

Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten

Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren*

„Sie hörten nur ‚schriftlich festhalten‘ und stöhnten schon wieder. [...] Nachdenken sei prima, aber alles aufschreiben sei so viel Arbeit.“
(Aus dem Bericht einer Studentin über ein Unterrichtsprojekt ‚Schreiben in der Oberstufe‘)

Vorbemerkungen

Das diesem Aufsatz vorangestellte Motto rekapituliert ein Argument, das sich in der Diskussion um Schreiben und Schreiberziehung fast schon zu einem Topos entwickelt hat: Schreiben ist eine mühevollere Tätigkeit, ist Arbeit. Die Ursachen für die zu registrierende Schreibunlust von Jugendlichen (vgl. z. B. Faigel 1987) liegen zum einen darin, daß Schreiben und schriftliches Formulieren besondere kognitive Probleme aufwerfen, die den Erwerb besonderer Techniken der Produktion verlangen (vgl. z. B. Ludwig 1983, Molitor 1984 und Antos [i. d. Heft]). „[...] writing is completely artificial“, schreibt Walter J. Ong (1985; S. 82), und das heißt: die erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten aus dem Bereich mündlicher Kommunikation sind nicht ohne weiteres übertragbar. Sie müssen gemäß den Bedingungen schriftlicher Kommunikation durch abgeschlossene, semantisch selbst-verständliche Texte ‚künstlich‘ reorganisiert werden. Das fällt vielen, vor allem jugendlichen, Schreibern schwer.

Ein zweiter Grund für die Schreibunlust liegt sicherlich in den Bedingungen *schulischen* Schreibens selbst, gekennzeichnet durch die Stichworte: Kontrolle der Form, Öffentlichkeit der Inhalte, Zeitdruck bei der Produktion (vgl. Heuser 1985; Delius 1986). Die geschriebene Sprachform ist hier in der Gefahr, in einer „Sekundären Funktion“ (vgl. Glück 1987) zum negativen Zeichen für Schule selbst zu werden, das stellvertretend die aus einer offenbar wachsenden Entfremdung zwischen Schülern und Schule resultierende Ablehnung auf sich zieht.¹⁾

(*) Dieser Aufsatz stützt sich zu einem großen Teil auf Argumente und empirische Ergebnisse aus einer im letzten Jahr abgeschlossenen umfangreichen empirischen Studie zum Schriftspracherwerb von 13- bis 23-Jährigen. Die Ergebnisse sind dargestellt und das Untersuchungsmaterial ist dokumentiert in: Gerhard Augst/Peter Faigel, Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13 bis 23 Jahren. Frankfurt a. M. 1986.

(1) Diese Entfremdung ist anschaulich dokumentiert in den von Faigel (1987) erhobenen Schülertexten zum Problem der ‚Null-Bock‘-Mentalität in der Schule.

Wollen Schule und Fachwissenschaft diesen Anforderungen begegnen, so erscheint es sinnvoll, in der Problemanalyse dort anzusetzen, wo die Beziehung zwischen den kommunikativen Bedürfnissen der Schüler, ihrem Denken und der Sprachstruktur am engsten ist: bei der kommunikativen und kognitiven Gesamtstruktur der zu schreibenden und geschriebenen Texte. In vorliegendem Aufsatz geht es um diese Kategorie. Die Fähigkeit, den Text als ganzen zu strukturieren und ihn zu einem ‚selbstversorgten Sprachwerk‘ im Sinne Karl Bühlers zu machen, ist unter dem Gesichtspunkt ihres Erwerbs von der linguistischen und psychologischen Forschung (vgl. Scinto 1986, S. 82) und auch von der Schule selbst vernachlässigt worden (vgl. z. B. Delius 1986).

Für den Bereich der Schule verweist z. B. Annette Delius (1986, S. 17) darauf, daß die starke Konzentration der Deutschdidaktik auf inhaltliche Aspekte der *Textanalyse* dazu geführt hat, daß „[...] er- oder angelerntes Wissen nur reproduziert und auf eine eigenständige Gesamtdarstellung verzichtet wird“. So entwickelt sich auf Seiten der Schüler eine „[...] relative Sorglosigkeit beim Verfertigen von Texten [...]“ (Delius 1986, S. 16). Es entsteht fast zwangsläufig ein Teufelskreis, in dem den Enttäuschungen, die durch Probleme bei der Textstrukturierung ausgelöst werden, Schreibunlust auf dem Fuße folgt. Aber auch von der Forschung ist die Textstrukturierungsfähigkeit vernachlässigt worden²⁾. „It is unfortunate that most of the studies of the acquisition or development of written language have ignored the level of text“, klagt z. B. Scinto (1986, S. 82). Dieses Defizit ist erstaunlich, denn die Fähigkeit, einen strukturierten, inhaltlich anspruchsvollen und dennoch gut verständlichen Text zu verfassen, gilt unumstritten als End- und Zielpunkt des Erwerbs einer Schreibkompetenz. „The end of written language development is the ability to produce communicatively adequate text.“ (Scinto 1986, S. 82) Der vorliegende Aufsatz behandelt die Entwicklung der Textstrukturierungsfähigkeiten am Beispiel argumentativer Texte.

Zunächst gibt es zwei eher theoretische Kapitel. Es wird versucht, den Terminus ‚Textstruktur/-strukturierung‘ etwas präziser zu fassen (1). Außerdem werde ich aus linguistischer und entwicklungspsychologischer Perspektive auf mögliche Ursachen von Unordnung in argumentativen Texten eingehen (2). Im empirischen Teil des Aufsatzes berichte ich dann über die Ergebnisse unserer Siegener Erhebung. In dieser Untersuchung ließen wir Schüler und Studenten im Alter von 13 – 23 Jahren einen argumentativen Text in Briefform schreiben.

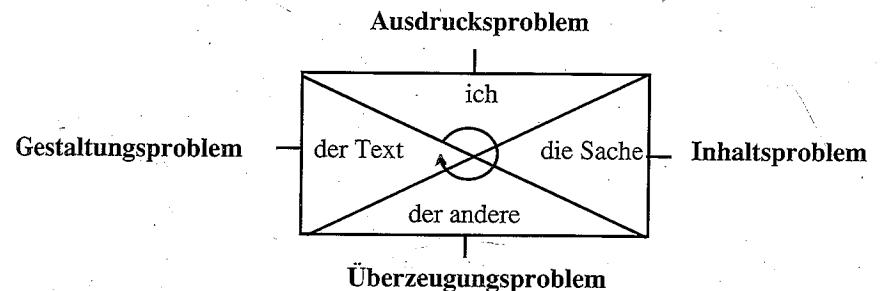
Diese Aufgabe wurde ergänzend auch der zweiten und vierten Klasse einer Grundschule gestellt. Die Schüler sollten zu dem (fiktiven) Vorschlag eines Hochschulprofessors Stellung nehmen, der für die völlige Abschaffung von Hausaufgaben plädierte. Ich werde im empirischen Teil die Textordnungsmuster dieser ‚Argumentationsbriefe‘ beschreiben (3) und den feststellbaren Entwicklungsprozeß in diesem Bereich diskutieren (4).

(2) Dies gilt vor allem für den schulisch besonders wichtigen Bereich argumentativer Texte. Die im letzten Jahrzehnt prosperierende linguistische Erzählforschung hat den Fokus der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit etwas einseitig auf die Strukturen erzählender Texte gelenkt.

