



Chapitre de livre

1996

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Der Nutzen psychologischer Schreibforschung für die Didaktik des Schreibens

Schneuwly, Bernard

How to cite

SCHNEUWLY, Bernard. Der Nutzen psychologischer Schreibforschung für die Didaktik des Schreibens. In: Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. H. Feilke & P.R. Portmann (Ed.). Stuttgart : Verlag E. Klett, 1996. p. 29–39.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:33743>

ch Deutsch im Gespräch Deutsch
ch im Gespräch Deutsch im Gesp

**Helmuth Feilke/
Paul R. Portmann (Hrsg.)
SCHREIBEN IM UMBRUCH
Schreibforschung und
schulisches Schreiben**

ch Deutsch im Gespräch Deutsch
ch im Gespräch Deutsch im Gesp
Gespräch Deutsch im Gespräch De
Deutsch im Gespräch Deutsch i
ch im Gespräch Deutsch im Gespr
Gespräch Deutsch im Gespräch De
Deutsch im Gespräch Deutsch in
im Gespräch Deutsch im Gesprä
räch Deutsch im Gespr
Deutsch im Gespräch Deu
im Gespräch Deutsch im
räch Deutsch im Gesprä
ch im Gespräch Deuts
ch im Gespräch Deuts

Klett



Helmuth Feilke/Paul R. Portmann (Hrsg.)

Schreiben im Umbruch

Schreibforschung und schulisches Schreiben

Ernst Klett Verlag

Stuttgart München Düsseldorf Leipzig

Schreiben im Umbruch



Recyclingpapier, hergestellt aus
Altpapier mit einem geringen Anteil
von chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

1. Auflage 1 5 4 3 2 1 | 2000 99 98 97 96

Die letzte Zahl bezeichnet das Jahr dieses Druckes.

© Ernst Klett Verlag GmbH, Stuttgart 1996

Alle Rechte vorbehalten.

Redaktion: Dr. Elisabeth Vollers-Sauer und Eva Göhnier

Umschlag: Neil McBeath

Satz: Steffen Hahn GmbH, Kornwestheim

Druck: Röck, Weinsberg

ISBN 3-12-311330-2

Der Nutzen psychologischer Schreibforschung für die Didaktik des Schreibens

Schreiben ist in den zwei letzten Jahrzehnten zu einem intensiv bearbeiteten Gebiet psychologischer Forschung geworden. Sämtliche Aspekte, von graphomotorischen Fähigkeiten bis hin zu komplexen Problemen des Erarbeitens langer Texte, sind Gegenstand eingehender Untersuchungen geworden. Ziel dieses kurzen Artikels kann es deshalb natürlich nicht sein, die Ergebnisse dieser Forschung einzeln darzustellen und zusammenzufassen. Ich werde mich auf einige Überlegungen aus didaktischer Sicht beschränken, die psychologische Forschung im Bereich des Textverfassens anregt. Dies bedeutet mindestens zweierlei: 1. weite Teile der Forschung, zum Beispiel zur Graphomotorik oder zur Aneignung des Schriftsystems, werden ausgeblendet; 2. die Forschung wird nicht als Instanz angesehen, die Regeln angibt, wie und was man unterrichten kann, sondern ihre Ergebnisse werden als Ausgangspunkt genommen und als Argumente verwendet, um didaktische Vorschläge zu formulieren.

Daraus ergibt sich auch die Form meines Beitrages: Ausgehend von ausgewählten empirischen und theoretischen Ergebnissen psychologischer Forschung zum Textproduzieren formuliere ich fünf Thesen zum schulischen Schreibunterricht. Diese Thesen sind bewusst provokativ, sicher vereinfachend und unvollständig. Sie illustrieren aber, was ich als Nutzen von Schreibforschung für die Didaktik des Schreibens halte: keineswegs definitive Antworten auf Probleme des Unterrichts zu liefern, sondern ein Stachel zu sein, der anspornt, alte Probleme neu anzugehen, Wege zu weisen, um neue Lösungsvorschläge für das äusserst komplexe Problem des Schreibenlehrens und -lernens zu finden.

