl an die Begabungsmodelle als auch an das Setting. Hierfür bietet sich der JTCI 12-18 R (Goth/Schmeck 2009) an, wie im Folgenden gezeigt wird. Cloninger entwickelte 1987 ein biopsychologisches Persönlichkeitsmodell „zur dimensionalen Beschreibung normaler und pathologischer Persönlichkeitsentwicklung“, das er 1993 erweiterte, um schließlich 1994 einen Test vorzulegen (Unzner 2012, 287). Das erweiterte Modell gliedert sich in Temperaments- und Charakterdimensionen. Dabei „ergebe sich [die Gesamtpersönlichkeit] aus der kombinierten Zusammenschau aller sieben Persönlichkeitsdimensionen, wobei das Temperament als die Grundlage verstanden wird, der Charakter als das, was man daraus macht“ (ebd., 288; s. Tab. 5; 6).

Das Modell nach Cloninger unterscheidet vier Temperamentsdimensionen:

Dimensionen	Reiz-Reaktions-Kategorie/ aktivierender Stimulus	niedrige Ausprägung/ hohe Ausprägung
Neugierverhalten	Verhaltensaktivierung durch neue Reize und Belohnungssignale	stoisch-gelassen/ impulsiv-erregbar
Schadensvermeidung	Verhaltenshemmung durch Strafandrohung oder Signale der Nichtbelohnung	sorglos-ungehemmt/ besorgt-vorsichtig
Belohnungsabhängigkeit	Verhaltensregulation durch Responsivität auf soziale Verstärker	unsentimental-unabhängig/ gefühlvoll-herzlich
Beharrungsvermögen	Aufrechterhaltung von Verhalten ohne Verstärkung, trotz Frustration	bequem-pragmatisch/ fleißig-beherrlich

Tabelle 5: Temperamentsdimensionen (Unzner 2012, 288 nach Cloninger 1993)

Cloningers Modell unterscheidet drei Charakterdimensionen:

Dimensionen	Psychologische Funktion	Niedrige Ausprägung/ hohe Ausprägung
Selbstlenkungsfähigkeit	Fähigkeit, mit sich selbst, seinen eigenen Fähigkeiten und Bedürfnissen zurechtzukommen	ineffektiv-unsicher/ kompetent-selbstsicher
Kooperativität	Fähigkeit, mit seinem direkten sozialen Umfeld zurechtzukommen	unsozial-opportunistisch/ freundlich-fair
Selbsttranszendenz	Fähigkeit, mit einer abstrakten Konzeption von Umwelt zurechtzukommen, gesellschaftlich, spirituelle Einbettung	praktisch-materialistisch/ fantasievoll-idealistisch

Tabelle 6: Charakterdimensionen (Unzner 2012, 289 nach Cloninger 1993)

Speziell für dieses Setting lässt sich für die Erfahrung des automatischen Schreibens der Prompt, einfach immer weiter zu schreiben, als neuer Reiz bestimmen, auf den in Abhängigkeit von der Persönlichkeit neugierig oder weniger neugierig reagiert werden kann. Vorstellbar ist, dass neugierigere Schüler*innen sich eher auf das Neue einlassen. Schadensvermeidung und die Belohnungsabhängigkeit beziehen sich bei Cloninger auf Effekte von außen (Strafandrohung, Signale der Nichtbelohnung, Responsivität auf soziale Verstärker; Unzner 2012). Sich auf die Offenheit des automatischen Schreibens einzulassen, lässt sich eher für ein sorglos-ungehemmtes Temperament erwarten. Die Belohnungsabhängigkeit könnte insbesondere im gemeinsamen Reflexionsgespräch eine Rolle spielen. Hier wäre für das gesamte Setting zentral, inwiefern auf imaginierte Belohnungen oder auf das Verhalten der Gruppe reagiert wird. Die jeweilige Ausprägung des Beharrungsvermögens könnte dann relevant werden, wenn ein bestimmtes Verhalten über die drei Wiederholungen hinweg gezeigt, gegen Widerstände erhalten, ausgebaut oder aufgegeben wird. Die Selbstlenkungsfähigkeit könnte sowohl im Schreiben als auch im Reflexionsgespräch von Bedeutung sein. Mit eigenen Bedürfnissen und Fähigkeiten zurechtzukommen, würde auch bedeuten, diese im Schreiben zu zeigen, indem man sich weder unter- noch überfordert und im Gespräch zu den eigenen Bedürfnissen und Fähigkeiten steht. Die Kooperativität könnte Auswirkungen auf das Lernen im gemeinsamen Reflexionsgespräch haben. Wie freundlich-fair eine Person ist, kann mit darüber entscheiden, wie Ressourcen im Reflexionsgespräch geteilt werden, und darüber, was der oder die Einzelne lernen kann. Im Kontrast oder im Abgleich mit anderen kann die eigene Erfahrung offensichtlicher erscheinen und im gemeinsamen Austausch konkreter mit der eigenen Schreibbewusstheit gearbeitet und (mehr) gelernt werden. Die Selbsttranszendenz könnte für die im Schreiben bearbeiteten Themen oder für das Lösen aus Textmustern heraus von Bedeutung sein oder auch im Reflexionsgespräch zu Abstraktionen der Umwelt – hier etwa der Schule – führen. All diese Überlegungen sollen nur Anreize für die Interpretation der Daten geben, aber keinesfalls im Vorhinein als gesetzt gelten.

Für den deutschsprachigen Raum liegt auf der Basis des vorgestellten Persönlichkeitsmodells nach Cloninger (1994) der Test JTCI (Goth/Schmeck 2009) vor.³⁸ Es stehen drei verschiedene Varianten für die Altersgruppen drei bis sechs Jahre, sieben bis elf Jahre sowie zwölf bis 18 Jahre zur Verfügung, sodass für die vorliegende Arbeit ein altersangemessener Test gewählt werden konnte. Der Test ist theoretisch wie empirisch fundiert und es lassen sich die ihm zugrunde gelegten Dimensionen reliabel bestimmen. Cronbachs Alpha liegt zwischen .79 und .85. Zudem ist der Fragebogen valide: Die Skaleninterkorrelationen sind niedrig und die Dimensionen lassen sich klar voneinander unterscheiden (Unzner 2012, 291f.). Der JTCI 12-18 R für Jugendliche dauert etwa 15 bis 20 Minuten und besteht aus 103 als Aussage formulierten Items, mithilfe derer die Dimensionen von Temperament und Charakter erfasst werden sollen. Die

³⁸ Ein auf den Big Five aufbauender Test wäre für die Studie die erste Wahl gewesen; der zum Zeitpunkt der Datenerhebung verfügbare Test richtet sich allerdings an Erwachsene und ist frühestens ab 16 Jahren einsetzbar. Auch nur die Zeitspanne von zwei Jahren darunter, also das Alter zwischen 14 und 16, ist laut einer Studie kein geeignetes Alter, um über diesen Test als Selbstauskunft die Persönlichkeit zu bestimmen (Roth 2002). Mittlerweile existiert ein Test zur Selbstauskunft von Kindern und Jugendlichen als Kurzversion des Big Five Inventory: BFI-K KJ (Kupper et al. 2019), in dem der BFI-K für Erwachsene von Rammstedt und John (2005) für Kinder und Jugendliche angepasst wurde. Daneben gibt es einen Fragebogen, der mit den Big Five arbeitet, aber sich in der Testumsetzung sehr unterscheidet, sowie Fragebögen, die über eine Fremdbeurteilung funktionieren (Kupper et al. 2019, 87) und deshalb nicht für das Projekt infrage kamen.

Jugendlichen müssen sich auf einer Skala von 0 = Nein bis 4 = Ja selbst einschätzen. Der Test erfüllt damit auch meine forschungsethischen Anforderungen, mit so wenig Ressourcennutzung (bei Schüler*innen, Eltern und Lehrpersonen) wie möglich zu den nötigen Ergebnissen zu kommen: Der Test lässt sich vergleichsweise schnell durchführen und die Selbsteinschätzung ermöglicht ein Ausfüllen in der Schule ohne Dritte.

Die familiäre Lernumwelt wird über einen selbst konzipierten Fragebogen erfasst, für den v. a. Items aus der PISA-Studie verwendet wurden.³⁹ In diesen Items wird das Konstrukt von Bourdieu Kapitaltheorie (1983) operationalisiert und damit das kulturelle und ökonomische Kapital in den Herkunftsfamilien der Schüler*innen zu erfassen versucht. Die Bestimmung des sozialen Kapitals ist erheblich umfangreicher und komplexer, weshalb es in der vorliegenden Forschungsarbeit nur im Rückschluss über das ökonomische und kulturelle Kapital erhoben wird.⁴⁰

Da dieser Fragebogen nur eine grobe Einschätzung der familiären Lernumgebung zum Ziel hatte und er im Verhältnis zu den anderen Daten eine geringere Rolle spielt, wurde in dem verwendeten Fragebogen aus Forschendensicht pragmatisch und aus Sicht der Schüler*innen und der Landesschulbehörde ökonomisch der Fokus auf Schulabschlüsse, Berufsausbildungen und Berufe gelegt. Die Items sind dabei in enger Anlehnung an das aus dem zum Zeitpunkt der Datenerhebung (2017) aktuellsten verfügbaren Skalenhandbuch PISA 2009 formuliert (Hertel et al. 2014). Sie entstammen dem Fragebogen für Schüler*innen. Zusätzlich wurde die Anzahl der Bücher im Haushalt erfasst, da auch dieses Item in Studien wie PISA, IGLU oder TIMSS genutzt wird.

Das Item mit der Frage nach dem Sprachgebrauch zu Hause – entnommen aus der PISA-Studie: „Welche Sprache sprichst du zuhause am häufigsten?“ mit den Antwortmöglichkeiten einer Einfachwahl von „Deutsch“ oder „Andere Sprache“ (Hertel et al. 2014, 32) – zählt nicht zu der Erhebung der familiären Lernumwelt (obschon auch das zum Kapital gehört), sondern ist die Zusatzfrage für den Intelligenztest und wird nur aus pragmatischen Gründen an dieser Stelle mitabgefragt. Für diesen und damit für die spätere Auswahl der Fälle (s. Kap. 16.6) spielt es eine Rolle, ob die zu Hause am häufigsten gesprochene Sprache Deutsch oder eine andere Sprache ist.

Die Frage nach dem Schulabschluss der Mutter bzw. des Vaters zielt auf die Bildungsnähe der Familie und damit auf das institutionalisierte kulturelle Kapital (Bourdieu 1983). Neben dem Beruf der Eltern (s. u.) ist der höchste Bildungsabschluss eines der beiden „wichtige[n] Merkmale für den sozialen Status eines Haushalts“ (Bos/Stubbe/Buddeberg 2010, 175). Hat jemand einen bestimmten Bildungsabschluss, kann man davon ausgehen, dass auch die Kompetenzen, die dieser Abschluss erfordert, als inkorporiertes kulturelles Kapital vorliegen (Bos/Stubbe/Buddeberg 2010, 174). Das Item wurde aus den Fragen der PISA-Studie wortgetreu übernommen: „Was ist der höchste Schulabschluss deiner Mutter?“. Die dort vorgenommene Unterstreichung wurde der Einfachheit halber weggelassen. Das Antwortformat der Einfachwahl und die vorgegebenen neun Kategorien wurden ebenfalls wortgetreu übernommen. Zugrunde liegen

³⁹ Der Fragebogen findet sich im Anhang.

⁴⁰ Ansätze wie der Capability Approach nach Sen (1999, Kap. Diversitätsdimension familiäre Lernumwelt) (und dafür entwickelte Messinstrumente), die die weiteren Netzwerke der Schüler*innen über die Herkunftsfamilie hinaus und u. a. das dort vorhandene soziale Kapital direkter erfassen, sind weitaus umfangreicher. Ein Beispiel hierfür ist der Ressourcengenerator von Gaat/Snijders (2004) (Bos/Stubbe/Buddeberg 2010, 173f.).

dabei die unterschiedlichen nationalen Schulabschlüsse der „International Standard Classification of Education“ (ISCED-97) aus der OECD 1999 (Hertel et al. 2014, 23; 26).

Das Item mit der Frage nach abgeschlossenen Berufsausbildungen der Mutter bzw. des Vaters ergänzt die Frage nach dem höchsten Schulabschluss und wurde ebenfalls für die Erfassung des institutionalisierten bzw. inkorporierten kulturellen Kapitals in den Fragebogen aufgenommen. Für dieses Item wurde der Wortlaut des PISA-Fragebogens verändert, da er besser verständlich in Hinblick auf das dichotome Antwortformat erschien. Aus „Hat deine Mutter eine der folgenden beruflichen Ausbildungen abgeschlossen?“ (Hertel et al. 2014, 24; 27) wurde „Hat deine Mutter eine oder mehrere der folgenden beruflichen Ausbildungen abgeschlossen?“.

Die Frage nach dem Beruf der Mutter bzw. des Vaters zielt auf die Erhebung des ökonomischen Kapitals. Zudem lassen die Berufe der Eltern Rückschlüsse auf inkorporiertes kulturelles wie soziales Kapital zu (Bourdieu 1983). Zum einen wird davon ausgegangen, dass für bestimmte Berufe bestimmte Kompetenzen erworben wurden (inkorporiertes Kulturkapital). Zum anderen lassen sich mit bestimmten Berufen der Eltern Rückschlüsse auf wahrscheinliche soziale Netze ziehen (Bos/Stubbe/Buddeberg 2010, 175). Die Frage wurde wie in der PISA-Studie offen formuliert, um eine spätere Klassifikation anhand der ISCO-88 COM (Elias/Birch 1994) vornehmen zu können (s. Kap. 15.1). Die in der PISA-Studie aufgeführten Beispiele blieben unverändert und dienen den Schüler*innen zur ersten Orientierung. Es wurde lediglich „im Moment oder zuletzt“ ergänzt, um auch Renter*innen, Pensionär*innen und vorübergehende Elternzeitnehmende, Arbeitssuchende etc. mit einzubeziehen und damit Zusatzfragen nach dem Beschäftigungsstatus zu umgehen: „Welchen Beruf übt deine Mutter im Moment oder zuletzt aus? (z. B. Lehrerin, Küchenhilfe, Verkaufsleiterin)“. Zudem wurde ein weiteres Item mit offenem Antwortformat wortgetreu aus der PISA-Studie übernommen, um die Antwort auf die Frage nach dem Beruf eindeutiger interpretieren und klassifizieren zu können: „Was macht deine Mutter in diesem Beruf? (z. B. in einer Grundschule unterrichten, in einem Restaurant der Köchin/ dem Koch helfen, die Gerichte zuzubereiten, ein Verkaufsteam leiten)“ (Hertel et al. 2014, 22).

Die Frage nach den im Haushalt vorhandenen Büchern zur Erfassung des objektiveren kulturellen Kapitals (Bourdieu 1983) wurde ebenfalls wortgetreu übernommen: „Wie viele Bücher gibt es bei dir zuhause?“. Auch die zugehörige Ratingskala mit sechs Stufen blieb unverändert (Hertel et al. 2014, 35).

Retrospektive Innensicht

Zudem wurde die retrospektive Innensicht durch Einzelinterviews erhoben. Diese Interviews sollen die *Summe der Reflexionen* über die Schreiberfahrungen aus der individuellen Retrospektive heraus und über den Verlauf zeigen und sind entsprechend konzipiert. Sie lassen demzufolge Rückschlüsse auf die erreichten individuellen Lernziele (im Sinne des durch die Settings ausgebauten metakommunikativen Wissens über Schreibprozesse) zu und zeigen zudem die Innensicht auf die Lernwege über die Wiederholungen der Settings (via explizite Äußerungen zu den Veränderungen). Im Fokus steht somit, was die einzelne Person durch die Settings erkannt hat. Die Lerner*innen müssen das Eingesehene nicht explizit als solches kennzeichnen, da auch auf impliziten Ebenen Lernen stattfindet (s. Kap. 7.2; Karmiloff-Smith 1995) und sie

durch ihre Äußerungen auch implizit an, was sie durch die Settings gelernt haben. Während den Schüler*innen im Setting Raum für Erfahrung und Raum für Lernen angeboten wird, ist das Interview aus Forscher*innenperspektive Erhebungsinstrument und nicht Lernsituation.

Methodisch fiel die Wahl auf ein problemorientiertes qualitatives Interview, da die Wege durch das Setting als individuell angenommen werden und die *écriture automatique* sowie die Gespräche darüber ins Zentrum gesetzt werden sollen. Das Interview dient der Annäherung an das „Problem“ des Settings als Herausforderung aus Sicht der interviewten Person. Schwerpunkte setzt die interviewte Person selbst, da es um ihr individuelles Erleben und um ihre darauf aufbauenden individuellen Einsichten geht (Witzel 1985). Der erlebte Unterricht wird als Ganzes betrachtet und nur zum Einstieg und bei Bedarf sowie bei den Ad-hoc-Fragen gegen Ende in die unterschiedlichen Phasen „Schreiben“ und „Sprechen über das Schreiben“ differenziert. Das problemzentrierte Interview eignet sich dafür, sowohl Offenheit anzubieten als auch mittels Ad-hoc-Fragen eine Vergleichbarkeit in Bezug auf Fokusse herzustellen, die aus meiner Forschungsperspektive heraus interessant sein können (ebd.).

Als Interviewerin hat die Rolle, die aktiv zuzuhören und interessiert nachzufragen, die berichteten Aspekte zu spiegeln. Sie soll offen für die Innensicht der interviewten Person sein und zugleich zum Problem hinlenken, also halbstrukturierend agieren (Hölzl 1994). Entsprechend wird ohne explizite Hypothesen und festgelegte Kategorien in das Gespräch eingetreten (Blumer 1973; Glaser/Strauss 1967, zit. nach Witzel 1985, 228), aber mit dem Auftrag, immer wieder den Fokus auf das „Problem“ auszurichten. Der zuvor erarbeitete Leitfaden (s. u.) dient als Hilfsmittel, der situationsangemessen, flexibel und stets als Unterstützung für die oder den Befragten eingesetzt werden kann. Seine Gliederung orientiert sich am problemorientierten Interview nach Witzel (1985):

I – Einstiegsfragen: „Wie ist es dir während des Automatischen Schreibens ergangen?“ Fließender Übergang zu: „Was hast du aus den Gesprächen über das Automatische Schreiben mit deinen Mitschüler*innen mitgenommen?“

II – Allgemeine Sondierungen: Problemkontext (Schreiben und Sprechen darüber) einkreisen, Details, inhaltliche Nachfragen, je nach von der oder dem Interviewten gewählten Schwerpunkten (vorbereitete Impulse: „Wie bist du mit dem Automatischen Schreiben zurechtgekommen?“, „Worüber habt ihr gesprochen?“, „Habt ihr eure Texte häufig genutzt?/vorgelesen?“, „Wie war die Stimmung in der Gruppe?“).

III – Spezifische Sondierungen: Spiegeln, was ich verstanden habe. Die Schülerin oder der Schüler hat die Möglichkeit, die eigenen Aussagen zu bestätigen, zu revidieren oder zu ergänzen.

IV – Ad-hoc-Fragen zur Anforderung in der Schreib- und in der Reflexionsphase, dem Umgang mit der Offenheit in beiden Phasen und der Veränderung über die drei Wiederholungen hinweg (die beiden ersten Fragen in Klammern werden nur genutzt, wenn im Interview wenig dazu gesagt wurde):

- („Wie bist du mit dem Automatischen Schreiben zurechtgekommen?“)
- („Wie bist du ins Schreiben gekommen?“)
- „Wie hast du das Automatische Schreiben im Vergleich zu anderen Aufgaben empfunden?“

- „Hat sich für dich etwas über die drei Schreibversuche hinweg verändert?“
- „Haben sich die Texte verändert?“
- „Wie war es für dich, mit den anderen über das Schreiben zu sprechen?“
- „Wie war es für dich, über die Texte zu sprechen?“
- „Wie war es für dich, von der Schreiberfahrung und den Texten der anderen zu hören?“
- „Haben sich die Gespräche über die drei Mal hinweg verändert?“
- „Habt ihr euch die Kärtchen geholt?“; „In welchen Gesprächen?“; „Warum?“; „Haben sich die Gespräche dadurch verändert?“
- „Würdest du gern öfter automatisch schreiben und darüber so sprechen?“
- „Kannst du dir diese Methode (Automatisches Schreiben und Sprechen darüber) gut für den Deutschunterricht vorstellen?“

Die Einstiegsfragen zu den beiden Teilen des Settings dienen dazu, diese Teile in Erinnerung zu rufen und das dadurch generierte Material zu rahmen. Sie sind so offen gestellt, dass der oder die Befragte das Gespräch zu großen Teilen selbst gestalten kann (Witzel 1985, 245). In den allgemeinen Sondierungen soll der Problemkontext etwas enger eingekreist werden. Das Ziel besteht darin, durch die Fokussierung auf das Setting zu erfahren, was die befragte Person durch das Setting eingesehen bzw. über ihre eigenen schriftsprachlichen Prozesse gelernt hat. Hierzu werden Nachfragen zur Eröffnungsphase des Gesprächs und den Äußerungen der oder des Befragten gestellt. Ziel ist die Fokussierung der subjektiven Perspektive (ebd., 246). Beispielsweise kann der oder die Interviewte mit Widersprüchen in den eigenen Aussagen konfrontiert werden oder Aussagen gespiegelt, d. h. bilanzierend und interpretierend zusammenfasst werden, sodass die Möglichkeit des Korrigierens, Ergänzens oder Bestätigens gegeben wird (ebd., 247–250).

Zum Gesprächsende werden einige konkretere Fragen gestellt, die den Gesprächsverlauf zuvor hätten stören oder einengen können. Sie zielen auf konkretere Aussagen über das Erleben in der Schreiberfahrung und in der Reflexionsphase und ermöglichen eine gewisse Vergleichbarkeit zwischen den Interviews (ebd., 250f.). Zudem soll dadurch indirekt erfragt werden, wie mit der Offenheit umgegangen wurde: Was hat der oder die Befragte daraus gemacht? Außerdem kann an dieser Stelle noch einmal – wenn nicht bereits ausführlich zu Wort gekommen – auf die Veränderungen über die drei Wiederholungen hinweg zu sprechen gekommen werden. Zuletzt wird (eher hypothetisch) gefragt, ob sich die interviewte Person diese Methode häufiger für sich selbst und für den Deutschunterricht vorstellen könnte. Indem die Schüler*innen über einen möglichen Nutzen oder Nichtnutzen sprechen, lässt sich eruieren, was aus Perspektive der Schüler*innen in dem Setting gesehen oder gelernt werden kann.

Pro Person sind zunächst zwanzig Minuten für das Interview angesetzt. Dieser Zeitrahmen kann individuell verkürzt (bei einem früheren inhaltlichen Ende) oder verlängert bei viel Erzählstoff seitens der oder des Interviewten) werden.

14 | Durchführung der Datenerhebung

Die Implementation des Settings sowie die Begleitforschung wurden in drei neunten Jahrgängen an Göttinger Gymnasien durchgeführt. Nachfolgend finden sich die begründete Auswahl der Stichprobe sowie Informationen zum Kontext der Entstehungssituation und der anonymisierten Zuordnung der Daten an die Proband*innen, um schließlich eine Übersicht über die erhobenen Daten als Ausgangspunkt für die Datenaufbereitung zu zeigen.

In die Entscheidung, in welcher Jahrgangsstufe das Setting erprobt werden sollte, wurden verschiedene Aspekte einbezogen: So sollte ein bestimmtes Maß an Schreibwissen und impliziten Schreiberfahrungen vorausgesetzt werden können, welche als eigene implizite Ressourcen die Offenheit des automatischen Schreibens und die Reflexion desselben im gemeinsamen Reflexionsgespräch bewältigbar machen. Dementsprechend wurde der neunte Jahrgang (oder höher) als Erhebungskontext festgelegt. Gymnasien wurden ausgewählt, da davon auszugehen ist, dass sich dort auch Schüler*innen mit einem hohen oder sehr hohen Intelligenzquotienten finden lassen. Um eine hinreichende Datenmenge zu erhalten, sollte die Erhebung in drei Klassen stattfinden. Die Schulen selbst sollten öffentliche Regelschulen sein und keinem alternativen Schulkonzept folgen, um eine eventuelle Vorprägung durch spezifische Konzepte auszuschließen. Für eine möglichst umfangreiche Vergleichbarkeit sollte es sich um Schulen in der Stadt Göttingen sowie um Klassen des gleichen Jahrgangs handeln. Zudem sollten die Datenerhebungen in den Klassen etwa zeitgleich stattfinden, um zusätzliche Einflüsse durch äußere Faktoren wie den Zeitpunkt im Schuljahr gering zu halten. Entsprechend wurden für die Erprobung des Settings drei neunte Jahrgänge an Göttinger Gymnasien ausgewählt: eine neunte Klasse des Otto-Hahn-Gymnasiums mit 27 Schüler*innen (Gruppe A) und zwei Klassen des Max-Planck-Gymnasiums mit 26 (Gruppe B) bzw. 19 Schüler*innen (Gruppe C).

Das Setting wurde dreimal im Abstand von je einer Woche durchgeführt, um es über einen Verlauf hinweg beobachten zu können (s. Kap. 13.1). Gerahmt wurde die dreimalige Durchführung des Settings durch begleitende Forschung. Hierzu fanden der Intelligenztest I-S-T 2000 R (Liepmann et al. 2007), der Persönlichkeitstest JTCI 12-18 R (Goth/Schmeck 2009) sowie das Erfassen der familiären Umwelt durch einen Fragebogen statt. Zudem wurden Einzelinterviews durchgeführt, in denen nach der dreimaligen Wiederholung des Settings die retrospektive Innensicht auf dieses erhoben werden sollte (s. Kap. 13.2). An den Settings sowie an den Tests und dem Fragebogen nahmen alle jeweils anwesenden Schüler*innen teil (bis zu 70 pro Erhebungszeitpunkt), an den zusätzlichen Interviews 14.

Die in Abhängigkeit von den theoretischen Vorüberlegungen ausgewählten begleitenden Tests (s. Kap. 13.2) fanden nach Rücksprache mit den Lehrkräften in Zeiten statt, die sich zwar in den Schultag einreihen, aber außerhalb des Regelunterrichts lagen. Für die Durchführung der Tests wurde der Klassenraum genutzt. Der Termin, an dem die Tests stattfanden, lag mehrere Wochen vor der Durchführung des Settings sowie durch Schulferien davon abgegrenzt, um eine Einflussnahme auf das Handeln der Schüler*innen im Setting weitgehend zu vermeiden. Der

Persönlichkeitstest wurde aus organisatorischen Gründen zeitlich nach dem Setting und damit einige Tage vor den Interviews durchgeführt. Hier lässt sich nicht ausschließen, dass die Settings einen Einfluss auf das Ausfüllen des Persönlichkeitstests oder Letzteres einen Einfluss auf die Interviews gehabt haben könnten. Dies ließe sich bspw. daran erkennen, dass die Persönlichkeit im Interview anhand von Formulierungen aus den Fragebogen-Items beschrieben wird oder dass der oder die Lernende die eigene Persönlichkeit auffallend häufig mit dem automatischen Schreiben in Verbindung bringt. Die Tests wurden jeweils durch die Forscherin in Anlehnung an die im Begleitmaterial angegebenen Hinweise (I-S-T 2000 R erw. Liepmann et al. 2007; JTCI 12-18 R Goth/Schmeck 2009) instruiert. Während der Persönlichkeitstest mit Titel etc. als Persönlichkeitstest erkennbar war, war der Intelligenztest nicht als Intelligenztest kenntlich, da die entsprechenden Titel nicht zu lesen waren. Der Fragebogen zum familiären Hintergrund wurde als das Erfassen zusätzlicher Angaben angekündigt.

Die drei jeweils 45 Minuten dauernden Settings fanden mit Abständen von je einer Woche im Regelunterricht Deutsch statt. Sie wurden von der Forscherin selbst angeleitet, um eine Vergleichbarkeit herzustellen. Zu jedem Setting gab es eine kleine Einführung – beim ersten eine längere, beim zweiten und dritten eine kurze Auffrischung. Dabei wurde die deutsche Wendung „Automatisches Schreiben“ genutzt, um den Schüler*innen ein schnelles Erfassen der Methode zu erleichtern. Pro Setting wurde zehn Minuten lang automatisch geschrieben. Die Schüler*innen durften entsprechend der Erfahrung in der Pilotstudie (s. Kap. 12.3) auf Wunsch nach Ablauf der zehn Minuten die aktuelle Textstelle mit einem deutlichen Strich kennzeichnen und anschließend weiterschreiben, wovon Einige Gebrauch machten. In jedem Durchgang endete dieses freiwillige Weiterschreiben nach wenigen Minuten, ohne dass eingegriffen wurde. Im Anschluss wurde zum Gespräch übergeleitet, in dem sich die Schüler*innen für fünfzehn Minuten in der Peergroup über die Erfahrungen austauschen konnten. Die Peergroups wurden von den Lehrkräften im Vorfeld unter Maßgabe der Heterogenität und Arbeitsfähigkeit zusammengestellt. Die Gruppenkonstellationen blieben über die drei Durchläufe des Settings hinweg dieselben.

Die Einzelinterviews fanden wenige Tage nach dem dritten und letzten Setting statt. Durch diesen Abstand sollte die Sicht auf alle drei Settings ermöglicht werden, wenn auch aufgrund der Chronologie davon auszugehen ist, dass das letzte Setting in der Erinnerung am präsentesten sein dürfte. Gleichzeitig sollte der zeitliche Abstand nicht zu groß werden, da die Erinnerungen sonst womöglich unschärfer geworden wären. Die Interviews fanden außerhalb der regulären Schulzeit statt, weil sie allein der Forschung dienten und deshalb aufgrund des Erlasses des Kultusministeriums zu Umfragen und Erhebungen an Schulen (2014) keinen Raum im Unterricht bekommen konnten. Die Schüler*innen, die sich zu einem Interview bereit erklärten, kamen somit nachmittags, auf ihren eigenen Wunsch, erneut in die Schule, wodurch eine Positivauswahl auf Basis eines hohen Interesses – entweder am Setting oder an der Forschungssituation – gegeben sein könnte. Zu den retrospektiven Einzelinterviews erschienen insgesamt 14 Schüler*innen. Davon gehören vier zu Gruppe A und jeweils fünf Schüler*innen zu den Gruppen B und C.

Die handgeschriebenen Texte, die ausgefüllten Tests sowie die Äußerungen in gemeinsamen Reflexionsgesprächen und Einzelinterviews wurden in Form von Audioaufnahmen gesammelt.

Alle Daten lassen sich durch die klar abgesprochene Anonymisierung über Kürzel an die jeweiligen Personen rückbinden. Dieser Schritt war wichtig, weil die vorliegende Studie das Individuum in den Fokus rückt und die Daten daher entsprechend zugeordnet werden müssen. Die Kürzel bestehen aus dem Gruppenbuchstaben A, B oder C (je nach Klasse) sowie einer reihum und fortlaufend verteilten Zahl, die in jeder Gruppe bei eins startet. Eine Absicherung fand über die Zuordnung zu den Geburtsdaten statt, die von den Schüler*innen bei Vergessen des Kürzels eingesehen werden konnten. Die Form dieser Anonymisierung lässt keine Rückschlüsse auf die Personen zu. Alle von den Schüler*innen selbst verwendeten Kürzel sind in allen Produkten verständlich bzw. leserlich und damit klar zuzuordnen. Zudem können bis auf wenige Ausnahmen alle Einzeläußerungen in den Gesprächen sicher zugewiesen werden, da die Audioaufnahmen insgesamt von hoher Qualität und entsprechend sehr gut verständlich sind.

Die Gruppen waren (z. B. aufgrund von Krankheit) nicht an allen Terminen vollständig. Nach Möglichkeit wurden die Tests an anderen Tagen nachgeholt. Verpasste Settings wurden nicht nachgearbeitet.

Folgende Daten der Schüler*innen liegen aus den durchgeführten Settings vor:

- bis zu drei écritures automatiques pro Schüler*in, handschriftlich (gesamt 198)
- bis zu drei Teilnahmen an Reflexionsgesprächen pro Schüler*in, Audioaufnahme (gesamt 198)

Aus der begleitenden Datenerhebung liegen vor:

- ausgefüllter Teil zum verbalen Bereich des Intelligenz-Struktur-Tests I-S-T 2000 R (erw.) (gesamt 69)
- ausgefüllter Persönlichkeitstest JTCl 12-18 R (gesamt 68)
- ausgefüllter Fragebogen zur Familiären Lernumwelt (gesamt 70)

Zudem liegen von 14 Schüler*innen vor:

- Einzelinterview, Audioaufnahme

Die folgende Grafik zeigt eine Übersicht über die Durchführung der Datenerhebung (Abb. 19):

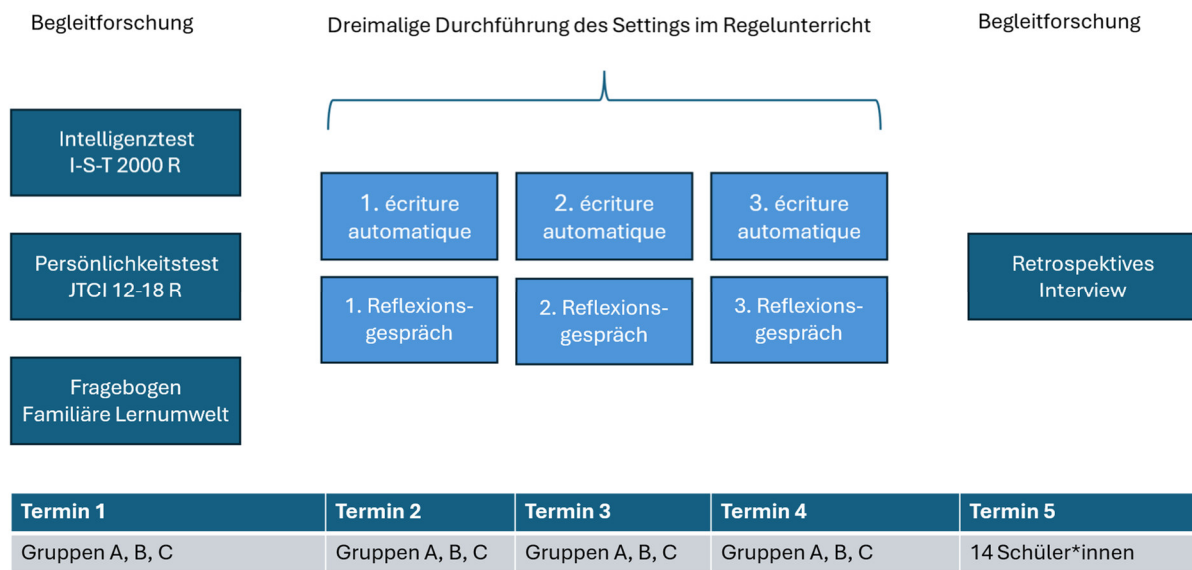


Abbildung 19: Durchführung der Datenerhebung (eigene Darstellung)

15 | Vorbereitung der Auswertung

In den vorangegangenen Kapiteln wurden Konzeption und Durchführung der Datenerhebung dargelegt. Im Folgenden finden sich das Vorgehen bei der Aufbereitung der Daten sowie eine Übersicht über das vorliegende Material als Ausgangspunkt für die Darstellung der Untersuchung und Fallauswahl in den anschließenden Kapiteln.

15.1 | Datenaufbereitung

Zum einen liegen Daten aus den Settings vor (Schüler*innentexte und Reflexionsgespräche). Zum anderen wurden durch die Begleitforschung weitere Daten außerhalb der Settings erhoben (Intelligenztest, Persönlichkeitstest, Fragebogen Familiäre Lernumwelt, Interview).

Die automatisch geschriebenen Texte wurden transkribiert, wobei auf eine möglichst originalgetreue Übertragung geachtet wurde. In den Texten finden sich somit die verwendete Groß- und Kleinschreibung, als Orthografiefehler zu deutende Schreibung, durchgestrichene Passagen etc. sowie die durch das automatische Schreiben hervorgerufenen Schlaufen in der vorgefundenen Anzahl. Der Markierungsstrich, den die Schüler*innen nach Ablauf der regulären Zeit notieren sollten, wurde ebenfalls übernommen.

Die Reflexionsgespräche in der Peergroup wurden nach den erweiterten inhaltlich-semantischen Regeln nach Drehsing und Pehl mit einer Anpassung an das Projekt transkribiert.⁴¹ Diese Konventionen (s. Abb. 20) wurden gewählt, um die Transkripte einer inhaltlichen Analyse zugänglich zu machen.⁴² Da die Interaktion zwischen den Schüler*innen nicht vordergründiger Untersuchungsgegenstand ist, sondern der Inhalt der einzelnen Schüler*innenäußerungen im Fokus steht, fiel die Entscheidung zugunsten einer gut lesbaren, nicht zu feinen Transkription aus, um „den Fokus auf den (semantischen) Inhalt eines Redebeitrages [zu] setzen“ (Kuckartz et al., 2008, 27, zit. nach Drehsing/Pehl 2018, 20). Mit Transkriptionen von Pausen, Sprecher*innenüberlappung, Dialekten, Wortdopplungen und -abbrüchen etc. ist die Transkription entsprechend etwas feiner als für die geplante Analyse notwendig und eignet sich daher für das geplante Vorgehen.

In Reflexionsgesprächen oder Interviews von den Schüler*innen genannte Namen von Mitschüler*innen und Lehrpersonen wurden anonymisiert. Die Einzelfälle erhielten Namen, die keine

⁴¹ Zu den ergänzenden Hinweisen in Bezug auf eine einheitliche Schreibweise s. Drehsing/Pehl 2018, 24f.

⁴² Ein Teil der Transkripte wurde bereits 2017 transkribiert, bevor 2018 die unten aufgeführten Konventionen veröffentlicht wurden. Dieser Teil wurde zugunsten der Einheitlichkeit der Transkripte überarbeitet, sodass sich alle Transkripte an den aktualisierten Konventionen der erweiterten inhaltlich-semantischen Transkription nach Drehsing und Pehl orientieren (s. Abb. 20).

Rückschlüsse zulassen. Wurde der Name einer Person im Gespräch genannt, die in der Auswertung als Einzelfall dargestellt wird, wurde der dort gewählte Name eingesetzt. Zum Teil haben sich die Schüler*innen selbst mit ihren Anonymisierungskürzeln angesprochen. Diese blieben in der Datenaufbereitung unverändert.

Inhaltlich-semantische Transkription

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
2. Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert. „So 'n Buch“ wird zu „so ein Buch“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, z.B.: „Bin ich nach Kaufhaus gegangen.“
3. Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, z.B.: „Ich gehe heuer auf das Oktoberfest.“
4. Umgangssprachliche Partikel wie „gell“, „gelle“, „ne“ werden transkribiert.
5. Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“
6. Halbsätze, denen die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet.
7. Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten sollten beibehalten werden.
8. Rezeptionssignale wie „hm“, „aha“, „ja“, „genau“, die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen, werden nicht transkribiert. Sie werden dann transkribiert, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden.
9. Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch (...) markiert.
10. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch VERSALIEN gekennzeichnet.
11. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
12. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
13. Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen: „(unv., Mikrofon rauscht)“. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z.B. „(Axt?)“. Unverständliche Stellen werden mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine weitere Zeitmarke gesetzt ist.
14. In Anpassung an das Projekt: Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragten Personen bzw. die Personen im Schreibgespräch werden durch das zugewiesene Kürzel (z. B. C-17 oder B-12) gekennzeichnet anstatt wie nach Drehsing und Pehl üblich durch ein B.
15. Das Transkript wird als Rich Text Format (RTF-Datei) gespeichert. Die Benennung der Datei erfolgt entsprechend dem Mediendateinamen (ohne Endung wav, mp3), beispielsweise: Interview_04022011.rtf oder Interview_schmitt.rtf.

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription:

1. Wort- und Satzabbrüche werden mit „/“ markiert: „Ich habe mir aber Sor/ Gedanken gemacht.“ Wortdoppelungen werden immer notiert.
2. Pausen werden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern markiert. Hierbei steht „(.)“ für circa eine Sekunde, „(..)“ für circa zwei Sekunden, „(...)“ für circa drei Sekunden und „(Zahl)“ für mehr als drei Sekunden.
3. Rezeptionssignale und Fülllaute aller Personen („hm“, „ja“, „aha“, „ähm“ etc.) werden transkribiert. Ausnahme: Backchanneling der interviewenden Person, während eine andere Person spricht, wird nicht transkribiert, solange der Redefluss dadurch nicht unterbrochen wird.
4. Nach dem Partikel „hm“ wird eine Beschreibung der Betonung in Klammern festgehalten. Zu nutzen sind: bejahend, verneinend, nachdenkend, fragend, wohlfühlend, z.B. „hm (bejahend)“.

5. Sprecherüberlappungen werden mit „//“ gekennzeichnet. Bei Beginn des Einwurfes folgt ein „//“. Der Text, der gleichzeitig gesprochen wird, liegt dann innerhalb dieser „//“ und der Einwurf der anderen Person steht in einer separaten Zeile und ist ebenfalls mit „//“ gekennzeichnet.
6. Mehrere Fülllaute hintereinander werden ohne Satzzeichen dazwischen getippt (z.B. „ähm ähm ähm also da sind wir ...“).

Abbildung 20: Erweiterte inhaltlich-semantische Transkriptionsregeln
(Drehsing/Pehl 2018, 21–23; mit einer gekennzeichneten Anpassung in Nr. 14 an das Projekt)

Der Intelligenzquotient ist immer relativ und bestimmt sich demzufolge erst in Abhängigkeit von anderen. Für Intelligenztests wie den I-S-T 2000 R liegen große Datenmengen für einen möglichen Vergleich vor. Dort wird nach Alter unterschieden, zudem aber auch nach z. B. der besuchten Schule. Die Werte für die Gesamtbevölkerung sind jedoch weitaus weniger fein nach Alter differenziert als die nach Schulen unterschiedenen Werte. Deshalb fiel die Entscheidung für die Werte der Gymnasiast*innen von 15 und 16 Jahren, da dies genauer scheint als die Werte aller Personen zwischen 15 und 20. Damit wird streng genommen nicht mehr die Gesamtbevölkerung für einen Vergleich herangezogen, sondern es findet bereits eine Vorauswahl statt. In Orientierung an den Normdaten der 15- und 16-jährigen Gymnasiast*innen ließ sich für jede*n Schüler*in ein Standardwert und über diesen der Intelligenzquotient in Relation zu der gewählten Bevölkerungsgruppe generieren. Für die vorliegende Arbeit ist es zentral, die sprachliche Intelligenz innerhalb der untersuchten Gruppe zu betrachten, sodass aus diesen Intelligenzquotienten mehrere Intelligenzbereiche gebildet werden, die nur für diese reale Gruppe gelten (s. Kap. 16.6). Letztlich ist die Definition, wer als „begabt“ bzw. „hochbegabt“ für eine Studie betrachtet wird, aber stets abhängig von getroffenen Vorannahmen, Untersuchungsperspektiven und pragmatischen Gegebenheiten – oder, wie Gagné es ausdrückt: „The ‚how many‘ question has no absolute answer“ (Gagné 2008, 5).⁴³

Der Persönlichkeitstest wurde mithilfe der Schablone des JTCl ausgewertet, um entsprechend der Anleitung im Manual Persönlichkeitsprofile zu erstellen (Goth/Schmeck 2009). In dieser Arbeit wird mit den sieben Hauptskalen (s. Kap. 13.2) gearbeitet, die mittels eines Diagramms für jede*n Proband*in abgebildet werden.

Die Tätigkeiten der Eltern wurden in Anlehnung an die Auswertung der PISA-Studie mit der ISCO-88 (International Labour Office 1990) in der überarbeiteten Systematik für statistische Zwecke in der Europäischen Union ISCO-88 COM (Elias/Birch 1994) codiert. Dieses Ergebnis wurde mit dem höchsten unter den Eltern vertretenen Bildungsabschluss sowie der Anzahl der Bücher im Haushalt als Antworten kombiniert.

15.2 | Vorliegendes Material

Die folgende Übersicht zeigt, welche Daten nach der Aufbereitung vorliegen (s. Abb. 21):

⁴³ In einigen Studien zur Hochbegabungsforschung wird die Grenze von 130 Punkten, bei deren Überschreiten zumeist eine Hochbegabung diagnostiziert wird (s. Kap. 3.1), nach unten verschoben, um eine größere Untersuchungsgruppe (als die aus der Gauß'schen Normalverteilung hervorgehenden 2,3%) zu erhalten oder weil grundlegend andere Vorannahmen getroffen wurden. Heller, Perleth und Hany etwa bestimmen mithilfe des Tests KFT die oberen sechs bis zehn Prozent als begabt und unterscheiden innerhalb der Gruppe der Begabten noch einmal in extrem hochbegabt, hochbegabt, gutbegabt und begabt (Heller/Perleth/Hany 1994, 18–20).

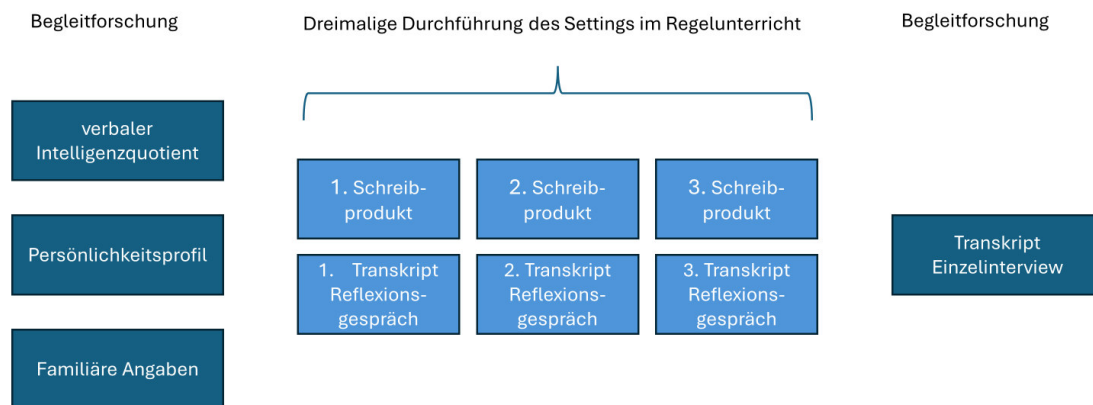


Abbildung 21: Vorliegendes Material (eigene Darstellung)

Das Material besteht somit zum einen aus Daten, die im Zuge der Durchführung des Settings erhoben wurden. Dazu zählen die abgetippten automatisch geschriebenen Texte der Schüler*innen sowie die transkribierten Reflexionsgespräche in den Peergroups. Zum anderen besteht es aus Daten, die begleitend zum Setting erhoben wurden. Hierzu zählen in bereits analysierter Form der verbale Intelligenzquotient und das Persönlichkeitsprofil der Schüler*innen, Angaben über das sozio-ökonomisch-kulturelle Kapital der Eltern sowie die als Transkripte vorliegenden Interviews.

Für eine*n Proband*in liegt damit (maximal) vor:

- Schreibprodukt aus der ersten Schreiberfahrung
- Äußerungen im ersten Reflexionsgespräch (Transkript)
- Schreibprodukt aus der zweiten Schreiberfahrung
- Äußerungen im zweiten Reflexionsgespräch (Transkript)
- Schreibprodukt aus der dritten Schreiberfahrung
- Äußerungen im dritten Reflexionsgespräch (Transkript)

Innenperspektive der Person auf das Durchlaufen des Settings

- Einzelinterview (Transkript)

Kognitive und nichtkognitive Lern- und Leistungsvoraussetzungen

- Verbaler Intelligenzquotient; (Information Erstsprache Deutsch oder andere)
- Persönlichkeitsprofil
- Familiäre Angaben (familiäres Kapital)

Diese aufbereiteten Daten sind dem Erkenntnisinteresse entsprechend untersuchbar.

16 | Entwicklung der Auswertungsmethode

Da mit Texten, Transkripten und Tests sehr unterschiedliche Daten pro Einzelfall vorliegen, wurde eine speziell an Datenmaterial und Forschungsfrage ausgerichtete Auswertungsmethode konzipiert, die aus verschiedenen Bausteinen besteht. Diese Auswertungsmethode wurde gegenstandsorientiert entwickelt, durch die Arbeit am Material aus der Pilotstudie konkretisiert und am entstandenen Datenmaterial erprobt und überarbeitet. Dank dieses präzisen Vorgehens lassen sich nicht nur die Daten pro Einzelfall in einen Zusammenhang, sondern auch die Einzelfälle miteinander in einen aspektorientierten Vergleich setzen. Zunächst wird die Entwicklung der Methodenbausteine dargestellt (Kap. 16.1; 16.2; 16.3), um anschließend die darauf basierenden Forschungsschritte nachzuzeichnen (Kap. 16.5).

Die qualitative Untersuchung soll die Weite und Offenheit des Settings sowie die Individualität jedes Einzelfalls maximal erhalten:

Qualitative research is descriptive. The data collected is in the form of words or pictures rather than numbers. [...] qualitative researchers do not reduce the pages upon pages of narration and other data to numerical symbols. They try to analyze it with all its richness as closely as possible to the form in which it was recorded or transcribed. (Bogdan/Biklen 1992, 66)

Das KoText-Textqualitätsraster zur lernerorientierten Auswertung von Kindertexten (entwickelt unter der Leitung von Heinzl/Kruse/Lipowsky 2011), das zum Teil für den ersten Baustein genutzt wird, zeigt, dass hoch-inferenten Verfahren, die auf menschlicher Beurteilung basieren, durchaus Vorrang vor dem Ziel – vermeintlich – umfassender Objektivität gegeben werden kann. Vice versa erscheint eine Einordnung von Schüler*innentexten ausschließlich anhand eindeutig bestimmender Merkmale (z. B. Überschrift vorhanden/Überschrift nicht vorhanden) kaum geeignet, um die Individualität und Vielfalt von Lerner*innentexten zu erfassen. Ähnliches gilt für die Interviews. Einerseits sollen die Reflexionen der Lerner*innen nicht verkürzt werden, indem bspw. strikte Grenzen von Äußerungen bestimmt oder diese anhand eng gefasster Kategorien entweder der einen oder der anderen Kategorie zugeordnet werden. Andererseits sollen die Schreibprodukte in ihrer Veränderung über die drei Settings hinweg auch von außen fassbar sein und die Reflexionen der Schüler*innen aspektorientiert verglichen werden können. Entsprechend erscheint zur Erfüllung des Qualitätskriteriums der Objektivität einzig die transparente Offenlegung der angewendeten Methoden sowie insbesondere meiner eigenen Deutungen erstrebenswert (zur versuchten Umsetzung dieses Vorhabens s. Kap. 16.7).

Das mögliche Achievement als Umsetzung des Potenzials in Leistung (s. Kap. 5.1) über das Angebot eines offenen und komplexen Settings bildete die Grundlage für die Konstruktion des Settings als offeriertes Enrichment (s. Kap. 5.2). Entsprechend wird ein mögliches Achievement als gezeigtes Lernen im Zusammenhang mit der gemessenen Sprachbegabung als Potenzial untersucht (Kap. 2; Kap. 5.2). Zusammengefasst bedeutet das, dass das Setting dann als ressourcensensibel gelten kann, wenn Lerner*innen einen ihrem Potenzial entsprechend hohen Lernzuwachs hatten.

Dass ein Bewusstwerdungsprozess tatsächlich durch das Setting angestoßen wurde, lässt sich nur an – direkten oder indirekten – Bezügen auf das automatische Schreiben erkennen. Ein verbalisierter Verweis auf die Schreiberfahrung im Setting wäre ein direkter Bezug; indirekte Bezüge wären etwa Verweise vom automatischen Schreiben verschiedene Schreiberfahrungen, ohne dass das automatische Schreiben explizit zur Sprache kommt.

Aus Forschungsperspektive gilt es zunächst zu beobachten, welche Potenziale für die einzelnen Schüler*innen durch ihre Schreiberfahrung entstehen. Zu diesem Zweck wurde als erster Baustein der Methode ein speziell auf die automatisch geschriebenen Texte angepasstes Analyseraster entwickelt, mit dem die Reflexionspotenziale der Texte sichtbar gemacht werden können. In den Settings ist die Reflexion zugleich Weg und Ziel. Im Einzelinterview zeigt sich summativ, was die Lerner*innen auf Basis ihrer individuellen Erfahrungen über die drei Settings hinweg eingesehen und erkannt, sprich: gelernt haben. Die in Kapitel 12.5 vorgestellten Reflexionsschwerpunkte bilden in ihrer Operationalisierung den zweiten Baustein der Auswertungsmethode. Der dritte Baustein schließlich besteht aus der Operationalisierung der in Kapitel 7.2 dargestellten Ebenen nach Karmiloff-Smith (1995), mit denen sich die Tiefe der Reflexionen bestimmen lässt. In Kapitel 16.5 wird die aus den einzelnen Bausteinen bestehende Forschungsmethode noch einmal im Überblick gezeigt.

16.1 | Baustein I: Analyseraster écriture automatique

In einem ersten Schritt werden die Reflexionspotenziale automatisch geschriebener Texte operationalisiert und mithilfe eines Rasters systematisiert, um die einzelnen Texte hinsichtlich ihrer Reflexionspotenziale für die Schreiber*innen (auch über den Verlauf von drei Settings hinweg und aus einer Außenperspektive) bestimmen zu können. Die Basis bilden die erarbeiteten konkreten Reflexionspotenziale. Das Raster liegt sowohl in einer ausführlichen Version (s. Anhang *Analyseraster écriture automatique [Langversion]*) als auch in der folgenden Kurzfassung vor (s. Tab. 7). Die Anordnung orientiert sich an der Struktur der Ausführungen in Kapitel 12.4 zu den erarbeiteten konkreten Reflexionspotenzialen der écriture automatique.

Analysebereich	Einzelkategorien
1. Grundgrößen	1.1 Länge
	1.2 Weiterschreiben
	1.3 Schriftbild
2. Schlaufen	2.1 Einsatz von Schlaufen
	2.2 Häufigkeit der Schlaufen
	2.3 Länge der Schlaufen
3. Korrekturen	3.1 Einsatz von Korrekturen
	3.2 Häufigkeit von Korrekturen
	3.3 Länge der Korrekturen
	3.4 Art der Korrekturen Ersetzung – Ergänzung – korrigierende Wiederholung

	3.5 Aspekt der Korrekturen orthografisch – grammatikalisch – inhaltlich
4. Struktur	4.1 Kohärenz
	4.2 Umsetzung sprachlicher Normen Korrektheit, Vollständigkeit, Besonderheiten bei Orthografie – Grammatik – Interpunktion – Sonderzeichen
	4.3 Grundstruktur narrativ – explikativ – deskriptiv – argumentativ – sonstige (z. B. assoziativ, diskursiv)
5. Inhalt	5.1 Bezug des Textes zum Anfangswort Erhalt – Entfernung
	5.2 Referenzwissen Alltagswissen – syst. Wissen
	5.3 Selbstverhältnis Selbstdistanz – Selbstnähe
	5.4 Prozess-/ Metaebene
6. Gesamteindruck/ Besonderheiten	6.1 Sonstiges
	6.2 Wirkung (z. B. Rezipient*innenorientierung, Produktorientierung)

Tabelle 7: Kurzversion des Analyserasters écriture automatique (Baustein I; eigene Darstellung)

Automatisch geschriebene Texte sind keine Texte im engeren Sinne, sondern stehen für sich als individuelle Schreiberfahrung, die in einem zweiten Schritt, in der Reflexion, zu Lernen im Sinne eines Einsehens führen kann. Daher dient das Raster im Gegensatz zu Analyserastern wie dem Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer/Sieber 1994; 1995) nicht dazu, einen Text in seiner Qualität als Text zu erfassen, sondern hat zum Ziel, die aus der Schreiberfahrung (im Sinne eines Schreibprodukts) entstehenden individuellen Lernpotenziale für einen Ausbau des metasprachlichen Wissens über bzw. zum eigenen Schreibprozess/ zur eigenen Sprachproduktion aus Sicht der Schüler*innen zu erfassen.

Nachfolgend seien zwei Punkte angemerkt: Zum einen ist das Raster in seinem Aufbau an das KoText-Textqualitätsraster (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011) angelehnt und übernimmt gekennzeichnete Elemente aus diesem. Zum anderen ist die (vorhandene oder abwesende) Orientierung an möglichen Adressat*innen insbesondere für die Reflexion der écriture automatique bzw. von konventionellen Textproduktionsformen von zentraler Bedeutung und steht in engem Zusammenhang mit möglichen Funktionen, die diesen zugewiesen werden (können). Sie wird im Raster nicht einzeln aufgeführt, sondern findet sich implizit durch Items wie Bezug des Textes zum Anfangswort oder Selbstnähe bzw. -distanz vertreten, um keinen Rückschluss in das Raster einzubauen, der nur durch die Schreiber*innen selbst gezogen werden kann. Hier zeigt sich, dass aus Forscher*inerspektive anhand der Items maximal ein (stets subjektiv bleiben-

der) Leseindruck bezüglich einer möglichen Adressat*innenorientierung als Deutung formuliert werden kann. Auch hinsichtlich anderer Items ergeben sich die Potenziale für Reflexion nur individuell und aus Perspektive der Schreibenden, sodass sich forschungsseitig nur Deutungen formulieren lassen.

16.2 | Baustein II: Aspekte der Reflexionsbreite

Wird in den vier zentralen Aspekten reflektiert, zeigt das zum einen, dass das Setting diese Reflexion erlaubt. Zum anderen kann daran beobachtet und gezeigt werden, wie *breit* und *tief* reflektiert wird. Baustein II dient dazu, die *Breite der Reflexion* systematisch zu erfassen, indem diese über das Modell der vier zentralen Reflexionsaspekte der *écriture automatique* (s. Abb. 17) beschrieben wird (zu den Erläuterungen s. Kap. 12.5). Die Schleifen bspw. können für Irritation auf unterschiedlichen Ebenen und damit für Reflexionspotenzial hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte sorgen. Sie können anzeigen, dass jemand im Prozess darauf gewartet hat, dass ein Gedanke begrifflich fass- und damit schreibbar (Prozessorientierung) wurde, oder dass Planungsschritte im Kopf stattgefunden haben (Produktorientierung). Möglicherweise wurde eine Gliederung überlegt (Form) oder potenzielle Rezipient*innen imaginiert (Form und Äußere Funktion). Somit lässt sich erst nach Schwerpunktsetzung durch den oder die Schüler*in selbst im gemeinsamen Reflexionsgespräch oder im Einzelinterview aus Forschungsperspektive rekonstruieren, welchen Aspekten sich die Äußerung zuordnen lässt.

Die Breite der Reflexion lässt sich über die Reflexionsaspekte doppelt bestimmen: Es lässt sich zeigen, wie breit sowohl *innerhalb eines Aspekts* als auch *über das Modell hinweg* reflektiert wird. Wird bspw. das automatische Schreiben hinsichtlich der offerierten Freiheit des Satzbaus sowie der Freiheit von möglichen Rezipient*innen reflektiert, wird daran die Reflexionsbreite innerhalb des Aspekts Innere Funktion ersichtlich. Wird die Innere Funktion in Kontrast zur Äußeren Funktion einer früheren Schreiberfahrung in der Schule betrachtet und die Konsequenzen für die Orientierung im Schreiben und die entstehende Form reflektiert, wird daran die Breite der Reflexion über das gesamte Modell deutlich.

16.3 | Baustein III: Ebenen der Reflexionstiefe

Neben einem Lernen in der Breite im Sinne eines Enrichments gilt auch eine Anreicherung in die Tiefe als Enrichment (s. Kap. 5.2). Die Tiefe des Lernens im Setting ergibt sich durch die Tiefe der Reflexion einzelner Aspekte: Wenn bspw. die möglichen Rezipient*innen innerhalb der äußeren Funktion sehr detailliert ausgeleuchtet werden oder die Lerner*innen ihre Schreiberfahrung(en) in einen größeren Kontext einordnen und damit ihre zuvor implizit gespeicherten Informationen durch die Wahrnehmung des eigenen Schreibens auf eine andere Ebene (Karmiloff-Smith 1995) verschieben, zeigt das jeweils eine bestimmte Tiefe der Reflexion der jeweiligen Aspekte. In Anlehnung an Karmiloff-Smith (s. Kap. 7.2) können mit Bezug auf das Setting drei Ebenen der Reflexionstiefe (Reflexionsebenen [RE]) bestimmt werden, die sich dahingehend unterscheiden, wie die Lernenden den Transfer zum Allgemeinen leisten.

Die unten aufgeführten Reflexionsebenen sortieren sich nach der Explizitheit der Äußerung. Je höher die Ebene, umso expliziter und tiefer die Reflexion; demnach zeigt die dritte Ebene die tiefste Reflexion an. Dabei ist für diese dritte Ebene anzunehmen, dass die Schüler*innen

(noch) nicht über Begriffe wie *Schreibfunktion* oder *Textmuster* verfügen (können), aber durchaus auf einer objektiven Ebene zu einer Verallgemeinerung im Sinne einer Theoriebildung – auch über eigene Begrifflichkeiten – gelangen.

- Reflexionsebene 1 – subjektive Ebene des Ansprechens:

Die reflektierende Person nimmt wahr, verbalisiert, aber verknüpft nicht. Zum Beispiel wird wahrgenommen, dass Gedanken kamen, dass Planungsaktivitäten gedanklich stattfanden oder dass es anstrengend war, zehn Minuten ohne Unterbrechung zu schreiben. Hier ist eine „Sprache der Nähe“ (Koch/Oesterreicher 1985) typisch, bspw. ein „Ich“, das eigene Beobachtungen und/ oder Emotionen mitteilt, ohne sie in kausale Zusammenhänge zu stellen.

- Reflexionsebene 2 – (noch) subjektive Ebene des Explizierens, z. B. über einen Vergleich oder einen anderen Zusammenhang:

Die reflektierende Person nimmt wahr und verknüpft für die eigene Erfahrung. Zum Beispiel wird wahrgenommen, dass Textmuster zur Lösung der Aufgabe genutzt wurden oder dass das Schreiben Ideen generiert hat, und es wird verbalisiert, welchen Einfluss das auf diesen Schreibprozess hatte. Hier können Zusammenhänge expliziert werden, weshalb z. B. „weil“ und „Wenn ..., dann ...“-Konstruktionen als Indikatoren für Ebene 2 gelten können.

- Reflexionsebene 3 – objektive verallgemeinernde Ebene der Begriffsbildung und/ oder der Theoriebildung:

Die reflektierende Person nimmt wahr, verknüpft die gemachte Erfahrung mit früheren (Schrift-)Sprachproduktionserfahrungen und verbalisiert generell gültige Aussagen über Schreib- bzw. Sprachproduktionsprozesse, z. B. in Hinblick auf die Bedeutung von Textmustern oder zu den Begriffspaaren „Produkt – Prozess“, „Mündlichkeit – Schriftlichkeit“, „Schriftproduktion – Textproduktion“. Hierzu können Begriffe gebildet oder Theorien aufgestellt werden. Sprachlicher Indikator hierfür wäre eine „Sprache der Distanz“ (Koch/Oesterreicher 1985), für die etwa Formulierungen mit „man“ typisch sind.

Abbildung 22 stellt Reflexionen zum Aspekt *Orientierung* dar. Innerhalb dieses Aspektes sind die Reflexionen auf verschiedenen Reflexionsebenen in der Tiefe möglich, die hier über einen Trichter aus Vogelperspektive dargestellt werden:

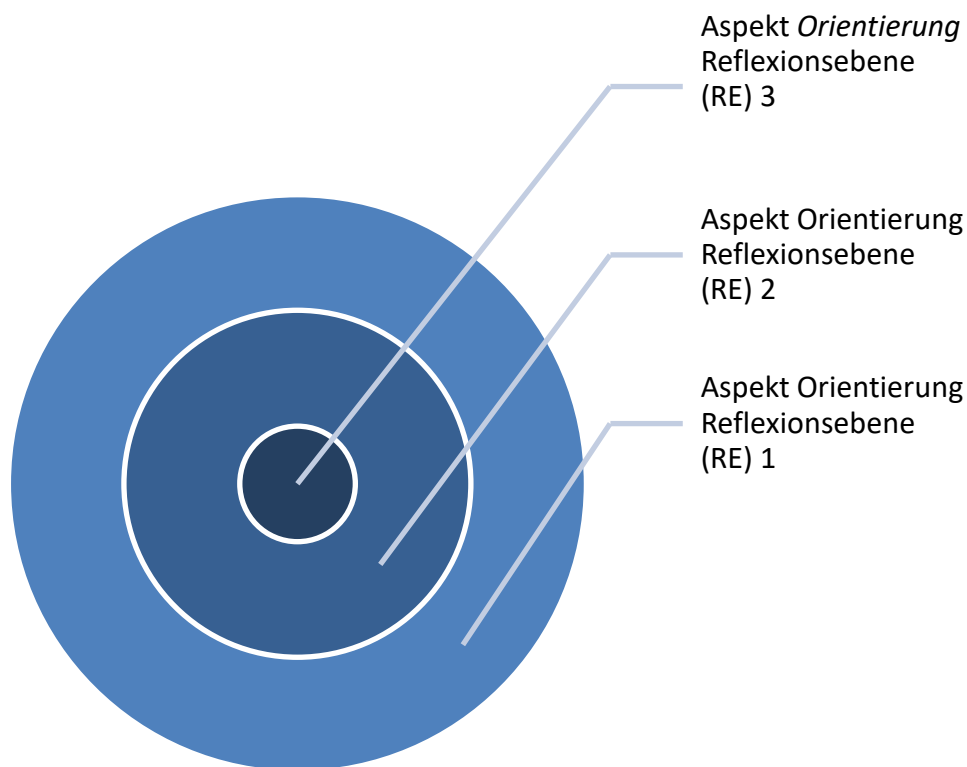


Abbildung 22: Reflexionstiefe eines Aspekts (eigene Darstellung)

Diese Ebenensystematik lässt sich an einigen Beispielen verdeutlichen: Die Aussage „Mir sind viele Ideen gekommen“ steht für eine subjektive Wahrnehmung und ist damit auf Reflexionsebene (RE) 1 zu verorten. Eine Verknüpfung könnte zu der Aussage „Meine Ideen führten dazu, dass ich viel geschrieben habe“ überleiten, die ebenfalls (noch) subjektiv, aber im Vergleich zur ersten Äußerung weitaus expliziter und daher auf Reflexionsebene (RE) 2 einzuordnen wäre. Auch die kausale Verknüpfung in der Aussage „Die Ideen kamen, weil ich an die letzte Unterrichtsstunde gedacht habe“ ließe sich Reflexionsebene (RE) 2 zuweisen. Auf Reflexionsebene (RE) 3 lassen sich objektivere Aussagen einordnen, die Ansätze von Begriffs- oder Theoriebildung erkennen lassen, z. B.: „Viele Ideen beim Schreiben führen dazu, dass viel geschrieben wird“ oder „Viele Ideen beim Schreiben führen dazu, dass der Text kreativ wirkt“.

Basierend auf dem in Kapitel 12.5 dargestellten Modell der vier zentralen Reflexionsaspekte der *écriture automatique* können die verschiedenen Aspekte des Modells dementsprechend miteinander weniger oder stärker verknüpft sowie objektiv-verallgemeinernd reflektiert werden: Finden die in Kapitel 12.5 dargestellten Reflexionsmöglichkeiten innerhalb eines Aspektes statt, entspricht dies Reflexionsebene 1; die kausale Verknüpfung von zwei oder drei Aspekten entspricht Reflexionsebene 2 und die Reflexion des Gesamtmodells auf einer objektiven Ebene Reflexionsebene 3.

Abbildung 23 stellt die unterschiedlichen Aspekte auf der Reflexionsebene (RE) 1 dar. Isolierte und innerhalb eines Aspektes verbleibende Reflexionen koexistieren nebeneinander (s. Abb. 23):

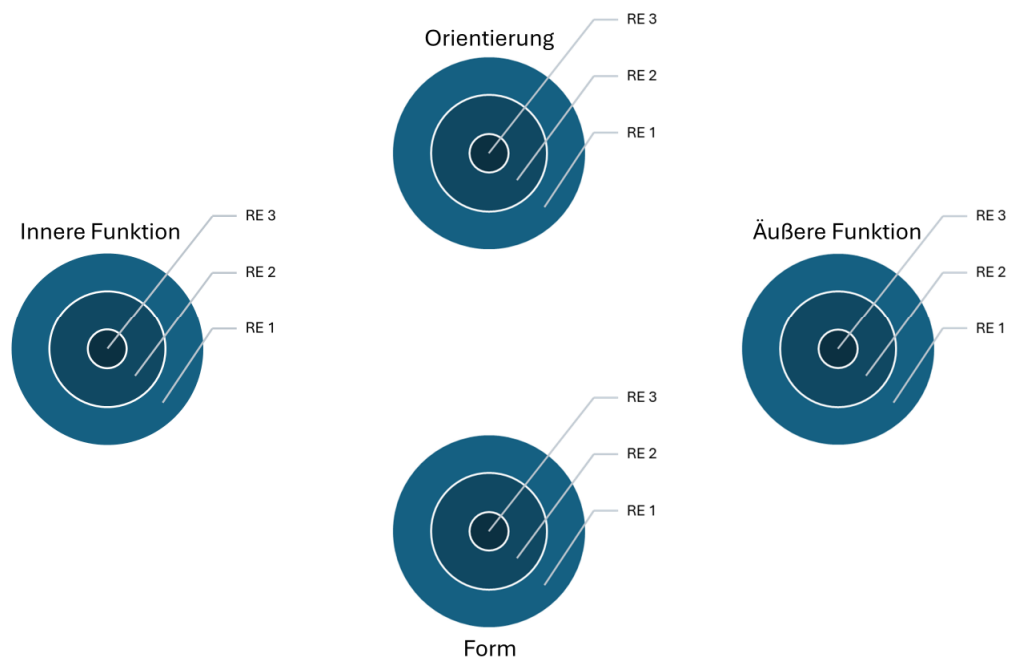


Abbildung 23: Reflexionstiefe unverbundener Aspekte Reflexionsebene (RE) 1 (eigene Darstellung)

Werden Verknüpfungen zwischen Aspekten hergestellt (z. B. Auswirkungen der inneren Funktion bzw. äußeren Funktion auf die Orientierung im Schreiben oder Auswirkung der Orientierung im Schreiben auf die entstehende Form verbalisiert), finden Reflexionen auf der zweiten Reflexionsebene (RE 2) statt (Abb. 24):

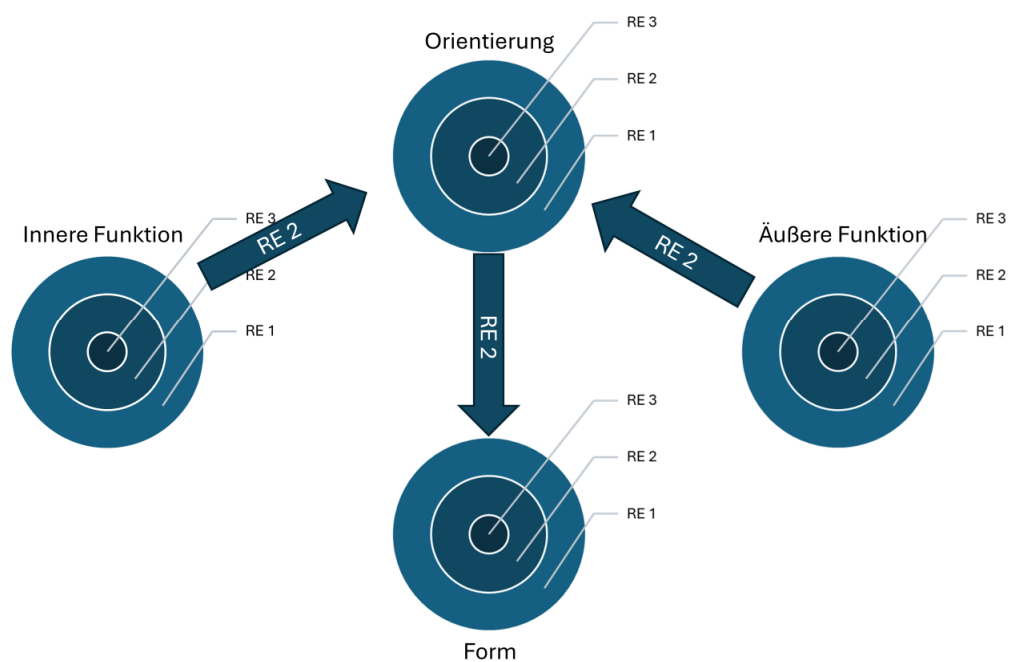


Abbildung 24: Reflexionstiefe bei Verknüpfung von zwei Aspekten auf Reflexionsebene (RE) 2 (eigene Darstellung)

Wird sich vom eigenen Schreiben und der konkreten Erfahrung gelöst und kausale Verknüpfungen auf einer Metaebene betrachtet, kann die eigene Schreiberfahrung auf einer objektiven Ebene reflektiert werden. Hierzu muss der grundsätzliche Unterschied zwischen der *écriture automatique* als Möglichkeit der unkonventionellen Schriftproduktion („verschriften“) und der konventionellen Textproduktion als Lösung von in der Schule normalerweise gestellten Aufgaben („vertexten“) erkannt werden (s. Kap. 7.4). Das wiederum erfordert, das gesamte Modell zu reflektieren, alle Aspekte in ihrem Zusammenspiel zu erkennen und auf einer objektiven Ebene miteinander in Bezug zu setzen. Zugleich wird das Modell in seiner vollen Breite reflektiert, was erneut den untrennbaren Zusammenhang von Reflexionsbreite und Reflexionstiefe verdeutlicht (s. Abb. 25):

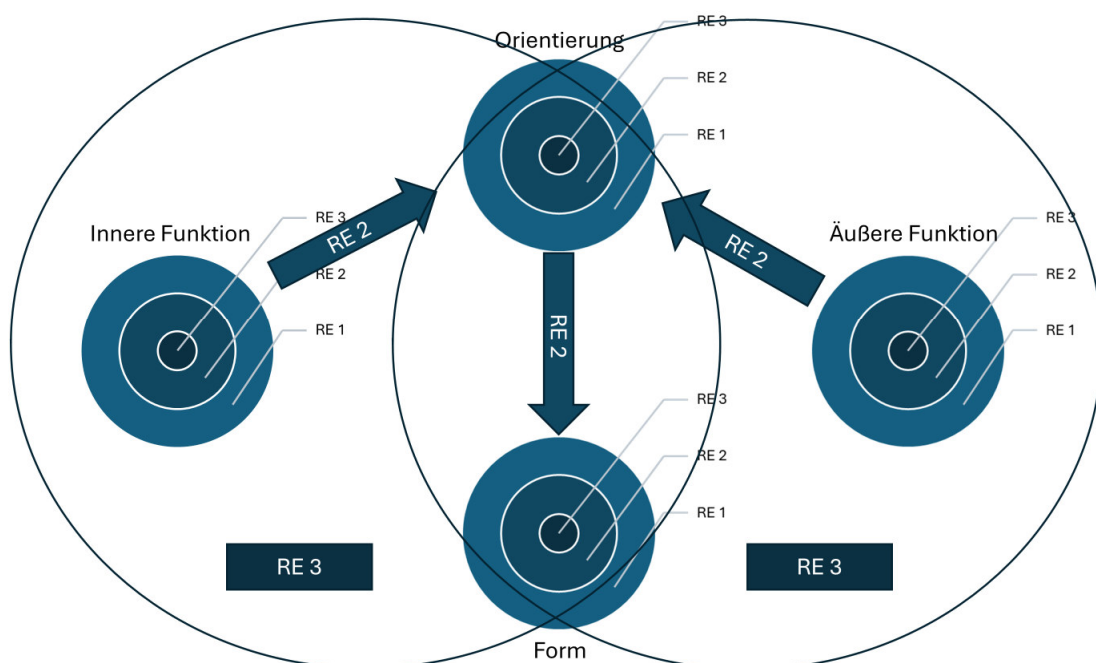


Abbildung 25: Reflexionsebene (RE) 3 (eigene Darstellung)

Im Folgenden finden sich einige Beispiele für die Einordnung von Äußerungen zu unterschiedlichen Aspekten sortiert nach ansteigender Höhe der Ebene und entsprechend der zunehmenden Reflexionstiefe und -breite:

- Innere Funktion (als Einzelaspekt; RE 1)
- Orientierung an Prozess führt zu einer verschrifteten Form (zwei Aspekte in Kausalverknüpfung; RE 2).
- Äußere Funktion führt zu einer Produktorientierung im Schreiben und damit zu einer vertexteten Form (drei Aspekte in Kausalverknüpfung; RE 2).
- Das automatische Schreiben wird von der konventionellen Textproduktion hinsichtlich (Erwartungs-)Erwartungen, Orientierungen und Formen abgegrenzt (Gesamtmodell mit allen vier Aspekten; RE 3).

16.4 | Auswertung

Die Auswertung wurde anhand der entwickelten Methoden durchgeführt und fand weitgehend in Einzelarbeit statt, wobei eine Kontrollperson die Items des Rasters sowie die Aspekte der Reflexionen als Kategorien in Teilen am Material erprobt hat. Die Schüler*innentexte bilden die Basis für das Reflexionsgespräch. Jede*r Schüler*in macht eine eigene Schreiberfahrung; der daraus entstandene Text liegt ihm*ihr während des Gesprächs vor. Dieser Text wird zunächst mithilfe des erstellten Beschreibungsrasters (Baustein I) für automatisch geschriebene Texte (s. Kap. 16.1) beschrieben – und zwar so, wie sich die Potenziale zur Reflexion aus Perspektive der Lernenden ergeben könnten. Dabei verbleibe ich in meiner Perspektive von außen in einer offenen und rezeptiven Haltung, vergleichbar dem fragenstellenden und lerner*innenorientierten Blick im Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer/Sieber 1994; 1995): Was lässt sich im Blick auf den Text sehen? Was die Schüler*innen aus den Texten für ihre Reflexionen ziehen, wird erst im gemeinsamen Reflexionsgespräch und in den Einzelinterviews sichtbar. Ziel der Arbeit mit dem Raster ist die Erhaltung der Individualität der Texte – es dient somit lediglich als Werkzeug, um den individuellen Text in seinen Reflexionspotenzialen erfassen zu können.

Das Einzelinterview zeigt den Lernweg in der retrospektiven Innensicht. Die Schüler*innen blicken auf alle drei Settings zurück und sprechen über Veränderungen. Gemeinsam mit den Schreibprodukten ergeben die expliziten Äußerungen im Interview ein Bild des durchschrittenen Lernwegs, anhand dessen Veränderungen z. B. als Anpassung an die sich wiederholende Situation (s. Kap. 13.1, Beaufort 2014) beschrieben werden können. Das Interview lässt sich damit als Ergebnis im Sinne einer summativen Darstellung des erweiterten meta(schrift-)sprachlichen Wissens nach den drei Settings als erreichtes Lernziel analysieren. Im Gegensatz zu den gemeinsamen Reflexionsgesprächen, in denen das Lernen durch Reflexion stattfindet, wird das Interview damit als Leistungssituation, in der das Gelernte gezeigt wird, gesetzt.⁴⁴ Zudem gilt die Prämisse, dass im Interview nur verbalisiert werden kann, was – unabhängig vom Sprechen oder Zuhören – individuell erfahren und reflektiert wurde.

Im Interview werden zudem die durch die Heranwachsenden selbst gesetzten und damit ressourcensensiblen Reflexionsfokusse sichtbar, wodurch wiederum deutlich wird, welche Reflexionspotenziale aus den Schreiberfahrungen individuell genutzt wurden. Für die spätere Darstellung dient dies auch der Offenlegung von Unterschieden zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung – also zwischen meiner Perspektive als Forscherin und jener des*der Heranwachsenden auf ihre Texte als Reflexionsbasis. Bei der Analyse des Einzelinterviews werden die vier zentralen Aspekte genutzt (Baustein II), um die Reflexionen in ihrer Breite und Tiefe zu untersuchen (Baustein II und III): Wie breit wird innerhalb eines Aspektes, in wie vielen unterschiedlichen Aspekten, wie tief auf welchen Ebenen innerhalb eines Aspektes und zwischen

⁴⁴ Die Zuordnung von Reflexionsgespräch zur Reflexion und dem Interview zu dem Zeigen des Gelernten ist eine Prämisse, die eine Trennung nur aus einer Perspektive von außen zulässt. So wird auch im gemeinsamen Reflexionsgespräch das Gelernte in den Äußerungen – zum Teil – gezeigt und im Interview ist eine Reflexionspartnerin anwesend, sodass auch in diesem Gespräch Reflexion durch die Verfasserin als die Andere angeregt werden kann.

den Aspekten über Sprache reflektiert und damit das eigene Wissen über Schreibprozesse ausgebaut? Kurzum: Im Fokus stehen die Äußerungen der Schüler*innen und ihre individuelle Entwicklung.⁴⁵

Die erhobenen Daten der Tests und Fragebögen sollen Anhaltspunkte für die individuellen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Schüler*innen bieten. Zentral ist der erhobene sprachliche Intelligenzquotient, weil das Setting als sprachbegabungssensibel konstruiert wurde. Wie in Kapitel 4.4 dargestellt wurde, hängt die Umsetzung des Potenzials in Leistung zudem von Persönlichkeit und Lernumwelten ab, weshalb die Persönlichkeit sowie die familiäre Lernumwelt als weitere Faktoren erhoben wurden. Deshalb werden die Ergebnisse aus den Fragebögen (insb. verbaler Intelligenzquotient; im weiteren Kontext: Persönlichkeitsprofil, familiäre Lernumwelt) im Zusammenhang mit den Untersuchungsergebnissen interpretieren und am Material Überlegungen formulieren, die wiederum Hinweise auf eine mögliche ressourcensensible Förderung und Forderung durch das Setting ergeben können.

16.5 | Fallauswahl

Für die Fallauswahl werden die Schüler*innen in Betracht gezogen, von denen alle unterschiedlichen Daten aus der Begleitforschung (Intelligenztest, Persönlichkeitsfragebogen, Fragebogen familiäre Angaben, Einzelinterview) sowie die Daten aus allen drei Settings (jeweils Text und Gesprächsaufnahme) vorliegen. Von den 14 Schüler*innen, mit denen ich Einzelinterviews geführt habe, haben 13 alle drei Settings durchlaufen sowie alle drei Fragebögen (Intelligenztest, Persönlichkeitstest, familiäre Angaben) vollständig ausgefüllt. Zwölf davon sprechen zu Hause am häufigsten Deutsch und haben damit in Bezug auf diesen Bereich ähnliche Voraussetzungen für den Intelligenztest, sodass für die Auswahl folgende Proband*innen infrage kommen: A-23, A-24, A-27, B-3, B-12, B-16, B-23, C-7, C-8, C-10, C-11, C-17.

Die Auswahl der Einzelfälle aus dieser Gruppe erfolgt anhand zweier Kriterien gemäß zwei verschiedener Samplingstrategien:

(1) Selektives Sampling (Flick 2009):

Es soll pro Niveaubereich ein Einzelfall ausgewählt werden, um eine große Varianz der Intelligenzquotienten zu erreichen. Das Setting wurde sprachbegabungssensibel konstruiert und die Möglichkeiten der (Hoch-)Begabtenförderung für alle angelegt. Entsprechend sollen Schüler*innen aus unterschiedlichen Intelligenzbereichen untersucht werden.

(2) Purposives Sampling (Patton 2002; Flick 2009):

Es sollen Einzelfälle ausgewählt werden, die innerhalb der Gruppe eine möglichst große Varianz an Umgangsformen mit dem Setting aufzeigen. Entsprechend dem inklusiven Ansatz werden durch das Sampling keine (mehr oder minder homogenen) Typen, sondern vielmehr „Tendenzen“ in den Lernwegen bestimmt, die ihre Diversität behalten.

⁴⁵ Einschränkung muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Verwendung des Modells selbst einen starken Fokus setzt. Durch diese Systematisierung ist es möglich, das Individuum in seinem Weg zu seinem Ziel zu zeigen, zugleich kann dieses Vorgehen selbst den Blick einengen. In der Darstellung wird an ausgewählten Beispielen transparent gemacht, wie die Entscheidung über die Zuordnung der Aspekte getroffen wurde.

Demzufolge entstehen pro Strategie und Kriterium jeweils mehrere, nicht identische Gruppen von Lerner*innen bzw. Tendenzen von Lernwegen. Die Einzelfälle werden aus diesen beiden Zuordnungen so ausgewählt, dass sie beiden Samplingstrategien Rechnung tragen, wobei die Auswahl über den Intelligenzbereich aufgrund der Forschungsfrage Priorität hat.

In diesem Fall haben alle Proband*innen einen mittleren bis hohen Intelligenzquotienten im Vergleich zu den dem Test hinterlegten Daten aus der Bevölkerungsgruppe. Die zwölf Schüler*innen werden entsprechend den Ergebnissen der standardisierten Testauswertung (Liepmann et al. 2007) vier Bereichen (I–IV) zugewiesen, wobei Bereich II und III eine breite Mitte⁴⁶ bilden, während Bereich I als hoch und Bereich IV als etwas niedriger – immer in Relation nur zu dieser Gruppe – einzuordnen ist (s. Tab. 8). Die Auswahl durch die zweite Samplingstrategie wird in den Einzelfalldarstellungen begründet.

Intelligenzbereich	Intelligenzquotient	Lerner*in
Bereich I	140,5	C-10
	134,5	A-27
	128,5	C-11
Bereich II	121	A-24
	121	B-12
	121	C-8
Bereich III	115	C-7
	115	B-16
	115	A-23
Bereich IV	106	C-17
	98,5	B-23
	98,5	B-3

Tabelle 8: Fallauswahl (eigene Darstellung)

Das familiäre Kapital und das Persönlichkeitsprofil als nichtkognitive Lern- und Leistungsvoraussetzungen wurden nicht in die Fallauswahl miteinbezogen; allerdings wurden die ausgewählten Fälle auf Auffälligkeiten in diesen beiden Bereichen kontrolliert. Beispielsweise wäre eine hohe Abweichung des Intelligenzquotienten vom familiären Lernumfeld eine solche Abweichung –

⁴⁶ Die Häufung von Intelligenzquotientwerten von 121 und 115 hängt mit den hinterlegten Standardwerten sowie der Auswertung des gewählten Tests zusammenhängen (s. Manual Liepmann et al. 2007). Dadurch lassen sich im oberen und unteren Bereich differenzierte Werte und damit eine gewisse Trennschärfe erkennen, während die Mitte weniger trennscharf ist.

die aber bei keinem der zwölf untersuchten Haushalte festgestellt wurde; vielmehr bestätigte sich die enge Verbindung von Elternhaus und Ergebnissen in Intelligenztests. Allein C-7 und C-8 aus den mittleren Bereichen fallen im Vergleich leicht aus dem Raster. Die Eltern von C-7 sind beide promoviert und arbeiten als Neurologin und Wissenschaftler. Die Eltern von C-8 arbeiten als Arzhelferin und Reparaturtechniker, der höchste vorhandene Bildungsabschluss ist die abgeschlossene Berufsschule. Fast alle Haushalte besitzen mehr als 500 Bücher. Allein A-24 aus dem Bereich II und alle drei Schüler*innen aus Bereich IV kommen aus Haushalten, in denen zwischen 201 und 500 Büchern (A-24; B-3) bzw. zwischen 101 und 200 Büchern (C-17; B-23) vorhanden sind.

Als Auffälligkeiten im Bereich des Persönlichkeitsprofils gelten hohe bzw. niedrige Werte in den Dimensionen, auf denen der Test basiert (Goth/Schmeck 2009). Alle untersuchten Lerner*innen haben in einzelnen Dimensionen Werte außerhalb des im Manuals angegebenen Normbereichs. Diese werden hier aber nicht wie in einer psychologischen Testung auf mögliche Störungsbilder zurückgeführt, sondern direkt mit den Ergebnissen der Untersuchung in Bezug gesetzt und nachgeordnet diskutiert (s. Kap. 21.5).

16.6 | Darstellung

Somit ergibt sich eine standardisierte Struktur für die Einzelfalldarstellungen der vier ausgewählten Schüler*innen sowie für einen systematischen Fallvergleich: Zunächst steht das Individuum mit seinen Lern- und Leistungsvoraussetzungen sowie den gemachten Erfahrungen und den darauf aufbauenden Reflexionen – kurz: der oder die Heranwachsende mit seinem*ihren individualisierten Lernweg und -ziel – im Fokus:

Struktur der Einzelfalldarstellung

1. Begründete Fallauswahl über den Intelligenzbereich (Samplingstrategie 1, s. Kap. 16.6)
2. Schreiberfahrungen I, II und III als Teil des Lernwegs und Reflexionsbasis (unter Nutzung von Baustein I)
3. Explizite Äußerungen zu den Veränderungen im Einzelinterview (unter Nutzung von Baustein II) als Teil des Lernwegs (und -ziels)
4. Eingesehenes Schreibprozesswissen (unter Nutzung von Baustein II und III) als erreichtes Lernziel unter Rückbindung an Modell der vier zentralen Aspekte (s. Kap. 12.5) sowie an die theoretischen Grundlagen (s. Kap. 7)
5. Darstellung der nichtkognitiven Ressourcen (Persönlichkeit/ Familiäre Lernumwelt)
6. Inhaltliche Einordnung des Lernwegs als Begründung der Fallauswahl über die **Tendenz** des Falls (Samplingstrategie 2, s. Kap. 16.6)

7. Reflexionsbreite und -tiefe

Zusammenfassung der Breite und Tiefe der Reflexionen als durch die Settings erreichte Lernziele.

Pro Einzelfall werden statt weniger Schlüsselstellen stets mehrere Stellen aus dem Material angeführt; die kompletten Transkripte der Reflexionen befinden sich im Anhang. Zudem werden

die handschriftlichen Produkte in den Einzelfalldarstellungen im Original präsentiert (im Anhang findet sich eine Abschrift). So können die in dieser Arbeit vorgeschlagenen Einordnungen während der Lektüre stets nachvollzogen, ergänzt oder abgelehnt werden.

Im Anschluss werden die Einzelfälle mithilfe von Vergleichen innerhalb der Gesamtheit der untersuchten zwölf Fälle verortet (s. Kap. 21). In diesem zweiten Teil werden – weitaus stärker systematisiert – die Ergebnisse des ersten Teils aspektorientiert verglichen, in größere Zusammenhänge gestellt sowie unter Rückbezug auf die in den ersten Kapiteln präsentierte Theorie und stets mit Blick auf die Beantwortung der Forschungsfrage interpretiert und diskutiert.

17 | Janne

17.1 | Intelligenzbereich

Janne (A-27) hat laut I-S-T 2000R im sprachlichen Bereich einen Intelligenzquotienten von 134,5 Punkten. Damit lässt er sich dem Intelligenzbereich I zuordnen und wurde entsprechend dem IQ-bezogenen selektiven sowie dem purposiven Sampling (Begründung s. Kap. 21.1) für eine ausführliche Darstellung ausgewählt (s. Kap. 16.6).

Auf Jannes abgegebenem Blatt findet sich keine Auswahl an Anfangswörtern.⁴⁷ Es ist unklar, ob er keine aufgeschrieben oder sie nur nicht abgegeben hat. Sein Startbegriff ist „Regen“, der als unterstrichene Überschrift über dem Text steht. Der Text umfasst 174 Wörter inklusive Überschrift und Schlaufen, wobei zusammenhängende Schlaufen jeweils als Wort gezählt werden. Janne hat nicht über die Zeit hinaus geschrieben. Entweder sind zwei Drittel des Textes durchgestrichen oder es befand sich bereits vor dem Schreiben ein langer Strich auf dem Zettel.

Am auffälligsten an diesem Text ist, dass Janne beim automatischen Schreiben seine Gedanken dazu notiert hat und sich damit zunehmend von seinem Anfangswort entfernt. Es lassen sich verschiedene Ebenen erkennen. Janne beginnt mit dem Regen und schreibt dazu vier parataktische Sätze. Nach dem ersten und vierten finden sich Schlaufen. Im Anschluss denkt er über die von ihm so bezeichneten „Kringel“ nach und darüber, wie er sie ausführt (*„Diese Kringel sind irgendwie komisch und ich bin zu Dumm, o fuck Rechtschreibfehler, um sie richtig zu machen.“*). Währenddessen blickt er auch in Bezug auf Normen auf das Geschriebene: Er lässt das große D in „Dumm“ unangetastet stehen und kommentiert *„o fuck Rechtschreibfehler“*. Hier zeigt sich, dass Janne zwischendurch eine Metaebene einnimmt und sein Denken auf dieser auch aufschreibt. So zweifelt er die Aufgabe an: *„Diese Aufgabe ist so öde. Ich versteh den Sinn nicht so ganz.“* und nimmt seine Müdigkeit und seinen gedankenleeren Kopf wahr: *„Ich bin so müde, ich habe gerade gar nichts im Kopf.“* Dann wendet er sich der materiellen Seite des Schreibens zu und nimmt wahr, dass der kaputte Füller ihn zu einer hohen Konzentration zwingt (in einer anderen Lesart lassen sich Füller und Konzentration als unabhängig voneinander deuten). Dabei schreibt Janne offensichtlich so, wie er denkt, und beginnt mit *„Oh, Mist [...]“*. Danach folgen viele Kringel – dazwischen ein *„Mir fällt nix mehr ein.“* Janne bekundet, dass er *„keinen Bock auf Schule“* hat und dass die heutigen Fächer *„so langweilig [sind].“* Nach kurzen Schlaufen überlegt er: *„Muss man dieses Zeichen jetzt so lange malen wie man überlegt, oder reicht es, es ein paar mal zu machen und dann zu überlegen.“* Der Punkt ist bereits sichtbar mit einem anderen Stift geschrieben und Janne schildert, was passiert ist: *„Mist, meine Federmappe ist runtergefallen! Aber immerhin habe ich einen neuen Stift.“* Dann reflektiert er erneut die Aufgabe (*„Die Frage ist: Müsste ich nicht einfach nur über den Regen schreiben?“*) und nimmt seine ausbleibenden Ideen in Bezug auf ein vorgestelltes Textprodukt zum Thema Regen wahr: *„Keine Ahnung, aber da fällt mir nix mehr ein.“*

Jannes Text lässt sich keiner Textform zuordnen, auch wenn er sich mit seinen satzartigen Gebilden und dem Einhalten von Interpunktionsregeln etc. an den Konventionen der Schriftlichkeit orientiert. Beim Lesen entsteht das Gefühl, ihm tatsächlich bei jedem Gedankengang in den Kopf schauen zu können. Die gedanklichen Einheiten zeigen zugleich den Wechsel zwischen den Ebenen auf: Regen – Aufgabe – fehlende Ideen – Schreibwerkzeug – fehlende Schulumotivation – Aufgabe – Schreibwerkzeug – Aufgabe – fehlende Ideen. Janne springt zwischen den Ebenen, indem er einerseits einfach beobachtet und wahrnimmt – etwa, wie der Stift schreibt –, andererseits aber auch überlegt, welche Konsequenzen die wahrgenommenen Zustände für das eigene Schreiben haben. Das Anfangsthema Regen wird inhaltlich nur zu Beginn bearbeitet und kommt erst wieder gegen Ende vor, als Janne überlegt: *„Die Frage ist: Müsste*

⁴⁷ Anmerkungen: Abschriften der Schreibprodukte finden sich als Material zu den Einzelfällen im Anhang. Die Zitation weicht hier von den Zitierkonventionen der übrigen Arbeit ab, um die Schreibprodukte der Lerner*innen möglichst authentisch zeigen zu können. Dies betrifft insbesondere die Interpunktion.

ich nicht einfach nur über den Regen schreiben?“ Zwischendurch nimmt Janne wahr, dass ihm dazu nichts mehr einfällt, er generell Leere im Kopf empfindet. Er bezieht auf einer Metaebene Stellung zum automatischen Schreiben als Aufgabe bzw. stellt dieses infrage. Janne bewegt sich somit nicht nur thematisch fort vom Anfangsthema; er entfernt sich auch davon, einen Text im konventionellen Sinne zu schreiben. Entsprechend wirkt der Text bei Anlegen textsprachlicher Konventionen brüchig und wenig kohärent. Bezogen allerdings auf Jannes Vorgehen bei der *écriture automatique*, in der er entsprechend seiner Gedanken auch Sprünge in der Form zulässt, wirkt der Text durchaus in sich geschlossen.

Die Schlaufen nutzt er sechsmal, die ersten vier Male lang bis sehr lang mit 48, 21, 70 und 21 Einzelschlaufen und die letzten zwei Male wesentlich kürzer mit jeweils drei Einzelschlaufen, was er direkt reflektiert und ausformuliert: *„Muss man dieses Zeichen jetzt so lange malen wie man überlegt, oder reicht es, es ein paar mal zu machen und dann zu überlegen.“*

Jannes Text besteht fast ausschließlich aus ganzen Sätzen. Dabei fällt der häufig parataktische Satzbau auf. Janne hat kaum korrigiert – es gibt weder eindeutige Durchstreichungen noch Ergänzungen o. Ä. Finden lassen sich ungenaue, evtl. überschriebene Buchstaben, wobei unklar ist, ob hier ein anderes Wort begonnen wurde oder ob der Buchstabe nur deutlicher werden sollte („*ich*“, „*richtig*“, „*um*“) bzw. ob es (auch) am Füller lag. Orthografische Fehler finden sich nur wenige. Eine der beiden Abweichungen von der standardsprachlich korrekten Schreibweise in Groß- und Kleinschreibung („*Dumm*“) wird sofort kommentiert („*o fuck Rechtschreibfehler*“), aber nicht korrigiert. Daneben gibt es zwei Abweichungen hinsichtlich Getrennt- und Zusammenschreibung (*garnichts*, *paar mal*). Zudem lassen sich Abweichungen bei der Kommasetzung finden (z. B. *„Die Fächer die wir heute haben sind so langweilig“*). Vor den Schlaufen fehlen zweimal Punkte, was aber auch darauf hindeuten könnte, dass der Satz in dem Moment noch nicht als abgeschlossen galt. Die Bezeichnung „Abweichung“ setzt allerdings voraus, dass Janne mit seinem Text das Normsystem des schriftlichen Sprachgebrauchs aufgerufen hat.