1. Textordnung als Schreibproblem³⁾

Wer eine größere Zahl von argumentativen Schülertexten vor sich hat, in unserem Fall waren das insgesamt 120 Briefe, dem kommt zunächst jeder Text sehr individuell vor. So entscheiden z. B. schon unterschiedliche Anfänge über unterschiedliche Fortsetzungsmöglichkeiten, und es entstehen Texte, die auf den ersten Blick völlig verschieden sind. Zugleich ist jeder Text aber auch ein Ganzes, das heißt mehr als die Summe seiner einzelnen Sätze und Argumente. Nun scheint das Wesentliche am Text gerade dieses Verbindende zu sein, die „Textur“ der Argumentation, gewissermaßen die unsichtbaren Fäden, die die Einzelargumente zu einer mehr oder weniger gelungenen Sinn Ganzheit verbinden.

Wie findet man nun diese verdeckte Textur, das bestimmende psychologische Prinzip also, dem der Schreiber vielleicht auch unbewußt gefolgt ist? Hier bietet es sich an, das Schreiben als Lösung eines komplexen Kommunikationsproblems aufzufassen (vgl. Antos 1982). Der Versuch, dieses Problem zu lösen, zieht sich durch den ganzen Text, der in seiner Struktur im psychologischen Sinne den Lösungsweg noch im nachhinein sichtbar werden läßt. Die Textordnung kann so als Resultat des Versuchs aufgefaßt werden, die Probleme zu lösen, die sich beim Schreiben stellen. Wenn man also Textstrukturen beschreiben möchte, muß man von diesen Problemen ausgehen, denn auch der Schreiber ist von ihnen ausgegangen. Ich möchte hier im Anschluß an die Kommunikationsmodelle von Karl Bühler (1934) und Jürgen Habermas (1981/1984) vier grundlegende Textordnungsprobleme unterscheiden, die in jedem Falle zu lösen sind und deren Lösungen der Schreiber in Einklang bringen muß. Sie sind in der folgenden Graphik zusammengestellt.



Das Ausdrucksproblem: Der Schreiber ist von dem Problem, über das er schreibt, selbst in irgendeiner Weise betroffen. Die Art und Weise dieser Betroffenheit muß deutlich werden, und er muß seine subjektive Haltung zum Problem, sein Interesse *glaubhaft* vermitteln. Dies geschieht in der mündlichen Kommunikation in der Regel über den körperlichen und sprachlichen Ausdruck, der wichtige Informationen über die Beziehungsebene der Kommunikation liefert. Die Schriftsprache ist im Blick auf diese *expressive Problemdimension* besonders schwer zu handhaben, weil sie vergleichsweise ausdrucksarm ist.

(3) Wenn im folgenden von ‚Text‘ die Rede ist, dann folge ich damit dem Gebrauch des Terminus in der Alltagssprache, die darunter in aller Regel den ‚schriftlichen Text‘ versteht.

Das Inhaltsproblem: Der Schreiber schreibt über einen Sachverhalt oder ein Problem. In unserer Kultur wird an ihn die Erwartung gerichtet, diesen Sachverhalt möglichst objektiv darzustellen. Dazu muß er Weltwissen aktivieren; bei der Entscheidung darüber, welches Wissen für die objektive Darstellung relevant und welches weniger relevant ist, hilft ihm im Unterschied zur mündlichen Kommunikation der Adressat nicht. Die zentrale Aufgabe innerhalb dieser *kognitiven Problemdimension* des Schreibens besteht darin, die inhaltliche Komplexität des Sachverhalts mit Hilfe der Textstruktur zu „bändigen“ und sachlich adäquat wiederzugeben.

Das Überzeugungsproblem: Der Schreiber hat, jedenfalls bei den hier in Frage stehenden argumentativen Texten, einen Adressaten, der überzeugt werden soll. Er muß diesen Adressaten ansprechen, indem er dessen Problemperspektive antizipiert und sie in den eigenen Schreibprozeß mit einbezieht. So wird ein gemeinsamer Relevanz- und Bewertungsrahmen für das darzustellende Problem konstruiert. Auch im Blick auf diese *soziale Problemdimension* muß der Schreiber auf alle Informationsmöglichkeiten verzichten, die ihm dafür in der face-to-face-Situation zur Verfügung stehen.

Das Gestaltungsproblem: Als letztes schließlich muß der Schreiber die Probleme lösen, die ihm dadurch entstehen, daß er einen Text schreibt. Ganz unabhängig davon, wer an wen worüber schreibt, wirft das Schreiben eines Textes spezifische Probleme auf, die im Medium selbst begründet liegen. So besteht beispielsweise ein besonderes Problem darin, den richtigen ‚Startpunkt‘ (vgl. Antos i. d. Heft) zu finden; es gibt die Gefahr, sich ‚festzuschreiben‘ oder am Thema vorbeizuschreiben usw. Aus einer optimalen Lösung dieser Anforderungen der *textuellen Problemdimension* resultiert als Produkt eine „homogene“ Textgestalt. Daß die Probleme psychologisch überhaupt als solche aufgefaßt werden, liegt an dem besonderen Verantwortungsdruck; dem der Schreiber für sein Produkt unterliegt. Dieses soziale Faktum, das aus dem übergreifenden Wert der Verständlichkeit und intersubjektiven Mittelbarkeit resultiert, hat historisch auch für den einzelnen Schreiber das Ziel, einen homogenen Text zu gestalten, verbindlich gemacht.

Das Verhältnis dieser vier Probleme zueinander läßt sich nun folgendermaßen beschreiben:

- 1) Jedes Problem stellt eigene Anforderungen, die sich bei der Lösung auch gegenüber den Anforderungen der anderen in den Vordergrund drängen können.
- 2) Fast jeder Lösungsversuch in einem Problembereich erzeugt neue Probleme für einen der anderen Problembereiche.
- 3) Wenn der Gesamttext homogen bleiben soll, müssen die Schreiber nach Wegen suchen, die Texte im Blick auf die angesprochenen Problemdimensionen funktional zu integrieren.

Beim Schreiben laufen in der textuellen Problemdimension auch alle anderen Problembereiche zusammen. Der Text ist, bildlich gesprochen, wie ein tönerner Krug, der erst entsteht, indem er gefüllt wird. Dabei ist er ständig in Gefahr auseinanderzubrechen. Der Schreibprozeß ist ein ‚Balanceakt‘, in dessen Verlauf die Lösungsversuche für die angesprochenen Probleme ständig gegeneinander ausbalanciert werden müssen. Es ist infolge dieser äußerst schwierigen Bewältigung der Form-Inhalt-Dialektik im Schreibpro-

zeß kein Wunder, daß Texte empirisch häufig ‚auseinanderbrechen‘ und sich, um im Bild zu bleiben, viele Argumentationen eher wie eine Ansammlung unzusammenhängender ‚Textscherben‘ ausnehmen.

Wie es dazu kommen kann, erörtere ich im folgenden Kapitel, indem ich vorwiegend vom Gestaltungsproblem ausgehe. Als illustrierende Beispiele verwende ich dazu einige Stellen aus psychologischen Jugendromanen, die Schreibprobleme thematisieren.

2. Einige Ursachen von Textstrukturierungsproblemen

In Robert Musils Roman *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* versucht Törleß, sich durch das Schreiben Klarheit über sich selbst zu verschaffen. Die Erwartungen sind hoch gesteckt, wie die folgende Passage zeigt:

„Er hatte sich schon längst untermags zurechtgelegt, was er eigentlich notieren wolle: die ganze Reihe jener gewissen Erfahrungen von dem Abend bei Bozena an bis zu jener unbestimmten Sinnlichkeit, die sich die letzten Male bei ihm eingestellt hatte. Wenn das alles geordnet, Faktum für Faktum aufgezeichnet sein werde, hoffte er, werde sich auch die richtige, verstandesgesetzmäßige Fassung von selbst ergeben, wie die Form einer umhüllenden Linie aus dem wirren Bilde sich hundertfältig schneidender Kurven heraustritt. Und mehr wollte er nicht. Aber es war ihm bisher wie einem Fischer ergangen, der zwar am Zucken des Netzes fühlt, daß ihm eine schwere Beute ins Garn gegangen ist, aber trotz aller Anstrengungen nicht vermag, sie ans Licht zu heben.

