

ÜBER DIE SCHWIERIGKEIT DES EINSTIEGS

Schreiben lernen in der Sekundarstufe II und im Grundstudium

Hans Kroeger

Fang nie mit dem Anfang an, sondern immer drei Meilen vor dem Anfang! Etwa so: "Meine Damen und meine Herren! Bevor ich zum Thema des heutigen Abends komme, lassen Sie mich Ihnen kurz ..." Hier hast du schon so ziemlich alles, was einen schönen Anfang ausmacht: eine steife Anrede; der Anfang vor dem Anfang; die Ankündigung, daß und was du zu sprechen beabsichtigst, und das Wörtchen kurz. So gewinnst du im Nu die Herzen und die Ohren der Zuhörer. Denn das hat der Zuhörer gern: daß er deine Rede wie ein schweres Schulpensum aufbekommt; daß du mit dem drohst, was du sagen wirst, sagst und schon gesagt hast. Immer schön umständlich.

Kurt Tucholsky (1930/75:290)

1. Schreiben lernen in höheren Schulstufen

Schreiben lernen noch in der Sekundarstufe II? Schreibübungen noch im Grundstudium an der Hochschule? Reicht nicht der Deutschunterricht von vier Jahren Grundschule und sechs Jahren Sekundarstufe I aus, um brauchbare Fähigkeiten zum Schreiben von Texten erworben und ausgiebig geübt zu haben? Ist es nach zehnjähriger sprachlicher Grundbildung nicht das Primat der gymnasialen Oberstufe als Studienstufe und erst recht der ersten Universitätssemester, nun endlich diese Kulturtechniken voraussetzen zu können und sich vertiefend bzw. wissenschaftlich mit Themen und Problemen auseinanderzusetzen? Ist es nicht eine Mißachtung des anspruchsvollen Bildungsauftrags der höheren Schulstufen, wenn auch hier noch sprachliche Grundfähigkeiten gelernt und weiterentwickelt werden müssen?

Die Erfahrungen am Bielefelder Oberstufen-Kolleg zeigen, daß für viele KollegiatInnen in diesem Bildungsbereich vor und nach dem Abitur Kurse zum

Schreiben-Lernen nicht nur notwendig sind, sondern sogar eine besondere Chance zur Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten bieten.

Das Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld, an dem ich arbeite und das ich hier nur kurz vorstelle¹, ist eine bisher einmalige Institution in Deutschland, in der die allgemeinbildenden Inhalte der Sek. II mit den spezialbildenden Inhalten des universitären Grundstudiums in einem einheitlichen Ausbildungsgang verbunden werden. Während ihrer vierjährigen Ausbildungszeit besuchen die KollegiatInnen sowohl allgemeinbildende Kurse (die allerdings nicht mehr wie in der gymnasialen Oberstufe in Fächern, sondern in interdisziplinären Themenfeldern angeboten werden) als auch spezialisierende Wahlfachkurse aus einem Angebot von z.Zt. 25 Studienfächern, darunter auch Germanistik, Jura, Russistik und Geologie. Die Abschlußprüfung des Oberstufen-Kollegs umfaßt sowohl die Allgemeine Hochschulreife als auch die Berechtigung, je nach Übergangsvereinbarung mit den abnehmenden Fakultäten im gewählten Studienfach in ein höheres Fachsemester überzuwechseln.

Dem Reformauftrag der Versuchsschule entsprechend war zunächst beabsichtigt und wurde eine Zeitlang auch praktiziert, daß die Förderung der sog. Kulturtechniken - Beherrschung der Muttersprache, Erweiterung der Fremdsprachen und der mathematischen Kenntnisse - nicht in isolierten Fachkursen erfolgen sollte. Vielmehr sollte die Motivation zum Erwerb der jeweiligen Kompetenz aus gegenstands- bzw. problembezogenen Kursen entstehen und dann gezielt, möglichst im Rahmen des jeweiligen thematischen Projekts, in die entsprechende Lern- und Übungsarbeit zur Kompetenzerweiterung in den Kulturtechniken eingebracht werden. Während diese Konzeption im allgemeinbildend-mathematischen Bereich entwickelt und in praktikable Kurskonzepte umgesetzt werden konnte (vgl. z.B. Effe-Stumpf et al. 1988), wurde sie in der Fremdsprachenausbildung schon frühzeitig aufgegeben, da der Fremdspracherwerb doch eine systematische, sequentielle und zeitaufwendige Lernarbeit in eigens dafür eingerichteten Fremdsprachenkursen erforderte.

In der Beherrschung der Muttersprache war es ungleich schwieriger, einerseits die vorhandenen Defizite vieler KollegiatInnen zu bemerken und ernstzunehmen, andererseits vor allem zu erkennen, daß zur Abhilfe die bislang praktizierten, in die problembezogenen Kurse integrierten sprachlichen Lern- und

¹ Weitere Informationen zum Oberstufen-Kolleg finden sich z.B. bei von Hentig (1980) sowie bei Hoffmann (1986).

Übungsformen nicht ausreichen. Zweifellos lernen KollegiatInnen bei Referaten, Hausarbeiten, Protokollen in thematischen Arbeitszusammenhängen viel für ihre schriftliche Darstellungsfähigkeit, ebenso in Projekten bei der Herstellung von Broschüren, Schulzeitungen, Presseverlautbarungen etc. Gleichwohl zeigt sich, daß diese sprachlichen Arbeiten nur auf einem bestimmten schon vorhandenen Niveau und in bestimmten gelernten Formen angefertigt und ausgebaut werden, daß aber ein qualitativer Sprung zu Varianten und neuen Darstellungsformen innerhalb eines themengebundenen Kurs-Arbeitens nur selten und oft nur für wenige KursteilnehmerInnen möglich ist.

