

„Die Bewegung im Muster“ Metanarratives Wissen von jungen Schreibern und ihre Erwerbsprofile zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Uta Quasthoff¹

¹Technische Universität Dortmund

Keywords: Schreiben, Wissen, Grundschulkindern

"Die Bewegung im Muster"

Metanarratives Wissen von jungen Schreibern und ihre Erwerbsprofile zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit

1 Fragestellung und Daten

In den zahlreichen Publikationen von Ludger Hoffmann zu Schreiben und (schriftlichen) Texten (u.a. Hoffmann 2010 [1], 2014a/b [2] [3]) finden sich zentrale Einsichten, die er in der ihm eigenen Formulierungskraft z.T. satzartig formuliert. Dazu gehört „Schreiben ist Bewegung“ (Hoffmann 2014a, S. 56) [2]. Er meint dies im Weiteren metaphorisch: „Wer schreibt, bewegt sich in einem Muster der Inskription, das Gedachte nach einem Plan in eine materielle Form bringt [...]“ (ebd., S. 57) [2]; er hat dabei aber sicher mitgedacht, dass besonders Schreiben mit der Hand auch in einem physischen Sinne Bewegung ist.

Die vorliegenden Überlegungen spinnen Ludgers Gedanken weiter und fragen, wie Viertklässler, also Schreibnovizen, „Gedachte nach einem Plan in eine materielle Form“ bringen und wie sie darüber Auskunft geben. Schreiben als *planvolle* Handlung nach einem *Muster* erfordert Reflektiertheit, die sich im Verlauf der Schreibentwicklung stetig weiterentwickelt und im Grundschulalter nach allen Erwerbsmodellen noch wenig ausgebaut ist. Schreibbezogenes „Aktanten- und Transferwissen“ (Hoffmann 2010, S. 252) [1] im Sinne von „internen Ressourcen“ (Quasthoff/Kern/Ohlhus/Stude 2019, Kap. 9) [4] für das Schreiben dürfte also den untersuchten Kindern auf unterschiedlichen Erwerbsniveaus in unterschiedlicher Weise metakognitiv zugänglich sein.

Da Planungsprozesse und Wissen prinzipiell unbeobachtbar sind (vgl. Bergmann/Quasthoff 2010) [5] und weder aus dem Produktionsprozess noch aus den Textprodukten umstandslos erschließbar sind, können wir uns dem Verborgenen nur indirekt nähern. Im Unterschied zu Verfahren des „lauten Denkens“, das keine nachvollziehbare Kommunikationspraxis (von Kindern) darstellt, kontextualisieren wir die Explizierung des einschlägigen kindlichen Wissens in einer ihnen bekannten Gattung: Kinder erklären im Interview mit Erwachsenen (vorgeblich) für andere, jüngere Kinder, wie man Texte schreibt. Wir nutzen also zwei ineinander verschachtelte „Muster“, Daten zweiter Ordnung: Kinder geben mündlich in Erwachsenen-Kind-Interaktionen Anweisungen an Dritte, wie man Texte schreibt. Dabei geben sie Einblick, wie sie glauben, selbst im Schreibprozess „Gedachte nach einem Plan in eine materielle Form“ zu bringen.¹

Die vorliegenden Interviewdaten bilden ein Teilkorpus des umfangreichen Datenpools der Studien DASS und OLDER², in denen die Diskurs- und Textentwicklung von Grundschulkindern von der Einschulung bis zum Beginn der vierten Klasse längsschnittlich verfolgt wurden (vgl. Quasthoff et al. 2019, S. 58) [4]. Neben den mündlichen Erlebnis- und Fantasieerzählungen und den Anleitungen in Kind-Erwachsenen-Interaktion, die in drei Wellen erhoben wurden, sowie den Schreibprodukten und z.T. -prozessen in denselben drei Gattungen, wurden die Kinder also am Ende der längsschnittlichen Begleitung zu Beginn der vierten Klasse nicht mehr beobachtet, sondern befragt mit dem Ziel, zusätzlich einen andersartigen Zugriff auf ihre bewussteinsfähigen Schreibstrategien, ihre internen Ressourcen (vgl. Quasthoff et al. 2019, Kap. 9.2) [4] zu erlangen. Wir haben die Kinder dafür in die Expertenrolle versetzt und ihnen erklärt, dass wir ein Buch schreiben wollen für jüngere Kinder, die noch keine Texte schreiben können, und sie um Tipps für die Schreibanfänger gebeten.