Auffallend ist die Verwendung von „*nix*“ anstelle von nichts, obgleich „*nichts*“ als Teil von „*garnichts*“ orthografisch korrekt verwendet wurde. Das verwendete Wissen stammt zu Beginn, als Janne noch über den Regen schreibt, aus dem Alltag. Ansonsten wird kein außerhalb der Situation zu verortendes Sachwissen herangezogen.

Der Text wirkt nicht adressat*innenorientiert. Es finden sich Ausdrücke wie „*kacke*“, „*fuck*“, „*Oh, Mann*“ und zweimal „*Mist*“, was darauf schließen lässt, dass es Janne entweder egal ist, ob jemand das liest, oder dass er nicht daran denkt, dass jemand das lesen könnte. Auch die Abwesenheit von Korrekturen und das Infragestellen der Aufgabe sowie die aufgeschriebene Lustlosigkeit in Bezug auf am Tag des Settings noch anstehenden Fächer lassen den Text eher so wirken, als sei er für den Schreiber selbst – oder für niemanden – geschrieben bzw. als hätte Janne kurzerhand aufgeschrieben, was ihm im Kopf herumging. Der Text scheint aus der Nähe heraus ohne Sagbarkeitsfilter geschrieben und offenbart viel von Jannes vermutlich unzensierten Gedanken.

Anmerkung zu Jannes Metaebene im Schreiben – Darstellung

Janne ist während der ersten (und zweiten, s. u.) Schreiberfahrung auf eine Metaebene gesprungen. Zunächst finden sich zwei bzw. drei Sätze zum Thema, dann wechselt er die Ebene

und schreibt seine Gedankengänge auf, die zum Teil metakognitiv das automatische Schreiben reflektieren oder Janne in seiner Selbstwahrnehmung als Schreiber in der Situation zeigen. Aus diesem Grund wird Jannes Text als Auf- und Ausbau von metakommunikativem Schreibprozesswissen eingeordnet – jedenfalls die Stellen, in denen sichtbar über die Schreiberfahrung reflektiert wird. Janne nimmt hier der angeleiteten Reflexion im gemeinsamen Reflexionsgespräch bereits etwas vorweg, was aber in der Auswertung zu seinen Reflexionen gezählt wird. Dabei zeigt sich, dass Schreiben metakognitive Prozesse in Gang setzen kann. Bei Janne ist das offensichtlich – und: Er hat diese Prozesse aufgeschrieben.

Reflexion in Schreiberfahrung I

Schreibumgebung/ Innere Funktion: Im ersten Text setzt sich Janne bereits direkt mit der möglichen Funktion der Aufgabe auseinander und ordnet sie als langweilig ein: „*Diese Aufgabe ist so öde. Ich versteh den Sinn nicht so ganz.*“ Er fragt sich außerdem, wie er mit den Schlaufen verfahren muss („*Muss man dieses Zeichen jetzt so lange malen wie man überlegt, oder reicht es, es ein paar mal zu machen und dann zu überlegen.*“) und ob man beim Anfangsthema bleiben müsse („*Müsste ich nicht einfach nur über den Regen schreiben? Keine Ahnung, aber da fällt mir nix mehr ein.*“). Beides hat er offenbar verneint: Er hat die Schlaufen nach seiner Reflexion kürzer gemacht (oder nicht mehr lange überlegen müssen) und er ist nicht beim Anfangswort geblieben, sodass er die Erwartungserwartungen, die bei ihm aufkamen, wahrgenommen, aber nicht umgesetzt hat. Entweder funktionieren sie für ihn nicht, sind sie ihm dann doch egal oder er sieht ein, dass es so eben doch nicht gemacht werden muss – jedenfalls setzt er sich bewusst darüber hinweg.

Orientierung Prozess – Produkt: „*Keine Ahnung, aber da fällt mir nix mehr ein.*“, „*Ich bin so müde, ich habe gerade gar nichts im Kopf.*“, „*Mir fällt nix mehr ein*“ – all das zeigt, dass Janne auf seinen Schreibprozess geblickt und seine – aus seiner Sicht fehlenden – Ideen wahrgenommen hat. Der Ebenenwechsel macht deutlich, dass er sich im Gedankenprozess befand, statt in der zielorientierten Arbeit an einem Textprodukt.

Schreiberfahrung II

Kopf Uhr Finger Aufgabe Text
A-27 2 AS

A-27 2 AS

Die Finger sind ein ~~ein~~ beziehungsweise mehrere wichtige Körperteile des Menschen. Man braucht sie für viele verschiedene Tätigkeiten in einem normalen Menschenleben. Zum Beispiel um etwas zu greifen, oder es loszulassen. Man braucht sie, wie ich jetzt zum Schreiben oder generell um einen Gegenstand präzise zu bewegen. Klar kann man mit ihnen auch größerer bewerkstelligen, aber das kann man auch mit anderen Körperteilen. In der Schule benutzte ich die Finger sehr oft, weil ich ja schreiben muss. Ich werde dazu gezwungen! Jetzt tun mir die Finger weh vom Schreiben und ich male jetzt Kringel. ~~eee~~ Der neue Klassenraum ist eigentlich voll in Ordnung. Wir haben Notenlinien an der Tafel und einen alten Fernseher. Dazu haben wir sogar noch ein Klavier. Ich habe allerdings wenig Lust hier zu saugen, doch ich glaube ich muss dieses Schuljahr nicht mehr Ordnungsdienst machen. ~~eee~~ Wie können alle immer so viel zu einem Thema schreiben? Mir fällt zum dritten Thema jetzt schon nichts mehr ein! ~~eee~~ Letztes mal habe ich nicht so viel schreiben können, wie ich es dieses mal tue. Ein Fortschritt.

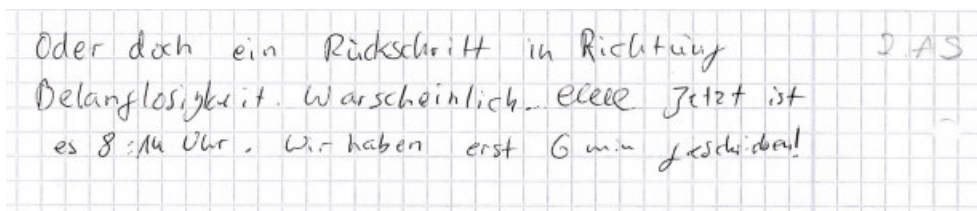


Abbildung 27: Schreiberfahrung II, Janne (A-27) (Fotografie des Originaldokuments)

Jannes Anfangswörter waren „Kopf“, „Uhr“, „Finger“, „Aufgabe“ und „Text“. Er hat sich für „Finger“ entschieden, das Wort eingekreist und dann auf einem neuen Zettel ohne Überschrift begonnen. Der Text ist 200 Wörter lang und Janne hat nicht über die Zeit hinaus geschrieben. Auch dieser Text wirkt, als habe Janne die Gedanken aus seinem Kopf notiert, und es lassen sich erneut unterschiedliche Ebenen erkennen. Janne beginnt abermals mit dem gewählten Thema und schreibt dazu drei allgemeine Sätze. Danach wird der Text sehr selbstnah, Janne schreibt aus der Ich-Perspektive über seine Finger und dass er sie zum Schreiben benutzt. Er schreibt damit wie im ersten Schreibprodukt über sich in der aktuellen Situation und entfernt sich darüber vom Anfangswort. Danach folgt ein weiterer allgemeiner Satz, bevor es um das Thema Zwang beim Schreiben in der Schule geht: *„Ich werde dazu gezwungen!“* Nach diesem Ausruf schreibt er: *„Jetzt tuen mir die Finger weh vom Schreiben und ich male jetzt Kringel.“* Nach wenigen Kringeln denkt er über den Klassenraum sowie seine Verantwortung dafür nach und fragt sich, ob er noch Ordnungsdienst hat. Nach weiteren – abermals kurzen Kringeln – geht es wieder um das automatische Schreiben und um sich selbst als Schreiber, wobei er auf eine Metaebene springt, indem er sich und seine Mitschüler*innen sowie seine beiden Male Schreiben vergleicht: *„Wie können alle immer so viel zu einem Thema schreiben? Mir fällt zum dritten Thema jetzt schon nichts mehr ein! // Letztes mal habe ich nicht so viel schreiben können, wie ich es dieses mal tue. Ein Fortschritt. Oder doch ein Rückschritt in Richtung Belanglosigkeit. Warscheinlich ...“* Zunächst zieht Janne also einen sozialen Vergleich. Er blickt auf die anderen, die seiner Meinung nach offensichtlich mehr schreiben als er. Er nimmt erneut wahr, dass die Ideen bei ihm ausbleiben, erkennt aber, dass er mehr schreibt als letztes Mal (200 statt 174 Wörter). Interessant ist die Einordnung seines längeren Schreibens: Janne ordnet die zunehmende Textlänge zunächst als Fortschritt ein und überlegt direkt im Anschluss, ob es sich nicht eher um einen *„Rückschritt in Richtung Belanglosigkeit“* handle – Letzteres hält er für *„warscheinlich“*. Hier zeigt sich Janne, der (diskursiv) überlegt, ob es tatsächlich besser oder eher schlechter (gemäß der Prämisse, dass Rückschritt etwas Negatives darstellt) ist, wenn man in der Lage ist, viel, aber damit seiner Ansicht nach auch viel Belangloses aufzuschreiben. Jannes Text endet mit Blick auf die Uhr und zeigt ihn erneut in seiner Wahrnehmung von sich selbst als Schreiber in der aktuellen Situation – obgleich er sich bei den Zeitangaben irrt und die zehnmünütige Schreibzeit als kürzer annimmt: *„Jetzt ist es 8:14 Uhr. Wir haben erst 6 min geschrieben!“* Im Einzelinterview sagt er später, dass er nur gedacht habe, dass erst sechs Minuten vergangen seien (s. Anhang).

Dieser Text lässt sich insgesamt erneut keiner konkreten Grundstruktur zuordnen. Allerdings wirken der erste Teil zum Thema Finger sowie der Teil in der Mitte zum Thema Klassenraum deskriptiv bzw. explikativ. Wie in der ersten *écriture automatique* wird für die Sätze über Finger

Wissen aus dem (Schul-)Alltag herangezogen, bevor sich der Blick auf Tätigkeiten, für die man Finger benötigt, richtet, bis Janne selbst in der Situation der *écriture automatique* erscheint, zwischendurch den Klassenraum betrachtet und sich damit weiter vom Anfangswort entfernt. Abermals wirkt der Text (als Text im engeren Sinne) brüchig, voller gedanklicher Wechsel, wenig kohärent und entsprechend nicht rezipient*innenorientiert. Bezogen auf Jannes Vorgehen beim Schreiben aber ist er – wie das erste Schreibprodukt – in sich schlüssig, da Janne seine aufkommenden Gedanken notiert.

Janne schreibt fast ausschließlich in ganzen Sätzen. Ausnahmen bilden „*Ein Fortschritt.*“ und „*Oder doch ein Rückschritt in Richtung Belanglosigkeit.*“ – wobei es sich aber um ein Stilmittel handeln könnte. Er nutzt viel korrekte Interpunktion im Sinne des Normsystems Schriftsprachgebrauch, verwendet passend Ausrufezeichen, Fragezeichen und Auslassungspunkte. Kommata werden ebenfalls genutzt, aber nicht immer entsprechend den Konventionen des Schriftlichen. Auch setzt Janne Satzzeichen vor die Schlaufen. Orthografieabweichungen finden sich kaum, lediglich bei „*hir*“ fehlt ein e und einmal ist die Zeitform nicht passend („*In der Schule benutzte ich die Finger sehr oft, weil ich ja schreiben muss.*“). Dieses Mal ist „*nichts*“ korrekt geschrieben, obgleich es im selben Zusammenhang wie im ersten Text verwendet wird: Janne fällt auf und er notiert, dass ihm „*nichts*“ mehr einfällt.

Im Text finden sich zwei Korrekturen. Im ersten Satz hat Janne zwei Buchstaben durchgestrichen und durch eine Ergänzung korrigiert: „*Die Finger sind ein ~~wi~~ beziehungsweise mehrere wichtige Körperteile des Menschen.*“ Zudem hat er mittels Durchstreichung einen vermuteten Schnelligkeitsfehler korrigiert: „*weh~~f~~*“. Schlaufen wurden vier Mal genutzt, die ersten zur Mitte des Geschriebenen, die anderen drei in der zweiten Texthälfte bzw. am Ende. Die Schlaufen sind (im Vergleich zur ersten Schreiberfahrung) allesamt kurz und bestehen aus maximal fünf Einzelschlaufen. Interessant ist die Ankündigung vor den ersten Schlaufen: „*Jetzt tuen mir die Finger weh~~f~~ vom Schreiben und ich male jetzt Kringel.*“ Hier liegt die Vermutung nahe, dass die Schlaufen zur Entspannung der Hand genutzt werden.

Reflexion in Schreiberfahrung II

Orientierung Prozess – Produkt: Obschon Janne viele Konventionen der Schriftlichkeit einhält, lässt sich auch in diesem Text seine starke Prozess- bzw. Gedankenorientierung deutlich erkennen. Besonders aufschlussreich ist der Abschnitt: „*Man braucht sie, wie ich jetzt zum Schreiben oder generell um einen Gegenstand präzise zu bewegen. Klar kann man mit ihnen auch größeres bewerkstelligen, aber das kann man auch mit anderen Körperteilen. In der Schule benutze ich die Finger sehr oft, weil ich ja schreiben muss. Ich werde dazu gezwungen! Jetzt tuen mir die Finger weh vom Schreiben und ich male jetzt Kringel. ~~///~~ Der neue Klassenraum ist eigentlich voll in Ordnung.*“ Hier zeigen sich wieder die unterschiedlichen Ebenen, zwischen denen er schnell wechselt. Von einem produktorientierten Schreiben über die Funktion von Fingern wechselt Janne zu sich als Schreiber in der Situation sowie in der Schule generell, kommt zu seinen körperlichen Empfindungen und von dort zu Beobachtungen des Klassenzimmers.

Schreibumgebung/ Innere Funktion: Janne schreibt über das Schreiben in der Schule, nimmt also selbst Bezug auf diese Schreibumgebung. In diesem Zusammenhang verwendet er von sich aus das Wort „*gezwungen*“ und schließt den Satz mit Ausrufezeichen, was seine Empörung

sichtbar werden lässt: „*Ich werde dazu gezwungen!*“. Für Janne steht hinter dem Schreiben in der Schule also eine spezifische Empfindung, die er hier zu Papier bringt. Auch seine Mitschüler*innen tauchen während des Schreibens auf, indem Janne einen sozialen Vergleich formuliert: „*Wie können alle immer so viel zu einem Thema schreiben?*“ Unklar ist, ob er sich auf diese konkrete Situation bezieht und die anderen beobachtet, ob er (auch) auf die Situation des ersten Schreibens rekurriert oder ob er (auch) vergangene reguläre Unterrichtssituationen meint. Klar ist aber, dass ihm die anderen während des eigenen Schreibens bewusst sind und als Schreibumgebung einen Vergleich auslösen, der aus seiner Sicht für ihn selbst negativ ausfällt: „*Mir fällt zum dritten Thema jetzt schon nichts mehr ein!*“. Unmittelbar im Anschluss schwenkt er vom sozialen Vergleich zum individuellen Bezugsrahmen und vergleicht intrapersonell die eigene Schreiberfahrung mit der vorherigen: „*Letztes mal habe ich nicht so viel schreiben können, wie ich es dieses mal tue. Ein Fortschritt. Oder doch ein Rückschritt in Richtung Belanglosigkeit. Warscheinlich ...*“ Er nimmt wahr, dass er mehr schreiben kann als beim ersten Mal, was sich mit Blick auf die Produkte bestätigen lässt (200 Wörter im Vergleich zu 174). Die folgende Bewertung „*Ein Fortschritt.*“ erscheint durch den elliptischen Satzbau sehr aussagekräftig. Er legt also bestimmte Werte an – viel schreiben ist besser – und stellt sie unmittelbar darauf kritisch infrage, kehrt sie sogar um, indem er der gegenteiligen Einordnung als „*Rückschritt*“ mit „*Warscheinlich ...*“ den Zuschlag gibt. Die Spezifizierung des Rückschritts „*in Richtung Belanglosigkeit*“ lässt einen Bezug auf den Inhalt vermuten: Janne schreibt in der eigenen Wahrnehmung viel, aber belanglos. Es zeigt sich eine bestimmte Vorstellung Jannes davon, was erlaubt und gut im Schreiben ist sowie ein von ihm angenommener Zusammenhang zwischen Belanglosigkeit (Gedanken) und Textlänge (Form).

Die Schilderung „*Jetzt tuen mir die Finger weh vom Schreiben und ich male jetzt Kringel.*“ zeigt mehreres: Janne nimmt sich als Schreiber wahr und scheint die Schlaufen zur Entspannung der Finger zu nutzen. Hier hat die Umsetzungstechnologie des Handschreibens Auswirkungen auf Schreibprozess und Form, was Janne so nicht explizit formuliert, sondern implizit andeutet. Janne hat diese Facette des automatischen Schreibens ganz anders für sich genutzt (innere Funktion), bis er weiterschreiben kann.

Schreiberfahrung III

[REDACTED], Proplemkind, M PG, Günther Janek, fünf
A-27 3. AS

[REDACTED] Einem Unikat für sich. Er hat immer genau 1.S.
nach der eigentlichen Bedeutung seines Namens
gehandelt. Früher, auf der Grundschule war er
noch ein "halbwegs" vernünftiges Kind. [REDACTED] war
schon in der "damen" C-Klasse, aber das sagt
ja nicht zwingend etwas über seinen Charakter aus.
Er hat nur ein paar leichte Schwierigkeiten ge-
macht. Zum Beispiel habe ich genau gesehen,
wie er [REDACTED], den Hösslichen, fetten
Oberidiot aus seiner Klasse ein Bein festhält
hat, sodass er mit dem Kopf auf die
0,3 m hohe Steinabsperrung von dem
Nestschubel gestützt ist. Leider hob das
nur ich und [REDACTED], den keiner plautte, gesehen,
und damals kannte ich ihn noch nicht, sonst
hätte ich ihn sicher verpetet. Später kamen wir
dann ins Gymnasium, in die Stiebertklasse. Jeder
wusste, das [REDACTED] mit einem Zeugnisdurchschnitt
von 2,5 "viel" zu dem war für die
Lateinklasse. Er hatte ~~es~~ es sich von Anfang
an zum Ziel gesetzt wie mein Schulleben,
so schwer wie möglich zu machen. Er freute
sich mit dem schlimmsten aller Streber, der
aber nicht unbedingt der hellste Stern im
Universum war, an. Gemeinsam ging es dann
voll auf Kollision. Später gab es dann eine
Streitdiskussion und die beiden wären
fast von der Schule geflogen. Mir machte
das alles wenig, bis gar nichts aus. Ich ^{schelte} ~~hätte~~
immer es ist was unpersönliches, die beiden brannten
nur ein verbales Ventil. 3. AS A-27
2.S.

Abbildung 28: Schreiberfahrung III, Janne (A-27) (Fotografie des Originaldokuments)

Jannes Anfangswörter waren „Carl“ (anonymisiert), „Proplemkind“, „MPG“, „Günther Jauch“ und „Fünf“. „Carl“ ist eingekreist und auf demselben Zettel beginnt der Text mit „~~K~~ Carl“. Die Schrift ist chaotischer und enger, so dass der Text im Vergleich zu den beiden vorherigen wirkt, als sei er schneller geschrieben worden und/oder als ob Janne zunehmend weniger auf das Schriftbild zu achten scheint. Der Text besteht aus 223 Wörtern – Jannes Texte werden mit jeder Schreiberfahrung etwas länger. Auch inhaltlich unterscheidet sich dieser Text grundsätzlich von den ersten beiden Produkten. Während diese Jannes Gedanken auf unterschiedlichen Ebenen abgebildet haben, sich vom Anfangsthema entfernt und das automatische Schreiben in Frage gestellt haben, scheint Janne in diesem Text das zu Papier zu bringen, was ihm zur (wie im Interview deutlich werden wird: realen) Person Carl einfällt. Seine Rolle ist die eines Beobachters, der die Person Carl über mehrere Jahre anhand einzelner Szenen verfolgt und diese Beobachtungen sowie so seine Einschätzungen für eine*n mögliche*n Rezipient*in darstellt. Die Textstruktur lässt an eine Personenbeschreibung denken, die anhand unterschiedlicher (Schul-)Alltagssituationen und des jeweiligen Verhaltens der Person ausgeführt wird.

Janne gibt Kontextinformationen, z. B. durch explizierende Einschübe wie im Satz „*Er freundete sich mit dem schlimmsten aller Streber, der aber nicht unbedingt der hellste Stern im Universum war, an.*“, wodurch offensichtlich wird, dass hier insbesondere externe Leser*innen adressiert werden. Seine Beobachterrolle kennzeichnet Janne an einigen Stellen durch die Ich-Perspektive, was den Text (wie die ersten beiden) selbstnah erscheinen lässt. Auch das Thema offenbart Persönliches: Janne stellt Carl durchweg negativ dar und wertet ihn ab; vermutlich wurde er von ihm gemobbt, wie es zum Ende des Textes hin explizit wird: „*Er hatte ~~hatte~~ es sich von Anfang an zum Ziel gesetzt mir mein Schulleben, so schwer wie möglich zu mache ~~an~~.*“ In anderen Textstellen grenzt er sich von Carl ab, indem er ihn als gemein und dumm darstellt. Sich selbst schließlich charakterisiert er als den neutralen Beobachter: „*Mir machte das alles wenig, bis gar nichts aus. Ich ~~dachte~~ dachte immer es ist was unpersönliches, die beiden brauchten nur ein verbales Ventil.*“ Der Text wirkt – v. a. im Vergleich zu den anderen beiden Schreiberfahrungen – inhaltlich sehr kohärent.

Der Text besteht aus vollständigen Sätzen, die mit Punkten abgeschlossen sind – in diesem Aspekt ruft Janne das Normsystem Schriftsprache auf. Kommata sind erneut für die Konventionen der Schriftsprache nicht korrekt gesetzt, werden aber verwendet. In diesem Text gibt es keine Sonderzeichen wie Ausrufe- oder Fragezeichen. Stattdessen finden sich mehrere Anführungszeichen, die immer im Zusammenhang mit der Vernunft bzw. Dummheit Carls stehen („*„halbwegs‘ vernünftiges Kind“*“; „*in der ‚dummen‘ C-Klasse“*“; „*„viel‘ zu dumm“*“). Im Gegensatz zu den anderen beiden Schreiberfahrungen finden sich gar keine Schlaufen. Hingegen gibt es vergleichsweise mehr Korrekturen durch Durchstreichungen („~~K~~ Carl“; „~~Einer~~ Unikat für sich“; „~~demr~~“; „~~gefknallt~~“; „~~ihn~~“; „Er hatte ~~hatte~~“; „~~mache an~~“; „Ich ~~dachte~~ dachte“). Zweimal zeigt sich Unsicherheit wegen der Schreibweise des Namens: Beim Anfangsbuchstaben von „*Karl*“ wurde erst der große Strich vom K gemacht und dann ein C angefügt. Hier ist es allerdings auch möglich, dass das K mit Strich und Bogen geschrieben wurde und keine Buchstabenanfügung vorgenommen wurde (zum Vergleich s. das Schriftbild von „Klasse“). Ansonsten finden sich zwei grammatikalische und eine möglicherweise inhaltliche Korrektur bei „~~Einer~~“, „~~demr~~“ und „~~gefknallt~~“, die zeigen, dass es Janne auf den korrekten Ausdruck ankommt. Bei „~~ihn~~“ und „~~mache an~~“ wurde versucht, die Lesbarkeit zu erhöhen. Neben dem Einhalten von schriftsprachlichen Normen lässt sich hier eine weitaus stärkere Adressat*innenorientierung als in den ersten

beiden Texten vermuten. Jedoch fällt ebenso auf, dass es auf anderen Ebenen viel mehr Abweichungen gibt, die nicht korrigiert werden („den Hässlichen, fetten Oberidiot“; „Leider hab das nur ich und Jesper“; „isn Gymnasium“; „Jeder wusste, das“; „Zeugnissdurschschnitt“; „freudete ... sich an“; „es ist was unpersönliches“). Bei den Abweichungen handelt es sich um orthografische, grammatikalische sowie Schnelligkeitsfehler, die sich zum Teil – wie vermutet werden kann – daraus ergeben haben, dass der Satz während des Formulierens geändert wurde, was in der Regel eher in mündlichen Äußerungen geschieht und daher hier hervorsticht. Obwohl sich Janne im Gegensatz zu den ersten beiden Schreiberfahrungen hinsichtlich der Struktur des Textes somit an Konventionen der Textproduktion orientiert und die gedankliche Prozessebene nicht aufschreibt, finden sich in diesem Text sogar mehr derartige Abweichungen als in den beiden ersten Texten. Die Gründe hierfür können nur vermutet werden: Eventuell liegt es am schnelleren Schreiben, am Versuch, einen inhaltlich-strukturell kohärenten Text zu verfassen, oder daran, dass das Thema doch persönlich aufwühlender ist, als Janne es zum Ende des Textes bekundet.

17.3 | Explizite Äußerungen zu den Veränderungen

In Jannes Einzelinterview fällt auf, dass er viele Vergleiche zwischen den verschiedenen Schreiberfahrungen zieht. Er nutzt dazu verschiedene Aspekte und ist sensibel für die Unterschiede, die ihm sehr präsent sind. Seine Reflexionen sind sprachlich sehr knapp und explizit.

Janne beschreibt sein Zeitgefühl während der letzten Schreiberfahrung: „[...] also es war ja, glaub ich, zehn Minuten Schreiben und es hat sich viel, viel kürzer angefühlt“ (Z. 33f.). Im Vergleich habe sich das erste Mal „lange angefühlt“ (Z. 46), das zweite Mal wie sechs Minuten und beim dritten Mal hätte er „noch zwei Seiten weiter zu den Gedanken, die ich vortrage, schreiben können“ (Z. 52f.). Janne begründet das Gefühl der kurzen Dauer mit seiner starken Konzentration: „Weil ich mich sehr, sehr konzentriert habe und deswegen nicht an die Zeit gedacht habe und quasi davon abgelenkt war“ (Z. 63f.); „[...] ich habe wirklich an nichts anderes gedacht. Halt zwischendurch mal ganz, ganz kurz, so wie lange habe ich noch so, solche Gedanken. Aber nicht wirklich“ (Z. 88–90). Im Kontext seiner Äußerungen in den gemeinsamen Reflexionsgesprächen sind mit „solche[n] Gedanken“ die Gedanken auf Metaebene gemeint (s. o.). Auch hier zeigt Janne wieder, dass er die unterschiedlichen Gedanken auf den verschiedenen Ebenen wahrnehmen, darüber sprechen und die drei Schreiberfahrungen auf diesen Aspekt hin in einen Vergleich setzen kann.

Janne erinnert sich an die erste Schreiberfahrung: „Weil ich habe halt wirklich gar nichts im Kopf gehabt, weil ich müde war und so“ (Z. 101f.); „Ja und da hatte ich drei, vier Mal oder fünf Mal Kringel. Beim letzten Mal nur noch ein Mal und dieses Mal hatte ich gar keinen einzigen Kringel“ (Z. 196f.). Janne führt die fehlenden Ideen auf „ein ganz schlecht gewähltes Thema“ (Z. 206) beim ersten Durchgang zurück. Zudem hat Janne reflektiert, dass sich seine Müdigkeit darauf ausgewirkt hat, wie viele (bzw. wenige) Ideen ihm einfielen. Des Weiteren hat er erkannt, dass unterschiedliche Themen unterschiedlich viele Gedankenstaus generieren, die sich für ihn in den Kringeln (Form) manifestieren.

Janne schildert: „Ich habe einfach das Wort hingeschrieben und habe angefangen, was mir dazu eingefallen ist, und habe halt immer versucht, nicht zu schnell zu denken, damit ich überhaupt

mit dem Schreiben hinterherkomme“ (Z. 68–70). Demzufolge hat er während des Schreibens bewusst in seinen Gedankenstrom eingegriffen. Er hat sowohl erkannt, dass Schreiben und Denken nicht zwangsläufig mit derselben Geschwindigkeit funktionieren, als auch versucht, das eigene Denken zu verlangsamen, damit das Schreiben „mithalten“ kann.

Die Form in Verbindung mit weiteren Aspekten

In Bezug auf die Formveränderung ist folgende Äußerung über das dritte Produkt besonders interessant: *„Viel fokussierter und es hat sich viel mehr so angefühlt, als würde ich wirklich was schreiben [...], dass es so rüberkommt, als würde ich überhaupt was überlegen“* (Z. 98–102). Janne denkt hier mögliche Rezipient*innen (vermutlich die Verfasserin) mit, für die etwas „rüberkommen“ kann – und zwar etwas, was überlegt und wie etwas „wirklich“ Geschriebenes wirkt. Dies deckt sich mit der stärkeren Kohärenz und dem erkennbaren Adressat*innenbezug im dritten Produkt (s. Schreiberfahrung III). Hier kommt erneut die äußere Funktion zum Tragen und zeigt eine weitere Verknüpfung an (RE 2). Diese Äußerung legt die Vermutung nahe, dass Janne mit dem dritten Text zufriedener als mit den beiden vorangegangenen ist. Die Interpretation scheint plausibel, dass Janne mit der Orientierung an einem Textmuster (s. Schreiberfahrung III) und dem Bezug auf die Beziehung zwischen Carl und ihm seine Ideen dieses Mal innerhalb eines von ihm gesetzten Rahmens entwickelt hat. Zweimal äußert sich Janne so über die Form der entstandenen Produkte, dass angenommen werden kann, dass er sein Wissen hinsichtlich Themenfindung im Text, Vergleichen zwischen Strukturen, Inhalten und möglichen Aufbauten von Texten, in denen über eine Person geschrieben wird, vertieft hat. Der Blick auf die Textstellen, in denen Janne seinen Text mit den anderen, die im dritten Setting zum selben Thema „Carl“ geschrieben haben, vergleicht, zeigt seine Erkenntnis, dass sogar zu demselben Thema sehr unterschiedliche Texte entstehen können. Auch diese Einsicht lässt sich als aus dem Setting entstanden verorten (zu den Zitaten s. Kap. 17.4).

In den gemeinsamen Reflexionsgesprächen wurde Janne deutlich, dass die anderen auf Rechtschreibung oder ein bestimmtes zu erreichendes Textprodukt geachtet haben. Er aber bleibt bei der Überzeugung, dass keine Regeln eingehalten werden mussten. Das Verhalten der anderen erklärt er folgendermaßen: *„Naja, weil die Leute anders denken und vielleicht auch manche Leute sich extra bemühen, das dann gut zu machen. Was natürlich theoretisch nicht so ganz richtig der Aufgabe entspricht“* (Z. 147–149).

Auf die Frage, was die Aufgabe gewesen sei, antwortet er: *„Naja, einfach zu schreiben. Ohne irgendwelche Begrenzungen“* (Z. 153) und *„Ohne irgendwie also einfach, ja, nicht aufhören, bis man keinen Gedanken mehr hat“* (Z. 157).

Er ist nicht von seiner Einstellung abgewichen, dass alles erlaubt sei, obwohl es in der Gruppe seiner Wahrnehmung nach auch Aufgabenerfüller*innen mit einer Orientierung an der äußeren Funktion gegeben hat. Die Produktorientierung in seinem dritten Text wirkt durch diese Äußerungen im Interview nicht wie eine Anpassung an mögliche Erwartungserwartungen der Schreibumgebung, sondern als gewählte eigene innere Funktion oder als ein Zufall, der von Janne positiv bewertet wird.

Jannes Bewusstheit über den Unterschied zwischen konventioneller Textproduktion und unkonventioneller Schriftproduktion zeigt, dass er beide Seiten reflektiert: Er scheint im Verlauf

der drei Settings sowie im Abgleich mit seinen Mitschüler*innen zu erkennen (oder von vornherein zu wissen), dass durch das Mitdenken der Schreibumgebung im Sinne eines Bemühens um „gutes“ Schreiben ein vertextetes regelkonformes Schreibprodukt entsteht – wenngleich Janne diese Begriffe natürlich nicht explizit nutzt.

Auch im Interview vergleicht Janne die Texte. Es lässt sich vermuten, dass ihm durch die unterschiedlichen Schreiberfahrungen deutlich wurde, dass im Zuge derselben Aufgabe – je nach Aufgabeneinschätzung – unterschiedliche Texte entstehen können. Beim dritten Setting hatten er und drei weitere Lerner*innen alle Carl als Thema gewählt und er vergleicht die entstandenen Texte, um festzustellen, dass sich sogar (anfangs) thematisch ähnliche Texte hinsichtlich Form und Inhalt deutlich unterscheiden können. Gleichzeitig erkennt er strukturelle Ähnlichkeiten zwischen den Texten: *„Ja, weil wir uns halt darüber austauschen konnten und weil das halt auch echt ähnlich war, was wir geschrieben hatten. Also nicht vom Inhalt so unbedingt, aber von dem, wie der Text aufbaut, worum es geht“* (Z. 317–319). Zum Aufbau sagt er: *„Naja, dass man halt so ein bisschen über die Person geschrieben hat, wer das ist und (.) was man mit der zu tun hatte und noch ein paar Situationen so erzählt quasi. Aber jeweils andere, von anderen Situationen“* (Z. 323–325). Hier zeigt Janne seine Aufmerksamkeit, seine Bewusstheit für die Textformen, die wiederum durch das Setting angeregt wurde.

17.4 | Eingesehenes Schreibprozesswissen

Zusätzlich zu den Reflexionen in den Schreiberfahrungen selbst (s. Schreiberfahrungen I–III) lassen sich im Interview Jannes Erkenntnisse durch die Settings summativ zeigen:

Unkonventionelle Schriftproduktion vs. konventionelle Textproduktion (RE 2/3)

Die folgende Stelle, in der Janne den Vergleich zwischen dem automatischen Schreiben und anderen Schulaufgaben zieht, zeigt das gesamte Modell der vier zentralen Aspekte, das Janne in Gänze reflektiert hat (Reflexionsebene 2/3):

Es ist ganz neu. Es ist halt komplett ohne Vorgabe. Nur die Vorgabe von der Zeit und man kann es halt mit so Matheaufgaben und sowas kann man das ja nicht vergleichen, weil das ja ein komplett anderes Thema ist. Aber ich habe mich halt echt nicht gelangweilt. (.) Und wenn ich sonst im Deutschunterricht zu irgendeinem Thema einen Aufsatz schreibe, was ich seit der Grundschule eigentlich nie wieder gemacht habe, das haben wir nie als Thema gehabt (..) und das war aber auch ähnlich. Nur dass ich halt generell eine Vorgabe hatte. Was ich halt jetzt hier gar nicht habe. Das ist halt auch alles viel sinnvoller, geordneter und ich habe mir ÜBERLEGT, was ich geschrieben habe. (Z. 264–271)

Hier markiert Janne die von ihm wahrgenommenen Unterschiede zwischen konventioneller Text- und unkonventioneller Schriftproduktion. Während es aus seiner Sicht bei Ersterer *„generell eine Vorgabe“* (äußere Funktion) gibt und *„ÜBERLEGT“* wird, gab es bei Zweiterer abgesehen von der *„Vorgabe von der Zeit“* keine Regeln (innere Funktion) und im automatischen Schreiben wird auch nicht in dieser Art und Weise nachgedacht, was Janne auch an anderen Stellen im Interview beschreibt (Orientierung). Entsprechend verweist er damit (ohne über diese Begriffe zu verfügen) auf die Planungsschritte sowie die Schreibumgebung im Sinne von Vorgaben bei konventioneller Textproduktion (Hayes 2012), wodurch ein sinnvoller und geordneter Text entsteht (Form vertextet) – im Gegensatz zu einem entsprechend der Äußerung nicht sinnvollen und ungeordneten automatisch geschriebenen Text (Form verschriftet). Janne

setzt damit ein strukturiertes gegen ein unstrukturiertes Schreiben. Dahinter zeigt sich sein Wissen über Textkohärenz und -struktur. An dieser Schlüsselstelle wird deutlich, welchen Einblick Janne in seine Schreiberfahrungen im automatischen Schreiben hat (Ebene 3). Er stellt die aufgeführten Aspekte im Abgleich mit früheren Schreibaufgaben in einen Zusammenhang, was – auch wenn er von sich in der ersten Person Singular spricht – die Breite und Tiefe seiner Reflexion offenbart (Ebene 2).

Einfluss der Inneren Funktion/ Äußeren Funktion auf die Orientierung im Schreiben/ Form (RE 2)

Janne hat erkannt, was beim automatischen Schreiben (nur) zu tun ist: „Ja (.), es war ein bisschen merkwürdig, weil man halt null Vorgabe hatte und einfach schreiben sollte irgendwie, was einem in den Sinn kam. Ohne irgendwie Begrenzungen, ohne irgendwas“ (Z. 16–18). Janne erkennt die Freiheit, die das automatische Schreiben bietet, indem es (mit Ausnahme „Vorgabe von der Zeit“ [Z. 264]) weder vorgibt noch begrenzt und dass auch keine Regeln wie etwa die der korrekten Rechtschreibung gelten: „[...] Es wurde ja gesagt in der ersten Stunde, dass wir da halt eigentlich nicht drauf achten müssen“ (Z. 386f.). Durch diesen Vergleich macht er deutlich, dass er die beim konventionellen Textschreiben geltenden Normen, etwa eine korrekte Orthografie, sowohl anlegen und befolgen als auch sich (mit dem automatischen Schreiben) darüber hinwegsetzen kann.

Gleichzeitig hat er erkannt, „dass die Leute aus meiner Gruppe da [auf Rechtschreibregeln] eigentlich schon drauf geachtet haben“ (Z. 381f.). Janne nimmt bei einer anderen Schülerin die von der Schreibumgebung als äußerer Funktion beeinflusste Orientierung und die daraus resultierende Textform wahr (Ebene 2):

[...], aber so wie die das geschrieben hat, so wäre mir das nie in den Kopf gekommen. Also, so würde ich GAR NICHT denken. Das ist quasi, die hat das so aufgeschrieben wie das so quasi Eintrag im Brockhaus wäre. Und so ganz, ganz, ganz detailliert und kurz zusammengefasst. Der Text war auch immer nicht so lang. Und ich habe einfach immer irgendwie drauflos geschrieben. Hab da gar nicht drauf geachtet. (Z. 138–143)

Janne erklärt, warum derart unterschiedliche Texte entstanden sind, und stellt unterschiedliche Vorgehensweisen mit Begründung und Konsequenzen einander gegenüber (RE 3): „Naja, weil die Leute anderes denken und vielleicht auch manche Leute sich extra bemühen, das dann gut zu machen. Was natürlich theoretisch nicht so ganz richtig der Aufgabe entspricht“ (Z. 147–149). Im zugehörigen Text haben sich die anderen an bestimmten Zielen (Hayes 2012) im Schreiben ausgerichtet, woraus Produkte ähnlich einem „Eintrag im Brockhaus“ entstanden seien. Diese Äußerung verdeutlicht, dass Janne die unterschiedlichen Textformen in den Aspekten Länge, Detailliertheit und Verdichtung miteinander verglichen hat. Entsprechend erscheint auf der einen Seite eine maximal vertextete Form, auf der anderen das automatische und nicht zielgerichtete Schreiben. Zugleich grenzt sich Janne in seiner Freiheit gegenüber der an Erwartungserwartungen orientierten Gruppe ab, wobei er seine Vorgehensweise als die aus seiner Sicht „richtige“ zu erkennen gibt, indem er die Bemühungen der anderen als „nicht so ganz richtig“ markiert. Janne unterscheidet klar zwischen dem Prompt des automatischen Schreibens und einer bemühten Aufgabenbearbeitung (s. Kap. 12.2).

Einfluss der Inneren Funktion auf die Prozessorientierung (RE 2)

Janne weiß, dass die Aufgabe lautete, *„einfach zu schreiben. Ohne irgendwelche Begrenzungen“* (Z. 153), und *„nicht aufhören, bis man keinen Gedanken mehr hat“* (Z. 157). Im Gegensatz zu anderen aus der Gruppe orientiert sich Janne nicht an einem bestimmten Produkt und Regeln wie Rechtschreibung und damit an einer potenziellen Schreibumgebung als äußerer Funktion – und das ist ihm im Interview voll bewusst. Entsprechend ist er im Schreiben nicht beim Thema geblieben, wenn ihm dazu keine Ideen mehr gekommen sind, sondern hat das aufgeschrieben, was ihm spontan durch den Kopf ging. Auch hier nutzt er die Freiheit, die das automatische Schreiben bietet:

Nee, ich bin dann auch, hab dann gewechselt. Weil mir ist dann nichts was Neues eingefallen oder so, sondern hab wirklich das geschrieben, was ich im Kopf hatte, und nicht über einen neuen Gedanken, der mir dann so eingefallen ist. (Z. 210–212)

Hier fokussiert Janne zwei Ebenen des Denkens, zwischen denen er klar und explizit differenziert: Zum einen *„wirklich das“*, was er *„im Kopf hatte“*, und zum anderen die *„Gedanken“*. Aus dem Kontext lässt sich die *„Gedanken“-Ebene* als Ideen für ein Schreibprodukt fassen, die andere Ebene als der von ihm als stockend wahrgenommene Gedankenstrom in seinem Kopf während des Schreibens. Diese Interviewstellen zeigen, dass Janne die offerierte Freiheit erkannt und sich nicht an Erwartungserwartungen orientiert hat, es für ihn also nicht darum geht, es *„gut“* zu machen.

So gelangte er zu folgenden Einsichten und Erkenntnissen: Das automatische Schreiben hält er für *„eine gute Idee. Wenn man mal so SEHEN will, worüber man selbst so denkt und was man überhaupt, weil normalerweise denkt man halt immer nur, und das geht ganz automatisch“* (Z. 110–112). *„Das Denken [geht automatisch]. Dass man halt einfach über irgendwas denkt, was gerade im Kopf vorgeht, was man sieht, und dass man das wirklich mal so aufschreibt, ist ganz interessant“* (Z. 117f.).

Janne weist den beiden Ebenen klar unterschiedliche Denkqualitäten zu. Auch wenn es ihm sichtlich schwerfällt, adäquate Begriffe zu verwenden, wird hier eine verallgemeinernde Reflexion sichtbar (RE 3). Ich frage ihn, was sich durch das Aufschreiben des Denkens verändert, und in seiner Antwort findet er schließlich die für ihn passenden Begriffe – er differenziert die beiden Ebenen in bewusst(er) und unterbewusst:

Naja, das bewusster. Weil vieles, was man denkt, ist ja auch im Unterbewusstsein nur. Wenn ich jetzt zum Beispiel die Tür sehe, denke ich nicht so richtig, das ist eine Tür, sondern/ aber wenn ich das dann sehen würde, wenn ich das automatische Schreiben dabei mache, dann würde ich das hinschreiben und das ist halt bewusst dann. (Z. 124–127)

Hier weist Janne dem automatischen Schreiben eine mögliche Funktion für sich selbst zu: Es macht Gedanken sichtbar (verschriftete Form), weil es sie – und zwar durch das Schreiben – vom Unterbewussten ins Bewusstsein rücken lässt (Prozessorientierung). Dadurch erhält man Janne zu Folge einen Blick auf die Vorgänge im eigenen Kopf.

Innere Funktion

In seiner Begründung, warum er gerne öfter automatisch schreiben würde, zeigt Janne eine weitere Funktion auf, die das automatische Schreiben für ihn haben kann:

Also es ist einfach, es wäre eigentlich ganz lustig, dass irgendwie, wenn man das in der ersten, zweiten Stunde irgendwie sowas wie Deutsch hat, so ein anstrengendes Fach, dass man das so machen könnte, und dann könnte man sich viel besser konzentrieren danach. Also. [...], weil ich einmal sowas gemacht habe, wo ich meine Gedanken loswerden kann und dann/ Also normalerweise wird das halt so gelöst, dass halt dann die Leute in den ersten beiden Stunden unglaublich viel miteinander reden und so. Und würde man quasi die Gedanken schon vorher auf dem Papier los, in einer sinnvollen Aufgabe. (Z. 365–375)

Janne weist damit dem automatischen Schreiben eine entlastende Funktion zu, indem es den Kopf durch Aufschreiben von Gedanken befreit – er verweist auf das menschliche Bedürfnis, Gedanken „loszuwerden“. Seine Ausführungen erinnern an einen Tagebucheintrag und zeigen, dass er die psychische Funktion von Schreiben wahrnehmen und reflektieren kann (s. Kap. 7.5; Ossner 1995). Anhand dieser Äußerung lässt sich erneut die Tiefe von Jannes Reflexionen auf Ebene 3 zeigen: Er verknüpft auf einer objektiven Ebene, indem er das automatische Schreiben in Funktion und Konsequenz verallgemeinert darstellt.

Nachdem er zu Beginn des Interviews bekundet hat, dass er das automatische Schreiben

[...] für den Schulunterricht [...] jetzt nicht SO wirksam [fände], weil das kommt dann wirklich sehr auf die Kreativität eines Schülers an und das ist ja individuell und das kann man nicht wirklich lernen. Also nur in gewissen Teilen. (Z. 108–110)

geäußert hatte, beantwortet er die Frage, was man durch das Setting lernen könne mit: „*Kreativität.*“ Janne weist dem automatischen Schreiben dadurch eine weitere Funktion zur Generierung von Ideen zu.

Aus Jannes Sicht erfüllt das automatische Schreiben noch eine weitere Funktion: „*Naja, dass man schreibt, Schreiben übt generell. [...]*“ (Z. 380). Später ergänzt er: „*Oder vielleicht überhaupt mal zu schreiben. Weil wir schreiben ECHT wenig im Deutschunterricht. [...] Und dadurch verlernt man sowas natürlich auch. Und deswegen ist es eigentlich schon ganz sinnvoll, sowas zu machen*“ (Z. 405–411). Damit ordnet er dem automatischen Schreiben die Funktion zu, dadurch Schreiben im Allgemeinen üben zu können. An diesem Zitat wird erneut deutlich, wie weitsichtig und umfassend Jannes Reflexionen sind. Er befasst sich von sich aus mit dem Schreiben Üben und ordnet die *écriture automatique* in den Gesamtkontext Deutschunterricht ein. Anhand der kausalen Verknüpfung lässt sich erneut die Reflexionsebene 2 identifizieren.

Orientierung

Janne hat entsprechend seiner Annahme, es gehe beim automatischen Schreiben darum, zu schreiben, ohne zu überlegen und zu planen, alles aufzuschreiben versucht: „*Ich habe einfach das Wort hingeschrieben und habe angefangen, was mir dazu eingefallen ist, und habe halt immer versucht, nicht zu schnell zu denken, damit ich überhaupt mit dem Schreiben hinterherkomme*“ (Z. 68–70). Er hat also – im Rückschluss – nicht gewertet, welche Gedanken auf Papier dürfen und welche nicht, und sogar bewusst die Denkgeschwindigkeit zu drosseln versucht, um alles aufzuschreiben zu können. Er reflektiert in der Schreibhandlung über die Schreibhandlung und verändert sein Verhalten direkt, indem er es seinen Zielen bzw. dem Prozess anpasst. Erneut zeigt sich Jannes extrem ausgeprägte Bewusstheit. Außerdem wird seine Orientierung mit einem starken Fokus auf den Prozess des Denkens und Schreibens sichtbar. Diese Prozessorientierung ist für ihn nicht zuletzt aufgrund seines Wissens, „*null Vorgaben*“ zu haben, möglich. Als keine Ideen zum Anfangswort kommen, wechselt er zu seinem Gedankenstrom, den er ebenfalls aufschreibt:

Nee, ich bin dann auch, hab dann gewechselt. Weil mir ist dann nichts was Neues eingefallen oder so, sondern hab wirklich das geschrieben, was ich im Kopf hatte, und nicht über einen neuen Gedanken, der mir dann so eingefallen ist. (Z. 210–212)

Durch die kausale Verknüpfung lässt sich eine solche Äußerung auf Reflexionsebene 2 einordnen. Zudem wird ersichtlich, dass Janne sich darüber bewusst ist, dass er nicht beim Thema bleiben muss (äußere Funktion) und auf die Ebene seiner Gedanken wechseln kann – was er bei den ersten beiden Texten getan hat (s. Schreiberfahrung I und II). Des Weiteren zeigt er hier, wie klar er wahrgenommen hat, wann was während des Schreibens in seinem Kopf passiert. In Bezug auf die zweite Schreiberfahrung unterscheidet Janne zwischen Ideen (zum Thema) und Gedanken (das, was im Kopf ist):

Ich habe halt über die Finger an sich geschrieben und habe dann halt auch so ein bisschen das gemacht wie welche aus meiner Gruppe so quasi. Erst Definition und was man, wofür ich das so benutze und ob das wichtig ist oder nicht. Und dann habe ich über den Klassenraum geschrieben (..) ja und dann habe ich aber irgendwann auch geschrieben, dass es halt ein Fortschritt ist, dass mir dieses Mal mehr einfällt, und am Ende habe ich auch geschrieben, dass jetzt irgendwie sechs Minuten rum sind, aber dann war es halt zu Ende schon. (Z. 225–231)

Dieses Beispiel zeigt abermals, dass er zwischen Text- und Schriftproduktion „gewechselt“ hat. Interessant an dieser Äußerung ist auch, dass Janne berichtet, er habe sich zunächst an den anderen orientiert, um nach kurzer Zeit wieder seine Gedanken aufzuschreiben. Er hat sich demzufolge zuerst an die vorherrschende Produktorientierung der Gruppe angepasst, vielleicht als Einstieg, um sich dann erneut dem Prozess des Schreibens zu überlassen (RE 2).

Janne erkennt zudem, dass es Auswirkungen auf den Ideenfluss hat, zu welchem Wort assoziiert wird. Außerdem wird sichtbar, dass er die Unterschiede zwischen den verschiedenen Schreiberfahrungen erkannt hat, was die Aufmerksamkeit bzw. das „voll fokussiert“-Sein betrifft. Mehrere Aussagen (die meisten von sich aus, s. Interview im Anhang) deuten auf einen Flow und damit auf ein Versinken im Prozess als Orientierung hin, wobei die Konzentration in einen Begründungszusammenhang eingeordnet wird (RE 2). Zudem zeigen sie seine Bewusstheit über die Dominanz der Ebene der Gedanken (womit bei Janne Ideen gemeint sind, s. o.) bei der dritten Schreiberfahrung:

Und dieses Mal habe ich mich wirklich nur auf ein Thema konzentriert und dann darüber geschrieben. Und es sind auch wirklich nur Gedanken dann DAZU gekommen. Also konnte ich mich viel besser konzentrieren. (Z. 14–16)

Vor allem aber zeigen seine Äußerungen seine hohe Sensibilität für das eigene Schreiben.

17.5 | Persönlichkeitsprofil

Jannes Persönlichkeitsprofil weist laut Auswertung entsprechend dem Manual (Goth/Schmeck 2009) neben durchschnittlichen Werten (Bereich 40 bis 60) sowohl auffallend niedrige Werte (unter 40) als auch auffallend hohe Werte (über 60) auf (s. Abb. 29). In den durchschnittlichen Bereich fallen Jannes Antworten zu den Dimensionen Schadensvermeidung (47), Belohnungs-

abhängigkeit (46) und Selbstlenkungsfähigkeit (47). Hohe Werte hat er in der Dimension Neugierverhalten (73); niedrige in den Dimensionen Beharrungsvermögen (34), Kooperationsbereitschaft (34) sowie Selbsttranszendenz (39).⁴⁸

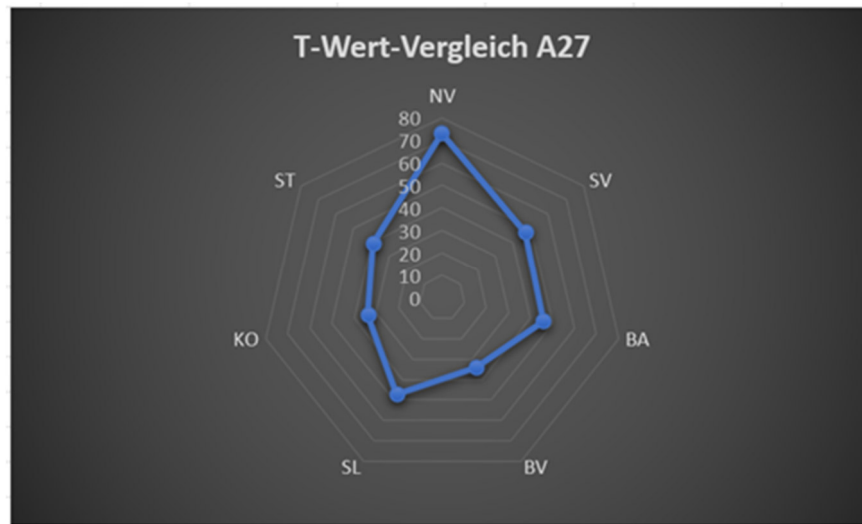


Abbildung 29: Persönlichkeitsprofil Janne (A-27) (eigene Darstellung)

⁴⁸ In Kap. 21.5 werden mögliche Zusammenhänge zwischen nichtkognitiven Ressourcen und dem Lernen in den Settings betrachtet.

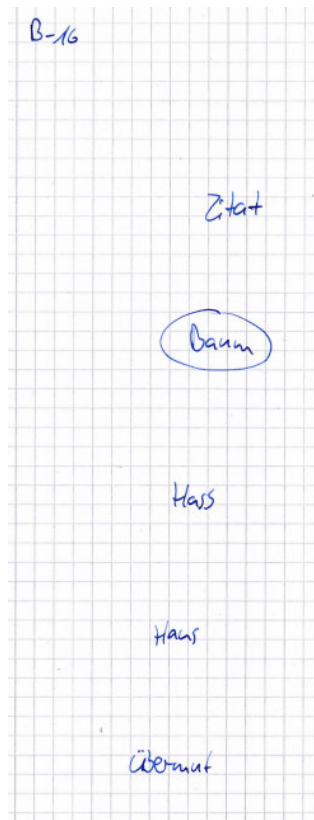
18 | Elia

18.1 | Intelligenzbereich

Elia (B-16) hat laut dem I-S-T 2000R einen Intelligenzquotienten im sprachlichen Bereich von 115 Punkten. Entsprechend wird er dem dritten Intelligenzbereich zugeordnet und unter Bezugnahme auf seine Tendenz im Lernweg (s. Kap. 21.1) gemäß den beiden Samplingstrategien (s. Kap. 16.6) für die Einzelfalldarstellung gewählt.

18.2 | Schreiberfahrungen

Schreiberfahrung I



B-16

Baum

1. AS

Umwelt wichtig für unsere Planeten Länder
 bieten Lebensraum für Tiere & Vögel
 alle ~~Lebewesen~~ Photosynthese wandeln
 Kohlenstoffdioxid unter Lichtenergie zu Zucker
 um alle sind oft in Gedächtnis vorzufinden
 so etwas wie Baum das Leben, sehr große
 Artenvielfalt & Teil des Ökosystems bieten
 Vögeln ein Zuhause → Nester spechte →
 Löcher ~~in~~ können teilweise bis zu
 1000 Jahre alt werden werden gefüllt
 um Papier und Möbel herzustellen, oder
 andere Produkte aus Holz werden abgeholzt
 in den Tropischen Regenwäldern nimmt dies
 Überhand, negative Folgen für den
 Klimawandel, eine sehr ~~wichtige~~
 wertvolle Ressourcenquelle, der Mensch
 ist immer auf Bäume angewiesen,
 dienen auch als Ziopflanzen in
 Paris, es gibt kaum Städte ohne Bäume
 prägen das Landschaftsbild in Deutschland
 tiefen Lage Wälder, oft unerschüttert,
 spenden Schatten, ein Witz schlägt in
 einen Baum ein „Buche sollst du
 suchen, vor Eichen sollst du stehen“
 eigentlich ein falscher ~~Satz~~ oder komischer
 Spruch, Buchen können höher wachsen?
 also schlägt dort eher ein Witz ein

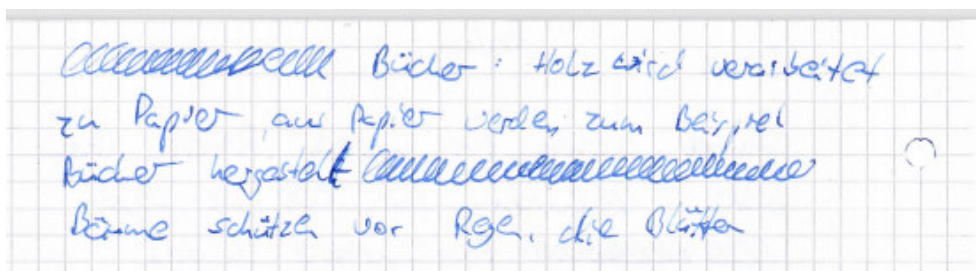


Abbildung 30: Schreiberfahrung I, Elia (B-16) (Fotografie des Originaldokuments)

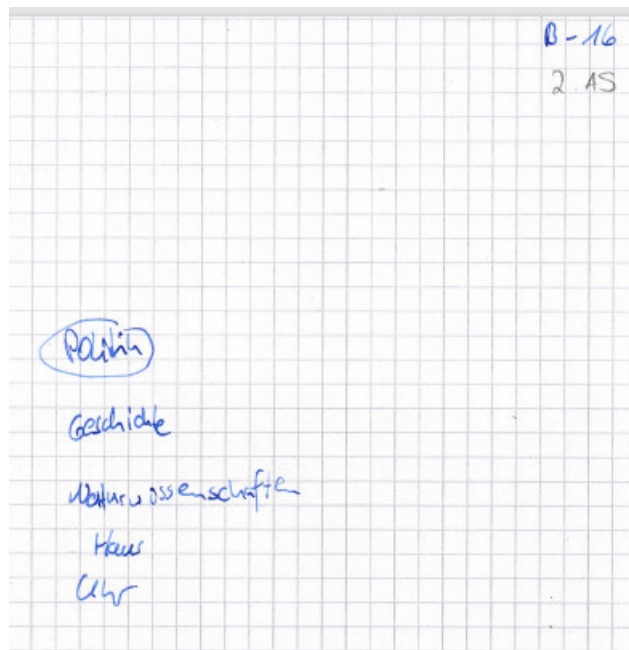
Elias Anfangswörter lauten „Zitat“, „Baum“, „Hass“, „Haus“ und „Übermut“. Er hat sich für „Baum“ entschieden und dies als Überschrift über seinen Text gesetzt. Elias Text besteht aus 176 Wörtern. Er hat nicht über die Zeit hinaus geschrieben. Es gibt vier Schlauffennutzungen mit 17, 3, 19 und 37 Einzelschlaufen. Zwei befinden sich näher zu Beginn des Textes, zwei gegen Ende.

Der Text besteht aus eher kurzen Einheiten, es gibt viele formale Wechsel und die Gedanken erscheinen nur teilweise zusammenhängend, sind aber über Thema Baum verbunden. Das Geschriebene ist wenig satzartig. Insbesondere fällt auf, dass Sätze unmittelbar abgebrochen, nicht direkt anschließende Teilsätze formuliert werden oder das letzte Wort einer Einheit zum ersten der folgenden wird („es gibt kaum Gärten ohne Bäume prägen das Landschaftsbild in Deutschland“). Dadurch wird klar, dass Elia sich nicht durchgängig an den Konventionen der Schriftlichkeit orientiert hat. Die Interpunktion ist ebenso wenig normorientiert; so gibt es lediglich Kommata, ein Fragezeichen und Anführungszeichen sowie Sonderzeichen (zwei Pfeile), während Punkte fehlen. Die Verwendung der Interpunktion lässt den Text bruchstückhaft wirken; zum Teil weicht sie von schriftsprachlichen Normen ab oder ist gänzlich absent („Nester spechte“). Allerdings finden sich keine orthografischen Abweichungen. Mehrfach lässt sich ein Anfangsbuchstabe nicht klar dem Groß- oder Kleingeschriebenen zuordnen („spechte“); einmal ist das Elia offenkundig selbst aufgefallen: Aus einem kleinen w bei „wurzeln“ wurde durch zwei angefügte Striche ein großes. Elia hat viermal mittels Durchstreichungen korrigierend – zweimal orthografisch, einmal inhaltlich ergänzend und einmal nicht zuordbar – in seinen Text nach dem Normsystem des schriftlichen Sprachgebrauchs eingegriffen: Aus einem nicht zu identifizierenden Buchstaben wurde „Teil“ (alternative Lesart: Hier folgt „Teil“ nur auf etwas Durchgestrichenes, ohne damit in einem konkreten Korrekturbezug auf Sprachnormebene zu stehen), aus „könnn“ „können“, aus „wertfolle“ „wertvolle“ und aus „Spru“ nach der Ergänzung „oder komischer“ „Spruch“. Zudem findet sich ein offenbar später eingefügtes „l“ bei „hergestellt“, was sich durch die Enge der Buchstaben sowie die unterschiedliche Strichdicke rekonstruieren lässt. Damit gibt es sechs sichtbare Korrekturen.

Eine Grundstruktur lässt sich kaum erkennen (ohne Grundstruktur); am ehesten wäre sie als diskursiv zu fassen; zu erkennen sind einige wenige deskriptive und explikative Elemente, aber keine äußere Gliederung. Stets ist der Bezug zum Anfangswort „Baum“: Das Wort taucht immer wieder auf, zum Teil wird es im Satz vorausgesetzt („Löcher ~~könn~~ können teilweise bis zu 1000 Jahre alt werden“). Es geht bspw. darum, welche Rolle Bäume für die Welt spielen, was aus ihnen hergestellt werden kann etc. Dabei werden immer wieder einzelne Aspekte angedeutet, wieder abgebrochen und ein neuer, eng an Baum angehafterer Aspekt begonnen. Inhaltlich

wird viel Alltags-, aber auch einiges systematisiertes Wissen, etwa zur Photosynthese oder aus Gedichten, verwendet. Dies legt die Vermutung nahe, dass das Wissen aus Unterrichtsfächern stammt. Der Text wirkt durch die Korrekturen in Teilen, durch das Bruchstückhafte insgesamt aber eher nicht adressat*innenorientiert. Von der Person Elia selbst findet man wenig im Text – weder Formulierung in Ich-Form noch Privates, Bewertungen, Sinneseindrücke oder ähnliches –, was den Eindruck von Selbstdistanz aufkommen lässt. Das Entstandene ist, so lässt sich resümieren, zwar nicht komplett als prozesshaft, aber stärker als prozess- denn als produktorientiert einzustufen und damit eher der konzeptionellen Mündlichkeit denn der konzeptionellen Schriftlichkeit zuzuordnen (s. Tab. 2 in Kap. 7.4).

Schreiberfahrung II



B-16 Politik 2 AS

Politik als Schulfach ist sehr interessant, man erfährt ~~man~~ immer wieder neue Sachen über verschiedene politische Systeme weltweit. Interessant ist, dass eine ~~dem~~ Demokratie nicht immer das beste Mittel sein muss, um ein Land stabil zu halten, es gibt Länder, in denen Diktaturen oder Monarchien ganz funktionieren, politisch. Eine Demokratie ^{das} legt davon sicher ~~stärker~~ gestritten wird, politischer Prozess, Entscheidungsförderung, politischer Zyklus, Bestandteil der Problemlösung etc. Wahlen, Mitbestimmungsrecht des Volkes, die Bundesregierung ist sehr wichtig und hat viel Einfluss und führt sehr viele Entscheidungen, das Kabinett besteht aus den verschiedenen Ministern, Verteidigungsministerien ist ~~zusammen~~ von der Lage, hat auch mit anderen Ländern in der Bundeswehr zu kämpfen. Politik ermöglicht es dem Volk, unter anderem, das Parlament ist die politische Bühne und beschäftigt wie werden die verschiedenen Positionen vertreten, oft es gibt Arbeits- und Redeplattformen, im britischen Parlament geht es sehr viel turbulenter zu, als

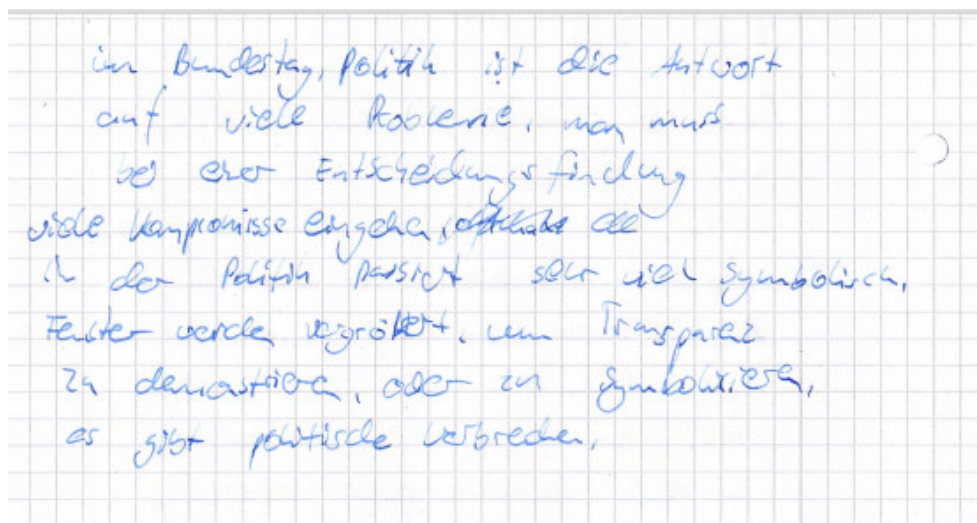


Abbildung 31: Schreiberfahrgung II, Elia (B-16) (Fotografie des Originaldokuments)

Elia hatte im zweiten Setting die Anfangswörter „Politik“, „Geschichte“, „Naturwissenschaften“, „Haus“ und „Uhr“. Er entschied sich für „Politik“, was er als Überschrift seinem Text voranstellte. Der Text besteht aus 184 Wörtern und ist damit etwa genauso lang wie der erste. Es finden sich drei kurze Schlaufen über den Text verteilt und damit weniger Schlaufen als im ersten. Inhaltlich stehen das Schulfach Politik und darüber Themen wie Politik in anderen Ländern sowie allgemeine Aspekte von Politik im Fokus. Immer wieder ist die Rede von der Funktion von Politik – meist in Bezug auf Deutschland – und davon, welche politischen Systeme es gibt; zum Ende des Textes geht es um die symbolische Seite der Politik sowie um politische Verbrechen. Das Thema des Anfangswortes und wird in rascher Abfolge aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet (etwa „Deutschland“, „Minister“, „Verteidigungsministerin“, „Ursula von der Leyen“, „aktuelle Skandale“ etc.). Erneut ist keine klare Grundstruktur ist zu erkennen; sie lässt sich abermals am ehesten mit sowohl diskursiven als auch explikativen Elementen fassen.

Der Text besteht aus eher kurzen und schnell wechselnden gedanklichen Einheiten, die im Vergleich zum ersten Text etwas länger ausfallen. Die Gedanken wirken etwas zusammenhängender, sind aber erneut sprunghaft. Auch dieser Text besteht aus vielen Teil-, aber auch einigen ganzen Sätzen. Genau wie in der ersten Schreiberfahrgung werden keine Punkte verwendet. Als einzige Interpunktion verwendet Elia Kommata, die den Text bruchstückhaft und teilweise mündlich wirken lassen. Die Kommata werden auch an Stellen gesetzt, an denen im Sinne der schriftsprachlichen Norm ein Punkt korrekt gewesen wäre. Es finden sich lediglich zwei nicht korrigierte orthografische Abweichungen (vom Schriftsprachsystem) – beide im Bereich der Groß- und Kleinschreibung: „mitbestimmungsrecht“ und „Funktionieren“. Ansonsten hat Elia dreimal zuerst Kleingeschriebenes am Wortanfang mit Großbuchstaben über- oder nach Durchstreichung neugeschrieben („Schulfach“, „Entscheidungen“, „~~pe~~“ zu „Politik“), womit sich eine Orientierung am Normsystem der Schriftsprache zeigt. Weitere Korrekturen kommen durch Durchstreichungen zustande: Interessanterweise wurde aus „~~Dem~~“ „Demokratie“. Hier lässt sich vermuten, dass Elia zuerst etwas über Demokratie schreiben wollte, dann doch nicht und dann doch wieder. Aus „~~streiten~~“ und einem durchgestrichenen nicht zu identifizierenden Wortteil davor wird „gestritten wird“. Kurz davor wurde „dass“ ergänzt, sodass sich hier eine grammatikalische Korrektur in zwei Schritten zeigt. Das Z bei „Zyklus“ überschreibt einen nicht

mehr zuzuordnenden Buchstaben. Vor „*mehreren Skandalen*“ wurde „*ei*“ durchgestrichen. Hier wurde mitten im Schreiben korrigiert, wenn man davon ausgeht, dass „*ei*“ zu „*einem*“ werden sollte. „*beschäftigt*“ wurde gestrichen, um zunächst zu erläutern, was auf der politischen Bühne passiert. Bei „*... man muss bei einer Entscheidungsfindung viele Kompromisse eingehen*“ wurde ~~oftmals~~ *oftmals* durchgestrichen. „*oftmals*“ kann sich auf die Häufigkeit der Kompromissbildung beziehen oder es sollte ein neuer Aspekt begonnen werden, der wieder verworfen wurde. Es folgt eine Schlaufe – eine kurze Pause im fortlaufenden Schreiben –, bevor es um die Symbolik von Politik geht. Somit zeigen sich viele Korrekturen unterschiedlicher Aspekte (inhaltlich, grammatikalisch, orthografisch) und Arten (Durchstreichungen, Ergänzungen, Ersetzungen).

Auch dieser Text zeigt – außer, dass er Politik als Schulfach „*sehr interessant*“ findet und es für ihn „*interessant ist, dass ~~Dem~~ Demokratie nicht immer das beste Mittel sein muss, um ein Land stabil zu halten*“ – nicht viel von der Person Elia und wirkt selbstdistanziert. Abermals finden sich weder Formulierungen in Ich-Form, Autobiografisches, Einstellungen oder Werte. Aufgrund seiner stärkeren Kohärenz im Vergleich zum ersten Text und der vielen Korrekturen, mit denen die Normen der Schriftsprache erfüllt wurden, wirkt der Text etwas leser*innen- bzw. adressat*innenorientierter. Zudem wird viel erklärt – etwa, woraus ein Kabinett besteht, welche Funktionen Politik erfüllt –, was diesen Text expliziter als den ersten wirken lässt. Zusammenfassend lässt sich auch dieser Text eher der Prozessorientierung zuordnen, wenngleich er durch die explikativen Elemente, die stärkeren Korrekturen sowie die etwas höhere Satzartigkeit als etwas produktorientierter eingestuft werden kann.

Schreiberfahrung III

0-16 10.30 3. AS

Sprache
 Español
 Text auf Spanisch
 Feder tasche
 Englisch

Text auf spanisch Anderssprachige Literatur
 venir a la playa corse corse chico
 Spanische Texte sind sehr viel interessanter
 als deutsche, einfach weil Spanisch eine andere
 Sprache ist. Leider haben wir in der Schule
 noch nie Erfahrungen mit spanischer
 Literatur gemacht. Das wäre eigentlich ein
 sehr spannendes Thema, denn das
 Lesen spanischer, englischer oder französischer
 Texte ist immer interessant. Es kann
 hierbei nicht auf die Sprache an die
 gewöhnt vor allem ist es beeindruckend,
 zu sehen, wie kreativ die Autoren
 beim Schreiben ausländischer Bücher
 vorgehen sind, und wie schade es
 teilweise ist, dass die Qualität der
 Autoren bei einer stumpfen Übersetzung
~~verloren~~ untergeht. Besonders Bücher,
 wie zum Beispiel Harry Potter, die
 man meistens ja auch schon auf Deutsch
 gelesen hat sind ~~klare~~ die große

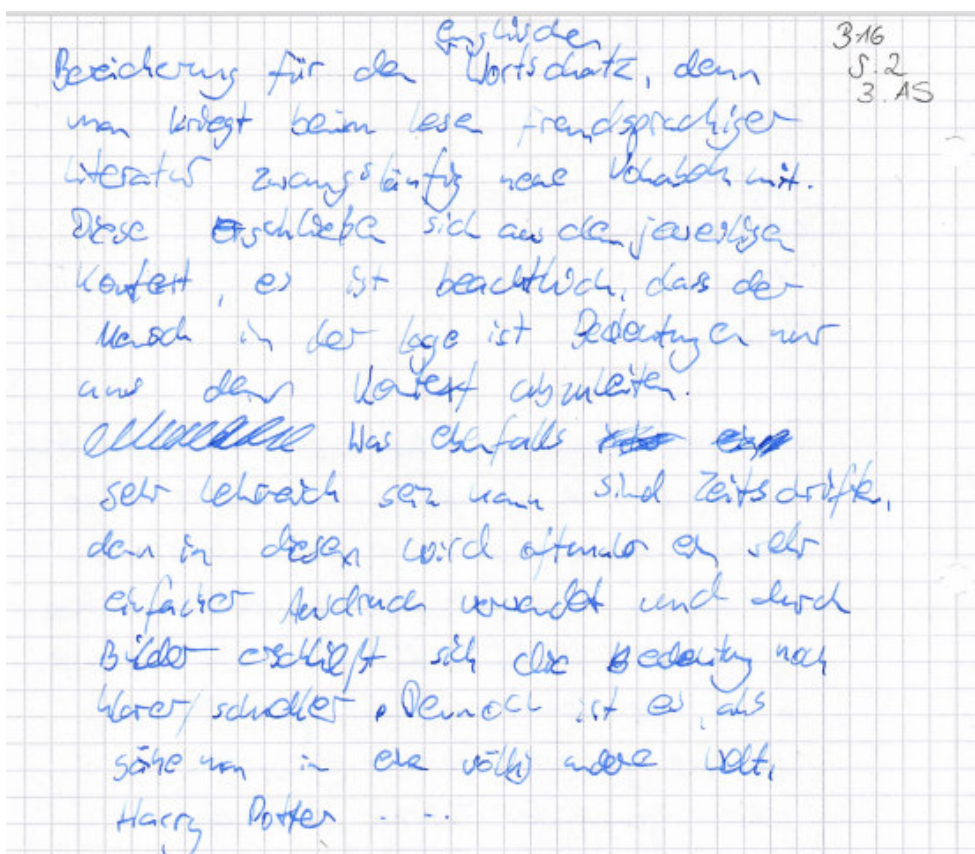


Abbildung 32: Schreiberfahrung III, Elia (B-16) (Fotografie des Originaldokuments)

Bei diesem Text fällt auf, dass er im Vergleich zu den anderen beiden sehr viel schwieriger zu lesen ist und das Schriftbild chaotischer wirkt. Elia hatte die Anfangswörter „Sprachen“, „Español“, „Text auf Spanisch“, „Federtasche“ und „Englisch“. Er hat „Text auf Spanisch“ umkreist und zunächst als Überschrift gewählt und aufgeschrieben, dann allerdings durchgestrichen und durch „Anderssprachige Literatur“ ersetzt. Elia hat also sein Thema noch einmal geändert. Danach folgt ein spanischer Songtitel „Vamos a la playa“.

Der Text umfasst 206 Wörter und ist damit etwas länger als die anderen beiden. Diesmal gibt es nur eine Schlaufe aus elf Einzelschlaufen, nach der ein gedanklicher Wechsel stattzufinden scheint (s. u.). Thematisch bleibt Elia bei anderssprachiger Literatur, zunächst geht es v. a. um spanische, dann durch den Bezug auf Harry Potter um englische. Spanische Texte findet Elia „sehr viel interessanter als deutsche“; das Lesen spanischer Literatur hält er für ein kaum beachtetes, aber „sehr spannendes Thema“ in der Schule. Hier ergibt sich eine Gemeinsamkeit zum ersten Text, in dem es um das Fach Politik als ebenfalls *interessantes* Fach in der Schule ging. Das Anfangswort zieht sich fast durchgängig durch den Text, indem der Mehrwert anderssprachiger Literatur einmal über die in Elias Wahrnehmung dort noch sichtbare kreative „Genialität der Autoren“ und einmal als Werkzeug für die Erweiterung des Wortschatzes beschrieben wird. Kurz darauf folgen die o.g. Schlaufen und es taucht der neue Aspekt „Zeitschriften“ als weitere Vokabellernmöglichkeit auf. Der Text hat dadurch sowohl diskursive als auch argumentative Elemente; eine kohärente Grundstruktur bzw. ein klares Textmuster weist er nicht auf.

Die gedanklichen Einheiten sind im Vergleich zu Elias ersten Schreiberfahrungen eher lang und wirken zum großen Teil verbunden. Elia hat in den ersten beiden Texten keinerlei Punkte verwendet – in diesem finden sich sieben, die vergleichsweise stärker satzartige Gebilde abschließen und damit eine höhere Orientierung an den Konventionen der Schriftlichkeit vermuten lassen. Er verwendet auch Kommata, zum geringeren Teil fehlerhaft, zum größeren Teil passend (jeweils innerhalb des Normsystems Schriftsprache). Es wurde auch ein Schrägstrich verwendet („*klarer/schneller*“). Der Text schließt mit Auslassungszeichen, wodurch er unfertig wirkt, wofür der Verfasser sich aber im Klaren ist. Es findet sich nur eine Orthografieabweichung („*meißtens*“). Korrigiert wurden neben Groß- und Kleinschreibung („*erschließen*“, „*Bedeutungen*“ – beide Stellen sind wegen der schweren Lesbarkeit nicht einwandfrei als Korrekturen zu identifizieren) in diesem Text auch längere Passagen: Neben einer Ergänzung („*englischen*“) finden sich fünf Durchstreichungen, eine über einen angefangenen Satz von zehn Wörtern. Eine weitere Durchstreichung wurde in der Überschrift vorgenommen (s. o.).

Zusammenfassend lässt sich dieser Text aufgrund der ausgeprägteren Satzartigkeit sowie der längeren Korrekturen stärker als die vorangegangenen der Produktorientierung und damit der Fokussierung von Schriftlichkeit im Sinne einer eigenständigen Produktion von Text in Orientierung an den Konventionen des schriftlichen Sprachgebrauchs zuordnen, auch wenn er kein Textprodukt im engeren Sinne ist.

18.3 | Explizite Äußerungen zu den Veränderungen

Ein zentrales Thema in Elias Gruppe waren die – von der Gruppe selbst aufgestellten – Kriterien, beim Anfangswort zu bleiben und einen Fließtext zu schreiben (zu Elias Reflexionen über das Zustandekommen und Auflösen der Regeln s. u.):

[...] wir haben immer darüber diskutiert, wie weit wir vom Thema abgeschwiffen sind [...].
(Z. 1f.)

[...] dann war man insoweit schon ein bisschen eingeschränkt, dass man dann eher wieder sich auf sein Thema besinnen sollte, auch wenn das ein einzelnes Nomen war oder so, und dann wieder geguckt hat, dass man dazu was aufschreibt. Das war schon wichtig für uns. (Z. 16–19)

Da haben wir dann gesagt, ja Stichpunkte sind vielleicht NICHT so das, was hier erwünscht ist, deswegen ging das dann in die Richtung Fließtext. (Z. 340–342)

Elias Veränderungen über die drei Schreiberfahrungen hinweg lassen sich als Anpassung an diese Ziele lesen und er selbst äußert im Interview, dass er sich aufgrund der Diskussionen in der Gruppe an die dort bestimmten Regeln, wie die Aufgabe zu erfüllen sei, angepasst hat. Gerade das Nichtabschweifen sei „*geltendes Gesetz sozusagen*“ gewesen. Entsprechend hat Elia während des Schreibens eine Selbstkontrolle eingesetzt und sich bemüht, beim Thema zu bleiben:

JA, das, das war dann irgendwie schon so, da, da hat das Denken vielleicht eingesetzt. Ich weiß es nicht, weil, an dem Punkt, wenn man dann merkte, oh, jetzt gehe ich aber gerade weg. Da war, gab es dann schon so einen kleinen Schub, wo man dann dachte, NÖÖP (Geräusch), zurück, beim Thema bleiben. (Z. 94–97)

Zudem hat er beim zweiten und dritten Mal die Themen bewusster ausgewählt, um mehr schreiben zu können:

Beim ersten Mal [...] haben wir einfach alles aufgeschrieben, was sich in unserer Umgebung befand, und beim zweiten Mal und dritten Mal waren wir vorgewarnt und da hatten wir dann TIEF tieferreichende (lachend) philosophische Themen vielleicht angerissen teilweise, die dann auch ein bisschen komplexer waren. (Z. 139–145)

Beim dritten Mal, als sich sein Text weiter vom Anfangswort entfernte, hat er eingegriffen, indem er das Anfangswort und damit die Überschrift verändert hat: „[...] und ehe ich dann den halben Text nochmal weggestrichen hätte, hätte ich dann, habe ich dann einfach das Thema nochmal kurz ein bisschen geändert [...].“ (Z. 50–52)

Während diese Vorgänge aufgrund dieser Äußerungen als bewusst eingeordnet werden, habe er nach eigenen Aussagen eher „*unbewusst*“ durch die Settings hinweg und aufgrund der wiederum von der Gruppe angenommen (und von Elia später so reflektierten) Erwünschtheit eine Entwicklung von Stichpunkten hin zu einem Fließtext gemacht. Entsprechend beschreibt er die veränderte Form:

[...], ich habe es tatsächlich beim dritten Mal erst geschafft, einen richtigen Fließtext zu schreiben. Beim ersten und zweiten Mal waren es eher so Stichpunkte und beim zweiten Mal war es dann, auch mit Sätzen, also, es ging hin von Stichpunkten zu Stichpunkten und Sätzen und dann zu ganzen Sätzen. Also, der Text hat sich verändert. Die Form des Textes hat sich verändert und der wurde flüssiger. (Z. 326–331)

Die von Elia skizzierten Veränderungen in Richtung eines möglichst kohärenten Textprodukts zeigen sich auch in einer zunehmend stärkeren Satzartigkeit der Produkte (s. Schreiberfahrungen I–III).

18.4 | Eingesehenes Schreibprozesswissen

Äußere Funktion (RE 1; z. T. RE 2)

Elia hat aus der Aufgabe Regeln abgeleitet; d. h., das automatische Schreiben ist für ihn nicht frei, sondern mit Zwang verbunden. Er produziert aus der offenen Aufgabe Erwartungserwartungen, arbeitet sich sowohl an möglichen Rezipient*innen und potenziellen Bewerter*innen als auch an den Mitschreibenden im sozialen Vergleich ab. Dahinter steht sein Wunsch, alles richtig zu machen. Sein Ziel ist es, die Aufgabe gut zu erfüllen. Die selbst aufgestellten Kriterien zur optimalen Aufgabenerfüllung (die dann innerhalb der Gruppe verglichen werden, s. u.) sind folgende:

Kriterium 1: beim Anfangswort als Thema bleiben

Das war so schwer, bei der Sache zu bleiben dann teilweise bei sowas. (Z. 7f.)

[...] und dann war man insoweit schon ein bisschen eingeschränkt, dass man dann eher wieder sich auf sein Thema besinnen sollte [...] Ich glaube, das war auch so eine Zwangsvorstellung von uns allen. Wir haben uns da alle vielleicht ein bisschen zu verrückt gemacht. Auf jeden Fall hatten wir diesen, diesen Begriff und dann haben wir, irgendwie hat sich das so eingelebt sozusagen, dass wir immer zu DIESEM Begriff was aufschreiben. Abschweifungen kam für uns gar nicht infrage. (Z. 16–28)

Kriterium 2: einen Fließtext in ganzen Sätzen schreiben

Da haben wir dann gesagt, ja Stichpunkte sind vielleicht NICHT so das, was hier erwünscht ist, deswegen ging das dann in die Richtung Fließtext. (Z. 340–342)

Kriterium 3: viel schreiben (und Anpassung der Themenwahl zugunsten der Kriteriumserfüllung)

[...] wir sind darauf zu sprechen gekommen, wie wir uns GEGENSEITIG wahrgenommen haben, während des Schreibens. Das war tatsächlich auch so. Man hat manchmal rübergeschickt, was der andere macht, und dann sieht man, oh, der schreibt so viel. Und dann haben wir auch festgestellt, dass man sich von anderen noch teilweise ein bisschen beeinflusst fühlt, wenn sie mehr schreiben oder so, dass man dann auch noch probiert, noch mehr zu schreiben. Oder man sieht, oh, alle schreiben so schnell, dann fühlt man sich vielleicht leicht unter Druck gesetzt. Also einfacher Gruppenzwang. [...] (Z. 110–117)

Jeder hat dann überlegt so, jetzt will ich aber was haben/ wo ich dann vielleicht ein BISSCHEN mehr darüber schreiben kann. (Z. 244–246)

Zudem werden die anderen Schreiber*innen als potenzielle Konkurrent*innen bzw. diese und ich oder eine mitgedachte unbestimmte oder reale Lehrkraft als angenommene Bewerter*innen wahrgenommen. Elia bewegt sich mit solchen Äußerungen im Bereich der konventionellen Textproduktion und ruft implizit seine Zielvorstellung eines spezifischen zu erstellenden Produkts sowie die Schreibumgebung mit möglichen Kritiken, Kritiker*innen und/oder Kollaborateur*innen (Hayes 2012) auf. Die Reflexionen sind sehr subjektiv und wenig verknüpft. Entsprechend lassen sie sich v. a. der Reflexionsebene 1, in Teilen Reflexionsebene 2 zuordnen.

Einfluss der äußeren Funktion auf Produktfokus/Form (RE 2)

Um die von ihm implizierten Erwartungserwartungen zu erfüllen, versucht Elia sich beim Schreiben „ZUSAMMENZUREIßEN“ und sein Denken so zu steuern, dass man „sich auf sein Thema besinn[t]“. Hierzu hat „man da dann so 'ne Selbstkontrolle vielleicht auch teilweise ein[ge]führt“, die sich auf der – mit Hayes gesprochen – Kontrollebene anschaltet (Hayes 2012), sobald die angenommene Regel verletzt wird. Es wird deutlich, wie klar sich Elia in seinem Denken während des Schreibens selbst wahrgenommen hat:

JA, das, das war dann irgendwie schon so, da, da hat das Denken vielleicht eingesetzt. Ich weiß es nicht, weil, an dem Punkt, wenn man dann merkte, oh, jetzt gehe ich aber gerade weg. Da war, gab es dann schon so einen kleinen Schub, wo man dann dachte, NÖÖP (Geräusch), zurück, beim Thema bleiben. Da war dann schon vielleicht so ein bisschen Denkprozess inbegriffen (4), aber es war nicht so, dass ich die ganze Zeit gedacht habe, oh, bleib beim Thema, bleib beim Thema. Das kam dann nur so impulsartig, kann man das beschreiben. (Z. 94–100)

Auch, dass bewusst „tieferreichende (lachend) philosophische Themen“ als Anfangswörter gewählt wurden, zeigt, dass die Schreibumgebung im Sinne einer äußeren Funktion als Erwartungserwartung in den Schreibprozess hineinwirkt (s. o.). Elia hat in Anpassung an die sich wiederholende Schreibsituation gehandelt (s. Kap. 13.1; Beaufort 2014).

Elia reflektiert, dass die eingeführte Selbstkontrolle in der Schule gründen könnte:

[...] Abschweifungen kam für uns gar nicht infrage. Das war einfach so, ich glaube, das liegt vielleicht auch an der Schule mit, dass man dann weiß, ich bleibe bei diesem Thema, und dass man da dann so eine Selbstkontrolle vielleicht auch teilweise einführt. (Z. 27–30)

Auch der Gruppenzwang, der „in der Schule immer“ vorhanden sei, sei laut Elia ein Grund fürs Weiterschreiben – und nicht etwa der Impuls, der im Setting gegeben wurde:

Man sieht das ja, es ist immer so, wenn alle schreiben, dann möchte man natürlich auch noch weiterschreiben. Das IST ja einfach das Prinzip des Gruppenzwangs [...] Das ist aber auch ansonsten in der Schule immer so. Wenn man sieht, alle schreiben noch, dann schreibt man auch. Oder gibt sich die Mühe. (Z. 263–268)

Elia reflektiert sein Handeln und kennzeichnet es als durch die Umgebung beeinflusst. Schule, Mitschüler*innen, Gruppenzwang – Elia spricht explizit aus, dass diese äußeren Faktoren sowohl zu seiner Selbstkontrolle während des Schreibens als auch zum ständigen Weiterschreiben geführt haben. Durch die kausale Verknüpfung lassen sich diese Äußerungen auf Reflexionsebene 2 verorten.

Äußere Funktion führt zu einer vertexteten Form über einen Produktfokus im Schreiben (RE 2)

Das Nachdenken über die vertextete Form findet sich bei Elia als eine Produktorientierung beim Schreiben. Diese ist beeinflusst durch die angenommene Schreibumgebung (äußere Funktion): Die Gruppe hat als Zielvorstellung einen langen Fließtext, der sich kohärent innerhalb eines Themenbereichs bewegt. Entsprechend wird die entstandene Form innerhalb dieses vorgestellten Rahmens reflektiert: „[...] *ich habe es tatsächlich beim dritten Mal erst geschafft, einen richtigen Fließtext zu schreiben. [...] Also, der Text hat sich verändert. Die Form des Textes hat sich verändert und der wurde flüssiger. [...]*“ (Z. 326–331). Zunächst bekundet Elia: „*[D]as ist einfach irgendwie so passiert*“ (Z. 336), reflektiert dann aber von selbst, dass die Gespräche der Gruppe, die sich häufig um die Erwartungserwartungen drehten, einen Einfluss auf den Fokus und damit auf die Form hatten:

Also, ähm, ich habe immer dann gehört zwar schon, vielleicht war das so, weil die anderen haben dann immer erzählt, dass sie schon Fließtexte geschrieben haben, und da hat man natürlich auch die Form verglichen dann/ (.) und dann ging das irgendwie so in diese Richtung, dass man dann auf Fließtexte kam. Weil, das ist ja dann auch automatisches Schreiben. Da haben wir dann gesagt, ja Stichpunkte sind vielleicht NICHT so das, was hier erwünscht ist, deswegen ging das dann in die Richtung Fließtext. (Z. 336–342)

Prozessfokus (RE 1; z. T. RE 2)

Zum einen leuchtet die Prozessorientierung auf, wenn sie der Aufgaben- und Zielvorstellung (beim Thema bleiben) untergeordnet wird. Elia hat sich selbst das „Durch-die-Themen-Purzeln“ und das Denken verboten:

[...] das ist tatsächlich passiert, dass, man wollte dort etwas aufschreiben, man hatte dann NOCH einen schönen Gedanken/ (.) und normalerweise wäre man dann vielleicht in einem Gespräch durch die, durch die THEMEN gepurzelt so ein bisschen/ [...] hin zu einem ganz anderen Thema [...] Das war so schwer, bei der Sache zu bleiben dann teilweise bei sowas. (Z. 38)

[...] und man durfte irgendwie dabei nicht denken, weil, wenn man dann GEDACHT hat, dann KAM man auf was Neues und dann wollte man in diese Richtung schreiben, aber das durfte man ja nicht so ganz [...]. (Z. 13–16)

Elia scheint sich zum Teil das eine vorgenommen (beim Anfangsthema bleiben), aber das andere gemacht (Schreibprozessorientierung) zu haben. Da er aber die angenommene Regel nicht verwerfen kann und seinen Text nicht streichen möchte, passt er kurzerhand das Thema

an den Text an. Indem das Anfangswort und nicht der Text gestrichen wird, wird zwar die angelegte äußere Funktion des Schreibens dem Prozess untergeordnet; sie bleibt aber als Erwartungserwartung wirksam, da Elia die Regel – noch nicht – verwirft:

Aber ich habe auch beim letzten Text gemerkt, dass ich dann das Thema, habe ich dann nochmal kurz UMBENANNT, weil, also, das ist mir dann passiert, da habe ich dann geschrieben und dann habe ich gemerkt, AH, du schreibst jetzt ja in eine ganz andere Richtung, und ehe ich dann den halben Text nochmal weggestrichen hätte, [...], habe ich dann einfach das Thema nochmal kurz ein bisschen geändert [...]. (Z. 47–52)

Auch seine Äußerung, dass er beim dritten Mal das Anfangswort bewusster gewählt habe – „*tieferreichende (lachend) philosophische Themen*“ (Z. 144) – verdeutlicht, dass die Schreibumgebung Elias Schreiben den Rahmen gibt. An seiner Formulierung „durch die Themen gepurzelt“ zeigt sich seine Assoziation der Ähnlichkeit des automatischen Schreibens zum Gespräch bzw. zur Mündlichkeit, auch wenn er den Vergleich auf einer objektiven Ebene nicht expliziert.

Obwohl Elia viele Äußerungen tätigt, die mit der Schreibumgebung und deren Einfluss auf die Orientierung im Schreiben, die Selbstkontrolle während des Schreibens sowie auf die Form der entstandenen Texte im Zusammenhang stehen, und damit zahlreiche Aspekte von Hayes Modell (2012) im Sinne einer konventionellen Textproduktion aufruft, kommt bisweilen auch noch ein ganz anderer Aspekt zum Tragen: Elias Wahrnehmung eines freien Schreibens, das den Prozess fokussiert bzw. zumindest zum Teil von seinen Vorstellungen vom Zielprodukt losgelöst scheint. Elia beschreibt genau, wie neue Ideen und Gedanken während des Schreibens automatisch entstanden sind:

Sondern es ist so, man kriegt auf einmal so, vielleicht auch, ist es auch nur ein GEFÜHL, was dann kurz reinblitzt oder so. Oder man kriegt Bilder/ und DIE werden dann auf einmal, die schreibt man dann auf [...]. (Z. 205–207)

Ich habe einfach geschrieben, was gerade so, auch wenn man über alltägliche Dinge wie Tür oder so geschrieben hat, da kam dann IRGENDWAS rein. Irgendwas Lächerliches [...]. (Z. 65–67)

Das kam alles rein. Und dann, es war auch nicht so, dass ich dann den Gedanken hatte, jetzt schreibst du über Blablabla, sondern es kam dann einfach noch ein Gedanke auch zu dem Satz noch und dann habe ich den weiter ausgebaut und so ging das dann weiter. Also da habe ich gar nicht groß überlegt, was könnte man noch schreiben. Das war, das kam dann einfach auch. (Z. 78–83)

Hier wirkt es so, als sei er frei ins passive Empfangen von Gefühlen, Bildern und Gedanken gegangen und habe dann filterlos und ohne Bewertung „*einfach geschrieben, was gerade so [...] kam, [auch] Lächerliches*“, ohne unpassende Ideen zu verwerfen.

Zusammenfassend lässt sich Elias Ambivalenz zwischen Regelkonformität und dem Sich-einlassen auf das automatische Schreiben, das seinen Aussagen zufolge durch die Selbstkontrolle („NÖÖP“; Z. 96) „*schon ein bisschen eingeschränkt*“ (Z. 16) gewesen ist, erkennen. Elia hat die Erfahrung des automatischen Schreibens gemacht und reflektiert. Er bewegt sich aber stets innerhalb des von ihm gesetzten Rahmens (äußere Funktion, s. o.), sodass sich die Reflexionstiefe der Äußerungen zum Teil auf Reflexionsebene 1, zum Teil auf Reflexionsebene 2 verorten lässt.

Innere Funktion und Einfluss auf die Prozessorientierung (RE 1/2)

Elia betont einerseits die von ihm angenommenen Regeln, nimmt andererseits aber auch die Funktionen wahr, die das automatische Schreiben mit seiner Bewertungsfreiheit erfüllen kann. Anzunehmen ist, dass Elia die metakognitive oder epistemische Funktion (s. Kap. 7.5) erkennen kann, weil er zum Teil automatisch in die offene Prozessorientierung gekommen ist: „[...] *beim Schreiben entfaltet sich das dann auch so ein bisschen, wenn man dann dabei ist*“ (Z. 52f.).

Weitere Äußerungen, die sich dem Aspekt der inneren Funktion zuordnen lassen, betreffen das Thema Kreativität, die ihm insbesondere im Unterschied zum normalen Unterricht und speziell zum Deutschunterricht auffällt:

Es ist tatsächlich eine ziemliche Auflockerung des Unterrichts, weil man auch, wenn wir immer in so vollgepackten Wochen sind und dann immer konsequent arbeiten müssen und viele Aufgaben haben, dann ist automatisches Schreiben eine ziemliche Abwechslung, weil man einfach kreativ sein kann, weil die Kreativität, die fehlt in vielen Bereichen in der Schule einfach, und wenn man dann automatisches Schreiben in der Schule macht, dann, äh, hat man die Möglichkeit, das einfach mal zu entfalten [...]. (Z. 415–420)

Ich denke, es wäre in manchen Bereichen viel hilfreicher als Mindmaps. Weil Mindmaps oder so, da ist man strukturierter vielleicht, aber andererseits fehlen dann vielleicht kreativere Gedanken, die da im/ sonst im Deutschunterricht manchmal an manchen Stellen sehr passend sind und auch einfach notwendig, und das gibt einem die Möglichkeit, sich noch ein bisschen mehr zu entfalten. (Z. 439–443)

Neben der Offenheit, die Kreativität entstehen lässt, klingt noch eine weitere Funktion an: Das automatische Schreiben kann in Elias Wahrnehmung genutzt werden, um auf „*passend[e] [Gedanken]*“, die „*auch einfach notwendig*“ seien, zu kommen. Elia erkennt als Funktion des automatischen Schreibens, durch die offerierte Freiheit Kreativität und viele Gedanken im Schreibprozess entstehen zu lassen (Ebene 2). Zugleich werden diese Gedanken von ihm bewertet (sie müssen passen) und einem Ziel untergeordnet, sodass auch diese Äußerungen sich wiederum fast der äußeren Funktion zuordnen lassen. So ist auch Elias folgende Äußerung einordbar: Man könne „*den Ausdruck und das Ausdrucksvermögen [schärfen]*“ (Z. 422) und „*Texte schreiben [trainieren]*“ (Z. 423f.). Wie Janne verweist Elia auf eine Übung des Schreibens durch Schreiben und stellt damit eine Verbindung zum Deutschunterricht generell her.

