

Gerhard Augst, Katrin Disselhoff, Alexandra Henrich, Thorsten Pohl & Paul-Ludwig Völzing. 2007. *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter* (Reihe Theorie und Vermittlung der Sprache 48). Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. 415 S.

Christine Beckert

Universität Basel  
Deutsches Seminar  
Nadelberg 4  
CH-4051 Basel  
christine.beckert@unibas.ch

„Mittels einer echten Längsschnittuntersuchung wird ermittelt, wie sich die Fähigkeit von Kindern in der 2., 3. und 4. Klasse entwickelt, Texte im Rahmen verschiedener kommunikativer Anforderungen zu schreiben: Erzählung, Bericht, Instruktion, Beschreibung, Argumentation“, so informiert die Zusammenfassung auf der Rückseite der Arbeit „Text-Sorten-Kompetenz“. Dass an der Schriftlichkeitsentwicklung Interessierte hier aufhorchen, hat neben dem Empiriedefizit der bisherigen Forschung zwei Gründe: Zum einen ist es die Breite des Vergleichs über mehrere Textsorten (a), zum anderen die Anlage als echte Längsschnittstudie bei Grundschulkindern (b).

Schreibfähigkeiten werden gemäß den speziellen Anforderungen der jeweiligen Aufgabenstellung aktualisiert. Der Vielfalt möglicher Schreibanlässe steht indes ihre relativ einseitige Abhandlung in Schreibentwicklungsmodellen gegenüber; der Nachweis der textsortenübergreifenden Gültigkeit von bisherigen Modellierungen ist theoretisch wie empirisch noch zu erbringen. Umso dringender ist es, die Schreibentwicklung über die verschiedenen Anforderungsgefüge einzelner Textsorten hinweg vergleichend zu untersuchen (a). Dass sie in aller Regel auf unechten Längsschnittstudien beruhen, in welchen aus dem Querschnitt durch verschiedene Altersgruppen auf die Langzeitentwicklung bei einzelnen Individuen geschlossen wird, ist der Vielzahl von bestehenden (Stufen-)Modellen der Schreibentwicklung gemeinsam. Eigentlich kann aber nur ein echter Längsschnitt Aufschluss darüber geben, ob sich eine postulierte Entwicklung bei ein und demselben Kind tatsächlich in einer bestimmten Art und Weise vollzieht und die Modelle demzufolge überindividuelle Geltung beanspruchen können. Zudem sind insbesondere die Zwischenstufen der Herausbildung der textorientierten Schreibfähigkeiten zwischen dem Anfangsstadium der Orientierung am mündlichen Erzählen und dem Endstadium der ausgeprägten „Adressatenorientierung“ noch kaum empirisch untersucht, wie sie bei der Altersgruppe zu erwarten sind, bei der das Korpus der rezensierten Arbeit erhoben wurde (b).

Das Hauptkenntnisinteresse der Verfasser gliedert sich in folgende Fragen auf: Gibt es neben den Einzelentwicklungen von Textsorten eine

Ontogenese einer allgemeinen Fähigkeit der Textualität, mithin eine gemeinsame Grundlage für die Entwicklung aller Textsorten? Oder durchläuft jede Textsorte eine von den anderen unabhängige Entwicklung? Sofern die These der Projektgruppe von einer umfassenden Ontogenese der Textkompetenz zutrifft, stellt sich die Anschlussfrage, wie sich die entwicklungsbedingten Interdependenzen und Divergenzen zwischen den einzelnen Textsorten erklären lassen.

Die Untersuchung setzt zu einem Zeitpunkt ein, zu dem die Kinder am Beginn der Schreibentwicklung stehen und sich erste Entwicklungsbewegungen zur Ausdifferenzierung verschiedener Textsortenkonzepte zeigen. Für die auf mediale und konzeptionelle Schriftlichkeit bezogene Fähigkeit der Textualität haben die Verfasser den Begriff „Text-Sorten-Kompetenz“ geprägt, welcher sich auf Schreiben, literale Erfahrungen und damit verbundene Konzepte gleichermaßen bezieht. Die Bezeichnung lenkt das Augenmerk auf den Umstand, dass sich Textualität und Textkompetenz immer innerhalb eines bestimmten Schreibgegenstandes und in Zusammenhang mit einer Textfunktion bzw. -sorte entfalten. Dabei wird die Kompetenzgenese unter dem Aspekt der funktionsbezogenen Einheit des Textes erfasst.