Und nun begann Törleß doch noch zu schreiben, – aber hastig und ohne mehr auf die Form zu achten.“ (Musil, S. 88)

Musils Schilderung von Törleß‘ Schreibversuch, aus der ich hier nur eine Kernstelle zitiert habe, erscheint in vieler Hinsicht symptomatisch für Schreibprobleme vor allem bei Jugendlichen. So braucht Törleß zunächst sehr lange, um mit dem Schreiben überhaupt zu beginnen. Dann fängt er plötzlich an zu schreiben; diese Stelle findet sich noch im obigen Zitat. Nach kurzer Zeit hört er jedoch schon wieder auf und streicht das bisher Geschriebene durch. Nach einer erneuten Zeit längeren Nachdenkens und dem „hastigen“ Notieren weiterer Zeilen bricht der Schreibversuch schließlich in einem unvollendeten Satz ab. Die von Törleß herbeigesehnte „Form der umhüllenden Linie“, der rote Faden der Textur, die Sinngestalt des Textes, tritt nicht, wie erhofft, von selbst zutage.

Ganz ähnliche Beschreibungen finden sich auch schon in Karl-Phillip Moritz‘ *Anton Reiser*. Demgegenüber sucht man danach beispielsweise in Ulrich Plenzdorfs *Die neuen Leiden des jungen W.* vergebens, denn im Unterschied zu seinem literarhistorischen Vorbild verfügt hier der Romanheld Edgar Wibeau über einen Kassettenrekorder, auf den er die Briefe an seinen Freund Willi diktiert. Es scheint sich also um *schreibtypische* Probleme zu handeln, die durch die besonderen Merkmale des Jugendalters noch verschärft werden.

2.1. Die Qual der Wahl: Der Anfang als Problem der Textordnung

Bereits der Anfang stellt ein besonderes Problem beim Schreiben dar. Der Schreiber befindet sich in einer fast paradoxen Situation. So hat er einerseits sehr viele Möglichkei-

ten, seinen Text zu beginnen. Im Unterschied zu Situationen mündlicher Kommunikation muß er jedoch *nicht* beginnen. Außerdem ist er weitgehend frei von situativ-kontextuellen Vorgaben für die Strukturierung und thematische Ordnung seines Textes.

Dieser Freiheit der Wahl für den Textanfang auf der einen Seite korrespondiert jedoch, wenn die Wahl einmal getroffen ist, eine außerordentliche Festlegung auf diese eine Möglichkeit im fortlaufenden Text, denn der Anfang schränkt die Fortsetzungsmöglichkeiten ein. Demgegenüber kann man infolge der pragmatisch kalkulierten Unschärfe der meisten gesprochenen Äußerungen in face-to-face-Situationen fast jede Äußerung durch die Art der Fortsetzung uminterpretieren. Das ist in der geschriebenen Sprache so leicht nicht möglich.

Man kann einen Satz zwar ohne weiteres auch wieder durchstreichen, das macht es aber von vornherein sinnlos, ihn überhaupt aufzuschreiben, wenn diese Möglichkeit in Betracht kommt. Also wird normalerweise nicht geschrieben, statt dessen denkt der Schreiber nach. Das Denken und Suchen nach Möglichkeiten in dieser Situation bekommt eine Eigendynamik und kann sich zu einer Komplexität entwickeln, die es immer schwieriger macht anzufangen. Sehr schön wird dies in Moritz' Schilderungen von Reisers Schreibversuchen deutlich, dem immer, wenn er etwas aufschreiben will, die Frage „in die Feder kommt“: „Was ist mein Dasein, was ist mein Leben?“ Regelmäßig muß Reiser die Blätter, auf denen er diese Frage notiert hat, dann wegwerfen, denn mit der Beantwortung dieser Frage ist seine Schreibfähigkeit tatsächlich überfordert.

An diesem Beispiel wird deutlich, daß sich die Textstrukturierungsprobleme bereits auswirken, bevor der Schreibprozeß beginnt. Die Planbildung stellt größere Anforderungen als in der gesprochenen Sprache. Deshalb ist es notwendig, daß Schreiber über Schemata und Textstrukturierungsmuster verfügen, die helfen können, die komplexe Problemsituation des Schreibansatzes zu lösen.

2.2. Textgeschichte als Problem der Textordnung

Jedoch nicht nur der Anfang stellt besondere Anforderungen an die Textstrukturierungsfähigkeit. Im Gegenteil, die Textgestaltung im Sinne des Prinzips der Homogenität, scheint mit fortschreitender Länge des Textes immer schwieriger zu werden. Das Problem läßt sich am Beispiel des oben angeführten Musil-Zitats verdeutlichen. Törleß glaubt offenbar, die Ordnung seiner Gedanken und des Textes ergebe sich „von selbst“ aus der Addition seiner Einzelgedanken. Dieses mentale Textkonzept erweist sich jedoch als zu einfach gegenüber der Komplexität der ihn bewegenden Erfahrungen und Ideen. Deshalb mißlingt ihm der Schreibversuch.

Jedes neue Argument nämlich muß in der fortlaufenden Textproduktion in Beziehung zu den vorhergehenden gebracht werden, und der Text unterwirft den Schreiber in jedem Stadium seiner Produktion bestimmten semantischen und pragmatischen Anschließbarkeitsrestriktionen für weitere Argumente. D. h., der Text erlangt im Schreibprozeß eine den Schreiber verpflichtende Geschichte, die dessen Spielraum immer weiter einengt.

So, wie man sich beim Malen eines Bildes oder dem Zusammenstellen eines Blumenstraußes gewissermaßen an optischen Verträglichkeitskriterien und Gestaltgesetzen orientiert, muß der Schreiber die Anforderungen an die ‚semantische Statik‘ seines Textes beachten.

Während sich allerdings ein Blumenstrauß dem Betrachter analog und bildhaft präsentiert, ergibt sich die Textgestalt für den Leser erst während der sequentiellen Verarbeitung digitaler Texteinheiten. Dies muß der Schreiber beachten, und dies erschwert die Aufgabe zusätzlich.

Im Blick auf das beschriebene Problem der Textgeschichte läßt sich nun schlußfolgern: Textstrukturierungspläne und Textstrukturierungsmuster sind, um im Bild zu bleiben, das Fundament für das, was ein Text inhaltlich ‚tragen‘ kann. Auch wenn z. B. das Kreuz als Symbol christlicher Glaubensvorstellungen inhaltlich den Schwerpunkt bildet, darf es, etwa auf der Spitze einer kleinen Kapelle angebracht, ein bestimmtes Gewicht nicht überschreiten. Wie ein Argument in einem Text, so muß es an dieser Stelle nicht nur inhaltlich, sondern auch ‚statisch‘ angepaßt sein, und das ist bereits bei der Planung zu berücksichtigen.

Theoretisch läßt sich das Problem der Textgeschichte folgendermaßen konkretisieren: Jede zusätzliche Proposition in einem Text erhöht dessen semantische Selektivität im Blick auf den Inhalt und die Form der anschließbaren Propositionen, und sie erhöht die interne Komplexität des Textes, indem, im Sinne der Homogenität des Gesamttextes, die Art und Weise ihres Bezuges auf die vorgehenden Propositionen und Propositionsgefüge explizit oder implizit angegeben werden muß.