Zwei Beispiele:

(a) Kollegiatin S. hat in ihrer bisherigen Schullaufbahn gelernt und verinnerlicht, daß bei einem erörternden Aufsatz oder einem Referat eine persönliche Stellungnahme erst am Schluß und oft auch als Schlußteil erfolgen solle. So berechtigt diese gelernte Form die deutliche Trennung von Sachdarstellung und persönlicher Meinung fordert, so sehr erschwert sie zugleich die in vielen Fällen notwendige und rechtzeitige Klärung des eigenen Erkenntnisinteresses und der evtl. schon vorhandenen und durchaus begründbaren und mitteilenswerten eigenen Parteilichkeit. Die Trennung von Sachdarstellung und persönlicher Meinung kann dann im Gegenteil dazu führen, daß in die sog. Sachdarstellung implizite (Vor-)Urteile und nicht begründete Auswahlgesichtspunkte einfließen und ein sowohl für die Schreiberin als auch für die LeserInnen schwer durchschaubares Amalgam bilden.

(b) Kollegiat P. geht an jedes Thema möglichst so heran, daß er zunächst die Biographie der beteiligten AutorInnen, WissenschaftlerInnen, KünstlerInnen etc. vorstellt. Ohne erkennbare Bezugnahme auf das gewählte spezifische Thema füllt er dabei mehrere Seiten, indem sowohl die Familienverhältnisse (Eltern, Geschwister) als auch sämtliche Schulabschlüsse und ähnliche äußere Lebensdaten erwähnt werden. - Insbesondere bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten herrscht die schon fast schematische Vorgehensweise vor, daß eine Interpretation mit dem Referieren der Lebensdaten der jeweiligen AutorInnen beginnen müsse; zur Farce gerät dieses Vorgehen vollends, wenn in der nachfolgenden Textarbeit keinerlei Bezug zur Biographie hergestellt wird.

Beobachtungen dieser Art machen deutlich, daß SchülerInnen nach der 10. Klasse zwar einige Grundformen schriftlicher Darstellung beherrschen, daß ihnen aber Gestaltungsvarianten noch wenig zugänglich sind und oft auch die Stringenz

der Ausarbeitung nicht überzeugend gelingt; Ähnliches gilt für die verschiedenen mündlichen Darstellungsformen.

Für die Ausbildung der KollegiatInnen am Oberstufen-Kolleg bedeutete dies, daß neben den themenbezogenen interdisziplinären Kursen in begrenzter Menge doch wieder Deutschkurse angeboten wurden und werden, zunächst in engerem Sinne als Kurse zum Ausgleich von Defiziten in der deutschen Sprache, inzwischen als 'Training-Deutsch'-Kurse mit den drei Schwerpunkten: (a) Schreiben, (b) Textanalyse und Textinterpretation sowie (c) Wissenschaftliches Referat.

Da diese Kurse nicht obligatorisch für alle sind, werden sie von KollegiatInnen entweder aufgrund eigener Motivation und Selbstdiagnose besucht oder auf Empfehlung bzw. dringendes Anraten von Lehrenden aus anderen Kursen. Dieser freiwillige, durch eine eigene Wahl zustandekommende Kursbesuch bewirkt eine vollkommen andere motivationale Ausgangslage als in verpflichtenden herkömmlichen Deutschkursen: Die KollegiatInnen wollen bestimmte Defizite gezielt angehen oder allgemein ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in der deutschen (Mutter-) Sprache verbessern, und sie achten selber darauf, daß die erwartete Unterstützung auch wirklich kommt.

Im folgenden möchte ich - von einigen Kursen mit Schreiarbeiten und schriftlichen, z.T. auch mündlichen Darstellungsübungen ausgehend - mich insbesondere mit dem Problem der Einleitung von sprachlichen Beiträgen auseinandersetzen. Im Gegensatz zur landläufigen Meinung, in der die Einleitung lediglich eine förmliche Vorbemerkung abgibt, will ich die besondere, auch didaktisch zu berücksichtigende Funktion der Einleitung für den Schreibenden, den Leser und den behandelten Gegenstand darstellen.

2. Was sagen Lehrbücher zur Einleitung?

In Kursen, in denen die SchülerInnen bzw. KollegiatInnen ihre sprachlichen Darstellungsfähigkeiten verbessern wollen, wird man als Lehrender schnell gefragt: "Wie schaffe ich bloß den Anfang?!" Schließlich sei der Anfang doch immer das Schwierigste; habe man den erst einmal formuliert, könne man einen Text leichter weiterschreiben.

Welche Hinweise gibt man Lernenden im Bereich der Sek. II bzw. des Grundstudiums, die mit bewußter Gestaltungsabsicht Texteinleitungen verbessern wollen? Und vor allem: Was bieten Lehrbücher hierbei den Lehrenden und Lernenden für Hilfestellungen an? Im Bewußtsein einer jahrtausendealten rhetorischen Tradition, die hier doch einiges zu bieten haben müßte, trete ich an meine Bücherregale und schlage die zahlreich vorhandenen Deutsch-Arbeitsbücher und -materialien auf; das Ergebnis der Durchsicht von ca. 15 dieser Schriften will ich im folgenden zu charakterisieren versuchen.

