



Beate Leßmann

Autorenrunden Kinder entwickeln literale Kompetenzen

Eine interdisziplinäre
theoriebildende Studie
zu Gesprächen über eigene Texte
in der Grundschule

WAXMANN

Beate Leßmann

Autorenrunden

Kinder entwickeln literale Kompetenzen

Eine interdisziplinäre theoriebildende Studie
zu Gesprächen über eigene Texte in der Grundschule



Waxmann 2020

Münster • New York

Die vorliegende Dissertation wurde im September 2018 von der Universität Kassel (Fachbereich 02 Geistes- und Kulturwissenschaften) unter folgendem Titel angenommen: Autorenrunden. Theoretische Rekonstruktion der Entwicklung literaler Kompetenzen von Kindern in der Grundschule durch Gespräche über eigene Texte – eine interdisziplinäre Studie. Die Disputation erfolgte am 23. Januar 2019.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4110-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-9110-6

© Waxmann Verlag GmbH, 2020

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagfoto: Beate Leßmann, Stockelsdorf



Creative Commons Namensnennung-Nicht kommerziell-ShareAlike 4.0 International

Dank

Mein besonderer Dank gilt den Kindern in der Schule! Sie haben mir eindrücklich gezeigt, dass Schreiben beflügelt. Mitten im Schulalltag gleiten sie beim Schreiben eigener Texte in Welten, in denen sie selbst die Regie übernehmen. Sie fabulieren, erklären und argumentieren – und dies mit Ausdauer und Hingabe. Sie verfassen Texte, in denen sie sich ihrer selbst vergewissern. Tragen sie ihre zu Papier gebrachten Gedanken in Autorenrunden der Klasse vor, ist ihnen die höchste Aufmerksamkeit ihrer Adressaten sicher. Indem sich nun die Zuhörenden auf die Textwelten der Autorinnen und Autoren einlassen, entsteht innerhalb der Klasse ein gemeinsamer Erfahrungshorizont. Und indem sie sich darüber austauschen, welche Wirkungen die Formulierungen erzielen und wie diese Texte gewoben sind, eröffnen sich gemeinsame Sprachwelten. In zahlreichen Klassen habe ich erleben dürfen, wie ernsthaft Kinder in Autorenrunden literal agieren und wie sehr gerade der Austausch über diese Texte sie zum Schreiben inspiriert. Die Tiefe ihrer Gedanken fasziniert, die Qualität ihrer Texte beeindruckt. Ich durfte erleben, wie diese Kinder eine Identität als Schreibende, Hörende und Beratende ausbilden. Und ich durfte erleben, wie sich in diesen Klassen aus der gemeinsamen Arbeit an Texten heraus eine gemeinsame Identität als Autoren- und Beratergemeinschaft bildet, die das soziale Miteinander formt. Diese beglückenden Erfahrungen sind der Ursprung der vorliegenden Dissertation.

Ich danke vielen Kolleginnen und Kollegen für Vertrauen und Mut, eine solche Kultur des Schreibens und Sprechens über Texte zu initiieren und mich daran teilhaben zu lassen. Ich danke auch denjenigen, die ich in der zweiten Ausbildungsphase begleiten durfte. Einblicke in Unterricht nehmen zu dürfen, ist ein Geschenk, kritisch-konstruktive Gespräche in Aus- und Fortbildung sind wertvolle Wegweiser.

Diese Arbeit hätte ich nicht geschrieben ohne Gudrun Spitta, der ich sehr danke. Ihre Arbeiten haben mich motiviert, den Kindern das Wort zu geben. Und sie selbst hat mich ermutigt, über die Schreiberfahrungen mit Kindern zu promovieren und eine langjährig bewährte Praxis von Autorenrunden in die Welt der Wissenschaft zu tragen. Ich danke meinem Doktorvater Norbert Kruse, der mein Anliegen mit großer Offenheit wohlwollend unterstützte und meine theoriegeleitete Sicht auf die Praxis erheblich weitete. Ohne ihn hätte ich es niemals gewagt, eine interdisziplinär angelegte Studie zu verfassen.

Ich danke Freundinnen und Freunden, die nicht müde wurden, mit mir über Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis und über Konzepte oder Theorien zu diskutieren. Ich danke denjenigen, die mich bei technischen und formalen Fragen unterstützten. Und schließlich gilt mein herzlicher Dank meiner Familie – meinen Eltern Marlene und Karl Heinz Voigt, die meine Arbeit bis heute mit größter Aufmerksamkeit verfolgen und begleiten. Ich danke meinen drei Söhnen Florian, Jonathan und Sebastian, die mit ihren heiter-kritischen Kommentaren mein Wirken auf ihre Weise beflügeln und erden. Ganz besonders danke ich meinem Mann Thomas, der liebevoll darauf Acht gibt, nicht aus den Augen zu verlieren, was im alltäglichen Leben zählt.

Beate Leßmann, Stockelsdorf im Juli 2019

Zusammenfassung

In der Dissertation werden Erfahrungen mit dem Unterrichtsformat „Autorenrunde“ (Leßmann 2010) systematisch reflektiert. Wichtiger Bezugspunkt dabei ist die „Aktionsforschung“ (Altrichter und Posch 2007), weil sie als Verfahren im Kern den Anspruch verfolgt, unmittelbare Unterrichtserfahrung wissenschaftlich zu reflektieren und zu ordnen. Diese Reflexionsarbeit hat dazu geführt, dass vor allem Praxistheorien im Sinne einer „Theorie der Praxis“ nach Bourdieu (1972) sich als besonders anschlussfähig für die Reflexion und theoretische Ordnungsbildung der Unterrichtserfahrung erweisen.

Auf der Grundlage von Praxistheorien (Bourdieu 1985; 1987; Reckwitz 2003; 2016) wird deshalb das literale Agieren der Schüler und Schülerinnen als soziale Praxis (Street 1984) betrachtet. Autorenrunden werden im Kontext des Literalitätsdiskurses (Feilke 2016; Isler 2014 u.a.) als literale Praktiken im Raum Schule mit dem Ziel der Partizipation definiert. Dabei wird deutlich, dass Partizipation theoretisch die Anbindung des schulischen Formats an außerschulische literale und kulturell bedingte soziale Praktiken erfordert. Die Studie erarbeitet deshalb eine Definition literaler Kompetenzen, die auf der Auseinandersetzung mit soziokulturellen und bildungstheoretisch-kompetenzbezogenen Diskursen (Weinert 2001; Groeben 2002; Wernke und Zierer 2017 u.a.) beruht. Dabei zeigt sich, dass das Spezifikum einer solchen Definition literaler Kompetenzen ein Ineinander von kulturellen, implizit literal-sprachlichen und explizit-sprachlichen Kompetenzen ausmacht. Diese Definition ruht indes theoretisch auf der Bedeutung der Sozialität des literalen Agierens in Autorenrunden.

Diese praxistheoretisch ausgerichtete Grundlage der Sozialität leitet deshalb auch die theoretische Auseinandersetzung mit Modellen aus Schreibprozessforschung (Hayes und Flower 1980; Hayes und Olinghouse 2015 u.a.) und Linguistik (Ehlich 1984; Nussbaumer 1991). Aus sprachlich-textueller Perspektive wird diskutiert, inwiefern gerade die soziale Praxis des Unterrichtsformats zur Bildung von Textwissen und Textqualität führen kann. Zudem werden aus hermeneutischer Perspektive soziale Aspekte, nämlich Zusammenhänge von Verstehen und Verständigung in dialogischen Lernprozessen (Ruf und Gallin 2014) wie Autorenrunden, erörtert. Mit Perspektiven der Kindheitsforschung (Heinzel 2012) wird schließlich herausgestellt, dass Kinder in ihren Texten und den Gesprächen über ihre Schreibprodukte sozial agieren und sich damit aktiv an der Hervorbringung einer literalen gesellschaftlichen Wirklichkeit beteiligen. Jeweils am Ende der Entfaltung der insgesamt vier Perspektiven werden Kindertexte, Gesprächsausschnitte u.a. aus dem Unterricht mit dem Blick der Forschenden gedeutet.

Ein Ausblick eröffnet Perspektiven für eine Unterrichtsforschung aus kultureller Perspektive. Die Ausführungen zur Entwicklung literaler Kompetenzen werden versuchsweise zu einem Modell verallgemeinert, das „literale Identität“ als Anspruch und Möglichkeit formaler Bildung im Unterricht der Grundschule und ihrer Beforschung entwirft. Ein erster Nutzen dieses Modells zeigt sich daran, dass es eine begründete Kritik an aktuellen, gängigen Schreibkonzepten und am Schreibforschungsdiskurs ermöglicht. Die Kritik zeigt die Problematik einer empirischen Forschung, die Schreibkompetenzen vorrangig über Interventionsstudien anhand zuvor definierter Variablen abbilden und erfassen möchte. Die praxistheoretisch orientierte Studie schließt mit konkreten Anregungen für künftige empirische Forschungsprojekte.

Vorwort

Pädagogische und didaktische Konzepte zum sinnvollen Lernen in der Grundschule werden heute im Zuge zahlreicher Umorientierungen in der Gesellschaft und der Öffentlichkeit in Frage gestellt. Die Urteile über die Grundschule betreffen vor allem den Sprach- und Schreibunterricht. Die Kritik am Unterricht zum Schriffterwerb, die Klage über mangelnde motorische Schreibfähigkeiten, die Aburteilung eines Rechtschreibunterrichts, der an Spracherfahrungen orientiert ist und überhaupt ein Schreibunterricht, der auf geöffnete Formate setzt, wird getragen von fragwürdigen Vorstellungen über Kindheit und Lernen. Vorherrschend sind Forderungen nach mehr Regeln und Grenzen für Kinder, nach mehr lehrgangsartigem Lernen, nach gezielter Leistungsorientierung und nach Vergleichbarkeit von Lernergebnissen. Der Ruf nach mehr Führung, nach Kleinschrittigkeit und Geschlossenheit in Bildung und Lernen übertönt die sozialen Differenzierungsprozesse der Kindheit, die kulturellen Unterschiede und das weite Spektrum von Kinderschicksalen, wie sie sich in der Grundschule in jeder Klasse finden.

Diese allgemeine Klimaveränderung erschwert einen klaren und perspektivreichen Blick auf die Lernmöglichkeiten von Kindern in der Grundschule. Denn im Diskurs um die Grundschule entsteht ein eigenartiges Verhältnis von Erfahrungen und Öffentlichkeit, das ideologisch geprägt ist und einseitige Wissensbestände aufruft. Wissenschaft hat immer auch die Aufgabe, Diskurse und Wissensbestände zu ordnen und dadurch Sachverhalte bzw. Gegenstände der Forschung in neuem Licht erscheinen zu lassen. Das geschieht in dieser vorliegenden Studie von Beate Leßmann. Es geht um das Schreiben in der Grundschule, den Schreibunterricht und die Herstellung von möglichst guten Texten. Unter Bezug auf eigene Erfahrungen als Grundschullehrerin werden zur Ordnungsbildung wissenschaftliche Diskurse aufgerufen, die Kindheit, formale Bildungsprozesse in der Grundschule und die Aneignung von Literalität bzw. Textualität im Schreibunterricht zu integrieren suchen. Dabei konzentriert sich die Untersuchung auf Reflexionsphasen beim Schreiben. Die vielfältigen Bezüge und die Darstellung von Konzepten und Forschungsergebnissen in diesen unterschiedlichen Diskursfeldern sind für UnterrichtsforscherInnen wie UnterrichtspraktikerInnen gleichermaßen von Interesse.

Beate Leßmann nennt die Zusammenkunft der Kinder, bei der Kinder über ihre eigenen Texte sprechen „Autorenrunde“. Die Praxis von Autorenrunden wird in einer für die Grundschulpädagogik und die Schreibdidaktik bisher nicht gekannten theoretischen Weise eingeholt und nachkonstruiert. Lesenswert ist die Studie für UnterrichtspraktikerInnen deshalb, weil die gelingenden und erfolgreichen Fälle der Textbesprechung mit den Kindern zum Vorbild genommen werden für Verfahren, aus denen dann Maßstäbe für einen gelingenden Schreibunterricht abgeleitet werden können, die wiederum lehr- und lernbar sind. Eine entsprechende didaktikwissenschaftliche Perspektive, bei der das Vorhandene im Hinblick auf das Mögliche entwickelt wird, ist eher selten. Das mag damit zusammenhängen, dass diese didaktikwissenschaftliche Perspektive eine Kritik der Institution Schule einschließt, die konsequente Orientierung an der Subjektivität der Kinder bedingt und die Thematisierung von Sprache durch Kinder in Formen literaler Textualität zur Strukturierung des Schreibunterrichts führt.

Die Schule und die Lernverhältnisse werden in der Studie insofern in Frage gestellt, weil Beate Leßmann die Möglichkeiten zur Bildung „literaler Identität“ nur dann gegeben sieht,

- wenn die sozialen Praktiken des Schreibunterrichts nicht an Selektion und Hierarchisierung gebunden sind, sondern an die Perspektive der Akteure anschließen,
- wenn der Umgang mit den literalen Textprodukten auf Sprachausbau und erweiterte Sprachlichkeit gerichtet ist
- und wenn die Kommunikation an Verstehens- und Verständigungsprozessen interessiert ist.

Diese in der Tradition der Reformpädagogik stehende Haltung wird mit Nachdruck theoretisch argumentiert und ist angesichts der oben angedeuteten gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um die Grundschule von hoher Bedeutung. Denn gegenüber der aktuellen bildungspolitischen Ausrichtung zum Schreibunterricht mit Kindern in der Grundschule beharrt die Untersuchung darauf, dass die Ressourcen der Kinder, ihre Literalitätserfahrungen Gegenstand des Lernens sein müssen. Dafür sind offene Unterrichtsformate und Arrangements nötig. Außerdem gilt es, den Spuren kindlicher Welterfahrung und des vielfältigen Sprachwissens von Kindern nachzugehen und im Unterricht dafür Zeit und Raum zur Verfügung zu stellen.

Der Studie ist zu wünschen, dass sie zur Gestaltung des wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurses um den Schreibunterricht beiträgt und mit ihrer theoretischen Begründung in die unterrichtlichen Praktiken zur Erweiterung der Sprachhandlungsfähigkeit von Kindern im Schreibunterricht einzugreifen vermag.

Norbert Kruse

Kassel, im August 2019

Inhalt

Vorschau – Rückschau	13
Prolog	16
1. Forschungskontext.....	22
1.1 Forschungsausgangspunkt: Autorenrunden in der Unterrichtspraxis	22
1.2 Schreibdidaktische Ankerpunkte als Ausgangspunkt der interdisziplinären Studie – Konzepte, Forschung, Desiderata	24
1.2.1 Freies Schreiben – Individuell bedeutsames Schreiben	26
1.2.2 Didaktisches Setting: Soziale Praxis und Tiefenstruktur	40
1.2.3 Umgang mit Textqualitäten in Texten von Schülerinnen und Schülern	45
1.2.4 Feedback und Revision von Texten	47
1.3 Forschungsfrage, Methodologie und Aufbau der Arbeit	56
1.3.1 Bündelung der Desiderata und Forschungsfrage	56
1.3.2 Perspektiven der Vor- und der Rückschau – Methodologie	58
1.3.3 Zugänge und Aufbau der interdisziplinären Studie	61
2. Entwicklung einer Theorie von Autorenrunden.....	66
2.1 Literale Praktiken – praxistheoretischer Zugang	68
2.1.1 Literalität als soziale Praxis	68
2.1.2 Literalität, literale Praktiken und Schule	87
2.1.3 „Literale Kompetenzen“ – Herausforderungen und Zugänge	94
2.1.4 Definition „literale Kompetenzen“ in dieser Studie	110
2.1.5 Autorenrunden: Literale Praktiken in der Schule	126
2.1.6 Zusammenfassung und Ertrag des praxistheoretischen Zugangs für die interdisziplinär angelegte Theorieentwicklung	137
2.1.7 Rückschau: Praxistheoretische Sicht auf die Unterrichtspraxis – Beispiel	140
2.2 Textqualität in Kindertexten beschreiben und bewerten – sprachlich- textueller Zugang	145
2.2.1 Textlinguistik und Schreibforschung – Bedeutung für die Bestimmung literaler Kompetenzen	148

2.2.2	Textqualitäten und deren Re-Vision	195
2.2.3	Zwischen Präskription und Deskription	213
2.2.4	Didaktische Artefakte – transitorische Normen als Geländer	226
2.2.5	Autorenrunden: Literale Praktiken oder textlinguistischer Diskurs?	253
2.2.6	Zusammenfassung und Ertrag des sprachlich-textuellen Zugangs für die interdisziplinär angelegte Theorieentwicklung	260
2.2.7	Rückschau: Sprachlich-textuelle Sicht auf die Unterrichtspraxis – Beispiel	270
2.3	Verstehens- und Verständigungsprozesse – hermeneutischer Zugang	292
2.3.1	Implizitheit – Können und Wissen in Verstehensprozessen	296
2.3.2	Materialität von Praktiken – Verständigungsprozesse als Ko-Konstruktion	311
2.3.3	Spannung von Routinisiertheit und Unberechenbarkeit – Situativität und Komplexität von Gesprächen	322
2.3.4	Autorenrunden: Von der Sprache des Verstehens zur Sprache des Verstandenen	331
2.3.5	Zusammenfassung und Ertrag des hermeneutischen Zugangs für die interdisziplinär angelegte Theorieentwicklung	339
2.3.6	Rückschau: Hermeneutische Sicht auf die Unterrichtspraxis – Beispiel	349
2.4	Stimmen der Kinder – kindheitsforschender Zugang	361
2.4.1	Praktiken des Adressierens und Adressiertseins	365
2.4.2	Kinder als Bedeutung konstruierende, interagierende Akteure	371
2.4.3	Autorenrunden: Perspektiven der Kinder als soziale Akteure	375
2.4.4	Zusammenfassung und Ertrag des kindheitsforschenden Zugangs für die interdisziplinär angelegte Theorieentwicklung	384
2.4.5	Rückschau: Kindheitsforschende Sicht auf die Unterrichtspraxis – Beispiel	393
3.	Unterrichtsforschung unter kultureller Perspektive	411
3.1	Praxeologische Fokussierung innerhalb der Theorieentwicklung	412
3.1.1	Kultur und Kompetenz – Praktiken und Schule	416
3.1.2	Stabilität und Fragilität	423
3.1.3	Vom Dichotomen zum Kontinuum	427

3.2	Bedeutung der Theorieentwicklung für die Modellierung literaler Unterrichtskultur	430
3.2.1	Spezifikum und Ertrag einer Theorie von Autorenrunden – Modell literaler Unterrichtskultur	431
3.2.2	Autorenrunde als Beispiel für die Entwicklung literaler Unterrichtskultur	435
3.2.3	Autorenrunde als Beispiel für die Bildung literaler Identität	437
3.3	Nähe zu und Abgrenzung von aktuellen Konzepten und Theorien	441
3.3.1	„Lese- und Schreibkultur“ oder „Profilierte Aufgaben“?	442
3.3.2	Regulierst du noch – oder schreibst du schon?	449
3.3.3	Grundschulkinder in der „dritten Dekade“?	457
4.	Bedingungen und Möglichkeiten einer Empirie von Autorenrunden	461
4.1	Theoriebildung im Kontext des interpretativen Paradigmas	461
4.2	Perspektiven für die empirische Forschung	463
	Literatur	469
	Verzeichnis der Abbildungen	512
	Anhang	515

Vorschau – Rückschau

Die Rückschau auf eine Praxis im Unterricht der Grundschule bildet den Ausgangspunkt der vorliegenden Studie. Eine theoriebildende Rückschau jedoch ist nicht ohne Beachtung der ihr vorausgegangenen visionären Sicht auf Unterricht denkbar, die wiederum Resultat des besonnenen und ordnenden Zurückblickens ist. Das Wechselspiel des Zurück- und Vorausschauens ist ein wesentliches Kennzeichen der hier vorgenommenen theoretischen Ergründung des in der Unterrichtspraxis Erfahrenen.

Selbst eine Vorschau auf die Inhalte dieser Studie ist also eigentlich Ausdruck einer Rückschau, und zwar nicht nur auf die Praxis eines konkreten Unterrichtsarrangements, sondern auch auf Erkenntnisse der Schreibforschung. Am Ende des vorigen Jahrhunderts stellten Nussbaumer und Sieber bereits folgende Forderung an den Schreibunterricht.

*Damit Schreiben in der Schule nicht länger
das bestgehütete Geheimnis bleibt,
sind Situationen im Unterricht zu schaffen,
in denen intensiv über eigene Texte und deren Qualitäten
gesprochen werden kann.
(Nussbaumer und Sieber 1995, S. 37)*

Die vorliegende Studie widmet sich eben solchen „Situationen im Unterricht“ (ebd.), in denen Schüler und Schülerinnen „intensiv über eigene Texte und deren Qualitäten“ (ebd.) sprechen.

Auch die jüngere Forschung konstatiert, dass Schreiber und Schreiberinnen noch immer zu selten Gelegenheiten erhalten, auf der Basis von Rückmeldung zu besonderen Qualitäten eines Textes in den Austausch mit einer Leserschaft¹ zu treten.

*Rarely does the writer get the opportunity
to witness real readers' interaction with their text,
responding to its particular qualities.
(Rijlaarsdam et al. 2009, S. 437)*

Das Unterrichtsarrangement der Autorenrunde (Leßmann 2010, S. 89ff.; 2012a, S. 52–55; 2014b, S. 87ff.; 2016a, S. 36ff.), das den Kern der Studie bildet, bietet Schreibern und Schreiberinnen Raum, eigene Texte den Mitschülern und Mitschülerinnen als echten Leserinnen und Lesern – „real readers“ (Rijlaarsdam et al. 2009, S. 437) – vorzustellen, gemeinsam nach deren Qualitäten zu suchen, für diese eine Sprache zu entwickeln und somit selbst Vorstellungen von guten Texten auszubilden.

1 Aus Gründen der Lesbarkeit wurde an einigen Stellen ausschließlich die männliche Form verwendet. Das gewählte grammatische Geschlecht steht weder für biologische noch für soziale Geschlechtsidentitäten.

Grundlage dieser Dissertation ist eine Praxis von Autorenrunden in Grundschulen und weiterführenden Schulen, die – aus der Perspektive der Lehrenden – als gewinnbringend bezeichnet werden kann. Denn sowohl die entstehenden Texte als auch die Fähigkeiten der jungen Autoren und Autorinnen, über die Qualität ihrer Texte zu reflektieren, zeugen von ungewöhnlicher Güte. Für die einzelne Lehrende ist damit ein befriedigendes Ziel erreicht. Der Forschenden jedoch stellt sich die Frage nach den Ursachen. Was ist das Spezifische von Autorenrunden? Wie lassen sich Autorenrunden kategorial bestimmen? Diese Dissertation sucht also rückblickend nach möglichen theoretischen Begründungen für eine in der Praxis erfahrene Sinnhaftigkeit von literalen Aktivitäten, wie sie sich im Unterricht im Format von Autorenrunden zeigen. Die Verfasserin nimmt dabei neben ihrer Rolle als Lehrende nun auch die der Forschenden ein.

Mit Methoden der Aktionsforschung werden Beobachtungen hinsichtlich der Entwicklung literaler Kompetenzen im Rahmen von Autorenrunden im Wechselspiel von Vor- und Rückschau ergründet, um so eine theoretische Bestimmung von Autorenrunden zu entwerfen. Das Ordnen und Kategorisieren einer Praxis von Autorenrunden wird anhand eines theoretischen Zugriffs modelliert. Autorenrunden werden – kurz gefasst – als schulisch-literale Praktiken zur Ausbildung literaler Kompetenzen definiert. Wie in der Aktionsforschung üblich bilden Erfahrungen der Praxis den Ausgangspunkt der Forschung (Teil 1²).

Für die Entwicklung einer Theorie von Autorenrunden als literale Praktiken in der Schule (Teil 2) wird ein interdisziplinärer Bogen aufgespannt, der praxistheoretische, sprachlich-textuelle, hermeneutische und kindheitsforschende Zugänge in Beziehung setzt. Eine Bestimmung des Begriffs *literale Kompetenzen* wird im Kontext einer kurzen Darstellung des Literalitätsdiskurses innerhalb des ersten Zugangs vorgenommen und durch die verschiedenen Perspektiven hinsichtlich ihrer Relevanz und Tragfähigkeit bedacht. Bei diesem Anliegen hat sich gezeigt, dass der praxistheoretische Zugang eine umfassende Basis für den interdisziplinären Ansatz der theoriebildenden Arbeit bildet.

Bewusst ist im Titel nicht die Rede vom *Fördern*, sondern vom *Entwickeln* literaler Kompetenzen. Damit sollen Aspekte autonomer innerer Prozesse und Aspekte gemeinsamen Wirkens betont werden. Die Formulierung *Kinder entwickeln literale Kompetenzen* soll bereits andeuten, dass Kinder als eigenständige interagierende Akteure betrachtet werden.

Die aus der Rückschau entfaltete Theorie von Autorenrunden erschließt nicht nur die vorliegende Praxis von Autorenrunden, sondern leistet zugleich einen Beitrag zum Diskurs zum Schreiben und darüber hinaus zum literalen Handeln von Kindern in der Grundschule. Sie kann im Sinne einer Vorschau zur Grundlage für weiterführende, empirische Forschungsvorhaben zur Wirksamkeit von Autorenrunden werden. Sie möchte zugleich dazu anregen, Bedingungen und Möglichkeiten der Entwicklung literaler Kompetenzen in Bezug auf andere Situationen des Unterrichts zu beforschen. Der Versuch, die Essenz

2 Die Ausführungen gliedern sich in Teil, Kapitel, Unterkapitel und Abschnitt (ohne Nummerierung).

der für Autorenrunden entworfenen Theorie hinsichtlich einer Entwicklung literaler Kompetenzen in einem Modell zusammenzufassen (Teil 3), könnte für künftige Forschungsvorhaben insofern nützlich sein, als dass dadurch möglicherweise Kategorien für qualitative und quantitative Studien bereitgestellt werden.

Die Dynamik von Vor- und Rückschau zeigt sich in dieser Studie auch darin, dass Beobachtungen aus dem Unterricht der Grundschule in der vorliegenden theoriebildenden Studie immer wieder den Bogen zurück in die Praxis schlagen. Im Anschluss an die Entfaltung der vier unterschiedlichen Zugänge werden Erfahrungen der Lehrenden sowie Textprodukte und Gesprächsausschnitte aus dem Unterricht jeweils mit dem Blick der Forschenden gedeutet. Auch damit werden zugleich konkrete Wege weiterführender qualitativer Forschung angedeutet. Forschungsbezogene Perspektiven der Vorschau werden abschließend zusammengeführt (Teil 4).

Die Nahtstelle zwischen Rückschau auf eine Praxis von Autorenrunden und Vorschau auf die Entwicklung einer Theorie derselben wird anhand ausgewählter Ausschnitte aus einer Autorenrunde im folgenden Prolog exemplarisch gezeigt.

Prolog



Abbildung 1: Viertklässlerin Millan liest ihren Text in der Autorenrunde den Mitschülerinnen und Mitschülern vor.

Die Darstellung von vier Ausschnitten einer Autorenrunde in einer Klasse im 4. Schuljahr zeigt vier mögliche Horizonte für eine ordnende Beschreibung des literalen Handelns in einer Praxis von Autorenrunden im Unterrichtsalldag³ auf. Die jeweils folgenden Kommentare sollen andeuten, wie im Sinne einer Vor- und Rückschau Anhaltspunkte aus der Unterrichtspraxis heraus für die Entwicklung einer Theorie gewonnen werden.⁴ Sie wurden aus der Rückschauerspektive der Lehrenden und aus der Vorschauerspektive der Forschenden formuliert.⁵

Sozialität, Routinen, Interaktion – ein erster Horizont

Millan: [liest ihren Text vor] „Die Einladung. Es war *einmal* ein Mädchen, das hatte morgen Geburtstag, aber es hatte keine Freundin, weil es *nie* zur Schule ging und nur vorm Fernsehen und Computer hing. Sie wollte sich ändern und sie ging zur Schule. Sie fand keine Freunde, nur eine, ihre allerbeste Freundin. Ihr Name war Selina. Das Mädchen hat ihrer Freundin Selina erzählt, dass sie morgen Geburtstag hat. Da hatte Selina eine Idee. Am nächsten Morgen bekam das Mädchen eine Einladung. Um *fünfzehn* Uhr bis *neunzehn* Uhr bei mir im Garten. Du musst nichts mitbringen. Deine Selina. Das Mädchen freute sich. Es guckte auf die

3 Auf dem abgebildeten Foto (Aufnahme am 14.2.2012) ist die Autorin Millan zwischen Kindern ihrer Klasse zu sehen. Auch das größer gewachsene Mädchen ist Schülerin der Klasse.

4 Die vorliegenden Transkriptionen basieren auf Audio- und Filmaufnahmen, die in einem 4. Schuljahr in einer dörflichen Grundschule aufgenommen wurden. Die Erstellung der Transkriptionen orientiert sich am Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem GAT 2 (vgl. www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf, letzter Zugriff am 14.1.2017). Die vorliegende Studie versteht sich jedoch nicht als empirische Studie. Es werden an dieser Stelle dennoch Daten eingebunden, um den Lesenden exemplarisch einen authentischen Einblick in eine Autorenrunde zu gewähren. Die genaue Angabe der Zeiten etwa soll den Lesenden auch eine Vorstellung von der zeitlichen Abfolge des Gesprächs ermöglichen.

5 Damit ist bereits die methodologische Ausrichtung an der Aktionsforschung angedeutet (Altrichter und Posch 2007), bei der es darum geht, die „wichtigsten Elemente der zu erforschenden Situation zu identifizieren, sie von den weniger wichtigen abzugrenzen und möglichst anschaulich zu beschreiben“ (2007, S. 77).

Uhr. Es war *fünfzehn* Uhr. Das Mädchen ging zu Selina. Alle aus der Schule waren da und feierten Geburtstag.“ 00:04:30-4

Alle: [Applaus]

Lehrerin: [hält Karte hoch und zeigt auf den lächelnden Smiley]

Millan: Emily?

Emily: Ich fand gut, dass du geschrieben hast, dass es seine Meinung geändert hat. 00:04:43-4

Ausschnitt und Foto weisen auf ein Zusammenspiel ritualisierter Muster der Praxis hin: Kinder und Lehrerin versammeln sich im Kreis, ein Kind trägt einen selbst verfassten Text vor (Abbildung 1), die Gruppe applaudiert, das vortragende Kind übernimmt die Auswahl der Sprechenden. Durch eine Karte (Abbildung 37), für deren Einsatz die Lehrerin zuständig ist, wird das Gespräch über den vorgelesenen Text (Abbildung 2) nach unterschiedlichen Aspekten strukturiert. Es beginnt in ritualisierter Weise mit Äußerungen zu positiven Eindrücken („lächelnder Smiley“). Muster des Formulierens von Zustimmung („Ich fand gut, ...“) sind sichtbar. Da die Karte den Kindern bekannt ist, kann auch von Mustern des Zuhörens ausgegangen werden, die sich nicht nur auf den Inhalt, sondern auch auf die Form des vorgetragenen Textes beziehen und den Rückmeldungen vorausgehen.

Sozialität, Interaktion und Routinen kennzeichnen zunächst einmal die Praxis von Autorenrunden. Sie sind im Rahmen einer Bestimmung von Autorenrunden theoretisch aufzuschließen.

Qualität von Texten – ein zweiter Horizont

Millan: Bente?

Bente: Also, ich fand gut, dass du ... so ... es gibt ja natürlich auch Texte, wo man ... immer ... irgendwie etwas Spannendes drin haben muss, aber es kann auch mal sein, dass man einfach eine gerade Linie macht, einfach ohne irgendwelche Durchschwingung. Und ähm das ist auch mal schön, und deswegen fand ich den Text sehr gelungen, weil es muss nicht es muss nicht immer Höhen und Tiefen in einem Text geben. 00:06:02-6

[...]

Paul: Ich würde sagen, ein ... Text, womit man zeigen kann, wie es wird, wenn man den ganzen Tag vor'm Computer sitzt. Und ... dass man dann auch gar keine Freunde kriegt, dass das 00:17:00-3

Lehrerin: Gut.

Paul: wie so_n Ausrufetext.

Millan: Marte?

Marte: Ähm, vielleicht, dass man dann halt das es Party, Einladung 00:17:10-6

Lehrerin: [nickt bestätigend [Hmh.]]

Marte: und Freude finden, ähm, alles zusammen ist?

Lehrerin: [nickt] Freundetext glaube ich, da nickten die meisten, und ne Einladung war auch dabei, ne? Zwei Textsorten, die hier zusammenkommen, hm-hm.

Die Äußerungen berühren die Qualität des Textes. Der Beitrag von Bente, der noch in der Phase des Sammelns positiver Eindrücke zu Beginn des Gesprächs situiert ist, macht deutlich, dass durch Autorenrunden Textwissen aufgebaut und durch die Anwendung desselben im Rahmen der Begutachtung anderer Texte modifiziert wird. Die Beiträge von Paul aus einer Phase des Gesprächs, in der die Reflexion der Textsorte und des Textmusters über jene Karte (Abbildung 37) explizit eingefordert wird, lassen vermuten, dass ein Nachdenken über die Funktion eines Textes („ein Text, womit man zeigen kann“) der Ausbildung von Textmusterwissen zuträglich ist. Dass ein Thematisieren der Wirkung eines Textes dabei ein ergiebiger Schritt auf dem Weg zur Beschreibung von Textqualität ist, lassen die Beiträge von Marte erahnen. Die Lehrerin bündelt die Äußerungen der Kinder aus der vorangegangenen Phase des Gesprächs unter dem Aspekt Textsorten.

Diese Gesprächsbeiträge verweisen auf die besondere Bedeutung, die dem Aspekt der Qualität von Texten für die Entwicklung einer Theorie von Autorenrunden zukommt.

Mit-Empfinden und Nach-Denken in der Gruppe – ein dritter Horizont

Millan: Charlotte?

Charlotte: Ich fand das gut, dass du auch in der Geschichte die Gefühle des Mädchen beschrieben hast, dass sie halt äh keine Freundinnen hat und sich dann halt_n bisschen blöd fühlt. [00:10:27-7](#)

Lehrerin: Welche Wirkung hat sie damit erreicht?

Charlotte: Also dass man das auch_n bisschen verstehen kann, dass, wenn die nicht zur Schule gehen, auch keine Freunde hat, und das fand ich halt ganz gelungen an ihrem Text. [00:10:40-1](#)

Millan: Milan?

Milan: Ich fand ich finde, man konnte sich in die Lage des Mädchens sehr gut hineinversetzen, weil ... als, ja, du diese traurigen und fröhlichen Stellen da vorgelesen hast, ähm, ich glaube, da wurden *wir* hier alle auch traurig und fröhlich. [00:10:59-4](#)

Dieser Ausschnitt resultiert aus einer Phase des Gesprächs, in der über Wirkung und Ziel des Textes reflektiert werden sollte. Die beiden Beiträge von Charlotte werfen ein Licht darauf, wie sich die fachbezogene Begutachtung eines Textes mit der inhaltlichen kommunikationsbezogenen Auseinandersetzung eines Textes vermischen. Wenn Charlotte in dem Gespräch über Wirkung und Ziel des Textes von den Gefühlen des Mädchens spricht und diese in ihren Worten („keine Freundinnen“, „blöd fühlt“) mitschwingen, dann kann das als Hinweis darauf gelesen werden, dass Millans Textwelt Charlottes eigenes Leben berührt haben könnte. Milan⁶ greift Charlottes Beiträge auf und findet dafür eine explizierende sachliche Erklärung („man konnte sich in die Lage des Mädchens sehr gut hineinversetzen“). Er begründet seine Erklärung überdies mit einem Hinweis auf die Emotionen der Kinder der Klasse („ich glaube, da wurden *wir* hier alle auch traurig und fröhlich“).

6 Der Mitschüler Milan ist nicht zu verwechseln mit der Autorin Millan.

Für die Entwicklung des sich verdichtenden Gesprächsverlaufs könnte auch der Impuls der Lehrerin bedeutsam sein.

Das Beispiel ist in mehrfacher Hinsicht wegweisend. Es birgt Fragen zu Prozessen des Verstehens und berührt das Zusammenspiel impliziten und expliziten Lernens. Es macht darüber hinaus deutlich, dass Verstehen an Prozesse der Verständigung innerhalb der Gruppe gekoppelt ist. Dass für beide die Inhalte der Texte relevant sind, lässt sich erahnen. Der Ausschnitt fordert dazu heraus, die Art und Weise des erkenntnisweitenden Gesprächs zu betrachten und das Setzen von Impulsen und die Bezugnahme aufeinander innerhalb der Kommunikation theoretisch zu ergründen.

Kinder als Akteure – ein vierter Horizont

Anstelle eines transkribierten Ausschnitts erfolgt hier eine knappe Beschreibung des ritualisierten Ablaufs am Ende von Autorenrunden: Es wird zunächst geklärt, wer in der sich anschließenden „Schreibzeit“ (vgl. 1.1) in einer „Schreibkonferenz“ (Spitta 1992) mit der Autorin den Text überarbeiten möchte. Es wird aber auch geklärt, wer einen Text schreibt bzw. weiterschreibt, wer in einer weiteren Schreibkonferenz zu einem anderen Text mitarbeitet, wer seinen Text nach der inhaltlichen Überarbeitung rechtschriftlich korrigiert bzw. passende Rechtschreibübungen durchführt, wer ihn für die Veröffentlichung abschreibt und gestaltet oder wer sich auf den Vortrag seines Textes in der sogenannten „Autorenlesung“ vorbereitet. Diese Phase des Übergangs vom gemeinsamen Nachdenken in der Autorenrunde in die individuell unterschiedlich gestaltete Phase der Schreibzeit ist äußerlich der Organisation des Unterrichts gewidmet. In einer tieferen Sicht wird jedoch zugleich erfahrbar, dass die Arbeit an Texten in Autorenrunden in umfassende Schreibprozesse eingebunden ist. Die beiden Textabbildungen⁷ dokumentieren, wie die Arbeit am Text in diesem Fall innerhalb einer Schreibkonferenz weitergeführt wurde und welche Textüberarbeitungen daraus resultierten.

7 Abbildung 2 zeigt Millans Text, nachdem dieser bereits in der Schreibkonferenz überarbeitet wurde. Er enthält zudem Korrekturen und Hinweise zum Rechtschreibtraining (Wörter) durch die Lehrerin, die erst für die Erstellung des zu veröffentlichenden Präsentationstextes (Abbildung 3) einige Zeit nach der Autorenrunde und nach der Überarbeitung in der Schreibkonferenz eingetragen wurden.

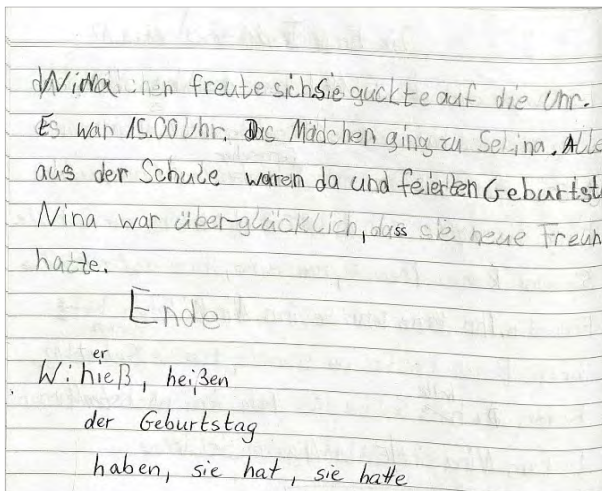
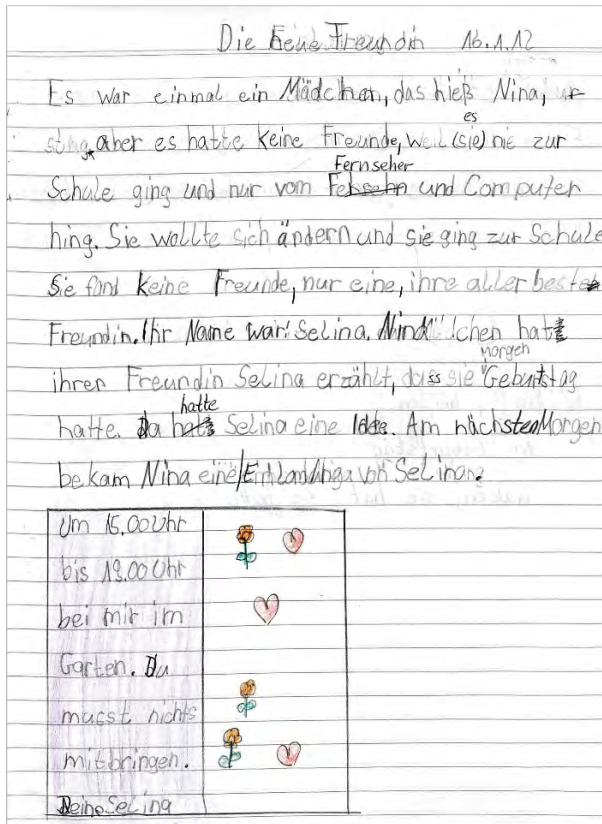


Abbildung 2: „Die beste Freundin“ – Textentwurf von Millan

Abbildung 3 zeigt außerdem, dass auch Übungen zur Rechtschreibung aus den frei verfassten Texten⁸ resultieren und innerhalb der Schreibzeit bearbeitet werden.

Die kurze Beschreibung des Übergangs vom Sprechen über Texte in der Autorenrunde in die Zeit der Arbeit an Texten in der Schreibzeit sowie die beiden Textdokumente von Millan sind wiederum Anlass, verschiedene Facetten zu benennen, die für eine Theorie von Autorenrunden wegweisend sind. Vor allem sei hier der Blick auf die Kinder als Textproduzierende, Ratgebende und Am-Text-Arbeitende gerichtet. Dass ihr Leben – sowohl das inner- wie das außerschulische Leben – in Form ihrer Texte im Mittelpunkt steht und dass ihre Wahrnehmungen und Ansichten bei der Begutachtung, Rückmeldung und Überarbeitung von Texten maßgeblich sind, erscheint für eine Theorie grundlegend. Der Abschnitt bestätigt ferner die Bedeutung ritualisierter Muster eines Unterrichts, in dem Autorenrunden kontextualisiert sind. Anders als in dem ersten dargestellten Ausschnitt beziehen sich die beobachteten

8 Unter dem Text von Millan (Abbildung 2) etwa finden sich hinter einem „W“ Hinweise auf zu übende Wörter.

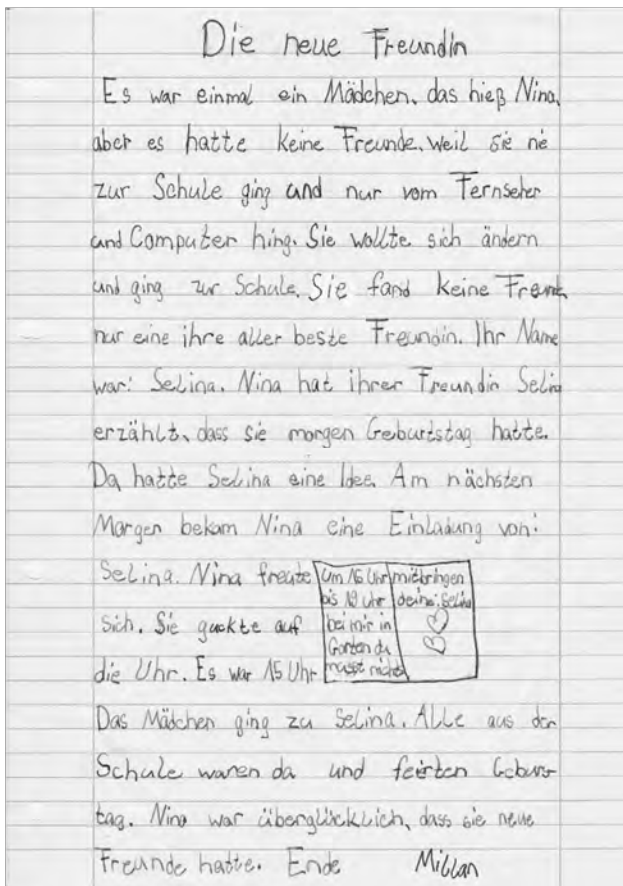


Abbildung 3: Überarbeiteter, abgeschriebener Präsentationstext von Millan

Muster hier nicht auf das Geschehen in der Autorenrunde selbst, sondern auch auf die der Autorenrunde folgende Arbeit am Text.

Die Perspektive der Kinder als Akteure stellt sich schließlich als wichtiger Bezugspunkt für die Entwicklung einer Theorie von Autorenrunden dar. Dazu gehört auch ihr Eingebundensein in eine Gemeinschaft literarischer Handelnder.

Abschließend sei angemerkt, dass die Kommentare zu den vier Ausschnitten jeweils unterschiedliche Aspekte in den Fokus stellen. Dass es dabei eine Reihe von Überschneidungen zwischen den Ausschnitten gibt, die nicht ausgeführt wurden, sei hier nur erwähnt.

Die ausgewählten Beispiele hätten auch nach anderen (etwa nach psychologischen) Gesichtspunkten kommentiert und die Nahtstelle zwischen Praxis und Theorie folglich anders vernäht werden können. Auch hätten ganz andere Abschnitte ausgewählt werden können. Die Auswahl der Abschnitte und die Verweise auf die theoretische Entfaltung hat die Verfasserin dieser Studie aus einer doppelten Rückschau getroffen: einerseits aus der Rückschau auf die Praxis des Unterrichts und andererseits aus der Rückschau auf die Theorieentwicklung. Hier verbinden sich also die Rollen der Lehrenden und der Forschenden. Trotz der doppelten bzw. der vernähten Perspektive bleiben Auswahl und Kommentierung der Subjektivität verhaftet.

1. Forschungskontext

Dem erkenntnistheoretischen Vorhaben dieser Studie geht die Praxis voraus.⁹ Forschungsausgangspunkt (Altrichter und Posch 2007) ist eine Praxis von Autorenrunden im Unterricht der Grundschule.¹⁰ Im Sinne der Aktionsforschung (Altrichter und Posch 2007) wird die Erfahrung bzw. eine Schilderung der *Aktion*¹¹ auch innerhalb der folgenden Darstellung jeweils der Forschung im Sinne von *Reflexion* vorausgehen. Zunächst wird die Praxis von Autorenrunden kurz skizziert (1.1). Danach werden – wiederum unter dem Primat der Praxis und noch aus der Perspektive der Lehrenden – vier Ankerpunkte¹² gesetzt (s. Prolog), anhand derer jeweils die schreibdidaktische Verortung einer Praxis von Autorenrunden dargelegt wird, die dann aus der Perspektive der Forschenden jeweils um den aktuellen Forschungsstand und entsprechende Forschungsdesiderata erweitert wird. Die Entscheidung für eine interdisziplinäre Verortung des Vorhabens wird begründet. Die Ausführungen münden schließlich in die Darlegung der Forschungsfrage, der Methodologie und des Aufbaus der Arbeit (1.3).

1.1 Forschungsausgangspunkt: Autorenrunden in der Unterrichtspraxis

In dieser Studie werden Autorenrunden zwar in gewisser Hinsicht isoliert betrachtet, didaktisch gesehen sind sie aber unauflöslich in eine umfassende Kultur des Schreibens im Unterricht eingebunden, die das Verfassen, Überarbeiten, Präsentieren und Veröffentlichen eigener Texte einbegreift und dabei „echte Adressaten“ – „real readers“ (Rijlaarsdam et al. 2009, S. 437) – als ihren wichtigsten Bezugspunkt erachtet. Sowohl inhaltlich als auch organisatorisch sind Autorenrunden im Unterricht ein wesentlicher Bestandteil regelmäßig, meist wöchentlich stattfindender Schreibzeiten (Leßmann 2010, S. 82ff.; 2016a, S. 15ff.), in denen Raum und Zeit für die Arbeit an eigenen Texten vorgesehen ist. Der offene Auftrag, zu schreiben, was einem wichtig ist, versteht sich als Einladung, selbst über Themen und Textgenres zu entscheiden bzw. intuitiv dem persönlich Bedeutsamen schreibend Ausdruck zu verleihen. Dafür steht jedem Schüler und jeder Schülerin ein eigenes, fest gebundenes Buch zum Schreiben zur Verfügung. Es wird in vielen Klassen als „Tagebuch“ oder „Schreibbuch“ (Leßmann 1998) bezeichnet, wobei es nicht nur den Tageserlebnissen gewidmet ist, sondern einen gleichermaßen offenen wie geschützten Raum

9 Ausführungen zum Theorie-Praxis-Bezug in 1.3.

10 Den Ideen der Aktionsforschung nach Altrichter und Posch folgend wird hier anstelle eines „Gegenstandes“ der „Forschungsausgangspunkt“ (2007, S. 52–62) dargelegt. Aktionsforschung wurde von Altrichter und Posch in Anlehnung an Elliott (1981) definiert als „die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“ (2007, S. 13). Weitere Ausführungen im Rahmen der Darlegung der Methodologie (1.3).

11 Kursiv gedruckt werden solche Begriffe, die in ihrer Bedeutung für diese Studie besonders hervorgehoben werden sollen.

12 Der Ausdruck Ankerpunkt wurde gewählt, um zu verdeutlichen, dass die aus der Perspektive der Unterrichtenden vorgenommene Einordnung der Praxis in Konzepte der Schreibdidaktik metaphorisch gesprochen einem Ankern bzw. Sich-Verankern in der Theorie gleicht.

für die Vielfältigkeit der Texte und Themen der Lernenden innerhalb der Schreibzeit bietet.¹³ Die Wahl der Themen ist von den Schülern und Schülerinnen selbstständig zu treffen und zu verantworten, Tiefe und Kontur erhält der offene Schreibauftrag aus der Perspektive, den potentiellen Text für einen bestimmten Adressatenkreis zu verfassen. Die Motivation, einen Text zu schreiben und möglicherweise zu überarbeiten, resultiert auch aus der Perspektive, ihn den Rezipienten gegenüber öffentlich zu präsentieren¹⁴ – als Entwurfstext in der Autorenrunde oder als überarbeiteten und adressatengerecht gestalteten Präsentationstext in einer „Veröffentlichungsstunde“ (Spitta 1992, S. 60) – hier als „Autorenlesung“ (Leßmann 2016a, S. 81) bezeichnet – innerhalb der Klasse.

Autorenrunden widmen sich der Reflexion der eigenen Texte¹⁵ aus der Perspektive der Adressaten, noch bevor diese überarbeitet werden. Sie dienen in erster Linie der Würdigung des Gelungenen eines Textes in und mit der gesamten Klasse. Im gemeinsamen Gespräch werden auch Hinweise für eine ggf. folgende Überarbeitung in einer „Schreibkonferenz“ (Spitta 1992) erarbeitet. Die Entscheidung, den eigenen Text zu überarbeiten und zu veröffentlichen, trifft der Autor oder die Autorin jedoch eigenständig, oft erst nach einer Autorenrunde.¹⁶

Autorenrunden sind also zunächst einmal Sprachbetrachtungsaktivitäten am eigenen Text, die kommunikativ und interaktiv angelegt sind und situationsgebunden funktionieren.¹⁷

Erwachsen sind Autorenrunden aus jener weit verbreiteten Praxis, selbst verfasste Texte der Klasse vorzulesen und sich darüber auszutauschen (Spitta 1992; 2015; Bambach 1989). Das Anliegen, das Potenzial dieser Gespräche stärker als bislang auszuschöpfen, entwickelte sich aus der Beobachtung, dass ertragreiche Gespräche einen Einfluss auf die Schreibmotivation, auf das weitere Schreibverhalten der Schüler und Schülerinnen, auf die Qualität der entstehenden Texte und das Selbstverständnis der schreibenden wie ratgebenden Akteure haben.¹⁸

Für die Ausdifferenzierung dieser Gespräche als Unterrichtsformat aus der Perspektive der Lehrenden könnten zunächst folgende Aspekte leitend sein:

- Gespräche über eigene Texte als verlässliches Ritual der Schreibkultur,
- Bezeichnung „Autorenrunde“ als Ausdruck der Wertschätzung der textproduzierenden Schüler und Schülerinnen als Autoren und Ratgebende,

13 Konkret werden die Schülerinnen und Schüler durch sogenannte „Einladungsschreiben“ (Leßmann 2016a, S. 17), die den Tage- bzw. Schreibbüchern eingefügt werden, aufgefordert, zu schreiben, was sie möchten und was für sie selbst wichtig ist. Die Einladungsschreiben enthalten auch konkrete Anregungen, sowohl in Bezug auf Themen als auch auf Textgenres.

14 Die Zusammenhänge werden in 2.2.1 durch ein Modell (Säulenmodell) (Abbildung 26) betrachtet.

15 Ausführungen zum Verständnis *eigener, freier bzw. individuell bedeutsamer* Texte s. 1.2.1.

16 Für das Vorhaben der Studie mag diese knappe Darstellung des Prozederes der Praxis von Autorenrunden ausreichen. Ausführliche Darstellungen in Leßmann 2016a.

17 Eine modifizierte und detaillierte Definition, in der die wesentlichen Aspekte der vorliegenden Studie aufgegriffen werden, findet sich in 3.

18 Vgl. Beispiele aus der Unterrichtspraxis in 2.1.7 und 2.2.7.

- Platzierung der Gespräche zu einer festgelegten Zeit (als Einstieg in die Schreibzeit) und an einem festen Ort in der Kreissituation (Autorenrunde),
- Phasierung der Gespräche nach einem festgelegten Muster, das dem Austausch über den Inhalt und der Ergründung sprachlicher Eigenheiten des Textes als verlässliche Orientierung dient,
- Ausbildung von Gesprächspraktiken innerhalb der Diskussion über die Qualität von Texten,
- Fokussierung und Würdigung des Gelungenen.

Autorenrunden sind also in der Praxis des Unterrichts zunächst einmal gekennzeichnet durch Rituale, Verlässlichkeit, Anerkennung (Prenzel 2013), kommunikative Muster, Prozeduren (Feilke und Bachmann 2014) und ihre Einbindung in größere unterrichtskulturelle Zusammenhänge.

Der Idee von Autorenrunden ist damit aber noch nicht in ihrem Kern erfasst: die sprachliche Arbeit am Text. Die genannten Aspekte könnten in ihrem Zusammenspiel das Bedingungsgefüge für die erfolgreiche Spracharbeit am Text sein. Ihre Einbindung in eine Theorie von Autorenrunden ist deshalb zu bedenken. Zuvor aber wird das ursächlich *schreibdidaktische* Anliegen der Autorenrunden als Ausgangspunkt der Forschung dargestellt.

1.2 Schreibdidaktische Ankerpunkte als Ausgangspunkt der interdisziplinären Studie – Konzepte, Forschung, Desiderata

Autorenrunden, wie sie sich heute in der Praxis darstellen, entwickelten sich aus der Erfahrung im Unterricht und aus deren kontinuierlicher Reflexion im Lichte schreibdidaktischer Konzeptionen.¹⁹ Erwachsen sind sie aus dem Ansinnen, Kindern Raum für den Austausch über ihre eigenen Texte zu geben und dabei Wege zu finden, gute Texte schreiben zu lernen. Wenn hier zunächst von *schreibdidaktischen* Ankerpunkten die Rede ist, dann geschieht dies, weil aus der Sehweise der Lehrenden bisher die Schreibdidaktik der wichtigste Bezugspunkt für die Reflexion und die Fortentwicklung der Praxis von Autorenrunden war.²⁰ Die Verwendung des Begriffs *Ankerpunkt* verweist darauf, dass die Praxiserfahrung bislang an einzelne Aspekte gebunden war und von dorthier reflektiert wurde. Dass aus der Sehweise der Forschenden nun interdisziplinäre Bezugspunkte hinzugenommen werden müssen, deutet vielleicht schon die eingangs und 1.1 skizzierte Praxis von Autorenrunden an. Eine aus-

19 Altrichter und Posch sprechen diesbezüglich von einem „Kreislauf von Aktion und Reflexion“ (2007, S. 16), vgl. 1.3.

20 Es seien zwei Beispiele angeführt, die verdeutlichen mögen, dass (und wie) sich die Praxis von Autorenrunden über viele Jahre weiterentwickelte. Erstens: Die ritualisierte Phasierung von Gesprächsphasen, die inzwischen durch drei verschiedene Leitfäden vorstrukturiert wird (Leßmann 2016a), hat sich erst im Laufe des permanenten Aktions-Reflexions-Kreislaufs entwickelt. Zweitens: Die Ausdifferenzierung von Gesprächsimpulsen zu einzelnen Phasen hat sich weiterentwickelt. Das Medium Text-Hand (Abbildung 42) ist eines der jüngeren Werkzeuge für die sprachliche Arbeit an Texten in Autorenrunden.

schließlich schreibdidaktische Verortung kann der Komplexität der Praxis von Autorenrunden nicht gerecht werden. Schreibdidaktik und Schreibforschung bilden lediglich ein wichtiges Bezugsfeld, das Autorenrunden theoretisch und empirisch zu begründen vermag. Insgesamt zeigen sich in der Beschreibung der Praxis weitere bedeutsame Perspektiven,²¹ die über Schreibdidaktik und Schreibforschung auf andere Bezugsfelder hinausweisen, nämlich eine bestimmte Unterrichtspraxis, literale Textproduktion und -rezeption, Verstehensprozesse bei der Kommunikation über eigene Textprodukte und der Umstand, dass in Autorenrunden Kinder (Peers) miteinander interagieren und kommunizieren. Darüber hinaus wären weitere Perspektiven denkbar, etwa Fragen schulischer Rahmenbedingungen, psychologisch oder gehirmpfysiologisch bedingte oder auch historische Aspekte. Aus ihnen ließen sich weitere Betrachtungsweisen auf Autorenrunden herleiten. Sie wurden hier nicht gewählt, da die vorliegenden Praxiserfahrungen für eine Abbildung dieser Aspekte nicht geeignet erscheinen. Eine theoretische Erschließung von Autorenrunden aus den genannten Perspektiven würde andere Beobachtungen und Analysen – etwa schulpolitischer oder historischer Rahmenbedingungen – einfordern. Sie würden den Rahmen der Studie sprengen. Es ist zudem davon auszugehen, dass weitere wichtige Aspekte aus dem Blickwinkel der Forschenden nicht erkannt wurden (vgl. Altrichter und Posch 2007, S. 79–84), da sie zugleich und immer auch dem Blick der Lehrenden verhaftet ist.²² Der Sprung von der einen in die andere Sehweise vermag nur in begrenztem Maße neue Perspektiven zu öffnen.

Der erste gesetzte Anker bezieht sich konkret auf die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler sich im Kreis versammeln, um gemeinsam über ihre selbst verfassten Texte zu sprechen und damit ihre eigenen Themen zum wichtigen Faktor des Lernens werden. Mit Blick auf die interdisziplinäre Forschung kann hier von einer Überschneidung pädagogischer Konzepte des freien und kreativen Schreibens und didaktischer Ansätze zum Schreiben in der Grundschule gesprochen werden. Der erste Anker widmet sich auch der Frage, ob das freie Schreiben von Texten die Schreibentwicklung zu fördern vermag. Hier artikulieren sich auch Fragen der Schreibentwicklungsforschung (1.2.1). Der zweite Ankerpunkt stellt die Tatsache heraus, dass Kommunikation und Interaktion der Fachgespräche in Autorenrunden an bestimmte Rituale gebunden und diese in der Sozialität des Unterrichts und in einer bestimmten Praxis verankert sind. Hier deuten sich für die Theorieentwicklung bereits praktikentheoretische²³ Zusammenhänge an (1.2.2). Der dritte Ankerpunkt stellt sich der Frage, wie Qualitäten in Kindertexten gesehen und beurteilt werden. Damit ist vom Schreibprozess her anzuknüpfen an die Schreibforschung und an Forschungsergebnisse zur Frage nach dem Produkt und seiner Qualität (1.2.3). Der vierte

21 Die Tatsache, dass sowohl vier Ankerpunkte als auch vier Perspektiven dargestellt werden, darf nicht zu der Annahme führen, dass sich die einzelnen Perspektiven in eindeutiger Beziehung jeweils aus den einzelnen Ankerpunkten ableiten ließen.

22 Das von Altrichter und Posch verwendete Bild der „Brillen“ (2007, S. 79) weist auf die Begrenztheit des Sichtfeldes in der einen oder der anderen Perspektive hin.

23 Eine Definition erfolgt in 2.1. Hier sei zunächst nur darauf hingewiesen, dass *Praktiken* im darzustellenden Sinne nach Reckwitz (2003) oder Schatzki (1996) nicht mit jenem Verständnis von „Praxis“ gleichzusetzen ist, das sich allgemein auf unterrichtliche „Situationen“ (Altrichter und Posch 2007, S. 116) bzw. die Erfahrung mit ihnen bezieht.

Ankerpunkt betrifft literale Formen der Textrezeption und -revision durch die Peers. Forschungsergebnisse zur Rolle und Funktion der Metakommunikation beim Schreiben stehen im Mittelpunkt (1.2.4).

Ausgehend von den vier genannten Ankerpunkten werden im Folgenden zunächst die Bedeutung des jeweiligen Punkts für Autorenrunden kurz dargestellt und Ansätze und Konzeptionen vorgestellt, die bisher die Reflexion von Autorenrunden – aus dem Blickwinkel der Lehrenden – nährten und deren Entwicklung und Modifikation der Praxis von Autorenrunden prägten. Danach wird der aktuelle Forschungsstand dargelegt und entsprechende Desiderata formuliert. Diese münden schließlich in die Entwicklung der Forschungsfrage und in die Darstellung von Methodologie und Aufbau der Arbeit (1.3).

1.2.1 Freies Schreiben – Individuell bedeutsames Schreiben

Die eigenen Texte der Schüler und Schülerinnen stehen im Zentrum von Autorenrunden. Die Themen der Kinder – und nicht die der Lehrpersonen oder der Schulbuchverlage – sind in der Praxis Nährboden sowohl für die inhaltlichen und fachbezogenen Gespräche als auch für die Sozialität der Autorengemeinschaft der Klasse. Deshalb werden Ausführungen und Studien zu eigenen, freien bzw. individuell bedeutsamen Texten als ein erster zentraler Ankerpunkt gesetzt. Die Darstellung beinhaltet eine begriffliche Differenzierung von *frei* und *individuell bedeutsam* – auch in Abgrenzung zum *kreativen Schreiben*.²⁴ Die Frage, welche Art von Texten in der Praxis zur Erfahrung des Gelingens von Autorenrunden beitragen, ist für die Entwicklung einer Theorie von Autorenrunden elementar. Da das Schreiben eigener Texte, so wie es hier definiert wird, aus der Perspektive der Lehrenden als bedeutsam für die Schreibentwicklung vermutet wird, erfolgt ein eigener Abschnitt (Exkurs) zum Verhältnis von freiem Schreiben und Schreibentwicklungsforschung am Ende dieses Unterkapitels.

Begriff – Konzeptionen – Bedeutung für die unterrichtliche Praxis

Folgt man Célestin Freinet (2012 (Erstveröffentlichung 1927)), der den Begriff „frei“ vor allem auf die Textprodukte bezieht, dann sind frei verfasste Texte „völlig frei; es schreibt sie, wer will und wer das Bedürfnis dazu fühlt“ (2012 (1927), S. 148). Freinet nennt Bedingungen, aber auch Funktionen des freien Schreibens. Es macht „das Denken des Kindes frei, erleichtert seine Ausdrucksmöglichkeiten und ist Ursprung einer echten kindlichen Literatur“ (Freinet 1997, S. 28). Freies Denken, Ausdruck der Persönlichkeit und Schaffen kindlicher Literatur sind für Freinet grundlegende Elemente einer Erziehung, die dafür zu sorgen hat, „die vollkommene und allseitige Entfaltung und Bildung der kindlichen Persönlichkeit zu ermöglichen und das Kind nicht durch Ansammlung von Wissen, Dressur, Manipulation oder Indoktrination einseitig zu gängeln“ (1997, S. 181). Einen

24 Die Ausführungen zum ersten Ankerpunkt werden einen größeren Raum einnehmen, da eine begriffliche Bestimmung des *freien Schreibens* – nach meinem Kenntnisstand – bislang fehlt, ebenso eine Abgrenzung dessen vom *kreativen Schreiben*. Meine eigene begriffliche Akzentuierung *individuell bedeutsam* (Leßmann 1998; 2014a; 2016a) ist bislang ebenfalls nicht hinreichend dargelegt.

elementaren Beitrag leistet dazu der freie Text, und zwar in allen seinen unterrichtlichen Bezügen. Denn das Verfassen eines freien Textes ist bei Freinet eingebunden in einen umfassenden Prozess des Setzens, Gestaltens und Druckens zum Zweck der Veröffentlichung der eigenen Gedanken. Die gedruckten Texte der Kinder, die nach Freinet nicht nur Ausdruck ihres eigenen Lebens sind, sondern dieses zu einem Teil selbst erst verursachen,²⁵ treten als Lesetexte an die Stelle der Schulbücher. Das Drucken eigener Texte wird für Freinet zum Zentrum einer „weitgespannten Schulreform“ (Scheibe 1984, S. 202).

In Freinets Vorstellungen von Schule sind Ideen der deutschsprachigen reformpädagogischen Bewegung eingegangen. Hier hatte sich bereits der „Freie Aufsatz“ (z.B. Jensen und Lamszus 1910; Münch o.J.) etabliert. Das Schöpferische, die Gefühle und die Seele des Kindes sollten sich im Schreiben ausdrücken und entfalten. Der Aufsatz des 19. Jahrhunderts konnte diesem Ansinnen, das aus einem Werte- und Orientierungswechsel dieser Zeit resultierte²⁶ und die Achtung der Persönlichkeit jedes einzelnen Kindes zum neuen Programm werden ließ,²⁷ nicht mehr entsprechen. Die neue Funktion, die Schreiben in der Schule hier erhielt, beruhte wie die gesamte reformpädagogische Bewegung „auf einer neuen Anthropologie des Kindes“ (Scheibe 1984, S. 57), die sich in einer Ablehnung der „alten Schule“ als „Zwangsschule“ und „Strafanstalt“ (vgl. Scheibe 1984, S. 67–75) artikuliert. Freiheit, Schüleraktivität und lebensnahes Lernen wurden als Ideale einer „neuen Schule“ beschrieben, die auch als neue Lebensform bezeichnet wurde (vgl. Scheibe 1984, S. 75–80). Ihren konkreten Ausdruck fanden die neuen Ideale im freien Schreiben eigener Texte und in dessen Einbindung in neue, offenere Formen des Unterrichts. Obgleich durchaus unterschiedliche Lesarten des freien Aufsatzes in der reformpädagogischen Bewegung vorliegen,²⁸ ist ihre gemeinsame Wurzel in der Abgrenzung vom „gebundenen Aufsatz“ des 19. Jahrhunderts zu sehen.²⁹

Für das Verständnis des freien Schreibens in dieser Studie wird sowohl auf Freinet als auch auf die reformpädagogische Bewegung im deutschsprachigen Raum rekurriert: Freies Schreiben bildet die Persönlichkeit. Es ist Ausdruck von und Antrieb für Kognition und Emotion. Eingebunden in den sozialen Raum der Klasse ist es Medium ernsthafter

25 „Indem das Kind setzt, schafft es ein wenig Leben und, vor allem, einen Teil seines eigenen Lebens“ (Freinet 1997, S. 45).

26 Otto Ludwig führt eine „Umwertung der Werte“ (1988, S. 301) um die Jahrhundertwende auf die allgemeine deutsche Kulturkritik des ausgehenden 19. Jahrhunderts zurück (1988, S. 302ff.).

27 Vgl. die programmatischen Titel etwa von Ellen Key („Das Jahrhundert des Kindes“, Key 1902) oder Heinrich Lhotzky („Die Seele deines Kindes“, Lhotzky 1908).

28 Wilhelm Lamszus und Adolf Jensen setzen sich vor allem für den freien Erlebnisaufsatz ein, der einzig in der Erfahrung der Kinder wurzelt (Jensen und Lamszus 1910; 1912). Paul-Georg Münch möchte zudem die Mitteilung eigener Gedanken, aber auch das Verschriften von Kritik herausfordern (o.J., S. 29ff.). Fritz Gansberg gibt jeweils ein übergeordnetes Thema als Impuls vor (vgl. Ritter 2008, S. 85), während Heinrich Scharrelmann für ein Angebot zur Auswahl thematisch sehr detaillierter Vorgaben plädiert. Er lässt seinen Schülern die Freiheit, aus einer bestimmten Anzahl vorgegebener sehr stark präziser Themen eines auszuwählen (vgl. Ritter 2008, S. 84). Ausführliche Darstellungen finden sich bei Ritter (2008, S. 56–88), Merz-Grötsch (2005, S. 207–220), Ludwig (1988, S. 301ff.) und Scheibe (1984).

29 Es sei erwähnt, dass eine Kritik am gebundenen Aufsatz des 19. Jahrhunderts durch Hildebrandt (1867) der reformpädagogischen Bewegung bereits vorangegangen war.

Auseinandersetzung und Kommunikation. Es ist unabdingbar verbunden mit einer Öffnung von Unterricht und Schulleben, die sich durch Zugewandtheit für das Leben der Kinder und durch Anerkennung ihrer Themen und Lernwege auszeichnet.

Eine begriffliche Bestimmung des freien Schreiben aus einer Abgrenzung – wie zunächst in der Reformpädagogik – zum nicht-freien Schreiben herzuleiten, findet seine Fortsetzung, wenn es etwa als Pendant zum „gebundenen“ bzw. „angeleiteten Schreiben“ gefasst wird (Blumenstock 1996). Die Sozialität der Klasse und die Vorstellung von Schule als Lebensform, die eine Öffnung des unterrichtlichen und schulischen Lebens voraussetzt, werden dagegen kaum in die Bestimmung freien Schreibens integriert. Im „Ansatz des freien Schreibens“, formuliert Swantje Weinhold, „wird dafür plädiert, die Kinder über Inhalt, Aufbau und Sprache des Textes ebenso selbst entscheiden zu lassen wie über den Zeitpunkt und den Ort des Schreibens, um ihrer persönlichen Entfaltung größtmöglichen Raum zu geben“ (Weinhold 2014, S. 153). Mit Baurmann und Müller (1998) resümiert sie, der didaktische Fokus liege auf der Motivation, die wiederum aus Können resultiere.³⁰ Unter Verweis auf Fix (2016, S. 116) führt sie aus, dass völlige Offenheit jedoch blockierend wirken könne (Weinhold 2014, S. 153). Eine Kontextualisierung des freien Schreibens im sozialen Raum der Klasse und dessen Einfluss auf die Generierung von Ideen und die linguistische Arbeit am Text selbst beispielsweise wird dabei jeweils nicht thematisiert.

Es ist das Verdienst von Gudrun Spitta, Schreiben zwischen Motivation, Emotion und Kognition zu verorten. In dem Artikel „Freies Schreiben – kurzlebige Modeerscheinung oder didaktische Konsequenz aus den Ergebnissen der Schreibprozeßforschung?“ bindet Spitta (1998b) das freie Schreiben an die Ergebnisse der kognitiven Schreibprozessforschung nach Hayes und Flower (1980) und der Schreibentwicklungsforschung nach Bereiter und Scardamilia (1985) an, die sich jeweils nicht auf Novizen, sondern auf Erwachsene beziehen. Kindliche Schreibprozesse nähern sich nach Spitta dann jenen der erwachsenen kompetenten Schreiber an, wenn Kinder „die Möglichkeit haben, mit Texten eigenaktiv zu experimentieren“ (1998a, S. 28). Das von ihr vorgestellte Modell, in dem sie unterschiedliche Schreibprozessmodelle generalisiert, ist der Versuch, die auf Erwachsene bezogenen Erkenntnisse auch auf kindliche Schreibprozesse zu übertragen. Motivations- und Zielbildungsprozesse erhalten darin einen zentralen Stellenwert (1998a, S. 20). Im Unterricht gehe es um „eine den kindlichen Geist aktivierende Impulsgebung, bei der Kinder in ihren eigenen Lernwegen auf liebevolle Weise ernstgenommen und zugleich auf sachlogisch fundierte – also intellektuell redliche und kreativ lustvolle – Weise herausgefordert werden“ (1998a, S. 18). Dieses zwar nicht beforschte Modell ist aber in der Praxis des Unterrichts, auf den sich die vorliegende Forschung bezieht, ein zentraler Anhaltspunkt.

30 Weinhold folgert, dass Kinder, die nicht in literarisch anregenden Umgebungen aufgewachsen sind, durch freies Schreiben benachteiligt werden könnten (2014, S. 153).

Es ist ferner das Verdienst von Spitta, die Sozialität der Klasse als wertvollen Raum für die Arbeit am Text zu würdigen³¹ und zugleich die Öffnung von Unterricht und Schulleben als Gelingensfaktor freien Schreibens in Betracht zu ziehen (Spitta 1983). Dabei modifiziert Spitta die Bedeutung, die den äußeren Bedingungen zugesprochen wird und sieht eine Anpassung an die Orte und Rhythmen der Institution Schule vor. Ort und Zeit können für das Schreiben vorgegeben werden, die Freiheit des Denkens und die Möglichkeit des Ausdrucks der Persönlichkeit aber bleiben unberührt. Durch das von ihr im deutschsprachigen Raum verbreitete Konzept der Schreibkonferenzen (Spitta 1989; 1992; 1993; 2008; 2015) bahnt sie ein Verständnis von freiem Schreiben an, das dieses unmittelbar mit dem inhaltlichen wie fachlichen Austausch über Texte koppelt. Freie Texte werden zur Grundlage der Förderung von Textkompetenz (Spitta 1999a; 2015).

Wie bei Spitta wird das Wesen des freien Schreibens in der dieser Studie zugrunde liegenden Praxis des Unterrichts nicht durch äußere Merkmale wie der freien Wahl des Schreibzeitpunktes und des Schreibortes bestimmt, sondern durch Offenheit und Freiheit, sich im Schreiben mit jenen Themen, Fragen und Belangen auseinandersetzen zu können, die für das Leben des Schreibenden von Bedeutung sind. Der soziale Raum der Klasse als authentischer, echter Kontext des Schreibens – und dieser umfasst zugleich Reflexion, Überarbeitung und Präsentation – ist insofern unerlässlich, als hier echte Adressaten eine ernsthafte Kommunikation über die Texte gewährleisten. Diese Kommunikation, und das sei für das Verständnis freien Schreibens in dieser Studie in besonderer Weise ausgeführt, widmet sich sowohl den Inhalten oder Botschaften als auch der Qualität der Texte. Die Entwicklung von Textkompetenzen wird gerade in dieser Verbindung von persönlicher Bedeutsamkeit und sprachlicher Arbeit am Text, von Emotion und Kognition verortet. Anders als Fix oder Weinhold annehmen, wird hier davon ausgegangen, dass die Bedeutsamkeit eines Textes für die Ausbildung fachlicher Kompetenzen besondere Potenziale birgt. Die Freiheit des Kindes, zu schreiben, was ihm selbst wichtig und bedeutungsvoll ist, bleibt trotz Vorgabe äußerer, dem Schulleben zuzurechnender Bedingungen wie Zeit und Raum unantastbar.

Abzugrenzen vom freien ist das sogenannte *kreative Schreiben*. „Kreatives Schreiben ist programmatisches Spontanschreiben; es ist ein Schreiben ‚aus dem Stegreif‘“ (Fritzsche 1994, S. 161). Nach Weinhold (2014) ist das kreative vom freien Schreiben dadurch zu unterscheiden, dass es Schreibenanlässe wie Bilder, Gegenstände u.a. vorgibt, denen – anders als im freien Schreiben – eine zentrale Bedeutung zukomme, und zwar mit dem Ziel, „möglichst neuartige Einfälle zu produzieren“ (2014, S. 153). Dafür werde eine „Vielfalt von methodisierten Schreibenanregungen“ (Spinner 1993, S. 80) wie beispielsweise „automatisches Schreiben, Clustering, Bilder und Musik als Schreibenanregung, meditative Übungen usw.“ (Spinner 1993, S. 80) eingesetzt. Abraham bezeichnet den Begriff Kreatives Schreiben als „recht unscharfen Sammelbegriff“ (1998, S. 21). Wie Fritzsche sieht er ihn als einen „Begriff mit offenen Rändern“ (1994, S. 160). Nach Abraham wird beim

31 Zu nennen ist insbesondere das Modell der Schreibkonferenzen, das Spitta aus dem angelsächsischen Raum übernimmt (Spitta 1992).

kreativen Schreiben eine „große Bandbreite von Methoden und Verfahren der (Selbst-) Anregung zum Schreiben von Texten angeboten“ (1998, S. 21). Anders als im freien Schreiben erhalten Spontaneität und Geschwindigkeit beim kreativen Schreiben einen hohen Stellenwert,³² ihre Funktion ist der Abbau von Blockaden (vgl. Fritzsche 1994). Gerade dieser Gesichtspunkt ist für Ortner Anlass zur Kritik. Eine „Schwachstelle“ des kreativen Schreibens sei „Forcierung des lateralen Denkens auf Kosten des (um-)strukturierenden Denkens“ (1998, S. 42). Daraus resultiere eine „zweite Schwachstelle des kreativen Schreibens: kein Insistieren auf Sekundärtugenden“ (1998, S. 47). Kreatives Schreiben wird aufgrund der Fokussierung auf das „Ins-Schreiben-Kommen“ als eine Verkürzung um die kognitiven Prozesse des Schreibens bezeichnet. Vertreter des kreativen Schreibens sehen gerade darin seine Vorzüge.³³ Sie berufen sich auf historische Traditionen „kreativer Produktionstechniken“ (Werder 2000, S. 1), die bis in die Antike zurückreichen. Ortners Kritik der „Zerlegung“ (1998) des Schreibprozesses beim kreativen Schreiben, die zulasten der Förderung kognitiver Prozesse gehe, sei im Kontext der Etablierung kreativen Schreibens im Kontext Schule gelesen. Ansätze des kreativen Schreibens, die Eingang in die Schule gefunden haben (Fritzsche und Bothe 2010; Werder 2000; Liebnau 1999), fokussieren in der Tat vor allem auf den Abbau von Blockaden und auf den Aufbau eines lustvollen Zugangs zum Schreiben. Wege der Ideenfindung beispielsweise durch vorgegebene lyrische Schreibformate (wie etwa Elfchen oder Haikus), welche mit eigenen Inhalten zu füllen sind, erfahren besondere Bedeutung und Beliebtheit.³⁴

Das dargelegte Verständnis des freien Schreibens, in dem sich durchaus Aspekte des kreativen Schreibens wiederfinden (Lösen von Schreibblockaden, Aufbau von Schreibmotivation, Einbringen der eigenen Persönlichkeit), geht jedoch über das Anliegen des kreati-

32 Der Aspekt der Schreibgeschwindigkeit wird im aktuellen schreibdidaktischen Diskurs unter dem Stichwort „Basale Schreibfertigkeiten“ (Sturm 2015, S. 12; Sturm und Weder 2016, S. 40) thematisiert. Dabei geht es einerseits um die Automatisierung von Schreibprozessen in Bezug auf rasches Formulieren (vgl. Sturm 2015, S. 12), und andererseits in Bezug auf flüssiges Hand- bzw. Tastaturschreiben (Nottbusch 2017, S. 125–138; Sturm 2015, S. 46ff.). Eine Nähe zum kreativen Schreiben ließe sich, wenn überhaupt, in der Automatisierung von Formulierungsprozessen sehen. Die nach Berninger und Swanson (1994) als „hierarchieniedrigeren Prozesse“ (Sturm und Weder 2016, S. 41) bezeichneten Aspekte werden in dieser Studie, die sich dementsprechend den „hierarchiehöheren Prozessen“ (ebd.) widmet, kaum thematisiert, auch wenn ihre Bedeutung für das freie bzw. individuell bedeutsame Schreiben gesehen wird. In dieser Studie werden sie lediglich im Säulenmodell (Abbildung 26) angeführt (s. 2.2.1).

33 „Das Schreiben stellt heute für viele Studenten und berufstätige Akademiker ein Problem dar. Die Angst vor dem weißen Blatt Papier scheint zu wachsen. Die Schreibausbildung in Schule und Hochschule erweist sich als ungenügend. In dieser Situation kann das Kreative Schreiben neuen Schwung und neue Kräfte für den Schreibprozeß vermitteln“ (Werder 2000, S. 10).

34 Die Ausführungen beziehen sich auf Überlegungen zum Kreativen Schreiben im schulischen Unterricht. Eine umfassende Darstellung zum Kreativen Schreiben, insbesondere zur Genese im außerschulischen Bereich, findet sich bei Oliver Ruf (2016). Auf die Frage, was Kreatives Schreiben sei, fasst er seine Ausführungen in zwei Implikationen zusammen: „Erste Implikation: Das Kreative Schreiben entzieht sich der Festlegung; indem es eine Vielzahl an Themen, Begriffen, Theorien und Konzepten berührt, erweist sich seine Komplexität; und indem es so oft uneindeutig und entzogen erscheint, hat es viele Vorurteile auf sich gezogen, die seine Ernsthaftigkeit erschüttern. Zweite Implikation: Das Kreative Schreiben ist kein Phänomen, das sich auf eine Nationalkultur oder -literatur festlegen ließe; es ist ja global und hat historisch ‚gewachsene‘ Transformationen regelrecht durchlebt“ (2016, S. 48).

ven Schreibens weit hinaus. Die inhaltliche und fachspezifische Reflexion und Überarbeitung sowie die Präsentation von Texten im sozialen Raum der Klasse werden als spezifische Kennzeichen des freien Schreibens betrachtet. Sie sind einerseits der Kommunikation in der Klasse verpflichtet und dienen andererseits der Ausbildung von Textkompetenzen, also der Ausbildung kognitiver Schemata. Jene kognitiven Prozesse, welche Ortner im Rahmen des kreativen Schreibens als nicht ausreichend befördert einschätzt, sind elementar für das Verständnis des freien Schreibens im hier dargestellten Sinn.

Sowohl mit dem freien als auch mit dem kreativen Schreiben setzt sich Martin Fix kritisch auseinander. Er kommt zu dem Schluss, dass es sich „um sinnvolle Vorschläge für einen abwechslungsreichen Schreibunterricht“ (2006, S. 119) handle. Das Potenzial, das in ihnen steckt, sieht er etwa in Bezug auf eine „stärkere Betonung assoziativer Strategien“ (ebd.)³⁵. Dass dem freien und kreativen Schreiben wenig Bedeutung für das Erlangen hierarchiehöherer Phasen³⁶ zugestanden wird, erklärt Fix aufgrund der durch ihn beobachteten geringen Überarbeitungsbereitschaft im Hinblick auf freie Texte.

Bei freien Schreibaufgaben ist die Motivation zwar deutlich höher, nicht aber die Überarbeitungsbereitschaft – zum einen weil die Identifikation mit dem Produkt größer ist, zum anderen weil den Schülern oft klare Kriterien für die Überarbeitung fehlen. (Fix 2006, S. 181)

Auch Helmuth Feilke beschreibt im Anschluss an Fix hohe Motivation und Identifikation einerseits, geringe Überarbeitungsbereitschaft andererseits.

Wo allerdings solche Produktnormen unterrichtlich nicht erarbeitet werden oder aber diffus und schwer formulierbar sind oder gar nicht – wie beim *argumentativen* und *epistemischen* Schreiben und erst recht beim freien und kreativen Schreiben – der Textfunktion bzw. der Schreibfunktion nicht gerecht werden, kann von ihnen wenig Hilfe erwartet werden. Dazu kommt als weitere Schwierigkeit, dass – nach den Resultaten von Fix (2000) – die normierten, zum Überarbeiten geeigneten und damit unter didaktischen Gesichtspunkt „effektiveren“ Formen die Schüler kaum zum Schreiben motivieren, während das geradezu überarbeitungsresistente freie Schreiben sich vergleichsweise großer Beliebtheit bei den Schülern erfreut. (Feilke 2003, S. 189)

Obgleich sowohl Fix als auch Feilke sich insbesondere dem freien Schreiben gegenüber kritisch äußern, finden sich dennoch bei beiden Hinweise auf die Potenziale freier Texte. So weist Fix darauf hin, „dass im Bereich offener Schreibaufgaben bei Schülern noch zu wenig konkrete Vorstellungen über gelungene Texte vorliegen“ (2006, S. 181). Es sei langfristig „eine Feedback-Kultur in der Klasse aufzubauen, die verschiedene Verfahren der gegenseitigen Rückmeldung durch reale Leser“ (ebd.) nutze. Auch Feilke plädiert für Gespräche über „die Inhalte, besonders aber auch über die sprachliche und ästhetische Form der Texte. Erst dieses Gespräch kann geteilte Aufmerksamkeit für die besonderen Gestaltungsmerkmale von Schrifttexten schaffen“ (2011, S. 14). Dies geschehe am besten „in einer Didaktik, die einen wichtigen didaktischen Bezugspunkt im vergleichenden

35 Er bezieht sich auf die Organisationsformen des Schreibens nach Bereiter (1980, S. 84), die von Baurmann als zu integrierende Schreibmodi bezeichnet werden (Baurmann 1990, S. 11).

36 Fix bezieht sich auf Bereiters Modell (Bereiter 1980) und zählt dazu epistemisches oder heuristisches Schreiben.

Sprechen über Schrifttexte hat“ (2011, S. 15). Er postuliert: „Dafür sollten auch die Texte der Schüler selbst mit herangezogen werden“ (ebd.). Die Tatsache jedoch, dass Feilke das freie Schreiben als eine schreibdidaktische Konzeption betrachtet, deren Ziele er vornehmlich in ihrer Bedeutung für den Schreiber verortet (2017, S. 158), und freies Schreiben nicht als eine auf den Leser bezogene Konzeption³⁷, macht deutlich, dass Sozialität, die das Spezifikum des freien Schreibens ausmacht, im aktuellen Diskurs nicht gesehen wird.³⁸

Von den Vorstellungen freien und kreativen Schreibens, wie sie bislang samt ihrer Kritik dargestellt wurden, ist nun das sogenannte *Individuell bedeutsame Schreiben* abzusetzen. Auch jene Schreibeanlässe, bei denen inhaltliche Vorgaben erteilt werden, die aber eine größere Wahlfreiheit ermöglichen, sind nicht dem freien Schreiben gemäß der dargelegten Bestimmung zuzurechnen, auch wenn sie in den sozialen Raum der Klasse eingebunden sind. Zu nennen sind Schreibaufträge, die sich aus unterrichtlichen Projekten³⁹ (z.B. Schreiben von Beiträgen für ein klasseninternes Tierlexikon, Schreiben zu gelesener Literatur) und aus Situationen des Schullebens ergeben (Verfassen von Klassenratsprotokollen, Schreiben von Einladungen zu Festen) oder im Fachunterricht initiiert werden.⁴⁰ Gleichwohl sind auch diese Schreibhandlungssituationen als authentische Kontexte zu betrachten, die zu solchen Texten führen können, die – wie die freien Texte – ebenfalls von Bedeutung für das Leben der Einzelnen und der Gruppe sein können und eine Auseinandersetzung mit dem Selbst, dem Anderen und der Welt evozieren. Stellt man die Authentizität der Schreibkontexte, die gleichsam als eine Gelingensbedingung für die Tiefe der Auseinandersetzung angenommen wird, in den Mittelpunkt einer begrifflichen Bestimmung, ist der über einzelne Konzeptionen hinausgehende Begriff „Individuell bedeutsames Schreiben“ (Leßmann 1998, 2010) weiterführend. In ihm wird das dargestellte Verständnis freien Schreibens ohne spezifische Themenvorgabe mit jenem Verständnis von Schreiben zusammengeführt, das Schreiben in spezifisch thematischen oder situativen, für die Schreibenden bedeutungsvollen Kontexten verortet. Auch Formen des kreativen Schreibens finden sich in diesem Begriff wieder. Die übergreifende Bezeichnung zielt darauf ab, dass Prozesse des Schreibens als bedeutungsstiftende Tätigkeiten wahrgenommen werden. Ein so erweitertes Verständnis des freien Schreibens als individuell bedeutsames Schreiben erlaubt es, Parallelen zu den Ansätzen von Mechthild Dehn (1999), Erika Altenburg (1996), Heide Bambach (1989), Eva-Maria Kohl (2005) ebenso wie zu Andrea Bertschi-Kaufmann (1999) oder jenem der KoText-Studie zugrunde gelegten Konzept

37 Feilke nennt hier folgende Konzeptionen: Kommunikatives Schreiben, Funktionales Schreiben, Schreibaufgaben mit Profil, Geselliges Schreiben (2017, S. 158).

38 Auch die Tatsache, dass die Konzeption des Freien Schreibens häufig neben der Konzeption des Kreativen Schreibens als schreiberbezogene Konzeption aufgeführt wird (vgl. Zitate von Fix, Feilke im Text), bestätigt die vorangegangenen Ausführungen.

39 Der Begriff *Projekt*, wie er durch Spitta (1983) verwendet wird, ist hier abzugrenzen von dem Projektverständnis, wie es etwa durch Dewey und Kilpatrick (1935) oder Bastian und Gudjons (1986) geprägt ist.

40 Das Konzept des Dialogischen Lernens (Ruf und Gallin 2014a; 2014b) sieht für alle Fächer und alle Jahrgänge eine schriftliche persönliche Auseinandersetzung und Reflexion mit sogenannten „Kernideen“ als Basis fachlichen Lernens vor. Auch die so im Fach entstehenden Texte werden als individuell bedeutsam bezeichnet.

(2013; Heinzel et al. 2013) zu ziehen. Diese Konzepte, die das Schreiben zu Vorgaben (Dehn et al. 2011), zu offenen Schreibenanlässen (Altenburg 1996), zu gelesener Lektüre (Bambach 1989; Bertschi-Kaufmann 1998; 1999) zu Bildimpulsen (z.B. Kruse und Reichardt 2014) oder literarischen Baumustern (Kohl 2005) in Schreibszenarien (Kohl und Ritter 2010) jeweils in den Mittelpunkt rücken, entsprechen aufgrund ihrer Vorgaben zwar nicht dem dargestellten Verständnis freien Schreibens, das von Vorgaben inhaltlicher und sprachformaler Art absieht. Wohl aber können sie unter dem Oberbegriff des individuell bedeutsamen Schreibens zusammengeführt werden. Jeweils werden Situationen initiiert, die eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Selbst, dem Anderen und der Welt vorsehen und dafür einen gewissen Spielraum an Freiheit und Offenheit gewähren. Eine Zusammenschau der genannten Konzepte, die jeweils „Schreiben als persönlich bedeutsame Tätigkeit“ (Ritter 2006, S. 25) bestimmen, resultiert aus ihrer größten Schnittmenge. Betrachtet man jedoch die einzelnen Konzepte im Vergleich zum freien Schreiben, so wie es hier dargelegt wurde, zeichnet sich das freie Schreiben gegenüber den anderen Konzepten durch drei Aspekte aus: Erstens ist die Freiheit, ganz eigenständig über Inhalt und Form eines zu schreibenden Textes zu entscheiden, Alleinstellungsmerkmal. Zweitens geht die Konzeption des freien Schreibens über die Situation des ersten Schreibens hinaus und sieht die zu schreibenden Texte von vornherein eingebunden in einen Kreis echter Adressaten, für den die Arbeit des Nachdenkens und Überarbeitens unverzichtbar ist. Drittens zielt das freie Schreiben in Verbindung mit der Arbeit am Text auf die Entwicklung von Schreib- und Textkompetenzen.

In den genannten Konzepten wird Schreiben wohl in einer unterrichtsbezogenen Schreibkultur verortet, die Schreiben mit Dehn im weitesten Sinne als „kulturelle Tätigkeit“ (1999) betrachtet. Schreiben als kulturelle Tätigkeit schließt auch das Hören und Lesen von Texten, die Wahrnehmung ihrer Qualitäten und die am Adressaten orientierte Optimierung von Texten ein. Eine so gefasste Schreibkultur benötigt mehr als jene Schreibimpulse, die in den unterschiedlichen Konzepten aus dem deutschsprachigen Raum breit beachtet werden. Sie setzt auch die kontinuierliche Pflege einer Kultur des Austausches über diese Texte voraus. Die Ausführungen zur Kontextualisierung der eigenen Texte im sozialen Raum der Klasse (zweiter Ankerpunkt, s. 1.2.2) und zum Nutzen der eigenen Texte für den Ausbau von Schreib- und Textkompetenzen (dritter Ankerpunkt, s. 1.2.3) sowie zu Möglichkeiten des kompetenzfördernden Feedbacks durch den Adressaten selbst (vierter Ankerpunkt, s. 1.2.4) finden jedoch in den genannten Konzepten teilweise verhältnismäßig wenig Raum.⁴¹

Die begriffliche Bestimmung des individuell bedeutsamen Schreibens wurde gewählt, um klarzustellen, dass nicht nur freie Texte individuell bedeutsam sein können. Wenn in dieser Studie dennoch von freien Texten oder freiem Schreiben gesprochen wird, dann aus gutem Grund: Es sind in der Praxis ausschließlich die freien Texte der Kinder, die in der Autorenrunde vorgestellt und begutachtet werden. Dazu können auch Texte zählen, die zu

41 Diese Aspekte werden im deutschsprachigen Raum v.a. in den Arbeiten von Bambach und Spitta sowie in der KoText-Studie konkretisiert.

einem größeren, fachübergreifenden Rahmenthema, zu einem Bildimpuls, einem Schreibformat (kreatives Schreiben) oder zu gemeinsam gelesener oder gehörter Lektüre geschrieben wurden – aber nur, sofern der individuelle Text dem inneren Bedürfnis des Kindes entsprungen und nicht aus einer unterrichtlichen Anordnung erwachsen ist. D.h., es werden konkrete Kontexte für das Schreiben angeboten, deren Nutzung aber im Kontext des Freien Schreibens nicht eingefordert oder angeordnet. Die Beratung von „Auftragstexten“ mag an anderer Stelle des Unterrichts Raum finden, nicht aber in Autorenrunden.

Die hier zu bestimmende Autorenrunde lebt in der Praxis, auf die sich die zu entwickelnde Theorie in erster Linie beruft, von dem Geist und der Einzigartigkeit der freien Texte. Die Reflexion der Praxis durch die Lehrende zeigt, dass Texte, die aufgrund eines gemeinsamen Themas oder eines Schreibformats verfasst wurden, verhältnismäßig selten für den Vortrag ausgewählt werden. Ein Grund dafür mag darin liegen, dass die Autorenrunde in die Schreibzeit eingebunden ist, die den freien Texten gewidmet ist. Ein weiterer Grund mag darin liegen, dass jeder Text für die Autorengemeinschaft einer Überraschung gleicht. Keinem der Rezipienten ist das Thema, ein Impuls oder eine bestimmte sprachliche Vorgabe bekannt. Insofern wird jeder Text in besonderer Weise als unmittelbare Leistung des einzelnen Kindes erfahren und gewürdigt – durch die Zuhörenden wie durch den Autor oder die Autorin. Jeder Text kommt einer Einladung an die Rezipienten gleich, sich auf die individuelle, zum Zeitpunkt des Vortragens noch fremde oder andere Lebenswelt des einzelnen Schreibenden, seine Themen und seine sprachlichen Ausdrucksformen einzulassen.

Der wichtigste Kontext wird in der Praxis durch die Texte der anderen Kinder gebildet.⁴² Inspiration zum Schreiben geht weniger von konkreten oder „kreativen“ Schreibangeboten aus, als vielmehr von den gehörten und gemeinsam auf Inhalt und Sprache bedachten Texten der anderen Kinder. Insofern sind die Texte der Kinder „als Text zwischen Texten“ (Dehn et al. 2011, S. 40–45) zu bestimmen. „Zwischen Texten“ heißt, dass alle Arten von gehörten Texten, gesehenen Filmen oder digital wahrgenommenen oder „erspielten“ Texten die eigenen Texte nähren. „Zwischen den Texten“ heißt hier aber vor allem, dass die selbst entwickelten Texte eingebunden sind in den sozialen Raum der Klasse und von dem inhaltlichen und fachlichen Austausch über Texte innerhalb von Autorenrunden inspiriert sind. „Texte und Kontexte“ (Dehn et al. 2011) werden als ein fruchtbares Gespann bezeichnet, mit dem das Wesen von Autorenrunden treffend beschrieben ist.

Stand der Forschung, Desiderata, interdisziplinäre Perspektiven

Die Frage, welche Potenziale das Schreiben freier Texte – oder wie hier ausgeführt das Schreiben eigener, individuell bedeutsamer Texte – birgt, ist weitgehend Forschungsdesiderat. Im deutschsprachigen Raum beschäftigen sich nur wenige Studien überhaupt mit freien Texten. Charlotte Röhner hat im Kontext der Kindheitsforschung Inhalte und The-

42 Vgl. Beispiel aus dem Unterricht (2.1.7). Es wird dort beschrieben, wie Burcus Text „Wie alt man werden kann“ durch einen Text über die eigene Geburt von Lasse inspiriert wurde.

men in Kindertexten untersucht (2012; 2011). Reinhard Fatke, der Geschichten als „Ausdrucksformen des kindlichen Erlebens“ (Fatke 1997) bezeichnet, zeigt für Phantasiegeschichten, dass diese symbolischer Ausdruck der persönlichen Belange der schreibenden Kinder sind (1993). Röhner (1997) dokumentiert in einer Studie über Kindertexte im reformorientierten Anfangsunterricht die personale und soziale Bedeutung des Schreibens in der Schule. Ihre Ergebnisse beziehen sich auf unterschiedliche Textformen des Schreibens, die aus freien und angeleiteten Arrangements resultieren⁴³ und von ihr zusammenfassend als „freie Texte“ (1997, S. 47) bezeichnet werden. Sie beforscht Kindertexte aus „persönlichen Geschichtenbüchern“, „freie gedruckte Texte“, die sich aus Beiträgen des Morgenkreises ergeben, Texte aus „identitätsfördernden Kontexten“ (Ich-Plakat) und solche, die sich aus „Rahmenthemen des Unterrichts“ ergeben (1997, S. 86–97). Röhner bezeichnet alle diese Formen als „authentisch“ (1997, S. 91) und versteht sie „als Teil der kindlichen Selbst- und Weltdeutung“ (2011, S. 109). Sie weist für die verschiedenen Textformen eine personale wie auch eine soziale Bedeutung nach. Die soziale Bedeutung, so ein Ergebnis der Studie, jedoch entfalte sich in besonderer Weise im Zusammenhang sogenannter „Morgenkreisprotokolle“ (1997, S. 175), in denen die mündlichen Beiträge der Kinder – nicht nur in gedruckter Form – schriftlich festgehalten werden. Dieses Ergebnis ist für die vorliegende Arbeit aus zwei Gründen von besonderer Bedeutung: Die von Röhner ausdrücklich als *freie* Texte gekennzeichneten Morgenkreisprotokolle sind einerseits inhaltlich mit vielen Texten der Tage- bzw. Schreibbücher vergleichbar, nämlich mit jenen, in denen die Kinder über sich und ihr Leben schreibend nachdenken. Beide spiegeln die Bandbreite kindlicher Erfahrungen⁴⁴. Andererseits ist auch der Vorgang des Schreibens vergleichbar, da die Kinder bei den Morgenkreisprotokollen ebenso wie bei den Tagebuchtexten zunehmend eine „soziale Perspektivenübernahme“ (Röhner 1997, S. 186) erproben. Der Vorgang des Schreibens und der Austausch über Texte innerhalb der Schreibzeit ist wie das Verfassen der Morgenkreisprotokolle eingebunden in den Kommunikationsprozess einer authentischen Kommunikationssituation des Alltags.⁴⁵

Speziell für das freie Schreiben im Anfangsunterricht liegt von Hans Brügelmann und Erika Brinkmann (2012) eine „kritische Übersicht über Befunde der Forschung“ vor, in der es um die Effektivität von Konzepten und Methoden im Hinblick auf die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen geht. In den von Brügelmann und Brinkmann gesetzten Prämissen für eine Analyse der Ergebnisse zahlreicher Studien erhält der Erwerb von Einsichten und Strategien „an persönlich bedeutsamen Inhalten“ (2012, S. 2) eine prominente

43 Die Studie basiert auf dem didaktischen Konzept des Sprachunterrichts der Reformschule Kassel der 90er Jahre. Das Konzept siedelt Sprache und Schriftsprache in der Spannung von Individualität und Sozialität an und wird dem Spracherfahrungsansatz zugerechnet. (Röhner 1997, S. 86–97)

44 Röhner weist in einer Fallstudie nach, dass in den Morgenkreisprotokollen „die Themen auffindbar [sind, BL], die in dieser Altersgruppe auch im Querschnitt der Analyse freier Texte erhoben sind“ (1997, S. 183).

45 „Bildungs- und lerntheoretisch kommt dem Schreiben des Morgenkreisprotokolls eine hohe Bedeutung zu, da eine authentische Lernsituation im sozialen Kommunikationsprozeß einer Gruppe gegeben ist, die Kinder intentional zum Schreiben herausfordert und motiviert. Partner- und gruppenbezogenes Sprechen und Schreiben finden in einer natürlichen Kommunikationssituation im Alltag statt. Die subjektive Sinnstiftung des Schreibens ist hier sozial orientiert“ (1997, S. 186).

Stellung. Ergebnisse, die verglichen werden, beziehen sich – gemäß der Inhalte der untersuchten Studien – jedoch vorrangig auf Fähigkeiten des Lesens und Rechtschreibens, weniger auf die Qualität von Kindertexten und deren Zustandekommen. Für die vorliegende Studie bedeutsam ist aber eine Erkenntnis der genannten Übersicht, nämlich dass die didaktischen Konzepte alleine nicht zu erfolgreichen Ergebnissen führen: „Pädagogisches und didaktisches Konzept der Lehrperson und der Kontext der Umgebung bestimmen die Wirkung von Unterricht maßgeblich mit“ (2012, S. 16). Die positiven Ergebnisse der Schreibleistungen von Kindern im Kontext des freien Schreibens werden in der Untersuchung von Falko Peschel (2002) ebenfalls auf ein pädagogisch und fachdidaktisch motiviertes Bedingungsgefüge zurückgeführt. Auch Reinold Funke (2014) nimmt unter Verweis auf Brügelmann und Brinkmann (2012) und andere an, dass insbesondere die Qualität des Unterrichts ausschlaggebend für den Erfolg einer Methode sei (Funke 2014, S. 37–38). Aus den genannten Studien lässt sich die Notwendigkeit einer interdisziplinären Verortung dieser Studie ableiten.

Eine vergleichende Untersuchung von Konzepten liegt mit der Studie von Claudia Winter (1998) für den traditionellen Aufsatz und das kreative Schreiben vor, nicht aber für das freie Schreiben.

Das ausgeführte Verständnis des freien Schreibens wird v. a. in der internationalen Forschung in den Arbeiten von Donald Graves, etwa „Build a literate classroom“ (1991), dargestellt. Als Pendant zu dem Begriff „freies Schreiben“ werden im internationalen Diskurs die Begriffe „authentic writing“ (Graves 1993) oder „writing as meaningful activity“ (Boscolo und Hidi 2007; Hidi und Boscolo 2008) verwendet. Die Hervorhebung von Authentizität und Bedeutsamkeit des Schreibens entspricht dem hier zugrunde gelegten Verständnis des „freien“ sowie des „individuell bedeutsamen Schreibens“.

In der internationalen Forschung findet der Begriff „freewriting“ (Hayes 2008), durchaus Verwendung. Er ist aber sowohl von dem durch Freinet und die reformpädagogische Bewegung geprägten Verständnis des freien Schreibens wie auch von der Bestimmung des individuell bedeutsamen Schreibens zu unterscheiden, charakterisiert er doch eine Strategie für das Entwickeln eines ersten Textentwurfs („strategy for drafting texts“, Hayes 2008, S. 32), die als dekontextualisierte Strategie mehr Nähe zum kreativen Schreiben aufweist.

Innerhalb des internationalen, englischsprachigen Diskurses liegen Studien vor, die von einem vergleichbaren Verständnis von Schreiben als individuell bedeutsam ausgehen und die zugleich den Umgang mit diesen Texten im Unterricht beforschen. Zu nennen sind die Arbeiten von Graves (1990; 1994), insbesondere die zum „meaning-centered approach to writing“ (1985), außerdem jene von Lucy Calkins (1986; 2005), von Calkins, Amanda Hartmann und Zoe White (2005) sowie die von Joanne Larson und Maryrita Maier (2000). Sie betonen alle die positiven Effekte der Einbindung des Schreibens in bedeutungsstiftende Kontexte. Unterschiede beziehen sich auf die Rolle der Lehrperson in Schreib- und Überarbeitungsprozessen und das Unterrichtsarrangement.

Die Ausführungen machen deutlich, dass weder die Aspekte der individuellen Bedeutsamkeit von Schreibprozessen noch die der Sozialität des Schreibens jener persönlich bedeutsamen Texte über den Anfangsunterricht hinaus beforscht sind. Wurde aus dem Blickwinkel der Lehrenden zunächst vage von einer „Schreibkultur“ gesprochen, um eine Prägung des Unterrichts, wie sie bei Freinet, ebenso wie bei Spitta, Bambach oder Dehn zu finden ist, zu beschreiben, so zeigt sich nun, dass eine Perspektive wertvoll sein könnte, mit Hilfe derer die Sozialität literalen Aktivitäten der Kinder in Autorenrunden betrachtet werden könnte. Konzepte sozialer Praxis und literaler Praktiken könnten den Horizont öffnen und damit über die Schreibdidaktik hinaus eine interdisziplinäre Verortung veranlassen. Zudem sind Perspektiven einzunehmen, mit denen Fragen der Konstruktion von Bedeutung in eigenen Texten, die den Kern von Autorenrunden bilden, zu ergründen sind. Kindheitsforschende Sichtweisen könnten sich hierfür als wegweisend zeigen.

Exkurs: Freies Schreiben und Schreibentwicklungsforschung

Aufgrund der Vermutung, dass das Schreiben eigener, individuell bedeutsamer Texte positiven Einfluss auf die individuelle Schreibentwicklung nimmt, wird hier in der gebotenen Kürze auf Modelle der Schreibentwicklungsforschung einzugehen und der Stand der Forschung in Bezug auf das Verhältnis von freiem Schreiben eigener Texte und Schreibentwicklung darzustellen sein.

Dafür sei zunächst das von Ronald T. Kellogg entwickelte Modell der „Makro-Phasen“ oder „Dekaden“ (2008) erwähnt. Zwei Jahrzehnte soll es nach Kellogg mindestens benötigen, bis der Schreiber oder die Schreiberin einen zu verfassenden Text aufgrund des Nutzens für den Leser und die Leserin – „the reader’s benefit“ (2008, S. 11) – entwickeln kann. Das von Kellogg entwickelte Drei-Phasen-Modell wird von Philipp (2015a; 2014b) als eine Weiterentwicklung der zwei Vorgehensweisen des Schreibens nach Bereiter und Scardamalia (1987) betrachtet, die zwischen Schreiben als „knowledge-telling“ und „knowledge-transforming“ unterscheiden. Sie bezeichnen die von ihnen dargestellten Vorgehensweisen als idealisierte Beschreibungen, die lediglich Ausdruck jener Spanne sein sollen, innerhalb derer sich Nichtexperten zu Experten des Schreibens entwickeln können (1987, S. 340) und ordnen diese Genese nicht bestimmten Entwicklungszeitspannen zu.⁴⁶ Diese Annahme sieht Ulrike Behrens (2017) für die aktuelle Forschungslage bestätigt (2017, S. 86). Sie ergänzt, dass prozessbezogene Fähigkeiten noch nicht lange für die Grundschule untersucht würden, und zwar deshalb, „weil man die notwendige Dis-

46 Die Darlegung der Organisationsformen des Schreibens im Schreibentwicklungsmodell von Carl Bereiter (1980) (associative, performative, communicative, unified, epistemic) legen es durchaus nahe, diese als Aneignungsstufen der Schreibentwicklung zu deuten. Die von Baurmann modifizierte und ins Deutsche übertragene Form des Modells verwendet den Begriff Schreibmodi. Die veränderte graphische Darstellung lässt die Rekursivität der einzelnen Phasen deutlicher aufscheinen. Pohl und Steinhoff weisen darauf hin, dass diese „rein theoretisch abgeleitet und nie empirisch verifiziert worden“ (Pohl und Steinhoff 2010a, S. 11) sind. Nach den Ergebnissen der Longitudinalstudie von Augst et al. ist davon auszugehen, dass für verschiedene Genre ganz unterschiedliche Schreibmodi von Grundschulkindern genutzt werden (Augst et al. 2007).

tanz vom eigenen Text, die man für ein sinnvolles Überarbeiten benötigt, in einem früheren Stadium der Schreibentwicklung bislang als Überforderung ansah“ (2017, S. 85). Dieser für diese Arbeit maßgeblicher Gedanke findet sich auch bei Pätzold (2014).

Es mag so sein, dass Kinder im frühen Textschreiben Adressaten zu wenig berücksichtigen. Das heißt aber nicht, dass sie das nicht tun können. Wenn die Schreibaufgabe diese Fähigkeit herausfordert, können sie es tun (Pätzold 2014, S. 143).

Die mentale Repräsentation der Leser und Leserinnen siedelt Kellogg in der dritten Dekade an, die er als „knowledge-crafting“ (2008, S. 4) bezeichnet. Wenn Fix (2006) behauptet, das freie Schreiben würde wohl assoziative, nicht aber hierarchiehöhere Schreibmodi befördern (vgl. 2006, S. 119), dann begrenzt er die Potenziale freien Schreibens – in dem Bild Kelloggs gesprochen – auf die erste Dekade. Spitta (1999a) dagegen sieht im freien Schreiben und dem eigenaktiven Umgang mit diesen Texten auch Potenziale für das Erreichen hierarchiehöherer Organisationsformen des Schreibens.⁴⁷ In der Untersuchung „Schreibkonzepte von Grundschulkindern“ gelangt Weinhold (2014) auf der Grundlage von Interviews mit Kindern der Klassen 1 bis 4 zu dem Ergebnis, dass Grundschüler bereits „kognitive Fähigkeit zur Metakognition haben und – durch Fragen unterstützt – über metakognitiv zugängliche Merkmale des Schreibprozesses und der produzierten Texte verfügen“ (2014, S. 148).

Die kontroverse Diskussion um die Schreibentwicklungsforschung bezieht sich nach Pohl (2014, unter Verweis auf Blatt et al. 2009) v.a. auf zwei Bereiche, nämlich auf die Vernachlässigung des Einflusses des Unterrichts und auf die vermeintliche „Vorstellung einer naturgegebenen Entwicklung in einer festen Abfolge“ (Pohl 2014, S. 127), die solche Modelle im Sinne von Stufenfolgen nahe legen würden. Bei der Schreibentwicklung handle es sich nach Pohl „um einen institutionell flankierten Erwerb“ (2014, S. 128). Er bezieht sich auf Ossner, der bereits eine „institutionsgeleitete Entwicklung“ (1996, S. 81) einer ontogenetischen Perspektive vorzuziehen empfahl, und zwar mit der Begründung, ein entwicklungspsychologisch geleiteter Blick auf Texte unterstelle „Schülern (Un-)fähigkeiten, wo es in Wirklichkeit um curriculare Unzulänglichkeiten geht“ (1996, S. 83). Forschungsarbeiten, so Pohl (2014, S. 128ff.), würden diese Perspektive des Erwerbs weiterhin zu wenig berücksichtigen.

Die vorliegende Arbeit schließt sich der dargelegten Kritik an und orientiert sich an jenen Erkenntnissen, die durch Pohl als Konsens innerhalb der Schreibentwicklungsforschung in Bezug auf den Erwerb betrachtet werden: die pragmatische Situiertheit des Erwerbs, das Konzept des Schreibalters, Stagnation und Regression als spezifische Kennzeichen des nicht-automatisierten Erwerbs, Erwerbsinterdependenzen sowie unterschiedliche Ausprägungen der Entwicklungsweisen von Erwerbsprozessen (2014, S. 124–127). Auf diesem Hintergrund sei der Begriff Schreibentwicklung behutsam – in Abgrenzung von

47 „In Schulklassen mit einer Didaktik, die zum freien Schreiben (ohne Zeit- bzw. Themenvorgabe) ermutigte und Kinderschreibkonferenzen zur Textüberarbeitung vorsah, waren sämtliche inneren Schreibhaltungen – bis hin zur heuristischen – bereits bei Grundschulkindern in der dritten/vierten Klasse beobachtbar“ (Spitta 1999a, S. 219).

Stufenmodellen und unter Berücksichtigung des Unterrichtskontextes – verwendet, ohne dabei den ihr zugrundeliegenden Gedanken der Entwicklung aufzugeben.

Ob die Schreibkultur einer Klasse Schreibentwicklungsverläufe zu beschleunigen im Stande sein kann, wurde bislang nicht beforscht. Zur Schreibkultur einer Klasse wären, so der Fokus der vorliegenden Studie, das freie Schreiben von Texten zu nennen wie auch die Gespräche über Textqualitäten in einem als authentisch bezeichneten Auditorium gemeinsam mit den Rezipienten. In diesem Setting würde die Adressatenperspektive in den Fokus gerückt und damit auch der Nutzen für den Leser, „the reader’s benefit“ (Kellogg 2008, S. 11), überhaupt – und zudem auch noch regelmäßig – thematisiert.

Welche Potenziale das so eingebettete freie Schreiben für Schreibentwicklungsverläufe von Grundschulkindern birgt, wurde bislang ebenfalls nicht beforscht. Vorliegende Fallstudien, in denen mit Hilfe von „Beschreibungskategorien“ (Spitta 1999a, S. 219) Schreib- bzw. Textkompetenzentwicklungen einzelner Schülerinnen und Schüler anhand von Schreib- und Textprofilen (vgl. Spitta 1999a, S. 219ff.) über einen Zeitraum von zwei Schuljahren (Leßmann 2010, S. 101–111; 2014a, S. 149–159) bzw. über ein Schulhalbjahr (Wilkens 2012, S. 310–323) analysiert wurden, lassen jedoch Rückschlüsse auf eine hohe Relevanz zu.

Im Hinblick auf die – aus der Erfahrung der Lehrenden – resultierende Vermutung, dass dem freien Schreiben im hier definierten Sinn eine hohe Bedeutung für individuelle Schreibentwicklungsverläufe zukommt, wäre ein interdisziplinärer Diskurs weiterführend, innerhalb dessen die Schreibentwicklungsforschung mit der Motivationsforschung verbunden würde. Kognitionspsychologische Ansätze der Schreibforschung werden zunehmend durch sozial-konstruktivistische Bezüge ergänzt – „writing is a meaningful activity“ (Hidi und Boscolo 2008, S. 153; Boscolo und Hidi 2007) –, die motivationalen Aspekten eine besondere Bedeutung zuschreiben. Hidi und Boscolo (2008) bezeichnen das Interesse als Schlüsselvariable für den Schreiberfolg. Pajares und Valiante (2008) arbeiten die Bedeutung der Selbstwirksamkeit des so motivierten Handelns heraus und fassen für eine Reihe von Studien zusammen, dass das Erleben von Selbstwirksamkeit einen eigenen Beitrag zur Vorhersage des Schreiberfolgs biete (2008, S. 162). Die Autoren verweisen auf Walker (2003), die feststellt, dass größere Autonomie in der Wahl der Themen und Ziele innerhalb der Aufgabenstellung zu einer Intensivierung des Erlebens von Selbstwirksamkeit ver helfe (Pajares und Valiante 2008, S. 167).

Während der deutschsprachige Diskurs bislang dem freien Schreiben eigener Texte zwar Beliebtheit (Feilke 2003) und Abwechslung im Unterricht (Fix 2006), erhöhte Schreibmotivation (Fix 2000; 2006; Feilke 2003; Weinhold 2014) und Raum für Identifikation (Feilke 2003) zuerkennt, das freie Schreiben eigener Texte aber letztlich als hinderlich für den Erwerb hierarchiehöherer Fähigkeiten erachtet (Fix 2000; 2006; Feilke 2003), zeigen die erwähnten Forschungen im internationalen Raum Zusammenhänge von Bedeutung, Interesse, Motivation, Autonomie, Selbstwirksamkeit und Schreiberfolg. Die Bedeutung des freien oder individuell bedeutsamen Schreibens für den Verlauf von individuellen

Schreibentwicklungen bedarf einer Interdisziplinarität, wie sie vor allem aus dem englischsprachigen Forschungsraum bekannt ist.

Um die Relevanz bedeutungsschaffenden, sinnstiftenden und autonomen Agierens von Kindern in authentischen Kontexten, des Erlebens von Motivation und Selbstwirksamkeit sowie die Bedeutung von Interesse für eine systematisierende Beschreibung literaler Fähigkeiten hervorzuheben – und damit jenen Gesichtspunkten Rechnung zu tragen, die in der bisherigen Forschung wenig Beachtung fanden –, müssen die Sozialität des Schreibens in eine Theorie von Autorenrunden eingebunden und Fragen des bedeutungsstiftenden Schreibhandelns von Kindern als Akteuren – Schreiben als persönliche Auseinandersetzung mit dem Selbst, dem Anderen, der Welt (s. 1.2.1) – beachtet werden. Deshalb wird ein kindheitsforschender Zugang gewählt, der den Stimmen und den Themen der Kinder (Kohl und Ritter 2011; Heinzel 2012e; Röhner 2011), wie sie sich den freien Texten und in der Interaktion in der Klasse äußern, ein Ohr gibt. Mit beiden Punkten verbindet sich ein dritter Gesichtspunkt, der ebenso wenig beforscht ist, nämlich die Beachtung des didaktischen Settings in seiner Bedeutung für Schreibentwicklungen (Behrens 2017; Pohl 2014).

1.2.2 Didaktisches Setting: Soziale Praxis und Tiefenstruktur

Aus zwei Richtungen ergibt sich die Notwendigkeit, das didaktische Setting als einen zweiten Anker des unterrichtspraktischen Forschungsausgangspunktes zu betrachten. Aus der Sache selbst, da die vorgenommene Bestimmung des freien Schreibens die Beachtung des Settings einfordert, hier insbesondere die soziale Situiertheit des Schreibens und die Öffnung des Unterrichts für den Einzelnen und die Gruppe – und aus dem bereits erwähnten aktuellen Diskurs zur schreibentwicklungsbezogenen Forschung.

Verständnis im Kontext des Kreislaufs von Aktion und Reflexion

Der Begriff „Didaktisches Setting“ beschreibt aus der Perspektive der Lehrenden einen wichtigen Aspekt des Forschungsausgangspunktes. Es ist auch die Rede von „didaktischem Arrangement“ (Feilke 2003, S. 182) oder „Schreibarrangement und Lerngelegenheit“ (Behrens 2017, S. 85). Mit Pohl sei dieser Aspekt begründet und mit Feilke sein Verständnis vertieft. Es folgt eine Darstellung jener schreibdidaktischer Bezüge, innerhalb deren sich die Reflexion der Praxis von Autorenrunden verorten lässt, bevor der aktuelle Stand der Forschung dargestellt und entsprechende Desiderata formuliert werden.

Aussagen Pohls stehen im Kontext seiner Kritik an der Schreibentwicklungsforschung. Die „Rolle des Unterrichts“ (2014, S. 127) bleibe bei der Modellierung von Entwicklungsstufen unberücksichtigt. Das von Pohl artikuliert Forschungsdesiderat bezieht sich auf Vermittlungskonzepte, die auf Aneignungsprozesse zuzuschneiden sind (vgl. 2014, S. 130): Sowohl endogene als auch exogene Faktoren müssen für Lern- und Entwicklungsprozesse bereitgestellt werden (vgl. Pohl 2014, S. 108). Für die Praxis von Autoren-

runden kann reflektierend gesagt werden, dass die Integration exogener Faktoren (Mentor/Mentorin, Lernstützen, eher explizites Wissen) und endogener Faktoren (Vorerfahrungen, Lernstrategien, implizites Wissen)⁴⁸ ein wichtiges Charakteristikum darstellt.

Feilke betrachtet „didaktische Arrangements“ (2003) als Ausdruck des institutionell flankierten Erwerbs.⁴⁹ Sie nehmen wesentlich Einfluss darauf, welche Kompetenzen Schüler und Schülerinnen ausbilden. Mit drei Kennzeichen charakterisiert er didaktische Arrangements: „Die Aneignung wird kulturell präformiert, motivational fundiert und kommunikativ angeleitet“ (Feilke 2003, S. 182). Eine Reflexion der vorliegenden Praxis von Autorenrunden auf diesem Hintergrund legitimiert seine Bezeichnung als didaktisches Setting: Bei dem Arrangement der Autorenrunde handelt sich um ein Setting, das langfristig angelegt ist und sowohl Entwicklungsprozesse des einzelnen Schreibers als auch der ganzen Klasse, die hier zur „Autorengemeinschaft“ zusammenwächst, stützen soll. Die Schreiberinnen und Schreiber treten frequent in einen „kommunikativ angeleiteten“ Diskurs über die Wirkung und Machart ihrer eigenen Texte. In der Klasse entwickelt sich dabei eine Kultur der Textwürdigung, die das Handeln der Einzelnen in gewisser Weise „präformiert“. Afra Sturm hält das Arrangement der Autorenrunde im Hinblick auf die Schreibentwicklung für „durchaus motivationsfördernd“ (2014, S. 8). Folgt man der Theorie von Deci und Ryan (1993), lässt sich die Motivation über das Erleben von Kompetenz (Gelungenes als Grundlage des Gesprächs), von Autonomie (freie Textwahl, freie Entscheidung, einen Text vorzutragen) und des Eingebundenseins in die Gruppe (Autorengemeinschaft, authentische Hörschaft) erklären und das Setting als „motivational fundiert“ bezeichnen.

Eine Reflexion der Praxis des zu beforschenden didaktischen Settings gemäß des hier ausgeführten Verständnisses sei in zwei Gesichtspunkten zusammengefasst: soziale Praxis und Tiefenstruktur.

Als *soziale Praxis* sei das vorliegende didaktische Setting unter Aufnahme der Begriffe (Feilke 2003, S. 182) *kulturell präformiert*, *motivational fundiert* und *kommunikativ angeleitet* beschrieben. Die Sozialität des Schreibens wird als bedeutungsvoll für die Prozessorientierung des Schreibens erachtet (Feilke 2017, S. 164)⁵⁰. Wenn Afra Sturm das

48 Die Beispiele für endogene und exogene Faktoren sind zwei Abbildungen zu Entwicklungs- und Lernvorgängen entnommen (Pohl 2014, S. 108f.). Es sei ergänzend erwähnt, dass Pohl sich hier deutlich von behavioristischen Lerntheorien abgrenzt: „Stattdessen wäre von einem *Interagieren* exogener und endogener Faktoren dergestalt auszugehen, dass erstere zwingend auf letztere treffen und vom Lernen den *seinem Entwicklungsstand entsprechend verarbeitet* werden müssen“ [Hervorhebungen im Original, BL] (2014, S. 108).

49 Feilkes Äußerungen stehen hier ebenfalls im Kontext der Kritik an Entwicklungsmodellen.

50 „Soweit das Schreiben als eine adressatenorientierte kommunikative Handlung bestimmt wird, liegen didaktisch große Chancen darin, die Leserperspektive schon frühzeitig in den Prozess einzubinden, um den Schreibenden auf diese Art und Weise Kriterien für die Qualität von Texten zu vermitteln“ (Feilke 2017, S. 164). In dieser Studie wird das Schreiben begründeterweise als adressatenorientierte kommunikative Handlung bestimmt (s. 1.2.1). Feilke ordnet das Freie Schreiben in der von ihm erstellten Übersicht der „Parameter schreibdidaktischer Konzepte“ (2017, S. 158) ausschließlich dem schreiberbezogenen und nicht dem leserbezogenen Schreiben zu. Die für diese Studie so relevanten Aspekte freien Schreibens wie Adressatenorientierung und kommunikative Funktionalität sind bei Feilke dem leserbezogenen zugeordnet – und damit dem Verständnis freien Schreibens vorenthalten.

Unterrichtsarrangement der Autorenrunde als „eine Art soziales Ritual“ (2014, S. 8) bezeichnet,⁵¹ dann stellt sie damit die soziale Dimension des Arrangements heraus und bestätigt die interne erfahrungsgeleitete Reflexion von außen. Dass dieser Aspekt einen derart hohen Stellenwert einnimmt, liegt auch an der Verortung und Reflexion der Praxis von Autorenrunden im Lichte anderer schreibdidaktischer Konzeptionen bzw. vergleichbarer Unterrichtserfahrungen, in denen ebenfalls soziale Dimensionen höchst relevant sind. Zu nennen sind hier vor allem die Praxis der „Leseversammlungen“ (Bambach 1996), der „Veröffentlichungsstunden“ (Spitta 1992) und das Konzept der „Schreibkonferenzen“ (Spitta 1992; Graves 1990). Zu erwähnen ist auch das Konzept „Literarische Geselligkeit“ (Mattenklott 1979), das sich jedoch auf das Schreiben Jugendlicher bezieht, den Aspekt der sozialen Praxis aber ebenfalls hervorhebt. Dieser wird auch durch Kaspar Spinner (1993) in Bezug auf das „gesellige Schreiben“ hervorgehoben. Dass auch aus dem außerschulischen, therapeutischen Bereich Berichte vorliegen, in denen der Gewinn des Austausches über selbst verfasste Texte beschrieben wird,⁵² sei an dieser Stelle lediglich erwähnt. Der Hinweis darauf ist für die Entwicklung einer theoretischen Bestimmung von Autorenrunden deshalb wichtig, weil er dazu ermutigt, auf Theorien sozialer bzw. literaler Praktiken zurückzugreifen, die sich zunächst nicht spezifisch auf das Handlungsfeld Schule beziehen, von denen aber angenommen wird, dass sie den Horizont der auf Schule fixierten Fachdidaktik innerhalb der Theoriebestimmung erweitern können.

Die *Tiefenstruktur des Unterrichts* sorgt – so die Perspektive der Lehrenden – für die Ausbildung fachlicher Expertise. In der empirischen Unterrichtsforschung wird – im Anschluss an die Meta-Studie von Hattie (2013) – zwischen Oberflächen- und Tiefenstrukturen des Unterrichts unterschieden,⁵³ wobei letztere als lernerfolgsfördernd gelten (Gold 2015, S. 15), da diese „eine Veränderung in der Qualität des Denkens mit sich“ (Hattie et al. 2013, S. 35) bringen. Die wichtigsten dieser Tiefenstrukturen sind die kognitive Aktivierung der Lerner⁵⁴, die konstruktive Unterstützung der individuellen Lernprozesse, das Erkennen von Lernfortschritten und das Nutzen dieser Kenntnisse für das weitere unterrichtliche Vorgehen sowie eine effiziente Klassenführung (Gold 2015, S. 15). Die Reflexion der Praxis von Autorenrunden lässt vermuten, dass ein didaktisches Setting, das von den Texten der Kinder ausgeht, und deren Machart auf einer Metaebene thematisiert und dabei aus dem expliziten und impliziten Wissen der Schreiber und Schreiberinnen schöpft,

51 Vgl. dazu Röhner (1997), die auf die soziale Bedeutung von Ritualen im Kontext des Schreibens eigener Texte hinweist.

52 Susanne Michel (2011) etwa berichtet aus Schreibwerkstätten, die sie im nicht-schulischen Bereich in einer Kinder- und Jugendpsychotherapie durchführt. „Das Schaffen von Geschichten und die Diskussion über eigenhändig oder von anderen Kindern geschriebene Texte bieten den Kindern in besonderer Weise Zugänge zur Welt, zum Selbst und zu Anderen. Beides, das Schreiben von und die Auseinandersetzung mit Kindertexten, birgt meines Erachtens vielfältige Bildungs- und Entwicklungsräume in sich“ (2011, S. 131).

53 „Oberflächen-Lernen beinhaltet das Wissen und Verstehen von Vorstellungen oder Fakten. Dagegen bringen die beiden tiefen Prozesse – der relationale und der elaborative – eine Veränderung in der Qualität des Denkens mit sich, die kognitiv viel anspruchsvoller ist, als dies Oberflächen-Fragen sind“ (Hattie et al. 2013, S. 35).

54 Vgl. dazu bereits Klieme (2006).

ausreichend kognitiv aktiviert. Es wird vermutet, dass es die Lernenden konstruktiv unterstützt, Vorstellungen von Textqualität zu entwickeln, zu versprachlichen und ihr erworbenes Textwissen zunehmend strategisch in ihren künftigen Textentwicklungsprozessen einzusetzen. Dadurch – so die Beobachtung in der Praxis – planen, schreiben und revidieren Kinder ihre Texte zunehmend aus der Perspektive des Adressaten. Zugleich nimmt die Qualität der eigenen Texte im Sinne des „knowledge transforming“ und „knowledge crafting“ (Kellogg 2008, S. 4) zu.

Das Spezifikum der Praxis von Autorenrunden liegt – so die Vermutung der Lehrenden im Kreislauf von Aktion und Reflexion – in dem Zusammenspiel beider Aspekte: Soziale Praxis und Tiefenstruktur.

Die Verbindung von sozialer Praxis und Tiefenstruktur findet sich auch in Erfahrungen und Konzeptionen anderer, deren Rezeption den steten Kreislauf von Aktion und Reflexion der Praxis von Autorenrunden vorantrieben. Zu nennen sind hier Erfahrungen von Heide Bambach (1989; 1998; 1999), die dem Vorstellen und Bedenken eigener Texte in „Versammlungen“ (1989, S. 21) eine hohe Bedeutung sowohl für die Persönlichkeit als auch für das gemeinsame Leben in der Schule beimisst, und dies immer in der Verbindung mit fachlicher Bildung.⁵⁵ Spitta spricht von „produktiven Textwürdigungsgewohnheiten“ (1992, S. 64), die in „Veröffentlichungsstunden“, „Dichterlesungen“ oder „Autorenlesungen“ (1992, S. 60), in denen einem Publikum, in der Regel der eigenen Klasse, frei verfasste Texte vorgetragen werden, ihren festen Ort haben. Diese Gespräche beziehen sich bei Spitta – anders als es in Autorenrunden der Fall ist – auf Texte, die bereits in Schreibkonferenzen überarbeitet wurden. Die Texte erfahren in beiden Settings eine „inhaltliche und stilistische Würdigung“ (1992, S. 61), indem gemeinsam über „Geheimnisse des Schreibens“ (1992, S. 63) nachgedacht wird. Die „Stärken eines Textes zu entdecken“ und „am Gelungenen zu lernen“ (1992, S. 63), sieht Spitta nicht nur als Ursache für die „Festigung einer kraftvollen Schreibmotivation“ (1992, S. 62), sondern auch für die Ausbildung von Textkompetenzen (2015) im Sinne fachlicher Expertise. Die Beispiele verdeutlichen, dass die soziale Dimension alleine vermutlich nicht den „Erfolg“ einer Praxis begründet, sondern deren Anbindung an eine Ausbildung fachlicher Expertise.

Stand der Forschung, Desiderata, interdisziplinäre Perspektiven

Die Bedeutung des Sozialen wird in Bezug auf Zusammenhänge zwischen freien Texten und sozialer Einbettung v.a. in der englischsprachigen Forschung bearbeitet. Hidi und Boscolo (2008) resümieren, Schreibaktivitäten dieser Art (*meaningful activity*) seien in soziale Bezüge einzubinden, etwa in eine „community of literacy learners“ (2008, S. 154) und zu beforschen. Beach und Friedrich (2008) heben die soziale Anbindung des Schreibens – „sense of the social purpose“ (2008, S. 223) – hervor, ebenso Larson und Maier,

55 In „Erfundene Geschichten erzählen es richtig“ beschreibt Bambach (1989) eindrücklich, welchen Gewinn Kinder durch die Gespräche in der „Versammlung“ (1989, S. 21), in der sie ihre Texte vorstellen und gemeinsam bedenken, für ihr Schreiben ziehen. Sie erläutert, wie der Austausch über die „Versammlungs-Texte“ (1998, S. 102) aufgrund der persönlichen und fachlichen Dichte der Versammlung sich zum „Zentrum des Schultages“ (1998, S. 101) entwickelt.

wenn sie „authorship as a social practice“ (2000, S. 471) bezeichnen. Die Betonung des Sozialen wird in der internationalen Forschung (Kostouli 2009; Beach und Friedrich 2008; Pajares und Valiante 2008; McCutchen 2008; Nolen 2007; Nelson 2007) wie in der deutschsprachigen Forschung (Sturm und Weder 2011) als Kritik an den eher kognitionspsychologisch ausgerichteten Schreibprozessmodellen der letzten 30 Jahre bzw. als seine Ergänzung und Modifikation diskutiert.

Eine Verbindung kognitiver Schreibprozesse mit sozialen Funktionen des Schreibens wird vielfach als Notwendigkeit deklariert (Sturm und Weder 2016; 2011; Sturm 2014; Ortner 2014; Pätzold 2014; Bachmann und Sieber 2004; Bachmann et al. 2004) und liegt diversen Forschungen zugrunde (Heinzel et al. 2013; Knopp et al. 2012; Bachmann und Becker-Mrotzek 2010; McCutchen 2008; Bachmann et al. 2007). Das Zusammenspiel von sozialer Praxis und Bereitstellung von Tiefenstrukturen wird von Sturm (2014) zugleich als soziale und literale Praxis bezeichnet. Eine Klasse müsste, so ihre Bilanz, als „Schreib-Community“ (2014, S. 18) genutzt werden, innerhalb derer „sowohl Textprodukte mit ihren sprachlichen Merkmalen als auch Textproduktionsprozesse zum Gegenstand literaler Praxis“ (2014, S. 18) gemacht würden.

Grundlage sind in den genannten Studien jeweils Texte, die zu einem spezifischen Schreibauftrag verfasst werden. Didaktische Settings, in denen sich die Tiefenstruktur des Fachlichen mit Ritualen sozialer Praxis auf der Grundlage frei verfasster Texte verbinden, und dies mit der ganzen Klasse, werden in keiner der mir bekannten Studien beforscht.

Die Beforschung eines didaktischen Settings im dargestellten Sinn verlangt eine interdisziplinäre Betrachtung. Um das Setting gleichermaßen als soziale und literale Praktik zu bezeichnen, werden Theorien sozialer Praktiken im Lichte der Literalitätsforschung eingebunden. Für die Berücksichtigung der Tiefenstruktur ist im Rahmen der theoretischen Bestimmung von Autorenrunden zu überlegen, mit Hilfe welcher Kategorien die Qualität von Texten für Kinder beschreibbar und verstehbar wird. Dafür sind neben schreibdidaktischen auch textlinguistische Bezüge notwendig. Zugleich ist die Frage zu bedenken, wie Kinder sich über Textqualitäten verständigen können und wie daraus ein Erkenntniszuwachs im Sinne kognitiver Umstrukturierungsprozesse⁵⁶ vollzogen werden kann. Dafür sind Bezüge zur Hermeneutik herzustellen. Aufgrund der Bedeutung, die der freien Themenwahl der Kinder im Rahmen der sozialen Praxis des Schreibens von Texten zukommt und zugleich dazu führt, dass die Themen der Kinder im Mittelpunkt der sozialen Praxis von Autorenrunden stehen, liegt es nahe, die Berücksichtigung praktikentheoretischer Perspektiven durch eine Hinzunahme kindheitsforschender Expertise zu ergänzen. Dieses geschieht auch aufgrund der Beobachtung einer außerschulischen Praxis freien Schreibens und Sprechens über Texte.

56 Diese berühren auch eine Dimension, die das freie und das individuell bedeutsame Schreiben vom kreativen Schreiben in dem dargestellten Verständnis (1.2.1) unterscheidet.

1.2.3 Umgang mit Textqualitäten in Texten von Schülerinnen und Schülern

Im Zusammenhang mit der Beurteilung und Bewertung von Schülertexten (2.2.3) hat die Bemessung von Texten, nach der diese in gute und schlechte eingeteilt werden, eine lange Tradition (Ludwig 1988; Becker-Mrotzek 2014). Die Konzeption und Praxis von Autorenrunden basiert auf einem gänzlich anderen Umgang mit Texten und deren Beurteilung, als es in traditionellen Verfahren der Fall ist. Im Mittelpunkt steht das Gelingen von Schülertexten – die Wahrnehmung von Textqualität und deren Reflexion. Die auf Wahrnehmung und Reflexion basierende Rückmeldung zu Textqualitäten erfolgt weder schriftlich noch einzig durch die Lehrperson. Sie wird nicht isoliert übermittelt, sondern im pragmatischen Zusammenhang ihrer Textwirkung mitsamt den Rezipienten gemeinsam in der mündlichen Kommunikation erarbeitet. Auf diese Weise bilden sich Vorstellungen von Textqualität nicht nur aufgrund der eigenen Texte aus, sondern auch anhand derer von Mitschülerinnen und Mitschülern. Und dies geschieht nicht punktuell – womöglich im Kontext der Vergabe von Zensuren –, sondern regelmäßig in einem ritualisierten und authentischen Kontext. Aus der Perspektive der Lehrenden stehen Situationen des gemeinsamen Nachdenkens über Textqualitäten für jene in 1.2.2 dargestellten Tiefenstrukturen, die als lernerfolgsförderlich gelten (Gold 2015; Hattie et al. 2013) und als günstig für gelingende Schreibentwicklungen vermutet werden. Der Umgang mit Textqualität bildet deshalb einen dritten Ankerpunkt innerhalb der Darstellung des Forschungsausgangspunktes. Er wird zunächst im Kontext seiner steten Reflexion im Rahmen des Alltags der Lehrenden vorgestellt, danach folgt die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes.

Von der Defizit- zur Könnensperspektive – Zugriffe auf Textqualität

Für eine Ablösung von traditionellen Verfahren, wie sie sich vor allem im Zusammenhang mit der Bewertung von Aufsätzen herausgebildet haben, finden sich in der Schreibdidaktik unterschiedliche Vorschläge. Hubert Ivo (1982; 1993a; 1993b) plädiert für eine philologische Betrachtung von Schülertexten, die er als „Schatzsuche“ (1993b, S. 372) versteht. Er schlägt vor, den individuellen Schreibintentionen beim Lesen von Texten zu folgen. Mechthild Dehn (1996b) setzt dem Korrigieren von Texten das lernersensitive Lesen von Texten entgegen. In Anlehnung an die kleine Fabel von Franz Kafka (1931) möchte auch Günter Lange (1999) „Die Laufrichtung ändern“ (1999, S. 58). Wie Dehn und Ivo sucht er stärker den Dialog mit den Schülerinnen und Schülern über ihre Texte. Für dieses Ziel initiiert Norbert Kruse (2009) „Textgespräche mit Kindern“ (2009, S. 206ff.), für deren Konturierung er eine Orientierung an den literarischen Gesprächen des „Heidelberger Modells“ (Härle und Steinbrenner 2004; Steinbrenner et al. 2011) vorschlägt, das sich allerdings nicht auf Kindertexte, sondern auf literarische Texte bezieht.⁵⁷ Kruse setzt darauf,

57 Nach Kruse sollten sich Textgespräche an folgenden Leitlinien des Heidelberger Modells orientieren: „a) Beim Textgespräch geht es nicht um eine Technik zur Steuerung des Schreibverhaltens der Kinder, sondern um eine verstehende Haltung dem Text gegenüber, die sich ihm behutsam annähert. b) Die Haltung ist durch ein ernsthaftes Interesse am Gehalt des Textes, seinem möglichen Sinn und dem, was das Kind schreiben wollte, ausgezeichnet. c) Dem Kind ist die Fähigkeiten zu unterstellen, dass ihm

die Aufmerksamkeit auf das Sprachkönnen, das in den Texten von Kindern sichtbar wird, zu richten, mit dem Ziel, „aus der Intuition die bewusste Verfügung zu machen“ (2011, S. 78). Das Konzept des Dialogischen Lernens (Ruf und Gallin 2014a; Ruf et al. 2008) stellt den Dialog in den Mittelpunkt des unterrichtlichen Handelns. Urs Ruf und Peter Gallin schlagen vor, „fachliche Perlen“ (2014a, S. 228) in Schülertexten zu suchen, ähnlich wie Spitta „Geheimnisse des Schreibens“ (1992, S. 63). Die veränderte Haltung, die diesen Paradigmenwechsel kennzeichnet, wird von Spitta als „Wechsel vom Defizitblick zur Könnensperspektive“ (1999b) bezeichnet, Ruf spricht in diesem Zusammenhang von „Defizitperspektive und Entwicklungsperspektive“ (2008a, S. 23). Sowohl Spitta als auch Ruf und Gallin legen ihren Konzeptionen ein konstruktivistisch geprägtes Verständnis von Lernen zugrunde (Ruf 2008a), das sich durch intuitives Können und „inneres Textwissen“ (Spitta 2015, S. 38) bzw. implizites Können (Ruf 2008b) auszeichnet. Unter Dialog versteht Ruf „das konstituierende Tun, aus dem Fachwissen selbst hervorgeht und in dem sprachlich gefasstes Fachwissen sich immer wieder bewähren muss“ (2008a, S. 20). Die Konzeptionen von Spitta sowie von Ruf und Gallin beziehen den Dialog auf die gesamte Gruppe, in der Novizen und Experten miteinander in den Austausch treten.

Die Darstellung der Sichtweisen, die durch die Reflexion der Aktionen der Praxis geprägt sind, impliziert bestimmte Vorstellungen von *Textqualität*. Diese bildet den Hintergrund für den *Umgang* mit Textqualität. Ausführungen zur Bestimmung von Textqualität werden als ein sehr bedeutungsvolles Element in die theoretische Bestimmung von Autorenrunden einfließen. Dafür wird in besonderer Weise auf das Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer 1991; 1994; Nussbaumer und Sieber 1995) rekurriert, das – ursprünglich für die Beurteilung von Texten jugendlicher Schüler und Schülerinnen konzipiert – dem lernersensitiven Lesen eines Textes in besonderer Weise verpflichtet ist und den Wechsel von der Defizit- zur Könnensperspektive im Rahmen der Beurteilung von Texten innerhalb der Sprachdidaktik markiert.

Stand der Forschung, Desiderata, interdisziplinäre Perspektiven

In der schreibdidaktischen Forschung liegen diverse Studien zur Textqualität in Schülertexten vor (Pohlmann-Rother et al. 2016; Kruse et al. 2012; Augst et al. 2007; Becker-Mrotzek 1997). Nur wenige Studien untersuchen allerdings die Bedeutung, die der Umgang mit Texten und insbesondere Gespräche über Texte für die Qualität der Texte hat. Dabei ist aus Studien bekannt, „dass gute Schreibende im Unterschied zu schwachen Schreibenden Auskunft über ihr Vorgehen beim Schreiben und ihren Schreibprozess geben und ihre Entscheidungen begründen können (vgl. auch Graham, MacArthur & Fitzgerald, 2007, S. 4)“ (Feilke 2017, S. 163). Vorliegende Studien beziehen sich weitgehend auf das didaktische Arrangement der Schreibkonferenz (Reichardt et al. 2014; Nitz 2010; Held 2006; Senn et al. 2005), das von dem skizzierten Setting der Autorenrunde zu unterscheiden ist, weil es anders als Autorenrunden nicht mit der ganzen Klasse durchgeführt

prinzipiell der explizite Zugriff auf seine Schreib- und Texterfahrungen möglich ist. d) Ziel des Gesprächs ist nicht die Bewertung einer Leistung, sondern die Verständigung über die Funktion und Bedeutung des Textes zur Klärung der eigenen Gedanken“ (2009, S. 224).

wird und nicht auf die Überarbeitung gerichtet ist. Vergleichbare Settings liegen in Forschungsarbeiten vor, die auf dem Konzept des Dialogischen Lernens basieren. Dazu zählt die Studie „Lehrerinnen und Lehrer lesen Texte“ von Christine Weber (2009), die im Bereich der Sekundarstufe anzusiedeln ist, und die Studie „Können zur Sprache bringen“⁵⁸ von Eva Pabst (2016), die sich auf universitäre Lernkontexte bezieht. Die Frage, wie Schülerinnen und Schüler der Grundschule auf einer Metaebene, von implizitem Können ausgehend, über die Qualitäten ihrer eigenen Texte nachdenken und dabei im gemeinsamen Agieren Vorstellungen von guten Texten und Fachwissen über deren Machart ausbilden können, ist in der Forschung ein Novum.

Eine theoriebildende Forschungsarbeit, die sich dem Umgang mit Textqualitäten in dem beschriebenen Kontext widmet, bezieht sich auf den aktuellen Diskurs der Schreibforschung und verbindet diesen mit linguistischen Modellierungen von Textqualität. Darüber hinaus wird eine interdisziplinäre Ausrichtung benötigt. Für das vorliegende Setting stellen sich Fragen der Verständigung über Textqualität, die wiederum mit Fragen des Verstehens verknüpft sind und durch hermeneutische Perspektive begründet werden sollen. Dazu gehören auch Fragen im Hinblick auf das Verhältnis impliziten und expliziten Erkennens und Verstehens. Wenn von Aspekten des Verstehens und der Verständigung die Rede ist, dann müssen auch Aspekte bedacht werden, die sich auf das Wie, also auf Wege und Möglichkeiten der gemeinsamen Konstruktion von Wissen beziehen und in der aktuellen Diskursforschung diskutiert werden.

1.2.4 Feedback und Revision von Texten

Der vierte Ankerpunkt ist im Zusammenhang mit dem dritten zu sehen: Feedback bezieht sich hier auf Textqualität und wird als eine Form des Umgangs mit ihr gesehen. Durch mündliches Formulieren von Eindrücken, Erkenntnissen und Hinweisen wird das Ziel verfolgt, „eine Sprache zu finden für literarische und sprachliche Muster, Strukturen und Mittel und aufmerksam zu werden auf die Besonderheiten eines Textes“ (Reichardt 2012, S. 114). Der Begriff Feedback wird hier bewusst dem Begriff Rückmeldung vorgezogen, dies insbesondere, weil Feedbackgeben gegenüber dem Rückmelden als „intersubjektives Geschehen“ (Fengler 2010) verstanden wird. Feedback wird mit Revision gebündelt betrachtet, da es sich in der Praxis von Autorenrunden als Nährboden für Revision darstellt.

Die Herausbildung einer solchen Sprache steht im Zentrum der Praxis von Autorenrunden. Hier bildet sich ein verbindliches Forum für den mündlich geführten Dialog über Textqualität in der Situation der gemeinsamen Kommunikation. Das Primat der Perspektivierung des Könnens durch Hervorhebung des Gelungenen bürgt für eine gleichermaßen fachbezogene wie persönlich wertschätzende Feedbackkultur. Aufgrund der Schlüsselposition, die dem Feedback in der Praxis von Autorenrunden für den Aufbau von Text- und

58 Die Dissertation wurde 2016 unter dem Titel „Dialogische Deutschdidaktik. Eine empirische Studie zum Aufbau von Handlungsexpertise im Lehramtsstudium“ (Pabst 2016) veröffentlicht.

Schreibkompetenzen zukommt, wird Feedback als viertes Grundelement von Autorenrunden und Ankerpunkt der Theoriebildung gewählt.

Vom Feedback zum Diskurs – Entwicklungen aufgrund der Reflexion der Praxis

Die stete Reflexion der Praxis von Autorenrunden aus der Sicht der Lehrenden führte zu einer Herausbildung gewisser Feedbackrituale innerhalb der Gespräche über eigene Texte. Folgende Aspekte des schreibdidaktischen Diskurses finden darin ihren Widerhall.

Zunächst ist Helmuth Feilkes Empfehlung (1995) zu nennen, das Sprechen über Texte gerade im Zusammenhang mit Ansätzen einer offenen Schreibdidaktik zu intensivieren und „die Entwicklung einer Begrifflichkeit für das Sprechen über die Texte“ (1995, S. 10) anzustreben. „Es muß also eine Meta-Sprache erarbeitet werden, mit der die Resultate der ‚Schreibexperimente‘ für alle faßbar und diskutierbar werden“ (1995, S. 10). Eine Meta-sprache oder „Textbeschreibungssprache“ (1995, S. 10) im didaktischen Arrangement zu verankern, kann rückblickend als der Ursprung von Autorenrunden innerhalb der Praxis schlechthin bezeichnet werden, wobei es zunächst darum ging, über das übliche Maß des Vorstellens eines Textes – einschließlich möglicher Rückfragen und Tipps – die Potenziale der vorliegenden Texte für das sprachliche Lernen stärker auszukosten.

Dann sind die Ergebnisse einer Pilotstudie⁵⁹ zu nennen, in der Norbert Kruse untersucht, welchen Beitrag das mündliche Feedback auf Textentwürfe – von ihm als „Textgespräche“ bezeichnet – zur Entwicklung von Textkompetenz bei Grundschulkindern leisten kann (2009). Die Ergebnisse der Analyse transkribierter Gespräche, jeweils zwischen einer Lehrperson und zwei Kindern, sind karg: Die Rückmeldungen der Kinder verbleiben „oftmals an der Textoberfläche“ (2009, S. 218) und bleiben weithin den Kriterien des herkömmlichen Aufsatzunterrichts verhaftet. Auch die Lehrpersonen wissen „auf das Kommunikationsangebot des Textes – vielleicht auch zur Enttäuschung mancher Autorenkinder – nichts Gehaltvolles zu sagen“ (ebd.). Die gezeigten Schwierigkeiten lassen sich nach Kruse bündeln als „kommunikative Probleme, die die Rahmung und den Sinn des Gesprächs betreffen“ (2009, S. 215) und gipfeln in der Frage, „ob solche Textgespräche jenseits des Ziels der unmittelbaren Überarbeitung und Verbesserung des Textes überhaupt Sinn machen“ (ebd.). Die Textgespräche in Autorenrunden, für die bestimmte Aspekte der Sprachbetrachtung innerhalb des Gesprächsrituals festgelegt waren, schienen aus der Perspektive der Verfasserin als Lehrende demgegenüber Sinn zu machen.⁶⁰

Es sei ergänzend ausgeführt, dass sowohl bei Feilke, der den Begriff Feedback nicht unmittelbar verwendet, als auch bei Kruse ein Verständnis von Feedback bzw. Rückmeldung vorliegt, das über das Artikulieren einzelner kurzer Kommentare zum Text hinausgeht und das wiederum auch den Anspruch von Autorenrunden kennzeichnet. Textgespräche „verstehen sich als Dialog, der auf die geistige und personale Begegnung mit dem Kind als

59 Es handelt sich um eine Pilotstudie für die später durch ihn initiierte KoText-Studie (Kruse et al. 2012).

60 Zwar werden in der Praxis von Autorenrunden vielfach die vorgestellten Texte anschließend in Schreibkonferenzen überarbeitet, dieser Schritt ist aber nicht obligatorisch.

einem Textautor gerichtet ist“ (Kruse 2009, S. 207). Eben diese dialogische Form einer Begegnung zwischen Kind, Peers und Lehrperson mit dem Text zeichnet die Praxis von Autorenrunden aus. Der durch Kruse und andere empfohlene Dialog (Ivo 1982; 1993b; Lange 1999; Dehn 1999; 1996b; Ruf und Gallin 2014a; 2014b) sowie Feilkes Anraten der Diskutierbarkeit von Textprodukten werden als Resultat der theoriegeleiteten Praxisreflexion hier nun in dem Begriff *Diskurs* zusammengeführt, der an späterer Stelle (2.2.2) innerhalb der theoretischen Bestimmung von Autorenrunden aufzugreifen ist.⁶¹

Eine weitere Ursache für die Herausbildung spezieller Feedbackkulturen in der Praxis von Autorenrunde ist in der Situierung des Gesprächs und der in sie eingebetteten Aufgabe zu sehen. Wenn Kruse danach fragt, „wann solche Gespräche ein lernförderliches Potential zur Entwicklung von Schreibfähigkeiten haben“ (2009, S. 207), dann sei zusammen mit ihm auf Dehn verwiesen, die wiederum die Funktion der Aufgabe für den Schülertext (Dehn 2009) mit Edeltraud Röbe (2000) als „Brücke zur Leistung“ (Röbe 2000, S. 12) bezeichnet.⁶² Die Situierung einer Schreibaufgabe soll Kinder dazu bringen, zu zeigen, „was sie in ‚maximal entfaltenden Umständen‘ *tun können* beim Schreiben“ [Hervorhebung im Original, BL] (Dehn 2009, S. 155). Dehn resümiert in Übereinstimmung mit Pohl und Steinhoff⁶³, „Schreibaufgaben sollten ergebnisoffen in der konkreten Lernsituation sein, aber ergebnisorientiert in der didaktischen Konzeptionierung“ (2009, S. 174). Was Dehn hier in Bezug auf die Funktion der Aufgabe für das Schreiben zusammenfasst, sei auf die Rückmeldung auf Texte in gemeinsamen Gesprächen innerhalb der Autorenrunde übertragen. Feedbackgespräche gestalten sich ergebnisoffen hinsichtlich der Potenziale eines einzelnen Gesprächs über einen frei verfassten Text, aber ergebnisorientiert in der didaktischen Konzeptionierung. Für den Deutschunterricht aber, so Kruse, seien „die Lernmöglichkeiten beim Gespräch über Texte, mit wenigen Ausnahmen, nur recht grob konzeptioniert“ (2009, S. 207). Wie Aufgaben für das gemeinsame Gespräch – für den Diskurs – so formuliert und an die Kinder herangetragen werden, dass sich daraus Umstände ergeben, durch die Kinder maximale Leistungen erbringen können, ist ein wesentliches Moment der Reflexion der Praxis von Autorenrunden und wird innerhalb ihrer theoretischen Begründung zu durchdenken sein.

Eine weitere Ursache für die Reflexion der Feedbackstrukturen in Autorenrunden ist in diversen Studien zu sehen, die sich dann auch in besonderer Weise der Artikulation von Aufgaben zuwenden. Gemeint sind jene Studien der Schreibforschung, die eine veränderte

61 Es sei an dieser Stelle lediglich angemerkt, dass ein Verständnis von Diskurs zugrunde gelegt wird, das sich an der Diskurskompetenzforschung orientiert (Hausendorf und Quasthoff 1996; Quasthoff 2015; Quasthoff und Morek 2015) und mit ihr die Mündlichkeit des Sprachhandelns im Rahmen gemeinsamer Gesprächssituationen betrachtet. Der Ausdruck „sprachlich-kommunikative Praktiken“ (Morek 2011, S. 211) sei vorerst übernommen. Diese Praktiken können (nach Quasthoff und Becker-Mrotzek 1998) zugleich als „Lernziel und Lernmedium“ (ebd.) bezeichnet werden.

62 Bachmann verweist diesbezüglich auf die Arbeiten von Ossner: „Die Aufgabenstruktur beeinflusst die Performanz sprachlicher Fähigkeiten in eindeutiger Art und Weise. Ossner (vgl. Ossner 1996) weist nach, dass die Produktion sprachlicher Fähigkeiten – in einer gewissen Unabhängigkeit von Lebens- und Schreibalter, kognitiver und sozialer Entwicklung – entscheidend von der Beschaffenheit der Aufgaben mitbeeinflusst wird, mit denen die Schreiberinnen und Schreiber konfrontiert werden“ (Bachmann 2002, S. 61).

63 Hier unter Verweis auf das Symposium Deutschdidaktik in Köln 2008 (vgl. Pohl und Steinhoff 2010a).

Aufgabenkultur herbeiführten und ein Verständnis von Schreibaufgaben prägen, das durch die Attribute *profiliert* und *situiert* präzisiert wird (Bachmann und Becker-Mrotzek 2010; Bachmann et al. 2007; Becker-Mrotzek und Böttcher 2006). Für die Aufgaben dieser Studien werden Kontexte gesucht bzw. initiiert, in denen etwa das – für alle Schüler und Schülerinnen vorgegebene – Berichten eines Unfallhergangs (Becker-Mrotzek und Schindler 2007a; Bachmann et al. 2007), das Verfassen der Bedienungsanleitung einer Stoppuhr (Becker-Mrotzek 1997) oder die Anleitung der Herstellung einer Fingerpuppe für Kinder einer anderen Klasse (Bachmann et al. 2007) als *situiert* bezeichnet werden. Diese Situierung hebt das Verständnis von Aufgaben wohl von der traditionellen Aufsatzpraxis ab, da bezüglich der Anbindung von Aufgaben nun von einer „Einbettung sprachlichen Handelns in soziale Interaktion“ (Bachmann et al. 2007, S. 7) ausgegangen wird. Aus der Perspektive der Praxis von Autorenrunden aber können die Aufgaben jener Studien nur zu vermeintlich authentischen Texten führen. Es sind gerade nicht die Ansprüche und Erwartungen der Kinder, die diese selbst in der Rolle als echte Urheber – Autoren – an ihre eigenen Texte stellen, sondern die Ansprüche und Erwartungen der Lehrpersonen, die den Lernenden vorgaukeln, einem echten Adressaten einen eigenen Text schreiben zu wollen.⁶⁴ Diese Feststellung ist bedeutsam für das Verständnis, die Situierung und das Ziel von Feedback. Wer beim Schreiben eines Textes bereits weiß, dass bestimmte Erwartungen der Lehrpersonen zu erfüllen sind, der benötigt und erwartet lediglich eine einseitige Rückmeldung, die ihm zeigt, ob und inwiefern der Text den Erwartungen der Lehrperson gerecht wird. Ein echtes Feedback, das im hiesigen Verständnis dialogisch anzulegen ist, nimmt Kinder als Urheber ihrer Texte ernst und nimmt sie selbst in die Verantwortung (Leßmann 2013c) für ihren Text.⁶⁵ Das so verstandene Feedback stellt ihre eigenen Ansprüche und Erwartungen an die wirklich authentischen, selbst verfassten Texte in den Mittelpunkt. Wollen sie als Urheber eine echte Botschaft einem selbst gewählten Adressaten vermitteln, so sind sie per se daran interessiert, am besten von diesem selbst zu erfahren, ob die Botschaft übermittelt wird und an welcher Stelle es Optimierungen bedarf.

