

Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik

*herausgegeben von
Hartmut Günther, Ursula Bredel & Michael Becker-Mrotzek
Reihe A*

Thorsten Pohl & Torsten Steinhoff (Hgg.)

Textformen als Lernformen

KöBeS (7) 2010
Gilles & Francke Verlag

Informationen über Köbes – Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik finden Sie unter folgender Internet-Adresse:
www.koebes.uni-koeln.de

Copyright © 2010 by Gilles & Francke Verlag, Duisburg
Alle Rechte vorbehalten

ISBN 978-3-925348-87-7

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek:
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://www.ddb.de> abrufbar.

Inhalt

1. Einführung und Grundlagen

Textformen als Lernformen (<i>Thorsten Pohl & Torsten Steinhoff</i>)	5
Raffael ohne Hände? Mediale Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens (<i>Arne Wrobel</i>)	27
Textraum als Lernraum. Konzeptionelle Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens (<i>Konrad Ehlich</i>)	47

2. Textformen in der Erwerbsdimension

Zur Ontogenese der Erzählungskompetenz in der Primar- und Sekundarstufe (<i>Gerhard Augst</i>)	63
Das epistemische Relief wissenschaftlicher Texte – systematisch und ontogenetisch (<i>Thorsten Pohl</i>)	97

3. Textformen in der Prozessdimension

„Lernendes Schreiben“ am Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit (<i>Daniela Merklinger</i>)	117
Überarbeiten als Lernform – Überarbeiten als Textform. Empirisch begründete Konkretisierungen eines Konzepts (<i>Christoph Jantzen</i>)	143
Schreiben als Voraussetzung und Ziel der Portfolioarbeit. Mit dem Portfolio Schreiben lernen (<i>Werner Senn</i>)	163

4. Textformen in der Situierungsdimension

Schreibaufgaben situieren und profilieren (<i>Thomas Bachmann & Michael-Becker-Mrotzek</i>)	191
Das Schreiben von Sachtextzusammenfassungen lernen, lehren und testen (<i>Anne Berkemeier</i>)	211
Berufliches Schreiben als Lernmedium und -gegenstand. Überlegungen zu einer berufsbezogenen Schreibdidaktik in der Hochschullehre (<i>Katrin Lehnen & Kirsten Schindler</i>)	233

5. Ausblick

Differenzierte Schülertextbeurteilung. Entwicklungs-, Prozess- und Situierungsdimension (<i>Torsten Steinhoff</i>)	257
---	-----

Textformen als Lernformen

Thorsten Pohl & Torsten Steinhoff

1 Einführung

Textform scheint ein bisher weder in sprachwissenschaftlichen noch in sprachdidaktischen Zusammenhängen eingeführter und terminologisch fixierter Begriff zu sein. Während er in juristischen Kontexten gebräuchlich ist und dort in Konkurrenz und Differenzierung zu u. a. „Schriftform“, „elektronische Form“ und „öffentliche Beglaubigung“ steht, ist uns lediglich eine sprachdidaktische Fundstelle¹ bekannt: das Themenheft „Textformen“ der Zeitschrift „Grundschule Deutsch“ (Brinkmann Hg. 2006). Gleichwohl ist eine besondere Motivation zur Begriffsbildung und -verwendung dort durchweg nicht erkennbar. Das soll im Rahmen des vorliegenden Sammelbandes anders sein.

In einem ersten Schritt der Begriffsbestimmung wollen wir mit dem *Textformen*-Begriff auf eine terminologische Lücke reagieren: Wir sehen dort ein Bezeichnungsbedürfnis, wo etablierte und z. T. in Konkurrenz zueinander stehende textlinguistische Konzepte wie „Textsorte“, „Texttyp“ und „Textmuster“² nicht greifen. Zu denken ist an Schreibanlässe wie die folgenden:

- das Portfolio,
- das Diktat,
- das Mitschreiben,
- das Beantworten einer mathematischen Textaufgabe,
- das Ausfüllen einer Textlupe,
- das Elfchen oder
- die Rechengeschichte.³

Allen diesen wie ähnlichen Schreibanlässen ist gemeinsam, dass sie in einem Erwerbs- oder Lernzusammenhang stehen und fest einem Lehr-Lern-Kontext zugeordnet sind, und zwar derart ‚fest‘, dass sie teilweise ohne letzteren – als selbstständige „Textsorten“ – gar nicht existieren, wenn man so will, keinen rich-

1 Vgl. jedoch folgende sprachwissenschaftliche Fundstellen: Ehlich (1989) und Hoffmann (i. Vorb.).

2 Vgl. zur Diskussion u. a. Adamzik (1995), Adamzik (2004), Adamzik/Neuland (2005), Isenberg (1983) und Werlich (1975).

3 Vgl. zu dieser Textform als Lernform die Beiträge Fuest (2004) und Henß (2005) sowie das Themenheft Rechengeschichten statt Textaufgaben (Schütte Hg. 1997).

tigen ‚Sitz im Leben‘ haben.⁴ In diesem Sinne wollen wir *Textform* als genuin didaktisch fundiertes Konzept verstehen, das zwingend rückgebunden ist an unterrichtliche Variablen wie die des *Schreibsettings/-arrangements*, die des *Lehr-/Lernziels* und die des konkreten *Schreibauftrags*. Textformen sind also erstens *Lernformen*.

Bedingt durch diese didaktische Situierung ist bei Textformen stets die Entwicklungsvariable zu berücksichtigen. Textformen sind *Lernerformen*, es sind Handlungsprodukte von Lernern, Performanzerscheinungen, Ausformungen einer bestimmten Entwicklungsphase. Auch in diesem Punkt unterscheidet sich das *Textformen*-Konzept maßgeblich von Textsorten-/Texttyp-/Textmuster-Konzepten, die an abstrakten Kompetenzidealen orientiert und folglich nur insofern entwicklungs sensitiv sind, als sie Lernertexte als „defizitäre“ Varianten von Textsorten, Texttypen, Textmustern erscheinen lassen.

Textformen sind drittens *Lernformen*. Das besondere Potential von Textformen für Aneignungsprozesse beruht auf ihrem *medial-konzeptionellen Ermöglichungs- und Anforderungsprofil*. Dabei ist insbesondere die Relevanz *medial*-bedingter Faktoren zu betonen. Diese Faktoren sind in der fachlichen Diskussion bislang vernachlässigt worden, obwohl ersichtlich ist, dass sie, ebenso wie die konzeptionell-bedingten Faktoren, Lernprozesse entscheidend vorantreiben. Diesem für die Aktual- wie die Ontogenese grundlegenden Medium-Konzeption-Zusammenhang wird mit dem *Textformen*-Konzept Rechnung getragen: „Text“ steht für den konzeptionellen Aspekt, „Form“ für den medialen Aspekt. Wir begreifen Textformen mithin als *Lernformen* i. S. spezifischer *Medium-Konzeption-Kopplungen*, die Aneignungsprozesse verschiedener Art zu evozieren vermögen. Es ist eben diese spezifische Kopplung, die den exzeptionellen Status des Schreibens als Lernform ausmacht.

Die an dieser Stelle nur knapp umrissene Konzeption wird in den folgenden Abschnitten näher erläutert. Dazu bedarf es zunächst einer Thematisierung des grundlegenden Zusammenhangs von Medialität und Konzeptionalität, der das Schreiben zu einem besonderen Lernwerkzeug macht und den Ausgangspunkt für die Begriffsbildung bildet (Abschnitt 2). Davon ausgehend wird das *Textformen*-Konzept entlang der beiden Aspekte „Texte Schreiben und Lernen 1 – mediale und konzeptionelle Faktoren“ (Abschnitt 3) sowie „Texte schreiben und Lernen 2 – Schreibentwicklung, Schreibprozess und Schreibarrangement“ (Abschnitt 4) entwickelt. Der darauf folgende Abschnitt stellt das *epistemische Schreiben* kompetenter Schreiber dem allgemeineren und zugleich grundlegenden Konzept des *lernenden Schreibens* gegenüber (Abschnitt 5), bevor im letzten

4 Was freilich nicht heißt, dass sie schreibdidaktisch nicht eingesetzt werden, um bei den Lernenden Schreibkompetenzen anzubahnen, die sehr wohl ‚lebenspraktische‘ Relevanz haben.

Abschnitt die Ergebnisse in den *Dimensionen des Textformen-Begriffs* gebündelt und zentrale Zusammenhänge zu Kompetenz-Konstrukten aufgezeigt werden (Abschnitt 6).

2 Textform als Inskriptionsverhältnis von Medialität und Konzeptionalität

Koch und Oesterreicher überführten im Anschluss an Söll (1980) die einfache Differenz von *mündlich* vs. *schriftlich* in eine doppelte Unterscheidung: einerseits *mediale* und andererseits *konzeptionelle* Mündlichkeit und Schriftlichkeit (1985 und 1994). Im Gegensatz zu einer naiven (weil rein medial orientierten) Auffassung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit erlaubt jene doppelte Differenzierung gerade von der medialen Manifestation abzusehen und das ‚schriftliche Moment‘ übergreifend zu fokussieren, wie es auch im Medial-Mündlichen anzutreffen ist. Begrifflich direkt anschließbar ist damit auch der von Ehlich geprägte Textbegriff (1984), der sich u. a. durch seine A-Medialität oder mediale Offenheit auszeichnet⁵ und der sich in Entwicklungsperspektive immer wieder als entwicklungs sensitiv erwiesen hat: Die Entwicklung literaler Fähigkeit lässt sich als Aneignung schriftlicher Explizitformen beschreiben, die es den Lernenden zusehends ermöglichen, ein für sich stehendes „Sprachwerk“, eben einen Text, zu produzieren (vgl. Feilke 2003).

Nach Koch und Oesterreicher (1994) ist konzeptionelle Schriftlichkeit nicht als eine Technik zur „Verschriftlichung“ aufzufassen, sondern als eine *kulturelle Praxis*. Für diese Praxis sind bestimmte Kommunikationsbedingungen (u. a. Monologizität, raum-zeitliche Trennung, Themenfixierung) sowie bestimmte Versprachlichungsstrategien (u. a. verstärkte Planung, Komplexität, Elaboriertheit) konstitutiv. Konzeptionelle Schriftlichkeit ist folglich kontinual zu begreifen, d. h. Äußerungen sind stets *mehr* oder *weniger* schriftlich (z. B. Chat vs. Gesetzestext). Vor diesem Hintergrund ist ersichtlich, dass es sich bei der Literalisierung um einen umfänglichen Aneignungsprozess sprachlicher, kognitiver und sozialkommunikativer Fähigkeiten handelt.

Das Konzept bildet innerhalb der Fachdidaktik *Deutsch* bis auf den heutigen Tag ein wichtiges heuristisches Werkzeug zur Bestimmung didaktischer Zielkompetenzen. Entsprechend oft und wiederkehrend wird *konzeptionelle Schriftlichkeit* sowohl in der muttersprachlichen Fachdidaktik (vgl. etwa Günther 1993; Ossner 2006; Steinig/Huneke 2004) als auch in der fremdsprachlichen (vgl. etwa Siebert-Ott 2001; Kniffka/Siebert-Ott 2007)⁶ als übergeordnetes Globalziel sprachlicher

⁵ Texte können für Ehlich sowohl medial schriftlich als auch medial mündlich vorliegen.

⁶ Hier oftmals auch mit Bezugnahme auf das durch Cummins eingeführte Konzept der CALP (1980).

Erwerbs- und Lernprozesse angegeben. Günther spricht in diesem Zusammenhang von einer „Erziehung zur Schriftlichkeit“; es gehe darum, „Kinder erfolgreich zu lehren, sprachlich erwachsen zu werden“ (1993, 94).⁷

Trotz der genannten analytischen und heuristischen Vorteile, die die Kategorien Kochs und Oesterreichers bieten, fordert Wrobel (in diesem Band) eine Rückbesinnung auf die Kategorie des Mediums als solches. Er wirft den beiden Autoren eine „Liquidierung des Medialen“ vor, was insofern nicht von der Hand zu weisen ist, als die konzeptionelle Dimension wesentlich stärker differenziert ist und daher die mediale Dimension in Analyse und Diskussion oftmals überlagert oder in den Hintergrund drängt. Wrobel kritisiert ferner an der von Koch und Oesterreicher etablierten Begriffskonstellation, dass mit ihr eine Unabhängigkeit oder gar Kontingenz des Mediums gegenüber der Konzeption suggeriert werde, die so nicht bestehe. Tatsächlich liege in den überwiegenden Fällen eine wechselseitige Bezogenheit und Geprägtheit von Medialität und Konzeptionalität vor (ganz ähnlich die Kritik von Ägel/Hennig 2007). Wrobel zeigt nun ausgehend von Luhmanns Medientheorie, dass beim Schreiben Medium und Konzeption nicht unabhängig voneinander existieren, sondern wechselseitig aufeinander bezogen sind. In diesem Verständnis sind mündliche Äußerungen nicht schriftlich „übersetzbar“, vielmehr müssen Mündlichkeit und Schriftlichkeit als strikt differenzial angesehen werden, was eben auf die sich grundlegend unterscheidenden medialen Bedingungen zurückzuführen ist:

Die Stimmlichkeit der mündlichen Kommunikation mit ihrem pulsierenden, sich beschleunigenden oder verlangsamenden Duktus, mit Veränderungen der Stimmlage, mit Pausen, Gestik oder auch Interventionen durch einen Hörer bildet demnach einen einzigartigen Erlebensraum, der sich vom schriftlichen radikal unterscheidet und sich eben gerade nicht in die Form eines schriftlichen Textes bringen lässt. (Wrobel in diesem Band)

Ehlich hat diesen Gedanken bereits in seiner historischen Rekonstruktion der Textevolution ausgeführt (1984). Demnach verlieren mit der Erfindung der Schrift Texte zunächst ihre besondere Geformtheit (die der Memorierbarkeit diene) und werden „prosaisch“, bevor es zu einer Ausdifferenzierung spezifisch schriftlicher Formspektren kommt. Diese Formspektren können, Luhmann folgend, als sozial stabilisierte Medium-Konzeption-Koppelungen begriffen werden, die das schriftliche Handeln bedingen.

⁷ Man beachte aber, dass die Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts (vgl. z. B. Felder 2003 oder auch die bestehenden Bildungsstandards sowie die Kerncurricula) ausschließlich medial differenziert sind und immer schon waren. So trennt die Arbeits- oder Kompetenzbereiche „Sprechen und Zuhören“ und „Schriftlicher Sprachgebrauch“ nicht eine konzeptionelle, sondern einzig eine mediale Grenze.

Begriffliches Vehikel, um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass „sich Medium und Konzeption im Sinne eines Inskriptionsverhältnisses einander einschreiben“ (Wrobel in diesem Band), soll der Begriff „Textform“ sein. Durch ihn wird jenes Inskriptionsverhältnis hervorgekehrt. „Text“ steht danach für den konzeptionellen Aspekt der Schriftlichkeit, „Form“ für dessen medialen Aspekt

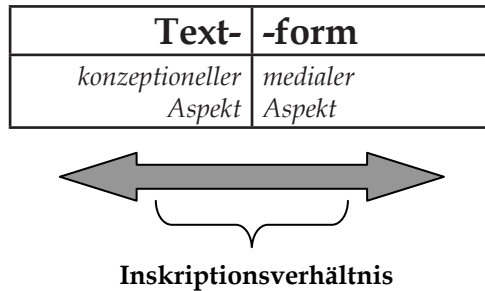


Abb. 1: Inskriptionsverhältnis

3 Texte schreiben und Lernen 1 – mediale und konzeptionelle Faktoren

Wenn man danach fragt, warum gerade dem Schreiben und insbesondere dem Schreiben von Texten – und nicht etwa dem Sprechen, dem Mitmachen oder Nachmachen – der Status einer Lerntätigkeit von didaktisch exzeptioneller Bedeutung zugesprochen wird und wenn man den zuvor entfalteten Begriff von *Textform* anlegt, müssen sowohl die medialen als auch die konzeptionellen Faktoren des Texte-Schreibens einbezogen werden (vgl. auch Steinhoff i. Dr.). Sie sind es, die bei den Lernenden Aneignungs- und/oder Lernprozesse in besonderem Maße evozieren. Dass diese medialen wie konzeptionellen Bedingungen in der real ausgeführten Schreibhandlung zusammen und ineinander verschränkt wirken (s. u.), ändert nichts daran, dass man sie im deskriptiv-explikativen Zugang analytisch trennen kann, wie es im Folgenden geschehen soll.

Als *medial-bedingte Faktoren*, die Lernprozesse in besonders starkem Maße evozieren, fördern und vorantreiben, sind wenigstens folgende zu nennen:

- Die *Langsamkeit* des Schreibens ermöglicht umfangreiche Planungsprozesse und die Nutzung externer bzw. zusätzlicher Wissensspeicher (neben dem Langzeitgedächtnis). Text und Schrift eröffnen ein spezifisches *Planungspotenzial*.
- Die *Vorläufigkeit* des Schreibens erlaubt intensive Überarbeitungsphasen bis hin zur Revision ganzer Texte. Text und Schrift eröffnen ein spezifisches *Überarbeitungspotenzial*.

- Die *Objektivierung* von Sprache beim Schreiben als materiell permanente, nicht-flüchtige Zeichen begünstigt in besonderem Maße eine Auseinandersetzung des Schreibenden mit dem selbst Entäußerten. Schrift verschiebt die Wahrnehmung von der Akustik auf die Optik, sie macht Sprache auf diese Weise dinghaft und mithin erfahrbar und reflektier- und analysierbar. Text und Schrift eröffnen ein spezifisches *Reflexionspotenzial*.

Die *konzeptionell-bedingten Faktoren*, die Lernprozesse evozieren, fördern und vorantreiben, sind der Zerdehntheitskonstellation beim Schreiben geschuldet, ergeben sich also dadurch, dass Sender und Empfänger keinen „Raum gemeinsamer sinnlicher Gewißheit“ teilen (Ehlich 1984, 16). Der Kontext ist beim Schreiben nicht vorhanden, sondern muss im und durch den Text selbst geschaffen werden (Kontextualisierung). Diese Faktoren werden hier orientiert an den „Fundamenten“ des Organon-Modells (vgl. Bühler 1982) und in Anlehnung an Feilke und Augst (1989) aufgeführt:

- *Ausdrucksfunktion*: Die Zerdehntheit der Kommunikationssituation zwingt den Schreiber zur Verbalisierung, da andere Zeichenträger (Mimik, Gestik, Intonation) nicht zur Verfügung stehen. Es handelt sich vornehmlich um einen sprachlichen Lernprozess, um eine „symbolische Durchstrukturierung der Ausdruckskommunikation“ (Feilke/Augst 1989, 310). Gefordert ist, gefördert wird ein *sprachlich-verbales Wissen/Lernen*.
- *Darstellungsfunktion*: Die Zerdehntheit der Kommunikationssituation zwingt den Schreiber dazu, Informationen in den Text einzubringen, die im ‚Umfeld‘ der face-to-face-Kommunikation den Beteiligten unmittelbar zugänglich sind und daher nicht eigens verbalisiert werden müssen. Der Text muss ‚kognitiv aufgeladen‘, das unterstellte Wissen im Text entfaltet werden. Hierbei handelt es sich um eine hermeneutische Wissensgewinnung. Bereits Gegebenes/Bekanntes muss bewusst gemacht und versprachlicht werden. Gefordert ist, gefördert wird ein *sprachlich-hermeneutisches Wissen/Lernen*.
- *Appellfunktion*: Die Zerdehntheit der Kommunikationssituation und das damit einhergehende Ausbleiben des back-channel-behaviors zwingt den Schreiber dazu, Leserreaktionen und -bedürfnisse zu antizipieren. Es handelt sich daher um ein genuin soziales Wissen, das jedoch auch sprachlich erfolgreich umgesetzt werden muss. Gefordert ist, gefördert wird ein *sprachlich-soziales Wissen/Lernen*.

Wie bereits angedeutet fallen die aufgeführten medialen und konzeptionellen Faktoren in der realen Schreibhandlung zusammen und bedingen und unterstützen sich gegenseitig. Dies kann man sich leicht klar machen: So ermöglicht u. a. die Ausdehnung von Planungshandlungen eine besonders intensive Antizipation von möglichen Leserreaktionen und umgekehrt erzwingt die Letztere umfangreiche Planungsschritte. Oder aber der Zwang zur Verbalisierung wird

durch das reflexive Moment des Schreibens vorangetrieben zu einer Suche nach dem ‚passenden‘, ‚stimmigen‘ Ausdruck, gleichzeitig ermöglicht erst das Reflexionspotenzial eine Kontrolle sprachlicher Ausdrucksqualitäten.

4 Texte schreiben und Lernen 2 – Schreibentwicklung, Schreibprozess und Schreibarrangement

4.1 Texte schreiben und Lernen – Schreibentwicklung

Bereiters Schreibentwicklungsmodell (1980) ist rein theoretisch abgeleitet und nie empirisch verifiziert worden, wird aber „in seltener wissenschaftlicher Einmütigkeit [...] in den einschlägigen Übersichten referiert“ (Sieber 2003, 216). Als höchste Stufe der Kompetenzentwicklung sieht Bereiter das „epistemic writing“ an, bei dem die Schreibenden das Schreiben bewusst als Werkzeug zur Steigerung kognitiver Komplexitätszustände einsetzen können. Das Schreiben wird so zu einem Wissen schaffenden, oft auch zu einem Wissen strukturierenden und klärenden Prozess (vgl. z. B. Eigler et al. 1987 und 1990). Dass es sich beim „epistemic writing“ um die höchste Stufe der Kompetenzentwicklung handeln soll, daran üben Augst et al. im Rahmen ihrer longitudinalen Studie zur Textsortenentwicklung während der Grundschuljahre (2007) folgendermaßen Kritik:

Freilich ist davon auszugehen, dass Grundschüler ihre Schreibaktivitäten nicht dergestalt kontrolliert oder gar bewusst steuern können, sodass sie sich ein ‚neues‘ Wissen erschreiben; [...]. Dennoch aber ergibt sich eine deutliche Parallele zwischen dem, was Bereiter erst für die höchste Stufe vorsieht, und dem, was sich an den Anfängen der Literalitätsentwicklung zeigt: Während die epistemische Komponente von kompetenten Autoren (mehr oder weniger kontrolliert) auf Sach- oder Erkenntnisfragen ausgerichtet werden kann, führt sie bei den Grundschulern dazu, dass diese sich grundlegende Aspekte des Schreibauftrags (u. a. in der Sachdimension) überhaupt erst *erschreiben*. Bei ihnen ist jene epistemische Dimension auf den Aneignungsgegenstand selbst bezogen, zeigt aber letztlich denselben Wirkmechanismus. Wir plädieren daher dafür, das epistemische Schreiben in seinem Status als *Bedingung der Möglichkeit von Schreibentwicklungs vorgängen überhaupt zu begreifen*. (Augst et al. 2007, 364 f.)

Die maßgebliche begriffliche Unterscheidung, an der Augst et al. ihre Bereiter-Kritik entfalten, wird durch die Ausrichtung des Lernvorgangs gewonnen: Während Bereiter seinen Begriff an Lernvorgängen orientiert, die auf den *Schreibgegenstand* oder das *Schreibthema* ausgerichtet sind (im Zitat: „Sach- oder Erkenntnisfragen“), beziehen Augst et al. Lernvorgänge mit ein, die auf den „Aneignungsgegenstand“ rückwirken, also die sich entwickelnde Textsortenkompetenz. Die Autoren machen das insbesondere an den von ihnen erhobenen und unter-

suchten Spielanleitungen deutlich.⁸ In der Sach- oder Gegenstandsdimension lernen die Schreibnovizen nichts Neues dazu, sie kennen ja ihr Lieblingsspiel mit seinen Spielregeln und können es erfolgreich *spielen*. Was sich aber im Entwicklungsprozess zusehends zeigt, sind Erwerb und Aneignung von erfolgreichen sprachlich-textuellen Darstellungsweisen; die Schüler und Schülerinnen lernen Spielanleitungen *schreiben*. Mit Rückbezug auf die oben aufgeführten konzeptionellen Bedingungen muss man davon ausgehen, dass im Entwicklungsprozess insbesondere jene sprachlich-hermeneutische Form der Wissensgewinnung bei den Schülern und Schülerinnen wirkt, denn Augst et al. erklären mit Bezug auf die instruierenden Texte:

Allgemein lässt sich eine Entwicklungsbewegung vom Impliziten, nur Mitgedachten, sprachlich nicht Realisierten, eventuell sogar nicht einmal Gemeinten zum sprachlich Explizierten und unter Umständen sogar näher Erklärten angeben. Man könnte auch von einem Zuwachs an Darstellungs-komplexität und -genauigkeit sprechen. (Augst et al. 2007, 148)

Aus den referierten Forschungsergebnissen soll für den hier entfalteten *Textformen*-Begriff zweierlei folgen:

1. Texte einer bestimmten Entwicklungsphase sind als Textformen aufzufassen. Es besteht ein ähnliches Bezeichnungsbedürfnis, wie das im ersten Abschnitt erläuterte:⁹ Je nach vorliegendem Schreibauftrag realisieren die Lerner zwar einen Text, der den Anforderungen einer bestimmten Textsorte gerecht werden soll, was aber je nach Erwerbsstadium nur bedingt gelingt. Die betreffenden Textformen sind *Ausformungen* einer bestimmten Erwerbsphase mit ihren entwicklungsbedingten Auffälligkeiten (und – gemessen an der anvisierten Textsorte – u. U. auch Defiziten).
2. Bei den in Textformen eingebundenen Lernprozessen sind zwei grundsätzliche Ausrichtungen zu unterscheiden: einerseits Lernvorgänge, bei denen der Lerngegenstand konzeptionell ‚außerhalb‘ des Schreibens als solchem liegt – das Schreiben fungiert als *Medium* des Lernens – und andererseits Lernvorgänge, bei denen das Schreiben sowohl *Medium als auch Gegenstand* des Lernens ist; die epistemischen Möglichkeiten des Schreibens wirken hier gewissermaßen zurück auf das Schreibprodukt selbst.

4.2 Texte schreiben und Lernen – Schreibprozess

Hayes und Flower (1980) verstehen Textproduktion als kognitiven Problemlösungsprozess und unterteilen ihn in insgesamt drei globale Phasen: die Planung

⁸ Die Probanden waren aufgefordert, zu ihrem „Lieblingsspiel“ anzuleiten.

⁹ Dem sonst oftmals mit dem Zusatz „prä-“ begegnet wird wie u. a. in „prä-narrativ“ (Pohl 2003) oder „prä-wissenschaftlich“ (Graefen 1999).

(Vorstrukturierung), die Formulierung (Versprachlichung)¹⁰ und die Überarbeitung (Revision). Dies ist ebenso bekannt wie trivial, von größerer Bedeutung ist der Umstand, dass diese Phasen beim Schreiben nicht linear abgearbeitet werden, sondern während der Textherstellung immer wieder von neuem und in unterschiedlichen Zyklen ineinander greifend ablaufen. Hayes und Flower sprechen diesbezüglich von der „Rekursivität“ des Schreibprozesses: Schreiben ist *immer zugleich* Planen, Formulieren und Überarbeiten.¹¹ Die Einsicht in die Rekursivität des Schreibprozesses ist für das *Textformen*-Konzept von entscheidender Bedeutung. Es ist diese Rekursivität, die das Schreiben zu einem Medium mit einem einzigartigen Aneignungspotential macht. Aus ihr ergeben sich die epistemischen Möglichkeiten des Schreibens, aus ihr erwachsen die Optionen zur „allmählichen Verfertigung der Gedanken“.

Ein zweiter Aspekt des Modells kommt hinzu: Nicht umsonst zählen Hayes und Flower die im Schreibprozess bereits produzierten Textteile mit zum Aufgabenfeld (dem *task environment*). Sie weisen so darauf hin, dass sich das ursprünglich mit dem *writing assignment* gestellte Problem (des Problemlösungsvorgangs) während des Schreibprozesses stetig verändert. Jede neue Zeile, jeder neue Satz und jedes neue Wort ist einerseits Bestandteil der vom Schreibenden angestrebten ‚Gesamtlösung Text‘, ist andererseits Modifikation und Spezifizierung des ursprünglichen Problems und damit Transformation in ein neues Problem. Die bereits produzierten Textteile bringen den Schreibenden einer Gesamtlösung näher, verändern zugleich die Gesamtlösung als solche und werfen notwendig im Lösungsprozess neue, zuvor noch nicht bestehende Probleme auf. In diesem Sinne handelt es sich beim Verfassen von Texten um einen Problemlösungspro-

10 Ein Schwachpunkt des Modells von Hayes und Flower aus linguistischer Sicht besteht sicherlich darin, dass das Verständnis des „Formulierens“ als schlichte „Übersetzung“ (Auswahl von Propositionen & Zuordnung syntaktischer Muster) der durch medial und konzeptionelle Faktoren bedingten Komplexität des Formulierungsprozesses alles andere als gerecht wird. Hier setzt die Kritik von Wrobel (1995) an. Er entwickelt ein alternatives Formulierungsmodell, für das der Begriff des „Prätexes“ zentral ist. Prätexen werden als Schnittstellen zwischen dem Denken und dem Niederschreiben verstanden, als mentale, jedoch schon sprachlich weitgehend ausgeformte, an die jeweiligen Konventionen angepasste Vorstufen von Textäußerungen. Folgt man diesem Modell, so muss den Formulierungen für den Schreibprozess und damit auch für den Denk- und Lernprozess eine weit größere Bedeutung zugemessen werden, eine dezidiert heuristische Funktion. Man kann sich dabei z. B. auf die Ergebnisse Keselings zum Zusammenfassen wissenschaftlicher Texte berufen. Keseling hat beobachtet, „daß sich Autoren beim Verfassen ihrer Texte von ihrem Muster-Wissen leiten lassen und daß als vermittelnde Instanz lexikalisch-syntaktisch vororganisierte Textmuster angenommen werden müssen“ (1987, 105).

11 Ludwig (1983) nennt neben der Rekursivität zwei weitere Momente: das Moment des Interaktiven (zwischen den Teilprozessen bestehen vielfältige Wechselwirkungen) und des Iterativen (alle Teilprozesse können sich während der Textproduktion wiederholen).

zess mit „ill-defined problems“ (Dörner zit. n. Antos 1982, 140) und der Problemlösungsvorgang ist von Grund auf als ein *dialektischer* aufzufassen.

U. a. auf diese besondere Konstellation des dialektischen Problemlösens – aber nicht nur auf diese – reagiert der Schreibende mit der rekursiven Verschaltung der Prozessphasen (dem Modell zufolge via *monitoring*). Er passt dabei ständig Schreibplan, Formulierungsweise und Überarbeitungsverhalten an die sich je neu ergebende Problemkonstellation an. Dies kann derart extreme Auswirkungen haben, dass der Schreibende in dem Sinne ‚über sich selbst‘ hinaus schreibt, dass er etwas erschreibt, was zu Schreibbeginn noch überhaupt nicht im Horizont seines Schreibplans antizipierbar war, ja mehr noch, dem Schreibenden anfangs zu intendieren unmöglich war.

Nimmt man das Modell in diesem Aspekt des dialektischen Problemlösens ernst, kann es *keine* Problemlösung – und damit *kein* Ende des Schreibvorgangs – aus sich selbst heraus geben: Der Schreibprozess und mit ihm der epistemische Prozess ist allein aus den Komponenten des Modells heraus ein prinzipiell nicht abschließbarer.¹² Ein Einhalten, Stoppen, Abbrechen oder auch gezieltes Beenden des Prozesses muss von außen an den Prozess herangetragen werden, sei es, dass sich der Autor bewusst mit einer Textversion zufrieden gibt, sei es, dass keine weitere Schreibzeit zur Verfügung steht, sei es, dass dem Autor die Motivation zum Weiterschreiben verloren geht etc.

Im Abschnitt zuvor wurde erklärt, inwiefern in der Entwicklung das Schreiben sowohl *Medium* als auch *Gegenstand* des Lernens ist. Auf den Prozess bezogen und dabei den kompetenten Schreiber ins Auge fassend gilt diese besondere Potentialität des Schreibens als Denkwerkzeug und Lerninstrument in der gleichen Weise. Hermanns hat dies mit Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben prägnant beschrieben:

Erst, wenn ich über ein Thema schreibe, mache ich es mir wirklich zu eigen, nur dann habe ich auch eigene *Gedanken* dazu, nur dann kann ich auch meine Gedanken wirklich auf ihre Stichhaltigkeit prüfen, weil ich sie dann, auf einem Blatt Papier, vor mir habe. Zugleich verschaffe ich mir, wenn ich über ein neues Thema schreibe, mit den Gedanken und mit dem Wissen auch die *Sprache*, die ich dafür brauche. So kann ich dann, wenn ich mich schreibend damit beschäftigt habe, auch viel besser darüber sprechen. [...] Oft habe ich beim Schreiben das Gefühl: In diesem Gedanken da liegt ein Potential, das ich noch nicht erkenne. Hier gibt es noch Möglichkeiten der Entfaltung, die neues Licht auf die Sache werfen, hier liegt ein Problem verborgen, dem ich nachgehen sollte. Ich bin mit diesem Gedanken noch nicht zuende. Wie ein Hund an einem Knochen nagt, so möchte ich diesen Gedanken noch benagen und begrübeln. (Hermanns 1988, 71)

12 Die strukturelle Äquivalenz der Unabschließbarkeit, wie sie zwischen Schreibprozess und Erkenntnisvorgang besteht, ist so gesehen keine zufällige.

In diesem Zitat findet sich die im vorangehenden Abschnitt angesprochene doppelte Ausrichtung des Lernens bzw. in diesem Fall des epistemischen Prozesses beim Schreiben wieder: Das Schreiben ist *Medium* des Lernens, insofern es ein ausführliches „Benagen“ und „Begrübeln“ von Gedanken fördert, und es ist *Gegenstand* des Lernens, insofern es die „Entdeckung“ sprachlicher Mittel begünstigt, welche die Schaffung eines Sprachwerks, in diesem Fall: eines wissenschaftlichen Sprachwerks ermöglichen.

Wenn wir wiederum Schreiblehner in den Blick nehmen, gilt ebenfalls, dass die doppelte Ausgerichtetheit des Epistemischen im Schreiben unmittelbaren Effekt auf den Kompetenzerwerb oder die Schreibentwicklung haben kann: *Schreibentwicklungsprozess* und *Schreibprozess* fallen in diesem besonderen Fall zusammen und es lässt sich von *aktualgenetischen Vorgängen* sprechen, wie im Falle dieses – von Feilke analysierten (1995) – argumentativen Textes aus dem zweiten Schuljahr:

Nils (87)

Lieber Herr Professor Segel!

Ich finde Hausaufgaben schön.

Ich finde das die Schule schön ist.

Ich finde die Schule schön weil man da lernt.

Es ist nicht schön weil man als Kind nicht zur Schule geht.

E N D E

Abb. 2: Argumentativer Text von Nils (2. Schuljahr).

Feilke weist zu Recht darauf hin, dass sich Nils von einem simplen syntaktischen Muster löst und „von Satz zu Satz, oder genauer von Nebensatz zu Nebensatz, zum argumentativen Zweck seines Textes vorwärts schreibt“. Im Text – und das heißt auch im Schreibprozess – überwindet Nils so ein für die Altersstufe typisches Erwerbsphänomen, das Feilke als listenförmige „Stereotypie des Satzes“ bezeichnet (1995, 82).¹³

¹³ Verblüffend am vorliegenden aktualgenetischen Vorgang ist die Tatsache, dass Nils die Expansion syntaktischer Muster soweit vorantreibt, bis er mit dem letzten Ganzsatz an der angestrebten logisch-semantischen Konstellation – wenigstens scheinbar – verunglückt.

Aus den entfalteten Überlegungen bezüglich des Schreibprozesses soll für den hier angestrebten *Textformen*-Begriff zweierlei folgen:

1. Sämtliche Realisierungsvarianten eines Textes, wie sie im sukzessiv-rekursiven Schreibprozess notwendig entstehen, sind als Textformen aufzufassen. Es sind *Ausformungen* einer bestimmten Prozessphase und damit Problemlösungsangebote an die im betreffenden Stadium des Schreibprozesses gegebene Problemlösungskonstellation. Konkret bedeutet dies: Bereits die *Skizze*, der *Entwurf* oder gar die *Stichwortsammlung* sind ebenso als Textformen zu begreifen wie die Stadien der allmählichen Expansion einzelner Textteile bis hin zu unterschiedlichen Überarbeitungsversionen, die u. U. auch durch Einfluss (feedback) oder Mitarbeit (Revisionsvorschläge) Dritter entstanden sein können.¹⁴
2. Die epistemischen Prozesse – oder auch Lernprozesse –, wie sie aufgrund der besonderen Eigenschaften des Schreibprozesses (Rekursivität und dialektisches Problemlösen) evoziert werden, können sowohl auf den Schreibgegenstand (das Thema, die ‚Sache‘) als auch auf das Schreibmedium (den Text in seiner sprachlichen Verfasstheit) ausgerichtet sein. Dies gilt sowohl für Schreibexperten als auch für Schreibnovizen. Im zweiten Fall besteht die Konstellation, dass Schreibentwicklungsvorgänge und Schreibprozess im Sinne einer *Aktualgenese* zusammenfallen.

4.3 Texte schreiben und Lernen – Schreibarrangement

In der Einleitung (vgl. Abschnitt 1) wurden unterschiedliche Schreibanlässe aufgeführt, die sich dadurch auszeichnen, dass sie einem Lehr-Lern-Kontext fest zugeordnet sind; genannt wurden u. a. das Portfolio, das Mitschreiben, das Beantworten mathematischer Textaufgaben und das Elfchen. Es lässt sich von *Textformen als Lernformen in einem engeren Sinne* sprechen, da in ihrem Fall gilt: Der entstehende Text bildet das *Medium des Lernvorganges*. Im Unterschied zu etablierten Textsorten oder Textmustern werden mit ihnen überwiegend die *individuell-psychischen* Funktionen des Schreibens angesteuert. Ihr Zweck liegt weniger in einem Schreiben für andere, in der Kommunikation also, sondern in einem Schreiben, das primär den Schreiber, genauer: den Schreiber als *Lerner* betrifft. Es geht hier um die *Reflexion*, um das Lernen *beim* Schreiben. Diese Reflexion kann unterschiedliche Effekte zeitigen: epistemisch-heuristische Effekte (Beispiel: Portfolio), konservierende Effekte (Beispiel: Mitschreiben), kognitiv-verbale Effekte (Beispiel: das Beantworten einer Textaufgabe), aber auch kreativ-schöpferische Effekte (Beispiel: Elfchen). Allen diesen Textformen als Lernfor-

¹⁴ Im Gegensatz dazu unterstellt die Rede vom Schreibprodukt in der Regel eine ‚fertige‘, zum Abschluss gekommene Textvariante, was jedoch in unserem Sinne lediglich eine bestimmte Textform neben vielen anderen wäre.

men *im engeren Sinne* ist gemeinsam, dass sie vonseiten der didaktischen Zielsetzung explizit auf Lernprozesse ausgerichtet sind, die zu überwiegenden Teilen über das Schreiben als solches hinaus auf ein Sachlernen abzielen.

Den Überlegungen der vorangehenden Abschnitte zufolge lassen sich diesen Textformen als Lernformen *im engeren Sinne* Schreibanlässe gegenüberstellen, für die gilt: Der entstehende Text selbst bildet den *Gegenstand des Lernvorganges*. Damit kommen im Grunde sämtliche Textformen in den Blick, die in einem schreibdidaktischen Szenario verortet sind und es lässt sich von *Textformen als Lernformen im weiteren Sinne* sprechen. Sie zeigen die Gemeinsamkeit, vonseiten der didaktischen Zielsetzung *nicht* explizit auf ein Sachlernen hin ausgerichtet zu sein.

So hilfreich die vorgeschlagene Unterscheidung von *im engeren* und *im weiteren Sinn* für das didaktische Handeln und speziell das Konzipieren von Schreibarrangements und Schreibaufgaben ist, für das *Textformen*-Konzept ist die Einsicht entscheidend, dass diese Unterscheidung als eine *äußerliche* einzustufen ist; sie betrifft ausschließlich die vom Lehrenden intendierte und ‚von außen‘ an den Lernenden herangetragene didaktische Zielsetzung:

1. Was oftmals bei jenen Textformen als Lernformen im engeren Sinne übersehen wird – und zwar vermutlich, weil sie in erster Linie als Hilfsmittel oder Werkzeuge in Lernprozessen begriffen werden –, ist der Umstand, dass der kompetente Umgang mit ihnen wie jede andere Schreibaufgabe einen Aneignungs- oder Entwicklungsprozess erfordert. Auch sie bilden jeweils Ausformungen einer bestimmten Entwicklungsphase: Das Portfolio eines Grundschülers ist so gesehen eine andere Textform als das Portfolio eines Studierenden und je nach didaktischer Variante (vgl. Häcker 2006) macht das Reflektieren über die eigenen Lernfortschritte den Einsatz ganz spezifischer sprachlicher Mittel notwendig, über die die Lernenden zu Beginn der Entwicklung u. U. noch gar nicht verfügen.¹⁵
2. Umgekehrt gilt: Aufgrund der dargestellten besonderen medialen wie konzeptionellen Evozierungsfaktoren können Textformen im weiteren Sinne ebenfalls zu Lernprozessen auf der Gegenstands- oder Sachebene führen. Dies kann entgegen der intendierten didaktischen Zielsetzungen geschehen, dies kann aber auch im Rahmen derselben erfolgen. So ließe sich das Verfassen von Spielanleitungen nicht allein als Schreibarrangement zur Förderung einer entsprechenden Textsortenkompetenz einsetzen, sondern auch für ein vertieftes Verständnis und eine stärkere kognitive Durchdringung

15 Das Nämliche gilt auch für das Mitschreiben (vgl. zu dieser Textform: Moll 2001).

des betreffenden Spiels (etwa was bestimmte spielstrategische Überlegungen anbelangt).¹⁶

3. Schließlich gilt sowohl für Textformen als Lernformen im engeren wie weiteren Sinne: Die mit ihnen angeregten Lernprozesse werden in entscheidendem Ausmaße durch die (schreib-)didaktische Situierung beeinflusst, d. h. Faktoren des Schreibarrangements sind dafür konstitutiv, ob und in welchem Ausmaß entsprechende Reflexions- und Lernprozesse tatsächlich stattfinden.

Genau dieser zuletzt genannte Aspekt ist für das *Textformen*-Konzept viel entscheidender als die letztlich zu kurz greifende Unterscheidung von *im engeren* vs. *im weiteren* Sinne. Wir gehen davon aus, dass sich Textformen nicht in Abstraktion von ihrer unterrichtlichen Einbettung und damit von Variablen wie der des sozial-materiellen Settings, des Lehr-/Lernziels und des konkreten Schreibauftrags (insgesamt: des Schreibarrangements) thematisieren lassen. Die verbreiteten Entwicklungsmodelle indes beziehen die genannten Faktoren kaum ein. Dies hat schon Ossner (1996) nachdrücklich kritisiert (vgl. zur Diskussion Feilke 2003 und Pohl 2007). Insgesamt muss man wohl ein fast vollständiges Desiderat in Bezug auf empirische Kenntnisse über den Zusammenhang von Schreibunterricht und Schreibentwicklung konstatieren (vgl. auch Bachmann/Becker-Mrotzek in diesem Band). Ausnahmen bilden die Untersuchungen von Fix (2000) und Winter (1998), die zeigen, dass bestimmte schreibdidaktische Konzeptionen jeweils nur unter bestimmten Voraussetzungen effektiv, d. h. lernwirksam sind.¹⁷

Mit dem *Textformen*-Begriff sollen demgegenüber Faktoren der didaktischen Situierung stets mitgedacht und Fragen nachgegangen werden, wie sie jüngst von Dehn aufgeworfen wurden: „welche Funktion die Schreibaufgabe für den Schülertext hat“ und „welche Lernräume sich für die Schreibnovizen mit Schreibaufgaben eröffnen und eröffnen lassen“ (Dehn 2009, 154). Mit einzubeziehen wären überdies u. a. Variablen wie die Offenheit vs. Geschlossenheit des Schreibauftrags, die Authentizität vs. Konstruiertheit der Schreibaufgabe, die kontextuelle Eingebundenheit vs. Entbundenheit, das Vorhandensein von Stütz- und Hilfsfunktionen¹⁸ vs. die Abwesenheit solcher Faktoren. Insgesamt ließe sich mit Bachmann und Becker-Mrotzek von der „Profilierung von Schreibaufgaben“ (Bachmann/Becker-Mrotzek in diesem Band) sprechen.

16 Im Grunde nach dem Vorbild unterschiedlicher Verfahren des literarischen Schreibens (etwa der Tagebucheintrag aus Perspektive einer Romanfigur).

17 Ein prozessorientiertes Vorgehen etwa ist in der Regel nur dann erfolgreich, wenn es sich auf etablierte Produktnormen stützen kann.

18 Etwa im Sinne der von Schneuwly vorgeschlagenen Schreib-„Ateliers“ (1995), in denen das Bearbeiten kürzerer und einfacher Schreibaufgaben zur gezielten Vorbereitung umfangreicher und komplexerer Schreibaufgaben eingesetzt wird.

Aus den angestellten Überlegungen hinsichtlich des Schreibarrangements soll für den hier angestrebten *Textformen*-Begriff zweierlei folgen:

1. Es lassen sich Textformen als Lernformen in einem engeren und einem weiteren Sinne unterscheiden. Diese Unterscheidung betrifft allerdings lediglich die didaktisch intendierte Zielsetzung und bleibt gegenüber dem *Textformen*-Konzept äußerlich.
2. Textformen sind genuin (schreib-)didaktisch situiert und ohne die Einflussvariablen des Schreibarrangements (sozial-materielles Setting, Lehr-/Lernziel und konkreter Schreibauftrag) nicht denkbar. Letzteres ist in dem Sinne für den Begriff konstitutiv, als Textformen prinzipiell als lernerseitige *Reaktionen* auf ein bestimmtes unterrichtliches Arrangement aufzufassen sind.

5 Epistemisches Schreiben vs. lernendes Schreiben

Im Vergleich zum Begriff des *epistemischen Schreibens*, wie er durch das Modell von Bereiter gegeben ist, fallen die Möglichkeiten *lernenden Schreibens* deutlich vielfältiger und facettenreicher aus. Darauf soll im Folgenden aufmerksam gemacht werden. Bereiter orientiert seinen Begriff an Vorgängen, die auf den Schreibgegenstand oder das Schreibthema ausgerichtet und somit in erster Line auf deklaratives Wissen bezogen sind. Bereiter nimmt bei seinem Begriff von epistemischem Schreiben einen hohen Bewusstheitsgrad sowie eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit an, weshalb es nur konsequent erscheint, dass er diese Fähigkeit vorwiegend mit Bezug zu erwachsenen Vielschreibern wie etwa Schriftstellern beschreibt. Das epistemische Schreiben erscheint so gesehen als eine bewusst gewählte und zielgerichtet eingesetzte Strategie, d. h. als eine Strategie von Experten, die in der Lage sind, diese Strategie zu verbalisieren und sogar zu hinterfragen (vgl. Ortner 2000).

Es ist allerdings abwegig, wie wir in den vorhergehenden Abschnitten gezeigt haben, nur dann ein Lernen beim Schreiben zu erwarten, wenn bei den Schreibern ein derart hohes Reflexionsniveau vorliegt (vgl. dazu auch Steinhoff i. Dr.). Weite Teile des Sprachwissens und des Weltwissens werden, auch und gerade beim Schreiben, erworben, bevor die metakognitiven Fähigkeiten derart entwickelt sind (vgl. z. B. Gombert 1992). Das beim Schreiben gewonnene Wissen kann dann auch ein implizites, unbewusstes Wissen sein,¹⁹ das von den Schreibern

19 Hinzugefügt sei, dass das Schreiben auch in metakognitiver Hinsicht epistemische Effekte haben kann, d. h. bezogen auf die Auseinandersetzung des Schreibers mit dem eigenen Denken und Handeln. Kolb (2007) zeigt beispielsweise, dass eine Selbsteinschätzungs- und Selbstreflexionsprozesse betonende Portfolioarbeit bei Grundschulern bewirkt, dass diese ihren Lernstand stärker zu reflektieren und ihr Lernverhalten besser zu steuern lernen.

eben nicht zielgerichtet „gesucht“ wird, sondern sich beim Schreiben gewissermaßen „einstellt“ und zudem (noch) nicht verbalisierbar ist.²⁰ Diese Form des lernenden Schreibens betrifft im Prinzip alle Schreiber, vom Novizen bis zum Experten.²¹

<i>Epistemisches Schreiben</i>	<i>Lernendes Schreiben</i>
Expertenschreiben	Lernerschreiben
seitens der Schreibenden intentional bewusst gerichtete Prozesse	seitens der Schreibenden intentional auch unbewusst ‚gerichtete‘ Prozesse
Schreiben als kognitives Werkzeug	das epistemische Moment wirkt unterschwellig im Schreibprozess und in der Schreibentwicklung mit
deklaratives Wissen	auch prozessuales und evtl. metakognitives Wissen
bewusstes Wissen	auch unbewusstes, implizites Wissen
verbalisiertes Wissen	auch nicht-verbalisiertes, noch nicht verbalisierbares Wissen
auf den Schreibgegenstand ausgerichtete Wissensgewinnung	auch auf des Schreibmedium (den Text, die Textsorten) ausgerichtete Wissensgewinnung
‚neu‘ gewonnenes Wissen reicht über den Schreibenden hinaus, evtl. (fachliche/wissenschaftliche) Innovation	‚neu‘ gewonnenes Wissen ist in der Regel auf den Schreibenden begrenzt (Lernen)

Tab. 1: *Epistemisches Schreiben vs. lernendes Schreiben*

6 Der Textformen-Begriff: Dimensionen, Kompetenzen, ‚Philosophie‘

Bei dem von uns angestrebten *Textformen*-Konzept handelt es sich insofern um ein ‚radikal‘ empirisches Konzept, als mit ihm das Verfassen von Texten als Performanzphänomen ernst genommen wird. Im *Textformen*-Konzept sollen daher die drei entscheidenden empirisch fundierenden Variablen gebündelt sein:

20 Dabei sind Zwischenstufen an Bewusstheitsgraden nicht ausgeschlossen. Dem Modell der „representational redescription“ von Karmiloff-Smith (1993, 17 ff.) zufolge lassen sich folgende Modi unterscheiden: implizites Wissen („I format“ oder „behavioral mastery“), inter-domänische Verfügbarkeit („level E1“), bewusste Zugänglichkeit („level E2“) und verbalisierbares Wissen („level E3“).

21 Vgl. zu „Lernen durch Schreiben“ auch das von Fix herausgegebene Themenheft von *Praxis Deutsch* (Fix Hg. 2008).

- i. Textform als Ausformung einer konkreten *Schreibentwicklungsphase*
- ii. Textform als Ausformung einer konkreten *Schreibprozessphase*
- iii. Textform als Reaktion auf eine konkrete *schreibdidaktische Situierung*

Textformen zeigen prinzipiell die drei genannten Bezüge; Textformen sind daher zwingend in einem dreidimensionalen Bezugsraum zu verorten:

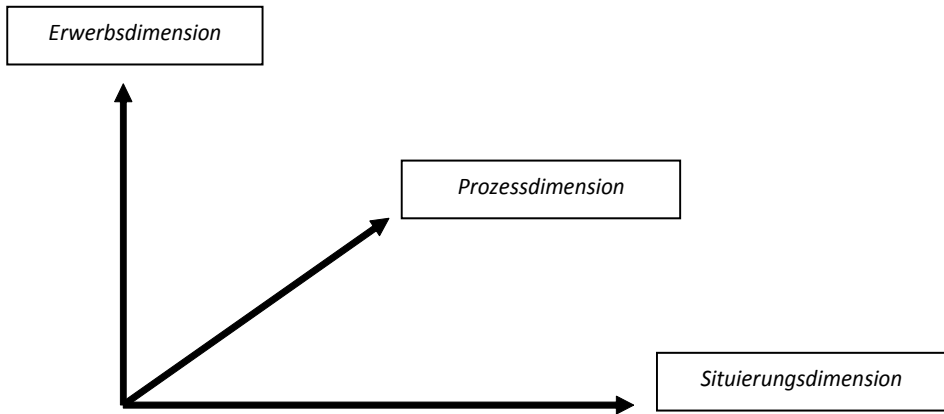


Abb. 3: Dreidimensionaler Bezugsraum von Textformen

Bei Kompetenz-Konzepten handelt es sich immer – dies ist mittlerweile zu einem fachdidaktischen Gemeinplatz geworden – um Konstrukte. In epistemischer Hinsicht unstrittig dürfte dabei sein, dass man allein auf der Basis von Performanzerscheinungen auf Kompetenzannahmen rückschließen kann: *Kompetenz zeigt sich ausschließlich in Performanz*. Der Ausdruck *Textform* fundiert mit seinen Dimensionen jenen Rückschluss in den für Kompetenzannahmen relevanten Zusammenhängen und macht Kompetenzurteile dadurch erst stichhaltig und plausibel. Anders gewendet: Ohne die Einbeziehung *didaktischer Situierung*, *schreibprozessorientierter Spezifizierung* und *erwerbsbezogener Diagnose* greifen Kompetenzurteile zu kurz.

Hinsichtlich der *Situierungsdimension* ist dies sicherlich nach den Ausführungen im vorhergehenden Abschnitt einsichtig. Hinsichtlich der *Prozessdimension* gilt es aber in der nämlichen Weise: Schreib-Kompetenzen werden in der Regel an Produktphänomenen analysiert und gemessen. Leitend ist dabei – und dies ist eben ein hochgradig konstruktiver Zug – die Unterstellung eines ‚fertigen‘ Schreibprodukts. Was genau als ‚fertig‘ angesehen werden darf, ist indes unserem *Textformen*-Begriff zufolge exakt zu spezifizieren, mit anderen Worten: welche Textform als Ausformung des potentiell nicht-abschließbaren Schreibprozesses als ‚abgeschlossene‘ Textversion für Kompetenzurteile herangezogen wird.

Hinsichtlich der *Erwerbsdimension* orientieren wir den Kompetenzbegriff bewusst um von abstrakten aus Textsortennormen gewonnenen Kompetenzziele zugunsten eines *relationalen Konzeptes*. Kompetenz ist demnach in Relation zu einer Entwicklungsspanne bzw. der in ihr zu erwartenden Schreibleistungen zu bestimmen. *Kompetent* soll eine Lernerleistung dann sein, wenn sie vor dem Hintergrund erwartbarer und vergleichbarer Lernerleistungen aus derselben Entwicklungsphase als gelungen oder erfolgreich gelten kann.

Auch wenn es sich beim *Textformen*-Konzept in erster Linie um eine empirisch fundierte Kategorie handelt, verbindet sich für uns mit dem Konzept, dies sei abschließend hervorgehoben, auch eine ‚Philosophie‘ für den Schreibunterricht/ die Schreibdidaktik. Wir fassen diese ‚Philosophie‘ in apodiktisch gehaltenen Maximen:

- *Textform* betont den Tätigkeitsaspekt – *Text formen*.
- *Textform* betont die Offenheit verschiedenster Lernprozesse.
- *Textformen* sind also in der konkreten Lernsituation ergebnisoffen:
 - Lernergebnisoffenheit
 - Erwerbsoffenheit
 - Prozessoffenheit
- *Textformen* sind aber in der didaktischen Konzeptionssituation ergebnisorientiert (didaktisch motiviert und funktionalisiert).
- *Textformen* müssen daher situiert werden in schreibdidaktisch profilierten Lernarrangements:
 - kontextuelle Situierung,
 - funktionale Motivierung,
 - lernerorientierte Differenzierung

Literatur

- Adamzik, Kirsten (1995) Textsorten – Texttypologie. Eine kommentierte Bibliographie. Münster: Nodus-Publ., speziell Einleitung S. 11–40
- Adamzik, Kirsten (2004) Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen: Niemeyer
- Adamzik, Kirsten/Neuland, Eva (2005) Zur Linguistik und Didaktik von Textsorten. In: Der Deutschunterricht, Nr. 1, S. 2–12.
- Ágel, Vilmos/Hennig, Mathilde (2007) Überlegungen zur Theorie und Praxis des Nähe- und Distanzsprechens. In: Ágel, Vilmos/Hennig, Mathilde (Hgg.)

- Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache. Tübingen: Niemeyer, S. 179-214
- Antos, Gerd (1982) Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache. Tübingen: Niemeyer
- Augst, Gerhard et al. (2007) Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt/M. et al.: Lang
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010) Schreibaufgaben situieren und profilieren (in diesem Band)
- Bereiter, Carl (1980) Development in Writing. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Eds.) Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, pp. 73-93
- Brinkmann, Erika (Hg.) (2006) Textformen. Themenheft der Zeitschrift Grundschule Deutsch, Nr. 12
- Bühler, Carl (1982) [1934] Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart u. New York: Fischer
- Cummins, Jim (1980) The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency. Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. In: TESOL Quarterly, Vol. 14, pp. 175-187
- Dehn, Mechthild (2009) Zur Funktion der Aufgabe für den Schülertext. In: Hofmann, Bernhard/Valtin, Renate (Hgg.) Projekte, Positionen, Perspektiven. 40 Jahre DGLS. Berlin: DGLS, S. 154-176
- Ehlich, Konrad (1984) Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Annelly/Sandig, Barbara (Hgg.) Text - Textsorten - Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hamburg: Buske, S. 9-25
- Ehlich, Konrad (1989): Zur Genese von Textformen. Prolegomena zu einer pragmatischen Texttypologie. In: Antos, Gerd/Krings Hans P. (Hgg.) Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, S. 84-99
- Eigler, Gunther et al. (1987) Über Beziehungen von Wissen und Textproduzieren. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 15, Nr. 4, S. 382-395
- Eigler, Gunther et al. (1990) Wissen und Textproduzieren. Tübingen: Narr
- Feilke, Helmuth (1995) Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. In: Augst, Gerhard (Hg.) Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literalität. Essen: Die Blaue Eule, S. 69-88

- Feilke, Helmuth (2003) Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula et al. (Hgg.) *Didaktik der deutschen Sprache*. Ein Handbuch. Bd. 1. Paderborn et al.: Schöningh, S. 178-192
- Feilke, Helmuth/Augst, Gerhard (1989) Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hgg.) *Textproduktion*. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, S. 297-327
- Felder, Ekkehard (2003) Sprache als Medium und Gegenstand des Unterrichts. In: Bredel, Ursula et al. (Hgg.) *Didaktik der deutschen Sprache*. Ein Handbuch. Bd. 1. Paderborn et al.: Schöningh, S. 42-51
- Fix, Martin (2000) Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in achten Klassen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- Fix, Martin (Hg.) (2008) Lernen durch Schreiben. Praxis Deutsch-Themenheft, H. 210
- Fuest, Andrea (2004) Ronja, die Räubertochter - eine Rechengeschichte. In: *Grundschule*, Nr. 9, S. 64-66
- Gombert, Jean Émile (1992) *Metalinguistic Development*. New York et al.: Harvester Wheatsheaf
- Graefen, Gabriele (1999) Wie formuliert man wissenschaftlich? In: Barkowski, Hans/Wolff, Armin (Hgg.) *Alternative Vermittlungsformen und Lernformen auf dem Prüfstand*. Regensburg: Fachverb. DaF, S. 222-239
- Günther, Hartmut (1993) Erziehung zur Schriftlichkeit. In: Eisenberg, Peter/Klotz, Peter (Hgg.) *Sprache gebrauchen - Sprache erwerben*. Stuttgart et al.: Klett, S. 85-96
- Häcker, Thomas (2006) Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In: Brunner, Ilse et al. (Hgg.) *Das Handbuch Portfolioarbeit*. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus der Schule und Lehrerbildung. Velber: Kallmeyer, S. 33-39
- Hayes, John/Flower, Linda (1980) Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Eds.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 3-30
- Henß, Sandra (2005) „Der geheimnisvolle Mann auf der Brücke“. Ein Beispiel für eine Rechengeschichte. In: *Sache - Wort - Zahl*, Jg. 33., H. 67, S. 23-28
- Hermanns, Fritz (1988) Schreiben als Denken. Überlegungen zur heuristischen Funktion des Schreibens. In: *Der Deutschunterricht*, Nr. 4, S. 69-81

- Hoffmann, Ludger (i. Vorb.) Schreibkompetenz: Pragmatik und Grammatik der Textstruktur. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hgg.) Schriftlicher Sprachgebrauch/Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Isenberg, Horst (1983) Grundfragen der Texttypologie. In: Linguistische Studien. Reihe A, H. 112, S. 303-342
- Karmiloff-Smith, Annette (1993) Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science. Cambridge, Mass. a. London: MIT Pr.
- Keseling, Gisbert (1987) Zur Produktion syntaktischer Strukturen in schriftlichen Texten, am Beispiel von Summaries und Wegbeschreibungen. In: Rosenngren, Inger (Hg.) Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium 1986. Stockholm: Almqvist u. Wiksell, S. 105-118
- Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2007) Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. Paderborn et al.: Schöningh
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985) Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch, Jg. 36, S. 15-43
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994) Funktionale Aspekte der Schriftkultur. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hgg.) Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin u. New York: de Gruyter, S. 587-604
- Kolb, Annika (2007) Portfolioarbeit. Wie Grundschul Kinder ihr Sprachenlernen reflektieren. Tübingen: Narr
- Ludwig, Otto (1983) Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried (Hg.) Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf: Schwann, S. 37-73
- Moll, Melanie (2001) Das wissenschaftliche Protokoll. Vom Seminardiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis. München: Iudicium
- Ortner, Hanspeter (2000) Schreiben und Denken. Tübingen: Niemeyer
- Ossner, Jakob (1996) Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Feilke, Helmuth/Portmann, Paul R. (Hgg.) Schreiben im Umbruch. Stuttgart et al.: Klett, S. 74-84
- Ossner, Jakob (2006) Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn et al.: Schöningh

- Pohl, Thorsten (2003) Die wörtliche Rede als sprachliches Gestaltungsmittel im frühen schriftlichen Erzählen. Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (SPAsS), H. 11
- Pohl, Thorsten (2007) Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer
- Schneuwly, Bernard (1995) Textarten – Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. In: OBST, H. 51, S. 116-132
- Schütte, Sybille (Hg.) (1997) Rechengeschichten statt Textaufgaben. Themenheft von Die Grundschulzeitschrift, Jg. 11, H. 102
- Sieber, Peter (2003) Modelle des Schreibprozesses. In: Bredel, Ursula et al. (Hgg.) Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. Paderborn et al.: Schöningh, S. 208-223
- Siebert-Ott, Gesa (2001) Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. Brönen: Verl. f. Schule u. Weiterbildung
- Söll, Ludwig (1980) Gesprochenes und geschriebenes Französisch. 2., rev. u. erw. Aufl. Berlin: E. Schmidt
- Steinhoff, Torsten (i. Dr.) Lernen durch Schreiben. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hgg.) Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider
- Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner (2004) Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2., überarb. u. erw. Aufl. Berlin: E. Schmidt
- Werlich, Egon (1975) Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik. Heidelberg: Quelle u. Meyer
- Winter, Claudia (1998) Traditioneller Aufsatzunterricht und kreatives Schreiben. Eine empirische Vergleichsstudie. Augsburg: Wißner
- Wrobel, Arne (1995) Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen: Niemeyer
- Wrobel, Arne (2010) Raffael ohne Hände? Mediale Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens (in diesem Band)

Raffael ohne Hände?

Mediale Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens

Arne Wrobel

1 Einleitung

Was macht einen Text aus? Ist es eher sein gedankliches Konzept oder die spezifische Umsetzung im Medium der Schrift? Wozu braucht ein Schreiber seine Hände? Braucht er sie überhaupt?

Diese zunächst so einfach und trivial erscheinenden Fragen prägen nicht nur die aktuelle sprachdidaktische Debatte über die Rolle von Texten und Schreiben für das Lernen, sie führen auch ins Zentrum einer die Geisteswissenschaften insgesamt prägenden Diskussion. Prägnant formuliert wurde sie am Beispiel der Kunst in Lessings „Emilia Galotti“ von 1772. Dort findet ein Gespräch statt, das die Problematik des Verhältnisses von Konzept und Medium markant umreißt. Prinz Hettore Conzago und der Maler Conti stehen vor einem Porträt der schönen Emilia, und der Künstler Conti reagiert auf das Lob des Gemäldes ausgesprochen selbstkritisch.

Gleichwohl hat mich dieses noch sehr unzufrieden mit mir gelassen. Und doch bin ich wiederum sehr zufrieden mit meiner Unzufriedenheit mit mir selbst. Ha! Dass wir nicht *unmittelbar* mit den Augen malen! Auf dem langen Wege, aus dem Auge durch den Arm in den Pinsel, wie viel geht da verloren! Aber, wie ich sage, dass ich es weiß, was hier verloren gegangen und wie es verloren gegangen, und warum es verloren gehen müssen: darauf bin ich ebenso stolz, und stolzer, als ich auf alles das bin, was ich nicht verloren gehen lassen.

Denn aus jenem erkenne ich, mehr als aus diesem, dass ich wirklich ein großer Maler bin; dass es aber meine Hand nur nicht immer ist. Oder meinen Sie, Prinz, dass Raffael nicht das größte malerische Genie gewesen wäre, wenn er unglücklicherweise ohne Hände wäre geboren worden? Meinen Sie, Prinz? (Lessing, Emilia Galotti I, 4, Hervorh. A.W.)

Was in dieser Passage angesprochen wird, ist eine Spaltung, die nicht nur die moderne Kunst kennzeichnet. Der Künstler misstraut seinem Medium, aber er setzt auf seine Subjektivität und sein konzeptionelles Genie. Raffael wäre eben auch ohne seine Hände, ohne seinen Pinsel und seine Leinwand das größte Genie aller Zeiten gewesen; und seine Medien sind eher Hindernisse oder gar Kontaminationen der Unmittelbarkeit der Einbildungskraft.¹

1 Vgl. hierzu, in ganz anderem Zusammenhang, die Ausführungen von Werber (o. J.); zur Metapher des „Raffael ohne Hände“ als literarisches Motiv vgl. ausführlich Pontzen (2000)

Eine derartige Differenz von Vision und Werk, von Subjektivität und medialer Entäußerung ist modern insofern, als es sie für die mittelalterlichen Künste noch nicht gab. Dort war der Handwerker auch Künstler schon deshalb, weil Handwerk und Kunst als Können konzeptualisiert wurden: als Können im Sinne der Praktizierung von erlernbaren Rezepten und Regeln (vgl. Luhmann 1997b).

Und diese Differenz ist universell, weil sie nicht nur die moderne Kunst betrifft, sondern weite Teile des geisteswissenschaftlichen Projektes der Moderne, insbesondere auch die Sprachtheorie und Sprachwissenschaft. Sie begegnet uns als Differenz von Langue und Parole, von Kompetenz und Performanz, als Differenz von System, Muster, Regel und deren realisiertem Gebrauch im jeweils aktuellen Sprechen und Kommunizieren. Sybille Krämer bezeichnet diese Differenz als „Zwei-Welten-Modell der Sprache“ (Krämer 1998, 165), und dieses Zwei-Welten-Modell liegt implizit auch der Fragestellung zugrunde, die hier geklärt werden soll: die Frage, ob es in erster Linie die medialen Bedingungen oder die konzeptionellen Möglichkeiten sind, die das Schreiben zu einer besonderen Aneignungstätigkeit machen.

Ich möchte in diesem Beitrag diese Frage allerdings weniger beantworten als vielmehr ihre Voraussetzungen thematisieren. Geklärt werden sollen mithin die theoretischen Vorannahmen und Implikationen, die mit einer derartigen Unterscheidung von Konzeption und Medium verbunden sind.

Angesichts der Prominenz und Unschärfe des Medienbegriffs scheint es dabei angebracht, den Begriff des Mediums und der Medialität ein wenig genauer auszubuchstabieren. Es wird zunächst um die Frage gehen, was unter einem Medium verstanden werden kann (Kap. 2).

Konkretisiert werden sollen diese Überlegungen am Beispiel der medialen Bedingungen und Faktoren des Schreibens, die seit Anfang der 80er Jahre im Rahmen der allgemeinen Debatte um die Materialität der Sprachformen in den Mittelpunkt auch der sprachdidaktischen Diskussion gerückt sind. Exemplarisch werden dazu zwei Konzeptionen vorgestellt, die die derzeitige Debatte auch im Feld der Sprachdidaktik dominieren. Koch/Oesterreichers Modell der Nähe-Distanz-Kommunikation mit seiner Differenzierung von medialer und konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit; und Konrad Ehlichs Konzept des Textes als Überlieferung (Kap. 3).

Schließlich möchte ich – im Anschluss an die systemtheoretische Medientheorie Luhmanns – einige Ergänzungen und Differenzierungen dieser Schematik vorschlagen und in ihren Konsequenzen für die didaktische Konzeption von Schreiblernprozessen skizzieren. Zentral sind hier die Begriffe des Mediums und der Form, die eine erweiterte Perspektive auf Prozesse des Schreibens und Schreibenlernens erlauben (Kap. 4 und 5).

2 Was ist ein Medium?

Wenn heute von Medien (meist im Plural) die Rede ist, dann denkt man spontan an die sogenannten Massenmedien wie Presse, Fernsehen, Internet oder Ähnliches. Aber der Begriff des Mediums/der Medien taucht auch in anderen Zusammenhängen auf: Wandtafeln, Kreide und Overhead-Folien sind Medien, aber auch Computerspeicher und DVDs. Sprache ist ein Medium, aber auch Schrift oder Laute sind Medien. Bücher sind Medien, aber auch weise Frauen, die die Zukunft vorhersagen. Der Körper ist, so hört man, ein Medium des Tanzes, aber auch Luft und Wasser gelten als Medien. Geld, Liebe und Macht sind in soziologischer Sicht ebenso Medien wie Buschtrommeln, Kaugummiverpackungen oder auch Glasfaserkabel.

Angesichts dieser Fülle von Verwendungen und Bedeutungen des Medienbegriffs scheint es aussichtsreicher zu sein, anzugeben, was kein Medium ist, als zu ergründen, was denn diesen Dingen gemeinsam sei. Ich will trotzdem versuchen, einige der metaphorischen Grundvorstellungen zu konstruieren, die dieser Verwendungsweise zugrunde liegen. Es gibt im Wesentlichen vier (vgl. hierzu Khurana 1998):

- Zunächst ist das Medium schlicht die Mitte zwischen zwei Dingen, ein Dazwischen-Liegendes, das zwischen diesen Dingen eine Verbindung herstellt.
- Eng damit verbunden ist die Vorstellung des Mediums als Mittel oder als Werkzeug. Das Medium ist ein Instrument, mit dem etwas übertragen und verbreitet wird. Es ist damit auch so etwas wie eine vermittelnde Instanz, mit der eine Absicht Wirklichkeit erreicht.
- Eine dritte Vorstellung ist die des Mediums als materieller Speicher. Im Medium wird etwas materialisiert, es wird greifbar, transportierbar und reaktivierbar. Das Medium ist ein Stoff, ein Träger für etwas anderes, das selbst nicht materiell ist: für den Geist zum Beispiel.
- Schließlich gibt es noch die Vorstellung des Mediums als Umgebung oder Milieu, in dem etwas vorkommt und geschieht. So etwa, wenn wir von Luft oder Wasser als Medien sprechen. Eng daran geknüpft ist die Vorstellung, dass sich in diesem Medium etwas formt, also z. B. in der Luft Schwingungen entstehen können, die dann als Laute oder Geräusche wahrgenommen werden können. Diese Bedeutung des Mediums als Umgebung oder Milieu ist in modernen Medientheorien kaum noch manifest; wir werden aber später sehen, dass sie zentral ist für Luhmanns Theorie von Medium und Form (vgl. Kap. 4).

In vielen Verwendungen des Medienbegriffs überschneiden sich die hier genannten Grundvorstellungen. Dies macht vielleicht gerade den Reiz des Begriffs aus und erklärt seine universelle Verwendbarkeit. Es geht bei Medien um Arti-

kulierbarkeit, Verwendbarkeit, Wahrnehmbarkeit, Archivierbarkeit und Transformierbarkeit, und in den verschiedenen Verwendungen des Medienbegriffs werden jeweils unterschiedliche Dimensionen hervorgehoben.

So betont die Rede von der Sprache als Medium oft den Transferaspekt, die Rede von der Schrift als Medium hingegen eher den Aspekt der Materialität und der Archivierbarkeit. Sprechen wir vom Körper oder vom Tanz als Medium, dann heben wir darauf ab, dass sich in der Körperlichkeit etwas artikuliert; bezeichnen wir Licht als Medium, dann betonen wir, dass Dinge im Licht sichtbar oder wahrnehmbar werden.

Soziologen wie Luhmann oder Khurana benutzen diese Dimensionen für die Klassifikation von Medien und sprechen demnach z. B. von Artikulationsmedien (Körper), Wahrnehmungsmedien (Licht), Verbreitungsmedien (Schrift) oder auch Speichermedien (Computer). Es gibt andere Klassifikationen. Etwa die ältere und eher technische Klassifikation von Pross (1972), der Medien nach den Notwendigkeiten ihrer De- und Encodierungstechniken unterscheidet und je nach der Form des technischen Einsatzes bei der Produktion und Rezeption zwischen primären (ohne technische Medien), sekundären (Technikeinsatz bei der Produktion) und tertiären (Technikeinsatz bei der Produktion und Rezeption) Medien differenziert. Der zeichentheoretische Medienbegriff fasst Medien hingegen unter dem Aspekt der Manifestation von Geistigem, das sich in spezifischen Kodes manifestiert (vgl. im Überblick z. B. Bonfadelli 2002).

Ich will auf diese Klassifikationssysteme und deren Vor- und Nachteile hier nicht näher eingehen, sondern die bisherigen Überlegungen auf das engere Feld der Schriftlichkeit und des Schreibens, um das es hier geht, beziehen. Die Frage ist also: Wie werden in den einschlägigen Theorien und Konzepten zur Schriftlichkeit Medien und Medialität konzeptualisiert?

3 Medialität in der Schriftlichkeitsforschung

Beschäftigt man sich mit Aspekten der Medialität in der Schriftlichkeit, dann kommt man als Sprachwissenschaftler und -didaktiker an zwei Texten nicht vorbei. Gemeint sind Konrad Ehlichs Aufsatz „Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung“ (1983) und Koch/Oesterreichers Aufsatz „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte“ (1985).

Beide Texte sind mittlerweile kanonisch in dem Sinne, als sie unhinterfragte Voraussetzungen unseres Denkens über Texte, die Funktion von Schriftlichkeit oder das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit geworden sind. Wer zur

Thematik der Schriftlichkeit irgend etwas sagen will, der bezieht sich auf Ehlich oder auf Koch/Oesterreicher, wobei deren Begriff der konzeptionellen Schriftlichkeit zu einem Schlüsselbegriff insbesondere in der sprachdidaktischen Diskussion geworden ist (vgl. z. B. Günther 1993; Ossner 2006), Ehlichs Textbegriff hingegen eher die textlinguistische Klärung zentraler Kommunikationsfunktionen und deren sprachliche Ausgestaltung maßgeblich vorangetrieben hat.

Es soll im Folgenden nicht darum gehen, beide Konzeptionen kritisch zu vergleichen, sondern vielmehr darum, den Aspekt der Medialität in beiden Ansätzen näher herauszuarbeiten.

3.1 Die Liquidierung des Medialen: Zur Nähe-Distanz-Konzeption von Koch/Oesterreicher

Ausgangspunkt der Überlegungen von Koch/Oesterreicher (vgl. im Folgenden Koch/Oesterreicher 1985, 1994, 2007) ist die von ihnen konstatierte Unschärfe und Ambiguität der Begriffe geschriebene und gesprochene Sprache. Sie beziehen sich einmal auf das Medium: gesprochen = phonisch, geschrieben = grafisch, zum anderen auf den Duktus oder die Äußerungsmodalität: ob eine Äußerung konzeptuell eher ausgebaut (= konzeptionell schriftlich) oder aber konzeptionell weniger elaboriert ist (= konzeptionell mündlich).

Koch und Oesterreicher schlagen vor, beide Dimensionen strikt zu trennen. Sie unterscheiden (im Anschluss an Ludwig Söll) eine konzeptionelle Dimension, in der es um varietätenbezogene und diskurspragmatische Optionen der sprachlichen Planung und des Ausdrucks geht, und eine mediale Dimension, in der es um die Realisierungsform von Äußerungen entweder durch Schrift oder durch Laute geht. Diese mediale Dimension ist dabei dichotomisch: Äußerungen sind medial entweder mündlich oder schriftlich. Die konzeptionelle Dimension ist hingegen kontinual: Äußerungen sind mehr oder weniger konzeptionell mündlich oder schriftlich. Diese Graduierungen in der konzeptionellen Dimension sind dabei im Prinzip unabhängig von der medialen Dimension. Koch und Oesterreicher konzedieren lediglich eine gewisse Affinität von Kommunikationsformen und Medien. Das heißt, konzeptionell schriftliche Äußerungen wie etwa wissenschaftliche Texte werden zumeist auch schriftlich realisiert, sie müssen es aber nicht unbedingt. Ein wissenschaftlicher Vortrag wäre etwa ein Beispiel für eine konzeptionell schriftliche, medial aber mündliche Kommunikationsform.

Interessant für diesen Zusammenhang ist nun, in welcher Weise die so getroffenen Differenzierungen im Weiteren ausgearbeitet werden.

Für die konzeptionelle Dimension geschieht dies explizit. Koch/Oesterreicher benennen eine ganze Reihe von Kommunikationsbedingungen wie etwa Privatheit, Emotionalität oder auch Situations- und Handlungseinbindung, die zum Einsatz entsprechender Versprachlichungsstrategien führen.

Für die mediale Dimension findet sich hingegen keine entsprechende Form der Differenzierung oder des Bezuges auf Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien. Hier bleibt es bei der dichotomischen Gegenüberstellung von entweder phonisch oder graphisch. Anders formuliert: Koch und Oesterreicher differenzieren in ihrem Ansatz nicht zwei Dimensionen, sie differenzieren lediglich in dem Sinne, als sie eine Dimension – nämlich die des Mediums – aus ihren weiteren Überlegungen ausschließen oder zumindest marginalisieren. Dies geschieht durchaus bewusst:

Nachdem die oben umrissenen Begriffe ‚gesprochen‘ und ‚geschrieben‘ als konzeptionelle Größe nun gar keine mediale Basis mehr besitzen, müssen wir sie weiter präzisieren. Wenn man ältere, *noch medial ‚kontaminierte‘ Definitionsversuche* von Mündlichkeit und Schriftlichkeit daraufhin durchmustert, was übrig bleibt, stößt man unweigerlich auf eine Reihe von letztlich anthropologisch fundierten Gesichtspunkten, die jeder menschlichen Kommunikation zugrunde liegen [...].“ (Koch/Oesterreicher 2007, 350; Hervorh. A.W.)

Mit welchen Argumenten erfolgt diese Liquidierung des Medialen? Koch/Oesterreicher nennen im Wesentlichen zwei:

- Das Transferargument. Die Unabhängigkeit von Medien und Konzeptionen ergebe sich bereits aus der grundsätzlichen Möglichkeit des Medienwechsels. Wir können zum Beispiel geschriebene Texte vorlesen oder Gesprochenes verschriftlichen. Ich werde später, bei der Beschäftigung mit Niklas Luhmann, noch einmal auf diesen Mythos der Übersetzbarkeit zurückkommen.
- Das zweite Argument ist ein anthropologisches. Konzeptionelle Mündlichkeit oder Schriftlichkeit sei letztlich in anthropologischen Grundkonstellationen fundiert, die als allgemeine Kommunikationsbedingungen sprachliches Handeln prägen. Es sind dies die oben erwähnten Bedingungen von raum-zeitlicher Nähe oder Distanz der Kommunikationspartner, von Vertrautheit oder von Öffentlichkeit der Kommunikation. Diese anthropologisch begründeten, universalen Kommunikationshaltungen, verkürzt als Nähe-Distanz-Kontinuum bezeichnet, seien nicht an Medien gekoppelt, sondern vielmehr an spezifische Versprachlichungsstrategien, die letztlich für die empirisch vorfindlichen Varietäten sprachlicher Äußerungsformen verantwortlich seien.

So weit, in Grundzügen, das Modell von Koch/Oesterreicher. An ihrem Modell ist gerade in jüngster Zeit verschiedentlich Kritik geübt worden, ohne dass es allerdings grundsätzlich in Frage gestellt worden wäre. Die Kritik richtet sich zumeist gegen die begrifflichen Inkonsistenzen innerhalb der postulierten Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien.

Dürscheid kritisiert beispielsweise, dass die für die Nähe – Distanz festgelegten Parameter nicht generell mit den Eckpunkten des Kontinuums von Mündlichkeit und Schriftlichkeit korrelieren (vgl. Dürscheid 2006, 47). Raum-zeitliche Nähe korrespondiere also nicht unbedingt mit konzeptioneller Mündlichkeit; raum-zeitliche Distanz nicht unbedingt mit konzeptueller Schriftlichkeit. Dürscheid verzichtet deshalb auf die Termini „Nähe“ und „Distanz“ und plädiert insgesamt dafür, den Einfluss der medialen Dimension mehr zu berücksichtigen und Äußerungsmerkmale auch daraus zu erklären, dass sie eben medial mündlich beziehungsweise schriftlich verfasst seien.

Ágel und Hennig (2007) kritisieren die Heterogenität der von Koch und Oesterreicher angegebenen Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien. So sei Dialogizität keine Bedingung von Kommunikation, auch seien nicht alle angegebenen Merkmale und Bedingungen gleichrangig und gleichgewichtig. Zu fragen sei etwa, ob der Parameter raum-zeitliche Nähe in gleicher Weise für die Kommunikation wirksam ist wie das Merkmal freie Themenentfaltung oder Affektivität. Trotz aller Kritik benutzen Ágel und Hennig das Nähe-Distanz-Modell zur Operationalisierung von Bedingungen und Merkmalen des Nähe-Distanz-Sprechens und erproben dieses Instrumentarium am Beispiel der Chat-Kommunikation, einer Kommunikationsform, die klassisch als medial schriftlich, konzeptionell aber mündlich gilt. Dies allerdings mit dem etwas überraschenden Ergebnis, dass der Chat zwar durchaus Merkmale nächsprachlicher Kommunikation aufweist, aber bei weitem nicht so viele Merkmale wie der prototypische medial mündliche Diskurs. Ágel/Henning führen diese Unterschiede interessanterweise auf mediale Wirkfaktoren zurück:

Dieser signifikante Unterschied ist unseres Erachtens auf die (bei der Etikettierung des Chat als konzeptionell mündlich vielfach unterschätzte) mediale Schriftlichkeit einerseits und die „trägermedialen“ Besonderheiten andererseits zurückzuführen. Der die Nächstsprachlichkeit beeinträchtigende Einfluss des Mediums Schrift lässt sich vor allem an der auffallend geringen Rolle des Zeitparameters bei der Konstitution der Nächstsprachlichkeit ablesen: da Schreiben (Tippen) mehr Zeit in Anspruch nimmt als Sprechen, haben wir es eher mit einem Offline-Planungsmodus zu tun und wir finden deshalb nicht die für die Online-Planung typischen Phänomene. (Ágel/Henning 2007, 209)

Ähnliche Einwände finden sich bei Thaler (2007). Ihre Argumentation stellt das Merkmal der Synchronizität als technologiebestimmte Kommunikationsbedingung in den Vordergrund und differenziert das Modell von Koch/Oesterreicher entsprechend, insbesondere für den Fall computervermittelter Kommunikation. Dabei plädiert sie ebenfalls für eine stärkere Berücksichtigung medialer Faktoren. Denn:

Ein Teil der die Konzeption einer Äußerung bzw. Textsorte oder Diskursart bestimmenden außersprachlichen Faktoren sind (sic!) allein aufgrund der technischen Eigenschaften des zu ihrer Vermittlung eingesetzten Mediums bestimmt [...] Sowohl die Medialität einer Äußerung (gesprochen/geschrieben) als auch die Eigenschaften des konkreten Mediums haben unweigerlich einen Einfluss auf die Konzeption einer Äußerung, sodass es nicht sinnvoll scheint, letztere unabhängig davon zu analysieren. (Thaler, 2007, 175 ff.)

3.2 Medium als Material – Text als Überlieferung Die Konzeption von Konrad Ehlich

Vergleichbar mit Koch/Oesterreicher geht Ehlich (1983) von einer begrifflichen Unschärfe aus – der Unschärfe des Textbegriffs. Im Gegensatz zu Koch/Oesterreicher setzt Ehlichs Konzeption von Text allerdings nicht auf eine Vielzahl von Bedingungen und Faktoren, sondern auf einen einzigen Hauptfaktor: den physikalischen Faktor von Raum und Zeit, der Verdauerung des flüchtigen mündlichen Sprachgeschehens.

Diese Flüchtigkeit des Gesprochenen ist einerseits ein Vorteil, weil sie in praktischen Handlungszusammenhängen hinreichende Komplexität ermöglicht, sie ist andererseits aber ein Nachteil, wenn es um andere sprachliche Funktionen geht: um Funktionen wie Wissensverarbeitung, Wissensspeicherung und Wissensweitergabe. Diese Funktionen setzen nämlich die Möglichkeit der Herauslösung der Sprachhandlung aus der unmittelbaren Situation ihrer Entstehung voraus und die Möglichkeit der Implementierung dieser Sprachhandlung in eine andere, zeitlich und örtlich verschiedene Situation. Genau hier nun setzt Ehlich den Textbegriff an: Texte sind durch ihre sprachsituationsübergreifende Stabilität gekennzeichnet. Sie sind auf Überlieferung bezogen und stellen so die Verbindung zwischen zwei lokalen und zeitlich getrennten Sprechsituationen her. Ehlich spricht in diesem Zusammenhang von einer „zerdehnten Sprechsituation“.

Texte sind hier zunächst einmal unabhängig vom Medium definiert. Sie garantieren in oralen Gesellschaften die Kontinuität der Überlieferung, allerdings in der Mündlichkeit beschränkt auf basale Objekte und Prozesse. Nur die tatsächliche Praxis der Überlieferung und ihre nach wie vor personale Bindung garantiert dabei auch deren Kontinuität. Wird diese Praxis unterbrochen, dann ist Überliefertes verloren – und zwar für immer.

Schrift kommt nun ins Spiel, weil sich gesellschaftliche Probleme stellen, die neue Formen der Speicherung und des Umgangs mit Wissen verlangen: Probleme, die insbesondere aus den sich ändernden Notwendigkeiten der Dokumentation und Verwaltung ökonomischer Daten resultieren. Am Anfang der Schriftentwicklung stehen entsprechend Wirtschafts- und Verwaltungstexte. Mit der Erfindung und dem Ausbau der Schrift, so Ehlich, materialisiert sich nun

die Überlieferungsqualität von Texten im Medium selbst. Texte werden zu sichtbaren, nicht mehr flüchtigen und vom Sprecher und Hörer abgelösten Übertragungsmitteln. Im schriftlichen Text wird gleichsam die allgemeine Spezifik von Texten materiell; in ihnen werden strukturelle Eigenschaften mündlicher Texte durch Eigenschaften des Materials substituiert.

Dies hat Konsequenzen für den Prozess der Überlieferung. Er verliert mit dem schriftlichen Text seine personale Vermittlung: der Text wird zum isolierten, greifbaren, sichtbaren und scheinbar autonomen Gegenstand. Ehlich betont selbst die Scheinhaftigkeit eines derartigen Eindrucks. Denn Texte – auch schriftliche – sind nach wie vor in Kommunikationssituationen verankert, auch wenn sie sie zeitlich zerdehnen.²

Ehlich hat seine Konzeption von Text in zwei Richtungen ausgearbeitet: zum einen in Richtung auf die Konsequenzen der Textualität für die Ausformung sprachlicher Merkmale in den verschiedenen pragmatischen Feldern. So verschwindet etwa in der Schriftlichkeit die gestische Deixis zugunsten textdeiktischer Ausdrücke; im operativen Feld wird in der Schriftlichkeit die Hypotaxe weiter entfaltet, was strukturell zur Explizierung von Temporalität, Kausalität und entsprechend erweiterten Subjunktionen führt (vgl. Ehlich 2007).

Zum anderen ist Ehlich – als einer der ganz wenigen – auch auf den Aspekt der Materialität des Mediums insbesondere der Schriftlichkeit eingegangen (vgl. Ehlich 2002). In dem Band mit dem symptomatischen Titel „Materialität und Medialität von Schrift“ geht es ganz konkret um die Formseite der Schrift: um die Konsequenzen etwa, die spezifische Schriftträger und Schreibverfahren für die Schriftlichkeit insgesamt haben. In diesem Zusammenhang unterscheidet er z. B. zwischen *impakten*, also ins Material eingepprägten, und *illiten*, also flächig aufgetragenen Schriften. Dies kann an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden, sondern soll lediglich als Beleg für die These dienen, dass Medien in Ehlichs Textkonzept zwar eine Rolle spielen, dies aber nur in einer Hinsicht: als physikalisches Substrat, in dem sprachliche Funktionen und Strukturen sich materiell einschreiben und sich gegenseitig substituieren.

4 Medium und Form – Luhmanns Medientheorie

Luhmanns Medientheorie unterscheidet sich nun radikal von den zuvor genannten Konzepten. Sie ist zum einen ein zentraler Bestandteil seiner allgemeinen

2 Zur Kritik am Konzept der „zerdehnten Sprechsituation“ vgl. neuerdings Oesterreicher (2008). Oesterreicher kritisiert hier unter Bezug auf Coseriu insbesondere die Inadäquatheit des Ehlichschen Raum-Zeit-Begriffs und moniert seine in der Konsequenz fragwürdige „schriftkulturelle Zentrierung“ (17).

Theorie sozialer Systeme, von ihm in Teilen aber auch für den Zusammenhang menschlicher Kommunikation und deren Entwicklung ausgearbeitet worden.

Dies macht eine konsistente Gesamtdarstellung schwierig, so dass hier nur einige markante Punkte benannt werden können.³

- Medien sind nicht beliebige, nachträgliche Realisierungen einer wie immer gearteten Konzeptionalität, sondern Medien sind konstitutiv für Sprache und Kommunikation generell.
- Medien sind nicht materiell, sondern virtuelle Potentiale. Sie sind nicht wahrnehmbar.
- Medien manifestieren sich als Formen im Vollzug. Sie sind nur unter Bezug auf ein spezifisches Medium-Form-Verhältnis überhaupt greifbar.

Um diese zunächst überraschenden und vielleicht auch schwer nachvollziehbaren Thesen zu erläutern, muss man ein wenig in den systemtheoretischen Diskurs eintauchen und sich auch darauf einlassen. Zwei Grundannahmen sind dafür wesentlich, die die Basis für die Medientheorie Luhmanns bilden. Es sind dies Annahmen, die man verkürzt als Geschlossenheitstheorem und als Offenheitstheorem bezeichnen könnte.

- Das Geschlossenheitstheorem besagt, dass soziale oder auch psychische Systeme wie etwa Menschen als in sich abgeschlossene Entitäten existieren, die keinen unmittelbaren Zugang zu der sie umgebenden Welt haben. Dies mag man als anthropologischen Pessimismus deuten. Es ist andererseits eine radikale Problematisierung jener Ansätze, die Interaktion und Kommunikation in menschlichen Bedürfnissen, Zwecken oder Intentionen fundieren. Denn, so Luhmann, „überhaupt ist ja schwer zu sehen, wie Lebewesen, einschließlich Menschen, in der finsternen Innerlichkeit ihres Bewusstseins irgend etwas gemeinsam haben können“ (Luhmann 1997a, 202).
- Das Offenheitstheorem besagt: alles, was ist, könnte auch ganz anders sein. Unser Erleben, Handeln, Denken und Fühlen, unsere Formen der sozialen Organisation oder der Kommunikation sind also immer nur selegierte Möglichkeiten aus einer Vielzahl anderer Möglichkeiten.

In dieser paradoxen Konstellation von Geschlossenheit und Offenheit ist Kommunikation als Einheit von Information, Mitteilung und Verstehen extrem unwahrscheinlich. Warum sollte eine bestimmte Information zu einem bestimmten Zeitpunkt wichtig sein, wo es doch auch andere Informationen und andere Zeitpunkte gibt? Warum sollte sich jemand genau für diese Information interessie-

³ Es existieren diverse Einführungen in das Werk Luhmanns, z.B. Berghaus (2004). Einen kurzen und leicht lesbaren Zugang bietet auch Luhmann (2008) am Beispiel eines Themas, das die meisten interessiert – die Liebe.

ren, und nicht für andere? Und warum sollte jemand eine Mitteilung verstehen wollen oder können, wo er doch ganz andere biographische Hintergründe hat und es ohnehin auch lassen könnte?

Hier nun kommen bei Luhmann Medien ins Spiel. Medien machen diese Unwahrscheinlichkeit wahrscheinlicher; sie sorgen also dafür, dass Kommunikation zustande kommt und weitergeführt wird. Denn Kriterium für Kommunikation ist generell ihre Anschlussfähigkeit. Sie existiert nur, insofern auf Mitteilungen irgendwie reagiert wird.

Medien werden nun bei Luhmann – ganz ähnlich wie in der anfangs erwähnten Vorstellung eines umgebenden Milieus – als Repertoire für die Realisierung wahrnehmungsfähiger Formen gefasst. Medien sind lose gekoppelte Elemente, aus denen sich temporär feste Koppelungen bilden können. Luft etwa wäre ein solches Medium, in dem sich Schallwellen bzw. hörbare Geräusche oder Töne temporär realisieren. Diese festen Koppelungen sind wahrnehmbare Formen, die sich bilden und auch wieder auflösen. Im Vollzug dieser Formen wird das Medium allererst greifbar; es selbst bleibt unsichtbar und bildet quasi ein dauerhaftes und unverbrauchbares Repertoire für die Bildung neuer Formen.

Vielleicht hilft hier die Vorstellung eines Sandstrandes als Medium, in dem sich Fußabdrücke als Formen finden, die immer wieder vom Meer verwaschen werden. Auch Laute sind in diesem Sinne ein Medium: sie geben nicht vor, welche Wörter wir mit ihnen bilden, und sie werden nicht durch die aktuelle Bildung von Wörtern verbraucht. Wörter sind in Bezug auf Laute Formen, in Bezug auf Sätze sind sie Medium. Sätze wiederum lassen sich in der Medien-Form Konstellation als realisierte Formen von Wortkombinationen auffassen usw.