Das Korpus der Studie stammt von 39 Kindern aus zwei Klassen, die in der 2., 3. und 4. Klasse in fünf Textsorten je einen Text verfasst haben. In einem für die Kinder verständlichen kommunikativen Arrangement wurde eine Erzählung aufgrund eines Bildimpulses – ein Bericht über das Weihnachtsfest, eine Instruktion zu einem Lieblingsspiel im Sport, eine Beschreibung des Klassenraums oder des eigenen Zimmers sowie in Briefform eine Argumentation über den Vorschlag, Autos abzuschaffen – elizitiert. Insgesamt besteht die Datengrundlage aus 585 Texten mit ca. 42.000 Wörtern. Sämtliche Texte dieses echt longitudinalen Teilkorpus können auf der Seite <http://www.text-sorten-kompetenz.de> (Stand: 19.03.2010) eingesehen werden. Die Kinder, 21 Mädchen und 18 Jungen, sind deutscher Muttersprache.

Kognitivistischen, am Problemlöseansatz orientierten Schreibprozessmodellen, wie beispielsweise dem grundlegenden Modell von Hayes & Flower (1980), wird vorgeworfen, dass sie sich an einem nur für wenige SchreibexpertInnen erreichbaren Endziel der Schreibentwicklung und damit einer Idealnorm orientieren, angesichts derer Texte von weniger geübten SchreiberInnen defizitär erscheinen. Demgegenüber stellt die vorliegende Arbeit Kindertexte konkreten Texten von Erwachsenen gegenüber: Ein von 16 Studierenden stammendes Korpus zu allen fünf untersuchten Textsorten zeigt eine mögliche Entwicklung auf.<sup>1</sup> Die Entwicklung der Textsorten-

---

<sup>1</sup> Für einen der untersuchten Aspekte, die syntaktische Komplexität, wurde ein zusätzliches Vergleichskorpus mit Texten aus dem 6., 7. und 9. Schuljahr sowie solchen von Erwachsenen beigezogen.

Kompetenz wird dabei, wie in jüngeren Untersuchungen zusehends üblich, nicht aus einer Defizitperspektive heraus betrachtet, sondern mit Blick auf die zu würdigenden Leistungen auf jeder Stufe der Entwicklung. Gleichwohl verfällt die Projektgruppe nicht dem anderen Extrem, gänzlich auf den Vermerk von Problemen zu verzichten, welche durch eine bestimmte Schreibstrategie hervorgerufen werden. Vielmehr werden Störungen der Texteinheit aus ihrem jeweiligen Entwicklungszusammenhang heraus begründet und Möglichkeiten, sie zu überwinden, aufgezeigt.

In einem einleitenden Kapitel wird die mehrgliedrige Fragestellung über den Weg der Diskussion möglicher Einwände gegen die Untersuchungsanlage hergeleitet. Dabei wird die Schreibentwicklung theoretisch kontextualisiert: u. a. im Hinblick auf die Wechselwirkungen von produktiven und rezeptiven Kompetenzen, den Zusammenhang zum Schriftspracherwerb, das Spannungsfeld konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie verschiedene Erwerbsszenarien, was die Ausdifferenzierung der einzelnen Textsortenkonzepte anbelangt. Ansonsten steht die Empirie im Zentrum des Bandes. Unter Verzicht auf ausführliche Theoriediskussionen werden theoretische Konzepte und Zusammenhänge dort in Kürze referiert, wo es für das Verständnis von Erklärungen empirischer Befunde notwendig ist (z. B. das Phänomen der „Grammatikalisierung“ bei der Erklärung des Aufbaus syntaktischer Komplexität im Grundschulalter, S. 288-290), oder wo sich Modifikationen an theoretischen Modellierungen als notwendig erweisen. Gelegentlich würde man sich eine ausführlichere Theoriedarstellung wünschen – so z. B. beim untersuchten sprachlichen Merkmal der „emotionalen Markierer“, welche in den Kapiteln zu den einzelnen Textsorten unterschiedlich konzipiert werden. Auch wäre ein Beibehalten der Chronologie des Bandes bei der theoretischen Herleitung eines Konzepts wünschenswert gewesen – so bei den „Schwierigkeitsgraden“ (z. B. S. 268f.) von textuellen Merkmalen, die zur Erklärung von Entwicklungsunterschieden der einzelnen Textsorten beigezogen werden, deren Erläuterung jedoch erst mehrere Kapitel nach ihrer Ersteinführung erfolgt.