„Rahmung und Sinn“ (vgl. Kruse 2009, S. 215) der Rückmeldungen zu Texten sind innerhalb von Autorenrunden durch die Einbindung in das didaktische Setting der Schreibzeit gewährleistet, dessen umfassende Aufgabe darin besteht, gute Texte für echte Leser und Leserinnen schreiben zu lernen. Ein so situiertes Feedback ist ohne Dialog nicht denkbar. Der Begriff *Diskurs* vermag den dialogischen Charakter des Textgesprächs in Auto-

64 Es sei erwähnt, dass Bachmann und Becker-Mrotzek doch auch einen mit dem Geschehen in Autorenrunden vergleichbaren Motor andeuten, zumindest hinsichtlich der Vielfalt an Textformen, die als Potenzial der Gespräche fungieren: „Gleich wie die Arbeit mit gut strukturierten Aufgabenstellungen könnte die früh einsetzende gezielte Konfrontation mit einem breiten Repertoire an Textformen ein eigentlicher ‚Treiber‘ für die Ausdifferenzierung sowohl einfacher als auch anspruchsvoller Schreibfähigkeiten sein“ (2010, S. 205). Wie dieses breite Repertoire allerdings zu initiieren ist, wird nicht ausgeführt.

65 Aufgrund dieses Verständnisses wird hier der Begriff *Feedback* dem der *Rückmeldung* wie oben ausgeführt vorgezogen. Der intersubjektive Charakter des Geschehens (Fengler 2010) zwischen Kindern, Lehrperson und Text verbindet sich stärker mit Feedback als mit Rückmeldung.

renrunden zu fassen, zeitigt er doch zugleich die Art dieser oftmals argumentierenden Gespräche.⁶⁶ Die Reflexion der Praxis von Autorenrunden im Lichte dieser schreibdidaktischen Entwicklungen verstärkt also bestehende Positionen, die dem Schreiben eigener, individuell bedeutsamer Texte einen herausragenden Stellenwert beimessen. Eine Feedbackkultur im Schreiben ist unabdingbar mit der Aufgabenkultur des Schreibens verbunden. Eine starre Ergebnisorientierung von Aufgaben begrenzt die Ergebnisoffenheit nicht nur in Bezug auf das Verfassen von Texten, sondern auch in Bezug auf Feedback.

Ein weiterer Aspekt der Reflexion von Autorenrunden hinsichtlich von Feedback und Revision betrifft die fachliche Tiefe des Feedbacks und wird in der Schreibforschung mit den Vorstellungen von Textoberfläche und Texttiefenstruktur diskutiert.⁶⁷ Damit Rückmeldungen nicht – wie von Kruse (2009) für Textgespräche einer ausgewählten Gruppe ermittelt – auf der Textoberfläche verbleiben, wurden die praktizierten Wege der Steuerung der Feedbackgespräche in Autorenrunden durch die Lehrende konstant reflektiert und modifiziert. Die Herausforderung besteht darin, „dem Schüler nach der Analyse des Textes eine Rückmeldung zu geben, die konzeptuell Aussagen über den Text enthält“ (Reichardt 2012, S. 114). Innerhalb von Autorenrunden, in denen es durchaus darum geht, „den Text prozess- und textformenbezogen von anderen Texten zu differenzieren und das individuelle Textpotenzial zu erschließen“ (Reichardt 2012, S. 114), ist eine solche konzeptuelle Analyse als Teil der gemeinsamen Reflexion immer stärker in den Mittelpunkt gerückt. Für eine erfolgreiche Feedbackkultur bzw. für ertragreiche Diskurse über die Qualität von Texten sind Orientierungen notwendig, auf die sich die Lernenden und die Lehrpersonen beziehen können. Häufig werden sie als *Kriterien* bezeichnet (Sturm 2014; Reichardt 2012). Ein Orientierungsrahmen für die Beschreibung der literarischen und sprachlichen Muster sowie der Textstrukturen wurde mehrfach überarbeitet und fortentwickelt. Die leitenden Fragen beziehen sich sowohl auf die globale als auch auf die lokale Textebene.⁶⁸ Mit diesen Fragen werden folglich für alle Beteiligten einer Autorenrunde Aufgaben artikuliert, die zur Reflexion der Tiefenstruktur von Texten herausfordern. Diese seien als Faktoren für „maximal entfaltende Umstände“ (Dehn 2009, S. 155) betrachtet.

Ein letzter Punkt der kritischen Reflexion der Feedbackpraxis in Autorenrunden ergibt sich aus Studien zur expliziten Strategievermittlung als Teil wirksamer Schreibförderung (Philipp 2017; 2014b). Obgleich in der Praxis von Autorenrunden der explizite Erwerb von Strategien keinen eigenen Stellenwert einnimmt, so ist eine Reflexion der Gespräche im Licht dieser Forschung weiterführend. Eine Reihe von Studien und Metaanalysen weisen positive Effekte für die explizite Vermittlung von Schreibstrategien nach (vgl. Philipp

66 Ausführliche Darlegungen erfolgen in 2.2.2 und 2.3.

67 Die Fokussierung der Textoberfläche wird ursächlich durch den in der Schreibdidaktik vollzogenen Wandel von einer Fokussierung vom Produkt zurück zum Prozess begründet. „Die Schreibforschung hat sich in der ersten produktiven Phase seit den 80-er Jahren stark mit den Prozessen des Schreibens auseinander gesetzt. Diese Phase hat die frühe Orientierung am Produkt abgelöst. Allerdings hat sich mit der Ausdifferenzierung der Schreibforschung bald gezeigt, dass eine ausschließliche Prozessorientierung wichtige Aspekte der Schreibtätigkeit unberücksichtigt lässt, was zunächst zu einer Rehabilitierung der Perspektive der Textoberfläche (Antos & Krings 1989, S. 13 f.) geführt hat“ (Sieber 2003, S. 210).

68 Detaillierte Darlegungen in 2.2.3.

2015a; 2012b). Schreibstrategien werden als „überwiegend mentale Aktivitäten“ (Philipp 2014b, S. 9) bezeichnet. Sie „steuern und bündeln verschiedene kognitive Aktivitäten“ (Sturm und Weder 2016, S. 67), deren Ziel in der „Selbstregulation des Schreibens“ (Philipp 2015a; 2014b; 2012a) gesehen wird.⁶⁹ Anders als in der Praxis von Autorenrunden werden dabei Teilprozesse des Schreibens – wie etwa Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsstrategien – für das Training zergliedert. Diverse Studien – dabei handelt es sich jeweils um Interventionsstudien⁷⁰ – weisen positive Effekte für das isolierte Üben von Teilprozessen des Schreibens nach (Rijlaarsdam 2009; Couzijn und Rijlaarsdam 2005; Crinon und Marin 2010). Exemplarisch für die explizite Vermittlung von Strategien sei das durch Graham entwickelte Programm SRSD (Self Regulated Strategy Development) genannt, das ausgesprochen hohe Effekte ab Klasse 2 (Harris und Graham 2006, S. 335) durch sogenannte explizite Vermittlungsverfahren erzielt.⁷¹ In deren Zentrum stehen das *Modellieren*, die Demonstration durch die Lehrperson, und das *Memorieren*, die Wiederholung der Demonstration durch die Schüler und Schülerinnen.⁷² Weder und Sturm weisen darauf hin, dass die wirksame Vermittlung nicht isoliert zu erfolgen habe, sondern an geeignete Aufgaben zu koppeln sei (2016, S. 88–93).

Isolierte Trainingsphasen gehören nicht zur Praxis von Autorenrunden.⁷³ Die Aufgaben zur Förderung von Feedback innerhalb der expliziten Strategievermittlung unterscheiden sich substantiell von den Aufgaben der Autorenrunde. Handelt es sich dort um Feedback-Situationen, die innerhalb kleinschrittig festgelegter Kurse zu trainieren sind, handelt es sich hier um eine in den authentischen Kontext integrierte Förderung mündlicher Rückmeldung. Die eher technisch-handwerklich angelegte Förderung der expliziten Strategievermittlung beinhaltet beispielsweise Schritte wie das Betrachten von Textteilen nach genauen Vorgaben („Geht die Einleitung auf den Schreibauftrag ein?“), das Finden von Problemen nach genauen Anweisungen („Hier wiederholt sich etwas.“) und das Ausführen von Reparaturen nach konkreten Vorgaben („Textteil löschen“).⁷⁴ Die Feedbackkultur der Autorenrunde erweist sich demgegenüber deutlich stärker ergebnisoffen. Sie geht zunächst nicht von gesetzten Normen aus, die es zu erfüllen gäbe. Deshalb kann sie den Blick auf die Qualitäten der Texte richten und diese in den Mittelpunkt des würdigenden Feedbackgesprächs stellen. Gleichwohl ist zu beachten, dass die Idee des Modellierens im

69 Vgl. dazu den provokanten Titel eines Artikels von Philipp: „Schreibst du noch oder regulierst du schon?“ (2015c).

70 Die Untersuchung von Feedback wird von Sturm für die hier genannten und für weitere Studien als „Beiprodukt“ (2014, S. 3) bezeichnet, weil sie nicht das primäre Interesse jener Interventionsstudien abbilden.

71 Eine kritische Auseinandersetzung mit der expliziten Vermittlung solcher Strategien erfolgt auf der Grundlage der dann ausgeführten Theorie zur Entwicklung literaler Kompetenzen in 3.3.

72 Philipp fasst für mehrere Studien (Aulls 1986; Harris und Graham 1996; Madigan 2007; Nokes-Malach und Mestre 2013) folgende Phasen zusammen: Hintergrundwissen entwickeln/Diskutieren, Modellieren, Memorieren, Angeleitetes Üben, Unabhängiges Üben (2015a, S. 75).

73 Bei einer Trainingsschleife kann im weitesten Sinn von der Praxis gesprochen werden, etwa einmal pro Halbjahr eine zeitlich überschaubare Trainingsschleife zu einer ausgewählten Textsorte durchzuführen, die die Gespräche in Autorenrunden ergänzen. Dies geschieht allerdings anders als in jenen Programmen auf der Basis der Reflexion der eigenen Texte (Leßmann 2016a).

74 Die genannten Beispiele stammen aus einer Studie von La Paz und Sherman (2013), (zit. n. Philipp 2015a, S. 69).

Sinne des Lernens am Modell (Bandura 1976) durchaus einen hohen Stellenwert in der Konzeption der Autorenrunden beansprucht, auch in Bezug auf das Geben von Feedback. In einem anderen, weniger instruktivistisch und stärker konstruktivistisch verstandenen Sinne, werden Texte als *Modelle* bereitgestellt. Durch Austausch über die Texte werden Strategien nicht im Training modellierend instruiert, sondern gemeinsam dialogisch konstruiert bzw. rekonstruiert. Dadurch werden ebenso Formen und Sprache des Feedbacks von Lernenden und der Lehrperson als Modelle bereitgestellt.

Stand der Forschung, Desiderata, interdisziplinäre Perspektiven

Ergebnisse der allgemeinen empirischen Unterrichtsforschung bestätigen die wichtige Funktion von Feedback (Lipowsky 2011). Eines der Hauptergebnisse der Hattie-Studie bezieht sich auf Feedback – für den Lernenden und den Lehrenden.⁷⁵ Für den Bereich der unterschiedlichen „Faktoren der Unterrichtsansätze“ (Hattie et al. 2013, S. 193) wird dem Feedback mit einer Effektstärke von $d = .73$ die höchste Wirksamkeit in diesem Bereich zugemessen (2013, S. 193). Dabei darf nicht übersehen werden, dass die in den Meta-Analysen zu Feedback berichteten Effektstärken eine beträchtliche Variabilität aufzeigen. Dies zeigt, dass „einige Arten von Feedback wirksamer sind als andere“ (2013, S. 207). Das Geben von Feedback durch Lehrpersonen alleine ist kein Garant für positive Effekte.⁷⁶ Entscheidend ist, wie viel Feedback bei den Schülern und Schülerinnen ankommt (Hattie 2012a, S. 271–276) – und ob sie darauf reagieren (Hattie et al. 2013, S. 207). Auch das Feedback durch Peers muss, soll es hohe Effekte erzielen, eingeübt und praktiziert werden (Hattie 2012a, S. 271–276).

Aus der sprachdidaktischen Forschung sind für die vorliegende Studie Teilbereiche der Revisionsforschung relevant, nämlich solche, die sich mit mündlichen Feedback- und Rückmeldeverfahren in formativen Beurteilungsassessments auseinandersetzen. Dass konstruktive Rückmeldungen während aller Phasen des Schreibprozesses zu wirksamen Effekten führt, ist Konsens in der deutschsprachigen Schreibdidaktik (Merz-Grötsch 2010, S. 234) sowie im internationalen Diskurs (Rijlaarsdam und van den Bergh 2008). Forschungsarbeiten zur Effektivität von Feedback- und Rückmeldeverfahren liegen im deutschsprachigen Bereich vor allem in Bezug auf die schriftliche Überarbeitung von Texten vor (Reichardt et al. 2014; Lipowsky et al. 2013; Hüttis-Graff und Jantzen 2012; Held 2006; Senn et al. 2005). Diesen Studien liegen allesamt keine freien Texte – in dem Sinne, dass Kinder ohne Vorgabe über Inhalt und Struktur ihrer Texte frei entscheiden – zugrunde.⁷⁷ Die Ergebnisse stimmen darin überein, dass die Auswirkungen der Rückmeldungen in Bezug auf die Textqualität jeweils gering sind, und sind vergleichbar mit den

75 Hattie stellt heraus, dass „Feedback besonders wirksam ist, wenn es *der Lehrperson von den Lernenden gegeben wird*“ [Hervorhebung im Original, BL] (2013, S. 206).

76 Die kontrovers geführte Diskussion darum, ob Schüler- oder Lehrerfeedback zu höheren Effekten führt, ist bei Sturm (2014) dargestellt.

77 Es sei die KoText-Studie (Heinzel et al. 2013) als Grenzgängerin erwähnt, innerhalb derer Bilder als Schreibimpulse dienen. Die Entscheidung über Inhalt und Struktur des Textes mag im eingeschränkten Sinn als frei bezeichnet werden, da ein Einfluss auf diese durch Bildimpulse gegeben ist. In diesem

Ergebnissen der bereits zitierten Pilotstudie von Kruse (2009). Den hier genannten Forschungsarbeiten liegen „Formen der Kopplung von Schreiben-Leserrückmeldung-Überarbeitung“ (Feilke 2017, S. 164) zugrunde, in denen Schüler und Schülerinnen jeweils in einer kleinen Gruppe oder auch nur zu zweit ihre Texte überarbeiten. In der Regel handelt es sich um mündliches Feedback innerhalb von Schreibkonferenzen. Die Studie von Lipowsky et al. (2013) bezieht auch schriftliche Rückmeldeverfahren ein, nämlich im Zusammenhang mit dem Verfahren der Textlupe. Forschungsarbeiten, die das Gespräch über Texte mit der ganzen Klasse thematisieren und dabei das Gespräch primär nicht in einem funktional ausgerichteten Setting der Überarbeitung situieren, sondern die Ausbildung von Vorstellungen guter Texte und einer dafür auszubildenden Begrifflichkeit verfolgen, liegen im deutschsprachigen Raum für die Grundschule bislang kaum vor. Ansätze dafür, Texte der Kinder als Basis der Textreflexion zu nutzen, finden sich bei Pätzold (2014; 2005). Welche Wirksamkeit es hat, den Blick vornehmlich auf das Gelingen von Kindertexten zu richten, wird nicht beforscht. Der von Kruse (2009) beschriebene Mangel einer Konzeptionierung mündlichen Austausches über Texte hat weiterhin Bestand. Auch die Beforschung der Potenziale von Kindern als Rückmeldende muss als Desiderat bezeichnet werden.

Im Hinblick auf Rückmeldekulturen konstatiert Reichhardt mit Blatt, Voss und Matthießen (2005) „das gegenwärtige Fehlen konkreter, wissenschaftlich fundierter und unterrichtspraktisch erprobter Beurteilungskriterien“ (2012, S. 113). Sie wären auch für die Entwicklung einer Rückmeldekultur bedeutsam. Sturm fasst für mehrere Studien zusammen, dass für unterschiedliche beforschte Feedbackverfahren (Schreibkonferenz, Textlupe), bei denen kein signifikanter Einfluss auf die Anzahl und Qualität der Revisionshandlungen ausgemacht werden konnte,⁷⁸ leitende Fragen „in der Regel eher vage formuliert [sind, BL]. Insbesondere stellen die Fragen oder Kriterien oft keinen Bezug zur globalen Textebene her“ (2014, S. 7). Es fehlen Studien zur Untersuchung der Effektivität des Einsatzes von Kriterien in Feedbackgesprächen v.a. in Bezug auf die globale Textebene. Die Effektivität des Einsatzes der sogenannten „Text-Hand“ (Leßmann 2010), jenes Mediums, das in Autorenrunden als ein solcher Orientierungsrahmen für die Begutachtung von Texten dient, wurde bislang nicht forschend untersucht.⁷⁹

Als weiterer Gelingensfaktor einer Rückmeldekultur wird die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstevaluation bzw. Selbstbeurteilung auf Lernerseite genannt (Sturm 2014, S. 11). Eine gelingende Schreibentwicklung, so Sieber, „ist auf die Ausbildung der (Selbst-)Beurteilungskompetenz angewiesen“ (2003, S. 220). Für Senn ist die (Selbst-)Beurteilung „integraler Prozess des Schreibens“ (2010, S. 171). Reichardt et al. fügen an, dass „eine Entwicklung von der Fremd- zur Selbstbeurteilung angebahnt werden“ könne (2014,

Zusammenhang wäre die bereits dargelegte Bezeichnung „Individuell bedeutsames Schreiben“ gegenüber der Bezeichnung „Freies Schreiben“ passender (1.2.1). Der Hinweis mag ebenso für die bereits erwähnte Pilotstudie durch Kruse (2009) gelten.

78 Sie bezieht sich auf Lipowsky et al. (2013), ähnliche Ergebnisse in der Studie von Senn et al. (2005).

79 Es liegen zwei Examensarbeiten dazu vor (Wilkens 2012; Herrmann 2012).

S. 69), sofern es Schülerinnen und Schülern gelingt, über Textqualitäten zu reden (vgl. auch Senn et al. 2005).

Die Schreibforschung und die empirische Unterrichtsforschung verweisen jeweils auch auf den Einfluss der Fachkompetenz der Lehrpersonen für eine effektive Rückmeldekultur. Das fachliche und fachdidaktische Wissen der Lehrpersonen gilt als wichtiger Prädiktor von Schülerleistungen (Lipowsky 2006; Baumert und Kunter 2011). Für den Auf- und Ausbau einer effektiven Rückmeldekultur im Bereich der Schreib- und Textkompetenzentwicklung sind sprachsystematische, textlinguistische und metasprachliche Kompetenzen zu nennen (Reichardt 2012, S. 113). Forschungen diesbezüglich stehen noch aus.

Auch die Beforschung der Effekte eines auf Rückmeldungen angelegten ko-konstruktiven Strategieerwerbs im Bereich Textschreiben ist als Forschungsdesiderat zu bezeichnen (vgl. Sturm 2014).

Im Kontext der internationalen Forschung liefern einige Studien Gründe dafür, das gemeinsame Gespräch über Texte zwischen Autor und Adressaten in den Fokus zu rücken. Rijlaarsdam et al. beschreiben positive Effekte, wenn Schreiber und Schreiberinnen Möglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, die Reaktionen der Leser der eigenen Texte unmittelbar beobachten zu können (Rijlaarsdam et al. 2009, S. 442). Anhand von deren Reaktionen und Rückmeldungen können die Schreiber und Schreiberinnen „theories of good texts“ (Rijlaarsdam et al. 2009, S. 437) ausbilden. Beach und Friedrich weisen auf die Bedeutung der „authoring community“ (2008, S. 224) hin, Crinon und Marin stellen den Nutzen der Gespräche über Texte nicht nur für die Schreiber und Schreiberinnen, sondern insbesondere für die Tutoren („tutors learn most“) heraus (2010, S. 123). Simmons (2003) legt dar, dass Schüler besser Texte schreiben, wenn sie Peer-Feedback erhalten und konstatiert „Responders are taught not born“. Rückmeldung auf Texte geben können, ist also lernbar.

Für die Entwicklung einer Theorie von Autorenrunden ist die Frage des Erwerbs von Feedbackfähigkeiten interdisziplinär zu bedenken. Wenn für wirksames Feedback gesichert sein muss, dass es bei den Lernenden ankommt und bei ihnen Reaktionen hervorruft (Hattie 2012a; Hattie et al. 2013), dann muss neben eine schreibdidaktische Ausrichtung eine solche treten, mit der die Prozesse des Erkennens und Verstehens untersucht werden können. Ein solcher hermeneutischer Blick muss gekoppelt werden mit einem Blick auf die Art der Diskurse, in denen sich Erkennen und Verstehen von Kindern ereignen. Die Erforschung kindlicher Diskurspraktiken könnte einen Beitrag dazu leisten und ebenso zur Klärung der Frage, welche die wirksamen Formen von Feedback sind. Dabei ist auch die Rolle der Feedbackgebenden zu explizieren. Dies kann ebenfalls aus Perspektive der aktuellen Diskursforschung sinnvoll sein. Hinzukommen muss aber eine Sicht, in der die feedbackgebenden Kinder in ihrer Rolle als aktive Akteure des Geschehens betrachtet werden. Dazu könnte die Integration der Kindheitsforschung einen wichtigen Beitrag leisten.

Dieses Unterkapitel, das sich mit der Bedeutung von Feedback befasst, sei abgerundet mit einem Zitat von Afra Sturm, in dem sie mögliche Modellierungen des Reflektierens, Beurteilens und Rückmeldens stärker an Textproduktionsprozesse zu binden und darüber hinaus als Elemente sozialer Praxis zu verstehen sucht. Ein Gedanke, der den Kern der vorliegenden Arbeit trifft:

Insgesamt kann wohl festgehalten werden, dass es nicht nur gilt, Lehrpersonen beim (formativen) Beurteilen besser zu unterstützen – etwa durch verbesserte und angereicherte Beurteilungsinstrumente in Lehrmitteln –, sondern dass eine wichtige Herausforderung auch darin besteht, den Lehrpersonen aufzuzeigen, wie sie die Tätigkeit des Beurteilens stärker in die von ihnen initiierten Textproduktionsprozesse integrieren und als Element von Schreiben als soziale Praxis begreifen können, ohne dass dabei das Textprodukt aus dem Blick gerät. Möglicherweise kann dadurch die Last des herkömmlichen Beurteilens zugunsten eines mehr lerner- und förderorientierten Schreibunterrichts reduziert werden. (Sturm 2014, S. 18)

Damit ist die Darstellung von Konzepten, Studien und Desideraten hinsichtlich des Forschungsausgangspunktes abgeschlossen. Aus den Desiderata bezüglich der vier gesetzten Ankerpunkte, die sich aus der Beschreibung von Grundelementen der Praxis von Autorenrunden ergaben, wird im Folgenden zentrale Forschungsfragen und Perspektiven für die theoretische Bestimmung von Autorenrunden entwickelt. Die Notwendigkeit einer interdisziplinär angelegten Theoriebildung ist damit verdeutlicht.

1.3 Forschungsfrage, Methodologie und Aufbau der Arbeit

Aus den Darlegungen in den vorangehenden Abschnitten ergeben sich die Ansatzpunkte für die Entwicklung der Theorie von Autorenrunden. Dafür werden zunächst die dargestellten Forschungsdesiderata zusammengefasst und in die Forschungsfrage überführt (1.3.1). Wie diese Frage beantwortet werden soll, wird in den Ausführungen zu methodologischen Entscheidungen beschrieben (1.3.2). Daraus resultiert schließlich eine inhaltliche Strukturierung, die den Aufbau der Arbeit begründet (1.3.3).

1.3.1 Bündelung der Desiderata und Forschungsfrage

Das freie Schreiben (1.2.1) ist als Unterrichtskonzept kaum beforscht, allenfalls im Hinblick auf den Anfangsunterricht, und hier vor allem in Bezug auf den Erwerb von Recht Schreibkompetenz. Die Frage nach der Effektivität von individuell bedeutsamen Schreibprozessen wird jenseits des Anfangsunterrichts nicht gestellt. Zusammenhänge von freiem Schreiben und Schreibentwicklungen sind ebenfalls nicht beforscht.

Die Sozialität des Schreiben (1.2.2) wird nur als Hintergrundbedingung empirisch untersucht, nicht aber als Wesensmerkmal in das Zentrum der Perspektivierung von Schreibprozessen gestellt. Folglich sind auch Zusammenhänge zwischen Sozialität und kognitiver Aktivierung in Bezug auf das Verfassen eigener Texte bislang nicht beforscht.

Textqualitäten (1.2.3) werden isoliert untersucht. Dabei sind sowohl Prozesse als auch Produkte im Blick, nicht aber der Unterricht als didaktisches Setting (1.2.2) in seinem Selbstverständnis bezogen auf Schreiben.

Die Forschung zu Feedback (1.2.4) ist umfangreich, aber unspezifisch. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Feedback gegeben werden soll, nicht aber das Verstehen von Texten, insbesondere nicht dasjenige von frei verfassten Texten. Situationen des Feedbacks werden innerhalb von Partner- und Teamarbeit untersucht, nicht aber im Rahmen von Gesprächen und Interaktionen mit der gesamten Klasse.

In Bezug auf alle vier Aspekte ist ferner festzuhalten, dass es nur wenige Studien gibt, die Produkte und Prozesse individuell bedeutsamen Schreibhandelns in einem interdisziplinären Kontext thematisieren. Eine Ausweitung ist notwendig, da eine schreibdidaktische Anbindung alleine der Komplexität eines unterrichtlichen Formates wie dem von Autorenrunden nicht gerecht zu werden vermag.

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit kulminiert in der folgenden Forschungsfrage:

Mit welchem theoretischen Zugriff lassen sich Rituale und Inszenierungen, Kommunikationsweisen und Interaktionen, die im Unterrichtsalltag im Umgang mit selbstgeschriebenen Texten im Unterrichtsformat der „Autorenrunde“ beobachtbar sind, ordnen und im Hinblick auf Möglichkeiten einer Erweiterung literaler Fähigkeiten untersuchen?

Aus den in 1.2 ausführlich hergeleiteten Desiderata lassen sich für einen theoretischen Zugriff bereits wesentliche Facetten ausmachen. Es müssen Ansätze sein, die nahe am unterrichtlichen Alltag sind und die Sozialität theoretisch erfassen können. Ansätze der Praxistheorien sind diesbezüglich zu prüfen. Es müssen aber auch theoretische Ansatzpunkte sein, die den Prozesscharakter all jener Fähigkeiten theoretisieren, die hier im Zusammenhang der Sprachaktivitäten innerhalb von Autorenrunden eine Rolle spielen. Dafür sind einerseits Theorien aus Schreibforschung und Textlinguistik zu beleihen, andererseits jene der Bereiche Kommunikation und Interaktion. Dann sind Ansätze hinzuzuziehen, die das subjektiv und individuell bedeutsame Agieren der Kinder in den verschiedenen Sprachhandlungen im Umgang mit Texten fokussieren. Dafür wären Perspektiven der Kindheitsforschung möglicherweise geeignet. Und schließlich sind theoretische Ansätze zu suchen, die Prozesse des Erkennens und Verstehens der Kinder innerhalb der Sozialität der Klasse theoretisch durchleuchten. Theorien der klassischen Hermeneutik wären diesbezüglich zu prüfen.

Die Formierung des theoretischen Zugriffs ist nicht zu trennen von dem methodologischen Vorgehen innerhalb der Studie. Deshalb wird dieses zunächst dargestellt und erst im Anschluss daran ein differenziertes Vorgehen für die Bestimmung des theoretischen Zugriffs entworfen.

1.3.2 Perspektiven der Vor- und der Rückschau – Methodologie

Die Tatsache, dass der theoretische Zugriff in dieser Studie der Praxis folgt, wird mit Gilbert Ryle (1987 (Erstveröffentlichung 1949)) legitimiert: „Erfolgreiche Praxis geht ihrer eigenen Theorie voraus“ (1987 (1949), S. 33–34). Der Begriff *Praxis* steht bei Ryle für „Tätigkeiten“ (1987 (1949), S. 28). Er umfasst Tätigkeiten jeglicher Art. Den Begriff *Theorie* wendet Ryle „auf die Ergebnisse jeder Art von systematischer Untersuchung an“ (1987 (1949), S. 395)⁸⁰. Hier sei er auf die Untersuchung einer Praxis von Autorenrunden in der Grundschule bezogen.⁸¹ Die Tätigkeit des Entwickelns von Theorien beschreibt Ryle mit der Metapher des Reisens (vgl. 1987 (1949), S. 391). Auch sie sei auf das Entwickeln einer Theorie von Autorenrunden übertragen. Durchaus vergleichbar verwenden auch Urs Ruf und Peter Gallin Motive der Bewegung, wenn sie schulische wie wissenschaftliche Prozesse des Erkennens mit Operationen des Vorschauens und des Rückschauens (2014a; 2014b) kennzeichnen und die dabei entstehenden Lernjournale als „Reisetagebücher“ (2014b) bezeichnen. Die Verknüpfung von Vor- und Rückschau wird von ihnen mit dem Konzept der Zone der nächsten Entwicklung nach Wygotski (1978) begründet (Ruf 2008b, S. 262). Forschen ist ebenso wie Lernen „Arbeit an der Grenze“ (Ruf 2008b, S. 262), die es in beiden Fällen zu überwinden gilt (2008b, S. 263). In der wissenschaftlichen Fundierung des von Ruf und Gallin entwickelten Modells des Dialogischen Lernens wird Grenzüberwindung folgendermaßen konzeptualisiert: Aus zwei Perspektiven wird das erprobte Modell durchleuchtet, nämlich „aus der Vorschauperspektive der Praxis und aus der Rückschauerspektive der Theorie“ (Ruf et al. 2008, S. 13). Theoriebildung heißt demnach, die Vorläufigkeit singulärer Erscheinungen und Äußerungen der Vorschau zu nutzen und in der Rückschau so zu sichten und zu ordnen, dass abstrakt verallgemeinerbar und erklärbar wird, was im konkreten Einzelfall vorläufig erkennbar ist. Dabei vollzieht sich die Überschreitung einer Grenze, die mit einer Hinwendung von der Sprache des Verstehens zur Sprache des Verstandenen korrespondiert. In der Fachsprache⁸² schließlich sind die neuen Erkenntnisse – auch das ist Teil der Theoriebildung – zu veröffentlichen.

Überall, wo Menschen sich aufmachen, um mit einer Sache Kontakt aufzunehmen und sie in der Vorschau zu erforschen und zu begreifen, ist die Sprache des Verstehens am Werk. Und überall, wo Menschen zurückschauen, um das Erforschte zu sichten, zu ordnen, zu integrieren und für die Zukunft verfügbar zu machen, bewegen sie sich erklärend und definierend in der Sprache des Verstandenen. Das ist in der Wissenschaft nicht anders als in der Schule. Auch die Forscher bedienen sich singulärer, vorläufiger Sprechweisen, wenn sie in der Vorschauerspektive in unbekannte Gebiete vorstossen. Erst wenn alles klar und gesichert ist, entstehen

80 Ryle verweist exemplarisch auf das Anlegen eines Pfades: „Wenn ein Siedler einen Pfad gebaut hat, dann kann er gemächlich auf und ab spazieren. Dazu ist der Pfad gebaut worden. Aber die Arbeit des Pfadbauens war nicht ein Vorgang des gemächlichen Auf-und-ab-Gehens, sondern der Bodenmarkierungen, des Grabens, Schotterholens, Walzens und Drainierens“ (1987 (1949), S. 395).

81 Die Frage „Wie viel Praxis verträgt die Deutschdidaktik?“ wird aktuell diskutiert (vgl. Ausgaben 44 und 45 der Zeitschrift *Didaktik Deutsch*). „Als ihren Gegenstand“, so Berger (2018, S. 11), „sollte sie mit Nachdruck den realen, alltäglich in der Praxis stattfindenden Deutschunterricht begreifen“ (ebd.). Ein solcher Unterricht liegt dieser Forschung zugrunde.

82 Ruf und Gallin (2014a) beziehen sich in der Wahl der Begrifflichkeit auf Wagenschein (1968), Ausführungen dazu (in Bezug auf Verstehensprozesse in Autorenrunden) in 2.2.3.

in der Rückschau erklärende Publikationen, die sich der regulären Fachsprache bedienen. (Ruf und Gallin 2014a, S. 26)

Diesem methodischen Weg der Grenzüberwindung folgend wird die Vorschauperspektive in der vorliegenden Studie in vergleichbarer Weise ebenfalls zunächst durch Erfahrungen der Praxis von Autorenrunden gebildet. Indem im Rahmen einer Rückschau singuläre Erscheinungen und Äußerungen gesichtet und geordnet werden, wird eine Theorie entwickelt,⁸³ die sowohl die künftige Praxis von Autorenrunden zu modifizieren als auch weitere Untersuchungen in der Forschung zu initiieren vermag. Dafür wird eine Fachsprache zu bilden sein, durch die singuläre Erfahrungen in der Sprache des Regulären erklärt werden. Gekennzeichnet wird die Rückschau durch Tätigkeiten wie die Bildung von Begriffen, die Festlegung von Verfahren, die Formulierung und Anwendung von Qualitätskriterien und die Nutzung von Wissen (vgl. Ruf 2008b, S. 246). Dabei gestaltet sich die Theoriebildung selbst zunächst als Vorschau, deren vorläufige Singularität wiederum durch den steten Abgleich von Vorschau und Rückschau – aufgrund von Begriffsbildung, Nutzung von Wissen etc. – ihre Bestätigung und Berechtigung im Sinne einer Regularität erfährt und schließlich auf andere Zusammenhänge angewendet werden kann. Der im Titel dieser Studie verwendete Begriff *Literale Kompetenzen* etwa, der im Moment eine Grenze markiert und noch Ausdruck der Vorschauperspektive ist, mit dem aber aus der Rückschau die literalen Aktivitäten der Kinder in Autorenrunden zusammenfassend beschrieben werden sollen, wird auf der Reise der Theoriebildung im Bedingungsgefüge von Vor- und Rückschau zu definieren sein (2.1.4). Unter Aufnahme von Kenntnissen aus anderen Disziplinen werden im weitesten Sinne „Qualitätskriterien“ (Ruf 2008b, S. 246) zu finden sein, die zuallererst der Beschreibung des Nutzens von Autorenrunden hinsichtlich der Entwicklung literaler Kompetenzen dienen. Darüber hinaus wird zu fragen sein, ob dieselben Kriterien auch für die Beschreibung literaler Kompetenzen in anderen unterrichtlichen Situationen nutzbar sein können (3.2). Die öffentliche Mitteilung und die Anwendung einer gewonnenen Theorie werden mit Ryle – vorerst – als Ziel des Theoriebildungsprozesses erachtet.

[...] eine Theorie oder einen Plan haben heißt: bereit sein, sie mitzuteilen oder anzuwenden, wenn sich die Gelegenheit dazu ergibt. Die Arbeit des Aufstellens von Theorien oder Plänen ist die Arbeit, sich in diesen Zustand der Bereitschaft zu versetzen. (Ryle 1987 (1949), S. 392)

Mit den Worten von Ruf und Gallin formuliert kann derjenige, der eine Theorie aufgestellt hat, zwischen Vor- und Rückschau und zwischen der Sprache des Verstehens und der Sprache des Verstandenen wechseln.

Weil alles in der Vorschauperspektive dargelegt wird, kann der Leser jeden Schritt mitverfolgen und gewinnt so ein deutliches Bild einer singulären Entdeckungsreise. Hat man das Problem einmal gelöst und die Problemlandschaft genügend ausgeleuchtet, wechselt man von der Vorschau- in die Rückschauerspektive: Man wechselt von der Sprache des Verstehens in die Sprache des Verstandenen. Jetzt wird nicht mehr erzählt, auf welchen Wegen man zu einer

83 Die Rückschau ist „die Perspektive des Fachmanns, der sein Stoffgebiet schon unzählige Male durchgemessen hat und der nun Bilanz zieht und seine Erfahrungen auswertet“ (Ruf und Gallin 2014b, S. 31).

Erkenntnis gekommen ist, jetzt wird erklärt, wie die Erkenntnis beschaffen ist. Jetzt werden Fakten festgestellt, nicht Geschichten erzählt. (Ruf und Gallin 2014b, S. 107)

Unter Bezug auf Gadamer (1959) beschreiben Ruf und Gallin die Bewegung von Vorschau und Rückschau als eine zyklische und sich gegenseitig bedingende (vgl. 2008, S. 25). Diese Bewegung kennt – anders als bei Ryle („eine Theorie haben heißt: am Bestimmungsort sein“ (1987 (1949), S. 391)) – keinen starren Zielpunkt, denn mit einer aus Zusammenspiel von Vor- und Rückschau entwickelten Theorie verschieben sich nur die Grenzen des Erkenntniszuwachses, sodass sich immer weitere Theoriebildungsprozesse ergeben. So wird die von mir zu treffende Bestimmung literaler Kompetenz nicht mehr als ein Anstoß für weitere Grenzverschiebungen sein und sich ihrer Vorläufigkeit fügen.

Den Weg zu einer theoretischen Bestimmung von Autorenrunden aufgrund von Praxiserfahrungen vorzunehmen, folgt dem Vorgehen der Aktionsforschung (Altrichter und Posch 2007), an dem sich die methodologische Ausrichtung des Vorhaben orientiert. Ihr Spezifikum liegt darin, dass „Aktion und Reflexion eng und immer wieder aufeinander bezogen werden“ (Altrichter und Posch 2007, S. 15), und zwar so, dass sich dem Handeln aufgrund der Reflexion neue Möglichkeiten eröffnen, und dass die Ergebnisse der Reflexionen wiederum durch das Handeln überprüft werden. Bisherige Reflexionen einer Praxis von Autorenrunden sind in der Beschreibung des Forschungsausgangspunktes dargelegt. Der als „Kreislauf von Aktion und Reflektion“ (2007, S. 16) beschriebene Zusammenhang ist vergleichbar mit dem bereits im Vokabular des Dialogischen Lernkonzepts dargestellten Zusammenspiels von Vor- und Rückschau. Theorien, die auf der Basis von Praxis entwickelt werden, bezeichnen Altrichter und Posch als „praktische Theorien“ (2007, S. 17) und als „integraler Bestandteil praktischer Entwicklungsarbeit“ (ebd.). Das Vorgehen dieser Studie wird durch die Aktionsforschung insofern legitimiert, als es ihren Merkmalen entspricht. Diese sind, kurz gefasst: Forschung der Betroffenen, Fragestellungen aus der Praxis – meistens interdisziplinärer Art, In-Beziehung-Setzen von Aktion und Reflexion, längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen, Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven (z.B. die von Lehrenden und Lernenden, aber auch die unterschiedlicher Theorien, die als zusätzliches Wissen aktiviert werden), Veröffentlichung von Praktikerwissen, Wertaspekte pädagogischer Tätigkeit (vgl. Altrichter und Posch 2007, S. 15–21). Gemeinsam mit der Aktionsforschung verfolgt diese Forschung eine doppelte Zielsetzung:

Es wird gleichzeitig *Erkenntnis* (als Ergebnis von Reflexion) und *Entwicklung* (als Ergebnis von Aktion) angestrebt [...]. Sie will sowohl die untersuchte Praxis als auch das praktische und wissenschaftliche Wissen über diese Praxis weiterentwickeln. [Hervorhebungen im Original, BL] (Altrichter und Posch 2007, S. 21)

Die Beachtung impliziten Wissens im forschenden Vorgehen gehört zum Spezifikum der Aktionsforschung. Im vorangestellten Zitat wird es als „praktisches Wissen“, an anderer Stelle als „unausgesprochenes Wissen“ (2007, S. 76) bezeichnet. Es dient der Forschung ebenso wie „wissenschaftliches Wissen“, das für die Reflexion zu aktivieren ist.

Die Unterscheidung unterschiedlicher Rollen und Perspektiven der Verfasserin – nämlich einerseits als Lehrende bzw. Unterrichtende und andererseits als Forschende – trägt den aktionsforschenden Verfahren Rechnung.

Ein produktives, diskursiv angelegtes Wechselspiel zwischen praxisbasierter Theoriebildung und Weiterentwicklung der Praxis im Sinne der Aktionsforschung zu initiieren, ist das forschungsmethodologische Ansinnen dieser Studie, die sich der Dynamik des Voraus- und Zurückschauens gemäß des Bildes des Pfadbauens oder der Reise nach Ryle (1987 (1949)) verpflichtet weiß. Diese Art der praxisbasierten Forschung soll hier als didaktikwissenschaftliche Forschung bezeichnet werden. Sie erhebt den Anspruch, vorhandene Praxis im Hinblick auf Mögliches zu beschreiben und didaktische Möglichkeitsräume auszuloten. Mit Berger und Luckmann (1974 (Erstveröffentlichung 1966)) könnte gesagt werden, dass ein solches Ausloten dann nötig wird, wenn eine „Institution“ (1974 (1966), S. 56ff.) in Frage gestellt wird (1974 (1966), S. 84ff.). In dieser Studie werden Wege des Schreibunterrichts in der Grundschule (1.2) und ausgewählte Akzente der grundschulbezogenen Schreibforschung (1.3.1) in Frage gestellt. Die Studie möge zu einer „Legitimation“ (Berger und Luckmann 1974 (1966), S. 66) des Unterrichtsformats der Autorenrunde im Hinblick auf den Unterricht in der Grundschule und im Hinblick auf die Schreibforschung beitragen.

Damit ist die Darlegung der Wege der Forschung in methodologischer Hinsicht abgeschlossen. Für die „Reise“ mit dem Ziel der Grenzüberschreitung und der Perspektivierung neuer didaktischer Möglichkeitsräume wird im Folgenden aufgrund der bisherigen Ausführungen eine Landkarte zu entwickeln sein, anhand derer im Sinne einer Vorschau die Stationen der Route festlegt werden.

1.3.3 Zugänge und Aufbau der interdisziplinären Studie

Für die Entwicklung einer Landkarte, die dem Vorstoßen in unbekannte Gebiete im Sinne einer Vorschauperspektive nützlich sein könnte, ist hier am Ende von Teil 1 zunächst einmal festzuhalten, dass diese interdisziplinär auszurichten ist. Es wurde für Grundelemente von Autorenrunden in 1.2 gezeigt, dass eine schreib- oder sprachdidaktische Verortung von Autorenrunden alleine nicht der Komplexität der Praxis von Autorenrunden gerecht zu werden vermag.

Wenn Autorenrunden ein metakommunikatives und interaktional angelegtes unterrichts-didaktisches Arrangement darstellen, in dem strukturierte Reflexionen zu eigenen Textprodukten mit dem Ziel der Entwicklung von literaler Kompetenzen den Kern des Geschehens ausmachen, dann ist eine moderne Theorie dieses Konzepts

- von der Sozialität her praxistheoretisch auszurichten,
- von der Sprachlichkeit, den Produkten und den mit ihnen verbundenen Prozessen her als textproduktionsbezogen zu perspektivieren,
- von den Verstehensprozessen her als hermeneutisch aufzufassen und
- von der Bedeutungshaftigkeit der Prozesse her kindheitsforschend zu arrangieren.

Aufgrund der Tatsache, dass eine einseitig schreibdidaktische Ausrichtung – wie sie zunächst aus der Perspektive der Lehrenden vorgenommen wurde – im Zuge des Aktions-Reflexions-Kreislaufs sich als nicht sachgerecht, da nicht umfassend genug, darstellte, wird davon abgesehen, die Begriffe *Schreib- oder Textkompetenzen* in den Mittelpunkt der Ausführungen zu stellen. Um die vielfältigen Sprachaktivitäten der Kinder begrifflich fassen zu können, bildet nun der Begriff *Literale Kompetenzen* – noch schemenhaft im Sinne einer Vorschau – den Kern der Studie. Eine Definition ist vorzunehmen (2.1.4) und wird im Laufe der Studie immer wieder zu prüfen sein. Der Versuch einer Beschreibung von Bildung und Weiterentwicklung literaler Kompetenzen von Grundschulkindern im Unterrichtsformat von Autorenrunden, bildet die Grundlage für ihre theoretische Bestimmung.

Denkbar wäre eine Integration weiterer Zugänge, etwa psychologische oder neurophysiologische, durch die deutlicher endogene Faktoren herausgestellt würden. Auch empirisch unterrichtsforschende Zugänge, durch die stärker exogene Faktoren wie das unterrichtliche Geschehen (vgl. Pohl 2014, S. 108) akzentuiert würden, könnten weitere Stationen der Reise sein. Letztere sind in ausgewählten Punkten in die Darstellung des Forschungsausgangspunktes eingegangen. Die vier hier priorisierten Zugänge wurden schließlich für die Theorieentwicklung gewählt, weil sie – die Darstellung des Forschungskontextes aufgreifend – dem Wesen von Autorenrunde, zumindest aus der aktuellen Perspektive der Lehrenden betrachtet, am besten zu entsprechen scheinen. Eine Begründung des Unterrichtsformats integriert nun vier Zugänge, die jeweils separiert für sich, aber vor allem in ihrer gegenseitigen Durchdringung als ertragreich für eine Theorie von Autorenrunden befunden werden. Die Zugänge lassen sich kurz beschreiben als

- praxistheoretisch
- sprachlich-textuell
- hermeneutisch
- kindheitsforschend

Im Folgenden werden zentrale Gesichtspunkte der vier Zugänge skizziert und auf Konzepte und Studien hingewiesen, die für die Darstellung in Teil 2 der Studie von besonderer Bedeutung sind.

Der erste und grundlegende praxistheoretische Zugang (2.1) thematisiert zunächst Literalität und literale Praktiken (Feilke 2016b; Isler 2014; Rosebrock und Bertschi-Kaufmann 2013; Sturm und Weder 2011; Pabst und Zeuner 2011; Zeuner und Pabst 2011; Sales Cordeiro et al. 2011; Bertschi-Kaufmann und Rosebrock 2009a; Künzli und Isler 2009; Linde 2007b; Brockmeier 1998). Für die Darlegung ist ein Blick auf jene soziologischen Theorien nötig, aus denen sich das Verständnis literaler Praktiken ableitet (Street 2013b; 1989; 1984; Street und Street 1995). Praxistheoretische Überlegungen, insbesondere nach Reckwitz (2003; 2016a; 2016b) und Bourdieu (1983a; 1983b; 1987; 1990; 1993; 1998) bzw. Bourdieu und Passeron (1971), nehmen dabei einen prominenten Platz innerhalb

dieses Zugangs – und später innerhalb der gesamten Theorieentwicklung – ein. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Verständnis von „literaler Kompetenz“ (Feilke 2016b; 2014b; 2011; Pätzold 2005) im Kontext literaler Praktiken (Reichardt und Kruse 2018; Leßmann 2018; Feilke 2016b; Kruse und Reichardt 2016a; Isler 2014; 2008; Sturm und Weder 2011; Isler und Künzli 2008) wird zum Anlass, eine eigene Definition literaler Kompetenz zu entwerfen.

Der zweite – sprachlich-textuelle – Zugang (2.2) zeigt zunächst, inwieweit textlinguistisch und sozial bedeutsame Aspekte des Schreibens innerhalb von Schreibprozessmodellen (Hayes und Flower 1980; Hayes 1996; Chenoweth und Hayes 2001; Hayes 2012; Hayes und Olinghouse 2015; Ludwig 1983; Spitta 1998b) und Schreibkompetenz- bzw. Textproduktionsmodellen (Oerter 1982; Baer et al. 1995; Fix 2006; Becker-Mrotzek und Schindler 2007a; Baumann und Pohl 2009; Becker-Mrotzek und Bachmann 2017) thematisiert und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Im Zentrum der Darstellung des zweiten Zugangs aber stehen Konzepte zur Beschreibung von Textqualität aus (kognitiv-)linguistischer (Ehlich 1983; 1984; 2007a; 2007b; 2007c; 2014; Nussbaumer 1991; 1994; 1996; Nussbaumer und Sieber 1995) und schreibdidaktischer Perspektive (Portmann-Tselikas 2003; 2005; Pätzold 2005; 2014; Kruse et al. 2012; Kruse et al. 2014b; Ortner 2014; Sturm und Weder 2016; Behrens 2017; Feilke 2017) und diesbezüglich relevante Unterrichtskonzepte wie das Dialogische Lernen (Ruf und Gallin 2014a; 2014b; Ruf 2008b; Pabst 2016). Die Bedeutung von Normen für die Erschließung von Textqualität (Ortner 2014; Ruf und Gallin 2014a; Kruse et al. 2014b; Feilke 2015b) wird dargestellt und im Hinblick auf den Forschungsausgangspunkt diskutiert. Ergänzt werden die Darstellungen durch Gesichtspunkte aus der Revisionsforschung (Murray 1978; Fitzgerald 1987; Portmann-Tselikas 2005). Innerhalb dieses Kapitels werden die in Autorenrunden verwendeten Medien bzw. Artefakte ausführlich dargelegt und diskutiert.

Der dritte Zugang (2.3) setzt sich mit Verstehens- und Verständigungsprozessen auseinander (Gadamer 1965; 1990 (1960); 1993b (1959)). Dies geschieht unter Aufnahme praxistheoretischer Überlegungen: Die Implizitheit von Praktiken (Polanyi 2010 (1966); 1969a; 1982 (1958); 1985; Neuweg 2000; 2011a; 2015a; 2015c), ihre Materialität in Bezug auf Gespräch, Interaktion und Ko-Konstruktion (Ruf 2008a; 2008b; Quasthoff 2015; Dausendschön-Gay et al. 2015c), sowie die sie bezeichnende Spannung von Routinisiertheit und Unberechenbarkeit (Ruf und Gallin 2014a; 2014b; Neuweg 2015d; Pabst 2016) werden hinsichtlich ihrer Bedeutung für Autorenrunden thematisiert. Erkenntnisse aus der Forschung über Diskursfähigkeiten bei Kindern werden hinzugezogen (Quasthoff et al. 2011; Morek und Heller 2012; Quasthoff und Morek 2015; Heller und Morek 2015; Quasthoff 2015), da sie zu einer Präzisierung der Vorstellen von Prozessen der Verständigung beitragen.

Schließlich bilden Aspekte aus der Kindheitsforschung (Oswald 2000; 2012; Heinzel 2005; 2012c; 2012e; 2012d; Panagiotopoulou und Brügelmann 2005; James et al. 2008; Röhner 2011; 2012) den vierten Zugang (2.4). Dieser stellt die Perspektive der Kinder

heraus, die als interagierende und Bedeutung konstruierende Akteure – hier als Schreibende, Hörende und Beratende – „adressiert“ (Ricken 2013a; 2013b; 2014; Eckermann und Heinzl 2015; Butler 2014) werden und selber andere in ihren unterschiedlichen Funktionen „adressieren“. Für das grundlegende Verständnis von Kindern als Bedeutung schaffenden Individuen werden hier zudem – kindheitsforschenden Ansätzen folgend – Bezüge zum Symbolischen Interaktionismus hergestellt (Mead 1968; Blumer 1973).

In den Ausführungen der Kapitel zu den einzelnen Zugängen (2.1, 2.2, 2.3, 2.4) werden Konzepte und Perspektiven dargestellt und diskutiert, die das Unterrichtsformat der Autorenrunde begründen, und zwar hinsichtlich der Entwicklung literaler Kompetenzen. Diese aus der Vorschau (Ruf und Gallin 2014b, S. 36) und dem Aktions-Reflexions-Kreislauf (Altrichter und Posch 2007, S. 15) gewonnene Perspektive wird rückblickend theoretisch rekonstruiert. In einer Zusammenfassung werden jeweils am Ende eines Kapitels wesentliche Erkenntnisse gebündelt und anschließend mit den Erkenntnissen der bereits ausgeführten Zugänge in Beziehung gesetzt. So wird der Ertrag jedes einzelnen Zugangs mit jenen der anderen zunehmend verdichtend dargestellt, endend in einer die unterschiedlichen Bezugsebenen umfassenden sich verwebenden, interdisziplinär begründeten Theorie.

Die vorliegende erkenntnisleitende Studie stellt praxistheoretische Überlegungen zwar zunächst chronologisch gesehen im ersten Zugang an den Ausgangspunkt der Arbeit. Diese werden sich jedoch als durchgängige Bezugsgröße erweisen, auf die in den weiteren Zugängen rekurriert wird.

Ebenso wird die im Rahmen des ersten Zugangs zu treffende Definition literaler Kompetenz aus der Perspektive der weiteren Zugänge zu prüfen und ggf. zu modifizieren sein. Damit erhält der erste Zugang eine grundlegende Bedeutung für die interdisziplinär angelegte Theoriegewinnung.

In Teil 3 werden zentrale Erkenntnisse hinsichtlich einer kulturellen Perspektive für Unterrichtsforschung (Abraham 2018; Feilke und Wieser 2018a) resümiert. Auf der Basis der generierten Theorie erfolgt an dieser Stelle zunächst die Rückschau auf die vollzogene Reise der Theoriebildung (3.1) und davon ausgehend eine Vorschau auf die Bedeutung der Theoriebildung für eine Modellierung literaler Unterrichtskultur im Allgemeinen (3.2). Dabei wird das Initiieren einer literalen Unterrichtskultur als Rahmenbedingung dafür betrachtet, dass Kinder literale Kompetenzen entwickeln und infolgedessen eine literale Identität ausbilden können. Es wird der Versuch unternommen, die Erkenntnisse vom Unterrichtsformat der Autorenrunde abstrahierend in einem Modell abzubilden. Mit Hilfe des Modells werden aus der Perspektive der hier entworfenen Theorie aktuelle Konzeptionen literalen Lernens kritisch betrachtet, diskutiert und damit der Beitrag dieser Studie zum aktuellen schreibdidaktischen Diskurs verdeutlicht. Es wird zudem die Frage aufgegriffen, inwiefern diese Studie einen Beitrag zur aktuellen Schreibentwicklungsforschung leisten kann.

Ausführungen zu Bedingungen einer Empirie von Autorenrunden in Teil 4 stellt die Dissertation in den weiteren Horizont künftiger Forschung. Als theoriebildende Arbeit kann die vorliegende Dissertation nur auf mögliche Zusammenhänge hinweisen, sie aber nicht nachweisen. Insofern sei sie als Weg für Studien verstanden, in denen diese Zusammenhänge empirisch untersucht werden. Sie mag darüber hinaus auch Impulse für weitere theoriebildenden Studien setzen.

Die in jedem der vier Kapitel 2.1 bis 2.4 am Ende angeführten „Beobachtungen aus der Praxis“⁸⁴ schlagen jeweils den Bogen aus der Theorie wieder in die Praxis zurück. Sie sind Ausdruck der Verzahnung von Vor- und Rückschau. In ihnen konkretisiert sich das reflektierte Erfahrungswissen der Lehrenden, das der theoretischen Bestimmung literaler Kompetenzen, wie sie sich im Format von Autorenrunden entwickeln können, zugrunde gelegt wurde, und zwar sowohl in Bezug auf die Initiierung der Unterrichtssituationen selbst als auch in Bezug auf die Initiierung der jeweiligen Textprodukte oder Selbsteinschätzungen, auf die sich die praxisbezogenen Ausführungen beziehen. Aus der Perspektive der Forschenden werden die Beobachtungen in dieser Studie jeweils rückschauend in der Fachsprache der Theorie (vgl. Ruf und Gallin 2014a, S. 26) gedeutet.

Die abgebildeten Texte, Ausschnitte aus Transkriptionen und Mitschriften sollen auch darauf verweisen, dass es – wie in der Aktionsforschung üblich – letztlich die Praxis ist und somit die „Stimmen der Kinder“ (Kohl und Ritter 2011) sind, an denen sich eine Bestimmung der Kategorie Autorenrunde zu messen hat.

Literaturverzeichnis, Anhang und ein Verzeichnis der Abbildungen schließen die Studie ab.

84 Zurückgegriffen wurde auf Texte, Audioaufnahmen, Transkripte von Autorenrunden, Selbsteinschätzungen von Kindern und auf Auskünfte anderer Lehrerinnen, die mit Autorenrunden gearbeitet haben und in Form von Gesprächsprotokollen vorliegen. Es kann hier zwar von „Daten“ gesprochen werden, jedoch wurden diese hier nicht im Sinne der empirischen Forschung genutzt, sondern als Ausdruck der Mannigfaltigkeit der Praxis, die diese Studie theoretisch aufschließen möchte, betrachtet.

2. Entwicklung einer Theorie von Autorenrunden

Für die mit Ryle (1987 (1949)) als *Reise* bezeichnete Entwicklung einer Theorie wird hier zunächst eine Art *Landkarte* für eine Reiseroute entworfen. Mit einer solchen Landkarte werden – im Sinne einer Vorschau – gewisse Wege vorgegeben, die es am Ende der Reise – aus der Rückschau – zu evaluieren und ggf. zu modifizieren gilt (Ruf und Gallin 2014b). Sie resultieren aus jenem Kreislauf von Aktion und Reflexion (Altrichter und Posch 2007), der in den vorangegangenen Ausführungen (Teil 1) in Bezug auf die Erfahrungen im Unterricht dargestellt wurde. Die für die Aktionsforschung typische Bewegung des Zirkulierens zwischen Aktion und Reflexion, zwischen Vor- und Rückschau, kennzeichnet nun auch das Vorgehen bei der Entwicklung einer Theorie. Deshalb sieht die Landkarte keine lineare Route vor, sondern eine um den Forschungsausgangspunkt kreisende. Um diesem Ansinnen innerhalb eines linear aufgebauten Textes, wie diesem, gerecht werden zu können, werden die Zugänge in chronologischer Abfolge jeweils in einem eigenen Kapitel vorgestellt. Darin wird ihre Bedeutung für eine Theorie von Autorenrunden ausgeführt

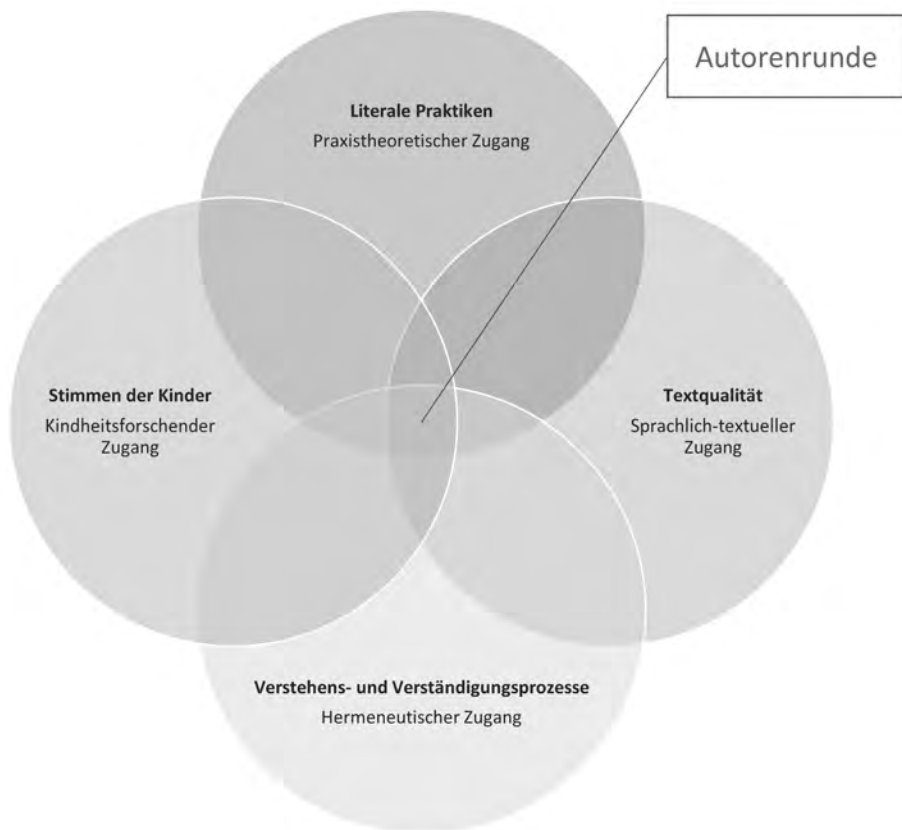


Abbildung 4: Theorieentwicklung von Autorenrunden in der Vorschau – vier Zugänge

und mit den jeweils anderen Zugängen in Beziehung gesetzt und diskutiert. Mit dem veränderten Blick des jeweiligen Zugangs wird schließlich rückschauend das literale Handeln der Praxis aufgeschlossen.

Die Überlappungen weisen zeichenhaft auf Überschneidungen der vier unterschiedlichen Zugänge hin. Der Charakter der Vorschau der Theorieentwicklung liegt in der Auswahl und der Verbindung genau dieser Zugänge. Die Rückschau vollzieht sich dabei, indem jene Spezifika, die in Teil 1 als essentiell für eine Praxis von Autorenrunden beschrieben wurden, in diesem Kapitel nun auf dem Hintergrund ausgewählter Theorien perspektiviert werden. Die Vorschau vollzieht sich auch darin, dass die Theoriebildung bereits auf eine systematisierende Darstellung möglicher Entwicklungen literaler Kompetenzen angelegt ist. Es ist der beschriebene Kreislauf von Aktion und Reflexion, der mich als zugleich Lehrende und Forschende diesen Aspekt des Unterrichtsarrangements als Wesensmerkmal von Autorenrunden bezeichnen lässt.

Durch einen soziokulturell⁸⁵ begründeten, praxistheoretischen Zugang werden im ersten Zugang (2.1) in der Rückschau jene Muster und Routinen der Praxis von Autorenrunden geordnet und begründet, die ihre Sozialität ausmachen und schließlich zu ihrer Bezeichnung als „literale Praktiken“ führen. Innerhalb des ersten Zugangs wird eine Definition literaler Kompetenzen dargelegt. Diese Entscheidung ist der Chronologie des eigenen Schreibprozesses geschuldet. Die vorgelegte Definition literaler Kompetenz wird jeweils aus der Perspektive der anderen drei Zugänge im Hinblick auf eine kategoriale Bestimmung der literalen Kompetenzen von Grundschulkindern zu reflektieren und ggf. zu modifizieren sein. Konzepte zur Textualität und zur Beschreibung von Textqualität von Kindertexten im Raum Schule werden im zweiten Zugang entfaltet (2.2), um Vorstellungen von Textqualitäten und deren Erwerb im Rahmen der Praxis von Autorenrunden in der Rückschau zu betrachten. Aus der Perspektive hermeneutischer Theorien werden Prozesse des Verstehens und der Verständigung, wie sie sich in der Praxis von Autorenrunden zeigen, in einem dritten Zugang rückblickend beschrieben (2.3). Mit Sichtweisen der Kindheitsforschung wird schließlich ein vierter Zugang gewählt, der insbesondere die „Stimmen der Kinder“⁸⁶ hervorhebt und das soziale Agieren der Schüler und Schülerinnen als Kinder innerhalb der schulischen Literalitätspraxis⁸⁷ zu beschreiben sucht (2.4). Um das Wesen einer Praxis von Autorenrunden theoretisch zu beschreiben, werden im Rahmen des Entwurfs einer Theorie in der Vorschau soziokulturelle, sprachlich-textuelle, hermeneutische und kindheitsbezogene Betrachtungen miteinander in Beziehung gesetzt. Deshalb sind Autorenrunden – die Entwicklung literaler Kompetenzen umfassend – in Abbildung 4 im Zentrum der sich überlappenden Zugänge verortet.

85 Der Begriff soziokulturell kennzeichnet innerhalb der dieser Studie zugrunde gelegten Literatur vornehmlich die Arbeiten Brian Streets. Der Begriff wird in dieser Studie aber auch übergreifend verwendet, nämlich immer dann, wenn vergleichbare Ansätze bei Pierre Bourdieu, Reckwitz und Street gebündelt dargestellt werden.

86 Vgl. Kohl und Ritter 2011 (s. 2.4).

87 Ausführungen dazu im folgenden Unterkapitel 2.1.

2.1 Literale Praktiken – praxistheoretischer Zugang

Mit Blick auf Ansätze aus der Literalitätsforschung und aus der praxeologischen Forschung soll in diesem Kapitel ein Zugang zum Ausgangspunkt meiner Forschung herausgearbeitet werden, der hinsichtlich der Entwicklung einer Theorie der Gespräche über eigene Textproduktionen im sozialen Raum der Klasse selbst sowie auch hinsichtlich ihrer Darstellung einen übergreifenden Charakter hat.

Aus soziokultureller Sicht werden zunächst – ausgehend von dem Begriff Literalität – Praktiken literalen Handelns definiert (2.1.1), um deren Potenziale in einem weiteren Schritt auf das Feld Schule zu übertragen (2.1.2). Bei dem Transfer außerschulisch verorteter Konzeptionen in den Raum Schule stellt sich dabei die Frage, wie im Schnittfeld soziokultureller und fachdidaktischer Perspektiven die Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken (Reckwitz 2003) im Konzept schulischer Literalität mit einer bildungswissenschaftlich und lerntheoretisch geprägten Theorie von Kompetenz zusammengebracht werden können. Der Versuch einer Bestimmung literaler Kompetenzen (2.1.4) hat diesen Überlegungen Rechnung zu tragen. Autorenrunden sollen schließlich als eine mögliche Form der Literalitätspraxis in der Schule bestimmt werden, in der sich literale Kompetenzen entwickeln (2.1.5). Eine Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte dient der Frage, welche Bedeutung sich aus den Ausführungen möglicherweise für die gesamte, vierperspektivische Entwicklung einer Theorie von Autorenrunden ergeben (2.1.6). Am Ende des Kapitels werden Beobachtungen aus der Unterrichtspraxis vorgestellt, die dann auf der Grundlage der Ausführungen aus der Rückschau betrachtet werden (2.1.7).

2.1.1 Literalität als soziale Praxis

Um literales Handeln praxistheoretisch perspektiven zu können, wird zunächst der Begriff *Literalität* unter Aufnahme der Literalitätsforschung dargestellt. Anschließend wird die Bedeutung von Praxistheorien für eine Bestimmung von Praktiken als *literalen* herausgestellt. Es werden praxistheoretische Ansätze von Reckwitz und Bourdieu vorgestellt.

Literalität – literacy

Das Verständnis von Literalität ist facettenreich (Isler 2014; vgl. Sales Cordeiro et al. 2011; Europäische Kommission Generaldirektion Bildung und Kultur. Programm für lebenslanges Lernen 2008; UNESCO 2006; Brockmeier 1998). Literalität wird als „schillernde Sache“ bezeichnet (Brockmeier 1998, S. 200). Konsens besteht darin, dass der dem englischen *literacy* entlehnte Begriff *Literalität* „nicht auf technische Fähigkeiten zur Rezeption und Produktion von Schrift reduziert werden“ (Sales Cordeiro et al. 2011, S. 18) darf und er mehr als die Vorstellung einer elementaren Alphabetisierung umfasst (vgl. Philipp und Sturm 2011, S. 69). Konsens besteht inzwischen ferner darin, dass Literalität sich im Sinne von *literacy* „immer auf das Lesen *und* Schreiben“ (Isler 2014, S. 10) in ihrer „Verwobenheit“ (Sales Cordeiro et al. 2011, S. 19) bezieht und „damit das Zusammendenken der beiden Domänen“ (Isler 2014, S. 10) unterstützt (vgl. Brockmeier 1998,

S. 201). Dies ist hier deshalb zu betonen, weil in früheren Arbeiten vor allem im anglo-amerikanischen, aber auch im deutschsprachigen Raum „eine stark lesezentrierte Sichtweise auszumachen“ (Philipp und Sturm 2011, S. 69) ist. So wird Literalität im umfassenden Verständnis als Voraussetzung für Partizipation oder „Teilhabe an der Schriftkultur“ (Nickel 2011, S. 85; UNESCO 2006, S. 147; Groeben 2001, S. 6; vgl. Feilke 2016b; 2014b; 2011) betrachtet. Die kognitiven, psychologischen und sozialen Implikationen und Konsequenzen von literalen Tätigkeiten integrierend, versteht bereits Brockmeier literale Tätigkeiten als „kulturelle Praktiken“ (1998, S. 201). Damit verortet er seine Studie zum „Literalen Bewusstsein“ im Praktikenkonzept, wie es etwa von Barton, Hamilton und Ivanic (1994) entwickelt wurde. Für Brockmeier ist dabei die Vielgestaltigkeit und Unterschiedlichkeit von „Literalitätswelten“ (1998, S. 202) entscheidend.

Im schulischen Kontext wird der Begriff Literalität seit 2001 v.a. durch die internationalen Vergleichsstudien PIRLS (Mullis 2003; Hußmann et al. 2017) und PISA (OECD 2003b) bekannt. Die ihnen zugrunde liegende „lesezentrierte“ Definition bezieht sich auf *reading literacy*⁸⁸. Parallel existieren Konzepte wie „*mathematic literacy*, *scientific literacy*, *digital literacy*, *media literacy*“ (Panagiotopoulou und Wintermeyer 2006, S. 8), *political* und *logical literacy* (vgl. Zeuner und Pabst 2011), *family literacy* (Elfert und Rabkin 2007) oder *workplace/workforce literacy* (vgl. Grotlüschen und Zimper 2011, S. 8). Der Begriff wird folglich auch im Plural – *literacies* resp. *Literalitäten* – verwendet. Für die hier vorgelegte Studie ist aber, wie noch deutlich werden wird, der oben schon erwähnte Umstand zentral, dass – mit Blick auf den Forschungsausgangspunkt – an dem „originären Verständnis von Literalität“ (Linde 2007a, S. 94) in seiner Bezogenheit auf Lesen und Schreiben angesetzt wird.⁸⁹ Hinzu kommt ein weiterer Aspekt. In der OECD-Studie wird Literalität bzw. literacy als lebenslanger Prozess beschrieben, der sich in der Interaktion, und zwar nicht nur in der Schule,⁹⁰ vollzieht. „The acquisition of literacy is a lifelong process – taking place not just at school or through formal learning but also through interactions with peers, colleagues and wider communities“ (OECD 2003b, S. 5). Relevant an dieser Bestimmung ist für eine Studie über Gespräche über eigene Texte im Unterricht der Grundschule, dass hier – im Zuge der Globalisierung von Bildungssystemen – die soziale Dimension von Literalität im deutschsprachigen Diskurs deutlicher als zuvor akzentuiert wird⁹¹ – ein Gedanke, der allerdings auch schon bei Brockmeier zu finden ist, wenn er den Umgang mit geschriebener und gesprochener Sprache als gesellschaftlich-historische Entwicklung von „kulturelle[n] Werkzeugen“ (Brockmeier 1998, S. 201) versteht.

88 „Reading literacy is defined in PISA as the ability to understand, use and reflect on written texts in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate effectively in society. This definition goes beyond the notion of reading literacy as decoding written material and literal comprehension. Reading incorporates understanding and reflecting on texts. Literacy involves the ability of individuals to use written information to fulfil their goals, and the consequent ability to use written information to function effectively in complex modern societies“ (OECD 2003b, S. 19).

89 Zum Begriff *literacies* und *Literalitäten* im Verständnis von Brian Street vgl. Fußnote 93.

90 Dieser Gesichtspunkt ist im Kontext der Literalitätsforschung bedeutsam, bezieht sich dieser doch zunächst auf den nicht-schulischen Bereich. Vgl. 2.1.2.

91 Kritische Anmerkungen zum Literalitätsbegriff seit PISA in 2.1.2.

Das Verhältnis von sozialer Dimension und Erwerb von Kulturtechniken wurde also lange vor den öffentlichkeitswirksamen Studien PISA und PIRLS in der Literalitätsforschung diskutiert. Seit den 1970er Jahren sind die komplexen und dynamischen Bezüge zwischen sozialen, kulturellen und technischen Bedingungen des Gebrauchs von Schrift Gegenstand der Forschungen der im angloamerikanischen Raum beheimateten *literacy studies*. Ihr gemeinsames Interesse gründete zunächst in der kritischen Betrachtung der Vorstellung einer Spaltung – „the great divide“ (Street und Lefstein 2007, S. 36) – von Oralität und Literalität, aufgrund derer die Unterscheidung von „literate“ und „non-literate“ (ebd.) an die Stelle der bisherigen Terminologie „‘primitive/modern’ or ‘underdeveloped/developed’“ (ebd.) getreten war. Diese Dichotomie versuchten Vertreter der Literacy Studies mit der Vorstellung eines Kontinuums⁹² zu überwinden (Street und Street 1995, S. 76). Das gemeinsame Forschungsinteresse fokussierte in den 70er und 80er Jahren auf Literalität jenseits von Schule – in ihrem spezifischen sozialen Kontext. Die von Baynham und Prinsloo (2009, S. 3) sowie von Street (2009, S. 340) als „erste Generation“ der Literalitätsforschung benannte Gruppe, zu denen Baynham und Prinsloo die Arbeiten von Heath (1983), Scribner und Cole (1981) und Street (1984) zählen, forcierte die Abwendung von einem Literalitätsbegriff, der sich auf den Erwerb einer Kulturtechnik beschränkt. Vor allem die Studie „Literacy in Theory and Practice“ von Brian Street (1984) zählt diesbezüglich als Meilenstein in der Literalitätsforschung. In der nachfolgenden zweiten Generation wird Literalität in den Arbeiten von Barton und Hamilton (1998), Collins (1995), Gee (1999), Street (2007; 2013b) und anderen „als multipel, lokal und situiert“ (Grotlückschen und Zimper 2011, S. 7) betrachtet und von Street beschrieben als „eine Vielzahl sozialer Handlungen, die im Alltag stattfinden – am Arbeitsplatz, in der Familie, der Gemeinschaft, auf dem Marktplatz etc.“ (2013b, S. 155). Da sich aus den jeweils unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten vielfältige Formen von Literalität ergeben, wird in dieser Phase zunehmend von *literacies* im Plural gesprochen⁹³. Die Arbeiten dieser Periode werden als „New Literacy Studies“ (Street 2003; Street und Lefstein 2007; Street 2013b;

92 „A ‘mix’ of oral and literate media, sometimes referred to as an ‘oral-literate’ continuum, is to be observed in all of these processes: participants employ both oral and literate discursive strategies as they interact, in both home and school. But this interactive of literacy and orality tends, within actual practice, to be disguised behind prescriptions and linguistic conventions that represent the linguistic modes as entirely separate, as though there were a ‘great divide’ between orality and literacy“ (Street und Street 1995, S. 76). Der Begriff Kontinuum wird im Zusammenhang mit der Definition für literale Kompetenz in 2.1.4 (Abbildung 7) sowie für die Bestimmung der Autorenrunde in 2.1.5 aufgegriffen und schließlich im Fazit in 3.1.3 thematisiert.

93 Die so verstandenen *literacies* differieren hinsichtlich ihrer soziokulturellen Anbindung. In einem deutschsprachigen Artikel Streets wird der Begriff mit *Literalitäten* übersetzt (2013b), während andernorts der Plural im Begriff Literalität enthalten zu sein scheint. Die Unterscheidung von *literacy* und *literacies* wird im Englischen konsequenter getroffen. Eine andere Konnotation beinhaltet die Verwendung des Plurals im vorangehenden Abschnitt. Dort bezieht sich der Begriff *Literalitäten* auf andere Gebiete wie Politik, Hygiene u.a. Street spricht diesbezüglich von einer metaphorischen Verwendung des Begriffs (2009, S. 336). Sales Cordeiro et al. bezeichnen die Übertragung des Begriffes auf „diverse andere Fähigkeits- bzw. Lebensbereiche“ (2011, S. 18) als „inflationär“ (2011, S. 18). Eine ausführliche Diskussion zum ersten Aspekt findet sich bei Linde (2007b, S. 68ff.), kritische Anmerkungen zum metaphorischen Gebrauch von literacy für „any kind of skill or competence“ bei Street (2009, S. 336).

Baynham und Prinsloo 2009) bezeichnet. Eine dritte Generation der Literalitätsforschung widmet sich derzeit den technischen und sozialen Veränderungen der gegenwärtigen Mediengesellschaft. „The focus has shifted from the local to the translocal, from print based literacies to electronic and multimedia literacies and from the verbal to the multimodal“ (Baynham und Prinsloo 2009, S. 3–4)⁹⁴.

Die vorliegende Studie orientiert sich an dem Ertrag der ersten beiden Generationen der Literalitätsforschung, da sich hier die Abwendung von einem einseitig fertigungsbezogenen Konzept, das Literalität als „dekontextualisierte Fähigkeit“ (Street 2013b, S. 155) verstand, hin zu einem Verständnis vollzieht, in dem Literalität in soziale Praktiken eingebunden bzw. kontextualisiert wird. Nach Street muss Literalität *als soziale Praxis*⁹⁵ verstanden werden. Folgerichtig nennt er als Begründer des gleichnamigen Konzepts seinen Ansatz „Literacy as social practice“ (Street 1984; 2003; Street und Lefstein 2007). Streets Auffassung von Literalität ist für eine Begründung des Potenzials von Autorenrunden aus zwei Gründen relevant. Erstens: Die durch ihn artikulierte Abwendung von einem einseitig technisch verstandenen hin zu einem sozial eingebetteten Literalitätsbegriff findet seine Parallelen in jenen unterrichtlichen Praktiken⁹⁶, deren Beforschung dieser Studie zugrunde liegen. Zweitens: In seiner langjährigen Forschungstätigkeit wendet sich Street auch schulischen Lerngegebenheiten zu (1984; 2003; 2009; 2013b), und zwar mit ausdrücklichem Bezug auf „Literacy practices in the primary classroom“ (Street und Street 1995)⁹⁷.

Literacy practices

Der wichtigste Bezugspunkt für die hier vorliegende Studie ist das auf Street zurückgehende Konzept der „literacy practices“ (1984; 2013b), im Deutschen als „literale Praktiken“ (Zeuner und Pabst 2011) bzw. „Literalitätspraktiken“ (Grotluschen und Zimmer 2011; Linde 2007b; Euringer 2015) rezipiert. Mit der Verwendung des Begriffs *literacy practices* hebt Street sein Konzept von Vorstellungen ab, die er im Anschluss an Shirley

94 Vgl. auch Esposito et al. 2012.

95 Dem Begriff *Praxis* liegt hier der englische Begriff *practice* zugrunde, der im englischsprachigen Diskurs verwendet wird. Im Deutschen wird er mit *Praxis* und *Praktik* wiedergegeben. Die Begriffe werden hier gemäß der deutschsprachigen Übersetzung eines Artikels von Street (2013b) verwendet. Der Begriff *Praktiken* (engl. *practices*) wird im deutschsprachigen Raum durch den sogenannten *Practice Turn* (2001) konsolidiert, der durch Theodor Schatzki, Karin Knorr-Cetina und Eike von Savigny ausgerufen wurde und durch Andreas Reckwitz als Sozialtheorie systematisiert wurde (vgl. Köhler 2013). Die konsequente Verwendung der Begriffe *Praktik* und *Praktiken* durch Reckwitz (2003) greift Helmut Feilke für den fachdidaktischen Diskurs auf. Praktiken seien „Schematisierungen der Praxis“ [Hervorhebung im Original, BL] (2016b, S. 260). Er bezeichnet sie als „abstrakte Größen. Es sind *performative Types*“ (ebd.). Orientiert man sich an den lateinischen Wurzeln, so bezieht sich *praxis* eher allgemein auf Handeln und Denken, während *practica* die Art und Weise der Ausführung einer Tätigkeit bezeichnet.

96 Es handelt sich konkret um die Autorenrunde, die in 2.1.5 als literale Praktik definiert wird.

97 Der Beitrag „The schooling of literacy“ wurde von Brian V. Street und Joanna C. Street (1995) verfasst. Brian Streets Hinwendung zur Pädagogik kann auch biografisch nachgezeichnet werden: Street lehrte über zwanzig Jahre lang *social and cultural anthropology* (University of Sussex) und hatte danach einen Lehrstuhl für *language in education* (King's College London) und eine Gastprofessur für *education* (University of Pennsylvania) inne (vgl. <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/people/academic/streetb.aspx>, Zugriff am 13.01.2016).

Brice Heath als *literacy events* (2007, S. 42) bezeichnet. Er betrachtet diese als „nützliches Konzept“ (2013b, S. 150) für die Forschung. „Dies ist das klassische Literalitätsereignis, in dem wir ein Ereignis, bei dem es um Lesen und/oder Schreiben geht, beobachten und aus dem wir erste Eigenschaften herausfiltern können“ (2013b, S. 150). Als Beispiele nennt Street das Lesen von Fahrplänen, das Blättern durch eine Zeitschrift oder das Lesen von Straßenschildern (2013b, S. 150). Das Konzept der Literalitätspraktiken, das „nicht nur Ereignisse und Verhaltensmuster bezüglich Literalität zu erklären, sondern sie auch mit einem größeren kulturellen und sozialem Rahmen zu verbinden“ (2013b, S. 150) sucht, sieht er als eine „Erweiterung des Konzepts der literacy events“ (2013b, S. 150), denn diese Verbindung sei im Konzept der Literalitätsereignisse allein nicht vorgesehen. „Es bleibt deskriptiv und, anthropologisch gesehen, erklärt es uns auch nicht, wie Bedeutungen konstruiert werden“ (2013b, S. 150). Um eine Erweiterung handele es sich insofern, als Street u.a. in die Bestimmung von Literalitätsereignissen Konzepte bzw. „soziale Modelle“ (2013b, S. 151) eingebracht hat,⁹⁸ „die diese erklären, die sie funktionieren lassen und ihr Bedeutung verleihen“ (2013b, S. 151). Street konkretisiert: „Man kann zwar Literalitätsereignisse fotografieren, nicht aber Literalitätspraktiken“ (2013b, S. 151). Letztere verweisen auf umfassendere kulturelle Vorstellungen davon, „wie Lesen und Schreiben in kulturellen Kontexten ‚getan‘ wird und wie darüber nachgedacht wird“ (2013b, S. 151). „Literacy practices, then, refer to the broader cultural conception of particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts“ (Street o.J., S. 5). Street tritt folglich konsequent für eine „soziale Herangehensweise an Lesen und Schreiben“ (2013b, S. 149) ein.

Es wird sich in dieser Studie zeigen, dass Autorenrunden Literalitätsereignisse darstellen – etwa bei der Diskussion um den angemessenen Wortgebrauch oder bei Äußerungen zur Textsorte –, sie alleine aber die Praxis von Autorenrunden nicht spezifisch charakterisieren. Für Autorenrunden wird ein Verständnis von Literalität wichtig, das in der Konzeption von Wissen, Identität und Sein wurzelt (vgl. Street 2003, S. 78; vgl. 2007, S. 42; vgl. Street und Street 1995, S. 76). Wie zu zeigen sein wird, handelt es sich bei den Autorenrunden auch um ein soziales Modell des Lernens, dem ein Konzept persönlich-bedeutungshafter Literalität zugrunde liegt, das im Hinblick auf den Gebrauch von Schriftlichkeit eine literale Identität im sozialen und kulturellen Kontext der Institution Schule zu stiften vermag (vgl. 3.2.3).

Streets Konzeptualisierung von Literalitätspraktiken resultiert aus anthropologischen Feldstudien in iranischen Dörfern in den frühen 1970er Jahren (Street 1984). Im Vergleich der literalen Praktiken an einer Koranschule, einer säkularen Schule und im kommerziellen Bereich (Verkauf, Markt) erkennt Street, dass Literalität nur im Kontext der jeweiligen sozialen Praktiken und der damit einhergehenden Identitätsstiftung (Street 2013, S. 152) zu betrachten ist. Anders als zunächst durch Street vermutet, gelingt es der in der Koran-

98 Street bezieht sich auf Bourdieu, insbesondere auf „Outline of a Theory of Practice“ (1972).

schule praktizierten Literalität (und nicht jener der modernen staatlichen Schule), Status und Autorität auszubilden, um im Dorf kommerzielle Praktiken ausführen zu dürfen.

In diesem dörflichen Kontext war Literalität also nicht nur ein Set funktionaler Fähigkeiten, wie es moderne Bildungseinrichtungen größtenteils darstellen, sondern eher ein Set sozialer Praktiken, die stark mit Identität und gesellschaftlicher Stellung in Verbindung gebracht wurden. (Street 2013b, S. 152)

Das Charakteristikum der Literalitätspraktiken besteht also darin, hinter dem einzelnen Literalitätsereignis umfassendere soziokulturelle Konzepte und Bedeutungen zu erfassen. Street bezeichnet sein Konzept mit dem Ausdruck „ideological model of literacy“ (2016, S. 1; 2007, S. 42; 2003, S. 77; o.J., S. 1) bzw. „ideological model“ (1993, S. 9).

Autonomes Modell	Ideologisches Modell
• Literalitätsereignis • Literalität als Technik, dekontextualisiert • Singuläre Betrachtung von Literalität • Betonung der Konsequenzen von Lesen und Schreiben für individuelle, kognitive Prozesse • Funktionale Wirksamkeit von Literalität • Bedeutung für Gesellschaft – unabhängig von Kontext (autonom)	• Literalitätspraxis • Literalität als soziale Praxis, Lesen und Schreiben in kulturellen Kontexten • Literalität als Vielzahl resp. Vielfalt von literalen Praktiken • Betonung der sozialen Beschaffenheit von Literalität, Betonung der Verortung in der Konzeption von Wissen, Identität und Sein • Bedeutungsstiftung (meaning) • Soziale Wirksamkeit – Berücksichtigung von Machtstrukturen und Identität
• „A view of literacy that assumes its characteristics to have ‘effects’ for the mind and for society independent of (or autonomous of) context“ (Street und Lefstein 2007, S. 97)	• „... that takes account not only of context but also of power relations in interpreting the meanings of literacy and the claims that can made for its acquisition“ (Street und Lefstein 2007, S. 97)

Abbildung 5: Vergleich des autonomen und ideologischen Modells von Literalität nach Brian Street

Der Begriff Ideologie dient Street – so Linde – „als Platzhalter für die Spannung zwischen Autorität und Macht einerseits und Widerstand und Kreativität andererseits“ (Linde 2007a, S. 96). Die Frage nach der Macht, die nach Street mit Literalitätspraktiken verbunden ist – und ihm folgend auch in den Ansätzen Barton und Hamiltons⁹⁹ erörtert wird –,

99 Barton und Hamilton arbeiten im Anschluss an Street noch stärker die Bedeutung sozialer Institutionen für die Durchsetzung von Formen von Literalität heraus (Barton und Hamilton 2000a). Nach Barton und Hamilton erhalten literale Praktiken ihren Wert insbesondere über die Anbindung an soziale Prak-

führt in die Grundlegung einer Theorie literaler Praktiken in ihrem Wesen als soziale Praxis. Das *ideologische Modell von Literalität* bietet „a more cultural sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another“ (Street und Lefstein 2007, S. 42). Es beinhaltet die soziale Wirksamkeit von Literalität und umfasst damit auch die Bildung von Identität. Mit dem ideologischen Modell von Literalität grenzt sich Street von jenen Vorstellungen von Literalität ab, die er als *autonomes Modell von Literalität* bezeichnet.¹⁰⁰ Dieses „autonomous model of literacy“ (Street 2016, S. 1; 2007, S. 97; o.J., S. 1) bzw. „autonomous model“ (Street 2003, S. 77; 1993, S. 9) betrachtet Literalität unabhängig (autonom) von ihrem jeweiligen Kontext (vgl. 2007, S. 97). Es beschreibt das eher funktionale, technische und dekontextualisierende Verständnis, von dem sich die Vertreter der literacy studies zunächst abwendeten (s.o.). Später ergänzt Street, die kognitiven und technisch-funktionalen Aspekte des autonomen Modells seien in das ideologische Modell integriert¹⁰¹ – allerdings, ohne sie jemals auf das autonome Verständnis zu reduzieren (vgl. Linde 2007a, S. 95). Man dürfe, so Street, nicht davon absehen, „was einem Literalitätsereignis Bedeutung verleiht und was eine Reihe von Literalitätsereignissen mit Literalitätspraktiken verknüpft“ (Street 2013b, S. 162). Das Spezifische von Literalitätspraktiken liegt nach Street in ihrer Bedeutung, die sich aus der Einbindung in umfassendere Kontexte ergibt, und in ihrem Potenzial für das Agieren selbst („wie Lesen und Schreiben [...] ‚getan‘ wird“ (ebd.)) und das Reflektieren über Lesen und Schreiben in dem jeweiligen Kontext – „wie darüber nachgedacht wird“ (ebd.).

Die Bestimmung von Literalität in der vorliegenden Arbeit grenzt sich – mit Street und anderen Vertretern der New Literacy Studies wie Barton und Hamilton – deutlich von einem einseitig autonomen Verständnis von Literalität ab (Abbildung 5), wie es auch aktuelle Konzeptionen von Unterricht prägt.¹⁰² Dieses ist möglicherweise der Fall, weil Leistungsüberprüfungen über-

tiken und Institutionen. In Abhängigkeit der Macht der jeweiligen Institutionen werden bestimmte Literalitäten stärker in der Gesellschaft durchgesetzt, während andere durch Institutionen abgewertet würden. Aufgrund dessen entstünden stärker und schwächer dominante Literalitäten (vgl. 2000b, S. 252). Eine Diskussion dazu findet sich bei Euringer (2015).

100 Eine vergleichbare Unterscheidung findet sich bei Kostouli, der *lower-level social practices* von *compound social practices* abgrenzt. „I distinguish lower-level social practices (capturing the units, such as reading and writing events, within classroom lessons) from compound social practices, constituting a ‘nexus of social practices’“ (2009, S. 101). Aufgrund dessen gelangt Kostouli zu der Überzeugung, Schreibforschung als Teil von sozialtheoretischer Forschung zu betreiben (2009, S. 100).

101 Street verwendet den Begriff „encapsulated“ (1993, S. 9). Es sei zudem angemerkt, dass es sich bei der Gegenüberstellung der beiden Modelle um eine Konstruktion handelt. Übergänge verlaufen real fließend. Dies ist der Aussage Streets zu entnehmen, auch das autonome Modell sei letztlich ideologisch oder zumindest ideologisch gedacht. „I would want to say that the autonomous model is in fact also ideological, just one version of how an ideological approach works, as in school policy for instance“ (2016).

102 Gemeint sind Modelle, in denen eine formale Vermittlung kognitiver Fähigkeiten ohne Anbindung an einen Kontext vorgesehen ist, Übungen in vorgegebener hierarchischer Reihenfolge abgearbeitet werden und ko-konstruktive, dialogische Prozesse nicht angelegt sind. Genannt seien exemplarisch der Kieler Leseaufbau (Dummer-Smoch und Hackethal 1994) und der Kieler Rechtschreibaufbau (Dummer-Smoch und Hackethal 2001). Werden Materialien wie diese, die ursprünglich für die Förderung einzelner Kinder konzipiert sind, für das gleichschrittige Lernen in der ganzen Klasse genutzt, wird ein autonomes Verständnis von Literalität für jene Kinder verstärkt, die diese Übungen nicht benötigen. Zu nennen sind auch silbenanalytisch ausgerichtete Modelle, die ein isoliertes lineares Lernen mit der ganzen Klasse vorsehen und möglicherweise das Verfassen von Texten, die in der Gruppe eine Bedeu-

wiegend isolierte, dekontextualisierte Fähigkeiten einfordern.¹⁰³ Abbildung 6 zeigt, welche Aspekte des autonomen Modells in ein „integrierendes ideologisches Modell“ eingehen, das dieser Arbeit zugrunde gelegt wird. Es wird in 2.1.2 unter praxeologischer Perspektive erweitert und bildet das Rückgrat für die Bestimmung der Autorenstunden als Literalitätspraktiken innerhalb von Schule (2.1.5). Die Integration der „Funktionalen Wirksamkeit von Literalität“ aus dem Autonomen Modell zeigt, dass Lese- und Schreibprozesse in ihren basalen Funktionen zur Basis jener literaler Praktiken gehören,¹⁰⁴ die Gegenstand dieser Forschung sind.¹⁰⁵ Die Integration der „Konsequenzen für individuelle und kognitive Prozesse“ deutet hier bereits fachbezogene und didaktische Perspektiven an, die in weiteren Kapiteln erörtert werden bzw. wurden: die besondere Betonung individueller Lernprozesse (1.2.1) und die Hervorhebung kognitiver Prozesse (2.2.5). Die Bezeichnung „soziale und kulturelle“ Kontexte wird im Zusammenhang mit dem kindheitsforschenden Blick auf Autorenstunden thematisiert (2.4).

Literalität – in Anlehnung an das Ideologische Modell und um Aspekte des Autonomen Modells erweitert (<i>kursiv</i>)
• Literalität als soziale Praxis • Soziale Beschaffenheit von Literalität • Vielzahl von literalen Praktiken • Lesen und Schreiben in sozialen/kulturellen Kontexten • Nachdenken über Lesen und Schreiben • Soziale Wirksamkeit von Literalität unter Berücksichtigung von Machtstrukturen und Identität • Bedeutungsstiftung • <i>Funktionale Wirksamkeit von Literalität</i> • <i>Bedeutung für individuelle, kognitive Prozesse</i>

Abbildung 6: Literalität – Integrierendes ideologisches Modell

tung haben, im Anfangsunterricht zurückstellen. Ferner seien zahlreiche Übungsmaterialien wie Selbstlernhefte zum Lesen und Schreiben genannt, die einem verbindlich vorgegebenen linearen Aufgabenaufbau folgen. Auch das Rügener Inklusionsmodell (Voß et al. 2014), das auf solch linearen Ansätze beruht, sei als Beispiel für stärker autonom ausgerichtete Konzepte erwähnt. Für den Bereich Schreiben ist ferner auf Konzepte des „Aufsatzschreibens“ zu verweisen, in denen dekontextualisiert geschrieben wird – ohne Bezug auf einen Adressaten (außer der Lehrperson) und ggf. ohne persönlichen Zugang zur Thematik.

103 Dazu Street: „Eine Auffassung von Literalität als soziale Praxis ermöglicht eher, Variationen im Gebrauch von und in den Bedeutungen von Literalität in solchen Kontexten zu interpretieren als die unproduktiven Vorstellungen von Sprachfähigkeiten, Schätzungen und Einstufungen, die den heutigen Diskurs über Literalität dominieren“ (2013b, S. 152). Und Barton und Hamilton: „To avoid confusion, it is worth emphasising that this usage is different from situations where the word practice is used to mean learning to do something by repetition. It is also different from the way the term is used in recent international surveys of literacy to refer to ‘common or typical activities or tasks’ (OECD/Statistics Canada, 1995)“ (2000a, S. 8).

104 Feilke fasst diesbezüglich zusammen: „Literalität setzt also literacy voraus“ (2011, S. 5).

105 Die Frage, inwieweit literale Praktiken wie die hier zugrundeliegenden auch ohne basale Lese- und Schreibfähigkeiten denkbar sind, sei zurückgestellt. Es sei die aus der Unterrichtspraxis resultierende Bemerkung erlaubt, dass auch Kinder ohne bzw. mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten, etwa im ersten Schuljahr oder in inklusiven Settings in der Lage sind, an jenen hier zu beforschenden literalen Praktiken teilzuhaben.

Der zuerst genannte Punkt der Auflistung könnte auch als Überschrift der Aufzählung fungieren, denn Street betrachtet Literalität grundsätzlich *als* soziale Praxis. Wie aus den Ausführungen bereits deutlich wurde, sind alle folgenden Punkte Kennzeichen seines Literalitätsbegriffs. Um die Tragweite dieser Konzeption von Literalität zu erfassen, die als Fundament der vorliegenden Studie gilt, ist es erforderlich, deren Anbindung an Theorien sozialer Praktiken darzulegen.

Bedeutung von Theorien sozialer Praktiken für die Bestimmung literaler Praktiken
– Pierre Bourdieu, Andreas Reckwitz

Für die Bestimmung des Konzepts literaler Praktiken wird hier zunächst auf den französischen Soziologen und Sozialphilosophen Pierre Bourdieu rekurriert. Damit folgt das Vorgehen demjenigen von Street, der sich ausdrücklich auf die Arbeiten von Bourdieu bezieht (vgl. Street 2013b, S. 156–157). Die Überlegungen Bourdieus aufzugreifen, erscheint für eine Bestimmung der Kategorie der Autorenrunden sinnvoll, wenn diese als eine Form sozialer und mithin eben literaler Praktiken bezeichnet werden (2.1.5). Das Konzept Bourdieus wird auch aufgenommen, da es die durch Bezug auf Street bereits vorgenommene sozio-kulturelle Perspektivierung der in Autorenrunden beobachteten literalen Aktivitäten stärkt und diese noch deutlicher als es bei Street der Fall ist in den Kontext der Frage nach der Ermöglichung von Bildungsgerechtigkeit stellt. Zusätzlich wird auf eine Theorie sozialer Praktiken des deutschen Soziologen und Kulturwissenschaftlers Andreas Reckwitz zurückgegriffen. Auch Reckwitz bezieht sich auf Bourdieu (vgl. Reckwitz 2003, S. 282–283). Seine Ausführungen zum Praktikenbegriff eröffnen differenziertere Betrachtungen der Gespräche über Texte, verstanden als Praktiken.

Pierre Bourdieu: Habitus-Konzept

Zunächst ist es wichtig zu wissen, dass Bourdieus Entwurf einer Theorie der Praxis aus seinen ethnologischen Feldstudien in Algerien in den 50er Jahren (Bourdieu 1979 (französische Erstausgabe 1972)) resultiert. Die ethnographische Forschung ist nur eine der Parallelen, welche die Arbeiten Streets und Bourdieus verbinden. Beide erkunden die Bedingungen von Zivilisation bzw. Kultur im Spannungsfeld von Theorie und Praxis und gehen dabei von der Praxis aus, und zwar von den alltäglichen Lebensvollzügen bzw. der alltäglichen Literalität. So verwundert es nicht, dass sich Street explizit auf die Praxistheorien¹⁰⁶ Bourdieus bezieht, und zwar insbesondere auf das „Schlüsselthema der kulturel-

106 Für eine Bestimmung der Begriffe *Praxistheorie* und *Praktiken* sei auf Schäfer (2016) verwiesen: „Grundsätzlich lassen sich jene Ansätze als Praxistheorie begreifen, in denen ‚Praktiken‘ die fundamentale theoretische Kategorie bilden und die damit eine Reihe etablierter philosophischer und soziologischer Dichotomien zu überwinden suchen, wie etwa die Differenz zwischen Struktur und Handlung, einer Regel und ihrer Anwendung, der Makro- und der Mikroperspektive sowie zwischen Gesellschaft und Individuum (Schatzki 1996)“ (2016, S. 11). „Praktiken sind das Tun, Sprechen, Fühlen und Denken, das wir notwendig mit anderen teilen. Dass wir es mit anderen gemeinsam haben, ist Voraussetzung dafür, dass wir die Welt verstehen, uns sinnvoll darin bewegen und handeln können. Praktiken bestehen bereits, bevor der/die Einzelne handelt, und ermöglichen dieses Handeln ebenso wie sie es strukturieren und einschränken. Sie werden nicht nur von uns ausgeführt, sie existieren auch um uns herum und historisch vor uns. Sie zirkulieren unabhängig von den einzelnen Subjekten und sind dennoch davon abhängig, von ihnen aus- und aufgeführt zu werden“ (2016, S. 12).

len Reproduktionen“ (Street 2013b, S. 156–157) und damit der Reproduktion sozialer Ungleichheit, dessen Identifizierung auf Berichte über Machtspiele – Praktiken – der Ureinwohner Nordamerikas¹⁰⁷ zurückreichen.

Die von Bourdieu im Feld beobachteten Unterschiede „zwischen Erwählten und Nichterwählten“ (1998, S. 117) bezeichnet er im Zusammenhang mit Bildung als „Setzungsriten“ (1998, S. 117), die durch den Staat vollzogen werden. Bildungssysteme sind für Bourdieu Orte der „*Konsekration*, wo ganz wie beim Adelsritual des Ritterschlags dauerhafte und oft endgültige Unterschiede zwischen Erwählten und Nichterwählten gesetzt werden“ (1998, S. 117).

Die Ursache von Setzungen dieser Art führt Bourdieu im Rahmen des von ihm entwickelten Habitus-Konzepts (Bourdieu 1979 (französische Erstausgabe 1972), 1987) auf sozio-kulturelle Prozesse zurück, denen der Einzelne ausgeliefert ist.

Die charakteristischen Strukturen einer bestimmten Klasse von Daseinsbedingungen sind es nämlich, die [...] die Strukturen des Habitus erzeugen, welche wiederum zur Grundlage der Wahrnehmung und Beurteilung aller späteren Erfahrung werden. (Bourdieu 1987, S. 101)

Jene charakteristischen Strukturen bestimmter Klassen sind Ausdruck des Bourdieu'schen Kapitalverständnisses. Er unterscheidet drei Sorten von Kapital (Bourdieu 1983b), nämlich das ökonomische, das kulturelle und das soziale. Den bislang lediglich ökonomisch verwendeten Kapitalbegriff erweitert er durch die Hinzufügung der Vorstellung sozialen und kulturellen Kapitals. Der Austausch von Waren umfasst dementsprechend auch kulturelle und soziale Güter. *Kulturelles Kapital* kann in drei Formen existieren, erstens in „verinnerlichtem, inkorporiertem Zustand, in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus“ (Bourdieu 1983b, S. 185), zweitens „in objektiviertem Zustand, in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen“ (Bourdieu 1983b, S. 185), in denen Theorien ihre Spuren hinterlassen, und drittens „in institutionalisiertem Zustand, einer Form von Objektivation“ (Bourdieu 1983b, S. 185), die sich in Bildungstiteln wie z.B. auch in Zeugnisnoten, ausdrücken. *Soziales Kapital* umfasst jene „Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (Bourdieu 1983b, S. 191). Alle drei Kapitalsorten bedingen jenes Machtpotenzial, das zu den beschriebenen Setzungsriten führt. Bourdieu bezeichnet es zusammenfassend als *symbolisches Kapital* (Bourdieu 1983b, S. 190). Es beinhaltet das Maß an sozialer Anerkennung¹⁰⁸, das der einzelne Akteur durch die Gruppe oder die Gesellschaft erhält und ist zugleich Ausdruck des individuellen Machtpotenzials. Neben diesen Kapitalformen ist das *sprachliche Kapital*¹⁰⁹

107 Street bezieht sich auf Margret Mead (Street 2013b, S. 157).

108 Vgl. Ausführungen zu Anerkennung in 2.4.1.

109 Bourdieu erwähnt das sprachliche Kapital nicht im Zusammenhang seiner Ausführungen zum ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital (1983b). Ausführungen zum sprachlichen Kapital finden sich vor allem in seinen Schriften „Was heißt hier Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches“ (1990) und „Sprachlicher Markt“ (1993).

eigens zu erwähnen. Es ist Teil des symbolischen Kapitals¹¹⁰, denn in der Verwendung der Sprache drückt sich nach Bourdieu die Reproduktion sozialer Unterschiede in besonderer Weise aus (Bourdieu 1990; 1993). So ist der „sprachliche Markt“ (1993) als Feld des Ausdrucks sozialer Positionen und der Durchsetzung von Macht und Anerkennung zu verstehen. Auch die sprachliche Handlung ist ökonomisch ausgerichtet und zielt auf die Maximierung symbolischen bzw. letztlich ökonomischen Kapitals (vgl. 1993, S. 115ff.).

Die Kapitalformen, die das symbolische Kapital ausmachen, bestimmen den Habitus, der von Bourdieu entsprechend als „System der organischen und mentalen Dispositionen und der unbewußten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata“ (1974, S. 40) bezeichnet wird. Auch die Sprache ist Teil des Habitus, Bourdieu spricht vom „sprachlichen Habitus“ (1990, S. 40). Der Habitus ist „die sozialisierte Subjektivität“ (Bourdieu und Wacquant 1996, S. 159), er ist ein „sozial konstituiertes System von strukturierten und strukturierenden Dispositionen“ (Bourdieu und Wacquant 1996, S. 154). Er ist Gabe und Aufgabe zugleich. Er ist dem Akteur als Strukturierungsmuster gegeben. Dem Habitus kommt zugleich eine strukturierende Aufgabe zu, als dass er zwischen dem von außen auf den Einzelnen einwirkenden „System objektiver Regelmäßigkeiten und dem System der direkt wahrnehmbaren Verhaltensformen“ (Bourdieu 1974, S. 40) vermittelt. Bourdieu bezeichnet ihn auch als den „Ort der Determinismen und Entscheidungen [...], der kalkulierbaren Wahrscheinlichkeiten und erlebten Hoffnungen, der objektiven Zukunft und des subjektiven Entwurfs“ (vgl. 1974, S. 40). Der Habitus ist ein durch Praxis erzeugtes System (vgl. 1987, S. 101) und permanent auf praktische Funktionen ausgerichtet (vgl. 1996, S. 154). Da er für die Befähigung zum praktischen Urteilen und Handeln steht, wird er auch als „praktischer Sinn“ (Bourdieu 1987) bezeichnet. Der Habitus produziert „individuelle und kollektive Praktiken“ (1987, S. 101). Deshalb unterscheidet Bourdieu den individuellen Habitus von jenem der Klasse bzw. einer Gruppe (vgl. 1987, S. 111–113).

Aufgrund der Überlegung, dass der Habitus ein System strukturierter und kontinuierlich strukturierender Dispositionen ist, gelangt Bourdieu zu der Überzeugung, dass sich vorhandene Ungerechtigkeiten immer wieder reproduzieren. Die Familie und die soziale Herkunft sind für den einzelnen Habitusträger jenes „Schicksal“ (Liebau 2006, S. 47), das ihn zum Spielball der skizzierten Machtstrukturen macht. Der Prozess der Bewusstwerdung der Ungerechtigkeit, der sich etwa im Rahmen von Bildungsinstitutionen vollziehen kann, versteht Bourdieu als Macht- bzw. Konkurrenzkampf (vgl. Bourdieu 1983a, S. 261), durch den jenes Machtgefälle noch verstärkt werden kann.

Street greift diese Gedanken Bourdieus auf, wenn er ausführt, dass „Ungleichheit in der Praxis nicht nur reproduziert, sondern durch die unterschiedlichen Bildungsebenen, zu denen Menschen Zugang haben, sogar verstärkt“ (2013b, S. 158) wird.

Entgegen ihrer definierten Ziele, nämlich zu schulen, zu bilden und zu entwickeln, ist die Hauptfunktion von Ausbildung, soziale Differenzen zu produzieren, dadurch das ‚kulturelle

110 Bourdieu bezeichnet sprachliches Kapital sowohl als soziales, kulturelles, ökonomisches und symbolisches Kapital (Bourdieu 1990; 1993).

Kapital‘ für eine Elite zu produzieren und dabei zu behaupten, dass allen Zugang dazu gewährt wird. (Street 2013b, S. 158)

Die Ergebnisse der internationalen PISA-Studien (OECD 2003b), der PIRLS-Studien (Mullis 2003; Hußmann et al. 2017) sowie der IQB¹¹¹-Bildungstrend-Studien (Stanat et al. 2017) bestätigen dem deutschen Bildungssystem kontinuierlich die beschriebene Bildungsungleichheit. Zusammenfassung und Empfehlung der aktuellen IQB-Studie werden exemplarisch für die genannten Studien angeführt.

Zusammenfassend zeigt sich anhand der Daten des IQB-Bildungstrends 2016 erneut, dass soziale Herkunftsmerkmale der Familie für den Kompetenzerwerb in der Primarstufe nach wie vor sehr relevant sind [...]. Ziel bildungspolitischer und schulpraktischer Bemühungen sollte es daher auch künftig sein, Bedingungen zu schaffen, die zur Verringerung sozialer Disparitäten beitragen und Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer sozialen Ausgangslage möglichst gute Entwicklungschancen bieten. (Haag et al. 2017, S. 233–234)

Dem Ansinnen, durch bildungspolitisches und schulpraktisches Bemühen bessere Bedingungen erwirken zu können, würden sowohl Street als auch Bourdieu jedoch entgegenhalten, dass die Strukturen des Bildungswesens selbst solche Veränderungen verhindern. Sie sind nicht nur Teil des Machtapparates, der die Bildungsungleichheit reproduziert, sie sind zudem auch darum bemüht, „die Reproduktion des Privilegs zu verstecken“ (Street 2013b, S. 157). In „Outline of a Theory of Practice“ (Bourdieu 1977 (französische Erstausgabe 1972)) beschreibt Bourdieu, dass die Maßnahmen, mit denen die Eliten eine Gesellschaft kontrollieren, nicht nur mittels der Kontrolle der materiellen Mittel der Produktion, sondern auch mittels der Kontrolle über die Art und Weise kultureller Diskurse erfolgen (vgl. 1977 (französische Erstausgabe 1972)). Aus diesen Überlegungen ergibt sich für Street die Notwendigkeit, die Rolle der Bildungseinrichtungen und der ihnen innewohnenden Literalitätspraktiken unter der Fragestellung der Forderung von Bildungsgleichheit im Hinblick auf versteckte Merkmale kultureller Reproduktion zu überprüfen (vgl. 2013b, S. 158).

In dieser Arbeit sind literale Praktiken, die sich in der Institution Schule vollziehen, der zentrale Gegenstand. Die Ausführungen stützen sich deshalb auf Bourdieu – und seine Gedanken aufnehmend auf Street –, weil die theoretische Kategorie *Literale Praktiken* die sozialen Bedingungen mit den intellektuellen Aktivitäten der Produktion und Rezeption von Texten in institutionsgebundenen Lernprozessen miteinander verbindet. Mit Bourdieu und Street muss folglich ebenfalls kritisch überprüft werden, inwieweit die zu untersuchenden literalen Praktiken möglicherweise auch zur Reproduktion von Bildungsungleichheit bzw. sogar zu deren Verstärkung beitragen.

Dass sich die Studie vorrangig auf die Grundschule bezieht, einer Institution, zu der alle voraussetzungslos Zugang haben, eliminiert nicht die potenzielle Möglichkeit einer frühen sozialen Marginalisierung. Gemeinsam mit Jean-Claude Passeron weist Bourdieu (Bourdieu und Passeron 1971) darauf hin, dass besonders das *sprachliche Kapital* von basaler

111 Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.

Bedeutung für den Schulerfolg, die Bildungslaufbahn und für die Reproduktion von Bildungungleichheit sei. Isler und Künzli sprechen diesbezüglich von „ungleichen Bedingungen des Erwerbs der Schulsprache“ (2008, S. 78)¹¹².

Daher soll in dieser Studie bedacht werden, inwiefern kulturelles, soziales, symbolisches und insbesondere sprachliches Kapital¹¹³ in unterrichtlichen Zusammenhängen genährt werden und dadurch die Ausprägung des Habitus beeinflussbar sei könnte. Die Frage nach der Möglichkeit einer Wandlung des Habitus wird innerhalb der aktuellen Bourdieurezeption kontrovers diskutiert. Eckhard Liebau ging im Hinblick auf die Gestaltbarkeit von Verhältnissen und die Veränderungsfähigkeiten von Subjekten zunächst durchaus von „Entwicklungsmöglichkeiten“ (1987, S. 89) des Habitus aus, bezeichnet später aber Bourdieus Ausführungen – für Pädagogen – als beleidigende Provokation (vgl. 2006, S. 56), die für „pädagogische Größenphantasien“ (2006, S. 56) keinen Raum ließen.¹¹⁴ Koller schreibt in dem Artikel „Bildung als Habituswandel?“ (2009), dass eine Veränderung des Habitus denkbar wäre, und zwar aufgrund dessen, dass Bourdieu von der „Möglichkeit einer Rückwirkung neuer Erfahrungen auf alte Strukturen“ (Koller 2009, S. 26–27) ausgehe.¹¹⁵ Koller argumentiert diesbezüglich mit Bourdieus Theorie der Kapitalsorten. Bourdieu selbst bringe vor allem das inkorporierte kulturelle Kapital in einen Zusammenhang mit Bildung bzw. Ausbildung. Während Bourdieu jedoch Bildung als „Akkumulation inkorporierten Kulturkapitals begreift und so auf die Anhäufung quantifizierbaren und strategisch einsetzbaren Wissens zu reduzieren scheint“ (2009, S. 30), ist nach Koller im Hinblick auf Bildungsprozesse im Sinne der Rückwirkung neuer Erfahrungen auf alte Strukturen nach Transformationen zu fragen, und zwar gleichermaßen in Hinblick auf den Habitus und auf kulturelles Kapital.

Auch Kramer (2011) öffnet den Horizont „für Fragen nach der Möglichkeit und den Formen des Wandels bzw. der Transformation von Habitusformen“ (2011, S. 53). Er verweist auf zwei ambivalente Prinzipien, die das Bourdieu'sche Habituskonzept bestimmen, nämlich Anpassung einerseits und Kreativität andererseits. Ist es dem Habitus nicht möglich, „zwischen habituellen Dispositionen und Praktiken auf der einen Seite und den objektiven (z.B. institutionellen) Bedingungen auf der anderen Seite“ (2011, S. 53) zu vermitteln, ist dies nach Bourdieu „eine Grundlage für mögliche Habitusformationen [...]“. Diese Habitus transformation wäre dabei als ‚Anpassung‘ des Habitus an die objektiven Bedingungen

112 Der von Isler und Künzli in der Schweiz typischerweise verwendete Begriff „Schulsprache“ entspricht in Deutschland dem Begriff „Bildungssprache“.

113 Aufgrund der besonderen Bedeutung, die dem sprachlichen Kapital in dieser Studie zukommt, wird es explizit erwähnt.

114 Liebau belässt es in seinem Artikel „Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen“ (2006) jedoch nicht auf desillusionierenden Sichtweisen (vgl. 2006, S. 56). Man müsse „in fröhlichem Vertrauen auf die trotz allem gegebene substantielle Kraft der Kultur, versuchen, den pädagogischen Alltag und die pädagogische Kultur zu kultivieren [...]“. Nur wenn man sich auf die Vermittlung einlässt und sich ihr bewusst aussetzt, und nur wenn man um die Grenzen weiß, wird man auch erfolgreich vermitteln und sogar eigenständig Kultur entwickeln können“ (2006, S. 56–57).

115 Koller bezieht sich auf Bourdieus Werk „Sozialer Sinn“ (1987, S. 113ff.).

zu kennzeichnen und als Überwindungsversuch der objektiv gegebenen ‚Nichtpassung‘“ (2011, S. 53) zu sehen.

Witter und Materne (2017) sehen Möglichkeiten einer Habitusänderung in der „Nutzung der Mimesis“ (2017, S. 105), einem unbewussten Vorgang, dem Bourdieu Aufmerksamkeit schenke.¹¹⁶ „Durch Imitation eines Individuums handelt das imitierende Individuum nicht nur auf die gleiche Weise wie das imitierte Individuum, es lernt auch über die dahinterliegende Dynamik (Bourdieu 1990)“ (2017, S. 105).

Dass der historisch und sozial bedingte Habitus individuelle und kollektive Praktiken (Bourdieu 1987, S. 101) erzeugt, ist dem Werk Bourdieus eindeutig zu entnehmen (1987; Bourdieu und Wacquant 1996). Die für diese Studie bedeutsame Frage jedoch, ob und inwieweit Praktiken wiederum den Habitus nähren und prägen können, ist bei Bourdieu nicht eindeutig nachzuweisen. Er charakterisiert den Habitus kontinuierlich mit Begriffen, die ambivalent und spannungsgeladen sind. Der Habitus ist „strukturierende Struktur und strukturierte Struktur“ (Bourdieu 1983a, S. 279), er ist zugleich „opus operatum“ und „modus operandi“ (Bourdieu 1983a, S. 281). Er ist aufgrund seiner historischen und sozialen Hervorbringung „der unvorhergesehenen Neuschöpfung ebenso fern wie der simplen mechanischen Reproduktion ursprünglicher Konditionierungen“ (Bourdieu 1987, S. 103). Schöpferische Kreativität entwickelt sich nur im Rahmen der gegebenen historischen und sozialen Bedingungen.

In der vorliegenden Studie soll der – begrenzte – Spielraum, den Bourdieu zwischen Beharren und Wechsel, zwischen Determinismus und Entscheidungsfähigkeit einräumt, zugunsten einer Ermöglichung habitustransformierender Prozesse im Sinne von Koller, Kramer, Witte und Materne gedeutet werden – und dies in Bezug auf Unterricht in der Grundschule. Spätestens hier greift die Studie über Bourdieu hinaus, der am Beispiel des französischen Bildungssystems der 60er Jahre gemeinsam mit Passeron die „Illusion der Chancengleichheit“ (1971) in schulischen Bildungsprozessen darstellt.

Eingedenk der Bourdieu'schen These der Produktion und Stärkung von Bildungsunglechtigkeit in Schule werden für den Unterricht in der Grundschule im beginnenden 21. Jahrhundert Wege der Ermöglichung von Partizipation durch Habitusbildung bedacht. So wird hier davon ausgegangen, dass sich jenes objektivierte kulturelle Kapital nicht nur in der Familie, sondern auch noch innerhalb der Grundschule und darüber hinaus durch die Auseinandersetzung mit Büchern, Texten und dem darin enthaltenen Sprachwissen bildet und einen Einfluss auf die Entwicklung des Habitus nehmen kann. Dieser Gedanke lässt sich dadurch legitimieren, dass Bourdieu für die Bildung sprachlichen Kapitals neben der Familie auch Bildungsinstitutionen verantwortlich zeichnet (vgl. 1990, S. 40). Ferner wird davon ausgegangen, dass sich auch das soziale Kapital noch im Grundschulalter und später herausbilden kann – etwa im gemeinsamen Umgang mit selbst geschriebenen Texten. Wenn Bourdieu nicht nur von „organischen“, sondern auch von „mental Dispositionen“

116 Witter und Materne verweisen auf „Outline of a theory of practice“ (Bourdieu 1977 (französische Erstausgabe 1972)).

spricht, dann kann darauf gesetzt werden, dass diese Dispositionen durch soziale und kulturelle Praktiken im Unterricht, in denen sich kulturelles und soziales Kapital bilden kann, modifizierbar sind und folglich Entscheidungsfähigkeiten und Flexibilität gestärkt werden.¹¹⁷ Dies kann auch durch Erfahrungen der Nichtanpassung (vgl. Kramer) oder Mimesis (vgl. Witter und Materne) erfolgen. Diese Gedanken finden ihre Bekräftigung, wenn Bourdieu in seinen späteren Schriften die Veränderbarkeit des Habitus hervorhebt.

In Abhängigkeit von neuen Erfahrungen ändern die Habitus sich unaufhörlich. Die Dispositionen sind einer Art ständiger Revision unterworfen, die aber niemals radikal ist, da sie sich auf der Grundlage von Voraussetzungen vollzieht, die im früheren Zustand verankert sind. Sie zeichnen sich durch eine Verbindung von Beharren und Wechsel aus, die je nach Individuum und der ihm eigenen Flexibilität oder Rigidität schwankt. (Bourdieu 2001, S. 207)

Dem durch Bourdieu und ebenso durch Street beschriebenen und durch internationale Vergleichsstudien wie PISA und PIRLS (zuletzt Hußmann et al. 2017) und der nationalen IQB-Studien (zuletzt Stanat et al. 2017) nachgewiesenen Problem der Reproduktion von Bildungsungleichheit an deutschen Schulen entgegenzutreten, hieße, den nach Bourdieu begrenzten Spielraum im Sinne habitualer Transformationsprozesse zu nutzen. Da alle Kinder unabhängig von ihren sprachlichen Voraussetzungen in die Grundschule kommen, hat sie in besonderer Weise dafür zu sorgen, sorgsam mit jenen höchst unterschiedlichen Ausprägungen ökonomischen, kulturellen, sozialen und sprachlichen Kapitals umzugehen, die Kinder aus sozial benachteiligten Familien, Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache und Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern mitbringen. Einem Verständnis von Literalität zu folgen, das Sprache in ihrer unauflösbaren Verflochtenheit mit Sozialität und Kulturalität sieht, wird hier als ein möglicher Schritt betrachtet, jenen Spielraum zur Bildung kulturellen und sozialen Kapitals zu nutzen. Eine vergleichbare Sichtweise findet sich bei Bertschi-Kaufmann und Rosebrock (2013), wenn sie Literalität unter Bezug auf Bourdieu als soziales Kapital bezeichnen und von diesem sagen, dass es „mit Bildungsmaßnahmen durchaus sozialisiert werden soll, zu einem gewissen Teil jedenfalls“ (2013, S. 9).¹¹⁸

Wirft man hinsichtlich der Reproduktion von Bildungsungleichheit zusätzlich einen Blick auf die Bedeutung sprachlichen Kapitals, so hat Schule ebenfalls dafür zu sorgen, Gele-

117 Die Tatsache, dass Bourdieu die Nähe der Begriffe Habitus und Bildung (allerdings in der französisch geprägten Lesart „Kultur“) herausstellt, sei ebenso als Bestätigung der Möglichkeit einer begrenzten Wandelbarkeit des Habitus gedeutet. „Liefere dieser unbestimmte Begriff nicht Gefahr, falsch verstanden zu werden und ließen die Bedingungen seiner Gültigkeit sich vollständig bestimmen, so wäre ‚Bildung‘ (culture), ein Begriff, der sich sowohl auf das Prinzip der objektiven Regelmäßigkeiten wie auf das Vermögen des Handelnden als System verinnerlichter Modelle anwenden lässt, dem Begriff Habitus vorzuziehen“ (Bourdieu 1974, S. 41).

118 Es sei an dieser Stelle auf die Arbeiten von Triantafyllia Kostouli (2009, 2005) hingewiesen, der nicht explizit den Begriff Literalität bzw. literacy verwendet, im Rahmen seiner Forschungstätigkeit in Griechenland aber in vergleichbarer Weise Schreiben als soziale Praxis kennzeichnet und dessen soziokulturelle Anbindung herausstellt. Die politische Agenda dieser Praktiken besteht darin, „[...] to uncover[...] how social asymmetries, power hierarchies, and ideological models leading to the marginalization of particular social groups, are reproduced and/or are contested through the writing acts and texts produced in local classrooms communities“ (2009, S. 98).

genheiten der Spracherfahrung und ihrer Reflexion und Objektivierung für alle bereitzustellen. Das Resultat einer Untersuchung zum Sprachunterricht 6- bis 10-jähriger Kinder durch Lahire (1993) zeigt, dass Kinder der Grundschule über einen reflexiven Zugang zur Sprache verfügen müssen, um sich an schulischen Praktiken erfolgreich beteiligen zu können. Diesen können sie nur dann entwickeln, wenn sie es schaffen, die Sprache aus ihrem Gebrauchszusammenhang herauszulösen, als Gegenstand zu objektivieren und systematisch zu bearbeiten (vgl. Lahire 1993, S. 242, zit. n. Isler 2014, S. 11). Der aktuelle Diskurs über bildungssprachliche Kompetenzen (Feilke 2012a; Morek und Heller 2012) stellt die Notwendigkeit des Aufbaus sprachlicher Fähigkeiten für alle heraus.

Das Setting der Autorenrunde versteht sich als ein mögliches Angebot, im Rahmen literaler Praktiken gleichermaßen kulturelles, soziales und sprachliches Kapital – auch im Sinne der Schul- bzw. Bildungssprache – weiterzuentwickeln. Inwiefern dies im Rahmen der hier vorgestellten literalen Praktiken geschehen kann, wird in den folgenden Kapiteln ausgeführt.

Theorien der Praxis nach Bourdieu haben auch Konsequenzen auf der operativen forschungsmethodologischen Ebene eines Vorhabens, in dessen Zentrum Literalitätspraktiken stehen. Sowohl der soziokulturelle Standort der zu Erforschenden und der Forschenden im sozialen Raum – das Selbstverständnis des Einzelnen –, der Forschungsprozess und die darin eingebundenen sozialen Beziehungen zwischen Erforschten und Forschenden – das Selbstverständnis der Gruppe – sowie das wissenschaftliche Feld, auf dem sich der Forschende bewegt, müssen nach Bourdieu Gegenstand der Forschung sein (vgl. Friebertshäuser 2006). In der vorliegenden theoriegenerierenden Studie, die sich an der Aktionsforschung (Altrichter und Posch 2007) ausrichtet, finden diese Aspekte insofern Beachtung, als dass insbesondere das Selbstverständnis der Forschenden, die sich zugleich als Lehrende versteht (1.1), im Aktions-Reflexions-Kreislauf als ein wesentliches Moment der ganzen Forschung beschrieben wird. Die wissenschaftlichen Felder, auf denen sie sich bewegt, werden in Bezug auf den Forschungsausgangspunkt dargelegt. Eine Beachtung der soziokulturellen Voraussetzungen der Lernenden wäre in qualitativen wie quantitativen Studien zu berücksichtigen, ebenso das Verhältnis dieser zur Lehrenden. Innerhalb dieser Arbeit werden soziokulturelle Voraussetzungen nur exemplarisch im Rahmen der Beobachtungen aus der Praxis eingebunden.

Neben der Praxistheorie von Bourdieu, die hier in erster Linie die inhaltliche Bestimmung literaler Praktiken pointiert, wird der praxeologische Ansatz von Andreas Reckwitz angeführt, und zwar nicht nur aufgrund der Nähe zu Bourdieu, sondern auch, weil sein Verständnis sozialer Praktiken hier insbesondere die strukturelle Bestimmung literaler Praktiken zu präzisieren hilft.

Andreas Reckwitz: Drei Grundannahmen sozialer Praktiken

Reckwitz schließt an die Praxeologie Bourdieus und seine zentralen Begriffe – Habitus, praktischer Sinn, soziales Feld, Inkorporiertheit von Wissen (vgl. 2003, S. 282–283) – an. Wie bei Bourdieu werden Handlungen bei Reckwitz immer in ihrer Einbindung in den

sozialen Raum betrachtet. Handlungen kommen „nicht als diskrete, punktuelle und individuelle Exemplare vor“ (2003, S. 289), sondern sind „in eine umfassendere, sozial geteilte und durch ein implizites, methodisches und interpretatives Wissen zusammengehaltene Praktik als ein typisiertes, routinisiertes und sozial ‚verstehbares‘ Bündel von Aktivitäten“ (2003, S. 289) eingebunden. Reckwitz bezeichnet Praktiken mit Schatzki „als ‚kleinste Einheit‘ des Sozialen“ (2003, S. 290). Weder Normen- oder Symbolsysteme noch Diskurse, Kommunikation oder Interaktionen bilden den zentralen Nerv des Sozialen, sondern jene Praktiken, die mit Reckwitz nach Schatzki (1996) in einem „routinisierten nexus of doings and sayings“ (nach Reckwitz 2003, S. 290) zu finden sind und „durch ein implizites Verstehen zusammengehalten“ (2003, S. 290) werden.¹¹⁹ Die beiden hier angeschnittenen Gesichtspunkte bezeichnet Reckwitz zunächst als die wichtigsten Grundpositionen sozialer Praktiken: „die der Materialität des Sozialen/Kulturellen und die einer ‚impliziten‘, ‚informellen‘ Logik des sozialen Lebens“ (2003, S. 289–290).¹²⁰

Beide Grundannahmen sozialer Praktiken bestimmen das Verständnis literaler Praktiken in dieser Arbeit: Das als „materiell“ verstandene Zusammenspiel von Handlungen und Äußerungen – von „doings and sayings“ (Schatzki 1996, S. 89) – und die Annahme eines impliziten Verstehens (vgl. Bourdieu 2013; Reckwitz 2003; Polanyi 1966). Als Beispiele für soziale Praktiken nennt Reckwitz Praktiken der Verhandlung, des Umgangs mit einem Werkzeug oder des Umgang mit dem eigenen Körper“ (vgl. 2003, S. 290). Die Materialität bezieht sich bei Reckwitz dabei sowohl auf den Körper (Handlungen, Gesprochenes) als auch auf „Artefakte“ (2003, S. 291), zu denen neben Gebäuden, Computern und Kleidungsstücken auch Texte zählen.¹²¹

119 Das „implizite Verstehen“ korrespondiert mit Bourdieus Formulierung der „Inkorporiertheit des Wissens“. Die Bedeutung des Impliziten für das didaktische Arrangement wird in dieser Arbeit an anderer Stelle, nämlich im Kontext des hermeneutischen Zugangs unter Rückführung auf Polanyi ausführlich thematisiert (s. 2.3.1). Eine Nähe der Konzepte ergibt sich über den ähnlich verstandenen Begriff des „Könnens“. „Das Soziale ist hier [...] in der Kollektivität von Verhaltensweisen, die durch ein spezifisches ‚praktisches Können‘ zusammengehalten werden“ (Reckwitz 2003, S. 289).

120 In der aktuellen Diskussion wird der Aspekt der Materialität von Praktiken und die Bedeutung des Materiellen für die soziale Welt als „Graduierung von Materialität und Sozialität“ (Kalthoff et al. 2016a, S. 15) herausgestellt und die Verschränkung beider mit dem Begriff „Sozio-Materialität“ (Kalthoff et al. 2016a, S. 14) artikuliert. Während Reckwitz hinsichtlich der Materialität von Praktiken vor allem auf Artefakte und den menschlichen Körper verweist (2003, S. 282) – wie durch Kalthoff, Cress und Röhl (2016a, S. 14) kritisch herausgestellt wird –, gehen neuere Materialitätskonzepte von einem erweiterten Verständnis von Materialität aus, bei dem neben körperlichen und technischen Artefakten auch Systeme, Phänomene, Organismen oder Substanzen (Kalthoff et al. 2016a, S. 11–12) bzw. „Ding, Eigenschaft, Ereignis oder Prozess“ (Schatzki 2016a, S. 73) unter Materialität gefasst werden. Bei Reckwitz (2016a) finden sich jedoch ebenfalls Hinweise darauf, dass Körperlichkeit auch „mentale Prozesse“ (2016a, S. 35), umfasst. Sie sind material in Körpern und Artefakten verankert (vgl. 2016a, S. 35) und damit „Elemente der *Performativität* und der *Inkorporiertheit*“ (2016a, S. 35). Sie werden als wesentliches Moment der Bestimmung von Materialität genannt. In dieser Studie werden neben „Dingen“ (Texte oder Pläne) und auf den menschlichen Körper bezogene Materialität (v.a. die Stimmen der Kinder) auch Gedankensysteme (wie „Schreibgeheimnisse“) als materialisierte Artefakte bezeichnet.

121 In dieser Studie (s. 2.2.4) werden ferner mit Feilke auch „didaktische Artefakte“ (2016b, S. 263) hinzugefügt, die institutionsgestützte Praktiken charakterisieren. Das Lesen eines Rezepts oder das Schrei-

Eine dritte Grundannahme zu sozialen Praktiken präzisiert die strukturelle Bestimmung literaler Praktiken: das Zusammenspiel von „Routinisiertheit“ und „Unberechenbarkeit der Praktiken“ (vgl. Reckwitz 2003, S. 294) der sozialen Welt. „Einmal vermitteltes und inkorporiertes praktisches Wissen tendiert dazu, von den Akteuren immer wieder eingesetzt zu werden und repetitive Muster der Praxis hervorzubringen“ (2003, S. 294). Insofern wird es als *routinisiert* bezeichnet. Da die Logik der Praxis aber nicht darin besteht, Routinen endlos zu wiederholen, betont Reckwitz gleichermaßen die Ungewissheit oder „Unberechenbarkeiten“ (2003, S. 294), die sich innerhalb von sozialen Praktiken aus verschiedenen Gründen ergeben können. *Unberechenbar* sind Praktiken aufgrund der Kontextualität und der Situativität ihres Vollzugs (vgl. 2003, S. 294), aufgrund der „Zeitlichkeit des Vollzugs“ (2003, S. 295) und aufgrund der „Überschneidung und Übereinanderschichtung verschiedener Wissensformen in denselben Akteuren und Subjekten“ (2003, S. 295) innerhalb der sozialen Praktiken.

Auch der Rückgriff auf Reckwitz' Theorie der Praxis ist forschungsmethodologisch bedeutsam, geht es doch darum, die Erforschung des Handelns im sozialen Raum – in Form von Praktiken – zu beschreiben und zu ordnen. Was Bourdieu den „praktischen Sinn“ (1987) und Reckwitz das „praktische Wissen“ (2003, S. 292) nennt, wird von Altrichter und Posch (2007) ebenfalls als „praktische[s] Wissen“ (2007, S. 21) oder „unausgesprochenes Wissen“ (2007, S. 76) bezeichnet. Der Bezug auf Reckwitz ist hier insofern weiterführend, als er den Begriff des praktischen Wissens in drei Arten des Wissens ausdifferenziert: Es umfasst Wissen im Sinne eines interpretativen Verstehens, methodisches Wissen und motivational-emotionales Wissen (vgl. 2003, S. 292). Alle drei Wissensarten sind gleichermaßen für soziale wie für literale Praktiken und deren kategoriale Bestimmung wesentlich. Eine Konkretion im Hinblick auf Autorenrunden erfolgt in den Ausführungen des zweiten theoretischen Zugangs (2.3.1).

Zusammenfassung

Die Theorien sozialer Praktiken von Bourdieu und Reckwitz sind für die Bestimmung literaler Praktiken und für die Entwicklung einer Theorie von Autorenrunden innerhalb dieser Studie aus zwei Gründen wichtig. Erstens lassen sich aus ihnen Anhaltspunkte für die *Rückschau* auf die Praxis von Autorenrunden im Unterricht ableiten. Zweitens lassen sich für die *Vorschau* einer Theorie von Autorenrunden aus ihnen Markierungen entwickeln, die beim Anlegen eines „Pfades“ (vgl. Ryle 1987 (1949), S. 395) Orientierung geben.

ben eines Briefes oder auch das Gespräch über einen eigenen Text in der Autorenrunde wären dementsprechend Beispiele für literale Praktiken, die sich einerseits durch Materialität und andererseits durch Implizitheit des sozialen und kulturellen Lebens auszeichnen.

Aus der Theorie sozialer Praktiken nach Bourdieu sind folgende Aspekte bedeutsam:

- Habitus (Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsmuster) als historisch und kulturell verankertes und sozialisationsbedingtes Kapital
- Sprache als soziales Kapital¹²²
- Stärkung oder Schwächung von Bildungsungleichheit (durch literale Praktiken)

Ein Anhaltspunkt, der sich sowohl für die rückschauende Reflexion als auch für die vorausschauende Theorieentwicklung aus den Aspekten ableiten lässt, betrifft die Möglichkeit des Nährens des Habitus und des Bildens einer Identität im Rahmen außerfamiliärer literaler Praktiken. Ein weiterer betrifft Möglichkeiten des Aufbaus sozialen Kapitals durch den Umgang mit Texten in gemeinsamen Gesprächssituationen. Schließlich bildet auch die Frage, inwieweit literale Praktiken dazu beitragen, bestehende Bildungsungleichheiten zu schwächen oder zu stärken, einen Anhaltspunkt.

Relevant sind auch die drei Grundannahmen sozialer Praktiken von Reckwitz:

- Materialität (Gesprochenes/Gelesenes/Geschriebenes, Artefakte)
- Implizitheit (bezogen auf Methoden und Wissen)
- Routinen und Unberechenbarkeit (aufgrund von Situativität, Zeitlichkeit des Vollzugs, Überschneidungen des Wissens der Akteure)

Die drei Aspekte liefern der Forschenden wichtige Kategorien, mit denen das Erfahrungswissen der Lehrenden aus dem Unterricht rückblickend geordnet und begründet werden kann. Gesprochenes, Geschriebenes oder Artefakte in ihrer Materialität werden ebenso wie die Implizitheit des Wissens oder Routinen und Unberechenbarkeiten der Praxis zu Kategorien bei der theoretischen Erschließung der literalen Tätigkeiten im Kontext von Autorenrunden.

Die Theorien von Bourdieu und Reckwitz beziehen sich allgemein auf soziales Handeln. Die herausgestellten Aspekte und daraus resultierenden Orientierungspunkte dieser Theorien aber wurden bereits auf Praktiken bezogen, die sich in der Institution Schule vollziehen, und dies unter dem Primat einer Literalität, die mit Street als „ideologisch“ bezeichnet wird. Ihre Kompatibilität mit Schule und schulischem Lernen ist Thema des nächsten Unterkapitels.

122 Der Begriff *soziales Kapital* wird hier (wie bei Bertschi-Kaufmann und Rosebrock 2013, S. 9) im umfassenden Sinn auch für kulturelles Kapital verwendet. Dass beide Kapitalarten mit ökonomischen Kapital zu assoziieren sind, wurde in den Ausführungen zur Habitus-theorie Bourdieus dargestellt (2.1.1).

2.1.2 Literalität, literale Praktiken und Schule

Die soziokulturell begründeten Konzepte der Literacy Studies profilieren Literalität zunächst in sozialen und kulturellen Kontexten außerhalb von Schule. Wie der Literalitätsbegriff und das Praktikenkonzept in der Institution Schule speziell für das Feld des Unterrichts konstruiert und zusammengebracht werden können, ist hier zu betrachten.

Literale Praktiken in der Schule

Einen Bogen zwischen dem bislang beschriebenen Literalitätskonzept hin zur Art und Weise des Schriftsprachgebrauchs spannen Pabst und Zeuner (2011), die Literalität nicht unmittelbar im schulischen, sondern im Kontext des Diskurses zu Alphabetisierung perspektivieren.

Versteht man Literalität im Sinne des ideologischen Ansatzes nach Street, wird die Aneignung und Anwendung von Literalitäten durch ein Individuum nicht nur aus einer subjektiven Perspektive, sondern in einer reziproken Verschränkung mit der Umwelt erhoben und interpretiert. Die sozialisatorischen, sozialen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Bedingungen, denen ein Mensch ausgesetzt ist und die er auch mitgestalten kann, haben Konsequenzen für die Art und Weise des Schriftsprachgebrauchs und damit für subjektive Bedeutungszuweisungen. (Pabst und Zeuner 2011, S. 37)

Hinsichtlich des Unterrichts in der Bildungsinstitution Schule sei v.a. der Hinweis auf den Zusammenhang von Schriftsprachgebrauch und subjektiven Bedeutungszuweisungen hervorgehoben, der für eine Verbindung von literalen Praktiken und schulischem Lernfeld als Schlüssel betrachtet wird und Streets Konzept der Bedeutungsstiftung entspricht (2.1.1).

Dies wird auch in der schulischen Literalitätsforschung durchaus so gesehen. So bezeichnen Bertschi-Kaufmann und Rosebrock Literalität als „ein soziales, ein kulturelles, ein auf Organisationsformen der Gesellschaft als ganze betreffendes und nicht zuletzt auch ein historisches Phänomen“ (2009b, S. 7). Sie verbinden ein Verständnis von Literalität, das traditionell v.a. den Vorstellungen und Anforderungen schulischen Lernens entspricht, mit jenen Vorstellungen, die durch die Ansätze der Literacy Studies geprägt wurden.

Die Schriftkultur bestimmt also die spezifischen Anforderungen an die Lese- und Schreibkompetenz der Einzelnen; es gilt aber auch das Umgekehrte: Die Individuen gestalten und verändern als Akteure die schriftkulturelle Praxis, mit der sie die medialen Möglichkeiten für ihre Bedürfnisse und mit spezifischen Funktionalisierungen nutzen. (Bertschi-Kaufmann und Rosebrock 2009b, S. 7)

Als „literale Praktiken“ bezeichnen Bertschi-Kaufmann und Rosebrock jene Prozesse einer schriftkulturellen Praxis, die „soziale Teilhabe“ (2009b, S. 7) ermöglichen. Ihr Plädoyer, Literalität „individuell, kulturell und bildungspolitisch“ zu erfassen (2013), zeigt exemplarisch, dass der aktuelle schulische Literalitätsdiskurs der Frage nachgeht, „wie Konzepte und Praktiken der Literalität greifbar gemacht werden können im Hinblick auf die Literalitätsentwicklung im Lebenslauf von Individuen“ (2013, S. 10). Die Berücksich-

tigung von „situativen, sozialen und schließlich kulturellen Determinanten dieser Entwicklung“ (2013, S. 10) erfordere ein interdisziplinäres Vorgehen. Dass dieses noch aussteht, zeigt jedoch alleine die Verwendung des Begriffs „Determinanten“, – handelt es sich dabei doch um einen Begriff, der praxistheoretischen Überlegungen (s. 2.1.1) nicht zu entsprechen vermag.

Feilkes interdisziplinär angelegte Argumentation begründet die Notwendigkeit einer „bestimmte[n] Praxis des Umgangs mit Schrift und Texten in der Schule“ (Feilke 2011, S. 6). Feilke argumentiert unter Rückgriff auf Studien von Scribner und Cole,¹²³ dass nur die „geschulte Schriftsprache“, nicht aber jene Schriftsprache, die ohne schulische Förderung für private, religiöse oder kultische Zwecke verwendet werde, zu Fähigkeiten kognitiver Verallgemeinerung und abstrakter Begriffsbildung¹²⁴ führe (vgl. 2011, S. 6). „Entscheidend für Fragen des Denkens und Lernens ist also die literale Praxis, die jeweilige *Kultur* des Umgangs mit der Schrift“ (2011, S. 6). Eine Zuspitzung seiner Äußerungen zu literalen Praktiken in der Schule findet sich, wenn er mit Wenger (1998) postuliert: „Praktiken bilden den Bedingungsrahmen für die Situierung des Spracherwerbs und sprachlichen Lernens“ (2015a, S. 1). Feilkes Übertragung des Praktikenkonzepts auf die Schule ist begrifflich eng an die New Literacy Studies angebunden. Für die institutionell gesteuerte Aneignung sprachlicher Formen werden „genuin schulische literale Praktiken etabliert“ (2016b, S. 263). Praktikentheoretische Konzepte spielen nach Feilke in der Forschung zu Literalität und Schriftlichkeit eine wichtige Rolle, „weil die sozial hervorgebrachten Gebrauchsformen der Schrift entscheidend sind für den Erwerb konzeptioneller Literalität“ (2016b, S. 273). Gerade in der Verbindung soziologischer und linguistischer Zugänge sieht Feilke Perspektiven für den Kompetenzerwerb.

Der praktikentheoretische Zugang bietet zum einen eine Möglichkeit, nach den Zusammenhängen zwischen diesen unterschiedlichen Analysebereichen zu fragen. Zum anderen ist der Zugang der Theorie sozialer Praktiken genuin soziologisch und stellt damit – zumindest für einen Teil der Linguistik – zunächst eher ‚fremde‘ Kategorien zur Verfügung: Macht und Autorität, Habitus, Rollenkonstellationen und Teiligungsstrukturen, Körperlichkeit usw. Darin sehe ich eine Chance, linguistisch möglicherweise vernachlässigte, aber relevante Grö-

123 Scribner und Cole hatten am Volk der Vai, die für private, religiös-kultische und schulische Zwecke jeweils unterschiedliche Schriftsprachen verwenden, entdeckt, dass lediglich die „geschulte“ – durch Schule geförderte – Schriftsprache zu einem abstrakten und analytischen Schriftgebrauch führte (hier nach Feilke 2011, S. 6). Scribner und Cole konnten damit nachweisen, dass die spezifisch kulturellen Voraussetzungen und nicht die bis dahin allgemein dem Schriftgebrauch zugeschriebenen Fähigkeiten kognitive und sprachliche Konsequenzen bewirken. Feilke folgert daraus: „Entscheidend für Fragen des Denkens und Lernens ist also die literale Praxis, die jeweilige Kultur des Umgangs mit der Schrift“ (2011, S. 6). Brockmeier fasst die Ergebnisse Scribner und Coles folgendermaßen zusammen: „Es sind diese funktionalen (oder funktionsspezifischen) Domänen des sozialen Lebens, die die kognitiv wichtigen Kategorisierungen definieren, und nicht die in ihnen benutzten Modi mündlicher oder schriftlicher Sprache“ (1998, S. 197). Vgl. dazu Ausführungen Brockmeiers zur *schwachen Literalitätshypothese* im letzten Abschnitt dieses Unterkapitels.

124 Die besondere Stellung, die Schrift und geschriebener Sprache für die Ausbildung abstrakter Denkformen und komplexer kognitiver Problemlöseprozesse zugesprochen wurde, geht auf die sogenannte *starke Literalitätshypothese* zurück, die durch das Praktikenkonzept nachhaltig relativiert worden sei (Feilke 2016b). Ausführungen dazu im letzten Abschnitt dieses Unterkapitels.

ßen in die Analyse mit einzubeziehen, aber auch eine Option, aus der Perspektive der Linguistik fachlich eigenständige Argumente zur Konzept- und Theorieentwicklung beizutragen. (Feilke 2016b, S. 274–275)

Literale Praktiken sind nach Street fraglos Teil des schulischen Lebens. In dem Artikel „The schooling of literacy“ (Street und Street 1995) setzen sich Brian Street und Joanne Street kritisch mit den von ihnen beobachteten Praktiken in US-amerikanischen Grundschulen (primary schools) auseinander,¹²⁵ die eher dem Verständnis von Literalitätsereignissen entsprechen und durch Street und Street dem autonomen Modell von Literalität zugeordnet werden (1995, S. 76–77). Sie sprechen von „‘schooled’ literacy“ (1995, S. 74). Der Begriff „verschult“ dürfte treffen, was Street und Street höchst kritisch beäugen, wenn sie das Fehlen von „deep levels of cultural meaning and belief“ (1995, S. 74) in jenen „dominant, school-oriented versions“ (1995, S. 74) von Literalität beklagen, und das Attribut „schooled“ selbst hervorheben (1995, S. 74). Bourne, der den Artikel von Street und Street einleitet, spricht von „school literacy practices“ (1995, S. 71). Diese „verschulten“ bzw. „schulischen“ Literalitätspraktiken¹²⁶ schreiben nach Street und Street die in der Schule herrschenden Machtstrukturen weiter fest (vgl. 1995, S. 74). Sie missachten den sozialen und ideologischen Charakter von Literalität (1995, S. 83–84). Literale Praktiken, die dem ideologischen Modell von Literalität entsprächen und die Entwicklung einer sozialen Identität und Position zu entwickeln suchten, vermissen Street und Street in dem von ihnen beobachteten Unterricht der Grundschule. Innerhalb von Schule, so resümieren sie, müssen alle Prozesse, die mit der Aneignung von Literalität – „literacy acquisition“ (1995, S. 83) – verbunden seien, wesentlich als soziale Prozesse verstanden werden.

Within school, the association of literacy acquisition with the child’s development of specific social identities and positions; the privileging of written over oral language; the interpretation of ‘metalinguistic’ awareness in terms of specific literacy practices and grammatical terminology; and the neutralizing and objectification of language that disguises its social and ideological character – all must be understood as essentially social process: they contribute to the construction of a particular kind of citizen, a particular kind of identity, and a particular concept of the nation. The community in its wider sense, including the ‘nation’ itself, participates in these ideological constructions through processes that are equally represented as politically neutral, simply educational matters. (Street und Street 1995, S. 83–84)

Der hier hergestellte Zusammenhang von sozialen Prozessen und gesellschaftlichen Bedingungen und Möglichkeiten wird durch Pabst und Zeuner herausgearbeitet (2011, S. 37). Während die beiden im Bereich der Grundbildung agieren, beziehen sich Street und Street hier ausdrücklich auf die Grundschule. Die sozialen Prozesse, wie sie Street und Street hier hervorheben, verstehen sich ihnen folgend in dieser Arbeit als Konstante der Bestimmung literaler Praktiken in der Schule. Die in dem obigen Zitat (S. 83–84) angeschnittenen Punkte bestimmen Autorenrunden kategorial (vgl. 2.1.5). Sie markieren

125 Eine Übertragung auf den deutschsprachigen Raum erscheint d. V. durchaus legitim.

126 Feilke nennt sie *schulische literale Praktiken* (2016b, S. 263). In dieser Arbeit wird an späterer Stelle von *schulisch-literalen Praktiken* bzw. *literalen Praktiken in der Schule* (vgl. 2.1.5) die Rede sein.

zugleich die Unterschiede zu jenen Formen schulischer – oder „verschulter“ – Literalität, die durch Street und Street kritisch geschildert werden.

Die sozialen Prozesse sind nicht nur bei einer grundsätzlichen Übertragung des Praktikenskonzepts in die Schule mitzudenken, sondern ebenfalls auch bei der Artikulation einer entsprechenden Modellierung „literaler Kompetenz“ (2.1.4).

Ausdrücklich weisen Street und Street darauf hin, dass auch die Forschung in Bezug auf Literalitätspraktiken in der Schule auf einem stärker ethnographisch basierten Konzept von Literalität *als soziale Praxis* von Lesen und Schreiben basieren und dabei vorschnelle Einschätzungen jener dominanten Form von Literalität in der Schule – *school literacy*¹²⁷ – meiden müsse (vgl. 1995, S. 74–75)¹²⁸. Dieser Herausforderung möchte sich die vorliegende Arbeit mit der Beforschung von Autorenrunden stellen.

Bedeutung der OECD-Studien

Die hier exemplarisch durch Street rezipierte Position der Literacy Studies hat im Hinblick auf die Einordnung von Literalität in der Schule durchaus prominenten Einfluss. Die Entwicklung der UNESCO-Definition von Literacy (seit 1947) wurde maßgeblich durch ihre Positionen beeinflusst (UNESCO 2004). Seit den 80er Jahren wurde das zunächst technisch ausgerichtete durch ein praktikenbezogenes Konzept von Literalität abgelöst, das soziale Bezüge und kulturbezogene Prozesse immer stärker herausstellte. Die Definition von reading literacy, die den internationalen OECD-Studien zugrunde liegt, schließt hier an und bleibt nicht der Vorstellung von Literalität im „autonomen“ Sinn verhaftet, sondern übernimmt Vorstellungen eines „ideologisch“ geprägten Literalitätsbegriffs im Sinne Streets. „A more analytical perspective came to distinguish literacy as a technical skill from literacy as a set of practices defined by social relations and cultural processes“ (UNESCO 2004, S. 10).

Auf bildungstheoretischer Ebene findet also eine dem ideologischen Modell von Street entsprechende Neuorientierung in Bezug auf die Schule statt. Für die Umsetzung allerdings muss konstatiert werden, dass durch die ökonomisch motivierte Zielsetzung der Überprüfung von Leistungen das ideologische Verständnis von Literalität dem autonomen weichen musste. Der kurzzeitige „fotografische Blick“ (vgl. Street 2013b, S. 151), der den in diesen Studien zugrundeliegenden Verfahren der beurteilenden Leistungsmessung geschuldet ist, kann das Prozesshafte eines sozial und kulturell ausgerichteten Verständnisses von Literalität weder erfassen noch abbilden. Obgleich die OECD-Studien und die ihnen zugrunde Definition grundlegende Auswirkungen auf den schulischen Literalitätsdiskurs haben, zeigt sich ihre Nachhaltigkeit in Schule und Unterricht paradoxerweise in

127 Der Begriff *school literacy* wird durch *schulische Form von Literalität* oder *schulische Literalität* übertragen. Er könnte in Anlehnung an den mehrfach durch Street und Street synonym verwendeten Begriff *schooled literacy* durchaus auch als *verschulte Form von Literalität* wiedergegeben werden.

128 „Literacy, then, need not to be associated with schooling or with pedagogy: [...] Research needs, instead, to begin from a more comparative, more ethnographically based conception of literacy as the social practices of reading and writing and to eschew value judgements about the relative superiority of schooled literacy over other literacies“ (Street und Street 1995, S. 74–75).

der Stärkung des autonomen Verständnisses von Literalität, und zwar in der Art und Weise, wie sie im Rahmen des Unterrichts von Street und Street bereits 1995 kritisiert¹²⁹ wurden. Mit Bourdieu gesprochen verfestigt dieses Dilemma wiederum die bestehenden Missverhältnisse und reproduziert Bildungsungleichheit. Dass das theoretisch umfassend dargelegte Verständnis von Literalität in den praktischen Erhebungen der Studie Verkürzungen unterworfen war, haben Bettina Hurrelmann (2009) und Norbert Groeben (2009) herausgearbeitet. Beide legen dar, dass den Schulleistungsstudien theoretisch zwar ein ideologisches Verständnis von Literalität zugrunde liegt, die Testungen von Verstehensleistungen diesem aufgrund ihrer Enge jedoch nur bedingt gerecht werden.

Von der starken Literalitätshypothese zur literalen Unterrichts- und Lernkultur

Die Hinwendung zum Praktikenkonzept durch die Literalitätsforschung kann als Wendepunkt im bildungstheoretischen Diskurs bezeichnet werden. Sie wird als Ablösung von einer *starken* und Hinwendung zu einer *schwachen* Literalitätshypothese interpretiert (vgl. Street und Lefstein 2007, S. 97; Feilke 2016b, S. 256–257; vgl. Kruse und Reichardt 2016a, S. 231) und ist im Zusammenhang mit dem bereits skizzierten „great divide“ (vgl. Street und Lefstein 2007, S. 36, S. 97) zu verorten. Die durch Brockmeier (1998) vorgenommene Differenzierung einer allgemeinen Literalitätshypothese in eine starke (1998, S. 169ff.) und eine schwache (1998, S. 196ff.) möchte die dichotome Vorstellung eines einerseits rational-schriftlichen Bewusstseins und eines andererseits mythisch-mündlichen Bewusstseins relativieren. Abstraktes Denken und kognitiv komplexe Problemlösprozesse seien nicht – wie in der starken Hypothese angenommen – zwingend Resultat geschriebener Sprache. Entscheidend für die Aneignung von Literalität seien weniger das Medium der Mündlichkeit oder Schriftlichkeit selbst, als vielmehr die Formen des Schrift- und Sprachgebrauchs innerhalb der institutionellen Praxis – etwa die literalen Praktiken –, die Brockmeier veranlassen, eine *schwache* Literalitätshypothese zu entwickeln. Brockmeier definiert die starke Literalitätshypothese folgendermaßen:

Mit der Entstehung (oder Einführung) der Schrift, so wird argumentiert, werden tribale Einheiten durch staatliche Organisation abgelöst, autokratische wird durch demokratische Republik ersetzt, Rechtsstaatlichkeit tritt an die Stelle von Willkürherrschaft, der Mythos weicht der Aufklärung, der Alltagsverstand entwickelt sich zum Geist. Es ist diese Sicht der Schrift als einer fundamentalen historischen und psychologischen Entwicklungsdeterminante, die ich die starke Literalitätshypothese genannt habe. (Brockmeier 1998, S. 169)

Brockmeier kritisiert vor einem theoretischen Hintergrund drei Reduktionen: Erstens die „kausalistische und teleologische Reduktion der Kulturgeschichten auf ein einziges ihrer Momente, nämlich auf die Schrift“ (1998, S. 178), zweitens „wird die Schriftlichkeit fast

129 Dies ist etwa der Fall, wenn Street und Street behaupten, dass Tests dazu führten, Texte als vermeintlich objektiv und neutral wahrzunehmen, Sprecher oder Leser auf ihre Rolle als passive Rezipienten zu reduzieren und ein testorientiertes Arbeiten gerade nicht erlaube, aktiv Bedeutungen auszuhandeln: „This [...] exacerbates the notion of the objective, neutral status of the text and reduces the role of speaker/reader to passive recipient rather than active negotiator of meaning“ (Street und Street 1995, S. 78). Vgl. dazu auch Street, der diesbezüglich von „unproduktiven Vorstellungen von Sprachfähigkeiten, Schätzungen und Einstufungen, die den heutigen Diskurs über Literalität dominieren“ (2013b, S. 152) spricht.

ausschließlich auf eine Funktion der logisch-wissenschaftlichen Intelligenz reduziert“ (ebd.), und die „dritte Reduktion vollzieht sich (kulturhistorisch) in der eurozentrischen und (kulturhistorisch) in der gräzistischen Fixierung“ (ebd.). Brockmeier verdeutlicht, dass Sprache kein geschlossenes – orales oder literales – System ist, sondern sich gerade durch das Ineinandergreifen beider auszeichnet (vgl. 1998, S. 178–202).

Literalität ist kein Symbolismus, kein Medium, keine Institution, die sich in einer allgemein verbindlichen oder gar notwendigen Form auf die individuelle oder soziale Entwicklung auf den intellektuellen oder kulturellen Prozeß auswirkt. Die Beziehung zwischen der sozialhistorischen Formation der Schriftlichkeit und dem menschlichen Lebenszusammenhang sind weder einheitlich noch linear, ja, es ist unmöglich, die Eigenarten des Bewußtseins- und Kulturtyps der Literalität zu begreifen, wenn man sich ihnen mit der Vorstellung von Ursache-Wirkungszusammenhängen nähert. [...] Die vielfältigen Beziehungen zwischen Oralität und Literalität zu verstehen heißt vielmehr, die Wechselbeziehungen von psychologischen Werkzeugen und kulturellen Optionen zu analysieren. (1998, S. 196)

Die Relativierung der starken zugunsten einer schwachen Literalitätshypothese und die damit verbundene Aufwertung des Praktikenkonzepts verwendet Feilke als Kontext für eine linguistische Fundierung des Praktikenkonzepts.¹³⁰ Er folgert im aktuellen Diskurs in Bezug auf schulische Praktiken der Literalität, Praktiken seien „die Stützen des Erwerbs und der ihn leitenden Literalitätskonzepte“ (2015a, S. 1). Kruse und Reichardt ziehen umfassende Konsequenzen aus der schwachen Literalitätshypothese und plädieren für eine *literale Unterrichts- und Lernkultur*. „Fachdidaktisch wären entsprechende Aneignungsformen und Formate zu entwickeln, die sich in der Perspektive einer literalen Unterrichts- und Lernkultur und möglicher literaler Praktiken als sinnvoll erweisen“ (2016b, S. 231). Für die Forschung verbinden sie mit der schwachen Literalitätshypothese die Aufgabe, Aneignungsformate von Literalität im Kontext literaler Praktiken interdisziplinär unter Beteiligung von Pädagogik, Fachdidaktik, Sprachwissenschaft, Unterrichtsforschung und Kindheitsforschung zu beforschen.

