

Lernort Schreib- und Lesezentrum als Entwicklungskomponente für die Ganztagschule

1. Zum Anliegen dieses Beitrags

Die PISA-Studien 2000 und 2003 zeigen in vielfältiger Hinsicht, dass es nötig ist, nicht nur die tägliche Verweildauer der Schüler/innen in der Schule zu verlängern, sondern auch die Art der Lernangebote zu vervielfältigen. Beiden Notwendigkeiten versucht die Ganztagschule u.a. durch eine enge Verzahnung von Unterrichtszeit und extra-curricularen Lernangeboten gerecht zu werden. Diese Verzahnung ist vor allem für den Bereich der Schreib- und Leseentwicklung bzw. -förderung nötig.

Die sinnvolle Verknüpfung von Textarbeit zwischen den Lernangeboten an Vor- und Nachmittag ist eine Herausforderung an das fachdidaktische und pädagogische Wissen, die Erfahrung im Umgang mit interdisziplinärem Arbeiten bzw. an die organisatorischen Fähigkeiten der Lehrer/innen. Für die erfolgreiche Umsetzung dieser Herausforderung braucht es Kooperationsrahmen und -strukturen, die durch das Modell des Schreib- und Lesezentrums (SLZ) an der Schule geschaffen werden können.

Im folgenden Beitrag möchte ich das Grundmodell dieser Einrichtung als eine mögliche Entwicklungskomponente für die Ganztagschule vorstellen. Zuerst soll kurz in den lerntheoretischen Kontext und in die methodisch-didaktischen Ansätze des SLZ-Modells eingeführt werden. Mithilfe von unterschiedlichen Szenarien der Textarbeit werden im weiteren Verlauf des Beitrags die konzeptuellen Schwerpunkte des SLZ angewandt und die Arbeitsprinzipien dieser Einrichtung als förderlich für einen *anderen* Umgang mit Texten in der Ganztagschule dargestellt. Hier soll das SLZ als Impulsgeber für eine sich verändernde, *lernende* Schule deutlich werden, in der – schreibend und lesend - Grenzen zwischen Schularten, Klassenstufen und Ausbildungsdisziplinen überwunden werden. Abschließend verweist der Artikel auf das bereits bestehende Netzwerk von SLZ-Schulen in Deutschland und Möglichkeiten einer europaweiten Kooperation. Ein Glossar klärt spezielle Begriffe der Schreib- und Lesepädagogik.

2. Bestandsaufnahme zur traditionellen Schreib- und Leseförderung

Im Jahre 1998 unterrichtete ich am Oberstufenkolleg Bielefeld, einer experimentellen Schule der Universität Bielefeld (vgl. Hentig 1993), mit dem Auftrag, den dortigen muttersprachigen Unterricht durch spezifische Maßnahmen zur Schreib- und Leseförderung zu entlasten. Der Auftrag erwuchs aus der folgenden Situation, die sich für das Oberstufenkolleg seit der Öffnung der ehemaligen Ostblock-Staaten immer mehr zuspritzte: Eine wachsende Anzahl nichtmuttersprachiger Schüler/innen mit unterschiedlichen Schulbiografien erforderte Binnendifferenzierung im Unterricht, die mit den herkömmlichen Ausbildungsformen nicht ausreichend gewährleistet werden konnte. Verschärfend trat der Fakt hinzu, dass Schüler/innen aus ein und demselben Herkunftsland tendenziell dazu neigten, sich sozial zu isolieren und Spannungen zwischen rivalisierenden Nationalitäten zu verstärken. Die ebenfalls steigende Zahl von Schüler/innen mit mehrfach ungenügendem Schulerfolg sorgte aufgrund ihrer Überalterung für ein weiteres Potenzial für Disziplinschwierigkeiten.

Durch die folgenden extra-curricularen Maßnahmen habe ich Lösungen für die o.g. Probleme gesucht. Dabei war mir wichtig, dass sämtliche Maßnahmen an ein und demselben Ort in der Schule stattfanden, in einem Raum, der sonst für gemütliche Zusammenkünfte in der Freizeit verwendet wurde. Damit wurde unter den Nutzern recht schnell eine Identifizierung mit dem Raum als Ort der gegenseitigen Hilfe und eines *anderen* Lernens erreicht:

- Ältere Schüler/innen beraten jüngere Schüler/innen beim Lesen und Schreiben.
- Die Schüler/innen initiieren eine Serie von Lesungen in ihren verschiedenen Herkunftssprachen.
- Sie stellen Bücher und Alltagsgegenstände aus ihrem Privatbesitz aus, mit denen sie ihre Herkunftskulturen vorstellen.
- Schüler/innen unterschiedlicher Herkunftssprachen entwickeln gemeinsam einen Kasten mit Lernhilfen für den muttersprachigen Unterricht.
- Schüler/innen gestalten gemeinsam eine mehrsprachige Schülerzeitung.

- Schüler/innen führen **Lesetagebücher** (vgl. Hintz 2002) und **Projekt-Portfolios** (vgl. Bräuer 2003), um ihre Lernprozesse zu dokumentieren und zu reflektieren.