Für jede zusätzliche inhaltliche Information wird damit zusätzliche textstrukturierende Information notwendig, die angibt, wie die neue Proposition sich zu den vorhergehenden verhält. Auf diese Weise reflektiert der Text seine eigene Struktur; der Schreibprozeß wird psychologisch reflexiv. Dies hat entwicklungspsychologisch weitreichende Konsequenzen (vgl. z. B. Scinto 1986, S. 178 ff.), auf die ich jedoch erst im letzten Abschnitt eingehen möchte.

2.3. Alle Gefühle müssen durch die Spitze der Feder: Ausdruck als Problem der Textordnung

Einen letzten Aspekt möchte ich ansprechen, der Probleme für die Textstruktur aufwirft und selbst eine direkte Folge schriftlicher Kommunikation ist. Als Törleß im oben zitierten Abschnitt zu schreiben beginnt, tut er dies „hastig und ohne mehr auf die Form zu achten“. Er hat den ersten Satz kaum geschrieben, da streicht er ihn schon wieder durch und wirft statt dessen aufs Papier „Ich muß krank sein, wahnsinnig.“ Törleß ist offensichtlich innerlich aufgewühlt; zwar will er sich durch das Schreiben Klarheit verschaffen, aber zunächst einmal ‚überrennt‘ ihn sein emotionales Ausdrucksbedürfnis. Die Komplexität seiner Empfindungen ‚paßt nicht‘ durch die Spitze seiner Feder. Daß Törleß meint, er sei wahnsinnig, liegt möglicherweise sogar daran, daß er schreibt und sich nicht einer seinem inneren Zustand angemessenen Ausdrucksform bedient. Das Schreiben verlangt infolge seines linear-sequentiellen Charakters, der Nicht-Motiviertheit der verwendeten Zeichen, der Notwendigkeit des Verzichts auf Betonung und Rhythmus und der relativen Langsamkeit im Vergleich zum Sprechen eine enorme emotionale Disziplin, der gerade jugendliche Schreiber verständlicherweise häufig nicht gewachsen sind. Deshalb findet man gerade auch in argumentativen Texten plötzliche Brüche, die auf eine starke emotionale Beteiligung zurückzuführen sind. Der Schreiber kann beispielsweise aus dem Erörterungsmuster

in eine von der Erlebnisperspektive bestimmte Darstellungsform ausweichen, oder im Text tauchen völlig unvermittelt und scheinbar zusammenhanglos stark emotionale, exklamative Ausdrücke auf (vgl. z. B. Keseling 1978).

Wenn es z. B. bei Walter J. Ong (1985, S. 102) heißt: „For a text to convey its message it does not matter, whether the author is dead or alive“, dann ist genau dies das Problem für jugendliche Schreiber. Sie müssen schreiben, als sei das lebendige Gefühl ihrer durch die Erlebnisperspektive bestimmten subjektiven Empfindungen nicht mehr von Belang, oder sie müssen für dieses Gefühl eine intersubjektive Ausdrucksform finden, die jedoch reflektiert sein will und insofern den lebendigen Ausdruck wieder bricht. Alles, was ausgedrückt werden soll, muß schriftlich ausgedrückt werden. Das ist einer der genuin schriftsprachlichen Gründe dafür, daß Textstrukturierung so schwer ist.

Solche Probleme sind jedoch entwicklungsabhängig. Daß sie dem Schreiber bewußt werden, setzt voraus, daß zentrale Normen der Schriftsprache bereits verinnerlicht worden sind. Demgegenüber zeigt das diesem Aufsatz zur Illustration vorangestellte Beispiel einer Schreiberin aus dem zweiten Schuljahr einen Text, dessen Struktur primär von der expressiven Problemdimension gekennzeichnet ist. Der Text wird hier zum Ausdrucksmedium einer noch undifferenzierten positiven Gesamteinstellung zur Schule. Analoge Ausdrucksformen treten gleichberechtigt neben die in expressiver Funktion gebrauchte Sprache, ohne daß dies der Schreiberin als schriftsprachliches Problem bewußt geworden ist. Sie kennt die Norm einfach noch nicht. Neben der textuellen Problemdimension sind ihr offenbar auch die inhaltliche und die soziale noch nicht bewußt geworden.

Im folgenden Kapitel geht es nun um die von den Schreibern der unterschiedlichen Altersstufen entwickelten Textordnungsmuster, die als Problemlösungsversuche für die verschiedenen beschriebenen Textordnungsprobleme interpretiert werden können.

3. Empirische Ergebnisse: Textordnungsmuster für Textordnungsprobleme⁴⁾

Der Begriff des Textordnungsmusters ist eine idealtypische Konstruktion, d. h. eine empirisch fundierte theoretische Kategorie, die bestimmte theoretisch relevante Merkmale der empirisch vorfindlichen Texte abstrahiert und begrifflich zusammenfaßt. In unserer Untersuchung von 120 argumentativen Schülerbriefen konnten wir feststellen, daß sich die Textordnung, offenbar in starker Abhängigkeit von entwicklungspsychologischen Faktoren, tatsächlich aus den in Kapitel 2 beschriebenen vier Problemdimensionen erklären läßt. Jede dieser Problemdimensionen legt dabei offenbar ein bestimmtes Lösungsmuster für das Problem der Textordnung nahe und konstituiert einen eigenen Textordnungstyp. Ich werde in diesem Kapitel auf die vier Textordnungsmuster, wie sie in der folgenden Übersicht dargestellt sind, eingehen. Dabei versuche ich zu erklären, inwiefern sie als Lösung für das jeweilige Textordnungsproblem angesehen werden können. Außerdem wird verdeutlicht, welche Probleme die Textordnungsmuster (TOM) im Schreibprozeß nicht lösen bzw. welche sie für den Schreiber neu aufwerfen.

(4) Auf die Einzelheiten der Korpusgewinnung und des Untersuchungsdesigns kann ich im Rahmen dieses Aufsatzes nicht eingehen. Ich verweise dazu auf Augst/Faigel (1986, S. 15 ff.). Im Blick auf die ausführliche Begründung der Hypothesenkonstruktion für die Untersuchung der Textstrukturierungsfähigkeit verweise ich auf die Darstellung im selben Band S. 114 ff.

Ich-Perspektive	— Ausdrucksproblem	—>	linear-entwickeltes TOM (le)
Sach-Perspektive	— Inhaltsproblem	—>	material-systematisches TOM (ms)
Sozial-Perspektive	— Überzeugungsproblem	—>	linear-dialogisches TOM (ld)
Text-Perspektive	— Gestaltungsproblem	—>	formal-systematisches TOM (fs)

Wie weiter oben bereits erwähnt, haben wir die Schreiber gebeten, in einem argumentativen Brief zu dem Vorschlag eines Hochschullehrers Stellung zu nehmen, der für die völlige Abschaffung von Hausaufgaben plädierte. Im Blick auf dieses Thema konnten wir bei den Schreibern aller Altersstufen ein bestimmtes Vorwissen und eine gewisse Motivation zur Auseinandersetzung mit der strittigen Frage voraussetzen.