Welche Bedeutung „the great divide“ (Street und Lefstein 2007; Street und Street 1995) bzw. die Differenzierung einer schwachen von einer starken Literalitätshypothese (Brockmeier 1998) für den Literalitätsdiskurs haben, ist bei Street exemplarisch in seinen Ausführungen zum „reading war“ (2009, S. 330), der US-amerikanischen Auseinandersetzung um die Qualität unterschiedlicher Konzeptionen zum Anfangsunterricht, nachzuvollziehen. Für einen vergleichbaren aktuellen deutschsprachigen Diskurs zur Situierung des Rechtschreibens im Unterricht der Grundschule findet sich eine Parallele in der Arbeit von Kruse und Reichardt (2016b), die ebenfalls mit der Unterscheidung der starken und der schwachen Literalitätshypothese die Unterschiedlichkeit der Konzepte zu ergründen suchen (2016b, S. 231).

Die vorliegende Arbeit greift die schwache Literalitätshypothese auf. Der zu bestimmende Gegenstand der Autorenrunde wird als institutionelle Praxis definiert, innerhalb derer sich

130 Ausführungen dazu in Kapitel 2.2.

Aneignungsformate von Literalität vollziehen, die auf dem Ineinandergreifen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit basieren. Der Begrifflichkeit von Kruse und Reichardt folgend soll diese Arbeit dazu beitragen, die Autorenrunde als Teil einer umfassenderen literalen Unterrichts- und Lernkultur zu profilieren. Sie stützt sich theoretisch auf ein entsprechend interdisziplinär angelegtes Forschungsdesign.

Die Pädagogisierung des Literacykonzepts

Die Frage des Erwerbs von Literalität (Feilke 2016b, S. 16) oder ihrer Aneignung (Kruse und Reichardt 2016a, S. 230), die bereits eine bildungsbezogenen Färbung beinhaltet, wird innerhalb der New Literacy Studies zunächst nicht diskutiert. Praktiken als *Vollzug von Literalität* stehen im Zentrum der ethnographischen Forschung. Erst später gewinnt der Begriff *acquisition* an Bedeutung, der u.a. durch Street (1984; 2009) zunehmend verwendet wird und die stärkere Hinwendung zu Erwerbsprozessen markiert. Street widmet sich der Übertragung des Praktikenkonzepts der New Literacy Studies auf Bildungsinstitutionen (vgl. 2003, S. 85). Er bezeichnet diesen Schritt als größte Herausforderung, als „strengsten Test“ der New Literacy Studies: „It will be at this stage that the theoretical perspectives brought together in the ‘New Literacy Studies’ will face their sternest test: that of their practical applications to mainstream education“ (2003, S. 82). Unter Verweis auf jene Forscher, die sich einer solchen Anwendung (application) des Konzepts widmen (wie etwa Hull und Schultz), stellt Street – Dewey folgend – die Bedeutung der Beziehung zwischen formaler Erziehung und alltäglichem Leben (2003, S. 83) sowohl für Prozesse in Bildungseinrichtungen als auch für das alltägliche Leben heraus. Die Pädagogisierung des Literacykonzepts (vgl. Street und Street 1995; vgl. Street 2003; 2009; 2013b) führt zu Umschreibungen, die den Erwerbscharakter verdeutlichen – „literacy as an object of enquiry and of action“ (Street 2009, S. 329) – ohne Literalität als Lerngegenstand zu objektivieren, was einem Verständnis von Literalität *als* soziale Praxis nicht entsprechen würde. Weder der Begriff „Fähigkeiten“ noch der Begriff „Kompetenzen“ werden von Street positiv für eine Konzeptualisierung von Literalität verwendet. Er distanziert sich an verschiedenen Stellen von dem Begriff „skills“, weil er in ihm ein technisches Verständnis von Literalität transportiert sieht. Street und Street sprechen von „independent and neutral competencies“ (Street und Street 1995, S. 76), Street auch von „neutral skills“ (2003, S. 84), und zwar jeweils mit Skepsis, da diese Begriffe von ihm bzw. ihnen mit dem autonomen Verständnis von Literalität in Verbindung gebracht werden (s. Abbildung 5). Street bezeichnet sie als „‘universal’, ‘context free’ set of skills that can be imparted across the board, irrespective of children’s background experiences and prior cultural knowledge“ (2003, S. 84)¹³¹. Ein Kompetenzbegriff, der dem Verständnis von Literalität im Sinne Street entsprechen soll, muss dessen ideologischer Lesart gerecht werden.

The ways in which teachers or facilitators and their students interact is already a social practice that affects the nature of the literacy being learned and the ideas about literacy held by

131 Das Zitat bezieht sich zwar in erster Linie auf „numeracy“ – als eine spezielle Form von literacy. Street zeigt jedoch daran, dass weder numeracy noch literacy als ein Satz unabhängiger Fähigkeiten zu verstehen sind.

the participants, especially the new learners and their position in relations of power. It is not valid to suggest that 'literacy' can be 'given' neutrally and then its 'social' effects only experienced afterwards. (Street 2003, S. 78)

Dabei gewinnen im Kontext der Globalisierung von Schule kulturelle Bedeutungen und Überzeugungen („prior cultural knowledge“) noch an Bedeutung – „especially in the multilingual, multicultural situations that characterize contemporary hybrid cultural contexts“ (2003, S. 84). Die aktuelle gesellschaftliche Situation mit zahlreichen Migranten und Migrantinnen verschärft deren Bedeutungsgehalt.

Die Wertschätzung der individuellen und kulturell bedingten Lebenserfahrungen der Kinder, deren Basis in ihrer jeweiligen Habitusausprägung zu sehen ist, wird für die Bestimmung der Autorenrunde als literale Praktik in der Schule neben der Betonung der sozialen Prozesshaftigkeit eine zweite Konstante sein (2.1.5). Beide Gesichtspunkte werden in eine zu treffende Definition von literaler Kompetenz eingebunden.

2.1.3 „Literale Kompetenzen“ – Herausforderungen und Zugänge

Mit *literalen Praktiken* einerseits und der Förderung von *Kompetenzen* andererseits treffen zwei Konzepte aufeinander, die in unterschiedlichen Disziplinen beheimatet sind. Diese miteinander in Beziehung zu setzen, gestaltet sich als Herausforderung.

Verhältnis von Literalität und Kompetenz

In der Literalitätsforschung steht – wie bereits dargestellt – der Begriff *Literalität* im Zentrum, dort spricht man von deren *Vollzug* oder *Aneignung*. In Konzepten, die im schulischen Kontext verortet sind (Feilke 2016b; 2014b; Bertschi-Kaufmann und Rosebrock 2013; Kruse und Reichardt 2016a) steht der Begriff *literale Kompetenzen* im Mittelpunkt, man spricht von deren *Aufbau* und *Erwerb* (z.B. Feilke 2016b, S. 263). Nur selten ist dort bislang von Aneignung von Literalität (Kruse und Reichardt 2016a, S. 231) die Rede. Obgleich in den erwähnten Studien Offenheit zum interdisziplinären Diskurs signalisiert wird, steht eine Verständigung über eine gemeinsame Begrifflichkeit noch aus. Die Terminologie des Literalitätsdiskurses sieht den Begriff Kompetenz ursprünglich nicht vor. Während der Kompetenzbegriff in der Literalitätsforschung der Literacy Studies nach Street höchstens in der Abgrenzung zu einer missverstandenen Deutung des Literalitätskonzepts eine Rolle spielt (2.1.2), ist der Begriff Kompetenz derzeit jedoch aus dem aktuellen bildungstheoretischen und den fachdidaktischen Diskurs nicht fortzudenken. Deshalb ist hier für einen schulischen Literalitätsdiskurs sowohl aus praxistheoretischer als auch aus bildungstheoretischer Perspektive nicht nur nach einer gemeinsamen Begrifflichkeit zu fragen, sondern auch, ob und wie sich beide Perspektiven aufeinander beziehen lassen. Das Thema dieser Studie setzt – verortet im schulischen Kontext – bereits eine Akzeptanz des Begriffs *Kompetenz* bzw. *literale Kompetenz* voraus. Diesen Begriff nun

so zu definieren, dass auch die Anliegen des Literalitätsdiskurses darin aufgenommen werden, ist Inhalt des folgenden Abschnitts.¹³²

Für praxistheoretische Sichtweisen wurde bereits aufgezeigt, dass eine „Anwendung“ des Literalitätsbegriffs in Bildungsinstitutionen (nach Street) einen Kompetenzbegriff einfordert, dessen Verständnis eine Einbindung des Akteurs in soziokulturelle Kontexte vorsieht und folglich Kompetenzen weder als neutrale noch als unabhängige Fähigkeiten versteht (s. 2.1.2). Für bildungstheoretische Sichtweisen wurde am Beispiel des Literacy-Verständnisses, das den OECD-Studien zugrunde liegt, herausgestellt, dass auf konzeptioneller Ebene soziokulturelle Bezüge durchaus integrierbar sind, wenngleich festgestellt werden musste, dass diese in der Umsetzung im Rahmen von Testungen vernachlässigt wurden (s. 2.1.2).

In dieser interdisziplinär angelegten Studie wird mit dem Begriff *literale Kompetenzen* eine Annäherung von Praktiken- und Kompetenzkonzepten gesucht. Es wurden dafür zum einen Literalitätskonzepte wie das von Street ausgewählt, die für das Vorhaben besonders geeignet scheinen (s. 2.1.1). Zum anderen werden Konzepte literaler Kompetenz vorgestellt (Feilke, Isler), die selbst praxistheoretische Konzeptionen aufgreifen. Den Darstellungen gehen Ausführungen zum Begriff *Kompetenz* im allgemeinen Sinn voran. Danach erfolgt ihre Präzisierung im Hinblick auf die Attribuierung *literal*. Die Ausführungen münden schließlich in den Versuch, eine eigene Definition *literaler Kompetenzen* zu entwerfen, in der Praktiken- und Kompetenzkonzepte gleichermaßen Berücksichtigung finden.

Kompetenz

Der Begriff Kompetenz bzw. Kompetenzen¹³³ wird in den Erziehungswissenschaften bereits durch Heinrich Roth (1971) verwendet. Wolfgang Klafki (1985) etabliert ihn im Rahmen der konstruktiv-kritischen Didaktik im bildungstheoretischen Diskurs. An dieser

132 An dieser Stelle bereits zeigen sich Begrenzungen einer zwar interdisziplinär angelegten Studie, deren Interdisziplinarität jedoch mit wenigen Ausnahmen, wie die Kommunikation mit Brian Street oder eine Diskussion mit Hubert Knoblauch, die zu einer modifizierten Darstellung des Habituskonzepts von Bourdieu führten, sich im Kopf der Verfasserin vollzieht. Aus ihrer Perspektive wäre der Begriff „Bildung“ im Sinne Humboldts (1980) eine angemessene Alternative zum Kompetenzbegriff. Von Bildung anstelle von Kompetenzen zu sprechen, wäre auch im Kontext literaler Praktiken in der Schule weiterführend, da wesentliche Aspekte des Literalitätsdiskurses – etwa die Bedeutung von Wissen, Identität, Sein (Street 2003, S. 77–78; Street und Lefstein 2007, S. 42) – im Begriff Bildung klarer aufgenommen werden als im Begriff Kompetenz. Aufgrund des breit geführten Kompetenzdiskurses jedoch wird dieser auch hier verfolgt.

133 Der Begriff wird sowohl im Plural als auch im Singular verwendet. Geht man von den ursprünglichen Bedeutungen der Begriffe „competentia“ (Eignung) und „competere“ (zusammentreffen, zu etwas fähig sein) aus, so wird deutlich, dass Kompetenzen nicht abzählbar sind. Daher werden beide Begriffe gleichwertig verwendet.

Stelle sei die Kompetenzdefinition von Franz Weinert (2001b) herausgestellt,¹³⁴ da diese maßgeblich den aktuellen bildungstheoretischen Diskurs seit PISA prägt.¹³⁵

Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001b, S. 27–28)

Kompetenzen werden in der sogenannten „Klieme-Expertise“ (2007 (2003)), die der Entwicklung nationaler Bildungsstandards vorgeschaltet wurde, als „Leistungsdispositionen in bestimmten Fächern“ (Klieme et al. 2007, S. 22) beschrieben. Auf der Grundlage von Bildungsstandards sollte künftig überprüft werden, inwieweit der Unterricht zum Erwerb der Dispositionen beiträgt – „ob die angestrebten Kompetenzen wirklich erworben wurden“ (Klieme et al. 2007, S. 10) und der „Output“ (2007, S. 12) gesichert ist.¹³⁶

Obgleich sich die Ausführungen der Klieme-Expertise deutlich an den vielschichtigen Kompetenzbegriff Weinerts anschließen (vgl. 2007, S. 72–73) und der Output nicht nur Wissen und Können, sondern auch Persönlichkeitsmerkmale wie Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen umfassen soll (2007, S. 12), ist hier (und in weiteren Kompetenzdefinitionen) eine Konzentration auf kognitive Fähigkeiten auszumachen (vgl. Grabowski 2014, S. 23). Kompetenzen sollen nach Aussagen der Expertise im Rahmen der Bildungsstandards so konkret beschrieben werden, „dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (Klieme et al. 2007, S. 9). Damit treten jene motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten der Weinert’schen Kompetenzdefinition in den Hintergrund des Diskurses – und der Testungen. Die Vernachlässigung personaler und sozialer Kompetenzen innerhalb der Klieme-Expertise bezeichnet der Mathematiker und Mitbegründer des Dialogischen Lernens Peter Gallin als „Sündenfall“ (2005, S. 84). Die in der Expertise beschriebene Vorstellung, dass sich Kompetenzen einer Person über Aufgaben, denen ein bestimmter Schwierigkeitsgrad zugeordnet werden kann, beschreiben lassen (vgl. Klieme et al. 2007, S. 76), hält er für einen „Denkfehler“ (Gallin 2005, S. 84). Nur „wenn die Aufgaben je auf die Lernbiographie abgestimmt sind, können sie die erhofften Aussagen über die Kompetenz des Lernenden machen. Damit verbieten sich flächendeckende Tests mit einheitlichen Aufgaben von selbst“ (Gallin 2005, 85)¹³⁷. Nicht nur der Nachweis von

134 Nach Weinert war es die OECD selbst, die vorschlug, „den vieldeutigen Leistungsbegriff generell durch das Konzept der Kompetenz zu ersetzen“ (2001b, S. 27), und damit den Boden für die breite Verwendung des Kompetenzbegriffs bereitstellte.

135 Eine kritische Darstellung der Auseinandersetzung mit dem Begriff Kompetenz seit 2004 findet sich in dem Artikel „Kompetenz: ein bildungswissenschaftlicher Begriff“ von Joachim Grabowski (2014).

136 Die Einführung der nationalen Bildungsstandards erfolgte 2004 (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004).

137 Vgl. dazu Ruf, Keller und Winter als weitere Vertreter des Dialogischen Lernens: „Ob die Schülerinnen und Schüler ein fachliches Angebot nutzen können, hängt eben nicht nur von ihren kognitiven Fähigkeiten ab, sondern im hohem Maße auch von ihrer Lerngeschichte, ihrem emotionalen Befinden, ihrem Willen und ihrer Fähigkeit, zu reflektieren, sich selbst zu motivieren, die Aufmerksamkeit auf die Sache zu lenken, sich selber realistisch, aber positiv einzuschätzen, ihr Tun als sinnvoll zu erleben, mit anderen auszutauschen, zu kooperieren und Verantwortung zu übernehmen“ (2008, S. 248).

Kompetenzen, sondern auch deren Entwicklung erfordert, dass die fachlichen Kompetenzen stets in soziale und personale eingebettet sind (Gallin 2005, S. 83; Ruf et al. 2008, S. 247).

Die Kritik gilt Klieme, kann aber auch Weinert gelten, der selbst – so zumindest Kliemes Lesart (Klieme et al. 2007) von Weinert (1999) – bei der Beschreibung von Kompetenz kognitive Merkmale in den Vordergrund rücke (vgl. 2007, S. 72).

Norbert Groeben stellt im Jahr 2002 bereits eine Kompetenzdefinition vor, in der er aus interaktionstheoretischer Perspektive neben den individuellen stärker die sozialen Bedingungen und Bezüge akzentuiert. Bei Kompetenzen gehe es um „ein individuelles Potential dessen, was eine Person unter idealen Umständen zu leisten im Stande ist [...], wobei sich dieses Potential in konkreten Situationen als spezifisches Verhalten bzw. Handeln manifestiert“ (2002, S. 13). Da die Verhaltens- und Handlungsweisen „durch eine Wechselwirkung zwischen individuellen Dispositionen und situationalen Bedingungen zu erklären sind“ (2002, S. 14), ändert sich Kompetenz, wenn sich der Kontext ändert. Das soziale Gefüge ist ein wesentlicher Bestandteil der situationalen Bedingungen.

Das der vorliegenden Studie zugrunde liegende Verständnis von Kompetenz ist der Definition von Weinert verhaftet und hebt mit Groeben das soziale Gefüge als Teil der situationalen Bedingungen hervor. In folgenden vier Gesichtspunkten, die als Dimensionen von Kompetenz bezeichnet werden, sei das Verständnis von Kompetenz zusammengefasst:

- Wissen
- Fähigkeiten (oder Können)
- Haltungen und Einstellungen
- Motivation

Während Wissen und Fähigkeiten¹³⁸ in gängigen Kompetenzdefinitionen enthalten sind, finden *Haltungen* und *Einstellungen* allenfalls in Begriffen wie „volitional“ oder „verantwortungsvoll“ Berücksichtigung.¹³⁹ Die Ausführungen zur Klieme-Expertise mögen diesen Sachverhalt begründen. Die Testaufgaben der ersten PISA-Erhebungen (2000) fokussierten entsprechend auf kognitive Aspekte. Obgleich die OECD in der Folgeuntersuchung „Learners for Life. Students Approaches to Learning“ (2003a) anhand der erhobenen Daten von 2000 belegt, dass jene Schüler und Schülerinnen bessere schulische Leistungen erzielen, die motiviert sind, über effektive Lernstrategien verfügen und sich selbst zutrauen, ihr Lernen zu steuern (OECD 2003a, S. 20)¹⁴⁰, erhalten Einstellungen und Haltungen weiterhin keine angemessene Berücksichtigung im deutschsprachigen Diskurs

138 Die Begriffe *Wissen* und *Fähigkeiten* (im Sinn von Können) werden in 2.3.1 genauer dargelegt.

139 Es sei erwähnt, dass Weinert in seiner Expertise zum Kompetenzbegriff (2001b) zwischen fachlichen Kompetenzen, überfachlichen Kompetenzen und Handlungskompetenzen unterscheidet (2001b, S. 28). Letztere umfassen motivationale, volitionale und moralische Fähigkeiten.

140 In der englischsprachigen Studie werden die Begriffe „motivation, self-related beliefs and learning strategies“ (OECD 2003a, S. 20) verwendet. Eine deutschsprachige Übersetzung liegt nicht vor.

(Wernke und Zierer 2017). Während die Forschung hierzulande weiterhin auf Professionswissen setzt, ist im internationalen Kontext eine Verschiebung hin zu Überzeugungen und Wertungen zu beobachten (Wernke und Zierer 2017, S. 7). Wernke und Zierer beziehen sich auf die Studien von John Hattie (2012b; 2013). Diese zeigen, dass Haltungen und Einstellungen¹⁴¹ von Lehrenden und Lernenden einen großen Einfluss auf erfolgreiches Lernen haben¹⁴². Haltungen werden durch Hattie mit Begriffen wie Leidenschaft, Engagement oder Überzeugungen assoziiert. Sichtbares Lernen und Lehren findet statt, „wenn aktive, leidenschaftliche und engagierte Menschen am Akt des Lernens teilnehmen“ (Hattie zitiert nach Steffens und Höfer 2014, S. 5). In „Visible Learning for Teachers“ (2014) fasst Hattie die wichtigste Botschaft der Metastudien für Lehrende zusammen: Auf die „Geisteshaltungen“ (2014, S. 183) – „mind frames“ (2012b, S. 159) – komme es an. Hattie aufnehmend führen Wernke und Zierer aus, für erfolgreiches Unterrichten sei die Haltung schließlich ausschlaggebend.

Insofern ist nicht die Kompetenz in Form von Wissen und Können ausschlaggebend, sondern die Haltung in Form von Wollen und Werten – und letztere bestimmt, ob erstere zum Einsatz kommt. (Wernke und Zierer 2017, S. 11)

Während Wernke und Zierer (2017) bzw. Zierer (2016) von Haltung als Additum von Kompetenz sprechen,¹⁴³ wird Haltung hier als ein Aspekt von Kompetenz selbst bezeichnet. Damit greift dieses Verständnis Aspekte wie Volition und Verantwortung aus Weinerts Kompetenzdefinition auf und möchte sie im Kompetenzdiskurs stärken.

Der Begriff *Haltung* geht auf den griechischen Begriff *hexis* und den lateinischen Begriff *habitus* zurück, entspringt also derselben Sprachwurzel wie der Begriff *Habitus*, auf den sich Bourdieu bezieht. Die in 2.1.1 dargestellten Überlegungen zur Frage der Modifizierbarkeit des *Habitus* finden hier im Kontext des Erwerbs von Dispositionen bzw. Kompetenzen ihr Pendant. Während *Einstellungen* stärker auf Kognition bezogen werden und davon ausgegangen wird, dass diese durch Argumente und Diskussionen im Sinne eines „Einstellens“ veränderbar sind (vgl. Berendes 2014, S. 233), bezieht sich der Begriff *Haltung* nach dem Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart (DWDS) auf „die Art, wie man seinen Körper hält“¹⁴⁴ und auf die Art des Verhaltens und des Auftretens, das wiederum auch aus einer Grundeinstellung resultiert. Wenn in der

141 In der englischsprachigen Originalausgabe werden die Begriffe „beliefs“, „mind frames“, „how we think“ oder „attitudes“ verwendet (Hattie 2012b, S. 159ff.). In den deutschsprachigen Übersetzungen werden diese vornehmlich mit „Haltungen“ wiedergegeben, obgleich etwa die Formulierung „ways of thinking“ durchaus dem Begriff „Einstellungen“ entspräche.

142 Hattie fasst zusammen „the major argument in this book underlying powerful impacts in our schools relates to how we think! It is a set of mind frames that underpin our every action and decision in a school; it is a belief that we are evaluators, change agents, adaptive learning experts, seekers of feedback about our impact, engaged in dialogue and challenge, and developers of trust with all, and that we see opportunity in error, and are keen to spread the message about the power, fun, and impact that we have on learning“ (Hattie 2012b, S. 159ff.). Er ist der Meinung, „that teachers and school leaders who develop these ways of thinking are more likely to have major impacts on student learning“ (ebd.).

143 Vgl. den Titel des Vortrag „Kompetenzen und Haltungen“, in dem Klaus Zierer (2016) Konsequenzen aus den Hattie-Studien (2013; 2014) für Lehrkräfte zieht. Kompetenz „und“ Haltungen werden dort als „Erfolgsgarant für Lehrkräfte“ betrachtet.

144 <https://www.dwds.de/wb/Haltung>, Zugriff am 3.1.2018.

vorliegenden Kompetenzdefinition vornehmlich von *Haltungen* die Rede ist und das Verständnis *Einstellungen* umfasst (Abbildung 7), dann geschieht dies, weil davon ausgegangen wird, dass Einstellungen ein dynamischer Teil von Haltungen sind. Haltungen prägen Einstellungen und umgekehrt können Veränderungen der Einstellungen zu Veränderungen der Haltung führen. Der Begriff Haltung zeigt eine Nähe zu praxistheoretisch begründeten Habituskonzepten wie dem von Bourdieu an. Wie in 2.1.1 für den Habitusbegriff ausgeführt, wird Bourdieu in dieser Studie so interpretiert, dass im Kontext langfristiger Prozesse auch Haltungen erwerbbar bzw. modifizierbar sind. Dies findet seinen Ausdruck darin, dass Haltung als ein Aspekt von Kompetenz betrachtet wird.

In der vorliegenden Studie beziehen sich Haltungen auf Lehrende, Lernende – als Einzelne und in der Gruppe – untereinander und gegenüber dem Gegenstand. Die Haltung einer Lehrperson gegenüber einzelnen Lernenden, gegenüber der Gruppe der Lernenden, gegenüber dem Gegenstand und gegenüber dem Lernprozess ist ebenso entscheidend für Lernen wie die Haltung der einzelnen Lernenden gegenüber der Lehrperson¹⁴⁵, dem Gegenstand, der Gruppe der Lernenden und dem individuellen und gemeinsamen Lernprozess. Der Erwerb von Wissen und Können, so Hattie (2012b, S. 159ff.), ist auf die Haltungen aller am Lernprozess Beteiligten angewiesen.

Um dieses Aufeinander-Angewiesensein in Lernprozessen auszudrücken, wird in dieser Studie der Begriff Ko-Konstruktion verwendet. Der Begriff wird in der Frühpädagogik (Textor 2000; Fthenakis 2009), in der Interaktionsforschung und der Gesprächsanalyse (Hausendorf und Quasthoff 1996) verwendet und findet zunehmend Eingang in Sozialtheorien (Dausendschön-Gay et al. 2015a). Er basiert auf einem Verständnis von Akteuren, das diese in die Sozialität der Gruppe eingebunden sieht. Die Vorstellung des amerikanischen Kulturanthropologen Michael Tomasello einer „geteilten Intentionalität“ (2016) wird als Grundlage kooperativer Prozesse angenommen. Diese Vorstellungen weisen eine Nähe zum dargestellten Kompetenzbegriff von Groeben (2002) auf, der die Wechselwirkung individueller Dispositionen und sozialer Bedingtheit herausstellt. Jene Vorstellung von Haltungen, wie sie hier mit Hattie beschrieben wurde und die zugleich auf Bourdieu verweist, wird in dieser Studie als Basis für gelingende Ko-Konstruktionen¹⁴⁶ erachtet.

Motivation wird in den bekannten Kompetenzdefinitionen zwar als wichtige Dimension gekennzeichnet („motivational“ bei Weinert 2001), in dem Kompetenzdiskurs aber – sowie in gängigen Testformaten etwa der OECD – spielt sie ebenso wie Haltungen im Verhältnis zu kognitiven Dispositionen betrachtet eine untergeordnete Rolle (vgl. Klieme et al. 2006, S. 8).

Die Bestimmung von *Motivation* erfolgt – in der gebotenen Kürze – unter Aufnahme der Motivationstheorien von Deci und Ryan (1993; 2004) und Hidi und Boscolo (2008) bzw.

145 Es können auch mehrere Lehrpersonen und weitere das Lernen betreffende Personen sein, wie es etwa in multiprofessionellen Teams in vielen inklusiven Settings der Fall ist.

146 Weitere Ausführungen zum Verständnis von Ko-Konstruktion erfolgen in 2.3.2.

Boscolo und Hidi (2007). Das Erleben von Motivation ist nach Deci und Ryan auf drei Erfahrungen zurückzuführen, die jene drei Bedürfnisse erfüllen, die als Grundbedürfnisse des Menschen gelten: das Erleben von Autonomie, die Erfahrung sozialer Eingebundenheit und das Erleben von Kompetenz (im Sinn von Selbstwirksamkeit). Diese Bestimmung von Motivation wird hier bevorzugt, da sie gegenüber anderen Motivationstheorien soziale Aspekte deutlich akzentuiert. Die Erkenntnisse von Hidi und Boscolo (2008) werden erwähnt, da sich aus ihren Forschungen ein Zusammenhang zwischen Motivation und Bedeutung ableitet.

Interest has been defined as a motivational variable, as well as a psychological state that occurs during interactions between persons and their environment, and is characterized by increased attention, concentration, and affect. (Hidi und Boscolo 2008, S. 145)

Diesen Zusammenhang weisen sie zudem speziell für das Schreiben nach: „writing is a meaningful activity“ (2008, S. 153).

Von den vier oben genannten Kompetenzdimensionen wurden Haltungen und Motivation deshalb ausführlicher dargestellt, weil hier in besonderer Weise Möglichkeiten der Anknüpfung an den Literalitätsdiskurs gesehen werden. So ermöglicht eine Berücksichtigung von Haltungen und Motivation eine Verbindung der zuweilen eher auf die technische Seite reduzierten Fähigkeiten mit dem größeren soziokulturellen Gefüge. Wissen und Fähigkeiten im Kompetenzverständnis grundsätzlich nicht von Haltung und Motivation zu isolieren, deutet hier bereits die Nähe zum dargestellten Literalitätsbegriff an. Alle vier Kompetenzdimensionen werden bei der Definition literaler Kompetenz zu berücksichtigen sein.

Verständnis literaler Kompetenz bei Helmuth Feilke

Der Begriff „literale Kompetenz“ wird im deutschsprachigen Diskurs maßgeblich¹⁴⁷ durch Helmuth Feilke bestimmt (2006; 2011; 2014b; 2015a; 2016b). Seine Positionen werden zunächst dargestellt und kritisch aus der Perspektive des dargelegten Literalitätsdiskurses diskutiert, um daraus Gesichtspunkte für eine eigene Definition literaler Kompetenz abzuleiten.

In der Abgrenzung von einem möglichen Missverständnis des Erwerbs von Literalität als „Reifungsprozess“ bezeichnet Feilke den Erwerb als „kulturabhängigen, stark eigengesetzlichen Kompetenzaufbau“ (2011, S. 10). Die Notwendigkeit der „Schulung“ der Schriftsprache, die Feilke zu einer Legitimation des Praktikenkonzepts in der Schule anführt (2.1.2), weist – anders als es bei Street der Fall ist – auf die klare Bezogenheit seiner

147 Den Begriff *literale Kompetenzen* verwenden auch Becker-Mrotzek und Bachmann (2017). Zwar weisen sie auf die Einbettung von Textproduktionen in ihre literalen Handlungskontexte hin (2017, S. 27), ihre Ausführungen zu literaler Kompetenz, die sich auf Produktions-, Rezeptions-, Schrift- und Textkompetenzen beziehen (vgl. 2017, S. 28), erwecken jedoch eher den Eindruck eines nach Street als autonom zu bezeichnenden Verständnisses von Literalität. Ideologische Betrachtungsweisen – wie sie hier unter Rückgriff auf Street (2.1.1) dargestellt wurden – finden keine ausdrückliche Erwähnung in den ohnehin knappen Ausführungen zu literaler Kompetenz. Ein Rückbezug auf die Literalitätsforschung erfolgt nicht.

Konzeptualisierung auf den *Erwerb* hin, die Feilke nicht nur fraglos von *Kompetenzen*, sondern auch von einem *Aufbau* derselben sprechen lässt (vgl. 2016b, S. 263). „Schriftlichkeit ist keine anthropologische Konstante“ (2011, S. 5), sie muss erworben werden.

Kompetenz als eigenständiger Begriff wird von Feilke nicht definiert. Wenn er in dem Artikel „Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur“ (2011) literale Kompetenzen als „die sozialen, emotionalen, kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten, die zur Kommunikation mit Texten gebraucht werden“ (2011, S. 5) bezeichnet und neben „Fähigkeiten“ auch von „Einstellungen“ spricht, wird deutlich, dass – in der Begrifflichkeit dieser Studie gesprochen – Haltungen, Einstellungen und Motivation einen eigenen Stellenwert erhalten. Feilkes Kritik an der „Art der Aufgabenkonstruktion und Produktauswertung“ (2011, S. 2) der Large-Scale-Untersuchungen¹⁴⁸ sind „literalitätsdidaktisch“ (ebd.) motiviert. Sie unterstreichen zugleich die in dieser Studie bereits dargelegte Kritik an einer Verengung des Kompetenzverständnisses, die einzig aus Gründen der Überprüfbarkeit von Leistungen resultiert. Feilke kritisiert hier die Vernachlässigung von Prozess- gegenüber Produktkompetenzen. Die Leistungsüberprüfungen würden beispielsweise Erwerbsprozesse oder kooperative und kollaborative Leistungen nicht berücksichtigen (ebd.). Diese Beispiele verdeutlichen, dass neben kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten auch die von Feilke erwähnten sozialen und emotionalen Fähigkeiten sein Verständnis von Kompetenz ausmachen.

In dem Artikel „Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz“ (2014b) fasst Feilke Kompetenzen kurz als Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten des einzelnen Schülers (vgl. 2014b, S. 33) und als ein „dem Individuum zuschreibbarer Komplex von Fähigkeiten und Kenntnissen“ (2014b, S. 43) zusammen. Motivationale, soziale oder emotionale Aspekte werden nicht mehr ausdrücklich in Bezug auf Kompetenz genannt. Im Rahmen der Definition literaler Kompetenz werden jedoch die „Gesamtheit der Werthaltungen, Einstellungen und Überzeugungen [...], die den rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten motivieren, steuern und kontrollieren“ (2014b, S. 44) einer „kulturellen Orientierung“ (2014b; 2011) zugeordnet. Feilke spricht diesbezüglich von „Vertrautheit“ (2014b, S. 35) mit Schriftkultur, die durch Sozialisation entstehe. Wenn Feilke unter Aufnahme aktueller Forschungen festhält, „dass literale Kompetenz heute als ein komplexes Konstrukt aufgefasst wird, das kulturelle, kognitive und sprachliche Teilfähigkeiten umfasst“ (2014b, S. 36), dann ordnet er motivationale, emotionale und soziale Aspekte vor allem den kulturellen Teilfähigkeiten zu. In dieser Studie werden sie wie bei Feilke auch im Bereich kultureller Kompetenzen verortet, aber nicht darauf begrenzt.¹⁴⁹ Motivationale, emotionale, soziale Aspekte werden zugleich als wichtige Bestandteile sprachlicher Kompetenzen und deren Erwerb und Entwicklung betrachtet.

148 Feilke nennt PISA, DESI, IGLU und VERA (Feilke 2011, S. 2).

149 Der Begriff Motivation wird durch Feilke ausschließlich in dem Bereich kultureller Orientierungen verwendet.

Aufgrund der besonderen Beachtung dieser Aspekte des Kompetenzbegriffs sei hier nun auf eine Definition des Begriffs Literalität durch Feilke hingewiesen, die den Aspekt „Einstellungen“ integriert. In dem erwähnten Artikel von 2011 definiert Feilke Literalität als „die Gesamtheit von Einstellungen und Fähigkeiten, gesellschaftlichen Rollen und Institutionen, die für den Fortbestand einer Schriftkultur gebraucht werden“ (2011, S. 5). In dem Beitrag „Literale Praktiken und literale Kompetenz“ (2016b) bindet Feilke sein Verständnis von Literalität an praxistheoretische Konzepte (Barton und Hamilton 2005 (2000); Reckwitz 2003; 2006). Dadurch erhalten soziale, emotionale und motivationale Aspekte wieder einen stärkeren Stellenwert. „Diese literalen Praktiken und die mit ihnen verbundenen sozialen, emotionalen, kognitiven und sprachlichen Einstellungen, Interessen und Verhaltensmuster prägen den Schriftgebrauch“ (2016b, S. 257). Er stellt die Bedeutung von Praktiken nicht nur für den Schriftgebrauch, sondern vor allem für den Erwerb und den Aufbau literaler Kompetenz heraus.

Mit der Herausstellung der Erwerbsperspektive im gesellschaftlichen Kontext (Fortbestand einer Schriftkultur) und der Fokussierung auf schriftbezogenes Handeln nimmt Feilke eine andere Gewichtung innerhalb der Definition von Literalität vor als Street, der den sozialen Prozessen innerhalb eines „oral-literalen Kontinuums“ (vgl. 1995, S. 76) und den mit ihnen verwobenen Machtstrukturen oberste Priorität einräumt und seine Konzeption vorrangig ideologisch begründet. Zur Beschreibung literaler Praktiken in der Institution Schule wählt Feilke – bezeichnenderweise – eine Metapher aus dem Bereich der Mechanik (Maschinenbau), wenn er sie als „die pragmatischen Transmissionsriemen für den Aufbau literaler Kompetenz“ (2016b, S. 253) bezeichnet. Das Bild verdeutlicht die priorisierte Stellung der Kompetenzorientierung bei Feilke – literale Praktiken haben eine Zubringerfunktion. Die Metapher aus dem technischen Bereich transportiert ebenso wie der von ihm verwendete Begriff „Bedingungsrahmen“ (2015a, S. 1) dabei stärker normativistische Vorstellungen und mag die Unterschiede zu Streets ideologisch bestimmtem Ansatz verdeutlichen.¹⁵⁰ Die ideologischen Kategorien, von denen Feilke zwar exemplarisch Macht, Autorität, Teiligungsstrukturen oder Körperlichkeit nennt (vgl. 2016b, S. 275), sind eben noch „fremde Kategorien“ (ebd.) – das wird an Feilkes eigenen Ausführungen erkennbar.

Literale Kompetenz bestimmt Feilke – wiederum auf Schriftsprache bezogen – „als die Fähigkeit eines Individuums, durch die Rezeption und Produktion schriftlicher Texte an den literalen Praktiken einer Schriftkultur entsprechend den ihr geltenden Erwartungen zu partizipieren“ (2014b, S. 34). Kultur, Handlung, Struktur (2011; 2014b; 2016b) sind für ihn Rahmenbegriffe, innerhalb derer er Literalität im Hinblick auf ihre Bedeutung für das Lernen in der Schule verortet. Literale Kompetenzen umfassen demnach „Fähigkeiten und Kenntnisse in den Bereichen (a) der kulturellen Orientierung, (b) des rezeptiven und produktiven Texthandelns und (c) des literal sprachstrukturellen Ausbaus der Texte“ (2014b,

150 Die Nähe der Feilkeschen Metapher aus dem Maschinenbau – „Transmissionsriemen“ (2016b, S. 253), „Stützen des Erwerbs“ (2015a, S. 1) – zu dem von Street so skeptisch betrachteten „technischen“ Verständnis von Literalität (technical skills, neutral competencies) unterstreicht die kritische Einschätzung Feilkes.

S. 43). Die Fähigkeiten der Kultur- und Steuerungsebene sind als Resultat der Sozialisation (vgl. 2014b, S. 44–45), diejenigen der Handlungs- und Prozessebene als Resultat von Lernprozessen (vgl. 2014b, S. 46–47) und jene der Struktur- und Ressourcenebene als bereits erworbene Ressourcen (vgl. 2014b, S. 47–48) zu denken. Die drei Ebenen fügt Feilke zu einem dreistufigen Kompetenzmodell zusammen, das eine hierarchische Struktur literaler Kompetenzen (vgl. 2014b, S. 48) begründen und zu einem Verständnis literaler Kompetenz als „umfassend sozial bestimmten Komplex von Handlungsdispositionen und sprachlichen Fähigkeiten des Individuums“ (2014b, S. 49) führen soll. Dieser Aspekt der Bestimmung literaler Kompetenz ist für die vorliegende Arbeit grundsätzlich wichtig, weil er neben den Fähigkeiten des Individuums die Einflüsse des sozialen Kontexts deutlich hervorhebt (vgl. Groeben 2002).

Feilke selbst gibt zu bedenken (2014, S. 43) – und dieser Kritik sei hier gefolgt –, dass die Definition auf der Ebene der Schriftlichkeit und dort in der Domäne Schreiben im Bereich der Textproduktionsfähigkeit (vgl. auch Feilke 2016b) verbleibt. Nach Feilke ist „das Verhältnis rezeptiver und produktiver Kompetenzen“ (Feilke 2014b, S. 49) noch nicht hinreichend berücksichtigt. Für die Bestimmung von Autorenrunden ist genau eine solche Ausweitung des Modells auf Bereiche außerhalb der Textproduktionsfähigkeit notwendig, weil das mündliche rezeptive Gespräch über Textproduktionen den Kern des Unterrichtsformats bildet. Dafür sollen Überlegungen Feilkes aufgegriffen und auf oral-literale Sprachhandlungen übertragen werden, die sich auf die institutionell gesteuerte Aneignung sprachlicher¹⁵¹ Formen beziehen.

Die Aneignung der sprachlichen Formen für eine raumzeitlich asynchron schriftliche Kommunikation – und darum geht es im Schriftspracherwerb – verlangt einen hohen Grad *form-orientierter* sprachlicher Aufmerksamkeit, Fokussierung und willkürlicher operativer Kontrolle der Formelemente. Der Aufbau dieser Fähigkeiten profitiert von professionell unterstützender Anleitung und der methodisch strukturierten Aneignung einschlägiger metasprachlicher Praktiken. Es werden deshalb (phonologisch, grammatisch und pragmatisch) genau schulische literale Praktiken etabliert, die darauf bezogen sind, die entsprechende Aufmerksamkeit und Kontrollfähigkeit herzustellen. Die Praktiken lassen sich zusammenfassend als „Explizitheitspraktiken“ charakterisieren. Sie werden als konkrete *Handlungsmuster und Maximen* oder in Form von *didaktischen Artefakten* reifiziert und materialisiert. [Hervorhebungen im Original, BL] (Feilke 2016b, S. 263)

Die von Feilke hier erwähnte Reifikation und Materialisierung von Explizitheitspraktiken in Form von didaktischen Artefakten werden für eine Bestimmung von Autorenrunden als eine Form der institutionell gesteuerten Aneignung bedeutsam (2.2.4), wie die am Anfang der Studie gegebenen Beispiele aus dem Unterricht bereits andeuteten.

Kritisch betrachtet wird Feilkes dreistufiges Modell literaler Kompetenz, dessen hierarchische Struktur er ausdrücklich zur Diskussion stellt (vgl. Feilke 2014b, S. 48). Kulturelle Kompetenzen werden von Feilke der literalen Sozialisation zugeschrieben und von ihm als „bedingende Faktoren für literale Kompetenz“ (2014b, S. 45) betrachtet. Er zählt dazu

151 Feilke bezieht diese auf schriftsprachliche Formen.

soziologische Konzepte wie Werte, Normen oder Milieu und sozialpsychologische Kategorien wie Interessen, Überzeugungen oder Identität (ebd.). Die für eine Modellierung von Kompetenz in der vorliegenden Arbeit als besonders wichtig erachteten Aspekte Haltungen, Einstellungen und Motivation sind bei Feilke wie ausgeführt einzig in diesen „bedingenden“ Faktoren im Kontext der „kulturellen Kompetenzen“ verortet. Obgleich Feilke Aspekte des Literalitätsdiskurses aufgreift, verbleiben seine Ausführungen zu literaler Kompetenz letztlich linguistischen Konzepten verhaftet. Die „Beherrschung der Formmerkmale“ (2014b, S. 48) und die „Konstruktion sprachlicher Explizitheitsformen“ (ebd.) bestimmen Feilkes Verständnis literaler Kompetenz stärker als jene soziologischen oder sozialpsychologischen Aspekte, die lediglich als Bedingungsgefüge fungieren. Kulturelle Kompetenzen sind bei Feilke – wiederum eher technisch verstanden – der „Transmissionsriemen“ (Feilke 2016b, S. 253) für den Erwerb literaler Kompetenz und unterscheiden sich damit deutlich von dem ideologischen Verständnis des Literalitätsbegriffs bei Street und in den New Literacy Studies, das Literalität etwa mit einer Veränderung von Machtstrukturen zusammenführt.

Auch Feilkes Vorstellungen, literale Kompetenz werde von den Lernenden „in einem inkrementell-konstruktiven und stufenförmig-integrativen Erwerbsprozess aufgebaut“ (2014b, S. 49), unterscheiden sich von dem Gedanken des „Vollzugs“ oder der „Aneignung“ von Literalität, wie sie im Rahmen des Literalitätsdiskurses v.a. unter Verweis auf Street dargestellt wurde. Dies wird besonders deutlich, wenn Feilke literale Kompetenz als „Folge des Schriftspracherwerb“ (2014b, S. 49) bezeichnet. Eine solche stufenförmige Vorstellung der Entwicklung literaler Kompetenz verkennt, dass Schriftspracherwerbsprozesse grundsätzlich nicht an einem bestimmten Punkt (etwa in der Schule) beginnen (s. dazu Isler im folgenden Abschnitt). Und sie verkennt, dass nicht nur Literalität (im Sinne kultureller Kompetenzen bei Feilke), sondern auch literale Kompetenzen bereits dem Schriftspracherwerb vorauslaufen und ihn begleiten bzw. der Schriftspracherwerb in den Vollzug von Literalität eingebunden ist.¹⁵²

So ist Feilke grundsätzlich zuzustimmen, wenn er das Verständnis literaler Kompetenz als „umfassend sozial bestimmten Komplex von Handlungsdispositionen und sprachlichen Fähigkeiten des Individuums“ (2014b, S. 49) versteht. Es ist aber unter Verweis auf die New Literacy Studies und insbesondere auf Street insofern zu erweitern, als dass literale Kompetenz zugleich auch als sozial *bestimmender* Komplex zu verstehen ist.

Drei Aspekte werden für den Versuch einer eigenen Definition literaler Kompetenz in Bezug auf institutionsgestützte Prozesse von Feilke aufzugreifen sein: die Konzeptualisierung metasprachlicher Praktiken, das Explizieren sprachlicher Formen innerhalb von

152 Feilkes Ausführungen zu Protoliteralität (2016b, S. 257, 2003, S. 178) scheinen diese Einschätzung zu relativieren. Formulierungen wie „Beginn des *eigentlichen* Schriftspracherwerbs“ [Hervorhebung BL] (2003, S. 178) jedoch erwecken den Eindruck, dass der Erwerb nach Feilke *eigentlich* doch erst in der Schule beginnt. Ausführungen und Beispiele für den frühen Schriftspracherwerb mit Kindern, die noch nicht die Schule besuchen, finden sich in Merklinger (2011).

literalen Explizierungspraktiken¹⁵³ und das Gebundensein derselben an didaktische Artefakte. Um deutlich zu machen, dass diese Praktiken in soziokulturelle Kontexte eingebunden sind, spricht Feilke von „didaktischen Praktiken“ (2016b, S. 264) und von „Methoden, verstanden als soziale Praktiken schulischer Unterrichtung“ (2016b, S. 265). Welchen Vorteil das Reden von Methoden als Praktiken habe, begründet Feilke mit einem Blick auf die Rekonstruktion der Akteure, nämlich der Schüler (vgl. 2016b, S. 267)¹⁵⁴. Ihnen auch einen Zugang auf die unbeschiedenen Seiten des Unterrichtsgeschehens zu ermöglichen, darin läge der Gewinn des Praktikenkonzepts.

Der vertraute didaktische Methodenbegriff artikuliert im besten Fall die fachlich *besonnte* Seite des Mondes unterrichtlicher Praktiken. Ein Reden von Praktiken statt von Methoden kann nicht zuletzt auch die Chance eröffnen, einen Blick auf die unbeleuchtete Seite des Unterrichtsgeschehens zu gewinnen. (Feilke 2016b, S. 267)

Gewöhnlicherweise, so Feilke, lägen Inhalte und Ziele des Unterrichts für Schüler zunächst im Dunkeln. Da die Schüler im Unterricht zunächst die Praktiken der Problembearbeitung verstehen müssen, käme es zur Erfahrung des Schülerseins als einem zu erledigenden „Job“ (Breidenstein 2006). Es sei hier kritisch angemerkt, dass die ethnographische Sicht Breidensteins damit durch Feilke in eine didaktische Sichtweise übertragen wird.¹⁵⁵

Sowohl die Rekonstruktion der Akteursseite als auch das Gewährwerden hintergründiger – soziokultureller Prozesse – und insbesondere die Verbindung beider sind in dieser Studie wesentliche Komponenten. Das Agieren der Schüler und Schülerinnen innerhalb der Autorenrunde ist mehr als die Ausführung eines „Schülerjobs“. Der Versuch einer eigenen Definition literaler Kompetenz möchte genau diese Aspekte – die Rekonstruktion der Akteursseite im Kontext soziokultureller Prozesse – durch Einbindung von Sichtweisen aus dem Literalitätsdiskurs – deutlicher markieren und mit jenen Aspekten, die Feilke in besonderer Weise betont, nämlich linguistischen, verbinden.

Wenn Feilke äußert, der Fachbegriff Literalität – im Sinne von „Schriftlichkeit“ – habe „viel zu tragen“ (2011, S. 3), könnte man modifizierend sagen, der Begriff „literale Kompetenz“ habe mindestens eben so viel zu tragen – die Konzeptionen literaler Praktiken einerseits und die unterschiedlichen Facetten des vieldiskutierten Begriffs Kompetenz andererseits.

153 Hier ausdrücklich der Hinweis auf Mündlichkeit und Schriftlichkeit: „Literale Explizierungspraktiken kommen in vielerlei kommunikativer Form und Gestalt – medial mündlich wie schriftlich – vor“ (Feilke 2016b, S. 264). Er schlägt hier die Verbindung zur Schul- bzw. Bildungssprache.

154 Es ist auch von „Schülerforschung“ (Feilke und Wieser 2018b, S. 16) die Rede.

155 Kritisch könnte man auch von einer Überschreitung der ethnographischen Sicht sprechen.

Während Feilkes Konzept literaler Kompetenz im Kontext Schule angesiedelt ist, beschäftigen sich die Arbeiten von Isler (2008; 2014) bzw. von Isler, Künzler und Wiesner (2008; 2010; 2014) mit außer- und vorschulischen Kontexten.

Islers Forschung konzentriert sich auf das Sprachhandeln 5- bis 6-jähriger Kinder in familiären Erwerbskontexten. Die Studie aus dem Elementarbereich ist deshalb von Belang für diese Arbeit, weil sie den Fokus auf jene sprachlichen Praktiken und Fähigkeiten (2014, S. 10) richtet, die für die Teilhabe an schulischen Bildungsprozessen, ganz besonders jenen in der Grundschule, bedeutsam sind (2014, S. 10). Sie ist auch von Interesse, da – anders als bei Feilke – das mündliche Sprachhandeln ausdrücklich thematisiert wird, und zwar in seiner konzeptionell schriftlichen Ausprägung – „Mündliche ‚Text‘-Produktionen“ (2014, S. 13) –, das für die Schule als unabdingbare Voraussetzung gesehen und durch Isler (nach Feilke) dem Bereich der Protoliteralität (Isler 2014, S. 13; Feilke 2011; Schmidlin und Feilke 2005, S. 15) zugeordnet wird. Wenn Isler „Gespräche im familiären Alltag als Erwerbskontexte für konzeptionell schriftliche Fähigkeiten“ (2014, S. 13) betrachtet und in ihnen eine Unterstützung des Erwerbs von Diskursfähigkeiten (2014, S. 14) erkennt, dann sind diese Ergebnisse für eine Übertragung auf Gespräche in der Autorenrunden als eigener Diskurssituation relevant. Denn Autorenrunden werden ebenfalls als Erwerbskontext für konzeptionell-schriftliche Fähigkeiten wie für Diskursfähigkeiten vermutet. Zudem sind durchaus Ähnlichkeiten zwischen dem Gesprächshandeln in Autorenrunden und dem im familialen Bereich zu sehen. Jeweils stehen die Anliegen der Kinder im Mittelpunkt, hier in Form der selbst geschriebenen, individuell bedeutsamen Texte.

Isler gewinnt seine Bestimmung von Literalität ebenfalls aus den New Literacy Studies (v.a. Barton 2007) und verortet sie entsprechend in dem Diskurs um die „Reproduktion bzw. den Abbau von Bildungsungleichheit“ (2014, S. 15). Er definiert Literalität mit Barton (2014, S. 11) im weiten Sinne als soziale Praxis (Isler 2014, S. 361) und im engen Sinne – bezogen auf Schule – mit Lahire als „schulisch-skripturale“ Fähigkeiten (2014, S. 356). Er perspektiviert – stärker als bei Feilke erkennbar – eine gleichermaßen praktiken- wie linguistische Konzeption von Literalität.

Von dem gängigen, durch die Definition von Weinert (2001b) geprägten Kompetenzbegriff grenzt Isler sich ausdrücklich ab.

Mit dieser Definition versucht Weinert, die situative und interaktive Bedingtheit des Handelns (hier: des erfolgreichen Bearbeitens von konkreten Problemen) in das psychologische Paradigma der individuellen Dispositionen zu integrieren (Isler et al. 2010, S.16). Das ist heikel, weil a) zu wenig über situationsspezifische Aspekte der diversen Dispositionen (Kognitionen, Motivationen, Bereitschaften usw.) bekannt ist (Erard & Schneuwly 2005, S. 93) und b) der Prozess der Ko-Konstruktion prinzipiell sozial ist und nicht – auch nicht teilweise – zu individuellen Dispositionen umgedeutet werden kann: Sprachliches Handeln ist grundsätzlich bedingt durch a) die erworbenen Ressourcen der einzelnen AkteurInnen und b) deren Realisierung im Rahmen der situierten Sinn-Ko-Konstruktion (vgl. Hymes 1974). (Isler 2014, S. 74)

Islers Kompetenzverständnis berücksichtigt damit ebenfalls stärker jene Aspekte, deren Bedeutung in der vorliegenden Studie nicht nur unter Verweis auf Groeben, sondern vor allem als Konsequenz des Literalitätsbegriffs der New Literacy Studies herausgearbeitet wurde. Isler unterscheidet in seiner Untersuchung – zunächst – literale Praktiken von literalen Fähigkeiten. Praktiken bezeichnet er als „sich wiederholende (rekurrente) musterhafte Sprachhandlungen“ (2014, S. 15). Er ordnet sie der sozialen Seite von Literalität zu. Unter Fähigkeiten versteht er „individuelle Ressourcen der Kinder [...], die sie im Rahmen spezifischer Kommunikationssituationen realisieren“ (2014, S. 15), wobei der Begriff Ressourcen „als breiter, unspezifischer Oberbegriff“ (2014, S. 75) verstanden wird und der Begriff Fähigkeiten „für domänenspezifische und stärker konzeptionalisierte Wissens- und Könnensbestände“ (ebd.) steht. In seiner Studie verwendet Isler durchgängig den Begriff Fähigkeiten, den er ausschließlich in seiner Anbindung an Praktiken definiert. „Literal“ werden Praktiken und Fähigkeiten bezeichnet, wenn sie eines oder mehrere der folgenden Kriterien erfüllen:

Sie dienen als (medial) mündliche Sprachhandlung der *Ko-Konstruktion komplexer, situationstranszendierender Bedeutung* [...] Dabei erfüllen sie *Anforderungen der schriftsprachlichen Standardvarietät* (Kontextreduktion, Monologizität, Explizitheit, Korrektheit).

Sie dienen als (medial) schriftliche Sprachhandlungen der *Kodierung oder Dekodierung von Bedeutung mittels konventioneller Zeichensysteme* (Symbole und Schrift).

Sie dienen der *Objektivierung von Sprache* und dem Aufbau eines theoretisch-reflexiven Zugangs zur Sprache und zur Welt. (Isler 2014, S. 15)

Alle drei Aspekte sind für die in dieser Arbeit vorliegende Definition literaler Kompetenz grundlegend, denn durch sie lassen sich auch zentrale Gesichtspunkte der Autorenrunde (2.1.5) kennzeichnen. Parallelen zu Feilke sind in der Betonung der Anforderungen der schriftlichen Standardvarietät und der Objektivierung von Sprache zu sehen. Ein Unterschied zu Feilkes Modellierung literaler Kompetenz liegt zunächst in der Herausstellung medial mündlichen Sprachhandelns durch Isler. Die Beachtung des medial mündlichen Sprachhandelns – im Sinne einer Grundlegung konzeptionell schriftlichen Sprachhandelns („Kodierung und Dekodierung von Bedeutung mittels konventioneller Zeichensysteme“) – ist im Hinblick auf eine theoretische Konstruktion von Möglichkeiten der Entwicklung literaler Kompetenzen innerhalb von Autorenrunden wichtig, da auch hier medial mündlich geführte Gespräche im Mittelpunkt stehen und auch diese in ihren Zusammenhängen mit konzeptioneller Schriftlichkeit betrachtet werden können. Ein zweiter Unterschied zu Feilke ist in der Akzentuierung der Ko-Konstruktion von Bedeutung im Kontext der medial mündlich geführten Diskurse zu sehen. Dieser Akzent wird hier als wichtige Ergänzung zu den Ausführungen Feilkes betrachtet. Zwar kritisiert Feilke die fehlende Berücksichtigung kooperativer und kollaborativer Aufgabenformate innerhalb der großen Leistungsuntersuchungen PISA, IGLU u.a. (2011, S. 2), entsprechende Verfahren jedoch finden in seiner Übersicht über die drei Ebenen literaler Kompetenz keine Erwähnung. Für eine theoretische Bestimmung von Autorenrunden ist die Beachtung konstruktiver Prozesse wesentlich.

Dass Isler schließlich die zunächst getroffene Zweiteilung von literalen Praktiken und literalen Fähigkeiten selbst relativiert,¹⁵⁶ wird hier als Hinweis auf die Untrennbarkeit von individuellen Potenzialen und ihrer Realisierung im sozialen Gefüge der Gruppe gedeutet. Eine Erkenntnis, die dem Ansatz der New Literacy Studies – Literalität *als* soziale Praxis – stärker Rechnung trägt als eine Trennung.

Das von Isler theoretisch hergeleitete und begründete Literalitätsmodell unterscheidet zwei Bereiche (2014, S. 10):

- Sprache als (Lern-)Medium gebrauchen¹⁵⁷
- Sprache als Gegenstand objektivieren

Diese beiden Bereiche werden für die vorliegende Studie wichtig, charakterisieren sie doch auf elementare und allgemeine Art und Weise das Sprachhandeln in der Autorenrunde. Unter Rückgriff auf Feilke und Portmann-Tselikas wird zusätzlich der Begriff *Sprachaufmerksamkeit* (Feilke 2016b, S. 256; Portmann-Tselikas 2003, S. 1) verwendet, da durch Aufmerksamkeit ein Zusammenhang von Gebrauch und Objektivierung von Sprache hergestellt werden kann. In dieser Arbeit wird dafür der Begriff *Reflexion* verwendet. Isler spricht diesbezüglich von „metakommunikativer Sprachobjektivierung“ (2014, S. 356). Hier ist wiederum eine Anbindung an Streets Formulierung „wie Lesen und Schreiben [...] ‚getan‘ wird und wie darüber nachgedacht wird“ (2013b, S. 162) zu sehen. Diesbezüglich ist Islers Bündelung aktueller Forschungsergebnisse zu literalen Fähigkeiten instruktiv, hier vor allem die ersten beiden der insgesamt 15 „Einsichten“:

1. Sprache und Literalität sind keine isolierten Fertigkeiten: Sie werden eingebettet in *soziales Handeln* spezifischer AkteurInnen in spezifischen Situationen realisiert und sind tief verwurzelt in den habitualisierten Objekt- und Sinnstrukturen des Familienalltags und in der Familiengeschichte. Lesen und Schreiben müssen den Anforderungen der Situationen entsprechend flexibel zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben eingesetzt werden [...]. (Isler 2014, S. 42)

2. Literale Praktiken umfassen als *soziales Handeln* nicht nur Sprache und Schrift, sondern *ein ganzes Ensemble von Modalitäten*: neben sprachlichen auch paraverbale, körperliche, visuelle, akustische, gegenständliche und räumliche Ausdrucksmittel. Sprache und Schrift werden unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Potenziale, der Erfordernisse der konkreten Kommunikationsaufgaben und der legitimen gesellschaftlichen Praktiken mit anderen Modi konzertiert zur Sinn-Ko-Konstruktion [...]. (Isler 2014, S. 42–43)

Beide Einsichten stützen die in dieser Studie vorgenommene Präferenz eines ideologischen Verständnisses von Literalität (2.1.1), das von einer Einbettung von Sprache und

156 „Die Dimensionen beschreiben unterschiedliche Sprachgebrauchsweisen (sowie die Objektivierung von Sprache), mit anderen Worten: literales Handeln. Entsprechend unterscheiden sich die aggregierten Feinkategorien des Modells ‚literale‘ Fähigkeiten nur wenig von jenen des Modells ‚literale Praktiken‘“ (2014, S. 357).

157 Den Gebrauch von Sprache differenziert Isler unter Aufnahme der Erkenntnisse von Koch und Österreicher (1994) in den konzeptionell schriftlichen und den medial schriftlichen. Beide Aspekte werden mit Feilke als prototypische Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit thematisiert. Bei der Objektivierung von Sprache bezieht sich Isler auf Lahire (1993), Schneuwly (1995) und Wygotski (1934/1986).

Literalität in soziales Handeln und im Sinne Bourdieus von deren Verwurzelung in habitualisierten Strukturen ausgeht. Die zweite genannte Einsicht stützt insbesondere das hier mit Reckwitz vorgestellte Verständnis eines Praktikenbegriffs (2.1.1), der unterschiedliche „Modalitäten“ und damit auch die „Materialität des Sozialen/Kulturellen“ (Reckwitz 2003, S. 290) umfasst. Und wenn Isler hier den „konzertierten Einsatz“ von Sprache und Schrift im Kontext von Praktiken als Ko-Konstruktion bezeichnet, dann bestärkt dies wiederum die hohe Bedeutung, die ko-konstruktiven Prozessen im Rahmen der Ausführungen zum Kompetenzverständnis bereits zugekommen ist und im Folgenden zukommen wird. Auch das Konzept der schwachen Literalitätshypothese nach Brockmeier (2.1.2) findet hier einen Widerhall¹⁵⁸. Aneignung und Vollzug von Literalität basieren auf dem Ineinandergreifen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Und damit ist wiederum jener Gesichtspunkt genannt, der Ursprung und Wesen der New Literacy Studies kennzeichnet (2.1.1).

Zwei weitere Perspektiven aus Islers Studie werden für die Bestimmung von Autorenrunnen in dieser Studie (2.1.5) wichtig: Zum Einen die Beschreibung von vier Interaktionsphänomenen (Handlungsmuster, Aushandlungsphasen, Thematische Expertise, Referenzräume) (2014, S. 353–354), die gemäß den Ergebnissen seiner Studie „für die sprachliche Förderung besonders bedeutsam sein dürften“ (2014, S. 353), zum Anderen das Ziehen von Konsequenzen für die Sprachförderung im Kindergarten (2014, S. 361–362), die in ihrer Form als Hypothesen auch für die Grundschule bedacht werden sollten.

Die Ausführungen bis hierhin verdeutlichen die Spannbreite, innerhalb derer der Versuch einer eigenen Definition von literaler Kompetenz erfolgen wird. Während die New Literacy Studies auf der einen Seite ganz ohne den Begriff Kompetenz auskommen bzw. ihn mit kritischer Distanz zur Kenntnis nehmen, sucht die Fachdidaktik auf der anderen Seite nach passenden Definitionen diesbezüglich. Wie Feilke (2016b) stellt auch Isler (2014) für den Elementarbereich eine Verbindung zu den soziokulturellen Verankerungen der New Literacy Studies her, Isler allerdings in bewusster Abgrenzung zum Kompetenzbegriff Weinerts, aber in inhaltlicher Nähe zu Feilke. Der Diskurs um Analphabetismus, der ebenfalls unmittelbar an die New Literacy Studies anknüpft, greift den Kompetenzbegriff auf¹⁵⁹ und schafft damit eine weitere Legitimation für die Verbindung zweier auf den ersten Blick nicht zu vereinbarender Diskurse. Isler soll hier in mehrfacher Hinsicht als Grenzgänger bezeichnet werden. Seine Studien finden im außerschulischen Raum statt, d.h., die beobachteten literalen Praktiken sind weniger verschult und schließen deshalb eher an die ethnographischen Studien der New Literacy Studies an als es schulische literale Prozeduren je können werden. Zudem bewegt er sich auf der Grenze zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, was dem Verständnis des oral-literalen Kontinuums der New Literacy Studies eher entspricht als der stärker auf konzeptionelle Schriftlichkeit bezogene

158 Isler (2014) bezieht sich nicht auf Brockmeier.

159 Pabst und Zeuner verwenden die Begriffe „Kompetenzen“ gemäß der UNESCO-Definition. Sie sprechen von Schriftsprachkompetenzen. „Im Anschluss an den international diskutierten Ansatz „Literalität als soziale Praxis“ (Street 1995) war es das Ziel, die Bedeutung von Schriftsprachlichkeit im Rahmen einer ethnographischen Studie zu erschließen. Literalität als soziale Praxis bedeutet, dass Individuen ihre jeweiligen Schreib- und Lesekompetenzen in einem differenzierten sozialen Umfeld adäquat und nutzbringend handhaben und einsetzen können“ (2011, S. 36).

Blickwinkel Feilkes. Und schließlich entwirft er als Grenzgänger zwischen Elementarbereich und Schule Perspektiven, die für die Auseinandersetzung mit literalen Praktiken in der Schule wesentlich sind. Mit dem für diese Arbeit übernommenen Votum für eine „Pädagogik literaler Kompetenz“ (Kruse und Reichardt 2016b, S. 229), die sich in literalen Unterrichts- und Lernkulturen (vgl. Kruse und Reichardt 2016b, S. 231) konkretisiert,¹⁶⁰ wird diesem grenzgängerischen Agieren, das die Verbindung zwischen Schule und Literalität im Sinne der New Literacy Studies zu initiieren sucht, m. E. am ehesten entsprochen. Der Terminus „Kultur“ stellt einerseits die Verbindung zu den Literacy Studies her, andererseits artikuliert er die Vorstellung, dass sich innerhalb eines literalen Settings eine eigene Kultur herauschält.

2.1.4 Definition „literale Kompetenzen“ in dieser Studie

In der Zusammenführung von Street (1984; 2003; 2013b), Bourdieu (1983b; 1987; 1990), Reckwitz (2003; 2016a), Feilke (2014b; 2016b), Isler (2014), Weinert (2001a), Groeben (2002) und Wernke/Zierer (2017) soll hier der Versuch unternommen werden, literale Kompetenzen begrifflich im Hinblick auf eine institutionell gestützte Aneignung von Literalität und deren Vollzug innerhalb literaler Lern- und Unterrichtskulturen zu fassen, und zwar so, dass gleichermaßen soziokulturelle und bildungstheoretische Diskurse miteinander in Beziehung gesetzt werden.

Mit der Priorisierung der ideologischen Verstehensweise von Literalität werden Aspekte wie gesellschaftliche Teilhabe, Umgang mit Macht und Bildungsungerechtigkeit betont. Um dieser Sichtweise entsprechen zu können, wird ein Kompetenzbegriff benötigt, der nicht auf überprüfbare Wissensbestände und Fähigkeiten begrenzt ist, sondern soziokulturelle Zusammenhänge hervorhebt. Dies geschieht – wie in den Ausführungen zum Kompetenzbegriff dargestellt – durch die Integration der Aspekte Haltungen, Einstellungen und Motivation¹⁶¹.

Die Grundidee bei der Entwicklung einer Definition literaler Kompetenz besteht nun darin, kulturell bedingte soziale Praktiken als Kontext für literale Praktiken und beide wiederum als Kontext für eigens schulisch-literalen Praktiken zu betrachten. Dementsprechend werden *kulturelle* und *literal-sprachliche* Kompetenzen sowie jene durch Feilke als *explizit-sprachliche* Kompetenzen (vgl. 2014b, S. 48; 2016b, S. 263) bezeichnete¹⁶² als aufeinander bezogen dargestellt. Das Aufeinanderbezogenensein konkretisiert sich bereits in der Wahl der Begriffe und in der Verbindung derselben, die im Folgenden ausgeführt werden.

160 Hier sei verwiesen auf die Arbeiten Donald H. Graves, der mit seinem programmatischen Titel „Build a literate classroom“ bereits 1991 für den Aufbau literaler Lernwelten plädierte (1991).

161 Motivation sei hier im Sinne eines Fundaments verstanden werden (vgl. dazu Ausführungen zum Säulenmodell in (2.2.1)). Es wird hier davon ausgegangen, dass Kompetenzentwicklungen ohne Motivation kaum möglich sind (vgl. Darlegung des Kompetenzbegriffs in 2.1.3).

162 Die Formulierung wird hier zunächst aufgegriffen, um den Anschluss an Feilke zu verdeutlichen. Er wird in der eigenen Definition literaler Kompetenzen durch die Formulierung *Verständigung über Sprache* ausgeweitet.

Die eigene Definition literaler Kompetenz wird vorangestellt und im Folgenden erläutert.

*Literale Kompetenzen umfassen
Wissen, Fähigkeiten, Haltungen und Motivation
(diese sei verstanden als tragfähiges Fundament der Kompetenzentwicklung)
im Hinblick auf den Gebrauch, die Reflexion und die Objektivierung von Sprache.
Sie basieren auf sozialen, literalen und institutionalisierten literalen Praktiken.
Ihre Aneignung vollzieht sich im Zusammenspiel von
Potenzialen des Einzelnen, der Gruppe und des Lernangebots.
Dieses wird als Bedingungsgefüge der Ko-Konstruktion
bedeutungsstiftenden Sprachhandelns betrachtet.
Das Spezifikum literaler Kompetenzen liegt in dem Aufeinanderbezogensein
kultureller, literal-sprachlicher
und auf Verständigung über Sprache bezogener Kompetenzen.
Ziel ihrer Aneignung ist Partizipation.*

Abbildung 7: Definition „Literale Kompetenz“ in dieser Studie

Inspiziert durch die drei „Ebenen literaler Kompetenz“ von Feilke (2014b, S. 50) – Kultur, Handlung, Struktur – werden auch hier drei Bereiche zusammengeführt, nämlich Kultur, Sprache und Institution. Diese werden jedoch nicht als *Ebenen*, sondern als *Räume* bezeichnet. Damit wird bereits eine wichtige Unterscheidung zu Feilkes Modell deutlich. Während er den Begriff Ebenen aus Schreibprozessmodellen¹⁶³ von Hayes und Flower von 2001 bzw. von Chenoweth und Hayes aus dem Jahre 2011 (vgl. 2014b, S. 43)¹⁶⁴ übernimmt und er damit kognitionspsychologisch begründete Modellierungen des Schreibens auf literales Handeln überträgt, soll hier mit der Verwendung des Begriffs *Raum* bereits eine Nähe zu soziokulturellen Konzepten – konkret zu Bourdieu –, deutlich zum Ausdruck gebracht werden. Mit dem Begriff Raum verdeutlicht Bourdieu „das Prinzip der Relationen“ (1998, S. 7), welches wissenschaftstheoretisch von Bedeutung ist¹⁶⁵ und deshalb in den „Wortschatz der Soziologie“ (1998, S. 48) zu integrieren sei. „Die Vorstellung der *Raums* enthält an sich bereits das Prinzip einer *relationalen* Auffassung der sozialen Welt“ (Bourdieu 1998, S. 48). Seine Überlegung, dass die Einnahme „*relative[r] Positionen* in einem Raum von Relationen [...] das reale Prinzip des Verhaltens der Individuen und der Gruppen darstellen“ (1998, S. 48), wird hier auf das Verhältnis von Kultur, Sprache und Institution übertragen, das als relational insofern zu bezeichnen ist, als alle drei Räume aufeinander zu beziehen und ihre Positionierungen jeweils in Abhängigkeit der anderen

163 Ausführungen zu diesen und anderen Schreibmodellen in 2.2.1.

164 Feilke spricht zunächst anstelle von Ebenen von „Aspekten“ (2011, S. 3) von Literalität und literaler Kompetenz. Beide Begriffe werden durch Feilke 2011 synonym verwendet.

165 An die praxistheoretischen Ausführungen in 2.1 anschließend wird darauf hingewiesen, dass Bourdieu eine so – relational – verstandene Philosophie des Handelns „im Körper der Akteure und in der Struktur der Situation, in der sie agieren, oder genauer gesagt, in der Relation zwischen diesen beiden angelegt“ (1998, S. 7) sieht. Ihr Kernstück, durch die er sich von rationalen Theorien abgrenzt, bezeichnet er als „doppelsinnige Relation zwischen den objektiven Strukturen (den Strukturen der sozialen Felder) und den inkorporierten Strukturen (den Strukturen des Habitus)“ (ebd.).

Positionierungen zu betrachten sind. Hinzu tritt ihre zeitliche Relationalität. Diese wird in dieser Studie durch die Begriffe *diachron* und *synchron* zum Ausdruck gebracht. Es sind Räume, die einerseits aus ihrer Genese heraus als diachron bezeichnet werden können, andererseits sind sie untrennbar aufeinander bezogen und werden deshalb auch als synchron bezeichnet.

Die folgende Grafik (Abbildung 8) bildet die dargestellte Auffassung des relationalen Verhältnisses der Räume Kultur, Sprache und Institution, die der eigenen Definition literaler Kompetenz zugrunde liegt, ab.

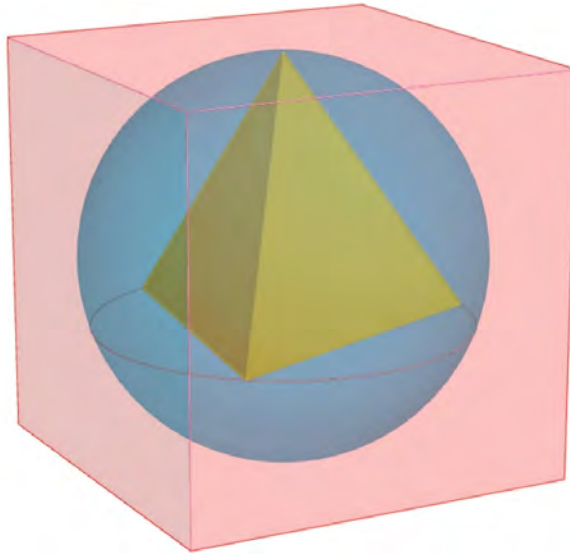


Abbildung 8: *Drei-Räume-Modell: Verhältnis von Kultur, Sprache, Institution – Basis der Definition „literale Kompetenzen“*

Der Begriff Ebenen transportiert bei Feilke die Vorstellung eines hierarchisch gegliederten Systems (Feilke 2014b, S. 49). Diese Vorstellung wird hier im weitesten Sinne übernommen und findet sich in dem diachronen Charakter literaler Kompetenzen wieder, sie ist hier allerdings nicht zu trennen von dem synchronen Charakter derselben.

Lediglich aus Gründen der Darstellbarkeit werden die Räume in Abbildung 9, die der Veranschaulichung der eigenen Definition literaler Kompetenz dient, auf ihre Grundformen, die zweidimensionalen Figuren Quadrat, Kreis und Dreieck reduziert und zunächst isoliert vorgestellt.

Innerhalb der Darstellung der einzelnen Räume erfolgen jeweils Begründungen für Nähe bzw. Abgrenzung zu Feilkes Modell sowie Darstellungen der eigenen Modellierung, wie sie aus den bisherigen Ausführungen resultieren. Dafür wird jeweils auch dargelegt, wie die Räume aufeinander bezogen sind.

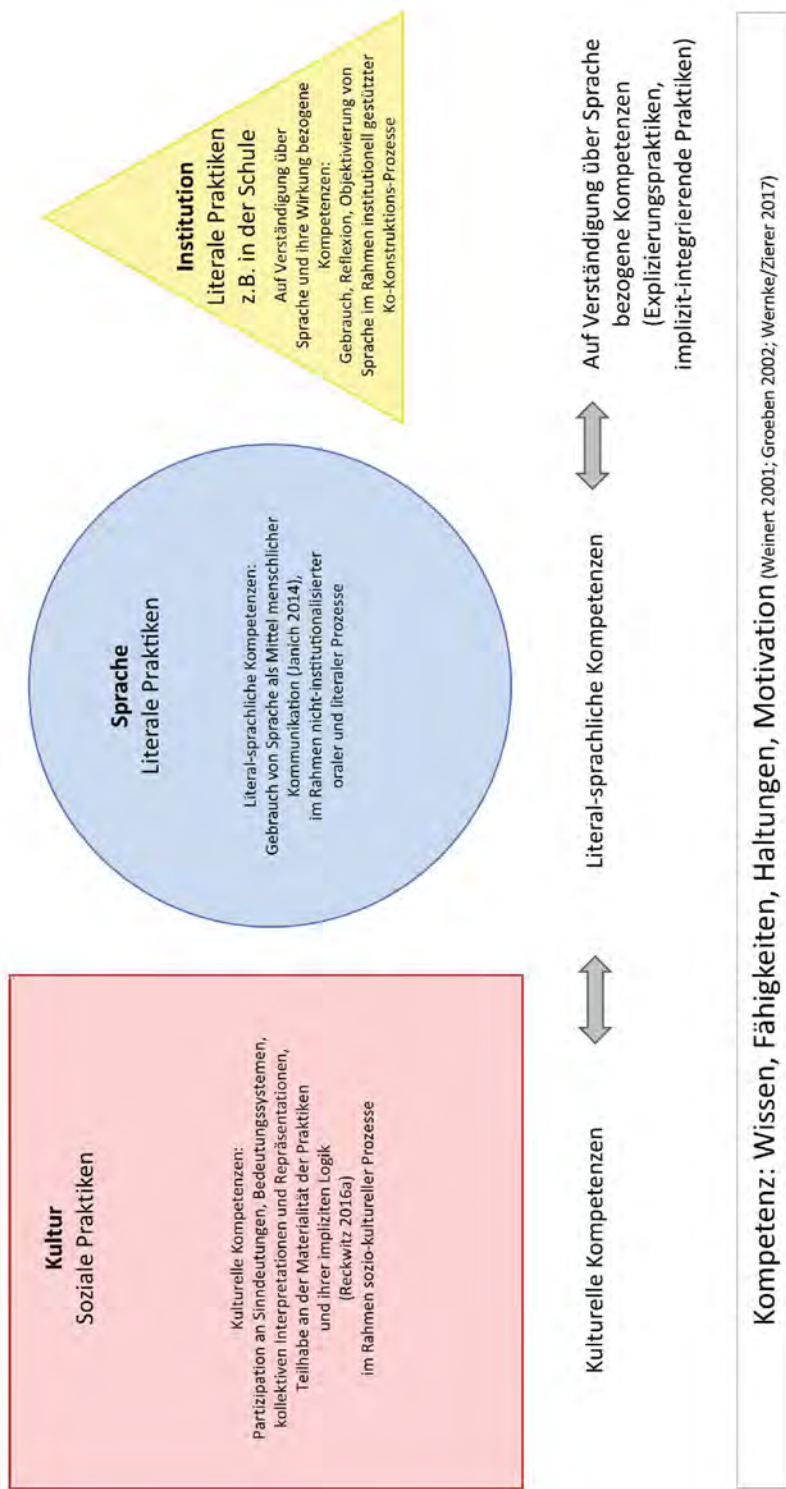


Abbildung 9: Literale Kompetenzen in ihrer Relationalität kultureller, literalsprachlicher und auf Verständigung über Sprache bezogener Kompetenzen (diachrones Verständnis)

Die Modellierung des eigenen Verständnisses von literaler Kompetenz wird schließlich durch eine weitere grafische Darstellung ergänzt. Während die einzelnen Räume in Abbildung 9 noch isoliert dargestellt sind und ihr diachroner Charakter damit betont wird, bildet Abbildung 13 die Relationalität kultureller, literal-sprachlicher und auf Verständigung über Sprache bezogener Kompetenzen in ihrem synchronen Charakter ab.

Raum: Kultur

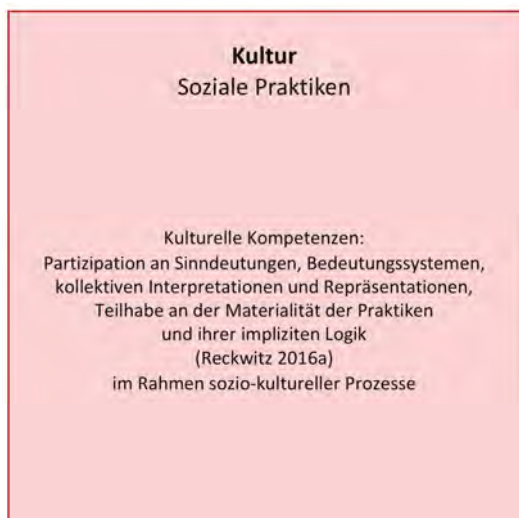


Abbildung 10: Raum Kultur

Der Raum, der mit dem Begriff *Kultur* betitelt ist, umfasst – wie bei Feilke – kulturell und sozial bestimmte Prozesse (2014b; 2011). Nach Feilke sind dieser Ebene „die Gesamtheit der Werthaltungen, Einstellungen und Überzeugungen zuzurechnen, die den rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten motivieren, steuern und kontrollieren“ (2014b, S. 44). Die Funktion der Kulturebene wird bei Feilke als „Steuerung“ bezeichnet. Sie „reguliert zusammenfassend die Bedingungen, die dem Individuum erlauben, sein Handeln bezogen auf das jeweilige Handlungsfeld sinnvoll zu

gestalten“ (2014b, S. 44). Dieses Handlungsfeld wird von Feilke auf Schriftlichkeit – den Umgang mit Texten – bezogen (2014b; 2011). Die Kulturebene zugleich als „Steuerungsebene“ (2014b, S. 44) zu bezeichnen, entspricht dem von Feilke dargelegten Ziel für diese Ebene, „literal-kulturelle Kompetenz“ (2014b, S. 45) auszubilden. Er bezeichnet sie zusammenfassend als „Wozu-Kompetenzen“ (2014b, S. 50) und betont damit die von ihm vorgenommene funktional ausgerichtete Bestimmung. Des Weiteren fällt auf, dass Feilke in der tabellarischen Übersicht über die drei Ebenen allgemein von „kulturellen Kompetenzen“ (ebd.) spricht, während er ansonsten den enger gefassten Begriff „literal-kulturelle Kompetenzen“ wählt. In einer Auflistung der kulturellen Kompetenzen innerhalb der Übersicht nennt er zunächst allgemeine *kulturelle* Kompetenzen, nämlich „Wertorientierung“, „Normenkenntnis“ und „Motivationen“ (ebd.), während sich die weiteren Nennungen dezidiert auf *literale* Kompetenzen bzw. Literalität, nämlich „literale Zielkonzepte“, „literale Aufgabenschemata“, „literale Rollenkonzepte und Praktiken“ (ebd.) begrenzen. Die von Feilke in der Übersicht genannten „relevanten Bedingungen“ (ebd.) des Kompetenzerwerbs – durch „Sozialisation und Enkulturation“ erwerbbar (ebd.) – beziehen sich allesamt auf Literalität. Dabei dominieren schriftlichkeitsbezogene Aspekte.

Das vorliegende Modell unterscheidet sich im Bereich Kultur von Feilkes Modell in folgenden Punkten. Zunächst einmal wird in einer eigenen Modellierung literaler Kompetenz

im Bereich Kultur noch keine Eingrenzung auf Literalität vorgenommen. Kultur wird zudem nicht primär funktional als steuerndes Element für die Ausbildung von Literalität konzipiert, sondern als sozialer Raum menschlichen Handelns in der Zeit betrachtet und als solcher der Modellierung von literaler Kompetenz zugrunde gelegt. Spezifisch literale Aspekte werden in einem zweiten Raum verortet. Anders als bei Feilke wird hier außerdem ein Kulturbegriff zugrunde gelegt, der sich wie der Literalitätsbegriff an praxeologischen Überlegungen orientiert. Neben Bourdieu (1998) ist hier auf Reckwitz zu verweisen.

Der Ausgangspunkt einer praxeologischen kultursoziologischen Perspektive ist der der sozial-kulturellen *Praktiken*: Die soziale Welt besteht aus räumlich und zeitlich verstreuten, disparaten und teilweise miteinander verknüpften Praktiken und Komplexen von Praktiken. (Reckwitz 2016a, S. 34)

Mit Reckwitz wird Kultur „als ein Ensemble von Praktiken“ (2016a, S. 36) bezeichnet.¹⁶⁶ Praktiken wie beispielsweise die des Gehens, des Tanzens, des Regierens und Organisierens, des Versprechens oder des Streitens (vgl. 2003, S. 289; 2016a, S. 34–35) bilden Kultur. Mit der Formulierung „doing culture“ (2016a, S. 36) grenzt Reckwitz das praxeologische Verständnis von Kultur von normativen, holistischen oder differenzierungstheoretischen Kulturbegriffen (vgl. 2016a, S. 34) ab. Die dargestellten Ausführungen zu sozialen Praktiken, die von Reckwitz auch als „kultursoziologisch kleinste[r] Einheit“ (Reckwitz 2016a, S. 36) bezeichnet werden, gelten auch für sein praxeologisches Verständnis von Kultur: Die „materialen Prozesse“ und deren „Implizitheit“ (vgl. 2003, S. 91) machen Kultur aus¹⁶⁷ und nicht die „Idealität dieser Sinnsysteme“ (Reckwitz 2016a, S. 34).

Wenn Reckwitz ein Kulturverständnis entwirft, das „auf die Ebene von Sinndeutungen und Bedeutungssystemen, kollektiven Interpretationen und Repräsentationen, wie sie in jeder Form von Gesellschaftung verarbeitet werden“ (Reckwitz 2016a, S. 34) hinweist, dann sei daraus für ein Verständnis kultureller Kompetenzen hergeleitet, das die Partizipation an Sinndeutungen, Bedeutungssystemen, kollektiven Interpretationen und Reprä-

166 Zur Verwendung des Begriffs Soziale Praktiken sei Folgendes erläutert. Reckwitz verwendet in seinem in dieser Studie viel zitierten Artikel „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken“ aus dem Jahre 2003 durchgängig den Begriff *Soziale Praktiken*. In der ebenfalls häufig zitierten Veröffentlichung „Kreativität und soziale Praxis“ von 2016a findet sich häufig der Ausdruck *sozial-kulturelle Praktiken*, der in der eigenen Modellierung literaler Kompetenzen grundsätzlich präziser fassen würde, dass hier in dem Raum Kultur sowohl kulturelle als auch soziale Prozesse verortet werden. Aufgrund der breiten Rezeption des Begriffs Soziale Praktiken und der Nähe zu dem von Street verwendeten Ausdruck *soziale Praxis* wird hier auch vorrangig von sozialen Praktiken die Rede sein, obgleich immer soziale und kulturelle Praktiken gemeint sind.

167 „Als ihre beiden wichtigsten Grundpositionen lassen sich die der *Materialität des Sozialen/Kulturellen* und die einer ‚impliziten‘, ‚informellen‘ *Logik* des sozialen Lebens nennen, welche den Rationalismen und Intellektualismen anderer Sozial- und Kulturtheorien entgegengestellt werden. Das Soziale lässt sich aus praxeologischer Perspektive nur begreifen, wenn man seine ‚Materialität‘ und seine ‚implizite‘, nicht-rationalistische *Logik* nachvollzieht“ (Reckwitz 2003, S. 289–290).

sentationen beinhaltet. Und wenn Merkmale des Kulturellen und Sozialen ihre Materialität und Implizitheit sind, dann gehört zu Partizipation auch die Teilhabe an der Materialität der Praktiken und ihrer impliziten Logik.

Der Kulturbegriff bei Feilke kann demgegenüber mit Reckwitz eher „kulturalistischen Theorietraditionen“ (Reckwitz 2003, S. 292–293) zugerechnet werden, die sich u.a. durch die Vorstellung kultureller Codes auszeichnen. Dazu passt es, dass Feilke „Wertkonzepte“ (2014b, S. 44) wie Wahrheit, Verantwortlichkeit oder Höflichkeit zur Beschreibung von Kultur verwendet und sich sein Verständnis kultureller Kompetenzen aus „Wertorientierungen, Normenkenntnis, Motivationen“ (2014b, S. 50) zusammensetzt.¹⁶⁸ Aus praxeologischer Sicht sind mit Reckwitz solche kulturellen Codes, die ja von Feilke als „Bedingungen jedes Handelns“ (2014b, S. 44) betrachtet werden, als ein „theoretisch-intellektuelles Sinnsystem ‚im Kopf‘ oder ‚im Diskurs‘“ (2003, S. 292–293) kritisch zu betrachten, da sie „aus Sicht der Praxistheorie zu einer verzerrenden ‚Intelktualisierung‘ des sozialen Lebens führen“ (2003, S. 291)¹⁶⁹.

Die Absicht, praxeologische Konzepte konsequent einer Modellierung literaler Kompetenz zugrunde zu legen, und diese Konzepte auch auf das Verständnis von Kultur zu beziehen, unterstreicht jene Differenz zu Feilke, die bereits herausgearbeitet wurde, nämlich seine Priorisierung linguistischer Konzepte gegenüber sozialtheoretischen,¹⁷⁰ und sich in der Entscheidung ausdrückt, den Raum Kultur als eigenständigen Raum und nicht nur als Zubringer für den Raum Sprache zu betrachten.

Die hier unter Rückgriff auf Reckwitz geführte Argumentation soll schließlich ergänzt werden um praxistheoretische Überlegungen, die im Rahmen dieser Studie bereits aus den Arbeiten Streets (1984; 2003; 2013b) und wiederum Bourdieus (1983b; 1987; 1990) herausgearbeitet wurden. Ihre Darstellung dient letztlich dem Ziel, das Feilke selbst – eher visionär – als die „Rekonstruktion der Akteursperspektiven“ (2016b, S. 267) im Kontext soziokultureller Prozesse vorsieht. Da diese Aspekte bereits ausführlich dargestellt wurden (2.1.1), erfolgt hier nur eine knappe Wiederaufnahme, und zwar mit dem Ziel, jenen

168 Die Einordnung des Kulturbegriffs bei Feilke wird mit einer gewissen Zurückhaltung formuliert, da wohl Feilkes Einsatz um praxistheoretische Perspektivierungen gesehen wird (2016b), insbesondere in dem Beitrag mit Wieser (Feilke und Wieser 2018b). Dort heißt es, dass sie „an den handlungs-, bedeutungs-, und wissensorientierten Kulturbegriff aktueller soziologischer Kulturtheorien und vor allem praxeologischer Forschungen anschließen“ (2018b, S. 9) und verweisen auf Reckwitz (2000; 2003).

169 Interessanterweise verwendet Reckwitz zunächst selbst den Begriff der kulturellen Codes in unmittelbarem Zusammenhang mit Kultur. Er definiert Kultur als „ein Geflecht von Sinnmustern [...], von kulturellen Codes, welche ein System zentraler Unterscheidungen und Klassifikationen aufspannen“ (2010, S. 36). Er bezeichnet Kultur damit als „einen Möglichkeitsraum des Denkbaren und Praktizierbaren“ (2010, S. 38), deren „sinnhafte Differenzen“ (ebd.) ihre Wirkung in sozialen Praktiken entfalten. Dass er zu einem späteren Zeitpunkt Kultur als „Ensemble von Praktiken“ (2016a, S. 24) bezeichnet, und für eine „Reproduktion kultureller Subjektformen“ (vgl. 2016a, S. 38) vor allem auf Wahrnehmungsstrukturen, körperliche Haltungen, Muster der Selbstinterpretation und psychische Affektmuster (vgl. ebd.) rekurriert, bestärkt jene ausgeführte Position, in der er einer „verzerrenden Intelktualisierung des sozialen Lebens“ entgegentritt. Für Feilke sei wiederum ergänzend erwähnt, dass er an anderer Stelle unter Hinweis auf den „cultural turn“ (vgl. 2016a, S. 14) auf einen Kulturbegriff rekurriert, der der Nähe zu dem dargestellten praxeologischen Ansatz zeigt (vgl. 2016a).

170 Vgl. Abschnitt *Verständnis literaler Kompetenz bei Helmuth Feilke*.

„größeren kulturellen und sozialen Rahmen“ (Street 2013b, S. 150) zu konturieren, in dem sich die Entwicklung literaler Kompetenzen vollzieht.

Aspekte, die aus der Beschäftigung mit Street resultieren, wurden bislang beschreibend wiedergegeben. Hier nun im Kontext der Definition literaler Kompetenz erhalten sie den Charakter von Grundsätzen und werden dementsprechend axiomatisch im Indikativ formuliert.

- Lesen und Schreiben werden in ihrer Verhaftetheit in soziale Prozesse bedacht.
- Die individuellen und kulturell bedingten Lebenserfahrungen der Kinder sind Grundlage von Kompetenzentwicklungen.

Es werden zudem jene Gesichtspunkte zusammengefasst angeführt, die mit Bourdieu im Kontext der Betonung der ideologischen Sichtweise von Literalität herausgearbeitet wurden. „Soziale Prozesse“ und „individuelle und kulturell bedingte Lebenserfahrungen“ werden dann zum wesentlichen Element der Entwicklung literaler Kompetenz, wenn folgende Aspekte Berücksichtigung finden:

- Bedeutung und Bedeutungsstiftung
- Überzeugungen
- Habitus (Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsmuster) als sozialisationsbedingtes Kapital
- Identität, Sein
- Machtgefüge/-gefälle, kulturelle und soziale Reproduktion von Ungleichheit

In der Definition kultureller Kompetenzen finden diese Gesichtspunkte in dem Schlüsselbegriff Partizipation ihren Ausdruck. Kompetenzen werden nur dann als literal bezeichnet, wenn der Entwicklung der eigenen Überzeugungen, der eigenen Identität, dem Habitus und den weiteren genannten Gesichtspunkten im Prozess des Kompetenzerwerbs ausreichend Raum gegeben wird, und wenn diese Entwicklung wiederum der vertiefenden Teilhabe dient und aufgrund dessen jeglicher Form von Machtgefälle und sozialer und kultureller Reproduktion von Ungleichheit im Sinne sozialer Mitbestimmung entgegengetreten werden kann. Kulturelle Kompetenzen formieren sich im Kontext sozialer Praktiken als Wissen, Fähigkeiten, Haltungen bzw. Einstellungen und Motivation.

Mit Feilke wurde durch die Aufnahme des Begriffs *Ebenen* ein hierarchisches Verhältnis der drei gewählten Ebenen suggeriert. In Abgrenzung dazu wurde hier von einem sowohl diachronen als auch synchronen Verhältnis von *Räumen* gesprochen. Im diachronen Sinn ist der kulturelle Raum der grundlegende, aus dem die folgenden beiden herauswachsen. Jedoch sind die folgenden Räume mit diesem grundlegenden Raum so verbunden, dass die Bezeichnung eines synchronen Verhältnisses ebenso zutrifft, wie bei der Darstellung des zweiten Raums *Sprache* deutlich werden wird. Bei Feilke werden die hier getrennten Räume Kultur und Sprache in der kulturellen Ebene zusammengefasst. Dass Feilke jedoch

auch zwischen „kulturell“ und „literal-kulturell“ differenziert, wurde herausgearbeitet.¹⁷¹ Und dass auch Feilke faktisch eine – zeitliche wie pragmatische – Priorisierung sozialer Praktiken (gegenüber der von ihm oft priorisierten Explizitheitspraktiken) vornimmt, zeigt folgendes Zitat, in dem er sich auf Kinder bezieht, die Briefe schreiben, obwohl sie eigentlich noch nicht schreiben können.

Und das ist das Erste, was sie lernen; das sozial sinnvolle Verhaltensmuster der Praktik ist nicht nur zeitlich, es ist auch pragmatisch prioritär gegenüber allen weiteren Komponenten einer literalen Kompetenz, der Kenntnis von Textsorten etwa, von Schriftwörtern oder Graphemen. (Feilke 2016b, S. 259)

Sowohl die zweite Ebene *Handlung* als auch die dritte Ebene *Struktur* widmen sich im Modell literaler Kompetenz bei Feilke dem institutionell-schulischen Sprachhandeln. Er unterscheidet Fähigkeiten und Kenntnisse des rezeptiven und produktiven Texthandelns der Handlungs- und Prozessebene, die er als „Wie-Kompetenzen“ (2014b, S. 50) bezeichnet, von jenen Fähigkeiten und Kenntnissen des literal sprachstrukturellen Ausbaus der Texte“ (2014b, S. 43) auf der Struktur- und Ressourcenebene, die er als „Was-Kompetenzen“ (2014b, S. 50) bezeichnet.

An dieser Stelle erfolgt aus verschiedenen Gründen eine weitere Abgrenzung von Feilkes Modell. Die Kompetenzen der beiden erwähnten Ebenen beziehen sich bei Feilke auf einen institutionell angeleiteten Kompetenzerwerb, der sich zudem ausschließlich auf schriftsprachliche Kompetenzen bezieht. Hier soll dagegen der Vollzug und die Aneignung von Literalität in einem nicht-institutionellen Rahmen besondere Berücksichtigung finden – Aspekte, die durch Feilke der Kultur- und Steuerungsebene zugeführt würden.¹⁷² Als Weiteres soll ein Verständnis von Literalität zugrunde gelegt werden, das nicht – wie bei Feilke – auf Schriftlichkeit begrenzt ist (vgl. 2011, S. 4; 2014b, S. 49), sondern auch orales Sprachhandeln integriert (2.1.1). Beide Gesichtspunkte führen zur Etablierung eines Raums, der hier zunächst mit dem Begriff *Sprache* bezeichnet wird und für den Erwerb sowohl mündlich- wie auch schriftlichkeitsbezogener Kompetenzen außerhalb institutionell angeleiteter Prozesse steht. Dementsprechend sieht das hier entwickelte Modell für professionell gestützte Aneignungs- und Erwerbsprozesse von Literalität einem eigenen Raum vor – den Raum *Institution*.

Raum: Sprache

Für die Darstellung eines Raums, der mit dem Begriff *Sprache* betitelt wird, ist zunächst darzustellen, welches Verständnis von Sprache den Ausführungen zugrunde liegt. Ferner ist eine Abgrenzung zu jenem Raum, der mit *Kultur* überschrieben wurde, vorzunehmen. Danach folgen Darlegungen zur Modellierung sprachlicher bzw. literal-sprachlicher Kompetenzen und zur Relationalität der Räume.

171 Vgl. Feilke: „Die in kulturellen Praktiken situierte Aneignung [...] [prägt, BL] das kulturelle Sprachlernen“ (2016a, S. 20).

172 Hinzu kommt die bereits dargestellte Erwägung, mit einer Fokussierung auf Kultur als eigenen Raum soziokulturellen Prozessen als Rahmen literalen Handelns ein deutliches Gewicht zu verleihen.



Abbildung 11: Raum Sprache

Das zugrunde gelegte Verständnis von Literalität als sozialer Praxis (Street 2013b) legt ein Verständnis von „Sprache als sozialer Gestalt“ (Feilke 2016a, S. 16) nahe. Dass der Gegenstand Sprache ein höchst „aspektheterogener Gegenstand“ (2016a, S. 9) ist, beschreibt Feilke, wenn er ihn zugleich als individuell wie sozial geprägt, als handlungsbezogen wie handlungsfern strukturiert und als biologisch wie soziokulturell bestimmt bezeichnet (vgl. ebd.). Von diesem Spannungsverhältnis ist der Diskurs der Sprachwissenschaft bestimmt. Veränderungen im Diskurs zum Verständnis von Sprache

aufgrund empirischer Zugänge seit den 1970er Jahren fasst Hubert Knoblauch (2017) mit dem Leitsatz „Von der Sprachforschung zur Erforschung der Kommunikation“ (2017, S. 48) als einen Wechsel „des Interesses von der Sprache als einem objektiven abstrakten Zeichensystem zum Sprechen als Handeln und später zur Kommunikation“ (2017, S. 48) zusammen.¹⁷³ Die Einbindung von Sprache in soziales Handeln bestimmt auch in dieser Studie das Verständnis von Sprache, und zwar von „SPRACHE als Mittel menschlicher Kommunikation“ [Hervorhebung im Original, BL] (Janich 2014, S. 46). Damit wird Sprache Teil einer „Praxis der Lebensbewältigung“ (ebd.). Mit Horst M. Müller ausgedrückt ist Sprache „eingebettet in kommunikatives Handeln“ (2002, S. 19). Hier wird also ein kommunikationstheoretisch ausgerichteter Sprachbegriff verwendet,¹⁷⁴ der auf die Verständigung in unterschiedlichen Kontexten (institutionalisiert wie nicht-institutionalisiert) ausgerichtet ist. Ein solcher Sprachbegriff macht kategorial fassbar, dass miteinander sprachlich gehandelt wird. Schreibhandeln ist ebenso wie Sprechhandeln als Sprachhandeln auf *Verständigung* ausgerichtet. Mit Hinblick auf Autorenrunden sei bereits ergänzt, dass sowohl Schreiben als auch Sprechen über Geschriebenes der Verständigung – hier über verständige Schreibhandlungen – dient (2.2, 2.3).

Obgleich Sprache und Kultur unmittelbar miteinander verbunden sind und von einer „inversen Teil-Ganzes-Beziehung“ (Hermanns nach Feilke 2016a, S. 17) gesprochen werden kann,¹⁷⁵ wird hier ein Raum *Sprache* von einem Raum *Kultur* abgehoben und auf die „re-

¹⁷³ Die Entwicklung des Diskurses wird ausführlich durch Feilke (2016a) dargestellt.

¹⁷⁴ Darunter werden hier auch solche sprachlichen Handlungen gefasst, die der Sprechende oder Schreibende mit sich selbst führt. Sprechen und Schreiben zur Selbstvergewisserung wird als wichtiger Bestandteil der Kommunikation betrachtet.

¹⁷⁵ Feilke beschreibt diese Beziehung wie folgt: „Sprache ist einerseits ein Teil von Kultur. Das, was sie als kulturell definiert, lässt sich auch für nichtsprachliche Kulturtatsachen behaupten. Andererseits ist

lative[n] Positionen“ (Bourdieu 1998, S. 48) der Räume (s. Abbildung 8) hingewiesen.¹⁷⁶ Einem synchronen wird hier ein diachrones Verständnis vorangestellt. Ein ähnlicher Gedanke findet sich bei Müller (2002), der von der Sprache des Menschen sagt, sie sei „lediglich eine besondere Erscheinung der viel grundlegenderen und stammesgeschichtlich älteren Kommunikation“ (2002, S. 19). Zudem sei Feilke angeführt, der die soziale Gestalt von Sprache als „Ergebnis einer kulturellen Evolution respektive eines kulturellen Lernens“ (2016a, S. 16) betrachtet.

Durch die Integration eines eigenen Raums Sprache sollen hier zudem oral-literale Aspekte der Kommunikation herausgestellt werden. Während der Raum Kultur durch Bezug auf soziale Praktiken charakterisiert wird – und sich beispielsweise auf kommunikative Praktiken wie das Wickeln von Babys bezieht –, ist der Raum Sprache durch literale Praktiken gekennzeichnet, wie etwa das Singen von Wiegenliedern oder das Sprechen von Kinderreimen im familialen Kontext. Die durch Feilke als protoliterale Tätigkeiten bezeichneten nichtangeleiteten literalen Praktiken (vgl. 2016b, S. 7) einer „frühen Schriftorientierung“ (2014b, S. 50), wie etwa das Schreiben von Briefen ohne Schriftkenntnisse, werden hier dem Raum Sprache zugeordnet.¹⁷⁷ Die Charakterisierung des Raums Sprache als oral-literale Prozesse soll zunächst die Abgrenzung zu allgemein kommunikativen Praktiken, die dem Raum Kultur zugeordnet werden, verdeutlichen. Sie soll zudem auf das Ineinandergreifen mündlicher und schriftlicher Konzeptionalität von Sprache im Sinne eines Kontinuums hinweisen (vgl. Koch und Oesterreicher 1985) und schließlich auch die Anbindung an den Literalitätsdiskurs der New Literacy Studies und dessen Bestreben einer Überwindung der Dichotomie von Oralität und Literalität zugunsten eines Kontinuums (vgl. Street und Street 1995) verdeutlichen (2.1).

Aus literalen Praktiken erwachsen literal-sprachliche Kompetenzen. Diese werden zunächst allgemein als *sprachliche* Kompetenzen unter Aufnahme der Ausführungen zum Verständnis von Sprache nach Janich (2014) „als Mittel menschlicher Kommunikation“ (2014, S. 46) gefasst. Sprachliche Kompetenzen beziehen sich auf performatives mündliches und schriftliches Sprachhandeln. Die Spezifizierung der sprachlichen Kompetenzen als *literal* erfolgt, um ihre Anbindung an soziokulturelle Prozesse gemäß des dargestellten Literalitätsdiskurses und dessen ideologische Ausrichtung zu verdeutlichen. Diese Gedanken finden sich bereits bei Brockmeier (1998), wenn er die Ermöglichung von Teilhabe an einer literalen Tradition auf den Umgang mit gesprochener und geschriebener Sprache zurückführt und diesen mit der Bildung von „kulturellen Werkzeugen“ (1998, S. 201) vergleicht. Über Sprache verfügen zu können, ermöglicht kulturelle Teilhabe. Mit der An-

Sprache nicht irgendein Teil von Kultur, sondern aufgrund ihrer kulturelle Identität *bildenden* Potenziale ein kulturell *konstitutiver* Faktor (vgl. Hermanns 1999: 355)“ (2016a, S. 17).

176 Feilke spricht hier (2016a) ebenfalls von einer „*Relation* von Sprache und Kultur“ [Hervorhebung BL] (2016a, S. 17).

177 Da der Begriff Protoliteralität jedoch nicht als in sich abgeschlossenes Terrain zu fassen ist, sind Übergänge – in dieser Studie – zum Raum *Institution*, die hier durch professionell gestützte Lernprozesse ausgewiesen wird, auszumachen. So wie protoliterale Praktiken in institutionellen Kontexten eine Rolle spielen, finden sich umgekehrt durch Institutionen initiierte oder inspirierte Praktiken in familiären Kontexten (Isler 2014, S. 65; Street und Street 1995, S. 76).

bindung an aktuelle praxistheoretische Überlegungen werden für das Verständnis von Sprache jene Aspekte wichtig, die bereits unter Bezug auf Reckwitz (2003) dargelegt wurden, nämlich die Materialität und die implizite Logik literal-sprachlicher Praktiken. Die Anbindung an praxeologische Überlegungen stärkt damit den Gedanken, dass auch literal-sprachliche Kompetenzen – „Werkzeuge“ im Sinne Brockmeiers – vor allem implizit (im Sinne eines praktischen Wissens und Könnens) angeeignete Wissens- und Könnensbestände, Haltungen, Einstellungen und Motivation umfassen. Die vernetzende Bezeichnung *literal-sprachliche Kompetenzen* kennzeichnet also innerhalb der Modellierung literaler Kompetenz das synchrone Verhältnis des kulturellen und des sprachlichen Raums.

Die Ebene Kultur im Modell von Feilke wird hier in zwei Räume differenziert – Kultur und Sprache. Feilkes Ebenen Handlung und Struktur werden hier dagegen als ein Raum betrachtet.¹⁷⁸

Raum: Institution



Abbildung 12: Raum Institution

Der dritte Raum *Institution* steht für sprachliches Handeln in Institutionen. Mit Handeln sind zunächst allgemein zielgerichtete Tätigkeiten gemeint. In den Ausführungen zum Verständnis des Begriffs Sprache wurde bereits von sozialem und kommunikativem Handeln gesprochen und die Einbettung der Sprache in eben solches Handeln hervorgehoben (vgl. Janich 2014, S. 46). An dieser Stelle soll nun die Betrachtung kommunikativer, in den sozialen Raum eingebundener Sprachhandlungen auf institutionelle

Kontexte begrenzt werden. Dabei ist sowohl an unterrichtliche Kontexte in der Institution Schule – hier insbesondere in der Grundschule – zu denken, aber auch an nicht-schulische Institutionen, wie etwa die des Elementarbereichs, in denen Lernende zum zielgerichteten Sprachhandeln von eigens dafür ausgebildeten Kräften angeleitet bzw. unterstützt werden.

¹⁷⁸ Dass soziokulturellen Prozessen anders als bei Feilke ein eigener Raum zugedacht wird, hat seinen Grund vermutlich – wie ausgeführt – in unterschiedlichen Verständnissen oder Gewichtungen des Literalitätsbegriffs. Für diese Studie ist in dieser Entscheidung ein Ergebnis ihrer Interdisziplinarität zu sehen. Dass institutionell geleitete Prozesse dagegen in Feilkes Modell auf zwei Ebenen abgebildet sind, während ihnen hier lediglich ein Raum zugedacht wird, bestätigt diesen Gedanken und belegt zugleich die Vermutung, dass Feilkes Definition literaler Kompetenzen stärker linguistisch begründet ist. Auch die von ihm vorgenommene Begrenzung auf Schriftlichkeit erklärt diese Entscheidung.

Die Prozesse im Raum Institution umfassen ebenso wie diejenigen im Raum Sprache sowohl orale als auch literale – mündliche wie schriftliche.

Feilkes Modell sieht eine solche Unterscheidung (institutionell – nicht-institutionell) nicht vor. Das mag daran liegen, dass der Aufbau literaler Kompetenzen nach Feilke „wesentlich unterrichtlich institutionalisiert und über instruktionelle Kontexte (Schreib- und Leszeit, didaktische Zielvorgaben, Aufgaben, Materialien) gestützt“ (2014b, S. 45–46) ist. Für die Aspekte, die hier dem Raum Institution zugeordnet werden, sieht Feilke zwei Ebenen vor. Er differenziert eine prozessbezogene Ebene der „Wie-Kompetenzen“, die er als Handlung bezeichnet, von einer ressourcenbezogenen der „Was-Kompetenzen“, die er als Struktur bezeichnet. Eine separierende Zuweisung von Wozu-, Wie- und Was-Kompetenzen wird hier nicht übernommen, und zwar, weil – für das hier entwickelte Modell literaler Kompetenz – davon ausgegangen wird, dass alle drei Fragen für jeden der drei Räume gestellt werden müssen. Für die Ebene der Kultur in Feilkes – hierarchischem – Modell wurde bereits kritisch dargelegt, dass eine einseitige Frage nach dem Wozu zu einer Funktionalisierung führt, die – zumindest – nicht dem ideologisch geprägten Literalitätsverständnis dienlich ist.

In Abbildung 9 ist für jeden der drei Räume beschrieben, *was* vollzogen oder erworben werden soll (Kompetenzen) und *wie* (Praktiken). Die Frage „*Wozu?*“ durchzieht dabei alle Räume und wird mit dem umfassenden Begriff Partizipation zusammengefasst. Mit jedem Raum wird ein jeweils spezifizierter Beitrag zur Ermöglichung von Partizipation beschrieben.

An dieser Stelle wird besonders deutlich, dass die Modelle unterschiedlich konzipiert sind. Dem hierarchischen Aufbau Feilkes steht hier ein vernetzender, relational konzeptualisierter Aufbau gegenüber, der sich an dieser Stelle insbesondere aufgrund seines zugleich diachronen wie synchronen Charakters unterscheidet.

Für den spezifischen Beitrag zur Definition literaler Kompetenz, der nun für den Raum Institution auszumachen ist, ist eine professionell angeleitete Reflexion von Sprache Grundlage. Hier werden jene metasprachlichen Praktiken und literalen Explizierungspraktiken angesiedelt, die Feilke an didaktische Artefakte gebunden sieht und die von ihm als didaktische Praktiken bezeichnet werden (vgl. 2016b, S. 264). Sie werden hier als *institutionalisierte literale Praktiken* verstanden. Aufgrund der Tatsache, dass der Forschungsausgangspunkt dieser Studie im Unterricht der Schule liegt, wird hier auch von *schulisch-literalen Praktiken*¹⁷⁹ gesprochen. Die durch diese initiierten Kompetenzen beziehen sich insbesondere auf die Verständigung über Sprache und ihre Wirkung. Für die Frage, wie die Entwicklung dieser Kompetenzen zu ermöglichen ist, sei auf Isler (2014) zurückgegriffen (vgl. Ausführungen zum Verständnis literaler Kompetenz bei Isler). Die in seiner Studie getroffene Einteilung in *Sprache gebrauchen* und *Sprache als Gegenstand objektivieren*, findet hier im institutionellen Bereich Beachtung und wird unter Aufnahme der

179 Weitere Ausführungen zur Begrifflichkeit in 2.1.5.

Idee der *Sprachaufmerksamkeit* (Portmann-Tselikas 2003; Feilke 2016b, S. 265) als *Sprache gebrauchen, reflektieren und objektivieren* verstanden. Sprachaufmerksamkeit wird als notwendige Voraussetzung betrachtet, um den intuitiven Gebrauch der Sprache aus einer metasprachlichen Perspektive betrachten und so Sprache und ihre Wirkung ergründen, explizieren und objektivieren zu können. Es sei an dieser Stelle zusätzlich auf die Arbeiten von Michael Tomasello verwiesen. Tomasello bezeichnet die „gemeinsame Aufmerksamkeit“ (2016, S. 12) als Fundament von Kooperation. Prozesse der Reflexion, Explizierung und Objektivierung in der Gruppe sind auf eine gemeinsame Ausrichtung von Aufmerksamkeit ebenso angewiesen wie auf „geteilte Intentionalität“ (Tomasello 2016, S. 11), also „die Fähigkeit, mit anderen in kooperativen Unternehmungen gemeinsame Absichten zu verfolgen und Verpflichtungen einzugehen“ (ebd.). Prozesse der Verständigung über Sprache und ihre Wirkung werden hier – wiederum unter Rückbezug auf Isler, der sich ebenfalls auf Tomasello bezieht (2014, S. 77) – als *ko-konstruktiv* im bereits dargestellten Verständnis bezeichnet. Das Ineinandergreifen von Individualität, Sozialität und Lernangebot (einschließlich der Lehrperson) wird als Grundlage für die gemeinsame Herstellung von Bedeutung betrachtet. Ressourcen der Einzelnen mit der Realisierung derselben in Situationen der „Sinn-Ko-Konstruktion“ (Hymes nach Isler 2014, S. 74) in einen wechselseitigen Zusammenhang zu bringen, entspricht sowohl dem durch die New Literacy Studies hervorgebrachten Verständnis von Literalität als auch dem dargestellten Kompetenzverständnis, das auf einer Wechselwirkung individueller Dispositionen und sozialer Bedingtheit (vgl. Groeben 2002) basiert.

Mit Isler werden zudem die Gespräche, in denen sich Lernende über Sprache und ihre Wirkung verständigen, als „Unterstützung des Erwerbs von Diskursfähigkeiten“ (2014, S. 14) bezeichnet. Fragen zum Verständnis von Diskurs und zum Erwerb von Diskursfähigkeiten gehören zu wichtigen Aspekten einer Bestimmung von Autorenrunden. Sie werden sowohl im zweiten Zugang unter sprachlich-textuellen Betrachtungsweisen (2.2) als auch im dritten Zugang aus hermeneutischer Perspektive (2.3) thematisiert.

Was für die bereits vorgestellten Räume *Kultur* und *Sprache* ausgeführt wurde, gilt ebenso für den Raum, der hier mit *Institution* betitelt ist. Auch er muss in seiner Relationalität mit den anderen Ebenen gesehen werden. Um dem dargelegten Literalitätsverständnis (v.a. nach Street) zu folgen, ist es notwendig, gerade diesen Raum des institutionalisierten Handelns aus seiner Anbindung an die anderen beiden Räume zu betrachten. Die hier vorgestellten Kompetenzen – das Sich-Verständigen-Können über Sprache und ihre Wirkung – sind als eine Ausdifferenzierung der literal-sprachlichen Kompetenzen zu sehen, wie sie für den Raum Sprache ausgeführt wurde. Die dort beschriebenen sprachlich-literalen Kompetenzen sind wiederum als Ausdifferenzierung eines Aspektes kultureller Kompetenzen, nämlich jenes des oral-literalen Kontinuums zu sehen. Würde man den Raum Institution von dem ihm vorlaufenden bzw. sie tragenden Raum lösen, so liefe man Gefahr, einem technisch verstandenen Kompetenzbegriff Vorschub zu leisten, der beispielsweise Aspekte wie Materialität und implizite Logik womöglich gar nicht berücksichtigen würde. Das ideologisch geprägte Verständnis von Literalität ist nur in der Anbindung an soziokulturelle Prozesse zu legitimieren.

Relationalität kultureller, literal-sprachlicher und auf Verständigung über Sprache bezogener Kompetenzen

In Abbildung 9 werden die drei Räume zunächst – der Darstellbarkeit halber – isoliert vorgestellt. Dafür wurde für jeden Raum eine eigene geometrische Form gewählt. Die drei unterschiedlichen Formen versinnbildlichen das Spezifische des jeweiligen Raums. Trotz unterschiedlicher Form verfügen sie über eine gemeinsame Eigenschaft – sie gehören alle zu den geometrischen Grundformen. Auch darin sollen ihre relationalen Bezüge verdeutlicht werden. Alle drei Räume, die hier für die Bestimmung literaler Kompetenzen gewählt wurden, gehören wie die drei Grundformen zusammen. Die isolierte Darstellung möge zunächst den diachronen Zusammenhang der Räume, so wie er bereits beschrieben wurde, verdeutlichen. Dieser Zusammenhang sei hier zusätzlich durch eine ontogenetische Betrachtungsweise exemplarisch verdeutlicht. Ein Kind wird in die kulturellen Praktiken der ihn umgebenden sozialen Welt geboren und saugt dabei unweigerlich kulturelle Kompetenzen auf – Wissen, Fähigkeiten, Haltung und Motivation. Das Kind wächst zunehmend in die oral-literalen Praktiken der Kultur hinein, sodass sich – vorrangig implizit – sprachlich-literale Kompetenzen ausbilden und es sprachlich kommunizieren und sich verständigen lernt. Durch institutionalisierte literale Praktiken wird es dazu angeleitet, seine literal-sprachlichen Kompetenzen so weiterzuentwickeln, dass es schließlich in der Lage ist, sich mündlich wie schriftlich über die sprachliche Verständigung und ihre Wirkungen zu verständigen, d.h., es lernt den Gebrauch der Sprache auf einer Metaebene zu reflektieren, zu explizieren, zu objektivieren. Auch die Darstellung des heranwachsenden Kindes mag den relationalen Zusammenhang der Räume zum Ausdruck bringen. Abhängig von Kulturen, Familien und Institutionen werden Räume unterschiedlich groß sein und unterschiedlich intensiv genutzt werden.¹⁸⁰

Dass jedoch lediglich eine diachrone Darstellung der drei Räume dem Verständnis von literaler Kompetenz nicht gerecht zu werden vermag, soll mit Abbildung 13 durch das Übereinanderlegen der drei Räume zum Ausdruck gebracht werden. Nicht nur die Frage nach dem „Wozu“ des Kompetenzerwerbs des Raumes Institution weist auf die anderen Räume zurück, auch die Frage nach dem „Wie“. Jeweils dienen die Kompetenzentwicklungen der Partizipation, und zwar sowohl in Bezug auf oral-liternale Prozesse als auch letztlich in Bezug auf die Konstitution von Identität und Sein, wie sie für den kulturbezogenen Raum dargelegt wurde.

Nur in ihrem synchronen Verhältnis können die im institutionsgeleiteten Handlungsraum angestrebten Kompetenzen in ihrer bedeutungs- und identitätsstiftenden Reichweite im Hinblick auf Macht, Autorität, Habitus und deren Beeinflussung konzipiert und interpretiert werden. Auch das „Wie“ des Raums Institution weist auf die anderen Räume zurück, denn meta-sprachliche Prozesse, die bedeutungs- und identitätsstiftend sind, entwickeln sich nur in der geteilten Intentionalität (Tomasello 2016) ko-konstruktiver Prozesse, die den Kompetenzerwerb in allen drei bestimmt. Literale Kompetenzen emulieren also vom Raum Kultur bis zum Raum Institution – und umgekehrt. Diese Sichtweise beinhaltet auch die Überlegung, dass, mit Bourdieu gesprochen, das Ausmaß des kulturellen und sprachlichen Kapitals

180 Unterschiede ließen sich mit Bourdieu durch Vorstellungen kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitals (1983b) weiter ausführen (vgl. 2.1.1.).

(s. 2.1.1) der Lernenden – und damit ihr Habitus – ihr Sein und ihre Identität als Lernende im institutionellen Raum bestimmen. Dieselbe Sichtweise führt im Umkehrschluss zu der Überlegung, dass sich im Kontext des institutionell angeleiteten Erwerbs literaler Kompetenzen ein soziokulturelles Gefüge im Kleinen bildet, in dem sich aufgrund ko-konstruktiv vollzogener literaler Praktiken Überzeugungen, Bedeutungstiftung und Identität ebenso wie Machtstrukturen bilden, die wiederum umgekehrt prägend sind¹⁸¹. Diesbezüglich seien die Ausführungen Schatzkis zur „Praxistheorie als flache Ontologie“ (2016b) erwähnt, der mit den Worten Latours über den Zusammenhang von Makro- und Mikroorganismen schreibt: „Wie Latour treffend ausführt, ‚sollten wir nicht davon ausgehen, daß das Makro das Mikro umfaßt, sondern [...] das Kleine hält das Große. Oder vielmehr, das Große könnte jeden Moment wieder im Kleinen ertrinken, aus dem es aufgetaucht ist und zu dem es zurückkehren wird‘ (Latour 2007: 418f.)“ (Schatzki 2016b, S. 40).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Spezifikum der hier vorgelegten Bestimmung literaler Kompetenzen in dem Aufeinanderbezogensein kultureller, literal-sprachlicher und auf die Verständigung über Sprache bezogener Kompetenzen besteht. Nur in

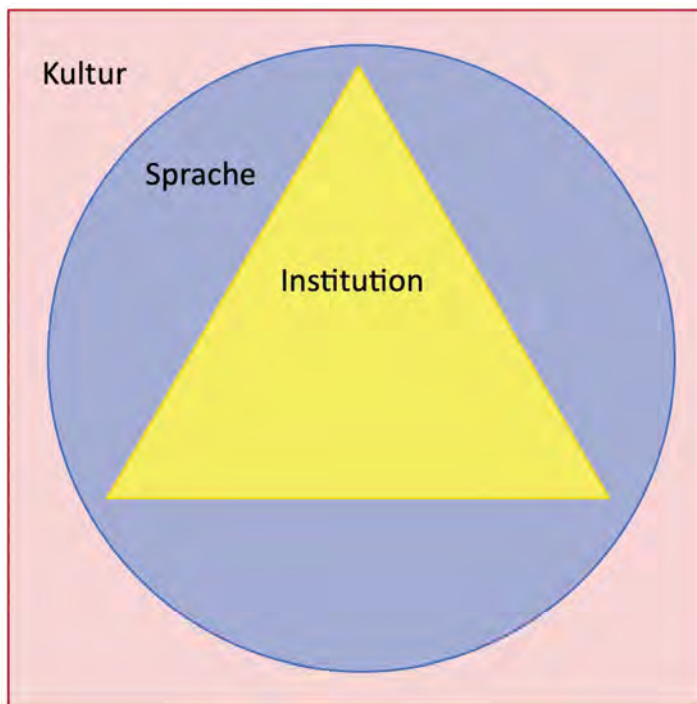


Abbildung 13: Literale Kompetenzen in ihrer Relationalität kultureller, literal-sprachlicher und auf Verständigung über Sprache bezogener Kompetenzen (synchrones Verständnis)

181 Dazu passt einerseits die durch Feilke beschriebene Beobachtung, dass schulisch-literale Praktiken durchaus literale Praktiken des Alltags formen (vgl. 2014b, S. 46), ebenso wie umgekehrt die durch Isler beschriebene Tatsache, dass familiäre Praktiken institutionelle prägen (vgl. 2014, S. 65). Ähnliche Äußerungen finden sich bei Street und Street (1995, S. 76).

ihrer Zusammenschau werden literale Kompetenzen abgebildet.¹⁸² Unter Einbeziehung soziokultureller Sichtweisen und Begrifflichkeiten möchte ich mit dem hier vorgestellten Modell meinen Beitrag dazu leisten, den „belasteten“ Begriff *literale Kompetenz* in seiner Vielschichtigkeit und in seinen Zusammenhängen zu definieren. Die hier zunächst abgeschlossene Bestimmung wird in der Darstellung der drei weiteren Zugänge in Bezug auf die Beschreibung möglicher Entwicklungen literaler Kompetenzen in Autorenrunden aufzunehmen, zu prüfen und ggf. zu modifizieren sein.

Zunächst jedoch sind die Ausführungen, die einen praxistheoretischen Zugang zu einer Erschließung der Bildung literaler Kompetenzen im Rahmen von Autorenrunden zu begründen suchen, auf das Arrangement der Autorenrunden selbst zu beziehen (2.1.5) und deren Bedeutung für das interdisziplinäre Vorgehen der Studie zusammenzufassen (2.1.6). Was in der Vorschau theoretisch dargelegt wurde, soll schließlich gemäß dem methodologischen Vorgehen (1.3.2) in der Rückschau angewendet werden (2.1.7).

2.1.5 Autorenrunden: Literale Praktiken in der Schule

Im Kontext der dargestellten Herleitung einer Definition literaler Kompetenz können Autorenrunden nun als institutionalisierte und vor allem als *schulisch-literale Praktiken* bestimmt werden. Exakter jedoch wäre eine Bezeichnung, durch die jene soziokulturelle und ihre nach Street als ideologisch bezeichnete Anbindung noch deutlicher hervorgehoben würden. Der von ihm gewählte *literacy practices* (Street 2013b, S. 149) wird im Deutschen in der Regel mit dem Begriff *Literaliitätspraktiken* (Street 2013b, S. 150ff.) verwendet. Um einem einseitig schulischen – von der sozialen Praxis autonomen – Verständnis vorzubeugen und die oben eingeforderte Verbindung mit sozialen und literalen Praktiken deutlicher herauszustellen, wäre bevorzugt von Autorenrunden als *literalen Praktiken in der Schule* zu sprechen. Wenn aus Gründen der Lesbarkeit im Folgenden hin und wieder doch der Begriff *schulisch-literale Praktiken* verwendet oder von *Literaliitätspraktiken in der Schule* gesprochen wird, dann immer in dem Sinne eines Vollzuges von literalen Praktiken in der Institution Schule.

Der Plural wird verwendet, da es sich bei Autorenrunden um ein komplexes System handelt, das auf ein ganzes Bündel¹⁸³ von Praktiken baut. Dazu gehören etwa das Vorlesen eines Textes, das aufmerksame Zuhören und das Gespräch über den Text, das wiederum in unterschiedliche Phasen gegliedert ist. Sowohl das Formulieren des ersten spontanen Feedbacks als auch das ko-konstruktive Herausarbeiten sprachlicher Eigenheiten sowie die Formulierung von Tipps machen dieses Bündel aus. Im Verbund der unterschiedlichen Praktiken leisten Autorenrunden einen elementaren Beitrag zur Entwicklung literaler Kompetenzen. Die folgende theoretische Erschließung orientiert sich an den drei Räumen

182 Eine sprachwissenschaftliche Begründung findet dieses Modell in 2.2.2 unter Rückgriff auf Wygotski und Ehlich.

183 Vgl. Reckwitz zum Begriff *Bündel*: Die Handlungen verstehen sich als ein „typisiertes, routinisiertes und sozial ‚verstehbares‘ Bündel von Aktivitäten“ (2003, S. 289).

Kultur, Sprache, Institution, auf die literale Kompetenzen in 2.1.4 (vgl. Abbildung 7) zurückgeführt wurden.

Autorenrunden als soziale Praktiken

Handlungen, die durch die Akteure innerhalb von Autorenrunden im Sinne von „doings and sayings“ (Schatzki 1996, S. 89) wahrgenommen und ausgeführt werden, sollen aufgrund ihrer Einbindung in den sozialen Raum im Sinne der ausgeführten praxistheoretischen Darstellungen von Bourdieu und Reckwitz als sozial geteilte Praktiken bestimmt werden.

Die drei durch Reckwitz formulierten Grundannahmen einer Theorie sozialer Praktiken werden auf das Unterrichtsformat der Autorenrunde übertragen. Gemäß der ersten besteht „eine ‚implizite‘, ‚informelle‘ Logik der Praxis und Verankerung des Sozialen im praktischen Wissen und ‚Können‘“ (2003, S. 282). Die implizite, informelle Logik der Praxis kann einerseits auf die äußere, ritualisierte Form des Unterrichtsarrangements bezogen werden: Zusammenfinden im Kreis, Zur-Ruhe-Kommen, Festlegung eines Akteurs, der seinen Text vorstellt, Initiierung der Aufmerksamkeit durch den Vortragenden, konzentriertes Verfolgen des Vortrags durch die Zuhörenden, Organisation der Gesprächsbeiträge, Blickkontakt, Art der Argumentation, Bezugnahme aufeinander, Feedbackgeben u.a. Sie bezieht sich andererseits aber auch auf die in ihr verhandelten Inhalte, die im praktischen Wissen und Können¹⁸⁴ wurzeln, wie es sich in den Texten der Einzelnen ausdrückt. Dabei werden implizite Sachverhalte expliziert, der vermutlich weitaus größere Teil bleibt jedoch dem Impliziten und seinen Mechanismen verhaftet. Die zweite Grundannahme, die von einer „Materialität sozialer Praktiken in ihrer Abhängigkeit von Körpern und Artefakten“ (2003, S. 282) ausgeht, wird hier einerseits auf die Materialität der geschriebenen Texte, die auditiv wahrnehmbaren Textvorträge sowie die Gesprächsbeiträge bezogen und andererseits auf jene Artefakte (neben den Texten), die gleichsam als didaktische Artefakte (s. 2.2.4) den Vollzug der Praktiken der Autorenrunde prägen: der Leitfaden für das Gespräch in Form einer Karte mit Zeichen für bestimmte Gesprächsphasen (Smiley, Diamant, Sprechblase) (2010, S. 92; 2016a, S. 36–43), der *rote Faden* (ebd.) und die *Text-Hand* (ebd.), die den Akteuren sowohl imaginär als auch konkret in Form eines echten Fadens und ihrer eigenen Hand zur Verfügung stehen (vgl. 2.2.4). Die dritte Grundannahme sozialer Praktiken bezieht sich nach Reckwitz auf das „Spannungsfeld von Routinisiertheit und systematisch begründbarer Unberechenbarkeit“ (2003, S. 282). Bei aller Ritualisiertheit und Routinisiertheit aufgrund repetitiver Muster innerhalb der Gespräche in Autorenrunden bleibt immer die Unberechenbarkeit des Augenblicks, die sich aus dem Kontext des Unterrichts, den Inhalten der Texte, der Situativität des Einzelnen und der Gruppe und aufgrund von Verflechtungen von Wissensformen in den Akteuren selbst innerhalb von Autorenrunden ergeben.

184 So nach Reckwitz (2003), bei Bourdieu: praktischer Sinn (1987).

Aus der Praxeologie Bourdieus werden für eine Bestimmung des Unterrichtsarrangements der Autorenrunde als soziale Praktik zusätzlich drei weitere Punkte aufgegriffen. Im Zentrum stehen als Erstes Habitus und Identitätsbildung (Bourdieu 1987, S. 97ff.) und der damit zusammenhängende praktische Sinn (1987, S. 122ff.). Die an die soziokulturellen Kontexte gekoppelten Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsmuster, die Bourdieu auch als „Erzeugungsmodus der Praxisformen“ (1979 (französische Erstausgabe 1972), S. 164) bezeichnet, bilden in diesem Sinne für die Gespräche über eigene Texte in Autorenrunden den Nährboden, und zwar in zweifacher Hinsicht. Die eigenen Texte, die ohne eine inhaltliche Vorgabe verfasst werden, sind Ausdruck des eigenen Habitus. In ihnen leben sich der Habitus und die aus ihm resultierende Identität aus. Zudem sind auch die Gespräche über die Texte Ausdruck des eigenen Habitus – die Art und Weise des Mitdenkens der vertexteten Gedanken von Mitschülern, die Wahrnehmung ihrer Gedanken, Erfahrungen und Positionen sowie die Begutachtung derselben in thematischer, kommunikativer und sprachlicher Hinsicht. Texte und Gespräche über Eigenes sind nicht nur Ausdruck des individuellen Habitus und der eigenen Identität. Sowohl die Texte als auch die Gespräche über sie werden hier als eigener Raum angesehen, innerhalb dessen sich das sozialisationsbedingte Kapital des Habitus weiter ausprägen, zu modifizieren oder zu ergänzen vermag.¹⁸⁵ Bedeutungsstiftende Handlungen wie diese sind nach Bourdieu identitätsbildend. Das Unterrichtsformat der Autorenrunde kann insofern als soziale Praktik eingeordnet werden, als es an soziale Werte, Haltungen und Wissensbestände des soziokulturellen Kontextes gekoppelt ist und zum bedeutungs- und identitätsstiftenden Raum wird. Es wird dabei selbst zum soziokulturellen Kontext der Gruppe derer, die an einer Autorenrunde teilnehmen. Diesbezüglich kann mit Bourdieu von einem eigenen Gruppenhabitus (vgl. 1987, S. 112) gesprochen werden, der seine Identität aus den für diese Gruppe typischen habituellen Strukturen gewinnt – hier dem gemeinsamen Verständnis als Gruppe von Autoren und Begutachtern eigener Texte. Dem Format der Autorenrunde kann folglich das Potenzial zugesprochen werden, zu Veränderungen oder „sozialem Wandel“ beizutragen, einer Form der Innovation, die sich nach Bourdieu nur in den Grenzen des individuellen Handlungsspielraums überhaupt vollziehen kann (vgl. 1987, S. 105).

Zugleich – und das ist der zweite Anknüpfungspunkt – muss sich das Format Autorenrunde auch der durch Bourdieu gemeinsam mit Passeron verlauteten Kritik der „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu und Passeron 1971) stellen, denn auch hier kann es zur Reproduktion von Ungleichheit und zur Konsekration jener Schüler und Schülerinnen kommen, die aufgrund ihrer familiären Sozialisation komplexere Texte verfassen und in der Lage sind, ihre Gedanken schriftlich wie mündlich präziser und adressatenbezogener als andere zu formulieren. Eine Intensivierung des nach Bourdieu ohnehin bestehenden Machtgefälles würde etwa dann eintreten, wenn die Lehrperson die Texte und Beiträge dieser Schüler und Schülerinnen hervorhebt oder die der anderen Schüler und Schülerin-

185 Vgl. dazu die Ausführungen zur Frage der Wandelbarkeit des Habitus in 2.1.1.

nen weniger beachtet bzw. ignoriert. Der konkrete Weg, in jedem Text individuelle Potenziale zu sehen und implizites Können zur Sprache zu bringen, ist als Versuch zu werten, diesem Dilemma entgegenzutreten.

Sich dem Machtmissbrauch entgegenzustellen, hieße – das ist der dritte Bezugspunkt zu Bourdieu – Sprache als Kapital der Habitusträger zu respektieren und so auszubilden, dass diese davon innerhalb der Gesellschaft Gebrauch machen und sich zu positionieren und einzusetzen lernen. Dazu leistet die Autorenrunde in mehrfacher Hinsicht einen Beitrag. Die Schüler und Schülerinnen lernen im Vollzug des Schreibens, ihnen wichtige Gedanken, Überzeugungen und Haltungen schriftlich auszudrücken. Durch das Gespräch in der Autorenrunde erhalten sie zusätzlich die Rückmeldung, inwiefern ihre Gedanken und Botschaften die Adressaten erreichen und diese auch überzeugen konnten oder nicht. Die Rückmeldekultur trägt dazu bei, die Botschaften adressatengerechter zu formulieren, um die Wirkung ihrer Texte zu erhöhen. Texteschreiben heißt, gesellschaftlich relevantes sprachliches Kapital auszubilden. Die Stärkung der Fähigkeit, eigene Positionen im Raum der Gruppe und der Gesellschaft zu vertreten, wird ebenso durch den regelmäßigen mündlichen Diskurs über eigene Texte ausgebildet, in dem die Akteure lernen, Wirkungen wahrzunehmen, Wahrgenommenes auszudrücken, sich eine eigene Meinung zu bilden und diese öffentlich zu vertreten. Über Texte sprechen heißt, Eigenes und Fremdes auszuloten und öffentlich zur Sprache zu bringen.

In der folgenden Abbildung 14 sind die auf Bourdieu (1987) und Reckwitz (2003) zurückgeführten wesentlichen Merkmale sozialer Praktiken in der linken Spalte zusammengefasst. Die rechte Seite soll verdeutlichen, welche Aspekte der Praxis von Autorenrunden im Rahmen der Entwicklung einer Theorie von Autorenrunden praxeologisch erschlossen werden. Dabei wird im Hinblick auf den Forschungsausgangspunkt deutlich, dass soziale Dimensionen in einer Theorie von Autorenrunden einen elementaren Stellenwert erhalten müssen, denn das soziale Agieren in Autorenrunden ist sowohl im Hinblick auf das institutionell gestützte Handeln in der Schule als auch im Hinblick auf das außerinstitutionelle, gesellschaftsbezogene Agieren von großer Bedeutung.

Soziale Praktiken	Autorenrunden
Implizitheit	
• Implizite informelle Logik der Praxis, bezogen auf Methoden • bezogen auf Wissen	• ritualisierter Ablauf • Art des Gesprächs • textimplizites Wissen und Können
Materialität	
• Geschriebenes • Gelesenes • Gesprochenes • Artefakte	• schriftlich verfasste Texte, einschließlich Zeichnungen • auditiv wahrnehmbare Texte • Gesprächsbeiträge • didaktische Artefakte wie Pläne, roter Faden, Text-Hand u.a.
Spannung von Routinisiertheit und Unberechenbarkeit	
• Situativität • Zeitlichkeit des Vollzugs • Überschneidungen des Wissens der Akteure	• Situationen des Einzelnen und der Gruppe, Textinhalte • Kontext Unterricht • Überschneidungen, Verflechtungen im Hinblick auf Vorwissen, Wahrnehmung, Einschätzungen durch die Akteure
Habitus (Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsmuster)	
• familiär/sozialisationsbedingtes Kapital • Nähren des Habitus im Rahmen sozialer Praktiken • Identitätsbildung	• Texte und Gespräche über Texte als Ausdruck von Habitus, Identität • Identitätsbildung durch Bedeutungsgehalt der Texte und Gespräche • Ggf. Modifikation der individuellen Habitusausprägung in der Gruppe • Gruppenhabitus
Sprache als soziales Kapital	
• Sprache als Kapital der Habitusträger	• Texte schreiben: gesellschaftlich relevantes Kapital ausbilden • Über Texte sprechen: sich öffentlich sprachlich positionieren
Kritische Reflexion der Praktiken in Bezug auf Bildungsungleichheit	
• Potenziale, Machtgefälle zu stärken und/oder zu schwächen (vgl. Habitus, Sprache)	• Potenzial von Innovation und Veränderung, sozialem Wandel • Potenzial der Verstärkung von Bildungsungleichheit

Abbildung 14: Autorenrunden aus praxeologischer Sicht

Autorenrunden als literale Praktiken

Wenn die Autorenrunde nun zusätzlich als literale Praktik bzw. ein Bündel literaler Praktiken bestimmt wird, dann erfolgt dies ausdrücklich unter Aufrechterhaltung der praxeologischen Bestimmung. Diese Anbindung entspricht dem Verständnis von Literalität und literalen Praktiken der New Literacy Studies und wurde oben der Definition von literaler Kompetenz zugrunde gelegt. Die Autorenrunden als Praktiken literaler Natur zu bestimmen, heißt gemäß der Ausführungen Streets, insbesondere ihren ideologischen Charakter herauszuarbeiten. Literalität wird hier gemäß Street nicht als separiertes, vergegenständlichendes Set neutraler Kompetenzen, unabhängig vom sozialen Kontext konzeptualisiert (vgl. 1995, S. 76) – das entspräche einem autonomen Verständnis –, sondern sie wurzelt gerade in der Konzeption von Wissen, Identität und Sein.¹⁸⁶

Die folgende Tabelle, die in Anlehnung an Ausführungen von Street und Street (1995, S. 76–77) erstellt wurde, soll den ideologischen Akzent literaler Praktiken, der hier für die Bestimmung der Autorenrunden aufgenommen wird, verdeutlichen.¹⁸⁷ Sie fasst die bereits dargestellten Gesichtspunkte zusammen und bildet einen Übergang in den nächsten Abschnitt, in dem exklusiv schulisch-literale Praktiken als zusätzlicher, differenzierender Bezugspunkt thematisiert werden.¹⁸⁸

Die Tabelle orientiert sich zunächst an Ausführungen Streets aus dem Artikel „The schooling of literacy“ (1995), in dem er insbesondere eine – kritische – Darstellung des autonomen Verständnisses von Literalität in Bezug auf Schule vorlegt, die er um Ausführungen zu einer ideologisch verstandenen Literalität ergänzt. Die durch Street dort genannten Aspekte wurden hier in eine tabellarische Form gebracht und um solche Aspekte aus seinem Werk (2003; 2007; 2013a; 2013b) erweitert, die in dieser Studie bereits zum ideologischen Literalitätsbegriff dargestellt wurden (2.1.1). Die Ergänzungen sind kursiv gedruckt.

186 „[I]t is not valid that literacy can be given neutrally and then its social effects only added on afterwards ... – rooted in conception of knowledge, identity, being“ (Street und Lefstein 2007, S. 42).

187 Es sei angemerkt, dass es sich bei dem autonomen und dem ideologischen Modell nicht um Äquivalente oder Oppositionen handelt. Street dazu: „to note that the ‘autonomous’ and ‘ideological’ models of literacy are not equivalent concepts“ (Private Mail 2016). Wie bereits in dem integrierenden Modell (2.1.1) dargestellt, sind schulische Formen der Literalitätspraktiken nicht ohne basale Fähigkeiten (skills) und entsprechende Trainingsphasen denkbar. Zugleich können sie immer auch – betrachtet man sie in einem größeren Zusammenhang – als ideologisch gedeutet werden. Übergänge von einem zum anderen werden über die Bedeutung (meaning) hergestellt (s. 2.1.1 Event und Practice). Die Tabelle soll in der hier gewählten Gegenüberstellung jedoch klarstellen, dass es sich bei Autorenrunden an keiner Stelle um autonome, vom soziokulturellen Kontext gelöste Praktiken handelt, denn diese sind ohne die Anknüpfung an unmittelbar bedeutungsvolle Kontexte (Texte und Gesprächsbeiträge) gar nicht zu denken. Um dies zu verdeutlichen, wurde an dieser Stelle bereits eine auf Schule bezogene Gegenüberstellung gewählt.

188 Die Trennung wurde gewählt, um die Kategorisierung von Autorenrunden gemäß der bisher angelegten Struktur herzuleiten und zu begründen. Sollte den Leser der starke schulische Bezug an bereits dieser Stelle irritieren, so sei ihm empfohlen, lediglich die rechte Seite zu lesen, die generell auf literale Praktiken gemäß der New Literacy Studies zu beziehen ist.

Schulische Formen von Literalitätspraktiken gemäß des autonomen Verständnisses von Literalität (Street und Street 1995, S. 76–77)	Schulische Formen von Literalitätspraktiken gemäß des ideologischen Verständnisses von Literalität (Street und Street 1995, S. 76–77) (<i>Ergänzungen durch BL kursiv</i>)
Verhältnis Sprache und Subjekt	
• Distanzierende Behandlung von Sprache als Gegenstand • Distanz zwischen Sprache, Schüler und Lehrer • Auferlegung externer Regeln und Anforderungen • Lernende als passive Rezipienten	• <i>Gebrauch von Sprache in seiner bedeutungstiftenden Funktion</i> • <i>Sprache als bedeutungstiftend innerhalb der Schüler-Lehrer- und Schüler-Schüler-Interaktion</i> • <i>Entstehen von Regeln und Anforderungen intern – innerhalb des Gebrauchskontexts</i> • <i>Lernende als aktive Sprachnutzer und -begutachter</i>
Metasprachlicher Gebrauch	
• Lesen und Schreiben als unabhängige und neutrale Kompetenzen	• Lesen und Schreiben in ihrer <i>individuellen und gesellschaftlichen</i> Bedeutung – im Hinblick auf Machtverhältnisse und Ideologie
Privilegierung	
• Bevorzugung der Schriftlichkeit gegenüber der Mündlichkeit, ausgehend von einer Überlegenheit des Mediums Schriftlichkeit • Führt zur Überlegenheit jener, die Schrift erwerben	• Oralität und Literalität in ihrer Zusammengehörigkeit, verstanden als Kontinuum¹⁸⁹
Philosophie der Sprache	
• Verständnis von Sprache als „neutral“ infolge des Setzens von Einheiten und Grenzen für Teile der Sprache	• Sprache als ideologische Ursache von sozialen Konstruktionen

Abbildung 15: Autorenrunden als literale Praktiken – im Sinne des ideologischen Modells nach Brian Street

189 „A ‘mix’ of oral and literate media, sometimes referred to as an ‘oral-literate’ continuum, is to be observed in all of these processes: participants employ both oral and literate discursive strategies as they interact, in both home and school. But this interactive of literacy and orality tends, within actual practice, to be disguised behind prescriptions and linguistic conventions that represent the linguistic modes as entirely separate, as though there were a ‘great divide’ between orality and literacy“ (Street und Street 1995, S. 76). Die Mischung (mix) aus Mündlichkeit und Schriftlichkeit, jeweils in ihrem konzeptionellen und medialen Verständnis (vgl. Koch und Oesterreicher 1985), macht das Wesen der Autorenrunde aus. Der Begriff *Kontinuum* kennzeichnet diese Eigenschaft besonders treffend.

Autorenrunden als literale Praktiken in der Schule

Schulische Formen von Literalität zu definieren, ohne dabei das für literale Praktiken charakteristische ideologische Verständnis von Literalität – als soziale Praxis – aufzugeben, kommt einer Gratwanderung gleich. Im Schnittfeld von sozialen, literalen und schulisch-literalen Zugängen wird die Autorenrunde nun schließlich als innerschulischer Diskurs über Texte und insbesondere als Diskurs über deren Qualitäten gekennzeichnet (s. 2.2.2). Dafür sind zunächst einmal alle Punkte von Relevanz, die in der Tabelle in Abbildung 15 auf der rechten Seite stehen. Eine Spezifizierung im Hinblick auf die Schule und speziell den Deutschunterricht erfolgt nun unter Aufnahme von Feilke und Isler, die sich beide ebenfalls auf die Praxistheorien von Bourdieu und Reckwitz beziehen, insbesondere zu folgenden zwei Aspekten:

- Sprache als Kapital
- Individuum und Gruppe

Beide Aspekte wurden bereits in den Ausführungen zu sozialen und literalen Praktiken thematisiert (2.1.1), erster im Zusammenhang mit Sprache als sozialem Kapital (hier nach Street und Street (1995) zusammengefasst unter den Zwischenüberschriften „Metasprachlicher Gebrauch von Sprache“ und „Philosophie der Sprache“), zweiter im Kontext der Habitusausprägung (hier unter „Verhältnis Sprache und Subjekt“ und „Privilegierung“). Beiden Aspekten ist gemeinsam, dass sie – da sie ja zunächst einmal noch nicht schulspezifisch gefasst sind – an außerschulische Erfahrungen anknüpfen. Das ist von Belang, da Autorenrunden sich zwar innerhalb von Schule als literale Praktiken in den letzten Jahren etabliert haben (und sie ja auch als solche bestimmt werden sollen), zugleich aber doch eine Reihe von Parallelen und Bezügen zum außerschulischen Alltag der Habitusträger, der Akteure bzw. hier nun der Schüler oder eben der Kinder (auf den Alltag bezogen) auszumachen sind (Sprechen über Eindrücke, Austausch über Textinhalte, über Bücher, Hörspiele, Filme, Spiele etc., und zwar sowohl unter den Peers als auch in der Familie). Die Bedeutung der familiären Sozialisation für literale Entwicklungen hat Isler herausgearbeitet, ebenso den Zusammenhang von Familie und Institution, der in beide Richtungen nachzuvollziehen ist (2014, S. 63–64). Auch Street hat unter Verweis auf Dewey auf den wechselseitigen Zusammenhang aufmerksam gemacht¹⁹⁰. Die strenge Trennung von Familie – als Kleinform der Gesellschaft – und Schule als institutionalisierter Form der Gesellschaft mag durch den regelmäßigen Vollzug von Autorenrunden gar eine Milderung erfahren (vgl. 2.4). Das regelmäßige, ritualisierte Sich-Einfinden im Kreis, die Öffnung der Einzelnen für die Gruppe und die Belange des Einzelnen, das Vertrauen der Vortragenden in die Gruppe, das gemeinsame ko-konstruktive Aushandeln von Bedeutungen und Normen, die Öffnung für Kritik oder deren Abwehr, das Zurückgeworfensein auf sich selbst und die eigenen Themen – all diese Momente lassen Autorenrunden in gewisser

190 „[...] the great waste in the school comes from his inability to utilize the experiences he gets outside of the school in any complete and free way within the school itself; while on the other hand, he is unable to apply in daily life what he is learning in school [...]“ (Street 2003, S. 83).

Hinsicht als „familiär“, in jedem Fall aber als soziokulturell bedeutsam erscheinen. Literale Praktiken wie die von Autorenrunden müssen auf der theoretischen Ebene ihrer Bestimmung gar nicht erst aus dem sozio-kulturellen Kontext herausgelöst werden, um in die Institution Schule hineingetragen werden zu können, sondern vollziehen sich selbst-wirksam in der Schule als Ort der Gesellschaft.

Doch worin sind nun die spezifisch schulisch-literalen Anteile von Autorenrunden zu sehen? Für eine Beantwortung werden Feilkes Ausführungen zu literalen Praktiken aufgenommen. Für den „schulischen Aspekt“ der literalen Praktiken sei für den ersten Aspekt – Sprache – mit Feilke das Ziel konzeptioneller Schriftlichkeit als ein Merkmal von Autorenrunden herausgestellt, allerdings ohne jenes oral-liternale Kontinuum und jene sozio-kulturelle Anbindung dabei aufzugeben, die den Rahmen für die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen bereitstellen. Die oben hergeleitete Definition literaler Kompetenz umfasst deshalb die drei Räume Kultur, Sprache und Institution. Mit Feilke wird die Abstraktheit des – schulischen – Diskurses als eines von drei Merkmalen literaler Praktiken benannt.¹⁹¹ Metasprachliche Praktiken¹⁹² und Explizierungspraktiken bestimmen den fachlichen Duktus der Gespräche über die Qualitäten der Texte in Autorenrunden. Unter Aufnahme der Praxeologie Reckwitz' sieht Feilke metasprachliche Praktiken an Artefakte gebunden. Diesbezüglich sei an erster Stelle der Textbezug selbst genannt, der nach Feilke als „Definiens“ (2016b, S. 261) literale Praktiken – hier schulisch-liternale Praktiken – erst etabliert und damit als zweites Merkmal derselben gilt. Auch für Autorenrunden sind der Text selbst und der Textbezug das Definiens. Hinzu kommen didaktische Artefakte, an die sich Methoden und Praktiken binden, die nach Feilke auch als schulische literale Praktiken bezeichnet werden können. Das wären im Fall der Autorenrunde etwa die Organisation der Redebeiträge oder auch die Perspektive der Weiterarbeit an den Texten in Schreibkonferenzen und deren Präsentationen, etwa in Autorenlesungen, als Zielpunkt des gesamten Schreib- und Überarbeitungsprozesses. Didaktische Artefakte sowie didaktische und methodische Praktiken unterstützen die Explizierung implizit gebrauchter sprachlicher Formen und Strukturen. Diese bezeichnet Feilke als „literale Artefakte“ (2016b, S. 261) und betrachtet sie als drittes Merkmal. Sprachliche Formen sind bei ihm beispielsweise „Textprozeduren“ (ebd.). Als Strukturen sind wie bei Feilke etwa Textsorten und Textmuster zu zählen. Indem Feilke von der Logik des Impliziten spricht und den „Weg einer stillen Pädagogik“¹⁹³ zitiert, spiegelt sich hier die von Feilke vorgenommene Anbindung an die Praxeologie Reckwitz' wieder, die für diese Studie bereits

191 Feilke hebt dieses Merkmal innerhalb der wesentlichen Bestimmungselemente literaler Praktiken deutlich hervor: „Ich möchte sie [die wesentlichen Bestimmungselemente, BL] unter drei Stichworte bringen: *Abstraktheit* literaler Praktiken, *Textbezug* als Definiens und die herausgehobene Rolle literaler *Artefakte*“ [Hervorhebungen im Original, BL] (2016b, S. 260).

192 „Konstitutiv sind die in hohem Maß routinisierten kommunikativen Verfahrensweisen und Handlungsmuster, die beteiligten Artefakte und deren Wahrnehmung durch die Akteure. Dabei geht es nicht primär um eine sprachlichkommunikative, sondern um eine metasprachliche Praktik, wie überhaupt literale Praktiken sich dadurch auszeichnen, dass sie als Praktiken mit starken metasprachlichen und metatextuellen Komponenten zu bestimmen sind“ (Feilke 2016b, S. 265).

193 Feilke zitiert Robert Schmidt: „Kernpunkt dieser alltäglichen und stillen Pädagogik ist eine Logik des Impliziten: Über stumme, gestische und körperliche Prozesse werden implizite Einstellungen, Werte, Kosmologien eben nicht explizit zum Gegenstand von Lern- oder Sozialisationsprozessen gemacht,

dargelegt wurde. Eine Unterscheidung findet sich allerdings in der Einschätzung der Bedeutung der Methoden als Praktiken, denen hier mehr Gewicht verliehen werden soll als lediglich die Funktion von Transmissionsriemen bei Feilke. Sie, das gilt zumindest für Autorenrunden, sind Weg und Ziel zugleich: Sie erlauben und ermöglichen gerade erst demokratisches, soziales Handeln.¹⁹⁴ Daher wird für die theoretische Bestimmung von Autorenrunden Sprache dezidiert als Kapital – und zwar als soziales Kapital – bewertet (Bourdieu und Passeron 1971; Isler und Künzli 2008; Bertschi-Kaufmann und Rosebrock 2013). Die Ausführungen folgen auch Isler (2014), der die beiden Aspekte „Gebrauch und Objektivierung von Sprache“, die in dieser Arbeit mit „Sprachaufmerksamkeit“ zu „Sprachgebrauch, -reflexion und -objektivierung“ zusammengeschmolzen sind, unter Bezug auf Lahire als wesentlichen Beitrag zum Ausgleich sozial benachteiligender Strukturen einschätzt (vgl. Isler 2014, S. 11).

Die Darlegungen Islers werden auch für den zweiten wesentlichen Aspekt schulischer literaler Praktiken – Individuum und Gruppe – im Hinblick auf die Bestimmung der Autorenrunde relevant. Sprachliches Handeln sei, so Isler, grundsätzlich bedingt durch die Ressourcen der Akteure einerseits und deren Realisierung im Rahmen situierter Sinn-Ko-Konstruktionsprozesse andererseits. Das Ineinandergreifen der Potenziale der Einzelnen, wie es sich u.a. beim Schreiben der eigenen Texte zeigt, und der Potenziale der Gruppe im Rahmen gemeinsamer Situationen geteilter Aufmerksamkeit und gemeinsamer Prozesse der Sinn-Ko-Konstruktion in den Gesprächen über die selbst verfassten Texte, beschreiben das Wesen der Autorenrunden. Mit Isler werden die Ressourcen und Fähigkeiten, wie sie sich beim Schreiben der Einzelnen zeigen, als individuelle Potenziale bzw. Potenziale der Einzelnen bezeichnet, während die Prozesse der Ko-Konstruktion, die nach Isler prinzipiell als sozial gelten (2014, S. 74–75), hier als Potenziale der Gruppe betrachtet werden. In der Verflechtung individueller und gemeinsamer Potenziale liegen die Chancen zur Erweiterung und Modifikation jeweils der individuellen und der gemeinsamen Potenziale bzw. mit Bourdieu gesprochen der Habitusausprägungen der Einzelnen und der Gruppe. Eines der zentralen Ergebnisse aus Islers Studie setzt hier an. Die Beschreibung von vier Interaktionsphänomenen, die gemäß den Ergebnissen seiner Studie „für die sprachliche Förderung besonders bedeutsam sein dürften“ (2014, S. 353), sei für die Kategorisierung des Gesprächs in der Autorenrunde unmittelbar übernommen.

- *Handlungsmuster* als „besonderes Potenzial für die Förderung von Gesprächsteilhabe, sprachlicher Ausdrucksfähigkeit und Literalität“ (2014, S. 353) aufgrund einer „Vorstrukturierung der Interaktion, die es den Kindern erlaubt, eine zunehmend aktive Rolle zu übernehmen und Themen sowie sprachliche Mittel, aber auch die Handlungsmuster selbst zu erkennen, zu verstehen, zu erproben, zu variieren und zu modifizieren“ (2014, S. 353). Eine Vorstrukturierung erfolgt in der Autorenrunde anhand der

sondern implizit übertragen“ (Schmidt 2008, S. 124, zitiert nach Feilke 2016b, S. 261–262). Feilke fügt hinzu, dass dies in gleicher Weise für die zur Praktik gehörenden Fertigkeiten gelte (S. 262).

194 Für literale Artefakte wie Schreibgeheimnisse mag das Bild des Transmissionsriemens dagegen zutreffen. Feilkes Begriff der *Transitorischen Normen* (2015b) wird diesbezüglich an späterer Stelle aufgegriffen (2.2.3).

bereits erwähnten didaktischen Artefakte. Ihr Ziel besteht darin, Themen, sprachliche Mittel und Textsorten bzw. Textmuster zu erarbeiten.

