

Siegener
Papiere zur
Aneignung
Sprachlicher
Strukturformen

Die Entwicklung literaler Textkompetenz
Ein Forschungsbericht

Helmuth Feilke

Heft 10 / 2002

Schriftenreihe der Universität-GH-Siegen

Herausgegeben von Helmuth Feilke, Klaus-Peter Kappes und Clemens Knobloch

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte liegen bei den Autoren.
Auch unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft.
Manuskripte bitte an die Herausgeber:

Universität-GH-Siegen
Fachbereich 3
Schriftenreihe „SPASS“
57068 Siegen

Herausgeber: Helmuth Feilke, Klaus-Peter Kappest, Clemens Knobloch
Vertrieb: Siegener Institut für Sprachen im Beruf, Tel.: 0271/740-2349
Druck: Zentrale Vervielfältigungsstelle der Universität-GH-Siegen

ISSN 1435-4411
Universität-GH-Siegen 2002

Die Entwicklung literaler Textkompetenz – Ein Forschungsüberblick

1. Zur jüngeren Forschungsgeschichte

Die Diskussion zur Entwicklung von Schreibfähigkeiten hat vor allem seit Beginn der 80er Jahre eine neue Belebung dadurch erfahren, dass sie aus dem ursprünglich rein fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Zusammenhang der bekannten Debatten zur Aufsatzerziehung gelöst und in fachlich neue Diskussionszusammenhänge eingeordnet worden ist. In der Folge der damit verbundenen theoretischen Umorientierungen und einer ausgeweiteten empirischen Forschung ergibt sich heute ein gewandeltes Bild des Schreibenlernens. Zur Orientierung sei verwiesen auf jüngere Forschungsüberblicke zum Thema (Feilke 1996a, Becker-Mrotzek 1997, 57-118; Schmidlin 1999, 21-42; Fix 2000, 23-54; Merz-Grötsch 2000, 77-136; Weinhold 2000, 33-78, Wolf 2000, 333-374; Bachmann 2001, 11-40). Die neuere Forschungsgeschichte ist vor allem durch drei Tendenzen nachhaltig geprägt worden, die sich mit den Stichworten *Prozessualität*, *Entwicklungsbestimmtheit* und *Sprachlichkeit* schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten bezeichnen lassen.

1.1 Prozessualität

Die Psychologie hat verstärkt ab Mitte der 70er Jahre im Zuge der so genannten kognitiven Wende das Lernen als Handeln und das Handeln als ein Problemlösen verstanden. Dieser theoretische Ansatz ist exemplarisch am Problemfeld des Schreibens untersucht worden, zunächst vor allem in der us-amerikanischen Psychologie, dann aber auch innerhalb der Philologie und in der pädagogischen und didaktischen Forschung. Das Paradigma kognitiven Problemlösens hat dabei durchaus auch seinerseits wieder Wandlungen erfahren (vgl. Überblicke bei Molitor-Lübbert 1996, Merz-Grötsch 2000, 81-100), die zuletzt auf eine verstärkte Berücksichtigung des *problemerzeugenden* Charakters des Handelns, sowie -über den kognitiven Aspekt hinaus- auf dessen sozial- kommunikative und emotionale Einbettung Bezug nehmen (vgl. Jechle 1992). Die wichtigste Folge dieser am Handeln orientierten psychologischen Forschung ist die verstärkte Berücksichtigung des Schreibens als *Prozess*. Das bedeutet nicht nur, dass die Teilaktivitäten des Schreibens, etwa das *Planen* und *Überarbeiten* von Texten zu einem Thema der Didaktik und der Curricula werden (Feilke 1993, Fix 2000), vor allem erfolgt auch der Blick auf die Produkte, also die Texte, nunmehr *prozessbestimmt*. Der Text selbst wird als eine geregelte Komposition von Handlungen verstanden, die mehr oder weniger geglückt sein kann. Textschwächen und Fehler im Textaufbau können als Schwierigkeiten bei der Differenzierung und Integration unterschiedlicher Anforderungen der Handlungsorganisation beim Schreiben verstanden werden. „The psychology of written composition“ von Carl Bereiter und Marlene Scardamalia (1987) kann als die sicher wichtigste Darstellung zu dieser Forschung gewertet werden. Im deutschen Sprachbereich sind etwa die Arbeiten von Eigler und Eigler/Jechle/Merziger/Winter (1987, 1990, 1997), Keseling (1993), Wrobel (1995) dieser

Forschungsrichtung verpflichtet, die psychologische, linguistische und pädagogische Interessen verbindet.

1.2 Ontogenetische Entwicklung

Die mit diesem Stichwort verbundene Tendenz hat nachhaltig auch auf die Schreibdidaktik eingewirkt, ist aber entwicklungspsychologischer und allgemeindidaktischer Herkunft. Schreibenlernen wird als ontogenetischer *Entwicklungsprozess* verstanden. In ihm spielen entwicklungspsychologische Determinanten eine wichtige Rolle ebenso wie fachspezifische Gesichtspunkte des Erwerbs bzw. der Konstruktion sprachlicher und textueller Strukturen. Das Kind entwickelt im Erwerb allgemeine aber auch spezifisch sprachliche und schriftsprachliche Schemata und Strukturhypothesen, etwa zu den Fragen: Was entspricht diesem oder jenem Buchstaben in der Lautung, wann wird ein Komma gesetzt, was ist ein „Märchen“, etc.? Diese in der Entwicklung befindlichen Schemata und Hypothesen leiten das eigene Schreiben. Sie führen zur Ausbildung komplexer werdender Strategien des Schreibens. Entwicklungsprozesse sind durch die Transformation *allgemeiner* Parameter des Handelns und psychischen Prozessierens gekennzeichnet. Die einschlägigen Entwicklungstopoi, z.B. *lokal - global, konkret - abstrakt, einfach - komplex, individuell - sozial* etc. werden dabei je nach theoretischem Ansatz hinsichtlich der Entwicklungsdynamik unterschiedlich bestimmt. Während die piaget'sche Entwicklungskonzeption z.B. annimmt, dass die Entwicklung von individuell-egozentrischen zu dezentrierten Orientierungen verlaufe, geht die Theorie Wygotskis davon aus, dass eine Individuierung des Handelns und der kognitiven Entwicklung erst die Folge einer Ausdifferenzierung aus sozialen Mustern sei. Entsprechend unterschiedlich fallen auch primär entwicklungspsychologisch inspirierte Konzeptionen zur Schreibentwicklung aus. Dies zeigt etwa die stark an Piaget orientierte Konzeption von Scinto (1986) im Unterschied zu der an Wygotski orientierten Theorie von Garton/Pratt (1989). In der didaktischen Diskussion sind gegenüber entwicklungspsychologischen Argumenten immer wieder Vorbehalte angemeldet worden. Dahinter steht die berechtigte Angst vor einer Überbetonung vermeintlich selbst steuernder, allgemeiner Entwicklungsfaktoren. Entwicklungspsychologische Faktoren wirken sich *relativ* und in Abhängigkeit von der kommunikativen Lernökologie und der Struktur des Lerngegenstandes aus. Dies hat für die Entwicklungspsychologie z.B. schon die Auseinandersetzung Magret Donaldsons (1991) mit Jean Piaget gezeigt (vgl. auch die kritische Diskussion bei Montada 1998). Damit einher geht die lernökologische Relativierung der Altersvariable: Zum einen sind vermeintliche Altersschwellen durch didaktische Arrangements verschiebbar, zum anderen erweist sich nicht das biologische Alter, sondern das Lernalter bezogen auf den Tätigkeitsbereich -hier also das Schreibalter- als ausschlaggebend. Dies ist aber stark kulturabhängig. Bezogen auf das Schreibenlernen gilt dies noch einmal verstärkt. In dem Maße, in dem die Aneignung sprachlicher Formen angewiesen ist auf eine spezifische sozialisatorische Interaktion - was für den Erwerb konzeptioneller Literalität angenommen werden kann - wird die Aneignung kulturell präformiert, motivational fundiert und hinsichtlich der Erzeugung geteilter Aufmerksamkeit für relevante Sachaspekte kommunikativ angeleitet. Freilich lässt sich die

faktische Ordnung des Erwerbs ohne Rückbezug auf empirisch fundierte Modelle der Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen nicht erklären. So ist in aller Regel die *Sequenzierung* der Differenzierungsschritte selbst nicht beliebig und also auch nicht sozialisatorisch determinierbar. Hier gilt für den Schriftspracherwerb, was für den Spracherwerb generell gilt. Wie der frühkindliche Spracherwerb ist auch der Schriftspracherwerb etwa durch eigenständige Grammatikalisierungsprozesse ausgezeichnet (Knobloch 2000, Feilke & Kappeest & Knobloch 2001). Die charakteristischen Sequenzen bilden erwerbstypische Muster der jeweiligen Rekonstruktion des komplexen Gegenstandes im Erwerb, sei es im Bereich der Orthografie, der Schriftgrammatik oder der Entwicklung von Textkompetenzen. Entsprechend formulieren bereits Bereiter/Scardamalia als Ergebnis umfangreicher empirischer Forschungen zutreffend: „The basic developmental process .. seems to have a strong internal consistency [...]“. (Bereiter/Scardamalia 1987, S.212). Dabei ist die jüngere Diskussion vor allem dadurch gekennzeichnet, dass -unter dem Stichwort Modularisierung- zunehmend die Bereichsspezifität und damit Gegenstandsorientiertheit der kognitiven Entwicklung betont wird (vgl. grundlegend Karmiloff-Smith 1992). Die Entwicklungspsychologie als solche kann den Aufbau bereichsspezifischer Kompetenzen - etwa sprachlich-grammatischer, orthographischer oder textualer Kompetenzen - nicht erklären, ohne dafür auf genuin linguistische Kategorien zurückzugreifen. Auf die Untersuchung der Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten hat sich deshalb in der jüngsten Vergangenheit die dritte der anzusprechenden Forschungstendenzen nachhaltig ausgewirkt: die Durchsetzung eines neuen Verständnisses zum Verhältnis von Sprache und Schrift in der Linguistik.

1.3 Sprachlichkeit

Etwa ab Beginn der 80er Jahre erfährt das sprachwissenschaftliche Verständnis von Schrift und Schreiben eine folgenreiche Neuorientierung. Im Kern geht es dabei um die Frage des Verhältnisses von Oralität und Literalität als kultureller Opposition, von Sprechen und Schreiben als prozessualer Opposition und von mündlicher und schriftlicher Sprache als sprachlicher Opposition. Man kann drei Stufen dieses Wandels ausmachen, die jeweils weitreichende fachdidaktische Konsequenzen haben.

A) Ohne Zweifel ist die sprachliche Tätigkeit primär und quantitativ überwiegend eine Sprech- und Hörtätigkeit. Wie aber verhalten sich dazu das Schreiben die Schrift und die schriftliche Sprache? Die erste Stufe der Diskussion zu dieser Frage hat in der Tradition Platons und Aristoteles die Abhängigkeit und Abgeleitetheit des Schriftlichen vom Mündlichen betont (vgl. Müller 1990). Schreiben wird in dieser Sicht auch didaktisch optimal durch bestimmte Formen des Sprechens vorbereitet.