Der erste der beiden Hauptteile der Arbeit ist den einzelnen Textsorten gewidmet. Zwecks Vergleichbarkeit der textsortenbezogenen Ergebnisse folgen die jeweils von einem der fünf Projektmitglieder verfassten Kapitel demselben Untersuchungsaufbau. Bei der Analyse und Auswertung wurden in einem ersten Schritt die Textexemplare aller fünf Textsorten gemäß den bestehenden Stufenmodellen eingeordnet. In diesem hermeneutischen Wechselprozess zwischen Theorie und Empirie erfolgte nötigenfalls eine Modifizierung der theoretischen Stufenkonzepte. In einem zweiten Schritt wurden die Veränderungen bei verschiedenen sprachlichen Merkmalen auf der mikrostrukturellen Ebene über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg untersucht. Einerseits galt das Augenmerk sprachlichen Merkmalen, die für alle Textsorten relevant sind: Textrahmungselemente bzw. Einleitung und Schluss, grammatische Textinstanz (z. B. *ich-* oder *man-*Form), Textlänge,

Propositionskomplexität, syntaktische Formate (Zahl, Verkettung und Ausgestaltung der einzelnen Propositionen) und emotionale Markierer („Neben der Sachinformation hat jeder Text [...] eine [...] emotionale Grundtönung“, S. 41). Andererseits wurden jeweils textsortenspezifische Aspekte analysiert: so z. B. bei der Erzählung der Planbruch oder die Figurenrede und bei der Instruktion die sprachliche Markierung regelgeleiteter Spielhandlungen.

Zwei zentrale Erkenntnisse seien hier herausgegriffen: Vom Beginn der Entwicklung an sind textsortenspezifische Schreibleistungen bzw. sprachliche Merkmale feststellbar, die zwar noch kaum globale Effekte zeitigen, durch welche die von den Schreibenden avisierte Textsorte aber klar erkennbar wird. Vom nächsten Entwicklungsschritt an können textsortenspezifisch gewählte Textgenerierungsmechanismen unterschieden werden, die selektiv auf die Wahl von möglichen Textbausteinen wirken und so wesentlichen Einfluss auf die Kohärenz des Gesamttextes haben. Die vielfältigen Ergebnisse bündeln sich in den jedes Kapitel abschließenden Einzeluntersuchungen der Texte von jeweils denselben zwei Kindern, einem Mädchen und einem Jungen, zu einem detailreichen Gesamtbild. Darin kann die Ontogenese der jeweiligen Textsorte über die drei Jahre hinweg am individuellen Einzelfall nachvollzogen werden.

Im zweiten Teil der Arbeit wird in textsortenübergreifenden Analysen das Haupterkennnisinteresse verfolgt. Durch die Verbindung der Ergebnisse der textstrukturellen, lexikalischen, syntaktischen und kommunikativen Einzelstudien wird zunächst die Strukturgenese der Textsorten-Kompetenz modelliert und damit der Nachweis erbracht, dass sie sich im Grundschulalter textsortenüberspannend vollzieht. Die Entwicklung wird in einem Modell mit vier Stufen beschrieben, bei der jede neue Stufe als zwingend aus der vorherigen resultierend zu denken ist. Die Abfolge stellt also eine zunehmende Ausdifferenzierung von Kompetenzen dar, wobei die Einheit des Gesamttextes zusehends besser erreicht wird. Die erste Stufe ist jene der thematisch-subjektiven assoziativen Reihung („Selektierte Assoziationen“); darauf folgt diejenige der thematisch-kohäsiven Sequenz („Sequenzierte Selektionen“); die dritte Stufe ist gekennzeichnet von thematischer Perspektivierung („Perspektivierte Sequenzen“); die Texte der vierten Stufe charakterisieren sich durch einheitliche Gestaltung und Kohärenz („Synthetisierte Perspektiven“). Die Anlage der echten Langzeitstudie erlaubt es, aufzuzeigen, dass die postulierten Entwicklungsabfolgen überindividuelle Geltung haben und nicht einzelne Individuen völlig verschiedene Entwicklungen durchlaufen.