- *Aushandlungsphasen*, in denen eigene Standpunkte bezogen und begründet werden, in denen es „um situationstranszendierende (zukünftige bzw. intrasubjektive) Sachverhalte, bei deren Repräsentation sprachliche Mittel eine besonders zentrale Rolle spielen“ (2014, S. 353–354), geht. Die Gespräche in Autorenrunden verstehen sich als solche Aushandlungsphasen, in denen Vorstellungen, auch Normen guter Texte, die an sprachliche Mittel gebunden sind, an einzelnen Texten exemplarisch erarbeitet werden.
- *Thematische Expertise* – hier insbesondere der Kinder. „Wenn es im Gespräch um Themen geht, über welche die Kinder exklusiv oder besonders gut Bescheid wissen, dann übernehmen sie mehr Initiative und sprechen mehr und differenzierter“ (2014, S. 354). Aufgrund der Tatsache, dass die Texte, über die in den Autorenrunden nachgedacht wird, nichts Anderes als das Eigene thematisieren, sind die Schreiber und Schreiberinnen hier in Bezug auf den Inhalt ihrer Texte die Experten.
- *Referenzräume* – „die Ausrichtung auf einen gemeinsamen Referenzraum“ als Aufgabe. „In Gesprächen zeigen sich die Beteiligten gegenseitig an, auf welchen Referenzraum sie sich ausrichten, und der Wechsel von einem Referenzraum zu einem anderen ist eine wichtige Erscheinungsform des initiativen Handelns“ (2014, S. 354). Solche „gedanklichen Umorientierungen“ finden häufig in Gesprächen statt. Die in Islers Untersuchung belegten Referenzräume sind allesamt übertragbar auf die Autorenrunde. Räume „der präsenten, geteilten Situation [...], der distanten eigenen Lebenswelten [...], des Weltwissens [...], der medial repräsentierten Welten [...], der imaginierten Phantasiewelten [...] und der Sprache und Kommunikation [...]“ (2014, S. 354)¹⁹⁵ finden ihren Weg in die Gespräche der Autorenrunden.¹⁹⁶

Isler schließt die Zusammenfassung seiner Studie mit dem Hinweis, dass die „konkrete Ausgestaltung von Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. zwischen ExpertInnen und NovizInnen [...] für den Literalitätserwerb zentral sein [dürfte, BL] [...]“ (2014, S. 354). Diese Vermutung soll auf die Gespräche in den Autorenrunden, in denen zunächst die Lehrperson als Expertin fungiert, später aber auch die Kinder als Akteure zunehmend diese Rolle übernehmen, übertragen werden.¹⁹⁷

Für die Sprachförderung im Kindergarten zieht Isler aus seiner Untersuchung Konsequenzen (S. 361–362), die in ihrer Form als Hypothesen auch für die Grundschule bedacht werden sollten. Eine Parallelität wird in weiten Teilen für den Erwerb literaler Fähigkeiten resp. literaler Kompetenzen in der Autorenrunde deutlich:

195 Der Wechsel zwischen Referenzräumen spielt nach Isler bei der Ko-Konstruktion von geteiltem Sinn eine wichtige Rolle, wird aber offensichtlich bisher kaum untersucht und wenig in die Sprachförderung einbezogen (2014, S. 354).

196 Vgl. dazu die Übersicht mit Überschriften aller Texte, die in einem Halbjahr innerhalb von Autorenrunden reflektiert wurden (Abbildung 61).

197 Die genannten Aspekte werden in 2.3 vertiefend ausgeführt.

- Kultur der situativen Sprachobjektivierung und gezielter Aufgabenstellungen
- Praktiken der Produktion und Reflexion von Sprache, Schrift und multimedialer Ausdrucksformen
- Berücksichtigung von Sachmedien und Sachtexten
- Sinn-Ko-Konstruktion: Handlungsfähigkeit der Kinder in kommunikativen Situationen; Gelegenheiten bieten, Sprachhandlungen und Genres zu verstehen, zu erproben, zu reflektieren
- Sprache objektivierende Praktiken umfassen das Repertoire aller (von Isler) untersuchten Dimensionen: realitätsbezogenes Berichten, fiktionales Erzählen, Erklären, Argumentieren, Festhalten und Erschließen von Symbolen und Schrift, metalinguistisches Erkunden von Sprache
- Diskursmuster: Durch Gespräche viele Gelegenheiten zur aktiven Beteiligung geben, sie bei der Realisierung literaler Sprachhandlungen bzw. global strukturierter Diskurs-einheiten anregen und stützen
- An alltagsnahe Praktiken anschließen und schulförmige Sprachhandlungen und Genres einführen und ausbauen

Die theoretische Herleitung und kategoriale Bestimmung von Autorenrunden als literale Praktiken in der Schule ist hiermit abgeschlossen. Das folgende Unterkapitel stellt – nach einer kurzen Zusammenfassung – dar, welchen Beitrag der Zugang über Literalität für die gesamte theoretische Rahmung leistet und welche Überlappungen sich mit den anderen gewählten Zugängen anbahnen.

2.1.6 Zusammenfassung und Ertrag des praxistheoretischen Zugangs für die interdisziplinär angelegte Theorieentwicklung

Der erste, praxistheoretisch begründete Zugang bildet mit dem Bezug zur Literalitätsforschung einen elementaren Beitrag zur theoretischen Erschließung von Autorenrunden und zur Bestimmung von literalen Kompetenzen im Kontext von Autorenrunden. Literalität wurde mit Street (1984; 2003) als soziale Praxis bezeichnet (2.1.1). Theorien sozialer Praktiken von Bourdieu (1977 (französische Erstausgabe 1972); 1983b; 1987; 1990; 1998) und Reckwitz (v.a. 2003; 2016a) wurden in die Bestimmung literaler Praktiken eingebunden (2.1.1). Es wurde diskutiert, ob sozialwissenschaftlich fundierte Konzeptionen auf pädagogische Kontexte übertragen werden können (2.1.2). Eine Entscheidung dafür wurde mit Arbeiten von Street (2003) bzw. Street und Street (1995) legitimiert. Der Begriff *Literale Kompetenzen* selbst trägt diesem Anspruch Rechnung. In 2.1.3 wurde kritisch hinterfragt, inwiefern derzeit diskutierte begriffliche Bestimmungen literaler Kompetenzen (Feilke 2014b; 2016b; Isler 2014) gleichermaßen dem Literalitäts- und dem Kompetenzdiskurs entsprechen. In einer eigenen Definition literaler Kompetenzen (2.1.4, Abbildung 7) wurde unter Einbeziehung des Begriffs *Raum*, wie er durch Bourdieu (1998) dargelegt wird, der Versuch unternommen, beide Diskurse ins Verhältnis zu setzen, indem von einer Relationalität der Räume Kultur, Sprache und Institution (hier in Bezug auf die

Institution Schule) ausgegangen wurde. Die dargestellten praxistheoretischen Überlegungen von Street, Reckwitz und Bourdieu führten zu einer Begründung der Kennzeichnung von Autorenrunden als *literale Praktiken in der Schule* (2.1.5), deren Wesensmerkmal darin liegt, es Kindern zu ermöglichen, literale Kompetenzen zu entwickeln.

Einbindung sozial- und kulturwissenschaftlicher Sichtweisen auf Unterricht

Durch eine praxistheoretische Perspektivierung wird es möglich, bislang zu wenig beachtete – nämlich sozial- und kulturwissenschaftliche – Sichtweisen für die Beforschung von Unterricht stärker zu nutzen. Der Ertrag wird insbesondere in der Definition literaler Kompetenzen ersichtlich, die deutlicher als in anderen Definitionen bislang geschehen (vgl. Feilke 2014b, S. 33–53; vgl. 2016b, S. 253–277) Aspekte von Sozialität in einen umfassenden soziokulturellen Kontext stellt. Damit lässt sich eine stärker als bislang vorgenommene Anbindung unterrichtlichen Handelns an die individuellen und kulturell bedingten Lebenserfahrungen der Kinder in ihrer jeweiligen Habitusausprägung begründen. Literale Kompetenzen, die – noch in der Perspektive der Vorschau – als Spezifikum für das literale



Abbildung 16: Zusammenfassung: Literale Praktiken – praxistheoretischer Zugang

Handeln in der Praxis von Autorenrunden betrachtet werden, sind folglich unter Einbeziehung dieser soziokulturellen Hintergründe theoretisch erschließbar. Im Hinblick auf die Forschungsfrage kann zunächst festgehalten werden, dass eine soziokulturell perspektivierte Erschließung der Praxiserfahrungen einen grundlegenden Zugriff zu deren Ordnung und Kategorisierung darstellt.

Eine Übersicht über die wichtigsten Gesichtspunkte des praxistheoretischen Zugangs zeigt Abbildung 16. Für die Darstellung wurde lediglich in jenen Kreis aus Abbildung 4 hereingezoomt, der den aktuell vorgestellten Zugang abbildet.

Aus dem ersten Zugang ergeben sich Überlappungen zu den anderen drei Zugängen. Das zeigt Abbildung 17. Der Ausdruck *Überlappung* wurde gewählt, da er zunächst einmal

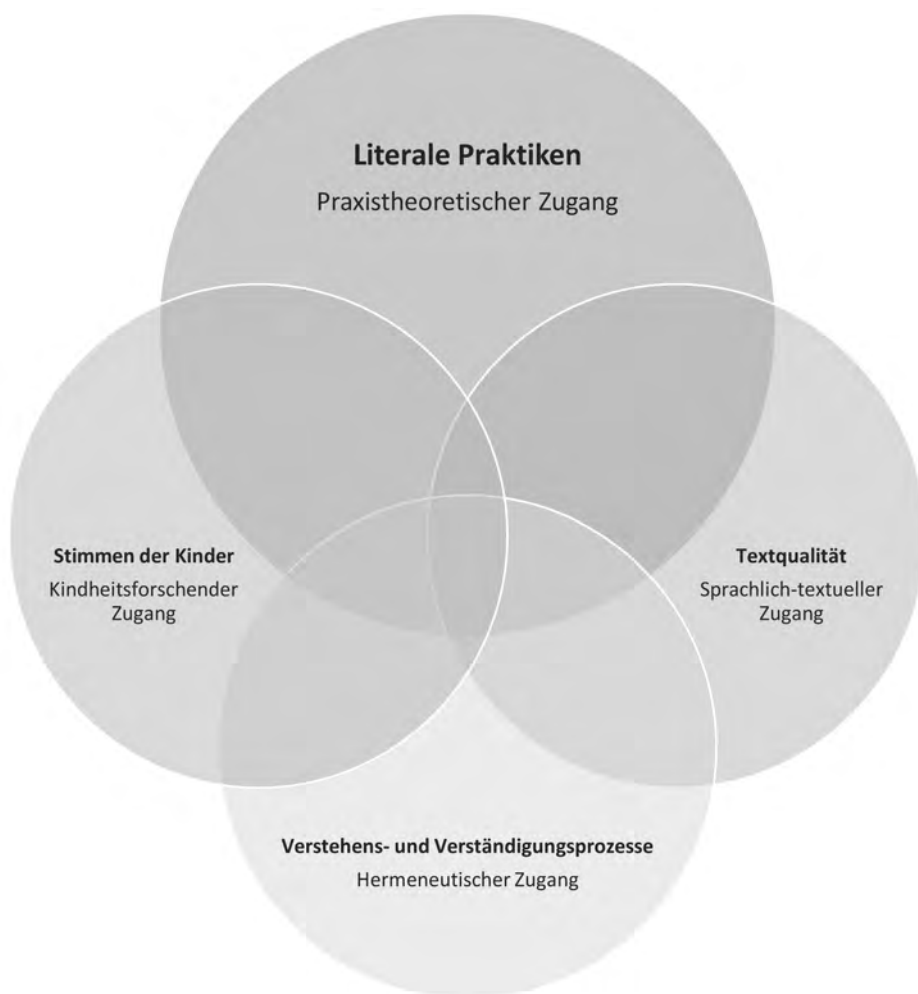


Abbildung 17: Überlappungen zwischen praxistheoretischem Zugang und weiteren Zugängen

der grafischen Darstellung entspricht. In diesen Bereichen, die – grafisch betrachtet – auch als gemeinsame Schnittmengen der verschiedenen Zugänge bezeichnet werden könnten, stecken die Potenziale für die Interdisziplinarität dieser Studie. Hier überlappen sich Ideen aus verschiedenen Zugängen, und das heißt hier auch aus verschiedenen Disziplinen, die für vergleichbar und damit als anschlussfähig für den disziplinenübergreifenden Diskurs gehalten werden. Ihnen kommt der Charakter von Synapsen zu, in denen sich Begriffe und Strukturen aus unterschiedlichen Diskursen verbinden könnten. Daher wird teilweise in Bezug auf diese Überlappungen auch von möglichen *Verbindungen* gesprochen. In den folgenden drei Kapiteln 2.2 2.3 und 2.4 werden in den entsprechenden Unterkapiteln die jeweiligen Überlappungen zwischen praxistheoretischen und sprachlich-textuellen (2.2.6), hermeneutischen (2.3.5) und kindheitsforschenden (2.4.4) Zugängen dargelegt und jeweils der Ertrag (2.2.6, 2.3.5, 2.4.4) für die interdisziplinäre Anlage der Studie dargestellt. Dafür werden in der sich zunehmenden verdichtenden Darstellung im Verlauf dieser Studie auch die weiteren Überlappungen, die sich aus den bereits dargestellten ergeben, hinzugezogen.

2.1.7 Rückschau: Praxistheoretische Sicht auf die Unterrichtspraxis – Beispiel

Anhand von zwei Texten eines ersten Schuljahres werden ausgewählte Aspekte der Darlegungen dieses Kapitels 2.1 in der Rückschau, also aus der Perspektive der Forschenden, unter praxistheoretischer Perspektive verdeutlicht. Dabei wird des beforschte und zu beforschende Unterrichtsarrangements im Licht der hier thematisierten soziokulturellen Betrachtungsweise beleuchtet. Im Mittelpunkt stehen jene Aspekte literaler Kompetenz, die innerhalb der getroffenen Definition vornehmlich den Raum Kultur berühren und von dort her die anderen beiden Räume – Sprache und Institution – prägen.

Beschreibung einer Situation aus einer Autorenrunde

Der Text „Entwicklung“ bzw. „Leben“ wurde von Lasse, einem Schüler aus schriftlichem Elternhaus,¹⁹⁸ am Ende des ersten Schulbesuchsjahres im Frühsommer in seinem Tagebuch verfasst und wenig später in einer Autorenrunde vorgestellt.¹⁹⁹

198 Weitere Beispiele – Gesprächsbeiträge in einer Autorenrunde und schriftliche Äußerungen im Rahmen einer Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen am Ende von Klasse 4 – in 2.3.6.

199 Es handelt sich um eine Klasse einer städtischen Grundschule, in der ich vom ersten bis zum vierten Schuljahr jeweils eine oder zwei Wochenstunden Deutsch unterrichtete. In diesen Stunden fand meistens die sogenannte Schreibzeit (1.1, 2.2.3) statt, die jeweils mit einer Autorenrunde begann. Die Beschreibung der Unterrichtssituation basiert auf Mitschriften innerhalb der Autorenrunden, die durch Gedächtnisprotokolle ergänzt wurden (s. Fußnote 84 in 1.3).

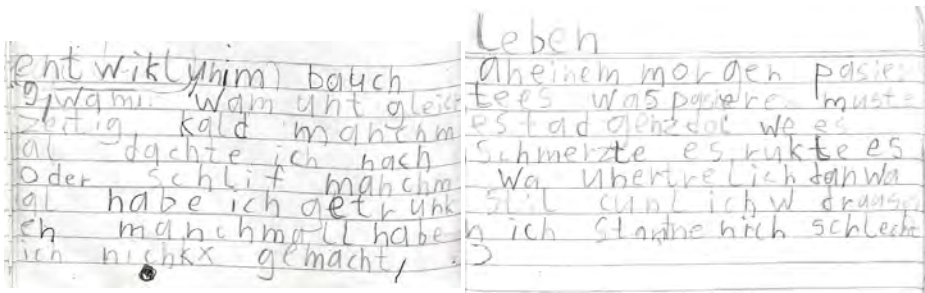


Abbildung 18: „Entwicklung“ bzw. „Leben“ – Text aus dem Tagebuch von Lasse (1. Schuljahr)

Entwicklung Im Bauch
war mir warm und gleich-
zeitig kalt. Manch-
mal dachte ich nach
oder schlief. Manch-
mal habe ich getrunken.
Manchmal habe
ich nichts gemacht.

Leben²⁰⁰
An einem Morgen passier-
te es, was passieren musste.
Es tat ganz doll weh. Es
schmerzte. Es ruckte. Es
war unerträglich. Dann war
es still und ich war draußen.
Ich staunte nicht schlecht.

Das anschließende, reichhaltige Gespräch über diesen Text²⁰¹ bringt u.a. zutage, dass viele Kinder der Klasse sich mit Fragen des Lebens, insbesondere mit ihrem eigenen Leben auseinandersetzen. Das gemeinsame Aushandeln der Art des Textes (Textsorte) führt zu der Formulierung „Gedanken über das Leben“ und spiegelt damit auch die Inhalte des Gesprächs wieder. Als Besonderheit wird aus diesem Text u.a. die außergewöhnliche Perspektive herausgearbeitet. „Aus einer ungewöhnlichen Perspektive schreiben“ lautet die gemeinsam vereinbarte Formulierung des für die Klasse neuen Schreibgeheimnisses. Nach dem Gespräch ist Folgendes zu beobachten: Lasse gibt seinem Text gleich zwei Überschriften: „Entwicklung“ und „Leben“.²⁰² Ein Kind übernimmt stillschweigend die Idee, aus einer anderen Perspektive zu schreiben und verfasst einen Text aus der Perspektive eines Baumes, in den es sich hineinversetzt und sein Wachstum beschreibt. Ein weiteres Kind schreibt eine kleine Geschichte über die Geburt eines Fohlens. Und wieder ein anderes Kind, Burcu²⁰³, eine türkische Schülerin, erklärt bereits am Ende der Autorenrunde, dass sie sich auch Gedanken über das Leben machen möchte, die sie dann der Klasse in einer der nächsten Autorenrunden vorstellen möchte. Sie schreibt den folgenden hier abgebildeten Text:

200 Rechtschriftlich verbesserte Fassung und typographische Darstellung durch die Verfasserin (BL). Die Darstellung der Überschrift nimmt die Darstellung der Originalfassung im Tagebuch auf. Die Abbildung soll die Positionierung des Originaltextes im Tagebuch wiedergeben: Der erste Teil wurde auf die untere Hälfte einer linken Textseite geschrieben, der zweite Teil oben auf die folgende rechte Textseite.

201 Die Darstellung von Gesprächsinhalten begrenzt sich hier auf die für diese Kapitel relevanten Aspekte und fokussiert damit auf die Inhalte der Texte.

202 Für die beiden nachträglich eingefügten Überschriften nutzt Lasse den Platz vor dem Textbeginn und die freie Zeile oben auf der nächsten Seite.

203 Weitere Beispiele von Burcu finden sich in 2.4.5.



Abbildung 19: „Wie alt man werden kann“ – Text aus dem Tagebuch von Burcu (1. Schuljahr)

Wie alt man werden kann²⁰⁴

Man kann ganz alt werden.

Man kann 100 Jahre alt werden

und man kann 110 Jahre alt

werden. Jeden Tag

stirbt einer und jeden

Tag wird ein Kind

geboren. Aber man kann

nicht so lange leben, wie man will.

Meine Familie: Burcu 7, Mama 40, Papa 44, Ahmet 14, Tolga 18

Sowohl Lasse als auch Burcu wählen ihren Text jeweils für die Veröffentlichung in einem Heft „Beste Texte“ am Ende des Schuljahres aus, in dem von jedem Kind ein rechtschriftlich korrigierter, abgeschriebener Text veröffentlicht wird. Die hier geschilderten Beobachtungen im Zusammenhang mit einer Autorenrunde sollen auf dem Hintergrund der Darlegungen in diesem Kapitel rückblickend in dreifacher Hinsicht interpretiert werden.

Soziokulturelle Dimension

Zunächst sei ein Blick auf die Inhalte der Texte geworfen. Alle hier erwähnten Texte lassen sich als Ausdruck einer soziokulturellen Dimension der vorgestellten Arbeit an Texten deuten und als bedeutungsstiftend bezeichnen. Der Text von Lasse stellt sich dem Nachdenken über den Anfang des eigenen Lebens. Es sind seine Gedanken über existentiell menschliche Erfahrungen, die hier artikuliert werden: das Erleben von Wärme und Kälte,

²⁰⁴ Rechtschriftlich verbesserte Fassung durch die Verfasserin (BL).

die Bedeutung von Nachdenken, Schlafen, Ernähren und Entspannen – hier als vorgeburtliche Erfahrungen beschrieben – und das Nachsinnen über Schmerzen und die Unerträglichkeit des Durchbrechens beim Hineingeworfenwerden in einen neuen Umstand sowie das stille Staunen (über das, was in diesem Text als Leerstelle bleibt).

Durch Lasses Text und das Gespräch über diesen werden gleich drei andere Kinder angeregt, sich vergleichbare Themen wie Wachstum und Werden zu erschreiben – zum Einen im Zusammenhang mit dem Wachstum eines Baumes, das aus der Perspektive des werdenden Baumes beschrieben wird, zum Anderen eingekleidet in die Erzählung von der Geburt eines Fohlens. Dass dabei jeweils auch textliche Muster aus Lasses Text adaptiert werden, sei hier nur am Rande erwähnt. Burcus Gedanken über das Leben gehen schließlich von der Frage „Wie alt man werden kann?“ aus. Sie richtet damit den Blick auf das Ende des Lebens, setzt es aber in Beziehung zum Beginn des Lebens. Sie gelangt in ihrem durchaus als heuristisch zu bezeichnenden Text zu einer Erkenntnis, die Alltagssprachlich auch als philosophisch bezeichnet werden darf. Ihren Text illustriert sie durch die Mitglieder ihrer Familie, deren Alter sie bezeichnenderweise hinzufügt. Burcus Text, in dem sie das Eingebundensein in die Familie mit ihren Gedanken über das Leben assoziiert, sei ebenso wie die anderen beiden Texte als tiefgreifender Ausdruck der Einbindung des Schreibens in kulturelle Kontexte verstanden. Eine solche Einbindung betrachtet Street (2013b) als maßgeblich für Literalitätspraktiken und Dehn (1996a; 1999) als wichtigste Rahmung für das Schreiben in der Schule.

Diese Beobachtung aus der Praxis des Unterrichts möge exemplarisch zeigen, dass die Reflexion von eigenen Texten, wie Street (1995) für literale Praktiken ausführt, zur Bildung von Wissen, Identität und Sein führen kann. *Wissen* bildet sich in diesem Fall durch das Sich-Bewusst-Werden über Lebensanfang und -ende. Indem Lasse und Burcu über sich schreiben und malen, bildet sich – betrachtet man zunächst die Texte – ihre *Identität* als Werdende, die sich ihrer zeitlichen Grenzen wie ihrer Grundbedürfnisse bewusst wird. Burcus Bild weist zudem auf ihre Identität als Mitglied ihrer Familie hin. Betrachtet man darüber hinaus die Einbindung des Settings in das Unterrichtsarrangement der Schreibzeit mitsamt der Möglichkeit, eigene Texte der Klasse vorzustellen und zu veröffentlichen, so kann auch davon ausgegangen werden, dass sich jeweils ihre Identität als Schreiber bzw. Schreiberin bildet. Mit Themen wie diesen in die Öffentlichkeit zu treten und sich damit selbst im sozialen Raum der Klasse oder der Schulöffentlichkeit darzustellen, sei schließlich als Bildung von *Sein* beschrieben.

Soziale Beschaffenheit

Zweitens sei die Bedeutung der sozialen Beschaffenheit des Schreibens anhand der dargestellten Situation exemplifiziert. Burcus Text wäre ohne Lasses Text und das Gespräch über ihn so nicht verfasst worden. Das Vorstellen eines Textes und die Reflexion über ihn inspirieren und begünstigen Burcus als auch Lasses Schreibentwicklungen. Eingedenk der Tatsache, dass auch Lasse für seinen Text Optimierungsbedarf sehen konnte,²⁰⁵ bestätigt

205 Man denke an die nachträglich eingefügten Überschriften.

sich hier die Aussage von Pabst und Zeuner (2011), dass Literalität von sozialen Praktiken beeinflusst wird und diese wiederum Literalität beeinflusst. Es wird deutlich, dass Texte, wie Dehn sagt, immer „zwischen Texten“ sind. Dieses „Zwischen“ sei für die vorliegenden Textbeispiele mit Rückbezug auf praxeologische Überlegungen konkretisiert: Die Materialität des vorgetragenen Textes, in dem sich Lasses praktisches Wissen und Können (implizit) äußert, wird zur Grundlage eines Gesprächs, das aus der Spannung von Routinisiertheit (der Ritualisiertheit der Gespräche) und Unberechenbarkeit (hier etwa die Überraschung des Themas und die überraschenden sprachlichen Wendungen des Textes) lebt. Auch Lasses Text ist ein Text zwischen Texten – genährt durch literalitätsfördernde Praktiken seines häuslichen Umfelds. Sein praktisches Wissen und Können wird im Gespräch teilweise explizit und dadurch verallgemeinert (über grundlegende Fragen des Lebens nachdenken, Verwendung der Perspektive), verbleibt im Gespräch aber größtenteils im Bereich des Ungesagten – im Impliziten.²⁰⁶ Beide abgebildeten Texte werden unter der Perspektive echter Adressaten verfasst, nämlich in der Gewissheit, die eigenen Gedanken im Rahmen einer Autorenrunde mit anderen teilen und bedenken zu können. Es wird deutlich, dass die soziale Beschaffenheit von Autorenrunden als Basis für die Entwicklung literaler Kompetenzen betrachtet wird. Literalität etabliert sich hier *als* soziale Praxis (Street 1984).

Soziale Wirksamkeit – soziales Kapital

Drittens werden ausgehend von den Textbeispielen unter Einbezug von Informationen über die literalen Vorerfahrungen der beiden Kinder Deutungen hinsichtlich der sozialen Wirksamkeit von Autorenrunden für diesen Fall artikuliert. So erscheint der Text von Burcu aufgrund ihrer Voraussetzungen überraschend. Sie kommt aus einem schriftfernen Elternhaus. Burcu besitzt am Ende von Klasse 4 ausschließlich jene Bücher, die für den Unterricht angeschafft werden mussten. Dass sie einen philosophischen und zugleich literarisch anspruchsvollen Text schreibt, wird hier auf den Text von Lasse und das Gespräch darüber in der Autorenrunde zurückgeführt. Lasses Text kann somit in höchstem Maße als „sozial wirksam“ bezeichnet werden. Er motiviert und inspiriert Burcu zum Schreiben eines Textes, indem sie sich Gedanken über das Leben macht und damit explizit Geäußertes aufgreift, sich zugleich aber auch durch jenes praktische Wissen und Können von Lasse anregen lässt, das implizit im Text und im Gespräch mitschwingt. Der exemplarisch dargestellte Unterricht birgt insofern soziales Kapital, als Burcu im Kontext dieser Autorenrunde erlernt, dass man lebenswichtige Themen in Texten kommunizieren kann. Im Schreiben erlebt jenes andere Kind, das den Text aus der Perspektive eines Baumes schreibt, dass man eine Perspektive wechseln kann. Die Befähigung zum Perspektivenwechsel, die hier im Schutz eines geschriebenen Textes erprobt wird, gehört – eingebettet in die Mündlichkeit – zum impliziten Trainingsfeld einer jeden Autorenrunde.²⁰⁷ Die Fähigkeiten, die Perspektive zu wechseln und die eigenen Gedanken schriftlich in die Gesellschaft zu bringen, tragen ggf. zur Formung des eigenen Habitus bei und begründen

206 Jene inhaltlichen Aspekte, die zu diesem Text oben ausgeführt werden, sind nicht Inhalt des Gesprächs.

207 Weitere Ausführungen dazu in 2.2.3.

Identität und letztlich Macht. Literalität in diesem Sinn ermöglicht hier Partizipation. Sprache wird zum sozialen Kapital, das eine kulturelle Reproduktion von Ungleichheit zu durchbrechen sucht.

Es muss allerdings kritisch gefragt werden, inwieweit die beobachteten und beschriebenen Unterrichtsprozesse nicht gerade Ausdruck jener „Konsekraton“ sein können, die nach Bourdieu (1998) soziale Ungerechtigkeit festschreiben anstatt sie zu lösen. Lasse profitiert beim Schreiben von seinem häuslichen, schriftnahen Umfeld. Die besondere Belobigung eines Textes wie derjenige von Lasse könnte genau die Reproduktion von Ungleichheit zur Folge haben. Das angeführte Textbeispiel von Burcu mag jedoch gerade zeigen, welche Möglichkeiten das Setting der Autorenrunde für die Potenzialentfaltung aller und damit für die Weiterentwicklung des Habitus der Einzelnen beinhalten mag.²⁰⁸

Die Rückschau auf die Unterrichtspraxis am Ende des ersten Teils der Reise im Sinne von Ryle (1987 (1949)) (s. 1.3) lässt bestimmte Erfahrungen aus der Praxis, nämlich vor allem jene sozialitätsbezogenen, die hier als soziokulturell bestimmte, bezeichnet wurden, ordnen und dadurch neu sehen. Es bleiben offene Fragen, wie jene nach der Bedeutung des unterrichtlichen Handelns für die Verstärkung oder Schwächung von Bildungsungerechtigkeit. Es bleiben zudem Fragen hinsichtlich anderer Aspekte des Erfahrungswissens der Unterrichtenden, die in den folgenden Kapiteln bedacht werden wollen. Es bleiben aber darüber hinaus auch Fragen hinsichtlich der Begrenztheit des forschenden Handelns. Denn es ist davon auszugehen, dass jenes Erfahrungswissen, das die Unterrichtende nun aus der Perspektive der Forschenden zu begründen sucht, nur teilweise expliziert werden kann und im Wesentlichen als „unausgesprochenes Wissen“ (Altrichter und Posch 2007, S. 76) implizit bleibt.

2.2 Textqualität in Kindertexten beschreiben und bewerten – sprachlich-textueller Zugang

Nachdem der erste Teil der theoriebildenden Reise (vgl. Ryle 1987 (1949), S. 391) Fragen der Sozialität des Unterrichts hervorhob (2.1), werden in der zweiten Etappe des interdisziplinären Vorhabens (2.2) Fragen der Beschreibung und Bewertung von Textqualität der von Kindern selbst verfassten Texte in den Mittelpunkt gestellt. Damit knüpft dieses Kapitel an das ursächliche Interesse der Unterrichtenden in Bezug auf Autorenrunden an, nämlich Kinder in der Schule zu unterstützen, gute Texte schreiben zu lernen (vgl. 1.1). Dabei geht es nicht – wie die Überschrift vermuten lassen mag – in erster Linie darum,

208 Abschließend sei an dieser Stelle auf den eingangs abgedruckten Text „Die beste Freundin“ (4. Schuljahr) verwiesen (Abbildung 3). Die soziokulturelle Dimension, die sich in diesem Text spiegelt, umfasst Erfahrungen der gegenwärtigen Generation von Kindern: Einsamkeit und Freundschaft, Bedeutung von Fernseh- und Computerkonsum für soziale Kontakte, absichtsvolles Handeln zum Zwecke der Veränderung eingefahrener Routinen, Schule als Raum für soziale Kontakte, Bedeutung von Geburtstagsfeiern als Bestätigung eines sozialen Netzes, erfahrene Zuwendung einer Freundin bzw. der Klasse. Die Transkriptionsausschnitte des Gesprächs über den Text möge die soziale Beschaffenheit und Wirksamkeit des Settings demonstrieren. Der Textinhalt malt darüber hinaus eine Situation erfahrener Partizipation im Raum Schule aus.

Qualität von Kindertexten aus Sicht von Lehrenden zu beschreiben und zu bewerten, sondern darum, wie Kinder über Qualitäten ihrer Texte und vor allem über die ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler sprechen bzw. sprechen lernen können.

Eine aus der Vorschau entworfene mögliche Reiseroute (vgl. 1.3.2) gestaltet sich diesbezüglich vielfältig, denn es sollen sowohl textlinguistische als auch schreibdidaktische Aspekte berücksichtigt werden: Textlinguistische, da linguistisches Wissen Orientierungen und Zielvorstellungen für eine Versprachlichung von Textqualität bereitstellt, und schreibdidaktische, da davon ausgegangen wird, dass Gespräche über Textqualitäten in Autorenrunden die Aneignung und Entwicklung von Schreib- und Textkompetenzen unterstützen.

Für die Ordnung und Systematisierung der Praxiserfahrungen aus diesen beiden Blickrichtungen wird der Zugang als *sprachlich-textuell* bezeichnet. Der Ausdruck beinhaltet zunächst einmal noch recht allgemein gesagt den Blick auf die sprachliche Beschaffenheit von Texten, also auf ihre Textualität – und auf die Versprachlichung derselben. Er beinhaltet ebenso den Blick auf Texte als Produkte und als Teil ihrer Textproduktions- bzw. Schreibprozesse²⁰⁹ (2.2.2). Er kann auf ein einzelnes Textprodukt, aber auch auf eine Vielzahl von Texten eines Kindes und dessen Entwicklung bezogen werden und ggf. sogar auf das literale Agieren einer ganzen Klasse als Schreibergemeinschaft und ihre Entwicklung. Damit wird deutlich, dass ein als *sprachlich-textuell* bezeichneter Zugang zwar vornehmlich auf textlinguistische und sprachdidaktische Aspekte gerichtet ist und im weitesten Sinne auch auf Aspekte der Schreibentwicklung bezogen werden kann. Diese werden in der vorliegenden Studie jedoch nur exkursartig thematisiert (1.2.1, 3.3.3).

Der Begriff sprachlich-textuell wurde auch gewählt, um von vornherein weder eine einseitig textlinguistische noch eine einseitig sprachdidaktische Ausrichtung zu protegieren, denn gerade in der Verbindung beider Diskurse werden geeignete Kategorien für die systematisierende Sicht auf die Erfahrungen aus der Praxis von Autorenrunden gesehen.

Eine Verhältnisbestimmung beider Diskurse kann eine solche begriffliche Bestimmung sicher nicht leisten, sie muss aber thematisiert werden – allerdings nicht ohne Anbindung an den ersten Teil der Reise. Deshalb wird unter Aufnahme des ersten, praxistheoretischen Zugangs zum Forschungsausgangspunkt zunächst danach gefragt, welchen Beitrag Schreibforschung und Textlinguistik für eine theoretische Bestimmung des literalen Handelns in Autorenrunden leisten können. Es werden ausgewählte Modelle aus der Schreibforschung danach untersucht, ob und wie sie einerseits textlinguistisch orientierte und andererseits sozial orientierte Gesichtspunkte aufgreifen, und wie sie diese ins Verhältnis

209 Obgleich in der Schreibforschung, v.a. im Zusammenhang mit Schreibprozessmodellen, überwiegend der Begriff *Schreibprozess* verwendet wird (s. 2.2.1), sei hier auch der Begriff *Textproduktionsprozess* hinzugefügt, da dieser deutlicher den sprachlich-textuellen Bezug der Prozesse, die bei der Produktion eines Textes beteiligt sind, hervorheben. Dazu passt, dass Becker-Mrotzek und Bachmann (2017) durch ein „Modell der Textproduktion“ eben jene Prozesse und Zusammenhänge genauer modellieren möchten, „bei denen sprachliches Wissen als Ressource und Komponente im Rahmen der Textproduktion eine spezifische Rolle spielt“ (2017, S. 45). Wird im Folgenden auch der Begriff Schreibprozess benutzt, dann geschieht dies, um an die Tradition der Schreibprozessforschung anzuschließen.

setzen (2.2.1). Mit Hilfe eines eigenen Modells (Abbildung 26) wird zudem der Versuch unternommen, die Verortung sprachlich-textueller Aspekte im Gefüge von Produkt und Prozess graphisch zu veranschaulichen.

Den theoretischen Rahmen zwischen Textlinguistik, Schreibforschung und Literalitätsforschung aufzuspannen, erscheint nötig, um nämlich Wege der Beschreibung und Bewertung von Textqualität gerade nicht ohne ihre Anbindung an die Sozialität des Unterrichts (vgl. 2.1.2) zu betrachten. Damit wird eine Verbindung sprachlich-textueller Aspekte mit praxistheoretischen Überlegungen angebahnt. Es ist der Frage nachzugehen, ob und wie die bislang praxistheoretisch entwickelte Definition literaler Kompetenz den sprachlich-textuellen Anforderungen entsprechen kann, die – anders als soziale und literale Praktiken – unmittelbar mit der Institution Schule verbunden sind.

Für eine Sicht auf die konkrete Beschreibung des Gelungenen in Kindertexten im Diskurs der Grundschüler und -schülerinnen wird zunächst der Textbegriff Ehlichs (1984; 2007b; 2007c) zugrunde gelegt. Durch Hinzunahme des Zürcher Textanalyserasters (Nussbaumer und Sieber 1995; Nussbaumer 1996) (2.2.2), das als „*Such- und Findeanleitung für alle sprachlich-textuellen Aspekte an Texten*“ [Hervorhebungen im Original, BL] (Nussbaumer 1996, S. 99) konzipiert wurde, wird in der Verbindung (kognitiv-)textlinguistischer und sprachdidaktischer Wege das textbezogene Handeln in Autorenrunden theoretisch aufgeschlossen.

Für eine Verhältnisbestimmung zwischen der Begutachtung vordergründiger Texteigenschaften und dem ko-konstruktiven Aushandeln hintergründiger Normen im Hinblick auf Textqualität werden Fragen des Normenverständnisses (Feilke 2015b; Ruf und Gallin 2014a; 2014b) erörtert. Dazu gehören Fragen von Präskription und Deskription derselben. (2.2.3).

Die eigens für den innerunterrichtlichen Diskurs entwickelten didaktischen und literalen Artefakte – wie etwa *der Rote Faden* (Leßmann 2010; 2011; 2014b; 2016a) oder *die Text-Hand* (ebd.) – werden vor ihrem sprachwissenschaftlichen Hintergrund dargestellt und diskutiert (2.2.4).

Die Darlegung führt zu einer Bestimmung der Autorenrunde als zugleich sprachlich-textuell und sozial kontextualisiertem Diskurs über die Qualität selbstverfasster Texte in der Schule (2.2.5). Dem folgt eine Darstellung der Bedeutung der Ausführungen im Hinblick auf das Verständnis literaler Kompetenzen und hinsichtlich ihrer Relevanz für die interdisziplinäre Anlage der Theorieentwicklung (2.2.6). Am Ende der zweiten Etappe werden im Sinne einer Rückschau Beobachtungen aus der Praxis auf dem Hintergrund der theoretisch entwickelten sprachlich-textuellen Perspektive dargestellt (2.2.7).

2.2.1 Textlinguistik und Schreibforschung – Bedeutung für die Bestimmung literaler Kompetenzen

In Kapitel 2.1 wurden die soziokulturellen Bezüge literaler Praktiken und damit ihre Bedeutung für die dort im Anschluss an Street (1984; 2003; 2013b), Bourdieu (1983a; 1983b; 1987; 1993), Reckwitz (2003; 2016a), Feilke (2011; 2014b; 2016b), Isler (2014), Weinert (2001b), Groeben (2002) und Wernke und Zierer (2017) getroffene Definition literaler Kompetenz herausgearbeitet. Damit wurde die Bedeutung der Sozialität des Unterrichtsformats betont. Hier nun werden die Texte als Schreibprodukte in ihrer Textualität und die Prozesse ihrer Entwicklung in den Fokus gerückt. Diese Fokussierung ist für eine Begründung des Unterrichtsformats der Autorenrunde wesentlich, da zunächst einmal Texte als Schreibprodukte das Zentrum bilden. Allerdings werden nicht nur die Texte selbst, sondern ebenfalls die Gespräche über sie als textqualitätsfördernde Aspekte von Schreibprozessen betrachtet. Die Bedeutung der Art des Verstehens und der Verständigung über ihre Texte (2.3) werden wie die Bedeutung der Subjektivität der schreibenden Kinder (2.4) zwar erst in den genannten Kapiteln dargestellt, dennoch sind auch sie – noch hintergründig – wegweisend in diesem Kapitel 2.1.

Sprachlich-textuelle Perspektivierungen sollen daher gleichermaßen auf textlinguistische wie auf schreibforschende Diskurse verweisen. Zunächst ist festzuhalten, dass es *die* Textlinguistik nicht gibt (Adamzik 2004, S. 1; Brinker 2001, S. 12). Und zugleich ist festzuhalten, dass es auch *die* Schreibforschung nicht gibt. Damit wird auch die Vorstellung hinfällig, dass *die Schreibforschung oder -didaktik* auf *die Textlinguistik* zugreifen könnte, wie aus verschiedenen Beiträgen des Sammelbandes „Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht“ (Spiegel und Vogt 2006b) deutlich hervorgeht (Spiegel und Vogt 2006b; Heinemann 2006; Haueis 2006; Beisbart 2006). Von ihrem „Nutzen für den Unterricht“ zu sprechen, setzt allerdings bereits eine unterrichtsbezogene – funktionalisierende – Perspektivierung textlinguistischer Ansätze voraus. Auch diese Studie wird sich aus dieser Perspektivierung nicht lösen können, wenn sie ihrem ursächlich sprachdidaktischen Anliegen (vgl.1.2) folgt.

Doch auf welche textlinguistischen Ansätze stützt sich diese Studie? Es entspricht dem Verständnis von Sprache als Mittel von Kommunikation (Janich 2014, S. 46), das bereits dargestellt wurde (2.1.4), und dem Anliegen der Verständigung mit und über Sprache (2.1.4), sich auf eine „pragmatisch orientierte Sprachtheorie“ (Feilke 2000, S. 64) zu beziehen, wie sie sich im Zuge der pragmatischen Wende der 70er Jahre entwickelte (ebd.). Gegenüber dem bis dahin maßgeblichem „transphrastischen Ansatz“ (Adamzik 2004, S. 1), der sich auf die Beschreibung sprachlicher Mittel konzentrierte, die sich auf Kohärenzbildung auf der Satzebene beziehen, ging es nun darum, „sprachliche Tatbestände grundsätzlich vom Texthandeln her und im Hinblick auf die Bedingungen seines Gelingens theoretisch zu konzipieren und zu beschreiben“ (Feilke 2000, S. 65). Der „kommunikativ-pragmatische Ansatz“ (Adamzik 2004, S. 1) betrachtet den Texte nicht mehr als Satzfolge, sondern als Ganzheit, „der eine bestimmte kommunikative Funktion zukommt“

(ebd.). Daher wird er auch als „kommunikationsorientiert“ (Brinker 2001, S. 15) bezeichnet. Heinemann und Heinemann (2002) unterscheiden für den „pragmatisch-kommunikativen Zugriff“ (2002, S. 81) „handlungstheoretische Ansätze“ (2002, S. 82) und „kommunikationsorientierte Modelle“ (2002, S. 86). Die Wende besteht darin, dass jetzt Kategorien wie Handeln und soziale Erfahrung in die Beschreibung des Gegenstands einfließen und nach dessen gesellschaftlicher Bedeutung gefragt wird. In der Hervorhebung genau dieser Kategorien entfalten sich Möglichkeiten einer Verbindung mit praxistheoretischen Überlegungen. Ein dritter Ansatz der Textlinguistik wird als „kognitivistisch“ (Adamzik 2004, S. 1) oder als „kognitiver Zugriff“ (Heinemann und Heinemann 2002, S. 90) bezeichnet.²¹⁰ Da sich dieser Ansatz den Prozessen von Produktion und Rezeption von Texten zuwendet (Adamzik 2004, S. 1), wird auch er für die Entwicklung einer Theorie von Autorenrunden bedeutsam. Insbesondere die Arbeiten von Nussbaumer (1991; 1994; 1996) bzw. Nussbaumer und Sieber (1995) sind hier zu nennen (vgl. 2.2.2).

Schreibforschungen, die für diese Studie relevant sind, beziehen sich auf Schreibprozesse, Text- bzw. Schreibkompetenzen und auf Schreibentwicklungen. In dieser Studie wird immer wieder auf schreibdidaktische Konzeptionen verwiesen, die als Teil der Sprachdidaktik Lehr- und Lernprozesse im Unterricht in den Blick nehmen. Schreibdidaktische Konzeptionen setzen sich mit der Frage auseinander, was Schreiben ist, wozu es gelernt werden soll, welche Fähigkeiten man dafür braucht, und wie diese gefördert werden können (vgl. Feilke 2017, S. 153). Für eine Kompetenzorientierung (vgl. Ausführungen zum Kompetenzbegriff in 2.1.3), die den schreibdidaktischen Diskurs seit Ende des letzten Jahrhunderts bestimmt, ist zu fragen, auf welche Kompetenzmodelle schreibdidaktische Konzeptionen jeweils zurückgreifen. Werden Schreibkompetenzen beispielsweise eher kognitionspsychologisch oder eher textlinguistisch modelliert? Feilke bündelt die Bandbreite aktueller schreibdidaktischer Konzeptionen durch „schreibdidaktische Parameter“ (vgl. 2017, S. 157ff.), nämlich Prozess, Produkt, Leser, Schreiber und schließlich Prozedur, verstanden als Bindeglied zwischen Prozess und Produkt (ebd.).

Für eine Verhältnisbestimmung zwischen textlinguistischen und schreibdidaktischen Ansätzen stellen pragmatisch orientierte Ansätze einen wichtigen textlinguistischen Bezugspunkt dar. Heinemann (2006) thematisiert „Textdidaktik als angewandte Textlinguistik“ (2006, S. 19) und bezeichnet sowohl Textlinguistik als auch Handlungstheorien als „grundlegende Fundierungsdisziplin[en] der Didaktik“ (2006, S. 21)²¹¹. Einen Ertrag einer Verhältnisbeschreibung von Textlinguistik und Schreibdidaktik sieht Haueis (2006) auch für die Textlinguistik. In dem Beitrag „Textsorten in der Schule. Über den Unterschied zwischen ‚didaktisierten‘ und didaktisch reflektierten linguistischen Beschreibungen“ zeigt Haueis, dass in der Auseinandersetzung mit Textsorten nicht nur ein Nutzen für die Schreibdidaktik, sondern auch „eine interessante Aufgabe“ (2006, S. 16) für die Textlinguistik zu sehen ist. Er verweist vor allem auf die hohe Bedeutung, die den „Instrumenta-

210 Brinker spricht von zwei Hauptrichtungen, der sprachsystematisch ausgerichteten Textlinguistik (2001, S. 12ff.) und der kommunikationsorientierten Textlinguistik (2001, S. 15ff.).

211 Dass Heinemann von *Text*- und nicht von *Schreib*didaktik spricht, kennzeichnet sein Anliegen.

rien linguistischer Beschreibungen“ (ebd.) für die Schreibdidaktik zukommen, warnt jedoch zugleich vor einer vorschnellen Didaktisierung importierter Wissensbestände wie Textsorten. Diese Gratwanderung zugunsten der von Haueis angesprochenen didaktischen Reflexion zu bewältigen, zeigt sich auch als Herausforderung in der Praxis von Autorenrunden und wird in dem vorliegenden Kapitel thematisiert (v.a. 2.2.3). Schließlich sei noch Beisbart erwähnt. Für seine Forderung, „Schreiben lehren und lernen im Gespräch mit der Textlinguistik“ (2006, S. 113) vermutet er, textlinguistisches Wissen sei am besten durch „Reflexionsleistungen der Schreiber im Prozess des Schreibens zu fördern“ (2006, S. 116). Eine „reflexive Schreibkompetenz“ (2006, S. 117) bezeichnet er als „wichtiges Element kultureller Bildung“ (ebd.). Damit stellt Beisbart einen Aspekt heraus, der in dieser Studie die Verwendung des Begriffs literal legitimiert. Beisbart bezieht sich auf Portmann-Tselikas, insbesondere auf die Ausbildung metakognitiver Tätigkeiten, und stellt einen Unterricht vor, dem das hier zu beforschende Unterrichtsformat der Autorenrunde in vielerlei Hinsicht nahekommt.²¹² Ein „bewusstes Können“ (2006, S. 130) soll bei den Lernenden entwickelt werden. Beisbarts Verhältnisbestimmung von Textlinguistik und Schreibdidaktik wird besonders deutlich, wenn er beschreibt, dass einer der Könnensaspekte die „Entwicklung eines Bewusstseins von der Gemachtheit aller Texte“ (ebd.) sei, und deren sprachliche Verfasstheit weder die Gedanken und Gefühle noch deren Intentionen, sondern „die Wörter, Sätze, Satzketten und Abschnitte“ [Hervorhebungen BL] (ebd.) sind. Der Weg dorthin lässt sich mit Kruse (2006) als einer beschreiben, auf dem „die Textlinguistik [...] zur differenzierten textnahen Beschreibung der in Kindertexten gebrauchten *Ausdrücke, Formulierungen* und *Gestaltungsgesichtspunkte* herangezogen werden kann“ [Hervorhebungen BL] (Kruse 2006, S. 134). Der Vergleich der Formulierungen von Beisbart und Kruse soll Ähnlichkeiten und unterschiedliche Nuancen – eher textlinguistisch oder eher schreibdidaktisch orientiert – zum Ausdruck bringen.

„Die Textlinguistik“, so Beisbart, kümmert sich „primär um die Texte als Gegenstände und nachfolgend um die Rezeptionshandlungen“ (2006, S. 130). Beisbart bezieht sich mehrfach auf Nussbaumer und protegiert das Zürcher Textanalyseraster für die rezeptiven Reflexionsgespräche über eigene Texte (2006, S. 115ff.). Diese Studie folgt diesem Ansinnen Beisbarts und bezieht sich mit der Entscheidung, das Zürcher Textanalyseraster zu verwenden, auch auf einen kognitivistisch ausgerichteten textlinguistischen Ansatz.

Das Verhältnis von Schreibdidaktik und Textlinguistik wird aktuell insbesondere durch den Diskurs um die Bedeutung der bereits erwähnten „Textprozeduren“ (Feilke 2014a; 2017; Bachmann und Feilke 2014) bestimmt. Anstelle globaler Textmuster werden durch Textprozeduren die „sprachlich ausgewiesenen Kompositionselemente von Texten“ (vgl. Feilke 2017, S. 163) zu einem zentralen textbezogenen didaktischen Bezugspunkt. Es sind die „pragmatisch signifikanten und deshalb rekurrenten Handlungszüge in Texten [...],

212 „Wenn aber eine reflexive Schreibkompetenz das Ziel sein soll, so genügt ein einfaches Üben, ein kreativ-spontanes Schreiben oder das krampfhaftes Einhalten von Textregeln nicht. Vielmehr ist eine metakognitive und metasprachliche Begründungsleistung für eigene Texte sicher der richtige Ansatz. Der Einstieg sollte in reflexiver Verbindung zwischen Text(teil)intention(en) und konkreten Formulierungen liegen“ (Beisbart 2006, S. 117).

die als Artefakte reifiziert, das heißt in Form von Gliederungssignalen, Kollokationen und grammatischen Konstruktionen lexikalisiert und in dieser Weise verfügbar gehalten werden“ (Feilke 2016b, S. 261)²¹³. Textprozeduren können als eine Art Scharnier zwischen Schreibprozess und Textprodukt betrachtet werden. Eine am Text orientierte Sicht auf das Schreiben (im Unterschied zu jener am Prozess) lässt Feilke „die sprachliche Seite der Schreibkompetenz als *Textkompetenz*“ [Hervorhebung BL] (2017, S. 161) bezeichnen. Die textkonstituierenden Sprachhandlungen müssen nach Feilke linguistisch spezifiziert werden (2017, S. 162). Bei der Situierung von Schreibaufgaben situativ-pragmatische Profilierungen (vgl. Bachmann und Becker-Mrotzek 2010) mit sprachlichen Profilierungen (vgl. Ansket und Steinhoff 2014) zu verbinden, ist für Feilke forschungsmethodische Konsequenz.

Einen weiteren Beitrag zur Verhältnisbestimmung leisten Becker-Mrotzek und Bachmann (2017), wenn sie dezidiert nach dem Verhältnis von Schreibdidaktik und der „Sprachlichkeit von Texten“ fragen (2017, S. 34ff.) und sie „das Schreiben als Aneignung, Nutzung und Weiterentwicklung von textmusterbezogenem Wissen ins Zentrum“ (Becker-Mrotzek und Bachmann 2017, S. 51) stellen.

Es lässt sich insgesamt eine Tendenz beobachten, textlinguistische Aspekte wieder stärker zu beachten. Im Zusammenhang der sogenannten „kognitiven Wende“ in den 80er Jahren, die Spinner auch für die Deutschdidaktik ausmacht (Spinner 1994, S. 146), dominierten kognitionspsychologische Ansätze die Schreibforschung. Nach einer Zeit eines einseitig produktorientierten, „an den Aufsatzgattungen orientierten Unterricht[s]“ (Spinner 1994, S. 149) trat zunächst eine „Didaktik des kommunikativen Handelns“ (ebd.), die dann von einem Verständnis von Schreiben als kognitivem Prozess abgelöst wurde und sich durch eine Fokussierung auf die Prozesshaftigkeit des Schreibens und ihre verschiedenen Teilprozesse auszeichnet. Dass diese Wende eine Vernachlässigung genuin textlinguistischer Perspektiven nach sich zog, kritisiert 2003 bereits Sieber.

Die Schreibforschung hat sich in der ersten produktiven Phase seit den 80-er Jahren stark mit den Prozessen des Schreibens auseinander gesetzt. Diese Phase hat die frühe Orientierung am Produkt abgelöst. Allerdings hat sich mit der Ausdifferenzierung der Schreibforschung bald gezeigt, dass eine ausschließliche Prozessorientierung wichtige Aspekte der Schreibtätigkeit unberücksichtigt lässt, was zunächst zu einer Rehabilitierung der Perspektive der Textoberfläche (Antos & Krings 1989, S. 13 f.) geführt hat. (Sieber 2003, S. 210)

Dass nun auch Tiefenstrukturen von Texten wieder in den Fokus gelangen, haben die bisherigen Ausführungen gezeigt.

213 Es sei ergänzend angemerkt, dass Feilke an genau dieser Stelle – mit der Betrachtung von Textprozeduren als Artefakten – den Gewinn der Linguistik für die Theorie literaler Praktiken herausstellt.

Der Begriff Performanz könnte weiterführend sein.²¹⁴ D.h., sprachlich-textuelle Aspekte von Texten werden stärker unter dem Aspekt ihrer Herstellung diskutiert. Pohl und Steinhoff schlagen vor, Texte von Lernenden als *Textformen* zu bezeichnen, denn „Textformen sind Lernerformen, es sind Handlungsprodukte von Lernern, Performanzerscheinungen, Ausformungen einer bestimmten Entwicklungsphase“ (Pohl und Steinhoff 2010b, S. 6). Feilke sieht Vorteile einer Unterscheidung von Kompetenz und Performanz (2016a), und dies gerade im Kontext des Diskurses zum Verhältnis von Sprache und Kultur (Feilke 2016a, S. 14) – eines das für diese Studie vor allem für das Verständnis literaler Kompetenzen relevant ist (s. 2.1.3). Es sei hier zunächst festgehalten, dass die Gespräche in Autorenrunden immer die Performativität der vorgetragenen Texte als Ausgangspunkt des sprachlich-textuellen Handelns in der Schreibergemeinschaft nehmen.

In dieser Studie wurde in Hinblick auf das zu begründende Unterrichtsformat der Autorenrunden bislang weder von *Schreibkompetenzen* noch von *Textkompetenzen*, sondern immer von *Schreib- und Textkompetenzen* gesprochen. Dieses, um auszudrücken, dass eher textprodukt- und eher schreibprozessbezogene Kompetenzen zusammen gesehen werden. In der sprachdidaktischen Literatur werden beide Begriffe verwendet. Spitta (2015) und Pätzold (2005) etwa sprechen in Bezug auf Schreiben von Textkompetenzen. Nach Portmann-Tselikas (vgl. 2005), der auch das Lesen von Texten als Teil von Textkompetenzen betrachtet, umfassen Textkompetenzen die Nutzung von Textinformationen, aber auch die Fähigkeit, „Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen“ (2005, S. 1–2). Der Ausdruck Textkompetenz umfasst Textrezeption und -produktion und beinhaltet damit das Zusammenspiel von Fähigkeiten, wie sie innerhalb von Autorenrunden eingefordert werden. Auf Portmann-Tselikas wird hier verwiesen, da seine Bestimmung von Textkompetenz eine Einbindung in „Formen der sozialen Praxis“ (2005, S. 5) ausdrücklich vorsieht. Die im Anschluss an Feilke oben erwähnte stärkere linguistische Akzentuierung des Begriffs Textkompetenzen hebt sich deutlicher von einem Verständnis von Schreibkompetenzen (z.B. Fix 2006) ab, das stärker die Prozesse herausstellt. Für eine Systematisierung der Erfahrungen aus Autorenrunden liegt das Zusammensehen von Schreib- und Textkompetenzen deshalb nahe. Wenn Feilke Schreibkompetenz und Textkompetenz als „zwei Seiten einer Medaille“ (vgl. Feilke 2017, S. 166) betrachtet, und er die Frage, wie „diese empirisch gleichermaßen substantiierten Aspekte kompetenten Schreibens schreibdidaktisch integriert werden können“ (ebd.) auf die „*To-do*-Liste empirischer Schreibforschung“ [Hervorhebung im Original, BL] (ebd.) setzt, dann mag diese Studie auch einen Beitrag zum Bearbeiten eben dieser To-Do-Liste leisten.

Um das Anliegen eines Zusammensehens von Text- und Schreibkompetenzen auch terminologisch zum Ausdruck zu bringen, wird in dieser Studie der Begriff *sprachlich-textuell* verwendet. Mit dem Begriff *textuell* sollen dabei vornehmlich textproduktorientierte, also textlinguistische Gesichtspunkte, mit *sprachlich* in besonderer Weise schreibprozess-

214 Es kann hier nur bruchstückhaft auf die mögliche Bedeutung von Performanz hingewiesen werden. Einen Überblick gibt Wirth in „Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften“ (2002).

bzw. textproduktionsorientierte, also weithin sprachdidaktische Aspekte akzentuiert werden. Diese isolierte Beschreibung der beiden Seiten der Medaille wird jedoch dem Anliegen des Begriffs nicht gerecht. Das Spezifische liegt gerade darin, dass eine Seite auf die andere angewiesen ist. Es ist von einem sich gegenseitig bedingenden Zusammenspiel beider Seiten auszugehen.

Die Erfahrungen aus Autorenrunden aus sprachlich-textueller Perspektive zu ordnen, heißt nun, sie gleichermaßen mit textlinguistischem und mit sprachdidaktischem Blick zu ordnen. Dafür werden ausgewählte Modelle der Schreibforschung herangezogen, nämlich kognitionsorientierte Schreibprozessmodelle vorwiegend aus der internationalen Forschung (Hayes und Flower 1980; Hayes 1996; Chenoweth und Hayes 2001; Hayes 2009; 2012; Hayes und Olinghouse 2015) und didaktisch ausgerichtete Schreibkompetenz- bzw. Textproduktionsmodelle aus dem deutschsprachigen Raum (Oerter 1982; Baer et al. 1995; Fix 2006; Becker-Mrotzek und Schindler 2007a; Baumann und Pohl 2009; Becker-Mrotzek und Bachmann 2017). Um textlinguistische Perspektivierungen im Rahmen von Schreibkompetenzmodellen, die der Schreibdidaktik entlehnt sind, auf keinen Fall zu übersehen, werden die Modelle daraufhin untersucht, inwiefern jeweils Textkompetenzen oder deren Anknüpfungspunkte modelliert werden. Damit schließt das Vorgehen an den aktuellen Diskurs an (Feilke 2017; Becker-Mrotzek und Bachmann 2017).

Wie aber nun Schreibforschung, Textlinguistik und *Literalitätsforschung* ins Verhältnis gesetzt werden können, muss als Forschungsdesiderat bezeichnet werden, ebenso eine Verhältnisbestimmung zwischen Text- bzw. Schreibkompetenzen und *literalen* Kompetenzen.

Während für die Modellierung von Schreibkompetenzen und Textkompetenzen diverse Schreibprozessmodelle, Schreibkompetenz- und Textproduktionsmodelle mit jeweils unterschiedlichen – textlinguistischen, pädagogischen oder psychologischen – Akzentuierungen vorliegen, existieren bislang nur wenige Ansätze zur Modellierung und Definition literaler Kompetenzen (Feilke 2014b; 2016b; Isler 2014).

Um den Begriff literale Kompetenzen gegenüber Vorstellungen von Text- bzw. Schreibkompetenzen zu profilieren, sollen die Modelle nicht nur auf textlinguistisch, sondern auch auf sozial ausgerichtete Aspekte untersucht werden. Die Frage, welche text-linguistisch relevanten Aspekte für die Bildung von Schreib- und Textkompetenzen modelliert werden, mit der Frage zu verbinden, welche sozial bestimmten Aspekte in die Modellierung integriert werden, ist als Konsequenz des dargestellten praxistheoretischen Zugangs (2.1) zu sehen. Sozial bestimmte Aspekte werden hervorgehoben, weil sie das Wesen literaler Praktiken ausmachen (vgl. Street 1984) und dieser Aspekt maßgeblich für die Bestimmung literaler Kompetenzen ist. Anders als Becker-Mrotzek und Bachmann (2017), die sich auf eine Analyse der Sprachlichkeit in Schreibprozessmodellen begrenzen, wird hier gerade in der Verbindung textlinguistischer und sozialer Aspekte ein wichtiger Bei-

trag zum Diskurs gesehen. In der Hinzunahme praxistheoretischer Überlegungen zu textlinguistischen zeigt sich gerade – so Feilke (2016b) – ein „Gewinn“ (2016b, S. 267). Feilke vermutet diesen für beide Seiten.²¹⁵

Wenn nun im Folgenden zunächst von *textlinguistisch* bedeutsamen Aspekten die Rede ist, dann nur, um diesen Akzent sprachlich-*textueller* Aspekte für die Untersuchung der Modelle deutlich hervorzuheben.

Bestimmung textlinguistisch und sozial bestimmter Aspekte von Schreibhandlungen

Für eine Untersuchung von Schreibprozess-, Schreibkompetenz-, Textproduktionsmodellen auf diese oder jene Aspekte ist zu klären, welche Aspekte überhaupt als *textlinguistisch bestimmt* und welche als *sozial bestimmt* gelten sollen. Ferner ist zu bedenken, dass – wie ausgeführt – eine Trennung dieser Aspekte vor allem zu Zwecken der Untersuchung geschieht.

Als *textlinguistisch bestimmt* werden hier unter Rückgriff auf die oben dargelegten Ausführungen zu pragmatisch wie kognitivistisch orientierten Ansätzen der Textlinguistik jene Aspekte betrachtet, die ein „Bewusstsein von der Gemachtheit aller Texte“ (Beisbart 2006, S. 130) betreffen. Es ist, mit Beisbart gesprochen, die „sprachliche Verfasstheit“ (ebd.) von Texten in den Blick zu nehmen, die sich auf „Wörter, Sätze, Satzketten und Abschnitte“ (ebd.) bezieht oder mit Kruse gesprochen auf „Ausdrücke, Formulierungen und Gestaltungsgesichtspunkte“ (2006, S. 134). Mit Feilke ist auf „textkonstituierende Sprachhandlungen“ (2016b, S. 162) und mit Becker-Mrotzek und Bachmann auf „textmusterbezogenes Wissen“ (2017, S. 51) zu schauen. Textlinguistische Aspekte beziehen sich auf die „Instrumentarien linguistischer Beschreibungen“ (Haukeis 2006, S. 16). Im Hinblick auf eine Betrachtung der Modelle ist zu fragen, welche textlinguistischen Aspekte überhaupt erwähnt werden und wie sie im Schreibprozess verortet werden.

Als *sozial bestimmt*²¹⁶ werden solche Aspekte bezeichnet, durch die sich die Sozialität des Schreibens ausdrückt. Den Hintergrund für diese Perspektive bilden die ausgeführten praxistheoretischen Überlegungen (2.1), in denen Literalität als soziale Praxis (Street 1984) bezeichnet wird. Sozial bestimmte Aspekte beziehen sich grundlegend auf die soziokulturelle Einbettung von Schreib- bzw. Texthandeln. Dazu gehört das Herstellen von

215 „Der praktikentheoretische Zugang bietet zum einen eine Möglichkeit, nach den Zusammenhängen zwischen diesen unterschiedlichen Analysebereichen [jene, die auch ganz ohne praktikentheoretische Konzepte beschreibbar sind wie z.B. Textsortenkonzepte, komplexe Handlungen in Texten u.a. Einfügung BL] zu fragen. Zum anderen ist der Zugang der Theorie sozialer Praktiken genuin soziologisch und stellt damit – zumindest für einen Teil der Linguistik – zunächst eher ‚fremde‘ Kategorien zur Verfügung [...]. Darin sehe ich eine Chance, linguistisch möglicherweise vernachlässigte, aber relevante Größen in die Analyse mit einzubeziehen, aber auch eine Option, aus der Perspektive der Linguistik fachlich eigenständige Argumente zur Konzept- und Theorieentwicklung beizutragen“ (Feilke 2016b, S. 274–275).

216 Der Ausdruck *sozial bestimmt* ist Feilke entlehnt, der das Verständnis literaler Kompetenz als „umfassend sozial bestimmten Komplex von Handlungsdispositionen und sprachlichen Fähigkeiten des Individuums“ [Hervorhebung BL] (2014b, S. 49) versteht.

Adressatenbezügen bzw. Leserorientierungen. Situationen der gemeinsamen Findung von Themen werden ebenso zu diesen Aspekten gerechnet wie Situationen der gemeinsamen Aushandlung von Formulierungen. Darüber hinaus werden hier auch Bezüge zu Motivation integriert. Wenn Motivation wie in 2.1.3 ausgeführt nach Deci und Ryan (1993; 2004) mit der Zusammenführung des Erlebens von Autonomie, sozialer Eingebundenheit und Kompetenz erklärt wird, spricht die Zusammenstellung genau dieser vornehmlich sozial bestimmten Aspekte dafür, dieses Verständnis von Motivation mit der Sozialität des Schreibens in Verbindung zu bringen. Dass gerade in Bezug auf Schreiben ein Zusammenhang von Motivation und Bedeutung beschreibbar ist, zeigen Hidi und Boscolo (Hidi und Boscolo 2008, S. 145ff.). Im Hinblick auf die Modelle ist also auch im Hinblick auf Motivation zu fragen, welche Aspekte benannt werden und welche Bedeutung ihnen für den Schreibprozess beigemessen wird.

Sozial und textlinguistisch bestimmte Aspekte sind nicht trennscharf voneinander abzugrenzen. Pragmatisch und kognitivistisch orientierte textlinguistische Sichtweisen stellen ja gerade soziale Orientierungen des Textschreibens und -rezipierens heraus. Es handelt sich bei dieser Einteilung also um von außen gesetzte Kategorien, deren Setzung zu Forschungszwecken insofern legitim erscheint, als dass dadurch eine stärkere oder schwächere Akzentuierung jeweils der texthaften Beschaffenheit von Schreibprodukten und ihrer soziokulturellen Einbindung in Modellen erkennbar wird.

Es sei an dieser Stelle – mit Blick auf das Ziel dieses Unterkapitels 2.2.1, nämlich der Bestimmung literaler Kompetenzen in Abgrenzung von Schreib- bzw. Textkompetenzen – angemerkt, dass mit der Unterscheidung von textlinguistisch und sozial bestimmten Aspekten der in 2.1.3 dargestellte vierdimensionale Kompetenzbegriff – Wissen, Fähigkeiten, Motivation und Haltung – stets mitbedacht wird. Textlinguistische Aspekte werden den Wissens- und Fähigkeitsbereichen zugeordnet, Motivation findet sich – wie Haltung – als eigene Dimension von Kompetenz. Aspekte wie Adressatenorientierung und gemeinsames Schreiben sind vornehmlich als Fähigkeiten zu bezeichnen, aber untrennbar von Wissen ebenso wie von Motivation und Haltung. Der hier verwendete Kompetenzbegriff, der sich in der Verbindung aller vier Dimensionen entfaltet, deutet damit bereits für eine Bestimmung literaler Kompetenzen an, dass sprachlich-textuell wie sozial bestimmte Aspekte in ihrer Zusammenfügung gesehen werden.

In der Schreibforschung stehen Schreibkompetenzmodelle in einer längeren Tradition von Schreibentwicklungsmodellen (Bereiter und Scardamalia 1987; Kellogg 2008) und Schreibprozessmodellen (Hayes und Flower 1980; Hayes 1996; Chenoweth und Hayes 2001; Hayes 2012).

Textlinguistisch und sozial bestimmte Aspekte von Schreibhandlungen in Schreibprozessmodellen der internationalen Schreibforschung (Hayes et al.)

Für die Schreibprozessforschung sei an oberster Stelle das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980) sowie seine Revisionen durch Hayes (1996; 2012) bzw. Chenoweth und Hayes (2001) und weiterführende Ausführungen durch Hayes und Olinghouse (2015) genannt. Das Modell von Hayes und Flower wurde nicht nur gewählt, weil es als „Mutter“ aller Schreibprozessmodelle gilt, sondern vor allem, weil es mehrfach revidiert wurde und die Revisionen im Hinblick auf die beiden zu untersuchenden Aspekte von Relevanz sind. Es wurde zudem gewählt, weil sich Hayes seit einigen Jahren ausdrücklich der Beschreibung von Schreibprozessen von Kindern im Grundschulalter zuwendet (2012; Hayes und Olinghouse 2015). Es ist jedoch zu bedenken, dass Hayes und Flower 1980 ein kognitionspsychologisch angelegtes Modell (Abbildung 20) vorlegten, das weder textlinguistisch noch sozial bestimmte Aspekte abbilden sollte.

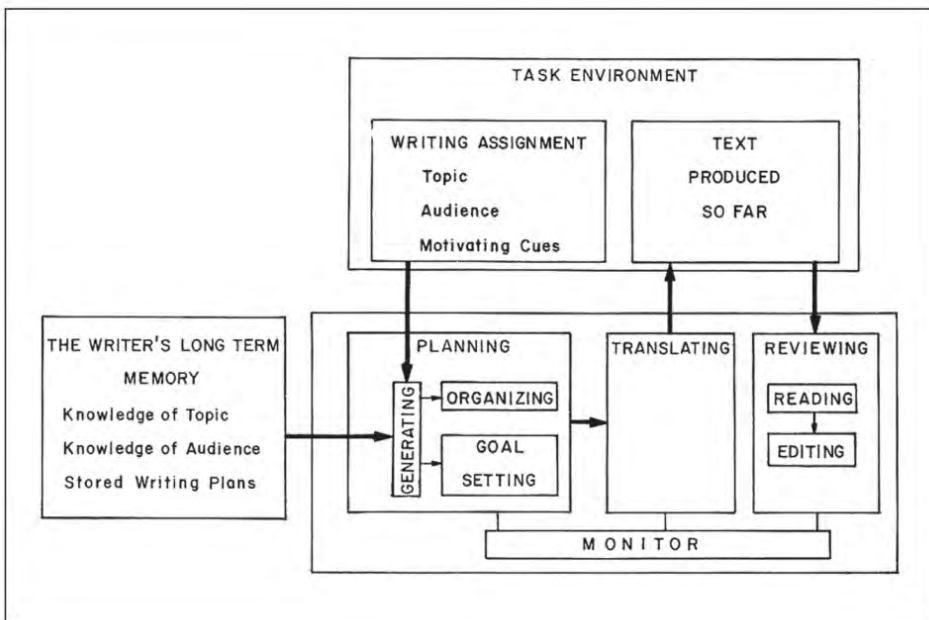


Abbildung 20: Schreibprozessmodell Hayes und Flower 1980 (S. 11)

Mit dem Modell von 1980 werden in der Schreibforschung erstmals am Schreiben beteiligte kognitive Prozesse systematisch beschrieben. Grundlage waren mündliche Think-Aloud-Protokolle erwachsener Schreiber – „competent writers“ (Hayes und Flower 1980, S. 29). Die Abbildung zeigt die Zergliederung der beobachteten kognitiven Schreibprozesse in Teilprozesse und deren Organisation untereinander (1980, S. 8). Textlinguistische Aspekte lassen sich, wenn überhaupt, in diesem Modell in dem Bereich Langzeitgedächtnis – „The Writer’s Long Term Memory“ (Hayes und Flower 1980, S. 12) – verorten.

We assume that the writers have knowledge about many topics [...] and about many audiences [...], stored in long-term memory. They may also have generalized writing plans, perhaps in

the form of story grammar (Rumelhart, 1975) or a formular such as the journalist's questions, 'who, what, where, when, why?'. (Hayes und Flower 1980, S. 12)

Wie Hayes und Flower selbst zu bedenken geben, beziehen sich ihre Auswertungen und Beschreibungen zunächst auf eine begrenzte Anzahl von Schreibprotokollen – zu experimentellen Versuchen –, die noch nicht auf den Unterricht oder eine Auswertung desselben zu beziehen sind.²¹⁷ Es scheinen – vorsichtig formuliert („may have“, „perhaps“) textlinguistische Aspekte auf, die deshalb mit der gebotenen Zurückhaltung zu betrachten sind. Verallgemeinerte Schreibpläne (Abbildung 20: „Stored Writing Plans“), ggf. in Form von Geschichtengrammatik („story grammar“) oder eines Formulars („formular“), das etwa typische Fragen von Journalisten beinhaltet – wer, was, wo, wann, warum –, damit sind textlinguistische Aspekte im Modell von 1980 in aller Vorsicht benannt. Wissen über Themen (Abbildung 20: „Knowledge about Topic“) sowie Wissen über das Publikum (Abbildung 20: „Knowledge of Audience“) werden zwar unter „The writer's long term memory“ genannt, jedoch nicht weiter erläutert. Beide könnten im weitesten Sinne auch als sozial bestimmte Aspekte verstanden werden, und zwar im Hinblick auf Adressatenbezug und Leserorientierung. Als sozial bestimmte Aspekte finden sie sich in dem frühen Modell jedoch mit den Begriffen „Topic“ und „Audience“ eher im Bereich des „Writing Assignments“, das wiederum Teil des „Task Environments“ ist (s. Abbildung 20). Aspekte, die für Sozialität als wichtig erachtet werden, scheinen in dem ersten Modell ebenfalls ansatzhaft im Terminus „Motivating Cues“ (ebenfalls im Bereich „Writing Assignments“ als Teil von „Task Environment“) auf, allerdings – im Verhältnis zu späteren Modellen (v.a. 2012) – sehr zaghaft. Hayes und Flower rekurrieren hier auf die Miene des Lehrers – „the teacher's stern expression“ (1980, S. 10) beim Präsentieren des Auftrags und weisen mit Britton (1975) auf die Bedeutung solcher motivationaler Faktoren hin.

Ein Bereich aus der Aufgabenumgebung ist mit „Text Produced So Far“ (Abbildung 20) bezeichnet. Der Text im Prozess seiner Entstehung sei hier deshalb herausgestellt, weil sich darin sowohl textlinguistisch als auch sozial relevante Aspekte zeigen können. So kann der Text Ausdruck sprachlichen Wissens und Könnens des Langzeitgedächtnisses sein und in seiner steten Vergewisserung durch wiederholtes Lesen im Schreibprozess zugleich auf das Langzeitgedächtnis einwirken²¹⁸. Zugleich kann der Vorgang des eigenen Textlesens während des Schreibprozesses insofern sozial relevant sein, als der Schreibende ggf. einen Perspektivenwechsel in die Rolle des Adressaten vornimmt und die Sozialität des Schreibens gleichsam intern stattfindet. Dieser Gedanke ist für diese Studie von Belang, da ein erneutes Lesen des soweit geschriebenen Textes nicht nur innerlich antizipierend, sondern in Autorenrunden zusätzlich extern gleichsam textrealisierend oder textaufführend stattfindet.

217 „[...] we recommend it [protocol analysis, BL] as a research tool for use in laboratory. It is far too laborious a procedure to be used routinely in the classroom either for teaching or for evaluation“ (Hayes und Flower 1980, S. 27).

218 Hinweise aus dem Modell von 1996, u.a. Pfeile zwischen „The Task Environment“ und „The Individual“ (s. Abbildung 21) legen einen solchen Zusammenhang nahe.

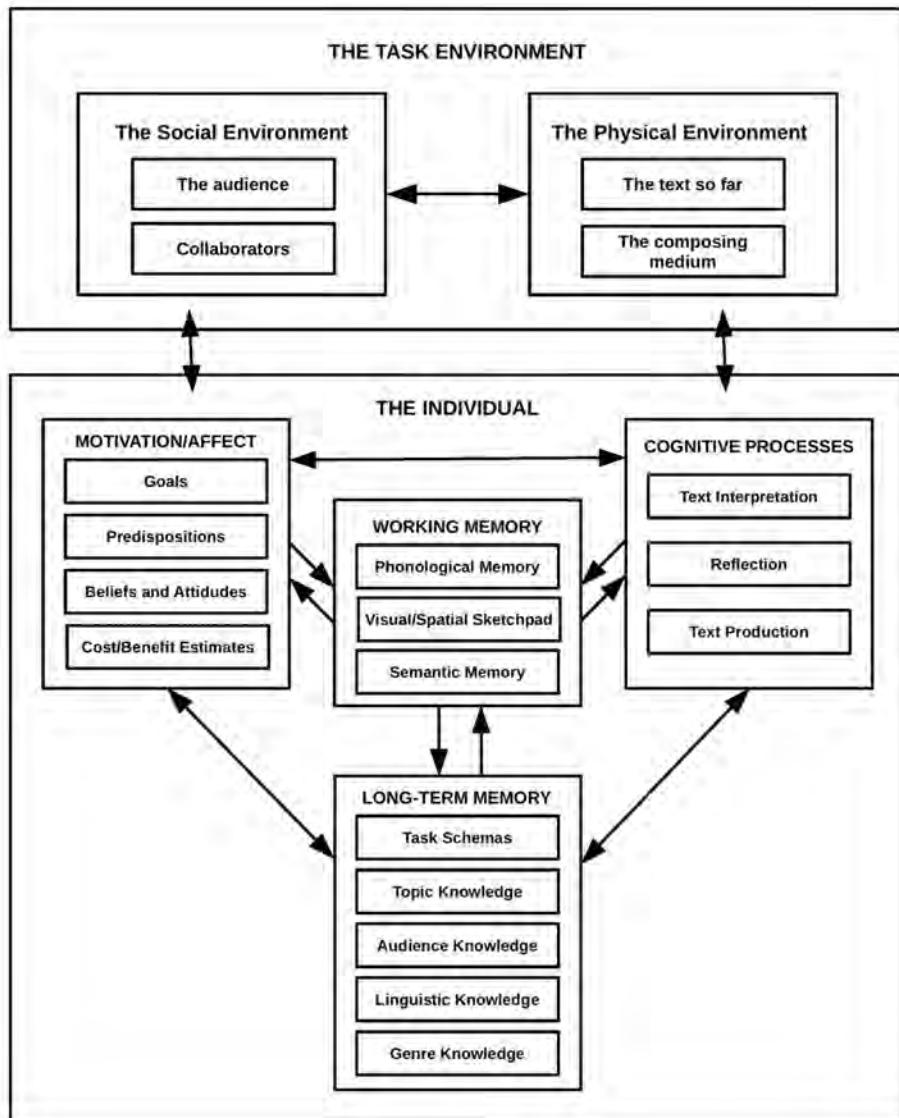


Abbildung 21: Neue Organisation des Schreibprozessmodells durch Hayes (Hayes 1996, S. 9)

1996 stellt Hayes eine überarbeitete Version des Modells von 1980 vor. Der Titel seines Beitrags „A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing“ (1996, S. 6), in dem er das revidierte Modell vorstellt, weist auf die wichtigsten Änderungen hin. Neben kognitiven Prozessen, die nun differenzierter ausgeführt sind, erhalten affektive Gesichtspunkte eine Bedeutung. Dies liegt daran, dass Hayes die Komponenten seines Modells neu gruppiert und der Aspekt Individualität eine zentrale Rolle erhält. Unter „The Individual“ führt er die neuen Bereiche „Motivation/Affect“ und „Working memory“ mit den bereits bekannten „Cognitive Processes“ und „Long Term Memory“ zusammen

(s. Abbildung 21). Damit vollzieht er eine Schwerpunktsetzung zugunsten eines „individual-environmental model“ (1996, S. 10) gegenüber dem stärker „social-cognitive model“ (ebd.) von 1980. Er begründet diese Wende damit, dass er als Psychologe die Prozesse beschreibt, weist aber zugleich auf die Notwendigkeit einer interdisziplinären Betrachtung von Schreibprozessen hin.²¹⁹

Hayes benennt vier große Änderungen, die textlinguistisch und sozial bestimmte Aspekte maßgeblich betreffen. Seine wichtigste (1996, S. 10) ist die Betonung der zentralen Rolle des Arbeitsgedächtnisses – „Working Memory“ (ebd.). Es steht im Zentrum der Abbildung, da Hayes davon ausgeht, dass alle anderen Prozesse Zugang zu ihm haben (1996, S. 13), und zwar immer dann, wenn Prozesse noch nicht automatisiert ablaufen (ebd.). Hier – und das ist die zweite wichtige Modifikation – werden phonologisches Gedächtnis²²⁰ („Phonological Memory“), visuell-räumliches Vorstellungsvermögen („Visual/Spatial Sketchpad“)²²¹ und semantisches Gedächtnis („Semantic Memory“) genannt (s. Abbildung 21). Es sind Bereiche, die sowohl für Prozesse des Formulierens als auch für wiederholtes Lesen des Textproduktes²²² unerlässlich sind (1996, S. 23). Auch im „Long-Term-Memory“ werden Gesichtspunkte hinzugefügt, die zeigen, dass textlinguistische Aspekte einen größeren Stellenwert als im Modell von 1980 einnehmen. Ergänzt werden hier das Aufgabenschema („Task Schema“), linguistisches Wissen („Linguistic Knowledge“) und Genrewissen („Genre Knowledge“) (Abbildung 21). Erläutert werden lediglich die Aufgabenschemata, und zwar als „packages of information stored in long-term memory that specify how to carry out a particular task“ (1996, S. 29). Damit werden aufgabenbezogene Strategien angeführt, nicht aber textlinguistisches Wissen benannt.²²³ Eine weitere Veränderung ist in der Reorganisation des Bereichs zu sehen, der sich den kognitiven Prozessen zuwendet: Revision – „Reviewing“ (1980) – wird ersetzt durch „Text Interpretation“ (1996, S. 10), „Planning“ (1980) wird der allgemeineren Kategorie „Reflection“ untergeordnet (1996, S. 10) und „Translation“ (1980) den allgemeinen Prozessen der „Text Production“ (1996, S. 10). Hayes betrachtet Prozesse des Lesens, die im Hinblick auf die Evaluation eines Textes erfolgen, als zentrale Komponente von Textrevisionshandlungen. Er beschreibt „Reading as a central process in writing“ (1996, S. 23). „Reading“ ist gleichsam als Hintergrund für die drei genannten Gesichtspunkte der ko-

219 „In what follows, I will say more about modeling the individual aspects of writing than about the social ones. This is because I am a psychologist and not a sociologist or a cultural historian. It does not mean that I believe any of these areas is unimportant. Rather, I believe that each of the components is absolutely essential for the full understanding of writing. Indeed, writing depends on an appropriate combination of cognitive, affective, social and physical conditions if it to happen at all. Writing is a communicative act that requires a social context and a medium. It is a generative activity requiring motivation, and it is an intellectual activity requiring cognitive processes and memory. No theory can be complete that does not include all of these components.“ (Hayes 1996, S. 10)

220 Aktuelle Begriffe dafür sind entweder Phonologisches Bewusstsein oder Phonologische Bewusstheit.

221 Hayes bezieht sich auf Abbildungen, die das Textverständnis erleichtern (1996, S. 10), aber auch auf die Darstellung von Buchstaben bzw. Schrift (1996, S. 27). Der letztgenannte Punkt ist in Bezug auf Autorenrunden wichtig. Kinder sind dort auf ihre eigene Handschrift angewiesen.

222 An anderer Stelle verwendet Hayes dafür den Begriff „Rereading“ (2009, S. 67, Hayes und Olinghouse 2015, S. 485ff.).

223 Lediglich im Bereich „Text production“ (1996, S. 28) gibt Hayes einen Hinweis auf Zusammenhänge von Bedeutung und Produktion von Sätzen. Er bezieht sich auf Kaufer (Hayes und Flower 1986).

gnitiven Prozesse des Schreibens zu sehen, auch wenn er im Modell nicht aufgeführt wird. Im Hinblick auf Autorenrunden ist die Hervorhebung von „Reading“ durch Hayes weiterführend, denn dort lesen die Schreibenden ihre Texte („The text so far“) vor, und zwar nicht nur mit dem Ziel der Reflexion und Revision, sondern auch in dem von Hayes beschriebenen Sinn der Repräsentation der eigenen Schreiberpersönlichkeit (als „representations of the writer’s persona“ (1996, S. 24)).

Deutlicher als zuvor werden in dem Modell von 1996 die Zusammenhänge zwischen den Bereichen „Cognitive Process“, „Working Memory“ und „Long-Term-Memory“ dargestellt. Kognitive Prozesse der Textinterpretation – also auch Tätigkeiten des Planens, Reflektierens und Revidierens von Texten – greifen auf Wissen und Fähigkeiten des Arbeits- und des Langzeitgedächtnisses zurück, zugleich aber entwickelt sich dieses Wissen durch Tätigkeiten des Interpretierens, Reflektierens und der Textproduktion. Genau diese Zusammenhänge sind für die Begründung des Agierens im Unterrichtsformat der Autorenrunde wichtig, stehen dort doch genau diese Prozesse im Zentrum der Gespräche über eigene Texte. Inwieweit sich durch das Agieren selbst textlinguistisches Wissen ausbildet, ist nicht durch Schreibprozessmodelle zu beantworten, die ja Vorgänge des Schreibens beschreiben.

Eine vierte Veränderung wird ebenso als wichtiger Teil des beschriebenen Geflechts von kognitiven Prozessen, Arbeits- und Langzeitgedächtnis betrachtet. Motivationen und Affekte – „Motivation/Affect“ (1996, S. 10) – erhalten hier einen herausragenden Platz („a significant place“ (ebd.)). Mit Einfügung der Komponenten Ziele („Goals“), Voraussetzungen („Predispositions“), Überzeugungen und Haltungen („Beliefs and Attitudes“) und Kosten-Nutzen-Einschätzungen („Cost/Benefit Estimates“) werden Aspekte angezeigt, die sich auf die Sozialität des Schreibens beziehen. Die hier genannten fokussieren dabei das Individuum als Teil der Sozialität. Andere Aspekte der Sozialität des Schreibhandels wurden aus dem Modell von 1980 übernommen, hinzugekommen ist der so wichtige Aspekt der Ko-Aktanten („Collaborators“). Genauere Ausführungen zu ihnen erfolgen nicht. Dass die Ko-Aktanten aber gemeinsam mit dem Publikum bzw. den Adressaten („Audience“) einen eigenen Bereich der sozialen Umgebung („The Social Environment“) bilden, zeigt, dass Hayes, auch wenn er sich als Psychologe für das individuellen Handeln zuständig sieht – „I am a psychologist“ (1996, S. 10) –, den sozialen Aspekten des Schreibhandels hohe Bedeutung zumisst. „Writing is primarily a social activity“ (ebd.).

Kurzum: Sozial bestimmte Aspekte des Schreibens werden im Modell von 1996 verstärkt abgebildet, und dies in einem Rahmen, der die Individualität von Schreibprozessen herausstellt. Textlinguistisch relevante Aspekte werden ergänzt. Im Hinblick auf eine Modellierung von Schreib- und Textkompetenzen und hier insbesondere für literale Kompetenzen legitimiert dieses Modell, neben Wissen und Fähigkeiten auch Bereiche wie Motivation und Haltung als Dimensionen von Kompetenz zu bezeichnen (s. 2.1.3).

In einer Revision des Modells von 2001 (Chenoweth und Hayes 2001) werden die Komponenten („components“) des Modells auf drei Ebenen („level“) neu organisiert:²²⁴ „Control Level“, „Process Level“, „Resource Level“ (S. 84). Textlinguistische Aspekte sind weiterhin im Arbeits- und Langzeitgedächtnis angesiedelt und nun der Ebene der Ressourcen zugeordnet, Aufgabenformate („Task Schema“) auf der kontrollierenden Ebene. Zusätzlich kann die neu eingefügte Komponente „Dictionaries“ auf der Prozessebene, dort im Bereich des Externen²²⁵ angesiedelt, im weitesten Sinne als linguistisches Unterstützungsangebot betrachtet werden. In dem Model von 2001 werden keine sozial bestimmten Aspekte eingefügt – weder Motivation, noch Ko-Aktanten oder Adressaten bzw. Publikum.

Unter Rückgriff auf die gemeinsame Studie mit Chenoweth (2001) betont Hayes in dem Artikel „From Idea to Text“ (2009) die Relevanz linguistischer Erfahrung („linguistic experience“ (2009, S. 68ff.)) für die sprachlichen Prozesse der Textproduktion – auf dem Weg von der Idee zum Text – in Bezug auf Planungsprozesse (2009, S. 68) und auf Revisionshandlungen (2009, S. 69). Den Begriff „linguistische Erfahrung“ verwendet er zwar häufig, eine inhaltliche Klärung bleibt aber vage und geht nicht über die Hinweise aus dem revidierten Modell von 1996 (s. Arbeits- und Langzeitgedächtnis) hinaus: „Presumably, linguistic experiences allows the writer to acquire many kinds of knowledge for storage in long-term memory. This includes not only knowledge of grammar, but also of vocabulary, audience, genre and so on“ (2009, S. 69). In seinen Schlussfolgerungen führt er aus, dass ein umfassendes Schreibmodell die Entwicklung von ausführenden Tätigkeiten beinhalten müsse, nämlich „the ability to stay focused and to switch the perspective, [...], the mastery of transcription skills, the increase in vocabulary and spelling knowledge, the development of audience awareness and of rhetorical skills [...]“ (2009, S. 78). Damit finden weitere textlinguistische Aspekte Erwähnung.

Im aktuellen Modell aus dem Jahre 2012 erhalten nun textlinguistische Aspekte weitere Aufmerksamkeit, indem sie auf der kontrollierenden Ebene („Control Level“) als Schreibschemata („Writing Schemas“) zusätzlich zum Arbeits- und Langzeitgedächtnis eingebunden werden. Erläuterungen zum Verständnis und zur Funktion von Schreibschemata findet sich bei Hayes und Olinghouse (2015). Wie im Modell von 1996 für Aufgabenschemata formuliert beziehen sich auch die Schreibschemata auf Strategien zur Herstellung von Texten. Darüber hinaus umfassen sie Vorstellungen des Schreibenden von Texten – „knowledge of properties that the texts being written should have (genre, length, format, tone, etc.)“ (2015, S. 483). Hayes und Olinghouse gehen davon aus, dass dieses Wissen deklarativer Art ist. Erfahrene Schreiberinnen und Schreiber „have schemas to guide them in creating a variety of genres (arguments, narratives, stories, etc.) as well as schemas to construct written plans and to carry out revisions“ (2015, S. 483). Solche Schemata zu benutzen, wird von Hayes und Olinghouse als kognitive Handlungen betrachtet,

224 Auf eine Abbildung wird verzichtet, die Einteilung in genau diese Ebenen findet sich im Modell von 2012 wieder (Abbildung 22).

225 Ein zweiter Bereich „Internal“ umfasst demgegenüber interne kognitive Spachhandlungen („Proposer“, „Translator“, „Reviser“, „Transcriber“).

d.h., Wissensschemata bilden keine automatisierten Prozesse ab. Deshalb sind sie auf der Kontroll- und nicht auf der Ressourcenebene angesiedelt. Daher verwundert es – zunächst – nicht, dass Becker-Mrotzek und Bachmann (2017) textlinguistisch relevante Ausführungen vermissen, die über strategieorientiertes Handeln hinaus auch sprachliches Wissen von Textprodukten in die Modellierung von Schreibprozessen integrieren: „Es leuchtet nicht ein, warum im Modell dieser Status dem Wissen über Strategien zugestanden wird, dem Wissen über Textmuster aber nicht“ (Becker-Mrotzek und Bachmann 2017, S. 38).

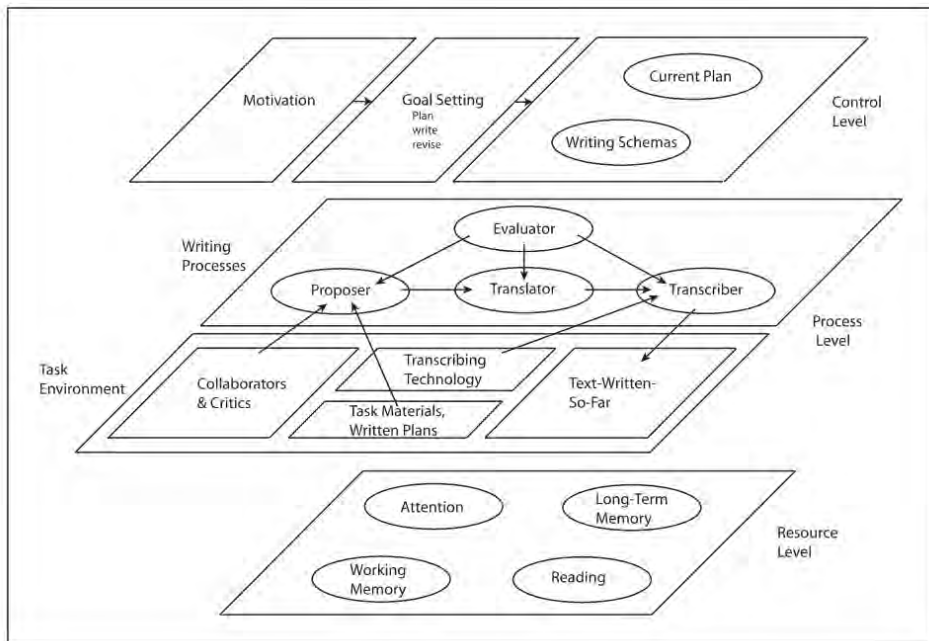


Abbildung 22: Schreibmodell Hayes 2012 (aus Hayes 2012, S. 371)

Alleine die Tatsache, dass Hayes und Olinghouse in einer von fünf Schlussfolgerungen, die sie aus dem Modell von 2012 für die schulische Praxis ziehen, den verstärkten Aufbau linguistischen Könnens fordern und dort explizit Textmusterwissen fordern²²⁶ und ferner konkrete Vorschläge für eine Umsetzung im Unterricht (2015, S. 493) unterbreiten, mag die Kritik relativieren. Es sei hier außerdem zusätzlich auf den „Text-Written-So-Far“ hingewiesen, den Hayes auf der Prozessebene der Aufgabenumgebung verortet. Für das Modell von 1980 sei unter Verweis auf Ausführungen zum Modell von 1996 auch hier von einem wechselseitigen Prozess des Wirkens und Bewirkens sprachlich-textuellen Wissens gesprochen. In diesem Zusammenhang werden von Hayes und Olinghouse deziert textlinguistische Bezüge v.a. in Bezug auf Kohäsion hergestellt.

²²⁶ Die Schlussfolgerungen beziehen sich wie der ganze Artikel auf eine Evaluation US-amerikanischer Standards zum Schreiben. Für deren Überarbeitung schlagen sie (den Lehrenden) vor: „Explain the role of writing schemas, including *knowledge of genre, structures and formats*, strategies for producing text, and task and audience influences. Provide examples [...] so that educators understand how writing schemas support students“ [Hervorhebungen BL] (Hayes und Olinghouse 2015, S. 493).

As we discussed above, adult writers frequently reread the text-written-so-far as they compose, especially the first parts of sentences under construction, but also sentences earlier in the text. Such rereading can promote cohesion both within and across sentences, provide the writer with checks on the completion or failure to complete writing plans, and suggest new ideas to include in the text. (Hayes und Olinghouse 2015, S. 490)

Becker-Mrotzek und Bachmann ziehen den „Text-Written-So-Far“ nicht als Indiz für das Vorkommen sprachlichen Wissens in Betracht.²²⁷ Sie fügen dem Modell stattdessen eine neue Komponente hinzu, die ihrer Meinung nach für Sprachwissen und insbesondere Textmusterwissen entscheidend ist und in dem Modell von Hayes wohl übersehen worden sei, nämlich die „Aufgabenstellung“ (2017, S. 36). Die englischsprachige Formulierung „Written-Text-So-Far“ geben sie durch „der bislang zur Aufgabe verfasste Text“ [Hervorhebung BL] (ebd.) wieder. Becker-Mrotzek und Bachmann erweitern die Ausführungen Hayes, indem sie zusätzlich die „Aufgabenstellung“ (ebd.) einfügen, obgleich sie selber – in einer Klammer – anmerken, dass die Aufgabenstellung ja im Modell nicht abgebildet sei (ebd.). Dass sie nun genau die durch Hayes angeblich nicht erwähnte Aufgabenstellung in das Zentrum einer eigenen „Rekonstruktion der Ressourcen für das Planen nach Hayes (2012)“ (2017, S. 39) stellen, halte ich – im Kontext der Ausführungen von Hayes und Olinghouse (2015) ebenso wie aufgrund der dargestellten Entwicklung der Modelle – für ein Missverständnis. Schreibhandeln wird damit auf das aufgaben- und d.h. auf das lehrpersonenabhängige Schreiben von Schultexten verkürzt. Hayes hält für das von Becker-Mrotzek und Bachmann indizierte Verständnis einen anderen Begriff bereit. Er spricht von formalem Schreiben.

What we most commonly think of as writing is the activity of producing a text to be read by other people – for example, writing articles or school essays. I will call this *formal writing*. In formal writing, the author must meet standards for spelling, grammar, and other rules of good communication. But formal writing is not the only writing activity. For example, journal writing is writing for which the writer is the sole audience. Here, formal rules may be relaxed a bit. [Hervorhebung im Original, BL] (Hayes 2012, S. 375–376)

Die Bezeichnung *formal writing* erinnert an das autonome Modell Streets (2003), mit dem er ein technisches Verständnis von Literalität von einem eher ideologisch verstandenem abgrenzt (s. 2.1.1). Wenn Becker-Mrotzek und Bachmann hier eher formales Schreiben verfolgen, dann treffen sie damit offensichtlich nicht die Intentionen Hayes. Sie zeigen damit überdies – und das ist im Kontext dieser Studie von Belang –, dass ihr Verständnis von Schreiben nur schwerlich mit jenem Verständnis von Literalität zusammenzubringen ist, das Literalität als soziale Praxis (Street 1984) betrachtet.²²⁸ Von daher verwundert es

227 Und das, obwohl Hayes und Olinghouse in ihren Schlussfolgerungen ausdrücklich auf die Bedeutung des „Written-Text-So-Far“ hinweisen: „As we have discussed, reading the text they have written so far while composing is a common component of the writing process of skilled writers – a component that likely contributes to the coherence of their texts. Adding a goal that students, at least in the later grades, attend to the text they have written so far as they compose could be beneficial“ (2015, S. 492). Dass dieser Aspekt bislang für jüngere Kinder nicht erforscht ist, führen Hayes und Olinghouse aus (2015, S. 490), dass sie aber auch für jüngere Kinder einen Nutzen aus dem Rereading des eigenen Textes erwarten, geht aus den Erläuterungen ebenso hervor.

228 Dazu passt, dass Becker-Mrotzek und Bachmann zwar von literalen Kompetenzen sprechen, diese aber definieren, ohne auf die Literalitätsforschung Bezug zu nehmen.

auch nicht, dass Ausführungen zu sozialen Aspekten des Schreibens bei Becker-Mrotzek Bachmann keine Erwähnung finden. Zwar konzentrieren sie sich auf sprachliches Wissen, das Modell von Hayes aber zeigt ja einzelne Komponenten des Modells nicht separiert, sondern gerade in deren gegenseitiger Abhängigkeit. Das gilt auch für Aspekte, die hier als sozial bestimmte bezeichnet werden.

Die Kritik an Becker-Mrotzek und Bachmann erhärtet sich, wenn man zur Kenntnis nimmt, dass gerade das Modell von 2012 soziale Aspekte in besonderer Weise herausstellt. Wie in einer Kehrtwende ziehen zahlreiche Aspekte aus dem Modell von 1996 wieder ein, andere werden ergänzt.

So erhält Motivation wieder einen eigenen Bereich, und zwar auf der Kontrollebene, und dort an allererster Stelle. Dass Motivation nicht nur auf das Setzen von Zielen der Kontrollebene, sondern auch innerhalb der Prozessebene Auswirkungen hat (vgl. Hayes und Olinghouse 2015, S. 482), veranlasst Hayes zu der Feststellung, dass die zentrale Bedeutung von Motivation grafisch nicht darstellbar sei.

Because motivation appears to be intimately involved in many aspects of writing, I included it as a major component of my revision of the 1980 model (Hayes, 1996) and in the current model [...]. Notice that the representation of motivation in the current model is not fully adequate to account for various ways that motivation can influence writing. The current model seems adequate to account (in a general way) for the impact of motivation on goal setting. However, it does not in any way suggest how motivation may influence transcription or evaluation. (Hayes 2012, S. 373)

Im Zusammenhang mit Studien über die Entwicklung von Schreibstrategien vom 1. bis zum 9. Schuljahr intensiviert Hayes (vgl. 2012, S. 380) seine Forderung der verstärkten Berücksichtigung motivationaler Faktoren im Schreibhandeln. Deren Bedeutung sieht er auch in Bezug auf kognitive Prozesse. Es ist für diese Studie von besonderer Bedeutung, dass sich Hayes in seinen Ausführungen zum Modell (2012) an vielen Stellen explizit auf Kinder im Grundschulalter bezieht.

This account of how motivation influences the amount that young children will write is admittedly crude. It is, simply, an attempt to include motivation within the structure of a cognitive process of modeling writing. (Hayes 2012, S. 385)

Die Ausführungen von Hayes und Olinghouse (2015) bekräftigen nochmals die Bedeutung von Motivation, und zwar für den gesamten Schreibprozess.

Once motivated to write, writers set goals for their writing and include subgoals for writing as part of their current plan. These goals guide all aspects of the writing process and strongly influence all decision making about what to write and how to write. (Hayes und Olinghouse 2015, S. 490)

Auch die Einfügung einer Komponente „Attention“ auf der Ressourcenebene (Abbildung 22) weist darauf hin, dass persönliche Haltungen, Einstellungen oder Überzeugungen – so

wie sie im Modell von 1996 mit mehreren Unterpunkten in der Komponente „Motivation/Affects“ (1996, S. 9) integriert waren – hohe Bedeutung zugemessen wird. Sie korrespondiert mit der Kontrollebene, dort v.a. mit Motivation.²²⁹

Die Orientierung beim Schreiben an einem Adressaten oder Publikum findet bis 2012 durchgängig in allen Modellen Berücksichtigung, im Modell von 2012 jedoch tauchen diese vordergründig nicht mehr auf (s. Abbildung 22), obgleich Hayes an der Bedeutsamkeit der Adressaten festhält: „Generally speaking writing is an activity designed to create a text for some audience“ (2012, S. 375). Dass die Adressaten nun nur noch hintergründig vorhanden sind, hat seinen Grund auch darin, dass Hayes zwei weitere Punkte, nämlich „Planning“ und „Revision“ aus der Darstellung löst, die ebenfalls für den Schreibprozess hochbedeutsam sind. Hayes fasst alle drei Punkte in der Komponente „Goal Setting“ zusammen, denen er Planung, Schreiben und Revision gemeinsam zuordnet (s. Abbildung 22). Diese drei Bereiche sind grundsätzlich nicht zu trennen und immer in Bezug auf Adressaten zu sehen (vgl. 2012, S. 376).

Planen und Revidieren werden nicht als eigenständige oder parallele Schreibprozesse betrachtet, sondern als Anwendungen dessen bezeichnet, was für Schreibprozesse allgemein (s. Ebene „Writing process“ in Abbildung 22) gilt: „In this view, revision, like planning, is seen not as a separate writing process parallel to the other writing processes [...] but rather as a special application of the writing model“ (2012, S. 376). Hayes und Olinghouse (2015) machen umfassend deutlich, dass diese drei Bereiche nicht zu separieren sind, und dass sie zudem nicht als Aktivitäten, sondern als kognitive Prozesse zu verstehen sind.²³⁰ Deshalb sind sie auf der oberen, den Schreibprozess kontrollierenden Ebene angesiedelt.

Ein weiterer Bezugspunkt für Aspekte, die im Hinblick auf die Sozialität von Schreibhandlungen wichtig erscheinen, lässt sich im Modell von 2012 hinsichtlich gemeinsamer Situationen der Aushandlung von Themen und Formulierungen ausmachen. So erfolgt hier die Ergänzung der Ko-Aktanten („Collaborators“) um die Kritiker („Critics“). Beide werden (wie zuvor die Ko-Aktanten) auf einer der beiden Teilebenen der Schreibprozessebene, nämlich der Aufgabenumgebung („Task Environment“) zugeordnet. Die Bedeutung sowohl von Ko-Aktanten als auch von Kritikern werden für den Schreibprozess in dem Modell durch einen Verbindungspfeil in die zweite Teilebene der Prozessebene, nämlich für den Schreibprozess („Writing Processes“), hervorgehoben. Über die Rolle und Funktion der Kritiker ist lediglich bei Hayes und Olinghouse vermerkt – und dort auch

229 „Attention is the ability to maintain focus on a task in the face of distraction. This ability is also often referred to as ‘executive function’ or ‘executive control’ and is a resource that the top-level control processes can draw upon. The ability to focus attention is essential in writing for the production of high-quality texts“ (Hayes und Olinghouse 2015, S. 486).

230 Die Folgen eines solchen Missverständnisses beschreiben sie wie folgt: „This distinction is important, as [...] most elementary classrooms envision writing processes as activities rather than cognitive processes. Unfortunately, this can lead to lockstep adherence to a linear writing process, in which the young writer plans before writing, drafts a text, revises, edits, and publishes. The internal cognitive processes are not specified or even taught in this process. Even if the writing process is taught in a recursive manner, educators may not provide instruction that supports development of the proposer, translator, transcriber, and evaluator cognitive processes“ (Hayes und Olinghouse 2015, S. 491).

nur für Ko-Aktanten und Kritiker gemeinsam –, dass damit sämtliche ihrer Impulse innerhalb des Schreibens gemeint sind. Die angegebenen Beispiele beziehen sich auf Kommentare zur Organisation des Schreibens unter den Schreibenden bis hin zur Bitte des Lehrers, schnell fertig zu werden. Sie umfassen ebenso Unruhe im Klassenraum, welche die Möglichkeiten des Arbeitsgedächtnisses begrenzt²³¹ (Hayes und Olinghouse 2015, S. 485). Eingedenk der vorigen Ausführungen, nach denen planende und revidierende Handlungen als fortwährende, den gesamten Prozess begleitende und zu beobachtende Handlungen zu verstehen sind, können Planungs- wie Revisionsprozesse nun aber auch als sozial relevante Aspekte bezeichnet werden. Dieses zum einen in Bezug auf die stetige Vergegenwärtigung des Zieles („Goal Setting“), das ja adressatenbezogen ist, und zum anderen, weil diese Prozesse selbst als soziale organisiert werden.

Ergänzende Ausführungen von Hayes und Olinghouse (2015) betonen darüber hinaus weitere soziale Aspekte des Schreibens, und zwar solche, die deutlicher als in vorigen Veröffentlichungen von Hayes Schreiben an soziokulturelle Kontexte binden. In den konkreten Empfehlungen an die Lehrkräfte heißt es, dass Motivation und Haltung durch eine anregende Schreibumgebung zu unterstützen seien, und zwar so, dass sich eine Schreibergemeinschaft herausbilden kann. Die persönlichen Interessen der Schreibenden seien ebenso zu berücksichtigen wie deren Einbindung in Gemeinschaften und Kulturen. Es soll für echte Zwecke und echte Adressaten geschrieben werden.²³²

Include ideas of how to build and support writing motivation and attitudes through the design of a classroom/school environment that creates a community of writers. Examples include allowing for student choice; connecting to students' personal interests, cultures, and communities; writing for real purposes and audiences; and including the teacher as writer. (Hayes und Olinghouse 2015, S. 493)

Damit ist die Untersuchung der Entwicklung des Schreibprozessmodells von Hayes und Flower (1980) durch Hayes (1996; 2012), Chenoweth und Hayes (2001) und Hayes und Olinghouse (2015) im Hinblick auf textlinguistisch und sozial bestimmte Aspekte abgeschlossen. Es bleibt zu fragen:

Welchen Beitrag leistet die genaue Betrachtung des Schreibprozessmodells in seiner Entwicklung für eine Bestimmung literaler Kompetenzen – in Abgrenzung zu Schreib- und Textkompetenzen – und für eine Begründung des Unterrichtsformats von Autorenstunden?

Festgehalten werden muss, dass textlinguistische Aspekte kontinuierlich zur Beschreibung der Schreibprozesse – mehr oder weniger deutlich artikuliert – herangezogen werden, auch wenn textlinguistisches Wissen und Können an jeweils unterschiedliche Berei-

231 „The social task environment includes all of the inputs from collaborators and critics that happen at the time of writing. These include comments such as ‘let’s do this’ and ‘why did you do that?’ and the teacher’s demand to finish up quickly. The social task environment also includes the background of conversation and social distractions in a classroom or workplace that may limit working memory“ (Hayes und Olinghouse 2015, S. 485).

232 Vgl. dazu Nussbaumer und Sieber (1995), s. Vorschau – Rückschau.

che oder Ebenen der Modelle angedockt wird. Im Hinblick auf Autorenrunden ist diesbezüglich besonders wichtig, dass die Komponente des „Text-Produced-So-Far“ (Hayes und Flower 1980), „The-Text-So-Far“ (Hayes 1996) bzw. „Text-Written-So-Far“ (Chenoweth und Hayes 2001; Hayes 2012) konstant Bestandteil aller Modelle ist. Ob textlinguistische Erfahrung und Wissen, die als Ursachen textkonstituierender Handlungen angenommen werden, durch Performance schließlich auch selbst gleichsam rückwirkend z.B. durch Rereading von Texten, aber auch durch deren Reflexion – beides vollzieht sich in Autorenrunden – weiter ausgebildet werden, kann anhand der Modelle nicht geklärt werden. Sie beschreiben in erster Linie die am Schreiben beteiligten kognitiven Prozesse und sind nicht darauf angelegt, die Art und Weise des Zuwachses an Wissen und Können abzubilden. Da dieser Zusammenhang aber für eine Bestimmung von Autorenrunden wichtig ist, bedarf er weiterer Beachtung. Deshalb werden Fragen zu Verstehens- und Verständigungsprozessen und ebenfalls zur Bedeutung impliziten Lernens in einem eigenen Teil, dem hermeneutischen Zugang, in 2.3 thematisiert.

Beim Nachzeichnen sozial relevanter Aspekte zeigen sich größere Unterschiede in den Modellen. Besonders deutlich wird das im Bereich Motivation, einem ersten der in dieser Studie gesetzten Bezugspunkte für Sozialität. Während Motivation im ersten Modell (Hayes und Flower 1980) erwähnt wird, verschwindet sie im nachfolgenden Modell (1981), das hier nicht weiter ausgeführt wurde, ganz. 1996 erhält sie wiederum einen großen eigenen Bereich (Hayes 1996). In dem gemeinsam mit Chenoweth publizierten Modell (Chenoweth und Hayes 2001) wird Motivation nicht erwähnt, dafür ist sie in dem aktuellen Modell (Hayes 2012) prominent abgebildet. Ausführungen von Hayes und Olinghouse (2015) forcieren die Bedeutung von Motivation. Wenn Hayes (2012) schreibt, die Motivation sei bislang in den Modellen nicht vertreten,²³³ dann ist diese Aussage selbst als Indiz für eine starke Entwicklung zugunsten motivationaler Aspekte zu werten, denn schließlich war sie, wie dargestellt, bereits in den Modellen von 1980 und 1996, und dort umfassend, vertreten! Die starke Hervorhebung motivationaler und affektiver Bereiche stützt wiederum eine Hervorhebung dieser Bereiche in Autorenrunden.

Ein weiterer Bezugspunkt liegt in der Adressaten- und Leserorientierung, die für alle Modelle ausgewiesen ist, für das von 2012 zwar nicht vordergründig innerhalb der Abbildung, aber hintergründig durch Hayes Erläuterungen (2012). Dazu kann auch das Setzen eines Zieles gerechnet werden, das sich – wie für das Modell von 2012 ausgeführt wurde – auf die verschiedenen kognitiven Prozesse des Schreibens bezieht. Mit diesem Punkt ist der Kern von Autorenrunden zu begründen, denn hier geht es gerade darum, den Adressaten bzw. Leser – „the audience“ – unmittelbar zum Text zu Wort kommen zu lassen. Dass dieser unmittelbare Adressatenbezug dazu führt, dass sich Schreiber und Schreiberrinnen selbstständig Ziele für ihr Schreibhandeln setzen, spiegelt die Positionierung des „Goal Settings“ nicht nur, aber ganz besonders im aktuellen Modell von 2012 wider.

233 „The topic of motivation was not addressed at all in the early model“ (Hayes 2012, S. 372).

Ein weiterer Bezugspunkt wird im gemeinsamen Aushandeln von Themen, Formulierungen, aber auch in der Organisation gemeinsamen Schreibens gesehen. Dazu zählen wie beim Setzen eines Zieles auch Phasen des gemeinsamen Planens, Reflektierens und Revidierens. In den Modellen werden diese Bezüge mit Ausnahme des Modells von Chenoweth und Hayes (2001) in allen Modellen durch die Ko-Aktanten abgebildet und im aktuellen Modell (Hayes 2012) zusätzlich durch die Kritiker. Auch dieser Aspekt lässt das soziale Agieren in Autorenrunden begründen, denn die Schüler und Schülerinnen agieren hier in erster Linie als Ko-Aktanten und als Kritiker. Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass diesem Aspekt, v.a. dem der Kritiker – aus der Perspektive der Praxis betrachtet – noch nicht genug Aufmerksamkeit gewidmet wird. Kritiker erscheinen erst verhältnismäßig spät in den Modellen und die Ausführungen zu ihnen sind ergänzungsbedürftig.

Mit dem Beitrag von Hayes und Olinghouse wird nun noch ein weiterer Aspekt sozial bestimmter Dimensionen des Schreibens angeschnitten, der dessen soziokulturelle Anbindung thematisiert. Dieser Hinweis ist für diese Studie von besonderer Bedeutung. Denn damit deutet sich ein Verständnis von Schreiben an, das über die Beschreibung kognitiver Schreibprozesse – textlinguistische wie soziale Aspekte eingeschlossen – hinausgeht und dem bereits dargelegten Verständnis von *literal* in dieser Studie (2.1) nahekommt, das bereits auf die Praxis von Autorenrunden bezogen wurde. Als *literal* werden in diesem Zusammenhang jene Aspekte bestimmt, die nicht nur in dem bislang dargestellten Sinn Ausdruck gemeinsamen Schreibhandelns oder Ausdruck der Orientierung an einem Gegenüber beim Schreiben oder im weitesten Sinne als Teil von Motivation Ausdruck einer Bezugsgruppe oder Kultur *sozial bestimmt* sind, sondern auch jene Aspekte, von denen gesagt werden kann, dass sie *sozial bestimmen*. Dies ist etwa der Fall – z.B. in Autorenrunden –, wenn Texte in der Gruppe, in der sie produziert werden, eine ernsthafte Bedeutung erhalten oder wenn Texte an anderer Stelle gesellschaftlich relevant werden. Damit würde Schreiben im weitesten Sinne als soziale Praxis verstanden werden.

Doch auch hier muss festgehalten werden, dass Schreibprozessmodelle in erster Linie deskriptiver Natur sind. Es sind kognitionspsychologische Modelle und nicht schreibdidaktische oder textlinguistische. Sie haben jedoch die Schreibdidaktik und insbesondere die Modellierung von Schreibkompetenzen seit ihrem Erscheinen beeinflusst und geprägt (s. nächster Abschnitt). Eine Hinwendung zur Schreibpraxis in Schulen, und seit einigen Jahren insbesondere zu Grundschulen, lässt erklären, dass gerade ein Beitrag wie der von Hayes und Olinghouse, der sich dezidiert auf die Schulpraxis bezieht, eine Öffnung anbietet, die über eine kognitionspsychologische Modellierung von Schreibprozessen hinausgeht und die hier mit dem Begriff *literal* perspektiviert wird.

Auch wenn nicht alle Zusammenhänge, die in den Abbildungen zudem durch Pfeile veranschaulicht sind, ausgeführt werden konnten, so lässt sich doch zusammenfassend sagen, dass ein Ineinandergreifen textlinguistisch und sozial bestimmter Aspekte zum Wesen von Schreibprozessen gehört. Und da Schreibprozesse bei Hayes sich immer auch auf Revision beziehen, erscheint eine Bezeichnung des sprachlichen Agierens in Autorenrunden als sprachlich-textuelles Handeln begründbar.

Der Ertrag der Ausführungen bezieht sich auch auf die in dieser Studie bereits vorgenommene Definition literaler Kompetenzen, die ja über ein Verständnis von Schreib- bzw. Textkompetenzen hinausgeht. Zahlreiche Gesichtspunkte geben Anlass für eine solche Ausweitung, etwa die jüngsten Ausführungen von Hayes und Olinghouse (2015), die eine Einbindung von (schulischen) Schreibprozessen in soziokulturelle Kontexte protegieren. Auch die Tatsache, dass Schreibprozessmodelle sich nicht auf schulisches oder institutionalisiertes Schreiben begrenzen, stärkt ein Verständnis literaler Kompetenzen, das nicht nur auf schulisches Schreiben referiert. Schlägt man zudem den Bogen in die Definition von Kompetenzen, wie sie in dieser Studie angelegt ist, so lässt sich feststellen, dass sich in den Modellen alle vier Dimensionen von Kompetenz abbilden lassen: Wissen, Können, Motivation und Haltung – und dies in Bezug auf sprachlich-textuelle Aspekte als auch in Bezug auf sozial bestimmte wie bestimmende Aspekte. Wurde in der Definition literaler Kompetenzen (2.1.4) der „Verständigung über Sprache“ ein zentraler Stellenwert zugesprochen (Abbildung 7), so lässt sich dieser auch im Hinblick auf die Textlichkeit der Textprodukte und hinsichtlich der Sozialität der Verständigung begründen. Wurde in den Modellen von Hayes von Ko-Aktanten und Kritikern gesprochen, so hier von Ko-Konstruktionsprozessen.

Im Folgenden werden Schreibprozess- und Schreibkompetenz- bzw. Textproduktionsmodelle aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt, die Hayes aufgreifen. Die beiden Fragestellungen – Beachtung textlinguistischer und sozialer Aspekte – bestimmen auch diese Ausführungen, die wiederum das Ziel verfolgen, das Verständnis literaler Kompetenzen zu profilieren und deren Entwicklung in Autorenrunden theoretisch aufzuschließen.

Textlinguistisch und sozial bestimmte Aspekte von Schreibhandlungen in Schreibprozess-, Schreibkompetenz- und Textproduktionsmodellen im deutschsprachigen Diskurs

Die unterschiedlichen Schreibprozessmodelle von Hayes und Flower, Hayes bzw. Hayes und Chenoweth sind im deutschsprachigen Diskurs breit rezipiert und finden sich in einer ganzen Anzahl von Modellen wieder. Die Diskussion über Zweck und Nutzen von Schreibprozess- und Schreibkompetenzmodellen ist ausführlich geführt und dargestellt (Feilke 2014b; 2003; Fix 2006; Sieber 2003; Bachmann 2002; Ossner 1995). Daher konzentriert sich die Darstellung wiederum auf textlinguistisch und sozial relevante Aspekte. Die Modelle wurden so ausgewählt, dass eine Bandbreite unterschiedlicher Akzentsetzungen abgebildet wird.

In Bezug auf soziale Aspekte lässt sich zunächst feststellen, dass der Einfluss der Motivation auf den Schreibprozess durch Otto Ludwig (1983) bereits kurz nach dem Erscheinen des ersten Modells von Hayes und Flower in einem eigenen Modell zur „Struktur des Schreibprozesses“ (1983, S. 46) hervorgehoben wird. Auch die von ihm eingefügten „Situativen Bedingungen“ und „Kontextbedingungen“ verweisen schon in dieser frühen Phase der Schreibprozessmodelle auf soziale Komponenten. Spitta betont ebenfalls die Rolle der Motivation in dem „Generalisierten Schreibprozessmodell“ (Spitta 1998a,

S. 20ff.) und zwar im Zusammenhang mit „Motivations- und Zielbildungsprozessen“ (ebd.),²³⁴ auf die innerhalb der Evaluationsprozesse – auch aus der Leserperspektive – rekurriert wird. Becker-Mrotzek und Böttcher legen das „Kommunikative Modell des Schreibens“ vor (2006, S. 27). Hier erhält die Rezeption des Textes durch den Leser einen weitaus größeren Stellenwert. Schreiber und Leser stehen auf derselben Ebene, die Rezeptionsbedingungen erhalten einen eigenen Raum, Schreiben wird funktional beschrieben. In dem „Orchestermmodell der Textproduktion“ (Baer et al. 1995), das sich ausdrücklich dem Text zuwendet, werden Adressat, Wirkabsicht und emotionale und motivationale „Befindlichkeit“ (1995, S. 191) wohl erwähnt, es dominieren jedoch textlinguistische Aspekte innerhalb der Prozessbeschreibungen, z.B. die „Konstruktion der semantischen Tiefenstruktur“ (1995, S. 184) oder die „Sprachliche Kodierung“ (1995, S. 188). Oerter (1982, S. 499) unterscheidet „Linguistisches Makrostrukturwissen“ (Planungstechniken, Textsortenwissen, Kohärenzprinzipien) und „Linguistisches Mikrostrukturwissen“ (Kohäsionstechniken, Syntax, Lexik und ggf. Formulierungen); beide fasst er als „Realisierungswissen“, das im Zusammenhang mit „Konzeptionswissen“ (Kommunikationsnormenwissen und Weltwissen) und „Routinewissen“ zu sehen ist. Leser oder Adressaten werden hier nicht erwähnt, wohl aber „Kommunikationsnormenwissen“ (ebd.), zu dem neben „Aufrichtigkeit“, „Objektivität“ und „Verständlichkeit“ auch die „situative Angemessenheit“ (ebd.) gehört. Textlinguistische Aspekte erhalten hier wie im Orchestermmodell einen breiten Raum.

Der kognitiven Wende folgt, so Wrobel, eine „kommunikativ-linguistische Wende“ (2014, S. 93) in der Schreibforschung. Den Titel des einschlägigen Sammelbandes „Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte“ (Baurmann und Weingarten 1995) bezeichnet Wrobel als „symptomatisch“ (2014, S. 93) für diese Entwicklung. Würde man die Reihenfolge der drei Begriffe ändern, entspräche sie in sehr vereinfachender Weise der Chronologie der Orientierungen innerhalb der historischen Entwicklung: Produkte, Prozesse, Prozeduren. Die im Titel gewählte Reihenfolge ist didaktisch motiviert. Prozeduren sollen zwischen Prozess und Produkt vermitteln. Das bereits erwähnte Textprozedurenkonzept (Feilke 2014a; 2016b; 2017) verbindet textlinguistische Aspekte des Schreibens mit ihrer Prozesshaftigkeit. Sozial bestimmte Aspekte schwingen darin im Sinne der kommunikativen Wende mit. Der zuweilen durch Feilke verwendete Begriff „literale Prozeduren“ (2010) würde das Anliegen, Schreib- und Texthandeln soziokulturell zu begründen, eher transportieren.²³⁵

Auch in den Modellen, die sich der Modellierung von Schreibkompetenzen widmen, finden sich textlinguistisch und sozial bestimmte Aspekte unterschiedlich deutlich akzentuiert. So sind die „Domänenspezifischen Anforderungen des Schreibens“ in dem „Kompetenzmodell Schreiben“ von Becker-Mrotzek und Schindler (2007a, S. 24) stark textlinguistisch geprägt. Die soziale Komponente ist diesem Modell in der „Leserorientierung“

234 In der Überarbeitung des Modells bezeichnet sie diese als „Subjektive Motivations- und Zielbildungsprozesse“ (2015, S. 32).

235 Zur Genese der Begrifflichkeiten *literale Prozeduren*, *Textroutinen*, *Textprozeduren* s. Feilke 2014a, S. 11.

(2007a, S. 13) als eine von sechs „Domänenspezifischen Anforderungen des Schreibens“ (2007a, S. 24) zu sehen. Sie bezieht auch die „Leserbedürfnisse“ (ebd.) ein. Die sechs Anforderungen werden auf die vier Wissensarten nach Ossner²³⁶ – deklaratives Wissen, Problemlösewissen, prozedurales Wissen und metakognitives Wissen – bezogen (ebd.). Bis auf die Leserorientierung wird Schreiben ausschließlich mit Blick auf das Textprodukt modelliert.

In dem „Kompetenzmodell für den Bereich Schreiben – Texte verfassen“ von Baumann und Pohl (2009, S. 94ff.) dagegen werden die Produkt- und die Prozessebene gleichrangig zueinander in Beziehung gesetzt. Sie bezeichnen diese als „zwei unterschiedliche Perspektiven auf das Phänomen Text“ (2009, S. 97). Sie unterscheiden in Anlehnung an Bühler „Sprachwerk“ und „Sprachhandlung“ (2009, S. 95–96)²³⁷ und stützen sich auf seine Unterscheidung einer „subjektbezogenen Handlungsperspektive“ und einer „subjektentbundenen Werkperspektive“ (ebd.). Es verwundert, dass Baumann und Pohl „keine eindeutigen Zusammenhänge zwischen speziellen Prozessteilkompetenzen und speziellen Produktteilkompetenzen“ (2009, S. 97) sehen. Textlinguistisch relevante Aspekte, die sich für das Sprachwerk, also für die Produktperspektive in ihrem Modell ausmachen lassen, würden damit nicht für dessen Prozessierung in Betracht gezogen. Es fragt sich, wodurch etwa eine prozessbezogene „Formulierungskompetenz“ genährt werden kann.

Sozial bestimmte Aspekte sind vorrangig den Erläuterungen zum Modell zu entnehmen, und zwar, wenn Baumann und Pohl mit Feilke und Augst (1989) auf die Bedeutung der „Kommunikationsaspekte“ (2009, S. 96) in der schriftlichen Textproduktion hinweisen. Diese basieren auf einem Verständnis von Schreiben als „zerdehnte Kommunikation“ (Ehlich 1984, S. 18). Allen produkt- und prozessbezogenen Kompetenzen dürften demnach letztlich die Orientierung am Rezipienten zugrunde liegen. Ein Hinweis jedoch im Modell selbst lässt auch Rückfragen in Bezug auf den Adressaten stellen. Der Rezipient wird nämlich nicht als Orientierungspunkt erwähnt. Die Erläuterungen zum Modell weisen darauf hin, dass dieser im Schreibauftrag, dem sich die – dort ebenfalls erwähnte – Schreibintention fügt, zu sehen ist.²³⁸ Baumann und Pohl bezeichnen den Schreibauftrag als „Herzstück“ (2009, S. 100) schulischer Schreibarrangements.

236 Ossner übernimmt die vier Wissensarten aus der Pädagogischen Psychologie (Mandl u.a. 1986) und führt sie der Deutschdidaktik zu (2006b, S. 32). Er entwickelt daraus einen filigranen „Kompetenzraum“ (2006a, S. 15), den er mit „Anforderungsstufen als dritte Achse“ (ebd.) versieht. Der Nutzen des Modells ist in der Sprachdidaktik umstritten (vgl. Merklinger und Wrobel 2016, S. 3).

237 Für Bühler verweisen sie auf die Sprechhandlung, sie modifizieren diese in Sprachhandlung (s. Abbildung 23).

238 Formulierungskompetenzen beziehen sich etwa auf den Auftrag. Sie werden definiert als: „Verfügen über und Auswählen von für die Schreibintention und den Schreibauftrag angemessenen Formulierungs- und Gestaltungsoptionen“ (Baumann und Pohl 2009, S. 96).

Das Beziehungsgefüge von Prozess und Produkt stellen Baumann und Pohl in einen größeren Rahmen, der sich aus den bereits erwähnten vier Wissensarten zusammensetzt (Abbildung 23). Auch hier werden eher Strategien als Sprachwissen thematisiert (vgl. 2009, S. 88).

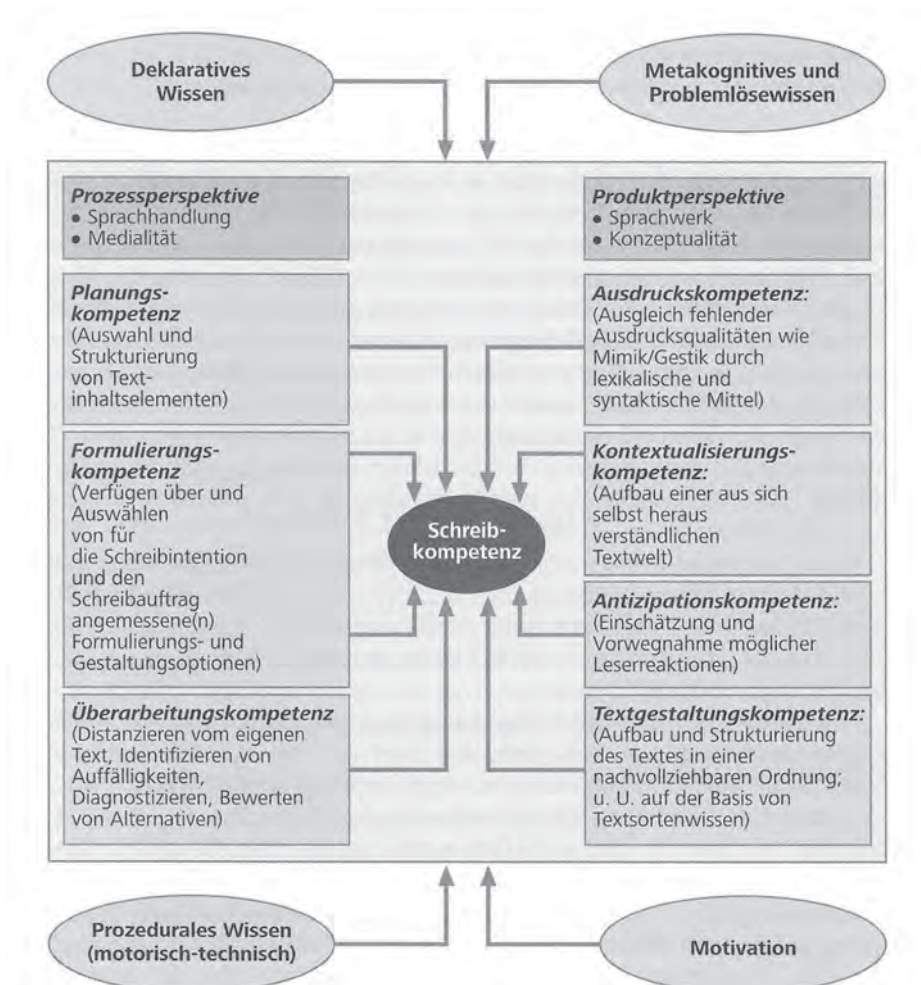


Abbildung 23: Modell Schreibkompetenz von Baumann und Pohl (aus: Bremerich-Voss 2009, S. 96)

Zusätzlich binden sie den Faktor Motivation ein (2009, S. 96), dem sie hohe Bedeutung zumessen. Hier kann im weitesten Sinne von sozial bestimmten Aspekten gesprochen werden, etwa wenn darauf hingewiesen wird, wie wichtig die Bedeutsamkeit des Schreibens für die einzelnen Schreiber sei (vgl. 2009, S. 90). Soziale Situationen wie gemeinsame Situationen der Planung, Formulierung oder Überarbeitung werden in dem Modell nicht dargestellt. Auch eine über den Text hinausgehende soziokulturelle Bedeutung von

Schreibhandlungen und Text wird nicht thematisiert. Das Modell versteht sich in erster Linie als ein Kompetenzmodell, in dem schreibspezifische Teilfähigkeiten (vgl. 2009, S. 95) als Können abgebildet werden. Für deren Aufbau werden zusätzlich entsprechende Aufgaben vorgestellt.

Fix (2006) unterscheidet in den „Perspektiven auf den schulischen Schreibprozess“ (2006, S. 15) neben einer „Subjektperspektive“ eine „Sachperspektive“ und eine „Institutionelle Perspektive“ (ebd.). Diese, insbesondere die letzte, beinhalten sozial relevante Aspekte, etwa wenn von den Funktionen des Schreibens die Rede ist, die von Fix als „Schreiben für/an andere (kommunikatives Schreiben)“ und „Schreiben für sich selbst (personales und heuristisches Schreiben)“ (2006, S. 41) bestimmt werden.²³⁹ Die von Fix angeführten Beispiele beziehen sich allerdings überwiegend auf traditionell besetzte Vorstellungen von Unterricht²⁴⁰ und integrieren weder die Bedeutung des Schreibens für den Einzelnen noch für die Gesellschaft.²⁴¹ Für textlinguistische Betrachtungsweisen übernimmt Fix die der traditionellen Rhetorik entlehnte Differenzierung von Sprachkompetenz in Sprachwissen und Handlungswissen. Er unterscheidet dementsprechend „Grammatische Kompetenz“ und „Pragmatische Kompetenz“ (2006, S. 20), wobei zur letzteren auch Leser-Bewusstheit und Adressatenorientierung zählen, die wiederum Aspekte sozial relevanter Aspekte abbilden. In seinem Resümee hält er fest, was bezüglich der Verhältnisbestimmung in dieser Arbeit wesentlich sein wird: „Die Qualität eines Textes lässt sich somit nur in Bezug auf die Angemessenheit an die pragmatische Funktion, nicht anhand isolierter Textsortennormen beschreiben“ (2006, S. 33).

Das „Basismodell der Textproduktion“ (Becker-Mrotzek und Bachmann 2017, S. 42), das ja aus der Kritik am Modell von Hayes (2012) erwachsen ist, sieht eine deutlichere Verankerung von sprachlichem Wissen und insbesondere von Textmusterwissen vor, als dies – zumindest nach Becker-Mrotzek und Bachmann²⁴² – bei Hayes (u.a.) der Fall sei. Das von ihnen vorgelegte Textproduktionsmodell rückt deshalb den Text in das Zentrum.

Als textlinguistisch relevante Aspekte sind Sprachwissen sowie Strategiewissen des Langzeitgedächtnisses zu nennen und Textmusterwissen aus dem Arbeitsgedächtnis, das an das Langzeitgedächtnis gebunden ist. Neu gegenüber dem Modell von Hayes ist die Hinzufügung von „prototypischen Schreibaufgaben“ und „adaptierten Schreibaufgaben“ (s. Abbildung 24). Die Fokussierung des Modells auf Aufgaben wurde bereits kritisch betrachtet. Es stellt sich überspitzt formuliert die Frage, ob das Modell dafür gedacht ist, die an der Produktion eines Textes oder die an der Bearbeitung einer Schreibaufgabe beteiligten Prozesse abzubilden.

239 Fix vereinfacht jene drei durch Ossner (1995) definierten Schreibabsichten: Die psychische Funktion (für sich schreiben), die soziale Funktion (für und an andere schreiben), die kognitive Funktion (schreiben, um Erkenntnisse zu gewinnen; schreiben, um das eigene Gedächtnis zu entlasten) (Fix 2006, S. 45).

240 Z.B. „Schreiben für den Lehrer“ (Fix 2006, S. 15) als Funktion eines Schreibenanlasses.

241 Lediglich das Beispiel „Klassenzeitung“ (Fix 2006, S. 15) bildet eine Ausnahme.

242 Für eine andere Einschätzung s. meine Ausführungen zu den Modellen von Hayes.

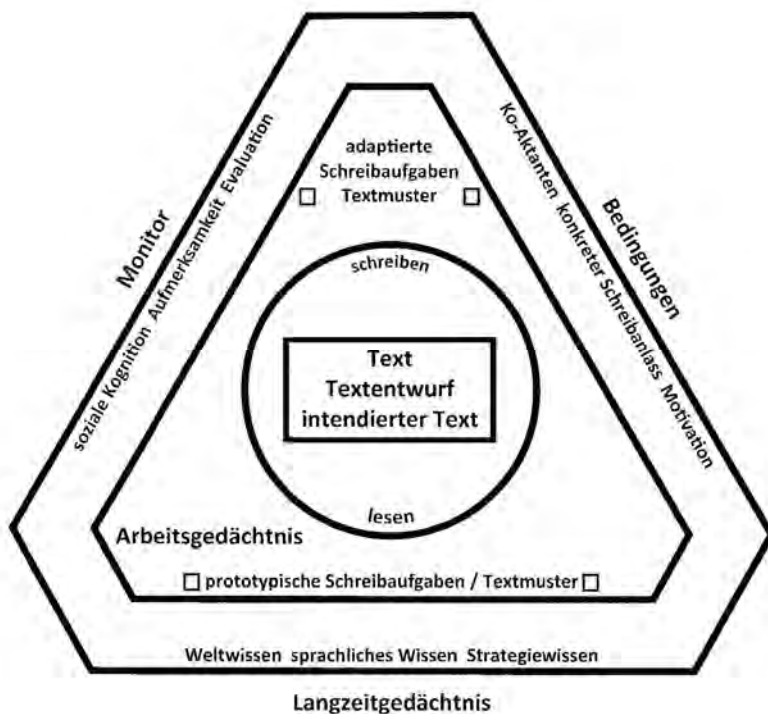


Abbildung 24: Basismodell der Textproduktion von Becker-Mrotzek und Bachmann (2017, S. 42)

Das Basismodell der Textproduktion ist offensichtlich auf den Bereich des aufgabengebundenen Schreibens in der Schule begrenzt. Sozial bestimmte Aspekte werden in dem Bereich „Bedingungen“ (2017, S. 43) durch Nennung von „Ko-Aktanten“ und „Motivation“ angeführt (ebd.). Zur Rolle der „Ko-Aktanten“ wird lediglich geäußert, dass diese – wie auch die Motivation und der konkrete Schreibenanlass, der als drittes die Bedingungen ausmacht – „außerhalb des schreibenden Individuums“ (ebd.) liegen. Es verwundert im Kontext der bis hier hin vorgestellten Modelle ferner, dass weder Leser noch Adressaten in diesem Modell einen Platz haben²⁴³. Diese Beobachtungen stützen die Vermutung, dass sich dieses Modell ausschließlich Texten zuwendet, die von außen in Auftrag gegeben wurden, nicht aber für Texte gedacht ist, die aus einem selbstbestimmten Schreiben hervorgehen, bei dem die Textproduzenten selbst Adressaten und Ziel bestimmen – wie es bei den Texten, die in Autorenrunden auf ihre Textbeschaffenheit untersucht werden, der Fall ist. Es bleibt schließlich zu ergänzen, dass der Motivation im Bedingungsgefüge ein vergleichsweise großer Einfluss eingeräumt wird, bestimmt diese doch den Aufwand und die Qualität, mit der – allerdings – wiederum „die konkrete Schreibaufgabe bearbeitet wird“ (ebd.).

²⁴³ Eine starke Aufgabenfokussierung lässt vor allem einen Leser vermuten – nämlich denjenigen, der die Aufgabe gestellt hat.

Die bislang vorgestellten Modelle unterscheiden sich in vielfältiger Weise. Während einige Modelle sich verstärkt den Produkten des Schreibens zuwenden (Baer et al. 1995; Oerter 1982; Becker-Mrotzek und Bachmann 2017) und diese damit textlinguistischen Aspekten einen größeren Stellenwert einräumen, stellen andere Modelle Prozesse des Schreibens in den Vordergrund (Ludwig 1983; Spitta 1998b; 2015; Fix 2006). Versuche, beides zu verbinden, sind im Textprozedurenkonzept (Feilke 2014a; 2016b) zu sehen, aber auch im Schreibkompetenzmodell von Baurmann und Pohl (2009). Ihr Modell fokussiert jedoch eigentlich eine Beschreibung von Kompetenzen im Bereich Schreiben. Der Versuch, Kompetenzen in Teilkompetenzen zu zergliedern und dabei Stufen des Erwerbs einzuziehen, wird durch Becker-Mrotzek und Schindler (2007a) – in Anlehnung an Ossners Kompetenzmodell – mit Sorgfalt betrieben. Es mag an der Anbindung an ein Modell aus der pädagogischen Psychologie liegen, welches lediglich Wissen und Fähigkeiten vorsieht, dass Aspekte wie Haltungen und Motivation für die Modellierung von Kompetenzen nicht oder nur marginal berücksichtigt werden.²⁴⁴ Andere Modelle sind durch eine starke Aufgabenfokussierung gekennzeichnet (Baurmann und Pohl 2009; Becker-Mrotzek und Bachmann 2017).

Es sei zusammenfassend festgehalten, dass in unterschiedlich starker Weise Produkte, Prozesse, Prozeduren und Aufgaben in den Modellen fokussiert werden. Textlinguistisch relevante Aspekte wie Semantik, Syntax, Textsorten- und Textmusterwissen, Textaufbau und -struktur, Kohärenz und Kohäsion – kurzum Sprachwissen – werden berücksichtigt, je nach Intention stärker oder schwächer.

Sozial bestimmte Aspekte sind demgegenüber nicht selbstverständlicher Bestandteil der Modelle. Erwähnt werden zwar Adressaten (Baer et al. 1995), Ko-Aktanten (Becker-Mrotzek und Bachmann 2017), Leser oder Rezipienten (Becker-Mrotzek und Böttcher 2006; Becker-Mrotzek und Schindler 2007a), aber nicht durchgängig und – falls sie erwähnt werden – nicht an zentraler Stelle. Bedingungen des Schreibens werden in einigen Modellen erwähnt (Ludwig 1983) oder „Befindlichkeiten“ (Baer et al. 1995), darunter auch motivationale Aspekte (Becker-Mrotzek und Bachmann 2017). An zentraler Stelle – wie bei Hayes (1996; 2012) – steht Motivation nur selten. Bei Spitta (1998b; 2015) nimmt sie eine zentrale Funktion ein. Insgesamt werden subjektbezogene Aspekte wenig dargestellt,²⁴⁵ Ausnahmen bilden Spitta (1998b; 2015) und Fix (2006). Ein Verständnis von sprachlich-textuellem Handeln *als* sozialem Handeln, wie es durch Hayes und Olinghouse (2015) ergänzend in ihren Empfehlungen für den Unterricht zu finden war, fehlt in den Modellen weitgehend.

244 Baurmann und Pohl haben zwar den Bereich Motivation zu den vier Wissensarten hinzugefügt und auch auf seine Bedeutung verwiesen, inwiefern jedoch motivationale Aspekte wirklich Eingang in ihre Anregungen gefunden haben, mag hinterfragt werden, denn ihre Unterrichtsvorschläge sind wenig subjekt-, sondern eher gegenstandsorientiert. Dass sie (mit Bühler) von einer „subjektentbundenen Werkperspektive“ in Bezug auf das Sprachwerk eines Individuums sprechen, mag diese Beobachtung verstärken.

245 Vgl. „subjektentbundene“ Perspektive bei Baurmann und Pohl (2009, S. 95) – im Anschluss an Bühler.

Eine fehlende bzw. schwache soziale Ausrichtung²⁴⁶ schulischen Schreibhandelns wird im aktuellen Diskurs zunehmend kritisch betrachtet (Kruse 2016; Ritter 2015; Sturm und Weder 2011; Beach und Friedrich 2008). Ein Vorschlag für ein Schreibkompetenzmodell, das eine stärkere Integration sozialer Ziele und Prozesse liegt von Michael Ritter vor (Abbildung 25), der ausgehend vom Mehrebenenmodell der Lesekompetenz (Rosebrock und Nix 2008, S. 16) parallel Schreibkompetenz als „Mehrebenenphänomen“ (Ritter 2015, S. 10) entwirft. Er zieht wie im Lesekompetenzmodell zusätzlich zur Prozess- und Subjektebene eine „soziale Ebene“ ein, die unter der Überschrift „Anschlusskommunikation und Präsentation“ die Bereiche Familie, Schule, Peers und kulturelles Leben umfasst.



Abbildung 25: Schreibkompetenzmodell in Anlehnung an das Lesekompetenzmodell von Rosebrock und Nix (Ritter 2015)

Es ist das einzige mir bekannte Modell, das dem soziokulturellen Kontext zentrale Bedeutung beimisst und damit Möglichkeiten eröffnet, Schreiben²⁴⁷ auch im außerschulischen Kontext zu verorten.

Um das sprachlich-textuelle Agieren von Schreiberinnen und Schreibern in Autorenrollen zu erfassen, geben die Modelle zwar wertvolle Hinweise (z.B. auf Bedingungen von Schreibprozessen und Ursachen von Textqualitäten), das *literale* Handeln der Lernenden und Lehrenden wird aber (mit Ausnahme der Übertragung durch Ritter) durch keines der Modelle abgebildet. Für eine Integration sozial und zugleich textlinguistisch bestimmter Modellierungen wäre es weiterführend, die Performanz sprachlich-textueller Fähigkeiten,

246 Beach und Friedrich sprechen in diesem Zusammenhang überdies von einem fehlenden Sinn nicht nur für *soziale Zwecke*, sondern auch für *soziale Werte* („sense of the social purpose or value“; 2008, S. 223).

247 Ausgenommen sind natürlich die Schreibprozessmodelle von Hayes, die grundsätzlich die am Schreiben beteiligten Prozesse abbilden.

die sich in den eigenen Texten zeigt, stärker zu perspektivieren. Da – im Unterrichtsformat der Autorenrunde – erst die Performanz eine Verständigung über sprachlich-textuelle Fähigkeiten bewirkt, könnte hier von einer *verständigungsorientierten* Textlinguistik gesprochen werden. Wenn in der Praxis von Autorenrunden Schreiber, die während des Schreibprozesses zunehmend eine Orientierung am Rezipienten suchen, auf Leser stoßen, die wiederum Erwartungen an die Texthaftigkeit der Textprodukte der Schreiber stellen, dann kann für das Gespräch über die Texte und ihre Wirkung vermutet werden, dass sich hier Gespräche ereignen, in denen Autoren und Rezipienten sich *verständigen* über die Wirkungen und Ursachen derselben (Ausführungen dazu in 2.2.3). Das Zusammenbinden von Adressatenbezug bzw. Rezipientenorientierung und Lesererwartung wird hier als ein Kristallisationspunkt der Verbindung textlinguistisch und sozial bestimmter Aspekte betrachtet. In der vorgelegten Definition literaler Kompetenzen (2.1.4) wird die „Verständigung über Sprache und ihre Wirkung“ für das literale Agieren in schulischen Kontexten ins Zentrum gestellt. Wenn es dort heißt, dass sich eine Verständigung über Sprache und Wirkung durch „Gebrauch, Reflexion und Objektivierung von Sprache im Rahmen institutionell gestützter Ko-Konstruktionsprozesse“ (Abbildung 7) vollzieht, dann ist damit im weitesten Sinne eine auf Verständigung ausgerichtete Textlinguistik umschrieben. Es ist eine, die vom Gebrauch ausgeht – von der Performanz der schriftlichen Texte – und über Reflexion – also der Performanz der mündlichen Textreflexionen²⁴⁸ – zur Objektivierung führt. Textlinguistisches Wissen, im deklarativen Sinn, steht damit am Ende eines Verständigungsprozesses. Er zeichnet sich durch Prozesse der Ko-Konstruktion zwischen Schülern, die sich als Autoren erleben und als solche zunehmend in die Perspektiven ihrer Rezipienten schlüpfen, und zwischen Schülern und ihren Lehrpersonen aus. Es sind vor allem die beschreibenden und bewertenden Äußerungen von Grundschulern und -schülerinnen, die eine Verständigung evozieren.

Eine solche Textlinguistik, die von der Praxis bzw. den Praktiken ihres Gebrauchs ausgeht, wäre auch praxistheoretisch legitimierbar (vgl. 2.1.3). Dass dabei nicht nur auf deklaratives Wissen gerichtete Explizierungspraktiken eine Rolle spielen, sondern vor allem auch implizite Prozesse, wie praxistheoretische Überlegungen (Reckwitz 2003; Bourdieu 1987) nahelegen, muss in einer auf Verständigung gerichteten Textlinguistik Beachtung finden. Dabei sind sozial affizierte Prozesse der Verständigung gleichermaßen im Zusammenhang mit textlinguistisch affizierten Prozessen des Verstehens zu bedenken. In den dargestellten Modellen finden sich – außer in den Modellen von Hayes²⁴⁹ – wenige Hinweise zur Verständigung und zu Prozessen des Verstehens. Fragen danach, wie Sprachwissen in die Köpfe der Schreiber und Schreiberinnen und schließlich in den Text auf dem

248 In Autorenrunden liegen Texte in beiderlei Form vor: die geschriebenen Texte und die „mündlichen Texte“ (Isler und Ineichen 2015; vgl. Isler 2014, S. 13) der Schüler und Schülerinnen, die sie im Rahmen ihrer Beiträge in den Gesprächen über Texte äußern. Es sind medial mündliche Äußerungen im Rahmen des gemeinsamen Diskurses, die zunehmend Charakteristika konzeptionell schriftlicher Formen annehmen. Die Doppelbödigkeit mag die Verwendung des Begriffs *literal* – man denke an den Begriff des oral-literalen Kontinuums aus der Literalitätsforschung (2.1.1) – im Kontext dieses Unterrichts stärken.

249 Die Rollen von „Proposer“, „Translator“, „Transcriber“ und „Evaluator“ (z.B. Abbildung 22), die sich auf die internen kognitiven Schreibprozesse beziehen, sind zu erwähnen.

Papier kommt, werden nicht angeschnitten. Ebenso wenig die Frage, welche Rolle dabei Ko-Aktanten oder Kritiker – hier als Ko-Konstruktionsprozesse zusammengeführt – spielen. Diese Fragen gehen vermutlich über die Anliegen der Modelle hinaus. Um ihnen Rechnung zu tragen, werden sie in dieser Studie in einem eigenen Zugang, dem hermeneutischen (2.3), ausführlich thematisiert.

Ferner bieten die Modelle kaum Begründungsmöglichkeiten für die prominente Position, die den Schreibern und Schreiberinnen als Subjekten sowohl im Schreiben als auch in der Verständigung über die Texte in der Praxis von Autorenrunden zukommt. Spitta (1998b) hebt die „Subjektivität der Motivations- und Zielbildungsprozesse“ (1998a, S. 20) hervor. Das wird alleine darin deutlich, dass sie den Kindern Freiraum gibt, über selbst gewählte Themen zu schreiben. Fix (2006) gibt der „Subjektperspektive“ (2006, S. 15) ebenfalls einen großen Raum. Das an das Lesemodell von Rosebrock und Nix angelehnte Modell von Ritter (2015) sieht die Subjektperspektive an zentraler Stelle vor. Das Selbstverständnis der Schreibenden (wie der Nicht-Schreibenden) (vgl. 2015, S. 10) bildet hier die Brücke zwischen dem textlinguistisch bestimmten Gegenstand, der auf der Prozessebene angesiedelt ist, und dem gesellschaftlich-kulturellen Leben auf der sozialen Ebene (vgl. 2015, S. 10).

Auf dem Hintergrund einer Bestimmung von Autorenrunden und der Entwicklung literaler Kompetenzen, die nicht ohne sozial bestimmtes und bestimmendes Agieren verstanden werden können (s. 2.1.1), wird hier die Einschätzung von Feilke geteilt, dass nämlich alle Modelle²⁵⁰ „weitgehend kontextfrei“ (2014b, S. 42) – ohne soziokulturelle Bezüge – konzipiert sind. Deshalb erscheint eine zusätzlich praxistheoretische Perspektivierung geradezu notwendig. Um aber auch die zentrale Position der kindlichen Akteure als Subjekte gebührend in eine theoretische Bestimmung von Autorenrunden aufnehmen zu können, wird zusätzlich eine kindheitsforschende Perspektive notwendig (2.4).

*Literale Kompetenz im Kontext von Textlinguistik und Schreibforschung:
Auf Verständigung bezogenes, performatives Sprachhandeln*

Welchen Beitrag leisten nun Ansätze einer pragmatisch orientierten Textlinguistik und Modelle aus der Schreibforschung für das Verständnis literaler Kompetenzen und für ihre theoretische Erschließung im Unterrichtformat von Autorenrunden? Die Ausführungen jeweils am Ende der Abschnitte haben eines deutlich herausgestellt: Soziokulturelle Herangehensweisen an Schreiben, wie sie in der Literalitätsforschung durch Street (Street 1984; 2003; 2013b) dargestellt sind, werden kaum berücksichtigt.

Die Studien von Hayes und seinen Kollegen aus dem internationalen Forschungskontext zeigen, dass solche Perspektiven mit Modellierungen von Schreibprozessen begründbar sind, die soziokulturelle Perspektiven einbeziehen. In den aktuellen Ausführungen (Hayes

250 Die Aussage steht im Zusammenhang mit den Ausführungen zu den Modellen von Becker-Mrotzek und Schindler (2007a), Baumann und Pohl (2009), Hayes (2001) und dem Schema, das der DESI-Studie (2007) zugrunde liegt (Feilke 2014b, S. 36–44). Das Modell von Ritter erschien 2015.

und Olinghouse 2015), in denen Unterricht mit jüngeren Kindern im Mittelpunkt steht, werden Aspekte wie die Schreibumgebung, die Schreibergemeinschaft, persönliche Schreiberinteressen und soziale und kulturelle Kontexte hervorgehoben, die gerade für Literalität in dem in dieser Studie verwendeten Sinn der New-Literacy-Forschung stehen.

In der deutschsprachigen Schreibforschung erhalten soziokulturelle Kontexte für das Schreibhandeln bislang noch wenig Aufmerksamkeit, ihre Bedeutung wird jedoch zunehmend thematisiert (Abraham 2018; Feilke und Wieser 2018b; Reichardt und Kruse 2018; Leßmann 2018; Kruse und Reichardt 2016a, S. 230ff.; Feilke 2016b; Sturm und Weder 2011, S. 37). Konkrete Vorstellungen von Schreiben als sozialer Praxis in dem hier verstandenen Sinn sind Ausnahmen (Ritter 2015)²⁵¹. Für eine Vermittlung praxistheoretischer und linguistischer Perspektiven stehen Arbeiten von Feilke (v.a. 2016b).²⁵²

Sozial bestimmte Aspekte, die sich auf die Kommunikation innerhalb von Schreibprozessen beziehen – ob im Modus des Planens, Formulierens oder Revidierens –, gehören in den Modellen von Hayes mit einer Ausnahme (Chenoweth und Hayes 2001) zum verlässlichen Bestandteil der Modellierungen. Selbst die Rollen von Ko-Aktanten und Kritikern werden in deutschsprachige Schreibprozess-, Schreibkompetenz- oder Textproduktionsmodelle nicht konsequent aufgenommen. Die Forschung von Hayes und seinen Kollegen legitimiert in dieser Studie die starke Einbindung von Ko-Aktanten und Kritikern, die hier als ko-konstruktive Prozesse bezeichnet werden und zentrales Element literalen Handelns darstellen.

Hayes gibt auch wichtige Hinweise zur Bedeutung sprachlich-textuellen Arbeitens in Schreibprozessen, etwa wenn er in allen Modellen das immer wieder neue Lesen – „Re-reading“ (zuletzt: Hayes und Olinghouse 2015, S. 485ff.) – eines Textes-im-Entstehen – „Text-Written-So-Far“ (Hayes und Olinghouse 2015, S. 485) – als zunehmend wichtig erachtet. Dass dieser Zusammenhang nicht durch einen Pfeil im Modell von 2012 dargestellt ist, mag daran liegen, dass er erst später in seiner Bedeutung gesehen wurde. Der

251 Das Projekt QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen) im Kanton Zürich sah für den Projektzeitraum 2014 bis 2017 unter dem Motto „Schreiben auf allen Schulstufen“ das „Schreiben als soziale Praxis“ als verbindlich zu bearbeitenden Bereich für die Projektschulen vor. In einer Evaluation des Projekts hält Sturm fest: „Soziokulturelle Theorien betrachten Schreibhandlungen als individuelle Ko-Konstruktionen sozialer Praxen (Englert, Mariage & Dunsmore, 2008). Während sozio-kulturelle Theorien zwar Instrumente zur Analyse und Interpretation von Schreiben als sozialer Praxis bereitstellen, hätten sie jedoch bisher – so Englert et al. (2008) – wenig zur Frage beigetragen, wie wirksame Lernumgebungen zur Förderung von Schreiben als sozialer Praxis zu gestalten sind“ (2015, S. 16). Ähnlich ernüchternd ist ihr Hinweis auf die für dieses Projekt entwickelten QUIMS-Musteraufgaben. Es gelte, so ihr Fazit, „aufzuzeigen, wie die Leser/innen so integriert werden können, dass die Schreiber/innen die Wirkung ihrer Texte direkt erfahren und so gleichzeitig ihre Texte auch ‚testen‘ können“ (Sturm 2015, S. 17).