Die Erfahrungen, die ich am Oberstufenkolleg Bielefeld sammeln konnte, haben meine nachfolgende Arbeit am Konzept des schulischen Schreib- und Lesezentrums maßgeblich beeinflusst. Ich möchte im Folgenden das **schulische Schreib- und Lesezentrum** als einen Ort vorstellen, an dem textimmanente Projekte ein permanentes Zuhause finden und dort Lehrer/innen und Schüler/innen zum Mitmachen oder Nachahmen anregen – über die Grenzen einzelner Fächer, Jahrgangsstufen oder Sprachen hinaus.

Das Konzept des schulischen SLZ speist sich aus unterschiedlichen Anregungen: Seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts ist uns die reformpädagogische Lernwerkstatt bekannt (vgl. u.a. Zocher 2005), seit den 80er Jahren die Schreibwerkstatt des produktionsorientierten Deutschunterrichts (vgl. u.a. Moers/Zühlke 1999) und seit vielen Jahrzehnten das angelsächsische Schreibzentrum (vgl. u.a. Farrell 1989).

In allen drei Konzepten geht es um die Vermittlung bzw. Stärkung von Textproduktionskompetenzen (vgl. u.a. Merz-Grötsch 2000), um die Initiierung und Pflege von Feedback-Partnerschaften (vgl. u.a. Spitta 1992) und das Öffentlich Machen von Lernprozessen und -ergebnissen (Winter/Groeben/Lenzen 2002). Es handelt sich um außerunterrichtliche Lernräume für Schreibende, selbst die Schreibwerkstatt könnte natürlich aus dem muttersprachigen Unterricht verlagert werden. In diesen Lernräumen sollen die Schüler/innen erleben, dass Schreiben eine Schlüsselkompetenz ist, die, über das Schreibenlernen in der Grundschule hinaus, kontinuierlich weiterentwickelt werden muss und deren Training, genauso wenig wie ihre Nutzung, sich nicht auf den muttersprachigen Unterricht beschränkt.

Was alle drei Konzepte m.E. *nicht* genügend berücksichtigen, ist das *Zusammenspiel* von Lese- und Schreibentwicklung *und* –förderung und die zielgerichtete didaktische Orchestrierung von Schreib- *und* Leseanlässen, -stoffen, und –prozessen. Dieses Geflecht fordernder und fördernder, rezipierender und

produzierender Textarbeit zur Ausprägung einer besonderen Motivation bei den Schüler/innen, aber auch zu einer besonderen Motivation bei den Lehrer/innen, wird bei den o.g. drei Ansätzen nur im Bezug auf das Schreiben genutzt.

3. Begriff und Konzept des schulischen Schreib- und Lesezentrums

Das Schreib- und Lesezentrum ist eine schulische Einrichtung, deren Notwendigkeit sich vor allem aus der gewonnenen Einsicht ergibt, dass die Schlüsselkompetenzen Schreiben und Lesen fachspezifische Ausprägungen aufweisen und deswegen nicht ausschließlich durch den muttersprachigen Unterricht, stellvertretend für alle anderen Fächer, vermittelt werden können. Schreiben und Lesen werden außerdem als wirksame Mittel eines Lernens anerkannt, das weit über den regulären Unterricht hinausführt und eine wesentliche Grundlage bildet für die Selbsttätigkeit der Schüler/innen und lebenslanges Lernen (vgl. Bräuer 2006).

Die konzeptuellen Schwerpunkte des schulischen Schreib- und Lesezentrums lassen sich wie folgt grafisch zusammenfassen (Abb. 1, Bräuer 2005a, S. 215). Danach werde ich diese Schwerpunkte anhand von Beispielen aus meiner Arbeit mit Schulen in Deutschland kurz illustrieren:

(Abbildung 1)

3.1. Schreiben und Lesen initiieren, begleiten, beraten

Die Einrichtung eines gemeinsamen SLZ für den Verbund einer Grund-, Haupt- und einer Förderschule in Freiburg, die als offene Ganztagschulen agieren, wurde im Dezember 2004 durch ein Projekt der Grundschule initiiert: Sechs Wochen lang haben Schüler/innen der 3. und 4. Klassen eine lokale Tageszeitung regelmäßig im Unterricht gelesen und ausgewertet (vgl. Brand 1999 und Lange 1999). Dadurch entstanden Texte, Bilder und Bastelobjekte, die von einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Gelesenen zeugten. Die Ergebnisse der Arbeit wurden im SLZ ausgestellt und dort anderen Klassen präsentiert.

Durch diese Präsentationen ließen sich einige Klassen der Hauptschule und der Förderschule zu eigenen Projekten anregen. Zum Beispiel umrahmten Schüler/innen der Förderschule eine spätere Präsentation des Zeitungsprojekts mit musikalischen

Beiträgen. Sie stellten außerdem eine riesige Litfasssäule aus Holz und Kork für das SLZ her, sodass nun für neue Texte eine attraktive Präsentationsfläche zur Verfügung steht. Die Hauptschüler/innen haben sich zum journalistischen Schreiben anregen lassen und planen inzwischen die Herausgabe einer eigenen Schülerzeitung.

Nicht jede Lehrerin oder jeder Lehrer verfügt über die notwendige Zeit und Erfahrung, umfassende organisatorische und didaktische Aufgaben, wie sie mit dem Zeitungsprojekt der Grundschule verbunden waren, zu bewältigen. Wesentlich überschaubarer ist der Aufwand, der sich ergibt, wenn der eigene Unterricht durch die im SLZ in Inhalt und Konzeption sichtbaren Projekte ergänzt bzw. erweitert werden kann. Sind die Projekt-Initiator/innen dann auch noch bereit, weniger erfahrenen Kolleg/innen bei der Projektarbeit mit Rat und Tat zur Seite zu stehen, dann besteht durchaus die Möglichkeit, dass das nächste fächer- und/oder jahrgangsstufenübergreifende Projekt auch einmal von einem der bisher weniger in Erscheinung getretenen Lehrer/innen initiiert wird.