Eine erste, unabhängig von der Aufteilung der Texte in Altersgruppen der Schreiber durchgeführte Analyse der Textstruktur ergab, daß die Schreiber sich überwiegend und fast symmetrisch in 2 Hauptgruppen aufteilten, die unterschiedlichen Prinzipien bei der Textstrukturierung gefolgt waren. 50 der von uns erhobenen Texte haben eine ‚lineare‘ Grundstruktur, d. h. der Gesamttext setzt sich aus einer mehr oder weniger komplexen sequentiellen Verknüpfung der Einzelargumente zusammen. Demgegenüber sind 54 Texte deutlich ‚systematisch‘ strukturiert, d. h., der Gesamttext gliedert sich gut erkennbar in vorwiegend zwei Argumentationsstränge, die einander inhaltlich ergänzen oder antithetisch verknüpft sind. Diese beiden abstrakten Ordnungsmuster stehen bei genauerer Betrachtung in ihrer Verwendung weder in einem deutlichen Zusammenhang zum Alter der Schreiber, noch sind sie ein Kriterium, das etwas über die Qualität der Texte aussagt. Ich werde auf diese Aspekte noch gesondert zu sprechen kommen.

Beide Strukturtypen können jedoch weiter differenziert werden. Empirisch problematisch ist dabei, daß sich beim Schreiben unterschiedliche Textordnungsmuster überlagern können und sich in der Gesamtstruktur eines Textes niederschlagen. Dies ist aus entwicklungspsychologischen Faktoren und der Notwendigkeit funktionaler Integration der Texte erklärbar und muß sich nicht unbedingt negativ auf die Textordnung auswirken. Methodisch haben wir uns hier für die Klassifizierung der Texte an dem jeweils dominierenden Textordnungsmuster orientiert.

Mit insgesamt 36 Texten ist in unserem Korpus sehr stark ein Textordnungsmuster vertreten, das wir als *linear-entwickelnd* bezeichnen. Zentrale Merkmale werden im folgenden Beispiel deutlich:

Mädchen, 12 Jahre

Sehr geehrter Herr Professor Augst!

Ich bin gegen Hausaufgaben. Manchmal sitze ich den ganzen Nachmittag daran, und ich habe ja auch noch andere Pflichten. Meiner Mutter muß ich auch noch helfen, weil meine Oma im Krankenhaus liegt. Da muß meine Mutter jeden Nachmittag hinfahren. Ich muß ihr dann ein bißchen bei der Hausarbeit helfen. Dann muß ich meiner kleinen Schwester immer bei den Hausaufgaben helfen. Sie heult auch immer, wenn sie etwas nicht versteht, und sie versteht jeden Tag etwas nicht. Deshalb bin ich gegen Hausaufgaben. Mein Vorschlag: Man könnte ja einmal in der Woche in den Hauptfächern eine kleine Hausaufgabe aufgeben. Das wäre nicht zu viel. Man darf nur nicht die Aufgaben schon für den nächsten Tag aufgeben.

Das war nun meine Einstellung zu Hausaufgaben.

Im Sinn der Ausführungen in Kapitel 1 ist zu fragen: Von welcher Problemdimension her wird der Text hier entwickelt? Die Schreiberin geht in ihrer Argumentation für oder gegen Hausaufgaben von ihren alltäglichen subjektiv-biographischen Erfahrungen mit Hausaufgaben aus. Diese subjektive Erlebnisperspektive bestimmt den Text, der vorwiegend dazu dient, die Art der Betroffenheit der Schreiberin durch das Phänomen ‚Hausaufgaben‘ auszudrücken. Entsprechend folgt auch die Verknüpfung der Einzelpropositionen des Textes vorwiegend der chronologischen Struktur des Erlebnisses.

Im Unterschied zu manchen anderen linear-entwickelnd geordneten Texten geht die Schreiberin in diesem Fall kaum verallgemeinernd über die Darstellung ihrer subjektiven Situation hinaus. Kennzeichnend ist der zwischen der Argumentation gegen Hausaufgaben und dem abschließenden ‚Vorschlag‘ zu beobachtende Bruch in der Perspektive. Die Schreiberin erkennt gegen Ende ihres Briefes offenbar, daß die Problematik auf einer verallgemeinernden ‚man‘-Ebene abgeschlossen und gelöst werden muß. Diesen Schluß kann sie jedoch argumentativ aus ihrer vom Ausdrucksproblem gekennzeichneten Darstellung nicht herleiten. Dies ist innerhalb von linear-entwickelnden Textordnungsmustern auch sehr schwierig, da das Verknüpfungsprinzip des Textes assoziativ und erlebnisorientiert ist und sich nicht aus der Struktur des zur Debatte stehenden Sachproblems bestimmt. Die Dominanz der *expressiven Problemdimension* in solchen Texten führt deshalb bei der Argumentation über komplexe Sachverhaltsbereiche entweder zu einer sachlich nicht genügenden Darstellung oder zu erneuten Textordnungsproblemen, da eine Vielzahl von Einzelerlebnissen, die den Sachverhalt repräsentieren, miteinander verknüpft werden müßten. Da dies kaum möglich ist, besteht der einzige Ausweg darin, erlebnisorientierte Darstellungen in ergänzender Funktion in einer ansonsten durch das Sachproblem und das Überzeugungsproblem bestimmten Darstellungsform einzuführen.

Genau dies wird zum Strukturprinzip in den von uns so bezeichneten *linear-dialogischen Texten*, wie der folgende Beispieltext zeigt:

Student, männlich, 24 Jahre

Sehr geehrter Herr Augst!

Wie ich von meinem Sohn erfahren habe, haben Sie im Unterricht erklärt, Sie seien gegen die Durchführung von Hausaufgaben. Ich halte dieses Vorgehen für sehr fortschrittlich und kann Ihr Vorhaben nur unterstützen. Ich persönlich bin der Meinung, daß Schüler in 6 Stunden Unterricht genug gefördert werden. Ich beobachte bei meinem Sohn, wie schwierig es für ihn ist, am Nachmittag noch die nötige Motivation für die Hausaufgaben zu finden. Außerdem bemängele ich, daß sich die Lehrer bei der Verteilung der Hausaufgaben nicht absprechen und nur an ihren eigenen Unterricht denken, und damit dem Schüler ein Pensum aufgeben, das oftmals vom Schüler nicht zu bewältigen ist. Vielleicht sollten die Lehrer versuchen, ihren Unterricht interessanter zu gestalten, so daß der Schüler allein und von sich aus die Lust verspürt, eine Stunde nachzuarbeiten. Dies halte ich für wesentlich sinnvoller, als die Schüler zur Arbeit zu zwingen und dann noch bei eventuell nicht erbrachter Leistung zu bestrafen. Alles in allem kann ich Sie in Ihrem Vorhaben nur unterstützen und verbleibe mit freundlichen Grüßen

Linear-dialogische Texte nutzen die leicht lesbare lineare Darstellungsform und die Subjektivität assoziativer Verknüpfungsprinzipien gezielt, um den Adressaten direkt anzusprechen. Für den Schreiber rückt die Beziehung zum Adressaten, die soziale *Problemdimension* also, beim Schreiben in den Vordergrund. Der Schreiber linear-dialogischer Texte versucht, den Leser gewissermaßen ‚bei der Hand zu nehmen‘ und durch den Text zu führen. Dazu zählen die Elemente der direkten Ansprache des Adressaten, die Darstellung eigener Erlebnisse und Erfahrungen (teilweise im Erzählstil) sowie die metakommunikative Thematisierung der eigenen Position. Häufig werden in der Argumentation auch explizit mögliche Bedenken des Adressaten vorweggenommen und entkräftet. Der Schreiber ordnet dabei seine subjektive Erlebnisperspektive und die Darstellung des Sachproblems der Gestaltung der Beziehung zum Adressaten unter. Die Beziehungsebene dominiert die Inhaltsebene des Textes. Dieses Textordnungsmuster verweist auf Schreiber, die versuchen, den Text im Blick auf das letztendliche Ziel der Argumentation, die Überzeugung des Adressaten, funktional zu integrieren. Dies setzt eine Souveränität im Umgang mit dem Sachproblem, dem Adressaten, der eigenen Gefühlswelt und dem Medium Text voraus, die nur sehr schwer zu erwerben ist. Nur 14 Schreiber aus unserem Textcorpus haben dieses Textordnungsmuster realisiert.