Erwartungsvoll greife ich zunächst zu einem neuen Arbeitsbuch: "Texte, Themen und Strukturen. Grundband Deutsch für die Oberstufe" (Biermann/Schurf, eds. 1990). Ein Achtel dieses Oberstufen-Bandes, immerhin 50 Seiten, sind dem Kapitel 'Schreiben' gewidmet, das in die Bereiche 'Interpretierendes Schreiben', 'Erörterndes Schreiben' und 'Kreatives Schreiben' untergliedert ist. Aussagen zur Einleitung, die im Stichwortverzeichnis allerdings nicht aufgeführt ist, finden sich beim 'interpretierenden' und 'erörternden Schreiben'. Der eigens bezifferte Abschnitt "Die Einleitung" als grundlegendem Schritt der Textinterpretation enthält zwei Fragen ("Welche Aufgaben hat Ihrer Meinung nach die Einleitung eines Interpretationsaufsatzes?", "Welche Informationen über den Text könnten in einer Einleitung enthalten sein?") und eine Arbeitsaufgabe: "Verfassen Sie eine Einleitung zu [...]" (ebd.:272). Es folgen zwei kurze 'Schülerbeispiele' als mögliche Lösungen der Arbeitsaufgabe und wiederum zwei Fragen, die zur Beurteilung der Schülerbeispiele auffordern und dabei in der zweiten Frage schon in die gemeinte Richtung weisen: "Bedenken Sie dabei, daß weitere ausführliche Auseinandersetzungen mit dem Inhalt des Gedichts noch an späterer Stelle des Interpretationsaufsatzes (Textdeutung) vorgesehen sind" (ebd.:273). Mit diesem versteckten Tip enden die praktischen Hinweise dieses Arbeitsbuches für die Gestaltung von Einleitungen bei Interpretationsarbeiten.

Ein wenig ergiebiger fallen in der "Übersicht zur Anfertigung einer 'Erörterung'" die Angaben zur "2. Phase: Einleitung" aus. Bei einer textgebundenen Erörterung sollen im Einleitungssatz zunächst AutorIn, Titel und Thema genannt werden. Danach (ebd.:300) könne der Aufsatz eröffnet werden durch

- Definition eines im Text verwendeten zentralen Begriffs,
- Anbindung des Aufsatzthemas an ein aktuelles Ereignis (Scheinaktualisierung vermeiden),
- eine Reihe von Fragen, die das Thema erschließen, etc.

Begriffsdefinition, Aktualisierung, erschließende Fragen: immerhin drei Eröffnungsvarianten - aber für ein Arbeitsbuch noch weit entfernt von einer komplexeren, funktionalen und systematisierenden Übersicht möglicher Einleitungsformen.

Ähnlich unergiebig sind die Auskünfte zur Einleitung in dem sehr viel schmaleren Klett-Bändchen "Grundwissen Deutsch zum Übergang ins Berufsleben" von 1990. Einleitungsformen werden hier im Kapitel 'Pro-und Kontra-Erörterung' und 'Erörtern in steigender Form' vorgestellt. Bei der Pro-und-Kontra-Form wird die Funktion der Einleitung mit einem Satz definiert: "Die Einleitung soll Interesse an der Fragestellung wecken und zur Erörterung im Hauptteil überleiten" (Jensen/Maier et al., eds. 1990:66). Anhand des Beispielthemas "Ist Sparen heute noch zeitgemäß?" werden sodann vier Vorschläge für Einleitungen samt Beispielsätzen mit folgenden übergeordneten Stichworten vorgestellt (ebd.):

1. Eigenes Erlebnis, eigene Erfahrung
2. Aktuelles Ereignis (Presse, Fernsehen, ...)
3. Rückblick in frühere Zeiten
4. Passendes Stichwort, Zitat, Redewendung.

Im Kapitel "Erörtern in steigender Form" wird unter der Überschrift "Einleitung und Schluß überlegen" lediglich eine einzige mögliche Beispieleinleitung ohne jeden erläuternden Kommentar aufgeführt (ebd.:74). Sollen die SchülerInnen sich Einleitungsformen und -funktionen wirklich dadurch bewußtmachen und aneignen, daß sie sich aus der Lektüre und dem Vergleich von Einleitungsbeispielen deren Funktion und Typisierung selber herausarbeiten müssen?

Nach dieser Methode verfährt offensichtlich auch das neue Sprachbuch "Deutschstunden 10" aus dem Jahre 1990, das einerseits eine Sammlung von Stichworten zu Einleitungen enthält (Frommer/Heringer et al., eds. 1990:35), die kritisch überprüft und z.T. auch verworfen werden sollen (z.B.: "gleich die wichtigsten Argumente"), andererseits verschiedene Beispiele und entsprechende Arbeitshinweise aufführt: "Wie findet ihr diese Einleitung?" (ebd.:67), "Wie gefällt euch die Einleitung?" (ebd.:140). Auch hier also kein strukturierendes und die Funktionen von Einleitungen benennendes Angebot.