1 Schreiben als Problemlösen – die Bedeutung der Textarten

Psychologisch wird Schreiben sehr oft als eine komplizierte Tätigkeit des Problemlösens beschrieben. In der Tat befindet sich der Schreiber immer in einer kommunikativen Situation, in der er handeln muss und die durch verschiedene Faktoren bestimmt ist: Er verfolgt ein bestimmtes Ziel, wie zum Beispiel jemanden mit einer Geschichte erheitern, jemanden von seiner Ansicht überzeugen oder jemandem etwas erklären; um es zu verwirklichen, muss er sich im klaren sein, für wen er schreibt, was er schreiben kann, welche allgemeinen Konventionen er berücksichtigen muss. Verschiedene empirische Arbeiten

in der Psychologie zeigen, dass das sprachliche Handeln je nach Kommunikationssituation zu anderen Textformen führt (Bronckart 1992) und unterschiedliche sprachliche Produktionsprozesse mobilisiert (Hermann 1982). Man könnte grob vereinfacht sagen: Schreiben ist nicht einfach Schreiben. Je nach Situation, je nach Textart wird anders auf den Kontext Bezug genommen, wird anders geplant, werden andere sprachliche Mittel verwendet. Das Verfassen einer Spielerklärung, einer Novelle, eines Arbeitsrapports, eines Leserbriefes, eines Gedichts oder einer Antwort in einer Geografieprüfung beruht zum Teil auf ganz verschiedenen psychischen Prozessen, die oft kaum etwas miteinander zu tun haben.

Um eine sprachliche Kommunikationssituation zu bewältigen, braucht der Schreiber nicht alles neu zu erfinden. Es stehen ihm dabei Textgenres (Volosinov 1975, S.160) oder Textarten zur Verfügung, das heisst Grundmuster sprachlichen Handelns für bestimmte Situationen. Sie „organisieren unser Schreiben und Sprechen in gleicher Weise wie grammatikalische Formen es tun.“ (Bakhtine 1984, S.285) Sie sind zwar flexibel, können an die jeweilige konkrete Situation angepasst werden, sind zugleich aber auch stabil: sie bestimmen, was sagbar ist; sie sind nach gewissen Prinzipien gebaut, die historisch geworden sind und den Bezug zum Empfänger bestimmen; sie sind schliesslich durch einen Stil charakterisiert, das heisst durch eine spezifische Auswahl sprachlicher Mittel, um einen Text zu realisieren. Man kann Textarten gewissermassen als Werkzeuge sprachlichen Handelns verstehen, die dieses überhaupt erst ermöglichen und ihm Form geben, genauso wie eine Axt oder ein Drehturm gewisse Handlungen zugleich erst ermöglichen und ihr Form geben. Oder, um es vielleicht genauer auszudrücken: man kann Textarten als komplexe Produktionsmittel, als Systeme von Werkzeugen verschiedenen Niveaus (Schneuwly 1994a) verstehen. Zum einen sind in diese Systeme Mittel eingebaut, die zum Schreiben im allgemeinen gehören, wie zum Beispiel die materiellen Mittel der Schriftproduktion (Wachstafel, Papier oder Bildschirm; Stift, Feder oder Tastatur) und das Schriftsystem (Alphabet und Rechtschreibung). Zum anderen sind sie durch textartenspezifische Mittel strukturiert: auf der einen Seite durch die sprachliche Form, insbesondere die Pläne für mögliche Inhalte und die spezifischen Konfigurationen sprachlicher Einheiten (satzübergreifende Einheiten, Syntax, Verbformen etc., aber auch visuelle Darstellung und Interpunktion); auf der anderen Seite durch Diskurse über die Textart, zum Beispiel über seine soziale Bedeutung und über die Normen, die sie regulieren und sie sozusagen von aussen her stabilisieren (Bourgain 1990).