Die quantitativ stärkste Gesamtgruppe in unserem Korpus bilden die systematischen Texte. Dabei sind die material-systematischen Texte (31) noch stärker vertreten als die formal-systematischen. Das *material-systematisierende* Textordnungsmuster verweist auf Schreiber, die beim Schreiben primär vom Sachproblem, von der kognitiven Problemdimension also, ausgegangen sind. Zur Illustration sei wiederum auf ein Beispiel verwiesen:

Mädchen, 13 Jahre

Sehr geehrter Herr Professor Augst!

Ich bin gegen Hausaufgaben. Sie sind nur zeitraubend und man muß sich mit ihnen herumärgern. Ich sehe ja ein, daß sie in manchen Fächern notwendig sind, (z. B. in Mathe, Englisch, Latein, Französisch und Deutsch), damit man das, was man am Morgen in der Schule gemacht hat, wiederholt. Aber meine Mutter versteht nie meine Hausaufgaben und kommt so nicht zu ihren Hausfrauenpflichten, wenn sie den ganzen Nachmittag über den Aufgaben grübelt. In Musik, Erdkunde, Biologie, Geschichte und anderen Nebenfächern finde ich Hausaufgaben total überflüssig und nur noch mehr zeitraubend. Während meine Mutter die Hausaufgaben macht, muß ich ihre Hausarbeiten machen. Außerdem muß mein kleiner Bruder noch versorgt werden und muß seine Flasche kriegen. Ich will aber auch noch Freizeit haben. Als meine Mutter im Krankenhaus war, war ich von mittags bis abends um elf Uhr an den Hausaufgaben gesessen. Man müßte die Hausaufgaben stark reduzieren. Dann bräuchte man nicht unter so einem Zwang in die Schule zu gehen. Das ist meine Einstellung zu Hausaufgaben.

Die Schreiberin zieht in diesem Beispiel die Struktur des Problems, über das sie schreibt, heran, um ihren Text zu strukturieren. Der „objektive“ Problemzusammenhang wird so, wie er sich der Schreiberin darstellt, in den Text hineingenommen. In diesem Fall dient die Unterteilung in Hauptfächer und Nebenfächer dazu, das Problem kognitiv zu strukturieren.

ren, und damit ergibt sich gleichzeitig eine Struktur für den Text. Das gleiche Strukturprinzip liegt ebenfalls den anderen material-systematischen Texten zugrunde, wobei die Schreiber auch von anderen inhaltlichen Oppositionen ausgehen können. So wird zum Beispiel unterschieden zwischen:

Hausaufgaben für schwere Fächer und Hausaufgaben für leichte Fächer
Hausaufgaben für Fahrschüler und Hausaufgaben für ortsansässige Schüler
Hausaufgaben für gute Schüler und Hausaufgaben für schlechte Schüler
Hausaufgaben bei gutem Wetter und Hausaufgaben bei schlechtem Wetter usw.

In diesem Beispieltext werden aber auch die Probleme deutlich, die ein material-systematisierendes Vorgehen des Schreibers für die Homogenität des Gesamttextes aufwerfen kann. Die Schreiberin ist im zweiten Teil ihrer Argumentation so sehr ‚bei der Sache‘, daß sie darüber die Textstruktur aus dem Auge verliert. Ihre subjektive Betroffenheit durch die „total überflüssigen“ Hausaufgaben in Nebenfächern läßt im zweiten Teil die Erlebnisperspektive in den Vordergrund treten, so daß der Text ihr aus den material-systematischen ‚Fugen‘ gerät und sich damit wieder dem linear-entwickelnden Textordnungsmuster annähert.

Genau dieses Problem vermeiden die Schreiber der von uns sogenannten *formal-systematischen* Texte. Sie ordnen alle anderen Problemdimensionen dem einen Ziel unter, einen homogenen Text zu verfassen, wie es an dem folgenden Beispieltext deutlich wird:

weiblich, 18 Jahre

Sehr geehrter Herr Augst!

Ich möchte Ihnen gerne meine Meinung zu dem Thema Hausaufgaben mitteilen. Ich glaube, es ist sehr schwer, eine eindeutige Meinung zu diesem Thema zu bilden.

Einerseits fördern die Hausaufgaben das Tempo des Unterrichts, und sie helfen auch dem einzelnen Schüler, sich zu Hause über das Gelernte noch einmal klar zu werden. Der Schüler hat ja als Hausaufgabe entweder auf, etwas nachzubereiten oder etwas vorzubereiten. Ich persönlich finde es besser, etwas nachzubereiten, sozusagen als Wiederholung, da dieses auch gleichzeitig ein besseres Einprägen des Stoffes für Arbeiten oder Klausuren fördert.

Andererseits ist eine Hausaufgabe auch etwas äußerst Nachteiliges, da man, wenn man um 15 Uhr zu Hause ist, nicht noch Lust hat, 2 oder mehr Stunden Hausaufgaben zu machen. Außerdem muß man ja, außer die Hausaufgaben zu machen, auch noch für Klausuren lernen. In der Oberstufe ist man durch den Nachmittagsunterricht und die Klausuren sowie das Schreckgespenst Abitur ohne Hausaufgaben völlig ausgelastet. Ich bin der Meinung, daß man, solange man zur Schule geht, auch 3 Stunden Freizeit vor 19 Uhr haben sollte. So muß ich zusammenfassend sagen, daß ich Hausaufgaben in der Oberstufe völlig unsinnig finde, vor allem wenn man berücksichtigt, daß etwa die Hälfte aller Schüler sowieso nie Hausaufgaben selber machen.

Mit freundlichen Grüßen

Das formalsystematisierende Textordnungsmuster orientiert sich für die Strukturierung des Textes an rein formalen Kriterien. Sie können den Text unabhängig von bestimmten Inhalten, einer bestimmten Perspektive des Verfassers oder einem bestimmten Adressaten strukturieren, da sie rein auf die *textuelle Problemdimension* bezogen sind. FS-Textordnungsmuster sind gewissermaßen Strukturierungstereotypen, die auf jedes argumentative Problem angewendet werden können. Im vorliegenden Beispiel geschieht dies nach dem klassischen Prinzip der Erörterung: PRO-CONTRA-CONCLUSIO.

Der entscheidende Vorteil für den Schreiber besteht hierbei darin, daß etwa unter ‚Pro‘ die verschiedensten Argumente einfach aufgezählt werden können, ohne unbedingt in einem auch inhaltlich stringenten Zusammenhang stehen zu müssen. So ist es möglich, einen ‚ordentlichen‘ Text zu schreiben, ohne sich über das zur Debatte stehende Problem klar werden zu müssen. Das gleiche würde auch für eine Textstruktur gelten, die etwa wie folgt eingeleitet wird: *An diesem Problem sind vor allem 3 Aspekte besonders wichtig:*

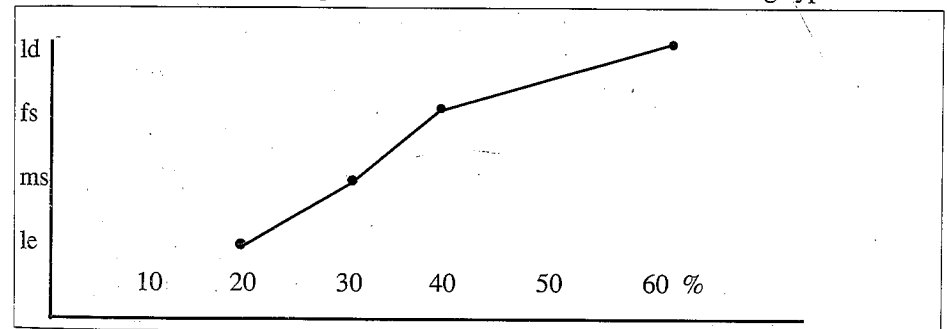
a) ... , b) ... , c) ... Die Nachteile dieser Form liegen auf der Hand.