B) Eine Fortsetzung dieses Gedankens, die allerdings grundbegrifflich schon eine erhebliche Veränderung bedeutet, ist die These Wygotskis, im Verhältnis von Sprechen und Schreiben ändere sich vor allem das *psychische* Verhältnis zur Sprache und deren mentale Repräsentation selbst. Der Übergang zur Schriftlichkeit verändert nach dieser Auffassung den *Bewusstheitststatus* von Sprache; die sprachliche Strukturen müssen nach Wygotski im

Erwerb zwingend bewusstgemacht und bewusst reproduziert werden (vgl. Andresen 1985), woraus eine spezifische Legitimation für den Grammatikunterricht gewonnen wird..

C) Die dritte Phase der Diskussion betont die Andersartigkeit und relative Autonomie nicht nur von Schreiben und Lesen als kulturellen und psychologischen Prozessen, sondern auch der daraus resultierenden Strukturierung und Strukturen der *Sprache*. Es geht nicht nur um Bewusstwerdung, sondern um einen medial induzierten manifesten Wandel der Sprache selbst und in der Konsequenz auch um den Erwerb einer *eigenständigen Form von Sprache* und sprachlicher Textualität, eben *schriftlicher Sprache* und *konzeptioneller Literalität*. Der Unterschied zwischen der immer noch weit verbreiteten Rede vom Schrifterwerb einerseits und der vom Schriftspracherwerb andererseits wird an diesem Problem deutlich. Wie weiter oben bereits hinsichtlich der Opposition von Prozess und Produkt schließen sich auch hinsichtlich der Relationierung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit fachdidaktische Kontroversen unmittelbar an: Führt der Erwerb vom Laut zum Schriftzeichen oder umgekehrt? Bereitet das mündliche Erzählen didaktisch das schriftliche vor oder wird jenes eher gespeist aus den Formen und Inhalten literalen und literarischen Erzählens? Die jüngste Entwicklung der didaktischen Diskussion betont gegenüber medienindifferenten Lern- und Spracherwerbskonzeptionen die Rolle der spezifisch literalen Handlungs-, Text- und Spracherfahrung für den Erwerb (vgl. etwa Dehn 1999, Weinhold 2000). Gleichwohl bleibt die Frage kontrovers, inwieweit auch konzeptionelle Schriftlichkeit im Erwerb durch die mündliche Spracherfahrung präformiert und fundiert sein kann. Nicht zufällig bricht sie exemplarisch auf an jüngsten empirischen Untersuchungen zur Erzählentwicklung (Wolf 2000, Schmidlin 1999), die bei dieser Textsorte kaum Hinweise auf eine konstitutive mediale Differenz finden.

2. Schriftspracherwerb und schriftlich-konzeptuale Fähigkeiten

Zum Begriff des Schriftspracherwerbs im Sinne einer Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten gibt es heute keine konsensfähige Definition. Einige der theoretisch-begrifflichen Hauptfragen sollen in diesem Kapitel thematisiert werden.

2.1 Spracherwerb, Schriftspracherwerb, protoliteraler Schriftspracherwerb

Auffällig ist, dass der Schriftspracherwerb in Einführungen und Handbüchern zum Spracherwerb wenn überhaupt, nur am Rande thematisiert wird. Die Ursache dafür liegt in der Tatsache, dass die mediale Motivierung sprachlicher Strukturbildung linguistisch weithin als Randphänomen einer vermeintlich medienneutralen Sprachkompetenz gesehen wird. Dabei wird freilich ein vorpragmatischer Sprachbegriff zugrunde gelegt. Er vernachlässigt, dass jede Sprache strukturell wie konzeptuell ein Ergebnis menschlichen Handelns und damit durch Funktionen, Medien und Kontexte geprägt ist. Vorpragmatische und medienindifferente Sprachbegriffe sehen nicht zuletzt auch davon ab, dass die linguistische Konzeptualisierung von Sprache selbst wesentlich literal geprägt ist (vgl. Stetter 1997). Schriftlichkeit eröffnet

historisch und im Erwerb ein neues Feld für die Synthese sprachlicher Formen (vgl. etwa Betten (1987), Raible (1992)). Morphologisch komplexe Wörter, der komplexe Satz, ebenso wie das Feld differenzierter textueller Sprachhandlungen, Prozeduren und Sorten sind -indem sie hochgradig funktional motiviert sind- an die *Bedingungen von Schriftlichkeit* (Ludwig 1983) gekoppelt, wie sie z.B. Ehlich 1983 formuliertes Modell der *zerdehnten Sprechsituation* fasst (vgl. Ehlich 1994). Die Sprache in einer Schriftkultur ist -auch wenn sie medial mündlich in Erscheinung tritt- als Folge des beschriebenen Zusammenhangs weithin *schriftliche Sprache*. Das wirft für die Theorie zum Erwerb ein grundbegriffliches Problem auf: Die Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten beginnt danach nämlich früher als der Schriftspracherwerb im Sinne der Entwicklung eigener Schreib- und Lesefähigkeit. Kinder lernen Praxen der Schriftlichkeit kennen, sie lernen sprachliche Formen schriftlicher Sprache kennen und sie lernen auch die normative Selektivität der *Schriftsprache* kennen, etwa im lexikalischen Bereich an einer Opposition wie *kriegen* versus *bekommen*. Andererseits markiert erst der Beginn des eigenen Lesens und Schreibens eine qualitativ fundamentale Neubestimmung des Erwerbs. Das bisher aufgebaute Sprachwissen erfährt konzeptionell eine tiefgreifende Restrukturierung. Forschungsergebnisse etwa zur Entwicklung phonologischer und lexikalischer Bewusstheit zeigen, dass der Eintritt in mediale Schriftlichkeit, der für die meisten Kinder eben mit der Einschulung beginnt, für die Entwicklung konzeptionell schriftsprachlicher Kompetenzen selbst der entscheidende Faktor ist. Was Sprache konzeptionell und ebenso in der operativen Verfügbarkeit der Sprecher ist - was z.B. für die Sprecher ein *Laut* oder was ein *Wort* ist - wird tiefgreifend durch den Beginn der eigenen *medial* schriftlichen Sprachtätigkeit geprägt (vgl. Garton & Pratt 1989, Gombert 1992, Karmiloff-Smith 1992, Holle 1997). Der *Schriftspracherwerb* soll entsprechend hier definiert werden als die Aneignung der Formen der *schriftlichen Sprache* (Formaspekt, konzeptionell literat) und der Normen der *Schriftsprache* (Normaspekt) im Medium *geschriebener Sprache* (medialer Aspekt). Der vorgängige medial mündliche und in unterschiedlichem Maße konzeptionell schriftliche Spracherwerb soll *protoliteraler Schriftspracherwerb* heißen.

Damit ist ein weiteres grundbegriffliches Problem der Diskussion zum Schriftspracherwerb angesprochen, das Verhältnis des Aufbaus von graphetischer, orthographischer, grammatischer und textueller Kompetenz. Zum Aufbau schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten gehören Graphie und Orthographie ebenso wie die Fähigkeit, schriftliche Texte zu verfassen. So führt etwa die Kursive als Merkmal der Schrift zur Option des Spatiums, über das - erst einmal orthographisch formiert- das syntaktische Wort visuell gegenüber seinem Kontext hervorgehoben und kontextunabhängig erkennbar wird. Weil der Schriftspracherwerb die sprachliche Kompetenz insgesamt betrifft, ist der eingespielte Usus einer theoretisch getrennten Behandlung der Bereiche ausgesprochen problematisch. Die Untersuchung der Übergänge und Interaktionen zwischen den verschiedenen Teilbereichen des Schriftspracherwerbs - ich unterscheide *Graphetisierung*, *Graphemisierung*, *Grammatikalisierung*, *Textualisierung* - ist eine Hauptaufgabe künftiger Forschung (vgl. Feilke/Kappes/Knobloch 2001). Dieser Beitrag legt den Schwerpunkt auf die Textualisierung unter Einschluss einiger dafür wichtiger Grammatikalisierungsfragen. Im Blick auf diese Aneignungsbereiche spreche ich in Fortsetzung eines früheren und in der

Diskussion wiederholt aufgegriffenen terminologischen Vorschlags von *Schreibentwicklung* (vgl. Feilke 1993).

2.2 Stereotype der Schriftlichkeit und das Ideal konzeptioneller Literalität

Modelle zur Differenzierung von Kommunikationstypen ermöglichen es, die spezifischen Bedingungen für die Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten einzugrenzen. In der Diskussion seit Beginn der 80er Jahre spielt dabei die soziokulturelle Ausdifferenzierung von Nähe- und Distanzverhältnissen der Kommunikation eine wichtige Rolle (vgl. z.B. Koch & Oesterreicher 1994; Günther 1997). Nähe und Distanz kann es medial sowohl mündlich als auch schriftlich geben. Erst wenn Schrift funktional auf sozial distante und abstrakte Adressaten (z.B. ein allgemeines Publikum) sowie auf zeitlich und räumlich *zerdehnte Kommunikation* (Ehlich) bezogen wird, entfaltet das sprachliche Handeln die Potenziale konzeptioneller Literalität. Die auch in der Wissenschaft einflussreichen Stereotype des Schreibens, der Schrift und schriftlicher Sprache sind also Resultat hochspezieller und vergleichsweise unwahrscheinlicher Schriftverwendungskontexte:

kommunikativ:	<i>monologisch</i> vs. dialogisch,
semiotisch:	<i>verbal</i> vs. paraverbal,
syntaktisch:	<i>hypotaktisch</i> vs. parataktisch,
satzsemantisch:	<i>kompositionell</i> vs. idiomatisch,
textsemantisch:	<i>kontextunabhängig</i> vs. kontextabhängig bzw. <i>explizit</i> vs. implizit,
motivational:	<i>reflexiv</i> vs. spontan,
kognitiv:	<i>kumulativ-kritisch</i> vs. amnestisch.

Die Liste ist nicht geschlossen. Jedes der Paare ist in der Literatur vielfach belegbar. Die angeführten Stereotype konzeptioneller Literalität zusammen genommen konstituieren eine idealisierte Norm der Schriftlichkeit. Faktisch sind die zitierten Polaritäten Kontinuen, auf denen auch pragmatisch optimale Schriftkommunikation unterschiedlich positioniert sein kann. Der pragmatisch optimale Schrifttext ist nicht notwendig auch der konzeptionell schriftlichste Text. Ein gelungener Schrifttext kann Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit aufweisen - etwa indem er stark dialogisch angelegt ist oder eine implizite Verständigung mit dem Leser anstrebt. Demgegenüber kennzeichnet die Norm konzeptioneller Schriftlichkeit die sprachstrukturellen Grenzwerte für eine maximal kontextentbundene Verständigung und umschreibt das Spektrum der dafür unterstellten bzw. geforderten Fähigkeiten.