Es bestehen also mindestens zwei Bedingungen für reales sprachliches Handeln in schriftlicher Form: a) das Vorhandensein einer kommunikativen Situation, eines sprachlichen Problems, das zu lösen ist; b) eine zumindest rudimentäre Kenntnis der Mittel – Textarten oder -genres –, um in der gegebenen Situation effizient sprachlich zu handeln. Demgegenüber funktioniert schulisches Schreiben sehr oft als Schreiben als solches, ohne präzise Angabe kom-

munkativer Parameter, seien sie auch fiktiv, und ohne Bezugnahme auf reale Textarten. In diesem Ergebnis kommen sowohl historische als auch empirische Analysen. Verschiedenste Arbeiten, jedenfalls im französischsprachigen Raum, zeigen ein starke Dominanz schulischer Textformen auf – hauptsächlich Ich-Erzählung, Objekt- und Personenbeschreibung und Erörterung –, deren Modelle im allgemeinen aus dem Kontext und dem Ko-text herausgenommene literarische Exzerpte sind. Man könnte fast von einer doppelten Entfunktionalisierung sprechen: des Textmodells und des zu schreibenden Textes.

These 1:

Schreiben kann besser gelernt werden, wenn Schüler, zumindest fiktiv, reale kommunikative Probleme (im weiten Sinne, inklusive Produktion literarischer und schulischer Textformen) zu lösen haben. Dies beinhaltet eine klare Definition der Kommunikationssituation (Zweck des Schreibens, Rezipient, Autor, Textart(n)) und ständige Bezugnahme auf reale Textarten und reale Textpraxen. Arbeiten in Projekten ist dazu ein besonders günstiger Weg.

2 Modelle schriftlicher Textproduktion

Modelle schriftlicher Textproduktion sind fast ebenso zahlreich wie die Autoren, die das Thema bearbeiten. Einige erlangten eine gewisse Berühmtheit (Hayes und Flower, 1980, ist sicher das am öftesten zitierte; die Modelle von Bereiter und Scardamalia, 1987, sind vor allem aus ontogenetischer Perspektive viel erwähnt); keines hat sich bisher durchsetzen können, und dies ebenso sehr aus theoretischen (sie sind zu vage, um wirklich geprüft zu werden) wie aus empirischen Gründen (es gibt nur wenige Arbeiten, deren Untersuchungsmethoden dazu noch in den Kinderschuhen stecken). Es ist trotzdem möglich, einige gemeinsame Grundzüge psychologischer Modelle des Schreibens aus didaktischer Sicht zu diskutieren. Die folgenden Aspekte scheinen dabei zentral zu sein.

- Schreiben ist ein komplexer, multidimensioneller Prozess, wobei mindestens die vier folgenden Dimensionen in allen Modellen in dieser oder jener Form erwähnt werden:
 - a) Erarbeiten einer Vorstellung der Kommunikationssituation im oben erwähnten Sinn, die als Orientierungsgrundlage der sprachlichen Tätigkeit dient;
 - b) Textplanungsprozesse, in denen Inhalts- und Formaspekte interagieren;
 - c) Prozesse des Erarbeitens einer sprachlich linearen Form, d. h. des Textes als einer Kette linguistischer Einheiten;
 - d) Evaluationsprozesse des zu produzierenden und des schon produzierten Textes.
- Jede dieser Dimensionen beinhaltet natürlich eine Fülle komplexer Prozes-

se, die in verschiedensten Arbeiten untersucht worden sind: so z. B. die Wahl syntaktischer Formen in Abhängigkeit vom Empfänger (Crowhurst und Piché 1979); der Tempusgebrauch in Abhängigkeit von der Textstruktur (Dolz et al. 1991); die Strukturierung von argumentativen Texten je nach Aufgabenstellung (De Bernardi und Antolini, im Druck) usw. Wie man sieht, bestehen starke Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Kommunikationssituation, Planungsprozessen und sprachlichen Linearisierungsprozessen, die zum Teil automatisiert sind und sprachliche Produktion erleichtern.

In dieser Sichtweise können Texte – statt nur als fertige Produkte – als Spuren komplexer, mehrschichtiger Prozesse interpretiert werden. Die Wahl eines Tempus' zum Beispiel ist die beobachtbare Spur von Entscheidungsprozessen in bezug auf Situation (Bezug zur gegebenen Kommunikationssituation), Textstruktur (Vorspann, Einleitung, Handlungsverlauf), Handlungsträger und Handlungsart, Art der Information (Hinter- oder Vordergrund) und Art der Rede, um die wichtigsten zu nennen (Bronckart 1993). Desgleichen kann die Wahl eines Substituts in einer anaphorischen Kette als abhängig von der Vorstellung der Situation (deiktisch oder nicht), der Textstruktur, des Ko-textes (Verhältnis zu anderen Einheiten im Textumfeld), der Thematisierung (Kontinuität oder Veränderung) interpretiert werden (de Weck 1991). Oder schliesslich kann die Wahl eines bestimmten Wortes als bedingt durch das Verhältnis des Sprechers zum Inhalt und zum Adressaten, durch die Textart und den Ko-text analysiert werden (Bronckart 1987).