Die leitfadengestützten Interviews thematisierten Inhaltsbereiche, die im Zusammenhang mit der



Entwicklungs- und Schreibstudie insgesamt theoretisch interessant waren: Gattungswissen, die Verfügbarkeit eines globalen Textkonzepts, das Ausmaß von (vorgängiger) Planung beim Schreiben sowie die Phasen des Schreibprozesses. Das Schreiben „als Bewegung“ war also nicht zuletzt durch unsere Fragen adressiert, stellte aber erkennbar für die Kinder auch ein Linearisierungs- und damit globales Ordnungsprinzip dar, mit dem sie die ihnen zunächst ungeübte Untergattung Schreibenanleitung-Geben global ordnen. Das zeigt sich z.B. daran, dass die Kinder häufig bereits bei den ersten Impulsen im Interview (was ist besonders wichtig, wenn man eine Geschichte schreibt? Was muss in ihr vorkommen?) mit dem Beginn des Schreibprozesses einsetzen: Überschrift, Einleitung,...

„Schreiben als Bewegung“ ist also nicht nur zu rekonstruieren unter der Frage, ob und wie die Grundschul Kinder ihr Schreibhandlungswissen metakognitiv abrufen und aktualisieren, sondern auch unter der, wie sie mit den Diskursanforderungen im aktuellen Kontext der Mündlichkeit umgehen. Die Frage nach der Schreibbewusstheit als verfügbares Handlungswissen – eben als ‚Ressource‘ – wird natürlich dann besonders interessant, wenn man sie im Zusammenhang mit dem Erfolg beim Schreiben selbst betrachtet. Dieser Beitrag fragt entsprechend in der gebotenen Kürze: Wie führen unterschiedliche Viertklässler durch die „Bewegung“ beim Schreiben und wie verhält sich diese metanarrative Führung zu ihrem eigenen Schreibprofil? Durch die integrierte Betrachtung der entsprechenden Daten erweitern wir – so ist zu hoffen – unser Verständnis der Rolle metakognitiven und metanarrativen Wissens beim Verfassen von Texten.

2 Fallbeobachtungen

Ich betrachte im Folgenden die Interviews zweier (von insgesamt vier) Kindern, die als Ergebnis von umfangreichen und sehr genauen longitudinalen Analysen des gesamten längsschnittlichen Korpus (N=33) an anderer Stelle (vgl. Quasthoff et al. 2019, Kap. 8.2) [4] als prototypisch für verschiedene Erwerbsprofile zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit vorgestellt wurden.

Sabine ist ein Kind, das bereits in ihren frühen mündlichen Erzählungen stark auf ihre *internen Ressourcen*, also ihre bereits relativ ausgebaute Kontextualisierungs-, Vertextungs- und Markierungskompetenz (vgl. Quasthoff et al. 2019) [4] rekurriert. Sie verlässt sich wenig auf die dialogische Unterstützung ihrer Zuhörer (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005) [6], die ihr im Gespräch als *externe Ressource* zur Verfügung stünde. Damit ist sie gut gerüstet für die schriftlichen Produktionsbedingungen ohne Zuhörerunterstützung. Diese meistert sie, ohne – wie andere Kinder – eine Art Übersetzungsstrategie aus dem Mündlichen (vgl. Quasthoff et al. 2019) [4] zur Hilfe zu nehmen, die langfristig den Anforderungen der Schriftlichkeit nicht gerecht werden kann. Das Pendant dazu ist Evas Erwerbsprofil, deren mündliches Erzählen wesentlich dadurch erfolgreich verläuft, dass ihre Zuhörer einen hohen Anteil an den Diskursen ko-konstruierend übernehmen. Dies ist im Mündlichen bei konversationellen Erzählungen durchaus gattungstypisch und nicht auffällig. Allerdings steht Eva bei der schriftlichen Textproduktion unter der Herausforderung, den weitgehenden Wegfall dieser externen Ressourcen kompensieren zu müssen, was ihr erwartungsgemäß nur eingeschränkt gelingt.

Vergleicht man vor diesem Hintergrund die Interviews von Sabine und Eva, fällt sofort auf, dass Sabine sich insgesamt sehr viel ausführlicher und engagierter äußert. Sie schneidet alle in den Interviews überhaupt vorkommenden Wissenskomplexe an: *Globales Strukturwissen*, *Gattungswissen*, Hinweise auf *Themenfindung*, zu verwendende *Mittel* und *Formen* (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005) [6], Strategien für den *Schreibprozess* und *Adressatenorientierung*. Inhaltlich lassen ihre Ausführungen erkennen, dass sie auf ein altersentsprechend jeweils ungewöhnlich hohes Niveau in den verschiedenen Wissensbereichen zurückgreifen kann: Sie betont bspw. immer wieder, dass eine Geschichte einen „Mittelpunkt“ haben müsse, stellt diese globale Strukturierung um einen ‚Planbruch‘ (vgl. Quasthoff 1980) [7] als Qualitätskriterium für eine gute Geschichte heraus und verknüpft sie funktional mit der Adressatenorientierung, die ansonsten sehr selten in den Interviews der Kinder angesprochen wird: „Man muss so schreiben, dass Leute das verstehen. Wenn kein Mittelpunkt ist, versteht man die Geschichte ja nicht.“ Auffällig ist auch der reflektierte Einsatz gattungstypischer („zum Beispiel ‚an einem schönen Morgen‘, ‚es war einmal‘“) oder anderer Formen: „Wenn man jetzt sagt ‚die Treppe knarrt‘, dann kann man auch schreiben ‚die Treppe quietscht‘“. Im Unterschied zu vielen anderen Kindern hält Sabine sich kaum mit Fragen der Rechtschreibung oder inhaltlichen Aspekten auf. Themen behandelt sie eher illustrierend als Anleitung „zur Verfertigung der Gedanken“ beim Schreiben: „zum Beispiel der Hund oder so - - - dann muss man einfach nur schreiben der Hund ist...“.