Bereits jeder naive Versuch zu einer bloßen Transkription des Sprechens fordert eine „[...] hinreichende Abstraktion von Zeit, Ort und Person der Aufzeichnung, sonst wäre sie wert- und funktionslos“ (Stetter 1997, 127). Die von Stetter angesprochene Abstraktion hat sprachliche Konsequenzen. Es kennzeichnet die Aneignung schriftlich konzeptueller Fähigkeiten, dass ihre Entwicklung für verschiedene sprachliche Ebenen notwendig an einem Ideal strukturell maximaler Explizitheit und damit an sprachlichen Explizitformen orientiert ist. Das gilt bereits für die Rückwirkung der Schrift auf die Phonologie: die phonologische

Wortform resultiert als Abstraktion aus dem Ideal einer unter allen morphologischen und syntaktischen Umständen identischen -und damit dekontextualisierten- Wortgestalt. Das phonetische [hempt] wird phonologisch auch im Singular zum /hɛmd/ abstrahiert wegen des Plurals /hɛmdən/. Das phonetische [toɐ̯] oder norddeutsch [toɛ̯] wird phonologisch abstraktiv zum /tor/ wegen der idealisierten Explizitform /torə/ etc. Analoge Zusammenhänge kann man für die Morphologie und für die Syntax zeigen. Auch der wohlgeformte, syntaktisch explizite Satz ist ein auf maximale Kontextentbindung bezogenes Ideal konzeptioneller Schriftlichkeit. Hier liegt ein zentrales Motiv sowohl für die historische als auch erwerbsbezogene Grammatikalisierung schriftlicher Sprache (Feilke, Kappes & Knobloch 2001).

Die Grundidee pflanzt sich fort bis hinauf zum Text. Entsprechend formulieren Koch & Oesterreicher (1994, 590): "Generell zeichnet sich Schriftlichkeit durch einen nahezu ausschließlich mit sprachlichen Mitteln hergestellten Typ von Textkohärenz aus, der eine durchstrukturierte semantische Progression und eine explizite Verkettung zwischen Sequenzen im Text erfordert." Diese apodiktische Bestimmung von *schriftlichem Text* erscheint auf den ersten Blick vielleicht weltfremd und damit insbesondere didaktisch kontraproduktiv. Genau betrachtet jedoch zählt das apragmatische Ideal einer kontextentbundenen, rein sprachlichen Verständigung zum Kern eines pragmatisch fundierten Sprachbegriffs. Dass jede sprachliche und schriftliche Kommunikation Kontexte und vorausgesetztes Wissen für die Verständigung nutzt und dass gerade auch pragmatisch kompetente Schriftkommunikation sich durch den Rückgriff auf Kontexte und Vorverständnis auszeichnet, schränkt die Geltung des idealisierten Textbegriffs konzeptioneller Literalität nicht ein, sondern setzt die ideale Differenz von Text und Kontext gerade voraus.

Schriftlich-konzeptuale Fähigkeit ist die Beherrschung genau der sprachlichen Formen, die für eine maximal kontextentbundene Verständigung vorausgesetzt werden müssen. Wenn damit erstens -wie bereits dargelegt- ein notwendiges Ideal umschrieben ist, dann ist schriftlich-konzeptuale Fähigkeit zweitens pragmatisch als die Fähigkeit zu bestimmen, den Text im Hinblick auf und unter Berücksichtigung von Kontextfaktoren -das heißt kommunikationsadäquat- zu konzipieren. Beide Forderungen gehören notwendig zusammen. Standards der kommunikativen Adäquatheit von Texten unterliegen soziokulturell und historisch starkem Wandel (vgl. etwa Sieber 1998). Sie bilden auch für die Didaktik nahe liegende Bezugspunkte, wenn es um Fragen der Textkonzeption und -bewertung geht. Für diese Orientierung am Lerner und an den Anforderungen der Situation gibt es gleichwohl nur dann eine rationale Grundlage, wenn die Inhalte konzeptionell-literaler Sprachkompetenz zugleich von einem theoretisch idealen Gesichtspunkt her begründet werden können.

3. Entwicklungsmodelle

Im Folgenden werden allgemeine Modelle zur Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten vorgestellt. Stufenmodelle sind ein beliebter Gegenstand der Kritik, wobei die Kritik nicht selten den Kern der Entwicklungsidee verfehlt. Der Kern ist die sukzessive und in der Reihenfolge nicht beliebige (jedoch weder notwendig stetige noch diskrete) Ausdifferenzierung von Fähigkeiten und deren funktionale Integration im Blick auf die Ziele

des Handelns. Mit der Grundidee bestens verträglich, ja aus ihr erklärbar sind Diskontinuitäten ebenso wie das Nebeneinander verschiedener Entwicklungsstadien (vgl. Montada 1998). Die neueren Forschungsüberblicke (vgl. a.a.O. Kap.1) referieren die Kritik. Die bisher gründlichste kritische Auseinandersetzung vor allem hinsichtlich der vorliegenden Ansätze zur Erklärung der Entwicklungsdynamik und ihrer Ursachen findet man bei Wolf (2000). Für die Diskussion der Modelle beziehe ich mich im folgenden exemplarisch auf die Vorschläge von Bereiter (1980), Feilke & Augst (1989) und Becker-Mrotzek (1997), weil sie für je unterschiedliche Modelltypen stehen.

3.1 Dimensionswechselmodelle

Das bekannteste und nach wie vor einflussreichste Modell zur Schreibentwicklung stammt von Carl Bereiter (1980). Es ist auch in der deutschen Diskussion vielfach aufgegriffen worden (z.B. Baurmann & Ludwig 1986, kritisch siehe Ossner 1996) Bereiter skizziert fünf Stufen der Entwicklung von Schreibfähigkeit: 1. *associative writing*, 2. *performative writing*, 3. *communicative writing*, 4. *unified writing*, 5. *epistemic writing*. Die jeweiligen Stufen unterscheiden sich dadurch, dass erstens jeweils eine neue Kontrollebene in den Blick des Schreibers rückt und dabei zweitens neue Schreibziele ausdifferenziert werden. Die fünf Stufen sind nacheinander bestimmt durch die Dominanz der Aspekte *Prozess*, *Produkt* und *Leser*:

- (1) Prozessaspekt: flüssiges Schreiben als dominantes Problem, entsprechend assoziative Ideengenerierung,
- (2) Produktaspekt: strikte Orientierung des Schreibens an sprachlichen Normen, Konventionen und Mustern für Texte,
- (3) Leseraspekt: Orientierung am Leser, Antizipation von Lesererwartungen,
- (4) Produktaspekt: nun reflexiv bestimmt; leserorientiertes Überarbeiten, ggf. zielentsprechende Modifikation von Norm- und Musterbezügen
- (5) Prozessaspekt: nun reflexiv bestimmt; Schreiben wird nichtkommunikativ als Mittel zur Erkenntnisbildung, zur Transformation alten und zur Produktion neuen Wissens eingesetzt.

Bereiters Modell zeichnet sich dadurch aus, dass es heterogene Problemaspekte bzw. -dimensionen des Schreibens zu integrieren sucht. Das ist die besondere Stärke des Modells. Der prominente Status der Polydimensionalität im Modell führt konsequent dazu, dass Entwicklung primär als Dimensionswechsel modelliert wird. In der Entwicklung ist jeweils eine neue Dimension führend, die für die Schreiber in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt. Ein Problem des Modells ist m.E., dass von den Anforderungen innerhalb einer Dimension (z.B. Schreibprozess) her zum einen die Dimensionswechsel nur unzureichend motivierbar sind und zum anderen die Entwicklung innerhalb der jeweiligen Dimension ausgeblendet wird. Ein Dimensionswechselmodell begibt sich von der Anlage her der Möglichkeit, Entwicklung von einem konsistenten theoretischen Gesichtspunkt her zu modellieren. Ein gleichfalls einflussreiches polydimensionales Modell zu Textproduktion und Textentwicklung hat de Beaugrande (1984) vorgelegt.

3.2 Dimensionsdifferenzierungsmodelle

Einen auf eine Dimension konzentrierten Modellvorschlag machen Feilke & Augst (1989) in der Folge empirischer Untersuchungen zur Entwicklung des argumentativen Schreibens (Augst & Faigel 1986, vgl. auch Feilke 1996a). Für die Modellbildung rücken sie die kommunikative Problemdimension ins Zentrum und legen dafür eine Systematik kommunikativer Schreibhandlungsprobleme zugrunde. Diese wird gewonnen aus dem Organon-Modell des sprachlichen Zeichens von Karl Bühler, das entsprechend der Konzeption des Modells bei Bühler selbst entwicklungstheoretisch interpretiert wird. Modelle, die in der Konsequenz ähnlich wie Feilke & Augst von der Differenzierung einer Hauptdimension ausgehen, liegen auch der klassischen Untersuchung von Britton u. a. (1975) und der Konzeption Ortner (1993) zugrunde. Britton u. a. gehen im Anschluss an Jakobsons Funktionsmodell gleichfalls von der sukzessiven Ausdifferenzierung von Kommunikationsfunktionen aus, wobei das *expressive writing* Ausgangspunkt aller Differenzierungen ist. Ortner legt in der Tradition Piagets die psychologische Hauptdimension einer *Dezentrierung von Perspektiven* zugrunde, die er auf drei Subdimensionen verortet: Egozentrismus vs. Perspektivenwechsel, Spontaneität vs. Reflexivität, Mikroebene vs. Makroebene der Textproduktion.

Feilke & Augst unterscheiden innerhalb der kommunikativen Problemdimension vier Teildimensionen, die sukzessive in den Aufmerksamkeitsfokus der Schreiber rücken:

- (1) **Expressive Problemdimension:** Das Schreiben ist von der Ausdrucksfunktion i.S. Bühlers bestimmt: subjektzentrierte und erlebnisorientierte Inhaltsorganisation, Text als assoziativ verbundene Szenenfolge, lineares reihendes Ordnungsprinzip.
- (2) **Kognitive Problemdimension:** Für den Schreiber rückt das Problem der Textinhalte -im Bühlerschen Sinne die Darstellung der Sache- in den Aufmerksamkeitsfokus. Textstrukturen sind dabei durch Formen der kognitiven Organisation episodischen und enzyklopädischen Wissens motiviert, nicht umgekehrt.
- (3) **Textuelle Problemdimension:** Probleme bei der Inhaltsstrukturierung motivieren eine Umlenkung des Aufmerksamkeitsfokus auf stärker formale Ordnungsgesichtspunkte, was zu einer Orientierung des Schreibens an formalen Mustern und Textkonventionen führt, nach deren Maßgabe das Wissen in die Textproduktion eingeht.
- (4) **Soziale Problemdimension:** Das vierte Entwicklungsniveau beschreiben die Autoren als integrativ. Der Aufmerksamkeitsfokus ist bestimmt durch das Ziel, Lesereinstellungen, Leserinteressen ggf. auch Leserhandlungen zu steuern. Dies korrespondiert der Bühlerschen Appellfunktion, der die *Darstellungsfunktion* pragmatisch untergeordnet wird. Dem entspricht strukturell eine Abschwächung der Musterorientierung und ein involvierender Darstellungsmodus (evaluative Markierungen, Fragen, Dialogsimulation etc.).