Jede Textart stellt auf jeder der erwähnten Dimensionen spezifische Schreibprobleme, die einzeln bearbeitet werden können und müssen. Um eine Spielerklärung zu schreiben gibt es relativ stereotype Textpläne, gewisse Techniken, um von den verschiedenen Spielern zu sprechen, syntaktische Strukturen, um Regeln zu erklären (Cohen-Bacri 1980). Eine Stellungnahme zu einem Problem beinhaltet, Argumente nicht nur vorzubringen, sondern zu entwickeln, effiziente sprachliche Mittel zu gebrauchen, um sie auszudrücken, Konzessionen in den Text einzubauen, den eigenen Standpunkt zu relativieren, Argumente zu entkräften, argumentative Textpläne zu gebrauchen (Dolz, im Druck, a). Eine Abenteuergeschichte zu schreiben verlangt vor allem, die handelnden Personen so zu entwerfen, dass sie realistisch erscheinen, wozu Techniken des Erzählstandpunktes, des In-Szene-Setzens der Personen, des Inbeziehungsetzens der verschiedenen Personen benutzt werden können (Tauveron im Druck).

These 2:

Schreibunterricht kann effizienter gestaltet werden, wenn eine Textart Arbeitsgegenstand – Ausgangspunkt und Endpunkt – des Schreibunterrichts ist. Im Zuge dieser Arbeit kann der komplexe Schreibprozess vorübergehend in Teilprobleme zergliedert werden, die spezifisch für die Textart sind und die einzeln für sich bearbeitet werden können, damit die Schüler neue Fertigkeiten

aufbauen; das Zusammensetzen der Teilfertigkeiten kann zum Beispiel die Form der Revision bereits geschriebener Texte und Teiltexthe annehmen.

3 Schreibentwicklung

Gehen wir von Wygotskis (1964) berühmter, aber oft nicht genau genug gele-sener These aus, die besagt: „Die geschriebene Sprache ist gleichsam die Algebra der Sprache. [...] sie führt] das Kind in die höchste abstrakte Ebene der Sprache ein und gestaltet dabei auch das früher gebildete psychologische System der mündlichen Sprache um.“ (S. 225). Schreibentwicklung (ich über-nehme den Begriff von Feilke, 1993, um ein Gebiet der Forschung zu bezeich-nen, das sprachliches Handeln im schriftlichen Medium zum Objekt hat) bein-haltet anders gesagt eine Revolution des gesamten psychischen Systems der Sprachproduktion. Wie kann diese Revolution genauer beschrieben werden? Wie geht sie vor sich?

Verschiedene generelle Entwicklungstendenzen werden in der gegenwärtigen Forschung hervorgehoben, wobei immer die ausserordentliche Länge, Komplexität und Langsamkeit der Entwicklungsvorgänge unterstrichen wird.

1. Die verschiedenen im Schreiben involvierten psychischen Dimensionen, von denen im vorhergehenden Abschnitt die Rede war, werden unabhängiger voneinander. Anders und sicher etwas schematisch ausgedrückt: Da, wo ein jüngerer Schüler auf eine sprachliche Situation gleichsam spontan, automa-tisch und total reagiert, ohne dass er alternative Möglichkeiten auf den ver-schiedenen Ebenen des sprachlichen Handelns prüft, analysiert der ältere Schüler die Situation, geht sprachliche Strategien durch, probt verschiedene Formulierungen, sucht neue Inhalte usw. Ein Beispiel kann dies illustrieren. Bei Erklärungstexten zehnjähriger und noch zwölfjähriger Schüler ist die Interpunktion noch sehr stark von der Planung des Inhalts abhängig. Nicht Sätze werden punktuert, sondern inhaltliche Blöcke, die eine gewisse Einheit bilden. Nach normativen Gesichtspunkten fehlerhafte Interpunktion erscheint bei näherer Analyse als bedingt durch inhaltliche Strukturierung des Textes, als ob diese sich unmittelbar in Interpunktion ausdrücken würde; das heisst, fehlerhafte Interpunktion kann in einem gewissen Stadium der Beherrschung einer Textart als Ausdruck eines Fortschrittes der Textplanung verstanden werden; gleichzeitig muss aber diese Form der Interpunktion als unmittelbare Abhängigkeit der Prozesse der Linearisierung von Prozessen der Textplanung interpretiert werden (Schneuwly 1988).