Bevor ich im nächsten Kapitel auf die Beziehung der beschriebenen Textordnungsmuster zur Entwicklungspsychologie eingehe, fasse ich im folgenden abschließend die empirischen Ergebnisse zur Homogenität der angeführten Typen zusammen. Wir haben dazu alle Texte nach ihrem Ordnungsrang⁵⁾ bewertet und dabei 3 Ordnungsqualitäten unterschieden:

Ordnungsrang 1: geordnet ————— durchgeführtes TOM — 32 Texte
Ordnungsrang 2: schwach geordnet — TOM-Wechsel u. Brüche — 72 Texte
Ordnungsrang 3: nicht geordnet — kein TOM erkennbar — 16 Texte

Im Blick auf Textordnungsqualität ergab sich zusammenfassend für die unterschiedlichen Textordnungsmuster folgendes Bild:

Prozentualer Anteil der Rangstufe 1 in den verschiedenen Textordnungstypen.



Die Graphik verdeutlicht hier noch einmal nachdrücklich, daß die TOM in unterschiedlichem Maße die Homogenität beeinflussen und daß sich dadurch eine eindeutige Verteilung ergibt. Ob und wie dies mit entwicklungspsychologischen Faktoren zusammenhängt, ist u. a. Gegenstand des folgenden Kapitels.

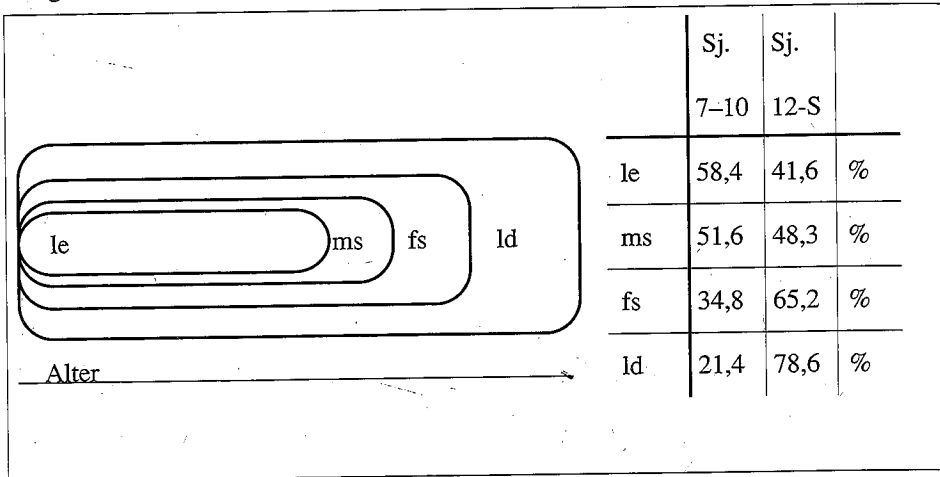
(5) Zur Operationalisierung des Ordnungsrangs im einzelnen vgl. Augst/Faigel 1986, 126 ff.

4. Zur Entwicklung der textstrukturierenden Fähigkeiten

Ich möchte in diesem abschließenden Kapitel vor allem auf zwei Fragen eingehen:

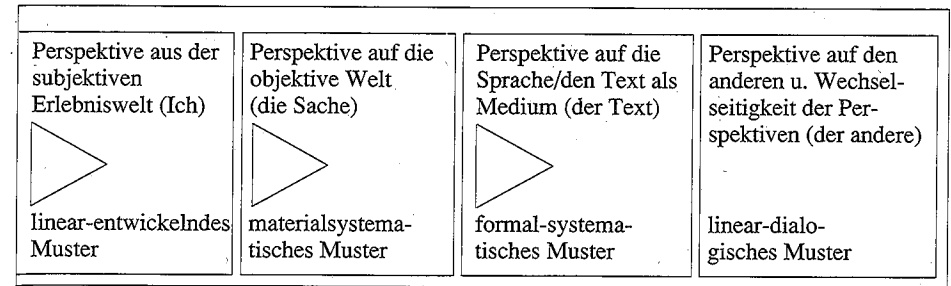
- 1) Gibt es eine eindeutige Abfolge im Erwerb von Textordnungsmustern?
- 2) Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Ordnungsqualität, also der Homogenität der Texte, und dem Alter der Schreiber?

Zur Beantwortung dieser Fragen muß ich mich hier leider auf eine aspekthafte Darstellung des Datenmaterials unserer Untersuchung beschränken. Die erste Frage läßt sich klar beantworten; das Ergebnis ist in der folgenden Graphik und der nebenstehenden Tabelle dargestellt:



Diese bildhafte Darstellung des Erwerbs textstrukturierender Fähigkeiten von 13 – 23 Jahren läßt sich folgendermaßen konkretisieren: Während le und ms Textordnungsmuster vorwiegend in den Texten der jüngeren Schreiber des 7. und 10. Schuljahres zu finden sind, werden fs und ld Muster in erster Linie von den Primanern und Studenten realisiert. Wichtig ist jedoch dabei, daß auch ältere Schreiber eine große Zahl von le und ms Texten verfassen, genauso wie umgekehrt auch die jüngeren Schreiber fs und ld Textordnungsmuster entwickeln.

Es zeigt sich darin ein in der Entwicklungspsychologie bekanntes Phänomen: Der Erwerb textstrukturierender Fähigkeiten vollzieht sich nicht als ein Prozeß, in dem mit der fortschreitenden Entwicklung der Schreiber alte Textstrukturierungsfähigkeiten durch die neu erworbenen *ersetzt* werden. Vielmehr werden auf der Basis der bereits erworbenen Muster, neue Fähigkeiten entwickelt und ausgebaut. Dieser *Differenzierungsprozeß* vollzieht sich kontinuierlich und über starre Altersgrenzen hinweg. Dabei ist jedoch die Richtung dieses Prozesses und die Abfolge der einzelnen Etappen deutlich nicht von Individualität einzelner Schreiber abhängig, sondern ganz im Gegenteil bestimmt von Entwicklungsfaktoren der allgemeinen Denk- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler. Im Prozeß des Erwerbs textstrukturierender Fähigkeiten wiederholt sich offenbar das allgemeine entwicklungspsychologische Grundmuster der Dezentralisierung der Perspektiven. Es prägt sich aus in den Etappen:



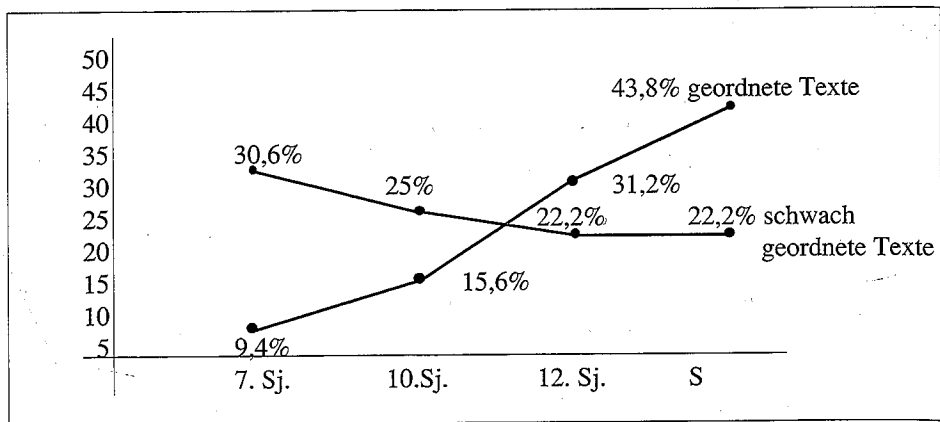
Dieser Dezentralisierungsprozeß schlägt sich in den Etappen der Differenzierung der Textordnungsmuster nieder, wie sie in der obigen Graphik dargestellt worden ist.