3.3 Mehrdimensionale Parallelstadienmodelle

Der Beobachtung, dass sich in der Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten die Differenzierungsprozesse parallel in kategorial verschiedenen Dimensionen vollziehen, hat

erstmal Michael Becker-Mrotzek (1997) in seiner Untersuchung zur Entwicklung instruktiver Schreibfähigkeiten Rechnung getragen (vgl. zusammenfassend ebd. 294 ff.). Er modelliert eine parallele Entwicklung über drei Niveaus bzw. Stufen in drei verschiedenen Dimensionen. Damit werden Gesichtspunkte integriert, die bei Bereiter einerseits (Dimensionspluralität) und bei Feilke & Augst andererseits (dimensionskonsistente Differenzierung) vorliegen. Insofern eine parallele Entwicklung in den verschiedenen Dimensionen angenommen wird, kann man auch von einem Parallelstadienmodell sprechen (vgl. auch Bachmann 2001). Becker-Mrotzek legt folgende Dimensionen zugrunde: a) kognitiv: *Sachverhalt im Text* (Thematisierungsmodi), b) sprachlich: *Fokussierte Aspekte der Sprechhandlung*, c) organisatorisch: *Organisation der Schreibhandlung*. Unter a) fasst er die Entwicklungsschritte der textlichen Sachverhaltskonstitution; sie sind durch eine sukzessive Verallgemeinerung der Sachverhaltsperspektivierung gekennzeichnet: zunächst äußerliche Beschreibung des Wahrnehmbaren; dann die „Innenseite“ des Dargestellten, d.h. Einbeziehung intentionaler und volitionaler Kriterien in die Darstellung (Zwecke, Wünsche etc.); schließlich: die „Außenseite der Innenseite“ des Dargestellten, d.h. sozial verallgemeinerte Relevanzen der Darstellung. Unter b) legt Becker-Mrotzek einen sprechaktbezogenen Differenzierungsprozess zugrunde, in dem eine sukzessive Aufmerksamkeitsverschiebung von der Illokution über die Proposition zur Perlokution angenommen wird, wobei entwickelte Schreibfähigkeit das ganze Spektrum potenzieller Wirksamkeit von Schreibhandlungen antizipiert. Dabei geht es keinesfalls nur um die Entwicklung der Leserorientierung im Schreiben, sondern auch um die Wirkung auf den Schreiber selbst, was eine weitere Ausdifferenzierung des Spektrums von Schreibhandlungstypen selbst motivieren kann (z.B. epistemisches, poetisches o. therapeutisches Schreiben). Unter c) schließlich fasst Becker-Mrotzek die Entwicklung der Schreibprozesskompetenzen, wobei er eine Entwicklung zu zunehmender Reflektiertheit annimmt, was sich in der sukzessiven Ausdifferenzierung der Teilhandlungen Planen, Formulieren und Niederschreiben zeige. Zugleich wird der von den Teilhandlungen erfasste Kontrollbereich erweitert: von lokal begrenzten Teilaktivitäten erweitert sich der Skopus z.B. des Planens zunächst auf den Mesobereich der Formulierung und erst mit entwickelter Schreibfähigkeit schließlich auf die gesamte Schreibhandlung (vgl. auch Feilke 1993).

3.4 Kritik der Entwicklungsmodelle

Die zuletzt diskutierten mehrdimensionalen Parallelstadienmodelle argumentieren explizit gegen die Bereitersche Konzeption des ontogenetischen Dimensionswechsels. Bachmann (2001, 127) kommt zu dem Ergebnis „dass eine streng ontogenetische Konzeption der Schreibentwicklung nicht aufrecht erhalten werden kann. Ganz offensichtlich werden im Alter zwischen zehn und sechzehn Jahren verschiedene sprachliche Fähigkeiten parallel nebeneinander ausdifferenziert. Das Spektrum reicht dabei von der assoziativ-expressiven über die normorientierte und leserbezogene bis hin zur kritischen Form des Schreibens, ohne dass diese Formen streng einzelnen Altersgruppen zugeordnet werden können.“ Gegen das Konzept einer ontogenetischen Erklärung beobachtbarer Entwicklungsunterschiede

argumentiert auch Sieber (1998), und zwar unter Hinweis darauf, dass die Entwicklungsmodelle soziokulturellen Wandel, namentlich eine zunehmende Tendenz zur Informalisierung in der Moderne vernachlässigten. Diese Tendenz wird in einer empirischen Untersuchung zum historischen Wandel von Abituraufsätzen belegt. Schreibkompetenz zeige sich danach heute in einer Orientierung an konzeptionell mündlichen kommunikativen Grundmustern. Das Vorherrschen des Grundmusters sei demzufolge nicht ontogenetisch sondern soziogenetisch zu erklären.

Entwicklungsmodelle sollten erklären können, warum Entwicklung überhaupt stattfindet. Entsprechend ist dies ein weiterer Hauptkritikpunkt. Stellvertretend sei die Kritik an Feilke/Augst (1989) erörtert: Ossner (1996) beklagt die fehlende Berücksichtigung institutioneller didaktischer Wirkfaktoren. Nun macht allerdings die Option zur idealisierenden Ausklammerung solcher Wirkfaktoren forschungsmethodisch gerade die Ratio der Entwicklungsmodelle aus. Bei der Ausklammerung geht es - zunächst rein forschungsmethodisch - um die Prämisse, ein Maximum an Erklärung durch Prüfung der internen Konsistenz der Entwicklung selbst zu leisten, indem Belege für eine von Instruktion nachweislich unabhängige Ordnungsabfolge typischer Lernerformen oder auch Abweichungen gesucht werden. Hauptquellen für solche Belege sind vor- und außerschulische Evidenz, curriculumsunabhängige schulische Evidenz und sprachgeschichtliche Evidenz. Die Ausklammerung ermöglicht - etwa im Konzept der Produktionserleichterungs-Methode (*procedural fascilitation*) bei Bereiter/Scardamalia (1987) - in weiteren Forschungsschritten die kontrollierte Einbeziehung didaktischer und sozialisatorischer Faktoren. Kritisiert werden könnte deshalb mit Recht eine unzureichende Ausklammerung, so, wenn Ossner einwendet, bestimmte Formen -etwa Pro-Contra-Muster des Erörterns- seien in den Lernertexten erst dann nachweisbar, wenn sie das Curriculum vorsehe (vgl. aber Feilke 1996).

Eine gründliche Kritik liegt auch vor von Wolf (2000, 344 ff.) Sie schließt zum einen an die Kritik Ossners an, indem immanente kognitive Konflikte als nicht hinreichend für die im Modell postulierten Entwicklungsschritte und strukturellen Transformationen bewertet werden. Kommunikativ-kulturelle „Gelingensbedingungen“ (Wolf 2000, 346) für Schrifttexte, etwa Bewertungen von Erwachsenen und Lehrern, machen Wolf zufolge potentielle kognitive Konflikte erst virulent und implizieren auf diese Weise notwendig didaktische Entwicklungsforderungen. Dem ist nachdrücklich zuzustimmen, mit der Einschränkung, dass es dabei wie im Spracherwerb schlechthin um das Verhältnis von strukturell begründeten Möglichkeiten einerseits und Realisierungsbedingungen andererseits geht. Die potentiellen kognitiven Konflikte, z.B. die begrenzten Möglichkeiten eines rein sequenzierenden Modus für die textuell kohärente Darstellung systematischer Inhaltsordnungen, sind strukturell begründet, nicht anders als z.B. in der Orthographie die fehlenden Möglichkeiten silbischer Schreibungen, morphologische Ordnungen darzustellen, strukturell begründet sind. Das Feld möglicher Lösungen für den Konflikt ist gleichfalls, indem es auf Strukturierungsprobleme bezogen ist, strukturell motiviert und keinesfalls didaktogen oder gar sozial beliebig. Richtig ist aber, dass die Aneignung nicht nur von einem immanenten kognitiven Konflikt, sondern von dessen Relevanz für das lernende Subjekt

abhängt und hierfür spielen soziale und institutionelle Faktoren der Lernumgebung eine u.U. ausschlaggebende Rolle.

Einige zentrale Fragen zur Entwicklung sind in der Forschung bislang nahezu vollständig ausgeblendet geblieben. Dazu gehört auch die im engeren Sinne sprachliche Dimension. Wie verhalten sich in der Ausbildung textueller Kohärenz Lexik, Syntax und Text zueinander. Gibt es auch hier einen Prozess zunehmend globaler Kohärenzorganisation? Wie sieht insbesondere das Verhältnis von syntaktisch-formulativer und textueller Entwicklung aus? Entwickelt sich die Textkompetenz, gewissermaßen aufsteigend, als Folge einer sukzessiven Ausdifferenzierung zunächst syntaktischer Formulierungsstrukturen, die immer wieder an Grenzen stoßen? Dies legte didaktische eine Konzeption nahe, die vom Schreibprozess ausgeht. Oder ist es umgekehrt eher die Erfassung eines globalen Textschemas z.B. des literalen oder gar literarischen Erzählens und dessen sprachlicher Charakteristik im Erwerb, in das syntaktische Prozeduren eingepasst werden? In diesem Fall wäre die Rezeption führend. In diesem Punkt besteht theoretisch eine deutliche Analogie zur synthetischen und analytischen Komponente des wortbezogenen Erstlesens und Erstschreibens. Wie dort so ist auch im Blick auf die Entwicklung textbezogener Kompetenzen von einer Interaktion aufsteigender und absteigender Strukturentwicklung auszugehen und hier wie dort sind mit der jeweiligen Gewichtung didaktische Kontroversen verbunden. Die weitere empirische Forschung wird nicht zuletzt deshalb auch verstärkt Zusammenhänge zwischen der Leseerfahrung, Intertextualität und der Entwicklung von Schreibkompetenzen zu untersuchen haben (vgl. Dehn 1999, Bertschi-Kaufmann 2000).

4. Entwicklung von Textsortenkompetenzen

Eine vernachlässigte Entwicklungsdimension in den allgemeinen Modellen betrifft das Verhältnis der Textsorten bzw. Strukturierungsmuster *Narration*, *Deskription*, *Argumentation* zueinander. Selbst für die Textgeschichte fehlen Modelle hierzu weitgehend (vgl. aber z.B. Gumbrecht 1984). Das Verhältnis der verschiedenen Bereiche in der Entwicklung ist theoretisch und empirisch weitgehend ungeklärt. Es gibt eine überschaubare Zahl textsortendifferenzierter Untersuchungen (McCutchen 1986, Schneuwly 1988, Jechle 1992, Winter 1999, Fix 2000). Untersuchungen zur Interdependenz von Textsorten in der Entwicklung gibt es bis heute nicht. Dabei ist dies eine didaktisch zentrale Frage, in jedem Fall eine, zu der die Schule sehr fest gefügte Vorstellungen hat. Das Curriculum ist im Blick auf die drei Hauptfunktionstypen für Textsorten klar in seiner Abfolge strukturiert. Beobachtungen hierzu gelten sogar kulturübergreifend. Während das Erzählen das Grundschulalter bestimmt, ist das Spektrum im weitesten Sinne deskriptiver und informierender Texte der Sekundarstufe I vorbehalten; das Spektrum erörternden Schreibens schließlich bestimmt die späte Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II. Diese Stufung gehört zum didaktischen Brauchtum; auch in der Grundschule ist argumentierendes Schreiben möglich und gewinnbringend (vgl. Feilke 1996) und für die Oberstufe des Gymnasiums bietet das schriftliche Erzählen weitgehend vernachlässigte didaktische Optionen (vgl. Feilke & Ludwig 1998). Dennoch ist zu fragen, ob und inwiefern die implizite Theorie des

Curriculums zur Entwicklung von Textsortenkompetenzen nicht willkürlich gesetzt, sondern in der Struktur der Aneignung selbst begründet ist. Eine zentrale Frage ist, ob die verschiedenen Typen aus demselben Differenzierungsprozess hervorgehen und wie in diesem Fall die Übergänge zu modellieren sind.