Konventionelle und unkonventionelle Textproduktion – Äußere Funktion, Orientierung im Schreiben, Innere Funktion (RE 2)

Die folgende Schlüsselstelle zeigt zum einen, dass Elia über die Reflexion in der Gruppe erkennt, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gab, die Aufgabe wahrzunehmen. Zum anderen zeigt sie den von Elia erkannten (von ihm noch nicht ganz verallgemeinerten) Unterschied zwischen konventionellem Schreiben, das sich an Vorgaben hält, sich damit an der Schreibumgebung ausrichtet und bei dem auf ein Produkt hingearbeitet und das Schreiben entsprechend strukturiert wird, und dem automatischen Schreiben als unkonventionellem Schreiben, das keine Regeln hat, dadurch „*entspannter*“ ist und bei dem mehr kreative Gedanken (innere Funktion) entstehen können – auch wenn zum Schluss wieder der Gebrauchscharakter aufscheint (RE 2):

Ja. Wenn, also, es das war, da ging es in der Gruppe tatsächlich weit auseinander. Manche sagten, es ist viel schwieriger als Schulaufgaben, andere sagten dann wiederum, das sei leichter. Ähm, ich kann nur sagen, wenn man das methodischer machen würde zum Beispiel. Es gibt ja so Sachen wie Mindmap, Stichpunkte und so weiter. (.) Es ist beim automatischen Schreiben

GUT, weil man kann alles aufschreiben eigentlich so. Man muss jetzt nicht denken, oh, das brauche ich noch oder so weiter. Also, man kann einfach schreiben, was man denkt/ und, ähm, wenn man andere Sachen macht, hat man noch VORGABEN, und manche fanden es leichter, wenn man Vorgaben hätte und sich daran dann konkret halten muss und dann auf irgendetwas hinarbeitet. Dass das leichter zu beschreiben ist oder dann auch zu erarbeiten, und andere sagten, ja, das ist viel schöner, wenn man kreativ sein kann und, ähm, keine festen Regelungen hat. Ich selbst muss sagen, ich finde das, ähm, wenn man kreativ schreiben kann, ein bisschen schöner. Das ist entspannter und dann hat man, dann kommt man vielleicht auch nochmal auf Sachen, auf andere Inhalte, wo man ansonsten gar nicht hinkommt, und das kann man dann vielleicht auch noch irgendwie, wenn man das methodisch machen würde, könnte man das auch noch gebrauchen. Also man kommt auf jeden Fall auf viel mehr Gedanken dann. (Z. 297–312)

Hinterfragen und Auflösen der Schreibumgebung als äußerer Funktion (RE 3)

Einerseits spielen die implizierten Erwartungserwartungen eine große Rolle, andererseits erkennt Elia innere Funktionen des automatischen Schreibens und kann – auch in Abgrenzung zu anderen Aufgaben – ein Schreiben schildern, welches durchaus eine Prozessorientierung erkennen lässt. Im Interview tut er, was er in den Schreiberfahrungen und gemeinsamen Reflexionsgesprächen nicht – oder nicht sichtbar – getan hat: Er hinterfragt seine und die Annahme der Gruppe, nicht abzuschweifen zu dürfen, und arbeitet damit an seiner Ambivalenz, die bereits (s. o.) deutlich wurde:

Wir haben halt immer darüber geredet und dann/ es war immer schon so, man WOLLTE eigentlich gerne was anderes schreiben. (.) Ich denke, man hätte das auch getan/ aber es war irgendwie schon so, dass alle gemerkt haben, so, da ist jetzt irgendwie so, es war, wir wussten nicht genau, ob das die Aufgabe war, deswegen, wir haben auch gar nicht dann groß gefragt. Hätten wir vielleicht mal tun sollen und deswegen, ähm, haben wir das dann, das war dann geltendes Gesetz sozusagen. Das hat (schmunzelnd, lachend) auch gar keiner gefragt oder so und deswegen war das dann, das galt dann, nicht weg zu, abzuschweifen. (Z. 34–41)

Als Elia berichtet, dass „[...] Stichpunkte sind vielleicht NICHT so das [sind,] was hier erwünscht ist, deswegen ging das dann in die Richtung Fließtext“, frage ich nach: „Das, was erwünscht ist?“, woraufhin Elia dieses Kriterium der angenommenen korrekten Aufgabenerfüllung hinterfragt:

Ja, das ist dann auch wieder diese Sache, weil wir hatten ja gar nicht so viele Angaben zu einer Aufgabe zum Beispiel. Es wurde ja nur gesagt, schreibt, was euch dazu einfällt/ und dann haben wir ja nicht nachgefragt/ (.) wir wussten das nicht und dann haben wir uns vielleicht auch SELBST ein bisschen in Schranken gewiesen und für UNS dann in der Gruppe, obwohl das keiner groß mitbekommen hat, die Aufgabe bestimmt. Obwohl keiner einen/ [...] Arbeitsauftrag gegeben hat. Also, das ging schon mit der Gruppe in die Richtung dann durch diese Besprechungen. (Z. 346–356)

An diesen beiden Äußerungen macht Elia deutlich, dass er (nun) weiß, dass es eigentlich keine Vorgaben gegeben hat – dass also weder beim Thema geblieben noch ein Fließtext geschrieben werden musste. Unklar ist, ob er für diese Erkenntnis die Wiederholungen des Settings brauchte, den Abstand, um aus einer Distanz auf das eigene Handeln zu blicken, oder die Anregung durch das Interview. In Elias Augen hat die Gruppe aus einer Eigendynamik heraus Kriterien zur Aufgabenerfüllung aufgestellt – und zwar unbewusst, ohne dass es jemand „groß mitbekommen hat“. Durch meine Nachfrage „Warum, glaubst du, ist das so gelaufen, dass ihr euch selbst ...?“ setze ich zwar einen Fokus, die Erklärung liefert aber natürlich Elia, der einen

Rahmen aus Gesellschaft – Schule – Unterrichtsfächer – Experiment aufspannt und den sozialen Vergleich als konstitutiv für die Regelaufstellung und Schreibhandlungen innerhalb der Gruppe sieht:

Ja, das ist einfach so, weil wir irgendwie immer alle zusammenarbeiten und so. Dann sollen die Ergebnisse in der Schule, zum Beispiel in Matheaufgaben, dann sollen die immer dicht beieinanderliegen, weil in Mathematik gibt es entweder EIN richtiges Ergebnis oder, eine, und wenn man dann sowas schreibt, dann guckt man ja, vergleicht man sich einfach immer. Man fängt an, sich zu vergleichen/ [...] und wenn man sich vergleicht, dann, und guckt, was die anderen gemacht haben, probiert man sich anzupassen. Das ist in unserer Gesellschaft, glaube ich, auch einfach so und das wird dann auch auf die Schule übertragen und auf solche Experimente und Angaben dann auch in gewisser Weise. Wenn es auch nur leicht ist, aber das wird übertragen, dass man sich anpasst. (Z. 360–372)

Elia schildert, dass es eigentlich keinen Arbeitsauftrag gegeben habe, die Gruppe aber automatisch danach gesucht und ohne weitere Nachfragen „*die Aufgabe bestimmt*“ hat. In der Gesellschaft sei der soziale Vergleich laut Elia ebenfalls stets handlungsbestimmend – das sei „*auch einfach so*“ – und werde „*dann auch auf die Schule übertragen*“ und von dort aus „*auf solche Experimente und Angaben dann auch in gewisser Weise*“. Dahinter steht die Idee der Anpassung. Elias zufolge wird verglichen, um sich anzupassen: sowohl beim Schreiben als auch im Fach Mathematik. Dort – so stellt er fest – geht es darum, dass alle zusammenarbeiten und das „*EIN[E] richtige[] Ergebnis*“ haben. Der soziale Vergleich und der daraus resultierende Wunsch nach Anpassung wirkt sich für Elia von der Gesellschaft über die Schule und verschiedene Unterrichtsfächer bis auf sich selbst als Handelnden in der konkreten Schreibsituation aus. Hier expliziert er auf meine Nachfrage noch einmal, was er von sich aus bereits zu Beginn des Interviews geäußert hatte: Die Umgebung des Schreibens im Sinne des Kontexts Schule als Institution in der Gesellschaft gestaltet die Zielsetzung im Schreiben und entsprechend das entstehende Schreibprodukt wesentlich mit. Dieser Mechanismus ist in seinen Augen so wirksam, dass er sogar bei einer Aufgabe ins Spiel kommt, in der nichts erwartet wird; dann werden eben Erwartungserwartungen innerhalb und mit der Dynamik einer Gruppe aufgebaut – und an diese passt sich Elia an; allerdings reflektiert er explizit, warum das so ist. Damit erscheint die konventionelle Textproduktion nun aus einer distanzierten Position heraus und zeigt die Aspekte der Schreibaufgabe, Zielorientierung und Schreibumgebung aus Hayes Modell (2012) in einer einordnenden Reflexion auf Reflexionsebene 3.

Innere Funktion und Freiheit in der Form (RE 2)

Elia beschreibt eine Entwicklung über die drei Male hinweg. Er hat erkannt, dass *alle* Erfahrungen – da es eigene Erfahrungen sind – „*richtig*“ sind. Hier zeigt sich – allerdings mit Bezug v. a. auf das gemeinsamen Reflexionsgespräch – eine Abkehr auch vom sozialen Vergleich, der mit Regeln und Einschränkungen einherging:

Ja, man hat sich vielleicht doch getraut, mehr zu sagen dann. Weil beim ersten Mal war man noch so, was hat denn mein anderer geschrieben, da ist man vorsichtiger, will nicht zu viel preisgeben vielleicht auch und, äh, im weiteren Verlauf merkte man dann ja, ja, das ist ja vollkommen egal eigentlich, was ich sage, also, wenn es dazu passt und es mir so ergangen ist, dann wird das auch hier richtig sein, und dann hat man sich einfach getraut, mehr zu sagen. (Z. 405–410)

Die von Elia zunächst für so zentral gehaltene Schreibumgebung löst sich zunehmend auf und er skizziert zwei denkbare Entwicklungslinien für weitere Settings: „*dass man sich da vielleicht auch so reinfügt oder dann sagt, ich mache das ganz anders*“ (Z. 472f.). Damit zeigt er die Erkenntnis, dass eine Abkehr von der äußeren zur inneren Funktion zu mehr Freiheit in der Form führen kann und verknüpft damit Aspekte im Modell kausal miteinander (RE 2). Für ihn hätte dieses Ganz-anders-Machen darin bestanden, einen Text auf Spanisch zu schreiben, bzw. generell, das „*in anderen Sprachen [zu probieren]*“ (Z. 478). Im Interview wird er gefragt, ob das erlaubt sei, und er antwortet:

Ich weiß es nicht, (lachend) aber ich hätte es gern gemacht, ich hätte es vielleicht einfach mal machen sollen, aber ich hatte schon damit gespielt, vielleicht hätte ich es beim vierten oder fünften Mal tatsächlich gemacht. Vielleicht hätte ich dann einfach auch/ oder auf Englisch oder so. Ich hätte dann vielleicht einfach eine andere Sprache genommen und dass dann auch einfach so gesagt, dass ich das gemacht hätte. Das hätte ich vielleicht einfach gemacht, ja. (Z. 491–496)

Diese Aussage erinnert an seine Aussage zur Nichtbewertbarkeit in der Schreiberfahrung: „*das ist ja vollkommen egal eigentlich, was ich sage, also, wenn es dazu passt und es mir so ergangen ist, dann wird das auch hier richtig sein*“ (Z. 408f.). Ebenso zeigt sich erneut Elias Ambivalenz zwischen einem regelkonformen Bearbeiten schulischer Aufgaben und dem Einlassen auf die Offenheit der *écriture automatique*, wobei auch das Spiel mit der Sprache (s. Kap. 11.2) erlaubt gewesen wäre: „Zum Spiel gehört immer ein gewisses Maß an Offenheit. Es gibt kein Spiel, dessen Ausgang gewiss ist [...]“ (Rank 2004, 209).

18.5 | Persönlichkeitsprofil

Elias Profil (s. Abb. 33) zeigt durchschnittliche Werte in den Dimensionen Schadensvermeidung (47), Belohnungsabhängigkeit (47) und Selbsttlenkungsfähigkeit (59). In den Dimensionen Beharrungsvermögen (67) und Kooperativität (63) hat Elia überdurchschnittlich hohe und in den Dimensionen Neugierverhalten (33) und Selbsttranszendenz (39) niedrige Werte.



Abbildung 33: Persönlichkeitsprofil Elia (B-16) (eigene Darstellung)

19 | Bente

19.1 | Intelligenzbereich

Bentes (B-23) Intelligenzquotient beträgt laut I-S-T 2000R 98,5 Punkte. Entsprechend lässt sich Bente Intelligenzbereich IV zuordnen (s. Kap. 16.6). Aufgrund dieser Zuordnung sowie ihrer Tendenz (s. Kap. 21.1) wurde Bentes Fall gemäß der beiden Samplingstrategien für die ausführliche Darstellung bestimmt.

19.2 | Schreiberfahrungen

Schreiberfahrung I

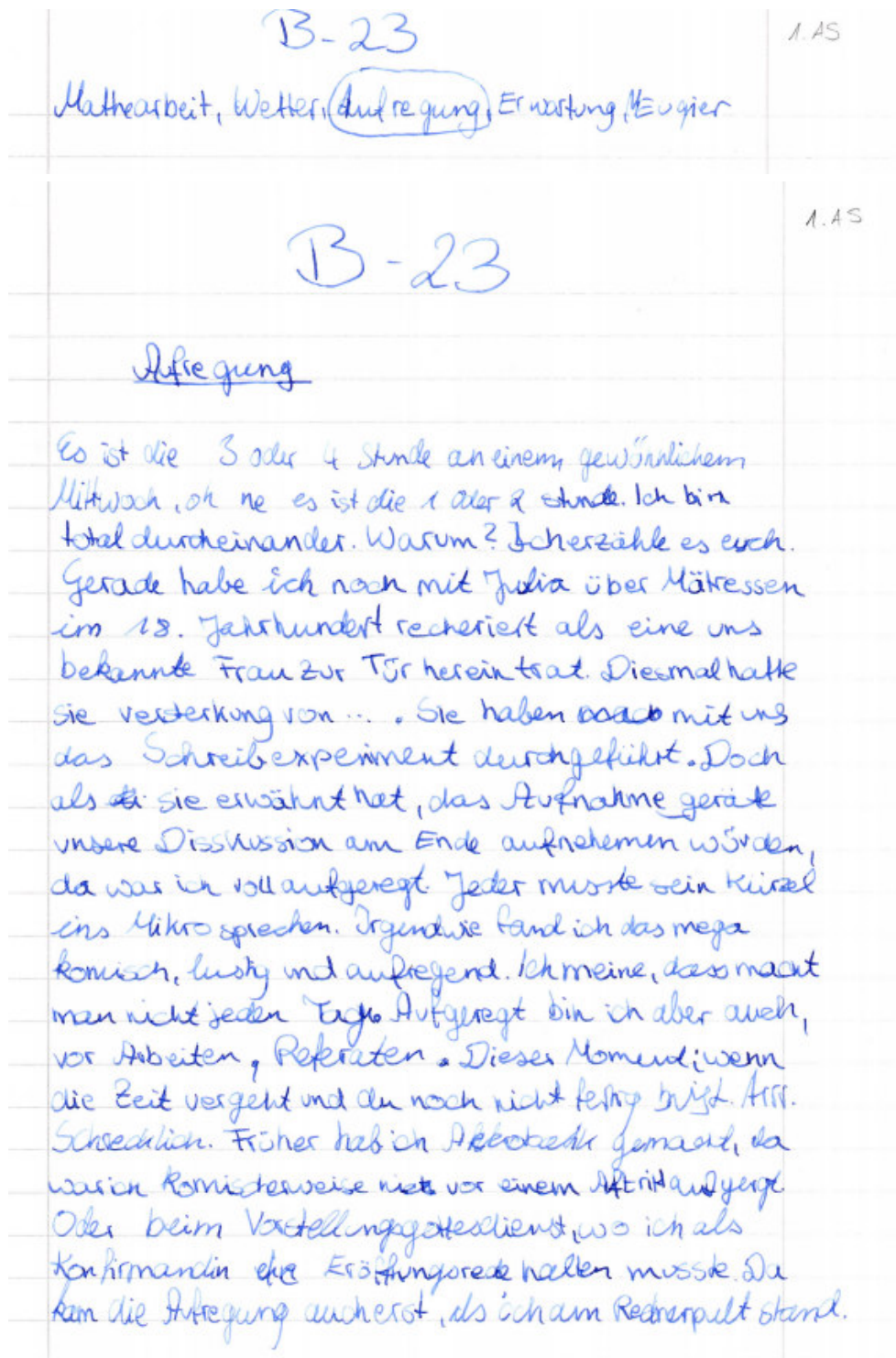


Abbildung 34: Schreiberfahrung I, Bente (B-23) (Fotografie des Originaldokuments)

Bente hatte die Wörter „Mathearbeit“, „Wetter“, „Aufregung“, „Erwartung“ und „Neugier“ notiert, sich für „Aufregung“ entschieden und dies als unterstrichene Überschrift über den Text gesetzt. Der Text besteht aus 165 Wörtern. Bente hat nicht über die Zeit hinaus geschrieben. Das Schriftbild wirkt gut lesbar. Es wurden keine Schlaufen genutzt.

Der Text enthält wenige Korrekturen. Es gibt drei Durchstreichungen, wovon eine am ehesten als grammatikalisch einzuordnen ist („*Sie haben ~~nach~~ mit uns das Schreibexperiment durchgeführt.*“). Bei der zweiten könnte es sich um eine Höflichkeitskorrektur handeln („*Doch als ~~di~~ sie erwähnt hat, ...*“) und die dritte ist zu unleserlich, um sie eindeutig zu bestimmen: „*Aufnahme-geräte*“ wurde nachträglich ergänzend zusammengezogen („*Aufnahme_geräte*“), vermutlich eine Korrektur auf Ebene des Schriftbildes. Die Korrekturen sind somit sehr kurz, sie beziehen sich auf einzelne Wörter oder Wortteile.

Der Text wirkt sehr zusammenhängend. Die Gedanken beziehen sich aufeinander und vorangegangene Sätze werden erläutert, was das Geschriebene kohärent erscheinen lässt. Der Text besteht fast nur aus vollständigen Sätzen. Sein strukturierter Aufbau verdeutlicht, dass sich Bente in diesem Aspekt an den Konventionen des schriftlichen Sprachgebrauchs orientiert hat; so lässt sich etwa deutlich eine Einleitung erkennen („*Es ist die 3 oder 4 Stunde an einem gewöhnlichen Mittwoch, oh ne es ist die 1 oder 2 Stunde. Ich bin total durcheinander. Warum? Ich erzähle es euch.*“). Im Text finden sich einige wenige Abweichungen von diesem selbstgesetzten Rahmen des Normsystems Schriftsprache. Nur zwei davon betreffen die Orthografie („*recheriert*“; „*Momend*“). Eine Abweichung lässt sich eher einem unsaubereren Schriftbild zuordnen („*gewöhnlichen*“), da Bente bei Wortabschlüssen mit m oder n teilweise einen Bogen zu viel macht („*einem*“). Es gibt kaum grammatikalische Abweichungen außer bei „*das/ dass*“ („*Doch als ~~di~~ sie erwähnt hat, das ...*“; „*Ich meine, dass macht man nicht jeden Tag.*“). Die Interpunktion ist größtenteils so gesetzt, wie es für einen Text im engeren Sinne regelkonform ist: Die Sätze werden mit Punkten abgeschlossen, danach wird groß weitergeschrieben. Einige Abweichungen finden sich im Bereich der Kommata („*..., oh ne es ist die 1 oder 2 Stunde; Gerade habe ich noch mit Julia über Mätressen im 18. Jahrhundert recheriert als ...*“; „*Aufgeregt bin ich aber auch, vor Arbeiten, Referaten.*“) und auch ein Semikolon ist unkonventionell gesetzt („*Dieser Momend; wenn die Zeit vergeht ...*“). Außerdem fehlen die Punkte nach den Stundenzahlen („*3 oder 4 Stunde*“; „*1 oder 2 Stunde*“). Der vergessene Name der zweiten Person, die bei den Aufnahmen unterstützt hat, wird passend durch „*...*“ ersetzt.

Die Grundstruktur lässt sich als von Bente gesetzter narrativer Rahmen beschreiben. Sie berichtet zunächst von ihrer Aufregung, um sodann die Gründe zu erzählen. Danach folgen assoziativ Situationen, in denen sie ebenfalls Aufregung verspürt hat. Der Text ist eher explikativ denn deskriptiv; gleich zu Beginn entwirft Bente selbst eine Situation, für die sie eine Erklärung auf die selbst gestellte Frage nach dem „*Warum?*“ liefert, die mit „*Ich erzähle es euch*“ narrativ eingeleitet wird.

Auf diese Weise entsteht ein durchgängiger Bezug zum Anfangswort. Bente beginnt mit der aktuellen Situation und ihrem Gefühl darin („*total durcheinander*“). Dann erzählt sie, warum sie in dieser Situation Aufregung verspürt hat, und scheint sich darüber an gefühlsähnliche Situationen zu erinnern, von denen sie anschließend berichtet. Das Aufregungsgefühl zieht sich so-

mit anhand unterschiedlicher Situationen durch den Text und bleibt in seiner speziellen Situationsanknüpfung erhalten, auch wenn sich der Text im letzten Drittel von der gegenwärtigen Situation entfernt. Zusammenfassend bleibt der Bezug zum Anfangswort erhalten.

Das von Bente angewendete Wissen ist durchweg dem Referenzrahmen Alltag zuzuordnen. Zwar geht es um die Situation in der Schule, es kommt aber kein systematisiertes Wissen zum Tragen. Nur einmal erwähnt sie ein Thema aus dem Bereich des systematisierten – sowie schulischen – Wissens, um die Situation näher zu beschreiben („*Gerade habe ich noch mit Julia über Mätressen im 18. Jahrhundert recheriert als eine uns bekannte Frau zur Tür eintrat*“).

Im Fokus steht stets Bente mit ihren Gefühlen, die aus der Ich-Perspektive schreibt, wodurch eine große Selbstnähe entsteht. Formulierungen wie „*oh ne*“, „*Arr. Schrecklich.*“ wirken wie verbalisierte Emotionen der Schreiberin. Als Ausrufe lassen sie den Text zum Teil konzeptionell mündlich erscheinen. Bente vollzieht in der *écriture automatique* eine Introversion und legt diese dar. Dabei springt sie nicht auf eine kognitive Metaebene, sondern verbalisiert ihre Gefühle auch in dieser Situation.

Der Text wirkt adressat*innenorientiert, was auch die oben aufgeführten Korrekturen anzeigen. Aufgrund der Kohärenz kann man den Text als Rezipient*in leicht lesen und verstehen. Zudem spricht Bente ihre Leser*innen direkt an: „*Ich erzähle es euch*“ und liefert viele Kontextinformationen, z. B. darüber, wer ich bin („*eine uns bekannte Frau*“) und wie ich das Prozedere erläutert habe („*Doch als ~~di~~ sie erwähnt hat, das Aufnahme_geräte unsere Diskussionen am Ende aufnehmen würden, da war ich voll aufgeregt.*“).

Schreiberfahrung II

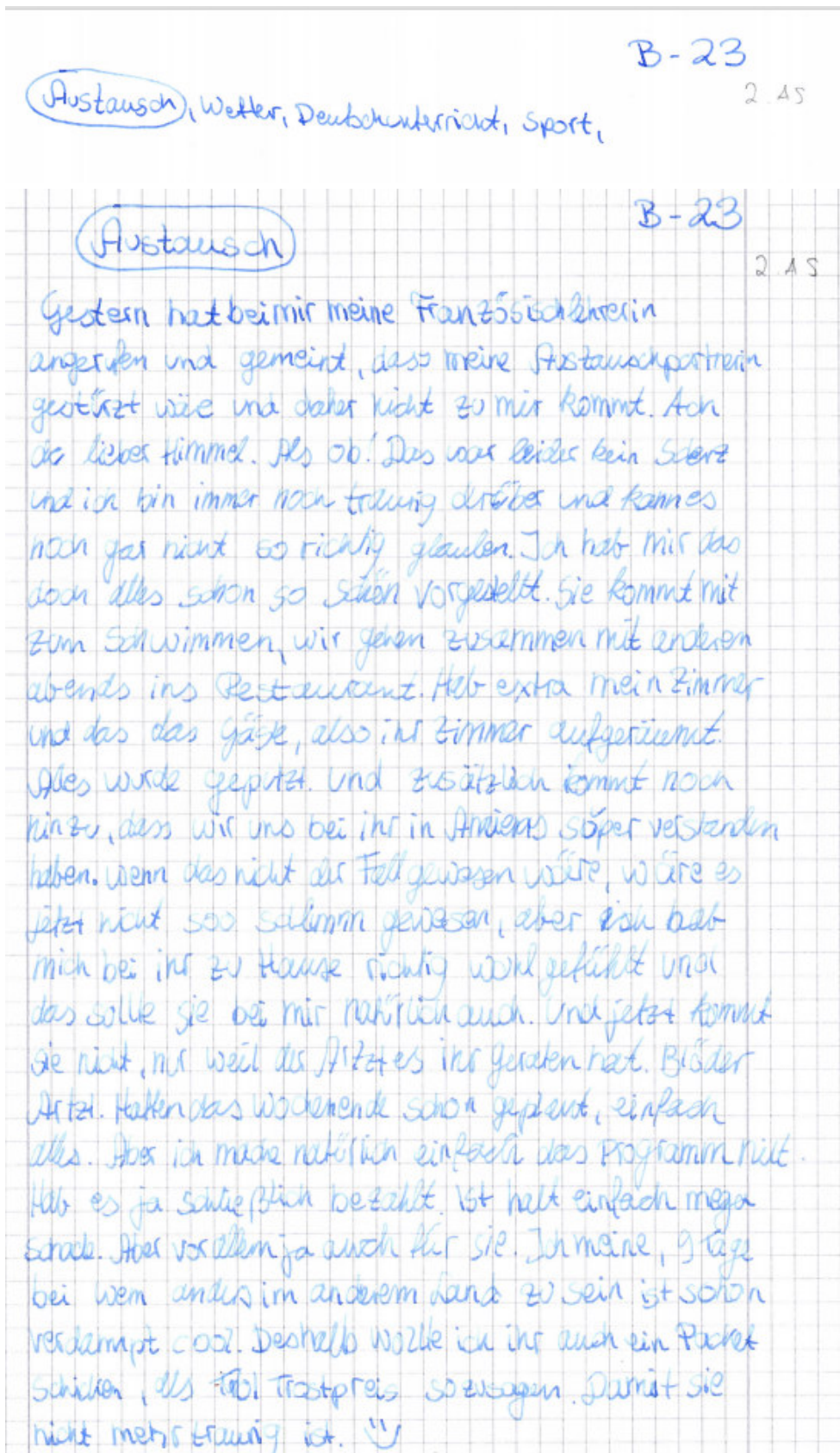


Abbildung 35: Schreiberfahrung II, Bente (B-23) (Fotografie des Originaldokuments)

Bente hat nur vier Wörter als mögliche Anfangswörter notiert: „Austausch“, „Wetter“, „Deutschunterricht“ und „Sport“ und sich dann für „Austausch“ entschieden, was eingekreist und auch als eingekreiste Überschrift gesetzt wurde. Der Text besteht aus 214 Wörtern und ist damit 49 Wörter länger als der erste Text. Auch diesmal hat Bente nicht über die Zeit hinaus geschrieben, das Schriftbild ist erneut gut lesbar und sie hat wie beim ersten Mal keinen Gebrauch von den Schlaufen gemacht.

In diesem Text findet sich nur eine orthografische Korrektur als Durchstreichung, die vermutlich einen Flüchtigkeitsfehler verbessern soll („~~Tes~~ Trostpflaster“). Eine weitere Korrektur könnte in „...und das das Gäste, also ihr Zimmer aufgeräumt.“ als korrigierende Wiederholung gesehen werden. Ebenso könnte es sich aber auch nur um eine Explizierung des Sachverhalts handeln bzw. um eine Rezipient*innenführung, durch die man sowohl erfährt, dass ein Zimmer aufgeräumt wurde als auch, dass das Gästezimmer für die Austauschschülerin geplant war. Hier zeigt sich wie im ersten Schreibprodukt eine Orientierung an der konzeptionellen Mündlichkeit, da eine Orientierung an den schriftsprachlichen Normen ein Durchstreichen des doppelten „das“ und eine andere Formulierung gefordert hätte.

Als Abweichungen – wenn schriftsprachliche Normen angelegt werden – finden sich ein „Hab“ statt eines „Habe“, was eher den Normen der Oralität entspricht. Auch der gesamte Satz „Hab extra mein Zimmer und das das Gäste, also ihr Zimmer aufgeräumt.“ weicht von mehreren schriftsprachlichen Normen ab („das das“; „Gäste“ ohne Strich) und enthält mündliche Elemente („das das“). Auch das „soo“ ist geschrieben, wie es ausgesprochen würde. „Blöder Arzt.“ ist im Schriftlichen kein vollständiger Satz, kann aber als Stilmittel verwendet werden. Hier wirkt die Formulierung allerdings eher mündlich, genau wie „Ach du lieber Himmel. Als ob!“, „Hab es ja schließlich bezahlt.“, „Ist halt einfach mega Schock.“ oder „Damit sie nicht mehr traurig ist.“ Werden schriftsprachliche Normen angelegt, fehlen bspw. Verben und Artikel. Weitere Abweichungen von schriftsprachlichen Normen finden sich bei der nicht ausgeschriebenen „9“ und bei „verdampft“.

Der Text besteht aus vielen, meist vollständigen (Ausnahmen s. o.) und mit Punkten abgeschlossenen Sätzen. Nach den Punkten schreibt Bente groß weiter und orientiert sich auch sonst an den Regeln zur Groß- und Kleinschreibung im Schriftlichen. Es gibt Kommata, die ebenfalls nach den Normen der Schriftlichkeit eingesetzt wurden. Weitere Satz- und Sonderzeichen finden sich mit Ausnahme eines Ausrufezeichens, das Bentes starke Enttäuschung zeigen soll („Als ob!“), nicht. Am Ende des Textes steht ein Smiley.

Auch in diesem Text erscheinen die Gedanken eng zusammenhängend und lassen ihn dadurch kohärent erscheinen. Noch stärker als bei der ersten Schreiberfahrung hat sich Bente auf einen Bereich des gewählten Anfangswortes „Austausch“ eingeschränkt, nämlich darauf, dass ihre Austauschschülerin wegen eines Unfalls nicht zu ihr kommen kann. Bente schreibt zuerst von ihrer Enttäuschung, im Anschluss retrospektiv von ihren Vorbereitungen, ihrer Vorfreude, ihren Plänen, versetzt sich dann wieder in die Gegenwart und in die Lage der aus ihrer Sicht sicherlich auch traurigen Austauschschülerin. Bente verfasst erneut einen hauptsächlich narrativen Text mit einigen argumentativen („Deshalb ...“; „Damit ...“) und deskriptiven Elementen.

Auch in diesem Fall zieht sich das Anfangswort durch den Text; allerdings nur im Sinne des gefüllten Inhalts, nicht im Sinne etwa einer Assoziationskette mit einem Begriff (wie das z. B.

Elia mit „Austausch“ macht). Das von Bente herangezogene Wissen lässt sich ausnahmslos im Alltag verorten. Zwar hat der Austausch weitläufig mit der Schule zu tun, weil er darüber organisiert ist, aber auch die Pläne mit der Austauschschülerin beziehen sich auf die außerschulische (Frei-)Zeit („Schwimmen“, „Restaurant“).

Der Text erscheint erneut adressat*innenorientiert, weil er kohärent wirkt und potenziellen Leser*innen Kontextinformationen geliefert werden. Er ist ebenfalls sehr selbstnah aus der Ich-Perspektive formuliert; abermals finden sich viele subjektive Emotionen in selbst erlebten Situationen, einige Formulierungen erscheinen gerade durch ihre konzeptionelle Mündlichkeit sehr emotional („Als ob!“; „Blöder Arzt.“). Bente springt auch in diesem Text nicht auf eine Metaebene.

Schreiberfahrung III

B-23	3. AS
Franzosen, Schwimmen, WE, Englisch Vokabeltest, Austausch	

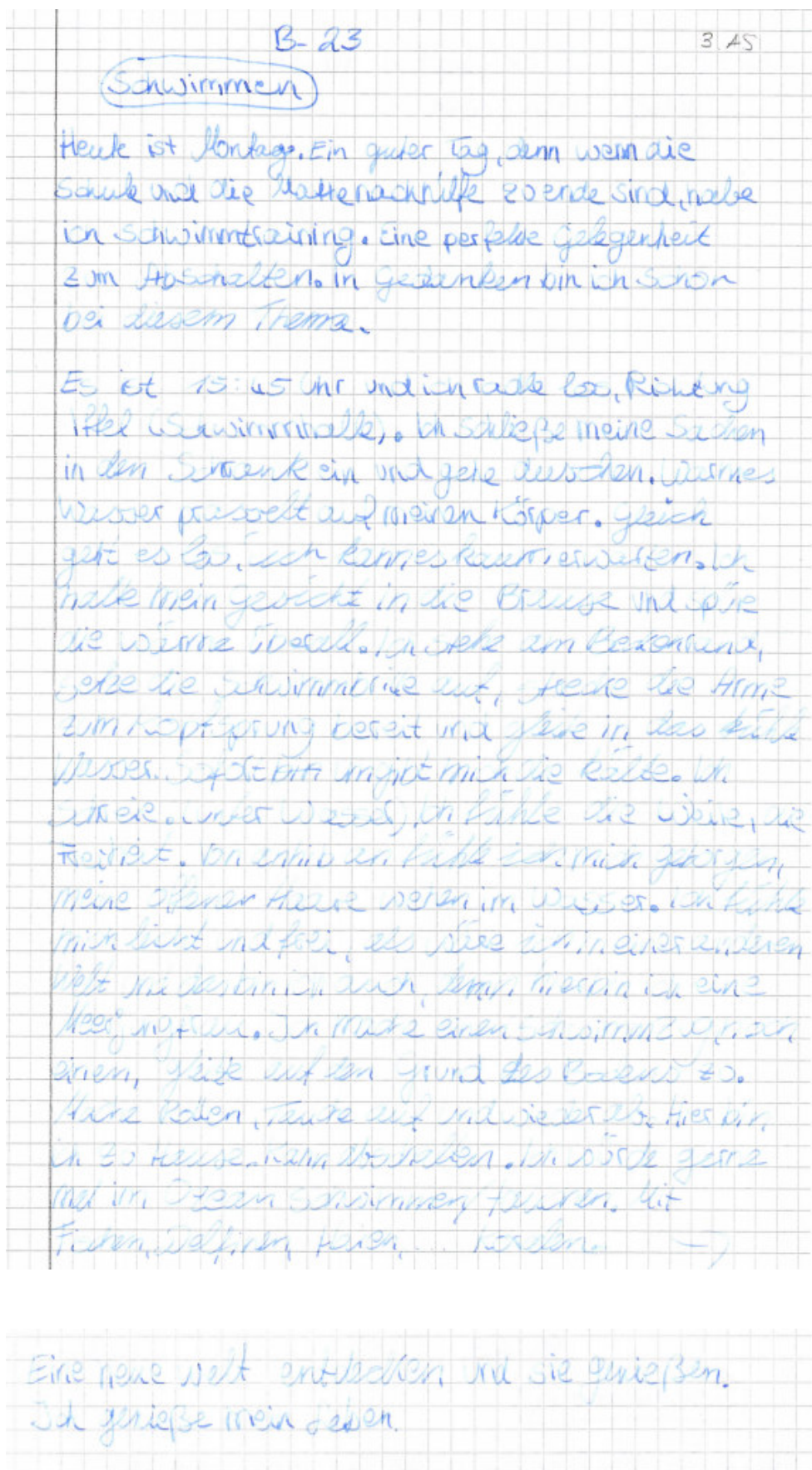


Abbildung 36: Schreiberfahrung III, Bente (B-23) (Fotografie des Originaldokuments)

Bente hatte die Wörter „Franzosen“, „Schwimmen“, „WE“, „Englisch Vokabeltext“ und „Austausch“ notiert und sich für „Schwimmen“ entschieden, das sie als eingekreiste Überschrift ihrem Text voranstellt. Der Text besteht aus 205 Wörtern und liegt damit zwischen den beiden anderen Texten. Bente hat nach Ablauf der Zeit erneut nicht weitergeschrieben und abermals keine Schlaufen genutzt. Das Schriftbild ist etwas weniger gut lesbar als in den beiden vorherigen Schreiberfahrungen; insgesamt wirkt dieser Text etwas unordentlicher im Vergleich zu den ersten beiden sehr ordentlich geschriebenen.

Bente hat einmal korrigierend in ihren Text eingegriffen und ein Einzelwort korrigiert. Es handelt sich um eine nicht klar zuzuordnende Korrektur mittels Durchstreichung („Sofort ~~bin~~ umgibt mich die Kälte“). Vielleicht wollte sie zunächst anders formulieren („Sofort bin ich von Kälte umgeben“), hat sich dann aber für eine Aktivkonstruktion („Sofort umgibt mich die Kälte.“) entschieden. Die Korrektur könnte jedoch auch inhaltlicher Art sein.

Es gibt nicht korrigierte Abweichungen von den Normen der Schriftsprache in den Bereichen Orthografie, Grammatik und Zeichennutzung: das kleingeschriebene „ende“; das fehlende Wort „Uhr“ nach „15:45“; das fehlende r bei „stecke die Arme“; „anhib“; das großgeschriebene „Tauche“; „Ich schreie. (unter Wasser)“; „Ausschalten“ (statt Abschalten) und „Von anhib an“ (statt „von Anfang an“ bzw. „auf Anhieb“). Im letzten Fall lässt sich vermuten, dass zwei Formulierungen gewissermaßen parallel verwendet wurden. Es fehlen – nach Regeln des schriftlichen Sprachgebrauchs – zwei Punkte jeweils am Ende der beiden Teile sowie ein Punkt bei den Auslassungspunkten nach Korallen. Neben Punkten nach abgeschlossenen Sätzen wurden zweimal Auslassungspunkte (...) verwendet; davon einmal unvollständig. Kommata wurden nach den Regeln der Schriftsprache gesetzt. Einige der Punkte stehen nach eher mündlich formulierten Einheiten wie „Mache Rollen, Tauche auf und wieder ab.“ und „Kann abschalten.“

Auch dieser Text startet mit Bente in der gegenwärtigen Situation. Während im ersten Text die Gegenwart über die gerade zurückliegende Vergangenheit erklärt und dann andere vergangene Situationen aufgerufen und im zweiten Text Gegenwart, kurz zurückliegende Vergangenheit und Zukunft erzählt wurden, wird in diesem Text anschließend eine Situation in der Zukunft beschrieben: Bente imaginiert das Schwimmen am bevorstehenden Nachmittag; sie erzählt diese Situation im Präsens, als würde sie sie jetzt gerade erleben. Sie stellt sie sich vor, sie wäre eine Meerjungfrau, die durch den Ozean schwimmt. Es wirkt wie eine Phantasiesituation, die wie in den ersten beiden Schreiberfahrungen über das Gefühl der Schreiberin transportiert wird. Es ist zu vermuten, dass Bente häufig und gern schwimmt und die vorgestellte Situation damit auch eine reale der Vergangenheit ist, die immer wieder so oder ähnlich erlebt werden kann. Die gedanklichen Zusammenhänge sind als Leserin gut nachvollziehbar. Der Text wirkt damit wie die ersten beiden hinsichtlich des Inhalts kohärent und rezipient*innenorientiert. Der teilweise mündliche Charakter der Formulierung lässt eine anschauliche Erzählung entstehen. Auch liefert Bente Kontextinformationen – etwa wenn sie „(Schwimmhalle)“ nach „lffel“ einfügt –, die offensichtlich nicht für sie selbst, sondern für mögliche Leser*innen bestimmt sind. Den Seitenwechsel kennzeichnet Bente mit einem gebogenen Pfeil, der sicherlich *bitte wenden* signalisiert; auch dieser Hinweis trägt zur Rezipient*innenorientierung bei.

Es gibt eine äußere Gliederung, die kennzeichnet, wo die gegenwärtige Situation endet und die vorgestellte beginnt. Dazwischen ist eine Zeile Abstand gelassen. Auch dieser Text lässt sich wie

die ersten beiden v. a. als narrativ beschreiben. Bente grenzt ihre Ausführungen zum Anfangswort „Schwimmen“ – das wie in den ersten beiden Schreiberfahrungen erhalten bleibt – auf ihr bevorstehendes Schwimmtraining und ihre Gefühle und Imaginationen in der Zukunft ein und zieht dafür abermals ihr Alltagswissen heran.

Über die drei Schreiberfahrungen hinweg fällt auf, dass Bente jeweils in der Situation startet, sich dann aber zunehmend von der Schule entfernt. Während im ersten Text die Schule im Fokus stand, handelt das zweite Schreiben von der Austauschschülerin, die eher indirekt etwas mit der Schule zu tun hat, und im dritten Text entfernt Bente sich ganz von der Schule.

Genau wie in den ersten beiden Produkten schreibt Bente selbst als Protagonistin aus der Ich-Perspektive. Erneut spielen Emotionen eine Rolle – und dieses Mal vermehrt auch körperliche Empfindungen, also Gefühle auf unterschiedlichen Ebenen. Dadurch wirkt auch dieser sehr selbstnah. Es findet sich keine Metaebene, in der Bente auf sich als Schreiberin oder die *écriture automatique* blickt.

19.3 | Explizite Äußerungen zu den Veränderungen

Bente hat ihre drei Schreiberfahrungen im Einzelinterview sehr präsent und spricht generell mit viel Gefühl, schnell und mit zahlreichen Worten. Die nachfolgende Zitatauswahl veranschaulicht zudem Bentes Reflexion(sstil) des Schreibprozesses in seiner Veränderung über die drei Schreiberfahrungen hinweg:

Also beim Ersten war ich irgendwie mega aufgeregt. Weil, ich weiß nicht, irgendwie ich sowas noch nie gemacht habe, und dann diese Vorstellung, einfach das aufzuschreiben, was einem im Kopf ist. Irgendwie fand ich das komisch. Und dann hatten Sie ja noch gesagt, dass das dann noch aufgenommen wird, und dann war ich total durch den Wind und dann konnte ich auch irgendwie gar keinen klaren Gedanken so, dann hatte ich irgendwie gar keinen und dann habe ich irgendwie einfach über das Wort Aufregung geschrieben und dann ist irgendwas ganz Komisches rausgekommen (lacht). Ja, aber das war, es war irgendwie lustig, aber auch irgendwie komisch und, ja. Und beim zweiten Mal, da wusste ich ja schon, wie das so abläuft. Da hatte ich dann auch schon so überlegt, hm, worüber kann ich denn so gut schreiben so irgendwie? Aber dann ist mir auch sofort so ein Wort eingefallen. Ich weiß gar nicht mehr, was war denn das? (lacht) Doch, das war Austausch, weil meine Austauschpartnerin dann nicht gekommen ist, und dann hat mich das total bewegt und dann habe ich darüber geschrieben und dann ging das auch richtig gut. Dann hatte ich auch voll Lust dazu. Und beim letzten Mal hatte ich irgendwie, hatte ich keine Lust mehr irgendwie dann. Weil ich dachte so, och (genervt), nicht nochmal irgendwie. Weil (.) wenn, glaube ich, wenn man so irgendwas im Kopf hat, was einen wirklich so bewegt, so wie beim zweiten Mal. War ich richtig traurig, dass halt meine sich das Knie irgendwie verdreht oder verstaucht oder keine Ahnung und deswegen nicht mitfahren konnte. Da war ich halt total traurig und da konnte ich halt über meine Gefühle und das einfach so aufschreiben. Aber da (.) ist mir so einfach NICHTS durch den Kopf gegangen und dann war das irgendwie/ also mir ist da auch viel eingefallen, aber es war irgendwie so, ich musste das so nicht machen irgendwie. (..) Ja. (Z. 7–28)

Später ergänzt sie bezüglich des dritten Mals Schreiben:

Ja, also ich dann einfach über mein Hobby geschrieben und dann ist mir da halt schon so, weil ich liebe dieses Gefühl, wenn du da so eintauchst, und dann habe ich einfach darüber geschrieben. Aber ich hatte, wie gesagt, eigentlich keine Lust irgendwie dazu und ja. Ich hab das dann einfach so gemacht so. (Z. 217–220)

Und:

Hm (...) also ich fand es irgendwie, wie gesagt, schade, dass die Zeit irgendwie so kurz war, weil am Anfang hast du halt MEGA viele Ideen und fängst drauf los. Das war bei mir zum Beispiel beim ersten und beim zweiten Mal so. Am Ende wurden sie zwar weniger, aber ich glaube, für Leute, die halt dann irgendwann keine Ideen mehr haben, sind zehn Minuten schon richtig lang, aber beim letzten Mal habe ich, wie gesagt, über mein Hobby geschrieben und ich war gerade so am, oh, ich würde so gerne mal im Ozean schwimmen und Delphine und mit Korallen und klingelingeling. Dann war ich gerade so voll so im Schwung, ich hätte dann noch so, weil ich war dann gerade fast, es war keine Geschichte so. Ich war irgendwie gerade so/ weil ich LIEBE dieses Gefühl einfach, wenn du so von Wasser so umgeben bist, und dann irgendwie habe ich so über Freiheit und dann hätte ich noch so richtig viel über so erzählen können. Und ja, aber leider war die Zeit schon um. (Z. 456–467)

Für Bente ist der Bezug klar: Wenn sie fühlt, kann sie schreiben. Unter diesem Aspekt vergleicht sie auch ihre Schreiberfahrungen: Beim ersten Mal war sie in der neuen Situation des Experiments so aufgeregt, dass sie sich komplett im gegenwärtigen Moment befand und hat ihre Gefühle dazu aufgeschrieben hat. Beim zweiten Mal wählte sie das für sie akute emotionale Thema ihrer Austauschschülerin, die nicht am Austausch teilnehmen und zu Bente kommen kann. Beim dritten Mal empfindet Bente gerade keine starke Emotion. Bei ihrer individuellen Anpassung an die sich wiederholende Situation (s. Kap. 13.1; Beaufort 2014) scheint sie von ihrem Wissen, dass Gefühle bei ihr Ideen hervorrufen, Gebrauch gemacht zu haben. Obwohl sie keine Lust zum Schreiben hatte, hat sie ihr Hobby zum Thema bestimmt, das für sie mit starken Emotionen verknüpft ist, und ist dadurch in einen Flow geraten, bei dem viele Ideen entstanden.⁴⁹

An diesen Äußerungen zeigt sich zudem Bentes bewusster Umgang mit der vertrauter werdenden Situation durch eine reflektierte Wahl der Anfangswörter. Beim ersten Mal fiel ihre Wahl nicht zielgerichtet – weil sie nicht wusste, was auf sie zukommt – auf die Emotion, die sie gerade empfand. Beim zweiten und dritten Mal wählte sie den eigenen Aussagen zu Folge bewusst ein Thema aus, zudem sie viel schreiben konnte. Bente hat damit ihre Erkenntnis, dass Emotionen Ideen auslösen, in Anpassung zur sie zufrieden stellenden Bewältigung der nun bekannten Situation des automatischen Schreibens genutzt (s. Kap. 13.1; Beaufort 2014). Ihren bewussten Umgang mit der Situation zeigt an dieser Stelle auch das von Bente selbst aufgestellte Kriterium des Vielschreibens als Kennzeichen für „gutes Schreiben“. Dabei differenziert sie nicht, ob sie für sich gern viel schreiben will (innere Funktion), ob viel schreiben Spaß macht (innere Funktion) oder ob sie für jemand anderen (äußere Funktion) bzw. in Erwartung einer möglichen Bewertung von außen viel schreiben möchte (äußere Funktion).

Bente beschreibt in ihrer Reflexion auch die Veränderung der Textlänge und Struktur ihrer Gedanken über den Verlauf der drei Settings hinweg:

Hm. Ja, wie gesagt, dass finde ich schon so interessant, von den anderen zu hören, wie die das so empfunden haben. Aber ich glaube, ähm, das wurde auch von Mal zu Mal besser. Also beim ersten Mal habe ich, glaube ich, auch am wenigsten geschrieben, und dann, ähm, hat man sich, glaub ich, auch so ein bisschen gesteigert und konnte seine Gedanken, glaub ich, auch so ein bisschen besser so strukturieren oder so. (Z. 157–161)

⁴⁹ In Bentes Texten findet sich keine Markierung dazu, dass sie von der Möglichkeit des Weiterschreibens Gebrauch gemacht hätte. An dieser Stelle bleibt daher unklar, ob sie gestoppt, aber gern weitergeschrieben hätte, ob sie dies erst retrospektiv so sieht oder ob sie ohne Markierung weitergeschrieben hat.

Also es wurde, glaub ich, von Mal zu Mal so besser, dass man halt beim ersten Mal ganz viel durcheinander, so ich könnte das schreiben und das, aber soll ich nicht dann doch das schreiben, aber hä hä. Und dann war schon die Zeit um und beim zweiten Mal hatte man einfach WAS sofort im Kopf sofort aufgeschrieben [...]. (Z. 167–170)

Bente beschreibt, dass sie beim zweiten im Vergleich zum ersten Mal weniger überlegt habe, und es wird eine stärkere Hinwendung zum Prozess deutlich: ein Formulieren ohne vorherige Planung. Sie stellt sich zunehmend auf die Situation der *écriture automatique* ein und lässt sich stärker auf die Methode auf – wozu vermutlich nicht zuletzt ein Gewöhnungseffekt beiträgt.

19.4 | Eingesehenes Schreibprozesswissen

Im Folgenden werden ausgewählte Äußerungen Bentes unter Rückgriff auf das Modell der vier zentralen Aspekte (s. Kap. 12.5) systematisch dargestellt.

Einfluss der inneren Funktion auf die Form (RE 2)

Bente spricht viel über ihre erlebte Freiheit in Bezug auf Aufgabenausfüllung und Bewertung und nennt zahlreiche mögliche Funktionen, die das automatische Schreiben erfüllen könnte. In der folgenden Äußerung wird deutlich, dass Bente – auf expliziter Ebene – keine Kriterien zur guten Aufgabenerfüllung anwendet:

Ich habe einfach so total einfach geschrieben, geschrieben, geschrieben und ja. Ich fand das irgendwie gut einfach, weil sonst muss man immer gucken, wird das jetzt mit E oder mit Ä, kommt da noch ein H hin, muss da jetzt nicht ein Komma hin, und da konntest du einfach drauflosschreiben. Es hat keinen interessiert, ob das jetzt richtig oder falsch ist so. Das war eigentlich voll gut. Das hat mir richtig gut gefallen so, dass das nicht so bewertet wird oder so. (Z. 247–252)

Diese Passage fasst dicht zusammen, wie Bente in den Prozess gegangen ist, und zeigt, dass sie eine große Freiheit im Schreiben angelegt hat. Sie ist dem Prompt gefolgt, hat „*geschrieben, geschrieben, geschrieben*“ und weiß, dass es „*keinen interessiert, ob das jetzt richtig oder falsch ist so.*“ Hier verweist sie auf Konventionen der Textproduktion hinsichtlich Kommasetzung und Orthografie und zeigt implizit, dass sie diese Konventionen zwar kennt, sie aber in dieser Situation nicht berücksichtigt hat. Eine Interpretation könnte lauten, dass sie diese Regeln nicht automatisiert anwenden kann, sodass sie ohne Zwang eine große Freiheit im Schreiben erlebt (Hornung 1995a). Einer anderen Interpretation zufolge beherrscht sie die Regeln durchaus und hat sich für ein bewusstes Auflösen der Konventionen entschieden, was mit Blick auf die Texte, in denen sich viele Fehler (im konventionellen Sinne) befinden, unwahrscheinlicher erscheint.

Erwartungen tauchen in Form der beschriebenen Veränderung auf (s. o.) und lassen als Kriterien für „*besser*“ Schreiben *viel schreiben* und *strukturiert schreiben* erkennen, auch wenn Bente diese nicht explizit benennt oder reflektiert. Abhängig davon, für wen sie viel und strukturiert schreiben möchte, ließen sich die Kriterien als Schreibumgebung und damit als Erwartungserwartungen im Sinne einer äußeren Funktion fassen oder aber als Erwartung im Sinne einer inneren Funktion – wenn Bente für sich selbst so schreiben möchte. Eindeutiger sichtbar wird die Schreibumgebung vermittelt über die Äußerungen ihrer Mitschüler*innen aus dem gemeinsamen Reflexionsgespräch, die z. B. auf Rechtschreibung geachtet hätten und von denen Bente sich distanziert:

Ähm, ja, ich glaube schon. Also die anderen meinten, dass sie so auf Rechtschreibung so geachtet haben. Und ich so, ach, ähm, NEE. Ich habe einfach, bei mir ist es so mega groß geworden. Ich habe einfach so total einfach geschrieben, geschrieben, geschrieben und ja. (Z. 245–248)

Sie selbst hingegen sei dem Prompt gefolgt, immer weiterzuschreiben, und hebt erneut hervor, dass bei dieser Aufgabe ihrer Auffassung nach eine korrekte Orthografie und Interpunktion irrelevant waren. Damit lassen sich Bentes Äußerungen zu den Erwartungen (viel schreiben, strukturiert schreiben, s. o.) eher als eigene Erwartungen fassen und einer inneren Funktion des Schreibens zuordnen.

Bente grenzt sich auch hinsichtlich der Rezipient*innenorientierung von ihren Mitlernenden ab. Diese hätten sich vorgestellt, dass jemand den Text lesen wird und deshalb nichts Persönliches aufgeschrieben, sondern den Text gezielt für mögliche Leser*innen formuliert. Aufgrund dieser kausalen Verknüpfung, wonach die Erwartung späterer Rezipient*innen Einfluss auf die Orientierung im Schreiben habe, ist diese Reflexion auf Reflexionsebene 2 zu verorten. Vor diesem kontrastiven Hintergrund lässt Bente ihre eigene Schreiberfahrung deutlich werden, bei der sie in der eigenen Wahrnehmung nicht auf potenzielle Leser*innen geachtet habe (Z. 116–141):

B-23: Hm (...) also wir haben am letzten Mal haben wir noch richtig lange halt darüber geredet, dass wir das irgendwie doof finden, dass die dann halt noch so gelesen werden. Da haben wir, glaub ich, richtig lange nochmal so geredet. Ähm, dass man halt dann/ also ich habe eigentlich NIE darüber nachgedacht. Ich habe wirklich das aufgeschrieben, was mir so im Kopf war. Aber die anderen meinten, dass sie halt extra so geschrieben haben, dass das noch eine dritte oder eine zweite Person, weiß ich nicht, noch lesen kann. Aber mir war das so egal. Also ich habe da einfach viele Gefühle und so geschrieben. War ja ich, weiß nicht, das steht mir irgendwie, ich schreibe gerne so. #00:08:50-2#

I: Ja. #00:08:51-6#

B-23: Aber ich glaube, die anderen meinten, also so dass sie auch so geschrieben haben, dass das halt nicht so persönlich ist, sondern eher so allgemein, glaube ich. #00:09:02-3#

I: Und hattet ihr konkret Angst, dass ich das dann lese, oder wer könnte das lesen? #00:09:07-1#

B-23: Weiß ich nicht. Das haben sie jetzt nicht so gesagt. (...) Aber ich glaube. #00:09:15-1#

I: Ok. (...) Wie war es denn für dich, mit den anderen über dein Schreiben zu sprechen? #00:09:41-9#

B-23: Hm, also ich bin eigentlich relativ eine offene Person und kann eigentlich gut über mich selber so reden und, ähm, deswegen fand ich das nicht schwer, zu sagen, was ich geschrieben habe, und das fand ich dann auch nicht irgendwie komisch, denen dann zu sagen [...] #00:10:48-7#

Bente bringt den Aspekt der Rezipient*innenorientierung hier in Zusammenhang mit persönlichen Äußerungen. Automatisches Schreiben kann sehr persönliche Themen anregen – Bente hat das erkannt, für sich selbst angenommen, als passend empfunden und sogar in Anpassung an die Situation genutzt (s. o. sowie Kap. 13.1; Beaufort 2014). Sie kann sowohl im Schreiben als auch im Gespräch offen mit ihren Gefühlen umgehen. Auch dies reflektiert und expliziert sie wiederum im Kontrast zu den anderen. Dadurch entsteht eine erneute Abgrenzung gegenüber ihren Gruppenmitgliedern.

Auffällig ist, wie konsequent Bente bei ihren Überzeugungen bleibt. Sie lässt sich über drei Gespräche hinweg nicht von der Peergroup verunsichern, obwohl sie sich zugleich als emotionale und soziale Persönlichkeit zeigt.

Innere Funktion (RE 1), zum Teil Einfluss der inneren Funktion auf Form und Orientierung (RE 2)

In der Abgrenzung zu den anderen zeigt sich erneut Bentes Gefühl von Freiheit. Für sie waren die Selbstoffenbarungsängste der anderen nicht einmal Thema: „[A]lso ich habe eigentlich NIE darüber nachgedacht“ (Z. 118f.). Sie hat keine Angst davor, etwas von sich preiszugeben, und schreibt filterlos über ihre Gefühle, denn „das steht [ihr] irgendwie“ (Z. 123). Damit bindet sie das Schreiben an sich selbst im Sinne eines personalen Schreibens. Schreiben erfüllt für sie die Funktion des Selbstaudrucks, des Nach-außen-Tragens von Gefühlen (s. Kap. 7.5; Ossner 1995). Bente orientiert sich nicht daran, dass später jemand den Text lesen könnte. Zum Ende des Interviews differenziert sie allerdings zwischen Privatheit im Schreiben und Öffentlichkeit im Reden mit anderen:

Also, wie gesagt, ich kann eigentlich gut über mich so reden, aber ich glaub, wenn man das so macht, möchte man so, dass das für andere nicht zugänglich ist. Und ja, deswegen würde ich, glaube ich, nicht denken, dass ich IMMER, wenn ich das schreibe, dass ich da auch so darüber rede. Weil ich glaube, das ist ja dann eigentlich wirklich nur für einen selber, so um den Kopf frei zu kriegen, und wenn man halt gerne so erzählen möchte, dann kann man das ja eigentlich gleich machen. (Z. 377–382)

Es wurde bereits deutlich, dass Bente die Konventionen der Schriftlichkeit in der *écriture automatique* in mehreren Bereichen als nicht verbindlich angesehen hat: Orthografie, Interpunktion (v. a. Kommata), Adressat*innenorientierung, Sagbarkeitseinschränkungen mit Bezug auf eigene Emotionen und Selbstnähe. Weiterhin nennt sie den Bereich der Satzartigkeit hinsichtlich eines korrekten Satzbaus (Form) sowie die Ästhetik von Formulierungen:

Das fand ich irgendwann echt beeindruckend, weil irgendwie das war auch nicht so, also, das war nicht so vom Kopf her so anstrengend irgendwie, weil du nicht gucken musstest, ob der Satzbau jetzt stimmt oder ha, jetzt habe ich schon wieder mit und angefangen, das geht doch nicht, nee, musst du den Satz nochmal umstellen, hm, aber wie schreibe ich denn, dass das schön klingt? Nee, du hast einfach drauflosgeschrieben und DAS fand ich irgendwie voll so erleichternd, gar nicht anstrengend, das war richtig gut irgendwie (.) ja. Aber ich glaube halt, wenn man das, ich, wie gesagt, würde das nur machen, wenn ich auch VIELE Gedanken habe. So als Erleichterung. Und nicht so, hey, heute MUSST du das machen, weil ich glaube, dann funktioniert das auch nicht. (Z. 475–484)

Hier ruft Bente eine weitere – von ihr als nicht beachtet gekennzeichnete – Norm hinsichtlich der Verknüpfung von Sätzen in Texten auf: „oder ha, jetzt habe ich schon wieder mit und angefangen, das geht doch nicht, nee [...]“ (Z. 478f.). Eine Norm in der Schule oft gelehrtete Regel lautet, dass Sätze nicht mit „und“ begonnen werden sollen. Bente zeigt sowohl ihre Kenntnis dieser Norm und als auch ihr Wissen, dass sie sie in der *écriture automatique* nicht eingehalten werden muss.⁵⁰

⁵⁰ Bredel erwähnt eben diese schulische Norm als nicht gesichertes Wissen, sogar als der Tradition der Verknüpfungsverfahren entgegenstehend und zitiert aus Lukas 2, 1–7 als Beispiel für entsprechende Satzanfänge. Damit wird die Schule als Instanz der Normierung gezeigt – ob mit richtigen oder falschen Sprachgebrauchsnormen

In der gerade gezeigten Äußerung klingt auch eine der vielen Funktionen an, die Bente der *écriture automatique* zuweist: Man könne sie als Erleichterung nutzen, wenn man „*VIELE Gedanken habe*“ (Z. 482f.). Hier hat Bente die mögliche psychische Funktion des Schreibens (s. Kap. 7.5; Ossner 1995) klar und sehr umfangreich erkannt. Die aufgeführten Äußerungen lassen über die Verbindung der Aspekte innere Funktion und Prozessorientierung die Reflexionsebene 2 erkennen.

Aber ich glaube, wenn du so jetzt richtig viele Gedanken hast, dann glaube ich schon, dass das einem so helfen kann, weil man, wie gesagt, seinen Kopf irgendwie so frei bekommt und einfach/ also es kann auch, glaub ich, helfen, wenn du mit jemandem so redest, aber wenn du halt gerade keinen hast oder es nicht möchtest, dann kannst du das, glaub ich, auch so einfach aufschreiben. Und ich glaube, auch wenn du das einfach aufschreibst und den Zettel dann in den Müll wirfst, einfach, dass du es so geschrieben hast. Das hilft, glaub ich, schon [...]. Weil da merkt man auch eigentlich wie, was eigentlich gerade im Kopf ist. Weil es ist wirklich so, eigentlich, dass du so irgendwie, wenn du (.) irgendwie/ also bei Janna war das so, sie hatte gesagt, dass sie irgendwie voll so ihre, nicht Probleme, aber was sie so beschäftigt, aufgeschrieben hat, und sie meinte, dass ihr das total so geholfen hat, und ich denke, dass einem das so wirklich hilft, wenn man viel im Kopf hat, dass man so merkt, OHA, das habe ich alles im Kopf, das ist ja echt so eine Menge so. Aber ich glaube, ich würde das danach wegschmeißen oder so. Ich weiß nicht. (Z. 349–364)

Das Schreiben erfüllt für Bente eine ähnlich entlastende Funktion wie der soziale Austausch – mit dem Vorteil, dass man die Gedanken für sich behalten kann. Bente erwähnt zudem nebenbei, dass durch das automatische Schreiben die eigenen Gedanken erkennbar werden. Sie bezieht sich dabei erneut auf private Themen, auf das, was einen „*so beschäftigt*“. Die *écriture automatique* ist hier eine Möglichkeit, in Kontakt mit dem Inneren zu gehen.

Auf die Interviewfrage, wie die Gedanken während des Schreibens gekommen sind, antwortet Bente mit einer Verknüpfung mit dem Tagebuchschreiben:

Ähm, ich weiß nicht, also/ oder ich schreib ja auch Tagebuch und wenn ich dann, schreibe ich halt keine so richtigen Sätze. Das ist eher so, so, ich bin aufs Klo gegangen, habe gegessen und habe mich schlafen gelegt. So (.) so ganz einfach. Einfach das, was man sagen will, wird gesagt, und nicht irgendwie komisch so Sätze oder so, keine Ahnung. Und ich habe beim Schreiben auch nicht auf Rechtschreibung, Kommasetzung oder IRGENDWAS geachtet. Ich habe einfach geschrieben. (Z. 236–241)

Auch wenn die Reflexionen hier stärker subjektiv und wenig verknüpft sind (RE 1), lässt sich über Bentes Abgrenzung von einem anderen Schreiben erkennen, dass sie je nach Textart unterschiedliche Kriterien an Textproduktion anlegt: Neben Konventionen der Orthografie und Interpunktion achte man bei dem „*anderen*“ Schreiben – gemeint ist vermutlich z. B. das Schreiben in regulären Unterrichtssituationen – auch auf Satzartigkeit, auf „*komisch so Sätze oder so*“, während sie hier „*einfach geschrieben*“ habe, was „*keine so richtigen Sätze*“ ergebe. Entsprechend erscheint die Differenzierung zwischen vertexteter und verschrifteter Form (s. Kap. 7.4; Bachmann/Becker-Mrotzek 2017).

fundiert (Bredel 2007, 136f.). Genau an dieser Stelle könnte, aufgerufen durch Bente, ein Gespräch über mögliche Satzverknüpfungen folgen. Vielleicht nicht, um die Schule mit den Schüler*innen als normierende Instanz um der Normierung willen aufzuzeigen, aber um Satzanfänge in „kulturstrukturierende[n] Texte[n]“ (Bredel 2007, 136) fachlich zu untersuchen.

Bente bezeichnet ein solches Schreiben als ein Kennenlernen der eigenen Persönlichkeit. Das automatische Schreiben bietet dann die Basis, um über sich selbst ins Gespräch zu kommen und genau das zu üben (Z. 398–429):

B-23: Hm, ja. Also ich fand es wirklich so mal interessant, diese Erfahrung mal zu machen so. Weil ich das wirklich noch überhaupt nicht kannte und, ähm, also ich glaube nicht, dass man so jede Deutschstunde so macht oder einmal in der Woche oder so, sondern mal so eine kurze Einheit oder so könnte ich mir eigentlich ganz gut vorstellen. Auch, um so über Gefühle oder so zu reden. Damit man so, wenn man jetzt so ganz schüchtern ist, ist es, glaub ich, auch gut, um so selbstbewusster zu werden oder so. Keine Ahnung. Aber ich glaube, das hilft einem schon, so zu erzählen dann, wie man sich so gefühlt hat. Also ich glaube schon, dass das so wie so eine Sparteinheit, so eine kurze Einheit, glaub ich, gar nicht schlecht wäre. #00:23:52-4#

I: Zu was hilft das einem? #00:23:54-6#

B-23: Ähm, also ich glaube, dass das schon so ein bisschen Selbstbewusstsein so aufbaut, weil man ja, man muss ja nicht persönlich werden, aber wenn man dann sagt, wie man sich gefühlt hat, wird das ja automatisch persönlich, und wenn Leute sowas halt nicht mögen oder halt gar nicht über sich selber so reden können, ich glaube, das hilft einem dann schon. Weil man muss im Leben halt immer viel über sich selber so reden. Und ich glaube, das ist dann schon fürs Leben ganz sinnvoll, wichtig so ja. Kann ich mir eigentlich gut vorstellen. Oder dass man auch lernt, so seine Gedanken so zu ordnen. Wenn man irgendwie seinen Tag plant, was mache ich als erstes, wie mache ich das so. Dass man irgendwie, wenn man seine Gedanken so in den Griff bekommt, dann kriegt man, glaub ich (lacht), jetzt nicht das Leben in Griff, aber vielleicht hilft das einem schon so im Alltag oder so. Wenn man jetzt irgendwie so ganze viele Gedanken, dann vergisst man irgendwas oder so. Und wenn das so ein bisschen strukturiert so, ich glaube, das ist dann schon gut. #00:24:53-9#

I: Hm. Ähm, du hast gerade gesagt, also man lernt etwas, ähm, man lernt, über sich auch zu reden, ähm, und hast auch gesagt, das ist auch für das Leben, weil man da ja auch über sich reden muss. #00:25:07-3#

B-23: Ja, oder so Vorstellungsgespräche. Wir machen eigentlich gerade so Jobinterview und da muss man ja auch sagen, ich bin das und das, meine Schwächen sind das und das, und da muss man das ja auch können. Ja. #00:25:18-6#

Die Basis für ein solches Vorstellungsgespräch in Bentes Sinne kann das automatische Schreiben der Annahme nach eher dann bieten, wenn selbstnah geschrieben wird, wie es Bente getan hat. Sie hat v. a. ihre eigenen Erfahrungen und weniger die der anderen vor Augen, kann auf dieser Basis aber weitreichende Möglichkeiten als innere Funktionen nennen, die mit dem automatischen Schreiben einhergehen können – Bente zufolge lassen sich Gedanken durch Schreiben ordnen und konservieren und die eigenen Gedanken „in den Griff bekomm[en]“, was wiederum eine Hilfe im Alltag – z. B. bei der Tagesplanung – darstellen, womit sie auf eine psychische Funktion des automatischen Schreibens verweist (s. Kap. 7.5; Ossner 1995).

Bente ist sich über den Abgleich mit den Schreiberfahrungen ihrer Mitschüler*innen bewusstgeworden, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, automatisch zu schreiben, da kein fixes Produkt gefordert ist. Sie versetzt sich selbst in die Vorstellung, wie es wäre, ein bestimmtes Produkt anzustreben, und sieht eine solche Produktorientierung eindeutig nicht als Zwang, sondern als Möglichkeit des Ausprobierens, anders zu schreiben als „wie man’s immer macht“, weshalb auch die folgende Äußerung weniger der äußeren Funktion als vielmehr der inneren Funktion zugeordnet werden kann:

Also da merkt man ja schon, so, so, ähm was könnte man daraus lernen? Also irgendwie, wie verschieden man schreiben kann. Also man muss nicht immer so schreiben, wie man es immer macht. Sondern man lernt ja dann vielleicht auch von anderen so. Weil man hört ja dann, wie

andere geschrieben haben. Und dann könnte man sich vielleicht überlegen, ah, so könnte ich es nächste Mal vielleicht auch machen. Ich muss das nicht so machen, wie ich es immer mache. Irgendwie so. Ich könnte ja auch mal ein Gedicht schreiben oder so. Also ich glaube, da kann man von anderen da so gegenseitig, hat man dann was davon. (Z. 439–446)

Für Bente deutet sich an dieser Stelle ein „reflexiver Sprachgebrauch“, die „Ablösung vom bloß gewohnheitsmäßigen Gebrauch“ (Neuland 1994, 32) hin zu einem „Sprachgebrauch mit flexiblen Produktions[aktivitäten]“ (Bredel 2007, 154) an. Bente hat durch das Setting und insbesondere über den Abgleich der eigenen Erfahrungen mit denen der anderen erkannt, dass es mehrere – in ihren Augen frei wählbare – Handlungsoptionen gegeben hat. Das deutet darauf hin, dass Bente die Freiheit im automatischen Schreiben für alle primär setzt und die Ausfüllung als Handlungsoption, sodass selbst eine Produktorientierung als innere Funktion im Sinne eines selbst gesetzten Ziels wirkt und nicht von der Schreibumgebung abhängt. Für sie scheint das so klar zu sein, dass sie auch für die anderen nicht in Anschlag bringt, dass sie an durch das Schreiben in der Institution Schule entstandenen Kriterien des guten Schreibens orientiert gewesen sein könnten. Sie bringt ihre Beobachtungen wertfrei auf den Punkt – für sie stehen die Erfahrungen in ihrer Vielfalt gleichberechtigt nebeneinander: „Also WIE man das so die Aufgabe interpretiert hat, so für sich, das war, glaub ich, immer unterschiedlich“ (Z. 46f.).

Einfluss des Mediums als äußere Funktion auf die Form (RE 2)

Die Schreibumgebung wurde in den oben dargestellten Äußerungen für Bente insbesondere durch die anderen und auf einer wenig expliziten Ebene präsent. Für sie selbst kommt die Schreibumgebung als Vorgabe allein in Bezug auf die Umsetzungstechnologie (Kap. 7.4; Hayes 2012) und die aus dem schnellen Schreiben mit der Hand resultierende Anstrengung zum Tragen:

Aber die Hand tat dann einfach irgendwann weh, weil du die ganze Zeit, du wolltest so schnell, und ich habe so schnell geschrieben, alles vollgekrickelt so, und irgendwann tat deine Hand einfach mega weh. (Z. 225–228)

Für Bente rückt im Bereich der äußeren Funktion das Schreiben als Medium in den Fokus. Wenn in der vorliegenden Arbeit Einsichten und Erkenntnisse in Bezug auf den Schreibprozess ausgeleuchtet werden, gehört auch das Medium Schreiben dazu (metamedial, s. Kap. 7.4; Bredel 2007). Bente hat wahrgenommen, dass mit der Medialität des Schriftlichen Schmerzen einhergehen können und dass und insbesondere bei einem schnellen Schreiben Schmerzen in der Hand entstehen können, was zu einem unsauberem Schriftbild („vollgekrickelt“) führen und damit Auswirkungen auf die äußere Erscheinungsform (Form) haben kann (Reflexionsebene 2). Bente bewegt sich damit – wie auch Janne – auf der Ebene des sinnlich-konkreten Erfassens (s. Kap. 7.6; Feuser 1989).

Einfluss der Orientierung auf die Form

Bente spricht mehr über die Orientierung auf den Schreibprozess und weniger über eine Orientierung an einem Produkt (außer s. u.). Ihr fällt auf, dass andere aufgrund ihres langsameren Schreibens mehr Zeit für die Planung hatten (Z. 167–182):

B-23: [...] Lina meinte auch, dass sie/ schreibt halt wirklich langsam und sie hatte dann auch wirklich/ sie MALT die Buchstaben eher und dann hatte sie halt viel Zeit, sich so den nächsten Gedanken zu überlegen. Aber bei mir ist es so, ich schreibe genau das mit, was ich denke, und

dann kommt aber auch sofort das nächste so irgendwie und dann, ja. (.) Aber manchmal ist dann schon so ein Loch, wo ich dann manchmal so zweimal dasselbe Wort schreibe, und ich so, oh, und und, ja nee. Ja oder dann denk ich und zum Beispiel möchte ich aber schreiben, schreibe aber kein A, sondern ein W oder S. Ja, das ist ko/ #00:12:34-3#

I: Und was hast du dann gemacht? #00:12:31-8#

B-23: Dann habe ich das einfach durchgestrichen. Habe dann überlegt, oh, das ist ja ein W, du willst aber aber schreiben. #00:12:39-6#

Während ihre Mitschülerin malt und überlegt, schreibt Bente. Erneut werden hier metakommunikative mit metamedialen Sprachbetrachtungen in Verbindung gebracht (s. Kap. 7.4; Bredel 2007). Bente sieht ihr eigenes Schreibverhalten, bei dem sie nicht plant, sondern direkt formuliert und dabei sich alles erlaubt: Wenn kein Gedanke kommt, nutzt sie nicht die Schlaufen, sondern füllt das „Loch“ mit Wortdopplungen oder emotionalen Ausrufen. Möglicherweise erkennt Bente hier die Phasen des Planens und Formulierens (s. Kap. 7.4; Hayes 2012), auch wenn sie nicht diese Begriffe verwendet und auf einer subjektiven Ebene verbleibt. Eine andere Lesart wäre, dass Bente ohne Vergleiche auf einer Reflexionsebene nur ihre Wahrnehmung beschreibt bzw. Linas Rede wiedergibt. Entsprechend lässt sich die Reflexionsebene nicht eindeutig bestimmen.

Bente spricht in diesem Zusammenhang auch über ihre Korrekturen in Form von Durchstreichungen. Sie hat ihre Gedanken sehr direkt zu Papier gebracht und dabei auch Ausrufe wie „oh“ und „ja nee“ notiert. Ihre Hand schrieb offenbar so automatisch, dass manchmal nicht der gewünschte Anfangsbuchstabe erschien. Wenn das passierte, hat sie nach einer Durchstreichung das geplante Wort geschrieben. Diese Aussage passt eher bedingt zu den in den Schreiberfahrungen beschriebenen Korrekturen, von denen sich einige allerdings nicht klar verorten ließen (s. Schreiberfahrungen I–III). Die Art und Weise der Korrekturen, die mündlichen Ausrufe die Wortdopplungen finden sich hingegen wie von ihr beschrieben in den Schreibprodukten (s. Schreiberfahrungen I–III).

Einfluss der äußeren und inneren Funktionen auf die jeweilige Orientierung im Schreiben

Bente äußert sich auch zu möglichen Auswirkungen eines Schreibzwangs und erwähnt damit den Einfluss der Schreibumgebung auf den Prozess. Der Anstrengung, die entsteht, wenn man etwas machen *muss*, obwohl die Ideen fehlen, setzt sie erneut positiv die Auswirkungen der gefühlten Freiheit (innere Funktion) auf den Prozess entgegen – die sich wohlgleich nur entfalten kann, wenn viele Ideen da sind:

Hm (..) also ich fand's irgendwie, wie gesagt, schade, dass die Zeit irgendwie so kurz war, weil am Anfang hast du halt MEGA viele Ideen und fängst drauf los. Das war bei mir zum Beispiel beim ersten und beim zweiten Mal so. Am Ende wurden sie zwar weniger, aber ich glaube, für Leute, die halt dann irgendwann keine Ideen mehr haben, sind zehn Minuten schon richtig lang, aber beim letzten Mal habe ich, wie gesagt, über mein Hobby geschrieben und ich war gerade so am, oh, ich würde so gerne mal im Ozean schwimmen und Delphine und Korallen und klingelingeling. Dann war ich gerade so voll so im Schwung, ich hätte dann noch so, weil ich war dann gerade fast, es war keine Geschichte so. Ich war irgendwie gerade so/ weil ich LIEBE dieses Gefühl einfach, wenn du so von Wasser so umgeben bist, und dann irgendwie habe ich so über Freiheit und dann hätte ich noch so richtig viel über so erzählen können. Und ja, aber leider war die Zeit schon um. Das fand ich irgendwie da schade. Aber ich glaube, wenn man halt wirklich keine Ideen hat so, dann sind zehn Minuten schon lang. Aber das fand ich da irgendwie doof. Und sonst fand ich es halt schön, das mal gemacht zu haben. Weil, wie gesagt,

ich kannte das überhaupt nicht. Und es war auch so überraschend, was einem wirklich so eingefallen ist. Dass einem ÜBERHAUPT was eingefallen ist so. Und dass man SOFORT geschrieben hat so. Die Zeit ging los, es war mucksmäuschenstill in der Klasse und alle haben geschrieben so. Das fand ich auch voll so beeindruckend, dass einfach du gar nichts machen musstest so wirklich. Dein Gehirn hat das irgendwie so gesteuert. Du hast einfach so nur geschrieben, geschrieben, geschrieben und so einfach gekrickelt und ja. Das fand ich irgendwann echt beeindruckend, weil irgendwie das war auch nicht so, also, das war nicht so vom Kopf her so anstrengend irgendwie, weil du nicht gucken musstest, ob der Satzbau jetzt stimmt oder ha, jetzt habe ich schon wieder mit und angefangen, das geht doch nicht, nee, musst du den Satz nochmal umstellen, hm, aber wie schreibe ich das denn, dass das schön klingt? Nee, du hast einfach drauflosgeschrieben und DAS fand ich irgendwie voll so erleichternd, gar nicht anstrengend, das war richtig gut irgendwie. Ja. Aber ich glaube halt, wenn man das, ich wie gesagt, würde das nur machen, wenn ich auch VIELE Gedanken habe. So als Erleichterung. Und nicht so, hey, heute MUSST du das machen, weil ich glaube, dann funktioniert das auch nicht. (Z. 456–484)

An dieser Stelle wird Bentes Verständnis von Ideen als Ressourcen für den Schreibprozess (s. Kap. 7.4; Ressourcenebene bei Hayes 2012) sichtbar: Viele Ideen bedeuten für sie viel schreiben. Erneut zeigt sie sich überrascht von ihren Ideen sowie von dem „komischen“ entstandenen Text (s. u.). Bente berichtet von dem „Schwung“, in dem sie war, und dass das Schreiben tatsächlich automatisch ablief: „*Dein Gehirn hat das irgendwie so gesteuert. Du hast einfach so nur geschrieben, geschrieben, geschrieben [...]*“. Hier beschreibt Bente auch, wie sie es an anderer Stelle (s. u.) noch expliziter tut, was in ihrem Kopf *nicht* war: eine bewusste Instanz und eine Selbstkontrolle (ohne selbst diese Begriffe zu nutzen). Dem entgegen setzt sie das sich selbst steuernde Gehirn und verweist damit vermutlich auf das Automatische und Filterlose der *écriture automatique*. Vice versa zeigt sie damit implizit an, dass in anderen Schreibsituationen die Selbstkontrolle greift. Bente nennt in diesem Zusammenhang das Beispiel Satzbau mit Fokus auf einen schönen Klang und damit auf eine Adressat*innenorientierung und/ oder eine mögliche Bewertung von sich und/ oder anderen hinsichtlich der Form. Damit rekurriert sie auf einen konventionellen Schreibprozess, wie er durch das Modell von Hayes (2012) mit Schreibumgebung und Monitoring beschrieben wurde (s. Kap. 7.4). In dieser Situation hingegen habe sie ohne Bewertung geschrieben und das als „*einfach*“, „*erleichternd*“, „*nicht anstrengend*“ und „*richtig gut irgendwie*“ empfunden. Hier zeigt sich die Auswirkung der inneren Funktion im Sinne einer angenommenen Freiheit auf die Orientierung: Der Fokus ist stärker auf den Prozess des Schreibens gerichtet, auch wenn Bente das nicht konkreter reflektiert bzw. formuliert.

Bentes Schreiben führt nicht zu einem Textprodukt im engeren Sinne, was sie – wiederum implizit – auch äußert: „*[E]s war keine Geschichte*“. Daraus ließe sich schließen, dass sie weiß, wie eine Geschichte aufgebaut ist, diese Form als abgespeichertes Muster mit dem von ihr geschriebenen Text abgleicht und durch diesen Abgleich die Unterschiede wahrnimmt. Vielleicht bezieht sie sich hier auch – weil die Tempusformen häufig Thema in den gemeinsamen Reflexionsgesprächen waren – auf die (nicht nur schrift-)sprachliche Konvention des Erzählens in der Vergangenheit. Während im mündlichen Erzählen das Perfekt üblich ist, wird in der Schule die schriftsprachliche Norm des Erzählens im Präteritum gesetzt (Bredel 2007, 136). In jedem Fall wird im Deutschen gewöhnlich in einer Vergangenheitsform erzählt, was in dieser Äußerung als vorhandenes Wissen angezeigt werden könnte. Dies lässt sich an dieser Stelle allerdings lediglich über Rückschlüsse vermuten, da die Äußerung für eine eindeutige Interpretation nicht ausreichend explizit ist und daher auch keine Ebene der Reflexionstiefe zugewiesen werden kann.

Form (RE 1)

Bentes Texte wirken sehr selbstnah – zum einen lässt sich dies an den zahlreich auftauchenden eigenen Gefühlen festmachen und zum anderen verstärkt die Ich-Perspektive diesen Eindruck (s. Schreiberfahrung I–III). Bente beschreibt, dass es ihr leichter fiel (äquivalent zur Zeitform gedeutet), sich an einer bestimmten Perspektive zu orientieren (Reflexionsebene 1):

Das war auch bei vielen so, dass das gewechselt hat. Also mal so Gegenwart, dann wieder Vergangenheit so. Also es gab da keine so eine richtige Zeitform. Und ich glaube auch, keiner hat, also nicht immer ein Ich geschrieben, sondern auch mal so Betrachter. Ich glaub, Alina hat mal so einen Betrachter geschrieben. Also so, dass man das so betrachtet. Aber ich habe in der Ich-Perspektive geschrieben. Mir fällt das irgendwie leichter so. Immer Ich fand das toll, ich fand das doof und ja, es war irgendwie einfacher und ja. Also das haben wir so geredet. (Z. 49–55)

Ausführlich beschreibt sie ihre Beobachtungen im Vergleich mit der Peergroup:

Also, dass die Texte sehr unterschiedlich sein können. Also meine Texte waren immer so, als würde ich mit mir selber reden so. Ja klar, das war voll, also so Halbsätze so und dann immer so ein Ausruf mit rein und meine Nachbarin hat immer so, sie sagte, so Sach-, Informationstexte. Sie hat irgendwann mal über Kunst geschrieben und hat dann so, nicht so ein, halt so ein Sachtext oder so. Und sowas könnte ich gar nicht schreiben. Also ich habe eher so, als würde ich jemandem sowas erzählen so, ganz locker so irgendwie. Und einmal meinte so ein anderer von meiner Gruppe hat gemeint, er hätte irgendwie so ein Gedicht geschrieben oder so? So was, wo ich dachte, okay. Aber oder ein anderes Mädchen hat, glaub ich, nur so Stichpunkte geschrieben. Also WIE man das so die Aufgabe interpretiert hat, so für sich, das war, glaub ich, immer unterschiedlich. (Z. 38–47)

Bente vergleicht verschiedene Schreiberfahrungen als entstandene Formen auf Textmuster hin, erkennt Sach- und Informationstexte erwähnt und setzt ihren Text mit Halbsätzen und Ausrufen in Kontrast dazu. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass in den erwähnten Texten der Mitschülerin Konventionen der Textproduktion (etwa die Verwendung von ganzen Sätzen) sowie das Muster Sachtext eingehalten wurde. Ein Mitschüler der anderen Gruppe habe ein Gedicht verfasst. Bente schließt daraus, dass man die Aufgabe „*immer unterschiedlich [interpretieren]*“ konnte. Zudem vergleicht sie die Form der Texte hinsichtlich Tempus (Vergangenheit, Gegenwart, Wechsel zwischen Vergangenheit und Gegenwart) und Perspektivität (Ich, Betrachter) und resümiert: „*[E]s gab da keine so ne richtige Zeitform*“. Möglicherweise attestiert sie dem automatischen Schreiben eine Bewertungsfreiheit, worauf auch andere ihrer Äußerungen hindeuten (s. o.). Möglicherweise meint sie aber auch, dass niemand eine Zeitform „*so [...] richtig*“ über den gesamten Text eingehalten hat, was im Kontext der anderen Äußerungen im Interview eher unwahrscheinlich erscheint. In jedem Fall nutzt Bente das gemeinsame Reflexionsgespräch, um Tempus und Perspektivität in ihrem Text und den Texten der Mitschüler*innen zu untersuchen. Sie wendet hier ihr Wissen über Grammatik, Tempus und Perspektivität konkret an Beispielen an und/ oder zeigt ihr deklaratives Wissen an dieser Stelle, ohne es zu verallgemeinern bzw. zu explizieren, weshalb sich diese Äußerungen hinsichtlich der Reflexionstiefe am ehesten Reflexionsebene 1 zuordnen lassen.

Unkonventionelle Schriftproduktion – konventionelle Textproduktion

Viele Äußerungen Bentes lassen den Eindruck entstehen, dass sie die Freiheit im Schreiben und die unterschiedliche Erfüllung der Aufgaben bei allen als die jeweils gewählte innere Funktion annimmt, statt bei den produktorientierteren Schreiber*innen einen erlebten Zwang innerhalb der Rahmung Schule zu vermuten. Dennoch gelangt Bente zu einer Reflexion des gesamten

Modells, indem sie auf eine konkrete Nachfrage im Interview das automatische Schreiben mit regulären Aufgaben in der Schule vergleicht: „Genau, als wenn du jetzt irgendwie so’n Aufsatz schreiben musst oder so. Da musst du ja immer drauf achten, weil du kriegst ja dann Punktabzüge oder so, und da ist es dann nicht so“ (Z. 256–258).

Hier verweist Bente erneut auf die Bewertungsfreiheit des automatischen Schreibens und stellt dieser eine Bewertung mit potenziellen Punktabzügen bei anderen Aufgaben entgegen. Zusammen mit der Äußerung zuvor, der zufolge andere auf Rechtschreibung achten, lässt sich vermuten, dass Bente z. B. die Kriterien korrekte Orthografie und Kommasetzung in Bezug auf schriftsprachliche Normen meint.

Auch die bereits an anderer Stelle (s. o.) aufgeführte Äußerung, in der Bente das Neue und Andere des automatischen Schreibens beschreibt, zeigt ihre breite Reflexion an:

Weil, wie gesagt, ich kannte das überhaupt nicht. Und es war auch so überraschend, was einem wirklich so eingefallen ist. Dass einem ÜBERHAUPT was eingefallen ist so. Und dass man SOFORT geschrieben hat so. Die Zeit ging los, es war mucksmäuschenstill in der Klasse und alle haben geschrieben so. Das fand ich auch voll so beeindruckend, dass einfach du gar nichts machen musstest so wirklich. Dein Gehirn hat das irgendwie so gesteuert. Du hast einfach so nur geschrieben, geschrieben, geschrieben und so einfach gekrickelt und ja. Das fand ich irgendwann echt beeindruckend, weil irgendwie das war auch nicht so, also, das war nicht so vom Kopf her so anstrengend irgendwie, weil du nicht gucken musstest, ob der Satzbau jetzt stimmt oder ha, jetzt habe ich schon wieder mit und angefangen, das geht doch nicht, nee, musst du den Satz nochmal umstellen, hm, aber wie schreibe ich das denn, dass das schön klingt? Nee, du hast einfach drauflosgeschrieben und DAS fand ich irgendwie voll so erleichternd, gar nicht anstrengend, das war richtig gut irgendwie. (Z. 469–481)

Hier werden mit Bezug auf die Orientierung im Schreiben die von Bente wahrgenommenen Unterschiede bewusstes Schreiben vs. unbewusstes Schreiben, Anstrengung vs. Leichtigkeit, Korrektheit (bzgl. Satzbau) vs. Freiheit von Regeln sowie Formulierungsästhetik/ Rezipient*innenorientierung vs. Irrelevanz der Formulierungsästhetik/ Rezipient*innenorientierung deutlich, wobei auch diese Reflexionen mit Blick auf die Tiefe stark subjektiv und implizit sind (RE 1). Ihre sehr wortreichen Ausführungen wirken durch diese Subjektivität stärker wie ein Staunen über diese neue und überraschende Situation und weniger wie ein Lernen durch Irritation (zu Staunen und Irritation s. Kap. 12.2; Bräuer 2020), wenngleich sie viele Aspekte auch der konventionellen Textproduktion aufgreift. Entsprechend erscheint es zum Teil schwierig, Bentes Äußerungen konkreten Reflexionsebenen zuzuweisen.

19.5 | Persönlichkeitsprofil

Bentes Persönlichkeitsprofil (s. Abb. 37) zeigt durchschnittliche Werte in den Dimensionen Neugierverhalten (50), Schadensvermeidung (55), Beharrungsvermögen (52), Selbstlenkungsfähigkeit (56) und Selbsttranszendenz (50). In den Dimensionen Belohnungsabhängigkeit (64) und Kooperativität (61) hat sie hohe Werte.



Abbildung 37: Persönlichkeitsprofil Bente (B-23) (eigene Darstellung)

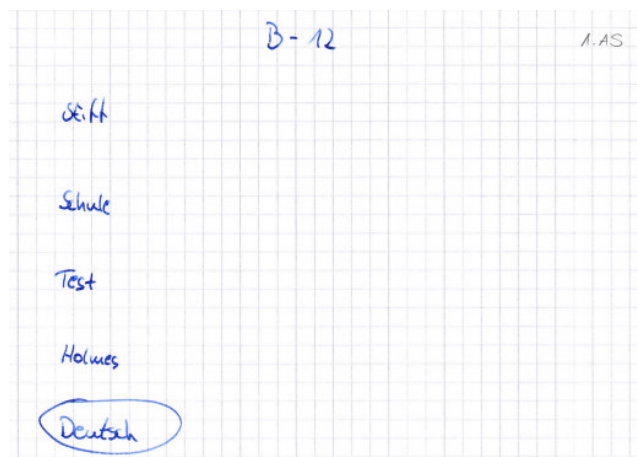
20 | Tomke

20.1 | Intelligenzbereich

Tomkes (B-12) Intelligenzquotient im sprachlichen Bereich lässt sich auf Basis des laut I-S-T 2000R erreichten Wertes von 121 Punkten dem zweiten Intelligenzbereich zuordnen, womit er die vier Intelligenzbereiche für die untersuchte Gruppe komplettiert (s. Kap. 16.6). In Kombination mit seiner Tendenz (s. Kap. 21.5), die sich wiederum von den drei anderen Einzelfällen unterscheidet, wurde sein Fall anhand der beiden Samplingstrategien für eine ausführliche Darstellung gewählt.

20.2 | Schreiberfahrungen

Schreiberfahrung I



1 AS

B-12

Deutsch

Lehrer, Schule, Deutschland, Jettigen, Max-Planck-
 Gymnasium, Klausur, Komma, Sprache, Diktat, Ferdinand,
 Morale und Liebe, unum, Louise, Präsident,
 Rechtschreibung, Grammatik, unum, Studium,
 Promovieren, Literatur, Bücher, Romane, Kriminal,
 Filme, unum, Aktienhandel, Mätressenwesen
 im 18. Jh., Schiller, Fürst Hessen-Kassel, Amerika,
 amerikanischer Unabhängigkeitskrieg, Konjunktionen,
 Präpositionen, Deklination, Konjugation, Ordnung,
 Imperativ, Perfekt, Plusquamperfekt, unum,
 Fragen, Tongerät, Land, deutsch, Geschichte, das
 Orangerie, Ad, Bewegung, Sofa und Kleinschreibung,
 Arbeit, unum, ABC,
 Schreiben, Lesen, Weihnachtsum, Lady Mildred,
 England, unum, Quiz, Bücher, Wörter,
 Städte, Subjekt, romanische Sprache, Erik, Glik, Dausch,
 Novelle, Gedichte, Der Erd-König, Der Zunderlehrling,
 Johann Wolfgang von Goethe, Prometheus, Immanuel Kant,
 Subjekt, Voltaire, Montesquieu, Rossau, unum,
 Die Brücke am Teuf, Papier, Auswendig lernen, unum,
 unum, Zuhälter, Schulwesen, Hannover, Postwesen,
 Berlin, Bundesrat, Politik, unum, Geografie, Wonne,
 Flüsse, Selbige, Rhein, Leine, Elbe, Spree

Abbildung 38: Schreiberfahrung I, Tomke (B-12) (Fotografie des Originaldokuments)

Tomke hatte die Anfangswörter „Stift“, „Schule“, „Text“, „Holmes“ und „Deutsch“. Er hat sich für „Deutsch“ entschieden, eingekreist und als Überschrift gesetzt. Tomkes Text besteht aus 97 Wörtern inkl. Schlaufen. Er hat nicht über die Zeit hinausgeschrieben. Auffallend sind die

durch Kommata voneinander abgetrennten Stichpunkte, die v. a. aus Nomen bestehen. Die längsten Einheiten bilden mit vier Wörtern „Mätressenwesen im 18. Jh.“, „Johann Wolfgang von Goethe“ und „Die Brücke am Tey“. Nach den Kommata wird uneinheitlich groß oder klein geschrieben, ohne dass sich eine Orientierung an Normen der Schriftlichkeit erkennen lässt. Es werden Verbindungsstriche genutzt („Max-Planck-Gymnasium“; „Fürst Hessen-Kassel“). Es gibt weder vollständige Sätze noch Teilsätze oder Punkte. Das Geschriebene erscheint entsprechend konzeptionell mündlich und wenig textproduktorientiert. Während des Lesens entsteht so ein Eindruck von Schnellig- und Atemlosigkeit. Das lässt die Interpretation zu, dass der Schreiber viele Ideen hatte und schnell geschrieben hat. Dazu passt auch die schwer lesbare Schrift. Tomke hat über den gesamten Text verteilt neunmal Schlaufen mit Längen zwischen sieben und 56 Einzelschlaufen genutzt.

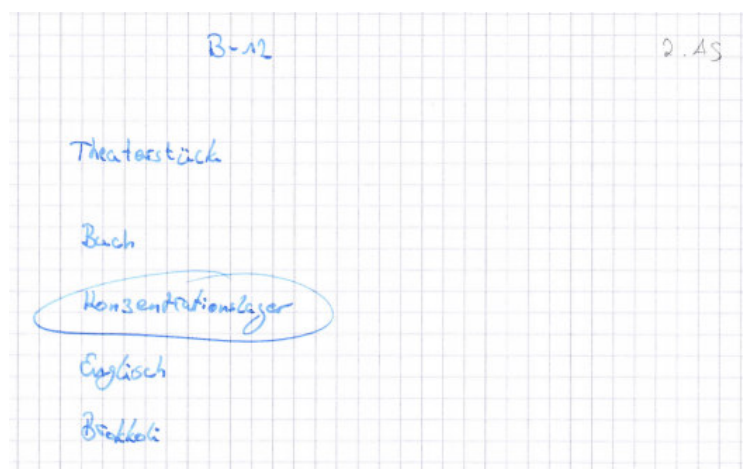
Das entstandene Schreibprodukt weist mehrere orthografische Abweichungen vom Normsystem Schriftsprache auf („Louise“, falls aus „Kabale und Liebe“ gemeint; „Rossau“, „Der Erl-König“, „Auswendig lernen“, „Perfek“, „Die Brücke am Tey“). An zwei Stellen wurde mittels Durchstreichen korrigierend eingegriffen, beide Male liegen inhaltliche Gründe nahe, da jeweils im Anschluss mit einem anderen Wort weitergeschrieben wurde („~~So~~ Louise“; „~~Hx~~ ~~xxxxxxxx~~“, „Geografie“). Nach der zweiten Durchstreichung scheinen die Schlaufen möglicherweise genutzt worden zu sein, um auf einen passenden Begriff oder eine neue Idee zu kommen.