3.2. Texte gestalten und präsentieren

Ich möchte das o.g. Beispiel des gemeinsamen SLZ an den drei Freiburger Schulen gleich fortsetzen. Seit der Aufstellung der Litfasssäule wird diese als zentraler Platz **situierter Textarbeit** genutzt: Schüler/innen hängen ihre Textentwürfe auf, andere kommentieren, überarbeiten oder schreiben sie weiter. War die Litfasssäule ursprünglich als Ausstellungsfläche für besonders gelungene Texte vorgesehen, ist längst eine „Schreibwerkstatt“ daraus geworden, wo die Schüler/innen (die meisten von diesen kommen aus der Grundschule) in den Unterrichtspausen sich gegenseitig stolz ihre Arbeiten zeigen. Wenn sie sich gegenseitig helfen, ihre Texte inhaltlich oder sprachlich zu verbessern oder sich Vorschläge für Illustrationen oder Layout unterbreiten, dann deutet sich hier bereits das Potenzial für eine **Schülerschreibberatung** an, die in Zukunft im SLZ etabliert werden soll.

Viele Lehrer/innen sind erstaunt, wie vor allem die auf demselben Flur lernenden Grundschüler/innen selbstständig und selbstverständlich vom SLZ Besitz ergreifen und immer wieder vor, zwischen oder nach dem Unterricht dorthin gehen. Inzwischen haben einige Kolleg/innen begonnen, Schüler/innen auch aus dem

laufenden Unterricht heraus ins SLZ zu schicken, sodass dort - an der Nahtstelle von Unterrichtsthema und im SLZ verfügbaren Anregungen – individuelle Aufgabenstellungen erfüllt werden können. Lehrerstudent/innen, die im Rahmen ihrer Schulpraktika regelmäßig im SLZ präsent sind, gewährleisten die Aufsichtspflicht und bieten zusätzliche individuelle Förderung an.

3.3. Schreibende und Lesende aus- und fortbilden, vernetzen

In einer von mir konzipierten Arbeitsgemeinschaft zur **Schreibberatung** haben sich 15 Schüler/innen aus den 8. und 9. Klassen der Staudinger Gesamtschule Freiburg (gebundene Ganztagschule) in rund zwanzig Stunden zu **Schreibberater/innen** weitergebildet.

In einem ersten Schritt haben die Teilnehmer/innen gelernt, die eigenen Textproduktionsstrategien zu optimieren. Auf der Grundlage dieser Erfahrung haben sie sich in einem zweiten Schritt Strategien angeeignet, die nötig sind, um anderen Schüler/innen zu helfen, bessere Texte zu verfassen. Mit einem Zertifikat ihres Schuldirektors in der Tasche, bieten sie nun in der Mittagspause in der Schulbibliothek **Schreibberatung für ihre Peers** an. Ihre Beobachtungen halten sie in **Beratungsprotokollen** fest und ihre Erfahrungen reflektieren sie in persönlichen **Beraterstagebüchern**. Beide Dokumente werden in wöchentlichen Team-Sitzungen, unter Leitung einer von mir ausgebildeten studentischen Schreibberaterin, ausgewertet. Somit ist nicht nur garantiert, dass der Einzelne sich in seiner **Beratungskompetenz** anhand der erlebten Praxis ständig weiterentwickelt, sondern auch lernt, die eigenen Stärken und Defizite beim Beraten offen mit den anderen zu besprechen.

In einem weiteren Projekt an der Staudinger Gesamtschule Freiburg wurden Schüler/innen der 5. und 6. Klassen als **Vorleser** ausgebildet, die zum einen lernen, wie man einen Text mündlich eindrucksvoll gestaltet, aber ebenso wie man eine Vorleseveranstaltung eigenständig bzw. gemeinsam mit anderen Schüler/innen organisiert und durchführt. Vorlese-Aktionen wurden bisher in der internationalen Hausaufgabenhilfe der Schule, in der Stadtteilbibliothek (in Kooperation mit den dort

aktiven erwachsenen Lesepaten) und in einem Kindergarten des Stadtteils durchgeführt.

Die Staudinger Gesamtschule Freiburg besitzt momentan offiziell noch kein SLZ, aber einen Raum in der Schulbibliothek, wo die soeben vorgestellten Schreibberater/innen und Vorleser/innen tätig sind. Ein solcher Ort gebündelter Schreib- und Leseförderung ist ideale Voraussetzung für die Etablierung eines SLZ. Vielleicht werden die Erfahrungen aus dem gemeinsamen SLZ der eingangs vorgestellten Albert-Schweitzer-Schulen in Zukunft helfen, auch an der Staudinger Gesamtschule den Schritt zur offiziellen institutionellen Verankerung ihrer Lese- und Schreibprojekte vorzunehmen. Im Gegenzug besteht im Kontext dieser Kooperation die Möglichkeit, das Konzept der Staudinger Schüler-Schreibberatersausbildung für die Albert-Schweitzer-Schulen zu adaptieren.