Anders als die bisher vorgestellten Arbeitsbücher spricht Lutz Mackensen (1979) in seinem verbreiteten, 1964 zuerst erschienenen Buch "Gutes Deutsch in Schrift und Rede" nicht nur förmlich von der Einleitung, sondern auch von Anfang, Eingang und journalistischem 'Aufhänger': "Herrschender Gesichtspunkt für die

Wahl des Eingangs muß sein, den Leser in irgendeiner Weise zu fesseln" (ebd.:264). Im Kapitel "Redeaufbau" wird ähnlich auf die 'captatio benevolentiae' verwiesen, auf die Herstellung eines Kontaktes zur Zuhörerschaft (ebd.:352f.). Für die Erörterung rät Mackensen dann im weiteren, den Schluß, vor allem aber den Anfang erst zuletzt zu schreiben, zuerst also den Hauptteil zu formulieren. Dies ist ein praktischer Ratschlag, dem ich aus meinen Erfahrungen in den Schreibkursen in keiner Weise zustimmen kann: Sehr oft ist es im Gegenteil hilfreich, sich durch eine - zumindest vorläufig - aufgeschriebene Einleitung über Inhalt, Ziel und sprachliche Form des zu schreibenden Textes klar zu werden und sich darauf auch in einem bestimmten Umfang festzulegen.

Als Einleitungstypen nennt Mackensen (1979:264):

1. Das Thema wird auf die augenblickliche Lage bezogen;
2. das Thema wird geschichtlich, soziologisch, psychologisch untermauert;
3. das Thema wird begrifflich erklärt;
4. von einer allgemeinen Betrachtung her wird das Thema gewissermaßen eingekreist [wie das?];
5. von einem beispielhaften Fall her wird das Thema in einen größeren Zusammenhang gestellt.

Ohne erkennbaren Bezug zu diesen Einleitungstypen werden anschließend fünf Einleitungsbeispiele zum Thema 'Individualverkehr' skizziert. Befriedigen kann auch diese Auskunft über Funktion und Form möglicher Einleitungen nicht: Problematisch erscheint der praktische Tip zum Verfertigen der Einleitung am Schluß, die fünf Einleitungstypen - immerhin anspruchsvoll als 'Typen' bezeichnet - vermitteln kaum einen strukturierenden Überblick, die wenig systematisch entwickelten Beispiele besitzen höchstens Anregungswert. Ähnliche Typen- und Beispielsammlungen finden sich in weiteren Arbeitsbüchern, so z.B. in Kurt Schreinners (1981/82:282) "Besseres Deutsch", dem "Training Erörterung und Interpretation für das 10. Schuljahr" (Feiks/Krauß 1986:22f., 73) oder in "Das neue Sprachwissen. Lehr- und Arbeitsbuch Deutsch, Sekundarstufe II" (Uta Wernicke 1986:132f.).

Auch das Klett-Heft "Erörterung wiederholen und üben. Ein Arbeitsheft für den Deutschunterricht der Sekundarstufe II" (Frommer/Schlutz et al., eds. 1985) beginnt im Kapitel 'Eine Erörterung planen' mit einer offenen Liste von Einleitungsformen, Beispielen und entsprechenden Arbeitsaufgaben (ebd.:23). Interessanter ist das Kapitel, in dem es um das Abfassen einer 'Erörterung' geht. Hier

werden zunächst vier Aufgaben einer Einleitung vorgestellt (vgl. ebd.:47); danach kann eine Einleitung

- darstellen, wie der Verfasser ein Thema, ein Problem, einen Text versteht;
- das zu behandelnde Problem eingrenzen und präzisieren;
- die zentrale Frage eines Textes herausstellen.
- "Wo möglich, sollten Sie die Wahl Ihres Themas begründen, auch auf die Aktualität des Themas hinweisen."

Die vier Aufgaben enthalten wichtige Funktionszuweisungen an eine Einleitung: Man sollte am Anfang einer Erörterung sein eigenes Interesse klären und begründen, darüber hinaus sein eigenes Verständnis des zu behandelnden Problems bzw. Textes zumindest im Allgemeinen erkennbar machen und angesichts der oft enormen Weite der Themen und ihrer Bezüge sich schon in der Einleitung um eine Reduktion der Komplexität und eine Präzisierung der Problemstellung bemühen.

Untergeordnet werden diese Aufgaben in dem Arbeitsheft unter die zentrale Funktion von Einleitungen: "In der Einleitung wird um das Interesse des Lesers geworben" (ebd.:47). Die zentrale Funktion wird dann im folgenden noch erläutert: Man könne die Neugier des Lesers durch Fragen wecken oder sich selbst als Schreiber mit dem eigenen Interesse, den eigenen Vorkenntnissen und Erfahrungen ins Spiel bringen, oder man lege die Schritte dar, mit denen man das Problem lösen wolle. Ob man die eigene Einstellung zu einem Problem in der Einleitung eher zurückhalte oder schon andeute, hänge davon ab, ob sich der Leser vermutlich für das Problem schon interessiere (dann solle man sich eher zurückhalten) oder aber erst auf das Problem aufmerksam gemacht werden müsse: dann könne die frühzeitige Mitteilung der eigenen Haltung das Interesse des Lesers wecken. Eine emotional-impulsive Zustimmung oder Ablehnung könne sogar belebend wirken, weniger gekünstelt als eine starre Abfolge von Sachreferat und Stellungnahme (ebd.:48). - In diesen Ausführungen wird immerhin deutlich, daß auch das Schreiben unterschiedlichen situativen Voraussetzungen und Einschätzungen unterliegt und daß dieser situative Kontext gerade beim Formulieren einer Einleitung zu beachten ist. Wichtig erscheint mir auch der Hinweis auf die ggfs. frühe Mitteilung der subjektiven Einstellung und auf den emotional-impulsiv formulierten Einstieg - davon wird noch weiter unten die Rede sein.