4.1 Entwicklung des schriftlichen Erzählens

Das schriftliche Erzählen gehörte lange zu einem Desiderat der Forschung, was darauf zurückzuführen ist, dass es weithin als aus dem Mündlichen abgeleitet galt. Zur Entwicklung mündlicher Erzählfähigkeit liegt eine umfangreiche empirische Forschung aus den letzten 15 Jahren vor (z.B. Bamberg 1987, Berman & Slobin 1994, Boueke u. a. 1995, Hausendorf & Quasthoff 1996, vgl. für den deutschen Sprachbereich den Überblick bei Knapp 2001). Inzwischen gibt es eine Reihe von Untersuchungen zur Entwicklung schriftlichen Erzählens auf den verschiedenen Altersstufen: Eine anregende, im engen Rahmen eines Aufsatzes exemplarisch argumentierende Studie zum schriftlichen Erzählen anhand eines Bildimpulses (2., 3. und 4. Schuljahr) stammt von Balhorn & Vieluf (1990). Auf in der ehemaligen DDR 1986-1988 erhobenen Materialien basiert die Arbeit von Wardetzky (1992). Die Untersuchung zur Konstruktion des Märchenbegriffs bei Kindern ist zwar in erster Linie eine Arbeit zur literarischen Sozialisation, greift aber methodisch auf das Schreiben der Kinder im 1.-4. Schuljahr zurück, die zu vorgegebenen Märchenanfängen insgesamt fast 1600 freie Märchen geschrieben haben. Die Auswertung bezieht sich vor allem auf literarische Kategorien. Bitter-Böttig (1999) untersucht in einer Longitudinalstudie an 8 Kindern des 4.-6. Schuljahres die Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit, allerdings anhand eines sehr begrenzten Korpus von insgesamt 23 Texten. Winter (1999) untersucht schriftliches Erzählen (Bildimpuls) und Anleiten (Bastelanleitung) in einer didaktischen Vergleichsstudie zu *kreativem Schreiben* und *traditioneller Aufsatzdidaktik* anhand von ca. 300 Schülertexten aus dem 4. Schuljahr. Hug (2001) legt erstmals den Schwerpunkt einer entwicklungsorientierten empirischen Untersuchung auf die Dimension *Zeit – Temporalität - Tempus* in insgesamt 340 Erzähltexten des 3., 5. und 7. Schuljahrs. Freedman (1987) untersucht knapp 200 freie Erzähltexte (5., 8., u. 12. Schuljahr), wobei die Untersuchung auf einen Vergleich der Strukturen *selbst erlebter* und *erfundener* Geschichten abzielt. Eine auf die Schreibforschung bezogene, aber leider als Dissertation in der ehemaligen DDR nicht publizierte, empirische Untersuchung zum schriftlichen Erzählen jugendlicher und adoleszenter Schreiber hat Seidel (1988) vorgelegt.

Die Frage nach der Differenz zwischen konzeptueller Mündlichkeit und Schriftlichkeit wird vor dem Hintergrund der jüngeren Schriftlichkeitsdiskussion erst in den Arbeiten von Schmidlin (1999) zum 1. bis 5. Schuljahr, Weinhold (2000) zum 1. Schuljahr, Hug (2001) und Wolf (2000) aufgegriffen. Dabei zielt die Arbeit von Schmidlin nicht in erster Linie auf die Entwicklungsfrage, sondern auf den diglossiespezifischen Vergleich zwischen deutschen und Deutschschweizer Kindern unter Berücksichtigung der Unterschiede zwischen mündlichem und schriftlichem Erzählen. Gerade dadurch bekommt sie aber für die Entwicklungsfrage besondere Bedeutung.

Die Grundstrukturen der Entwicklung des Erzählens sind kognitiv und kommunikativ motiviert (vgl. Hausendorf & Wolf 1998). Sie bilden ein Fundament des mündlichen wie schriftlichen Erzählens. Für Wolf (2000) ist die Erzähentwicklung der Prototyp der Entwicklung von Textkompetenzen. Dieser Gedanke soll kurz weiterverfolgt werden: Im Gefolge des Stufenmodells von Boueke u. a. (1995) nimmt Wolf vier Etappen der Strukturierung von Erzählungen an, in denen ein a) *enumerativer*, b) *linear-sequenzierender*, c) *makrostrukturell kontrastierender* und d) *narrativ involvierender* Modus der Ereignisdarstellung aufeinander folgen. Hinsichtlich der Strukturtypenentwicklung sehen die Resultate der theoretisch und methodisch konträr angelegten Untersuchung von Hausendorf & Quasthoff (1996) annähernd gleich aus. Eine kognitive Motivierung der Strukturtypen zeigt sich z.B. deutlich im enumerativen und linear-sequenzierenden Modus.

a) Im enumerativen Modus, der sich auch in anderen Textsorten findet, dominiert die assoziativ-inhaltlich motivierte Reihung von Aussagen, ohne einen Bezug auf Anforderungen der Textorganisation. Der Text erscheint als bloße Auflistung. Die Liste kann in kognitiver Hinsicht als eine Protoform literaler Textbildung gewertet werden. Als Übergangsform zwischen mündlichem Diskurs und schriftlichem Text sieht sie unter historischem Aspekt auch Koch (1990): Listen sind zwar schon medial schriftlich, erlauben aber spontane Formulierung; sie sind für das Verständnis angewiesen auf ein individuelles Hintergrundwissen vertrauter Partner und sind insofern konzeptionell auf Kommunikation im Nahbereich bezogen.

b) Das sequenzierende Vorgehen demgegenüber sieht den Text bereits als Kette von Sätzen, die primär motiviert sind durch eine zeitliche Folge von Ereignissen. Sätze sind nicht bloß gelistet, sie sind verbunden, wenn auch zunächst nur durch eine *und-dann*-Struktur. Erhalten bleibt in der Anfangsphase noch die syntaktische Stereotypie der Liste. „The first merely triggers the second“, so beschreiben Bereiter & Scardamalia (1987, 164) den entsprechenden Modus der Textproduktion.

c) Der kontrastierende Modus ist gekennzeichnet durch eine zunehmend auf den ganzen Text bezogene Zuspitzung der Geschichte im Hinblick auf den Erwartungsbruch, -das kann, muss aber keine Pointe sein. Die Texte lassen sich makrostrukturell in einen Vorher & Nachher-Kontrast gliedern, von dem her die lokale Organisation im Blick auf global zu denkende Teil-Funktionen wie Elaborieren, Dramatisieren, Bewerten etc. erfolgt.

d) Die leserorientierte Integration und vor allem auch narrativ-sprachliche Durchformung dieser Funktionen (Markierung der Ereignis- und Affektstruktur der Geschichte) schließlich steht im abschließenden *involvierenden* Modus im Vordergrund.

Schüle in u. a. (1995) sehen hinsichtlich der globalstrukturellen Entwicklung des Erzählens keine grundlegenden Unterschiede zwischen mündlichem und schriftlichem Erzählen. Schriftliche Erzählungen sind allerdings bereits bei neunjährigen Kindern im Blick auf die einzelnen Knoten der Struktur elaborierter. Ein ausgebautes globalstrukturelles Schema für Erzählungen stellen die Autoren erst ab einem Alter von etwa 10 Jahren fest. Der bereits erwähnten Untersuchung von Freedman (1987) zufolge spielt dafür jedoch der Inhalt des Erzählten eine wichtige Rolle: In schriftlichen erfundenen Geschichten wird das Schema einer Geschichtengrammatik von mehr als der Hälfte der 10jährigen realisiert, bei der schriftlichen Erzählung selbst erlebter Geschichten dagegen nur von einem Drittel. Erst 18jährige sind zu

fast 100% in der Lage, auch selbst Erlebtes schriftlich in der typischen Form einer Erzählung zu verarbeiten und zu präsentieren.

Hug (2001) macht zur Verwendung der Tempora in Erzähltexten des 3. bis 7. Schuljahrs zwei interessante Beobachtungen: Das in mündlichen Erzähltexten dominierende Perfekt kommt in den schriftlichen kaum vor, -ein klarer Hinweis auf die Wirksamkeit spezifisch literal textbildender grammatischer Formen. Hier ist das Präteritum das Mittel der Wahl mit einem durchschnittlichen Anteil von 86,5% der Tempusformen (Hug 2001, 89 ff.). Aber diese typisch literal textbildende Form geht gleichzeitig vom 3. bis zum 7. Schuljahr signifikant zurück. Dies wiederum kann als Hinweis auf eine sich postkonventionell ausbildende Normdistanz gewertet werden, eine Entwicklung, mit der überall dort zu rechnen ist, wo das je spezifische Normbewusstsein ausgebildet und die Typik im Prinzip beherrscht ist. Unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung konzeptionell schriftlicher Sprachfähigkeiten haben auch die Resultate von Schmidlin (1999) zum Konjunktionengebrauch in den Erzählungen Aufmerksamkeit verdient (vgl. ebd. 187 ff.). Zum einen nimmt die Fähigkeit implizite Verknüpfungen herzustellen mit dem Alter zu. In Übereinstimmung mit früheren Untersuchungen zu anderen Textsorten (z.B. Schneuwly 1988; Feilke 1996b) geht mit zunehmendem Alter der Konjunktionengebrauch absolut zurück. Dieser Rückgang wird verursacht durch den Rückgang der im sequenzierenden Modus dominanten *und-dann*-Verknüpfung. Lässt man aber *und-dann* beiseite, steigt der Konjunktionengebrauch, und zwar zunächst im Bereich der schriftlichen Erzählungen. Dies hat im zweiten Schritt dann auch Rückwirkungen auf die Konnexionstechniken in den mündlichen Erzählungen der Kinder. Diese nähern sich strukturell den schriftlichen an. Bereits von Beginn an ist die Zahl verschiedener Konjunktionen (Types) in den schriftlichen Texten deutlich höher als in den mündlichen. Schmidlin betont, „dass dem späteren Erwerb eines vielfältigen Inventars an Kohäsionsmitteln bei den Siebenjährigen der exzessive Gebrauch von *und dann* vorausgeht“ (ebd. 189) und wohl vorausgehen muss. Der Weg zu konzeptioneller Schriftlichkeit setzt danach für den Erwerb zunächst gewissermaßen eine Überdehnung von Strukturen *konzeptioneller Mündlichkeit* voraus. Das Faktum ist auch aus dem Orthographie-Erwerb bekannt. Dies scheint mit einer zunächst primär lokal bestimmten Aufmerksamkeitsorganisation im Schreibprozess zusammenzuhängen: ein hoher *und dann*-Gebrauch korreliert hochsignifikant mit Inkohärenzen auf der globalen Textebene (ebd.). Ein letztes Ergebnis Schmidlins ist höchst aufschlussreich: Das bisher Gesagte gilt für Deutschschweizer und deutsche Kinder im Prinzip gleichermaßen. Aber die Deutschschweizer Kinder sind im Blick auf die Entwicklung konzeptionell schriftlicher Konnexion begünstigt. Sie verwenden eine breitere Auswahl expliziter Konnexionsmittel und geben die *und-dann*-Reihung früher auf als die deutschen Kinder. Wo gesprochene und geschriebene Sprache deutlich auseinander fallen wie in der Deutschschweiz, ist der kognitive Konflikt zwischen den Varianten offenkundig prägnanter und die Aufmerksamkeit für die spezifischen sprachlichen Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit entsprechend größer (vgl. Schmidlin 1999, 278). In allen für dekontextualisierte Kommunikation relevanten sprachlichen Entwicklungsparametern (Konnexion, Referenteneinführung, globale Kohärenz) sieht Schmidlin einen deutlichen Entwicklungssprung zwischen dem siebten und neunten

Lebensjahr. Die erwähnten diglossiespezifischen Unterschiede gleichen sich bis zum elften Lebensjahr aus (ebd. 281).