Abschließend geben ich einen Überblick über mögliche Arbeitsschwerpunkte des SLZ (Abb. 2, Bräuer 2005a, S. 216), wobei ich keinesfalls den Eindruck erwecken möchte, dass diese Schwerpunkte alle auf einmal nötig sind, um ein SLZ einzurichten. Vielmehr kommt es darauf an, im Kontext des Entwicklungsprofils der jeweiligen Schule, sich für Arbeitsschwerpunkte zu entscheiden, von denen viele Lernende und Lehrende der Einrichtung gleichzeitig profitieren können.

(Abb. 2)

Zur vorgestellten Konzeption möchte ich, nicht zuletzt vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen mit den zitierten Freiburger Schulen, zusammenfassend feststellen, dass es mit einem SLZ einfacher wird, den Umgang mit Texten anzuregen, Schreib- und Leseprojekte zu organisieren und Textproduktion zu begleiten. Das SLZ hilft, Textarbeit öffentlich werden zu lassen, sodass diese Textarbeit von allen Beteiligten auf ihre Wirksamkeit hin reflektiert und entsprechend verändert werden kann. Schreib- und Leseförderung in der oben angedeuteten Vielfalt an Methoden und Formen wirkt deswegen nicht nur fachspezifisch (Textsorten der jeweiligen Ausbildungsdisziplin kennen lernen), sondern auch fächerübergreifend (Vermittlung allgemeingültiger Kenntnisse zu Textproduktions- und rezeptionsprozessen) bzw. fächerverbindend (Lernen durch **Textsortenwechsel** als Perspektivenwechsel auf einen bestimmten Lerngegenstand).

Als Ergebnis dieser drei Hauptaspekte der SLZ-Arbeit wird ein flexibler Umgang mit **Lese- und Schreibkompetenzen** angezielt. Diese speziellen Kompetenzen ermöglichen den Lernenden und Lehrenden *diskursive Mobilität* (Monroe 2002) - einen Umgang mit Texten, bei dem die Diskursteilnehmer/innen auf die jeweils aktuellen kommunikativen Erfordernisse erfolgreich zu reagieren vermögen.

Die vielfältigen Betätigungsfelder in der Praxis des SLZ provozieren außerdem Synergieeffekte zwischen den Bemühungen einzelner Lehrender und Lernender zum Nutzen vieler anderer Menschen, die sich sonst nur marginal mit Schreib- und Leseentwicklung bzw. -förderung in der Schule auseinandersetzen. Der Umgang mit Texten im Zusammenhang mit den möglichen Arbeitsschwerpunkten eines SLZ bewegt sich weg von einseitiger Lehrplan- und Zensurenfokussierung und orientiert sich an den aktuellen Bedürfnissen der Lernenden und beruflichen Möglichkeiten der Lehrenden. Damit werden die (Weiter-)Bildungsprozesse für alle Beteiligten authentisch und dementsprechend hoch motiviert erlebt. Ein solches (Weiter-)Bildungserlebnis spornt auch an für zukünftige Lehr- und Lernaufgaben.

4. Arbeitsprinzipien des SLZ: Das Lernpotenzial der gesamten Schule nutzbar machen

Die Existenz eines SLZ allein garantiert jedoch in keiner Weise Veränderungen im Sinne eines schreibenden und lesenden Lehrens und Lernens. Wie schon erwähnt, könnten viele der bisher vorgestellten Inhalte durch kreative Kolleg/innen aus dem muttersprachigen Unterricht initiiert werden. Um das Potenzial der modernen Schreibförderung und -erziehung bleibend in die Entwicklung der Bildungseinrichtung einzuschreiben und gleichzeitig Impulse aus der institutionellen Entwicklung für die Weiterentwicklung der Schreib- und Lesedidaktik nutzbar zu machen, sollten die u.g. Prinzipien Berücksichtigung finden:

- Textarbeit sichtbar machen
- Textsortenvielfalt organisieren
- Feedback-Kultur etablieren
- Öffentlichkeit für Lese- und Schreibleistungen schaffen
- Reflexive Praxis für Arbeitsprozesse und -produkte organisieren

Erst ihre praktische Umsetzung verspricht m.E., dass die Institution als Ganzes – Schulverwaltung, Schüler/innen und Lehrende – den *anderen* Umgang mit Texten strukturell und personell verinnerlicht. Aufgrund der Wichtigkeit, die ich in den o.g. Arbeitsprinzipien für die erfolgreiche Umsetzung der SLZ-Konzeption sehe, möchte ich diese im Folgenden kurz kommentieren und durch Beispiele aus der bisherigen Aufbau-Praxis von SLZs illustrieren.

4.1. Den Umgang mit Texten sichtbar machen

Nicht nur in jeder Schule, sondern in jeder Bildungseinrichtung, sollte es einen Ort geben, wo Textarbeit transparent wird: durch Schreibwerkstätten, Lesungen, die Redaktion einer Schülerzeitung, Peer-Beratung, Projekt-Teams, Projekt-Präsentationen, Selbstlernmaterial (z.B. eine Sammlung von Textsortenmustern). Derartige Angebote, helfen Lernenden, sich der eigenen Biografie als Schreibende und Lesende bewusst zu werden, Kompetenzstärken und –schwächen zu erkennen und damit produktiv umzugehen. Je breiter das Angebot eines SLZ, desto größer die Chance, dass die Schüler/innen in irgendeiner Form einmal mit diesem Angebot in Berührung kommen und durch dieses Erlebnis eine veränderte Haltung im Umgang mit Texten mit in ihre nächste Ausbildungsphase nehmen.