252 Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass sich Feilke (2014b) in der von ihm vorgelegten trilogischen Definition von literaler Kompetenz vorrangig auf das Modell von Chenoweth und Hayes (2001) bezieht. Ob die Autoren jedoch wirklich die kulturelle Dimension auf der Ebene des „Control level“ beim „Task Schema“ (2001, S. 84) realisieren wollten, die von Feilke wiederum detailliert als kulturelle Kompetenzen dargelegt werden, mag auf dem Hintergrund des Vergleichs der oben dargelegten Modellrevisionen hinterfragt werden. Es wundert, dass Feilke sich nicht auf das aktuelle Modell von 2012 bezieht, legt dieses doch – nach meiner Lesart – an anderen Stellen deutlicher die sozialen und kulturellen Bezüge nahe als das Modell von 2001.

Aspekt des erneuten Lesens des eigenen Textes findet nach meinem Kenntnisstand in der deutschsprachigen Forschung bislang keinen Raum. Für eine Begründung des sprachlich-textuellen Handelns in Autorenrunden ist er wesentlich.

Für eine Verbindung sprachlich-textuellen und sozial bestimmten wie bestimmenden Agierens wurde der starke Zusammenhang von Rezipientenführung und Lesererwartung als Kristallisationspunkt herausgearbeitet. Die Adressaten gehören ebenso wie das Setzen eines Schreibzieles zum festen Inventar der Hayeschen Modelle. Sowohl im Rereading als auch im Setzen eines Zieles zeigt sich der starke Adressatenbezug seiner Modelle, denn das Finden einer Textintention erfolgt im Hinblick auf einen Leser und das Neu-Lesen erfolgt aus der Perspektive der Rezipienten. Auch wenn in Autorenrunden überwiegend Texte vorgestellt werden, die von den Schreibenden als „fertig“ bezeichnet werden, so kommt das Vorstellen im Kreis der Schreibergemeinschaft doch dem Neu-Lesen gleich. Hier erfährt der Schreiber, wie die Adressaten den Text rezipieren, und ob der den Text noch stärker am Rezipienten ausgerichtet werden muss. Es handelt sich in Autorenrunden im weitesten Sinne also um ein Neu-Lesen und damit um ein Neu-Sehen von Texten, die noch im Prozess des Schreibens sind, und zwar im Modus der Revision. Zugleich kann im Hinblick auf die Rezipienten in der Praxis von Autorenrunden von einer Lesererwartung gesprochen werden. Denn gerade dadurch, dass die Autoren selbst entscheiden, worüber sie schreiben, und die Mitglieder der Schreibergemeinschaft nicht wissen, worüber die anderen schreiben, werden Textvorträge mit Interesse und Aufmerksamkeit erwartet.

Die erwähnten Prozessmodelle stellen auch Argumente bereit, motivationalen Aspekten in einer Definition literaler Kompetenzen ein besonderes Gewicht zu verleihen. Insbesondere Studien zu Schreibprozessen aus der internationalen Forschung sehen in Motivation eine hohe Relevanz für das Schreibhandeln (Hayes 1996; 2012).²⁵³

Fast alle vorgestellten Modelle aus dem deutschen Sprachraum integrieren die Rolle der Rezipienten, lediglich die Modelle von Oerter (1982) und von Becker-Mrotzek und Bachmann (2017) nicht. Durch eine starke Aufgabenorientierung, v.a. im Modell von Becker-Mrotzek und Bachmann wird die Rolle der Rezipienten geschwächt bzw. überflüssig. Mit Street (2003, S. 77ff.) sei hier von einem technischen Verständnis von Schreibhandeln gesprochen, das eher einem autonomen Verständnis von Literalität entspricht als jenem ideologischen, das sich durch eine Einbettung des Schreibens in soziokulturelle Zusammenhänge auszeichnet (Abbildung 5).

Ein wichtiges Resultat des Aufeinanderbeziehens von pragmatisch orientierten Ansätzen der Textlinguistik und Modellen aus der Schreibforschung liegt also darin, in der unmittelbaren Verbindung von Adressatenbezug und Lesererwartung eine überaus wichtige Schaltstelle für die Ergründung von Entwicklungen literaler Kompetenzen zu sehen. Die Überlegung, hier von einer verständigungsorientierten Textlinguistik zu sprechen, trägt

253 Diese Beobachtung entspricht jenen im Bereich des Kompetenzbegriffs. Aspekte wie Haltung und Motivation finden sich international reichlich, während sie im deutschsprachigen Raum erst langsam Anerkennung finden. Ausführungen dazu in 2.1.3.

diesem Anliegen Rechnung und rechtfertigt die prominente Stellung des Begriffs Verständigung in der Definition literaler Kompetenzen in 2.1.4 (s. Abbildung 7).

Eine auf Verständigung gerichtete Textlinguistik könnte zudem als eine auf Performanz bezogene bezeichnet werden. Es sei diesbezüglich auf Wirth (2002) verwiesen, der drei Aspekte einer kulturwissenschaftlichen Verwendung des Performanzbegriffs nennt. Alle drei zeigen, dass ein solches Verständnis von Performanz gerade das Ineinandergreifen kommunikativ-textlinguistischer und sprachdidaktischer Aspekte, das für die Bestimmung des literalen Agierens in Autorenrunden wichtig ist, weiterführend sein kann.

Die kulturwissenschaftliche Indienstnahme des Performanzbegriffs ist durch drei Tendenzen ausgezeichnet, nämlich *erstens* durch die Tendenz zur *Theatralisierung* des Performanzbegriffs, welche die Schnittstelle zwischen Ausführen und Aufführen thematisiert; *zweitens* durch die Tendenz zur *Iteralisierung* des Performanzbegriffs, wodurch das Problem des Zitierens ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt; beide Tendenzen münden *drittens* in eine gemeinsame Fragestellung, nämlich die der Verkörperungsbedingungen, welche zu einer *Medialisierung* des Performativen führt. (Wirth 2002, S. 39)

Mit dem Bild der „Schnittstelle zwischen Ausführen und Aufführen“ (ebd.) ist der Kern der sprachlich-textuellen Arbeit am Text im Kontext von Autorenrunden beschrieben. Die ausführende Herstellung eines Textes mündet im Moment der Darbietung des Textes in einer Autorenrunde in die aufführende Präsentation desselben. Die Situation lässt sich als Schnittstelle bezeichnen, da der Schreiber bereits während der Ausführung die Aufführung antizipiert und das Gespräch im Zusammenhang mit der Aufführung sich wiederum eine ihm folgende revidierende Ausführung bezieht. Auch das in der zweiten Tendenz erwähnte Zitierproblem zeigt sich im weitesten Sinne in den Gesprächen zwischen Schreiber und Hörern, wenn sich nämlich die Rezipierenden auf der Grundlage des zuvor gehörten Textes über den ausführenden Prozess des Schreibers austauschen und sich dabei immer wieder auf die Ausführung (und auch auf die Aufführung) ausgewiesene Textstellen beziehen. Die in der dritten Tendenz genannte Fragestellung berührt eine Thematik, die im praxistheoretischen Zugang besonders mit Reckwitz (2003) dargestellt wurde (2.1.1), nämlich die Frage der Materialität von Praktiken. Die Anbindung an praxistheoretische Überlegungen mag hier bereits die Verwendung des Performanzbegriffs stützen (vgl. Wulf und Zirfas 2007, S. 9).

Ein Beitrag einer pragmatisch ausgerichteten Textlinguistik zur Bestimmung literaler Kompetenzen könnte also darin gesehen werden, den Fokus auf Verständigung im Kontext performativen Sprachhandelns zu legen. Um diesen noch stärker im Sinne einer sozialen Herangehensweise zu profilieren, ist ein solcher Beitrag um Sichtweisen zu erweitern, in denen Prozesse impliziten Lernens, die Materialität der Praktiken und der sozial bestimmende Charakter von Sprachhandlungen im Sinne sozialen Kapitals stärker berücksichtigt werden. Eine praxistheoretische Profilierung erscheint also konsequent. Für eine Auseinandersetzung mit impliziten Prozessen des Verstehens im Rahmen von Sprachhandlungen der Verständigung erscheint aber auch ein Zugang notwendig, der genau diese Prozesse beleuchtet (vgl. Hermeneutischer Zugang in 2.3).

Mit einem solchen Verständnis von literalen Kompetenzen könnte es gelingen, sozio-kulturellen Sichtweisen der Literalitätsforschung einen festen Platz in der Fachdidaktik einzuräumen. Diese Sichtweisen beziehen sich dann nicht nur auf Schreibhandlungen, sondern auf ein auf Verständigung bezogenes, performatives Sprachhandeln. Dieses wäre über die Sprachdidaktik hinaus auch auf andere Fächer zu beziehen.

*Entwicklung sprachlich-textueller Kompetenzen im Kontext literaler
Unterrichtskultur – Säulenmodell*

In einer eigenen Darstellung sollen sprachlich-textuelle Kompetenzen modelliert werden, und zwar so, dass soziale Herangehensweisen an Schreiben und ihre Bedeutung für die sprachliche Arbeit an und mit eigenen Texten verdeutlicht werden.

Dabei kann auf das sogenannte „Säulenmodell“ (Leßmann 2010, S. 87) zurückgegriffen werden, das im Sinne der Aktionsforschung (Altrichter und Posch 2007) eine erste Reflexion der Unterrichtspraxis mit Autorenrunden darstellt, und zwar entwickelt aus der Perspektive der Unterrichtenden. Das Modell ist entstanden, um die Schreibpraxis von Lehrkräften im Rahmen von Aus- und Fortbildung zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Es erhebt nicht den Anspruch, Prozesse des Schreibens und der Textproduktion sowie deren Organisation umfassend und in kognitionspsychologischer oder textlinguistischer Präzision abzubilden.

Dieses Modell ist entstanden, weil es Lehrkräfte unterstützen sollte, auf eine immer wieder gestellte Frage Antworten zu finden: Warum schreiben Schüler und Schülerinnen nicht gerne? Eine weitere Frage wäre dann die nach der Qualität der Texte. Fünf Säulen, die auf einem Fundament ruhen, geben Anhaltspunkte, um diesen Fragen nachzugehen.

Für das Modell (Abbildung 26) können unterschiedliche Lesarten gewählt werden. Zunächst einmal bilden die Säulen A bis E die Entwicklung eines Textes ab, von den Voraussetzungen dafür (A) über die Situation des Schreibens selbst (B), die Arbeit am entstehenden Text (C), dessen Aus- und Weitergestaltung für die Veröffentlichung (D) und schließlich die Verwendung des Textes (E). Das Modell kann aber ebenso gut auf die Person des Schreibenden bezogen werden und auf seinen Weg mit dem Text. Es kann auch für eine beliebige Menge von Texten eines Schreibers betrachtet werden und somit Entwicklungen über einen längeren Zeitraum dokumentieren. Und es kann auch auf eine Schreibergemeinschaft bezogen werden, denn auch ihr Agieren findet sich in allen Säulen wieder und auch dieses entwickelt sich. Schließlich kann das Modell für die genannten Bezugspunkte auch ausgehend von Säule E gelesen werden: Wofür werden Texte eigentlich (im Unterricht) geschrieben? Gibt es eine Perspektive für die zu schreibenden Texte? Mit welchem Ziel schreiben Lernende überhaupt? Und was bietet der Unterricht auf dem Weg dorthin?

Wie „gut“ Texte sind, hängt – so die Beobachtung – hängt zu einem großen Teil von der Motivation des Autors oder der Autorin ab, und wie erfolgreich jemand oder auch eine ganze Gruppe auf dem Weg des Schreibens ist, vermutlich auch. Deshalb bildet sie das

Fundament. Im Sinne einer Selbstevaluation der unterrichtlichen Schreibpraxis können Lehrkräfte für sich in Bezug auf Text, Schreibende und Schreibergemeinschaft reflektieren, welche Säulen sich in ihrem Unterricht in welcher Intensität wiederfinden und an welchen Stellen Handlungsbedarf entsteht.

Soweit in Kürze der Blick aus der Praxis auf ein Modell, das bereits mehrere Aktions-Reflexions-Kreise (Altrichter und Posch 2007, S. 15) durchlaufen hat. Nun aber wurde das Modell aus der Perspektive der Forschenden evaluiert und modifiziert. Die folgende Darstellung (Abbildung 26) will kenntlich machen, was es von anderen Modellen – jenen, die hier vorgestellt und kritisch betrachtet wurden – unterscheidet und worin sein spezifischer Beitrag zum Diskurs liegt.

Der wichtigste Unterschied besteht in dem Anspruch, Schreibhandlungen als elementaren Bestandteil einer literalen Unterrichts- und Lernkultur (Kruse und Reichardt 2016a, S. 231) – hier kurz *literale Unterrichtskultur* – zu betrachten. Wie im praxistheoretischen Zugang (2.1) dargestellt, bilden im Unterrichtsformat Autorenrunde soziale Herangehensweisen einen Rahmen für sprachlich-textuelles Handeln. Mit Ansätzen der New Literacy Studies (Street 1984; 2003; 2013b) wurde aufgezeigt, dass die soziale Beschaffenheit des sprachlich-textuellen Agierens und ebenso ihre Wirksamkeit das hier zugrunde gelegte Verständnis von Literalität ausmachen. In den Ausführungen wurde diesbezüglich auch von sozial *bestimmenden* Aspekten gesprochen. Es geht, Street (2013b; o.J.) und Street und Street (1995) folgend, um ein ideologisch geprägtes Verständnis von literal (s. Abbildung 5), d.h., sprachlich-textuelles Agieren soll als soziales Handeln für den Einzelnen und die Gruppe bedeutungstiftend sein. Es soll dazu beitragen, nicht nur Sprach-, Text- und Strategiewissen auf- und auszubauen, sondern ebenfalls Identität und Sein so zu bilden, das die Einzelnen ihre erworbenen Fähigkeiten im Sinne sozialen Kapitals (Bourdieu 1983b; 1993) nutzen. Dieser Anspruch ist im Modell besonders deutlich in Säule E abgebildet.

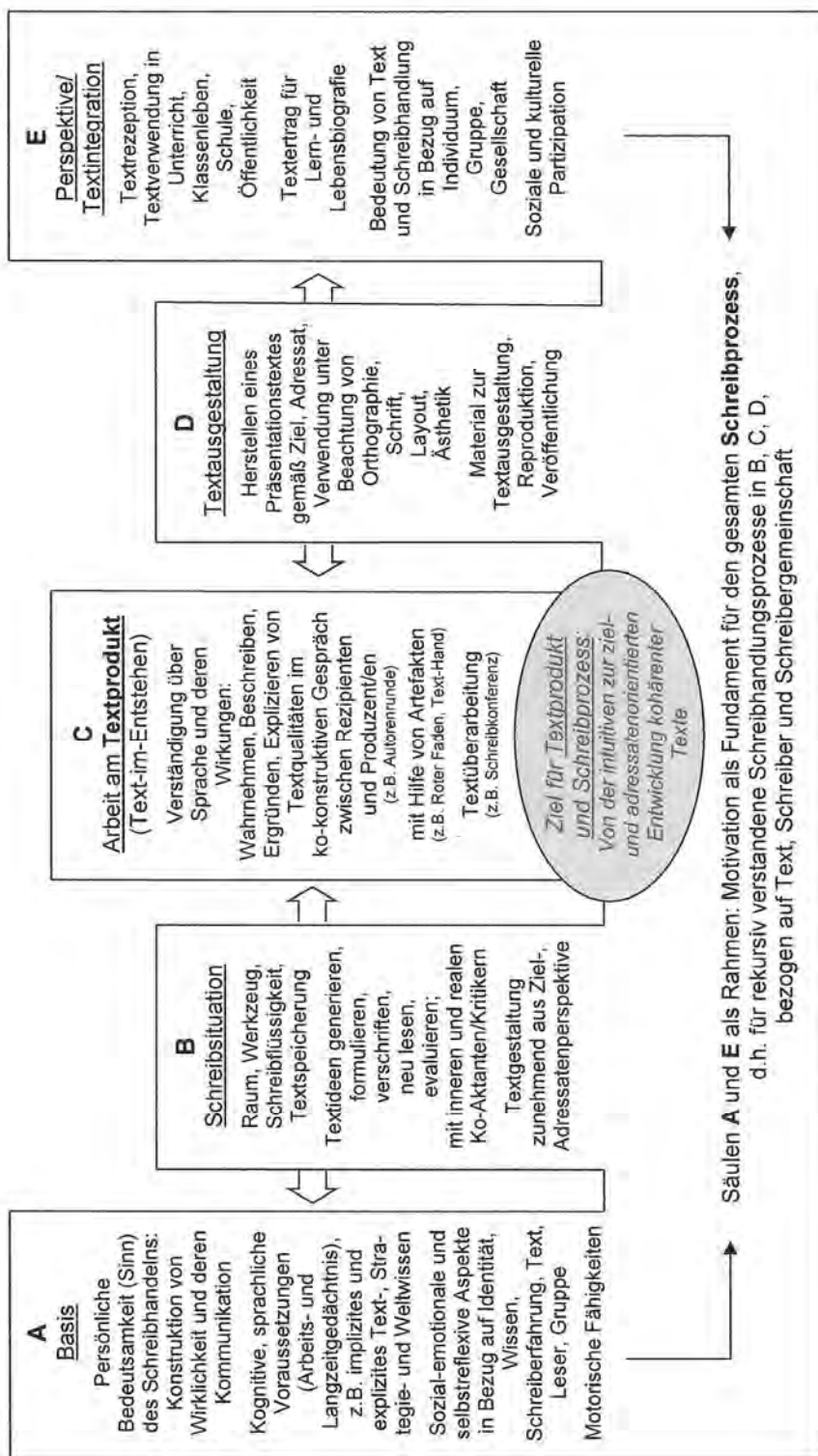


Abbildung 26: Säulenmodell: Sprachlich-textuelle Kompetenzen im Kontext literaler Unterrichtskultur – Produkt-Prozess-Integration

Das sprachlich-textuelle Tun ist in einen soziokulturellen Kontext eingebunden, und zwar in mehrfacher Hinsicht: Weil die Schreiberinnen und Schreiber sich mit Fragen und Themen beschäftigen, die für ihr Leben von Bedeutung sind, haben die entstehenden Texte eine Bedeutung für das Leben der Einzelnen.²⁵⁴ Dies ist der Fall, da die Schreibenden eigenständig entscheiden, worüber sie schreiben (vgl. Säule A). Ihre Texte sind biografisch von Bedeutung, auch lernbiografisch, denn sie erfahren, dass sie Texte mit dieser oder jener Absicht entwickeln können, und dass sie mit diesen Texten ihre Gedanken und Meinungen in die Öffentlichkeit tragen können. Die entstehenden Texte sind auch für die Schreibergemeinschaft von Bedeutung, nicht nur, weil durchaus auch gemeinsam Ideen generiert, gemeinsam formuliert und evaluiert werden, sondern vor allem, weil sich die Einzelnen in ihren Texten der Klasse mitteilen.

Ob sie persönliche Erlebnisse oder ihre Gedanken mit der Klasse teilen, ob sie die anderen mit einer spannenden Erzählung fesseln oder aber zu einem umweltbewussten Verhalten appellieren – in jedem Fall erleben sie, dass eine Performanz ihrer Texte eine Wirkung in der Gruppe erzeugt. Sie werden mit ihren Texten zu einem Teil einer verbindlichen Schreibergemeinschaft, in die sie mit den eigenen Texten investieren, und von deren Rückmeldungen, Hinweisen und Ratschlägen sie profitieren. Neben den Texten als performativ verstandenen Produkten wird mit Säule E auch das sprachlich-textuelle Handeln an und mit den Texten soziokulturell perspektiviert. Nicht nur die Fähigkeiten, sich öffentlich schriftlich zu äußern, sondern auch die Fähigkeiten, sich mündlich auszudrücken, sich zu verständigen, auf andere zu hören, sich eine Meinung zu bilden und in einen Dialog mit anderen zu treten, bilden Identität und Sein des Einzelnen. Damit bildet sich in der überschaubaren Sozialität der Klasse ab, was sich in Gesellschaft und Kultur in einem größeren Raum vollziehen kann. Sprachlich-textuelles Handeln ermöglicht Partizipation in sozialer und kultureller Hinsicht.

Die in Säule E beschriebenen Dimensionen soziokultureller Perspektiven werden durch Hayes und Olinghouse (2015, S. 493) angedeutet, allerdings nur in ihren Empfehlungen für die Unterrichtsentwicklung, nicht im Modell (Hayes 2012) selbst. Dieses lässt aber eine solche Modellierung sprachlich-textuellen Handelns zu. Im deutschsprachigen Diskurs bildet lediglich das dem Mehrebenenmodell des Lesens durch Ritter (2015) nachempfundene Schreibkompetenzmodell in der „sozialen Ebene“ (2015, S. 10) vergleichbare Prozesse ab.

Ebenfalls bezeichnend für das Säulenmodell ist, dass sich aus der Perspektive, die sich für das Schreiben von Texten – wie in Säule E dargestellt – für die Schreibenden ergibt, ein entscheidender Faktor für Motivation ableiten lässt. Wenn Schreibende erfahren und wissen, dass ihre Texte nicht in der Belanglosigkeit eines Ordners verschwinden, sondern im Alltag des Klassen- oder Schullebens von Bedeutung sind, dann prägt dies ihre Motivation, sich auf den unter Umständen langen Prozess des Schreibens einzulassen, und zwar von Anfang an (vgl. Hayes und Olinghouse 2015, S. 482ff.). Der Zusammenhang von der

254 Die in dieser Studie abgebildeten Texte mögen dies exemplarisch zeigen, z.B. Abbildung 3, Abbildung 18, Abbildung 19.

Funktion von Texten und der Motivation der Schreibenden wird im Rahmen der „situieren“ oder „profilieren Aufgaben“ (Bachmann und Becker-Mrotzek 2010; Anskeit und Steinhoff 2014) im aktuellen Diskurs durchaus gesehen, allerdings muss aus einer Perspektive, die dem Verständnis von Literalität als soziale Praxis folgt, kritisch danach gefragt werden, ob die vorgeschlagenen Situierungen wirklich soziokulturell im ideologischen Verständnis nach Street (2003; 2013b) perspektiviert sind, oder ob sie ursächlich dem Ansinnen dienen, Texte mit einer bestimmten Funktion gut schreiben zu können oder ein bestimmtes Textmusterwissen aufzubauen. Es muss auch kritisch gefragt werden, welche Bedeutung der Gruppe als Schreibergemeinschaft und dem Schreibenden als Subjekt durch solche – für alle – festgelegten Aufgabenformate zugedacht wird.

Die herausragende Bedeutung des Subjekts für sprachlich-textuelles Handeln ist ein weiteres Spezifikum des Säulenmodells. Das wird besonders in Säule A deutlich, die als „Basis“ des Schreibprozesses ausgewiesen ist. Hier steht die persönliche Bedeutsamkeit des Schreibens für den Einzelnen im Zentrum. Diese ist darauf zurückzuführen, dass der Schreiber die Wirklichkeit mit den ihm zur Verfügung stehenden Wissens- und Deutungsmustern im Schreiben konstruiert und durch seine Texte mit anderen kommuniziert. Hier ist bereits zu sehen, dass die sozialen Herangehensweisen in diesem Modell sprachlich-textuelles Handeln bestimmen. Zudem wird hier schon der rekursive Charakter, der alle Modelle prägt,²⁵⁵ deutlich. Säule A steht zwar für die Basis des Schreibprozesses, sie korrespondiert aber zugleich mit den Inhalten von Säule E, denn eine Vision für das Ende eines Schreibprozesses bereits zu Beginn des Schreibens im Kopf zu haben, beeinflusst möglicherweise die Art und Weise, wie man sich in den Schreibprozess hineinfindet. Das ist besonders dann wichtig, wenn – wie hier – keine Aufgaben von außen vorgegeben werden, sondern die Schreibenden selbstständig Ziele und Adressaten für die von ihnen ebenso frei gewählten Textinhalte wählen. Damit sind sie nicht mehr von den Aufgaben der Lehrperson abhängig und lernen, selbst Verantwortung für ihren Lernprozess zu tragen. Dies wird hier nicht nur als Achtung, sondern auch als Möglichkeit der Stärkung ihrer Identität – auch im Hinblick auf größere soziokulturelle Zusammenhänge – betrachtet.

Eine Betonung der Subjektperspektive findet sich v.a. im Modell von Spitta (1998b; 2015), und zwar auch dort im Kontext der freien Wahl eines Themas und im Hinblick auf Zielbildungen für den zu schreibenden Text. Zwar betrachtet auch Fix eine von drei Perspektiven, die er auf den Schreibprozess wirft, als subjektbezogen, er präzisiert diese aber ausschließlich im Hinblick auf vorgegebene Schreibaufgaben (2006, S. 15). Ziele zu setzen, auch in Abhängigkeit von den Adressaten, sind wiederholt erwähnte Komponenten der Modelle von Hayes (1980; 1996; 2012). Ob diese Ziele selbstständig gesetzt werden oder einem Aufgabenimpuls folgen, bleibt offen.

Säule A umfasst außerdem die kognitiven und sprachlichen Voraussetzungen, die sowohl das Arbeits- als auch das Langzeitgedächtnis des Einzelnen bestimmen. Dazu zählen Wissen über die Beschaffenheit von Texten, über Strategien der Textproduktion und des

255 Zur Rekursivität von Teilprozessen des Schreibens vgl. auch Wrobel (2003), Held (2006), Jantzen (2010b).

Schreibprozesses sowie Weltwissen. Bedeutung und Organisation von Arbeits- und Langzeitgedächtnis sind in v.a. in kognitionspsychologisch motivierten Modellen wie jenen von Hayes et al. dargestellt. Das Langzeitgedächtnis erhält im deutschsprachigen Raum bei Ludwig (1983) und bei Baer (1995) einen hervorgehobenen Stellenwert. Bei Becker-Mrotzek und Bachmann (2017) werden Weltwissen, sprachliches Wissen und Strategiewissen ebenfalls dem Langzeitgedächtnis zugeordnet. Becker-Mrotzek und Böttcher (2006) geben „kognitiven Voraussetzungen“ Raum, Oerter (1982) unterschiedlichen Wissensformen (Konzeptions-, Realisierungs- und Routinewissen). Im Modell von Schindler und Becker-Mrotzek (2007a) dominieren die Wissensarten nach Ossners Vorschlägen (2006a) das gesamte Modell, bei Baurmann und Pohl (2009) spannen diese den Rahmen für einen Kompetenzerwerb auf. Fix (2006) spricht lediglich vom „Vorwissen“ (2006, S. 15), Ritter von „Wissen“ (2015, S. 10). Das Säulenmodell, obgleich hier vergleichbar mit den anderen Modellen, weist hier dennoch eine Besonderheit auf: In Säule A werden dezidiert implizites und explizites Wissen benannt – das ist in keinem der anderen Modelle der Fall. Hayes und Olinghouse sprechen in Bezug auf Schreibschemata ausdrücklich von deklarativem Wissen (vgl. 2015, S. 483). Auf „praktisches Wissen und Können“ (Reckwitz 2003, S. 282), „praktischen Sinn“ (Bourdieu 1987) oder „inkorporierte Strukturen“ (Bourdieu 1998, S. 7), also Wissensformen, die aus praxistheoretischen Ansätzen vorgestellt wurden, finden sich in den Modellen keine Hinweise. Brockmeier bezeichnet implizites wie explizites Wissen als „Formen der Sprachverwendung“ (1998, S. 241). Eingedenk praxistheoretischer Überlegungen wird hier davon ausgegangen, dass implizites Wissen im Sinne von praktischem Wissen und Können auch die Performanz des Schreibhandelns maßgeblich beeinflusst. Genau darin drückt sich jener Nutzen aus, der von Feilke (2016b, S. 265ff.) – wie in 2.1.3 ausgeführt – aus einer praxistheoretischen Perspektive für Unterricht gesehen wird. Gebildet wird dieses stille Erfahrungswissen durch literale Praktiken des kindlichen Alltags, wie sie etwa durch Isler (2014, S. 332ff.) dargestellt oder durch Feilke (2016b, S. 257ff.) thematisiert werden. Das kleine Wörtchen *implizit* in Säule A steht für weitaus mehr, verbergen sich dahinter doch auch Bezüge zu Fragen des Erkennens und Verstehens. Diesen nachzugehen, wird Aufgabe des hermeneutischen Zugangs (2.3) sein.

Darüber hinaus werden sozial-emotionale und selbstreflexive Aspekte in Säule A als basale Voraussetzungen verortet. Das persönliche Ergehen und die Stimmung im Klassenraum beeinflussen das Schreibhandeln ebenso wie das Selbstkonzept als Schreiber (und später auch als Hörer und Ratgeber), die Selbstwahrnehmung als Teil der Gruppe, die vermutete Einschätzung des eigenen Schreibhandelns aus der Perspektive der anderen, auch durch die Lehrperson. Es sind Gesichtspunkte, durch die sich Haltungen (s. 2.1.3) der Einzelnen ausdrücken und sie zugleich bestimmen. Dazu gehören schließlich auch Überlegungen im Hinblick auf den Nutzen des Schreibens, von dem bereits im Zusammenhang mit Säule E die Rede war. Diese Aspekte werden von Hayes (1996) alle – bis hin zur „Kosten-Nutzen-Einschätzung“ (1996, S. 4) – in seinem Modell erwähnt, das sich in besonderer Weise den affektiven Bereichen von Schreibprozessen widmet. Da diese Aspekte alle dem Bereich Motivation/Affekte zugeordnet werden, und Motivation – wie dargestellt – in der Genese des Modells von Hayes (2012; 2015) ein zunehmend größeres

Gewicht erhält, kann davon ausgegangen werden, dass sie weiterhin als bedeutungsvoll erachtet werden. In den deutschsprachigen Modellen werden Emotionen entweder zu „Be-findlichkeiten“ (Baer et al. 1995, S. 184) oder zum „Hintergrund“ (Fix 2006, S. 15) gezählt oder aber – in der Mehrzahl – gar nicht erwähnt (Oerter 1982; Ludwig 1983; Becker-Mrotzek und Böttcher 2006; Becker-Mrotzek und Schindler 2007b; Baurmann und Pohl 2009; Becker-Mrotzek und Bachmann 2017). Haltungen und selbstreflexive Aspekte werden von Hayes als „beliefs and attitudes“ (1996, S. 4) aufgenommen und im Modell von Becker-Mrotzek und Böttcher als „Einstellungen“ (2006, S. 27). Während v.a. deutschsprachige Modelle überwiegend kognitive Aspekte und kaum emotional-soziale oder selbstreflexive im Hinblick auf Schreibprozesse oder -kompetenzen für bedeutungsvoll halten, ist im Säulenmodell genau dieser Teil des subjektbezogenen Bereichs breit aufgestellt.

Im Säulenmodell wird davon ausgegangen, dass ein Aufeinanderbeziehen der Aspekte aus Säulen A und E zum Aufbau und Erhalt von Motivation führt. So wie Motivation als Basis des Kompetenzerwerbs konzeptualisiert wurde (2.1.3), bildet sie hier das Fundament des gesamten Schreibprozesses, der in der horizontalen Bewegung des Modells abgebildet ist und damit auch Grundlage der Entwicklung von textproduktbezogener Kompetenz ist. Motivation resultiert aus der Erfahrung und dem Wissen, dass mit dem Schreiben eines Textes eine persönliche Erwartung in Bezug auf sich selbst (z.B. gedankliche Klärung), auf die Gruppe (z.B. Unterhalten oder Informieren der Klasse) oder in Bezug auf eine größere Öffentlichkeit (z.B. Appellieren an die Schulgemeinde oder die Bevölkerung) erfüllt werden kann. Mit einem dementsprechend zu erwartenden Textertrag (Säule A) wird Schreiben zunehmend mit der Erfahrung von Selbstwirksamkeit und schließlich von Sinn verbunden (vgl. Säule E). Zusätzlich gehen die dargestellten individuellen Dispositionen in die Motivationsbildung ein.

In vielen Modellen wird Motivation berücksichtigt, in einigen übernimmt sie zentrale Funktionen – so bei Ludwig (1983, S. 46), Baer (1995, S. 184), Spitta (1998b; 2015) –, allen voran aber in Hayes (1996, S. 4; 2012, S. 371), und insbesondere in den Erläuterungen von Hayes und Olinghouse (2015) zum Modell von 2012. Ihre Ausführungen zeigen, dass sie sich ebenfalls aus einem größeren Kontext speist, der in aller Vorsicht – da nicht aus dem Modell ersichtlich – als soziokulturell bezeichnet werden kann. Die Tatsache, dass dort von einem erheblichen Einfluss von Motivation auf kognitive Prozesse ausgegangen wird, legitimiert die fundamentale Bedeutung von Motivation im Säulenmodell auch für kognitive Prozesse der Textproduktion. In den meisten anderen Modellen wird Motivation als ein Faktor neben anderen gesetzt – etwa in Becker-Mrotzek und Böttcher als „Allgemeine Motivation“ (2006, S. 27), bei Fix mit „Motivation zur Schreibaufgabe“ (2006, S. 15) oder bei Becker-Mrotzek und Bachmann (2017, S. 43) mit dem Hinweis darauf, dass Motivation wichtig sei –, ohne dass jeweils ersichtlich wird, woher Motivation resultiert und wie sie den Schreibprozess beeinflusst. In nur wenigen Modellen erhält Motivation keinen Stellenwert (z.B. Becker-Mrotzek und Schindler 2007a). In der hier vorliegenden Studie wurde Motivation mit Deci-Ryan (1993) auf das Erleben von Autonomie, Eingebundensein in eine Gruppe und Kompetenzerleben zurückgeführt (s. 2.1.3).

Dass genau diese drei Grunderfahrungen durch das Zusammenspiel der in den Säulen genannten Aspekte wiederum gestärkt wird, sollte deutlich geworden sein.

Die mittleren drei Säulen B, C und D widmen sich den kognitiven Prozessen des Schreibens, die bei Hayes (2012) als „Writing processes“ beschrieben werden, und die, wie bei Hayes, mit sozialen und medialen Aspekten verbunden werden (dort im „Task Environment“ verankert).

Die medialen Bedingungen stehen für den Raum und den Platz, an dem alleine oder mit anderen gemeinsam gedacht, geplant, formuliert, evaluiert wird, aber auch für das Schreibwerkzeug, d.h. die Art des Stiftes, des Papiers oder eines Schreibbuches, digitale Arbeitsmöglichkeiten – Audioaufnahmen eingeschlossen. Auch motorische Prozesse (Ludwig 1983, S. 46) – Handschrift oder Schreiben auf digitalen Geräten – spielen eine wichtige Rolle. Die Bedeutung von Schreibflüssigkeit für die Textgestaltung wird auch durch Hayes (2009), vor allem im aktuellen Artikel (Hayes und Olinghouse 2015, S. 484ff.) herausgestellt.

Wie bei Hayes sollen die zentralen kognitiven Tätigkeiten des Schreibprozesses als aufeinander bezogene Tätigkeiten verstanden werden: Textideen generieren („Proposer“), Formulieren („Translator“), Verschriften („Transcriber“) und Evaluieren („Evaluator“). Sie werden angeregt durch Ko-Aktanten („Collaborators“) und Kritiker („Critics“), durch die Medialität der Schreibsituation („Transcribing Technology“, „Task Materials“) und durch Schreibpläne („Written Plans“), die dem Schreiber zur Verfügung stehen und hier in Säule A (Text-, Strategiewissen) platziert sind. Die Rolle des bereits geschriebenen Textes („Text-Written-So-Far“) wird im Säulenmodell allerdings stärker gewichtet als bei Hayes, der hier nur einen Pfeil von der Verschriftlichung in Richtung Text vorsieht. Hier wäre ein Pfeil auch in die entgegengesetzte Richtung zurück zum Writing Process ergänzend zu setzen, und zwar sowohl zum „Proposer“ als auch zum „Evaluator“, da davon auszugehen ist, dass ein immer wieder neues Lesen des bereits Geschriebenen ebenfalls kognitives Schreibhandeln anregt. Daher ist in Säule B die kognitive Tätigkeit des Neu-Lesens zusätzlich aufgeführt. Hayes weist nun ausdrücklich darauf hin, dass planende („plan“ (Hayes 2012, S. 371)), textgestaltende²⁵⁶ („compose“ (Hayes und Olinghouse 2015, S. 489)), und revidierende („revise“ (Hayes 2012, S. 371)) Prozesshandlungen nicht als einzelne Aktivitäten oder Phasen betrachtet werden, sondern rekursiv verstanden werden müssen (Hayes und Olinghouse 2015, S. 491). Sie werden von ihm als Anwendungen (Hayes 2012, S. 376) – hier auch als Modi – kognitiver Schreibprozesse bezeichnet und sollen als solche auch im Säulenmodell nicht als isolierte Phasen oder Aktivitäten konzeptualisiert werden. Die genannten kognitiven Fähigkeiten (Säule B) sind deshalb ebenso auf die Modi des planenden wie revidierenden Schreibens zu beziehen.

256 In der Regel verwendet Hayes hier den Begriff schreiben („write“) (Hayes 2012, S. 371). Aus Gründen der Verständlichkeit wird der aktuell verwendete Begriff „Composing“ (Hayes und Olinghouse 2015, S. 489ff.) aufgenommen, der hier mit *Textgestaltung* übersetzt wird. Er ist jedoch nicht mit *Textausgestaltung* zu verwechseln (Säule D).

Säule B enthält zudem Hinweise auf Ziele und Adressaten. Die Überlegung, dass die Gestaltung eines Textes erst *zunehmend* von dem Ziel oder den Zielen her und aus der Perspektive eines oder mehrerer Adressaten gestaltet wird, hat seinen Grund darin, dass Lernende, wenn ihnen der selbst zu verantwortende Freiraum der eigenständigen Themenwahl überantwortet wird, zunächst in der Regel weder Ziel noch Adressat festlegen, sondern oftmals intuitiv geleitet schreiben, nämlich auf der Basis ihres impliziten Text- und Strategiewissens und -könnens. Erst die regelmäßige Arbeit am Text, wie sie in Säule C umrissen ist, und die Einbindung in eine literale Unterrichtskultur als soziale Praxis (Säulen A und E) führen dazu, „zunehmend“ bewusster Thema, Ziel und Adressaten zu wählen und aufeinander abzustimmen. Für den Übergang von einem intuitiven, weder ziel- noch adressatengerichteten, hin zu einem ziel- und adressatenorientierten Schreiben wird auch von *Text-Visionen* (Leßmann 2010, S. 98; 2016a, S. 59ff.) gesprochen,²⁵⁷ d.h., der Schreiber hat zunächst nur eine vage Idee der späteren Textrezeption (Säule E), die ihm folglich eine weniger klare Orientierung im Textgestaltungsprozess bieten kann, als es eine genaue Vorstellung von Adressat, Ziel und dem Verwendungszusammenhang leisten wird.

Mit diesem Hinweis wird deutlich, weshalb das Säulenmodell nicht nur die Entwicklung eines einzigen Textes abbildet, sondern auch Prozesse in Bezug auf eine größere Anzahl von Texten eines Schreibers, sowie das Handeln der Schreibenden und der Schreibergemeinschaft in ihren jeweiligen Entwicklungen.

Viele Aspekte aus Säule B sind verlässlicher Bestandteil der meisten vorgestellten Modelle. Das Besondere ist hier die spezifische Funktion der Säule, die durch deren Positionierung dargestellt werden soll. Säule B kennzeichnet den Übergang zwischen zwei großen Säulen des Modells, nämlich zwischen konkretem sprachlich-textuellen Handeln und einem größeren, unsichtbaren Rahmen. Damit soll wiederum gezeigt werden, dass es nur in dieser Anbindung gelingen kann, „nicht nur Ereignisse und Verhaltensmuster bezüglich Literalität zu erklären, sondern sie auch mit einem größeren kulturellen und sozialen Rahmen zu *verbinden*“ (Street 2013b, S. 150). Auch Säule D hat eine vergleichbare Funktion. Adressaten- und Zielorientierungen kommen eine Schlüsselrolle zu, weil – wie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt wurde – ein starker Produzenten-Rezipienten-Bezug als Schnittstelle des performativen sprachlich-textuellen und soziokulturellen Agierens betrachtet wird.

Im Zentrum des Modells steht Säule C, das Produkt. Es bildet die vertikale Achse des Modells und trifft auf die prozessbezogene horizontale. Damit soll verdeutlicht werden, dass Prozess und Produkt jeweils nur in einem Ineinandergreifen beider betrachtet werden können. Textproduktbezogene, linguistisch bestimmte Aspekte und schreibprozessbezogene, die Sozialität des Schreibens betreffende, verdichten sich, sodass eine speziell ausgerichtete Produkt- und eine speziell ausgerichtete Prozessperspektive, wie es im Modell von Baumann und Pohl (2009) der Fall ist, hier auf den ersten Blick nicht ersichtlich

257 Diese und weitere Ebenen der Textentwicklung sind in einem „Pyramidenmodell“ (2010, S. 98; 2016a, S. 31) zusammengefasst. Eine Fallstudie zeigt Entwicklungen von Kindern in den ersten beiden Schuljahren (Leßmann 2010, S. 99ff.).

wird. Säule C zeigt, dass zwar die Beschaffenheit des Textes betreffende Aspekte im Mittelpunkt stehen, jedoch nicht ohne sozial bestimmte und bestimmende Aspekte. Diese konsequente Integration von Produkt und Prozess findet ihren besonderen Ausdruck in der gemeinsamen Arbeit am Text, in deren Mittelpunkt die Verständigung über Sprache und deren Wirkungen steht.

Dabei ist zunächst wichtig zu sehen, dass mit *Textprodukten* keinesfalls nur solche Texte gemeint sind, die am Ende eines Entwicklungsprozesses kurz vor der Veröffentlichung stehen, sondern solche, die als „Textentwürfe“ (Leßmann 2016a, S. 78ff.) oder Entwurfstexte im weitesten Sinne noch „Im-Entstehen“ (s. Abbildung 26, Säule C) sind, auch wenn sie auf dem Papier wie fertig erstellte Textprodukte aussehen. Es sind Texte, auf die nun erneut und aus einer anderen Perspektive ein Blick geworfen wird. Es sind jene Texte, die in den Modellen Hayes als „Text-Written-So-Far“ durchgängig enthalten sind (Hayes und Flower 1980; Hayes 1996; Chenoweth und Hayes 2001; Hayes 2012), in den deutschsprachigen Modellen mit Ausnahme des zirkulären Modells von Spitta (1998b; 2015) aber nicht ausdrücklich erwähnt werden – und wenn, dann wie auch bei Spitta (ebd.) im Hinblick auf eine Überarbeitung. Hier ist es tatsächlich das Neu-Sehen eines Textes durch das Aufeinandertreffen von Produzent und Rezipient, noch bevor ein Textprodukt als „fertig“ gelten kann. Dieser Vorgang des neuen Sehens soll auch als „Re-Vision“ (Leßmann 2016a, S. 59ff.) bezeichnet werden. Die Schreibweise „Re-Vision“ wird gewählt, um das bewusste „Sehen“ und Wahrnehmen des Textes samt seiner Wirkung abzugrenzen von dem Verändern des Textes, das weithin mit dem Begriff Revision assoziiert wird und in den Modellen von Baurmann und Pohl (2009) mit dem Begriff Überarbeitung und bei Spitta (2015, S. 32) zusätzlich noch mit Evaluation bezeichnet wird. Ferner soll die hier gewählte Schreibweise Re-Vision einen Zusammenhang zur ersten, oftmals noch unscharfen Idee, der *Vision* eines Textes ausdrücken.²⁵⁸

Für die Verständigung über die Sprache eines Textes, der aus einer eher intuitiven Text-Vision oder etwa aus einer bewussten Adressaten- und Zielsetzung erwachsen sein kann, werden in Säule C folgende sprachliche Handlungen aufgeführt: Wahrnehmen, Beschreiben, Ergründen und Explizieren von Textqualitäten. Diese beziehen sich auf mündliche Gespräche über Texte. Dem Gespräch, das dem Autor hilft, seinen Text neu zu sehen, geht ein zugleich emotionaler und ästhetischer Prozess voraus – das Sich-Öffnen und Einlassen auf einen Text eines Schreibers aus der Schreibergemeinschaft, welcher der Gruppe bislang unbekannt ist und von diesem mündlich vorgetragen wird. Die Möglichkeit, sich von seiner Textwelt berühren zu lassen und die Wirkungen der von ihm performierten Sprache wahrzunehmen, ist ein Prozess zwischen Sprache, Performanz, Subjekt und Sozialität, dessen Bedeutung für die weiteren Sprachhandlungen der Verständigung über den Text und seine Qualitäten als sehr hoch eingeschätzt wird – und deshalb weiterer Beachtung bedarf (s. 2.3). Die Bedeutung eines solchen Moments ist in Modellierungen

258 Eine Definition, die das Sehen des Textes von der Möglichkeit der Veränderung desselben differenziert, findet sich bei Chanquoy: „Revision can thus be defined as an examination of the text already produced, which involves rereading, eventually followed by corrections or modifications“ (2009, S. 80). Weitere Ausführungen zur Begrifflichkeit in 2.2.2.

von Schreibprozessen oder Schreib- bzw. Textkompetenzen bislang – soweit ich sehe – nicht bedacht. Die Versprachlichung dieser ästhetischen Wahrnehmungen bilden die Grundlage für das Beschreiben jener Textstellen, die im Rezipienten diese Wahrnehmungen auslösen. Darüber lassen sich die sprachlichen Ursachen der Textwirkungen nicht nur neu sehen, sondern auch ergründen und so verallgemeinern, dass – selbst wenn vom intuitiven Schreibhandeln ausgegangen wird – explizites und deklaratives Textwissen generiert werden kann.²⁵⁹

Die genannten Sprachhandlungen, die von der Performanz der Texte ausgehen, erlauben den Blick auf die „ausführenden“ (vgl. Wirth 2002, S. 39) Tätigkeiten des Schreibens. Diese werden hier zunächst durch einen Verweis auf das Modell von Baurmann und Pohl (2009) als Ausdrucks-, Kontextualisierungs-, Antizipations- und Textgestaltungskompetenzen zusammengefasst (2009, S. 96). Deren Ausmaß bestimmt die Qualität eines Textes. Das Säulenmodell selbst bietet mit Säule C keine differenzierte Bestimmung von Textqualität, lediglich in der Kurzfassung des Ziels für die Integration von Produkt und Prozess findet sich der wichtige Hinweis auf Kohärenz. In Säule C wird der Schwerpunkt auf Verständigung gesetzt. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Frage, wie Textqualität in einem auf Verständigung gerichteten Unterricht bestimmt werden kann, erfolgt im nächsten Unterkapitel (2.2.2).

Der Begriff sprachlich-textuelle Kompetenzen umfasst also sowohl die mit diesen Sprachhandlungen verbundenen mündlichen Kompetenzen des Sprechens über Texte – auch als „mündliche Text-Produktionen“ (vgl. Isler 2014, S. 13ff.) oder „mündliche Texte“ (Isler und Ineichen 2015) bezeichnet –, als auch solche Schreibkompetenzen (Baurmann und Pohl 2009, S. 96), die in der Performanz des Schriftlichen ihren Ausdruck finden.

Die Tatsache, dass dieses sprachlich-textuelle Agieren auf die Sozialität der Gruppe angewiesen ist, begründet die Verwendung des Begriffs Ko-Konstruktion (s. 2.1.3). Anders könnten nämlich die Wirkungen von Texten nicht erprobt oder erfahren und rückgemeldet werden. Es ließe sich hier wohl mit Hayes auch von Ko-Aktanten und Kritikern sprechen.²⁶⁰

Des Weiteren werden in Säule C Artefakte genannt, die als temporäre Stützen der Verständigung dienen. Sie werden in 2.2.4 thematisiert. Mit den beiden erwähnten Artefakten „Roter Faden“ und „Text-Hand“ sind zwei hervorgehoben, deren Nutzen sich darin zeigt, im Gebrauch in besonderer Weise dazu beizutragen, sich über die Beschaffenheit von Texten zu verständigen, diese zu beschreiben, zu vergleichen und zu systematisieren.

Da die erwähnten Aspekte aus der Reflexion eines Unterrichts resultieren, in dem eine Praxis von Autorenrunden zum Alltag gehört, ist es nicht verwunderlich, dass Autorenrunden nun eben dieses sprachlich-textuelle Agieren besonders gut abbilden. Als weiteres

259 Weitere Ausführungen zu Prozessen des Verallgemeinerns und Objektivierens erfolgen in 2.2.3.

260 Da deren Zusammenspiel durch Hayes nicht weiter beschrieben wird, können keine dezidierten Aussagen dazu getroffen werden.

– gut beforschtes – Unterrichtsformat, in dem die Arbeit am Textprodukt im Mittelpunkt steht, sind Schreibkonferenzen (Graves 1990; Spitta 1998b; Held 2006; Fix 2006; Jantzen 2010a) zu nennen.²⁶¹ Sie passen deshalb so gut in den Kontext literaler Unterrichtskultur, weil sie bereits von Graves (1991) als Bestandteil eines „literal classrooms“ konzeptualisiert wurden, und zwar mit dem Ziel, die eigene soziale Wirksamkeit zu stärken – „fostering the authentic voice“ (Graves 1993, S. 2). Gespräche in Autorenrunden widmen sich schwerpunktmäßig den vorhandenen Qualitäten (Leßmann 2012a; 2016a; 2013b; 2014b), Gespräche in Schreibkonferenzen den vorzunehmenden Optimierungen eines Textes (Spitta 1992; Fix 2006; Held 2006; Jantzen 2010b).²⁶² Als Formate, die sich der Arbeit am Text im überarbeitenden Sinn widmen, gehören sie auch in Säule C. Schreibkonferenzen können insofern als Fortführung von Autorenrunden gesehen werden, als hier die Textwirkung im Anschluss an das Neu-Sehen des Texte in einer kleinen Gruppe im Hinblick auf Ziel und Adressat noch optimiert werden kann. Auch in sprachlich-textueller Hinsicht kann davon ausgegangen, dass eine Praxis von Autorenrunden das Sprachhandeln in Schreibkonferenzen präformiert. Dieses auszuwerten, wäre ein eigenes Forschungsvorhaben.

Säule D hat wie Säule B Scharniercharakter. Sie steht dafür, die Arbeit am Text (Säule C) im Kontext ihrer sozialen Einbettung und Wirkung (Säule E) zu sehen. Aspekte aus Säule D beeinflussen die Arbeit am Text (Säule C) insofern, als die Überarbeitung eines Textes beispielsweise nur dann erforderlich ist, wenn es für den Text überhaupt eine Verwendung gibt (Säule E). Wenn Sprache im Sinne Bourdieus als soziales Kapital ausgebildet werden soll, dann ist der Schritt zur Verwendung des Textes in einer kleineren oder größeren Öffentlichkeit dafür eine Voraussetzung, denn hier erst zeigt sich, ob ein Text schließlich die erhoffte Wirkung erzielt oder nicht. Die soziale Wirksamkeit eines Textes hängt nicht nur von der Textgestaltung (Säule B) und seiner Überarbeitung, die aus dem Neu-Sehen resultiert (Säule C), sondern ebenso von der *Textausgestaltung* ab. Säule D steht für die Vervollständigung eines Textproduktes im Hinblick auf Ziel und Adressaten. Durch Orthographie, Schriftbild, Layout und weitere ästhetische Ausgestaltungen eines Textes – etwa als Ausstelltext in der Klasse, Plakat in der Schule, Teil eines gemeinsamen Klassenbuches, eines Blogs, einer Schulhomepage, Flyer oder Verschenkttext – kann der Textproduzent Akzeptanz und Wirkung seines Textes intensivieren oder verwirren. Aus dem *Text-im Entstehen* bzw. dem Entwurfstext wird nun ein *Präsentationstext*, mit dem sich auch der Produzent selbst öffentlich präsentiert. In diesen Zusammenhang gehören auch Fragen der Reproduktion des Textes: Wem und wie vielen Menschen soll der Text zugänglich gemacht werden, wann und wo soll er veröffentlicht werden? Mit Säule D wird deutlich, dass der Produzent Verantwortung für seinen Text von der Wahl einer Idee bis zur Veröffentlichung trägt. Da er damit seine eigenen Sichtweisen und seine Deutung von

261 Die Erwähnung von *Ko-Aktanten* und *Kritikern* sind vermutlich unter dem Eindruck solcher Unterrichtsformate entstanden.

262 Die im deutschen Sprachgebrauch mögliche Unterscheidung von Revision und Überarbeitung könnte hier weiterführen. Da im Deutschen beide Begriffe jedoch synonym verwendet werden, erlaubt die Schreibweise *Re-Vision* die Hervorhebung des wahrnehmenden, beschreibenden und ergründenden Sprachhandelns. Re-Vision und Überarbeitung ergänzen sich, so auch Autorenrunden und Schreibkonferenzen.

Wirklichkeit kommuniziert, lernt er dadurch schließlich auch, für sich selbst Verantwortung in einer Gesellschaft zu übernehmen.

Ohne Anbindung der Entwicklung eines Textes an einen übergreifenden sozialen und kulturellen Kontext wäre Säule D überflüssig. Dass die vorgestellten Modelle mit Ausnahme von Hayes und Olinghouse (2015), Spitta (Spitta 1998b; 2015) und das dem Mehrbenenmodell des Lesens nachempfundenen Modells (Ritter 2015) diesen Aspekten keine Aufmerksamkeit zollen,²⁶³ ist vielleicht dadurch zu erklären, dass diese Modelle keinen größeren Verwendungszweck für die Entwicklung von Texten thematisieren. Das ist vor allem der Fall, wenn eine starke Aufgabenfokussierung auszumachen ist und die Texte letztlich keinen anderen Adressaten als den Lehrer kennen und ihr Ziel ausschließlich darin besteht, bestimmtes Textmusterwissen zu erwerben.

Der Ertrag des Säulenmodells liegt in der Darstellung der Bedeutung einer konsequenten Integration von Prozess und Produkt für die Entwicklung sprachlich-textueller Kompetenzen, die sich so aber nur aus einer literalen Kultur des Unterrichts ableiten lässt. Als Ziel der Integration von textprodukt- und schreibprozessbezogenen Prozessen steht kurzgefasst die Kompetenz, kohärente Texte zu verfassen. Knapp skizziert ließe sich sagen, der Weg dorthin führt von der intuitiven zur ziel- und adressatenorientierten Entwicklung kohärenter Texte. Es ist ein Weg zum „bewussten Können“ (Beisbart 2006, S. 130). Im Vergleich mit anderen Modellen kann für das Säulenmodell, dessen Ursprung in der Praxis des Unterrichts liegt, ein starker Performanzbezug ausgemacht werden. Sprachlich-textuelles Handeln soll durch das Modell evaluierbar und modifizierbar gemacht werden. In seiner starken Praxisorientierung sind zugleich die Begrenzungen des Modells zu sehen. Textqualität ist nicht hinreichend ausgeführt, auch die Prozesse des Verstehens sind genauer zu betrachten. Eine Profilierung der Perspektiven des Subjekt ist ebenso vorzunehmen.

Fragt man nach der Bedeutung des Modells in Bezug auf Entwicklungen literaler Kompetenzen, so erfährt zunächst jener innere Raum mit dem Säulenmodell eine Präzisierung, der mit *Institution* überschrieben ist (Abbildung 9) – also das literale Agieren in institutionell gestützten Prozessen. Die dort mit den Begriffen „Gebrauch, Reflexion und Objektivierung“ (ebd.) umschriebenen Wege der „auf Verständigung über Sprache und ihre Wirkung bezogenen Kompetenzen“ (ebd.) werden durch das Säulenmodell beschrieben. Dann aber zeigt das Säulenmodell auch, dass der Raum des institutionellen Handelns, der hier durch die schulisch-literalen Praktiken in Säulen B, C und D abgebildet wird, erst seine Wirkkraft entfaltet, wenn er im Zusammenhang mit jenen Räumen gesehen wird, die in dieser Studie für oral-literales Handeln (Raum Sprache) und kulturelle und soziale Prozesse (Raum Kultur) stehen. Die ihnen zugeordneten literalen und sozialen Praktiken sind im Säulenmodell in den Säulen A und E abgebildet. Aus ihnen, und das heißt aus

263 In einzelnen Modellen werden Orthographie (Oerter 1982; Ludwig 1983; Hayes 1996; Becker-Mrotzek und Schindler 2007a) und Handschrift bzw. Motorik (Oerter 1982; Ludwig 1983; Becker-Mrotzek und Schindler 2007a) berücksichtigt, sie werden aber nicht ausdrücklich in den Zusammenhang von Textverwendung gestellt.

dem soziokulturellen Kontext wird das Fundament für schulisch-literale Praktiken der Säulen B, C, D hergeleitet.

2.2.2 Textqualitäten und deren Re-Vision

Die Beschaffenheit von etwas wird allgemein als *Qualität* (lat. *qualitas*) bezeichnet. Diese von Texten zu beschreiben, stellt sich schon alleine deshalb als Herausforderung dar, weil es keine allgemein akzeptierte Theorie von Texten gibt (vgl. Brinker 2001, S. 12; vgl. Heinemann und Heinemann 2002, S. 63).²⁶⁴ Nur über die Bedeutung des Begriffs *Text* (lat. *textus*) besteht insofern Einigkeit, als es sich bei *textus* um ein Verbalnomen handelt, dessen „semantischer Kern die Tätigkeit des ‚Webens‘“ (Ehlich 2007c, S. 580) bezeichnet. Seit der Antike werden Texte als *Gewebe* oder *Geflechte* betrachtet.²⁶⁵ Wie aber Gewebe gewirkt sein können, wie also ihre „Webart“ (Ehlich 2007c, S. 532) oder ihre *Textualität*²⁶⁶ zu beschreiben ist, auch dafür liegen unterschiedliche Konzepte vor.²⁶⁷

Für das Anliegen, sprachlich-textuelles Handeln von Kindern im Hinblick auf die Beschreibung und Bewertung von Textqualität aufzuschließen, wird in dieser Studie schwerpunktmäßig auf zwei Ansätze rekurriert.

Mit Konrad Ehlich (1983; 1984) wird auf einen in der Schreibforschung und -didaktik gut etablierten Ansatz zurückgegriffen.²⁶⁸ Ehlichs Textbegriff bietet sich zunächst für eine Beschreibung und Ergründung der Entwicklung literaler Kompetenzen innerhalb von Autorenrunden aus zwei Gründen an. Erstens handelt es sich um einen kommunikationsorientierten Ansatz,²⁶⁹ und zweitens um einen kulturgeschichtlich begründeten, der Sprache in ihren Funktionen als praxis-, erkenntnis- und interaktionsstiftend betrachtet (vgl. Ehlich 2007c, S. 49). Damit werden Anschlüsse an das dargestellte Verständnis von Literalität (2.1.1) und die Definition literaler Kompetenz (2.1.4, Abbildung 7) möglich.

Mit Nussbaumer (1991; 1994; 1996) bzw. Nussbaumer und Sieber (1995) liegt ein kognitionsorientierter Ansatz vor, der sich dezidiert auf Textqualität bzw. auf *Qualitäten* von

264 Ehlich zieht zur Veranschaulichung der Situation die Heidegger'sche Metapher des Holzweges heran. Die Bildung des Begriffs Text sei mit einem Holzweg vergleichbar, der nicht an das große Wegenetz angeschlossen ist. Linguistische Erkenntnis „reicht immer ein gutes Stück weit – und manchmal ein sehr langes Stück weit – für eine Reihe von praktischen analytischen Zwecken. Das schafft Zufriedenheit im Forschungsprozeß. Trotzdem bleibt das Problem, daß gerade deswegen, weil es auf diesen Strecken ‚so prima klappt‘, das Nachdenken über das Wegenetz als ganzes, also das Entwickeln einer konsistenten Begrifflichkeit, nicht gerade mit einer besonderen Attraktivität versehen ist. Dies ist ein Wissensdilemma unserer Zukunft, das uns gelegentlich in einer besonderen Weise behindert“ (2007c, S. 583–584).

265 Eine Genese des Textbegriffs seit der römischen Antike findet sich z.B. bei Ehlich (2007c, S. 531ff.).

266 Nach Brinker werden unter dem Begriff Textualität oder Texthaftigkeit „die allgemeinen Bedingungen, die ein sprachliches Gebilde erfüllen muß, um überhaupt als Text zu gelten“ (Brinker 2001, S. 19 unter Verweise auf Schmidt (1973), Dimter (1981), Beaugrande und Dressler (1981)) gefasst.

267 Eine Übersicht über unterschiedliche „Basiskonzepte der Textualität“ findet sich bei Heinemann und Heinemann (2002, S. 96–100).

268 Das Schreibkompetenzmodell von Baumann und Pohl (2009) basiert auf Ehlichs Textbegriff.

269 Dass die vorliegende Studie sich an kommunikativ ausgerichteten Ansätzen einer pragmatisch orientierten Textlinguistik anschließt, wurde bereits dargestellt (2.2.1).

Texten bezieht. Er wurde ausgewählt, weil das Reden-Lernen über Textqualitäten (vgl. Nussbaumer und Sieber 1995, S. 36) im Zentrum ihres Ansatzes steht, für das Nussbaumer und Sieber eigens das Zürcher Textanalyseraster (1995) entwickelt haben, das ebenfalls in der Schreibforschung und Sprachdidaktik breite Anerkennung findet (Becker-Mrotzek 2014; Kruse et al. 2012; Held 2006; Fix 2000).

Dass Textqualität ein Zusammenspiel unterschiedlichen Facetten beinhaltet, drückt sich bereits in der Verwendung des Plurals *Qualitäten* aus, der hier übernommen wird. Über Texte zu reden, fördere das Schreiben, heißt es bei Nussbaumer und Sieber (vgl. 1995, S. 36). Es gehe darum, „nach einer gemeinsamen Sprache für das Sprechen über Textqualitäten“ (1995, S. 36) zu suchen – ein Anliegen, das den Kern der Praxis von Autorenrunden ausmacht, die Verständigung über performierte Sprache.

Mit Ehlich wurde bislang dargestellt, auf welches Verständnis von Texten in dieser Studie zurückgegriffen wird. Mit Nussbaumer wurde der Fokus insbesondere auf Qualitäten medial schriftlicher Texte gerichtet, und zwar im Raum Schule. Im nachfolgenden dritten Abschnitt wird es nun um die Art und Weise des Schauens auf Qualitäten von Texten in der Schreiber- und Sprechergemeinschaft im Sinne von Re-Vision gehen.

Situationen zerdehnter und nicht-zerdehnter Sprechhandlungen (Konrad Ehlich)

Zwei Thesen schickt Ehlich (2007c (Erstveröffentlichung 1984)) der Entwicklung seines Textbegriffs voraus. Erstens: „Die Aufgabe eines Textbegriffs besteht darin, die qualitative Spezifik von ‚Text‘ im Rahmen einer Theorie des *sprachlichen Handelns* zu entwickeln“ [Hervorhebung im Original, BL] (2007c, S. 538). Zweitens: „Text ist nicht auf Schriftlichkeit einzuschränken, sondern Text ist auch mündlich“ (2007c, S. 539).

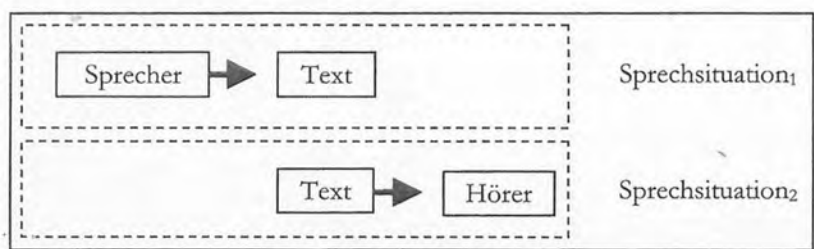


Abbildung 27: Sprechsituation 1 und Sprechsituation 2 (Ehlich 2007 (1984), S. 542)

Die qualitative Spezifik von Texten im Rahmen sprachlichen Handelns zeichnet sich nach Ehlich durch einen „elementaren Bruch“ [Hervorhebung im Original, BL] (2007c, S. 540) zwischen Autor und Leser aus. Verglichen mit der „sinnlich fundierten Wirklichkeit von Kopräsenz und gemeinsamem Bezug von Sprecher und Hörer auf die Wahrnehmungswelt in der Sprechsituation“ (2007c, S. 540) sind Texte durch einen Bruch oder eine „Ruptur“ (ebd.) gekennzeichnet. Da der Text nun nicht mehr mit dem Sprecher und dem Hörer „kopräsent“ (ebd.) ist, „verselbständigt“ (ebd.) er sich beiden gegenüber. Dieses gilt es

nach Ehlich, „als Phänomen des sprachlichen Handelns zu erfassen“ (ebd.). Dass die Unmittelbarkeit einer Kopräsenz von Produzent und Rezipient aufgegeben wird, hängt mit der „Flüchtigkeit“ (2007c, S. 541) der sprachlichen Handlung zusammen. Deren Überwindung – und sie bezeichnet Ehlich für das Überleben der Gattung Mensch als „wesentlich“ (ebd.) – bedarf eines Mittels zur „Verdauerung des in sich flüchtigen sprachlichen Grundgeschehens“ (2007c, S. 749), und dieses ist im Text zu sehen. Texte werden notwendig, wenn die Unmittelbarkeit einer Sprechsituation aufgelöst ist und an ihre Stelle zwei Sprechsituationen treten, nämlich „Sprechsituation 1“ (2007c, S. 542), in der ein Sprecher sprachliches Handeln vertextet, weil der Hörer nicht gegenwärtig ist, und „Sprechsituation 2“ (ebd.), in der ein vom Sprecher verfasster Text die Botschaft für den Hörer überliefert.

Die durch den Bruch bzw. die „Ruptur“ (2007c, S. 540) ausgelöste „zerdehnte Sprechsituation“ (2007c, S. 542) kann durch einen Text überwunden werden. Texte übernehmen daher die Rolle von solchen „Boten“ (1983, S. 83), wie sie in der Geschichte der Menschheit zunächst mündlich Textbotschaften zwischen Sprecher und Hörer übermittelten. „Texte sind also sprachliche Handlungsmittel zum Zwecke der Überlieferung“ (2007c, S. 549). Wie in der zweiten These bereits angekündigt sieht Ehlich zwei „elementare Arten des Überlieferungsprozesses“ (ebd.), die mündliche und die schriftliche. Die „mündliche Vertextung“ (2007c, S. 749ff.) – den Begriff *Vertextung* wählt Ehlich, um eine sprachliche Handlungskategorie Text herauszubilden – sucht dafür ihre eigenen „Text-Formen“ (2007c, S. 751) und wird ebenso wie die schriftliche Vertextung als Verdauerung im Sinne einer „Herstellung der Dauerhaftigkeit von sprachlichen Handlungen“ (2007c, S. 750) verstanden. Während die „Text-Form-Verdauerung“ (2007c, S. 751) mündlicher Texte „im wesentlichen durch Situationsstärkung gekennzeichnet ist, bedeutet der Einsatz der Schrift, daß eine prinzipielle Loslösung von der Sprechsituation erfolgt“ (ebd.). Ist die Überlieferung durch einen Boten an dessen Gedächtnisleistungen und an eine *Sprechsituation* zwischen Boten und Hörer gebunden, so führt eine Verschriftung dazu, dass die sprachliche Handlung „durch ihre mediale Transposition in einzelne Momente dissoziiert und insbesondere deren Resultat sowohl gegen seine Produktion wie gegen seine Rezeption isoliert wird“ (2007c, S. 753).

Die Überlegungen Ehlichs sind aus verschiedenen Gründen für eine theoretische Bestimmung von Autorenrunden weiterführend.

Als Erstes sei festgehalten, dass sich der Textbegriff von Ehlich nicht auf medial schriftliche Texte begrenzt, sondern ebenfalls medial mündliche Äußerungen (vgl. 2001)²⁷⁰ umfasst. Das ist insofern von Belang, als in Autorenrunden sowohl die von den Lernenden schriftlich verfassten Texte als auch die medial mündlichen Beiträge der Lernenden in den Gesprächen über die schriftlichen Texte eine wichtige Rolle spielen. Dazu passt, dass diese Gesprächsbeiträge im praxistheoretischen Zugang im Kontext des Literalitätsdiskurses mit Isler als „mündliche Text-Produktionen“ (2014, S. 13) bezeichnet wurden. Die in

270 Heinemann und Heinemann verwenden die Begriffe „Schrift-Texte“ und „Sprech-Texte“ und subsumieren ebenfalls beide unter einem „Text-Begriff“ (2002, S. 97).

diesem Kapitel thematisierte Rückmeldung auf Textqualitäten bezieht sich allerdings auf schriftliche Vertextungen.

Zweitens lässt die Vorstellung der zerdehnten Kommunikationssituation – sprachdidaktisch betrachtet – jene Kompetenzen legitimieren, die für das Schreiben qualitativ guter Texte erforderlich sind, und zwar so, wie sie im Schreibkompetenzmodell von Baumann und Pohl (vgl. 2009, S. 96) im Hinblick auf das Textprodukt dargestellt und für das Säulenmodell (2.2.1) übernommen wurden. Die auf das Produkt bezogenen Ausdrucks-, Kontextualisierungs-, Antizipations- und Textgestaltungskompetenzen sind allesamt darauf angelegt, die zerdehnte Sprechsituation zu verdauern.

Drittens, und das ist hier im Hinblick auf das zu beforschende Unterrichtsformat besonders wichtig, treffen in Autorenrunden die beiden von Ehlich beschriebenen Grundsituationen sprachlicher Kommunikation, nämlich die direkte und die unterbrochene Sprecher-Hörer-Situation aufeinander. Man könnte sogar sagen, dass sich in jeder Autorenrunde ein Übergang zwischen Mündlichkeit (im nicht-zerdehnten, unmittelbaren Sinne) und Schriftlichkeit insofern ereignet, als hier Erprobungen der Überdauerung im Medium der Schriftlichkeit vorliegen, deren Tauglichkeit im Medium der Mündlichkeit in der direkten Sprecher-Hörer-Situation evaluiert werden. Dafür wird der in die Zukunft gerichtete Prozess der schriftlichen Vertextung unterbrochen, und an die Stelle der zerdehnten tritt eine nicht-zerdehnte Sprechsituation. Beide Situationen ergänzen sich zum Zwecke des Erwerbs gerade jener Kompetenzen, die für eine zuverlässige Überlieferung notwendig sind. In Autorenrunden werden schriftliche Texte vorgetragen und im Hinblick auf ihre Verdauerungstauglichkeit – im Sinne der produktbezogenen Kompetenzen des genannten Schreibkompetenzmodells (Baumann und Pohl 2009) – wahrgenommen und bedacht. Indem aber der Produzent seinen Text in der Gegenwart der Rezipienten vorstellt, wird das Spezifikum von Texten – der Bruch – bewusst aufgehoben. Der Textproduzent wird im Sinne der Ehlich'schen Terminologie zum „Sprecher“ und der Textrezipient zum „Hörer“. In der gemeinsamen Konzentration auf den Text verbinden sich in Autorenrunden Sprechsituation 1 und Sprechsituation 2 (s. Abbildung 28).

Indem durch Autorenrunden der Zustand der durch Zerdehnung gekennzeichneten Botensituation für eine Weile aufgehoben wird, lösen Autor und Rezipienten²⁷¹ für die Dauer der Autorenrunde die Bedingungen der Zerdehnung, nämlich den Bruch zwischen Produzent und Rezipient, der idealerweise durch den Text überwunden werden soll. Zugunsten der Vergewisserung seiner Überdauerungsqualitäten wird der schriftliche Text der „sinnlich fundierten Wirklichkeit von Kopräsenz“ (2007c, S. 540) und dem gemeinsamen Bezug von Sprecher und Hörer in der „Wahrnehmungswelt in der Sprechsituation“ (ebd.) anvertraut.

271 Sollten die Mitschüler nicht die Adressaten des Textes sein, stehen sie stellvertretend für diese.

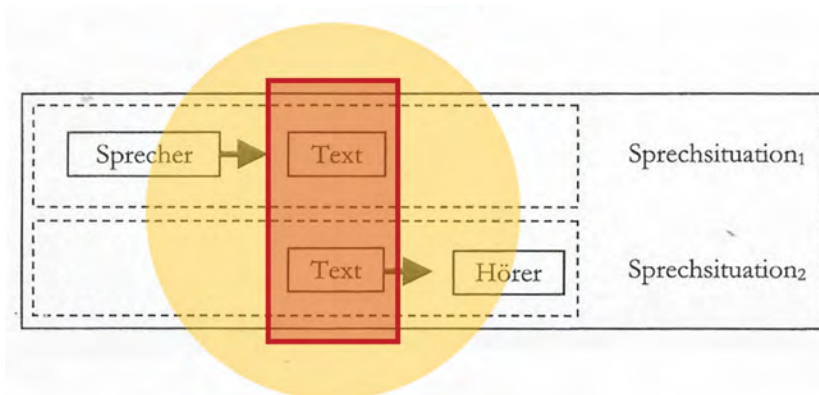


Abbildung 28: Sprachlich-textuelle Aspekte von Autorenrunden (1): Gespräche über Texte für zerdehnte in nicht-zerdehnten Sprechsituationen (Sprechsituationen 1 und 2 nach Ehlich 2007 (1984), S. 542)

Um diese Situation abzubilden, wurde der gelbe Kreis in die Abbildung eingefügt. An die Stelle von Dissoziierung tritt das Miteinander der kopräsenten Situation des unmittelbaren Austausches, in dem all das formuliert werden kann, was in der Textgestaltung ggf. noch nicht zum Ausdruck gebracht werden, was noch nicht kontextualisiert oder noch nicht antizipiert werden konnte. Die für Texte spezifische Situation der Isolation von Sprecher und Hörer wird in der Situation des Vortragens und Reflektierens zugunsten einer gemeinsamen, ko-konstruktiven Situation der Verständigung von Wirkungen der schriftlichen Vertextung und deren Reflexion zurückgestellt (vgl. Definition literaler Kompetenzen in 2.1.4; Abbildung 7). Für die Entwicklung einer Sprache der Verständigung liegt die besondere Qualität des kommunikativen Arrangements von Autorenrunden genau in dieser Verbindung der zerdehnten mit der nicht-zerdehnten Sprechsituation. Welche Potenziale diese gleichermaßen durch Dissoziation wie durch Kopräsenz geprägten Situationen für den Auf- und Ausbau auf Verständigung bezogener Kompetenzen bietet, wurde durch die Ausführungen in 2.2.1 zum Neu-Lesen und Neu-Sehen eines bereits geschriebenen Textes angedeutet und wird unter dem Aspekt Re-Vision weiter ausgeführt.²⁷²

Viertens wird anhand der Ausführungen Ehlichs, die gerade den Übergang von Mündlichkeit und Schriftlichkeit der Überlieferung thematisieren, die kulturelle Bedeutung nachvollziehbar, die dem lauten Vortragen eines Textes in einer Gruppe zukommt, sei es in der Antike (vgl. Busch o.J., S. 7) oder etwa in den Klöstern und ritterlichen Tafelrunden des Mittelalters. Wenn Ehlich die Erkenntnis stiftende, die Praxis stiftende und die Gemeinschaft stiftende Funktion (vgl. 2007a, S. 158) als die zentralen Funktionen von Sprache bezeichnet, dann finden diese ihren Widerhall nicht nur in Tafel-, sondern auch in Autorenrunden. Sie stellen die Verbindung her zum Verständnis von Literalität als sozia-

²⁷² Es sei angemerkt, dass das gesamte Schreibarrangement – wie im Säulenmodell in 2.2.1 dargestellt – vorsieht, Texte regelmäßig in der Klasse, in der Schule oder für ein noch größeres Publikum zu veröffentlichen, d.h., die Situation der Überdauerung ist nicht etwa vorgetäuscht, sondern für die Schülerinnen und Schüler konkret erfahrbar – authentisch. Die gemeinsame Begutachtung innerhalb des Gesprächs kann folglich als „punktueller“ Evaluation ihrer Überdauerungsfähigkeit bezeichnet werden.

ler Praxis, wie es mit Street bereits dargelegt wurde (s. 2.1.1). Und wenn Ehlich sprachliche und schriftsprachliche Handlungen als zentralen „Subtyp der kommunikativen Handlung“ (2007c, S. 749) bezeichnet und diese wiederum als „Subtyp der interaktiven Handlung“ (ebd.), um sprachliche und schriftsprachliche Handlungen damit als spezifisch menschliche Tätigkeiten zu klassifizieren, dann sind dort Parallelen zu jener in 2.1.4 dargestellten Relationalität (s. Abbildung 7) institutionsgeleitetem, nicht-institutionsgebundenem sprachlichen Handeln und Kultur zu sehen. Diese Überlegungen entsprechen auch dem phylogenetischen Ansatz von Wygotski (1977), der die Basis für Wort (vgl. Raum Sprache) und Schrift (vgl. Raum Institution) in dem Bedürfnis nach zwischenmenschlicher Verständigung über Dinge, Gedanken und Erfahrungen sieht (vgl. Raum Kultur) (vgl. 2.1.4) und die Entstehung von Schrift auf die Entfaltung gesellschaftlicher Praxis zurückführt, die nach zunehmender Verallgemeinerung und Struktur verlangte (vgl. Praktikenbegriff, 2.1.1). Schrift wird von ihm als Symbolisierung zweiter Ordnung bezeichnet, das gesprochene Wort als Symbolisierung erster Ordnung (vgl. 1977, S. 224ff.).

*Sich über Textqualitäten verständigen – Zürcher Textanalyseraster
(Markus Nussbauer und Peter Sieber)*

Während mit Ehlich die kommunikative Situation von Autorenrunden aus linguistischer Sicht – unter Andeutung deren kulturgeschichtlicher Verortung – dargestellt und begründet wurde, tritt mit dem ebenfalls kommunikativen Ansatz von Markus Nussbauer (1991; 1994; 1996) bzw. Nussbauer und Peter Sieber (1995) nun die Perspektive des Schülers und der Schülerin in ihrer Rolle und Funktion als Textproduzenten bzw. Rezipienten hinzu – und zwar unter besonderer Berücksichtigung von Textqualität. Diese wird bei Nussbauer konsequent mit der „(re-)konstruktiven Eigenleistung des Rezipienten“ (1996, S. 98) verbunden.²⁷³ Zugrunde liegt ein Textbegriff, der funktional konzipiert ist und den „kooperativen“ (Nussbauer 1996, S. 98) Leser sucht, dem die Texte nicht nur gegeben, sondern „aufgegeben“ (ebd.) sind. „Texte im vollen Wortsinn gibt es nur in Köpfen von Menschen“ (1994, S. 52). Nussbauers Unterscheidung (1991, S. 134–136) von *Text I*²⁷⁴, als dem Text auf dem Papier, von *Text II*, als dem Text im Kopf der Rezipienten und schließlich von *Text 0*, als dem Text im Kopf des Produzenten (1994, S. 52), ist im Hinblick auf das sprachlich-textuelle Agieren in Autorenrunden wertvoll, da es die Eigenständigkeit und Verantwortung (1991, S. 145) sowohl des Schreibers als auch des Rezipienten sieht – ein Aspekt, dem im Säulenmodell (Abbildung 26) eine hohe Bedeutung zukommt.

Nussbauer geht so weit – und darin liegt seine Kritik an der Kohäsionslinguistik – zu sagen, dass „Textualität keine linguistische, sondern eine hermeneutische Angelegenheit ist, d.h. nicht etwas ist, was sprachlichen Gebilden objektiv zukommt, sondern immer nur

273 Es geht Nussbauer darum, „zu zeigen, dass Textualität prinzipiell nie einem sprachlichen Gebilde eignet oder nicht eignet, sondern immer nur einem sprachlichen Gebilde von einem Rezipienten unterlegt oder unterstellt wird, und dass demnach kein sprachliches Gebilde prinzipiell davor geschützt ist, als Text (oder auch als Nicht-Text) aufgefasst zu werden“ (1991, S. 132).

274 In den Veröffentlichungen von Nussbauer und Sieber werden unterschiedliche Schreibungen (Text 1, Text-I, Text I) verwendet. Hier wird die Schreibweise Text 0, Text I, Text II bevorzugt.

etwas, was sprachlichen Gebilden von Sprachbenutzern zuerkannt wird“ (1991, S. 133). Damit wird deutlich, weshalb gerade in den Ausführungen Nussbaumers eine Begründung des sprachlich-textuellen Agierens in Autorenrunden gesehen wird. Die Verständigung über Texte hat eine textlinguistische und eine hermeneutische Seite, die beide in dieser Studie zu bedenken sind (2.2, 2.3). Das Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer und Sieber 1995; Sieber 1994; Nussbaumer 1991) zeichnet sich durch genau diese Verbindung aus.

Der durch Nussbaumer und Sieber (1995) zugrunde gelegte Textbegriff beinhaltet bereits die wesentlichen Texteigenschaften, nach denen Textqualitäten im Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer 1994; Nussbaumer und Sieber 1995)²⁷⁵ systematisiert werden.

Texte sind kohärente Gebilde mit einem Textgegenstand und einer Funktion (zusammengefasst als Thema), mit einer Struktur, Gliederung und Entfaltung. Und: Als kohärente Gebilde müssen Texte verständlich, formal attraktiv und inhaltlich relevant sein. (Nussbaumer und Sieber 1995, S. 44)

Die Begriffe Texteigenschaften und Textqualitäten verwendet Nussbaumer gleichbedeutend.²⁷⁶ Für eine Bestimmung des Begriffs Textqualitäten greifen Nussbaumer und Sieber auf die Metaphorik des Weges zurück.²⁷⁷ Sie sprechen diesbezüglich selbst von einem „Versuch, durch die Metaphorik hindurch zu linguistischen Kategorien für Textqualitäten zu finden“ (1995, S. 37).

Ein (guter) Text ist wie ein Weg, der seine RezipientInnen an einem bestimmten Punkt abholt und sie über eine bestimmte Strecke Wegs an einen neuen Punkt führt. Man kann einen Text im Rahmen dieser Metapher nach der Qualität des Weges beurteilen, den der Text darstellt. Je nach Textmuster/Textsorte mögen andere Typen von Wegen die Norm sein; nicht ausgeschlossen ist auch, dass ‚der Weg das Ziel ist‘. (Nussbaumer und Sieber 1995, S. 38)

Hier wird eine Parallelität zu Autorenrunden besonders deutlich: Inwiefern ein Text Weg-Qualität besitzt, wird in den Gesprächen über die Texte herausgearbeitet. Um Weg-Qualität in Worte fassen zu können, entwickeln Nussbaumer und Sieber ein Raster. Sie bezeichnen es als „eine systematische Zusammenstellung von einzelnen Fragen an einen Text, von Fragen, in die sich die ganz generelle Frage ‚Wie ist ein Text‘ auseinandernehmen lässt“ (1995, S. 39). Für den Unterricht legen Nussbaumer und Sieber das Analyseraster entsprechend in Form eines Wege-Modells vor.

Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass sich die in dieser Studie zugrunde gelegte Praxis unabhängig von dem Zürcher Raster entwickelte. Das Wegemodell wird jedoch als wichtiges Konzept betrachtet, um aus der Rückschau die Praxis unter sprachlich-textueller Per-

275 Es wurde bereits 1991 durch Nussbaumer (1991) vorgestellt.

276 Dies ist der Fall, wenn er sie quasi als Synonyme setzt: „ein Modell von Texteigenschaften, von Textqualitäten“ (1996, S. 105).

277 Die Wegmetaphorik für einen Text wurde angeregt durch Wittgensteins Metapher der Stadt für die Sprache (Sieber 2008, S. 272).

spektive theoretisch zu fundieren. Die Darlegung des Modells erfolgt deshalb unter der Perspektive der Rückschau.

Das Raster umfasst drei bzw. fünf Grunddimensionen. Die drei Grunddimensionen umfassen „Grundgrößen des Textes“ (0), „Sprachrichtigkeit“ (A) und „Angemessenheit“ (B) und werden durch drei große Fragenbereiche abgebildet: „1. Wie zeigt sich der Text in seinen Grundgrößen? 2. Wie zeigt sich der Text im Hinblick auf seine Korrektheit? 3. Wie zeigt sich der Text im Hinblick auf seine Angemessenheit?“ (Nussbaumer und Sieber 1995, S. 39). Die Dimension „Angemessenheit“ (B) wiederum ist in drei Aspekte untergliedert: „Funktionale Angemessenheit: Verständlichkeit, Kohärenz“ (B.1), „Ästhetische Angemessenheit: Besondere formale Qualitäten“ (B.2) und „Inhaltliche Relevanz: Besondere inhaltliche Qualitäten“ (B.3).

Aus den Wegen B.2 und B.3 werden jeweils die inhaltlichen und sprachlichen Wegqualitäten, die dort als „Wagnisse“ umschrieben werden, ergänzt.²⁷⁸ Diese Aspekte werden für diese Studie unter B.1 beachtet, wo sie für eine Begutachtung unter funktionalen Aspekten bereits aufgeführt sind (vgl. Nussbaumer und Sieber 1995, S. 48). Sie spielen hier deshalb eine wichtige Rolle, da es sich ja bei den zu begutachtenden Texten nicht um Auftrags Texte handelt, bei denen eine ganze Klasse zum selben Thema schreibt und „Besonderheiten“ im Vergleich beschreibbar würden, sondern um individuelle Themen und selbst gewählte Textsorten, deren inhaltliche und sprachliche Ausgestaltungen folglich durch besondere Wagnisse ganz grundlegend charakterisiert sind.

Dafür ist auch zu bedenken, dass es sich in Autorenrunden nicht um Texte handelt, die den erfolgreichen Abschluss einer gymnasialen Schullaufbahn unter Beweis stellen. Qualität soll und muss dort durch Beschreibungen wie „angemessen und unangemessen“²⁷⁹, „mehr oder weniger“²⁸⁰ der Messbarkeit zugeführt werden. Der Begriff Qualitäten hebt deshalb in dieser theoriebildenden Forschung mit dem Zürcher Analyseraster nicht die ihm verhaftete „skalare Natur“ (Nussbaumer 1994, S. 54) hervor, sondern jene Wegqualität der Performanz, die anhand der Aspekte des Rasters beschreibbar wird, da sich das

278 In der KoText-Studie (Heinzel et al. 2013; Kruse et al. 2012) werden dem Zürcher Textanalyseraster weitere Aspekte zugeführt, die sich teilweise aus der Begrenzung auf narrative Textmuster ergeben (vgl. Kruse et al. 2012, S. 93). Eine der Erweiterungen wird auch in Bezug auf Autorenrunden relevant, nämlich die Beachtung der Überschrift. Ferner wird den hier ausgeklammerten *besonderen Wagnissen* in der KoText-Studie „in vorsichtiger Anlehnung“ (Kruse et al. 2012, S. 102) Rechnung getragen. Die Autoren sprechen von einer „Konventionalitäts- und einer Unkonventionalitätsdimension der Lernertexte“ [Hervorhebung im Original, BL] (2012, S. 94). Diese Unterscheidung führen sie ein, um einen schreibdidaktischen Textbegriff zu entwerfen, der im Stande ist, zwischen textlinguistischen und empirischen Dimensionierungen von Textualität zu vermitteln als auch zwischen Textlinguistik und Schreibdidaktik. Ihr Anliegen, einen Schreibbegriff zu entwickeln, „mit dem zugleich ein Modell zur Analyse der Ergebnisse der Textbewertung konstruiert werden kann“ (2012, S. 94), unterscheidet sich von demjenigen dieser Studie.

279 Der Begriff Angemessenheit betitelt den gesamten B-Bereich des Rasters. Eine ausführliche Darlegung des Zusammenhangs von „Sprache und Wertung“ findet sich in Nussbaumer (1991, S. 2–15). Dort erörtert Nussbaumer, „warum unsere Urteile über unsere Texte notgedrungen strittig und problematisch ausfallen müssen“ (1991, S. 14). Mehr zum Begriff „Angemessenheit“ im folgenden Unterkapitel.

280 Nussbaumer spricht davon, dass es eine „mehr oder weniger konsistente Gesamtarchitektur“ gebe, er spricht ähnlich von einer „mehr oder weniger einleuchtenden Abfolge“ (1994, S. 55).

Raster auch als eine „umfassende und detaillierte Such- und Findeanleitung für alle sprachlich-textuellen Aspekte an Texten“ [Hervorhebung im Original, BL] (Nussbaumer 1996, S. 99) versteht. In der Praxis von Autorenrunden, die sich in dieser Studie auf die Grundschule bezieht, stehen Bewertung und Benotung nicht im Vordergrund. Vielmehr geht es um die Performanz von Lern- und Lernertexten (vgl. Pohl und Steinhoff 2010a, S. 21). Es geht grundlegend darum, Wege zu initiieren, durch die Kinder lernen, Texteigenschaften überhaupt wahrzunehmen, zu artikulieren und innerhalb der gemeinsamen Verständigung im Hinblick auf die Sprachlichkeit zu ergründen. Genau daher lässt es sich legitimieren, einzelne Aspekte des Zürcher Analyserasters in anderen Bezügen zu betrachten und das Raster mit Nussbaumer als „model-in-progress“ (1996, S. 105) anzuwenden.

Die Tatsache, dass auch Nussbaumer und Sieber in ihrem einschlägigen Artikel „Über Textqualitäten reden lernen – z.B. anhand des ‚Zürcher Analyserasters‘“ (1995, S. 36–52) sich in der Analyse des Beispieltextes auf Aspekte aus B beziehen²⁸¹ und sie in diesem Bereich in besonderer Weise „grosse Möglichkeiten für eine schulische Anwendung von Kategorien der Textqualität“ (1995, S. 45) sehen, möge die Lesart zusätzlich plausibel machen.

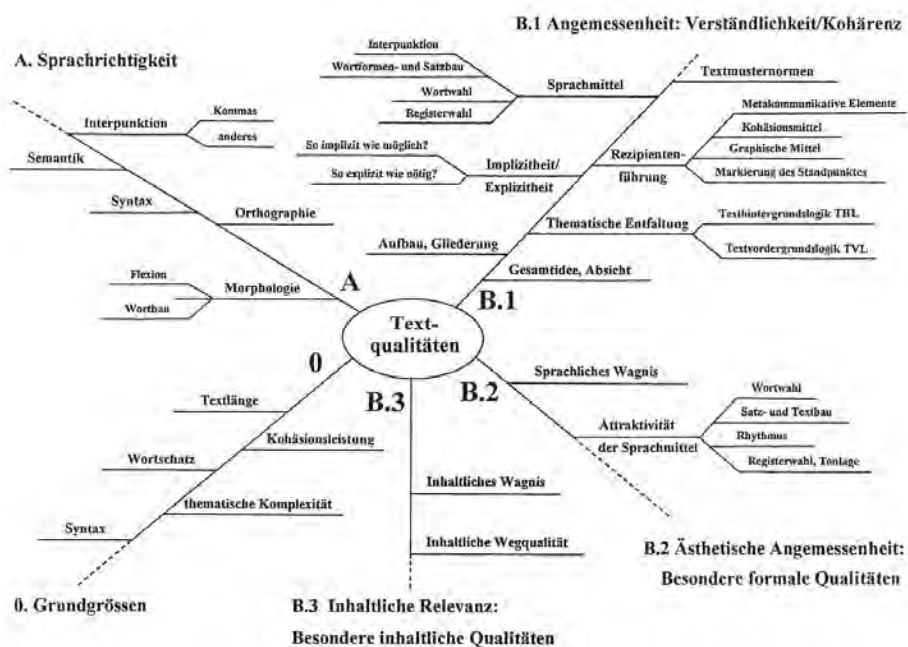


Abbildung 29: Zürcher Textanalyseraster in Form des Wegemodells (Nussbaumer und Sieber 1995, S. 51)

Sprachsystematische und graphematische Normen der Sprachrichtigkeit (A) sind hier dennoch zusätzlich erwähnt. Die Situation der Mündlichkeit des Textvortrages nämlich fordert ihre Berücksichtigung ein, da beispielsweise Orthographie, Interpunktion oder Syntax

²⁸¹ Sie verweisen jedoch auf die ausführliche Textanalyse an anderer Stelle.

die Leseflüssigkeit des Autors und damit das Textverständnis der Rezipienten beeinflussen.

Die folgenden Ausführungen beschränken sich folglich auf B.1 des Wegemodells – und dabei auch nur exemplarisch auf solche Aspekte, die dazu beitragen, Prozesse der Verständigung in Autorenrunden – also in jenen Situationen der zugleich zerdehnten und nicht-zerdehnten Kommunikation (vgl. Ausführungen zu Ehlich im vorigen Abschnitt) – genauer zu erfassen. Dazu gehört vor allem die Frage der Kohärenz und ihrer Herstellung, ein Aspekt, der im Säulenmodell (Abbildung 26) an zentraler Stelle für sprachlich-textuelle Kompetenzen steht.

B.1 (s. Abbildung 29) steht „unter der allgemeinen Norm der Verständlichkeit“ (Nussbaumer und Sieber 1995, S. 45). Ein Text wird mit den Gesichtspunkten in B.1 danach befragt, ob und wie er den Rezipienten hilft, „einen kohärenten Text im Kopf aufzubauen“ (ebd.). Die Eigenschaft der Kohärenz bezieht sich ausschließlich auf den „Text im Kopf“, also auf Text 0 und Text II (Nussbaumer 1994, S. 52). Text I „kann prinzipiell nicht kohärent sein, weil Kohärenz nicht eine Eigenschaft von Sprache, sondern von Sinn ist“ (ebd.). Für die Textanalyse und -beurteilung nach Nussbaumer und Sieber und für das Gespräch über Texte in dieser Studie heißt das:

Man beurteilt nicht Texte-1 auf ihre Kohärenz hin, man kann Texten-1 demnach auch nicht die Kohärenz zu- oder absprechen. Vielmehr beurteilt man Texte-1 daraufhin, ob sie zur Rekonstruktion von Sinn und zur Herstellung von Kohärenz eine gute Anleitung bieten. (Nussbaumer 1994, S. 52)

Damit sei jedoch nicht der Subjektivität das Wort geredet. Aufgrund der sozialen Einbindung der Produzenten und der Rezipienten sei es legitim, „ihr Verstehen, ihre Lust oder Schwierigkeiten mit Texten-1 zu Recht – wenn auch immer nur mit Vorsicht und unter Vorbehalten – über sich hinaus [zu, BL] verallgemeinern“ (Nussbaumer 1994, S. 52–53). Das Verstehen eines Textes bezeichnet Nussbaumer als „die geistige Arbeit am Kommunikat, das zum Verstehens- und Rezeptionsgegenstand wird“ (1991, S. 138). Im Prozess des Verstehens baut der Rezipient ein Verständnis des Kommunikats, hier des Textes I auf.²⁸² „Verstehen heißt also der Prozess, Verständnis das Produkt“ (1991, S. 138).²⁸³ Verständlichkeit „bezeichnet jene Eigenschaft von Gegenständen des Verstehens, die es (neben anderem) ermöglicht, dass diese Verstehensgegenstände verstanden werden“ (1991, S. 174)²⁸⁴. Im Zuge des Verstehensprozesses greift der Rezipient auf die ihm eigenen „Vo-

282 Der Begriff *Kommunikat* geht auf Schmidt (1983) zurück und wird von diesem für Text II (nach Nussbaumer) verwendet. Nussbaumer bezieht ihn ausdrücklich auf Text I (vgl. 1991, S. 147).

283 Zur Abgrenzung der Begriffe *Verstehen*, *Verständnis*, *Verständigung*, *Verständlichkeit*: „Verstehen. Grundzüge einer Theorie des Text-Verstehens und des Text-Verständnisses“ (Nussbaumer 1991, S. 136–147. Vgl. dazu Ausführungen in 2.3.

284 Nussbaumer bezieht sich auf die Verständlichkeitsforschung (die er als Pendant zur Verstehenstheorie-basierten Textlinguistik ansieht), insbesondere auf Groeben und die von ihm dargelegten Faktoren, die das Verstehen eines Textes erleichtern. Die drei genannten Faktoren – Verhältnis von Sprachmittelaufwand und Information, kognitive Strukturierung, stimulierender kognitiver Konflikt (1991, S. 175–176) – finden sich im Zürcher Textanalyseraster wieder. Gleichwohl kritisiert er Groebens Verständnis

raus-Strukturen“ (Nussbaumer 1991, S. 145), auf sein Sprach-, Welt- und Handlungswissen (1991, S. 173) zurück. Sein Sprachwissen leitet ihn, aus Text I eine „Sequenz von sprachsystematisch-grammatischen Gebilden“ (1991, S. 173) wahrzunehmen. Sein Weltwissen hilft ihm, Propositionen des Textes – einschließlich dessen, was durch den Text präsupponiert²⁸⁵ wird – kontextuell und situativ auszudeuten. Sein Handlungswissen – und dazu zählt Nussbaumer auch das Illokutionswissen – stützt ihn, den Sequenzen sprachlicher Ausdrücke und ausgedeuteten Propositionen eine „illokutive Spur, eine Sequenz von Handlungsschritten“ (1991, S. 173) zu unterlegen, die ihn schließlich zur Gesamtillokution des Textes und d.h. zur Konstruktion von Kohärenz des Textes II führen. Aufgrund der Annahme, dass Verstehen „ein Prozess der Amalgamierung von Altem mit Neuem“ (Nussbaumer 1991, S. 143) ist, den der Rezipient zu leisten hat, und aufgrund der Annahme, dass es „für das Text-Verstehen zwei ‚Verantwortliche‘ gibt, nämlich den Text I als Input und den Verstehenden mit seinen Voraus-Strukturen“ (Nussbaumer 1991, S. 145), kann die Textualität eines Textes nicht damit erklärt werden, „dass man auf die an der Textoberfläche (Text-1) sichtbaren sprachlichen Mittel der Verknüpfung und Verweisung verweist – so wichtig diese Kohäsionsmittel auch für die Konstruktion von Sinn, die Herstellung von Kohärenz sind“ (Nussbaumer 1994, S. 53), sondern muss sie in ihrer Gesamthandlung zusammenbringen. So umschreibt Nussbaumer schließlich Kohärenz:²⁸⁶

Kohärent ist ein Text für mich als Rezipienten dann, wenn ich in ihm eine mir sinnvoll erscheinende Abfolge von sprachlichen Teilhandlungen erkennen kann, zu einer sprachlichen Gesamthandlung zusammenstimmend. In diesem Sinne verstehe ich hinter Texten-1 Handlungen, und ich vermag ihre Teile in ihrem funktionalen Wert für die Gesamthandlung zu würdigen. (Nussbaumer 1994, S. 53)

Textualität spricht Nussbaumer nur Texten 0 und Texten II zu: „Texte im vollen Wortsinn gibt es nur in Köpfen von Menschen“ (1994, S. 52). Kohärenz wird nicht als Eigenschaft von Sprache, sondern von Sinn bezeichnet.

Die Ausführungen zur Kohärenz von Nussbaumer und Sieber auf die Praxis von Autorenrunden zu beziehen, führt dazu, diese als Raum für die Herstellung von Kohärenz im sinnstiftenden Sinn zu betrachten. Hier finden jene Verstehensprozesse statt, in denen der Einzelne auf sein Sprach-, Welt- und Handlungswissen zurückgreift.

Während Nussbaumer allerdings davon ausgeht, dass der Schreiber selbst die drei Texte 0, I und II zueinander in Beziehung setzen und gleichsam selbsttätig verschiedene Perspektiven einnehmen muss (vgl. 1994, S. 62), bietet die Autorenrunde den jungen Schrei-

von Texten als Informationsträger. Er vermisst darin jegliche funktionalen Aspekte von Texten (1991, S. 175–176). Obgleich Nussbaumer der Verständlichkeit von Texten als „Norm“ einen hohen Wert beimisst, verfolgt er Verständlichkeitstheorien nicht weiter mit der Begründung: „Ich tue das nicht, weil ich ganz grundsätzlich nicht auf der Suche nach allgemeinen Rezepten für gute Texte bin, weil ich glaube, dass es das nicht geben kann“ (1991, S. 177).

285 Präsuppositionen werden hier mit Nussbaumer als „eine Typologie all dessen, was in einem Text I nicht gesagt wird, aber mitverstanden werden kann und muss“ (1991, S. 149) verstanden (vgl. auch Linke et al. 2001).

286 Nussbaumer erwähnt, der Begriff des „Zusammenstimmens“ sei noch weitgehend ungeklärt (1991, S. 53).

bern und Schreiberinnen ein Forum, in dem diese Perspektiven von Seiten der (zumeist) authentischen Adressaten gespiegelt und im gemeinsamen Gespräch verhandelt werden.²⁸⁷ In der gemeinsamen Re-Vision wird Text I „zurückgebunden an den Prozess der Kommunikation zwischen sinnproduzierenden Menschen, und diese Menschen [...] werden zu einem konstitutiven Faktor des textanalytischen Tuns“ (Nussbaumer 1994, S. 52). Autorenrunden werden verstanden als Forum, in dem jene Kommunikation zwischen sinnproduzierenden Menschen zu einem konstitutiven Faktor des textanalytischen Tuns wird. Diese Bestimmung geht einher mit dem, was mit Kruse als Koordination einer gemeinsamen Perspektive auf den Text bezeichnet wurde. Individuen bringen dabei etwas gemeinsam hervor, „was keiner aus sich heraus hätte schaffen können“ (Pätzold 2014, S. 146).

Im sprachlich-textuellen Agieren in Autorenrunden greifen die Produzenten wie die Rezipienten auf ihr jeweils unterschiedliches Sprach-, Welt- und Handlungswissens zurück, um eine „sprachliche Gesamthandlung“ (Nussbaumer 1994, S. 53) zu vollziehen. Es sind die ko-konstruktiven Prozesse, die Kohärenzbildungen der Einzelnen stützen.

Im Gesamtzusammenhang dieser Studie lässt sich zudem in der Bedeutung von Sprach-, Welt- und Handlungswissens für Textproduktion und -rezeption ein Anschluss an praxistheoretische Überlegungen ausmachen. Dieses Wissen kann mit Street (1984; 2013b), Bourdieu (1987; 1998) und Reckwitz (2003) hier kurz als praktisches Wissen und Können zusammengefasst werden, das die Handlungsstrukturen des Einzelnen prägt und das auch als stilles Wissen bezeichnet wurde (vgl. 2.1.1).

Die Bedeutung des Sprach-, Welt- und Handlungswissens kann auch mit einem anderen Aspekt des Analyserasters in Verbindung gebracht werden, nämlich mit der Implizitheit und Explizitheit von Texten (B.1.4). Das Raster lässt – im Hinblick auf Maturanden – danach fragen, wie implizit oder explizit Texte auf dem Hintergrund ihres Sprach-, Welt- und Handlungswissens angelegt wurden (s. Abbildung 29). Im Hinblick auf Grundschülerinnen und -schüler lässt sich hier – wie im Säulenmodell dargestellt (Abbildung 26) – zunächst ein Blick auf implizites Wissen in den Texten überhaupt richten. Dieses soweit zu explizieren, dass die Schreibenden es zunehmend lernen, die Balance zwischen Implizitheit und Explizitheit in ihren Texten anzulegen, wäre Ziel des sprachlich-textuellen Handelns in Autorenrunden. Den Aspekten der Implizitheit und Explizitheit werden also Aspekte des Impliziten und Expliziten zugeführt. Beim Reden über Texte soll Sprachwissen für Schüler „explizit“ und „transparent“ gemacht werden (Nussbaumer und Sieber 1995, S. 38). Das Raster sieht mit den Größen „Grad der Implizitheit“ und „Grad der Explizitheit“ einen „Spielraum von Schreiben zwischen Sprachsystem, Diskurs- und Kommunikationsnormen und individuellen Gestaltungsintentionen und -realisierungen“ (Reichardt et al. 2014, S. 70) vor, der gerade im Hinblick auf solche Texte wichtig wird, die unter der Prämisse der Individualität (s. 1.2.1) verfasst werden und deren Qualitäten

287 Dass dieses Gespräch die Aneignung unterschiedlicher Perspektiven ermöglichen soll und eine Abkopplung von dem didaktischen Setting anstrebt, macht bereits ihren transitorischen Charakter deutlich (vgl. 2.2.4).

in einem Diskurs reflektiert werden, der sich zwischen den Polen eigenaktiver Entdeckungen und vorgegebener Textnormen bewegt, wie weiter auszuführen sein wird (2.2.3).

Abschließend sei erwähnt, dass das Raster im Rahmen des Zürcher „Sprachfähigkeiten-Projekts“ (Sieber 1994) für die wissenschaftliche Analyse von Textqualitäten entwickelt wurde.²⁸⁸ Dass es dennoch in Bezug auf das Sprechen über Texte von Grundschulern Verwendung findet, liegt nicht nur daran, dass kaum ein entsprechendes grundschulspezifische Raster vorliegt,²⁸⁹ sondern vor allem daran, dass ein solches Modell die Fähigkeiten der Grundschüler nicht auf etwaige grundschulspezifische Normen begrenzt (wie es in der traditionellen Aufsatzdidaktik etwa mit der Anforderung, unterschiedliche Satzanfänge, umschreibende Adjektive oder wörtliche Rede zu benutzen, der Fall war), sondern ein möglichst weites Spektrum potentieller Fähigkeiten zu eröffnen vermag.²⁹⁰ Die Vorstellung, dass reiche und fundierte Reaktionen auf die Sprache der Texte mit der Erfahrung von individueller Wertschätzung einhergeht²⁹¹ und zudem in den Lernenden den Eindruck vermittelt, Schreiben sei insgesamt lernbar (vgl. Nussbaumer 1996, S. 107), trifft die Praxis von Autorenrunden.²⁹²

Re-Vision – Text I zwischen Text 0 und Text II

Um die Prozesse der sprachlich-textuellen Verständigung in Autorenrunden zu präzisieren, sollen nun Ehlichs – auf Sprechersituationen zurückgehender – Textbegriff und Nussbaumer's Unterscheidung von Text 0, Text I und Text II in Verbindung gebracht werden.

288 Maturandentexte lagen der Studie zugrunde. Eine didaktische Nutzung hatten die Autoren jedoch von Anfang an im Sinn (Nussbaumer 1994, S. 48) – ob für die Grundschule, ist der Literatur nicht zu entnehmen.

289 Eine Ausnahme bilden die Vorschläge von Spitta (1999a), die „Beschreibungskategorien“ sowohl für den Prozess des Schreibens als auch für die linguistische Textanalyse der Schreibprodukte von Grundschulern bereitstellt. Ihre Anregung, langfristig *Schreib- und Textprofile* zu erstellen, wurde von mir aufgenommen und exemplarisch für eine Schülerin und einen Schüler über vier Schulhalbjahre dargestellt (Leßmann 2014a; 2010). Spittas Anregungen beziehen sich nicht auf das Gespräch über die Qualität der Texte (das in ihrem Konzept im Rahmen der *Dichterlesungen* erfolgt), könnten aber dafür modifiziert werden.

290 Die Metaphorik des Glases, die Nussbaumer verwendet, mache den Zusammenhang besonders deutlich: „Im Zürcher Projekt geht es uns hauptsächlich darum herauszubekommen, wie voll die Gläser sind, und ein ganz wesentlicher Punkt ist dabei auch, dass wir uns Gedanken darüber machen, wie gross die Gläser sind, mit denen heutige Schülerinnen und Schüler zu hantieren versuchen“ (Nussbaumer 1991, S. 15).

291 „Wer reiche und fundierte Reaktionen auf die Sprache seiner Texte und Textentwürfe bekommt, der sagt sich zu recht: ‚Da nimmt sich jemand Zeit für meinen Text – also muss an meinem Text etwas dran sein‘“ (Nussbaumer 1994, S. 64).

292 Dies lässt sich alleine daran ablesen, dass konkrete Hinweise, die Sieber (1994) und Nussbaumer (1996) für den Schreibunterricht (Nussbaumer 1996, S. 103) formulieren, recht gut die sprachlich-textuelle Arbeit in Autorenrunden treffen: die Anwendung von Textwissen bereits auf Textentwürfe im Sinne von „Zwischenevaluationen“ (Nussbaumer 1994, S. 63) – hier als Neu-Lesen und Neu-Sehen bezeichnet –, die Erhöhung der Zahl der Rückmeldungen aufgrund der aktiven Beteiligung der Mitschüler, die zudem noch aus einer einzelnen eine soziale Note werden lassen, die Integration linguistischer Kategorien in den Unterricht unter der Maßgabe der Lernersensitivität (durch den Blick auf das Können und auf Entwicklungen), das Emporheben unbewussten Textwissens in das Bewusstsein als auch die Erarbeitung neuen Wissens über die Ebene des Bewusstseins und die Isolation einzelner Textstellen zum Zwecke der Verdeutlichung und Übung (vgl. Nussbaumer 1994, S. 64).

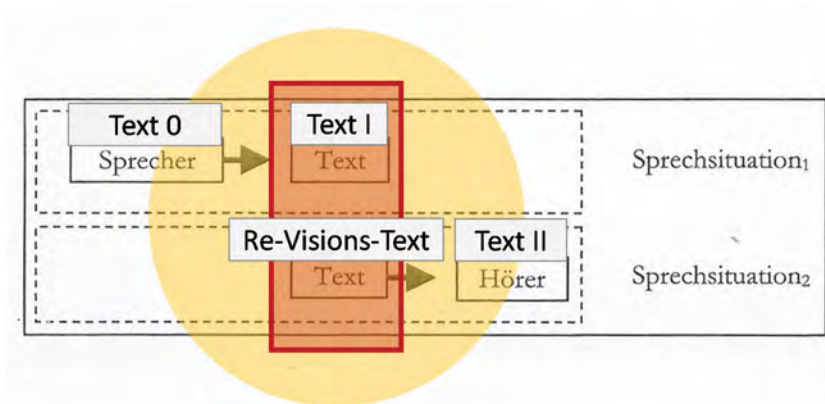


Abbildung 30: Sprachlich-textuelle Aspekte von Autorenrunden (2): Neu-Sehen von Texten im Wechsel zwischen Sprecher- und Hörerperspektive (Sprechsituationen 1 und 2 nach Ehlich 2007 (1984), S. 542)

Im Textmodell von Ehlich (s. Abbildung 28) soll Text 0 – als Text im Kopf des Schreibenden – dem „Sprecher“ zugeordnet werden. Die von ihm produzierte schriftliche Vertextung, die in Sprechsituation 1 als „Text“ abgebildet ist, ließe sich mit Nussbaumer als Text I bezeichnen. Text II würde dann dem im Kopf der „Hörer“ entstehenden Texte in Sprechsituation 2 entsprechen. Es stellt sich die Frage, ob jener Text, den Ehlich in Sprechsituation 2 ansiedelt, eigentlich eher Text I entspricht oder eher Text II. Im Kontext der kommunikativen Situation von Autorenrunden, wie sie unter Rückgriff auf Ehlich als kurzfristige Lösung aus der Zerdehnung bestimmt wurde, gelangt dieser Text in den Fokus, aber nicht separiert, sondern gemeinsam mit dem Text aus Sprechsituation 1, der hier als Text I gekennzeichnet ist. Im Hinblick auf Autorenrunden entspricht er weder dem Schema von Texten I noch jenem von Texten II. Er liegt zwar einerseits als verschrifteter Text nach Nussbaumer in Gestalt von Texten I vor, und er kann andererseits auch als Re-Konstruktion durch den Rezipienten bzw. Hörer gemäß Nussbaumer als Text II bezeichnet werden, aber die Textrekonstruktion bildet sich – anders als für Texte II üblich – unter den Bedingungen der nicht-zerdehnten Situation der mündlichen Überlieferung. Die Textrekonstruktion erfolgt im weitesten Sinne im Modus der Mündlichkeit, nämlich in Bezug auf Prosodie, Mimik und Gestik – performiert durch den Autor selbst. Der Schreiber wird hier sozusagen zum Boten seines eigenen Textes. Die Rekonstruktion des Textes ist darüber hinaus nicht nur durch die Situation des gemeinsamen Hörens beeinflusst, sondern auch durch den ko-konstruktiven Austausch in der Hörer-Sprecher-Gemeinschaft. Da Autoren- und Botenrolle hier zusammenfallen, wird der Schreiber hier zum Anwalt seines eigenen Textes.

Dieser Text steht also für die besonderen Bedingungen einer Lernsituation, die Autorenrunden – als *schulisch*-litrle Praktiken (s. 2.1.5) – auszeichnen. Diese Lernsituationen sprachlich-textuellen Handelns ermöglichen dem Textproduzenten, Text I unter Einbeziehung der Perspektive der Rezipienten mit Text 0 abzugleichen. Anhand der Reaktionen der Hörenden kann der Autor in Erfahrung zu bringen, inwiefern sein Text aus sich selbst

heraus verständlich ist oder nicht. Für diese Situation wurde in dieser Studie bereits mehrfach der Begriff Neu-Sehen bzw. Re-Vision (Leßmann 2016a, S. 59ff.) verwendet (2.2.1). Diese Situationen ermöglichen aber auch den Rezipierenden, Text II auf der Grundlage des Vortrags durch den Autor und im Dialog mit dem Produzenten und den anderen Hörenden vor dem inneren Auge aufzubauen und im fortlaufenden Austausch mit den anderen immer wieder neu zu sehen. Aufgrund der hier dargestellten Situationen des Lernens in Autorenrunden werden Texte, die sowohl Eigenschaften von Texten I als auch Eigenschaften von Texten II aufweisen, und deren Performanz sich in der nicht-zerdehnten Situation im Angesicht der Gruppe vollzieht, als *Re-Visions-Texte* bezeichnet. Dieses Verständnis schließt an ein Verständnis von Textformen als „Lernformen“ an, wie es Pohl und Steinhoff (2010b) etabliert haben, wenn sie Textformen zugleich aus der Erwerbs-, der Prozess- und der Situierungsdimension (vgl. 2010a, S. 21) betrachten. In der Situation der Autorenrunde zeigt sich: „Kindertexte sind Lernertexte“ (Kruse 2011, S. 77).

Die Lernsituation des Neu-Sehens in Autorenrunden wird in Abbildung 28 und Abbildung 30 jeweils durch einen gelben Kreis um die Texte aus den beiden Sprechsituationen dargestellt. Der Kreis steht für die Re-Vision des Textes im Kontext der Sprecher- und Hörer- bzw. der Produzent-Rezipientengemeinschaft. Sprechende und Hörende werden dabei nur zur Hälfte im Kreis abgebildet, um zum Ausdruck zu bringen, dass die „Kreis-Situation“ in Autorenrunden nur eine Unterbrechung der eigentlich zerdehnten Sprecher-Hörer-Beziehung darstellt und die dort zu begutachtende Vertextung gleichsam eine Erprobung für die letzte Verselbständigung (vgl. Ehlich 2007c, S. 540) des Textes darstellt.

In Bezug auf den Text des Autors, also Text I, bildet der Kreis zugleich so etwas wie einen Schutzraum ab, denn hier wird der Text nicht „isoliert“ (ebd.) von Produzent und Rezipienten seinem Gelingen oder Verderben preisgegeben (die für die Verselbständigung eines Textes bezeichnend wäre), sondern – anders als in der zerdehnten Kommunikationssituation – in die gemeinsame „Wahrnehmungswelt“ (ebd.) der Gruppe gestellt, in der Produzent und Rezipienten für ihn gemeinsam Sorge zu tragen haben.

Ein solches Neu-Sehen, für das sich bei Nussbaumer der Ausdruck „Zwischenevaluation“ (1994, S. 63) findet,²⁹³ wurde innerhalb der Ausführungen zu den Schreibprozessmodellen auch als Neu-Lesen oder „Rereading“ (Hayes 2009; Hayes und Olinghouse 2015) für eine Kategoriebestimmung von Autorenrunden herausgestellt (2.2.1). Dort wurde auch herausgearbeitet, dass Hayes den Begriff Revision zunehmend durch den Begriff Reading ersetzte. Ob Hayes das Neu-Lesen eines soweit geschriebenen Textes auf den Einzelnen oder eine Gruppe bezieht, geht aus seinen Ausführungen nicht hervor. Hier wird von beiden Möglichkeiten ausgegangen, für die Bestimmung von Autorenrunden aber erhält das Neu-Lesen bzw. Neu-Sehen in einer Gruppe besondere Aufmerksamkeit.

Die hier verwendete Vorstellung von Re-Vision ist abzugrenzen von jenem – zumeist defizitorientierten – Verständnis, das Revision als Diagnose von Schwächen eines Textes

293 Nussbaumer beschreibt die Zwischenevaluation als „Analyse von Texten vor den Augen und Ohren ihrer AutorInnen“ (Nussbaumer 1994, S. 61) durch „echte Leser“ (Nussbaumer 1994, S. 63).

mit dem Ziel der Veränderung versteht²⁹⁴ und dabei möglicherweise bestimmte Formen wie Nachträge, Korrekturen, Verbesserungen, Redigierungen und Reformulierungen (Baurmann und Ludwig 1985, S. 254–276) in Betracht zieht. Es ist auch abzugrenzen von Strategietrainings, durch die Revisionsfähigkeiten instruiert werden sollen (Harris und Graham 2006; Harris et al. 2014; Glaser und Brunstein 2014). Das Neu-Lesen und Neu-Sehen von Texten in der Sprecher- und Schreibergemeinschaft wird als Grundlage der Herausbildung von Textwissen und Schreibkompetenzen – kurzum von sprachlich-textuellen Kompetenzen – angenommen, die Strategien und Textwissen gleichermaßen umfassen.²⁹⁵ Es sei erwähnt, dass der gemeinsamen Re-Vision in Autorenrunden die Überarbeitung eines Textes²⁹⁶ – in Schreibkonferenzen – folgen kann.²⁹⁷ Ebenso können Strategietrainings ergänzend eingesetzt werden. Das Spezifikum von Autorenrunden jedoch liegt in der Würdigung und dem Explizieren gelungener Aspekte eines Textes.

Die Bestimmung des Begriffs Re-Vision in dieser Studie sieht im Unterschied zu sonstigen Revisionspraktiken also ihren Bezugspunkt in den Textqualitäten der Grundschülerinnen und -schüler. Dieser Blick auf Texte ist ein von seinem Wesen her anderer als jener Blick, der auf Korrektur und Überarbeitung ausgerichtet ist. Die Fokussierung auf Textqualitäten ist im Unterrichtsformat von Autorenrunden angelegt (s. Leitfaden für das Gespräch in Abbildung 37). Der Blick auf das Gelungene kann sich gerade dann einstellen, so wiederum die Erfahrung aus der Praxis, wenn der Wahrnehmung des Textes als Text Raum gegeben wird, wenn also mit der Textrezeption die Erfahrung von Sinn (Nussbaumer 1991, S. 149) bzw. Sinnstiftung (Abbildung 26) verbunden wird, wie es der Fall ist, wenn die Rezipienten durch einen Text etwas von dem erfahren, was für den Schreibenden von Bedeutung ist, wenn also Konstruktion von Wirklichkeit (ebd.) durch den schriftlichen Text kommuniziert wird. Jene gemeinsame Wahrnehmungswelt von Hörer und Sprecher der nicht-zerdehnten Sprechsituation (Ehlich 2007c, S. 540), die an den geteilten Raum der Aufmerksamkeit (vgl. Tomasello 2006) erinnert, und von Ehlich als „sinnlich fundierte Wirklichkeit von Kopräsenz“ (2007c, S. 540) bezeichnet wird, schafft dafür die Voraussetzungen.

294 Weithin wird Revision, so fasst Wrobel zusammen, als „Verfahren des Vergleichens, der Diagnose und der Veränderung von Textformen verstanden, das auf verschiedenen Ebenen operieren kann: von der oberflächlichen Korrektur von Fehlern bis hin zu die Textstruktur verändernden neu schaffenden Verfahren“ (Wrobel 2014, S. 90). Bei Chanquoy findet sich eine Definition, die das Sehen des Textes von der Möglichkeit der Veränderung desselben differenziert: „Revision can thus be defined as an examination of the text already produced, which involves rereading, eventually followed by corrections or modifications“ (2009, S. 80).

295 Ausführungen dazu in 2.2.1.

296 Ausführungen zu den Begriffen Revision und Überarbeitung (s. 2.2.1, z.B. Fußnote 262)

297 Für überarbeitende Handlungen ist eine Distanzierung vom eigenen Text notwendig. Sie wird übereinstimmend als Basis von Überarbeitungs-, aber auch von Revisionshandlungen bezeichnet (Wrobel 2014; Baurmann und Pohl 2009; Fix 2006; Jantzen 2010b; 2003; Böttcher und Becker-Mrotzek 2006; Fitzgerald 2004; Sieber 2003; Baurmann 2002; Nussbaumer 1994; Bereiter und Scardamalia 1987; Fitzgerald 1987; Bartlett 1982). Eine Haltung der Distanz zum eigenen Text überhaupt erst zu erwerben, ist ein Gesichtspunkt, der bislang wenig bedacht wurde. Im gemeinsamen Neu-Sehen-Lernen von Texten erhält dieser Aspekt eine Aufwertung.

Ein vergleichbares Verständnis von Revision als Neu-Sehen eines Textes findet sich bei Donald M. Murray, dessen Theorien als „forerunner“ (Fitzgerald 1987, S. 482) der Revisionsforschung bezeichnet werden und durch die Begriffe „prevision – vision – revision“ (Murray 1978, S. 86) gekennzeichnet sind.²⁹⁸ Auch er hebt die Bedeutung einer ersten Vision eines Textes hervor,²⁹⁹ selbst für professionelle Schreiber. Die von ihm verwendeten Begriffe „Seeing again“ (Murray 1982) und „Re-Seeing“ (Murray 2013)³⁰⁰ lassen das hier dargelegte Verständnis von Re-Vision begründen. Auch seine Ausführungen zu zwei Prinzipien der Revision seien angeführt. Die „internal revision“ (1978, S. 91), bei der der Schreiber Inhalt, Form, Sprache und innere Stimme – „voice“³⁰¹ – des Textes nur aus seiner eigenen Perspektive betrachtet,³⁰² und die „external revision“ (1978, S. 91), bei der er den Text aus der Perspektive des Auditoriums wahrzunehmen sucht. Beide Revisionsformen werden durch Murray allerdings als schreiberinterne Handlungen beschrieben. In der vorliegenden Studie findet die „external revision“ nicht nur im Monolog bzw. im Dialog mit der „inneren Stimme“, sondern zusätzlich – im Sinne einer Erwerbsituation – im Dialog mit dem Auditorium selbst statt.

Dass Situationen der Re-Vision als Lernsituationen bezeichnet werden, soll schließlich durch einen weiteren Aspekt ergänzt und präzisiert werden. Mit Portmann-Tselikas (2005) sei darauf hingewiesen, dass solche Situationen zur Generierung von Textwissen beitragen. Der von Portmann-Tselikas verwendete Begriff *Re-Repräsentation* (Portmann-Tselikas 2005, S. 7) bezieht sich zwar in erster Linie auf die Arbeit am Text in Bezug auf Lesen,³⁰³ sei aber hier auf die Arbeit am Text im Kontext des Rezipierens selbstverfasster Texte übertragen.³⁰⁴ Indem das Gespräch über Texte Formulierungen über sie erzeugt, werden Aspekte dieser Texte neu bedacht oder eben re-repräsentiert.

298 Murray verwendet diese Begriffe, um mit ihnen den Prozess des Entdeckens – „the essential process of discovery through writing“ (1978, S. 86) der sich überlappenden Phasen des prewriting, writing und rewriting hervorzuheben, der hier ebenfalls als äußerst wichtig erachtet wird. Anders konotiert wird in dieser Arbeit jedoch der Begriff „Vision“, nämlich als allererste vage Textidee, aus der heraus sich ein Textkonstrukt beim Schreiben selbst (writing) oder im Rahmen von Planungsaktivitäten (prewriting) entfaltet. Murray bezieht die *Prevision* auf die dem Schreiben vorauslaufenden Tätigkeiten des Auseinandersetzens, Auswählens, Verbindens etc. und die *Vision* als den ersten geschriebenen Text – „written draft“ (1978, S. 76), der hier als Textentwurf bezeichnet wird.

299 Wie sich selbst bei professionellen Schreibern intuitiv und oftmals ungeplant eine Textidee im Schreiben und Denken – entdeckend – entwickelt, beschreibt Murray eindrücklich (und unterhaltsam) in dem Artikel „Internal revision“ (1978) – und zwar für die ungeplante Entdeckung der drei vorgestellten Begriffe *prevision*, *vision* und *revision*.

300 „As writers we are saved from the stupidities of our first drafts by revision, the process of using language to see the subject again and again until we – and eventually the reader – see it clearly. But revision becomes far more than correcting error for the working writer. Revision – re-seeing – is how the writer sees the world and understands its meaning“ (Murray 2013, S. 4).

301 „I think voice, the way in which writers hear what they have to say, hear the point of view towards the subject, their authority, their distance from the subject, is an extremely significant form of internal revision“ (Murray 1978, S. 94).

302 „The audience is one person: the writer“ (Murray 1978, S. 91).

303 Portmann-Tselikas merkt selbst an, dass Re-Repräsentationen auch im Schreiben eine wichtige Rolle spielen. Das von ihm formulierte Ziel, Re-Repräsentationen auf einen „zunächst noch imaginierten, dann Zug um Zug realisierten Text“ (2005, S. 7) zu beziehen, entspricht dem Anliegen dieser Arbeit.

304 Die Rezeption selbst verfasster Texte betrifft immer auch den Bereich Lesen. Bedingungen und Bezüge zwischen Rezeption eigener – individuell bedeutsamer Texte (1.2.1) – und fremder Texte und deren

Das Kennzeichnende an Re-Repräsentationen ist dies, dass sie einem Aspekt des Textes eine sprachliche Form geben und dieser dadurch herausgehoben wird, Eindeutigkeit, Stabilität und Prägnanz gewinnt. In vielen Fällen wird er erst dadurch als textuelles Phänomen bewusst. Re-Repräsentationen beziehen sich auf einen Text und sind von ihm inspiriert, gleichzeitig strukturieren sie aber den Blick auf den Text und konstituieren ein Bild von ihm. (Portmann-Tselikas 2005, S. 7)

Dass sich in dem deskriptiven Akt der Re-Repräsentation neues Wissen konstituiert, welches das ursprüngliche bereichert, es in ein „anderes Format transportiert und es damit auf andere Weise verwendbar macht, als dies vorher der Fall war“ (Portmann-Tselikas 2005, S. 7), führt Portmann-Tselikas unter Verweis auf Karmiloff-Smith (1993)³⁰⁵ aus. Kognition ergibt sich demnach erst durch Übernahme einer Außenperspektive auf das eigene Verhalten. Im Rahmen der zu untersuchenden Autorenrunden führen Textrezipienten und Autoren in Situationen der geteilten Aufmerksamkeit (Tomasello 2006, S. 121) durch den Austausch unterschiedlicher Perspektiven auf Texte kognitive Operationen aus, die neues Wissen über Texte hervorbringen. Das gerade ist das Wesen der Re-Vision. Es sollte keinesfalls angenommen werden, dass aufgrund des Feedbacks durch die Rezipienten nur der Schreiber seine Textkompetenzen ausbauen würde. Im gemeinsamen Prozess sind alle Rezipienten des Textes dazu herausgefordert, im Hinblick auf eine mögliche Übereinstimmung der unterschiedlichen Textansichten kognitiv zu operieren. Das geschieht bereits in dem Moment, in dem der Rezipient sich unwillkürlich damit beschäftigt, zu entscheiden, welchen „Kredit“ (Portmann-Tselikas 2005, S. 6)³⁰⁶ er einem Text zu geben vermag.³⁰⁷

Die Ausführungen in 2.2.2 haben gezeigt, dass die Tätigkeiten des Neu-Lesens und Neu-Sehens von Texten im Sinne des vorgestellten Verständnisses von Re-Vision, wie es für das Agieren innerhalb der Produzenten-Rezipienten-Gemeinschaft von Autorenrunden angenommen wird, in besonderer Weise deren Lernpotenziale begründen. Auf der Grundlage der Praxiserfahrungen wird vermutet, dass kontinuierliche Lernangebote der Re-Vision in Autorenrunden dazu beitragen, die Re-Visionsfähigkeiten zunehmend von extern angeleiteten in interne zu überführen (s. 2.2.7). Für Situationen der zerdehnten Kommunikationshandlungen hieße es, dass Kinder durch das regelmäßige Angebot der Re-Vision zunehmend lernen, selbstständig die unterschiedlichen Perspektiven von Produzenten und Rezipienten einzunehmen. Das würde langfristig bedeuten, dass eine Re-Vision von Text I bereits intern im Schreiber unter Beachtung von Text 0 und seiner möglichen Rezeption als Text II erfolgt. Im Hinblick auf eine Re-Konstruktion literaler Kompetenzen kann davon ausgegangen werden, dass sich im sprachlich-textuellen Agieren des Neu-Sehens

jeweilige Bedeutung für das Schreiben eigener Texte und deren Textqualität zu beforschen, wäre vielversprechend.

305 Karmiloff-Smith nennt den reiterativen Prozess „representational redescription. I call this the RR model“ (1993, S. 17).

306 An anderer Stelle wird diesbezüglich von dem „Vorurteil“ (Gadamer) gesprochen (vgl. 2.3).

307 Auch dieses Zitat bezieht sich bei Portmann-Tselikas ausdrücklich auf das Lesen. Eine Übertragung auf die Arbeit zwischen Autoren eigener Texte und den sie rezipierenden Schülern liegt nahe: „Der Autor hat die Überzeugungskraft seines Textes in die Waagschale zu werfen. Die Leserin bzw. der Leser entscheidet aufgrund seiner Lektüre, welchen Kredit der Text verdient“ (Portmann-Tselikas 2005, S. 6). Überlegungen dieser Art werden im hermeneutischen Zugang (2.3) ausgeführt.

Textwissen, Fähigkeiten des Perspektivenwechsels, ebenso wie Haltungen und Motivation im dargestellten Kompetenzverständnis (2.1.4, Abbildung 7) entwickeln.

Offen bleibt, wie das Textwissen in den Köpfen entsteht. Hier wurde von bereits von *deskriptiven* Vorgehensweisen in Bezug auf Textqualität gesprochen. Auf welchem Wege jedoch Textwissen, und das heißt auch Textnormen, sich bilden, steht im Kern der Ausführungen des folgenden Unterkapitels.

2.2.3 Zwischen Präskription und Deskription

Während eine Beurteilung von Texten, die häufig mit Sanktionierung und Selektion verbunden ist, sich über Jahrzehnte an präskriptiv „von oben“ vorgegebenen Normen orientierte (Becker-Mrotzek 2014; Steinhoff 2010; Ludwig 1988), sind Praktiken, die eine „Begutachtung“ von Schülertexten³⁰⁸ „von unten“ im Sinne eines könnensorientierten (Spitta 1999a; Kruse 2009) und lernersensitiven Lesens (Dehn 1996b) vorsehen und stärker auf Dialog und Koordination gerichtet sind (Becker-Mrotzek 2014, S. 510; Kruse et al. 2014b; Fix 2006, S. 188–207), als deskriptiv zu bezeichnen.³⁰⁹ Feilke spricht diesbezüglich mit Antos (2000)³¹⁰ von einem Wechsel eines didaktisch-normativen zu einem sozial-kognitiven Paradigma (Feilke 2015b, S. 117). Es stellt sich im Hinblick auf eine Begründung des sprachlich-textuellen Agierens in Autorenrunden die Frage, inwiefern neben sozial-kognitiven Aspekten (vgl. 2.1.5, 2.2.2) auch didaktisch-normative eine Bedeutung zukommt. Dafür ist zu klären, wie der Begriff Normen zu verstehen ist. Da diese Fragen im Konzept des Dialogischen Lernens durch Urs Ruf und Peter Gallin (2014a; 2014b) grundlegend bedacht sind – auch und gerade im Hinblick auf das Sprechen über Textqualitäten –, und ebenso wie in dieser Studie ein auf Verständigung gerichteter Sprachbegriff zugrunde gelegt ist (Ruf und Gallin 2014a, S. 21ff.), wird dieses Konzept für die Ergründung der Entwicklung literaler Kompetenzen in Autorenrunden an oberster Stelle dargestellt. In dem darauf folgenden Abschnitt werden die Ausführungen zu Normen durch Rückgriff auf Nussbaumer (1991) und Ortner (2014) ergänzt. Anschließend wird thematisiert, wie sich eine Aneignung von Normen im Unterricht vollziehen kann. Da Feilkes Ausführungen zum transitorischen Charakter von Normen (2015b) für eine Bestimmung von Autorenrunden als instruktiv eingeschätzt werden, wird ihnen ein weiterer Abschnitt gewidmet, der schließlich in das folgende Unterkapitel 2.2.4 (Didaktische Artefakte) überleitet.

308 Vgl. Groß: „Das Gute achten“ (Groß 1996).

309 Das heißt nicht, dass der Unterricht gänzlich von Beurteilungen absehen kann. Diese jedoch können sich aus der deskriptiven-reflexiven Unterrichtspraxis entfalten und sich, anders als etwa die Textbeurteilung des klassischen Aufsatzes, auf metasprachliche und selbstevaluative Fähigkeiten die sich im gemeinsamen Gespräch über Texte ausbilden, beziehen. Ausführlich in Leßmann 2016a.

310 Feilke bezieht sich auf Antos (2000), der „das didaktisch-normative Paradigma einer „präskriptiven“ produktorientierten Schreibdidaktik (bis 1980) von einem kognitiven Paradigma (bis 1990) und einem sozial-kognitiven Paradigma (ab 1990)“ unterscheidet (Feilke 2015b, S. 117).

Vom singulären Tun zu den Regularitäten der Sprachgemeinschaft – Konzept des Dialogischen Lernens (Urs Ruf, Peter Gallin)

Ruf und Gallin (2014b) treffen in den Ausführungen zum Konzept des Dialogischen Lernens eine Unterscheidung von „lokalen“ und „globalen Normen“ (vgl. 2014a, S. 192ff., 239f.; 2014b, S. 11f., 89f., 148f.). Globale Normen werden von Ruf und Gallin mit „fachlichen Normen“ (vgl. 2014a, S. 192ff.) gleichgesetzt.³¹¹ Sie machen das „reguläre System der Sprache“ (2014a, S. 205) aus. Lokale Normen sind demgegenüber solche, die jeder einzelne Schreibende im Prozess des Schreibens generiert. Es sind jene unbewusst verinnerlichten Schreib- und Textvorstellungen, an denen sich der Einzelne intuitiv orientiert (vgl. 2014b, S. 89–90). Lokale Normen kennzeichnen „die vermutete Kohärenz des singulären Systems eines lernenden Menschen“ (2014a, S. 193). Daher ist in einer Gruppe von Lernenden grundsätzlich von „ungleichen singulären Positionen“ (2014a, S. 223) auszugehen. Durch den Austausch über die jeweils individuellen lokalen Normen, d.h., durch den Vergleich „unterschiedlicher Strategien und Ergebnisse“ (2014b, S. 90), die sich in der Singularität des eigenen Tuns ausdrücken und in der Gruppe in das Bewusstsein gelangen, wird man „empfindlich für globale Normen“ (ebd.). In der Gemeinsamkeit der Gruppe geht es darum, „Normen freizulegen“ (Ruf und Gallin 2014a, S. 206), und zwar im Zusammenhang mit ihrer Wirksamkeit. Dieses geschieht im Unterricht keinesfalls in einem präskriptiven Sinne, bei dem – defizitorientiert – von globalen Normen her beurteilend auf Texte geschaut würde, sondern deskriptiv im Hinblick auf lokale Normen.

Es geht [...] nicht darum, das im Moment Erreichte mit Blick auf globale Normen umfassend zu bilanzieren und sämtliche Defizite offen zu legen. Das würde zu viele Kräfte binden, den vorandrängenden Forschungstrieb behindern und die Expedition unnötig verzögern. Soll die Rückmeldung zu neuen Texten beflügeln, muss sie sich streng auf das Notwendige beschränken und konsequent an den Erfordernissen des Hier und Jetzt orientieren. Mit einem Wort: Die Rückmeldung muss LOKALE NORMEN generieren, die unmittelbar einsichtig sind und weiterhelfen. [Hervorhebung im Original, BL] (Ruf und Gallin 2014b, S. 148)

Ruf und Gallin gehen davon aus, dass sowohl lokale als auch globale Normen auf das Sprachwissen der Sprachgemeinschaft³¹² zurückzuführen sind. Die individuelle Sprachkompetenz des Lernenden wird als „dichtes Geflecht lokaler und globaler Normen des Sprachgebrauchs“ (2014a, S. 206) bezeichnet, das sich als „Bilanz all seiner individuellen Begegnungen und Erlebnisse herausgebildet hat und das sich durch jede neue Erfahrung leicht verändert und weiterentwickelt“ (ebd.).

Die Lehrenden sind bei Ruf und Gallin Repräsentanten der Sprachgemeinschaft und des normativen Handlungswissens, deren Sprachkompetenz ebenso jenem Geflecht gleicht,

311 Es liegen zahlreiche Ausführungen zu lokalen und globalen Normen vor, aber keine begriffliche Bestimmung.

312 „All die Menschen, die mit und neben uns kommunizieren, und all die Menschen, die vor uns die Sprache gebraucht, verändert und überliefert haben, sind Teil der Sprachgemeinschaft, in der wir leben, in der wir uns kundtun und in der wir als Generation auch Spuren hinterlassen. Wer spricht oder zuhört, wer schreibt oder liest, begibt sich in ein Spannungsfeld, das sich synchronisch in die Breite der gegenwärtigen Gesprächspartner und diachronisch in die Tiefe der durch Dokumente erschlossenen Vergangenheit ausdehnt“ (Ruf und Gallin 2014a, S. 207).

das zusätzlich durch ihre Fachexpertise und dem Auftrag der Bewahrung und Vermittlung gekennzeichnet ist. Während ihnen als Experten im traditionellen Unterricht die Aufgabe des Verwalters oder gar des „Richters“³¹³ globaler Normen zukommt, der für die Einhaltung präskriptiver Normen zu sorgen hat, haben sie im dialogisch konzeptualisierten Lernen als Gesprächspartner dafür zu sorgen, dass „der divergierende Dialog“ (Ruf und Gallin 2014a, S. 204, S. 33ff.) stattfinden kann. In diesem „Austausch unter Ungleichen“ (Ruf und Gallin 2014a) ist nach Ruf und Gallin die Grundlage zu sehen, auf der Lernende mit Lehrenden sich den Singularitäten ihrer eigenen Texte zuwenden, um darin die Regularitäten der Sprache zu erfahren und gemeinsam zu erkennen.

Sie [Schüler und Lehrer, BL] begreifen Texte zwar als Ausdruck des singulären Tuns, wissen aber, dass dieses Tun eingebunden ist ins reguläre System der Sprache und in die ebenso regularisierten, wenn auch größtenteils unbewussten Mechanismen der menschlichen Kommunikation. (Ruf und Gallin 2014a, S. 205)

Normen werden zwar als unabdingbare Voraussetzung und Orientierungshilfe des Unterrichts bezeichnet, ihr Einfluss darf aber nicht absolut gesetzt werden.

Sie [die Normen, BL] sind nicht das Ziel des Unterrichts, sondern sein Kraftzentrum. Sie ermöglichen den Austausch unter Ungleichen. Normen sind Voraussetzung und Orientierungshilfe [...] Entfernt sich der Unterricht zu weit von Kraftzentrum der Normen, ufer er divergierend aus ins Beliebig, kommt er dem Kraftzentrum zu nahe, erstarrt er konvergierend im Doktrinären. Normen spenden Energie, wenn sie dem Austausch dienen. Absolut gesetzt, wirken sie tödlich. (Ruf und Gallin 2014b, S. 149)

Der Weg führt vom singulären Tun zu den Regularitäten der Sprachgemeinschaft bzw. von den lokalen zu den globalen Normen. Ruf und Gallin bezeichnen diesen Weg als Aufbau von Sprachkompetenz und konzeptualisieren ihn in zwei Dimensionen, die sie aufeinander beziehen und in einer Tabelle zusammenstellen (s. Abbildung 31).

Auf den Sprachgebrauch bezogen (horizontale Dimension) setzen sie die Aspekte Produktion (Ausdruck des Singulären), Rezeption (Erleben von Divergenz) und Normen (Offenlegen des Regulären der Sprachgemeinschaft) miteinander in Beziehung (vgl. 2014a, S. 213). Die jeweils zugeordneten Vorstellungen von Aufbruch, Ankunft und Sprachgemeinschaft deuten den dialogischen Charakter an, der von Ruf und Gallin an vielen Stellen auch durch die Bezeichnungen der jeweils handelnden Ebenen Ich (singulär), Du (divergierend) und Wir (regulär) zum Ausdruck gebracht werden. Hier wird bereits deutlich, dass der dialogische Prozess im „Aufbrechen“ seinen Anfang nimmt, und zwar mit den Mitteln, die dem Einzelnen dafür zur Verfügung stehen („Ich mache das so!“ (ebd.)). Normen bestimmen nicht präskriptiv das unterrichtliche Handeln, sondern werden erst im deskriptiven Austausch („Aha, du hast das so gemacht.“ (ebd.)) und schließlich im Rahmen des gemeinsamen Abgleichens („Wie macht man es eigentlich?“ (ebd.)) offengelegt.

313 „Der Lehrer tritt, das reguläre Gesetzbuch unter dem Arm, als Richter auf und legt globale Normen aus“ (Ruf und Gallin 2014a, S. 202).

Sprachgebrauch Sprachbewusstsein	Produktion <i>Ich mache das so!</i> (SINGULÄR)	Rezeption <i>Aha, du hast es so gemacht.</i> (DIVERGIEREND)	Normen <i>Wie macht man es eigentlich?</i> (REGULÄR)
Kommunikationsbewusstsein (Einblicke in das Wechselspiel von Ausdruck und Wirkung)	Sprachhandeln des kreativen Ichs in der Vorschauperspektive	Spontan-kooperative Leserreaktionen	Auswertung eines erlebten Wechselspiels von Ausdruck und Wirkung in der Rückschau
Stilbewusstsein (Varianten und Wahlmöglichkeiten ausnützen)	Sprachhandeln des kreativen und reflektierenden Ichs in der Vor- und Rückschauperspektive	Spontan-kooperative und kontrollierte Leserreaktionen	Ausleuchtung der Bewegungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in einer bestimmten Konstellation von Ursache und Wirkung
System- und Prozessbewusstsein (Sprachwissen einbeziehen: Grammatik, Semantik, Pragmatik, Sprachgeschichte)	Sprachhandeln des kreativen, reflektierenden und forschenden Ichs in der Vor- und Rückschauperspektive, eingebettet in systematisches Sprachwissen	Spontan-kooperative, kontrollierte und unbeeinflusste Leserreaktionen aus der Sprachgemeinschaft	Persönlich verfügbares Wissen über Sprache als sich wandelndes System

Abbildung 31: Darstellung des Aufbaus von Sprachkompetenz zwischen Sprachgebrauch und Sprachbewusstsein (verkürzte Darstellung nach Ruf und Gallin 2014a, S. 213)

Der Dialog geschieht auf verschiedenen Ebenen des Sprachbewusstseins (vertikale Dimension). Er beginnt auf der Ebene des Kommunikationsbewusstseins, setzt sich auf der Ebene des Stilbewusstseins fort bis hin zur Ebene des System- und Prozessbewusstseins. Die Ebenen spiegeln eine Entwicklung wider, deren Ausgangspunkt nach Ruf und Gallin in der „Wechselwirkung von AUSDRUCK und WIRKUNG“ (2014a, S. 208) zu sehen ist. Dieser, das Leben des Menschen von Geburt an prägende Zusammenhang, der v.a. durch Watzlawick (1982) herausgestellt wurde, ist auf der ersten Stufe der Entwicklung zum Sprachbewusstsein zu sichern und zu instrumentalisieren (vgl. Ruf und Gallin 2014a, S. 208).

Der Wunsch, verstanden zu werden, steht in dieser Phase bei Ruf und Gallin im Mittelpunkt. Aus ihm erwächst ein „Bewusstsein für die Notwendigkeit des leserlichen, richtigen und sogar schönen Schreibens“ (2014a, S. 210). Normen stehen in dieser Phase im Hintergrund, in ihrer Vorläufigkeit und „Bescheidenheit“ durch die Klasse verkörpert, die Teil der Sprachgemeinschaft ist, und durch die Lehrperson, die sie nach Bedarf „ans Licht holt, wenn sie gebraucht werden“ (2014a, S. 210). Die Frage nach dem Normativen („Wie macht man es eigentlich?“) resultiert aus dem Gespräch über Texte, das in dieser Phase zu initiieren ist. Die „Rolle des Rezipienten, der lernt, immer differenzierter darüber zu reden und zu schreiben, wie Texte seiner Partner bei ihm angekommen sind“ (2014a, S. 211), ist der Dreh- und Angelpunkt dieser Phase. Erst auf der Basis eines lebendigen

Kommunikationsbewusstseins entsteht eine Sensibilität für Stil und Sprachsystem, da zunehmend erkannt wird, dass Wirkungen durch unterschiedliche Modi des Ausdrucks entfacht werden können. Das Aufbrechen, hier etwa die Produktion eines Textes, erfolgt unter der Perspektive unterschiedlicher Ankunftsszenarien (vgl. Ruf und Gallin 2014a, S. 213). Durch die zunehmende Orientierung an der Sprachgemeinschaft verdichtet sich die Frage nach den in ihr funktionierenden Normen. Auf der Ebene des System- und Prozessbewusstseins löst sich die Arbeit an sprachlichen Phänomenen von ihrer Gebrauchssituation. Der Lernende wird unabhängig von Lernszenarien und der Lehrperson. Er hat einen Überblick über die Muster und Mechanismen der Sprachgemeinschaft, ihre Normen sind ihm vertraut. Zudem verfügt er über Möglichkeiten, sein Wissen über Sprache zu erweitern.³¹⁴

Der Weg, den Ruf und Gallin hier für den Aufbau von Sprachkompetenz in der Spannung von Sprachgebrauch und Sprachbewusstsein aufzeigen, verläuft im Vergleich zu einer normorientierten präskriptiven Didaktik in umgekehrter Richtung. Das Normenbewusstsein steht am Ende des Weges. Seine Ausprägung beginnt jedoch, zunächst implizit, bereits in der Phase des Kommunikationsbewusstseins, innerhalb derer deskriptive Praktiken für den Aufbau des Verständnisses der Zusammenhänge von Ausdruck und Wirkung sorgen. Das sich dabei erweiternde Sprachwissen ermöglicht zunehmend explizierende Praktiken.

Für diese Studie ist die dargelegte didaktische Konzeption von größter Bedeutung. Obwohl das Setting der Autorenrunde sich in seiner Genese nicht aus dem Konzept des Dialogischen Lernens heraus entwickelt hat, soll dieses hier dennoch rückblickend als sein theoretisches Rückgrat bestimmt werden. Die Frage nach der Wirkung ist in den Gesprächen über jene Textprodukte, die im Sinne des Aufbrechens („Sich auf den Weg machen, um etwas zur Sprache zu bringen“) verfasst werden, gleichsam der Nerv des divergierenden Austausches. Um zu erfahren, wie Texte wirken, sind Schreiber und Schreiberinnen auf die Rückmeldungen von Leser und Leserinnen angewiesen. Diese erhalten sie in der Autorenrunde, in der die Gesamtheit der Klasse „stellvertretend für die unüberschaubare Sprachgemeinschaft“ (Ruf und Gallin 2014a, S. 208) auftritt. Indem Ursachen der Wirkung als Textqualitäten vermutet und beschrieben werden, entwickelt sich ein Gespür für Normen. Auf der Grundlage des dialogischen Austausches wird Sprachbewusstsein in Sprachwissen transformiert. In dieser Studie werden dafür die Begriffe *Reflexion* und *Objektivierung von Sprache*, die bereits der Bestimmung literaler Kompetenzen zugrunde liegen (2.1.4, Abbildung 7), bevorzugt verwendet, da sie – anders als die Begriffe Sprachbewusstsein und Sprachwissen – die Anbindung der „Zustände“ an das gemeinsame Agieren des Reflektierens und Objektivierens im Rahmen explizierender Praktiken verdeutlichen.

314 Ähnlich bei Pätzold nach Karmiloff-Smith: „In einer letzten Phase werden interne Systembildungen mit normativen Erwartungen verbunden“ (Pätzold 2014, S. 136).

Das Normenverständnis wird bei Ruf und Gallin pragmatisch – nah am Unterricht – durch die Begriffspaare *lokal* und *global* bzw. *singulär* und *regulär* im Kontext der Wegmetaphorik dargestellt. Für eine Präzisierung des Normenverständnisses werden in diesem Abschnitt ausgewählte Ergänzungen aus den Ansätzen Nussbaumers (1991), und Ortners (2014) hinzugezogen. Diese sollen auch dazu beitragen, eine Bestimmung von Autorenrunden in ihrem Verständnis als soziale und literale Praxis (vgl. 2.1.5) zu verstärken.

Nussbaumer (1991), der davon ausgeht, dass „der Bau von sprachlichen Ausdrücken wie auch deren Verwendung regelmässig ist, d.h. wiederkehrende Gleichförmigkeiten aufweist und insofern auch in bestimmtem Masse vorhersagbar ist“ (1991, S. 19), stützt sich in seiner begrifflichen Bestimmung von Sprachnormen auf den Terminus *Regeln* („regelmässig“). Er grenzt Regeln als „SOLL-Sätze“ (1991, S. 21) von einem Verständnis von *Sprachnormen* als Gesetzen und Gesetzmäßigkeiten im Sinne von „MUSS-Sätzen“ (ebd.) ab. Sprachnormen bestimmt er als ein „Ensemble von Sprachregeln“ (1991, S. 19). Hier ist eine Nähe zu jenen von Ruf und Gallin bezeichneten „Regularitäten“ (2014a, S. 223) der Sprache zu sehen. Nussbaumer spricht von einem „überindividuellen Aspekt“ (1991, S. 24) von Regeln und bezeichnet diesen als den „sozialen Aspekt“ (ebd.) von Sprachnormen, der „die Verständigung als Grundvoraussetzung von Gesellschaftlichkeit des Individuums“ gewährt. Wie im Konzept des Dialogischen Lernens wird davon ausgegangen, dass (globale) Normen überhaupt erst den Austausch unter Ungleichen ermöglichen (vgl. Ruf und Gallin 2014b, S. 149). Normen haben nach Nussbaumer auch „einen individuellen Aspekt“ (ebd.), der sich „als handlungsleitendes, bewusstes oder unbewusstes Wissen“ (ebd.) darstellt³¹⁵ und für das Individuum unverzichtbar ist. Dieses Wissen ist „Orientierungshilfe und als solche eine Erleichterung für das Handeln“ (ebd.)³¹⁶. Für diese individuellen Aspekte von Normen sehen Ruf und Gallin den Ausdruck lokale Normen vor.

Diese Überlegungen lassen die für Autorenrunden typische Spannung zwischen Sozialität und Individualität auch im Hinblick auf eine Normenorientierung des sprachlich-textuellen Agierens begründen. Soziale Aspekte werden auf das bereits erfahrene wie das künftige Agieren innerhalb der Sprachgemeinschaft bezogen. Sprach-, Welt- und Handlungswissen (Nussbaumer 1991, S. 173) werden in dieser Studie auch als soziales Kapital (Bourdieu 1983b; 1993) verstanden (vgl. 2.1.1). Dieses macht den Schreiber – im Sinn der „Voraus-Strukturen“ (Nussbaumer 1991, S. 145) – überhaupt erst handlungsfähig. Wenn Nussbaumer individuelle Aspekte von Normen als handlungsleitendes bewusstes oder unbewusstes Wissen darstellt (1991, S. 24), dann entsprechen diese Vorstellungen genau jenem hier zugrunde gelegten Verständnis von Autorenrunden als Ausdruck praktischen Wissens und Könnens (2.1.5), das für ihre Bestimmung als literalen Praktiken wesentlich ist (Street 1984; Bourdieu 1987; Reckwitz 2003).

315 Dieses Wissen wird an anderer Stelle dieser Arbeit als „implizit“ bezeichnet (2.3.1).

316 Die absolute Freiheit, so Nussbaumer, „wäre für das Individuum furchtbar und schlänge augenblicklich in völlige Unfreiheit um, in Handlungsunfähigkeit“ (1991, S. 24).

Überindividuelle, soziale oder globale Aspekte der Normen einer Sprachgemeinschaft (Ruf und Gallin 2014a, S. 207–208) gewährleisten das gemeinsame Gespräch in Autorenrunden und bilden zugleich den Bezugspunkt für Abstrahierungen auf der Grundlage von singulären Entdeckungen. Das Zürcher Textanalyseraster (Teil B.1) (Nussbaumer und Sieber 1995) wird hier als eine mögliche Konkretion und Zusammenstellung des überindividuellen Vorstellungsrahmens, der die etablierten Sprachnormen der Sprachgemeinschaft bereithält, betrachtet (s. Abbildung 32).

Für eine weitere begriffliche Präzisierung der Thematisierung sozialer Aspekte von Normen im Sinne von Orientierung und Ermöglichung eines Austausches sei im Hinblick auf die Bestimmung von Autorenrunden in der Metapher *gemeinsamer sozialer Raum* von Ortner (2014, S. 65) gesehen.³¹⁷

Normen machen, indem sie Menschen aufeinander beziehen, Gesellschaft möglich. Im Fall wechselseitiger Anerkennung binden sie und schaffen einen gemeinsamen sozialen Raum. Auch Normen der Verschriftlichung binden und schaffen einen gemeinsamen kognitiven Raum. (Ortner 2014, S. 65)

Zwei Gesichtspunkte aus Ortners Ansatz sollen als weiterführend hervorgehoben werden. Erstens bedarf es der wechselseitigen Anerkennung der Normen, und zweitens schaffen sie – und hier ist die Herausstellung von Schriftlichkeitsnormen aufzunehmen – einen *gemeinsamen kognitiven Raum* (ebd.). Dass der „Austausch unter Ungleichen“ (2014b, S. 149) in dem gemeinsamen sozialen Raum zugleich ein Prozess kognitiver Veränderungen ist, wird bei Ruf und Gallin in der Darstellung des Aufbaus von Sprachkompetenzen als Überführung von Sprachbewusstsein in Sprachwissen deutlich. Wie Ruf (2008b, S. 262ff.) argumentiert auch Ortner (2014, S. 69) mit Wygotskis Vorstellung der Umstrukturierung kognitiver Prozesse, deren wichtigstes Werkzeug die Sprache ist. Kognition wurde unter Aufnahme der Ausführungen Portmann-Tselikas bereits im vorigen Unterkapitel 2.2.2 als Merkmal der Text-Re-Vision bezeichnet. Im „divergierenden Erkunden“ (2014a, S. 144) und Austausch wächst durch den kognitiv gelenkten Ab- und Vergleich von Texten und Textstellen im Laufe der Zeit ein Normengerüst von sich verfeinernden und verfestigenden Regularitäten. Im Hinblick auf die Bedeutung von Normen in Bezug auf Gespräche in Autorenrunden sowohl von einem sozialem als auch von einem kognitiven Raum zu sprechen, erscheint passend.

Versucht man die hier dargestellten Wege der Begründungen des sprachlich-textuellen Agierens in Autorenrunden zusammenzufassen, so lässt sich an die – zunächst aus Ehlichs Textmodell (1984; 2007c) der zerdehnten Sprechsituationen (Abbildung 27) abgeleitete – Darstellung in Abbildung 28 anschließen und diese ergänzen (s. Abbildung 30)³¹⁸.

317 Ortner verwendet die Raum-Metapher als „Hilfsausdruck“ (2014, S. 52), bei dem es um die Oberflächeneinheiten von Normen *und* deren Bedingungen geht, die er (nach Coseriu) als das „Hinter“, „Unter“ und „Über“ in der Performanz bezeichnet. „Dieser Raum ist die Menge aller Bedingungen der Möglichkeit für die Einheitenbildung“ (ebd.).

318 Die Darstellung der nicht-zerdehnten und zerdehnten Sprechsituationen (2007c (1984)) aus Abbildung 27, die den textlinguistischen Hintergrund der Darstellung sprachlich-textueller Aspekte von Autorenrunden begründet (Abbildung 28, Abbildung 30), wurde in Abbildung 32 lediglich aus Gründen der Lesbarkeit aus der Darstellung herausgenommen.

Um hervorzuheben, dass individuellen Aspekten von Normen (Nussbaumer 1991) in Autorenrunden eine hohe Bedeutung zukommt, wurden mehrere Rezipienten dem Kreis, der für die Re-Vision von Texten in Autorenrunden steht, hinzugefügt. Damit soll auch gezeigt werden, dass jeder Rezipient beim Hören eines Textvortrags gemäß seines individuell ausgebildeten Sprach-, Handlungs- und Weltwissens (Nussbaumer 1991) eine jeweils individuelle Text-Rekonstruktion (Text II) des vorgetragenen Textes leistet. In der Terminologie des Dialogischen Lernens wäre hier von jeweils unterschiedlichen lokalen Normen für unterschiedliche Rezipienten auszugehen, die im Dialog divergieren (2014a, S. 33ff.; 2014b, S. 149). Und zugleich sind die lokalen oder individuellen Normen an überindividuelle Aspekte von Normen (vgl. Nussbaumer 1991, S. 24) bzw. globale Normen der Sprachgemeinschaft (vgl. Ruf und Gallin 2014a, S. 206ff.) gebunden.