Medien und Formen sind – kurz gesagt – keine verschiedenartigen Entitäten, sondern, je nach Perspektive, jeweils aufeinander bezogene und sich wechselseitig bedingende Arten von Koppelungen, wobei das Medium nur in der Form jeweils aktuell existiert und greifbar wird. Das Medium selbst bleibt dabei als stets virtueller Hintergrund und als Potential von Möglichkeiten für Formen erhalten.

Diese Beispiele mögen verdeutlichen, dass Luhmanns Medienbegriff erheblich flexibler ist als die im Vorhinein genannten. Denn jede Form kann wiederum Medium für andere Formen werden. Was jeweils Medium und Form ist, ist damit keine ontologische Frage, sondern eine Frage der Perspektivik bzw. – in Luhmanns Terminologie – eine Frage der Differenzen, die von einem Beobachter gemacht werden. Die Medium-Form-Konzeption soll dabei nicht neue empirische Tatbestände erschließen. Diese liegen ja – auch im Bereich der Mündlichkeits- und Schriftlichkeitsforschung – reichlich vor. Es geht Luhmann um ein theoretisches Konzept, das die vorliegenden Daten konsistent deutet: um einen theoretischen Rahmen für die Rekonstruktion der Evolution von Wahrnehmung, Sprache und Schrift (Luhmann 1993, 362).

So weit – so grob – der Medien-Form-Begriff bei Luhmann. Beziehen wir ihn auf das hier anstehende Thema: die Medialität der Schrift.

Ist Schrift eine Form oder ein Medium? Natürlich beides, wenn man Luhmann folgen will. In Bezug auf Sprache ist sie eine Form; genauer eine andere Form von Sprache, die in der Differenz zur Form der Lautsprache bestimmt werden kann. In Bezug auf Texte ist sie ein Medium, das sich wiederum in ganz verschiedenartigen Formen realisiert: wissenschaftliche Aufsätze, Liebesbriefe oder auch Klempnerrechnungen. Man kann also damit so verschiedene Dinge wie Wahrheit, Liebe oder Geld zum Thema machen. Das Medium Text gibt dies nicht vor. Es lässt vielfältige Formen zu, die erscheinen und auch wieder verschwinden.

Gehen wir zunächst einmal auf die Formen von Laut- und Schriftsprache ein. Luhmann geht hier von einer strikten Differenz und von der Unübersetzbarkeit beider Formen aus. Die Stimmlichkeit der mündlichen Kommunikation mit ihrem pulsierenden, sich beschleunigenden oder verlangsamenen Duktus, mit Veränderungen der Stimmlage, mit Pausen, Gestik oder auch Interventionen durch einen Hörer bildet demnach einen einzigartigen Erlebensraum, der sich vom schriftlichen radikal unterscheidet und sich eben gerade nicht in die Form eines schriftlichen Textes bringen lässt. Es gibt damit für Luhmann keine Übersetzbarkeit von einem Medium in ein anderes, sondern in dem jeweils spezifischen Verhältnis von Medium und Form wird uns die Welt allererst zugänglich.⁴ Luhmann beschreibt dies mit einer eindrucksvollen Sensibilität für die mündliche Kommunikation:

Wesentlich ist, dass die Gleichzeitigkeit des Redens und Hörens nicht einfach in einem chronometrisch gemessenen Ablauf, im gleichmäßigen Fortschreiten von Sekunde zu Sekunde, von Minute zu Minute besteht, sondern dass es sich um einen strukturierten Ablauf handelt mit Beschleunigungen und Verlangsamungen, mit akustisch besetzten Zeitstrecken und mit Pausen, mit Wartezeiten und mit Zeitpunkten, mit denen Spannung sich aufbaut und wiederauflöst. Es ist dies gemeinsame Erleben einer strukturierten Abfolge, das Sprechern und Hörern den Eindruck vermittelt, dasselbe zu erleben. Auch das Lesen erfolgt zwar nicht gleichmäßig, sondern mit minutiös variiertem Tempo, aber das sind dann Differenzen ohne soziale Relevanz. (Luhmann 1997a, 255)

Diese medial bedingten Eigenschaften der mündlichen Kommunikation haben weitreichende Folgen für die Ausformungen der Kommunikation insgesamt. So ist in der mündlichen Kommunikation qua Medium Sozialität und Metakommunikation bereits gesichert. Auch fördert die Gemeinsamkeit des Erlebens und

⁴ Ein Beispiel für den Zusammenhang von literal-lyrischen und oral-musikalischen Traditionen ist die Musik Bob Dylans, in der ein eigenes Universum der literalen Oralität entwickelt wird. „Wer Dylan lesen will, muss hören“ (vgl. Detering 2009).

Handelns die Tendenz zum Konsens. Auch wenn wir widersprechen oder anderer Meinung sein könnten, sind wir uns in der Mündlichkeit eher einig; wir haben eine deutliche Präferenz für Bestätigung und Zustimmung, wie sie teilweise im Rahmen der Konversationsanalyse analysiert worden ist (vgl. z. B. Levinson 2000). Historisch führt dies – auch das ist ja nichts Neues – zu der bekannten Traditionalität oraler Kulturen. Die Verständlichkeit der Kommunikation beruht auf der unmittelbaren Situation und außerhalb dieser Situation gibt es wenig Anlass, Konsistenz zu hinterfragen oder herzustellen. In der Mündlichkeit oraler Kulturen geschieht – überspitzt formuliert – über Jahrhunderte nichts Neues, denn der Sinn mündlicher Kommunikation ist dort gerade nicht die Überraschung und die Information, sondern die Bestätigung des schon immer Vorhandenen und Bekannten.

Schrift ist nun eine Form, die diese Konstellation grundlegend ändert. Sie kompensiert nicht einfach die verloren gegangene Nähe der mündlichen Kommunikation, sondern schafft etwas gänzlich Neues. Und dies eben nicht qua Konzeption, sondern qua Medium. Drei Punkte scheinen hier wesentlich.

Schrift verschiebt die Wahrnehmung von der Akustik auf die Optik. Damit verändert sich nicht die Welt selbst, wohl aber der Modus ihrer Beobachtung. Die Sprache kann gesehen werden, sie bekommt Qualitäten räumlicher Ausdehnung und kann damit in der Differenz zu den anderen Dingen der Welt betrachtet werden. Damit wird Sprache selbst in spezifischer Weise dinghaft, sie bekommt ein vom Inneren verschiedenes, gegenständliches und fixierbares Außen und kann damit zum reflexionsfähigen Gegenstand werden. Sie wird in ihrer Zeichenhaftigkeit und Worthaftigkeit allererst greifbar und reflektierbar. Dies ist – nur nebenbei – auch der Ursprung der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Sprache mit den bekannten Konsequenzen, dass in der Sprachwissenschaft bis vor kurzem eine bestimmte Form der Sprache (die schriftliche) als Modell für die Sprache insgesamt herhalten musste (vgl. Linell 1988).

Zugleich wird Sprache durch Schrift aber auch problematisch. Denn die Schrift macht die Differenz von Zeichen und Welt schlagartig deutlich und regt damit eine Stufe der Reflexion an, in der es keine Unmittelbarkeit von Worten und Dingen mehr gibt. Nach der Erfindung der Schrift verloren deshalb die Wörter ihre magische Kraft, und was vorher viele konnten, konnte nach der Erfindung der Schrift nur noch einer – mit Worten die Welt verändern: „Gott sprach, es werde Licht, und es ward Licht.“ Schrift ist in dieser Perspektive nicht die Lösung eines Distanzproblems, sondern sie ermöglicht allererst diese Distanz: eine Distanz zur Sprache und eine Distanz zur Welt (vgl. Luhmann 1997a, 256).

Schrift entkoppelt zweitens die Einheit von Information, Mitteilung und Verstehen. Damit wird auch die gewohnheitsmäßige Bestätigung sozialer Einstellungen und Gesinnungen in der mündlichen Kommunikation unterbunden. Schrift

kann deshalb zwar – im Sinne von Ehlich – etwas überliefern, viel wichtiger ist aber, dass sie Überlieferung problematisch macht und sie quasi selbst gefährdet, indem sie Dissens ermöglicht und fördert. Schrift steigert mithin potentiell die Unsicherheit in Bezug auf das Verständnis des gemeinten Sinns. Dies ist allerdings eine historisch später entwickelte Funktion von Schrift; nämlich eine, in der Schrift als Text auftaucht und damit auch auf Leser trifft. Der „gefrorene Text“ führt deshalb paradoxerweise zu einer Dynamisierung von Wissen, während die „fließende Rede“ Wissensbestände eher bestätigt und zementiert:

Der Text stellt den rhapsodischen Fluß der mündlichen Rede still. Unterbunden wird damit die gewohnheitsmäßige Bestätigung sozialer Gesinnungen und Einstellungen, die sich überall da, wo Redner und Hörer in Sprechsituationen von Angesicht zu Angesicht verwickelt sind, nahezu automatisch vollzieht. Das aber ist die Geburtsstunde der Debatten- und Streitkultur aus dem Geiste einer agonalen Intertextualität. Ein mit sich identisch bleibender, zirkulierbarer Text eröffnet überhaupt erst einen Freiraum, der Platz läßt für abweichende Interpretationen, für kritische Infragestellungen, für Kohärenzüberprüfungen und für eine Vielfalt von Perspektiven ohne Einigungszwang. Die Schrift stimuliert die Informatisierung, also den Sachbezug der Kommunikation, zugleich aber auch die Dissenzbereitschaft der an der Kommunikation Beteiligten: Im Schnittpunkt beider kann so etwas wie Wissenschaft überhaupt erst entstehen. (Krämer 1998, 162)

Auch dies hat vielfältige Konsequenzen. So müssen die gesteigerten Unsicherheiten bearbeitet werden. Dies geschieht durch sogenannte generalisierte Kommunikationsmedien wie etwa die Moral, die Wahrheit oder das Recht, die Erfindung von Methoden und Verfahren. Die Produktion und Rezeption wissenschaftlicher Texte basiert etwa auf solchen generalisierten Mechanismen. Warum sollten wir einem Autor glauben, wo doch die Welt voller Hinterlist und Verkommenheit ist? Weil wir an so etwas wie eine wissenschaftliche Moral glauben, die unabhängig vom Einzelnen als Regulativ dafür dient, dass Daten nicht als erfunden, Befunde nicht als unterschlagen und Konzepte und Theorien nicht als geklaut gelten. Und weil wir daran glauben, dass Wahrheit durch Methoden zum Vorschein gebracht werden kann, also durch Verfahren legitimiert ist, nicht durch Visionen, göttliche Eingebungen oder einfach nur die Weisheit des Alters.

Ein dritter und letzter Punkt: Schrift ermöglicht neuartige Formen des Erinnerns und der Überlieferung, sie erfordert aber auch neue Formen des Vergessens. Texte können geschrieben und gelesen werden, sie können aufbewahrt werden und sind materiell im Prinzip verfügbar. Damit unterstützen sie einerseits das Gedächtnis, andererseits belasten sie es aber auch. Denn nicht alles kann jederzeit aktualisiert werden, und was jeweils aktualisiert wird, ist dann eine Frage von Entscheidungen. Die Form von Texten – und dabei ist mitzudenken, dass Form praktischer Vollzug ist – erlaubt und erfordert mithin bewusste Entscheidungen darüber, was vergessen werden und was dem aktuellen Bewusstsein oder

über bestimmte Zeitperioden zugänglich gehalten werden soll, z. B. durch Wiederlesen oder Neuinterpretieren. Natürlich kann man Texte wegschließen oder schlimmstenfalls verbrennen, halbwegs zivilisierte Gesellschaften vertrauen hier aber auf Mechanismen wie die Expertise der Philologien oder aber Prozesse wie die Kanonbildung.

5 Textformen – Zur Formbestimmtheit literaler Praxis

Welche Folgerungen lassen sich aus der Medientheorie Luhmanns für die aktuelle sprachdidaktische Diskussion um das Schreiben und die Schriftlichkeit ziehen? Drei Aspekte scheinen hier wesentlich.

Die Medien-Form-Unterscheidung Luhmanns steht im diametralen Gegensatz zur Unterscheidung von Konzeption und Medium etwa bei Koch/Oesterreicher. Medien sind für Luhmann konstitutiv für Kommunikation, und Medium und Form sind gleichsam aus demselben Stoff. Sie unterscheiden sich lediglich durch den Grad der Rigidisierung ihrer Elemente, nicht aber substantiell wie etwa Geist und Materie. Auch wenn man diese radikale Gegenposition nicht völlig teilen mag, so gibt sie doch zu bedenken, ob unsere eingefahrenen Vorstellungen vom Primat der Konzeption und der Nachträglichkeit und Beliebigkeit des Mediums nicht zu überprüfen sind und ob die vorgängigen Begrifflichkeiten von konzeptioneller und medialer Mündlichkeit und Schriftlichkeit für die Analyse der konkreten kommunikativen Praxen mit Texten ausreichend sind. Ganz konkret: Gibt es wirklich ein Kontinuum von konzeptioneller Schriftlichkeit und Mündlichkeit, oder gibt es nicht auch hier eine radikale Differenz, ganz einfach deshalb, weil Konzeption und Medium unentrinnbar aneinander gebunden sind, sich Medium und Konzeption im Sinne eines Inskriptionsverhältnisses einander einschreiben. Die anfangs erwähnte Untersuchung der Chat-Kommunikation von Ágel und Henning weist etwa in diese Richtung. Auch Helmuth Feilke argumentiert entsprechend und deutlich:

Die Idee vom Kontinuum zwischen konzeptioneller Schriftlichkeit und konzeptioneller Mündlichkeit ist falsch. Ein Schrifttext muss in jedem Fall den Bedingungen konzeptioneller Schriftlichkeit genügen, wenn eine Form der Distanzkommunikation vorliegt. Genügt er diesen Bedingungen nicht, ist er einfach ein schlechter Text. Er wird im Extremfall unverständlich. (Feilke 2007, 34)

Zu überlegen ist deshalb, ob die einschlägige Differenzierung von medialen und konzeptionellen Faktoren im Sinne des Nähe-Distanz-Modells und die entsprechende Klassifizierung von Texten weiterhin tragfähig ist. Vereinfacht ausgedrückt: Sind Texte das Eine und das Andere, oder sind sie nicht immer notwendig schon Integrationen des Einen und des Anderen einfach deshalb, weil sie

- wie alles sprachliche Handeln - notwendig formbestimmt und von medialen und konzeptionellen Faktoren gleichermaßen geprägt sind? Mit dem *Textformen*-Begriff, wie ihn Pohl/Steinhoff (in diesem Band) vorschlagen, scheint hier zunächst ein begrifflich angemesseneres Konzept vorzuliegen, das diese wechselseitige Bedingtheit und Integration von medialen und konzeptionellen Aspekten des Schreibens und von Texten akzentuiert.

Luhmanns Medientheorie legt zweitens nahe, auch die Funktion von Schrift und schriftlicher Kommunikation mit Texten anders zu akzentuieren, als dies bislang der Fall ist. Texte mögen - im Sinne Ehlichs - Wissen überliefern, aber die Differenzierungen von Textfunktionen, Textsorten und Textpraktiken spätestens seit Erfindung des Buchdrucks lässt sich daraus nicht erklären. Sie legen eher die These nahe, dass Texte Überlieferung vor allem problematisch machen oder jedenfalls in einem Modus organisieren, der von der mündlichen Überlieferung radikal abweicht. Aus dieser Akzentuierung ergibt sich eine produktive Umkehrung der gängigen Perspektive auf Texte und ihre Funktionen: Es ist nicht nur zu fragen, welche Probleme sie lösen, sondern auch, welche Probleme sie schaffen und wie im Anschluss die so geschaffenen Probleme gelöst werden. Gerade für die Schule und mittlerweile auch für die Universität bietet sich die Umkehrung an. Aus und mit Texten lernen hieße dann, sie eben nicht als Repräsentationen von Wissen zu betrachten, sondern als Potentiale für das Lernen aus und mit Texten - und damit auch als Potentiale für Unsicherheit, Verständnisvorbehalte und in der Folge auch für eigene, neue Texte.

Luhmanns Medientheorie betont schließlich den Aspekt des Vollzugs: der jeweils historisch konkreten und aktuellen Praxis des Schreibens, Lesens und Verstehens von Texten. Form ist Vollzug, und nicht - wie in unserer gewohnten Vorstellung - Eigenschaft eines Objekts oder einer der Praxis zugrunde liegenden Kompetenz. Text als Form wäre dann die Gesamtheit der Möglichkeiten, die wir in einer literalen Welt praktisch nutzen und aus der wir jeweils auszuwählen haben. Wyss hat am Beispiel der Liebeskommunikation gezeigt, dass solche Praxisformen sich innerhalb relativ kurzer Zeiträume ändern, neue Funktionen entstehen, neue Medien genutzt werden und sich neue Schreib- und Verstehensweisen ausbilden. So konstatiert sie etwa für die 60er Jahre des letzten Jahrhunderts:

Die Schriftlichkeit des Liebesbriefs entfernt sich allmählich von einer ausschließlichen Schreibschriftlichkeit. Der Liebesbrief wird mehr und mehr zu einem Sprache-Bild-Text. Die neuen Medien der Liebesschriftlichkeit zeigen eine Mediatisierung auch im Bereich des Liebesdiskurses: neben neuen Liebesbriefftypen, wie dem Flirtbrief, bilden sich neue Liebesbeziehungstypen heraus. Darüber hinaus fungieren die neuen Medien immer schon selbstreflexiv als Metakommunikatoren der Modernität. (Wyss 2002, 5)

Die Textart „Liebesbrief“ mag dabei das medial stabile Hintergrundpotential für diese Praxen bilden, die konkreten Praxen der Liebeskommunikation jedoch sind vielfältig und alles andere als stabil.⁵

Und dies gilt für das Lernen mit Texten gleichermaßen. Auch hier handelt es sich um jeweils historisch und individuell-entwicklungsbedingte Praxen mit je eigenen funktionalen und strukturellen Formen. Dies wird insbesondere deutlich an jenen schulspezifischen Textformen wie „Beschreibungen“ oder auch „Bildergeschichten“, die ohne ihren konkreten Bezug auf Schreibarrangements und Lernentwicklungsprozesse nicht oder jedenfalls nicht angemessen zu analysieren sind.

Eine lediglich schematisierende Einteilung auf dem Kontinuum konzeptioneller Mündlichkeit oder Schriftlichkeit greift jedenfalls sowohl in der historischen Analyse von Textformen als auch in der ontogenetischen Erklärung von Lern- und Schreibentwicklungen zu kurz. Sie erklärt weder deren Wandel noch wird sie den einzelnen Kommunikationsformen gerecht. Deren Vielfalt und Heterogenität ist gerade nicht aus einem vorgängigen Begriff von Sprache als Nähe- oder Distanzkommunikation oder nur aus ihrer materialen Überlieferungsfunktion zu erklären, sondern fruchtbarer aus der sensiblen Analyse der spezifischen Medien-Form-Konstellationen als konkrete Textformen: der Möglichkeiten also, die Medien bereitstellen, und der Formen, in denen sie sich jeweils realisieren. Denn an diesen konkreten Formen setzen unsere alltäglichen und auch die wissenschaftlichen Wahrnehmungs-, Interpretations- und Verstehensprozesse an. An dem, was in der neueren Diskussion auch Performanz genannt wird. Und deshalb sind diese konkreten Praxisformen nichts Nachträgliches oder Sekundäres. Sie sind alles, was wir haben. Und sie sind das, worin wir lernen.

Literatur

Ágel, Vilmos/Hennig, Mathilde (2007) Überlegungen zur Theorie und Praxis des Nähe- Distanzsprechens. In: Ágel, Vilmos (Hg.) Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache. Tübingen: Niemeyer, S. 179-214

Berghaus, Margot (2004) Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie. 2. Aufl. Stuttgart: UTB

Bonfadelli, Heinz (2002) Medieninhaltsforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Konstanz: UTB

Detering, Heinrich (2009) BOB DYLAN. POET. Warum er den Literatur-Nobelpreis bekommen muss. In: Literaturen, Nr. 10, S. 28-32

⁵ Zu neuesten Entwicklungen der Beziehungskommunikation etwa durch SMS vgl. z. B. Schmidt/Androutsopoulos (2004).

- Dürscheid, Christa (2006) Einführung in die Schriftlinguistik. 3., überarb. u. erg. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Ehlich, Konrad (1983) Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida et al. (Hgg.) Schrift und Gedächtnis. Beiträge zu einer Archäologie der literarischen Kommunikation. München: Fink, S. 24-44
- Ehlich, Konrad (2002) Schrift, Schriftträger, Schriftform: Materialität und semiotische Struktur. In: Greber, Erika et al. (Hgg.) Materialität und Medialität von Schrift. Bielefeld: Aisthesis, S. 91-111
- Ehlich, Konrad (2007) Sprache und sprachliches Handeln. Bd. 2: Prozeduren des sprachlichen Handelns. Berlin/New York: de Gruyter
- Feilke, Helmuth (2007) Textwelten der Literalität. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Weidacher, Georg (Hgg.) Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Narr, S. 25-37
- Günther, Hartmut (1993) Erziehung zur Schriftlichkeit. In: Eisenberg, Peter/Klotz, Peter (Hgg.) Sprache gebrauchen – Sprache erwerben. Stuttgart et al: Klett, S. 85-96
- Khurana, Thomas (1998) Was ist ein Medium? Etappen einer Umarbeitung der Ontologie mit Luhmann und Derrida. In: Krämer, Sybille (Hg.) (1998) Über Medien. Geistes- und kulturwissenschaftliche Perspektiven, S. 111-144. URL: <http://userpage.fu-berlin.de/~sykram/medien/inhalt.html>
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985) Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch, Jg. 36, S. 15-43
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994) Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hgg.) Schrift und Schriftlichkeit. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, S. 587-604
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (2007) Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, Jg. 35, Nr. 3, S. 346-375
- Krämer, Sybille (1998) Form als Vollzug oder: Was gewinnen wir mit Niklas Luhmanns Unterscheidung von Medium und Form? In: Krämer, Sybille (Hg.) Über Medien. Geistes- und kulturwissenschaftliche Perspektiven, S. 160-168. URL: <http://userpage.fu-berlin.de/~sykram/medien/inhalt.html>
- Lessing, Gotthold E. (1772) Emilia Galotti. In: Lessing, G.E. (2000) Werke und Briefe. Bd. 7. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Levinson, Stephen (2000) Pragmatik. Tübingen: Niemeyer (engl. 1983)

- Linell, Per (1988) The impact of literacy on the conception of language: The case of linguistics. In: Säljö, Roger (Ed.) The written world. Studies in literate thought and action. Berlin et al.: Springer, pp. 41-58
- Luhmann, Niklas (1993) Die Form der Schrift. In: Gumbrecht, Hans-Ulrich/Pfeiffer, K. Ludwig (Hgg.) Schrift. München: Fink, S. 349-366
- Luhmann, Niklas (1997a) Die Gesellschaft der Gesellschaft. Erster Teilband. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas (1997b) Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas (2008) Liebe. Eine Übung. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Oesterreicher, Wulf (2008) Revisited: Die >zerdehnte Sprechsituation<. In: Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur (PBB), Bd. 130, Nr. 1, S. 1-21
- Ossner, Jakob (2006) Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn et al.: Schöningh
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010) Textformen als Lernformen (in diesem Band)
- Pontzen, Alexandra (2000) Künstler ohne Werk. Modelle negativer Produktionsästhetik in der Künstlerliteratur von Wackenroder bis Heiner Müller. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Pross, Harry (1972) Medienforschung. Darmstadt: Habel
- Schmidt, Gurly/Androutsopoulos, Jannis (2004) löbbe döch. Beziehungskommunikation mit SMS. In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, Jg. 5, S. 50-71. URL: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2004/ga-schmidt.pdf>
- Thaler, Verena (2007) Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Synchronizität. Eine Analyse alter und neuer Konzepte zur Klassifizierung neuer Kommunikationsformen. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik, Jg. 35, Nr. 1-2, S. 146-181
- Werber, Niels (o. J.) Kunst ohne Künstler - Künstler ohne Kunst. Paradoxien der Kunst der Moderne. URL: <http://homepage.ruhr-uni-bochun.de/niels.werber/Kunst-Loccum.htm>
- Wyss, Eva (2002) Fragmente einer Sprachgeschichte des Liebesbriefs. Liebesbriefe des 20. Jahrhunderts im Spannungsfeld von Sprachgeschichte, Geschichte der Kommunikation und Mediengeschichte. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 64, S. 5-39

Textraum als Lernraum

Konzeptionelle Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens

Konrad Ehlich

Zusammenfassung

Das Schreibenkönnen gilt als eine selbstverständlich beherrschte Kulturtechnik, deren Aneignung in früher Kindheit zu bewältigen ist. In Kulturen, die weithin durch Schriftlichkeit geprägt sind, treten gegenüber schriftlichen Texten mündliche Texte in den Hintergrund. Die Schriftlichkeit bringt erhebliche Veränderungen für die verschiedenen sprachlichen Felder mit sich, deren Aneignung der Aneignung von Schriftlichkeit vorausgeht. Die Zweckbindungen von Schriftlichkeit beziehen sich auf verschiedene Bereiche von Wissensgesellschaften. Texträume, die durch Schrift geprägt sind, weisen spezifische Zugänglichkeiten auf, die Folge und Ausdruck der gesellschaftlichen Wissensverteilung sind. Es entstehen vertextete Identitäten, denen ein Verlust von Unmittelbarkeit zugrunde liegt. Die Schriftaneignung geschieht als Einübung im Textraum mit der Möglichkeit eines Partizipationsgewinns und der Entwicklung von Sprachbewusstheit. Moderne Gesellschaften erfordern diese als zentrale Voraussetzung des Agierens in demokratischen Strukturen. Die Schule hat bei der Eröffnung solcher Zugänge in der Einübung schriftlicher Textualität eine zentrale Aufgabe. Der Textraum stellt sich dabei einerseits als fächertranszendent dar; er ist andererseits unter den Bedingungen weltweiter Migration ein postnationaler mehrsprachiger Textraum. Für die Entwicklungsstrukturen demokratischer Wissensgesellschaften ist Schriftaneignung in einem umfassenden Sinn eine biographische Herausforderung und Chance.

1 Schreiben – eine scheinbar selbstverständliche Kunst und einige ihrer Folgen

Die Selbstverständlichkeit der Schrift ist für unsere Gesellschaften ein Ausgangspunkt, von dem sich zu distanzieren uns außerordentlich schwer fällt.

Unser Denken ist von der Selbstverständlichkeit der Schrift in vielerlei Weise bestimmt, sie ist gänzlich in unser alltägliches Leben eingebunden. Dazu gehört, dass die individuelle Verfügung über Schrift gleichfalls selbstverständlich ist. Das, was wir uns in einem oder in anderthalb Jahren als Kulturtechnik aneignen; das, was die Gesellschaft für die folgende Generation als in dieser kurzen Zeit aneignungsfähig unterstellt und dessen Aneignung sie von den Fünf- bis Sie-

benjähriĝen einfordert, stellt ſich, betrachtet man die Geſchichte der Schriftentwicklung, als eine ungeheure zeitliche Verdichtung dar. Der Blick auf den Alten Orient als einen der drei Bereiche von Schriftentwicklung (neben China und dem präkolumbianiſchen Amerika) zeigt das Schreiben als handwerkliche Technik eines eigenen Berufsſtandes, des der „Schreiber“, der *soferim*. Dieſe handwerkliche Fähigkeit muſte wie andere handwerkliche Fähigkeiten auch intensiv erarbeitet werden. Anders als andere herausgehobene Berufsſtände wie z.B. der Metallgießer hatte dieſes Handwerk freilich ein ganz beſonderes Bearbeitungsobjekt, nämlich Sprache. Ihm verdankte der Berufsſtand der Schreiber eine ſpezifische geſellſchaftliche Positionierung. Der Schreiber aber war in einer beginnenden arbeitsteiligen Geſellſchaft Schreiber für ſein Leben.

Die Entwicklung der Schrift iſt eine Loſlösung von dieſer Art von Professionalität – ein Prozeſs, der ſich bis heute fortſetzt, wenn wir die Alphabetiſierungſituation in der Welt betrachten. Die Promulgierung dieſer Kulturtechnik war in einer Weiſe expaſiv, die ihresgleichen ſucht. Die Umwandlung von den Schriftformen der Logo- oder Ideographie hin zu dem, was wir heute als unſere Alphabetschriften kennen, iſt ein weſentlicher Verkürzungseffekt bei der Umwandlung vom langen zum kurzen Weg zum Schreiben hin.¹

Die Folgen von Schrift als etwas Selbſtverſtändlichem ſind mannigfach. Wir nutzen eine Reihe von Konzeptualiſierungsformen, die ſich aus der Schrift heraus ergeben, für dieſe ſelbſt und das Schreiben, aber auch für das Sprechen und die Sprache. Unſer Denken über Sprache iſt weithin von der Schriftlichkeit beſtimmt (vgl. Ehlich 2007, Bd. 1, C1) mit ſekundären Rückkoppelungen in Bezug auf das Konzept von Schrift und Schreiben. Sprache erſcheint in unſerem Sprachdenken als Schrift. Das macht ſich beſonders im Schrift-*bias* der Linguistik bemerkbar (s. Linell 1982, 2005). Dieſe Präformation des Denkens über Sprache in der Linguistik geht viel weiter und viel tiefer, als daſs ſie ſozusagen durch ein paar Retuſchen bearbeitet werden könnte. „Wort“, „Satz“ und „Text“, all dieſe Grundkategorien von Sprache ſind Schrift-Bilder, die für unſer allgemeines Verſtändnis als ſchlichtweg ſelbſtverſtändlich gelten. Die Einführung des Spatiums war ein wichtiger Erkenntniſsprozeſs in Bezug auf daſs, was Sprache iſt. Die Einheit des Satzes und die Reduktion dieſer Einheit auf einen ſpezifischen Typus davon iſt von der Schriftlichkeit dieſes Satzes ebenſo geprägt wie daſs häufige Verſtändnis von Text als Schrift. Die landläufige Theorie von Sprache iſt eine „Gramma-tik“. Die Grammatik iſt etwas, was ſich auf daſs konkrete einzelne Geſchriebene (*to grammar*, eine reſultative Abſtraktbildung von der Wurzel „*graph*“, „ſchreiben“) bezieht. Der Rekurs auf die *téchné grammatiké*, die *ars grammatica*, iſt keine Etymologiſiererei; er macht vielmehr Grundlagen in den Kategorien der Linguistik

1 Die Kontinuität der ideographiſchen Schriften und ihre ſpezifischen Weiterentwicklungen verlangen eigene, gleichwohl ähnliche Überlegungen; vgl. Yan 2000.

deutlich, die derart wirkungsvoll sind, dass über sie einerseits nicht nachgedacht werden muss, dass ihre Offenlegung andererseits massive Abwehrreaktionen hervorruft. Mehr oder minder geht die mediale Differenz zwischen dem Mündlichen und dem Schriftlichen aufgrund dieses Schrift-*bias* sozusagen unter – bis dahin, dass wir sogar eine Konzeptualisierung von Mündlichkeit in Formen vorfinden, die von einem grundsätzlich schriftbezogenen Denken bestimmt sind. Es ergibt sich eine Reihe von Gleichungen und Verdrängungen. Schriftsprache wird mit Sprache gleichgesetzt: Phänomene der Mündlichkeit geraten in einer solchen Weise aus dem Blick, dass gar eine Unübersetzbarkeit zwischen beidem angenommen wird. Die Mündlichkeit und ihre charakteristischen Merkmale sind eigentlich erst – nach den frühen Ansätzen im ausgehenden 19. Jahrhundert – im letzten Drittel des 20. überhaupt zum Thema geworden.² Bis heute tut sich z. B. bei der Forschungsförderung Mündlichkeitsforschung schwer. Die Analyse von Mündlichkeit wird gescholten, weil sie zu wenig quantitative Untersuchungen anfertigt. Verweist man auf die erforderlichen Kosten für die Erstellung entsprechender Korpora, so wenden sich die Geldgeber desinteressiert ab.

Die Rückwirkungen in Bezug auf die Konzeptualisierungen von Schriftlichkeit sind, dass Schriftlichkeit viel zu wenig als genuiner Modus von Sprache thematisiert, sondern eben in dieser eigenartigen Tripelgleichung „Sprache = Schrift = Sprache“ behandelt wird.

2 Text, Mündlichkeit und Schriftlichkeit

In Bezug auf den Text scheint mir diese Landläufigkeit der Überzeugungen, die von der Schriftdeterminiertheit bestimmt sind, besonders massiv zu sein. Die Schriftzentriertheit des Textbegriffes ist endemisch und setzt sich auch immer neu naturwüchsig durch. Demgegenüber ist es grundlegend, eine genuine Konzeptualisierung von „Text“ zu entwickeln (vgl. Ehlich 2007, Bd. 3). Texte bearbeiten die Vergänglichkeit der einzelnen sprachlichen Handlung im Moment ihrer Ausführung, sie entstehen aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. Der Text gehört einer zerdehnten Sprechsituation zu. Er ist das wesentliche Mittel, um sprachliches Handeln in dieser Zerdehnung gültig und erfolgreich sein zu lassen. Die verschiedensten Konzeptionen des Textbegriffes gehen im Allgemeinen an diesen Strukturzusammenhängen vorbei. Genauer: Es zeigt sich hier ein grundsätzliches methodologisches Problem, das Problem nämlich, wie eine Theorie auf systematische Weise zu entwickeln ist. Häufig gehen Theorieentwür-

² Bis heute tut sich z.B. bei der Forschungsförderung Mündlichkeitsforschung schwer. Die Analyse von Mündlichkeit wird gescholten, weil sie zu wenig quantitative Untersuchungen anfertigt. Verweist man auf die erforderlichen Kosten für die Erstellung entsprechender Korpora, so wenden sich die Geldgeber desinteressiert ab.

fe von einer nicht weiter reflektierten Grundkategorie „Zeichen“ aus – dies insbesondere und mit allen nur möglichen Verästelungen im französischsprachigen Denken, das im Anschluss an Saussure das präsupponierte Zeichen als unhinterfragbare Letztgröße behandelt. Andererseits finden sich Konzeptualisierungen, die von einem abstrakten Systembegriff herkommen, sozusagen Extensionen von Luhmanns „erster Karteikarte“.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts erst, insbesondere in den Arbeiten von Wegener (1885), Gardiner (1932) und vor allem dann Bühler (1934), wurde – und dies zum Teil durchaus zögerlich und keineswegs konsequent – ein Ansatz bei der Interaktion von gesellschaftlichen Interaktanten gewählt, wenn es darum ging, eine „Sprachtheorie“ zu entwickeln. Wird dieses sprachliche Handeln als Handeln verstanden, so ergibt sich eine andere Fundierung für das, was Sprache in ihren verschiedenen Erscheinungsformen ist.

Die medial bedingte Flüchtigkeit der sprachlichen Handlung und deren Überwindung stellt ein zentrales gesellschaftliches Problem dar, und zwar sowohl für Gesellschaften der Mündlichkeit wie für Gesellschaften, in denen Schriftlichkeit entwickelt wird, bis hin zu den Gesellschaften, in denen Schriftlichkeit, wie oben beschrieben, zu einer schieren Selbstverständlichkeit geworden ist. Durch die Bearbeitung dieses grundlegenden Problems einer in sich positiven Struktur, nämlich der mündlichen Kommunikationsform, die sozusagen ihre Zwecke für bestimmte Spezifizierungen nicht mehr realisieren kann, kommt es zur Zerdehnung der Sprechsituation und zum Erfordernis der Verdauerung des sprachlichen Handelns. Beides hat mannigfache Konsequenzen.

Im Ergebnis entwickeln sich zwei unterschiedliche Typen von Texträumen, der mündliche Textraum und der schriftliche Textraum. Würde man der Differenz beider nicht Rechnung tragen, so würde man der Verdrängung von deren jeweiliger Spezifik das Wort reden.

3 Textbedarfe

Hinsichtlich des Bedarfs an Texten gilt es, zwischen dem *gesellschaftlichen* und dem *individuellen Bedarf* zu unterscheiden. Die Ausbildung von *Gesellschaft* hin zu den Formen von Vergesellschaftung, die wir heute vorfinden, hat den Bedarf an Texten, die jenseits des Mündlichen situiert sind, massiv gemacht – mit der Konsequenz einer erheblichen Devaluierung des mündlichen Textes. Dem mündlichen Text kommt in diesen Gesellschaften nur noch eine periphere Rolle zu.³ Die

3 Dabei ist vom genuin mündlichen Text die Rede, nicht von einem schriftlichen, der sekundär wieder mündlich wird, also etwa dem mündlich vorgetragenen schriftlichen Vortrag.

tatsächlich mündlichen Überlieferungsqualitäten sind z.B. in der Oral-History-Forschung aufgegriffen worden. Familiäre Kommunikation und die Kommunikation in Freundeskreisen ist ein „Sitz im Leben“, an dem solche mündlichen Vertextungen real sind. Die Rekonstruktionsarbeit der darauf bezogenen Forschung sieht sich zum Teil mit erheblichen methodologischen Problemen konfrontiert. Selbst nach dem *narrative turn* innerhalb der Geschichtswissenschaft verbleibt das Textinteresse auf die Schriftlichkeit fixiert, und das, was als orale geschichtliche Überlieferung beigebracht wird, erfährt seine Nutzung und Deutung im Horizont des schriftlichen Textraums.⁴

Der *individuelle Textbedarf* unterscheidet sich davon, denke ich, nicht nur darin, dass hier eine Teil-Teilhabe an den gesellschaftlichen Bedarfen entsteht, sondern auch darin, dass Unterscheidungen wie die von Nähe und Distanz (die von Koch/Oesterreicher 1985, 1994 als zentrale Parameter genutzt werden) greifen. Gesellschaften, mit denen wir es heute zu tun haben, sind in sich differenziert, und das bedeutet zugleich: Sie sind in sich distanziert. Damit sind auch die Verhältnisse von Individualität in Bezug auf die gesellschaftlichen Textbedarfe differenziert. Durch die Möglichkeiten der Schriftlichkeit ergibt sich ein Effekt enormer Textmultiplikation. Versucht man in Bezug auf sogenannte archaische Gesellschaften – rekonstruktiv-historisch oder aber teilnehmend-beobachtend in heutigen Projekten anthropologischer Feldforschung – zu erfassen, was in ihnen an Textualität vorhanden war bzw. ist, so zeigt sich ihnen gegenüber für die „entwickelten“ Gesellschaften unserer heutigen Welt ein exponentiales Wachstum der Textualität. Das ist z.B. am Wachstum des Lexikons ablesbar. Die althebräische Gesellschaft etwa, soweit sie in den alttestamentlichen und den wenigen epigraphischen Daten greifbar ist, hatte einen Wortschatz von ca. 6000 Wörtern. Der heutige Duden weist einen Umfang von ca. 135.000 Wörtern auf; die aktuellste Auflage umfasst allein 3.000 neue Wörter gegenüber der vorigen (24. Auflage). Hieran ist unmittelbar abzulesen, welche enorme Expansion diese Textualitätsressource erfahren hat.

4 Terminologische Anmerkung: Um Missverständnissen vorzubeugen, ist eine terminologische Erläuterung am Platz: Im Zusammenhang mit der Theorie der Deixis wird der Ausdruck „Textraum“ zur Kennzeichnung eines der Verweiskräume (neben dem Sprechzeitraum als unmittelbarem Wahrnehmungsraum, dem Rederaum und dem Vorstellungsräum) gebraucht. Hier hingegen verwende ich „Textraum“, einer Einladung der Initiatoren des Bandes folgend, als einen allgemeinen deskriptiven Ausdruck, dessen Intension sich aus dem Text des Artikels ergibt. Die für die wissenschaftliche Analyse zur Verfügung stehenden Ausdrucksmittel sind leider begrenzt; ich denke aber, dass sich für den wohlwollenden Leser keine Verstehensschwierigkeiten aus der doppelten Nutzung des Ausdrucks ergeben werden.

Eine entsprechende Bestimmung in Bezug auf die Textualität im Einzelnen ist durchaus schwieriger, weil dafür eine systematische Textartentheorie erforderlich wäre, die meines Wissens bisher nicht vorliegt (vgl. Ehlich i. Vorb.).

Verschriftlichte Gesellschaften definieren die gesellschaftlichen Zugehörigkeiten neu und zunehmend über die Schriftlichkeit. Am Anfang des langen Weges zum Schreiben in dessen frühen Entwicklungsphasen standen, wie oben beschrieben, Schrift und Professionalisierung für eine kleine ausgewiesene Gruppe. In den verschiedenen Gesellschaften wurde das im Lauf der Entwicklung zunehmend aufgelöst. Heutzutage ist gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeit massiv über die Zugänglichkeit zur Schrift bestimmt und determiniert. Die Verteilung von Lebenschancen hängt von der Verfügung über Schriftlichkeit zu einem erheblichen Teil ab. Wer in diesen Gesellschaften als Analphabet bzw. als funktionaler Analphabet lavieren muss, findet sich durch diesen Umstand selbst als durch die Gesellschaft marginalisiert wieder.

4 Verschriftlichungsfolgen: expandierte, touchierte und eliminierte sprachliche Handlungsfelder

Was bedeutet die Verschriftlichung in Bezug auf die Möglichkeiten des sprachlichen Handelns? Betrachtet man die im funktional-pragmatischen Feldkonzept entwickelte Konzeption von fünf für Sprache und kommunikatives Handeln zentralen Handlungsfeldern, so sind die Konsequenzen der Verschriftlichung dafür durchaus unterschiedlich (vgl. Ehlich 2007, Bd. 3, L6).

Das *Symbolfeld* wird durch die Schriftlichkeit extrem *expandiert*. Das zeigt sich nicht nur am eben schon thematisierten Lexikon, es zeigt sich z.B. auch in der Extendierung des aus der Sprechsituation herauslösbaren und herausgelösten Textes als ganzen.

Das *operative Feld* erfährt eine erhebliche *Umstrukturierung*. Die sprachlichen Handlungsmittel der Konjunktionen erleben eine in der mündlichen Kommunikation, auch im mündlichen Text so nicht erreichte Blüte. Die leichte Repetitionsmöglichkeit bei der Rezeption hat möglicherweise gegenläufige Konsequenzen für das Kasussystem. Die Möglichkeiten zur Herstellung neuer Typen von Syntax werden durch die Entwicklung der Schriftlichkeit erweitert, ja zum Teil erst geschaffen. Dies lässt sich etwa an der Geschichte der griechischen Sprache deutlich illustrieren, die eine hinreichend lange Überlieferungsqualität hat und eine Reihe von vor allem politisch bedingten größeren Umbrüchen mit entsprechenden Konsequenzen für die Textualität aufweist. – Symbolfeld und operatives Feld werden also als Folge von Verschriftlichung expandiert.

Das *Zeigfeld* hingegen wird von ihr *touchiert*. Es verliert elementare Charakteristika, die für es zunächst einmal geradezu definitorisch wichtig sind, nämlich die Kopräsenz der beiden (oder der mehreren) Interaktanten. Die Bindung des Zeigfeldes an die sinnliche Wahrnehmung löst sich bereits im Übergang zum mündlichen Text, dann aber vollends im Übergang zum schriftlichen Text auf. Kompensatorische Nutzungen wie die Deixis im Rederaum und im Textraum sind die Folge. Erst über die visuelle Materialität des schriftlichen Textes und paralleler Phänomene der Diagrammatik werden neue Möglichkeiten des Zeigens gewonnen (vgl. Hanna 2003; Berkemeier 2009).

Das *Lenkfeld* wird im Prozess der Verschriftlichung geradezu *eliminiert*. Das wird besonders deutlich an den Interjektionen, die den Sprung in die Schriftlichkeit nicht geschafft haben. Hier kommt es also zu einer erheblichen Reduktion in Bezug auf einen wichtigen Bereich von Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten.

Ähnliches gilt für das *Malfeld*, das in Sprachen wie dem Deutschen zentral an die Oralität gebunden ist, weil und sofern seine Ausdrucksmittel die Intonation im weiteren Sinn (vgl. Ehlich 1981) nutzen. Allenfalls sekundär werden Malfeldmöglichkeiten z.B. im Comic typographisch re-importiert.

5 Zur Teleologie der Schriftlichkeit

Durch die Schriftlichkeit gewinnt die Möglichkeit des Erinnerns, die Möglichkeit des Eingedenkseins, eine erhebliche qualitative Steigerung, indem kommunikatives Handeln, das es zu erinnern gilt, aus der Unmittelbarkeit der Erinnerungsprozesse in der mündlichen Textualität isoliert und herausgehoben wird. Bereits die mündliche Textualität initiiert diese Prozesse, indem eben Texte aus Sprechsituationen entbunden werden und so sprachliches Handeln aus Sprechsituationen entbindbar wird.

Auch die Ubiquität der Texte, ihre Omnipräsenz in unseren heutigen Gesellschaften, gehört in den Bereich der Teleologie von Schriftlichkeit. Deren Weiterungen bedeuten eine Beliebigkeit der Rezeption, indem Texte sozusagen vorgefunden werden und darüber kontingente Leserschaften entstehen. Die illokutive Kraft, wie sie sich in der mündlichen Kommunikation unmittelbar ausdrückt, wird damit im Zuge der Herstellung von Schriftlichkeit zu einer Schwäche des geschriebenen Textes. Gerade die schriftliche Vertextung wird zu einem Anlass für die Beliebigkeit der Unterlegung des Textes mit jeweils unterschiedlichen Illokutionen. Dies wird nirgends deutlicher als an Religion in ihrem Verhältnis zur Textualität.

Vor allem aber hat die Schriftlichkeit den Effekt, dass die Handelnden im Handlungsergebnis geradezu verschwinden. Die Isolierung des Textes gegenüber seiner Erzeugung und seiner Rezeption in der Materialisierung der Schrift hat massive Konsequenzen für das sprachliche Handeln als Ganzes.

Durch die vielfältigen Modifikationen des Mediums Sprache in der Gewinnung und Etablierung der Kategorie Text, in der Herstellung also des Textraumes mit seinen eigenen Dimensionen, ergeben sich nicht unerhebliche Rückwirkungen auf die kommunikativen Möglichkeiten des Diskurses. Diese gälte es, nicht nur allgemein konzeptionell (vgl. Koch/Oesterreicher 1985, 1994), sondern im Einzelnen der verschiedenen Gruppen und Gesellschaften auszuarbeiten.

6 Texträume als Wissensräume

Mit der *Teleologie* der Schriftlichkeit ist eine der meines Erachtens zentralen Dimensionen von Sprache aufgerufen. Eine zweite ist die *gnoseologische*, die es mit dem Verhältnis von Sprache und Erkenntnis zu tun hat. Die gnoseologische Dimension des sprachlichen Handelns ist lange vernachlässigt worden – bis hin zur Idee, eine Linguistik „meaning-free“ konstruieren zu können. Mit den jüngeren Modellierungen des Wissens gewinnt sie auch eine theoretisch wieder stärkere Bedeutung. Die Verschriftlichung hat für die gnoseologische Dimension erhebliche Folgen und Implikationen. Schriftlichkeit als Bedingung und als Garant der Wissensexpansion ist von unmittelbarer gattungsspezifischer Relevanz. Die Erweiterung der Wissensfelder geschieht mit zunehmender Loslösung von unmittelbaren Praxisbezügen. Das Wissen wird „an-empraktisch“, seine Strukturen werden aus der Empraxie herausgenommene Strukturen mit der Tendenz zu einer schnell wachsenden Komplexität, die individuell nicht mehr einholbar ist. Gab es zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch das Konzept, in einer das ganze Wissen umfassenden Form, als Enzyklopädie, dieses in seiner Gesamtheit zu erfassen, so ist dies heute nicht mehr möglich. Schriftlichkeit ist Bedingung für die Realisierung derartiger und darüber hinausreichender Wissenskonzepte. So ist das Wissen, so ist insbesondere die Wissenschaft in einem substantiellen Sinn an Schriftlichkeit als Bedingung und Garant gebunden.

Mit der exponentiellen Vermehrung des Wissens gehen wachsende Spezialisierungen und damit zunehmende gesellschaftliche Separierungen der verschiedenen Aktantengruppen einher. Im selben Maß, wie der Wissensraum als ganzer expandiert, werden die gemeinsamen Wissensräume tendenziell kleiner – ein massives Problem für gegenwärtige Gesellschaften. Die Intensivierung des Wissens und damit die Intensivierung schriftlicher Sprachlichkeit bedeutet zugleich ein Auseinanderdriften der Gesellschaft als Ganzer. Die Wissensgesellschaften werden tendenziell *labil*. Mit diesen gesellschaftlichen, an die Möglichkeit von

Schriftlichkeit gebundenen Problemen haben es die Gesellschaften immer mehr zu tun. Die Spezialwelten mit ihrer Spezialsprachlichkeit isolieren sich gegen die Gesellschaft als ganze. So entstehen in Bezug auf das Wissen parallele, geradezu neue monadische Strukturen, die doch für das Funktionieren der Gesellschaft als ganzer in einer sinnvollen Weise aufeinander bezogen und miteinander verbunden werden müssen. Die *Labilität* der Wissensgesellschaften ist, wenn ich es richtig sehe, bisher wenig thematisiert worden. Die Modellierungen dafür reichen für die Realität der Konsequenzen dieser Art von entwickelter Schriftlichkeit nicht aus. Wir haben also Texträume als Wissensräume und Wissensräume als Texträume – doch die Zugänglichkeit zu ihnen ist tendenziell eingeschränkt. Das berührt die dritte Dimension von Sprache, die *kommunitäre*, zentral. Die Zugehörigkeiten und Ausschlüsse als Partizipationsmöglichkeiten zum adäquaten Handeln im Textraum werden prekär.

7 Vertextete Identitäten

Diese Zugehörigkeiten können unter dem Stichwort der *vertexteten Identitäten* erfasst werden. Eine Identitätsbildung dieser Art entwickelt sich in Distanz und auf Distanz. Texträume werden neue Identitätsräume, die quer zu den etwa im „Projekt Nation“ ausgearbeiteten stehen. Diese Identitätsbildung ergibt sich aus der gemeinsamen Partizipation an speziellen Wissensräumen in der Nutzung der entsprechenden textuellen Formen. Sie hat Konsequenzen in neuen Geselungsformen, z.B. in wissenschaftlichen Kongressen, aber auch in den dann wieder weitgehend diskursiv-mündlichen Bündeln der Evaluierung und Ressourcendistribuiierung. In der sogenannten „wissenschaftlichen Globalisierung“ drücken sich solche vertextete Identitäten unmittelbar aus.

Betrachten wir dies etwas näher. Bereits die *Religionen*, genauer die drei großen Schriftreligionen Judentum, Christentum und Islam, konstituieren, ja sie *sind* solche Texträume als spezifische Identitätsräume, die über die Identitätsräume, wie sie z.B. durch Nähekommunikation hergestellt werden, hinausgehen. Strukturell weisen alle drei – außer ihren historisch-genetischen Zusammenhängen – gerade im Umgehen mit der Textualität große Gemeinsamkeiten auf, die sich nicht als Filiationen auseinander, sondern die sich aus den Charakteristika einer schriftbasierten Religion heraus, also einer auf einen spezifischen Textraum bezogenen Erscheinungsform von Religiosität, ergeben.

Ein zweites Beispiel ist die *Staatlichkeit*. Unsere Staatlichkeit ist unschriftlich nicht mehr vorstellbar. Sie basiert auf Schriftlichkeit. Die Möglichkeiten einer weiten Diatopie und die Organisationsformen von Diachronie im Überlieferungsprozess, ohne dass die Identitätsbildung gesprengt würde, ergibt sich erst und nur aus der inneren Strukturierung der vertexteten Identitäten.

Ein drittes Beispiel ist die *Globalität*. In ihr realisiert sich die Ubiquität der Texte als Ubiquität der Verallgemeinerung solcher Texträume als Identitätsräume.

Die textuell vermittelte Identität gewinnt also, sobald sie die Medialität der Schrift erreicht, eine neue Qualität. Sie ist gegenüber der Identitätsbildung durch mündliche Texte über einen gemeinsamen Überlieferungsbestand und dessen diachrone Kontinuität im gemeinsamen, noch immer personal vermittelten Überlieferungsprozess ein sehr schwer zu fassendes Phänomen. Wie es sich historisch konkretisiert, ist in den Arbeiten der Wiener diskurshistorischen Schule am Beispiel Österreichs oder der EU (z.B. Wodak et al. 1998; Reisigl 2007) in Ansätzen bereits bearbeitet – ein Gebiet, dessen didaktische Relevanz meines Erachtens nicht zu verkennen ist, das aber konkrete Umsetzung bisher noch kaum erfahren hat.

Entscheidend für die vertexteten Identitäten ist der Verlust von Unmittelbarkeit im Textraum, ein Verlust, der auch in der neuen Pseudodirektheit des Netzes, der Chats, der Facebooks nicht wirklich aufgefangen wird. Diese sind vielmehr Ersatzformen, die zwischen Fiktionalität und Realität changieren und als solche eine Faktizität der alltäglichen Fiktionalität schaffen. Die Mittelbarkeit der Identitätsbildung wird in sogenannten Gemeinschaftserlebnissen scheinbar bearbeitet, seien sie religiöser, politischer oder populärkultureller Form.

8 Schriftaneignung

Über das unmittelbar Handwerkliche hinaus ist die Aneignung des Schreibens etwas, was man als *Einübungen im Textraum* verstehen kann. Es markiert zentral den Übergang von Kita bzw. Kindergarten hin zur Institution Schule, zu einer Institution, die dafür – und ich denke, nach wie vor zentral – eingerichtet ist. Das komplexere Sprachwissen wird im Textraum erworben. Dies kann nicht sozusagen subsidiär durch neue Formen der Unmittelbarkeit ersetzt werden. Die Organisation der akzelerierten Lernprozesse in der Schule als Textraum verlangt es, eine Aufgabe ernst zu nehmen, die nicht einfach durch eine Verlängerung der Spielwelten des Kindes gelöst werden kann. Dies steht im Widerspruch zu den „methodisch-didaktischen“ Verlautbarungen und den In-Aussichtstellungen von Lernen als Mühelosigkeit und Spiel, wie sie insbesondere in den letzten zwei Jahrzehnten immer wieder proklamiert werden. Gerade Sprachwissenserwerb ist auf die schriftliche Textualität einschließlich ihrer elektronischen Prolongierung angewiesen.

Zur Schriftaneignung gehören die *Partizipationsgewinne im Textraum*. In der Schriftaneignung entscheidet sich individuell-biographisch, ob ein Kind diese Partizipationsgewinne für sich selbst biographisch buchen kann oder nicht. Das Missverhältnis hinsichtlich der Zahlen der Lehrpersonen und der der Schü-

lerInnen lässt diese Gegebenheiten, die sich aus der Strukturierung des schriftlich bestimmten Textraumes ergeben, manchmal nur schwer sichtbar werden. Hier reicht es nicht, da und dort ein wenig fördernd zu korrigieren. Vielmehr geht es darum, Schriftaneignung in all ihren Charakteristika tatsächlich als zentrale Aufgabe der Institution Schule zu begreifen.

Schriftliche Textualität bedeutet zugleich *Sprachbewusstheit*. Diese wird in der schriftlichen Textualität und für sie gewonnen, und sie muss dort gewonnen werden. Sprachbewusstheit aber ist eine zentrale Voraussetzung dafür, dass Bürger und Bürgerinnen in Demokratien als solche, als *demokratische Bürger und Bürgerinnen*, agieren können. Die Möglichkeit, zu durchschauen, was sprachlich passiert, gehört zu den Grundvoraussetzungen dessen, was einen mündigen Bürger, eine mündige Bürgerin ausmacht. So hat Textualität auf eine substantielle Weise mit Demokratie zu tun. Dies ist kein Zufall, sondern die Konsequenz von Gesellschaftsformierungen, die die harsche Dichotomie von Herrschern und Beherrschten aufzugeben und aufzubrechen begonnen haben. Einer der ersten großen qualitativen Sprünge in der Erarbeitung des sich schriftlich fundierenden Textraums ist durch die Tendenz zu Demokratie bestimmt, wie insbesondere Ong (2002) herausgearbeitet hat. Der Demokratiegewinn, der die Polis in der griechischen Situation kennzeichnet, geht mit der Verallgemeinerung eines Schriftsystems einher, das den Vielen die Möglichkeit des Schreibens eröffnet hat.

Demokratie erfordert eine *Initiation*. Sie erfordert freilich keine *Initiationsriten*. In dem Zwiespalt zwischen Initiation und Initiationsritus geschieht das schulische Handeln. Wenn eine tatsächliche demokratische Initiation für die Teilhabe am Textraum, der für entwickelte Gesellschaften kennzeichnend ist, über die Aneignungsmöglichkeit von Schrift realisiert wird, so wird hier eine wichtige Voraussetzung dafür geleistet, dass Gesellschaftlichkeit sich in der Weise fortsetzen kann, wie sie seit den großen bürgerlichen Revolutionen des ausgehenden 18. Jahrhunderts angelegt ist.

Schreiben, Schrift und *Bildung* gehören also substantiell zusammen. Das bedeutet, dass das Bildungskonzept keineswegs obsolet ist, wie immer wieder in einem vermeintlich selbstkritischen spezifisch deutschen Duktus behauptet wird. Im Gegenteil: Das, was Bildung ausmacht, bedarf der gesellschaftlichen Entfaltung und Entwicklung.

9 Die Fächertranszendenz des Textraums als Herausforderung für die Schule

In großen Teilen ihrer Tätigkeit ist Schule ein *Handlungsraum auf Probe*. Die je neue Generation erwirbt ein Wissen, das für eine *spätere* Praxis bestimmt ist. Diese Grundstruktur der Wissensübertragung in der Institution Schule bringt viele Probleme mit sich – für beide Aktantengruppen, die SchülerInnen als KlientInnen der Institution wie die LehrerInnen als deren AgentInnen. Praxisferne ist also kein zufälliges Element des Handelns in der Schule, sondern ergibt sich aus Gründen, die dem Überlieferungsprozess des Wissens inhärent sind. Sie ist insofern auch nicht einfach beliebig suspendierbar. Solche Praxisferne, solcher Wissenstransfer auf Zukunft hin schlägt sich in den sprachlichen Handlungen innerhalb der Institution nieder. Im Extremfall ist das schulisch vermittelte Wissen totes Wissen, erreicht seinen Zielpunkt einer zukünftigen Praxis nie. Im gelingenden Fall ermöglicht eine gute didaktische Umsetzung den Aufbau erfolgreicher Wissensstrukturen in den Köpfen der Lernenden; sie ermöglicht, dass die Beziehung des Wissens zur zukünftigen Praxis durchsichtig wird und bleibt. Dann wird der zunächst abstrakte Wissenserwerb als lohnend erfahren.

Es gibt aber eine Reihe von Handlungsbereichen, in denen die Schule selbst das Praxisfeld ist, für das man Wissen erwerben muss. Der Textraum ist dafür geradezu prototypisch. Besonders die schriftlichen Texträume bieten Herausforderungen dazu, die übliche Kompartementalisierung der Wissensgegenstände jedenfalls in Bezug auf Sprache substantiell zu überwinden. Die sich in den Fächern abzeichnende strikte disziplinäre Scheidung von Wissensbereichen hat sich in vielen Hinsichten bewährt, ist aber zugleich in vielen Hinsichten auch bleibend problematisch. In Bezug auf das Schreiben und die Schriftlichkeit werden die Lernenden in Strukturen eingeführt, die sie unmittelbar und auch in all den Fächern einsetzen können und müssen, die nicht dieses Schreiben selbst zum direkten Gegenstand haben. Schule in der Differenziertheit der in ihr beteiligten, gelehrten und gelernten Fächer ist auf Schrift angewiesen. Insofern treibt der Textraum hier geradezu subversiv und subkutan über schulische Strukturgebungen hinaus, die häufig als ebenso unabdingbar gegeben wie unübersteigbar erscheinen. Für die Lehrerinnen und Lehrer bedeutet das unter anderem, dass sich Mathematik- und Sachkundelehrer, Geographie- und Geschichtslehrerinnen mit den Deutschlehrern und Deutschlehrerinnen in einen tatsächlichen didaktischen Diskurs begeben müssten – entgegen all ihrer eigenen disziplinär eingegrenzten Ausbildung und Bildung.

Auch in Bezug auf den Stellenwert von Sprache und Sprachen innerhalb der Schule hat das Konsequenzen. Schule bietet eine Möglichkeit, Textraum in seiner mentalen Konkretisierung und Erstreckung zu einer Praxis eigener Art für die daran Beteiligten werden zu lassen.

10 Der mehrsprachige Textraum

Drängt die subversive Grenzüberschreitung über ein disziplinar abgegrenztes Fach Deutsch hinaus, so gilt dies angesichts der gegenwärtigen Sprachlichkeit in durch Migration geprägten Gesellschaften wie der unseren mit nicht unerheblichen Konsequenzen für die an der Institution Schule beteiligten Sprachen (vgl. Berkemeier 2007). Die nationalsprachlich verfassten, zum „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) verfestigten und über die Fächergrenzen curricular verankerten Sprachkonzepte, die die Schule noch immer weitgehend bestimmen, stehen einer sprachlichen Grundqualifizierung fremd, ja verhindernd gegenüber, die die jungen Menschen für die tatsächliche sprachliche Wirklichkeit des 21. Jahrhunderts ausstattet. Der zweite Mobilisierungsschock (nach dem ersten in den ersten Phasen der Industriellen Revolution), der sich in der Migration als zunehmend relevantem Charakteristikum des Arbeitsmarktes zeigt, verlangt der individuellen Biographie in einer anderen Weise auch eine sprachliche Mobilität ab, die in der ersten großen Migrationsbewegung weithin noch über die Erleichterungen der Bewegung innerhalb des Varietätenraums bewältigt werden konnte. Die gegenwärtige Situation erlaubt das nicht mehr. Die Agenten der Institution Schule greifen freilich noch immer weitgehend auf eine einsprachige Sozialisation zurück, die vielleicht durch ein oder günstigstenfalls zwei Fremdsprachen ergänzt wird. Die Fokussierung auf die monolinguale Option erscheint uns weithin als geradezu in das allgemeine Handlungswissen eingeschrieben. Dem steht eine *Textualität unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit* gegenüber. Sie zu erforschen ist eine Herausforderung. Anfänge, und zwar verheißungsvolle, sind gemacht. Analytisch wie didaktisch liegen aber große Aufgaben vor allen damit Befassten (vgl. Bredel et al. Hgg. 2006; Becker-Mrotzek 2004). Schriftlichkeit bleibt Voraussetzung und Herausforderung für eine entwickelte Mehrsprachigkeit. Die einfache Aufteilung, nach der die Mündlichkeit der familialen Kommunikation zugeschlagen wird, die Schriftlichkeit monolingual allen anderen gesellschaftlich zentralen Bereichen, diese kommunikative Arbeitsteilung ist ziemlich verheerend und wirkt sich auch verheerend auf die Biographien derjenigen aus, die sich auf diese Option eingelassen haben bzw. einlassen müssen. In den einzelnen, durch nationale Schriftkulturen geprägten Ländern wie auch transnational sind die Herausforderungen mehrsprachiger Texträume aufzunehmen und als neue Lernräume zu erschließen. Dies betrifft im Übrigen auch die Literaturen in ihrer konkreten Gestaltung.

Für diese Herausforderungen bedarf es einer Qualifizierung der zukünftigen Lehrer und Lehrerinnen, in der diese die Übersteigerung der monolingual-nationalsprachlichen Grenzen ihrerseits bereits erfahren. Didaktisch ist Sprachlichkeit selbst, sind die Texträume als Lernräume durch Durchlässigkeit und Transferierbarkeit gekennzeichnet, sobald die nationalphilologisch bestimmten Grenzen der

„Fremdsprachenphilologien“ verwandelt werden zu einer Konzeption, in der an den einzelnen Sprachen und in ihnen die *Sprachlichkeit* selbst erfahren werden kann. Solche Erfahrungen sind die Grundlage für ein biographisches Umgehen mit Fremdsprachlichkeit, in dem das Befremdende der fremden Sprache seiner Bedrohlichkeit enthoben wird. Die zaghaften bisherigen Versuche, derartige Konzepte zu entwickeln, sind noch nicht wirklich erfolgreich gewesen. Für die Zukunft wird ein Berufsbild des Linguistiklehrers/der Linguistiklehrerin auf die gesellschaftlichen Herausforderungen des mehrsprachigen Textraums angemessen eingehen können. Die didaktischen Aufgaben, die sich ergeben, sind nicht zuletzt solche der Universitäten, die endlich eine konkrete Kooperation von sprachlicher Erfahrung, linguistischer Qualifizierung und erziehungswissenschaftlicher Perspektivierung der Wissensgegenstände, der Methoden und ihrer Methodiken anzustreben haben.

11 Schriftaneignung als biographische Herausforderung und Chance

Die nachkommende Generation hat eine Vielfalt von Lernräumen zur Verfügung, solche der physisch-psychischen Präsenz und solche der medialen Vermittlung. Verglichen mit dem relativ überschaubaren mündlichen Lernzusammenhang einer weitgehend oralen Gesellschaft mit ihren Initiationsriten und dadurch markierten und bedingten Partizipationsmöglichkeiten ist die gegenwärtige Situation gerade durch die große Vielfalt der Lernräume bestimmt. In Vielfalt muss man sich orientieren lernen. Selbstverständlich erbringt das Curriculum eine von außen an die Interaktanten herangetragene Orientierungsleistung. Der Lehrplan extrahiert und verselbständigt sie. Damit tritt er aber zugleich immer auch in einen möglichen Widerspruch zu den tatsächlichen biographischen Herausforderungen und Chancen, vor denen die Einzelnen stehen.

Das Reden von einem „muttersprachlichen Unterricht“, der für 50 oder 80 oder gar 90 Prozent der Kinder schon deswegen kein muttersprachlicher Unterricht sein kann, weil ihre Muttersprache nicht die Schulsprache Deutsch ist, macht unwillentlich eine Kluft deutlich, in der die Herausforderung der nahen Zukunft sich besonders explizit zur Kenntnis bringt. Sprachbewusstheit als Bewusstheit in Bezug auf die lebensweltlich präsenten Sprachen und in Bezug auf Sprachlichkeit als Sprachlichkeit wird zu einem zentralen Handwerkszeug für den Umgang mit der Art von sprachlicher Komplexität, die die Gegenwart zunehmend prägt (vgl. Hornung 2002). Sie wird zugleich zu etwas, was für unsere Gesellschaften aufgrund der durch die Schriftlichkeit wesentlich mitbedingten Ausfaltung von Differenz und Distanz zu einer wichtigen Handlungsressource gerät, einem Werkzeug, um eben mit Differenz und Distanz umzugehen. Demokratische Gesellschaften, so scheint mir, brauchen Modi, in denen sich jene gesellschaftlichen Widersprüche, die sich als individuelle niederschlagen, bewe-

gen können. Das Umgehen mit Differenz und Distanz gehört wesentlich dazu. Textualität kann, sollte und muss vielleicht eine Einübung in eine hermeneutische Praxis als Alltagsfähigkeit leisten, eine hermeneutische Praxis nicht als abgehobene Verstehenswissenschaft einiger Textspezialisten, sondern als die alltägliche handlungspraktische Fähigkeit im Umgang mit Distanz und Differenz, als Fähigkeit der Akzeptanz des Anderen, ohne entweder sich selbst eine nicht zu leistende Mimikry abzufordern oder aber sich in Atavismen der Gewalt und von durch Gewalt sich ausdrückender Bearbeitung von Distanz und Differenz zu bewegen. In diesen Dimensionen gesehen, ist Schreibenlernen als ein Beitrag zur Ausbildung von *kommunikativer Souveränität* zu sehen. An ihr haben unsere Gesellschaften einen erheblichen Bedarf. Die Lehrenden und die die Lehrenden Auszubildenden haben das Privileg, daran mitarbeiten zu dürfen.

Literatur

- Berkemeier, Anne (2007) Perspektiven der Weiterentwicklung einer DaZ-spezifischen Schreibdidaktik. In: Redder, Angelika (Hg.) Diskurse und Texte. Tübingen: Stauffenburg, S. 401-410
- Berkemeier, Anne (2009) Präsentieren lehren. Vorschläge und Materialien für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Becker-Mrotzek, Michael (2004) Aufsatz- und Schreibdidaktik. In: Knapp, Karlfried et al. (Hgg.) Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen: Francke, S. 36-55
- Bredel, Ursula et al. (Hgg.) (2006) Didaktik der deutschen Sprache, Bd. 1. 2. Aufl. Paderborn et al.: Schöningh
- Bühler, Karl (1934) Sprachtheorie. Jena: Fischer; (1982) Stuttgart/New York: Fischer
- Duden (2009): Die deutsche Rechtschreibung. 25. Aufl. Mannheim et al.: Dudenverlag
- Ehlich, Konrad (1981) Intonation des gesprochenen Deutsch: Aufzeichnung, Analyse, Lehre. In: Kopenhagener Beiträge zur Germanistischen Linguistik, Band 18, S. 46-93
- Ehlich, Konrad (2007) Sprache und sprachliches Handeln. 3 Bde. Berlin/New York: de Gruyter
- Ehlich, Konrad (i. Vorb.) Textartenklassifikationen. Ein Problemaufriss.
- Gardiner, Alan H. (1932) The Theory of Speech and Language. Oxford: Clarendon Press

- Gogolin, Ingrid (2008) *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2. Aufl. Münster et al.: Waxmann
- Hanna, Ortrun (2003) *Wissensvermittlung durch Sprache und Bild. Sprachliche Strukturen in der ingenieurwissenschaftlichen Hochschulkommunikation*. Frankfurt a.M.: Lang
- Hornung, Antonie (2002) *Zur eigenen Sprache finden. Modell einer plurilingualen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985) *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. In: *Romanistisches Jahrbuch*, Jg. 36, S. 15-45
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994) *Schriftlichkeit und Sprache/Writing and Language*. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hgg.) *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use*. 1. Halbbd. Berlin/New York: de Gruyter, S. 587-604
- Linell, Per (1982) *The Written Language Bias in Linguistics*. Linköping: University of Linköping Press
- Linell, Per (2005) *The Written Language Bias in Linguistics. Its nature, origins and transformations*. New York: Routledge
- Ong, Walter J. (2002) *Orality and literacy. The Technologizing of the Word*. 2nd ed. New York: Routledge
- Reisigl, Martin (2007) *Nationale Rhetorik in Fest- und Gedenkreden. Eine diskursanalytische Studie zum „österreichischen Millennium“ in den Jahren 1946 und 1996*. Tübingen: Stauffenburg
- Wegener, Philipp (1885) *Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens*. Halle: Niemeyer
- Wodak, Ruth et al. (1998) *Zur diskursiven Konstruktion von nationaler Identität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Yan, Zhenjian (2000) *Schriftsystem, Literalisierung, Literalität*. Frankfurt a.M. et al.: Lang

Zur Ontogenese der Erzählungskompetenz in der Primar- und Sekundarstufe

Gerhard Augst

In kritischer Auseinandersetzung mit Boueke et al. (1995) wird ein ontogenetisches Strukturmodell zum schriftlichen Erzählen von fiktionalen Geschichten entworfen und zur Grundlage der Beschreibung für den Strukturwerb gemacht. Der emotionalen Involvierung, hier textbezogen als Erzählton bezeichnet, wird auf Grund der empirischen Befunde eine eigene Ontogenese zugestanden, die in ihrem makrostrukturellen Teil („Plötzlichkeit“) mit der Strukturontogenese verwoben ist.

Da die Produktion von schriftlichen Erzählungen – im Gegensatz zur Rezeption – weitgehend über den schulischen Unterricht erworben wird und somit die ontogenetische Textsorte zur Textform wird, stellt sich zum Schluss die Frage, ob und wie die Einsichten in die Ontogenese für den Unterricht nutzbar gemacht werden können.

Die empirische Grundlage des Beitrags bilden eine echte Longitudinalstudie, bei der Texte von 39 Kindern in der 2., 3. und 4. Klasse erhoben wurden, und eine unechte Longitudinalstudie mit je 20 Texten aus der 5., 6. und 9. Klasse. Zum Vergleich standen außerdem Texte von Erwachsenen zur Verfügung.

1 Untersuchungsanlass und empirische Basis

Der emotionale Mehrwert, den die Erzählung gegenüber allen zweckgebundenen Textsorten wie Bericht, Instruktion, Beschreibung oder Argumentation hat, scheint sich auch auf die Beliebtheit als Forschungsgegenstand zu übertragen, denn keine andere Textsorte ist so oft Gegenstand linguistischer (und literaturwissenschaftlicher) Forschung; dies trifft auch für deren Ontogenese zu. Als Ausgangspunkt der neueren Forschung gilt die grundlegende empirische Studie von Boueke et al. (1995). Die Forschergruppe aus Bielefeld ließ Kinder von der Vorschule bis zur 4. Klasse Bildergeschichten mündlich erzählen. Aufbauend auf den Forschungen zur Erzählgrammatik (story grammar) gibt sie vier elementare Eigenschaften für jede Erzählung an (ebd., 75):

„Ein Text kann dann als Geschichte gelten, wenn [...]

- alle für die Darstellung relevanten Ereignisse darin vorkommen;
- die Linearisierung dieser Ereignisse zu kohärenten Ereignisfolgen erkennbar ist;
- die Etablierung eines – die Erzählwürdigkeit begründenden – ‚Bruchs‘ der eigentlich zu erwartenden Ereignisverläufe erfolgt ist;

- die emotionale Qualifizierung der dadurch zustande gekommenen Ereignisfolgen gelungen ist.“

Diese analytischen Kategorien spiegeln sich nun in den empirisch ermittelten vier Stufen des Erwerbs wider:

1. isoliert-enumerativ: einzelne Fakten werden nur aufgezählt
2. linear-sequentiell: auf der Zeitachse ergibt sich ein Vorher/Nachher, eine Ursache/Wirkung gemäß der Frage: ‚Wie geht es weiter?‘
3. kontrastiv-diskontinuierlich: Abweichung vom ‚normal course of events‘, ein unerwarteter Planbruch und eine Rückkehr zur Normalität mit der Frage: ‚Warum ist weiterzulesen interessant?‘
4. evaluativ-involvierend: Es geht darum, den Leser nicht nur zu informieren, sondern spannend zu unterhalten, traurig oder froh zu stimmen. Dies geschieht durch eine emotionale Qualifizierung der Ereignisse, aber auch durch ästhetische Eigenschaften des Textes.

Diese Analyse der Erzählontogenese ist weithin akzeptiert. Dagmar Wolf (2000) hat in diesem Zusammenhang dafür plädiert, die individuelle Erzählentwicklung in vier Stufen als treibende Kraft für die Ontogenese aller anderen Textsorten anzusehen. Augst et al. (2007, 32) haben dies als das „Paradigma-Modell“ bezeichnet. Es ist aber auch Kritik geübt worden.

So bemängeln Augst et al. (2007), dass die Stufen 1 und 2 zu unspezifisch für das Erzählen sind, denn vom Isolierten zur Sequenz, das ist eine allgemeine Entwicklung jedweder Textsorte, aber die ersten geschriebenen Texte der Kinder lassen sich fast immer einer bestimmten Textsorte, z. B. Erzählung, Bericht oder Instruktion, zuordnen.

Die Stufe 3 ist ebenfalls zu unspezifisch; zwar ist der Planbruch eine notwendige Bedingung jeder Erzählung, aber die „Rückkehr zur Normalität“ ist noch entscheidender, sie ist in der Fantasie-Erzählung durch die Pointe realisiert. Merkwürdigerweise spielt dieses narrative Phänomen (und auch der dazugehörige Fachausdruck) bei Boueke et al. (1995) kaum eine Rolle; und dabei ist die Pointe der strukturelle narrative Kristallisationspunkt; auf sie läuft die ganze vorgängige Geschichte mit Einleitung und Planbruch zu. Der Erzähler, der die Pointe ja im Vorhinein kennt, muss alles vorhergehende Geschehen so erzählen, dass die Pointe den Leser überrascht, obwohl dieser beim Lesen von Anfang an weiß (und das auch erwartet), dass eine Pointe kommt.

Schließlich hat Tabea Becker (2001), aufbauend auf Rank (1995) und Knapp (2001), auch Kritik geübt an der 4. Stufe, denn die emotionale Involvierung ergibt sich nicht nur global durch das Überraschungsmoment von Planbruch - Spannung - Pointe, sondern auch lokal durch das „liebevolle“ oder „grause-

lige“ Detail und die stilistische Gestaltung jedes Satzes. Das Stufenmodell von Boueke et al. (1995) geht davon aus, dass nach der Textkohärenz (Stufe 1 → 2) die Textstruktur (Planbruch) in Stufe 3 erworben wird, dann erst in Stufe 4 die emotionale Qualifizierung. Das aber ist nach Augst et al. (2007, 50) ganz unwahrscheinlich, da die emotionale Qualifizierung ein eigenständiges Phänomen ist, das die erzählenden Kinder von Anfang an beschäftigt. Daraus ergibt sich, dass eine Erzählung aus zwei grundlegenden Bauphänomenen besteht, die allerdings aufeinander bezogen sind:

1. Jede Fantasie-Erzählung hat eine Struktur: Einleitung – Planbruch – Spannung – Pointe – Schluss. Sie ist das Skelett, das Gerüst. Es lassen sich nähere Bedingungen dafür angeben, was der Leser bei den einzelnen Bauteilen erwarten kann, z. B. Strukturmarker, die ihm signalisieren, dass jetzt der Planbruch oder die Pointe kommt.
2. Jede Erzählung hat eine emotionale Qualifizierung, die den Leser in die Geschichte hineinzieht, seine Vorstellungskraft anregt, so dass er mit dem Helden/der Heldin u. a. durch das Geschehen hindurchgeht.

Da die Struktur einer Geschichte und die emotionale Involvierung nur im Redestrom oder schriftlich Zeile für Zeile linear realisiert werden können, sind sie aufs Engste miteinander verwoben wie ein Seil, das aus zwei Fäden gewirkt ist: dem roten Faden der Struktur und dem blauen Faden der Involvierung. Es ist wahrscheinlich, dass beide eine Ontogenese durchlaufen.

Aufbauend auf Boueke et al. (1995) und unter Berücksichtigung der Kritik haben Augst et al. (2007, 51-53) daher für ihre Auswertung folgendes Stufenmodell aufgestellt:

1. Stufe

(Un)zusammenhängendes assoziatives erzählerisches Einzelnes; oft geschichtenübliches Repertoire; formelhafte sprachliche „geschichtenübliche“ Wendungen; sehr oft Ich-Erzählungen als (außergewöhnliche) Alltagsgeschichten ohne *sprachlichen* Planbruch und ohne Pointe.

2. Stufe

Zusammenhängendes kohärentes erzählerisches Geschehen auf der Zeitachse ausgewählter notwendiger Ereignisse mit geschichtenüblichem Repertoire; formelhafte sprachliche, geschichtenübliche Wendungen, neben Ich-Erzählungen als außergewöhnliches Alltagsgeschehen auch Er-Erzählungen, beides mit beginnender Fiktionalität; meist noch „und-dann“-Verknüpfung; gelegentlich nicht vollendete Erzählungen; in vielen Fällen inhaltliche Planbrüche, seltener Pointen, jedoch noch nicht sprachlich realisiert.

3. Stufe

Zusammenhängendes erzählerisches Geschehen auf der Zeitachse mit einem sprachlich klar herausgearbeiteten Planbruch, jedoch mit keiner oder einer inhaltlich wie sprachlich sehr schwachen Pointe, die wenig Überraschendes enthält; es überwiegen Er-Erzählungen mit fiktionalem Charakter; die „und-dann“-Verknüpfung wird durch temporale Adverbien und Konjunktionen abgelöst. Die Texte sind oft gerahmt (vor allem Einleitung – seltener Schluss) und enthalten teilweise eine Coda.

4. Stufe

Zusammenhängendes erzählerisches Geschehen mit versprachlichtem Planbruch, Aufbau von Spannung, klarer inhaltlicher und sprachlicher Pointe, die meist ein Überraschungsmoment enthält; meist Er-Erzählungen mit fiktionaler Struktur; das Erzähltempus ist eindeutig Präteritum; die Texte sind gerahmt, oft mit Coda; durch Rede und Gegenrede wird eine szenische Dramaturgie aufgebaut; in manchen Texten wird ein durchgängiger Erzählton erreicht.

Für diese vier Stufen sollen folgende Texte als Beispiele dienen (die Texte sind wortorthografisch korrigiert; / = Zeilensprung, // = Absatz):

1. Stufe

Das Bergwerk // Es war einmal / ein Bergwerk / es wurde vor / 80 Jahren / nicht mehr ben / utzt es lebte / ein Kobold in / der Höhle. // sie leben ohne Essen und Trinken. / auf einmal kam ein Monster / und auf einmal kam ein Kobold / raus, und das Monster sagte: „Ich besch / ütze eure Höhle“.

[Kl. 3, Domenic]

2. Stufe

Es war einmal / ein Zwerg / und ein / Riese die / hatten Streit / und der Zwerg / wollte dem / Riesen einen / Streich spielen / der Zwerg / ist in die Höhle gegangen und / hat den Boden mit Butter / eingeschmiert. Dann hat / der Riese die Höhle von dem Zwerg / zugegraben.

[Kl. 3, Maik]

3. Stufe:

Die Zauberröhle // Eines Tages / es war heiß / und sonnig, / da ging ein / Junge spazieren. / Er kam an / einer Höhle / vorbei. Er wusste / nicht was ihn / in der Höhle erwarten würde aber er wollte / auf jeden Fall in die Höhle es war dunkel in / der Höhle der Junge ging wieder nach draußen. / Auf einmal stand dort einen Kerze. Sie war / angezündet. Es war wie durch Zauberei. // Der Junge war etwas erschrocken aber auch / beeindruckt. Auf einmal durchkam ihn ein Schreck / Er meinte dass er etwas gehört hätte. / Nun lief er schnell weg.

[Kl. 3, Linda]

4. Stufe:

Eines Tages / ging ein / Junge in / eine Höhle / er verirrt / sich und / kam nie / wieder. Ein / anderer Junge / wollte der / Sache auf den Grund gehen. Er / ging in die Höhle. Als er eine halbe / Stunde ging hörte er eine Stimme / sagen: „Wer ist da, was willst du / hier?“ Der Junge zitterte. Dann / fragte wieder jemand: „Was ist da, was willst / du hier.“ Der Junge sagte mit zittriger Stimme: „Ich woll wollte nu nu / nur der der Sache auf den Grund ge ge / gehen wegen dem ver ver / verschwundenen Jungen. Ich / bin der verschwundene Junge.“ / sagte eine Stimme. Warum bist du denn verschwunden / fragte der andere Junge. Ich bin verschwunden weil, ich wissen / wollte was ihr in der Höhle ist“ / sagte der Verschwundene. Komm mit ich führe dich raus“ sagte der andere Junge. / Sie gingen aus der Höhle und / alle waren froh dass der verschwundene Junge wieder da / ist. Aber er ist jetzt kein / Junge mehr sondern ein erwachsener Mann. Er lebt mit seiner Familie jetzt glücklich und / gesund.
[Kl. 4, Cornelia]

Es gilt nun zu ermitteln, wie die Kinder die Fähigkeit, eine Erzählung schriftlich zu gestalten, allmählich erweitern. Basis für die folgende Darstellung ist zum einen die empirische Erhebung von Augst et al. (2007): In einer echten Längsschnittuntersuchung haben 39 Kinder auf Grund eines Bildimpulses¹ am Ende der 2., 3. und 4. Klasse u. a. eine Erzählung produziert. Die Kinder besuchen eine ländliche Gesamtschule in der Nähe von Marburg. Das Durchschnittsalter ist 8;8 Jahre am Ende der 2. Klasse; also entsprechend 9;8 in der 3. Klasse und 10;8 in der 4. Klasse. Diese empirische Basis wird in diesem Aufsatz in die Sekundarstufe hinein verlängert. In einem unechten Längsschnitt haben je 20 Kinder auf Grund desselben Erzählimpulses eine Erzählung produziert, und zwar in einer anderen ländlichen Gesamtschule nahe Marburg (5. Kl.) und einer städtischen Gesamtschule Gießen:

- Ende 5. Klasse Förderstufe, Alter: 11+
- Ende 6. Klasse Förderstufe, Alter: 12+
- Ende 9. Klasse Realschulklasse, Alter: 14+

Die Zahl der Probanden ist zugegebenermaßen in der Sekundarstufe recht klein, aber es ist nicht leicht an Texte heranzukommen.² Außerdem ist in den getesteten Klassen nicht mehr die ganze Begabungsbreite eines Jahrganges vorhanden, da viele Eltern ihr Kind auf das Gymnasium schicken.

Eine erste Übersicht zum Material ergibt sich aus folgender Aufstellung zur Zahl der Wörter:

1 Man sieht auf der Strichzeichnung einen Zwerg mit Kerze vor einem Höhleneingang.

2 Die Aufnahmen zur 5. und 6. Klasse wurden aus technischen Gründen gleich zu Beginn des 6. bzw. 7. Klasse gemacht. Ich danke den Lehrkräften für ihre Bereitschaft!

Klasse	2	3	4	5	6	9
längster Text	136	239	251	472	589	545
kürzester Text	32	14	75	100	61	148
Ø (39 bzw. 20 Texte)	61	93	143	260	210	368

Tab. 1: Wortanzahl längster/kürzester Text pro Klasse

Stuft man die Texte gemäß dem oben entwickelten vierstufigen Entwicklungsmodell ein, so ergibt sich folgendes Bild (in %):

	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Ø
Klasse 2	20.5	41.0	38.5	--	2.2
Klasse 3	5.1	20.5	64.1	10.3	2.9
Klasse 4	--	5.1	48.7	46.2	3.5
Klasse 5	--	--	30.0	70.0	3.7
Klasse 6	--	--	25.0	75.0	3.8
Klasse 9	--	--	10.0	90.0	3.9

Tab. 2: Einordnung in das vierstufige Entwicklungsmodell

Da maximal die Höchstzahl 4.0 ist, zeigt die Durchschnittszahl einen stetigen Anstieg der Erzählkompetenz: In der 2. Klasse liegen die Kinder im Schnitt ein wenig über der 2. Stufe, in der 3. Klasse haben sie die 3. Stufe fast erreicht und in der 4. Klasse liegen sie genau zwischen Stufe 3 und 4. In der Sekundarstufe ist der Fortschritt langsamer, aber selbst in der 9. Klasse gibt es noch Kinder, die keine Pointe zustande bringen.

Die Prozentangaben pro Stufe differenzieren das Durchschnittsergebnis nun entscheidend. Zunächst einmal ergibt sich spiegelbildlich, dass in der 2. Klasse kein Kind die Stufe 4 erreicht, während ab der 4. Klasse kein Kind mehr in der Stufe 1 ist. Ab der 5. Klasse fallen Stufe 1 und 2 weg, so dass jedes der Kinder zumindest einen Planbruch formuliert haben muss. Nimmt man die am stärksten belegte Stufe, so ist das in der 2. Klasse Stufe 2, in der 3. Klasse Stufe 3, in der 4. Klasse sind es fast gleich stark die Stufen 3 und 4, und ab der 5. Klasse ist es eindeutig die Stufe 4.

Wir haben damit eine grobe Übersicht gewonnen und wollen nun im Hauptteil bestimmen, wie diese Entwicklung im Einzelnen genauer zu beschreiben ist. Dabei wenden wir uns zunächst dem strukturellen Aufbau zu (Kap. 2), der, wie genannt, Einleitung – Planbruch – Spannung – Pointe – Schluss umfasst. Dabei stellen wir Einleitung und Schluss als Rahmung dem Hauptteil (Planbruch – Spannung – Pointe) gegenüber. Danach befassen wir uns mit der emotionalen Involvierung (Kap. 3), aufgeteilt in die Phänomene Propositionskomplexität, Relativsatz, Figurenrede und stilistische Markierung.³

2 Strukturanalyse

2.1 Rahmung (Einleitung und Schluss)

Wenn der Hauptteil einer Erzählung mit dem Planbruch, der „unerhörten Begebenheit“ (Goethe),⁴ beginnt, dann muss es in der normalen Erzählung erst eine Darstellung des „normal course of events“ geben, damit auf dieser Folie der Planbruch überhaupt erst formulierbar wird. Man kann also prüfen, ob die Kinder ein solches Vorausgeschehen formulieren, d. h. das, was immer wieder (ohne Störung) passiert. In dieses Vorausgeschehen eingebettet ist damit gleichzeitig die Orientierung des Lesers über das Personal, den Ort und die Zeit des normalen Geschehens. In der „story grammar“ spricht man vom Setting. Das Setting kann auch explizit vor der Voraushandlung formuliert werden. Und schließlich tut der Erzähler auch gut daran, dem Leser zu signalisieren, dass jetzt eine Erzählung beginnt. Im Mündlichen geschieht dies meist dadurch, dass dem Erzähler auf seine Ankündigung, etwas „erzählen“ zu wollen, ein längeres Rederecht von denen, die damit zu Zuhörern werden, zugestanden wird. Im Schriftlichen haben sich dafür feste Formeln herausgebildet, die, kulturell festgelegt, signalisieren können, dass jetzt eine Erzählung folgt.⁵ Durch die Linearisierung ergibt sich somit für die Einleitung der prototypische Aufbau: Erzählindikator (als Formel) + Setting (Ort, Zeit, Personen) + Vorausgeschehen.

Eine solche Einleitung (ohne Formel) kann aus einem einzigen Satz bestehen, z. B. „Ein Junge ging spazieren im Wald. Plötzlich...“ [Kl. 5, Kevin], sie kann aber auch sehr ausgefeilt sein:

Es war einmal vor langer, langer Zeit in einem weit entfernten Land, da lebte ein kleiner Mann in einem kleinen Dorf. Eines Tages hörte er von einer Höhle, in der es von merkwürdigen Kreaturen nur so wimmelte. Also nahm er sich eine Kerze und suchte jede Nacht nach dieser Höhle. Etwa eine Woche später fand er sie schließlich. Mit rasendem Herzen betrat er die Höhle. Plötzlich ...

[Kl. 9, Romana]

Diese Einleitung ist gleichzeitig ein Beleg dafür, dass wir Textsortenankündigung und Vorausgeschehen unterscheiden müssen, denn die erste Formel „Es war einmal vor langer Zeit“ stimmt den Leser auf eine Erzählung ein, darauf folgt das Setting „da lebte ein kleiner Mann in einem kleinen Dorf“. Die zweite Formel „Eines Tages“ ist das Signal für das Vorausgeschehen, das so gestaltet

3 Einige Detailuntersuchungen in Augst et al. (2007) werden hier weggelassen, wie z. B. Satzkomplexität, Erzähltempus; hingegen wird die emotionale Involvierung genauer untersucht.

4 Goethe bezieht dies nur auf die Novelle.

5 Ebenso wirkt eine Überschrift, ggf. mit der Textsortenankündigung „Eine Erzählung“.

ist, dass der Leser geradezu auf den Planbruch wartet: „In der Höhle wimmelt es von merkwürdigen Kreaturen“ – das Suchen der Höhle seltsamerweise bei Nacht mit Kerze – das Finden der Höhle erst nach einer Woche – das Betreten der Höhle „mit rasendem Herzen“. Das erste Wort des dann folgenden Satzes „Plötzlich...“ macht dem Leser deutlich, dass jetzt die Einleitung als Orientierung und Hinführung zu Ende ist und dass das zentrale Geschehen beginnt mit einem dramaturgisch vorbereiteten Paukenschlag.

Komplementär zur Einleitung verhält sich der Schluss. Nachdem die eingetretene heikle Situation auf überraschende Weise in der Pointe entschärft ist, kehrt der „Held“ in das normale Leben zurück, d. h. hier prototypisch, er verlässt die Höhle. Meist hat sich ein neuer Zustand ergeben, er ist z. B. reich geworden oder hat neue Freunde gewonnen. Ein neuer Ist-Zustand wird beschrieben und möglicherweise wird das ganze Geschehen bewertet, z. B. in einer Moral. Diese Coda, die auf das Schlussgeschehen nach der Pointe folgt, kann ins Formelhafte oder Sentenzenhafte übergehen. Der Erzähler signalisiert damit deutlich das Ende der Geschichte, indem er aus der zeitlichen Abfolge austritt und ins Zeitlosgültige überwechselt. In vielen Fällen schreiben die Kinder unter den Text (meist in Versalien) „ENDE“, was wohl eine Adaption aus dem Film (Fernsehen u. a.) ist. Also verhält sich die Struktur des Schlusses spiegelbildlich zur Einleitung: Schlussgeschehen – Coda – Formel – „ENDE“. Zwei Beispiele für einen Schluss sollen das Gesagte belegen:

[Prinzessin entführt, Hans entdeckt sie] Dann ging alles ganz schnell, er befreite sie, nahm sie mit nach oben und floh mit ihr zu ihrer Heimat zurück. Der König war überglücklich und gab ihm das halbe Königreich und seine Tochter zur Frau. Tiffany [eine Maus als ständiger Begleiter] fühlte sich im Schloss richtig wohl und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.

[Kl. 9, Janine]

[Einsturz eines Stollens mit dem Tod des Freundes Tim] Tage, nachdem er hinauskam, wurde Tim beerdigt. Jack und Jan waren auch dort und auch die anderen Arbeiter, aber eins wird Hans nie vergessen, dass die Hoffnung auf Leben höllisch groß ist und dass er, auch wenn Tim tot ist, immer mit ihm leben wird.