Methodisch auffällig ist bei der überwiegenden Anzahl der Untersuchungen auch zur schriftlichen Erzählentwicklung die Konzentration auf Bildgeschichten als Erzählanlass. Hier liegt in jedem Fall ein methodisches Desiderat künftiger Forschung. Alternative Arrangements schriftlichen Erzählens sollten in Zukunft stärker mit einbezogen werden.

4.2 Entwicklung im Bereich ‚Beschreiben, Erklären, Anleiten‘

Die Großklasse deskriptiver Texte umfasst sehr verschiedene Textsorten und Typen von Texthandlungen, die nicht, wie es beim *Erzählen* der Fall ist, unter einem Sprachhandlungsverb zu subsumieren sind. Zumindest zu unterscheiden sind *Beschreiben*, *Erklären* und *Anleiten*. Das *Berichten* fällt heraus, obwohl es als Handlung, wie die angeführten Unterscheidungen auch, dem Bereich informierender Texthandlungen zugeordnet werden kann. Im Hinblick auf seine Darstellungsfunktion hat das *Berichten* mit dem *Erzählen* jedoch die Referenz auf Ereignisse und Vorgänge bzw. die Konstruktion von Sachverhalten als Ereignissen gemeinsam und sollte deshalb in dieser Perspektive thematisiert werden. Empirische Untersuchungen zum schriftlichen *Berichten* liegen kaum vor (vgl. aber Jechle 1992). Die folgende Darstellung beschränkt sich auf das schriftliche *Beschreiben* und *Anleiten*.

Das schriftliche *Beschreiben* ist –abgesehen von der Textsorte *Wegbeschreibung*, die funktional eigentlich in den Bereich der Instruktion fällt, kaum empirisch untersucht. Eine Ausnahme bildet noch immer eine frühe und leider nicht publizierte Untersuchung von Schneuwly & Rosat (1986) zu schriftlichen Zimmerbeschreibungen insgesamt 80 sieben- bis vierzehnjähriger Kinder, aus dem 2., 4., 6. und 8. Schuljahr. Die Untersuchung belegt eine deutliche Entwicklungstendenz: Die jüngsten Schreiber verfassen ihre Beschreibungen als syntaktisch stereotype Listen unverbundener Sätze. Semantisch sind diese Listen in der Regel Aufzählungen der im eigenen Zimmer vorhandenen Gegenstände. Die Parallele zum enumerativen Modus in der Erzählentwicklung ist augenscheinlich. Im 4. und 6. Schuljahr dominiert die um bestimmte Lokalitäten oder Gegenstände im Zimmer gruppierte Beschreibung. Man könnte von Gegenstandsrahmen sprechen, die die Textproduktion semantisch organisieren, allerdings ohne dass auf das Zimmer selbst Bezug genommen würde. Das ändert sich im 8. Schuljahr. Für die beschriebenen Gegenstände werden nun mehrheitlich feste Bezugspunkte im Raum angegeben. Einen Rahmen für die Gesamtbeschreibung des Zimmers von einem Betrachtspunkt aus entwickeln aber auch im 8. Schuljahr erst knapp die Hälfte der untersuchten Schüler. Beobachtbar sind in den Beschreibungen bereits Übergänge zum Erklären und ebenso zum Anleiten: Erklärungen werden etwa ab dem 6. Schuljahr dort gegeben, wo Elemente der Beschreibung als im Widerspruch zur unterstellten Normalerwartung des Lesers stehend konzipiert werden: z.B. *„In meinem Zimmer habe ich keinen Wecker, weil ich von selbst um 6.40 wach werde.“* *„Am Eingang, direkt über meinem Kopf sind die Toilettenrohre (ich schlafe im Keller)“* etc. Übergänge zum Anleiten finden sich dort, wo der Blick des Lesers systematisch im Sinne

einer *Deixis am Phantasma* (Bühler) gesteuert wird: „*Rechts vom Eingang an der Wand ... Am Eingang direkt über meinem Kopf Links ist eine Wand mit ... Gegenüber ist ... Diagonal bis zum Eingang steht etc.*“ Das ist nach den Ergebnissen der Untersuchung erst ab dem 8. Schuljahr der Fall.

Das Anleiten kann als die anspruchsvollste Handlung im angesprochenen Handlungsfeld gewertet werden. Handlungslogisch impliziert es die Fähigkeit, relevante Gegenstandsaspekte für einen Adressaten zu beschreiben ebenso wie die Fähigkeit, über Erklärungen zur Sache Begründungen für Anleitungsschritte zu liefern. Insofern ist zu erwarten, dass die Untersuchung schriftlichen Anleitens zugleich auch wichtige Einsichten zu den anderen beiden Funktionen vermittelt.

Die erste empirische Untersuchung zum schriftlichen Anleiten hat Becker-Mrotzek (1997) vorgelegt. Schreibaufgabe war das Verfassen einer Bedienungsanleitung für eine digitale Stoppuhr. Insgesamt wurden 164 Texte untersucht (4., 6., 7., 10., 12., Schuljahr sowie Germanistikstudenten und Technische Redakteure). Die Ergebnisse stützen die im funktionalpragmatischen Theoriekontext verortete Hypothese einer sukzessiven Ausdifferenzierung der sprach- und textstrukturellen Kompetenzen für die Bewältigung der funktional komplexen Aufgabe. Becker-Mrotzek unterscheidet neben einer Stufe „0“ drei Entwicklungsniveaus (vgl. Übersicht ebd. 308). Texte der Stufe 0 sind als Anleitungen nicht brauchbar. Sie finden sich ausschließlich bei den Schreibern des 4. Schuljahres.

Auf dem ersten Entwicklungsniveau steht unter funktionalem Gesichtspunkt zunächst das stark von lokaler Aufmerksamkeit bestimmte *Beschreiben* äußerlich wahrnehmbarer Eigenschaften der Uhr und des Hantierens mit der Uhr – ohne Bezug zu Handlungszwecken – im Vordergrund (4.-6. Schuljahr). Die Texte bestehen aus einem Anleitungskern in Form der Beschreibung der Bedienungshandlung. Alles andere fehlt.

Auf dem zweiten Entwicklungsniveau ist eine zunehmende Orientierung an den Zwecken des Lesers feststellbar: Ansätze zu Gliederungen, Zwischenüberschriften etc. tauchen erstmals auf. Der Gegenstand wird auch in seinen nicht wahrnehmbaren Aspekten und Leistungen (z.B. Zwischenzeitmessung) dargestellt, häufig allerdings mit unkonventionell problemlösenden Formulierungen z.B. „die Uhr läuft innerlich weiter“. Eine Abstraktion auf die Ziele des Handelns findet statt, was sich etwa syntaktisch in Finalsätzen mit um-zu-Struktur niederschlägt. Die Bedienungshandlung wird nicht nur beschrieben, sondern von den Zweckursachen her *erklärt* (7.-10. Schuljahr).

Das dritte und abschließende Entwicklungsniveau – Becker sieht es erst ab der Adoleszenz (Oberstufe und Studenten) als erreicht an-, orientiert sich an einem abstrakten, generalisierten Adressaten und stellt die Verständigung mit ihm an den Anfang. Der Leser erhält anweisende, aber auch wissensbildende Anleitungen. Die gesamte Anleitung wird von einer Systematik der möglichen Zwecke der Bedienung her entwickelt. Der Schreibprozess ist gestützt durch einen entsprechend organisierten Schreibplan.

Thomas Bachmann (2001) hat eine Untersuchung zum Schreiben von Instruktionen vorgelegt, in der er insgesamt 78 Schüler des 4., 8. und 10. Schuljahrs jeweils 3 verschiedene Anleitungsaufgaben (Strategiespiel erläutern, Schnurtrick erläutern, Papierfaltenanleitung). Die Auswertung bezieht sich auf eine kontrolliert ausgewählte Stichprobe von insgesamt 36

Texten der 4 schreibstärksten Schüler jeden Schuljahrs. Die Untersuchung konzentriert sich in zwei Teil-Studien auf die Kohärenz- und Kohäsionsstiftenden Aspekte. Sowohl die Kohärenz als auch die Kohäsionsindikatoren steigen deutlich vom 4. zum 8. Schuljahr, nehmen dann aber vom 8. bis zum 10. Schuljahr wiederum deutlich ab, wobei im Unterschied zu Konnexion und Formen der Wiederaufnahme, die textstrukturierenden Kohäsionstechniken mit dem Alter kontinuierlich zunehmen (vgl. ebd. 142). Bachmann interpretiert die Ergebnisse im Sinne einer auch von Becker (1997) gemachten Beobachtung, der auf seiner zweiten Entwicklungsstufe eine Übererfüllung schriftkommunikationsspezifischer Normen zu Genauigkeit und Explizitheit der Darstellung feststellte, die dann auf der dritten Stufe wieder zurückgeht. Das Ergebnis scheint textsortenübergreifend zu sein, denn es wird in der Tendenz von Schmidlin (1999) für erzählende und für argumentative Texte bereits von Schneuwly (1988) und von Feilke (1996b) bestätigt. Zusammen genommen können die Ergebnisse als Ausdruck einer zunehmenden Leserorientierung gewertet werden, die wiederum aber nur durch die Durchgangphase einer überdeutlichen Orientierung an der Norm erreicht werden kann. Diese Einsicht hat didaktisch m.E. weitreichende Folgen: Die Normorientierung wird den Schülern nicht oktroyiert, sie ist ein wesentlicher Bestandteil ihres Lerninteresses. Zum zweiten belegt Bachmanns Untersuchung erhebliche Unterschiede in der Verteilung der Kohärenz- und Kohäsionstechniken in Abhängigkeit von der jeweiligen Instruktionsaufgabe (Faltaufgabe, Strategiespiel, Schnurtrick). Je schwieriger der Anleitungsgegenstand eingeschätzt wurde, desto stärker war der Gebrauch der Konnexion, aber auch der textstrukturierenden Mittel, was gleichfalls die zunehmende Leserorientierung belegt.

4.3 Entwicklung schriftlichen Argumentierens

Das schriftliche Argumentieren rückt curricular weitgehend ans Ende der Sekundarstufe. Dort findet es in der Form der Erörterung, die historisch auf die *Progymnasmata* –eine rhetorische Vorübung zur Stoffgliederung- zurückgeführt werden kann (vgl. Ludwig 1988), die weiteste Verbreitung. Die vorliegenden Arbeiten geben Hinweise darauf, dass einerseits bereits im Grundschulalter Kernstrukturen schriftlichen Argumentierens ausgebildet werden (Feilke 1996), andererseits aber eine entwickelte schriftliche Argumentationsfähigkeit selbst innerhalb von dreizehn Schuljahren nur von einem Teil der Schüler wirklich erreicht wird (vgl. Augst & Faigel 1986). Der Grund dafür dürfte nicht zuletzt in der Komplexität der Anforderungen liegen: Bereits das schriftliche Anleiten umfasst Erklärungs- und insofern auch argumentative Begründungsleistungen. Je mehr Optionen zur Verfügung stehen, desto anspruchsvoller wird die Begründung von Alternativen. Beim Argumentieren steht die Optionalität ganz im Vordergrund. Während Anleitungstexte sich mit dem Bezug auf den Anleitungsgegenstand auf einen intersubjektiv vorgegebenen Sachverhalt beziehen, haben Argumentationen sachverhaltskonstituierenden Charakter. Dabei ist der Problemraum i.S. Bereiter & Scardamalias (1987) zweigeteilt. Im inhaltlichen Problemraum geht es um die Folgerichtigkeit, Relevanz und Haltbarkeit von Argumenten. Im rhetorischen Problemraum geht es zunächst und vor allem darum, Leser zu gewinnen und zu überzeugen. Insbesondere

die Einschätzung unterschiedlicher Lesermerkmale scheint sich bei der Argumentation vergleichsweise stark auf die Textorganisation auszuwirken (vgl. Jechle 1992, 63ff.).