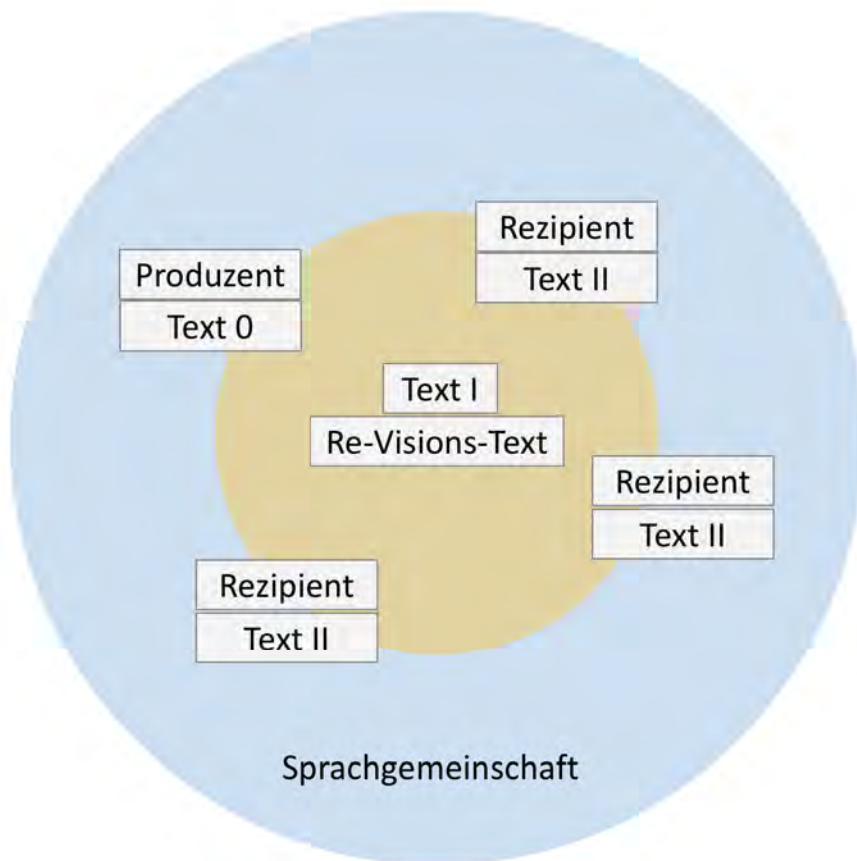


Abbildung 32: Sprachlich-textuelle Aspekte von Autorenrunden (3): Rekonstruktion von Texten als Ausdruck individueller Normen (Rezipienten) und überindividueller Normen (Sprachgemeinschaft)

Der in der Abbildung neu hinzugekommene größere Kreis steht für diese Sprachgemeinschaft, die das – unbewusste wie zunehmend bewusste – Sprach-, Handlungs- und Weltwissen (vgl. Nussbaumer 1991, S. 173) der Einzelnen (der Lernenden und Lehrenden)

prägt. Er steht für eben jene sozialen Aspekte von Normen (vgl. Nussbaumer 1991, S. 24), die den „Austausch unter Ungleichen“ (Ruf und Gallin 2014a) überhaupt erst ermöglichen.³¹⁹

Normen in der Rückschau gemeinsam freilegen

Die polarisierende Frage, ob Normen im unterrichtlichen Handeln im deskriptiven Handeln eigenaktiv entdeckt oder aber präskriptiv vorgegeben werden sollen, erkennt, dass Normen im dargestellten Sinne dem bewussten wie unbewussten Wissen der Sprachgemeinschaft (vgl. Ruf und Gallin 2014a, S. 207) bzw. dem Sprach-, Handlungs- und Weltwissen (Nussbaumer 1991, S. 173) innewohnen und von keiner lernenden Gemeinschaft neu erfunden oder entdeckt werden können (oder müssen), sondern wie in Abbildung 32 dargestellt in gewisser Hinsicht eine Hintergrundsfolie des gesamten sprachlich-textuellen Handelns bilden. Es stellt sich in didaktischer Hinsicht folglich eher die Frage, wie der Balanceakt zwischen *präskriptiv* und *deskriptiv* organisiert werden kann. Nussbaumer bezeichnet die Situation, „bei aller Lernerorientierung auch Normen zu setzen, zu vermitteln, zu vertreten und auch einmal durchzusetzen“ (1996, S. 102), als „ein permanent grosses Problem“ (ebd.). Im Reden-Lernen über Textqualitäten mit Hilfe des Zürcher Textanalyserasters (Nussbaumer und Sieber 1995) sieht er gemeinsam mit Sieber durch die Bildung metakognitiver Fähigkeiten Möglichkeiten, unbewusstes in bewusstes Wissen zu „transformieren“ [Hervorhebung BL] (1995, S. 37). Nach Kruse, Maubach und Reichardt (2014b) entstehen Normen „im koordinativen und gemeinsamen Ausloten von Möglichkeiten und Unmöglichkeiten literarischer Textgestaltung“ (2014b, S. 186). Die Verfasser gehen davon aus, dass im *Ausloten* „Kriterien und Maßstäbe für Textqualität entstehen [können, BL], ohne dass schon Textnormen vorausgesetzt sein müssen, an denen sich Lerner dann, ähnlich wie bei Benimmregeln ausrichten müssten“ (ebd.). Auch wenn beide Aussagen unterschiedlich situiert sind (Unkonventionalität in Texten bei Kruse et al., Textualität bei Nussbaumer) und hier jeweils auf unterschiedliche Normenbegriffe Bezug genommen wird,³²⁰ stützen beide Positionen deskriptive Vorgehensweisen gegenüber starrer normativer Vorgaben.

Ein Modell wie das Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer und Sieber 1995) oder ein für die Grundschule vereinfachtes wie die Text-Hand (Leßmann 2010) – Ausführungen dazu in 2.2.4 – müssen zunächst auch als eine Bereitstellung von Normen betrachtet werden.

319 Um Mehrsprachigkeit im Unterricht gerecht zu werden, müssten mehrere, sich überlappende Kreise hinter dem gelben Kreis dargestellt werden. Aufgrund unterschiedlicher Sprach- und Kulturgemeinschaften ergibt sich eine weitaus höhere Divergenz in Texten II und im Gespräch über den vorgetragenen Text.

320 Nussbaumers Aussage basiert auf einem Normenbegriff, den er hier bereits von dem alltäglichen Normenverständnis abgrenzt hat. Er avisiert die Bewusstmachung individueller und überindividueller Aspekte von Regeln als SOLL-Vorgaben. Kruse et al. beziehen sich hier auf ein Verständnis von Normen und Regeln, bei dem diese als „von oben“ angeordnet angenommen und ausschließlich im Zusammenhang von Sanktionierungen als MUSS-Vorgaben betrachtet werden. „Vom Lehrenden, also ‚von oben‘ her, entfalten die Normen und Regeln im Unterricht den Charakter von Benimmregeln, die beispielsweise explizieren, wie ein Text zu verfassen ist“ (Kruse et al. 2014b, S. 191). Sie selber schlagen demgegenüber den Begriff *Konventionen* vor (ebd.).

Beide Modelle jedoch sind nicht für den Zweck konzipiert, Normen präskriptiv vorzugeben. Beide Modelle sind für die ordnende und vertiefende Rückschau (Ruf 2008b) konzipiert, die auf der Deskription beruht. Das Entdecken und Sammeln von einzelnen Textbesonderheiten kann dementsprechend als Vorschau bezeichnet werden. Es eröffnet gleichsam einen Horizont, dessen Ausmaße erst in der Rückschau erkennbar werden. Eine *Vorgabe* globaler Normen stellt sich so auf keinen Fall als MUSS-Verfügung, sondern als eine Rückversicherung der eigenen Entdeckungen – und das heißt hier des gemeinsamen als „gelungen“ Bezeichneten – dar.

Für eine Bestimmung von Autorenrunden lässt sich sagen, dass im gemeinsamen sozialen und kognitiven Raum (Ortner 2014) potenzielle Normen im Sinne einer Vorschau entdeckt und durch den Vergleich mit einer Vorgabe von Normen in der Rückschau abstrahiert werden. Dem Nach-Denken von Normen im Kontext der eigenen Erfahrungen geht in gewisser Hinsicht ein Voraus-Denken beim Entdecken gelungener Textstellen stillschweigend voran. Der Begriff *Aushandeln* wird dagegen nicht verwendet, da er suggeriert, Normen können verhandelt werden. Ruf und Gallin verwenden ihn zwar, aber nur in Bezug auf das „Aushandeln lokaler Normen“ (2014b, S. 11), das hier als Teil der Vorschau betrachtet wird. Das *Ausloten* (Kruse et al. 2014b, S. 186) hingegen spiegelt eher den balancierenden Charakter des Sich-Annäherns oder In-Einklang-Bringens der Vor- und Rückschau, singulärer und regulärer oder lokaler und globaler Normen wieder. Das Prinzip des Auslotens findet sich auch bei Pätzold (2005) und Ortner (2014).³²¹ Kruse et al. bezeichnen die Entwicklung der Auslotung von Textnormen als „sprachliche Standardisierungsprozesse“ (vgl. 2014b, S. 191), wobei sie zu bedenken geben, dass es sowohl bei den „Regeln ‚von oben‘“ (ebd.) als auch bei den „Ordnungsvorstellungen ‚von unten‘“ (ebd.) um „die Koordination von Standards für Texte“ (ebd.) geht. Sie ziehen daraus Konsequenzen für das Verständnis von Lernen:

Denn wenn es richtig ist, dass es um Konzeptbildung bei der Standardisierung von Texten geht, also nicht nur dem lehrenden Handeln sprachliches Wissen, Textwissen, Handlungs- und Weltwissen zugrunde liegt, sondern auch dem lernenden Textproduzenten, dann hat das Konsequenzen für das Verständnis von Lernen in der Weise, dass sich die Maßstäbe bei der Koordination einer gemeinsamen Perspektive auf den Text bilden. (Kruse et al. 2014b, S. 191)

Was hier als Koordination einer *gemeinsamen Perspektive auf Texte* hervorgehoben wird, findet sich als zentrales Moment des Argumentierens bei Nussbaumer (1991)³²² und noch

321 Letzterer schlägt im Hinblick auf das Generieren von Normen konkret vor, Interferenzen zu bilden, und dies ausdrücklich auch für Texte von Lernenden: „Interferenzen werden – heraushörend, hinein-hörend – gebildet, werden aus guten Texten herausgelesen oder in sie hineingelesen; ja, ihre Erarbeitung kann sogar von noch nicht perfekten eigenen Texten angestoßen werden usw. Die abstrakten Ableitungen aus der Fülle solcher Erfahrungen sind im sozialen Raum die Normen und Maximen“ (Ortner 2014, S. 67). Den Begriff *Maxime* erläutert Ortner wie folgt: „Doch es sind alles Ableitungen von der Generalmaxime: Mache deinen Beitrag (Text oder die Äußerung) so, dass er (zumindest) akzeptabel ist! (Ortner 1999:298). Die Generalmaxime zielt auf Akzeptanz und über Akzeptanz wird in einem Legitimationszusammenhang entschieden“ (2014, S. 68). Der Begriff *Maxime* wird in der Diskussion maßgeblich von Gloy (1980) und Grice (1975) geprägt und geht letztlich zurück auf Kant.

322 Nussbaumer hält eine Präskription normativer Vorgaben für eine „Gefahr“, der man nicht durch Hin-nahme, sondern lediglich mit Argumenten begegnen kann: „Die Gefahr lässt sich nicht ausschalten,

deutlicher artikuliert bei Ruf und Gallin, wenn sie anstelle der „Konfrontation mit einer globalen Norm [...] die Konfrontation mit einem realen Gesprächspartner ins Zentrum des Unterrichts“ (2014a, S. 206) rücken.³²³ In der Koordination einer gemeinsamen Perspektive auf Texte vollzieht sich ein Bewusstsein für Normen, das im Anschluss an Ruf und Gallin als Freilegung von Normen (2014a) im gemeinsamen sozialen und kognitiven Raum (2014) bezeichnet wird.

Der gelbe Kreis, der in Abbildung 32 zunächst allgemein für Autorenrunden und dann für die Re-Vision in Autorenrunden stand, wird nun insofern spezifiziert, als dass er darüber hinaus auch für den sozialen und kognitiven Raum steht. Hier wird um die Anerkennung (Ortner 2014) lokaler Normen im Spiegel der globalen Normen (Ruf und Gallin 2014a; 2014b) gerungen. Hier findet jene Argumentation für Normen statt, die Nussbaumer als wegweisende Strategie (1991) für die Bildung eines Normenbewusstseins hält, das sich nicht durch „Zwängerei“ (1991, S. 24), sondern durch Dialog (Ruf und Gallin 2014a; 2014b) ausbildet.

Transitorische Normen als eigens didaktische Normen (Helmuth Feilke)

Feilke (2015b) sei hier angefügt, da er eine Definition von Normen vorlegt, die das bisher dargelegte Normenverständnis um einen wichtigen – didaktisch relevanten – Aspekt erweitert. Unter den Gesichtspunkten des Erwerbs und des Kompetenzaufbaus diskutiert Feilke vier Typen von Normen (s. Abbildung 33):³²⁴ Satzungsnorm, Gebrauchsnorm, Individualnorm und Transitorische Norm (2015b, S. 122). Er unterscheidet sie einerseits unter dem Aspekt ihrer Zuordnung zur Soziogenese (Gebrauchs- und Satzungsnorm)³²⁵ bzw. in Bezug auf Aneignungsprozesse (Individualnorm und Transitorische Norm) und andererseits unter dem Modus ihrer Implizitheit (Individualnorm, Gebrauchsnorm) bzw. Explizitheit (Satzungsnorm, Transitorische Norm) (vgl. 2015b, S. 128).

Zunächst einmal lassen sich Parallelen zu den bisherigen Ausführungen ziehen. Jene bislang dargestellten individuellen und überindividuellen bzw. sozialen Aspekte (Nussbaumer 1991) finden bei Feilke eine Entsprechung, wenn er im Bereich des Impliziten Gebrauchsnormen mit einem „sozialen Sinn“ (2015b, S. 126) und Individualnormen mit einem „subjektiven Sinn“ (ebd.) assoziiert. Nach der subjektiven Bedeutung zu fragen, hält Feilke ebenso wie Ruf und Gallin sowie Nussbaumer in didaktischer Hinsicht für unerlässlich (ebd.).

aber es gibt eine Strategie, wie man mit ihr leben kann: Man muss [...] unablässig für Normen argumentieren“ (1991, S. 25). Reden lernen über Textqualitäten heißt argumentieren lernen.

323 „Erst wenn er [der Deutschlehrer, BL] aus der Rolle der neutralen Fachautorität heraustritt und sich als Gesprächspartner mit eigenen singulären Intentionen und Wertungen zu erkennen gibt, können die Lernenden Abstand nehmen von ihren sprachlichen Äußerungen, um zu entdecken, dass diese zwar Singuläres beherbergen, aber durch und durch reguläre Gebilde sind“ (Ruf und Gallin 2014a, S. 204).

324 Die vier Normtypen – Satzungsnorm, Gebrauchsnorm, Individualnorm, Transitorische Norm (Feilke 2015b, S. 122) – werden in der ihr eigenen Systematik einer Vierfeldermatrix im folgenden Abschnitt ausgeführt.

325 Feilke bezieht sich insbesondere auf Gloy (2004).

Ferner finden sich bei Feilke Überlegungen zur Implizitheit sprachlichen Wissens, das in dieser Studie jeweils auch praxistheoretisch im Hinblick auf literale Praktiken reflektiert wird. Die von Feilke (nach Gloy 2004) getroffene Unterscheidung von expliziten bzw. statuierten Vorschriften und impliziten, subsistenten Normen legitimiert die oben ausgeführten praxistheoretischen Überlegungen insofern, als er Individual- und Gebrauchsnorm als „ein implizites Wissen, als subsistente Norm“ (2015b, S. 127) und als „Teil des normativen Handlungswissens“ (ebd.) betrachtet. Hier finden sich Parallelen zum Wissen der Sprachgemeinschaft (Ruf und Gallin 2014a; 2014b) als auch zu jenem im Lernenden unbewussten bzw. zunehmend ins Bewusste transformierte Sprach-, Handlungs- und Weltwissen (Nussbaumer 1991; Nussbaumer und Sieber 1995).

In Bezug auf Fragen des präskriptiven und deskriptiven Agierens finden sich bei Feilke Zuordnungen zu einzelnen Feldern (vgl. 2015b, S. 128). Satzungenormen, die er ja dem Bereich des Expliziten zuweist, beschreibt er als präskriptiv und assoziiert sie mit direkter Instruktion und Sanktionsbereitschaft (vgl. 2015b, S. 124). Gebrauchsnormen dagegen seien „nicht als Vorschriften formuliert, sondern *praktisch implizit* in Geltung“ (ebd.). Im Hinblick auf eine mögliche Transformation impliziten Wissens in explizites verweist Feilke zwar auf Hennig (2012), der eine „Verabsolutierung“ (Hennig 2012 zit. n. Feilke 2015b, S. 125) von Normen kritisiert. Feilke sympathisiert mit ihm insofern, als er formuliert, die Schule solle „weniger präskriptiv und stattdessen stärker empirisch orientiert die Schülerinnen und Schüler stärker für Varietätenunterschiede sensibilisieren“ (2015b, S. 125). Methodisch gesehen müssten folglich an die Stelle direkter Instruktion Formen des entdeckenden, Normen rekonstruierenden Lernens (ebd.) treten. Feilke distanziert sich

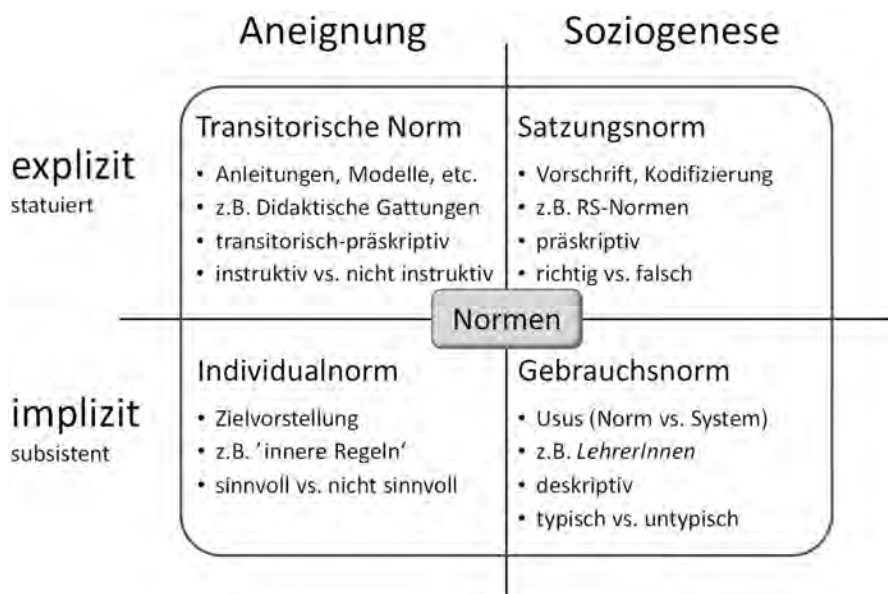


Abbildung 33: Das Feld der Normen (Feilke 2015, S. 128)

aber von dieser Position, denn ein solches Normen rekonstruierendes Lernen „vernachlässigt, ebenso wie die Satzungsnorm, die spezifischen Funktionen von Normen in Aneignungsprozessen“ (2015b, S. 126). An dieser Stelle nun werden neben Parallelen (subjektive Bedeutsamkeit, implizites Wissen) auch Unterschiede zum Konzept des Dialogischen Lernens deutlich. Die beiden Konzeptionen so zu vergleichen, wäre allerdings auch nicht sachgemäß, denn der Blickwinkel, aus dem sie Normen in Augenschein nehmen, ist ein jeweils anderer. Während Ruf und Gallin sie im Zusammenhang der Konzeptualisierung des Aufbaus von Sprachkompetenz aus der Perspektive des Erwerbs und der Aneignung im Unterricht gleichsam integrativ betrachten und eine Verflechtung lokaler und globaler Normen zugrunde legen, sieht Feilke – auch im Hinblick auf den Erwerb – eine eher analytisch-begriffliche Bestimmung vor, aus der heraus er unterschiedlichen Typen von Normen mit didaktischen Richtungen verbindet. Die stärker begrifflich orientierte Auseinandersetzung führt ihn zu der Frage, „inwieweit die Didaktik notwendig Normen *eigener* Art bildet“ (Feilke 2015b, S. 123). Feilke beantwortet sie, indem er einen spezifisch didaktischen Typ von Normen herausstellt, die *Transitorische Norm* (2015b, S. 115).

Die aneignungsorientierte Auseinandersetzung aus dem Konzept des Dialogischen Lernens integriert die Individual-, Gebrauchs- und Satzungsnorm unter dem Primat der Dialogizität (Ruf und Gallin 2014a; 2014b). Mit Feilke wäre vermutlich das Prinzip des Dialogischen Lernens selbst als didaktische oder transitorische Norm zu betrachten. Der transitorische Charakter des Dialogischen Lernkonzepts ist durchaus herauszulesen, wenn Ruf und Gallin Eigenständigkeit und Unabhängigkeit (etwa von der Lehrperson) als Charakteristika des anzustrebenden System- und Prozessbewusstseins bezeichnen.³²⁶ Dass dabei Unterrichtspraktiken eigens Normen, wenn auch mit fiktivem Charakter (Feilke 2015b, S. 132) zugedacht werden, ist für diese Studie wegweisend. Während die einseitig aus der Begriffsbestimmung resultierende Zuordnung von Normentypen zu didaktischen Konstrukten mit Zurückhaltung betrachtet wird, sei das Konstrukt einer eigenen didaktischen Norm im Hinblick auf die Reflexion und die Auswertung der vorliegenden literalen Praktiken bedacht.³²⁷ Aus ihr ergibt sich eine Betrachtung des transitorischen Charakters jener didaktischen Artefakte, die sich im Rahmen eines mehrjährigen Aktions-Reaktions-Kreislauf in der Praxis (Altrichter und Posch 2007) als entwicklungsförderlich gezeigt haben.

Der gelbe Kreis, der in Abbildung 32 in der Mitte zu sehen ist, wird hier nun mit der Vorstellung transitorischer Normen (Feilke 2015b, S. 123) im oben dargestellten Sinn präzisiert. Dies lässt sich dadurch erklären, dass Autorenrunden als Lernsituationen betrachtet werden.

326 Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob das dialogische Prinzip nicht grundsätzliches Charakteristikum kommunikativer und reflektiver Prozesse ist und die Bewertung „transitorisch“ zu kurz greift.

327 Kritische Stimmen fragen danach, wie transitorisch transitorische Normen seien (Mesch 2016). Mesch bezieht sich in ihren Ausführungen auf eine Studie, in denen Hilfskonstruktionen für den Wissenserwerb zu Verben und Prädikaten untersucht wurden. Trotz aller Kritik stellt sie schließlich nicht in Frage, dass mit didaktischen Konstrukten gearbeitet werde, wichtiger sei zu entscheiden, mit welchen.

Die Wegsymbolik für die Entwicklung eines Normenbewusstseins, die im Anschluss an Ruf und Gallin (vgl. 2014b) zu Beginn von 2.2.3 dargestellt wurde, wird im nächsten Unterkapitel unter der Fragestellung aufgegriffen, wie der Weg dorthin ausgestaltet sein kann. Feilke stellt diesbezüglich die Bedeutung didaktischer Artefakte (vgl. 2015b; v.a. 2016b) heraus. Sie sollen im Hinblick auf eine theoretische Ordnung von Entwicklungen literaler Kompetenzen, wie sie in der Praxis von Autorenrunden beobachtbar sind, thematisieren werden.

2.2.4 Didaktische Artefakte – transitorische Normen als Geländer

Um ein *Neu-Sehen* von Texten in der Gruppe initiieren und langfristig strukturieren zu können, ist davon auszugehen, dass didaktische Artefakte notwendig sind – und zwar solche, mit Hilfe derer die Balance zwischen Vorgabe und Eigenentdeckung von Normen in einer lernförderlichen Schwebelage im Sinne des Freilegens (Ruf und Gallin 2014a) gehalten werden kann. Die für diese Studie relevanten Artefakte werden unter dem Gesichtspunkt ihrer eigenen didaktischen Normativität und ihres transitorischen Charakters (Feilke 2015b) vorgestellt.

Der Begriff Artefakt wurde in 2.1.5 unter Aufnahme der Praxeologie Reckwitz' und den drei Bestimmungselementen literaler Praktiken nach Feilke gefasst. Die Mehrzahl der konkret vorzustellenden Artefakte, die für den der Studie zugrunde liegenden Unterricht relevant sind, werden hier als *literal* bezeichnet, da sie die Explizierung implizit gebrauchter sprachlicher Formen und Strukturen im Rahmen der Re-Visions-Gespräche befördern sollen. Sie stützen, ebenso wie diejenigen Artefakte, die vorwiegend der Organisation des Gesprächs dienen und deshalb als *methodisch* bezeichnet werden, die Abstraktheit des metasprachlichen Diskurses über Textqualitäten und werden zusammenfassend als *didaktisch* bezeichnet. Sowohl die Artefakte als auch die an sie gebundenen didaktischen bzw. literalen Praktiken haben Brückencharakter³²⁸ insofern, als sie die Freilegung von Normen zwischen den Ufern der individuellen und der überindividuellen, sozialen Aspekte von Normen durch den Einsatz konkreter Verfahren stützen. Da ihre Stützfunktion Übergangscharakter hat, werden sie mit Feilke als transitorisch (2015b, S. 123) bezeichnet. Didaktische Artefakte etablieren sich für eine vorübergehende Zeit des Lernens als didaktische Normen, als solche sind sie „nicht primär Gegenstand, sondern Mittel des Unterrichts“ (Feilke 2015b, S. 128).

Das Hauptmerkmal didaktischer Normen ist dabei nach meiner Überzeugung ihr transitorischer Charakter, weshalb ich sie auch *transitorische Normen* nenne. Die transitorischen Normen unterscheiden sich insbesondere dadurch fundamental von den etablierten Normtypen [...], dass die mit ihnen verbundenen Erwartungen auf Aneignungs- und Lernprozesse

328 „Didaktische Verfahren sind Brücken, die es den Lernenden erleichtern sollen, über diese Barrieren hinwegzukommen statt an sie anzurennen, und dahinter liegende Gebiete zu erkunden“ (Portmann-Tselikas 2005, S. 15). Barrieren sind nach Portmann-Tselikas Resultat einer durch Curricula eingeforderten Bewältigung hoher Komplexität im Sprachhandeln, – allerdings ohne Bereitstellung von Hilfen sprachlicher Art.

bezogen sind. Sie haben eine stützende Funktion und verlieren ihre Geltung, wenn das Lernen erfolgreich ist. [Hervorhebung im Original, BL] (Feilke 2015b, S. 123)

Zu den wichtigsten literalen Artefakten zählen in dieser Studie die Texte der Schüler und Schülerinnen, die als Definiens (Feilke 2016b, S. 12) literaler Praktiken gelten und hier in ihrer Eigenschaft als Lern- und Lernerformen (Pohl und Steinhoff 2010b, S. 6) die Basis der metasprachlichen Explizierungspraktiken bilden. Um Textqualitäten lokal an ihnen entdecken und diese im Kontext globaler Normvorstellungen explizieren zu können, benötigen Grundschulkinder erwerbsrelevante Stützen.

Folgende literale Artefakte sind Teil der unterrichtlichen Situierung des Vorhabens und werden vorgestellt: die Metapher der *Schreibgeheimnisse*, die Konstrukte *Textsorten* und *Textmuster*, die Metapher des *roten Fadens* sowie die der *Text-Hand*. Für die Strukturierung der Re-Visionspraktiken zählen außerdem didaktische Artefakte, nämlich konkret *Leitfäden für das Gespräch*, in deren Struktur die literalen Artefakte und die damit verbundenen spezifischen Praktiken integriert sind. Als Teilschritte verkörpern sie methodische Praktiken, wie etwa die Herausforderung, durch den *Blick auf das Positive* Gelingen in Worte zu fassen oder *Tipps* für Optimierungen zu formulieren. Beide werden hier als methodische Artefakte betrachtet.

Die meisten Artefakte (Textsorten/-muster ausgenommen) haben sich in der Praxis der Verfasserin in ihrer Rolle als Unterrichtende aus dem Unterricht und seiner Reflexion heraus entwickelt, um Lernenden ein Gelände anzubieten, an dem sie sich mehr oder weniger lange festhalten können. Die Artefakte sind aus dem impliziten, „unausgesprochenen Wissen“ (Altrichter und Posch 2007, S. 76) der Unterrichtenden, das sich aufgrund ihrer Erfahrung aus zahlreichen Gesprächen über Texte in der Grundschule gebildet hat, und aus ihrem expliziten, „wissenschaftlichen Wissen“ (vgl. ebd.) erwachsen. Für das Vorhaben, eine Theorie von Autorenrunden zu entwerfen, haben die so in der Praxis bereitgestellten Artefakte den Charakter einer Vorschau, die nun aus der Rückschau (Ruf und Gallin 2014a, S. 31) als transitorische Normen reflektiert werden. Forschungsmethodologisch handelt es sich dabei um den Aktions- und Reaktions-Kreislauf der Aktionsforschung (vgl. Altrichter und Posch 2007, S. 15), denn der Herausbildung genau dieser Artefakte ist bereits ein längerer Prozess des Erprobens, des Evaluierens und des Ermöglichens neuer Erfahrungen vorausgegangen (vgl. Altrichter und Posch 2007, S. 85).

Um sich ein Bild von der Praxis machen zu können, erfolgt die Darstellung in der Reihenfolge, in der die Artefakte konkret im Unterricht Anwendung finden – eine Abfolge, die sich in zahlreichen Klassen unterschiedlicher Schuljahre bewährt hat.³²⁹ Es erfolgt jeweils eine Beschreibung des Artefakts sowie der damit verbundenen literalen Praktik, eine theoriegeleitete Anbindung sowie eine kritische Einschätzung im Hinblick auf ihre Eigenschaft als transitorische didaktische Normen. Die Darstellung endet mit einer zusammenfassenden kritischen Auseinandersetzung im Hinblick auf die Freilegung von Normen.

³²⁹ Es wäre alternativ auch denkbar, sie systematisiert nach literalen oder methodischen Artefakten darzustellen.

Blick auf das Positive – Haltung gegenüber Texten

Es sei – aufgrund der gewählten Reihenfolge der Darstellung – den literalen Artefakten zunächst ein methodisches Artefakt vorangestellt, das sich in der Frage nach dem Gelingen und speziell in der Frage nach der Wirkung eines bereits verfassten Textes – „text-written-so-far“ (Hayes 2012; vgl. Hayes und Flower 1980; vgl. Hayes 1996) konstituiert (vgl. 2.2.1). Es steht am Übergang des Textvortrags durch den Produzenten und dem explizierenden Gespräch zwischen Produzent/-en³³⁰ und Rezipienten. Nach dem Applaus, der ein Heraustreten aus der Welt des Textes und ein Eintreten in die Metabene des Gesprächs über den Text markiert, steht ein allgemeines, fachlich nicht weiter spezifiziertes Gespräch über Güte und Wirkung des Textes. Die Frage „Was gefällt dir an dem Text?“, die durch die Frage „Wie wirkt der Text?“ spezifiziert werden kann, lenkt als methodisches Artefakt das Gespräch vom ersten Moment an auf die Qualitäten des Textes und auf das Können des Schreibers. Es sorgt für eine konstruktive, wertschätzende und verantwortungsbewusste Haltung gegenüber Texten und deren Reflexionen oder Analysen (vgl. Nussbaumer 1996, S. 96). Indem Rezipienten mündlich mitteilen, welche Textbeispiele sie als „gelingen“ wahrgenommen haben, wird ein Nährboden für die Bildung von Vorstellungen der „Webart von Texten“ (Ehlich 2007c, S. 532) bereitet. In den beiden Leitfäden, die in dieser Studie für die Strukturierung des Gesprächs vorgesehen sind,³³¹ ist dieser Schritt des Übergangs jeweils durch einen Smiley versinnbildlicht (s. Abbildung 37 und Abbildung 43). Durch diese ersten Äußerungen erhält der Produzent oder die Produzentin ein erstes Feedback darüber, ob die Rezipienten Texte II rekonstruieren konnten (vgl. Nussbaumer 1991).

Die kleine Frage nach dem Positiven wird im Rahmen schulisch-literaler Praktiken von Autorenrunden als großer Schritt auf dem Weg vom Sprachgebrauch zur Sprachreflexion und -objektivierung (vgl. Definition literaler Kompetenzen in 2.1.4, Abbildung 7) aufgefasst. Sie wird als Einstieg in die Stufe des Kommunikationsbewusstseins (s. Abbildung 31) bewertet, die wiederum mit Ruf und Gallin als Basis aller weiteren metasprachlichen Praktiken eingeschätzt wird (2014a, S. 213).

Der transitorische Charakter dieses Artefakts kann als ein doppelter bezeichnet werden. Erstens kann die Phase der positiven Würdigung für das Gespräch selbst als transitorisch bezeichnet werden. Hier werden Übergänge gestützt, die für die Tiefe des Gesprächs als ausgesprochen wichtig erachtet werden: der Übergang vom Erfahren und Wahrnehmen zum Versprachlichen, der Übergang aus der Textwelt in die Metawelt der Explikation und Objektivierung, der Übergang vom Schreiber und Hörer bzw. Produzent und Rezipient

330 Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es in der Praxis des Unterrichts auch vorgesehen ist, dass zwei, manchmal auch drei Kinder gemeinsam einen Text produzieren können.

331 Die Materialisierung dieser Gesprächsleitfäden in Form einer Karte, auf deren Rückseite die Leitfragen abgedruckt sind, ermöglicht allen Beteiligten eine Transparenz über die Schritte des Gesprächs. Zudem ermöglicht sie die Leitung des Gesprächs durch Kinder. Die zwei Versionen dienen der Passung im Hinblick auf das unterschiedlich stark entwickelte Textwissen der Gruppe zu unterschiedlichen Zeitpunkten (die zweite Version beinhaltet die *Text-Hand* als Leitmedium).

zum Autor und zum Ratgebenden. Zweitens stützt dieses Artefakt nicht nur die Atmosphäre einer speziellen Autorenrunde. In der Praxis zeigt sich, dass die stetige, im besten Fall wöchentliche Wiederkehr einer auf dem Gelungenen basierenden Gesprächskultur sich insoweit etabliert, dass Lernende und Lehrende durch Ritualisierung lernen, die Wahrnehmung des Nicht-Gelungenen eines Textes zugunsten des Gelungenen zurückzustellen, und zwar bis zur letzten Phase des Gesprächs, in dem die Kritik dann in Form konstruktiver Hinweise eingebracht werden kann. Im Hinblick auf die Forschungsfrage (1.3.1), die sich der theoretischen Erschließung der Entwicklung literaler Kompetenzen widmet, wird diesem kleinen Artefakt eine außergewöhnlich große Bedeutung zugemessen. Hier vollzieht sich jene Kompetenzentwicklung, die in der Definition literaler Kompetenz (2.1.4, Abbildung 7) unter Verweise auf Hattie (2014; 2013; 2012b), Gold (2015) und Wernke und Zierer (2017) als Haltung bzw. Geisteshaltung (Hattie 2014) bezeichnet wurde.

„Schreibgeheimnisse“ – Schaltstelle zwischen Inhalt und Form

Der Begriff *Schreibgeheimnis* wurde von Spitta (1992, 2015) für die Praxis von Autorenrunden übernommen.³³² In einer eigenen begrifflichen Bestimmung habe ich versucht, mit dem Aspekt der Wirkung eines Textes die pragmatische Orientierung des Textbegriffs in das Zentrum der Bestimmung von Schreibgeheimnissen zu rücken.³³³

Schreibgeheimnisse sind wie der Puls, der einen geschriebenen Text lebendig macht. Die Ursache für die spezifische Wirkung eines Textes (wie Lachen, Erstaunen, Entsetzen u.a.) darf als ‚Schreibgeheimnis‘ bezeichnet werden. (Leßmann 2008, S. 14)

Das literale Artefakt *Schreibgeheimnis* ist eine Konstruktion, mit dem Kinder im Grundschulalter an die Metakommunikation über Textqualitäten im Rahmen literaler Praktiken herangeführt werden sollen. Es soll Kindern ab dem ersten Schuljahr (oder jüngeren Kindern aus dem Elementarbereich) bereits Möglichkeiten eröffnen, im sozialen Raum der Gruppe eine Sprache für die Sprache ihrer Texte im gemeinsamen Gespräch mit Kindern und der Lehrperson zu entwickeln. Dieses Artefakt steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem vorausgegangenen Gespräch über das Gelungene eines Textentwurfs, in dem auch die Wirkung formuliert wird.

Mit dem Artefakt des Schreibgeheimnisses wendet sich der Blick von der Beschreibung der Wirkung auf die Frage nach der Ursache der Wirkung. Diese Frage wird als Gretchenfrage für das Vorhaben, Textqualitäten in den Fokus des Gesprächs zu rücken, vermutet. Auf diese Weise sollen die zunächst „intuitiv verwendeten sprachlich-literarischen Muster, die eine bestimmte Textwirkung erzielen“ (Leßmann 2016a, S. 38) in den Horizont

332 Die Tatsache, dass Spitta den Begriff Schreibgeheimnis von einem Kind übernommen hat (vgl. Spitta 1992, S. 63), führt im Rahmen eines Aktions-Reaktion-Kreislaufes (Altrichter und Posch 2007) zu der Vermutung, dass Kinder zu ihm leicht einen Zugang finden.

333 Dabei habe ich auf die Verwendung der Begriffe „Stilmittel“ oder „Kriterien“ verzichtet, um einem Missverständnis des Begriffs Schreibgeheimnis als neuen Terminus für jene traditionellen „Aufsatzkriterien“ (wechselnde Satzanfänge, schmückende Adjektive, keine Wiederholungen) vorzubeugen. Dies ist ganz im Sinne Spittas, die jene Kriterien unter der Rubrik einer „vordergründigen Textkosmetik“ (1998b, S. 34) verortet.

der Aufmerksamkeit gerückt werden. Über das Benennen gelungener Textstellen wird das Gespräch vom Inhalt hin zur Sprache der Texte gelenkt. Dafür werden Rezipienten und Textproduzent aufgefordert, Ursachen der Textwirkung in der Sprachlichkeit des Textes zu suchen, sie zu begründen und diese in der Sprecher-Hörer-Gemeinschaft gemeinsam in eine zusammenfassende Formulierung zu überführen.³³⁴

Dass es im gemeinsamen Formulieren darum geht, vom konkreten, singulären Textbeispiel zu abstrahieren und für die einzelne Beobachtung eine übergeordnete allgemeine, den Regularitäten der Sprachgemeinschaft (vgl. Ruf und Gallin 2014a; 2014b) entsprechende Kategorie zu entwickeln (s. 2.2.3), zeigt ein Beispiel aus einem ersten Schuljahr.³³⁵



Abbildung 34: Text aus dem Tagebuch von Freya (1. Schuljahr): Der Riese fährt Fahrrad und isst ein Eis. (geschrieben am 16.1.)

Freya stellt in der zweiten überhaupt stattfindenden Autorenrunde – fünf Monate nach der Einschulung – ihren Text von einem Riesen vor (Abbildung 34). Es ist der erste erzählende Text, der in der Gruppe vorgestellt wird. Die Kinder verbalisieren ihre Texteingdrücke in der ersten Phase des Gesprächs. Darunter ist auch die Äußerung:³³⁶

334 Jede (neue) Erkenntnis wird von der Lehrperson auf einer Karte dokumentiert und im Klassenraum für alle einsehbar aufgehängt.

335 Es handelt sich um eine Klasse im 1. Schuljahr einer städtischen Grundschule, in der ich wöchentlich eine Doppelstunde Deutsch unterrichtete. Die Autorenrunde fand im Januar des 1. Schuljahres statt. Die Kinder dieser Klasse erhielten von Anfang an die Möglichkeit, eigene Texte (mit Hilfe einer Lauttabelle) zu schreiben. Rechtschriftliche Korrekturen wurden in den Texten nicht vorgenommen, Unsicherheiten jedoch Grundlage eines individualisierten Rechtschreibtrainings (Leßmann 2014a).

336 Die Formulierungen basieren auf einem Gedächtnisprotokoll.

Dass da ein Riese vorkommt, finde ich schön.

Es ist ein Gesprächsbeitrag ganz im Sinne des ersten dargestellten Artefakts – der Ausdruck eines Affekts, der mit einer Stelle des Re-Visions-Textes in Verbindung gebracht wird. In dieser emotionalen Äußerung können auch Hinweise auf implizites Textwissen über erzählende Texte gesehen werden, etwa dass Riesen Handlungsträger sind, die in der Regel in fiktionalen Texten vorkommen. Auch die Idee, dass Riesen Fahrrad fahren können, mag Ausdruck impliziten Textwissens sein, denn damit realisiert Freya einen Planbruch, der ihr die Aufmerksamkeit ihrer Rezipienten gewährt. In der zweiten Phase des Gesprächs wird die versprachlichte Wahrnehmung zur Grundlage des Gesprächs über Schreibgeheimnisse. Auf die Bitte, diese Beobachtung so allgemein zu formulieren, dass sie auch auf andere Texte zutreffen könnte, artikuliert ein Kind:

Das ist ja was Besonderes, dass Freya ein Fantasiewesen nimmt.

Diese Äußerung dokumentiert, wie ein Schritt auf dem Wege vom Intuitiven und Singulären zum Regulären bewältigt wird. Sie zeigt die kognitive Leistung, die beim Übergang vom Einzelfall zum Allgemeinen zugleich gefordert und gefördert wird. Der Handlungsträger „Riese“ wird einer übergeordneten Kategorie „Fantasiewesen“ zugeordnet. Sie dokumentiert zudem den Sprung des Benennens einer inhaltsbezogenen Feststellung auf die Metaebene des Nachdenkens über die Machart des Textes. Es handelt sich um eine Leistung, die dem zugleich sozialen und kognitiven Raum (vgl. Ortner 2014, S. 65) des Settings der Autorenrunde geschuldet ist. Die vollzogene Abstraktionsleistung eines Kindes

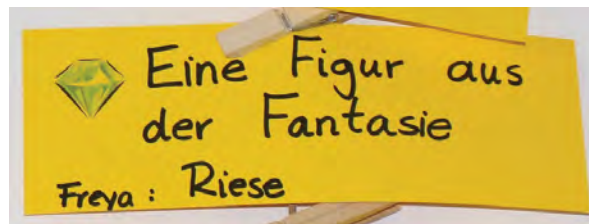


Abbildung 35: Schreibgeheimnis, aus Freyas Text hergeleitet

wird in der Klasse gewürdigt, und dies im Rahmen der fachlichen Einbettung, indem nämlich gemeinsam mit der gesamten Gruppe der Autorenrunde eine von allen anerkannte (vgl. Ortner 2014, S. 65) Formulierung für das Schreibgeheimnis ausgehandelt wird. Diese wird von der Lehrperson auf einen dafür vorgesehen farbigen Papierstreifen notiert, der für alle einsehbar im Klassenraum aufgehängt wird (s. Abbildung 35). Dass dabei auch der Name des Autorenkindes, auf dessen Text sich die Einsicht bezieht, notiert wird, ist eine weitere Form der Wertschätzung von Text und Autorin durch die Autorengemeinschaft und zugleich Erinnerungsstütze. Daher können auch diese Papierstreifen als methodische Artefakte bezeichnet werden. Dass Riesen ebenso wie alle anderen Fantasiewesen die Fiktionalität erzählender Textsorten ausmachen, bleibt hier zunächst unausgesprochen oder unbewusst, zu einem späteren Zeitpunkt aber wird auch dieses Schreibgeheimnis ge-

hoben.³³⁷ Der transitorische Charakter von didaktischen Artefakten zeichnet sich durch solche Zwischenschritte auf dem Weg der Explikation aus.

Eine Dokumentation der Schreibgeheimnisse aus der hier erwähnten Klasse für genau vier Wochen nach der ersten Autorenrunde in der Mitte des 1. Schuljahrs (Abbildung 36, Liste unten) zeigt, wie Kinder dieser Klasse im Kontext der hier stattfindenden Autorenrunden – unter Anleitung der Verfasserin – mit dem Artefakt des Schreibgeheimnisses agierten.³³⁸ Folgende Schreibgeheimnisse wurden herausgearbeitet:³³⁹

- Es passt alles gut zusammen. (Ida)
- Über eine besondere Figur schreiben (Lene: Dieb)
- Eine Figur aus der Fantasie (Freya: Riese)
- Etwas über sich schreiben (Paula)
- Gespräch (Ida: Apfelgeist, Gärtnerin: Lena)
- Gruselig, spannend, unheimlich, gefährlich (Lukas: In der Nacht)
- Etwas Besonderes schreiben (Thore)
- Man hört, was einer denkt. Monolog (Anna)
- Man kann sich alles gut vorstellen. (Anna)
- Ausgedachter Name aus der Fantasie (Bent)
- Über etwas Wichtiges schreiben, z.B. Familie (Alexa)
- Über eine Sache schreiben, z.B. Raubkatzen (Lyn)

Ursachen der Textwirkung können gemäß des zugrunde gelegten Textbegriffs nach Nussbaumer und Sieber (vgl. 1995, S. 44ff.) aus der Struktur, der Gliederung, der thematischen Entfaltung bzw. ihrer inhaltlichen Relevanz oder ihrer formalen Attraktivität hergeleitet werden. Ob ihre Herleitung glückt, liegt an der Wegqualität (Nussbaumer und Sieber 1995, S. 38) des vorliegenden Textes I, an dem Welt-, Sprach- und Handlungswissen der Rezipienten, aufgrund dessen sie Text II rekonstruieren (vgl. Nussbaumer 1994, S. 52), an der Art der Darbietung des Re-Visions-Textes (s. Abbildung 32) durch den Produzenten sowie an seiner Fähigkeit, für seinen Text als Boten (Ehlich 1983, S. 31) einzutreten (s. 2.2.2) und an der Expertise der Lehrperson, deren Aufgabe es ist, gleichsam als Übersetzerin zwischen den entdeckenden, lokal gebundenen Äußerungen der Kinder und den globalen Normvorstellungen (Ruf und Gallin 2014a, S. 148) auf mäeutische Weise zu vermitteln, um im Prozess der Freilegung von Normen (ebd.) voranzuschreiten. Die Ausschnitte und Hinweise zum Formulieren des Schreibgeheimnisses in Freyas Text (vom „Riesen“ zum „Fantasiewesen“) mögen diese Ausführungen illustrieren.

337 Eine Explizierung erfolgt spätestens, wenn Schreibgeheimnisse und Textsorten einander zugeordnet werden (vgl. Abschnitt „Textsorten und Textmuster“).

338 Es fanden in diesen vier Wochen fünf Autorenrunden statt, in denen jeweils zwei Texte vorgestellt, bedacht und reflektiert wurden.

339 In der Liste oben sind die in diesen ersten vier Autorenrunden herausgearbeiteten Textsorten zu lesen (Ausführungen dazu im nächsten Abschnitt). Weitere gemeinsam erarbeitete Formulierungen für Schreibgeheimnisse finden sich in den Abbildungen 38, 39 und 40.



Abbildung 36: Textsorten und Schreibgeheimnisse der ersten fünf Autorenrunden in einer ersten Klasse

Das skizzierte Zusammenspiel von Wirkung und Ursache ist Anlass für die Vermutung, dass die Aufmerksamkeit für die sprachliche Form (vgl. Portmann-Tselikas 2003, S. 16) bzw. die „formorientierte sprachliche Aufmerksamkeit“ (Feilke 2016b, S. 17) – gerade auch die „geteilte Aufmerksamkeit“ (Tomasello 2016, S. 11) – nicht ohne Bezug zum Inhalt zu realisieren ist. Eine „geteilte Intention“ (ebd.) ist in der Praxis von Autorenrunden zunächst auf die gemeinsame Rezeption des Inhalts des vorgetragenen Textes zu beziehen. Aus ihr lässt sich Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form – in der konkreten Unterrichtssituation von Autorenrunden – ableiten. Sprache und Inhalt werden hier lediglich zum Zwecke einer Systematisierung des Agierens in Autorenrunden separiert betrachtet, handelt es sich doch um zwei nicht voneinander trennbare Seiten der sprachlichen Kommunikation (vgl. Ausführungen zum Raum Sprache in 2.1.4). Im fachbezogenen Diskurs (s. folgender Absatz) wird ebenfalls auf eine solchen Separierung zurückgegriffen.

Während Nussbaumer und Sieber (1995) ausdrücklich die Sprachaufmerksamkeit in den Mittelpunkt des Gesprächs stellen, besteht für die Arbeit an eigenen Texten in der Grundschule eine besondere Herausforderung darin, den „Übergang vom Inhalts- zum Forminteresse“ (Pätzold 2014, S. 147) geschickt zu initiieren. Er müsse „didaktisch“ (ebd.) gestaltet sein, heißt es bei Pätzold. Ohne eine Steuerung von außen richtet sich das Interesse von Grundschulkindern in Gesprächen über Texte in der Regel auf die inhaltliche Ebene und die Botschaften, die sie mit ihren Texten kommunizieren. Das entspräche gerade dem pragmatisch verwendeten Textbegriff. Die Absicht, in einen reflektierenden Austausch über die Sprache der Texte zu treten, erfordert von den Grundschulern einen Perspektivenwechsel, und stellt sich für Kinder als „eine ganz andere Aufgabe“ (Donaldson 1991, S. 83) dar, die zu stützen ist. Dass das Inhaltsinteresse eine priorisierte Stellung einnimmt, bestätigt auch Murray, wenn er in Bezug auf das Entdecken im Rahmen der internen Revision von Texten die inhaltliche als oberste von vier Dimensionen annimmt (Murray 1978, S. 93). Und wenn Pohl und Steinhoff Schreiben zugleich als Medium und als Gegenstand des Lernens (2010b, S. 12) beschreiben,³⁴⁰ dann erscheint es konsequent, sowohl den im Schreiben bedachten Gedanken als auch den verwendeten sprachlichen Mitteln Aufmerksamkeit zu widmen.

Im Aufspüren und Entdecken von Schreibgeheimnissen realisiert sich damit, was Ruf und Gallin für die erste Stufe der Entwicklung von Sprachbewusstheit mit dem Begriff Kommunikationsbewusstsein (Ruf und Gallin 2014a, S. 213) zusammenfassen (s. Abbildung 31). Sowohl die Beschreibung von Gelungenem eines Textes als auch deren sprachliche Ergründung mit Hilfe des Artefakts des Schreibgeheimnisses werden als Praktiken eingeschätzt, durch die Kinder „Einblicke in das Wechselspiel von Ausdruck und Wirkung“ (Ruf und Gallin 2014a, S. 213) nehmen lernen. Durch das regelmäßige genaue Zuhören und das zunehmend differenziertere Sprechen über Textindrücke soll sich jene Ge-

340 „Das Schreiben ist Medium des Lernens, insofern es ein ausführliches ‚Benagen‘ und ‚Begrübeln‘ von Gedanken fördert, und es ist Gegenstand des Lernens, insofern es die ‚Entdeckung‘ sprachlicher Mittel begünstigt, welche die Schaffung eines Sprachwerks [...] ermöglichen“ (Pohl und Steinhoff 2010b, S. 15). Die Begriffe Benagen und Begrübeln wurden einem Zitat von Hermanns (1988) entnommen.

sprachskultur entwickeln, die nach Ruf und Gallin die Lernenden überhaupt erst dazu befähigt, einen Text zwischen Produktion und Rezeption zu sehen. Normen spielen in dieser Phase der Entwicklung still und hintergründig eine Rolle, nämlich in ihrer Verkörperung in der Sprachgemeinschaft und im Sprachwissen der Lehrperson.



Abbildung 37: Leitfaden (1) für die Strukturierung von Gesprächen über Texte in Autorenrunden (Leßmann 2016a, S. 40, s.a. Umschlagabbildung)

Man mag kritisch einwenden, dass der Begriff *Schreibgeheimnis* nebulös sei, im Dunkeln verbliebe oder „mythischen Charakter“³⁴¹ trage. Selbstredend handelt es sich hier nicht um einen textlinguistischen Fachterminus, wohl aber um einen Begriff, der transitorischen Charakter hat und folglich eine Brückenfunktion beinhaltet. Er birgt mit dem Teilbegriff *Geheimnis* das Potenzial, den kindlichen Lernenden in seiner durchaus noch dem Mythischen verhafteten Welt-sicht³⁴² anzusprechen und mit der Fachlichkeit konzeptioneller Schriftlichkeit zu verbinden, die sich hinter dem ersten Begriffsteil verbirgt. Mit diesem Artefakt wird nun eine Brücke zwischen Intuition des Lernenden, seinem impliziten bzw. praktischen Wissen und Können (vgl. 2.1) zur didaktischen Norm gelegt. Da es den Erwerb und den Aufbau von sprachlich-textuellen Kompetenzen anleitet und stützt, wird es folglich als transitorisch bezeichnet. Bereits die Tatsache, dass die Lehrperson für das Explizieren und Formulieren im Sinne des Übersetzens notwendig ist, verweist auf seinen transitorischen Charakter. „Transitorische Normen sind *„notwendig präskriptiv*, weil sie ein bestimmtes Handeln und die dafür erforderlichen Dispositionen bei Lernerinnen und Lernern ja erst *bilden* sollen“ (Feilke 2015b, S. 129). Das Artefakt des Schreibgeheimnisses ist insofern präskriptiv, als es die sprachbezogene Ergründung der als gelungen bezeichneten Textstellen im unterrichtlichen Kontext nicht nur als Option, sondern als

341 So Helmuth Feilke im Gespräch 2015.

342 Vgl. Fowler 1991; Oser und Gmünder 1988.

Notwendigkeit setzt. Es soll den Rahmen bereitstellen, innerhalb dessen sich Sprachaufmerksamkeit bildet und in Richtung Reflexion und Objektivierung von Sprache weiterentwickeln kann (vgl. Definition literaler Kompetenzen in 2.1.4, Abbildung 7). Für den Prozess der Entwicklung literaler Kompetenzen wird es deshalb als hoch bedeutsames Artefakt betrachtet. Ergeben sich aus dem Einsatz dieses Artefakts keine neuen Erkenntnisse mehr, erschöpft es sich und hat seinen Dienst geleistet. In der Unterrichtspraxis wird es in einem fließenden Übergang durch ein weiteres Artefakt ersetzt werden, das neue Horizonte eröffnet – der *Text-Hand* (Ausführungen s. u.).³⁴³ Der Übergang dorthin wird durch ein weiteres Artefakt gestützt, nämlich durch die Metapher des *Roten Fadens* (s. u.).

Das Artefakt des Schreibgeheimnisses wird auf dem Leitfaden für das Gespräch (s. Abbildung 37) durch die Darstellung eines Diamanten versinnbildlicht. Die Entscheidung, ein wertvolles Juwel abzubilden, entspricht der Grundannahme, dass es sich bei diesem Artefakt um ein sehr kostbares Gut handelt, das der Herausbildung eines Verständnisses von Textualität dient. Vor allem aber soll es den Autorinnen und Autoren anzeigen, dass in ihren Textentwürfen Kostbarkeiten stecken, die gemeinsam entdeckt, herausgearbeitet und als Schreibgeheimnisse aufbewahrt werden. Ruf und Gallin verwenden aus einer vergleichbaren Motivation den ähnlich mythisch anhaftenden Begriff *Perlen* (2014a, S. 259). Als methodisch zu bezeichnendes Artefakt schließt der Juwel an die Ausführungen des vorigen Abschnitts an, in dem die Haltung als ein Gesichtspunkt für eine Ergründung von Entwicklungen literaler Kompetenzen thematisiert wurde.

Textsorten und Textmuster – Kategorienwissen anbahnen

Als weitere literale Artefakte werden in dieser Arbeit *Textsorten* und *Textmuster* bezeichnet. Obgleich es sich hier nun um linguistische Fachtermini handelt, sind die Vorstellungen über deren Inhalte durchaus nicht weniger „nebulös“³⁴⁴ als jene von Schreibgeheimnissen. Da es keine einheitliche Begrifflichkeit im Hinblick auf die Kategorisierung von Texten nach Textsorten³⁴⁵ (Augst et al. 2007; Heinemann und Heinemann 2002; Brinker 2001), Texttypen (Isenberg 1983), Textarten³⁴⁶ (Becker-Mrotzek und Böttcher 2006; Schnewly 1995), Textklassen (Dimter 1981), Textmustern (Nussbaumer 1991), Domä-

343 Das dem Unterricht zugrunde liegende Konzept sieht vor, Artefakte wie das des Schreibgeheimnisses nicht abzulegen, sobald ein neues wie das der *Text-Hand* eingeführt wird. Es wird empfohlen, so lange doppelgleisig zu verfahren, wie Lernende die erste Stütze benötigen. In dem vorliegenden zu untersuchenden Fall wurde das Artefakt des Schreibgeheimnisses bis zum Ende des vierten Schuljahres von einigen Kindern als Geländer genutzt.

344 In Bezug auf „Schulaufsätze“ spricht Nussbaumer tatsächlich davon, dass die für sie geltenden Normen „undeutlich und nahezu heimlich seien“ (Nussbaumer 1991, S. 259). Die Tatsache, dass es sich hier nicht um traditionelle Schulaufsatztextsorten handelt, lässt die Sache nicht ganz im Dunkeln, führt sie aber auch nicht ins Helle.

345 Ossner bezeichnet *Textsorten* als „gesellschaftlich bewährte Formen [...], die dem Schreiber beim Verfassen eine gewisse Richtung“ geben (2006b, S. 108).

346 Becker-Mrotzek und Böttcher verwenden den Begriff *Textart*, „um zu verdeutlichen, dass es bei der Kategorisierung von Texten weniger um einfache Zuordnungen als vielmehr um Rekonstruktionen einer immanenten, funktionalen Zusammengehörigkeit geht“ (2006, S. 17).

nen (Augst et al. 2007; Karmiloff-Smith 1993) etc. gibt, sei an dieser Stelle eine Bemerkung zur hier verwendeten Begrifflichkeit eingefügt.

Die Entscheidung, in dieser Studie die Begriffe *Textsorte* und *Textmuster* zu verwenden, wurde im Anschluss an Heinemann und Heinemann (2002, S. 140) getroffen, und zwar bereits im Rahmen des Aktions-Reaktions-Kreislaufes (Altrichter und Posch 2007), der dieser Studie vorangegangen ist.³⁴⁷ Heinemann und Heinemann gehen in Bezug auf die „praktische Kommunikation“ (2002, S. 140) zunächst davon aus, dass es „im Grunde keine konkreten ‚Textsorten‘“ (ebd.) gibt. Textsorten existieren real nicht, „real existent ist vielmehr nur das Wissen der Sprachteilnehmer über mögliche Zuordnungen von Einzelexemplaren zu bestimmten Klassen“ (ebd.). Diese Klassen bzw. Sorten ergeben sich „aus der Merkmalhaftigkeit der Textexemplare“ (ebd.). In Autorenrunden werden solche Merkmale von Texten im Rahmen des deskriptiven Vorgehens auf der Grundlage von Textproduktionen der Schülerinnen und Schüler gesammelt und systematisiert.

Der Begriff *Textmuster* wird dabei als Systematisierungshilfe für die Zusammenführung verschiedener Textsorten unter dem Primat ausgewählter Sprachfunktionen verwendet. Die Auswahl orientiert sich am Organonmodell von Bühler (1982) und umfasst Muster des Ausdrucks, der Darstellung und des Appells.³⁴⁸ Aus ihr resultiert in den unteren Jahrgängen zunächst eine vereinfachende Unterscheidung in *erzählende Textmuster* (für Ausdruck), *informierende Textmuster* (für Darstellung) und *weitere Textmuster* (für weder erzählende noch informierende Texte). Sobald sich anhand der Gespräche und der vorgestellten Texte eine weitere Kategorisierung ergibt, werden aus letztem zusätzlich *lyrische* und *appellierende Textmuster* generiert.

Durch eine textsorten- und textmusterbezogene Kategorisierung entstehen sprachliche Wissensbestände. Sie wurden in 2.2.1 als „textlinguistisch bestimmte“ Aspekte gefasst. Ihre Bedeutung wurde dort im Kontext unterschiedlicher Modelle für den Erwerb von Textwissen und Schreibkompetenzen dargestellt und unter dem Gesichtspunkt der Qualität von Texten, der auch für den Erwerb von Textwissen maßgeblich ist, thematisiert. Qualität kann, so sei mit Fix resümiert, nicht isoliert, sondern immer „nur in Bezug auf

347 Ausführungen zum Umgang mit Textsorten und Textmustern innerhalb von Autorenrunden in Leßmann 2010, ausführlicher in Leßmann 2016a, S. 92–96.

348 Legt man eine solche Einteilung zugrunde, muss man erkennen, dass auch diese ihre Grenzen hat. Übergänge zwischen den Mustern sind fließend. Eine Zuordnung der in Lehrplänen und Bildungsstandards geforderten Textsorten zu diesen übergeordneten Textmustern findet sich in Leßmann 2016a, S. 93. Dort werden die fließenden Übergänge mit Hilfe der Ringmetaphorik versinnbildlicht. Augst et al. nehmen, ebenfalls auf Bühler basierend, eine Einteilung in *unterhaltende*, *informative* und *argumentative* Textsorten (2007, S. 35) im Rahmen ihrer Studie zur Ermittlung von Textsortenkompetenz vor. Sie spezifizieren damit die auf Bühler zurückgehenden Begriffe Ausdruck, Appell und Darstellung im Hinblick auf die von ihnen untersuchten Textsorten. Ob eine Einteilung von Textsorten in übergeordnete Muster grundsätzlich im Sinne Bühlers sind, mag hinterfragt werden, geht es ihm doch im Sinne Platons (Kratylos) darum, Sprachfunktionen auf ganz unterschiedlichen Ebenen, nämlich im Hinblick auf die Orientierung am Gegenüber (Appell), an der Sache (Darstellung) und am Sprecher bzw. Schreiber (Ausdruck), mit einem Modell zu erfassen. So gesehen beinhalten alle Texte grundsätzlich die verschiedenen Ebenen. Die Einteilung in die genannten Textmuster in dieser Arbeit ist insofern eher Ausdruck einer Praktikabilität, die sich im Erwerb für den Aufbau von Textmusterwissen bewährt hat, als Ausdruck einer wissenschaftlich fundierten Einordnung.

die Angemessenheit an die pragmatische Funktion“ (2006, S. 33) beschrieben werden. Und genau zu diesem Zwecke werden Textsorten und Textmuster im Rahmen der Gespräche in Autorenrunden als literale Artefakte betrachtet.

Auch das Reden über Textsorten und -muster stellt einen didaktischen Weg des Übergangs dar. Es ist der Weg von individuellen, lokalen, an singulären Texten eruierten Texteigenschaften oder Merkmalen (Heinemann und Heinemann 2002, S. 140) hin zu einer Bündelung derselben auf einer allgemeineren, überindividuellen (Nussbaumer 1991, S. 24), globalen Ebene der Klasse bzw. Sorte und deren Systematisierung in Textmustern. Das Nachdenken und Argumentieren anhand einzelner konkreter Textbeispiele wird auf eine abstraktere Ebene der Metakommunikation überführt und hier als Wege der Explizierung und Objektivierung (vgl. Definition literale Kompetenz in 2.1.4, Abbildung 7) betrachtet. Wie mit dem Artefakt der Schreibgeheimnisse soll auch mit diesem Artefakt im Unterricht die Brücke von einem intuitiven, „vortheoretischen“ Alltagswissen der Sprachteilnehmer (vgl. Nussbaumer 1991, S. 283) zum normativen Textwissen bezüglich des Aufbaus, der sprachlichen Mittel und des äußeren Erscheinungsbildes³⁴⁹ geschlagen werden. Textsorten und Textmuster werden auch deshalb als Artefakte im Sinne von Stützen der Entwicklung sprachlich-textueller Kompetenzen betrachtet, da sie sowohl von der überschaubaren Gemeinschaft der Gruppe als auch von Sprachgemeinschaft – ggf. zeitweilig – anerkannt (vgl. Ortner 2014, S. 65) werden, die Lernenden sich aber doch von genau diesen Normen wieder lösen können, um ihren eigenen Stil auszubilden.

Die Artefakte Schreibgeheimnisse, Textsorten und Textmuster sind miteinander verwoben. Während Schreibgeheimnisse für den Ausdruck von Beobachtungen und Begründungen ausgehend von Wirkungen einzelner Texte stehen, ebnen die Artefakte Textsorten und Textmuster Wege für eine Verdichtung und Systematisierung der ersteren.³⁵⁰ Textsorten- und Textmusterwissen werden nicht präskriptiv angeordnet, sondern innerhalb der Produzenten-Rezipienten-Gemeinschaft – auf dem bis dahin still mitlaufenden Hintergrund normativer Vorstellungen – gemeinsam herausgeschält bzw. freigelegt (Ruf und Gallin 2014a, S. 206). Konkret werden die Lernenden aufgrund des Leitfadens (s. Abbildung 37) gebeten, über die „Art“ des vorgestellten Textes und eine Bezeichnung für diese „Sorte von Text“ nachzudenken.

Auch hier ist die Lehrperson für die Moderation eines freilegenden Gesprächs zwischen kindlicher und fachlich-normativer Begriffsbildung sowie für deren Dokumentation im Klassenraum verantwortlich.³⁵¹

349 Vgl. Konstituenten nach Nussbaumer (1991, S. 259).

350 Die Verwobenheit von Schreibgeheimnissen und Textsorten wird bei Spitta deutlich, wenn sie „Kennzeichen von Textsorten oder Textbausteine“ (2015, S. 65) als Schreibgeheimnisse bestimmt.

351 Wie beim Artefakt der Schreibgeheimnisse sieht die Konzeption von Autorenrunden vor, die gemeinsam ermittelten Textsorten mitsamt den Namen derjenigen Autoren, die diese Texte verfasst haben, im Unterricht auf Karten zu schreiben und im Klassenraum auszuhängen.

Abbildung 36 zeigt im oberen Bereich neben den Schreibgeheimnissen auch die in den ersten beiden Autorenrunden dieser Klasse aufgespürten Textsorten.³⁵² Die Dokumentation wird als Hinweis darauf gesehen, dass alleine ein Thematisieren literaler Artefakte wie *Textsorte* und *Schreibgeheimnis* das reflektierende Gespräch anregt. Diese Vermutung wird gestützt durch eine weitere Tatsache. Das Gespräch über den Text „Riese“ fand in der zweiten in dieser Klasse überhaupt stattfindenden Autorenrunde im 1. Schuljahr statt. Mit diesem Text wurde in der betreffenden Klasse das erste Mal überhaupt eine *Geschichte* vorgetragen und im Hinblick auf Textualität begutachtet. Dabei wurde der Text als Textsorte *Geschichte* eingeordnet. Diese Überlegung mochte auf jenem als implizit beschriebenen Wissen (s.o.) basieren, dass Fabelwesen in erzählenden Texten vorkommen. Dass in der folgenden Schreibzeit – ohne dass es eine diesbezügliche Anregung oder einen entsprechenden Auftrag gegeben hätte – gleich eine ganze Reihe von Kindern, die bislang einzelne Wörter (auch zu Themen) oder erste Berichte schrieben, nun die neue Textsorte *Geschichte* erprobten bzw. – wie Augst et al. formulieren – „sich erschrieben“ (2007, S. 231), sei als Hinweis darauf gedeutet, dass alleine das Gespräch, das dieses literale Artefakt verursachte, eine derartig anregende bzw. „stützende Funktion“ (Feilke 2015b, S. 123) hatte.

In der Praxis von Autorenrunden werden Schreibgeheimnis- und Textsortenkarten im Laufe der Grundschuljahre dafür genutzt, das bereits erarbeitete Textwissen weiter zu bündeln und dabei zu vertiefen. In der bereits erwähnten Klasse wurden im zweiten Schuljahr beispielsweise unterschiedliche Geschichten (Freundschafts-, Tier-, Abenteuer-, Detektivgeschichten) zusammengefasst und gemeinsam mit Liedern und dem Textmuster *erzählender* Texte zugeordnet (Abbildung 38)³⁵³.

Zeitgleich wurden Texte wie Bericht, Steckbrief, Beschreibung u.a. als *informierende* Textmuster zusammengeführt. Auch Schreibgeheimnisse wurden im Sinne von Merkmalen (Heinemann und Heinemann 2002) dieser Texte entsprechend kategorisiert.

352 In den beiden ersten Autorenrunden dieser 1. Klasse wurden jeweils zwei Texte vorgestellt. In der ersten waren es einzelne Wörter zum Thema Afrika (nachdem ein Afrikaner die Klasse besucht hatte) und ein kurzer Bericht über die erlebte Silversternacht. In der zweiten Autorenrunde war es die angeführte Geschichte sowie ein kleiner Text über die eigene Person (Ich-Text).

353 Es sei ergänzend darauf hingewiesen, dass sich (auf dem Foto in Abbildung 38) hinter der Karte „Geschichte“ gleich mehrere Kärtchen mit weiteren Arten von Geschichten verbergen, die hier zusammengefasst wurden.



Abbildung 38: Systematisierung von Schreibgeheimnissen und Textsorten nach erzählenden und informierenden Textmustern (Beispiel aus dem 2. Schuljahr)

Zu einem späteren Zeitpunkt kann die Systematisierung der zutage getretenen Textsorten erweitert werden. Abbildung 39 und Abbildung 40 geben exemplarisch einen Eindruck der weiteren Systematisierungsarbeit.³⁵⁴

354 Das Organonmodell von Karl Bühler lag der Einteilung zugrunde. Unterschieden wurden Textmuster, die Texte umfassen, mit denen informiert, mit denen appelliert und mit denen etwas ausgedrückt (narrative Texte, lyrische Texte, Nachdenktexte) wird. Bühler sieht dafür die Sprachfunktionen Darstellung, Ausdruck, Appell vor, die in unterschiedlicher Gewichtung ein und demselben Text zugrunde liegen. Es handelt sich folglich um eine Vereinfachung des Organonmodells. Dass Texte meistens Ausdruck unterschiedlicher Sprachfunktionen sind und die Trennung eine künstlich gesetzte ist (und damit transitorischen Charakter hat), wurde auch in dieser Klasse gesehen und diskutiert. Das Plakat zu Geschichten ist Teil der Zusammenfassung zur Textfunktion des Ausdrucks.



Abbildung 39: Systematisierung nach Textmustern – hier informierend, appellierend (Beispiel aus dem 3. und 4. Schuljahr)

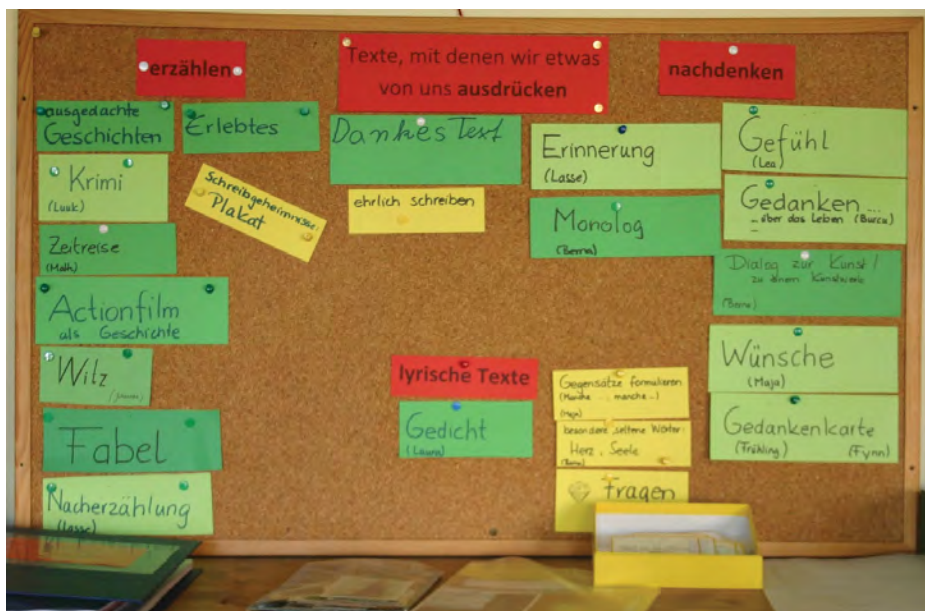


Abbildung 40: Systematisierung nach Textmustern – hier Ausdruck (Beispiel aus dem 3. und 4. Schuljahr)

Dass die Differenzen zwischen kindlicher und lehrpersonengebundener begrifflicher Artikulation³⁵⁵ gering sind, mag mit Hilfe des Konzepts des vortheoretischen Textsortenwissens nach Nussbaumer (1991, S. 283) oder des Prototypenwissen nach Sandig (2000) erklärt werden und knüpft an das didaktische Modell des stillen, impliziten Mitlaufens von

355 So die Erfahrung in der Praxis.

Normen nach Ruf und Gallin an (2014a, S. 206). Es kann mit Feilke im Anschluss an Bourdieu und Schmidt als „stille Pädagogik“, der eine „Logik des Impliziten“ innewohnt, beschrieben werden (2016b, S. 14). Für die Lernenden ist dieses auslotende Gespräch der Beginn einer neuen Ära der Textarbeit, die den Aufbau von Textwissen auf eine höhere Ebene überführt (s. 2.2.3). Es formieren sich äußere Kategorien, mit denen sie die Beschreibungen ihrer Textwahrnehmungen und deren vermutete sprachliche Ergründungen neu, ggf. sogar erstmals ordnen. Die Erkenntnis, dass Texteigenschaften nach Kategorien oder Klassen (Heinemann und Heinemann 2002, S. 140) systematisiert werden können, ist für Grundschüler und Grundschülerinnen in der Regel eine gänzlich neue Einsicht. Es wird davon ausgegangen, dass sich durch die regelmäßig, wöchentlich stattfindenden metasprachlichen Praktiken textuelle Muster in den Köpfen herausbilden, die zunehmend sowohl das Schreibverhalten der Lernenden beeinflussen, als auch das Rekonstruktionsverhalten der Rezipienten bei der Modellierung komplexer Text-II-Welten (Nussbaumer 1991, S. 149). Der Aufbau von Routinewissen im Hinblick auf Textsorten und Textmustern führt langfristig gesehen zur funktions- und situationsadäquaten Verwendung von Sprachmustern (s. 2.2.2). Unter dieser Perspektive lässt sich das Artefakt der Textsorten und Textnormen ebenfalls als transitorische Norm bezeichnen, deren Ziel in umfassend pragmatischem Wissen bzw. „Sprachbewusstsein“ (Ruf und Gallin 2014a, S. 208) besteht.

Kritiker mögen einwenden, der Ansatz verkenne den Wert ausgewählter Textsortennormen, an dem sich der Unterricht auszurichten habe. Einer Verselbstständigung von Textsorten, wie sie in der traditionellen Aufsatzdidaktik zu finden ist, sei hier das Wort geredet, einer Reflexion von Textsorten allerdings nicht.³⁵⁶ Diese erfolgt allerdings unter dem Primat des Transitorischen, denn es „geht nicht darum, die Norm zu lernen, sondern durch die Norm etwas zu lernen“ (Feilke 2015b, S. 129).

„Roter Faden“ – Re-Konstruktionen von Kohärenz ergründen

Der unterrichtliche Gebrauch der Metapher des Rotens Fadens ist aus der Literaturdidaktik bekannt (Käckenmeister und Schäfer 2006; Klank 2002). Er wird dort für einen Einsatz im Kontext der Textrezeption vorgeschlagen. Der Rote Faden wird als „das gedankliche Gerüst, das den inhaltlichen Zusammenhang eines Textes wiedergibt“ (Klank 2002, S. 12) oder als Sinnbild für Kohärenz (Leßmann 2013b, S. 14) bezeichnet. Er wird hier im Wechselspiel von Produktion und Rezeption eigener Texte positioniert und soll als Gesprächshilfe im Hinblick auf die Rekonstruktion des Textes II durch die Rezipienten (Nussbaumer 1991, S. 52) dienen (s. 2.2.2).

In der mit diesem Artefakt verbunden literalen Praktik steht konkret ein dicker roter Faden zur Verfügung, der in der Mitte des im Sitzkreis stattfindenden Gesprächs auf dem Boden

³⁵⁶ Es sei ergänzend darauf hingewiesen, dass zusätzlich zur wöchentlichen Autorenrunde, in der die Reflexion von Texten im Hinblick auf Textsorten und -muster sozusagen in die Breite geht, einmal im Halbjahr eine Textsorte – in die Tiefe gehend – im Rahmen einer etwa einwöchigen Trainingsschleife exkursartig thematisiert wird. In diesen Phasen werden beispielsweise Schreibgeheimnisse zu ausgewählten Textsorten geordnet und die Spezifika (Merkmale) dieser Textsorten gebündelt (vgl. Leßmann 2016a).

liegt (s. Foto auf dem Buchumschlag) und die Rezipienten in einem ersten Schritt daran erinnert, den Textanfang und das Textende sowie die beide Seiten verbindende Textmitte in den Fokus zu nehmen. Die Wegqualität des Textes (Nussbaumer und Sieber 1995, S. 38) wird im Gespräch re-repräsentiert (Portmann-Tselikas 2005, S. 7ff.) unter der Frage, inwieweit der Textanfang den Rezipienten hilft, sich in die Textwelt einzufinden bzw. das Textende ihnen hilft, sie wieder zu verlassen. Die Konzentration auf die Textmitte lässt in einem zweiten Schritt fragen, inwieweit der Textproduzent es geschafft hat, die Rezipienten gut durch seinen Text vom Anfang bis zum Ende zu geleiten. Dabei kann die Aufmerksamkeit auf das Thema, die Struktur, die Gliederung oder die thematische Entfaltung (Nussbaumer und Sieber 1995, S. 44ff.) gerichtet werden. Der konkrete rote Faden kann gemäß der Entwicklung des Handlungsverlaufes oder gemäß der Textstruktur passend zum vorgetragenen Text auf dem Boden aus- und umgelegt werden. Entscheidungen diesbezüglich sollen von den Rezipienten begründet und versprachlicht werden. Durch diese Handlungsschritte der Re-Vision erhält der Textproduzent eine Rückmeldung darüber, inwiefern er durch den Textentwurf – Text I – seinen ursprünglichen Text 0 so realisieren konnte, dass die Rezipienten ihn als adäquaten Text II rekonstruieren konnten (vgl. Nussbaumer 1991, S. 52) oder ob es Verstehensprobleme gab. Als Bote (Ehlich 1983, S. 31) seines eigenen Textes (2.2.2) unterstützt er durch seine Überlegungen und Äußerungen zu den Rückfragen der Rezipienten deren Textrekonstruktion. Alleine diese Situation zeigt den transitorischen Charakter nicht nur des Artefakts *Roter Faden Fadens*, sondern des gesamten Settings von Autorenrunden an.

Im Unterricht wird das Artefakt des roten Fadens als „besonderes“ Schreibgeheimnis bezeichnet, da es viele der singulären Aspekte der Schreibgeheimnisse umfasst und übergreift. Seinen didaktischen Ort erhält dieses Artefakt deshalb im Rahmen des Gesprächs über Schreibgeheimnisse. Auch das Artefakt des roten Fadens ist präskriptiv, denn es steht für die Vorstellung, dass die Ermöglichung des Aufbaus von Kohärenz Charakteristikum eines guten Textes sei. Dies jedoch, ohne konkrete einzelne Vorgaben zu machen, sondern als Bezugsrahmen für sämtliche Texte unterschiedlicher Textmuster. Das konkrete Agieren und Sprechen über den roten Faden erhält dabei die Funktion einer didaktischen Norm, deren Überwindung von vornherein angelegt ist.

Die Metapher des Roten Fadens birgt auch Unebenheiten, die kritisch betrachtet werden müssen. Steht sie eher für die thematische Entfaltung oder für die Struktur eines Textes? Auf die Verbindung beider weist Augst³⁵⁷ hin, wenn er von einem Seil spricht, „das aus zwei Fäden gewirkt ist: dem roten Faden der Struktur und dem blauen Faden der Involvierung“ (2010, S. 65). Ebenfalls wäre kritisch zu prüfen, ob sich die Metaphorik neben der inhaltlichen und der strukturellen Seite auch auf die Kohäsion des Textes in seiner sprachlichen Gestaltung beziehen kann (Leßmann 2016a, S. 48).

357 Die Ausführungen durch Augst beziehen sich auf erzählende Textmuster.

„Text-Hand“ – Texte als Gewebe konzeptualisieren lernen

Die Konzeptualisierung des literalen Artefakts *Text-Hand* erfolgt auf der Grundlage des *Gewebemodells* (Leßmann 2010; 2011; 2016a). Es nimmt die wörtliche Übersetzung *Gewebe* des Begriffs *Text* als Ausgangspunkt und vergleicht Schreiben mit Weben. Ein Gewebe ist zunächst einmal dann stabil und von guter Qualität, wenn sich der sogenannte Schuss- oder Querfaden um die Kettfäden webt. Ohne sie würde es auseinanderfallen.

Der Schussfaden sei hier auf das Weben eines Textes mit dem Roten Faden übertragen, der mit jenen Haltefäden verbunden wird, die hier die Bereiche Pragmatik, Semantik und Syntax abbilden sollen. Damit übernimmt der Rote Faden eine Doppelrolle: Einerseits versinnbildlicht er Kohärenz, andererseits symbolisiert er das Zusammenspiel von Pragmatik, Semantik und Syntax. Fix fasst diese Bereiche als pragmatische und grammatische Kompetenzen (2006, S. 20) zusammen.

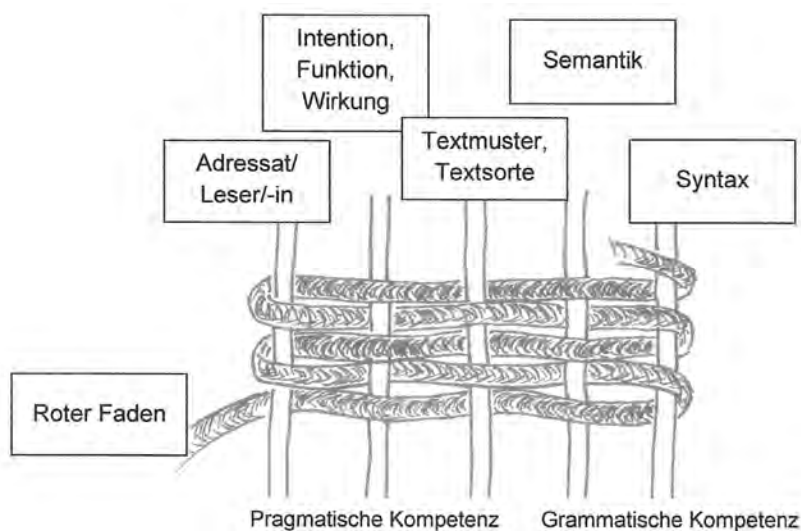


Abbildung 41: Gewebemodell (vgl. Leßmann 2010, S. 94)

Durch eine Aufteilung des Bereichs Pragmatik in drei Unterbereiche ist eine Übertragung auf die fünf Finger der Hand, die für jeweils einen Bereich stehen, möglich. Bildlich gesprochen werden alle Bereiche durch den roten Faden miteinander verwoben. Das literale Artefakt *Text-Hand* ist ein Versuch, die Komplexität des Schreibens und die unterschiedlichen Bereiche des Textverständnisses in ihrer gegenseitigen Verflechtung zu verdeutlichen. Der pragmatische Bereich gliedert sich in die drei Bereiche Adressat/Leser, Intention/Funktion/Wirkung, Textsorte und Textmuster.

Für die ersten beiden Aspekte werden die Perspektiven des Textproduzenten (Adressat, Intention) und die der Rezipienten (Leser, Wirkung) jeweils getrennt angeführt. Damit soll die besondere Dynamik und Tiefe, die sich innerhalb der Reflexion aus einem Perspektivenwechsel ergibt, dargestellt werden. Diesem ist im *Re-Visions-Gespräch* eine möglichst große Bühne einzuräumen.

Zusätzlich werden die Bereiche Semantik und Syntax ausgewiesen. Die Orthographie wird der Syntax beigelegt, allerdings nur unter dem Aspekt der Verständlichkeit³⁵⁸ des geschriebenen Textes (vgl. 2.2.1). Ihr könnten unter demselben Aspekt ebenfalls die Handschrift – oder motorische Kompetenzen und Schreibfluss – untergeordnet werden (Leßmann 2010, S. 94).

In einer differenzierteren Fassung der Text-Hand (Leßmann 2016a, S. 196) wird zusätzlich der Bereich Stil integriert. Ausprägungen eines eigenen Stils werden in einer erweiterten Abbildung der Text-Hand (Leßmann 2016a, S. 196) durch einen Ring versinnbildlicht, der für individuelle Besonderheiten steht, die sich bei einem Schreiber als individueller Stil über einen längeren Zeitraum ausbilden. Der Ring kann auf unterschiedliche Finger gesteckt werden, je nachdem, in welchem Bereich der Schreiber oder die Schreiberin stilistische Eigenheiten ausgeprägt hat.³⁵⁹

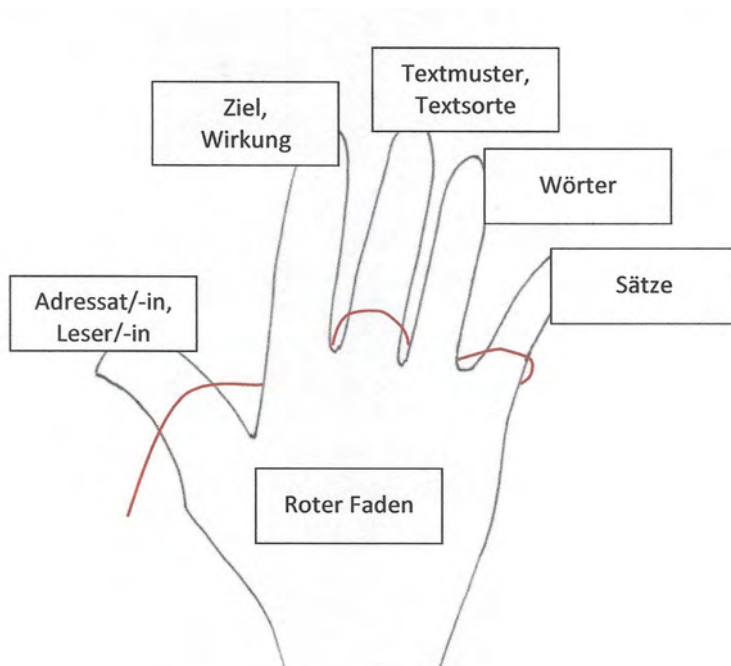


Abbildung 42: Text-Hand (vgl. Leßmann 2010, S. 95)

358 Da diese im mündlichen Textvortrag höchstens für den Leser von Bedeutung ist (vgl. Ausführungen im Rahmen des Säulenmodells in 2.2.1), hat sie hier untergeordnete Bedeutung. Im Unterrichtsprozess erhält sie zu einem späteren Zeitpunkt Aufmerksamkeit, nämlich im Kontext der Veröffentlichung von Texten. Da die Rechtschreibung im Hinblick auf die Bestimmung von Autorenrunden nicht relevant ist, taucht sie innerhalb der Abbildung der Text-Hand nicht auf.

359 Geringfügig anders konotiert wird der Begriff Stil bei Ruf und Gallin, wenn sie „Stilbewusstsein“, verstanden als Fähigkeit zum Auswählen und Nutzen von Varianten, als Kennzeichen der zweiten Stufe des Sprachbewusstseins ansetzen.

Die Reihenfolge der fünf Aspekte, die den Fingern zugeordnet sind, wurde für die Planung und Überarbeitung von Texten perspektiviert,³⁶⁰ ausgehend von der Annahme, dass die Vorstellungen über den Adressaten und die Intention des Schreibens für den Schreibprozess maßgeblich sind.³⁶¹ Die Reflexion dagegen nimmt ihren Ausgangspunkt in der Wirkung des Textes, die wiederum im Kontext des gewählten Adressaten zu bedenken ist.

Dass die genannten fünf Bereiche erst in ihrer Verwobenheit dazu beitragen, Textualität zu beschreiben, soll der rote Faden – metaphorisch – anzeigen, der die Bereiche im übertragenden Sinn miteinander verwebt.

Das Artefakt der Text-Hand bietet ein neues, größeres Gefäß für all jene textuellen Besonderheiten, die im Rahmen des Re-Visions-Gesprächs über Schreibgeheimnisse, den Roten Faden und Textsorten/-muster bereits herausgestellt wurden. Es soll dazu beitragen, Texte deutlicher als zuvor aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen und dadurch neues Textwissen aufzubauen und Texte in ihrer Komplexität als Gewebe rekonstruieren zu können.

Mit dem Artefakt der Text-Hand wird Textproduzenten wie Rezipienten ein Medium an die Hand gegeben, das normative Vorgaben greifbar macht und folglich die Re-Vision von Texten I im Abgleich von Text 0 und Texten II (vgl. Nussbaumer 1991, S. 174ff.) weiter qualifiziert. Es dient dem Abruf, dem Aufbau und der Vertiefung jener weiteren Sprach-, Handlungs- und Wissensbestände (ebd.) des Rezipienten, die ihn befähigen, Kohärenz herzustellen – Propositionen auszugleichen und Illokutionen zu erfassen (ebd.) –, über den Vorgang der Sinnherstellung zu reflektieren sowie die Angemessenheit der Wegqualität von Texten zu beschreiben (vgl. Nussbaumer und Sieber 1995, S. 38).

Obgleich das Zürcher Textanalyseraster nicht Pate bei der Entwicklung der Text-Hand stand, stellt sich diese doch in gewisser Hinsicht als seine vereinfachende Modellierung für die Hand von Schülern und Schülerinnen ab dem dritten Schuljahr dar.³⁶² Wesentliche Aspekte des hier zugrunde gelegten Bereichs B1 (Funktionale Angemessenheit, s. 2.2.2)

360 Es sei ergänzt, dass die Text-Hand in erster Linie für die Re-Vision von Texten entwickelt wurde und erst in zweiter Linie für die Überarbeitung und Planung von Texten. Es wird angenommen, dass der Aufbau von reflexiven Fähigkeiten eine günstige Voraussetzung für die Entwicklung von Überarbeitungs- und Planungskompetenzen bildet. Diese Studie widmet sich dem Artefakt der Text-Hand ausschließlich unter der Frage der Entwicklung von Re-Visions-Kompetenzen. Zur Überarbeitung mit Hilfe der Text-Hand vgl. Wilkens 2012, Herrmann 2012, Leßmann 2012b.

361 Diese Annahme basiert auf einer unterrichtlichen Situierung des Schreibens, die von einem authentischen Schreibkontext ausgeht, in dem die Lernenden weitgehend selbst entscheiden, für wen sie schreiben und mit welcher Absicht (vgl. 1.2.1). Im aufsatzorientierten Unterricht dagegen ist davon auszugehen, dass die Lernenden auf die pragmatischen Bereiche keinen Einfluss haben, da sowohl der Adressat (Lehrperson) als auch die Textsorte und folglich auch die Intention vorgegeben sind.

362 Nussbaumer und Sieber plädieren selbst dafür, das Modell in einer vereinfachten Form auch Schülern zugänglich zu machen (vgl. 1995, S. 38).

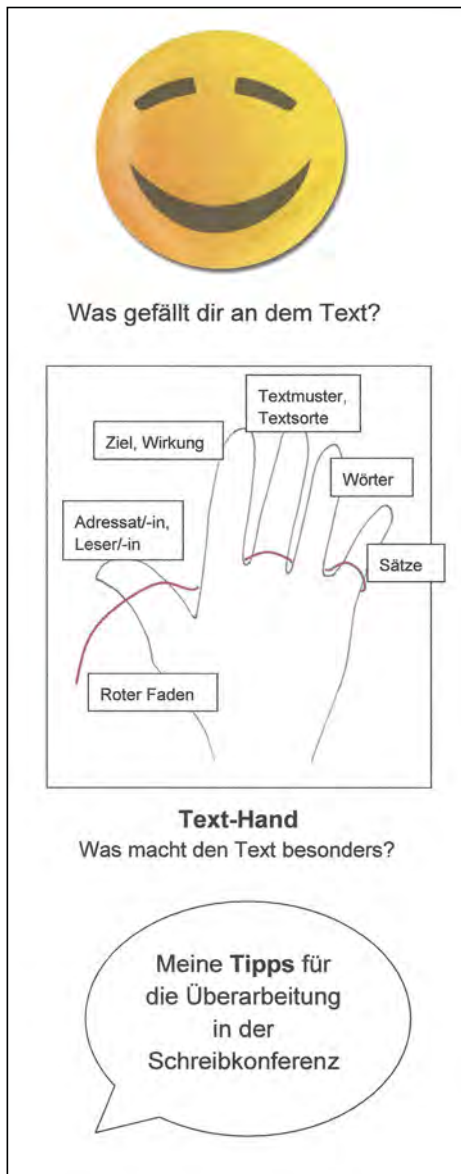


Abbildung 43: Leitfaden (2) für die Strukturierung von Gesprächen über Texte in Autorenrunden – mit der Text-Hand (Leßmann 2016a, S. 53)

sind in dem didaktischen Artefakt der Text-Hand abgebildet, und das wie bei Nussbaumer und Sieber (1995) unter einer pragmatisch-funktionalen Perspektive.³⁶³

Als didaktisches Artefakt soll die Text-Hand zunächst der Expertise der Lehrperson dienen. Hat die Unterrichtende diese bereits vor der Einführung derselben im Unterricht in ihrem Hinterkopf, dient sie ihr selbst als Stütze für die Bereithaltung jener normativen Aspekte, die sie im freilegenden Gespräch zu verfolgen sucht. Sie kann auch als Hilfe dienen, die eigene Expertise diesbezüglich aufzubauen.³⁶⁴ Ihre eigentliche Bestimmung jedoch erfährt die Text-Hand wie das Zürcher Analyseraster als „Such- und Finde-Hilfe“ für Textqualitäten, und zwar gleichermaßen für Lehrende wie Lernende, und dies im Hinblick auf Textentwürfe „verschiedenen Grades der Vollkommenheit“ (Nussbaumer 1994, S. 57). Dafür steht konkret ein Folgeleitfaden für die Strukturierung des Gesprächs in Autorenrunden zur Verfügung (s. Abbildung 43).

Das Modell der Text-Hand sieht wie das Zürcher Analyseraster vor, „die Komplexität des Schreibens zum Zwecke des Übens und Lernens zu reduzieren, einzeln zu isolieren oder einzelnes zu pauschalisieren und anderes zu differenzieren“ (Nussbaumer 1996, S. 106), dies allerdings immer eingedenk ihrer textuellen Verwobenheit. Wie beim Zürcher Analyseraster handelt es sich auch bei der Text-

363 Auch Bereich A (Sprachrichtigkeit) findet sein Pendant (vgl. Ausführungen zur Rechtschreibung), ist in dieser Studie jedoch B.1 untergeordnet (vgl. 2.2.2). Die Bereiche B.2 (Besondere formale Qualitäten) und B.3 (Besondere inhaltliche Qualitäten) finden ihren Widerhall in der Idee des Ringes.

364 Welche sprachlichen Teilkompetenzen im Gespräch aufgrund der verschiedenen Aspekte der Text-Hand angeregt, unterstützt und auch überprüft werden können, ist in einer detaillierten Tabelle aufgeführt (Leßmann 2016a, S. 197–201), die für jede der sechs normbezogenen Vorgaben der Text-Hand Kompetenzen nach deklarativem, problemlösenden, prozeduralen und metakognitivem Wissen (vgl. Ossner 2006b) untergliedert.

Hand um ein textsortenübergreifendes Modell, das von der Annahme ausgeht, dass die „Grunddimensionen wohl für alle Texte prinzipiell Gültigkeit haben“ (Nussbaumer 1996, S. 106). Konkret sollen die Kinder innerhalb der Re-Visions-Praktiken aus der Beobachterperspektive unter verschiedenen textbezogenen Blickweisen über die einzelnen Finger hinweg auf den vorgetragenen Text schauen. Die Verwobenheit der Aspekte soll ihnen helfen, die Qualitäten als gut empfundener Textstellen sprachlich präziser und fachlich fundierter, vor dem nun transparenten Hintergrund globaler Normen (Ruf und Gallin 2014a, S. 206) bzw. Gebrauchs- und Satzungsnormen (Feilke 2015b, S. 122) zu begründen, und dies auch in einer zunehmend vernetzenden Argumentation unter Aufnahme unterschiedlicher Bereiche (vgl. Abbildung 41). Innerhalb der literalen Praktiken fungiert die Text-Hand wie das Zürcher Analyseraster „als eine Art Vertrag, als Konvention des klasseninternen Sprechens über Texte“ (Nussbaumer 1996, S. 106). Durch die metasprachliche Explizierungspraktiken mit der Text-Hand sollen Prozesse der Objektivierung von Sprache unterstützt werden. Indem sprachliche Phänomene mit dem Modell in der Rückschau isolierend und aus ihrer jeweiligen Gebrauchssituation gelöst betrachtet werden, entfaltet sich ein System- und Prozessbewusstsein, das Ruf und Gallin (2014a, S. 223) als höchste Stufe des Sprachbewusstseins bezeichnen und durch system- und prozessbezogenes Wissen um „Vorstellungen, Muster und Mechanismen der Sprachgemeinschaft“ (2014a, S. 213) charakterisieren.³⁶⁵ Auf dem Weg dorthin soll dieses Artefakt für eine Phase des Übergangs – eben transitorisch – eigene didaktische Normen bereitstellen.

Einige Gesichtspunkte des Modells müssen kritisch betrachtet werden. V.a. die Kritik an der Zweideutigkeit des roten Fadens setzt sich hier fort. Das Bild des Webens verschärft die Kritik insofern, als die Tätigkeit des Webens an einem Rahmen zu einem Fadenlauf führt, der konkret weder mit dem der Handlungsabfolge noch mit dem der Textstruktur vergleichbar ist. Nur der transitorisch verstandene Einsatz des Artefakts des Roten Fadens macht diesen Sprung möglich. Ferner stellt sich die Frage, ob das Modell Ebenen vermischt, die linguistisch gesehen besser separiert blieben, etwa die Verbindung pragmatischer, semantischer und syntaktischer Bereiche,³⁶⁶ und deren Aufeinanderbezogensein unter dem Deckmantel der Kohärenz mit Hilfe der Metapher des roten Fadens. Entgegengehalten werden kann diesem Einwand, dass gerade in der Übermittlung der textuellen Verwobenheit im Hinblick auf das Gespräch über Texte hier für die Unterrichtspraxis Potenziale gesehen bzw. vermutet werden, die stärker als bislang angenommen zur Wahrnehmung und Reflexion tieferliegender Makrostrukturen im Kontext von Revision beitragen. Insbesondere die pragmatische Orientierung sei hier hervorgehoben.

365 „Der Sprachbenützer hat sich aus kommunikativen Verstrickungen herausgelöst, um sich ganz aufs Erforschen von Regularitäten zu konzentrieren. Aus der Außenwarte der singulären Position erscheint die Sprache als Landschaft, die dazu einlädt, sich frei zu bewegen und häuslich niederzulassen“ (Ruf und Gallin 2014a, S. 223).

366 Spiegel und Vogt unterscheiden diesbezüglich die Makroebene (Texttiefenstruktur, Sinnkonstruktions-ebene), die Mesoebene (Textaufbau, Gliederung) und die Mikroebene (textgrammatische Kohäsionsmittel, Stil) (2006a, S. 1).

Weitere für das Unterrichtsformat Autorenrunde relevante Artefakte

Der dieser Studie zugrunde liegende Unterricht wird durch ein ganzes Bündel unterschiedlicher Praktiken und damit assoziierter Artefakte strukturiert, die hier nicht im Einzelnen dargelegt werden können. So ist es wichtig zu wissen, dass Autorenrunden Teil einer umfassender angelegten *Schreibzeit* (Leßmann 2016a; 2016b) sind, innerhalb derer wöchentlich nicht nur Angebote des Schreibens zu selbstgewählten Themen für selbst gewählte Adressaten, sondern auch Angebote des Überarbeitens in *Schreibkonferenzen* (Spitta 2015; Leßmann 2016a), des Veröffentlichens überarbeiteter Texte in *Autorenlesungen* (Leßmann 2016a) und des Präsentierens derselben bereitgestellt werden. Dazu gehört auch die *rechtschriftliche Überprüfung und Korrektur* (Leßmann 2016b).

Für die damit verbundenen Praktiken stehen jeweils eigene Artefakte zur Verfügung, die hier nicht vorgestellt werden. Die Schreibzeit selbst folgt einem ritualisierten Ablauf (s. Abbildung 44), der als imaginärer Ablaufplan ebenfalls als methodisches Artefakt bezeichnet werden kann.

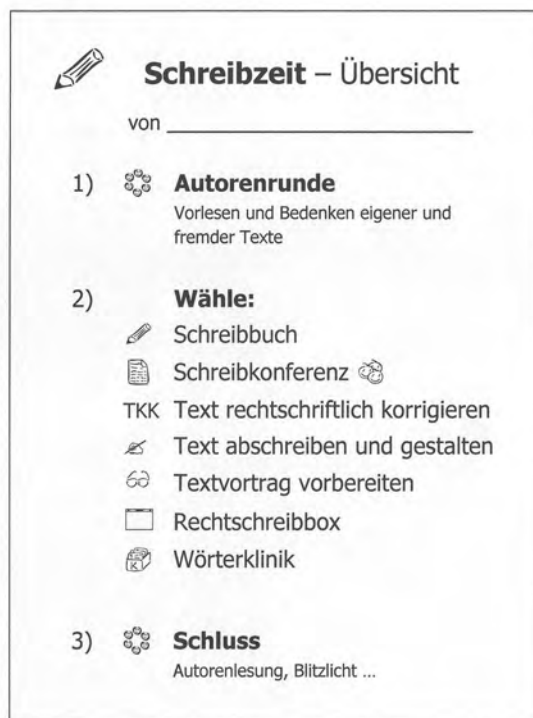


Abbildung 44: Schreibzeit – Übersicht über die Angebote

Pro Halbjahr sollen die Schüler und Schülerinnen der vorliegenden Klasse aus ihren eigenen Texten jenen auswählen, der ihnen am besten gelungen scheint. Diese Texte werden in sogenannten *Beste-Texte-Hefen* (Leßmann 2016a, S. 78ff.) für alle Lernenden der Klasse veröffentlicht. Texte in der Entwurfs- und der Präsentationsfassung gelten als „Definiens“ (Feilke 2016b, S. 261). Die auf eine weitere Verwendung gerichtete Arbeit an Texten ist in diesem Konzept fundamental (vgl. Säule E im Säulenmodell, Abbildung 26) für Produkt- und Prozessqualität.

Die bis hierhin vorgestellten Artefakte dienen alle einer möglichst authentischen Situierung des Schreibens und der damit

verbundenen Praktiken. Zu erwähnen ist schließlich noch ein sogenannter *Profikurs* (Leßmann 2016a, S. 58), der einer Vertiefung des in Autorenrunden erarbeiteten Textwissens dient. Gegenüber den zuvor dargestellten Artefakten verkörpert dieses Artefakt eine spezifisch schulisch explizierende Praktik des schriftlichen Wiederholens und Vertiefens

fachlicher Erkenntnisse. Es handelt sich dabei konkret um eine Wochenhausaufgabe, bei der die Lernenden jene Praktiken, die sie aus dem mündlichen Gespräch in der Autorenrunde kennen, nun erstmalig und einmalig in schriftlicher Form durchführen sollen, und zwar wahlweise auf der Grundlage eines Textes von Astrid Lindgren oder eines Inuitmärchens. Die Bearbeitung des Profikurses ist verbunden mit der Einführung sogenannter *Profikarten* (Leßmann 2016a, S. 219ff.) in der Autorenrunde. Auf diesen Karten werden zu jedem der sechs Aspekte der Text-Hand³⁶⁷ Impulse angeboten, die einzelnen Lernenden gleichsam als Differenzierung die Möglichkeit geben, sich auf einen Aspekt im Textvortrag zu konzentrieren und das Gespräch an diesem Punkt in die Tiefe zu führen.

Für alle hier erwähnten methodischen wie literalen Artefakte gilt, dass sie den Weg vom Sprachgebrauch zum Sprachbewusstsein (Ruf und Gallin 2014a, S. 208) für einen Weile begleiten und das sprachlich-textuelle Agieren unterstützen. Für die Entwicklung literaler Kompetenzen im Unterrichtsformat von Autorenrunden und ihre theoretische Ergründung sind sie wesentlich.

Bedeutung der Artefakte für den Diskurs über die Qualität eigener Texte

Die dargestellten didaktischen Artefakte können – Feilkes mechanistisch geprägtes Verständnis von Praktiken (vgl. 2016b)³⁶⁸ sei hier nun aufgegriffen – mit Zahnrädern verglichen werden, welche die Lernenden auf ihrem Weg zum Ziel, „gute Texte“ zu schreiben, voranbringen sollen. Sie greifen ineinander, laufen eine Weile mit und forcieren das Lernen durch die Übertragung auf eine höhere Umdrehungszahl. Insofern sind sie transitorisch. Als didaktisch materialisierte Impulsgeber haben sie „*instrumentellen* Charakter“ [Hervorhebung im Original, BL] (Feilke 2015b, S. 129). Sie dienen in ihrer jeweiligen Konkretheit der Abstraktheit des Diskurses über Textqualitäten. Sie sollen Entwicklungen vom Impliziten zum Expliziten (s. 2.3.1), vom Lokalen zum Globalen, vom Singulären zum Regulären (Ruf und Gallin 2014a, S. 26ff.; 2014b, S. 12ff.) befördern. Für unterschiedliche Phasen der Entwicklung generieren sie je eigene didaktische Normen. Die skizzierten Entwicklungen werden unter zwei Gesichtspunkten beleuchtet, einerseits im Hinblick auf das Wechselspiel von Entdeckung und Vorgabe und andererseits in Bezug auf den Zusammenhang von Inhalt und Form. Der Einsatz der Artefakte Schreibgeheimnis, Roter Faden und Text-Hand wurde so konzipiert, dass die lernenden Textschreiber als Novizen zunächst über entdeckende Wege des Aufspürens von Schreibgeheimnissen – ohne unmittelbare Vorgabe von Normen – einen eigenen und für sie bedeutsamen Zugang zum Diskurs über Textqualität finden können. Das Artefakt der Text-Hand knüpft didaktisch an die eigenen Entdeckungen an, stellt aber ein Instrument in den Raum, das Ausdruck fachbezogener normativer Vorgaben ist. Es stützt methodisch-didaktisch die Fortsetzung des entdeckenden Weges, bindet diesen aber an existierende, vorgegebene Normen. Zwischen beiden Extremen erhalten andere Artefakte ihren Platz, jeweils in der Funktion des Übergangs: Die Systematisierung von Schreibgeheimnissen nach Textsorten

367 Zu den fünf Fingern kommt der Rote Faden als sechster Aspekt hinzu.

368 Wie in 2.1.3 kritisch angemerkt, vergleicht Feilke literale Praktiken mit Transmissionsriemen (2016b, S. 253).

und -mustern stellt ebenso einen Übergang dar wie der Einsatz des Roten Fadens. Jeweils werden normative Vorgaben den eigenen Entdeckungen und internen Systembildungen als Pendant zur Seite gestellt, sodass sich Entdeckungen klären, ordnen und vertiefen lassen.³⁶⁹ Die Entwicklung vom Konkreten zum Abstrakten stellt sich in der Form überlappender Phasen dar. Während sich die Zahnräder der einen Phase noch drehen, bewegen sich bereits die Räder der nächsten und übernächsten Phase. Die dargestellten Artefakte werden allesamt als präskriptiv bezeichnet, allerdings nicht in dem Verständnis, dass damit Muss-Vorschriften gesetzt würden, sondern in dem Sinne, dass durch sie ein in der Fachlichkeit gut verankerter Boden bereitet wird, auf dem eine eigenaktiv entdeckende Deskription von Textqualität aus Schreiber- und Hörer- bzw. Produzenten- und Rezipientenperspektive ermöglicht wird. Die Prozesse, die durch die dargestellten Artefakte ausgelöst werden, sind kognitiv höchst aktivierend. Vergleiche zwischen Entdeckung und Norm, zwischen interner Systembildung und von außen angeregter Kategorienbildung führen zur Ausbildung neuer kognitiver Schemata (Wygotski 1977). Mit der Umstrukturierung (Ortner 2014, S. 66)³⁷⁰ geht die Objektivierung der Sprache einher (vgl. Definition literaler Kompetenzen, s. 2.1.4, Abbildung 7).

Dieser Prozess, der zunehmend die sprachliche Form und das textuelle Wissen in den Mittelpunkt des Interesses stellt, ist jedoch, so die Annahme hier, zumindest im Hinblick auf die Aneignung nicht oder nur bedingt von den Inhalten separierbar. Die Entdeckungen textueller Eigenschaften in Form von Schreibgeheimnissen werden in erster Linie durch die Wirkung und den Inhalt eines vorgetragenen Textes verursacht. Als eine erste Schaltstelle zwischen Inhalt und Form soll durch dieses Artefakt die Aufmerksamkeit der Novizen auf sprachformale Aspekte gelenkt werden. Das Aufeinanderbezogensein von Inhalt und Form auch in Gesprächen unter werdenden Experten aufrechtzuhalten, ist wichtiger Bestandteil der vorliegenden Unterrichtskonzeption (s. erste Phase der verschiedenen Leitfäden für das Gespräch). Denn mit der Begutachtung des Inhalts durch die Brille der Form soll neben der kognitiven Aktivierung auch die emotionale Energie, die den Ursprung der Wirkung bildet, genährt und aufrechterhalten werden – und das auch noch, wenn das Gespräch, bedingt durch Artefakte wie dem Roten Faden oder der Text-Hand, sich zunehmend der Form zuwendet. Der durch den Inhalt hervorgerufenen emotionalen Beteiligung des Rezipienten verdankt die Form ihre Aufmerksamkeit. Die emotionale Beteiligung des Rezipienten schürt seine Motivation, das Re-Visions-Gespräch aufmerksam zu verfolgen, seine komplexen Gedankengänge mitzudenken und ko-konstruktiv jene Strategien (Philipp 2015a; 2014b; Perrin 2012) und Prozeduren (Feilke und Bachmann

369 Vgl. Pätzold: „Das in den Texten Hervorgebrachte muss den Zugriff auf abstraktere Ebenen textuellen Wissens ermöglichen, also ein stärker dekontextualisiertes Wissen hervorbringen, das in weiteren Textschreibprozessen damit flexibel einsetzbar ist“ (2014, S. 144).

370 „Schreibentwicklung ist ein komplexer, vielleicht nie abgeschlossener Vorgang der Umstrukturierung in Richtung auf eine immer multignostischer orientierte Produktion und auf immer autonomere, immer multidimensionalere Produkte: immer bessere Vertextungen und Texte also – wenn alles gut geht“ (Ortner 2014, S. 67).

2014; Feilke 2012b) herauszuarbeiten,³⁷¹ die zur Güte des Textes beitragen.³⁷² Auf der Grundlage der Re-Vision, so die Vermutung, manifestieren sie sich als individuelles Handlungswissen³⁷³ nicht nur für die Re-Vision bzw. die Konstruktion von Text II, sondern auch bereits im Hinblick auf die erste Vision (s. 2.2.2), Text 0 und den Prozess des Verschriftlichens.³⁷⁴ Als Ursache dessen wird eine Verbindung von Einsichten in sprachlich-formale Strukturen mit der pragmatischen Funktion von Texten angenommen (vgl. Pätzold 2014, S. 137; vgl. Nussbaumer und Sieber 1995, S. 48).

Wie eine solche Verbindung unterrichtlich konzeptualisiert werden kann, wurde anhand der vorgestellten Artefakte und den mit ihr verbundenen Praktiken in der Rückschau umrissen. Dass zur gelingenden Umsetzung eines solchen Unterfangens weitere Faktoren eine Rolle spielen, etwa die Expertise der Lehrkraft³⁷⁵ – fachlich, interaktional, moderierend, begleitend, stützend – kann hier nur am Rand erwähnt werden. Dass aber die didaktischen Artefakte allesamt brüchig und rissig sind, muss Erwähnung finden. Ihre Metaphorik stößt an Grenzen, ihr positiver Einfluss ist auf mehr oder weniger lange Phasen begrenzt. Genau darin zeigt sich ihr transitorischer Charakter. In ihrer Eigenheit als didaktische Normen müssen sie geradezu vorläufig sein und ihre Geltung verlieren dürfen, wenn mit ihnen erfolgreich gelernt wurde (Feilke 2015b, S. 123), um anderen didaktischen Normen Raum zu machen und schließlich sich selbst überflüssig zu machen.³⁷⁶ Denn immer sind sie Mittel und nicht Ziel des Unterrichts (Feilke 2015b, S. 128). Weder ist von einer Autoregulation bei der Umstrukturierung kognitiver Schemata auszugehen (vgl. Karmiloff-Smith 1986) noch von einem Automatismus aufgrund bestimmter Artefakte oder Prozeduren. Anzahl und Dichte didaktischer Artefakte sollen folglich in einem angemessenen Verhältnis stehen zu den Aneignungsfähigkeiten der Einzelnen und der Gruppe sowie zum Ziel, dem Aufbau literaler Kompetenzen, hier insbesondere der Sprachreflexion und -objektivierung. Die Maßgabe, so viel didaktische Norm wie nötig

371 Eine begriffliche Abgrenzung findet sich bei Perrin: „Unter einer *Schreibstrategie* verstehe ich die verfestigte, bewusste und damit benennbare Vorstellung davon, wie Entscheidungen beim Schreiben zu fällen sind, damit der Schreibprozess und das Textprodukt mit höherer Wahrscheinlichkeit die zielgemäße Gestalt annehmen und die zielgemäße Funktion erfüllen. Eine Strategie stelle ich dar im propositionalen Format [X tun, um Y zu erreichen], zum Beispiel *writing to think*. Falls in Forschungsdaten nur der Tätigkeits-Teil [...] einer Strategie angesprochen wird, [...] spreche ich von einer *Praktik*. Automatisierte Praktiken [...] bezeichne ich als *Routinen*, institutionell etablierte Routinen als *Prozeduren*“ (2012, S. 216).

372 Im Säulenmodell (Abbildung 26) wird die breitflächige Wirkung der Motivation in Form des tragfähigen Fundaments für den gesamten Schreibprozess dargestellt.

373 Es ließe sich hier durchaus auch von „Selbstregulation“ sprechen (Philipp 2014b; Glaser und Brunstein 2014).

374 Die Richtung des Lernens unterscheidet sich maßgeblich von jenen Ansätzen wie die des SRSD (Self Regulated Strategy Development), bei denen die Generierung der Strategien nicht aus der Betrachtung eigener Texte resultiert, sondern diese normativ gesetzt sind. Hier stehen sich stärker instruktionspsychologisch und eher konstruktionspsychologisch begründete Ansätze gegenüber.

375 Vgl. Lipowsky 2006, vgl. Gold 2015.

376 Vgl. dazu Spinnen, der sich mit der Effektivität von Schreibschulen und literarischen Werkstätten für professionelle Autoren auseinandersetzt: „Die Selbstreflexion des literarisch Schreibenden ist Brückenbau; und einmal überschritten, können viele Konstruktionen, so hilfreich sie waren, wieder eingearissen werden!“ (2005, S. 73).

und so wenig wie möglich, kommt einer Gratwanderung gleich, die der Beliebigkeit auf der einen Seite und der Verschulung auf der anderen Seite standhalten muss.

Didaktische Artefakte werden wie didaktische Normen in der grafischen Modellierung der sprachlich-textuellen Aspekte von Autorenrunden (Abbildung 32) in jenem gelben Kreis verortet, der Autorenrunden als Lernsituation kennzeichnet. Es stellt sich am Ende der Ausführungen über die didaktisch relevanten Artefakte die Frage, inwieweit nicht nur sie, sondern auch das Format der Autorenrunde insgesamt als didaktisches Artefakt perspektiviert werden muss. Die Abbildung bereits macht deutlich, dass Autorenrunden als Lernsituationen aufgefasst werden, die dazu beitragen, einen ursprünglich für eine zerdehnte Kommunikationssituation verfassten Text im Rahmen einer nicht-zerdehnten Situation (Abbildung 28) zu erproben. Ihr Ziel müsste folglich auch für das Setting selbst darin bestehen, sich bestenfalls überflüssig zu machen. An dieser Stelle sei an das Forschungsinteresse der Studie erinnert, das darin besteht, Entwicklungen literaler Kompetenzen, wie sie sich im Kontext von Autorenrunden beobachten lassen, theoretisch aufzuschließen. Autorenrunden wurden als *schulisch-literale* Praktiken definiert (2.1.5), d.h., es ist ihr Spezifikum, für eine bestimmte Zeit zu gelten. Literale Kompetenzen aber wurden in ihrem Aufeinanderbezogensein institutionell gestützter, hier schulischer, Prozesse mit oral-literalen und sozio-kulturellen Prozessen bestimmt (s. Abbildung 8). Sie weisen über die schulisch-literalen Praktiken hinaus auf literale und soziale Praktiken. Entwicklungen literaler Kompetenzen vollziehen sich zwar im Kontext von Autorenrunden in der Institution Schule, ihr Ziel jedoch ist die Befähigung zu Partizipation im soziokulturellen Raum. So gesehen sind Autorenrunden als didaktisches Artefakt transitorisch, die sich in ihr entwickelnden literalen Kompetenzen jedoch gelten als elementare Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilhabe am literalen Leben einer Gesellschaft.

2.2.5 Autorenrunden: Literale Praktiken oder textlinguistischer Diskurs?

In 2.1 wurden Autorenrunden als literale Praktiken in der Schule sowohl unter sozialer, literaler und schulisch-literaler Hinsicht bestimmt. Die in diesem Kapitel 2.2 dargelegte Konzeptualisierung von Autorenrunden unter sprachlich-textuellen Gesichtspunkten lässt danach fragen, inwiefern die Eigenschaften des Ordners, Systematisierens und Argumentierens im Rahmen der Offenlegung von Normen zusammenfassend die Bestimmung von Autorenrunden als textlinguistischer Diskurs legitimieren.

Dafür ist der Begriff Diskurs zu definieren. Bislang wurde – in den praxistheoretischen Ausführungen zum Literalitätsbegriff – ein Verständnis von Diskurs Bezug genommen, das sich an der Diskurskompetenzforschung (Hausendorf und Quasthoff 1996; Quasthoff 2015; Quasthoff und Morek 2015) orientierte und die sprachliche Interaktion zur Aushandlung von Bedeutung in einem sozialen Raum hervorhob. Auch Isler (2014) bindet seine Studie zu Fragen des vorschulischen Erwerbs von „Diskursfähigkeiten“ (2014, S. 14), „Diskursmustern“ (2014, S. 12) und „Diskurspraktiken“ (2014, S. 52) dort an. Das in diesem Kapitel vorgestellte dialogische Modell des „divergierenden Austausches unter

Ungleichen“ (Ruf und Gallin 2014a) ließe sich ebenfalls mit einem so verstandenen Diskursbegriff vereinbaren.³⁷⁷

Ein Kapitel, das sich den sprachlich-textuellen Aspekten von Autorenrunden widmet, fordert nun aber eine eigens textlinguistische Sicht ein. Eine ausführliche Übersicht über die in der Forschung gängigen Kriterien zur Bestimmung von *Diskurs* findet sich bei Gardt (2007; 2013). Er bezeichnet Diskurse zusammenfassend als „mehr oder weniger große Gruppen von Äußerungen/Texten, denen dann weitere Eigenschaften zuerkannt werden, wie die gemeinsame thematische Orientierung, die wirklichkeitskonstituierende Funktion, die Gebundenheit an unterschiedliche Gruppen von Akteuren usw.“ (2013, S. 29). Da es sich in der Praxis von Autorenrunden um Gruppen von Äußerungen handelt (vgl. Beispiele aus dem Prolog), und diesen eben jene Eigenschaften zugewiesen werden, die Gardt nennt – eine gemeinsame textbezogene thematische Orientierung, die Wirklichkeit von Autor bzw. Textproduzent, Hörer bzw. Rezipient und ebenso die Wirklichkeit der Produzenten-Rezipienten-Gemeinschaft konstituierend, womit zugleich die Zugehörigkeit der Akteure zu verschiedenen Gruppen exemplarisch umrissen ist –, wäre eine Bezeichnung als Diskurs zu legitimieren. Die Textanalyse betrachtet Gardt (2013) als Basis für Diskurse. Der Begriff „Analyse“ passt auf den ersten Blick nicht recht in das be-gut-achtende Neu-Sehen eines Textes. Bedenkt man aber, dass ein Zugriff auf Texte nach Gardt immer in Bezug auf die Bedeutung desselben erfolgt und zu den „Faktoren der Textbedeutung“ (2013, S. 22), die er in einem kommunikativ-pragmatischen Rahmen (ebd.) situiert, der „soziale und kulturelle Hintergrund“ (ebd.) sowohl des Autors als auch des (antizipierten) Lesers eine eigene Bedeutung erhält, so mag der Begriff Analyse doch mit jener Re-Vision von Texten einhergehen, die hier im Zentrum des Diskurses steht. Die von ihm vertretene pragmatische Orientierung findet ein Pendant in dem konstruktivistischen Bedeutungs-begriff, der sich durch die vorliegende Studie hindurchzieht. Für eine Darstellung des Begriffs Diskurs bezeichnet Gardt die Tradition Foucaults als maßgeblich (vgl. 2007, S. 33).

An dem Foucault'schen Diskursbegriff orientieren sich auch Heinemann und Heinemann (2002, S. 112ff.). Dem Diskurs kommt bei Foucault der Status einer „eigenständigen Instanz gesellschaftlicher Praxis“ (Heinemann und Heinemann 2002, S. 113) zu. Diskurs verstehen sie im Anschluss an Foucault als „Grundmuster der Deutung für Wirklichkeiten, die das kollektive Wissen einer Zeit und einer Gesellschaft über einen bestimmten Ausschnitt der Welt organisieren“ (Auer 1999a, S. 234, zit. n. Heinemann und Heinemann 2002, S. 113). Auch diesbezüglich können die Gespräche über Texte in Autorenrunden als Diskurs bezeichnet werden. Im weitesten Sinne finden sich bei Nussbaumer (1994) vergleichbare Überlegungen wieder, etwa wenn er darauf hinweist, dass sowohl die lesenden und bewertenden Rezipienten als auch die textproduzierenden Sprecher oder Schreiber ihre Tätigkeiten jeweils als Individuum vollziehen, das immer Teil der Gesellschaft ist. Von daher sei die Stimme des Einzelnen auch immer ein Stück weit die einer Gruppe oder Gesellschaft (vgl. Nussbaumer 1994, S. 53). In den Gesprächen über Texte, so ließe sich für ein Verständnis von Autorenrunden als textlinguistischer Diskurs argumentieren,

377 Ausführliche Darlegungen erfolgen in 2.2.2 und 2.3.

schälen sich eben solche „Grundmuster der Deutung für Wirklichkeiten“, die an das kollektive Wissen einer Gesellschaft gebunden sind, heraus. Für normative Vorstellungen von Texten wurde das ausführlich dargelegt (2.2.3). Dass dieses auch im Hinblick auf andere deutende Grundmuster geschieht, etwa ethische oder moralische, kann hier zunächst lediglich mit einem Hinweis auf Erfahrungen in der Praxis des Unterrichts bestätigt werden.

Nach Foucault konstituiert sich in solchen Grundmustern bzw. in ihrer Relationalität Macht. Mit diesem Verständnis von Diskurs wird jener zentrale Gedankenstrang aus 2.1 aufgegriffen und fortgeführt, der literale Praktiken – und damit auch im weitesten die als solche bestimmten Autorenrunden – auf der Grundlage ihrer soziokulturellen Dimension definiert. Wenn Heinemann und Heinemann (2002) mit Foucault die erwähnten Grundmuster als „Bündel von komplexen Beziehungen [...] zwischen Institutionen, ökonomischen und gesellschaftlichen Prozessen, Verhaltensformen, Normsystemen, Techniken, Klassifikationstypen und Charakterisierungsweisen“ (2002, S. 113) beschreiben, dann ist diese Kennzeichnung mit der Praxeologie Bourdieus im Hinblick auf die Bestimmung von Sprache als sozialem Kapital und der Habitusentwicklung durchaus vereinbar.

Insofern erscheint auch eine doppelte Charakterisierung von Autorenrunden als literale Praktiken *und* als textlinguistischer Diskurs legitimierbar. Das doppelte Verständnis von Autorenrunden lässt sich praxeologisch durchaus auch mit Reckwitz (2016a) legitimieren, der Diskurse als „eine Spezialform von Praktiken, und die Diskursanalyse eine spezifische Perspektive auf solche Praktiken“ (2016a, S. 36) bezeichnet. Parallelen werden zum Foucault'schen Diskursbegriff und zu einer Textanalyse als kulturbezogene Analyse nach Gardt (vgl. 2013, S. 16ff.) deutlich. Für eine theoretische Erschließung der Praxis von Autorenrunden werden im Folgenden zwei Gesichtspunkte resümiert. Erstens werden Situationen der Re-Vision von Texten als diskursprotegerend betrachtet. Zweitens wird herausgestellt, dass die kognitiven Seiten des diskursiven Agierens nicht ohne soziale Perspektivierungen des literalen Agierens erschlossen werden können.

Diskurspotenzial des Neu-Sehens von Texten

Der Diskurscharakter des sprachlich-textuellen Handelns in Autorenrunden lässt sich vor allem aufgrund von Situationen der Re-Vision von Texten begründen. Indem die Überdauerungsfähigkeit eines Textes zugunsten einer gemeinsamen Sicht auf einen Text gelöst und der Text dem Zustand der Zerdehnung enthoben wird, ergibt sich Potenzial für einen Diskurs im oben skizzierten Sinn. Denn hier treffen nicht nur unterschiedliche lokale Normen und singuläre Textvorstellungen aufeinander, sondern hier treten durchaus auch unterschiedliche Grundmuster aufeinander, die durch divergierende kulturelle Überzeugungen bzw. durch unterschiedliche „sozial-kulturelle Praktiken“ (Reckwitz 2016a, S. 34) genährt werden.

Dadurch, dass in der Praxis von Autorenrunden die Ausdrucksseite gemeinsam mit der Inhaltsseite der Sprache thematisiert wird, gebührt immer auch der Botschaft des Textes Raum. Wenn also, wie in 2.1.7 ausgeführt, Lasse einen Text über seine Geburt aus seiner

eigenen Perspektive als Baby der Runde zugänglich macht, dann entsteht ein Gespräch über den Beginn des Lebens, über Werden und Vergehen. Wenn die betreffende Klasse als Textsorte gemeinsam „Gedanken über das Leben“ ausgehandelt, dann geschieht dies nicht, ohne dass ein Gespräch über die Botschaft des Textes vorausgegangen ist und der Textinhalt auf die eigenen Sichtweisen auf Lebensbeginn und -ende bezogen wurde. Gespräche dieser Art sind Ausdruck unterschiedlicher sozialer und kultureller Hintergründe (vgl. Gardt 2013, S. 16ff.) der Einzelnen. Dass dabei durchaus unterschiedliche kulturelle Grundmuster aufeinandertreffen, hat seinen Grund darin, dass keinerlei Vorgaben für das Schreiben von Texten erfolgt (1.2.1). Nur deshalb kommen überhaupt Themen wie etwa das Tragen von Kopftüchern, Beerdigungsriten in verschiedenen Ländern oder beispielsweise unterschiedliche Ernährungsgewohnheiten in die Gespräche in Autorenrunden. Es sind eben jene Grundmuster des kollektiven Wissens unterschiedlicher Gesellschaften, mit denen Wirklichkeiten gedeutet werden (vgl. Foucaults Diskursbegriff).

Eine modifizierte Darstellung der Modellierung von Autorenrunden aus sprachlich-textueller Sicht (Abbildung 45) soll veranschaulichen, welches Diskurspotenzial Re-Visions-Gespräche dadurch beinhalten, dass hier verschiedene Grundmuster aufeinandertreffen. Es werden exemplarisch lediglich zwei unterschiedliche Kultur- und Sprachgemeinschaften

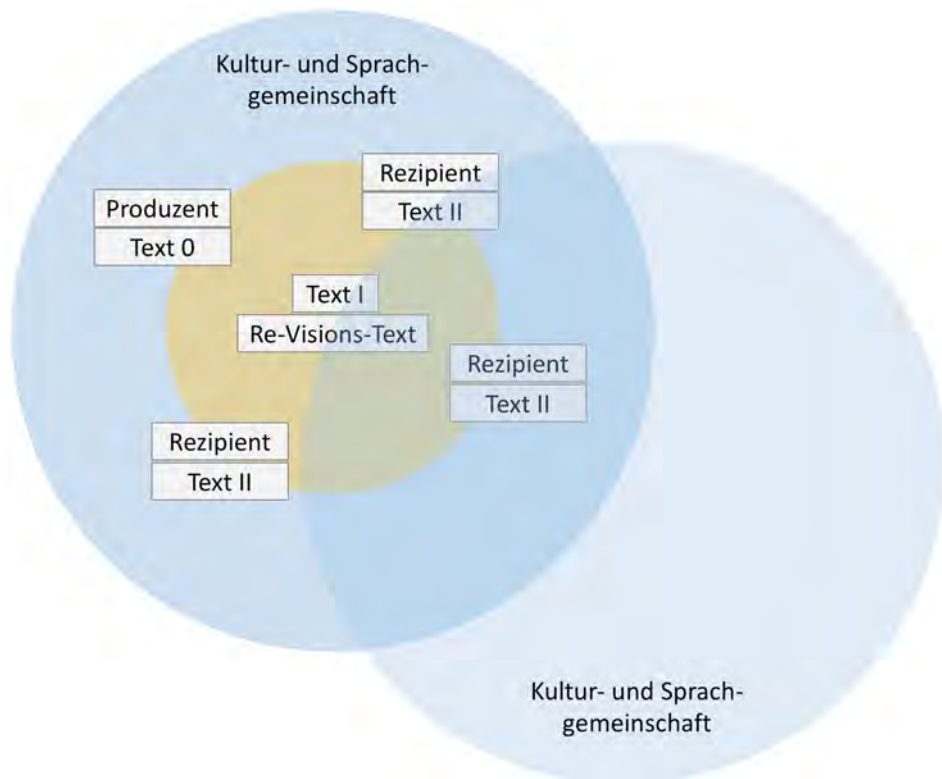


Abbildung 45: Autorenrunde im Kontext verschiedener Kultur- und Sprachgemeinschaften

ten als Hintergründe für das Agieren in Autorenrunden dargestellt. Die Bezeichnung „Kultur- und Sprachgemeinschaft“ wurde hier gewählt, um Anschlüsse an die in 2.1.4 getroffene Definition literaler Kompetenzen zu verdeutlichen (Abbildung 7). Es sind damit sowohl kulturelle und soziale Prozesse sozialer Praktiken (vgl. Ausführungen zum Raum Kultur in 2.1.4) als auch oral-literale Prozesse literaler Alltagspraktiken (vgl. Ausführungen zum Raum Sprache in 2.1.4) gemeint. Das unter Aufnahme von Bourdieu (1998) artikulierte Verständnis der „Relationalität“ der verschiedenen Räume zueinander (vgl. 2.1.4) passt hier zu dem Diskursverständnis von Foucault, das durch eine Relationalität der verschiedenen Grundmuster der Deutung für Wirklichkeiten gekennzeichnet ist (vgl. Ricken 2004, S. 134ff.).

Abbildung 45 verdeutlicht exemplarisch, dass sich aufgrund verschiedener Kultur- und Sprachgemeinschaften³⁷⁸ ganz unterschiedliche Konstellationen für die Situierung von Produzenten und Rezipienten und daher auch für das Gespräch zwischen ihnen ergeben. Schreibende sind bei der Vision eines ersten Textes I und beim Verfassen von Texten II ebenso an die Grundmuster ihres jeweiligen soziokulturellen Hintergrundes gebunden wie Rezipienten bei der Rekonstruktion von Texten II an die ihrigen. Im Gespräch treffen von daher immer unterschiedlich geprägte Muster und kollektives Wissen aufeinander, sodass folglich der Begriff Diskurs auch in Bezug auf die Gespräche in Autorenrunden angemessen erscheint.

Die Abbildung soll auch zeigen, dass kaum von eindeutigen Zugehörigkeiten zu der einen oder der anderen Kultur- und Sprachgemeinschaft gesprochen werden kann, denn immer, gerade im Zuge einer zunehmend heterogenen Gesellschaft, sind diese Grenzen im Fluss.

Im Hinblick auf eine Bestimmung von Autorenrunden als textlinguistischen Diskurs innerhalb von Grundschulen ist auch Feilkes Begriff des Transitorischen weiterführend. Wenn dem Diskurs nach Foucault der Status einer „eigenständigen Instanz gesellschaftlicher Praxis“ (Heinemann und Heinemann 2002, S. 113) zukommt, dann kann auch die Praxis von Autorenrunden in gewisser Hinsicht als eine eigenständige Instanz bezeichnet werden, nämlich als eine Instanz der Be-gut-achtung von Texten, innerhalb derer sich jene Normen etablieren, die dort – sprachgemeinschaftübergreifend – freigelegt werden. Das gemeinschaftlich entwickelte „kollektive Wissen“ (Foucault) dieser Klasse organisiert das Gespräch über Texte für eine bestimmte Zeit. Es findet eine Anerkennung (Ortner 2014, S. 65) durch eben diese Gruppe. Da diese Instanz aber von zeitlich begrenzter Dauer ist, legt es sich nahe, auch in Bezug auf die Diskurshaftigkeit von Autorenrunden von einem transitorischen Charakter zu sprechen. Autorenrunden werden als Diskurse transitorischer Art verstanden.

Es sei schließlich auch auf die Grenzen solcher Diskurse, auch in ihrem transitorischen Verständnis, hingewiesen. Begrenzungen werden in verschiedenen Bereichen gesehen. So ist etwa davon auszugehen, dass es immer blinde Flecken gibt, beispielsweise in Bezug

³⁷⁸ Es sei hier zusätzlich angemerkt, dass auch für Klassen, in denen ausschließlich Kinder, die Deutsch als Erstsprache sprechen, von unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründen ausgegangen wird.

auf Wissen um Grundmuster durch die Lehrperson, die letztlich für das normenfreilegende Gespräch verantwortlich ist. Dies gilt sowohl in Bezug auf Textwissen als auch in Bezug auf soziokulturelle Muster aller Art. Ihre Moderation des Gesprächs bleibt dem eigenen soziokulturellen Hintergrund verhaftet. Es bleibt ebenfalls im Dunkeln, ob und mit welcher Intensität Kinder ihre kulturellen Prägungen einbringen oder nicht. Auch im Hinblick auf jene didaktischen Artefakte, die das Gespräch stützen sollen, muss hier von blinden Flecken ausgegangen werden, die schlimmstenfalls die ungleiche Verteilung sozialen Kapitals stärken statt schwächen.

Im Hinblick auf die Forschungsfrage, wie sich die in der Praxis beobachteten Entwicklungen literaler Kompetenzen theoretisch ergründen lassen, erhärtet sich der Eindruck, dass sich im Rahmen dieser als transitorisch bezeichneten Diskurse jedoch Haltungen auszubilden vermögen,³⁷⁹ welche die Teilnehmenden zu Partizipation befähigen. Wiederum sind die sprachlich-textuellen Kompetenzen als ein Aspekt literaler Kompetenzen zu betrachten, denn über das sprachlich-textuelle Agieren hinaus geht es im Sinne Streets um die Ausbildung von Wissen, Identität und Sein (vgl. Street 2003, S. 77–78), und im Sinne Bourdieus (1998) und Foucaults um die Verteilung von Macht (vgl. Ricken 2004).

„Social Event“ & „Cognitive Act“ (Deborah McCutchen)

Betrachtet man den groben Ablauf von Autorenrunden, so legt es sich nahe, von zwei großen Teilen zu sprechen. Im ersten Teil lädt ein Autor mit dem von ihm verfassten Text I die Gemeinschaft der Hörenden in die von ihm konstruierte Textwelt (seines Textes 0) ein. Der zweite Teil ist durch die metasprachliche Auseinandersetzung mit Text I in seinem Charakter als Re-Visions-Text, der hier ausdrücklich als textlinguistischer Diskurs bezeichnet wird.

Man könnte nun folgern, der erste Teil der Autorenrunde stehe für soziale und literale Praktiken – für eine „sinn- und lustvolle soziale Praxis“ (Portmann-Tselikas 2005, S. 15) – und der zweite für den linguistischen Diskurs. Auf den ersten Blick ist dem zuzustimmen, auf den zweiten jedoch legt sich die Vermutung nahe, dass das Wesen der Autorenrunde gerade durch das Miteinander und dem gegenseitigen Durchdringen soziokulturell und kognitiv bestimmter Elemente bestimmt ist. So wie sich Inhalt und Form im Diskurs über die Bedeutung verflechten, so auch eher sozial und eher kognitiv bestimmte Dimensionen des Lernens. Es werden sowohl kognitive Schemata auf- und ausgebaut als auch soziale Verständigung und Positionierungen ausgehandelt, und das in beiden Phasen von Autorenrunden. Mit McCutchen können die mit dem Schreiben verbundenen Handlungen zugleich als „social event between the writer and audience“ und als „cognitive act“ (McCutchen 2008, S. 115) bezeichnet werden und mit Larsson und Maier als „authorship as a social practice“ (Larson und Maier 2000, S. 471).

379 Die Überlegung, Haltung mit Diskursen zu assoziieren, findet sich bei Gaardt, der in Bezug auf eine Diskursanalyse drei mögliche Kategorien nennt: Theorie, Methode und Haltung (vgl. 2007, S. 23).

Die Verbindung von kognitivem und sozialem Agieren findet sich auch bei Scardamalia und Bereiter als Vorstellung einer „knowledge building community“ (Scardamalia und Bereiter 2006, S. 99),³⁸⁰ bei Ortner in dem gemeinsamen sozialen und kognitiven Raum (2014, S. 65). Kostouli (2009) verbindet die Deskription von Textmustern mit interaktiven Strategien in unterschiedlichen Schreibkontexten.³⁸¹ Und Abraham weist ausdrücklich auf die Bedeutung der sozialen Interaktion innerhalb des Kompetenzerwerbs³⁸² in dem Artikel „Einzeln, aber nicht allein“ (2015a) hin.³⁸³ Mit Englert et al. (2006) plädiert er für den gemeinsamen Dialog zwischen Lehrpersonen und Lernen und bezieht diesen auf alle Phasen des Schreibprozesses. Mit Senn et al. (2005) und Rijlaarsdam (2008) stellt er heraus, dass die Übernahme der Leserperspektive möglichst früh in den Schreibprozess zu integrieren sei. Darüber, dass eine Verbindung zwischen der sozialen Natur des Schreibens und den ihr eigenen kognitiven Aspekten zu suchen ist, scheint in der Didaktik Einvernehmen zu herrschen (Sturm und Weder 2011, S. 30)³⁸⁴.

Für die vorliegende Konzeptualisierung der Autorenrunden im Schnittfeld von literalen Praktiken und textlinguistischem Diskurs werden abschließend die folgenden Eckpfeiler als maßgebliche zusammenfassend benannt:

- Orientierung an einem echten, realen Adressaten
- Kontinuierlicher Wechsel von Schreiber- und Adressaten- bzw. Leserperspektiven
- Bedeutung der Gruppe in ihrer Funktion als feedbackgebende, den Schreiber und seinen Text würdigende Autorengemeinschaft
- Rolle und Bedeutung des Einzelnen als schreibendes und rezipierendes Mitglied für die Identität der Autorengemeinschaft und seine Funktion als Verkörperung des Sprachwissens der Sprachgemeinschaft

380 Die sechs diesbezüglich von Scardamalia und Bereiter genannten Aspekte entsprechen durchaus der hier vorgestellten literalen Unterrichtskultur: „Knowledge advancement as a community rather than individual achievement, Knowledge advancement as idea improvement rather than as progress toward true or warranted belief, Knowledge *of* in contrast to knowledge *about*, Discourse as collaborative problem solving rather than as argumentation, Constructive use of authoritative information, Understanding as an emergent“ (Scardamalia und Bereiter 2006, S. 99).

381 „The proposal [...] links the descriptive analysis of text patterns and the interactive strategies used in different kinds of writing contexts (such as one-to-one writing conferences and whole-class interactions around texts)“ (Kostouli 2009, S. 99).

382 Abraham kritisiert unter Verweis auf Krelle (2013) ein Verständnis von Kompetenz, das „personenbezogen“ ist.

383 „Kompetenten Umgang mit Sprache und Literatur kann ich grundsätzlich nicht als Einzelleistung denken. Wer die Prämissen des angelsächsischen Interaktionismus’ didaktisch durchdenkt, wer konstruktivistische Lernkultur nicht nur als Etikett verwendet, sondern die Rede vom meaning making ernst nimmt, der muss meines Erachtens zu dem Ergebnis kommen, dass Kompetenz weder ohne noch gegen die anderen nachgewiesen werden kann. Sie zeigt sich vielmehr nur in der Auseinandersetzung mit ihnen. Weder Sprache noch Literatur sind immer schon fertig da, bevor wir zu sprechen, zu schreiben, zu lesen beginnen“ (Abraham 2015a, S. 108).

384 „Zusammenfassend können wir somit sagen, dass Schreiben (wie Lesen) eine kognitive, eine subjektive bzw. individuelle sowie eine sozio-kulturelle Dimension besitzt“ (Sturm und Weder 2011, S. 30). Für die Architektur einer Verbindung der verschiedenen Dimensionen liegen allerdings recht unterschiedliche Baupläne vor, s. 3.3.

- Art und Weise der Aushandlung – aus der Könnensperspektive
- Sinnhaftigkeit der textbezogenen Arbeit im Kontext eines authentischen Schreibsettings

Die Punkte beschreiben eine Kultur des Schreibens und der Arbeit an eigenen Texten, die als kommunikativ-pragmatisch umschrieben wird. Mit Nussbaumer könnte sie als „Schreibschule“ (1991, S. 103) bezeichnet werden. Hier wird der durch Kruse und Reichardt geprägte Begriff der Literalen Unterrichtskultur (2016a) bevorzugt verwendet, da er ein Verständnis von Literalität in dem bereits dargestellten ideologischen Sinn zu integrieren vermag, das dem Miteinander von literalen Praktiken und linguistischem Diskurs in dieser Arbeit entspricht.

2.2.6 Zusammenfassung und Ertrag des sprachlich-textuellen Zugangs für die interdisziplinär angelegte Theorieentwicklung

Im ersten Kapitel 2.1 der Theorieentwicklung wurden Autorenrunden aus der Perspektive der Literalitätsforschung durchleuchtet und schließlich als literale Praktiken in der Schule bestimmt. In diesem zweiten Kapitel 2.2 wurden Perspektiven aus Textlinguistik und Schreibforschung eingenommen, um eine Praxis von Autorenrunden aus diesen heraus zu begründen – dies aber nicht, ohne auf die bereits dargestellten Perspektiven der Literalitätsforschung Bezug zu nehmen. Dadurch sollten, wie Feilke (2016b) vorschlägt, sowohl „linguistisch möglicherweise vernachlässigte, aber relevante Größen“ (2016b, S. 274–275) als auch „fachlich eigenständige Argumente zur Konzept- und Theorieentwicklung“ (ebd.) aufeinander bezogen werden. Die möglicherweise vernachlässigten Größen wurden bereits in den Ausführungen des praxistheoretischen Zugangs in 2.1 dargestellt. Als fachlich eigenständige Argumente wurden hier nun folgende Aspekte herausgestellt: die Bedeutung von Textwissen für Schreib- und Textreflexionsprozesse, das integrierende Verständnis von Produkt- und Prozessorientierung (vgl. Säulenmodell (Leßmann 2010)) (2.2.1), das Verständnis von Texten als zerdehnte Kommunikation nach Ehlich (1983; 1984) (2.2.2), die Unterscheidung von Texten 0, I und II nach Nussbaumer (1991; 1994) sowie das Verständnis von Textqualität als Ermöglichung von Kohärenz (vgl. Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer 1991; Nussbaumer und Sieber 1995)) (2.2.2). Im Hinblick auf didaktische Fragen wurden Textnormen nach Ruf und Gallin (Ruf und Gallin 2014a; 2014b) in lokale und globale bzw. singuläre und reguläre Normen differenziert (2.2.3). Aufgrund dessen wurde das sprachlich-textuelle Agieren in Autorenrunden als ein gemeinsames Freilegen globaler Sprachnormen betrachtet, das sich aus der Rückschau auf Texte ergeben kann. Mit Feilke (2015b) wurde der transitorische Charakter von Normen herausgestellt (2.2.3) und die didaktischen Artefakte, die den klasseninternen Diskurs über die Qualität der eigenen Texte in Autorenrunden stützen, als transitorisch bezeichnet (2.2.4).

Die Auseinandersetzung mit Schreibprozessmodellen unter der Frage, welche Rolle der Sozialität für die Textentwicklung im Rahmen von Schreibprozessen zugeordnet wird (2.2.1), führte dazu, die Bedeutung von Ko-Aktanten und Kritikern sowie das Neu-Sehen

bzw. Neu-Lesen von bereits verfassten Texten aus den Modellen von Hayes (ab 1980) ebenfalls als wichtige Argumente für eine Bestimmung des gemeinsamen sprachlich-textuellen Agierens in Autorenrunden herauszustellen (2.2.2). Der Autor selbst wurde in der Situation des Neu-Sehens seines eigenen Textes in der Sprach- und Kulturgemeinschaft der Aktanten der Klasse als Bote (Ehlich 1983) seines Textes bezeichnet. Die Situation des Vortragens und Bedenkens des eigenen Textes in Autorenrunden wurde als zeitlich begrenzte Aufhebung der für Texte üblichen zerdehnten Überlieferungssituation (vgl. Ehlich 1984) betrachtet. Die Adressaten und der Autor – und dieser auch in seiner Eigenschaft als Bote – bedenken gemeinsamen im Neu-Sehen die Qualität des vorliegenden Textes I, und dies im Abgleich mit Text 0 (im Kopf des Autors) und Texten II (in den Köpfen der Zuhörenden und Beratenden). Die hohe Bedeutung, die hier der Sozialität für Prozesse der Textentwicklung zugesprochen wurde, begründete sich auch aus dem ersten, praxistheoretischen Zugang (2.1). Es wurde also eine Verbindung von fachlich eigenständigen Argumenten mit linguistisch möglicherweise vernachlässigten Größen (vgl. Feilke 2016b, S. 274–275), nämlich solchen, die Aspekte der Sozialität herausstellen, gesucht. Autorenrunden wurden schließlich als auf Verständigung gerichtete Kommunikationssituationen bezeichnet, die sich durch Performanz sprachlich-textuellen Agierens auszeichnen (2.2.2). Sie wurden gleichermaßen als literale Praktiken und als textlinguistische Diskurse bezeichnet (2.2.5).

Im oberen Bereich in Abbildung 46 findet sich eine stichwortartige Übersicht über die Konzepte, die für den auf Textqualität gerichteten Zugang der theoretischen Erschließung von Autorenrunden als wesentlich erachtet wurden. Im unteren Bereich werden aus den Konzepten solche Aspekte hervorgehoben, die das Wesen von Autorenrunden aus sprachlich-textueller Perspektive ausmachen. Welchen Ertrag sie zur interdisziplinär angelegten Studie leisten, wird anschließend ausgeführt.

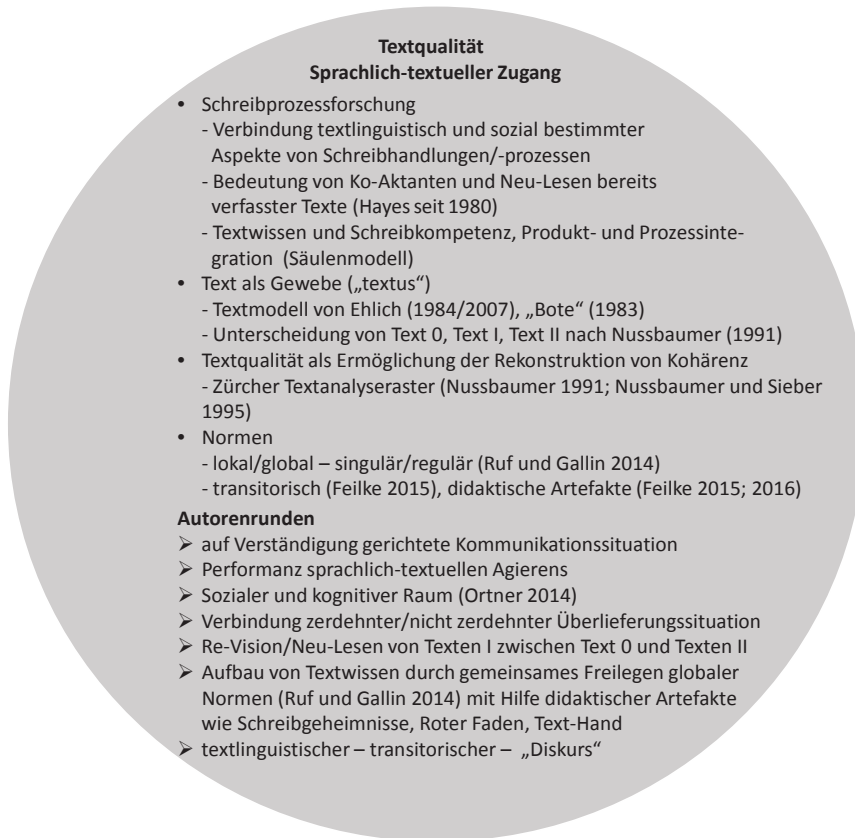


Abbildung 46: Zusammenfassung: Textqualität – sprachlich-textueller Zugang

In Abbildung 47 werden die zugangsspezifischen Beiträge für das Vorhaben, Autorenrunden interdisziplinär zu begründen, durch Überlappungen zwischen den Kreisen angedeutet. Die Schnittmengen innerhalb der Darstellung sollen dabei anzeigen, dass die für diese Arbeit als maßgeblich ausgewählten Aspekte des sprachlich-textuellen Handelns von Bedeutung für die drei anderen Zugänge sind.

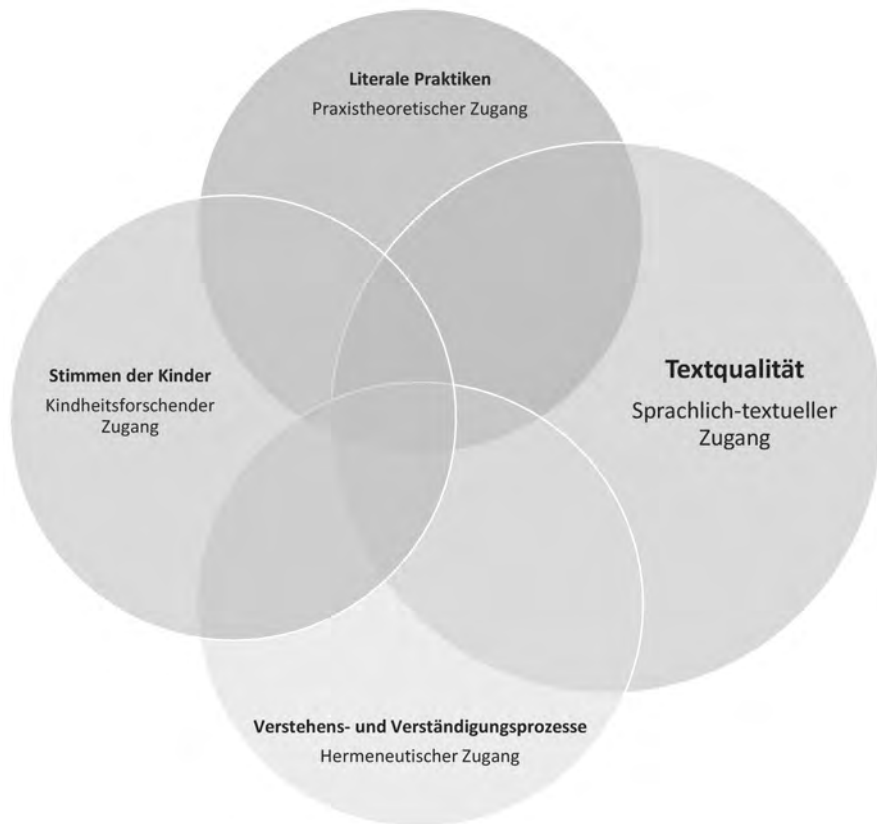


Abbildung 47: Überlappungen zwischen sprachlich-textuellem Zugang und weiteren Zugängen

Die folgenden Ausführungen zum Ertrag des sprachlich-textuellen Zugangs beziehen sich nun auf die Überlappungen aus Abbildung 47. Es werden also solche Erkenntnisse ausgeführt, die aus einem Ver- und Abgleichen der beiden bereits dargestellten Zugänge (Literale Praktiken in 2.1 und Textqualität in 2.2) resultieren. Schnittmengen, die sich für den sprachlich-textuellen Zugang zu den weiteren beiden Zugängen ergeben, werden in den entsprechenden Unterkapiteln (2.3.4 und 2.4.4) dargestellt.

Es sei bereits hier angemerkt, dass die vorgenommenen Zuordnungen zu Überlappungen keinesfalls immer eindeutig sind und einige Aspekte durchaus auch innerhalb eines anderen Zugangs denkbar wären bzw. ihren korrekten Raum in der Schnittmenge zwischen diesen Kreisen wiederum finden würden. Die Tatsache der vielfältigen und mehrfachen Überlappungen sei als Indiz für die Komplexität der Verbindungen unterschiedlicher Zugänge und damit als Bestätigung der Notwendigkeit des interdisziplinären Vorgehens betrachtet.

Der zunächst folgende Abschnitt widmet sich der Schnittmenge zwischen dem praxistheoretischen und dem sprachlich-textuellen Zugang schwerpunktmäßig aus praxistheoretischer, der dann folgende Abschnitt schwerpunktmäßig aus sprachlich-textueller Sicht.

Stärkung sozial bestimmter und sozial bestimmender Aspekte sprachlich-textuellen Agierens

Für eine Bestimmung von Autorenrunden wurde in 2.1 auf ein Selbstverständnis literaler Praktiken Bezug genommen, das diese *als* soziale Praxis (Street 1984) herausstellt. In diesem Kapitel wurde zunächst die Schreibforschung daraufhin befragt (2.2.1), inwieweit auch Prozesse des Schreibhandelns *als* soziale Praxis bezeichnet werden können. Es wurde herausgearbeitet, dass *sozial bestimmte* Aspekte des Schreibhandelns – im Sinne einer hier vorgenommenen Bestimmung – bislang nur geringfügig und *sozial bestimmende* so gut wie keinen Eingang in Modelle der Schreibforschung gefunden haben.³⁸⁵

Obwohl in der Schreibentwicklungsforschung soziale Bezüge im Rahmen der Frage der Adressatenorientierung thematisiert werden (Bereiter 1980; Bereiter und Scardamalia 1987), sind Schreibentwicklungen und -prozesse kaum in ihrer sozialen Dimension modelliert. Das könnte seinen Grund in der Annahme haben, dass Dimensionen des adressatenorientierten Schreibens für Grundschüler und -schülerinnen als unerreichbar eingeschätzt werden (Kellogg 2008).

Mit der Einführung des Begriffs sprachlich-textuell werden sowohl sprachdidaktische, textlinguistische als auch schreibentwicklungsbezogene Gesichtspunkte für die Frage nach Textqualität in die Bestimmung von Autorenrunden eingebunden. In einem eigenen Modell (Säulenmodell, s. Abbildung 26) habe ich versucht, eine Praxeologie für Autorenrunden derart darzulegen, dass sozial bestimmte und sozial bestimmende Aspekte sprachlich-textuellen Agierens ineinandergreifen. Letztere werden als Fundament für sämtliche schreibprozess- und textproduktbezogenen Handlungen betrachtet und entsprechend dargestellt. Drei Gesichtspunkte werden herausgestellt.

Sozial bestimmte Aspekte beziehen sich erstens auf Situationen, in denen die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form gerichtet wird (vgl. Portmann-Tselikas 2003, S. 16; vgl. Feilke 2016b, S. 17). Dies geschieht in einer Gruppe mehrerer Aktanten, die im Sinne einer geteilten Intentionalität (Tomasello 2016, S. 11) ihre gemeinsame Aufmerksamkeit auf die Performanz sprachlich-textuellen Handelns richten. Das ist etwa der Fall beim Vortragen eines Textes, bei der Textreflexion bzw. Re-Vision mit der ganzen Klasse oder aber auch in kooperativen Situationen des Schreibens und Überarbeitens von Texten in Partner- und Teamsituationen mit Ko-Aktanten – „Collaborators“ – (Hayes 1996; 2012) und Kritikern – „Critics“ – (Hayes 2012) innerhalb der Schreibzeit, in die Autorenrunden

385 Als Grund dafür wurde die ursprünglich kognitionspsychologische Anlage – zumindest des Muttermodells von Hayes und Flower (1980) vermutet. Der jüngsten Veröffentlichung von Hayes und Olinghouse (2015) ist jedoch eine deutliche Hinwendung zu einem Verständnis von Schreiben als sozialer Praxis zu entnehmen.

eingebettet sind. Die Situation der Kommunikation über Texte zum Zwecke der Verständigung über ihre Wirkung und Machart – und dies aus unterschiedlichen Perspektiven – setzt die Sozialität der Klasse voraus. Bereits das Einlassen auf einen Text eines Mitschülers, also nicht auf irgendeinen Text, sondern auf einen für ein Mitglied der Gruppe bedeutsamen Text, ist zugleich das Einlassen auf die schreibende Person. Ebenso birgt die Re-Konstruktion des Textes durch die Rezipienten (Nussbaumer 1994, S. 52) eine zutiefst soziale Dimension, insbesondere da sich diese in der Gegenwart des Schreibers vollzieht.