[Kl. 9, Marvin I]

Zusammenfassend halten wir hier für die quantitative Auswertung fest:

Einleitung	A = Anfangsgeschehen bis zum Planbruch
	E = spezielle Einleitung, z. B. Setting
	F = eröffnende formelhafte Elemente
Schluss	S = Schlussgeschehen generell nach der Pointe
	C = Coda
	F = schließende formelhafte Elemente

Es ergibt sich folgender Befund hinsichtlich der realisierten Strukturelemente (Prozentwerte):

	vor dem Planbruch			nach der Pointe		
	A	E	F	S	C	F
2. Klasse	90	48	44	74	39	3
3. Klasse	100	79	51	72	28	8
4. Klasse	97	77	39	90	56	18
5. Klasse	100	100	50	85	95	10
6. Klasse	100	95	80	95	95	35
9. Klasse	100	95	55	100	80	35

Tab. 3: Realisierte Strukturelemente vor dem Planbruch/nach der Pointe

Zwei Beobachtungen ergeben sich spontan aus dieser Tabelle: Fast immer wird ein Anfangsgeschehen formuliert, dies gilt sogar dann, wenn der Planbruch sprachlich misslingt; hingegen erreicht das Schlussgeschehen erst in der 9. Klasse 100%. Dies kann in der 2. und 3. Klasse daran liegen, dass die Kinder rein schreibtechnisch ermüdet sind. Generell ist aber auch zu bedenken, dass eine Erzählung kaum auf eine Einleitung verzichten kann, um dagegen den Planbruch abzuheben, dass aber der Schluss verzichtbar erscheinen mag, wenn z. B. der Held stirbt. Die Coda in der Primarstufe ist meist dann zu erwarten, wenn das Kind auch eine gelungene Pointe formuliert hat, denn sie ermöglicht es erst, einen neuen Zustand zu beschreiben, und reizt auch zur Gesamtbewertung des abgeschlossenen Geschehens. Auf die formelhaften Wendungen wird gesondert am Schluss dieses Unterkapitels eingegangen.

Erwähnt werden muss noch, dass diese kanonische Form von Einleitung und Schluss auch ergänzt und variiert werden kann. Drei Möglichkeiten treten in dem Material der Sekundarstufe für die Einleitung auf. Einmal gibt es in drei Einleitungen der 9. Klasse je eine epische Vorausdeutung, z. B. bei Marvin I und Sandra:

Es war einmal ein sehr hart arbeitender Mann namens Hans, der wie jeden Morgen zu seiner Arbeit antrat; aber dieses Mal sollte nicht wie die anderen Male werden.
[Kl. 9, Marvin I]

... Nachdem er gefrühstückt hat, geht er zur Arbeit. Doch dort geht alles schief, anders wie geplant, schief.
[Kl. 9, Sandra]

Gilt normalerweise für die Kindertexte, dass der Textaufbau als Erzählzeit dem Geschehen als erzählter Zeit folgt, so ist die epische Vorausdeutung der Beweis dafür, dass der Erzähler sich von diesem Ikonismus löst und schon in der Ein-

leitung den Leser auf den Planbruch oder die Pointe andeutend vorbereitet und somit die Spannung steigert.

Ganz aufgegeben wird der Parallelismus von Erzählzeit und erzählter Zeit in der analytischen Komposition. Hier wird die Pointe vorweggenommen und der Erzähler erzeugt die Spannung mit der Frage, wie es dazu kommen konnte. Dies findet sich in je einer Erzählung der 5. und 9. Klasse:

Ein Mann namens Carlo Mosmann hat einen der größten Funde in der Geschichte gefunden, einen alten, verlassen Tempel in Nordägypten. Darin verbargen sich viele Schätze wie Diamanten, Rubine und wertvoller Schmuck. Er ging einen schmalen Weg entlang...

[Kl. 5, Alissa]

Mitchel ging nachts durch eine Burg, in seiner Hand hielt er eine Kerze, damit er nicht irgendeine Treppe runterfiel. Das alles fing eigentlich an, als seine Familie Ferien machen wollte, in einem ganz besonderen Hotel...

[Kl. 9, Nina]

Schließlich sei noch die Gestaltung der Einleitung als Szene erwähnt. Hier wird der Leser durch die direkte Rede in das Geschehen spontan hineingestellt, und nur implizit erschließen sich so die handelnden Personen, der Ort und die Zeit (also analog zur Einleitung „Eines schönen Tages...“). Diese Form, die stark an den Stil mancher Jugendbücher erinnert, z. B. TKKG, findet sich in je einem Text der 5. und 6. Klasse:

„Ich komme gleich“, ruft Kai, der gerade seinen Rucksack packt. Er geht heute mit seinen Freunden spielen...

[Kl. 5, Elena]

„Kommst du“, rief Tim, als er aus der Schule lief. Hinter ihm hergerannt kam Kevin, der...

[Kl. 6, Lisa]

Auch für die Gestaltung des Schlusses seien drei besondere Formen erwähnt. Vor allem in der Grundschule und noch in der 5. Klasse endet der Text oft damit, dass die Protagonisten das dramatische Geschehen anderen Personen, z. B. den Eltern, erzählen. Neben der Funktion als Schlussignal qualifiziert der auktoriale Erzähler damit indirekt das Geschehen auch als erzählenswert für den Leser, so wie z. B. bei Christopher:

Ich rappelte mich hoch und lief aus dem Tunnel. Ich erzählte, als ich aus dem Tunnel kam, [alles] meiner Mutter. Aber sie glaubte, ich spinne. Ich ging nie mehr in den Tunnel.

[Kl. 4, Christopher]

Das außergewöhnliche Geschehen am Schluss erzähltechnisch als Traum zu enttarnen, ist eine Möglichkeit, von der manche Kinder von der 3. bis zur 9. Klasse Gebrauch machen:

Es war ein riesiges Getümmel aus Fabelmenschen, die durch die Gegend liefen; es war laut und fröhlich dort. Doch auf einmal hörte er [= der Held] ein lautes Klingeln. Und eine bekannte Stimme rief: „Oliverschatz. Es ist Zeit aufzustehen. Die Schule ruft.“
[Kl. 9, Sophia]

Ganz selten, aber immerhin zweimal, in Texten der 6. Klasse und einmal in der 9., findet sich auch die Rahmung in Form einer Metaerzählung, d. h. der auktoriale und der fiktionale Geschichtenerzähler treten auseinander. Sarah lässt am Anfang einen Max auftreten:

Hallo, ich heiße Max und erzähle euch die Geschichte, als wir auf Klassenfahrt waren. Die ging so: Herr Bauer...
[Kl.6, Sarah]

Ein Schüler der Klasse 6 fügt diese Erzählerrahmung am Schluss an:

[Erik verabschiedete sich und genoss die restliche Zeit in Afrika.] „Ja, und das war die Geschichte von Erik, der einen Flug nach Afrika gewann“, sagte ein alter Mann. Ein kleiner Junge fragte: „Wie heißt der Schulfreund von Erik?“ Der alte Mann antwortete: „Ich war der alte Schulfreund!“ „Heißt das, die Geschichte ist wahr?“ , fragte ein kleines Mädchen. „Ja, die Geschichte ist wahr“, sagte der alte Mann.
[Kl. 6, Artur]

Die Erzählerrahmung dient hier gleichzeitig zur Beteuerung des Wahrheitsgehalts der fiktionalen Geschichte.

Und nun zu den Einleitungs- und Schlussformeln. Immerwährende Aufgaben der Kommunikation erzeugen zur Entlastung feste Formulierungen, die – dem Leser durch Konvention bekannt – genau die gewünschte Information vermitteln. Dazu gehört auch das Phänomen der Eröffnung und Schließung eines Textes/einer Textsorte. Besonders bekannt sind hier die Eröffnungs- und Schlussformel für das Märchen: „Es war einmal...“ zeigt diese Textsorte an; die Fortsetzung führt unmittelbar zum Setting, indem eine Person qualifiziert benannt wird „... ein armes Mädchen“; daran schließt sich oft ein Relativsatz an, der nähere Umstände benennt: „..., dem waren Vater und Mutter gestorben.“

Die Kinder verstehen den Bildimpuls vielfach als eine Szene aus einem Märchen und beginnen daher in dieser Weise (in %):

Je 39 bzw. 20 Texte	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	5. Kl.	6. Kl.	9. Kl.
(1) „es war einmal“	26	33	15	40	65	40
(2) [nur] „einmal“	18	13	10	--	--	--
(3) [nur] „es war...“	8	5	5	5	5	--
(4) temporale Wendung	8	10	23	5	--	10
Texte mit Formeln	60	61	53	50	70	50

Tab. 4: Einleitungsformeln

Gegenüber der Märchenformel sind andere feste temporale Formeln wie „eines schönen Tages/Abends/Morgens“ sehr viel seltener, aber auch in den frei gestalteten Anfängen wie „An einem schönen Herbsttag...“ (Kl. 5., Hannah) ist die zeitliche Unbestimmtheit der Formel noch enthalten. Manchmal wird diese Unbestimmtheit auch auf lokale Einleitungssätze übertragen, z. B. „In einer alten Mühle...“ (Kl. 9, Alexandra). Zu einer überbordernden Formelhaftigkeit kommt es in dem oben schon einmal zitierten Text von Ramona:

Es war einmal vor langer Zeit in einem weit entfernten Land, da lebte ein kleiner Mann in einem kleinen Dorf. Eines Tages hörte er von einer Höhle...
[Kl. 9, Ramona]

Die Formel „Es war einmal“ wird in der Grundschule gelegentlich mit einem ungewohnten Subjekt verbunden, z. B. 3. Kl., Domenic: „Es war einmal ein Bergwerk...“ In der Mittelstufe finden sich solche Verknüpfungen nicht mehr.

Wesentlich seltener treten Formeln am Ende der Geschichte auf. Wenn man für die Coda, wie oben ausgeführt, das Ende der Geschichte und den glücklichen Helden als wichtigste Inhalte ansetzt, so ergibt sich eine formelhafte Gestaltung (in %):

Je 39 bzw. 20 Texte	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	5. Kl.	6. Kl.	9. Kl.
Ende der Geschichte	5	5	8	5	40	5
glücklicher Held	-	-	10	5	10	5
Σ	5	5	18	10	50	10

Tab. 5: Formelhafte Gestaltung der Coda

Die formelhafte Schlussformulierung „Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute“ ist im Verhältnis zur märchenhaften Einleitungsformel „Es war einmal...“ recht selten belegt, zweimal wird sie in der 6. Klasse paraphra-

siert: Katharina „...dann reden sie...“ und Jusuf „...dann spielen sie noch heute miteinander“. Laura kombiniert den glücklichen Ausgang mit dem Ende:

Sie lebten glücklich und zufrieden bis ans Ende ihrer Tage. Und wenn Manfred schon gestorben ist, lebt Sarah immer noch heute.

[Kl. 6, Laura]

Im Umkehrschluss lässt sich natürlich auch sagen, dass zwar die typischen Bauelemente von Anfang und Schluss, wie oben gezeigt, vorhanden sind, dass sie in den meisten Fällen jedoch individuell, nicht stereotyp formuliert sind.

2.2 Planbruch - Spannung - Pointe

Planbruch, Spannung und Pointe sind das strukturelle Herzstück jeder Phantasieerzählung. Nachdem der auktoriale Erzähler die handelnden Personen in der Einleitung vorgestellt und die Normalität beschrieben hat, passiert meist unerwartet etwas, was die Normalität aufhebt, oft auch stört. Der Protagonist versucht daraufhin die neue Situation für sich nutzbar zu machen oder sie zu überwinden. Dabei entsteht für ihn (und den Leser) die bange Frage, ob er es schafft. Oft nach einigen retardierenden Fehlversuchen kommt es zu einer überraschenden Lösung, die dann am Schluss in die neue oder Anfangsnormalität mündet mit meist sentenzenhaften Bewertungen des Geschehens.

Diese kanonische Form der Phantasiegeschichte als Er-Erzählung muss man von der Erlebnisgeschichte als Ich-Erzählung unterscheiden, in der der Schreiber als Teilhaber des erzählten Geschehens etwas Besonderes erlebt. Das kann einer Phantasiegeschichte gleichkommen, muss es aber nicht. Dazu je ein Beispiel aus der 5. Klasse:

Erlebniserzählung ohne Pointe

Die spannende Tunnelführung

Endlich war es so weit./ Heute besichtigten die Kinder aus der Klasse 3a den verlassenen Tunnel./ Alle Kinder freuten sich darauf./ Zuerst mussten wir mit dem Bus zu dem Tunnel fahren./ Aber man konnte nicht mit dem Bus direkt zu dem großen Tunnel fahren./ Deshalb mussten wir erst ein Stückchen laufen./ Dann war es so weit,/ endlich hatten wir den Tunnel erreicht./ So gruselig sah der Tunnel aus./ Die Kinder bekamen langsam Angst./ Selbst die Lehrerin hatte Angst/ und zitterte./ Vor dem Tunnel stand auch schon der Tunnelführer./ Er sah sehr gruselig aus./ Der Tunnelführer hatte eine sehr große Nase und eine lange Mütze auf. / Sie ging ihm bis ins Gesicht. /Er rief:/ „Kommt Kinder/ ich werde euch den Tunnel zeigen.“/ Jetzt gingen sie in den Tunnel./ Die Kinder bekamen Angst/ und drückten sich aneinander./ Sie liefen nur dem Führer hinterher./ Der Tunnelführer erzählte ihnen etwas über den Tunnel, aber die Kinder hörten ihm vor Angst nicht mehr zu./ Der Tunnelführer hatte zum Glück eine Kerze dabei./ Jetzt hatten sie wenigstens etwas Licht./ Nun flogen überall Fledermäuse herum./ Die Kinder hofften,/ dass sie bald

am Ausgang sind./ Aber das wird noch ein wenig dauern,/ antwortete der Führer./ Die Zeit im Tunnel ging schnell vorbei./ Endlich waren sie am Ausgang./ Dort lag ein Schatz/ und jedes Kind bekam ein kleines Geschenk,/ weil sie so tapfer waren./ Nun verabschiedeten sich die Lehrerin und die Kinder von dem Tunnelführer./ Dann führen sie nach Hause./ Als sie wieder in der Schule waren,/ fragte die Lehrerin:/ „Hat es euch in dem großen Tunnel gefallen?“/ Die Kinder antworteten:/ „Ja,/ aber es war sehr gruselig“./ Jetzt durften die Kinder nach Hause./ Dann erzählten die Kinder ihren Eltern das spannende Abenteuer./ Darauf waren sie sehr stolz.
[Kl. 5, Michelle]

Erlebniserzählung als Phantasiegeschichte

Tine und der Tunnel

Tine ist in der 4b./ Sie ist sehr aufgeregt,/ weil sie heute mit ihrer Klasse einen Ausflug zur Burg Baumschwall macht. Tine ist 9 Jahre alt und sehr neugierig./ In der Schule wird gerade der Ausflug vorbereitet./ Alle haben ihren Rucksack auf dem Rücken/ und gehen los./ Die Lehrerin geht voran./ „Ich bin schon so aufgeregt“, sagt Anna zu Tine./ Tine antwortet:/ „Ich auch“!/ Bei dem Burgtor wartete schon eine Frau./ Sie stellte sich vor:/ „Ich bin Frau Eppelmeyer/ und ich führe euch durch die Burg.“/ Sie gingen alle los./ Frau Eppelmeyer erzählte und erzählte./ Tine wurde es langweilig/ und sie schaute sich um/ unter ihren Füßen klapperte was./ Nun ging die Klasse weiter/ aber Tine blieb stehen/ und schaute unter den Teppich. Dort war eine Klappe./ Tine zog an dem Griff/ und die Klappe ging auf./ Tine war schon immer so neugierig gewesen./ Sie stieg hinunter./ Die Treppe die dort war/ klapperte./ Es war dunkel hier unten./ Aber an den Wänden hingen Fackeln./ Sie nahm sich eine./ und ging weiter./ Dieser Tunnel schien endlos lang zu sein/ und Tine lief und lief. Irgendwann war sie so erschöpft,/ dass sie sich hinsetzen musste./ Sie holte aus ihrem Rucksack ein Butterbrot, Tee, eine Uhr und ihr kleines Notizbuch mit einem Stift./ Sie hatte Hunger/ und aß ihr Brot. Tine dachte:/ „Haben die anderen es schon gemerkt/ dass ich weg bin?“./ Auf einmal sah Tine ein Licht,/ sie lief darauf zu. Auf einmal stand sie im Burggarten./ Schnell lief Tine nach Hause/ und rief ihre Freundin Anna an und erzählte ihr vom geheimen Tunnel./ Von nun an trafen sich die Freundinnen immer in diesem Tunnel./ Sie spielten und spielten/ und keiner erfuhr was davon.
[Kl. 5, Milena]

Man kann in dem Erlebnis von Michelle genau die Stelle ausmachen, an der die Autorin sich entscheidet, den Tunnelbesuch ohne Pointe zu Ende zu bringen: „Die Zeit im Tunnel ging schnell vorbei. Endlich waren sie am Ausgang.“ Jedes Kind bekommt ein kleines Geschenk für seine Tapferkeit. Indem der Tunnelführer oder die Erzählerin dieses als „Schatz“ bezeichnet („dort lag ein Schatz“), spielt er oder sie auf ein Lösungsmotiv vieler märchenhafter Phantasieerzählungen an. Damit möchte ich nicht die Phantasieerzählung über die Erlebniserzählung stellen, beide haben eine verwandte, aber je eigene Struktur. Entscheidend für uns ist der ontogenetische Blick, denn fast alle Kinder in der 2. Klasse schreiben ein eigenes Erlebnis nieder in der Ich-Form, aber ab der 6. Klasse (also 6., 9. Klasse, Erwachsene) gibt es auf Grund des Bildimpulses nur noch Phantasiege-

schichten in der Er-Form. D. h., der Typus der literarischen Phantasieerzählung greift immer mehr um sich. Diese Entwicklung gilt es nun noch etwas genauer zu beschreiben.

Kinder der zweiten Klasse, die also acht Jahre alt sind, reagieren auf den Bildimpuls und die Aufforderung, eine Geschichte zu schreiben, mit ihrer bisherigen Erfahrung. Sie haben schon viele Geschichten vorgelesen bekommen, hatten teil an mündlichen Erlebniserzählungen. Diese haben sie seit der Kindergartenzeit auch selbst erzählt, jedoch kaum Phantasiegeschichten und diese so gut wie gar nicht in schriftlicher Form. Daher ist die Herausforderung groß. Die produzierten Texte zeigen nun, was die Kinder zu leisten fähig sind, d. h., was für sie eine Geschichte ausmacht. Die folgende Tabelle soll uns dabei helfen (in %):

	Planbruch		Spannung	Pointe	
	inhaltlich	sprachlich		inhaltlich	sprachlich
2. Klasse	82	39	26	36	-
3. Klasse	95	74	44	64	10
4. Klasse	97	95	54	62	46
5. Klasse	100	100	100	85	70
6. Klasse	100	100	100	90	75
9. Klasse	100	100	100	90	85

Tab. 6: Realisierung von Planbruch, Spannung und Pointe

Eine Geschichte zu schreiben bedeutet für die Kinder zunächst, bestimmte Formeln, an die sie sich assoziativ erinnern, hinzuschreiben, vor allem den Märchen-
 eingang „Es war einmal ...“, und zwar als generelles (!) Signal des schriftlichen Erzählens. Hier könnte man einwenden, dass der Bildimpuls an diesem märchenhaften Eingang „schuld“ ist. Dies lässt sich aber dadurch empirisch widerlegen, dass Boueke et al. (1995) mit dem Material der märchen-fernen (!) Bilder-
 geschichten auf dasselbe Phänomen stoßen. Anhäuser (2003, 32) ermittelt, dass zu dem märchenfernen Wortimpuls BUNT BIRNE STERN BEWEGEN GERÄUSCH in der 5. Klasse ebenfalls diese märchenhafte Eingangsformel auftritt, und das auch, wenn gar kein Märchen erzählt wird. Wir können also hier von einer Über-
 generalisierung ausgehen: Die Formel ist ein Kennzeichen jedweder Geschichte und ermöglicht dem schreibenden Kind, die Textproduktion aufgabengemäß zu beginnen.

Dazu fördert der Bildimpuls eine Reihe von prototypischen inhaltlichen Ge-
 schichtselementen zu Tage: Die Höhle (der Tunnel, das Labyrinth) ist unheimlich, der Boden glitschig, es ist düster (Ansatzpunkt für die Kerze), gruselige Tie-

re bevölkern die Höhle, man kann sich in ihr verirren mit Befreiung oder Tod; man kann aber auch fremde Wesen treffen oder Verirrte befreien. Schließlich schlägt das Märchen durch, indem man einen Schatz findet und/oder eine Prinzessin befreien kann. Die Kinder der unteren Klassen sehen einen Teil ihrer Aufgabe als erfüllt an, wenn sie solche klischeehaften Vorstellungen in ihrem Text unterbringen.

In den höheren Klassen treten diese prototypischen Geschichtselemente zurück; bei ihnen erzeugt der Bildimpuls eine Geschichte, bei der die genannten prototypischen Geschichtenelemente zu Accessoires werden. Schließlich wissen auch schon die Kinder der 2. Klasse, dass Bildimpuls und Aufforderung, eine Geschichte zu schreiben, von ihnen verlangen, ein Geschehen, ein Ereignis, eine Handlung besonderer Art zu thematisieren, also etwas Erzählwürdiges niederzuschreiben. Das geschieht zunächst einmal *inhaltlich*, indem der Protagonist (in der 2. Klasse meist – wie oben erwähnt – der Erzähler selbst) die Höhle betritt und am Ende wieder verlässt. Dazwischen werden dann die inhaltlichen Veratzstücke drapiert, wie Dunkelheit, Gefahren, Schatz usw. So schreibt Adrian in der 2. Klasse:

Ich war in eine Höhle gegangen. Ich hatte eine Kerze in der Hand. Ich war in eine Höhle gegangen. Ich habe eine Spinne gesehen und ich schrie um Hilfe. Die Spinne wollte mich beißen. Ich bin weggelaufen und habe einen Schatz gefunden. Ich bin aus der Höhle gegangen.
[Kl. 2, Adrian]

Hier werden alle Informationen gleichgewichtig mit fast gleichem Satzbau aneinander gereiht; es gilt keine formale Gewichtung eines Planbruches (Spinne), völlig unvermittelt wird eine mögliche Pointe ‚das Finden eines Schatzes‘ nur klischeehaft als Höhepunkt inhaltlich genannt; zwischen Planbruch und Pointe besteht keine Verbindung. Anders bei Benni in der 2. Klasse:

Das Erlebnis in der Höhle
Ich ging in eine Höhle. Da war es feucht und kalt. Dann bin ich weitergegangen. Da hatte ich eine Schlange gesehen. Aber zum Glück war sie nicht giftig. Und sie war auch nur eine Blindschleiche. Dann war ich wieder draußen.
[Kl. 2, Benni]

„Da“ kann man, obwohl zweimal verwendet, als Strukturanzeiger des Planbruches werten; das „aber“ leitet die Entwarnung ein und bereitet die Pointe vor: die Schlange ist nur eine Blindschleiche.

- Die Kinder halten es also für geschichten-notwendig, dass sich nach dem Betreten der Höhle etwas ereignen muss oder schon besser, dass mehreres sich zu ereignen hat, wobei sich innerhalb der Ereignisse eine Steigerung ergeben muss. Dies erfüllt dann für sie auch das Moment der Spannung. Das leistet das Kind zunächst inhaltlich. Erst im Laufe der Jahre tritt dann auch

eine sprachliche Markierung der einzelnen „Bauteile“ von Planbruch und Pointe auf. Die obige Tabelle macht diese Entwicklung deutlich:

- Fast alle Kinder wissen schon in der 2. Klasse, dass sie etwas Außergewöhnliches berichten müssen. Inhaltlich schaffen das in der 2. Klasse 82%, ab der 5. Klasse 100%. Ganz anders sprachlich: Dies gelingt in der 2. Klasse gut einem Drittel der Kinder, ab der 5. Klasse dann allen Kindern.
- Ganz anders die Pointe: hier bringt nur gut ein Drittel der Kinder in der 2. Klasse inhaltlich eine Pointe zuwege und kein Kind sprachlich, die Prozentsätze steigen dann für die inhaltliche Pointe und deren sprachliche Markierung stetig an, erreichen aber selbst in der 9. Klasse sprachlich nicht 100%.
- Damit eine Spannung überhaupt aufgebaut werden kann, muss es ein Stück Text zwischen der Thematisierung des Planbruchs einerseits und der Pointe andererseits geben. In dem oben zitierten Text von Benni gibt es keinen solchen Satz. Wenn wir den Satz „Da hatte ich eine Schlange gesehen“ als inhaltlichen Planbruch ansehen, nämlich als Bedrohung des Protagonisten, dann entspannt der folgende Satz wieder die Situation: „Aber zum Glück war sie nicht giftig.“ Hingegen baut Adrian eine Spannung auf: „Ich habe eine Spinne gesehen“ (inhaltlicher Planbruch), „und ich schrie um Hilfe, die Spinne wollte mich beißen“ (Spannung). Die Lösung ist dann als Pointe zu trivial: „Ich bin weggelaufen“.

Die *textuelle* Markierung von Planbruch und Pointe kann auf vielfältige Weise geschehen; besonders auffällig und häufig verwenden die Kinder das Wort „plötzlich“ oder den Phraseologismus „auf einmal“. Beide Ausdrücke können als Indikatoren gelten für die Fähigkeit zur strukturellen Textgliederung der Erzählung. Die folgende Tabelle gibt darüber Aufschluss, wie oft einer oder beide Ausdrücke als type und als tokens in den Klassen 2 bis 9 auftreten:

„auf einmal/plötzlich“	2	3	4	5	6	9
types in % aller Texte	21	28	64	75	55	65
tokens absolut ⁶	11	15	36	49	35	49

Tab. 7: Textuelle Markierung von Planbruch und Pointe durch „auf einmal/plötzlich“

Die Tabelle zeigt, wie die Kinder bis zur 5. Klasse diesen Strukturmarker immer häufiger verwenden; danach geht die Zahl der Texte mit diesen beiden Strukturmarkern wieder zurück, die Zahl der Tokens schwankt. Bei größeren Textmengen dürfte sich hier ein umgekehrtes U-Kurvenphänomen herausstellen. D. h.,

⁶ Für die 5., 6. und 9. Klasse von 20 Texten auf 39 Texte hochgerechnet.

nachdem ein Kind diese Strukturmarker erkannt und verstanden hat, verwendet es sie zunächst häufig, um sich dann auf das konventionell übliche Maß einzupendeln, wie es auch die Texte der Erwachsenen belegen.

Wir haben damit die Ontogenese der Erzählstruktur in groben Zügen aufgehellert und kommen nun zu dem, was Boueke et al. (1995) die emotionale Involvierung nennen.

3 Der Erzählton

Erneut senkte sich die Nacht über die Stadt. Der Dunkelheit folgte ein ungewöhnlich scharfer Wind, der heulend durch die Gassen fegte, die menschenleer vor Finn dalagen. Schaudernd vergrub er seine Hände in den Hosentaschen. Als er zu den Docks kam, kroch ihm der üble Gestank nach fauligen Abwässern in die Nase. Hastig ging er weiter. (Borlik 2009, 58)

Diesen kleinen Textauszug erkennt jeder sofort als Teil einer Erzählung, obwohl überhaupt keine Strukturelemente von Einleitung, Planbruch, Pointe oder Schluss zu finden sind und auch textsortenmarkierende Formeln wie „Es war einmal ...“ fehlen.

Boueke et al. (1995) geben mit dem Terminus „emotionale Involvierung“ die Funktion an, die das Erzählerische ausmacht. Dieses gründet aber in oder realisiert sich durch bestimmte Eigenschaften des Textes. Deshalb führe ich den textnahen Terminus „Erzählton“⁷ als Ursache der „emotionalen Involvierung“ ein.

Was der Erzählton ist und wie die Kinder das lernen, darum geht es in diesem Abschnitt. Wir beginnen mit einer Erzählung von Elena aus der 5. Klasse:

Kai packt seinen Rucksack, weil er heute mit seinen Freunden spielen geht. Als Tom und Jan kommen, gehen sie zum Wald. Tom will verstecken spielen. Nach einiger Zeit fängt Kai an zu suchen, aber er kann sie nicht finden. Es fängt an zu regnen. Er ist verzweifelt. Plötzlich sieht er einen Felsen. Er geht einmal um den Felsen herum, aber niemand ist dort. Stattdessen ist da ein Loch. Es führt in einen Tunnel. Er holt eine Kerze und ein Feuerzeug aus seinem Rucksack, zündet sie an und geht hinein. Seine Freunde sind nicht dort. Stattdessen findet er in einem Raum eine Truhe. Sie ist nicht verschlossen. Es sind aber leider nur alte Kleider darin. Kai nimmt sich einen Hut und geht aus der Höhle. Als er zu Hause ist, trifft er dort seine beiden Freunde. Sie sind zurückgegangen, als es angefangen hat zu regnen. Kai setzt sich zu ihnen und erzählt, was er erlebt hat.

[Kl. 5, Elena, Text 1]

⁷ In diesem Sinne gebraucht auch F.J. Ortheil (2009, 498) den Ausdruck, während Urs Ruf (2000, 47) darunter die stimmliche Gestaltung beim mündlichen Vortrag versteht.

Dieser Text 1 enthält alle in Kapitel 2 behandelten Strukturmerkmale einer Erzählung, die hier gar nicht aufgezählt werden sollen, und dennoch wirkt er seltsam spröde, fast wie eine Inhaltsangabe; es fehlt ihm das, was in dem obigen kurzen Auszug von Borlik so reichlich vorhanden ist. Was das ist, soll der folgende Text deutlich machen. Entscheidend sind die unterstrichenen Passagen:

„Ich komme gleich“, ruft Kai, der gerade seinen Rucksack packt. Er geht heute mit seinen Freunden spielen und packt das Nötigste in seinen Rucksack. Er rennt die quietschende Treppe herunter. Im Flur riecht es nach Spagetti von heute Mittag. Seine Freunde, Tom und Jan, sind schon da. Sie gehen durch die Tür und blicken auf den riesigen Hof. Schnell rennen sie am Hundehäuschen vorbei raus auf die Straße. Jetzt müssen sie nur noch zweimal links abbiegen, dann kommen sie auf den Spielplatz und von dort können sie dann in den Wald. Bei einem umgefallenen Baum halten sie an. Tom will verstecken spielen. Die anderen sind einverstanden. Kai muss suchen; er zählt bis 50 und fängt an zu suchen. Die Zweige brechen unter seinen Füßen. Nach fünf Minuten ruft er laut: „Wo seid ihr?“ Er sucht immer weiter, aber niemand antwortet. Jetzt fängt es auch noch an zu regnen. Kai ist verzweifelt. Wo sind bloß seine Freunde? Plötzlich sieht er einen Felsen. „Vielleicht ist einer der beiden dahinter“, denkt er. Er geht einmal um den Felsen herum, aber niemand ist dort. Das Einzige, was er sieht, ist ein Loch. Es führt in einen Tunnel. „Vielleicht haben sie sich dort drinnen vor dem Regen versteckt“, spricht er vor sich hin. Er greift in seinen Rucksack und zieht mit einem Mal die Kerze und das Feuerzeug heraus, was er eingepackt hat, falls es dunkel wird. Er geht hinein. „Tom, Jan, seid ihr hier irgendwo?“ ruft er. Es riecht ziemlich muffig. Nach einer Weile kommt ein runder Raum. Eine Truhe steht darin. „Es ist wahrscheinlich ein Keller eines alten Hauses“, denkt er. Auf dem Weg durch den Gang hat Kai am Rand immer wieder kleinere Räume gesehen. Aber hier der Raum war der einzige, wo etwas darin steht: eine Truhe. Sie ist rot mit goldenen Verzierungen. Langsam geht er zur Truhe. Sie ist nicht verschlossen. Der Deckel ist schwer, aber Kai kann ihn hochheben. Es sind alte Kleider drin. Nichts besonderes, aber interessant. Er nimmt sich einen Hut mit, der sehr schön aussieht. Seine Kerze ist fast abgebrannt, er muss jetzt schnell hieraus. Er rennt den Tunnel entlang und geht raus.

Kai geht nach Hause, seine Freunde hat er schon völlig vergessen. Als er zu Hause ist, sitzen die zwei mit Decken auf dem Sofa und trinken Kakao. „Wir sind zurückgekommen, als es angefangen hat zu regnen“, erklärt Jan; Kai setzt sich dazu und erzählt, was er erlebt hat.

[Kl. 5, Elena, Text 2]

Sie haben es sicher beim Durchlesen von Text 2 gemerkt: Der Text 1 von Elena ist ein Kunstprodukt; ich habe ihn aus dem Original, Text 2, herausgefiltert, in dem nur die strukturbezogenen Sätze stehen geblieben sind. In Text 2 sind dies die nicht unterstrichenen Teile. Was bieten nun Boueke et al. (1995) zur Analyse der unterstrichenen Teile? Nach ausführlicher Erörterung der vorfindlichen Literatur kommen sie zu dem Befund, dass drei Kategorien den „narrativen Kern“ (1995, 108) bestimmen:

- die psychologische Nähe: die Hauptperson durchlebt das Geschehen: sie denkt, empfindet und handelt
- die Valenz: Opponenten oder Unterstützer steigern die normale Grundqualität des Geschehens
- Plötzlichkeit: Betonung des Unerwarteten der neu eintretenden Ereignisse

Sie wenden sich ausdrücklich dagegen, die Unterscheidung auf der Ebene der sprachlichen Mittel vorzunehmen, mit denen psychologische Nähe, Valenz und Plötzlichkeit gestaltet werden, wegen „der immensen Anzahl der Unterkategorien“. Das ist einerseits sicher richtig, vor allem wenn es um „die statistische Sicht“ (ebd.) geht, andererseits sind drei Kategorien vielleicht zu grob. Wenn wir die Kategorie „Plötzlichkeit“ als schon durch die Strukturanalyse abgearbeitet ansehen (also der obige erste Text von Elena), dann verbleiben für alle Satzstücke, die im Text 2 unterstrichen sind, gerade einmal zwei Kategorien. Die Dreiergruppierung verdeckt auch die Einsicht, dass es sich bei der „Plötzlichkeit“ um ein makrostrukturelles Phänomen, eben die Bauform des Textes handelt, während sich psychologische Nähe und Valenz auch mikrostrukturell realisieren lassen.

Zwischen der immensen Anzahl sprachlicher Mittel und den verbleibenden beiden zweckbestimmten Großkategorien gilt es m. E. eine etwas reichere, sprachnähere Zwischengliederung zu finden, vor allem wenn es darum geht, die Ontogenese des Narrativen zu erfassen. Wenn man von dem kommunikativen Dreieck Erzähler – Erzählung – Leser ausgeht und fragt, was tut der Erzähler in seiner Erzählung für den Leser jenseits der oben erörterten Struktur, dann lassen sich die unterstrichenen Teile des Originaltextes etwa folgendermaßen ordnen:

- Der Erzähler breitet einen Raum, eine fiktionale Welt aus, die der Leser sich durch den Text vorstellen soll. Das erschöpft sich keineswegs im Setting, sondern durchzieht den ganzen Text, z. B. wenn Elena zum Schluss erzählt, dass die beiden Freunde „mit Decken auf dem Sofa /sitzen/“ „und Kakao /trinken/“. Diese und viele weitere Details sind überhaupt nicht handlungsrelevant, aber sie schaffen geteiltes Wissen und Atmosphäre. Die Mittel reichen von einzelnen charakterisierenden attributiven Adjektiven bis zu ganzen Textpassagen.
- In diese ausgebreitete Welt setzt nun der Erzähler Figuren hinein – Pro- und Antagonist(en), Helfer und Statisten – (die er natürlich auch wieder beschreibt). Sie handeln nicht nur strukturbildend, sondern der auktoriale Erzähler kennt auch ihre Gedanken und Gefühle, so dass er dem Leser auch deren Handlungsmotive, Strategien und Taktiken darlegen kann. Die Kardinalfrage des Lesers ‚Wie geht es weiter?‘ kann der Erzähler ständig mit neuen Informationen bedienen und ihn dann als Souverän des Geschehens, der Story, doch wieder überraschen – und das nicht nur beim Planbruch!

- Vor allem aber können die Figuren miteinander kommunizieren. Der Erzähler kann über Gespräche berichten, er kann die Rede indirekt wiedergeben oder er kann die Figuren direkt reden lassen, miteinander oder zu sich selbst. Vor allem durch die Monologe und Dialoge wird die ausgebreitete Welt zur Szene, in der dann das makrostrukturelle Geschehen, die Story, ablaufen kann.
- Die Gesamtheit des so nun episch eingebetteten, durch Personen initiierten, mehr oder weniger dramatischen Geschehens kann der Erzähler ständig kommentierend bewerten, und er kann mit der kulturell geprägten Textsorte und mit dem Verhältnis von Autor, Erzähler und Leser spielen. So ist z. B. die analytische Erzählung ein narratives Spiel mit dem Handlungsablauf; die Einführung einer Rahmenerzählung ein Spiel zwischen auktorialem und Rahmenerzähler. Bestimmte Vokabeln oder Formeln ermöglichen dem Leser ein kulturell geprägtes Wiedererkennen bestimmter Textsorten und Handlungsmuster.
- Schließlich kann der Erzähler auf der Ebene der sprachlichen Einzelgestaltung die Intensität des zu Erzählenden steigern. Im Mündlichen sind das vor allem die Stimmführung, die begleitende Gestik und Mimik. Im Schriftlichen sind es viele stilistische oder rhetorische Figuren wie Vergleiche, Metaphern, Phraseologismen, Reihungen von Synonymen, Verdopplungen und vieles mehr. Dies alles steigert das ästhetische Vergnügen des Lesers.

Mit diesen fünf Punkten will ich nun keineswegs behaupten, etwas grundstürzend Neues zur Phänomenologie des Erzählens gesagt zu haben (vgl. Wenzel 2004), sie treffen aber m. E. Wesentliches und sind so gewählt, dass sie für die ontogenetische Frage relevant und operationabel sind. Eine umfassende Abhandlung zur Ontogenese des Erzähltons ist bisher nicht geleistet und bedürfte eines wesentlich größeren Korpus. Ich kann mich hier nur auf drei kleine Detailuntersuchungen beschränken. Zur Ontogenese der Weltausbreitung soll über die Verwendung des attributiven Relativsatzes berichtet werden; zur Kommunikation der Figuren über die Erscheinungsformen der Figurenrede und schließlich zum letzten Punkt über die stilistischen Formen der Intensitätsmarkierung.

3.1 Der Relativsatz – eine epische Spezifikation (= RS)

Wie das obige Textbeispiel zeigt, kann die Weltausbreitung, die über die Handlungsstruktur hinausgeht, vom einzelnen Wort bis zu ganzen Textpassagen gehen. Es wäre daher eine Möglichkeit, zu allen Kindertexten eine erzählstrukturelle Textbasis zu erstellen (siehe oben den Text 1 von Elena) und dann die Zahl der Wörter der Textbasis ins Verhältnis zur Originalgeschichte zu stellen, um so ein Maß für die Ontogenese des Erzähltons zu gewinnen; sofern es sich um ganze Sätze handelt, könnte die Relation auch über Propositionen hergestellt werden. Da dieser Aufwand hier nicht geleistet werden kann, gilt es, Ausschau nach In-

diktoren zu halten. Einen ersten Hinweis ergibt schon die Propositionskomplexität, die sich relativ einfach als Quotient aus der Zahl der Wörter geteilt durch die Gesamtzahl der Propositionen herleiten lässt:

Klasse	2	3	4	5	6	9
Wörter pro Text	61	93	143	260	210	368
Proposition	11	17	26	47	40	60
Wörter/Propos.	5.7	5.6	5.7	5.5	5.3	6.1

Tab. 8: Propositionskomplexität

Die zunehmende Textlänge ergibt sich bis zur 6. Klasse nur durch die Zunahme an Propositionen, erst in der 9. Klasse werden die Propositionen mittels Attributen oder freien Angaben im Schnitt um knapp ein halbes Wort länger, d. h. von den durchschnittlich 368 Wörtern pro Text gehen 30 auf die Propositionserweiterung, also knapp 10 %.

Wie der Text von Elena zeigt, bedeutet Weltausbreitung auch die Erwähnung vieler Details oder die Qualifizierung und nähere Charakteristik von Erwähntem. Dies kann durch Adjektive in attributiver oder prädikativer Form oder freie Angaben geschehen. Eine weitere Möglichkeit sind attributive Relativsätze (= RS) als subordinierte Proposition. Wie Pohl (in Augst et al. 2007, 310 ff.) gezeigt hat, gibt es dazu eine eigene Ontogenese, die mit den Stufen des Texterwerbs zusammenhängt. Entscheidende Klippe ist, dass das Kind den Schreibfluss der Hauptproposition unterbrechen muss, um einer Nominalphrase einen RS hinzuzufügen. RSe können restriktiv aus einer Ganzheit eine bestimmte Menge abgrenzen (= a) oder etwas ornativ näher charakterisieren (= b):

a: „Aber hier der Raum war der einzige wo etwas darin steht.“

b: „Ich komme gleich ruft Kai, der gerade seinen Rucksack packt.“

Zählt man diese RSe aus, so ergibt sich folgendes Bild (bezogen auf 20 Texte):

Klasse	2	3	4	5	6	9
restriktiv	2	3	6	12	13	24
ornativ	-	2	1	17	4	11
Σ	2	5	7	29	17	35
% aller Prop.	0.9	1.5	1.3	3.0	2.1	3.0

Tab. 9: Relativsätze (restriktiv vs. ornativ)

Von besonderem Belang sind hier natürlich die ornativen RSe, weil sie für die Handlungs- und Erzählstruktur nicht notwendig sind, sie bereichern das Gesagte nur episch an und erhöhen dadurch die Anschaulichkeit. Der Zuwachs der RSe ist deutlich, aber die absoluten Zahlen sind alles in allem zu klein, als dass größere Folgerungen daraus gezogen werden könnten. In der Tendenz glaube ich jedoch, dass sich an größeren Materialmengen die Indikatorfunktion bewahrheiten dürfte.

3.2 Figurenrede (= FR)

Figuren handeln nicht nur, sondern sie reden miteinander oder denken nach. Dies kann der auktoriale Erzähler nur berichten oder direkt oder indirekt wiedergeben. Ein Trägersatz begleitet als epische Basis die wiedergebende Rede:

„Nach fünf Minuten ruft Kai: ‚Wo seid ihr?‘
 ‚Vielleicht ist einer der beiden dahinter‘, denkt er.“

Zur FR lassen sich verschiedene Phänomene quantitativ erheben. Zunächst einmal zu der Frage, ob überhaupt in einem Text FR vorkommt (von 39 bzw. 20 Texten):

Klasse	2	3	4	5	6	9
in %	31	59	80	90	84	75

Tab. 10: Prozentualer Anteil von Figurenrede in den Schülertexten

Daraus geht hervor, dass die FR schon früh als Erzählmittel entdeckt wird, auch ohne dass die Kinder einen Planbruch (Stufe 3) sprachlich gestaltet haben. Der Rückgang ab der 6. Klasse dürfte darauf hinweisen, dass die Kinder ab diesem Alter (und die Erwachsenen) auch andere sprachliche Mittel beherrschen, um eine Verlebendigung des Textes zu erreichen. Natürlich ist das Vorkommen und die Ausgestaltung der FR vom Erzählinhalt abhängig; dort, wo gar kein differenziertes Personal auftritt, können Figuren auch nicht miteinander sprechen. Hingegen evoziert eine szenische Gestaltung geradezu die FR.

Als nächstes gilt es festzustellen, ob eine Figur nur allein etwas zu jemand anderem sagt (Monolog) oder ob sie in Wechselrede, also in einen Dialog treten (in %):

Klasse	2	3	4	5	6	9
nur Monolog	87	56	86	74	57	79

Tab. 11: Prozentualer Anteil der monologischen Rede an der Gesamtanzahl der Figurenrede

In den Texten dominiert ganz klar die monologische FR, ein ontogenetischer Trend zu mehr oder weniger FR ist nicht zu erkennen. Im Bezug auf die drei Möglichkeiten wörtliche, indirekte Rede und Redeerwähnung herrscht ganz klar die wörtliche Rede vor (in %):

Klasse	2	3	4	5	6	9
wörtl. Rede	64	71	64	68	77	83

Tab. 12: Prozentualer Anteil der wörtlichen Rede an der Gesamtzahl der Figurenrede

In der Tendenz ergibt sich eine beachtliche Zunahme der FR als wörtlicher Rede, die, wie in Augst et al. (2007, 78) gezeigt, auch mit der Zunahme der strukturellen Erzählstufe korreliert.

Die FR wird in der indirekten und wörtlichen Rede von einem Trägersatz begleitet, der sie episch einbettet und benennt, wer zu wem etwas sagt, und beschreibt (gleichsam als Regieanweisung), wie er etwas sagt. Diese epische Einbettung ist in den Klassenstufen unterschiedlich stark vorhanden (in %):

Klasse	2	3	4	5	6	9
Trägersatz vorhanden	46	91	96	98	94	64

Tab. 13: Prozentualer Anteil von Figurenrede mit vorhandenem Trägersatz

Nachdem in der 2. Klasse nur knapp die Hälfte der Texte FR mit einem Trägersatz zeigen, bewegen sich die Texte der 3. bis 6. Klasse auf hohem Niveau. In der 9. Klasse könnte ein literarischer Einfluss vorliegen, da dort oft der Redewechsel nur durch Absatz (und Gedankenstrich) angezeigt wird.

Der Trägersatz kann im Bezug auf die FR drei Positionen haben: am Anfang, eingeschlossen in der Mitte oder am Ende (in %):

Klasse	2	3	4	5	6	9
vorne	83	95	72	66	57	29
Mitte	-	-	1	5	-	14
Ende	17	5	27	29	43	57

Tab. 14: Prozentualer Anteil unterschiedlicher Positionen des Trägersatzes

Die bevorzugte Position für den Trägersatz ist der Anfang, weil dies auch der kommunikativen Logik entspricht. Allerdings zeigt der Beginn mit der FR mehr Dynamik. Das trifft besonders für die Gegenrede/ Antwort zu, da die Gesprächs-

teilnehmer spätestens durch den ersten Trägersatz und/oder dessen Figurenrede bekannt sind. Deshalb verwundert es auch nicht, dass die Endstellung des Trägersatzes von der 2. bis zur 9. Klasse zunimmt. Die mittige Platzierung des Trägersatzes, wie sie oft als Stilmerkmal in Kinderbüchern auftritt, findet sich eigentlich erst nennenswert mit 14% in der 9. Klasse.

Eine Differenzierung ist natürlich durch die Wahl des Trägerverbs möglich. Man kann das Sprechen konstativ benennen, wie „sagen, fragen, antworten“, man kann die Art der Rede aber auch näher charakterisieren wie „schreien, brüllen, stottern“. Alles in allem kommen in den Klassen unterschiedliche Mengen von types vor:

Klasse	2	3	4	5	6	9
verba dicendi et sentiendi	3	6	13	14	7	10

Tab. 15: Unterschiedliche types der Trägerverben pro Klasse

Das am häufigsten verwendete Verb ist „sagen“ (in %) mit abnehmender Tendenz:

Klasse	2	3	4	5	6	9
tokens „sagen“	66	63	37	38	50	43

Tab. 16: Prozentualer Anteil der tokens des Verbs „sagen“ an den Trägerverben pro Klasse

Erst in der 4. Klasse charakterisieren 7 Kinder je einmal ein Trägerverb näher, das findet sich in etwa diesem Umfang dann auch in der 5. und 6., jedoch weniger in der 9. Klasse, z. B.:

Klasse 5, Madlien: „..., sagte streng Frau Badoin.“

Klasse 6, Kristina: „Sie sagte mit einer zarten Stimme ...“

Klasse 9; Nina: „..., entgegnete er knapp.“

Zusätzlich zur verlebendigenden Inszenierung kann die wörtliche Rede auch spezielle Funktionen in den Erzähltexten übernehmen. Elena (s. o.) springt mit einer wörtlichen Rede geradezu ins Geschehen hinein und liefert das strukturell notwendige Setting dadurch indirekt. An den anderen Stellen markiert die Figurenrede ihres Helden jeweils den Fortschritt der Handlung oder liefert Motive für sein Handeln oder, am Schluss, für das Handeln der Freunde.

Ein besonders eindrückliches Beispiel bietet Celine (5. Klasse), deren Held sich bei einer Schlossführung im Kerker verirrt:

...Tom setzte sich hin und fing an zu weinen. Auf einmal sah er den Gang hinunter ein Licht; er rannte hin und rief: „Mama! Papa! Endlich habe ich euch gefunden“. Aber leider war es nur ein Kerzenlicht. Tom war enttäuscht. Er dachte, es wären seine Eltern, die ihn suchten. Tom nahm die Kerze und lief weiter. Irgendwann kam er an eine Tür. Er schrie: „Hallo, hallo, ist da jemand“, aber es machte keiner auf. Er setzte sich wieder hin und fing an zu weinen. Ganz in der Ferne schrie eine Stimme: „Tom! Tom!“. Tom stand auf und rannte los. Auf einmal sah er Licht. „Die Sonne“, schrie er, „der Ausgang.“ An der Seite standen seine Eltern. Tom war erleichtert. Er sagte zu seinen Eltern: „Mama, Papa, ich hatte so eine Angst. Jetzt ist alles wieder gut.“ ...
[Kl. 5, Celine]

Hier resultiert die wörtliche Rede aus den Gefühlen des Jungen, für den Leser graphisch unterstützt durch die vielen Ausrufezeichen.

Alles in allem ist die Figurenrede ein zentrales Mittel erzählerischer Gestaltung in der 4. bis 6. Klasse; in der 9. Klasse sind, wahrscheinlich durch literarische Einflüsse, jedoch Veränderungen zu beobachten, die durch genauere Studien (auch in der Fortsetzung zu noch höheren Klassen) erhärtet werden müssten.

3.3 Intensitätsmarkierer

Roman Jakobson hat die Bühlersche Auffassung der Sprache als Werkzeug um die reflexiven Funktionen erweitert. In der Kommunikation können sich die Redenden/Schreibenden auf das Werkzeug selbst beziehen. Von den drei Formen des reflexiven Bezugs ist hier die poetische von Interesse. Das, was wir sagen, können wir oft auf verschiedene Weise sagen, und wir wählen, wie bei den Registern der Orgel, eine bestimmte Weise aus, welche dem Redenden/Schreibenden die größte Wirkung verspricht oder welche für eine bestimmte Art der Kommunikation konventionell erwartet wird. Im Gegensatz zu vielen Sachtexten wird so beim Erzählen erwartet, dass der Hörer/Leser auch einen ästhetischen Genuss, z. B. Freude an den Formulierungen, hat. Der Erzähler wird also versuchen, die Intensität seines Textes durch stilistische Mittel zu erhöhen. Genau darum geht es in diesem Abschnitt. Wie lernen die Kinder stilistische Mittel anzuwenden, um dadurch einen ästhetischen Genuss für den Leser zu erreichen? Das klingt nun sehr gewaltig, aber es ist nützlich, das Ziel vor Augen zu haben, auf das sich die Kinder in der textuellen Entfaltung hin entwickeln sollen. Deshalb wird es zunächst einmal schlicht darum gehen, stilistische Mittel aufzureihen und zu schauen, ob und in welcher Funktion das Kind sie anwendet. Solche Mittel, wie ich sie hier vor allem aus Texten der 9. Klasse anführe, können u. a. sein:

Vergleiche	„Es klang so wie ein Gebet“; „ein See, der für einen Menschen eine kleine Pfütze war“
Phraseologismen	„da er irgendwann in die Welt hinausgehen wollte“; „die Hand nicht vor Augen sehen können“

Augmentationen	„klatschnass“; „übergücklich“; „stocksteif“
Umgangssprache	„Er schnappte sich seine letzte Kerze“; „Dann schieß mal los!“
Interjektionen	„Mist!“; „autsch!“; „rums!“; „Aahh Hilfe!“
Zweierketten, z. B.:	
- Wiederholungen	„immer und immer“; „er lief und lief“; „Ich komm ja schon, ich komm ja schon.“
- Synonyme oder Wortfelder	„Er sah nichts als Stein und Staub“ [Alliteration!]; „nach 50 Jahren Spaß und Vergnügen“; „glücklich und zufrieden“; „verdreckte und zerrissene Klamotten“
- Antonyme	„schönen, großen, aber alten Baum“; „klein, aber fein“
Herausstellungen	„Endlich war sie da, die Höhle“; „wo etwas drinsteht, eine Truhe“
rhetorische Fragen	„Aber was hätte er tun sollen?“
graphische Merkmale	„Wummmsss!“; „Mein kleine ..., was?“ „Hi Hi Hi Hilfe, iiich muss hier raus!“

Ich beanspruche nicht, dass diese Aufstellung besonders originell noch dass sie vollständig ist. Sie soll lediglich illustrieren, auf welchen Teilaspekt der Erzählung hier die Aufmerksamkeit gerichtet ist. Ein besonderes Augenmerk möchte ich auf die Zweierketten legen, weil es dazu eine bemerkenswerte Stellungnahme des Schriftstellers F. J. Ortheil gibt. Er zitiert zunächst eine Passage aus dem „Tonio Kröger“ und kommentiert dies dann:

Die Wintersonne stand nur als armer Schein, milchig und matt hinter Wolken-schichten, über der engen Stadt. Nass und zugig war's in den giebeligen Gassen, und manchmal fiel eine Art von weichem Hagel, nicht Eis, nicht Schnee ... Durfte man so schreiben? Musste es von der Wintersonne unbedingt heißen dass sie milchig und matt über der Stadt gestanden habe? Und musste dieses Doppel von milchig und matt gleich wiederkehren im Doppel von nass und zugig, in der ausweichenden Beschreibung des Hagels, nicht Eis, nicht Schnee? (Ortheil 2001, 183 f.)

Mir ist diese Beobachtung trotz der kritischen Volte ein Beleg für ein besonders wirkungsvolles Stilmerkmal erzählerischer Texte.

Nun wäre es schön, wenn zu jedem der oben genannten Stilmerkmale eine ontogenetische Analyse über den Erwerb durchgeführt und möglichen Korrelationen verschiedener Stilmerkmale nachgespürt werden könnte. Dazu bräuchte man ein sehr großes Korpus und viel Raum. Deshalb bescheide ich mich hier damit,

einen quantitativen Überblick über das Vorkommen aller oben genannten Stilmerkmale insgesamt zu geben (bezogen auf je 20 Texte):

Klasse	2	3	4	5	6	9
types in %	45	60	85	95	80	95
tokens	11	20	41	49	63	97

Tab. 17: Quantitativer Überblick über das Vorkommen aller Stilmerkmale

In der ersten Zeile „type“ ist angegeben, in wie vielen Texten überhaupt irgendeines der genannten Stilmerkmale vorkommt. In der zweiten Zeile stehen die absoluten Zahlen. Die Tabelle macht deutlich, dass von Anfang an auch die sprachliche Gestaltung für viele Kinder eine Rolle spielt. Damit ist ein empirischer Beweis erbracht, dass das Strukturmodell von Boueke et al. (1995), das die emotionale Markierung als letzte, vierte Stufe nach dem Planbruch ansetzt, so nicht stimmen kann. Neben der Markierung des Planbruchs, was auf Grund der Plötzlichkeit sich global sowohl erzählstrukturell als auch emotional auswirkt, gibt es lokal von Anfang an emotionale Markierer. Außerdem ist der mediale Unterschied zu beachten. Boueke et al. (1995) elizitieren mündliche Texte, in denen die emotionale Involvierung durch paraverbale Merkmale ausgedrückt wird, die aber bei der Verschriftung nicht angezeigt sind. Für das Kind, das im medialen Modus der Schriftlichkeit seine Geschichte zu Papier bringt, stellt sich nun die Aufgabe, analoge schriftliche Ausdrucksformen zu finden, die an die Stelle der paraverbalen Merkmale treten (vgl. Augst et al. 2007, 341). Es sind also *zwei* Fäden, die eine Erzählung ausmachen und die das Kind als Erzähler – um im Bild zu bleiben – zu spinnen lernen muss: der rote Faden für die globale Struktur der Geschichte und der blaue Faden für die lokale emotionale Involvierung des Lesers, was wir hier den Erzählton genannt haben.

In der 9. Klasse kann man schon in Ansätzen erkennen, dass sich Stilrichtungen des Erzähltons herausbilden; tentativ – und für zukünftige Forschungen als Hypothese – könnte man den „Epiker“, der vor allem Welt ausbreitet und über das Denken und Fühlen der Figuren erzählt, vom „Dramatiker“ unterscheiden, der Szenen gestaltet und vor allem mit dem Mittel des Dialogs die Erzählung vorantreibt. Auch die zuletzt genannten Mengen der Stilmerkmale sind innerhalb einer Klassenstufe sehr unterschiedlich verteilt, so dass es auch den Erzähler als „Stilistiker“ gibt. Und schließlich greife ich ein Detail zur Strukturanalyse wieder auf. Es gibt das metanarrative Spiel mit der Erzählstruktur (Rahmenerzählung usw.), in Ansätzen in manchen Texten der 9. Klasse, was sich dann im erhöhten Maß bei manchen erwachsenen Erzählern findet. Wie soll man diese Richtung etikettieren?

Nur wenn wir über größere Textkorpora verfügen, werden wir die Hypothese erhärten können, dass die Entfaltung der Strukturstufen auch mit der Menge der angewendeten stilistischen Merkmale korreliert.

4 Schluss

Fiktionale Erzählungen zu hören oder vorgelesen zu bekommen gehört zum Alltagsleben des Vorschulkindes und nach dem Erwerb der Technik des Lesens greift das Kind selbst zu Erzählbüchern. Dass es hier große Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, bildungsfernen und -nahen Elternhäusern gibt, ist bekannt. Hier ist etwas anderes von Belang. Das Produzieren von schriftlichen Erzählungen und dessen Erwerb ist weitgehend ein schulisches Phänomen und damit wird die Textsorte schriftliche Erzählung zur Textform (vgl. Pohl/Steinhoff in diesem Band). Haben uns die empirischen Studien von Quasthoff (z. B. 1983) gezeigt, wie mündliches Erzählen eine Gemeinschaftsleistung vom Erwachsenen und Kind ist, wo – vor allem zu Anfang – der Erwachsene die Schaltstellen der Erzählstruktur, z. B. den Planbruch, quasi „hervortreibt“, so unterwirft sich das schriftlich erzählende Kind den besonderen medialen und konzeptionellen Bedingungen der Schriftlichkeit. Schreiben muss das Kind letztendlich allein, und eine Gemeinschaftsproduktion von Erwachsenen und Kind, z. B. im Rahmen der Hausaufgaben, ist viel schwerer zu bewerkstelligen. Außerdem kann das Kind bei diesem Produzieren nur beschränkt Anleihen im mündlichen Erzählen machen, weil neben dem Modalitätswechsel das mündliche Erzählen des Kindes quantitativ zum allergrößten Teil Erlebniserzählung ist, also aus der eigenen Vergangenheit des Kindes gespeist ist, während schulisches schriftliches Erzählen vor allem fiktionales Erzählen ist, das sich strukturell, z. B. in der Pointenbildung, und im Charakter als stärker abgeschlossenes „Sprachwerk“ (im Sinne Bühlers) von der Erlebniserzählung abhebt. Das, worauf das Kind also bei der eigenen Produktion fiktionaler Erzählung zurückgreifen kann, ist primär seine allgemeine (außer)schulische rezeptive literarische Erfahrung und seine schulische Anleitung.

Daraus folgt, dass die Schule das rezeptiv vorhandene implizite, unbewusste Können in ein explizites bewusstes Wissen überführen muss. Dazu muss das mündliche unbewusste, dialogische Stützsysteem Eltern – Kind in eine monologische, bewusste Produktionsstrategie umgestaltet werden. Wird das Kind aufgefordert, sich zu einem Bildimpuls „eine interessante Geschichte auszudenken“(!), wie in unserer empirischen Untersuchung, so realisiert es zu Anfang:

- märchenhafte Formeln, die übergeneralisiert für das Konzept ‚Geschichte/ Erzählung‘ schlechthin stehen;

- eine Erlebniserzählung als Ich-Erzählung (das erspart in egozentrischer Sicht das Setting),
- eine nur an Inhalten festgemachte Erzählwürdigkeit, die fortlaufend gesteigert werden (als Ausdruck der Spannung); es fehlen formale Gestaltungsmittel für den Planbruch und die Pointe;
- eine formal additive Aneinanderreihung dieses meist kohärenten Inhalts, da schriftliche Mittel der Textkohäsion noch fehlen.

Das Kind hält das, was es geschrieben hat, für eine Geschichte, und der erwachsene Leser kann auch hinter den aneinander gereihten Propositionen die mögliche Geschichte erkennen. Das, was so als prä-narratives Vermögen vorhanden ist, gilt es nun durch schulisches Handeln in einer sprachlichen Form zur fiktionalen Geschichte zu entfalten. Geschichten sollten daher in der Schule nicht nur (vor)gelesen, sondern sie müssen zum Objekt der Analyse werden, um so die Bauform und den Erzählton der Volkserzählung⁸ zu begreifen. Die Einführung der Erzählbegriffe, wie Planbruch oder Pointe, macht es dem Kind möglich über einen erzählenden Text zu reden und ihn gezielt zu „erforschen“. Methodisch ist da viel möglich. Ich möchte hier nur die Umkehrung der Abfolge Bildergeschichte → versprachlichte Geschichte vorschlagen: Kinder zeichnen zu einer vorgelegten Geschichte fünf Bilder und andere erzählen dann zu diesen fünf Bildern wieder eine Geschichte. Was kann man da alles vergleichen und beobachten!

Ferner müssen die sprachlichen Mittel für die globale Struktur und die lokale emotionale Anreicherung herausgefunden und zur Anwendung gebracht werden. Haben die Kinder an Geschichten selbst herausgefunden, dass der Planbruch meist mit „plötzlich“; „auf einmal“ sprachlich signalisiert wird;⁹ so werden sie diese Wörter vielleicht im Überschwang zunächst zu viel verwenden, aber das pendelt sich ein. Ebenso kann die bewusste Erkenntnis, dass der auktoriale Erzähler die Gedanken, Gefühle und Absichten seiner Figuren kennt, zu neuen Textstücken führen. Die wörtliche Rede als Kernstück des In-Szene-Setzens muss als Minibauform in ihren einzelnen Teilen verstanden und geübt werden (und das nicht nur wegen der Interpunktion!). Für die Textkohäsion ist z. B. die temporale Subjunktion „als“ ein narratives Wundermittel, das, einmal erkannt, auch zu einer zeitweisen Überproduktion führt. Ich breche hier ab, weil es mir nur auf den Grundgedanken ankommt.

Wenn wir der klassischen Erzähltextanalyse folgen, die eine Erzählung als komplementäre Einheit aus ‚Story‘ und ‚Erzähldiskurs‘ ansieht (vgl. Wenzel 2004),

8 Alle Strukturanalysen der Erzählung fußen auf den Volkserzählungen, den „einfachen Formen“ (Jolles), weil sie in überdeutlicher Art die Struktur an der Oberfläche des Textes erscheinen lassen ohne metanarrative artifizielle Verfremdung.

9 Vgl. dazu Steinhoff 2009.

so wird beides von den Kindern von Anfang an wahrgenommen, aber in der Entwicklung unterschiedlich focussiert. Nach der prä-narrativen Phase richtet sich – wie empirische Daten zeigen – zunächst die Aufmerksamkeit auf die Story, d. h. darauf, auch sprachlich eine Handlung in eine fiktionale Story durch den erzählstrukturellen Fünf-Schritt (Setting-Planbruch-Spannung-Pointe-Coda) erzählerisch zu transformieren. Das Kind bemüht sich, die Mindestanforderungen an die Konvention zu erfüllen, was ihm von der 4. bis zur 7. Klasse auch immer besser gelingt. Erst auf dieser sicheren Plattform kann dann der Jugendliche einen individuellen Erzählton durch literarische Erfahrung entwickeln. Diese dreistufige Entwicklung – wobei die dritte Stufe noch weiterer empirischer Erhellung bedarf – lässt sich für Erzählstruktur und Erzählton grob in folgender Übersichtstabelle fassen, wobei Stufe 1 und 2 „Textformen“ sind:

Klasse	Stufe	Erzählstruktur	Erzählton
ca. 2 - 3	prä-narrativ rudimentär	inhaltlich basiert; Erlebniserzählung	memorierte Elemente: feste Fügungen; Floskeln; Interjektionen
ca. 4 - 7	narrativ konventionell	struktureller Fünf- Schritt; „plötzlich“; Fiktionalisierung	konventionelle Elemente: wörtliche Rede; szenisch; qualifizierende Attribute
ab ca. 9	literar- ästhetisch individuell	Ausbau u. Spiel mit der Struktur, z. B. analytische Rahmenerzählung	individuelle Stilmerkmale: „Epiker“; „Dramatiker“; „Stilist“

Tab. 18: Dreistufige Entwicklung für Erzählstruktur und Erzählton

Die didaktischen Bemühungen der Schule richten sich dabei zu Recht zunächst auf die Förderung der Erzählstruktur, also den Fünf-Schritt. Aber reicht das? Die Forschung zur Ontogenese der Erzählung war bisher vorrangig auf die Erzählstruktur gerichtet; zur Ontogenese der „emotionalen Involvierung“ erfahren wir vergleichsweise wenig. In dieser Untersuchung wird zwar deutlich, dass das damit angesprochene Phänomen des Erzähltons wesentlich umfassender ist, aber es sind nur erste quantitative Ergebnisse. Auf die Schule bezogen kann man aber schon feststellen, dass das Einüben von schmückenden Adjektiven viel zu kurz greift; außerdem geschieht dies zu früh.

Noch ein letzter Gedanke sei daher nachgeschoben. Wenn einerseits die Untersuchung von Augst et al. (2007) gezeigt hat, dass Kinder schon in der Grundschule Beschreibungen, Instruktionen, Berichte und Argumentationen in nuce schreiben können, und andererseits diese jetzige Untersuchung belegt, dass selbst Kinder in der 9. Klasse zum Teil das Strukturschema der Erzählung noch nicht aktiv beherrschen und auf jeden Fall der Erzählton noch entwicklungsbedürftig ist, dann

gilt es Abschied zu nehmen von der pädagogischen Textsortenstufung: Grundschule = Erzähltexte, Mittelstufe = Sachtexte, Oberstufe = Erörterung/Textanalyse. Stattdessen gehört jede Textsorte in jede Schulstufe! Da es in diesem Beitrag um die Erzählung geht, bedeutet dies speziell: Auch in der Mittelstufe und in der Oberstufe sollen die Schüler weiterhin das Schreiben von Erzählungen vervollkommen.¹⁰ Dazu gehört auch, viele literarische Erfahrungen zu sammeln, um unterschiedlichste Erzählmöglichkeiten kennen zu lernen. In den Erzählungen der 9. Klasse haben sich Anzeichen dafür ergeben, dass sich die Erzählstile der Kinder differenzieren, z. B. in Epiker oder Stilisten. Dieser Differenzierung sollte in der Oberstufe des Gymnasiums ein Entfaltungsraum gegeben werden. Außerdem steht dabei eine positive Rückwirkung auf die so beliebte Textanalyse außer Frage.

Literatur

- Anhäuser, Isabel (2003) Empirische Untersuchungen zur schriftlichen Erzählfähigkeit in der Sekundarstufe I und II. unveröff. Staatsarbeit Gießen
- Augst, Gerhard et al. (2007) Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt: Lang
- Borlik, Michael (2009) Schattenjagd. In: Stiftung Lesen (Hg.) Ich schenk dir eine Geschichte 2009. München: cbj
- Becker, Tabea (2001) Kinder lernen erzählen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Boueke, Dietrich et al. (1995) Wie Kinder erzählen. München: Fink
- Knapp, Werner (2001) Erzähltheorie und Erzählerwerb. In: Didaktik Deutsch, H. 10, S. 28-48
- Ortheil, Hanns-Josef (2001) Das Element des Elefanten. München: Luchterhand
- Ortheil, Hanns-Josef (2009) Die Erfindung des Lebens. Roman. München: Luchterhand
- Pohl, Thorsten (2004) Einbettungsstrukturen der Figurenrede im frühen schriftlichen Erzählen. In: Didaktik Deutsch, H. 16, S. 5-14

10 Vgl. das Unterrichtsprojekt von Ruf (2000).

- Pohl, Thorsten (2007) Emotionalität im frühen Schreiben. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hgg.) *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles u. Francke, S.63-80
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010) *Textformen als Lernformen* (in diesem Band)
- Quasthoff, Uta M. (1983) *Kindliches Erzählen*. In: Boueke, Dietrich/Klein, Wolfgang (Hgg.) *Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern*. Tübingen: Narr, S. 45-74
- Rank, Bernhard (1995) *Wege zur Grammatik und zum Erzählen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Ruf, Urs (2000) *Spannend erzählen*. In: *Praxis Deutsch*, H. 161, S. 46-52
- Steinhoff, Torsten (2009) *Wortschatz - eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb? Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (SPAsS)*, H. 17
- Wenzel, Peter (2004) *Einführung in die Erzähltextanalyse*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag
- Wolf, Dagmar (2000) *Modellbildung im Forschungsbereich sprachliche Sozialisation*. Frankfurt/M.: Lang

Das epistemische Relief wissenschaftlicher Texte – systematisch und ontogenetisch

Thorsten Pohl

1 Einleitung

Mit der studentischen Haus- oder Seminararbeit steht eine Textform an der Spitze des schulisch-akademischen Schreibformenkanons, die in exzeptioneller Weise eine *Textform als Lernform* sowohl im *engeren* als auch *weiteren Sinne* bildet (vgl. zur Unterscheidung Pohl/Steinhoff in diesem Band). Mit ihren wissenschaftlichen Texten sollen Studierende ihre individuellen Lernerfolge unter Beweis stellen, indem sie ihren Lehrenden zeigen, inwieweit sie Detailkenntnisse und Analysefähigkeiten in einem wissenschaftlichen Feld erworben, inwieweit sie die einschlägige Fach- und Forschungsliteratur zur Kenntnis genommen und erfolgreich rezipiert haben – schließlich: inwieweit sie sich methodisch geleitet und in kritisch argumentativer Distanzierung mit einem bestehenden Wissens-/ Kenntnisstand auseinandersetzen können. Dass hier das Schreiben als ein *Medium* zur Erschließung und Aufbereitung von Wissen fungiert, was sogar unter günstigen Bedingungen über ein *lernendes Schreiben* hinaus zu einem *epistemischen Schreiben* führen kann (vgl. zur Unterscheidung wiederum Pohl/Steinhoff in diesem Band), erscheint daher offensichtlich und wird z. T. auch von den lernenden Schreibern selbst derart reflektiert.¹

Dass es sich bei den wissenschaftlichen Schreibversuchen von Studierenden aber auch um Textformen als Lernformen im *weiteren Sinne* handelt, also ein Schreiben, das nicht allein als *Medium*, sondern auch als *Gegenstand* des Lernens fungiert, indem die epistemischen Möglichkeiten gewissermaßen zurück wirken auf den Schreibprozess und das zu verfertige Schreibprodukt selbst, dessen ist man sich erst in der jüngeren Vergangenheit bewusst geworden: angefangen mit der Aufmerksamkeit für so bezeichnete „Schreibprobleme“ von Studierenden (u. a.: Hartung 1999; Ruhmann 1995), über die Anstrengungen jene Schreibprobleme auf vornehmlich instruierendem Wege mittels Schreibkursen und Schreibberatung zu kurieren (vgl. für einen Überblick Kruse et al. Hg. 1999) bis hin zu einer empirisch fundierten Erforschung der Entwicklungs- und Erwerbskonstellation studentischen Schreibens (Pohl 2007; Steinhoff 2007).

1 Etwa in dem Wunsch, die Hausarbeit nach ihrer Fertigstellung noch einmal schreiben zu dürfen, weil sich der Schreibende erst jetzt in der Lage sieht, sie ‚wirklich‘ schreiben zu können.

Im Folgenden soll jene zweite Perspektive auf studentisches Schreiben verfolgt, also der Frage nachgegangen werden, wie sich studentisches Schreiben von prä-wissenschaftlichen Schreibversuchen den etablierten und konventionalisierten Schreibformen aneignungslogisch zusehends annähert. Dazu ist es in einem ersten Schritt notwendig, in Absehung etwaiger Entwicklungs- oder Erwerbsphänomene das Spezifikum wissenschaftlicher Schreibprodukte zu beschreiben, bevor dann in einem zweiten Schritt an empirischem Material bestimmte während der Entwicklungsprozesse beobachtbare Veränderungen hinsichtlich der syntaktischen, syntagmatischen und lexikalischen Komplexität in studentischen Texten vorgeführt werden. Um diese entwicklungsmotivierten Veränderungen zu deuten, bedarf es in einem vierten Schritt theoretischen Rüstzeugs, das die *Systematic Functional Grammar* Hallidays zur Verfügung stellt. Auf diese Weise können die zunächst quantitativ gewonnenen Erwerbsdaten mit weiteren qualitativen Erwerbsphänomenen in Beziehung gesetzt werden, die mit der funktionalen Ausdifferenzierung einer wissenschaftlichen Alltagssprache einhergehen. Abschließend werden die gewonnen Einsichten unter Einbezug des in diesem Band etablierten Konzeptes von *Textformen* gedeutet und wesentliche schreibdidaktischen Konsequenzen gezogen.

2 Was ist wissenschaftliches Schreiben? – Die systematische Perspektive

Entgegen der Vorbehalte des – zuweilen auch „kritischen“ – Konstruktivismus gegen etwaige *Was-Fragen* in wissenschaftlichen Zusammenhängen,² wollen wir im Folgenden wagen eine solche zu stellen; allerdings mit zwei Einschränkungen: Erstens ist unsere Frage allein auf wissenschaftliche *Schreibprodukte* und zweitens auf die ‚Zentralform‘ wissenschaftlichen Schreibens, den wissenschaftlichen Aufsatz/Artikel bezogen (nicht etwa auf das Mitschreiben oder den Tagungsbericht). Wir fragen in diesem Sinne danach, was das *Spezifikum* wissenschaftlicher Texte ist, was wissenschaftliche Texte gegenüber anderen Textsorten oder Schreibdomänen auszeichnet. Zugleich ist dies eine implizite Frage danach, was das wissenschaftliche Schreiben für Studierende besonders schwierig resp. zu einem eigenständigen Aneignungsphänomen macht. Zu bedenken ist ja, dass Abiturienten – mit in der Regel dreizehn Schuljahren ‚im Rücken‘ – als hoch literalisierte Menschen mit einem reichen Schreiberfahrungsschatz gelten müssen – einem weit fortgeschrittenen *Schreibalter* (vgl. zum Terminus Becker-Mrotzek 1997, 110) –, sodass vor dem Hintergrund dieser Ausgangskonstellation gefolgert werden kann, dass es besondere, neu an die Studierenden herantretende

2 Vgl. S. J. Schmidt, der dazu rät, von sogenannten „Was-Fragen“ auf „Wie-Fragen umzustellen“ (1994, 15), wobei eventuell über die funktionale Transformierbarkeit von Was- in Wie-Fragen oder auch ihre funktionale Äquivalenz eigens nachzudenken wäre.

Schreibanforderungen sind, die etwaige Schreibprobleme verursachen resp. entsprechende Schreibentwicklungsprozesse auslösen.

Schnelle, einfache und letztlich auch äußerliche Antworten, die sicherlich im konnotativen Verständnis von Alltagssprechern reich verankert sind, würden auf Textsortenmerkmale wie Fußnoten, Zitate, Literatur- und Quellenangaben, aber auch auf eine hohe Frequenz von Fachtermini, auf eine komplexe Ausdrucksweise sowie generell auf einen unpersönlichen ‚Stil‘ abheben. So zutreffend die Antworten letztlich sogar sind, so nichtssagend erscheinen sie gegenüber unserer Ausgangsfragestellung (Was sollte am Formulieren einer Fußnote besonders schwierig sein?). Die mittlerweile erheblich angewachsene Forschungsliteratur der Wissenschaftslinguistik (vgl. zur Etablierung dieser linguistischen Subdisziplin Weinrich 1995) bietet ein hoch differenziertes Antwortspektrum auf unsere Frage nach der Spezifik wissenschaftlicher Texte, das freilich hier nicht umfassend dargestellt werden kann. Wir begnügen uns mit einigen exemplarischen Antworten, die aber – das ist für das weitere wichtig – auf ganz unterschiedliche sprachlich-textuelle Struktur- und Ausdrucksebenen bezogen sind:

<i>Autor(en)</i>	<i>Struktur-/Ausdrucksebene</i>	<i>Beschreibung</i>
Cahn 1991, Grafton 1995	druckgraphische Gestalt	Mit Bezug auf Anmerkungen und Fußnoten spricht Cahn von der „Zweistimmigkeit“ (1991, 42) und Grafton von der „doppelten Narrative“ des wissenschaftlichen Textes (1995, 34).
Kocourek 1982, Steinhoff 2007	argumentative Struktur	Mit Bezug auf die argumentative Machart wissenschaftlicher Texte spricht Kocourek von „le dialogue scientifique simulé“ (zit. n. Sachtleber 1992, 122). Bei Steinhoff heißt es: „Das Abwägen von eigenen und fremden Argumenten ist für die Wissenschaftskommunikation charakteristisch“ (Steinhoff 2007, 329).
Ehlich 1993	Sprechakttypen	Hinsichtlich der in wissenschaftlichen Texten realisierten Sprechakte stellt Ehlich fest, es werde über „die rein assertive Struktur“ eine „diskursive Struktur“, „eine Struktur des Streitens“ oder eine „ <i>eristische Struktur</i> “ als „eine Art Gitter“ gelegt (1993, 26 u. 28).
Weinrich 1995	Wahrheitskonzepte	Hinsichtlich der in wissenschaftlichen Texten etablierten Wahrheitskonzepte spricht Weinrich von „Referenzwahrheit“, „Protokollwahrheit“, „Dialogwahrheit“ und „Orientierungswahrheit“ (1995, 159 ff.).

Tab. 1: Konzepte der Wissenschaftslinguistik

Ohne dies im Einzelnen analysieren zu können, scheint ein gemeinsamer Nenner, der sich aus der Aufstellung ableiten lässt, darin zu bestehen, dass wissenschaftliche Texte eine *Polyperspektivität* oder *Polydimensionalität* etablieren, die entsprechende Effekte auf sehr unterschiedlichen sprachlich-textuellen Struktur- und Ausdrucksebenen nach sich ziehen.

Wir gehen für das Folgende davon aus (auch dies kann nicht en détail ausgeführt werden, vgl. aber Pohl 2007), dass sich die aufgeführten sowie weitere in der Wissenschaftslinguistik erarbeiteten Phänomene schlussendlich auf drei – und nur drei – zentrale Dimensionen zurückführen lassen. Wissenschaftliche Texte haben (wie jeder andere Text auch) einen *Gegenstand* oder ein Thema (etwa um Beispiele aus der Germanistik anzuführen: Wortbildungsmorpheme, Schriftspracherwerb, Goethes *Werther*). Dieser Gegenstand tritt aber – und bereits hier ergibt sich ein Unterschied zu einer Vielzahl von anderen Textsorten – niemals isoliert auf, sondern ist in der Regel bereits konstituiert durch den wissenschaftlichen *Diskurs*, der in kanonischen Texten, Handbuchartikeln, Forschungsbeiträgen niedergelegt ist sowie sich in Kontroversen, Schulen, Ansätzen, Paradigmen und gemeinsam geteilten Forschungsinteressen/wissenschaftlichen Überzeugungen diskursiv realisiert. In dieser Konstellation von wissenschaftlichem Gegenstand einerseits und andererseits dem darauf bezogenen wissenschaftlichen Diskurs ‚passiert‘ nun etwas im wissenschaftlichen Text. Dieses ‚Geschehen‘ erfassen wir mit dem Terminus *Argumentationsdimension*, wobei ein sehr weites Verständnis von Argumentation angelegt wird. Es umfasst die argumentative Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Diskurs im engeren Sinne ebenso wie das Einbringen/Anwenden einer speziellen wissenschaftlichen Methode, die zunächst ausschließlich auf den Gegenstand bezogen ist, dann aber in ihrem Erkenntnisgewinn argumentativ gegenüber dem Diskurs eingesetzt wird.

Diese drei Dimensionen – *Gegenstands-*, *Diskurs-* und *Argumentationsdimension* – bilden das epistemische Relief wissenschaftlicher Texte:

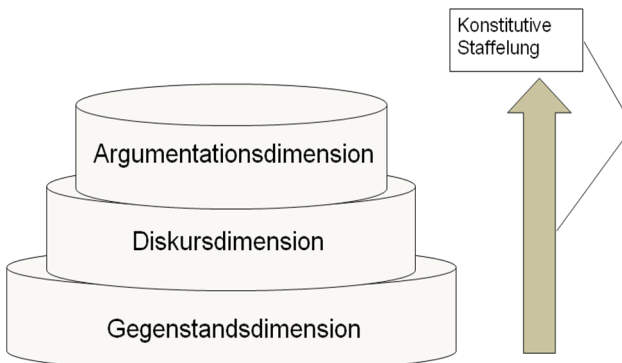


Abb. 1: Epistemisches Relief wissenschaftlicher Texte

Wichtig ist nun zu erkennen, dass es sich um eine *konstitutive Staffelung* handelt: Über einen wissenschaftlichen Gegenstand isoliert – und sei er auch als ein solcher im wissenschaftlichen Diskurs etabliert – zu handeln, macht noch kein wissenschaftliches Schreiben aus, das scheint offensichtlich. Aber auch das Aufarbeiten der Gegenstandsdimension in Kombination mit dem wissenschaftlichen Diskurs bildet noch kein wissenschaftliches Schreiben in dem hier verstandenen Sinne.³ Das Nämliche gilt für die Kombination von Gegenstands- und Argumentationsdimension, wie es z. T. in anderen akademischen Schreibtraditionen als Variante des *essay writing* verbreitet ist. Erst wenn jene drei Dimensionen aufeinandertreffen bzw. in Perspektive des Schreibenden: in einem Text aufeinander bezogen und miteinander vermittelt werden, haben wir es mit wissenschaftlichem Schreiben im engeren Sinne zu tun.

Genau in diesem Aufeinandertreffen jener drei Bezugsdimensionen liegt das besondere Anforderungs- resp. Schreibleistungspotential, das für die Studierenden zu Beginn unbekannt ist und eventuell zu entsprechenden ‚Schreibproblemen‘ oder zu Schreibentwicklungsprozessen führen kann. Wie die zuvor angeführte Aufstellung aus der Wissenschaftslinguistik bereits angedeutet hat, muss die Etablierung der drei Dimensionen Realisierungseffekte auf nahezu allen relevanten sprachlich-textuellen Strukturebenen haben: Angefangen von der Titelgebung über bestimmte Formen der Textgliederung bis hin zur Formulierungsebene. Selbst die morphologische und syntagmatische Ebene bleiben letztlich nicht unberührt. Das heißt allerdings nicht, dass ständig und immer zugleich alle drei Dimensionen vom wissenschaftlichen Text bedient würden; besondere Anforderungen stellen diesbezüglich Einleitung und Schluss sowie bestimmte argumentative Gelenkstellen im Text. Trotzdem aber macht es das wissenschaftliche Schreiben erforderlich, den Erkenntnisprozess wenn möglich stets mitzuthematisieren, sodass es u. a. zum Ausbilden jener „Zweistimmigkeit“ (Cahn 1991, 42) und jener „eristischen Struktur“ (Ehlich 1993, 28) kommt.

3 Lexiko-syntagmatischer Komplexitätsaufbau

Otto Kruse schreibt in kritischer Akzentuierung über das studentische Schreiben:

Wenn man Studierende bittet, einen wissenschaftlichen Text zu schreiben, dann verändert sich ihre Sprache auf eine typische Art: Die Sätze werden länger und verschachtelter, die Substantivierungen häufen sich, die Ausdrücke werden gespreizt, [...]. (1997, 141)

3 Obschon etwa in Form von kompilatorischen Arbeiten oder Forschungsberichten im wissenschaftlichen Textsortenkanon und in einer wichtigen Funktion weit verbreitet.

Während Kruse in den genannten Phänomenen die Negativauswüchse einer unzureichenden Vermittlungspraxis wissenschaftlichen Schreiben an deutschen Universitäten erkennt, wollen wir im Folgenden belegen, dass erstens Kruses Behauptung in einer solchen Pauschalisierung falsch ist und dass zweitens die betreffenden Phänomene gerade als *positive Anzeichen* für einen Erwerbsprozess zu begreifen sind, in dem es den studentischen Lernern zusehends gelingt, jenes epistemische Relief in ihren Texten auszuprägen.

Wir untersuchen dazu zunächst die *lexiko-syntagmatische Informationsvergabe*, worunter in Ermangelung eines fixierten Terminus⁴ verschiedene Strategien verstanden werden, lexikalische Informationsschwerpunkte an unterschiedlichen Orten und aufgrund von unterschiedlichen Strukturen im Syntagma zu realisieren (die morphologische Ebene bleibt dabei weitestgehend ausgespart; vgl. ausführlich Pohl 2007, 402 ff.). Ausgewertet werden wissenschaftliche Schreibbiographien; das sind einzelne Hausarbeiten eines Lerners aus dessen gesamtem Studium (Erst-/Zweitsemesterarbeit, Hausarbeit aus der Mitte des Studiums, Hauptstudiumsarbeit und Staatsexamensarbeit). Der Auswertung liegen für verschiedene quantitative Kategorien jeweils die ersten 1000 Fließtextwörter des Hauptteils (also nach der Einleitung) zugrunde.

<i>Lexiko-syntagmatische Informationsvergabe – Sonja</i>				
	HA 1	HA 2	HA 3	SA
Wortanzahl pro Ganzsatz	18,1	18,6	16,7	17,8
Prozentualer Anteil Parataxe	56,6 %	54,9 %	65,3 %	66,7 %
Nebensätze 2. bis n. Grades	6	9	2	1
Lexikalische Dichte insgesamt	47,2 %	48,7 %	50,9 %	51,9 %
LD pro Gliedsatz	3,9	4,0	5,2	5,3
LD pro Substantivgruppe	1,63	1,90	2,23	2,35
Satzwertige Substantivgruppen	16	22	22	39

Tab. 2: Daten lexiko-syntagmatische Informationsvergabe (Sonja)

Die Lernerin Sonja steigt mit einem für schriftliche Texte relativ hohen, aber bei ihrem fortgeschrittenen Schreibalter als Abiturientin durchaus erwartbaren Wert ein: Sie produziert durchschnittlich 18,1 Wörter pro Ganzsatz (gezählt von Satzschlusszeichen zu Satzschlusszeichen).⁴ Wir können erkennen, dass ihre Ganzsatzlänge in den folgenden Arbeiten bei etwa diesem Wert stagniert. Hier ist also kein Komplexitätsaufbau zu verzeichnen. Betrachten wir die Werte syntaktischer Komplexität (zweite und dritte Zeile von Tabelle 1), stellen wir fest, dass nach einer anfänglichen Phase (bis zur zweiten Hausarbeit) die Werte sogar absinken:

⁴ Zum Vergleich: Die gymnasialen Neuntklässler des TSK-Korpus produzieren durchschnittlich 12,3 Wörter pro Ganzsatz zu unterschiedlichen Schreibenanlässen wie Erzählungen, Instruktionen und Argumentationen (www.text-sorten-kompetenz.de).

Sonja produziert insgesamt weniger subordinierte Konstruktionen und meidet dabei Einbettungstiefen jenseits ersten Grades fast vollständig. Hier erweist sich die Behauptung Kruses schlicht als falsch.

Beim Wert der *lexikalischen Dichte* werden in Anlehnung an Ure (1971) lexikalische Wörter (Substantive, Adjektive, Adverbien und Vollverben) im Vergleich zu grammatischen Wörtern (freien Synsemantika) analysiert. Insgesamt steigt der Wert der lexikalischen Dichte leicht um knapp 5 %. Konkret bedeutet dies, dass Sonja etwa 50 von 1000 Wörtern, die in ihrer ersten Arbeit noch mit grammatischen Elementen belegt waren, zum Ende der Entwicklung als lexikalische Elemente realisiert. Dabei werden die einzelnen Gliedsätze mit 1,4 zusätzlichen lexikalischen Elementen ausgestattet (von HA1 zu SA) und die Werte der Substantivgruppen steigen sogar um etwa 0,7 pro Substantivgruppe: Während in Sonjas erster Arbeit etwa jede zweite Substantivgruppe um ein lexikalisches Element erweitert ist, wird in ihrer Staatsexamensarbeit jede Substantivgruppe mit zwei lexikalischen Elementen ausgestattet und sogar fast jede dritte mit deren drei.⁵ Mit solchen an lexikalischen Elementen reich ausgestatteten Substantivgruppen lassen sich *satzwertige Substantivgruppen* realisieren, mit denen Sachverhaltsrelationen ausgedrückt werden können, die sonst in einer subordinierten Nebensatzstruktur realisiert werden müssten. Auch dieser Wert steigt in Sonjas wissenschaftlicher Schreibentwicklung erheblich an.

<i>Steigerungsraten Lexikalische Dichte</i>			
	Steigerung LD pro Ganzsatz	Steigerung LD pro Gliedsatz	Steigerung LD pro Substantivgruppe
Sonja	8 %	36 %	44 %
Nadine	24 %	15 %	33 %
Ansgar	10 %	38 %	41 %

Tab. 3: Steigerungsraten Lexikalische Dichte (Sonja, Nadine, Ansgar)

Dehnen wir die Analyse aus und betrachten hinsichtlich der LD-Parameter drei Schreibbiographien (also insgesamt 12.000 analysierte Textwörter, vgl. Tab. 3). Dabei werden die Werte der ersten Hausarbeiten als 100 % gesetzt und die Steigerungsraten zur Examensarbeit hin berechnet. Es zeigt sich, dass bei allen drei untersuchten Strukturebenen Steigerungswerte vorliegen (positive Prozentwerte). Im Vergleich zu den Strukturebenen *Ganzsatz* und *Gliedsatz* fällt bei allen drei studentischen Autoren die Steigerungsrate in der *Substantivgruppe* am größten aus. – Wie sind nun diese Befunde zur lexiko-syntagmatischen Informationsvergabe zu deuten?

⁵ Minimal liegt dieser Wert bei 1,0, da die Substantivgruppe – wie ihr Name überdeutlich anzeigt – durch das Vorhandensein eines solchen im Kern definiert ist und Pronominalisierungen in der Zählung nicht aufgenommen werden.

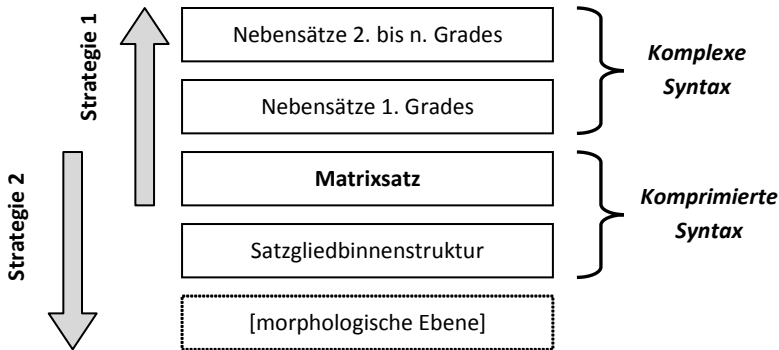


Abb. 2: Strategien zur Steigerung lexiko-syntagmatischer Komplexität

In den studentischen Schreibbiographien lassen sich zwei Strategien zur Steigerung lexiko-syntagmatischer Komplexität ausmachen: Zum einen versuchen die Autoren über die Ausdifferenzierung von Nebensätzen ersten und auch höheren Grades Komplexität zu erzielen (komplexe Syntax), zum anderen versuchen die Autoren durch die lexikalische Anreicherung der syntagmatischen Binnenstrukturen Komplexität aufzubauen („komprimierte Syntax“ sensu Polenz 1985). Strategie 1 wird, wie wir sie bei den ersten beiden Hausarbeiten von Sonja erkannt haben, in der Entwicklung bald abgelöst durch Strategie 2.⁶ Insgesamt ‚pendeln‘ sich die Texte der Studierenden zur dritten Hausarbeit und zur Examensarbeit um die Strukturebene *Matrixsatz* ein: In einem gewissen prozentualen Umfang von etwa 30 bis 40 % werden durchaus Nebensätze ausgegliedert (wobei allerdings Einbettungstiefen jenseits ersten Grades nahezu vollständig gemieden werden), zusätzlich wird aber in Form einer komprimierten Syntax, also mittels satzwertiger Substantivgruppen, weitere lexiko-syntagmatische Komplexität gewonnen. – Dass die hier zunächst rein quantitativ und äußerlich betrachteten Schreibentwicklungsphänomene funktional u. a. durch die Etablierung einer epistemischen Profilierung im Erwerb motiviert sind, soll in den folgenden beiden Abschnitten belegt werden.

4 Zur Projektion grammatische Kongruenz in epistemisch relevante Inkongruenz

Konrad Ehlich formuliert in Hinsicht auf „die spezifische Leistung des Nominalisierungskomplexes im Deutschen“:

⁶ U. U. kann Strategie 1 auch übersprungen werden, wie dies in der Schreibbiographie von Nadine der Fall ist. Ansgar folgt mit seinen Werten sehr deutlich dem bei Sonja konstatierten Entwicklungsverlauf.

Viel gescholten, erweist er sich doch schon in seiner dauernden Produktivität als ein Bereich deutscher Wissenschaftssprache, der von einer offenbar grundlegenden Bedeutung für deren Strukturen ist. (Ehlich 1993, 30 f.)

Um zu erkennen, inwiefern jene „spezifische Leistung“ der komplexen Substantivgruppe im Zusammenhang mit dem epistemischen Relief wissenschaftlicher Texte steht, bedienen wir uns eines Theorieangebots aus der *Systematic Functional Grammar* von M. A. K. Halliday. Ein grundlegendes Postulat (das sicherlich nicht als unstrittig gelten kann) besteht in der Annahme, es gebe *grammatisch kongruente Formulierungen*. Diese liegen dann vor, wenn ein sprachliches Element in der seiner *semantic function* entsprechenden *grammatical class* ausgedrückt wird. Halliday nimmt dazu folgende Zuordnungen zwischen basalen semantischen Funktionen und den betreffenden Wortklassen an (1998, 208, leicht verändert; vgl. auch 1985, 322 ff.):

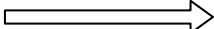
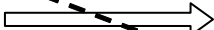
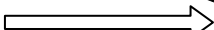

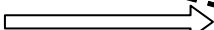
<i>semantic function</i>	<i>grammatical class</i>
relator (in sequence) 	conjunction
minor process 	preposition
process 	verb
quality 	adjective
entity ('thing') 	noun

Abb. 3: Grammatische Kongruenz und Inkongruenz nach Halliday

Während ein Element im Falle grammatischer Kongruenz (weiße Pfeile) in seiner ‚angestammten‘ Wortklasse realisiert wird, kommt es bei grammatischer Inkongruenz oder grammatischer Metaphorizität zu einem Übertragungsprozess, der eine inkongruente Konstellation zwischen semantischer Funktion und grammatischer Wortklasse zur Folge hat (gestrichelte Pfeile): *weil* wird zu *verursachen*, *betrachten* wird zu *Betrachtung*.