Die sinnvolle Nutzung einer breiten Palette von Maßnahmen zur Schreib- und Leseentwicklung bzw. -förderung braucht Zeit und Gelegenheit. Während des Unterrichts, vor allem, wenn dieser nur halbtags organisiert ist, kann das Lernpotenzial des SLZ nur sehr begrenzt entfaltet werden. Viele Angebote des SLZ bedürfen extra Zeit und einer speziellen Atmosphäre (z.B. Vorlesen in der Mittagspause, Zeitungsredaktion am Nachmittag, Literarische Schreibwerkstatt für die Großen am Abend), um die Beteiligten richtig für die jeweilige Aufgabe motivieren zu können. Hierfür bietet die Ganztagschule einen förderlichen organisatorischen Rahmen und wird gleichzeitig den neuen Erfordernissen der sozialen Infrastruktur außerhalb der Schule gerecht (vgl. Holtappels 2005, S. 6).

4.2. Textsortenvielfalt organisieren

Erkenntnisse vollziehen sich prozessual und für deren Ausformung braucht es vielfältige, sinnvoll miteinander verknüpfte Herausforderungen. Auf der Grundlage bewusst wahrgenommener Textsortenvielfalt werden Lerninhalte im Kontext wechselnder Fragestellungen, sprachlicher Darstellungsformen und Adressatenbezüge entdeckt und auf diese Weise souverän handhabbar. Hinzu kommt die Einsicht in die komplexe Vernetzung von Gelerntem und dessen fächerübergreifende bzw. -verbindende Anwendbarkeit (vgl. u.a. Bärnthaler/Tanzer 1999).

Das schulische SLZ begleitet die Ausbildung in den Fächern, indem Textsortenverknüpfungen disziplinübergreifend initiiert, beraten und mitorganisiert werden (z.B.: ein Projektbericht in Biologie, umgeschrieben als Artikel für die Schülerzeitung, wird im Ethikunterricht als Ausgangspunkt einer Rundtisch-Diskussion verwendet).

Indem Lernende *bewusst* erleben – reflektieren –, wie das Verfassen, Umschreiben, „Recyclen“ von Texten dazu beiträgt, aus Informationen gezielt Einsichten zu entwickeln, erwerben sie gleichzeitig die Kompetenz, sich selbst Textsortenvielfalt gezielt zu organisieren und somit schreibend und lesend zu lernen (vgl. Bräuer 2005b).

Die gegenwärtige Phase der Umorientierung vieler Schulen auf den Ganztagschulbetrieb, des Auflösens der traditionellen Stundentafel und des Initiierens von Fächerverbänden schafft für das sinnvolle Verknüpfen von Aufgaben im Umgang mit Texten den nötigen Gestaltungsspielraum. Wenn es gelänge, Textarbeit aus dem bisherigen Vormittagsunterricht in der Mittagspause bzw. in den Nachmittagsangeboten weiter zu nutzen oder Texte von dort auch als Impulse im Unterricht aufzugreifen, dann würden Textsortenvielfalt bzw. das Recyclen von Texten zu wirksamen Reaktionen auf die von Holtappels analysierten gewandelte Bildungsanforderungen (vgl. ders. 2005, S. 7).

4.3. Feedback-Kultur etablieren

Jeder Umgang mit Texten, der auf aktives Lernen abzielt, braucht die Rückmeldung auf Geschriebenes und/oder Gelesenes. Feedback ist Spiegel für den aktuellen Arbeitsstand und dessen Qualität.

Die von Schüler/innen angebotene Schreib- und Leseberatung im SLZ ermöglicht extra-curriculares Feedback, das kritische Distanz zum Text bzw. zur praktizierten Kompetenz befördert und den Blick öffnet für ein Textverstehen, das über die Grenzen des jeweiligen Ausbildungsfaches hinausreicht. Über die Schulung von Schreib- und Leseberater/innen durch das SLZ gelangen die Grundmethoden der Schreib- und Leseförderung gleichzeitig in die einzelnen Unterrichtsfächer und auf diesem Wege in die alltägliche Schreib- und Lesepraxis der Schüler/innen.

Auch die Schüler-Beratung braucht, wenn sie bewusst genutzter Bestandteil autonomen Handelns der Schüler/innen werden soll, Zeit und Gelegenheit. Öffnungszeiten des SLZ in der Mittagspause sind dafür genauso wichtig wie Beratungsangebote am Nachmittag, die natürlich auch von Menschen aus der Schulfachgemeinschaft genutzt werden könnten. Auf diese Weise entstünden nicht zuletzt neue Sozialkontakte, die, langfristig gesehen, wirkungsvoll zur Sozialerziehung der Schüler/innen und zur Ausprägung einer neuen Lernkultur beitragen könnten (vgl. ders., 2005, S. 6 ff.).

4.4. Leistung veröffentlichen

Leistung wird von den Akteuren immer erst dann als sinnvoll erlebt, wenn sie einen persönlich bedeutsamen Zweck erfüllt und dieser Zweck mit einer real existierenden Zielgruppe kommuniziert werden kann. Zum Beispiel: Ein Projektportfolio mit der Funktion, zuerst die Durchführung einer Gruppenarbeit abzusichern, dann den eigenen Leistungsanteil zu reflektieren und schließlich das Ausgangsmaterial für Projektprüfung/oder Präsentation bereitzustellen, beeinflusst die Arbeitsmotivation der Verfasserin vielfältig und langfristig. Das SLZ berät Lehrer/innen bei der Organisation bzw. Durchführung von nachhaltiger Leistungspräsentation und unterstützt Schüler/innen bei deren Vorbereitung.