2. Die relative Autonomie der verschiedenen sprachlichen Prozesse des Han-delns ist Voraussetzung ihrer (teilweisen) Kontrollierbarkeit und Planbarkeit. Ein unmittelbar beobachtbarer Ausdruck dieser Umstrukturierung ist die häu-fig beobachtete grössere Fähigkeit der Textüberarbeitung, die über Orthogra-

phie und Syntax hinausgeht und zur Reorganisierung des Textes auch in inhaltlicher und struktureller Hinsicht führt. Andere Indizien dieser Plan- und Kontrollierbarkeit der Prozesse sind äusserst vielfältig. Um effizient schriftlich zu argumentieren, ist es zum Beispiel notwendig, Informationen gezielt auszuwählen und zu verwenden, mögliche Einwände des Adressaten voranzusehen und zu widerlegen, die Argumente nicht nur aneinanderzureihen, sondern ‚logisch‘ zu verknüpfen, allgemeiner gesagt, über den Text selbst, seine Form, seinen Zweck, seinen Inhalt nachzudenken. Wie verschiedene Arbeiten zeigen (z. B. Feilke und Augst 1989, Piéraud-Le Bonniec et Valette 1991), entwickelt sich diese Fähigkeit erst ziemlich spät, im allgemeinen im Alter zwischen 15 bis 18 Jahren.

3. Entwicklung ist durch eine gewisse Ungleichzeitigkeit charakterisiert. Gewisse sprachliche Handlungen (zum Beispiel einige Formen des Erzählens) können auf einem Niveau der Kontrolle ausgeführt werden, das zum Beispiel für das Argumentieren noch nicht erreicht ist. Gewisse sprachliche Formen werden hier noch gebraucht – Ausdruck noch primitiver Planungsprozesse –, die in anderen Textarten bereits verschwunden sind (z. B. *und* als unmittelbarer, nicht autonomer Ausdruck ist ein Indiz noch wenig entwickelter Planungsprozesse). Die Dialektik dieser ungleichen Entwicklung ist noch sehr wenig und unzureichend erforscht (Schneuwly, Rosat und Dolz 1989).

Das grosse Problem dieser Forschungen ist, dass sie Entwicklung sozusagen als im luftleeren Raum vor sich gehend betrachten und die Faktoren, deren Resultat Entwicklung ist, nämlich Lehren und Lernen, nicht oder selten mitberücksichtigen. Eher didaktisch ausgerichtete Forschungen zeigen auf, dass Autonomisierung und Kontrollierbarkeit – mit deutlich sichtbaren Effekten auf Textüberarbeitung – durchaus gelehrt werden können. Vereinfacht gesagt: Die beschriebenen Fähigkeiten entwickeln sich dank der Tatsache, dass in der Sprache selbst – und hier speziell in den verschiedenen Formen schriftlicher Sprache, in den Textarten mit allem, was sie sprachlich charakterisiert (Struktur, Stil, Darstellung) und in den Diskursen über die Textarten – die Werkzeuge bereits vorhanden sind, deren Aneignung zugleich Voraussetzung und Resultat der Entwicklung der genannten Fähigkeiten sind. Die in den Textarten selbst gegebenen Mittel des Schreibens sind deshalb der Angelpunkt, um mit den Schülern neue Möglichkeiten des Schreibens zu entwickeln (siehe dazu u. a. die o. a. Arbeiten von Dolz und Tauveron).