Durch die Aneinanderreihung von Stichpunkten lässt sich weder eine äußere Gliederung noch eine Grundstruktur wie bei einem Text im engeren Sinne erkennen, sodass sich die Struktur als assoziativ einordnen lässt. Inhaltlich ließe sich eine Nähe zum Anfangswort zumeist deuten, obgleich nicht definitiv zuordnen: Bei Tomke geht es um die Themen Schule (u. a. „Lehrer“; „Schule“; „Max-Planck-Gymnasium“; „Klausur“), verschiedene Länder („Deutschland“; „Amerika“; „Norwegen“; „England“), Bildung („Studium“; „Promovieren“), literarische Werke („Kabale und Liebe“; „Der Zauberlehrling“; „das Orangenmädchen“; „Die Brücke am Tey“; „Prometheus“), zum Teil buchstabierte Personen daraus, die schriftsprachlich nicht korrekt geschrieben sind, mündlich ausgesprochen aber keine Abweichungen darstellen würden (aus „Kabale und Liebe“ „Louise“; „Lady Milford“; „Ferdinand“; Aus „Das Orangenmädchen“ „Weihnachtsmann“; „Olaf“ [statt Olav; falls „Das Orangenmädchen“ gemeint ist]) sowie Inhalte aus den erwähnten Werken („Soldatenhandel“; „Mätressenwesen im 18. Jh.“), Autoren und historische Persönlichkeiten („Schiller“; „Fürst Hessen-Kassel“, „Johann Wolfgang von Goethe“; „Immanuel Kant“; „Voltaire“; „Montesquieu“; „Rossau“, gemeint ist Rousseau). Daneben finden sich Bezüge zu Schulfächern oder Wissensbereichen (u. a. „Diktat“; „amerikanischer Unabhängigkeitskrieg“; „deutsch“; „Geschichte“; „Geografie“) und zum Schluss v. a. Wörter, die sich eher den Bereichen bzw. Schulfächern Politik („Parlament“, „Berlin“, „Bundestag“, „Politik“) und Geografie („Geografie“, „Donau“, „Flüsse“, „Gebirge“, „Rhein“, „Leine“, „Elbe“, „Spree“) zuordnen lassen. Mit Ausnahme der letzten drei Zeilen finden sich viele Stichworte aus dem Kontext des Schulfachs Deutsch, die sich mit richtigem Sprachgebrauch, Leistungsformaten, unterschiedlichen Medien und Textformen assoziieren lassen: „Klausur“, „Komma“, „Sprache“, „Diktat“, „Rechtschreibung“, „Grammatik“, „Literatur“, „Bücher“, „Romane“, „Krimis“, „Filme“, „Konjunktionen“, „Präpositionen“, „Deklination“, „Konjugation“, „Vergangenheit“, „Imperfekt“, „Perfekt“, „Plusquamperfekt“, „Groß- und Kleinschreibung“, „ABC“, „Schreiben“, „Lesen“, „Quiz“, „Bücher“, „Wörter“, „Satzbau“, „Romanische Sprache“, „Epik“, „Lyrik“, „Dramatik“, „Komödie“, „Gedichte“. Somit liegt die Vermutung nahe, dass das als Überschrift gewählte Wort

„Deutsch“ das Schulfach meint. Zwischendurch tauchen unvermittelt Begriffe wie „Fragen“ und „Tongerät“ auf, die mit meinen einführenden Worten zum weiteren Verlauf des Settings zusammenhängen könnten.

Es lässt sich keine Rezipient*innenführung erkennen. Die Teilsätze und Wörter lassen das Produkt prozessorientiert und auf Ebene der sprachlichen Oberfläche wenig kohärent erscheinen, wobei die Gedanken über den Rückgriff auf (systematisiertes) Wissen aus Unterrichtsfächern zum Teil inhaltlich zusammenhängen. Das Geschriebene lässt sich eher als selbstdistanziert einordnen.

Schreiberfahrung II



B-12 2. AS

Konzentrationslager, NS-Regime, Geschichtsreferat,
 Buchenwald, Eugen Rogon, SS Arzt Eisele, Kägen,
 55000 Tote, UUUUU, kein Wasser, chronischer
 Nahrungsmittelmangel, alte Kleidung mit Blutflecken
 und Einschusslöchern aus Auschwitz, Völkermordprozess,
 UUUUUUUUUUU, politische, DD, SD, Juden, Asoziale,
 Zigeuner, Holocaust, Holocaust-Denkmal, Björn Heke,
 AfD, Franka Pösch, Politik, Rechts, Links, Wahlen,
 DDR, 2. Weltkrieg, Antisemitismus, Rassen-ideologie,
 Rassismus, Nationalchauvinismus, Sozialdarwinismus, eel, Antijuda-
 ismus, Stockschläge, Hundefutter, Shetko, Unwissen, Polen,
 politische Handlung Österreich, Hitler, Himmel, SS, SD,
 Heydrich, Verbrecher, Das größte Verbrechen des
 letzten Jahrhunderts, Jährl. Propaganda, keine Freiheit,
 alle Deutschen sind einfach „mitgeladen“, Deutsche
 Geschichte, Schule, Erdkunde, Erdkundearbeit, HDS,
 Bevölkerungsentwicklung Deutschland, starke
 Einschläge in die Bevölkerung nach den Weltkriegen,
 UUUUU, auch Diagramm deutlich sichtbar, ~~SS~~ Stapel,
 Mathematik Arbeit, Referat, Power Point, E-mail,
 Stift Was, Schule, Deutsch, „Katale und Kiese“, Tausende
 Tote

Abbildung 39: Schreiberfahrung II, Tomke (B-12) (Fotografie des Originaldokuments)

Für seinen zweiten Text hatte Tomke die Wörter „Theaterstück“, „Buch“, „Konzentrationslager“, „Englisch“ und „Brokkoli“ zur Auswahl. Er hat sich für „Konzentrationslager“ entschieden, das Wort eingekreist und den Text damit begonnen. Der Text besteht aus 110 Wörtern inklusive Schlaufen und ist damit etwas länger als der erste Text. Tomke hat nicht über die Zeit hinausgeschrieben. Er hat viermal von den Schlaufen Gebrauch gemacht; sie sind 8, 15, 4 und 7 Einzelschlaufen lang und damit weniger und kürzer als bei der ersten Schreiberfahrung.

Im Vergleich zum ersten Produkt sind die Einheiten zwischen Kommata zwar nicht satzartig, aber teilweise deutlich länger: „*alte Kleidung mit Blutflecken und Einschusslöchern aus Auschwitz*“, „*Das größte Verbrechen des letzten Jahrhunderts*“, „*starke Einschläge in die Bevölkerung nach den Weltkriegen*“, „*auf Diagrammen deutlich sichtbar*“. Daneben gibt es einen durch Kommata abgetrennten Satz („*alle Deutschen sind einfach ,mitgelaufen*“). Die übrigen Einheiten bestehen zumeist aus einem, zum Teil aus zwei oder drei Worten.

Der Text weist einige orthografische Abweichungen vom Normsystem Schriftsprache auf, bei den meisten handelt es sich um *falsche* Großschreibung nach Kommata („*Hängen*“; „*Rechts*“; „*Links*“; „*Tausende*“; „*ideologeme*“), weitere finden sich im Bereich der Getrennt- und Zusammenschreibung („*Nürnbergerprozesse*“; „*Mathematik Arbeit*“). Es lassen sich keine grammatischen Abweichungen vom Normsystem des schriftlichen Sprachgebrauchs erkennen. Etwaige Sätze oder Satzteile folgen den Regeln. Bei „*SS-Arzt Eisele*“ wurden zwei Informationen zusammengezogen: Eisele war SS-Hauptsturmführer und KZ-Arzt. Dreimal wurde korrigierend mit Durchstreichungen in den Text eingegriffen. Die Korrekturen beziehen sich nur auf Teile von Worten, zweimal nur auf einen Anfangsbuchstaben. Eine mal handelt es sich um eine orthografische („~~P~~ *polnische*“) und zweimal vermutlich um inhaltliche Korrekturen („~~Men~~ *Bevölkerungsentwicklung*“; „~~F~~ *Graphen*“). Weitere Korrekturen könnten bei „*Politische*“ und „*Links*“ mit dem Ziel einer korrekten Groß- und Kleinschreibung stattgefunden haben; dies ist aufgrund des Schriftbildes jedoch kaum klar festzustellen.

Die Interpunktion besteht hauptsächlich aus Kommata, die die einzelnen Einheiten voneinander trennen, wodurch auch dieser Text eher den Konventionen der Oralität als jenen der Schriftsprache nahesteht. Daneben werden zweimal Anführungszeichen verwendet; einmal zur Betonung („*mitgelaufen*“) und einmal, um einen Titel zu kennzeichnen („*Kabale und Liebe*“). Letzteres fand sich im ersten Text (z. B. „*Die Brücke am Tey*“; „*Der Erl-König*“) nicht und könnte daher eine stärkere Orientierung an schriftsprachlichen Normen bzw. dadurch eventuell auch an möglichen Rezipient*innen anzeigen.

Der Text weist genau wie der erste keine erkennbare äußere Gliederung auf. Die Gedanken bzw. die aufgerufenen Themen erscheinen allerdings zumeist zusammenhängend. Die Grundstruktur des Textes lässt sich erneut als assoziativ beschreiben. Tomke hat offenbar das, was ihm zum Thema Konzentrationslager und erweitert zu Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg eingefallen ist, nacheinander aufgeschrieben.

Der Bezug des Textes zum Anfangswort ist der Erhalt; das Anfangswort bleibt präsent. Das Thema Konzentrationslager ist mal enger und mal weiter in das größere Thema Nationalsozialismus/ Zweiter Weltkrieg eingebettet und zieht sich damit durch den Text. Erst zum Ende hin entfernt er sich weiter vom Nationalsozialismus weg und wendet sich anderen Schulfächern zu – auch diese Stichworte werden aber wieder zum Thema Weltkrieg und Konzentrationslager zurückgeführt.

Das eingebrachte Wissen lässt sich als systematisiert fassen; es scheint zum großen Teil – wie bei der ersten Schreiberfahrung – aus dem Schulkontext, hier speziell aus dem Geschichtsunterricht zu stammen und wird mit dem aktuellen politischen Geschehen („*AfD*“, „*Björn Höcke*“, „*Frauke Petry*“) verknüpft. Zum Ende hin werden zudem „*Erdkunde*“ und „*Deutsch*“ als Fächer

– allerdings ohne konkreteres Wissen – aufgerufen, was als Alltagswissen eines Schülers eingeordnet werden kann. Zusammengefasst findet sich im Text damit viel systematisiertes Wissen und ein wenig Alltagswissen als Referenz.

Durch die Korrekturen und mehr verwendete Interpunktion (Anführungszeichen) als im ersten Text wirkt dieser Text im Vergleich etwas adressat*innenorientierter, obgleich sich auch hier wenig Leser*innenführung und Kohärenz (außerhalb der inhaltlichen Zusammenhänge) erkennen lassen. Der Text wirkt erneut selbstdistanziert. Vom Schreiber Tomke erfährt man weder Meinung noch Wertungen. Nur einmal wechselt Tomke kurz die Ebene, um mitzuteilen, dass sein Stift versagt („Stift leer“), bevor er direkt wieder seine Gedanken zum schulischen Kontext aufnimmt. Außer der Stift-Beobachtung gibt es keine Metaebene im Sinne eines Blickes auf sich selbst während des Schreibens. Das Geschriebene wirkt wie eine assoziative Stichwortsammlung und kaum wie ein normorientiertes Textprodukt, wenngleich viele Regeln des Schriftsprachgebrauchs eingehalten und als Korrekturorientierung genutzt wurden.

Schreiberfahrung III

	B-12	3.15
	Baum	
	Seite	
	Tasche	
	Erdkunde	
	Englisch	

B-12 3.15

Saiten:
 Saiten, Musik, Nylon, Metall, Musik-Unterricht, Gitarre,
 Geige, Cello, Piano, Kontrabass, Bratsche, Western
 Gitarren haben nur Stahl-Saiten, Songs, Disc
 Schraubs, Mark Kropfker, Jimmi Hendrix, Blues, Jazz-
 Gitarre, Stimmung, G-Saite, A-Saite, E-Saite,
 h-Saite, e-Saite, Dünne, Zwickelchen, Tontücher,
 Schallkammer, Duke, Musiker, Chinesische Produktion
 mit deutschem Material, elektrische, Musik, Piano, Gesangs,
 Barock ist die Technik mehrere Gitarren-Saiten mit
 einem Finger zu decken und zu halten, ~~unvollständig~~
 Mit Die besten Klangträger sind Knochen, Die Stimmung eines
 Instruments bestimmt über dessen Tonlage,
 Ein Streichquartett besteht aus 2 Geigen, 1 Bratsche
 und einem Cello, ~~die~~ Verwendung in der klassischen
 Musik, Barock, Renaissance, Rock'n Roll, Jazz, Pop,
 Metall, "Nothing else matters" ~~unvollständig~~, Verstärker,
 das Kopfo wird zur simplen Verstärkung der Stimme
 verwendet und wirkt wie ein menschliches Zitter auf
 die Saiten, Klangkörper von Gitarren sind meist
 aus Fichte

Abbildung 40: Schreiberfahrung III, Tomke (B-12) (Fotografie des Originaldokuments)

Tomkes mögliche Anfangswörter waren „Baum“, „Saite“, „Tasche“, „Erdkunde“ und „Englisch“. Er entschied sich durch Einkreisen für „Saite“ und wählte dies als Überschrift, wobei er den Plural „Saiten“ per Durchstreichung zum Singular „Saite“ korrigierte. Der Text besteht aus 132 Wörtern und ist damit der längste seiner Texte. Tomke hat wie in den ersten beiden Schreiberfahrungen nicht über die Zeit hinaus geschrieben. Das Schriftbild wirkt noch unordentlicher als das der ersten beiden Texte, was auf eine noch höhere Schreibgeschwindigkeit hinweisen könnte. Es gibt eine Lücke nach „A-Saite,“. Er hat dreimal Schlaufen mit Längen von 8, 10 und 14 Einzelschlaufen genutzt, was mit dem zweiten Produkt vergleichbar ist.

Es gibt drei Korrekturen, von denen sich zwei keinen eindeutigen Fokussen zuordnen lassen: „Materialz“ und „A Verwendung“. Außerdem findet sich eine Ergänzung mit inhaltlichem Fokus, da deutlich vor die Zeile und damit den Satz „Die besten Klangträger sind Knochen.“ ein „Mit“

gesetzt wurde – allerdings ohne die Konsequenz der Korrektur auszuführen: „Die“ bleibt groß. Die Korrekturen sind mit zweimal einem und einmal drei Buchstaben erneut kurz.

Im Text finden sich viele gedankliche Wechsel. Obwohl nach wie vor zahlreiche Einheiten aus nur einem oder zwei Wörtern bestehen, fällt im Vergleich zu den beiden vorherigen Texten auf, dass die Einheiten länger werden, was eine zunehmende Orientierung am Normsystem der Schriftsprache vermuten lässt. Neben Einheiten aus bis zu fünf oder vier Wörtern wie „*Chinesische Revolution mit deutschem Material*“ und „*A Verwendung in der klassischen Musik*“ nennt Tomke zudem wie im zweiten Text einen mit Anführungszeichen markierten Titel: „*Nothing else Matters*“. Im Kontrast zu den ersten beiden Texten gibt es sechs vollständige Sätze, z. B. „*das Kapo wird zur simplen Umstimmung der Gitarre verwendet und wirkt wie ein dauerhaftes Barré auf die Saiten*“.

Im Text finden sich – bei Anlegen des Normsystems Schriftsprache – orthografische Abweichungen. Dabei bleibt unklar, ob die Fehler als Fehler erkannt und nicht korrigiert wurden, ob die écriture automatique aufgrund ihrer ‚Filterlosigkeit‘ die Fehler ermöglicht hat oder ob diese Fehler in jedem Schreiben Tomkes erscheinen würden: „*Rock’n Roll*“, „*Barrèz*“, „*Metall*“ und „*Jimmi Hendrix*“ sind falsch geschrieben. Bei „*Nothing else Matters*“ wurde das mittlere Wort klein- statt großgeschrieben und „*Musik-Unterricht*“, „*Jazz-Gitarre*“, „*Stahl-Saiten*“ und „*Gitarren-Saiten*“ mit Bindestrich statt zusammen; „*Western Gitarre*“ dagegen komplett getrennt ohne Bindestrich. Zudem sind die Satzanfänge, die nach einem Komma starten, mal groß- (z. B. „*Mit Die besten Klangträger sind Knochen.*“), mal kleingeschrieben (z. B. „*das Kapo wird zur simplen Umstimmung ...*“). Tomke hat auch Zahlen unter zwölf meist nicht ausgeschrieben („*2 Geigen*“, „*1 Bratsche*“). Die Interpunktion besteht erneut v. a. aus Kommata, die die einzelnen Einheiten voneinander trennen. Wenn man diesem Grundmodus folgt, lassen sich weitere grammatikalische Abweichungen kaum erkennen.

Auch dieser Text folgt keiner erkennbaren äußeren Gliederung und weist am ehesten eine assoziative Grundstruktur auf, wobei sich dieses Mal aber auch explikative Elemente finden lassen. So erklärt Tomke die Funktionsweise eines Kapodasters und nimmt musikalische Einordnungen vor.

Der Bezug zum Anfangswort ist ähnlich wie bei den anderen Texten grundsätzlich eher eng. Auch hier wird das Themenfeld geweitet: von Saite und Gitarre hin zu Musik im Allgemeinen und weiteren Musikinstrumenten, Musikern, Musikrichtungen, Musikepochen und Material für Musikinstrumente, wobei die (insb. Gitarren-)Saite immer wieder erwähnt wird.

Das aufgerufene Wissen scheint erneut zum Teil systematisiertes zu sein, könnte aber auch aus Tomkes Alltag stammen. Der „*Musik-Unterricht*“ wird zwar zu Beginn genannt, danach allerdings ist nicht mehr von Schule die Rede, sondern es stehen Grifftechniken und Klangkörper im Fokus. Im Gegensatz zu den ersten beiden Schreibversuchen entfernt Tomke sich mit dieser Interpretation gedanklich von seinen Unterrichtsfächern und der Schule und nähert sich stärker seinem Alltag.

Der Text wirkt etwas stärker adressat*innenorientiert als die beiden vorherigen, weil es weniger extreme Themensprünge und mehr Sätze gibt. Die explikativen Strukturen lassen ebenfalls den Eindruck einer im Vergleich stärkeren Rezipient*innenorientierung, wenngleich auch dieses Produkt stark prozesshaft erscheint. Erneut wirkt dieser dritte Text eher selbstdistanziert,

wobei in der Themenwahl und den Fachkenntnissen Tomkes Begeisterung für Musik im Allgemeinen und die Gitarre im Speziellen aufscheint. Genau wie in den ersten beiden Texten (mit Ausnahme der Wahrnehmung des leeren Stiftes im zweiten Text) ist auch hier keine Meta- bzw. Prozessebene zu erkennen.

20.3 | Explizite Äußerungen zu den Veränderungen

Tomke legt einen Fokus auf die sich bei ihm und der Gruppe über die drei Settings hinweg verändernde Textform, die auch an seinen Produkten sichtbar wird (s. Schreiberfahrungen I–III):

[...] und die meisten [hatten] eben am Anfang eben Wörter und wenig Sätze und das hat sich zum Ende hin auch verändert. Also am Ende hatten wir eben sehr viel mehr Sätze, also im Verhältnis zum ersten Mal, als Wörter. Also am Anfang hatte ich nur Wörter. Und beim dritten Mal hatte ich zumindest fifty-fifty, würde ich sagen. Wörter und Sätze. (Z. 202–209)

Zudem beschreibt er eine Abnahme der Textlängen sowie ein zunehmendes Abkommen vom Anfangswort:

Ja, also von Wörtern, eher unzusammenhängend, auf Sätze bin ich gewechselt, außerdem habe ich insgesamt, glaube ich, beim ersten Mal trotzdem am meisten geschrieben und bei den anderen so ein bisschen weniger, aber dafür, denke ich, auch mehr, bin ich ein bisschen mehr abgekommen und so was. (Z. 246–249)

Die geringere Textlänge lässt sich für den zweiten und dritten Text nicht bestätigen. Tatsächlich steigert sich die Länge von 97 über 110 bis auf 132 Wörter. Möglicherweise hat Tomke den ersten Text aufgrund der sehr langen Schlaufen als länger wahrgenommen. Das Abkommen vom Anfangswort hingegen findet sich in den Schreiberfahrungen tatsächlich wieder (s. o.).

Als „Text“ im engeren Sinne versteht er die Schreibprodukte aber auch dann nicht, wobei er Kohärenz zwischen Sätzen als Indikator für einen Textes versteht:

Aber wir haben NIE wirklich zusammenhängende Texte geschrieben, die, wo sich Sätze aufeinander beziehen oder so. Sondern eher eben so flussartig da einen Satz geschrieben, und das erinnert mich an das, und dann schreib ich das auf, quasi so was und eben da/ Letztendlich sind vermutlich ziemlich wirre Zusammenstellungen oder Konstellationen von, von Wörtern herausgekommen, aber eher weniger Texte, wie man sie verstehen würde. Das hat uns so ein bisschen verwirrt gehabt, aber ich glaube, das hat sich im Laufe der Zeit auch nicht wirklich verbessert, dass wir da dann Texte geschrieben hätten, also ich zumindest nicht, muss ich zugeben. (Z. 431–438)

Während Tomke bei der ersten Schreiberfahrung nur Wörter notiert hatte, formulierte er später mehr Sätze. Er nimmt auch diese Veränderung wahr – obgleich in seinen Augen dadurch noch kein „Text“ vorliegt: Ein Text weist Tomke zufolge Kohärenz auf: Seine Aussagen lassen sich anhand der stark assoziativ wirkenden Produkte nachvollziehen (s. Schreiberfahrung I–III). Das von Tomke angelegte Kriterium des Textzusammenhangs entsteht aus der Formulierung der Leitfrage 2 (s. hierzu Kap. 22) in Verbindung mit Tomkes Wissen über die Definition von Text. Erst darüber wird die Wertung angelegt („nicht wirklich verbessert [...], muss ich zugeben“).

Zudem hat Tomke hat Veränderungen hinsichtlich der Wahl des Anfangswortes bemerkt. Allerdings lässt sich nicht eindeutig bestimmen, was davon bewusst stattgefunden hat und ob es neben Tomke auch andere Gruppenmitglieder betrifft:

Ja, ich denke, vor allem bei den ersten beiden Malen vermutlich haben die Leut/ oder beim ersten Mal haben die Leute vermutlich gewählt, die ihnen sofort in den Kopf gekommen sind, so Sachen, die gerade vor einem gelegen haben, Stifte oder so was. So ganz simpel, so wie wenn man, naja, ist ja auch egal, ausgewählt, und bei den zweiten Malen hat man sich vielleicht schon ein bisschen mehr auf seinen Kopf besonnen, vielleicht, was man die Tage gemacht hat, was vielleicht in den letzten/ was vielleicht wichtig für einen ist und so was, und nicht sehr offensichtliche Sachen, und ich denke, dann ab dem dritten Mal hat man sich schon mehr darauf, hat man schon eher was gesagt, wo man vielleicht viel schreiben könnte, wo man weiß, da fällt mir viel zu ein. (.) Ja. (Z. 301–309)

Diese Überlegungen passen sowohl zu seinen Texten (s. o.) als auch zu seinen Äußerungen, denen zufolge er beim ersten Mal Deutsch gewählt hat, „weil wir in der Stunde Deutsch hatten“ (Z. 113), und beim zweiten Mal Konzentrationslager,

[...] weil ich da gerade 'n Referat in Geschichte machen musste und da hatte ich mich sehr intensiv in den Tagen mit auseinandergesetzt und musste, habe auch so'n Buch darüber gelesen und das ging mir so'n bisschen im Kopf herum, weil das ist schon ein recht schreckliches Thema. (Z. 119–122)

und beim dritten Mal die Saiten einer Gitarre, denn

[a]m Morgen hatte ich noch ein bisschen Musik gehört gehabt und am Donnerstag hatte ich Unterricht und das hat mir sehr viel Spaß gemacht gehabt letzte Woche, deswegen hatte ich da an dem Morgen ein bisschen dran gedacht [...]. (Z. 127–130)

Die Wahl des Anfangswortes hat sich – bewusst oder unbewusst – vom sehr situationsbezogenen und aktuellen („Deutschunterricht“) über ein aufwühlendes, während der vorangegangenen Tage relevanten („Konzentrationslager“) hin zu einem persönlichen, freizeitbezogenen Thema („Saite“) verändert, bei dem eine private, angenehme Situation aus der letzten Woche („Gitarrenunterricht“) mit einer Situation am Morgen („Musikhören“) verknüpft wurde.

Die bewusste Wahl des Anfangswortes – bei Tomke oder den anderen Gruppenmitgliedern – zeigt sich hier als Anpassung an die Schreibsituation (s. Kap. 13.1; Beaufort 2014). Das Wort wird so gewählt, dass viele Ideen kommen und viel geschrieben werden kann – auch wenn das wiederum Tomkes Äußerung entgegensteht, wonach er über den Settingverlauf eher weniger geschrieben habe (s. o.). Jedenfalls aber handelt es sich um eine bewusst wahrgenommene Strategie nach den ersten Erfahrungen mit dem automatischen Schreiben.

Ein weiterer Aspekt bezüglich der Veränderungen, der im eingesehenen Schreibprozesswissen (s. u.) aufgegriffen werden wird, ist der Erhalt des Anfangswortes. Erneut zeigt sich hier eine Anpassung an die Schreibsituation, die bei Tomke bereits während der Settings über eine Reflexion auch ins Schreibhandeln überführt wurde. Tomke gibt eine Erwartungserwartung auf, was seine Bewusstheit darüber zeigt, dass in der Situation keine konkrete Aufgabenerfüllung gefordert ist. Die Anpassung an die Situation besteht hier in einem Weniger statt einem Mehr an Strategie oder Fokus auf ein Ziel. Tomke beschreibt die Veränderungen zwischen seinen Texten als ein Lösen von der zunächst angenommenen Erwartungserwartung, beim Thema zu bleiben, hin zu einer größeren Offenheit. Er habe sein Verhalten hinsichtlich der Erwartungserwartung des steten Bezugs zum Anfangswort über die drei Male hinweg verändert:

Also ich dachte am Anfang zumindest, ähm, dass man wirklich sich auf das Thema wirklich beziehen soll. (.) Irgendwann habe ich das auch eher gelassen und, äh, das dürfte vor allem beim zweiten Mal, ich weiß nicht, ob Sie das jetzt nochmal anschauen, aber da, da ist mir das/ habe

ich das dann nicht mehr so oft gemacht. Beim ersten Mal bin ich dann VIEL hin und her gesprungen, aber irgendwann habe ich dann gedacht, dass man vielleicht einfach auch/ Ziel der Aufgabe ist einfach, wirklich weiterzuschreiben, ohne irgendwelche Pausen. Ja. (Z. 25–31)

Er sei zunehmend mehr vom Thema „*abgekommen*“, weshalb es weniger Rückbezüge zum Thema gebe. An dieser Stelle zeigt sich, dass die Texte nur aus der Innensicht ihrer Schreiber*innen gedeutet werden können. Tomke hat seine Zielvorstellung von der Aufgabe (beim Thema zu bleiben) über die Settings hin zum einfachen Prompt verändert (s. o.) und sich damit an die offene Situation der *écriture automatique* angepasst (zur Anpassung an sich wiederholende Schreibsituationen s. Kap. 13.1; Beaufort 2014): „[...] *Ziel der Aufgabe ist einfach, wirklich weiterzuschreiben, ohne irgendwelche Pausen. Ja*“ (Z. 30f.).

20.4 | Eingesehenes Schreibprozesswissen

Tomkes explizite Äußerungen zu den Veränderungen (s. o.) zeigen bereits, dass er seine zunächst an die Situation angelegten Erwartungserwartungen – bewusst und bereits während der Settings – revidiert hat. Zudem bilden sie den Auftakt zu Tomkes Reflexionen innerhalb der vier Aspekte, bei denen es stets um die Beobachtung, dass etwas im Verlauf anders geworden ist, und die Frage, warum es sich verändert hat, geht. Entsprechend zeigen sich bereits die vier Reflexionsbereiche in den expliziten Äußerungen, wodurch dieselben Zitate im Folgenden zum Teil erneut und diesmal systematisiert sowie mit Bezug auf das Modell der vier zentralen Aspekte in Breite und Tiefe (s. Kap. 12.5; Bausteine II und III) angeführt werden.

Hemmung des Prozesses durch äußere Funktion vs. freiere Prozessorientierung mit Konsequenzen für die Form (RE 2/3)

Für Tomke stellte sich die Frage, ob ein Text aus miteinander verbundenen Sätzen bestehen muss. Er hat die Entwicklung von Wörtern zu Sätzen in seinen Texten festgestellt, einen kohärenten Text sieht er aber nicht:

Also mich hat oder uns hat es so ein bisschen irritiert, dass Sie meistens gesagt hatten in den Fragestellungen irgendwie „Texte“, also, wir waren dann immer so ein bisschen, wir fanden das eben so ein bisschen komisch, weil wir eben meistens unzusammenhängende Worte oder Stichwörter genommen hatten oder eben Sätze, die irgendwie mit dem Thema zusammenhängen, hingen. Aber wir haben NIE wirklich zusammenhängende Texte geschrieben, die, wo sich Sätze aufeinander beziehen oder so. Sondern eher eben so flussartig da einen Satz hingeschrieben und das erinnert mich an das und dann schreib ich das auf, quasi so was, und eben da/ Letztendlich sind vermutlich ziemlich wirre Zusammenstellungen oder Konstellationen von, von Wörtern herausgekommen, aber eher weniger Texte, wie man sie verstehen würde. Das hat uns so ein bisschen verwirrt gehabt, aber ich glaube, das hat sich im Laufe der Zeit auch nicht wirklich verbessert, dass wir da dann Texte geschrieben hätten, also ich zumindest nicht, muss ich zugeben. (Z. 427–438)

Für Tomke geht aus der *écriture automatique* nicht die Aufforderung hervor, einen kohärenten Text zu verfassen – allerdings war er irritiert, weil auf der Leitfragenkarte 2 sowie auf einem Reflexionskärtchen unter Leitfrage 3 das Wort „Texte“ stand. Interessant ist, dass er sich davon offenbar nicht hat beeinflussen lassen, sondern unabhängig davon mehr Sätze geschrieben hat. Er überlegt, woran das gelegen haben könnte, und nennt neben der Möglichkeit, dass die Ideenflüssigkeit vom Thema abhängen könnte, auch den Einfluss einer Aufgabenstellung mit

möglichen Rezipient*innen (Schreibumgebung; äußere Funktion). Hier bringt er die Schreibumgebung ein, die im Verlauf des Settings zunehmend stärkere Auswirkungen auf seinen Schreibprozess hat – auch wenn Tomke diesem Aspekt nicht so viel Bedeutung für das Schreiben zuweist wie dem Festhalten und Loslassen des Anfangsthemas (s. u.):

Also ich bin mir selbst nicht ganz sicher, aber ich, dass, also es kann natürlich am Thema liegen, dass einem da mehr Sachen einfallen. Oder auch einfach, dass man eben quasi, ähm, sozusagen, ähm, versucht, auch die Begriffe nicht einfach nur in den Raum zu stellen, sondern auch mehr sozusagen erklären. Vielleicht auch, weil es eben so eine Aufgabenstellung ist/ (.) und nicht einfach nur für einen selber. (Z. 214–218)

Durch die Verknüpfung lässt sich eine Reflexionsebene 2 bestimmen. Zudem rekurriert Tomke auf die Schreibaufgabe, die für ihn mit möglichen Rezipient*innen verbunden ist. Er reflektiert damit zentrale Elemente von Textproduktionsprozessen, die auch in Hayes Modell aufgeführt sind (s. Kap. 7.4; die erweiterte Schreibaufgabe sowie die Schreibumgebung mit möglichen Kollaborateur*innen bei Hayes 2012). Dies könnte dazu passen, dass Tomke im zweiten und dritten Text Anführungszeichen verwendet hat (s. Schreiberfahrung II und III). Dass er die Aufgabe „*nicht einfach nur für einen selber*“ gesehen, sondern die Begriffe für etwaige Leser*innen stärker kontextualisiert hat, lässt sich bspw. in seinem dritten Text zeigen, in dem er zur Gitarre, den Hilfsmitteln und den Spielweisen expliziert (s. Schreiberfahrung III). Eine mögliche erwartete Bewertung (z. B. durch die Verfasserin) klingt in Tomke Reflexionen allerdings nicht an.

Die Textlänge erwähnt er zwar, setzt sie aber nicht als Indikator für gutes Schreiben. Den Zusammenhang zwischen dem Festhalten am Thema und der entstandenen Form in Bezug auf die Textlänge erklärt er durch die Hemmung des Prozesses – das „[Z]wanghaft[e]“:

Hm, also mir ist vor allem beim ersten Mal schnell aufgefallen, dass ich, ich weiß nicht, ob das an meiner Schrift vielleicht auch liegt, dass ich ein bisschen mehr geschrieben habe als die anderen. Also nicht viel, aber ich hatte so eine Seite, dreiviertel Seite und die anderen hatten eher so eine halbe Seite, vielleicht auch mal eine Seite/ aber eher ein bisschen weniger und da ist mir aufgefallen, dass die sich auch ein bisschen, also die meisten zumindest, so ein bisschen zwanghaft sich auch so an dieses Thema gehalten hatten und dann wirklich überhaupt nicht vom Thema abgekommen sind, sondern, ähm, (leise) ich weiß es jetzt nicht genau, aber die sind dann wirklich daran festgehalten, [...]. (Z. 71–78)

Eines von Tomkes Hauptthemen ist die Frage, ob man am Anfangsthema festhalten sollte oder nicht, warum er was dazu gedacht und welche Auswirkungen das auf den Schreibprozess und die daraus entstandene Form (hier der anderen Schreibenden) gehabt hat. Damit verknüpft er äußere Funktionen mit der Orientierung im Schreibprozess und deren Sichtbarwerden in der Form (RE 2).

Zudem beschreibt er, wie er den Zwang für sich über den Verlauf der Settings hinweg aufgelöst hat: „*Also ich dachte am Anfang zumindest, dass man wirklich sich auf das Thema wirklich beziehen soll [...]*“. Er sucht die Gründe für diese bei ihm entstehende Vorstellung in der (Erwartungs-)Erwartung eines thematisch eingegrenzten kohärenten Textes, die für ihn mit einer Schreibhandlung gewohnheitsmäßig verbunden ist. Zudem wird seine Ambivalenz zwischen Prozessorientierung und Produktorientierung deutlich – zwischen einem Versuch, beim Thema zu bleiben, und einem „Reinfließen“, wie er selbst es bezeichnet:

Also das dachte ich, ja. Ich, ich weiß jetzt nicht, ob das daran liegt, dass Sie das falsch erklärt haben, aber ich glaube, eher nicht. Ich glaube, das ist auch so ein bisschen, wieso sollte man sich ein Thema auswählen, wenn man es nicht beibehält. Aber, aber letztendlich, ohne es zu

merken, ist man trotzdem immer abgekommen. Hat vielleicht sich (.) zwischendurch wieder aufs Thema besonnen oder hat es zumindest versucht, aber letztendlich ist man doch recht schnell in andere Gedanken (.) wieder reingeflossen quasi. (Z. 149–154)

Diesen Wechsel beschreibt er näher, wobei bereits sein Handeln während des Schreibprozesses ebenso wie die teilweise Überwachung des eigenen Schreibens sichtbar werden:

Ok, also (.) ja, nachdem ich das Thema ausgewählt hatte, ging es eigentlich wie, also wie der Name schon sagt, eigentlich fast automatisch. Also man hat sich auf das Thema bezogen, als erstes so die grundlegenden Sachen aufgeschrieben, die einem sofort eingefallen sind. Ist vielleicht dabei schon so ein bisschen vom Thema abgekommen, weil man sich vielleicht irgendeinen Begriff aufschreibt, der dann schon wieder zu was anderem führt oder so was Ähnliches. Oder man schreibt einen Satz auf, der dann irgendwie eine ähnliche Satzstellung oder so was hat. Das erinnert einen dann irgendwie schnell an andere Sachen, aber dann, irgendwann zwischendurch versucht man sich dann wieder aufs Thema zu beziehen und dann gibt es manchmal, denke ich, auch so Sprünge zwischen Sachen, die eigentlich gar keinen Sinn gegeneinander machen, also, das ist mir zumindest mal so passiert, dass man so drei, vier Zeilen so ein bisschen was so ein bisschen zusammenhängt aufschreibt und dann (.) quasi abhakt und versucht, wieder zum Thema zurückzufinden. (.) Das ist mir ein oder zwei Mal auf jeden Fall so gegangen, aber grundsätzlich ging es wirklich wie von alleine. (Z. 7–20)

Tomke zeigt in diesen Selbstbeobachtungen und in der Wahrnehmung des Monitors (Hayes 2012) ein „reflecting-in-action“ (s. Kap. 8.3; Schön 1983):

Also beim Abgekommen, ja, also, ich weiß nicht, inwiefern man da konzentriert sein kann, weil man ja SCHON quasi vom Thema abschweift, aber ich war zumindest so weit konzentriert, dass ich, dass man trotzdem diesen Verlauf/ (.) bemerkt hat und auch sehen konnte und auch als eigene Person vermutlich auch verstehen konnte. Ich weiß nicht, wie es Ihnen da gehen wird, aber, also ich persönlich konnte letztendlich so zwar die Einschnitte sehen, wo ich mich dann versucht habe, wieder auf das Thema zu besinnen, aber/ ich konnte auch sozusagen sehen, was ich da gedacht habe mehr oder weniger. Also das ist ja zwar nicht hundertprozentig linear, was man denkt, aber ich, ich konnte zumindest verstehen, wie ich darauf gekommen bin. Ich glaub, das ist auch sehr persönlich in diesen Fällen, wie man da dann letztendlich draufgekommen ist. (Z. 160–169)

Tomke beschreibt, dass er zunächst vom Thema abgekommen, aber dennoch „*zumindest so weit konzentriert*“ gewesen sei, dass er diese Entwicklung während des Schreibens bemerkt und die Gegenmaßnahme – „*wieder aufs Thema [...] besinnen*“ – eingeleitet habe. Im Text zeigen sich für ihn diese „*Einschnitte*“ dann als „*Sprünge zwischen Sachen, die eigentlich gar keinen Sinn gegeneinander machen*“ (s. o.; Z. 15f.). Nur der Schreiber selbst – in diesem Fall: Tomke – sei dann noch in der Lage, zu „*sehen, was ich da gedacht habe mehr oder weniger*“. Tomke kann am Geschriebenen und bewusst seinen Denkprozess rekonstruieren: Er hat gesehen, dass die aufgeschriebene *écriture automatique* den Gedankenstrom zu zeigen vermag, und reflektiert damit diesen möglichen aspektübergreifenden Zusammenhang von innerer Funktion, Prozessorientierung und Form und springt von einer noch subjektiven Reflexion zum Teil auf die objektive Ebene. Sprachlich ist dies an den Wechseln zwischen „ich“ und „man“ zu erkennen (v. a. RE 2/3).

Tomke reflektiert die Auswirkung der Schreibumgebung als angenommene Erwartungserwartung auf die Selbststeuerung während seines Schreibprozesses:

Ja, also, ich, ähm, habe jetzt kein direktes Beispiel. Aber beim ersten Mal habe ich mich erstmal an Schule gehalten, bin dann so ein bisschen durch den Unterricht gegangen, bin dann so abgewichen zu anderen Büchern, die wir vielleicht schon ein halbes Jahr zuvor gemacht haben, und dann habe ich quasi gedacht, hier mache ich jetzt mal einen Punkt, mach vielleicht ein paar Striche, weil mir nichts mehr eingefallen war, und dann bin ich wieder zum Unterricht, also bin

ich wieder zu Deutsch als Fach zurück gekommen und nicht mehr durch den Unterricht, sondern habe dann quasi das Thema neu aufgerollt, könnte man meinen. Also dann habe ich vielleicht, ich weiß es jetzt nicht mehr genau, aber dann habe ich vielleicht über die früheren Jahre oder vielleicht nicht bei Herrn Sommer, sondern eben/ (.) ein bisschen anders. (Z. 136–145)

Auch hier zeigt sich die Beeinflussung von Tomkes Schreibhandlung durch die von ihm angenommene Erwartungserwartung (wenn ich die Aufgabe erfüllen will, muss ich beim Thema bleiben). Diese hat Auswirkungen auf die Orientierung im Schreiben, die in der Folge weg vom Prozess hin zum Produkt geht.

Während die vorangegangene Äußerung sich auf Tomkes erste Schreiberfahrung bezog, wich er im Laufe der Zeit von dieser Erwartungserwartung, beim Thema zu bleiben, ab. Er hat also bereits während des Settings darüber reflektiert und seine Schreibhandlung angepasst:

Also ich dachte am Anfang zumindest, ähm, dass man wirklich sich auf das Thema wirklich beziehen soll. (.) Irgendwann habe ich das auch eher gelassen und, äh, das dürfte vor allem beim zweiten Mal, ich weiß nicht, ob Sie das jetzt nochmal anschauen, aber da, da ist mir das/ habe ich das dann nicht mehr so oft gemacht. Beim ersten Mal bin ich dann VIEL hin und her gesprungen, aber irgendwann habe ich dann gedacht, dass man vielleicht einfach auch/ Ziel der Aufgabe ist, einfach wirklich weiterzuschreiben, ohne irgendwelche Pausen. Ja. (Z. 25–31)

Tomke beschreibt, dass er – während oder zwischen den Settings – erkannt hat, dass es nur den Prompt *„einfach wirklich weiterzuschreiben, ohne irgendwelche Pausen“* als eigentliches Ziel gegeben habe. Darüber löst sich der Zwang zur Themeneinhaltung als Prämisse einer guten Aufgabenerfüllung auf. Seine Annahmen in Bezug auf die äußeren Funktionen hatten für Tomke somit sichtbare Auswirkungen auf den Schreibprozess, und seine Lösung von den Erwartungserwartungen lässt ihn Vergleiche zwischen den beiden Schreibmodi ziehen:

Also ich fand es NICHT grundsätzlich schwierig/ aber wenn man einmal quasi drin war und alles aufschreiben konnte und wenn man jetzt eben keine solche Pause gemacht hat, um wieder aufs Thema vielleicht zurückzukommen, ging es/ also ging es relativ leicht. Also es war jetzt nicht/ also, doch, ab irgendeinem gewissen Punkt war es wirklich, dass man quasi nicht mehr wirklich viel nachdenken musste, sondern nur schreiben/ (.) dann nach dem nächsten, den nächsten Begriff quasi im Kopf rausnehmen, aufschreiben und so weiter. Also, wenn man einmal drin war, dann ging es sehr gut und auch relativ leicht, würde ich sagen. Und ab einem gewissen Punkt fand ich auch, dass man sich sehr gut dabei gefühlt hat. (Z. 45–53)

Hier zeigt sich, dass Tomke erlebt hat, dass es einen entscheidenden Unterschied macht, ob man sich daran orientiert, beim Thema zu bleiben bzw. über Pausen dorthin zurückzukommen, oder ob man *„nur schreib[t]“* und immer wieder *„den nächsten Begriff quasi im Kopf raus[nimmt]“*. War man *„einmal drin“*, so Tomke, habe man *„sich sehr gut dabei gefühlt“* – das deutet auf einen Flow als Aufgehen im Schreibprozess und einer gefühlten Bewertungsfreiheit durch Auflösen der kontrollierenden Ebene hin. An der Verknüpfung der äußeren bzw. inneren Funktion mit der Produkt- bzw. Prozessorientierung im Schreiben lässt sich eine Tiefe der Reflexion auf Reflexionsebene 2 bestimmen.

Prozess; Zusammenhang von Form und Prozess (RE 2)

Ein weiteres Thema innerhalb des Prozesses sind für Tomke die Herkunft und Entwicklung seiner ihm selbst überraschenden Ideen:

Ja, ich war so ein bisschen überrascht, dass zu manchen Themen, also es gibt ja offensichtliche Sachen, die sich sofort daraus herleiten/ (.) aber bei manchen Sachen ist dann auch wirklich so,

dass man nicht denkt, dass sie aus seinem Kopf sozusagen rauskommen, aber ist dann auch schon passiert. (Z. 62–65)

[...] aber mir sind immer wieder so Sachen eingefallen, von denen ich am Anfang nicht gedacht hätte, dass sie, dass so was, dass ich so was am Ende aufschreibe. (Z. 56f.)

Zunächst entstanden demnach Ideen mit Bezug zum Thema, sie bildeten „so die grundlegenden Sachen [...], die einem sofort eingefallen sind“ (Z. 9f.) – das lief „eigentlich fast automatisch“ (Z. 8). Tomke hat sowohl erkannt, dass Ideen zu neuen Ideen führen können, als auch, dass über die Grammatik Ideen im Sinne von neuen Sätzen entstehen können. In der Reflexion wird über den Kausalzusammenhang eine Verknüpfung auf Reflexionsebene 2 sichtbar, die Formulierung „man“ deutet auf eine Verallgemeinerung hin. Man

[i]st vielleicht dabei schon so ein bisschen vom Thema abgekommen, weil man sich vielleicht irgendeinen Begriff aufschreibt, der dann schon wieder zu was anderem führt oder so was Ähnliches. Oder man schreibt einen Satz auf, der dann irgendwie eine ähnliche Satzstellung oder so was hat. (Z. 10–13)

Die Form bietet für Tomke eine Ressource für den Schreibprozess, indem das Muster eines Satzes präsent ist und neu gefüllt wird (s. Kap. 7.4; Bachmann/Becker-Mrotzek 2017).

Ebenfalls sehr detailliert reflektiert Tomke über die Kontexte, aus denen seine Ideen stammten. Er beschreibt eine Entwicklung über die Settings hinweg: von einem starken Schulbezug über ein Schulthema, in das er persönlich involviert ist, hin zu einem stärker persönlich relevanten Thema mit nur leichtem Schulbezug. Diese Entwicklung findet sich in seinen Schreiberfahrungen (s. Schreiberfahrung I–III). Hier vollzieht Tomke nach, bei welchem Schreibversuch wie und mit welchem Kontextbezug die Ideen entstanden sind, und zeigt detailliert, auf welche Ressourcen im Langzeitgedächtnis (s. Kap. 7.4; Hayes 2012) er zurückgegriffen hat:

Also ich hatte beim ersten Mal, glaube ich, Deutsch, weil wir in der Stunde Deutsch hatten, und dann habe ich am Anfang so ein bisschen, bin ich erstmal so ein bisschen über die/ über den Unterricht gegangen/ und habe dann, bin dann so ein bisschen zur Schule, glaub ich, abgeschweift und erst am Ende eigentlich das Offensichtliche so über Deutschland, weil sich das ja auch davon ableiten lässt. Weil ich dachte, ja, das, das passt eben nicht so ganz/ wenn ich das gar nicht so gemeint hatte, aber habe ich am Ende dann eben doch gemacht. Beim zweiten Mal hatte ich Konzentrationslager, weil ich da gerade ein Referat in Geschichte machen musste und da hatte ich mich sehr intensiv in den Tagen mit auseinandergesetzt und musste, habe auch so ein Buch darüber gelesen und das ging mir so ein bisschen im Kopf herum, weil das ist schon ein recht schreckliches Thema. Ich will gar nicht werten, aber das, das war schon ganz schön heftig, und da dachte ich mir, ja, ich schreib da mal was drüber. Vielleicht doch ganz interessant und vielleicht auch hilfreich für das Referat. Wenn man da nochmal so ein bisschen zusammenfassend aufschreibt und ja, ich glaub, da sind gar nicht SO schlechte Sachen letztendlich bei rausgekommen. Beim dritten Mal, also heute hatte ich, ähm (.) Saiten, also von der Gitarre die Saiten. Am Morgen hatte ich noch ein bisschen Musik gehört gehabt und am Donnerstag hatte ich Unterricht und das hat mir sehr viel Spaß gemacht gehabt letzte Woche, deswegen hatte ich da an dem Morgen ein bisschen dran gedacht und dann habe ich ein bisschen was zu Musik aufgeschrieben gehabt. Ja (..) so vom Inhalt her. (Z. 113–131)

Die Begriffe, so sagt Tomke, seien „SEHR alltägliche Sachen meistens“. Wenn „Leute“ spontan Begriffe generieren sollten, seien das Dinge, „die ihnen sofort in den Kopf gekommen sind, so Sachen, die gerade vor einem gelegen haben, Stifte oder so war. So ganz simpel“. Es sei nicht so gewesen,

dass man sich irgendwas Kompliziertes schnell irgendwo herzieht, sondern eben mit Sachen, die einem vielleicht vor Kurzem er/ die man erlebt hat irgendwas, was in dem Moment irgendwie mit der Situation zusammenhängt oder so was. (.) Das ist eben schnell aufgefallen, dass die

Leute auch ähnliche und leichte Begriffe gewählt haben, wenn sie sich darüber noch nie Gedanken gemacht haben logischerweise. (Z. 84–88)

[...] dann ab dem dritten Mal hat man sich schon mehr darauf, hat man schon eher was gesagt, wo man vielleicht viel schreiben könnte, wo man weiß, da fällt mir viel zu ein. (.) Ja. (Z. 307–309)

Während Tomke sich selbst als spontanen Begriffsfinder einordnet,

„ich habe mir jetzt keine Begriffe rausgesucht, sondern das recht spontan gemacht und es kamen vermutlich auch echt doofe, ein paar komische Begriffe dabei raus. Aber bei den anderen war ich mir jetzt nicht sicher, in welcher Situation das ist. (.) Beim ersten Mal bin ich mir sehr sicher, dass sie auch so spontan eben waren, und beim zweiten Mal, glaube ich, auch, beim dritten Mal weiß ich es nicht mehr genau [...]“; s. o.; Z. 100–105),

meint er, bei seinen Mitschüler*innen das Verhalten, die Begriffe hinsichtlich ihrer Praktikabilität für den Schreibprozess unter Prämisse des Vielschreibens bewusst auszuwählen, beobachtet zu haben. Hier zeigt er eingesehenes, verknüpftes und explizites Wissen.

Tomke zieht in jedem Fall einen Zusammenhang zwischen dem gewählten „Begriff[...]“ – also dem Impulswort für die Schriftproduktion – und der Textlänge (bzw. Form) (RE 2). Aus seinen Äußerungen lässt sich schließen, dass die anderen versucht haben, viel zu schreiben. Allerdings bewertet er nicht, ob es gut sei, viel zu schreiben. Ob es nur um eigene Erwartungen wie bspw. Schreibspaß und die Freude an einem langen Text oder um die Erfüllung eines Kriteriums für eine gelungene Aufgabenerfüllung ging (Erwartungserwartung: viel schreiben), ließe sich hier nur interpretieren.

Auflösung der äußeren Funktionen/Gegenüberstellung von konventioneller Textproduktion und unkonventioneller Schriftproduktion (RE 2/3)

Tomke hat in den gemeinsamen Reflexionsgesprächen über den Abgleich verschiedener Umgangsweisen mit dem automatischen Schreiben erkannt, dass er die Aufgabe zunächst „SCHULISCH“ verstanden hatte. Dies wird ihm insbesondere beim Blick auf die Erfahrung eines Gruppenmitglieds deutlich:

Also, ich fand es relativ interessant, dass die Fragestellung am Anfang schon/ also ich hatte ja bereits gesagt, dass ich mich auch sehr auf das Thema besonnen hatte. Eine andere Person hatte zum Beispiel sich das Thema, ein relativ schwieriges Thema und auch so ein Thema, wo einem jetzt nicht so viel einfallen würde, ich glaube, Hibiskus, ausgewählt gehabt und ist dann eben davon SEHR schnell auf was ganz anderes umgeschwenkt, wie es eigentlich auch sein sollte, und ich find das, fand das relativ interessant in der Minute oder in der Situation, weil mir das so ein bisschen SCHULISCH gesehen, so ein bisschen KOMISCH vorkam, aber, aber auf lange Sicht, auf/ und wenn ich das jetzt so von außen betrachte, kam mir das so ein bisschen/ kam mir meine Überlegung so ein bisschen blöd vor [...]. (Z. 380–389)

Später führt er weiter aus, was er mit „SCHULISCH“ meint und wie seine Irritation zwischen dem Prompt und dem, womit er „gerechnet“ hatte, zustande gekommen ist. Dabei verwendet er selbst und mehrfach das Wort „irritiert“:

Achso, ja ge/ Lana, also, so [...] das hat mich so ein bisschen irritiert gehabt, dass, dass eben sch/ wie gesagt, schulisch meistens ein, zwei Lösungen gibt und nicht mehr/ (.) Oder es eine vorgesezte Schreibweise gibt, wie man es machen muss, oder so was eben, und das hat mich so ein bisschen irritiert gehabt, dass man quasi so komplett davon abgewichen ist. Also ich hatte damit in dieser Situation quasi damit gerechnet, dass es eine ganz normale schulische Aufgabe, wir hatten auch schon andere solcher projektähnlicher Sachen schon mal gemacht

und das war/ hat sich meistens doch wieder auf Schule bezogen. Aber in dem Fall war es ja eher UNABHÄNGIG davon und sollte sich ja gerade davon quasi auch abwenden und das hat mich in dem Moment irritiert, weil ich eben was mit vielleicht auch mit was anderem gerechnet hatte. Hatte ich vielleicht auch die Fragestellung ein BISSCHEN anders verstanden [...]; [...] dass man sich immer wieder aufs Thema zurückbeziehen sollte. (Z. 405–420)

Auch in dieser Äußerung vergleicht Tomke „normale schulische Aufgaben“ mit der Erfahrung des automatischen Schreibens und kontrastiert sie:

Also mit/ also es ist schon anders. Also, wenn man jetzt zum Beispiel das mit einer, also man muss natürlich dann auch vom Fach in der Schule und von zu Hause und so was abweichen, aber in der Schule ist es ja so, zumindest in den meisten Fächern, dass man dafür ja lernt und dass die Sachen dann streng im Kopf hat und man kann nicht so leicht einfach sagen, ich weich jetzt in die Richtung ab und so weiter. Also ich fand die, das automatische Schreiben in der Hinsicht leichter, weil es eben nicht so stressig war und nicht so festgesetzt. (.) Weil zum Beispiel in der Mathearbeit gibt es halt nur eine Antwort auf eine Frage, und in dem Fall eben nicht. Da gab es ja eigentlich keine richtige Antwort, sondern theoretisch war alles richtig und hat eben zu einem bestimmten Ergebnis geführt. Aber, also in der Hinsicht fand ich es BISSCHEN leichter und ein bisschen entspannter als (.) normale schulische Aufgaben. (.) Also, aber im Vergleich zu außerschulischen Sachen, die man so schreibt, Spaß oder einfach vielleicht mit seinen Freunden, über das Telefon oder so schreibt, dann, finde ich, ist es schon stressiger, auch WEIL es vermutlich in der Schule gestellt wurde. So eine eigene schulische Einstellung eignet man sich vermutlich irgendwann AN. Ist bei mir zumindest so, dass ich mich in der Schule viel mehr konzentriere als zu Hause und ich denk, das hat/ war jetzt in dem Fall nicht anders. (Z. 225–240)

Tomke umreißt das gesamte Modell mit Fokus auf den Unterschied zwischen unkonventioneller Schriftproduktion und konventioneller Textproduktion. Obgleich er diese Beobachtungen sprachlich stark an die eigene Person knüpft („finde ich“; „Ist bei mir zumindest so“), wird hier die Tiefe seiner Reflexionen über die Verknüpfungen der einzelnen Aspekte sichtbar (Ebene 3). Es ist gar denkbar, dass er die Reflexion an sich selbst knüpft, um sie nicht zu allgemein mit einem Wahrheitsanspruch darstellen zu müssen, da er inhaltlich sehr tief reflektiert: Die Schule wird als Umgebung reflektiert, die bestimmte Erwartungen zur Aufgabenerfüllung aufruft und eine stärkere Konzentration und damit ein erhöhtes Stresserleben als zu Hause evoziert. Das automatische Schreiben löste bei Tomke eine Irritation aus, die er auch explizit als Irritation benennt. Diese Irritation entstand durch die Erwartungen, die er zunächst an sich selbst gestellt hat und die er noch während des Gesamtsettings als seine eigenen durch die Schule beeinflussten Erwartungen an „eine ganz normale schulische Aufgabe“ erkennt – er spricht von einer „schulische[n] Einstellung“, die er sich angeeignet habe: In der Schule wird seiner Ansicht nach in der Regel nichts ohne Zielorientierung getan („wieso sollte man sich ein Thema auswählen, wenn man es nicht beibehält“, s. o.; Z. 150f.), Gelerntes („die Sachen dann streng im Kopf“) soll in Aufgaben gezeigt werden, und zwar mit „ein, zwei Lösungen“ und einer „vorgesetzte[n] Schreibweise“. Im automatischen Schreiben hingegen „gab’s ja eigentlich keine richtige Antwort, sondern theoretisch war alles richtig und hat eben zu ’nem bestimmten Ergebnis geführt“. Tomke hat die Irritation zum Lernen genutzt (s. Kap. 12.2) und über die Kontrastfolie vielschichtige Erkenntnisse auch über seine konventionellen Schreibprozesse gewonnen (Zielsetzung und Schreibumgebung bei Hayes 2012; Schreibaufgabe in der vorgeschlagenen Erweiterung in Kap. 7.4).

Innere Funktion; Einfluss der inneren Funktion auf die Form) (RE 2)

Funktionen des automatischen Schreibens sieht Tomke darin, dass man die Denkstrukturen und Ideen verschiedener Personen in deren Texten (Form) sehen kann:

[...] oder es ist vielleicht auch einfach interessant zu sehen, wie andere Leute eben diese sozusagen Zusammenhänge ziehen und was ihnen zu bestimmten Themen einfach so einfallen würde. Man dankt ja n/ also ich weiß nicht viel über das menschliche Denken, aber ich denke, nicht jeder Mensch denkt komplett gleich, und das ist vielleicht ganz interessant, da mal Beispiele von anderen Leuten kennenzulernen [...]. (Z. 390–395)

Für sich selbst sieht er die Möglichkeit, durch automatisches Schreiben bereits vorhandenes Wissen „wie so 'ne Mindmap“ zusammenzufassen „[u]nd vielleicht auch Zusammenhänge sehen, die man davor nicht so wirklich gesehen hat ohne, wenn man sich so versteift quasi, da, daran konzentriert hat nur.“ Hier zeigt sich erneut, dass die *écriture automatique* für Tomke ein unkonventioneller, kreativer und freier Modus ist – auch, wenn daneben die Ideen als Hilfsmittel für etwas aufscheinen: Sie bietet eine bislang unbekannte Möglichkeit, „sein Gehirn nochmal nach Sachen zu durchstöbern, nach einem Thema, das man vielleicht gerade braucht [...]“ (Z. 337f.).

Tomke kann sich vorstellen, dass man durch die *écriture automatique* auch die Handlung komplexer Filme besser verstehen könnte, indem man zunächst seine Gedanken dazu aufschreibt und dann möglicherweise in Kombination mit einer Recherche verarbeitet; ebenso denkbar wäre die automatische für ihn auch als Vorarbeit für eine Interpretation. Hier zeigen sich Ähnlichkeiten zu Hornungs Unterrichtsvorschläge und -studien, bei denen das automatische Schreiben als Ideensammlung und Vorstufe für weitere Texte herangezogen wird (s. Kap. 10; Hornung 1995a; Hornung 1995b). Die *écriture automatique* würde damit in ihrer Funktion als offener Raum, in dem leicht Gedanken aufkommen, genutzt und nicht für sich stehen, wobei es Tomke nicht um die reine Sammlung von Ideen geht, sondern um mehr als das – nämlich um das Erkennen von Zusammenhängen. Seine Äußerung verweist auf Schreiben in seiner Funktion als epistemisches Schreiben (s. Kap. 7.5; Ossner 1995; Bereiter 2014):

Also, zum Beispiel, aber es ginge/ also es ist natürlich auch, vielleicht es ist auch eine relativ entspannende Sache. Aber es ist eben auch vielleicht einfach, wenn/ also, ich habe jetzt nur schlechte Beispiele im Kopf, aber wenn man zum Beispiel einen schwierigen Film oder so was geguckt hat, mit einem relativ komplexen Thema, vielleicht jetzt nichts, was unbedingt schlecht ist, aber irgendwas, was vielleicht ein bisschen schwieriger ist, und dann könnte man ja vielleicht sagen, ich nehme diesen Film und schreibe erstmal so alles auf, was mir dazu noch im Kopf ist, oder vielleicht auch ein Buch. Irgendwas, was man vielleicht in der Schule gelesen hat, vielleicht auch privat. Ist ja egal, vielleicht was man interpretieren möchte oder so, und dann kann man vielleicht diese Zusammenhänge dazwischen viel besser erkennen. (.) Also ich hab letzt, wie hieß denn dieser Film, ach, es ist jetzt auch egal. Ich hab also einen relativ schwierigen Film geschaut gehabt und der war, der war relativ kompliziert, und hätte ich das vielleicht gleich anschließend darauf gemacht, dann hätte ich vielleicht ein bisschen mehr dadurch geschaut. Vielleicht mal mit Hintergrundinformationen quasi, wenn man vielleicht nochmal so ein bisschen darauf eingeht oder darauf eingeht im Internet, vielleicht recherchiert, das liest und dann so ein automatisches Schreiben macht, das ist ja so ein bisschen so vielleicht wie eine Mindmap oder so, wie schon gesagt, dass man das zusammenfasst und dann kann man sich das schön in Ruhe durchlesen und dann erkennt man die Zusammenhänge und versteht vielleicht die Handlung ein bisschen besser. Also ich könnte mir das in so einem Zusammenhang HILFREICH vorstellen. (Z. 351–370)

Durch die Schreiberfahrungen scheint Tomke erkannt zu haben, dass und wie die *écriture automatique* höchst unterschiedlich eingesetzt werden könnte, wobei er vermutlich seine Erkenntnisse zum Zusammenhang von Denken und Schreiben (s. o.) zugrunde legt. Aufgrund der Verknüpfungen erscheinen auch diese Äußerungen auf Reflexionsebene 2.

Form in Abhängigkeit von anderen Aspekten (RE 2)

Tomke hat die Form v. a. in ihrer Abhängigkeit vom Schreibprozess und von der Schreibumgebung und damit ebenfalls auf Reflexionsebene 2 beschrieben: In der Textform sind für ihn die Gedanken sowie die Sprünge, die entstehen, wenn jemand steuernd ins Schreiben eingreift und zum Thema zurückkommt (s. o.), sichtbar.

Tomke reflektiert die Form und beschreibt ihre Veränderung von anfangs ausschließlich Wörtern zu mehr Sätzen im Verlauf der drei Schreiberfahrungen (s. o.). Insbesondere Tomkes Schilderung der Verwirrung über die Verwendung des Begriffs „Text“ auf den Karten des Settings macht deutlich, dass er die Form des Geschriebenen mit der im Kopf aufgerufenen Erwartung an einen Text vergleicht und z. B. hinsichtlich der Textkohärenz einen Kontrast erkennt. Hier reflektiert er den Unterschied zwischen *Verschriften* und *Vertexten* (s. Kap. 7.4; Bachmann/Becker-Mrotzek 2017), auch wenn er die Begriffe natürlich nicht explizit verwendet.

20.5 | Persönlichkeitsprofil

Tomkes Persönlichkeitsprofil (s. Abb. 41) zeigt durchschnittliche Werte in den Dimensionen Schadensvermeidung (50), Belohnungsabhängigkeit (46), Beharrungsvermögen (55), Selbstlenkungsfähigkeit (57) sowie Kooperativität (49). Er hat niedrige Werte in den Dimensionen Neugierverhalten (37) und Selbsttranszendenz (39).



Abbildung 41: Persönlichkeitsprofil Tomke (B-12) (eigene Darstellung)

21 | Diskussion der Ergebnisse I: Fallvergleich

Das Setting wurde unter verschiedenen Rahmungen zum inklusiven Lernen entwickelt. Im Fokus des Settings stand das Lernen des Individuums, weshalb bei der Auswertung an Einzelfällen gearbeitet wurde: Über die drei Schreiberfahrungen sowie die expliziten Äußerungen zu den Veränderungen sollten die individuellen *Lernwege* und über die Summe der geäußerten Einsichten im Interview unter Rückgriff auf das Modell der vier zentralen Aspekte (Kap. 12.5) sowie mittels einer theoretischen Anbindung insbesondere an das Modell von Hayes (2012) die individuellen *Lernziele* gezeigt werden.

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der vier gezeigten Fälle nun doppelt einordnet werden: Im Vordergrund steht der Vergleich der Einzelfälle als Beispiele für die jeweiligen Gruppen hinsichtlich ausgewählter Aspekte, nämlich der o. g. individuellen Lernwege und -ziele. Die Lernwege werden dabei über die (Schreib-)Wege durch die drei Settings hindurch sowie anhand der späteren Reflexion im Interview über die Schreiberfahrungen und ggf. deren Veränderungen als *Tendenzen* eingerückt. Die erreichten Lernziele (das eingesehene Schreibprozesswissen) werden dabei anhand des analysierten Materials aus den Einzelinterviews mit Blick auf ressourcensensibles und bildungsgerechtes Lernen diskutiert. Aus diesen Tendenzen werden Gruppen gemäß des purposiven Samplings gebildet. Die vier Fälle werden in ihren beiden Gruppen verortet, wodurch weitere Lerner*innen sichtbar werden: Dies geschieht also einmal über die Tendenz und einmal über den Intelligenzbereich (zu den beiden unterschiedlichen Samplingstrategien s. Kap. 16.6) und dient der Stützung und Erweiterung bzw. Abgrenzung der Ergebnisse der Einzelfallanalyse. Ziel des Kapitels ist somit eine Darstellung der Fallvergleiche, die über eine Gruppenrückbindung ergänzt wird und schließlich eine Beantwortung der Forschungsfrage erlaubt.

Zunächst richtet sich der Blick auf die gemachten Schreiberfahrungen sowie deren Veränderungen über die drei Settings hinweg als Basis, die im Anschluss in Anbindung an die Reflexion als Lernweg beschrieben werden. Danach werden die Fälle mittels einer Zusammenfassung der in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Reflexionen in Breite und Tiefe und in Orientierung an dem Modell der vier zentralen Aspekte (s. Kap. 12.5; Baustein II und III in Kap. 16.2; 16.3) hinsichtlich ihres Lernzuwachses beschrieben und an die durch selektives Sampling anhand des Intelligenzquotienten gebildete Gruppe rückgebunden. Dabei stehen die vier Einzelfälle gemäß des purposiven Samplings für jeweils eine Tendenz (im Fall von Janne und Bente sind es Untergruppen innerhalb einer Tendenz) sowie für einen der vier Intelligenzbereiche (s. Kap. 16.6). Die zugehörigen Lernendenäußerungen und Aspekte finden sich in den Einzelfalldarstellungen und werden hier nicht erneut explizit repetiert. In diesem ersten Diskussionskapitel werden zudem Überschneidungen zwischen den Gruppen betrachtet: Lässt sich ein Zusammenhang zwischen Intelligenzbereich und Tendenz im Setting erkennen? Welche Schlüsse lassen sich daraus in Hinblick auf die Ressourcensensibilität des Settings ziehen? Der Fokus liegt dabei auf der Frage nach Ressourcensensibilität im Sinne von Begabungssensibilität sowie Bildungsgerechtigkeit, die anhand des Verhältnisses zwischen den Ressourcen im sprachlichen

Bereich und dem individuellen Lernzuwachs betrachtet wird: Kam es zu einer Passung, die als Achievement (s. Kap. 5.1) sichtbar wird?

21.1 | Tendenzen

Zunächst geht es um die Tendenzen von Janne, Elia, Bente und Tomke über die drei Settingwiederholungen hinweg. Die Lerner*innen legen einen unterschiedlichen Umgang mit Normen bzw. Konventionen in Bezug auf das eigene Schreiben an den Tag, was ihren Lernweg wesentlich mitbestimmt. Das Setting wurde dreimal wiederholt und die Lerner*innen sind unterschiedlich mit den Wiederholungen umgegangen (s. *Janne, Elia, Bente* und *Tomke*). Entsprechend bezieht sich der Lernweg auch auf potenzielle Veränderungen während der Settings. Dazu geraten die drei Texte als Schreiberfahrungen über den Forscher*innenblick von außen sowie die Einordnung der Veränderungen im Sinne der expliziten Äußerungen zu den Veränderungen aus den Einzelinterviews in den Fokus. Im Anschluss richtet sich der Blick auf die jeweiligen Gruppen, für welche die Lerner*innen als exemplarische Einzelfälle stehen, sowie auf mögliche Überschneidungen der Tendenzen im Sinne des purposiven Samplings mit den Intelligenzbereichen, nach denen das selektive Sampling stattfand.

Bereits die Schreiberfahrung durch die *écriture automatique* ist diversitätssensibel, da sie nur individuell gemacht werden kann. Wenngleich die Erfahrung selbst weniger im Fokus der Untersuchung steht, sondern vielmehr als Basis für die Reflexion eingeordnet wurde, lassen sich mit Blick auf die Schreiberfahrungen von Janne, Bente, Tomke und Elia Differenzen erkennen, durch die je unterschiedliche individuelle Reflexionen potenziell möglich werden, wie wiederum in den Einzelinterviews sichtbar wurde: So konnten Bente und Janne sehr breit im Bereich der inneren Funktion reflektieren, weil sie entsprechende Erfahrungen bei der *écriture automatique* gemacht hatten. Nur Bente aber scheint in der Lage, den Nutzen der Selbstnähe inklusive der eigenen Gefühle für das Schreiben zu erkennen (s. hierzu auch Kap. 21.5 in Bezug auf Geschlechterrollen). Tomke bspw. reflektiert über die Generierung seiner Ideen aus der Ressourcenebene. Seine Texte scheinen sich zunehmend weiter von der Situation in der Schule entfernt zu haben, was Tomke an jedem Schreibprodukt einzeln und detailliert reflektiert. Bente reflektiert in diesem Aspekt weniger, obwohl ihre Texte in Bezug auf den Wissensabruf eine ähnliche Entwicklung über die drei Settings hinweg aufweisen: Auch sie hat sich über die drei Schreiberfahrungen hinweg inhaltlich zunehmend von der Schule entfernt (s. *Bente, Tomke*). Das zeigt, dass die Nutzung der durch die Schreiberfahrungen entstehenden Reflexionspotenziale sehr individuell ist. Selbstverständlich wurden aufgrund der Schwerpunktsetzungen durch die Schüler*innen nur einige der Reflexionsmöglichkeiten genutzt, zugleich eröffneten sich aber auch Potenziale für die Reflexion, die sich nicht in den Schreiberfahrungen abbilden. Bente z. B. konnte vermittels der sich von ihren eigenen Erfahrungen unterscheidenden Erfahrungen ihrer Peergroupmitglieder über den Zusammenhang von Schreibgeschwindigkeit und Planungs- bzw. Formulierungszeit reflektieren. Elia konnte trotz seines Abarbeitens an angenommenen Kriterien eines guten Schreibens die freie und assoziative Seite der *écriture automatique* benennen.

Die Lernwege der vier Lerner*innen unterscheiden sich hinsichtlich ihres Umgangs mit Erwartungen und Erwartungserwartungen und können anhand dieser im Vergleich sowie diachron

über den Verlauf der drei Settings als erfolgte oder nicht erfolgte Anpassung an die sich wiederholende Situation (s. Kap. 13.1; Beaufort 2014) der *écriture automatique* betrachtet werden. Die Anpassung ist wiederum abhängig von den jeweils angelegten Kriterien, ob und welche Konventionen im Schreiben befolgt werden sollen. Dabei wird deutlich, wie unterschiedlich die Schreiberfahrungen von den Lerner*innen selbst eingeordnet werden und wie sich die Tendenz insbesondere über diese Einordnung zeigen lässt. So entsteht etwa bei Tomke eine Diskrepanz zwischen seinen Schreibprodukten, die teilweise an Adressat*innenorientierung und Satzartigkeit zunehmen (s. Tomke 20.2), und seinen Interviewaussagen über seine Veränderungen in Richtung Auflösung zunächst angenommener Kriterien (s. Tomke 20.3). Da die Auswertung des Settings auf die Reflexionen der Lerner*innen ausgerichtet ist, wird der Einordnung der Produkte durch die Lerner*innen Vorrang vor der Einordnung über das Analyseraster von außen gegeben. Für Tomke bspw. spielt der Umgang mit dem Anfangswort eine entscheidende Rolle bei seinen Reflexionen über den Vergleich der *écriture automatique* mit einer konventionellen Textproduktion. Vermittels dieser einen kleinen Auflösung angenommener Kriterien erhält Tomke viel Potenzial für Reflexion, was aus einer Forschendenperspektive anhand seiner Produkte nicht unmittelbar offensichtlich ist. Auch Bente wird demzufolge so eingeordnet, wie sie sich selbst in der Schreiberfahrung erlebt hat (s. Bente 19.4): frei von Bewertungen oder Erwartungen und prozessorientiert, obwohl sich ihre Texte teilweise an Grundstrukturen der konventionellen Textproduktion orientieren. Ähnliches gilt für Janne. Er selbst erscheint im Interview als Prozessschreiber. Seine Schreibprodukte bestätigen dies v. a. inhaltlich und durch seine Sprünge auf die Metaebene. Dennoch wirken Jannes Produkte bspw. aufgrund ihrer Satzartigkeit textproduktorientiert. Werden wie bei Tomke und Bente auch hier die Einordnungen des Lernenden selbst relevanter gesetzt, erscheinen Jannes Sätze als Nutzung schriftsprachlicher Konventionen, um damit dem Prompt der *écriture automatique* kriterienlos zu folgen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schüler*innen über Reflexionspotenziale und deren Nutzung selbst entscheiden.

Elias Tendenz

Elia erscheint als eine Person, die sich an Erwartungserwartungen und damit an der Schreibumgebung abarbeitet. In seinen Texten und Reflexionsgesprächen zeigen sich seine Versuche, richtig zu schreiben, viel zu schreiben und beim Thema zu bleiben. Er scheint ein klares Schreibprodukt im Sinne eines kohärenten Fließtextes vor Augen zu haben und arbeitet sich über die drei Schreiberfahrungen immer näher an dieses heran, bis er sich mit seinem dritten Text weitgehend zufrieden zeigt. In diesem Schreibprodukt finden sich entsprechend mehr Korrekturen und vollständige Sätze sowie eine insgesamt höhere Orientierung an Konventionen der Schriftlichkeit als in den ersten beiden Texten. Elias Verhalten in den Settings lässt sich als Tendenz fassen, immer produktorientierter zu schreiben. Eine große Rolle spielen für Elia die anderen, mit denen er sich vergleicht und mit denen er gemeinsam die Regeln festlegt, was ein Blick auf die Reflexionsgespräche der Gruppe bestätigte. Zudem zeigen sich in diesem Zusammenhang auch dort Elias Ambivalenzen: Einerseits fühlt er sich bewertet bzw. bewertet sich selbst und zieht soziale Vergleiche, andererseits schreibt er in Teilen sehr prozesshaft und spricht im Interview über die Freiheit im automatischen Schreiben sowie die automatisch erscheinenden Bilder und Ideen, die er während des Schreibens wahrgenommen hat. Im Einzelinterview schließlich reflektiert er sowohl sein eigenes Verhalten beim Schreiben als auch sein Verhalten

als Mitglied der Gruppe, die dort Erwartungserwartungen aufgestellt hat, wo – wie Elia retrospektiv feststellt – keine waren. Aus dieser Distanz ist Elia in der Lage, die Schreiberfahrung und sein Handeln als Schule und Gesellschaft gerahmt zu betrachten, und vor diesem Hintergrund eröffnen sich ihm teilweise die Unterschiede zwischen konventioneller Textproduktion und unkonventioneller Schriftproduktion. Elias Tendenz lässt sich als „Produktorientierter*in“ bestimmen und er zeigt gemeinsam mit den anderen drei Schüler*innen die mögliche Varianz in den Lernwegen. Die Orientierung auf das Produkt mit den von Elia angenommenen Kriterien bezieht sich v. a. auf seine Orientierung während des Schreibens und weniger auf die entstandene Form des tatsächlichen Produkts. Gerade über den Vergleich zwischen Elias Verhalten im Setting und seiner umfangreichen Reflexion im Einzelinterview entsteht ein starker Kontrast, an dem sein Lernen gezeigt werden kann.

Tomkes Tendenz

Tomkes Lernweg lässt sich in der Tendenz über die drei Settings hinweg anhand der Schreiberfahrungen und seiner Interviewäußerungen als zunehmend prozessorientierter*in „Auflöser*in“ einordnen. Er hat sich während oder zwischen den Schreiberfahrungen bewusst dazu entschieden, sich von seinen anfänglich angenommenen Erwartungserwartungen zu lösen. Wenngleich er in einzelnen Aspekten zunehmend rezipient*innenorientierter geschrieben hat, steht bei Tomke die Auflösung des angenommenen Kriteriums, beim Thema zu bleiben, zu Gunsten des Folgens des Prompts im Fokus seiner Reflexionen, da in diesem Zusammenhang auch die Orientierung im Schreibprozess und die daraus entstehende Form reflektiert werden. Tomke nennt zwar wie Elia Kriterien für ein gutes automatisches Schreiben. Er revidiert im Gegensatz zu diesem allerdings bereits während des Settings die vermeintliche Vorgabe, beim Thema zu bleiben, obwohl auch seine Gruppe dies weiterhin für essenziell hält. Er hat während des Settings reflektiert, dass sich die *écriture automatique* von anderen Schreibaufgaben unterscheidet, indem das Beibehalten des Anfangsthemas eben nicht gefordert ist, und löst sich in einer Reflexion der angelegten Norm aktiv davon. Tomke setzt sich entsprechend damit auseinander, was er warum in der Schule erwartet hat, und löst die Erwartungserwartungen bereits während der Settings auf. Diese Auflösung setzt er in Handlung um, indem er die Kontrollebene teilweise – und v. a. bewusst – ausschaltet. Wie Elia führt Tomke die Selbstkontrolle in Bezug auf durch das Schreibprodukt zu erreichende Ziele auf reguläre schulische Aufgaben zurück, die ein richtiges Ergebnis erwarten lassen, weshalb er sich eine „*eigene schulische Einstellung [angeeignet]*“ (EI B-12/Z. 238) habe. Tomke und Elia weisen hier große Überschneidungen auf: Beide lösen – Tomke während der Settings, Elia in der Retrospektive – diese Erwartungserwartungen auf, sodass sie schließlich zu der Einsicht kommen, jede Erfahrung stehe für sich und sei per se richtig. Im Gegensatz zu Elia aber ändert sich durch Tomkes verhältnismäßig frühere Reflexion sein Lernweg. Entsprechend wurde Tomke als vierter Lerner für die ausführliche Darstellung ausgewählt.

Jannes und Bentes Tendenz(en)

Jannes Tendenz im Lernweg lässt sich am ehesten als Bleiber*in im wertfreien Raum oder zusammengefasst als „Prozessbleiber*in“ beschreiben und er wurde gemäß dem purposiven Sampling (s. Kap. 16.6) stellvertretend für diese Gruppe der Lerner*innen ausgewählt. In den

ersten beiden Texten lassen sich deutlich seine Prozessorientierung sowie Formulierungen erkennen, die in einer konventionellen schulischen Textproduktion die Grenzen des Sagbaren überschreiten würden. Gleichzeitig nutzt er vorhandene Strukturen, um seine Gedanken auszuformulieren. Janne weiß um die Freiheit im automatischen Schreiben. Entsprechend erscheint er prozessorientiert in Bezug auf seine gedankliche Orientierung. Das gilt allerdings nicht zwangsläufig auch hinsichtlich des dritten entstandenen Produkts: Janne setzt in der dritten Schreiberfahrung teilweise Textmuster ein. Durch seine Darstellung im Interview erscheint dies aber als freiwilliges Vorgehen und nicht wie eine geplante Erfüllung einer vermuteten Erwartung etwa im Sinne einer Zielannahme eines kohärenten Textes. Janne ist bereits während des Schreibens klar, was automatisches Schreiben bedeuten kann, und er grenzt dies deutlich von einer konventionellen Textproduktion ab. In den Schreibprodukten finden sich zunächst zwei bzw. drei Sätze zum Thema, dann wechselt er auf die Prozessebene und schreibt seine Gedankengänge auf. Diese Gedankengänge sind zum Teil metakognitiver Natur und reflektieren das automatische Schreiben, stellen Bewertungskriterien auf und verwerfen sie zugleich oder zeigen Jannes Selbstwahrnehmung als Schreiber in der Situation. Aus diesem Grund wurden Jannes Texte teilweise bereits als Auf- und Ausbau von metakommunikativem Wissen durch die Settings eingeordnet. Janne greift hier bereits der unterstützten Reflexion im gemeinsamen Reflexionsgespräch vor: Dies betrifft die Textstellen, in denen sichtbar über die Schreiberfahrung während der Schreiberfahrung reflektiert wird („reflecting-in-action“, s. Kap. 8.3; Schön 1983), die damit zugleich zu seinen Reflexionen als auch zu seinen Schreiberfahrungen zählen. Im Interview wird deutlich, dass es ihm in allen drei Settings nicht darum ging, eine Aufgabe „richtig“ zu lösen, sondern dass er weiß, dass es beim automatischen Schreiben weder richtig noch falsch gibt, sodass er trotz entgegengesetzter Einstellungen innerhalb der Peer-group im wertfreien Raum geblieben ist. Janne wirkt entsprechend sehr frei von Erwartungserwartungen und im Bewusstsein über die Erwartungen, die bei regulären Schulaufgaben an ihn gestellt werden. Entsprechend scheint Janne über alle Settings hinweg und im Anschluss daran zu wissen, dass er bei der *écriture automatique* nichts Bestimmtes machen *muss*, und sich im vollen Bewusstsein über Textkonventionen hinwegzusetzen.

Bente bleibt wie Janne im wertfreien Raum und arbeitet sich nicht an Erwartungserwartungen ab, was auch im Interview deutlich wird. Sie behält ihr selbstnahes, tagebuchähnliches Schreiben und (bezogen auf die entstandene Form) eine Mischung aus Prozess- und Produktorientierung über die drei Settings bei und lässt sich auch nicht durch die Gespräche mit den anderen verunsichern. Ihr Schreiben und ihre Reflexionen sind kontinuierlich und wenig ambivalent; sie reflektiert v. a. im Bereich der inneren Funktion eines emotionalen Schreibens. Ihre Tendenz als Bleiber*in im wertfreien Raum im Sinne einer „Prozessbleiber*in“ lässt sie zunächst derselben Gruppe wie Janne zuordnen. Allerdings unterscheidet sie sich von Janne und anderen Lerner*innen dieser Gruppe als emotional orientierte Schreiber*in grundsätzlich im Zugang zu ihrer Erfahrung sowie in der Erfahrung selbst, sodass sich an diesem Fall die Optionen des Lernwegs weiter aufspannen lassen. Bente ist eine Schreiberin, die kohärente, rezipient*innenorientierte Texte mit Kontextinformationen schreibt. Diese Texte sind selbstnah, emotional, ohne Metaebene und zum Teil narrativ. Mit Janne gemeinsam hat sie damit lediglich die Selbstnähe. Im Interview wird deutlich, dass Bente erkannt hat, dass Emotionen das Schreiben in Gang setzen können und damit Auswirkungen auf den Schreibprozess und die Form im Sinne

eines längeren Textes haben. Sie nutzt dieses Wissen ab der zweiten Schreiberfahrung als individuelle Anpassung an die Situation (s. Kap. 13.1; Beaufort 2014) und bestimmt damit ihren Lernweg. Zudem weisen Janne und Bente im Blick auf ihre Schreiberfahrungen starke Unterschiede auf: Während Janne um die Konventionen weiß, denen die anderen aus seiner Gruppe folgen, und den Prompt in diesem Wissen ausführt, scheint Bente die gefühlte Bewertungsfreiheit für alle anzunehmen. Sie nennt die Kriterien der anderen wie bspw. korrekte Rechtschreibung und Kommasetzung und grenzt sich davon ab, ohne die Schule als Schreibumgebung und in der Folge das Anlegen von Normen, wie es ihre Mitschüler*innen praktizieren, zu reflektieren. Bente zufolge sind unterschiedliche Interpretation der Aufgabe zulässig und entsprechend stehen die Schreiberfahrungen der anderen gleichberechtigt neben ihren eigenen. Jede Erfahrung ist für sie gleichermaßen richtig. Dies unterscheidet sie von Janne, der die Perspektiven und Zwänge der anderen mitdenkt, sie weitaus expliziter benennt und sich davon abgrenzt. Wenngleich diese unterschiedlichen Perspektiven eine zentrale Rolle in Bezug auf die erreichten Lernziele (s. u.) spielen, sind sie für Janne und Bente bereits für die Lernwege in Anschlag zu bringen, da sie ihre Schreiberfahrungen und Reflexionen wesentlich zu beeinflussen scheinen. Aufgrund dieses Kontrasts zwischen Janne und Bente sowie aufgrund ihres differenten – nichtemotionalen (*Janne*) bzw. emotionalen (*Bente*) – Zugangs entstehen Untergruppen innerhalb der Gruppe der Prozessbleiber*innen, weshalb diese beiden Fälle für die ausführliche Darstellung ausgewählt wurden.

21.2 | Überblick: Tendenzen und Intelligenzbereiche

Folgende Tabelle liefert einen Überblick über die Tendenzen der Lerner*innen, sortiert nach Intelligenzbereichen (s. Tab. 9):

Intelligenzbereich	IQ	Lerner*in	Tendenz
	140,5	C-10	Prozessbleiber*in mit leichter Auflösung
Bereich I	134,5	A-27 Janne	Prozessbleiber*in
	128,5	C-11	Prozessbleiber*in mit leichter Auflösung
	121	A-24	Prozessbleiber*in mit leichter Auflösung
Bereich II	121	B-12 Tomke	Auflöser*in; Prozessorientierer*in
	121	C-8	Produktorientierer*in mit leichter Auflösung
	115	C-7	Prozessbleiber*in
Bereich III	115	B-16 Elia	Produktorientierer*in
	115	A-23	Produktnutzer*in
	106	C-17	Mischtendenz mit leichter Auflösung
Bereich IV	98,5	B-23 Bente	Prozessbleiber*in

	98,5	B-3	Produktorientierter*in
--	------	-----	------------------------

Tabelle 9: Tendenzen und Intelligenzbereiche (eigene Darstellung)

Beim Blick auf die Tabelle fällt auf, dass im Bereich I nur Lerner*innen vertreten sind, die prozessorientiert schreiben bzw. die Prozessorientierung über die drei Erfahrungen hinweg noch weiter ausbauen. Ein Beispiel bietet Janne (A-27), der aufgrund seiner Äußerungen zu den Veränderungen im Interview trotz seines dritten produktorientierten Textes als Prozessbleiber eingeordnet wird, da der Text selbstgewählt produktorientiert und nicht an Erwartungen von außen gebunden schien. Die Auflösung hin zu einer stärkeren Prozessorientierung im Sinne einer Befreiung von schriftsprachlichen Konventionen ist v. a. im Bereich II stark vertreten. Tomke ist das ausführlich dargestellte Beispiel für diese Gruppierung. C-8 lässt sich nur zum Teil als Auflöserin sehen. In der Reflexion ähnelt sie Tomke, insbesondere in Bezug auf die Auslösungstendenzen, allerdings zeigen ihre Texte stark in Richtung Produktorientierung, sodass eine Diskrepanz zwischen den Schreiberfahrungen und den Reflexionen entsteht, weshalb eine definitive Einordnung schwerfällt. In den Bereichen III und IV findet wenig Veränderung statt (mit Ausnahme von z. T. C-17, s. u.). Die Lerner*innen schreiben dreimal entweder stärker produkt- oder stärker prozessorientiert, wobei die Produktorientierung überwiegt und sich über die drei Versuche hinweg noch verengt, was an Elia (B-16) deutlich wurde. Da für die Zuordnung zu den Tendenzen nur die Texte sowie die Äußerungen zu den Veränderungen im Einzelinterview herangezogen wurden und Elia seine angelegten Erwartungserwartungen erst in der Retrospektive reflektiert, lässt er sich als ein Lerner einordnen, der sich selbst dazu anregt (in Abhängigkeit von den Kontexten Reflexionsgespräch und Schule), produktorientiert zu schreiben. C-17 zeigt sowohl Tendenzen zur Produktorientierung als auch zur Auflösung in Richtung Prozessorientierung. Im Interview spricht sie ähnlich wie Tomke von den Schreiberfahrungen einer Mitschülerin, anlässlich derer sie ihre Kriterien zum Teil hinterfragt hat. Ihre Texte und ihre weiteren Äußerungen im Interview ergeben allerdings ein noch weniger eindeutiges Bild als bei C-8, weshalb sie als Misch Tendenz eingeordnet wird. Bente (B-23) ist neben C-7 ein weiteres Beispiel für eine Prozessbleiber*in, wie sie sonst v. a. im Bereich I vertreten sind. Auch sie schreibt von Anfang an ohne einen implizierten Erwartungsdruck von außen, wie sich an den Schreiberfahrungen und im Interview erkennen lässt.

Diese Tendenz findet sich auch bei B-3 (Intelligenzbereich IV). Diese Person hat zunächst in Stichworten geschrieben und sich über die Settings hinweg bemüht, mit ganzen Sätzen einen langen und das Anfangsthema erhaltenden Text zu schreiben. Diese Kriterien nennt sie im Einzelinterview als klare Ziele während des Schreibens, die sie trotz Anstrengung in eigener Wahrnehmung nicht erreicht hat (obschon sich im dritten Text mehr Teil- und vollständige Sätze erkennen lassen). B-3 befindet sich zwischen angenommenem Sollen und einem scheinbar nicht (ausreichend) kontrollierbarem Tun, vergleicht sich mit den anderen und arbeitet sich so innerhalb des Bereichs der Schreibumgebung sowohl an scheinbaren Kriterien als auch an angenommenen Kritiker*innen und Kollaborateur*innen ab. Im Einzelinterview werden diese Orientierungen von B-3 zum Teil in Frage gestellt und aufgelöst, wenn auch nicht so explizit wie von Elia.

Bei A-23 finden sich ebenfalls Überschneidungen mit Elia und B-3, obgleich sich auch an dieser Person erkennen lässt, dass sich in einem inklusiv angelegten Setting keine dezidierten Typen bilden lassen: Die Texte von A-23 sind alle eher satzartig und produktorientiert – im ersten Fall an einen literarischen Monolog angelehnt, im zweiten eher assoziativ und im dritten narrativ angelegt. Die Anzahl der Korrekturen wandelt sich von wenigen über keine zu vielen Korrekturen. Die ersten beiden Texte sind selbstnah, der dritte selbstdistanziert. Während sich im ersten Produkt viele Schlaufen finden lassen, werden es im zweiten bereits weniger, bis sich im dritten gar keine mehr zeigen. Insgesamt lässt sich damit bei A-23 wie bei Elia und B-3 eine zunehmende Orientierung an Konventionen der Textproduktion in den Schreibprodukten beobachten. Im Einzelinterview legt A-23 (Intelligenzbereich III) im Gegensatz zu Elia und B-3 einen klaren Fokus auf die innere Funktion und ist überrascht von den eigenen Ideen, die im Prozess erscheinen. Dieser Fokus auf die innere Funktion, während die Texte stärker der zunehmenden Produktorientierung zugeordnet werden können, lässt die Interpretation zu, dass sich A-23 zwar Orientierung an den Konventionen der Schriftsprache eingeholt hat. Innerhalb dieser Orientierung, die sich in der ersten Schreiberfahrung zudem am Textmuster des literarischen Monologs und in der dritten am Textmuster der Geschichte erkennen lässt, scheint A-23 sich durchaus auch auf einen freien und kreativen Schreibprozess eingelassen zu haben. Entsprechend erscheint A-23 (ähnlich wie Janne mit seiner dritten Schreiberfahrung) stärker als Produktnutzer*in denn als tatsächliche Produktorientierer*in.

Überschneidungen hinsichtlich der Metaebene in den Schreiberfahrungen finden sich v. a. zwischen Janne und C-7. Auch C-7 blickt während des Schreibens auf die eigenen Gedanken und notiert diese; bei der dritten Schreiberfahrung richtet sich der Fokus auf die Anwendung von Normen, indem das automatische Schreiben mit Aufsätzen verglichen wird. In allen drei Schreibprodukten finden sich wie in Jannes ersten beiden Texten Ebenenwechsel. Nach zwei sehr selbstnahen Texten geht C-7 im dritten Text eher auf einzelne Aspekte ein, um das automatische Schreiben in Kontrast zur konventionellen Textproduktion zu setzen. Im Interview tauchen innere Funktionen, die Wertfreiheit und das Sehen der eigenen Gedanken als wesentliche Reflexionsaspekte auf. C-10, A-24 und C-8 bewegen sich ebenfalls zum Teil auf einer Metaebene. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass zwei Lerner*innen aus dem ersten Intelligenzbereich, zwei aus dem zweiten und eine*r aus dem dritten (teilweise) auf Metaebene schreiben. Das Schreiben auf einer Metaebene ist somit stärker bei Lerner*innen mit höheren Intelligenzquotienten vertreten.

Alle drei Schüler*innen aus dem ersten Intelligenzbereich zeigen sowohl ähnliche Tendenzen über die drei Schreiberfahrungen hinweg als auch ähnliche Reflexionen hinsichtlich Breite und Tiefe im Einzelinterview. C-10 und C-11 sind ähnlich wie Janne Prozessbleiber*innen, die sich auf das automatische Schreiben einlassen. C-10 und C-11 weisen im Vergleich zu Janne noch stärker prozesshafte Texte auf, die voller Sprünge sind, unleserlich, im Fall von C-10 in einer schwierig zu entziffernden Mischung von Schlaufen und Wörtern in der ersten Schreiberfahrung und einem längeren Produkt in der dritten, in dem schließlich wie bei Janne und C-7 das automatische Schreiben selbst von einer Metaebene aus betrachtet wird. C-11 bewegt sich wie Janne von vielen über einige hin zu keinen Schlaufen und schreibt wie er in den ersten beiden Schreiberfahrungen scheinbar nicht rezipient*innenorientiert. C-11 verfasst stark verschriftete Produkte, die sich von vielen, teilweise aus mehreren Worten bestehenden Stichpunkten, Teils-

ätzen und kurzen Sätze hin zu Ein-Wort-Stichpunkten entwickeln, die mit Kommata voneinander abgetrennt sind. C-10 und C-11 zeigen mit Blick auf die Entwicklung ihrer Produkte hin zu einer noch stärkeren Prozesshaftigkeit zudem Überschneidungen mit Tomke. Während diese Auflösung bei Tomke eindeutig ist und sehr detailliert reflektiert wird, zeigt sie sich bei C-10 und C-11 eher implizit. Leichte Auflösungen hin zu einem stärker prozesshaften Schreiben finden sich auch bei A-24. Im Gegensatz zu Tomke reflektiert A-24 diese Tendenzen allerdings kaum. Im Einzelinterview zeigt sie wenig Reflexionen in Breite und Tiefe, sodass sich mit Blick auf ihren Intelligenzbereich (II) eine Diskrepanz zwischen Potenzial und gezeigtem Lernen veranschlagen lässt. A-24 ist der einzige Fall unter den zwölf Schüler*innen, für die diese Diskrepanz festgestellt werden konnte. C-10 und C-11 dagegen zeigen im Einzelinterview (wie *Janne*) die breite und tiefe Reflexion des gesamten Modells der zentralen Aspekte und können das automatische Schreiben und die konventionelle Textproduktion einander gegenüberstellen. C-10 setzt einen Fokus auf das automatische Schreiben im Gegensatz zu ihrem „Bild irgendwie so von Schule so“ (EI C-10/Z. 340); C-11 fokussiert insbesondere den sichtbaren Gedankenverlauf in den Sprüngen, den Ursprung der Ideen, die Abwesenheit von Vorgaben und den im Vergleich zu anderen Aufgaben als geringer empfundenen Leistungsdruck sowie das Hervortreten der Persönlichkeit in den entstandenen Produkte, womit sich gerade in den letztgenannten Aspekten wiederum Überschneidungen zu Bente finden lassen.

Die für die Tendenzen gewählten Bezeichnungen lassen sich auch als Orientierung an Erwartungserwartungen im Sinne von Textproduktionskonventionen lesen (Produktorientierter*in) bzw. als Orientierung an eigenen oder keinen Erwartungen mit der Konsequenz einer unkonventionellen Schriftproduktion (Prozessbleiber*in). Hinzukommen als weitere Prozessorientierung mit leichter Auflösung im Sinne eines Lösens von Erwartungserwartungen (Prozessorientierter*in) und die Produktnutzung als freiwillige Orientierung an Textmustern, die nicht auf Erwartungserwartungen im Sinne des Ziels, einen guten Text für andere schreiben zu wollen, basiert (Produktnutzer*in). Die Systematik in Tab.9 zeigt demzufolge sowohl Lerner*innen, die sich in der Tendenz von ihren Intelligenzbereichsgruppen unterscheiden, als auch Schwerpunkte im Zusammenhang von Tendenz und Intelligenzbereich: Die Prozessbleiber*innen und damit jene, die von Anfang an prozessorientierter geschrieben haben, finden sich v. a. im oberen Intelligenzbereich und nur vereinzelt in den unteren Bereichen. Auflösungen von einer Produkt- hin zu einer Prozessorientierung finden v. a. im zweiten Bereich statt, wobei auch im ersten Bereich (und zum Teil im dritten) teilweise Auflösungen der Orientierung stattfinden. Eine Produktorientierung mit Verengung in den Schreiberfahrungen hin zu schriftsprachlichen Konventionen und dem Ziel, gut im Sinne von konventionell textproduktorientiert schreiben zu wollen, zeigt sich etwas stärker in den unteren beiden Bereichen. Insgesamt lässt sich aber festhalten, dass alle Tendenzen (mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Abstufungen z. B. hinsichtlich Prozessbleiber*in oder -orientierter*in) in allen Intelligenzbereichen vertreten sind – mit Ausnahme der Produktorientierung in Intelligenzbereich I. Für das Reflektieren in den Gruppen bilden auf eigenen und fremden Erfahrungen basierende Tendenzen die gemeinsame Reflexionsgrundlage: Wie an den vier Fällen gezeigt wurde, können diese diversen Erfahrungen als Kontraste wahrgenommen und darüber zur Abgrenzung (*Janne*) oder Bereicherung (*Bente*) genutzt werden. Genauso können die Wiederholungen des Settings und insbesondere die gemeinsamen Reflexionsgespräche im Zuge eines gruppenkonformen Verhaltens eine stärkere

Produktorientierung (*Elia*) oder das Auflösen von Erwartungserwartungen (*Tomke*) begünstigen.