In überraschender Explizitheit verbalisiert Sabine ihr Profil des Rückgriffs auf interne Ressourcen bei der „Bewegung durch das Muster“: „Wenn einem nichts einfällt, dann muss man sich das durch’n Kopf gehen lassen; was man sich durch’n Kopf gehen lässt, dann muss man sich das abschreiben [...]“.

Eva schlägt für vergleichbare Probleme der „stockenden Bewegung“ beim Schreiben demgegenüber vor,

man soll im Lesebuch „nach Wörtern“ schauen. Sie sucht also auch beim Schreiben nach externen Ressourcen. Unter den relevanten Wissensbereichen spricht sie *globales Struktur- und Gattungswissen*, die *Themenfindung* und vereinzelt *Mittel* und *Formen* sowie - wie alle Kinder auf Grund entsprechender Fragen - den *Schreibprozess* an. Dabei lässt sie jeweils eher wenig ausgebaute interne Ressourcen erkennen. Beim globalen Strukturwissen z.B. erklärt sie auf die Frage, ob ein Text einen Schluss haben solle oder ob man einfach aufhören könne, dass beides möglich sei. Im Schreibprozess hält sie Revisionen für überflüssig, weil „die Geschichte gleich gut“ sei. Themen, Inhaltliches generell, scheinen für sie einen deutlich zentraleren Stellenwert bei der Schreibplanung zu haben als für Sabine: Sie nutzt die Themenfindung zu einer Art Flucht in die Mündlichkeit, indem sie gleich zu Beginn des Interviews eine Beispielhandlung entwirft („Eines Tages ist ein Kind aus seinem Bett gefallen“), die interessanterweise im mündlichen Vollzug einen Planbruch enthält, den Eva aber nirgends im Interview als einen notwendigen oder auch nur wichtigen Bestandteil einer Geschichte erwähnt. So scheint Evas „Bewegung“ durch den Schreibprozess auch im produktiven Muster der Anleitung eher intuitiv als bewusst planvoll, eher durch kleinschrittige Fragen der ZuhörerIn als durch global organisierte eigene Beiträge gesteuert. Auch hier gewinnt Evas mündliche Wanderung durch den kognitiven Raum entscheidend durch die externen Ressourcen der Interaktion.

Evas Selbstauskünfte bestätigen also das seinerzeit im Längsschnitt ermittelte (vgl. Quasthoff et al. 2019) [4] Erwerbsprofil der zielführenden Kompensation interner Ressourcen durch externe Ressourcen sowie der Tendenz, sich „vorgefertigter“ Muster zu bedienen.³

Die integrierte Betrachtung von Evas und Sabines Erwerbsprofilen und Selbstauskünften legen nahe, dass ein mit Hilfe externer Ressourcen und „Verfahrenstricks“ geglückter Vollzug der Diskurs- und Texthandlungen nur bedingt aussagekräftig für erfolgreichen Schreiberwerb ist: Bei der „Bewegung von Gedachtem in eine materielle [lautliche oder schriftliche] Form“ gibt es verschiedene externe Hilfsmittel (die dialogische Mitarbeit des Zuhörers, die Orientierung an verfestigten Formen/Vorlagen...), die dafür sorgen, dass diese Bewegung zu einem guten – zumindest kontextuell akzeptablen – Ende kommt. In dem Maße, in dem die „Bewegung“ des Schreibens jedoch „nach einem Plan“ (Hoffmann 2014a, S. 57) [2] vollzogen wird, der nicht nur intuitiv gesteuert, sondern metakognitiv zugänglich ist, ist ein neues, qualitativ erweitertes Erwerbsniveau erreicht, dem Sabine sich schon weiter genähert hat als Eva. Die metakognitive Planungsfähigkeit selbst dient dann wiederum – wie die Analysen in Quasthoff et al. (2019) [4] zeigen – als eine entscheidende weitere Erwerbsressource. Unsere Daten „zweiter Ordnung“ konnten also empirisch den Blick auf diese spezielle Erwerbsressource freilegen.