Zusammen genommen impliziert dies eine große strukturelle Offenheit argumentativer Texte, die lange deskriptive Passagen ebenso umfassen können, wie sie als beispielgestützte Argumentation stark narrativ angelegt sein können. Als Textsorte ist die Argumentation deshalb verglichen mit den anderen bisher behandelten wenig prägnant. Selbst Erwachsene haben Schwierigkeiten, argumentative Texte als solche zu identifizieren und etwa von Erzähltexten zu unterscheiden (vgl. Benoit & Fayol 1989; Gombert 1992, 145 ff). Optionalität der Darstellung, starke Leseranpassung und in der Folge geringe strukturelle Prägnanz könnten ein Grund für die allgemeine Einschätzung des Argumentierens als schwieriger Textsorte sein.

In diesem Sinn belegt Schneuwly (1988) anhand eines Vergleichs 120 anleitender und 90 argumentativer Texte des 4., 6., 8. Schuljahrs sowie einer Gruppe Erwachsener eine deutliche Entwicklungsverschiebung der argumentativen gegenüber den informierenden Texten (vgl. ebd. 151 ff). Während bei informierenden Texten im 8. Schuljahr bereits deutlich eine global textorientierte Kohärenzbildung beobachtbar ist, die sich auf das Zeitschema des Handlungsablaufs der Bedienung stützen kann, ist die Organisation des Textzusammenhangs beim Argumentieren nach seinen Ergebnissen deutlich schwieriger.

Augst & Faigel (1986) und Feilke & Augst (1989) rekonstruieren anhand eines Korpus von 120 argumentativen Briefen des 7., 10., und 12. Schuljahres sowie durchschnittlich 23jähriger Erwachsener die Entwicklung argumentativen Schreibens in vier Differenzierungsstufen. Den Stufen entsprechen typische Textordnungsmuster: a) linear-reihend, b) material-systematisch, c) formal-systematisch, d) linear-dialogisch. Einen linear sequenzierenden Modus der Textbildung hat Wolf (2000) auch für das Erzählen beschrieben, wobei er sich dort allerdings bereits deutlich früher findet (vgl. weiter oben). Schneuwly (1988) findet gleichfalls bei den Schreibern des 4. bis 6. Schuljahrs einen vorwiegend sequenzierenden Modus der Textbildung; Texte erscheinen als Folgen weitgehend isolierter Feststellungen und Einstellungsäußerungen, wobei die Sätze in aller Regel in der ersten Person Singular (Ich-Sätze) formuliert sind. Coirier & Golder (1993) nennen diese Phase, die sie bei den Schülern des 4. und 5. Schuljahres beobachten, *präargumentativ* insofern als die Einstellungsäußerung oder das Argument implizit bleibt und nicht kommentiert wird. Von den Texten mit einem sequenzierenden Modus ohne erkennbar textbezogene Strukturierung entfallen nach den Ergebnissen von Feilke & Augst (1989) immerhin noch 41,6% auf die Gruppe der 19-23jährigen. Dies belegt die Optionalität der beobachtbaren strukturellen Differenzierung beim Argumentieren. Es geht um kulturell optionale, nicht um entwicklungslogisch notwendige Entwicklungsschritte (vgl. in diesem Sinn auch Ossner 1996). Mit dem Alter steigt allerdings die Fähigkeit, auch einen primär sequenzierenden Text sprachlich und funktional kohärent zu gestalten. Die Entwicklung zu einem stärker textbezogenen Modus vollzieht sich als Einführung inhaltlicher und formal systematischer Gliederungsgesichtspunkte. Das sequenzierende Vorgehen macht es sehr schwer, sachstrukturell systematische Gesichtspunkte für die Argumentation zu nutzen., z.B. bei einer Argumentation zu Thema *Abschaffung der Hausaufgaben* den Gesichtspunkt: *schwere Fächer vs. leichte Fächer*: Solche Gesichtspunkte einer vorwiegend auf Kontrasten aufbauenden makrostrukturell-inhaltlichen Ordnung werden

–zunächst eher lokal begrenzt– in die Argumentation eingeführt und strukturieren sukzessive globalere Makrostrukturen. Dieses von Augst & Faigel (1986, 109ff) *materialsystematisch* genannte Muster dominiert ein Viertel der Texte des Korpus und rangiert damit unmittelbar hinter den rein sequenzierenden Texten (30%). Auch das *formal-systematische* Erörterungsschema mit einer Pro-Contra-Systematik wird genutzt (19%), ist aber erst ab dem 10. Schuljahr stärker vertreten. Ossner (1996) führt das Schema auf den Lehrplan zurück. Dem kann entgegengehalten werden, dass es sich wie auch die anderen erwähnten im Kern bereits in argumentativen Texten von Grundschulern nachweisen lässt (vgl. Feilke 1996). Curriculum und Unterricht können solche strukturellen Optionen mit Relevanz und Verbindlichkeit ausstatten und sie fördern. Den schwächsten Anteil in allen Altersgruppen haben die so genannten *linear-dialogischen* Texte (12%), die sich erst bei den Erwachsenen in nennenswerter Anzahl finden. Sie sind durch ausgeprägte argumentative Dialogizität gekennzeichnet, das heißt durch eine starke Orientierung am Leser und an den kommunikativen Anforderungen des Argumentierens (Antizipation von Gegenargumenten, Leserappelle, aufmerksamkeitssteuernde Elemente).

Die Ergebnisse von Schneuwly (1988) und Golder & Coirier (1993) bestätigen für das schriftliche Argumentieren eine Beobachtung Bereiter & Scardamalias (1987, 155 ff.) aus dem Jahr 1980, die für alle Textsorten gilt: In klarer Abhängigkeit vom Schreibalter steigt die Fähigkeit, mehrere Aussagen zu einem Punkt inhaltlich zu koordinieren: Bei Schneuwly zeigt sich das im Wandel einer sequenzierenden argumentativen Strategie zum *Tatsachen-Kommentar*: Etwa ab dem 8. Schuljahr werden Fakten und Einstellungen nicht nur sequenziert, sondern jeweils intratextuell rückbezüglich kommentiert, i.d.R. jeweils in pronominal verknüpften Zuordnungseinheiten von zwei Sätzen, allerdings noch ohne dass dabei ein makrostrukturell übergreifender Argumentationszusammenhang erkennbar würde. Coirier & Golder (1993) erkennen bei 92 untersuchten Kindern des 4. bis 10. Schuljahrs drei Stufen der Entwicklung: 1) präargumentativ: ungestützte Position, 2) minimale Argumentation: ein Argument pro Position. 3) elaborierte Argumentation: zwei unverknüpfte Argumente, später zwei verknüpfte Argumente pro Position.

In solchen Entwicklungen zeigt sich zum einen sicher die kognitive Leistungsfähigkeit – Bereiter & Scardamalia sprechen vom steigenden *information processing-load* des Schreibens– zum anderen aber ist diese kognitive Entwicklung nur sinnvoll im Blick auf die kommunikative Leistung des Schreibens und setzt eine entsprechende sozial-kognitive Entwicklung voraus. Die Untersuchung von Thomas Jechle (1992) zur Entwicklung kommunikativer Schreibfähigkeiten zwischen dem 7. und 13. Schuljahr variiert außer dem Alter (12, 14, 16 Jahre), die Textart (Bericht & Argumentation) und den Leser (informiert vs. nicht informiert bzw. negativ vs. positiv eingestellt). Die Resultate der Auswertung zu insgesamt 144 Schülern belegen klar den Einfluss *sozialer Kognition* auf das argumentative Schreiben ebenso wie die bereits angesprochene Tatsache der Texttypenspezifität der Entwicklung. Während eine Orientierung am Informationsbedarf des Lesers in berichtenden Texten bereits im 7. Schuljahr nachweisbar ist, ist dies im Blick auf spezifisch argumentative Funktionen (z.B. Bewerten) erst ab dem 9. Schuljahr der Fall. Die Ursachen dafür sieht Thomas Jechle auch in differenzierten sprachlichen Anforderungen der Textsorten, die mit dem Konventionalisierungsgrad zusammenhängen. Das Berichtsschema ist als „geronnene

Form sozialer Kognition“ (ebd. 174) stärker konventionalisiert und leichter konventionalisierbar –etwa durch den Bezug auf die Chronologie der Ereignisse- als das für die Argumentation gesagt werden kann. Die Entwicklung argumentativer Schreibfähigkeiten ist deshalb eine bleibende Herausforderung weit über die Schulzeit hinaus.

5. Schlusskommentar

Die nachgewiesene Textsortenspezifität der Entwicklungsprozesse und die Abhängigkeit des Entwicklungsfortschritts vom Konventionalisierungsgrad der Textsorte verweisen auf die hochgradige Gegenstands- und damit Produktbestimmtheit der Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. Die verschiedenen sprachlichen Bereiche (Textstruktur, Syntax, Morphologie) schriftlicher Sprache determinieren sich dabei in erheblichem Umfang wechselseitig in ihrer Entwicklung (vgl. z.B. Hug 2001). Man kann dies als eine sich durchsetzende neue Einsicht in die Sprachlichkeit und *materiale Bestimmtheit* der Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten bezeichnen. Die beschriebene Einsicht führt mit Recht zur didaktischen Forderung nach einer stärker „materialen Sicht auf Lernwege“ (Klotz 1996, 261), die einer vorwiegend an Prozesstypen und –formen orientierten Didaktik entgegensetzen wäre. Im Blick auf die Schreib- und Textdidaktik i.e.S. macht die zitierte Einsicht auf ein altes und zugleich neues Paradox aufmerksam:

Eine typisierte und klar profilierte Anforderungsstruktur, die sich unterrichtlich auf gut konturierte und funktional begründete Textsortenprofile stützt, erleichtert das Lernen und verbessert die Schreibresultate. Das zeigt etwa die Untersuchung von Winter (1999) zum Vergleich von *kreativem Schreiben* und *klassischem Aufsatzunterricht* ebenso wie die differenziert angelegte Untersuchung von Fix (2000) zum *Überarbeiten*. Eine *prozessorientierte Schreibdidaktik* ist dort effektiv, wo sie sich auf etablierte Produktnormen –bei Fix z.B. der *Inhaltsangabe*- stützen kann.