21.3 | Ressourcensensibles Lernen: Lernziel

Nachdem die *Lernwege* als Tendenzen über die Entwicklung und deren Einordnung im Interview (explizite Äußerungen zu den Veränderungen) bestimmt wurden, geht es im Folgenden um das *Lernziel*. Für die Frage nach der Ressourcensensibilität des Lernens zentral ist der Blick auf das gezeigte Lernen durch die Settings im Sinne der Reflexionsbreite und -tiefe der Äußerungen zum metakommunikativen (und metafunktionalen) Wissen über Schreibprozesse. Da Lernweg und -ziel in den Settings identisch sind (s. Kap. 7.3), wird für beides das Einzelinterview als Summe der Reflexionen herangezogen. Zunächst lässt sich festhalten, dass alle zwölf Heranwachsenden viel erkannt und eingesehen haben. Zum Zweck eines systematischen Vergleichs wird im Folgenden das durch die Settings eingesehene und im Interview geäußerte Schreibprozesswissen von Janne, Elia, Bente und Tomke zusammenfassend dargestellt. Der Vergleich der vier Fälle bezieht sich immer nur auf die angelegten Kriterien für ressourcensensibles Lernen im Sinne eines Achievements als Passung zwischen Sprachbegabung und gezeigtem Lernen als Reflexionen in Breite und Tiefe. Im Folgenden werden hierzu die in den Einzelfalldarstellungen gezeigten Reflexionen in Breite und Tiefe pro Lerner*in zusammengefasst.

Elia: Reflexionsbreite und -tiefe

Elia reflektiert innerhalb des Bereichs der Schreibumgebung über die von ihm angelegten Kriterien (beim Thema bleiben, viel schreiben, in ganzen Sätzen schreiben) sowie die Mitschüler*innen, mit denen er sich vergleicht und an denen er sich orientiert. Ihm wird sowohl klar, dass er selbst mit der Gruppe Erwartungserwartungen aufgestellt hat, obwohl es eigentlich keine Kriterien zu erfüllen galt, und zeigt damit, dass über die Reflexion des eigenen Verhaltens ein Lernen angestoßen werden kann. Er sieht die Lerner*innen in ihrer Rolle als Schüler*innen und reflektiert umfangreich über Aufgaben, soziale Vergleiche, die Schule sowie die Gesellschaft als leistungsorientierten und normierenden Kontext. Nach der dritten *écriture automatique* ist sich Elia sicher, dass bei einer solchen Schreiberfahrung *richtig* und *falsch* irrelevant sind.

Die Auflösung gelingt ihm darüber, dass er einsieht, wie Gesellschaft und Schule bis in diese Schreibsituation hineinwirken (RE 2). Im Bereich Orientierung/ Fokus reflektiert Elia seine Selbstkontrolle, die ausgehend von seinem Kriterium, beim Thema zu bleiben, immer dann einsetzt, wenn er sich im Schreiben vom Thema entfernt (RE 2). Innerhalb des prozessorientierten Schreibens hat er wahrgenommen, dass Bilder und Gefühle, Ideen und Gedanken automatisch im Kopf entstehen. Beim Blick auf die Form fokussiert Elia das Verhältnis von Wörtern und Sätzen. Die entstandene Form bildet bei ihm den Indikator für die Bewertung des Textes als „gut“ oder „schlecht“. Er attestiert dem automatischen Schreiben die innere Funktion, dass sich dabei Ideen entfalten können. Durch die bei der *écriture automatique* einsetzende Entspannung entstünden kreative Ideen, was bei anderen Aufgaben weniger der Fall sei. Zudem empfindet er die Freiheit, schreiben zu können, was man möchte, und währenddessen nicht schon darüber entscheiden zu müssen, welche der Ideen man später noch braucht. Auch zeigt er im Verlauf des Settings zunehmend sicher seine eigene Erfahrung. Auf diese Weise grenzt Elia das

automatische Schreiben gegenüber Aufgaben mit konkreten Vorgaben ab (RE 2). Die Äußerung zur Kreativität macht deutlich, dass Elia hier auf der einen Seite die mit der *écriture automatique* einhergehende Freiheit, die zahlreiche Ideen hervorbringen kann, und auf der anderen Seite die für andere Aufgaben typischen Vorgaben, die oftmals einen ideenhemmenden Effekt haben, verortet.

Bei Elia fällt auf, dass er die Aspekte teilweise separat betrachtet (s. o.; RE 1), sie mitunter aber auch verbindet. In seinen Äußerungen zur Selbstkontrolle spricht er selbst davon, dass die Kontrolle von seinem Ziel ausging, beim Thema zu bleiben, und weist somit selbst auf die Beeinflussung der Orientierung im Schreiben durch die Schreibumgebung hin (RE 2). Auch seine Reflexionen zum produktorientierten Fließtext führt er auf die angelegten Kriterien und damit auf die Schreibumgebung zurück (RE 2). Damit reflektiert er die rechte Seite des Modells, die der konventionellen Textproduktion. In seiner Reflexion zur durch das automatische Schreiben potenziell generierten Kreativität grenzt er unkonventionelle Schriftproduktion von konventioneller Textproduktion ab (RE 2/3).

Insbesondere bei der Reflexion und Auflösung der Schreibumgebung unternimmt Elia kausale Verknüpfungen (RE 2). Hier positioniert er sich gegen das gemeinsam mit der Gruppe Etablierte und löst die Schreibumgebung auf, indem er Schule und Gesellschaft und damit die Schreibumgebung als Ursache für sein Schreibhandeln identifiziert. Hier verknüpft er die beiden Aspekte Schreibumgebung und Produktorientierung kausal (RE 2). Die Form nennt er eher in anderen Zusammenhängen, ohne sie dezidiert mit den anderen Aspekten in Verbindung zu bringen (RE 1). Elia reflektiert somit v. a. auf Reflexionsebene 2, in einigen Äußerungen auf Reflexionsebene 1 und vergleichsweise weniger auf Reflexionsebene 3, sobald er die angenommenen Kriterien im Sinne einer aufgerufenen Schreibumgebung auflöst (s. *Elia*).

Tomke: Reflexionsbreite und -tiefe

Wie im Interview deutlich wird, reflektiert Tomke im Gegensatz zu Elia bereits während der Settings breit im Bereich der Auflösung von Erwartungserwartungen. Von diesem Punkt aus betrachtet Tomke die anderen Bereiche in ihrer Verknüpfung. Tomke reflektiert kaum nur innerhalb einzelner Aspekte, sondern seine Reflexionstiefe erreicht zumeist mindestens Reflexionsebene 2. Lediglich die innere Funktion betrachtet er in gewisser Weise separat: Innerhalb dieses Aspekts befasst sich Tomke mit dem Thema Freiheit und der Möglichkeit, dadurch auf andere Ideen zu kommen als in restriktiveren Situationen. Zudem schreibt er dem automatischen Schreiben die möglichen Funktionen zu, vorhandenes Wissen zusammenzufassen, zu strukturieren und Zusammenhänge zu erkennen. Damit attestiert er dem automatischen Schreiben konservierende, kreativitätsförderliche und epistemische Funktionen (s. Kap. 7.5; Ossner 1995; Bereiter 2014) und verknüpft erneut zwischen innerer Funktion und Prozessorientierung (RE 2). In der entstandenen Form kann er den eigenen Gedankenstrom sehen, womit auch hier nicht innerhalb eines Aspekts reflektiert wird, sondern eine kausale Verknüpfung entsteht (RE 2). Auch die Beobachtung, wie präsent des Anfangsthemas im Text ist, wird mit der Orientierung im Schreiben und den aufkommenden Ideen verknüpft (RE 2).

Tomke stellt eine kausale Verknüpfung her, wonach die äußere Funktion zu einer Hemmung des Schreibprozesses führe und kontrastiert diese mit einer freien Prozessorientierung

(RE 2/3). Dabei weist er zusätzlich auf die Veränderung in der Form hin, indem er die Auswirkungen des Beibehaltens bzw. Nicht-Beibehaltens des Anfangswortes auf das Produkt betrachtet (RE 2) und die Selbstkontrolle während des Schreibens thematisiert. Wie bei Elia entsteht dadurch in Tomkes Schreiben eine Ambivalenz zwischen einer Prozessorientierung („reingeflossen“; EI B-12/Z. 154) und einem „aufs Thema besonnen“ (EI B-12/Z. 153), wobei nur Tomke die beiden für ihn über die Veränderung deutlich werdenden Schreibmodi reflektiert (RE 2/3). Er kann auf diese erfahrungsbasierte Ressource für die Reflexion zurückgreifen, weil sie ihm im Gegensatz zu Elia durch die eigene Verhaltensänderung im Setting vorliegt.

Tomke fokussiert zudem die Prozessorientierung und die dabei entstehenden Ideen und reflektiert vice versa die Form als Ressource für den Schreibprozess, indem er darüber spricht, dass er Satzmuster neu füllen und über diese Struktur Ideen generieren kann (RE 2). Tomke ist über seine Beobachtungen in der Lage, sich selbst zu Beginn des Settings und über den Verlauf zu reflektieren. Die von ihm selbst so bezeichnete Irritation scheint ihm zu ermöglichen, das automatische Schreiben schließlich „normale[n] schulischen Aufgaben“ (EI B-12/Z. 235) gegenüberzustellen. Tomke scheint die Wiederholungen des Settings nutzen zu können, indem er durch die Erfahrungen einer Mitschülerin die eigenen Annahmen über eine richtige Aufgabebearbeitung hinterfragt und in Folge der Reflexion des eigenen und fremden Tuns anders (schreib-)handelt. Seine Reflexionen zur Schreibumgebung sind dennoch nicht so explizit und umfassend wie die von Elia, stattdessen reflektiert er stärker über innere Funktionen. Insgesamt reflektiert Tomke im Modell sowohl breit als auch tief und zum Teil auf einer abstrakten, komplexen Ebene (RE 2/3). Tomkes Reflexionen lassen sich damit hauptsächlich der Reflexionsebene 2 mit Tendenz zu Reflexionsebene 3 zuordnen.

Janne: Reflexionsbreite und -tiefe

An Jannes Reflexionen wird bereits während seiner Schreiberfahrungen deutlich, dass er die Idee des automatischen Schreibens, das auch unkonventionelle Schriftproduktion zulässt, direkt begreift und entsprechend breit reflektiert. Anders als Elia und Tomke liegt ihm die prozessorientierte Schreiberfahrung damit zu Beginn der Settings vor. Im Interview ist er in der Lage, das gesamte Modell der zentralen Aspekte zu reflektieren und das automatische Schreiben anderen, früheren Schreiberfahrungen gegenüberzustellen (RE 3) und darüber sein metakommunikatives Wissen über Schreibprozesse auszubauen. In den gemeinsamen Reflexionsgesprächen hat er bei seinen Mitschüler*innen andere Wege gesehen, die Aufgabe zu bearbeiten, und kann diese Wege dem Wunsch zuordnen, die Aufgabe „richtig“ zu erledigen, sodass Janne hier die konventionelle Textproduktion anhand von Zielsetzungen, einer Produktfokus als Orientierung im Schreibprozess und einer entstandenen vertexteten Form von Janne deutlich macht. Dagegen setzt er das automatische Schreiben mit der damit einhergehenden Freiheit, die einzig durch die Zeitvorgabe eingeschränkt ist (Ebene 3). Der Freiwilligkeit der von ihm selbst im Schreibprozess angewendeten Regeln ist sich Janne voll bewusst; er verbalisiert sie im Einzelinterview explizit am Beispiel der Interpunktion. Während Janne die Schreibumgebung als äußere Funktion für sich selbst nicht annimmt, spielt er sie über eine Abgrenzung gegenüber den anderen Schüler*innen ein. Janne ist sich sicher, dass diese sich an Regeln orientiert haben und damit die Aufgabe eben *nicht* „richtig“ bearbeitet haben.

Entsprechend der angenommenen – und umgesetzten – Freiheit kann Janne zahlreiche innere Funktionen des automatischen Schreibens reflektieren. Dazu zählt das Sehen der eigenen Gedanken in der entstandenen Form (RE 2). Für diese Reflexion kann Janne auf seine ersten beiden Schreiberfahrungen als Ressource zurückgreifen, in denen er während des Schreibens auf die Prozessebene gewechselt hat. Entsprechend erhält er einen Einblick in sein Denken während des Schreibens. In diesen Äußerungen verknüpft Janne die innere Funktion mit der Prozessorientierung und der entstandenen Form, während er sie zugleich gegenüber konventioneller Textproduktion abgrenzt (RE 2/3). Janne unterteilt schließlich die beiden Ebenen, auf denen er sich im Denk-Schreib-Prozess bewegt, in „*bewusster*“ (EI A-27/Z. 124) und „*Unterbewusstsein*“ (EI A-27/Z. 124). Entsprechend kann er auch die erleichternde Funktion erkennen, wenn Gedanken durch das Schreiben aus dem Unterbewusstsein hervorgeholt werden. Auch Kreativität und Schreiben im Allgemeinen könnten durch das automatische Schreiben geübt werden. An diesen Stellen arbeitet er wie an vielen anderen mit kausalen Verknüpfungen (RE 2).

Jannes Reflexionen sind nicht nur sehr breit mit Blick auf das Gesamtmodell sowie in den von ihm gesetzten Schwerpunktbereichen innere Funktion und Prozessorientierung, sondern gehen auch sehr tief: Er reflektiert von Anfang an das gesamte Modell und kann das automatische Schreiben in mehreren Aspekten von anderen Schreibsituationen abgrenzen. Seine Reflexionen sind zumeist auf der zweiten und dritten Ebene zu verorten. Zudem ist Janne in der Lage, die Zwänge und Erwartungserwartungen der anderen zu reflektieren, sowie zu erklären, warum sie so handeln, wie sie handeln (s. *Janne*).

Janne schreibt über das Schreiben mit der Hand und die wahrgenommenen Schmerzen. Entsprechend zeigt sich eine weitere Breite der Reflexion, die sich auf der Grenze zwischen metamedialen und metakommunikativen (s. Kap. 7.4; Bredel 2007) Einsichten – hier im Bereich des sinnlich-konkreten Erfassens (s. Kap. 7.6; Feuser 1989) – bewegt.

Bente: Reflexionsbreite und -tiefe

Bentes Reflexionsschwerpunkt liegt im Bereich der inneren Funktion. Dort nennt sie zahlreiche Einzelaspekte, die in der Summe eine deutliche Breite innerhalb dieses für sie zentralen Aspekts aufspannen. Das automatische Schreiben kann sie sich z. B. als Basis einer Übung für Vorstellungsgespräche vorstellen. Für sie steht dabei im Vordergrund, die Emotionen nach außen zu tragen, sie loszuwerden und gleichzeitig zu sehen. Ihre Reflexionsthemen überschneiden sich teilweise mit denen Jannes. Beide reflektieren ausgehend von einer angenommenen Freiheit im Schreiben, was Wahrnehmungen zu dessen erleichternder Funktion (Ossner 1995) oder auch das Sehen der eigenen Gedanken in der entstandenen Form als Erfahrung im Sinne einer Ressource für Reflexion ermöglicht. Bente attestiert ihren Schreiberfahrungen aber deutlich stärker als Janne in erster Linie eine psychische Funktion. Sie schreibt klar für sich und zur Entlastung. Im Gegensatz zu Janne, Elia und Tomke stehen bei Bente sehr stark die Emotionen und verbunden damit die inneren Funktionen des automatischen Schreibens im Vordergrund, was sie insbesondere (wie Janne) auch in seiner entlastenden Funktion erkennt.

Bente hat Erfahrungen mit dem Tagebuchschriften und vergleicht. Der Verweis auf das Tagebuch stützt ihre Aussagen zum sich im Schreiben zeigenden Selbst. Bente wirkt wie Janne frei

von Erwartungserwartungen. Im Gegensatz zu Janne, der sich bewusst darüber hinwegzusetzen scheint, expliziert sie dies allerdings nicht auf die gleiche Weise: Sie selbst nimmt für sich keine Schreibumgebung in diesem Sinne an, kann sie aber durchaus bei den anderen wahrnehmen, ohne sie – anders als Janne – in einen kausalen Zusammenhang zu stellen. Während Janne Reflexionen auf den Reflexionstiefen der Reflexionsebenen 2 und 3 stattfinden und er die anderen in ihren Erwartungserwartungen erkennt, reflektiert Bente stärker subjektiv und beobachtend ohne Verknüpfungen (RE 1). Zum Teil wird aber die Reflexionsbreite des Modells durch einen Kontrast aufgespannt: Anhand des Vergleichs der Erfahrungen erscheint Bente das eigene Vorgehen als ein möglicher Weg neben anderen. Im Bereich der Schreibumgebung nennt sie als Einzelaspekte das Einhalten orthografischer Normen sowie das Schreiben aus einer Distanz heraus, wovon sie sich jeweils abgrenzt, ohne es gegenüber ihrer eigenen Erfahrung abzuwerten. Das unterscheidet sie grundsätzlich von Janne, der mit seiner Abgrenzung ein für die Aufgabe aus seiner Sicht „richtiges“ und „nicht richtiges“ Schreibhandeln expliziert.

Auch der Schreibprozess wird bei Bente insbesondere über den Kontrast zu Mitschüler*innen deutlich. Bente formuliert schnell und ohne vorherige Planung, wodurch eine in Teilen verschriftete Form entsteht, während anderen aufgrund ihres langsameren Schreibens mehr Planungszeit zur Verfügung steht, wie sie beobachtet (RE 2). Der Blick auf das Medium findet sich bei Bente auch in ihren Ausführungen zum Schreiben mit der Hand. Wie Janne bemerkt sie auf der Ebene des sinnlich-konkreten Erfassens (s. Kap. 7.6; Feuser 1989) Schmerzen beim schnellen handschriftlichen Schreiben. Bente legt einen weiteren Reflexionsschwerpunkt auf die entstandenen Formen bei sich und anderen und vergleicht auf Grundlage ihres Wissens aspektorientiert Satzartigkeit, Perspektivität, Textmuster, Kommata und Orthografie, was zeigt, dass Bente über metakommunikative Aspekte hinaus die Sprache als System in den Blick nimmt. Bentes Fokus auf die unterschiedlichen entstandenen Textformen sowie ihre Wahrnehmung zum Schreiben mit der Hand zeigen weitere Reflexionen, die einerseits mit der (Schrift-)Sprache als System und andererseits mit der (Schrift-)Sprache als Medium zusammenhängen. Für Bentes Reflexionsbreite fallen damit insbesondere ihre Übergänge von metakommunikativen zu metamedialen und metasprachlichen Bereichen (s. Kap. 7.4; Bredel 2007) auf, die auch das Modell selbst in seinen Grenzen und Übergängen sichtbar werden lassen. Entsprechend lässt sich für diesen Fall ein Reflektieren über die ausgedehnte Breite des Modells mit einem Schwerpunkt auf der inneren Funktion sowie einem leichteren Schwerpunkt auf der Form festhalten. Der Vergleich mit anderen Schulaufgaben als Antwort auf eine Interviewfrage führt Bente zu einem knappen aspektorientierten Vergleich zwischen dem automatischen Schreiben als unkonventioneller Schriftproduktion und anderen Schulaufgaben als konventioneller Textproduktion, sodass schließlich in Bentes Reflexionen das gesamte Modell (im Vergleich zu Janne, Tomke und Elia stärker in Ansätzen und weniger explizit) erscheint.

Bente bleibt meist in den einzelnen Aspectbereichen wie der inneren Funktion und reflektiert dort sehr breit (RE 1). Verknüpfungen finden sich z. B. bei dem Einfluss des Immer-weiter-Schreibens mit der Hand auf die Form, dem Einfluss der Schreibgeschwindigkeit auf den Schreibprozess sowie dem Einfluss der inneren Funktion auf die Prozessorientierung (RE 2). Viele dieser Äußerungen selbst bewegen sich dabei auf der Ebene der subjektiven Wahrnehmung (RE 1): Ihre Beobachtungen bleiben an Erfahrungen und Personen gebunden, und obgleich sie die Formulierungen „du“ und „man“ nutzt, sind die Reflexionen auf der ersten Ebene zu verorten, da sie selten abstrahiert. Inhalt und sprachliche Ausführung scheinen hier in einem

unpassenden Verhältnis zueinander zu stehen. Dies fällt insbesondere im Kontrast zu Tomke auf, der inhaltlich tief, aber sprachlich stark subjektiv reflektiert (s. Tomke).

Bentes Beobachtungen zum eigenen Schreiben wiederum sind sehr detailliert und lassen sie klare Schlüsse ziehen: Die Aufgabe kann unterschiedlich gelöst werden, demzufolge weder „richtig“ noch „falsch“. Bentes Vergleich wirkt nicht wie ein wertender sozialer Vergleich, sondern wie ein Ernstnehmen unterschiedlicher Erfahrungen. Dabei bleibt das Vorgehen der anderen als anders stehen und wirkt als Kontrast für Bente in der Reflexion stützend, ohne dass sie (im Gegensatz zu Janne) das Handeln der anderen als grundsätzlich anders orientiert im Sinne eines Abarbeitens an Erwartungserwartungen interpretiert. Vielmehr wirkt es so, als würde sie selbst über ihr automatisches Schreiben staunen (s. Kap. 12.2) und ihre Wahrnehmungen dazu offen schildern. In den Bereichen innere Funktion und Form spricht sie vieles an, bleibt aber auch dort zumeist auf der subjektiven Ebene (RE 1, z. T. RE 2). So wird bspw. die Form nicht explizit hinsichtlich der Konventionen der Textproduktion untersucht, durchaus aber aspektorientiert in ihrem Gebrauch durch unterschiedliche Schüler*innen beleuchtet (RE 2), sodass im Rückschluss vermutet werden kann, dass Bentes Wissen groß, aber auf wenig expliziten Ebenen für sie verfügbar ist. Ihre Äußerungen lassen sich demzufolge mitunter auf der zweiten Ebene einordnen, zumeist aber auf einer subjektiven, konkret erfahrungsbezogenen RE 1 verorten.

21.4 | Bildungsgerechtigkeit

Mit Blick auf die Frage der Bildungsgerechtigkeit lässt sich überlegen, in welchem Verhältnis Lernzuwachs und Intelligenz für welche Lerner*innen steht. In Kapitel 8.4, das sich mit *Lernzielen im inklusiven Unterricht* befasst, wurde gezeigt, wie Zielformen für individuelles Lernen von Heranwachsenden mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen gedacht werden kann (v. Brand/Brandl 2017). Dazu wurde für eine Auslegung des Begriffs Bildungsgerechtigkeit plädiert, gemäß den eigenen Voraussetzungen einen individuell großen Lernzuwachs erreichen zu können bzw. darin durch eine passende Lernumgebung adäquat gefördert bzw. gefordert zu werden. Die Ergebnisse der Einzelfalluntersuchungen bilden diesen individuellen und ressourcensensiblen Lernzuwachs in Breite und Tiefe ab.

Bente (Intelligenzbereich IV) hat ihre Erfahrungen neben jenen der anderen stehengelassen, ohne deren Beweggründe zu reflektieren. Entsprechend taucht in Ansatzpunkten zwar das gesamte Modell bei Bente auf, in erster Linie thematisiert sie aber ihre Sicht auf das Schreiben frei von Zwängen und reflektiert somit v. a. die inneren Funktionen breit. Die Form reflektiert sie insbesondere über den Vergleich: In ihren Äußerungen erscheinen die konträren Varianten Verschriftung und Vertextung. Elia (Intelligenzbereich III) reflektiert sich selbst als Mitglied der Gruppe zum Teil innerhalb der Zwänge, zum Teil in kritischer Distanz zu angenommenen Erwartungserwartungen. Über diese Erwartungen zeigen sich sowohl das automatische Schreiben mit innerer Funktion, Prozessorientierung und verschrifteter Form als auch die konventionelle Textproduktion mit äußerer Funktion, Produktorientierung und vertexteter Form, wobei Elia Schwerpunkt stets auf der Schreibumgebung als äußerer Funktion liegt. Tomke (Intelligenzbereich II) löst die von Elia im Interview bearbeitete Ambivalenz bereits während der Settings auf und geht in seinen Äußerungen souveräner mit den Unterschieden zwischen unkonventioneller Schriftproduktion und konventioneller Textproduktion um. Janne

(Intelligenzbereich I) hingegen reflektiert das gesamte Modell von Anfang an in der Breite, ordnet sich im Interview auf der einen (unkonventionellen) und seine Mitschüler*innen auf der anderen (konventionellen) Seite ein, während er in der Lage ist, die Motivationen der anderen zu erkennen und sich davon – auch auf einer objektiven Ebene (s. u.) – abzugrenzen. Wie Bente legt Janne einen Schwerpunkt auf den Bereich der inneren Funktionen. Damit zeigt sich einen sehr deutlichen Zusammenhang zwischen der anhand des I-S-T 2000 R gemessenen verbalen Intelligenz und der Breite der Reflexionen innerhalb des Modells.

Auch an der Reflexionstiefe lassen sich diese eindeutigen Unterschiede erkennen: Während sich Bentes (Intelligenzbereich IV) Äußerungen auf den ersten beiden Reflexionsebenen verorten lassen, reflektiert Elia (Intelligenzbereich III) v. a. auf der zweiten Reflexionsebene; einige seiner Äußerungen sind auf der ersten und wenige auf der dritten einzuordnen. Tomke (Intelligenzbereich II) reflektiert wie Elia v. a. auf Reflexionsebene 2, aber mit vergleichsweise mehr Äußerungen auf Reflexionsebene 3. Für Janne (Intelligenzbereich I) wiederum lassen sich viele Äußerungen als Reflexionen auf den Reflexionsebenen 2 und 3 bestimmen. Diese Ergebnisse zeigen eine Korrelation zwischen der Höhe des Intelligenzquotienten und der Tiefe der Reflexionen.

Die Auswahl, Analyse und Interpretation der Reflexionen der Schüler*innen wurden in der Auswertung stets an das Setting rückgebunden (s. Kap. 16), sodass sich hier nur das durch das Setting selbst angestoßene Lernen zeigt: Insgesamt lassen sich zum einen bei allen untersuchten Lerner*innen viele Reflexionen feststellen. Zum anderen kann aus Perspektive der gewählten Auswertungsmethodik sowie der angenommenen Indikatoren für Bildungsgerechtigkeit ressourcensensibles Lernen als Passung zwischen Potenzial (Intelligenzbereich) und Leistung (Reflexionen in Breite und Tiefe) für dieses Setting bestätigt werden. Das Hauptergebnis des Auswertungsteils und die Antwort auf die adaptierte Forschungsfrage (s. Kap. 16) lautet somit: Es liegt Achievement vor, weshalb das Setting entsprechend als begabungssensibel und als bildungsgerecht gelten kann.

Einschränkend lässt sich mit Betrachtung des Lernwegs (Schreiberfahrungen I–III, explizite Äußerungen dazu im Einzelinterview) vermuten, dass Janne und Bente weniger von den Wiederholungen im Setting profitiert haben. Sie ließen sich in ihren Tendenzen beide als „Prozessbleiber*innen“ beschreiben, wobei sie über den Austausch in den gemeinsamen Reflexionsgesprächen die andere Seite des Abarbeitens an einer implizierten Schreibumgebung erfahren und vor diesem Hintergrund das eigene Schreibhandeln gezeigt haben.⁵¹ Wesentlich stärker als Janne und Bente scheint insbesondere Tomke deutlich von den Reflexionsgesprächen profitiert zu haben. Er reflektiert anhand der Erfahrungen der anderen die eigene Schreiberfahrung und löst sich vom angenommenen Kriterium, beim Anfangsthema bleiben zu müssen. Durch die Wiederholungen, den Blick darauf sowie den distanzierten Blick auf den Austausch in der Gruppe konnten sowohl Tomke als auch Elia breite und tiefe Einsichten (v. a. auf RE 2) erlangen. Tomke beschreibt seinen Lernweg über die Einsichten während des Settings. Elia hat diese Einsichten erst in der Retrospektive im Interview, eröffnet aber selbst die Perspektive, dass er in weiteren Settings noch freier handeln würde (s. *Elia*). Elia und Bente

⁵¹ Hier würde sich eine weitergehende Untersuchung mit Interviews nach dem ersten Setting anbieten. Siehe hierzu auch Kap. 23.

berichten im Vergleich zu Janne und Tomke sehr viel über die anderen Gruppenmitglieder. Insbesondere Bente scheint die Erfahrungen der anderen – als gleichwertige Erfahrungen neben ihren eigenen – als Kontrastfolie zu nutzen. Der Austausch in der Gruppe (trotz der dort vorhandenen Regelkonformität) scheint Elia dabei zu unterstützen, sich mit seinen Erfahrungen sicherer zu werden. Aus einer anderen Perspektive könnte sich allerdings gerade der Austausch in der Gruppe einschränkend auf Elia ausgewirkt haben, der sich im Verlauf des Settings stark an die eigene Gruppe und die dort vorherrschende Produktorientierung anzupassen versucht. Genauso lässt sich in einer anderen Sichtweise interpretieren, dass Janne gerade durch die bei den anderen gesehene Schreiberfahrungen in der Lage ist, die Seite der konventionellen Textproduktion konkret zu benennen. Der Blick in die Reflexionsgespräche der beiden Lerner*innen lässt demzufolge keine eindeutige Interpretation zu.

Zusammenfassend lässt sich allerdings schlussfolgern, dass die Wiederholungen mehr Schüler*innen Reflexionen eröffnen: Auch nach den drei Settings lassen sich Unterschiede zwischen den Heranwachsenden gemäß ihrer Intelligenzbereiche erkennen, sie sind aber im Vergleich zum ersten Setting weniger stark ausgeprägt. Während Janne ab der ersten Schreiberfahrung die *écriture automatique* angewendet und zum Teil reflektiert hat und sich bereits dort bei ihm Prozess- und Metaebene zeigen, versucht Elia hingegen, die eigenen Erwartungserwartungen im Anschluss an die ersten Schreiberfahrungen weiter zu schärfen. Läge man nur die erste Schreiberfahrung zugrunde, wären Interviews zu erwarten, die eine weitaus größere Diskrepanz bspw. zwischen Janne und Elia erkennen lassen würden, als sie sich tatsächlich zeigt. Das spricht dafür, dass insbesondere durch die Wiederholungen der Settings (oder durch ein Einzelinterview mit einer Lehrperson) auch Schüler*innen mit geringeren kognitiven Lern- und Leistungsvoraussetzungen gefördert werden können. Zugleich wirft dieser Sachverhalt die Frage auf, inwiefern die Schüler*innen mit höheren Voraussetzungen bei weiteren Wiederholungen eine zunehmende Anforderung benötigen würden, um einen adäquaten – noch größeren Lernzuwachs – zu erhalten.

Welche Erkenntnisse lassen sich aus den präzisierten Ergebnissen der vier Fallstudien ziehen? Für Janne könnten sowohl die Wiederholungen als auch die Gespräche – negativ und plakativ ausgedrückt – Zeitverschwendung gewesen sein. Im Interview scheint er allerdings interessiert und erzählt viel. Natürlich lassen sich weitere Merkmale und Voraussetzungen in Anschlag bringen. So hat er im Vergleich zu Tomke, insbesondere im Vergleich zu Bente und Elia eine niedrigere Ausprägung im Bereich Kooperativität (s. u.). Auch das (unbewusste) Bespielen eines Stereotyps, da Janne bereits früher einen Intelligenztest gemacht hat, könnte eine Rolle spielen (s. u.). Eine andere Lesart, die nicht beim Schüler nach Erklärungen sucht, sondern konsequent die Frage nach Hochbegabungsförderung durch das Setting stellt, würde die Schlussfolgerung nahelegen, dass Janne entweder allein über seine Erfahrung breit und tief reflektieren kann oder dass eine andere Gruppenzusammensetzung seinen Lernzuwachs noch hätte verstärken können. Die traditionellen Hochbegabtenfördermaßnahmen, die zu einem großen Teil auf einer Gruppierung nach Fähigkeiten basieren, wurden in Kapitel 5.3 zwar als unvereinbar mit dem Konzept der Inklusion und in ihren Implikationen für die Chancenungleichheit gekennzeichnet; im Gegenteil könnten sie sogar sozialer Stigmatisierung Vorschub leisten. Feuser formuliert aber (1995): „Entwicklung ist (für den einen wie für den anderen Menschen) primär abhängig vom Komplexitätsgrad des jeweils anderen.“ In einer anderen Lesart dieses Zitats (als in Kap. 8.3, in dem der Fokus auf den Gewinn durch die Kooperation gelegt wurde) und einem

Fokus auf verbale Intelligenz ließe sich schließen, dass Janne hier benachteiligt wird, weil sein Lernen über die gemeinsamen Reflexionsgespräche – bei unterschiedlichem Intelligenzbereich – gleich stark wie bspw. das von Tomke zu profitieren scheint, aber nicht mehr als dieser, da Janne Reflexionspartner*innen auf seinem sehr hohen Niveau fehlen. Im Anschluss wäre die Frage zu stellen, ob das Setting nicht ausreichend nach oben hin geöffnet ist, der Lerngegenstand nicht ausreichend komplex ist oder die Reflexionsgespräche begabungshomogener zusammengesetzt werden sollten. Da für Janne dennoch ein Achievement konstatierender Lernzuwachs gezeigt werden konnte, handelt es sich hierbei jedoch nur mehr um weiterführende Überlegungen.

21.5 | Zum Zusammenhang mit den Persönlichkeitsprofilen

Im Folgenden sollen die Ergebnisse, die bislang auf einen möglichen Zusammenhang von Potenzial und Leistung analysiert wurden, in einen größeren Kontext gestellt werden. In Kapitel 13.2 wurde begründet, weshalb welche weiteren Voraussetzungen neben dem verbalen Intelligenzquotienten erfasst wurden. Schon die Begabungsmodelle in Kapitel 4 verdeutlichen, wie komplex die Umsetzung von Begabung in Leistung ist. Dennoch zeigten sich eindeutige Zusammenhänge zwischen den Intelligenzbereichen und der Reflexion in Breite und Tiefe. Das familiäre Umfeld wies eine enge Korrelation mit den Intelligenzwerten auf (s. Kap. 16.6),⁵² sodass als nichtkognitive Voraussetzungen für Lernen und Leisten an dieser Stelle lediglich die Persönlichkeitsprofile der Einzelfälle auf einen Zusammenhang mit den Ergebnissen untersucht werden sollen. In Kapitel 3.4 wurde ein Diversitätsmodell (Kummer Wyss/Kappus 2016, 62) präsentiert, um Lernende in ihrer Diversität sehen zu können. Durch diesen weiten Blick sind bei der Analyse der Daten zwei weitere Punkte aufgefallen: Zum einen die mögliche Relevanz von tradierten Geschlechterrollen (*Bente*), zum anderen die Frage nach einem eventuellen stereotypen Umgang mit der Hochbegabtenrolle (*Janne*).

Wie bereits in den in den Einzelfalldarstellungen gezeigt wurde, lassen sich anhand des verwendeten Persönlichkeitstests Abweichungen zu einer als durchschnittlich gesetzten Mitte darstellen. Diese Mitte, die als unauffällig gilt, liegt zwischen den Werten 40 und 60. Werte darunter bedeuten eine niedrige Ausprägung, darüber eine hohe. Gefundene Abweichungen könnten mithilfe des Manuals Persönlichkeitsstörungen und psychologischen Auffälligkeiten zugeordnet werden (Goth/Schmeck 2009), was in der vorliegenden Arbeit allerdings nicht getan wird. In Kapitel 5.1 wurde bereits auf den Zusammenhang von Persönlichkeit und Underachievement verwiesen, allerdings konnte nicht allgemein bestimmt werden, wie sich dieser Zusammenhang konkret gestaltet. Einerseits können Herausforderungen im persönlichen Bereich Einfluss auf die Leistungen in der Schule nehmen (auch positiv), andererseits kann die Schule als mehr oder weniger begabungsförderliche und mehr oder weniger stützende Lernumwelt Einfluss auf die Persönlichkeit haben (s. Kap. 4). Folglich lassen sich hier lediglich zurückhaltende Überlegungen anstellen, welche Ausprägungen in den Persönlichkeitsdimensionen im Zusammenhang mit diesem Setting interpretiert werden können.

⁵² Die kausale Verknüpfung ließe sich weiterführend diskutieren, zumal der Test in erster Linie die fluide Intelligenz erheben sollte, die als weitaus weniger von der Umgebung beeinflussbar gilt (zu fluider und kristalliner Intelligenz s. Kap. 2.1).

Mit Blick auf die Persönlichkeitsprofile ähneln sich die Proband*innen in den Dimensionen Schadensvermeidung (Janne 47, Elia 47, Bente 55, Tomke 50), Selbstlenkungsfähigkeit (Janne 47, Elia 59, Bente 56, Tomke 57) und Selbsttranszendenz (Janne 39, Elia 39, Bente 50, Tomke 39). In allen drei Dimensionen liegen die Lerner*innen im durchschnittlichen Bereich – Ausnahmen bilden die Werte von Janne, Elia und Tomke in der Selbsttranszendenz, die allerdings nur um jeweils einen Punkt vom mittleren Bereich abweichen. Auffälliger sind hingegen die Dimensionen Neugierverhalten (NV), Belohnungsabhängigkeit (BA), Beharrungsvermögen (BV) und Kooperativität (KO), in denen mindestens ein*e Proband*in im über- oder unterdurchschnittlichen Bereich liegt und damit durch die vier Schüler*innen mindestens zwei (BA: hoch und durchschnittlich), zumeist alle drei Bereiche (NV, BV und KO: hoch, durchschnittlich und niedrig) besetzt werden. Im Folgenden findet sich eine nach den drei Ausprägungen (hoch, durchschnittlich und niedrig) sortierte Aufstellung der Lerner*innenwerte (s. Tab. 10; 11; 12; 13):

Neugierverhalten (NV)	
hoch	Janne (73)
durchschnittlich	Bente (50)
niedrig	Tomke (37); Elia (33)

Tabelle 10: Dimension Neugierverhalten (eigene Darstellung)

Beharrungsvermögen (BV)	
hoch	Elia (67)
durchschnittlich	Tomke (55); Bente (52)
niedrig	Janne (34)

Tabelle 11: Dimension Beharrungsvermögen (eigene Darstellung)

Kooperativität (KO)	
hoch	Elia (63); Bente (61)
durchschnittlich	Tomke (49)
niedrig	Janne (34)

Tabelle 12: Dimension Kooperativität (eigene Darstellung)

Belohnungsabhängigkeit (BA)	
hoch	Bente (64)
durchschnittlich	Elia (47); Janne (46); Tomke (46)
niedrig	

Tabelle 13: Dimension Belohnungsabhängigkeit (eigene Darstellung)

Im Bereich des Neugierverhaltens, bei dem u.a. neue Reize zur Verhaltensaktivierung führen können (Unzner 2012, 288 nach Cloninger 1993), lässt sich Janne als „impulsiv-erregbar“ einordnen. Im Manual werden einer hohen Ausprägung in dieser Dimension Lebhaftigkeit, Begeisterungsfähigkeit, Impulsivität, Übertreibung und ein Verhalten an der Grenze des Erlaubten zugewiesen. Tomke und Elia haben unterdurchschnittliche Werte in diesem Bereich, die für ein „stoisch-gelassenes“ Verhalten stehen. Dazu gehören überlegtes Handeln, Geduld und Verlässlichkeit. Bente steht im durchschnittlichen Bereich für Lebhaftigkeit und Impulsivität „wie die meisten Kinder in diesem Alter“ (Goth/Schmeck 2009, 98). Mit Blick auf die Lernwege und Ziele im Setting lassen sich wenig Zusammenhänge zu den erreichten Lernzielen (Reflexion in Breite und Tiefe), aber durchaus zur Tendenz herstellen: Während Janne und Bente sich stärker auf die neue Situation einzulassen scheinen (Prozessbleiber*innen), orientieren sich Tomke zunächst (Auflöser*in) und Elia über die drei Settings hinweg (Produktorientierer*in) stärker am Gewohnten.

Auch die Werte in der Dimension Beharrungsvermögen erscheinen als dazu passend. Eine hohe Ausprägung wie bei Elia wird als „fleißig-beharrlich“ bezeichnet und impliziert Fleiß, ein schnelles Beginnen mit Aufgaben, Ausdauer beim Arbeiten, Ehrgeiz und Leistungsbereitschaft. Eine solche Person ist gründlich und will ihr Bestes geben (Goth/Schmeck 2009, 99). Elia wollte eigenen Aussagen zu Folge die Aufgabe möglichst gut machen. Er orientierte sich entsprechend an seiner Vorstellung eines guten Textes. Im Interview geht er in die kritische Reflexion und reflektiert sich selbst als leistungsbereite und ehrgeizige Person. Janne hat in diesem Bereich einen niedrigen Wert, der für „bequem-pragmatisch“ steht. Dies trifft laut Manual auf Personen zu, die nicht sehr fleißig sind, Dinge aufschieben oder mit wenig Aufwand erledigen und bei Schwierigkeiten eher aufgeben (ebd.). Was zunächst als für eine leistungsorientierte Institution wie die Schule wenig passend erscheint, könnte in einem Setting wie dem hier vorliegenden sogar von Vorteil sein: Wenn ohne Erwartungserwartungen in die Offenheit der *écriture automatique* gegangen wird, sind Reflexionen, wie sie in Jannes Schreiberfahrungen und in seinem Interview vorkommen, potenziell eher möglich.

In der Dimension Kooperativität fallen Elia und Bente durch hohe Ausprägungen auf. Sie lassen sich damit laut Manual als „freundlich-fair[e]“ Personen beschreiben, die im Vergleich sehr teamfähig und hilfsbereit sind, das Verhalten und die Meinung anderer akzeptieren und auf deren Gefühle Rücksicht nehmen (Goth/Schmeck 2009, 99). Personen mit einer niedrigen Ausprägung wie Janne gelten dagegen als „unsozial-opportunistisch“ und auf den eigenen Vorteil bedacht, ihnen werden wenig Teamplayereigenschaften, eine geringe Akzeptanz von Verhalten und Meinung anderer sowie wenig Rücksichtnahme auf deren Gefühle attestiert. Tomke befindet sich als durchschnittlich hilfsbereit und faire Person dazwischen. In dieser Perspektive lassen sich der Umgang mit den Schreiberfahrungen anderer sowie deren Einordnung näher betrachten: Während Bente die Erfahrungen der anderen als gleichberechtigt neben den eigenen ansieht, orientieren sich Elia und Tomke stärker daran. Janne hingegen grenzt sich von den anderen ab: Sie hätten sich – anders als er – bemüht, die Aufgabe „gut“ zu erledigen, womit er in der Konsequenz sein eigenes Verhalten als „richtig“ einordnet. Eine Zusammenarbeit fand allerdings in allen vier Fällen statt. Zu überlegen wäre einerseits, inwieweit Janne mit einer höheren Kooperativität noch stärker von den gemeinsamen Reflexionsgesprächen hätte profitieren können (oder die anderen von ihm und seinen Ressourcen), und andererseits, ob eine kooperative Person wie Elia vielleicht sogar ohne die Gespräche zu früheren, breiteren und

tiefere Reflexionen hätte kommen können. Bente hingegen scheint kooperativ gewesen zu sein und hat die Erfahrungen gleichwertig nebeneinander stehen lassen. Elia und Bente zeigen damit, dass auch eine ähnlich hohe Kooperativität durchaus mit Unterschieden im Umgang mit der Peergroup sowie im eigenen Lernweg einhergehen kann.

An diese Überlegungen schließt sich direkt die Frage nach gemeinsamem Lernen an. Wocken skizziert verschiedene Situationen des gemeinsamen Lernens. Das kooperative Lernen gliedert er in solidarisch und komplementär, wobei er die solidarische Form als „kooperative Lernsituation im engeren Sinne“ ansieht (s. Kap. 8.2; Wocken 1998). In einem Vergleich von Bente, Tomke und Elia auf der einen Seite und Janne auf der anderen Seite zeigen sich beide Formen. Es wird in allen Fällen auf Mitschüler*innen Bezug genommen, und während sich Elia in der Anpassung an die Gruppe versucht, Tomke sich an einer konkreten Mitschülerin orientiert und Bente die eigenen und anderen Erfahrungen bestaunt, nutzt Janne in der Reflexion die Abgrenzung gegenüber den anderen und lässt damit die Lernsituation – in Ansätzen – komplementär erscheinen, indem er (retrospektiv) unterschiedliche Ziele für die Beteiligten setzt und seine Aufgabenerfüllung als die einzig richtige ansieht (s. *Janne* Kap. 17.4). In jedem Fall aber scheint gemeinsames Lernen stattzufinden.

Ein hoher Wert in der Dimension Belohnungsabhängigkeit, wie ihn Bente als einzige aufweist, lässt laut Goth/Schmeck (2009, 98) auf eine „gefühlvoll-herzliche“ Person schließen, die sich schnell öffnet, viel Nähe und Gesellschaft sowie Hilfe und Bestätigung sucht und vergleichsweise sehr ansprechbar für soziale Signale ist. Diese gefühlvoll-herzliche Art von Bente lässt sich sowohl für ihre Schreiberfahrungen, die sehr emotional und selbstnah sind, als auch für ihre Reflexionen darüber sowie insbesondere an ihrem Wissen darüber, dass sie schreiben kann, wenn sie emotional verbunden ist, erkennen.

Aus den vorangegangenen Interpretationen lässt sich der Schluss ziehen, dass insbesondere die Tendenzen bzw. die Lernwege in einem Zusammenhang mit der Persönlichkeit der Lerner*innen stehen könnten. Mit Blick auf die erreichten Lernziele fand für alle vier Schüler*innen Achievement statt. Falls die Persönlichkeit einen Einfluss gehabt hat, so war dieser nicht so groß, dass er sich in einem starken Under- oder Overachievement gezeigt hätte. Folglich war kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und erreichten Lernzielen erkennbar. Die Unterschiede in den Tendenzen von Elia, Tomke, Bente und Janne dagegen zeigen zum Teil mögliche Überschneidungen mit ihren Persönlichkeitsprofilen. Das würde bedeuten, dass es in Abhängigkeit von nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmalen unterschiedliche Wege durch die Settings hindurch gibt: Ein Beispiel bilden Janne und Elia, die aus ein und derselben Lernsituation eine weniger (*Janne*) und eine mehr (*Elia*) solidarische Situation gemacht haben. Bente wiederum gelangt über einen emotionalen Zugang zum Schreiben und der zugehörigen Reflexion.

In Bezug auf Bente fiel ein weiterer Aspekt auf. Im Projekt wurde die Kategorie Geschlecht nicht explizit erhoben. Im standardisierten Intelligenztest wurde neben dem für dessen Auswertung notwendigen Alter allerdings auch das Geschlecht abgefragt, demzufolge aus Forschungsperspektive zufällig miterhoben. Die Untersuchung der Einzelfälle lässt allerdings die Deutung zu, dass bei meinem Vorgehen möglicherweise eine Art ‚Geschlechtsblindheit‘ zum Tragen gekommen ist. Bente ist das einzige Mädchen unter den vier ausgewählten Einzelfällen. Sie handelt (in den Settings und im Interview) emotional, ordnet sich als fühlende Person ein und reflektiert

erfahrungsbasiert und auf einer stark subjektiven Ebene. Janne hat ebenfalls selbstnahe Texte geschrieben, reflektiert aber stärker objektiv. Bentes Reflexionen können auf Basis des angelegten Modells als weniger tief eingeordnet werden und fügen sich damit sehr passend in die Gesamtanlage des Settings und auch in die Beantwortung meiner Forschungsfrage ein, wonach Intelligenzbereich und Reflexionstiefe im engen Zusammenhang stehen. Daneben lässt sich aber auch hinterfragen, ob Bentes emotionales Handeln und ihre Selbstnähe sowie ihre sehr subjektiv geprägten Antworten im Interview etwas mit der weiblichen Geschlechterrolle zu tun haben und deshalb entsprechend Subjektivität und Emotionen anstelle von Objektivität und Neutralität im Fokus stehen. Nicht zuletzt ist es möglich, dass sie als weibliche Person im Gegensatz zu den männlichen Schülern auf eine weibliche Forschungsperson mit stärkerer Öffnung und Subjektivität reagiert – immer vorausgesetzt, die Schüler*innen identifizieren sich mit ihrem Geschlecht bzw. der Geschlechterrolle. Entsprechend wären die Ergebnisse damit nicht unabhängig von der Kategorie Geschlecht bzw. Gender zu interpretieren.

Auch mit Blick auf Janne lässt sich eine weitere Überlegung anstellen. Er wurde bereits während der Erhebung auf Basis eines vorliegenden Intelligenztests von der Lehrkraft als hochbegabt eingeordnet. Entsprechend ist davon auszugehen, dass er von seinem Ergebnis weiß, den Intelligenztest als Intelligenztest erkannt hat und sein Verhalten auch aus diesem Wissen über die eigene Einordnung in puncto Kategorie „Begabung“ resultieren kann. In den gemeinsamen Reflexionsgesprächen hat Janne zwei Rollen. Zum einen setzt er zentrale Gesprächsimpulse, liest aus seinem Text vor und übernimmt moderierende Anteile. Zum anderen lenkt er das Gespräch immer wieder von der Reflexion weg und zieht es zum Teil ins Lächerliche (1. PG, 2. PG, 3. PG Klasse A, Gruppe 5). Im Interview grenzt er sich im Vergleich zu Tomke, Bente und Elia stärker von anderen ab und ordnet sein Verhalten als „richtig“ ein, womit es aber auch sprachlich zu einer leichten Abwertung der anderen kommt (s. o.). Die Gründe dafür lassen sich nicht eindeutig feststellen, sondern nur vermuten. Neben Janne niedrig ausgeprägter Kooperativität, die mithilfe des Persönlichkeitstests erfasst wurde (s. o.), gibt es eine weitere potenzielle Erklärung für sein Verhalten:

In Kapitel 3.2 wurden die möglichen Implikationen einer Hochbegabungsdiagnose aufgezeigt. Jannes Verhalten lässt sich entsprechend auch mit den von Coleman und Cross (2000) aufgefundenen Bewältigungsstrategien interpretieren. Im Reflexionsgespräch ist er einerseits an der Sache interessiert, andererseits kann sein ablenkendes Verhalten als Verleugnung seiner Hochbegabung interpretiert werden (Verleugnung, Desidentifikation nach Cross 2005, 38). Seine Abgrenzung im Interview wiederum kann mit der Einnahme einer Hochbegabtenrolle zusammenhängen, die er in einer Situation mit einer älteren Person, von der er keine Ausgrenzung zu befürchten hat, einnimmt (Totale Sichtbarkeit, ebd.). Janne grenzt sich gegen die anderen ab und er wertet sein Verhalten als richtig (s. *Janne* 17.4). Er markiert sich damit selbst als anders. Bente hingegen, die ähnlich wie Janne anders als ihre Gruppe agiert, lässt ihre Erfahrung gleichberechtigt neben den anderen stehen (s. *Bente* 19.4). Janne hat die *écriture automatique* in ihrer Besonderheit schnell erfasst. Dafür spricht das stark prozesshafte Schreiben bereits in seinen ersten beiden Schreiberfahrungen: Er hat unbeeinflusst von seinen Mitschüler*innen sofort anders als üblich geschrieben und weiß, dass dies erlaubt und im Sinne des Prompts tatsächlich als „richtig“ anerkannt werden kann, und grenzt sich über dieses Wissen von seinem Umfeld ab. Es ist hier also sogar möglich, dass er sich durch das Wissen um seine eigene Hochbegabung traut, seine Erkenntnisse so stark und auf einer objektiv verallgemeinernden Ebene

herauszustellen und damit einen Nutzen aus der womöglich stereotypen Rolle zieht. Dies fällt insbesondere im Vergleich zu Tomke auf, der ebenfalls tief reflektiert, aber seine Beobachtungen sprachlich stärker subjektiv kennzeichnet. Jannes Verhalten würde mit Ergebnissen aus der Hochbegabtenforschung zum akademischen Selbstkonzept zusammenpassen. So ließ sich im Marburger Hochbegabtenprojekt ein höheres Selbstkonzept Hochbegabter im akademischen Bereich finden (Preckel/Vock 2013, 79). Ein hohes Selbstkonzept wiederum kann dazu führen, dass die eigenen Erkenntnisse weniger angezweifelt werden. Genauso kann eine Diagnose selbst zu einem höheren Selbstkonzept führen, welches sich dann auch – wie bei Janne interpretierbar – positiv auf Lernen auswirken kann.

Ob Persönlichkeit, stereotypes bzw. geschlechterspezifisches Verhalten – die Zusammenhänge mit diesen und weiteren Voraussetzungen für Lernen sind so komplex, dass sie nur ansatzweise ausgewertet werden können. Ein multifaktorielles Konstrukt von Begabung kann in konkreten Situationen mitbedacht werden. So wurden etwa die Persönlichkeitsprofile mit den Lernwegen in Verbindung gebracht. Solche Überlegungen dienen nicht dazu, konkrete Kausalitäten zu identifizieren, sondern nur dazu, Möglichkeiten aufzuzeigen, was für das Setting mitzudenken ist, sobald es von realen Personen genutzt wird. Für Janne, Elia, Bente und Tomke lässt sich zeigen, dass das Setting für unterschiedliche Individuen mit unterschiedlichen Persönlichkeitsprofilen, möglichen Geschlechterrollen oder potenziell auf Stereotype bezogenes Verhalten unterschiedliche Möglichkeiten in den Tendenzen zulässt, während zugleich die Ressourcensensibilität über den Zusammenhang von Intelligenz und Reflexionen in Breite und Tiefe gegeben ist (s. Kap. 21.3; Kap. 21.4).

22 | Diskussion der Ergebnisse II: Blickpunkte zur Umsetzung des Settings

Nachdem die vier Einzelfälle sowohl in die Gruppe der zwölf Fälle eingeordnet, in einen Vergleich zueinander als auch in Bezug zur Forschungsfrage gesetzt wurden, werden im Folgenden drei zentrale Blickpunkte fokussiert. Diese beziehen sich weniger auf das Kernthema der Arbeit, Ressourcensensibilität, sondern v. a. auf Erfahrung und gemeinsames Lernen. Es werden sowohl weitere Schüler*innenzitate als auch spezifische Potenziale sowie mögliche Schwierigkeiten des Settings diskutiert. Diese Blickpunkte liefern Gedankenanstöße für die zukünftige Anwendung und scheinen daher geeignet, das Setting mit Blick auf die Praxis zu verbessern bzw. es sensibel und ganzheitlich umzusetzen.

22.1 | Erfahrungs- und Lernräume

Dieser Blickpunkt betrifft die Möglichkeit, durch die Umsetzung dieses oder ähnlicher Settings Erfahrungs- und darauf bezogene Lernräume im Deutschunterricht zu ritualisieren. Zugleich geht mit der Eröffnung von Erfahrungsräumen die Frage nach angemessenen Schutzräumen für Lernende einher.

Ritualisierung von Erfahrungsräumen

Janne und Elia berichten im Interview, dass sie in der Schule selten schreiben. Janne antwortet auf die Frage, was man durch das automatische Schreiben lernen könne, mit dem Verweis auf eine Übung des Schreibens:

Kreativität. Oder vielleicht überhaupt mal zu schreiben. Weil wir schreiben ECHT wenig im Deutschunterricht. Also, in der Grundschule hatten wir immer abwechselnd Thema, ähm, Thema Aufsatz, Thema Diktat, Thema irgendwas, abschreiben. Und so habe ich mir das halt davor vorgestellt, dass es beim Gymnasium genauso weitergeht, aber das war dann gar nicht so. Also wir hatten ein, zwei Mal ein Diktat und den Rest halt gar nicht mehr. Nie wieder. (..) Und dadurch verlernt man sowas natürlich auch. Und deswegen ist es eigentlich schon ganz sinnvoll, sowas zu machen. (EI A-27/Z. 405411)

Elia, der eine andere Schule als Janne besucht, äußert sich ganz ähnlich:

Es ist tatsächlich eine ziemliche Auflockerung des Unterrichts, weil man auch, wenn wir immer in so vollgepackten Wochen sind und dann immer konsequent arbeiten müssen und viele Aufgaben haben, dann ist automatisches Schreiben eine ziemliche Abwechslung, weil man einfach kreativ sein kann, weil die Kreativität, die fehlt in vielen Bereichen in der Schule einfach, und wenn man dann automatisches Schreiben in der Schule macht, dann, äh, hat man die Möglichkeit, das einfach mal zu entfalten, und viele Leute schreiben zu Hause auch gar nicht. Also und man merkt schon, wenn man Texte mal, dazu kommt, Texte zu schreiben, schärft das einfach den Ausdruck und das Ausdrucksvermögen, und ich denke, das wäre eigentlich eine ziemliche Bereicherung, weil man trainiert ja sonst Texte schreiben gar nicht so häufig. Manche schreiben Fan Fiction und andere schreiben gar nichts außer auf dem Handy dann. (EI B-16/Z. 415425)

Hinzu kommt das Erleben des Schreibens als eine nicht bewertete Erfahrung. Elia z. B. kann nach drei Settings zum Sprechen über die eigene Erfahrung für sich feststellen:

Ja, man hat sich vielleicht doch getraut, mehr zu sagen dann, weil beim ersten Mal war man noch so, was hat denn ein anderer geschrieben, da ist man vorsichtiger, will nicht zu viel preisgeben vielleicht auch und, äh, im weiteren Verlauf merkte man dann ja, ja, das ist ja vollkommen egal eigentlich, was ich sage, also, wenn es dazu passt und es mir so ergangen ist, dann wird das auch hier richtig sein, und dann hat man sich einfach getraut, mehr zu sagen. (EI B-16/Z. 405410)

Im Deutschunterricht lassen sich viele Gelegenheiten schaffen, über literarische und sprachliche Erfahrungen ins Gespräch zu kommen. Das Setting kann in seinem Aufbau dazu beitragen, dass Schüler*innen nicht nur über diese eine besondere Schreiberfahrung sprechen, sondern dass sie insgesamt lernen, über eigene Erfahrungen zu sprechen. Elia etwa wurde klar, dass eigene Erfahrungen nicht „falsch“ sein können, weil sie so – und nicht anders – erlebt wurden. Dank dieser Erkenntnis hat er sich schließlich „getraut, mehr zu sagen“. Auch die anderen Schüler*innen sprechen darüber, dass Bewertungen in diesem Setting irrelevant waren. So äußert Bente im Interview: „[...] Es hat keinen interessiert, ob das jetzt richtig oder falsch ist so. Das war eigentlich voll gut. Das hat mir richtig gut gefallen so, dass das nicht so bewertet wird oder.“ Die Lerner*innen können diese Bewertungsfreiheit sowohl wahrnehmen als auch explizit benennen (s. auch Tomke). Das automatische Schreiben bietet als Erfahrung somit einen wertfreien Raum.

Bräuer betont die Notwendigkeit solcher Rituale im Sinne von wiederholt bereitgestellten Erfahrungsräumen in Hinblick auf die Qualität von Deutschunterricht:

Ebenso notwendig ist die Ritualisierung im Bereich des Erfahrungsraumes, denn hier werden Selbstverständlichkeiten des Lernraums absichtsvoll und in einem geschützten Rahmen außer Kraft gesetzt, um Zwanglosigkeit, Vorläufigkeit und das freie Spiel mit Konventionen im (literarischen) Schreiben und Lesen zu ermöglichen und sich so einerseits der eigenen Sprachfähigkeiten, andererseits der eigenen Identität und Diversität bewusst werden zu können und Schreiben als kreatives Spiel und Selbstentwicklung sowie literarisches Lesen als ästhetisches Vergnügen zu erfahren – und über beides auf verschiedene Weise sprachfähig zu werden. (Bräuer 2018, 56)

Das Setting kann also – bezogen auf den Bereich Sprache – die Eröffnung von Erfahrungsräumen und die Ritualisierung des Sprechens darüber fördern.

Schutzraum

Die Lerner*innen äußerten sich auch darüber, inwieweit Persönliches in den Texten eine Rolle spielte und wie damit im gemeinsamen Reflexionsgespräch umgegangen wurde. Diesen Aspekt habe ich nicht direkt im Interview erfragt, vielmehr wurde er automatisch zum Thema, etwa im Gespräch mit Bente (EI B-23/Z. 366382):

I: (...) Und das Sprechen darüber? Würdest du das auch gern öfter machen, oder? #00:21:19-9#

B-23: (.) Hm, weiß ich gar nicht. Also, kommt auch so ein bisschen auf das Thema drauf an. Wenn das jetzt wirklich sehr persönlich und so ist, ich glaube, dann brauche ich das ja nicht wirklich aufschreiben, dann kann ich ja gleich jemandem das erzählen. Aber ich glaube (..), weiß ich nicht. Boah, das ist eine schwierige Frage. Also ich glaube nicht, dass ich das irgendwie IMMER gerne möchte. Also wenn ich jetzt für mich so zu Hause sitze und das so aufschreibe, ich glaube, ich finde das irgendwie nicht gut, wenn dann meine Mutter käme, hey, erzähl doch mal. Und wie hast du dich dabei so gefühlt so? Ich glaub, das fände ich dann nicht so gut, aber

wenn das so ein paar Mal, also MAL find ich das nicht schlimm oder so. Also, wie gesagt, ich kann eigentlich gut über mich so reden, aber ich glaub, wenn man das so macht, möchte man so, dass das für andere nicht zugänglich ist. Und ja, deswegen würde ich, glaube ich, nicht denken, dass ich IMMER, wenn ich das schreibe, dass ich da auch so darüber rede. Weil ich glaube, das ist ja dann eigentlich wirklich nur für einen selber, so um den Kopf frei zu kriegen, und wenn man halt gerne so erzählen möchte, dann kann man das ja eigentlich gleich machen.
#00:22:41-1#

Vor den Settings wurde nichts dazu gesagt, ob die Texte in den gemeinsamen Reflexionsgesprächen vorgelesen werden sollten. Die Gruppen sind entsprechend unterschiedlich vorgegangen.

In Bentes Gruppe wurde nicht vorgelesen, sondern nur über die Inhalte der Texte gesprochen:

Hm, also wir haben IMMER gesagt, worüber wir geschrieben haben. Also das haben wir immer gesagt und auch, also wir haben die Texte halt nicht vorgelesen oder so, sondern wir haben halt die schon mit einbezogen, halt was die Form und so/ also wir haben eigentlich schon viel mit den gemacht oder auch, ähm, irgendwie halt, wie gesagt, Zeitform oder Ich-Perspektive. Ja, oder (lacht), ja sowas halt. (Z. 108–112)

Aus Bentes Äußerung lässt sich sowohl schließen, dass der Schutzraum verstanden und genutzt wurde, als auch, dass mit Aufrechterhaltung des Schutzraumes gelernt werden konnte. In Janes Gruppe hingegen wurden – freiwillig – ganze Texte vorgelesen (EI A-27/Z. 172–174):

I: Und wie habt ihr das so ausgemacht, wer vorliest und wer nicht vorliest? #00:07:29-1#

A-27: Es kam halt immer drauf an, wer vorlesen wollte. #00:07:35-6#

Diese Zitate, der Blick in weitere Reflexionsgespräche sowie die Äußerungen dazu in den Einzelinterviews weisen darauf hin, dass die Gruppen selbst den Schutzraum gewahrt haben. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass das Setting zwar persönliche Erfahrungen und Themen zulässt, aber ausreichend geschützte Räume des Schutzes – etwa durch freiwilliges Vorlesen und das Gespräch im überschaubaren Rahmen der Kleingruppe. Unklar bleibt allerdings, wie sich die einzelnen Beteiligten gefühlt haben.

In der folgenden Äußerung wird deutlich, dass der Schutzraum auch durch die besondere Forschungssituation eingeschränkt war. Die hier zu Wort kommende Schülerin hat ihn durch die eigene Handlung dennoch aufrechterhalten (3. PG Kl. A Gr. 5/Z. 335–340):

A2: Mein erster [Text] hatte gar keinen Sinn, mein zweiten habe ich nicht abgegeben, weil der zu persönlich war, und mein dritte/ #00:09:57-1#

A27: Worum ging es da? #00:09:59-0#

A2: Meine Familie. #00:10:01-0#

Der Bereich der Selbsterkenntnis und Persönlichkeitsbildung ist mit hoher Sensibilität zu betrachten: Die Schüler*innen aus den Einzelfalldarstellungen haben erkannt, dass im automatischen Schreiben Unbewusstes durch Ausschalten der Kontrollebene auf eine bewusste Ebene gelangen und der Text folglich sehr Persönliches enthalten kann (s. bspw. *Bente*). Somit gerät nicht nur die Frage nach dem Einhalten des Schutzraums *nach*, sondern bereits *während* des Schreibens in den Blick. Die Schule ist eine gesellschaftliche Instanz, in der (auch) bewertet und sozialisiert wird. Zugleich ist sie aber auch der Ort, an dem Heranwachsende außerhalb der eigenen Familie Bezugspersonen finden können. Der Prompt des automatischen Schreibens stellt die Aufforderung an die Schüler*innen, sich über geltende Konventionen hinwegzusetzen und sie zu öffnen. Je nach eigener Lebenslage können dann auch herausfordernde Themen

während des Schreibens auftauchen. Diese durch das Ausschalten von Filtern mögliche Funktion der *écriture automatique* wird bspw. als therapeutische Methode (z. B. Thompson 2010) oder – weitaus niedrigschwelliger – in Praktiken wie dem „Braindump“ zur Stressreduktion und Gedankenklärung sowie natürlich, wie Bente es erwähnt, in der Praktik des Tagebuchschreibens genutzt. Eine ganzheitliche Sichtweise auf Begabungsförderung könnte zu der Konsequenz führen, dass persönliche Entwicklungsthemen auch in Schule und gerade im Fach Deutsch als Teil des Alltags gegenwärtig sind und sein dürfen – die Schule für viele Kinder auch einen Schutzraum und Chancen für Erfahrung und Lernen bietet. Eine andere Sichtweise macht auf Herausforderungen und Gefahren aufmerksam: Andere Schüler*innen oder die Lehrpersonen können überfordert sein oder bewusst oder unbewusst Wissen über andere ausnutzen. Schreibende können sich bloßgestellt fühlen. Zudem werden Schüler*innen möglicherweise nicht adäquat aufgefangen, da psychologische Grundkenntnisse keinen Schwerpunkt der universitären Lehramtsausbildung bilden, obgleich Persönlichkeitsentwicklung als Ziel des Faches Deutsch in den Bildungsstandards genannt wird (KMK 2003, 9; dort insb. im Zusammenhang mit Mediensozialisation).

Das Thema Schutzraumbewegt sich zwischen Nähe und Distanz, Zwang und Freiheit und zeigt an dem Beispiel seine Potenziale und Gefahren. Letztere lassen sich nicht auflösen, es gilt aber sie in Einzelsituationen möglichst sensibel wahrzunehmen. In der vorliegenden Untersuchung lagen der wissenschaftliche sowie der Fokus der Schüler*innen (auch angeleitet durch die Leitfragen und Reflexionskärtchen) in den Gesprächen auf den Schreibprozessen und in vielen Schreiberfahrungen stehen persönliche Themen nicht im Vordergrund. In einigen Texten ging es aber sehr wohl um Depressionen, Essstörungen und familiäre Probleme bis hin zu Lebensmüdigkeit.⁵³ Im Dunkeln bleibt, wie die Schüler*innen während und nach der Schreiberfahrung unabhängig vom Reflexionsgespräch mit ihren Themen umgegangen sind und wie sie sich damit gefühlt haben, den Text abzugeben.

Für die Anwendung des Settings im regulären Schulunterricht gilt die eindeutige Empfehlung, die Texte keinesfalls einzusammeln und zudem deutlich zu machen, dass sie privat sind und bleiben. Auch sollte das Gespräch in einer Kleingruppe aus maximal sechs Personen stattfinden. Denkbar ist auch ein Austausch zu zweit, um den Schutzraum zu vergrößern. Eine weitere Möglichkeit dazu bietet das Schreiben zu Hause und das freiwillige Sprechen in der Schule darüber, ohne dass die Texte vorliegen. So könnten diese in tatsächlich keinem Fall von Mitschüler*innen gelesen werden. So oder so sollten Lehrpersonen ihre Sensibilität für bestimmte Situationen weiter schärfen und sich im Klaren darüber sein, dass Themen aus dem Unterbewusstsein ins Bewusstsein treten können – mit kleinen und großen Folgen –, woran sich die Frage anschließt: Welche Verantwortung trägt Schule?

21.2 | Das Gespräch als soziales Geschehen

In den folgenden Äußerungen spricht Bente über die gemeinsamen Reflexionsgespräche (EI B-23/Z. 80–104):

B-23: Ähm, ja, also mir hat das gefallen, aber ich fand es ich irgendwie besser, wenn man so ins Gespräch gekommen ist. Mit so ein bisschen Diskutieren so. Aber ein Mädchen hat sich immer

⁵³ Diese Texte wurden aus Schutzgründen weder näher beschreiben noch mit Kürzel benannt.

so zurückgezogen und hat halt gar nichts gesagt und dann wollte ich auch nicht die ganze Zeit immer reden. Und ja. Das war dann irgendwie 'n bisschen doof, aber ja. #00:06:25-9#

I: Was meinst du, warum hat sie sich zurückgezogen? #00:06:28-4#

B-23: Weiß ich nicht, aber ich/ weiß ich nicht. #00:06:32-4#

I: Und wie seid ihr damit umgegangen? #00:06:35-7#

B-23: Ich glaube, die anderen haben dann einfach was erzählt. Also der Junge in unserer Tischgruppe hat immer richtig viel erzählt so und meine Freundin hat noch viel dann dazu erzählt und dann haben die sich manchmal so ein bisschen, nicht gestritten, aber sind dann manchmal so ein bisschen vom Thema so abgeschweift und dann so, hä, nein. Und ja, und dann habe ich nochmal mitgemischt, aber (..)/ ähm (.) darf ich auch Namen sagen, oder? #00:07:05-0#

I: Ähm ja. #00:07:06-5#

B-23: Also Rubea hat sich halt immer nur so ein bisschen so zurückgezogen, hat sich halt nicht so an der Diskussion beteiligt, sondern nur, wenn wir einmal so diese Runde gemacht haben. Dann hat sie halt was gesagt. Aber sie ist eigentlich immer so, von daher war das, glaub ich, nichts, was mit dem Schreiben zu tun hatte. #00:07:22-2#

Die Zurückhaltung dieser Schülerin kann an der Aufrechterhaltung des eigenen Schutzraumes, an fehlender Kooperationsbereitschaft, an genereller Schüchternheit oder auch an einer wenig konstruktiven Gruppenzusammensetzung gelegen haben. Wenngleich die gemeinsamen Reflexionsgespräche in den allermeisten Fällen als konstruktiv und wertschätzend eingeordnet werden können, gab es einige wenige Ausnahmen. Eine Gruppenpartnerin von Janne mit dem Kürzel A-24 beschreibt die Reflexionsgespräche retrospektiv im Einzelinterview:

Ich hab' jetzt nicht SO viel geredet bei diesen Gruppenkonferenzen, weil zwei sich halt so in den Vordergrund gedrängt haben, sagen wir es so, und da bin ich immer ein bisschen zurückhaltender [...]. (EI A-24/Z. 182–184)

[...], aber ich hab' das Gefühl, das waren so die beiden leitenden Personen auch im Gespräch, sagen wir es mal so. Da konnte man nicht so gegen ankommen. (EI A-24/Z. 340–342)

Der geringe Redeanteil dieser Schülerin ist in allen drei Reflexionsgesprächen der Gruppe sichtbar (1. PG, 2. PG, 3. PG Klasse A, Gruppe 5). Die Gespräche gleiten teilweise ins Lächerliche ab; Janne übernimmt zwar einerseits moderierende Anteile, andererseits lenkt er das Gespräch immer wieder vom Thema ab. Möglicherweise sind der Schülerin A-24 dadurch Lernchancen entgangen: Mit einem Intelligenzquotienten von 121 Punkten ist sie im zweithöchsten Bereich zu verorten und weist zudem einen eher hohen Wert im Persönlichkeitsprofil im Bereich Kooperativität (60) auf; im Einzelinterview reflektiert sie jedoch kaum eigene Aspekte und scheint erst nach unterstützenden Fragen meinerseits zu weiteren Reflexionen zu gelangen.

Zusammenfassend und mit Blick auf die Praxis lässt sich für das Setting veranschlagen, dass es – wie jedes Lernen – so komplex ist, dass das angebotene Enrichment in Abhängigkeit der eigenen Ressourcen im Rahmen der vorliegenden Studie zwar zumeist adäquat genutzt wurde, diese zum Potenzial passende Nutzung aufgrund des sozial eingebetteten Lernens innerhalb einer Institution sowie in Abhängigkeit auch von sozialen, emotionalen und personalen Ressourcen (Weigand et al. 2014, 16) aber keinesfalls in jedem Kontext reibungslos vonstattengehen wird (s. Kap. 4.3). Lehrpersonen könnten und sollten mit Blick auf die jeweilige Situation sowie die beteiligten Personen die Gruppenzusammensetzung reflektieren, Möglichkeiten zur Übung von Zusammenarbeit anbieten oder einzelne Schüler*innen diversitätssensibel unterstützen.

21.3 | Settingkonstruktion

Mit Blick auf das Setting selbst wurden drei Aspekte für eine mögliche Optimierung oder Erweiterung desselben sichtbar. Der erste betrifft die Wortwahl auf den Karten und Kärtchen. Zudem könnten durch geringfügige Veränderungen der Anlage des Settings weitere Lernchancen entstehen.

Wortwahl bei den Karten und Kärtchen

Die verwendeten Leitfragenkarten und Reflexionskärtchen funktionieren in der aufgezeigten Perspektive, wie an den Einzelfalldarstellungen deutlich wird. An wenigen Stellen zeigten sich Verbesserungsmöglichkeiten. So wurde auf der zweiten Leitfragenkarte (Wie sind die entstandenen Texte?) sowie wie auf einem Reflexionskärtchen zur dritten Frage (Mit Blick auf die entstandenen Texte) das Wort „Texte“ genutzt. Das automatische Schreiben fordert aber gerade *keine* Texte im engeren Sinne, sodass diese Wortwahl in Tomkes Gruppe für Verwirrung gesorgt hat:

Also mich hat oder uns hat es so ein bisschen irritiert, dass Sie meistens gesagt hatten in den Fragestellungen irgendwie „Texte“, also, wir waren dann immer so ein bisschen, wir fanden das eben so ein bisschen komisch, weil wir eben meistens unzusammenhängende Worte oder Stichwörter genommen hatten oder eben Sätze, die irgendwie mit dem Thema zusammenhängen, hingen. Aber wir haben NIE wirklich zusammenhängende Texte geschrieben, die, wo sich Sätze aufeinander beziehen oder so. Sondern eher eben so flussartig da ein Satz geschrieben und das erinnert mich an das und dann schreib ich das auf, quasi so was, und eben da/ Letztendlich sind vermutlich ziemlich wirre Zusammenstellungen oder Konstellationen von, von Wörtern herausgekommen, aber eher weniger Texte, wie man sie verstehen würde. Das hat uns so ein bisschen verwirrt gehabt, aber ich glaube, das hat sich im Laufe der Zeit auch nicht wirklich verbessert, dass wir da dann Texte geschrieben hätten, also ich zumindest nicht, muss ich zugeben. (EI B-12/Z. 427–438)

Tomkes Gruppe hat aus den oben genannten Leitfragenkarten und Reflexionskärtchen zunächst abgeleitet, Texte schreiben zu sollen. Entsprechend urteilt er über seine Schreiberfahrungen in einem diachronen Blick über die drei Settings hinweg und in Orientierung am Aspekt der Textkohärenz, dass sich sein Schreiben „*nicht wirklich verbessert*“ habe. In diesem Zusammenhang wäre eine Ersetzung des Wortes „Texte“ durch „Geschriebenes“ oder eine gezielte Arbeit mit dem Begriff Text zu überlegen. Allerdings könnte durch eine solche Explizitheit auch eine Verengung des Fokus entstehen.

Eine mögliche Ergänzung der Reflexionskärtchen zu Leitfrage 1 wäre das Gefühl „entspannt“. Auffallend viele Schüler*innen nutzten dieses Wort für den Vergleich der *écriture automatique* mit anderen Schreibsituationen, weshalb davon auszugehen ist, dass ein solches Kärtchen das Gespräch auch anderer Gruppen gewinnbringend unterstützen könnte.

Zur inhaltlichen Strukturierung

Bräuer (2018) nennt mit Verweis auf Hasselhorn/Gold (2013) und Hardy/Steffensky (2014) als zentrales Qualitätsmerkmal für den Fachunterricht Deutsch neben der „kognitiven Aktivierung“ (s. Kap. 8.3) auch dessen „inhaltliche Strukturierung“. Darunter fasst er u. a. Klarheit für die Lerner*innen darüber, *was* gelernt wird (s. die weiteren Ausführungen bei Bräuer 2018, 53).

Die Untersuchung der Einzelfälle zeigte, dass – quantitativ – sehr viel gelernt wurde. Alle Schüler*innen konnten in den Einzelinterviews zahlreiche und vielfältige Reflexionen mitteilen, diese aber zum Teil nicht vollständig einordnen. Dabei scheint auch die Idee des Nutzens auf, wie die Schüler*in mit dem Kürzel C-10 im Einzelinterview äußert (EI C-10/Z. 336–345):

I: Ähm, und kannst du dir diese Methode, also das automatische Schreiben und das Sprechen darüber, gut für den Deutschunterricht vorstellen? #00:16:45#

C-10: Ähm. (...) Also so allgemein im Unterricht, (.) ähm, ich weiß nicht. Also das passt jetzt nicht in mein Bild irgendwie so von Schule so. Weil da hat ja immer alles so einen Nutzen und man soll daraus lernen und so und das ist für mich eher so (...) Entspannung oder so, was man so eher so in der Freizeit machen würde. Weil DARAUS hätte das jetzt für die Schule, glaube ich, jetzt nicht so großen Sinn, weil zum Beispiel das war ja jetzt auch alles anonym. Das darf unsere Lehrerin nicht sehen. Und ich weiß gar nicht, wie das funktionieren soll. Also, ähm, ich könnte es mir vorstellen, aber so aus dem Logischen her funktioniert das für mich nicht so ganz. #00:17:31#

Das Setting wurde bewusst nicht mit einem spezifischen Lernziel angekündigt, da sonst einerseits Staun- und Irritationspotenzial (s. Kap. 12.2) gehemmt werden könnten und andererseits diese Offenheit auch in puncto Zielsetzung diverse Möglichkeiten bietet. So kann nicht nur der eigene Schreibprozess reflektiert werden, sondern auch die Ästhetik der eigenen Sprachproduktion in den Blick geraten, das Gefühl in der Hand beim Schreiben wahrgenommen werden (s. Jannes *Schreiberfahrung II* in Kap. 17.2 sowie Bentes Äußerungen im Einzelinterview in Kap. 19.4) etc. Auf Grundlage der Erfahrung mit den Settings in der Praxis erscheint als weitere potenzielle Lernchance eine Reflexion der Reflexion im Sinne einer Metareflexion mit den Schüler*innen nach dem Setting darüber, weshalb sie das Setting durchlaufen haben bzw. *welches* Wissen sie *wie* erworben haben.

Alternatives Reflexionsgespräch anstelle des Interviews

Eine weitere Möglichkeit zur Optimierung des Settings besteht in der Umwandlung des Interviews zu einem Reflexionsgespräch mit einer*m anderen Lerner*in oder mit der Lehrkraft. Dafür sprechen die Reflexion von Elia, die nach den Settings und in der Reflexion mit der Verfasserin als Reflexionspartnerin an Breite und Tiefe gewann, sowie das Interview der Schülerin A-24, die ebenfalls gerade im Interview und weitaus stärker als Elia mithilfe der Interviewfragen und aufgeworfenen Fokusse in die Reflexion zu gelangen schien. Es könnte sich anbieten, das Gespräch direkt anhand der entstandenen Texte zu führen und dadurch etwa konkrete Korrekturen zu thematisieren. Die oder der Reflexionspartner*in könnte Textstellen herausuchen, in denen besonders viel Potenzial gesehen wird, um über den eigenen Schreibprozess ins Gespräch zu kommen. Anders als in den gemeinsamen Reflexionsgesprächen ließe sich so in der Retrospektive und viel tiefer auf die Schreiberfahrung blicken und bei Bedarf mehr Scaffolding anbieten. Im Gegensatz zu den geführten Interviews würden die Fragen individuell an den Texten entstehen und es wäre keine Forschungs-, sondern eine eindeutige Lernsituation, die als individualisiertes Lernen große Möglichkeiten offerieren würde – allerdings ohne soziale Einbindung und damit nicht inklusiv im Sinne der im ersten Teil der Arbeit aufgeführten Prämissen. Würde eine Schüler*in den skizzierten unterstützenden Part übernehmen, ließe sich eine subsidiäre Situation des gemeinsamen Lernens gestalten (s. Kap. 8.2; Wocken 1998). Daneben sind auch kooperative Lernsituationen denkbar, wenn sich beide Reflexionspartner*innen auch auf die Rolle der interviewenden Person vorbereiten und sowohl über das Konstruieren als auch

über das Beantworten der Fragen zu den Schreibprodukten gemeinsam lernen. Dieser Vorschlag konfliktiert allerdings stark mit dem in Kapitel 22.1 als zentral für Schreiberfahrungen dieser Art bestimmten Schutzraum, da die Texte öffentlich gemacht werden müssten. Daher bedürfte es weiterer Überlegungen, wie zugleich das Potenzial eines solchen Vorgehens ausgeschöpft und der Schutzraum der Lerner*innen gewahrt werden könnte.

23 | Reflexion

Die eingesetzten Methoden, angenommenen Prämissen, verwendeten Begriffe und möglichen Optimierungen des Settings für die Praxis wurden zum Teil bereits in den zugehörigen Kapiteln reflektiert. Im Folgenden geht es daher um einzelne Aspekte, die sich insbesondere nach dem vorliegenden Projekt und mit Blick auf einen erweiterten Kontext reflektieren lassen.

23.1 | Reflexion der Erhebung

Bei einer Reflexion der eingesetzten Methoden lassen sich die verwendeten Tests, die Anlage des Interviews sowie die Durchführung des Settings fokussieren.

Intelligenztest(s)

Eine Kritik an Intelligenztests im Allgemeinen sowie der Hinweis auf mögliche damit einhergehende Implikationen wurde bereits in Kapitel 3.2 dargelegt. Entsprechend bezieht sich die nachfolgende Reflexion des Tests lediglich auf wenige Aspekte. Die Auswahl der Schüler*innen mit einem niedrigen, etwas niedrigen, etwas hohen und hohen Intelligenzquotienten geschah in Abhängigkeit von der Gesamtgruppe der zwölf Schüler*innen, die als mögliche Einzelfälle in Betracht gezogen wurden. In der Konsequenz bedeutet das, dass die Ergebnisse nur im Rahmen dieser Einordnung innerhalb der vorliegenden Arbeit gelten. Dies war dem Umstand geschuldet, möglichst nahe an der vorgefundenen Realität zu arbeiten. Zudem sind die normalerweise gesetzten Cut-offs v. a. für die oben- und untenliegenden Gruppen mit jeweils 2,3% sehr eng (s. Kap. 3.1). Um mit mehr dieser Definition zu Folge hochbegabten Kindern arbeiten zu können und gleichzeitig ausreichend Proband*innen für die übrigen Intelligenzbereiche einzubeziehen, wäre eine weitaus größere Gruppe nötig. Die Studie ließe sich bspw. auch an einer Gesamtschule wiederholen, um eine voraussichtlich größere Spannweite der unterschiedlichen kognitiven Lern- und Leistungsvoraussetzungen zu erhalten.

Der hier eingesetzte Intelligenztest setzt für eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse die (Erst-)Sprache Deutsch voraus. In dem vorliegenden Projekt wurde keine Alternative für die Erfassung der Sprachbegabung von Heranwachsenden mit Deutsch als Zweit-, Dritt- oder Fremdsprache erwogen, sodass diese Proband*innen als mögliche Einzelfälle ausgeschlossen wurden. Damit wurde ein zentrales Potenzial des Settings, das sich gerade durch die mehrsprachlichen Ressourcen der Lernenden ergeben kann, der Untersuchung nicht zugänglich. In einem umfangreicheren Projekt könnten eine alternative Testung sowie eine gezielte Untersuchung der Potenziale mehrsprachiger Peergroups realisiert werden.

Die Einschränkung auf den sprachlichen Bereich des I-S-T 2000R erscheint aus forschungstheoretischen sowie ethisch-pragmatischen Gründen auch in der späteren Reflexion gerechtfertigt. Aufgrund der vielen Theorien zu Intelligenz und Hochbegabung, in denen teilweise unterschiedliche Subkategorien angenommen werden (s. Kap. 2; 4.1), würde sich für ein weiteres

Projekt die Testung der allgemeinen sowie etwa der numerischen und bildhaft-figuralen Intelligenz anbieten. Gerade die allgemeine Intelligenz der Schüler*innen könnte einen Einfluss auf ihre Reflexion insgesamt haben, wie in Kapitel 7.6 anhand der Ressourcensensibilität des Lerngegenstandes mit Bezug auf die durch das CHC-Modell (Alfonso/Flanagan/Radwan 2005) repräsentierte Begabungen als Potenziale für Lernen gezeigt wurde.

Eigene Durchführung

Die Durchführung des Settings erfolgte durch die Forscherin selbst und wurde technisch durch einen Studenten unterstützt. Die Alternative wäre eine Einweisung der Lehrpersonen in das Setting gewesen. Diese Entscheidung fiel in erster Linie aus Gründen einer größeren Vergleichbarkeit der Schüler*innen aus den unterschiedlichen Klassen. Zudem hatten die Lehrkräfte so keinen zusätzlichen Aufwand. Durch die eigene Durchführung könnte eine künstliche Situation entstanden sein.

Dies muss aber nicht notwendig negative Auswirkungen haben, wie Elia festhält:

Es ist auf der einen Seite natürlich so, wenn man eine Aufgabe kriegt oder so und ein Lehrer einem das sagt, dann ist das schon wieder so, (stöhnend) oh, der Alte sagt was/ (..) und wenn man dann jetzt so ein Experiment macht, dann ist das, ist die Atmosphäre einfach lockerer und dann hat man vielleicht auch nicht so den Drang dazu, über irgendetwas anderes zu reden. Vielleicht liegt das daran. (EI B-16/Z. 288–292)

Andererseits verfiel damit die Chance, die Schüler*innen in einer Alltagsumgebung durch das Setting gehen zu lassen, was in einem Folgeprojekt umgesetzt werden könnte.

Interview

Die Interviewfragen zielten auf die subjektive Reflexion der Erfahrungen. Dementsprechend wurden die Fragen vorformuliert, damit die Lernenden sich leichter zurückversetzen und in die Reflexion kommen konnten. Der Blick auf die Einzelfälle zeigt, dass gerade Bente auf dieser subjektiven, weniger explizit reflektierenden Ebene geblieben ist, was die gewählten Vorformulierungen in Frage stellt. Die männlichen Schüler Elia, Tomke und Janne abstrahierten hingegen wesentlich mehr als die Schülerin Bente, weshalb diese Ergebnisse auch mit der Kategorie Geschlecht zusammenhängen könnten (s. Kap. 21.5). Zudem kann das Interview für den Fall Elia als weitere Lernsituation gedeutet werden (s. Kap. 22.3). Um eine neutralere und eindeutige Leistungssituation zu erhalten, wäre ein weitaus stärker leitfragenorientiertes Interview oder sogar ein schriftliches Interview denkbar gewesen. Gleichwohl erschien das mündliche und teilweise offen angelegte Interview für die Heranwachsenden geeignet, um eigene Schwerpunkte in der Reflexion zu setzen, sodass die Komplexität, die durch die Verfasserin als Reflexionspartnerin entstanden ist, auch in der Reflexion legitimiert erscheint. Des Weiteren lässt sich die Anlage des Settings als ressourcensensible Lernmöglichkeit bestätigen, sobald die Ergebnisse der Einzelfälle im Zusammenhang mit ihren Intelligenzquotienten betrachtet werden.

Bentes Interview enthält zudem mehrere Punkte, an denen tiefergehende Nachfragen zu weiteren Reflexionen hätten führen können: Warum ist der dritte Text keine Geschichte? Warum sollen Sätze nicht mit „Und“ begonnen werden dürfen? Was ist so anders beim Aufsatz? Bente erklärt wenig von sich aus, sodass nicht immer eindeutig ist, ob ihr Wissen wenig explizit ist oder ob sie es einfach nicht verbalisiert.

23.2 | Reflexion der Auswertung

In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde qualitativen Methoden der Vorzug gegenüber quantitativen gegeben, da sie im Vorfeld als passender für die Beantwortung meiner Forschungsfrage eingestuft wurden (s. Kap. 16). Der Vorteil der Arbeit mit Einzelfällen besteht in der dadurch möglichen umfangreichen Untersuchung von mehr Material pro Fall. Die Fallauswahl anhand der beiden Samplingstrategien erschien plausibel für das anvisierte Vorgehen und bezog über das selektive Sampling sowohl die unterschiedlichen Intelligenzbereiche als auch über das purposive Sampling die drei Schreiberfahrungen sowie über die Tendenz die Einzelinterviews mit ein, sodass sowohl der Intelligenztest als auch viel Material aus dem Setting pro Einzelfall in die Auswahl eingeflossen sind. Die Schreiberfahrungen bildeten damit lediglich die Basis für die im Fokus stehende Reflexion im Setting und die Grundlage für die Einordnung der Tendenz. Zugleich entstehen Limitationen, da die gemeinsamen Reflexionsgespräche, in denen sich der eigentliche Lernweg zeigt, nur indirekt eingespielt wurden. Elia etwa wurde mittels seiner Reflexionen im Setting in seiner Tendenz konsequent als „Produktorientierter“ eingeordnet, obwohl sich seine Reflexionen im Interview deutlich davon unterscheiden und er die Produktorientierung dort explizit auflöst. Die Vermutung liegt nahe, dass das Interview entgegen seiner Anlage als weitere Lernsituation von den Schüler*innen genutzt wurde (s. o.). Andere Auswahlmöglichkeiten im Sinne eines purposiven Samplings wären selbstverständlich möglich gewesen. Das gewählte Vorgehen ermöglichte aber, (innerhalb dieser Limitationen) Lernwege und erreichte Lernziele in der Verbindung mit den in den Erfahrungen angelegten Reflexionspotenzialen zu zeigen.

Das Beschreibungsraster für automatisch geschriebene Schüler*innentexte

Der über den flexiblen Einsatz des Rasters erfolgte Zugriff zu Gunsten einer möglichst authentischen Beschreibung der Texte schien in der Anwendung gut geeignet, um auch die Veränderungen der Texte einer Person über den Verlauf der drei Settings hinweg in einer diachronen Perspektive zu beschreiben. Eine ergänzende Alternative bildet die Arbeit mit mehreren Forscher*innen, um zu überprüfen, ob die gleichen Items in verschiedenen Ratings zentral gesetzt werden. Eine solche Überprüfung fand im Vorfeld in nur einigen Punkten statt – dort fand sich allerdings eine hohe Übereinstimmung. Nach der Untersuchung erscheint ein anderer bzw. erweiterter Aufbau des Rasters ebenfalls erkenntnisfördernd. Denkbar wäre eine Struktur entlang von konzeptioneller Schriftlichkeit bspw. hinsichtlich Distanziertheit, Objektivität, Themenfixierung, Reflektiertheit, Öffentlichkeit etc. Unabhängig vom grundsätzlichen Aufbau des Rasters erscheinen die Items Implizitheit und Explizitheit, die in Anlehnung an das KoText-Raster (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011) entwickelt werden könnten, als sinnvolle Ergänzung, da über diese Items wiederum mögliche Rezipient*innen reflektiert werden können (s. *Bente, Tomke*). Für die Grundstruktur der Schreibprodukte könnten zudem Eigenschaften wie assoziativ (s. *Bente*) und diskursiv (s. *Janne*) ausdifferenziert und mit Ankerbeispielen hinterlegt werden, wobei diskursive Strukturen über die Metaebene bereits zum Teil mitbetrachtet wurden (s. *Janne*). Auch die für die *écriture automatique* charakteristischen gedanklichen Wechsel sind zentral für die Erfahrung und die darauf aufbauende mögliche Reflexion, sodass ein verfeinertes Vorgehen die Schüler*innentexte noch genauer beschreiben könnte. Denkbar wäre die Arbeit mit funktionalen Einheiten (Fiehler 2003) hinsichtlich Vorkommen, Länge und Wechsel. Die

Kohärenz selbst könnte ebenfalls näher bestimmt werden. Das KoText-Raster (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011) kann auch hier als Vorlage dienen, um bspw. Kohäsionsmittel systematisch zu erheben. Letzten Endes geht es aber darum, was die Lernenden mit der Erfahrung in der Reflexion tun, und dafür hat die Beschreibung durch Forschende keine Konsequenzen.

Das Modell der vier zentralen Aspekte

Das Modell (s. Kap. 12.5) basiert auf der generellen Unterscheidung zwischen unkonventioneller Schriftproduktion und konventioneller Textproduktion sowie auf der Idee von Erwartungen und Erwartungserwartungen (s. Kap. 12.2; Luhmann 1984) und der damit verbundenen möglichen Irritation in der *écriture automatique* als Basis für eine Reflexion dieser im Abgleich mit früheren Schreiberfahrungen. In der Praxis sind Erwartungen und Erwartungserwartungen allerdings nicht derart trennscharf. Das Modell ist also ein heuristisches, denn wer kann (aus der Innen- oder Außenperspektive) sagen, wann es sich tatsächlich um eine eigene Erwartung oder um eine internalisierte Erwartungserwartung, die lediglich für eine eigene gehalten wird, handelt? Hinzu kommt, dass der Prompt der *écriture automatique* v. a. durch die Abwesenheit von Regeln gekennzeichnet ist. Doch genau dieser Prompt stellt wiederum ebenfalls eine Erwartung an die Schüler*innen. Aus dieser Perspektive haben insbesondere Janne und teilweise Bente die an sie gestellte Erwartung erfüllt und wären damit die an den Regeln orientierten Aufgabenbearbeiter*innen. Trotz dieser Unklarheiten und Paradoxien ließen sich über die Arbeit mit Erwartungen und Erwartungserwartungen die Einzelfälle in ihren Lernwegen und -zielen über die Breite und Tiefe ihrer Reflexionen darstellen, sodass der Zugriff über das theoretisch und empirisch erarbeitete Modell der vier zentralen Aspekte gerechtfertigt erscheint.

Fallauswahl

Die Fallauswahl war anhand der gewählten Kriterien angemessen. Diese Kriterien konnten im Fallvergleich genutzt werden, um sowohl verschiedene Tendenzen der Lernwege (purposives Sampling) als auch Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Lernzielen von Schüler*innen unterschiedlicher Intelligenzbereiche (selektives Sampling) aufzuzeigen. Dadurch wurden die Untersuchung und Darstellung individueller Fälle sowie gruppenspezifische Vergleiche bis hin zur Identifikation allgemeiner Muster möglich.

23.3 | Weitere Forschungsmöglichkeiten im Rahmen der Forschungsfrage

„Intelligenz ist jene Eigenschaft des Geistes, dank derer wir schließlich begreifen, dass alles unbegreiflich ist.“
Émile Picard (1856 – 1941)

Wie immer nach der ausgiebigen Beschäftigung mit einer Sache tun sich auch nach Abschluss dieser Studie neue Fragen auf, entwickeln sich weitere Ideen – und wird der Anspruch aufgegeben, etwas tatsächlich vollumfänglich begreifen zu können. Wenngleich die Forschungsfrage im gesetzten Rahmen beantwortet werden konnte, bietet sich das erhobene Material für zahlreiche weitere Fragestellungen und anschließende Forschungen an. Eine Möglichkeit ist die Weiterarbeit an der Forschungsfrage mittels einer erweiterten Auswertung der Daten:

Untersuchung weiterer Einzelfälle

Die vorliegende Arbeit besteht aus theoretischer Vorarbeit und der Setzung von Prämissen, der Konstruktion des Settings und der Rekonstruktion ausgewählter Einzelfälle. In einer weiteren Forschungsarbeit ließe sich direkt an der Rekonstruktion ansetzen und weitaus mehr Datenmaterial auf die vorgeschlagene Art und Weise beschreiben und analysieren. Die bereits aufgefundenen Tendenzen sowie die in Verbindung zum Intelligenzbereich stehenden Reflexionsbreiten und -tiefen bestätigten die Hypothesen. Dieses Ergebnis könnte mit einer größeren Zahl von Einzelfällen erneut geprüft bzw. ergänzt werden.