Dieses allgemeine abstrakte Prinzip vom Assoziativen über das Kohäsive und die perspektivierten Sequenzen zum einheitlich gestalteten kohärenten Text ist als Wechselbeziehung von Textsortenentwicklung und Textentwicklung zu charakterisieren, was der Begriff der „Textsorten-Entwicklung“ zum Ausdruck bringt. Diese erweist sich als Ineinandergreifen kontinuierli-

cher und diskontinuierlicher Erwerbsphänomene: Individuen geben im Laufe der Entwicklung bisher verwendete Strategien nicht plötzlich auf und lassen sämtliche Erfahrung hinfällig werden, sondern betten Neues in bewährte Routineerfahrungen ein. So wird z. B., wie die Verfasser darlegen, die zweite Stufe von der ersten aus dadurch erreicht, dass assoziativ Schreibende das Assoziieren von der Ichbezogenheit lösen und auf den Textgegenstand übertragen. Daraus resultiert eine sachlogisch orientierte, lineare Verkettung von Sinneinheiten, und ein ordnungsstiftender Textgenerierungsmechanismus wird wirksam. Das Buch zeigt auch auf, dass die Entwicklung zwischenzeitlich verharrt, z. B. bei der Zahl der Nebensatztypen, oder als vermeintlicher Rückschritt erscheinen kann, z. B. beim Übergang von Stufe 2 zu 3, wo sachlogische und kohäsive Verkettungen aufgebrochen werden. Mit den so entstehenden Textteilen können aber unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand eingenommen und ein Kohärenzstiftendes Prinzip eingesetzt werden. Diskontinuitäten sind dabei kein Widerspruch zur Konzeption einer festgelegten Stufenabfolge. Gleichwohl ist Letztere sowie die Notwendigkeit einer Veränderung aus einem bestimmten Sprachstand heraus entwicklungslogisch zu begründen, was in wenigen Arbeiten bisher plausibel geschehen ist. Hierbei berufen sich die Verfasser auf die Annahme, dass es sich bei den untersuchten Entwicklungsprozessen um „Aneignungsvorgänge“ (S. 231) handelt. Das Konzept der „Aneignung“ bezieht sich auf einen Konstruktionsprozess, der auf die Gegenständlichkeit von Sprache und deren Strukturen sowie die strukturbezogenen Erwartungen einer Sprachgemeinschaft bezogen ist. Abfolge und Logik dieses Prozesses, mithin die einzelnen Schreibstrategien, sind nicht kontingent oder werden individuell bestimmt, sondern sind durch die strukturelle Genese des Aneignungsbereichs selbst geprägt. Weil der Aneignungsgegenstand komplex ist, sind die Kinder zur Auswahl von Bewältigbarem gezwungen. Diese Auswahl beruht auf den internen Konstitutions- und Restriktionsbedingungen des Aneignungsgegenstandes. Aus dem Bedingungsgefüge resultiert eine integrative Aneignungsfolge, in welcher der jeweils nächste Schritt die vorausgehenden als notwendig voraussetzt. Dabei stellen sich auf einer bestimmten Stufe „Schreibprobleme“ (S. 351), die sich überhaupt erst aus der vorherigen Stufe ergeben.