Auch für dieses Anliegen ist der traditionelle halbe Unterrichtstag zu wenig, vor allem dann, wenn der Unterricht im 45-Minutentakt und hinter verschlossenen Türen des Fachraumes abläuft. Der Organisationsrahmen der Halbtagschule zwingt die Betroffenen zu einer Arbeitsweise, die punktuell und vorwiegend am Output orientiert abläuft, wobei diese Lernergebnisse oftmals nur über die erteilte Note erfasst werden, kaum jedoch über ihre unmittelbare Wirksamkeit für die angezielten Adressaten. In der Ganztagschule können Gelegenheiten entfaltet werden, Leistung zu präsentieren und zwischen den „Produzenten“ und potenziellen Rezipienten der jeweiligen Leistung ins Gespräch zu kommen.

4.5. Arbeitsprozesse und -produkte reflektieren

Die Art und Weise, *wie* jemand sich mit Texten und den dabei praktizierten Kompetenzen auseinandersetzt, sagt viel aus über den persönlich bevorzugten Lernstil. Die eigenen Schreib/Lese- und Lernprozesse zu reflektieren, bietet also gleichzeitig Gelegenheit zur Optimierung individueller Wissensaneignung. Diese Chance des *Lernen Lernens* kommt jedoch erst dann umfassend zum Tragen, wenn reflexive Praxis (z.B. Lern-Tagebuch, Portfolio) sinnvoll in die Ausbildungsstrukturen der Schule – am besten als Teil der o.g. Arbeitsschwerpunkte des SLZ - integriert wird. Der Einsatz von reflexiver Praxis in den Unterrichtsfächern kann durch das SLZ begleitet werden.

Reflexive Praxis, soll sie als Lehr- und Lernchance konsequent genutzt werden, braucht ebenfalls Zeit und Gelegenheit – eine Anforderung, der herkömmliche Schulformate aus verständlichen Gründen kaum gerecht werden können. Auch dieses letzte Arbeitsprinzip des SLZ braucht das Ganztagschulkonzept als organisatorischen Bezugsrahmen.

5. Wege zum eigenen Schreib- und Lesezentrum

Meine bisherigen Ausführungen haben sicherlich die Langfristigkeit des Aufbaus eines SLZ bereits deutlich werden lassen. Hier geht es nicht um das temporäre „Aufsetzen“ von neuen institutionellen Strukturen, sondern um sinnvolles Weiterschreiben der bisherigen Schulentwicklung, wie es bereits seit einigen Jahren für die Herausbildung von Ganztagschulen vorgeschlagen wird (vgl. u.a. Appel 2005,

Höhmann 2005). Dafür müssen zuerst der aktuelle Stand der Schreib- und Leseförderung einer Einrichtung erfasst, Stärken und Defizite erkannt und, anhand der vorhandenen Ressourcen, Prioritäten für die weitere Entwicklung gesetzt werden. Das kann nicht die Arbeit einer Schulleitung oder eines Experten-Teams allein sein, sondern dazu braucht es den Input des gesamten Kollegiums. Da der Anspruch des SLZ-Konzepts in einer fächer- und jahrgangsstufenübergreifenden Arbeit besteht, werden alle Lehrenden von den Notwendigkeiten und Möglichkeiten des SLZ betroffen sein. Dementsprechend ist das Entscheidungspotenzial aller an Schulbildung Beteiligten gefordert. Zum Aufbau eines SLZ sollte es also eine Steuergruppe mit interessierten, motivierten und kompetenten Kolleg/innen geben, die ihre Arbeitsergebnisse regelmäßig nicht nur mit der Schulleitung, sondern auch mit dem Rest des Kollegiums diskutieren. Die folgenden Arbeitsschritte haben sich bisher beim Aufbau von SLZs bewährt.

1. Bildung einer Steuergruppe;
2. Analyse der aktuellen Maßnahmen zur Schreib- und Leseentwicklung/förderung;
3. Analyse des kurz- und langfristigen Bedarfs an zusätzlichen bzw. weiterentwickelten Maßnahmen;
4. Festlegung von kurz- und langfristigen Entwicklungsschwerpunkten und Fixierung derselben im Schulprofil;
5. Erstellung einer Bedarfsanalyse zur schulinternen- bzw. -externen Weiterbildung;
6. Festlegen eines permanenten Ortes für das SLZ;
7. Feststellen der materiellen Basis bzw. Notwendigkeiten der Ausstattung des SLZ;
8. Aufstellen eines Nutzungsplans für das SLZ;
9. Finden und Ausbilden von Betreuungskräften und Schüler-Schreibberater/innen;
10. Einrichten eines Internetauftritts des SLZ und Printmedien über die Zwischenergebnisse der SLZ-Entwicklung unterrichten;

11. Regelmäßig neue Verbündete suchen – Mitglieder der Steuergruppe austauschen bzw. ergänzen
12. In größeren Abständen die Kurz- und Langzeitziele für das SLZ mit Blick auf die aktuellen Bedürfnisse modifizieren.