These 3:

a) Um Schreiben zu lehren und zu lernen ist es notwendig, Situationen zu schaffen, die ein bewusstes Verhältnis zu Sprache und zu psychischen Sprachproduktionsprozessen fördern. Textproduzieren muss als Arbeit am Text veranstaltet werden. Dazu müssen, ausgehend von den in den Textarten selbst gegebenen Mitteln, intellektuelle Werkzeuge (Regeln, Schemata, Modelle,

sprachliche Ausdrücke, Stilfiguren) bereitgestellt und erarbeitet werden, die diese Arbeit ermöglichen.

b) Schreiben kann nicht im allgemeinen, über eine oder zwei sozusagen propädeutische Textarten, gelernt werden. Man lernt immer Besonderes, Partikuläres in Hinsicht auf allgemeine Veränderungen. Dabei ist Variation von Situationen und Textarten Voraussetzung dafür, dass die Ungleichheit der Entwicklung sich produktiv auswirkt und zu einer allgemeinen Revolution des psychischen Systems sprachlicher Produktion führt.

4 Interaktion und Schreibenlernen

Auch in der psychologischen Forschung wird Schreiben noch hauptsächlich als Akt individueller Schöpfung – quasi als Geniestreich – konzipiert und nicht als Teilhabe an einem komplexen Diskurs, als ununterbrochener Dialog, in dem jeder geschriebene Text eine Antwort auf unzählige andere Texte und Diskurse ist, die ihn bestimmen. Um diese kollektive Dimension auch individueller Schreibtätigkeit besser hervorzuheben, sind Unterrichts- und Forschungsparadigmen entwickelt worden, die Schreiben in mündliche Diskursformen einbetten.

- Schreibkonferenzen in vielfältiger Form zwischen Lehrer und Schüler, Schüler und Schüler, in Gruppen von Schülern (Freedman und Katz 1987, Sperling 1989) sind eine Form kollektiven Schreibens. Es geht dabei generell darum, dass Texte Diskussionsgegenstand werden. Ihr Inhalt und ihre Form werden in Hinsicht auf ihre Funktion überprüft und gewertet und Vorschläge zu ihrer Verbesserung unterbreitet. Eventuell werden Texte ausgewählt für eine Publikation oder um mit Personen ausserhalb der Klasse Kontakt aufzunehmen. Eigentlich geht es darum – wie in der Tradition von Freinet –, in der Klasse eine richtiggehende Schriftkultur zu bilden (Schneuwly 1994 b).
- Kollektives Produzieren von Texten in Gruppen von zwei, drei oder mehr Schülern ist eine andere Form, um das Schreiben aus seiner individuellen Form zu lösen (Daiute et Dalton 1992, Schneuwly und Yerly 1993). Ein gemeinsames kommunikatives Problem – das Erarbeiten einer Erklärung, eines argumentativen Textes oder einer Erzählung – führt zu neuen, oft in individueller Arbeit nur rudimentär entwickelten Formen, Schreibprobleme wie das Planen eines Textes oder die Erarbeitung und Auswahl einer Formulierung oder auch orthographische Fragen zu lösen.

Die Resultate dieser schulischen Arbeitsformen und der Forschung darüber sind äusserst vielfältig und vielversprechend. Zusammenfassend kann man folgendes festhalten:

- Schüler haben im allgemeinen die Fähigkeit, Texte anderer nach Massstäben zu beurteilen, die komplexer sind als diejenigen, die sie als Textproduzenten allein berücksichtigen;
- Arbeit an Texten in Gruppen ergibt die Möglichkeit, verschiedene Leserperspektiven zu konfrontieren und zu diskutieren und Lösungsvorschläge für Probleme zu vergleichen;
- Textproduktion in Dyaden oder Dreiergruppen führt zu äusserst intensivem, langandauerndem Arbeiten am Text;
- verschiedene sprachliche Dimensionen der Textproduktion werden diskursiv bearbeitet, vor allem, wenn dazu intellektuelle Werkzeuge zur Verfügung stehen.

These 4

Anlehnend an die Freinet-Tradition wird das Schreibenlernen stark gefördert durch das Schaffen einer Kultur des Schreibens in der Klasse: kollektiv oder einzeln erarbeitete Texte werden in der Klasse, in Gruppen diskutiert, beurteilt, verbessert, ausgewählt. Dies ist eine günstige Voraussetzung dafür, dass die Perspektive des anderen, des potentiellen Lesers, eine eigene mögliche Perspektive wird. Bewusste Kontrolle als Auswahl unter verschiedenen Möglichkeiten sprachlichen Handelns kann als Verinnerlichung des Diskurses des anderen über den eigenen Text gelernt werden. Schreiben als Arbeit am Text wird so zuerst mit anderen gelernt, als äussere Tätigkeit, um sodann später innere, selbstregulierte Tätigkeit zu werden.