Die bedeutende Funktion der Einleitung für die Situation des Schreibers stellt Umberto Eco (1989) in seiner oft eigenwilligen Abhandlung "Wie man eine

wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt" heraus. Nach Eco (1989:144) sollte die Einleitung mindestens vorläufig zu Beginn der Arbeit formuliert werden und habe dann die wichtige Aufgabe, daß man sich beim Schreiben selbst verdeutlichen könne, ob man schon klare Vorstellungen hat:

Diese vorläufige Einleitung [...] soll es euch ermöglichen, eure Gedanken an einer Leitlinie zu orientieren, die sich nur ändert, wenn auch die Gliederung bewußt geändert wird. [...] Vorsicht: Solange ihr nicht in der Lage seid, die Gliederung und die Einleitung zu schreiben, solange könnt ihr nicht sicher sein, an eurer Arbeit zu sitzen. Schafft ihr es nicht, eine Einleitung zu schreiben, so zeigt das, daß ihr noch keine klare Vorstellung davon habt, wie ihr anfangen sollt.

Ein solches - vorläufiges - Formulieren der Einleitung als Nagelprobe für die Stimmigkeit der eigenen gedanklichen Konzeption steht in deutlichem Gegensatz zum oft gegebenen Tip, die Einleitung erst nach dem Hauptteil zu schreiben und deren Funktion auf das Wecken der Leserneugier zu zentrieren (vgl. z.B. oben Mackensen 1979).

Aber Eco (1989:145) geht noch erheblich weiter: Die Einleitung verschaffe nicht nur dem Schreiber gedankliche Klarheit über sein Vorhaben; die **letzte** Fassung der Einleitung habe dann für den Leser die Aufgabe, das Eindringen in die Arbeit zu erleichtern: "Eine gute, endgültige Fassung der Einleitung soll erreichen, daß der Leser sich mit ihr begnügt, alles versteht und den Rest der Arbeit nicht mehr liest." Diese sicher überspitzte, wenn auch aus eigenen Rezensentenerfahrungen unschwer zu bestätigende Formulierung verrät das eigentliche Kunststück des Verfassens einer Einleitung: daß am Anfang schon das Ganze erkennbar wird, und dies nach Möglichkeit in der Weise, daß auch das Erkenntnis- und Darstellungsinteresse des Schreibers mitgeteilt und zugleich das Interesse und Verständnis des Lesers geweckt werden.

Ecos pointierte Funktionszuweisungen an Einleitungstexte enthalten mehrere Hinweise, die für das Schreiben von Einleitungen wichtig sind:

1. Auch wenn es nicht erforderlich und kaum möglich erscheint, schon zu Beginn des Abfassens einer Arbeit diese vollständig im Kopf zu haben, ist es doch hilfreich, das grundlegende gedankliche Konzept gleich am Anfang zu klären - und dann kann man es auch in einer vorläufigen Einführung aufschreiben!
2. Die so festgehaltene Einführung setzt Entscheidungen zum Thema und zur Darstellungsart voraus und ermöglicht damit erste Bindungen an eine Grundlinie der weiteren Schreibarbeit. Im Gegensatz zur häufig befürchteten Konsequenz der

Einengung des Schreibens durch eine frühzeitige Festlegung kann eine solche Grundkonzeption Klarheit und Sicherheit über den jeweiligen Stand des Formulierens schaffen, auch wenn aus Gründen, die gerade durch die vorhandene Konzeption erst erkennbar werden, später von der Grundlinie abgewichen wird.

3. Die Berücksichtigung möglicher LeserInnen führt auch beim Schreibprozeß zu einer metakommunikativen Reflexion der eigenen Darstellungsweise: Wie viel soll der Leser schon eingangs überblicken, wie kann das Interesse des Lesers geweckt werden, wie kann - auch bei einem Sachtext - Spannung erzeugt und aufrechterhalten werden, wie kann die Verständlichkeit für den Leser gefördert werden? Das Formulieren der Einleitung mit ihrem möglichen Adressatenbezug überwindet die Einsamkeit des Schreibens, bringt gleich zu Beginn des Schreibens die Dimension des Lesers mit ins Spiel.

All diese im Anschluß an Eco formulierten Überlegungen sind Plädoyers dafür, die Bedeutung der Einleitung für das Schreiben von Texten ernstzunehmen und eine zumindest vorläufige Fassung der Einleitung auch an den Anfang der Schreibarbeit zu setzen.

3. Statt Einleitung: Einstieg!

Wie schon erwähnt, habe ich in den Schreibkursen am Oberstufen-Kolleg - auch aus der Sicht und den Bedürfnissen der KollegiatInnen - immer wieder erfahren, wie wichtig der Start in eine Schreibarbeit ist. Dabei habe ich beim Sprechen über den Anfang des Schreibens und beim Bewußtmachen seiner Funktionen bemerkt, daß der in herkömmlichen Gliederungshinweisen dafür verwendete Begriff 'Einleitung' das Verständnis für die Wichtigkeit des Anfangs eher erschwert. Nach dem allgemein verinnerlichten Gliederungsschema 'Einleitung - Hauptteil - Schluß' kommt eben dem Hauptteil auch im Prozeß des Schreibens die scheinbar hauptsächliche Funktion zu. Der 'Schluß' mit der Forderung nach einer persönlichen Stellungnahme hat in dieser Wahrnehmungsskala ebenfalls noch eine inhaltliche Bedeutung, während die 'Einleitung' häufig nur als ein der Form genügen solendes Appendix aufgefaßt wird. Vielfach begnügen sich denn auch Einleitungen von KollegiatInnen-Arbeiten mit einer vorangestellten Gliederung und einigen Bemerkungen zur Arbeitsweise ("hätte den Rahmen dieser Arbeit gesprengt" u.ä.).