Es bleibt abschließend zu fragen, was Lehrer/innen außerhalb des Sprachunterrichts dazu motivieren könnte, den Aufbau eines SLZs zu unterstützen. Hier einige Argumente, die natürlich für jede Schule modifiziert werden müssten.

A) Der zunehmende Einsatz der Projektmethode erfordert Ansprechpartner für erweitertes Textsortentraining, gezieltes Feedback für Zwischenergebnisse, Publikationsmöglichkeiten für Projektergebnisse und Anlässe für öffentliche Präsentation und Evaluation unter Einbeziehung von Expert/innen außerhalb der Schule.

B) Die verstärkte curriculare Forderung nach reflexiver Praxis als Teil des „Lernen Lernens“ benötigt Bündnispartner für Schreibberatung außerhalb des Fachunterrichts, die Fortbildung und Beratung für Lehrer/innen im Umgang mit Lerntagebuch bzw. Portfolio, die Koordination von fächerinternen Schreib- und Leseanforderungen und nicht zuletzt die Kooperation bei Bewertungsfragen.

C) Die fortschreitende Auflösung der traditionellen Stundentafel braucht Arbeitspartner für die Erschließung fächerübergreifender Themen und die Koordination fächerverbindenden Lehrens und Lernens.

D) Die Erweiterung der traditionellen Unterrichtszeit in der Ganztagschule erfordert Kooperationspartner für Lernangebote, durch die Aufgaben aus dem Unterricht gezielt weitergeführt werden, Angebote zur Schreib- und Leseförderung (auch im Internet) und zusätzliche Angebote, um individuelle Interessen ausprägen zu helfen.

Meine Erfahrung mit Schulen unterschiedlichen Typs hat gezeigt, dass mit den möglichen Arbeitsschwerpunkten eines SLZ im wahrsten Sinne des Wortes offene Türen bei Kolleg/innen, Schüler/innen und der Schulverwaltung eingerannt werden, sobald den Beteiligten deutlich geworden ist, dass der Aufbau eines SLZ keine zusätzliche Bürde darstellt, sondern eine Maßnahme ist, durch die die bereits

laufenden Reformbemühungen an den Schulen gebündelt und Synergie-Effekte geschaffen werden können und damit letztlich auch die Arbeit eines jeden einzelnen wirksamer wird.

6. Ein SLZ-Netzwerk schaffen

Genauso wie die Entwicklung von Ganztagschulen Unterstützung braucht, die über schulinterne Maßnahmen hinausgeht, so sollte auch der Aufbau von Schreib- und Lesezentren nicht im Alleingang angepackt werden. Inzwischen gibt es SLZs in Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und im Saarland. Diese Schulen sind bisher von mir begleitet worden, u.a. durch Coaching in Fragen der Schulentwicklung oder durch gezielte Fortbildung von einzelnen Kolleg/innen im Bereich der Schreib- und Lesepädagogik. Weitere Informationen zu diesen Angeboten finden sich auf www.schreiblesezentrum.de.

Seit Oktober 2005 entsteht auch ein europäisches Netzwerk von SLZs: Im Rahmen eines Comenius 2.1-Projekts werden Lehrer/innen in Finnland, Polen, Dänemark, Belgien, den Niederlanden, der Schweiz, Italien und Deutschland für den Aufbau von SLZs fortgebildet. Bis 2008 sollen in jedem beteiligten Land einige Modell-SLZs bestehen. Interessierte Schulen können sich als so genannte „assozierte Partner“ an diesem europäischen Netzwerk beteiligen. Informationen dazu finden sich auf www.scriptorium-project.org.

Resümee

Die Angebote des schulischen Schreib- und Lesezentrums sollen dazu ermutigen, die in der aktuellen Bildungsdiskussion immer wieder beklagte Heterogenität von Lerner-Gruppen nicht als Hindernis, sondern als Chance dafür zu verstehen, *voneinander zu lernen*. Schüler/innen mit von der Norm abweichenden Lernerbiografien und dementsprechend anderen Lernbedürfnissen sind ein nicht zu unterschätzendes Bildungspotenzial für alle Schüler/innen und nicht zuletzt eine Herausforderung für die Kreativität der Lehrenden.

Voraussetzung für dieses miteinander und voneinander Lernen ist jedoch, individuelle Arbeitsprozesse auf vielfältige Weise transparent zu machen, sich über

dieselben auszutauschen und sie sinnstiftend miteinander zu verknüpfen. Dies kann nicht von den Lehrenden des muttersprachigen Unterrichts allein initiiert werden, sondern muss in enger Kooperation mit Kolleg/innen aus allen Fächern und Anbietern im außerunterrichtlichen Bereich der Schule geschehen. Schon allein die Tendenz zur verstärkten Projektarbeit sollte dieser Forderung nach cross-curricularer und extra-curricularer Kooperation in Zukunft Nachdruck verleihen. Das schulische Schreib- und Lesezentrum, das den hier skizzierten *anderen* Umgang mit Texten initiieren, organisieren und beraten hilft, könnte ein nützliches Modell sein, um langfristig wirksame Impulse für den Unterricht *und* die (Weiter-) Entwicklung von Ganztagschulen zu setzen.