Das Konzept ist, wenn man vom Voraussetzungsreichtum seines zentralen Postulats einmal absieht, insofern besonders erklärungs mächtig, als mit ihm deutlich wird, dass es bei grammatischer Metaphorizität nicht allein um Nominalisierungsvorgänge geht (bei denen unterschiedliche semantische Funktionen, aber nur eine grammatische Zielklasse betroffen sind/ist), sondern dass ganz unterschiedliche semantische Entitäten Ausgangspunkt und ganz unterschiedliche grammatische Klassen Zielpunkt der Transferprozesse sein können. Entsprechend werden in der *functional grammar* bis zu 19 „types of grammatical

metaphors“ (Ravelli 1988, 139) unterschieden. Z. T. werden diese deutlich in Hallidays „highly schematic interpretation“ desjenigen historischen Prozesses, in dem sich die englische Wissenschaftssprache ausgebildet hat (1988, 174):

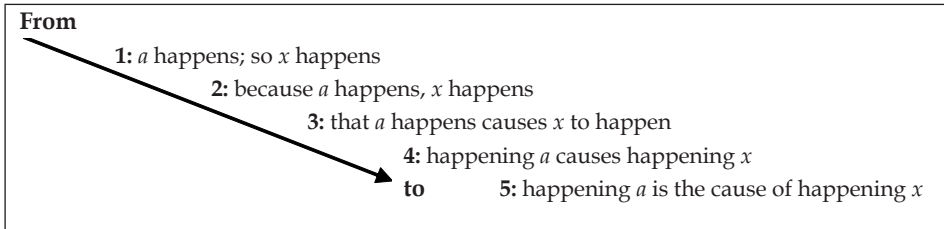


Abb. 4: Hallidays Rekonstruktion der historischen Entstehung englischer Wissenschaftssprache

Wir finden zunächst die im Abschnitt zuvor an den Schreibbiographien aufgewiesenen Strategien zur Steigerung lexiko-syntagmatischer Komplexität wieder: Strategie 1 – Etappen 1 und 2, Strategie 2 – Etappen 3 bis 5. Sodann können wir die Projektionsprozesse in grammatische Inkongruenz erkennen: Etwa hinsichtlich der die beiden Sachverhalte vermittelnden Relation, die zunächst konjunktionale (*so* und *because*), dann verbal (*causes*) und schließlich nominal (*the cause of*) realisiert wird, aber auch hinsichtlich der Einzelereignisse, die zunächst kongruent (verbal: *a happens*) und später inkongruent (nominal: *happening a*) ausgedrückt werden.

Insgesamt können wir festhalten: Die Projektion in eine epistemisch relevante Ausdrucksgestalt führt dazu, dass stärker grammatikalisierte Ausdrucksoptionen durch lexikalische und damit semantisch differenziertere Ausdrücke ersetzt werden. Die betreffenden epistemisch relevanten Ausdrücke rücken dabei in den satzsemantischen Vordergrund, in der Regel sogar in die strukturellen Kerne der betroffenen Phrasenstrukturen. In der Folge werden die speziell gegenstandsbezogenen Aspektualisierungen auf ‚entlegenerer‘ Positionen im Syntagma verdrängt und dort durch u. a. attributive Links- und Rechtserweiterungen, Relativ- und evtl. dass-Sätze realisiert.

Vorausblickend können wir für den Erwerb einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz feststellen: Die Projektion in eine epistemisch relevante Ausdrucksgestalt führt dazu, dass die Ausdrucksbestände der wissenschaftlichen Alltagssprache (s. u.) schrittweise in den studentischen Texten hervor getrieben werden, was jedoch kein *additiver*, sondern notwendig ein *integrativer* Prozess ist, da die konkreten wissenschaftlichen Gegenstände in epistemischer Perspektivierung zu thematisieren sind. Insgesamt erzwingt die vorliegende Entwicklungsbewegung damit eine erhöhte lexikalische Dichte und erhebliche syntagmatische Integrationsbemühungen, zusammen also eine Steigerung der lexiko-syntagmatischen Komplexität, wie wir sie im Abschnitt zuvor nachgewiesen haben.

5 Der Aufbau des epistemischen Reliefs – Die ontogenetische Perspektive

Das Konzept der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ oder auch „wissenschaftlichen Alltagssprache“ (unten abgekürzt mit WA) wurde von Konrad Ehlich in mehreren Aufsätzen (1993, 1995, insbes. aber 1999) in Kritik und Abgrenzung zur Fachsprachenforschung entwickelt; dieser wirft Ehlich eine zu starke „Terminologiefixierung“ vor. Stattdessen fordert er dazu auf, die „Aufmerksamkeit auf das zu richten, was sozusagen ‚zwischen den Termini‘ steht“ (1999, 8). Wissenschaftliche Alltagssprache ist in doppelter Weise *alltöglich*: zum einen in den „fundamentalen sprachlichen Mitteln“, „derer sich die meisten Wissenschaften gleich oder ähnlich bedienen“ – Ehlich nennt Kategorien wie ‚Ursache‘, ‚Wirkung‘, ‚Folge‘, ‚Konsequenz‘ (1993, 33), aber auch Ausdrücke wie *einen Grundsatz ableiten* (1995, 340); zum anderen erscheint der Aspekt der Alltöglichkeit als – wenigstens scheinbare – Identität dieser wissenschaftssprachlichen Mittel mit alltagssprachlichen Mitteln (1999, 10). Damit tritt zugleich die *Unauffälligkeit* dieser wissenschaftssprachlichen Phänomene in den Blick: Sie seien „in den Mantel ihrer Alltöglichkeit eingehüllt“ und daher „schwer zu greifen“ (1999, 10). In diachroner Perspektive erweist sich die wissenschaftliche Alltagssprache als Speicher historisch einander ablösender Konzeptionen oder Methodologien von Wissenschaftlichkeit (1995, 343). Sie sei „Depositiv“ einer „Nachdenkengeschichte von mehreren Jahrhunderten“ (1999, 11). In synchroner Perspektive sind es eben diese sprachlichen Mittel, mit denen im wissenschaftlichen Text das epistemische Relief etabliert wird.

Wir können den ontogenetischen Aufbau- und Ausdifferenzierungsprozess in den studentischen Texten leicht beobachten, wenn wir die gegenstandsgebundenen Ausdrücke durch Platzhalter ersetzen. Dabei gilt:

- Namen von Forschern werden mit Großbuchstaben wiedergegeben: *A, B, C etc.*
- Wissenschaftliche Gegenstände werden pro Lexem mit Kleinbuchstaben wiedergegeben: *u, v, w, x, y etc.*
- Gegenstandsbezogene Sachverhalte werden durch: $[NS \Rightarrow SV]$ für *Nebensatz realisiert Sachverhalt* oder durch $[SG \Rightarrow SV]$ für *Substantivgruppe realisiert Sachverhalt* abgekürzt.

Nachstehend wird eine Aufstellung präsentiert, die Formulierungen der Lernerin Sonja mit dem Lexem *Ansatz/-ansatz* enthält, welches der wissenschaftlichen Alltagssprache zuzurechnen ist:

Hausarbeit 1:

- [keine]

Hausarbeit 2:

- Zu der Frage: „[FRAGE]“ beschreibt A einen *Ansatz*, nach dem x als „y“ aufgefaßt wird. (5)

Hausarbeit 3:

- Die Hypothese gründet auf einem x-igen Erklärungs*ansatz*, der die Interdependenz, also die gegenseitige Abhängigkeit, von y und z untersucht. (13)
- Auf diesen *Ansatz* beziehen sich die x-igen Modelle, die [NS \Leftrightarrow SV]. (14)
- A beziehe sich in seinem *Ansatz* nur auf ausgewählte Forschungsergebnisse, die nicht repräsentativ seien. (16)

Staatsarbeit (Auswahl):

- Im 3. Kapitel soll dann mit dem *x-ansatz* solch ein anderes Konzept, das auf einem y-igen Paradigmenwechsel beruht, in seinen Grundzügen vorgestellt werden, und zwar gerade vor dem [SG \Leftrightarrow SV]. (2 f.)
- Dazu werden zuerst die theoretischen Annahmen des *x-ansatzes* vorgestellt: (23)
- Die VertreterInnen des *x-ansatzes* gehen hingegen davon aus, dass [NS \Leftrightarrow SV]. (23)
- Die Kritik an x nach dem Konzept des *y-ansatzes* (3.6) soll zu einer abschließenden Beurteilung des *Ansatzes* in diesem Kapitel beitragen (3.7). (24)

Abb. 5: Formulierungen mit ‚Ansatz/-ansatz‘ (Sonja)

Zunächst zu den quantitativen Verhältnissen, wie sie sich in der Aufstellung zeigen: Freilich bedarf nicht jeder wissenschaftliche Text der frequenten Verwendung von *Ansatz/-ansatz*. Es ist nicht einmal notwendig, dass ein wissenschaftlicher Text überhaupt auf diesen speziellen WA-Ausdruck zurückgreift. Gleichwohl spiegelt die hier für *Ansatz/-ansatz* feststellbare quantitative Gewichtung exemplarisch das Gesamterwerbsbild wieder: Die frühen Hausarbeiten zeigen, wenn überhaupt, nur in Rudimenten den Einsatz von WA-Ausdrücken. Dieser steigt dann zu den zweiten Hausarbeiten deutlich an, wird aber in hoher Frequenz erst zum Ende des Studiums in den untersuchten Schreibbiographien umgesetzt.

Für das Auftreten der WA-Ausdrücke im mittleren Stadium (bei Sonja HA 2) gilt, dass sie in der Regel vereinzelt, d. h. nicht in Kombination mit anderen Aus-

drücken der WA verwendet und dass sie zweitens relativ stark beschreibend eingesetzt werden. Die Schreibenden sind besonders auf eine adäquate Darstellung des wissenschaftlichen Diskurses fokussiert (*A beschreibt einen Ansatz*). Im dritten Stadium (bei Sonja HA3 und SA) wird aufgrund der Kombination von WA-Ausdrücken eine argumentative Qualität bei der Epistemisierung erzielt (*die theoretischen Annahmen des x-ansatzes, einer abschließenden Beurteilung des Ansatzes*). Über die Stadien hinweg steigen die Integrationsbemühungen (notwendig) an, wie es sich an der Ausgliederung von Nebensätzen und den komplexen Nominalgruppen zeigt („Die Kritik an x nach dem Konzept des y-ansatzes“). – Es ergeben sich demnach folgende drei Stadien:

1. Entwicklungsniveau (gegenstandsbezogen)	2. Entwicklungsniveau (diskursbezogen)	3. Entwicklungsniveau (argumentationsbezogen)
WA-Ausdrücke treten nur rudimentär auf, überwiegend werden wissenschaftliche Gegenstände ontologisch plan/naiv formuliert u. U. treten WA-Ausdrücke in der Gegenstandsdimension auf, d. h. nicht in epistemischer Funktion Vorgänge und Relationen zwischen Sachverhalten werden syntaktisch entfaltet/kongruent formuliert	WA-Ausdrücke treten vermehrt, aber zumeist isoliert auf (oft nur als Kollokation mit einem Verb) diskursive oder epistemische Qualifizierung wissenschaftlicher Gegenstände und Sachverhalte inkongruente Darstellung von Vorgängen und Relationen durch Formulierungformative der WA	WA-Ausdrücke werden durch andere argumentationsrelevante WA-Ausdrücke konzeptualisiert wissenschaftliche Gegenstände werden argumentativ ‚hintergründig‘, wissenschaftliche Kategorien und Methoden werden als ‚gemachte‘ und argumentativ anfechtbare Objekte aspektualisiert
<i>Beispiele:</i>		
„ein x“	„die These eines x“	„der Beweis für die These eines x“

Abb. 4: Die Ontogenese der wissenschaftlichen Alltagssprache

6 Die Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens

Wir haben weiter oben bereits gesehen, dass die epistemische Profilierung den wissenschaftlichen Text auf nahezu allen seinen sprachlich-textuellen Strukturebenen erfasst/erfassen kann. Es ist daher entwicklungslogisch geradezu notwendig, dass sich die für die lexiko-syntagmatische Informationsvergabe und den Aufbau der wissenschaftlichen Alltagssprache festgestellte ontogenetische Strukturgenese genauso auf andere Strukturebenen resp. Teilleistungen wissenschaftlichen Schreibens erstreckt. Und in der Tat ist es so, dass sich die drei vor-

geführten Erwerbsphasen in je spezifischen Ausprägungen u. a. auch für das wissenschaftliche Einleiten, für das wissenschaftliche Zitieren und Referieren sowie für die Textorganisation nachweisen lassen. Die Lerner-Texte zeigen sich dabei als entwicklungslogisch überaus *homogen*, das heißt z. B., dass in einem Lernertext, der sich auf der Formulierungsebene noch in der Phase diskursbezogenen Schreibens befindet, in der Regel kein argumentativer Gesamtaufbau oder gar ein argumentativ-konklusiver Schlussteil realisiert wird.

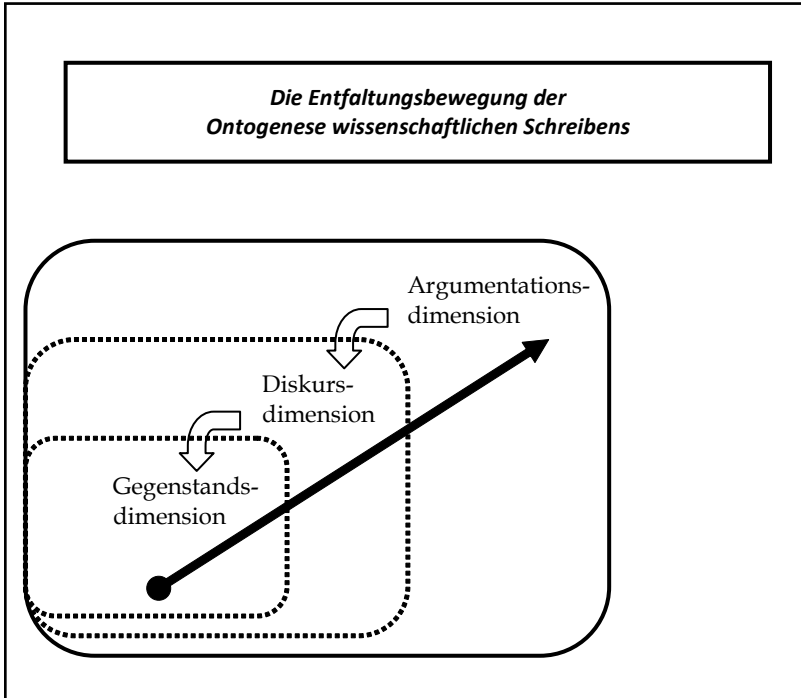


Abb. 4: Die Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens

Drei Aspekte, die für das Verständnis des Entwicklungsmodells besonders wichtig sind, seien eigens hervorgehoben: Erstens handelt es sich (wie im Grunde bei Entwicklungsmodellierungen immer) um *Dominanzphänomene*. Das bedeutet ganz konkret, dass Lernertexte z. B. der ersten Entwicklungsphase durchaus wissenschaftliche Literatur verarbeiten, also zitierend wie referierend auf den wissenschaftlichen Diskurs Bezug nehmen. Gleichwohl ‚bedeutet‘ diese Bezugnahme hinsichtlich ihrer Funktion für den Lernertext als Ganzes etwas völlig anderes, als es z. B. auf dem zweiten Entwicklungsniveau der Fall ist.⁷ Zweitens

⁷ Hinzu kommt, dass in der Regel die intertextuelle Bezugnahme anders realisiert und gestaltet wird.

handelt es sich um ein *integratives Entwicklungsmodell*: Die niedrigere Erwerbsphase ist Voraussetzung zur Erlangung der nächst höheren, gleichzeitig wird erstere nicht etwa in der Entwicklung abgestoßen, sondern bleibt im Entwicklungsvorgang erhalten. Drittens: aus erstens und zweitens folgt, dass es jeweils zu einer *Rekonzeptualisierung der vorausgehenden Entwicklungsphase* kommt: Der Eintritt in eine höhere Erwerbsphase führt immer auch dazu, dass sich spezifische Veränderungen hinsichtlich bereits erworbener Teilkompetenzen einstellen.

7 Die studentische Hausarbeit als Textform

Sofern man innerhalb der deutschen akademischen Schreibtradition an der Hausarbeit als der zentralen *Textform als Lernform* sowohl im engeren wie weiteren Sinne (vgl. Einleitung zu diesem Beitrag) festhalten möchte – was allerdings eigens zu diskutieren wäre (vgl. Pohl 2007, 537 ff.) –, macht dies Überlegungen hinsichtlich der in diesem Band unter dem *Textformen*-Konzept etablierten Dimensionen notwendig.

7.1 Die Hausarbeit in der Entwicklungsdimension

Die dargestellte ontogenetische Entwicklung ist selbstverständlich kein Automatismus (ebenso wenig wie Entwicklungsprozesse in anderen Erwerbsfeldern). Als notwendige Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für einen erfolgreichen Erwerb ohne Stagnation oder gar Fossilierung müssen gelten:

- als Lernumgebung ein kritischer Kontext,
- der beständige Aufbau fachlichen Wissens,
- die regelmäßige Begegnung mit wissenschaftlicher Literatur,
- die Möglichkeit wiederholter und variiertes Schreibversuche,
- *vor allem also Entwicklungszeit.*

Hinzu kommt ein geschärftes Bewusstsein sowohl unter den Lernenden wie unter den Lehrenden, dass es sich bei der wissenschaftlichen Hausarbeit um eine *Textform* handelt, die also selbst *Gegenstand* von Erwerbs- und Lernvorgängen ist, nicht allein *Medium* der in ihr ‚transportierten‘ und verhandelten fachlichen Inhalte.

Schließlich könnten die ontogenetischen Einsichten zu einem veränderten und derart gestaffelten Schreibcurriculum für die Universität führen, dass sich etwaige Schreibaufträge sinnvoll an den Erwerbsprozess ‚anschmiegen‘ und auf diese Weise den Aufbau einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz befördern. Eine derartige curriculare Progression könnte

1. auf einer Grundstufe *gegenstandsbezogene* Textformen vorsehen (wie u. a. disziplinar gebundene Gegenstandsanalysen),
2. auf einer Zwischenstufe *diskursbezogene* Textformen (wie u. a. Exzerpte, Theorie-/Modellvergleiche sowie kleine Literatur-/Forschungsreferate) und
3. auf einer Hauptstufe *argumentationsbezogene* Textformen (wie Rezensionen und wissenschaftliche Hausarbeiten).⁸

7.2 Die Hausarbeit in der Prozessdimension

Ein unter Beratern für das wissenschaftliche Schreiben beliebter Beratungs- und Instruktionsgegenstand ist der wissenschaftliche Schreibprozess. So wichtig eine gezielte Förderung prozessbezogener Kompetenzen auch ist, geraten dabei zwei Aspekte oftmals aus dem Blick: Erstens werden vermeintliche ‚Schreibprobleme‘ vorschnell als *prozessverursachte* Probleme diagnostiziert, obschon es sich um *produktverursachte* handeln könnte. Und zwar in dem Sinne, dass studentische Schreibunsicherheiten, die eigentlich die Gestaltung des Schreibproduktes und den Schreibgegenstand als solchen betreffen, zurückwirken in die Dimension des Prozesses und dort dann zu Stagnationen, Umwegen und eventuell sogar zu Blockaden führen. Zweitens wird eine im Zusammenhang mit der Domäne *Wissenschaft* vielleicht gerade positiv zu würdigende Kompliziertheit und Umständlichkeit des Schreibprozesses negativ stigmatisiert bzw. als zu ‚kurierendes‘ Phänomen ausgewiesen – dies zu unrecht: Eingedenk der Tatsache, dass wir es beim wissenschaftlichen Schreiben mit einem *Wissen schaffenden Schreiben* zu tun haben, also einem *lernenden* und vielleicht sogar *epistemischen Schreiben* (vgl. zur Unterscheidung Pohl/Steinhoff in diesem Band), können Mehrfachläufe, Um- und Irrwege im Schreibprozess gerade von einer besonders intensiven Durchdringung des Schreibgegenstandes bzw. einer besonders intensiven Nutzung der epistemischen Möglichkeiten des Schreibens zeugen, sodass später ein herausragendes Schreibprodukt aus dem betreffenden Prozess hervorgeht.⁹

Gleichwohl gilt auch für die institutionelle Praxis an der Universität, dass den Schreibprozessen von Studierenden mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Eine Reihe von Studien- resp. Prüfungsordnungen schließen die Möglichkeit zur Überarbeitung dezidiert aus¹⁰ und trivialisieren somit ein Verständnis vom ‚fertigen‘ wissenschaftlichen Text, wie es in Anbetracht der professionellen

⁸ Allerdings garantiert ein solchermaßen *dekomponiertes* Anforderungsprofil wissenschaftlichen Schreibens nicht, dass den Lernern schlussendlich der *Rekompositionsprozess* zum vollwertigen wissenschaftlichen Schreiben gelingt; das müsste man zunächst erproben.

⁹ Im Gegensatz dazu besteht bei zügig und ‚effizient‘ durchgeführten Schreibprozessen die Gefahr, dass der Schreibende sich gerade nicht intensiv der kognitiven wie sprachlichen Aufgabe widmen kann und einen schlechten Text produziert.

akademischen Schreibpraxis mit vielfältigen Überarbeitungs- und Korrekturvorgängen, mit dem gegenseitigen Manuskript-Austausch unter Kollegen vor Drucklegung und der durch die wissenschaftlichen Zeitschriftenorgane eingeführten *peer-review*-Praxis keinesfalls gerechtfertigt ist. Von *authentischem* wissenschaftlichem Schreibhandeln kann im Falle des studentischen Schreibens daher schlechterdings nicht die Rede sein. Freilich ist die Absprache einer Gliederung in der Sprechstunde bereits ein Schritt in die richtige Richtung, darüber hinaus wären aber ein oder mehrere durch die Prüfungsordnung vorgeschriebene und gleichermaßen legitimierte Überarbeitungsstadien durchaus denkbar, bevor es zu einer schlussendlichen Bewertung des vorgelegten Schreibproduktes kommt. Der Lehrende – u. U. aber nicht nur dieser (s. u.) – müsste dabei weniger korrigierend als vielmehr beratend und konstruktiv kritisierend handeln, evtl. nach dem Vorbild eines *peer reviews*.

7.3 Die Hausarbeit in der Situierungsdimension

Im Vergleich mit der gymnasialen Facharbeit muss die studentische Hausarbeit durch ihre Anbindung an das Seminar mit seinem eingegrenzten wissenschaftlichen Gegenstand, der entsprechenden Forschungsliteratur sowie idealerweise dem gemeinsamen lernenden Forschen als deutlich stärker situiert gelten.¹¹ Das ist zunächst positiv zu verbuchen. Etwaige Förderungs- und Beratungskonzepte dürfen nun aber die derart bestehende Situierung keinesfalls unterbieten. Dem entsprechend und eingedenk der extremen disziplinär-fachlichen Gebundenheit wissenschaftlichen Schreibens müssen Schreibkompetenzen zwingend in dem je spezifischen fachlichen Kontext geübt und entwickelt werden. Dies gilt selbst für ein Konzept wie dem der wissenschaftlichen Alltagssprache sensu Ehlich; es gilt erst recht hinsichtlich der Ausdruckspräferenzen bestimmter wissenschaftlicher Schulen oder Paradigmen.¹²

Dennoch kann die bereits durch den Seminarkontext bestehende Situierung des Schreibens verstärkt werden. Im Vergleich mit der frühen institutionellen Praxis seminaristischen Unterrichts (vgl. ausführlich Pohl 2009) haben wir heute das Schreiben gewissermaßen aus dem Seminar verbannt: In der Regel ist es ja so,

10 Wohl in erster Linie mit der Intention, das korrigierende und bewertende Personal in puncto zusätzlicher Arbeitsbelastung zu schützen.

11 Genau in jener losen oder gar fehlenden kontextuellen Situierung, die allerdings von der Schule auch nicht geleistet werden kann, ist der Grund zu erkennen, warum die Facharbeit nur bedingt als wirkträchtiges präwissenschaftliches Förderkonzept gelten kann (vgl. detailliert Pohl 2007, 39 ff.).

12 Die oben genannte starke Fokussierung des Beratungswesens auf Prozessaspekte hat wohlmöglichst darin seinen Grund, dass die Prozessphasen im Unterschied zu Produkteigenschaften vergleichsweise universell und nicht unbedingt an einen fachlichen Habitus gebunden sind.

dass die Studierenden sich lesend auf Referat/Präsentation im Seminar vorbereiten und daran anschließend und darauf aufbauend Hausarbeiten verfassen. Die Seminarveranstaltung ist dann meist beendet. Im Gegensatz dazu war in den ersten Seminaren des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts die „mutual interdependence of reading, writing and general discussion“ (Watt 1964, 373) derart strukturiert, dass der Studierende zunächst seinen Text schrieb, dann dieser Text entweder dem Seminarleiter und/oder einem anderen Seminarmitglied zur Rezension vorgelegt wurde oder unter allen Seminarmitgliedern „circulierte“. Erst danach kam es zum mündlichen Vortrag in der Seminarstunde, woraufhin Semindiskussion und -kritik folgten. Es ist davon auszugehen, dass in der vorgängigen Rezensionsphase nicht allein fachliche Details kritisiert wurden, sondern gegebenenfalls auch Fragen der sprachlichen und textlichen Darstellungsweise. Das Seminar fungierte geradezu als *miniaturisierte disziplinäre Diskursgemeinschaft*. Orientierte man sich wieder an diesem – eigentlich weit zurückliegenden – Vorbild und holte man das wissenschaftliche Schreiben dergestalt wieder stärker in das Semingesehen zurück, würde die kontextuelle Situierung der studentischen Hausarbeit als zentraler akademischer *Textform als Lernform* deutlich gestärkt.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael (1997) Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen: Westdt. Verl.
- Cahn, Michael (1991) Der Druck des Wissens. Geschichte und Medium der wissenschaftlichen Publikation. Wiesbaden: Reichert
- Ehlich, Konrad (1993) Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Bd. 19, S. 13-42
- Ehlich, Konrad (1995) Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hgg.) Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin et al.: de Gruyter, S. 325-350
- Ehlich, Konrad (1999) Alltägliche Wissenschaftssprache. In: Barkowski, Hans/Wolff, Armin (Hgg.) Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Regensburg: Fachverb. DaF, S. 1-30
- Grafton, Anthony (1995) Die tragischen Ursprünge der deutschen Fußnote. Berlin: Berlin Verl.

- Halliday, M. A. K. (1985) *An Introduction to Functional Grammar*. London et al.: Arnold
- Halliday, M. A. K. (1988) On the language of physical science. In: Ghadessy, Mohsen (Ed.) *Registers of Written English. Situational Factors and Linguistic Features*. London a. New York: Pinter, pp. 162-178
- Halliday, M. A. K. (1998) Things and relations. Reagrammaticising experience as technical knowledge. In: Martin, J. R./Veel, Robert (Eds.) *Reading Science. Critical and functional perspectives on discourse of science*. London a. New York: Routledge, pp. 185-235.
- Hartung, Marion (1999) Schreibprobleme als Chance. Überlegungen im Anschluß an die Fachtagung „Didaktik des Schreibens an der Hochschule“ vom 05. bis 07. Juni 1997 in Erfurt. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, H. 59, S. 125-149
- Kocourek, Rostislav (1982) *La langue française de la technique et de la science*. Wiesbaden: Brandstetter
- Kruse, Otto (1997) Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden; sie sind auch Probleme der Wissenschaft selbst. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hgg.) *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt/M. et al.: Lang, S. 141-158
- Kruse, Otto et al. (Hg.) (1999) *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied u. Kriftel: Luchterhand
- Pohl, Thorsten (2007) *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer
- Pohl, Thorsten (2009) *Die studentische Hausarbeit. Rekonstruktion ihrer ideen- und institutionsgeschichtlichen Entstehung*. Heidelberg: Synchron
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010): *Textformen als Lernformen* (in diesem Band)
- Polenz, Peter von (1985) *Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-Zeilen-Lesens*. Berlin u. New York: de Gruyter
- Ravelli, Louise J. (1988) Grammatical metaphor. An initial analysis. In: Steiner, Erich H./Veltman, Robert (Eds.) *Pragmatics, Discourse and Text. Some Systemically-inspired Approaches*. London: Pinter, pp. 133-147

- Ruhmann, Gabriela (1995) Schreibprobleme – Schreibberatung. In: Baurmann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (Hgg.) Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdt. Verl., S. 85-106
- Schmidt, Siegfried J. (1994) Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation und Kultur. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Sachtleber, Susanne (1992) Texthandlung und thematische Entfaltung in der Wissenschaftssprache. In: Grindstedt, Annette/Wagner, Johannes (Hgg.) Communication for Specific Purposes. Fachsprachliche Kommunikation. Tübingen: Narr, S. 112-124
- Steinhoff, Torsten (2007) Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer
- Ure, Jean (1971) Lexical Density and register Differentiation. In: Perren, G. E./Trim, J. L. (Eds.) Applications of Linguistics. Selected Papers of the 2. International Conference for Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge Univ. Pr., pp. 443-451
- Watt, Ian (1964) The Seminar. In: Universities Quarterly, Vol. 18, pp. 369-389
- Weinrich, Harald (1995) Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hgg.) Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin u. New York: de Gruyter, S. 155-172

„Lernendes Schreiben“ am Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit

Daniela Merklinger

In der Regel können fünfjährige Kinder noch nicht selbständig schreiben. Wenn man ihren Zugang zu Schriftlichkeit untersuchen möchte, bedarf es daher eines speziellen Verfahrens: Gibt man den Kindern die Möglichkeit, einem erwachsenen Skriptor¹ eigene Texte zu diktieren, können sie Autorschaft übernehmen. Dabei eröffnen sich interessante Einblicke in ihre konzeptionellen Vorstellungen von Schriftlichkeit, auch wenn ihnen die mediale Seite des Schreibens zu diesem Zeitpunkt noch nicht zugänglich ist. Insbesondere die Eigenschaften des Mediums (die gehörte und gesehene Langsamkeit des Schreibens) sowie die ‚Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘ auf Seiten des erwachsenen Schreibers ermöglichen es den Vorschulkindern, eine ‚Haltung des Schreibens‘ einzunehmen.

Der vorliegende Beitrag gibt einen ersten Einblick in das Datenmaterial meines Dissertationsvorhabens (*Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit – Eine explorative Studie zum Diktieren*). Anhand von drei Diktierszenen und einem Kindertext wird aufgezeigt, wie bereits im Vorschulalter das ‚epistemische Moment‘ des Schreibens im Sinne ‚lernenden Schreibens‘ wirksam werden kann.

1 Fünfjährige Kinder als Autoren

Vorschulkinder verfügen noch nicht über Buchstaben als Material und damit auch noch nicht über den literalen, graphischen Aspekt des alphabetischen Schreibens. Dennoch können sie – auch ohne den medialen Aspekt des Schreibens zu beherrschen – Erfahrungen mit dem Gebrauch von Schrift und auch mit dem konzeptionellen Aspekt des Schreibens machen, wenn sie die Gelegenheit erhalten, einem Erwachsenen etwas zu diktieren. Sowohl die Texte, die die Kinder diktieren, als auch die Transkripte der Diktiersituationen geben dabei Aufschluss über die Vorstellungen der Kinder von Schriftlichkeit und über ihren Umgang mit den Anforderungen des dekontextualisierten Sprachgebrauchs (vgl. Andresen 2005). Dies ist eine große Chance für den Skriptor, also den Erwachsenen, sowohl als Forscher als auch als Lehrer.



1 Personenbezeichnungen, die verallgemeinernd gebraucht werden, verwende ich in der männlichen Form. Weibliche Personen sind trotzdem mitgemeint. Handelte es sich in einer interpretierten Diktierszene jedoch um eine Schreiberin, dann verwende ich die weibliche Form ‚Skriptorin‘.

Aber auch die Kinder können in der Diktiersituation sehr viel lernen, denn sie stehen vor einer Aufgabe, die für sie – je nach ihren individuellen Lernvoraussetzungen – den Anspruch konzeptioneller Schriftlichkeit beinhalten kann. Die Diktiersituation ist demnach eine Möglichkeit für ‚lernendes Schreiben‘: Anders als Bereiters ‚epistemisches Schreiben‘, das dem Schreibexperten vorbehalten ist und ein hohes Reflexionsniveau als Voraussetzung hat (vgl. Bereiter 1980), ist der Begriff des ‚lernenden Schreibens‘ sehr viel umfassender. ‚Lernendes Schreiben‘ meint nämlich sämtliche während des Schreibens stattfindenden Lernprozesse – ohne etwa Bewusstheit und Intentionalität vorauszusetzen (vgl. Pohl/Steinhoff in diesem Band). Dabei erinnert die Diktiersituation an das Schreiben im Mittelalter, als es normal war, dass Autorschaft und Skriptorschaft voneinander getrennt waren (vgl. Ludwig 1996).

Die hier verwendete Methode des Diktierens hat somit nichts gemein mit dem klassischen Klassendiktat, das der Überprüfung der Rechtschreibleistung der Kinder dienen soll. Darüber, dass solche Klassendiktate gerade nicht geeignet sind, um die Rechtschreibleistung eines Kindes zu überprüfen und dass sie erfolgreiches Rechtschreiblernen sogar verhindern können, herrscht in der (recht)schreib)didaktischen Diskussion weitgehend Konsens (vgl. z. B. Birkel 2009; Bartnitzky et al. 2002). Das diktierende Schreiben hingegen ist eine Möglichkeit, das Diktieren im Bereich des frühen Schriftspracherwerbs durchaus sinnvoll einzusetzen – bei umgekehrter Rollenverteilung, denn hier ist der erwachsene Skriptor derjenige, der das zu Papier bringt, was das Kind ihm diktiert. Für die Kinder steht das Formulieren ihrer Schreibidee und damit das Textschreiben im Vordergrund – und möglicherweise kann diese Diktiersituation sogar einen Beitrag zum Erlernen der Rechtschreibung leisten, denn die Kinder richten ihre Aufmerksamkeit immer wieder auf (schrift-)sprachliche Explizitformen und verfolgen häufig mit hoher Konzentration, wie ihr Text Buchstabe für Buchstabe auf dem Papier entsteht.

2 Das Untersuchungsdesign

Im Rahmen meiner Untersuchung, die im Kontext des von Petra Hüttis-Graff geleiteten Hamburger Forschungsprojektes ‚Hörmedien und Lesenlernen‘ steht (vgl. dazu Hüttis-Graff 2008 sowie Hüttis-Graff i. Dr.), habe ich 38 5-jährige Kinder im Jahr vor ihrer Einschulung im November 2007 und im März 2008 zu Bilderbuch-Geschichten, die sie gehört hatten, eigene Texte diktieren lassen (vgl. dazu 3.1). Der dritte Erhebungszeitpunkt war 6 Wochen nach Schulbeginn im Oktober 2008, also am Anfang von Klasse 1, als der Lese- und Schreiblehrgang begonnen hatte. Im Rahmen dieses Beitrags werde ich mich auf die Vorschulzeit beziehen.

Zur Einführung in die Geschichte habe ich immer jeweils das Bilderbuch in der Vorschulklasse vorgelesen und die Kinder anschließend dazu malen lassen. Danach haben die Kinder der einen Klasse das dazugehörige Hörspiel mehrfach gehört, und zwar so, wie sie es auch zu Hause tun würden: ganz nebenbei während der gemeinsamen Frühstückszeit in der Schule, und zwar fünf Tage lang; am fünften Tag haben sie mir dann ihre Texte diktieren. Die andere Klasse hat unmittelbar nach einmaligem Vorlesen diktieren. Beim Diktieren habe ich die Formulierungen der Kinder grundsätzlich wörtlich aufgeschrieben.

Damit die Kinder ihr Verhalten beim Diktieren auf Schriftlichkeit ausrichten können, ist es wichtig, dass für sie trotz der Anwesenheit des Skriptors eine Situation der Distanzkommunikation entsteht. Nur dann kann es den Kindern tatsächlich gelingen, eine ‚Haltung des Schreibens‘ einzunehmen. Auf zwei Aspekte, die in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle spielen, möchte ich nachfolgend genauer eingehen.

2.1 Grundlegendes zur Methode des Diktierens

Damit Kinder das Schreiben nicht im Sinne der ‚Verschriftung‘ als einen rein medialen Wechsel erleben (vgl. Koch/Oesterreicher 2007, 358) – vom mündlich Diktieren zur Vergegenständlichung der Schriftzeichen auf dem Papier –, sondern auch im Sinne der ‚Verschriftlichung‘ zu einer Verschiebung auf konzeptioneller Ebene angeregt werden (vgl. ebd.), ist neben der Langsamkeit des Mediums auch das Verhalten des Skriptors von großer Bedeutung (vgl. dazu ausführlich Merklinger 2009).

2.1.1 Die hörbare Langsamkeit des Mediums als notwendige Bedingung für eine ‚Haltung des Schreibens‘

Während des Aufschreibens hat sich gezeigt, dass das laute Mitsprechen des Skriptors ein entscheidender Faktor für die Ausrichtung auf Schriftlichkeit und Distanzkommunikation auf Seiten der Kinder ist. Wenn der Skriptor in dem Tempo spricht, in dem er auch schreibt, können die Kinder die Langsamkeit des Schreibens in zweierlei Hinsicht erfahren: Sie können sie nicht nur Buchstabe für Buchstabe auf dem Papier entstehen ‚sehen‘, sondern sie können sie auch ‚hören‘. Der schnelle Redefluss, den sie aus Situationen des mündlichen Sprachgebrauchs gewohnt sind, wird auf diese Weise gebremst. Sie stellen sich auf die Langsamkeit des Schreibens ein. So wird ein Übergang von konzeptioneller Mündlichkeit zu konzeptioneller Schriftlichkeit – als ‚Verschriftlichung‘ der eigenen Gedanken – möglich.

Die Langsamkeit des Schreibens ist dabei unmittelbar an das Medium der Schriftzeichen gebunden. Insofern steht das beobachtete Verhalten der Kinder beim Diktieren im Widerspruch zur Behauptung von Koch und Oesterreicher, es bestehe eine völlige „Unabhängigkeit von Medium und Konzeption“ (2007, 349).

In Auseinandersetzung mit dieser Position fordert auch Wrobel, die Bedeutung des Mediums wieder stärker zu berücksichtigen, weil „Konzeption und Medium unentrinnbar aneinander gebunden sind“ (Wrobel in diesem Band).

Pohl und Steinhoff haben diesen Gedanken auf den Begriff der ‚Textform‘ als Lernform übertragen, der das gegenseitige ‚Inskriptionsverhältnis‘ betont: „‚Text‘ steht danach für den konzeptionellen Aspekt der Schriftlichkeit, ‚Form‘ für dessen medialen Aspekt“ (Pohl/Steinhoff in diesem Band). Als medial-bedingte Faktoren, die Lernprozesse beim Schreiben besonders vorantreiben, benennen sie die Langsamkeit, die ein Planungspotenzial bewirkt, die Vorläufigkeit, die ein Überarbeitungspotenzial eröffnet, sowie die Objektivierung (Vergegenständlichung), die ein Reflexionspotenzial ermöglicht (vgl. ebd.).

Für das Diktieren im Vorschulalter ist vor allem die hörbare Langsamkeit des Mediums ausschlaggebend dafür, dass auch die Ebene des konzeptionell schriftlichen Schreibens für die Kinder zugänglich wird. Besonders deutlich wurde das Inskriptionsverhältnis von Medium und Konzeption, von ‚Form‘ und ‚Text‘ bei einer Erprobung, in der der Skriptor während des Aufschreibens nicht laut mitsprach. Für die Kinder war es dann kaum möglich, eine ‚Haltung des Schreibens‘ einzunehmen und im Sinne konzeptioneller Schriftlichkeit zu formulieren – die Situation blieb dialogisch und sie erzählten dem Skriptor stattdessen in konzeptionell mündlicher Sprache von den gehörten Geschichten anstatt zu diktieren. Die hörbare Langsamkeit des Mediums ist somit der Schlüssel zum konzeptionellen Aspekt des Schreibens, sie ist eine entscheidende Bedingung für eine ‚Haltung des Schreibens‘ bei den diktierenden Kindern (vgl. Merklinger 2009). Somit kann das zunächst ausschließlich theoretisch hergeleitete Inskriptionsverhältnis von Medium und Konzeption (Wrobel in diesem Band), von ‚Form‘ und ‚Text‘ (Pohl/Steinhoff in diesem Band) durch Beobachtungen zum Diktierverhalten fünfjähriger Kinder auch empirisch belegt werden: Die Diktiersituation zeigt sehr deutlich, dass die Langsamkeit als wesentliche Eigenschaft des Mediums der Schriftzeichen unabdingbar für die ‚Verschriftlichung‘ der eigenen Gedanken und damit für konzeptionelle Schriftlichkeit ist.

Neben der Langsamkeit des Mediums hat auch das Verhalten des Skriptors einen entscheidenden Einfluss darauf, inwieweit dem Kind konzeptionell schriftsprachliche Formulierungen gelingen.

2.1.2 Zur Bedeutung einer ‚Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘ auf Seiten des Skriptors

Wenn der Skriptor das Kind zu einer ‚Haltung des Schreibens‘ führen will, muss auch er sein Verhalten an der Schriftsprachlichkeit orientieren, d.h. er muss die Verschriftlichung, also das konzeptionell schriftliche Formulieren als Zielperspektive für das Kind vor Augen haben. Dafür ist es wichtig, dass er nicht sofort

die mündliche Rede eines Kindes verschriftet und beispielsweise eine Formulierung wie ‚Mit dem Grüffelo‘ aufschreibt (vgl. dazu auch das Beispiel von Lara, Abschnitt 4.2). In solchen Momenten sollte der Skriptor vielmehr Impulse geben und auch Kriterien benennen, die den Unterschied zwischen Sprechen und Schreiben für das Kind verdeutlichen. Das kann durch solche Fragen geschehen: *Was soll ich denn genau schreiben?, Soll ich schreiben ‚Mit dem Grüffelo‘? oder Womit soll ich anfangen zu schreiben?* Auch ein einfaches Warten kann den Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit bei einigen Kindern unterstützen. Dehn spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „Prononcierung der ‚grundlegenden Aspekte des Schreibauftrags‘ [...] durch die erwachsene Schreiberin“ (Dehn 2009, 173). Hier lässt sich auch ein Anschluss an das *Textformen*-Konzept finden, das der didaktischen Situierung eine zentrale Bedeutung zuschreibt: „Textformen sind [...] in der konkreten Lernsituation ergebnisoffen“, aber sie sind „in der didaktischen Konzeptionssituation ergebnisorientiert“ (Pohl/Steinhoff in diesem Band). Das Diktieren als Textform (zu der ausdrücklich die didaktische Situierung und damit auch die Aufgabenstellung gehört) erfüllt diesen Anspruch: Die konkrete Lernsituation ist insofern ergebnisoffen, als dass inhaltlich alle Schreibideen möglich sind. Aber die didaktische Konzeptionssituation ist stark ergebnisorientiert: Ziel ist nämlich, dass die Kinder ihre Vorstellung von Schriftlichkeit entfalten können und einen (möglichst) schriftsprachlichen Text diktieren.

Die ‚Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘ findet auch darin ihren Ausdruck, dass der Skriptor immer die entsprechende schriftsprachliche Explizitform notiert und auch artikuliert, wenn Kinder Formen des mündlichen Sprachgebrauchs diktieren (z. B. *ein‘* statt *einen*). Das verdeutlicht für die Kinder die Differenz zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, denn es macht hörbar, dass die geschriebene Sprache nicht einfach ein Abbild der gesprochenen Sprache ist. Zudem lässt es sie auf den Formaspekt von Sprache aufmerksam werden. Auch bei Grammatikfehlern, wie z. B. der Verwendung falscher Artikel, habe ich Korrekturen vorgenommen – als implizite Lerngelegenheit für die Kinder (vgl. dazu ausführlicher Merklinger i. Vorb.).

Feilke hebt die Bedeutung solcher sprachlichen Explizitformen, die er auf Laut-, Wort-, Satz- und Textebene verortet, für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb hervor. Dementsprechend bezeichnet er nicht allein ‚Spracherfahrung‘ und ‚Sprachaufmerksamkeit‘ als entscheidenden Faktor im Schriftspracherwerb, „sondern Schriftspracherfahrung und Schriftsprachaufmerksamkeit“ (Feilke 2006, 28). Zentral ist also die Orientierung an der geschriebenen und gesprochenen Schriftsprache. Das laute Mitsprechen des Skriptors ist durch seine Ausrichtung auf schriftsprachliche Explizitformen in dieser Hinsicht beispielhaft. Daher spreche ich in Bezug auf den Skriptor bewusst von einer ‚Grundhaltung

der *Schriftsprachlichkeit* (und nicht der ‚Schriftlichkeit‘): damit rückt neben der konzeptionellen Seite der Schriftlichkeit auch der Formaspekt in den Blick.

2.2 Die Schreibvorgabe: Die Geschichte vom Grüffelo

Ich beziehe mich in diesem Beitrag auf die Erhebung vom März 2008, bei der ich die Bilderbuch-Geschichte *Der Grüffelo* von Axel Scheffler und Julia Donaldson verwendet habe. Der Text des Hörspiels entspricht dabei dem gereimten Text der Bilderbuchvorlage.

Eine im Wald wandernde Maus wird von Fuchs, Eule und Schlange zum Essen eingeladen und rettet jedes Mal mit der gleichen Ausrede ihr Leben: sie sei auf dem Weg zu ihrem gefährlichen Freund, dem Grüffelo, und der fresse besonders gern Fuchsspieß, Eule mit Zuckerguss oder Schlangenspüree. Mit ihrem nur ausgedachten Freund vertreibt die kleine Maus auf diese Weise mutig ihre Fressfeinde. Als dann der Grüffelo tatsächlich vor der erschreckten Maus steht, wendet sie erneut eine List an: Sie sagt dem Grüffelo, er solle sie lieber nicht fressen, denn alle Tiere im Wald hätten Angst vor ihr. Der Grüffelo folgt ihr und muss erstaunt feststellen, dass Fuchs, Eule und Schlange tatsächlich vor der Maus weglaufen. In Wirklichkeit laufen sie natürlich vor dem Grüffelo weg, aber das merkt er nicht. Am Ende flüchtet der Grüffelo vor der kleinen Maus, die ihm androht, Grüffelogrütze aus ihm zu machen.

Die Geschichte berührt existentielle Themen wie Angst und Mut, Lüge und Wahrheit, Dummheit und Klugheit, Stärke und Schwäche und fordert daher die Formulierung der eigenen Gedanken zur Geschichte heraus.

Nachfolgend werde ich einige für meine Untersuchung zentrale theoretische Bezugspunkte in Grundzügen darstellen. Es handelt sich dabei um eine Auswahl, weitere theoretische Anknüpfungspunkte werden in die Analysen des empirischen Materials einfließen.

3 Theoretischer Bezugsrahmen

3.1 Schreiben zu Vorgaben

Die Aufgabenstellung, zu der die Kinder diktieren haben, heißt:

Du hast die Geschichte vom Grüffelo und der Maus gehört. Auf diesem Blatt kannst du etwas dazu aufschreiben, was DIR wichtig ist. Ich schreibe es für dich.

Der theoretische Hintergrund für diese *Schreibaufgabe* ist das *Schreiben zu Vorgaben*, wie Mechthild Dehn es im Rahmen des *Schreibens als kultureller Tätigkeit* vorgestellt hat (vgl. 1999). Eine Aufgabenstellung wie die hier verwendete for-

dert die Kinder dazu heraus, ihre eigenen Vorstellungen zu versprachlichen, und ermöglicht ihnen, thematisch einen eigenen Fokus zu setzen, ohne sie dabei in der Textform einzuschränken. Solche Aufgabenstellungen zu Geschichten, die existentielle Themen berühren und somit für die Kinder persönlich Bedeutsames enthalten, lassen bei den Kindern einen „inneren Schreibdruck“ (vgl. Dehn 1996, 177) entstehen. Der Ursprung dieses Begriffes lässt sich auf Beisbart zurückführen, der die innere Sprache als eine „geistige Impulszone‘ zwischen Gedanke und Wort“ (vgl. 1989, 9) versteht.

3.2 Schreiben als Transformationsprozess

Wenn es um eine Schreibaufgabe im Kontext des *Schreibens zu Vorgaben* geht, so stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Vorgabe und Kindertext. Ich verstehe in Anlehnung an Wygotski und dessen Unterscheidung von innerer, äußerer und geschriebener Sprache das Schreiben als einen *Transformationsprozess*: „Der Übergang von der inneren zur äußeren Sprache stellt eine komplizierte dynamische Transformation dar – die Umwandlung einer prädikativen und idiomatischen Sprache in eine syntaktisch gegliederte und anderen verständliche Sprache“ (Wygotski 1964, 350).² Auch Dehn versteht das Schreiben in diesem Sinne: „Schreiben heißt, Gedanken, Wissen, Mitteilungen, Empfindungen, Erfahrungen, Erinnerungen aus dem Kopf aufs Papier zu bringen. Das ist an sich – und grundsätzlich – ein Transformationsprozess“ (Dehn 2005, 11).

Mit dem *Schreiben als kultureller Tätigkeit* entwickelt Dehn dabei ein umfassendes Verständnis vom Textschreiben, „das Schreiben immer in Korrespondenz mit Vorgefundenem sieht, mit und zwischen anderen Texten, Schreiben also als Umgang mit Mustern begreift, mit Mustern als Modi der Erfahrung und Deutung. Schreiben (...) ist immer an Kontexte gebunden: an Kontexte des Denkens, des Formulierens, des Austauschs“ (Dehn 1999, 11). Das Material der Transformationen beim Schreiben sind also Muster, wobei der Transformationsprozess „mehr vom ‚Bilden‘ als vom ‚Nachbilden‘ bestimmt ist“ (2005, 12). Dabei unterscheidet Dehn Muster literarischer, medialer sowie orthographischer Art (ebd., 14). Sowohl die direkte Übernahme von Mustern aus der Vorgabe als auch die Adapti-

2 Joachim Lompscher und Georg Rückriem haben 2002 eine Neuübersetzung von Wygotskis Denken und Sprechen herausgegeben. Ich beziehe mich bewusst weiterhin auf die Übersetzung von Gerhard Sewekow aus dem Jahr 1964, da in der Neuübersetzung eine sehr entscheidende Veränderung vorgenommen wurde: Aus der Unterscheidung von innerer, äußerer und geschriebener Sprache wird inneres, äußeres (oder auch mündliches) und schriftliches Sprechen (vgl. ebd., 313 ff.). Im Kontext des Diktierens scheint die ursprüngliche Übersetzung treffender, schließlich lässt der Begriff des schriftlichen Sprechens eher eine Situation des mündlichen Sprachgebrauchs assoziieren; ganz anders als der Begriff der geschriebenen Sprache, der viel stärker die Vorstellung einer klassischen Schreibsituation mit Stift und Papier impliziert.

on bereits implizit vorhandener Muster lassen sich demnach als ein konstruktiver Akt deuten, der Unterschied ist lediglich gradueller Art.

Der Transformationsprozess von der inneren Sprache zur geschriebenen Sprache (Wygotski 1964), vom Gedanken zum Wort (Beisbart 1989) lässt sich auch in der Begrifflichkeit des Überarbeitens fassen: so bei Nussbaumer als Transformationsprozess vom Prätext im Kopf des Schreibenden (T 0) zum Text auf dem Papier (T 1) (vgl. Nussbaumer 1991).

3.3 Dekontextualisierter Sprachgebrauch und entstehende Sprachbewusstheit

Nach Wygotski handeln Kinder im Vorschulalter im kindlichen Rollenspiel in der *Zone der nächsten Entwicklung* (vgl. Wygotski 1964). Sie setzen dort also Fähigkeiten frei, über die sie in anderen Situationen noch nicht verfügen (vgl. Wygotski 1981). Andresen hat diese These Wygotskis in ihrer Forschung mit Flensburger Kindern zwischen drei und sechs Jahren überprüft und die Bedeutung des Rollenspiels für die kindliche Sprachentwicklung bestätigt gefunden. Sie konnte zeigen, dass der dekontextualisierte Sprachgebrauch, der eine Voraussetzung für den Schriftspracherwerb ist, erstaunlicherweise schon im Vorschulalter und dann auch noch in der Mündlichkeit vorbereitet wird:

Dekontextualisierung von Sprache wird sowohl in kulturtheoretischer als auch in ontogenetischer Perspektive meist mit Schriftlichkeit bzw. Schriftspracherwerb verbunden. Nun zeigt (...) [sich] für die ontogenetische Entwicklung, dass bereits Vorschulkinder, vor Beginn eines systematischen Lese-/Schreibunterrichts, in mündlicher Interaktion Sprache dekontextualisieren. (Andresen 2002, 225)

Daher sind Rollenspiele – gerade durch ihre Situationsgebundenheit – für das Erlernen des dekontextualisierten Sprachgebrauchs von großer Bedeutung. Durch Sprache wird im Rollenspiel ein neuer Kontext geschaffen; in der Schriftlichkeit ist dieser dann auch ohne Rückgriff auf die aktuelle Kommunikationssituation verständlich – das ist eine Seite der Dekontextualisierung, die während des Schreibprozesses in der Suche nach einer präzisen Formulierung zum Ausdruck kommt.

Auch die Beschäftigung mit Kinderlyrik stellt laut Wildemann (2003) eine Möglichkeit für dekontextualisierten Sprachgebrauch dar, wobei ihre Untersuchungen zur Reimfähigkeit und zum Reimwissen von 3- bis 6-Jährigen gezeigt haben, dass das sprachliche Wissen der Kinder dabei vornehmlich implizit und unbewusst ist. Das produktive Vermögen im Umgang mit Reimen überwiegt also bei Kindern dieser Altersgruppe (vgl. ebd., 230), wenngleich einige der älteren Kinder in sog. Reimgesprächen auch einen reflexiven und bewussten Zugriff auf Sprache zeigten (vgl. ebd., 231). Hiermit ist eine andere Seite der Dekontextua-

lisierung angesprochen: Sprache wird (implizit) zum Gegenstand der Betrachtung; die Bedeutungsseite tritt dabei in den Hintergrund und die Aufmerksamkeit ist – implizit – auf den Formaspekt von Sprache gerichtet.

Auch in meiner Untersuchung zum Diktieren spielt das implizite sprachliche Wissen eine entscheidende Rolle. Ich möchte in diesem Zusammenhang von „Sprachbewusstheit“ sprechen. Unter Sprachbewusstheit verstehe ich dabei mit Andresen/Funke (2003, 438) die „Bereitschaft und Fähigkeit, sich aus der mit dem Sprachgebrauch in der Regel verbundenen inhaltlichen Sichtweise zu lösen und die Aufmerksamkeit auf sprachliche Erscheinungen als solche zu richten“. Sprachbewusstheit kann dabei implizit und intuitiv sein, sie ist nicht an die Verwendung einer begrifflichen Metasprache gebunden, was nicht heißt, dass es in diesem Zusammenhang nicht auch explizit metasprachliche Äußerungen geben kann. Sie liegt damit auf der Ebene der ‚aktuellen Bewusstwerdung‘ und bezieht sich „auf solche Fälle der Thematisierung von Sprache, bei denen in bestimmten Situationen aus verschiedenen Gründen heraus sprachliche Phänomene zum Gegenstand der Aufmerksamkeit werden, ohne dass dem die Fähigkeit zugrunde liegt, Sprache gezielt und situationsübergreifend zum Reflexionsobjekt zu machen“ (Andresen/Funke 2003, 444f). Die ‚aktuelle Bewusstwerdung‘ ereignet sich also ungeplant und findet nicht gezielt statt.

Ich möchte nachfolgend an ausgewählten Beispielen zeigen, inwiefern auch das Diktieren – neben dem Rollenspiel und kindlichen Reimspielen – eine Lernmöglichkeit darstellt, in der sich entstehende Sprachbewusstheit im Sinne der aktuellen Bewusstwerdung zeigen und entwickeln kann. In Bezug auf das Thema des Sammelbandes deutet diese Formulierung darauf hin, dass hier das (diktierende) Schreiben sowohl als Medium als auch als Gegenstand des Lernens im Mittelpunkt steht, und zwar auf der Ebene des impliziten und unbewussten Lernens.

Die Kinder können dabei auf verschiedenen Ebenen grundlegende Erfahrungen machen:

- In Bezug auf die *monologische Situation* des Schreibens, in der die Möglichkeit besteht, eigene Gedanken zu klären und auf dem Papier festzuhalten, allerdings ohne die direkte Reaktion eines Gegenübers.
- In Bezug auf die Möglichkeiten des *dekontextualisierten Sprachgebrauchs* und die Anforderungen daran: Sprache sollte unabhängig vom aktuellen (Rede) Kontext gebraucht werden, so dass der Text selbst alle Informationen liefert, die ein fremder Leser zum Verständnis benötigt.
- Die Kinder haben die Möglichkeit des *wörtlichen Formulierens und sogar des Überarbeitens* – weil beim Schreiben ein fixierter Text entsteht, der verändert werden kann, bevor ein anderer ihn liest. Das laute Mitsprechen oder das Vorlesen des Skriptors kann diesen Prozess unterstützen.

- Die Kinder können durch die (hörbare und sichtbare) Langsamkeit des Schreibens auf den sukzessiven Prozess, die Parallelität von Zeit in der Sprache und Raum in der Schrift aufmerksam werden und durch die Vergegenständlichung des Geschriebenen auf dem Papier ihre Aufmerksamkeit auf den *Formaspekt* von Sprache und Schrift richten.

Die Diktiersituation ist ein gutes Beispiel für das, was der Anthropologe und Kognitionsforscher Michael Tomasello (2006, 128) als ‚Szene gemeinsamer Aufmerksamkeit‘ bezeichnet:

Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit sind soziale Interaktionen, bei denen das Kind und der Erwachsene während einer bestimmten Zeit ihre Aufmerksamkeit auf einen dritten Gegenstand konzentrieren und außerdem jeweils gegenseitig auf die Aufmerksamkeit des Anderen hinsichtlich dieses dritten Gegenstands achten. (Tomasello 2006, 128)

Gemeinsamer Gegenstand der Aufmerksamkeit kann beim Diktieren grundsätzlich das Schreiben sein, aber auch einzelne Aspekte von Schriftlichkeit, die für das diktierende, konzeptionell schriftliche Schreiben von Bedeutung sind. Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit können dabei nur dann entstehen, wenn das Kind und der Erwachsene sich darüber einig sind, was sie gerade gemeinsam tun – sie sind also intentional definiert (vgl. Tomasello 2006, 129). In der Diktiersituation sind die Aufgaben ganz klar verteilt: Das Kind diktiert einen Text, den der Skriptor wörtlich aufschreibt, während er das Kind dazu herausfordert, möglichst im Sinne konzeptioneller Schriftlichkeit zu formulieren.

Besonders zutreffend ist dabei die Feststellung, dass die gemeinsame Aufmerksamkeit (‚joint attention‘) immer nur „eine Teilmenge von Gegenständen aus der Wahrnehmungswelt des Kindes“ betrifft (Tomasello 2006, 128). Denn es sind ganz unterschiedliche Aspekte von Schriftlichkeit, die – unterstützt auch durch das Verhalten des Skriptors – im Sinne aktueller Bewusstwerdung in den Aufmerksamkeitsfokus eines Kindes geraten können. Insofern wird der Gegenstand der Aufmerksamkeit in der Diktiersituation in der Interaktion von Kind und Skriptor gemeinsam erzeugt. Dabei ist die Aufmerksamkeit des Kindes stets dreigeteilt: sie ist auf den Gegenstand der gemeinsamen Aufmerksamkeit, auf den Erwachsenen – und vor allem auch auf das Kind selbst gerichtet – letzteres hebt Tomasello als besonders entscheidend hervor (vgl. 2006, 131). Das ist in der Diktiersituation insbesondere daran zu erkennen, dass viele Kinder – wenn auch unbewusst – darum bemüht sind, möglichst so zu diktieren, wie sie es für den Schreibenden als hilfreich erachten. Insofern ist die dreigeteilte Aufmerksamkeit der Kinder (und auch des erwachsenen Skriptors) Voraussetzung dafür, dass eine aktuelle Bewusstwerdung von Sprache beim Diktieren überhaupt möglich wird.

4 Empirische Analyse

4.1 Vorgehen bei der Analyse

Bei der Analyse der von mir erhobenen Daten gehe ich stark vom Datenmaterial selbst aus. Schließlich ist mein Untersuchungsvorhaben explorativer Natur, d.h. mir geht es darum, auf der Grundlage der erhobenen Daten neue Erkenntnisse über die Zugänge zu Schriftlichkeit im Vorschulalter zu gewinnen.

Dabei nutze ich mein theoretisches Vorwissen als sensibilisierendes Konzept, das es mir ermöglicht, Aspekte, die in Bezug auf die Fragestellung relevant sind, in den Daten überhaupt erst wahrzunehmen. Ich verwende diesen Begriff in Anlehnung an den aus der *Grounded Theory* stammenden Begriff der ‚theoretischen Sensibilität‘ (vgl. Strauss/Corbin 1996, 25-30; Kelle 2007). Insofern kann es bei meinen Analysen nicht darum gehen, dem empirischen Material im Vorwege dargestellte theoretische Konzepte ‚überzustülpen‘. Wichtiger ist mir, die Bereitschaft zu bewahren, sich von den Daten belehren zu lassen und bereit zu sein, auch Unerwartetes darin zu entdecken.

Am Beispiel von drei Kindern – Lara, Sanja und Lasse – werde ich erste Ergebnisse vorstellen. Dabei steht für mich der Prozess des Diktierens im Vordergrund, einzig bei Sanja werde ich als ersten Schritt auch eine Analyse ihres Textes vornehmen.

Allen Transkripten dieses Beitrags liegt dabei folgendes Zeichensystem zu Grunde:

Transkriptionskonventionen	
Kennzeichnung von Pausen:	
[3]	Pause von 3 Sekunden
[.]	kurze Pause
Kennzeichnung der Betonung:	
[?]	<i>Steigende Intonation</i> am Ende einer Äußerung, die einen Sprecherwechsel einleitet.
MAUS	Worte, die <i>mit besonderer Betonung</i> geäußert werden, werden in Großantiqua notiert.
MAUS [CD]	Manchmal <i>ahmen die Kinder beim Diktieren den Tonfall von der Hör-CD nach</i> . Dies wird durch den Zusatz [CD] hinter dem jeweiligen Wort in Großantiqua angezeigt.
Weitere Merkmale der Diktierweise des Kindes:	
Tie-re	Wenn die Kinder <i>silbisch diktieren</i> , werden Bindestriche innerhalb der Wörter notiert.

Mau:s einen	Die Dehnung eines Lauts wird <i>durch einen Doppelpunkt</i> markiert. Werden von den Kindern <i>schriftsprachliche Endungen explizit ausgesprochen</i> , werden diese im Wort fett gedruckt .
Grüffe/ G r ü f f e l o	Manchmal <i>brechen</i> die Kinder ihr Diktiertes <i>mitte im Wort ab</i> . Leerzeichen zwischen den Buchstaben bedeuten <i>langsameres Sprechen</i> .
(aber)	Die wenigen Wörter im Transkript, die <i>nicht eindeutig zu verstehen sind</i> , sind in Klammern gesetzt.
Zur Interaktion von Kind und Skriptor:	
<u>Die Maus/</u> /sah den Grüffelo	Wenn das Kind sich gut auf die Langsamkeit des Schreibens einstellt, gehen die Äußerungen von Skriptor und Kind manchmal <i>nahtlos ineinander über</i> .
Die Maus §freute sich §Und der Grüffelo	Es gibt auch Situationen, in denen das Kind und der Skriptor <i>gleichzeitig sprechen</i> .
Was der Skriptor aufschreibt:	
<u>Der Grüffelo</u>	Nicht alles, was ein Kind sagt, schreibt der Skriptor auch auf. Oft ist am Tonfall zu erkennen, was tatsächlich aufgeschrieben werden soll. Um transparent zu machen, <i>was von dem, was ein Kind äußert, am Ende vom Skriptor aufgeschrieben wird</i> , ist dies in der Rede des Kindes durch Unterstreichung gekennzeichnet.
Die Eule	Das <i>laute Mitsprechen des Skriptors im Schreibtempo</i> ist im Transkript am Kursivdruck zu erkennen. Der diktierter Text ist so auch im Transkript sichtbar. Der Kursivdruck beim Skriptor und das Unterstrichene beim Kind entsprechen somit einander. <i>Abweichungen sind fett markiert</i> (z. B. wenn der Skriptor wie im nachfolgenden Beispiel von Lara ‚ <i>vor dem Grüffelo</i> ‘ statt des diktierter Satzes ‚Die Maus erschreckt sich <u>von dem Grüffelo</u> ‘ schreibt). Das ist kein Widerspruch dazu, die Ideen der Kinder wörtlich aufzuschreiben, denn hier handelt es sich nicht um eine inhaltliche Änderung, sondern um die Korrektur eines grammatikalischen Fehlers – als implizite Lerngelegenheit für das Kind.

Auflistung 1: Transkriptionskonventionen

4.2 Lara: Von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit

Nach der Aufgabenstellung „Du hast die Geschichte vom Grüffelo und der Maus gehört. Du kannst jetzt etwas zu der Geschichte aufschreiben, was DIR wichtig ist. Ich schreibe es für dich“ geschieht dies:

L:	Dass die Maus, dass die Maus sich erschreckt hat von den Grüffelo.
S:	Zum Beispiel. Soll ich das so schreiben [?] Womit soll ich anfangen. Sag mir noch mal, damit ich das richtig mach.
L:	Dass die Ma/ [.] <u>Die Maus</u> [.] §erschreckt sich
S:	§Die Maus er/
L:	/schreckt sich
S:	schreckt sich [?]
L:	<u>von den Grüffelo.</u>
S:	<u>vor dem Grüffelo.</u>

Lara (L) antwortet mit einem freistehenden Nebensatz auf die Aufgabenstellung: *Dass die Maus, dass die Maus sich erschreckt hat von den Grüffelo*. Ihre Formulierung ist mündlicher Natur, in einem Gespräch wäre eine solche Antwort angemessen. Mit Weinhold könnte man sagen, dass Lara sich an einen „oralen Leser“ richtet, einen Hörer-Leser sozusagen (vgl. 2000, 117). Damit ist ein Leser gemeint, der, wie ich in dieser Situation auch, ganz nah ist und der von Lara beim Schreiben wie ein Hörer angesprochen wird. Ich (S = Skriptorin) frage Lara, womit ich anfangen soll zu schreiben, um zu sehen, ob sie ihre Formulierung eventuell noch einmal verändert. Daraufhin geht es wie folgt weiter *Dass die Ma/ [.] Die Maus [.] erschreckt sich*. Lara beginnt noch einmal im Sinne der Mündlichkeit. Dann bricht sie aber mitten im Wort *Maus* ab und formuliert nun einen syntaktisch vollständigen Satz, der den Anforderungen des schriftlichen Sprachgebrauchs entspricht und der in der Endfassung so lautet *DIE MAUS ERSCHRECKT SICH VOR DEM GRÜFFELO*. Sie scheint auf Grund ihrer Erfahrungen mit Schriftlichkeit intuitiv zu wissen, dass Schriftsprache anders funktioniert als gesprochene Sprache: sie formuliert unabhängig vom Dialogpartner, unabhängig von der aktuellen, nahen Dialogsituation und benennt in ihrem Text einen Wendepunkt der Geschichte.

Nicht allen Kindern gelingt dieser Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit. In meiner Untersuchung der Befunde vom März, also 5 Monate vor Schulbeginn, formulieren 8 von 38 Kindern, also 21%, im Sinne konzeptioneller Mündlichkeit.³ Dann entstehen Texte wie dieser:

DASS DER GRÜFFELO KOMMT UND DIE ANDEREN TIERE AUFFRESSEN MÖCHTE. UND DASS DIE MAUS ALLE TIERE ANLÜGT. UND DASS DIE MAUS ALLEN TIEREN SAGT, DASS DER GRÜFFELO SO AUSSIEHT, ALS OB ES IHN WIRKLICH GIBT.

Auch dieses Kind hat die Aufgabenstellung erfüllt. Es benennt mit der Lüge der Maus ein zentrales Bedeutungsmoment der Geschichte. Dabei fasst es sprachlich

³ Wenn ich hier – und auch nachfolgend – prozentuale Anteile benenne, dann geschieht dies mit Vorsicht und in dem Wissen, dass die empirische Grundlage (38 Kinder) ausbaufähig ist.

explizit, was in der Geschichte implizit angelegt ist. Auch der erste und der letzte Satz stellen eine Interpretationsleistung des Kindes dar. Der letzte Satz enthält eine zweifache Subordination (Objektsatz, Modalsatz).

4.3 Sanjas Text: Implizites sprachlich explizieren

Anders als im vorherigen Abschnitt nehme ich hier den Kindertext als Ausgangspunkt für die Analyse, um diese dann in einem zweiten Schritt mit einem Blick auf die dazugehörige Diktiersituation um die Prozessperspektive zu erweitern.

Sanja diktiert folgenden Text zur Geschichte vom Gruffelo, die sie als Bilderbuch, aber auch als Hörspiel kennt:

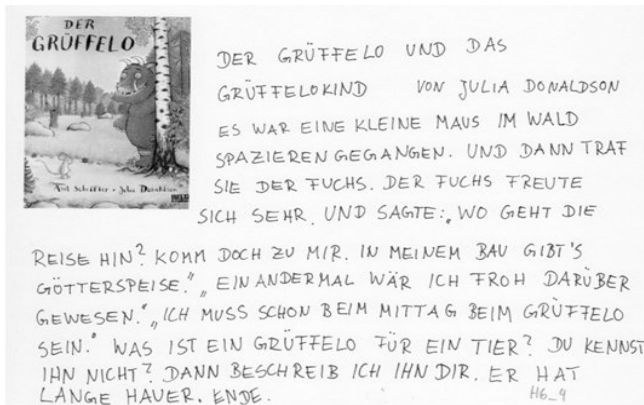


Abbildung 1: Diktierter Text von Sanja

So wie das Hörmedium auch, hat Sanjas Text einen Titel und benennt mit Julia Donaldson eine der beiden Autoren der Geschichte. Man könnte sagen, dass sich hier ein implizites Textwissen zeigt. Sanjas Text, der weitgehend eine Nacherzählung des Inhalts der Geschichte ist, beginnt dann mit der Ausgangssituation, die sie im Sinne des dekontextualisierten Sprachgebrauchs sprachlich explizit und zugleich verdichtet benennt: *ES WAR EINE KLEINE MAUS IM WALD SPAZIEREN GEGANGEN*. Nicht *die Maus*, nicht *eine Maus*, sondern *eine kleine Maus* wird als Protagonist eingeführt. Dass die Maus so klein ist, ist für die Bedeutung der Geschichte zentral.

Im Originaltext taucht dieses Adjektiv erst viel später auf: Der Fuchs, die Eule und die Schlange sprechen die Maus als *kleine Maus* an. Sanja hebt dies bereits am Anfang der Geschichte hervor, vielleicht auch angeregt durch die piepsige Stimme der Maus, die dies implizit unterstützt. Sie transformiert das Gehörte und die dabei entstandenen Vorstellungsbilder in eigene Worte. Dabei nimmt sie im Sinne des Schreibens als Transformationsprozess sprachliche und – in Bezug auf die Stimmlage der Maus – mediale Muster auf, verändert diese aber auch immer

wieder. So dient Sanja möglicherweise ein ihr bekanntes sprachliches Muster als Einstieg in den Text: *Es war* könnte eine Transformation der für Märchen typischen Einstiegsformel *Es war einmal* darstellen.

Der so beginnende erste Satz steht im Plusquamperfekt, was sogleich auffällt, da die typische Erzählzeit das Präteritum ist und Sanja diese danach auch verwendet *UND DANN TRAF SIE DER FUCHS. DER FUCHS FREUTE SICH SEHR. UND SAGTE* Dieser Tempuswechsel vom Plusquamperfekt zum Präteritum lässt sich aber durchaus als funktional ansehen, kommt doch in dem Moment, in dem der Fuchs in Erscheinung tritt, Bewegung in die Geschichte: Die kleine Maus trifft auf einen ihrer Todfeinde. Die Satzstellung mit Subjekt-Endstellung, die Sanja an dieser Stelle wählt, ist ungewöhnlich. *UND DANN TRAF SIE DER FUCHS.* Der nachfolgende Satz benennt das Subjekt *der Fuchs* erneut, anstatt eine pronominale Verknüpfung vorzunehmen, obwohl Sanja dies wahrscheinlich könnte. Ihre Satzstellung, so ließe sich argumentieren, lenkt die Aufmerksamkeit allerdings stärker auf den Fuchs und hebt somit vielleicht indirekt seine Bedrohlichkeit hervor, die in ihrem Text in der nachfolgenden Äußerung des Fuchses dann deutlich wird: „*WO GEHT DIE REISE HIN? KOMM DOCH ZU MIR. IN MEINEM BAU GIBT'S GÖTTERSPEISE.*“

Interessant in Bezug auf den Zugang zu Schriftlichkeit ist dabei, dass Sanja an dieser Stelle die wörtliche Rede in einen Begleitsatz kleidet: *DER FUCHS FREUTE SICH SEHR. UND SAGTE.* Im Gegensatz zum Hörmedium, wo die Figuren durch ihre unterschiedlichen Stimmen eindeutig zu identifizieren sind, erfordert die Schriftlichkeit andere Formulierungen. Dies scheint Sanja aus ihren Erfahrungen mit Geschichten und Schriftsprache implizit zu wissen und erprobt somit bei dieser Textproduktion, was ihr eher als rezipiertes Merkmal von Schriftlichkeit aus anderen Zusammenhängen bekannt ist. Auf Erfahrungen mit der Geschichte vom Grüffelo kann sie dabei nur wenig zurückgreifen, denn hier gibt es im Buchtext nur sehr wenige Begleitsätze.

So verhält es sich auch im Rest des Textes von Sanja. Die Maus lehnt dankend ab: „*EIN ANDERMAL WÄR ICH FROH DARÜBER GEWESEN. ICH MUSS SCHON ZUR FEIER BEIM GRÜFFELO SEIN.*“ Als Leser fügt man gedanklich ein *aber* in den Text ein, auch wenn die Antwort der Maus auch so verständlich ist. Interessant ist, wie Sanja hier zwei verschiedene sprachliche Muster des Originaltextes zu einer Formulierung transformiert. Sie folgt der Spur nach der Antwort, die die Maus der Eule gibt: *Ein andermal wär ich darüber sehr froh. Doch jetzt muss ich weiter zum Grüffelo.* Sanjas Formulierung *Ich muss schon zur Feier beim Grüffelo sein* hingegen kann Nachzeitigkeit bedeuten: Bei Sanja wäre die Maus dann schon zu spät. Diese Möglichkeit gab es im Originaltext ausschließlich bei der Antwort an den Fuchs *Schrecklich nett von dir, Fuchs, doch ich sag leider nein, ich muss schon zu Mittag beim Grüffelo sein.*

Der Fuchs möchte nun wissen „*WAS IST EIN GRÜFFELO FÜR EIN TIER?*“ Die Antwort der Maus folgt ebenfalls als wörtliche Rede ohne Begleitsatz „*DU KENNST IHN NICHT? DANN BESCHREIB ICH IHN DIR. ER HAT LANGE HAUER.*“ ENDE. Der Text bricht ab, noch bevor es zu einer weiteren Beschreibung des Grüffelo kommt. Der Grund dafür ist ein einfacher: Das Schreibblatt ist voll. Es ist bemerkenswert, dass Sanja der Perspektivwechsel bei der wörtlichen Rede durchgehend gelingt. Zudem ist auch die funktionale Verwendung der wörtlichen Rede beachtlich, bedenkt man, dass die Untersuchungen zur Verwendung wörtlicher Rede (WR) von Pohl darauf hindeuten, dass „funktional gesehen die WR zu Beginn der Schreibentwicklung noch etwas Fremdes ist (fehlende Ausdrucksfunktionalität), das die Erzählungen z. T. sogar verumständlicht (fehlende Informationsfunktionalität)“ (Pohl 2005, 109).

Sanjas Text ist für einen Leser auch ohne vorherige Kenntnis der Geschichte zu verstehen, auch wenn Begleitsätze im Sinne der Leserorientierung hilfreich wären. Dennoch erfüllt ihr Text die Anforderungen des schriftlichen Sprachgebrauchs im Wesentlichen. Vor dem Hintergrund des *Textformen*-Konzeptes, das ausdrücklich die didaktische Situierung mit einbezieht, stellt er in Bezug auf die Erwerbsdimension eine „Ausformung“ von Sanjas konkreter Schreibentwicklungsphase dar (vgl. Pohl/Steinhoff in diesem Band). Von meinen 38 Kindertexten zu diesem Untersuchungszeitpunkt enthalten 22 wörtliche Rede, in 21 Texten davon gibt es auch Begleitsätze. Das sind 58% der Texte, in denen wörtliche Rede – so wie bei Sanja auch – funktional verwendet wird.

4.4 Sanjas Diktierprozess

Nach der Analyse des diktierten Textes soll es in einem zweiten Schritt darum gehen, den dazugehörigen Diktierprozess in Auszügen in den Blick zu nehmen. Wie ist dieser Text entstanden? Was zeigt das über Sanjas Zugang zu Schriftlichkeit?

Sanja (Sa) nutzt also die Langsamkeit des Schreibprozesses, um genau zu formulieren. Man könnte auch sagen, sie überarbeitet den entstehenden Text während ihres Transformationsprozesses von der inneren zur geschriebenen Sprache, vom Gedanken zum Wort. Das genaue Formulieren möchte ich als Bemühen deuten, dem Anspruch des dekontextualisierten Sprachgebrauchs gerecht zu werden, alle für das Verständnis eines Textes nötigen Informationen auch im Text zu benennen. Nachfolgend werde ich die Diktierszene aus zwei unterschiedlichen Perspektiven betrachten: in Bezug auf den Prozess des ‚wortgenauen Formulierens‘ (vgl. Abschnitt 4.4.1) sowie hinsichtlich des Formaspektes von Sprache (vgl. Abschnitte 4.4.2 und 4.4.3).

Sa: <u>Es war eine kleine MAUS.</u>	Sa: sich
S: Das erste Wort hab ich nicht verstanden. Wie geht's los [?]	S: <i>sich</i>
Sa: Es war eine kleine Maus/	Sa: sehr.
S: / <u>Es/</u>	S: <i>sehr.</i>
Sa: / <u>spazieren</u> <u>gegangen/</u>	Sa: [atmen] [1] (Und) sagte wo geht die REI se. In meinem Bau §gibt/
S: / <i>war eine kleine</i> <i>Maus/</i>	S: §Und sagte [?]
Sa: / <u>IN Wald spazie-ren</u> gegangen.	Sa: <u>Wo geht die REIse</u> denn [?]
S: <i>Im Wald spazieren gegangen.</i>	S: <i>Wo geht die/</i>
Sa: <u>Und dann traf sie der Fuchs.</u>	Sa: / <u>REISE HIN</u> [laut]
S: <i>Und dann traf sie der Fuchs.</i>	S: <i>Reise hin [?]</i>
Sa: <u>Der Fuchs freute sich SEHR.</u>	Sa: [2] <u>Komm doch zu mir. In mei-</u> <u>nem Bau gibt's</u> <u>GÖTTER spei:s:e.</u> [CD]
S: <i>Der Fuchs freute [?]</i>	S: <i>Komm doch zu mir. In meinem Bau gibt's</i>
	Sa: Götter- spei- se
	S: <i>Götterspeise.</i>

4.4.1 Überarbeiten und genaues Formulieren

ES WAR EINE KLEINE MAUS IM WALD SPAZIEREN GEGANGEN – so heißt der erste Satz ihres Textes. Wie aber ist dieser Satz entstanden?

Sanja diktiert zunächst *Es war eine kleine Maus*. Ich habe gerade das erste Wort aufgeschrieben, als sie hinzufügt *spazieren gegangen*. Sie weiß, dass das, was sie diktiert, genau so aufgeschrieben wird, wie sie es sagt. Sanja hat also die Bedeutung der Wörtlichkeit erkannt und nutzt die Langsamkeit des Schreibprozesses, um genau zu formulieren. Sie ergänzt ihre anfängliche Formulierung, so dass zugleich deutlich wird, was die vorgestellte kleine Maus macht: Sie geht spazieren. Ich schreibe weiter und komme bis (*Es war eine kleine Maus*). Sanja unterbricht mich, um erneut eine Ergänzung vorzunehmen: *IN Wald spazie-ren gegangen*. Somit ist auch der Ort der Handlung benannt. Dies ist eine sehr verdichtete Formulierung, wie sie häufig gerade bei Schreibanfängern zu beobachten ist.

Der einleitende Satz erfüllt hier den Anspruch des dekontextualisierten Sprachgebrauchs, denn er schafft sprachlich eine eigene Situation, die auch für einen Leser, der die Geschichte nicht kennt, verständlich ist. Sanja hat anscheinend eine genaue Vorstellung von dem, was sie schreiben möchte: Sie hat eine Schreibidee, die ihren Ursprung hat in den Vorstellungen, die sie beim Hören der Geschichte aufgebaut hat. Diese Schreibidee verfolgt sie und sucht im Prozess des Diktierens nach einer Formulierung für ihre inneren Vorstellungsbilder bzw. ihre in-

nere Sprache. Mit Wygotski ließe sich sagen: Sanja sucht nach einem Übergang von der bedeutungsgeladenen, maximal verkürzten inneren Sprache zu einer syntaktisch entfalteten, geschriebenen Sprache. Ihre innere Sprache ist dabei die treibende Kraft, die einen Schreibdruck erzeugt und geradezu auf einen sprachlichen Ausdruck hindrängt. Die innere Sprache fungiert dabei im Sinne Beisbarts (1989, 9) als ‚geistige Impulszone‘ zwischen Gedanke und Wort.

Der Transformationsprozess von der inneren Sprache zur geschriebenen Sprache (Wygotski 1964), vom Gedanken zum Wort (Beisbart) oder auch vom Prätext im Kopf des Schreibenden zum Text auf dem Papier (vgl. Nussbaumer 1991) ist für den Schreibenden anspruchsvoll. So überarbeitet Sanja den ‚Text im Kopf‘, den Prätext ihres Textes, bis sie die Formulierung findet, die ihr inneres Bild angemessen ausdrückt und die schließlich auf dem Papier steht.

Es gibt in dem Ausschnitt eine zweite Stelle, an der sich zeigt, dass Sanja genau formuliert. Sie sagt zunächst ohne Rücksicht auf das langsame Schreibtempo: *(Und) sagte wo geht die R E I s e. In meinem Bau §gibt/.* Ich bremsen sie, indem ich anfangen, zu schreiben. Sie unterbricht ihren Redefluss daraufhin sofort und diktiert mir nachfolgend in langsamem Tempo: *W o g e h t d i e R E I s e d e n n.* Aus dem unvollständigen Fragesatz *Wo geht die Reise* wird also zunächst die ebenfalls unvollständige Frage *Wo geht die Reise denn.* Ich beginne zu schreiben *Wo geht die.* Aber auch mit dieser Formulierung gibt sich Sanja nicht zufrieden. Sie unterbricht mich und beendet den Satz schließlich mit den Worten *REISE HIN.* Auch die nachdrückliche Betonung macht deutlich, dass Sanja nun zufrieden ist. Wieder überarbeitet sie also ihren Prätext, bis sie eine Formulierung findet, die ihrem Anspruch genügt. Die Langsamkeit des Schreibprozesses führt Sanja so von einer zunächst unvollständigen Syntax zu einer korrekten Frage.

Nachdem diese Formulierung gefunden ist, nimmt Sanja eine sehr bedeutsame Veränderung vor. Der Fuchs möchte die Maus im Originaltext mit der Äußerung *Hallo kleine Maus, wohin geht die Reise, bei mir im Bau gibt's Götterspeise* in sein Versteck locken. Dieses sprachliche Muster transformiert Sanja in ihrem Text, nimmt aber – anders als bei ihrem ersten Formulierungsversuch – eine entscheidende Ergänzung vor, wenn sie diktiert: *WO GEHT DIE REISE HIN? KOMM DOCH ZU MIR. IN MEINEM BAU GIBT'S GÖTTERSPEISE.* Durch den Zusatz *Komm doch zu mir* wird die Intention des Fuchses, die Maus in seinen Bau zu locken, von ihr sprachlich explizit formuliert. Dieser Satz stellt gleichsam eine Interpretation der Äußerung des Fuchses dar, er bringt die dahinterstehende Intention, nämlich die Maus zu sich zu locken, sehr kompakt zum Ausdruck: *Komm doch zu mir.* Die Langsamkeit des Schreibprozesses, die unmittelbar an den medialen Aspekt gebunden ist, ist dabei die notwendige Bedingung, die es Sanja ermöglicht, diese Formulierung hervorzubringen, die eine im gehörten Text angelegte Bedeutungsdimension sprachlich expliziert.

Auf dem Hörmedium ist die Gefahr, die von der Einladung des Fuchses ausgeht, allein in der Stimme des Fuchses zu hören. Der Einsatz paraverbaler Charakteristika erweitert die Textaussage und unterstützt hier somit das Textverständnis. Sanja setzt die paraverbale Information des Lockens sprachlich explizit um (*Komm doch zu mir*) und imitiert zugleich beim Diktieren zum Teil die Sprechweise des Fuchses, was dafür spricht, dass sie einen Zugang zu dieser Ebene der Bedeutungskonstitution hat. Ob sie vielleicht sogar die Vorstellung hat, dass ihre Sprechweise in den geschriebenen Text eingeht, muss offen bleiben.

Die Interpretation dieser Szene zeigt, dass beim diktierenden Schreiben das Schreiben sowohl Medium als auch Gegenstand des Lernens sein kann, und zwar auf impliziter Ebene: Sanja formuliert nicht nur einen Text, der in Bezug auf die Gefahr, die von der Einladung des Fuchses ausgeht, über den Ausgangstext hinausgeht. Sie überarbeitet ihren Text auch während des Formulierens, jedoch ohne ihr Tun reflektieren zu können. Indem sie diktiert, lernt sie etwas über das Textschreiben als Transformationsprozess von der inneren zur äußeren Sprache, vom Gedanken zum Wort, was in Form von Überarbeitungen des Prätextes sogar unmittelbar auf den entstehenden Text zurückwirkt (Schreiben als Gegenstand des Lernens): das Diktieren hat hier im Sinne des ‚lernenden Schreibens‘ ein ‚epistemisches Moment‘ (vgl. Pohl/Steinhoff in diesem Band). Dies ermöglicht Sanja, in ihrem eigenen Text die Bedeutung der Geschichte in Aspekten zu vertiefen und dabei eigene Gedanken zu klären (Schreiben als Medium des Lernens) – ihr „innerer Schreibdruck“ ist eine notwendige Bedingung hierfür.

Insgesamt nehmen 74% (28) aller 38 Kinder, die diktiert haben, solche Überarbeitungen vor. Die Unterschiede zwischen der Hörbuchklasse und der Vorleseklasse (vgl. Abschnitt 2) sind dabei sehr gering: 78% (14) der 18 Kinder in der Hörbuchklasse und 70% (14) der 20 Kinder in der Buchklasse überarbeiten ihre Texte.

Sanjas Möglichkeiten gehen aber über das reine Formulieren hinaus. Während des Formulierens ist sie immer wieder mit dem Formaspekt von Sprache befasst.

4.4.2 Ausgliedern von Silben und Sinneinheiten

Sanja stellt sich auf die Langsamkeit des Schreibprozesses ein, indem sie zum Teil selbst sehr langsam spricht, besonders am Anfang der Diktierszene ist dies zu bemerken. Zudem diktiert sie teilweise silbisch: *spazie-ren; mei-nem*; später auch *Götter-spei-se*. Mit den Silben gliedert sie sprachliche Einheiten aus, zu denen auch schon kleine Kinder einen Zugang haben, gilt doch die Silbe als rhythmisch-artikulatorische Grundeinheit der Sprache, die quasi-natürlich gegeben scheint (vgl. Schmid-Barkow 1999, 25). Insofern liegt es nah, dass Sanja – wie fast alle anderen Kinder auch – beim Diktieren hin und wieder auf die Silbe zurückgreift.

Neben der Silbe gliedert Sanja aber vor allem immer wieder größere und auch kleinere Sinneinheiten aus (*Es war eine kleine Maus; Der Fuchs freute*). Das zeigt, dass Sanja bei der Ausgliederung nicht gänzlich von der Bedeutungsseite der Sprache absieht, wie es bei der Verschriftung der eigenen Lautung irgendwann erforderlich ist.

4.4.3 Die Aufmerksamkeit auf schrifttypische Elemente richten

Während des Formulierens ist Sanja auch an anderer Stelle mit dem Formaspekt von Sprache befasst. Sie diktiert *spazie-ren gegangen* sowie *in mei-nem Bau*, die Endungen *-en* und *-em* werden also explizit artikuliert. Ihre Aufmerksamkeit ist an dieser Stelle also auf Muster der Schriftsprache gerichtet. (Im Mündlichen werden diese Schwa-Laute verschluckt, sind sie doch grammatisch redundant.) Die Kenntnis dieser Muster setzt nicht zwangsläufig voraus, lesen zu können. Dennoch ist die Kenntnis dieser Endungen normalerweise eher einem Lesekundigen zuzuschreiben: „Die Vorstellungen über gesprochene Sprache werden nach der Schrift modelliert“ (2002, 229) heißt es dazu bei Andresen. Das Beispiel von Sanja zeigt, dass dies auch schon möglich ist, bevor die Kinder mit dem Lese- und Schreiblehrgang beginnen – in diesem Fall dann vermutlich vermittelt durch eine nach der Schrift modellierten Mündlichkeit in ihrem Umfeld.

Das laute Mitsprechen beim Aufschreiben durch die Skriptorin ist in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung und kann eine Vorbildfunktion für Sanja haben. Die silbische Sprechweise scheint dabei Sanjas Zugang zu den Endungen als schrifttypischen Elementen zu erleichtern, denn zweimal spricht sie zugleich silbisch (*spazie-ren, mei-nem*). Das Diktieren der Endungen lässt sich als ein Moment entstehender Sprachbewusstheit deuten und ist somit ebenfalls auf der Ebene der ‚aktuellen Bewusstwerdung‘ anzusiedeln. Von den 38 Kindern gelingt es insgesamt 13, solche schrifttypischen Elemente zu artikulieren, das sind 34%.

Ich werde jetzt anhand eines anderen Kindes, Lasse, eine besondere Form des Überarbeitens fokussieren. Denn obwohl das Grundschulalter als „syntaktisches Zeitalter“ gilt (vgl. Augst et. al. 2007, 353), nehmen manche Vorschul(!)Kinder beim Diktieren sogar ‚lexikalische Expansionen‘ vor, d. h. sie ergänzen auch innerhalb eines Satzgliedes einzelne Wörter.

4.5 Lasse: Lexikalische Expansion beim Überarbeiten

In Lasses Text beschreibt die Maus das Grüffelomonster mit folgenden Worten: *ES HAT GANZ GROSSE HÖRNER ZUM TIERE ESSEN. ES HAT HÖRNER UND SPITZE KRALLEN AN DEN PFOTEN*. Der Diktierprozess zeigt, dass Lasse eine konkrete Schreibidee hat, die er – im Sinne der Anforderungen des dekontextualisierten Sprachgebrauchs – möglichst präzise formulieren möchte.

L:	[2] Dann kommen NUR die Hörner [2] <u>Es hat</u> [.] <u>Hörner</u> [?]/
S:	/Es
L:	<u>Und</u> [.] <u>hat</u> [.] <u>Krallen</u> .
S:	hat Hör/
L:	/Krallen <u>an den Pfoten</u> .
S:	-ner/
L:	/spitze Krallen an den Pfoten.

Lasses (L) Äußerung *Dann kommen nur die Hörner* ist auf der Metaebene angesiedelt. Er sagt, was inhaltlich der nächste Schritt in seinem Text sein wird, das heißt, er hat eine Vorstellung davon, wie sein Text weitergehen soll: er plant also ein Stück weit voraus. So formuliert er in zwei Abschnitten weiter: *Es hat Hörner und hat Krallen*. Ich habe noch nicht das Wort Hörner zu Ende aufgeschrieben, da ergänzt Lasse *Krallen an den Pfoten*. Und kaum habe ich das Wort Hörner notiert, präzisiert Lasse seine Formulierung erneut und überarbeitet den Prätext: aus *Krallen an den Pfoten* werden *spitze Krallen an den Pfoten*.

Wenn man bedenkt, dass Kinder zwischen der zweiten und vierten Klasse die Komplexität ihrer Texte eher syntaktisch steigern, indem sie Hauptsatzreihungen (aggregative Steigerung) oder Subordinationen (integrative Steigerung) vornehmen (vgl. Augst et al. 2007, 353; 360), so kommt dieser Überarbeitung eine besondere Bedeutung zu. Schließlich wird hier die Komplexität der Äußerung *und hat Krallen* lexikalisch und gerade nicht syntaktisch angereichert, und zwar sogar um vier Wörter: *spitze, an, den, Pfoten*.

Dies ist erstaunlich, bedenkt man die Untersuchungsergebnisse von Augst et al., die für das Grundschulalter folgendes herausfanden: „Die lexikalische Expansion einzelner Phrasen bildet einen entwicklungsrelevanten Faktor erst später in der Ontogenese“ (2007, 282). Dies ist von hoher didaktischer Bedeutung, werden Grundschüler im Unterricht doch häufig dazu angeleitet, „schmückende Adjektive“ zu verwenden. Nach Augst et al. treffen solche Bemühungen nicht auf fruchtbaren Boden, sondern laufen ontogenetisch ins Leere, weil das Grundschulalter eher ein syntaktisches ist (vgl. ebd.). Wie aber ist es zu erklären, dass Lasse eine solche Überarbeitung vornimmt – und das auch nicht als Einziger, denn insgesamt tun dies 18% der beteiligten fünfjährigen Kinder, also 7 von 38?