Statt des vorbelasteten Begriffs 'Einleitung' habe ich daher in den vergangenen Jahren in den Schreibkursen den Begriff 'Einstieg' eingeführt. Einsteigen tun wir bei einer Reise in den Zug oder das Auto - und dann geht's auch wirklich los! Oder beim Bergsteigen ist der Einstieg in eine Klamm der eigentliche Beginn des Unternehmens und oft auch die bindende Entscheidung über die weiteren Schritte der Tour. Schließlich bedeutet der Einstieg in ein Geschäft - gemeint ist nicht der 'diebische Einstieg'! - eine sorgfältige Entscheidung mit meist langfristigen Folgen für die beteiligten Personen und Finanzmittel.

Mit diesen Wortbedeutungen markiert der Begriff 'Einstieg' für den Start in einen zu schreibenden Text eine wichtige Etappe im Übergang von den Erkundungen und Vorarbeiten für eine Arbeit zum Schreibprozeß selbst. Während die inhaltlichen und methodischen Vorbereitungen einer Schreibearbeit noch viele Varianten offenhalten oder sogar erst ermöglichen, verlangt der Beginn des Schreibens - nach Abwägung der Alternativen und deren eventueller Erprobung - festlegende Entscheidungen. Je deutlicher und präziser diese Entscheidungen ausfallen, desto mehr erleichtern sie in didaktischer Sicht den Einstieg in das Schreiben, auch wenn sie evtl. später mit guten Gründen revidiert werden müssen.

Erkenntnisse und altbewährte praktische Ratschläge in der Ausbildung des **mündlichen** Referierens stützen die Auffassung, daß dem Einstieg in einen Text eine hohe Bedeutung zukommt. Schon bei der Durchsicht der Deutsch-Arbeits- und -Lehrbücher war mir aufgefallen, daß in einigen wenigen Lehrwerken auch der Begriff 'Einstieg' verwendet wird, und jedes Mal - sicher nicht zufällig - in einem Kapitel, das sich mit mündlichen Referaten und Vorträgen befaßt. Während in zwei Büchern lediglich der Begriff 'Einstieg' ohne hier weiter interessierende Ausführungen auftaucht (vgl. Schuster 1980:92f., Mayer, ed. 1989:234), wird in dem Klett-Arbeitsbuch "Schriftstücke" die Funktion des Einstiegs folgendermaßen festgehalten (Heizmann/Schlutz et al., eds. 1989:146):

Um sich selbst [!] und den Zuhörern die Struktur des zu referierenden Sachverhalts klarzumachen, ist ein **Einstieg in den Vortrag** hilfreich, der wichtige Vorinformationen gibt und mit der Vorgehensweise vertraut macht. Diese Einführung ist eine Voraussetzung dafür, daß die Zuhörer dem Vortrag aufmerksam folgen und dabei immer den Überblick behalten.

Ein solcher Einstiegstext könne die Angabe des Themas enthalten, die Einordnung in den Unterricht, eine Erläuterung des Vorgehens und die Angabe der Hilfsmittel; möglich sei es aber auch, schon gleich einen Lösungsansatz zu formulieren: "Man kann als Referent bei den Zuhörern auch dadurch Interesse und Neugier

wecken und eine Perspektive für das ganze Referat eröffnen, daß man schon vorweg einen vorherrschenden Gesamteindruck mitteilt, der aus der Beschäftigung mit dem Material entstanden ist, und diesen zum Schlüssel der Lösung erklärt" (ebd.:147).

Ähnlich wie bei Eco für die schriftliche Hausarbeit werden in dem "Schriftstücke"-Arbeitsbuch zentrale Funktionen des Einstiegs für die (z.T. schriftliche) Formulierung eines mündlichen Referats benannt:

1. Der Referent wird sich durch den Einstieg selbst über die Struktur des zu referierenden Sachverhalts klar.
2. Die Zuhörer erhalten einen Überblick über den Vortrag und entwickeln Interesse und Aufmerksamkeit.
3. Der Einstieg kann auch schon - im Kern oder im Gesamteindruck - das Ganze des Vortrags enthalten und so eine ständige Orientierung ermöglichen.

Sowohl in der klassischen als auch in der modernen Redeschulung wird die besondere Funktion des Einstiegs aus der Erfahrung heraus betont, daß das Gelingen einer Rede in außerordentlich hohem Maß vom Gelingen der Anfangssituation abhängt. Findet der Redner Zugang zum Publikum, kann er den Gesichtern statt eines Stirnrunzelns wohlwollende Aufmerksamkeit ablesen, so verbessert dies deutlich die psychische Verfassung des Redenden, steigert seine Souveränität und fördert in der Regel erheblich die inhaltliche und sprechtechnische Gestaltung des Vortrags. Daher die zahlreichen berechtigten Hinweise auf die 'captatio benevolentiae' z.B. von Gerathewohl (1955:125f.) und Lemmermann (1971:92), auf die Gestaltung der Einleitung durch affektiv wirkungsvolle Gedanken von z.B. Lausberg (1960:150ff.) oder Ueding (1985:56), daher die vielfältigen praktischen Tips zur Gewinnung des Publikumsinteresses von z.B. Lemmermann (1971:92ff.).