Einzelinterview nach einem, drei und mehr Settings

Mit weiteren Einzelinterviews sowie mit weiteren Settings könnte die Förderperspektive stärker untersucht werden. Die Ergebnisse dieses Projekts legen nahe, dass gemäß der jetzigen Anlage die Wiederholungen für Schüler*innen mit sehr hohen Intelligenzquotienten nicht nötig wären. Während bspw. Tomke und Elia weitaus stärker von den Wiederholungen zu profitieren scheinen, wäre für Lerner*innen mit sehr hohen sprachlichen Ressourcen wie Janne zu überlegen, wie die Anforderung ab dem zweiten Setting erhöht werden könnte, wenn bereits durch das erste Setting die Reflexion breit und tief stattgefunden hat. Weitere Ergebnisse könnten in der Konsequenz eine Anpassung des Settings sowie eine darauf bezogene Auswertung mit Fokus auf Bildungsgerechtigkeit nach sich ziehen.

Quantitative Untersuchungen

Es liegt ein relativ großer Datenkorpus vor. Siebzig Schüler*innen haben an dem Projekt mitgearbeitet, sodass 198 Texte entstanden sind. Mithilfe von computergestützter Textanalyse ließen sich die Schüler*innentexte quantitativ untersuchen. Auch diese Ergebnisse könnten mit den verbalen Intelligenzquotienten der Heranwachsenden in Bezug gesetzt werden. Aufgrund der Ergebnisse der qualitativen Untersuchung bieten sich die Schüler*innentexte für folgende Fragen sowohl in diachroner Perspektive in der Veränderung der oder des Heranwachsenden als auch in synchroner Perspektive als Vergleich zwischen den Heranwachsenden an: Wie viel wurde geschrieben? Was ist das Auffällige am Text? Wie viele Ideen lassen sich im Text finden? Das Verhältnis von Types zu Tokens in einem Text bspw. lässt Rückschlüsse in Bezug auf den genutzten Wortschatz zu. Wie im CHC-Modell aufgeführt (s. Kap. 2.2; Alfonso/Flanagan/Radwan 2005), verfügen Personen mit einer hohen Sprachbegabung über einen hohen Wortschatz, der in der *écriture automatique* genutzt werden kann und im Gespräch Reflexionspotenziale anbietet. Zudem lassen sich über diese Variable Rückschlüsse auf die Ideenflexibilität ziehen, da sie desto höher ausfallen müsste, aus je mehr unterschiedlichen Bereichen (z. B. Themen, sprachliche Register etc.) die Ideen kommen. Genauso wäre auch die Arbeit mit einem Vergleichskorpus aus der Bearbeitung konventioneller Textproduktionsaufgaben interessant, um sie bspw. hinsichtlich des Wortschatzes, des Satzbaus etc. zu vergleichen. Quantitative Untersuchungen der automatisch geschriebenen Produkte könnten weitere Reflexionspotenziale offenlegen.

Quantitativ-qualitative Untersuchung

Durch einen quantitativ-qualitativen Zugriff ließen sich weitere Ergebnisse bezüglich der Forschungsfrage finden. Geeignet scheint hierzu der erste Schritt der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Grundsätzlich entspricht dieses Verfahren dem gezeigten Vorgehen – ergänzt um einen eher quantitativen Zugriff, mit dem wiederum verschiedene Setzungen einhergehen. Die grundlegenden Aspekte bilden die Kategorien, mithilfe derer die Analyseeinheiten als einzelne Aussagen, die sich als Reflexionen bestimmen lassen, codiert werden. Hiermit könnten dann die gemeinsamen Reflexionsgespräche und Einzelinterviews untersucht werden, wenn davon ausgegangen wird, dass sich Breite und Tiefe der Reflexionen in Zahlen abbilden lassen. Aufgrund der Komplexität von Schreibprozessen ist es allerdings nur unter Einbußen möglich, mit eng gefassten Kategorien zu arbeiten. Das Modell von Hayes (2012) bzw. die in dieser Arbeit in Anlehnung an Bachmann/Becker-Mrotzek (2017) vorgenommenen Erweiterungen (s. Kap. 7.4) zeigen die wechselseitige Abhängigkeit der Kontroll-, Prozess- und Ressourcenebene sowie der einzelnen Aspekte auf diesen Ebenen. Das im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelte Modell der vier zentralen Aspekte bietet einen ähnlichen Zugriff: Es ist komplex und wird als Baustein so genutzt, wie es die Heranwachsenden selbst tun. Das Modell wurde entsprechend gemäß der Verwendung der Schüler*innen und damit situativ sensibel sowie flexibel gebraucht. Die qualitative Inhaltsanalyse führte in versuchsmäßigen Erprobungen im Vorfeld zu einigen Schwierigkeiten: Zwar waren die Äußerungen stets den Aspekten zuzuordnen, durch diese starre Zuordnung allerdings nicht mehr in ihrer Komplexität zu zeigen. Die Entscheidung innerhalb des vorliegenden Projektes fiel deshalb gegen dieses Vorgehen, da sich die Einzelfälle mit einem rein qualitativen Zugriff deutlicher erfassen ließen. Die Vergleichbarkeit, die ein quantitativ-qualitatives Vorgehen zunächst scheinbar anbietet, ließ sich bei Voruntersuchungen in der Entwicklung der Auswertungsmethode nur zu Ungunsten der Individualität der Einzelfalldarstellungen und der individuellen Lernwege und -ziele herstellen. Denkbar wäre eine Nachjustierung des Modells oder die Festlegung von Kategorien mit einem, zwei, drei oder vier Aspekten jeweils in unterschiedlicher Zusammensetzung, wodurch mithilfe der möglichen Kombinationen elf Kategorien entstehen würden. Das Problem, die Richtung der Beeinflussungen eines Aspektes durch einen oder zwei andere zu fassen oder die individuellen Schwerpunktsetzungen durch die Reflektierenden abzubilden, wäre damit allerdings (noch) nicht gelöst.

Wiederholung der Studie mit anderen Lerngruppen

In Bezug auf die Forschungsfrage bieten sich – wie bereits im Zusammenhang mit der Reflexion des Intelligenztests erwähnt – weitere Untersuchungen in Gesamtschulen an, um eine voraussichtlich größere Spannweite der Intelligenzbereiche zu erhalten. Daneben könnten Lerngruppen, in denen auch Heranwachsende mit besonderen pädagogischen Förderbedarfen sind, dahingehend beobachtet werden, ob und wie es eine gemeinsame Nutzung von Ressourcen gibt und welche Heranwachsenden durch die Anlage des Settings schon vor Beginn exkludiert werden bzw. ob und wie bestimmte Einschränkungen durch eine Weiterentwicklung des Settings sich nicht mehr einschränkend auswirken. Denkbar sind Schüler*innen mit körperlichen Einschränkungen wie einer Erblindung, die vielleicht den Text am Computer schreiben und ihn während des Reflexionsgesprächs von einer Software vorlesen lassen, um auf die Schreiberfahrung zurückzuhören – bietet das Setting auch dann noch ausreichende Lernchancen? Und was

bedeutet „ausreichend“ für diesen Kontext? Ein anderes Beispiel wäre eine Schülerin mit Artikulationsschwierigkeiten oder einer Sozialphobie: Unter welchen Voraussetzungen ist das gemeinsame Reflexionsgespräch dann noch gewinnbringend (unter welchen Prämissen) und für wen auf welche Art und Weise? Hier bieten sich vielfältige Optionen, an denen sich weitere Potenziale, mögliche situationsbezogene Erweiterungen bzw. Grenzen des Settings vorstellen und erproben lassen.

Zudem könnte die Studie in Hochbegabtenklassen durchgeführt werden, um einerseits mehr Heranwachsende mit einem hohen verbalen Intelligenzquotienten untersuchen zu können und andererseits Schüler*innen wie Janne mit einem ähnlich hohen Intelligenzbereich in einer Gruppe zu bündeln. Dabei könnte die Bezugnahme auf die einzelnen Redebeiträge untersucht werden, um etwa mithilfe der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2001) Rückschlüsse über die gemeinsame Ressourcennutzung ziehen zu können.

23.4 | Weitere Forschungsmöglichkeiten zu anderen Forschungsfragen

Zudem bieten sich Forschungsfragen an das Material in Orientierung an den als Rahmung gesetzten Prämissen zum inklusiven Lernen im Deutschunterricht an. Dies betrifft insbesondere das gemeinsame Lernen sowie eine mögliche Übung der Schreibbewusstheit.

Inklusives Lernen – Einbringen von Ressourcen in die Gruppe

Das Setting wurde für sozial eingebundenes Lernen von Individuen mit unterschiedlichen Ressourcen konstruiert. In der Konstruktion selbst wurde dies genauso wie die individuellen Lernmöglichkeiten mitbedacht und umgesetzt. In der Auswertung allerdings stand das Individuum im Fokus. Dies entsprach der Fragestellung der Arbeit. Geht man allerdings von einer untrennbaren Verbundenheit von Lernen und Gemeinschaft aus, bedeutet dieses Vorgehen eine erhebliche Verkürzung. Durch die im Setting nötigen Reflexionspartner*innen im gemeinsamen Reflexionsgespräch und die damit verbundenen Prozesse in der Gruppe entsteht eine Komplexität, der die Untersuchung von Einzelfällen in ihrem individuellen Lernen nicht gerecht werden kann. Der im Interview auf die Aushandlungsprozesse in der Gruppe verweisende Elia bietet ein Beispiel dafür, dass auch die Schreiberfahrung in Abhängigkeit nicht nur von den individuellen Erkenntnissen, sondern auch von den diese beeinflussenden Gesprächen mit den Mitschüler*innen stehen (s. Kap. 18.4). Elia hat sich vielleicht auch deshalb (und zusätzlich durch sein Persönlichkeitsprofil, s. Kap. 21.5) zunehmend an Kriterien des guten Schreibens orientiert.

Auch das Lernen durch Einsicht (s. Kap. 7.2) selbst lässt sich nicht strikt im Individuum verankern. (Ko-)Konstruktion von Wirklichkeit entsteht im Feld zwischen sich und den anderen. Die Vorstellung des konstruktiven Lernens allein ist genauso wie das individuelle Lernen im Setting nicht mehr und nicht weniger als eine Denkfigur, auf deren Basis so weit wie möglich die Methoden zur Erhebung und Auswertung ausgewählt, entwickelt und angewendet wurden, um zu Ergebnissen in diesem Bereich zu kommen. Nur in dieser Limitation erhalten die Einzelfalluntersuchungen ihre Aussagekraft und werfen damit neue Fragen auf.

Entsprechend einem weiten Intelligenzbegriff (s. Kap. 2) ließe sich bspw. das Einbringen weiterer Potenziale innerhalb und über die sprachliche Intelligenz hinaus untersuchen: Welche Ressourcen stellen die Heranwachsenden der Gruppe zur Verfügung und wie geht die Gruppe mit

diesen Ressourcen ihrer einzelnen Mitglieder um? Werden sie wertgeschätzt, ignoriert, weiterentwickelt? Alle Schüler*innen können mit ihren Ressourcen ein Gewinn für die Gruppe sein. In Kapitel 12.1 wurde dies mit Bezug auf Schüler*innen mit besonders hohen Begabungen angedeutet. Es gilt mit Blick auf den kognitiven Bereich aber genauso für Schüler*innen mit geringeren Lern- und Leistungsvoraussetzungen, indem sie andere Schüler*innen vor die Herausforderungen des Erklärens, Vermittelns und Koordinierens stellen. Ausgehend von multiplen Intelligenzen kann die soziale, intra- wie interpersonelle Intelligenz (s. Kap. 2.1; Gardner 1993) als Ressource für das Schreiben sowie wie für Reflexion und Zusammenarbeit im Reflexionsgespräch untersucht werden. Für die Gespräche bieten sich insbesondere gesprächsanalytische Verfahren an, da mit ihrer Hilfe gut beobachtet werden kann, in welchem Bezug die Redeschritte zueinanderstehen bzw. wie ein Redeschritt aufgenommen und weiterentwickelt oder ignoriert wird sowie welche Mechanismen dabei von den Heranwachsenden angewendet werden.

Herstellung von Deutungen und Verhandlung von Wissen in der Gruppe

Mit einer gesprächsanalytischen Auswertungsmethode könnte sich auch die Herstellung von Deutungen in der Gruppe analysieren lassen. Wie wird dort etwa ausgehandelt, ob und was das automatische Schreiben als Aufgabe bedeutet? Ein Beispiel aus dem Material bietet die Frage nach gruppeninternen Aushandlungsprozessen zum Zwang, beim Anfangsthema zu bleiben (s. *Elia; Tomke*). In der vorliegenden Arbeit stehen die Äußerungen der Einzelfälle im Fokus und durch die Analyse des Interviews deren Innensicht auf die Gespräche in Retrospektive, wodurch der Aspekt des gemeinsamen Lernens in der Gruppe nur bedingt in den Blick geriet (s. Kap. 23.2). Mit einem weniger individuumszentrierten Ansatz ließe sich ein weiterer Fokus auf das Gespräch und seine Teilnehmer*innen lenken: Wie geschieht die Bedeutungsaushandlung? Welche Konsequenzen zeigen sich in den darauffolgenden Texten und Gesprächen? Welches Wissen wird im gemeinsamen Reflexionsgespräch verhandelt und welche Rückschlüsse lassen sich daraus etwa für das Schreibenlernen und -Reflektieren in der Schule ziehen? Fragestellungen dieser Art liegt eine sozialtheoretische Sichtweise zugrunde. Weitere Forschungsfragen könnten – unabhängig von der Person – an Interaktion und Praktiken innerhalb von Systemen gestellt werden. Zur Herausarbeitung von implizitem personenunabhängigem Wissen bietet sich etwa ein Vorgehen mittels der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2001) an.

Auch das individuelle Lernen lässt sich im Kontext des Systems bzw. innerhalb der Systeme betrachten. Wie weiter oben argumentiert wurde und wie *Elia* (s. Kap. 18.4) im Einzelinterview nachzeichnet, steht es nicht für sich, sondern (für dieses Experiment) bewegt sich in der Peer-group, im Kontext des Deutschunterrichts, der Schule und, schließlich, der Gesellschaft. Entsprechend müsste nicht nur das Individuum mit seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten als eigenes System (s. Kap. 7.2), sondern auch die weiteren Systeme betrachtet werden, die wiederum in Bezug zum Individuum stehen, sodass Individuum und Gruppe sich nicht trennen lassen und Innen und Außen wiederum zu bloßen Denkfiguren werden – als diese aber ihre Wirkung durch ihre jeweils inhärenten Determinationen erhalten:

Alle Interaktionen, die ein System durchlaufen kann, sind ausschließlich durch den Zustand seiner eigenen Struktur determiniert. Das Verhalten anderer Systeme, mit denen ein System interagiert, läßt sich nicht als Ursache, sondern nur als externe Anregung oder Störung des Systems verstehen, das nun einen neuen Eigenzustand annimmt, dessen Form durch den

vorhergehenden Systemzustand festgelegt wird. Die Selektion des Eigenverhaltens ergibt sich also aus der eigenen Zustandsgeschichte und nicht (instruktiv) aus dem Zustand der Umwelt. (Levold 1995, 26)

Deutlich wird nicht nur die Komplexität einer Forschung an sozial eingebundenem Lernen, sondern es entstehen auch weitere Fragen bspw. nach einer möglichen Autopoiesis sozialer Systeme (hierzu Luhmann 1984; dagegen Maturana 1982).

Rekonstruktion des Einzelfalls vor dem Hintergrund der geteilten Situation

Obwohl Reflexionsgespräche als geteilte Situationen die Arbeit rahmten, wurde das Individuum in seinem Lernweg zu seinem Lernziel fokussiert. Dabei lernen Individuen nicht separat nebeneinander, sondern sie arbeiten gemeinsam, ihr Produkt ist hier gleich dem Prozess; es ist das gemeinsame Reflexionsgespräch. Entsprechend ließe sich der Einzelfall zusätzlich direkt in den Gesprächen untersuchen. In einem weiteren Projekt wäre eine Untersuchung auch des Zuhörens sowie der gemeinsam vorliegenden Erfahrungen und früheren Gespräche, auf die sich in der Gruppe bezogen wird, vorstellbar.

Scaffolding

Im Setting standen Leitfragen und Reflexionskärtchen als reflexionsstützendes Scaffolding zur Verfügung. Das Einholen von Scaffolding wurde jedoch nur am Rande betrachtet. Hier ließe sich genauer fragen: Wird das Scaffolding eingeholt? Wie werden die unterstützenden Karten und Kärtchen genutzt? Zeigen sich im Verlauf der Settings Veränderungen? Besonders aufschlussreich in dieser Hinsicht erscheint die Untersuchung der Fokussierungen im gemeinsamen Reflexionsgespräch.

Übung der (Schrift-)Sprachbewusstheit

Die dreimalige Wiederholung des Settings wurde in Kapitel 13.1 auch über ein Üben der Schreibbewusstheit als bewusstes Fokussieren des eigenen Schreibens legitimiert. In der vorliegenden Studie bot diese Idee der Übung durch Wiederholung jedoch lediglich eine Rahmung. Im Einzelinterview zeigen die Lernenden, welches metasprachliche Wissen durch Einsehen im Verlauf des Settings ihnen verfügbar wurde. Genauso zeigt aber auch jede Äußerung die (Schrift-)Sprachbewusstheit der Heranwachsenden an, weil sie den Fokus auf ein sprachliches Phänomen richten. Da dies wiederum in den gemeinsamen Reflexionsgesprächen geübt wurde, könnte davon ausgegangen werden, dass auch die Sprachbewusstheit als Bereitschaft und Fähigkeit, den Fokus auf Sprache zu richten, geübt wurde. Hier zeigt sich, dass sich das in Kapitel 7.1 vorgestellte Begriffspaar (Sprachbewusstheit – metasprachliches Wissen) nicht trennen lässt.

Eine weitere Arbeit zu diesem Aspekt könnte die Reflexionsgespräche hinsichtlich Veränderungen der Reflexionen untersuchen. Hierzu könnte das Modell der zentralen Aspekte in Breite und Tiefe genutzt werden, wie es für die vorliegende Arbeit für die Einzelinterviews gezeigt wurde: Welche Aspekte werden erneut und wie aufgegriffen? Werden sie tiefer ausgeleuchtet? Welche Aspekte kommen hinzu und ergänzen die Breite der Reflexion? In der Untersuchung im Rahmen des derzeitigen Projekts wurden diese Veränderungen lediglich über die Äußerungen

der Schüler*innen in den Einzelinterviews eingespielt. Die vorliegende Studie richtete den Fokus nicht auf die Übung der Schriftsprachbewusstheit, sondern auf die Zunahme des metakommunikativen Wissens über Schreib- bzw. Schriftproduktionsprozesse. Für eine Untersuchung der Zunahme der Schriftsprachbewusstheit bietet sich eine Interventionsstudie an, mit der eine mögliche Veränderung durch die Settings erfasst werden kann. Für eine solche Studie müssten weitere Setzungen sowie ein fundierter theoretischer Hintergrund zur Übung, zum zyklischen Lernen und zur Vertiefung erarbeitet und operationalisiert werden, um eine Übung der (Schrift-)Sprachbewusstheit oder (in einer kompetenzorientierten Perspektive) das Erlernen der Kompetenz Sprachbewusstheit stärker zu fokussieren. Demzufolge bietet es sich an, eine größere Anzahl an Settings zu wiederholen, um über eventuelle Veränderungen von Setting zu Setting auch ein Üben oder Erlernen der Schreibbewusstheit untersuchen zu können sowie auf weiteren theoretischen Grundlagen zur Übung Indikatoren für eine Zunahme der Schreib- bzw. Sprachproduktionsbewusstheit zu bestimmen.

24 | Fazit

Im Folgenden wird zunächst ein kurzer Überblick über die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit gegeben. Danach schließen sich daraus ableitbare Implikationen für Theorie, Praxis und Forschung sowie ein kurzer Ausblick an.

24.1 | Überblick über die Ergebnisse

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Ergebnisse der Studie in einen Vergleich sowie in Bezug zur Forschungsfrage und zur Literatur gesetzt. Es wurden Überlegungen angestellt, wie die Grundlagen der klassischen Hochbegabtenförderung sowie die Erkenntnisse der psychologischen Forschung zum Thema Hochbegabung im Rahmen der Inklusion für den Deutschunterricht in der Praxis genutzt werden können. Mithilfe des Konzepts vom Erfahrungs- und Lernraum wurde gezeigt, wie sich Hochbegabung als Kategorie bei der Konstruktion von Unterricht mitdenken lässt, ohne sie durch Diagnose und gruppendifferenzierende Förderung zu reifizieren. Der gewählte Lerngegenstand ließ sich in der Verbindung mit dem gesetzten Lernbegriff als inklusiv, ressourcensensibel und gemeinsam bestätigen. Das daraus entstandene begabungsherausfordernde Setting eines Erfahrungsraums, der durch eine unterstützte Reflexion in der Retrospektive zum Lernraum werden kann und viele weitere Erfahrungen als Lernräume erschließen lässt, bietet das erste Ergebnis der Arbeit. Es ist ein Beispiel dafür, wie Inklusion weit gedacht werden kann.

Für den kognitiven Bereich kommt die (Hoch-)Begabung als Denkfigur hinzu. Genauso wurden die Modelle zu Hochbegabung genutzt, um die Kategorie als nicht für sich stehend zu zeigen, sondern in einen Zusammenhang einzuordnen: Die Begabung stand für die Konstruktion im Fokus, ebenso das individualisierte Lernen am gewählten Lerngegenstand. Beide Auswahlentscheidungen wurden konkret weitergedacht, sind aber nie ohne ihre jeweiligen Kontexte zu denken: Begabung steht immer im Zusammenhang mit nichtkognitiven Merkmalen wie der Persönlichkeit und möglichen Lernumwelten wie bspw. der Familie. Das individualisierte Lernen steht im Zusammenhang mit der Rahmung des gemeinsamen Lernens als Prämisse des Inklusionsdiskurses, dabei wurde das gemeinsame Lernen auch als anthropologische Voraussetzung angenommen. Hinzu kommen Rahmungen durch die Institution Schule sowie durch die Lern- und Aufgabekultur im Deutschunterricht.

Die vorgestellte Studie berücksichtigte zum einen die – intern und extern – gesetzten Rahmen. Zum anderen wurde sie so konzipiert, dass die dadurch erhobenen Daten eine Untersuchung individualisierten Lernens mit unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen im Sinne von verbaler (Hoch-)Begabung zuließen. Die Komplexität von Lernen in der Schule, von Schreiben im Allgemeinen oder von Potenzialnutzung für sich und andere lässt sich nicht in einer einzelnen Forschungsarbeit fassen, umsetzen und auswerten. Die Arbeit an den Einzelfällen aber beförderte durchaus einige zentrale Aspekte zu Tage, die wiederum zeigen, wie vielfältig die durch

das Setting offerierten Lernmöglichkeiten individuell genutzt wurden. Dabei waren einerseits die genutzten Lernchancen abhängig von den Schüler*innen selbst und andererseits das Erkennen derselben von der Methodenwahl, die eine spezifische Perspektive auf die Daten implizierte. Innerhalb dieser Kontexte kann durch und mit dem Setting vielfältig gelernt werden. Das Setting wurde unterschiedlichen Schüler*innen als Lernangebot im Deutschunterricht eröffnet und in der Auswertung wird deutlich, dass ausnahmslos alle Heranwachsenden einschließlich Schüler*innen mit potenziellen Herausforderungen im persönlichen Bereich Lernchancen ergriffen haben. Dieses Ergebnis lässt sich (mit Ausnahme einer Schülerin) über sämtliche Einzelinterviews und gemeinsamen Reflexionsgespräche hinweg bestätigen.

Das für die Fallauswahl genutzte purposive Sampling machte drei Tendenzen (und eine Untergruppe) in den Lernwegen sichtbar. Mehr als Tendenzen sind es, wenn jedes individuelle Lernen für sich in seiner Komplexität betrachtet wird: Die Darstellung der Ergebnisse erfolgte anhand von Einzelfalldarstellungen aus einem ressourcenorientierten Blick auf die von den Schüler*innen ergriffenen Lernchancen. An Janne, Elia, Tomke und Bente wurde deutlich, wie individuell die erreichten Lernziele sein können. An diesen vier Schüler*innen ließen sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten zeigen und mithilfe (und natürlich unter Einfluss) der gewählten Forschungsmethode bestimmen, dass unterschiedlich breit und tief reflektiert wurde und entsprechend stärkere oder weniger starke Lernzuwächse im Bereich des metakommunikativen Schreibprozesswissens stattgefunden haben (s. die Einzelfalldarstellungen sowie Kap. 21.4): Schon während des Schreibens scheinen für Janne die *écriture automatique* und konventionelle Schreibaufgaben deutlich im Kontrast zu stehen, während er auch Gedanken auf Metaebene aufschreibt und sich nicht bewertet fühlt. Im Interview grenzt er objektiv und mithilfe zahlreicher Verknüpfungen die unterschiedlichen Schreibformate gegeneinander ab. Elia hat über den Verlauf in der Retrospektive und vermutlich angeregt durch das Interview eingesehen, was in der *écriture automatique* möglich war und wie sie sich dadurch von anderen Textproduktionen unterscheidet. Über die Wiederholungen hinweg hat er sich sowohl im Schreiben als auch im Gespräch darüber an seinen angelegten Kriterien abgearbeitet. Im Rückblick war er allerdings in der Lage, seine gesamte Peergroup mit ihren Erwartungserwartungen zu reflektieren und seine eigenen Kriterien als abhängig von der Institution Schule zu erkennen. Elia legt damit den Schwerpunkt auf die äußere Funktion, die er dann reflektiert und auflöst. Tomke hat sich innerlich von den selbst auferlegten Zwängen bereits während des Settings gelöst und war dadurch in der Lage, die eigene Reaktion auf eine Schreibaufgabe in der Schule zu reflektieren. Damit liegt Tomkes Schwerpunkt auf dem Wechsel von äußerer zu innerer Funktion und er wurde als „Auflöser*in“ beschrieben. Bente ist ebenfalls einen individuellen Weg gegangen: War sie emotional involviert, konnte sie schreiben. Diese Einsicht hat sie für sich genutzt und reflektiert. Für sie stehen die inneren Funktionen der *écriture automatique* im Vordergrund – alles andere erfährt sie durch die Gruppe, in der andere Erfahrungen gemacht wurden. Auch sie fühlt sich wie Janne nicht bewertet; sie macht das, was sie möchte. Bente und Janne konnten als „Prozessbleiber*innen“ eingeordnet werden, wobei sich u. a. durch Bentes emotionalen Zugang eine Untergruppe innerhalb dieser Tendenz ergab. Elia dagegen hielt über die drei Settings hinweg an seinen Erwartungserwartungen fest und lässt sich dadurch als „Produktorientierter*in“ fassen (s. Kap. 21.1). Wie die anderen Produktorientierter*innen löste er sich aber retrospektiv im Interview von den zunächst angenommenen Kriterien. Mit Blick auf die Ten-

denzen der vier Lerner*innen ließ sich teilweise ein Zusammenhang mit ihren Persönlichkeitsprofilen erkennen (s. Kap. 21.5). Da die erreichten Lernziele allerdings klar mit den Intelligenzbereichen korrelieren, kann aus den aufgefundenen Zusammenhängen von Persönlichkeit und Tendenz im Setting abgeleitet werden, dass das Setting unterschiedliche Lernwege für unterschiedliche Personen zulässt und deren Achievement von Persönlichkeitsdimensionen nicht stark beeinflusst zu werden scheint.

Die übrigen Lerner*innen wiesen – mit Abstufungen und Erweiterungen – ähnliche Tendenzen auf, sodass diese vier Lerner*innen als repräsentative Fallbeispiele für die ausführliche Darstellung ausgewählt werden konnten. Die Tendenzen waren (in Abstufungen) in allen vier Intelligenzbereichen vertreten, wobei es einige Schwerpunkte gab: Besonders auffällig war die Dominanz der Tendenz der Prozessbleiber*innen im höchsten Intelligenzbereich. Alle drei Lerner*innen konnten dies auch breit und tief reflektieren. Des Weiteren zeigte sich, dass die Orientierung auf ein Textprodukt gerade im zweiten Bereich zunächst angenommen und während des Settings aufgelöst wurde (z. B. *Tomke*). In den unteren Bereichen waren mehrere Produktorientierter*innen (z. B. *Elia*) sowie – wenige – Prozessbleiber*innen (z. B. *Bente*) vertreten, wobei Letztere während der Settings nicht viel veränderten. Entsprechend war auch das Schreiben auf einer Meta- bzw. Prozessebene stärker in den oberen beiden Intelligenzbereichen vertreten (s. Kap. 21.2).

Das Setting ermöglicht individuelle Lernwege, indem das Lernen direkt an den einzelnen Heranwachsenden anknüpft und ihre impliziten Erfahrungen als Potenziale zum Erreichen individueller Lernziele ernst genommen werden. Über die Irritation, die die *écriture automatique* im Abgleich mit gewohnten Schreiberfahrungen in der Schule hervorrief, gebrauchten die Lerner*innen die entstehenden Kontrastfolien für ihr Lernen über Schreibprozesse. Die vier Einzelfälle zeigen das in ihrer Vielfalt und in dem, was sie eint: Sie alle haben Wissen über das eigene Schreiben durch Einsicht gewonnen und können damit – bei Einsatz dieses Reflexionsgewinns – zukünftig (kompetenter) schreibhandeln. Das Setting hat damit den Lerner*innen einen Raum eröffnet, in dem Achievement (s. Kap. 5.1) möglich war: Janne, Elia, Tomke und Bente haben ihn genutzt. Sie alle haben die *écriture automatique* als Kontrastfolie zu früheren Schreiberfahrungen gesetzt und (unterschiedlich stark) über die Irritation gelernt, indem sie (auch) konventionelle Textproduktionsprozesse in einzelnen Elementen und Zusammenhängen (Hayes 2012) sowie in Bezug zu den ihnen zugrunde liegenden Funktionen (Ossner 1995) erkannt haben, was sich durch das Anlegen des Modells der vier zentralen Aspekte indirekt und an ausgewählten Beispielen direkt darstellen ließ (s. Kap. 17.4; 18.4; 19.4; 20.4). Gerade Bente konnte auch in ihrem Staunen über die Situation gezeigt werden (s. *Bente* Kap. 19.3; zu Irritation und Staunen s. Kap. 12.2; Bräuer 2020).

Diese vier und – wie die Rückbindung in die Gruppen zeigte – auch alle anderen Schüler*innen haben mit ihren Ressourcen im verbalen Bereich einen adäquaten Lernzuwachs im Bereich des metakommunikativen Wissens über (unterschiedliche) Schreibprozesse erlangt und zeichnen ein breites Bild an Lernmöglichkeiten durch das Setting. Die Wege und Ziele der Lernenden über das Enrichment im Sinne von Breite und Tiefe der Reflexionen in Abhängigkeit von den individuellen sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen und Können bestätigen das Setting in seiner Ressourcensensibilität: Je höher die jeweiligen sprachlichen Ressourcen (verbaler Intelligenzquotient; Potenzial/Kompetenz) waren, desto stärker war die entsprechende

Ausprägung in der Breite und Tiefe der Reflexionen in Bezug auf das Lernziel (Leistung/Performanz). In Kapitel 8.4 wurde argumentiert, dass ein hohes Potenzial einen entsprechend größeren Lernzuwachs als bildungsgerecht erscheinen lässt, und auch das Setting war entsprechend angelegt. Der Vergleich der vier Fälle machte genau diese Bildungsgerechtigkeit sichtbar. Einschränkung ließ sich zeigen, dass die anderen Schüler*innen durch die Wiederholungen des Settings stärker als Janne zu gewinnen schienen. Insofern lässt sich das Setting zwar durchaus als bildungsgerecht bestimmen, aber auch die weiterführende Frage stellen, ob dies für die Wiederholungen möglicherweise nicht genauso zutrifft wie für die erste Schreiberfahrung und Heranwachsende wie Janne aus dem ersten Intelligenzbereich von weiteren herausfordernden Veränderungen des Settings in den Wiederholungen noch stärker profitieren würden (s. Kap. 21.4).

In den ersten Kapiteln wurde sich zunächst der zu Beginn aufgeworfenen Forschungsfrage genähert: *Wie lässt sich Deutschunterricht für Schüler*innen mit unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen inklusiv gestalten? (Hoch-)Begabungsförderung für alle am Beispiel eines Settings.* Dazu wurden normative Setzungen zum inklusiven Unterricht als Rahmen festgelegt und insbesondere ein Fokus auf die Lerner*innen mit ihren Ressourcen sowie auf den innerhalb der Prämissen als adäquat befundenen Lerngegenstand gelegt. Daneben wurde Inklusion über Einschluss und ohne Gruppendifferenzierungen auch als bevorzugter Umgang mit Verschiedenheit hinsichtlich Lerner*innen mit sehr hohen und hohen Sprachbegabungen bestimmt.

Durch die Konkretisierung des Lerngegenstands ließ sich die Forschungsfrage anpassen und bildete den Ausgangspunkt für die Settingkonstruktion: *Wie lassen sich Bewusstwerdungsprozesse über den eigenen Schreibprozess (bzw. die Sprachproduktion) ressourcensensibel in einer kooperativen Rahmung fordern und fördern? Am Beispiel eines Settings.*

Im Setting wurden die gesetzten Prämissen theoretisch umgesetzt, indem versucht wurde, „[i]m Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und individueller Förderung“ (Sauerborn 2020) die Pole miteinander ins Spiel zu bringen. Dies wurde zum einen über das Konzept des Erfahrungs- und Lernraums (Rank/Bräuer 2008; Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019) als Wechselspiel zwischen individueller Schreiberfahrung und gemeinsamer Reflexion unter Nutzung „bestehende[r] Strukturen“ (Hennies/Ritter 2014) konkretisiert. Zum anderen wurde ein Lernen im Setting angelegt, das an die dort gemachte Erfahrung sowie an frühere Schreiberfahrungen anschließt und so Bewusstwerdungsprozesse über den eigenen Schreibprozess bzw. die eigene Schreibproduktion anstößt (Karmiloff-Smith 1995). Entsprechend erscheint die Reflexion ressourcensensibel, da sie unterschiedlich breit und tief stattfinden kann. Diese im Setting angelegte Individualität erhält zum einen extern durch das Gespräch eine „kooperative Rahmung“ (v. Brand/Brandl 2017, 56). Zum anderen konnten sich die Lerner*innen während des Gesprächs über die Erfahrungen austauschen und von und mit den Erfahrungen der anderen lernen. Das Reflexionsgespräch lässt sich damit trotz der Individualität im Lernzuwachs als „kooperative Lernsituation im engeren Sinne“ (Wocken 1998) kennzeichnen. Wie die Äußerungen mehrerer Lerner*innen zeigen, konnten die Lerner*innen ihre Erfahrungen im Setting zum großen Teil als gleichwertig und gleichwürdig (s. Kap. 22.1; Juul 2006; Boban/Hinz 2016) wahrnehmen. In diesem Zusammenhang konnte allerdings auch sichtbar gemacht werden, dass eine hohe Orientierung an der Gruppe (*Elia*) zu einer Beeinflussung des Schreibens im Sinne einer Produktorientierung führen kann, während sich mittels einer Abgrenzung (*Janne*) das eigene

prozessorientierte Schreiben auch entgegen den Erfahrungen der anderen beibehalten lässt. Beide Verhaltensweisen konnten mit den Persönlichkeitsprofilen der Lerner*innen in Verbindung gebracht werden (s. Kap. 21.5). In beiden Fällen (*Elia, Janne*) aber wurde deutlich sichtbar reflektiert und damit gelernt, sodass es sich hierbei lediglich um weiterführende Überlegungen handelt.

In der Settingkonstruktion wurde stets der Fokus auch auf Lerner*innen mit sehr hohen Begabungen gelegt und das Setting entsprechend so weit wie möglich nach oben geöffnet. Hierzu wurde das Enrichment als zu evaluierende Maßnahme der klassischen Hochbegabtenförderung genutzt und für alle Schüler*innen als ressourcensensibles individualisiertes Lernen umgesetzt. Daneben war auch Akzeleration möglich, indem quantitativ mehr geschrieben und reflektiert werden konnte. Das Setting ließ sich in der Rekonstruktion als tatsächlich – im Sinne der angelegten Indikatoren – ressourcensensibel in Hinblick auf eine Passung zwischen den verbalen Intelligenzquotienten (Kompetenz bzw. Potenzial) und den erreichten Lernwegen bzw. -zielen (Performanz) bestätigen. Für die Lerner*innen fand Achievement statt, womit sich das Setting eindeutig als begabungssensibel – und bildungsgerecht – bestimmen lässt. Insofern ist das Setting eine Möglichkeit der konkreten und evaluierten Ausgestaltung von (Hoch-)Begabungsförderung in einem inklusiven Regelunterricht Deutsch.

24.2 | Theorie: Folgerungen für inklusive (Hoch-)Begabungsförderung

Für den wissenschaftlichen Diskurs – immer auch in Verbindung mit der Praxis – bietet die Arbeit eine Aufweitung des Inklusionsverständnisses. Von der Kategorie der Hochbegabung ausgehend wurde die Verschiedenheit der Lerner*innen ressourcenorientiert und in einem konkreten Setting berücksichtigt, ohne im Setting die Kategorie als Grundlage einer Differenzierung in Gruppen zu benutzen. Daneben wurden psychologische und fachdidaktische Überlegungen miteinander verbunden und Bildungsgerechtigkeit mit Blick zunächst auf die Lernziele und anschließend mit Blick auf eine Ermöglichung derselben konsequent weitergedacht. Kategorien und Errungenschaften der unterschiedlichen Disziplinen wurden genutzt, um den Lerner*innen einen ressourcensensiblen Deutschunterricht bereitzustellen. Yaloms Überlegungen zu Persönlichkeitsdiagnosen lassen sich für alle Kategorisierungen in Anschlag bringen:

Wenn wir uns einem Menschen nähern, im Glauben, ihn kategorisieren zu können, werden uns wesentliche, jenseits aller Kategorien liegende Teile seiner Persönlichkeit für immer verschlossen bleiben. Voraussetzung für eine fruchtbare Beziehung ist die Erkenntnis, daß wir den anderen nie in seiner ganzen Vielfalt begreifen können. (Yalom 2001, 261)

Die Arbeit mit Kategorien wurde gemäß diesem sensiblen Umgang mit Vielfalt nur für die Konstruktion sowie die Auswertung genutzt. Sie ist aber nicht als Beitrag zu einer Diagnostik von Begabungen zu lesen. Die dahinterliegende Zielvorstellung lautet: Kategorien werden genutzt, um Dimensionen von Diversität sensibel berücksichtigen zu können, um den Lerner*innen Bildungsgerechtigkeit in Form einer für alle Begabungen passenden Lernumgebung anzubieten. Entsprechend liegt die Ausrichtung zwischen Differenzblindheit und kategorialer Zuschreibung. Begabung wird als dynamische Kategorie mitgedacht und in der konkreten Umsetzung weder diagnostiziert noch gezielt und/ oder segregiert gefördert. Ressourcensensibler Deutschunterricht mit Bezug auf kognitive Lern- und Leistungsvoraussetzungen bietet ein Durchlaufen auf

dem adäquaten Niveau an, um individualisiertes Lernen zu ermöglichen, ohne aber Gruppierungen zu bilden. Neben der Individualität des Lernens kam das kooperative Lernen als „Königsweg“ (Wocken 2011) im inklusiven Unterricht hinzu. Anhand dieser Rahmung sowie des ausgewählten Lerngegenstandes wurde gezeigt, wie in Passung zu den Lerner*innen inklusiver Deutschunterricht gedacht werden kann und was die zu Beginn der Arbeit aufgestellten Ansprüche auf Achievement, Partizipation, Chancen- und Bildungsgerechtigkeit sowie individualisiertes und gemeinsames Lernen (s. Kap. 1) bedeuten, wenn dieser Deutschunterricht auch für Lerner*innen mit hohen und sehr hohen Begabungen im sprachlichen Bereich als zu den Lerner*innen passende Lernumgebung konzipiert wird. Die Arbeit baut damit auf vielerlei Setzungen auf. Prämissen wie das Vorhandensein unterschiedlicher und zuweisbarer Intelligenzquotienten, die Schule als Vorbereitung auf gesellschaftliche Teilhabe, Inklusion als (auch) gemeinsames Lernen sind nur einige Beispiele. Entsprechend ist die vorliegende Arbeit lediglich aus dieser einen aufgezeigten (durchaus beeinflussten und eingeschränkten) Perspektive heraus als Diskussionsbeitrag zu lesen, wie inklusiver Deutschunterricht aussehen kann – wobei jede normative Setzung durchaus auch jeweils einzeln diskutierbar ist.

Auf Basis der vorgestellten Studie können im Rahmen dieser Setzungen, der weiteren Vorüberlegungen sowie durch die Erfahrung mit diesem konkreten Setting die folgenden Kriterien für inklusiven Deutschunterricht als „individualisierte[s] Lernen[] in sozialer Eingebundenheit“ (Seitz/Pfahl 2016, 32) vorgeschlagen werden:

- keine Gruppenzuweisung aufgrund von Lern- und Leistungsvoraussetzungen,
- selbstdifferenzierende Settings,
- Eröffnung von Enrichment und Akzeleration,
- hohe Herausforderungen für alle durch Offenheit und Komplexität,
- settingimmanentes Scaffolding,
- Gleichwürdigkeit als Basis des gemeinsamen Lernens sowie
- individualisierte Lernziele innerhalb von nur gemeinsam zu erreichenden Lernzielen.

Eine Unterrichtskonzeption in dieser Perspektive erfordert in der Konsequenz eine Veränderung der Leistungsmessung. Sobald die Lernmöglichkeiten an Lerner*innen angepasst werden, ist es nicht mehr möglich, das Lernen wiederum an äußeren Kriterien zu messen oder über einen sozialen Vergleich zu erheben, da dies das erste Vorgehen ad absurdum führen würde. Angemessen in Bezug auf das erfahrungsbasierte Lernen über Reflexion und zugleich (noch) systemimmanent möglich erscheinen in diesem Zusammenhang individuelle Rückmeldungen, die sich auf den Lernfortschritt der Person beziehen.

24.3 | Praxis: Folgerungen für ressourcensensiblen Deutschunterricht

Die Arbeit zeigt Hochbegabung als vergleichsweise häufiges Phänomen, da ihm Lehrpersonen durchschnittlich in jeder zweiten Klasse begegnen, sowie als vergleichsweise (zu) wenig berücksichtigtes Phänomen, da große Vergleichsstudien darauf hinweisen, dass gerade für diese Gruppe eine Benachteiligung im Bildungssystem entsteht (s. Kap. 1; Amrhein/Weber/Fischer

2014). Werden diese Lerner*innen im regulären Deutschunterricht stärker in den Blick genommen, erscheint das Spannungsfeld zwischen individualisiertem als in diesem Falle stark herausforderndem Lernen und gemeinsamem Lernen, in dem auch Lerner*innen miteingeschlossen sind, die weitaus niedrigere Anforderungen oder eine stärkere Unterstützung für ein konstruktives Lernen benötigen. Das Setting ließ sich als geeignet für ressourcensensibles Lernen bestätigen (zu den Einschränkungen dieses Punktes durch die Wiederholungen s. o.) und kann so für den Deutschunterricht in der Praxis genutzt bzw. adaptiert werden. Darüber hinaus zeigten sich in der Fallarbeit weitere erwähnenswerte Aspekte:

In der Umsetzung dieses Settings sollten die Blickpunkte des Kapitels 22 besondere Beachtung finden. Anhand des vorliegenden Datenmaterials aus der Praxis kann angenommen werden, dass eine Ritualisierung des Bereitstellens eines Erfahrungsraumes sowie der Möglichkeit des Sprechens über die eigenen Erfahrungen für den Deutschunterricht über dieses Setting möglich ist. Dabei ist zu überlegen, inwiefern mögliche Wiederholungen des Settings angepasst werden müssen, da insbesondere sprachlich Hochbegabte wie Janne bereits nach dem ersten Mal die Lernchancen sehr breit und tief genutzt zu haben scheinen. In der *écriture automatique* und auch im Sprechen über diese Erfahrung werden bestimmte ansonsten in der Institution Schule geltende Schutzmechanismen außer Kraft gesetzt. Lehrkräfte sollten sich im Klaren darüber sein, dass durch das Außerkraftsetzen bestimmter Regeln tagebuchähnliche Selbsteinsichten entstehen können und Themen, die die Heranwachsenden aktuell beschäftigen (Beispiele aus diesem Projekt sind Essstörung, Familie, Depression und Lebensmüdigkeit), im gemeinsamen Reflexionsgespräch auch an die Mitschüler*innen gelangen können. Situationssensible Lehrpersonen werden auch damit einen Umgang finden – auch in Abhängigkeit davon, inwieweit sie Deutschunterricht als Ort für Persönlichkeitsentwicklung betrachten. Grundsätzlich sollte darauf geachtet werden, dass die Schutzräume gewahrt bleiben – in dem die Texte bspw. keineswegs gezeigt werden *müssen*.

Ein weiterer aufgeworfener Blickpunkt oder Aspekt stellte das Reflexionsgespräch als soziales Geschehen in den Fokus. Je nach Lerngruppe müssen Lehrpersonen über die Zusammensetzung entscheiden oder dürfen die Schüler*innen selbst auswählen. Durch das Gespräch können auch Kooperation oder das Sprechen über eigene Erfahrungen geübt werden. Zudem erscheint beim Sprechen über Persönliches die Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung, wodurch die Begabungsförderung hier in einer ganzheitlichen Orientierung betrachtet werden kann (zur „[p]ersonorientierte[n] Begabungsförderung“ s. bspw. Weigand et al. 2014).

Der Aspekt der Optimierung der Settingkonstruktion verwies auf die durch das Datenmaterial generierten Vorschläge. In Tomkes Gruppe führte die (nicht implizierte) Irritation, die der Begriff „Texte“ auf den Karten auslöste, seinen Aussagen zu Folge nicht zum Lernen. Daher wäre zu überlegen, einen anderen Begriff (z. B. „Produkte“) zu wählen oder mit dem Begriff Text expliziter zu arbeiten.

In sämtlichen Interviews zeigten sich erstaunlich viele Reflexionen, weshalb zu überlegen wäre, welche Fragen aus dem Interview z. B. für ein Zweiergespräch adaptiert werden könnten (s. Kap. 22.3). Ergänzend könnte das für die Beschreibung der Lernendertexte genutzte Raster in einer angepassten Form den Lerner*innen zugänglich gemacht werden, um die Reflexion zu stützen. Denkbar wäre auch die Entwicklung eines eigenen Rasters durch die Lerngruppen selbst. So könnten bspw. Produkt- und Prozessebene an konkreten Beispielen beobachtet und

verglichen werden – diverse Schreiberfahrungen innerhalb der Gruppe sowie der Abgleich mit früheren Schreiberfahrungen bieten hier immenses Reflexionspotenzial. Das Analyseraster wurde mit Blick auf die Bewusstwerdung des (auch konventionellen) Schreibprozesses entwickelt und bezieht sich genau wie die reflexionsstützenden Leitfragenkarten und Kärtchen auch auf Normen und Konventionen der Textproduktion. Über einen Fokus auf die ästhetischen Aspekte der *écriture automatique* ließen sich weitere Anknüpfungs- und Verknüpfungspunkte zum Sprach- und zum Literaturunterricht identifizieren und dazu passend ausgerichtete Settings konstruieren.

Das entwickelte Raster und die nötigen Vorarbeiten sowie die Einordnung der *écriture automatique* verdeutlichen, dass Schüler*innentexte zahlreiche Potenziale als Qualitäten abseits einer normorientierten Textanalyse bieten können. Auch die Einzelfalldarstellung stellt einen Umgang mit Schüler*innentexten als Schriftprodukten dar, bei dem es nicht um eine vergleichende Einordnung geht, sondern darum, wie Schüler*innen mit ihren Reflexionspotenzialen arbeiten könn(t)en. Die abseits von Bewertung – aber nie abseits von Normen und Konventionen – stehenden Kriterien wie Orthografie oder Textkohärenz können auch den Blick von Lehrpersonen auf die Funktion von Texten schärfen. Letztere ergibt sich evtl. nur aus der Perspektive der Schreibenden heraus und kann nur innerhalb derselben als Reflexionsbasis für Lernen fruchtbar gemacht werden.

Die Reflexionsprozesse wurden – dem Fokus der Arbeit entsprechend – auf Schreibprozesswissen auf metakommunikative Ebene ausgerichtet. In Kapitel 7.4 wurde gezeigt, dass auch Sprache als System und Medium Gegenstand der Sprachbetrachtung werden kann (Bredel 2007). In den Einzelfalldarstellungen konnte dies zum Teil an Beispielen gezeigt werden (s. bspw. *Bente*); hier ist aber noch umfangreiches weiteres Reflexionspotenzial, bspw. zum Zusammenhang von Denken und Schreiben oder zum Einfluss des Mediums auf Handlungsprozesse, zu bergen. Darüber hinaus bietet das automatische Schreiben unzählige weitere Reflexionsmöglichkeiten, etwa zur Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf das eigene Schreiben, der Selbstwahrnehmung beim Schreiben, zu eigenen Konzepten vom Schreiben und von sich selbst als Schreiber*in etc.

Hinzu kommen die von mehreren Schüler*innen erwähnten Möglichkeiten der Einsicht in eigene Gedanken oder in die eigene Person. Durch diesen reichen Erfahrungsraum entstehen vielfältige Möglichkeiten hinsichtlich der Schließung bzw. Fokussierung der Aufmerksamkeit im Lernraum: Mit einem Fokus auf diese skizzierten Lerngegenstände lassen sich zahlreiche weitere Settings konstruieren. In der vorliegenden Arbeit wurde gezeigt, wie anhand dieses ausgewählten Settings (Hoch-)Begabungsförderung (v. a. im Sinne des Enrichments) gedacht und in der Konstruktion und Auswertung ausgeführt werden kann. Das Ziel fachdidaktischer Arbeiten liegt nicht notwendigerweise in einer direkten Übertragung (Wieser 2016). Andere Forscher*innen und Lehrpersonen können in Orientierung an der jeweiligen Situation mit den jeweiligen Lerner*innen und auf Basis eigener Erfahrungen die grundsätzlichen dahinterstehenden Überlegungen adaptiv für eigenen Unterricht nutzen. Auch unabhängig vom automatischen Schreiben als Erfahrung lassen sich weitere Settings konstruieren. Dazu können jeweils ähnliche Überlegungen wie in der vorliegenden Arbeit angestellt werden: Welche Potenziale bringen die Lerner*innen mit? Welcher Lerngegenstand ist ausreichend komplex und

lässt sich in einem inklusiven Setting, in dem neben individualisiertem auch gemeinsames Lernen ermöglicht wird, so offen anbieten, dass ressourcensensibler Lernzuwachs möglich ist? Welche Strukturen aus der Deutschdidaktik bieten sich für ressourcensensibles Lernen an?

In der vorliegenden Arbeit wurde bereits Vorhandenes – hier Hochbegabtenförderung und Deutschdidaktik – unter einem inklusionslogisch veränderten Blick (Hennies/Ritter 2014) miteinander ins Spiel gebracht und mit durch normative Setzungen entstandenen Rahmungen flankiert. Folglich wurde deutlich, dass etwas, was zunächst für einige Wenige (die Gruppe der Hochbegabten) gedacht wurde, gewinnbringend für alle sein kann (Amrhein/Veber/Fischer 2014). Diese Denkfigur lässt sich auf viele weitere Kontexte übertragen, wodurch Errungenschaften aus unterschiedlichen Disziplinen gemeinsam und in erster Linie für die und natürlich von den Lerner*innen genutzt werden können. Eine Ausweitung des Inklusionsbegriffs kann so für alle von Vorteil sein.

24.4 | Forschung: Folgerungen für einen adaptiven Umgang mit Methoden

Neben dem Aufschlag, wie die Förderung von (Hoch-)Begabung im Deutschunterricht mithilfe vorhandener Konzepte umgesetzt werden kann, sowie einer Reflexion dieses programmatisch-konkreten Vorschlags leistet die vorliegende Arbeit einen weiteren Beitrag: die Auswertungsmethodik. Zum einen zeigt sie im Allgemeinen, wie in Anpassung an ein spezifisches Forschungsinteresse methodische Vorarbeiten genutzt werden können, ohne sich einer konkreten Auswertungsmethode zu verschreiben. Methoden haben in der Forschung keinen Selbstzweck. Sie sind und bleiben (situativ zu begründende) Werkzeuge für Forschung und bilden zuallererst (und dennoch nur eingeschränkt, s. Kap. 23) die Operationalisierung des Forschungsinteresses. Zum anderen zeigt die Methode im Konkreten, wie an Schüler*innentexten und -äußerungen – immer innerhalb des durch die Forschungsfrage und den angenommenen Prämissen gesetzten Rahmens – gearbeitet werden kann. Genau wie das KoText-Raster (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011) in Teilen genutzt wurde, kann auch das hier entstandene Beschreibungsraster für automatisch geschriebene Texte in Adaption für andere Schüler*innentexte genutzt werden. Zudem lassen sich die hier angenommenen Analysemöglichkeiten in Bezug auf Reflexionsbreite und -tiefe als Vorschlag für eine Systematisierung von Reflexionsäußerungen betrachten. In diesem Bereich existieren bereits zahlreiche Varianten (bspw. Honegger/Ammann/Hermann 2015) – begründen lassen auch sie sich stets nur aus dem jeweiligen Forschungsinteresse, den gesetzten Annahmen über Lernen und Denken sowie dem gewählten Gegenstand heraus. Damit liegt zugleich etwas vor, das unter Rückgriff auf Karmiloff-Smith (1995) aufgrund der Limitationen eines teilweise hochinferenten Verfahrens – Entwicklung und Anwendung fanden (bislang) lediglich in einem einzigen Forschungsprojekt statt – einerseits nur für diese Arbeit in Anschlag gebracht, andererseits in seiner ursprünglichen Idee aber durchaus weiterentwickelt werden kann. Die Vorgehensweise innerhalb der vorliegenden Arbeit kann ein Modell nicht nur für weitere begabungssensible Unterrichtskonstruktionen bilden, sondern lässt sich ebenfalls nutzen, um in Adaption in ganz anderen (auch nicht schüler*innenspezifischen) Kontexten an Reflexion und Lernen zu forschen.

24.5 | Ausblick

*„Jede Generation braucht eine neue Revolution.“
Thomas Jefferson (1743 – 1826)*

Inklusion als umfassende und potenzialorientierte Perspektive sowie der Blick auf Diversität als Auflösung einer Zuschreibung auf Grundlage nur eines Merkmals sind vielleicht *die* Ideen der aktuellen Stunde. Ob durch komplette Umwälzung oder kleine Schritte innerhalb des Systems zur allmählichen Ausweitung der Grenzen – die Umsetzung dieser Ideen kann auf vielen verschiedenen Wegen stattfinden. Und bei allen Begriffsungenauigkeiten, komplizierten Gesetzeslagen, Herausforderungen und (Noch-)Barrieren: Utopien bieten durchaus Inspiration für Handlungen. Ableitungen aus Ideen im Jetzt, wenn mit Begriffen wie Inklusion, Diversität und Ressourcensensibilität gearbeitet wird, können in Überlegungen und Handlungen umgesetzt werden, mit verändertem Blick Bestehendes weiterentwickeln oder einfach zu einem situationsensiblen Umgang mit (in unserer Zeit und unserem Raum so wahrgenommener) Vielfalt führen – bis es womöglich nicht mehr nötig ist, von Diversität zu sprechen. Es ist

*„Alles da“
Sarah Lesch (*1986) & Bastian Bandt (*1978)*

Literaturverzeichnis

- Achter, J. A., Benbow, C. P., & Lubinski, D. (1997). Multipotentiality among the gifted: Is it a pervasive problem? *Gifted Child Quarterly*, 41, 2–12.
- Adamzik, K. (2004). Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Niemeyer.
- Aehnelt, R. (2015). *Inklusion*. Retrieved December 14, 2020, from <https://www.bildungserver.de/Inklusive-Schule-11008-de.html>
- Alexander, J. M., Carr, M., & Schwanenflugel, P. J. (1995). Development of metacognition in gifted children: Directions for future research. *Developmental Review*, 15, 1–37.
- Alfonso, V. C., Flanagan, D. P., & Radwan, S. (2005). The impact of the Cattell-Horn-Carroll theory on test development and interpretation of cognitive and academic abilities. In D. P. Flanagan, & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment* (2nd ed.). (pp. 185–202). Springer.
- Amelang, M., & Bartussek, D. (2001). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Kohlhammer.
- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Klinkhardt.
- Amrhein, B., Veber, M., & Fischer, C. (2014). Potenzialorientierung in der inklusiven Bildung. Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrpersonen. *Journal für begabtenförderung*, 2, 7–19.
- Andresen, H. (2002). *Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter*. Gunter Narr.
- Andresen, H., & Funke, R. (2003). Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, & G. Siebert-Ott (Eds.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 2. Teilbd. (pp. 438–451). Schöningh, S.
- Arand, B., Reber, K., & Schlamp-Diekmann, F. (2018). *Sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Schule*. Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. https://www.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/Broschueren_Schule-KiTa/Sprachfoerderung_in_der_Schule.pdf.
- Augst, G. (2010). Zur Ontogenese der Erzählungskompetenz in der Primar- und Sekundarstufe. In T. Pohl, & T. Steinhoff (Eds.), *Textformen als Lernformen*. (pp. 63–96). Gilles & Francke.
- Bachmann, T., & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In T. Steinhoff, J. Grabowski, & M. Becker-Mrotzek (Eds.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. (pp. 25–54). Waxmann.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Klett.
- Baurmann, J. (1991). Differenzieren – Individualisieren. *Praxis Deutsch*, 84, 18–24.
- Baurmann, J., & Müller, A. (2016). Gemeinsam lernen. Der Umgang mit Vielfalt im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch*, 258, 4–11.
- Beaufort, A. (2014). Wie Schreibende sich an neue Schreibsituationen anpassen (Übersetzung des englischen Originalaufsatzes von 2005 durch Anja Roueche und Nadja Sennewald). In S. Dreyfürst, & N. Sennewald (Eds.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. (pp. 153–168). Barbara Budrich.

- Becker, R., & Lauterbach, W. (2004). Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker, & W. Lauterbach (Eds.), *Bildung als Privileg?* (pp. 9–40). Springer VS.
- Behrens, B., & Solzbacher, C. (2016). *Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis*. Beltz.
- Benbow, C. P., & Minor, L. L. (1990). Cognitive profiles of verbally and mathematically precocious students: Implications for identification of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 34, 21–26.
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*. (pp. 73–93). Erlbaum.
- Bereiter, C. (2014). Entwicklung im Schreiben. Schreiben als kognitiver Prozess. In S. Dreyfürst, & N. Sennewald (Eds.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. (pp. 95–106). Barbara Budrich.
- Berger, N., & Scheider, W. (2011). *Verhaltensstörungen und Lernschwierigkeiten in der Schule*. Schöningh.
- Berlin, I. (1981). *Russische Denker*. Europäische Verlagsanstalt.
- Berlin, I. (1982). *Wider das Geläufige. Aufsätze zur Ideengeschichte*. Europäische Verlagsanstalt.
- Blumer, H. (1973). Der methodologische Standpunkt des symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Ed.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Bd. 1. (pp. 80–188). Rowohlt.
- Boban, I., & Hinz, A. (Eds.) (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Martin-Luther-Universität Halle.
http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20German.pdf
- Boban, I., & Hinz, A. (Eds.) (2016). *Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung*. Klinkhardt.
- Bogdan, B. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Allyn and Bacon.
- Bohnsack, R. (2001). Dokumentarische Methode. Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In T. Hug (Ed.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften*. (pp. 326–345). Springer.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Beltz.
- Bos, W., Stubbe, T. C., & Buddeberg, M. (2010). Gibt es eine armutsbedingte Bildungsbenachteiligung? Die Operationalisierung verschiedener Indikatoren der sozialen Herkunft in der empirischen Bildungsforschung. In D. H. Rost (Ed.), *Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung*. (pp. 165–208). Waxmann.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Ed.), *Soziale Ungleichheiten*. (pp. 183–198). Schwartz.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Ernst Klett.
- Brand, T. v. (2018). Literatur inklusiv. *Praxis Deutsch*, 272, 4–13.
- Brand, T. v., & Brandl, F. (2017). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen*. Klett Kallmeyer.

- Brand, T. v., & Pompe, A. (2015). Inklusion im Deutschunterricht. In A. Pompe (Ed.), *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. (pp. 29–44). Schneider.
- Brandtstädter, J. (1984). Entwicklung in Handlungskontexten: Aussichten für die entwicklungspsychologische Theorienbildung und Anwendung. In H. Lenk (Ed.), *Verhaltenswissenschaftliche und psychologische Handlungstheorien*. (pp. 848–878). Fink.
- Brandtstädter, J. (1985). Entwicklungsberatung unter dem Aspekt der Lebensspanne: Zum Aufbau eines entwicklungspsychologischen Anwendungskonzeptes. In J. Brandtstädter, & H. Gräser (Eds.): *Entwicklungsberatung unter dem Aspekt der Lebensspanne*. (pp. 1–15). Verlag für Psychologie.
- Brandtstädter, J. (2007). Konzepte positiver Entwicklung. In J. Brandtstädter, & U. Lindenberger (Eds.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch*. (pp. 681–723). Kohlhammer.
- Bräuer, C. (2013). Lesegespräche führen. In U. Abraham, & J. Knopf (Eds.), *Deutsch – Didaktik für die Grundschule*. (pp. 33–43). Cornelsen Schulbuchverlage.
- Bräuer, C. (2018). Deutschunterricht als Lern- und Erfahrungsraum. In E. Grundler (Ed.), *Wirksamer Deutschunterricht*. (pp. 49–61). Schneider Hohengehren.
- Bräuer, C. (2020). Staunen und Irritation als Modi ästhetischer Erfahrung. Eine explorative Untersuchung am Beispiel eines Literarischen Gesprächs über die kurze Erzählung *Brudermord im Altwasser* von Georg Britting. In R. Freudenberg, & M. Lessing-Sattari (Eds.), *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen. Ergebnisse der interdisziplinären und internationalen Fachtagung am 15. und 16. März 2018 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten*. Peter Lang.
- Bräuer, C., Hülsmann, D., & Reith, S. (2019). Sprachliche Hochbegabung. In C. Hochstadt, & R. Olsen (Eds.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. (pp. 143–159). Beltz.
- Bräuer, C., & Vaupel, J.-C. (2018). Wissenschaftsethos und Forschungsethik. Implikationen für eine empirische Deutschdidaktik. In J. Boelman (Ed.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Bd. 1: Grundlagen*. (pp. 277–298). Schneider Hohengehren.
- Bräuer, C., & Wiprächtiger-Geppert, M. (2019). Literarische Erfahrung. In C. Hochstadt, & R. Olsen (Eds.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. (pp. 208–224). Beltz.
- Bredel, U. (2008). *Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Onlinesteuerung des Lesens*. Max Niemeyer.
- Bredel, U. (2007). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Schöningh.
- Breton, A. (1984). *Die Manifeste des Surrealismus*. Rowohlt.
- Breyton, R. (2019, April 25). *Die auffallende Stille bei der Begabtenförderung*. Welt.
<https://www.welt.de/politik/deutschland/article192434229/Hochbegabte-Die-auffallende-Stille-bei-der-Begabtenfoerderung.html>
- Brinker, K. (2010). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Erich Schmidt.
- Brinkmann, M. (2009). Üben: Wissen – Können – Wiederholen. Zeitphänomenologische Überlegungen zur pädagogischen Übung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 85(4), 413–434.
- Brügelmann, H. (2000). *Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien*. Libelle.
- Bruner, J. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Hans Huber.
- Buber, M. (1965). *Das dialogische Prinzip*. Lambert Schneider.

- Bundesministerium für Familien, Jugend, Frauen und Senioren. (2017). *Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*.
<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/bundesprogramm--sprach-kitas--weil-sprache-der-schluessel-zur-welt-ist-/96266>
- Bundeszentrale für politische Bildung (2015). *Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die Förderschwerpunkte (2013/14)*.
<https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/216428/verteilung-der-schuelerinnen-und-schueler-mit-sonderpaedagogischem-foerderbedarf-auf-die-foerderschwerpunkte-2013-14>
- Bundeszentrale für politische Bildung (2017). *Wie hoch ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und wo lernen sie? (2013/14)*.
<https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/250252/wie-hoch-ist-der-anteil-der-schuelerinnen-und-schueler-mit-sonderpaedagogischem-foerderbedarf-und-wo-lernen-sie-2013-14>
- Butler, J. (1997). *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. Routledge Press.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence. A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1–22.
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2003). The inner voice in writing. *Written Communication*, 20, 99–118.
- Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, S., & Sloan, L. R. (1976). Basking in reflected glory: Three (football) field studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 366–375.
- Cloninger, C. R. (1987). A Systematic Method for Clinical Description and Classification of Personality Variants. *Archives of General Psychiatry*, 44(6), 573–588.
- Cloninger, C. R. (1994). Temperament and Personality. *Current Opinion in Neurobiology*, 4, 266–273.
- Cloninger, C. R., Svrakic, D. M., & Przybeck, T. R. (1993). A psychobiological model of temperament and character. *Archives of General Psychiatry*, 50, 975–990.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed.). (pp. 203–212). Pergamon.
- Cox, J., Daniel, N., & Boston, B. (1985). *Educating able learners: Programs and promising practices*. University of Texas Press.
- Cross, T. (2005). *The social and emotional lives of gifted kids: Understanding and guiding their development*. Prufrock Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Klett-Cotta.
- Dammer, K.-H. (2019). Inklusion, neue Lernkultur und die Fallstricke der Individualisierung. In C. Hochstadt, & R. Olsen (Eds.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. (pp. 33–46). Beltz.
- Daseking, M., Petermann, F., & Petermann, U. (2009). HAWIK-IV: Grundlagen und Auswertungsstrategien. In M. Daseking, & F. Petermann (Eds.): *Fallbuch HAWIK-IV*. (pp. 14–37). Hogrefe.
- Deary, I. J. (2000). *Looking down on human intelligence: From psychometrics to the brain*. Oxford University Press.
- Dederich, M. (2020). Inklusion. In G. Weiß, & J. Zirfas (Eds.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. (pp. 527–536). Springer VS.
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (n. d.). *Inklusive Bildung*. Unesco. Retrieved January 8, 2021, from <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/inklusive-bildung-weltweit>

- Dewey, J. (2004). *Erfahrung, Erkenntnis und Wert*. (M. Suhr, Ed.). Suhrkamp.
- Donmal, B. G. (1985). *Language Awareness*. Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Dörner, D. (1989). *Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Rowohlt.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8th ed.). audiotranskription.
<https://www.audiotranskription.de/downloads#praxisbuch>
- Dudenredaktion (n. d.): Setting. In *Duden online*. Retrieved March 2, 2020, from
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Setting>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Miller Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90–101.
- Ehlich, K. (1983). Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In A. Assmann (Ed.), *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation*. (pp. 24–43). Fink.
- Ehlich, K. (2012). *Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze*. Universität Duisburg-Essen.
https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach_en_aneignung_-_mehr_als_vokabeln_und_s_tze.pdf
- Ehlich, K., Bredel, U., & Reich, H. H. (2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. BMBF.
- Ehlich, K., & Rehbein, J. (1979). Sprachliche Handlungsmuster. In H. G. Soeffner (Ed.), *Interpretative Verfahren der Sozial- und Textwissenschaften*. (pp. 243–274). Metzler.
- Ehlich, K. (2005). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. BMBF.
- Ehmke, T., & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider, & P. Stanat (Eds.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. (pp. 231–254). Waxmann.
- Eichler, W. (2007). Sprachbewusstheit. In B. Beck, & E. Klieme (Eds.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International)*. (pp. 147–157). Beltz.
- Elias, P., & Birch, M. (1994). *Errichtung einer EG-weiten Statistik der Berufe. ISCO 88 (COM). Fassung der Internationalen Standardklassifikation der Berufe 1988 zur Verwendung innerhalb der Europäischen Gemeinschaft*. Institute for Employment Research.
- Engeser, S., & Vollmeyer, R. (2005). Tätigkeitsanreize und Flow-Erleben. In R. Vollmeyer, & J. C. Brunstein (Eds.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendungen*. (pp. 59–71). Kohlhammer.
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann, & H. Feilke (Eds.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. (pp. 11–34). Fillibach bei Klett.
- Feilke, H. (2017). Schreib- und Textprozeduren. In J. Baurmann, C. Kammler, & Müller, A. (Eds.), *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. (pp. 44–51). Klett-Kallmeyer.

- Feldhusen, J. F. (1991). Effects of programs for the gifted: A search for evidence. In W. Th. Southern, & E. D. Jones (Eds.), *The academic acceleration of gifted youth*. (pp. 133–147). Teachers College Press.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine und integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behinder-tenpädagogik*, 18(1), 4–48.
- Feuser, G. (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In A. Hildes Schmidt, & I. Schnell (Eds.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. (pp. 19–35). Juventa.
- Feuser, G. (1999). Integration – eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 22(1), 39–49.
- Feuser, G. (2016). Die Integration der Inklusion in die Segregation. In U. Böing, & A. Köpfer (Eds.), *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bil-dungsräume*. (pp. 26–43). Klinkhardt.
- Feuser, G. (2018) [2010]. Entwicklungslogische Didaktik. In F. J. Müller (Ed.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion*. Bd. 2. (pp. 147–165). Psychosozial-Verlag.
- Fiehler, R. (2003). Was sind die Grundeinheiten gesprochener Sprache? Ein altes Problem und ein neuer Lösungsvorschlag. *Sprachtheorie und germanistische Linguistik*, 13(2), 145–172.
- Fink, A., Luttenberger, S., Krammer, A., Macher, D., Papousek, I., Weiss, E., & Paechter, M. (2015). Die Veränderung kognitiver Fähigkeiten über die Sommerferien. *Psychologie in Erziehung und Unter-richt*, 4, 303–315.
- Fischer, C. (2008). Strategien Selbstregulierten Lernens in der Begabtenförderung. *Diskurs Kindheits-und Jugendforschung*, 1, 41–51.
- Fischer-Ontrup, C. (2011). *Underachievement oder: Schlaue Köpfe mit schlechten Noten. Lern- und Leistungsschwierigkeiten bei besonders begabten Kindern: Entwicklung und Evaluation von Interventionsmaßnahmen zur Verbesserung der Handlungskompetenz – Eine empirische Analyse auf der Basis von Einzelfallstudien* [Doctoral dissertation, Westfälische Wilhelms-Universität Münster]. https://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/c1cae08a-2685-4d02-a020-6cb2a6047a32/diss_fischer-ontrup.pdf.
- Fix, M. (2006). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Schöningh.
- Fix, M. (2008). Lernen durch Schreiben. *Praxis Deutsch*, 210, 6–15.
- Flick, U. (2009). *Sozialforschung: Methoden und Anwendungen: ein Überblick für die BA-Studiengänge* (4th ed.). Rowohlt.
- Freudenberg, R. (2014). „Arme, arme Schlange!“ Ein Aufruf zur Ausbildung von Irritationsbereitschaft. *kj&m*, 14(1), 60–68.
- Fritzsche, J. (1988). *Identifikation und Förderung sprachlich besonders befähigter Schüler*. Projekt „Kre-atives Schreiben“. (pp. 15–26). Universität Hamburg.
- Gagné, F. (2008). *Building gifts into talents: Overview of the DMGT*. https://www.eurotalent.org/Gagne_DMGT_Model.pdf
- Gardenswartz, L., & Rowe, A. (2010). *Managing Diversity – A Complete Desk Reference and Planning Guide* (3rd ed.). Society for Human Resource Management.
- Gardner, H. (1991). *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Klett-Cotta.
- Gardner, H. (1993). *Muliple Intelligences. The Theory in Practice*. Basic Books.
- Gebele, D. & Zepter, A. L. (2016). *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis*. Gilles & Francke.

- Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (2015). *Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive*. <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Stellungnahme-zum-inkluisiven-Unterricht-Stand-28.01.2017.pdf>
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Gieseke, C.-S. (2012). *Erscheinungsformen von Sprachbegabung – Studie zur Sprachbegabung von Schülerinnen und Schülern an einem Münsteraner Gymnasium* [Doctoral dissertation, Westfälische Wilhelms-Universität Münster]. https://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/6ed7567b-fb2b-4e93-a240-0e81a525d4e1/diss_gieseke.pdf
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company.
- Goth, K., & Schmeck, K. (2009). *Das Junior Temperament und Charakter Inventar (JTCl)*. Hogrefe.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion: Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings*. Hogrefe.
- Greiner, U. (2019). Paradoxien eines inklusiven Bildungskonzeptes. In C. Hochstadt, & R. Olsen (Eds.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. (pp. 47–61). Beltz.
- Günther, H. (1993). Erziehung zur Schriftlichkeit. In P. Eisenberg, & P. Klotz (Eds.), *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*. (pp. 85–96). Ernst Klett.
- Hardy, I., & Steffensky, M. (2014). Prozessqualität im Kindergarten: Eine domänenspezifische Perspektive. *Unterrichtswissenschaft*, 42, 101–116.
- Harnishfeger, K. K., & Bjorklund, D. F. (1990). Strategic and nonstrategic factors in gifted children's free recall. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 346–363.
- Hasert, J. W. (1998). *Schreiben mit der Hand. Schreibmotorische Prozesse bei 8–10-jährigen Grundschulern*. Lang.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (3rd revised and extended ed.). Kohlhammer.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and application*. (pp. 1–27). Erlbaum.
- Hayes, J. (2012). Modelling und remodelling writing. *Written Communication*, 29, 369–388.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980): Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. (pp. 3–30). Erlbaum.
- Hayes, J., & Olinghouse, N. (2015). Can cognitive writing models inform the design of the Common Core State Standards? *The Elementary School Journal*, 115, 480–497.
- Hayes, J. (2009). From idea to text. In D. Myhill (Ed.), *Handbook of writing development*. (pp. 65–79). Sage.
- Heinbokel, A. (1996). *Überspringen von Klassen*. LIT.
- Heinbokel, A. (2012). *Handbuch Akzeleration. Was Hochbegabten nützt*. (2nd ed.). LIT.
- Heinzel, F., Lipowsky, F., & Kruse, N. (2011). *Manual Textqualitätsraster KoText. Schulungsmaterial und Manual für das hoch-inferente Rating von narrativen Lernertexten*. Entwickelt im DFG-Forschungsprojekt KoText. Uni Kassel. <https://www.uni->

kassel.de/fb02/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=1436&token=81544a93b48d1532234f3c6ad2b2c86ab4914669

- Heller, K. A., Perleth, C., & Hany, E. A. (1994). Hochbegabung – ein lange Zeit vernachlässigtes Forschungsthema. *Einsichten – Forschung der Ludwig-Maximilians-Universität München*, 1, 8–22.
- Hennies, J., & Ritter, M. (Eds.) (2014): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Fillibach bei Klett.
- Hertel, S., Hochweber, J., Mildner, D., Steinert, B., & Jude, N. (2014). *PISA 2009 Skalenhandbuch*. Waxmann.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354–361.
- Hochstadt, C., & Olsen, R. (Eds.) (2019): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Beltz.
- Hohm, M. (2005). *Zum Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen. Historische, fachdidaktische und unterrichtspraktische Aspekte der Problematik* [Doctoral dissertation, Universität Würzburg]. <https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/1653/file/hohm.pdf>
- Holling, H. (Ed.) (2003). *Begabte Kinder finden und fördern: Ein Ratgeber für Elternhaus und Schule*. BMBF.
- Holling, H., & Kanning, U. P. (1999). *Hochbegabung: Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Hogrefe.
- Hölzl, E. (1994). Qualitatives Interview. In Arbeitskreis Qualitative Sozialforschung (Ed.), *Verführung zum Qualitativen Forschen: Eine Methodenauswahl*. (pp. 61–68). WUV Univ. Verl.
- Honegger, M., Ammann, D., & Hermann, T. (2015). *Schreiben und Reflektieren. Denks Spuren zwischen Lernweg und Leerlauf*. Hep Verlag.
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G., Verhoeven, L. (2009). Self-concept and social status of accelerated and nonaccelerated students in the first 2 years of secondary school in the Netherlands. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 50–67.
- Hornung, A. (1995a). Schreibgewohnheiten ändern durch écriture automatique. *OBST*, 51, 160–172.
- Hornung, A. (1995b). Vom experimentellen zum argumentativen Schreiben. Die produktive Aneignung eines surrealistischen Schreibansatzes. *Diskussion Deutsch*, 141, 3–14.
- Hornung, A. (2002). *Zur eigenen Sprache finden. Modell einer plurilingualen Schreibdidaktik*. Niemeyer.
- Hoyer, T., Haubl, R., & Weigand, G. (Eds.) (2014). *Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Wie sie sich sehen – was sie bewegt – wie sie sich entwickeln*. Beltz.
- Hoyer, T., Weigand, G., & Müller-Oppliger, V. (2013). *Begabung. Eine Einführung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- International Labour Office (1990). *ISCO-88: International Standard Classification of Occupations*. Ilo.

- Ivo, H. (1975). *Handlungsfeld: Deutschunterricht. Argumente und Fragen einer praxisorientierten Wissenschaft*. Fischer.
- Jäger, A. O. (1982). Mehrmodale Klassifikation von Intelligenztestleistungen. Experimentell kontrollierte Weiterentwicklung eines deskriptiven Intelligenzstrukturmodells. *Diagnostica*, 28, 195–226.
- Jäger, A. O. (1984). Intelligenzstrukturforschung: Konkurrierende Modelle, neue Entwicklungen, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 35, 21–35.
- Jäger, A. O., Holling, H., Preckel, F., Schulze, R., Vock, M., Süß, H.-M., & Beauducel, A. (2006). *Berlinger Intelligenzstrukturtest für Jugendliche: Begabungs- und Hochbegabungsdiagnostik (BIS-HB)*. Hogrefe.
- Juul, J. (2006). *Was Familien trägt. Werte in Erziehung und Partnerschaft*. (2nd ed.). Kösel.
- Kagelmann, A., & Frickel, D. (Eds.) (2016). *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Peter Lang.
- Kahlert, J. (2016). Inklusion im Sachunterricht. Eine Fachdidaktik auf dem Weg in die Individualisierungsfälle. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 3, 234–243.
- Karmiloff-Smith, A. (1995). *Beyond Modularity. A Development Perspective on Cognitive Science*. MIT Press/Bradford Books.
- Klafki, W. (1996). Innere Differenzierung des Unterrichts. In Ders., *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. (5th ed.). (pp. 174–209). Beltz.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. BMBF.
- Kluge, F. (1989). *Etymologisches Wörterbuch*. De Gruyter.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (2003). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Luchterhand.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (2012): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15–43.
- Kohl, E. M. (2005). *Schreibspielräume. Freies und kreatives Schreiben mit Kindern*. Friedrich.
- Kohl, E. M. (2013). Anregungen für das Kreative Schreiben. In U. Abraham, & J. Knopf (Eds.), *Deutsch. Didaktik für die Grundschule*. (pp. 70–79). Cornelsen.
- Köpfer, A., & Schneider, K. (2020). Inklusion und Be-Hinderung – Deutschunterricht vor dem Hintergrund inklusionstheoretischer Überlegungen. In H. Sauerborn (Ed.), *Inklusion im Deutschunterricht*.

- Im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und individueller Förderung.* (pp. 11–33). Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Köster, J. (2016). *Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen.* Friedrich.
- Kray, J., & Lindenberger, U. (2007). Fluide Intelligenz. In J. Brandtstätter, & U. Lindenberger (Eds.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Ein Lehrbuch.* (pp. 194–220). Kohlhammer.
- Kubinger, K., & Jäger, R. (2003). *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik.* Psychologie Verlags Union.
- Kulik, J. A. (2004). Meta-analytic studies of acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. The Templeton National Report on Acceleration.* (pp. 13–22). University of Iowa.
- Kulik, J. A., & Kulik, C.-L. C. (1997). Ability grouping. In: N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education.* (pp. 178–196). Allyn & Bacon.
- Kummer Wyss, A., & Kappus, E.-N. (2016). Entwicklungsideen für eine bildungsgerechte und chancengleiche Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 20, 59–65.
- Kupper, K., Krampen, D., Rammstedt, B., & Rohmann, S. (2019). Kurzversion des Big Five Inventory für Kinder und Jugendliche (BFI-K KJ). Adaption und Validierung eines deutschsprachigen Selbstbeurteilungsinventars zur Erfassung grundlegender Persönlichkeitsfaktoren im Kindes- und Jugendalter. *Diagnostica*, 65(2), 86–96.
- Kurtz, B. E., & Weinert, F. E. (1989). Metamemory, memory performance, and causal attributions in gifted and average children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 45–61.
- Kurz, A., Srockhammer, C., Fuchs, S., & Meinhard, D. (2007). Das problemzentrierte Interview. In R. Buber, & H. H. Holzmüller (Eds.), *Qualitative Marktforschung.* (pp. 463–475). Gabler.
- Langfeldt, H.-P. (2006). *Psychologie für die Schule.* Beltz.
- Laudenberg, B., & Spiegel, C. (Hrsg.) (2018). *Begabte und Leistungsstarke im Deutschunterricht.* Schneider Verlag Hohengehren.
- Leiß, J. (2019). Was kennzeichnet inklusive Aufgaben? Eine Annäherung aus literaturdidaktischer Perspektive. In C. Bräuer, & N. Kernen (Eds.), *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik.* (pp. 43–61). Lang.
- Leßmann, B. (2007). *Individuelle Wege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht.* Teil I: Klassen 1 und 2. Dieck.
- Levold, T. (1995) [1986]. Die Therapie der Macht und die Macht der Therapie. Über die Wirklichkeit des Sozialen (revised ed.). In C. J. Schmidt-Lellek, & B. Heimannsberg (Eds.), *Macht und Machtmissbrauch in der Psychotherapie.* (pp. 25–42). Psychosozial-Verlag.
- Liepmann, D., Beauducel, A., Brocke, B., & Amthauer, R. (2007). *Intelligenz-Struktur-Test 200 R* (2nd revised and extended ed.). Hogrefe.
- Lipkowski, E., & Schüller, L. (2017). *Perspektiven für den inklusiven Deutschunterricht. Literatur- und sprachdidaktische Praxisbeispiele zum Thema Hören und Höreinschränkungen.* Waxmann.
- Lipkowski, E., & Schüller, L. (2019). *Perspektiven für den inklusiven Deutschunterricht. Literatur- und sprachdidaktische Praxisbeispiele zum Thema Sprache, Sprechen und Einschränkungen des Sprechens.* Waxmann.

- Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild, & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie*. (pp. 73–102). Springer.
- Lohman, D. F. (2005). The role of non-verbal ability tests in identifying academically gifted students: An aptitude perspective. *Gifted Child Quarterly*, 49, 111–138.
- Lohman, D. F., Gambrell, J., & Lakin, J. (2008). The commonality of extreme discrepancies in the ability profiles of academically gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, S. 25–44.
- Ludwig, O. (1980). Funktionen geschriebener Sprache und ihr Zusammenhang mit Funktionen der gesprochenen und inneren Sprache. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 8, 74–92.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1995). Die Behandlung von Irritationen: Abweichung oder Neuheit? In Ders., *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. Bd. 4. (pp. 55–100). Suhrkamp.
- Lytard, J.-F. (2012) [1979]. *Das postmoderne Wissen*. Passagen.
- Mandel, H. P., & Marcus, S. I. (1995). *Could do better*. Wiley & Sons.
- Marsh, H. W. (2005). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 119–127.
- Maturana, H. (1982). *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit*. Vieweg.
- Maymin, S. (n. d.). *Flow*. Forbes. Retrieved January 8, 2021, from <https://www.forbes.com/sites/travisbradberry/2016/04/19/5-ways-to-experience-flow-and-get-crazy-productive/?sh=708fa9214e70>
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Juventa.
- Menthe, J., Höttecke, D., Zabka, T., Hammann, M., & Rothgangel, M. (Eds.) (2016). *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe*. Waxmann.
- Merz-Atalik, K. (2019). Inklusive Fachdidaktik – eine Kernaufgabe nicht nur für „inklusive Schulen“. In C. Hochstadt, & R. Olsen (Eds.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. (pp. 16–32). Beltz.
- Mönks, F. J., & Mason, E. J. (1993). Development of gifted children. In T. Husén, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. (pp. 2492–2495). BPC Wheatons.
- Muir, J. E., Masterson, D., Winer, R., Lyon, K., & White, J. (1989). *Training and transfer of an organizational strategy in gifted and high-average nongifted children*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development. Kansas City.
- Naugk, N., Ritter, A., Ritter, M., & Zielinski, S. (2016). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule: Perspektiven und Beispiele*. Beltz.
- Naugk, N., Ritter, A., Ritter, M., & Zielinski, S. (2016). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Beltz.
- Neuland, E. (1994). Vielfältiges Deutsch und eine eigene Sprache. Anmerkungen zum Lernziel „Reflexiver Sprachgebrauch“. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 18(4), 28–41.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2014). *Umfragen und Erhebungen in Schulen*. Retrieved March 2, 2019, from <https://www.mk.niedersachsen.de/download/5025>
- Niedersächsisches Kultusministerium (Ed.) (2015). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–10. Deutsch*. <https://hoelty-celle.de/downloads/KCDeutschSekl.pdf>
- Niedersächsisches Kultusministerium (Ed.) (2016). *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das*

- Abendgymnasium, das Kolleg. Deutsch.* <https://bildungsportal-niedersachsen.de/unterricht-mehr/unterrichtsfaecher/deutsch-sek-ii>
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018). *Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998 (Nds.GVBl. S. 137), zuletzt geändert durch Art. 15 des Gesetzes vom 16.05.2018.* Retrieved October 30, 2019, from <http://www.schule.de/2241001/nschg.htm>
- Nussbaumer, M., & Sieber, P. (1994). Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In P. Sieber (Ed.), *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* (pp. 141–186). Sauerländer.
- Nussbaumer, M., & Sieber, P. (1995). Was sich in Abituriententexten zeigt. Ergebnisse aus dem Zürcher „Sprachfähigkeiten“-Projekt. *Diskussion Deutsch*, 141, 15–24.
- OECD (2007). *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World*. Bd. 1. OECD.
- Ossner, J. (1995). Prozessorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In J. Baurmann, & R. Weingarten (Eds.), *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. (pp. 29–50). Westdeutscher Verlag.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd ed.). Sage Publications.
- Peschel, F. (2003). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion*. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen. Schneider Hohengehren.
- Petrowski, A. W. (1983). *Psychologische Theorie des Kollektivs*. Volk und Wissen VEB.
- Pfister, R. (2002). *Flow im Alltag. Untersuchungen zum Quadrantenmodell des Flow-Erlebens und zum Konzept der autotelischen Persönlichkeit mit der Experience Sampling Method (ESM)*. Peter Lang.
- Pompe, A. (Ed.) (2015). *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Schneider Hohengehren.
- Preckel, F., & Vock, M. (2013). *Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*. Hogrefe.
- Prenzel, A. (2013) [2006]. *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Springer VS.
- Primus, B. (2006). Buchstabenkomponenten und ihre Grammatik. Peter Eisenberg zum 65. Geburtstag. In U. Bredel, & H. Günther (Eds.): *Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht*. (pp. 5–43). Niemeyer.
- Rabenstein, K. (2019). Inklusion und Differenz – Zum Gebrauch sozialwissenschaftlicher Begriffe in der qualitativen Unterrichtsforschung zu Unterricht im Anspruch von Inklusion. In E. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld, & B. Klocke (Eds.), *Grundfragen der Bildung und Erziehung*. (pp. 21–31). Klinkhardt.
- Rammstedt, B., & John, O.-P. (2005). Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K): Entwicklung und Validierung eines ökonomischen Inventars zur Erfassung der fünf Faktoren der Persönlichkeit. *Diagnostica*, 51(4), 195–206.
- Ramsden, S., Richardson, F. M., Josse, G., Shakeshaft, C., Seghier, M. L., & Price, C. J. The influence of reading ability on subsequent changes in verbal IQ in the teenage years. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 6, 30–39.
- Rank, B. (2004). Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule oder: Vom Vergnügen am Umgang mit kinderliterarischen Texten. In G. Härle, & B. Rank (Eds.), *Wege zum Lesen und zur Literatur*. (pp. 187–213). Schneider Hohengehren.

- Rank, B., & Bräuer, C. (2008). Literarische Bildung durch literarische Erfahrung. In G. Härle, & B. Rank (Eds.), *Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden. Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht*. (pp. 63–88). Schneider Hohengehren.
- Redaktion Psychologie Heute (1987): *Wenn du denkst. Thema: Intelligenz*. Beltz.
- Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Beltz.
- Reith, S. (2013). *Kreatives Schreiben am Beispiel der „écriture automatique“ – eine Chance zur Förderung Hochbegabter im Regelunterricht Deutsch?* [Unpublished master thesis]. Georg-August-Universität Göttingen.
- Reith, S., Hülsmann, D., & Bräuer, C. (2020). Sprachliche (Hoch-)Begabungsförderung im Regelunterricht Deutsch durch écriture automatique. In H. Sauerborn (Ed.), *Inklusion im Deutschunterricht. Im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und individueller Förderung*. (pp. 183–224). Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184; 261.
- Renzulli, J. S. (2000). What is the thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 3–54.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Engeser, S. (2003). Die Erfassung des Flow-Erlebens. In: J. Stiensmeier, & F. Rheinberg (Eds.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. (pp. 261–279). Hogrefe.
- Ritter, A., & Ritter, M. (2012). *Schreibkompetenz und Schriftkultur. Ein Lese- und Arbeitsbuch*. Grundschulverb.
- Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R. (1998). Giftedness: An exceptionality examined. *Annual Review of Psychology*, 49, 117–139.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Rosebrock, C. (2012). *Was ist Lesekompetenz und wie kann sie gefördert werden?* leseforum.ch. Onlineplattform für Literalität. https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf
- Rost, D. H. (2007). Underachiever aus psychologischer und pädagogischer Sicht. *news & science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 15, 8f.
- Roth, M. (2002). Überprüfung der Anwendbarkeit des NEO-Fünf-Faktoren Inventars (NEO-FFI) bei Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 16 Jahren. *Diagnostica*, 48(2), 59–67.
- Sauerborn, H. (Ed.) (2020). *Inklusion im Deutschunterricht. Im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und individueller Förderung*. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Sayler, M. F., & Brookshire, W. K. (1993). Social, emotional, and behavioral adjustment of accelerated students, students in gifted classes, and regular students in eighth grade. *Gifted Child Quarterly*, 37, 150–154.
- Schäffter, O. (1997). Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. Zum Begriff des Lernanlasses. In H.-H. Krüger, & J.-H. Olbertz (Eds.), *Bildung zwischen Staat und Markt*. (pp. 691–708). Leske + Budrich.
- Schallberger, U. (2000). *Qualität des Erlebens in Arbeit und Freizeit: Eine Zwischenbilanz*. Zürich. [Unpublished working report]. Psychologisches Institut der Universität Zürich.
- Schallberger, U., & Pfister, R. (2001). Flow-Erleben in Arbeit und Freizeit. Eine Untersuchung zum Paradox der Arbeit mit der Experience Sampling Method. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 45, 176–187.

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik. Die Frage nach dem Kern der Sache. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. <http://www.inklusion-online.net/index.php.inklusion-online-/article/view/184/184/15>
- Seitz, S. (2012). Inklusive Didaktik. Der Reichtum geht von den Kindern aus. *Pädagogik*, 20(10), 44–47.
- Seitz, S., & Pfahl, L. (2016). Begabungsförderung und Inklusion. In S. Seitz, L. Pfahl, M. Lassek, M. Rastede, & F. Steinhaus, *Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen*. (pp. 15–33). Beltz.
- Seitz, S., Pfahl, L., Lassek, M., Rastede, M., & Steinhaus, F. (2016). *Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen*. Beltz.
- Solzbacher, C. (2008). Frühstudium – Schüler an der Universität. Deutsche Telekom Stiftung. <http://www.telekom-stiftung.de/dtag/cms/contentblob/Telekom-Stiftung/de/648852/blobBinary/Evaluattion+Langfassung.pdf>
- Solzbacher, C., Weigand, G., & Schreiber, P. (Eds.) (2015). *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion*. Beltz.
- Sparfeld, J. R., Buch, S. R., & Rost, D. H. (2014). Begabte Underachiever. In M. Stamm (Ed.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik*. (pp. 365–374). Hans Huber.
- Spearman, C. E. (1904). General intelligence objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 206–221.
- Spinner (2007). Der standardisierte Schüler. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 31(3), 130–133.
- Spinner, K. H. (1993). Kreatives Schreiben. *Praxis Deutsch*, 20(119), 17–23.
- Spinner, K. H. (1996). Kreatives Schreiben. In J. Baurmann, & O. Ludwig (Eds.), *Schreiben: Konzepte und schulische Praxis*. (pp. 82f.). Friedrich in Zusammenarbeit mit Klett.
- Spitta, G. (1999). *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewußten Verfassen von Texten*. Cornelsen.
- Stamm, M. (2007). *Unterfordert, unerkant, genial. Randgruppen unserer Gesellschaft*. Rüegger.
- Statista (2020). *Anzahl der Schüler/innen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Deutschland im Schuljahr 2019/2020* nach Bundesländern*. Retrieved November 25, 2020, from <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/981823/umfrage/anzahl-der-schueler-an-allgemeinbildenden-schulen/>
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2010). The effects of acceleration on high-ability learners: A metaanalysis. *Gifted Child Quarterly*, 55, 1–15.
- Stöger, H., & Ziegler, A. (2005). Evaluation of an elementary classroom self-regulated learning program for gifted math underachievers. *International Education Journal*, 20, 261–271.
- Strohschneider, S. (2006). Kulturelle Unterschiede beim Problemlösen. In J. Funke, & N. Birbaumer (Eds.), *Denken und Problemlösen*. (pp. 549–618). Hogrefe.
- Suchomlinski, W. (1979). *Die weise Macht des Kollektivs*. Volk und Wissen VEB.
- Tenorth, H.-E. (2013). Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In K. E. Ackermann, O. Musenberg, & J. Riegert (Eds.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion*. (pp. 17–41). Athena.
- Testzentrale Hogrefe (n. d.). *I-S-T 2000 R*. Retrieved March 18, 2020, from <https://www.testzentrale.de/shop/intelligenz-struktur-test-2000-r.html>

- Thäle, A. (2020). *Inklusiver Deutschunterricht in der Sekundarstufe I. Praktiken im Umgang mit literarischen Texten*. Springer VS.
- Thompson, K. (2010). *Therapeutic Journal Writing: An Introduction for Professionals* Jessica Kingsley Publishers.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary Mental Abilities*. University of Chicago Press.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2006). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Suhrkamp.
- Tucker-Drob, E. M. (2009). Differentiation of Cognitive Abilities across the Lifespan. *Developmental Psychology*, 45(4), 1097–1118.
- UN – United Nations (2006). Convention on the rights of persons with disabilities (UNCPRD). https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html#accessible_pdf
- Unzner, L. (2012). Neuere Testverfahren. *Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat.*, 61, 287–294.
- Urban, K. K. (1996). Methodisch-didaktische Möglichkeiten der (integrativen) schulischen Förderung von besonders begabten Kindern. *Beispiele*, 14(1), 29–35.
- VanTassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2007). Toward best practice: Analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51, 342–358.
- Vester, M. (2004). Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In S. Engler, & B. Kraus (Eds.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. (pp. 13–54). Juventa.
- Vock, M., & Holling, H. (2008). The measurement of visuo-spatial and verbal-numerical working memory: Development of IRT based scales. *Intelligence*, 36, 161–182.
- Vock, M., Preckel, F., & Holling, H. (2007). *Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen*. Hogrefe.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen* (J. Lompscher & G. Rückriem, Eds.). Beltz (Original work published 1934).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walberg, H. J. (1995). Nurturing children for adult success. In M. W. Katzko, & F. J. Mönks (Eds.), *Nurturing talent. Individual needs and social ability*. (pp. 93–112). Van Gorcum.
- Wehde, S. (2000). *Typographische Kultur. Eine zeichentheoretische und kulturgeschichtliche Studie zur Typographie und ihrer Entwicklung*. Niemeyer.
- Weigand, G. (2015). Personale Pädagogik und inklusive Begabungsförderung. In: C. Solzbacher, G. Weigand, & P. Schreiber (Eds.), *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion*. (pp. 28–59). Beltz.
- Weigand, G., Hackl, A., Müller-Oppliger, V., & Schmid, G. (2014). *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Beltz.
- Wendt, H., Willems, A. S., Tarelli, I., Euen, B., & Bos, W. (2013). Ausreichend geförderte Talente? – Zu den deutschen Ergebnissen von leistungsstarken Viertklässlerinnen und Viertklässlern in IGLU 2011 und TIMSS 2011. In C. Fischer (Ed.), *Schule und Unterricht adaptiv gestalten. Fördermöglichkeiten für benachteiligte Kinder und Jugendliche*. (pp. 23–34). Waxmann.

- Wieser, D. (2016). Zum Verhältnis von Rekonstruktion, Konstruktion und Normfragen in der Deutschdidaktik. In C. Bräuer (Ed.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. (pp. 127–145). Peter Lang.
- Winkler, I. (2011). *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. Springer VS.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Ed.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. (pp. 227–255). Beltz.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. In A. Hildeschiedt, & I. Schnell (Eds.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. (pp. 37–52). Juventa.
- Wocken, H. (2011). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Feldhaus.
- Wygotski, L. S. (1977). *Denken und Sprechen*. Fischer.
- Yalom, I. D. (2001). *Die Liebe und ihr Henker & andere Geschichten aus der Psychotherapie*. Goldmann.
- Zentner, M., & Ihrig, L. (2010). *Inventar zur integrativen Erfassung des Kind-Temperaments (IKT)*. Huber.
- Ziegler, A. (2009). Selbstreguliertes Lernen Hochbegabter. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia, & G. Müller-Frerich (Eds.), *Begabte in der Schule – Fördern und Fordern. Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer und psychologischer Sicht*. (pp. 81–98). Julius Klinkhardt.
- Ziegler, A., & Stöger, H. (2003). Identification of underachievement with standardized tests, student, parental and teacher assessments. An empirical study on the agreement among various diagnostic sources. *Gifted and Talented International*, 18, 87–94.
- Zielinski, S. (2014). Vielfalt und Gemeinsamkeit beim eigenen Schreiben. In J. Hennies, & M. Ritter (Eds.), *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. (pp. 115–128). Fillibach bei Klett.