Der Vergleich mit dem Erwerbsprofil eines weiteren Kindes, Robert, das hier aus Raumgründen nicht genauer betrachtet werden konnte, zeigt weiteres analytisches Potential der ineinander verschachtelten „Bewegungen durch die Muster [beim Schreiben]“: Robert vollzieht seine Schreibhandlungen im Gegensatz zu seinen frühen mündlichen Diskursen deutlich ausgebauter und scheint sogar in seinen späteren mündlichen Erzählungen von der besseren Performanz im Schriftlichen zu profitieren (vgl. Quasthoff et al. 2019, Kap. 8.2.2.4) [4]. Sein Interview kann jedoch die zunächst naheliegende Annahme, er nutze beim Schreiben entwickelte metakognitiv zugängliche Planungskompetenzen in beiden Modalitäten, nicht belegen: Robert gibt nur minimale Auskünfte darüber, wie er die „planvolle Bewegung der Inskription in einem Muster“ – im Vollzug durchaus recht erfolgreich – organisiert, weil er offensichtlich an der komplexen mündlichen Anforderung der Produktion der komplexen Gattung *Schreibanleitung-Geben* scheitert. Dieser Vergleich wiederum macht deutlich, dass Sabine und Eva – im Unterschied zu Robert – offensichtlich beide einen (je unterschiedlichen) Grad der metakognitiven Organisiertheit und Zugänglichkeit ihres Schreibwissens erreicht haben, der den Transfer in die Produktion der mündlichen Anleitung ermöglicht.

Ludger Hoffmanns Metapher der Bewegung „in einem Muster der Inskription, das Gedachte nach einem Plan in eine materielle Form bringt [...]“ (Hoffmann 2014a, S. 57) [2], hat sich also als ein äußerst produktives analytisches Konzept in der Schnittmenge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit erwiesen, das die ontogenetisch relevante Rolle bewussten Handlungswissens exemplarisch vor Augen führen konnte, dessen Potential für die systematische Nachzeichnung einer weiteren Bewegung, nämlich der des Erwerbs, allerdings noch aussteht.

¹ In gewisser Weise könnte man sogar von Daten dritter Ordnung sprechen, insofern die Adressaten der Anleitungen, die Schreiben lernenden Kinder, nicht anwesend sind.

² Die von der DFG geförderten *Projekte Diskursfähigkeiten als sprachliche Sozialisation (DASS)*, AZ Qu 34/6-1; *Orale und literale Diskursfähigkeiten: Erwerbsmechanismen und Ressourcen (OLDER)*, AZ QU 34/7-3.

³ Transkripte und Umschriften der mündlichen und schriftlichen Erzählaktivitäten dieser beiden Kinder im Längsschnitt können in Quasthoff et al. (2019, Kap. 8.2) nachgelesen werden.

References

1. Hoffmann, Ludger (2010): Wissensgenerierung: der Fall der Strafverhandlung. In: Ulrich Dausendschön-Gay, Christiane Domke und Sören Ohlhus (Hg.): Wissen in (Inter-)Aktion. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 249–280.
2. Hoffmann, Ludger (2014a): Schreibkompetenz: Pragmatik und Grammatik der Textstruktur. In: Helmuth Feilke und Thorsten Pohl (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 54–84.
3. Hoffmann, Ludger (2014b): Informationsstruktur und Wissen. In: Maria Averintseva-Klisch und Corinna Peschel (Hg.): Aspekte der Informationsstruktur für die Schule. Baltmannsweiler: Schneider, S. 15–52.
4. Quasthoff, Uta M.; Kern, Friederike; Ohlhus, Sören; Stude, Juliane (2019): Diskurse und Texte von Kindern: Praktiken – Fähigkeiten – Ressourcen: Erwerb. Tübingen: Stauffenburg.
5. Bergmann, Jörg; Quasthoff, Uta M. (2010): Interaktive Verfahren der Wissensgenerierung: Methodische Problemfelder. In: Ulrich Dausendschön-Gay, Christine Domke und Sören Ohlhus (Hg.): Wissen in (Inter-)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 21–34.
6. Hausendorf, Heiko; Quasthoff, Uta M. (2005): Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten bei Kindern. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Gesprächsforschung.
7. Quasthoff, Uta M. (1980): Erzählen in Gesprächen. Tübingen: Narr.

Citation note: Quasthoff U. „Die Bewegung im Muster“ Metanarratives Wissen von jungen Schreibern und ihre Erwerbsprofile zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-.

Copyright: © 2022 Uta Quasthoff

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>