5 Lehren/Lernen und Entwicklung

Lehren und Lernen ist systematisch, geht Schritt für Schritt voran, wird geplant; Entwicklung ist revolutionär, sprunghaft, unvorhersehbar, reorganisiert auf ein Mal grosse Teile intellektuellen und affektiven Verhaltens. In der Tat stellt man oft fest, dass Lernfortschritte unmittelbar beobachtbar sind, dann aber wieder verschwinden, als ob die Schüler noch nicht ‚reif‘ wären für das Gelernte. Oder man sieht, dass Gelerntes unvorhersehbare Folgen hat in anderen, nicht bearbeiteten Gebieten. Die Arbeit an Argumenten, an sprachlichen Formen, um sie auszudrücken, und an Argumentationsstrategien kann die Interpunktion und die visuelle Darstellung des Textes spürbar verbessern (Dolz, im Druck b).

Die hier beschriebene, äusserst komplexe Dialektik zwischen Lehren und Entwicklung ist bis heute kaum erforscht. Entwicklung wird, wie schon gesagt, meist als autonomer Vorgang, losgelöst von seinen Bedingungen, untersucht. Umgekehrt wird Lehren, didaktische Intervention, meist nur auf relativ kurzfristige Effekte hin untersucht. Äusserst schwierige methodologische Probleme stellen sich hier der Forschung in den Weg, um den gegensei-

tigen Einfluss von schulischem Lernen und langfristiger Entwicklungen zu beschreiben und zu begreifen. Meine Argumentation bleibt hier deshalb weitgehend programmatisch.

Komplexe menschliche Fähigkeiten, wie sie notwendig sind, um sich historisch gewordene Werkzeuge anzueignen und sie zu beherrschen, sind nicht die Frucht der Entwicklung innerer Gegebenheiten, sondern entstehen dadurch, dass der Widerspruch zwischen dem inneren Pol – den gegebenen, schon erworbenen Fähigkeiten – und dem äusseren, situationellen Pol – den sozialen Lebensbedingungen – überwunden wird. Anders und konkreter ausgedrückt: Schreiben lernt man nicht spontan, nicht natürlich, indem man schreibt. Schreibenlernen ist kein natürlicher Vorgang, der dadurch in Gang gesetzt werden könnte, dass Schüler einfach lernen sich auszudrücken. Dies bedeutet wiederum nicht, dass Lernen und vor allem Entwicklung – die Revolutionierung des psychischen Systems – lediglich als Resultat des Lehrens, des Unterrichts und der Erziehung zu betrachten wäre. Das Verhältnis zwischen Lehren und Entwicklung ist notgedrungen widersprüchlich, gerade weil sie verschiedenen Rhythmen folgen, verschiedenen Funktionen entsprechen, verschiedenen Logiken gehorchen. Wygotski (1964) hat versucht, diesen Widerspruch mit dem Begriff der Zone der nächsten Entwicklung zu fassen. Es ist die Zone, die entsteht zwischen dem, was der Schüler schon meistert, und dem, was er als nächstes meistern muss.

These 5

Es gilt, Schule als Ort systematischen Lehrens auch für das Schreiben ernstzunehmen. Dies heisst, Schritt für Schritt, langsam, aber stetig konkrete Probleme des Schreibens von gegebenen Textarten in kommunikativen Kontexten zu bearbeiten, die reelle Probleme der Schüler sind, die sie als Probleme wahrnehmen, die sie aber allein nicht meistern können. Es geht darum, eine Zone der nächsten Entwicklung zu schaffen, das heisst, produktive Lernwidersprüche zwischen schon Gemeistertem und noch zu Meisterndem herzustellen. Dass dies auch scheitern kann, muss dabei mitbedacht werden. Der Skandal ist nicht das Scheitern, sondern seine desaströsen Folgen im heutigen Schulsystem.