Abbildungen

Abbildung 1: Inklusion (Aehnelt 2015).....	3
Abbildung 2: Handlungsfelder der Deutschdidaktik (Wieser 2016, 131).....	12
Abbildung 3: Berliner Intelligenzstrukturmodell (Jäger 1982; 1984 in der Abb. nach Preckel/ Vock 2013, 31).....	21
Abbildung 4: Diversitätsmodell für den Kontext Schule (Kummer Wyss/Kappus 2016, 62)	29
Abbildung 5: Klassifikation von Hochbegabungsdefinitionen (Preckel/Vock 2013, 18 nach Preckel et al. 2012).....	33
Abbildung 6: Triadisches Interdependenzmodell (Mönks/Mason 1993).....	34
Abbildung 7: Münchner Hochbegabungsmodell (Heller/Perleth/Hany 1994)	37
Abbildung 8: Zentrale Diversitätsdimensionen für die Umsetzung von Potenzial in Leistung	41
Abbildung 9: Diversitätsdimensionen der Lerner*innen in der vorliegenden Arbeit	42
Abbildung 10: Flow (Maymin o. J. nach Csikszentmihalyi 2005).....	45
Abbildung 11: Hochbegabtenfördermaßnahmen in der Systematik Separation – Integration (z. T. in Anlehnung an Urban 2000, 21).....	49
Abbildung 12: Kompetenzbereiche im Niedersächsischen Kerncurriculum für das Gymnasium (2016, 8)	59
Abbildung 13: Sprachbewusstheit, metasprachliches Wissen und Sprachreflexion	60
Abbildung 14: Schreibprozessmodell (nach Hayes 2012) mit Erweiterungen durch S. R. (in inhaltlicher Anlehnung an Bachmann/Becker-Mrotzek 2017).....	68
Abbildung 15: Ziele von Differenzierung (v. Brand/Brandl 2017, 36f.).....	91
Abbildung 16: Leitfragenkarten plus Unterstützung für die Gesprächsphase (Reith/Hülsmann/Bräuer 2020, 220).....	99
Abbildung 17: Modell der vier zentralen Reflexionsaspekte der écriture automatique	122
Abbildung 18: Datenerhebung	125
Abbildung 19: Durchführung der Datenerhebung	139
Abbildung 20: Erweiterte inhaltlich-semantische Transkriptionsregeln (Drehsing/Pehl 2018, 21-23; mit einer eigenen gekennzeichneten Anpassung in Nr. 14 an das Projekt).....	142
Abbildung 21: Vorliegendes Material.....	143

Abbildung 22: Reflexionstiefe eines Aspekts	149
Abbildung 23: Reflexionstiefe unverbundener Aspekte auf Modellreflexionsebene (MRE) 1	150
Abbildung 24: Reflexionstiefe bei Verknüpfung von zwei Aspekten auf Modellreflexionsebene (MRE) 2.....	150
Abbildung 25: Modellreflexionsebene (MRE) 3	151
Abbildung 26: Schreiberfahrung I, Janne (A-27)	158
Abbildung 27: Schreiberfahrung II, Janne (A-27)	163
Abbildung 28: Schreiberfahrung III, Janne (A-27)	166
Abbildung 29: Persönlichkeitsprofil Janne (A-27)	175
Abbildung 30: Schreiberfahrung I, Elia (B-16)	178
Abbildung 31: Schreiberfahrung II, Elia (B-16)	181
Abbildung 32: Schreiberfahrung III, Elia (B-16)	184
Abbildung 33: Persönlichkeitsprofil Elia (B-16)	193
Abbildung 34: Schreiberfahrung I, Bente (B-23)	195
Abbildung 35: Schreiberfahrung II, Bente (B-23)	198
Abbildung 36: Schreiberfahrung III, Bente (B-23)	201
Abbildung 37: Persönlichkeitsprofil Bente (B-23)	215
Abbildung 38: Schreiberfahrung I, Tomke (B-12).....	217
Abbildung 39: Schreiberfahrung II, Tomke (B-12).....	220
Abbildung 40: Schreiberfahrung III, Tomke (B-12).....	223
Abbildung 41: Persönlichkeitsprofil Tomke (B-12).....	235

Tabellen

Tabelle 1: CHC-Modell (Daseking/Petermann/Petermann 2009 in der Modifikation nach Alfonso/Flanagan/Radwan 2005).....	20
Tabelle 2: Oralität – Literalität (Fix 2006, 65f.)	65
Tabelle 3: Literale Kompetenzen (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, 28, Tab. 1 nach Becker-Mrotzek/Günther o. J.)	66
Tabelle 4: Aspektinhalte und -fokusse	122
Tabelle 5: Temperamentsdimensionen (Unzner 2012, 288 nach Cloninger 1993).....	130
Tabelle 6: Charakterdimensionen (Unzner 2012, 289 nach Cloninger 1993)	130
Tabelle 7: Kurzversion des Analyserasters écriture automatique (Baustein I).....	146
Tabelle 8: Fallauswahl.....	154
Tabelle 9: Tendenzen und Intelligenzbereiche	242
Tabelle 10: Dimension Neugierverhalten	254
Tabelle 11: Dimension Beharrungsvermögen.....	254
Tabelle 12: Dimension Kooperativität.....	254
Tabelle 13: Dimension Belohnungsabhängigkeit	254

Anhang

Fragebogen zur Erfassung des Kapitals der Herkunftsfamilie

Der folgende Fragebogen diente der Erfassung des (vorwiegend kulturellen und ökonomischen) Kapitals der Eltern der Lernenden. Er wurde im Rahmen der Erhebung nichtkognitiver Lern- und Leistungsvoraussetzungen (s. Kap. 13.2) genutzt:

Fragebogen

Bitte fülle nun noch diese Zusatzfragen aus:

Welche Sprache sprichst du zu Hause am häufigsten?

Deutsch Andere Sprache

Was ist der höchste Schulabschluss deiner Mutter?

Hochschulreife/Fachhochschulreife/Abitur

Berufsgrundbildungsjahr/Berufsschule/Berufsfachschule

Mittlere Reife/Realschulabschluss/Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 10. Klasse (Mittlerer Abschluss)

Hauptschulabschluss/Volksschulabschluss

Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 8. Klasse

Abschluss einer Sonderschule/Förderschule

Sonstiges, nämlich: _____

Sie ist ohne Abschluss von der Schule abgegangen.

Sie hat keine Schule besucht.

Hat deine Mutter eine oder mehrere der folgenden beruflichen Ausbildungen abgeschlossen?

Promotion (Doktorprüfung)

Hochschulabschluss (Magister/Diplom/Staatsexamen/Bachelor/Master)

Fachhochschulabschluss/Diplom (FH)

Abschluss an einer Fachschule/Meister- oder Technikerschule/einer Schule des Gesundheitswesens/Abschluss an einer Berufsakademie/Fachakademie (oder ein vergleichbarer Abschluss im Ausland)

Abschluss an einer Fachoberschule/Berufsschule/Berufsfachschule/Berufsoberschule/Technischen Oberschule (oder ein vergleichbarer Abschluss im Ausland)

Sonstiges, nämlich: _____

Keine abgeschlossene Ausbildung

Welchen **Beruf** übt deine Mutter im Moment oder zuletzt aus? (z. B. Lehrerin, Küchenhilfe, Verkaufsführerin)

Was macht deine Mutter in diesem Beruf? (z. B. in einer Grundschule unterrichten, in einem Restaurant der Köchin/dem Koch helfen, die Gerichte zuzubereiten, ein Verkaufsteam leiten):

Was ist der höchste Schulabschluss deines Vaters?

Hochschulreife/Fachhochschulreife/Abitur

Berufsgrundbildungsjahr/Berufsschule/Berufsfachschule

Mittlere Reife/Realschulabschluss/Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 10. Klasse (Mittlerer Abschluss)

Hauptschulabschluss/Volksschulabschluss

Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 8. Klasse

Abschluss einer Sonderschule/Förderschule

Sonstiges, nämlich: _____

Er ist ohne Abschluss von der Schule abgegangen.

Er hat keine Schule besucht.

Hat dein Vater eine oder mehrere der folgenden beruflichen Ausbildungen abgeschlossen?

Promotion (Doktorprüfung)

Hochschulabschluss (Magister/Diplom/Staatsexamen/Bachelor/Master)

Fachhochschulabschluss/Diplom (FH)

Abschluss an einer Fachschule/Meister- oder Technikerschule/einer Schule des Gesundheitswesens/Abschluss an einer Berufsakademie/Fachakademie (oder ein vergleichbarer Abschluss im Ausland)

Abschluss an einer Fachoberschule/Berufsschule/Berufsfachschule/Berufsoberschule/Technischen Oberschule (oder ein vergleichbarer Abschluss im Ausland)

Sonstiges, nämlich: _____

Keine abgeschlossene Ausbildung

Welchen **Beruf** übt dein Vater im Moment oder zuletzt aus? (z. B. Lehrer, Küchenhilfe, Verkaufsleiter)

Was macht dein Vater in diesem Beruf? (z. B. in einer Grundschule unterrichten, in einem Restaurant der Köchin/dem Koch helfen, die Gerichte zuzubereiten, ein Verkaufsteam leiten):

Wie viele Bücher gibt es bei dir zu Hause?

0–10 Bücher

26–100 Bücher

201–500 Bücher

11–25 Bücher

101–200 Bücher

Mehr als 500 Bücher

Du hast nun alle Fragen beantwortet. Vielen Dank für deine Hilfe!

Analyseraster écriture automatique (Langversion)

Für die an die Forschungsfrage angepasste Auswertungsmethode wurde als erster Baustein ein umfangreiches Raster (s. u.) entwickelt, um die entstandenen Schreibprodukte aus der Außenperspektive in ihren möglichen Reflexionspotenzialen für die Lerner*innen zu analysieren. Die Kurzversion findet sich in Kap. 16.1. Die Items 4.1 und 4.3 sind dem KoText-Raster (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011) entnommen und entsprechend gekennzeichnet.

1. Grundgrößen

Item	1.1 Länge
Grundidee	Mit diesem Item wird die Länge des Schreibprodukts erfasst.
Angabe	Die Textlänge wird als Anzahl der Wörter angegeben. Aus mehreren Einzelschlaufen bestehende Schlaufen und auch die Überschrift zählen als jeweils ein Wort. Auch durchgestrichene Wörter werden gezählt. Beispiel: Der Text besteht aus 131 Wörtern.

Item	1.2 Weiterschreiben
Grundidee	Mit diesem Item wird erfasst, ob und wie lange nach Ablauf der zehn Minuten vom Angebot des Weiterschreibens Gebrauch gemacht wurde.
Angabe	Die Angabe erfolgt über eine Ja/Nein-Antwort sowie über eine Angabe der Wörter, die nach der Markierung stehen. Beispiel: Der Schüler hat über die Zeit von zehn Minuten hinaus weitergeschrieben. Nach der Markierung finden sich 14 Wörter.

Item	1.3 Schriftbild
Grundidee	Mit diesem Item wird das Schriftbild in Hinblick auf eine subjektive Einschätzung der Lesbarkeit sowie individuell mit Blick auf Besonderheiten beschrieben.
Angabe	Die Angabe erfolgt als individuelle Beschreibung. Beispiel: Der zweite Text dieses Lerners ist im Vergleich zum ersten herausfordernder zu lesen. Beispiel: Die Schülerin hat über die Zeilen hinaus in auffallend großer Schrift geschrieben.

2. Schlaufen

Item	2.1 Einsatz von Schlaufen
Grundidee	Mit diesem Item wird erhoben, ob generell von der Möglichkeit der Schlaufen Gebrauch gemacht wurde.
Angabe	Die Angabe erfolgt über eine Ja/Nein-Antwort. Beispiel: Der Schreiber hat Schlaufen genutzt.

Item	2.2 Häufigkeit der Schlaufen
Grundidee	Mit diesem Item wird erhoben, wie oft Schlaufen genutzt wurden.
Angabe	Die Anzahl der Häufigkeit der Schlauffennutzung wird mit Zahlen angegeben. Beispiel: Die Schreiberin hat dreimal Schlaufen genutzt.

Item	2.3 Länge der Schlaufen
Grundidee	Mit diesem Item wird erhoben, wie viele Einzelschlaufen pro Nutzung gemacht wurden.
Angabe	Die Schlaufenlängen werden einzeln durch Kommata abgetrennt und in Zahlen angegeben. Beispiel: Der Schreiber hat Schlaufen der Längen 1, 4, 9, 2 genutzt.

3. Korrekturen

Item	3.1 Einsatz von Korrekturen
Grundidee	Mit diesem Item wird erhoben, ob generell korrigiert wurde.
Angabe	Die Angabe erfolgt über eine Ja/Nein-Antwort. Beispiel: Der Schreiber hat Korrekturen verwendet.

Item	3.2 Häufigkeit der Korrekturen
Grundidee	Mit diesem Item wird erhoben, wie oft Korrekturen genutzt wurden.
Angabe	Die Anzahl der Häufigkeit der Korrekturen wird über Zahlen angegeben. Beispiel: Die Schreiberin hat viermal korrigierend in den Text eingegriffen.

Item	3.3 Länge der Korrekturen
Grundidee	Mit diesem Item wird erhoben, ob einzelne Zeichen, Wortfragmente, ganze Wörter oder Abschnitte korrigiert wurden.
Angabe	Die Angabe erfolgt als individuelle Beschreibung in ganzen Sätzen.

	Beispiel: Der Schreiber hat einmal einen Buchstaben durchgestrichen sowie eine Silbe korrigierend ergänzt. Außerdem wurde ein gesamter Abschnitt gestrichen.
--	--

Item	3.4 Art der Korrekturen
Quelle	Zum Teil in Analogie zu Korrekturen mündlicher Schüler*innenäußerungen durch die Lehrkraft (Kleinschmidt-Schinke 2018)
Grundidee	Mit diesem Item wird erhoben, wie viele Korrekturen gemacht wurden. Dabei erfolgt eine zusätzliche Einteilung nach der Art in: Durchstreichung mit Ersetzung (Ersetzung), als solche erkennbare nachträgliche Ergänzung (Ergänzung), korrekte Wiederholung nach nicht erfolgter Durchstreichung (korrigierende Wiederholung).
Angabe	Korrekturen in Gesamtanzahl und Korrekturen in Anzahl nach Art (Ersetzung, Ergänzung, korrigierende Wiederholung). Beispiel: Das Geschriebene enthält zwei Korrekturen aus dem Bereich der Ergänzung und eine, die sich am ehesten als korrigierende Wiederholung bestimmen lässt.
Indikator Ersetzung	Die ersetzende Korrektur ist daran zu erkennen, dass etwas durchgestrichen wurde. Die durchgestrichenen Buchstaben und/ oder Wörter wurden als falsch erkannt und nach dem Durchstreichen in der korrekten Form ersetzt.
Indikator Ergänzung	Die ergänzende Korrektur ist daran zu erkennen, dass offenbar bemerkt wurde, dass etwas fehlt. Hierbei kann es sich um einen Begriff handeln oder um eine Explikation für mögliche Adressat*innen. Einschränkend lässt sich für diesen Indikator bemerken, dass er im Gegensatz zu den anderen nicht immer eindeutig zu erkennen ist. So könnten Generalisierungen oder Exemplifizierungen durchaus auch als Explikation gelten, allerdings nicht zuverlässig bestimmt werden. Als Ergänzung lassen sich entsprechend nur eindeutige Fälle (s. Ankerbeispiel) bestimmen oder Hinweise auflisten.
Indikator korrigierende Wiederholung	Die korrekt wiederholende Korrektur ist daran zu erkennen, dass etwas Falsches nicht durchgestrichen, aber durch etwas Richtiges ersetzt wurde, indem es wiederholt und in der Wiederholung korrigiert wurde.
Ankerbeispiel Ersetzung	in den Tropischen Regenwäldern nimmt dies überhand, negative Folgen für den Klimawandel, eine sehr wertvolle wertvolle Ressourcenquelle, [...] (B-16, 1. AS)
Ankerbeispiel Ergänzung	irischen Wolfshund. Pepper ist ^{so heißt} ein Mischling, er hat schwarzes Fell ^{mein Hund} und ist ungefähr Hüfthoch, aber nicht (B-18, 1. AS)
Ankerbeispiel korrigierende Wiederholung	[...]. Hab extra mein Zimmer und das das Gäste, also ihr Zimmer aufgeräumt. (B-23, 2. AS)

Item	3.5 Aspekt der Korrekturen
Grundidee	Mithilfe dieses Items wird erfasst, wie viele Korrekturen welchen Aspektes getätigt wurden. Dabei erfolgt die Einteilung in: orthografisch, grammatikalisch oder inhaltlich.
Angabe	Die Angabe erfolgt als Anzahl pro Aspekt. Beispiel: Die Schreiberin hat eine grammatikalische und zwei orthografische Korrekturen vorgenommen. Bei einer weiteren Korrektur lässt sich der Aspekt nicht eindeutig rekonstruieren.
Ankerbsp. orthografische Korrektur	[...]. Zusammen erleben alle viele Arben Abenteuer Abenteuer (B-18, 2. AS)
Ankerbsp. grammatikalische Korrektur	Demokratie lebt davon, ^{dass} sich en streiten gestritten wird, politischer Prozess, (B-16, 2. AS)
Ankerbsp. inhaltliche Korrektur	in der EU. Ansonsten ist eine Stadt in Frankreich In der Bretagne kann man schönen Urlaub machen. [...] (B-15, 3. AS)

4. Struktur

Item	4.1 Kohärenz (KoText 1.2 Charakterisierung der Kohärenz [Textebene])
Quelle	KoText (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011)
Grundidee	Durch dieses Item werden Beobachtungen zur Kohärenz des Textes formuliert.
Angabe	Die Kohärenz wird in Anlehnung an das Item zur Kohärenz im KoTextManual (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011) beschrieben. Anstatt der dort angelegten Wertung erfolgt die Angabe als neutrale und individuelle Beschreibung, ggf. unter Angabe von Textauszügen, und bezieht sich auf die erkennbaren gedanklichen Wechsel im Text. Die unten aufgeführten Werte des KoText-Rasters dienen der Orientierung. Beispiel: Durch die vielen Wechsel von Prozess- und Produktebene wirkt das Geschriebene wenig kohärent im Sinne einer konventionellen Textproduktion.
Übernahme aus KoText: Quelle und Grundidee	Nussbaumer/ Sieber (1994, 1995), Brinker (2010), Eigenentwicklung KoText (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011) Das Item bewertet den Text hinsichtlich seiner Verständlichkeit, vermittelt über die Kohärenz des Textes. „Kohärenz ist etwas, was der Rezipient eines Textes sich im Zug des Verstehens gedanklich aufbaut und wozu der Text [...] eine mehr oder minder gute Anleitung ist. Man kann am Begriff der Kohärenz

	<p>verschiedene Aspekte unterscheiden: stimmen die Textteile zusammen zu einer einheitlichen und konsistenten sprachlichen Gesamthandlung (wir nennen das textuelle Gesamtidee)? Weist der Text eine einsichtige Grobgliederung auf? Ist der Text so gestaltet, dass man ihm Schritt für Schritt folgen kann, dabei immer weiß, wo man gerade ist, und die Schrittfolge auch folgerichtig erscheint?“ (Nussbaumer/ Sieber 1995b, S.20). Es handelt sich dabei um ein umfassendes Kohärenzkonzept (Brinker 2010, S.17), das nach verschiedenen Aspekten (thematisch, grammatisch) differenziert wird. Der Text wird danach beurteilt, inwieweit die Textteile gut miteinander verbunden sind, z.B. durch angemessenen Einsatz der Kohäsionsmittel und ob bei der Anordnung der Handlungsepisoden eine Handlungslogik erkennbar ist. „Ein Text, der [dem] nicht genügt, hat kein einheitliches Thema, er [...] wechselt die Textfunktion, die Stoßrichtung“ (Nussbaumer/ Sieber 1994, S.163). (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011)</p>
Übernahme aus KoText: Indikatoren	<p>Dieses Item charakterisiert das Maß der Kohärenz und fragt danach, inwieweit:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) der Rezipient eine konsistente Textwelt aufbauen konnte (Inhalt paraphrasierend zusammenfassen) und 2) das Textthema zu erkennen ist. Es gibt Texte mit einem problemlos und unmittelbar identifizierbaren Thema (Wert 4), einem dominanten Thema (Wert 3), mehreren oder schwach erkennbaren Themen (Wert 2) und vollkommen uneindeutigem Thema (Wert 1). 3) Lässt die Anordnung der Handlungsepisoden eine Handlungslogik erkennen, d. h., kann während der Rezeption ein plausibler inhaltlicher Zusammenhang hergestellt werden? Kann der Textsinn erschlossen werden? 4) In welchem Maße bauen die Textteile aufeinander auf und sind gut miteinander verbunden, z. B. durch einen angemessenen Einsatz der Kohäsionsmittel (Verweis-, Verknüpfungsmittel: Pronomen, Konjunktionen, Konjunkionaladverbien u. Ä., textstrukturierende Mittel, Wortstellung, semantische Wiederaufnahme)? (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011)
Übernahme aus KoText: Wert 1	<p>Der Text ist <i>nicht</i> kohärent, es konnte <i>keine</i> konsistente Textwelt aufgebaut werden. Ein Textthema ist <i>nicht</i> erkennbar. Die Anordnung der Handlungsepisoden lässt <i>keine</i> Handlungslogik erkennen. Die Textteile bauen <i>wenig</i> aufeinander auf. (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011; Herv. im Orig.)</p>
Übernahme aus KoText: Wert 2	<p>Der Text ist an einigen Stellen <i>nicht</i> kohärent, es konnte <i>keine</i> durchgängige Textwelt aufgebaut werden. Das Textthema ist <i>schwach</i> zu erkennen oder es gibt <i>kein dominantes</i> Textthema. Die Anordnung der Handlungsepisoden lässt <i>an einigen Stellen keine</i> Handlungslogik erkennen. Die Textteile bauen <i>an einigen Stellen nicht</i> aufeinander auf. (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011; Herv. im Orig.)</p>
Übernahme aus KoText: Wert 3	<p>Der Text ist <i>hinreichend</i> kohärent, es konnte eine <i>überwiegend</i> konsistente Textwelt aufgebaut werden. Es ist ein <i>dominantes</i> Textthema zu erkennen. Die Anordnung der Handlungsepisoden lässt <i>überwiegend</i> eine Handlungslogik erkennen. Die Textteile bauen <i>überwiegend</i> aufeinander auf und sind <i>hinreichend</i> miteinander verbunden. (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011; Herv. im Orig.)</p>
Übernahme aus KoText:	<p>Der Text ist <i>vollständig</i> kohärent, es konnte eine <i>konsistente</i> Textwelt aufgebaut werden. Das Textthema ist <i>problemlos</i> und <i>unmittelbar</i> erkennbar. Die Anordnung der Handlungsepisoden lässt eine <i>durchgängige</i> Handlungslogik</p>

<p>Wert 4</p>	<p>erkennen. Die Textteile bauen <i>folgerichtig</i> aufeinander auf und sind <i>sehr gut</i> miteinander verbunden. (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011; Herv. im Orig.)</p>
<p>Übernahme aus KoText: Ankerbsp. 1</p>	<p>Die schöne Meerjungfrau Es war einmal eine sehr schöne Meerjungfrau. Sie lebte in einem glänzenden Meer, sie war schon immer ein Einzelkind, aber sie ist sehr schnell gewachsen. Und hat selber ein Baby, sie heißt Lisa und die Mutter heißt Ilka und der Vater heißt Julian. Sie wollen nicht, dass ihr kleines Baby entführt wird, deswegen haben die beiden keine Arbeit. Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.</p> <p>Die Katze Es war einmal eine Katze, die von zwei Hunden verfolgt wurde. Dann ist sie in eine Stadt gerannt und ist sie an eine Pommesbude in eine Sackgasse gerannt. Dann sagten die Hunde: „Jetzt bist du dran.“ Auf einmal kam der Koch und nahm die Katze. Nein, da hat sie etwas zum Essen gegessen. Dann hat der Koch sie wieder los gelassen und dann kommen die Hunde wieder und sagen: „Magst du keine Nachos?“ Die sagte: „Nein, aber ihr könnt mir sagen, wie ich nach New York City komme.“ „Wir bringen dich nach New York City.“ Dann sind sie los gegangen und sie sind alle besser angekommen. (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011; Herv. im Orig.)</p>
<p>Übernahme aus KoText: Ankerbsp. 2</p>	<p>Das Wasserungeheuer Es war einmal eine Meerjungfrau, die hieß Sandy und sie musste immer mittwochs zu den Treffen. Sie war fast da. Aber plötzlich tauchte ein Riesentintenfisch auf und droht ihr, sie zu fressen. Aber er konnte es nicht, denn es rief von hinten: „Mama, wo bist du?“ Es war ihr Kind.</p> <p>Ein Glück Eines Tages spazierte eine Katze. Sie hieß Mizi. Mizi wollte zur Burg. Aber sie musste einen Kilometer laufen. Sie musste zum Wald gehen. Als sie im Wald war, hatte sie Angst. Sie hat einen Fuchs getroffen. Der Fuchs sagt lieb: „Wollen wir spielen?“ „Nein, ich will zur Burg“, sagt Mizi ängstlich. „Du musst auf den Wolf achtnehmen“, sagt der Fuchs. „Ja“, sagt Mizi. Mizi kann nicht mehr. Aber sie gibt nicht auf. Sie ist gleich bei der Burg. Die Schranke wurde geöffnet. Mizi geht rein. Ein Junge sagt: „Da ist eine Katze.“ Der König kommt. Ein Mann sagt böse: „Die Katze muss raus!“ „Nein“, sagt der König. Der König schreit: „Lea, komm mal!“ Lea kommt. „Ja, was ist?“, sagt Lea. Der König sagt: "Willst du die Katze haben?" "Ja", sagt Lea. Und Mizi lebt jetzt bei Lea und bei dem König. (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011; Herv. im Orig.)</p>
<p>Übernahme aus KoText: Ankerbsp. 3</p>	<p>Die Meerjungfrau Eines Tages schwamm eine wunderschöne Meerjungfrau im Meer. Die Fische schwammen um die Meerjungfrau, sie fand das schön, weil sie schön aussehen. Die Meerjungfrau schwamm weiter, auf einmal kam ein riesiger Hai, sie hatte einen riesigen Schreck gekriegt, sie überlegte, ob sie aus dem Wasser raus ging oder nicht, sie dachte: „Ich bleibe noch ein bisschen im Wasser.“ Und auf einmal kam der Hai wieder, sie kriegte noch einmal einen riesigen Schreck.</p>

	Da dachte sie: „Jetzt gehe ich aber aus dem Wasser.“ Und sie schwamm wieder hoch zum Strand und die Fische schwammen ihr hinterher. (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011)
Übernahme aus KoText: Ankerbsp. 4	<p>Plötzliche Überraschung</p> <p>Es war einmal eine alte Frau. Die Frau hieß Frau Alt. Frau Alt lebt in einem alten Haus. Ihre einzige Freundin ist ihre Katze. Sie heißt Grau. Grau ist ganz schwarz und hat einen weißen Punkt unterm Hals. Als es früh am Morgen war, will Frau Alt der Grau etwas zu essen geben, als sie sehen musste, dass Grau gar nicht da war. Sie ging so schnell sie konnte nach draußen. Sie ruft: „Grau!“ Aber sie kam nicht. Frau Alt hörte ein kleines „Mii“, und dann noch einmal „Mii“. Es kam von der alten Hütte. Frau Alt hat Angst vor ihrer Katze. Sie dachte, dass ein Räuber ihre Katze verletzt hat. Frau Alt geht in die Hütte. Sie sah Grau aber nicht allein, nämlich mit drei kleinen Kätzchen. Frau Alt weint vor Freude. Sie und Grau leben glücklich und zufrieden mit den drei Kätzchen.</p> <p>Die Katze Lina</p> <p>Es gab einmal eine Katze. Sie lebte bei einem Bauern und hatte drei Namen. Hau ab, dummes Viech und doofe Katze. Der Katze ging es so schlecht bei dem Bauern, dass sie eines Tages weglief und in eine Stadt flüchtete. Dort kam sie an ein Restaurant, sie wollte in die Küche, um sich was zu essen zu holen, aber der Koch entdeckte sie. Der Koch rief: „Hau ab, du dummes Ungeziefer!“ und stieß sie hinaus. Die Katze war sehr traurig. Sie wanderte immer weiter. Doch eines Tages kam sie an ein Haus. Die Fenster des Hauses waren hell erleuchtet und plötzlich ging die Tür auf. Zwei Kinder kamen heraus und sagten: „Mama, hier ist eine Katze. Dürfen wir sie behalten?“ Und die Mutter sagte: „Ja!“ Und die Kinder sagten: „Gut, dann heißt du jetzt Lina und lebst bei uns. (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011; Herv. im Orig.)</p>

Item	4.2 Umsetzung sprachlicher Normen
Grundidee	<p>Mit diesem Item wird die Einhaltung oder Nichteinhaltung von (schrift)sprachlichen Normen in Bezug auf Korrektheit und Vollständigkeit erhoben. Daneben werden auch auffällige Besonderheiten festgehalten wie bspw. eine für Textproduktionen ungewöhnliche Interpunktion oder ein sichtbares Spiel mit Groß- und Kleinschreibung.</p> <p>Dabei erfolgt eine Einteilung in die folgenden Bereiche: Korrektheit, Vollständigkeit, Besonderheiten der Orthografie, Korrektheit, Vollständigkeit, Besonderheiten der Grammatik, Korrektheit, Vollständigkeit, Besonderheiten der Interpunktion sowie Nutzung von Sonderzeichen.</p>
Angabe	<p>Die Angabe erfolgt als Beschreibung der Normen mit Blick auf a) – d), wobei stets beachtet wird, dass die Korrektheit, Vollständigkeit und Besonderheit vor den angelegten Normen der Schriftlichkeit geschieht und nicht als richtig oder falsch gewertet wird.</p> <p>Beispiel: Orthografisch nicht korrekt sind lediglich zwei Wörter, die unkorrigiert stehenbleiben. Die Interpunktion fällt auf, wenn das schriftsprachliche Normsystem angelegt wird: Der Schreiber hat nur Kommata verwendet statt Punkte und er nutzt Pfeile als Sonderzeichen.</p>

Item	4.3 Grundstruktur (KoText: 0.3 Modalität der Themenentfaltung)
Quelle	KoText (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011)
Grundidee	Mit diesem Item wird eine möglicherweise vorhandene Grundstruktur des Textes erhoben. Es wird erfasst, ob eine vorliegt oder nicht („ohne“) und welche Grundstruktur sich ggf. und mit Hilfe der Items des KoTextManuals erkennen lässt. Eine nicht vorhandene Grundstruktur im Sinne der vier im KoText-Raster genannten lässt sich weiterhin bspw. in assoziativ oder diskursiv differenzieren.
Angabe	Die Angabe erfolgt als individuelle Beschreibung, ggf. unter Angabe von Textauszügen. Beispiel: Der Text lässt sich in den Grundzügen einer narrativen Grundstruktur verorten. Daneben finden sich explikative Elemente. Beispiel: Es lassen sich keine spezifische Sprachhandlung und damit verbundene Textmuster und Textprozeduren erkennen, sodass das Produkt ohne erkennbare Grundstruktur ist.
Übernahme aus KoText: Quelle und Grundidee	Brinker (2010), Adamzik (2004), Augst (2010), Eigenentwicklung KoText (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011) Der Textinhalt und das Textthema können in unterschiedlicher Weise entfaltet werden. „Da die Themenentfaltung wesentlich durch kommunikative und situative Faktoren (wie Kommunikationsintention und Kommunikationszweck, Art der Partnerbeziehung, der Partnereinschätzung usw.) gesteuert wird, sind grundsätzlich verschiedene Möglichkeiten der Entfaltung eines Themas gegeben“ (Brinker 2010, S.54). Die Identifizierung der Themenentfaltung ist hilfreich für das nachfolgende Rating in Bezug auf die vorfindlichen Strukturen. Als „Grundformen thematischer Entfaltung“ (S.56ff.) nennt Brinker die <i>narrative</i> Themenentfaltung, z. B. in Alltagserzählungen. Sie gliedert sich in Situierung (thematische Perspektive wird geschlossen zu Beginn der Erzählung oder diskontinuierlich an verschiedenen Stellen ausgeführt), Repräsentation (Handlungssequenzen, die sich aus Komplikation und Auflösung zusammensetzen) und Resümee (zusammenfassende Einschätzung). die <i>explikative</i> Themenentfaltung, z. B. in Erklärungstexten (Erklärung eines Sachverhalts durch logische Ableitungen von Anfangs- oder Randbedingungen und von allgemeinen Gesetzmäßigkeiten). Die explikative Themenentfaltung zeichnet sich sprachlich durch eine gewisse Dominanz von Konjunktionen, Adverbien und Präpositionen aus, die Kausalbeziehungen im weitesten Sinn (Grund, Ursache, Bedingung, Folge usw.) signalisieren. Die explikative Themenentfaltung ist vor allem für Textsorten charakteristisch, die auf eine Erweiterung des Wissens zielen. Sie verbindet sich häufig mit der deskriptiven Themenentfaltung. die <i>deskriptive</i> Themenentfaltung. Sie ist vor allem für die informativen Textsorten charakteristisch (Nachricht, Bericht, Lexikonartikel); wir finden sie auch in instruktiven Texten (Gebrauchsanweisung) und in normativen Texten (Vertrag, Vereinbarung). Wichtigste thematische Kategorien sind die Spezifizierung (Aufgliederung) und Situierung (Einordnung).

	die <i>argumentative</i> Themenentfaltung, besonders in appellativen Texten (mit Thesen und Argumenten als notwendigen und explizit formulierten Grundlagen). Wesentlich für die argumentative Themenentfaltung ist der Zusammenhang von These, Argumenten, Schlussregel und Stützung (der Regel). Wir finden argumentative Themenentfaltung auch in normativen Texten (z. B. in Gerichtsentscheidungen) und in bestimmten informativen Texten (z. B. in Rezensionen und in wiss. Abhandlungen). (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011; Herv. im Orig.)
Übernahme aus KoText: Indikatoren narrativ	(Ereignisse): Erzählend wird das Thema i. d. R. durch ein singuläres Ereignis repräsentiert; als zentrale thematische Kategorie sind die Komplikation und die Auflösung der Komplikation anzusehen. (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011)
Übernahme aus KoText: Indikatoren explikativ	(Sachverhalte): Vor allem für bestimmte Textsorten charakteristisch, die auf eine Erweiterung des Wissens zielen. Es werden Erklärungen für Grund, Ursache, Bedingung, Folge usw. zu Sachthemen gegeben. (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011)
Übernahme aus KoText: Indikatoren deskriptiv	(Ereignisse, Sachverhalte): Beschreibende Ausführungen, die vor allem für informative Textsorten besonders charakteristisch sind (Nachricht, Bericht, Lexikonartikel); wir finden sie auch in instruktiven Texten (Gebrauchsanweisung). (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011)
Übernahme aus KoText: Indikatoren argumentativ	(Thesen, Behauptungen, Aussagen): Begründende Ausführungen zu einer Behauptung und den Argumenten, die diese These stützen. Die argumentative Themenentfaltung ist vor allem für appellative Texte kennzeichnend. Wir finden argumentative Themenentfaltung auch in informativen Texten (z.B. Aufforderungen, Rezensionen). (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011)
Übernahme aus KoText: Ankerbsp. narrativ	Der wilde Esel Berto Es war einmal ein Bauer, der hatte einen Hund und Hasen und eine Katze und er hatte einen Esel. Der Esel war sehr wild und hatte eines Tages einen Eimer umgetreten. Dann kam der Bauer und schimpfte mit dem Esel Berto. Der Esel Berto hat jeden Tag irgendetwas angestellt. Der Bauer war sehr enttäuscht. Nach einer Woche war der Esel Berto wieder ein bisschen ruhiger und der Bauer fand das gut vom Esel Berto und der Bauer konnte den Esel Berto wieder streicheln und der Bauer konnte auch wieder auf dem Esel Berto reiten und die anderen Tiere wollten wieder mit dem Esel Berto spielen. Darüber freute sich der Esel Berto und sprang über den Zaun und spielte mit den anderen Tieren. Sie spielten Wettrennen und Hüpfen. Beim Hüpfen hatte der Esel Berto gewonnen und er freute sich sehr darüber und beim Wettrennen hat die Katze gewonnen und die Katze hüpfte so hoch sie konnte. Der Hase hat beim Springen gewonnen. Darüber freute er sich und das war die Geschichte vom wilden Esel Berto. Jetzt ist er ein ruhiger Esel. (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011; Herv. im Orig.)
Übernahme aus KoText: Ankerbsp. explikativ	Katzen im Mittelalter Im Mittelalter waren die Katzen nicht so wertvoll wie heute. Sie wurden von Türmen gestürzt, verbrannt oder sogar lebendig begraben. Viele Katzen flüchteten von den Burgen. Sie gingen zu den Bauern. Die Bauern behielten die Katzen, bis sie starben. Und das Ganze nur, weil die Ägypter die Katzen so verehrt hatten. Aber das war doch kein Grund, sie zu töten, oder? Heute darf so etwas nicht mehr vorkommen. Denn heute gibt es Radio oder Fernsehen. Heute gibt es so

	etwas zum Glück nicht mehr. Wer heute noch so etwas macht, kommt ins Gefängnis. (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011; Herv. im Orig.)
Übernahme aus KoText: Ankerbsp. deskriptiv	Das Pferd Das Pferd hat lange Haare am Hals und eine Mähne. Das Pferd hat auch normale Zähne. Er isst gerne Äpfel, Gras und Heu und trinkt Wasser. Er hat auch normale Ohren. Die Pferde leben in der Freiheit und im Stall, es gibt Pferde, die bei Rennen mitmachen. Pferde sind auch lieb, aber wenn man sie ärgert, schlagen sie mit den Hinterhufen. Pferde kann man streicheln und auf ihnen reiten. Pferde haben normale Augen. Die Pferde müssen gestriegelt werden, weil sie verlieren viel Fell. Pferde wurden früher gejagt, aber jetzt mögen Menschen die Pferde. (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011; Herv. im Orig.)
Übernahme aus KoText: Ankerbsp. argumentativ	Katzen im Mittelalter Im Mittelalter waren die Katzen nicht so wertvoll wie heute. Sie wurden von Türmen gestürzt, verbrannt oder sogar lebendig begraben. Viele Katzen flüchteten von den Burgen. Sie gingen zu den Bauern. Die Bauern behielten die Katzen, bis sie starben. Und das Ganze nur, weil die Ägypter die Katzen so verehrt hatten. Aber das war doch kein Grund, sie zu töten, oder? Heute darf so etwas nicht mehr vorkommen. Denn heute gibt es Radio oder Fernsehen. Heute gibt es so etwas zum Glück nicht mehr. Wer heute noch so etwas macht, kommt ins Gefängnis. (Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011; Herv. im Orig.)

5. Inhalt

Item	5.1 Bezug des Textes zum Anfangswort
Grundidee	Mit diesem Item wird erhoben, wie im Verlauf des Schreibens das Anfangswort aufgegriffen oder nicht aufgegriffen wird. Dabei erfolgt eine Einteilung in eine der zwei Grundfiguren des Bezugs des Textes zum Anfangswort, das als Thema betrachtet wird: Entfernung oder Erhalt. Bei der Entfernung wird sich im Schreibprozess mehr und mehr vom Anfangswort entfernt. Das Thema kann aufgegriffen, aber zunehmend verändert, umgewandelt und schließlich verlassen werden. Beim Erhalt wird sich im Schreibprozess nahezu permanent auf das Thema bezogen. Es kann entfaltet und ausgebreitet werden.
Angabe	Angabe des Bezugs des Textes zum Anfangswort in Entfernung oder Erhalt. Anmerkungen zu Auffälligkeiten z. B. über Zusammenhänge mit den eingebrachten Wissensbereichen (s. u.) sind möglich. Beispiel: Der Text entfernt sich zunehmend vom Anfangsthema.
Ankerbsp. Entfernung	[Finger] Die Finger sind ein wichtiger Bestandteil des Menschen. Man braucht sie für viele verschiedene Tätigkeiten in einem

	<p>normalen Menschenleben. Zum Beispiel um etwas zu greifen, oder aber es loszulassen. Man braucht sie, wie ich jetzt zum Schreiben oder generell um einen Gegenstand präzise zu bewegen. Klar kann man mit ihnen auch größeres bewerkstelligen, aber das kann man auch mit anderen Körperteilen. In der Schule benutze ich die Finger sehr oft, weil ich ja schreiben muss. Ich werde dazu gezwungen! Jetzt tun mir die Finger weh vom Schreiben und ich male jetzt Kringel. <i>○○○○</i> Der neue Klassenraum ist eigentlich voll in Ordnung. Wir haben Notenlinien an der Tafel und einen alten Fernseher. Dazu haben wir sogar noch ein Klavier. Ich habe allerdings wenig Lust hier zu saugen, doch ich glaube ich muss dieses Schuljahr nicht mehr Ordnungsdienst machen. <i>○○○○</i> Wie können all immer so viel zu einem Thema schreiben? Mir fällt zum dritten Thema jetzt schon nichts mehr ein! <i>○○○○</i> Letztes mal habe ich nicht so viel schreiben können, wie ich es dieses mal tue. Ein Fortschritt. Oder doch ein Rückschritt in Richtung Belanglosigkeit. Wahrscheinlich... <i>○○○○</i> Jetzt ist es 8:14 Uhr. Wir haben erst 6 min. geschrieben! (A-27, 2. AS)</p>
Ankerbsp. Erhalt	<p>[Regenschirm] Es schützt mich wenn es regnet und es ist wie ein Dach über meinem Kopf. w Es gibt ihn in verschiedenen Farben und w manchmal bzw. oft vergisst man ihn irgendwo. Viele Firmen oder Geschäfte benutzen ihn auch um Werbung zu machen d.h. sie machen ihr Logo oder Zeichen drauf. Es gibt ihn in verschiedenen Ausführungen, viele haben einen Knirps, die sind sehr handlich und klein, gehen aber auch sehr schnell kaputt. Sehr peinlich ist wenn man mit dem Regenschirm geht und er auf einmal umklappt, weil es windig ist, bei größeren, stabileren Regenschirmen g passiert das meistens nicht. <i>○○○○○○○○○○</i></p>

	<p>~~~~~ Man kann ihn fast überall kaufen momentan glaube ich glaube ein hochwertiger ist schon besser, aber meistens ist man zu geizig dafür so viel Geld auszugeben und greift doch zu den günstigen Varianten. Viele haben auch viel zu viele Regenschirme zu Hause, aber sie sind eben auch viel nützlich, als wenn z.B. eine Regenjacke. Denn bei der Regenjacke wird man trotzdem vor allem an den Beinen sehr nass, dies passiert beim Regenschirm zwar auch, aber nicht so extrem extrem. Mein Lieblingsschirm ist blau und weiß. Sehr schön finde ich aber auch die durchsichtigen. Denn dort kann man den Regen gut beobachten und ich liebe es Regen zu hören oder zu sehen.</p> <p>(B-14, 1. AS)</p>
--	--

Item	5.2 Referenzwissen
Grundidee	Mit diesem Item wird erhoben, ob das einbrachte Wissen aus dem Referenzbereich des Alltags stammt oder ob es sich um systematisiertes Wissen bspw. aus dem Kontext Schule handelt.
Angabe	Angabe über Ja/Nein sowie Anmerkungen zu Auffälligkeiten wie bspw. der Häufigkeit im Text. Beispiel: Die Schülerin nutzt hauptsächlich Alltagswissen. Im Text finden sich bis auf eine Ausnahme aus dem Bereich des systematisierten Wissens nur Alltagsreferenzen. Beispiel: Der Schüler nutzt hauptsächlich systematisiertes Wissen. Im Text findet sich im Vergleich nur wenig Alltagswissen. Das systematisierte Wissen scheint aus dem Unterrichtsfach Biologie zu stammen.
Ankerbsp. Alltagswissen	[Regenschirm] Es schützt mich wenn es regnet und es ist wie ein Dach über meinem Kopf. (B-14, 1. AS)
Ankerbsp. syst. Wissen	~~~~~ Photosynthese wandeln Kohlenstoffdioxid unter Lichteinwirkung zu Wasser (B-16, 1. AS)

Item	5.3 Selbstverhältnis
Grundidee	Mit diesem Item wird die erkennbare Nähe oder Distanz zum Schreiber bzw. zur Schreiberin im Schreibprodukt erhoben.
Angabe	Die Angabe erfolgt als individuelle Beschreibung, ggf. unter Angabe von Textauszügen. Beispiel: Der Text wirkt durch die Ich-Perspektive und das Beschreiben von eigenen Emotionen sehr selbstnah.

	Beispiel: Der Text wirkt eher selbstdistanziert, weil auf einer objektiven Ebene auf die Sache der „Gruppe“ geblickt wird. Der Schreiber erscheint nur indirekt mit seinen potenziellen Erfahrungen, die er nicht klar als eigene Erfahrungen rahmt.
Ankerbsp. Selbstnähe	Mein Lieblingsschirm ist blau und weiß. Sehr schön finde ich aber auch die durchsichtigen. Denn dort kann man den Regen gut beobachten und ich liebe es Regen zu hören oder zu sehen. (B-14 1. AS)
Ankerbsp. Selbstdistanz	Gruppe: Tem Team Zusammenhalt Teamwork Arbeiten Gruppennoten Freunde Partner Deutsch Mannschaft zusammen Schule Menschen Kinder Spielen Gru – Zwang Gruppenzwang stärker Vereinigung Anpfassen Hilfe Familie Koll nicht alleine Vertrauen Toleranz Freundschaft Streit Meinungen Ausgeschlossen Integration In einer Gruppe ist das wichtigste das man sich auf einander eistellteinstellt aber auch seine eigene Meinung einbringt. Eine Gruppe kann aus wenigen aber auch ganz vielen Menschen bestehen es gibt aber auch Menschen die nicht gerne in einer Gruppe arbeiten oder leben; der Meistens gibt es irgendeinen Punkt/ eine Interesse die die Menschen teilen oder sie durch irgendeinen Grund zusammengeführt wurden. Wenn man M die richtigen Menschen in seiner Gruppe hat kann es sehr viel Spaß machen in ihr zu Arbeiten, zu leben oder einfach Zeit zu verbringen, (B-15, 1. AS)

Item	5.4 Prozess-/ Metaebene
Grundidee	Mit diesem Item wird der im Produkt ausformulierte Blick auf sich selbst beim Denken und Schreiben bzw. das Denken auf Prozessebene erhoben.
Angabe	Angabe mit Ja/Nein sowie individuelle Beschreibung der Metaebene, ggf. unter Angabe von Textauszügen. Beispiel: Im Text finden sich mehrere Sprünge auf eine Prozess- bzw. Metaebene, auf der der Schüler seine Planungsschritte offenlegt. Das wird deutlich, indem er schreibend über den Ursprung seiner Ideen nachdenkt. Beispiel: Ein Großteil des Textes besteht aus Gedanken über die Situation. Auf einer Prozess- bzw. Metaebene blickt der Schüler auf sich selbst als Schreibender der Methode der écriture automatique.
Ankerbsp. Metaebene	Während des Schreibens ist in meinem Kopf immer wieder ein Bild von einem – oder zwei – Rodesian Ridgebag vorbeigezogen, keine Ahnung warum, ich kenne sie zwei, aber eigentlich mag ich die, die ich kenn nicht sooo gerne, also kein Plan, warum mir die eingefallen sind. (B-18, 1. AS)

6. Gesamteindruck und Besonderheiten

Item	6.1 Sonstiges
Grundidee	Mithilfe dieses Items können weitere Auffälligkeiten, die sich nicht den Grundgrößen zuordnen lassen (s. o.), erfasst und beschrieben werden.
Angabe	Die Angabe erfolgt als individuelle Beschreibung unter Einbezug von individuell geeigneten Indikatoren und Textauszügen. Beispiel: Die Schreiberin hat ihr Blatt nach dem Schreiben gefaltet, indem sie etwa 2 cm große Falze gemacht und es immer weiter eingerollt hat, sodass zum Schluss ein schmaler, gefalteter Text abgegeben wurde.

Item	6.2 Wirkung
Grundidee	An dieser Stelle können zusätzliche und über die anderen Items begründete zusammenfassende Leseindrücke als Wirkungen formuliert werden.
Angabe	Die Angabe erfolgt als individuelle Beschreibung unter Einbezug von individuell geeigneten Indikatoren und Textauszügen. Beispiel: Die Schreiberin operiert auffallend oft mit Elementen des Mündlichen wie elliptischen Formulierungen und nicht als solche gekennzeichneten Ausrufen wie „Oh nein!“. Beispiel: Das Geschriebene wirkt durch die erkennbaren schnellen Gedankenwechsel und das Springen auf eine Metaebene sehr prozessorientiert. Beispiel: Das Produkt erscheint durch die vielen Korrekturen und die sich an Lesende richtende Einleitung adressat*innenorientiert.

Material Janne

A27 1.AS

Regen

Regen ist kacke. *~~~~~*
 Immer dieses schlechte Wetter. Es ist doch schon
 Ende April. Im letzten Jahr war um diese
 Zeit schon fast Sommer. *~~~~~* Diese
 Kringel sind irgendwie komisch und ich bin
 zu Dumm, o fuck Rechtschreibfehler, um sie richtig zu
 machen. Diese Aufgabe ist ziemlich Öde. Ich versteh
 den Sinn nicht so ganz. Und ich bin so müde, ich
 habe gerade gar nichts im Kopf. Oh, Mist das ist
 der kaputte Füller! Ich muss mich sehr
 konzentrieren um jedes Wort überhaupt richtig
 aufzuschreiben *~~~~~*
~~~~~ Mir fällt nix mehr ein.
~~~~~ Oh, Mann. Ich habe heute so
 was von keinen Bock auf Schule. Die Fächer die
 wir heute haben sind so langweilig *///* Muss
 man dieses Zeichen jetzt so lange malen wie
 man überlegt, oder reicht es, ein paar mal zu
 machen und dann zu überlegen. Mist, meine
 Federmappe ist runtergefallen! Aber immerhin
 habe ich einen neuen Stift. Die Frage ist:
 Müsste ich nicht einfach nur über den Regen
 schreiben? Keine Ahnung, aber da fällt mir
 nix mehr ein. *///* Ich

A27 2.AS

Kopf Uhr **Finger** Aufgabe Text

Die Finger sind ein ~~wi~~ beziehungsweise mehrere
 wichtige Körperteile des Menschen. Man braucht
 sie für viele verschiedene Tätigkeiten in einem
 normalen Menschenleben. Zum Beispiel um
 etwas zu greifen, oder aber es loszulassen.
 Man braucht sie, wie ich jetzt zum
 Schreiben oder generell um einen Gegen-
 stand präzise zu bewegen. Klar kann man
 mit ihnen auch größeres bewerkstelligen, aber
 das kann man auch mit anderen Körperteilen.
 In der Schule benutze ich die Finger
 sehr oft, weil ich ja schreiben muss.
 Ich werde dazu gezwungen! Jetzt tuen mir
 die Finger weh vom Schreiben und ich
 male jetzt Kringel. *///* Der neue

Klassenraum ist eigentlich voll in Ordnung.
Wir haben Notenlinien an der Tafel und
einen alten Fernseher. Dazu haben wir
sogar noch ein Klavier. Ich habe allerdings
wenig Lust hier zu saugen, doch ich glaube
ich muss dieses Schuljahr nicht mehr
Ordnungsdienst machen. // Wie können
all immer so viel zu einem Thema
schreiben? Mir fällt zum dritten
Thema jetzt schon nichts mehr ein!
//// Letztes mal habe ich nicht so
viel schreiben können, wie ich es
dieses mal tue. Ein Fortschritt.
Oder doch ein Rückschritt in Richtung
Belanglosigkeit. Wahrscheinlich... //// Jetzt ist
es 8:14 Uhr. Wir haben erst 6 min. geschrieben!

A27 3.AS

Carl, Problemkind, MPG, Günther Jauch, Fünf

☞ Carl. Eine Unikat für sich. Er hat immer genau
nach der eigentlichen Bedeutung seines Namens
gehandelt. Früher, auf der Grundschule war er
noch ein „halbwegs“ vernünftiges Kind. Klar, er war
schon in der „dummen“ C-Klasse, aber das sagt
ja nicht zwingend etwas über seinen Charakter aus.
Er hat nur ein paar leichte Schwierigkeiten ge-
macht. Zum Beispiel habe ich genau gesehen,
wie er Jesper, den Hässlichen, fetten
Oberidioten aus seiner Klasse ein Bein gestellt
hat, sodass er mit dem Kopf auf die
0,3m hohe Steinabspernung von dem^f
Nestschaukel gehknallt ist. Leider hab das
nur ich und Jesper, dem keiner glaubte, gesehen,
und damals kannte ich ihn noch nicht, sonst
hätte ich ihn sicher verpetzt. Später kamen wir
dann ins Gymnasium, in der Streberklasse. Jeder
wusste, das Karl mit einem Zeugnisdurchschnitt
von 2,5 „viel“ zu dumm war für die
Lateinklasse. Er hatte ~~hatte~~ es sich von Anfang
an zum Ziel gesetzt mir mein Schulleben,
so schwer wie möglich zu machen. Er freundete
sich mit dem schlimmsten aller Streber, der
aber nicht unbedingt der hellste Stern im
Universum war, an. Gemeinsam ging es dann
voll auf Kollision. Später gab es dann eine
Streitdiskussion und die beiden wären
fast von der Schule geflogen. Mir machte

das alles wenig, bis garnichts aus. Ich ~~daechte~~^{dachte}
immer es ist was unpersönliches, die beiden brauchten
nur ein verbales Ventil.

A-27

Einzelinterview

Interviewerin: Sarah Reith

Datum des Interviews: 05.05.2017

Transkription: Julia Kopp

Datum der Transkription: 17.09.2017

Überarbeitung: Mariele Thüne 2020

I: Und jetzt werden wir aufgenommen. (..) So ähm, als Erstes würde ich dich gerne fragen
wollen, wie ist es dir denn während des automatischen Schreibens ergangen? #00:00:10-0#

A-27: (.) Also was ich gedacht habe, oder wie? Oder wie ich das fand, oder was? #00:00:13-8#

5

I: Du darfst sprechen, worüber du möchtest. #00:00:18-0#

A-27: Ok. Ja, also ich habe beim ersten Mal vor (.) zwei Wochen, vor eineinhalb Wochen. Da
war es eher so, dass ich nicht so wirklich wusste, worüber ich schreiben soll, was ich schreiben
soll. Hab nur geschrieben, dass ich das irgendwie komisch fand und dass ich nicht wusste, ob
ich jetzt diese Kringel machen soll oder nicht oder wie. Wusste nicht so genau. Und letztes Mal
wusste ich schon gar nicht mehr, worüber ich geschrieben habe, weiß ich nicht mehr. Und die-
ses Mal habe ich mich wirklich nur auf ein Thema konzentriert und dann darüber geschrieben.
Und es sind auch wirklich nur Gedanken dann DAZU gekommen. Also konnte ich mich viel
besser konzentrieren (.) Ja (.), es war ein bisschen merkwürdig, weil man halt null Vorgaben
hatte und einfach schreiben sollte irgendwie, was einem in den Sinn kam. Ohne irgendwie Be-
grenzungen, ohne irgendwas. #00:00:59-8#

10

15

I: Ist das für dich anders als sonst? #00:01:03-6#

20

A-27: Habe ich noch nie gemacht vorher. (.) Also ich bin jetzt nicht so jemand, der in seiner
Freizeit irgendwie irgendwas schreibt so und, ja. #00:01:13-3#

25

I: (..) Ähm ja, ihr habt danach auch über das automatische Schreiben gesprochen mit deinen
Mitschülern und Mitschülerinnen. Was hast du denn für dich aus den Gesprächen mitgenom-
men? #00:01:26-5#

30

A-27: Ja, dass es den anderen ähnlich ergangen wie mir, dass es nur teilweise eher andersrum,
dass die immer erst was voll Kreatives geschrieben haben und dann nicht mehr wussten, was
sie schreiben sollten. (.) Und dass es auch den anderen teilweise so ergangen ist, dass sie sich
irgendwie/ also es war ja, glaub ich, zehn Minuten Schreiben und es hat sich viel, viel kürzer
angefühlt. #00:01:46-2#

I: Kürzer? #00:01:46-5#

35

- A-27: Sehr viel kürzer. Also/ #00:01:47-2#
- I: Wie hat sich das für dich angefühlt? #00:01:50-2#
- 40 A-27: Fünf Minuten allerhöchstens. #00:01:51-7#
- I: Jedes Mal? #00:01:53-7#
- A-27: Ja. Also beim ersten Mal nicht. Beim ersten Mal hat es sich lange angefühlt. Aber beim
45 zweiten Mal schon (.) habe ich mir wirklich gedacht, so jetzt habe ich vielleicht noch vier Mi-
nuten oder so und dann kam das direkt das mit der Klangschale. #00:02:03-1#
- I: Hm. Was/ #00:02:03-9#
- 50 A-27: Und/ (.) Und dieses Mal war es auch wieder so, ich hätte noch zwei Seiten weiter zu den
Gedanken, die ich vortrage, schreiben können. #00:02:14-9#
- I: Ok. Das heißt, für dich war die Klangschale eher, hm, jetzt muss ich aufhören. #00:02:18-3#
- 55 A-27: Ja, genau. Am Ende schon, ja. #00:02:20-6#
- I: Und was glaubst du, woran das lag, dass dir das so kurz vorkam und dass du weiterschreiben
wolltest? #00:02:25-8#
- 60 A-27: Weil ich mich sehr, sehr konzentriert habe und deswegen nicht an die Zeit gedacht habe
und quasi davon abgelenkt war. #00:02:27-8#
- I: Hm (..) Und am Anfang, wie bist du da ins Schreiben gekommen? #00:02:35-7#
- 65 A-27: Ich habe einfach das Wort hingeschrieben und habe angefangen, was mir dazu eingefal-
len ist, und habe halt immer versucht, nicht zu schnell zu denken, damit ich überhaupt mit dem
Schreiben hinterherkomme. #00:02:49-9#
- I: Du hast jetzt vorhin gesagt, gerade beim ersten Mal hast du quasi auch geschrieben, dass du
70 gerade drüber nachdenkst, was du hier schreiben sollst? Habe ich das richtig verstanden?
#00:02:56-9#
- A-27: Genau, das habe ich/ Also erst habe ich/ ich hatte das Thema Regen oder so und da habe
ich dann, sind mir zwei Sätze zu eingefallen und das war es dann. #00:03:04-3#
- 75 I: Du hast vorhin dann gesagt, bei den anderen Aufgaben war das anders, vor allem beim dritten
Mal warst du eher im Thema. #00:03:10-3#
- A-27: Ja, weil ich/ #00:03:10-6#
- 80 I: Hattest du die Gedanken dann nicht? Die anderen? #00:03:12-4#
- A-27: Nee, eigentlich echt gar nicht. Also wir hatten schon vorher in der Tischgruppe darüber
gesprochen, über eine Person war das, und über die Person habe ich dann halt auch geschrieben
85 und hab mich wirklich/ ich habe wirklich an nichts anderes gedacht. Halt zwischendurch mal

ganz, ganz kurz, so wie lange habe ich noch so, solche Gedanken. Aber nicht wirklich.
#00:03:31-7#

90 I: Hm (...). Und hast du dich da dann anders gefühlt als beim ersten Mal? #00:03:34-9#

A-27: Ja, ehr/ ganz anders. #00:03:36-1#

I: Wie denn? #00:03:36-3#

95 A-27: Viel fokussierter und es hat sich viel mehr so angefühlt, als würde ich wirklich was schreiben als würde ich nur dumm dasitzen und Kringel malen und irgendwie überlegen, was könnte ich denn jetzt noch schreiben, dass es so rüberkommt, als würde ich überhaupt was überlegen. Weil ich habe halt wirklich gar nichts im Kopf gehabt, weil ich müde war und so.
#00:03:54-9#

100 I: Ja. Und das automatische Schreiben, wenn du es jetzt so generell, ähm, sehen würdest, wie gefällt dir das? #00:04:05-4#

105 A-27: Also es ist schon lustig, wenn man es so mal macht. Ich würde das jetzt zum Beispiel für den Schulunterricht fände ich das jetzt nicht SO wirksam, weil das kommt dann wirklich sehr auf die Kreativität eines Schülers an und das ist ja individuell und das kann man nicht wirklich lernen. Also nur in gewissen Teilen (...). Aber sonst fände ich das eigentlich eine gute Idee. Wenn man mal so SEHEN will, worüber man selbst so denkt und was man überhaupt, weil normalerweise denkt man halt immer nur, und das geht ganz automatisch. #00:04:38-8#

110 I: Was geht automatisch? #00:04:39-9#

A-27: Das Denken. Dass man halt einfach über irgendwas denkt, was gerade im Kopf vorgeht, was man sieht und dass man das wirklich mal so aufschreibt, ist ganz interessant. #00:04:49-2#

115 I: Hm. Und was verändert sich dann, wenn man das aufschreibt, was man denkt? #00:04:52-2#

120 A-27: Naja, das bewusster. Weil vieles, was man denkt, ist ja auch im Unterbewusstsein nur. Wenn ich jetzt zum Beispiel die Tür sehe, denke ich nicht so richtig, das ist eine Tür, sondern/ aber wenn ich das dann sehen würde, wenn ich das automatische Schreiben dabei mache, dann würde ich das hinschreiben und das ist halt bewusst dann. #00:05:08-7#

I: Ah, verstehe (...) Ok ähm, das Gespräch dann, was ihr im Anschluss hattet, wie war das denn für dich? #00:05:20-0#

125 A-27: Also ich habe (...) teilweise daraus nicht SO viel mitgenommen, weil (...) vieles, was die anderen gesagt haben und so, für mich nicht neu war, weil das auch meine Gedanken waren. (...) Ich muss jetzt überlegen. (...) Also (...) und wir haben uns beim ersten und beim dritten Mal haben wir uns jeweils die Texte auch vorgelesen. Beim zweiten Mal, also jetzt am Dienstag haben wir das nicht gemacht. Ich weiß nicht, warum (...). Und das war, also die anderen haben das auch ähnlich gemacht. Also die eine, das eine Mädchen an meinem Tisch hat, glaub ich, jedes Mal über irgendwie ein Thema geschrieben, aber so wie die das geschrieben hat, so wäre mir das nie in den Kopf gekommen. Also, so würde ich GAR NICHT denken. Das ist quasi, die hat das so aufgeschrieben wie das so quasi ein Eintrag im Brockhaus wäre. Und so ganz, ganz, ganz detailliert und kurz zusammengefasst. Der Text war auch immer nicht so lang. Und ich

135

habe einfach immer irgendwie drauflos geschrieben. Hab da gar nicht drauf geachtet.
#00:06:30-6#

140 I: Was glaubst du, warum sind da so unterschiedliche Texte entstanden? #00:06:33-9#

A-27: Naja, weil die Leute anders denken und vielleicht auch manche Leute sich extra bemühen, das dann gut zu machen. Was natürlich theoretisch nicht so ganz richtig der Aufgabe entspricht. #00:06:45-2#

145 I: Hm, was war denn die Aufgabe? #00:06:49-3#

A-27: Naja, einfach zu schreiben. Ohne irgendwelche Begrenzungen. #00:06:52-8#

150 I: Ja. #00:06:52-8#

A-27: Ohne irgendwie also einfach, ja, nicht aufhören, bis man keinen Gedanken mehr hat.
#00:06:58-6#

155 I: Ja. In der Gruppe, du hast vorhin schon gesagt, beim ersten und dritten Mal habt ihr eure Texte benutzt. Hat dann jeder vorgelesen oder wie habt ihr das gemacht? #00:07:06-3#

A-27: Also dieses Mal haben halt drei über dasselbe Thema geschrieben, über diese eine Person. Nee, vier sogar. #00:07:11-9#

160 I: Vier? Wie viele wart ihr? #00:07:12-0#

A-27: Fünf. (..) Und dann haben wir das alles vorgelesen und der fünfte Text auch vorgelesen. Nee, ich glaube, die eine, die über diese Person geschrieben hat, hat nicht vorgelesen.
#00:07:26-0#

165 I: Und wie habt ihr das so ausgemacht, wer vorliest und wer nicht vorliest? #00:07:29-1#

A-27: Es kam halt immer drauf an, wer vorlesen wollte. #00:07:35-6#

170 I: Ah ja ok. Ähm, wie war das für dich, dann von den Texten der anderen zu hören? Also du hast/ #00:07:38-5#

175 A-27: Es war schon interessant, was den anderen durch den Kopf geht und was auch zu demselben Thema, das ich auch hatte, was den anderen da so eingefallen ist. Und zwei Texte waren halt meinem sehr, sehr, sehr ähnlich. Von der Struktur her und von dem Inhalt auch so ein bisschen. Und die anderen beiden Texte hatten halt gar nichts damit, ganz und gar nichts damit zu tun. Auch wenn es einmal sogar dasselbe Thema war. #00:08:08-8#

180 I: Und, ähm, wie war so die Stimmung in der Gruppe? Wie hast du das so empfunden? #00:08:16-9#

A-27: Eigentlich total gut. Es hat, glaub ich, allen Spaß gemacht. #00:08:22-7#

185 I: (...) Ok. ich habe jetzt so ein bisschen, ähm, ich sag mal kurz, was ich jetzt so verstanden habe von dem, was du erzählt hast. Du warst sehr konzentriert und fokussiert im Schreiben. Im

Prinzip jedes Mal, es war aber unterschiedlich, wann du geschrieben hast irgendwie. Der erste Text zum Beispiel war eher darüber, was mache ich hier gerade? Ich komme nicht ins Schreiben oder sowas. #00:08:49-1#

190 A-27: Ja und da hatte ich drei, vier Mal oder fünf Mal Kringel. Beim letzten Mal nur noch einmal und dieses Mal hatte ich gar keinen einzigen Kringel. #00:08:53-1#

I: Ah. Was bedeutet das für dich? #00:08:55-6#

195 A-27: Dass ich halt einfach, mir sehr viele Sachen zu dem einen Thema eingefallen sind. #00:08:58-8#

I: Ja. #00:09:00-1#

200 A-27: Also ich hatte beim ersten Mal ein ganz schlecht gewähltes Thema. #00:09:02-3#

I: Hm. Wolltest du beim Thema dann bleiben? #00:09:04-0#

205 A-27: Nee, ich bin dann auch, hab dann gewechselt. Weil mir ist dann nichts was Neues eingefallen oder so, sondern hab wirklich das geschrieben, was ich im Kopf hatte und nicht über einen neuen Gedanken, der mir dann so eingefallen ist. Beim zweiten Mal, ich weiß wirklich nicht mehr, was ich geschrieben habe. #00:09:18-5#

I: Also ich habe die Texte auch hier, wenn du nachgucken möchtest, ne? #00:09:21-2#

210 A-27: Ja (zögerlich), das wäre, glaub ich, ganz gut. #00:09:25-9#

I: (...) Sag mir nochmal kurz dein Kürzel. #00:09:38-3#

215 A-27: A-27. #00:09:46-6#

I: So, das hier (.) sind die (.) fünf Wörter und das ist der Text. #00:09:47-5#

220 A-27: AH JA, genau, genau, genau, jetzt weiß ich wieder. Ich habe halt über die Finger an sich geschrieben und habe dann halt auch so ein bisschen das gemacht wie welche aus meiner Gruppe so quasi. Erst Definition und was man, wofür ich das so benutze und ob das wichtig ist oder nicht. Und dann habe ich über den Klassenraum geschrieben (..) ja und dann habe ich aber irgendwann auch geschrieben, dass es halt ein Fortschritt ist, dass mir dieses Mal mehr einfällt, und am Ende habe ich auch geschrieben, dass jetzt irgendwie sechs Minuten rum sind, aber
225 dann war es halt zu Ende schon. #00:10:16-8#

I: ACHSO. Du hast quasi hier, dass hatte nichts mit der tatsächlichen Uhrzeit zu tun. #00:10:23-8#

230 A-27: Nee, das war mein persönliches, was ich gedacht habe. #00:10:28-2#

I: Ah, ok. Ähm genau. Du hattest jetzt über die Gruppe gesagt, es war insgesamt eine gute Stimmung. #00:10:39-1#

235 A-27: Ja. #00:10:39-1#

I: Ihr hattet Spaß am Schreiben und auch im Gespräch? #00:10:40-6#

240 A-27: Ja. Also ich habe das Gefühl, dass die anderen das alle nicht SO ernst genommen haben. Wobei nein, das stimmt gar nicht. Es haben wirklich alle irgendwie ihre Gedanken aufgeschrieben, wie schwachsinnige das auch sein soll. Ja. #00:10:54-0#

I: Und wer hat was nicht ernst genommen? #00:10:58-3#

245 A-27: Weiß ich nicht so richtig. Das kann ich ja nicht sagen, weil ich ja nicht weiß, ob die das so denken. #00:11:02-3#

I: Achso, ok. #00:11:04-8#

250 A-27: Also mir kamen manche Sachen KOMISCH vor, aber das war wahrscheinlich nur so, weil es ANDERS ist. Und wenn man sich da wirklich reindenken würde, so könnte ich theoretisch auch denken. Also (..) ist halt, eher anders. #00:11:17-9#

255 I: Ja. Wie hast du denn das automatische Schreiben im Vergleich zu anderen Aufgaben empfunden, die ihr sonst so in der Schule habt? Du hast eben gesagt, das ist ganz neu für dich gewesen? #00:11:29-8#

260 A-27: Es ist ganz neu. Es ist halt komplett ohne Vorgabe. Nur die Vorgabe von der Zeit und man kann es halt mit so Matheaufgaben und sowas kann man das ja nicht vergleichen, weil das ja ein komplett anderes Thema ist. Aber ich habe mich halt echt nicht gelangweilt. (.) Und wenn ich sonst im Deutschunterricht zu irgendeinem Thema einen Aufsatz schreibe, was ich seit der Grundschule eigentlich nie wieder gemacht habe, das haben wir nie als Thema gehabt (..) und das war aber auch ähnlich. Nur dass ich halt generell eine Vorgabe hatte. Was ich halt jetzt hier gar nicht habe. Das ist halt auch alles viel sinnvoller, geordneter und ich habe mir ÜBERLEGT, was ich geschrieben habe. #00:12:12-8#

265 I: Hm (...) Alles klar. Dann die Gespräche, haben die sich über die drei Male hinweg verändert? #00:12:22-7#

270 A-27: Ja, sehr. Weil wir haben das natürlich, es war halt dann irgendwann viel routinierter und wir wussten schon, was man auf die Fragen sagen muss. Und am Anfang haben wir uns erst sehr gefragt, hä, was soll das, was soll man da jetzt drauf antworten. (.) Und dann haben wir uns noch diese Hilfkärtchen genommen und dann war das irgendwie ganz klar eigentlich. (.) Nee, ich glaube die Hilfkärtchen haben wir uns nur beim zweiten Mal dann, erst Dienstag. 275 Aber (.) das hat sich sehr, sehr verändert. #00:12:50-7#

I: Und wie? #00:12:52-0#

280 A-27: Also beim ersten Mal und beim zweiten Mal war es ähnlich, war es, jeder so ganz anders. Und diesmal hatten wir halt, ja, wie gesagt, es war lustig, über dasselbe Thema geschrieben und haben uns dann auch darüber teilweise dann unterhalten noch in diesem Gespräch, bezogen auf unsere Texte. Und, ja wir haben uns ja über etwas lustig gemacht und es war dann ganz, ganz anders. Aber das lag, glaub ich, auch eher an dem Thema halt. #00:13:17-6#

285 I: Wie habt ihr euch denn auf dieses Thema geeinigt? Also vier von den fünf/ #00:13:21-6#

290 A-27: Wir haben halt vorher drüber geschrieben schon und das ist eine Person aus meiner alten Klasse, die auch noch zwei andere aus meiner Gruppe kennen und über diese Person haben wir uns halt lustig gemacht. Und drei haben darüber geschrieben, haben sich quasi über die Person einfach so geschrieben und die vierte Person hat darüber geschrieben, dass sie diese Person NICHT kennt (..) Ja. #00:13:42-9#

I: Aber habt ihr DAS abgestimmt oder habt ihr einfach/? #00:13:42-7#

295 A-27: Nee, gar nicht. #00:13:45-6#

I: Also ihr habt jetzt nicht gesagt, hier komm, wir schreiben alle über den/ #00:13:49-3#

300 A-27: Nein. #00:13:49-3#

I: Sondern das war einfach das Tischgespräch quasi vorher? #00:13:50-9#

305 A-27: Das war einfach das Ti/ Vorher und das war dann eins von den fünf Wörtern und die haben das dann auch alle genommen. #00:13:56-7#

I: Ok. War das dann anders? Also du hast eben gesagt, das war anders. War das anders, weil ihr ein Thema hattet? #00:14:03-7#

310 A-27: Ja, weil wir uns halt darüber austauschen konnten und weil das halt auch echt ähnlich war, was wir geschrieben hatten. Also nicht vom Inhalt so unbedingt, aber von dem, wie der Text aufbaut, worum es geht. #00:14:12-3#

I: Wie war der denn dann aufgebaut? #00:14:15-8#

315 A-27: Naja, dass man halt so ein bisschen über die Person geschrieben hat, wer das ist und (..) was man mit der zu tun hatte und noch ein paar Situationen so erzählt quasi. Aber jeweils andere, von anderen Situationen. #00:14:30-1#

320 I: Hm (..) Ok. Die Kärtchen, warum habt ihr die nur das zweite Mal geholt? #00:14:37-6#

A-27: Ja, beim ersten Mal haben wir gedacht, das brauchen wir irgendwie nicht. Beim zweiten Mal haben wir gedacht, das machen wir diesmal doch, dann wird das vielleicht etwas, etwas, etwas, etwas größer und etwas besser dieses Gespräch. #00:14:47-5#

325 I: Und wurde es das? #00:14:50-6#

A-27: Nö, eigentlich nicht. Also wir haben uns dadurch insgesamt haben wir diese Fragen besser verstanden, glaub ich (..) Aber ich weiß nicht, ob das wirklich BESSER war. #00:15:03-1#

330 I: (...) Was wäre denn für dich ein gutes Gespräch? Wo wir jetzt gerade über besser und schlechter sprechen? Eigentlich gibt es das ja hier nicht, aber/ #00:15:14-5#

335 A-27: Nee, eben. Aber es war halt/ es hat nicht irgendwelche Unklarheiten, die es eigentlich auch nicht wirklich gab. Nachdem wir das das erste Mal gemacht hatten, gab es keine Unklarheiten mehr und diese Unklarheiten hat es halt nicht wie erwartet beseitigt, weil es die aber

auch eigentlich, eigentlich gar nicht mehr gab. Also es war ein bisschen schwachsinnig. Wir hätten diese Kärtchen eigentlich halt nicht gebraucht. #00:15:38-9#

I: Hm. Ihr hättet lieber ohne? #00:15:40-3#

340

A-27: Ja, ich glaube, das macht keinen großen Unterschied, weil das sind ja nur Anregungen zu diesen Fragen, was man darauf sagen könnte. Aber auf diese Anregungen sind wir beim ersten Mal irgendwie auch schon selbst gekommen und insofern hat sich das Gespräch halt eben nicht verändert. #00:15:52-0#

345

I: Ah, verstehe. #00:15:54-0#

A-27: Das meine ich mit besser oder schlechter. #00:15:57-5#

350

I: Ja, ähm. Hat dir das automatische Schreiben Spaß gemacht? #00:16:02-0#

A-27: Ja, glaub schon. #00:16:03-2#

I: Und würdest du das gerne öfter machen? #00:16:04-5#

355

A-27: Also es ist einfach, es wäre eigentlich ganz lustig, dass irgendwie, wenn man das in der ersten, zweiten Stunde irgendwie sowas wie Deutsch hat, so ein anstrengendes Fach, dass man das so machen könnte, und dann könnte man sich viel besser konzentrieren danach. Also. #00:16:16-5#

360

I: Warum könntest du dich dann besser konzentrieren? #00:16:18-5#

A-27: Weiß ich nicht, weil ich einmal sowas gemacht habe, wo ich meine Gedanken loswerden kann und dann/ Also normalerweise wird das halt so gelöst, dass halt dann die Leute in den ersten beiden Stunden unglaublich viel miteinander reden und so. Und würde man quasi die Gedanken schon vorher auf dem Papier los, in einer sinnvollen Aufgabe. #00:16:38-0#

365

I: Was macht denn die Aufgabe sinnvoll? #00:16:40-2#

370

A-27: Naja, dass man schreibt, Schreiben übt generell. Also ich habe jetzt nicht unbedingt auf Rechtschreibung geachtet, aber ich weiß, dass die Leute aus meiner Gruppe da eigentlich schon drauf geachtet haben. #00:16:48-3#

I: Müsste man denn da auf Rechtschreibung achten? #00:16:54-1#

375

A-27: Nee, eigentlich nicht (..) Es wurde ja gesagt in der ersten Stunde, dass wir da halt eigentlich nicht drauf achten müssen. #00:17:01-5#

I: Hm (.) ähm. Würdest auch gern häufiger so darüber sprechen, also, dass ihr quasi so Gespräche über automatisch geschriebene Texte führt? #00:17:12-3#

380

A-27: Ich fand das schon ganz interessant, aber ich weiß es ja nicht. Ich weiß ja nicht, wie es wäre, wenn man es regelmäßig machen würde. #00:17:20-3#

385

I: Hm, aber jetzt so bei den drei Mal? #00:17:23-1#

A-27: Also ich fand das schon ne gute Abwechslung. Das war ja eigentlich schon. #00:17:27-7#

390 I: Ok. Du hast jetzt eben schon gesagt, du könntest dir das auch gut für den Deutschunterricht vorstellen. Du hast jetzt aber eher gesagt, so um seine Gedanken loszuwerden, um sich zu sortieren. Wenn du jetzt wirklich denkst, es ist ne Aufgabe für den Deutschunterricht. Was würdest du denn denken, was man daraus lernen kann? #00:17:44-5#

395 A-27: Kreativität. Oder vielleicht überhaupt mal zu schreiben. Weil wir schreiben ECHT wenig im Deutschunterricht. Also, in der Grundschule hatten wir immer abwechselnd Thema, ähm, Thema Aufsatz, Thema Diktat, Thema irgendwas, abschreiben. Und so habe ich mir das halt davor vorgestellt, dass es beim Gymnasium genauso weitergeht, aber das war dann gar nicht so. Also wir hatten ein, zwei Mal ein Diktat und den Rest halt gar nicht mehr. Nie wieder. (..)
400 Und dadurch verlernt man sowas natürlich auch. Und deswegen ist es eigentlich schon ganz sinnvoll, sowas zu machen. #00:18:16-9#

I: Und, ähm, das Sprechen darüber, was glaubst du, kann man da lernen, wenn man in der Gruppe über die Texte spricht? #00:18:23-1#

405 A-27: Also von Fähigkeiten her glaube ich nicht, dass man da was lernen kann, aber man kann lernen, wie andere Menschen denken und wie, wenn man wenig kreativ ist und das auch weiß, kann man sich da was abgucken von den anderen Leuten, was die so machen. Das kann man dadurch wirklich lernen. #00:18:42-5#

410 I: Hm (..) Ok. Vielen Dank. Was war denn für dich noch besonders wichtig? Was würdest du noch gerne erzählen? #00:18:52-0#

A-27: (..) Eigentlich nichts. #00:19:00-8#

415 I: (.) Gut. Dann bedanke ich mich bei dir für das Interview. #00:19:04-8#

Material Elia

B-16 1. AS

Zitat **Baum** Hass Haus Übermut

Baum

Umwelt wichtig für unseren Planeten Wälder
bieten Lebensraum für Tiere wie Vögel

~~~~~ Photosynthese wandeln

Kohlenstoffdioxid unter Lichteinwirkung zu Wasser  
um ~~ll~~ sind oft in Gedichten vorzufinden

so etwas wie Baum des Lebens, sehr große  
Artenvielfalt & Teile des Ökosystems bieten  
Vögeln ein Zuhause → Nester Spechte →  
Löcher ~~könn~~ können teilweise bis zu  
1000 Jahre alt werden, gefällt

um Papier und Möbel herzustellen, oder  
andere Produkte aus Holz, werden abgeholzt  
in den Tropischen Regenwäldern nimmt dies  
überhand, negative Folgen für den  
Klimawandel, eine sehr ~~wertföle~~  
wertvolle Ressourcenquelle, der Mensch  
ist immer auf Bäume angewiesen,  
dienen auch als Zierpflanze in

Parks, es gibt kaum Gärten ohne Bäume  
prägen das Landschaftsbild in Deutschland  
tiefe lange Wurzeln, oft unerschütterlich,  
spenden Schatten, ein Blitz schlägt in  
einen Baum ein, „Buchen sollst du  
suchen, vor Eichen sollst du Weichen“  
eigentlich ein falscher Satz oder komischer  
Spruch, Buchen können höher wachsen?  
also schlägt dort eher ein Blitz ein

~~~~~ Bücher: Holz wird verarbeitet  
zu Papier, aus Papier werden zum Beispiel
Bücher hergestellt ~~~~~
Bäume schützen vor Regen, die Blätter

B16 2.AS

Politik

Geschichte

Naturwissenschaften

Haus

Uhr

Politik

Politik als Schulfach ist sehr interessant,

man erfährt immer wieder neue Sachen über verschiedene politische Systeme weltweit, interessant ist, dass eine ~~Dem~~ Demokratie nicht immer das beste Mittel sein muss, um ein Land stabil zu halten, es gibt Länder, in denen Diktaturen oder Monarchien gut Funktionieren, politik ~~///~~ eine Demokratie lebt davon, ^{das} sich ~~en-streiten~~ gestritten wird, politischer Prozess, Entscheidungsfindung, politischer Zyklus, bestehend aus Problemwahrnehmung etc. Wahlen, Mitbestimmungsrecht des Volkes, die Bundesregierung ist sehr mächtig und hat viel Einfluss und fällt sehr viele Entscheidungen, das Kabinett besteht aus den verschiedenen Ministern, Verteidigungsministerin ist Ursula von der Leyen, hat aktuell mit mehreren Skandalen in der Bundeswehr zu kämpfen, Politiik ermöglicht es dem Volk mitzubestimmen, das Parlament ist die Politische Bühne und ~~beschäftigt~~ hier werden die verschiedenen ~~fo~~ Positionen vertreten, ~~///~~ es gibt Arbeits- und Redeparlamente, Im britischen Parlament geht es sehr viel turbulenter zu, als im Bundestag, Politik ist die Antwort auf viele Probleme, man muss bei einer Entscheidungsfindung viele Kompromisse eingehen ~~oftmals~~ ~~///~~ in der Politik passiert sehr viel symbolisch, Fenster werden vergrößert, um Transparenz zu demonstrieren, oder zu symbolisieren, es gibt politische Verbrechen,

Sprachen

Español

Text auf Spanisch

Federtasche

Englisch

~~Text auf Spanisch~~ Anderssprachige Literatur

Vamos a la playa corre corre chico

Spanische Texte sind sehr viel interessanter als deutsche, einfach weil Spanisch eine andere Sprache ist. Leider haben wir in der Schule noch nie Erfahrungen mit spanischer Literatur gemacht. Das wäre eigentlich ein

sehr spannendes Thema, denn das Lesen spanischer, englischer oder französischer Texte ist immer interessant. ~~Es kommt hierbei nicht auf die Sprache an, die Auswahl~~ Vor allem ist es bereichernd, zu sehen, wie kreativ die Autoren beim Schreiben ausländischer Bücher vorgegangen sind und wie schade es teilweise ist, dass die Genialität der Autoren bei einer stumpfen Übersetzung ~~bestweise~~ untergeht. Besonders Bücher, wie zum Beispiel Harry Potter, die man meistens ja auch schon auf Deutsch gelesen hat sind ~~lehter~~ eine große Bereicherung für den ^{englischen} Wortschatz, denn man kriegt beim Lesen fremdsprachiger Literatur zwangsläufig neue Vokabeln mit. Diese erschließen sich aus dem jeweiligen Kontext, es ist beachtlich, dass der Mensch in der Lage ist Bedeutungen nur aus dem Kontext abzuleiten.

~~//////////~~ Was ebenfalls ~~wieder sehr~~ sehr lehrreich sein kann sind Zeitschriften, denn in diesen wird oftmals ein sehr einfacher Ausdruck verwendet und durch Bilder erschließt sich die Bedeutung noch klarer/schneller. Dennoch ist es, als sähe man in eine völlig andere Welt, Harry Potter ...