Ich denke, dass die Antwort darauf in der Textvorlage der Geschichte *Der Grüffelo* zu finden ist, was noch einmal die Bedeutung der ‚didaktischen Situierung‘ des Schreibens (vgl. Pohl/Steinhoff in diesem Band) und insbesondere die zentrale Funktion der Schreibaufgabe für den Schülertext betont, und zwar einschließlich der Schreibvorgabe (vgl. Dehn 2009). So beschreibt die Maus in der Buchvorlage den Grüffelo mit einer Reihe von Wortkombinationen, die aus Adjektiv und Nomen bestehen: *schreckliche Hauer, schreckliche Klauen, schreckliche Zähne,*

knotige Knie, schreckliche Tatze, giftige Warze – in der Textvorlage kommen Krallen im Übrigen nicht einmal vor. Diese sprachlichen Muster verinnerlichen die Kinder. Sie transformieren und nutzen sie dann aktiv für das Formulieren eigener Texte beim Diktieren.

Im Kontext einer geeigneten Schreibaufgabe können somit bereits Kinder im Vorschulalter – und dementsprechend natürlich auch Grundschul Kinder – auf „natürliche“ Weise zur Verwendung von Adjektiven herausgefordert werden. Dies ist eine Gelegenheit für implizites Lernen, das dem Einzelnen gerade nicht bewusst zugänglich ist. Es geht um ‚lernendes Schreiben‘, das Kind bewegt sich auf der Ebene der aktuellen Bewusstwerdung.

5 Diktieren als ‚lernendes Schreiben‘

Das Diktieren ist für die meisten Vorschulkinder die erste Möglichkeit, einen eigenen Text zu produzieren. Dabei sind es zunächst einmal die medialen Bedingungen – hier erfahrbar durch die hörbare und sichtbare Langsamkeit beim Aufschreiben –, die es den Kindern ermöglichen, ihr Diktieren auf den schriftlichen Sprachgebrauch auszurichten und eine ‚Haltung des Schreibens‘ einzunehmen. Die Langsamkeit des Schreibprozesses eröffnet ihnen dann einen Zugang auch zu den konzeptionellen Möglichkeiten von Schriftlichkeit: Das gegenseitige Inskriptionsverhältnis von Konzeption und Medium, das auch kennzeichnend für das *Textformen*-Konzept ist (vgl. Pohl/Steinhoff in diesem Band), tritt an dieser Stelle sehr deutlich hervor.

Die Kinder können beim Diktieren in mehreren Bereichen grundlegende Erfahrungen für den Schriftspracherwerb machen:

- in Bezug auf den *Formaspekt von Sprache*, wenn sie beim Diktieren z. B. Silben ausgliedern oder auf grammatische Elemente aufmerksam werden. Damit nehmen sie schon in der (medialen) Mündlichkeit eine Vergegenständlichung von Sprache vor.
- in Bezug auf das *genaue Formulieren*, das erst mit der Schriftlichkeit eine besondere Bedeutung bekommt (zum ‚Prinzip der Wörtlichkeit‘ vgl. Hartmut Günther 1997, 68). Denn das geschriebene Wort ist im Gegensatz zum gesprochenen nicht flüchtig und kann immer wieder neu gelesen werden. Weil man auf etwas, das man geschrieben hat, festgelegt werden kann, und auch, weil die gemeinsame Kommunikationssituation fehlt, kommt es in der Schriftlichkeit auf präzise Formulierungen an. Darin erproben sich viele Vorschulkinder beim Diktieren. Die Gedächtnisleistung, die sie dabei vollbringen, ist sehr groß. Erstaunlich selten nur fallen sie beim Formulieren aus der Konstruktion. Das laute Mitsprechen der Skriptorin beim Aufschreiben

mag ihnen in dieser Hinsicht eine Unterstützung sein. Gleichwohl wundert man sich, dass den Kindern diese Konzentrationsleistung über viele Sätze hinweg gelingt.

- in Bezug auf das *Überarbeiten*. Etwa drei Viertel der Vorschulkinder sind dazu in der Lage, ihre Texte ein Stück weit zu überarbeiten. Das zeigt, dass sie eine Schreibidee verfolgen, deren Realisierung sich im Prozess des Diktierens noch verändern kann, im Prozess der Transformation der inneren in die geschriebene Sprache, des Gedankens zum Wort. Dieser Transformationsprozess mündet aber immer in konkreten Formulierungen, die nicht beliebig und austauschbar sind.

Die Erfahrungen, die die Kinder beim Diktieren machen, ermöglichen ihnen ein Handeln in ihrer *Zone der nächsten Entwicklung* (Wygotski 1964). Das Diktieren gibt ihnen eine Möglichkeit, ihr implizites Wissen über Schriftlichkeit ‚schreibend‘ zu erproben – in Interaktion mit dem Skriptor, der sein Verhalten an einer ‚Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit‘ orientiert.

Auf diese Weise kann das Diktieren einen Beitrag dazu leisten, die Kinder auf den systematischen Schriftspracherwerb in Klasse 1 vorzubereiten. Das explizite und reflektierte Sprachwissen im Sinne der ‚eigentlichen Bewusstwerdung‘ (vgl. Andresen/Funke 2003, 444), die es dann zu entwickeln gilt, kann auf diese Weise an die beim Diktieren entstandenen Erfahrungen mit den Anforderungen und Möglichkeiten der Schriftlichkeit und des dekontextualisierten Sprachgebrauchs anknüpfen und darauf aufbauen.

Das Diktieren ist also nicht nur eine Erhebungsmethode für kindliche Zugänge zur Schriftlichkeit im Vorschulalter, sondern es ist gleichzeitig eine didaktische Möglichkeit. Dabei entspricht das dazugehörige didaktische Arrangement den Anforderungen des von Pohl/Steinhoff (in diesem Band) formulierten *Textformen*-Konzeptes: Die konkrete Lernsituation ist auf inhaltlicher Ebene ergebnisoffen, aber die Konzeptionssituation ist stark ergebnisorientiert, so dass auch ‚epistemische Momente‘ des Schreibens immer wieder wirksam werden.

Anders als für Grundschul Kinder, für die Augst et al. feststellten, dass sie sich „grundlegende Aspekte des Schreibauftrags (u. a. in der Sachdimension) überhaupt erst *erschreiben*“ (2007, 365 f.; Hervorhebung i. O.), ließe sich für den besonderen Fall des Diktierens folgendes sagen: Vorschulkinder erschreiben sich nicht nur die ‚*grundlegenden Aspekte des Schreibauftrags*‘, sie erschreiben sich zugleich auch ‚*grundlegende Aspekte des Schreibens*‘ – angefangen mit der Aufzeichnungsfunktion von Schrift.

‚Lernendes Schreiben‘ kann somit beginnen, noch bevor Kinder überhaupt selbstständig schreiben können: wenn sie die Gelegenheit erhalten, eigene Texte zu diktieren.

Literatur

- Andresen, Helga (2002) Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Narr
- Andresen, Helga (2005) Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart: Klett-Cotta
- Andresen, Helga/Funke, Reinold (2003) Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula et al. (Hgg.) Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. Paderborn: Schöningh, S. 438-451
- Augst, Gerhard et al. (2007) Text - Sorten - Kompetenz: eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt/M.: Lang
- Bartnitzky, Horst et al. (2002) Aufruf: ‚Fördert das Rechtschreiblernen - schafft die Klassendiktate ab!‘ In: Balhorn, Heiko et al. (Hgg.) Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2. Frankfurt/M.: Beltz, S. 267-273
- Beisbart, Ortwin (1989) Schreiben als Lernprozess. Anmerkungen zu einem wenig beachteten sprachdidaktischen Problem. In: Der Deutschunterricht, Jg. 41, Nr. 3, S. 5-18
- Bereiter, Carl (1980) Development in Writing. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Eds.) Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, pp. 73-93
- Birkel, Peter (2009) Rechtschreibleistung im Diktat - eine objektiv beurteilbare Leistung? In: Didaktik Deutsch, H. 27, S. 5-32
- Dehn, Mechthild (1996) Zur Entwicklung der Textkompetenz in der Schule. In: Feilke, Helmuth/Portmann, Paul (Hgg.) Schreiben im Umbruch. Stuttgart: Klett, S. 172-185
- Dehn, Mechthild (1999) Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin: Verlag Volk und Wissen
- Dehn, Mechthild (2005) Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch - orthografisch - medial. In: Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra (Hgg.) Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Freiburg im Breisgau: Filibach, S. 9-32
- Dehn, Mechthild (2009) Zur Funktion der Aufgabe für den Schülertext. In: Hofmann, Bernhard/Valtin, Renate (Hgg.) Projekte, Positionen, Perspektiven.

- 40 Jahre DGLS. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 154-175
- Feilke, Helmut (2006) Literalität: Kultur, Handlung, Struktur. In Panagiotopoulou, Argyro/Wintermeyer, Monika (Hgg.) Schriftlichkeit – Interdisziplinär. Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten. Frankfurt/M.: Books on Demand GmbH, S. 13-30
- Günther, Hartmut (1997) Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Balhorn, Heiko/Niemann, Heide (Hgg.) Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit. Schriftlichkeit. Mehrsprachigkeit. Lengwil am Bodensee: Libelle, S. 64-73
- Hüttis-Graff, Petra (2008) Vom Hören zum Lesen. Literarisches Lernen mit Lese-Hör-Kisten. In Wieler, Petra (Hg.) Medien als Erzählanlass. Freiburg: Filibach, S. 105-124
- Hüttis-Graff, Petra (i. Dr.) Die Lese-Hör-Kiste: Vom Hören lernen. In: Schulz, Gudrun (Hgg.) Basisbuch Lesen. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Kelle, Udo (2007) Theoretisches Vorwissen und Kategorienbildung in der ‚Grounded Theory‘. In: Kuckartz, Udo et al. (Hgg.) Qualitative Datenanalyse: computergestützt: methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 32-49
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (2007) Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik, Jg. 35, S. 346-375
- Ludwig, Otto (1996) Vom diktierenden zum schreibenden Autor. In: Feilke, Helmut/Portmann, Paul (Hgg.) Schreiben im Umbruch. Stuttgart: Klett, S. 16-28
- Merklinger, Daniela (2009) Schreiben ohne Stift – Zur Bedeutung von Medium und Skriptor für die Anfänge des Schreibens. In: Hofmann, Bernhard/Valtin, Renate (Hgg.) Projekte, Positionen, Perspektiven. 40 Jahre DGLS. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 177-204
- Merklinger, Daniela (i. Vorb.) Schreiben lernen durch Diktieren – Zum Verhältnis von Können, Lehren und Lernen. In: Merklinger, Daniela/Jantzen, Christoph (Hgg.) Lesen und Schreiben: Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach
- Nussbaumer, Markus (1991) Was Texte sind und wie sie sein sollen: Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Niemeyer
- Pohl, Thorsten (2005) Die wörtliche Rede als präferierte Realisierungsform der Figurenrede im frühen schriftlichen Erzählen. In: Feilke, Helmut/

- Schmidlin, Regula (Hgg.) Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz. Frankfurt/M.: Lang, S. 93-112
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010) Textformen als Lernformen (in diesem Band)
- Scheffler, Axel/Donaldson, Julia (2002) Der Grüffelo. Weinheim: Beltz und Gelberg
- Schmid-Barkow, Ingrid (1999) Kinder lernen Sprache sprechen, schreiben, denken. Frankfurt/M.: Lang
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996) Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz
- Tomasello, Michael (2006) Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Weinhold, Swantje (2000) Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Freiburg: Fillibach
- Wildemann, Anja (2003) Kinderlyrik im Vorschulalter: Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Frankfurt/M.: Lang
- Wrobel, Arne (2010) Raffael ohne Hände? Mediale Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens (in diesem Band)
- Wygotski, Lew S. (1964) Denken und Sprechen. Berlin: Fischer.
- Wygotski, Lew S. (1981) Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes. In: Röhrs, Hermann (Hg.) Das Spiel – ein Urphänomen des Lebens. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 129-146
- Wygotski, Lew S. (2002) Denken und Sprechen. Weinheim und Basel: Beltz

Überarbeiten als Lernform – Überarbeiten als Textform

Empirisch begründete Konkretisierungen eines Konzepts

Christoph Jantzen

Wenn Schülerinnen und Schüler Texte schreiben, ist das Überarbeiten in der Regel ein ständiger Begleiter des Prozesses. Überarbeitet werden Texte in der Regel, obwohl dies im schulischen Alltag nur selten explizit verlangt wird und gute Bedingungen für das Überarbeiten in der Schule kaum gegeben sind. So bleiben Überarbeitungen von Schülerinnen und Schülern oft verborgen, weil sie nicht auf dem Papier erscheinen oder durch Tintenkiller, Radiergummi oder Ausstreichungen für Lehreraugen nicht entschlüsselbar sind. Dadurch entstehen auch bei Schreiblernerinnen und Schreiblernern viele Textfassungen – es sind Textformen (vgl. Pohl/Steinhoff in diesem Band).

In diesem Beitrag werden Überlegungen zum Überarbeiten vorgestellt, die sich aus der Analyse von Schülertexten und Transkripten von Schreibberatungsgesprächen ergaben, die in einem Kontext entstanden, der das Überarbeiten zu jedem Zeitpunkt des Schreibprozesses begünstigen sollte. Mit Hilfe dieser Beobachtungen werden Lernprozesse nachgezeichnet, die einen Beitrag dazu leisten sollen, Denk- und Arbeitsweisen von Schülerinnen und Schülern beim Schreiben und Überarbeiten offenzulegen. Dies ist aus meiner Sicht in der aktuellen didaktischen Auseinandersetzung in der Schreibforschung sinnvoll, um Lernerperspektiven stärker in die Diskussion einzubeziehen. Denn die Formungen und Modellierungen des Textes beim Überarbeiten bieten den Lernerinnen die Möglichkeit, lernwirksame Erfahrungen mit Texten und Textformen zu machen. Texte zu formen, sie zu überarbeiten, ist insofern eine Lernform für Textformen.

Die Beobachtungen sind eine „schreibdidaktische Spurensuche“, wie Jürgen Baurmann (2005) sie in seinem Beitrag „Schreibdidaktik als Spurensuche“ skizziert hat. Untersucht werden synchron gesammelte Belege „während des Schreibens, von denen auf die inneren kognitiven Prozesse geschlossen werden kann“ (Baurmann 2005, 61).

Die Belege stammen aus dem Korpus „Revisionen beim Textschreiben“ (vgl. Dehn/Jantzen 2001). Für dieses Forschungsprojekt wurden Sechstklässlern an einem Gymnasium drei Schreibaufgaben gestellt: Schreiben eines Zeitungsberichts, Schreiben einer Erzählung zu einem Bildimpuls und Schreiben einer argumentativen Rede. Die Schülerinnen haben die Texte überarbeitet, wobei verschiedene Zwischenprodukte dokumentiert wurden. Für die Überarbeitungen, die in diesem Aufsatz betrachtet werden, konnten die Schüler die Hilfe eines Schreibberaters (Mitschüler) in Anspruch nehmen. Dies ist ein Konzept, das den Schreibkonferenzen nahe steht, allerdings konnte die Hilfe des Schreibberaters im gesamten Schreibprozess (beim Generieren/Planen, Aufschreiben und Überarbeiten einer

Entwurfassung) genutzt werden. Diese „Überarbeitungsgespräche“ zeigen sehr eindrucksvoll das heuristische Potential des Schreibens in der Schule, weil es der Entwicklung makro- und mikrostrukturellen Sprachwissens dient (vgl. Steinhoff i. Dr.). Die Gespräche mit den Schreibberatern wurden aufgezeichnet, so dass neben den dokumentierten Texten und Textzwischenprodukten auch Transkripte der Gespräche für die Spurensuche herangezogen werden können.

1 Vom Reden-Schreiben in Klasse 6

Im Rahmen einer Unterrichtseinheit, in der das Überarbeiten im Mittelpunkt stehen soll, schreibt Sally, Klasse 6, eine argumentative Rede und überarbeitet sie.¹

Die Rede, die Sally hier geschrieben hat, ist ihre erste Rede. Die 6.-Klässler haben vorher eine Beispielrede des Lehrers gehört („Der Verkauf von Schokolade soll verboten werden“). Außerdem haben die Schülerinnen und Schüler vor dem Schreiben der Reden gesammelt, woher sie „Reden“ kennen. So wurden genannt: Einschulungsreden, Gerichtsplädoyers, Predigten, Tischreden, Reden bei Familienfesten, bei Demonstrationen, in Parlamenten, bei der Schulsprecherwahl, bei Einweihungen, Reden des Vaters, wenn man Blödsinn gemacht hat, auf Kongressen, ellenlange Vorträge des Lehrers etc. (einige der Redeanlässe kannten die Schülerinnen und Schüler vor allem aus dem Fernsehen).

Die Schüler konnten bei der Themenfindung zwischen der Fragestellung: „Sollen Hausaufgaben abgeschafft werden?“ oder „Soll der Besuch der Schule freiwillig sein?“ wählen. Sie sollten mit ihrer Rede ihre Mitschüler in einer Debatte von der eigenen Meinung überzeugen. Für die Überarbeitung hatte Sally eine „Schreibberaterin“ zur Verfügung: eine Mitschülerin, die während des Aufschreibeprozesses für Fragen zur Verfügung stand und nach Fertigstellung eines Entwurfs mit ihr zusammen den Text durchsprechen konnte, ähnlich wie in einer Schreibkonferenz (vgl. dazu Jantzen 2005).

Die Texte der Schüler werden in diesem Aufsatz in unterschiedlicher Form dargestellt, die Darstellungsform richtet sich dabei nach der Funktionalität für den Leser; es werden dadurch bestimmte Aspekte fokussiert. In diesem Fall handelt

1 Ich werde das unterrichtliche Vorgehen an dieser Stelle nicht in die didaktische Diskussion um die Vermittlung von Rhetorik, Argumentieren und der Textsorte „Rede“ einordnen, da der Unterricht hier nicht als Modell für guten Unterricht in diesen Bereichen stehen soll. Vielmehr möchte ich die Darstellungen auf das Überarbeiten fokussieren. Verweisen möchte ich an dieser Stelle aber auf Praxis Deutsch Heft 160: „Mündlich und schriftlich argumentieren“ und Heft 211: „Meinungen bilden“, sowie auf zwei aktuelle Studien, die (auch) das Argumentieren im schulischen Kontext untersuchen: Augst et al. 2007 und Böhnisch 2009.

es sich links um die Transkription einer rekonstruierten ersten (kohärenten) Fassung; es ist ein künstliches Dokument, da im Manuskript mehrere Überarbeitungsfassungen „übereinandergeschichtet“ sind (vgl. Handschrift weiter unten). Der rechte Text ist die Abschrift der Reinschrift.

1	Liebe Klassenkameraden unserer Klasse,	Liebe Kameraden unserer Klasse 6a,
2	ich stehe hier um sie zu überzeugen das	ich stehe hier, um euch zu überzeugen das
3	Hausaufgaben nicht abgeschafft werden	Hausaufgaben nicht abgeschafft werden
4	sollten. Ich finde Hausaufgaben sind pflicht.	sollten. Ich finde Hausaufgaben müssen
5	ich kann mir denken sie sind nicht meiner	sein!
6	ansicht.	
7	Aber wenn Hausaufgaben keine pflicht	Denn wenn Hausaufgaben keine Pflicht
8	wären würde beinah kein Kind die	wären würde beinah keiner von uns die
9	Hausaufgaben machen.	Hausaufgaben machen z. B. das Abitur
10		würden dann sehr, sehr wenige von uns
11		schaffen, oder sogar den Realschul oder
12		Hauptschul-Abschluss würden wenige nur
13		bekommen!
14	Und Keins von ihnen würde dann einen	Und keiner von uns würde dann einen
15	Beruf ausüben können z. B. das Abitur	ordentlichen Beruf lernen können.
16	würden dann sehr sehr wenige von uns	
17	schaffen. Die Arbeiten würden wenige nur	
18	schaffen	
19	Ich bin der meinung die Hausaufgaben sind	Ich bin der Meinung, die Hausaufgaben
20	Pflicht. Und sie sollten nich abgeschafft	sind Pflicht, sie sollten nich abgeschafft
21	werden-	werden!
22	Danke für eure Ohren	
23	Ich hoff mehrere von euch haben sich meiner	Ich hoffe mehrere von euch haben sich
24	Meinung angeschlossen.	meiner Meinung angeschlossen.
25	Ich Danke für das Zuhören.	Ich danke euch für das Zuhören.

Wenn man die Überarbeitungen, die Sally vornimmt, vor dem Hintergrund der Textsorte „argumentative Rede“ untersucht, so lassen sich einige interessante Beobachtungen machen:

Überarbeitungen in der Argumentation (Umstellung und Streichung):

- Das (Schein-)Argument, bzw. Beispiel, dass nur sehr wenige aus der Klasse das Abitur machen würden, wird nach vorne gestellt (Z. 15-17 → 9-11). Außerdem wird das Beispiel erweitert (Z. 11-13). Dadurch wird die Sachreihenfolge (Abitur macht man vor der Berufsausübung) klarer herausgestellt.

- Gestrichen wird das Argument, dass nur wenige die (Klassen-)Arbeiten schaffen würden (Z. 17-18). Hier wird ein Argumentationsansatz gestrichen, der in der entworfenen Form zu implizit ist (allerdings hätte der Ansatz in einer ausführlichen Darstellung die Argumentation wesentlich gestärkt).

Überarbeitungen des Adressatenbezugs und der Zuwendung an das Publikum:

- Die Anredeformel wird angepasst, (Z. 1) *Liebe Klassenkameraden unserer Klasse* → *Liebe Kameraden unserer Klasse*: Die Doppelung „Klasse“ wird gestrichen.
- Die Anrede wird präzisiert, (Z. 1) *Liebe Kameraden der Klasse* → *Liebe Kameraden unserer Klasse 6a*: Die Anrede wird zielgerichteter auf die Zuhörergruppe bezogen. Da die Zuhörer Mitschüler sind, ist dies ein elementarer Aspekt der Adressatenorientierung
- Überarbeitungen im Anredemodus (Z. 2) *Sie* → *euch*; (Z. 14) *Keins von ihnen* → *keiner von uns*: Auch diese Veränderung der Hörergruppeneixis zielt darauf ab, den Adressatenbezug zu konkretisieren. Sally wählt zunächst die Distanzformen (Sie/Ihnen). Dahinter steht wahrscheinlich eine Orientierung an Redevorstellungen, die sie aus dem Fernsehen kennt (z. B. Plädoyers, politische Reden), in denen oft die Hörergruppeneixis die Distanzform erfordert. Der Redekontext, in dem Sally die Rede halten soll, wurde jedoch in der Aufgabenstellung deutlich gemacht: es sollten mit der Rede ihre Mitschüler von ihrer eigenen Meinung überzeugt werden. Die Hörergruppe (Mitschüler) erfordert den Du-Modus bei der Anrede. Insofern passt Sally in der Überarbeitung ihre Rede an den geforderten Anrede-Modus an.
- Ergänzung der Anrede im letzten Satz (Z. 25) *Ich Danke für das Zuhören* → *Ich danke euch für das Zuhören*: Die Einfügung des Anredepronomens schafft eine größere Nähe zum Publikum, es wird am Ende direkt angesprochen.

Überarbeitung (weiterer) rhetorischer Stilmittel

- Einbau einer anapherähnlichen Struktur: Wiederaufnahme von *keiner von uns* (Z. 8 und Z. 14), im Zusammenhang mit dem Parallelismus *sehr wenige von uns* (Z. 10) wird eine inhaltliche Klammer des Arguments deutlich gemacht.
- Absteigender Klimax (Antiklimax) beim Beispiel/Argument: *Abitur* → *Realschul-Abschluss* → *Hauptschulabschluss* → *Beruf* (Z. 9-13): Der absteigende Klimax wird einerseits durch die Umstellung konstruiert, andererseits durch die Ergänzung des Realschul- und Hauptschulabschluss. Dadurch werden die zwei Stufen der ersten Fassung zu vier Stufen in der Endfassung. Die

Wirkung dieser Überarbeitung ist groß, da das Bild des Abstiegs durch den Klimax verdeutlicht wird.²

Eigentlich hätte Sally gar keine Rede schreiben können, denn ihr wurde ja nicht explizit gesagt, was eine Rede ausmacht und worauf sie achten soll. Offensichtlich hat Sally aber schon eine Vorstellung der Textform Rede (wie eigentlich alle anderen Schüler in den beiden untersuchten 6. Klassen auch), denn schon der Textentwurf zeigt klare Textsortenmerkmale einer argumentativen Rede.

Die Überarbeitungen von Sally zeigen, dass sie in der Auseinandersetzung mit ihrem Text ihre Vorstellung von einer Rede verändert. Der Tätigkeitsaspekt beim Schreiben und Überarbeiten ermöglicht es ihr, Erfahrungen mit der Textsorte zu sammeln und damit in elementaren Bereichen, die diese Textsorte auszeichnen (Argumentationsaufbau, Adressatenbezug und rhetorische Stilmittel), ihr eigenes Repertoire zu erweitern.

2 Text als Modelliermasse

Für die Überarbeitungen wird der Text modelliert, verändert. „Lernen durch Schreiben“ heißt das Heftthema von Praxis Deutsch Heft 210 (Juli 2008). Dies soll hier konkretisiert werden: *Lernen durch Überarbeiten*: „Was am Ende in einem Text für den Leser übrig bleibt, ist nur die Essenz zahlreicher kognitiver Vorgänge, zu denen auch Irrwege und verworfene Gedanken gehören“ (Fix 2008, 7). Lernern muss man zugestehen, dass manchmal die Irrwege im Endprodukt noch zu sehen sind, dass ihre Endprodukte nicht an Perfektionsmaßstäben gemessen werden. Insofern ist Sallys Rede eine *Lernerform*, ganz im Sinne des Beitrags von Pohl/Steinhoff in diesem Band. Sally hat hier offensichtlich die Möglichkeit genutzt, schreibend Wege und Irrwege auszuprobieren. Ihre Überarbeitungen können uns – soweit sie auf dem Papier sichtbar werden – Hinweise für Denkprozesse und Lernwege geben. Es sind Spuren für Forscher und Lehrer.

Den letzten Teil ihres Entwurfs überarbeitet Sally (vgl. Abb. 1) schon während des Aufschreibprozesses: Sie setzt beim Schluss an: *Danke für...*, unterbricht ihren Schreibfluss, streicht den zu Papier gebrachten Gedanken durch und beginnt einen neuen Gedanken: *und sie sollten nicht abgeschafft werden*, wohl mit der In-

2 Bei einer solchen Interpretation muss allerdings die Güte und Angemessenheit des Beispiels bzw. der Argumentation außer Acht gelassen werden. In einer sauberen Argumentation müsste wesentlich stärker nachgewiesen werden, ob und warum es einen Zusammenhang zwischen Hausaufgaben und Schulerfolg gibt. Selbst wenn dieser Zusammenhang hergestellt wird, könnte wohl kaum nachgewiesen werden, dass der Einfluss von Hausaufgaben so groß ist, dass „man“ nur deswegen keinen Beruf ausüben kann, weil „man“ keine Hausaufgaben aufbekommen hat. Das wäre eine Übertreibung; rhetorisch gewendet – und damit positiver betrachtet – eine Hyperbel.

Auch hier wird deutlich, wie der Text als Modelliermasse für die Darstellung eigener Gedanken genutzt wird. Jürgen Baurmann und Otto Ludwig sprechen von der Modellierbarkeit der Texte (vgl. Baurmann/Ludwig 1996), die durch Überarbeitungen nutzbar gemacht wird. Durch die Materialisierung ihres Gedankens in einer (vorläufigen) Formulierung auf dem Papier tritt diese der Schreiberin in einer abstrakteren Form gegenüber und wird überprüfbar. Hier spielt die Beziehung zwischen Medium und Konzeption eine wesentliche Rolle (vgl. Wrobel in diesem Band). Erst die mediale Repräsentanz auf dem Papier ermöglicht Sally eine reflexive Konzeptionalisierung ihres Schreibens.

Die Veränderungen zeigen Sallys Wege zu ihrer Endfassung. Auf dem Papier wird sichtbar, dass nicht immer der direkteste Weg genutzt wird. „Irrwege“ können in Sallys Überarbeitungen beobachtet werden, Denkprozesse werden durch die Modellierbarkeit der Texte angestoßen, es wird Text geformt, umgeformt, durchaus im Sinne der Textsorte „Rede“.

3 Texte formen als Lernform für Textformen

Der Begriff „Textformen“ findet sich in schulischen Kontexten, meist parallel zum Begriff „Textsorten“. In diesem Band wird der Begriff neu besetzt und diskutiert. Dabei ist vor allem eine genuin didaktische Konzeption im Blick, die Textform einerseits als prozessbezogenen Begriff sieht (bezogen auf Lern- und Schreibprozesse), andererseits in den Fokus rückt, dass Lernertexte keine defizitären Varianten von Textsorten oder Texttypen sind (vgl. Pohl/Steinhoff in diesem Band). Beim Überarbeiten spielt die „Modellierbarkeit“ von Texten eine große Rolle (vgl. Baurmann/Ludwig 1996). Dass sie auch für einen *Textformen*-Begriff sinnvoll ist, möchte ich in diesem Abschnitt darstellen.

Textformen als Lernformen sind aus meiner Sicht nicht die Vorgaben durch eine (äußere) Form, die den Inhalt formt, sie sind also nicht zu denken als Kuchenform, in die der Text „gegossen“ wird. *Text(e) formen* im Sinne von „Modellieren“, wäre vielmehr eine Formgebung aus dem Gegenstand heraus, vergleichbar eher mit der Gestaltung einer Skulptur, die aus einem Klumpen Ton geformt wird.

Die Konsequenz, die sich daraus didaktisch ergibt, ist die Formel *Text formen als Lernform*: Durch das Formen der Texte hin zu einer je eigenen Gestalt, *lernen* Schüler (oder Schreiber) – wenn man „Lernen“ als einen Prozess definiert, „der zu relativ stabilen Veränderungen im Verhalten oder im Verhaltenspotential führt und auf Erfahrung aufbaut“ (Zimbardo 1992, 227). Denn die Formungen des Textes beim Überarbeiten bieten gerade die Möglichkeit, lernwirksame Erfahrungen mit Texten und Textformen zu machen. Texte zu formen ist insofern eine Lernform für Textformen.

Diesen Gedanken möchte ich noch einmal in Bezug auf die Aufgabenstellung deutlich machen: Niemand hatte bis dahin den 6.-Klässlern die Textform „argumentative Rede“ gelehrt. Der Aufgabenkontext gibt den Schülern aber drei Bezugspunkte, um sich der Textform zu nähern:

- eine *funktionale Anbindung*: Die Mitschüler sollen durch die Rede von der eigenen Meinung überzeugt werden;
- eine (mündlich vorgetragene) *Beispielrede*, sicher auch eine Vorlage für (Text-)Muster;
- eine Einbindung passiver, impliziter *Erfahrungen*, die in der Klasse knapp thematisiert wurden: Woher kennt ihr Reden?

Der *Textformen*-Begriff beinhaltet hier aus meiner Sicht die didaktische Chance der Modellierung von innen. Der Wortteil „Form“ bezieht sich dabei auf die Prozesse: Reden erkunden, erproben, formen. Korrektiv ist dabei die eigene Vorstellung der Schüler davon, was eine Rede ausmacht. Die *Textsorte* hingegen wäre stärker an den konventionalisierten Vorstellungen einer Rede orientiert.

Die Art des Vorgehens steht dem *Schreiben nach Vorgaben* nahe, wie Mechthild Dehn es in „Texte und Kontexte“ dargestellt hat:

Das Schreiben nach (bestimmten) Vorgaben setzt kognitive Impulse frei, die auf Erfahrung gründen, auf lebensweltlicher Erfahrung und literarischer Erfahrung; in der Auseinandersetzung mit den Vorgaben können Widerstände bearbeitet und Muster aufgenommen und variiert werden, die zur Entfaltung der Textkompetenz (in Hinsicht auf Literalität und Literarität) beitragen. (Dehn 1999, 136)

Vorgabe ist hier neben dem Thema auch die funktionale Anbindung. Aufgrund der genannten Bezugspunkte haben sich die Schüler eine Vorstellung der Textsorte gebildet oder ihr vorhandenes Wissen über die Textsorte präzisiert.

Sally entwickelt ihre Vorstellung der Textsorte während des Schreibens und Überarbeitens weiter: Sie erfasst, dass das Textsortenmerkmal „Anrede“ in der argumentativen Rede auf eine zielgenaue Ansprache des Publikums ausgerichtet ist und nicht in einem Kontext steht, in dem das Publikum gesiezt wird – so wie sie es vielleicht aus Mustern kennt. Auch die Einfügung der Anrede am Ende („euch“) ist eine gezielte Annäherung an die Textsorte Rede. Intuitiv baut sie die oben gezeigte Klimax auf, verwendet die *Anapher Keiner von uns*, eignet sich so rhetorische Stilfiguren an, die sie aber als solche weder identifizieren, noch benennen kann. Beim Schreiben und Überarbeiten hat Sally Erfahrungen mit der Textsorte Rede gesammelt und dabei bezogen auf die Textform „gelernt“.

Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, dass Überarbeitungen Texte verbessern *können*, dies aber nicht immer tun. So kommt Ursula Held in ihrer Untersuchung zu „Textüberarbeitung in der Grundschule (Klasse 3 und 4)“ unter

anderem zu folgendem Ergebnis: „Die von den SchülerInnen vorgenommenen Revisionen sind zum Anfang und zum Ende der Untersuchung zum weitaus größten Teil erfolgreich oder wirken neutral auf den Text“ (Held 2006, 139). Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass ein kleiner Teil der Überarbeitungen nicht erfolgreich ist und ein weiterer Teil sich zwar nicht negativ auf den Text auswirkt, diesen aber auch nicht verbessert. Auch Reuschling hat in mehreren Beiträgen zu Schreibkonferenzen in den 90er Jahren deutlich gemacht, dass Überarbeitungen von Grundschulkindern ganz ohne Anleitung durch den Lehrer nicht immer zu einer Verbesserung der Texte führen (vgl. Reuschling 1995, 1996, 2000). Überarbeitungshandlungen sind also bei Schreibernern nicht immer positiv für den Text, das Schreibprodukt. Ähnliches zeigt auch Martin Fix' Studie zu Textrevisionen in 8. Klassen (Fix 2000). Nicht gelungene Revisionen sind also zunächst ein Ärgernis, gemessen an einer Textoptimierung. Versteht man jedoch Schreiben und Überarbeiten in der Schule als Lernprozess, können solche „Fehler“ durchaus Teil eines Lernweges sein, die Produkte sind dann einerseits *Lernerformen* (Pohl/Steinhoff in diesem Band), andererseits ist das Überarbeiten hier *Lernform* in dem Sinne, als dass die Schülerinnen durch das Überarbeiten lernen. Ähnliches ist ja aus der Rechtschreibdidaktik bei Übergeneralisierungen bekannt (vgl. Augst/Dehn 2007, 56).

Viel wichtiger als die Qualität des Endprodukts scheint mir in Bezug auf das Lernen die Qualität des Weges.

4 Ein funktionales Dilemma in Daniels Rede⁴

Daniel hat sich für die Aufgabe, die auch Sally bearbeitet hat, das Thema „Soll der Besuch der Schule freiwillig sein?“ ausgesucht.

Liebe Mitschüler und Mitschülerinnen!

Ich will euch überzeugen, dass der Besuch der Schule nicht freiwillig sein soll.

Wenn wir nicht mehr zur Schule gehen würden, dann würden wir nie richtig Schreiben, Lesen und Rechnen lernen. Außerdem würden wir später keine gut bezahlte Arbeit bekommen, oder wollt ihr später als Müllmann arbeiten?

Wenn wir uns einmal vorstellen, dass früher niemand zur Schule gegangen wäre, dann hätten sie die Schule vielleicht abgeschafft. Und ohne die Schule gäbe es keine Architekten, die die Gebäude auf unserer Welt entworfen und gebaut hätten.

4 Vgl. zu diesem Text und zum funktionalen Dilemma auch Jantzen (2003).

Wir würden ohne die Schule jeden Tag dumm auf der Straße herumlaufen und wir würden jeden Tag dümmen und dümmen werden. Wir könnten dann zwar jeden Tag ausschlafen, aber gebt zu: ihr würdet lieber früher aufstehen als dumm zu sein.
 Ich bedanke mich, dass ihr mir zugehört habt, und ich überlasse euch, ob ihr für oder gegen mich stimmt.

Während des Schreibens und nach der Fertigstellung eines ersten Entwurfs kann sich Daniel mit Paolo beraten. Beide sind bereit, Teile der Rede zu diskutieren und zu überarbeiten. Während sie über dem Entwurf sitzen, fällt Daniel auf, dass die vielen Konjunktivphrasen, die mit „würde“ gebildet wurden, sprachlich nicht ansprechend sind. Er beurteilt den Text mit Hilfe einer stilistisch-grammatischen Folie: Varianz in der Wortwahl und evtl. auch vor dem Hintergrund einer Vorstellung, dass einfache Konjunktivformen den „würde“-Formen vorzuziehen sind.

Daniel benennt Textstellen, die ihm daher überarbeitungsbedürftig erscheinen. Weder Paolo noch Daniel finden einen Ausweg, um die „würde“-Konstruktionen zu umgehen. Sie vertagen das Problem zunächst, doch stoßen sie schon bald wieder darauf:⁵

1	Da:	<<liest> ohne die schule gäbe es keine architekten, die die gebäude unserer welt entworfen und gebaut hätten;
2		wir würden ohne die schule jeden tag dumm auf der straße herumlaufen;
3		und wir würden jeden tag dümmen und dümmen werden.>
4	Pa:	ja.
5	Da:	wir würden;
6		wir würden und wir würden und würden würden so.
7	Pa:	wir werden kannst du auch sagen;
8	Da:	wir würden.
9	Pa:	das ist ja später:
10		wir werden ohne die schule=
11	Da:	=aufgeschmissen sein.

Nachdem Daniel Teile der Rede noch einmal vorgelesen hat (Z. 1-3), diagnostiziert er nochmals das „würde-Problem“ (Z. 5-6). Paolo macht daraufhin einen Lösungsvorschlag, nämlich den Konjunktiv in den Indikativ Futur I zu setzen (Z. 7). Dies lehnt Daniel ab (Z. 8), woraufhin Paolo versucht, seinen Formulierungsvorschlag zu begründen, indem er das irrealer Potenzial der Konjunktiv-

⁵ Die Transkriptionen der Gespräche in diesem Beitrag folgen den Regeln des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT). Vgl. dazu Selting et al. 1998.

konstruktion durch eine reale Zukunftsperspektive ersetzen möchte: „Das ist ja später“ (Z. 9).

Eine Alternativenkompetenz ist hier nicht stark genug ausgeprägt, um eine befriedigende Lösung zu finden. Paolo macht zwar seine Bereitschaft zur Hilfe deutlich, indem er eine Alternative vorschlägt, jedoch würde sie die Textintention verändern und hätte weitreichende Auswirkungen auf die Textaussage.

Eine befriedigende Lösung wird auch in der letzten Fassung nicht gefunden. Das Problem, dem Daniel und Paolo nachgehen, erscheint auf den ersten Blick trivial. Versucht man jedoch die Häufung von „würde“ in der Rede abzubauen, so stellt sich heraus, dass einfache Lösungen nicht möglich sind, ohne den Duktus oder Sinngehalt der Rede stark zu verändern. Die kontrafaktische Anlage der Argumentation macht eine Häufung von Konjunktivkonstruktionen unumgänglich. Eine Änderung der „würde“-Formen in den einfachen Konjunktiv brächte die Rede auf eine gehobenere Stilebene, die hinsichtlich der Adressaten, nämlich Mitschüler, nicht angemessen ist. Hier liegt ein „funktionales Dilemma“ vor: es muss eine Entscheidung entweder für die sprachliche Varianz oder für eine stilistische Ausrichtung der Rede an potenziellen Erwartungen der Adressaten gefällt werden.

Kann hier Überarbeiten als Lernform für Textformen beobachtet werden? Es liegt ja gar keine Überarbeitung vor – jedenfalls nicht auf dem Papier. Aber:

- Es wurde über Änderungsbedarf gesprochen;
- Es wurden Alternativen formuliert und ernsthaft geprüft;
- Die Alternativen wurden nach einer mehr oder weniger bewussten Analyse verworfen.

Beide Schüler haben dabei etwas über die Textform Rede gelernt, ohne dass ihnen dies bewusst war. Es wurde über die Stilebene bezogen auf die Adressaten verhandelt, ein wichtiges Element einer Rede. Und ohne dass Daniel oder Paolo eine Sprache dafür gefunden haben, ist ihnen die Sprachebene wahrscheinlich ein kleines Stück bewusster geworden. Dies ist ein Hinweis auf einen impliziten Lernprozess (zum impliziten Lernen vgl. Neuweg 1999 und Jantzen 2005, 98-101). Das Dilemma verweist hier auf die Situierung des Lernarrangements zurück und ist innerhalb dieses Arrangements nicht aufzulösen.

5 Klara und Nadine suchen ein Beispiel

Liebe Schülerinnen, liebe Schüler!

Wenn der Besuch der Schule freiwillig wäre, würde ich jetzt nicht vor so vielen von euch stehen. Ich denke, dass es wichtig ist am Unterricht teilzunehmen. Wenn man gehen könnte, wann man wollte, verliert man nach einiger Zeit den Anschluss, man hat keine Bildung und erhält somit keinen Arbeitsplatz.

Ich sage es noch einmal: die Schule darf nicht freiwillig sein!

Also unterstützt mich bei meiner Meinung, damit jedes Kind weiterhin der Schulpflicht nachgeht.

Klara hat ihren ersten Entwurf fertig und liest ihn ihrer Beraterin Nadine vor. Im Anschluss daran hat Nadine einen wichtigen Einwand, der auch diskutiert wird:

1	Na:	also ich hab noch ein paar mal beispiele gebracht
2	Kl:	ja was denn?
3	Na:	irgendwie ausführlicher aber sonst hattest du alles außer beispiele so. ich weiß noch beispiele
4	Kl:	naja blö:de toll. ein beispiel hab ich guck mal <<liest> <i>man verliert nach einiger zeit den anschluss äh äh wenn man gehen könnte wann man wollte verliert man nach einiger zeit den anschluss man hat keine bildung und erhält somit keinen arbeitsplatz</i> >
5	Na:	=das ist doch kein beispiel das ist nur äh das argument
6	Kl:	ja und wie bitteschön ein beispiel
7	Na:	was weiß ich du () was du brauchst oder so
8	Kl:	ja was ist ein beispiel ich kann doch nicht sagen i:::ch egon ist nicht zur schule gegangen und er hat jetzt keinen arbeitsplatz oder wie es gibt schon so viele kinder die ((hustet))
9	Na:	
10	Kl:	=schule schwänzen oder wie
11	Na:	ja irgendwie was weiß ich

In Nadines Vorstellung von der Textform einer argumentativen Rede scheinen Beispiele eine wichtige Rolle zu spielen. Dies mag zum Teil an der Rede liegen, die vom Lehrer gehalten wurde, in der die Argumentation auch durch Beispiele gestützt wurde. Schon vor diesem Gesprächsausschnitt drängt Nadine immer wieder darauf, dass Klara doch ein Beispiel einbauen könne oder solle, allerdings ohne inhaltliche Anbindung.

Nachdem Klara ihren Entwurf vorgelesen hat, kommt Nadine darauf zurück (Z. 1). Klara kann damit zunächst nicht so recht etwas anfangen, sträubt sich dagegen (Z. 2 und 4 Anfang) und versucht Nadines Vorschlag damit abzutun, dass sie ja schon ein Beispiel habe. Dabei ist das, was sie vorstellt, nämlich: *hat man keine Bildung und erhält somit keinen Arbeitsplatz* eher eine Stützung eines Arguments

als ein Beispiel für das implizite Argument: Keiner würde zur Schule gehen und dann auch nichts lernen. Andererseits könnte es auch als Beispiel für dieses ungesprochene Argument gelten, wenn man an eine andere Ausrichtung denkt: *zum Beispiel würde man dann keine Bildung und keinen Arbeitsplatz bekommen.*

Von Nadine wird dieses Beispiel jedenfalls nicht anerkannt (Z. 5), woraufhin Klara einfordert, dass Nadine den Begriff Beispiel näher erläutert (Z. 6: *Ja, und wie bitteschön ein Beispiel?*). Dies ist ein zentraler Punkt für das Lernen in Bezug auf die Textform argumentative Rede. Ein Argument kann auf unterschiedliche Weise gestützt werden, durch nähere Ausführungen, logische Zirkel, aber eben auch durch Beispiele. Insofern ist Nadines Vorschlag durchaus sinnvoll und zeigt eine Annäherung an die Textsorte. Für Nadine mag das bekannt gewesen sein, für Klara vielleicht nicht. Durch die Thematisierung wird explizit benannt (und damit auch versprochen), dass Beispiele in einer Rede sinnvoll sind.

Im folgenden Gesprächsabschnitt stellt sich heraus, dass Nadine nicht so recht helfen kann, und Klara ist immer noch nicht überzeugt, aber sie machen sich auf die gemeinsame Suche nach Beispielen und entwickeln den Ansatz eines Lösungsvorschlags, wobei hier die mangelnde Materialbasis zum Thema von Klara implizit als Problem benannt wird.⁶

Klara arbeitet dann alleine daran, denkt gründlich nach. Das Nachdenken bringt schließlich eine Idee:

Kl: ich hab ein beispiel guck mal guck mal guck mal die kinder wenn die nicht zur schule gehen langweilen die sich vielleicht und fangen an zu klauen oder sowas (-- ja als beispiel ist das nicht gut

Das findet schließlich auch Nadines „Gnade“ und wird dann von Klara zu Papier gebracht. Sie entwickeln gemeinsam das Beispiel weiter, so dass etwa folgende Rede entsteht:⁷

Liebe Schülerinnen, liebe Schüler!
Wenn der Besuch der Schule freiwillig wäre, würde ich jetzt nicht vor so vielen von euch stehen. Ich denke, dass es wichtig ist am Unterricht teilzunehmen. Wenn man gehen könnte, wann man wollte, verliert man nach einiger Zeit den Anschluss, man hat keine Bildung und erhält somit

⁶ Es stellt sich hier heraus, dass sich die didaktische Entscheidung, das Thema nicht inhaltlich aufzuarbeiten (z.B. durch Internetrecherche, Diskussionen, vorbereitete Materialien...), dazu führte, dass das Lernpotential, insbesondere auf die Argumentation bezogen, nicht voll ausgeschöpft wurde (vgl. Becker-Mortzek/Bachmann in diesem Band).

⁷ Es handelt sich hier um ein künstlich rekonstruiertes Dokument, da die vielfältigen Überarbeitungsschritte nicht immer einem exakten Zeitpunkt zugeordnet werden können.

keinen Arbeitsplatz. Die Folgen können z. B. Autodiebstahl, Einbrüche usw. sein.
 Ich sage es noch einmal: die Schule darf nicht freiwillig sein!

Interessant an dieser Veränderung ist, dass die Argumentation durch die Suche nach einem Beispiel nicht nur durch ein Beispiel ergänzt wird, sondern gleichzeitig ein weiteres Argument eingefügt wird: Ohne Schulpflicht würden sich die Kinder langweilen (weil sie nicht zur Schule gehen...) und sie würden aus der Langeweile heraus Dinge tun, die schlecht sind. Und dann folgen Beispiele. Unterstellt man, dass dieses Argument nicht gänzlich falsch ist, sind die Beispiele durchaus sinnvoll gewählt, allerdings wäre eine bessere Einbindung und explizitere Formulierung des Arguments wünschenswert. An beiden Aspekten arbeitet Klara anschließend immer wieder, wobei Nadine eigentlich nicht hilft. Vielmehr entwickelt Klara einige Alternativen ganz alleine oder während des Vorlesens:

Kl: <<liest> liebe schülerinnen liebe schüler wenn der besuch der schule freiwillig wäre würde ich jetzt nicht vor so vielen von euch stehen ich denke dass es wichtig ist am unterricht teilzunehmen wenn man gehen könnte wann man wollte verliert man nach einiger zeit den anschluss man hat keine bildung und erhält somit keinen arbeitsplatz die folgen können zum beispiel autodiebstahl einbrüche> die folgen aus langeweile sag ich mal

Wie intensiv Klara an dieser Stelle überarbeitet, zeigt ein Blick in den entsprechenden Manuskriptausschnitt:

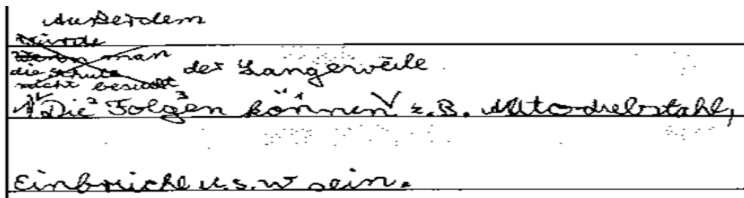


Abb. 2.: Ausschnitt aus Klaras Manuskript

Eine Rekonstruktion der Überarbeitungsschritte ergibt in etwa folgendes Bild:

1. Als Ergänzung wird – gekennzeichnet durch eine Referenz – folgender Satz in die Rede eingefügt: *Die Folgen können z. B. Autodiebstahl, Einbrüche und so weiter sein.*
2. Der Satz wird durch eine Einleitung ergänzt: *Wenn man die Schule nicht besucht.*
3. Als Konsequenz der Einleitungseinfügung wird der Satzbau angeglichen; die Umstellung wird durch die Ziffern 1, 2 und 3 deutlich gemacht.
4. Es wird *der Langeweile* eingefügt, womit auf die Argumentebene verwiesen wird.

5. Die in 2. vorgenommene Ergänzung wird überarbeitet: Die Einleitung *wenn* wird durch *würde* ersetzt: *Würde man die Schule nicht besucht*, die notwendige Angleichung des Verbs *besuchen* wird nicht vorgenommen.
6. Die Einleitung des Satzes, die in 2. und 5. entwickelt wurde, wird gestrichen und durch *Außerdem* ersetzt.
7. Eine weitere Überarbeitung wird in der Reinschrift vorgenommen: *Außerdem könnten die Folgen der Langeweile z. B. Autodiebstahl, Einbrüche u .s. w. sein* (Unterstreichung C. J.)

Es wird deutlich, wie ernsthaft Klara ihren Text formt, ihn umformt, ihn modelliert. Einiges ist dabei bezogen auf die Textform auf jeden Fall gelungen:

- dass überhaupt ein weiteres Argument mit Beispielen eingefügt wird,
- die Ergänzung „Langeweile“, da damit erst ein Bezugspunkt für „Folgen“ hergestellt wird,
- die Anbindung durch „Außerdem“ und damit auch die Streichung von „würde man die schule nicht besucht“, da durch das „Außerdem“ das Argument an die Formulierung weiter oben: *Geht man einige Zeit nicht in die Schule* angebunden wird. Diese Überarbeitung ist besonders bemerkenswert, da wahrscheinlich gleichzeitig mit der Streichung eine Änderung weiter oben einhergeht: statt *wenn man gehen könnte, wann man wollte* wird daraus: *Geht man einige Zeit nicht in den Unterricht/die Schule*.

Auch diese Überarbeitungen zeigen, dass hier durch das Überarbeiten eine Annäherung an die Textsorte „argumentative Rede“ stattgefunden hat. Der Text wurde geformt, modelliert, umgeformt, überarbeitet. Im Sinne einer Textoptimierung mag man einwenden, dass auch die Endfassung keine optimale Rede ist. Diese Tätigkeiten haben vielleicht dazu geführt, dass die Endfassung die Funktion einer argumentativen Rede besser erfüllt als die erste Fassung.

Viel wichtiger erscheint mir jedoch, dass durch das Formen des Textes ein Lernprozess stattgefunden hat. Die Auseinandersetzung zeigt, dass die Formungen zielgerichtet vorgenommen wurden, dass Zwischenprodukte als Denkhilfe dienen können. Dabei entwickelt sich Klaras Vorstellung von der Textform während des Überarbeitungsprozesses weiter.

6 Überarbeiten als Lernform – Überarbeiten als Textform

In der Einführung zu diesem Band haben Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff ein *Textformen*-Konzept entworfen. Bezogen auf das Überarbeiten in der Schule halte ich einige der Gedanken des Konzeptes für sehr wesentlich:

- „Sämtliche Realisierungsvarianten eines Textes, wie sie im sukzessiv-rekursiven Schreibprozess notwendig entstehen, sind als Textformen aufzufassen“ (Pohl/Steinhoff in diesem Band). Hier wird das Überarbeiten als Form eingefangen. Es wird dadurch deutlich, dass jede Textversion im Entstehungsprozess einen eigenständigen Wert besitzt. Die Vorläufigkeit der Produkte eröffnet „ein spezifisches Überarbeitungspotenzial“ (ebd.).
- Der Prozess des Überarbeitens und damit alle Zwischenprodukte im Entstehungsprozess eines Textes bekommen im didaktischen Kontext des *Textformen*-Konzepts einen eigenen Stellenwert. Überarbeiten und Überarbeitungen müssen vor diesem Hintergrund nicht mehr unbedingt auf ihren Anteil an einer „Textoptimierung“ hin betrachtet werden, sondern können als „Medium des Lernvorgangs“ (ebd.) gesehen werden. Hierbei bleibt offen, ob das Lernen sich auf eine angestrebte Textsorte und vorgegebene Schreibziele oder auf ganz andere Gegenstände bezieht. Überarbeiten wird so als Aneignungs- und Entwicklungsprozess gesehen.
- Überarbeiten ist immer ein Prozess, der Raum und Zeit braucht – Raum im Medium, Zeit in der Konzeption. Beides ist in der Schule oft so knapp bemessen, dass Überarbeiten beim Schreiben nicht als selbstverständlich vermittelt wird. Schreibarrangements, die eben nicht ein Produkt in den Mittelpunkt stellen, das an (vermeintlich) „perfekten“ Produkten professioneller SchreiberInnen gemessen wird, sondern die eine explizit didaktische Situierung des Schreibens als Überarbeiten ermöglichen, eröffnen ein hohes Potential für ein Probier- und Erkundungsverhalten bei SchreiberInnen.
- Das Inskriptionsverhältnis (ebd.) zwischen konzeptionellen und medialen Aspekten spielt bei Überarbeitungen, die auf der Grundlage des Lesens eines Entwurfs entstehen, eine große Rolle. Ob dies grundsätzlich für alle Überarbeitungen angenommen werden kann, müsste noch geklärt werden. Dies gilt insbesondere bei Prätextrevisionen (vgl. Wrobel 1995, 105 ff.), die vornehmlich gedanklich repräsentiert sind.

7 Vier Anmerkungen zum Schluss

An drei Beispielen habe ich gezeigt, wie Schülerinnen und Schüler beim Schreiben einer argumentativen Rede überarbeiten. Dabei haben die Schüler durch das Überarbeiten ihren Text geformt, modelliert und sich ein Stück weit die Textsorte „argumentative Rede“ angeeignet. Sie haben gelernt.

Das empirisch untersuchte und hier dargestellte Material ist nur eine sehr kleine Grundlage für weiterführende Thesen und Gedanken. Daher möchte ich am Ende vier Anmerkungen machen, die weiterführend sein können, aber noch nicht „abgesichert“ sind:

1. Für die Untersuchung „Revisionen beim Textschreiben“ haben die Schüler aus der 6. Klasse insgesamt 3 Texte geschrieben und überarbeitet: einen Zeitungsbericht, eine Erzählung zu einem Bildimpuls und eben die argumentative Rede. Im Verhältnis zur Länge wurden bei der Rede weitaus am meisten Überarbeitungen vorgenommen. Dies mag zum einen darauf zurückzuführen sein, dass die Rede als dritter Text geschrieben wurde und die Schüler schon geübt darin waren, Texte zu überarbeiten. Andererseits mag es aber auch an der Unsicherheit in Bezug auf die Textsorte liegen: Vor dem Zeitungsbericht wurde im Unterricht das Thema Sachbericht ausführlich und mit Textsortenmerkmalsliste bearbeitet. Erzählungen hatten die Schüler in der Grundschule und als Märchen in Klasse 5 kennen gelernt und schon zahlreich geschrieben. Beide Textsorten waren also nicht neu für die Schüler. Die argumentative Rede jedoch war eine neue Textform,⁸ an die sich die Schüler erst noch herantasten mussten. Das führte einerseits zu Verunsicherung, andererseits ist so etwas wie „Entdeckerfreude“ zu beobachten, ein Probier- und Prüfverhalten, das für die Fragestellung, ob und inwieweit Textformen als Lernformen darstellbar sind, spannend ist. Interessant ist, dass dieses Probier- und Prüfverhalten eng an konkrete Formulierungsvorhaben geknüpft ist und damit nicht Gefahr läuft, träges Wissen (Neuweg 1999, 19 ff.) zu erzeugen. Bei den Zeitungsberichten der Schüler konnte beobachtet werden, dass viele Schülerinnen und Schüler ihre Überarbeitung an der Checkliste orientiert haben, die sie zu Sachberichten erarbeitet hatten – was nicht immer zu einer Qualitätssteigerung der Texte führte.
2. Die Arbeit mit den Schreibberatern hat eine Außenperspektive auf die Texte gebracht. Hier gilt das gleiche wie für Schreibkonferenzen: Nicht alle Vorschläge waren hilfreich, die Qualität der Überarbeitung ist sehr abhängig von der Kompetenz der Berater und dem Selbstbewusstsein der Autoren. Jedoch haben die aufgezeichneten Gespräche immer wieder gezeigt, dass sehr ernsthaft um sprachliche Aspekte gerungen wurde: auf orthografischer, grammatischer und textueller Ebene. Bezogen auf die drei Textsorten wird bei der Rede in wesentlich größerem Umfang als beim Bericht und der Erzählung die textuelle Ebene bei den Überarbeitungen in den Fokus genommen.
3. Bei einer klaren Textfunktion können sich Schüler auch eine gute Vorstellung der Textsorte bilden. Nach Durchsicht der Materialien einer Parallelklasse, die bei den gleichen Aufgaben nicht mit Schreibberatern, sondern mit (textsortenspezifischen) Checklisten gearbeitet hat, habe ich den Eindruck, dass die Überarbeitungen ohne Checkliste kontextbezogener, sachangemessener

⁸ Streng genommen war die Rede als Textform in rezeptiver Form vielen Schülerinnen und Schülern schon begegnet, sonst hätten sie nicht so viele Redeanlässe benennen können. In einem reflexiv-analysierendem Kontext hingegen und vor allem als zu produzierende Form war ihnen die Rede bis dahin noch nicht begegnet.

und situativer sind, während bei Checklisten vor allem überarbeitet wird, was auf der Checkliste zu finden ist. Andere Aspekte werden kaum überarbeitet – selbst dann nur selten, wenn sie eigentlich augenfällig sein sollten.

4. Mit einem Unterrichtsmodell, das die Textfunktion in den Mittelpunkt stellt, kann aus meiner Sicht eine gute Annäherung an eine Textform geleistet werden – auch und gerade im Sekundarschulbereich. Dabei sind sicher kommunikative Verfahren hilfreich. Dies sollte jedoch nicht der Endpunkt des Unterrichts sein. Wie „Textformenkompetenz“ (falls das ein tragender Begriff ist) weiterentwickelt werden kann, ist für mich eine offene Frage. Eduard Haueis (2003, 234) schreibt: Es wird „im Sekundarbereich darauf ankommen, für kommunikatives und authentisches textgestaltendes Schreiben die Erfahrungsgrundlage zu erweitern und bewusste Entscheidungen über die Orientierung an Textmustern und die Auswahl von geeigneten Vertextungsmitteln anzubahnen.“ Dies muss – aus meiner Sicht – nicht unbedingt durch explizites Lehren geschehen, es ist jedoch Aufgabe der Lehrenden, diesen Prozess zu gestalten. Sicher sollte ein Element sein, dass bei den vorgetragenen/vorgestellten Schülertexten gelungene Passagen thematisiert werden und an diesen auch explizites Wissen und Fachbegriffe vermittelt werden. Jedoch mag auch ein systematisches Vertiefen (z. B. hier dadurch, dass man eine Auswahl rhetorischer Figuren vorstellt und erprobt oder Argumentationsanalysen durchführen lässt) positive Effekte auf die Entwicklung der Textkompetenz im Hinblick auf die Textform haben.

Literatur

- Augst, Gerhard/Dehn, Mechthild (2007) Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. 3. Aufl. Stuttgart und Leipzig: Klett
- Augst, Gerhard et al. (2007) Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt/M. et al.: Lang
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010) Schreibaufgaben situieren und profilieren (in diesem Band)
- Baurmann, Jürgen (2005) Schreibdidaktik als Spurensuche. In: Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra (Hgg.) Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Ein Studienbuch. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 57-72

- Baurmann, Jürgen/Ludwig, Otto (1996) Schreiben: Texte und Formulierungen überarbeiten. In: Praxis Deutsch, H. 137, S. 13-21
- Böhnisch, Martin (2009) Schüler argumentieren: Rekonstruktion von argumentativen Fähigkeiten in Schülertexten. Haupt- und Realschule im Vergleich. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag
- Dehn, Mechthild (1999) Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin: Volk und Wissen, Kamp
- Dehn, Mechthild/Jantzen, Christoph (2001) Revisionen beim Textschreiben. Bericht über ein Forschungsprojekt zur Textüberarbeitung in der Schule. In: Föllig-Albers, Maria et al. (Hgg.) Jahrbuch Grundschule III. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze/Velber: Kallmeyer, S. 185-187
- Fix, Martin (2000) Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in achten Klassen. Baltmannsweiler: Schneider
- Fix, Martin (2008) Lernen durch Schreiben. In: Praxis Deutsch, H. 210, S. 6-15
- Haueis, Eduard (2003) Formen schriftlicher Texte. In: Bredel, Ursula et al. (Hgg.) Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. Paderborn et al.: Schöningh, S. 224-236
- Held, Ursula (2006) Textüberarbeitung in der Grundschule. Eine Untersuchung zur Entwicklung und Förderung grundlegender Revisionskompetenzen bei jungen Schreibern. Frankfurt/M. et al.: Lang
- Jantzen, Christoph (2003) Eigene Texte in der Schule überarbeiten: beobachten – verstehen – lernen. In: Brinkmann, Erika et al. (Hgg.) Kinder schreiben und lesen. Beobachten – Verstehen – Lehren. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 111-126
- Jantzen, Christoph (2005) Implizites Lernen: Inhaltliche und strukturelle Deutungen beim Überarbeiten eigener Texte. In: Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra (Hgg.) Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Ein Studienbuch. Freiburg i. Br.: Fil-libach, S. 93-104
- Neuweg, Georg Hans (1999) Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lern-theoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. München et al.: Waxmann
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010) Textformen als Lernformen (in diesem Band)
- Praxis Deutsch Heft 160: Mündlich und schriftlich argumentieren

Praxis Deutsch Heft 211: Meinungen bilden

Reuschling, Gisela (1995) Textrevisionen durch Schreibkonferenzen. Wie kann das Überarbeitungsverhalten von Kindern in Schreibkonferenzen zielgerichtet gefördert werden? In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 51, S. 148-159

Reuschling, Gisela (1996) „Als wär sie gar nicht Susanne und die Laura“. Die Thematisierung der Perspektive in Schreibkonferenzen. In: Praxis Deutsch, H. 137, S. 29-33

Reuschling, Gisela (2000) Schreibkonferenzen in der Sekundarstufe I. In: Deutschunterricht, Nr. 1, S. 5-14

Selting, Margret et al. (1998) Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte, H. 173, S. 91-122

Steinhoff, Torsten (i. Dr.) Lernen durch Schreiben. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hgg.) Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider

Wrobel, Arne (1995) Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen: Niemeyer

Wrobel, Arne (2010) Raffael ohne Hände? Mediale Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens (in diesem Band)

Zimbardo, Philip G. (1992) Psychologie. 5. Aufl. Berlin u. Heidelberg: Springer

Schreiben als Voraussetzung und Ziel der Portfolioarbeit

Mit dem Portfolio Schreiben lernen

Werner Senn

Portfolios werden immer häufiger im Schreibunterricht für eine alternative Beurteilung eingesetzt. Das Schreiben eines Portfolios ist aber selbst ein voraussetzungsreicher und anspruchsvoller Schreibprozess. Die Portfolioarbeit kann in sechs Phasen mit vielfältigen Schreibanlässen eingeteilt werden. Eine Analyse dieser Schreibanlässe in Bezug auf ihre spezifischen Schreib- und Beurteilungskompetenzen zeigt, dass das Portfolioschreiben den primären Schreibprozess strukturiert und eine Reflexion über das Schreiben anregt. Die Portfolioarbeit ermöglicht gerade wegen ihrer schriftlichen Form eine grosse Differenziertheit und Tiefe dieser Reflexion. Beurteilung spielt dabei eine zentrale Rolle, denn Beurteilungsprozesse wie Zielvorstellungen für das Schreiben bilden, Schreibprozess und -produkt genau wahrnehmen, das Wahrgenommene evaluieren und daraus Konsequenzen ableiten sind wesentliche Elemente einer Reflexion über das Schreiben (vgl. Huot/Perry 2009). Beurteilung als wesentlicher Aspekt von selbstregulatorischen Fertigkeiten überwacht und steuert dabei im Sinne einer Monitorkomponente die verschiedenen Teilprozesse des Schreibens (vgl. Zimmerman/Kitsantas 2007, 54; Glaser 2005, 48 f.; Glaser/Brunstein 2008, 374). Portfolioarbeit fokussiert mit ihrer reflexiven Ausrichtung deshalb die Beurteilungsfrage und stellt so eine spezifische Förderung dieser Beurteilungsprozesse dar, wie im Folgenden ausgeführt werden soll.

1 Portfolioarbeit – ein Schreibprozess in sechs Phasen

1.1 Portfolio als Textform

Portfolios werden auch im Deutschunterricht in letzter Zeit immer häufiger als Möglichkeit zur expliziten Reflexion und Beurteilung diskutiert, vor allem wenn Prozessorientierung und Individualisierung in den Vordergrund rücken und nach alternativen oder ergänzenden Bewertungsformen verlangen (vgl. Fix 2008; Dahmen 2009; Völker 2009). Im spezifischen Kontext von Schreiben und Schreibenlernen bzw. Reflexion und Beurteilung von Schreibprozessen und Schreibprodukten hat die Portfolioarbeit aber schon längere Zeit einen wichtigen Platz eingenommen (vgl. Bräuer 1998, 2000; Häcker 2004; Fix 2008). Portfolios werden zur Schreibförderung und in einer erweiterten Beurteilungspraxis eingesetzt (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, 104 f.). So ist es nur folgerichtig, wenn auch in Zusammenhang mit dem *Textformen*-Begriff, den Pohl und Steinhoff als „genuin didaktisch fundiertes Konzept“ (Pohl/Steinhoff in diesem Band) mit

einer engen Verknüpfung an den jeweiligen Unterrichtskontext begreifen, die Portfolioarbeit unter diesem Fokus beleuchtet wird. Dies zeigt sich daran, dass alle drei von Pohl & Steinhoff postulierten Dimensionen zur Beschreibung von Textformen beim Portfolioschreiben (v. a. beim *Prozessportfolio*) geradezu prototypische Ausprägungen haben, und zwar in Bezug auf die Schreibentwicklung, den Schreibprozess wie die schreibdidaktische Situierung, wie weiter unten ausgeführt werden soll.

Die Portfolioarbeit soll hier am Lerngegenstand bzw. im Unterrichtskontext *Schreibenlernen* diskutiert werden. Dieser Lehr-Lern-Kontext hat zur Folge, dass zwei Schreibprozesse unterschieden werden: der primäre Schreibprozess als Lerngegenstand und der sekundäre des Portfolioschreibens, der den primären begleitet. Schreiben ist in beiden Schreibprozessen sowohl Medium als auch Gegenstand des Lernens, denn Portfolioarbeit unterstützt nicht nur den Lernprozess des Schreibens, das Portfolioschreiben wird als Schreibprozess selbst ebenfalls gelernt.

In diesem Artikel soll analysiert werden, welche Schreibkompetenzen die Portfolioarbeit voraussetzt und welche Auswirkungen der Portfolioprozess auf das Schreiben selbst haben kann. Dazu werden in einem ersten Schritt die Phasen des Portfolioprozesses dargestellt. In einem zweiten Schritt wird die Portfolioarbeit als Schreibprozess mit unterschiedlichen Schreibanlässen analysiert. Zum Schluss soll aufgezeigt werden, inwiefern die reflexive Arbeit des Portfolioschreibens das Schreibenlernen beeinflussen kann.

1.2 Im Spannungsfeld zwischen Entwicklungsprozess und Lernprodukt

Beim Portfolio handelt es sich nicht um eine einheitliche Textform, wie dies beispielsweise bei einem Elfchen, einem Diktat oder einer Mitschrift als Textform der Fall ist. Der Begriff Portfolio umfasst nämlich eine Vielzahl von möglichen Ausformungen mit teilweise unterschiedlichen Konzepten (vgl. Häcker 2008, 39). Das Spektrum beinhaltet dabei Portfolios, die sich auf der einen Seite in einem Entwicklungskontext mit vorwiegender Prozessorientierung ansiedeln lassen, auf der andern Seite in einem Leistungsbeurteilungskontext mit starker Produktorientierung.

Portfolios als *Entwicklungsinstrument* dienen im pädagogischen Bereich vorwiegend dazu, individuelle Entwicklungsprozesse in einem spezifischen Lehr-Lern-Kontext wie dem Schreibenlernen sichtbar und reflektierbar zu machen. Entwicklungsportfolios sind grundsätzlich selbstbestimmt, d. h. die Person, die das Portfolio verfasst, entscheidet selbst, was zu welchem Zweck und in welcher Form in das Portfolio aufgenommen wird: Sie sammelt prinzipiell alles für sie Relevante, was den Lerngegenstand und den Lernprozess betrifft, und sie nutzt dies selbstständig zur Planung, Dokumentation und Evaluation des eigenen Lernens. Diese

Art Portfolio dient also hauptsächlich der formativen, d. h. prozessbegleitenden und fördernden Beurteilung und der Selbstbeurteilung (vgl. Häcker 2008, 37).

Auf diese Weise wird in einem solchen Portfolio ein spezifischer Entwicklungsstand oder eine bestimmte Zeitspanne einer Schreibeentwicklung dokumentiert, reflektiert und beurteilt. Damit rückt auch der Schreibprozess ins Zentrum der Reflexion. Im Portfolio gesammelte Schreibprodukte dokumentieren demzufolge Schreibeentwicklung und Schreibprozess. Als Textform zeichnen sich vor allem beim Entwicklungsportfolio also diese beiden Dimensionen deutlich aus, und zwar in Bezug auf beide Schreibprozesse, denjenigen des primären Schreibens wie denjenigen des Portfolioschreibens. Da ein Portfolio nicht zum Selbstzweck geschrieben wird, ist es als Lernform schreibdidaktisch situiert: Portfolioarbeit regt an, über das eigene Schreiben nachzudenken und sich über Aspekte des Schreibens bewusst zu werden, die sonst nicht an die Oberfläche gelangen würden. Entwicklungsportfolios sind diesbezüglich Fenster in den Schreib- und Schreibeentwicklungsprozess und können entsprechend didaktisch eingesetzt werden.¹

Einen differenzierten Einblick in den Schreibprozess – beispielsweise in Bezug auf die unterschiedliche motivationale Lage – bieten folgende Beispiele von Schülerinnen und Schülern einer dritten Klasse. Die Schreibenden reflektieren hier ihren Schreibprozess mit Hilfe didaktischer Leitfragen (z. B. Warum schreibe ich?):²

Ich schreibe, weil es Spass macht. Ich schreibe, weil ich am Computer mit meiner Grossmutter reden will. (vgl. Abb. 1)

Ich schreib nicht gerne. Ich schreib nicht, weil ich nicht will. Es macht nicht Spass.

Weil ich gerne schreibe. Und wenn ich ein Bild dazu habe, liebe ich es, etwas dazu zu schreiben.

Eigentlich schreibe ich gar nicht. Ich weiss nicht wieso. Ja, manchmal schon, aber was ich schreibe, weiss ich selber nicht.

Ich schreibe, weil ich später einen Job habe. Ich schreibe auch wegen der Schule zum Lernen.

1 Eine Parallele zum Lesetagebuch/Lesejournal und dessen didaktische Funktion in Bezug auf den Leseprozess bzw. die Leseentwicklung ist hier durchaus gewünscht, vgl. bspw. Bertschi-Kaufmann 2003. Bräuer (2000, 22) beispielsweise nennt das Portfolio das „Schaufenster“ einer Arbeit.

2 Die Beispiele stammen aus einer 3. Klasse aus Littau (Luzern, Schweiz). In der Klasse sind viele Schülerinnen und Schüler mit mehrsprachigem Hintergrund.

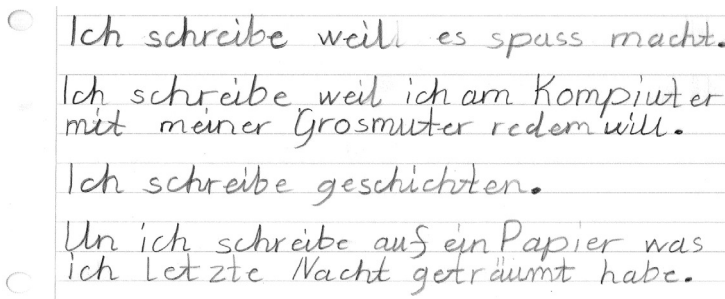


Abb. 1: Reflexion zur motivationalen Frage: Warum schreibe ich?

Portfolios als *Leistungsbeurteilungsinstrument* (*showcase portfolio*) verfolgen auf der andern Seite des Spektrums den Zweck, eine (abschliessende) Leistungsbeurteilung auf eine breitere Basis abzustützen. Solche Portfolios sind üblicherweise klar definiert: Inhalt und Form werden genau umrissen. Diese Art Portfolio verfolgt den Zweck, eine breit abgestützte summative Fremdbeurteilung zu ermöglichen. Deshalb finden in ein solches Portfolio nur Produkte Eingang, die den höchstmöglichen Stand der Leistung repräsentieren.

Ein solches Beurteilungsportfolio beispielsweise, das im Rahmen eines Schreibprojekts zu Kurzgeschichten eingesetzt wird, kann daraus bestehen, dass von mehreren im Verlauf des Projekts geschriebenen Kurzgeschichten insgesamt drei eingereicht werden, eine Geschichte muss sich dabei an einem vorgegebenen Muster orientieren. Zudem müssen zwei Geschichten mit einem Kommentar versehen werden, in dem der Prozess des Schreibens beschrieben wird. Zu einer Geschichte soll zudem noch eine Rückmeldung einer Kollegin/eines Kollegen eingeholt und ebenfalls beigelegt werden. Nach einem vorgegebenen Kriterienraster werden dann diese Elemente des Portfolios in die Beurteilung einbezogen und kommentiert. Der Entscheidungsspielraum, den diese Portfolioform bietet, ist entsprechend eng, er betrifft hauptsächlich die Geschichtenauswahl. Für die folgende Darstellung wird das *showcase portfolio* nicht mehr weiter ausgeführt. Im Zentrum der Ausführungen steht das Entwicklungsportfolio.

1.3 Phasen der Portfolioarbeit

Portfolioarbeit ist ein Prozess, der nach Häcker (2006, 143 ff.) in unterschiedliche Phasen oder Prozesse eingeteilt werden kann. Die Phasen werden dabei jeweils im Lehr-Lern-Kontext des Schreibenlernens dargestellt, da sich ein Entwicklungs- oder Lernportfolio besonders gut für die Dokumentation und Reflexion von Schreibprozessen eignet (vgl. beispielsweise Becker-Mrotzeck/Böttcher 2006, 104 f.).

1.3.1 Phase 1: Kontextfestlegung

In diesem Lehr-Lern-Kontext ist der Ausgangspunkt der Portfolioarbeit eine Schreibaufgabe, die sich über längere Zeit erstreckt. Am besten eignen sich dafür projektorientierte, situierte Schreibarrangements, da sie sich auf Eigenverantwortung und umfassende, situierte Aufgabenarrangements stützen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, 82 ff.) In der ersten Phase des Portfolioprozesses wird der Kontext geklärt, in dem die Portfolioarbeit stattfindet: Ziele, Anforderungen, Ressourcen, zeitlicher Rahmen, Art der Präsentation, Grad an Öffentlichkeit etc. werden im Rahmen einer *Kontextfestlegung* definiert. Ziel dieser Phase ist es, eine möglichst grosse Transparenz auch in Bezug auf Handlungsspielräume zu erreichen. Grundsätzlich wird hier eine zweite Schreibaufgabe für das Schreiben des Portfolios gestellt mit Situierung, Schreibaufträgen und Definition von Leistungserwartung (vgl. dazu Senn 2009; Baurmann/Ludwig 2001), die das Portfolioschreiben anleitet. Sie muss mit derselben Sorgfalt wie diejenige des primären Schreibprozesses vorbereitet und gestellt werden.

1.3.2 Phase 2: Sammelphase

Während im primären Schreibprozess gearbeitet wird, läuft parallel dazu die *Sammelphase* der Portfolioarbeit. In einer Schreibmappe werden Schreibideen, Textentwürfe, Textbausteine, Kommentare über das eigene Schreiben oder zu einzelnen Texten, Mustertexte, Bilder etc. gesammelt, die in einem Bezug zur Schreibaufgabe stehen. Die Sammelphase kann sich über den gesamten Portfolioprozess erstrecken, von der Auftragserteilung bis zum Ende des Schreibens. Gerade für ein Prozessportfolio ist es wichtig, dass möglichst breit gesammelt wird, ohne jedoch beliebig zu werden. Zum Sammeln gehört auch ein Ordnen, und dazu dient ein „mitwachsendes“ Inhaltsverzeichnis, das sämtliche Dokumente umfasst, die gesammelt wurden. Falls ein Element später wieder aus dem Portfolio entfernt wird, kann es aus dem Verzeichnis gestrichen werden.

1.3.3 Phase 3: Auswahl

Die dritte Phase der Portfolioarbeit ist das *Auswählen*. Was ins Portfolio aufgenommen wird, muss schriftlich begründet werden. Diese Begründung ist didaktisch gesehen ein bedeutsamer Prozess, denn sie stösst wesentliche Reflexionen über Texte, Textqualität oder den Schreibprozess an. Die Leitfrage für die Aufnahme ins Portfolio soll dabei sein: „Was gewinnt mein Portfolio, wenn ich dieses Dokument aufnehme?“ Die Begründung wird zu jedem Dokument auf einem Beiblatt (*reflection tag*) aufgeschrieben.

Auswahl und Begründung klären sich für viele Lernende leichter im Gespräch mit andern oder mit der Lehrperson. Solche „Portfoliokonferenzen“³ (Häcker

3 „Portfoliokonferenzen“ können grundsätzlich während des gesamten Portfolioprozesses

2006, 145) unterstützen das Schreiben eines Portfolios. Sie sind vor allem dann sehr hilfreich, wenn die Schülerinnen und Schüler noch wenig Übung in der Portfolioarbeit haben. Erfahrene Portfolioschreiberinnen und -schreiber werden zudem Auswahl und Sammeln miteinander verbinden. Zu Beginn ist es jedoch didaktisch sinnvoll, die beiden Phasen auseinanderzuhalten (vgl. Häcker 2006, 144).

1.3.4 Phase 4: Reflexion

Der vierte Prozess in der Portfolioarbeit ist die *Reflexion* über das eigene Schreiben, das eigentliche Herzstück der Portfolioarbeit bei einem Entwicklungsportfolio. Die Arbeit mit Portfolio bietet vielfältige Möglichkeiten zu reflektieren: Ein Portfolio hat ein Vor- und ein Nachwort (*cover letter, Epilog*), in denen wesentliche Gedanken zur gesamten Portfolioarbeit formuliert werden. Wie oben erwähnt, hat jeder Portfolioeintrag ein Beiblatt (*reflection tag*), auf dem schriftlich begründet wird, welchen Stellenwert das entsprechende Dokument hat.

„Welche Bedeutung hat das Dokument für mein Schreiben?“ Diese Frage lässt sich mithilfe der drei Dimensionen von Textformen handlungsleitend differenzieren. Diese zeigen eine Begründungsmatrix auf, die zur Schreibreflexion sehr hilfreich sein kann:

- Schreibentwicklung: Hat mich das Schreiben dieses Textes/Textteils einen Schritt weiter gebracht? Habe ich eine neue Einsicht erlangt?
- Schreibprozess: Wie motiviert bin ich, diesen Schreibauftrag zu erfüllen? Welche Schreibziele verfolge ich dabei? Habe ich dabei etwas Neues ausprobiert? Habe ich eine andere Form der Ideenfindung eingesetzt, eine spezielle Entwurfstechnik, eine neue Art der Überarbeitung?
- Situierung des Schreibenanlasses: In welcher Situation ist der Text/Textteil entstanden? Unter welchen Bedingungen habe ich geschrieben? Was gefällt mir/gefällt mir nicht an diesem Schreibenanlass?⁴

Bereits in der 3. Klasse können Schülerinnen und Schüler ansatzweise in ihren Reflexionen erkennen, welche Bedeutung das Schreiben für ihre (zukünftige) Schreibentwicklung haben kann:

Ich schreibe, weil ich später einen Job habe. Ich schreibe auch wegen der Schule zum Lernen. (Vgl. Abb. 2)

zesses stattfinden. Je nachdem, in welcher Phase eine Konferenz stattfindet, ist die Ausrichtung der dialogischen Reflexion unterschiedlich. Grundsätzlich dienen die Konferenzsituationen dazu, im Gespräch zu spezifischen Fragen Rückmeldungen einzuholen und Beratung zu erhalten.

4 Vgl. dazu die drei Dimensionen, die Pohl und Steinhoff für Textformen postulieren (Pohl/Steinhoff in diesem Band)

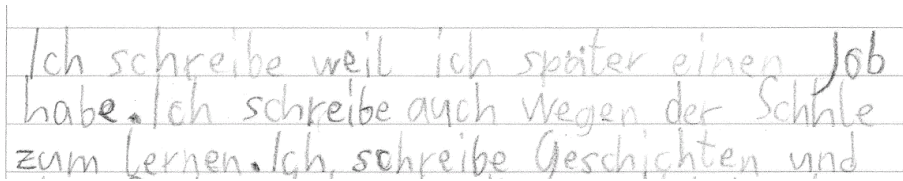


Abb. 2: Reflexion eines Drittklässlers über die Bedeutung des Schreibens

Zudem können Einträge in Form eines Tagebuchs im Portfolio Eingang finden, in denen reflektiert wird, inwiefern beispielsweise eine Schreibstrategie oder eine bestimmte Schreibidee den Schreibprozess beeinflusst haben. In ihnen kann auch festgehalten werden, welche Rückschlüsse daraus für die Weiterarbeit gezogen werden. Reflexionen anhand von *Kriterienlisten* helfen, sich über Qualitätsansprüche an Texte zu verständigen und zu reflektieren, inwieweit ausgewählte Texte oder Textteile diesen Anforderungen genügen. Auch in dieser Reflexionsphase ist es hilfreich, im *Beratungsgespräch* mit andern oder der Lehrperson sich Klarheit zu verschaffen. Protokolle oder Peer-Rückmeldungen finden so ebenfalls als reflexive Elemente ihren Platz im Portfolio. Schreibkonferenzen, Textlupen etc. können hier die äussere Form solcher kooperativen Rückmeldegespräche sein.

1.3.5 Phase 5: Projektion

Im nächsten Prozess der Portfolioarbeit, der *projection*, wird der Blick auf die zukünftige Weiterarbeit in Bezug auf den primären Schreibprozess aber auch in Bezug auf die Portfolioarbeit gelenkt. In dieser Phase werden Konsequenzen für die Weiterarbeit formuliert. Der Ort im Portfolio ist der Epilog, in dem abschliessend das gesamte Projekt überschaut wird. Selbstverständlich handelt es sich dabei um eine stark reflexive Arbeit, weshalb sie auch schon unter diesem Aspekt oben aufgeführt wurde. Da Konsequenzen ziehen und Schlussfolgerungen formulieren jedoch wesentlich für die Portfolioarbeit sind (sie soll ja nicht zum Selbstzweck veranstaltet werden), ist es sinnvoll, diesen Teil als eigenständigen Prozess zu betrachten.

1.3.6 Phase 6: Veröffentlichung

Portfolioarbeit ist ein stark *kommunikativer* Prozess, da mit dem Portfolio gleichsam ein öffentlicher Raum betreten wird.⁵ Deshalb besteht die sechste Phase aus der Präsentation der Arbeit. Diese kann in kleinen Gruppen oder vor grösserem

⁵ Häcker (2006, 84) sieht in der Adressatenorientierung einen „wesentlichen Kerngedanken des Portfolioansatzes“, gerade in Abgrenzung beispielsweise von einem Tagebuch. Er bezeichnet „Kommunikation“ als Prinzip der Portfolioarbeit, die eine „dialogische Unterrichtspraxis“ im Blick hat (ebd., 127).

Publikum geschehen. Damit wird eine Öffentlichkeit hergestellt und ein Rahmen geschaffen, der zu einem würdigen Abschluss der Portfolioarbeit führt. Zentral dabei ist, dass zu Beginn bei der Kontextfestlegung bereits die Form und die Inhalte dieser Präsentation vereinbart wurden.

Selbstverständlich dürfen diese sechs Phasen nicht als feste Abfolge von klaren Einzelschritten verstanden werden. Sie verschränken sich stark, Reflexion beispielsweise findet sich als zentrale Zielsetzung eines Portfolios grundsätzlich in jeder Phase der Portfolioarbeit. Auch Sammeln und Auswählen sind zwei Prozesse, die sich gegenseitig stark bedingen und so stark ineinanderfließen. Insgesamt zeigen die Phasen jedoch sechs wesentliche Aspekte auf, die den gesamten Verlauf des Portfolioprozess strukturieren.

1.4 Portfolio schreiben in einem schreibdidaktischen Lehr-Lern-Kontext

Das Schreiben eines Portfolios in einem schreibdidaktischen Lehr-Lern-Kontext nach dieser Struktur ist ein anforderungsreicher Prozess. So ist es wichtig, nach Voraussetzung und Ziel der Portfolioarbeit in Bezug auf das Schreiben zu fragen:

- *Schreiben als Voraussetzung der Portfolioarbeit:*
Welche spezifischen Schreibkompetenzen setzt nun der Prozess des Portfolioschreibens selbst voraus? Wie können sie erworben werden?
- *Schreiben(lernen) als Ziel der Portfolioarbeit:*
Inwiefern kann Portfolioarbeit den Aufbau von Schreibkompetenzen fördern?

Diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden. Wesentlich ist dabei, dass Portfolioarbeit entwicklungs sensitiv ist, d. h. dass sie je nach Alter bzw. Entwicklung der Schreibenden sehr unterschiedlich ausfällt. Während bei Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Primarstufe vor allem das Sammeln im Vordergrund steht und die Reflexion sich auf einzelne, meist mit Leitfragen gesteuerte Situationen bezieht, verlagert sich in der Portfolioarbeit bei älteren Schülerinnen und Schülern der Fokus auf die Reflexion. Dies kann im Laufe der Entwicklung immer vertiefter und grundsätzlicher werden, aber auch immer selbstbestimmter. Das dargestellte Phasenmodell der Portfolioarbeit mit seinem hohen Differenzierungsgrad ist dabei als Leitvorstellung aufzufassen, um die Richtung aufzuzeigen, in die die Entwicklung gehen kann. Wie stark die einzelnen Phasen dabei ausdifferenziert werden, hängt also vom Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler ab.

2 Schreiben als Voraussetzungen der Portfolioarbeit

2.1 Beurteilung als integraler Prozess des Schreibens

Portfolioarbeit steht in der Pädagogik oft im Kontext von Leistungsbeurteilung. Das Portfolio basiert auf der Idee der „Integration der Bewertungs- und der Unterrichtsfunktion zum Zwecke der individuellen Lernförderung“ (Häcker 2006, 1). Unter dieser Perspektive ist nicht nur Fremdbeurteilung Teil der Portfolioarbeit, sondern auch Selbstbeurteilung. Gerade in Bezug auf das Schreibenlernen ist (Selbst-)Beurteilung als integraler Prozess des Schreibens zu betrachten, denn, so Sieber (2003, 220), „eine gelingende Schreibentwicklung ist auf die Ausbildung der (Selbst-)Beurteilungskompetenz angewiesen“. Diese enge Verflochtenheit der Beurteilungsprozesse mit Schreibprozessen zeigt sich unter anderem auch darin, dass viele der hier als Beurteilungsprozesse beschriebenen Aktivitäten in andern Modellen als Schreibprozesse oder als Schreibkompetenzen dargestellt sind (vgl. beispielsweise Fix 2006, 27 f.).

Folgende beurteilungsrelevante Aspekte des Schreibprozesses stehen dabei im Vordergrund (vgl. Senn et al. 2005, 11):

1. Zielbildungsprozesse (*Ziele setzen*): Erfassen, Konkretisieren und Definieren des Schreib Anlass, der Schreibaufgabe und der Kommunikationssituation, mögliche Rezipienten antizipieren, deren Erwartungen bestimmen, Klären der Schreibfunktion, eigene Schreibziele setzen, Formulieren von Kriterien, Schreibmotivation aufbauen und Emotionen kanalisieren, Vorstellungen von Schreibideen, eines Schreibplans und von Schreibstrategien entwickeln, im Verlauf der Textproduktion eventuell Ziele revidieren und konkretisieren etc.
2. Wahrnehmungsprozesse (*Beobachten*): Den entstehenden Text lesen, Abstand zum Text aufbauen, mit einem Perspektivenwechsel den Text aus Leserperspektive wahrnehmen, den Schreibprozess, eventuelle Veränderungen der Schreibmotivation und Emotionen wahrnehmen etc. Dazu gehört auch, Wahrnehmungen und Beobachtungen so zu beschreiben und festzuhalten, dass sie später und in einem andern Kontext nutzbar sind.
3. Evaluationsprozesse (*Evaluieren*): Einschätzen der Qualitäten des entstehenden Textes und diese mit den eigenen Zielvorstellungen vergleichen, verschiedene Varianten (eigene oder fremde Veränderungsvorschläge) vergleichen und beurteilen, eigenen Text mit Textmusterwissen vergleichen und einschätzen etc.
4. Revisionsprozesse (*Konsequenzen ziehen*): Zu festgestellten Dissonanzen zwischen Zielvorstellungen und vorliegendem Text Alternativen finden, Schlussfolgerungen in Bezug auf den Text oder Prozess ziehen. Diese Schlussfolgerungen können sich aber auch auf die bisher aufgebauten Zielvorstellungen

auswirken: Sie können als Konsequenz konkretisiert, verändert oder verworfen werden. Damit ist der Kreislauf der Beurteilungsprozesse geschlossen, d. h. sie schliessen einen Schreibprozess ab. Indem diese formulierten Schlussfolgerungen aber auch Auswirkungen auf zukünftiges Schreiben haben können, wird die Entwicklungsdimension angesprochen, und es werden Konsequenzen für zukünftige Schreibprozesse gezogen.

Kognitionspsychologisch ausgerichtete Schreibprozessmodelle (bspw. Flower/Hayes 1980; Hayes 2006, 2009) begreifen diese Aspekte als Prozesssteuerung eines Problemlösevorgangs, in dem ein Monitor die verschiedenen Schreibprozesse überwacht. In Schreibprozessmodellen mit einem Sprachhandlungsansatz (z. B. Ludwig 1983; Böttcher/Becker-Mrotzek 2003, 19; Fix 2006, 45 ff.) sind sie als zielgerichtetes Handeln integriert in einzelnen Handlungsschritten modelliert.

Das hier präsentierte Modell der Schreib- und Beurteilungsprozesse (vgl. Abb. 3) versteht sich als didaktisches Modell, das den Schreibprozess in einem Lehr-Lern-Kontext modelliert. Es ist also explizit kein Expertenmodell, sondern zeigt wesentliche Aspekte von Schreib- und Beurteilungsprozessen auf, die je nach Stand der Schreibentwicklung unterschiedlich oder überhaupt nicht realisiert werden. So ist es offensichtlich, dass Schreibanfänger und -anfängerinnen beispielsweise kaum über Revisionsprozesse verfügen (bzw. dies kaum je auf Papier bringen): sie brechen bei einem auftauchenden Schreibproblem den gesamten Schreibprozess häufig ab, ohne eine Lösung gefunden zu haben, oder sie nehmen ein Schreibproblem gar nicht als Problem wahr, so dass aus ihrer Perspektive kein Revisionsbedarf besteht.

Das Modell fokussiert die Beurteilung und unterscheidet vier Beurteilungsprozesse, die sich in einem *Lehr*kontext als Fremdbeurteilungsprozesse formulieren lassen (sei es durch die Lehrperson oder in kooperativen Schreibsituationen in Peerfeedback-Formen, beispielsweise in Schreibkonferenzen, durch Kolleginnen und Kollegen), oder in einem *Lern*kontext als Prozesse der Selbstbeurteilung, integriert in den Schreibprozess, wie dies in der folgenden Darstellung der Fall ist (vgl. Abb. 3).

Die einzelnen Schreibprozesse werden in vier Teilprozesse eingeteilt: 1. *Ideen generieren*, 2. *Strukturieren/Planen*, 3. *Formulieren* und 4. *Revidieren*, sie können dabei je nach Differenzierungsgrad der Darstellung weiter differenziert oder stärker zusammengefasst werden. *Formulieren* und *Revidieren* beispielsweise lassen sich unter bestimmter Perspektive kaum voneinander trennen, wenn Revisionsprozesse bereits als Prätexte im Kopf verändert oder verworfen werden, ohne dass sie aufgeschrieben werden (vgl. Wrobel 1995, 87; Fix 2006, 30). Zudem sind die einzelnen Prozesse in einem grossen Ausmass entwicklungs sensitiv: Schreibende zu Beginn der Primarstufe mit wenig Schreiberfahrung beispielsweise ge-

nerieren Ideen häufig während des Formulierens, nur ganz wenige Kinder auf dieser Stufe entwickeln von sich aus bereits vor dem Entwerfen Ideen.