Schon Erich Drach (1940) hat in seinen "Grundgedanken der deutschen Satzlehre" Beobachtungen aus der Sprecherziehung in die generelle Analyse und Beschreibung des Satzaufbaus übertragen. Nach Drach (1940:17) ist es "eine alte Erkenntnis der Sprechkunde, daß bei der Satzentstehung das gefühls- und willensmäßig Hochgetriebene nach vorne drängt. Es springt am stärksten und vordringlichsten im Bewußtsein auf, überrennt alle logischen und zweckhaften Erwägungen, setzt sich an die Spitze. Man kann - mutmaßlich in allen Sprachen - das Vorfeld [des Satzes] geradezu als die Ausdrucksstelle bezeichnen."

Beim Verfassen einer schriftlichen Arbeit geht es um ganze Texte, nicht nur um einzelne Sätze, um eine schriftliche und nicht um eine mündliche Kommunikationssituation. Vorsicht vor falschen Übertragungen und Verallgemeinerungen aus der Mündlichkeit in die Schriftlichkeit ist daher geboten. Dennoch kann, bei aller Unterschiedlichkeit von mündlichem Vortrag und schriftlicher Darstellung, die Didaktik des Schreibens von den z.T. sehr alten Erfahrungen der Redeschulung profitieren. Auch der Schreibende fühlt sich durch einen mindestens vorläufig formulierten gelungenen Einstieg ermutigt zur weiteren Schreibe: Er hat 'Tritt gefaßt', überschaut die Struktur des Ganzen, hat sich für eine bestimmte Darstellungsform entschieden und mit ihr begonnen. Ähnlich kann es dem späteren Leser der fertiggestellten Einleitung gehen: Er fühlt sich aufgenommen und aufgefordert zur weiteren Lektüre des Textes, gewinnt durch Orientierung und thematische Präzisierung Sicherheit und Spaß am Lesen. Die affektive Komponente des Einstiegs kann also sowohl beim Schreiber als auch beim Leser eine vergleichbare Bedeutung wie beim mündlichen Vortrag erlangen.

Abschließend ziehe ich aus Karl Bühlers Organonmodell die drei Grundfunktionen der Sprache hinzu (vgl. Bühler 1934:24ff.) und unterscheide für den Umgang mit schriftlichen Texten den Prozeß des Schreibens und den des Lesens. Mit dieser Strukturierung lassen sich folgende wichtige **Funktionen des TextEinstiegs** festhalten:

1. **Funktionen des - mindestens vorläufig - zu formulierenden Einstiegs für den Schreiber:**

(a) **Ausdrucksfunktion:** Der Schreiber äußert sein thematisches Interesse und seine Darstellungsabsicht, wird sich dabei selbst über sein Vorhaben klar und bindet sich an erste Entscheidungen über seine Darstellungsart.

(b) **Appellfunktion:** Im Einstieg in den Text berücksichtigt der Schreiber die Situation des vermutlichen Lesers und leitet daraus Gesichtspunkte für die Gliederung, die Eingrenzung und Präzisierung des Themas und den Aufbau eines Spannungsbogens im Text ab.

(c) **Darstellungsfunktion:** In engem Zusammenhang mit den beiden ersten Funktionen gewinnt der darzustellende Gegenstand erste Konturen, wird strukturiert und in seiner Ganzheit erkennbar.

2. Funktionen des abschließend formulierten Einstiegs für den Leser:

(a) **Ausdrucksfunktion:** Der Leser erkennt das Darstellungsinteresse des Verfassers und kann sich für oder gegen die Lektüre entscheiden.

(b) **Appellfunktion:** Ein gelungener Einstieg kann den Leser ansprechen, indem ihm - auch mit einer überraschenden oder provozierenden Formulierung - deutlich wird, daß der Schreiber beim Schreiben nicht nur an das Thema und sich, sondern auch an den Leser gedacht hat.

(c) **Darstellungsfunktion:** Der dargestellte Gegenstand wird gleich zu Beginn in seinen wesentlichen Dimensionen erkennbar; dies ermöglicht eine Orientierung, ggf. auch eine frühzeitige kritische LeseEinstellung des Lesers.

Dies sind hohe Funktionszuweisungen und Erwartungen an einen gelungenen Einstieg in eine schriftliche Arbeit. Didaktisch wäre es ganz falsch, diese Funktionen aufzählung den Lernenden unmittelbar weiterzugeben und ihnen entsprechende praktische Umsetzungen abzufordern. Einen Einstieg, der alle genannten Funktionen erfüllt, wird es auch nicht oft geben. Aber angesichts der vielfach unzusammenhängenden und kaum strukturierenden Hinweise in den Lehrbüchern wäre es von erheblichem Nutzen, wenn wenigstens die Lehrenden sich der Bedeutung des Einstiegs, seiner gegenstandsklärenden und motivationsschaffenden Funktionen bewußt würden. Der didaktisch-methodische Einstieg in den 'Einstieg' könnte dann erst richtig beginnen.