Zweitens sind sozial bestimmte Aspekte auf die Entwicklung des einzelnen Lernenden als Ideengeber, Textentwerfender, Formulierender, Textgestaltender,³⁸⁶ als Rezipient, als beratender Feedbackgeber und Annehmender von Feedback durch die Mitschüler zu beziehen. In seinem vielfältigen Agieren ist er auf die Sozialität der Gruppe angewiesen, in der sich Entwicklungen vollziehen, die auf sein Agieren zurückwirken.

Und drittens ist die Herausbildung der Gruppe als Autorengemeinschaft bzw. Textproduzenten-Rezipienten-Gemeinschaft zu nennen, die in der Zusammenschau aller auskunftgebenden Textproduzierenden und beratenden Rezipierenden der Gruppe eine eigene Identität und ein gruppenspezifisches „kollektives“ Textwissen (vgl. 2.2.5) entwickelt. Sie wird als „authoring community“ (Beach und Friedrich 2008, S. 224), „community of writers“ (Hayes und Olinghouse 2015, S. 493) oder „classroom writing community“ (Larson und Maier 2000, S. 470) bezeichnet. So wie Entwicklungen des Einzelnen auf die Sozialität der Klasse zurückgeführt werden, so auch die Entwicklung der Autorengemeinschaft als Ganzer. In ihr wird sogar die Möglichkeit der Ausbildung eines „Klassen- (oder Gruppen-)habitus“ (Bourdieu 1987, S. 112) gesehen.

Insbesondere der dritte genannte Bereich verdeutlicht das Ineinandergreifen sozial bestimmter und sozial bestimmender Aspekte im Sinne jenes Verständnisses literaler Praktiken, das in 2.1 herausgearbeitet wurde. Sprachlich-textuelles Handeln wird in der Rückschau auf Autorenrunden in einem Kontext verortet, der weit über das Klassenzimmer hinausreicht, und dessen wichtigstes Anliegen darin besteht, danach zu fragen, inwiefern die hier erworbenen sprachlich-textuellen Fähigkeiten zu Bildungsgerechtigkeit bzw. -ungerechtigkeit beitragen. In der Definition literaler Kompetenzen, die unter dem Anspruch des ersten, praxistheoretischen Zugangs entwickelt wurde, ist das Zentrum die Frage, inwieweit eine Befähigung zu Partizipation erfolgt.

Auch die weiteren Unterkapitel leisten ihren Beitrag dazu, sprachlich-textuelles Handeln im Rahmen einer Praxis von Autorenrunden als zugleich sozial bestimmt und bestimmend zu begründen. Mit dem Textmodell von Ehlich (2007b (1984)) wurde eines gewählt, das Texte im Zusammenhang mit Kommunikation definiert (2.2.2). Autorenrunden werden selbst als Kommunikationssituationen beschrieben, in denen Texte, die für eine zerdehnte Überlieferungssituation verfasst wurden, in einer nicht-zerdehnten Kommunikationssituation – eben in Autorenrunden – auf ihre Verdauerungsfähigkeit hin erprobt und evaluiert werden. Der Begriff des Neu-Sehens bzw. der Re-Vision von Texten wurde gewählt, um

386 Hayes spricht vom „Proposer“, „Translator“, „Transcriber“, „Evaluator“ (2012).

auszudrücken, dass es in Autorenrunden in erster Linie um eine Be-gut-achtung gelungener Textstellen geht, verortet zwischen erster Text-Vision und erfahrener Textwirkung, und erst in zweiter Linie darum, dem Textproduzenten Hinweise für seine Weiterarbeit am Text ggf. auch zum Zwecke der Optimierung der Textwirkung durch eine folgende Überarbeitungsphase mitzuteilen. Eine Fokussierung auf das Neu-Sehen von Texten wird hier insbesondere mit Hayes begründet, der in allen Modellen auf die Bedeutung des erneuten Lesens eines Textes hinweist.³⁸⁷ Das erneute Lesen und Sehen eines Textes als ein gemeinschaftliches zu definieren, geht über Hayes und andere Modelle hinaus. Die Praxis von Autorenrunden, die der Theorie vorausläuft (vgl. Ryle 1987 (1949), S. 33), lässt jedoch ahnen, dass gerade das gemeinschaftliche Neu-Sehen eines Textes von hoher Relevanz ist.

Diese Studie plädiert für ein Verständnis von Textlinguistik, das auf Verständigung aufgrund von Performanz textbezogenen Sprachhandelns ausgerichtet ist. Die Fokussierung auf Performanz sprachlich-textuellen Handelns findet ihre Bestärkung in der Hinzunahme des Zürcher-Textanalyserasters (Nussbaumer 1991; Nussbaumer und Sieber 1995), das Textqualität als eine Dynamik versteht, die sich zwischen Textproduzenten und Rezipienten vollzieht. Dass dabei der Einzelne als Mitglied einer Sprachgemeinschaft betrachtet wird, aus der sein individuelles Sprach-, Handlungs- und Weltwissen resultiert, aufgrund dessen er überhaupt erst in die Lage versetzt wird, einen Text zu produzieren oder zu rekonstruieren, verstärkt wiederum jene praxistheoretisch verankerten Überlegungen, dass nämlich sprachlich-textuelles Agieren in umfassendere soziokulturelle Prozesse eingebunden ist.

Diese Gedanken finden ihre vertiefende Weiterführung in den Ausführungen zu Normen (2.2.3). Bereits die Unterscheidung „individueller“ und „überindividueller“ oder „sozialer Aspekte“ von Normen (Nussbaumer 1991, S. 24ff.) zeigt auf, dass die hier geführte Diskussion um Normen ebenfalls die Frage nach sozial bestimmten und bestimmenden Aspekten berührt. Wenn Gesellschaft ohne Normen nicht denkbar ist (Ortner 2014, S. 65ff.), dann kann eine wechselseitige Anerkennung derselben als Kennzeichen sozialer Praxis bezeichnet werden. Den sozialen und zugleich kognitiven Raum (ebd.), den sie konstituieren, so herzurichten und auszustatten, dass Grundschulkinder in den Prozess der Anerkennung von Normen nicht auf einem präskriptiven, sondern auf einem deskriptiven kommunikativen und entdeckenden Weg miteinbezogen werden, wurde mit Nussbaumer und Sieber (1995) und vor allem mit dem Konzept des dialogischen Lernens nach Ruf und Gallin (2014a; 2014b) thematisiert. Implizite Wissensbestände des intuitiven Sprachgebrauchs werden nach Ruf und Gallin durch die Sprachgemeinschaft genährt und im divergierenden Austausch unter Ungleichen in Sprachbewusstheit überführt. Das dialogische Lernkonzept von Ruf und Gallin erscheint besonders geeignet, sozial bestimmte und sozial bestimmende Facetten sprachlich-textuellen Agierens zu begründen. Der von Ruf und

387 Vgl. „reading“ (seit Hayes und Flower 1980) bzw. „rereading“ (Hayes und Olinghouse 2015), „text-so-far“ (Hayes 1996) oder „text-written-so-far“ (Hayes 2012; Hayes und Olinghouse 2015).

Gallin dargestellte Weg vom Singulären zum Regulären, vom Aushandeln lokaler Normen zur Freilegung globaler Normen (Ruf und Gallin 2014a, S. 206) gibt die Praxis des sprachlich-textuellen Handelns in Autorenrunden wieder. Der Weg vom Sprachgebrauch zum Sprachbewusstsein (Ruf und Gallin 2014a, S. 208) wird hier als Weg vom Gebrauch von Sprache, über deren Reflexion hin zur Objektivierung (s. 2.1.4) beschrieben.

Die für diesen Weg vorgesehenen didaktischen Artefakte (2.2.4) sind mit Feilke (2015b; 2016b) allesamt als transitorische Normen zu bezeichnen. Jedes für sich zeichnet sich durch sozial bestimmte Aspekte des sprachlich-textuellen Handelns aus, insofern es auf die Sozialität der Gruppe angewiesen ist. Die Artefakte bilden aber auch sozial bestimmendes Handeln ab, stehen sie doch in dem größeren Zusammenhang der Teilhabe – sowohl im Raum der Autorengemeinschaft als auch in der außerschulischen Lebenswirklichkeit. Die Ausführungen zu textlinguistisch bestimmten Normen unter Einbeziehung jener Artefakte der Übermittlung verdeutlicht, dass die Praxis von Autorenrunden sich keineswegs auf soziale Aspekte beschränkt (s. nächster Abschnitt).

Gute Texte schreiben zu lernen – das ursprüngliche Ziel der Praxis von Autorenrunden – ist also eine zutiefst sozial bestimmte und sozial bestimmende Angelegenheit.

Literale Kompetenzen – mehr als sprachlich-textuelle Kompetenzen

Die Ausführungen im vorangegangenen Abschnitt nehmen ihren Ausgangspunkt in den dargestellten praxistheoretischen Überlegungen (2.1). Die nun folgenden Ausführungen zur Überlappung der ersten beiden Zugänge (s. Abbildung 47) verfolgen – zunächst einmal – stärker Perspektiven aus Schreibforschung und Textlinguistik. Die vorsichtige Kennzeichnung von Autorenrunden als textlinguistischem Diskurs (2.2.5) ist deren deutlichster Ausdruck. Von einem solchen wird in Bezug auf das Klären, Ordnen, Systematisieren und Rekonstruieren von Textnormen gesprochen, und dies in Bezug auf pragmatische und grammatische Kompetenzen (Fix 2006). Eine Prozess-Produkt-Integration im sprachlich-textuellen Agieren von Autorenrunden findet insbesondere mit dem Schreibkompetenzmodell von Baurmann und Pohl (2009) eine Präzisierung. Auch deren Definition von Schreibkompetenz in prozess- und produktbezogener Hinsicht ist für eine Begründung des sprachlich-textuellen Agierens auf Autorenrunden instruktiv. Die durch Becker-Mrotzek und Bachmann (2017) geforderte stärkere Akzentuierung von Text- oder Sprachwissen für die Ausbildung von Schreibkompetenz und Textproduktionsfähigkeiten hilft ebenso, das sprachlich-textuelle Agieren in Autorenrunden zu ergründen. Schließlich ist auch die Ausbildung von Strategien zu nennen, die – wenngleich sich die hier vorgesehenen Wege von aktuellen Ansätzen (Graham 2008; Philipp 2017) deutlich unterscheiden – einen Bezugspunkt zur aktuellen Schreibforschung bildet. Hier wie dort geht es um die Entwicklung von Textwissen und von metakognitiven Fähigkeiten, und zwar durch Explizierung und Objektivierung von Sprache (Feilke 2014b; 2016b).

Doch worin liegt der Mehrwert interdisziplinären Arbeitens, das im Schnittfeld (s. Abbildung 47) der Zugänge gesehen wird? Inwiefern umfassen *literale* Kompetenzen mehr als

Schreibkompetenzen, Textwissen und Metakognition, die doch den sprachlich-textuellen Zugang zur Praxis von Autorenrunden kennzeichnen?

Der Beitrag des sprachlich-textuellen Zugang ist vor allem an ein Verständnis von Textlinguistik gebunden, das eine Verständigung über Sprache (s. 2.2.2) als ihr wichtigstes Merkmal ansieht. Das Anliegen der Autorenrunde kann aus sprachlich-textueller Perspektive pointiert mit der Formulierung *Eine Sprache für die Sprache entwickeln* zusammengefasst werden. Die doppelte Verwendung des Begriffs Sprache darin mag den Zusammenhang und die Durchdringung von soziokulturell bedingter Spracherfahrung einerseits und textlinguistisch bedingter metasprachlicher Explizierung und Objektivierung von Spracherfahrung andererseits andeuten, und zwar so, wie sie der Definition literaler Kompetenzen in dieser Arbeit bestimmt wurde: Die in kulturellen und sozialen Praktiken erfahrene und erworbene Sprache der Emotionen, Überzeugungen und Werte einer Gemeinschaft wird im institutionellen Raum schulisch-literalen Handelns durch den gemeinsamen ko-konstruktiven Diskurs mit Hilfe explizierender Praktiken reflektierbar und objektivierbar. Der Mehrwert besteht also darin, das erkennende Handeln in jenem soziokulturellen Kontext zu verorten, der dem Raum des schulisch-literalen Handelns vorausläuft. Die erkennende Funktion von Sprache ist – nach Ehlich (2007a, S. 158) – nicht von ihrer praxis- und gemeinschaftsstiftenden Funktion zu trennen.³⁸⁸

Im Hinblick auf die Forschungsfrage, mit welchem theoretischen Zugriff sich nämlich die Erfahrungen der Praxis von Autorenrunden ordnen und hinsichtlich der Erweiterung literaler Fähigkeiten untersuchen lassen, werden zusammenfassend vier Gesichtspunkte genannt. Die ersten beiden beziehen sich insbesondere auf die Ausführungen des sprachlich-textuellen Zugangs (2.2). Die weiteren beiden Punkte resultieren aus dem interdisziplinären Vorgehen. Sie knüpfen an Ausführungen des praxistheoretischen Zugangs (2.1) an und beziehen sich auch auf den dort dargestellten Kompetenzbegriff.

Erstens wird der Performanz sprachlich-textuellen Agierens durch Beachtung von Routinen und Artefakten im Zusammenhang erkenntnisstiftender schulisch-literalen Praktiken eine zentrale Rolle für das auf Verständigung bezogene Sprachhandeln zugewiesen.

Zweitens bezieht sich Performanz nicht nur auf das schriftliche, sondern auch und ganz besonders auf das mündliche sprachlich-textuelle Agieren in Autorenrunden. Als „mündliche Texte“ (Ehlich 2007c, S. 494) bzw. „mündliche Text-Produktionen“ (2014, S. 13) werden auch die mündlichen Beiträge in Autorenrunden betrachtet. Damit erscheint die durch Brockmeier (1998) proklamierte und für diese Studie in 2.1.1 als maßgeblich bezeichnete schwache Literalitätshypothese auch aus sprachlich-textueller Perspektive begründbar. Das gesprochene Wort wird nicht nur als „Geburtshelfer“, sondern auch als Nährender des geschriebenen Worts von Brockmeier (1998, S. 179) beschrieben. Für die Autorenrunde lässt sich festhalten, dass „es in erster Linie mündliche Diskurse sind, die

388 Auch der phylogenetische Ansatz Wygotskis (1977) ist hier zu nennen, der Sprache und Schrift an soziale Praktiken gebunden sieht.

Aneignung, Gebrauch und Verständnis schriftlicher Texte überhaupt erst möglich machen“ (Brockmeier 1998, S. 179). Die Fähigkeit, in der Sprache über die Sprache hinauszutreten (Brockmeier 1998, S. 242), eröffnet Möglichkeiten der Distanzierung und der Reflexion des gemeinsamen Symbolsystems, und damit eröffnet es Möglichkeiten der Partizipation an Sinndeutungen, an kollektiven Interpretationen und ihrer impliziten Logik (vgl. Reckwitz 2016a).

Aus dem interdisziplinären Vorgehen resultiert drittens eine stärkere Betonung des Impliziten. Unbewusstes, praktisches Wissen und Können wird nicht nur als Zubringer des Explizierens und Objektivierens von Sprache betrachtet, sondern in seiner Eigendynamik (vgl. Pohl und Steinhoff 2010b, S. 18–19) geachtet. Diese Überlegungen wurden bislang vor allem praxistheoretisch (Reckwitz 2003; Brockmeier 1998) begründet. Werden Autorenrunden als Kommunikationssituationen begründet, die auf Verständigung über Sprache gerichtet sind (2.2.2), so sind diese Überlegungen auszuweiten. Das geschieht im folgenden dritten Zugang, in dem hermeneutische Perspektiven aufgezeigt werden (2.3).

Das interdisziplinäre Vorgehen rechtfertigt viertens eine Stärkung von Aspekten wie Haltung und Motivation für die Ausbildung von Kompetenzen. Die als Schlüsselfrage bezeichnete Routine der Reflexionsgespräche in Autorenrunden (2.2.4), nämlich die Frage nach der Wirkung, die ein Text im Rezipienten auslöst, verhindert eine Distanz zwischen Rezipient und Text, die durch Street (2003; o.J.) bzw. Street und Street (1995) mit einem autonomen Verständnis von Literalität einherginge. Sie fordert die Rezipienten zu einer aktiven Auseinandersetzung mit dem fremden Text auf, die von Nussbaumer (1991) im Kontext von Textrekonstruktion mit einem Erleben von Sinn assoziiert wird, und praxistheoretisch mit Street als sinn- wie identitätsstiftend (2013b) und ideologisch (2003; o.J.; Street und Street 1995) bezeichnet wird. Aufgrund der Ausführungen zu Haltung – auch im Sinne des Bourdieu’schen Habitus (1987; 1998) – in 2.1.3 wird davon ausgegangen, dass jene Frage nach Wirkungen von Texten, in der sich Ausdrucks- und Inhaltsseite von Sprache verbinden (s. 2.2.3 und 2.2.4), im besten Fall positive Haltungen gegenüber sprachlich-textuellem Agieren ausbilden. Dass diese für Kompetenzen als maßgeblich erachtet und als Teil von Kompetenz verstanden werden, ist ausführlich dargestellt (2.1.3). Auch Motivation, der für die Ausbildung literaler Kompetenzen eine hohe Bedeutung zugemessen wird (vgl. 2.1.3), findet in der Schnittstelle zwischen Sozialität und Textualität ihren Ort. Sie wurde als wesentlich sozial bestimmt und bestimmend definiert (Deci und Ryan 1985; 1993). Insbesondere die Modelle Hayes in ihrer Entwicklung (1996; 2012; Hayes und Olinghouse 2015) erhärten auch aus schreibforschender Seite die angenommene Bedeutung von Motivation. Für eine Bestimmung von Autorenrunden muss jedoch in Erwägung gezogen werden, dass Erfahrungen im ungünstigen Fall auch zu einer negativen Beeinflussung von Haltung und Motivation beitragen können, etwa wenn nicht darauf geachtet wird, sich dem Gelingen zuzuwenden.

Damit ist Kapitel 2.2.6 – die Zusammenfassung des zweiten Zugangs und die Darstellung des Ertrags für die theoretische Bestimmung von Autorenrunden abgeschlossen. Es wurde gezeigt, dass sprachlich-textuelle Kompetenzen Autorenrunden wesentlich bestimmen.

Im Kontext der interdisziplinären Anlage der Studie wurde zugleich der Gewinn eines theoretischen Zugriffs deutlich, der zugleich sprachlich-textuelle und praxistheoretische Perspektiven integriert. Die Verwendung des soziokulturell begründeten Begriffs literale Kompetenzen gegenüber den Begriffen Schreib- oder Textkompetenzen versteht sich folglich als ein Ausdruck dieses Ertrages.

Der folgende Blick in die Praxis führt die theoretischen Ausführungen wieder an den Ausgangspunkt der Forschung zurück. Nachdem gemäß der methodologischen Ausrichtung an Ryle (1987 (1949)) die Theoriebildung wie ein Pfad durch Graben, Walzen und Drainieren (1987 (1949), S. 395) gelegt wurde, kann er nun erprobend beschritten werden.

2.2.7 Rückschau: Sprachlich-textuelle Sicht auf die Unterrichtspraxis – Beispiel

Die der Theorie vorausgehende Praxis ist immer komplexer als die aus ihr entwickelte Theorie (vgl. Ryle 1987 (1949)). Daher muss sich eine Rückschau hier mit kleinen Ausschnitten der unterrichtlichen Erfahrungen begnügen. Von einem Jungen und einem Mädchen werden jeweils Dokumente vorgestellt, die über einen Abstand von drei Schulhalbjahren (Mitte 3. bis Ende 4. Schuljahr) zu zwei Zeitpunkten entstanden. Dabei handelt es sich um eigenständige Reflexionen von Texten, die von ihnen selbst verfasst und durch sie selbst als besonders gelungen für eine gemeinsame Veröffentlichung „Beste Texte“ der Klasse ausgewählt wurden. Für die Reflexion ihrer Texte wurde den Schülerinnen und Schülern mitgeteilt, dass diese für eine Studie benötigt würden.

Die Metatexte über eigene Texte geben – ebenso wie die zugrunde liegenden Texte – Einblicke in die Fähigkeit, selbstständig Texte zu verfassen und könnten als solche zur Einschätzung von Schreib- und Textkompetenzen herangezogen werden.³⁸⁹ Hier aber sollen diese Metatexte vor allem Einblicke in die Fähigkeiten der Kinder geben, Texte hinsichtlich ihrer Qualität zu reflektieren.³⁹⁰ Es wird also exemplarisch zu zeigen sein, inwieweit Kinder durch eine gemeinsame Perspektive auf Texte (Kruse et al. 2014b) im divergierenden Austausch (Ruf und Gallin 2014a) sprachlich-textuelle Kompetenzen erwerben können. Die Darstellung konzentriert sich hier auf das Agieren in der Autorenrunde im Rahmen einer regelmäßig durchgeführten Schreibzeit. Sie bezieht sich auf die im gemeinsamen Gespräch im Wechselspiel von Entdeckung und Vorgabe (2.2.3) ko- bzw. re-konstruierten globalen Normen. Sie schließt dabei auch die eingesetzten Artefakte 2.2.4 mit ein. Die darzustellenden zugleich reflexiven und explizierenden Fähigkeiten werden – als

389 Eine Abgrenzung des praktischen Wissens und Könnens bzw. der Intuition in Texten von explizit eingesetzten Strategien, die als Resultat des Unterrichts bezeichnet werden könnten, ist kaum auszumachen.

390 Da die Reflexionsfähigkeiten ausdrücklicher Inhalt schulisch-institutionellen Handelns (dritter, innerster Raum der Definition literaler Kompetenz, s. Abbildung 8) sind und im Alltag von Grundschulkindern eine geringe bis gar keine Funktion haben, ist davon auszugehen, dass diese Fähigkeiten auf die exogenen Lernangebote des Unterrichts zurückzuführen sind. Die verhältnismäßig knappen Aussagen selbst noch in der Mitte des dritten Schuljahres (s. Abbildung 48, Abbildung 49) mögen davon zeugen.

sprachlich-textuelle Fähigkeiten – als Teil literaler Kompetenzen 2.2.6 betrachtet.³⁹¹ Dadurch, dass Texte im Abstand von drei Schulhalbjahren gegenübergestellt werden, können zudem Entwicklungen der Reflexionsfähigkeit für diese beiden Kinder angedeutet werden.

Textbeispiele von Adrian und Bente aus den Schulhalbjahren 3-1 und 4-2

Die Anregung, jeweils gegen Ende eines Halbjahres ein gemeinsames Buch aus den Texten der Kinder für jedes Kind der Klasse, für Eltern, Lehrerinnen oder eine Patenklasse zu erstellen, ist Teil des Konzepts der Schreibzeit (Leßmann 2014a; 2016a) und wiederum Ausdruck eines funktional-pragmatisch orientierten Schreibbegriffs (2.2.1). Die Kinder werden gebeten, aus ihren Texten des Halbjahres den ihrer Meinung nach besten Text aus ihrem Tagebuch auszuwählen, um diesen für ein gemeinsames „Beste-Texte-Buch“ der Klasse – inhaltlich wie rechtschriftlich – zu überarbeiten und abzuschreiben. Die Kinder der an einer Studie³⁹² beteiligten Klassen, auf deren Texte und Einschätzungen hier zugegriffen wird, wurden jeweils zusätzlich gebeten, eine Begründung für die Wahl ihres besten Textes zu formulieren. Mit diesem Auftrag verbindet sich die Hoffnung, Einblicke in jene textbezogene Reflexionsfähigkeiten der Kinder nehmen zu können, die sie zu explizieren in der Lage sind.

Im Folgenden werden die begründenden Texte – hier jeweils als Metatexte bezeichnet – von Adrian³⁹³ und Bente aus dem ersten Halbjahr des dritten Schuljahres (3-1) und aus dem zweiten Halbjahr des vierten Schuljahres (4-2) gezeigt.³⁹⁴ Aus der Gesamtzahl aller aus der Studie vorliegenden begründenden Metatexte werden von 96 Kindern diejenigen dieser beiden Kinder ausgewählt, da ihre literalen Fähigkeiten und ihre allgemeinen Lernvoraussetzungen als extrem unterschiedlich eingeschätzt werden. Adrian verbrachte die ersten drei Schuljahre in einer innerstädtischen Schule. Sein Lernen war mit Frust Erfahrungen verbunden, die auch das häusliche Leben so sehr beeinträchtigten, dass seine Mutter beschloss, ihn auf eine andere innerstädtische Schule zu schicken und die dritte Klasse zu wiederholen. Selbstständig eigene Texte zu schreiben, ist für Adrian zu Beginn des dritten Schuljahres eine gänzlich neue Erfahrung. Obgleich er sich gegenüber vielen Aufgaben verschließt, lässt er sich auf das Schreiben eigener Texte ein (vgl. Liste aller Titel im Anhang). Das regelmäßige Schreiben im Tagebuch während der Schreibzeit wird für ihn zu einem wichtigen Raum, in dem er sich offenbar wohl fühlt und auf den er sich zusehends freut. Bei Bente handelt es sich um eine aufmerksame hochmotivierte Lernerin, die aus einem schriftnahen Elternhaus kommt und sich in einer kleinen Dorfschule von Anfang an begeistert auf das Schreiben eigener Texte einlässt (vgl. Liste der Titel ihrer

391 Diese beziehen sich auf den Raum Institution. Sie sind Ausdruck des institutionsgestützten sprachlichen Handelns (vgl. Definition literale Kompetenz, 2.1.4, Abbildung 7).

392 Erläuterungen zur Studie in Fußnote 84 in 1.3.

393 Name des Schülers geändert.

394 In den ersten beiden Schuljahren erfolgte nur die Erstellung eines „Beste-Texte-Heftes“, nicht aber die schriftliche Begründung der Auswahl.

Tagebuchtexte im Anhang). Während Bente als durchgängig leistungsstarke Schülerin beschrieben werden kann,³⁹⁵ entwickelt Adrian nach seinem Schulwechsel zwar Motivation,³⁹⁶ seine Leistungen verbleiben aber eher im schwachen Bereich.³⁹⁷ Im Verhältnis zu seinen anderen Leistungen scheint Adrian im Schreiben jedoch geradezu über sich selbst hinausgewachsen zu sein (2.4.5).

Adrian wählt als besten Text im ersten Halbjahr des dritten Schuljahres (3-1) den Text „Zauberstein“ aus, am Ende von Klasse 4 (4-2) den Text „Abendschwert“. Letzteren stellte er kurz nach Fertigstellung in einer Autorenrunde vor. Bente wählt in 3-1 den Text „Das Mädchen und die Hexe“ als besten Text und in 4-2 den Text „Dokumentation: Stumpf-Scheren-Krabbe“ aus. Beide Texte werden nicht in Autorenrunden vorgestellt.³⁹⁸

Auf die Frage, was er an seinem Text „Zauberstein“ für besonders gelungen hält, schreibt Adrian³⁹⁹ in 3-1: „weil es spannend ist“ (Abbildung 48).

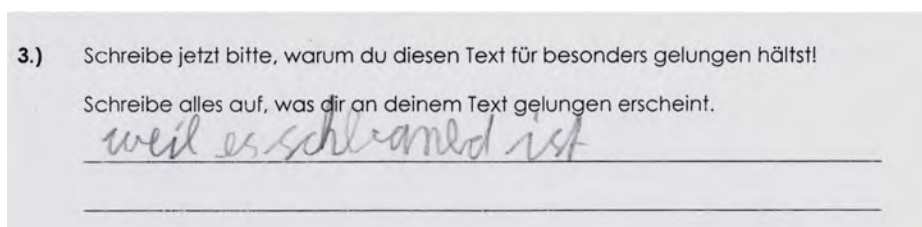


Abbildung 48: Begründung des Gelungenen des Textes „Zauberstein“ am Ende von 3-1 (Adrian)

Bente formuliert auf dieselbe Frage in Bezug auf ihren Text „Das Mädchen und die Hexe“ in 3-1 (Abbildung 49): „Mein Text ist spannend, weil da viel passiert, was nicht passieren soll! Er ist irgendwie aber auch traurig.“

395 Bentes engagierte Beteiligung an Autorenrunden kann exemplarisch an der Transkription eines Gesprächs einer Autorenrunde ihrer Klasse innerhalb des Prologs nachvollzogen werden.

396 Vgl. Ausführungen in 2.4.5.

397 Dass auch seine Rechtschreibleistungen auf einem vergleichsweise schwächeren Niveau verbleiben, ist an den abgebildeten Texten erkennbar.

398 Die Information ist wichtig, da die Reflexionsgespräche in Autorenrunden den kritisch-begutachtenden Blick des Schreibenden zu schärfen vermag.

399 Die folgenden Abschriften der Texte sind rechtschriftlich korrigiert.

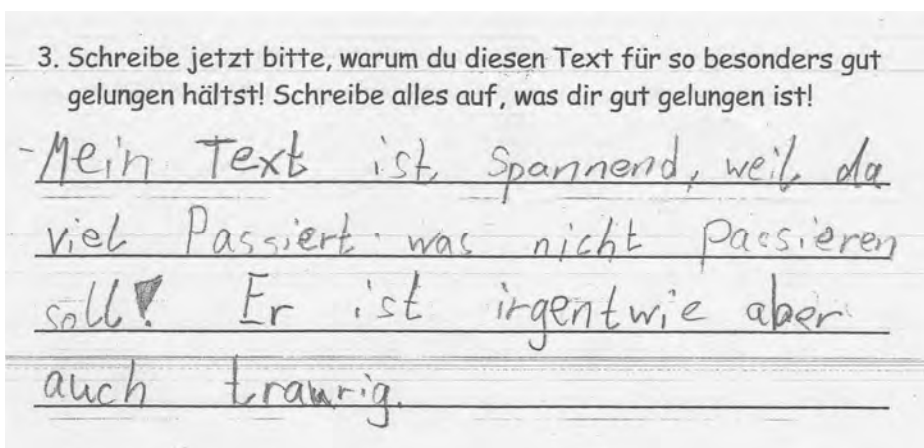


Abbildung 49: Begründung des Gelungenen des Textes „Das Mädchen und die Hexe“ am Ende von 3-1 (Bente)

Drei Schulhalbjahre später wählen beide wieder ihren besten Text für eine Überarbeitung und Veröffentlichung in einem „Beste-Texte-Buch“ aus und begründen wiederum jeweils schriftlich, warum sie den ausgewählten Text für besonders gelungen halten. Zu Forschungszwecken wurde die Begründung zweifach erbeten,⁴⁰⁰ wobei die Aufgabenstellung für das zweite Mal (als „Teil 2“ bezeichnet)⁴⁰¹ dem ersten Auftrag entsprach und lediglich durch einen kleinen Hinweis nämlich auf jene in der Autorenrunde verwendeten Artefakte ergänzt wurde. Durch die erste Begründung der Auswahl sollte evaluiert werden, welche der gemeinsam freigelegten Normen (Ruf und Gallin 2014a) guter Texte bereits in die Routinen und in das Alltagswissen der Kinder eingegangen waren und handlungswirksam geworden sind. Anders als beim zweiten Mal wurde deshalb beim ersten Mal bewusst kein Hinweis auf das Unterrichtssetting und die Artefakte gegeben.

400 Den Schülerinnen und Schülern wurde dies erst am Tag nach dem Schreiben der ersten Begründung mitgeteilt.

401 Um die Kinder nicht zu irritieren, wurde der erste Teil nicht als „Teil 1“ bezeichnet. Er wird deshalb im Folgenden als „erster Teil“ bezeichnet.

Adrian schreibt zunächst Folgendes:

3.) Schreibe jetzt bitte, warum du diesen Text für besonders gelungen hältst!

Schreibe alles auf, was dir an deinem Text gelungen erscheint.

Mir scheint, dass ich die Spannung
ziemlich hoch gespannt habe weil ich
bestimmte Stellen so spannend ge-
macht habe z.B. der spannende Kampf
im Kapitel 4 (Tödlicher Kampf und eine
Entscheidung). Es war auch oft was ge-
heimnisvolles dabei weil als
Abendschwert die Trümmer sah
(1. Kapitel Die Jagd) und so geht es
weiter und weiter. Aber am gelungensten
ist das 3. und 4. Kapitel (3. Kapitel
Fürst Drachenherz und 4. Kapitel
Tödlicher Kampf und eine Entscheidung).
Die Überschrift (Abendschwert) passt auch
weil es um Abendschwert geht.

Abbildung 50: Begründung des Gelungenen des Textes „Abendschwert“ am Ende von 4-2, Teil 1 (Adrian)

Mir scheint, dass ich die Spannung
ziemlich hoch gespannt habe, weil ich
bestimmte Stellen so spannend ge-
macht habe, z.B. der spannende Kampf
im Kapitel 4 (Tödlicher Kampf und eine
Entscheidung). Es war auch oft was Ge-
heimnisvolles dabei, wie, als
Abendschwert die Trümmer sah
(1. Kapitel Die Jagd). Und so geht es
weiter und weiter. Aber am gelungensten
ist das 3. und 4. Kapitel (3. Kapitel
Fürst Drachenherz und 4. Kapitel
Tödlicher Kampf und eine Entscheidung).
Die Überschrift (Abendschwert) passt auch,
weil es um Abendschwert geht.

Bente formuliert ihre Begründung folgendermaßen:

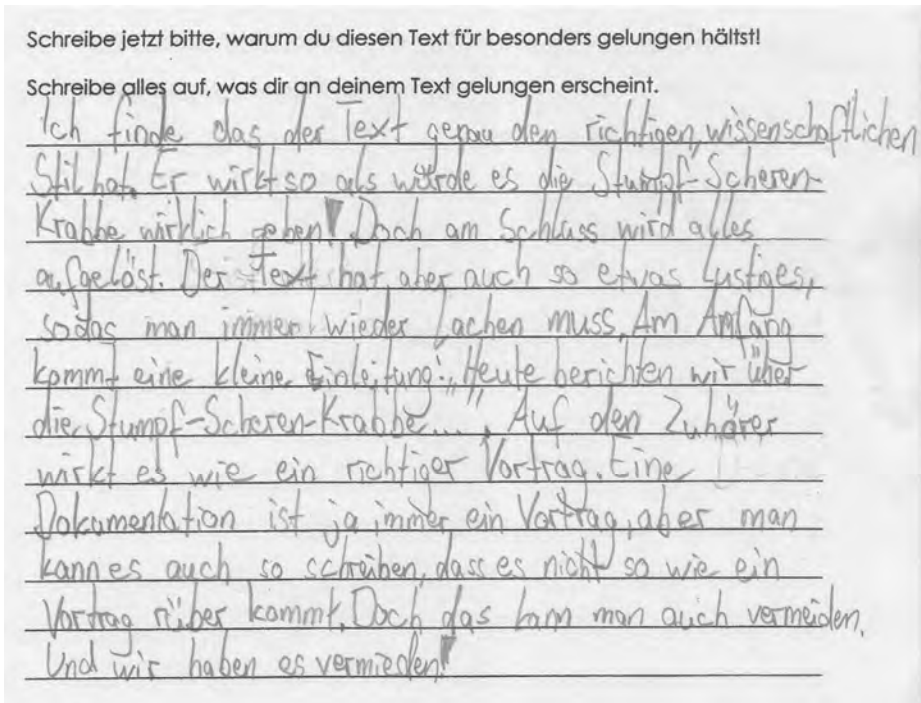


Abbildung 51: Begründung des Gelingens des Textes „Dokumentation Stumpf-Scheren-Krabbe“ am Ende von 4-2, Teil 1 (Bente)

Ich finde, dass der Text genau den richtigen wissenschaftlichen Stil hat. Er wirkt so, als würde es die Stumpf-Scheren-Krabbe wirklich geben! Doch am Schluss wird alles aufgelöst. Der Text hat aber auch so etwas Lustiges, sodass man immer wieder lachen muss. Am Anfang kommt eine kleine Einleitung: „Heute berichten wir über die Stumpf-Scheren-Krabbe ...“ Auf den Zuhörer wirkt es wie ein richtiger Vortrag. Eine Dokumentation ist ja immer ein Vortrag, aber man kann es auch so schreiben, dass es nicht so wie ein Vortrag rüber kommt. Doch das kann man auch vermeiden. Und wir haben es vermieden!⁴⁰²

Die zweite Begründung sollte nun eruieren, inwieweit ein Hinweis auf jene gemeinsam freigelegten globalen Normenvorstellungen, die den Kindern aus den Artefakten der Gespräche in den Autorenrunden vertraut waren, die Begründung derart modifizieren und vertiefen würde, dass die Kinder zu weiteren Explizierungen angeregt würden.

402 Der Text wurde von Bente und ihrer Mitschülerin Anna gemeinsam verfasst, wobei Bente maßgeblich Textinhalt und Schreibprozess beeinflusste.

Auf die Bitte, nun – nachdem ja am Tag zuvor bereits begründet wurde, warum der Text für besonders gelungen befunden wurde – mit der Text-Hand und dem roten Faden noch viel genauer zu begründen, warum der Text richtig gut⁴⁰³ sei, schreibt Adrian Folgendes:

Bei einigen Sätzen die ich g -
schrieben habe finde ich die Aus-
drücke sehr kraftvoll z.B. In einem
Land das von Dunkelheit und Vandalen
regiert wird... ich meine das es von
Anfang an spannend ist und man
weiß sofort wie es in der Geschichte
ist und das es um ein Land geht

wohl sehr finstern ist. Die
Zuhörer wollen den Text einfach
weiter hören und schon als man hört
das ein Junge in diesen finsternen Land
lebt will man ja auch den Namen
von Alens drehen wissen. Sobald man
hört das Alend sich eine
Höhle erkämpft hat denkt der
Zuhörer das er sparker kämpfer war so
ist es ja auch. Die Jagd in der Ge-
schichte sorgt ganz gewaltig für
Spannung und spiegelt gleich zwei
Sachen einmal das es oft jagt und
nach dem anschein ein guter Kämpfer
das war aber auch Ziel, und sobald er
die Trümmen r am Alend sah war der
Höhepunkt und das Ende der Kapitel.
Bricht man will wissen was bei den Trümmern
war. Am Anfang ist ein wenig
spannung da aber nur ein wenig. Doch als
man hört das es wohl mal eine Stadt
war.
andere Seite →

n Kommentar:

403 So die Formulierungen des Auftrags zur Begründung der Auswahl des „besten Textes“.

Als von dem Schloss geredet
 wird ist man zu 100% über-
 zeugt das es eine Stadt mal war.
 Doch Als man von einer Zerstörung geredet
 ist ein trauriger und ein spannendes
 Moment. Als man von den Skeleten
 erzählt ist es auch ein sehr tragischer Augenblick
 für Zuhörer und Alendtschwert. Sobald
 er vom Schloss ist habe ich von den
 unglücklichen Mann erzähle
 möchte man erfahren warum er unglücklich
 ist. Im 3. Kapitel wird die lange Far
 Frage gelöst, "Warum ist die Stadt
 zerstört?" Doch schon bald d
 kommt eine neue Frage: wer ist
 Fürst Finsterstein und wie sieht er
 aus?" und bald schon wird im erzählt
 das er eine Legende sei weil er durch
 seine Taten jeder gehört das sorgt für
 Spannung. Schließlich soll er in ein
 altes Dorf gehen das auch zerstört ist.
 Dann will man wissen was er da soll?

Abbildung 52: Begründung des Gelungenen des Textes „Abendschwert“ am Ende von 4-2, Teil 2 (Adrian)

Bei einigen Sätzen, die ich ge-
 schrieben habe, finde ich die Aus-
 druckskraft super, z.B. In einem
 Land, das von Dunkelheit und Wahnsinn
 regiert wird ... Ich meine, dass es von
 Anfang an spannend ist und man
 weiß sofort, wie es in der Geschichte
 ist und dass es um ein Land geht,
 wo es sehr finster ist. Die

Zuhörer wollen den Text einfach
 weiter hören und schon als man hört,
 dass ein Junge in diesen finsternen Land
 lebt, will man ja auch den Namen
 von Abendschwert wissen. Sobald man
 hört, dass Abendschwert sich eine
 Höhle erkämpft hat, denkt der
 Zuhörer, dass er ein starker Kämpfer wär, so
 ist es ja auch. Die Jagd in der Ge-
 schichte sorgt ganz gewaltig für
 Spannung und spiegelt gleich zwei
 Sachen, einmal, dass er oft jagt und
 nach dem Anschein ein guter Kämpfer.
 Das war aber auch Ziel, und sobald er
 die Trümmer am Abend sah, war der
 Höhepunkt und das Ende des Kapitels
 erreicht. Man will wissen, was bei den Trümmern
 war. Am Anfang ist ein wenig
 Spannung, da aber nur ein wenig. Doch als
 man hört, dass es wohl mal eine Stadt
 war.
 Als von dem Schloss geredet
 wird, ist man zu hundert Prozent über
 zeugt, dass es eine Stadt mal war.
 Doch als man von einer Zerstörung redet,
 ist ein trauriger und ein spannender
 Moment. Als man von den Skeletten
 erzählt, ist es auch ein sehr ängstlicher Augenblick
 für Zuhörer und Abendschwert. Sobald
 er im Schloss ist, habe ich von den
 unglücklichen Mann erzähle,
 möchte man erfahren, warum er unglücklich
 ist. Im 3. Kapitel wird die lange
 Frage gelöst „Warum ist die Stadt
 zerstört?“ Doch schon bald
 kommt eine neue Frage: Wer ist
 Fürst Finsterstern, und wie sieht er
 aus? Und bald schon wird ihm erzählt,
 dass er eine Legende sei, weil er durch
 seine Jagden jetzt berühmt ist. Das sorgt für
 Spannung. Schließlich soll er in ein
 altes Dorf gehen, das auch zerstört ist.
 Dann will man wissen, was er da soll?⁴⁰⁴

404 An dieser Stelle bricht der Text ab, Adrian hatte bereits über die Stunde hinaus in der Pause geschrieben und musste nun in den Fachunterricht.

Zum Hinweis darauf, dass mit der Text-Hand und dem Roten Faden die Wahl des Textes noch genauer begründet werden könne, schreibt Bente Folgendes:

Du hast in Teil 1 schon geschrieben, warum du diesen Text für besonders gelungen hältst! Mit der Text-Hand und dem roten Faden kannst du noch viel genauer begründen, warum dieser Text so richtig gut ist! Schreibe wie ein Profi alles auf, was dir zu deinem Text einfällt!

Roter Faden: Es ist wie bei jedem Sachtext: der Rote Faden ist bei jedem neuen Thema durchgeschritten. Da ein Sachtext viele verschiedene Themen hat, ist es unmöglich einen zu schreiben, wo der Rote Faden ganz durch geht, ohne Lücken. Aufsatz/Leser: Der Text ist für alle geschrieben, die ihn lesen wollen. Außerdem für die, die schneller auf etwas hereinfallen. Dann ist der Spag am Schluss um so lustiger, wenn man sich selbst dabei ertappt,

wie man darauf rein fällt, ist man nicht mehr vom Lachen abzuhalten. Ziel/Wirkung: Ich wollte erreichen, dass man uns für besonders wissenschaftlich hält, dass man es uns ankratzt (Dass es die Stumpf-Scheren-Krabbe wirklich gibt) und dass man Spag hat etwas neues, wissenschaftliches und interessantes kennenzulernen. Außerdem sollte man merken, was in so einer Fantasie-Krabbenwelt alles passieren kann. Textmuster/Textsorte: wir haben auf jeden Fall die Textsorte Dokumentation/Sachtext gewählt. Man merkt es an der Überschrift. Wörter: Die Wörter sind wissenschaftlich gewählt. Z.B.: „Geschlechtsreif“ oder „Tragzeit“. Mit diesen Wörtern merkt man nicht, dass es die Stumpf-Scheren-Krabbe nicht gibt! Sätze: Die Sätze sind sehr verbunden. Z.B.: „Der Panzer ist so stark, dass er nackte Flügel aushält.“ Man könnte es auch so gestalten: „Der Panzer ist sehr stark. Nackte Flügel hält er aus. Nur bei Schuhen würden sie zerstört werden.“ Aber so haben wir sie nicht gewählt.

Abbildung 53: Begründung des Gelungenen des Textes „Dokumentation Stumpf-Scheren-Krabbe“ am Ende von 4-2, Teil 2 (Bente)

Roter Faden: Es ist wie bei jedem Sachtext: Der Rote Faden ist bei jedem neuen Thema durchgeschnitten. Da ein Sachtext verschiedene Themen hat, ist es unmöglich einen zu schreiben, wo der Rote Faden ganz durch geht, ohne Lücken. Adressat/Leser: Der Text ist für alle geschrieben, die ihn lesen wollen. Außerdem für die, die schneller auf etwas hereinfallen. Dann ist der Spaß am Schluss um so lustiger, denn wenn man sich selbst dabei ertappt, wie man drauf reinfällt, ist man nicht mehr vom Lachen abzuhalten. Ziel/Wirkung: Ich wollte erreichen, dass man uns für besonders wissenschaftlich hält, dass man es uns abkauft (dass es die Stumpf-Scheren-Krabbe wirklich gibt) und dass man Spaß hat, etwas Neues, Wissenschaftliches und Interessantes kennenzulernen. Außerdem sollte man merken, was in so einer Fantasie-Krabbenwelt alles passieren kann. Textmuster/Textsorte: Wir haben auf jeden Fall die Textsorte Dokumentation/Sachtext gewählt. Man merkt es an der Überschrift. Wörter: Die Wörter sind wissenschaftlich gewählt, z.B. „geschlechtsreif“ oder „Tragzeit“. Mit diesen Wörtern merkt man nicht, dass es die Stumpf-Scheren-Krabbe nicht gibt! Sätze: Die Sätze sind sehr verbunden, z.B. „Der Panzer ist so stark, dass er nackte Füße aushält“. Man könnte es auch so gestalten: „Der Panzer ist sehr stark. Nackte Füße hält er aus. Nur bei Schuhen würde sie zertreten werden.“ Aber so haben wir sie nicht gewählt.

Anhand der Textbeispiele werden im Folgenden einige Gesichtspunkte des vorliegenden Kapitel 2.2 veranschaulicht.

Entwicklung von Metakognition und Übernahme mündlicher Diskursroutinen

Zunächst einmal ist festzustellen, dass sich sowohl für Adrian als auch für Bente im Vergleich ihrer Texte aus 3-1 und 4-2 deutliche Entwicklungen zeigen, und zwar in Bezug auf äußeren Umfang und Aspektreichtum der Beschreibungen des Gelungenen als auch in Bezug auf die Textqualität dieser Texte selbst.

Obgleich es hier darum geht, eine Entwicklung reflexiver Fähigkeiten darzustellen, sei doch zumindest erwähnt, dass für beide Kinder alleine aus diesen beiden Metatexten eine Entwicklung von Schreib- und Textkompetenzen zu entnehmen ist. Legt man jene produkt- und prozessbezogenen Kompetenzen nach Baumann und Pohl (2009) zugrunde, so ließen sich sowohl in Bezug auf den Prozess Entwicklungen (Planungs- und Formulierungskompetenzen) als auch in Bezug auf das Produkt Kompetenzentwicklungen nachzeichnen (z.B. für Ausdrucks-, und Kontextualisierungskompetenzen). Hier aber soll der Schwerpunkt auf der Entwicklung jener sprachlich-textuellen Kompetenzen liegen, die sich auf die Reflexion von Textqualitäten beziehen, und hier in Bezug auf eigene Textprodukte. Die Darstellung der Texte und die Beschreibung von Veränderungen beziehen

sich ausdrücklich auf reflexive und explizierende Fähigkeiten im Sinne metakognitiver Fähigkeiten.⁴⁰⁵

Die Ausführungen zu den Texten beginnen jeweils mit einer Beschreibung der Metatexte, ergänzt um Informationen zu den zugrunde liegenden Texten. Es wird jeweils dargestellt, inwiefern Adrian und Bente selbst Textqualitäten thematisieren, reflektieren oder explizieren. Dafür werden die Aspekte des Zürcher Textanalyserasters (Nussbaumer 1991; Nussbaumer und Sieber 1995) zugrunde gelegt,⁴⁰⁶ die sich auf die „Funktionale Angemessenheit: Verständlichkeit/Kohärenz“ (B.1) (Nussbaumer und Sieber 1995, S. 41) beziehen (s. 2.2.2). Es werden exemplarisch solche Dynamiken herausgestellt, die ggf. auf Entwicklungen im Sinne kognitiver Umstrukturierungen hinweisen. Schließlich soll der Versuch unternommen werden, die Entwicklungen zu ergründen. Damit werden mögliche Schlussfolgerungen im Hinblick auf Entwicklungen sprachlich-textueller Fähigkeiten gezogen.

Adrian wählt den Text „Zauberstein“ als besten Text des Halbjahres 3-1 aus. Er umfasst drei Seiten in seinem Tagebuch (DIN-A5). Betrachtet man zunächst seinen Metatext aus 3-1 über „Zauberstein“, so lässt sich feststellen, dass Adrian einen Aspekt von Qualität seines Textes zum Ausdruck bringt: Der Text ist spannend. Adrians einziger Punkt bezieht sich auf die Wirkung des Textes, d.h., er bringt damit einen zentralen Aspekt zum Ausdruck, der sich im Sinne des Zürcher Textanalyserasters auf die *Gesamtidee* des Textes bezieht. Ob Adrian mit seinem Text bewusst, die *Absicht* verfolgt hat, Spannung zu erzeugen, ist den Worten nicht zu entnehmen. Der Hinweis auf die Spannung des Textes könnte auch ein Wissen oder Vor-Wissen um *Textmusternormen* beinhalten, insofern als sich erzählende Text oft durch Spannung auszeichnen. Es ist anhand des kurzen Metatextes nicht auszumachen, inwieweit er dieses Wissen explizieren kann oder ob es sich eher um implizites unbewusstes Wissen handelt. Sein dreiseitiger erzählender Text „Zauberstein“ würde eine ganze Reihe weiterer Qualitäten anbieten. Auch das zur Verfügung gestellt Arbeitsblatt bietet mit insgesamt 15 Zeilen ausreichend Platz für weitere Aspekte. Dass sich Adrian auf die Nennung einer einzigen Textqualität begrenzt und diese mit wenigen Worten in einem Halbsatz auf das Papier bringt, muss nun nicht unbedingt heißen, dass er keine weiteren Qualitäten wahrnimmt oder beschreiben könnte, auch andere Umständen (Schreibflüssigkeit, Motivation, Selbstreflexivität⁴⁰⁷ u.a.) könnten dazu führen. Es kann aber Ausdruck dessen sein, dass Adrian genau diesem Aspekt eine solche Bedeutung zuschreibt, die weitere Äußerungen überflüssig erscheinen lässt.

405 Man könnte einwenden, diese Situation unterscheide sich von der Kommunikationssituation in Autorenrunden, da es dort überwiegend um die Begutachtung von Texten anderer gehe. In der Lernsituation Autorenrunde stehen natürlich überwiegend nicht die eigenen Texte im Fokus. Es sei aber darauf hingewiesen, dass auch Autorenrunden wie dargestellt (2.2.4) ebenfalls transitorischen Charakter besitzen und die Reflexion nicht-eigener Texte lediglich eine Stütze auf dem Weg zum reflektierten und zielgerichteten Verfassen eigener Texte im Rahmen echter zerdehneter Überlieferungssituationen sind.

406 Aspekte aus dem Zürcher Textanalyseraster sind in diesem Abschnitt kursiv gedruckt.

407 Jene Aspekte, die im Säulenmodell (Abbildung 26) in Säule A aufgeführt sind, bieten Anhaltspunkte für mögliche Begründungen. Unter Umständen ist ihm auch die Perspektive für den Metatext nicht einsichtig (Säule E).

Auch Bentes zehnteitiger (DIN-A5) erzählender Text „Das Mädchen und die Hexe“ bietet viel Potenzial für Gelungenes. Bente beschreibt zwei Aspekte von Textqualität, die sich ebenfalls auf die Wirkung des Textes beziehen und die Vorstellung einer *Gesamtidee* oder eine mögliche *Absicht des Textes* betreffen. Der Text wird als „spannend“ und als „irgendwie aber auch traurig“ bezeichnet. Anders als Adrian formuliert sie in ganzen Sätzen und begründet bereits mit der Konjunktion „weil“ ihre Entscheidung. Das, was sie schreibt, ist Ausdruck eines auf *Textmusternormen* bezogenen Wissens, von dem nicht sicher gesagt werden kann, ob ihr Wissen um den für Erzählungen typischen Planbruch eher impliziter oder expliziter Natur ist. Ihr ist auf jeden Fall die Idee eines Planbruchs bewusst, wenn sie schreibt, dass gerade das Formulieren von etwas, das „nicht passieren soll“, zu Spannung führt. Sie formuliert daher stärker explizierend, als es bei Adrian der Fall ist. Die Tatsache, dass sie ihre Aussage mit einem Ausrufezeichen bestärkt – und dieses ist auffallend deutlich gesetzt – mag als Ausdruck eines durchaus bewussten Wissens gelten. Dagegen ist die zweite formulierte Wirkung vorsichtig zum Ausdruck gebracht. „Es ist irgendwie aber auch traurig.“ Vielleicht ist sich Bente nicht sicher, ob sie diese Wirkung eigens als Textqualität betrachten soll.

Auffällig ist, dass beide auf die Bitte, Gelungenes zu nennen, Äußerungen treffen, die sich nicht auf einzelne Details auf lokaler Ebene, sondern auf die Wirkung des Textganzen auf globaler Ebene beziehen. *Gesamtidee*, *Absicht des Textes* und *Textmusternormen* sind also Aspekte, die unterschiedlich stark angedeutet bzw. ausgedrückt werden.

Bereits diesen Selbstevaluationen aus 3-1 mögen erste Vermutungen zur Entwicklung dieser sprachlich-textuellen Fähigkeiten angefügt werden. Vor allem die Tatsache, dass beide Kinder die Wirkung des Textes auf globaler Ebene thematisieren, sei als Resultat der wöchentlichen Autorenrunden gewertet, für die genau diese Frage nach der Wirkung als Schlüssel für das Gespräch bezeichnet wurde. Auf dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen fällt nun besonders auf, dass die Äußerungen überwiegend nicht explizit, sondern stärker dem Impliziten verhaftet sind. Die Formulierungen von Bente werden als Hinweis darauf gedeutet, dass hier eine Sprache über die Sprache im Begriff des Entstehens ist. Ihre Ausdrücke weisen darauf hin, dass sich Textwissen als kognitive Schemata auf- oder umbauen und sie dafür Ausdrucksmöglichkeiten erprobt.

Die Texte aus 4-2 dokumentieren im Vergleich zu jenen aus 3-1 eine eindruckliche Entwicklung.

Für Adrian lässt sich im Vergleich zu seinem kurzen Text aus 3-1 zunächst feststellen, dass er beim ersten Auftrag in 4-2 bereits fast die ganze vorgesehene DIN-A4-Seite für seine Selbstevaluation nutzt. Sein Metatext bezieht sich wieder auf einen erzählenden Text – „Abendschwert“ –, der wie sein Text aus 3-1 dem Genre Fantasy zugeordnet werden kann. 24 Seiten seines DIN-A5-Tagebuches (jede zweite Zeile beschrieben) hat Adrian für „Abendschwert“ benötigt. Der getippte und ausgedruckte Präsentationstext umfasst zwei eng gedruckte DIN-A4-Seiten. Der Text selbst ist in mehrere Kapitel unterteilt. Das Thema Spannung wird von ihm an erster Stelle genannt. Er erklärt mit der einleitenden

Konjunktion „weil“, wie er Spannung aufgebaut hat und beschreibt, wie sie sich durch die verschiedenen Kapitel zieht. Dabei nimmt er mit der Formulierung „Aber am gelungensten ...“ selbst eine Wertung vor. Für das zweite Kapitel führt er exemplarisch eine Stelle an, die er für „geheimnisvoll“ hält. Adrian begründet auch, warum die von ihm gewählte Überschrift zu dem Text passt.

Auf dem Hintergrund des Zürcher Textanalyserasters lässt sich sagen, dass Adrian *eine Gesamtidee* oder *das Thema des Textes* thematisiert. Die Relevanz von *Aufbau* oder *Gliederung* bzw. der *Textmakrostruktur* wird bei Adrian dadurch deutlich, dass er sich an einer Kapitelabfolge (1. Kapitel, 2. Kapitel etc.) orientiert. Die Formulierung „Und es geht so weiter und weiter“ kann als Hinweis auf das bewusste oder unbewusste Wissen um die *thematische Entfaltung* gedeutet werden. Wenn er für die Überschrift anmerkt, dass sie auch „passt“, erweckt es den Eindruck, als hätte Adrian Vorstellungen von *Kohärenz*. Dieser Eindruck erhärtet sich durch seine Ausführungen zu Motiven und Strukturen erzählender Texte, insbesondere zu solchen aus dem Bereich Fantasy. Für seinen verhältnismäßig langen Text legt er eine klare Struktur im Sinne einer *thematischen Entfaltung* vor. Inwiefern sich Adrian an einer literarischen Vorlage orientiert hat, kann nicht gesagt werden.⁴⁰⁸ Seine einleitenden Worte „Mir scheint, dass ich ...“ erinnern an Phrasen des mündlichen Diskurses und könnten mit Feilke als Textprozeduren betrachtet werden, die hier ihren Weg in den schriftlichen Text finden, der ja unmittelbar an den mündlichen Diskurs anschließt. Auch der Verweis auf Belegstellen im Text könnte dem mündlichen Diskurs entspringen.

Im Vergleich zu seinem ersten Metatext aus 3-1 lassen sich hier Entwicklungen feststellen. Wie in 3-1 stellt er die Wirkung voran. Hier nun beschreibt er, wie sich Spannung durch den Text zieht. Er erklärt und begründet, mit welchen Motiven und Themen er sie erzeugt. Damit zeigt er, dass er entweder sein Textwissen vergrößern konnte oder aber dieses differenzierter ausdrücken kann. Es ist hier davon auszugehen, dass der Diskurs über Textqualitäten neben Textwissen genau jene sprachlich-textuellen Fähigkeiten des Explizierens ausbildet.

Ausgelöst durch den zweiten Auftrag, der mit einer Abbildung der Text-Hand und dem roten Faden (s. Abbildung 53) Hinweise auf die in den Autorenrunden eingesetzten Artefakte und damit auch Hinweise auf die gemeinsam offengelegten Textnormen (s. 2.2.3) transportiert, schreibt Adrian weitere zweieinhalb DIN-A4-Seiten. Da auch der Platz auf der Rückseite des ausgegebenen Blattes nicht ausreicht, besorgt er sich ein weiteres A4-Blatt. Die Beschreibung der *Thematischen Entfaltung* nimmt hier einen großen Raum ein. Adrian legt die gesamte Struktur seines Textes ausführlich dar und verwendet dabei Begriffe, die im Zusammenhang mit erzählenden Texten in Autorenrunden mit Hilfe des Artefakts des roten Fadens erarbeitet wurden (Anfang, Ende, Höhepunkt). Er zeigt, wie bewusst er den Protagonisten ausgestattet hat und was er sich bei der Wahl und Ausgestaltung zentraler Motive (z.B. finsternes Land, Höhle, Jagd) im Hinblick auf die Gesamt-

408 Der Text wurde vollständig innerhalb der Schreibzeit und ohne äußere Vorlage geschrieben.

wirkung des Textes gedacht hat (zum Motiv der Jagd etwa erklärt er, es „spiegelt gleich zwei Sachen ...“). Er legt nicht nur die *Textvordergrundslogik* dar, sondern zeigt detailliert dessen *Hintergrundslogik* („Im 3. Kapitel wird die lange Frage gelöst“) auf. Indem er darüber nachdenkt, was die Rezipienten wie verstehen und welche Vorstellungen in ihren Köpfen entstehen (Text II) können, reflektiert er zugleich über den *Grad der Implizitheit/Explizitheit* seines Textes („Doch als man hört, dass [...], ist man zu hundert Prozent überzeugt, dass es eine Stadt war“). Die *Erfüllung von Textmusternormen* spielt bei Adrian insofern eine Rolle, als er genau erklärt, wie er die Spannung verursacht hat. Dass er diese als wichtiges Element einer spannenden Geschichte erachtet, ist dem Text fraglos zu entnehmen. Aus dem Metatext geht zudem hervor, dass Adrian ein Bewusstsein über die *Angemessenheit der sprachlichen Mittel* ausgebildet hat. Er erklärt hier dezidiert, warum er dem Protagonisten den Namen „Abendschwert“ gab und wie er ihn innerhalb der Erzählung einführt.

In diesen Ausführungen wird sichtbar, dass Adrian sprachlich-textuelle Fähigkeiten erworben hat, durch die er die Machart seines Textes zu ergründen und auch zu explizieren vermag. Dass er selbst in der Lage ist, auf einer metakognitiven Ebene zu argumentieren, zeigt Adrians Konstruktionen mit Indefinitpronomen, einerseits in Bezug auf den Adressaten („man weiß sofort, wie ...“, „Sobald man hört, dass ...“), andererseits aber auch in Bezug auf den Autor, also auf ihn selbst („Als man von den Skeletten erzählt ...“). Für letzteren wählt Adrian zusätzlich eine Passivkonstruktion („Im 3. Kapitel wird die Frage gelöst ...“). Beide Varianten werden als Ausdruck der Aneignung einer dem Diskurs angemessenen eigenen Sprache über die Sprache gedeutet. Hier wird erkennbar, wie sich bei Adrian Fähigkeiten entwickeln, in der Sprache über die Sprache hinauszutreten (Brockmeier 1998, S. 242), und wie sich ihm dadurch Möglichkeiten der Distanzierung und Reflexion eröffnen. Adrian agiert hier auch als Bote (Ehlich 1983, S. 31) seines eigenen Textes 2.2.2, ohne sich selbst als Textproduzent in den Mittelpunkt zu stellen. Der Bruch an jener Stelle, an der Adrian von sich als Autor einmal in der Ich-Form spricht („... ich von dem unglücklichen Mann erzähle“), sei als Indiz seiner aktuellen kognitiven Entwicklung und der Umstrukturierung von Wissen, auch der Explizierung intuitiven und impliziten Wissens gedeutet.

Wie stark seine Metakognition ausgebildet ist, zeigt darüber hinaus die Tatsache, dass Adrian konsequent mit der Perspektive des Adressaten argumentiert („Die Zuhörer wollen den Text einfach weiterhören“, „... denkt der Zuhörer“), die ihren sprachlichen Ausdruck auch in den erwähnten Indefinitpronomen („man“) finden. Darüber hinaus setzt er die Perspektive der Adressaten und die vermutete Textwirkung zu seinen eigenen Zielen ins Verhältnis („Das war aber auch mein Ziel“). Er erklärt, wie er seinem Ziel gerecht zu werden suchte („Das sorgt für Spannung“). An einer weiteren Stelle wird wiederum der Prozess der kognitiven Musterbildung deutlich, in dem sich Adrian befindet: Er schreibt „Als man von den Skeletten erzählt, ist es auch ein sehr ängstlicher Augenblick für Zuhörer und Abendschwert“. Hier springt er von der Perspektive des Adressaten in die des Protagonisten der von ihm erschaffenen Textwelt. Text I und Text II (ggf. auch Text 0) werden in Adrians Diskurs an dieser Stelle noch nicht deutlich getrennt reflektiert.

Für Adrian, der für beide Texte den Fokus auf die Spannung legt, zeigt sich deutlich eine Entwicklung metakognitiven Textwissens. Diese ist gepaart – das sei hier ergänzt, obgleich nicht aus den Texten zu entnehmen – mit einer grundlegenden Veränderung von Haltung und Motivation gegenüber literalem schulischen Handeln (vgl. Kompetenzbegriff, s. 2.1.3).

Bente wählt als „besten Text“ für 4-2 einen Text aus, den sie mit einer Freundin gemeinsam entwickelt und geschrieben hat. Er trägt die Überschrift „Die Stumpf-Scheren-Krabbe“. Der Text umfasst abgetippt eine DIN-A4-Seite, hinzu kommt eine weitere Seite mit zwei selbst gemalten Abbildungen. Mit diesem Text, der wie ein informierender Bericht verfasst ist, wollen die beiden Autorinnen ihre Hörer und Hörerinnen in die Irre leiten, indem sie ihnen in glaubwürdiger Form Ausgedachtes für Wahres aufbinden wollen. Der Metatext ist von Bente alleine verfasst. Sie nutzt den vorgegebenen Platz und formuliert dabei präzise ihre Textintentionen, und wie sie diese umgesetzt haben.

Bente gibt dezidiert Auskunft über *Thema*, *Gesamtidee* und *Absicht des Textes*. Bereits ihr erster Satz „Ich finde, dass der Text genau den richtigen, wissenschaftlichen Stil hat“ führt mitten in die Dynamik der offensichtlich so intendierten Textgestaltung. Ihr zweiter Satz gibt unmittelbar Auskunft über die Wirkung des Textes, nämlich dem Rezipienten etwas vortäuschen zu wollen. Der Konjunktiv, den sie verwendet, unterstreicht ihre Intention. Sie nennt eine weitere Wirkung („sodass man immer wieder lachen muss“) und führt diese auf die Beschaffenheit oder „Webart“ (Ehlich 2007b, S. 532) des Textes zurück. In der ersten Hälfte des Metatextes beschreibt Bente die von den beiden Autorinnen beabsichtigte Wirkung und deren Realisierung. Dabei nimmt sie Bezug auf den *Aufbau* bzw. die *Makrostruktur* des Textes („Anfang“, „kleine Einleitung“, „Schluss“), wobei ihre Ausführungen sich zunächst auf das Textende beziehen, was für die Darlegung der Realisierung der Textwirkung sachlogisch ist, denn durch den Schluss erst löst sich die intendierte Verwirrung der Rezipienten auf. Im zweiten Teil des Metatextes bestärkt sich, was für den ersten Teil bereits vermutet wird: Sie expliziert ihre Textrealisierung unter Einbezug der Perspektive der Adressaten („Er wirkt so ...“, „Auf den Zuhörer wirkt es, wie ...“). Bente ist sich der *Thematischen Entfaltung* ihres Textes bewusst. Sie stellt die vorder- wie die hintergründige Logik ihres Textes dar. Man könnte sogar sagen, dass Bente sich der *Implizitheit* ihres Textes nicht nur bewusst ist, sondern dass sie diese bewusst initiiert, um genau damit die Rezipienten zu irritieren. Die von ihr genannte Auflösung am Ende, die als Pointe bezeichnet werden darf, mag im Sinne des Zürcher Textanalyserasters auch als Ausdruck der bewusst initiierten *Explizitheit* des Textes betrachtet werden. Bente ist sich ihrer Fähigkeiten der *ausdrücklichen Rezipientenführung* bewusst. Eine *Angemessenheit der Sprachmittel* erkennt sie selbst, indem sie überhaupt von einem „Stil“ spricht und sie diesen zudem noch als einen „wissenschaftlichen“ bezeichnet. Darüber hinaus erläutert sie ihn im Folgenden an ihrem Text, und sagt auch, wie sie zu ihrer Einschätzung kommt. Innerhalb ihrer Argumentation wird deutlich, dass sie Wissen über *Textmusternormen* entwickelt hat („Dokumentation“), und dieses so ausgeprägt ist („Eine Dokumentation ist ja immer ein Vortrag“), dass sie auch damit nicht nur in ihrem Text selbst jonglieren, sondern auch in ihrem Metatext diese Zusammenhänge explizieren kann („aber man könnte es ja

auch so schreiben, dass es nicht so wie ein Vortrag überkommt“). Sie zeigt damit auch, dass ihr unterschiedliche Schreibstrategien zur Verfügung stehen („Doch das kann man auch vermeiden. Und wir haben es vermieden!“) und sie eine bewusste, zielgerichtete Auswahl treffen kann. Bente und ihre Freundin sind mit ihrer Pseudodokumentation ein *inhaltliches Wagnis* (Rezipienten verunsichern) und ein *sprachlich formales Wagnis* (Dokumentation/Vortrag) eingegangen. Dass sich Bente auch darüber bewusst ist, deuten ihre Ausführungen an, ihre sprachformalen Kennzeichnungen (Interpunktion) verstärken den Eindruck.

Die Beispiele dokumentieren, dass Bente ein sehr hohes Maß an metakognitivem Textwissen ausbilden konnte. Wie bei Adrian zeigt sich auch bei Bente, dass die Argumentation des Metatextes in der Textwirkung seinen Ausgang nimmt. Diese stand bereits in ihrem Metatext aus 3-1 im Zentrum. Ihrer dort noch sparsamen, aber auch bereits begründenden Einschätzung steht hier nun der Eindruck eines sehr differenzierten metakognitiven Sprachhandelns gegenüber. Ausführungen zur Wirkung, die auch in 3-1 schon Ausgangspunkt war, vertieft sie nun durch Perspektivenübernahme und durch Rückgriff auf ein breites Repertoire an Einschätzungsmöglichkeiten, in denen sich letztlich alle Aspekte des Zürcher Textanalyserasters wiederfinden.

Bentes Text zeichnet sich darüber hinaus durch den Gebrauch von Textprozeduren bzw. -routinen (Feilke 2014a; 2016b) aus. Diese beziehen sich etwa auf Meinungsbekundungen („Ich finde, dass ...“) oder Beschreibungen der Textwirkung („Es wirkt so, als würde ...) und beziehen sich auch auf die Globalität des Textes („Es wirkt so, *als* ...“, „Doch am Schluss ...“, „Der Text hat *aber auch* ..., *sodass* ...“).

Den zweiten Teil der Begründung, in dem die Text-Hand mit dem roten Faden abgebildet ist, nutzt sie, um in einer klar strukturierten Übersicht, die in ihrem Aufbau genau dem Auftrag folgt, die ohnehin schon umfassend dargelegte Begründung des ersten Teils detailgenau und in die Tiefe des Textes für alle vorgegebenen Bereiche darzulegen.

Sie beginnt mit Ausführungen zum Roten Faden und argumentiert für ihren nun als „Sachtext“ bezeichneten Text, indem sie dessen *Gliederung* auf der Grundlage ihres Textsortenwissens – gemäß der offen gelegten *Textmusternormen* – legitimiert. Sie bezieht sich an anderer Stelle (im Bereich Textsorten/Textmuster) nochmals explizit auf ihr Textwissen von Textmusternormen. Bente äußert sich dezidiert zu ihrer Entscheidung, sich an einer Textmusternorm zu orientieren („... auf jeden Fall die Textsorte Dokumentation/Sachtext gewählt. Man merkt es an der Überschrift“), zeigt, wie sie mit expliziertem Wissen argumentieren kann, und macht von ihrem Vorrecht als Autorin Gebrauch, ein ihr offensichtlich bekanntes Textmuster so zu modifizieren, dass es ihrem Anliegen am besten gerecht wird. Die Äußerungen bestärken, was im ersten Teil bereits dargestellt wurde, wenn sie erklärt, wie sie ihren Text gezielt so gestaltet hat, dass er die Adressaten bis zum Schluss glauben lässt, es handle sich um einen wissenschaftlichen Text – und genau damit ihre Adressaten hinters Licht führen und schließlich zum Lachen bringen möchte („Dann ist der Spaß am Schluss umso lustiger, denn wenn man sich selbst ertappt, wie man drauf

reinfällt, ist man nicht mehr vom Lachen abzuhalten“). Im Hinblick auf die *Angemessenheit der sprachlichen Mittel* führen die Stichworte des Artefakts der Text-Hand dazu, dass Bente hier nun die Qualität ihres Textes durch Hinweise auf die bewusste Verwendung von Wortformen, Phrasen und Satzbau begründet. Wie zielgerichtet sie die Wörter und Phrasen auswählt, wird beispielsweise deutlich, wenn sie ihre Auswahl mit der Wirkung des Textes begründet („Die Wörter sind wissenschaftlich gewählt, z.B. „geschlechtsreif“ oder „Tragzeit“. Mit diesen Wörtern merkt man nicht, dass es die Stumpf-Scheren-Krabbe nicht gibt!“) Sie thematisiert die Kohäsion der Sätze und belegt sie mit Textstellen. Auch hier argumentiert sie mit der Anführung von Textalternativen. Die *Registerwahl* wird in besonders eindrücklicher Weise von Bente thematisiert (Vermeidung eines Vortragsstiles der Dokumentation).

Damit bestätigt der zweite Teil der Begründung aus 4-2, was für den ersten Teil ausgeführt wurde.

Für beide Kinder zeigen sich jeweils deutliche Entwicklungen sprachlich-textueller Kompetenzen. Dieses wurde im Hinblick auf eine Zunahme metakognitiven Textwissens ebenso dargestellt wie für die sich ausdifferenzierende Sprache über die Sprache. Im Vergleich der beiden Kinder kann festgestellt werden, dass Adrians Argumentation pragmatisch bestimmt ist, nämlich auf die Wirkung und den Adressaten bezogen. Bentes Argumentation bezieht sich zusätzlich auf auch grammatische Bereiche. Sie argumentiert mit ihrem Textsorten- und Textmusterwissen ebenso wie mit semantischem und syntaktischem Textwissen. Adrian nutzt demgegenüber den Hinweis auf die Text-Hand, um pragmatische Aussagen zu vertiefen („Bei einigen Sätzen, die ich geschrieben habe, finde ich die Ausdruckskraft super ...“ [Hervorhebung BL]).

Für beide Kinder lässt sich zusammenfassend sagen, dass ihnen *Funktionale Angemessenheit*, *Verständlichkeit* und *Kohärenz* (vgl. B.1 des Zürcher Textanalyserasters) für die Begründung der Qualität eines Textes präsent ist.⁴⁰⁹ Orientierungen, die mit dem Zürcher Textanalyseraster im Hinblick auf Textqualität gebündelt vorliegen, haben diese Kinder offensichtlich – auf unterschiedliche Art und Weise – als Normenbewusstsein internalisiert. Dabei sei in besonderer Weise herausgestellt, dass sowohl Adrians als auch Bentes Metatexte zeigen, dass die Qualität ihrer Texte vor allem mit der Textwirkung aus der Perspektive der Adressaten begutachtet wird und diese wiederum in ihrem Bezug zur eigenen Textabsicht gestellt wird.

Und ebenso lässt sich für beide Kinder feststellen, dass sie beim Hinaustreten mit Sprache über die Sprache (Brockmeier 1998) und im Agieren als Boten (Ehlich 1983) ihres eigenen Textes (s. 2.2.2) Gebrauch von Textroutinen (Feilke 2014a; 2016b) machen. Sprach- und Handlungswissen (Nussbaumer 1991) haben sich weiter ausgebildet.

Sowohl Entwicklungen von Textwissen als auch Entwicklungen textlinguistisch diskursiver Fähigkeiten werden hier als Spiegel jener ko-konstruktiver Diskurse über Textqualität

409 Dabei stehen sie wie ausgeführt an unterschiedlichen Punkten ihrer jeweils individuellen Entwicklung.

in Autorenrunden vermutet, die der Freilegung globaler Textnormen dienen. In beiden Klassen liegen zwischen den Erhebungen aus 3-1 und 4-2 jeweils Erfahrungen von Textgesprächen aus etwa 30 Autorenrunden. Wenn man zusätzlich bedenkt, dass in beiden Klassen neben der Schreibzeit keine weitere explizite Schreib- oder Aufsatzerziehung durchgeführt wurde, liegt die Vermutung nahe, dass metakognitives Textwissen und Argumentationsweisen der Kinder jener Praxis von Autorenrunden verhaftet ist, die durch diese Studie begründet werden soll. Für Bente lässt sich zusätzlich vermuten, dass die grammatische Begründung ihre Textqualität auf das Artefakt der Text-Hand (Abbildung 42) zurückzuführen ist, das die Gespräche in Autorenrunden sowohl auf pragmatische als auch auf grammatische Aspekte lenkt.

Es muss insgesamt kritisch hinterfragt werden, ob diese Art von Begründungen für die eigene Auswahl eines besonders gelungen erscheinenden Textes – auch die Zweiteilung der Befragung am Ende des 4. Schuljahres (4-2) – eine geeignete Grundlage für die gewagten Bekräftigungen der theoriebildenden Studie sind. Es kann davon ausgegangen werden, dass Kinder auch sozial erwünschtes Verhalten zeigen. Insbesondere die Äußerungen von Bente innerhalb des zweiten Teils der Begründung zeigen ihre Bereitschaft, die eigentlich schon im ersten Teil dargelegten Gedanken nun ein weiteres Mal – für die Lehrerin oder die von ihr unterstützte Studie – zu formulieren und den Vorgaben anzupassen.

Empirische Untersuchungen zur Entwicklung von Metakognition und zur Entwicklung von Diskursfähigkeit im Kontext von Autorenrunden wären wünschenswert (s. 4).

Transitorischer Charakter der Artefakte

In 2.2.3 wurden sowohl die Leitfäden für das Gespräch als auch deren Inhalte wie Schreibgeheimnisse, roter Faden und Text-Hand als zentrale Artefakte des didaktischen Settings vorgestellt, und zwar in ihrer Funktion als Geländer, das vorübergehend – transitorisch – die Entwicklungsprozesse zu stützen vermag.

Auch wenn aufgrund dieser Dokumente nicht nachzuweisen ist, welche Ursachen neben einer vorausgesetzten allgemeinen kognitiven Entwicklung zu den beschriebenen Entwicklungen sprachlich-textueller Kompetenzen und hier insbesondere zur Ausprägung der Vorstellungen guter Texte im Einzelnen geführt haben, so ist doch davon auszugehen, dass diesen Artefakten grundsätzlich eine wichtige Funktion zukommt. In den Metatexten aus 4-2 – das konnte bereits gezeigt werden – knüpfen Adrian und Bente einerseits an jene Textnormen an, die in den Autorenrunden dieser Klassen mit Hilfe der genannten Artefakte herausgearbeitet wurden, andererseits aber auch an die mit ihnen verbundenen Strategien und Textroutinen.

Ihr transitorischer Charakter wird im Kontext der doppelten Aufgabenstellung besonders deutlich wahrnehmbar. Die ausführliche Darstellung der thematischen Entfaltung bereits in den ersten begründenden Texten etwa sei zurückgeführt auf die ausgiebige Begutachtung eines jeden in Autorenrunden vorgestellten Textes im Hinblick auf den roten Faden.

Das in beiden Klassen gepflegte Ritual, den Handlungsverlauf oder ggf. auch die Struktur eines Textes⁴¹⁰ mit Hilfe eines realen dicken roten Fadens zu legen und dabei zugleich den Handlungsvollzug zu beschreiben und zu begründen, findet hier seine Resonanz. Beide Kinder übernehmen diese Routinen, ohne dass ihre Handlungen noch an jenes Artefakt des roten Fadens gebunden wären. Ebenso beziehen sich beide in ihren ersten Begründungen auf die Wirkung des Textes. Bente argumentiert von sich aus bereits mit dem Adressaten. Adrian benötigt dazu noch den Impuls von außen.

Während Bentes zweiter Teil der Begründung ganz stringent auf die Normorientierungen, die das Artefakt der Text-Hand vermittelt, bezogen ist, sind einige dieser Aspekte in ihren ersten Text so integriert, dass sie sich als routiniertes Agieren – oder auch als praktisches Wissen und Können – darstellen, ganz so, als würden sie nun Teil ihres individuellen Habitus sein. Dass Bente mit Hilfe der Text-Hand einerseits ihre Ausführungen vertiefen und präzisieren, andererseits auch neue Aspekte (Kohäsion der Sätze) einbringen kann, mag gerade den transitorischen Charakter des Artefakts Text-Hand betonen. Auf die Frage, warum Bente etwa syntaxbezogene Aspekte nicht ohne Geländer einbringt, könnte eine Antwort lauten, dass sie dafür gerade noch einen gesonderten Impuls benötigt. Eine andere Antwort könnte auch darin gesehen werden, dass sie die Syntax eines Textes noch nicht als Merkmal von Textqualität realisiert.⁴¹¹ In Bezug auf das Artefakt muss kritisch geprüft werden, ob die Text-Hand ggf. nicht ausreichend Geländer für das Reflektieren syntaxbezogener Aspekte bietet.

Die Beispiele sollen konkretisieren, was zuvor zur Bedeutung der Artefakte, verstanden als didaktische Normen (2.2.4), für den Diskurs über die Qualität eigener Texte in 2.2.3 ausgeführt wurde. Ihre Funktion besteht darin, Textnormen in einer methodisch modellierten Verbindung von Entdeckung und Vorgabe freizulegen und dabei die Verbindung von Inhalts- und Ausdrucksseite von Sprache – auch im Sinne einer emotionalen Stütze – zu nutzen. Ist dieses Ziel erreicht, kann das Mittel zur Seite gelegt werden und einer neuen didaktischen Norm Raum gegeben werden.

Im Hinblick auf die interdisziplinäre Ausrichtung dieser Studie sei der Gedanke des Transitorischen auch auf die Ausführungen zum Habituskonzept von Bourdieu bezogen. Es wurde ausführlich diskutiert, ob Bourdieus Konzept von Habitus von einer Modifizierbarkeit des individuellen Habitus ausgeht oder nicht (s. 2.1.1). Eine pädagogisch motivierte Begründung, der hier gefolgt wird, mag in den Erfahrungen der Praxis eine Bestätigung finden. Wenn Habitus nach Bourdieu ein durch Praxis erzeugtes System (vgl. 1987, S. 101) ist, warum sollte dann eine Praxis von Autorenrunden nicht habitusprägend sein

410 Ausführungen dazu in 2.2.3, v.a. Abschnitt „Didaktische Artefakte – transitorische Normen als Geländer“.

411 Beobachtungen aus der Praxis zeigen, dass die meisten Kinder erst relativ spät, nämlich – wenn überhaupt – zum Ende der Grundschulzeit einen reflexiven Blick auf syntaxbezogene Aspekte werfen. Demgegenüber ist zu bemerken, dass ihr praktisches Wissen und Können diesbezüglich in den Klassen 2 bis 4 einen enormen Wandel durchläuft. Augst et al. (2007) haben diese Entwicklungen in der Longitudinalstudie zur Text-Sorten-Kompetenz beschrieben (2007, S. 279–288). Dementsprechend fassen die Autoren zusammen: „Das Grundschulalter ist innerhalb der Schreibentwicklung ein *syntaktisches Zeitalter*.“ [Hervorhebung im Original, BL] (2007, S. 353).

können? Die Selbstverständlichkeit, mit der Adrian und Bente ihre eigenen Texte schreiben und die Art und Weise, wie sie darüber reflektieren, werden hier als äußere Zeichen einer inneren Wandlung gedeutet⁴¹². So gesehen wäre die Bedeutung transitorischer Artefakte wirklich weitreichend.

Gemeinsamer sozialer und kognitiver Raum (Ortner)

Die kognitiven Entwicklungen bezüglich der Ausbildung von Normenbewusstheit konnten anhand der Kindertexte deutlich nachgewiesen werden – ihre Anbindung an den sozialen Raum kann so nicht nachgezeichnet, sondern nur zwischen den Zeilen wahrgenommen werden – jenseits der Tatsache, dass die gesamte Situierung des didaktischen Arrangements der Autorenrunde nicht ohne Einbindung in den sozialen Raum der Klasse zu denken ist. Die Textbeispiele verweisen einerseits auf die Erfahrung des sozialen Raumes im Schreiben selbst und andererseits auf den sozialen Raum des linguistischen Diskurses innerhalb der schulisch-literalen Praktik der Autorenrunde. Beide Gesichtspunkte werden im Folgenden thematisiert.

Die Deutlichkeit, in der Adrian und Bente in ihren Texten von ihren Adressaten sprechen bzw. diese in das Blickfeld ihrer Begründung stellen, dürfte als wichtiges Indiz für den sozialen Bezug des Schreibens und insbesondere der Freilegung globaler Normen interpretiert werden.

Die Frage, ob er beim Schreiben bereits an einen Adressaten/Leser gedacht habe, beantwortet Adrian eindeutig mit *Ja*. Auf die Frage, an wen er dabei gedacht hat, schreibt er:

An die Klasse und an mich

Auch die Frage, ob er eine Wirkung oder ein Ziel erreichen wollte, beantwortet er mit *Ja*. Adrian schreibt:

Ich wollte, dass der gesamte Text spannend und geheimnisvoll wird, damit man ihn hören will.
(Die Wirkung und das Ziel habe ich erreicht.)

Auch Bente bestätigt auf die direkte Frage, ob sie beim Schreiben des Textes bereits an einen Adressaten gedacht hat, dass dies der Fall gewesen sei. Sie erläutert, für wen sie ihren Text geschrieben hat:

An alle, die es lesen wollen.

Bente bestätigt ebenfalls, dass sie beim Schreiben bereits ein Ziel bzw. eine Wirkung verfolgte und formuliert dazu:

Dass die Adressaten wirklich glauben, dass es die Stumpf-Scheren-Krabbe wirklich gibt.

412 Vgl. Ausführungen in 2.4.5.

Ihre Texte haben Adrian und Bente ganz bewusst für bestimmte Rezipienten geschrieben, die sie in Spannung versetzen oder mit einem allen Anschein nach wissenschaftlichen Text irritieren und schließlich zum Lachen bringen wollen. Hier wird die soziale Dimension ihrer Schreibhandlungen deutlich.

Ihre literale Kompetenz einschließlich des Textnormenbewusstseins sprachlich-textueller Kompetenzen beziehen Adrian und Bente – so sei es hier gedeutet – zudem aus den gemeinsamen Gesprächen, dem als textlinguistisch bezeichneten Diskurs mit der ganzen Klasse. Auch diese Dimension des sozialen Raumes kann zwischen den Zeilen ihrer Texte herausgelesen werden, nämlich da, wo sich die Spuren des gemeinsamen Gesprächs in ihren eigenen Erklärungen und Argumentationen als Textroutinen wiederfinden. Diese Spuren wurden im vorigen Abschnitt bereits herausgearbeitet.

Folgt man dem Verständnis von Re-Vision im Sinne des Neu-Sehens, dann scheint sich durch diese beiden Beispiele – Adrian und Bente – die Vermutung zu erhärten, dass auch sozial bestimmte Aspekte dazu beitragen, die kognitive Arbeit des Vergleichens von Text 0 mit Text I und Texten II zu initiieren und dass innerhalb einer Sozialität die verschiedenen Wahrnehmungen und Perspektiven abgeglichen werden können. Sprache ist hier nach Ehlich praxis-, gemeinschafts- und erkenntnistiftend (2007a; 1998).

Die Entwicklungen von Adrian und Bente, so die vermutende Schlussfolgerung – sind so nur im sozialen Raum denkbar.⁴¹³ Die Textbeispiele bekräftigen die Vermutung, im Hinblick auf die Herausbildung von Textnormen den sozialen Raum und den kognitiven Raum mit Ortner als einen gemeinsamen Raum zu betrachten.⁴¹⁴

Auch hier kann eine Auswahl von lediglich zwei Kindern nur andeuten, was weiter zu beforschen wäre. Auch die Überlegung, dass hier zwei Kinder mit höchst unterschiedlichen literalen Vorerfahrungen gewählt wurden, kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass Unterricht weitaus größere Heterogenität kennt, bedingt etwa durch Mehrsprachigkeit und Inklusion.

Damit enden die Ausführungen zum zweiten Zugang, durch den ein Fokus auf das sprachlich-textuelle Arbeiten in Autorenrunden gelegt wurde.

In diesem Kapitel wurden bereits mehrfach Fragen aufgeworfen, die im nächsten Kapitel, im Zusammenhang mit dem dritten Zugang, thematisiert werden. Es sind jene Fragen, die sich damit beschäftigen, was eigentlich Verständigung bedeutet, auch im Zusammenhang mit Verstehen, und wie Prozesse des Verstehens und der Verständigung in Autorenrunden beschreib- und begründbar sind.

413 Die besondere Bedeutung, die eine Gruppe für die Schreibentwicklung Einzelner hat, wird u.a. von Spitta für einen Jungen über einen längeren Zeitraum unter der Überschrift „Die Kraft des freien Schreibens“ (2015, S. 69–80) dargestellt.

414 „Normen machen, indem sie Menschen aufeinander beziehen, Gesellschaft möglich. Im Fall wechselseitiger Anerkennung binden sie und schaffen einen gemeinsamen sozialen Raum. Auch Normen der Verschriftlichung binden und schaffen einen gemeinsamen kognitiven Raum“ (Ortner 2014, S. 65).

2.3 Verstehens- und Verständigungsprozesse – hermeneutischer Zugang

Um Entwicklungen literaler Kompetenzen in Autorenrunden theoretisch aufzuschließen, wird in diesem Kapitel ein für die Alltagspraxis konstitutives Erfahrungswissen rückblickend betrachtet und systematisiert, das sich zum Einen um Verständigung dreht – also um Fragen des Sich-Mitteilens, des Re-Agierens oder etwa des Aushandelns –, und zum Anderen um Verstehen – also um Fragen des Nachvollziehens fremder Muster, des Abgleichens von Unvertrautem mit Vertrautem, der Bildung neuer Muster und deren Explikation. Dass Verstehen und Verständigung hier als zusammengehörende Prozesse gesehen werden, deuten bereits die wenigen hier genannten Stichworte an.

Der Begriff *hermeneutisch* beinhaltet hier also etwas Aktives, etwas Dynamisches, das sich im Bereich des „Zwischen“ abspielt. Es realisiert sich zwischen Text und Rezipienten und zwischen Rezipienten und Rezipienten und zwischen Autor und Rezipienten. Damit schließt der hermeneutische Zugang unmittelbar an den sprachlich-textuellen Zugang an, innerhalb dessen diese Prozesse unter dem Oberbegriff Re-Vision verortet wurden. Da Texte hier immer auch mündliche Texte umfassen, werden auch jene Aktivitäten und Dynamiken, die sich zwischen den Handelnden als Sprechenden und Hörenden, auch im mündlichen Sinne, integriert.

Gemäß der Metapher der Reise (Ryle 1987 (1949), S. 391) wird die Route für die Entwicklung einer Theorie von Autorenrunden in dieser Studie auf jener Landkarte festgelegt, die in Abbildung 4 dargestellt ist. Sie sieht vor, jene sprachlich-textuell begründeten Erfahrungen der Praxis von Autorenrunden nun aus hermeneutischer Sicht zu perspektivieren und damit Zusammenhänge von Verstehen und Verständigen zu ergründen.

An verschiedenen anderen Stellen der Reise wurden Fragen von Verständigung und Verstehen bereits berührt, sie wurden jedoch nicht ergründet. So wurde für Modelle aus der Schreibforschung festgestellt, dass sie kognitive Prozesse und Entwicklungen des Schreibens abbilden, wie aber Prozesse des Verstehens modelliert werden können, bleibt offen. Für Fragen der Verständigung bieten Modelle von Hayes (Chenoweth und Hayes 2001; Hayes 2012) Ansatzpunkte, wenn dort von Ko-Aktanten und Kritikern die Rede ist. In den deutschsprachigen Modellen können diese im Kontext von Tätigkeiten, die einer Revision bzw. Überarbeitung (z.B. Spitta 2015; Baumann und Pohl 2009) zugeführt werden, verortet werden. Doch auch diese Modelle widmen der Frage, wie Prozesse des Verstehens oder der Verständigung ablaufen, keinen Raum – auch das Säulenmodell (Abbildung 26) leistet dieses nicht.

Im vorigen Kapitel wurden im Hinblick auf eine Theorieentwicklung für Autorenrunden von einer auf *Verständigung* gerichteten Textlinguistik gesprochen, und zwar im Kontext der Ausführungen zu Gesprächen über Textqualität (2.2.2). Es wurden zwar Hinweise darauf gegeben, wie sich eine Verständigung über Textqualitäten mit Hilfe didaktischer Artefakte initiieren lassen (2.2.4), auch wurde von Ausloten (Kruse et al. 2014b, S. 186) und Freilegen von Normen (Ruf und Gallin 2014a, S. 206) im Austausch zwischen Ungleichen (Ruf und Gallin 2014a, S. 149; 2014b) gesprochen (2.2.3), und es wurde dabei artikuliert,

dass sich in solchen Prozessen der Verständigung ein Erkennen und Verstehen vollziehe, es wurde jedoch auch hier nicht oder nur ansatzhaft dargestellt, wie sich Erkennen und Verstehen vollziehen.⁴¹⁵ Mit Dehn (1996b)⁴¹⁶ und Becker-Mrotzek (2014) wurde darauf hingewiesen, dass „Verstehen im hermeneutischen Sinn“ (Becker-Mrotzek 2014, S. 502) zu perspektivieren sei. Mit Nussbaumer wurde die Suche von Textqualitäten ausdrücklich als eine „hermeneutische Aufgabe“ (1991, S. 133) betrachtet.

Will man die Entwicklung literaler Kompetenzen theoretisch aufschließen, ist gerade die Frage nach dem Wie bedeutsam. Für ihr Ziel, im Kreislauf von Aktion und Reaktion durch praktische Theorien neue Möglichkeiten für das unterrichtliche Handeln zu eröffnen (vgl. Altrichter und Posch 2007, S. 15), ist sie wesentlich.

Zu den Erfahrungen und den bisherigen Ausführungen, die durch Begriffspaare wie *individuell* und *gemeinsam*, *kognitiv* und *sozial* oder auch *Re-Konstruktion* und *Ko-Konstruktion gekennzeichnet sind*, passt es, sich auf die klassische Hermeneutik Gadamers (1993a (Erstveröffentlichung 1959); 1993b (Erstveröffentlichung 1959); 1990 (Erstveröffentlichung 1960)) zu beziehen, in der das Phänomen *Verstehen* als dialogisch-zirkulär betrachtet wird. Die metaphorischen Ausdrücke „Hermeneutischer Zirkel“ (vgl. 1993a (1959), S. 270ff.) und „Zirkel des Verstehens“ (Gadamer 1993b (1959)) umschreiben die im Prozess des Verstehens vollzogene spiralförmige, dynamische Bewegung von einem zum anderen und zurück. Das Ganze ist aus dem Einzelnen und das Einzelne aus dem Ganzen zu verstehen.⁴¹⁷ Ausgangspunkt ist das „Angesprochensein“⁴¹⁸ – Gadamer bezeichnet es als oberste der hermeneutischen Bedingungen. Ziel des Verstehens ist die *Verständigung*, die „gemeinsame Sache“ (1990 (1960), S. 366), die Gadamer mit der Metapher der Horizontverschmelzung vergleicht.⁴¹⁹ Der Prozess des Verstehens führt zur Klärung und Erweiterung des ursprünglichen Vorwissens – des „Vorverständnisses“ bzw. „Vorurteils“ (1965, S. 465) im Sinne von „Vor-Meinung“ (1990 (1960), S. 272) und Voreingenommensein (1993b (1959), vgl. S. 64) – und ist auf Veränderung einer Praxis, nämlich eine neue Sicht

415 Im Mittelpunkt der Ausführungen dieses Kapitels stehen Prozesse des *Verstehens*. Prozesse des *Erkennens* stehen mit jenen des *Verstehens* in unmittelbarem Zusammenhang. Nach Polanyi sind „Verstehensleistungen“ (1985, S. 53) bzw. „comprehension“ (2010 (1966), S. 55) Voraussetzungen für „Erkennen“ (1985, S. 53) bzw. „knowledge“ (2010 (1966), S. 55).

416 Im Hinblick auf eine lernersensitive Textanalyse heißt es bei Dehn: „Das bedeutet, daß Verstehenstheorie zur grundlegenden Orientierung herangezogen werden muß. Das umfaßt Befunde der Kognitionspsychologie zum Wahrnehmen und Verstehen [...] und ältere und neuere Arbeiten zur Hermeneutik [...]“ (Dehn 1996b, S. 173).

417 „Die hermeneutische Regel, daß man das Ganze aus dem Einzelnen und das Einzelne aus dem Ganzen verstehen müsse, stammt aus der antiken Rhetorik und ist durch die neuzeitliche Hermeneutik von der Redekunst auf die Kunst des Verstehens übertragen worden. Es ist ein zirkelhaftes Verhältnis, das hier wie dort vorliegt“ (Gadamer 1993b (1959), S. 57).

418 „Das erste, womit das Verstehen beginnt, ist, daß etwas uns anspricht. Das ist die oberste aller hermeneutischen Bedingungen“ (Gadamer 1993b (1959), S. 64).

419 Als „Horizontverschmelzung“ bezeichnet Gadamer die Dynamik des Aufeinandertreffens unterschiedlicher „Vorverständnisse“ – etwa die des Autors, des Textes selbst, des Lesers –, die sich zu *einem* neu bildenden Horizont verbinden, ohne sich jedoch gegenseitig aufzuheben (1990 (1960), S. 307, S. 366ff.).

auf eine gemeinsame Sache (1990 (1960), S. 366) im Sinne der Horizonterweiterung oder Horizontverschiebung (1965, S. 460) ausgerichtet.

Überlegungen der Hermeneutik Gadammers werden diesem Kapitel aus zwei Gründen vorangestellt: Sie sind sowohl in Bezug auf den Unterricht und als auch in Bezug auf die theoriebildende Forschung von besonderer Bedeutung sind. Jeweils geht es nämlich darum, eine Theorie der Praxis auf der Grundlage „hermeneutischer Erfahrung“ (Gadamer 1965, S. 460) zu entwickeln. Die dialogisch-zirkulär angelegten Gespräche über Texte im Unterricht nehmen ihren Ausgangspunkt nicht in Theorien über gute Texte, sondern in der als hermeneutisch zu bezeichnenden Erfahrung mit diesen Texten, die an individuelle Vormeinungen, Vorurteile und Angesprochensein gebunden sind.⁴²⁰ Aus den gemeinsamen dialektischen Verstehens- und Verständigungsprozessen entwickelt sich spiralförmig eine Theorie guter Texte, die sich in einer gemeinsamen Sprache horizonterweiternd konkretisiert. Bislang wurde diesbezüglich von der Bildung einer Sprache über die Sprache gesprochen. Hier nun wird sie – mit Wagenschein (1981; 1968) – als die „Sprache des Verstandenen“ (1968, S. 137; 1981, S. 1984) bezeichnet, der die Sprache des Verstehens vorausgeht.⁴²¹ Dass Situationen der Aushandlung in Autorenrunden bereits aus sprachlich-textueller Sicht als Verständigung bezeichnet werden, spiegelt den zutiefst hermeneutischen Charakter von Autorenrunden.

Zugleich dient die Hermeneutik Gadammers der Entfaltung einer Theorie der Praxis von Autorenrunden, denn sie wird als Votum für eine zurückblickende (1.3.2), im weitesten Sinne rekonstruktiv angelegte Forschung interpretiert⁴²² und dient damit als Bezugspunkt für eine vielschichtige Beschreibung der komplexen Verstehens- und Verständigungsprozesse. Insofern werden hier auf der forschenden Ebene ebenfalls Prozesse des Verstehens an Prozesse des hermeneutischen Erfahrens gebunden, und zwar an jene, die durch die beschriebenen schulisch-literalen Praktiken initiiert werden. Mit einem als pragmatisch zu bezeichnenden Wissensbegriff ist der Bogen zu dem in 2.1 dargelegten Verständnis sozialer Praktiken gespannt.

So setzt das vorliegende Kapitel fort, was in 2.1 zur sozialen Beschaffenheit und Wirkung sozialer, literaler und schulisch-literaler Praktiken grundlegend dargestellt und in 2.2 im Kontext der Frage nach Textqualität und deren Re-Vision und Re-Konstruktion innerhalb textlinguistischer Diskurse weitergeführt wurde. Die dort genannten Vorstellungen etwa von „authorship as a social practice“ (Larson und Maier 2000, S. 471) oder von der Klasse als „knowledge building community“ (Scardamalia und Bereiter 2006, S. 99), in der sich eine Sprache für die Sprache als eine Sprache des Verstandenen etabliert, sollen nun als Verstehens- und Verständigungsprozesse hermeneutisch perspektiviert werden – und dies zugleich unter Wahrung des in 2.1 vorgestellten praxeologischen Blickwinkels. Deshalb

420 Dass Autorenrunden immer in einer kreisförmigen Sitzordnung stattfinden, sei als äußerer Ausdruck des ihr innehaftenden zirkulär-kreisenden Gesprächs betrachtet.

421 „Die Muttersprache ist die Sprache des Verstehens, die Fachsprache besiegelt es, als Sprache des Verstandenen“ (Wagenschein 1968, S. 137).

422 Vgl. dazu „Der universelle Aspekt der Hermeneutik“ (Gadamer 1965, S. 449ff.).

wurde eine Anbindung an Überlegungen aus der Hermeneutik Gadamers zunächst lediglich als Ausgangspunkt des Kapitels bezeichnet.

Eine Verbindung praxistheoretischer, sprachlich-textueller und klassisch hermeneutischer Überlegungen ist ungewöhnlich. Die Reiseroute sieht beide Zugänge vor, da durch sie unterschiedliche Gesichtspunkte der Komplexität des Geschehens in Autorenrunden ergründet werden können. Alleine die Tatsache, dass sich das sprachlich-textuelle Agieren (vgl. 2.2) in Autorenrunden auf mündliche Prozesse der Verständigung bezieht, ist Anlass, hier einen gemeinsamen „Pfad“ (Ryle 1987 (1949), S. 395) anzulegen. Praxistheoretisch könnte eine Betonung des Mündlichen in Bezug auf Verstehen als ein Reflex jener schwachen Literalitätshypothese (Brockmeier 1998) betrachtet werden und der Überwindung einer Trennung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der neueren Literalitätsforschung entsprechen (vgl. 2.1.2).

In Bezug auf die Überlappungen von Zugängen, wie sie jeweils in Abbildung 17 und Abbildung 47 zu sehen sind, in denen die zugangsspezifischen Beiträge zur interdisziplinären Theorie dargestellt werden, wurde auch von Verbindungen gesprochen, die disziplinenübergreifend für die jeweils betroffenen Zugänge gesehen werden. Solche Verbindungen deuten sich hier bereits für den hermeneutischen Zugang in zweifacher Hinsicht an.

Erstens werden Begrifflichkeiten der verschiedenen Konzepte abgewogen und aufeinander bezogen. So ist etwa abzuwägen, ob jenes in der Definition literaler Kompetenzen als „Bedingungsgefüge der Ko-Konstruktion“ bezeichnete Konstrukt, das auf „die Potenziale des Einzelnen, die der Gruppe und das Lernangebot“ zurückgeführt wird, hermeneutisch auch als Bedingungsgefüge der Teil-Ganzes-Relation (vgl. Gadamer 1993b (1959), S. 57) bezeichnet werden kann.

Zweitens stellt bereits die Struktur dieses Kapitels einen Versuch einer solchen Verbindung dar, indem Prozesse der Verständigung und des Verstehens unter soziokulturellen Vorzeichen dargestellt werden. Hermeneutische Aspekte werden im Folgenden nämlich unter jenen drei Facetten betrachtet, die mit Reckwitz in 2.1.1 als die wesentlichen Grundannahmen sozialer Praktiken bezeichnet wurden:⁴²³ Implizitheit, Materialität und Routinen/Unberechenbarkeit (Reckwitz 2003, S. 282).

Mit der *Implizitheit* von Praktiken (2.3.1) werden Fragen des Zusammenhangs von implizitem und explizitem Verstehen sowie von Können und Wissen thematisiert. Damit greift diese Studie ein Desiderat auf, das Feilke und Wieser (2018b, S. 15) beschreiben.⁴²⁴ Hier werden dafür Schriften von Michael Polanyi (2010 (1966); 1969a; 1985) sowie Ansätze zur Rekonzeptualisierung Polanyis durch Hans Georg Neuweg (2000; 2015c (2005);

423 Die ersten beiden Grundannahmen übernimmt Feilke für eine Bestimmung literaler Praktiken (Implizitheit, Artefakte – hinzu kommt bei ihm der Text als Definiens), s. Fußnote 191.

424 „Insbesondere die Frage, welche Konsequenzen sich aus der Überlagerung von expliziten und impliziten Vermittlungsprozessen für eine empirisch interessierte Deutschdidaktik ergeben, ist [...] bisher eher nur am Rande diskutiert worden“ (Feilke und Wieser 2018b, S. 15).

2015a (2006)) herangezogen. Der Aspekt der *Materialität* wird hier auf die Gesprächsbeiträge unter den Aspekten Verstehen und Verständigung perspektiviert (2.3.2) und unter dem Begriff Ko-Konstruktion zusammengeführt. In diesem Unterkapitel werden Zusammenhänge aus dem Konzept des Dialogischen Lernens (Ruf und Gallin 2014a; 2014b; Ruf 2008b; Pabst 2016) und aus der Diskurskompetenzforschung (Quasthoff 2015; Dausendschön-Gay et al. 2015c) für eine Begründung einer Praxis von Autorenrunden hergeleitet. Schließlich werden *Routinen* und die mit den Routinen verbundene *Unberechenbarkeit* als dritte Grundannahme sozialer Praktiken thematisiert (2.3.3) und hier für die Erschließung einer Praxis von Gesprächen über Textqualitäten genutzt. Die Ausführungen beziehen sich auf Ansätze aus der Diskurskompetenzforschung (Heller und Morek 2015; Morek und Heller 2012), aber auch wieder auf Neuweg (2015f).

Wie in den vorangegangenen Unterkapiteln erfolgt dann eine Zusammenführung der Darstellungen im Hinblick auf die theoretische Erschließung vom Autorenrunden (2.3.4). Es folgten eine Zusammenfassung und eine Darstellung des Ertrages des hermeneutischen Zugangs für die interdisziplinär angelegte Theoriebildung (2.3.5). Auch dieses Unterkapitel wird mit einem – hermeneutisch profilierten – Blick in die Praxis beendet (2.3.6).

2.3.1 Implizitheit – Können und Wissen in Verstehensprozessen

Vom Können der Grundschüler und -schülerinnen auszugehen, wurde mehrfach als unterrichtliche Maxime der vorliegenden Praxis beschrieben (Nussbaumer und Sieber 1995; Ruf und Gallin 2014a; 2014b; Weber 2009). Implizites sprachliches Können dürfe bei jedem Lernenden vorausgesetzt werden, der Sprache gebrauche. Sprachaufmerksamkeit (Feilke 2016b; Portmann-Tselikas 2003) ver helfe dazu, sich der Reflexion des intuitiven Sprachgebrauchs, wie er sich in den selbst verfassten Texten zeige, hinzugeben. Im gemeinsamen ko-konstruktiven Gespräch innerhalb normenfreilegender, explizierender Praktiken werde Sprache objektiviert, um schließlich über Sprachwissen individuell zu verfügen und es situationsgemäß einsetzen zu können. So wurden – kurz zusammengefasst – die Verstehens- ebenso wie die von ihnen nicht zu trennenden Verständigungsprozesse in Bezug auf die Gespräche über Textqualität bislang skizziert. Können und Wissen wurden im Rahmen der Bestimmung literaler Kompetenz dementsprechend unterschieden (2.1.4, Abbildung 7). Hermeneutisch gesehen erscheint es auf den ersten Blick plausibel, mit der Hervorhebung von *Können* die im Dialogischen Lernen beschriebene singuläre Erfahrung als Ausgangspunkt von Verstehensprozessen – und um diese geht es in diesem Unterkapitel⁴²⁵ – in den Mittelpunkt zu rücken. Das entspräche den Annahmen Reckwitz', der sozialtheoretisch davon ausgeht, dass „eine ‚implizite‘, ‚informelle‘ Logik der Praxis und Verankerung des Sozialen im praktischen Wissen und ‚Können‘“ (2003, S. 282) zu den wichtigsten Strukturmerkmalen von Praxistheorien zu zählen sei. Für eine hermeneutische Perspektivierung sind im Hinblick auf schulisch-literale Praktiken der Autorenrunde folgende Aspekte zu präzisieren.

425 Ausführungen zu Verständigungsprozessen in 2.3.2.

- Was heißt Können, was heißt Wissen?
- Wie kann Können in Wissen überführt werden?
- Wie sind Können und Wissen erwerbbar?

Für eine begriffliche Bestimmung von Wissen und Können wird zunächst auf Reckwitz (2003) verwiesen, dann auf Polanyi (1969b; 1982 (1958); 1985; 2010 (1966)) und schließlich – auch im Hinblick auf Fragen des Erwerbs – auf die Rezeption Polanyis durch Neuweg (1999; 2000; 2002; 2011b; 2015a; 2015c).

Reckwitz geht davon aus, dass Handeln im Rahmen von Praktiken zuallererst als *wissensbasierte* Tätigkeit begriffen werde. Er bestimmt diese „als Aktivität, in der ein praktisches Wissen, ein Können im Sinne eines ‚know how‘ und eines praktischen Verstehens zum Einsatz kommt“ (2003, S. 292). Können – und darin ist Wissen immer eingeschlossen – wird von ihm wie bereits durch Bourdieu (2.1.1) als „praktischer Sinn“ bestimmt. Reckwitz bezeichnet das Wesen des praktischen Wissens, das er bei den Trägern der Praktiken voraussetzt, als implizit.

Die Praxistheorie betont die Implizitheit dieses Wissens, das kein explizierbares Aussagewissen (knowing that) von Überzeugungen darstellt, sondern einem ‚praktischen Sinn‘ ähnelt; sie hebt hervor, dass die ‚expliziten Regeln‘, die in einem Handlungsfeld als relevant angegeben werden, diesen impliziten Kriterien in keiner Weise entsprechen müssen; sie betont schließlich auch, dass das Wissen nicht als ein ‚theoretisches Denken‘ der Praxis zeitlich vorausgeht, sondern als Bestandteil der Praktik zu begreifen ist (vgl. schon Ryle 1949, Polanyi 1966). Dies hat zur Konsequenz, dass aus Sicht der Praxistheorie [...] Wissen und seine Formen nicht ‚praxisentoben‘ als Bestandteil und Eigenschaften von *Personen*, sondern immer nur in *Zuordnung zu einer Praktik* zu verstehen und zu rekonstruieren sind [...]. (Reckwitz 2003, S. 292)

Demnach müssen die oben gestellten Fragen auf den zweiten Blick modifiziert werden. Eine Bestimmung von Wissen und Können sowie deren Verhalten zueinander scheinen adäquater mit der Frage zu erfassen sein, was mit der Implizitheit des Wissens gemeint sei.

Implizites Wissen – implizites Verstehen (Michael Polanyi)

Polanyi, auf den Reckwitz sich bezieht, beschreibt die Implizitheit des Wissens in seinem Werk „The Tacit Dimension“ (Polanyi 2010 (1966))⁴²⁶ als verborgene oder stille (tacit) Dimension. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die von ihm beschriebene Tatsache, „that we can know more than we can tell“ (2010 (1966), S. 4). Polanyi formuliert seine Theorie menschlichen Erkennens innerhalb einer mit dem Titel „Tacit knowing“ (2010 (1966), S. 3–25). Der englischsprachige Ausdruck *knowing*, der hier mit *implizitem Verstehen* umschrieben sei, verweist besser als die deutsche Übersetzung (Wissen) auf den sich vollziehenden, nicht-statischen Charakter oder Akt impliziten Wissens.

426 „The tacit dimension“ (2010 (1966)) ist bislang die einzige Veröffentlichung Polanyis, die ins Deutsche übersetzt wurde („Implizites Wissen“, übersetzt durch Brühmann (1985)). Für die folgende Darstellung werden sowohl der englische Text als auch seine Übersetzung zugrunde gelegt.

Es sei an dieser Stelle ausdrücklich auf die begrifflichen Differenzen hingewiesen, die sich im Kontext der Übersetzung ins Deutsche ergeben. So bezeichnet Polanyi *Wissen* und *Können* – und dabei verweist er in der englischen Ausgabe explizit auf die deutschen Begriffe (vgl. S. 7) – als zwei Seiten von *knowing*⁴²⁷. „These two aspects of knowing have a similar structure and neither is ever present without the other“ (2010 (1966), S. 7). Das fließende, implizite Wissen im Sinne von Verstehen (*knowing*) umfasst gleichermaßen praktisches wie intellektuelles Können und Wissen. Es werde, so Geiger (2006) von Polanyi als „individuelle Kategorie bestimmt, liegt es doch jeder individuellen Handlung zugrunde“ (Geiger 2006, S. 41). Der Titel des Hauptwerks „*Personal Knowledge*“ (Polanyi 1982 (1958))⁴²⁸, indem Polanyi anstelle von *knowing* den Begriff *knowledge* verwendet, zeugt davon.

Bezieht man nun die Überlegungen von Reckwitz ein, der von der Grundannahme ausgeht, dass implizites Wissen⁴²⁹ nur in der Zuordnung zu einer Praktik rekonstruierbar ist, so lässt sich der praktikenbezogene Ansatz auch auf die Theorie Polanyis im Hinblick auf die Vorstellung impliziten Wissens übertragen.⁴³⁰ Beispiele, die Polanyi anführt, etwa aus der physiognomischen Gesichtserkennung, der Schocktherapie, dem Sport, der Kunst oder aus der Musik (Klavierspiel) (Polanyi 2010 (1966), S. 6ff.) stellen eben solche Praktiken dar. Auch wenn mit Polanyi stärker der individuelle Charakter des impliziten Wissens und mit Reckwitz und Bourdieu stärker dessen Mobilisierung in einer sozialen Praktik betont wird, gehen die unterschiedlichen Theorien doch jeweils davon aus, dass der Akteur implizites Wissen als „praktischen Sinn“ oder „praktisches Wissen“ erfährt. Wenn hier der Terminus *erfährt* verwendet wird, dann um die Parallelen zur Hermeneutik Gadamers nur bereits anzudeuten.

Polanyi verwendet für die Beschreibung des *Erfahrens* eines praktischen Sinns oft den Begriff „awareness“ (2010 (1966), S. 9), der in der deutschen Ausgabe mit „Gewahrwerden“ (1985, S. 18) übersetzt wird. An anderer Stelle spricht Polanyi diesbezüglich von „dwelling in“ (2010 (1966), S. 18)⁴³¹ bzw. „indwelling“ (2010 (1966), S. 25, S. 55). Im Deutschen wird dieser Begriff mit „Einfühlung“ (1985, S. 53) oder „Ein-Begreifen“ (1985, S. 53) wiedergegeben. Welch zentrale Stellung das Einfühlen oder Ein-Begreifen bei Polanyi hat, wird deutlich, wenn er seine Vorlesung „*Tacit Knowing*“ wie folgt zusammenfasst:

My first lecture dealt with our power of tacit knowing. I showed that tacit knowing achieves comprehension by indwelling, and that all knowledge consists of or is rooted in such acts of comprehension. (Polanyi 2010 (1966), S. 55)

427 Er ordnet sie den Wendungen *knowing that* und *knowing how* nach Ryle zu (Polanyi 2010 (1966), S. 7).

428 Es handelt sich dabei um eine Zusammenstellung der sogenannten Gifford Lectures an der Universität Aberdeen aus den Jahren 1951/52.

429 Implizites Wissen steht im Folgenden immer für *knowing*.

430 Einen Zusammenhang deutet auch Ladewig an, wenn sie schreibt, dass „Polanyis Denken im Zuge des *practice turn* durchaus an Relevanz gewonnen hat“ (2016, S. 12).

431 „[...] it is not by looking at things, but by dwelling in them, that we understand their joint meaning“ (Polanyi 2010 (1966), S. 18).

Um die „Akte des Verstehens“ genauer beschreiben zu können, entwirft Polanyi Grundstrukturen impliziten Wissens im Gefüge von zwei „Arten von Dingen“ (1985, S. 18). Diese bezeichnet er anatomisch als die beiden „Glieder des impliziten Wissens“ (1985, S. 25), nämlich den „proximalen“ und den „distalen“ (1985, S. 19) oder mathematisch artikuliert den ersten und den zweiten „Term“ (1985, S. 18). Das implizite Wissen verbindet die beiden Arten des Wissens, und diese Verbindung verbleibt in der Regel still und unbemerkt – eben implizit. Während der erste Term, das proximale Wissen, von Polanyi mit dem Gewährwerden, Ergreifen oder Einfühlen bzw. Einwohnen der spezifischen Umstände einer Situation oder der einzelnen Merkmale in Verbindung gebracht wird, z.B. mit der körperlichen Wahrnehmung des Druckes in der Hand beim Ergreifen eines Hammers (1985, S. 21), steht der zweite Term, das distale Wissen, für „angebbares Wissen“ (1985, S. 18), wie etwa die Vorstellung und Beschreibung der Wirkung des Drucks auf Dinge, auf die der Hammer einschlägt⁴³². Während das mit dem distalen Term verbundene Vorstellungsvermögen und Wissen beschreibbar ist, ist es „der proximale Term, von dem wir ein Wissen haben, das wir nicht in Worte fassen können“ (1985, S. 19).

Implizites Wissen bzw. Verstehen wird innerhalb der Beziehung, die zwischen den zwei Gliedern oder Termen besteht, definiert. Polanyi nennt diesbezüglich vier Merkmale impliziten Wissens: seine funktionale Struktur, seine phänomenale Struktur, seinen semantischen und seinen ontologischen Aspekt. *Funktional* ist die Struktur insofern, als „wir bei einem Akt impliziten Wissens unsere Aufmerksamkeit von etwas auf etwas anderes verschieben, genauer gesagt: vom ersten auf den zweiten Term jener stummen Relation“ (1985, S. 19). Als *phänomenal* wird diese Beziehung bezeichnet, da „wir den proximalen Term eines Aktes impliziten Wissens im Lichte seines distalen Terms registrieren; wir wenden uns von etwas her etwas anderem zu und werden seiner im Lichte des anderen gewahr“ (Polanyi 1985, S. 20). Die beiden Strukturen hängen insofern zusammen, da sich mit dem Vollzug des beschriebenen Aktes eine Bedeutung für den Akteur herauschält (etwa die dem Hammer innewohnende Gefahr), die wiederum die Aufmerksamkeit des Akteurs bindet. „Auf diese Weise werden aufgrund einer Deutungsleistung an sich bedeutungslose Empfindungen in bedeutungsvolle übersetzt“ (1985, S. 21). Die Bedeutung assoziiert Polanyi mit dem distalen Glied (vgl. 1985, S. 37). Er nennt es distal, da alle Bedeutung dazu tendiere, „sich von uns zu entfernen“ (1985, S. 21) (vgl. vierter Aspekt). Mit der Übersetzungsleistung ist zugleich der *semantische* Aspekt impliziten Wissens angesprochen. Aus den drei Merkmalen leitet Polanyi ein viertes Merkmal ab, den *ontologischen* Aspekt. In ihm wird die Relevanz hinsichtlich der hermeneutischen Perspektive aller vier Merkmale zusammengeführt.

Sofern implizites Wissen eine bedeutungstragende Beziehung zwischen zwei Gliedern herstellt, können wir es mit dem Verstehen jener komplexen Entität gleichsetzen, die die beiden Terme zusammen bilden. Der proximale Term stellt dann die Einzelheiten dieser Entität dar, und entsprechend können wir sagen, daß wir die Entität verstehen, indem wir uns, gestützt

432 Die Unterscheidung von proximal und distal ist nicht etwa gleichzusetzen mit einer Unterscheidung von implizit und explizit.

auf unser Gewährwerden ihrer einzelnen Merkmale, ihrer Gesamtbedeutung zuwenden. (Polanyi 1985, S. 21)

Polanyis inhaltliche Nähe zur Gestaltpsychologie wird hier besonders deutlich. Mit ihr teilt er auch den Gedanken der Emergenz (1985, S. 33ff.). Die komplexe Einheit ist mehr als die Summe ihrer Einzelheiten. Vom impliziten Wissen, so Polanyi, „übernahm also die Emergenz ihre Fähigkeit, grundlegend Neues hervorzubringen“ (1985, S. 53). Obgleich Polanyi die Nähe zur Gestaltpsychologie benennt (1985, S. 15), stellt er doch auch heraus, dass seine Vorstellungen von Erkenntnisprozessen von jenen der Gestaltpsychologie unterschieden werden müssen. So betont Polanyi den Einfluss der Aktivität des Wahrnehmenden auf die Wahrnehmung selbst.

Dagegen betrachte ich die Gestalt als Ergebnis einer aktiven Formung der Erfahrung während des Erkenntnisvorgangs. Diese Formung oder Integration halte ich für die große und unentbehrliche stumme Macht, mit deren Hilfe alles Wissen gewonnen und, einmal gewonnen, für wahr gehalten wird. (Polanyi 1985, S. 15)

Mit dem hier verwendeten Begriff *Integration* kennzeichnet Polanyi an verschiedenen Stellen den Vorgang des Erkennens und Verstehens (1969b, S. 138ff.; 1985, S. 26). Er kann als zentrales Charakteristikum von Erkenntnis- und Verstehensprozesse betrachtet werden und korrespondiert mit der Vorstellung des Einfühlens oder Einbegreifens („dwelling“, „indwelling“), etwa wenn Polanyi die „Integration von Einzelheiten als Verinnerlichung“ (Polanyi 1985, S. 25) bezeichnet.

Für die vorliegende Arbeit ist Polanyis Bestimmung impliziten Wissens in mehrfacher Hinsicht ertragreich. Es verdichten sich mit ihr die auf Gadamer basierenden Vorstellungen menschlichen Erkennens und Verstehens. Wenn Polanyi das Gewährwerden, das Einfühlen oder Ein-Begreifen als ursächliche Merkmale von Verstehensprozessen kennzeichnet, dann findet sich hier eine Idee wieder, die in der Hermeneutik Gadamers mit der Erfahrung des „Ergriffensein“ (1993a (1959), S. 128) veranschaulicht wird. Um etwas zu begreifen, muss man von ihm ergriffen sein.⁴³³ Auch die Überlegungen zu den Beziehungen von Teil und Ganzem, die das reflektierende Gespräch in der Autorenrunde kennzeichnen, erhärten sich durch Polanyis Ausführungen zum Zusammenhang von Einzelheiten und Entität. Die Überlegung Gadamers (1993b (1959)), dem Vorverständnis oder Vorurteil eine tragende Rolle im Prozess des Verstehens einzuräumen, findet ihr Pendant in der Implizitheit des Wissens. Polanyis Ausführungen werden insbesondere im Hinblick auf Prozesse des Verstehens und Erkennens in Bezug auf die Entwicklung von Vorstellungen von Textqualität auf der Grundlage von Schülertexten ausgeführt. Anhand der vier Merkmale impliziten Wissens lassen sich die Verstehensprozesse selbst klarer konturieren. Dafür sei der *ontologische* Aspekt (vgl. 1985, S. 21) der Übertragung vorangestellt. Der proximale Term sei auf das Wahrnehmen und das Gewährwerden von einzelnen vorgetragenen Schülertexten und des in ihnen intuitiv verwendeten Sprach-, Handlungs- und Weltwissens (s. 2.2) bezogen. Der distale Term, dessen Wesen aus seiner Verwiesenheit

433 Auch nach Wagenschein ist Verstehen ein Resultat des Einfühlens, das ein Hineinversetzen herausfordert, das wiederum zu Verstehen führt: „bewirkt die Fühlung mit der Sache, bewirkt das Sich-hineinversetzen, das Verstehen“ (1968, S. 139).

auf Entität beschrieben und als bedeutungstiftend im Hinblick auf das Gewährwerden von Einzelheiten des proximalen Terms angenommen wird, sei hier – unter Aufnahme der Ausführungen in 2.2 – auf das kollektive Sprachwissen der Gemeinschaft bezogen. Erkenntnisführende Gespräche über Texte werden nun in der dialektischen Bewegung zwischen dem Gewährwerden von Einzelheiten und der Zuwendung zu ihrer Gesamtbedeutung im Sinne des handlungsübergreifenden ontologischen Moments verortet. Die anderen drei Merkmale seien konkret auf die Handlungssituation des Gesprächs bezogen. Als *funktional* (vgl. 1985, S. 19) können die Gespräche beschrieben werden, da sich die Aufmerksamkeit von dem konkret wahrgenommenen Text, dem proximalen Term, hin zum distalen verschiebt. Funktional ist die stille Relation gemäß Polanyi insofern, als der zweite Term ohne Gewährwerden des ersten nicht zu erwarten wäre. Die Beziehung zwischen einem einzelnen Text und dem Wissen der Sprachgemeinschaft kann zugleich als *phänomenal* (vgl. 1985, S. 20) bezeichnet werden, denn der proximale Term wird in einem anderen Licht, nämlich in dem des distalen Terms wahrgenommen. Bedeutung wird erfahrbar, wenn funktionale und phänomenale Strukturen interagieren. Indem das Gewährwerden eines einzelnen Textes nicht nur aus ihm selbst, sondern in einer erweiterten Aufmerksamkeit distal erfolgt (funktionale Struktur) und dabei eine neue Sichtweise auf ihn zulässt (phänomenale Struktur), gewinnt der Text in der neuen, tieferen Deutung eine Bedeutung, die wiederum die Aufmerksamkeit des Akteurs intensiviert und die Dialektik des Beziehungsgefüges zwischen proximalem und distalem Term fortsetzt. Der Vorgang der Deutung, der durch Polanyi mit dem Vorgang des Übersetzens verglichen wird, ist Ausdruck des *semantischen* (vgl. 1985, S. 21) Aspekts des impliziten Wissens. Wenn in Gesprächen über Texte in Autorenrunden Textqualitäten im Lichte des Distalen benennbar und beschreibbar werden, dann wird durch den semantischen Akt jene Beziehung zwischen den zwei Gliedern des impliziten Wissens hergestellt, die von Polanyi als Verstehen jener komplexen Entität bezeichnet wird, die beide Terme zusammen bilden. Es ist die Sprache des Verstehens, die sich durch den dialektischen Prozess der Integration von Einzelmerkmalen zu einer kohärenten Einheit herausbildet. Und es ist die Sprache des Verstandenen andererseits, durch die sich die Beziehung einer komplexen Entität zu ihren Einzelteilen artikulieren lässt.⁴³⁴ Implizites Wissen nährt sie beide. Polanyi verstärkt die Argumentation zu dessen weitreichender Bedeutung für hermeneutische Prozesse, indem er implizites Wissen von objektivem Wissen und einer Formalisierung allen Wissens abgrenzt. Es sei erklärtes Ziel der modernen Wissenschaft, „ein unabhängiges und streng objektives Wissen zu erstellen“ (1985, S. 27). Explizites Wissen ohne Anbindung an implizites Wissen hält Polanyi für zerstörerisch: „Ich meine zeigen zu können, daß der Prozess der Formalisierung allen Wissens im Sinne einer Ausschließung jeglicher Elemente impliziten Wissens sich selbst zerstört“ (1985, S. 27). Jegliches Verstehen, so Polanyi, basiere auf komplexer Entität, und diese sei nur durch implizites Wissen identifizierbar.

434 Polanyi spricht von der *Struktur* des Verstehens und des Verstandenen. Aus dieser sei hier auf die *Sprache* des Verstehens und des Verstandenen geschlossen. „Es scheint daher sinnvoll anzunehmen, daß auch in allen anderen Fällen impliziten Wissens eine Entsprechung besteht zwischen der Struktur des Verstehens und der Struktur des Verstandenen, der komplexen Entität“ (1985, S. 37). Für die Sprache des Verstehens und die Sprache des Verstandenen sei eine vergleichbare Entsprechung vermutet.

Gleiches gelte für sämtliche Theorien, wie Polanyi exemplarisch – selbst am Beispiel Mathematik – verdeutlicht.

Eine mathematische Theorie kann nur so errichtet werden, daß sie sich dabei auf ein früheres implizites Wissen stützt, und sie kann nur in einem Akt impliziten Wissens als Theorie funktionieren, nämlich so, daß wir uns von ihr aus der früher erworbenen Erfahrung, auf die sie bezogen ist, zuwenden. (Polanyi 1985, S. 28)

Die herausragende Stellung, die Polanyi dem impliziten Wissen gegenüber jeder Form des expliziten Wissens einräumt,⁴³⁵ wird nachvollziehbar, wenn er sagt, dass es selbst von unentdeckten Dingen und Zusammenhängen implizites Vorwissen gebe.⁴³⁶ Dessen unbestimmte Implikationen befähigen den Akteur zur Antizipation derselben. Einen Erkenntnisakt, und dieser Aspekt ist im Hinblick auf die Frage des Erwerbs relevant, könne es daher nicht ohne Einfühlung oder Verinnerlichung geben. Damit schließt die Darstellung Polanyis an jenes Ergriffensein an, das für Gadamer den Ursprung des Erkennens bildet – und an jenes Einfühlen, das für Wagenschein die Basis der Sprache des Verstandenen ist.

Die Darstellung Polanyis, und ganz besonders jene der Implizitheit des Wissens verdichtet nicht nur die vorangestellten Überlegungen der Hermeneutik Gadamers, sondern auch jene hermeneutischen Gedanken, die bereits in 2.2.3 eingebunden wurden, allen voran das Prinzip des Dialogischen Lernens (Ruf und Gallin 2014a; 2014b), das seinerseits auf Gadamer und Wagenschein fußt. Der ausführlich dargestellte Zusammenhang von Lokalem und Globalem, von Singulärem und Regulärem sei hier stellvertretend erwähnt.

Die Theorie des impliziten Wissens wird auch im Rahmen der aktuellen fachdidaktischen Diskussion rezipiert, so z.B. durch Pohl und Steinhoff (2010b), die insbesondere für „Lernendes Schreiben“ (das sie „Epistemischem Schreiben“ gegenüberstellen) von einem impliziten, noch nicht verbalisierbaren Wissen ausgehen.⁴³⁷ Feilke (2016b) argumentiert mit der Implizitheit des Lernens im Rahmen des Praktikendiskurses, wenn er davon ausgeht, dass nicht nur Einstellungen und Werte, sondern auch Fertigkeiten, die nicht explizit thematisiert werden, im Rahmen von Praktiken „still“ weitergegeben werden.⁴³⁸

435 „All knowledge falls into one of these two classes: it is either tacit or rooted in tacit knowledge“ (Polanyi 1969a, S. 195).

436 In Bezug auf Sprachwissen hält Brockmeier diesbezüglich fest: „Unterschiede [...] zwischen implizitem und explizitem sprachlichen Wissen erweisen sich als graduell. Man könnte auch sagen, sie sind selbst Formen der Sprachverwendung“ (1998, S. 241).

437 „Weite Teile des Sprachwissens und des Weltwissens werden, auch und gerade beim Schreiben, erworben, bevor die metakognitiven Fähigkeiten derart entwickelt sind (vgl. z.B. Gombert 1992). Das beim Schreiben gewonnene Wissen kann dann auch ein implizites, unbewusstes Wissen sein, das von den Schreibern eben nicht zielgerichtet „gesucht“ wird, sondern sich beim Schreiben gewissermaßen „einstellt“ und zudem (noch) nicht verbalisierbar ist. Diese Form des lernenden Schreibens betrifft im Prinzip alle Schreiber, vom Novizen bis zum Experten“ (Pohl und Steinhoff 2010b, S. 19–20).

438 „Kernpunkt dieser alltäglichen und stillen Pädagogik ist eine Logik des Impliziten: Über stumme, gestische und körperliche Prozesse werden implizite Einstellungen, Werte, Kosmologien eben nicht explizit zum Gegenstand von Lern- oder Sozialisationsprozessen gemacht, sondern implizit übertragen.“ (Schmidt 2008, S. 124). Das gilt in gleicher Weise für die zur Praktik gehörenden Fertigkeiten. Es bleibt freilich zu klären, welches die notwendigen Bedingungen dafür sind, dass diese ‚Übertragung‘ – etwa als ein Modelllernen im Sinne der Sozialpsychologie Banduras – auch aus der Sicht der Subjekte funktioniert“ (Feilke 2016b, S. 261–262).

„Mehr lernen als man sagen kann“ – Implizites und explizites Lernen (Hans Georg Newweg)

Wenn implizites Wissen als fließender, dialektischer Akt des Verstehens im Sinne von Integrieren beschrieben wird, dann ist die kritische Rückfrage berechtigt, ob die Frage nach dessen Erwerb überhaupt legitim ist, denn der Prozess, den Gadamer als hermeneutischen Zirkel bezeichnet, meint ja nichts anderes als den Akt der Erkenntnisgewinnung durch Verstehen. Polanyi spricht von dem „Vermögen des impliziten Wissens“ (1985, S. 53). Einsichten, die dem impliziten Wissen zu verdanken seien, werden durch Einführung gewonnen und alles Erkennen bestehe oder wurzle in solchen Verstehensleistungen. Dass dieses Vermögen erlernbar ist, deutet sich auch in dem folgenden Zitat Polanyis an, in dem er einen Hinweis darauf gibt, dass die Art und Weise der Integration von Einzelheiten durchaus auch als „Mittel“ genutzt werden könne, um andere singuläre Erfahrungen bzw. proximale Glieder im Sinne des Distalen „fungieren“ zu lassen.

Wenn wir aber jetzt diese Integration von Einzelheiten als Verinnerlichung betrachten, gewinnt sie einen positiven Charakter. Sie wird nunmehr zu einem *Mittel*, bestimmte Dinge als proximale Glieder eines impliziten Zusammenhang fungieren zu lassen, so daß wir diese Dinge nicht mehr als solche betrachten, sondern ihrer im Zusammenhang der aus ihnen gebildeten komplexeren Entität gewahr werden. [Hervorhebung BL] (Polanyi 1985, S. 25)

Demnach wäre zunächst überhaupt von Vermittlung, Gewinnung oder Erwerb auszugehen. Polanyi grenzt sich jedoch von psychologischen Erkenntnissen seiner Zeit ab, nach denen Wissen implizit erworben werde. Es handle sich in Wirklichkeit „nur um elementare Beweise unserer Fähigkeit, die Beziehung zwischen zwei Ereignissen zu registrieren, von denen beiden wir die Kenntnis haben, aber nur eines in Worten ausdrücken können“ (1985, S. 16). Damit wird deutlich, dass implizites Wissen und implizites Lernen bei Polanyi zusammengehören. Die Übersetzung „implizites Verstehen“ trägt dem Zusammenhang Rechnung. Hier zeigt sich, dass die „Integration von Einzelheiten“ auch in Bezug auf Lernen eine Schlüsselfunktion hat. In dem Konzept einer „impliziten Integration“ (1969a, S. 138) schildert Polanyi die Zusammenhänge und legt die Grenzen des Explizierens impliziten Wissens dar. Zwar spricht er auch von einer „expliziten Integration“ (1985, S. 27) und wählt zur Illustration Beispiele des Erwerbs von physiologischen Kenntnissen oder von theoretischen Fahrkenntnissen, doch will er mit diesen Beispielen eigens deutlich machen, dass „eine explizite Integration im allgemeinen die implizite nicht ersetzen kann“ (1985, S. 27). Die Fähigkeiten des Fahrens oder Operierens lassen sich durch keine noch so gründliche theoretische Schulung ausbilden. Für Situationen des Erwerbs schlägt Polanyi konkret die Meister-Lehrling-Beziehung vor (1952). Hier erwerbe der Lerner „unbewusst die Regeln der Kunst, darunter jene, die der Meister selbst nicht explizit kennt“ (Polanyi 1964, S. 53; in der Übersetzung Newwegs, 2002, S. 19–20)⁴³⁹.

439 In einer unveröffentlichten Notiz (Ladewig 2016) findet sich ein Hinweis darauf, dass Polanyi eine *kognitive* und eine *praktische* Form des impliziten Integrierens unterscheidet. „The overall performance of tacit knowing consists in an integration. This can be cognitive or practical. The paradigmatic case of cognitive integration is represented by *perception*; practical integration is exemplified by *motoric performance*“ (Polanyi zit. n. Ladewig 2016, S. 16). Die Form der praktischen Integration entspräche dem Aufbau von Können innerhalb der Meister-Lehrling-Beziehung.

Die Theorie Polanyis wird vor allem im Hinblick auf Fragen des Erwerbs durch Neuweg (2000, 1999) rekonzeptualisiert. In dem Artikel „Mehr lernen als man sagen kann: Konzepte und Perspektiven impliziten Lernens“ (2000) kontrastiert er zunächst das Wesen des impliziten Lernens mit dem des expliziten auf eine Weise, die als dichotomisch⁴⁴⁰ bezeichnet werden soll.

In einer zusammenfassenden Darstellung des *impliziten Lernens* bei Polanyi hebt Neuweg das Verharren der Werkzeuge, Anhaltspunkte, Handlungen und Begriffs- und Theorieapparate in ihrem proximalen Zustand hervor. Deutlicher als Polanyi betont er dabei die Lernbarkeit des gezielten Einsatzes proximaler Mittel.

Als implizites Lernen ist im Modell Polanyis ein Lernen im mehr oder weniger beständigen Fokus auf einen distalen Term zu verstehen, in dem das Subjekt sich auf den proximalen Term „verlässt“ und lernt, proximal bleibende Werkzeuge zu nutzen, proximal bleibende Anhaltspunkte zu deuten und zu einem bedeutungsvollen Ganzen zu integrieren, proximal bleibende Mittelhandlungen auf einen fokalen Zweck hinzuorientieren oder die Semantik eines proximal bleibenden Begriffs- oder Theorieapparates im Gebrauch zu verändern. (Neuweg 2000, S. 208)

Werden die proximalen Bestandteile in ihrem Wesen, ihrer Bedeutung und ihrem Zusammenspiel als Exemplare übergeordneter Klassen beschrieben, lässt sich von *explizitem Lernen* sprechen, wie es etwa der Fall ist, wenn Textsorten auf ein übergeordnetes Textmuster bezogen werden oder Formulierungen für Schreibgeheimnisse ausgehandelt werden.

Als expliziert kann das Vermögen, einen proximalen Term auf einen distalen hinzuintegrieren, dann gelten, wenn der Könnler die proximalen Bestandteile identifizieren und verbalisieren sowie angeben kann, wie er bei der Integration dieser Bestandteile auf einen distalen Term hin verfährt, wobei dem Adressaten die Reproduktion des fraglichen Verhaltens dann nicht nur im Beispielfall, sondern auch für die durch die jeweilige Disposition abgedeckte Klasse von Verhaltensweisen möglich sein muss. (Neuweg 2000, S. 208)

Die Perspektivierung von implizitem und explizitem Lernen ist für die vorliegende Arbeit wichtig, da der Praxis von Autorenrunden ein Verständnis von Lernen und Verstehen zugrunde liegt, das durchaus von der Möglichkeit des Explizierens ausgeht, ohne aber dabei die Implizitheit des Verstehens auszuschließen. Die Bestimmung des Begriffs der literalen Kompetenz schließt explizierende Praktiken als Teil des institutionell bedingten Handelns zum Zwecke der Objektivierung von Sprache ein (s. 2.1.4, Abbildung 7). Es zeigt sich an dieser Stelle, dass neben explizierenden auch Wege des impliziten integrierenden Lernens für die Erschließung der literalen Kompetenzen vorzusehen sind, die sich im Rahmen schulisch-literaler Praktiken (s. Abbildung 9) auf eine Verständigung über Sprache und ihre Wirkung richten. Für eine solche hermeneutisch profilierte Modifikation spricht auch, dass der implizite Lernmodus insbesondere unter Bedingungen hoher Komplexität auftritt

440 Implizites und explizites Wissen fasst Neuweg ebenso wie implizites und explizites Lernen als Dichotomien auf, aus deren Polen sich unterschiedliche Artikulationen stärker impliziten oder expliziten Lernens ergeben. Beide Wissenssysteme scheinen laut Neuweg (dieser bezieht sich auf Studien von Berry und Broadbent 1988 (Hayes und Broadbent 1988)) mit jeweils spezifischen Lernmodi zu korrespondieren.

(Entität) und unter diesen Bedingungen zudem erfolgreicher ist. Neuweg kommt zu dem Schluss, dass implizites Lernen zunehmend bedeutsamer zu werden scheint, „wenn die Lernumgebungen informationshaltiger, die Aufgaben komplexer, die Schlüsselvariablen und die Beziehungen zwischen ihnen weniger salient und die Zahl möglicher Alternativhypothesen unhandhabbar groß werden“ (Neuweg 2000, S. 204). Die Praxis von Autorenrunden zeichnet sich durch eben diese unendliche Vielfalt möglicher Annahmen über Texte aus.

Neuweg interpretiert Polanyis Konzept einer impliziten Integration proximaler Aspekte in Bezug auf einen distalen Fokus (Polanyi 1985, S. 20ff.) als „eine interessante Heuristik für die Systematisierung der Grenzen der Explikation impliziten Wissens, die gleichzeitig Hinweise auf die Bedeutsamkeit und Notwendigkeit impliziten Lernens liefert“ (Neuweg 2000, S. 208). Diesbezüglich führt er fünf Gesichtspunkte an, die für die Beschreibung impliziten wie expliziten Lernens in Autorenrunden relevant sind.

- Nicht bewusstseinsfähige proximale Elemente⁴⁴¹ wie Reize, somatische oder motorische Prozesse bleiben grundsätzlich implizit.
- Implizit erlernbar sind bewusstseinsfähige proximale Elemente, sofern die Konzentration dem distalen Zweck dient, wenn sich also ein Begreifen des Ganzen ohne Beachtung der Einzelheiten vollzieht.
- Auch bewusstseinsfähige proximale Einzelheiten müssen nicht oder nicht angemessen verbalisiert werden können. Dies ist der Fall, wenn das sensorische das sprachliche Vermögen übersteigt. Folglich findet ein Konzept wie „connoisseurship“ (Polanyi 1952), der „Kennerblick“ (Neuweg 2000, S. 209), Polanyis Aufmerksamkeit.
- Die beiden Bewusstseinsmodi schließen sich einander aus: „Wir können etwas nur entweder fokussieren oder – fokussierend – funktionalisieren“ (Neuweg 2000, S. 209). Dass erst die Kenntnis der detailgenauen Einzelheiten zum Verstehen führe, werde von Polanyi als grundlegend falsch bezeichnet.
- Die Explikation proximaler Einzelheiten wirke „lernbehindernd“ insofern, als sie die Aufmerksamkeit auf Einzelheiten einfriere und den Blick auf das distale Ganze (von dem her diese erst ihre Bedeutung erhalten) verstelle. Wissen sei dann transferierbar, „wenn der Lerner den Blick nicht (mehr) auf den proximalen Term, sondern von ihm auf die vereinte Bedeutung von Elementen in einem Gefüge richtet“ (Neuweg 2000, S. 210).

Würde man nicht bewusstseinsfähige Subsiden (erster Punkt) im Kontext von Verstehensprozessen im Rahmen der Praxis von Autorenrunden beschreiben wollen, so wären die Prozesse der auditiven Wahrnehmung und der geirnhysiologischen Verarbeitung der Höreindrücke ebenso zu nennen wie die der kognitiven und emotional-affektiven Ausrichtung. Durch sie bilden sich jene hermeneutisch relevanten Erfahrungen des Ergriffenseins (Gadamer 1990 (1960), S. 128) und Einfühlens (Polanyi 2010 (1966), S. 25; Neuweg 2015c, S. 125), die erst ein Sich-Hinein-Versetzen (Wagenschein 1968, S. 139) in die

441 Neuweg verwendet anstelle dessen den Begriff „Subsiden“ (2000, S. 208ff).

Sache ermöglichen. Wenn es nun heißt (zweiter Punkt), bewusstseinsfähige Subsidien seien erlernbar, aber nur im Licht des Distalen, das die Bedeutung des Einzelnen in der Entität bescheint, dann wird genau diese Möglichkeit des Erwerbs innerhalb von Autorenrunden durch die Frage nach der Wirkung eines Textes ausgelöst. Mit ihr wird ein Wechsel der Aufmerksamkeit (funktionaler Aspekt impliziten Wissens) und der Perspektive (phänomenaler Aspekt) initiiert. Mit der Beschreibung der Textwirkung wird das Begreifen des Ganzen ohne Beachtung der Einzelheiten angestrebt. In diesem Prozess, durch den sich Bedeutung erschließt, kann das sensorische das sprachliche Vermögen überragen (dritter Punkt), d.h., die Einzelheiten des Textes, die zu jener Erfahrung der Textwirkung führen, müssen nicht verbal detailliert beschrieben werden können.

Indem der Unterricht dafür Hilfen bereitstellt (s. Artefakte wie Schreibgeheimnisse u.a., 2.2.3), ermöglicht er den Erwerb und die Entwicklung von Erkenntnis- und Verstehensleistungen. Indem die Lernenden umgangssprachlich – ausgehend von ihrem Vorwissen bzw. ihrem Vorurteil (Gadamer 1993b (1959), S. 64), das sie an den Text herantragen – die Ursachen der Wirkung eines Textes ergründend formulieren, bilden sie eine Sprache des Verstehens aus, die sich unter dem Einfluss des Vorwissens der anderen Gesprächsteilnehmer sowie dem Wissen der Lehrerin – ihrer philologischen Professionalität (Feilke 2007, S. 26) – zur Sprache des Verstandenen weiterentwickelt.⁴⁴² Dafür ist ihr „Kennerblick“, ihre Expertise (s. 2.3.2) nötig und ihre sensible Verwendung der am Distalen orientierten Fachsprache, die den Prozess des Übersetzens und folglich des Deutens (semantischer Aspekt des Impliziten) antreibt. Dass sich in diesem Prozess die Bewusstseinsmodi des Expliziten und des Impliziten gegenseitig ausschließen (vierter Punkt) und deshalb im Prozess entweder nur fokussiert oder nur – davon ausgehend und auf etwas anderes – funktionalisiert werden kann, findet sich innerhalb der Gespräche in den Autorenrunden wieder, wenn kontinuierlich die singulären Erscheinungen in einzelnen Texten im Licht des Distalen in Reguläres überführt werden.

Der auszuwertende Unterricht sieht gar keinen anderen als diesen Weg vor. Er entgeht damit den durch Neuweg (nach Polanyi) beschriebenen „Gefahren analytischer Lehrstrategien“ (Neuweg 2000, S. 209), die in den „Explizitinstruktionen“ (ebd.) der als traditionell zu bezeichnenden Schreib- und Aufsatzdidaktik maßgeblich sind. Eine dialektisch verstandene Hermeneutik kann gar nicht auf (statische) Einzelheiten fixiert oder fokussiert bleiben, da sie Einzelheiten immer in der Komplexität der Entität zu betrachten sucht und diese Art der Betrachtung bei einer Rezentrierung des Fokus auf die Einzelheiten die Wahrnehmung derselben verändert. Der explizierende Blick ausschließlich auf Einzelheiten (fünfter Punkt) wird für lernhinderlich gehalten. Die Reflexion der Bedeutung von

442 Vgl. Wagenschein: „Die wirksamste Form ist das Gespräch in der Gruppe, geführt von einem Lehrer, der führt, indem er sich selbst zurückhält. Meine Empfehlung: Die Sprache des Verstehenwollens sei lange Zeit die Umgangssprache als Weg zur Erfindung der Fachsprache aus sachlicher Notwendigkeit. Fachsprache sei die Sprache des Verstandenen“ (1981, S. 1984).

Elementen in ihrem Gefüge, die Neuweg bei Polanyi als einzigen Weg des Wissenstransfers sieht, findet sich wiederum mit der Ursachenergründung der Wirkung eines Textes im Zentrum des Handlungsgeschehens von Autorenrunden.

Aus den fünf dargestellten Punkten entfaltet Neuweg didaktische Implikationen, deren Gehalt für die Bestimmung von Autorenrunden wesentlich ist. Ihre besondere Relevanz erhalten die Konzepte des impliziten Wissens und Lernens, so Neuweg, aus ihrer Bezugnahme auf das Phänomen einer möglichen Deckungsgleichheit von Wissens- und Handlungsexpertentum, das als Theorie-Praxis-Problem diskutiert wird. Während schulische Lehr- und Lernprozesse vornehmlich auf die Vermittlung und Bewertung expliziten Wissens ausgelegt seien, legt sich mit Polanyi die Vermutung nahe, dass Lerner komplexe Aufgabenstellungen benötigen, die implizites Lernen initiieren und unterstützen (vgl. Neuweg 2000, S. 203). Da vieles überhaupt nur implizit erlernt werden könne – so Neuwegs Interpretation Polanyis –, solle „mit Hilfe des praktischen Beispiels und niemals bloß durch Beschreibung gelehrt“ werden (Polanyi 1958, S. 88, zit. n. Neuweg 2000, S. 211). Beispiele aus Schülertexten, die von den Rezipienten in Autorenrunden als gelungen erachtet werden, bilden den Nerv des vom Proximalen ausgehenden auf das Distale gerichteten Gesprächs über Textqualitäten. Wenn in der vorliegenden Arbeit dem *Explizieren* eine Funktion zugesprochen wird, dann nicht im Sinne des Instruierens expliziten Wissens, sondern in dem Sinne, Proximales im Licht des Distalen zu erkennen, zu benennen und zu ergründen zu lernen. Wenn im Kontext der Bestimmung literaler Kompetenz auf *explizierende Praktiken* verwiesen wird, dann, weil das Erkennen und Ergründen Teil der literalen Praktiken der Autorenrunden ist. Neuweg spricht von Lernen „in funktionsfeldähnlichen Lernumgebungen“ (2000, S. 211).⁴⁴³ Diese Lernumgebungen zeichnen sich dadurch aus, dass die Funktion die Brücke vom Einzelnen zum Ganzen bildet. Nach der Funktion einer sprachlich gelungenen Stelle für den gesamten Text und für seine Wirkung zu fragen, ist fester Bestandteil des Gesprächs über Textqualitäten. Das folgende Zitat rundet die didaktischen Implikationen ab⁴⁴⁴ und wirft Gesichtspunkte auf, die in 2.3.2 zu den Prozessen der Verständigung thematisiert werden.

Eine Sensibilisierung für implizite Wissens- und Lernformen verlagert das didaktische Interesse in erheblichem Maße vom Lernen in unterrichtsähnlichen Situationen auf ein Lernen im Funktionsfeld oder in funktionsfeldähnlichen Lernumgebungen und vor allem auf ein Lernen durch Sozialisationsprozesse in Expertenkulturen, vom Lernen durch Beschreibung auf das Lernen durch Bekanntschaft, vom Lernen mit entpersonalisierten Medien der Wissensbewahrung auf ein Lernen im face-to-face-Kontakt zwischen Experten und Novizen und vom Lernen durch die Mitteilung von Abstraktionen auf ein Lernen durch komplexe Aufgabenstellungen und paradigmatische Fälle. (Neuweg 2000, S. 211)

443 Die Nähe zu dem in dieser Arbeit favorisierten – weitaus umfassenderen – Ausdruck „literaler Unterrichts- und Lernkultur“ sei zumindest erwähnt.

444 Ebenso wichtig und grundlegend wie der Blick auf die Implizitheit des Wissen und die des Lernens innerhalb der Gesprächsbeiträge über Textqualitäten wäre auch die Berücksichtigung des impliziten Wissens und Lernens im Rahmen der schriftsprachlichen Handlungen, die zum Gegenstand der Gespräche werden. Diese jedoch sind oft „still“ und verborgen.

Für eine Bestimmung des impliziten Lernens sind mit dem Konzept Polanyis wichtige Linien gezeichnet, es bleiben jedoch Fragen, etwa zum Verhältnis von implizitem und explizitem Lernen. Die grundsätzliche Bedeutung impliziter Lernprozesse wird vielfach geteilt,⁴⁴⁵ z.B. in der Expertiseentwicklung (Dreyfus und Dreyfus 1987). Es wird dort mit Polanyi davon ausgegangen, dass explizites Wissen hinter implizitem Können zurückbleiben müsse, „da der situative Kontext, indem sich Könnerschaft erweist, sprachlich nicht vollständig symbolisiert werden kann“ (Pabst 2016, S. 83). Ebenso wird die Erkenntnis geteilt, dass alles Wissen in Implizitem wurzelt. Wenn implizites Wissen jedoch nicht in „impliziter Blindheit“ (Neuweg 1999, S. 344) münden soll, dann sind „distanzierte Reflexion und intuitives Handeln“ (Neuweg 2000, S. 213) bereits im Lernprozess als „produktives Team“ (Dreyfus und Dreyfus 1987, S. 17) auszuloten und nicht erst in einer späteren Anwendung der Expertise.⁴⁴⁶ Auch Bereiter und Scardamalia (1993, S. 180) weisen auf das zu suchende Gleichgewicht zwischen beiden Lernmodi hin (vgl. Neuweg 2000, S. 213). Neuweg sieht die Gefahr einer strengen Dichotomisierung – die er im aktuellen Zeitgeist sieht und kritisiert. Sie sei ebenso didaktisch verhänglich wie psychologisch unangemessen.

Im Versuch nämlich, Wissens- und Handlungsexperten gleichzeitig zu erziehen, kann man auch beides gleichzeitig verfehlen: den Anspruch an eine tiefgreifende, theoriegeleitete und reflexive Durchdringung eigenen und fremden Tuns, weil objektiviertes Wissen nicht beliebig praktisch verzweckt werden kann, ohne ihm Gewalt anzutun, und den Anspruch an den Aufbau intuitiver Urteils- und Handlungssicherheit. (Neuweg 2000, S. 213–214)

Die angeführten Bedenken bezüglich einer Dichotomisierung sind u. U. zu relativieren. Sie entsprechen – so meine ich – nicht dem Konzept Polanyis.⁴⁴⁷ In einem praktikenbezogenen Konzept, wie es dem vorliegenden Forschungsprojekt zugrunde liegt, relativieren sich die Pole aus sich heraus, denn hier ist, wie Reckwitz (2003) praktikentheoretisch anführt, die Explizierung von Wissen per se an die „implizite Logik der Praxis“ (2003, S. 282) gebunden. Dieser Gedanke wiederum wird durch Neuweg (2015c) gestärkt, wenn er das Konzept des impliziten Wissens (*knowing*) als Konzept der *Könnerschaft* rezipiert und dieses an eine Praxis zurückbindet, die er mit Polanyis Begriff *knowledge* identifiziert.

Knowing verweist vielmehr auf Prozesse des Wahrnehmens, Beurteilens, Antizipierens, Denkens, Entscheidens, Handelns, kurz: auf ‚Könnerschaft‘ (vgl. Neuweg 2001), die ihr zu Grunde liegenden Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen und die Akte der Performanzregulation, in denen diese Dispositionen ihren Ausdruck finden. Erst von dort her wird auf die Beziehung zwischen einer Praxis, die in ihrem fortwährenden Gelingen ein ihr ‚implizites Wissen‘ zur Schau stellt, und den artikulierten Entsprechungen einer solchen Praxis (*knowledge*) zurückgefragt, die diese, vor allem im Format von Regeln, beschreiben und potenziell anleiten können. (Neuweg 2015c, S. 113)

445 Kritische Einwände fasst Neuweg in dem Aufsatz „Der Tacit-Knowing-View – eine Diskussion zentraler Einwände“ (2015b) zusammen.

446 So ist es im Modell von Dreyfus und Dreyfus angelegt.

447 Es sei kritisch hinterfragt, inwiefern Neuweg selbst durch die Polarisierung von implizitem und explizitem Wissen die dichotome Perspektive in das Werk Polanyis hineinprojiziert (vgl. Neuweg 2000, S. 198). Eine vergleichbar kritische Einschätzung Neuwegs findet sich bei Hofer (2012).

Die praktikenbezogene Diskussion um das Verhältnis von Wissen und Können führt Neuweg durch eine Gegenüberstellung zweier Konzepte weiter. In dem Artikel „Distanz und Einlassung“ (2011a) – der Titel beinhaltet bereits jenes oben skizzierte Gleichgewicht zwischen Reflexion und Intuition⁴⁴⁸ – stellt er das sogenannte Integrationskonzept kritisch dem Differenzkonzept gegenüber.



Abbildung 54: Wissen und Können in Integrationskonzepten (Neuweg 2011, S. 34)

„Nicht das Integrieren, sondern das Unterscheiden von Theorie und Praxis“ (2011a, S. 42), sei zu lernen, um Wissenschaft und Könnerschaft in eine fruchtbare Spannung bringen zu können. Die weithin in der Erziehungswissenschaft (Neuweg verweist auf Oser (1997; 2001; 2002)) angenommene, kognitionspsychologisch begründete These, Können sei Folge von Wissen, kritisiert Neuweg (v.a. mit Bromme (1992)) und bezeichnet sie als „Integrationsyndrom“ (2011a, S. 33). Sie führe in der Praxis zur Ausbildung „trägen Wissens“ und „blinden Könnens“ (s. Abbildung 54). Sie vernachlässige überdies die Potenziale des situationsbezogenen Erfahrungswissens: „Wissensförmige Handlungsregeln abstrahieren notwendig von den Besonderheiten der Situation und fangen ein zentrales Momentum menschlicher Könnerschaft daher nicht ein: die Subtilität ihres Situationsbezugs“ (2011a, S. 40).

Neuweg stellt demgegenüber das Konzept der Könnerschaft heraus, das er metatheoretisch in Polanyis Konzept des *tacit knowing* verankert und als „tacit knowing view“ (Neuweg 1999; 2015c) rekonzeptualisiert.