Literatur

- Abraham, Ulf, Kupfer-Schreiner, Claudia, Maiwald, Klaus (Hrsg., 2005).
Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und
Hochschule. Donauwörth: Auer Verlag.
- Appel, Stefan (2005). Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen.
Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Bärnthaler, Günther, Ulrike Tanzer (Hrsg., 1999). Fächerübergreifender
Literaturunterricht. Reflexionen und Perspektiven für die Praxis. Innsbruck:
Studienverlag.
- Böttcher, Ingrid, Michael Becker-Mrotzek (2003). Texte bearbeiten, bewerten und
benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische
Anregungen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Brand, Peter (Hrsg., 1999). Zeitung in der Schule. Aachen-Hahn: IZOP-Institut.
- Bräuer, Gerd. (2006, 2. Aufl.). Plädoyer für einen anderen Umgang mit Texten. In:
Bräuer. (Hrsg.,) Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule.
Hamburg: Edition Körber-Stiftung, S. 20-26.
- Ders. (2005a). Schreiben verändern und durch Schreiben verändern – Potenziale
moderner Schreibdidaktik für die Schul- und Hochschulentwicklung. In:
Abraham/Kupfer-Schreiner/Maiwald (Hrsg.). Schreibförderung und

- Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer Verlag, S. 213-222.
- Ders. (2005b). Das eigene Schreiben optimieren. Textsortenwechsel als schreibdidaktisches Prinzip. In *Deutschmagazin*, 6/05, S. 25-31.
- Ders. (2003, 2. Aufl.). Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg: Fillibach Verlag.
- Farrell, Pamela (1989). The High School Writing Center: Establishing and Maintaining One. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Hentig, Hartmut von (1993). Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hintz, Ingrid (2002). Das Lesetagebuch. Intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Holtappels, Heinz-Günter (2005). Ganztagschulen in Deutschland – Situationsanalyse und Forschungsergebnisse. In: Die Ganztagschule. Heft 1 (2005), S. 5-31.
- Höhmann, Katrin, Heinz Günter Holtappels u.a. (Hrsg., 2005). Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Dortmund: IFS-Verlag.
- Lange, Günther (1999). Lust am Projekt. Chancen kulturellen Lernens im Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2000). Schreiben als System (Bd. 1). Schreibforschung und Schreibdidaktik: Ein Überblick. Freiburg: Fillibach Verlag.
- Moers, Edelgard, Stefanie Zühlke (1999). Schreibwerkstatt Grundschule. Möglichkeiten zum freien, kreativen, assoziativen, produktiven und kommunikativen Schreiben. Donauwörth: Auer Verlag.
- Monroe, Jonathan (Hrsg., 2002). Writing and Revising the Disciplines. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Spitta, Gudrun (1992): Schreibkonferenzen in Klassen 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Winter, Felix, Annemarie von der Groeben, Klaus-Dieter Lenzen (Hrsg., 2002). Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.

Zocher, Ute (2005). Lernwerkstätten in Theorie und Praxis. Weinheim und Basel:
Beltz.

Glossar zu wesentlichen Begriffen im Umgang mit schulischen Schreib- und Lesezentren

<i>Lesetagebuch:</i>	subjektive Reflexion des Schülers/der Schülerin zum Lektüreerlebnis
<i>Projekt-Portfolio:</i>	Dokumentation des Ablaufs und der Ergebnisse eines Projekts, Reflexion individueller Lernprozesse und – ergebnisse
<i>Schreib- und Lesezentrum:</i>	Extra-curriculare Einrichtung einer Schule zur Bündelung von Maßnahmen zur Lese- und Schreibförderung
<i>Situierte Textarbeit:</i>	Reaktion auf spontan entstandene und authentische Lese- oder Schreibanlässe
<i>Schüler-Schreibberatung:</i>	speziell ausgebildete und begleitete Schüler/innen betreuen Mitschüler/innen (<i>Peers</i>) in der Textproduktion
<i>Beratungskompetenz:</i>	In einer speziellen Ausbildung erwerben die Schüler/innen grundlegende Fähigkeiten in der Begleitung von Lernenden.
<i>Beratungsprotokoll:</i>	Nach jeder Beratung werden Absicht, Verlauf, Ergebnisse und die Folgeschritte festgehalten, sodass die Beratung im Supervisionsgespräch qualitativ ausgewertet werden kann.
<i>Beratertagebuch:</i>	Subjektive Reflexion der Schülerinnen zur Arbeit in der Schreibberatung, welche als Grundlage für Supervisionsgespräche genutzt werden kann
<i>Vorleser/in:</i>	speziell ausgebildete Schüler/innen, die Mitschüler/innen durch Vorlese- Aktionen zum Lesen motivieren.
<i>Textsortenwechsel:</i>	Ein bereits vorhandener Text wird für einen anderen kommunikativen Zweck in eine neue Textsorte überführt. Dadurch verändert sich die Betrachtungsweise zum bearbeiteten Thema.
<i>Lese- und Schreib-Kompetenzen:</i>	komplexe Fähigkeiten und Kenntnisse im produktiven bzw. rezeptiven Umgang mit Texten
<i>Feedback-Kultur:</i>	Resultat der Einsicht vom Schreiben als Prozess, in dem es notwendig ist, Textentwürfe kontinuierlich durch fremde Leser/innen kommentieren zu lassen.

Zum Autor: Assoc. Prof. Dr. Gerd Bräuer (ehemals Emory University/USA, jetzt Pädagogische Hochschule Freiburg/Deutschland) bildet Schreibberater/innen aus, entwickelt Schreibprojekte und -curricula und begleitet Bildungsinstitutionen beim Aufbau von Schreib- und Lesezentren.