Wo allerdings solche Produktnormen unterrichtlich nicht erarbeitet werden oder aber diffus und schwer formulierbar sind oder gar –wie beim *argumentativen* und *epistemischen* und erst recht beim *freien* und beim *kreativen Schreiben*- der Textfunktion bzw. der Schreibfunktion nicht gerecht werden, kann von Ihnen wenig Hilfe erwartet werden. Dazu kommt als weitere Schwierigkeit, dass - nach den Resultaten von Fix (2000)- die normierten, zum Überarbeiten geeigneten und damit unter didaktischem Gesichtspunkt „effektiveren“ Formen die Schüler kaum zum Schreiben motivieren, während das geradezu überarbeitungsresistente *freie Schreiben* sich vergleichsweise großer Beliebtheit bei den Schülern erfreut. Nimmt man hier die gut bestätigte Erkenntnis der Pädagogischen Psychologie hinzu, dass das subjektive *Interesse* der Schüler an Methoden und Gegenständen des Unterrichts eine der einflussreichsten Lernerfolgsbedingungen ist, wird klar, dass es wenig Sinn macht, *einen* didaktischen Königsweg für die Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten zu suchen. Vieles spricht für einen schreibfunktions-, bzw. zielfunktionierten Unterricht, der die vielfältigen Optionen für Textvorgaben (fremde Texte, Textmuster, Textfunktionsprofile) ebenso nutzt, wie die Möglichkeit, ohne Vorgabe zu schreiben, wo dies im Blick auf die Schreibfunktion sinnvoll ist. Ein prozessorientierter Schreibunterricht kann von klaren

Produktkonzepten profitieren. Ebenso wichtig ist aber auch, dass die Produkte eines schreibfunktionsdifferenzierten Unterrichts nicht immer *Texte* sein müssen, sondern als Prozessziele oftmals auch nur „am Weg“ des Schreibens gefunden werden können.

6. Literatur

- Augst, Gerhard & Faigel, Peter. 1986. Von der Reihung zur Gestaltung. Frankfurt a.M.
- Andresen, Helga. 1985. Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit. Opladen
- Bachmann, Thomas. 2000. Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Dissertation (Universität Zürich)
- Balhorn, Heiko & Vieluf, Ulrich. 1990. „... und so war das Geheimnis entlüftet“. produktive sprachnot als motor des formulierens. In: Brügelmann, H. & Balhorn, H. (Hrg.). Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz, 134-145
- Bamberg, Michael. 1987. The Acquisition of Narratives. Learning to use Language. Berlin
- Baurmann, Jürgen & Ludwig, Otto. 1996. Aufsätze vorbereiten – Schreiben lernen. In: Praxis Deutsch 80, 16-23
- Beaugrande, Robert de. 1984. Text Production: Toward a Science of Composition. Norwood N.J.
- Becker-Mrotzek, Michael. 1997. Schreibentwicklung und Textproduktion. Opladen.
- Benoit, J. & Fayol, M. 1989. Le développement de la catégorisation des types de textes. In : Practiques 62, 71-85
- Bereiter, Carl. 1980. Development in Writing. In: Gregg, L.W. & Steinberg, E.R. (eds.) Cognitive Processes in Writing. Hillsdale N.J., 73-93
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene. 1987. The Psychology of Written Composition. Hillsdale N.J.
- Berman, Ruth A. & Slobin, Dan I. 1994. Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study. Hillsdale N.J.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea. 2000. Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau
- Betten, Anne. 1987. Grundzüge der Prosasyntax. Tübingen
- Bitter-Bättig, Franziska. 1999. Die Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit vom 4. bis 6. Primarschuljahr. Bern
- Boueke, Dietrich u. a. 1995. Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München
- Britton, James u. a. 1975. The Development of Writing Abilities (11-18). Urbana
- Brockmeier, Jens. Literales Bewusstsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur. München
- Coirier, Pierre & Golder, Caroline. 1993. Writing Argumentative Text. A Developmental Study of the Acquisition of Supporting Structures. In: European Journal of Psychology of Education. Vol VIII, No. 2, 169-181
- Dehn, Mechthild. 1999. Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin
- Donaldson, Magret (1991) Wie Kinder denken. München/Zürich
- Ehlich, Konrad. 1994. Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, Hartmut & Otto Ludwig (Hrg.). Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Bd.1, Berlin, 18-41
- Eigler, Gunter / Jechle, Thomas / Merziger, Gabriele / Winter, Alexander. *Über Beziehungen von Wissen und Textproduzieren*. In: Unterrichtswissenschaft 4, 1987, S. 382-395.
- Eigler, Wolfgang: *Textproduzieren als konstruktiver Prozess*. In: Weinert, F.E. (Hg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen 1997, S. 365-395.
- Feilke Helmuth. 1993. Schreibentwicklungsforschung. In: Diskussion Deutsch Heft 129, S. 17-35

- Feilke Helmuth. 1996. Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. In: Augst, G. (Hrg.). Frühes Schreiben. Essen, Siegener Studien (Bd. 56): S. 69- 88
- Feilke, Helmuth. 1996a. Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, H. & Ludwig, O. (Hrg.) Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Bd. II, Berlin, 1178 – 1191
- Feilke, Helmuth. 1996b. From syntactical to textual strategies of argumentation. Syntactical development in written argumentative texts by students aged 10 to 22. In: Argumentation Vol. 10 & 2, 197–212.
- Feilke, Helmuth & Augst, Gerhard. 1989. Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd & Krings, Hans-Peter (Hrg.). Textproduktion. Tübingen: 297-328
- Feilke, Helmuth & Portmann, Paul (Hrg.). 1996. Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart
- Feilke, Helmuth & Ludwig, Otto. 1998. Autobiographisches Erzählen. Praxis Deutsch 152, 15-25
- Feilke, Helmuth; Kappert, Klaus-Peter; Knobloch, Clemens. 2001. Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. In: diess. (Hrg.). Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Tübingen, 1-28
- Fix, Martin. 2000. Textrevisionen in der Schule. Baltmannsweiler
- Freedman, Aviva. 1987. Development in Story Writing. In: Applied Psycholinguistics 8, 153-169
- Garton, Alison & Pratt, Chris. 1989. Learning to be Literate. The Development of Spoken and Written Language. Oxford.
- Gombert, Jean Émile. 1992. Metalinguistic Development. New York u. a.
- Günther, Hartmut. 1997. Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Balhorn, H. & Niemann, H. (Hrg.) Sprachen werden Schrift. Lengwil, S. 64-74
- Gumbrecht, Hans-Ulrich. 1984. Erzählen in der Literatur – Erzählen im Alltag. In: Ehlich, Konrad (Hrg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt a.M., 403-419
- Hausendorf, Heiko & Wolf, Dagmar. 1998. Erzählentwicklung und –didaktik. Kognitions- und interaktionstheoretische Perspektiven. In: Der Deutschunterricht 1/98, 38-52
- Hausendorf, Heiko & Quasthoff, Uta. 1996. Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen
- Holle, Karl. 1997. Wie lernen Kinder, sprachliche Strukturen zu thematisieren? Grundsätzliche Erwägungen und ein Forschungsüberblick zum Konstrukt „literale Sprachbewusstheit“ (metalinguistic awareness). In: ders. (Hrg.). Konstruktionen der Verständigung. Die Organisation von Schriftlichkeit als Gegenstand didaktischer Reflexion. Universität Lüneburg (Reihe DidaktikDiskurse Bd. 1), 29-80
- Hug, Michael. 2001. Aspekte zeitsprachlicher Entwicklung in Schülertexten. Eine Untersuchung im 3., 5. und 7. Schuljahr. Frankfurt a.M. u.a.
- Jechle, Thomas. 1992. Kommunikatives Schreiben. Prozess und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung. Tübingen
- Karmiloff-Smith, Annette. 1992. Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science. London
- Keseling, Gisbert. 1993. Schreibprozess und Textstruktur. Empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen, Tübingen
- Klotz, Peter. 1996. Grammatische Wege zur Textgestaltungs-kompetenz.. Theorie und Empirie. Tübingen
- Knapp, Werner. 2001. Erzähltheorie und Erzählerwerb. In: Didaktik Deutsch 10, 26-49
- Knobloch, Clemens. 2000. Spracherwerb und Grammatikalisierung. SPAS 6/2000, Universität-GH-Siegen
- Koch, Peter. 1990. Vom Frater Semeno zum Bojaren Neascu. Listen als Domäne früh verschrifteter Volkssprache in der Romania. In: Raible, W. (Hrg.) Erscheinungsformen kultureller Prozesse. Tübingen, 121-165
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf. 1994. Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut & Otto Ludwig (Hrg.). Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Bd.1, Berlin, 587-603
- Ludwig, Otto. 1983. Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried (Hrg.) Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf, 37-73

- Ludwig, Otto. 1988. Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin & New York
- Ludwig, Otto. 2001. Es begann mit dem Sputnik-Schock Die neuere deutsche Schreibforschung. In: Praxis Deutsch 170, 58-62
- McCutchen, Deborah. 1986. Domain knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability. In: Journal of Memory and Language, 25, 431-444
- Merz-Grötsch, Jasmin. 2000. Schreibforschung und Schreibdidaktik. Freiburg i.B.
- Molitor-Lübbert, Sylvie. 1996. Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess. In: Günther, Hartmut & Otto Ludwig (Hrg.). Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Bd.2, Berlin, 1005-1026
- Montada, Leo. 1998. Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Oerter, Rolf; ders. (Hrg.). Entwicklungspsychologie. 4. Auflg. Weinheim, 1-83
- Müller, Karin: "Schreibe wie du sprichst". Eine Maxime im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Frankfurt a.M. 1990.
- Ortner, Hans-Peter. 1993. Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Ide - Informationen zur Deutschdidaktik 3, 94-125
- Ossner, Jakob. 1996. Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Feilke, H. & Portmann, P.R. (Hrg.) Schreiben im Umbruch. Stuttgart: 74-86
- Raible, Wolfgang. 1992. Junktion. Eine Dimension der Sprache und ihre Realisierungsformen zwischen Aggregation und Integration. In: Sitzungsberichte der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-historische Klasse 2, 9-301.
- Schmidlin, Regula. 1999. Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Tübingen
- Schneuwly, Bernard & Rosat, Marie-Claude. 1986. „Ma chambre“ - ou comment linéariser l'espace. Fribourg (Ms.)
- Schneuwly, Bernard. 1988. Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs. Lausanne
- Schüle, Frieder; Wolf, Dagmar und Boueke, Dietrich. 1995. Mündliche und schriftliche Erzähltexte von Kindern und Erwachsenen. In: Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger (Hrg.) Schreiben. Opladen, 243-269
- Scinto, L. F. M., Written Language and Psychological development, Orlando et. al. 1986.
- Seidel, Rositta. 1988. Stand und Tendenzen der Entwicklung des Erzählkönnens von Jugendlichen im Alter von 15-20 Jahren - untersucht an schriftlichen Erlebniserzählungen. Berlin (Ost) (Diss. A, Päd. Akademie der Wissenschaften)
- Sieber, Peter. 1998. Parlando in Texten. Tübingen
- Stetter, Christian. 1997. Sprache und Schrift. Frankfurt a.M.
- Wardetzky, Kristin. 1992. Märchen-Lesarten von Kindern. Berlin u. a.
- Weingarten, Rüdiger & Baurmann, Jürgen (Hrg.). 1995. Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen
- Weinhold, Swantje. 2000. Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Freiburg i.B.
- Winter, Claudia. 1998. Traditioneller Aufsatzunterricht und kreatives Schreiben. Eine empirische Vergleichsstudie. Augsburg
- Wolf, Dagmar. 2000. Modellbildung im Forschungsbereich sprachliche Sozialisation. Zur Systematik des Erwerbs narrativer, begrifflicher und literaler Fähigkeiten. Frankfurt a.M.
- Wrobel, Arne. 1995. Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen