

# Wissenschaftspropädeutik durch literarisches Schreiben

## Der kollektiv geschriebene Roman – eine Unterrichtseinheit in der gymnasialen Oberstufe

*Gerlinde Hollweg*

Mit diesem Beitrag stelle ich die Unterrichtsreihe „kollektiver Roman“ vor, die in dem neu geschaffenen Seminarkurs Textproduktion in der Oberstufe an einem Berliner Gymnasium durchgeführt wird. Ich stelle die Konzeption und meine Erfahrungen dar und zeige, dass diese authentische Schreibaufgabe in besonderer Weise dazu dient, die Schreibkompetenz der Schüler\*innen weiterzuentwickeln. Sie dient der Vorbereitung zur Bewältigung von Schreibprozessen in Hochschule und Beruf, auch wenn dies an dem Unterrichtsgegenstand mit seiner Orientierung am kreativen und literarischen Schreiben zunächst nicht zu erkennen ist.

### Rahmenbedingungen

Mit Beginn des Schuljahres 2012/13 wurde am Gymnasium der Königin-Luise-Stiftung<sup>1</sup> in Berlin der Seminarkurs Textproduktion<sup>2</sup> eingerichtet. Interessierte Schüler\*innen der II. (G8) und 12. (G9) Jahrgangsstufe können den zweisemestrigen Kurs zusätzlich zu ihren Pflichtkursen belegen. Die in diesem Kurs erreichten Punkte können in die Gesamtqualifikation des Abiturs eingebracht werden. Der Seminarkurs ist dreistündig und findet seit Einführung in jedem Schuljahr statt. Teilweise sind so viele Schüler\*innen interessiert, dass zwei Parallelkurse eingerichtet werden. Die Kursgröße schwankt zwischen zwölf und sechzehn Teilnehmer\*innen.

Nach zahlreichen Übungen zum kreativen und literarischen Schreiben entwickeln die Schüler\*innen in der ersten Einheit zu Beginn des Schuljahres eine eigene Kurzgeschichte. Zur Leistungsbewertung dieser Einheit wird ein Portfolio mit ausgewählten Vorarbeiten zur Kurzgeschichte und Texten zur Reflexionen des Arbeitsprozesses erstellt. Ein gedrucktes Büchlein mit den Kurzgeschichten aller Kursteilnehmer\*innen liegt nach ca. vier Monaten vor. Im zweiten Semester erarbeiten die Schüler\*innen zunächst Essays. Diese werden nach gemeinsam im Kurs erarbeiteten Kriterien bewertet. Die Unterrichts-

1 Die Königin-Luise-Stiftung in Berlin umfasst als staatlich anerkannte Privatschule eine Grundschule, eine Integrierte Sekundarschule, ein Gymnasium und ein Internat.

2 In einem niedersächsischen Gymnasium gibt es den Seminarkurs Textproduktion seit mehreren Jahren. Vgl.: Hengst, Jochen: Essayistisch schreiben lernen – Snapshot, Webcam und Porträt. Ein Schreibkurs für die Sekundarstufe II. RAAbits Deutsch Oberstufe VI Schreiben, Beitrag 5. August 2011, S.1.72

einheit Roman ist die letzte der drei Einheiten und schließt das Schuljahr ab. Sie umfasst einen Zeitraum von acht bis zehn Wochen. Die Schreibenden gestalten den Zeitablauf weitgehend selbstständig und passen ihn ihren Erfordernissen fortlaufend an.

Auch wenn die bislang hier entstandenen Texte 40 bis 50 Seiten umfassen und damit eher als Erzählungen einzuordnen sind, halte ich an der Bezeichnung Roman fest, weil der Anspruch, gemeinsam einen Roman zu schreiben, wesentlich für Herangehensweise und Motivation ist.

## Situierung

Mit Beginn der Arbeit am gemeinsamen Roman haben die Schüler\*innen bereits viel geschrieben. Sie haben zahlreiche Übungen zur Arbeit mit sprachlichen Bildern, zum Umgang mit unterschiedlichen Schreibperspektiven und zum literarischen Gestalten von Figuren, Räumen und Dialogen durchgeführt. Sie haben erfahren, dass sie neue Ideen durch Techniken wie automatisches Schreiben oder Clustern erschreiben und entwickeln können. Sie haben gelernt, sich gegenseitig kritisches und unterstützendes Feedback zu geben und dieses anzunehmen.

Wenn die Unterrichtseinheit Roman beginnt, sind die Schüler\*innen gespannt und eher ungläubig, denn sie können sich nicht vorstellen, dass alle gleichzeitig unterschiedliche Kapitel schreiben, die später einen geschlossenen Text ergeben. Damit die Schüler\*innen den zu schreibenden Text zu ihrer eigenen Sache machen können, brauchen sie viel Gestaltungsfreiraum. Zugleich müssen sie erfolgreich handlungsfähig werden und Sicherheit und Vertrauen in ihr gemeinsames Projekt gewinnen. So mache ich zu Beginn des Projekts einige inhaltliche Vorgaben: Die Geschichte hat eine weibliche und eine männliche Hauptfigur, sie spielt in der Gegenwart in Berlin.

Als Erzählperspektive werden die personale Perspektive und die Vergangenheitsform vorgegeben. Durch die vorangegangenen Übungen wissen die Schüler\*innen, dass sie in die Ich-Perspektive und/oder ins Präsens wechseln können. Die literarischen Mittel Innerer Monolog und Bewusstseinsstrom sind bekannt und geübt.

Eine entscheidende Vorgabe besteht darin, dass ich, angelehnt an das Konzept der Heldenreise (Dietmann 2009, Kruse 2001), den Aufbau des Romans, die Anzahl und die Abfolge der Kapitel vorgebe. So ist für das erste Kapitel z. B. festgelegt: „Person A wird vorgestellt, sie hat ein Problem und weiß nicht, wie sie es lösen soll“. Jede\*r Schüler\*in schreibt ein Kapitel. Da es jedoch nicht beliebig viele Etappen der Heldenreise geben kann, werden je nach Kursgröße einzelne Kapitel von zwei Schüler\*innen gemeinsam verfasst.

Der Roman wird auf der Website [luiseschreibt<sup>3</sup>](https://sites.google.com/site/luiseschreibt) veröffentlicht. Die Schreibenden wissen, dass die Leserschaft über ihren eigenen Kurs hinausreicht. Das spornt sie mehr an als eine herkömmliche Schreibaufgabe, die nur für die eigene Lerngruppe bearbeitet wird.

## Der kollektiv geschriebene Roman – Ein authentisches Schreibarrangement

Die Modellierung des Schreibarrangements „kollektiver Roman“ orientiert sich an vier Kriterien, die in der Fachliteratur diskutiert werden: Prozessorientierung, Adressatenorientierung, Authentizität und Schreiben in sozialer Interaktion.<sup>4</sup>

**Prozessorientierung:** Die Schüler\*innen folgen den Phasen der Textproduktion Planen, Ausführen und Überarbeiten. Sie machen die Erfahrung, dass diese Phasen keine abgeschlossenen Arbeitsphasen sind, sondern sich in einzelnen Teilschritten überlagern und es u.U. während der Überarbeitung notwendig ist, vorangegangene Planungsschritte zu überdenken.<sup>5</sup>

Die Schüler\*innen erleben in diesem Seminarkurs häufig zum ersten Mal, dass Texte nach der Erstfassung nicht fertig sind. Sie lernen, dass sie selbst durch intensives Peer-Feedback zu einer Verbesserung der Texte kommen und dass es sinnvoll und notwendig ist, einen Text zu überarbeiten.

**Adressatenorientierung:** Die Schüler\*innen richten ihren Text an den eigenen Lesegewohnheiten und denen ihrer Peers aus. In der Brainstormingphase zu Beginn des Projekts, wenn es darum geht, mögliche Konfliktsituationen und Handlungsstränge zu entwickeln, findet eine Verständigung darüber statt, was die Schüler\*innen selbst gerne lesen und was sie im angezielten Text auf keinen Fall lesen möchten. Die Schüler\*innen haben als Adressaten Familienmitglieder, Freunde und Schüler\*innen der Königin-Luise-Stiftung vor Augen.

**Authentizität:** In der Figurenentwicklung und Konfliktgestaltung des Romans nutzen die Schüler\*innen die Gelegenheit, Probleme ihres Lebensalters und ihrer Alltagswelt zu bearbeiten. Familienkonflikte, Einsamkeit, Krankheit eines Elternteils und Überforderung des Jugendlichen, psychische Störungen, Freundschaft, Schule oder Selbstmord sind wiederkehrende Themen offener Schreibaufgaben.

Die literarische Gestaltung von Figuren, die als faszinierend erlebt werden, und von Konflikten, die dem eigenen Erleben entnommen sind, ermöglichen zum einen, diesem Stück eigener Lebenswelt eine Form zu geben, und zum anderen eine Distanzierung und damit eine geschützte Diskussion mit den Mit-Autoren\*innen und dem Publikum. So wird das Schreiben zum Probehandeln in einer selbst geschaffenen, fiktionalen Wirklichkeit.

<sup>3</sup> <https://sites.google.com/site/luiseschreibt>

<sup>4</sup> Vgl.: Bachmann/Becker-Mrotzek 2010, 194 ff. oder Bräuer/Schindler 2011, 12.

<sup>5</sup> Verweise auf das Schreibmodell von Flower und Hayes finden sich vielfach in der Literatur, z.B. Kruse/Ruhmann 2006, 24.

Schreiben in sozialer Interaktion: Die Notwendigkeit zur Zusammenarbeit der Kurs Teilnehmer\*innen ist der Aufgabenstellung inhärent. Die Abstimmung vieler Einzelheiten ist während des gleichzeitigen Schreibens an den verschiedenen Kapiteln wiederholt und in vielen Details nötig. Dazu gehört, dass auch unvollständige Textpassagen vor- und zur Diskussion gestellt werden oder der Unmut der Gruppe ausgehalten werden muss, wenn der eigene Textteil noch nicht vorliegt. In der Schreibphase sind die Schüler\*innen im ständigen Austausch darüber, was sprachlich passt, welche Idee gelungen ist und wer etwas an seinem Text ändern muss, damit sich der jeweilige Textteil ins Ganze einfügt.

Hier entsteht ein Diskurs, dem z.T. unausgesprochene und am Gefühl orientierte Qualitätskriterien an literarische Texte zu Grunde liegen. Der Schreibprozess wird „als persönlich bedeutsamer Vorgang“ (Kruse 2007, 138) erlebt und es entsteht immer wieder jene „milde Form von Besessenheit“, die Baurmann als Kennzeichen einer „gute[n], motivierende[n] Schreibaufgabe“ (Baurmann 2006, 54) ausmacht.

### Kollektives Schreiben eines Romans als Beitrag zur Wissenschaftspropädeutik

Der Seminarkurs Textproduktion steht nicht in Konkurrenz zu dem in vielen Bundesländern eingeführten Seminarkurs Wissenschaftspropädeutik, in dem „durch das vorbereitende Einüben von wissenschaftsbezogenen Techniken gezielter auf die komplexe Schreibaufgabe Seminararbeit“ vorbereitet wird. (Steets 2011: 66) Aber solange fachdidaktisch nicht geklärt ist, auf welche Weise Schreibentwicklung gestaltet und gefördert wird, erscheint es wenig sinnvoll, auf eine einzelne Form wissenschaftspropädeutischen Schreibens abzuheben und andere erfolgreiche Schreibarrangements nicht zu berücksichtigen. Pohl und Steinhoff konstatieren „ein fast vollständiges Desiderat in Bezug auf empirische Kenntnisse über den Zusammenhang von Schreibunterricht und Schreibentwicklung.“ (Pohl/Steinhoff 2010: 18)

Solange keine genaueren Beschreibungen vorliegen, wie unterschiedliche unterrichtliche Settings die Schreibkompetenz gestalten und fördern, erscheint eine Verengung der wissenschaftspropädeutischen Vorbereitung auf „Basisqualifikationen“ (Pohl 2011: 10), deren Transferierbarkeit an die Hochschule nicht einzuschätzen ist, nicht hinreichend. Bislang ist die Trennlinie zwischen Wissenschaftspropädeutik und Wissenschaftlichkeit nicht klar definiert. Wiederholt wird betont (u. a. Steets 2011: 66f), dass die Seminararbeit in der gymnasialen Oberstufe, so gut sie in einem Seminarkurs situiert sein mag, nicht den wissenschaftlichen Diskurs wiedergeben kann, der einer wissenschaftlichen Arbeit an der Hochschule den Bezugsrahmen gibt, aus dem sich die Technik des wissenschaftlichen Arbeitens, wie beispielsweise Bibliografieren oder korrektes Zitieren, ableiten und begründen lassen.

Während der Arbeit an dem Roman entsteht ein intensiver Diskurs über die Inhalte und die sprachliche Gestaltung des gemeinsam zu schreibenden Textes. Die Schüler\*innen entwickeln Wertschätzung für den eigenen Text und die Texte ihrer Mitschüler\*in-

nen. Sie übernehmen Verantwortung für Schreibprozess und -produkt und sie erleben, dass mühevoll Schreiben Spaß macht und zu einem Erfolg führt, auf den die Schreibenden mit Recht stolz sein können. Sie entwickeln persönliche und soziale Kompetenzen für die Bewältigung umfangreicher Schreibprojekte und schaffen somit eine wesentliche Grundlage für das Schreiben an der Hochschule.

## Feedback

Eine Untersuchung über die Schreibentwicklung der Teilnehmer\*innen des Seminars Textproduktion liegt nicht vor und wäre unter den gegebenen Umständen nicht leistbar. Ich kann an dieser Stelle nur eigene Beobachtungen und Äußerungen der Schüler\*innen wiedergeben.

Im Laufe des Kurses fragte ich die Schüler\*innen wiederholt, wie sie den Kurs erleben und ob sie Auswirkungen auf ihre schulische Schreibpraxis feststellen. Durchgängig ist die Rückmeldung, dass sie nicht damit gerechnet haben, dass der Kurs so arbeitsaufwändig sein und gleichzeitig so viel Spaß machen würde. In Bezug auf den Roman wird wiederholt betont, etwas erreicht zu haben, was man sich vorher nicht zugetraut habe und nicht habe vorstellen können. Der Roman erscheint als ein Schreibabenteuer, das zum Erfolg führt. Ausgehend von ihrem Verständnis vom Schreiben und von Texten hatten viele Teilnehmer\*innen zunächst eine Art gehobener Nachhilfe für das Fach Deutsch erwartet. Sie betonen dann aber, die Eigenständigkeit des Kurses Textproduktion zu erkennen und wertzuschätzen. Wiederholt wird herausgestellt, dass die Klausurergebnisse in anderen Fächern sich verbessern, dass umfangreiche Schreibaufgaben nun planvoller bewältigt und Schreibblockaden leichter überwunden werden.

## Ausblick

Wesentliche Zielformulierungen und Anforderungen des Seminars Textproduktion sind denen des Deutschunterrichts in der Oberstufe entnommen oder an diese angelehnt. Es scheint, dass die Bildungsstandards im Umgang mit Sprache und Texten ein solches Anforderungsniveau erreicht haben, dass das Fach Deutsch in der Oberstufe dem nicht mehr, zumindest nicht alleine, gerecht werden kann. So stellt sich die Frage, wie Schule auf eine Anforderung reagieren soll, die vermutlich nicht mehr im herkömmlichen Fächerkanon zu realisieren ist.

## Literatur

- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): *Schreibaufgaben situieren und modellieren*. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke. 191–209.
- Baurmann, Jürgen (2006): *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Kallmeyer.
- Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (2011): Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In: Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule und Beruf*. Freiburg im Breisgau: Fillibach. 12–63.
- Bräuer, Gerd (2014): *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Dietmann, Ulrike (2009): „Ulrikes ‚Heldenreise‘. Hollywoods Erfolgsgeschichte auf dem Prüfstand.“ *TextArt* 1. 42–46.
- Kruse, Otto (2001): *Kunst und Technik des Erzählens. Wie Sie das Leben zur Sprache bringen können*. Frankfurt am Main: zweitausendeins.
- Kruse, Otto/Ruhmann, Gabriela (2006): *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung*. In: Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (Hrsg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern: Haupt. 13–35.
- Kruse, Otto (2007): Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Texte Schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke. 117–143.
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010): *Textformen als Lernformen*. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke. 5–16.
- Pohl, Thorsten (2011): „Wissenschaftlich schreiben. Begriff, Erwerb und Förderungsmaximen.“ In: *Der Deutschunterricht* 5. 2–11.
- Steets, Angelika (2011): „Die schulische Seminararbeit als sinnvolles Propädeutikum. Möglichkeiten und Grenzen.“ In: *Der Deutschunterricht* 5. 62–69.

## Angaben zur Person

**Gerlinde Hollweg**, Lehrerin am Gymnasium, Ausbildung als Schreibtrainerin für wissenschaftliches und berufliches Schreiben am Institut für Kreatives Schreiben in Berlin, Ausbildung „Literarisches Schreiben“ auch am Institut für Kreatives Schreiben, Lehrgang „Literacy Management“ an der Züricher Hochschule für Angewandte Wissenschaften bei Gerd Bräuer, Ausbildung zur Gestaltpädagogin am Institut für Gestalttherapie und Gestaltpädagogik in Berlin.