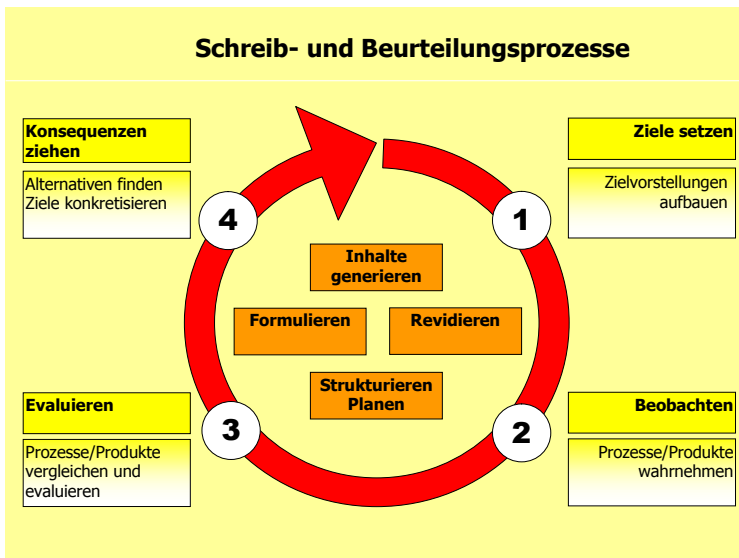


Abb. 3: Modell der Schreib- und Beurteilungsprozesse

Zentral für das Verständnis des Modells ist, dass die vier Beurteilungsprozesse in einem Kreislauf funktionieren. Als übergeordnete, im Sinne eines Monitors selbstregulatorische Fertigkeiten steuern sie die einzelnen Teilprozesse des Schreibens, indem entsprechende Zielvorstellungen generiert werden, auf die der jeweilige Prozess während des gesamten Schreibens ausgerichtet wird. Gleichzeitig wirken sich in diesem Kreislaufmodell einzelne Schreibprozesse rückwirkend auch auf die Beurteilungsprozesse aus. Für Zielbildungsprozesse beispielsweise kann dies bedeuten, dass nach einem Durchlauf die Ziele selbst modifiziert und differenziert werden oder dass eventuell – z. B. durch eine neue Schreibidee – bestehende Ziele umgestossen werden und ein neues Schreibziel gesetzt wird. So ist Beurteilung ein integraler Bestandteil des Schreibprozesses.

2.2 Schreib- und Beurteilungsprozesse der Portfolioarbeit

Welche Schreib- und Beurteilungsprozesse lassen sich in den einzelnen Phasen der Portfolioarbeit differenzieren? Um die Voraussetzungen der Portfolioarbeit in Bezug auf das Schreiben zu definieren, ist es wichtig, die einzelnen Schreibansätze und deren Anforderungen an das Schreiben zu klären. Da die Portfolioarbeit sich in verschiedene Phasen mit unterschiedlichen Facetten differenziert, besteht sie auch aus verschiedenen Schreibansätzen und Schreibprozessen. Im Folgenden sollen die einzelnen Phasen der Portfolioarbeit diesbezüglich ana-

lysiert werden. Die Tabelle im Anhang stellt diese Überlegungen als Übersicht dar (vgl. Tab. 1).

2.2.1 Kontextfestlegung: schriftlichen Lernvertrag festlegen

In der ersten Phase der Portfolioarbeit erfolgt die schriftliche Vereinbarung, wie die Portfolioarbeit im konkreten Schreibkontext umgesetzt werden soll. Es entsteht somit ein *schriftlicher Lernvertrag*, der als Schreibfunktion vor allem Ziele klären und festhalten will. In dieser Phase können als Schreibprozesse einzelne Produkte, die in der Portfolioarbeit entstehen sollen, definiert und beschrieben werden. Diese Phase kann als eigentliche Aufgabenstellung des Portfolioschreibprozesses aufgefasst werden. Wie bei jedem Schreibprozess ist es wesentlich, dass die Schreibenden möglichst klare Zielvorstellungen der Portfolioarbeit und von den an sie gestellten Erwartungen entwickeln können. Hier geht es grundsätzlich um Zielsetzungskompetenzen.

Je nach Entwicklungsstand der Portfolioverfasserinnen und -verfasser geschieht dies mehr oder weniger explizit, erhalten sie mehr oder weniger Handlungsspielraum. Unerfahrenere Schreibende der Primarstufe benötigen mehr und explizitere Vorgaben in Form von Anleitungen, Mustern und Instruktion, um Zielvorstellungen aufbauen zu können. Sie erhalten also viele Kontextfestlegungen von der Lehrperson. Erfahrene Portfolioschreiberinnen und -schreiber vor allem auf der Sekundarstufe I können hier den Handlungsspielraum nutzen und selbstbestimmter individuelle Abmachungen treffen, also somit ihren Schreibauftrag für das Portfolio in grösserem Ausmass selber festlegen.

In dieser Phase muss das Vorgehen geklärt werden, einzelne Schritte oder Teile des Portfolios können dabei je nach Entwicklungsstand auch angeleitet werden. Zu Beginn der Primarstufe besteht ein Schreib-Portfolio hauptsächlich aus gesammelten eigenen Texten, die in Reflexionsphasen vorgelesen, besprochen und kommentiert werden. Reflexionsphasen sind meist stark strukturiert mit Leitfragen, welche die Reflexion steuern. Schreiber und Schreiberinnen mit grösserer Portfolioerfahrung hingegen strukturieren und planen ihre Schreibeinheit selbstständiger. Sie definieren immer selbstbestimmter, was in ihrem Portfolio abgelegt wird, welche schriftlichen Reflexionselemente eingesetzt werden und wie diese definiert sind.

2.2.2 Sammelphase: Beschreibungen verfassen und Inhaltsverzeichnis erstellen

In der Sammelphase werden *Beschreibungen* in Form von *Notizen* und *Zusammenfassungen* verfasst. Mit Blick auf die vereinbarten Ziele werden Schreibdokumente gesammelt und beschrieben. Eigene und fremde Feststellungen und Überlegungen zu Schreibprozess oder Schreibprodukt werden schriftlich festgehalten, damit die Beobachtungen zum eigenen Schreiben in einer späteren Phase der Port-

folioarbeit wieder greifbar sind. Es geht vor allem darum, das eigene Schreiben möglichst umfassend zu dokumentieren. Diese Phase verlangt also vorwiegend Formulierungskompetenzen, wenn Produkte und Prozesse beschrieben werden, und inhaltliche Kompetenzen, wenn es darum geht, die Sache (den Schreibprozess oder das -produkt) gedanklich zu durchdringen, um sie darstellen zu können. In der Sammelphase wird die Grundlage dafür gelegt, um Textqualitäten, aber auch Qualitäten des Schreibprozesses zu erfassen und besprechen zu können (vgl. Nussbaumer/Sieber 1995; Sieber 2003, 216).

Das „mitwachsende“ *Inhaltsverzeichnis* bildet laufend die aktuelle Struktur des Portfolios ab. Das Inhaltsverzeichnis ist aber nicht nur einfach Abbild, es stellt auch eine Hilfe zur Strukturierung der Inhalte des Portfolios dar, da es helfen kann, vorhandene Schreibdokumente in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen oder sie zueinander in Bezug zu setzen, es kann auch Lücken oder Einseitigkeiten aufdecken, die dann in der weiteren Portfolioarbeit beachtet werden können. Das Schreiben eines mitwachsenden Inhaltsverzeichnisses verlangt also hauptsächlich Strukturierungskompetenzen.

In Bezug auf Beurteilungsprozesse spiegeln diese Beschreibungen und das sich laufend verändernde Inhaltsverzeichnis auf sehr anschauliche Art einen Prozessverlauf und dessen Veränderungen wider. In diesen Schreibtätigkeiten zeigt sich, wie genau Beobachtungen wahrgenommen und festgehalten wurden.

Auch diese Phase ist in Bezug auf das Schreiben entwicklungs sensitiv: Während unerfahrene Schreibende der Primarstufe vor allem sammeln (und weniger beschreiben), nehmen die Schreibaktivitäten mit der Erfahrung stark zu. Zudem werden sie immer differenzierter und zielgerichteter in Bezug auf Wahrnehmung wie auch Möglichkeiten, diese schriftlich festzuhalten. So kann diese Zielgerichtetheit als Kennzeichen des Fortschritts in der Portfolioarbeit gewertet werden, wenn während des Dokumentierens mit Blick auf den Zweck des Portfolios bereits eine Selektion stattfindet und wenn bei den Beschreibungen bereits erste Kommentare festgehalten werden. Ein allzu zielgerichtetes, enges Vorgehen in der ersten Sammelphase birgt allerdings das Risiko, dass einzelne Aspekte des Schreibens nicht festgehalten wurden, die später, bei einer Verlagerung des Interesses, benötigt werden.

2.2.3 Auswahl: Kommentare schreiben

Im Portfolioprozess muss die Auswahl der Dokumente, die Eingang ins Portfolio finden, für andere nachvollziehbar sein. Deshalb werden die einzelnen Dokumente auf einem Beiblatt in einem *Kommentar* kurz besprochen, und es wird begründet, weshalb das Dokument ins Portfolio aufgenommen wurde. Wenn während der Portfolioarbeit ein Schreibdokument mehrmals besprochen wird, setzt sich der Kommentar aus mehreren Einträgen zusammen, die den jeweili-

gen Stand der Schreiarbeit abbildet. Auch wenn solche Kommentare im Einzelfall recht kurz ausfallen können, sind sie doch für die Reflexion des gesamten Schreibprozesses wesentlich. Deshalb sind klare Kriterien für die Entscheidung wichtig, wie sie mit den Fragen der Begründungsmatrix nach Schreibentwicklung, Schreibprozess bzw. Schreibsituierung dargestellt wurden. In diesen Kommentaren zeigen die Schreibenden inhaltliche Kompetenz, indem sie zielgerichtet auswählen. Beim Formulieren der Kommentare werden zudem Formulierungs- und Strukturierungskompetenz sichtbar, um die Begründung und die Überlegungen zum Schreiben stimmig und für andere nachvollziehbar abzufassen.

Auswählen setzt Evaluierung voraus. Die gesammelten und beschriebenen Texte und Schreiberfahrungen müssen in Bezug auf die Zielsetzung und mit entsprechenden Auswahlkriterien eingeschätzt werden. Diese Evaluationsprozesse können sich auch auf die Zielsetzung auswirken, indem diese eventuell rückwirkend modifiziert werden.

2.2.4 Reflexion: Briefe, Kommentare, Kriterienraster, Beratungsprotokolle und Tagebucheinträge schreiben

Für die Reflexion bietet sich in der Portfolioarbeit wie oben beschrieben eine Fülle von Schreibanlässen. Dabei werden teilweise Instrumente benutzt, die auch in andern Phasen eingesetzt werden (z. B. das Beiblatt zu den Dokumenten, Epilog etc.). Dies weist nicht auf einen Bruch in der Systematik hin, sondern zeigt auf, dass grundsätzlich jedes im Portfolio eingesetzte Instrument gleichzeitig auch der Reflexion dient.

Grundsätzlich gibt es in dieser Phase der Reflexion Schreibanlässe, in denen Texte zur Veröffentlichung hergestellt werden. Dieses Schreiben an andere zeigt sich am deutlichsten in den sogenannten Briefen des Portfolios, dem *cover letter* oder Vorwort und dem *Epilog* oder Nachwort des Portfolios. In ihnen kommt zum Ausdruck, dass das Portfolio sich an Leserinnen und Leser richtet und zur Veröffentlichung bestimmt ist. In einigen Portfolios wird hier auch wirklich die Briefform gewählt, um mögliche Leserinnen und Leser direkt anzusprechen (vgl. Häcker 2004, 150 ff.).

Die *reflection tags*, *Kriterienraster* und *Gesprächsprotokolle*, die ebenfalls zur Veröffentlichung vorgesehen sind, stellen als reflexive Texte neben inhaltlichen Kompetenzen höhere Anforderungen an die Formulierungs- und Strukturierungskompetenz, da die Reflexionen und Begründungen so formuliert und strukturiert sein müssen, dass ein Aussenstehender die Überlegungen nachvollziehen kann.

Daneben gibt es in jedem Portfolio auch reflexive Textarten, die nicht zur Veröffentlichung bestimmt sind, wie die *Tagebucheinträge*. Sie werden zwar auch im

Portfolio abgelegt und sind als Grundlagentexte wichtig für die zur Veröffentlichung bestimmten Texte, werden aber selbst nicht veröffentlicht.

In reflexiven Schreibenanlässen spielen Beurteilungsprozesse eine zentrale Rolle. Tätigkeiten wie über das eigene Schreiben nachdenken, über Qualitäten der Texte, Textfragmente oder Textideen reflektieren bedingen ebenfalls Einschätzungen dieser Teilprozesse oder der dabei entstandenen Produkte. So werden alle vier Beurteilungsprozesse in diesen Reflexionen einbezogen. Die enge Verflochtenheit der Reflexion mit Beurteilung und die in dieser Hinsicht umfassenden Möglichkeiten, welche die Portfolioarbeit anbietet, dürfte mit der Grund sein, weshalb das Portfolio vor allem in Zusammenhang mit Beurteilungs- und Bewertungsfragen diskutiert und eingesetzt wird.

Die Art und der Differenziertheitsgrad von reflexiven Texten, unabhängig davon, ob es sich um Schreiben für sich oder um Schreiben für andere handelt, ist in hohem Masse abhängig vom Stand der Entwicklung und von der Erfahrung, solche Texte schreiben. Dies erkennt man bis in einzelne Formulierungen hinein, die typisch für einen reflexiven Gestus sind: *Dazu habe ich ...; Deshalb habe ich ...; Bei einem nächsten Thema würde ich deshalb ...; Trotzdem bin ich der Meinung ...; Ich fand es lehrreich ...; Ich bin sicher ...* etc. (vgl. Abb. 4). Diese Formulierungen unterscheiden sich markant in Bezug auf Differenziertheit und Vielfalt von den einfachen und noch wenig ausdifferenzierten sprachlichen Mustern, welche die Schülerinnen und Schüler der dritten Jahrgangsstufe verwenden: *Ich schreibe, weil ...* (vgl. Abb. 1).

Nachwort

Zu Beginn meiner Recherchen war mir nicht bewusst, wie verwirrend das Thema ist. Ich hatte es mit so vielen Namen zu tun (manchmal mit demselben Namen aber einer anderen Person), dass ich mir zuerst eine grafische Darstellung machen musste, wer eigentlich zu welchem Haus gehörte. Dazu habe ich manchen Artikel drei mal gelesen, damit ich wusste wer gerade gemeint war. Deshalb habe ich auch für meine Präsentation eine Folie mit einem Stammbaum erstellt, um es für die Zuhörer leichter zu machen mir zu folgen. Was ich jedoch bedauere, war dass es in der Bibliothek keine Literatur zu diesem Thema gab. So war ich auf das Internet angewiesen. Das macht mein Portfolio leider etwas einseitig. Bei einem nächsten Thema würde ich deshalb bei der Wahl meines Themas mehr darauf achten, dass mir unterschiedliche Quellen zur Verfügung stehen.

Trotzdem bin ich der Meinung alles Wissenswerte über dieses Thema dargestellt zu haben. Ich fand es auch lehrreich einen kleinen Teil der Geschichte Großbritanniens intensiver kennengelernt zu haben. Das hat mich neugierig auf weitere Einzelheiten gemacht. Ich bin sicher auch beim nächsten Mal wieder ein geschichtliches Thema zu wählen, da es mir viel Spaß gemacht hat.

Abb. 4: Nachwort eines Portfolios in Häcker (2004, 152)

2.2.5 Projektionen: Selbstreflexionen, Epilog schreiben

In der Phase der Projektion wird der Blick auf die zukünftige Weiterarbeit gerichtet. In *Selbstreflexionen* und im abschliessenden *Nachwort (Epilog)* werden grundsätzliche Überlegungen zur weiteren Schreibentwicklung bzw. zum Schreiben allgemein gemacht. Im Schreibenanlass der Selbstreflexionen geschieht dies prozessintern, d. h. vor allem auf den primären Schreibprozess ausgerichtet. Diese Texte sind nicht zur Veröffentlichung bestimmt. Sie stellen die Basis dar für das Nachwort des Portfolios, wo zusammenfassend die wesentlichen Schlussfolgerungen für das eigene Schreiben formuliert werden. Es können grundsätzliche Einsichten zu Schreibstrategien etc. festgehalten werden oder ganz konkrete Feststellungen, beispielsweise ein nachfolgendes Schreibtraining betreffend. In Bezug auf Schreibkompetenzen treten dabei inhaltliche, Formulierungs- und Strukturierungskompetenzen zu tage, im Epilog stärker, da dieser zur Veröffentlichung bestimmt ist. In einem bilanzierenden Brief an die Leserinnen und Leser werden Konsequenzen gezogen und wenn nötig Alternativen formuliert. Dies kann auch Auswirkungen auf zu Beginn gesetzte Ziele für das eigene Schreiben haben. So schliessen diese Beurteilungsprozesse den Schreibprozess einerseits ab, sie können aber andererseits auch den Anfang eines neuen Schreibprozesses bedeuten.

Auswählen, Begründen und Reflektieren und dabei stimmig und differenziert Argumentieren, die Argumentation zudem für andere einsichtig formulieren stellen hohe Ansprüche ans Schreiben. Gerade auf der Primarstufe (aber nicht nur dort) finden deshalb solche Auswahlvorgänge und Reflexionen zuerst in Portfoliokonferenzen statt. Im mündlichen Gespräch können solche Argumentationen und Formulierungen erprobt werden bzw. erhalten ungeübtere Schreibende Muster von andern Peers oder im Sinne von *Scaffolding* Unterstützung von der Lehrperson.

Werden die Überlegungen dann schriftlich abgefasst, sind strukturierende Leitfragen wichtig. Solche Fragen, welche die Reflexion über den konkreten Schreibenanlass hinausführen, können beispielsweise folgende sein:

- Warum schreibe ich? (Schreibmotivation)
- Was schreibe ich? (Textsorten)
- Wo schreibe ich? (Schreibsituation)
- Was brauche ich zum Schreiben? (Schreibsituation)
- Wer liest, was ich schreibe? (Adressatenorientierung)

Folgendes Beispiel illustriert, wie ein Schüler einer 3. Klasse mit diesen Fragen umgegangen ist. Ansatzweise kann daraus herausgelesen werden, welche Konzepte er in Bezug auf die einzelnen Aspekte *Schreibmotivation*, *Textsorten*, *Schreibsituation* und *Adressatenorientierung* hat (vgl. Abb. 5):

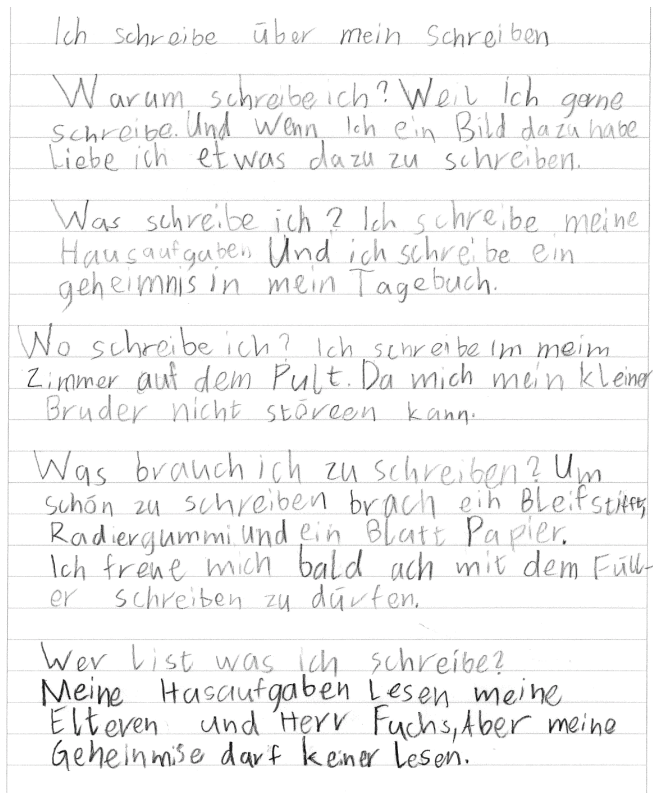


Abb. 5: Weiterführende Reflexion eines Schülers der 3. Klasse über das Schreiben

2.2.6 Veröffentlichung: Das Portfolio präsentieren

Nach dem Abschluss des eigentlichen Schreibens wird das Portfolio veröffentlicht. Eine bilanzierende Präsentation über die gesamte Portfolioarbeit, in der wesentliche Schlussfolgerungen dargestellt werden, ist der eigentliche Schlusspunkt des Portfolioprozesses. Dabei kann Öffentlichkeit auf unterschiedliche Art hergestellt werden: In Portfoliokonferenzen können analog zu Schreibkonferenzen (vgl. beispielsweise Spitta 1992; Fix 2000; Becker-Mrotzek/Böttcher 2006) ausgewählte Texte, beispielsweise der Epilog, besprochen und Schreib-erfahrungen und Reflexionen über das Schreiben präsentiert werden. Ziel solcher Konferenzsituationen ist es, in einem noch informellen Rahmen erste Präsentationserfahrungen zu sammeln und darauf Rückmeldungen zu bekommen. So sind solche Konferenzsituationen gerade für Schülerinnen und Schüler der Primarstufe mit wenig Erfahrung in der Portfolioarbeit eine passende Form, wie Portfolios präsentiert werden können.

Neben diesen eher informellen Präsentationen kann auch ein formeller Rahmen für einen offiziellen Abschluss der Portfolioarbeit gewählt werden. Dies kann individuell oder gruppenweise, vor einer Klasse oder vor einem ausenstehenden Publikum, mündlich oder schriftlich in Ausstellungsform geschehen. Wichtig dabei ist, dass die Präsentation zu Beginn in der Kontextfestlegung klar definiert wurde und dass neben eigenen Texten auch Reflexionen und Erfahrungen über das eigene Schreiben ihren Platz in der Präsentation finden.

Auch mündliche Präsentationen verlangen Schreibkompetenzen, die sich darin zeigen, wie die Präsentation schriftlich vorbereitet wurde (Stichwortkärtchen oder ausformulierter Text), wie Folientexte, Handouts oder abgegebene Materialien formuliert und gestaltet wurden, wie ein Poster oder ein Ausstellungstisch gestaltet wird etc. Jeder dieser Schreibanlässe verlangt spezifische inhaltliche wie Formulierungs- und Strukturierungskompetenzen, die in dieser Sprech-Schreib-Situation stark geprägt sind vom Spannungsfeld zwischen medialer und konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit.

Als bilanzierender Abschluss stehen bei den Beurteilungsprozessen vor allem Evaluierung und Konsequenzen ziehen im Vordergrund. Gruppenkonferenzen bilden einen optimalen Rahmen, um kooperativ nach Alternativen zu suchen, sei es in Bezug auf angemessenere Formulierungen in einzelnen Textstellen oder auf alternative Vorgehensweisen bei einzelnen Schreibprozessen, beispielsweise mit dem Ausprobieren einer Textlupe für Revisionen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006).

3 Schreiben(lernen) als Ziel der Portfolioarbeit

Die Analyse der Schreibanlässe der Portfolioarbeit zeigt deutlich, wie voraussetzungsreich das Schreiben eines Portfolios ist, wenn man (schrift-)sprachliche Kompetenzen fokussiert. Abschliessend soll nun noch der Frage nachgegangen werden, inwiefern das reflexive Schreiben eines Portfolios den primären Schreibprozess beeinflusst bzw. schulpraktischer formuliert, inwiefern durch das Schreiben eines Portfolios Schreiben gelernt wird.

3.1 Der Portfolioprozess strukturiert den Schreibprozess

Die beiden Schreibprozesse, das Portfolioschreiben und der primäre Schreibprozess, sind eng aufeinander bezogen (vgl. Abb. 6). Dabei übernimmt der Portfolioprozess die Funktion einer Strukturierung des primären Schreibprozesses. Die Beurteilungsprozesse als gemeinsame Elemente beider Prozesse bilden dabei das Bindeglied.

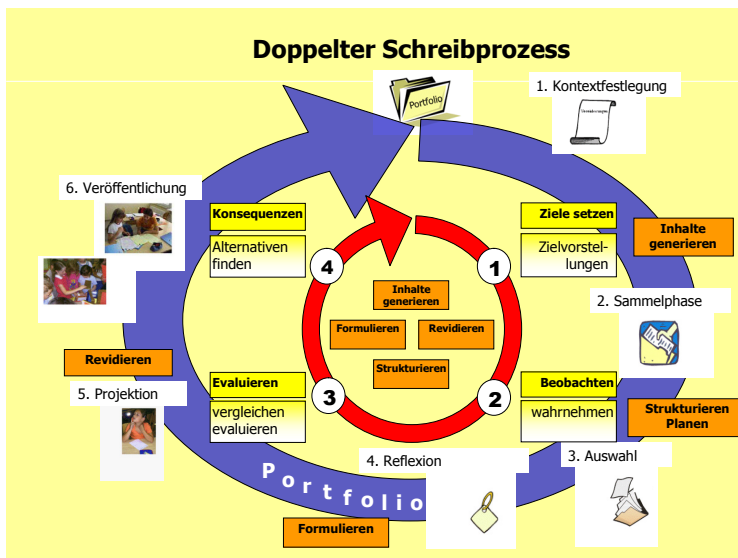


Abb. 6: Der doppelte Schreibprozess der Portfolioarbeit

In der Portfolioarbeit wird der Schreibprozess dokumentiert und dadurch sichtbar. Dies ermöglicht Einsicht in die einzelnen Teilprozesse des Schreibens, die den Schreibenden üblicherweise nicht einfach zugänglich sind wie bspw. das Planen und Strukturieren. Einzelne Aspekte können so herausgegriffen und fokussiert werden. Damit wird die Komplexität des Schreibens reduziert und der Schreibprozess kann für die Lernenden überschaubar werden. Einzelne Probleme können bewusster wahrgenommen und so mit der Zeit auch bearbeitet werden (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, 106 f.). Vor allem kooperative Lernsituationen wie die oben erwähnten Portfoliokonferenzen bieten diesbezüglich grosse Unterstützung: Da die anderen ebenfalls ihren Prozess dokumentiert haben, besteht die Möglichkeit, im Gespräch Muster und Schreibstrategien auszutauschen.

3.2 Portfolioarbeit unterstützt und fördert Beurteilungsprozesse

Portfolioschreiben zeigt wie dargestellt eine starke Ausrichtung auf epistemisches, Wissen strukturierendes und schaffendes Schreiben. Die Portfolioarbeit mit ihrer reflexiven Ausrichtung ermöglicht es, das Wissen über das eigene Schreiben zu klären und neue Einsichten zu gewinnen. Eigene Schreibideen, Formulierungen, Revisionen und Texte werden auf ihre Qualität eingeschätzt und in Bezug darauf reflektiert, welchen Beitrag sie für den Schreibprozess oder für die gesamte Schreibentwicklung haben könnten. Die Instrumente und die Vorgehensweise der Portfolioarbeit fokussieren und unterstützen dadurch die

Beurteilungsprozesse des Schreibens. Durch die vielen institutionalisierten Austauschmöglichkeiten haben die Schreibenden zudem laufend die Möglichkeit, ihre eigenen Einschätzungen an denjenigen der andern zu überprüfen. So können sie ihre Selbstbeurteilungsfähigkeiten auf- und laufend weiter ausbauen.

Die medial-bedingten Faktoren des Portfolios unterstützen diese Reflexions- und Beurteilungsprozesse wesentlich: Dadurch, dass im Portfolio schriftlich über das Schreiben reflektiert wird, erlangt der Reflexionsprozess eine grössere Tiefe und Differenziertheit. Die Langsamkeit des Schreibprozesses fördert die Genauigkeit des Denkens, es muss nicht gleich das erste Wort aufgeschrieben werden, ein Gedanke kann bearbeitet und überarbeitet, erweitert und differenziert werden, er kann einen nächsten Gedanken auslösen usw., bis der schriftlichen Text eine sprachliche Form gefunden hat, die passt.

Die schriftliche Form der Texte ermöglicht zudem eine grössere Distanz zum eigenen Schreiben. Die Texte können zu einem späteren Zeitpunkt nochmals hervorgeholt werden und mit Abstand betrachtet und reflektiert werden. Sie ermöglicht gleichzeitig einen umfassenderen Blick auf den Text. In schriftlicher Form ist immer der gesamte Text präsent, vom Anfang bis zum Schluss. So kann ein schriftlich vorliegender Text in Bezug auf inhaltliche Stimmigkeit und Logik, aber auch auf sprachliche Aspekte einfacher analysiert und überprüft werden als ein mündlicher, flüchtiger: „Schrift und Text eröffnen ein spezifisches Reflexionspotenzial.“ (Pohl/Steinhoff in diesem Band).

Zusammenfassend lassen sich aufgrund dieser Überlegungen folgende Feststellungen machen, inwiefern sich Portfolioarbeit positiv auf das Schreiben auswirken kann:

- Portfolioschreiben eröffnet, gerade weil es ein Schreibprozess ist, viele Möglichkeiten, den Schreibprozess zu strukturieren und zu moderieren. Dadurch, dass in der Portfolioarbeit viele verschiedene schriftliche Dokumente über und vom Schreibprozess entstehen, wird das eigene Schreiben differenzierter analysierbar und multiperspektivisch reflektierbar.
- In der Portfolioarbeit werden in allen Phasen immer wieder Beurteilungsfragen angestossen. Durch diese portfoliospezifische Ausrichtung auf Beurteilung wird der Blick der Schreibenden auf einzelne Beurteilungsprozesse differenzierter und sie können ihre Selbstbeurteilungskompetenz beim Schreiben weiter auf- und ausbauen. Da Beurteilungsprozesse die Teilprozesse des Schreibens steuern und so integral zum Schreibprozess gehören, ist Portfolioarbeit nicht nur eine alternative Beurteilungsform, sondern sie leistet auch einen wesentlichen Beitrag zur Schreibförderung.

Portfolios stellen also eine wirkungsvolle Möglichkeit dar, das Schreibenlernen als Lernprozess transparenter zu gestalten und diese zu fördern. Es darf

dabei aber nicht ausser Acht gelassen werden, dass Portfolioarbeit selbst hohe Anforderungen an die Schreib- wie auch die Reflexionsfähigkeiten der Lernenden stellt. Vereinfachte Portfolios, deren Fokus auf dem Sammeln von Lerndokumenten liegt, die klare Strukturen und Leitfragen zur Reflexion sowie Unterstützung durch die Lehrperson anbieten, die kooperative Elemente beinhalten, reduzieren diese Anforderungen und ermöglichen einen Einsatz auch auf der Primarstufe.

Selbstverständlich wird hier nicht die Meinung vertreten, dass jeder Schreibprozess mit einem Portfolio begleitet werden muss. Reflexion kann nicht als ausschliessliches Mittel zum Aufbau von Schreibkompetenzen eingesetzt werden. In vielen Bereichen der Schreibkompetenz lässt sich hauptsächlich durch Training und vielfaches Wiederholen wirkungsvoll ein Fortschritt erzielen, beispielsweise im Bereich der Schreibmotorik oder bei spezifischen Formulierungs- oder Revisionsaufgaben. Dazu stellen Angebote von Schreibwerkstätten erprobte Schreibaufgaben zur Verfügung (vgl. beispielsweise Fritzsche 1989; Zopfi/Zopfi 1997, 2001). In Kombination mit solchem Schreibtraining stellt die Portfolioarbeit jedoch das umfassendste Konzept zur Verfügung, um eine prozessorientierte, reflexionsgestützte Schreibdidaktik im Unterricht umzusetzen.

Tab. 1: Schreiben als Voraussetzung der Portfolioarbeit – Schreibprozesse und Schreibkompetenzen

Phase der Portfolioarbeit	Textart	Funktion	Schreibkompetenz	Schreibanlässe und -prozesse in der Portfolioarbeit	Beurteilungsprozesse in der Portfolioarbeit
1. Kontextfestlegung	Lernvertrag	Für andere schreiben: klären und festhalten (konservieren) Produkte und Prozesse beschreiben instruieren	Zielsetzungskompetenzen	Ziel und Zweck des Portfolios festhalten. Je nach Entwicklungsstand Möglichkeiten der Selbstbestimmung (Inhalt oder Prozess) vereinbaren.	Zielvorstellungen aufbauen: Ziele setzen, Schreibansatz erfassen Schreibpläne entwickeln Erwartungen klären
			Strukturierungskompetenz	Vorgehen klären. Je nach Entwicklungsstand werden einzelne Schreibaufträge angeleitet.	
			Inhaltliche Kompetenz	Schreibprodukte und -prozesse beschreiben. Vorgaben in Bezug auf den Prozess definieren. Anforderungen in Bezug auf Produkt definieren.	
2. Sammelphase	Beschreibungen: Notiz Zusammenfassung	Für sich schreiben: zum Dokumentieren, Konservieren beschreiben und zusammenfassen	Formulierungskompetenzen	Mit Blick auf Ziel und Zweck Dokumente (Texte, Textfragmente, Ideen, Formulierungen, Vorgehensweisen, Kommentare von andern etc.) zum primären Schreibprozess sammeln und lesen: das eigene Schreiben dokumentieren.	Prozesse/Produkte wahrnehmen Beobachtungen festhalten
			Inhaltliche Kompetenz	Notizen zu Schreibprodukten schreiben. Vorgehensweisen und Textqualitäten beschreiben.	
	Inhaltsverzeichnis	Für sich und für andere schreiben: strukturieren	Strukturierungskompetenzen	Ein „mitwachsendes“ Inhaltsverzeichnis erstellen, Dokumente ordnen und laufend neu strukturieren.	Prozesse/Produkte wahrnehmen; Beobachtungen und Vorgehen festhalten

3. Auswahl	Kommentare mit Begründung	<i>Für sich und für andere schreiben:</i> kommentieren begründen, argumentieren	Inhaltliche Kompetenz Formulierungskompetenzen/ Strukturierungskompetenzen	Dokumente und Beschreibungen des primären Schreibprozesses zielgerichtet auswählen Auswahl nachvollziehbar begründen. Begründungen im Gespräch mit Peers und Lehrpersonen erproben: stimmig, plausibel, nachvollziehbar.	Prozesse/Produkte evaluieren
		<i>An andere schreiben:</i> heuristisch-epistemisches Schreiben: etwas gedanklich verarbeiten, weiter entwickeln	Inhaltliche Kompetenz Formulierungskompetenzen Strukturierungskompetenzen	Anderen mitteilen, was den Leser, die Leserin erwartet, was er/sie wissen muss, um das Portfolio angemessen zu verstehen.	Ziele setzen, Erwartungen klären Zielvorstellungen mitteilen
4. Reflexion	Epilog	Schreiben: etwas gedanklich verarbeiten, weiter entwickeln	Inhaltliche Kompetenz Formulierungskompetenzen Strukturierungskompetenzen	Anderen mitteilen, was ich nach abgeschlossenem primärem Schreibprozess über mein eigenes Schreiben denke, wo ich stehe, wie ich meine Texte und den Schreibprozess beurteile und wie mein eigener Schreiblernprozess weitergehen könnte.	Prozesse/Produkte evaluieren Konsequenzen ziehen: Alternativen finden Ziele konkretisieren evtl. revidieren
	Reflections Kommentare mit Reflexionen	<i>An andere schreiben:</i> heuristisch-epistemisches Schreiben	Inhaltliche Kompetenz Formulierungskompetenzen Strukturierungskompetenzen	Anderen mitteilen/reflektieren, welche Bedeutung der ausgewählte Text (Textfragment etc.) für das eigene Schreiben hat.	Prozesse/Produkte evaluieren
	Tagebuch Einträge mit Reflexionen	<i>Für sich schreiben:</i> Heuristisch-epistemisches Schreiben	Inhaltliche Kompetenz Kompetenz (Formulierungskompetenzen)	Für sich reflektieren, inwiefern die ausgewählte und beschriebene Schreibstrategie das eigene Schreiben unterstützt. Qualität eines Textes einschätzen. Sich mit erhaltenen Rückmeldungen reflexiv auseinandersetzen und Schlüsse für die weitere Arbeit daraus ziehen (weiteres Vorgehen planen).	Prozesse/Produkte evaluieren Konsequenzen ziehen: Alternativen finden Ziele konkretisieren evtl. revidieren

Phase der Portfolioarbeit	Textart	Funktion	Schreibkompetenz	Schreibanlässe und -prozesse in der Portfolioarbeit	Beurteilungsprozesse in der Portfolioarbeit
	Kriterienraster Beurteilungen (Selbst- und Fremdbeurteilungen)	<i>Für sich und für andere schreiben:</i> Heuristisches epistemisches Schreiben: etwas gedanklich verarbeiten, weiter entwickeln	Inhaltliche Kompetenz Formulierungskompetenzen Strukturierungskompetenzen	1. Sich mithilfe von Kriterienraster über Anforderungen und Qualitätskriterien verständigen und vergewissern. 2. Beschreiben, welche Qualitäten der eigene/fremde Text (Textfragment etc.) hat. 3. Beurteilen, welche Qualitäten der eigene/fremde Text (Textfragment etc.) hat. 4. Reflektieren, inwiefern der ausgewählte Text (Textfragment etc.) bestimmte Kriterien erfüllt bzw. nicht erfüllt. Reflektieren, inwiefern die ausgewählte und beschriebene Schreibstrategie das eigene Schreiben unterstützt und weiterbringt.	Prozesse/Produkte evaluieren
	Beratungsprotokolle: Rückmeldungen von Peer oder Lehrperson	<i>Für sich und für andere schreiben:</i> Heuristisches epistemisches Schreiben	Inhaltliche Kompetenz Formulierungskompetenzen Strukturierungskompetenzen	Protokoll eines Feedback-Gesprächs verfassen: Lernförderliches (d. h. inhaltlich gehaltvolles, kriterienbezogenes) Feedback einholen auf Texte und/oder Vorgehensweisen (z. B. in Form von Schreibkonferenzen, Textlupen, Ampelblättern etc.).	Prozesse/Produkte evaluieren

5. Projektion	Selbstreflexionen	<i>Für sich schreiben</i>	Inhaltliche Kompetenz	Prozessinterne Reflexion über Konsequenzen für das eigene Schreiben.	Konsequenzen ziehen: Alternativen finden Ziele konkretisieren evtl. revidieren
	Epilog	<i>An andere schreiben:</i> Heuristisch-epistemisches Schreiben, etwas gedanklich verarbeiten, weiter entwickeln	Formulierungskompetenzen Strukturierungskompetenzen	Mitteilen vom prozessübergreifenden Reflexionen, welche Konsequenzen für das eigene Schreiben, für die Weiterarbeit, das Schreibtraining etc. in Bezug auf gesammelte Schreibstrategien aus den Einsichten abzuleiten sind.	
6. Veröffentlichungen	Konferenzen: Peer-Beratungen Lehrpersonen-Beratungen	<i>An andere schreiben:</i> Heuristisch-epistemisches Schreiben, etwas gedanklich verarbeiten, weiter entwickeln	Inhaltliche Kompetenz Formulierungskompetenzen Strukturierungskompetenzen	Herstellung von Öffentlichkeit aller Art: In Portfoliokonferenzen ausgewählte Texte und Reflexionen präsentieren und besprechen.	Prozesse/ Produkte evaluieren Konsequenzen ziehen: Alternativen finden Ziele konkretisieren evtl. revidieren
	Präsentationen: Konferenzen Ergebnispräsentationen			Ausgewählte Texte und Schreibverfahren in einer abgemachten Form präsentieren. Eigene Einschätzung/Schlussfolgerungen vom Schreibprozess bzw. von ausgewählten Texten als Fazit der Portfolioarbeit präsentieren.	

Literatur

- Baurmann, Jürgen/Ludwig, Otto (2001) Schreibaufgabe und selbst organisiertes Schreiben. In: Praxis Deutsch, H. 168, S. 6-11
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006) Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2003) Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. 2. Aufl. Aarau: Zentrum Lesen
- Böttcher, Ingrid/Becker-Mrotzek, Michael (2003) Texte beurteilen, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Bräuer, Gerd (1998) Schreibend lernen: Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck: Studien-Verlag
- Bräuer, Gerd (2000) Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg i. Br.: Fillibach
- Brunner, Ilse et al. (Hgg.) (2008) Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 2. Auflage. Seelze: Kallmeyer Verlag u. Klett Erhard Friedrich Verlag
- Dahmen, Marina (2009) Individualisierung oder Standardisierung? Zeitgemäße Leistungsbewertung. In: Deutschunterricht, Jg. 62, Nr. 4, S. 4-10
- Fix, Martin (2000) Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in achten Klassen. Baltmannsweiler: Schneider
- Fix, Martin (2004) Textfeedback in der Sekundarstufe I. In: Bräuer, Gerd (Hg.) Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: edition Körber-Stiftung, S. 120-132
- Fix, Martin (2006) Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn et al.: Schöningh
- Fix, Martin (2008) Lernen durch Schreiben. In: Praxis Deutsch, Jg. 35, H. 210, S. 6-15
- Flower, Linda S./Hayes, John R. (1980) The dynamic of composing: Making plans an juggling constraints. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Eds.) Cognitive processes in writing. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 31-50

- Fritzsche, Joachim (1989) Schreibwerkstatt. Geschichten und Gedichte: Schreibaufgaben, -übungen, -spiele. Stuttgart: Klett
- Glaser, Cornelia (2005) Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschulern: Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten. Universität Potsdam: Potsdam. URL: opus.kobv.de/ubp/volltexte/2005/217
- Glaser, Cornelia/Brunstein, Joachim C. (2008) Förderung selbstregulierten Schreibens. In: Schneider, Wolfgang/Hasselhorn, Marcus (Hgg.) Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 371-380
- Häcker, Thomas (2004) Selbstbestimmung fördern. Portfolioarbeit in Schreib- und Lesezentren. In: Bräuer, Gerd (Hg.) Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: edition Körber-Stiftung, S. 144-158
- Häcker, Thomas (2006) Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Häcker, Thomas (2008) Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherung an ein schwer fassbares Konzept. In: Brunner, Ilse et al. (Hgg.) Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze: Kallmeyer Verlag und Klett Erhard Friedrich Verlag, S. 33-39
- Hayes, John R. (2006) New directions in writing theory. In: MacArthur, Charles A. et al. (Eds.) Handbook of Writing Research. New York, NY: The Guilford Press, pp. 28-40
- Hayes, John R. (2009) From idea to text. In: Beard, Roger et al. (Eds.) The SAGE handbook of writing development. London: SAGE Publications Ltd., pp. 65-79
- Huot, Brian/Perry, Jeff (2009) Toward a new understanding for classroom writing assessment. In: Beard, Roger et al. (Eds.) The SAGE handbook of writing development. London: SAGE Publications Ltd., pp. 423-435
- Ludwig, Otto (1983) Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried (Hg.) Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf: Schwann, S. 37-173
- Nussbaumer, Markus/Sieber, Peter (1995) Über Textqualitäten reden lernen – z. B. anhand des „Zürcher Textanalyserasters“. In: Diskussion Deutsch, Jg. 26, H. 141, S. 36-52
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010) Textformen als Lernformen (in diesem Band)

- Senn, Werner (2009) Mit HarmoS zu einer neuen Aufgabekultur? Schreibaufgaben im Vergleich: Aufgaben zum Testen – Aufgaben zum Lernen. In: Informationen zur Deutschdidaktik, Jg. 33, Nr. 3, S. 88-101
- Senn, Werner et al. (2005) Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern. Eine Studie zum kooperativen Lernen und Beurteilen in Schreibkonferenzen. Luzern: PHZ-Luzern
- Sieber, Peter (2003) Modelle des Schreibprozesses. In: Bredel, Ursula et al. (Hgg.) Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. Paderborn: Schöningh (UTB), S. 208-223
- Spitta, Gudrun (1992) Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten. Berlin: Cornelsen/ Scriptor
- Völker, Birgit (2009) Das eigene Labyrinth betreten lernen. In: Deutschunterricht, Jg. 62, Nr. 4, S. 12-18
- Wrobel, Arne (1995) Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Niemeyer: Tübingen
- Zimmerman, Barry J./Kitsantas, Anastasia (2007) A writer's discipline: The development of self-regulatory skill. In: Hidi, Suzanne/Boscolo, Pietro (Eds.) Writing and motivation. Oxford: Elsevier, pp. 51-69
- Zopfi, Christa/Zopfi, Emil (1997) Wörter mit Flügeln. Kreatives Schreiben. Bern: Zytglogge
- Zopfi, Christa/Zopfi, Emil (2001) Leichter im Text – ein Schreibtraining. Bern: Zytglogge

Schreibaufgaben situieren und profilieren

Thomas Bachmann & Michael Becker-Mrotzek

0 Einleitung

In unserem Beitrag gehen wir der Frage nach, wie gute, d. h. lernförderliche Schreibaufgaben aussehen könnten. Oder anders ausgedrückt: Wir fragen nach den Bedingungen von schreibdidaktischen Settings bzw. Schreibarrangements, die Textformen in besonderer Weise zu förderlichen Lernformen machen. Ausgehend von einer modernen, auch den Schreibprozess und die Schreibentwicklung berücksichtigenden Schreibdidaktik skizzieren wir zunächst allgemeine Bedingungen guten Schreibunterrichts, bevor wir dann sog. „Aufgaben mit Profil“ vorstellen. Darunter verstehen wir solche Aufgaben, die den Lernprozess in einen authentischen und sozialen Kontext einbetten, in dem das Schreiben einen für die Schüler/innen erkennbaren Sinn bekommt. Schreiben findet hierbei innerhalb einer sozialen Interaktion statt. Sodann referieren wir die ermutigenden Ergebnisse einer empirischen Pilotstudie, die die Wirkung unterschiedlicher Aufgaben in zweiten Schuljahren erhoben hat. Dabei zeigt sich, dass Aufgaben mit Profil sich tendenziell positiv auf die Schreibleistungen aller Schüler/innen auswirken, d. h. unabhängig von Geschlecht, Erstsprache und sozialem Status.

1 Schreiben lehren und lernen

Im folgenden Absatz soll gezeigt werden, dass in der Geschichte der Schreibdidaktik die Wirkung von Schreibaufgaben auf die Lerner weder theoretisch noch empirisch im Fokus stand.

Schreiben *lehren* ist seit langem Thema der einschlägigen Disziplinen, zunächst im Rahmen der Rhetorik, später der Aufsatzlehre und seit einiger Zeit der empirischen Fachdidaktik, und hier der Schreibdidaktik. In seiner Geschichte des deutschen Aufsatzes hat Otto Ludwig (1988) eindrucksvoll nachgezeichnet, wie sich der Schulaufsatz bis zum Ende des 18. Jahrhunderts zunächst einmal als eigenständiger Unterrichtsgegenstand etablieren musste. Bis zu diesem Zeitpunkt war das Schreiben funktional eingebunden in die rhetorische Praxis und diente der Vorbereitung der Rede, die Ziel und Abschluss des Schreibens bildete. Die mündliche Rede als wesentlicher Teil der öffentlichen Auseinandersetzung konstituierte so den Handlungsrahmen, auf den hin zu planen und zu formulieren war. Hier fanden die Schreiber/innen Adressaten, Thema und Zielsetzung, aus denen sie nicht nur im Planungsprozess schöpfen, sondern im Vortrag zugleich die Wirkung in der Interaktion erfahren konnten. Mit der Etablierung eines ei-

genständigen Aufsatzunterrichts am Gymnasium änderten sich nicht nur die Rahmenbedingungen, sondern auch die Lernbedingungen. An die Stelle der ursprünglichen mündlichen Auseinandersetzung trat nun als zentrales Ziel die schriftliche Abhandlung eines strittigen Sachverhaltes. Gefordert war eine argumentative Auseinandersetzung mit einem Problem, die Begründung einer eigenen Position in Vorbereitung auf ein (philologisches) Studium.

Aus dieser schulischen Praxis heraus hat sich dann der traditionelle, stark an der sprachlichen Form orientierte Aufsatzunterricht entwickelt, der seinen vielleicht deutlichsten und bekanntesten Ausdruck in den sechs traditionellen Aufsatzarten findet: *Erzählung* und *Bericht*, *Schilderung* und *Beschreibung* sowie *Abhandlung* und *Erörterung*. Sie bilden nach wie vor die prototypischen schulischen Textformen, auch weil ihnen in gewisser Weise alltägliche Textfunktionen bzw. sprachliche Handlungsmuster entsprechen. Mit der Verfestigung zu einem Curriculum geriet jedoch ihre didaktische Funktion als Textform, als Lernaufgabe in der Schreibentwicklung zunehmend aus dem Blick. Die Aufsatzarten wurden zum Selbstzweck, ihre sprachlichen Formen absolut gesetzt und so von ihrer didaktischen und damit letztlich pragmatischen Funktion entbunden. Verbunden damit war ihre Entfremdung vom lernenden Subjekt, das mit den korrespondierenden Schreibaufgaben kein Ziel mehr zu verbinden wusste. Ohne erkennbares Ziel und ohne identifizierbaren Adressaten fehlt dem Schreibprozess jedoch ein wichtiges Steuerungsmoment, das in dem Modell von Hayes/Flower (1980) als Wissen über die Adressaten und als Zielsetzung enthalten ist.

Aus der Unzufriedenheit mit und den Unzulänglichkeiten dieser Art des Aufsatzunterrichts erwuchs eine Reihe von Gegenbewegungen, die jede für sich unterschiedliche Aspekte des Schreibens wieder in ihr Recht einzusetzen versuchte. In der hier gebotenen Kürze kann man sagen, dass das *Freie Schreiben* die vielleicht radikalste Antwort darstellt, indem es alle Beschränkungen aufgab und es dem Lerner überließ, wann, wie und worüber er schreiben wollte – oder auch nicht; hier hat der *Erlebnisaufsatz* seinen Ursprung. Der *Kommunikative Aufsatzunterricht* hatte sich zum Ziel gesetzt, den Leser wieder in das Handeln mit Sprache in sozialer Interaktion zurückzuholen, indem für möglichst authentische Adressaten geschrieben werden sollte. Und das *Kreative Schreiben* schließlich setzte stark auf den Prozess der Ideengenerierung und die Schaffung neuer Formen, indem ungewöhnliche, anregende Schreibsituationen geschaffen wurden. Gemeinsam ist allen bislang vorgestellten Ansätzen zweierlei: zum einen die Konzentration auf je einen Aspekt des Schreibens, und zum anderen ein Fehlen an empirischer Überprüfung. Die Wirkung der vorgestellten Konzepte auf den Erwerb und die Entwicklung von Schreibfähigkeiten wurde nicht erhoben (vgl. aber Winter 1998).

Mit der Rezeption der anglo-amerikanischen Schreibforschung in den 80-er Jahren des 20. Jahrhunderts fasste die Empirie auch in der Schreibdidaktik Fuß; terminologisch findet das seinen sichtbaren Ausdruck im Wandel von der *Aufsatz-* zur *Schreibdidaktik*. In Bezug auf die didaktischen Konzepte der Folgezeit ergeben sich hieraus zwei wesentliche Konsequenzen, die sich unter dem Stichwort der *Prozessorientierung* zusammenfassen lassen: zum einen wird nun der Prozess der Textproduktion – das Schreiben selbst – wieder zum Unterrichtsgegenstand; nicht nur der fertige Text, sondern auch der Weg dorthin ist Unterrichtsgegenstand. Bis hin zu den Bildungsstandards der KMK von 2004 und den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung der KMK (EPA) von 2002 findet sich die Forderung nach Berücksichtigung des Schreibprozesses. Der zweite Aspekt der Prozessorientierung bezieht sich auf den Entwicklungsprozess. Aus einigen Entwicklungsstudien (Bereiter/Scardamalia 1987; Augst/Faigel 1986; Becker-Mrotzek 1997; Augst et al. 2007) wissen wir, dass der Schreiberwerb einer eigenen Entwicklungslogik folgt, die in der Pubertät mit der literalen Orientierung, d. h. der Fähigkeit, ganz im Medium der Schrift zu handeln, einen vorläufigen Abschluss findet. Die Einsicht, dass diese Reihenfolge einer Sachlogik folgt und auch durch didaktische Maßnahmen nur bedingt verändert werden kann, hat u. a. die didaktische Konsequenz, den Unterricht dem jeweils folgenden Entwicklungsschritt anzupassen.

Weitgehend unerforscht ist bislang der Zusammenhang von Schreibunterricht und Schreibentwicklung. Diejenigen Faktoren oder Faktorenbündel, die die Entwicklung befördern, sind empirisch noch nicht oder nur in Studien mit vergleichbar kleinen Stichproben, oft in Trainingsstudien, belegt. Wir kennen aber aus der empirischen Unterrichtsforschung die Kriterien guten Unterrichts, die generell zu besseren Lernergebnissen beitragen. Konsens herrscht darüber, dass es den einen guten Unterrichtsstil nicht gibt; im Rahmen der sog. Angebots-Nutzungs-Modelle wird beschrieben, welche fächerübergreifenden Gütekriterien es gibt, von denen die Schüler/innen dann entsprechend ihrer Fähigkeiten Gebrauch machen. Hierzu gehören nach Helmke/Klieme (2008, 305) etwa die folgenden:

- Strukturiertheit und Klarheit des Unterrichts
- Schülerorientierung und individuelle Unterstützung
- Förderung aktiven und selbständigen Lernens
- Sicherung des neu erworbenen Wissens durch intelligentes Üben
- Passung von Unterrichtsangebot und Lernvoraussetzung
- Angemessene Variation der Methoden und Sozialformen

Allerdings, und das muss einschränkend hinzugefügt werden, stammen diese Ergebnisse bislang überwiegend aus der anglo-amerikanischen Forschung, die sich auf eine eigene Schul- und Lernkultur bezieht; außerdem wurden sie in

Deutschland bislang v. a. im naturwissenschaftlichen Unterricht umgesetzt und zumeist durch Befragungen – und nicht durch Unterrichtsbeobachtungen – ermittelt. Das bedeutet, dass sowohl ihre fachspezifische Konkretisierung als auch ihre empirische Überprüfung im Unterricht noch aussteht. Insofern bilden die Gütekriterien guten Unterrichts zusammen mit den Modellen der Schreibforschung zum Erwerb von Schreibkompetenz die theoretische Grundlage für die Formulierung forschungsleitender Fragestellungen und Hypothesen, wie wir sie im folgenden Punkt für die Schreibdidaktik entwickeln wollen.

2 Aufgaben mit Profil

Unser theoretisches Konstrukt eines schreibförderlichen Unterrichts fassen wir in dem Terminus „Aufgaben mit Profil“ begrifflich zusammen. Darunter verstehen wir Schreibaufgaben, die so klar konturiert und profiliert sind, dass sie für die Lerner/innen in einem klar erkennbaren und nachvollziehbaren Handlungszusammenhang stehen bzw. einen solchen abbilden. Das lässt sich handlungstheoretisch sehr gut begründen. Schreiben im Sinne von Textproduktion ist eine spezifische sprachliche Handlung, die mit den Mitteln der Schriftlichkeit ganz unterschiedlichen Zwecken dienen kann.

Sprachliche Handlungen – ob mündlich oder schriftlich – dienen der Bearbeitung oder Bewältigung i. w. S. kommunikativer Aufgaben und Probleme in der sozialen Interaktion (vgl. auch Rehbein 1977). Insofern sprechen Hayes/Flower (1980) zurecht vom Schreiben als Problemlösen. Bezogen auf das Individuum bedeutet das, dass sich in einer bestimmten Situation ein Handlungswiderstand, eben das Problem, zeigt, das zur Ausbildung der Motivation führt, dieses durch eine (schrift-)sprachliche Handlung zu lösen; in einem weiteren Schritt wird dann ein entsprechender Plan gebildet – oder ein vorhandener in Form von konventionellen Handlungsmustern adaptiert –, um dann schließlich im nächsten Schritt ausgeführt zu werden. Dabei können wir auf sprachliche Handlungsmuster zurückgreifen, auf bewährte Verfahren zur Bewältigung wiederkehrender kommunikativer Problemlagen; vergleichbar den grammatischen Strukturen verfügen wir auch über Handlungsstrukturen in Form der Handlungsmuster; im Schriftlichen sind dies die traditionell als Textsorten bezeichneten Textarten. Für das Schreiben kommt als spezifische Handlungsbedingung die „Zerdehnung der Sprechsituation“ (Ehlich 1983) hinzu, d. h. das Auseinanderfallen von Textproduktion und -rezeption; Schreiber und Leser sind zeitlich und/oder räumlich getrennt. Für Schreibanfänger ist damit vor allem die Trennung vom Adressaten seiner Äußerungen sowie seinen Reaktionen, Fragen und Rückmeldungen verbunden, die ansonsten wesentlich zum Fortgang des Gesprächs beitragen. An die Stelle des realen, sichtbaren Gesprächspartners tritt ein lediglich vorgestellter

Leser, was gerade jüngeren Schreibern aufgrund der sich gerade erst entwickelnden sozialen Kognition Schwierigkeiten bereitet.

Vor diesem Hintergrund müssen Schreibaufgaben bestimmte Bedingungen erfüllen, damit sie sinnvolle, lernförderliche Schreibprozesse anregen. Sie müssen den Schreibauftrag so situieren, dass die Lerner darauf mit einer sinnvollen Textform reagieren können, oder anders ausgedrückt: das didaktische Setting formt den Text der Lerner. Zu den Bedingungen sinnvoller schreibdidaktischer Settings zählen u. E.:

- Der zu schreibende Text muss für die Schüler/innen eine identifizierbare Funktion erfüllen; sie müssen erkennen können, welches kommunikative Problem damit bearbeitet werden soll. Denn nur wenn sie das Ziel und die Adressaten ihres Textes kennen, können sie sinnvolle Entscheidungen über den Aufbau, den propositionalen Gehalt und die Auswahl der sprachlichen Muster und Mittel treffen.
- Des Weiteren müssen die Schüler/innen Gelegenheit haben, sich das erforderliche Weltwissen, aber auch von Fall zu Fall einschlägiges sprachliches Wissen, anzueignen, damit sie wissen, worüber sie schreiben können und sollen.
- Die Schüler/innen müssen die Gelegenheit bekommen, ihren Text in einem Kontext sozialer Interaktion zu verfassen. Eingebettet in eine soziale Situation können vor allem junge Lerner die Zerdehnung der Sprechsituation leichter überwinden.
- Und schließlich müssen sie Gelegenheit haben, die Wirkung ihres Textes auf die Leser zu überprüfen, so wie sie es aus der mündlichen Kommunikation gewöhnt sind (einigermaßen etabliert haben sich in diesem Zusammenhang sogenannte „Schreibkonferenzen“).

Sind diese Bedingungen erfüllt, kann von gut profilierten Aufgaben gesprochen werden, von denen wir annehmen, dass sie das Schreibpotential aller Schüler/innen zu entfalten vermögen.

Am Beispiel einer Bastelanleitung soll die Profilierung im Folgenden knapp skizziert werden. Die Schüler/innen einer zweiten Klasse erhalten die Aufgabe, eine Bastelanleitung für eine Fingerpuppe für ihre Parallelklassen zu verfassen. Eine Fingerpuppe ist eine aus Papier ausgeschnittene und bemalte Figur, mit der mittels der Finger gespielt werden kann:



Abb. 1: Fingerpuppen

In einem ersten Schritt lernen die Schüler/innen, angeleitet durch die Lehrperson, die Herstellung der Fingerpuppen, fertigen eigene an und haben Gelegenheit, damit zu spielen. Auf diese Weise bauen sie sich das nötige Welt- und Handlungswissen auf. Dann erhalten sie die Aufgabe, eine Bastelanleitung für die Mitschüler/innen der Parallelklasse zu verfassen, damit sich diese auch Fingerpuppen basteln können. Die Anleitung soll leicht verständlich und eindeutig formuliert sein. In einem weiteren Schritt beobachten sie dann ihre Mitschüler/innen, wie sie mit der Anleitung zurecht kommen und sprechen mit ihnen darüber. Dabei werden Vorschläge für Textrevisionen ausgetauscht und diskutiert. Der letzte Schritt besteht in einer gemeinsamen Reflexion in der Klasse über den Schreibprozess und die Qualitätsmerkmale von solchen anleitenden Texten.

Einen Eindruck von den Schülertexten bietet das folgende Beispiel von Monika, 2. Schuljahr, Ende des ersten Schulhalbjahrs. Die Verfasserin des Textes besucht die Grundschule in der Schweiz. Verschriftlichungen wie etwa „Manzgoel“ referieren auf den im Rheintal gesprochenen Dialekt. Gemeint ist damit ein „Männchen“, im Rheintalerdialekt ein „Mannsgoggel“.

Spielzäugpupe

1 Male mit einem Bleistift einen Manzgoel

For 2 Schneide in aus 3 Schneide

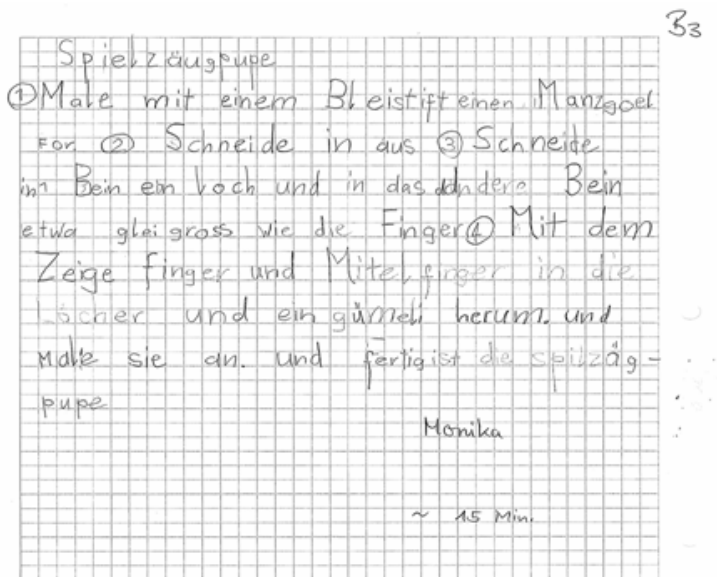
in 1 Bein ein loch und in das andere Bein

etwa glei gross wie die Finger 4 Mit dem

Zeige finger und Mitel finger in die

Löcher und ein gümeli herum. Und

Male sie an. Und fertig ist die spilzäg-Pupe



Bsp. 1: Instruktion von Monika, 2. Schuljahr

3 Explorative Studie „Aufgaben mit Profil“

Bereits in den Jahren 2005/2006 wurde das am Beispiel der Fingerpuppe dargestellte didaktische Setting in einer explorativen Studie in der Schweiz erprobt (vgl. Bachmann et al. 2007). Untersucht wurde der Einfluss von Aufgabenstrukturen auf die Realisation bestimmter Schreibfähigkeiten von Schreibanfänger/innen (2. Klassen, N = 56). Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass gut strukturierte und tief in soziale Interaktion eingebettete Aufgabenstellungen insbesondere die Ausdifferenzierung anspruchsvoller pragmatischer Schreibfähigkeiten positiv beeinflussen. Als zweiter wichtiger Befund zeigte sich, dass gut strukturierte Aufgabenstellungen – so genannte „Aufgaben mit Profil“ – ungünstige Startbedingungen wie etwa „Bildungsferne“ oder „Deutsch als Zweitsprache“ zu Teilen kompensieren können.

3.1 Eckdaten zu der Studie und ihrem Design

Im Fokus der Studie standen neben der Bedeutung der Aufgabenstellung für die frühe Realisation bestimmter Schreibfähigkeiten auch Fragen zum Zusammenhang zwischen mündlicher und schriftlicher Textproduktion. Dieser Aspekt wird im Folgenden nicht behandelt. Für unseren Zusammenhang zentral waren die folgenden Fragestellungen:

- Begünstigen „Aufgaben mit Profil“ die frühe Realisation anspruchsvoller funktional-pragmatischer Schreibfähigkeiten?
- Beeinflussen Aufgabenstrukturen grundsätzlich die Realisation bestimmter Schreibfähigkeiten – also über den Bereich funktional-pragmatischer Schreibfähigkeiten hinaus?
- Beeinflussen Aufgabenstrukturen die Realisation unterschiedlicher und unterschiedlich anspruchsvoller Schreibfähigkeiten in gleicher Weise?
- Beeinflussen Aufgabenstrukturen die Realisation unterschiedlicher Schreibfähigkeiten unabhängig von bestimmten Personenmerkmalen?

Die Stichprobe umfasste drei 2. Klassen in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein. Die Schreibanfänger/innen schrieben zu drei mit Blick auf ihre Strukturiertheit und Einbettung in soziale Interaktion unterschiedlich stark profilierten Aufgabenstellungen. Es handelte sich dabei um einen „Bericht zu einem Unfallhergang“, eine „Einladung zur Kunstaussstellung im Klassenzimmer“ und um eine „Anleitung zur Herstellung einer Fingerpuppe“. Diese letzte und am stärksten profilierte Aufgabenstellung wurde bereits dargestellt.

Bei der „Einladung zur Kunstaussstellung“ handelte es sich insofern um eine authentische Aufgabenstellung, als mit den Einladungsschreiben die Eltern und Geschwister zu einer Ausstellung eingeladen wurden. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den verschiedenen Textqualitäten der Einladungskarten fand aber nicht bzw. mehr oder weniger zufällig am Familientisch statt. Beim dritten Schreibenanlass, dem „Unfallbericht“, diente ein Bild über einen Unfall aus dem Lehrmittel „Mimi, die Lesemaus“ als Vorlage. Die drei Lehrpersonen besprachen die Situation auf dem Bild mit ihren Klassen. Für die Schreibphase wurden die Kinder angehalten, einem Polizisten den Unfallhergang im Sinne einer Zeugenaussage zu berichten. Diese Aufgabenstellung war durchaus nicht anspruchslos, aber trotzdem die am wenigsten profilierte. Gleichzeitig war es aber auch die, welche in der Einschätzung der drei Lehrpersonen der Praxis des Schreibens auf der Unterstufe am nächsten kam.

Für die Untersuchung unserer Fragestellungen standen – nach dem Wegfall der Texte zum Einladungsschreiben¹ – gesamthaft 112 Texte für die Analyse zur Verfügung. Diese Texte wurden in drei Analysedurchgängen auf drei Dimensionen hin untersucht:

1 Bei diesem Schreibenanlass war – im Gegensatz zu den beiden anderen – der Einfluss der Lehrpersonen auf Form und Inhalt der Texte offensichtlich so groß, dass die Texte aus der Analyse ausgeschlossen werden mussten.

- **formal-basale Schreibfähigkeiten**
Dieses Analyseinstrument umfasst die im Diskurs als konstitutiv behaupteten Dimensionen des Erwerbs orthographischer Schreibfähigkeiten: (a) Groß- und Kleinschreibung, (b) Arbeit mit dem Laut-Buchstaben-Prinzip und (c) Arbeit mit dem Sichtwortschatz (vgl. z. B. Küttel 2003; Thomé 2003).
- **funktional-pragmatische Schreibfähigkeiten**
Dieses Analyseinstrument umfasst komplexe literale Fähigkeiten wie etwa die Arbeit mit kohärenzstiftenden sprachlichen Mitteln oder die Antizipation der Bedürfnisse des Adressaten (vgl. z. B. Bachmann 2002, 2005; Feilke/Schmidlin Hgg. 2005; Becker-Mrotzek 2006).
- **Textfunktionen/Textformate**
Für die Erfassung der Arbeit mit den Textfunktionen bzw. Textformaten „Bericht“ bzw. „Instruktion“ stützten wir uns auf empirisch gut überprüfte Kriteriensammlungen (vgl. insbesondere Baurmann 2002; Blumenstock 2003).

Bei den Schüler/innen der Stichprobe wurden folgende Personenmerkmale erhoben: Geschlecht, Schulsprache (L1 oder L2) und der sozioökonomische Status.

Die statistische Auswertung erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS (Version 11.0.4). Zunächst wurden die Daten mittels Häufigkeitsauszählung bereinigt. Anhand deskriptiver Datenanalyse wurden die Dimensionen *formal-basale Schreibfähigkeit*, *funktional-pragmatische Sprachfähigkeit* und *Textfunktionen/Textformate* beschrieben. In einem weiteren Schritt wurde die Korrelationen zwischen formal-basaler Schreibfähigkeit, funktional-pragmatischer Sprachfähigkeit und Textformaten betrachtet. Diese Dimensionen wurden mittels Spearman-Rangkorrelationen zueinander in Beziehung gesetzt.² Die Größe der Stichprobe (N = 56) und der Umfang des (verwertbaren) Textkorpus' (N = 112) sind bescheiden. Die Ergebnisse der Studie dürfen lediglich als „Trendmeldungen“ verstanden werden und sind nicht repräsentativ. Sie geben aber wichtige Hinweise auf Zusammenhänge, welche in späteren Studien mit deutlich größeren Stichproben überprüft werden könnten.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den vier weiter vorne dargestellten zentralen Fragestellungen in der gebotenen Kürze dargestellt und kommentiert.

² Da nicht von einer Normalverteilung der abhängigen Merkmale (formal-basale Schreibfähigkeit, funktional-pragmatische Schreibfähigkeit und Textformate) ausgegangen werden kann, wurde der U-Test nach Mann-Whitney (vgl. Weinbach/Grinnell 2000, 240) angewendet, um den Einfluss der Wirkfaktoren Geschlecht, sozioökonomischer Status und Deutsch als Zweitsprache auf die Dimensionen formal-basale Schreibfähigkeit, funktional-pragmatische Schreibfähigkeit und Textformate zu untersuchen.

3.2 Die wichtigsten Ergebnisse

- „Aufgaben mit Profil“ provozieren die frühe Realisierung anspruchsvoller funktional-pragmatischer Schreibfähigkeiten.

Dieses Ergebnis wird am ausführlichsten kommentiert und dokumentiert, weil es auf das Potenzial von „Aufgaben mit Profil“ für die frühe Realisation anspruchsvoller Schreibfähigkeiten referiert. In den Bastelanleitungen für die Fingerpuppe finden sich nicht nur viele, sondern auch viele anspruchsvolle kohärenzstiftende sprachliche Mittel (zum Begriff vgl. Bachmann 2002). Mit Blick auf die gängigen Modelle der Schreibentwicklung (vgl. z. B. Bereiter/Scardamalia 1987b; Feilke 1996) ist dieses Ergebnis klar erwartungswidrig.

In den Bastelanleitungen finden sich Textstellen, in denen die Aufmerksamkeit des Adressaten gezielt gelenkt und dieser in seiner Rezeption gesteuert wird. In anderen Texten finden sich Hinweise auf besonders heikle Handlungsschritte. In wieder anderen Texten fällt die Markierung der einzelnen Handlungsschritte auf. Spannend sind auch bestimmte Titel (nicht vorgegeben und nicht modelliert seitens der Lehrpersonen), welche auf die anleitende Funktion des Textes verweisen. Es wird mit Klammern gearbeitet. Interessant sind auch Sequenzen, welche gleichsam animierenden Charakter haben, indem sie auffordern, mit der Fingerpuppe zu spielen. Die oben beschriebenen Textqualitäten sollen im Folgenden mit Auszügen aus den Anleitungen der Zweitklässler/innen dokumentiert werden. Zuerst aber noch einige auf das gesamte Textkorpus bezogene Hinweise. Gesamthaft wurden 58 Bastelanleitungen geschrieben. Immerhin 18 Texte weisen einen Titel auf, lediglich 16 Texte zeigen keinerlei Textgliederung. 3 Texte zeigen Formen einer *nicht markierten* Textgliederung (z. B.: pro Satz bzw. Handlungsschritt eine neue Zeile), 39 Texte weisen eine markierte Textgliederung auf (meist Nummerierung der Handlungsschritte). Schon allein diese generellen Ergebnisse überraschen. Sowohl Titel wie Formen der Textstrukturierung verweisen auf ein gewisses Maß an Orientierung am Leser, sind unauffällige, aber wirkungsvolle Mittel der Rezeptionssteuerung.

Im Folgenden werden bestimmte funktional-pragmatische Textqualitäten mit Belegstellen aus dem Textkorpus dokumentiert. Die Texte der Schüler/innen wurden dabei nicht orthographisch bereinigt. Korrigierend eingegriffen wurde nur, um die Lektüre der aus dem Textganzen isolierten Beispiele zu sichern. Die Namen in Klammern sind Alias-Namen. Die Textstellen werden unter vier Aspekten gebündelt:

Beispiele zum Aspekt „Aufmerksamkeitslenkung/heikle Handlungsschritte“:

„mach einen grosses loch in die beiden fus aber nicht ser unten“ (Aron)

„aber zuerst das bein bücken (das ist schwierig.)“ (Andri)

„Der Kreis mus gröser als der Zeigefinger und den Mitelfinger sein.“ (Enzo)
 „2. Die löcher machen aber achte gudrauf als du genau sogross die löcher machst wie deine Finger.“ (Christian)
 „2. dan ein loch machen bei den Füßen ganz unten dan das loch aus probiren“ (Bela)
 „... dan mit den Gumi Anzihen den Daumen bleibt drausen.“ (Ruth)

Beispiele zum Aspekt „Handlungssteuerung, Kontrollpunkte“:

„nachher kommt das schwirige teil unten bei der Füße“ (Felizia)
 „1. Die Schablone nachmalen und ja nicht die Löcher nachmalen.“ (Andri)
 „dann schneide zwei kreise in den Hosen das du dein zeig Finger und mittel Finger mus in die Löcher hinein pasen“ (Sarah)
 „dan schneidestu das Mänchen aus *gut* [Hervorhebung durch Verf.] jetzt schenidest du ein Loch in die Beine“ (Elias)
 „1. Du brauchst. Eine Bleistift. Eine Schere. und Filzstift oder Farbstift. Wir geben dir eine Schablone und ein gelbe Papier.“ (Amira)
 „wenn du fertig bist dan Schneidest du aus wenn du fertig warst Zeichnest du und zum schlus nims du ein gumi“ (Fiona)

Beispiele zum Aspekt „Zum Spielen animieren“:

„und fertig ist die spilzägpupe“ (Monika)
 „Die Finger in die 2 Löcher steken. (und laufen.)“ (Christine)
 „5. Und jetzt bist du fertig und jetzt hast du eine Teater Puppe“ (Rebekka)
 „6. dan Spiel.“ (Selina)

Beispiele zum Aspekt „Titel“:

„Anleitung vom Spilzeug“ (Kaspar)
 „Die Spielzugfingerpuppen“ (Amira)
 „zum Basteln ein Clown“ (Fiona)

Die zwei abschließenden Beispiele sollen dokumentieren, wie die Aufgabenstellung auf der Ebene „Ganztext“ gelöst wurde. Beide Texte zeigen funktional-pragmatische Qualitäten. Realisiert werden diese aber auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Deutlich gemacht werden soll mit den beiden Ganztexten aber auch, dass die Texte der Stichprobe durchaus auch Zeichen einer für die Altersstufe eher erwartbaren expressiv-assoziativen Schreibhaltung aufweisen.

1. Die Schablone nachmalen und ja nicht die Löcher nachmalen.
2. Der gezeichnete Clown ausschneiden.
3. Die Löcher zeichnen und dann ausschneiden aber zuerst das bein bücken (das ist schwierig.)
4. Alles Ausmalen.

[Andris Bastelanleitung, orthographisch nicht bereinigt]

Andri orientiert sich mindestens in drei Textsequenzen explizit am Adressaten und antizipiert dabei dessen Informationsbedürfnisse genau („ja nicht die Löcher nachmalen“, „... aber zuerst ...“, „das ist schwierig“). Daneben finden sich Textpassagen, in denen Andri – wohl in einer der „writer-based prose“ (vgl. Bereiter/Scardamalia 1987b) verpflichteten Schreibhaltung – (zu) kurz bleibt. Auffällig ist, dass er den eigentlichen Knackpunkt der Handlungsabfolge (= *Die Löcher müssen so gross sein, dass die Finger reinpassen.*) nicht detaillierter ausführt. Dass er das entsprechende Wissen auf Seiten des Adressaten präsupponiert, wäre zu weit hergeholt (auch wenn Andri 18 Jahre alt wäre!).

Zuerst nimmt man eine Schablone und ein Blatt Papier. Und dann legt man die Schablone auf das Papier. Dann fährt man die Schablone nach. Dann schneidet man den Linien nach aus. Und dann faltet man bei den Füßen in der Mitte eine kleine Falte. Bei der Falte schneidet man ein kleines Schnitt. Aus dem Schnitt schneidet man einen Kreis. Der Kreis muss größer als der Zeigefinger und den Mittelfinger sein. Dann malt man den Clown aus. Dann müsst ihr der Zeigefinger und der Mittelfinger durch ein Loch. Dann nehmt ihr ein Gummiband und heftet eure Hand und heftet sie hinter den Clown und macht sie fest. Und dann könnt ihr mit den Fingern laufen.

[Enzos Bastelanleitung, orthographisch nicht bereinigt]

Enzos Anleitung zeigt auf den ersten Blick wenig Merkmale, welche auf die frühe Realisation funktional-pragmatischer Schreibfähigkeiten schließen lassen. Sein Text präsentiert sich ohne Titel und Gliederung, ist stark linear reihend aufgebaut, ohne Markierung einzelner Handlungsschritte. Lediglich an einer Stelle zeigt sich eine explizite Orientierung am Adressaten („Der Kreis mus gröser als der Zeigefinger und den Miterfinger sein.“). Die Orientierung am Leser lässt sich in diesem Text über weite Teile eher an der detaillierten Beschreibung der einzelnen Handlungen festmachen. Wichtig dabei: die Schilderungen sind keineswegs „überdetailliert“, jede einzelne Detailinformation ist für das erfolgreiche Handeln unverzichtbar. Ebenso spannend ist, dass Enzo die „Ansprache“ des Adressaten wechselt (von „man“ zu „ihr“), und zwar genau am Übergang vom „Basteln“ zum „Spielen“ („Dan müst ihr der Zeigefinger und der Mitelfinger dur ein loch“).

Der Einsatz kohärenzstiftender sprachlicher Mittel fällt in quantitativer und qualitativer Hinsicht bei den Texten zum „Unfallbericht“ deutlich bescheidener aus. Es scheint tatsächlich so, dass die profiliertere und tiefer in soziale Interaktion eingebettete Aufgabenstellung, welche Textwirkungen unmittelbar erfahrbar und zum Gegenstand des Gespräches über Textqualitäten zwischen Schreiber/in und Leser/in macht, den Einsatz sprachlicher Mittel für die Zweitklässler/innen in Griffnähe rückt.

Die Aufgabenstellung zur Fingerpuppe wurde 2007 auch im Rahmen des Har-moS-Projektes zur Entwicklung nationaler Basisstandards in der Schweiz verwendet und einer Teilstichprobe von Zweitklässler/innen vorgelegt (N = 120). Die Analysen dieses Textkorpus' unterstützen das oben dargestellte Ergebnis der Studie in eindeutiger Weise. Aufgaben mit Profil könnten vor diesem Hintergrund tatsächlich distinkte schulische Angebote sein, welche den frühen Erwerb anspruchsvoller Schreibfähigkeit fördern. Als didaktische Forderung kann daraus abgeleitet werden, dass die mehr oder weniger fixen curricularen Zuweisungen von Textmustern zu Klassenstufen mindestens gelockert werden sollten. Diese Forderung entspricht der Position von Ossner, Schreibenlernen sei letztlich ein „institutionengeleiteter“ Prozess, welcher die tatsächlichen Potenziale der Schreiber/innen nur bedingt nutze (vgl. Ossner 1996). Genau wie alle Dimensionen der Schreibfähigkeit zuerst in oder nahe bei ihren Kernen ausdifferenziert werden, haben die frühen Realisationen auch anspruchsvoller Textformen gleichsam „Kerncharakter“. Auf entsprechende „Annäherungen an die Norm“ zu verzichten, widerspricht der Vorstellung des Lernens als Aneignungsprozess. Es ist in diesem Zusammenhang festzuhalten, dass die Schule auf entsprechende Befunde zum Beispiel in den Bereichen des Erwerbs von orthographischen Fähigkeiten (vgl. z. B. Brügelmann/Brinkmann 1998) oder des frühen Lesens (vgl. z. B. Wieler 1995) schon seit Jahren mit entsprechenden didaktischen Settings reagiert.

- *„Aufgaben mit Profil“ fördern die Realisierung einfacher formal-basaler und anspruchsvoller funktional-pragmatischer Schreibfähigkeiten gleichermaßen.*

Nicht nur funktional-pragmatische, sondern auch die in den Blick genommenen formal-basalen Schreibfähigkeiten werden in der stärker profilierten und in einen umfassenderen Handlungskontext integrierten Aufgabenstellung zur Fingerpuppe gesamthaft besser realisiert. Dieses Ergebnis kann aufgrund der Datenlage nicht erklärt werden und überrascht eher. Allgemein wird angenommen, dass gerade in der Phase des Schriftspracherwerbs anspruchsvolle Schreibaufgaben so viele Ressourcen und soviel Aufmerksamkeit für die inhaltliche Bearbeitung der Aufgabenstellung binden, dass die formale Qualität der Texte eher darunter leidet. Unseres Wissens gibt es dazu allerdings keine empirisch abgesicherten Ergebnisse. Das Ergebnis der Studie müsste in einer deutlich umfassenderen Stichprobe unter stärker kontrollierten Bedingungen überprüft werden. Festgehalten werden darf, dass im vorliegenden Textkorpus die im ersten Ergebnis referierte hohe Leistung im funktional-pragmatischen Bereich offensichtlich nicht „auf Kosten“ der einfacheren formal-basalen Schreibleistungen erbracht wird. In didaktischer Sicht bedeutsam ist dieses Ergebnis, weil in vielen Schulstufen noch die Vorstellung herrscht, dass „Einfaches in einfachen Kontexten“ erworben und geübt werden soll. Es sei hier nicht gegen sinnvolles – auch dekontextualisiertes – Üben und Trainieren geschrieben. Es geht vielmehr darum festzuhalten, dass auch bei herausfordernden Schreibaufgaben die Schüler/innen durchaus zeigen können, was sie an formal basalen Schreibfähigkeiten können. Und solche Informationen sind für Diagnose und Förderung von großer Bedeutung. Für die Einschätzung entsprechender Schreibleistungen und Leistungsentwicklungen auf der Unterstufe bietet es sich daher an, die Leistungen der Schüler/innen in unterschiedlich anspruchsvollen Aufgabenformaten zu erheben. Genau dies ist – mindestens in der Schweiz – nicht die gängige Praxis.

Auch die dritte der untersuchten Schreibfähigkeiten („Textfunktionen/Textformate“), nämlich die Nutzung von musterspezifischen sprachlichen Mitteln und Strukturen, wird bei der stärker profilierten Aufgabenstellung umfangreicher und besser realisiert.

- *Unterschiedlich anspruchsvolle Schreibfähigkeiten werden in relativer Unabhängigkeit voneinander realisiert. Dies gilt offenbar unabhängig vom Profilierungsgrad der Aufgabenstellung.*

Es finden sich keine signifikanten Korrelationen zwischen der Realisation von formal-basalen und funktional-pragmatischen Schreibfähigkeiten. Dies stützt die mittlerweile breit geteilte These, dass sich die verschiedenen Dimensionen der Schreibfähigkeit parallel zueinander ausdifferenzieren, und dies vom Kern der jeweiligen Dimension hin zur ihrer Peripherie. Eine schlechte Leistung im Bereich „einfacherer“ basal-formaler Schreibfähigkeiten hat also keinen prognos-

tischen Wert für die Leistung im Bereich anspruchsvollerer Schreibfähigkeiten – und umgekehrt. In didaktischer Verlängerung bedeutet das, dass die noch viel zu gängige Praxis aufgegeben werden muss, aufgrund ihrer Rechtschreibleistung als „schwache“ Schreiber/innen eingeschätzte Schüler/innen der Grundschule gleichsam „von anspruchsvolleren Schreibaufgaben zu verschonen“.

Über diesen generellen Befund hinaus zeigt sich bei der stärker profilierten Aufgabenstellung eine (hoch-)signifikante Korrelation zwischen der Realisierung von „Textfunktionen/Textformaten“ und funktional-pragmatischen Schreibfähigkeiten. Auf der Ebene der Modellierung von Schreibkompetenz überrascht dieser Befund nicht, bilden doch Textformate und Schreibkonventionen so etwas wie die sich im Laufe der Zeit herauskristallisierenden konventionellen Schreibhandlungsmuster für bestimmte Situationen ab. Wichtig ist der Befund aber in didaktischer Hinsicht: Gleich wie die Arbeit mit gut strukturierten Aufgabenstellungen könnte die früh einsetzende gezielte Konfrontation mit einem breiten Repertoire an Textformen ein eigentlicher „Treiber“ für die Ausdifferenzierung sowohl einfacher wie anspruchsvoller Schreibfähigkeiten sein. Die gängige Praxis sieht, wie bereits erwähnt, anders aus: Textformen werden im Kleide der klassischen Aufsatzarten mehr oder weniger rigide bestimmten Klassenstufen zugewiesen.

- *Die erhobenen Personenmerkmale scheinen durch „Aufgaben mit Profil“ bis zu einem gewissen Grad kompensiert werden zu können.*

Es finden sich kaum Korrelationen zwischen den untersuchten Personenmerkmalen und den untersuchten Schreibleistungen. Das überrascht und ist vielleicht der erfreulichste Befund – auch wenn noch einmal darauf hingewiesen werden muss, dass die Stichprobe deutlich zu klein war, um repräsentativ zu sein. Mit den drei Faktoren „Geschlecht“, „Deutsch als Erst- bzw. Zweitsprache“ und „sozioökonomischer Status“ wurden drei der klassischen Personenmerkmale gewählt, welche bei large-scale-Studien einen großen Teil der Leistungsdifferenzen in den Stichproben erklären. Da erstaunt es schon, dass die drei Faktoren in unserer Stichprobe kaum Leistungsdifferenzen erklären. Insbesondere zeigen die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache über den gesamten Bereich keine signifikant schlechteren Leistungen als die Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Auch zeigen sich kaum Unterschiede in der Performanz zwischen Mädchen und Jungen. Lediglich beim Unfallbericht schneiden die Mädchen beim Faktor „Sichtwortschatz“ signifikant schlechter ab als die Jungen. Dafür schneiden sie bezüglich des Faktors „Textformat“ beim Bericht besser ab als die Jungen. Interessanterweise zeigen sich diese Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bei der profilierteren Aufgabestellung zur Fingerpuppe nicht. Signifikante Unterschiede, welche mit dem sozioökonomischen Status verbunden werden können, beziehen sich auf die Realisierung der beiden Textformate. Was die Nutzung von

Textformaten und Schreibkonventionen, sprachlichen Mitteln etc. betrifft, wird der Unfallbericht von Kindern mit tieferem sozioökonomischem Status besser realisiert, die Anleitung zur Herstellung der Fingerpuppe demgegenüber von Kindern mit höherem sozioökonomischem Status.

Die Interpretation dieser wenigen vom Hauptbefund abweichenden Detailergebnisse ist schwierig und könnte nur mit zusätzlichen Daten wirklich gewagt werden. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass insbesondere die stark strukturierte und didaktisch tief eingebettete Aufgabenstellung offenbar in relativer Unabhängigkeit von Geschlecht, erstsprachlichem Hintergrund und sozioökonomischem Status gelöst werden kann.

4 Ausblick

Die Ergebnisse der explorativen Studie weisen auf die Bedeutung und das Potenzial von gut strukturierten und didaktisch tief eingebetteten Aufgabenstellungen für den Erwerb bestimmter Schreibfähigkeiten hin. Sie können keinen repräsentativen Status für sich beanspruchen und wollen lediglich das Gelände erkunden und erste Trendmeldungen anbieten. Es ist klar, dass die Zusammenhänge zwischen Aufgabenstrukturen und ihrer Nutzung durch die Schreibanfänger/innen in einer deutlich größeren und repräsentativen Stichprobe überprüft werden müssen. Darüber hinaus müssten auch die Eingangsvoraussetzungen der Proband/innen systematischer kontrolliert und – während der Intervention – deutlich mehr Kontrollvariablen geprüft werden.

Für die Erreichung dieser Ziele müsste die Studie zu einer klassischen Interventionsstudie mit verschiedenen Bedingungen und Kontrollen ausgebaut werden. In der vorliegenden Studie wurde das Setting „Aufgabe mit Profil“ als Ganzes in seinen Wirkungen in den Blick genommen. Um Genaueres darüber zu erfahren, wie die Mikroprozesse im Unterricht konkret aussehen, müsste das Setting gleichsam wieder in seinen einzelnen Phasen und Aspekten untersucht werden. Nur so wären Antworten auf die Frage möglich, was denn konkret bei „Aufgaben mit Profil“ wirkt – und bei wem was unter welchen Bedingungen wie wirkt. Das heißt, dass neben der Angebotsseite („Aufgaben mit Profil“) auch die Seite der Nutzung differenzierter in den Blick genommen werden müsste. Das ist ohne Videographie sehr wahrscheinlich nicht zu machen.

Die hier angedachten Studien sind in der Konzeption ausgesprochen anspruchsvoll und brauchen in der Durchführung sehr viele Ressourcen. Lohnen würden sich solche Studien im Schnittbereich zwischen Unterrichts- und fachdidaktischer Forschung aber allemal, weil sie empirisch unterfütterte Ergebnisse zu wichtigen Aspekten auf der Mikroebene der Schreibförderung im Unterricht beisteuern könnten.

Literatur

- Augst, Gerhard/Faigel, Peter (1986) Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Unter Mitarbeit von Karin Müller und Helmuth Feilke. Frankfurt/Bern: Lang
- Augst, Gerhard et al. (2007) Text-Sorten-Kompetenz: eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt/M.: Lang
- Bachmann, Thomas (2002) Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Innsbruck: Studien-Verlag
- Bachmann, Thomas (2005) Kohärenzfähigkeit und Schreibentwicklung. In: Feilke, Helmuth/Schmidlin, Regula (Hgg.) Literale Textentwicklung. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang, S. 155-184
- Bachmann, Thomas et al. (2007) Aufgaben mit Profil. Zur frühen Förderung funktional-pragmatischer Schreibfähigkeiten (unveröff. Schlussbericht zu einem internen Projekt der Pädagogischen Hochschule Zürich)
- Baurmann, Jürgen (2002) Schreiben-Überarbeiten-Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Kallmeyer
- Baurmann, Jürgen/Ludwig, Otto (1986) Aufsätze vorbereiten – Schreiben lernen. (Basisartikel) In: Praxis Deutsch, H. 80, S.16-22
- Becker-Mrotzek, Michael (1997) Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006) Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen
- Bereiter, Carl (1980) Development in Writing. In: Gregg, L.W./Steinberg, E.R. (Eds.) Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 73-93
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987a) An Attainable Version of High Literacy: Approches to Teaching Higher-order Skills in Reading and Writing. In: The Ontario Institute for Studies in Education. Curriculum Inquiry, Vol. 17, No. 1, pp. 9-30
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987b) The Psychology of Written Composition. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum

- Blumenstock, L. (2003) Schreiben und Schreiben lernen. Tipps, Materialien und Übungen zum freien und angeleiteten Schreiben. Klassen 1 bis 4. Weinheim et al.: Beltz
- Bortz, Jürgen (1999) Statistik für Sozialwissenschaftler. 5., vollst. überarb. u. aktual. Aufl. Berlin: Springer
- Brügelmann, Hans/Brinkmann, Erika (1998) Die Schrift erfinden. Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag
- Ehlich, Konrad (1983) Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, A. et al. (Hgg.) Schrift und Gedächtnis. München: Fink, S. 24-43
- Feilke, Helmuth (1996) Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.) Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter. S. 1178-1191
- Feilke, Helmuth/Schmidlin, Regula (Hgg.) (2005) Literale Textentwicklung. Frankfurt/M. et al: Lang
- Hayes, John/Flower, Linda (1980) Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, L.W./Steinberg, E.R. (Eds.) Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 3-30
- Helmke, Andreas/Klieme, Eckhard (2008) Unterricht und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen. In: DESI-Konsortium (Hgg.) Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz, S. 301-312
- Küttel, Hartmut (2003) Entwicklung der grammatischen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, Ursula et al. (Hgg.) Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn et al.: Schöningh UTB, S. 380-391
- Ludwig, Otto (1988) Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin: de Gruyter
- Ossner, Jakob (1996) Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Feilke, Helmuth/Portmann, Paul (Hgg.) Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart et al.: Klett
- Rehbein, Jochen (1977) Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler
- Thomé, Günther (2003) Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, Ursula et al. (Hgg.) Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn et al.: Schöningh UTB, S. 369-379

- Weinbach, Robert W./Grinnell, Richard M. (2000) Statistik für soziale Berufe. 4. Aufl. Neuwied, Kriftel: Luchterhand
- Wieler, Petra (1995) Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachtungen zur Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen in der Familie. In: Rosebrock, Cornelia (Hg.) Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim et al.: Juventa, S. 45-64
- Winter, Claudia (1998) Traditioneller Aufsatzunterricht und kreatives Schreiben. Eine empirische Vergleichsstudie. Augsburg: Wißner

Das Schreiben von Sachtextzusammenfassungen lernen, lehren und testen

Anne Berkemeier

Bei Sachtextzusammenfassungen handelt es sich um eine eigenständige Textart schriftlichen Referierens, die gleichzeitig häufig Textform i. S. der Herausgeber (Pohl/Steinhoff in diesem Band) ist: Sie wird zunehmend als *Lernform* und *Lernform* in Unterrichtskontexten aller Schulformen verwendet, da das Wissen schaffende Potenzial inzwischen nicht nur für universitäre Kontexte, sondern auch für schulisches Lernen hervorgehoben wird. So spricht Feilke (2002) von „Lesen durch Schreiben“ (i. S. von besserem Leseverstehen durch das Schreiben über Texte) und Fix (2008) von „Lernen durch Schreiben“. Fix/Schmid-Barkow (2005) weisen sogar empirisch gestiegene Lernerfolge durch Eigenformulierungen nach. Durch das Zusammenfassen als Lernform ergeben sich aufgrund der „doppelten“ Verwendung im Unterricht besonders hohe Anforderungen an den Schreibprozess, die für HauptschülerInnen in besonderem Maße herausfordernd sind. Entsprechende Fähigkeiten zu fördern verlangt bekanntlich, Fähigkeiten und Schwierigkeiten einschätzen zu können. Im Hinblick auf Sachtextzusammenfassungen und die drei Dimensionen didaktisch-methodische Situierung, Prozess und Erwerb (vgl. Pohl/Steinhoff in diesem Band) bedeutet dies für zu entwickelnde Testformen, Zusammenfassungen innerhalb und außerhalb der im Unterricht vermittelten Methode zu erheben, prozessbezogene Fähigkeiten in allen beteiligten Textformen (Stichwörter, Textversionen) im Blick zu haben und die erhoffte Schreibentwicklung durch Prä- und Posttest nachweisen zu können.