In den von mir angebotenen Schreibkursen am Oberstufen-Kolleg habe ich versucht, insb. die affektiv stützende Funktion des TextEinstiegs für die SchreibereInnen herauszuarbeiten und bewußtzumachen. Das Vorstellen und Üben verschiedener TextEinstiege - dabei ist dann eine möglichst vielfältige und zunächst noch unkommentierte Aufzählung von Einleitungstypen wieder sehr nützlich - ermutigte die KollegiatInnen, die Schreibarbeit aufzunehmen und einen Zugang für die weitere Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenstand zu finden. Ich habe dabei also die Funktionen der LeserInnen-Ansprache und der Gegenstandsklärung zunächst hintangestellt und diese erst in einer späteren Phase zur kritischen Beurteilung und Überarbeitung der ersten Einleitungsversuche hinzugezogen. Dabei war interessant, daß die Gegenstandsklärung sich ziemlich direkt aus der kritischen Prüfung entwickelte, ob ein bestimmter Einstieg für den jeweiligen Text geeignet sei oder nicht. Die Motivation für und durch einen gewählten Einstieg und die Strukturierung des zu behandelnden Themas verbanden sich also

rasch, während die Berücksichtigung potentieller LeserInnen eher als eine zusätzliche und nachträgliche Aufgabe empfunden wurde.

Will man aus den als Motto vorangestellten Ratschlägen Tucholskys eine Lehre für den guten Schreiber ziehen, so könnte man ihm raten: "Fang mit dem Anfang an, mit einem Einstieg, der dir schon beim ersten Aufschreiben Spaß macht und dir selbst dein Thema erschließt. Wenn dir das gelingt, wirst du auch das Interesse des Lesers gewinnen."

Literatur

- Biermann, Heinrich/Schurf, Bernd, eds. (1990). Texte, Themen und Strukturen. Grundband Deutsch für die Oberstufe. Düsseldorf: Cornelsen-Schwann.
- Bühler, Karl (1934). Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena: Fischer.
- Drach, Erich (1940). Grundgedanken der deutschen Satzlehre. 3. Aufl. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Eco, Umberto (1989). Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt. 2., ergänzte Aufl. Heidelberg: Müller.
- Effe-Stumpf, Gertrud/Glässing, Gabriele/Habigsberg, Annette (1988). Weibliche Wege zu Naturwissenschaft und Computer? Bielefeld: AMBOS (Arbeitsmaterialien aus dem Bielefelder Oberstufen-Kolleg, 27).
- Feiks, Dietger/Krauß, Ella (1986). Training Erörterung und Interpretation für das 10. Schuljahr. Stuttgart: Klett.
- Frommer, Harald/Heringer, Hans Jürgen et al., eds. (1990). Deutschstunden. Sprachbuch 10. Berlin: Cornelsen-Hirschgraben.
- Frommer, Harald/Schlutz, Erhard et al., eds. (1985). Erörterung wiederholen und üben. Ein Arbeitsheft für den Deutschunterricht der Sekundarstufe II. Stuttgart: Klett.
- Gerathewohl, Fritz (1955). Sprechen, Vortragen, Reden. Eine Einführung in die Sprecherziehung. Stuttgart: Reclam.
- Heizmann, Bertold/Schlutz, Erhard et al., eds. (1989). Schriftstücke. Ein Arbeitsbuch für das Verfassen von Texten im Deutschunterricht der Oberstufe. Stuttgart: Klett.
- von Hentig, Hartmut (1980). Die Krise des Abiturs und eine Alternative. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hoffmann, Burkhard, ed. (1986). Allgemeinbildung. Erprobungen - Entwicklungen - Erfahrungen. Bielefeld: AMBOS (Arbeitsmaterialien aus dem Bielefelder Oberstufen-Kolleg, 22).
- Jensen, Uwe/Maier, Manfred et al., eds. (1990). Grundwissen Deutsch zum Übergang ins Berufsleben. Stuttgart: Klett.
- Lausberg, Heinrich (1960). Handbuch der literarischen Rhetorik. München: Hueber.
- Lemmermann, Heinz (1971). Lehrbuch der Rhetorik. München: Goldmann.
- Mackensen, Lutz, ed. (1979). Gutes Deutsch in Schrift und Rede. Reinbek: Rowohlt. [1. Auflage 1964].
- Mayer, Dieter, ed. (1989). Verstehen und Gestalten 12/13. München: Oldenbourg.

Schreiner, Kurt (1981/1982). *Besseres Deutsch*. Frankfurt/Main, Olten, Wien: Büchergilde Gutenberg.

Schuster, Karl (1980). *Arbeitstechniken Deutsch. Für die Sekundarstufe II und das Studium*. Bamberg: Buchners.

Tucholsky, Kurt (1930/75). Ratschläge für einen schlechten Redner. In: *Vossische Zeitung* Nr. 542 vom 16.11.1930 [zitiert nach dem Wiederabdruck in: Tucholsky, Kurt (1975). *Gesammelte Werke*. Band 8. Reinbek: Rowohlt, 290-292].

Ueding, Gert (1985). *Rhetorik des Schreibens*. Königstein/Ts.: Athenäum.

Wernicke, Uta (1986). *Das neue Sprachwissen. Lehr- und Arbeitsbuch Deutsch Sekundarstufe II*. Hamburg: Handwerk und Technik.