Literatur

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bourgain, D. (1990). Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural. *Langue Française*, 85, 82–101.
- Bronckart, J.-P. (1987). Interaction, discours, signification. *Langue Française*, 74, 29–50.
- Bronckart, J.-P. (1992). El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico. *Annuario de Psicología*, 54, 3–48.
- Bronckart, J.-P. (1993). L'organisation temporelle des discours. Une approche de psychologie du langage. *Langue française*, 97, 3–13.
- Cohen-Bacri, J. (1980). L'expression d'une règle de jeu. *Langages*, 58, 97–104.
- Crowhurst, M. & Piché, G. L. (1979). Audience and mode of discourse effects on syntactic complexity in writing at two grade levels. *Research in the Teaching of English*, 13, 101–110.
- Daiute, C. & Dalton, B. (1992). *Collaboration between children learning to write: can novices be masters?* (Technical Report No. 60). Center for the Study of Writing, Berkeley, CA.
- De Bernardi, B. & Antolini, E. (1995). Structural differences in the production of written arguments. *Argumentation*, 9.
- De Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants: étude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Dolz, J. (im Druck, a). Learning argumentative capacities. A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discours in 11–12 years old children. *Argumentation*.
- Dolz, J. (im Druck, b). Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte. *Repères*, 10.
- Dolz, J., Rosat, M.-C. & Schneuwly, B. (1991). Tense alternation: a textual competence in construction. An analysis in three languages: German, Catalan and French. *European Journal of Psychology of Education*, 5, 175–185.
- Feilke, H. (1993). Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozessorientierter Schreibfähigkeiten. *Diskussion Deutsch*, 129, 17–34.
- Feilke, H. & Augst, G. (1989). Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: G. Antos & H. P. Krings (Ed.), *Textproduktion* (pp. 297–327). Tübingen: Niemeyer.
- Freedman, S. W. & Katz, A. M. (1987). Pedagogical interaction during the composing process: The writing conference. In: A. Matsuhashi (Ed.). *Writing in real time: Modelling production processes* (pp. 58–80). Norwood, N. J.: Ablex.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In: L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Ed.). *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Hillsdale: Erlbaum.
- Herrmann, T. (1982). *Sprechen und Situation. Eine psychologische Konzeption zur situationsspezifischen Sprachproduktion*. Berlin: Springer.
- Piéraut-Le-Bonniec, G.; Valette M. (1991). The development of argumentative discourse. In: Piérot-Le-Bonniec, G.; Dolitsky, M. (eds.). *Language bases ... discourse basis* (pp. 245–268). Amsterdam: Benjamins.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. (1994 a). Which tools to master writing – Historical glimpses. In: J. Wertsch & J. D. Ramirez (Ed.). *Explorations in sociocultural studies: literacy and other forms of mediated action*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schneuwly, B. (1994 b). Vygotsky, Freinet et l'écrit. In: P. Clanché, E. Debarbieu & J. Testanière (Eds.). *La pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives* (pp. 313–323). Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.

- Schneuwly, B., Rosat, M.-C. & Dolz, J. (1989). Les organisateurs textuels dans 4 types de textes écrits. Etude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans. *Langue française*, 81, 40–58.
- Schneuwly, B., & Yerly, C. (1993, September). Metalinguistic awareness in collaborative writing. A developmental point of view on explanatory writing. Symposium „Collaborative writing“ at the 5th European Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Aix-en-Provence.
- Sperling, M. (1989). *I want to talk to each of you: collaboration and the teacher-student writing conference* (Technical Report No. 37). Center for the study of writing, Berkeley, CA.
- Tauveron, C. (im Druck). *Le personnage, un objet à construire. Traitement didactique à l'école élémentaire*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Volosinov, N. V. (1975). *Marxismus und Sprachphilosophie*. Frankfurt: Ullstein.
- Wygotski, L. S. (1964). *Denken und Sprechen*. Stuttgart: Fischer.

Peter Klinghardt

Früher hat er so schöne Bilder gemalt

da
maln
maaln

Peter, malen

Ich will malen.

Ich möchte malen.

Ich will bitte Papier haben.

Gib' mir Papier!

Gib' mir bitte Papier und Stifte.

Darf ich Deinen Block und Deine Stifte benutzen?

„Da hast Du Schreibpapier und Bleistift,
Schreib' Deiner Großmutter einen Brief!“

„Schreibentwicklung“