In der Überprüfung der modellierten Strukturgenese anhand der empirischen Daten tritt neben den textsortenübergreifenden Phänomenen auch die Textsortenspezifität der Entwicklung zutage. Weil, so die Verfasser, in dieser frühen Phase der Entwicklung das Textualitätskonzept noch nicht interdomänisch verfügbar ist, muss sich die Ontogenese textsortenbezogen immer wieder von Neuem vollziehen. Die je nach Textsorte variierende Geschwindigkeit der Entwicklung kann zum einen durch die unterschiedlichen Anforderungen erklärt werden, die eine bestimmte Stufe innerhalb einer Textsorte stellt. Zum anderen liegt der Grund darin, dass die Kinder unterschiedlich viel lebensweltliche Erfahrung mit den Textsorten haben. Die

Projektgruppe klammert zwar soziokulturelle Aspekte der Schreibentwicklung und das lernökologische Umfeld aus der Untersuchung aus, erbringt aber indirekt den Nachweis, dass diese einen wichtigen Einflussfaktor darstellen. Die Bedeutung der Unterscheidung von biologischem Alter und *Schreibalter* als der Gesamtheit der produktiv wie rezeptiv gesammelten Literalitätserfahrungen wird insofern deutlich, als die Individuen einer Klasse heterogen auf die einzelnen Stufen verteilt sind. Erklärungen hierfür müssen aufgrund der Untersuchungsanlage aber ausbleiben.

Zur Untersuchung von Interdependenzen zwischen den Textsorten ziehen die Verfasser unterschiedliche Modelle in Betracht. So stellt sich die Frage, ob z. B. eine der mit den fünf untersuchten Textsorten verbundenen Schreibfähigkeiten eine Schlüsselrolle im Erwerb der Textsorten-Kompetenz spielt, wie eine Studie von Wolf (2000) es für die konzeptionell schriftliche Tätigkeit des Erzählens vorgeschlagen hat (Keimzellenmodell), oder ob von einer Parallelentwicklung auszugehen ist (Parallelmodell). Aus der Analyse geht hervor, dass die Interdependenzen während der Grundschulzeit am ehesten mit einem Projektionsmodell zu beschreiben sind. „Projektion“ bezeichnet dabei den Umstand, dass die abstrakt vorhandene Textkompetenz in konkreter Form in jeder einzelnen Textsorte spezifisch erschrieben wird, mithin den Bezug zwischen abstrakter übergreifender Genese und den konkreten Ausprägungen derselben in den verschiedenen Textsorten.

Für LinguistInnen wie Lehrkräfte gleichermaßen interessant, besticht die Arbeit durch die breit angelegte empirische und explorative Untersuchung der Zusammenhänge in der kindlichen Schreibentwicklung. Sie gelangt über bestehende Untersuchungen hinaus, die mehrheitlich auf ein bis zwei Textsorten beschränkt sind und zudem ein Übergewicht zugunsten der Erzählung aufweisen. Zweifelsohne stellen die Individualuntersuchungen der Texte zweier Kinder über drei Jahre hinweg einen der Pluspunkte der Arbeit dar, da hier der Wert einer echten Langzeitstudie voll zum Ausdruck kommt und die Spannung von Einzelfall und Prototyp sichtbar wird. Wertvoll ist des Weiteren die ausführliche und aufschlussreiche Darstellung von Planung und Durchführung der Datenerhebung inklusive der Probleme, welche sich bei der Umsetzung einer Forschungsfrage in der empirischen Arbeit stellen. Hingegen würde man sich angesichts des Schwerpunkts auf der Empirie erhoffen, dass auch methodische Probleme in der Analyse und Auswertung – z. B. bei der Einstufung der Texte in den Stufenmodellen – mehr Raum erhalten und eine ausführliche Methodendiskussion erfolgt. Leider bleibt es diesbezüglich in den meisten Kapiteln bei wenigen Hinweisen. Entsprechend dem Stand der Forschung ist es nicht das Ziel, zu bahnbrechenden neuen Erkenntnissen zu gelangen. Vielmehr sollen bestehende Modelle ausdifferenziert werden, was der Projektgruppe anhand der gewählten Untersuchungsbereiche, der Herausbildung einer Orientierung an Textmustern sowie textmusterspezifischen sprachlichen Merkmalen der makro- wie der mikrostrukturellen Ebene in hohem Maße gelingt.

Literatur

- Hayes, John R. & Linda S. Flower. 1980. Identifying the organization of writing processes. In: Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg (Hg.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. 3-30.
- Wolf, Dagmar. 2000. *Modellbildung im Forschungsbereich „sprachliche Sozialisation“*. Zur Systematik des Erwerbs narrativer, begrifflicher und literaler Fähigkeiten. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.