B-16

Einzelinterview

Interviewerin: Sarah Reith

Datum des Interviews: 08.05.2017

Transkription: Julia Kopp

Datum der Transkription: 13.06.2017

Überarbeitung: Mariele Thüne 2020

B-16: Nee, es war nur so, dass wir manchmal, wir haben immer darüber diskutiert, wie weit wir vom Thema abgeschwiffen sind, weißt du, oder/ (.) abgeschweift, wie auch immer. Ähm, es war nämlich öfters so, das ist tatsächlich passiert, dass, man wollte dort etwas aufschreiben, man hatte dann NOCH einen schönen Gedanken/ (.) und normalerweise wäre man dann vielleicht in einem Gespräch durch die, durch die THEMEN gepurzelt so ein bisschen/ Man käme dann von irgendeinem fremdsprachigen Text oder so weiter hin zu einem ganz anderen Thema und so/ und das war das, was uns immer aufgefallen ist. Das war so schwer, bei der Sache zu bleiben dann teilweise bei sowas. #00:00:31-4#

I: Und habt ihr es versucht? #00:00:33-9#

B-16: Wir haben es versucht. Wir haben immer wieder/ wir haben auch immer wieder drüber geredet. Es ist schwer. Man musste sich dann ZUSAMMENREIßEN/ und man durfte irgendwie dabei nicht denken, weil, wenn man dann GEDACHT hat, dann KAM man auf was Neues und dann wollte man in diese Richtung schreiben, aber das durfte man ja nicht so ganz und dann war man insoweit schon ein bisschen eingeschränkt, dass man dann eher wieder sich auf sein Thema besinnen sollte, auch wenn das ein einzelnes Nomen war oder so und dann wieder geguckt hat, dass man dazu was aufschreibt. Das war schon wichtig für uns. #00:00:59-7#

I: Ähm, WARUM habt ihr gedacht, dass ihr immer auf dieses Thema wieder kommen müsst? #00:01:04-7#

B-16: Das ist/ ich weiß nicht. Ich glaube, das war auch so eine Zwangsvorstellung von uns allen. Wir haben uns da alle vielleicht ein bisschen zu verrückt gemacht. Auf jeden Fall hatten wir diesen, diesen Begriff und dann haben wir, irgendwie hat sich das so eingelebt sozusagen, dass wir immer zu DIESEM Begriff was aufschreiben. Abschweifungen kam für uns gar nicht in Frage. Das war einfach so, ich glaube, das liegt vielleicht auch an der Schule mit, dass man dann weiß, ich bleibe bei diesem Thema, und dass man da dann so eine Selbstkontrolle vielleicht auch teilweise einführt. #00:01:31-7#

I: Aha. Wie wurde das in der Gruppe thematisiert? #00:01:35-6#

B-16: Wir haben halt immer darüber geredet und dann/ es war immer schon so, man WOLLTE eigentlich gerne was anderes schreiben. (.) Ich denke, man hätte das auch getan/ aber es war irgendwie schon so, dass alle gemerkt haben, so, da ist jetzt irgendwie so, es war, wir wussten nicht genau, ob das die Aufgabe war, deswegen, wir haben auch gar nicht dann groß gefragt. Hätten wir vielleicht mal tun sollen und deswegen, ähm, haben wir das dann, das war dann geltendes Gesetz sozusagen. Das hat (schmunzelnd, lachend) auch gar keiner gefragt oder so und deswegen war das dann, das galt dann, nicht weg zu, abzuschweifen. #00:02:04-7#

I: Wie gut ist euch das gelungen? #00:02:05-8#

B-16: Ich denke, es ist/ wir haben unsere Texte nicht gegenseitig vorgelesen, aber es war immer wieder/ ähm, wir haben nur die Themenbereiche mal vorgelesen, aber es war immer wieder schwer. Aber es hat letztendlich funktioniert. Aber ich habe auch beim letzten Text gemerkt, dass ich dann das Thema, habe ich dann nochmal kurz UMBENANNT, weil, also, das ist mir dann passiert, da habe ich dann geschrieben und dann habe ich gemerkt, AH, du schreibst jetzt ja in eine ganz andere Richtung und ehe ich dann den halben Text nochmal weggestrichen hätte, hätte ich dann, habe ich dann einfach das Thema nochmal kurz ein bisschen geändert, weil es ging dann doch in eine andere Richtung, habe ich gemerkt, beim Schreiben entfaltet sich das dann auch so ein bisschen, wenn man dann dabei ist. #00:02:47-2#

I: Verstehe, ähm. Wie ist es dir denn so während des automatischen Schreibens ergangen? #00:02:52-9#

B-16: Der Kopf an sich war eigentlich relativ leer. Man/ es war immer so, wenn man da, wenn man da, man hatte sein Blatt und da war nichts drauf. Und dann musste man irgendwo ansetzen. Meistens, wenn man dann diese Themen hatte, hatte man einen Gedanken, mit dem hat man angefangen, und dann kam irgendwann der nächste rein, während man noch den alten Satz zu Ende geschrieben hat, und dann ging der neue Gedanke und dann hat man den neuen Satz geschrieben. Was ich aber auch gemerkt hatte, war, also ich habe gar nicht groß nachgedacht. Ich

habe einfach geschrieben, was gerade so, auch wenn man über alltägliche Dinge wie Tür oder so geschrieben hat, da kam dann IRGENDWAS rein. Irgendwas Lächerliches und anfangs waren es Stichpunkte, dann wurden es Sätze und so weiter. (.) Aber, ja. #00:03:32-0#

I: Du hast eben schon zu Beginn gleich gesagt, ähm, du hast dann einfach NICHT gedacht? #00:03:36-1#

B-16: Ja. Also, ich muss, ich/ #00:03:38-1#

I: Ohne Denken? #00:03:38-7#

B16: Es war so halt, die Gedanken oder was heißt Gedanken, die waren irgendwie/ also es war nicht so, dass ich groß über irgendwas nachgedacht habe, sondern das KAM alles. Das kam alles rein. Und dann, es war auch nicht so, dass ich dann den Gedanken hatte, jetzt schreibst du über Blablabla, sondern es kam dann einfach noch ein Gedanke auch zu dem Satz noch und dann habe ich den weiter ausgebaut und so ging das dann weiter. Also da habe ich gar nicht groß überlegt, was könnte man noch schreiben. Das war, das kam dann einfach auch. #00:04:04-1#

I: Und wenn du sagst, einerseits hast du nicht gedacht und das kam immer von alleine/ #00:04:08-4#

B-16: Ja. #00:04:08-4#

I: Andererseits hast du mir aber vorhin gesagt, ähm, hast du von deiner SELBSTKONTROLLE berichtet, um mal beim Thema zu bleiben, wie kam die denn dann darein? #00:04:14-2#

B-16: JA, das, das war dann irgendwie schon so, da, da hat das Denken vielleicht eingesetzt. Ich weiß es nicht, weil, an dem Punkt, wenn man dann merkte, oh, jetzt gehe ich aber gerade weg. Da war, gab es dann schon so einen kleinen Schub, wo man dann dachte, NÖÖP (Geräusch), zurück, beim Thema bleiben. Da war dann schon vielleicht so ein bisschen Denkprozess inbegriffen (4), aber es war nicht so, dass ich die ganze Zeit gedacht habe, oh, bleib beim Thema, bleib beim Thema. Das kam dann nur so impulsartig, kann man das beschreiben. #00:04:42-5#

I: Hm (...) Ähm, die Gespräche über das automatische Schreiben, ähm, mit deinen Mitschülern und Mitschülerinnen, was hast du aus denen mitgenommen? #00:04:58-5#

B-16: Dass es uns ALLEN ziemlich ähnlich ergangen ist und dass wir, also es war eigentlich so, es gab mal Abweichungen, der eine sagte, ja, das fällt mir leichter, dem anderen ist es dann schwerer gefallen. Es war auch abhängig tatsächlich immer von Mal zu Mal war das ANDERS. Manchmal ist es jedem gut gelungen, manchmal nicht. Aber auch in den Gesprächen war das so, wir haben immer so kleine Runden gemacht und, ähm (..), was halt so war, war, dass wir uns auch immer, wir haben auch, ähm, wir sind darauf zu sprechen gekommen, wie wir uns GEGENSEITIG wahrgenommen haben, während des Schreibens. Das war tatsächlich auch so. Man hat manchmal rübergeschickt, was der andere macht, und dann sieht man, oh, der schreibt so viel. Und dann haben wir auch festgestellt, dass man dann sich von den anderen noch teilweise ein bisschen beeinflusst fühlt, wenn sie mehr schreiben oder so, dass man dann auch noch probiert, noch mehr zu schreiben. Oder man sieht, oh, alle schreiben so schnell, dann fühlte man sich vielleicht leicht unter Druck gesetzt. Also einfacher Gruppenzwang. Aber ansonsten,

die Gespräche AN SICH, die sind dann auch immer weiter, also man hat am Anfang die Fragen beantwortet und dann ging das leider manchmal immer vom Thema weg. Man kam dann, wenn man die Fragen alle durchhatte, dann/ oder dazwischen drin, gab es dann auch immer wieder Sachen, die gar nicht zu dem Thema passten und auch gar nicht zu den Fragen, die wir besprechen sollten, sondern das waren auch teilweise dann einfach private Themen dann mittendrin und dann kamen wir zur nächsten Frage und dann ging es ganz normal weiter. #00:06:11-1#

I: Hm. Aber die privaten Themen entstanden nicht aus dem Schreiben? #00:06:16-6#

B16: Nein, nein, die waren nebenbei. Das sind auch, vielleicht auch wenn (..) heute waren ja die Franzosen da, die französischen Austauschschüler, und wenn irgendwie kurz eine Pause war oder so, dann ging es gleich über die Franzosen. Dann kam/ also man hat schon gesehen, die Umgebung beeinflusst da einen ein bisschen beim Schreiben. Auch, wenn dann, auch für die THEMENfindung an sich. #00:06:38-6#

I: Warum? #00:06:39-8#

B16: Wenn man, also, wir haben gemerkt, dass wir alle Themen genommen haben. Wir haben einfach Nomen aufgeschrieben immer/ Das waren eigentlich keine Verben und Adjektive oder so, sondern wir haben immer Nomen aufgeschrieben, und diese Gegenstände, das waren meistens Gegenstände tatsächlich in unserer Umgebung. (.) Wir haben gar nicht so philosophische Themen am Anfang gehabt. Beim ersten Mal haben alle aufgeschrieben, Kreide, Tisch, Stift, Fenster, Baum/ alles, was so in der Umgebung war, weil, wenn man dann, wenn dann jemand sagt, denkt an ein Wort, dann kommt einem nichts in den Sinn und dann haben wir einfach alles aufgeschrieben, was sich in unserer Umgebung befand, und beim zweiten Mal und dritten Mal waren wir vorgewarnt und da hatten wir dann TIEF tieferreichende (lachend) philosophische Themen vielleicht angerissen teilweise, die dann auch ein bisschen komplexer waren. #00:07:29-9#

I: Ähm, wenn ihr geredet habt, du hast eben schon gesagt, es waren einige Nebengespräche/ #00:07:35-4#

B-16: Hm (zustimmend). #00:07:36-4#

I: vor allem gerade heute, war einfach/ #00:07:37-4#

B-16: Ja. #00:07:38-4#

I: eine andere Situation als die letzten zwei Male. Ähm, wie war die Stimmung in der Gruppe, wenn ihr über euer Schreiben und über eure Texte gesprochen habt? Wie würdest du das/ #00:07:48-0#

B-16: Ähm, ich würde sagen, normale Schularbeit. Also eigentlich hat man, waren alle darauf BEDACHT, etwas Produktives zu sagen zu dem Thema. Auch irgendetwas, was da möglichst zu passt. Wir haben uns alle wirklich, würde ich sagen, größte Mühe gegeben, irgendetwas Produktives zu leisten, und wir haben dann, sind dann immer im Kreis rumgegangen, dass auch jeder was dazu gesagt hat, dass jeder zu Wort kam, und in sich war das gut aufgeteilt und wie man das halt so in der Schule dann machen würde. Also man ist schon, man hat diesen Arbeitsauftrag dann immer groß im Hinterkopf gehabt und so und wenn dann was Privates kam, wurde das dann auch später überdeckt von der Aufgabe. #00:08:22-4#

I: Hm. Ok, ähm, ich mach bis hier mal ganz kurz, worüber wir jetzt gesprochen haben #00:08:28-4#

B-16: Hm (zustimmend). #00:08:29-4#

I: Du kannst mich berichtigen oder ergänzen. Ähm, du hast gesagt, du saß vorm leeren Blatt und hast dich auch eigentlich mit einem leeren Kopf zuerst gefühlt/ #00:08:37-4#

B-16: Hm (zustimmend). #00:08:37-4#

I: die Gedanken kamen dann quasi so rein. Ähm und gleichzeitig, ähm, hast du gesagt, dass Abschweifungen einfach nicht infrage kommen. Das war für eure Gruppe KLAR/ #00:08:48-4#

B-16: Hm (zustimmend). #00:08:49-4#

I: obwohl du mich eben direkt gefragt hast, ob das denn eigentlich/ #00:08:52-4#

B-16: Ja, eine Regel war? #00:08:53-4#

I: eine Regel war, beim Thema zu bleiben. Ähm (..) ihr wart sehr selbstkontrolliert oder zumindest du. Du hast eben von Selbstkontrolle/ ähm gesprochen und hast das ein bisschen so beschrieben, dass diese Selbstkontrolle immer wieder IMPULSARTIG #00:09:08-4#

B-16: Ja. #00:09:08-4#

I: eingesetzt hat und sagst, dass DAS dann quasi das Denken war #00:09:12-4#

B-16: Ja. #00:09:13-4#

I: und das andere war im Prinzip ein Nicht-Denken? #00:09:15-0#

B-16: Ja, es ist schwer zu beschreiben/ aber in der Tat ist es so, dann, also Denken, aktives Denken ist es nicht, wie wenn man Rechenauf/ Matheaufgaben macht. So ist das nicht. Also es ist nicht aktiv, dass man sagt, eins und eins ist zwei, irgendwas im Hinterkopf behalten und dann weiterrechnen. Sondern es ist so, man kriegt auf einmal so, vielleicht auch, ist es auch nur ein GEFÜHL, was dann kurz reinblitzt oder so. Oder man kriegt Bilder/ und DIE werden dann auf einmal, die schreibt man dann auf, wenn man dann was kriegt/ und das/ so, hat das eigentlich funktioniert. #00:09:47-9#

I: Hm. Spannend. Ok, dann über die Gruppenarbeit hast du gesagt, ähm, euch erging es irgendwie relativ ähnlich/ #00:09:52-9#

B-16: Hm (zustimmend). #00:09:53-9#

I: ähm, ihr habt nicht vorgelesen, ihr habt, wenn, dann nur eure Themen vorgelesen. #00:09:58-9#

B-16: Ja. #00:09:58-9#

I: Die waren, ähm, bei euch allen hauptsächlich Gegenstände in der näheren Umgebung/
#00:10:04-9#

B-16: Ja, beim ersten Mal. #00:10:04-9#

I: und ähm dann habt ihr euch beim zweiten und dritten Mal, durch die Vorwarnung quasi
#00:10:10-9#

B-16: Ja. #00:10:11-9#

I: was ihr beim ersten Mal schon kanntet/ eher philosophischeren Themen gewidmet?
#00:10:13-9#

B-16: Ja. #00:10:14-9#

I: Habt ihr das vorher eigentlich abgesprochen? #00:10:15-4#

B-16: Nein, überhaupt nicht #00:10:15-9#

I: Das wurde nicht thematisiert? #00:10:18-9#

B-16: Wir haben da auch nach dem Forschungsprojekt, das war so wie eine normale Deutschstunde, man geht raus, fertig. Und dann beim, also man hat auch privat nicht darüber geredet irgendwie. Wir haben auch gar nicht gesagt, so jetzt müssen wir aber aufpassen und bessere Themen nehmen, jeder hat das einfach gemacht. Jeder hat dann überlegt so, jetzt will ich aber was haben/ wo ich dann vielleicht ein BISSCHEN mehr darüber schreiben kann. Aber Absprachen gab es da nicht. #00:10:37-8#

I: Ok. Du hast dann noch gesagt, ihr habt euch während des Schreibens auch gegenseitig wahrgenommen und habt das dann auch in der Gruppe thematisiert? #00:10:44-9#

B-16: Hm (zustimmend). #00:10:44-9#

I: So auf die Art, oh, der andere schreibt so viel. #00:10:46-9#

B-16: Da haben wir kurz drüber geredet, ja #00:10:47-9#

I: und, ähm, du hast das sogar als Gruppenzwang beschrieben. #00:10:50-6#

B-16: Ja, es ist so leicht, ja. #00:10:52-9#

I: Ok. #00:10:53-6#

B16: Man sieht das ja, es ist immer so, wenn alle schreiben, dann möchte man natürlich auch noch weiterschreiben. Das IST ja einfach das Prinzip des Gruppenzwangs und, ähm, das hat in dem Falle vielleicht ein bisschen gewirkt/ (.) ich mein, wenn man da ein großes Selbstvertrauen hat und dachte, ja, egal, dann greift einen das vielleicht nicht so an, als wenn man das ansonsten sieht. Das ist aber auch ansonsten in der Schule immer so. Wenn man sieht, alle schreiben noch, dann schreibt man auch. Oder gibt sich die Mühe. #00:11:20-3#

I: Hm. Ja, so hast du auch die Gespräche beschrieben, als normale Schularbeit und ihr wo/
#00:11:21-9#

B-16: Ja. #00:11:24-9#

I: Produktiv leisten? #00:11:27-9#

B-16: Ja, es war ziemlich diszipliniert dann auch. Außer diesen paar kleinen Sachen, die es dazwischen gab. Aber ich habe das so erlebt, dass es bei normalen Schulaufgaben noch viel schlimmer zugeht. Also, was heißt schlimmer? Da wird kurz das Thema besprochen oder gar nicht in manchen Fällen/ und, ähm, bei dieser Aufgabe war es tatsächlich so, da wurde konsequent gearbeitet. Zumindest in unserer Gruppe. Also das war schon auf der einen Seite merkwürdig, weil das ja in der Schule war, und man denkt sich, ja gut, bei so einem Experiment würde man eigentlich viel mehr über Privates reden oder so/ aber das war tatsächlich so.
#00:11:57-8#

I: Was glaubst du, woran könnte das gelegen haben? #00:12:00-6#

B-16: Es ist auf der einen Seite natürlich so, wenn man eine Aufgabe kriegt oder so und ein Lehrer einem das sagt, dann ist das schon wieder so, (stöhnend) oh, der Alte sagt was/ (..) und wenn man dann jetzt so ein Experiment macht, dann ist das, ist die Atmosphäre einfach lockerer und dann hat man vielleicht auch nicht so den Drang dazu, über irgendetwas anderes zu reden. Vielleicht liegt das daran. #00:12:22-1#

I: Ok und das automatische Schreiben im Vergleich zu anderen Aufgaben? Was war da für dich anders oder WAR, war etwas für dich anders? #00:12:29-3#

B16: Ja. Wenn, also, es das war, da ging es in der Gruppe tatsächlich weit auseinander. Manche sagten, es ist viel schwieriger als Schulaufgaben, andere sagten dann wiederum, das sei leichter. Ähm, ich kann nur sagen, wenn man das methodischer machen würde zum Beispiel. Es gibt ja so Sachen wie Mindmap, Stichpunkte und so weiter. (.) Es ist beim automatischen Schreiben GUT, weil man kann alles aufschreiben eigentlich so. Man muss jetzt nicht denken, oh, das brauche ich noch oder so weiter. Also, man kann einfach schreiben, was man denkt/ und ähm, wenn man andere Sachen macht, hat man noch VORGABEN, und manche fanden es leichter, wenn man Vorgaben hätte und sich daran dann konkret halten muss und dann auf irgendetwas hinarbeitet. Dass das leichter zu beschreiben ist oder dann auch zu erarbeiten, und andere sagten, ja, das ist viel schöner, wenn man kreativ sein kann und, ähm, keine festen Regelungen hat. Ich selbst muss sagen, ich finde das, ähm, wenn man kreativ schreiben kann, ein bisschen schöner. Das ist entspannter und dann hat man, dann kommt man vielleicht auch nochmal auf Sachen, auf andere Inhalte, wo man ansonsten gar nicht hinkommt, und das kann man dann vielleicht auch noch irgendwie, wenn man das methodisch machen würde, könnte man das auch noch gebrauchen. Also man kommt auf jeden Fall auf viel mehr Gedanken dann. #00:13:38-3#

I: Hm. Du beschreibst das gerade als entspannter. Vorhin hast du auch gesagt, ihr habt in der Gruppe darüber gesprochen, ob es schwieriger oder leichter war. Ist es dann (.) schwieriger oder leichter war/ #00:13:46-9#

B-16: Also für mich persönlich war es leichter als andere Schreibaufgaben/ aber ich denke, andere dachten sich halt, dass es schwieriger war. #00:13:56-6#

I: Ok. Über die drei Schreibversuche hinweg, hat sich da etwas für dich verändert? #00:14:03-1#

B16: Wir hatten das, glaube ich, einmal angerissen, an einem Methodentag so ein Thema automatisches Schreiben. Aber, ähm, wenn, also beim ersten Mal war es noch so, man ist da durchgestolpert irgendwie ein bisschen und, ähm, beim zweiten und dritten Mal, ich habe es tatsächlich beim dritten Mal erst geschafft, einen richtigen Fließtext zu schreiben. Beim ersten und zweiten Mal waren es eher so Stichpunkte und beim zweiten Mal war es dann, auch mit Sätzen, also, es ging hin von Stichpunkten zu Stichpunkten und Sätzen und dann zu ganzen Sätzen. Also, der Text hat sich verändert. Die Form des Textes hat sich verändert und der wurde flüssiger. Also ich nehme an, dass das im weiteren Verlauf dann auch immer flüssiger werden würde. Dass man dann sofort immer Texte schreibt. #00:14:42-6#

I: Hast du dir das vorgenommen, dass der flüssiger wird? #00:14:44-1#

B-16: Nein, das ist einfach irgendwie so passiert. Also, ähm, ich habe immer dann gehört zwar schon, vielleicht war das so, weil die anderen haben dann immer erzählt, dass sie schon Fließtexte geschrieben haben, und da hat man natürlich auch die Form verglichen dann/ (.) und dann ging das irgendwie so in diese Richtung, dass man dann auf Fließtexte kam. Weil, das ist ja dann auch automatisches Schreiben. Da haben wir dann gesagt, ja, Stichpunkte sind vielleicht NICHT so das, was hier erwünscht ist, deswegen ging das dann in die Richtung Fließtext. #00:15:12-2#

I: Das, was erwünscht ist? #00:15:13-1#

B16: Ja, das ist dann auch wieder diese Sache, weil wir hatten ja gar nicht so viele Angaben zu einer Aufgabe zum Beispiel. Es wurde ja nur gesagt, schreibt, was euch dazu einfällt/ und dann haben wir ja nicht nachgefragt/ (.) wir wussten das nicht und dann haben wir uns vielleicht auch SELBST ein bisschen in Schranken gewiesen und für UNS dann in der Gruppe, obwohl das keiner groß mitbekommen hat, die Aufgabe bestimmt. Obwohl keiner einen/ #00:15:34-9#

I: Ok. #00:15:34-9#

B-16: Arbeitsauftrag gegeben hat. Also, das ging schon mit der Gruppe in die Richtung dann durch diese Besprechungen. #00:15:44-2#

I: (...) Warum glaubst du, ist das so gelaufen, dass ihr euch selbst? #00:15:47-5#

B-16: Ja, das ist einfach so, weil wir irgendwie immer alle zusammenarbeiten und so. Dann sollen die Ergebnisse in der Schule, zum Beispiel in Matheaufgaben, dann sollen die immer dicht beieinanderliegen, weil in Mathematik gibt es entweder EIN richtiges Ergebnis oder, eine, und wenn man dann sowas schreibt, dann guckt man ja, vergleicht man sich einfach immer. Man fängt an, sich zu vergleichen/ #00:16:07-9#

I: Hm. #00:16:08-9#

B-16: und wenn man sich vergleicht, dann, und guckt was die anderen gemacht haben, probiert man sich anzupassen. Das ist in unserer Gesellschaft, glaube ich, auch einfach so und das wird

dann auch auf die Schule übertragen und auf solche Experimente und Angaben dann auch in gewisser Weise. Wenn es auch nur leicht ist, aber das wird übertragen, dass man sich anpasst. #00:16:26-9#

I: Ok. Ähm (...). Wie war es denn für dich, mit den anderen über das Schreiben zu sprechen? #00:16:36-6#

B-16: Ähm, wir haben ja die Themen des Te/ also die Themen haben wir vorgelesen und den Text, den Inhalt, den haben wir gar nicht genannt, und es war sehr interessant zu sehen, wie die anderen reagiert haben und wie man selbst dann auch reagiert hat und man hat dann gesehen, dass wir ja, wie gesagt, dass wir teilweise sehr unterschiedlich reagiert haben und dass das teilweise total dicht beieinander lag und eigentlich sind solche Besprechungen danach immer eine gute Gelegenheit, um bei den anderen auch noch mal ein bisschen zu gucken, wie es denen so geht, und das ist ziemlich interessant, dass dann auch zu vergleichen. Also es war eigentlich im Großen und Ganzen ziemlich hilfreich, das auch mal zu besprechen. Wenn man das nicht besprechen würde, dann hätte man vielleicht eher ein großes Fragezeichen, und wenn man sich mit anderen austauscht, dann ist das vielleicht auch einfacher dann. Also wir haben das beim ersten Mal ging das noch so ein bisschen komisch, da haben wir uns noch ziemlich genau an die Fragen gehalten und so weiter und dann wurde das danach auch immer besser und lockerer die Gespräche. #00:17:40-6#

I: (...) Lockerer? #00:17:42-5#

B-16: Also, weniger förmlich. Wenn wir beim ersten Mal noch ziemlich genau darauf bedacht waren, die ganzen Frage zu beantworten, die auf den Zetteln standen, und wir haben uns dann noch die Hilfskärtchen geholt, war das beim zweiten Mal, da sind wir das Ganze nur noch kurz durchgegangen, weil wir das beim ersten Mal schon konnten, aber beim dritten Mal war es tatsächlich wieder ein bisschen intensiver. #00:18:04-1#

I: Und was heißt besser? #00:18:05-1#

B-16: Ähm, in welchem Zusammenhang? #00:18:06-7#

I: Du hast vorhin gesagt, die Gespräche wurden lockerer und besser? #00:18:10-6#

B-16: Ja, man hat sich vielleicht doch getraut, mehr zu sagen dann. Weil beim ersten Mal war man noch so, was hat denn mein anderer geschrieben, da ist man vorsichtiger, will nicht zu viel preisgeben vielleicht auch und, äh, im weiteren Verlauf merkte man dann ja, ja, das ist ja vollkommen egal eigentlich, was ich sage, also, wenn es dazu passt und es mir so ergangen ist, dann wird das auch hier richtig sein, und dann hat man sich einfach getraut, mehr zu sagen. #00:18:33-3#

I: Ok. Ähm, würdest du denn gern automatisch schreiben und so darüber sprechen? #00:18:39-6#

B16: Es ist tatsächlich eine ziemliche Auflockerung des Unterrichts, weil man auch, wenn wir immer in so vollgepackten Wochen sind und dann immer konsequent arbeiten müssen und viele Aufgaben haben, dann ist automatisches Schreiben eine ziemliche Abwechslung, weil man einfach kreativ sein kann, weil die Kreativität, die fehlt in vielen Bereichen in der Schule einfach

und wenn man dann automatisches Schreiben in der Schule macht, dann, äh, hat man die Möglichkeit, das einfach mal zu entfalten, und viele Leute schreiben zu Hause auch gar nicht. Also und man merkt schon, wenn man Texte mal, dazu kommt, Texte zu schreiben, schärft das einfach den Ausdruck und das Ausdrucksvermögen und ich denke, das wäre eigentlich eine ziemliche Bereicherung, weil man trainiert ja sonst Texte schreiben gar nicht so häufig. Manche schreiben Fan Fiction und andere schreiben gar nichts außer auf dem Handy dann. #00:19:28-0#

I: Schreibst du viel? #00:19:30-3#

B16: Ich habe tatsächlich mal angefangen, ein paar Geschichten zu schreiben, aber aktuell passt das in meinen Tagesplan nicht mehr und deswegen schreibe ich immer weniger und ich merke, man schreibt ziemlich viel am Handy, das ist einfach so. Das wird jetzt moderner und auch Textnachrichten, da schreibt man dann oder Einkaufszettel oder kleine Notizen an meine Eltern, das schreibe ich. Aber so Geschichten oder so, das tatsächlich nicht. Außer dann im Rahmen von irgendwelchen Hausaufgaben. #00:19:59-5#

I: Und kannst du dir diese Methode, gut, dass hast du jetzt schon so halb gesagt, aber kannst du dir diese Methode gut für den Deutschunterricht vorstellen? #00:20:04-7#

B-16: Ich denke, es wäre in manchen Bereichen viel hilfreicher als Mindmaps, weil Mindmaps oder so, da ist man strukturierter vielleicht, aber andererseits fehlen dann vielleicht kreativere Gedanken, die da im/ sonst im Deutschunterricht manchmal an manchen Stellen sehr passend sind und auch einfach notwendig, und das gibt einem die Möglichkeit, sich noch ein bisschen mehr zu entfalten. #00:20:30-0#

I: Hast du, ähm, was glaubst du, was man lernen kann, wenn man dann darüber spricht, oder was man sehen kann oder so? #00:20:36-5#

B-16: Also, dass alle doch ziemlich unterschiedlich geschrieben haben irgendwie/ Also wenn man, man, ich meine, wir haben alle einen Fließtext geschrieben. Aber es war an sich, glaube ich, ziemlich unterschiedlich, WAS wir genau geschrieben haben und die Gedankengänge sind wahrscheinlich auch anders gewesen/ und dass jeder vielleicht auch/ wir hatten, glaub ich, auch ab und zu Baum, mehrere Male, mehrere Texte, also auch nicht in einem Durchgang, sondern beim ersten Mal gab es Baum, beim zweiten Mal gab es glaub ich auch Baum und beim dritten Mal oder Haus und das ist tatsächlich auch ziemlich unterschiedlich gewesen, wie die Leute dann darüber berichtet haben, und ich denke, dass das auch nochmal zeigt, wie unterschiedlich doch an Aufgaben herangegangen wird. #00:21:24-2#

I: (...) Gibt es noch etwas, was für dich noch erzählenswert ist? #00:21:28-9#

B-16: Ähm, ich glaube, soweit eigentlich nicht. Nur, ich glaube, wenn wir mehr Zeit gehabt hätten, dann hätten wir vielleicht noch, ähm, mehr über den Inhalt geredet tatsächlich. Also wir haben ja nicht vorgelesen, ich glaube, das hatten wir auch einfach so, das gab die Zeit nicht her/ (.) aber wir hätten wahrscheinlich vorgelesen und dann wäre das Ganze noch interessanter geworden. #00:21:50-0#

I: Ihr wolltet länger, ne? #00:21:50-9#

B-16: Ja. Also wenn wir noch länger Zeit gehabt hätten und dann noch lesen könnten tatsächlich/ dann wäre das sicherlich für viele auch nochmal anders geworden, und wenn man dann/ wären auch die Texte wahrscheinlich im Verlauf auch anders geworden, wenn man dann gehört hat, was beim ersten Mal geschrieben wurde, beim zweiten Mal und dass man sich da vielleicht auch so reinfügt oder dann sagt, ich mache das ganz anders. Ich hatte tatsächlich schon den Gedanken, einen Text einfach auf Spanisch (lachend) zu schreiben, weil mir das einfach so in den Sinn gekommen ist/ (.) schreib doch mal einen Text auf Spanisch, dachte ich dann, und dann habe ich das aber nicht gemacht, weil das ist ja Deutsch dann und, aber auf Spanisch zu schreiben, wäre auch mal interessant gewesen, wenn man das mal in anderen Sprachen probiert. Das fände ich tatsächlich mal interessant. #00:22:31-1#

I: Ist Spanisch für dich, ähm, also sprichst du das fließend? #00:22:33-2#

B-16: Also wir lernen, wir lernen in der Schule hier Spanisch und verschiedene Sprachen und ich war auch schon bei vielen Austauschfahrten dabei, aber fließend würde ich es noch nicht bezeichnen, aber man kann sich halt verständigen. Aber wenn man dann so einen TEXT schreibt, würde das, denke ich, auch nochmal trainieren. Also für das Spanisch Sprechen und so weiter. #00:22:54-9#

I: Und wäre das erlaubt gewesen? #00:22:56-6#

B-16: Ich weiß es nicht, (lachend) aber ich hätte es gern gemacht, ich hätte es vielleicht einfach mal machen sollen, aber ich hatte schon damit gespielt, vielleicht hätte ich es beim vierten oder fünften Mal tatsächlich gemacht. Vielleicht hätte ich dann einfach auch/ oder auf Englisch oder so. Ich hätte dann vielleicht einfach eine andere Sprache genommen und dass dann auch einfach so gesagt, dass ich das gemacht hätte. Das hätte ich vielleicht einfach gemacht, ja. #00:23:17-8#

I: Alles klar. Vielen Dank. Dann/ #00:23:19-0#

Material Bente

B23 1.AS

Mathearbeit, Wetter, **Aufregung**, Erwartung, Neugier

Aufregung

Es ist die 3 oder 4 Stunde an einem gewöhnlichen Mittwoch, oh ne es ist die 1 oder 2 Stunde. Ich bin total durcheinander. Warum? Ich erzähle es euch. Gerade habe ich noch mit Julia über Mätressen im 18. Jahrhundert recherchiert als eine uns bekannte Frau zur Tür eintrat. Diesmal hatte sie Verstärkung von Sie haben mach mit uns das Schreibexperiment durchgeführt. Doch als di sie erwähnt hat, das Aufnahmegeräte unsere Diskussionen am Ende aufnehmen würden, da war ich voll aufgeregt. Jeder musste sein Kürzel ins Mikro sprechen. Irgendwie fand ich das mega komisch, lustig und aufregend. Ich meine, dass macht man nicht jeden Tag. Aufgeregt bin ich aber auch, vor Arbeiten, Referaten. Dieser Momend, wenn die Zeit vergeht und du noch nicht fertig bist. Arrr. Schrecklich. Früher habe ich Akrobatik gemacht, da war ich komischerweise nie vor einem Auftritt aufgeregt. Oder beim Vorstellungsgottesdienst, wo ich als Konfirmandin die Eröffnungsrede halten musste. Da kam die Aufregung auch erst, als ich am Rednerpult stand.

B23 2.AS

Austausch, Wetter, Deutschunterricht, Sport,

Austausch

Gestern hat meine Französischlehrerin angerufen und gemeint, dass meine Austauschpartnerin gestürzt wäre und daher nicht zu mir kommt. Ach du lieber Himmel. Als ob! Das war leider kein Scherz und ich bin immer noch traurig darüber und kann es noch gar nicht so richtig glauben. Ich hab mir das doch alles schon so schön vorgestellt. Sie kommt mit zum Schwimmen, wir gehen zusammen mit anderen abends in Restaurant. Hab extra mein Zimmer und das das Gäste, also ihr Zimmer aufgeräumt. Alles wurde geputzt und zusätzlich kommt noch hinzu, dass wir uns bei ihr in Amiens super verstanden haben. Wenn das nicht der Fall gewesen wäre, wäre es jetzt nicht soo schlimm gewesen, aber ich hab mich bei ihr zu Hause richtig wohl gefühlt und das sollte sie bei mir natürlich auch. Und jetzt kommt

sie nicht, nur weil der Arzt es ihr geraten hat. Blöder Arzt. Hatten das Wochenende schon geplant, einfach alles. Aber ich mache natürlich einfach das Programm mit. Hab es ja schließlich bezahlt. Ist halt einfach mega Schock. Aber vor allem ja auch für sie. Ich meine, 9 Tage bei wem anderes im anderem Land zu sein ist schon verdampt cool. Deshalb wollte ich ihr auch ein Packet schicken, als Tøs Trostpflaster sozusagen. Damit sie nicht mehr traurig ist. ☺

B23 3.AS

Franzosen, **Schwimmen**, WE, Englisch Vokabeltest, Austausch

Schwimmen

Heute ist Montag. Ein guter Tag, denn wenn die Schule und die Mathenachhilfe zu ende sind, habe ich Schwimmtraining. Eine perfekte Gelegenheit zum Ausschalten. In Gedanken bin ich schon bei diesem Thema

Es ist 15:45 und ich radle los, Richtung Iffel (Schwimmhalle). Ich schließe meine Sachen in den Schrank ein und gehe duschen. Warmes Wasser prasselt auf meinen Körper. Gleich geht es los, ich kann es kaum erwarten. Ich halte mein Gesicht in die Brause und spüre die Wärme überall. Ich stehe am Beckenrand, setze die Schwimmbrille auf, stecke die Arme zum Kopfsprung bereit und gleite in das kühle Wasser. Sofort ~~bin~~ umgibt mich die Kälte. Ich schreie. (unter Wasser) Ich fühle die Weite, die Freiheit. Von anhib an fühle ich mich geborgen, meine offenen Haare wehen im Wasser. Ich fühle mich leicht und frei, als wäre ich in einer anderen Welt und das bin ich auch, denn hier bin ich eine Meerjungfrau. Ich mache einen Schwimmzug, noch einen, gleite auf den Grund des Bodens zu. Mache Rollen, Tauche auf und wieder ab. Hier bin ich zu Hause. Kann abschalten. Ich würde gerne mal im Ozean schwimmen/tauchen. Mit Fischen, Delfinen, Haien, ... Korallen.. Eine neue Welt entdecken und sie genießen. Ich genieße mein Leben

B-23

Einzelinterview

Interviewerin: Sarah Reith

Datum des Interviews: 09.05.2017
Transkription: Julia Kopp
Datum der Transkription: 18.09.2017
Überarbeitung: Mariele Thüne 2020

I: Gut. Wie ist es dir während des automatischen Schreibens ergangen? #00:00:06-5#

B-23: Also beim ersten Mal oder allgemein bei allen? #00:00:13-7#

5 I: Wenn es für dich unterschiedlich war, dann unterschiedlich. #00:00:17-4#

B-23: Ja, also beim Ersten war ich irgendwie mega aufgeregt. Weil, ich weiß nicht, irgendwie ich sowas noch nie gemacht habe, und dann diese Vorstellung, einfach das aufzuschreiben, was einem im Kopf ist. Irgendwie fand ich das komisch. Und dann hatten Sie ja noch gesagt, dass
10 das dann noch aufgenommen wird, und dann war ich total durch den Wind und dann konnte ich auch irgendwie gar keinen klaren Gedanken so, dann hatte ich irgendwie gar keinen und dann habe ich irgendwie einfach über das Wort Aufregung geschrieben und dann ist irgendwas ganz Komisches rausgekommen (lacht). Ja, aber das war, es war irgendwie lustig, aber auch irgendwie komisch und, ja. Und beim zweiten Mal, ähm, da wusste ich ja schon, wie das so abläuft.
15 Da hatte ich dann auch schon so überlegt, hm, worüber kann ich denn so gut schreiben so irgendwie? Aber dann ist mir auch sofort so ein Wort eingefallen. Ich weiß gar nicht mehr, was war denn das? (lacht) Ich weiß es gar nicht mehr. Doch, das war Austausch, weil meine Austauschpartnerin dann nicht gekommen ist und dann hat mich das total bewegt und dann habe ich darüber geschrieben und dann ging das auch richtig gut. Dann hatte ich auch voll Lust dazu.
20 Und beim letzten Mal hatte ich irgendwie, hatte ich keine Lust mehr irgendwie dann. Weil ich dachte so, och (genervt), nicht nochmal irgendwie. Weil (.) wenn, glaube ich, wenn man so irgendwas im Kopf hat, was einen wirklich so bewegt, so wie beim zweiten Mal. War ich richtig traurig, dass halt meine sich das Knie irgendwie verdreht oder verstaucht oder keine Ahnung und deswegen nicht mitfahren konnte. Da war ich halt total traurig und da konnte ich halt über
25 meine Gefühle und das einfach so aufschreiben. Aber da (.) ist mir so einfach NICHTS durch den Kopf gegangen und dann war das irgendwie/ also mir ist da auch viel eingefallen, aber es war irgendwie so, ich musste das so nicht machen irgendwie. (..) Ja. Aber eigentlich, also, habe ich das eigentlich ganz entspannt/ also es war halt vom Schreiben her anstrengend irgendwie, weil mir ist richtig viel eingefallen und als die Zeit um war, wollte ich immer noch weiterschreiben. Und das war immer schade, dass dann die Zeit schon um war. (.) Ja, aber mir ist eigentlich, also ich habe auch nie so Kringel oder so gemalt. Ich habe immer weitergeschrieben, ja.
30 #00:02:32-3#

I: (...) Und, ähm, die Gespräche, die ihr geführt habt? Was hast du aus den Gesprächen über
35 das automatische Schreiben mitgenommen? #00:02:54-6#

B-23: (..) Also, dass die Texte sehr unterschiedlich sein können. Also meine Texte waren immer so, als würde ich mit mir selber reden so. Ich meine, ja klar, das war voll, also so Halbsätze so und dann immer so ein Ausruf mit rein und meine Nachbarin hat immer so, sie sagte, so Sach-,
40 Informationstexte. Sie hat irgendwann mal über Kunst geschrieben und hat dann so, nicht so ein, halt so ein Sachtext oder so. Und sowas könnte ich gar nicht schreiben. Also ich habe eher so, als würde ich jemandem sowas erzählen so, ganz locker so irgendwie. Und einmal meinte so ein anderer von meiner Gruppe hat gemeint, er hätte irgendwie so ein Gedicht geschrieben oder so? Sowas, wo ich dachte, okay. Aber oder ein anderes Mädchen hat, glaub ich, nur so

45 Stichpunkte geschrieben. Also WIE man das so die Aufgabe interpretiert hat, so für sich, das
war, glaub ich, immer unterschiedlich. Und (.) ja, also sonst, ich glaub, allen hat es, glaub ich,
so gefallen und. Ja und auch so, WIE man das geschrieben hat, also so Vergangenheit oder in
der Gegenwart. Das war auch bei vielen so, dass das gewechselt hat. Also mal so Gegenwart,
dann wieder Vergangenheit so. Also es gab da keine so eine richtige Zeitform oder so. Und ich
50 glaube auch, keiner hat, also nicht immer ein Ich geschrieben, sondern auch mal so Betrachter.
Ich glaub, Alina hat mal so einen Betrachter geschrieben. Also so, dass man das so betrachtet.
Aber ich habe in der Ich-Perspektive geschrieben. Mir fällt das irgendwie leichter so. Immer
Ich fand das toll, ich fand das doof, und ja, es war irgendwie einfacher und ja. Also das haben
wir so geredet. #00:04:36-7#

55

I: Und wie war so die Stimmung in der Gruppe? #00:04:40-6#

B-23: Ähm, weiß ich gar nicht. Also ich glaube, also, der Junge bei uns fand es, glaub ich,
immer gut. Der hatte (.), ich glaub, ihm hat das Spaß gemacht. Er meint, er hat das schon mal
60 gemacht. Und wir Mädchen, wir kannten das noch nicht, und ich glaube, wie gesagt, beim
zweiten Mal hat es uns, glaub ich, am besten gefallen. Also ich glaube, das hat uns eigentlich
gut gefallen (.) und, ähm, ich glaub, es war eigentlich eine gute Stimmung. Also irgendwann,
wenn wir so die Fragen dann beantwortet hatten, dann wussten wir halt nicht mehr, was wir
jetzt noch so dazu sagen sollen. Und dann einmal haben wir dann auch so Karten geholt und
65 das nochmal ein bisschen vertieft, aber eigentlich sind wir die Fragen so ganz schnell durchge-
gangen. So jeder, hatten eigentlich immer so eine Runde. Einer liest die Fragen vor, jeder sagt
beantwortet die Frage und dann, wenn jeder seine Antwort gesagt hat, dann haben wir die
nächste Frage gemacht. Manchmal haben wir dann noch so ein bisschen diskutiert so. Aber
eigentlich hat jeder so das beantwortet und ja. #00:05:50-2#

70

I: Hat dir das so gefallen? #00:05:51-8#

B-23: Das Schreiben oder das Diskutieren? #00:05:54-8#

75 I: Nee, das jetzt gerade. Du hast jetzt gesagt, es war eher so, dass reihum die Frage beantwortet
wurde und dass es nur manchmal Diskussionen gab. #00:06:01-3#

B-23: Ähm, ja, also mir hat das gefallen, aber ich fand es irgendwie besser, wenn man so ins
Gespräch gekommen ist. Mit so ein bisschen Diskutieren so. Aber also ein Mädchen hat sich
80 immer so zurückgezogen und hat halt gar nichts gesagt und dann wollte ich auch nicht die ganze
Zeit immer reden. Und ja. Das war dann irgendwie ein bisschen doof, aber ja. #00:06:25-9#

I: Was meinst du, warum hat sie sich zurückgezogen? #00:06:28-4#

85 B-23: Weiß ich nicht, aber ich/ weiß ich nicht. #00:06:32-4#

I: Und wie seid ihr damit umgegangen? #00:06:35-7#

B-23: Ich glaube, die anderen haben dann einfach was erzählt. Also der Junge in unserer Tisch-
90 gruppe hat immer richtig viel erzählt so und meine Freundin hat noch viel dann dazu erzählt
und dann haben die sich manchmal so ein bisschen, nicht gestritten, aber sind dann manchmal
so ein bisschen vom Thema so abgeschweift und dann so, hä, nein. Und ja, und dann habe ich
nochmal mitgemischt, aber (.) / ähm (.) darf ich auch Namen sagen, oder? #00:07:05-0#

95 I: Ähm ja. #00:07:06-5#

B-23: Also Rubea hat sich halt immer nur so ein bisschen so zurückgezogen, hat sich halt nicht so an der Diskussion beteiligt, sondern nur, wenn wir einmal so diese Runde gemacht haben. Dann hat sie halt was gesagt. Aber sie ist eigentlich immer so, von daher war das, glaub ich, nichts, was mit dem Schreiben zu tun hatte. #00:07:22-2#

100

I: Ok, ähm. Habt ihr eure Texte häufig genutzt? In den Gesprächen? #00:07:28-0#

B-23: Hm, also wir haben IMMER gesagt, worüber wir geschrieben haben. Also das haben wir immer gesagt und auch, halt, wir haben die Texte halt nicht vorgelesen oder so, sondern wir haben halt die schon mit einbezogen halt was die Form und so/ also wir haben eigentlich schon viel mit den gemacht oder auch, ähm, irgendwie halt, wie gesagt, Zeitform oder Ich-Perspektive. Ähm ja, oder (lacht), ja sowas halt. #00:08:05-5#

105

110 I: Ja. Was waren dann noch Themen in der Gruppe? #00:08:08-9#

B-23: Hm (..) also wir haben am letzten Mal haben wir noch richtig lange halt darüber geredet, dass wir das irgendwie doof finden, dass die dann halt noch so gelesen werden. Da haben wir, glaub ich, richtig lange nochmal so geredet. Ähm, dass man halt dann/ also ich habe eigentlich NIE darüber nachgedacht. Ich habe wirklich das aufgeschrieben, was mir so im Kopf war. Aber die anderen meinten, dass sie halt extra so geschrieben haben, dass das noch eine dritte oder eine zweite Person, weiß ich nicht, noch lesen kann. Aber mir war das so egal. Also ich habe da einfach viele Gefühle und so geschrieben. War ja ich, weiß nicht, das steht mir irgendwie, ich schreibe gerne so. #00:08:50-2#

115

I: Ja. #00:08:51-6#

120

B-23: Aber ich glaube, die anderen meinten, also so, dass sie auch so geschrieben haben, dass das halt nicht so persönlich ist, sondern eher so allgemein, glaube ich. #00:09:02-3#

125

I: Und hattet ihr konkret Angst, dass ich das dann lese, oder wer könnte das lesen? #00:09:07-1#

B-23: Weiß ich nicht. Das haben sie jetzt nicht so gesagt. (..) Aber ich glaube. #00:09:15-1#

130

I: (..) Ok. (...) Wie war es denn für dich, mit den anderen über dein Schreiben zu sprechen? #00:09:41-9#

B-23: Hm, also ich bin eigentlich relativ eine offene Person und kann eigentlich gut über mich selber so reden und, ähm, deswegen fand ich das nicht schwer zu sagen, was ich geschrieben habe, und das fand ich dann auch nicht irgendwie komisch, denen dann zu sagen. Ja, ich habe, ähm, über mein Hobby geschrieben. Weil ich Schwimmen einfach total schön und entspannend finde und ich da abschalten kann oder so. Also das fand ich jetzt nicht schlimm. Also das hat mir eigentlich so Spaß gemacht, auch zu erfahren, worüber andere so geschrieben haben. Und beim ersten Mal, als wir das zum ersten Mal gemacht haben, habe ich dann auch in der Pause so die anderen gefragt, hey, worüber habt ihr denn so geschrieben? Und dann sind echt so interessante Themen so rausgekommen. Also eine Freundin hat über Lachen geschrieben, wo ich dachte, okay. Ne andere hat über eine Gruppe geschrieben, eine über einen Baum. Also da sind ECHT INTERESSANTE Themen rausgekommen, wo ich dachte, okay, aha, interessant. Also

135

140

145 das fand ich dann schon so beeindruckend, worüber manche zehn Minuten lang geschrieben haben. Ja, also das fand ich nicht schlimm, dass mit der Gruppe so zu besprechen. #00:10:48-7#

150 I: Ok. Ähm, und wie war es für dich, von den Schreiberfahrungen und den Texten der anderen zu hören? #00:10:56-9#

155 B-23: Hm. Ja, wie gesagt, dass finde ich schon so interessant, von den anderen zu hören, wie die das so empfunden haben. Aber ich glaube, ähm, das wurde auch von Mal zu Mal besser. Also beim ersten Mal habe ich, glaube ich, auch am wenigsten geschrieben und dann, ähm, hat man sich, glaub ich, auch so ein bisschen gesteigert und konnte seine Gedanken, glaub ich, auch so ein bisschen besser so strukturieren oder so. Also den anderen ging es, glaub ich, auch gut damit. #00:11:26-5#

160 I: In den/ Wann konntest du es besser strukturieren? Während des Schreibens oder im Gespräch? #00:11:30-5#

165 B-23: Ähm, während des Schreibens. Also es wurde, glaub ich, von Mal zu Mal so besser, dass man halt beim ersten Mal ganz viel durcheinander, so ich könnte das schreiben und das, aber soll ich nicht dann doch das schreiben, aber hä hä. Und dann war schon die Zeit um und beim zweiten Mal hatte man einfach WAS sofort im Kopf sofort aufgeschrieben. (.) Lina meinte auch, dass sie/ schreibt halt wirklich langsam und sie hatte dann auch wirklich/ sie MALT die Buchstaben eher und dann hatte sie halt viel Zeit, sich so den nächsten Gedanken zu überlegen. Aber bei mir ist es so, ich schreibe genau das mit, was ich denke, und dann kommt aber auch sofort das Nächste so irgendwie und dann, ja. (.) Aber manchmal ist dann schon so ein Loch, 170 wo ich dann manchmal so zweimal dasselbe Wort schreibe, und ich so, oh, und und, ja nee. Ja, oder dann denk ich und zum Beispiel möchte ich aber schreiben, schreibe aber kein A, sondern ein W oder S. Ja, das ist ko/ #00:12:34-3#

175 I: Und was hast du dann gemacht? #00:12:31-8#

B-23: Dann habe ich das einfach durchgestrichen. Habe dann überlegt, oh, das ist ja ein W, du willst aber aber schreiben. #00:12:39-6#

180 I: Ja. (..) Ok. Ich fasse mal ganz kurz zusammen, über was wir bislang gesprochen haben. Du kannst berichtigen oder ergänzen. Du fandest es beim ersten Mal warst du mega aufgeregt, weil es so anders war/ #00:12:54-8#

B-23: Hm (zustimmend). #00:12:54-8#

185 I: und weil du aufgeschrieben hast, was du gemacht hast. #00:12:55-8#

B-23: Hm, und ich war halt, wie gesagt, dass Sie gesagt haben, dass das aufgenommen wird. DAS fand ich irgendwie/ #00:13:04-1#

190 I: Das hat dich nervös gemacht, hast du eben gesagt, ne? #00:13:04-1#

B-23: Ja, genau. #00:13:06-4#

I: Hat sich das dann gelegt? #00:13:07-6#

- 195 B-23: Ja. Also als wir dieses, mein Kürzel ist das und das, dachte ich so, oh mein Gott, aber danach, als das in der Mitte stand und wir so geredet haben, dann fand ich das nicht mehr schlimm. #00:13:18-9#
- 200 I: Ok. Ähm, dann hast du es noch so beschrieben, beim ersten Mal warst du auch während des Schreibens sehr aufgeregt. Beim zweiten Mal warst du sehr drin, weil du da über eigene Gefühle gesprochen hast. #00:13:29-1#
- 205 B-23: Hm (zustimmend). #00:13:30-3#
- I: Und jetzt beim letzten Mal hast du gesagt, du hattest keine Lust mehr? #00:13:33-2#
- B-23: Ja. #00:13:35-1#
- 210 I: Und du hattest auch kein dich bewegendes Thema? #00:13:37-1#
- B-23: Ja, also ich dann einfach über mein Hobby geschrieben und dann ist mir da halt schon so, weil ich liebe dieses Gefühl, wenn du da so eintauchst, und dann habe ich einfach darüber geschrieben. Aber ich hatte, wie gesagt, eigentlich keine Lust irgendwie dazu und ja. Ich habe das dann einfach so gemacht so. #00:13:58-8#
- 215 I: Ja. Das Schreiben hast du als anstrengend beschrieben. #00:14:02-7#
- B-23: Nicht das Denken, sondern das Aufschreiben von der Handbewegung her. Das war anstrengend. Aber die Gedanken zu bekommen, das war einfach. Aber die Hand tat dann einfach irgendwann weh, weil du die ganze Zeit, du wolltest so schnell, und ich habe so schnell geschrieben, alles vollgekrickelt so, und irgendwann tat deine Hand einfach mega weh. #00:14:23-9#
- 220 I: Aber die Gedanken, die kamen einfach, sagst du? #00:14:24-8#
- B-23: Ja, ja. #00:14:25-2#
- I: Wie war das? #00:14:27-3#
- 230 B-23: Ähm, ich weiß nicht, also/ oder ich schreib ja auch Tagebuch und wenn ich dann, schreibe ich halt keine so richtigen Sätze. Das ist eher so, so, ich bin aufs Klo gegangen, habe gegessen und habe mich schlafen gelegt. So (.) so ganz einfach. Einfach das, was man sagen will, wird gesagt und nicht irgendwie komisch so Sätze irgendwie oder so, keine Ahnung. Und ich habe beim Schreiben auch nicht auf Rechtschreibung, Kommasetzung oder IRGENDWAS geachtet. Ich habe einfach geschrieben. #00:15:01-2#
- 235 I: Und kann man das an den Texten sehen? #00:15:03-8#
- 240 B-23: Ähm, ja, ich glaube schon. Also die anderen meinten, dass sie so auf Rechtschreibung so geachtet haben. Und ich so, ach, ähm, NEE. Ich habe einfach, bei mir ist es so mega groß geworden. Ich habe einfach so total einfach geschrieben, geschrieben, geschrieben und ja. Ich fand das irgendwie gut einfach, weil sonst muss man immer gucken, wird das jetzt mit E oder mit Ä kommt da noch ein H hin, muss da jetzt nicht ein Komma hin, und da konntest du einfach

245 drauflosschreiben. Es hat keinen interessiert, ob das jetzt richtig oder falsch ist so. Das war eigentlich voll gut. Das hat mir richtig gut gefallen so, dass das nicht so bewertet wird oder so. #00:15:36-3#

I: Hm (.) Also war es anders als sonst Aufgaben in der Schule? #00:15:40-8#

250 B-23: Genau, als wenn du jetzt irgendwie so einen Aufsatz schreiben musst oder so. Da musst du ja immer drauf achten, weil du kriegst ja dann Punktabzüge oder so, und da ist es dann nicht so. #00:15:52-2#

255 I: Ok, ähm. Du hast gesagt, in der Gruppe habt ihr festgestellt, dass die Texte SEHR unterschiedlich sein können. Also du hast viele Halbsätze geschrieben, dann hast du geschrieben, ähm, beschrieben, dass noch jemand ein Gedicht sogar verfasst hat. #00:16:11-7#

260 B-23: Ja, das fand ich auch komisch. Ich hätte nie so schnell irgendwelche Reime finden können. Also, ja. #00:16:18-2#

I: Dass es aber auch einen Informationstext gegeben hat. #00:16:22-8#

265 B-23: JA. Sie hat über Kunst geschrieben und ich glaube, dann hat sie da so Informationen halt reingebracht. #00:16:28-1#

I: Hm. Und ihr habt euch auch über Dinge ausgetauscht wie Zeitformen oder Perspektive? #00:16:35-6#

270 B-23: Hm, ja. #00:16:37-8#

I: Und in der Gruppe, hast du beschrieben, es war eine gute Stimmung? #00:16:41-1#

B-23: Hm (zustimmend). #00:16:41-6#

275 I: Aber ihr seid auch vom Thema weggekommen? Das heißt, ihr habt dann gar nicht mehr über eure Texte und über euer Schreiben gesprochen? Sondern über Privates, oder was heißt das? #00:16:50-3#

280 B-23: Hm. Also ich weiß nicht mehr so hundert Prozent, aber ich glaub jetzt nicht, dass wir über unser Wochenende geredet haben, sondern so LEICHT abgeschweift, würde ich sagen. So, dass man sich irgendwann, man hat irgendwas gesagt, glaub ich, und was man gesagt hat, wurde dann so zerhackelt und so. Aber es ist jetzt nicht so, dass wir über unser Wochenende oder so geredet haben. #00:17:15-4#

285 I: Achso. Dann habe ich das vorhin missverstanden. #00:17:17-5#

290 B-23: Ja also/ Nee, also ich meine jetzt nicht, dass wir irgendwie über unser Wochenende oder so geredet haben, sondern, hä, ich habe doch das gesagt, nein du hast das gesagt, nein und dann irgendwie sowas eher. #00:17:27-8#

I: Ja, ok. Die Stimmung hast du als gut beschrieben. #00:17:30-6#

B-23: Hm (zustimmend). #00:17:31-1#

295

I: Und es war häufig so, dass es reihum ging. Jeder hat die Frage/ #00:17:37-7#

B-23: Genau. #00:17:37-7#

300

I: Also wahrscheinlich dann die auf den großen Zetteln/ #00:17:39-3#

B-23: Ja. #00:17:39-3#

I: Beantwortet. #00:17:40-7#

305

B-23: Also die wurde einmal vorgelesen, dann wurde, ich weiß nicht, ob wir das durchgegeben haben oder einfach jeder hat so das gesagt und ja. Manchmal wurde dann, habe ich dann nochmal so nachgefragt so bei manchen. So halt nachgefragt oder, damit die dann noch ein bisschen was erzählen, aber sonst sind wir das einfach so durchgegangen. Jeder hat sowas gesagt. Und dann ist halt, wie gesagt, manchmal so eine kleine Diskussion oder so entstanden, aber eigentlich haben wir die Frage so reihum beantwortet. #00:18:10-0#

310

I: Ja. Du hast gesagt, ihr habt einmal diese kleinen Karten auch geholt. Hat sich dadurch etwas verändert? #00:18:15-7#

315

B-23: Hm. Also da waren wir, glaub ich, relativ schnell fertig und da haben Sie gesagt, wir sollen noch die Karten holen. #00:18:20-6#

I: War das beim ersten Mal? #00:18:23-9#

320

B-23: Das kann sein. Und, ähm, dann haben wir das einfach noch mal ein bisschen ins Detail gegangen. Aber beim zweiten Mal wussten wir, glaube ich, auch schon, was wir so wieder, was man so sagen soll, und nicht einfach so grob die Frage beantworten, sondern bisschen halt mehr noch reden und ja, dann hat das auch gut geklappt. #00:18:41-8#

325

I: Habt ihr im zweiten und dritten Gespräch denn quasi die Kärtchen im Kopf benutzt oder habt ihr dann über andere Sachen gesprochen? #00:18:51-4#

330

B-23: Nee, da haben wir, ähm, das nochmal also die Kärtchen so ein bisschen wie im Kopf benutzt. Also da habe ich dann, haben wir halt zum Beispiel, wie gesagt, lange über dieses, ob das noch andere lesen, geredet und auch diese Perspektiven haben wir auch viel. Also wir hatten dann, glaube ich, so zwei, drei Themen und haben dann darüber halt viel geredet. Ja. #00:19:12-5#

335

I: (...) Ok, ähm. Würdest du gern öfter automatisch schreiben und darüber dann so sprechen? #00:19:23-2#

340

B-23: Hm, also ich würde das nicht so gerne machen, dass jemand mir jetzt so sagt, hey, heute musst du das machen, sondern ich glaube, wenn würde ich das so zu Hause, wenn ich denke, Gott, heute war so ein Scheißtag, ich muss das einfach mal aufschreiben. DANN würde ich denken, dass es mir, glaube ich, helfen würde, aber, wenn ich jetzt in der Schule sitze und ich eigentlich Bio habe und jemand kommt, hey, schreib doch mal jetzt deine Gedanken auf. Dann würde ich den komisch angucken und denken, äh nee, ich möchte jetzt Bio machen so. Aber ich glaube, wenn du so jetzt richtig viele Gedanken hast, dann glaube ich schon, dass das einem

345 so helfen kann, weil man, wie gesagt, seinen Kopf irgendwie so frei bekommt und einfach/ also
es kann auch, glaub ich, helfen, wenn du mit jemandem so redest, aber wenn du halt gerade
keinen hast oder es nicht möchtest, dann kannst du das, glaub ich, auch so einfach aufschreiben.
Und ich glaube, auch wenn du das einfach aufschreibst und den Zettel dann in den Müll wirfst,
einfach, dass du es so geschrieben hast. Das hilft, glaub ich, schon. Also ich glaube nicht, dass
350 ich das nochmal lesen würde, weil das fast unlesbar ist oder so. Aber ich glaub einfach, das
Aufschreiben hilft eigentlich schon ungemein so und die Gedanken so zu ordnen oder so. Weil
da merkt man auch eigentlich wie, was eigentlich gerade im Kopf ist. Weil es ist wirklich so,
eigentlich dass du so irgendwie, wenn du (.) irgendwie/ also bei Janna war das so, sie hatte
gesagt, dass sie irgendwie voll so ihre, nicht Probleme, aber was sie so beschäftigt, aufgeschrie-
355 ben hat und sie meinte, dass ihr das total so geholfen hat, und ich denke, dass einem das so
wirklich hilft, wenn man viel im Kopf hat, dass man so merkt, OHA, das habe ich alles im
Kopf, das ist ja echt so eine Menge so. Aber ich glaube, ich würde das danach wegschmeißen
oder so. Ich weiß nicht. #00:21:09-0#

360 I: (...) Und das Sprechen darüber? Würdest du das auch gern öfter machen, oder? #00:21:19-
9#

B-23: (.) Hm, weiß ich gar nicht. Also, kommt auch so ein bisschen auf das Thema drauf an.
Wenn das jetzt wirklich sehr persönlich und so ist, ich glaube, dann brauche ich das ja nicht
wirklich aufschreiben, dann kann ich ja gleich jemandem das erzählen. Aber ich glaube (..),
365 weiß ich nicht. Boah, das ist eine schwierige Frage. Also ich glaube nicht, dass ich das irgend-
wie IMMER gerne möchte. Also wenn ich jetzt für mich so zu Hause sitze und das so auf-
schreibe, ich glaube, ich finde das irgendwie nicht gut, wenn dann meine Mutter käme, hey,
erzähl doch mal. Und wie hast du dich dabei so gefühlt so? Ich glaub, das fände ich dann nicht
370 so gut, aber wenn das so ein paar Mal, also MAL find ich das nicht schlimm oder so. Also wie
gesagt, ich kann eigentlich gut über mich so reden, aber ich glaub, wenn man das so macht,
möchte man so, dass das für andere nicht zugänglich ist. Und ja, deswegen würde ich, glaube
ich, nicht denken, dass ich IMMER, wenn ich das schreibe, dass ich da auch so darüber rede.
Weil ich glaube, das ist ja dann eigentlich wirklich nur für einen selber, so um den Kopf frei zu
375 kriegen, und wenn man halt gerne so erzählen möchte, dann kann man das ja eigentlich gleich
machen. #00:22:41-1#

I: Ja. Aber ihr habt das ja eigentlich für euch gelöst, indem ihr nicht vorgelesen habt. #00:22:46-
0#

380 B-23: Genau, ja. #00:22:47-0#

I: Also ihr habt ja trotzdem über die Texte gesprochen, aber ihr habt nichts zu Persönliches
preisgegeben, weil ihr euch dafür entschieden habt, nicht vorzulesen, ja? #00:22:56-0#

385 B-23: Hm, ja. Genau. #00:22:58-2#

I: Ok. Kannst du dir diese Methode, also automatisches Schreiben und Sprechen darüber, gut
für den Deutschunterricht vorstellen? Also so, wie wir es jetzt gemacht haben? #00:23:07-0#

390 B-23: Hm, ja. Also ich fand es wirklich so mal interessant, diese Erfahrung mal zu machen so.
Weil ich das wirklich noch überhaupt nicht kannte und ähm, also ich glaube nicht, dass man so
jede Deutschstunde so macht oder einmal in der Woche oder so, sondern mal so eine kurze
Einheit oder so könnte ich mir eigentlich ganz gut vorstellen. Auch, um so über Gefühle oder

395 so zu reden. Damit man so, wenn man jetzt so ganz schüchtern ist, ist es, glaub ich, auch gut,
um so selbstbewusster zu werden oder so. Keine Ahnung. Aber ich glaube, das hilft, glaub ich,
einem schon so zu erzählen dann, wie man sich so gefühlt hat. Also ich glaube schon, dass das
so wie so eine Sporteinheit, so eine kurze Einheit, glaub ich, gar nicht schlecht wäre. #00:23:52-
4#

400 I: Zu was hilft das einem? #00:23:54-6#

B-23: Ähm, also ich glaube, dass das schon so ein bisschen Selbstbewusstsein so aufbaut, weil
man ja, man muss ja nicht persönlich werden, aber wenn man dann sagt, wie man sich gefühlt
405 hat, wird das ja automatisch persönlich, und wenn Leute sowas halt nicht mögen oder halt gar
nicht über sich selber so reden können, ich glaube, das hilft einem dann schon. Weil man muss
im Leben halt immer viel über sich selber so reden. Und ich glaube, das ist dann schon fürs
Leben ganz sinnvoll, wichtig so ja. Kann ich mir eigentlich gut vorstellen. Oder dass man auch
lernt, so seine Gedanken so zu ordnen. Wenn man irgendwie seinen Tag plant, was mache ich
410 als erstes, wie mache ich das so. Dass man irgendwie, wenn man seine Gedanken so in den
Griff bekommt, dann kriegt man, glaub ich (lacht), jetzt nicht das Leben in Griff, aber vielleicht
hilft das einem schon so im Alltag oder so. Wenn man jetzt irgendwie so ganze viele Gedanken,
dann vergisst man irgendwas oder so. Und wenn das so ein bisschen strukturiert so, ich glaube,
das ist dann schon gut. #00:24:53-9#

415 I: Hm. Ähm, du hast gerade gesagt, also man lernt etwas, ähm, man lernt, über sich auch zu
reden, ähm, und hast auch gesagt, das ist auch für das Leben, weil man da ja auch über sich
reden muss. #00:25:07-3#

420 B-23: Ja, oder so Vorstellungsgespräche. Wir machen eigentlich gerade so Jobinterview und da
muss man ja auch sagen, ich bin das und das, meine Schwächen sind das und das, und da muss
man das ja auch können. Ja. #00:25:18-6#

I: Und bei dieser Aufgabe hat man ja über das eigene Schreiben gesprochen. Ähm (.) glaubst
425 du, man kann DA noch irgendwas Besonderes lernen oder irgendwas sehen, wenn man mit
anderen über das eigene Schreiben spricht? #00:25:30-9#

B-23: Also ich glaub schon. Weil wie man ja bei unserer Gruppe auch gesehen hat, weil jeder
ja eine andere Textform hatte. Weil, wie gesagt, der eine hatte beim letzten Mal ein Gedicht,
430 ich hatte immer diese Halbsätze. Rubea hatte, glaub ich, nur Stichpunkte, Lina hatte diesen
Sachtext und Janna hatte, weiß ich nicht, weiß ich nicht, hatte nur vom Betrachter her. Also da
merkt man ja schon, so, so ähm, was könnte man daraus lernen? Also irgendwie, wie verschie-
den man schreiben kann. Also man muss nicht immer so schreiben, wie man es immer macht.
Sondern man lernt ja dann vielleicht auch von anderen so. Weil man hört ja dann, wie andere
435 geschrieben haben. Und dann könnte man sich vielleicht überlegen, ah, so könnte ich es nächste
Mal vielleicht auch machen. Ich muss das nicht so machen, wie ich es immer mache. Irgendwie
so. Ich könnte ja auch mal ein Gedicht schreiben oder so. Also ich glaube, da kann man von
anderen dann so gegenseitig, hat man dann was davon. #00:26:32-5#

440 I: Hm (.) Ok. Möchtest du noch etwas erzählen? Was für dich besonders war, oder? #00:26:39-
0#

B-23: Hm (..) also besonders (..) wie besonders, also? #00:26:47-7#

445 I: Einfach irgendwas, was dir noch wichtig erscheint oder was du gerne erzählen möchtest.
#00:26:50-6#

B-23: Hm (..) also ich fand es irgendwie, wie gesagt, schade, dass die Zeit irgendwie so kurz
war, weil am Anfang, ähm, hast du halt MEGA viele Ideen und fängst drauf los. Das war bei
450 mir zum Beispiel beim ersten und beim zweiten Mal so. Am Ende wurden sie zwar weniger,
aber ich glaube, für Leute, die halt dann irgendwann keine Ideen mehr haben, sind zehn Minuten
schon richtig lang, aber beim letzten Mal habe ich, wie gesagt, über mein Hobby geschrieben
und ich war gerade so am, oh, ich würde so gerne mal im Ozean schwimmen und Delphine und
455 mit Korallen und klingelingeling. Dann war ich gerade so voll so im Schwung, ich hätte dann
noch so, weil ich war dann gerade fast, es war keine Geschichte so. Ich war irgendwie gerade
so/ weil ich LIEBE dieses Gefühl einfach, wenn du so von Wasser so umgeben bist, und dann
irgendwie habe ich so über Freiheit und dann hätte ich noch so richtig viel über so erzählen
können. Und ja, aber leider war die Zeit schon um. Das fand ich irgendwie da schade. Aber ich
460 glaube, wenn man halt wirklich keine Ideen hat so, dann ist sind zehn Minuten schon lang. Aber
das fand ich da irgendwie doof. Und sonst fand ich es halt schön, das mal gemacht zu haben.
Weil wie gesagt, ich kannte das überhaupt nicht. Und es war auch so überraschend, was einem
wirklich so eingefallen ist. Dass einem ÜBERHAUPT was eingefallen ist so. Und dass man
SOFORT geschrieben hat so. Die Zeit ging los, es war mucksmäuschenstill in der Klasse und
465 alle haben geschrieben so. Das fand ich auch voll so beeindruckend, dass einfach du gar nichts
machen musstest so wirklich. Dein Gehirn hat das irgendwie so gesteuert. Du hast einfach so
nur geschrieben, geschrieben, geschrieben und so einfach gekrickelt und ja. Das fand ich ir-
gendwann echt beeindruckend, weil irgendwie das war auch nicht so, also, das war nicht so
vom Kopf her so anstrengend irgendwie, weil du nicht gucken musstest, ob der Satzbau jetzt
470 stimmt oder ha, jetzt habe ich schon wieder mit und angefangen, das geht doch nicht, nee, musst
du den Satz nochmal umstellen, hm, aber wie schreibe ich denn, dass das schön klingt? Nee, du
hast einfach drauflosgeschrieben und DAS fand ich irgendwie voll so erleichternd, gar nicht
anstrengend, das war richtig gut irgendwie (.) ja. Aber ich glaube halt, wenn man dass, ich, wie
gesagt, würde das nur machen, wenn ich auch VIELE Gedanken habe. So als Erleichterung.
Und nicht so, hey, heute MUSST du das machen, weil ich glaube, dann funktioniert das auch
475 nicht. #00:29:32-7#

I: Ok. Noch etwas? #00:29:35-1#

B-23: Nö. #00:29:37-9#

Material Tomke

B12 1. AS

Stift
Schule
Test
Holmes
Deutsch

Deutsch

Lehrer, Schule, Deutschland, Göttingen, Max-Planck-Gymnasium, Klausur, Komma, Sprache, Diktat, Ferdinand, Kabale und Liebe, *oooooooooooo*, ~~Sø~~ Louise, President, Rechtschreibung, Grammatik, *oooooooooooooooooooo*, Studium, Promovieren, Literatur, Bücher, Romane, Krimis, Filme, *oooooooooooo*, Soldatenhandel, Mätressenwesen im 18. Jh., Schiller, Fürst Hessen – Kassel, Amerika, amerikanischer Unabhängigkeitskrieg, Konjunktionen, Präpositionen, Deklination, Konjunktion, Vergangenheit, Imperfekt, Perfekt, Plusquamperfekt, *oooooooooooooooooooo*, Fragen, Tongerät, Land, deutsch, Geschichte, das Orangenmädchen, Olaf, Norwegen, Groß- und Kleinschreibung, Arbeit, *oo*, ABC, Schreiben, Lesen, Weihnachtsmann, Lady Mitford, England, *oooooooooooo*, Quiz, Bücher, Wörter, Sätze, Satzbau, Romanische Sprache, Epik, Lyrik, Dramatik, Komödie, Gedichte, Der Erl-König, Der Zauberlehrling, Johann Wolfgang von Goethe, Prometheus, Immanuel Kant, Aufklärung, Voltaire, Montesquieu, Rossau, *ooooooo*, Die Brücke am Tey, Papier, Auswendig lernen, *oooooooooooo* *oooooooooooo*, Buffalo, Schulwesen, Hannover, Parlament, Berlin, Bundestag, Politik, ~~Hx~~ *oooooooooooo*, Geografie, Donau, Flüsse, Gebirge, Rhein, Leine, Elbe, Spree

B12 2. AS

Theaterstück
Buch
Konzentrationslager
Englisch
Brokkoli

Konzentrationslager, NS-Regime, Geschichtsreferat, Buchenwald, Eugen Kogon, SS Arzt Eisele, Hängen, 55000 Tote, *oooooooooooo*, kein Wasser, chronischer Nahrungsmittelmangel, alte Kleidung mit Blutflecken

und Einschusslöchern aus Auschwitz, Nürnbergerprozesse,
 ~~~~~, Politische, BV, SV, Juden, Assoziale,  
 Zigeuner, Holocaust, Holocaust-Denkmal, Björn Höcke,  
 AfD, Frauke Petry, Politik, Rechts, Links, Wahlen,  
 DDR, 2. Weltkrieg, Antisemitismus, Rassen – ideologeme,  
 Rassismus, Nationalchauvinismus, Sozialdarwinismus, ~~~~, Antijuda-  
 ismus, Stockschläge, Hundefutter, Ghetto, Warschau, Polen,  
 P polnische Häftlinge, Österreich, Hitler, Himmler, SS, SD,  
 Heydrich, Verbrecher, Das größte Verbrechen des  
 letzten Jahrhunderts, Göbbels, Propaganda, keine Freiheit,  
 alle Deutschen sind einfach „mitgelaufen“, Deutsche  
 Geschichte, Schule, Erdkunde, Erdkundearbeit, HDJ,  
 Men Bevölkerungsentwicklung Deutschland, starke  
 Einschläge in die Bevölkerung nach den Weltkriegen,  
 ~~~~~, auf Diagrammen deutlich sichtbar, F Graphen,  
 Mathematik Arbeit, Referat, Power Point, E-Mail,
 Stift leer, Schule, Deutsch, „Kabale und Liebe“, Tausende
 Tote

B12 3. AS

Baum
Saite
 Tasche
 Erdkunde
 Englisch

Saiten:

Saiten, Musik, Nylon, Metall, Musik-Unterricht, Gitarre,
 Geige, Cello, Piano, Kontrabass, Bratsche, Western,
 Gitarren haben nur Stahl-Saiten, Songs, Dire
 Straits, Mark Knopfler, jimmi Hendrix, Blues, Jazz-
 Gitarre, Stimmung, G-Saite, A-Saite, G-Saite,
 h-Saite, e-Saite, Bündel, Bundstäbchen, Tonträger,
 Schallschale, Duke Hunniker, Chinesische Revolution
 mit deutschem Materialz, ~~~~~, Klassik, Piano, Crescendo,
 Barrés, ist die Technik mehrere Gitarren-Saiten mit
 einem Finger zu drehen und zu halten, ~~~~~,

Mit Die besten klangträger sind Knochen, Die Stimmung eines
 Instruments bestimmt über dessen Tonlage,
 Ein Streichquartett besteht aus 2 Geigen, 1 Bratsche
 und einem Cello, A Verwendung in der klassischen
 Musik, Barock, Renaissance, Rock 'n Roll, Jazz, Pop,
 Metall, „Nothing else Matters“, ~~~~~, Verstärker,
 das Kapo wird zur simplen Umstimmung der Gitarre
 verwendet und wirkt wie ein dauerhaftes Barré auf
 die Saiten, Klangkörper von Gitarren sind meist
 aus Fichte

B-12

Einzelinterview

Interviewerin: Sarah Reith

Datum des Interviews: 08.05.2017

Transkription: Julia Kopp

Datum der Transkription: 15.06.2017

Überarbeitung: Mariele Thüne 2020

I: Gut, dann fangen wir an. #00:00:04-0#

B-12: Ok. #00:00:04-0#

I: Wie ist es dir denn während des automatischen Schreibens ergangen? #00:00:10-0#

B-12: Ok, also (.) ja, nachdem ich das Thema ausgewählt hatte, ging es eigentlich wie, also wie das der Name schon sagt, eigentlich fast automatisch. Also man hat sich auf das Thema bezogen, als erstes so die grundlegenden Sachen aufgeschrieben, die einem sofort eingefallen sind. Ist vielleicht dabei schon so ein bisschen vom Thema abgekommen, weil man sich vielleicht irgendeinen Begriff aufschreibt, der dann schon wieder zu was anderem führt oder so was ähnliches. Oder man schreibt einen Satz auf, der dann irgendwie eine ähnliche Satzstellung oder so was hat. Das erinnert einen dann irgendwie schnell an andere Sachen, aber dann, irgendwann zwischendurch versucht man sich dann wieder aufs Thema zu beziehen und dann gibt es manchmal, denke ich, auch so Sprünge zwischen Sachen, die eigentlich gar keinen Sinn gegeneinander machen, also, das ist mir zumindest mal so passiert, dass man so drei, vier Zeilen so ein bisschen was so ein bisschen zusammenhängt aufschreibt und dann (.) quasi abhakt und versucht, wieder zum Thema zurückzufinden. (.) Das ist mir ein oder zwei Mal auf jeden Fall so gegangen, aber grundsätzlich ging es wirklich wie von alleine. #00:01:12-7#

I: Ok. Ähm, warum hast du versucht, immer auf das Thema zurückzukommen? #00:01:16-5#

B-12: Also ich dachte am Anfang zumindest, ähm, dass man wirklich sich auf das Thema wirklich beziehen soll. (.) Irgendwann habe ich das auch eher gelassen und, äh, das dürfte vor allem beim zweiten Mal, ich weiß nicht, ob Sie das jetzt nochmal anschauen, aber da, da ist mir das/ habe ich das dann nicht mehr so oft gemacht. Beim ersten Mal bin ich dann VIEL hin und her gesprungen, aber irgendwann habe ich dann gedacht, dass man vielleicht einfach auch/ Ziel der Aufgabe ist einfach, wirklich weiterzuschreiben, ohne irgendwelche Pausen. Ja. #00:01:50-0#

I: (.) Ok. Wie bist du denn mit dem automatischen Schreiben zurechtgekommen? #00:01:56-6#

B-12: (..) Also wie meinen/? #00:01:59-3#

I: Wie war das für dich? #00:02:00-3#

B-12: (..) Also, inwiefern (lacht)? #00:02:05-5#

I: Ähm, ob es schwierig für dich war oder einfach? Ähm, du kannst auch sagen, wie du dich dabei gefühlt hast. #00:02:13-7#

B-12: Also ich fand es NICHT grundsätzlich schwierig/ aber wenn man einmal quasi drin war und alles aufschreiben konnte und wenn man jetzt eben keine solche Pause gemacht hat, um wieder aufs Thema vielleicht zurückzukommen, ging es/ also ging es relativ leicht. Also es war jetzt nicht/ also, doch, ab irgendeinem gewissen Punkt war es wirklich, dass man quasi nicht mehr wirklich viel nachdenken musste, sondern nur schreiben/ (.) dann nach dem nächsten, den nächsten Begriff quasi im Kopf rausnehmen, aufschreiben und so weiter. Also, wenn man einmal drin war, dann ging es sehr gut und auch relativ leicht, würde ich sagen. Und ab einem gewissen Punkt fand ich auch, dass man sich sehr gut dabei gefühlt hat. Also es war einfach so, dass man sich, wenn man sich vom Thema (.) einfach, man, das hatte ja irgendwas mit einem zu tun, das hat man ja nicht einfach so ausgewählt, dass man/ dass einem dazu vielleicht einfach

neue Sachen wieder einfallen, also ich habe jetzt zwar kein Beispiel, aber mir sind immer wieder so Sachen eingefallen, von denen ich am Anfang nicht gedacht hätte, dass sie, dass sowas, dass ich sowas am Ende aufschreibe. #00:03:15-6#

I: (..) Das heißt, du warst dann überrascht? #00:03:20-1#

B-12: Ja, ich war so ein bisschen überrascht, dass zu manchen Themen, also es gibt ja offensichtliche Sachen, die sich sofort daraus herleiten/ (.) aber bei manchen Sachen ist dann auch wirklich so, dass man nicht denkt, dass sie aus seinem Kopf sozusagen rauskommen, aber ist dann auch schon passiert. #00:03:35-0#

I: Hm. Ähm, ihr habt dann auch über das automatische Schreiben gesprochen. Was hast du so aus den Gesprächen mit deinen Mitschülern und Mitschülerinnen mitgenommen? #00:03:45-1#

B-12: Hm, also mir ist vor allem beim ersten Mal schnell aufgefallen, dass ich, ich weiß nicht, ob das an meiner Schrift vielleicht auch liegt, dass ich ein bisschen mehr geschrieben habe als die anderen. Also nicht viel, aber ich hatte so eine Seite, dreiviertel Seite und die anderen hatten eher so eine halbe Seite, vielleicht auch mal eine Seite/ aber eher ein bisschen weniger und da ist mir aufgefallen, dass die sich auch ein bisschen, also die meisten zumindest, so ein bisschen zwanghaft sich auch so an dieses Thema gehalten hatten und dann wirklich überhaupt nicht vom Thema abgekommen sind, sondern, ähm, (leise) ich weiß es jetzt nicht genau, aber die sind dann wirklich daran festgehalten, haben auch manchmal Sätze geschrieben, aber auch eher Stichpunkte und, also, das ist uns am Anfang aufgefallen und (.) ja, irgendwann haben wir dann quasi so ein bisschen über den Inhalt angefangen zu sprechen/ sprechen. Ich glaube beim zweiten und dritten Mal eben ein bisschen mehr und dann ist uns mehr aufgefallen, dass das SEHR alltägliche Sachen meistens sind. Also wenn man jetzt schnell fünf Begriffe sich aussuchen sollte/ war das natürlich nicht, dass man sich irgendwas Kompliziertes schnell irgendwo herzieht, sondern eben mit Sachen, die einem vielleicht vor Kurzem er/ die man erlebt hat irgendwas, was in dem Moment irgendwie mit der Situation zusammenhängt oder so was. (.) Das ist eben schnell aufgefallen, dass die Leute auch ähnliche und leichte Begriffe gewählt haben, wenn sie sich darüber noch nie Gedanken gemacht haben, logischerweise. #00:05:14-4#

I: (..) Über was Gedanken gemacht? #00:05:16-6#

B-12: Also über das automatische Schreiben oder was für Begriffe man sich da eben, was für Begriffe man sich da eben nehmen könnte. #00:05:24-0#

I: War das dann anders? Also beim zweiten und dritten Mal? #00:05:27-4#

B-12: Also beim zweiten und dritten, beim dritten Mal wussten wir, dass Sie kommen. Beim zweiten Mal waren wir uns alle nicht ganz sicher. Wir dachten, das wäre vielleicht abgeschlossen, aber beim dritten Mal, also ich, ich ehrlich gesagt, habe nicht weiter, also ich habe schon ein bisschen nachgedacht, aber ich habe mir jetzt keine Begriffe rausgesucht, sondern das recht spontan gemacht und es kamen vermutlich auch echt doofe, ein paar komische Begriffe dabei raus. Aber bei den, bei den anderen war ich mir jetzt nicht sicher, in welcher Situation das ist. (.) Beim ersten Mal bin ich mir sehr sicher, dass sie auch so spontan eben waren, und beim zweiten Mal, glaube ich, auch, beim dritten Mal weiß ich es nicht mehr genau. Also, ich glaub, eine Person hatte Häuser gewählt, so in der Absicht, schön viel schreiben zu können dazu. Und dann ist ihr oder ihm, ihr, also ist ihr am Ende aufgefallen, dass es doch schwieriger war, als sie

glaubte oder so. Zu sehr alltäglichen Sachen dann doch was einzuf/ was aufzuschreiben, was vielleicht jetzt NICHT, womit man sich jetzt nicht intensiver auseinandergesetzt hat. #00:06:26-2#

I: Hm. Was hast du dann so gewählt? #00:06:25-4#

B-12: Also ich hatte beim ersten Mal, glaube ich, Deutsch, weil wir in der Stunde Deutsch hatten, und dann habe ich am Anfang so ein bisschen, bin ich erstmal so ein bisschen über die/ über den Unterricht gegangen/ und habe dann, bin dann so ein bisschen zur Schule, glaub ich, abgeschweift und erst am Ende eigentlich das Offensichtliche so über Deutschland, weil sich das ja auch davon ableiten lässt. Weil ich dachte, ja, das, das passt eben nicht so ganz/ wenn ich das gar nicht so gemeint hatte, aber habe ich am Ende dann eben doch gemacht. Beim zweiten Mal hatte ich Konzentrationslager, weil ich da gerade ein Referat in Geschichte machen musste und da hatte ich mich sehr intensiv in den Tagen mit auseinandergesetzt und musste, habe auch so ein Buch darüber gelesen und das ging mir so ein bisschen im Kopf herum, weil das ist schon ein recht schreckliches Thema. Ich will gar nicht werten, aber das, das war schon ganz schön heftig und da dachte ich mir, ja, ich schreib da mal was drüber. Vielleicht doch ganz interessant und vielleicht auch hilfreich für das Referat. Wenn man da nochmal so ein bisschen zusammenfassend aufschreibt und ja, ich glaub, da sind gar nicht SO schlechte Sachen letztendlich bei rausgekommen. Beim dritten Mal, also heute hatte ich, ähm (.) Saiten, also von der Gitarre die Saiten. Am Morgen hatte ich noch ein bisschen Musik gehört gehabt und am Donnerstag hatte ich Unterricht und das hat mir sehr viel Spaß gemacht gehabt letzte Woche, deswegen hatte ich da an dem Morgen ein bisschen dran gedacht und dann habe ich ein bisschen was zu Musik aufgeschrieben gehabt. Ja (.) so vom Inhalt her. #00:07:57-5#

I: Ja, ähm, du hast eben gesagt irgendwie, du hast, bist zwischendurch immer wieder konzentriert zurück auf das Thema gegangen. Kannst du dazu nochmal? #00:08:06-5#

B-12: Ja, also, ich, ähm, habe jetzt kein direktes Beispiel. Aber beim ersten Mal habe ich mich erstmal an Schule gehalten, bin dann so ein bisschen durch den Unterricht gegangen, bin dann so abgewichen zu anderen Büchern, die wir vielleicht schon ein halbes Jahr zuvor gemacht haben, und dann habe ich quasi gedacht, hier mache ich jetzt mal einen Punkt, mach vielleicht ein paar Striche, weil mir nichts mehr eingefallen war, und dann bin ich wieder zum Unterricht, also bin ich wieder zu Deutsch als Fach zurückgekommen und nicht mehr durch den Unterricht, sondern habe dann quasi das Thema neu aufgerollt, könnte man meinen. Also dann habe ich vielleicht, ich weiß es jetzt nicht mehr genau, aber dann habe ich vielleicht über die früheren Jahre oder vielleicht nicht bei Herrn Sommer, sondern eben/ (.) ein bisschen anders. #00:08:48-6#

I: Und dachtest du, dass man quasi beim Thema bleiben muss? #00:08:50-2#

B-12: Also das dachte ich, ja. Ich, ich weiß jetzt nicht, ob das daran liegt, dass Sie das falsch erklärt haben, aber ich glaube eher nicht. Ich glaube, dass ist auch so ein bisschen, wieso sollte man sich ein Thema auswählen, wenn man es nicht beibehält. Aber, aber letztendlich, ohne es zu merken, ist man trotzdem immer abgekommen. Hat vielleicht sich (.) zwischendurch wieder aufs Thema besonnen oder hat es zumindest versucht, aber letztendlich ist man doch recht schnell in andere Gedanken (.) wieder reingeflossen quasi. #00:09:20-7#

I: Hm (..) Warst du da dann auch konzentriert? Weil du eben gesagt hast, immer konzentriert zurück auf das Thema, das andere? Also wenn du quasi vom Thema abgekommen bist? #00:09:30-0#

B-12: Also beim Abgekommen, ja, also, ich weiß nicht, inwiefern man da konzentriert sein kann, weil man ja SCHON quasi vom Thema abschweift, aber ich war zumindest so weit konzentriert, dass ich, dass man trotzdem diesen Verlauf/ (.) bemerkt hat und auch sehen konnte und auch als eigene Person vermutlich auch verstehen konnte. Ich weiß nicht, wie es Ihnen da gehen wird, aber, also ich persönlich konnte letztendlich so zwar die Einschnitte sehen, wo ich mich dann versucht habe wieder auf das Thema zu besinnen, aber/ ich konnte auch sozusagen sehen, was ich da gedacht habe mehr oder weniger. Also das ist ja zwar nicht hundertprozentig linear, was man denkt, aber ich, ich konnte zumindest verstehen, wie ich darauf gekommen bin. Ich glaube, das ist auch sehr persönlich in diesen Fällen, wie man da dann letztendlich draufgekommen ist. #00:10:13-2#

I: Ja (.) Ok ähm. Ich wiederhole mal ganz kurz. Du unterbrichst, verbesserst, ergänzt? #00:10:21-0#

B-12: Hm (zustimmend). #00:10:21-0#

I: Du hast immer ein Thema gewählt. Danach hast du gesagt, ging es quasi automatisch/ #00:10:27-0#

B-12: Hm (zustimmend). #00:10:28-0#

I: du bist immer wieder vom Thema abgekommen, dann aber mit Konzentration wieder zurück auf das Thema. #00:10:32-0#

B-12: Ja. #00:10:33-0#

I: Ähm (.) beim zweiten Mal, habe ich mir noch aufgeschrieben, du hast das Referat gewählt, weil das gerade einfach bei dir super präsent war. #00:10:42-0#

B-12: Ja. Ähm, ansonsten, genau, die gewählten Begriffe, das war auch was, worüber ihr euch in der Gruppe ausgetauscht habt, und ihr habt festgestellt, ihr hattet sehr ähnliche und LEICHTE Begriffe/ #00:10:53-0#

B-12: Hm, meistens. #00:10:55-0#

I: und (.) ansonsten, du hast relativ viel geschrieben und das war auch Grund dazu, dass ihr in der Gruppe quasi verglichen habt, wer schreibt wie viel. #00:11:06-2#

B-12: Nein, nein, das nicht unbedingt. #00:11:07-0#

I: Achso. #00:11:08-0#

B-12: Wir hatten grundsätzlich eben verglichen, wie viel haben wir eigentlich/ (.) also als die Frage zur Form kam, wie viel, wie Text, Sätze, Wörter und so weiter und dann sind wir eben zum Thema gekommen, dass einige relativ wenig, einige sehr viel, aber so keinen und wenig so dazwischen gab. Beziehungsweise, wenn man wenig so als halbe Seite und viel so als ganze

nimmt/ (.) und die meisten eben am Anfang eben Wörter und wenig Sätze und das hat sich zum Ende hin auch verändert. Also am Ende hatten wir eben sehr viel mehr Sätze, also im Verhältnis zum ersten Mal, als Wörter. Also am Anfang hatte ich nur Wörter. Und beim dritten Mal hatte ich zumindest fifty-fifty, würde ich sagen. Wörter und Sätze. #00:11:51-4#

I: Woran könnte das gelegen haben? #00:11:54-9#

B-12: Also ich bin mir selbst nicht ganz sicher, aber ich, dass, also es kann natürlich am Thema liegen, dass einem da mehr Sachen einfallen. Oder auch einfach, dass man eben quasi, ähm, sozusagen, ähm, versucht, auch die Begriffe nicht einfach nur in den Raum zu stellen, sondern auch mehr sozusagen erklären. Vielleicht auch, weil es eben so eine Aufgabenstellung ist/ (.) und nicht einfach nur für einen selber. #00:12:18-6#

I: (.) Hm. Ok, danke. Du hast gesagt, du musstest gar nicht so viel nachdenken, äh, fandst es irgendwie nicht schwierig, sondern eher leicht und hast dich gut gefühlt ähm (..) wie ist das denn, wenn du jetzt das automatische Schreiben mit anderen Aufgaben vergleichst? Ist das anders? #00:12:41-1#

B-12: Also mit/ also es ist schon anders. Also, wenn man jetzt zum Beispiel das mit einer, also man muss natürlich dann auch vom Fach in der Schule und von zu Hause und so was abweichen, aber in der Schule ist es ja so, zumindest in den meisten Fächern, dass man dafür ja lernt und dass die Sachen dann streng im Kopf hat und man kann nicht so leicht einfach sagen, ich weich jetzt in die Richtung ab und so weiter. Also ich fand die, das automatische Schreiben in der Hinsicht leichter, weil es eben nicht so stressig war und nicht so festgesetzt. (.) Weil zum Beispiel in der Mathearbeit gibt es halt nur eine Antwort auf eine Frage, und in dem Fall eben nicht. Da gab es ja eigentlich keine richtige Antwort, sondern theoretisch war alles richtig und hat eben zu einem bestimmten Ergebnis geführt. Aber, also in der Hinsicht fand ich es BISSCHEN leichter und ein bisschen entspannter als (.) normale schulische Aufgaben. (.) Also, aber im Vergleich zu außerschulischen Sachen, die man so schreibt, Spaß oder einfach vielleicht mit seinen Freunden, über das Telefon oder so schreibt, dann, finde ich, ist es schon stressiger, auch WEIL es vermutlich in der Schule gestellt wurde. So eine eigene schulische Einstellung eignet man sich vermutlich irgendwann AN. Ist bei mir zumindest so, dass ich mich in der Schule viel mehr konzentriere als zu Hause, und ich denke, das hat/ war jetzt in dem Fall nicht anders. #00:14:04-8#

I: (...) Ok, ähm (...) Ähm, hat sich etwas für dich über die drei Schreibversuche hinweg verändert? Du hast vorhin zumindest gesagt, du bist, ähm, von eher Stichpunkten auf eher Sätze gegangen? #00:14:31-8#

B-12: Ja, also von Wörtern, eher unzusammenhängend, auf Sätze bin ich gewechselt, außerdem habe ich insgesamt, glaube ich, beim ersten Mal trotzdem am meisten geschrieben und bei den anderen so ein bisschen weniger, aber dafür, denke ich, auch mehr, bin ich ein bisschen mehr abgekommen und so was. Aber mir ist vor allem beim letztendlichen Reden ist uns da aufgefallen, dass man beim dritten Mal im Verhältnis zum ersten Mal sehr viel mehr gesprochen hat. Man hat sehr viel, also man hat sich natürlich in den Tagen schon wiederholt, aber man hat sich ein bisschen offener verhalten als beim ersten Mal. Auch so vermutlich mit dem Druck, mit dem Aufnahmegerät und so, das allererste Mal, dass so was in der Schule irgendwie vorkommt, aber beim dritten Mal war man quasi schon so sehr dran gewöhnt, dass es einen wenig beeinflusst nur noch hat und quasi ein sehr viel offeneres und freieres Gespräch quasi erlaubt, würde ich jetzt mal sagen. #00:15:26-8#

I: Hm (..) ähm (..) habt ihr diese Kärtchen benutzt von der Mitte? #00:15:35-5#

B-12: Ja, wir haben also, wir haben ein paar der Kärtchen benutzt, vor allem beim zweiten und dritten Mal. Beim ersten Mal ist das uns so ein bisschen aus den Augen gefallen. Aber (..) also, wir haben sie verwendet, und uns ist dann aufgefallen, dass wir bei vielen Fragen nicht ALLE Aspekte genannt hatten. Also wir hatten, glaub ich, bei der gelben Karte war das, hatten wir uns zwar schon auf die Schule bezogen, aber noch nicht auf zu Hause, vielleicht, weil man auch einfach nicht so viel schreibt da. Aber grundsätzlich fanden wir diese Ergänzung der Fragestellung recht nützlich fürs Gespräch, auch wenn man Teile der Sachen natürlich schon in irgendeiner Form beantwortet hat. #00:16:15-1#

I: Ja. Du hast gesagt, du fandst es NÜTZLICH? Haben sich die Gespräche denn dadurch dann verändert? #00:16:22-2#

B-12: Also sie haben sich nicht grundsätzlich verändert, sondern eher, man hat ja schon vorgegebene Fragen und die haben sich dann natürlich so ergänzt, dass man sich dann MEHR auf die von den kleinen Kärtchen bezog, auf die kleinen Kärtchen bezogenen Aspekte weiter spezialisiert hat. Also, hat dann mehr ein bisschen darüber gesprochen und vor allem beim ersten Mal fehlte uns, glaube ich, dann auch noch für die letzte, wollten wir auch nochmal mit den Kärtchen drübergehen, da hat uns dann sogar die Zeit gefehlt, weil wir bei den anderen so viel gesprochen hatten. #00:16:54-6#

I: Hm, ok. Wie war es denn für dich, mit den anderen über dein Schreiben zu sprechen? #00:16:57-8#

B-12: Also, inhaltlich oder in welcher Form? #00:17:04-8#

I: Wie du möchtest. #00:17:04-3#

B-12: Also, es ist so, wir haben nicht direkt uns immer auf das Thema bezogen oder auf den Inhalt, aber insgesamt war es, vor allem beim dritten und zweiten Mal, eine relativ aufgelockerte Stimmung. Man hat sich jetzt nicht irgendwie darauf eingeschränkt, nur zu sagen, das und das und, sondern hat sich auch mehr auf das Thema besonnen, und es war jetzt nicht, dass es einen persönlich eingeschränkt hat, was man da aufgeschrieben hat, weil man, weil es irgendwie peinlich oder so wäre, also in dieser Form nicht, aber es war eben schon so, dass sich die Texte grundsätzlich schon voneinander unterschieden hatten, und wenn man sich das vergleicht, fand man das, fand ich das zumindest relativ interessant, welche Themen andere ausgewählt haben. Die jetzt vielleicht nicht so ganz normal wären, sondern ein bisschen anders auch. (..) Ja. #00:17:58-1#

I: Und wie war es für dich, über die Texte konkret zu sprechen? Du hast am Anfang gesagt, dass Thema hat auch mit einem selbst zu tun? #00:18:07-7#

B-12: Ja, ich denke, vor allem bei den ersten beiden Malen vermutlich, haben die Leut/ oder beim ersten Mal haben die Leute vermutlich gewählt, die ihnen sofort in den Kopf gekommen sind, so Sachen, die gerade vor einem gelegen haben, Stifte oder so was. So ganz simpel, so wie wenn man, naja, ist ja auch egal, ausgewählt und bei den zweiten Malen hat man sich vielleicht schon ein bisschen mehr auf seinen Kopf besonnen, vielleicht, was man die Tage gemacht hat, was vielleicht in den letzten/ was vielleicht wichtig für einen ist und so was und

nicht sehr offensichtliche Sachen, und ich denke, dann ab dem dritten Mal hat man sich schon mehr darauf, hat man schon eher was gesagt, wo man vielleicht viel schreiben könnte, wo man weiß, da fällt mir viel zu ein. (.) Ja. #00:18:49-6#

I: Ok, und habt ihr die Texte, habt ihr die vorgelesen in der Gruppe? #00:18:55-4#

B-12: Nee, haben wir jetzt nicht gemacht. #00:19:01-2#

I: Ok, und eure Themen, habt ihr die euch gegenseitig erzählt? #00:19:03-0#

B-12: Beim dritten Mal auf jeden Fall. Beim ersten Mal glaube ich nicht und beim zweiten Mal weiß ich es, ehrlich gesagt, nicht mehr. Es könnte sein, dass man, wenn man sich auf irgendwas, wenn man geredet hat, dass man sein Thema dazu genannt hat, um das Beispiel vielleicht besser erklären zu können, aber ich glaube auch, dass wir es nicht grundsätzlich genannt hatten. #00:19:23-1#

I: Ahja. Ok, ähm, würdest du gern automatisch Schreiben und so darüber sprechen? #00:19:29-4#

B-12: Also, in welchem Zusammenhang? Sozusagen als schulische Aufgabe, in der Freizeit oder so, als Projekt? #00:19:38-8#

I: Ja, dann beantworte es unterschiedlich. #00:19:39-4#

B-12: (lacht) Ok, also, also als schulische Aufgabe fand ich es jetzt relativ abwechslungsreich. Es war mal was anderes auf jeden Fall, hatten wir noch in dieser Form noch nicht wirklich so gemacht, vielleicht was Ähnliches (.) aber nicht wirklich. (.) Ähm, finde ich mal abwechslungsreich, wäre aber auf lange Sicht vermutlich ein bisschen langweilig, denke ich auch. Natürlich würden sich die Themen ändern und je länger man das macht, desto bessere Themen und Inhalte würde man vermutlich auch finden, aber zu Hause finde ich das eine relativ gute Art, sozusagen sein Gehirn nochmal nach Sachen zu durchstöbern, nach einem Thema, das man vielleicht gerade braucht für was auch, was weiß ich. Finde ich das eigentlich gar nicht so schlecht, wenn man quasi sich da sagt, ich brauche das und das für das und das und dann schreibe ich da jetzt mal ein paar Sachen auf, die mir dazu schnell einfallen, und vielleicht hilft mir das ja dabei und dann denke ich das zurecht. Gut, so ein bisschen wie so 'ne Mindmap, so eine Zusammenfassung des Wissens, das man sich schon angeeignet hat und so. Und vielleicht auch Zusammenhänge sehen, die man davor nicht so wirklich gesehen hat ohne, wenn man sich so versteift quasi, da, daran konzentriert hat nur. #00:20:57-8#

I: Du hast jetzt gesagt, mit Wissen und Zusammenhänge erkennen, würdest du dann quasi, also, würde es für dich dann um schulische Themen gehen, die du zu Hause dann schreibend verarbeitest, oder? #00:21:07-9#

B-12: Also, zum Beispiel, aber es ginge/ also es ist natürlich auch, vielleicht es ist auch eine relativ entspannende Sache. Aber es ist eben auch vielleicht einfach, wenn/ also, ich habe jetzt nur schlechte Beispiele im Kopf, aber, wenn man zum Beispiel einen schwierigen Film oder so was geguckt hat, mit einem relativ komplexen Thema, vielleicht jetzt nichts, was unbedingt schlecht ist, aber irgendwas, was vielleicht ein bisschen schwieriger ist und dann könnte man ja vielleicht sagen, ich nehme diesen Film und schreibe erstmal so alles auf, was mir dazu noch im Kopf ist, oder vielleicht auch ein Buch. Irgendwas, was man vielleicht auch in der Schule

gelesen hat, vielleicht auch privat. Ist ja egal, vielleicht was man interpretieren möchte oder so, und dann kann man vielleicht diese Zusammenhänge dazwischen viel besser erkennen. (.) Also ich habe letzt, wie hieß denn dieser Film, ach, es ist jetzt auch egal. Ich habe also einen relativ schwierigen Film geschaut gehabt und der war, der war relativ kompliziert und hätte ich das vielleicht gleich anschließend darauf gemacht, dann hätte ich vielleicht ein bisschen mehr dadurch geschaut. Vielleicht mal mit Hintergrundinformationen quasi, wenn man vielleicht nochmal so ein bisschen darauf eingeht oder darauf eingeht im Internet, vielleicht recherchiert, das liest und dann so ein automatisches Schreiben macht, das ist ja so ein bisschen so vielleicht wie eine Mindmap oder so, wie schon gesagt, dass man das zusammenfasst und dann kann man sich das schön in Ruhe durchlesen und dann erkennt man die Zusammenhänge und versteht vielleicht die Handlung ein bisschen besser. Also ich könnte mir das zumindest in so einem Zusammenhang HILFREICH vorstellen. #00:22:36-4#

I: Spannend. Ähm, du hast jetzt quasi ein bisschen beschrieben, welchen Nutzen das automatische Schreiben haben könnte. #00:22:43-0#

B-12: Könnte, ja. #00:22:43-0#

I: Die Gespräche darüber, glaubst du, daran kann man irgendetwas lernen oder etwas sehen? #00:22:51-3#

B-12: Also, ich fand es relativ interessant, dass die Fragestellung am Anfang schon/ also ich hatte ja bereits gesagt, dass ich mich auch sehr auf das Thema besonnen hatte. Eine andere Person hatte zum Beispiel sich das Thema, ein relativ schwieriges Thema und auch so ein Thema, wo einem jetzt nicht viel einfallen würde, ich glaube, Hibiskus, ausgewählt gehabt und ist dann eben davon SEHR schnell auf was ganz anderes umgeschwenkt, wie es eigentlich auch sein sollte, und ich find das, fand das relativ interessant in der Minute oder in der Situation, weil mir das so ein bisschen SCHULISCH gesehen, so ein bisschen KOMISCH vorkam, aber, aber auf lange Sicht, auf/ und wenn ich das jetzt so von außen betrachte, kam mir das so ein bisschen/ kam mir meine Überlegung so ein bisschen blöd vor, weil es ja eigentlich genau richtig war und genau richtig, diese Zusammenhänge von diesem Begriff zu sehen, und das ist vielleicht ganz gut vom Gespräch her oder es ist vielleicht auch einfach interessant zu sehen, wie andere Leute eben diese sozusagen Zusammenhänge ziehen und was ihnen zu bestimmten Themen einfach so einfallen würde. Man denkt ja n/ also ich weiß nicht viel über das menschliche Denken, aber ich denke, nicht jeder Mensch denkt komplett gleich, und das ist vielleicht ganz interessant, da mal Beispiele von anderen Leuten kennenzulernen. Vor allem, wenn man sich ein bisschen genauer auch auf den Inhalt beziehen würde. #00:24:25-1#

I: (..) Ja, ähm, kannst du gerade zu diesem nochmal schulisch was sagen? #00:24:31-1#

B-12: Also inwiefern (lachend) schulisch? #00:24:33-3#

I: Du hast gesagt, das mit dem Hibiskus hat dich etwas irritiert oder der Text dazu? Was hat dich da irritiert? #00:24:34-1#

B-12: Achso, ja, ge/ Lana, also, so, es hat mich so ein bisschen irritiert gehabt, dass, dass eben sch/ wie gesagt schulisch meistens ein, zwei Lösungen gibt und nicht mehr/ (.) Oder es eine vorgeordnete Schreibweise gibt, wie man es machen muss, oder so was eben und das hat mich so ein bisschen irritiert gehabt, dass man quasi so komplett davon abgewichen ist. Also ich hatte damit in dieser Situation quasi damit gerechnet, dass es eine ganz normale schulische Aufgabe,

wir hatten auch schon andere solcher projektähnlicheren Sachen schon mal gemacht und das war/ hat sich meistens doch wieder auf Schule bezogen. Aber in dem Fall war es ja eher UN-ABHÄNGIG davon und sollte sich ja gerade davon quasi auch abwenden und das hat mich in dem Moment irritiert, weil ich eben was mit vielleicht auch mit was Anderem gerechnet hatte. Hatte ich vielleicht auch die Fragestellung ein BISSCHEN anders verstanden, könnte man sagen #00:25:22-0#

I: Wie hast du sie verstanden? #00:25:24-0#

B-12: Also ich hatte, wie gesagt, ich dann hatte eben verstanden, dass man sich immer wieder aufs Thema zurückbeziehen sollte. Ja, quasi das, was ich ganz am Anfang gesagt hatte. #00:25:37-3#

I: Ja (..) verstehe. Ok, ähm, gibt es noch etwas, was du gerne erzählen möchtest (.)? Etwas, was für dich wichtig war oder dir besonders aufgefallen ist? #00:25:45-2#

B-12: Hm (...) müsste ich überlegen. Also vielleicht fällt mir ja noch was ein, ähm. (...) Also mich hat oder uns hat es so ein bisschen irritiert, dass Sie meistens gesagt hatten in den Fragestellungen irgendwie „Texte“, also, wir waren dann immer so ein bisschen, wir fanden das eben so ein bisschen komisch, weil wir eben meistens unzusammenhängende Worte oder Stichwörter genommen hatten oder eben Sätze, die irgendwie mit dem Thema zusammenhängen, hingen. Aber wir haben NIE wirklich zusammenhängende Texte geschrieben, die, wo sich Sätze aufeinander beziehen oder so. Sondern eher eben so flussartig da einen Satz hingeschrieben und das erinnert mich an das und dann schreib ich das auf, quasi so was, und eben da/ Letztendlich sind vermutlich ziemlich wirre Zusammenstellungen oder Konstellationen von, von Wörtern herausgekommen, aber eher weniger Texte, wie man sie verstehen würde. Das hat uns so ein bisschen verwirrt gehabt, aber ich glaube, das hat sich im Laufe der Zeit auch nicht wirklich verbessert, dass wir da dann Texte geschrieben hätten, also ich zumindest nicht, muss ich zugeben. #00:27:03-6#

I: (..) Ok. Danke. Noch etwas? #00:27:09-4#

B-12: Hm, ich glaube, mir fällt jetzt nicht nochmal was ein. #00:27:12-2#

I: Ok, dann/ #00:27:12-6