Im Folgenden soll ein laufendes empirisches Projekt¹ zum Schreiben von Sachtextzusammenfassungen im Rahmen eines Schreibfördermoduls für 6. Hauptschulklassen vorgestellt werden. Zentrale Erkenntnisinteressen betreffen die Wirksamkeit des didaktisch-methodischen Arrangements, die Verwendung von Visualisierungen in diesem Kontext und den Kohäsionsmittelgebrauch, da dieser für eine Wissen verarbeitende Textart von besonderer Bedeutung ist. Der Leistungsvergleich von SchülerInnen mit Deutsch als Zweit- und solchen mit Deutsch als Muttersprache soll Aussagen im Hinblick auf den besonders wenig erforschten Bereich *Schreiben in der Zweitsprache* (vgl. Siebert-Ott/Schindler i. Dr.) ermöglichen.

1 Das Projekt wird vom Forschungsverbund Hauptschule und von der PH Heidelberg gefördert.

1 Wandel von Bildungszielen: Epistemisches Schreiben für alle!/?

Textarten wie Mitschrift, Protokoll, Facharbeit und wissenschaftliche Hausarbeit sind traditionell an den wissenschaftspropädeutisch ausgerichteten Oberstufenunterricht bzw. an das Studium gebunden. Dementsprechend beziehen sich die vorliegenden Arbeiten zum epistemischen Schreiben in der Muttersprache auch weitgehend auf diese Bereiche (zur Schreibdidaktik im Studium z. B. Esselborn (2008) und Pospiech (o. J.), in der gymnasialen Oberstufe Ehlich/Steets (2003) und Fix/Dittmann (2008), zur Schreibprozessforschung im Studium z. B. Keseling (1993) sowie zur Schreibentwicklungsforschung im Studium Pohl (2007) und Steinhoff (2007)). Lediglich Fix/Schmid-Barkow (2005) evaluieren ein vergleichendes Schreibförderprojekt zum Schreiben über Sachtexte bezogen auf die Realschule. Aufgrund der Zielgruppe des Deutschen als Fremdsprache in deutschsprachigen Ländern beziehen sich die Arbeiten zum epistemischen Schreiben nur auf den Bereich des Studiums (Schreibdidaktik: z. B. Müller (1997) und Faistauer (1997); Schreibprozessforschung: z. B. Moll (2001, 2002) und Bühler-Otten (2000)). Epistemisches Schreiben in der Zweitsprache ist hochschulbezogen schon länger als Problembereich erkannt. Es existieren auch zuweilen Beratungsangebote (z. B. PH Ludwigsburg (Jeuk)). Abgeschlossene Untersuchungen liegen aber noch nicht vor (allerdings verweisen Schindler/Siebert-Ott auf Immich (i. Vorb.)).

Seit der PISA-Untersuchung und der Diskussion um Ausbildungsreife wird nun neuerdings betont, dass Texte verstehen und Wissen formulieren „zentrale Qualifikationen in einer Wissensgesellschaft“ (SDD Mitgliederbrief 21/2007, 2) sind, die auch (mehrsprachige) HauptschülerInnen besitzen (sollen). In diesem Bereich mangelt es jedoch bezogen auf Mutter- wie Zweitsprache vollständig an schreibdidaktischen, -prozessbezogenen und -entwicklungsbezogenen Arbeiten, obwohl sich – per üblichen „Schnellverfahren“ – diese Umorientierung auf Textverstehen und Wissensverarbeitung bereits in den Bildungsplänen spiegelt, ohne dass positiv evaluierte Methoden vor der Aufnahme in die Kompetenzkataloge schon bereitgestanden hätten: Dem Sprachunterricht wird im Vergleich zum Literaturunterricht eine stärkere Bedeutung zugewiesen als früher. Wissen schaffende Text- und Diskursarten werden als Lernformen (z. B. im Rahmen des pädagogischen Konzeptes „Lernen durch Lehren“) hervorgehoben: Diskurs- und Textarten wie Präsentieren und Stichwörter-Schreiben sollen bereits in der Grundschule vermittelt werden; Gruppenpräsentationen sind inzwischen in Baden-Württemberg und Hessen in der Abschlussprüfung der Haupt- und Realschulen fest verankert; in baden-württembergischen Hauptschulen ist außerdem in der 8. oder 9. Klasse eine Literararbeit in Anlehnung an die gymnasiale Facharbeit vorgeschrieben.

Möglicherweise zeichnet sich hier eine veränderte Vorstellung von sprachlicher Bildung ab. Soll die Befähigung zum Handeln in der Wissensgesellschaft aber tatsächlich Ziel sprachlicher Bildung in allen Schulformen sein, um SchülerInnen zu befähigen, individuelle Ziele zu realisieren, an Gesellschaft und ihrer Gestaltung teilzuhaben und Ausbildungsreife bzw. Berufsfähigkeit zu erlangen, so ist es unumgänglich Lehr-Lern-Formen zu wählen bzw. zu entwickeln, die sprachliches Handeln kontextbezogen und funktional ermöglichen (vgl. John 2008; Berkemeier 2008).

Beim schriftlichen Zusammenfassen von Sachtexten handelt es sich ohne Frage um eine Qualifikation, die zumindest bis zum Ende der Schul- und Ausbildungszeit, im Hinblick auf viele Berufe sogar lebenslang von Bedeutung ist. Es handelt sich um eine Text-, Lern- und Lehrform und dient somit epistemischen wie auch kommunikativen Zwecken. Entsprechende Schreibkompetenzen zu entwickeln, bedeutet, Texten Wissens Elemente zu entnehmen und sie in abgeänderter schriftlicher Form für sich selbst und ggf. andere versprachlichen zu lernen. Sollen also auch HauptschülerInnen befähigt werden, Texte zu verstehen, Wissen zu formulieren und epistemisch zu schreiben, müssen sie lernen, mit Wissens Elementen umzugehen, sie also für sich und andere darzustellen.

2 Umgang mit Wissens Elementen

Wissen schaffendes, epistemisches Schreiben verlangt häufig, Texten Wissens Elemente zu entnehmen sowie Wissens Elemente für sich selbst und für andere zu versprachlichen. Obwohl es sich dabei um anspruchsvolle sprachliche Tätigkeiten handelt, heißt es bereits in den Bildungsstandards Primarstufe (2004, 23) in dem Absatz „zu erwartende Leistungen“:

Die Aufgabenstellung beginnt mit einem Impuls zur Argumentation. Sie ist offen und anwendungsorientiert und ermöglicht weiterführende Lernhandlungen (eigene Recherchen, Vortrag, Präsentation). Eine umfassende Stichwortsammlung muss alle [zu verwendenden] Texte heranziehen. Die Argumente für eine Meinungsäußerung sollen geordnet zusammengestellt werden.

Hier werden allerdings sprachliche Anforderungen beschrieben, die – je nach Komplexität der Inhalte – z. T. noch Erwachsenen, jedenfalls aber noch älteren SchülerInnen Schwierigkeiten bereiten, wie im Folgenden gezeigt wird.

2.1 Texten Wissens Elemente entnehmen

Dass es komplex sein kann, Texten Wissens Elemente zu entnehmen, wird jedem Erwachsenen am Beispiel juristischer Texte unmittelbar deutlich (vgl. Berkemeier et al. 2009). Abb. 1 versucht optisch darzustellen, dass auch Sachtexte, die für

auf epistemisches Schreiben in der Hochschule). Was Ehlich (1978/1981, 379) über die Textarten Exzerpt, Anmerkung, Glosse, Zusammenfassung schreibt, ändert sich erst allmählich und gilt weitgehend für didaktische Aspekte und für Textformen wie z. B. die Stichwortliste bis heute:

Die Geringschätzung drückt sich darin aus, daß diese Gruppe von Texten und besonders die von ihnen, die sich direkt auf die Primärtexte beziehen, kaum eine besondere Beachtung in der wissenschaftlichen Analyse finden – und zwar sowohl allgemein, als auch in der Didaktik bzw. pädagogischen Methodik.

Ehlich (1981, 382) versteht Exzerpieren als Operation zwischen Primärtext und der weiteren Verwendung des darin dargestellten Wissens. Beim Exzerpt handele es sich nicht um eine *textreproduzierende*, sondern um eine *textverarbeitende* Textart, da es nicht um den Auszug *irgendwelcher* Textbestandteile gehe, sondern die mentale Rekonstruktion der argumentativen Strukturen zentral sei. Die Reduktion der Wissens Elemente diene dabei der Optimierung des Wissenstransfers.

Eine Form der Exzerpterstellung ist die Generierung von Stichwörtern. Bei SchülerInnen ist erfahrungsgemäß häufig festzustellen, dass dabei genau die mentale Rekonstruktion der argumentativen Strukturen nicht gelingt: Es werden mitunter ganze Sätze kopiert, falsche oder zu wenige Wissens Elemente getilgt, ausgewählte Wissens Elemente werden falsch oder gar nicht verknüpft, sprachliche Mittel werden ohne grammatisch oder lexikalisch ökonomische Umformungen übernommen. Dieser Befund ist wenig überraschend, wenn Keseling (1993) sogar noch bei Studierenden eine Vermeidung von Generalisierungen, Substitutionen und umorganisierenden Operationen feststellt. Die Anforderungen beim stichwortartigen Umformulieren bestehen also kognitiv in der Identifizierung und Verknüpfung für den Argumentationsgang unverzichtbarer Wissens Elemente in Bezug auf das eigene Weltwissen. Grammatisch bietet sich häufig ein Wortartenwechsel an, um Formulierungen im Umfang zu reduzieren (z. B. durch Nominalisierung), deiktische Ausdrücke müssen an den neuen Verweisraum (das Exzerpt selbst) angepasst werden, operative Ausdrücke müssen z. T. neu gewählt, ersetzt oder ebenfalls angepasst werden. Semantisch müssen ggf. treffende Symbolfeldausdrücke (z. B. Oberbegriffe) gefunden werden.

Will man das Formulieren von Stichwörtern fördern, so ist es sinnvoll, mit Stichwortformulierungen zu nicht-flüchtigen Texten zu beginnen, weil sich dann alle Lernenden auf einen Primärtext beziehen können. Stichwortformulierung in Präsentationsmitschriften erfordert dagegen wegen der Überlagerung der Teilprozesse „hörend verstehen“ und „Stichwort(um)formulierung“ eine hohe Konzentration. Eine solche Teilüberlagerung ist auch bei der Stichwortformulierung zu Besprechungen zu bearbeiten. Sie verlangt wegen der interaktiven Problemlöseprozesse (vgl. Berkemeier 2006) darüber hinaus die Strukturierung

der Inhalte. Stichwörter zu mentalen Prozessen zu verfassen, erfordert vor der Strukturierung überhaupt erst die Generierung der Inhalte.

2.3 Wissenselemente für andere versprachlichen

Selbst wenn die mentale Rekonstruktion der argumentativen Strukturen beim Zusammenfassen gelingt, so heißt das leider noch nicht, dass es z. B. im Rahmen einer mündlichen Präsentation oder in einer Facharbeit auch gelingt, Wissenselemente *für andere* zu versprachlichen. Dazu sei ein Beispiel aus einer mündlichen Buchvorstellung einer leistungsstarken Gymnasiastin (6. Klasse) angeführt. Der Primärtext ist komplex strukturiert. Die vom Protagonisten erlebte Geschichte wird nicht direkt erzählt, sondern erinnert: Der Freund des Protagonisten rät ihm aufgrund seiner Alpträume, das Erlebte aufzuschreiben. Daraufhin erinnert sich der Protagonist an die vergangenen Erlebnisse und beschließt am Ende des Buches, dem Rat zu folgen.

Die präsentierende Schülerin hat diese komplexe Struktur verstanden. Sie wählt für ihre Buchvorstellung eine Vorlesestelle aus der Rahmenhandlung und eine zweite, die sich auf die erinnerte Geschichte bezieht. Es gelingt ihr aber auch beim zweiten Versuch nicht, den HörerInnen diese Verortung zu vermitteln, weil sie einerseits auf Buchanfang und -ende und andererseits auf das erzählte Erlebte verweist:

1. Versuch:

Es fängt nämlich hinten [bezogen auf das Erlebte] an, und hört vorne [bezogen auf das Buch] auf. Also hinten [bezogen auf das Erlebte] ist die Geschichte praktisch schon passiert, er erzählt sie dann nochmal, und hinten [bezogen auf das Buch] schreibt er sie auf.

2. Versuch:

er hatte das ähm am Anfang [bezogen auf das Buch] schon alles erlebt. Und denkt zurück [bezogen auf das Erlebte], und dann erzählt er die ganze Geschichte praktisch in seinen Gedanken. Und dann ist er am Ende von der Geschichte [bezogen auf das Buch], und dann schreibt er sie auf. Und deswegen hat er am Anfang [bezogen auf das Buch] schon erlebt, denkt darüber nach, und dann [in der Vorlesestelle] war mitten in der Geschichte [bezogen auf das Erlebte].

Dieses Beispiel zeigt, dass sogar mental zutreffend Rekonstruiertes anderen nicht immer leicht verständlich gemacht werden kann.

3 Textartspezifische Teilkompetenz Rekonstruktion des Propositionengefüges: „Naturwüchsige“ Problemlösestrategien von HauptschülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache (6. Klasse)

Wenn für Wissen schaffendes Schreiben die Rekonstruktion der Propositionengefüge bezogen auf die verwendeten Primärtexte wesentlich ist und die damit zusammenhängenden Teilprozesse *Wissenselemente entnehmen*, diese zunächst *für sich selbst* und dann *für andere versprachlichen* bereits einzeln hohe Anforderungen stellen, so ist wahrscheinlich, dass Lernende beim Sachtextzusammenfassen auf Probleme stoßen. Im Folgenden sollen Beispiele zeigen, welche „Not“-Strategien (also Lernerformen i. S. der Herausgeber) schwache, im Schreiben von Sachtextzusammenfassungen ungeschulte HauptschülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache verwenden.

Der Primärtext ist einem grammatisch durchaus komplexen Lesetest (Kühn/Reding 2007, 118) für die 6. Kl. entnommen. Die Strategie des ersten Schülers könnte man als „sinnfreies Kopieren und Tilgen“ beschreiben. Tab. 1 zeigt einige Auszüge im Vergleich.

Primärtext	Schülertext
Diese Nachbargemeinde von Straßburg mit 30 000 Einwohnern hat sich mit dem Gemeinderat der Kinder eine in Frankreich einmalige Einrichtung geschaffen.	Die Nachbargemeinschaft von Straßburg mit 30 000 Einwohnern dem Gemeinderat der Kindern in Frankreich einmalige Einrichtung geschaffen.
Damals hatten Gemeindevertreter, Sozialarbeiter und Lehrer über ihre Kommune nachgedacht, „die zwar eine Menge für Kinder, aber kaum etwas mit ihnen tut“, wie ein Grundschullehrer formulierte.	Damals hat Gemeindevertreter. Sozialarbeiter und Lehrer über ihre Kommune nachgedacht. Wie zwar eine Menge haben die für ein Grundschul Lehrer fomuliert.
Deshalb entstand der Gemeinderat der Kinder, um deren Wünsche und Kritik aufzunehmen und nach Möglichkeit zu erfüllen.	Die Gemeinde rad entstand der Kinder ihre Wünsche und Kritik aufnehmen zu Möglichkeiten zu erfüllen.
Die Kinderräte werden dazu in ihren Schulen für ein Jahr gewählt.	Kinderräte werden in Jahr 1 mal gewählt.
„Vorher habe ich mich nicht so sehr für Politik interessiert“, meint die elfjährige Nadine, seit zwei Jahren dabei, „aber jetzt fällt vieles auf, das ich dem Bürgermeister bei der nächsten Sitzung sagen will.“	Vorher hat er sich nicht Intressiert sagt 11jährige Nadine, Zeit zwei Jahren auf das die Bürgermeister nächsten Sitzung sagt.

Tab. 1: Vergleich ausgewählter Sätze aus dem Primärtext und der „Sachtextzusammenfassung“ (Schüler 1)

Sinnentstellende Ersetzungen betreffen homophone operative Ausdrücke (dass/ das) und einen Symbolfeldausdruck („Nachtbargemeinschaft“ statt „Nachbargemeinde“).

Sinn- und syntaxentstellende Tilgungen und Verschiebungen betreffen ebenfalls operative Ausdrücke und Symbolfeldausdrücke. Allerdings werden einige Formen auch richtig ersetzt (s. Tab. 2). Daraus folgt, dass der Primärtext insgesamt zwar nicht verstanden wurde, aber auch nicht alles unverstanden blieb.

	Primärtext	Schülertext
operative Ausdrücke	<i>für ein Jahr deren</i>	<i>im Jahr einmal ihre</i>
Wortartenwechsel	<i>heutig</i>	<i>von heute</i>
Synonyme	<i>meint verschiedene</i>	<i>sagt viele</i>
Redewiedergabe	direkte Rede	indirekte Rede
semantische Präzisierung (allerdings bei gleichzeitiger Sinnveränderung)	<i>dass <u>Schulhöfe</u> unverschlossen bleiben</i>	<i>Das <u>Schulhof ihre Tür</u> ist geschlossen</i>

Tab. 2: Korrekt ersetzt Formen im Vergleich zum Primärtext

Ein zweiter Schüler kombiniert Versatzstücke aus dem Primärtext sinnverändernd oder sinnfrei.²

Primärtext	Schülertext
Diese Nachbargemeinde von Straßburg mit 30 000 Einwohnern hat sich mit dem Gemeinderat der Kinder eine in Frankreich einmalige Einrichtung geschaffen.	etwar 30 000 <i>Einwohnern</i> waren in <i>Straßburg</i> . Ein Gemeinderat war für Kinder in Frankreich eingerichtet.
1979, im Jahr des Kindes, wurde er ins Leben gerufen.	<i>Im Jahr 1979 wurde das Leben gerufen.</i>
„Vorher habe ich mich nicht so sehr für Politik interessiert“, meint die elfjährige Nadine, seit zwei Jahren dabei, „aber jetzt fällt vieles auf, das ich dem Bürgermeister bei der nächsten Sitzung sagen will.“	Sie <i>interessieren sich</i> über <i>Politik</i> . Die <i>Bürgermeister</i> wollen eine <i>Sitzung</i> machen.

Tab. 3: Vergleich ausgewählter Sätze aus dem Primärtext und der „Sachtextzusammenfassung“ (Schüler 2)

2 Dabei handelt es sich im Übrigen um eine ähnliche Strategie, wie sie – bei wesentlich höherer Komplexität der Inhalte – mitunter in studentischen Protokollen verwendet wird (vgl. Moll 2001).

Einerseits sind die im Schülertext 2 gebildeten Sätze semantisch unsinnig oder sinnverändernd, andererseits sind sie im Vergleich zum ersten Beispiel grammatisch standard-nah. Auch hier wird die direkte Rede ersetzt. Insgesamt bleibt aber dennoch fraglich, ob der zweite Schüler mehr verstanden hat als der erste.

Texte anderer SchülerInnen waren weniger auffällig. Beim folgenden Beispiel handelt es sich um eine der besser gelungenen Zusammenfassungen. Allerdings ist selbst dieser Text nicht durchgängig kohärent und der letzte, kohäsionsintensive Satz wurde ohne Veränderung aus dem Primärtext übernommen.

In diesem Text geht es darum das manche Kinder an der Politik interissiert sind. Seit zwei Jahren Schülerlostsen für die Sicherheit auf dem Nachhauseweg. Außerdem haben die Kinder erreicht, dass Schulhöfe auch außerhalb des Unterrichts unverschlossen bleiben, damit sie dort spielen können.

Wie sich zeigt, ist der Schreibprozess bereits beim Zusammenfassen kurzer Sachtexte komplex. Wird schon der Primärtext nicht verstanden, so kann es nicht zu einer sinnvollen Stichwörtergenerierung kommen. Aber selbst wenn der Primärtext verstanden wurde, ist es für die SchülerInnen in der Regel immer noch schwer, die relevantesten Inhalte auszuwählen und ggf. neu zu sortieren. Die entstehenden Sachtextzusammenfassungen bleiben überarbeitungswürdig.

4 Didaktische Konsequenz: Thematisierung und Begleitung der Teilprozesse

Aus den Beispielen des vorherigen Kapitels lässt sich folgern, dass die Thematisierung und Begleitung der Teilprozesse beim Sachtextzusammenfassen sinnvoll ist. Im zu beschreibenden Sprachförderprojekt geschieht dies folgendermaßen:

4.1 Teilprozesse „Lesen“, „Unterstreichen“ und „Stichwörter formulieren“

Für Sachtextzusammenfassungen ist typisch, dass Wissens Elemente aus Texten gewonnen, zunächst für sich selbst und dann ggf. auch für andere versprachlicht werden. Dies ist eine komplexe Aufgabe, weil das im Primärtext enthaltene Informationsgefüge erkannt und rekonstruiert werden muss. Im Projekt wird dieser Prozess dadurch unterstützt, dass den Lernenden das Questioning durch vorgegebene Fragen am Rand abgenommen wird. Diese Vorgehensweise ermöglicht, die Suche nach relevanten Informationen zu kanalisieren: Nur die Wörter sollen unterstrichen werden, die auf die nebenstehenden Fragen antworten. Die für das Projekt erstellten Primärtexte sind klar strukturiert und enthalten genügend Redundanzen, die für die Zusammenfassung getilgt werden können. Die bisherigen Erfahrungen zeigen deutlich, dass durch diese Vorgehensweise übliche Probleme bei der Stichwortformulierung vermieden werden (z. B. das Abschreiben ganzer Sätze, das Unterstreichen zu vieler oder wenig relevanter Wör-

ter), wenn den Lernenden vorher verdeutlicht wurde, dass sie in diesem Kontext gerade nicht (wie gewohnt) „im ganzen Satz“ antworten sollen.

4.2 Teilprozess „Visualisieren“

Die anhand der Fragen erarbeiteten Stichwörter werden anschließend digital visualisiert, damit die inhaltlichen Zusammenhänge herausgearbeitet werden können und die SchülerInnen sich von den Formulierungen im Primärtext lösen. Die Neuordnung von Informationen ist für das Zusammenfassen konstitutiv. Hier ergibt sich in besonderer Weise die Chance, Visualisierung als nicht-sprachliche Form der „Aufstellung“ von Informationen über Mind-maps hinaus zu nutzen, um Lernende – insbesondere solche mit Deutsch als Zweitsprache – während der Planungs- und Formulierungsprozesse von sprachlicher Restrukturierung zu entlasten und beim Überarbeiten durch inhaltliche Restrukturierung zu unterstützen.

Die Bedeutung von Visualisierung für die mentale Informationsverarbeitung wurde für andere Schulfächer im Hinblick auf *rezeptive* Prozesse bereits nachgewiesen (z. B. Martschinke 1997; Schomaker 2008). Im Rahmen des Schreibförderprojektes lernen die SchülerInnen jedoch, die *Produktion* von Visualisierungen für den Aufbau mentaler Repräsentationen zu nutzen. Häufig wird den Lernenden das Informationsgefüge erst während der Visualisierung klar. Anders herum kann man nachweisen, dass Visualisierungsfehler anschließend zu inhaltlichen Fehlern im Text führen, also vererbt werden. Um das zu vermeiden, werden die Lernenden einzeln über eine Lernplattform bereits beim Visualisieren kriterienorientiert von Studierenden beraten (vgl. Berkemeier 2009).

Es deutet sich an, dass gute Visualisierungen nicht nur die mentale Repräsentation der Inhalte unterstützen, sondern – quasi als Schreibplan – auch die Planung der Sachtextzusammenfassung und sogar die Überführung der Inhalte in verständliche, kohäsionsreichere Formulierungen.³ Dies würde zu Keselings Befund passen, dass sich ExpertInnen im Gegensatz zu studentischen NovizInnen vor dem Formulieren einer Zusammenfassung zunächst um eine Gesamtvorstellung bemühen (Keseling 1993, 95).

Eine Visualisierung ist dann gelungen, wenn das Propositionengefüge des Primärtextes möglichst treffend gespiegelt wird. Dabei ist entscheidend, dass nicht

3 Dass Lernende Kohäsionsmittel in der Grundschulzeit schriftlich nur eingeschränkt und erst spät adressatengerecht einsetzen (z. B. Bachmann 2002), gilt es m. E. weiter zu untersuchen, da viele mündlich bereits von Vorschulkindern verwendet werden. Augenscheinlich müssen geeignete Methoden gefunden werden, die SchülerInnen Kohäsionsmittel bewusst nutzen lassen. Einflussfaktoren wie Textarten, ggf. Primärtextformulierungen, Schreibaufgabe, funktionale Einbindung in den Unterricht etc. sind daraufhin zu überprüfen.

jedes Visualisierungsmuster auf jeden Textinhalt passt, sondern vielmehr die Zuordnung von Propositionengefüge und Visualisierungsform bereits einen wesentlichen Teil des Problemlöseprozesses darstellt (z. B. Zeitstrahl für eine chronologische Entwicklung, ein Flussdiagramm für einen Ablauf, ein Baumdiagramm für Verwandtschaftsverhältnisse etc.).⁴

4.3 Teilprozesse „Formulieren“ und „Überarbeiten“

Auf der Basis der Visualisierung entsteht eine erste Textversion, die wiederum von den studentischen BetreuerInnen kriterienorientiert kommentiert und von den Lernenden entsprechend überarbeitet wird. Die Endfassung wird in einem Web-Lexikon gespeichert und von den FachlehrerInnen im Fachunterricht als Informationsquelle eingesetzt, um die hinsichtlich der Textart Inhaltsangabe kritisierte fehlende funktionale Einbindung (vgl. z. B. Abraham 1998) zu gewährleisten. Mit diesem Schreibziel ist den SchülerInnen der Fördergruppen von Beginn an deutlich, dass sie für ihre Mitschüler schreiben, welche die Texte später auch wirklich verstehen können müssen. In einem solchen Falle wird das lernende Schreiben zu „lehrendem Schreiben“ überformt, was nochmals zur Erhöhung der Anforderungen führt.

4.4 Netzbasierte Schreibberatung durch Studierende

Um die Lehrenden bei der individuellen Schreibberatung zu entlasten, Studierende in das Projekt einzubinden, die SchülerInnen durch Computereinsatz zu motivieren und ihnen einen zweiten kommunikativ eingebundenen Schreib Anlass zu bieten, werden die Lernenden durch entsprechend geschulte Fachstudierende im Hinblick auf sinnvolle Überarbeitungsprozesse beraten. Dazu wird die von der Pädagogischen Hochschule vorgehaltene internetbasierte Lernplattform „moodle“ verwendet: Die Primärtexte werden für alle zugänglich als Dateien eingestellt, die Lernenden schreiben und überarbeiten ihre Zusammenfassungen, sie reflektieren zusammen mit ihren studentischen LeserInnen Textoptimierungsmöglichkeiten. Orthographie- und Flexionsfehler werden von den Studierenden dabei kommentarlos verbessert, damit das Schreibfördermodul nicht überlastet wird.

4 Die inzwischen verbreitete Mind-map-Monokultur an deutschen Schulen wirkt sich in diesem Zusammenhang sehr negativ aus, wenn die dargestellten Inhalte sich mittels Mind-map nur unzureichend abbilden lassen.

5 Testung der Schreibkompetenz im Hinblick auf Sachtextzusammenfassungen: Prozessbegleitende Testung

Zwei der Projektziele bestehen in der Entwicklung eines Evaluationsinstrumentes zur Beurteilung des Förderkonzeptes (Prä- und Posttest-Vergleich) sowie in der Entwicklung eines Diagnoseinstrumentes im Hinblick auf individuelle Fähigkeiten und Schwierigkeiten. Es wurde eine prozessorientierte Testung entwickelt, bei der jeder Prozessteil einzeln getestet wird und die Lernenden jeden neuen Teilprozess mit derselben Standardproblemlösung neu beginnen. Dadurch soll einerseits Vergleichbarkeit und Spezifizierung ermöglicht werden und andererseits verhindert werden, dass ein Fehler aus einem vorherigen Teilprozess auf die folgenden vererbt wird.

- Zunächst wird der Primärtext gemeinsam erarbeitet, um eine gemeinsame Leseverstehens-Basis zu schaffen.⁵ Laut vorgelesene Testfragen zum Leseverstehen und deren individuelle schriftliche Bearbeitung können lesebedingte Schwierigkeiten erkennbar machen bzw. ausschließen.
- Das Unterstreichen und Formulieren von Stichwörtern wird durch Fragen angeleitet.

In Abb. 2 wird z. B. deutlich, dass der bisher noch nicht geförderte Schüler zu viel unterstreicht und sich dabei zunächst nicht an den Fragen, sondern an den Einzelsätzen orientiert. Seine „Stichwörter“ bestehen zunächst aus ganzen Sätzen, dann auch aus Nebensätzen und Stichwörtern. Im zweiten Kästchen wird der 4. Spiegelstrich nicht ausgefüllt, weil der Schüler sich nicht auf beide Abschnitte dieses Kästchens bezieht. Als Oberbegriff wird „Material“ eingefügt, was zeigt, dass er die geschweifte Klammer in Beziehung zur lexikalischen Aufgabe der Oberbegriffssuche setzen kann. Er verwendet hier allerdings statt „Pflanzenteile“ denselben, in diesem Fall redundanten Ausdruck, der in der Frage schon enthalten war. Meiner Einschätzung nach dürften diese Schwierigkeiten bei entsprechender Förderung leicht zu bearbeiten sein.

Quantifizierbar sind in diesem Testteil die Anzahl der richtig ausgewählten Propositionen sowie die Formulierungen der Stichwörter (keine Ganzsätze, ggf. grammatische Umformungen, treffende Symbolfeldausdrücke, Oberbegriffe).

⁵ Auch Fix/Dittmann (2008) erlauben Fragen zum Textverstehen und zu Fremdwörtern.

Baumhausmenschen	Baumhausmenschen
<p>Die <u>Baumhausmenschen leben mitten</u> im sumpfigen Tropischen <u>Regenwald</u>. Ihr Alltag im Dschungel ist hart und voller Gefahren.</p> <p>Viele <u>Kinder sterben</u> schon <u>kurz nach der Geburt</u> an <u>ansteckenden Krankheiten</u> wie zum Beispiel Durchfall. Um sich zu schützen, bauen die Baumhausmenschen ihre <u>Hütten bis zu 40 Meter hoch</u> in <u>Urwaldbäumen</u>. Das heißt, sie wohnen <u>ungefähr im 16. Stock</u>.</p> <p>Das hat viele Vorteile: In der Höhe gibt es weniger Bakterien und lästige Insekten als auf dem sumpfigen Boden. Auch vor gefährlichen Tieren ist man hier weitgehend sicher. Vor allem ist man <u>vor Feinden geschützt</u>, denn es gibt immer wieder Streit mit anderen Urwaldbewohnern.</p>	<p>Welche Gefahren bestehen, wenn man im Regenwald lebt?</p> <p><i>- Baumhausmenschen leben im Regenwald Kinder sterben heute noch immer geliebt durch Krankheiten Hütten bis zu 40 Meter hoch im 16. Stock Man ist von Säuglingen geschützt</i></p> <p>Was hilft dagegen? <i>- das Baumhaus das 40 Meter hoch ist.</i></p>
<p>Das Bauen eines Baumhauses ist aber anstrengend. Deshalb <u>müssen schon Kinder mit 5 Jahren</u> beim <u>Bau</u> eines neuen <u>Baumhauses mithelfen</u>. Sie schleppen zum Beispiel Pflanzenblätter und Rinde heran.</p> <p>Die Erwachsenen bauen aus den <u>Blattstielen</u> und der <u>Rinde</u> die <u>Wände der Hütte</u>. Anschließend decken sie die Hütte mit Palmwedeln ab, damit es nicht hereinregnet.</p>	<p>Wer hilft beim Bau eines Baumhauses?</p> <p><i>- die Kinder ab 5 Jahren - die Erwachsenen</i></p> <p>Welches Material wird verwendet?</p> <p><i>- Blattstiele - Rinde - Palmwedeln</i> } Material</p>
<p><u>Der Bau eines Baumhauses dauert</u> nur <u>drei bis vier Wochen</u>, weil <u>alle Mitglieder eines Dorfes helfen</u>. Weil die <u>Luft im Tropenwald sehr feucht</u> ist, <u>verfault die Hütte</u> aber sehr schnell. Schon <u>nach ein paar Jahren muss</u> also ein <u>neues Baumhaus</u> <u>gebaut werden</u>.</p>	<p>Was führt dazu, dass ein Baumhaus schon nach kurzer Zeit kaputt ist?</p> <p><i>- weil die Luft feucht ist</i></p>
<p><u>Bäume</u> sind also sehr <u>wichtig für</u> die <u>Baumhausmenschen</u>. Sie wohnen darin und die <u>Bäume liefern</u> ihnen das <u>Baumaterial</u>.</p>	

Abb. 2: Testteil „Durch Fragen angeleitetes Unterstreichen und Formulieren von Stichwörtern“

- Im zweiten Testteil wird eine Stichwörterliste vorgegeben, die von den Lernenden auf sieben Zeilen gekürzt werden soll. Hier geht es darum **Doppelungen**, **Impliziertes** und *weniger Wichtiges*⁶ herauszukürzen, damit nur die relevantesten Informationen stehen bleiben:

Baumhausmenschen
Regenwald

⁶ Im Vergleich zu Fix/Dittmann (2008) mit Bezug auf v. Dijk (1980) entsprechen die Streichung von Doppelungen der Makroregel „Auslassen“, von weniger Wichtigem dem „Selektieren“ und von Impliziertem dem „Generalisieren“/„Konstruieren“/„Integrieren“.

viele Gefahren: Krankheiten durch Insekten und Bakterien,
wilde Tiere, Feinde

Durchfall

Insekten

harter und gefährlicher Alltag

auch für Kinder

Schutz: Baumhäuser

40m hoch

16. Stock

weniger Bakterien

Streit mit Urwaldbewohnern

Kinder ab 5 Jahre

Kinder schleppen Palmwedel

Baumaterial: Blattstiele, Rinde, Palmwedel

Bäume liefern Rinde

Wände aus Blattstielen und Rinde

Dächer aus Palmwedeln

Schutz vor Regen

Baudauer: 3-4 Wochen

feuchte Luft → Baumhäuser verfaulen schnell → Neubau

nach ein paar Jahren neue Hütte

Dem Problem, dass Stichwörterlisten immer auch auf individuelles Weltwissen und individuelle Relevanzsetzungen⁷ rekurren, wurde durch relativ starke Markierung des Detailliertheits- und Dopplungsgrades begegnet. Mehrere Testpersonen wurden in der Entwicklung gebeten, ihre Kürzungstätigkeit durch lautes Denken zu begleiten, so dass erwartbare Schwierigkeiten im Vorfeld ausgegrenzt werden konnten. – Quantifiziert werden zutreffende Streichungen und zutreffendes „Stehenlassen“.

- Im dritten Testteil erstellen die SchülerInnen auf der Basis einer gegebenen Stichwörterliste eine Visualisierung. In Abb. 3 zeigt sich im Vergleich zur vorgegebenen (hier nicht abgedruckten) Liste bzw. im Vergleich zu Abb. 4, dass inhaltlich Veränderungen vorgenommen wurden: Das Haus im Baum wird zum Haus aus Baumstämmen, die wilden Tiere werden mit Feinden gleichgesetzt, Verfaulen wird durch Schimmel ersetzt. Überschrift sowie die Wissensselemente 40m Höhe, Luftfeuchtigkeit und Bakterien fehlen.

⁷ Auch Fix/Dittmann (2008) entscheiden sich dafür, von einem gesetzten, „idealen“ Exzerpt auszugehen, um einen „Maßstab“ zu erhalten.

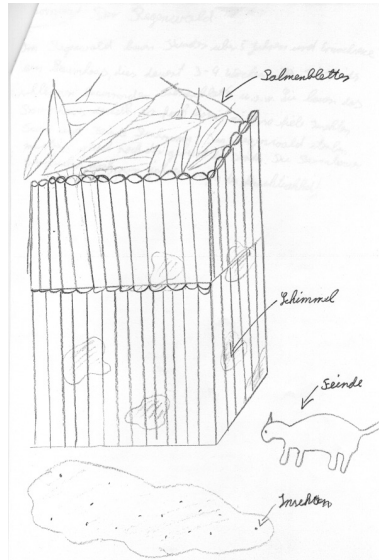


Abb. 3: Testteil „Visualisieren einer vorgegebenen Stichwörterliste“

Quantifiziert werden die Vollständigkeit der vorgegebenen Propositionen, sowie das Leseverstehen im Hinblick auf einzelne Propositionen (z. B. Haus *auf* dem Baum) und das Propositionengefüge (Gesamttext).

Um den Einfluss der Visualisierung auf die Textproduktion testen zu können, bekommt ein Teil der Kontrollgruppe eine andere Aufgabe. Sie sollen passende Zwischenüberschriften formulieren, wie es häufiger im Unterricht verlangt wird.

- An einem anderen Tag wird mithilfe einer gegebenen Visualisierung (s. Abb. 4) bzw. einer gegebenen Stichwortliste mit Zwischenüberschriften die Zusammenfassung erstellt. Der zeitliche Abstand schränkt die Erinnerung an konkrete Formulierungen des Primärtextes ein, die bei manchen Testpersonen so ausgeprägt war, dass ganze Sätze mit dem Primärtext übereinstimmten.

Zur Textbeurteilung werden folgende Kriterien herangezogen: Vollständigkeit der Propositionen (abgebildete vs. überflüssige vs. hinzugefügte), Kohäsion (Satzabfolge und der Einsatz von Junktoren, Präpositionen, Fortführern (kaum/keine vs. passende vs. falsche)), Wahl der Symbolfeldausdrücke (Oberbegriffe, treffende Ausdrücke, Variation) sowie die Realisierung einer passenden Überschrift.

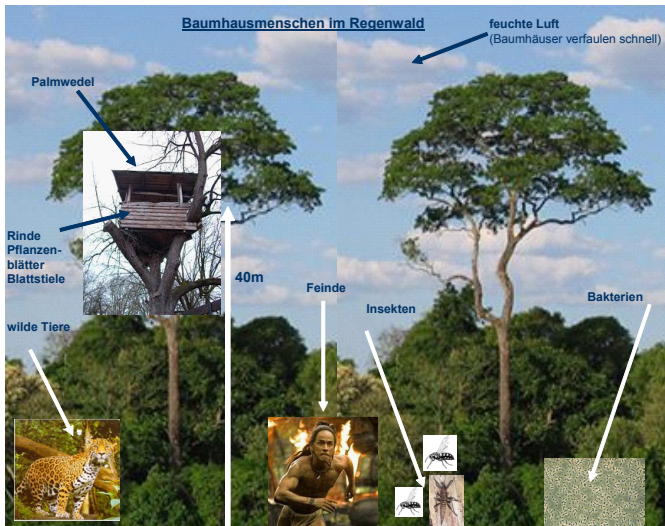


Abb. 4: Testvorlage „Schreiben der Zusammenfassung auf der Basis einer vorgegebenen Visualisierung“

Erste Auswertungen der Probetestung ergeben für unsere Zielgruppe, dass prozessbegleitete Sachtextzusammenfassungen deutlich besser gelingen als prozessunbegleitete. Die bisherigen Befunde lassen die Hypothese zu, dass angemessene Visualisierungen Ressourcen für kohäsionsintensivere Texte entstehen lassen können. Dazu seien Beispiele angeführt.

Baumhausmenschen im Regenwald

Die Baumhausmenschen leben auf Bäumen, *die* in 40m Höhe sind. *Sie* leben auf einer so hohen Höhe, *weil dort* die Luft nicht so feucht ist, *dass* die wilden Tiere nicht an sie herankommen und Insekten sind *dort* auch nicht. Viele Kinder sterben auch kurz nach der Geburt *wegen* der Bakterien, *die* Krankheiten auslösen, *wie* z. B. Durchfall. Die Baumhäuser sind aus Palmwedeln, Rinde, Pflanzenblättern und Blattstielen. Feinde kommen *dort* auch nicht heran.

In diesem Text sind inhaltliche Fehler (die Bäume sind nicht 40m hoch, die Luftfeuchtigkeit ist laut Primärtext in 40 m Höhe nicht anders), der letzte Satz müsste an den zweiten anschließen, die Konjunktion *dass* wird grammatisch an den ersten, mit *weil* eingeleiteten Nebensatz nicht richtig angebunden. Im Vergleich zu den Texten, die in Abschnitt 3 abgedruckt sind, ist auffällig, dass der Text weitgehend verständlich geschrieben ist und darüber hinaus relativ komplexe syntaktische Strukturen und relativ viele Kohäsionsmittel (s. Kursivdruck) aufweist.

Baumhausmenschen im Regenwald

Die Baumhausmenschen leben im Regenwald. *Da es dort* viele Gefahren gibt, leben die Baumhausmenschen in 40m hohen Bäumen. *Dort* gibt es nicht so viele Insekten, Bakterien, wilde Tiere. *Außerdem* ist man vor den anderen Urwaldbewohnern sicher. *Da es* sehr lange dauert, ein Baumhaus zu bauen, müssen Kinder ab 5 Jahren schon mithelfen. *Sie* tragen die Rinde *oder* sie holen die Pflanzen und die Blätter. Ein Baumhaus dauert ca. 3-4 Wochen, *wenn* alle Dorfbewohner mithelfen. *Da es* im Regenwald feuchte Luft gibt, verfault das Baumhaus *daher* sehr schnell. Ein Baumhaus hält ein paar Jahre und *dann* muss man ein neues bauen.

Dieser Text enthält – gemessen an der vorgegebenen Visualisierung – zu viele Informationen (Mithilfe der Kinder, Dauer des Baumhausbaus). Auch ist inhaltlich falsch, dass die Bäume 40m hoch sind. Ungenau ist der Ausdruck Baumhaus statt Baumhausbau im drittletzten Satz. Ansonsten ist der Text aber syntaktisch komplex, kohärent und kohäsionsintensiv (mit einer Überstrukturierung im zweitletzten Satz: *da* und *daher*).

Diese Befunde sind u. a. auch deshalb relativ erstaunlich, weil alle FörderlehrerInnen – spontan befragt – annahmen, ihre Lernenden würden vor allem Hauptsätze schreiben. Ebenfalls bei Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache (hier Türkisch als Muttersprache) lässt sich eine gewisse Kohäsionsintensität feststellen:

Baumhausmenschen im Regenwald

Die Baumhaus menschen Leben in Dschungeln. *Sie* Leben in 40m hohen bäumen in baumhäuser *um* sich zum von wilde Tiere, Feinde, Insekten und Bakterien zu schützen. *Um* die Baumhäuser zu bauen brauchen sie Rinde, Pflanzenblätter, Blattstiele und die Palmwendel. (Kinder mit 5 jahre müssen schon mit helfen die Eltern und die Dorf menschen helfen auch mit.) *Wen* die Baumhäuser fertig sind ((dauert es 1jahr ungefähr)) bis die feuchte Luft die Baumhäuser verfault. (Es verfault schnell). *Dann* müssen *sie* alles von vorne machen.

Auch wenn in diesem Text weniger relevante (s. einfache Klammer) und erdachte Propositionen (s. Doppelklammer) hinzugefügt werden und einige sprachliche Probleme deutlich werden, ist dennoch eine sinnvolle Satzabfolge festzustellen.

Im folgenden Text, der auf der Basis von Zwischenüberschriften und Stichwörtern (also ohne Visualisierungseinsatz) entstand, finden sich Kohäsionsmittel, die nicht direkt beziehbar sind oder nicht korrekt verwendet werden (s. Fett- und Kursivdruck):

Im Regenwald gibts Menschen *die* in Baumhäusern wohnen, der Bau von de Baumhäusern ist 40m hoch (die Kinder ab 5 Jahren müssen mit arbeiten *um* den Baumhaus zu machen ZBs. müssen sie: „Blattstiele, Rinde, Pflanzenblätter tragen.“) *da oben* ist wenig bakterien und *sie* sind von wilden *Tieren* zBs. Insekten, *Feinde* ferhn. *Aber* nach 2 oder 3 Jahren wird *es* Verfaulen *weil da* ein feuchte Luft ist *darum* müssen *sie* eine Neubau machen. ((Die Baum haus menschen haben viele verschiedene fruchte die nicht beim anderen Ländern gibt.))

Z. T. führt die Methode mit den Zwischenüberschriften gar nicht zu durchformulierten Texten, wie bei diesem Muttersprachler:

Verfall von Baumhausern

Die bewohner imm Regenwald bauen auf Uhrwaldbaumen wo bis zu 40 meter hoch werden

der Schutz gegen Raubfire ist das Baumhaus aber nach einigen jahren verfallt es wegen der Luftfeuchtigkeit.

die Gefahren sind dadurch- gegen unten sind die Gefahren Insekten, Bakterin, Feinde, wilde Tiere sie sind alle auf dem Boden und dann müssen sie ihr haus neubauen

Baummaterial

Blattstiele, Rinde, Pflanzenblätter

Ob es sich hierbei um zufällige Befunde handelt oder ob die Hypothesen quantitativ gestützt werden können, müssen die Testergebnisse zeigen. Für die Untersuchung des Einflusses der Schreibberatung stehen die Beratungshinweise der Studierenden sowie die Textversionen der FörderschülerInnen zur Verfügung. Ein C-Test soll zusätzlich ermöglichen, die Sprachfähigkeiten der Lernenden in Förder- und Kontrollgruppen einschätzen zu können.

6 Textformen als Lernformen

Bei der Sachtextzusammenfassung ist ein besonders enger Bezug zwischen Schreibförderung und Lernförderung gegeben, da Sachtexten Wissen entnommen werden kann. Dieser Zusammenhang kann aber bei schwächeren LernerInnen nur zum Tragen kommen, wenn der komplexe Schreibprozess unterstützt wird. So gesehen ist Pohl/Steinhoff (in diesem Band) in ihrer Einschätzung der Bedeutung der Schreibaufgabe völlig zuzustimmen:

Die [...] angeregten Lernprozesse werden in entscheidendem Ausmaße durch die (schreib-)didaktische Situierung beeinflusst, d. h. Faktoren des Schreibarrangements sind dafür konstitutiv, ob und in welchem Ausmaß entsprechende Reflexions- und Lernprozesse tatsächlich stattfinden.

Lohnenswert erscheint die Überprüfung der Wirksamkeit des Visualisierens in diesem Kontext. Sollte sich die Hypothese bestätigen lassen, dass Visualisieren Formulierungsressourcen eröffnet, so ließe sich dies – wie beim lernenden Schreiben – auf die „Objektivierung von Sprache“ (Pohl/Steinhoff in diesem Band) zurückführen, allerdings – im Gegensatz zum lernenden Schreiben – eben durch die vorläufige Loslösung von Sprache und die spätere Rückführung in Sprache. Die „Verschiebung auf die Optik“ ermöglicht ggf. die Entwicklung einer mental klar strukturierten Repräsentation. Dadurch ließe sich evtl. die Kohäsionsintensivität erklären: Wissens Elemente, die durch eine treffende Visualisierung in angemessener Weise in Bezug gesetzt werden, lassen sich im Anschluss auch

sprachlich anscheinend leichter in Bezug setzen. Insofern könnte es sein, dass das Visualisieren im Schreibprozess der Sachtextzusammenfassung als „Medium des Lernens“ das Schreiben als „Gegenstand des Lernens“ und insbesondere die Nutzung offensichtlich vorhandener Formulierungspotenziale auch bei Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache unterstützt.

Zum Schluss seien curriculare Fragen tangiert: Den bisherigen Erfahrungen nach stellt sich für diese Zielgruppe das Zusammenfassen einfacher und sehr kurzer Texte bereits als schwierig und langwierig dar. Im Laufe des Projektes wurden die Primärtexte immer weiter verkürzt, so dass sich vermuten lässt, dass ein vergleichendes Referieren, wie es Feilke (2002) sinnvollerweise vorschlägt, in der Hauptschule erst später eingeführt werden sollte. Ebenso wurde im Sinne didaktischer Reduktion in der 6. Jahrgangsstufe auf Referenzen auf den Primärtext verzichtet. Diese etwas später einzuführen, dürfte ebenso möglich sein wie das allmählich selbstständige Questioning bei der Stichwortgenerierung.

Literatur

- Abraham, Ulf (1998) Lesarten – Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte. Stuttgart et al.: Klett
- Bachmann, Thomas (2002) Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Innsbruck: Studien-Verl.
- Berkemeier, Anne (2006) Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht der Sekundarstufen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Berkemeier, Anne (2007) Perspektiven der Weiterentwicklung einer DaZ-spezifischen Schreibdidaktik. In: Redder, Angelika (Hg.) Text und Diskurs. Festschrift für K. Ehlich. Tübingen: Stauffenburg, S. 401-410
- Berkemeier, Anne (2008) „Bildung“ oder „Kompetenz“: Vom Unbehagen zur Herausforderung. In: Härle, G./Rank, B. (Hgg.) „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.“ Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 199-210
- Berkemeier, Anne (2009) Visualisierend Präsentieren als eine Form des Informationsmanagements. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hgg.) Sprechen und Kommunizieren. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 156-170

- Berkemeier, Anne et al. (2009) Lehr-Lern-Prozesse im virtuellen Konferenzraum. In: Meer, D./Lévy-Tödter, M. (Hgg.) Hochschulkommunikation in der Diskussion. Frankfurt/M.: Lang, S. 345-361
- Bühler-Otten, Sabine (2000) Textzusammenfassungen im Germanistikstudium in der Türkei. In: Krumm, H.-J. (Hg.) Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Innsbruck et al.: Studien-Verl., S. 156-189
- Dijk, Teun A. van (1980) Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung. Tübingen: Niemeyer
- Ehlich, Konrad (1981) Zur Analyse der Textart „Exzerpt“. In: Frier, Wolfgang (Hg.) Pragmatik, Theorie und Praxis. Amsterdam: Rodopi, S. 379-401
- Ehlich, Konrad (1999) Alltägliche Wissenschaftssprache. In: Info DaF, Jg. 26, S. 3-24
- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (2003) Schulische Textarten, universitäre Textarten und das Problem ihrer Passung. In: Ehlich, Konrad/Hoppe, Almut (Hgg.) Propädeutikum wissenschaftlichen Schreibens. Bologna-Folgen. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 2003, Nr. 2/3, Bielefeld: Aisthesis, S. 212-230
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (2008) Von der Idee zum Text: eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben. 3. Aufl. Paderborn et al.: Schöningh
- Faistauer, Renate (1997) Wir müssen zusammen schreiben. Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Innsbruck: Studien-Verl.
- Feilke, Helmuth (2002) Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten. In: Praxis Deutsch, H. 176, S. 58-66
- Fix, Gefion/Dittmann, Jürgen (2008) Exzerpieren. Eine empirische Studie an Exzerpten von GymnasialschülerInnen der Oberstufe. In: Linguistik Online, H. 33, S. 17-71. URL: http://www.linguistik-online.de/33_08/fixDittmann.pdf
- Fix, Martin (2008) Lernen durch Schreiben. In: Praxis Deutsch, H. 210, S. 6-15
- Fix, Martin/Schmid-Barkow, Ingrid (2005) Sachtex te schreiben und verstehen: Von der Produktion zur Rezeption und wieder zurück. In: Fix, Martin/Jost, Roland (Hgg.) Sachtex te im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 64-82
- Immich, Stephanie (i. Vorb.): Akademisches Schreiben zwei-/mehrsprachiger Studierender mit Migrationshintergrund: Schreibbiographie, subjektive Wahrnehmung der eigenen schriftsprachlichen Kompetenz sowie Annah-

- men zu schreiberfolgsfördernden/-hemmenden Einflüssen. Universität Bielefeld
- John, Ulrike (2008) Erfolgreich kommunizieren in der Krankenpflege – Förderung von ausbildungsbezogenen Sprachkompetenzen im Deutschunterricht. Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung an der PH Heidelberg. URL: <http://www.ph-heidelberg.de/wp/berke-me/John%20Pflege.pdf>
- Keseling, Gisbert (1993) Schreibprozeß und Textstruktur. Empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen. Tübingen: Niemeyer
- Kühn, Peter/Reding, Pierre (Hgg.) (2007) Lesekompetenz-Tests für die Klassen 5 und 6. Bd. 1. 3. Aufl. Donauwörth: Auer
- Lichtenberger, Jürgen et al. (2002) Löwenzahn Kinderlexikon. Ohne Ort: Axel Juncker Verlag
- Martschinke, Sabine (1997) Der Aufbau mentaler Modelle durch bildliche Darstellungen: eine mentale Studie über die Bedeutung der Merkmalsdimensionen Elaboriertheit und Strukturiertheit im Sachunterricht der Grundschule. Erlangen: Univ. Diss. (Mikrofiche-Ausgabe)
- Moll, Melanie (2001) Das wissenschaftliche Protokoll: Vom Seminarydiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktion und Erfordernisse für die Praxis. München: Iudicium
- Moll, Melanie (2002) „Exzerpieren statt fotokopieren“. Das Exzerpt als zusammenfassende Verschriftlichung eines wissenschaftlichen Textes“. In: OBST, Beiheft Nr. 12, S. 104-126
- Müller, Ria (1997) Interaktives Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Balmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Nussbaumer, Markus/Sieber, Peter (1995) Über Textqualitäten reden lernen – z. B. anhand des Zürcher Textanalyserasters. In: Diskussion Deutsch, H. 141, S. 36-52
- Pohl, Thorsten (2007) Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten: Textformen als Lernformen (in diesem Band)
- Pospiech, Ulrike (o. J.) Digitaler Schreibtrainer: URL: www.uni-due.de/schreibwerkstatt/trainer
- Schomaker, Claudia (2008) „Alle Menschen alles zu lehren“ – Stellenwert, Funktion und Chancen von Bildern in Schulbüchern für den Sachunterricht. In:

Lieber, G. (Hg.) *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 154-162

Siebert-Ott, Gesa/Schindler, Kirsten (i. Dr.) *Schreiben in der Zweitsprache*. In: Feilke, Helmut/Pohl, Thorsten (Hgg.) *Schriftlicher Sprachgebrauch/Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Steinhoff, Torsten (2007) *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer

Symposion Deutschdidaktik e. V. (Hg.) (2007) *Mitgliederbrief*, H. 21, S. 2

Berufliches Schreiben als Lernmedium und -gegenstand

Überlegungen zu einer berufsbezogenen Schreibdidaktik in der Hochschullehre

Katrin Lehnen & Kirsten Schindler

Der Beitrag skizziert Überlegungen einer berufsbezogenen Schreibdidaktik. Ausgehend von dem Problem, dass der Übergang vom Studium in den Beruf häufig mit Reibungsverlusten verbunden ist, die aus der fehlenden Auseinandersetzung mit berufsspezifischen Arbeits- und Schreibenanforderungen resultieren, werden didaktische Ansätze vorgestellt, in denen das berufliche Schreiben auf unterschiedliche Weise zum Gegenstand der Fachlehre gemacht wird: als Erproben didaktisch zugespitzter beruflicher Textformen (1) und als angeleitetes Forschungsprojekt in Lehrveranstaltungen, in dem domänenspezifische Schreibprozesse eigenständig von Studierenden untersucht werden (2). Das Potential der verschiedenen Ansätze wird unter dem Gesichtspunkt lern- und lernerspezifischer Textformen diskutiert. Der Fokus liegt auf dem zweiten Ansatz.

1 Einleitung

Probleme wissenschaftlichen Schreibens im Studium sind in den letzten Jahren eingehend beschrieben worden. Die Entwicklung und zunehmende Etablierung von Programmen zum wissenschaftlichen Schreiben an den Hochschulen sind Ausdruck davon, dass dem akademischen Schreiben ein größeres Maß an Aufmerksamkeit zugekommen ist und einige Überlegungen angestellt worden sind, wie sich die Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen professionalisieren und der Übergang von Schule zu Hochschule unterstützen lässt (Beste 2003; Hoppe 2003; Ruhmann 2003; Mielke 2007; Kruse 2007). Zuletzt veröffentlichte, als Langzeitstudien angelegte empirische Untersuchungen zu studentischen Seminararbeiten (Pohl 2007; Steinhoff 2007) haben eindrucksvoll gezeigt, dass die Aneignung wissenschaftlicher Diskursformen in der studentischen Textproduktion als Erwerbsphänomen zu betrachten ist: Der Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz erstreckt sich über einen zeitintensiven Prozess der allmählichen Aneignung von Sach-, Diskurs- und Argumentationskompetenz (Pohl 2007), die sich über die Herausbildung domänentypischer Textmuster zeigt (Steinhoff 2007).

Man kann nun argumentieren, dass mit dem Übergang vom Studium in den Beruf für Studierende vergleichbare (Erwerbs-)Probleme entstehen. Sie resultieren aus der fehlenden Vertrautheit mit beruflichen Schreib- und Textanforderungen, die sich teils grundlegend von den Bedingungen akademischen Schreibens im

Studium unterscheiden. Dass der Übergang in den Beruf zumeist mit erheblichen Reibungsverlusten verbunden ist und den SchreiberInnen andere Schreib- und Textkompetenzen abverlangt, zeigt beispielsweise Beaufort (1999, 2005), die als eine der wenigen ForscherInnen Übergangsphänomene empirisch, und zwar hier am Beispiel von SozialarbeiterInnen, untersucht hat:

What I found, in the year-long study of four workplace writers, was that their previous successes with writing in school gave them only a basic foundation in writing but not the context-specific skills they needed to be successful with writing tasks in the workplace. Nor did any have a particular meta-awareness of the learning process for acquiring new writing skills. Each was astute enough to pick up cues from her environment to become successful, over time, in new writing tasks. But the learning process, by trial-and-error, was a lengthy one (months, even several years). (Beaufort 2005, 204)

Wenngleich die Befunde von Beaufort für einen spezifischen Berufszweig erhoben und vor dem Hintergrund der US-amerikanischen Ausbildung skizziert werden, stellen sich für den deutschsprachigen Kontext gleiche Probleme (vgl. z. B. Jakobs/Schindler 2006). Von einer berufsbezogenen Schreibdidaktik sind die meisten Hochschulen weit entfernt. Sie war bislang auch nicht Ziel der Schreibausbildung an deutschen Hochschulen. Dies zeigt etwas Kruse (2006) mit Rekurs auf die historische Hochschulentwicklung.

Mit der Einführung sogenannter berufsqualifizierender/berufsbegleitender Bachelorabschlüsse haben sich die Ausgangsbedingungen grundlegend verändert und mit Blick auf die Möglichkeiten einer – wie auch immer gearteten Schreibausbildung – verschärft: Die Studienzeit ist stark verkürzt. Die deutlicher verschul- ten und an feste Prüfungstermine gekoppelten Formen der Leistungserbringung haben an vielen Hochschulen zu einer Verlagerung von Schreibaufgaben auf (Multiple-Choice-)Klausuren wie auch zu einer Verkürzung von Schreibzeiten für Seminararbeiten geführt. Dem Erproben wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsformen wird weniger Zeit eingeräumt, die besondere Leistung des Schreibens für den Lernprozess – sein „Planungs-, Überarbeitungs- und Reflexionspotential“ (Pohl/Steinhoff in diesem Band) – wird durch die frühe, zensierende Begutachtung von Seminararbeiten stärker zurückgedrängt. Für die Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Textformen, die als spezifische Lernformen ins Studium integriert werden könnten, bleibt eher wenig Zeit. Zugleich hat sich mit der Staffelung von Studiengängen in Bachelor- und Masterabschlüsse gerade der Anspruch entwickelt, Studierende besser auf berufliche Anforderungen der Arbeitswelt vorzubereiten, wie nicht zuletzt die zusätzlichen Bezeichnungen „berufsqualifizierend“ bzw. „-begleitend“ nahe legen. Bezogen auf das Schreiben würde das beispielsweise implizieren, dass AbsolventInnen in der Lage sind, sich effektiv in neue Schreibaufgaben einzuarbeiten und unbekannte kommunikative Anforderungen zu meistern.

Welcher Art diese kommunikativen Anforderungen und Merkmale beruflichen Schreibens sind, ist in den letzten Jahren zunehmend erforscht und in Einzelfallanalysen zu ausgewählten Berufsgruppen beschrieben worden; z. B. zu IngenieurInnen (Pogner 1999; Jakobs/Schindler 2006; Verhein-Jarren 2006; Lehnen/Schindler 2008; Verhein-Jarren 2008); JournalistInnen (Kruse 2008; Perrin et al. 2009); LehrerInnen (Lehnen 2008; Jost 2008). Trotz domänenspezifischer Unterschiede lassen sich in den meisten Berufsfeldern übergreifende Trends zunehmender Schriftlichkeit (Quantität) und höherer Anforderungen an die Lösung von schriftlichen Aufgaben (Qualität) beobachten (Jakobs 2006 und 2007).

Die Entwicklung einer zunehmenden Schriftlichkeit im beruflichen Alltag lässt sich als Ausdruck eines gewandelten beruflichen Selbstverständnisses verstehen. Professionalisierung ist hier u. a. mit erhöhten Anforderungen an das Qualitätsmanagement von Arbeitsprozessen geknüpft, das sich in Standardisierung und der erhöhten Dokumentation von Arbeitsprozessen zeigt, z. B. in Pflegeberufen, aber auch im Lehrerberuf, wo etwa diagnostische Aufgaben und darauf bezogene Dokumentationsaufgaben den schriftlichen Aufwand erhöhen (Jakobs 2005a; Lehnen 2008). Ein weiterer Trend betrifft die Digitalisierung der Textproduktion (Jakobs 2005b; Jakobs 2008). Nickl (2005) fasst sie unter dem Begriff der „Industrialisierung des Schreibens“ zusammen. Ähnlich den Entwicklungen im produzierenden Gewerbe werden, so seine Annahme, beruflich bezogene Textproduktionsprozesse durch vier Trends bestimmt:

- die zunehmende Automatisierung von Schreibtätigkeiten, beispielsweise durch vom Rechner vorgegebene oder mehrfach erzeugte Textteile,
- die Modularisierung von Schreibprozess und -produkt,
- die verstärkte Prozessorientierung auch im Sinne der Optimierung von Arbeits-/Schreibprozessen und
- das größere Interesse an Forschung und Entwicklung.

Welche Konsequenzen bzw. Konzepte aus diesen Befunden für eine sich auf das berufliche Schreiben beziehende Schreibdidaktik an der Hochschule zu ziehen sind, ist noch weitgehend unformuliert (siehe einzelne Beiträge u. a. Lehnen 2005; Lehnen/Schindler 2002a, 2002b, 2008; Schindler 2005; Pospiech/Bitterlich 2007; Pogner 1999; Perrin 2009; Kruse 2008).

Der Beitrag skizziert Überlegungen einer berufsbezogenen Schreibdidaktik, die wir aus verschiedenen Lehrprojekten in den letzten Jahren gewonnen haben. Diese Projekte waren darauf angelegt, berufliche Schreibprozesse und Textsorten so in die Lehre zu integrieren bzw. didaktisch zu fokussieren, dass daraus spezifische Lernprozesse für Studierende erwachsen (können). In diesen Projekten haben wir unterschiedliche methodische Ansätze genutzt:

1. Einen stärker schreibpraxisorientierten Ansatz, bei dem das Erproben beruflichen Schreibens im Mittelpunkt steht.
2. Einen stärker forschungsorientierten Ansatz, der das berufliche Schreiben selbst zum Gegenstand der empirischen Untersuchung im Seminar macht.

Die didaktischen Konzepte beider Ansätze werden in Kapitel 2 überblicksartig vorgestellt; Kapitel 3 konzentriert sich auf den zweiten Ansatz und stellt ausgewählte Beispiele des Schreib- und Lernarrangements anhand exemplarischer Analysen studentischer Texte vor. Die Beispiele werden unter der von Pohl und Steinhoff (in diesem Band) eröffneten Perspektive der Textformen als Lern(er)formen reflektiert. Die Ergebnisse werden in Kapitel 4 zusammengefasst.

2 Didaktische Konzepte berufsbezogenen Schreibens

Wenn man berufliche Schreibprozesse in das Studium integrieren möchte, dann benötigt man Einblick in die Besonderheiten und spezifischen Anforderungen des Schreibens im Beruf und man benötigt eine Vorstellung davon, wie sich berufliche Schreibkompetenzen modellieren und aufgabenbezogen vermitteln lassen. Daraus erwachsen u. a. folgende Fragen:

1. Wie lassen sich innerhalb von Lehrveranstaltungen Schreibarrangements und Aufgaben gestalten, die an authentische Schreibbedingungen im Beruf anknüpfen und gleichsam Lernprozesse in Gang setzen, die Studierenden nachhaltige Erfahrungen eröffnen und ihr Repertoire verfügbarer Arbeits- und Schreibstrategien erweitern, also im Sinne von Beaufort (s. o.) „meta-awareness“ fördern?
2. Was kennzeichnet berufliche Schreibprozesse gegenüber dem Schreiben im Studium? Worin bestehen die spezifischen Anforderungen in ausgewählten Berufen? Welche Berufe/domänenspezifischen Anforderungen sollten und können sinnvollerweise in Lehrveranstaltungen behandelt und zum Gegenstand von Lernprozessen werden?

Der erste Fragenkomplex berührt das Problem der didaktischen Kontextuierung: Innerhalb von Lehrveranstaltungen sind authentische Schreibkontexte und -bedingungen kaum zu arrangieren. Berufliches Schreiben ist normalerweise in komplexe, organisationsspezifische und teils langfristige Arbeitssituationen eingebunden, die nur bedingt und kaum umfassend in Seminaren ‚nachgestellt‘ werden können. Davon abgesehen würde das von den Hochschullehrenden Expertise und vielfältige Praxis im Umgang mit anderen beruflichen Feldern voraussetzen.

Der zweite Fragenkomplex berührt das Problem mangelnden Einblicks in berufliche Schreibpraxen. Vorliegende Studien zum Schreiben am Arbeitsplatz (s. o.) erlauben zwar Anknüpfungspunkte für die Thematisierung in Seminaren, sie liefern aber kaum Brücken für die Frage, wie Studierende von den empirischen Befunden für ihre eigene Arbeitspraxis und den (späteren) Erwerb domänenspezifischer Schreibkompetenz profitieren können. Davon abgesehen, sind viele Berufe nach wie vor kaum untersucht. Kurzum lautet die Frage hier: Wie können Studierende Einblick in ausgewählte domänenspezifische Arbeits- und Schreibprozesse gewinnen und sich ein Bild zukünftiger Aufgaben machen?

Die Integration beruflicher Schreibprozesse als Gegenstand der Lehre verlangt didaktische Zuspitzungen, die es einerseits erlauben, an ausgewählten Beispielen berufliche Schreibforderungen und -prozesse nachzuvollziehen, und es andererseits ermöglichen, alternative Schreibszenarien selbst zu erproben. Mit dem von Pohl und Steinhoff in diesem Band vorgelegten Konzept der *Textformen als Lernformen* lässt sich, insbesondere für das zweite Problem, auch formulieren: Es gibt den Bedarf, Textformen zu schaffen, die berufliche Schreibprozesse in Teilen zu modellieren vermögen und für Studierende ein spezifisches Lernpotential entfalten.

In verschiedenen Lehrprojekten haben wir uns den skizzierten Problemen auf je andere Weise zu nähern versucht und zwei unterschiedliche methodische Ansätze erprobt, bei denen eines der beiden Probleme stärker in den Vordergrund rückt. Sie werden im Folgenden überblicksartig dargestellt; Kapitel 3 widmet sich dann einer eingehenderen Analyse der im zweiten Ansatz entstandenen Texte von Studierenden.

2.1 Ansatz 1: Berufliches Schreiben erproben

Der erste Ansatz setzt darauf, im Seminar wechselnde ‚quasi-berufliche‘ Schreibkontexte einzubinden, in denen die Studierende viele, heterogene Schreibaufgaben bewältigen müssen, die sich auf ganz unterschiedliche berufliche Textsorten richten. Der Fokus liegt hier auf dem Erproben von Schreibszenarien, die unterschiedliche Strategien verlangen, weil die Textproduktion auf je andere AdressatInnen, Ziele und Funktionen bezogen ist. Die zu lösenden Schreibaufgaben umfassen funktional eigenständige, kürzere Texte wie z. B. das Erstellen einer Entscheidungsvorlage, das Verfassen eines journalistischen Artikels, das Schreiben eines Klappentextes für ein Buch oder die Überarbeitung eines Behördenbriefs.¹

¹ Diesen Ansatz haben wir in zwei vierstündigen Lehrveranstaltungen und einem Workshop zusammen mit Prof. Dr. Elisabeth Gülich und Dr. Ulrich Krafft an der Universität Bielefeld erprobt.

Die Bearbeitung von Schreibaufgaben erfolgt in diesem Ansatz nicht losgelöst. Teil des Konzepts ist die Auseinandersetzung mit Theorien beruflichen Schreibens sowie die Einbindung von BerufsexpertInnen in das Seminarsgeschehen. BerufsexpertInnen berichten in dem Seminar über typische Schreibkontexte, -aufgaben und -bedingungen in ihrem Feld. Dies ermöglicht, wenngleich auf Grund der Kürze einer Seminarsitzung stark gerafft, Einblick in den Zusammenhang von Arbeitsabläufen und darauf bezogenen Schreibtätigkeiten. Die BerufsexpertInnen bringen eine ausgewählte, zeitlich eingrenzbare Schreibaufgabe mit ins Seminar, die von den Studierenden bearbeitet werden muss. Die entstehenden Texte werden in der Woche darauf im Seminar diskutiert und weiter bearbeitet – unter günstigen Bedingungen kommt der/die BerufsexpertIn erneut ins Seminar und kommentiert einzelne Textprodukte mit Blick auf die Erfordernisse in realen Arbeitskontexten. Am Ende des Seminars haben die TeilnehmerInnen etwa acht bis zehn Texte verfasst, die unterschiedlichen Domänen zuzuordnen sind. Zusätzlich haben sie die Aufgabe, für die Seminararbeit ausgewählte Schreibprozesse nach eigener Wahl in einem schriftlichen Kommentar zu reflektieren.

Was leistet dieser Ansatz für die eingangs aufgeworfenen Fragen? Die besondere Stärke des Ansatzes liegt in der Förderung einer kontinuierlichen Schreibpraxis. Diese Schreibpraxis zeichnet sich dadurch aus, dass die Studierenden in relativ kurzer Zeit und auf relativ begrenztem Raum eine Vorstellung von (ihnen meistens unbekannt) AdressatInnen und Textfunktionen entwickeln und ihr Schreiben auf diese unterschiedlichen Bedingungen einstellen müssen. Sie sind bei der Textproduktion in rascher Abfolge mit wechselnden Schreibnormen und -konventionen konfrontiert – die durch BerufsexpertInnen glaubhaft gemacht werden.

Die Integration beruflicher Textsorten erlaubt den Studierenden einen teils leichteren Zugang zur Frage der Handlungsfunktion und AdressatInnenspezifik von Texten, die beim wissenschaftlichen Schreiben im Studium für die Beteiligten häufig diffus bleibt – und ja auch ist (vgl. Kruse 1997; Pohl 2007). Die im Seminar bearbeiteten und von den ExpertInnen eingeführten Aufgaben bedingen in der Regel kommunikative Folgehandlungen: die schriftliche Entscheidungsvorlage soll eine Entscheidung in einer Verhandlungssituation vorbereiten helfen, der Klappentext soll zum Kauf des Buches animieren usw.

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die in den Seminaren integrierten Schreibaufgaben. Eine ausführliche Darstellung mit konkreten empirischen Beispielanalysen studentischer Texte haben wir an anderer Stelle vorgenommen. Aus Platzgründen können wir hier nicht weiter darauf eingehen (vgl. Lehnen/Schindler 2002a, 2002b; Schindler 2004). Vielmehr soll eine solche Analyse in diesem Beitrag für den weiter unten zu beschreibenden Ansatz (2.2) geleistet werden.

Entscheidungsvorlage zum Rauchverbot in Universität; Vorbereitung einer Entscheidung im Rektorat, adressiert an die Mitglieder des Rektorats.
Klappentext zur Bewerbung eines Romans, adressiert an potentielle KäuferInnen.
Begrüßungsrede anlässlich einer Preisverleihung in der Universität, adressiert an gemischtes Publikum/interessierte Öffentlichkeit (auch Presse).
Antrag auf Tutorenmittel, adressiert an die Universitätsverwaltung.
Bewerbung um einen Praktikumsplatz, adressiert an die Personalabteilung eines Unternehmens.
Überarbeitung eines Behördenbriefes des Akademischen Auslandsamtes, adressiert an ausländische Studierende.
Anfrage auf einen Studienplatz im Ausland auf Englisch, adressiert an die Studienorganisation der ausländischen Hochschule.
Aushang: Ankündigung eines wissenschaftlichen Workshops, adressiert an potentielle TeilnehmerInnen.
Pressemitteilung für die Universitätszeitung, Bericht über einen Workshop, adressiert an LeserInnen der Universitätszeitung.

Übers. 1: Schreibaufgaben im Seminar (Auswahl)

Der Ansatz stellt den Versuch dar, realitätsnahe Bedingungen zu imitieren: Die zeitlichen Vorgaben für das Schreiben sind eng gesetzt (Zeitmanagement). Die Aufgaben sind überschaubar und müssen von den Studierenden teils gemeinsam bewältigt werden (Teamarbeit). Die Vielfalt und Heterogenität einbezogener Domänen stellt einen Gewinn dieses Ansatzes dar. Sie decken ein breites Spektrum schriftlichen Handelns im Beruf ab. Insbesondere Aufgaben zum Schreiben in der Verwaltung (Anträge, Behördenbriefe, Entscheidungsvorlagen) eröffnen Möglichkeiten des Perspektivwechsels, weil sie einen Kontrast zum wissenschaftlichen Schreiben im Studium bilden.

Eine wesentliche Einschränkung des Ansatz ergibt sich aber auch genau aus den beschriebenen Merkmalen: Die schnell wechselnde Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Aufgaben und Lösungsversuchen muss notwendig oberflächlich bleiben. Der auf kurzlebige Probehandeln ausgerichtete Ansatz eröffnet kaum Möglichkeiten einer tiefgehenden Analyse einzelner domänenspezifischer Schreibprozesse. Auch die Überarbeitung von Texten als Ausdruck eines kompetenten und professionellen Umgangs mit Anforderungen des Schreibprozesses kommt in diesem Ansatz zu kurz. Lösungsversuche verharren meist in einer ersten, maximal zweiten Version. Die entstehenden Textprodukte sind von der Qualität häufig unbefriedigend. Dies ist in sich anbahnenden Lernprozessen nicht überraschend. Die Textprodukte sind im Sinne von Lern- und Lernerfor-

men „Ausformungen einer bestimmten Entwicklungsphase“ (Pohl/Steinhoff in diesem Band).

Es zeigt sich aber auch, dass einige Aufgaben gut von den Studierenden bewältigt werden können. Dabei handelt es sich beispielsweise um Aufgaben zur Überarbeitung bestehender Texte, in dem von uns realisierten Szenario die Überarbeitung eines echten Behördenbriefs (vgl. Lehnen/Schindler 2002a). Mit der Überarbeitung eines bestehenden Textes wird eine für die Schreibexpertise zentrale Teilfähigkeit fokussiert; andere beim Texte produzieren ansonsten gleichzeitig zu bewältigende Aufgaben (z. B. die Textplanung) werden ausgekoppelt. Mit der Konzentration auf solche Teilfähigkeiten, insbesondere die für das Textproduzieren zentrale Überarbeitungsfähigkeit, wird ein Vorgehen aufgegriffen, wie es auch in der Revisionsforschung gefordert wird (siehe exemplarisch Baumann 2002; Feilke 2004).

Ein grundlegendes Problem betrifft die Auswahl geeigneter Schreibaufgaben und Textsorten für die Lehrveranstaltungen. Die Einbindung authentischer Schreibenlässe und ggf. auch authentischer Textmuster erweist sich als schwierig, weil erstens authentische Texte für viele Domänen kaum verfügbar oder so umfassend sind, dass eine kurzweilige Bearbeitung nicht sinnvoll ist. Mit dem Anspruch, möglichst heterogene Domänen und Textsorten abzudecken, verschärft sich dieses Problem. Ausgehend davon, dass Studierende kein Vorwissen zur Lösung der Aufgaben mitbringen, stellt sich ganz wesentlich die Frage der didaktischen Einbindung von (Text-)Mustern in den Lehr-Lern-Prozess (Antos 1995): Ist es sinnvoll, authentische Textmuster als best-practice-Beispiele vorab zu behandeln und die Lösung von Schreibaufgaben – im Sinne des Modelllernens – entlang solcher Muster anzuleiten? Oder schafft die selbständige Auseinandersetzung mit Anforderungen der Aufgabe einen besonderen Mehrwert beim Schreiben, der eine kritische Reflexion textmusterspezifischer Formen im Nachhinein erlaubt?

Mit beiden Vorgehensweisen haben wir unterschiedliche Erfahrungen gemacht. So können Textmuster den Studierenden eine erste Sicherheit und Orientierung im Bearbeiten der Aufgabe vermitteln, sie können aber auch zu einer vermeintlich schnellen und zugleich scheinbar guten Lösung führen, in dem ausschließlich einzelne Textbausteine ausgetauscht werden. Für den produktiven Umgang mit Textmustern ist zentral, diese nicht unabhängig von der Schreibfunktion und den spezifischen domänenbezogenen Kontexten einzuführen, so wie es auch Fix herausarbeitet (Fix 2006, 92 ff.).

Wesentlich für die Weiterentwicklung des Konzepts erscheint uns der Aufbau eines Textkorpus (semi-)authentischer Berufstexte. Sofern berufliche Texte häufig nur schwer aus ihrem Kontext herauslösbar und für didaktische Zwecke eins zu eins nutzbar sind, wäre hier insbesondere an geeignete, didaktisch aufbereitete,

ggf. kommentierte Textausschnitte im Sinne von kürzeren Textformen zu denken, mit denen ein spezifischer Aspekt herausgehoben wird.

2.2 Ansatz 2: Berufliche Schreibprozesse ermitteln

Der zweite Ansatz betrifft die Idee selbständiger studentischer Forschungspraxis. Die Studierenden haben über ein Semester hinweg die Aufgabe, die Arbeits- und Schreibpraxis einer spezifischen Domäne zu untersuchen. Dies kann sich beispielsweise auf das Schreiben im Journalismus, in der Verwaltung oder im Lehrerberuf beziehen. Das Vorgehen folgt den Schritten empirischer Forschungspraxis: die Studierenden führen Interviews mit VertreterInnen einer Berufsgruppe und sie werten diese Interviews in Arbeitsgruppen aus. Das Seminar wird durch die Auseinandersetzung mit theoretischen Arbeiten zum beruflichen Schreiben und mit Literatur zu empirischen Methoden gerahmt.² Die in diesem Ansatz integrierten Schritte sind die folgenden:

Interviewleitfaden entwickeln – Interviews führen – Interviews transkribieren – Interviews auswerten – Ergebnisse im Seminar präsentieren – Ergebnisse in einer Seminararbeit darstellen und diskutieren

Während im ersten Ansatz berufliche Texte Gegenstand der Schreibpraxis im Seminar sind, ist die Textproduktion in diesem Ansatz auf wissenschaftliche Textformen gerichtet, die es erlauben, Einblick in ein Berufsfeld zu gewinnen und sich dem Feld forschend zu nähern. Eine solche Textform besteht z. B. im Erstellen eines Interviewleitfadens, der für die Befragung der Berufsgruppe genutzt wird. Gegenüber dem ersten Ansatz, bei dem die entstehenden Texte auf verschiedene, eigenständige Produkte gerichtet sind, zeichnen sich die entstehenden Texte in diesem Ansatz durch ihre wechselseitige Aufeinanderbezogenheit bzw. durch ein komplexes *Schreibarrangement* aus. Kennzeichnend für ein Schreibarrangement ist die „didaktisch gezielte Anordnung von mehreren Aufträgen im Umgang mit Texten, die, über die jeweilige Zielsetzung des einzelnen Auftrags hinausgehend, einem umfassenderen, längerfristigen Bildungsziel zuarbeiten“ (Bräuer/Schindler 2010, 4; vgl. auch Kap. 3). Der Interviewleitfaden bildet in einem solchen Arrangement einen Stütz- oder Hilfstext, um empirische Daten zu generieren, und zwar hier die Interviews. Die mit Hilfe des Leitfadens erhobenen Interviews müssen transkribiert, also zu schriftlichen Texten verarbeitet werden, um ausgewertet werden zu können. Sie haben ebenfalls eine Stützfunktion für den weiteren Forschungsprozess, indem sie die gezielte Analyse ausgewählter Aspekte zum Thema ermöglichen. In diesem Sinne bilden die

² Seminare, die diesem Ansatz folgen, haben wir mit verschiedenen thematischen Schwerpunktsetzungen mehrfach an unterschiedlichen Standorten (Aachen, Gießen, Köln) durchgeführt. Ein wesentlicher Impuls ging von Prof. Dr. Eva-Maria Jakobs aus, die 2004 erstmalig ein sog. „Writing at work“-Seminar durchgeführt hat.

entstehenden Texte *Text- bzw. Lernformen* (Pohl/Steinhoff in diesem Band), die in besonderer Weise dazu angetan sind, komplexe Forschungs- und daran geknüpfte Schreibprozesse sichtbar zu machen.

Was leistet dieser Ansatz für die eingangs aufgeworfenen Fragen? Der Ansatz ermöglicht:

- die *Rekonstruktion* von Schreibbedingungen und -prozessen in einer ausgewählten Domäne; er erlaubt nebenher auch den Aufbau wiederverwendbarer Interviewkorpora
- die *Reflexion* der (eigenen) Schreib- und Forschungspraxis über wechselnde Schreibaufgaben und teils wechselnde AdressatInnen; er erlaubt den Aufbau von Schreib- und Forschungs-, insbesondere Methodenkompetenz.

Optional haben wir in einigen Seminaren auch die Möglichkeit genutzt, mit den Studierenden Daten früherer Erhebungen von anderen Studierenden anzuschauen, um methodische Probleme an authentischen Interviewbeispielen zu diskutieren und spätere Fehler ggf. zu vermeiden. In diesem Sinne ermöglicht der Ansatz auch:

- die *Re-Analyse* von Forschungsdaten und Methodik mit dem Ziel einer höheren Sensibilität für methodische Anforderungen und Fallstricke im Forschungsprozess.

Letzteres bedarf des systematischen Aufbaus eines Korpus' mit Lernertexten (z. B. Transkripte früherer Studierender; Korpus von Interviewleitfäden erster Entwürfe, u. ä.), die als Grundlage der Re-Analyse und Reflexion dienen können.

Der Ansatz verknüpft Forschungspraxis und Einblick in den späteren Beruf. Er ist weniger auf das *Erproben* beruflicher Textformen als vielmehr auf das systematische *Beobachten* beruflichen Schreibens ausgelegt. Die in diesem Szenario entstehenden Texte sind auf ein übergeordnetes Forschungsziel gerichtet; Lernprozesse beziehen sich auf die Durchführung und Reflexion eines anspruchsvollen Projekts. Der Ansatz leistet einen Beitrag zur Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns, das bestenfalls auf das Erstellen der späteren Abschlussarbeit zurückwirkt. Unter Professionalisierungsgesichtspunkten ist weiterhin relevant, dass sich die TeilnehmerInnen selbständig im Untersuchungsfeld bewegen und sich dort professionell präsentieren müssen, etwa bei der Anbahnung von Interviewkontakten und bei der Durchführung des Interviews (vgl. Kap. 3). Unter diesen Gesichtspunkten ist schließlich bemerkenswert, dass die Untersuchung im Feld die meisten TeilnehmerInnen zu der Auseinandersetzung mit Schreibforderungen und -aufgaben zwingt, die ihnen, folgt man den Rückmeldungen, die die Studierenden zu den Interviews geben, überraschende und teils ernüch-

ternde Einsichten zur Vielfältigkeit, Routinehaftigkeit und teils geringen Attraktivität von Schreibaufgaben im Beruf liefern.³

Eine wichtige Überlegung für die Frage einer berufsbezogenen Schreibdidaktik ist, dass die Studierenden durch die Interviews nicht besser auf die spätere Schreibpraxis vorbereitet sind, weil sich berufliche Schreibroutinen nicht in einer solchen Weise einüben lassen. Sie können sich aber stärker darüber bewusst werden, was auf sie zukommen kann. Eine Stärke des Ansatzes liegt in der intensiven Auseinandersetzung mit Kompetenzen, Routinen und Anforderungen eines ausgewählten Berufsfeldes. Die in diesem Feld relevanten Textsorten und -normen bleiben allerdings geistiger Gegenstand; das Erproben berufsbezogener Schreibsettings bleibt weitgehend außen vor.

Wesentlich gegenüber dem ersten Ansatz ist die stärkere Einbeziehung von Überarbeitungsprozessen in die Textproduktion. Beispielsweise durchläuft der Interviewleitfaden in der Regel mehrere Entwürfe und bestenfalls auch ein Probeinterview im Seminar, bevor er zum Einsatz kommt (vgl. 3.1).

Im nächsten Kapitel wird das Gesamtszenario dieses zweiten Ansatzes genauer dargestellt und mit Blick auf die eingebetteten (Schreib-)Aufgaben erläutert. In exemplarischen Analysen konzentrieren wir uns dabei auf die Aufgabe zum Erstellen des Leitfadens und zum Führen eines Interviews.

3 Berufliche Lern- und Lernertexte

Der folgende Überblick stellt chronologisch die durchzuführenden Schritte des unter 2.2 beschriebenen Ansatzes und darauf bezogene kommunikative Tätigkeiten dar (ausgenommen ist die Auseinandersetzung mit theoretischen und methodischen Forschungsansätzen im Seminar).

1. Kontakthanbahnung

Interviewpartner auswählen und Kontakt herstellen
Kurzbeschreibung des Projekts und des Interviews geben

2. Interviewleitfaden entwickeln

Fragen formulieren und sinnvoll strukturieren
Leitfaden in Gruppen diskutieren und überarbeiten
Probeinterview

³ Interviews mit BerufsexpertInnen können auch zu einer veränderten Sicht auf die Relevanz akademischen Schreibens im Studium führen. Dann nämlich, wenn wie bei Frank et al. (2007, 199) eine Lehrerin folgendermaßen ihre eigene Schreibausbildung reflektiert: „Hat mir das Schreiben im Studium etwas für meine berufliche Praxis als Deutschlehrerin gebracht? Auf jeden Fall!“.

<p>3. Datenerhebung: Interview führen</p> <p>Technische und räumliche Interviewbedingungen schaffen Professionelle Fragerolle einnehmen Fragen im Interview formulieren, Interview strukturieren, Antworten aufgreifen</p>
<p>4. Datenaufbereitung: Interview transkribieren</p> <p>Transkriptionskonventionen beachten</p>
<p>5. Datenauswertung: Interviews in Gruppen analysieren</p> <p>Analysekriterien entwickeln Methodisches Vorgehen abstimmen Ergebnisse zusammenfassen</p>
<p>6. Ergebnisse im Seminar präsentieren</p> <p>Ergebnisse auswählen Struktur und Vorgehen bestimmen Präsentation gestalten (Medieneinsatz)</p>
<p>7. Seminararbeit anfertigen</p> <p>Schreibprozess planen Ergebnisse darstellen Projektverlauf reflektieren</p>

Übers. 2: Vorgehen im Überblick

Für die im Gesamtprozess entstehenden Aufgaben werden unterschiedliche Textformen relevant. Die Studierenden werden beispielsweise damit konfrontiert, Hypothesen, Theorien und empirisch gewonnene Befunde zu unterscheiden, Inhalte zu verdichten und sprachlich in einer Präsentation bzw. abschließenden Seminararbeit darzustellen. Bräuer/Schindler (2010) schlagen für die Differenzierung der anstehenden Schreibaufträge in solchen komplexen Schreibarrangements die Begrifflichkeit „Hilfs-“ und „Transfertexte“ vor. Hilfstexte sind Texte, die auf keine spezifische Leserschaft abzielen und stattdessen auf den Verfasser gerichtet sind, hier beispielsweise das erste Erproben im Formulieren von Interviewfragen. Transfertexte adressieren einen Leser/eine Leserin (oder auch Hörer/Hörerin) und entfalten eine entsprechende Wirkung, hier der Umgang mit Interviewfragen im Gespräch. In diesem Schreibarrangement werden Hilfstexte und Transfertexte nicht kontinuierlich abgewechselt, die Hilfstexte selbst werden durch die Überarbeitung (in Gruppen) und die Kontextuierung (in Forschungszusammenhängen) sukzessive zu solchen Transfertexten. Eine solche, wie von Bräuer und Schindler vorgeschlagene Unterscheidung in Hilfs- und Transfertexte erlaubt, Textsorten stärker mit Blick auf ihre Funktion für den Schreibprozess

zu differenzieren bzw. anders formuliert: „reader-based prose“ und „writer-based prose“ zu unterscheiden (Flower 1979).

Unter didaktischer Perspektive erscheint uns hier insbesondere der Wechsel und Übergang von medial mündlichen und schriftlichen Aufgaben interessant, etwa die Formulierung eines schriftlichen Interviewleitfadens, der sich in einer Gesprächssituation bewähren muss; oder auch die mündliche Präsentation von schriftlich festgehaltenen und verarbeiteten Ergebnissen in Form eines Seminarvortrags, der zudem die Grundlage für die schriftliche Ausarbeitung der Seminararbeit darstellt. Der Wechsel von aufeinander bezogenen mündlichen und schriftlichen (Teil-)Handlungen ist typisch für wissenschaftliche Forschungsprozesse. In der Hochschuldidaktik werden mündliche und schriftliche Formen aber in der Regel isoliert behandelt. Das hier realisierte Gesamtszenario eröffnet die Möglichkeit einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit konzeptionellen und medialen Anforderungen. In diesem Sinne wäre das von Pohl und Steinhoff vorgeschlagene *Textformen*-Konzept, das sich weithin auf schriftliche Darstellungsformen bezieht, gut geeignet, um auch Lernprozesse zu erfassen, die sich an der Schnittstelle von medial mündlichen und schriftlichen Formen bewegen und in diesem Wechsel- bzw. auch Spannungsverhältnis möglicherweise ganz eigene Lernformen hervorbringen.

Dazu zählt in dem hier skizzierten Arrangement das Erstellen eines Interviewleitfadens und das Führen eines mündlichen Interviews nach Maßgabe des schriftlichen Leitfadens. In den folgenden Ausführungen konzentrieren wir uns auf diese beiden Aufgaben.

3.1 Erstellen eines Interviewleitfadens

Auf Grund seiner relativen Kürze ermöglicht insbesondere der Interviewleitfaden eine didaktische Zuspitzung im Vermittlungsprozess: Fragen lassen sich ohne großen Aufwand reformulieren, an Reformulierungen kann man u. a. linguistisch einschlägige Probleme wie Adressierungsstrategien, Verständlichkeit, Unterschiede gesprochener und geschriebener Sprache etc. pointiert diskutieren (Lehnen 2009). Der Interviewleitfaden stellt eine besondere Herausforderung dar. Er bedingt eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Gegenstand beruflichen Schreibens und zwingt die Studierenden herauszuarbeiten, welche Themenkomplexe in diesem Zusammenhang relevant sein könnten. Er bedingt darüber hinaus die Auseinandersetzung mit Techniken und Methoden der Gesprächsführung. Da die Interviews als gelenkte, halb-offene ExpertInneninterviews darauf angelegt sind, die GesprächspartnerInnen nach Maßgabe eigener Relevantsetzungen zu ausführlichen Schilderungen anzuregen, müssen die Fragen hinreichend konkret und anschaulich sein und ein bloßes Abfragen wie auch Suggestivfragen vermeiden. Die empirisch-methodischen Anforderungen qualitativ orientierter Befragungen werden im Seminar ausführlich behandelt –

zunächst in Auseinandersetzung mit der Theorie, später am Beispiel der ersten Entwürfe der SeminarteilnehmerInnen, schließlich praktisch in Form eines Probeinterviews im Seminar.

Ein wiederkehrendes Problem bei der Lösung der Aufgabe betrifft die Formulierung offener Fragen. Die ersten Entwürfe der Studierenden enthalten in der Regel Fragen, die vom Prinzip her mit ja oder nein beantwortet werden können, also geschlossene Fragen sind, und die damit nur einen geringen Spielraum bei der Beantwortung eröffnen. Teils enthalten die Fragen durch die Formulierung ungewollt einen negativen Unterton, ein Beispiel: „Meinen Sie, dass die von Ihnen zu verfassenden Texte von jedem geschrieben werden könnten, oder braucht es Spezialwissen oder besondere Fähigkeiten dazu?“ (1. Entwurf einer Studentin).

Ein wiederkehrendes Problem betrifft auch die Formulierung konkreter Fragen, die es den InterviewpartnerInnen ohne langes Nachdenken und Nachfragen ermöglichen, Alltagswissen offen zu legen und Erfahrungen zu reflektieren. Dieses Problem hängt eng mit der oben genannten Anforderung zusammen, sich mit dem Gegenstand selbst vertraut zu machen.

Die folgenden Beispiele liefern eine ungeordnete Liste typischer Fragemuster, die aus ersten Entwürfen verschiedener Leitfäden zusammengestellt wurden. Nach einer ersten Sammlung relevanter Items im Seminar lautete die Aufgabe der Studierenden, sie mögen übergeordnete Themenkomplexe für den Leitfaden entwickeln und innerhalb dieser Themenkomplexe Fragen entwickeln:

- (1) Wird neben der verbalen Kommunikation auch bewusst nonverbale Kommunikation ausgeübt? In welchen Situationen geschieht das und wann ist das besonders wichtig?
- (2) Passt sich der Kommunikationsstil an die Zielgruppe (insbesondere die Schüler) an? Geschieht dies bewusst oder unbewusst? Wie reagieren die Schüler darauf?
- (3) Welche kommunikativen Prozesse gibt es in Ihrem Alltag?
- (4) Nach welchen Kriterien entscheiden Sie, ob Ihr Text abgeschlossen ist oder noch einer Überarbeitung bedarf?
- (5) Welchen Einfluss hat Ihr Umfeld auf die Wahl der Medien?
- (6) Wie wurden Sie auf die „Kommunikation im Lehrerberuf“ vorbereitet?
- (7) Tauschen Sie sich mit Kollegen über die Kommunikation im Lehrerberuf aus?