Das psychologisch Erstaunliche an diesem Prozeß ist nun, daß er sich im Altersabschnitt von 13 – 23 Jahren abspielt, einem Zeitraum, der bisher in der Entwicklungspsychologie und Spracherwerbsforschung kaum Beachtung gefunden hat. Dies liegt daran, daß die kognitive und sprachliche Entwicklung bisher mit 13 Jahren weitgehend als abgeschlossen galt. Am Beispiel des Schriftspracherwerbs und des Erwerbs textstrukturierender Fähigkeiten scheint nun deutlich zu werden, daß Entwicklungsprozesse sich in ihrer konkreten Gestalt immer in Abhängigkeit vom Medium der Interaktion mit der Umwelt vollziehen. D. h., jeder, der die Schriftsprache erwirbt mitsamt der Fähigkeit, semantisch selbst-verständliche Texte zu verfassen, muß einen großen Teil seiner bisherigen Fähigkeiten im Blick auf die Anforderungen des neuen Kommunikationsmittels neu organisieren; er muß eine schon abgeschlossene geglaubte Entwicklung teilweise wiederholen. Schon Piaget hat für solche Prozesse den allerdings kaum beachteten Begriff der „vertikalen Verschiebung“ geprägt (vgl. Piaget 1956).

Die weiter oben angeführte Graphik zeigt in der Darstellungsform konzentrischer Kreise einen zweiten wesentlichen Aspekt der Entwicklung textstrukturierender Fähigkeiten: Es handelt sich dabei nicht nur um einen Differenzierungsprozeß, sondern zugleich um die fortschreitende *Integration* von Fähigkeiten beim Schreiben. Wie eine umhüllende Schale integriert die entwickeltste Form alle vorherigen Problemlösungen. Jede Einzelschale reflektiert in ihrer eigenen Struktur die Probleme der vorhergehenden und löst sie besser. So ist es kein Wunder, daß mit dem steigenden Alter der Schreiber auch die Homogenität, also die Ordnungsqualität der von ihnen verfaßten Texte steigt. Dies geht aus der folgenden Graphik deutlich hervor.

Eine genauere Analyse der Ergebnisse zeigt, daß die gestiegene Homogenität der Texte mit steigendem Alter zum einen auf den Erwerb neuer Textordnungsmuster (fs und ld) zurückgeführt werden kann, daß zugleich aber auch die Schreiber ihre Fähigkeit verbessern, le und ms Texte funktional zu integrieren und homogen zu gestalten. Sie haben ihre Bewußtheit gegenüber dem Textordnungsproblem offenbar gesteigert.

Es ist beim argumentativen Schreiben, wie gezeigt, notwendig, alle Problemdimensionen der kommunikativen Handlung aufeinander zu beziehen. Die psychologische Reflexivität des Schreibprozesses konfrontiert den Schreiber im Verlauf der Produktion des Textes dabei ständig mit seinen eigenen konzeptionellen Fehlern. Die Entwicklung eines neuen



Textstrukturierungsprinzips als Antwort auf diese Fehler und als Versuch, sie künftig zu vermeiden, löst aber nicht nur das Schreibproblem. Sie verändert für den Schreiber *zugleich* auch alle anderen Problemdimensionen!

Damit ist sie nicht mehr bloß ein Resultat der psychischen Entwicklung des Schreibers, sondern das Textordnungsmuster wird selbst zu einem verursachenden Faktor in der Entfaltung geistiger und sozialer Fähigkeiten. Es kann die Perspektive des Schreibers auf sich selbst und die Welt neu gestalten und ihm zugleich auch bewußt machen, wie er über Textstrukturen für sich selbst und andere Denk- und Erlebnisumwelten schaffen und verändern kann.

Schluß

Die Analyse der Entwicklung textstrukturierender Fähigkeiten im Alter von 13–23 Jahren verdeutlicht, daß sich die Lösungswege der Schreiber für die unterschiedlichen Aspekte des Textordnungsproblems zunehmend funktional ergänzen. In den Textordnungsmustern zeigt sich, *wie* die Schreiber unterschiedlicher Altersstufen sich selbst und ihre Umwelt auffassen. Das Bewußtmachen dieser Formen im Prozeß der schriftsprachlichen Sozialisation ist deshalb geeignet, zugleich das ‚Selbst‘-Bewußtsein der Lernenden und das Bewußtsein für die Voraussetzungen der Verständigung durch Sprache zu stärken.

Literaturverzeichnis

- Antos, Gerd: Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Tübingen 1982.
 Antos, Gerd: Eigene Texte herstellen! (in diesem Heft)
 Augst, Gerhard/Faigel, Peter: Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13 – 23 Jahren. Frankfurt a. M., Bern, New York 1986.
 Bühler, Karl: Sprachtheorie. Frankfurt a. M. (1934/1978)
 Delius, Annette: Was schreiben Schüler, wie schreiben sie? In: Der Deutschunterricht 38, 1986, H. 6 S. 12 – 21.
 Faigel, Peter (Hrsg.): Wenn Schüler schreiben. Ein Bericht aus der Praxis schulischer Schreiberziehung. MuK 49, Veröffentlichungen des Forschungsschwerpunkts Massenmedien und Kommunikation an der Universität-Gesamthochschule-Siegen. Siegen 1987.
 Glück, Helmut: Schrift und Schriftlichkeit. Eine sprach- und kulturwissenschaftliche Studie. Stuttgart 1987.
 Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt a. M.. 1981.
 Habermas, Jürgen: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a. M. 1984.
 Heuser, Magdalene: Tagebuchschieben ist privat und Aufsätze werden veröffentlicht: Ich schreibe lieber Tagebuch. In: Boueke, Dietrich/Hopster, Norbert (Hrsg.): Schreiben – Schreiben lernen. Tübingen 1985.
 Keseling, Gisbert: „Gut“ und „schlecht“: Affektive und emotionale Bestandteile in der Sprache des Schulkindes. Versuch einer ontogenetischen Rekonstruktion. In: Augst, Gerhard (Hrsg.): Spracherwerb von 6 – 16. Düsseldorf 1978.
 Ludwig, Otto: Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried (Hrsg.): Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf 1983.
 Molitor, Sylvie: Kognitive Prozesse beim Schreiben. Forschungsbericht 31 des DIFF Tübingen. Tübingen 1984.
 Moritz, Karl-Philipp: Anton Reiser. Ein psychologischer Roman. Frankfurt a. M. 1979.
 Musil, Robert: Die Verwirrungen des Zöglings Törleß. Reinbek 1982.
 Ong, Walter: Orality and literacy. The technologizing of the word. London/New York 1985.
 Piaget, Jean: Probleme der Entwicklungspsychologie. Kleine Schriften. Frankfurt a. M. 1956.
 Scinto, Leonhard F.M.: Written-language and psychological development. Orlando 1986.