Bsp. 1: Fragen für den Leitfaden (1. Entwurf)

Die Formulierungsbeispiele liefern Hinweise darauf, dass die SchreiberInnen nur bedingt mit dem vertraut sind, was sie selbst erfragen wollen. Beispiel (1) und (2) sind auf Grund der unpersönlichen Formulierung (Passiv) kaum für einen Ge-

sprachskontext geeignet, in dem die Gesprächspartnerin adressiert werden soll. Sie orientieren sich wie auch die Formulierungen in allen anderen Beispielen an abstrakten Begriffen und Konzepten, u. a.: verbale/nonverbale Kommunikation ausüben; Kommunikationsstil; Zielgruppe; Umfeld; Kommunikation im Lehrerberuf. Es bleibt undeutlich, auf welche Inhalte die Fragen im Einzelnen abzielen und was über sie ermittelt werden soll. Titel und Thema des Seminars „Kommunikation im Lehrerberuf“ werden ungefiltert in Fragen übernommen. Beim Schreiben fehlt ein Perspektivwechsel mit Blick auf die Interviewsituation.

Diese ersten Entwürfe liefern ein didaktisch geeignetes Format der gemeinsamen Analyse im Seminar. Anhand dieser Beispiele und durch die Nachfrage der KommilitonInnen, die diese Fragen nicht formuliert haben, entsteht die Möglichkeit, inhaltliche und sprachliche Probleme zu benennen und Formulierungen gemeinsam/in Kleingruppen zu optimieren. Dabei erweist sich die Kleinformatigkeit des Gegenstands – einzelne Fragen – als besonders geeignet für eine fokussierte Betrachtung. Ebenso erweist sich das Probeinterview als geeignetes Instrument, um Probleme aufzudecken.

Mit den Interviewleitfäden wird zugleich die Methodik wissenschaftlichen Arbeitens behandelt. Die Güte eines Leitfadens bemisst sich u. a. an Kriterien wie Widerspruchsfreiheit, Strukturiertheit und Explizitheit. Gemeinsame Analyse- und Optimierungsanstrengungen im Seminar wie auch die Weiterbearbeitung des Leitfadens außerhalb der Seminarsituation erbringen einen relativ schnellen Lerngewinn bezogen auf die Funktion des Textes: In der Überarbeitung zeigt sich, dass die Texte durchweg geordneter, anschaulicher und auf eine mündliche Situation hin konzipiert werden. Die folgenden, aus verschiedenen Leitfäden zusammengestellten Beispiele des zweiten Entwurfs zeichnen sich durch den Versuch aus, an den Alltag der zu Befragenden anzuknüpfen, sie direkt anzusprechen und auf den Gebrauch abstrakter (Fach-)Begriffe zu verzichten.

- | | |
|-----|--|
| (1) | Wenn du deinen heutigen Tag Revue passieren lässt, wann und in welchen Situationen hast du heute geschrieben? |
| (2) | Wenn du noch mal an deinen heutigen Tag denkst: Welche verschiedenen Sorten von Texten hast du heute geschrieben? |
| (3) | Welche Textsorten begegnen dir außerdem noch im Lehrerberuf? |
| (4) | Wie entscheidest du, dass der Schreibprozess abgeschlossen ist?
Gibst du anderen deine Texte zur Überarbeitung? (z. B. Kollegen)
Gibt es Texte, die vom Schulleiter abgesegnet werden müssen?
Gab es schon Texte die du korrigieren musstest, weil es dir jemand aufgetragen hat? |
| (5) | Wenn Sie schriftlich mit Eltern/ Kollegen/ Psychologen etc. kommunizieren, welche Medien nutzen Sie dabei? |

An der größeren Anschaulichkeit der Fragen zeigt sich einerseits das zunehmende Verständnis der Studierenden für den zu thematisierenden Gegenstand. Es zeigt sich andererseits auch eine zunehmende Orientierung am Adressaten des Leitfadens, den zu befragenden Lehrerinnen und Lehrern. (Dass die Studierenden die InterviewpartnerInnen in der Formulierung teils duzen, liegt daran, dass sie häufig gut bekannte LehrerInnen interviewen). Die Studierenden arbeiten im Zweitentwurf häufiger mit konkreten Szenarien („Wenn Du an Deinen heutigen Tag denkst ...“), die es den Befragten ermöglichen sollen, unmittelbar an Erlebtes anzuknüpfen und im Sinne von Einstiegsfragen ein leichtes Einfinden in die Gesprächssituation erlauben.

Eine weniger gelungene Strategie, das Problem abstrakter Begriffe und Themenformulierung im Interviewleitfaden in den Griff zu bekommen, dies sei noch nebenbei bemerkt, ist der Versuch, das Problem auf die Befragten auszulagern, ein Beispiel aus den überarbeiteten Leitfäden: „Was verstehen Sie persönlich unter kommunikativen Prozessen? Was sind für Sie kommunikative Aufgaben?“. Die Befragten werden hier, was durchaus gewünscht ist, in ihrer Rolle als Experten adressiert. Diese Expertise betrifft aber weniger die berufliche Schreib- bzw. Kommunikationskompetenz, sondern die Kompetenz, Fachbegriffe inhaltlich zu füllen.

3.2 Führen von Interviews

Einen für das Gesamtarrangement relevanten Bereich liefern auch die Interviews, die die Studierenden führen. Diese Interviews bzw. ihre Transkription stellen Lernertexte dar, insofern die Studierenden mit den Anforderungen der Verschriftlichung mündlicher Äußerungen nach vorgegebenen Transkriptionsverfahren und -konventionen konfrontiert sind. Sie stellen aber auch Lernertexte dar, insofern sie den Blick frei geben auf Schwierigkeiten und Probleme der Studierenden im Umgang mit den Anforderungen der Situation. Teils liefern sie einen Zugang zu Prozessen der direkten Auseinandersetzung mit seminarbezogenen Vorgaben, so wie sie weiter oben mit dem Erstellen des Leitfadens beschrieben wurden (3.1).

Am Übergang von Hilfs- zu Transfertexten scheint sowohl die Orientierung an AdressatInnen als auch der individuelle Lernprozess durch. Studierende lassen mit ihren Äußerungen erkennen, dass sie im Seminar geäußerte Vorgaben umzusetzen suchen und sich damit auch im Sinne der von ihnen erwarteten Professionalität verhalten wollen. Dass ihnen das nicht immer gelingt, zeigt sich in der fehlenden Einbettung, Entfaltung und Wiederaufnahme von Gesprächsangeboten der Befragten. Dies ist typisch für viele der von den Studierenden geführten Interviews. Die InterviewerInnen geben sich mit Antworten zufrieden und tun sich schwer damit, eine lebendige Gesprächssituation herzustellen, in der sie weitergehende Darstellungen und Begründungen der Befragten hervorlocken.

Die folgenden drei Beispiele belegen dies auf unterschiedliche Weise (I: Interviewerin, B: Befragte).⁴

I: kennst du die adressaten?
 B: ja!
 I: weisst du nach welchen kriterien sie die texte zur kenntnis nehmen/nutzen?
 B: ich denke ja
 I: und was ihnen wichtig ist?
 B: ja!

Bsp. 1: Abarbeiten des Leitfadens

I: *hier steht noch*, lassen sie die schreibaufgaben delegieren, werden die ergebnisse kontrolliert bzw. von einer zweiten person gelesen bevor sie weitergehen?
 B: also wenn ich sie delegiere werde ich sie auch anschließend kontrollieren.

Bsp. 2: Fehlende Identifizierung mit der Situation

I: Weißt du nach welchen Kriterien die Adressaten die Texte zur Kenntnis nehmen und nutzen und was den Adressaten dabei wichtig ist?
 B: Das mit den Kriterien habe ich nicht verstanden und was den Adressaten wichtig ist, ist normalerweise, dass sie mit relativ ähm wenig Aufwand zum gewünschten Ziel kommen.
 I: Ja das mit den Kriterien das bezog sich auch auf was ihnen wichtig ist, also welche Elemente innerhalb dieser Texte den Kun äh Adressaten wichtig sind.
 B: Kann ich so nicht so sehr viel mit anfangen, mit dieser Frage.

Bsp. 3: Fehlende Erläuterung bei Nachfragen

Was zeigen die Ausschnitte? In Bezug auf die Frage nach Lernformen verdeutlichen die Interviews das für Lernprozesse typische Problem des Umgangs mit komplexen Handlungszielen: dem Einhalten von Vorgaben (hier: die Orientierung am Interviewleitfaden) und der selbständigen Ausgestaltung der Situation. Die InterviewerInnen sind offensichtlich vor allem damit beschäftigt, den Leitfaden abzarbeiten. Anders gesagt: Der Interviewleitfaden absorbiert im Wesentlichen ihre kognitiven Ressourcen und lässt nur bedingt Raum, sich mit den hervorgebrachten Inhalten auseinanderzusetzen. Aus didaktischer Perspektive sind die Interviews interessant, weil sie auf unterschiedliche Weise deutlich machen, ob und wie sich Studierende die Gesprächssituation aneignen. Als Lerntexte betrachtet zeigen die Transkripte die (noch) fehlende Vertrautheit mit Gegenständen.

⁴ Wir begreifen die Transkripte der Studierenden als Lernertexte und haben deshalb keine Veränderungen, z. B. Korrekturen, vorgenommen. Für die Darstellung haben wir lediglich Kursivdruck eingeführt, um bestimmte Äußerungen hervorzuheben.

den und Zielen von Fragen. Fragen werden als von außen vorgegebene Fragen markiert (Beispiel 2). Nachfragen der InterviewpartnerInnen zum Verständnis oder zur Präzisierung können nicht beantwortet werden (Beispiel 3).

Die InterviewerInnen formulieren viele der Fragen unpräzise, vage oder abstrakt. Die relative ‚Unbeholfenheit‘ der InterviewerInnen in der Situation bildet eine wichtige Rückmeldequelle für das Lernarrangement selbst. Am Beispiel solcher Ausschnitte können bei der Re-Analyse von Interviews im Seminarkontext (vgl. Kap. 2.2) wichtige Aspekte der Forschungsmethodik und des Agierens in der Interviewsituation gewonnen werden. Im Sinne von Lerntexten können ‚Verstöße‘ wie die genannten produktiv genutzt werden:

- Bezogen auf die Relevanz der Fragen: Wie formuliere ich Fragen so, dass ich sie auch verstehe und ggf. entsprechend erklären könnte, d.h. wie eigne ich mir den Fragegegenstand inhaltlich, aber auch sprachlich an?
- Bezogen auf das Führen eines Interviews/Gesprächs: In dem von uns gewählten Interviewtyp, dem halb-offenen, qualitativen Interview, müssen Studierende den Spagat zwischen der Abfrage von Inhalten und der Herstellung eines Gesprächs vollziehen. Daraus folgen zwei für das Gelingen des Interviews relevante Bedingungen: das Herstellen von Bereitschaft bei den InterviewpartnerInnen, Aufgaben und Abläufe ihrer täglichen Schreibpraxis zu schildern, wie auch das Wiederaufnehmen von Antworten im Sinne eines turn-takings – beides wirft, wie an den Beispielen zu sehen war, Probleme auf.

Eine interessante Textform im Sinne der Rückmeldung und des Lernprozesses sind die Interviews auch mit Blick auf die Auseinandersetzung von im Seminar diskutierten Anforderungen. Der folgende Ausschnitt aus einem Interview zeigt, wie sich eine Studentin in der Interviewsituation mit ‚Regeln der Gesprächsführung‘ auseinandersetzt, die im Seminar behandelt wurden. Ein Leitsatz für die Formulierungen im Seminar lautete, dass man suggestive Fragen vermeiden sollte, weil es im Wesentlichen darum ginge, die GesprächspartnerInnen als ExpertInnen anzusprechen und zum Reden zu bringen.

I: noch irgendwas *ne wahrscheinlich nicht oder*

B: da fällt mir nix ein

I: *ich suggestiere wir dürfen nicht suggestieren suggestivfragen glaub ich/ GUT wie gehst du beim schreiben vor (1) machst du da irgendwie ehm irgendwie im kopf PLÄNE bevor du schreibst oder schreibst du einfach drauf los*

Bsp. 4: Umgang mit Gesprächsregeln

Das Beispiel zeigt, wie sich die Studentin in der Situation einer ‚Regelverletzung‘ bewusst wird. Sie bemerkt, dass sie mit der Nachfrage „ne wahrscheinlich nicht

oder?“ ein bestimmtes Antwortverhalten nahe legt, also in ihrer Wahrnehmung suggestiv vorgeht. Wenngleich man annehmen kann, dass ein solcher selbstbezüglicher Metakommentar, mit der die Interviewerin kurzfristig aus dem Gesprächsgeschehen aussteigt, für die Erhebungssituation selbst eher unglücklich ist, so zeigt der Ausschnitt andererseits, dass eine Auseinandersetzung mit den professionellen Anforderungen des Interviews stattfindet. Dies ist im Sinne eines Lernprozesses positiv zu werten.

Insbesondere solche Meta-Kommentare geben Einblick in Lernprozesse. Eine interessante Quelle liefern in dem Zusammenhang nicht nur die Interviews, sondern auch die Seminararbeiten, für die u. a. die Aufgabe bestand, das Gesamtprojekt zu reflektieren. In dem nachfolgenden Beispiel reflektiert eine Studentin ihre eigene Interviewkompetenz kritisch und entwickelt Vorschläge für eine andere, bessere Anleitung im Seminarkontext.

Darüber hinausgehend wurden uns die zum Teil gravierenden Lücken in der eigenen Interviewkompetenz bewusst. Es wäre schön gewesen, wenn man innerhalb des Seminars die Zeit gefunden hätte, die Interviewsituation gezielter einzuüben. Eine weitere Möglichkeit die Leistung der befragenden Personen zu verbessern wäre außerdem die Anzahl, der zu führenden Interviews auf zwei bis drei anzuheben, da bei mehrmaliger Durchführung des Interviews eine gewisse Routine seitens des Interviews auftritt, was die Situation der Befragung erleichtert.

Bsp. 5: Reflexion eigener Kompetenzen (Seminararbeit)

Ein solches, von der Studentin vorgeschlagenes ‚Wiederholen‘ des Lernprozesses liefert eine sinnvolle Anregung. Die Reflexion des Arbeits- und Schreibprozesses in der Seminararbeit bildet einen wichtigen Schritt und Abschluss des gesamten Lern- und Schreibarrangements.

4 Berufliches Schreiben als Lerngegenstand und Lernmedium

Die in dem Beitrag skizzierten Ansätze einer beruflichen Schreibdidaktik folgen dem Konzept einer „schreibintensiven Lehre“ (Lehnen 2009; Schindler 2008). Dies bedeutet, Schreibaufgaben in Lehrveranstaltungen zu integrieren, bei denen das Schreiben in besonderer Weise die Erschließung und Reflexion fachlicher Inhalte begünstigt (Schreiben als Lernmedium) bzw. Aufgaben zu gestalten, bei denen die Aneignung disziplinen- und domänenspezifischer Schreibformen und -konventionen im Vordergrund stehen (Schreiben als Lerngegenstand). Schreibhandlungen können so einerseits bei den Studierenden Lern-, Denk- und Kommunikationsfunktionen entfalten, sie können andererseits zum Gegenstand der fachlichen Auseinandersetzung werden, für die Sprach- und Kommunikationswissenschaften entsprechende Instrumente zur Analyse bieten.

Im ersten, unter Kap. 2.1 beschriebenen Ansatz sind Schreibaufgaben stärker als Lerngegenstand modelliert, denn es geht, wenngleich in didaktisch reduzierter Form, um das Erproben domänentypischer Schreibformen. Dabei werden aber auch Ansätze eines stärker als Lernmedium konzipierten Schreibens genutzt, etwa wenn die TeilnehmerInnen aufgefordert sind, Schreibaufgaben und -prozesse in der Seminararbeit zu reflektieren. Im zweiten, unter Kap. 2.2 beschriebenen Ansatz bewegen sich die Aufgaben an einer Schnittstelle: Sie sind Lerngegenstand, insofern hier Konventionen wissenschaftlichen Forschens zum Thema werden, etwa: Wie muss ein Interviewleitfaden aufgebaut sein und wie müssen Fragen formuliert werden, um Erkenntnisse in systematischer, nachvollziehbarer, objektiver Form zu generieren? Die Aufgaben haben gleichzeitig die Qualität, das Schreiben im Sinne eines Lernmediums anzuregen: Über einen Interviewleitfaden werden fachlich relevante Inhalte erschlossen; das Transkribieren von Interviews bedingt die Auseinandersetzung mit Konventionen konzeptioneller und medialer Mündlichkeit und Schriftlichkeit.

Beide Wege erlauben Kombinationsmöglichkeiten. Wir haben die Studierenden z. B. gebeten, ihre InterviewpartnerInnen nach typischen Texten ihres Handlungsfeldes zu fragen und diese teils zum Gegenstand der Analyse im Seminar gemacht. Beispielsweise haben Studierende bei Befragungen zum Schreiben im Lehrerberuf, Förderpläne, Berichtszeugnisse und Gutachten bekommen, die sie bei ihrer Präsentation im Seminar von den anderen TeilnehmerInnen haben bearbeiten lassen. Auch über diesen Weg lassen sich lernspezifische Textkorpora von beruflichen Texten aufbauen.

Insgesamt sehen wir in dem ersten Ansatz (vgl. Kap. 2.1) – dem Wechsel von Schreibaufgaben und -domänen – einen geeigneten Zugang für das Bachelorstudium. Der stärker forschungsbezogene Weg, der den zweiten Ansatz prägt, scheint uns eher für das forschungsorientierte Masterstudium geeignet zu sein.

Dass eine gezielte Auseinandersetzung mit beruflichen Arbeits- und Schreibforderungen im Studium sinnvoll erscheint, belegen die meisten Interviews, in denen die Befragten beklagen, durch das Studium kaum vorbereitet zu sein. Der folgende, abschließende Ausschnitt aus dem Interview mit einer Lehrerin mag stellvertretend dafür stehen.

B: defizite kann ich ausmachen ehm dass man finde ICH äh vom studium her sehr wenig auf die vielen vielen kompetenzen vorbereitet wird die n lehrerberuf (fordert?) (1) die sind ganz ganz unterschiedlicher art und werden aber jeden tag eigentlich gleichermaßen von einem gefordert und das ehm schafft das studium nicht einen auf diesen alltag vorzubereiten und eigentlich schon viele sachen vorher zur routine werden zu lassen um sie dann einfach abzuspulen und deshalb meiner meinung nach

werden so viele lehrer junge lehrer grade betroffen vom burn out das sind ja vorwiegend junge (1) lehrer die des nicht schaffen nachher das zu ertragen diese fülle von anforderungen...“

Bsp. 6: Reflexion der Ausgangsbedingungen – Studium (Interview)

Literatur

- Antos, Gerd (1995) Mustertexte und Schreibprozeduren. Die Entwicklung von Textbausteinen als Modell zur Aneignung von Schreibprozeduren. In: Baurmann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (Hgg.) Schreiben. Prozesse, Prozeduren, Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 70-84
- Baurmann, Jürgen (2002) Schreiben. Überarbeiten. Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Kallmeyer
- Beaufort, Anne (1999) Writing in the real world. Making the transition from school to work. New York: Teachers College Press
- Beaufort, Anne (2005) Adapting to new writing situation. How writers gain new skills. In: Jakobs, Eva-Maria et al. (Hgg.) Schreiben am Arbeitsplatz. Frankfurt/M.: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201-216
- Beste, Gisela (2003) Schreibaufgaben im Deutschunterricht der Oberstufe – Vorbereitung auf die Hochschule? In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hgg.) Wissenschaftlich schreiben – lernen und lehren. Berlin: De Gruyter, S. 273-285
- Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (2010) Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. In: Zeitschrift Schreiben. URL: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/braeuer_schindler_Schreibaufgaben.pdf
- Feilke, Helmuth (2004) Überarbeiten – Formulierungen verbessern. In: Baurmann, Jürgen/Feilke, Helmuth (Hgg.) Schreibaufgaben. Praxis Deutsch Sonderheft, S. 26-27
- Fix, Martin (2006) Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh
- Flower, Linda (1979) Writer-Based-Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. In: College English, Vol. 41, pp. 19-37
- Frank, Andrea et al. (2007) Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf. Weimar: Metzler

- Hoppe, Almut (2003) Vermittelt der Deutschunterricht in der Oberstufe des Gymnasiums Schreibkompetenz im Sinne wissenschaftspropädeutischen Arbeitens? In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hgg.) *Wissenschaftlich schreiben – lernen und lehren*. Berlin: De Gruyter, S. 251-272
- Jakobs, Eva-Maria (2005a) Writing at Work. In: Jakobs, Eva-Maria et al. (Hgg.) *Schreiben am Arbeitsplatz*. Frankfurt/M.: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-40
- Jakobs, Eva-Maria (2005b) Telefon, Email oder Fax? Medial gestützte Kommunikation in Unternehmen. In: Perrin, Daniel/Kessler, Helga (Hgg.) *Schreiben für's Netz*. Frankfurt/M.: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23-37
- Jakobs, Eva-Maria (2006) Texte im Berufsalltag. Schreiben, um verstanden zu werden? In: Blühdorn, Hardarik et al. (Hgg.) *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 315-331
- Jakobs, Eva-Maria (2007) „Das lernt man im Beruf...“ Schreibkompetenz für den Arbeitsplatz. In: Werlen, Erika/Tissot, Fabienne (Hgg.) *Sprachvermittlung in einem mehrsprachigen kommunikationsorientierten Umfeld*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 27-42
- Jakobs, Eva-Maria (2008) Berufliches Schreiben: Ausbildung, Training, Coaching. Überblick zum Gegenstand. In: Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin (Hgg.) *Coaching und berufliches Schreiben*. Frankfurt/M. et al.: Lang, S. 1-14
- Jakobs, Eva-Maria/Schindler, Kirsten (2006) „Wie viel Kommunikation braucht der Ingenieur?“ Ausbildungsbedarf in technischen Berufen. In: Efing, Christian/Janich, Nina (Hgg.) *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz*. Paderborn: Eusl, S. 133-153
- Jost, Jörg (2008) Die Textsorte Lehrerkommentar in der Primarstufe. Ergebnisse einer Pilotstudie. In: *ZfAL*, H. 49, S. 95-117
- Kruse, Otto (1997) Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden; sie sind auch die Probleme der Wissenschaft selbst. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hgg.) *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt/M. et al.: Lang, S. 141-158
- Kruse, Otto (2006) The origins of writing in the disciplines. Traditions of seminar writing and the humboldtian ideal of the research university. In: *written communication*, Vol. 23, No. 3, pp. 331-352
- Kruse, Otto (2007) Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium ent-

- lassen? In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hgg.) *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 117-143
- Kruse, Otto (2008) Qualitätssicherung einer Tageszeitung durch Schreibtraining für die Redaktion. In: Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin (Hgg.) *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching*. Frankfurt/M. et al.: Lang, S. 141-158
- Lehnen, Katrin (2005) Vermittlung berufsbezogener Schreibkompetenzen im Studium. Am Beispiel des 'Usability Testing'. In: Jakobs, Eva-Maria et al. (Hgg.) *Schreiben am Arbeitsplatz*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235-250
- Lehnen, Katrin (2008) Kommunikation im Lehrerberuf. Schreib- und medien-spezifische Anforderungen. In: Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin (Hgg.) *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching*. Frankfurt/M. et al.: Lang, S. 83-102
- Lehnen, Katrin (2009) Disziplinspezifische Schreibprozesse und ihre Didaktik. In: Lévy-Tödter, Magdalène/Meer, Dorothee (Hgg.) *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Frankfurt/M. et al.: Lang, S. 281-300
- Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (2002a) Schreiben zwischen Studium und Beruf. Zur didaktischen Vermittlung domänenspezifischer Schreibenanforderungen in der Hochschulausbildung. In: Handler, Peter (Hg.) *E-Text: Strategien und Kompetenzen. Elektronische Kommunikation in Wissenschaft, Bildung und Beruf*. Frankfurt/M. et al.: Lang, S. 169-190
- Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (2002b) Repertoires erweitern – Für andere Domänen trainieren. In: Böttcher, Ingrid et al. (Hgg.) *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 152-167
- Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (2008) Schreiben in den Ingenieurwissenschaften. Anforderungen, Bedingungen, Trainingsbedarf. In: Niemeier, Susanne/Diekmannshenke, Hajo (Hgg.) *Profession & Kommunikation*. Frankfurt/M. et al.: Lang, S. 229-247
- Mielke, Angela (2007) Die „normative Kraft des Prüfungsfaktischen“: Schreibunterricht im Zeichen des (Zentral-)Abitur. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hgg.) *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 99-115
- Nickl, Markus (2005) Industrialisierung des Schreibens. In: Jakobs, Eva-Maria et al. (Hgg.) *Schreiben am Arbeitsplatz*. Frankfurt/M.: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43-56

- Perrin, Daniel et al. (2009) Public Storytelling in Convergent Media: Die journalistische Schlüsselqualifikation Schreiben umfassend prüfen. In: Zeitschrift Schreiben. URL: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/perrin_Storytelling.pdf
- Pogner, Karl-Heinz (1999) Schreiben im Beruf als Handeln im Fach. Tübingen: Narr
- Pohl, Thorsten (2007) Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer
- Pohl, Torsten/Steinhoff, Thorsten (2010) Textformen als Lernformen (in diesem Band)
- Pospiech, Ulrike/Bitterlich, Axel (2007) „Alle wollen sie es schriftlich!“ Formen und Funktionen des Schreibens im Beruf. In: Der Deutschunterricht, Nr. 1, S. 19-30
- Ruhmann, Gabriela (2003) Präzise denken, sprechen, schreiben – Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hgg.) Wissenschaftlich schreiben – lernen und lehren. Berlin: De Gruyter, S. 211-231
- Schindler, Kirsten (2004) Adressatenorientierung beim Schreiben. Eine linguistische Untersuchung am Beispiel des Verfassens von Spielanleitungen, Bewerbungsbriefen und Absagebriefen. Frankfurt/M. et al.: Lang
- Schindler, Kirsten (2005) Studierende schreiben beruflich. Beobachtungen einer empirischen Studie. In: Jakobs, Eva-Maria et al. (Hgg.) Schreiben am Arbeitsplatz. Frankfurt/M.: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 217-234
- Schindler, Kirsten (2008) Wissenschaftliches Schreiben in Sprach- und Kommunikationswissenschaft. In: Zeitschrift Schreiben. URL: <http://www.zeitschrift-schreiben.eu>, dort: Conference Proceedings: EATAW 2007
- Steinhoff, Torsten (2007) Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer
- Verhein-Jarren, Annette (2006) Schreibende Experten. Wie Ingenieure Schreibkompetenz für Studium und Beruf entwickeln. In: Kruse, Otto et al. (Hgg.) Prozessorientierte Schreibdidaktik. Bern: Haupt Verlag, S. 237-256
- Verhein-Jarren, Annette (2008) Schreibtraining für Ingenieure. In: Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin (Hgg.) Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching. Frankfurt/M. et al.: Lang, S. 35-51

Differenzierte Schülertextbeurteilung

Entwicklungs-, Prozess- und Situierungsdimension

Torsten Steinhoff

Das Klassenzimmerwände sehen gelb aus. Die Tafel siehd Grün aus. Unsere Klasse hat 6 kleine Fenster und große auch 6 Fenster. Unsere Klasse hat Regale und Schrenke. Wir haben neben der Tür ein Waschbecken. Wir haben eine Uhr und eine Pinnwand. Und par Orda und Heizung. Ein Kreuz und noch ein Objektor. Und eine Welt karte.

Ist dieser Schülertext ein guter, durchschnittlicher oder schlechter Text? Und was sagt er uns über die Textkompetenz seines Produzenten? Diese Fragen verweisen auf komplexe Probleme, die trotz jahrzehntelanger Diskussionen, diverser einschlägiger Studien und verschiedenster praxisbezogener Vorschläge nicht als gelöst i. S. eines weitgehenden Konsenses gelten können (vgl. z. B. Blatt et al. 2009).

Der diesbezügliche Fachdiskurs ist durch das Spannungsverhältnis von *Selektion* und *Förderung* geprägt. In den 1970er und 80er Jahren stand zunächst der Selektionsaspekt im Vordergrund. Ausgehend von der Auffassung, die alltägliche Aufsatzbeurteilung sei tendentiell unzuverlässig und ungerecht, entwickelte man Modelle, die zum Ziel hatten, sie durch eine Konkretisierung traditioneller Kriterien zu objektivieren (vgl. z. B. Ingenkamp (Hg.) 1971; Grzesik/Fischer 1985). Seit Ivos (1982) Forderung nach einer „mäeutischen“, zum Lernen anregenden Korrektur, insbesondere aber seit den 1990er Jahren, mit dem Aufkommen der prozessorientierten Schreibforschung und -didaktik, wird hingegen verstärkt die Relevanz des Förderaspekts der Textbeurteilung thematisiert. Dies lässt sich an der kommunikativ-funktional ausgerichteten Neukonzipierung von Textbeurteilungskriterien ablesen (vgl. z. B. Nussbaumer 1991), aber auch daran, dass statt „normen-exekutierenden“ vermehrt lernersensitive und prozessbegleitende Formen der Textbeurteilung entwickelt wurden (vgl. z. B. Baurmann/Müller 1998; Baurmann/Dehn 2004).

Infolge der ernüchternden Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien und der politischen Entscheidung, Bildungsstandards einzuführen und Lernstandserhebungen vorzunehmen, hat die Diskussion zur Textbeurteilung nochmals an Bedeutung gewonnen und zudem eine neue Richtung eingeschlagen. Mit der sogenannten „outcome“-Orientierung, der Ausrichtung des Unterrichts auf zu erreichende Kompetenzen für die Übergänge (4., 9./10., 12./13. Klasse), rücken v. a. *kriteriale* Normen ins Zentrum der Aufmerksamkeit:

Die Schulleistung der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers soll nicht mehr an einer individuellen Norm (persönlicher Fortschritt), aber auch nicht einfach an einer sozialen Norm (durchschnittliche Leistung der Schulklasse) gemessen werden, sondern an einer kriterialen Norm. (Criblez et al. Hgg. 2009, 65)

Angestrebt wird, dass der Vergleichsstandard *in der Sache selbst* liegt, d. h. in diesem Falle in der zu erwartenden Textqualität. Dies erweist sich schon aufgrund der Vielfalt und Komplexität von Texten und den verschiedensten möglichen Kriterien ihrer Beurteilung als außerordentlich schwierig. Das zeigt sich beispielsweise beim zu Beginn zitierten Schülertext. Dessen Qualität kann nicht einfach „ausgezählt“ werden, anhand vergleichsweise einfacher linguistischer Maßstäbe, z. B. durch eine Beurteilung seiner grammatischen und orthographischen Regelkonformität.

Angesichts dessen erscheint es folgerichtig, dass etwa im Rahmen der DESI-Studie dem *Schreibanlass* und der darauf bezogenen *Textfunktion* stärkeres Gewicht bei der Leistungsbeurteilung zugemessen wird (vgl. Harsch et al. 2007). Dies steht im Einklang mit einem Grundgedanken neuerer empirischer Kompetenzmodelle, dem zufolge die Schreibkompetenz als Fähigkeit zur Lösung kommunikativer Probleme in konkreten Anwendungssituationen zu verstehen ist:

Schreibkompetenz ist pragmatisch zu konzipieren, das heißt als eine Fähigkeit zu denken, die sich in einem Handlungskontext bewähren muss. Denn jede sprachliche Äußerung muss nicht nur dem Prinzip der grammatischen Richtigkeit, sondern auch dem der pragmatischen Angemessenheit genügen. Sprache ist grundsätzlich in einen sozialen Handlungskontext eingebunden, in dem sie eine kommunikative Funktion übernimmt. (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, 56)

Bezieht man dies auf den zitierten Schülertext, so ist seine Qualität eher gering einzuschätzen. Der Schüler hatte die Aufgabe, sein Klassenzimmer für jemanden, der es nicht kennt, so zu beschreiben, dass er es sich vorstellen kann (vgl. Steinhoff 2009). Diese Textfunktion wird verfehlt: Der Leser kann sich einzelne Bestandteile und Möbel des Klassenzimmers vorstellen, aber nicht das Zimmer an sich. Das liegt daran, dass der Schreiber zwar einzelne Elemente nennt und hinsichtlich ihrer Farbe, Größe und Anzahl charakterisiert, jedoch nicht lokalisiert; die einzige Ausnahme bildet die Verortung des Waschbeckens („neben der Tür“). Was dem Text fehlt, ist eine den Leser anleitende Perspektive, eine raumbezogene Globalorientierung, die etwa von der Tür aus erfolgen könnte.

Folgt man dem Modell von Augst et al. (2007, 167 ff.) zur Entwicklung deskriptiver Schreibfähigkeiten im Grundschulalter, das auf einer longitudinalen Erhebung von Schülertexten aus der 2., 3. und 4. Klasse beruht, der die gleiche bzw. eine sehr ähnliche Schreibaufgabe¹ zugrunde lag, befindet sich der Schreiber auf der ersten und damit untersten Kompetenzstufe: „Die Texte der Stufe 1 sind geprägt durch die subjektive Auswahl eines Teilinventars (Nebensächliches und Typisches), welches in der Regel assoziativ aneinander gereiht wird“. Nach den

1 Die Schüler hatten die Wahl, ihr Klassenzimmer oder ihr Zimmer im Elternhaus zu beschreiben.

Ergebnissen von Augst et al. (ebd.) ist man versucht zu vermuten, dass es sich beim Produzenten des zitierten Textes am ehesten um einen Erst- oder Zweitklässler handelt. Tatsächlich aber ist der Schreiber bereits 13 Jahre alt. Er besucht die 6. Klasse einer Hauptschule in Rheda-Wiedenbrück, ist Sohn polnischer Einwanderer und im Alter von 6 Jahren nach Deutschland gekommen.

Dieses Beispiel deutet bereits darauf hin, warum in diesem Beitrag für eine *differenzierte Schülertextbeurteilung* plädiert werden soll. Eine an Kompetenzentwicklungsmodellen orientierte Textbeurteilung eröffnet bestimmte Chancen (Kap. 1), die jedoch nur dann sinnvoll genutzt werden, wenn sie von einer mehrperspektivischen Differenzierung begleitet sind (Kap. 2). Dabei bietet es sich an, auf das in der Einleitung des Bandes vorgestellte *Textformen*-Konzept zurückzugreifen. Schülertexte sind demnach stets aus der Entwicklungs-, der Prozess- und der Situierungsperspektive in den Blick zu nehmen (vgl. Pohl/Steinhoff in diesem Band).

Die Frage der Textbeurteilung ist im Übrigen geeignet, das in diesem Band zur Diskussion gestellte *Textformen*-Konzept und die verschiedenen Beiträge noch einmal im Gesamtzusammenhang zu rekapitulieren. Schließlich findet bei der Textbeurteilung „die intensivste Auseinandersetzung mit dem Schülertext“ (Ivo 1982, 12) statt, hier bündeln sich verschiedene relevante Aspekte und Probleme der Diagnose und Förderung von Schreibfähigkeiten, die in diesem Band thematisiert worden sind.

1 Chancen der kriterialen Schülertextbeurteilung

Die erste Chance einer kriterialen Text- und Kompetenzbeurteilung besteht in einer *Professionalisierung der Diagnose*:

Von wissenschaftlich fundierten und nach Niveaustufen differenzierten Kompetenzrastern können theoretisch wichtige Impulse für ein diagnostisches Herangehen an die Schülerleistungen ausgehen, weil sie Orientierungspunkte für eigene diagnostische Bemühungen an den Schulen liefern können. (Winter 2005, 76)

Die Bereitstellung empirisch basierter Kompetenzmodelle und ihre Konkretisierung in Form entsprechender Aufgaben gibt Lehrkräften die Möglichkeit und ermutigt sie dazu, die Texte ihrer Schüler sachorientiert zu beurteilen, gemessen an der Aufgabe und der in einem bestimmten Alter und in einer bestimmten Schulform zu erwartenden Leistung. Hier besteht großer Bedarf, da sich der in der schreibdidaktischen Forschung längst stattgefunden Paradigmenwechsel von einer traditionell-normativen zu einer kommunikativ-funktionalen Textbeurteilung im alltäglichen Schreibunterricht bislang kaum vollzogen hat. Schülertexte

werden dort weiterhin vorwiegend nach inhaltlichen und/oder formalen und/oder sprachästhetischen Kriterien beurteilt (vgl. Nutz 2003, 927 f.) – was nicht zuletzt zur Folge hat, dass Schüler die Beurteilung ihrer Texte als weitgehend intransparent und willkürlich erleben (vgl. Merz-Grötsch 2001, 199 ff.). Schmelz (2009, 264) etwa stellt in seiner Studie zur Rezeption des prozessorientierten Schreibunterrichts an einer bayerischen Hauptschule fest, dass sich die Lehrer bei der Beurteilung von Schülertexten „geradezu hilflos [zeigen]: Sie verbleiben an der Oberfläche und lenken den Blick kaum über Grammatik und Wortschatz hinaus“. Die durch die Einführung von Bildungsstandards forcierte Ausrichtung auf kriteriale Normen könnte hier ein Umdenken bewirken.

Die zweite Chance besteht in einer *Professionalisierung der Förderung*. Das hat zum einen damit zu tun, dass geeignete Kompetenzmodelle nicht nur indizieren, wo die Schüler stehen, sondern auch die Zone der nächsten Entwicklung anzeigen, auf die der Lehrer seine Fördermaßnahmen abstimmen kann. Der Schülertext kann vor diesem Hintergrund sehr viel besser als „Lernraum“ (Ehlich in diesem Band) wahr- und ernst genommen werden. Zum anderen hat es mit dem Bestreben zu tun, schreibdidaktische Konzeptionen, die in der Vergangenheit oftmals gegeneinander ausgespielt worden sind, für Schreibaufgaben sämtlich auf ihre *Wirksamkeit* zu prüfen, wodurch Lehrer in die Lage versetzt, aber auch dazu angehalten werden, ihre didaktischen Konzeptionen auf spezifische Kompetenzziele hin abzustimmen: „Guter Unterricht vereinigt unterschiedliche, für sich betrachtet oft divergente didaktische und methodische Perspektiven [...]. Entscheidend ist jeweils, welche Art von Kompetenz angestrebt wird und welche Form des Lernens sich damit verbindet“ (Abraham et al. 2007, 14). Hieraus ergeben sich Möglichkeiten zur Konzipierung und Durchführung eines *adaptiven*, d. h. auf die vorhandenen und anzustrebenden Fähigkeiten der Schüler abgestimmten Unterrichts, wie ihn Baurmann/Pohl (2009, 85) beschreiben:

Die zentrale Idee ist, dass man zu jedem Zeitpunkt des Kompetenzaufbaus danach fragt, welche Teilfähigkeiten bereits erworben sind und dementsprechend durch die eingesetzten Schreibaufgaben gefordert werden dürfen (und auch sollten). Dass man ferner danach fragt, worauf sich Schreiber aktuell im Entwicklungsprozess besonders konzentrieren und ihnen genau in diesem Punkt entsprechende Hilfestellung bietet (u. a. durch angepasste Schreibarrangements). Und dass man schließlich, sobald eine Teilkompetenz gefestigt ist, den nächsten Abschnitt der Entwicklung [...] antizipierend, bestimmte neue, noch nicht erworbene Teilkompetenzen bei den Schreibenden zu evozieren versucht.

2 Dimensionen der Schülertextbeurteilung

Für jede Schülertextbeurteilung ist es zunächst von grundlegender Bedeutung, sich der „Performanz-Kompetenz-Problematik“ zu stellen, die darin besteht, dass der Rückschluss von der Qualität eines Schreibproduktes auf die Textkompetenz seines Verfassers zwar nahe liegend, aber keineswegs zwingend ist (vgl. Ossner 2006, 7). Wer Schülertexte analysiert, analysiert eben Schülertexte – und erfasst nicht automatisch Kompetenzen.

Kompetenzstufen und -standards geben lediglich einen Rahmen für die zu erreichenden Lernergebnisse vor, lassen jedoch die Lehr- und Lernwege und die sie beeinflussenden schüler-, klassen- und schulbezogenen Faktoren weitgehend unberücksichtigt: „Standards definieren und operationalisieren, was als Ergebnis organisierten Lernens erwünscht oder vorgeschrieben und messbar ist. Sie lassen offen, wovon das abhängt – von welchem überaus komplexen Bedingungs- oder Verursachungsgefüge“ (Heid 2007, 38).

Sich mit diesem komplexen Gefüge auseinandersetzen, ist die alltägliche Aufgabe des Deutschlehrers. Um die Textkompetenz seiner Schüler möglichst treffend zu diagnostizieren und darauf abgestimmte Fördermaßnahmen durchzuführen, muss er sehr viel mehr leisten, als nur ein Kompetenzraster anzuwenden. Er hat die Aufgabe, die *individuelle* Leistung des Schülers einzuschätzen, und muss dafür ein breites Spektrum verschiedener Einflussfaktoren berücksichtigen.

Um sich des Spektrums dieser Faktoren für das wissenschaftliche und schulische Handeln zu vergewissern, eignet sich das in der Einleitung dieses Bandes vorgestellte, auf konkrete Lehr-Lern-Zusammenhänge ausgerichtete *Textformen-*Konzept. Es führt vor Augen, dass die Beurteilung der Qualität eines Textes und der Kompetenz eines Schreibers deutlich an Substanz gewinnt, wenn sie aus der Entwicklungs-, der Prozess- und der Situierungsperspektive vorgenommen wird (vgl. Pohl/Steinhoff in diesem Band):

- Die *Entwicklungsperspektive* betrifft das Verhältnis des Textes zur jeweiligen Erwerbsphase: Wie ist die Qualität des Textes vor dem Hintergrund der in dem betreffenden Alter und der betreffenden Schulform zu erwartenden Leistungen einzustufen? Welche individuellen Einflussfaktoren sind dabei zu berücksichtigen?
- Die *Prozessperspektive* betrifft das Verhältnis des Textes zu seiner Produktion: Um welche „Version“ handelt es sich; ist der Text das Resultat erstmaligen Niederschreibens oder das Ergebnis mehrfacher Überarbeitungen? Welche individuellen Einflussfaktoren sind dabei zu berücksichtigen?
- Die *Situierungsperspektive* schließlich betrifft das Verhältnis des Textes zur schreibdidaktisch-unterrichtlichen Einbettung: Aus welchem Schreibarrangement (sozial-materielles Setting, Lehr- und Lernziele, Schreibaufgabe)

ist der Text hervorgegangen? Welche individuellen Einflussfaktoren sind dabei zu berücksichtigen?

Die Entwicklungsperspektive wird im Zusammenhang der „outcome“-Orientierung des Schreibunterrichts sehr stark akzentuiert; es kommt aber darauf an, sie grundsätzlich *in Relation* zu den beiden anderen Perspektiven zu sehen. Eine in dieser Weise erfolgende Text- und Kompetenzbeurteilung schließt an das von Baurmann/Müller (1998) entwickelte Konzept eines „schreiber-differenzierten Unterrichts“ an, „der nicht ‚im Gleichschritt‘ vollzogen wird (gleiches Thema, gleiche Ziele, gleiche Hilfen, gleiche Zeit), sondern auf vielfältige Weise zum Schreiben ermutigt, anspornt und schriftsprachliche Leistungen einfordert“ (Baurmann 2006, 81).

Wenn man diesen Ansatz auf die Textbeurteilung überträgt, kann es vielleicht gelingen, die für jede Schülertextbeurteilung konstitutive „Lücke“ zwischen der Performanz, dem Schülertext, und der Kompetenz, seiner Schreibfähigkeit, annäherungsweise zu schließen:

Performanz (Schülertext)	Differenzierung 1: Entwicklungs- dimension	Kompetenz (Schreibfähigkeit)
	Differenzierung 2: Prozessdimension	
	Differenzierung 3: Situierungs- dimension	

Abb. 1: Überblicksmatrix zur differenzierten Schülertextbeurteilung

2.1 Differenzierung 1: Entwicklungsdimension

In der Einleitung zu diesem Sammelband haben wir betont, dass Textformen grundsätzlich als „Ausformung[en] einer konkreten *Schreibentwicklungsphase*“ zu verstehen sind (Pohl/Steinhoff in diesem Band). Die Beurteilung von Schülertexten sollte deshalb nicht von abstrakten Kompetenzidealen ausgehen, sondern stets *relational* angelegt sein:

Kompetenz ist [...] in Relation zu einer Entwicklungsspanne bzw. der in ihr zu erwartenden Schreibleistungen zu bestimmen. *Kompetent* soll eine Lernerleistung dann sein, wenn sie vor dem Hintergrund erwartbarer und vergleichbarer Lernerleistungen aus derselben Entwicklungsphase als gelungen oder erfolgreich gelten kann. (ebd.)

Dabei ist zu beachten, dass die Stufenmodelle, auf die man sich bei derartigen Einschätzungen bezieht, darauf ausgelegt sind, den *intersubjektiven* Teil der Kompetenzentwicklung zu erfassen, und daher nicht lernbiographisch interpretiert werden dürfen:

Zum einen vernachlässigt eine solche Sichtweise die enormen Entwicklungsdifferenzen innerhalb von Alterskohorten, zum anderen muß ein Individuum innerhalb seiner Lernbiographie keinesfalls alle Stufen durchlaufen oder mit irgendeiner Stufe 1 beginnen. Dies hebt jedoch [...] keinesfalls den Sinn von Erwerbsstufenkonzepten auf. Sie bilden eine idealtypische Folie, vor deren Hintergrund der konkrete Prozeß mit vielfältigen Ursachen für Entwicklungsverzögerungen und -sprünge erst verstehbar wird. Diese Folie erst kann die grundlegenden Orientierungsparameter eines Strukturaufbaues transparent werden lassen. (Feilke 1996, 49)

Diese Erkenntnis bewahrt vor Schlussfolgerungen, wie sie der Erziehungswissenschaftler Peter Zeidler (2007, 67) in einem Beitrag über „vernachlässigte Dimensionen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“ beschreibt:

Die nach Schülergruppen und ihren Voraussetzungen undifferenzierte Normsetzung verführt dazu, die Standards als Ziele des Unterrichts für alle Schüler der entsprechenden Altersgruppen anzusetzen, ohne Ansehen der höchst unterschiedlichen Voraussetzungen bei den Schülern. Und sie verführen gleichzeitig dazu zu vergessen, dass Ziele auf der Ebene der Persönlichkeitsentwicklung mindestens gleichgewichtig sind, wie schon jeder Blick auf die Auswahlkriterien von Personalrecruitings belegen könnte.

Dies wird besonders deutlich, wenn man sich einem Gegenstand zuwendet, den die Schreibentwicklungsforschung bislang nur selten behandelt hat: der Textkompetenz von Hauptschülern. Dieser Gegenstand ist im diskutierten Zusammenhang deshalb so bedeutsam, weil – freilich nicht allein, aber insbesondere – die Hauptschule eine Schülerschaft aufweist, deren Zusammensetzung und Leistungsfähigkeit ausgesprochen heterogen ist, nicht zuletzt deshalb, weil Schüler mit verschiedensten Migrationshintergründen eine starke Minderheit oder sogar die Mehrheit stellen (vgl. Ehlich in diesem Band („mehrsprachiger Textraum“), Pieper et al. 2004).

Schon vor über zehn Jahren hat beispielsweise Knapp (1997) in seiner empirischen Untersuchung zum schriftlichen Erzählen in der Zweitsprache darauf aufmerksam gemacht, dass es erhebliche Leistungsunterschiede zwischen Schülern mit Migrationshintergrund der ersten und der zweiten Generation gibt und dass insbesondere erstere die im Bildungsplan angegebenen Ziele häufig nicht einmal in Ansätzen erreichen. Verschiedene Forschungsergebnisse zeigen, dass Texte von Migrantenkinder z. T. erhebliche Defizite im Bereich der sprachsystematischen Richtigkeit aufweisen (Orthographie, Morphologie, Syntax) und im Bereich der funktionalen Angemessenheit häufig durch Fragmentarität (unzurei-

chende Kohärenzstiftung), Impliztheit (unzureichende Markierung von Schlüsselstellen) und Ausdrucksarmut (unzureichende lexikalische und syntaktische Variation) gekennzeichnet sind (vgl. Ballis 2010; Berkemeier in diesem Band; Knapp 1997; Schmölzer-Eibinger 2008). Diese Einschätzung wird von den Hauptschullehrern geteilt. Nach der Interventionsstudie von Schmelz (2009) schätzen die Lehrer die Kompetenzen ihrer Schüler als äußerst schwach ein, insbesondere jene von Kindern mit Migrationshintergrund: „Die Lehrkräfte scheinen vor den Problemen, die insbesondere türkische Muttersprachler aufweisen, regelrecht zu kapitulieren“ (ebd., 248).²

Um die referierten Forschungsergebnisse zu illustrieren, werde ich im Folgenden einige Resultate und Textbeispiele der bereits angesprochenen Erwerbsstudie zur schriftlichen Beschreibung referieren, für die ich 107 Klassenzimmerbeschreibungen in den Jahrgangsstufen 5, 6, 7 und 10 an einer Hauptschule in Rheda-Wiedenbrück erhoben habe (vgl. Steinhoff 2009). Die Studie zeigt, dass die von Augst et al. (2007) dargestellte Entwicklung der deskriptiven Schreibfähigkeit in der Grundschule nur von einem kleinen Teil der Hauptschüler komplett durchlaufen wird. Die Qualität der Hauptschulertexte liegt oftmals deutlich unter der Qualität der Texte von Dritt- und Viertklässlern.³

	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
Stufe 1	80	8	5
Stufe 2	20	41	39
Stufe 3	0	33	33
Stufe 4	0	18	23

	5. Klasse	6. Klasse	7. Klasse	10. Klasse
Stufe 1	65	37	47	6
Stufe 2	35	26	17	39
Stufe 3	0	23	25	44
Stufe 4	0	14	11	11

Tab. 1 u. 2: Grundschule resp. Hauptschule (Textkorpus aus Steinhoff 2009)⁴ – prozentuale Verteilung auf die Entwicklungsstufen nach Augst et al. (2007, 179)

2 Dabei muss man natürlich berücksichtigen, dass es sich um Interviewaussagen und damit um Interpretationen von Leistungsständen handelt, die nicht selten der Rechtfertigung des eigenen Unterrichts dienen (vgl. Schmelz 2009, 265).

3 Dieser Vergleich erlaubt allerdings nur begrenzte Schlussfolgerungen, da die Untersuchung von Augst et al. (2007) längsschnittlich und meine Untersuchung (Steinhoff 2009) querschnittlich angelegt ist, was u. a. bedeutet, dass die Grundschüler bei den Erhebungen in der 3. und 4. Klasse die Aufgabe bereits kannten und auf sie deshalb besser vorbereitet waren.

In der Grundschule lässt sich der folgende klare Entwicklungstrend erkennen: Texte aus der 2. Klasse sind mehrheitlich der Stufe 1 zuzurechnen, Texte aus der 3. Klasse mehrheitlich der Stufe 2, Texte aus der 4. Klasse mehrheitlich den Stufen 3 und 4. In der Hauptschule zeigt sich ebenfalls ein Entwicklungstrend, wenn man die Ergebnisse zur 5. mit den Resultaten zur 6. und 7. Jahrgangsstufe vergleicht. Auffällig sind aber v. a. die sehr großen nicht allein altersabhängigen Leistungsunterschiede. Die Schüler der 6. Klasse beispielsweise schreiben durchschnittlich gesehen bessere Texte als die Schüler der 7. Klasse; ein Teil der Sechstklässler liegt mit seinen Texten sogar über dem Niveau der Texte aus der 10. Klasse (Stufe 4). Besonders frappierend ist, dass es fast der Hälfte der Schüler in der 7. und 10. Klasse nicht gelingt, mit ihren Texten ein höheres Niveau als Stufe 2 zu erreichen. Hinzu kommen beträchtliche Leistungsunterschiede *innerhalb* der Jahrgangsstufen, z. B. in der 7. Klasse.

Um diese Ergebnisse zu illustrieren, sollen nachfolgend einige Hauptschultexte zitiert und zum Modell von Augst et al. (2007, 167 ff.) in Beziehung gesetzt werden.

Den Anfang der Entwicklung deskriptiver Schreibfähigkeiten bildet die „assoziative Aufzählung“. Die Gegenstände werden nach dem Kriterium der subjektiven Bedeutsamkeit aufgelistet, aber nur rudimentär charakterisiert und nicht oder kaum im Raum lokalisiert:

Bei uns gibt es 1 Tür. 3 große Fenster. 1 Tafel. 15 Tische und 15 Stühle. In der Klasse sind 19 Schüler. 1 Telefon zum Sekretariat. 3 große Lampen. 4 Regale wo unsere Aktenordner stehen. 1nen kleinen Schrank und Lehrertisch. Wir haben auch einen Tageslichtprojektor. Und eine Pinnwand wo unsere Bilder hängen. 1 Waschbecken.
[Schülerin, 7. Klasse, 2. Generation, Herkunft der Eltern: Polen, Familiensprache: Polnisch]

Auf der zweiten Entwicklungsstufe herrscht noch immer die Listenform vor, allerdings werden die Gegenstände nun erstmals raumbezogen und damit ansatzweise auf die Bedürfnisse des Lesers abgestimmt zu Gruppen zusammengefasst („geclustertes (Teil-)Inventar“):

Das Klassenzimmer ist groß und hat eine blaue große Pinnwand und Regale, ein Schrank. Die Tischordnung ist wie ein „u“ es gibt drei Einzel tische in der Mitte. Natürlich auch eine Tafel ein Waschbecken, Mülleimer eine Tür, Fenster und einen Pult. Auf der Pinnwand ist eine Landkarte, bilder, Fotos von unsere Klasse und den Stundenplan. Im Klassenzimmer haben wir auch eine Uhr auch sone art von Telefon. Unter der Uhr haben wir auch bilder von Sonnenblumen. Auf den Regalen sind Farbkasten und die

4 Für die Unterstützung bei der Auswertung der Daten danke ich Iris Kemmer und Stephan Seidel.

Ordner unsere Zeichenblöcke. Wir haben auch so ein kleineren Schrank der manchmal Abgeschlossen ist.

[Schülerin, 6. Klasse, 1. Generation, Herkunft der Eltern: Syrien, Familiensprachen: Deutsch/Aramäisch]

Texte der dritten Entwicklungsstufe lassen eine „Perspektivierung der Beschreibung ohne Globalorientierung“ erkennen. Die Schüler antizipieren nun schon sehr viel besser die Perspektive des Lesers und bemühen sich darum, das Zimmer mittels eines imaginativen Rundgangs/-blicks in nachvollziehbarer Weise zu erschließen. Diese schwierige, gleichermaßen raum- und leserorientierte Strukturierung der eigenen Wahrnehmung gelingt jedoch noch nicht vollständig, weil die Globalorientierung nicht von einem für den Leser erkennbaren Fixpunkt erfolgt:

Ein Raum der 7x 8 m groß ist, vorne ist die Tafel, rechts ist die Tür und links das Fenster. Der Lehrer Tisch ist vor der Tafel vor den Tisch sitzen 2 Schüler die anderen sitzen an rand in einem offenen Kreis. An der Rechten Wand oben in der mitte ist eine Uhr, darunter ist eine Pinwand und ein Regal zuden ist an der Rechten Wand noch ein Telefon und ein Waschbäcken. Neben der Tafel ist ein Schranck wo Mappen und Bücher drauf sind über den Schrank ist eine Wand für den Dialichtprojektor der auch links bei den Fenstern steht. Rechts neben der Tafel ist erst das Tafel Werkzeug Geodreieck, Zirkel und Lineal, dann kommt eine Pinwand wo gesuchte Auszubildende stehen, über der Pinwand ist ein Bild und ein kreuz. Hinten links an den Fenster ist ein Computerschrank neben dem Schranck ist ein großer Schrank wo Klassenarbeitshefte und Lexika drin sind. Die ganze hintere Wand ist eine Pinwand wo Plakate und Bilder angepinnt werden. Ein Spiegel befindet sich auch Rechts an der Pinwand.

[Schüler, 10. Klasse, Herkunft der Eltern: Deutschland, Familiensprache: Deutsch]

Eine vollständige „Perspektivierung der Beschreibung mit Globalorientierung“ weisen erst die Texte der 4. Entwicklungsstufe auf. Sie instruieren den Leser in angemessener Weise:

Die Tür ist rechts und wenn man rein kommt ist sofort rechts ein Waschbecken. Wenn man noch ein Schritt weiter geht ist eine grüne Tafel. Vor der Tafel sitzt der oder die Lehrer/in. Gegenüber von der Türseite sind sechs Fenster und über die sechs Fenster ist über jedes noch ein kleines Fenster. Gegenüber von dem Lehrerpult der anderen Seite ist ganz genau in der Mitte ein Schrank (weiß) und recht und links neben dem Schrank sind Regale. Über den Schrank ist eine Uhr. Ich sitze fast an der Tür und hinter mir ist eine Wand und eine blaue Pinwand. Auf der Pinwand hängen unsere Kunstbilder, Stundenplan, alles über eine gute Heftseite. Unsere Boden ist Oranges. Wir sind 18 Kids. Wir haben neun Zweier und sieben einzel Tische.

[Schüler, 6. Klasse, Herkunft der Eltern: Deutschland, Familiensprache: Deutsch]

Die Daten, Beispiele und Ausführungen verdeutlichen, dass Kompetenzstufen, wie sie von Augst et al. (2007) modelliert werden, sehr hilfreich sind, um die Qualität von Schülertexten in kommunikativ-funktionaler Hinsicht grob ein-

zustufen. Verglichen mit Schülertextbeurteilungen, die allein auf individuellen oder sozialen Kriterien beruhen und/oder sich allein auf textsorten- und schreibaufgabenunabhängige Kriterien wie die formale Korrektheit berufen, ist hierin zweifelsohne ein großer Fortschritt zu sehen.

Ersichtlich ist allerdings auch, dass man mit Kompetenzmodellen grundsätzlich auf einem schmalen Grat wandelt. Die Ergebnisse zu den Hauptschulertexten deuten z. B. darauf hin, dass das Entwicklungsmodell von Augst et al. (2007), das auf einer Auswertung von Texten deutscher Muttersprachler an einer ländlichen Mittelpunktschule beruht, hinsichtlich der Schreibfähigkeiten von Schülern, die Grundschulen besuchen, in denen es deutlich größere Leistungsunterschiede gibt, etwa in städtischen Ballungsgebieten, nur bedingt realistische Erwartungen weckt.

Man hat es hier also möglicherweise mit einem „Optimalitäts-Problem“ zu tun: Nicht selten wird schlicht zu viel erwartet. Für diese Annahme liefern insbesondere die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss zum Kompetenzbereich „Schreiben“ Indizien:

Die Schülerinnen und Schüler kennen die vielfältigen Möglichkeiten des Schreibens als Mittel der Kommunikation, der Darstellung und der Reflexion und verfassen selbst adressatengerecht Texte.

Dem Schreibenanlass und Auftrag entsprechende Texte verfassen sie eigenständig, zielgerichtet, situations- und adressatenbezogen und gestalten sie sprachlich differenziert, wobei sie sprachliche Mittel gezielt und überlegt einsetzen. Sie beherrschen die zentralen Schreibformen und gestalten ihre Texte sprachlich und stilistisch stimmig, verfassen sie unter Beachtung von Strategien zur Fehlervermeidung und mit Hilfe eines Wörterbuches weitgehend fehlerfrei, schätzen sie selbstkritisch ein und überarbeiten sie gegebenenfalls. Im produktiven Umgang mit Sprache entwickeln sie eigene Ideen und bringen sie gestalterisch zum Ausdruck. (KMK Hg. 2005, 9)

Kaum zu glauben, aber wahr: Es handelt sich hier nicht um Maximal-, sondern um *Regelstandards*. Beschrieben werden also Kompetenzen, über die jeder Hauptschüler mit durchschnittlicher Leistungsfähigkeit am Ende seiner Schullaufbahn verfügen können soll. Tatsächlich jedoch werden hier, wie bei den (aus unerfindlichen Gründen nahezu deckungsgleichen) Standards für die Grundschule, Qualitätsmerkmale aufgeführt, „die mit der gleichen Berechtigung von Autoren eingefordert werden müssen, die in ihrer Schreibentwicklung deutlich weiter fortgeschritten sind, mehr noch: Es sind Eigenschaften, die mit jeglicher optimaler Textproduktion zusammenfallen“ (Baurmann/Pohl 2009, 75). Jeder professionelle Schreiber – jeder Schriftsteller, jeder Journalist, jeder Wissenschaftler – wäre froh, wenn man ihm attestieren würde, dass er über die genannten Kompetenzen verfügt.

Auch wenn man zugesteht, dass Bildungsstandards lediglich allgemeine Bildungsziele vorgeben und empirisch genau zu prüfen sind, bevor sie in Aufgaben und Tests überführt werden, erscheint die von Adamzik/Heer (2009, 270) geäußerte Sorge berechtigt, dass so „einer (implizit) perfektionistischen Grundvorstellung“ Vorschub geleistet und ein „emphatisches und ‚aufgeladenes‘ Konzept von Textkompetenz“ begünstigt wird, das sich aus der Lerner- und Lehrerperspektive als „einerseits demotivierend, entmutigend, andererseits unrealistisch“ erweisen dürfte.

Man sollte sich deshalb stets vergegenwärtigen, dass Schreibentwicklungsstudien grundsätzlich nicht mehr als die Ergebnisse der Auswertung einer gewissen Anzahl von Texten, die von Schülern einer bestimmten Altersspanne in einer oder einigen Institution(en) zu einer oder einigen Schreibaufgabe(n) verfasst worden sind, aus einer spezifischen Untersuchungsperspektive dokumentieren. Selbst die quantitativ außerordentlich breit angelegte DESI-Studie, die auf einer Analyse von Texten von 22.000 Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft und verschiedener Schulformen beruht, hat nur einen begrenzten Wert für die Kompetenzmodellierung und -messung, weil sie sich auf lediglich eine Textsorte, den Brief, bezieht (vgl. Neumann 2007).

Solange man die Reichweite solcher Modelle einzuschätzen und im Hinblick auf die Unterrichtsverhältnisse vor Ort einzustufen vermag, können sie eine wertvolle Hilfe sein. Implementiert man sie jedoch unreflektiert, kann dies unter Umständen dazu führen, dass der Heterogenität der Schüler und ihrer Leistungen gerade nicht Rechnung getragen, sondern stattdessen ein nicht unwesentlicher Teil der Schülerschaft als „inkompetent“ abqualifiziert wird (vgl. Demmer/Schweitzer 2005).

Es sollte deshalb angestrebt werden, die empirische Erforschung zur Entwicklung von Schreibkompetenzen in verschiedenen Aufgabensettings und mit unterschiedlichen Schülerschaften voranzutreiben und zugleich bestehende Modelle in besonders entwicklungs sensitiven Bereichen noch weiter zu differenzieren (vgl. z. B. die Ausführungen von Augst zum „Erzählton“ oder von Pohl zum wissenschaftlichen Schreiben in diesem Band).

2.2 Differenzierung 2: Prozessdimension

Schreibkompetenzen fallen, wie Sprachkompetenzen im Allgemeinen, in den Bereich der *Potentialität*, nicht der *Aktualität*; es sind keine Produkte (vgl. Sieber/Sitta 1994). Aus diesem Grund sollten Schülertexte nicht als „fertige“, die Schreibkompetenz „abbildende“ Texte verstanden werden, sondern als „Ausformung[en] einer konkreten *Schreibprozessphase*“ (Pohl/Steinhoff sowie Wrobel in diesem Band). Präziser gesprochen:

Was genau als ‚fertig‘ angesehen werden darf, ist [...] unserem *Textformen-*Begriff zufolge exakt zu spezifizieren, mit anderen Worten: welche Textform als Ausformung des potentiell nicht-abschließbaren Schreibprozesses als ‚abgeschlossene‘ Textversion für Kompetenzzurteile herangezogen wird. (Pohl/Steinhoff in diesem Band)

Dies ist nicht zuletzt deshalb so wichtig, weil der Erfolg oder Misserfolg eines Schreibprozesses ganz beträchtlich von verschiedensten individuellen Einflussfaktoren abhängt:

Schüler unterscheiden sich in Schreibprozessen darin, wie sie mit Schreibaufgaben umgehen, wie sie ihre Schreibfähigkeiten bewerten, welchen lernstrategischen Mustern (‚problem- und erfahrungsbezogen‘, ‚Erfüllung sozialer Erwartungen, ‚ich-bezogen‘) sie bei der Bewältigung von Schreibaufgaben folgen, welche Wissensbestände sie dabei einbringen können, wobei auch ‚geschlechtsspezifische‘ und ‚soziokulturelle‘ Unterschiede eine Rolle spielen. (Nutz 2003, 931)

Drei dieser schülerseitigen Merkmale seien etwas näher erläutert.

Die Relevanz des *individuellen Umgangs mit Schreibaufgaben* lassen z. B. Schreibprodukte erkennen, die diesbezüglich entsprechende Spuren aufweisen. Als ein Beispiel kann der nachfolgend zitierte Text des Sechstklässlers Nico dienen (vgl. text-sorten-kompetenz.de). Der Text wurde im Rahmen der Longitudinalstudie von Augst et al. (2007) erhoben, bei der Auswertung aber, wie die anderen Texte dieser Jahrgangsstufe auch, letztlich nicht bei allen Kategorien berücksichtigt, weil sich viele Schüler, die dieselbe Aufgabe zuvor bereits dreimal, in der 2., 3. und 4. Klasse, bearbeitet hatten, „sehr unwillig“ zeigten, sie ein viertes Mal anzugehen (ebd., 36). Nicos Text lässt dies recht gut erkennen:

Mein Zimmer ist sehr groß, und hat vier Ecken. In einer Ecke stet mein großes Bett und davor eine Playstation und ein Fernseher. Einen sehr großen Schreibtisch habe ich an einer Wand und dafor ein Fenster. Auf dem Schreibtisch steht ein PC:
P.S: Ich habe keine Lust mehr auf die Aufsätze.

Nicos in dieser speziellen Schreibsituation geringe Motivation wirkt sich unmittelbar auf die Qualität seines Textes aus. Das zeigt sich umso deutlicher, wenn man berücksichtigt, mit welcher Leistungsbereitschaft er noch zwei Jahre zuvor, in der 4. Klasse, diese Aufgabe bearbeitet hatte:⁵

Ich beschreibe meinen Klassenraum
Wenn man zur Tür hereingeht sieht man rechts viele Bilder der Klasse. Links davon ist ein Waschbecken mit einem Spiegel. Noch ein kleines Stück links und dort hängt die

⁵ Dieser Text ist nur in wortorthographisch korrigierter Form zugänglich und wird entsprechend zitiert.

Tafel, unter der Tafel steht ein Tisch wo immer die Arbeitsblätter liegen. Der Lehrerschrank steht links neben der Tafel, davor steht das Lehrerpult. Wenn man in der Tür steht und geradeaus guckt sieht man eine Wand voller Schränke Fenster. An der Wand links daneben hängt eine kleine Wand für einen Overheadprojektor, daneben ist ein Schrank mit unseren Kunstsachen. Daneben ist ein Tisch wo der Overheadprojektor drauf steht, darüber hängen Leuchtturmbilder. Ein Schrank mit Spielen und Malblöcken steht links davon. Unser Englischcorner steht in der Ecke daneben. Wiederum daneben hängt eine Pinnwand wo wir alles Wichtige hinpinnen. Im Klassenraum stehen unsere Tische und Stühle.

Die Relevanz des *individuellen Wissensbestandes* verdeutlicht z. B. Fix (2007), wenn er am Beispiel der Produktion von Kinderlexikonartikeln zum Thema „Mumie“ darlegt, dass Realschüler (7. Klasse), die vor dem Schreiben Texte dieser Textsorte zu diesem Thema lasen, Artikel anfertigten, die tendentiell besser waren als die Texte jener Schüler, die – ohne Vorwissensaktivierung und -erweiterung – sogleich mit dem Schreiben begannen.

Die Relevanz *lernstrategischer Muster* lassen z. B. die Ergebnisse von Glaser/Brunstein (2007) erkennen. Ihrer Interventionsstudie zufolge übertrafen Realschüler (6. Klasse), die ein selbstregulatorisches Training mit Übungen zur Zielsetzung, Strategieüberwachung und Selbstbewertung durchliefen, beim Schreiben narrativer Texte andere Grundschüler, die die gleichen Strategien ohne Selbstregulation vermittelt bekamen, und solche, die herkömmlichen Aufsatzunterricht erhielten.

Beobachtungen und Ergebnisse wie diese deuten auf zwei Aspekte hin. Sie zeigen einerseits, dass man keine „Kurzschlussdiagnosen“ treffen, sondern sich stets die begrenzte Aussagekraft von Texten hinsichtlich der tatsächlichen Leistungsfähigkeit ihrer Produzenten bewusst machen sollte:

Die Einschätzung des Endniveaus sagt noch nichts über die vorausgegangenen Prozessleistungen der Schülerin aus, sie erfasst nicht ihren Lernfortschritt und ihre im Einzelnen getroffenen kompetenten oder weniger kompetenten Revisionsentscheidungen. [...] Gerade in diesen kleinschrittigen Subprozessen manifestieren sich jedoch einzelne Komponenten des Konstrukts ‚Schreibkompetenz‘, und dies sollte aus schreibdidaktischem Blickwinkel nicht verloren gehen. (Fix 2007, 91)

Und sie zeigen andererseits, dass die schülerseitigen Merkmale, die sich auf den Schreibprozess und damit auch das Schreibprodukt stets nachhaltig auswirken, als Einflussgrößen verstanden werden sollten, die durch pädagogische Interventionen, wie sie Fix (2007) und Glaser/Brunstein (2007) beschreiben, günstig beeinflusst werden können – womit wir bereits beim Gegenstand des nachfolgenden Abschnitts wären.

2.3 Differenzierung 3: Situierungsdimension

Leistungen werden nicht im luftleeren Raum erbracht, sondern sind stets unterrichtlich eingebettet. Ein Schülertext ist deshalb immer auch eine „Reaktion auf eine konkrete *schreibdidaktische Situierung*“ (Pohl/Steinhoff in diesem Band), weshalb seine Beurteilung auch aus dieser Perspektive vorgenommen werden muss:

Wir gehen davon aus, dass sich Textformen nicht in Abstraktion von ihrer unterrichtlichen Einbettung und damit von Variablen wie der des sozial-materiellen Settings, des Lehr-/Lernziels und des konkreten Schreibauftrags (insgesamt: des Schreibarrangements) thematisieren lassen. (ebd.)

Die Bildungsstandards lassen den Lehrkräften in dieser Frage bewusst sehr viel Raum (vgl. Klieme et al. 2003, 38). Dies erscheint insofern fragwürdig, als so implizit die Vernachlässigung der Erforschung und Umsetzung bildungspraktisch organisierbarer Bedingungen für ein erfolgreiches Lernen legitimiert wird:

Die immer wieder zu hörende oder zu lesende Beteuerung, die Standardisierung des Lernoutputs sei geeignet, die Handlungsfreiheit der einzelnen Schule und der einzelnen Lehrpersonen zu vergrößern [...], hat unter den realen Bedingungen der Möglichkeit, diese Freiheit zu nutzen (zweifellos ungewollt) etwas von der Moralisierung eines gravierenden (Forschungs-, Wissens- oder auch Kompetenz-)Defizits. Problematisch ist aus der Sicht Lehrender weniger das mangelnde Bewusstsein über die eigenen Zuständigkeiten, sondern vielmehr der Mangel an empirisch überprüften und handlungsrelevanten Theorien, die es den Lehrpersonen ermöglichen, die ihnen zugewiesene Verantwortung auch zu tragen. (Heid 2007, 38)

Die Schreibdidaktik ist dafür ein gutes Beispiel. Der Zusammenhang von Schreibentwicklung und Schreibunterricht ist, wie Bachmann/Becker-Mrotzek (in diesem Band) betonen, noch immer weitgehend unerforscht: „Diejenigen Faktoren oder Faktorenbündel, die die Entwicklung befördern, sind empirisch noch nicht oder nur in Studien mit vergleichbar kleinen Stichproben, oft in Trainingsstudien, belegt.“ Eine Arbeit wie jene von Winter (1998), in der nachgewiesen wird, dass die mit hohen Erwartungen belegten unterrichtsmethodischen Konzepte des kreativen Schreibens Grundschüler deutlich weniger zur Überarbeitung ihrer Texte motivieren als Formen des traditionellen Aufsatzunterrichts, ist – neben wenigen weiteren Studien (vgl. Ballis 2010; Fix 2000; Held 2006) – nach wie vor eine Seltenheit. Nur solche Studien können aber zeigen, mit welchen schreibdidaktischen Konzepten tatsächlich und nachhaltig ein erfolgreicher Kompetenzerwerb erreicht werden kann.

Als ein Beispiel für diesen Zusammenhang möchte ich auf den Schreiblernprozess von F. eingehen, einem Fünftklässler einer Dortmunder Realschule. F. widmete sich zu Hause, in Anwesenheit einer Studentin, der Aufgabe, sein „Traum-

zimmer“ zu beschreiben; das Augenmerk lag dabei auf der kommunikativ-funktionalen Angemessenheit des zu schreibenden Textes.⁶ Die Studentin zeigte F. zunächst einige Fotos außergewöhnlich eingerichteter Kinderzimmer, besprach mit ihm dann eine Checkliste zur Überarbeitung und stellte ihm schließlich schriftlich die folgende Aufgabe:

Stell dir vor, ein Fernseh-Team kommt zu dir nach Hause und möchte dir dein Traumzimmer einrichten. Schreibe einen Brief an das Fernseh-Team und beschreibe ihm genau, wie dein Traumzimmer aussehen soll.

F. begann daraufhin sogleich mit der Ausarbeitung einer ersten Fassung:

Dortmund den, 17.12.09
 Hallo Fernseh-Team
 mein Zimmer soll so aussehen. Ich möchte ein Hochbed das fast bis zur Decke geht. Und einen Sternen Himmel das ich Abens gut einschlafen kann. Die Wände Blau mit Millitersolldaten und ektion Helden. Die Möbel in hellen Holz. Und ektin figuren.
 Gruß
 X
 X Dortmund
 Xstraße X

Die Studentin bat F. anschließend darum, diese – gemessen an seinem Alter sehr schwache – Fassung nochmals laut vorzulesen, ging mit ihm die einzelnen Punkte der Checkliste durch, stellte ihm dabei instruktive Fragen wie „Stell dir vor, du wärst das Fernseh-Team: Könntest du dir das Zimmer genau vorstellen oder fehlt etwas?“ und ermunterte ihn dazu Notizen anzufertigen. (Konkrete Formulierungsvorschläge unterbreitete sie ihm nicht.) Im Zuge dessen überarbeitete F. seinen Text mehrfach – mit folgendem Endergebnis:⁷

Hallo Fernse-Team
 Dortmund den, 17.12.09
 Mein Zimmer soll so aussehen
 ich möchte einen Tisch einen Fehnsehr, PS2, Sesel, Schrank, und spiele für die PS2. (16)
 Natürlich auch ein Hochbed da wo man herein kommt rechts das fast bis zur decke geht, sternnen Himmel über dem Bett das ich gut einschlafen kann. Die Wände in einem dunklen Blau Ton mit Millitär und ektions Helde. die Möbel in einen helle Ton.

⁶ Ich danke den Dortmunder Studentinnen Frauke Fehrs, Ricarda Geuchen und Stefanie Oonk, aus deren kooperativ verfasster Seminararbeit zu Überarbeitungsprozessen von Grund- und Realschülern dieses Fallbeispiel stammt.

⁷ Die auf den ersten Blick verwirrende Adressänderung ist ein Resultat der kreativ-spielerischen Auseinandersetzung F.s mit seiner Aufgabe. Hinter der Abkürzung „PS2“ verbirgt sich der Name einer Spielkonsole.

Der Schreibtisch soll miten in dem raum. und als asechswars ektion Helden.
 Gruß
 X
 X Köln
 Kölnerstraße X.
 von X

Es ist leicht zu sehen, dass sich die (funktional-kommunikative) Qualität von F.s Text zwar nicht erheblich, aber doch erkennbar verbessert hat. Nach dem Modell von Augst et al. (2007) ist der Text nicht mehr, wie noch in der ersten Fassung, eindeutig der ersten Entwicklungsstufe („assoziative Aufzählung“) zuzuordnen, sondern weist nun auch einige Merkmale der zweiten Stufe („geclustertes (Teil-) Inventar“) auf. Das liegt an der Vervollständigung der Ausstattung (die nun, die Perspektive des Lesers antizipierend, mehr typische Bestandteile („Fehnsehr“, „Sesel“, „Schrank“, „Schreibtisch“) aufweist), vor allem aber daran, dass die genannten Elemente genauer charakterisiert („in einem dunklen Blau Ton“, „als asechswars“ [Accessories]) und lokalisiert („da wo man herein kommt rechts“, „über dem Bett“, „miten in dem raum“) werden. Diese Qualitätszunahme des Textes ist ganz offensichtlich dem Einwirken der Studentin zu verdanken, der es mit wenigen didaktisch sinnvollen Impulsen gelingt, F. vom reinen „knowledge telling“ zu einem ansatzweisen „knowledge transforming“ zu führen. Ähnliche Effekte zeitigen die in diesem Band von Jantzen dokumentierten „Überarbeitungsgespräche“ und die von Merklinger beschriebenen „Diktiersituationen“

Schon ein kleines Beispiel wie dieses lässt es sinnvoll erscheinen, Ossners (1996) vor bald 15 Jahren publizierte Forderung aufzugreifen, bei der Beschreibung, Modellierung und Beurteilung der Entwicklung von Schreibfähigkeiten den Schreibunterricht stets mitzudenken. Eben dies ist ein wichtiges Element des *Textformen*-Konzeptes und wird von Bachmann/Becker-Mrotzek (in diesem Band) auf die prägnante Formel „Aufgaben mit Profil“ gebracht. Zu den Bedingungen solcher Aufgaben zählen sie, dass der zu schreibende Text eine identifizierbare Funktion erfüllt, dass Möglichkeiten zur Aneignung des für seine Produktion benötigten Weltwissens geschaffen werden, dass er in einem Kontext sozialer Interaktion verfasst wird und dass seine Wirkung für die Verfasser erleb- und nachvollziehbar ist. Weitere instruktive Vorschläge für profilierte Aufgabensettings werden in diesem Band von Lehnen/Schindler (zum beruflichen Schreiben) und Senn (zum Schreiben von Portfolios) unterbreitet.

Dass über die konkrete Aufgabenmodellierung hinaus noch andere Faktoren eine Rolle spielen, dürfte ersichtlich sein. Es ist z. B. ein wenig beachtetes Ergebnis der PISA-Studie, dass sich die Ressourcen der Ausbildungsinstitutionen sehr stark auf die Leistungen der Schüler auswirken (vgl. Oelkers 2005, 18 f.). Dazu gehören z. B. lehrerseitige Determinanten. Ein zentrales Resultat der Arbeit von Ballis (2010, 242) zur Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten von

Migrantenkindern in der Sekundarstufe I beispielsweise besteht darin, dass für den Lernerfolg der Migrantenkinder „weniger die methodischen Verfahren und die Aufbereitung von Lehrmaterialien, als vielmehr die Lehrkräfte entscheidend sind“. Für die Schreibleistung bedeutsam sind neben den bereits thematisierten schülerseitigen auch schul- und klassenseitige Determinanten. Die Zusammensetzung einer Klasse und die Bedingungen, unter denen dort gelehrt und gelernt wird, sollten bei der Textbeurteilung nicht unterschätzt werden.

Um dies zu verdeutlichen, möchte ich zwei weitere Zimmerbeschreibungen von Hauptschülern zitieren (vgl. Steinhoff 2009). Die Texte stammen von Schülern aus einer 7. Klasse, die wegen verschiedenster Zu- und Abgänge nach der Orientierungsstufe eine mehrfach negativ ausgelesene, überaus heterogene und insgesamt sehr leistungsschwache Schülerschaft aufweist.

Unser Klassenraum ist groß und stinkt unsere Tische sind viel zu klein und die Stühle auch. Die Fenster sind immer dreckig und der Boden wird nie sauber gemacht. Hier gibt es keinen Spiegel, die Pinnwand sieht scheiße aus.

[Schüler, 7. Klasse, 1. Generation, Herkunft der Eltern: Russland, Familiensprachen: Deutsch/Russisch]

Meist dreckige Tafel. Ein Projektor. Der Boden etwas schmutzig. Die Plakate hängen schief. Ein Loch in der Decke. Es hängen Sachen an denn Fenster. Das Klassenzimmer ist ziemlich groß. Zwei Heizungen. Eine Uhr an der Wand. Eine kapute Gardrobe. Ein Waschbecken. Zwei Mülltonnen.

[Schüler, 7. Klasse, Herkunft der Eltern: Deutschland, Familiensprache: Deutsch]

Es sei an dieser Stelle ausdrücklich betont, dass diese Texte nicht als Indizien grundlegender Defizite der betreffenden Schule verstanden werden sollten. Der Zustand eines Klassenzimmers ist oft eine Momentaufnahme. Momentaufnahmen sind jedoch auch die Texte der Schüler – und genau darauf kommt es hier an. Wenn man die Beschreibungen von Marcel und Chris liest, muss man sich unweigerlich fragen, in welchem Verhältnis hier Performanz und Kompetenz stehen; und man realisiert einmal mehr, dass Schülerleistungen, um nochmals Heid (2007, 38) zu zitieren, von einem „überaus komplexen Bedingungs- und Ursachengefüge“ abhängen und entsprechend differenziert eingeschätzt werden müssen.

Dieses Gefüge muss sich natürlich keineswegs negativ, sondern kann sich auch sehr positiv auswirken: dann nämlich, wenn das Schreibarrangement besonders lernförderlich konzipiert ist. Das ist z. B. am aufschlussreichen Ergebnis von Bachmann/Becker-Mrotzek (in diesem Band) abzulesen, dass Schüler ihre Schreibkompetenz im Kontext „profilierter“ Schreibaufgaben ganz anders „ausreizen“ können – und dies sogar weitgehend unabhängig von Geschlecht, Erstsprache und sozialem Status.

3 Differenzierte Schülertextbeurteilung

Bildungsforscher legen Standards fest, deren Grundidee zu begrüßen ist: eine Ausrichtung des Unterrichts auf die Kompetenz der Schüler. Diese Ausrichtung bietet grundsätzlich gesehen die Chance, die Diagnose und Förderung von Schreibfähigkeiten zu optimieren. Die Frage ist jedoch, ob und wie man die Standards und mit ihnen die Kompetenzmodelle und Aufgaben in den Schulen aufnimmt.

Bildungspolitische oder wissenschaftliche Innovationen werden seit jeher deutlich verspätet und zudem in verkürzter Weise im schulischen Unterricht umgesetzt. Schon vor mehr als 25 Jahren haben z. B. Schlotthaus/Noelle (1984) festgestellt, dass fachdidaktische Konzepte im Schulalltag häufig „als Steinbruch für brauchbare Elemente“ betrachtet und dabei teilweise „bis zur Unkenntlichkeit“ aufgelöst werden. Die bereits erwähnte Studie von Schmelz (2009, 261) deutet darauf hin, dass sich daran nicht allzu viel geändert hat: „Aus den Berichten der Lehrkräfte wird ersichtlich, dass sie die fachdidaktischen Vorschläge in ihrem Unterricht nicht zur Gänze und nicht deckungsgleich umsetzen, sondern einzelne Elemente von Schreibkonferenz, Textlupe u. ä. einbauen und an ihre bisherige Vorgehensweise angleichen.“

Defizite wie diese sind in weiten Teilen eine Folge der problembehafteten unterrichtlichen *Umsetzung* fachdidaktischer Konzepte und Methoden sowie der ebenso problembehafteten *Kommunikation* zwischen Forschern (bzw. ihren Texten) und Deutschlehrern. Die von Schmelz (2009) befragten Hauptschullehrer beispielsweise lehnen fachdidaktische Vorschläge nicht rundweg ab, sind aber der Auffassung, dass diese Vorschläge unter den vor Ort gegebenen Bedingungen nicht oder nur zum Teil realisierbar sind. Darüber hinaus lassen sie bisweilen eine deutliche Abwehrhaltung gegenüber solchen Vorschlägen im Speziellen und wissenschaftlichen Theorien im Allgemeinen erkennen, z. B. dann, wenn sie in ihren Gesprächen einen spürbar ironischen Umgang mit dem Kompetenzbegriff pflegen (ebd., 257 f.).

Es fehlt, wie es scheint, aufgrund des schulischen Handlungsdrucks nicht nur an Möglichkeiten, sich intensiv mit fachdidaktischen Vorschlägen auseinanderzusetzen, sondern auch an der dafür benötigten Bereitschaft. Dies darf natürlich keineswegs allein den Lehrern angelastet werden. Es liegt, wie Schmelz (ebd., 260 ff.) feststellt, immer auch daran, dass Wissenschaftler und Lehrer auf der Grundlage disjunkter Erfahrungen und standortgebunden argumentieren.

In Anbetracht dessen ist es nicht unwahrscheinlich, dass auch die „outcome“-Orientierung des Schreibunterrichts nicht wie intendiert realisiert wird:

In der Debatte um Kompetenzen, Tests und Standards kann es [...] ein massives Rezeptionsproblem in der Praxis geben, das die Gefahr beinhaltet, fachdidaktische Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte auf einen normativen Sprachmusterdrill zurückzuwerfen, während z. B. Prozesskompetenzen wegen des Training-to-the-test-Effekts wieder in den Hintergrund geraten. (Fix 2007, 85)

Um einer solchen Entwicklung entgegen zu wirken, sollte sich die Schreibforschung und -didaktik nachdrücklich für eine differenzierte Schülertextbeurteilung einsetzen. Das in diesem Band vorgestellte *Textformen*-Konzept bietet sich dafür als ein heuristisches Rahmenmodell an. Es eröffnet die Möglichkeit, verschiedenste Aspekte der Schülertextbeurteilung sinnvoll zu bündeln und aufeinander zu beziehen.

Literatur

- Abraham, Ulf et al. (2007) Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In: Praxis Deutsch, H. 203, S. 6-14
- Adamzik, Kirsten/Heer, Nelly (2009) Textkompetenz. Zur analytischen Unterscheidung von Fähigkeiten im Umgang mit Texten. In: Adamzik, Kirsten/Krause, Wolf-Dieter (Hgg.) Text-Arbeiten: Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. 2., überarb. u. erw. Auflage. Tübingen: Narr, S. 247-285
- Augst, Gerhard (2010) Zur Ontogenese der Erzählungskompetenz in der Primar- und Sekundarstufe (in diesem Band)
- Augst, Gerhard et al. (2007) Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt/M. et al.: Lang
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010) Schreibaufgaben situieren und profilieren (in diesem Band)
- Ballis, Anja (2010) Schriftsprachliche Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Eine Studie über Schüler(innen) der Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung der Jahrgangsstufen 5 bis 7. Baltmannsweiler: Schneider
- Baurmann, Jürgen (2006) Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. 2. Aufl. Seelze: Kallmeyer/Klett
- Baurmann, Jürgen/Müller, Astrid (1998) Zum Schreiben motivieren – das Schreiben unterstützen. Ermutigung zu einem schreiber-differenzierten Unterricht. In: Praxis Deutsch, H. 149, S. 16-22

- Baurmann, Jürgen/Dehn, Mechthild (2004) Beurteilen im Deutschunterricht. In.: Praxis Deutsch, H. 184, S. 6-13
- Baurmann, Jürgen/Pohl, Thorsten (2009) Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert et al. (Hgg.) Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 75-103
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006) Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Berkemeier, Anne (2010) Das Schreiben von Sachtextzusammenfassungen lernen, lehren und testen (in diesem Band)
- Blatt, Inge et al. (2009) Modellierung und Messung der Textkompetenz im Rahmen einer Lernstandserhebung in Klasse 6 (2008). In: Didaktik Deutsch, H. 26, S. 54-81
- Criblez, Lucien et al. (Hgg.) (2009) Bildungsstandards. Seelze: Kallmeyer/Klett und Zug: Balmer
- Demmer, Marianne/Schweitzer, Jochen (2005) Es fährt ein Zug nach nirgendwo...Zwischenbilanz einer unaufhaltsamen (?) Entwicklung. In: Becker, Gerold et al. (Hgg.) Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Seelze-Velber: Friedrich, S. 68-69
- Ehlich, Konrad (2010) Textraum als Lernraum. Konzeptionelle Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens (in diesem Band)
- Feilke, Helmuth (1996) „Weil“-Verknüpfungen in der Schreibentwicklung. In: Feilke, Helmuth/Portmann, Paul R. (Hgg.) Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart et al.: Klett, S. 40-54
- Fix, Martin (2000) Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung – empirische Untersuchungen in achten Klassen. Baltmannsweiler: Schneider
- Fix, Martin (2007) Zur Problematik der Zuordnung von Schülertexten zu Kompetenzstufen. In: Willenberg, Heiner (Hg.) Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 84-95
- Glaser, Cornelia/Brunstein, Joachim C. (2007) Förderung von Fertigkeiten zur Überarbeitung narrativer Texte bei Schülern der 6. Klasse. Effekte von Revisionsstrategien und selbstregulatorischen Prozeduren. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 21, Nr. 1, S. 51-63

- Grzesik, Jürgen/Fischer, Michael (1985) Was leisten Kriterien für die Aufsatzbeurteilung? Opladen: Westdeutscher Verlag
- Harsch, Claudia et al. (2007): Schreibfähigkeit. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hgg.) Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim/Basel: Beltz, S. 42-62
- Heid, Helmut (2007) Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In: Benner, Dietrich (Hg.) Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. Paderborn et al.: Schöningh, S. 29-48.
- Held, Ursula (2006) Textüberarbeitung in der Grundschule. Eine Untersuchung zur Entwicklung und Förderung grundlegender Revisionskompetenzen bei jungen Schreibern. Frankfurt/M. et al.: Lang
- Ingenkamp, Karlheinz (Hg.) (1971) Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim/Basel: Beltz
- Ivo, Hubert (1982) Lehrer korrigieren Aufsätze. Beschreibung eines Zustands und Überlegungen zu Alternativen. Frankfurt/M. et al.: Diesterweg
- Jantzen, Christoph (2010) Überarbeiten als Lernform – Überarbeiten als Textform. Empirisch begründete Konkretisierungen eines Konzepts (in diesem Band)
- Klieme, Eckhard et al. (2003) Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hrsg. vom Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF). URL: www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
- KMK (Hg.) (2005) Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. München: Wolters Kluwer. URL: www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule_Deutsch-_BS_307KMK.pdf
- Knapp, Werner (1997) Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Tübingen: Niemeyer
- Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (2010) Berufliches Schreiben als Lernmedium und -gegenstand. Überlegungen zu einer berufsbezogenen Schreibdidaktik in der Hochschullehre (in diesem Band)
- Merklinger, Daniela (2010) ‚Lernendes Schreiben‘ am Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit (in diesem Band)

- Merz-Grötsch, Jasmin (2001) Schreiben als System. Band 2: Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Eine empirische Analyse. Freiburg i. Br.: Fillibach
- Neumann, Astrid (2007) Briefe schreiben in Klasse 9 und 11. Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen. Münster et al.: Waxmann
- Nussbaumer, Markus (1991) Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Niemeyer
- Nutz, Maximilian (2003) Beurteilung sprachlicher Leistungen. In: Bredel, Ursula et al. (Hgg.) Didaktik der deutschen Sprache. Band 2. Paderborn et al.: Schöningh, S. 924-937
- Oelkers, Jürgen (2005) Von Zielen zu Standards. Ein Fortschritt? In: Becker, Gerold et al. (Hgg.) Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Seelze-Velber: Friedrich, S. 18-19
- Ossner, Jakob (1996) Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Feilke, Helmuth/Portmann, Paul R. (Hgg.) Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart et al.: Klett, S. 74-85
- Ossner, Jakob (2006) Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch, H. 21, S. 5-19
- Pieper, Irene et al. (2004) Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von Hauptschülerinnen. Weinheim/München: Juventa
- Pohl, Thorsten (2010) Das epistemische Relief wissenschaftlicher Texte – systematisch und ontogenetisch (in diesem Band)
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010) Textformen als Lernformen (in diesem Band)
- Schlotthaus, Werner/Noelle, Karin (1984) Kommunikationsprobleme mit der Kommunikation? In: Baurmann, Jürgen/Hoppe, Otfried (Hgg.) Handbuch für Deutschlehrer. Stuttgart et al.: Kohlhammer, S. 19-40
- Schmelz, Markus (2009) Texte überarbeiten im Deutschunterricht der Hauptschule. Eine empirische Untersuchung zur Rezeption schreibdidaktischer Neuerungen. Baltmannsweiler: Schneider
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008) Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr

- Senn, Werner (2010) Schreiben als Voraussetzung und Ziel der Portfolioarbeit. Mit dem Portfolio Schreiben lernen (in diesem Band)
- Sieber, Peter/Sitta, Horst (1994) Sprachwandel – Sprachfähigkeiten. In: Sieber, Peter (Hg.) Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Aarau et al.: Sauerländer, S. 13-50
- Steinhoff, Torsten (2009) Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb? In: Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (SPASS), H. 17. URL: www.studiger.tu-dortmund.de/images/Steinhoff_Wortschatz_SPAsS_2009.pdf
- Winter, Claudia (1998) Traditioneller Aufsatzunterricht und kreatives Schreiben. Eine empirische Vergleichsstudie. Augsburg: Wißner
- Winter, Felix (2005) Standards auch von unten? Warum die Schule die Leistungsbewertung nicht delegieren darf. In: Becker, Gerold et al. (Hgg.) Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Seelze-Velber: Friedrich, S. 76-77
- Wrobel, Arne (2010) Raffael ohne Hände? Mediale Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens (in diesem Band)
- Zeidler, Peter (2007) Vernachlässigte Dimensionen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht und Schule, Erziehung und Bildung. In: Benner, Dietrich (Hg.) Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. Paderborn et al.: Schöningh, S. 61-82