Weil als Frage rekonstruiert wird, was den meisten handlungstheoretischen Entwürfen in der Regel immer schon als positiv beantwortet gilt – ob überhaupt nämlich, in welcher Weise und unter welchen Bedingungen Können als Magd des Wissens und der Selbstinstruktion gelten kann –, ist der *tacit knowing view* als Gegenprogramm vor allem zum kognitivistischen Para-

448 Der Artikel bezieht sich vorzugsweise auf die Ausbildung von Expertenwissen und -können.

digma aufzufassen, das die Performanz eines Individuums immer nur als Epiphänomen innerer mentaler Strukturen aufzufassen vermag. [Hervorhebung im Original, BL] (Neuweg 2015c, S. 113)



Abbildung 55: Wissen und Können in Differenzkonzepten (Neuweg 2011, S. 41)

Im Differenzmodell (Abbildung 55) werden Wissen und Können (im Sinne impliziten Wissens) aufeinander bezogen und bilden eine Dynamik, die den Prozess des Verstehens und Erkennens in Bewegung hält. In der Konvergenz von Wissen und Können kann sich „explizites Handlungswissen“ ausbilden.

Auf vergleichbare Weise wurde auch der Akt impliziten Verstehens nach Polanyi (1985) beschrieben, nämlich als in der Dynamik von Proximalem und Distalem verhaftet. Dort wurde der Bezug zu explizierenden Praktiken hergestellt, auf die im Rahmen der Definition literaler Kompetenz verwiesen wurde. Hier resultiert explizites, auf Handeln bezogenes Wissen im Überlappungsbereich von Wissen und Können. Auch wenn begriffliche Differenzen zwischen beiden Konzepten auszumachen sind,⁴⁴⁹ so sind die Implikationen, die sich daraus für die vorliegende Arbeit ergeben, vergleichbar: Auf der Grundlage impliziten Wissens bzw. Könnens ist explizites Wissen entfaltbar.⁴⁵⁰ Dieses jedoch kann nur eine kleine Facette jener Verstehensprozesse zum Vorschein bringen, die sich implizit in ungleich größerem Ausmaß langfristig komplex vollziehen. Die Explizierbarkeit impliziten Wissens ist begrenzt. Wenn Neuweg die Gedanken Polanyis mit der These „Mehr

449 Zu nennen ist neben der bereits kritisch betrachteten Dichotomie von Können und Wissen auch die Verwendung des Begriffs *knowing*. Bei Polanyi umfasst dieser gleichermaßen Wissen und Können, während Neuweg mit dem von ihm diesbezüglich eingeführten Begriff *Könnerschaft* Können mit implizitem Wissen gleichsetzt. Der Begriff *Explizieren* findet, wie ebenfalls bereits ausgeführt, bei Neuweg größerer Resonanz als bei Polanyi, der mit dem Begriff *Integrieren* einen anderen Akzent setzt.

450 S. 2.3.2 Verständigung.

lernen als man sagen kann“ (2000) karikiert,⁴⁵¹ dann werden darin zwei hermeneutisch relevante Tätigkeiten zusammengeführt, nämlich sowohl das Explizieren⁴⁵² von Wissensfacetten als auch das Integrieren⁴⁵³ bzw. Verinnerlichen⁴⁵⁴ nicht verbalisierbarer einzelner Könnenserfahrungen in ihre Gesamtbedeutung.⁴⁵⁵ Wenn in der Bestimmung literaler Kompetenz (2.1.4, Abbildung 7) die Wendung „Gebrauch, Reflexion und Objektivierung von Sprache“ gewählt wurde, dann, um genau diese Spannung zwischen implizitem und explizitem Lernen gebührend zu berücksichtigen.⁴⁵⁶ Dies insbesondere, da der zugrunde gelegte Praktikenbegriff die Implizitheit des Wissens gegenüber der Explizierbarkeit von Aussagewissen hervorhebt. Mit der Rekonzeptualisierung von Polanyis Konzept der Implizitheit des Wissens durch Neuweg unter dem Aspekt der Könnerschaft schließt sich der Kreis der Ausführungen dieses Unterkapitels, das in der Thematisierung des Könnens und den Fragen nach dem Zusammenhang von Wissen und Können seinen Ausgangspunkt nahm.

2.3.2 Materialität von Praktiken – Verständigungsprozesse als Ko-Konstruktion

Wenn davon ausgegangen werden kann, dass Erfahrungen des Könnens im dargestellten Sinn dem Explizieren und Integrieren vorausgehen, dann stellt sich im Blick auf das theoretische Ordnen und Kategorisieren der Praxiserfahrungen aus Autorenrunden die Frage, welche Bedeutung den reflektierenden Gesprächen hinsichtlich jener implizit wirksamen Vorstellungen guter Texte zukommt. Bevor das Wie der Entwicklung einer Theorie der Praxis thematisiert wird, sei die Anbindung der Ausführungen an die sozialtheoretische Fundierung des Praktikenkonzepts im Hinblick auf die hermeneutische Grundfrage des Kapitels erläutert.

Als eine der wesentlichen Grundannahmen sozialer Praktiken gilt neben der Implizitheit die Materialität von Praktiken (Reckwitz 2003). Zwei materiale Instanzen ermöglichen nach Reckwitz die Existenz von Praktiken – der menschliche Körper und Artefakte.⁴⁵⁷ Diese beiden werden jedoch nicht behavioristisch oder technizistisch in ein Verhältnis

451 Vgl. Polanyi: „I shall reconsider human knowledge by starting from the fact that we can know more than we can tell“ (2010 (1966), S. 4).

452 Vgl. Neuweg 2000, S. 208.

453 Vgl. Polanyis Konzept der impliziten Integration (1969a, S. 138; 1985, S. 26).

454 Polanyi 1985, S. 25.

455 Polanyi 1985, S. 21.

456 Um deutlich zu machen, dass explizierende Praktiken relativ sind und nur einen Aspekt des Lernens ausmachen, wurden diese im Rahmen der begrifflichen Bestimmung literaler Kompetenz exemplarisch erwähnt.

457 Diese Unterscheidung geht zunächst auf den in dieser Studie viel zitierten Artikel von Reckwitz aus dem Jahre 2003 zurück. Nachdem Kalthoff et al. (2016a) für ein weitreichenderes Verständnis von Materialität plädieren – und Reckwitz (2003) kritisieren (2016a, S. 14ff.) –, verdeutlicht Reckwitz (2016a), dass er auch „mentale Prozesse“ (2016a, S. 35) unter Körperlichkeit versteht, etwa Prozesse des Lesens oder Schreibens (ebd.), wie Reckwitz auch bereits 2003 herausgestellt hatte. Weitere Ausführungen zur Diskussion um das Verständnis von Materialität finden sich in Fußnote 120.

gesetzt. Im Unterschied zu anderen Handlungs- und Kulturtheorien betont die Praxistheorie die „Körperlichkeit der Praktiken“ (Reckwitz 2003, S. 290) selbst.⁴⁵⁸

Eine Praktik *besteht* aus bestimmten routinisierten Bewegungen und Aktivitäten des Körpers. Dies gilt ebenso für intellektuell ‚anspruchsvolle‘ Tätigkeiten wie die des Lesens, Schreibens oder Sprechens. Diese Körperlichkeit des Handelns und der Praktik umfasst die beiden Aspekte der Inkorporiertheit von Wissen und der Performativität der Handlungen. [Hervorhebung im Original, BL] (Reckwitz 2003, S. 290)

Der Vollzug der Praktiken setzt – und hier bezieht sich Reckwitz auf Bourdieu – eine „Inkorporierung“ von Wissen, Know-how bzw. praktischem Verstehen voraus. Damit schließt der Gesichtspunkt der Materialität unmittelbar an die in 2.3.1 dargestellten Zusammenhänge von Können und Wissen unter dem Gesichtspunkt der Implizitheit des Wissens an. Dass die Praxistheorie weniger die Explizierungsfähigkeiten als vielmehr die „körperlich-leibliche Mobilisierbarkeit von Wissen“ (Reckwitz 2003, S. 290) betont, ist nicht nur Ausdruck ihres impliziten, sondern auch ihres materialbezogenen Wesens. Die bedeutende Rolle, welche die Körperlichkeit von Praktiken für die Praxistheorie spielt, findet ihre Entsprechung in der Hermeneutik Gadamers (1965; 1993b (1959)), Wagenscheins (1968; 1981) und in den Theorien Polanyis (1969a; 1985; 2010 (1966)) und Neuwegs (2000; 2015f). Wenn sie Ergriffensein, Einfühlen oder Einverleiben als wesentlich beschreiben, dann drückt sich in der Körperbezogenheit die materiale Struktur ihrer Konzepte aus. Im Kontext der Praktiken der Autorenrunden lassen sich diese körperbezogenen Erfahrungsmomente sowohl auf die äußere Wahrnehmung von Stimme, Prosodie, Gestik, Mimik und Körperhaltung des Vortragenden wie der Rezipienten als auch auf die innere Wahrnehmung von Inhalten der vorgestellten Texte und der Gesprächsbeiträge beziehen. Gegenüber den Verstehensprozessen, die in 2.3.1 thematisiert wurden, geht es hier nun um das dialektisch-zirkuläre Ineinandergreifen inkorporierten Wissens in gemeinsamen Verständigungsprozessen, und zwar im Sinne der Gadamerischen Horizontverschmelzung (1993b (1959)). Dass auch die zweite materiale Instanz, gegenständliche Artefakte, als Teilelemente von Praktiken gelten, wurde bereits an anderer Stelle ausgeführt und für diese Studie spezifiziert (2.2.4). Sowohl die Texte, die es zu betrachten gilt, als auch jene Konstrukte und Medien, welche die Fachlichkeit des Diskurses zu schüren suchen, wurden als Artefakte vorgestellt. Für Prozesse der Verständigung, die hier nun im Mittelpunkt stehen, spielen sie allesamt insofern eine Rolle, als sie nicht nur die Inhalte des Gesprächs provozieren, sondern auch für den Ablauf des sich verständigenden Gesprächs maßgeblich sind. Im Hinblick auf den hermeneutischen Zugang werden hier unter dem Aspekt der Materialität zwei Bereiche dargestellt: die Art und Weise der Verständigung, die als Ko-Konstruktion bezeichnet wird, und die inhaltlichen Bezugspunkte der gemeinsamen Sache und der Horizontverschmelzung, also die Materialisierung von Wissen und Können von Experten und Novizen.

458 Umgekehrt gehen Praxistheorien auch davon aus, dass Körper als Subjekte nur im Vollzug von Praktiken existieren und Produkte kulturell spezifischer Praktiken sind (Köhler 2013). „Erst in der konkreten Interaktion (wie Türklopfen, Begrüßung) wird ein bestimmtes Subjekt rekonstruierbar“ (Reckwitz 2008, S. 125).

Expertise von Experten und Novizen

Als Experten werden gemeinhin jene Personen bezeichnet, die auf einem bestimmten Fachgebiet ein fundiertes Wissen haben. Novizen werden demgegenüber als Neulinge bezeichnet.⁴⁵⁹ Die Materialität ihrer Beiträge in Gesprächen unterscheidet sich aufgrund ihrer unterschiedlich stark ausgebildeten Expertise. In der Schreibforschung gehören die Termini Schreibnovizen⁴⁶⁰ und Schreibexperten spätestens seit der Schreibprozessforschung (Hayes und Flower 1980) zum festen sprachlichen Inventar, und zwar nicht nur bezogen auf Prozesse des Schreibens selbst, sondern beispielsweise auch auf das Geben von Feedback (Sturm 2014). Häufig gelten Lehrpersonen als Fachexperten, Schüler als Novizen. In dieser Arbeit wurde bislang an verschiedenen Stellen nicht nur von der Expertise der Lehrperson, sondern auch von jener der Lernenden gesprochen. Die Frage, ob nicht auch Novizen Expertise in die Verstehens- und Verständigungsprozesse einbringen, und falls ja, welche, ergibt sich zusätzlich aus dem oben dargestellten Zusammenhang von Wissen und Können und dem Verständnis der Implizitheit des Wissens. Die Unterschiede zwischen Experten und Novizen aufzudecken, ist die Aufgabe der Expertiseforschung. Diese versucht, durch Kontrastierung von Experten und Novizen Unterschiede innerhalb der kognitiven Strukturen sichtbar zu machen, von denen zwei hier nach Pabst (2016) angeführt werden.

Erstens wird davon ausgegangen, dass die Informationsprozesse von Novizen den Ausgangspunkt der Lernprozesse darstellen und die von Experten das Ziel (vgl. Gruber und Stöger 2011, S. 250, zit. n. Pabst 2016, S. 52). Zweitens wird die „kognitive Ausstattung des Novizen [...] als zu überwindendes Zwischenstadium auf dem Weg zu den Wissens- und Könnensstrukturen, die den ‚fertigen‘ Experten auszeichnen, analysiert“ (Rambow und Bromme 2000, S. 249, zit. n. Pabst 2016, S. 53). Dieser ausschließlich durch die Expertenseite perspektivierte Sichtweise auf Novizen sei hier eine nicht-defizitäre Sichtweise gegenübergestellt. Dafür bietet wiederum das Konzept des Dialogischen Lernens (Ruf und Gallin 2014a; 2014b; Ruf et al. 2008) den Bezugspunkt. Wenn Ruf mit dem Begriff „Anverwandlung“ (Ruf 2008b, S. 262–266) den hermeneutischen Prozess des Verstehens und Verständigens beschreibt,⁴⁶¹ dann würdigt er jenes Wissen und Können der so genannten Novizen, das Gadamer (1965; 1993b (1959)) als Vorurteil und Polanyi (1985) als implizites Wissen bezeichnet, und sieht es im gemeinsamen Dialog wandelbar. Es wird anverwandelt in dem Sinne, dass die Lernenden es sich einverleiben oder „einbegreifen“ (Polanyi 1985, S. 53). Die singuläre Erfahrung und Sichtweise des Einen wird

459 Die ursprüngliche Bedeutung des Begriffs *Novize* impliziert die Anbindung der lernenden Person und des Vorgangs des Lernens an eine – klösterliche – Gemeinschaft. Die soziale Bedeutung der Lernergemeinschaft, die hier in der Gemeinschaft der schreibenden, hörenden und reflektierenden Textschreiber und -schreiberinnen zu sehen ist, bildet ein Grundmoment der vorliegenden Arbeit. Unter Akzentuierung dieses Verständnisses wäre der Begriff *Novize* hier durchaus angemessen.

460 Philipp etwa bezeichnet Schreibnovizen als „Personen, die noch nicht sehr vertraut mit dem Schreiben sind“ (2014b, S. 62).

461 Dieser wird als „Austausch an der Grenze“ beschrieben. Ruf bezieht sich dabei auf Wygotskis Ansatz der Zone der proximalen Entwicklung (1978). Lernen ist Arbeit an der Grenze der eigenen Entwicklung. Ausführungen dazu in dem Kapitel „Verstehen kann nicht vermittelt werden, oder: Austausch an der Grenze als Antwort auf das Problem der Anverwandlung des Fachwissens“ (Ruf 2008b, S. 262ff.).

im divergierenden Gespräch ebenso gewürdigt wie das stärker am Regulären ausgerichtete Wissen und Können des Anderen.

Das dialogische Lernmodell entzieht sich dem Zwang, entweder die Perspektive des Fachs einzunehmen und Wissen unter fachlogischen Gesichtspunkten zu vermitteln, bis die lernende Person an die Grenzen des Fachs gelangt, oder die Perspektive der lernenden Person einzunehmen, die an ihrer Grenze steht und die hier ihr Wissen zu erweitern versucht. Das Dialogische Lernmodell fasst Lernen und Lehren vielmehr als Dialog zwischen Personen auf, die zwar im gleichen Fachgebiet tätig sind, deren Grenzen des Wissens aber unterschiedlich verlaufen und unterschiedliche Wissensgebiete einschließen. (Ruf 2008b, S. 264)

Eine Gegenüberstellung von Experten als Bereits-Wissenden und Novizen als Noch-Nicht-Wissenden wird damit hinfällig. Im dialogischen Lernkonzept ist dementsprechend der „Austausch unter Ungleichen“ (Ruf und Gallin 2014a) priorisiertes Lernprinzip. In Bezug auf die vorliegende Studie wird davon ausgegangen, dass die Verstehens- und Verständigungsprozesse innerhalb der Gespräche über Texte in Autorenrunden durch die Expertise der Textproduzenten, die der Rezipienten und diejenige der Lehrperson genährt werden. In der schreibdidaktischen Forschung sind Arbeiten, die vom Können der Lernenden als deren Expertise ausgehen (Pabst 2016; Weber 2009)⁴⁶² noch die Ausnahme, obgleich sie dem dargestellten hermeneutischen Anliegen und dem Ansatz der Implizitheit des Wissens besonders entsprechen. Im Rahmen des vorgestellten Konzepts sozialer Praktiken erscheint ein solcher Zugang geradezu notwendig.⁴⁶³

Mit den Ausführungen wird allerdings die Notwendigkeit der Expertise von Lehrpersonen nicht in Abrede gestellt. Im dialogischen Modell des Lernens kommt ihnen die Aufgabe zu, die „Arbeit an der Grenze“ (Ruf 2008b, S. 262) zu initiieren und fachlich wie menschlich zu begleiten. Dass ihr fachliches und fachdidaktisches Wissen unabdingbare Voraussetzung für lernförderliches Handeln ist und zudem als Prädiktor für Schülerleistungen gilt, ist Konsens der jüngeren empirischen Unterrichtsforschung (Hattie et al. 2013; Gold 2015; Klieme 2006; Lipowsky 2006). Können und Wissen von Lernenden zum Vorschein zu bringen, sie zum Explizieren und Integrieren anzuregen, und sie in einen konstruktiven Prozess gemeinsamer Verständigung und Horizontverschmelzung zu führen, bedarf der Expertise oder – mit Polanyis Worten gesprochen – des Kennerblicks (nach Neuweg 2000).

Dass Expertise erworben werden kann, gilt gleichermaßen für die Lernenden und Lehrenden. Im Hinblick auf eine theoretische Erschließung literaler Kompetenzen in Autorenrunden ist die These von Pabst instruktiv: „Texte schreiben und Texte lesen und Theorien

462 Erwähnenswert auch die Studie von Isler zum vorschulischen Literalitätserwerb. Dort findet sich die These, dass thematische Expertise (dort auf Gesprächsinhalte bezogen) die interaktive Teilhabe und Sprachproduktion der Kinder unterstütze (vgl. 2.1.5). „Im Hinblick auf die Förderung von konzeptionell schriftlichen Fähigkeiten wie Berichten, Erklären oder Argumentieren dürfte der Anschluss an thematische Expertisen den Kindern die aktive Teilhabe erleichtern und ihnen zusätzliche Erwerbsunterstützung bieten“ (Isler 2014, S. 354).

463 Diesen Überlegungen entspricht die zentrale Erkenntnis der Expertiseforschung, nach der – laut Pabst – das Handeln von Experten „intuitiv und nicht systematisch theoriegeleitet“ (Pabst 2016, S. 60) erfolge. Entscheidend sei die Abhängigkeit von der jeweiligen Handlungssituation.

dieser Praxis ermitteln – so wird im Unterricht Können vermittelt“ (2016, S. 85). Dass sich und wie sich Expertise von Lehrenden innerhalb dialogisch konzipierten Unterrichts entwickelt, zeigt Pabst in ihrer Dissertation (2016) zum Aufbau fachdidaktischer Handlungsexpertise im Lehramtsstudium. Sie definiert Expertise von Lehrpersonen unter Aufnahme von Weber (2009)⁴⁶⁴ vor allem in Bezug auf die Gestaltung der Prozessqualität von Unterricht als die Fähigkeit, „Passungen“ (Pabst 2016, S. 65) möglichst konstant herstellen zu können.

Denn nicht nur die Situation, sondern auch die handelnden Subjekte, die Lehrerinnen und Schülerinnen, verändern sich fortwährend auf unvorhersehbare Weise, indem sie sich – idealiter – das im Unterricht konstruierte Wissen anverwandeln, einander immer besser verstehen und immer mehr können, kurz: indem sie lernen. (Pabst 2016, S. 65)

Wenn Expertise von „Novizen und Experten“ gleichermaßen durch Anverwandlung von Wissen aufgebaut wird und dabei alle am Lernprozess Beteiligten von- und miteinander lernen, dann gerät damit die Frage in den Fokus, wie diese Prozesse, die solchen Passungen zuträglich sind, beschrieben werden können.

Ko-Konstruktion: Kompetenzerwerb in der Interaktion

Bislang wurde in der vorliegenden Studie das Ineinandergreifen von Potenzialen der Einzelnen, der Gruppe und dem Lernangebot als Bedingungsgefüge von Ko-Konstruktionsprozessen beschrieben (vgl. Bestimmung literaler Kompetenz, s. 2.1.4, Abbildung 7). Dabei wurde unter Bezugnahmen auf die New Literacy Studies insbesondere die bedeutungsstiftende Dimension von Konstruktionsprozessen herausgestellt und diese mit Prozessen der Kognition und Interaktion (Wygotski 1977) sowie mit Situationen geteilter Aufmerksamkeit (Tomasello 2006) in Verbindung gebracht. Um die Sinnhaftigkeit der ko-konstruktiven Prozesse zu betonen, wurde auch von Sinn-Ko-Konstruktionsprozessen (Isler 2014) gesprochen. Um ko-konstruktive Prozesse, wie sie im Rahmen unterrichtlicher Gespräche stattfinden, differenzierter begründen zu können, wird hier – den Ausführungen oben anschließend – zunächst auf die Konzeption des Dialogischen Lernens eingegangen, dann auf Bestimmungen von Ko-Konstruktion in der jüngeren Forschung.

Zwar erwähnen – soweit ich sehe – Ruf und Gallin den Terminus Ko-Konstruktion nicht, wohl aber ließe sich ihr Verständnis des dialogisch angelegten Lernens als Voraussetzung für jenes Verständnis von Ko-Konstruktion deuten, das genauer auszuführen sein wird. Aus dem Konzept des Dialogischen Lernens (Ruf und Gallin 2014a; 2014b; Ruf 2008b) werden drei Gesichtspunkte herausgefiltert, die hier als Bedingungen ko-konstruktiver Prozesse gelten sollen und zugleich Konkretionen für unterrichtliches Handeln beinhalten.

Wenn, erstens, von der Expertise der Lernenden und Lehrenden ausgegangen wird, dann eröffnet genau diese Sichtweise Wege der gemeinsamen Konstruktion von Bedeutung.

464 „Der Kern professionellen, expertenhaften Handelns von Lehrern wird als voraussetzungsreiche, nicht standardisierbare, fall- und situationssensible Herstellung von Passungen im Kontext der schulischen Interaktion betrachtet“ (Weber 2009, S. 38).

„Schüler und Lehrer treten heraus aus der unfruchtbaren Frontstellung – singuläres Ge-
kritzel contra reguläre Instanz – und lernen, sprachliche Objekte aus verschiedenen Per-
spektiven zu betrachten und zu beurteilen“ (Ruf und Gallin 2014a, S. 205). Singuläres,
das im monologisch angelegten Unterricht „oft nur als ein Störfaktor wahrgenommen
wird, rückt nun plötzlich in den Vordergrund“ (Ruf 2008b, S. 263). Sofern nicht nur im
Regulären, das in der Regel durch die Lehrperson verkörpert wird und ihr Agieren an der
Grenze bestimmt, sondern auch im Singulären Expertise erkannt wird, kann ein Wechsel
der Rollen erfolgen.

Jetzt ergreifen die Schülerinnen und Schüler die Initiative, geben Einblick in ihr Vorwissen
[...]. Jetzt steht die Lehrperson in der Rolle der Zuhörerin an der Grenze ihres Wissens und
versucht, diese Grenze Richtung der Meinungen ihrer Schülerinnen und Schüler zu über-
schreiten. Es ist natürlich in der Regel nicht die Grenze ihres Fachwissens, sondern die Grenze
ihres Wissens über Inhalte und Beschaffenheit des Vorwissens ihrer Schülerinnen und Schü-
ler. (Ruf 2008b, S. 264)

Dass Dritt- und Viertklässler über spezifisch thematische Expertise verfügen, deckt sich
mit den Erkenntnissen Islers (2014), der Expertise bereits von Vorschulkindern im Rah-
men von Gesprächssituationen als Spezifikum kindlicher Literalität aufzeigt.⁴⁶⁵ Dass Ex-
pertise durch eigenständig verfasste Texte in die Autorengemeinschaft fließt und die Gren-
zen der Lehrperson berührt, sei mit Ruf (2008b, S. 20) auch für die vorliegende theorie-
bildende Studie angenommen. Implizites Sprachwissen bzw. Können materialisiert sich
in den schriftlichen Texten ebenso wie in den mündlichen Gesprächsbeiträgen. Das Ler-
nen an der Grenze fordert im dialogischen Prozess die Fähigkeit des Zuhörens von allen
Beteiligten ein, insbesondere auch von der Lehrperson. Sie ist Ausdruck der Würdigung
von Lernerexpertise.

Der Dialog ist in diesem Lernkonzept also keine Methode, die dazu dient, ein vorher schon
festgeschriebenes Fachwissen leichter zu vermitteln und in die Köpfe der Schülerinnen und
Schüler zu transportieren. Der Dialog ist vielmehr das konstituierende Tun, aus dem Fach-
wissen selbst hervorgeht und in dem sprachlich gefasstes Fachwissen sich immer wieder be-
währen muss. Entscheidend ist die Reversibilität aller Rollen und Handlungen, die für eine
dialogische Lehr-Lern-Umgebung charakteristisch sind. Um Sprechen zu lernen, muss man
zuhören können, und um Zuhören zu lernen, muss man sprechen können. Der systematische
Wechsel der Sprecher- und der Zuhörerrolle, der charakteristisch ist für menschliche Gesprä-
che, wird im Dialogischen Lernkonzept konsequent auf alle schulischen Tätigkeiten übertra-
gen: Alle Rollen, die im traditionellen Unterricht der Lehrperson zugeordnet sind, werden auch
von den Lernenden übernommen werden, und umgekehrt. (Ruf 2008a, S. 20)

Aus der Annahme des Expertentums aller am Lernprozess Beteiligten folgt eine zweite
Voraussetzung ko-konstruktiven Handelns, die im vorhergehenden Zitat intendiert ist: die
Gleichrangigkeit, die sich in der Reversibilität aller Rollen und Handlungen ausdrückt.
Mit der Metapher des Angeklagten und des Richters konterkarieren Ruf und Gallin den

465 Anhand von Sequenzanalysen erstellt Isler (2014, S. 351ff.) „literale Fähigkeitsprofile“ (2014, S. 352)
und „Interaktionsprofile“ (ebd.) im Rahmen von Fallanalysen für vier Kinder. Er weist nach, dass diese
über Expertise verfügen, und zwar sowohl thematischer Art (Verfügen über Wissen) als auch in Bezug
auf Diskursfähigkeiten. Expertise zeigt sich vor allem in den Bereichen Berichten, Erklären und Argu-
mentieren.

monologisch ausgerichteten Unterricht (2014a, S. 202), in dem das Singuläre als Abweichung von der Norm als Fehler beklagt und verurteilt wird. Demgegenüber zeichnen sie das Bild der Waage (Ruf und Gallin 2014a, S. 40), mit dem sie auf die Gleichgewichtigkeit der Gesprächsbeiträge aller am Lernen Beteiligten hinweisen. Ruf und Gallin setzen den Autor, der seinen Text zur Diskussion stellt, mit dem Leser, der über die Wirkung des Textes auf seine Person spricht, ins Gleichgewicht. Auch die Lehrperson ist hier in der Rolle des Rezipienten, der durch seine ebenso als singulär zu bezeichnenden Äußerungen die Verständigung wie alle anderen Rezipienten und der Autor des Textes selbst voranbringt.

Erst wenn er [der Deutschlehrer, BL] aus der Rolle der neutralen Fachautorität heraustritt und sich als Gesprächspartner mit eigenen singulären Intentionen und Wertungen zu erkennen gibt, können die Lernenden Abstand nehmen von ihren sprachlichen Äußerungen, um zu entdecken, dass diese zwar Singuläres beherbergen, aber durch und durch reguläre Gebilde sind. [...] Text und Lehrer tauschen ihre Positionen: Der Text rückt als ein tendenziell öffentliches Dokument in die Zone des Regulären, der Lehrer dagegen darf sich im Singulären einrichten und sich als fachkundiges Du am Dialog beteiligen. (Ruf und Gallin 2014a, S. 204)

Jene „Risiken“ der Anklage und Verurteilung, die ein monologisch ausgerichteter Unterricht in sich birgt, werden im dialogischen Lernen dadurch begrenzt, dass sich Autor und Rezipienten (einschließlich der Lehrperson) jeweils neu ins Verhältnis zu dem vorgetragenen Text setzen. Auch hier ist es die Frage nach der Wirkung eines Textes (s. 2.2.3), die den Rezipienten zur singulären Standortbestimmung herausfordert, die keine anderen als Ich-Botschaften formulieren lassen.⁴⁶⁶

Wer in Form von Ich-Botschaften darüber erzählt, wie der Text eines andern auf ihn wirkt, lenkt den Blick nicht nur auf die Eigenheiten des Textes, sondern auch auf die Eigenheiten seiner Resonanzfähigkeit. [...] Rückmeldungen sind singuläre Signale, die den Horizont für die Beurteilung von Texten öffnen, ohne Abschließendes vorwegzunehmen. Darum ist das Reden über Wirkungen meist aufbauend und selten verletzend. (Ruf und Gallin 2014a, S. 40)

Wenn Ruf und Gallin hier von Resonanzfähigkeiten sprechen, dann legt sich neben der Bedeutung der Wirkung eine weitere Parallele zu den linguistischen Ausführungen nahe: Die Herstellung von Kohärenz wurde dort nicht nur textbedingt, sondern auch als Aufgabe des Rezipienten betrachtet (s. 2.2.2).

Eine dritte Voraussetzung ko-konstruktiven Handelns, die sich aus dem Dialogischen Lernen ergibt und gleichsam die ersten beiden bedingt, wird in der Passung gesehen (Ruf 2008b, S. 264). In der Regel wird Unterricht vom Angebot, das die Lehrenden unterbreiten, bestimmt – das gilt auch für differenzierende Lernangebote. Die Nutzung der Angebote durch die Lernenden wird dementsprechend, spätestens im Fall der Leistungsüber-

466 Obgleich sich dieser Abschnitt auf die Materialität der Gesprächsbeiträge konzentriert, sei hier auf die Materialität der Artefakte, hier etwa des gesprächsstrukturierenden Plans für Autorenrunden, hingewiesen. Die Frage nach der Wirkung wird dort als Basis des gesamten Gesprächs gesetzt. Sowohl die Frage „Wie wirkt der Text auf dich?“ als auch deren Versinnbildlichung durch einen Smiley forcieren die Formulierung von Ich-Botschaften.

prüfung, ebenfalls aus der Perspektive des Angebots bzw. des Anbietenden wahrgenommen. „Gemessen am Angebot erscheint dann praktisch alles, was Schülerinnen und Schüler zu leisten vermögen, als defizitär“ (Ruf 2008b, S. 243). Eine einseitig angebotsorientierte Planung des Unterrichts verstärkt folglich das Ungleichgewicht zwischen Lernenden und Lehrperson und vermindert im selben Maße die Potenziale des gemeinsamen, ko-konstruktiven Aushandelns von Bedeutung. Ruf und Gallin beziehen sich in ihrem Verständnis von Passung auf das Angebot-Nutzungs-Modell von Fend⁴⁶⁷, das Ruf in der wissenschaftlichen Ausarbeitung bezeichnenderweise um die Angebote der Schüler und Schülerinnen, und das heißt um ihre Expertise erweitert: „Unterricht wird verstanden als Austausch unter Personen mit ungleicher Expertise, die sich gegenseitig Angebote machen und diese nutzen“ (2008b, S. 244). Wie im Dialogischen Lernen erhält auch in dieser Studie das Gespräch, in denen sich die Angebote des Einzelnen materialisieren, höchste Bedeutung. Es nimmt in der singulären Standortbestimmung seinen Ausgangspunkt, nutzt diese für den divergierenden Austausch unter Ungleichen und gelangt darüber zu regulisierenden Einsichten und Vereinbarungen (Ich-Du-Wir-Prinzip)⁴⁶⁸. Durch diesen dialogisch angelegten Prozess wird eine optimale Passung zwischen Angebot und Nutzung hergestellt. „Im Idealfall bewegt er sich in der Zone des nächstmöglichen Entwicklungsschritts und verschiebt die Grenzen der Lernenden so, dass stets mehr Fachwissen eingeschlossen ist“ (Ruf 2008b, S. 264). Gewährleistet werde die Passung konkret durch „Aufträge“, die Ruf und Gallin von den in der Schule üblichen „Aufgaben“ abgrenzen.⁴⁶⁹ Sie seien ermutigend, anspruchsvoll und so offen anzulegen, dass sie unabhängig von den individuellen Lernvoraussetzungen zur singulären Produktion anregen, den Einzelnen im Kontext der Expertise der Gruppe herausfordern und Überraschungen und Unvorhersehbarkeiten einkalkulieren (Ruf und Gallin 2014b, S. 49), an denen der gemeinsame Verstehens- und Verständigungsprozess wachsen kann. Wenn es im Dialogischen Lernen heißt, „Wirksame Instruktion entspringt und mündet im Zuhören“ (Ruf 2008a, S. 16), dann schließt sich der Kreis jener Merkmale, die als situativ bedingte Momente hier auf die Bestimmung ko-konstruktiven Handelns übertragen werden.

Ogleich Ruf und Gallin den Begriff Ko-Konstruktion nicht verwenden, ist die inhaltliche Parallelität nicht zu übersehen. So schreibt auch Pabst (2016), Passung sei im dialogisch

467 Das ursprünglich aus der Wirtschaft stammende Modell wurde zunächst von Fend (1981) in die Pädagogik eingebracht (vgl. Helmke 2007b). Guter Unterricht wird dort als Passung von Angebot und Nutzung dargestellt. Das Modell wurde von Helmke und Weinert (1997) als Ausgangsbasis für die Entwicklung eines eigenen Angebot-Nutzungs-Modells verwendet (Helmke 2007a), in dem Angebot (Unterricht), Nutzung (Lernaktivitäten) und Ertrag (Wirkung) in einen Zusammenhang gestellt werden. Detailliertere Ausführungen zu Passung finden sich bei Pabst in dem Kapitel „Passung als dialektischer Unterrichtsprozess“ (2016, S. 14–19).

468 Das Prinzip des dialogischen Lernkonzepts wird von Ruf und Gallin kurz als „Ich-Du-Wir-Prinzip“ zusammengefasst. Es wurde bereits in 2.2.3 vorgestellt.

469 „Serien von Aufgaben kann man ganz ohne fachliches Verständnis lösen; ein einziger Auftrag dagegen erschließt oft ganze Gebiete. Aufgaben sind auf korrekte Lösungen hin konzipiert. Aufträge dagegen auf lernwillige Menschen. Nicht die Anwendung bekannter Techniken steht im Vordergrund, sondern die Eigentätigkeit einer Person, die sich auf ein Problem einlässt. Aufgaben kann man lösen oder nicht lösen: Was man tut, ist richtig oder falsch. Aufträge dagegen eröffnen ein Tätigkeitsfeld, das man intensiver oder weniger intensiv bearbeiten kann. Wer will, hat immer eine Chance“ (Ruf und Gallin 2014b, S. 74).

konzipierten Lernen nichts anderes als ein „hermeneutischer Ko-Konstruktionsprozess, dessen Ziel die Genese fachlichen Können ist“ (2016, S. 17). Wenn nun in der Bestimmung literaler Kompetenz der Begriff *gemeinsame Ko-Konstruktions-Prozesse* gewählt wurde, dann zuallererst im Sinne des dargestellten dialogischen Lernkonzepts. Aber auch, um die Anbindung an jenes für diese Arbeit maßgebliche konstruktivistische Paradigma hervorzuheben und die Bedeutung damit verbundener Konzepts des sozialen Interaktionismus (Wygotski 1977; Tomasello 2006; 2016) herauszustellen.⁴⁷⁰ Auch der enge Zusammenhang zum Praktikenbegriff, der Wissen stets an Praktiken gebunden sieht, wird in dem Begriff der Ko-Konstruktion deutlich. Er impliziert zudem, dass es neben dem verbalsprachlich geführten Dialog andere nicht-verbalsprachliche Verfahren der Ko-Konstruktion geben kann.⁴⁷¹ Und schließlich entspricht die transdisziplinäre Konzeptualisierung von Ko-Konstruktion innerhalb des aktuellen Diskurses (Dausendschön-Gay et al. 2015c; Frank-Job 2015) dem interdisziplinären Interesse der vorliegenden Studie.

Während das dialogische Lernen Verstehens- und Verständigungsprozesse im Hinblick auf den Erwerb und Aufbau von Sprachkompetenz perspektiviert – und in diesem Zusammenhang wurde seine Bedeutung für die Ausbildung von Wissen und Können im Hinblick auf Textqualität herausgestellt (s. 2.2.3) –, widmet sich der aktuelle und explizite Diskurs zur Ko-Konstruktion vorrangig den Verfahren der Wissens- und Gesprächsinteraktion (Dausendschön-Gay et al. 2015a; Dausendschön-Gay et al. 2010). Der Terminus Ko-Konstruktion wird dabei mit unterschiedlicher, teils heterogener Akzentsetzung verwendet (Dausendschön-Gay et al. 2015b). Die hier vorgenommene Theorieentwicklung orientiert sich an einem weit gefassten Verständnis von Ko-Konstruktion mit Dausendschön et al. Sie definieren Ko-Konstruktion „als das gemeinsame Handeln von Interaktionspartnern zur Fortsetzung einer Interaktion auf ein Ziel hin“ (2015c, S. 22)⁴⁷². Im Rahmen der Gespräche über Texte besteht das Ziel in der Herausarbeitung von Textqualitäten. Der konstruktive Charakter dieser Re-Visions-Gespräche zwischen den Interaktionspartnern, dem Autor und den Rezipienten, wurde ausführlich unter textlinguistischer Perspektive dargestellt.⁴⁷³ Die Interaktivität bezeichnen nun Dausendschön-Gay et al. als Bedingung sozialen Handelns, nicht als ihr Ergebnis (2015c, S. 30ff.). Daraus leiten sie eine neue,

470 Vgl. Ausführungen in 2.4.

471 Hier sei auf Ko-Konstruktions-Prozesse im frühkindlichen Bereich (Streeck 2015; Fthenakis 2009) hingewiesen, ebenfalls auf solche, die sich im inklusiven Unterricht mit Lernenden mit Förderbedarfen ergeben (Seitz und Scheidt 2012), aber auch auf Prozesse außerhalb des Bildungsbereichs, in denen Ko-Konstruktion durch andere Formen der körperlichen Materialisierung ermöglicht wird. Beispiele finden sich bei (2015) oder Mondada (2015).

472 Indem sie sich nicht nur auf das Zustandekommen gemeinsam produzierter Äußerungen konzentrieren, sondern auch andere Formen interaktiven Handelns zugrunde legen, gehen sie sowohl über neuere interaktionslinguistische Ansätze (z.B. Günthner, ohne Angabe) als auch über klassische konversationsanalytische Arbeiten (Goodwin 1979) hinaus (vgl. Dausendschön-Gay et al. 2015c, S. 29).

473 Die These der Ko-Konstruktivität von Textlese- und -verstehensprozessen, wie sie in der Textlinguistik thematisiert werden, findet ihre Bestätigung bei Dausendschön et al. (2015c). Während sich die Ausführungen dieser Studie vor allem auf Nussbaumer und Sieber beziehen, führen sie u.a. Hausendorf und Kesselheim (2008) sowie Charolles (1989) an.

forschungsrelevante Bestimmung von Ko-Konstruktion, nämlich als „analytische Perspektive“ ab.⁴⁷⁴

Quasthoff, deren Forschung für die zu untersuchenden Gespräche über Texte weiterführend ist, folgt grundsätzlich dem Paradigma der analytischen Perspektive. Sie spricht von Ko-Konstruktion als der „unhintergehbaren interaktiven Konstituiertheit sämtlicher konversationell kontextualisierter Aktivitäten“ (Quasthoff 2015, S. 288). Allerdings differenziert sie die analytische Perspektive (zumindest im Kontext der Forschung zur Erwachsenen-Kind-Interaktion), indem sie für die Bestimmung von Ko-Konstruktion einerseits spracherwerbstheoretische und andererseits konversationsanalytische Zugänge aufgreift und diese miteinander in Beziehung setzt und schließlich integriert. Während für die spracherwerbstheoretische Perspektive Konzepte der Entwicklung von Kompetenz dominieren, sind es jene der Interaktion und insbesondere jenes, das die Rolle der Kinder als *member*⁴⁷⁵ beschreibt, in der konversationsanalytischen. Das Konzept der „Herstellung von Membership“ (Quasthoff 2015, S. 294), das sie der neueren Auseinandersetzung zur Beschreibbarkeit von Erwerbsprozessen im Rahmen der Interaktionsforschung entlehnt, wird zum Schlüssel eines integrierenden Konzepts von Ko-Konstruktion. Es sei hier in seiner Relevanz für die ko-konstruktiven Verstehens- und Verständigungsprozesse in Autorenrunden aufgenommen. Quasthoff unterscheidet mit der ethnomethodologischen Konversationsforschung zwei Konzepte von *member*. Im ersten Verständnis (nach Garfinkel 1967; Forrester 2010) bezieht sich *member* auf die Mitgliedschaft in einer sprachlich-kulturellen Wissensgemeinschaft an sich, im zweiten Verständnis (nach Sachs 1972; Quasthoff 2013) geht es stärker um die Methoden der *member categorization*, durch die jemand als *member* sozial kategorisiert wird. Zu nennen wäre etwa die Kategorisierung des Kindes als Mitglied der Gemeinschaft *Familie* oder des *stage of life* (Quasthoff 2015, S. 295). Sowohl Kinder als auch Lehrperson werden innerhalb von Autorenrunden als Mitglieder einer sprachlich-kulturellen Wissens- und Könnensgemeinschaft agierend betrachtet (s. 2.2.2 und 2.2.3). Ihre Rolle als *members* wird durch bestimmte Muster⁴⁷⁶, die eine Zuweisung von Kompetenz⁴⁷⁷ und Rechten⁴⁷⁸ verursachen, durch die sie sich aus der Kate-

474 „Aufgabe der Analysen authentischer Gespräche und anderer Formen sozialen Handelns ist es zu zeigen, in welchen Verfahren sich Interaktivität manifestiert und warum der Fokus auf Interaktion zu angemesseneren Beschreibungen und besseren Erkenntnissen führt als die Konzentration auf die Aktivitäten einzelner“ (Dausendschön-Gay et al. 2015c, S. 31).

475 Der Begriff *member* geht auf die Ethnomethodologie (Garfinkel 1967) zurück. Er „adressiert die Grundlage der *orderliness* jeder alltäglichen Interaktion, die auf geteiltem kulturellem Wissen der Teilnehmer basiert und so *accountable* wird. In diesem Sinn ist der Status als *member* eng mit Kompetenz verknüpft: Als *member* wird wahrgenommen und in der Alltagsinteraktion behandelt, wer das jeweils kontextuell relevante, als geteilt unterstellte kulturelle Wissen und die sprachlichen Fähigkeiten zeigt, die notwendig sind, um dieses Wissen in der interaktiven Produktion und wechselseitigen Darstellung als geteilt anzuzeigen (cf. Garfinkel/Sacks 1970, vgl. auch Forrester 2010)“ (Quasthoff 2015, S. 294).

476 Quasthoff nennt hier etwa Muster wie *Fordern und Unterstützen*, *Übernehmen und Reparieren*, *Übergehen und Selberlösen* (Quasthoff 2015, S. 304ff.; Heller und Krah 2015, S. 8–15), die sich allerdings auf alltägliche Erwachsenen-Kind-Interaktion beziehen. Ausführungen in Bezug auf schulische Diskurspraktiken erfolgen im nächsten Abschnitt.

477 Zur „Zuweisung von Kompetenz in Erwachsenen-Kind-Interaktion“ s. Quasthoff 2015, S. 296.

478 Zur „Zuweisung von Rechten als Teil unterschiedlicher Muster der Erwachsenen-Kind-Interaktion“ s. Quasthoff 2015, S. 297ff.

gorie der *non-members* hin zur Kategorie der *members* einer Autoren- und Ratgebergemeinschaft entwickeln. Diesbezüglich werden jene Artefakte erwähnt – sie sind nach Reckwitz auch Kennzeichen der Materialität von Praktiken –, die bereits in 2.2.3 dargestellt wurden. Der Ablaufplan von Autorenrunden (s. Abbildung 37 und Abbildung 43) sowie seine Handhabung in der Klasse (2.2.4) initiiert die Entwicklung von ko-konstruktionsförderlichen Mustern, durch die Kompetenz und Rechte kontinuierlich allen Beteiligten zugesprochen werden. Er stützt damit den Transformationsprozess vom *non-member* zum *member* innerhalb der Autorengemeinschaft einer Klasse. Auch die dem Dialogischen Lernen entlehnten konkreten Voraussetzungen ko-konstruierendes Agierens (Zuhören, Formulieren von Ich-Botschaften im Rahmen „passender“ Lernangebote) werden diesbezüglich als Muster erwähnt. Der von Ruf und Gallin beschriebene „Austausch unter Ungleichen“ findet hier insofern eine Entsprechung, als auch bei Quasthoff ein „Ungleichgewicht“ bezüglich Kompetenz und Rechten der Interaktionspartner eine gewichtige Rolle spielt (Quasthoff 2015, S. 306ff.). Es wird einerseits im ko-konstruktiven Prozess hergestellt, andererseits durch ihn abgebaut. Spracherwerb funktioniert „gerade dadurch, dass alltägliche Erwachsenen-Kind-Interaktion Kinder gleichzeitig als *members* (i.S. des Beteiligtenstatus) und *non-members* (i.S. ihres kulturellen Wissens und Könnens) behandelt“ (Quasthoff 2015, S. 308) werden.⁴⁷⁹

Es ist das ethnomethodologisch-konversationsanalytische Member-Konzept, das Quasthoff zu einer Spracherwerbstheorie führt, die sich als „Teil einer interaktiven Theorie der menschlichen Verständigung begreift“ (Quasthoff 2015, S. 309). Ein solch integrierender Ansatz, in dem Ko-Konstruktion sowohl auf fachliche Kompetenz als auch auf die Interaktion der Beteiligten bezogen ist, bietet eine Begründung für jenes Agieren in Autorenrunden, das ebenfalls auf Verständigung bezogen ist (2.2.2) – in Bezug Textqualität –, und sich zugleich der Bedeutung des interaktionalen Geschehens bewusst ist. Die Bedeutung interaktionaler Zusammenhänge wurde in dieser Studie – praxistheoretisch motiviert – bereits ausgiebig in Bezug auf sprachlich-textuelle Aspekte dargestellt (s. 2.2.1). Eine theoretische Ergründung der Bildung literaler Kompetenzen kann sich folglich nicht auf eine Explizierung und Objektivierung von Sprache ausschließlich beziehen, sondern hat den interaktionsbezogenen Ko-Konstruktionsprozess der Verständigung zu berücksichtigen, der im Kontext des hermeneutischen Zugangs eine Profilierung erfährt. In der Bestimmung literaler Kompetenzen (s. 2.1.4, Abbildung 7) wird dieser Bestimmung in dreifacher Weise Rechnung getragen, erstens in der deutlichen Anbindung an das Praktikenkonzept, zweitens in einem Verständnis von Kompetenz, das neben Wissen und Können auch die

479 Obwohl die Ausführungen Quasthoffs sich hier auf die alltägliche Erwachsenen-Kind-Interaktion beziehen, seien sie dennoch für die Erhärtung des Zusammenhangs von Kompetenzentwicklung und Interaktion in der unterrichtlichen Situation der Autorenrunde angeführt. Wenn nämlich Quasthoff von einer „Suspendierung der Alltagsinteraktion“ in institutionellen Lehr-Lern-Interaktionen spricht, dann liegt dem die Vorstellung zugrunde, dass das Kind „zum Adressaten expliziter Belehrung“ gemacht werde. „Dadurch, dass das Kind in institutioneller Lehr-Lern-Interaktion durchgängig, aber auch in familialen Eltern-Kind-Gesprächen phasenweise zum Adressaten expliziter Belehrung gemacht wird, wird Alltagsinteraktion suspendiert“ (2015, S. 308). Den oben dargestellten Ausführungen zur Implizitheit der vorliegenden Praktiken und zur – wenn auch ungleichen – Expertise aller am Lernprozess Beteiligten ist zu entnehmen, dass jenes traditionelle Lehrer-Schüler-Gefälle im Widerspruch zu dem hier zu untersuchenden Gegenstand steht.

Haltung und die Motivation der Akteure umfasst, und drittens mit der besonderen Erwähnung der Potenziale der Gruppe.

2.3.3 Spannung von Routinisiertheit und Unberechenbarkeit – Situativität und Komplexität von Gesprächen

Die dritte der Grundannahmen, die Reckwitz im Hinblick auf eine Theorie sozialer Praktiken formuliert, besteht in der Beschreibung der Spannung zwischen Routinisiertheit und Unberechenbarkeit.

In der Praxistheorie erscheint die soziale Welt der Praktiken im Spannungsfeld zweier grundsätzlicher Strukturmerkmale: der Routinisiertheit einerseits, der Unberechenbarkeit interpretativer Unbestimmtheiten andererseits. Anders formuliert, bewegt sich die Praxis zwischen einer relativen ‚Geschlossenheit‘ der Wiederholung und einer relativen ‚Offenheit‘ für Misslingen, Neuinterpretation und Konflikthaftigkeit des alltäglichen Vollzugs. (Reckwitz 2003, S. 294)

Beide Seiten werden nicht als Widerspruch, sondern als zwei Seiten der Bourdieu’schen „Logik der Praxis“ (Reckwitz 2003, S. 294) betrachtet.⁴⁸⁰ Die Strukturiertheit der Welt des Sozialen ergebe sich einerseits aus einem Routinehandeln, das durch implizites praktisches Wissen und Verstehen ermöglicht werde. „Einmal vermitteltes und inkorporiertes praktisches Wissen tendiert dazu, von den Akteuren immer wieder eingesetzt zu werden und repetitive Muster der Praxis hervorzubringen“ (Reckwitz 2003, S. 294). Andererseits sei Routinehandeln unlösbar mit Unberechenbarkeit verbunden. Dafür nennt Reckwitz vier Gründe. Erstens seien Praktiken von der Situativität und der Kontextualität ihres Vollzugs geprägt. Zweitens verlange die Zeitlichkeit ihres Vollzugs Offenheit und die Möglichkeit der Veränderbarkeit von Routinen. Drittens kämen einzelne Praktiken nie isoliert, sondern immer als lose miteinander verbundene Komplexe von Praktiken vor. Und viertens sei die „Überschneidung und Übereinanderschichtung verschiedener Wissensformen in denselben Akteuren und Subjekten“ (Reckwitz 2003, S. 295) zentrales Moment von Unberechenbarkeit und – gemeinsam mit den drei anderen Merkmalen – Kennzeichen der Logik der Praxis.

Die genannten Kennzeichen lassen sich auf die Beschreibung von Routinisiertheit und Unberechenbarkeit in Autorenrunden übertragen: Die Routinisiertheit und Strukturiertheit der Gespräche über Texte ergibt sich sowohl aus dem bereits dargestellten gleichsam ritualisierten wöchentlichen Ablauf, insbesondere aufgrund der beschriebenen Artefakte, als auch aus dem impliziten Wissen und Verstehen aller Beteiligten. Auch die vier Gründe für Unberechenbarkeiten sind auf Gespräche über Texte in einer Schulklasse übertragbar. *Situativität* ergibt sich aus vielerlei Faktoren – etwa dem individuell verfassten Text, dessen Bedeutungsgehalt überraschen⁴⁸¹ kann, aus der sprachlich, gender- oder altersbezoge-

480 Reckwitz distanziert sich hier von rationalitätstheoretischen Interpretationen des sozialen Lebens. Er grenzt sich ausdrücklich von Max Webers Handlungstheorie (1922) ab (2003, S. 294).

481 Vgl. Reckwitz: „Überraschungen des Kontextes“ (2003, S. 294).

nen wie kulturell begründeten Heterogenität der Gruppe, die zu einer Vielzahl von Meinungen und Haltungen führt, aber auch aus neu eingeführten oder sich modifizierenden Artefakten. Aufgrund der *Zeitlichkeit* ihres Vollzugs sind beispielsweise schnelle Entscheidungen erforderlich, die zu Handlungsdruck und Sinnverschiebungen führen können. Dass es sich bei Autorenrunden um ein Bündel oder *Komplexe von Praktiken* handelt, die kaum separierbar sind, wurde bereits mehrfach erwähnt. Und dass Überschneidungen des Wissens zu den Kennzeichen des Gesprächs gehören, wurde unter dem Aspekt des Expertenwissens aller Beteiligten (s. 2.3.2) deutlich herausgestellt. Alle diese Aspekte bieten Potenziale für Misslingen, Neuinterpretation und Konflikthaftigkeit – kurzum für Unberechenbarkeiten innerhalb der Verstehens- und Verständigungsprozesse. Für die Bestimmung von Autorenrunden aus dem praxeologisch begründeten Blickwinkel werden Spannungen zwischen Routinisiertheit und Unberechenbarkeiten als hermeneutisches Axiom betrachtet. Für die Auseinandersetzung sei auf Konzepte recurriert, auf die sich der hermeneutische Zugang bereits berufen hat: das Konzept des Dialogischen Lernens (Ruf und Gallin 2014a; 2014b) in Bezug auf Heterogenität, jenes des impliziten Verstehens (Polanyi 1985; Neuweg 2015a) im Hinblick auf die Lehr- und Lernbarkeit von Wissen und Können und konzeptuelle Überlegungen zu Ko-Konstruktion im Hinblick auf Fragen der Diskursivität von Praktiken (Dausendschön-Gay et al. 2015a; Quasthoff 2015).

Heterogenität – Situativität – Offenheit

Verstehens- und Verständigungsprozesse unter Bedingungen von Heterogenität zu initiieren und zu forcieren, stellt sich als eine der größten Herausforderungen in der Praxis des Unterrichts dar.⁴⁸² Im Sinne der Praxistheorie könnte dies damit begründet werden, dass Heterogenität Unberechenbarkeiten in unterrichtlichen Praktiken verursacht und Routinen gefährdet. Diese Sichtweise dürfte insbesondere auf jenes unterrichtliche Handeln zu beziehen sein, in dem vorrangig monologisch gearbeitet wird, wie es etwa der Fall ist, wenn „mit einem sprachlich vorfabrizierten Lehrgang, der einer ganzen Klasse im Gleichschritt vermittelt wird“ (Ruf 2008b, S. 265), gearbeitet wird.⁴⁸³ Auch hier, in der Abgrenzung von einem herkömmlichen, auf die Sicherheit von Routinen setzenden Unterricht, steht das Konzept des Dialogischen Lernens Pate für die kategoriale Bestimmung von Autorenrunden. Anders als weithin mit dem „Matthäus-Prinzip“ (ebd.) angenommen, ist gerade im Kontext von Heterogenität davon auszugehen, dass alle Lernenden etwas „haben“ und ihnen darum etwas „gegeben“ wird (vgl. Ruf 2008b, S. 266). Das Konzept des Dialogischen Lernens macht sich die Heterogenität einer Lerngruppe und die damit verbundene Unvorhersehbarkeit des Unterrichts gerade zunutze. So bezeichnet Gallin die „Heterogenität innerhalb der Klasse gleichsam als Potenzialdifferenz, aus der man – wie beispielsweise bei Wasserkraftwerken – Energie gewinnen kann“ (2013, S. 23). Pabst ergänzt, die Dialogische Didaktik mache „lehr- und lernbar, wie man Unvorhersehbarkeit produktiv nutzt“ (2016, S. 17). Für sie ist Offenheit⁴⁸⁴ spezifisches Charakteristikum von Unterricht

482 Erwähnt seien aktuelle Diskurse zu Inklusion oder dem Erwerb des Deutschen als Zweitsprache (etwa bei Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen).

483 Neuweg spricht von „Wissensapplikation“ (2015c, S. 118; 2002, S. 11).

484 Pabst meint Offenheit im Sinn von Unvorhersehbarkeit.

und Unvorhersehbarkeit entsprechend „Movens von Unterricht – nicht sein Hindernis“ (Pabst 2016, S. 17). Diese Gedanken greifen jene Ausführungen auf, die zur Passung (s. 2.3.2) im Kontext des Zusammenhangs von Angebot und Nutzung dargestellt wurden. Passung selbst kann als ein dynamischer Prozess begriffen werden, der die Unberechenbarkeit als sein Movens nimmt. „Wenn gelernt wird, so ist das, was eben noch passend schien, im nächsten Moment schon unpassend geworden, eben weil hinzugelernt wurde. Passend kann also permanent nur etwas anderes sein“ (Pabst 2016, S. 16). Alle am Unterricht Beteiligten – mit ihren sich durchaus überschneidenden Wissensformen – werden im Dialogischen Lernen „in die Suche nach Passungen involviert und für diese verantwortlich“ (Pabst 2016, S. 17)⁴⁸⁵. Passung ereignet sich folglich im Dialog selbst. Die Antwort des Dialogischen Lernens auf die Herausforderung der Heterogenität und – so sei hier praktikentheoretisch erweitert – die der Unberechenbarkeit von Unterrichtspraktiken, ist in der Offenheit des Auftrags angelegt (vgl. Ruf 2008b, S. 238). Die Aufträge, die das fachbezogene Gespräch in der Autorenrunde prägen, entsprechen allesamt den bereits dargelegten Merkmalen jener Offenheit (s. 2.3.2). Der von Reckwitz verwendete Begriff *Situativität* sei an dieser Stelle besonders hervorgehoben, um das unterrichtliche Handeln in Autorenrunden zu kennzeichnen, wie es sich in der Spannung von Routine und Unvorhersehbarkeit gestaltet. Wenn Aufträge im günstigsten Fall dem Zuhören entspringen (s. 2.3.2), dann sei dieses als ein Indiz für den Vollzug situativen Handelns gewertet. Eine solche Sicht auf die Initiierung unterrichtlicher Verstehens- und Verständigungsprozesse lässt Handeln von Lehrenden neu konzeptualisieren: „Der Fokus verlagert sich von der Unterrichtsvorbereitung in die situative Unterrichtsgestaltung hinein und wird zum eigentlichen Herzstück von Unterricht überhaupt (Gallin & Ruf 1990)“ (Pabst 2016, S. 17). Diese Dimension von Situativität wird durch die Kontextualität des Unterrichts genährt, hier etwa durch das gemeinsame Erleben der Wirkung eines Textes und der gemeinsamen Situation der Re-Vision eines Textes in der Gemeinschaft der Autoren im Hinblick auf seine Qualitäten. Die als komplex zu bezeichnenden, Unvorhersehbarkeiten provozierenden Aufträge (Beschreiben und Ergünden von Textwirkungen, s. 2.2.3) können überhaupt nur in der spezifischen Situation bearbeitet werden, und doch handelt es sich innerhalb der Autorenrunden zugleich um relativ geschlossene, sich wiederholende Routinehandlungen, die beispielsweise durch das Artefakt des Gesprächsleitfadens stets nach einer relativ geschlossenen Struktur verlaufen (s. 2.2.3). Im Wechselspiel von Routinisiertheit und Unberechenbarkeit schützen Routinehandlungen den situativ angelegten Unterricht vor Beliebigkeit. Im fachdidaktischen Diskurs ist die Diskussion über die Rolle und Bedeutung von Aufgaben umfassend dokumentiert (Bachmann und Becker-Mrotzek 2010; Bachmann et al. 2007; Pohl und Steinhoff 2010a). Die Radikalität, mit der das Dialogische Lernen die Offenheit von Aufträgen einfordert, wie sie sich auch in jenen Gesprächen über Texte in Autorenrunden etabliert, findet – abgesehen von den erwähnten Studien (Pabst 2016; Weber 2009) – jedoch kaum Berücksichtigung.⁴⁸⁶ Konsens besteht wohl über die

485 Pabst bezieht sich hier zusätzlich zu den Ausführungen von Ruf und Gallin auf Klingbergs Prozesstheorie (Klingberg 1986).

486 Für die Sekundarschule und die Hochschule seien hier die Arbeiten von Gerd Bräuer erwähnt (2010; 2000; 1998) bzw. von Bräuer und Kirsten Schindler (2013; 2010), für den Bereich des literarischen Gesprächs finden sich Parallelen im Konzept des Heidelberger Modells (Steinbrenner et al. 2011). Über

Notwendigkeit der Situiertheit und Kontextualisierung von Aufgabenstellungen.⁴⁸⁷ Inwiefern diese jedoch auch für Offenheit und Unvorhersehbarkeit im Sinne des *Movens* sorgen und damit – zusätzlich zur Initiierung relativer Geschlossenheit von Routinen (Reckwitz) – Unberechenbarkeiten nicht nur in Kauf nehmen, sondern selbst provozieren, ist in der Deutschdidaktik wenig beforscht.⁴⁸⁸ Dass das Verfassen eigener, individuell bedeutsamer Texte und der Austausch über deren Textqualitäten in Autorenrunden die Bezeichnung „*Movens*“ verdienen, sei zunächst – in der theoriebildenden Vorschau – vage vermutet und hypothetisch formuliert. Offenheit und Situativität seien in jedem Fall als unverzichtbarer Gesichtspunkt der Konzeptualisierung von Autorenrunden betrachtet, und zwar im Sinne des Korrespondierens von Routinisiertheit und Unberechenbarkeit. Damit sei ein Handlungstyp verankert, der in anderen Konzepten als „intuitiv“ (Dreyfus und Dreyfus 1987, S. 17) oder „intuitiv-improvisierendes Handeln“ (Neuweg 2015c, S. 118) bezeichnet wird und auch im Habituskonzept (Bourdieu 1987) sowie im Konzept des *tacit knowing* (Polanyi 1969a; 2010 (1966)) zum Ausdruck kommt. Offenheit und Situativität werden um jene Konzepte kennzeichnenden Begriffe *Intuition* und *Flexibilität* ergänzt.⁴⁸⁹ Es sei mit Neuweg schließlich darauf hingewiesen, dass intuitives Handeln – subjektseitig – in hermeneutischen Prozessen keineswegs planvolles Handeln ausschließe⁴⁹⁰ und – objektseitig – davon auszugehen ist, dass der Grad der Komplexität (etwa von Aufgaben) das Auftreten intuitiver Handlungsmodi bedinge und diese unter komplexen Bedingungen möglicherweise erfolgreicher seien (Neuweg 2000, S. 204).

die Bedeutung der Schreibaufgabe, literales Bewusstsein (Brockmeier 1998) zu fördern, vgl. Pätzold 2014, s. a. 2.2.3.

487 Die Begriffe *Situiertheit* und *Kontextualisiertheit* werden an verschiedenen Stellen dieser Arbeit (etwa im Zusammenhang mit den Ausführungen zum Säulenmodell, s. 2.2.1) in dem Begriff der *Authentizität* zusammen- und weitergeführt. Als *authentisch* wird eine situierte und kontextualisierte Aufgabe dann bezeichnet, wenn dafür gesorgt ist, dass sie es Lernenden wie Lehrenden ermöglicht, in dem durch sie ausgelösten Handeln unmittelbar einen Sinn und Nutzen für das eigene Lernen und Leben zu erfahren und zu erkennen (vgl. Merkmale guter Aufträge nach Ruf und Gallin). Wenn sich Echtheit und Selbstbezug vereinen und sich darin – mit Klafki gesprochen – Selbst-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit im gegenwärtigen und zukünftigen Leben ereignet (Klafki 1985), sei von authentischen Lernsituationen gesprochen. *Movens* resultiert demzufolge aus der Bedeutsamkeit, die das Lernen für den Einzelnen beinhaltet und die der Einzelne erlebt und für sich selbst erkennt.

488 Erwähnt sei hier die Veröffentlichung „Unkonventionalität in Lernertexten. Zur Funktion von Divergenz und Mehrdeutigkeit beim Textschreiben“ (Kruse et al. 2014a), innerhalb derer Unkonventionelles, Divergierendes und Unberechenbares im Rahmen von Lernertexten eine eigene Funktionalität in Bezug auf den Kompetenzerwerb zuerkannt wird.

489 „Intuitiv-improvisierendes Handeln ist intuitiv, aber *nicht* automatenhaft, und es ist flexibel, aber *nicht* Ausdruck analytischer Situationswahrnehmung und rationaler Handlungsplanung. Gesteuert wird es vielmehr durch die sensible Einlassung auf situative und u.U. ständig wechselnde Umstände“ (Neuweg 2015c, S. 119).

490 „Als Bedingung für das Auftreten solcher Handlungsregulation [sensible Einlassung auf situative und u.U. ständig wechselnde Umstände, BL] lässt sich subjektseitig vor allem der Erfahrungsgrad bzw. der Grad der Kompetenz-Anforderungs-Passung hervorheben, wobei mit wachsender Erfahrung das planerische Handeln mehr und mehr einem intuitiven Gestalterfassen und einer relativ spontanen Handlungsvornahme weicht“ (Neuweg 2015c, S. 119). Vgl. dazu die Ausführungen zum implizitem und explizitem Lernen, zum Explizieren und Integrieren in 2.3.1.

In der Darstellung des Zusammenhangs von Können und Wissen in der Theorie Polanyis und in dessen Rezeption durch Neuweg (s. 2.3.1) ist das, was hier als Spannung zwischen Routinisiertheit und Unberechenbarkeit thematisiert wird, bereits angelegt. Titel wie „Das Schweigen der Könner“ (Neuweg 2015a), „Mehr lernen, als man sagen kann“ (Neuweg 2000), „Lob der Spontaneität. Oder wie viel Planung braucht der Mensch?“ (Neuweg 2007) oder „Distanz und Einlassung“ (Neuweg 2011a) bringen jene Spannung zum Ausdruck, die für Verstehens- und Verständigungsprozesse der Erkenntnis- und Wissenstheorie Polanyis wesentlich ist und hier zugleich als Kennzeichen für deren Praktikenwesen gedeutet wird. Aus der handlungstheoretischen Maxime des intuitiv-improvisierenden Handlungstyps resultieren drei Kernprobleme, anhand derer jenes Spannungsverhältnis im Hinblick auf die Lehr- und Lernbarkeit von Wissen und Können spezifiziert dargestellt sei. Das *Explikationsproblem* widmet sich der Frage, inwieweit sich das durch Praktiken inkorporierte Wissen (kurzum Können) explizieren, also als Wissen überhaupt beschreiben lässt. Es stellt sich einerseits aus Sicht der ersten Person in der Perspektive des Akteurs selbst, weil, so Polanyi, „wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen“ (1985, S. 14). Neuweg spricht von der „Nichtverbalisierbarkeit“ (2015c, S. 121) auf Subjektseite. Das Problem stellt sich andererseits aus der Sicht der dritten Person des äußeren Betrachters als „Nichtformalisierbarkeitsthese“ (Neuweg 2015c, S. 121) dar und gründet in der Nichtabbildbarkeit bestimmter Dimensionen des Wissens und Könnens, vornehmlich des Erfahrungswissens. Die Spannung von Routinisiertheit und Unberechenbarkeit der Praktiken zeigt sich zugleich – subjektbezogen – im „Schweigen der Könner“ wie auch – objektbezogen – darin, dass „sich expertenhaftes Wahrnehmen, Denken und Handeln als situiert, als zu einzelfallbezogen und kontextsensitiv erweist, als dass seine Flexibilität und das ihr unterliegende situative Verstehen erschöpfend auf Regeln abgebildet werden könnte“ (Neuweg 2015c, S. 122). Das Explikationsproblem zeigt, warum Theorie die Praxis niemals ganz einholen kann. Das *Instruktionsproblem* thematisiert die Grenzen des didaktischen Zugriffs über das erklärende Wort. Wenn „Belehrung an Können nicht heranreicht“ (Neuweg 2002, S. 20), dann „fragt der *tacit knowing view* systematisch nach einer Didaktik, die das solcherart Unsagbare aufzufangen vermag“ (Neuweg 2015c, S. 125). Lernen sei in „im Funktionsfeld oder in funktionsfeldähnlichen Lernumgebungen“ (Neuweg 2000, S. 211), als Lernen durch Sozialisationsprozesse in Expertenkulturen und in Formen der Meister-Lehrling-Beziehung (Neuweg 2015c; 2002) zu initiieren. An die Stelle der Mitteilung von Abstraktionen seien komplexe Aufgabenstellungen und paradigmatische Fälle zu rücken (vgl. Neuweg 2015c, S. 125). Das Modell-Lernen, das auch im aktuell breit rezeptierten Ansatz einer *cognitive apprenticeship* (vgl. Collins, Brown und Newman 1989; Schön 1987) konzeptualisiert wird (Neuweg 2002), werde deshalb der abstrakten Instruktion vorgezogen, weil „ein solches Lernen letztlich nicht auf blindem Nachvollzug, sondern auf einfühelndem Verstehen beruht“ (Neuweg 2015c, S. 125). Mit dem Instruktionsproblem verbindet sich ein „erhebliches Interesse an informellen Formen des Kom-

petenzaufbaus“ (Neuweg 2015c, S. 125–126) – dieses wiederum, ohne dabei die Notwendigkeiten eines gewissen Ausmaßes an explizitem Wissen in Abrede zu stellen.⁴⁹¹ Das *Modifikationsproblem* ist insofern in besonderer Weise Ausdruck für die Spannung, die im Miteinander von Routine und Unvorhersehbarkeit auftreten kann, als es das Motiv von Wiederkehr und Veränderung in Bezug auf den Vollzug von Praktiken als solche betrifft. Es widmet sich der übergeordneten Frage, inwieweit sich die Praxis selbst – rückwirkend – verändert, wenn die zunächst intuitiv-improvisierend ausgeübte Praxis „kodifiziert und durch Befolgung solcher Kodifikationen ausgeübt wird“ (Neuweg 2015c, S. 126). Mit Bourdieu weist Neuweg auf die Gefahren der Kodifizierung von Handlungsgüte hin. Formalisierung führe wie jede Form der Rationalisierung zur Verringerung intuitiven, schöpferischen, improvisierenden Tuns.⁴⁹² Nur die Wiederkehr von Erfahrung, Besonderem, Können, Prozessen führe zur Verallgemeinerung, zur Abstraktion in Regeln, zu Wissen, zur Herausbildung von Struktur. Wer diese Folgerungen nicht zieht, hat nicht gelernt. Er bleibt im Singulären. Wer aber nur dieses tut, der lernt nicht weiter. Denn die Herausbildung von Regularitäten im Sinne von Verallgemeinerung, Regeln, Wissen und Struktur führt zur Modifizierung von Erfahrung, Besonderem, Können und Prozessen.⁴⁹³ Erst das Wissen lässt Wiederkehr als solche erleben (vgl. Neuweg 2015c, S. 128). Das Modifikationsproblem besagt, dass sich die Praxis verändert, wenn sie wissentlich gewollt wird und nicht einfach nur könnend geschieht.

Für eine theoretische Betrachtung der Lehr- und Lernbarkeit von Wissen und Können innerhalb von Autorenrunden resultieren aus den drei dargestellten Kernproblemen folgende Überlegungen: Im Hinblick auf Überlegungen zum Textwissen der Schülerinnen und Schüler anhand ihrer Gesprächsbeiträge in Autorenrunden sollte im Zuge der Berücksichtigung des Explikationsproblems bedacht werden, dass die Akteure gemäß Polanyi „mehr wissen, als sie zu sagen haben“. Das Problem der Nichtverbalisierbarkeit von Können ist auf der Subjektseite der Gesprächsbeiträge und Autoren zu bedenken, ebenso wie das Problem der Nichtformalisierbarkeit von Können auf der Objektseite. Die Würdigung des Explikationsproblems weist die Darstellung von Können und Wissen in jene Grenzen, die ihr aufgrund der Implizitheit des Wissens und Verstehens gegeben sind. Die Implikationen des Instruktionsproblems sind dagegen in der Konzeptualisierung des Gesprächs über Texte klarer perspektiviert: Es handelt sich um ein Lernen in einem Funktionsfeld (s. 2.3.1) und nicht um abstrakte Instruktion. Die Komplexität der Aufgaben oder Aufträge resultiert aus deren Situierung in einer funktionsfeldähnlichen Umgebung, in der das

491 Neuweg merkt an, „dass es immer auch darum geht, jenes explizite Wissen zu bestimmen, das nicht ‚situativ‘, ‚implizit‘, ‚informell‘ oder gar ‚inzidentell‘ aufgeschlossen werden muss und aus unterrichts-ökonomischen Gründen auch nicht aufgeschlossen werden soll“ (2015c, S. 126). Dieses sei jedoch im Kontext des Erwerbs nicht explizierbaren impliziten Wissens neu zu bestimmen: „Können zu erwerben heißt immer auch, ein essentiell nicht explizierbares implizites Wissen erwerben zu müssen; deshalb führt am eigenen Tun und am Beobachten von Könnerrinnen und Könnern kein Weg vorbei. Dann ist aber auch der Stellenwert des expliziten Wissens neu zu bestimmen“ (2015e, S. 11–12).

492 „Eine der Stärken (und zugleich Schwächen) der Formalisierung liegt darin, dass sie – wie jede Rationalisierung – einem erspart, sich Neues auszudenken, improvisieren, schöpferisch tätig sein zu müssen“ (Bourdieu 1992, S. 108, zit. n. Neuweg 2015c, S. 127).

493 Das Modifikationsproblem findet seine Entsprechung in der Sicht Gadamers, der eine „Veränderung der Praxis“ als Konsequenz der „gemeinsamen Sache“ bezeichnet.

Schreiben, Vortragen und Bedenken von Texten eine Lernkultur bilden, die in dieser Arbeit immer wieder dem Begriff „authentisch“ beschrieben wird und damit die Echtheit und den Selbstbezug herausstellt. Der sich vollziehende Sozialisationsprozess zeichnet sich durch Expertenkultur, wie sie in 2.3.2 erläuterte wurde, aus – nicht zuletzt durch die Gegenwart der Lehrperson. Auch handelt es sich um ein Modell-Lernen, wobei nicht nur die Lehrperson als Meister agieren kann, sondern auch den Lernenden diese Rolle zugesprochen wird. Allen am Lernprozess Beteiligten wird das einführende Verstehen zugebracht, das sich in dessen Vollzug weiter ausbildet. Es ist davon auszugehen, dass sich durch sensibles und intuitives Hören und Sprechen über die Texte in der Gruppe spezifische Denkstile, Paradigmen und sogar Regeln – implizit – herausbilden, die den Begriff der Praktikergemeinschaft⁴⁹⁴ legitimieren. Mit dem Modifikationsproblem stellt sich die Rückfrage, inwieweit die durch die Routinen der Autorenrunde begründete Performanz durch die Arbeit selbst modifiziert werde. Auch stellt sich die Frage, ob das Herausarbeiten von Textqualität im Sinne von Formalisierung zur Begrenzung von Kreativität führen könne, oder ob, wie Brügelmann im Anschluss an Neuweg formuliert, zu viel Denken die Handlungsfähigkeit beeinträchtigen könne (vgl. Brügelmann 2007, S. 8).

Diskursivität der Praktiken

Die für Praktiken bezeichnende Spannung von Routinisiertheit und Unberechenbarkeit verbirgt sich in bereits dargestellten Konzepten etwa in Formulierungen wie „divergieren der Austausch unter Ungleichen“ (Ruf und Gallin 2014a) oder in der Konstatierung eines Ungleichgewichts der ko-konstruierenden Interaktionspartner (Quasthoff 2015) und sei hier unter dem Oberbegriff der Diskursivität erörtert. Der Begriff erscheint passend, da der fachbezogene, sprachlich-textuelle Austausch über die Qualität von Texten in Autorenrunden bereits als Diskurs bestimmt wurde (s. 2.2.5). Hier sei nun der Schwerpunkt auf die kommunikativ-interaktiven Anforderungen gelegt, denen sich die Lernenden in den Gesprächen über Texte stellen. Damit lässt sich eine Nähe zum soziokulturell begründeten Praktikenbegriff herstellen, denn für diesen hatte Reckwitz ja gerade jene Spannung angegeben, die sich in der Praxis von Autorenrunden zwischen Routinisiertheit der Kommunikationssituation und deren Unberechenbarkeiten zeigt.

Diskurspraktiken werden in der Diskurskompetenzforschung als komplexe, d.h. übersatzmäßig strukturierte mündliche Sprachpraktiken bezeichnet (Quasthoff und Morek 2015). Von den schulisch besonders relevanten Diskurspraktiken sind das Erzählen (Quasthoff und Morek 2015; Quasthoff et al. 2011), das Beschreiben (Isler et al. 2016), das Erklären (Morek 2012; 2011) und das Argumentieren (Arendt 2015; Heller und Krah 2015; Grundler 2015; Morek 2015; Heller 2012; Morek 2012) in ihrem Beitrag für den kindlichen

494 „Experimentalpsychologische Belege dafür, dass überraschend komplexe Reizstrukturen auch ohne didaktische Präparation und bewusste Regeldetektion aufgeschlossen werden können (Reber 1993), und die Einsicht, dass Praktikergemeinschaften durch Denkstile und Paradigmen geeint werden sowie Regeln praktizieren und Regelverstöße rückmelden, ohne dass diese Orientierungsgrundlagen kodifiziert sein müssten [...], begründen schließlich erhebliches Interesse an informellen Formen des Kompetenzaufbaus [...]“ (Neuweg 2015c, S. 125–126).

Erwerb diskursiver Fähigkeiten beforscht.⁴⁹⁵ Für die vorliegende Arbeit sind vor allem Erkenntnisse zu explikativen und argumentativen Praktiken von Interesse, da das Gespräch über Texte in der Praxis von Autorenrunden sowohl erklärende als auch argumentative Strukturen aufweist. Autoren erklären ihre Texte und treten argumentierend für ihn (als Boten ihrer eigenen Texte, s. 2.2.2), aber auch die Rezipienten erklären ihre Sichtweisen, vertreten ihre Einschätzungen und treten in einen gemeinsamen argumentativen Diskurs über die Textqualitäten eines vorgetragenen Textes. Das diskursive Gespräch sei als Basis betrachtet, aufgrund derer sich Diskurskompetenz entwickeln kann. Diese sei verstanden als Fähigkeit, „mit globalen sequenziellen Erwartungen in Gesprächen produktiv und rezeptiv kontextualisierend umgehen zu können“ (Quasthoff 2009, S. 88).

Erzählen, Erklären und Argumentieren – Praktiken, die längere Redebeiträge einfordern – werden als größere global organisierte Aktivitäten bezeichnet, Begrüßungssequenzen demgegenüber beispielsweise als kleinere lokal organisierte (vgl. Heller und Morek 2015, S. 5). Während Kinder schon früh mit den Erwartungen lokaler Sequenzen umgehen können, stellen globale Erwartungen erhebliche Anforderungen dar, die erst im Laufe der Kindheit und Adoleszenz bewältigt werden (Hausendorf und Quasthoff 1996)⁴⁹⁶.

Für eine *unterrichtsintegrierte Förderung von Diskursfähigkeiten* (Heller und Morek 2015), in der sich fachliches und diskursives Lernen verschränken, treten Morek und Heller ein. Sie folgen damit dem integrierenden Ansatz, den Isler (2014) bzw. Isler, Künzli und Wiesner (2014) für den vorschulischen Bereich vorlegen. Beide Konzepte sind für die kategoriale Bestimmung von Autorenrunden wichtig. Als „unterrichts-authentische Gesprächsanlässe“ (Becker-Mrotzek und Vogt 2009, S. 113) bergen die Praktiken der Autorenrunde das Potenzial, dass „schülerseitig global-strukturierte Beiträge realisiert werden können“ (Heller und Morek 2015, S. 4). Wenn Morek und Heller „zweckorientierte Gelegenheiten für Erklären und Argumentieren suchen“ (2015, S. 19), dann lassen sich diese in Autorenrunden finden. Schüler und Schülerinnen werden dabei zu „kommunikativ ernstzunehmenden Mitgliedern der unterrichtlichen Lern- und Denkdiskursgemeinschaft“ (Heller und Morek 2015, S. 19).⁴⁹⁷ Für den Erwerb von Diskurskompetenz arbeiten Morek und Heller aus gesprächsanalytischer Perspektive drei Formen der Interaktion heraus, die auf den Diskurs innerhalb der Autorenrunden übertragen werden: Kontextualisierung, Vertexung und Markierung (Heller und Morek 2015, S. 5). *Kontextualisierung* heißt, dass eine sequenzielle Erwartung etabliert und vom Gegenüber erkannt werden muss (etwa das Erwarten eines erklärenden oder argumentierenden Statements zur Wirkung eines Textes durch einen der Rezipienten).⁴⁹⁸ Dazu ist die Fähigkeit der *Vertexung* notwendig, d.h. die

495 Einzelne der genannten Studien beziehen sich auf den vorschulischen Erwerb.

496 Vgl. dazu auch die Arbeiten von Nippold und Scott (2010), Kern (2003) und Miller (1986).

497 Grundler bezeichnet solche im Unterricht situativ erzeugten Sequenzen (im Sinne Spranz-Fogasy (2006)) als Situationen, in denen „authentisch argumentiert wird“ (2015, S. 48). Authentische Situationen (Grunder 2015, S. 49) werden jedoch didaktisch oft kaum genutzt – auch, weil Übungsformen schulischen Argumentierens von spezifischen, isolierten Aufgabenformaten dominiert seien.

498 Der Kontextualisierungskompetenz kommt im Hinblick auf Diskurskompetenzen eine Schlüsselfunktion zu (Quasthoff und Morek 2015). Quasthoff und Morek unterscheiden die *sequentielle* und die *soziale* Kontextualisierung. Die sequentielle bezieht sich auf die thematische Passung (Why that now?),

Herstellung eines kohärenten Zusammenhangs (z.B. durch Darstellung von Ursache und Wirkung oder Mittel und Zweck). Beides erfordert im Diskurs Fähigkeiten der *Markierung*, also des Verdeutlichens eines Standpunktes durch den Einsatz sprachlicher, prosodischer oder gestischer Mittel (wie etwa die Verwendung der adversativen Relation „aber“). Als diskursförderliche Lehreraktivitäten halten Heller und Morek folgende fest:

- Schaffen von Gelegenheiten für übersatzmäßiges Erklären und Argumentieren auf Schülerseite, das in die Bearbeitung fachlicher Probleme eingebunden ist
- deutliches Setzen und Erkennbarmachen globaler Zugzwänge, bspw. durch deren Erklärung
- Adressierung von Zuhöreraktivitäten (z.B. Nachfragen, Wiedereinsetzung des Zugzwangs) an den/die jeweils erklärenden oder argumentierenden Lernenden
- interaktiv eingebundenes Herausarbeiten modellhafter Erklärungen bzw. Argumente als „Online“-Hilfe für nachfolgend zu gebende Erklärungen bzw. Argumente (Heller und Morek 2015, S. 19)

Eine Vielzahl von Gelegenheiten bzw. Notwendigkeiten des Erklärens und Argumentierens eröffnen sich in Autorenrunden aufgrund jener zentralen Aufträge, die sich auf dem Gesprächsleitfaden für die Re-Vision von Texten befinden (Wirkung beschreiben, Wirkung begründen, Ursachen ergründen, Überlegungen im Hinblick auf eine Textsorte vorstellen, begründen, Tipps darlegen und begründen) und aufgrund jener, die sich mit dem Artefakt der Text-Hand verbinden (Gelingen von Kohärenz im Bild des roten Fadens beschreiben und begründen, Ziel und Adressatenbezug sowie dementsprechende Wahl von Semantik, Syntax und Textsorte erläutern und ergründen). Diese Gelegenheiten sind nicht nur in „fachliche Probleme“ eingebunden, sondern darüber hinaus in einen Diskurs, der für den Einzelnen und die Gruppe aufgrund der hohen individuellen Bedeutsamkeit der Texte auch persönlich bedeutsam und sinnstiftend ist. Die Artefakte bilden dabei nicht nur für die diskurserwerbsförderlichen Aktivitäten der Lehrerin einen Anhaltspunkt, sondern auch für die Aktivitäten der Kinder, insbesondere derjenigen, die ihrerseits ein Gespräch leiten. Neben dem Setzen und Erkennbarmachen globaler Zugzwänge und der Adressierung von Rezipientenaktivitäten werden insbesondere die „modellhaften Erklärungen bzw. Argumente“, die sich aufgrund der schülerseitigen Beiträge herausbilden, erwähnt. Anders als im Self-Regulated Strategy Development (SRSD)⁴⁹⁹ sind es hier die Schüler und ihre Beiträge, die zu Modellen für andere werden. Morek und Heller stellen in ihrem Forschungsbeitrag die positiven Effekte heraus, die sich durch schülerseitige Modelle im Kontext integrierender Diskurspraktiken ergeben (2015, S. 18).

Fachliche und diskursive Kompetenzen bedingen sich gegenseitig (Quasthoff 2015), d.h., ohne Diskursivität innerhalb von Autorenrunden wäre der Gewinn von Fachkompetenz nicht denkbar.

die soziale auf die Passung im Hinblick auf den sozialen Kontext (Why that here?). In der Verschränkung ermöglichen sie das, was fachdidaktisch und soziolinguistisch als *situationsangemessener Sprachgebrauch* artikuliert wird. Die kontextübergreifende Fähigkeit bezeichnen sie als transssituative Kontextualisierungskompetenz (Quasthoff und Morek 2015, S. 8–9).

499 S. Ausführungen in 2.1.3.

Gerade eine unterrichtsintegrierte Vorgehensweise ermöglicht es im Unterschied zu isolierten Übungen, nicht nur die Ebene der sprachlichen Markierung zu fokussieren, sondern die für Diskurskompetenzen zentralen Dimensionen der Kontextualisierung und Vertextung zu bearbeiten: Nur im interaktiven Verlauf von Unterrichtsgesprächen sind Schüler/innen vor die Aufgabe gestellt, Zugzwänge für das Liefern von Erklärungen und Argumenten zu erkennen (d.h. zu kontextualisieren) und sprachlich größere Zusammenhänge darzustellen (d.h. zu ver-texten). Damit lassen sich auch im Medium der Mündlichkeit diejenigen Dimensionen globaler Praktiken fördern, die für Literalität i.e.S., d.h. für schriftliche Textproduktion, zentral sind. (Heller und Morek 2015, S. 19)

2.3.4 Autorenrunden: Von der Sprache des Verstehens zur Sprache des Verstandenen

Autorenrunden wurden in 2.1 als literale Praktiken in der Schule und in 2.2 in ihrer spezifischen Ausprägung unter der gebotenen Vorsicht als textlinguistische Diskurse bestimmt. In diesem Kapitel wurden sie zudem als hermeneutisch in der Weise bestimmt, als sich in ihnen aus der Sprache des Verstehens der Einzelnen durch Prozesse der gemeinsamen Verständigung, in denen die Verstehensprozesse der Einzelnen aufeinandertreffen, eine gemeinsame Sprache des Verstandenen herausbildet.⁵⁰⁰

Die Beschreibung der Verstehens- und Verständigungsprozesse innerhalb von Autorenrunden wurden aus praxistheoretischer Perspektive expliziert. Bereits die Strukturierung verdeutlicht ihr Wesen als Praktiken, indem nämlich Konzepte, die in hermeneutischer Sicht für kategorienbildend befunden wurden, den praxistheoretisch abgeleiteten Aspekten Implizitheit (2.3.1), Materialität (2.3.2) sowie der Spannung von Routinisiertheit und Unberechenbarkeiten (2.3.3) zugeordnet wurden. Die gewählten unterschiedlichen Konzepte stärken dabei den vorangestellten Ansatz Gadamers (1965; 1990 (1960); 1993b (1959)), wenngleich ihr Vokabular jeweils theorienspezifisch ist. Der Gadamerische Gedanke der Horizontverschiebung (1965) bzw. der Horizontverschmelzung (1990 (1960)) verbindet die Erkenntnistheorie Polanyis (1985; 2010 (1966)), in der die Idee des Über-Sich-Selbst-Hinausweisens im Kontext der Überformung des Proximalen im Lichte des Distalen (1985) dargestellt ist, mit dem gleichermaßen gesprächsanalytisch wie spracherwerbstheoretisch begründeten Konzept der Ko-Konstruktion, bei dem das Übergreifende zugleich in der gemeinsamen Konstruktion von Wissen und Rolle gesehen wird (Dausendschön-Gay et al. 2015c; Quasthoff 2015), und auch mit dem Unterrichtskonzept des Dialogischen Lernens (Ruf und Gallin 2014a; 2014b), bei dem der divergierende Austausch singulärer Standortbestimmungen zur Verschmelzung innerhalb der gemeinsamen, bilanzierenden Verständigung führt. Jeweils geht es nicht darum, etwas „richtig“ zu sehen oder zu verstehen, sondern etwas durch die Erweiterung des Sichtfeldes umfassender, tiefgründiger bzw. weitreichender zu verstehen. Die „gemeinsame Sprache des Verstandenen“ (Wagensein 1981) sei hier Ausdruck der „gemeinsamen Sache“ (Gadamer 1993b (1959)), die entsteht, wenn sich der Horizont ausgehend von der eigenen Sicht und dem individuellen Ergriffensein – dem Proximalen (Polanyi 1985) oder Singulären (Ruf und

500 Vgl. Wagensein 1968; 1981, der unter der Sprache des Verstandenen nichts anderes als die Fachsprache versteht.

Gallin 2014b) – auf einen weiteren Horizont – dem Distalen (Polanyi 1985) oder dem Regulären (Ruf und Gallin 2014b) – ausdehnt. Im Aufeinanderbeziehen unterschiedlicher Perspektiven ergeben sich auch für diese Arbeit Horizonterweiterungen für die Bestimmung von Autorenrunden, von denen im Folgenden vier Aspekte herausgestellt werden, nämlich erstens die Überlegung, dass Verstehens- und Verständigungsprozesse auf explizierendem wie auf integrierendem sprachlichen Agieren beruhen. Zweitens wird die Bedeutung exemplarischen Lernens in komplex gestalteten Situationen der Könnerschaft hervorgehoben. Drittens wird resümiert, dass die Herausbildung einer gemeinsamen Fachsprache – einer Sprache des Verstandenen – auf gemeinsame Verstehensprozesse angewiesen ist. Und viertens werden die Kompetenzen, die Kinder im Wechselspiel von Verstehen und Verständigung entwickeln, als bildungssprachliche Kompetenzen betrachtet.

Explizieren und Integrieren

In der Praxis von Autorenrunden wird auf unterschiedliche Weise Textwissen zur Sprache gebracht. Deshalb lassen sich Autorenrunden mit Reckwitz grundsätzlich als wissensbasierte Tätigkeiten (Reckwitz 2003) verstehen. Diese gründen vornehmlich auf implizitem Wissen und Verstehen (Polanyi 1985; 2010 (1966)) bzw. Können (Polanyi 1952; 1969a; Neuweg 2000; 2015f), das die Akteure als praktischen Sinn (Reckwitz 2003; Bourdieu 1987) erfahren oder „ein-begreifen“ (Polanyi 1985). Mit den vier Merkmalen impliziten Wissens nach Polanyi (ebd.) – ontologisch, funktional, phänomenal, semantisch – lassen sich jene zirkulär angelegten dialektischen Verstehensprozesse (Gadamer 1993b (1959)) der Gespräche über Texte beschreiben, in denen sich die singulären Erfahrungen, die ein Kind beim Schreiben seines Textes macht und zeigt, mit den Regularitäten – den Normen – der Sprachgemeinschaft verbinden (Ruf und Gallin 2014b). Aufgrund dieser Erfahrungen kann aus der Sprache des Verstehens diejenige des Verstandenen erwachsen, in der Regularitäten artikuliert werden.

Es muss mit Polanyi für die Bestimmung von Autorenrunden jedoch auch festgehalten werden, dass die Formalisierung von Wissen die Gefahr der Zerstörung impliziten Wissens beinhaltet (1985). Das Explikationsproblem, das hinsichtlich der Lehr- und Lernbarkeit von Können und Wissen auf die Grenzen der Verbalisierbarkeit impliziten Wissens hinweist, ist diesbezüglich ebenso zu erwähnen wie das Instruktionsproblem, das auf die Grenzen der Belehrung – gegenüber dem Aufbau von Können – hinweist (Neuweg 2000). So bleibt als wichtige Erkenntnis festzuhalten, dass die Explikation von Wissen in Autorenrunden nur einen Teil der Verstehensprozesse ausmachen kann, und der vielleicht größere Teil dem Nähren des impliziten Wissens und Könnens zuzuschreiben ist. Es wird hier in Anlehnung an die „implizite Integration“ (Polanyi 1969b; 2010 (1966)) als Integrieren bezeichnet.⁵⁰¹ Aus diesem Grund werden in Bezug auf institutionalisierte literale

501 Bei Gadamer findet sich der Gedanke einer „hermeneutischen Integration“ (1965, S. 460). Gadamer zieht zur Verdeutlichung seiner Theorien des Verstehens die Metaphysik des Schönen hinzu. Er vergleicht das Vorscheinen des Schönen mit dem Einleuchten des Verständlichen und erläutert beides im Hinblick auf zwei Merkmale, nämlich ihren Ereignischarakter und ihre Unmittelbarkeit. In Bezug auf Erstes schreibt er: „Ja, wie das Schöne eine Art Erfahrung ist, die wie eine Bezauberung und ein Abenteuer sich innerhalb des Ganzen unserer Erfahrung hervor- und aus ihm heraushebt und eine eigene

Praktiken, die in den Ausführungen zur Definition literaler Kompetenzen (2.1.4, Abbildung 7) dem Raum Institution (Abbildung 9) zugewiesen werden und für eine Entwicklung jener auf Verständigung über Sprachebezogener Kompetenzen stehen, nicht nur *explizierende Praktiken* (vgl. Feilke 2014b; 2016b), sondern ausdrücklich auch *implizit-integrierende Praktiken* aufgeführt.

Neben dem Nähren des impliziten Textwissens werden stillschweigend weitere Kompetenzen durch die Durchführung von Autorenrunden gebildet, so etwa die Diskursfähigkeiten der Beteiligten. Zwar wurde die Förderung explizierender und argumentierender Diskurskompetenz in der Vorschau der Autorenrunden nicht ausdrücklich konzeptualisiert und in ihrer Praxis bislang kaum bedacht, dass sich aber „ein implizites Erwerben“ (Grundler 2015, S. 49) vollzieht,⁵⁰² zeigt sich rückblickend in der Bestimmung von Autorenrunden.

Die hermeneutisch begründete Vorstellung, das literale Handeln in Autorenrunden als gegenseitige Durchdringung explizierender und implizit-integrierender Praktiken zu theoretisieren, sei in Beziehung gesetzt zu den Ausführungen Feilkes (2016b), in denen er bei aller Hervorhebung explizierender Praktiken ebenso deutlich den Einfluss impliziter Praktiken der Vermittlung für den Unterricht herausstellt. Ferner sei die gegenseitige Durchdringung – forschungsmethodisch – in Beziehung gesetzt mit jener von Pohl als „unhintergebar“ (2014, S. 109) bezeichneten Forschungsposition, bei der „wenigstens ein Minimum an Anschlussfähigkeit der exogenen Seite an die endogene“ (2014, S. 109) vorgesehen ist. Wenn exogene Faktoren, wie z.B. der Mentor bzw. die Mentorin oder Lernstützen/-hilfen auf endogene Faktoren wie etwa Vorerfahrungen oder Lernstrategien treffen und diese vom Lernenden dem Entwicklungsstand entsprechend verarbeitet würden, dann könne von einem „Interagieren“ (Pohl 2014, S. 108) gesprochen werden.⁵⁰³ Explizites Wissen wird dabei tendenziell exogenen und implizites Wissen endogenen Faktoren zugesprochen. Das – hermeneutisch artikuliert – zirkuläre Ineinandergreifen exogener und endogener Faktoren, wie es hier exemplarisch für das Interagieren explizierender und implizit-integrierender Praktiken dargelegt wurde, ist nicht nur ein Minimal-, sondern ein Wesensmerkmal von Autorenrunden.

Aufgabe der hermeneutischen Integration stellt, ebenso ist offenbar auch das Einleuchtende immer etwas Überraschendes, wie das Aufgehen eines neuen Lichtes, durch das sich der Bereich dessen erweitert, was in Betracht kommt“ (1965, S. 460).

502 Dies geschieht, so Grundler (2015, S. 49), etwa in Bezug auf Lernsituationen, die nicht primär der Förderung von Diskursfähigkeiten zugeordnet werden (Grundler nennt den Literaturunterricht). Ihre kritische Anmerkung, dass die in solchen Kontexten – und dazu können Autorenrunden gezählt werden – implizit erworbenen Diskursfähigkeiten den Teilnehmenden metakognitiv nicht zugänglich seien, ist für die weitere Konzeption von Autorenrunden zu bedenken.

503 Pohl wählt für die Illustration der Entwicklungs- und Lernvorgänge eine lineare Darstellung (Abb. 2 in Pohl 2014, S. 109), vermutlich, um die Anschlussfähigkeit der exogenen an die endogene Seite und die Verarbeitung exogen bedingter Entwicklungen durch den einzelnen abzubilden. Vorzuziehen wäre für die vorliegende Arbeit eine zirkuläre Darstellung (wie Abb. 1 in Pohl 2014, S. 108), da sie dem Wesen des Interagierens, so wie es in dieser Arbeit aufgegriffen wird, deutlicher entspräche.

Für eine Konzeptualisierung des Explizierens und impliziten Integrierens innerhalb von Autorenrunden sind sowohl die Theorien Polanyis und Neuwegs als auch das Konzept des Dialogischen Lernens maßgebend. Der Lehrperson wird der Kennerblick (Polanyi 1952; Neuweg 2000) zugesprochen. Sie trägt gleichsam als „Meisterin“ in Autorenrunden Sorge für das Explizieren und Integrieren in Bezug auf das Sprachwissen der Einzelnen und der Gemeinschaft Sorge. Sie würdigt das implizite Wissen oder Können (Reckwitz 2003), wie es sich in der Anbindung an die Praktik der Autorenrunde als praktischer Sinn (Bourdieu 1987) oder auch als Vorwissen (Gadamer 1990 (1960)) zeigt, als Ausgangspunkt des Verstehensprozesses und stellt dementsprechend immer wieder neu – im Sinne des Modifikationsproblems (vgl. Neuweg 2015e) – Passungen her (Pabst 2016; Weber 2009). Obgleich Lernenden wie Lehrender Expertentum zugesprochen wird, moderiert sie als Meisterin das Gespräch (und das kann auch heißen, ein Kind in der selbstständigen Moderation dabei zu geleiten und zu unterstützen) so, dass die Singularität von Texten und Schüler- wie Lehreräußerungen für den gemeinsamen, horizontweitenden Prozess für das Gebären der Sprache des Verstandenen wertgeschätzt und fruchtbar gemacht wird – und zwar sowohl im Hinblick auf das Explizieren als auch auf das Integrieren. Dafür legt sie den Unterricht so an, dass er zugleich Komplexität – das Licht distaler Entität, in dem proximale Einzelheiten aufleuchten –, als auch Raum für Details – für die Begutachtung proximaler Einzelheiten im Schein des Distalen – anbietet (Polanyi 1985).⁵⁰⁴

In Autorenrunden werden Texte zunächst in ihrer Ganzheit betrachtet und hinsichtlich ihrer Wirkung und ihrer Funktion befragt. In diesem Licht werden einzelne Textstellen als singuläre Beispiele für das umfassendere, reguläre Sprachwissen der Gemeinschaft beleuchtet. Wenn Neuweg unter Aufnahme Polanyis den Ort für komplexe Aufgabenstellungen⁵⁰⁵ und paradigmatische Fälle als funktionsfeldähnliche Lernumgebung bezeichnet (2000), dann trifft dieser eher nüchterne Begriff das Setting von Autorenrunden, allerdings nicht, ohne ihn um den ebenfalls von Polanyi und Neuweg protegierten Begriff der Meister-Lehrlings-Beziehung (Polanyi 1982 (1958); Neuweg 2002; 2015c) zu modifizieren. In dem Funktionsfeld der Autorenrunde verbinden sich fachliches Explizieren und Integrieren mit der Menschlichkeit des Zuhörens, Einfühlens, Zutrauens und Begleitens in der face-to-face-Begegnung, in der sich Können im Sinne des Integrierens oder Verinnerlichens auch ohne explizites Erklären vermitteln kann. Diese Intention wird auch durch das Konzept des Dialogischen Lernens begründet, exemplarisch sei dafür auf die Bevorzugung des Begriffs Auftrag (Ruf und Gallin 2014b; Ruf 2008b) mit der stets expliziten

504 Zu diesem Zusammenhang seien die Ausführungen Schatzkis erwähnt (vgl. 2.1.4), der mit den Worten Latours über den Zusammenhang von Makro- und Mikroorganismen schreibt: „Wie Latour treffend ausführt, ‚sollten wir nicht davon ausgehen, daß das Makro das Mikro umfaßt, sondern [...] [d]as Kleine hält das Große. Oder vielmehr, das Große könnte jeden Moment wieder im Kleinen ertrinken, aus dem es aufgetaucht ist und zu dem es zurückkehren wird‘ (Latour 2007: 418f.)“ (Schatzki 2016b, S. 40). Die besondere Kraft, die hier dem „Kleinen“ zugesprochen wird, entspricht dem Anliegen dieser Arbeit, die diese in den Text- und Gesprächsbeiträgen der Kinder sieht. Um dessen Auswirkungen zu würdigen, wird allerdings der Begriff des „Singulären“ aus dem Dialogischen Lernen dem Begriff des „Kleinen“ vorgezogen (und entsprechend der Terminus „Reguläres“ statt „Großes“).

505 Diesbezüglich bevorzugen Ruf und Gallin den Begriff Auftrag gegenüber Aufgabe (2014b, S. 74).

Adressierung an das lernende Subjekt anstelle von Aufgaben⁵⁰⁶ hingewiesen (s. 2.3.4). Mit dem Dialogischen Lernen wird auch die Auffassung legitimiert, dass Meisterschaft – Expertise – in Autorenrunden sich nicht nur auf die Lehrperson, sondern auch auf das Miteinander der Lernenden bezieht, die sich gegenseitig zu Meistern und Lehrlingen steigern (Pabst 2016; Ruf 2008b).

Sprache des Verstandenen nicht ohne gemeinsame Verständigung

Der Aufbau von Fachwissen als der Sprache des Verstandenen (Wagenschein 1981; 1968) in der Autorenrunde ist angewiesen auf gemeinsame Prozesse des Aushandelns und des Verständigens. Konzepte der Ko-Konstruktion (Quasthoff 2015; Dausendschön-Gay et al. 2015a) und des Erwerbs von Diskurskompetenz (Heller und Morek 2015; Quasthoff und Morek 2015) legitimieren eine so gearbete Bestimmung von Autorenrunden ebenso wie das Konzept des Dialogischen Lernens (Ruf und Gallin 2014a; 2014b), das den Aufbau von Fachkompetenz konsequent an den Dialog bindet und demzufolge von Anverwandlung (Ruf 2008b) spricht. Das ist nur möglich, da es von der Expertise der Lernenden und Lehrenden ausgeht und dabei zugleich die Heterogenität der Gruppe als Potenzial vielfältiger Sprachen des Verstehens wertschätzt. Offenheit und Situativität sind folglich – trotz vorgegebener Routinen – wesentliche Merkmale des Gesprächs. Sie werden mit Pabst als „Movens“ (2016, S. 17) eines Unterrichts bezeichnet, der von der Dynamik von Intuition und Reflexion lebt und im Zusammenhang mit der Authentizität der Lernsituation steht.⁵⁰⁷ Was Ruf und Gallin als dialogisch bezeichnen, wird andernorts als Ko-Konstruktion von Wissen und Kompetenz (Dausendschön-Gay et al. 2015a) bezeichnet. In die Bestimmung von Autorenrunden fließt zudem die von Quasthoff herausgestellte Ko-Konstruktion der Rolle (Quasthoff 2015) und das damit verbundene Member-Konzept (ebd.) ein. Seine Teilhabe an Autorenrunden „kategorisiert“ das Kind – wie auch die Lehrperson – sozial als Mitglied der klasseninternen Autorengemeinschaft. Sowohl das Kind selbst als auch die Gruppe der Autoren bilden dadurch eine je eigene Identität als „Autor“ bzw. als „Autorengemeinschaft“, als „Praktikergemeinschaft“ (Neuweg 2015c, S. 125–126) oder als Diskursgemeinschaft (Quasthoff und Morek 2015, S. 35) – mit ihren spezifischen Routinen und Regeln aus. Beide sind eingebunden in die – eine einzelne Klasse übergreifende – sprachlich-kulturelle Wissens- und Könnensgemeinschaft. Die Bedeutung der sozialen Eingebundenheit für den Aufbau der Sprache des Verstandenen wird auch für Autorenrunden auf die Interaktivität als Bedingungen der Ko-Konstruktion (Dausendschön-Gay et al. 2015a) zurückgeführt. Die Sprache des Verstandenen lässt sich nicht treffender darstellen als mit Worten Gadammers – auch und gerade in Bezug auf Autorenrunden.

Zunächst halten wir fest, daß die Sprache, in der etwas zur Sprache gebracht wird, kein verfügbarer Besitz des einen oder des anderen der Gesprächspartner ist. Jedes Gespräch setzt eine gemeinsame Sprache voraus, oder besser: es bildet eine gemeinsame Sprache heraus. Es

506 Das hier verwendete Verständnis von Aufgaben, das dem im Dialogischen Lernen verwendeten Begriff Auftrag entspricht, findet seine Entsprechung in dem Verständnis von *Fragen* bei Gadamer: „Das Wesen der Frage ist das Offenlegen und Offenhalten von Möglichkeiten“ (1993b (1959), S. 64).

507 Davon ist z.B. aufgrund der Studien von Grundler (2015) hinsichtlich des Erwerbs von Diskursfähigkeiten auszugehen, die Annahme sei hier auf die Ko-Konstruktion von Wissen und Rolle übertragen.

ist da etwas in der Mitte niedergelegt, wie die Griechen sagen, an dem die Gesprächspartner teilhaben und worüber sie sich miteinander austauschen. Die Verständigung über eine Sache, die im Gespräch zustande kommen soll, bedeutet daher notwendigerweise, daß im Gespräch eine gemeinsame Sprache erst erarbeitet wird. Das ist nicht ein äußerer Vorgang der Adjustierung von Werkzeugen, ja es ist nicht einmal richtig zu sagen, daß sich die Partner aneinander anpassen, vielmehr geraten sie beide im gelingenden Gespräch unter die Wahrheit der Sache, die sie zu einer neuen Gemeinsamkeit verbindet. Verständigung im Gespräch ist nicht ein bloßes Sichausspielen und Durchsetzen des eigenen Standpunktes, sondern eine Verwandlung ins Gemeinsame hin, in der man nicht bleibt, was man war. (Gadamer 1990 (1960), S. 384)

Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen

Das Zitat Gadamers führt unmittelbar über in den aktuellen Diskurs über bildungssprachliche Kompetenzen, denn vieles von dem, was Gadamer zum Ausdruck bringt, findet sich in neuem Gewand in der aktuellen Diskussion über Bildungssprache wieder. Auf Arbeiten aus der aktuellen Diskurskompetenzforschung wurde sowohl in den Ausführungen zur Materialität von Praktiken (2.3.2) als auch in jenen zur Spannung von Routinisiertheit und Unberechenbarkeit in Praktiken (2.3.3) zurückgegriffen – und zwar deshalb, weil jeweils Praktiken eine Schlüsselfunktion zukommt und diese dort wie hier soziokulturell kontextualisiert sind. Wenn hier mit Morek und Heller (2012) bzw. Heller und Morek (2015) in Bezug auf Autorenrunden vom Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen gesprochen wird, dann weil sich Morek wie Heller – genauso wie Quasthoff – eben jenen Dimensionen einer praxistheoretischen Perspektivierung verpflichtet wissen, die jeweils mit Bourdieu hinsichtlich ihrer Bedeutung als soziales Kapital konturiert werden. Darin mag auch eine Weiterführung der Gedanken Gadamers gesehen werden, der – aufgrund der Betonung von Sozialität für Prozesse des Verstehens und der Verständigung – dem aktuellen Diskurs möglicherweise näher steht als zunächst gedacht. Vorstellungen von der Bedeutung sozialen Kapitals könnten bei Gadamer im weitesten Sinn in der Vorstellung einer „Verwandlung ins Gemeinsame“ gesehen werden. Seine hoffnungsvolle Wendung „in der man nicht bleibt, was man war“ zeigt dann aber auch grundlegende Unterschiede zu Bourdieu, wenn dieser etwa Bildungssysteme weniger hoffnungsvoll als „Ort der Konsekration“ (1998, S. 117) bestehender Verhältnisse bezeichnet, „wo ganz wie beim Adelsritual des Ritterschlags dauerhafte und oft endgültige Unterschiede zwischen Erwählten und Nichterwählten gesetzt werden“ (ebd.).

Morek und Hellers Forschungen zum Erklären (Morek 2012) und Argumentieren (Heller und Morek 2015; Heller und Krah 2015) bieten Anlass, die Gespräche in Autorenrunden als globale Diskurspraktiken (Heller und Morek 2015) zu betrachten. Dies wird durch die Tatsache legitimiert, dass im Rahmen einer unterrichtsintegrierenden Förderung von Diskursfähigkeiten, wie sie sich in den Gesprächen über Texte in Autorenrunden realisiert, jene globalen Zugzwänge an Schüler und Schülerinnen gesetzt werden, von denen Morek und Heller annehmen, dass eben erst durch sie diskurserwerbsförderliches Potenzial zum

Tragen komme.⁵⁰⁸ Die Entwicklung von Bildungssprache innerhalb globaler Diskurspraktiken bezeichnen sie mit Quasthoff als Schlüsselqualifikationen für Teilhabe.⁵⁰⁹ Die wesentlichen Funktionen, die sie diesbezüglich zunächst als Bestandsaufnahme des aktuellen Diskurses anführen (ebd.), können ebenfalls auf Autorenrunden übertragen und ihre Bedeutung für die Ermöglichung von Partizipation gesehen werden: Bildungssprache ist Medium von Wissenstransfer (kommunikative Funktion), Werkzeug des Denkens (epistemische Funktion), Eintrittskarte (ungleichheitsreproduzierende Funktion) und Visitenkarte (sozialsymbolische Funktion). Die kommunikative und die epistemische Funktion von Sprache wurden in dem vorliegenden Kapitel 2.3 wie auch in 2.2 in Bezug auf Autorenrunden ausführlich dargelegt. Insbesondere die beiden letztgenannten Funktionen⁵¹⁰ explizieren die Bedeutung von Sprache als Kapital im sozialen Raum. Die kultursoziologischen Theorien zur Reproduktion von Ungleichheit wurden in dieser Arbeit grundlegend durch Bourdieu (1983b; 1993) und ihn rezipierend v.a. durch Reckwitz (2003; 2016a), Street (1984; 2003; 2013b) und Isler (2014) ausgeführt (vgl. 2.1.1). Morek und Heller (2012) zeigen, dass der Begriff Bildungssprache bereits durch Bourdieu verwendet wurde, und zwar verstanden als Teil des Habitus, und damit als Ausdruck der Manifestation der Klassenunterschiede.⁵¹¹ Bourdieus sozialkritische Sicht lässt ihn Sprache als Herrschaftsinstrument bezeichnen, welches aus der Ökonomisierung von Sprache als Kapital auf dem „Sprachlichen Markt“ (Bourdieu 1993) resultiert. Da jede Form der Kommunikation Ausdruck von Hierarchie- und Machtverhältnissen ist, gelte das Gefälle insbesondere für den Sprachlichen Markt in der Institution Schule (Bourdieu und Passeron 1971). Während Bourdieu also die Metapher des Ritterschlags (1998, S. 117) (s. 2.1.1) verwendet, um die Konsekration von Ungleichheit in Bildungssystemen zu illustrieren, verwenden Morek und Heller das Bild der „Eintrittskarte“ (2012, S. 10). Sie illustrieren damit einerseits die Konstitution von Ungleichheit,⁵¹² andererseits stellen sie auch Möglichkeiten des Erwerbs bildungssprachlicher Kompetenzen heraus, der wiederum Zutritt zu Lerngelegenheiten

508 „Werden jedoch globale Zugzwänge an Schüler/innen gesetzt, so kann deren diskurserwerbsförderliches Potenzial überhaupt nur zum Tragen kommen, wenn nicht beim Initiieren entsprechender Gesprächskontexte stehen geblieben wird. Stattdessen muss auch ‚der ganze Weg‘ gegangen werden, muss im Sinne kommunikativer Zwecksetzungen der betreffenden Gattung (z.B. etwas so erklären, dass es verständlich ist) an der konkreten Diskurseinheit gearbeitet werden“ (Heller und Morek 2015, S. 15).

509 „Produktive wie rezeptive sprachliche Fähigkeiten stellen in diesem Sinne eine Schlüsselqualifikation par excellence dar, denn sie ermöglichen die Partizipation an Unterrichtsgesprächen, das Verstehen und Verarbeiten von Texten sowie die Erstellung eigener fachlicher Texte – und zwar über alle Fächer hinweg (Quasthoff 2009)“ (Morek und Heller 2012, S. 67).

510 Morek und Heller fassen diese beide als *soziale Funktion* zusammen.

511 „Nach Bourdieu manifestiert sich der sprachliche Habitus in der Aneignung eines der Sprachstile, die ein ‚System[e] klassifizierter und klassifizierender, hierarchisch geordneter und hierarchisch ordnender Unterschiede‘ (2005: 60) bilden. So unterscheiden Bourdieu und Passeron eine ‚common parlance‘ und eine ‚bourgeois parlance‘ (1977: 115)“ (Morek und Heller 2012, S. 76). Auch Bourdieus Ausdruck ‚legitime Sprache‘ (1990) sei mit dem aktuellen Begriff Bildungssprache assoziiert.

512 Morek und Heller folgen Bourdieu insofern, als sie auf die Heterogenität der außerschulisch, sozialisationsbedingt erworbenen Diskursfähigkeiten in Familien verweisen (vgl. Studien von Heller 2012, Kern und Quasthoff 2007; Morek 2012; 2011). Sie verdeutlichen zudem mit Nachdruck, dass vor allem die Schule selbst zur Bildungsungleichheit beiträgt, da diese „ihre sprachlichen Anforderungen und Bewertungsmaßstäbe nicht offenlegt bzw. zum expliziten Vermittlungs- und Lerngegenstand macht“ (Morek und Heller 2012, S. 77).

und Bildungsabschlüssen schaffe⁵¹³ (2015). Die Metapher der Eintrittskarte sei hier vor allem im Hinblick auf deren Potenziale des Ausgleichens im Sinn von Teilhabe verwendet. Partizipation ist an den Erwerb von Bildungssprache gebunden. Mit der sozialsymbolischen Funktion betonen Morek und Heller die identitätskonstituierende Funktion von Sprache, die für Autorenrunden bereits mit dem dargestellten Member-Konzept (Quasthoff 2015) erörtert wurde und ebenfalls mit dem Habituskonzept Bourdieus (1983a; 1987; 1998) zu vereinbaren ist. Dabei ist die Visitenkarte hier sowohl auf das „sprecher- bzw. schreiberseitige Selbstverständnis und seine Identifikation mit den Praktiken und Normen der bildungssprachlichen ‚community‘“ (Morek und Heller 2012, S. 75) zu beziehen als auch auf das Selbstverständnis der Gruppe der Autoren, das sich im Kontext einer umfassenderen Sprach- und Wissensgemeinschaft formiert.⁵¹⁴ Die Bedeutung, die Morek und Heller insbesondere der sozialsymbolischen und der identitätsstiftenden Funktion von Bildungssprache zuweisen, führt sie dazu, eine weitere, aus diesen emergierende Funktion zu benennen. Diese beinhaltet die Situiertheit und Interaktivität sprachlicher Praktiken – und stellt damit jene Funktion dar, der im Rahmen der vorliegenden Bestimmung von Autorenrunden ein erheblicher Anteil zugesprochen wurde. Erwerb und Vermittlung von Bildungssprache dürfe, so Morek und Heller, auch die soziale Einbettung von Lern- und Vermittlungsprozessen nicht vernachlässigen. Folglich sprechen sie von bildungssprachlichen Praktiken⁵¹⁵ (Heller und Morek 2015; Morek und Heller 2012), für deren interaktionsbezogene Forschung sie ein Desiderat postulieren.⁵¹⁶ Für Morek und Heller ergibt sich (im Hinblick auf die als Scharnier bezeichnete Kontextualisierungsfähigkeiten) insbesondere aus jenem Aspekt des Sprachgebrauchs, der Situiertheit und Interaktivität umfasst, ein sozial-konstruktivistischer und dynamischer Kontextbegriff, demzufolge Kontexte als „das Erzeugnis der gemeinsamen Reproduktion jeweils spezifischer Interaktionsformen durch die Beteiligten“ (Morek und Heller 2012, S. 81) zu verstehen sind. Die Ausführungen von Morek und Heller zur Bildungssprache sind deshalb für diese Arbeit so bedeutungsvoll, da die von ihnen genannten Funktionen sich auf das sprachliche Agieren in Autorenrunden übertragen lassen (s. 2.2, 2.3), und weil sie – dort wie hier – in ihrer Relevanz für die Ermöglichung von Teilhabe dargelegt werden.

513 Vgl. „Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen“ (Heller und Morek 2015).

514 Vgl. dazu die Ausführungen zur Bedeutung der Sprachgemeinschaft bei Ruf und Gallin (2014a, S. 207) bzw. von Sprach- und Weltwissen der Rezipienten bei Nussbaumer (1991, S. 173) in 2.2.3.

515 „Unter *bildungssprachlichen Praktiken* verstehen wir somit die (vorzugsweise in Bildungsinstitutionen) situierten, mündlichen wie schriftlichen sprachlich-kommunikativen Verfahren der Wissenskonstruktion und -vermittlung, die stets auch epistemische Kraft entfalten (können) und zugleich bestimmte bildungsaffine Identitäten indizieren. Diese Verfahren erhalten den Status sozial etablierter Praktiken erst und gerade dadurch, dass sie von erfahrenen Agenten der Institution normativ sowohl implizit als auch explizit eingesetzt und aktualisiert werden“ (Morek und Heller 2012, S. 89).

516 Morek und Heller kritisieren, „dass die Situiertheit und identitätskonstituierende Rolle bildungssprachlicher Praktiken bislang kaum hinreichend in den Blick genommen worden ist, dass jedoch eine empirische Rekonstruktion bildungssprachlicher Normen und Praktiken in situ notwendig ist, um Konzepte von Erwerb und Vermittlung der ‚Bildungssprache‘ angemessen reflektieren zu können“ (2012, S. 67).

2.3.5 Zusammenfassung und Ertrag des hermeneutischen Zugangs für die interdisziplinär angelegte Theorieentwicklung

Autorenrunden wurden in Kapitel 2.1 in ihrer soziokulturellen Anbindung als literale Praktiken in der Schule (2.1.5) und in 2.2 in ihrer spezifisch sprachlich-textuellen Ausformung zugleich – mit aller Vorsicht – als textlinguistische Diskurse (2.2.5) bezeichnet. In 2.2 wurde bereits die Bedeutung der Performanz des sprachlich-textuellen Agierens herausgearbeitet. Das vorliegende Kapitel 2.3 setzte nun einen hermeneutischen Akzent und fokussierte damit die Gespräche über die Texte. Ausführungen der vorigen Kapitel verwiesen bereits auf die Bedeutung, die dem Gesprächshandeln zukommt, etwa die Aussage Brockmeiers (1998), dass erst die mündlichen Diskurse die Aneignung, den Gebrauch und das Verständnis schriftlicher Texte überhaupt ermöglichen. Auch Nussbaumer (1994) sei exemplarisch angeführt, der die Gespräche über Texte als gemeinsamen Prozess der Kommunikation zwischen sinnproduzierenden Menschen bezeichnet, wobei diese selbst zu einem konstitutiven Faktor des textanalytischen Tuns werden (s. 2.2.3).

In diesem Kapitel 2.3 wurden die Gespräche in Autorenrunden als Verstehens- und Verständigungsprozesse perspektiviert. Die Strukturierung der Ausführungen wurde bereits als Resultat der Darlegungen des ersten Zugangs ausgewiesen. Sie bildet damit bereits die Bedeutung ab, die praxistheoretischen Überlegungen der theoretischen Erschließung von Autorenrunden zugesprochen wird. Die drei durch Reckwitz (2003) zusammengeführten Grundannahmen einer Theorie sozialer Praktiken bilden die Struktur der drei Unterkapitel 2.3.1 (Implizitheit – Können und Wissen in Verstehensprozessen), 2.3.2 (Materialität von Praktiken – Verständigungsprozesse als Ko-Konstruktion) und 2.3.3 (Spannung von Routinisiertheit und Unberechenbarkeit – Situativität und Komplexität von Gesprächen). Innerhalb der einzelnen Unterkapitel wurden Aspekte aus dem sprachlich-textuellen Zugang (2.2) aufgegriffen, nämlich insbesondere solche, die im Hinblick auf die Verständigung über Textqualitäten bereits durch die Rezeption der Arbeiten von Ehlich (1983; 1984), Nussbaumer (1991; 1994), Nussbaumer und Sieber (1995) sowie von Ruf und Gallin (2014a; 2014b) thematisiert wurden (vgl. 2.2.6). Für einen Zugang, mit dem die Praxis von Autorenrunden aus hermeneutischer Perspektive erschlossen werden sollte, wurden zunächst Bezüge zur klassischen Hermeneutik Gadamers hergestellt. Es wurde dargelegt, dass Prozesse des Verstehens an Prozesse hermeneutischen Erfahrens (1965) gebunden sind. In 2.3.1 wurde auf der Grundlage der erkenntnistheoretischen Arbeiten von Polanyi (1969a; 1985) diesbezüglich die Bedeutung impliziten Wissens und Verstehens als ein „Über-Sich-Selbst-Hinausweisen“ herausgearbeitet, und durch die kritische Darstellung einer Rekonzeptualisierung durch Neuweg (u.a. 2000) ergänzt. Die praxistheoretisch begründete Annahme einer Inkorporiertheit von Wissen wurde also zunächst im Kontext von Implizitheit thematisiert und in 2.3.2 dann im Zusammenhang mit einer Materialität von Praktiken, die nach Reckwitz (2003) auf menschliche Körper und Artefakte bezogen werden kann. Die Bedeutung der Körperlichkeit von Praktiken (ebd.) wurde hier exemplarisch im Hinblick auf die Art und Weise der Verständigung ausgeführt. Dabei wurde herausgearbeitet, dass Prozesse des Verstehens und der Verständigung in verschiedenen Ansätzen mit körperlichen Materialisierungen von Können und Wissen einhergehen. Sie

werden mit Begriffen wie Einverleiben (Reckwitz 2016a), Einbegreifen (Polanyi 1985) oder Anverwandlung (Ruf 2008b) beschrieben und kommen der Vorstellung der klassischen Hermeneutik, nämlich der Horizontverschmelzung (Gadamer 1993b (1959)), nahe. Im Kontext der aktuellen Diskurskompetenzforschung (Quasthoff 2015; Morek und Heller 2012; Heller und Morek 2015) wurde herausgearbeitet, dass Prozesse des Verstehens und der Verständigung auch als gemeinsame Prozesse der Ko-Konstruktion von Wissen und der Ko-Konstruktion der eigenen Rolle (Quasthoff 2015) bezeichnet werden können. Auch im Hinblick auf die dritte Grundannahme einer Theorie von sozialen Praktiken, die sich auf die Spannung von Routinisiertheit und Unberechenbarkeit bezieht (Reckwitz 2003), wurden in 2.3.3 Studien der aktuellen Diskursforschung herangezogen, aber auch wieder die erkenntnistheoretischen Konzepte Polanyis und deren Ausformungen nach Neuweg sowie das Konzept des Dialogischen Lernens von Ruf und Gallin (2014a; 2014b). Die Aufnahme dieser ganz unterschiedlichen theoretischen Ansätze, die nur unter dem Paradigma der drei praxistheoretischen Grundannahmen nach Reckwitz (2003) zusammengebracht wurden, führte dazu, Autorenrunden als einen Prozess der gemeinsamen Verständigung zu bezeichnen, in dem sich eine gemeinsame Sprache des Verstandenen

Verstehens- und Verständigungsprozesse Hermeneutischer Zugang

- Hermeneutischer Zirkel (Gadamer 1965; 1990; 1993)
 - Ergriffensein, gemeinsame Sache, Horizontverschmelzung
- Erkenntnistheorie von Polanyi (1969; 1985; vgl. Neuweg et al. 2000)
 - Über-Sich-Selbst-Hinausweisen durch Überformung des Proximalen im Licht des Distalen
- Diskurskompetenzforschung (Quasthoff 2015; Morek und Heller 2012/2015 et al.)
 - Ko-Konstruktion von Kompetenz und Rolle (Quasthoff 2015)
 - Interaktivität als Bedingung von Ko-Konstruktion (Dausendschön-Gay 2015)
- Dialogisches Lernen (Ruf und Gallin 2014a; 2014b; Ruf 2008)
 - Divergierender Austausch unter Ungleichen als Basis bilanzierender Verständigung, Anverwandlung von Fachwissen (Ruf)

Autorenrunden

- Herausbildung einer gemeinsamen Sprache des Verstandenen als Ausdruck der gemeinsamen Sache (Gadamer), der Anverwandlung im Prozess der gemeinsamen Verständigung, von der Sprache des Verstehens der Einzelnen ausgehend (vgl. Ruf und Gallin)
- Implizites Wissen und Verstehen bzw. Können (Polanyi, Neuweg) erfahren (Gadamer) oder einbegreifen (Polanyi)
- Durchdringung explizierender und implizit-integrierender Praktiken
- Aufbau von Fachwissen und Identität durch ko-konstruktive Diskurspraktiken (Quasthoff, Dausendschön-Gay)
- Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen (Morek und Heller)

Abbildung 56: Zusammenfassung: Verstehens- und Verständigungsprozesse – hermeneutischer Zugang

(Wagenschein 1968) herausbilden kann, die wiederum als Ausdruck der gemeinsamen Sache (Gadamer 1990 (1960)) betrachtet wird. Da Prozesse der Verständigung und des Verstehens nach den erkenntnistheoretischen Ausführungen auf impliziten Wissens- und Verstehensprozessen basieren, wurden für eine Erschließung der Praxis von Autorenrunden – zusätzlich zu explizierenden Praktiken, wie sie für den Unterricht in der Institution Schule üblich sind – solche Praktiken herausgestellt, die eben jene impliziten Prozesse befördern. Die dargestellten Aspekte der aktuellen Diskurskompetenzforschung führten dazu, die literalen Tätigkeiten von Kindern in Autorenrunden als ko-konstruktives Handeln zu bezeichnen, sowohl in Bezug auf den Aufbau von Fachwissen als auch in Bezug auf die Entwicklung einer eigenen Identität.

In Abbildung 56 werden zentrale Aspekte des hermeneutischen Zugangs in Stichworten zusammengefasst. Im unteren Bereich erfolgen Stichworte im Hinblick auf eine kategoriale Bestimmung von Autorenrunden aus hermeneutischer Perspektive (vgl. 2.3.4).

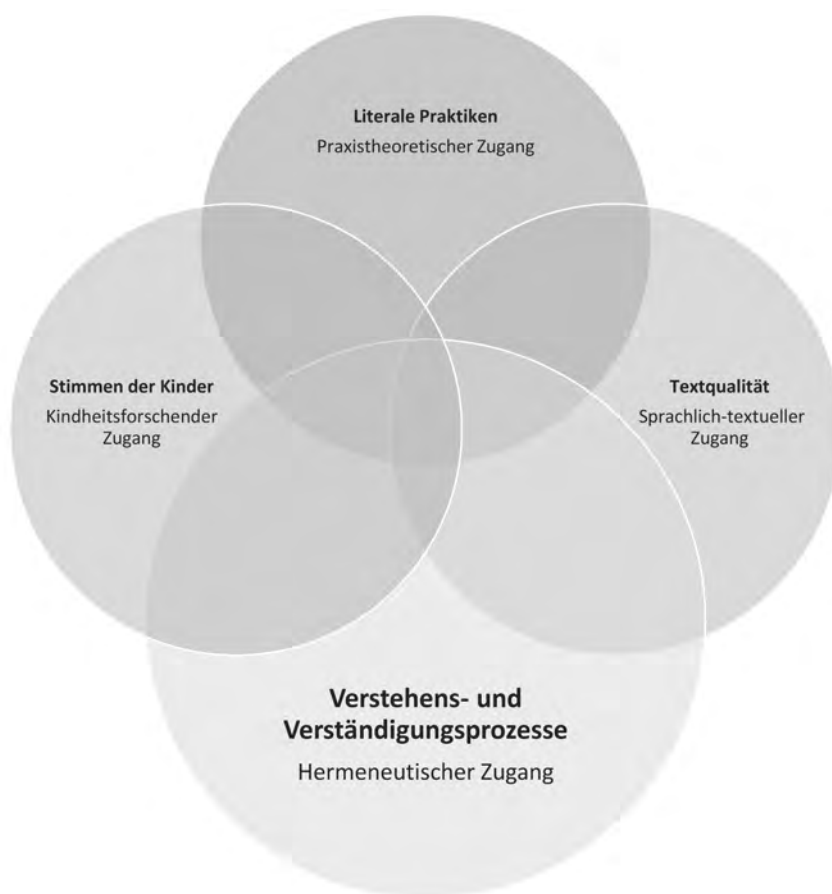


Abbildung 57: Überlappungen zwischen hermeneutischem Zugang und weiteren Zugängen

In Abbildung 57 werden Überlappungen dargestellt, die sich aus der Perspektive des hermeneutischen Zugangs in der Zusammenschau mit den Darstellungen aus dem praxistheoretischen und dem sprachlich-textuellem Zugang ergeben und als Spezifikum der interdisziplinären Studie betrachtet werden. Überlappungen mit dem kindheitsforschenden Zugang werden im folgenden Kapitel 2.4 im Unterkapitel 2.4.4 ausgeführt.

Der Ertrag der dargelegten Überlegungen für die interdisziplinäre theoretische Erschließung von Autorenrunden wird aus den Überlappungen in der Grafik, die für mögliche Verbindung der verschiedenen Zugänge stehen, abgeleitet. Er wird im Folgenden in drei Abschnitten dargestellt. Die Ausführungen beziehen sich zunächst auf den Gesichtspunkt von Sprache als sozialem Kapital, dann auf jenen der Habitus- und Identitätsbildung. Sie münden abschließend in eine kritische Betrachtung der Bestimmung literaler Kompetenzen, wie sie in 2.1 im Kontext der Ausführungen zu Literalität entwickelt und in 2.2 textlinguistisch gestärkt wurde, und zwar hier aus der sich verdichtenden Argumentation unter hermeneutischer Akzentsetzung. Die Ausführungen verdichten sich hier insofern, als dass nicht alle Überlappungen einzeln dargestellt werden,⁵¹⁷ sondern nur gemeinsame Pfade herausgearbeitet werden.

Sprache als soziales Kapital

Zunächst wird hier die sozialwissenschaftliche Bestimmung von Textschreiben und von Gesprächen über Texte als Ausbildung gesellschaftlich relevanten Kapitals aufgenommen (s. 2.1.5). Insbesondere der zweite Aspekt lässt sich aus hermeneutischer Perspektive verdichten.⁵¹⁸ Das Ausloten und öffentliche Darstellen eigener Wahrnehmungen, Meinungen, Haltungen und Positionen im Wechselspiel mit jenen der anderen Mitglieder – Members (Quasthoff 2015) – der Sprachgemeinschaft innerhalb der Autorenrunde, kurzum die Ko-Konstruktion von Wissen und Rolle (Quasthoff 2015) oder – aus sprachlich-textueller Perspektive (2.2) formuliert – der sich verständigende Austausch über Sprache und ihre Wirkung – führen zum Ausbau sprachlichen Kapitals (Bourdieu und Passeron 1971; Street 2013a; 2013b; Isler et al. 2016; Isler und Künzli 2010; 2008; Isler 2014; Bertschi-Kaufmann und Rosebrock 2013). Wenn Quasthoff und Morek (2015) nachweisen, dass sich Kontextualisierungskompetenzen sowohl für Kinder aus privilegierten wie aus benachteiligten sozialen Milieus „als zentrale Ressource zum transsituativ angemessenen sprachlich-diskursiven Agieren“ (Quasthoff und Morek 2015, S. 12; vgl. auch Morek und Heller 2012) erweist, dann ist davon auszugehen, dass dieser Zusammenhang auch für Autorenrunden gilt. Das Fehlen von Kontextualisierungskompetenzen könne „bei besonders günstigen Bedingungen in der Familie und im Unterricht kompensiert werden durch externe Ressourcen der interaktiven Anforderung und Unterstützung“ (Quasthoff und Morek 2015, S. 12). Bezeichnet man die dargestellten Bedingungen von Autorenrunden hier aufgrund einer Praxis derselben als „besonders günstig“, dann sei damit begründet, dass ko-konstruktive Gespräche in Autorenrunden zum Aufbau sprachlichen Kapitals führen

517 Überlappungen zwischen hermeneutischen und sprachlich-textuellen Aspekten wurden einleitend in 2.3 dargelegt.

518 Der erste Aspekt wurde in 2.1.5 aufgegriffen.

können. Damit lässt sich an das als ideologisch bezeichnete Literalitätsverständnis von Street anschließen (s. 2.1.1), nach dem Sprache als ideologische Ursache von sozialen Konstruktionen gesehen und Lesen und Schreiben in ihrer Bedeutung im Hinblick auf Machtverhältnisse betrachtet wird. Die Ausführungen von Quasthoff, Morek und Heller intendieren die Ausbildung gesellschaftlich relevanten Kapitals mit dem Ziel des Ausbaus von Chancengleichheit und Bildungserfolg für alle – jene Intentionen, die auch dem in dieser Arbeit verwendeten Praktikenbegriff geradezu eingeschrieben sind.

Doch muss zugleich auch kritisch gefragt werden, inwiefern die ko-konstruktiven Gespräche in Autorenrunden nicht nur Potenzial für Partizipation, Veränderung und sozialen Wandel, sondern auch Potenzial für die Verstärkung von Bildungsungleichheit (s. 2.1.1) beinhalten. Wenn etwa immer dieselben Kinder ihre Texte vortragen (und womöglich jene, die bereits innerfamiliär schriftsprachlich sozialisiert sind) oder sich immer dieselben an den Gesprächen aktiv beteiligen (allenfalls jene, die bereits über ausgeprägte globale Diskursfähigkeiten verfügen), könnte diese Vermutung naheliegen. Die Hermeneutik der Autorenrunde versucht dem vorzubeugen, indem sie grundsätzlich die Muttersprache als Sprache des Verstehens (Wagenschein 1968) konzeptualisiert und die Verstehensprozesse an Erfahrungen bindet, die innerhalb der Klasse durch die Autorenrunde – etwa durch das Vortragen eines Re-Visions-Textes – initiiert werden. Die Sprache des Verstandenen entwickelt sich als gemeinsame Sprache der spezifischen Sprach- bzw. Autorengemeinschaft, deren Mitglied (Member) der Einzelne ist.⁵¹⁹ Durch das rekurrente Vorgehen innerhalb der Autorenrunde mithilfe eines Leitfadens werden die ko-konstruktiven Praktiken für die Lernenden greifbar und inkorporierbar. Die Praktiken der Autorenrunden beinhalten also erwerbssupportive Verfahren (s. 2.3.3). Inwiefern diese jedoch für die Produktion von Bildungsgleichheit oder für die Reproduktion von Bildungsungleichheit genutzt werden, hängt von weiteren Faktoren ab, nicht zuletzt von den Kompetenzen der Lehrpersonen. Auch die Implizitheit des Verstehens sei diesbezüglich erwähnt. Es ist davon auszugehen, dass Kinder mit ausgeprägten literalen Fähigkeiten über ein umfangreicheres und besser vernetztes implizites Wissen und Verstehen verfügen als andere und damit von vornherein einen Bildungsvorteil mitbringen (z.B. Isler 2014). Die Praktiken der Autorenrunden jedoch bieten auch jenen Kindern mit wenig ausgeprägten literalen Vorerfahrungen die Möglichkeit, diese auszubilden. Gerade für sie ist der Aspekt des impliziten Integrierens im Hinblick auf die theoretische Erschließung der Entwicklung literaler Kompetenzen in Autorenrunden herauszustellen. Es sei an dieser Stelle auch angemerkt, dass sich aus der Beobachtung, dass Kinder in den Gesprächen über Texte schweigen, folglich nicht schließen lässt, welche Fähigkeiten und welches Wissen die Einzelnen still aufbauen.

519 Nach Bourdieu zeichnet sich die Sprachgemeinschaft vor allem dadurch aus, dass ihre Mitglieder sich auf eine gemeinsame Bewertung der Sprachform geeinigt haben (Auer 1999b, S. 249).

Sprache als soziales Kapital ist nach Bourdieus nicht zu trennen von dem Habitus des Sprechers bzw. Schreibers, da Sprache immer an den individuellen Habusträger gebunden ist (s. 2.1.1). Das Habituskonzept Bourdieus (1987) verortet das Konzept des Habitus, so auch das des Sprachhabitus, zwischen individueller Praxis und Sozialstruktur. Das schließt die Möglichkeit ein, Schwächungen oder Stärkungen des Machtgefälles im sozialen Raum auf den Aus- und Umbau des Habitus im Rahmen sozialer Praktiken zurückzuführen (s. 2.1.1). Dies ist nur möglich, weil der Habitus trotz seiner soziokulturellen Verankerung in gewissem Maße als nicht festgeschrieben gilt⁵²⁰ und in Modifikationen Potenziale für partizipatorische Prozesse gesehen werden. Wenn nun nach Bourdieu die individuellen Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsmuster an soziokulturelle Kontexte gekoppelt sind und diese wiederum zugleich als Erzeugungsmodi der Praxisformen zu verstehen sind (s. 2.1.1), dann können die Gespräche in Autorenrunden im Rahmen der Institution Schule zugleich Ausdruck des soziokulturell ausgeprägten Habitus sein als auch Ort seiner weiteren Prägung und Entwicklung (s. 2.1.5). Sowohl mit der Theorie des impliziten Verstehens (Polanyi 1985; 2010 (1966); Neuweg 2000; 2015a) als auch mit dem Konzept des Dialogischen Lernens (Ruf und Gallin 2014a; 2014b) wurde herausgearbeitet, dass die dargestellten Prozesse des Verstehens zur Bildung und Modifikation der Muster des Denkens, Wahrnehmens, Urteilens und Handelns beitragen. Hier sind Überlappungen mit Aspekten des sprachlich-textuellen Zugangs (2.2) zu sehen, innerhalb dessen von einer Entwicklung eines Normenbewusstseins durch Freilegung regulärer Normen (2.2.3) im Rahmen eines textlinguistischen Diskurses (2.2.5) gesprochen wurde und diese Prozesse auch als Umformung oder Herausbildung kognitiver Muster betrachtet wurden. Mit der theoretischen Bestimmung von Ko-Konstruktion (Dausendschön-Gay et al. 2015c; Quasthoff 2015; Quasthoff und Morek 2015; Heller und Morek 2015) wurde Musterbildung ebenso für Prozesse der Verständigung thematisiert (vgl. Kontextualisierungskompetenzen (Heller und Morek 2015)), und dies in Bezug auf die Identität des Einzelnen als auch in Bezug auf die Identität der Gruppe (vgl. Gruppenhabitus, s. 2.1.5). Wenn derart gestaltete Verstehens- und Verständigungsprozesse zugleich im Sinne Bourdieus als Erzeugungsmodi von Praxisformen bezeichnet werden, dann entspricht dieser Gedanke dem Modifikationsproblem, das Neuweg (2000) im Anschluss an Polanyi definiert, das auch im Kontext der von Reckwitz für Praktiken typischen Spannung von Routinisiertheit und Unberechenbarkeit (2003) betrachtet wurde. Somit können nicht nur die Erkenntnisprozesse des Einzelnen und der Gruppe als zirkulär-dialektisch bezeichnet werden, sondern auch die Praktiken selbst. Den Zusammenhang zwischen Erzeugung und Modifikation hebt auch Isler hervor, wenn er das Bourdieu'sche Konzept des Habitus zugleich als „Ressource und Produkt des sozialen Handelns bei der Konstruktion sozialer Wirklichkeit“ (2014, S. 44) bezeichnet. Er bekräftigt damit dessen Situiertheit zwischen Individualität und Sozialität als eine für Praktiken wesentliche Kennzeich-

520 Fragen einer Modifizierbarkeit des Habitus sind ausführlich in 2.1.1 dargelegt.

nung.⁵²¹ In dieser Dynamik sind auch weitere von Bourdieu explizierte Merkmale des Habitus zu sehen. Dazu gehören seine Inkorporiertheit bzw. Körperlichkeit und sein dem Wesen nach praktischer Sinn bzw. seine Implizitheit. Diese Merkmale wurden in diesem Kapitel 2.3 unter Aufnahme der durch Bourdieu geprägten Praktikentheorie von Reckwitz ausführlich als Wesensmerkmale der Verstehens- und Verständigungsprozesse thematisiert (2.3.1, 2.3.2, 2.3.3) und damit im Kontext des Felds, also der sozialen Struktur dargestellt. Eingedenk der Tatsache, dass Bourdieu Habitus zwischen individueller Praxis und Sozialität verortet, werden Autorenrunden in ihrer hermeneutischen Dimension auch als der dynamische, reichhaltige Nährboden für die Hervorbringung von Wissen, Identität und Sein (Street und Street 1995) (s. 2.1.1) und damit als Nährboden für partizipatorischen Prozesse bestimmt.

Teilhabe durch Entwicklung literaler Kompetenzen

Die Bestimmung literaler Kompetenz erfolgte in 2.1 unter dem Dach der Literalitätsforschung (Street 1984; 2003; 2013b; Street und Street 1995; Isler 2014) unter Bezugnahme auf Praxistheorien (Bourdieu 1983a; 1983b; 1987; 1993; 1998; Reckwitz 2003; 2016a) und auf die aktuelle fachdidaktische Diskussion (v.a. Feilke 2015a; 2016b). Die dort verortete Sichtweise auf soziale Dimensionen von Kompetenzerwerb wurde im Rahmen des sprachlich-textuellen Zugangs in 2.2 – im Anschluss an eine Darstellung sozial bestimmter und bestimmender Aspekte in diversen Schreibprozess-, Schreibkompetenz- und Textproduktionsmodellen (2.2.1) – insbesondere in der Auseinandersetzung mit der Re-Konstruktion von Texten I in der gemeinsamen Re-Visions-Tätigkeit zwischen Schreibenden und Rezipierenden (2.2.2) gesehen. Der nun thematisierte hermeneutische Zugang intensiviert diese auf Sozialität ausgerichtete Perspektive, ohne dabei die Individualität des Einzelnen und die der Gruppe aus den Augen zu verlieren. Die Fachsprache wird als Sprache des Verstandenen (Wagenschein 1981) im Kontext des Sozialen, nämlich durch ko-konstruktive Prozesse der Verständigung auf der Basis der habitualisierten Sprache des Verstehens der Einzelnen erworben.⁵²² Dynamische Prozesse, wie diejenigen in Autorenrunden, tragen dazu bei, dass sich die Sprache des Verstandenen, aber auch die Sprache der Verständigung kontinuierlich weiterentwickeln. Folglich dynamisieren sie auch die Modifikation des Habitus des Einzelnen und jenen der Klasse kontinuierlich. Dies geschieht sowohl durch explizierende Praktiken als auch durch implizit-integrierende Praktiken, für deren Angebot die Institution, hier die Lehrperson zu sorgen hat, indem sie Möglichkeiten des Gebrauchs, der Reflexion und der Objektivierung von Sprache im Rahmen von Autorenrunden zur Verfügung stellt.

521 Vgl. auch Schäfer: „Vielmehr resultieren sowohl Sozialität als auch Individualität aus Praktiken [...]. Gesellschaft erscheint nicht mehr als eine dem Individuum äußerlich gegenüber stehende Totalität, sondern beide konstituieren sich gleichermaßen“ (2016, S. 12).

522 Auch wenn sich Parallelen zwischen den Begriffen *Bildungssprache* und *Sprache der Verständigung und des Verstandenen* aufdrängen, soll hier der Begrifflichkeit der hermeneutischen Tradition, dem dieses Kapitel zugeordnet ist, der Vorrang eingeräumt werden – mögliche Differenzen wären an anderer Stelle zu klären.

Mit der vorgenommenen Bestimmung literaler Kompetenz (s. 2.1.4, Abbildung 7) sei nun Partizipation in einen weitaus größeren Raum gestellt als bisher expliziert. Sie bezieht sich – wie bislang angenommen – auf die Teilhabe an Bildungsprozessen, die im gesellschaftlichen Leben, wie es sich in miniature – und natürlich mit begrenzter Übertragbarkeit – innerhalb der eigenen Klasse und hier insbesondere innerhalb der Gemeinschaft der Autorenrunde abbildet. Darüber hinaus begründet die vorgenommene Setzung literaler Kompetenz eine Vorstellung von Teilhabe, die über die Teilhabe an Lerngelegenheiten und Bildungsabschlüssen hinaus auch eine Teilhabe an deren soziokulturellen Wurzeln beinhaltet und damit bis in die Spitzen der Wurzeln des eigenen Habitus reicht. Dass diese Form der Teilhabe weitgehend implizit verläuft, entspricht dem praxistheoretischen Verständnis von Praktiken, das der vorliegenden Konzeption zugrunde gelegt wurde. In Autorenrunden vollzieht sich diese Form der Teilhabe in vielfacher Hinsicht,⁵²³ etwa durch die Art der Zusammenkunft (deren kulturgeschichtliche Anbindung in 2.2.2 dargestellt wurde), ebenso durch das zugrundeliegende Verständnis von Vermittlung und Überlieferung von Sprache durch Texte (s. 2.2.2, 2.2.3), durch die Performanz der Verständigung bzw. des Diskurses (s. 2.3.2, 2.3.3), welcher ebenfalls kulturgeschichtliche Wurzeln⁵²⁴ aufweist. Mit Brockmeier werden literale Tätigkeiten hier als „kulturelle Werkzeuge“ (1998, S. 201) betrachtet (s. 2.1.1).

Wenn literale Kompetenzen auf soziokulturellen, literal-sprachlichen und institutionell gestützten Prozessen basieren (vgl. Definition literaler Kompetenzen in 2.1.4, Abbildung 7) – dann sei hier zusammenfassend ergänzt, dass die mit den Kompetenzen korrelierenden Tätigkeiten ebenso zu Teilhabe einen Beitrag leisten. So gesehen sind literale Kompetenzen immer zugleich Produkt und Ressource. Damit schließt sich der Kreis zum Ausgangspunkt, an dem Literalität als Voraussetzung für Teilhabe an der Schriftkultur (Feilke 2016b; 2014b; 2011; Nickel 2011; UNESCO 2006; Groeben 2001) und folglich für Partizipation als sozialer Teilhabe (Isler 2014; Street 2013b; Street und Street 1995; Bertschi-Kaufmann und Rosebrock 2013; 2009b) und kultureller Teilhabe (Abraham 2015a; 2015b; Feilke 2014c; Dehn et al. 2011; Brockmeier 1998) erachtet wurde.

Die Ausführungen zur Bedeutung des Kapitels für Partizipation aufgrund der Entwicklung literaler Kompetenzen sollen an dieser Stelle um Überlegungen ergänzt werden, die sich aus dem hermeneutischen Zugang für jene vier Dimensionen von Kompetenz – *Wissen, Fähigkeiten, Haltungen, Motivation* – ergeben, auf denen die Bestimmung literaler Kompetenz fußt (s. 2.1.3). Während die Ausführungen zu Wissen und Fähigkeiten v.a. im Zusammenhang der Darstellung der Implizitheit von Praktiken (s. 2.3.1) als Zusammenspiel von Wissen und Können ausführlich und explizit sind, gestalten sich jene zu Haltungen und Motivation verhalten und überwiegend implizit. Haltungen sind soziokulturell bestimmt und äußern sich im Verhalten und der Interpretation desselben. Sie sind immer in ihrer Beziehung zu etwas zu definieren. In dem vorliegenden Kapitel geht es zunächst grundlegend um Haltungen in Bezug auf Gespräche über Texte in der Gruppe, um Hal-

523 Vgl. Drei Räume literaler Kompetenz (2.1.4), Abbildung 8.

524 Vgl. Sokratisches Gespräch.

tungen gegenüber den unterschiedlichen Sprachen des Verstehens der Mitschüler und Mitschülerinnen, gegenüber dem gemeinsamen Diskurs, aber auch um Haltungen gegenüber den damit verbundenen Werten, die sich etwa in Fragen nach dem Sinn und Zweck jener Gespräche über Textqualitäten ausdrücken. Auch Haltungen gegenüber den Texten der Mitschüler spielen eine Rolle sowie die Haltung gegenüber den Äußerungen von Mitschülern und der Lehrperson.

Es wurde in 2.1.3 ausführlich thematisiert, ob es Möglichkeiten einer Veränderbarkeit von jenen Grundhaltungen gibt, die Bourdieu Habitus nennt. Bringt man Gesichtspunkte, die Haltungen in dieser Studie kennzeichnen (2.1.4), mit Gadammers Grundbegriffen der Hermeneutik in Verbindung, so können „Vorurteile“ und „Voreinstellungen“ als Ausdruck von Haltungen betrachtet werden. Die für Bourdieus Habitusverständnis dargestellte Dynamik findet sich im weitesten Sinne bei Gadamer in Bezug auf die Beständigkeit eben jener Vorurteile und Vorentwürfe, auf denen Verstehensprozesse basieren. Einerseits ist die Rede vom „Bann der Vorurteile“:

So gibt es kein Verstehen, das von allen Vorurteilen frei wäre, so sehr auch immer der Wille unserer Erkenntnis darauf gerichtet sein muß, dem Bann unserer Vorurteile zu entgehen.
(1965, S. 465)

Andererseits wird die Revidierbarkeit der eigenen Vorurteile bzw. Vorentwürfe gerade als Perspektive von Verstehensprozessen betrachtet:

Im Ausarbeiten eines solchen Vorentwurfs, der freilich beständig von dem her revidiert wird, was sich beim Eindringen in den Sinn ergibt, besteht das Verstehen dessen, was da steht.
(Gadamer 1990 (1960), S. 271)

Während Bourdieu vornehmlich soziale Bedingungen – „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Bourdieu 1987, S. 101) – beschreibt, intendiert Gadamer Veränderungen bestehender Muster.

Die sich in Haltungen ausdrückende Disposition ist ein entscheidender Faktor in Bezug auf die Frage, ob Bildungsgleichheit initiiert oder Bildungsungleichheit reproduziert wird. In 2.2.3 wurde in Bezug auf die eigenen Texte bereits mit Ivo (1993b), Spitta (1999b), Dehn (1996b), Kruse (2009) u.a. von einer Haltung der Be-gut-achtung gesprochen. Eine wertschätzende Haltung gegenüber dem jeweils individuellen Habitus des Anderen – und zwar gleichermaßen von Lerner- und Lehrerseite gegenüber den Lernenden und der Lehrperson – öffnet partizipatorischen Prozessen die Türen, hingegen eine bewertende Haltung ganz im Sinne Bourdieus (1998) konsekrativer Ausdruck jenes Machtgefälles ist, das den Lernenden zum (als) Opfer der Herrschaft „adelt“. Eine positive Haltung der Lehrperson gegenüber den Lernenden, wie sie hier z.B. im Zusammenhang mit dem Expertentum aller am Lernprozess Beteiligten (s. 2.3.2) stillschweigend subsummiert wurde, bereitet den Boden für den Erwerb jener Eintrittskarte (Morek und Heller 2012) in die gemeinsame und gemeinsam geteilte Welt der Partizipation. Mit den Worten Gadammers gesprochen, geht es um „eine Teilhabe am gemeinsamen Sinn“ (1993b (1959), S. 58).

Die Kompetenzdimension *Motivation* nimmt innerhalb der vier Dimensionen eine Sonderrolle ein, da sie gegenüber den anderen dreien zunächst eher als mitlaufende Voraussetzung („tragfähiges Fundament“), denn als erwerbbar betrachtet werden könnte. Bestimmt man Motivation nach Deci und Ryan (1985; 1993) (s. 2.1.3) jedoch im Zusammenspiel des Erlebens von Autonomie, sozialer Eingebundenheit und Kompetenz, kann Motivation im weitesten Sinne als erwerbbarer bzw. beeinflussbarer Aspekt von Kompetenz bezeichnet werden. Das vorliegende Kapitel hat sich an verschiedenen Stellen stillschweigend der Motivation gewidmet. Wenn mit Pabst (2016) Unvorhersehbarkeiten des Unterrichts, die sich u.a. aus der Heterogenität der Habitusträger ergeben, als *Movens* des Unterrichts bezeichnet werden, dann zeigt die gemeinsame Sprachwurzel *movere* an, dass jene Offenheit und Situativität des Unterrichts, mit der den Unvorhersehbarkeiten begegnet wird, als Träger von Motivationspotenzial konzeptualisiert werden können. Auch die drei durch Deci und Ryan (1985; 1993) geprägten Merkmale von Motivation (2.1.4) verbergen sich still in den zentralen Argumentationsachsen des vorliegenden Kapitels 2.3. Das *Erleben von Autonomie* wird gestützt und gestärkt, wenn Schreiblernende selbstständig Texte verfassen, wenn sie die Themen ihrer Texte selbstständig wählen und sie ebenso eigenständig darüber entscheiden, ob sie einen ihrer Texte der Autorengemeinschaft der Klasse vortragen oder nicht. Im Gespräch entscheiden sie wiederum selbst, inwieweit sie die ihrem Habitus entspringenden Wahrnehmungen, Urteile, Meinungen und Handlungen mit anderen teilen. Aussagen zur *Erfahrung sozialer Eingebundenheit* in Autorenrunden verbergen sich insbesondere in den Darstellungen ko-konstruktiver Prozesse (s. 2.3.2), einschließlich jener zum Lernen als Mitglied (Member) einer Gemeinschaft (s. 2.3.3), wie die der Autorenrunde, deren Community eine eigene Identität ausbildet. Das *Erleben von Kompetenz* wird in doppelter Weise angeschnitten, nämlich wenn Könnenserfahrungen, im dargestellten impliziten Modus, allen Lernenden zugedacht (s. 2.3.1, s. a. 2.3.3 Heterogenität) und ihre Erfahrungen zum Ausgangspunkt der Theorie einer Praxis werden (s. 2.3), und wenn in den ko-konstruktiven Gesprächen eine gemeinsame Sprache des Verstandenen geschaffen wird, über die sie nun verfügen (s. 2.3.2). Die Erfahrung der Selbstwirksamkeit führt zu Kompetenzerleben, und dieses wiederum stärkt das Autonomieerleben. Das hier skizzierte Verständnis von Motivation wurde in 2.2 im Rahmen des Säulenmodells (Abbildung 26) bereits als das alle Säulen verbindende Fundament für den gesamten Schreibprozess zugrunde gelegt. Das Säulenmodell verbindet darüber hinaus Motivation mit Haltung (Säulen A und E) und bindet diese an das Habituskonzept, dessen soziokulturelle Wurzeln ebenfalls in den Säulen A und E verortet werden. Sie bilden das Fundament und zugleich den Rahmen für jene Prozesse, in denen sich Wissen und Können durch explizierende und implizit-integrierende Praktiken entwickeln (Säulen B, C, D). Die Darlegungen des hermeneutischen Zugangs mögen nun im Ineinandergreifen mit jenen Ausführungen zur Beschreibung von Textqualität (2.2) den Zusammenhang der vier Kompetenzdimensionen bestätigen. Wenn Quasthoff (2015) Kompetenz im Zusammenbringen von Wissen und Rolle konstituiert, dann entspricht dieser Zusammenhang durchaus jenem von Wissen, Fähigkeiten, Haltungen und Motivation, der als Basis für die Bestimmung literaler Kompetenz zugrunde gelegt wurde. Das Kapitel sei nicht abgeschlossen, ohne ein Zitat Feilkes (2003) im Hinblick auf die Aneignungsprozesse aufzugreifen, dessen Worte

zwar (noch) nicht im Kontext des Diskurses über literale Praktiken geäußert wurden, wohl aber darauf zu beziehen sind und hier die großen Argumentationsstränge Literalität, Motivation und Diskursivität verbinden. Aneignungsprozesse, so Feilke, seien dann erfolgreich, wenn die Aneignung „kulturell präformiert, motivational fundiert und kommunikativ angeleitet“ (2003, S. 182) ist.

2.3.6 Rückschau: Hermeneutische Sicht auf die Unterrichtspraxis – Beispiel

Auf der Grundlage der theoriebildenden Ausführungen zu hermeneutischen Aspekten von Autorenrunden werden nun Verstehens- und Verständigungsprozesse anhand von Ausschnitten einer Autorenrunde in der Rückschau vorgestellt. Grundlage ist die Transkription eines Autorenrundengesprächs in einer 4. Klasse⁵²⁵. Der Text „Der Monolog“ der türkischen Schülerin Berna liegt dem Gespräch zugrunde.

Dieser Text wurde von Berna zu dem Kunstwerk „Durchhalten“ von Paul Klee verfasst. Den Text hat sie im Rahmen der DaZ-Förderstunde in ihr Tagebuch geschrieben. Das Bild dafür (s. Abbildung 58) wählte sie aus einer kleinen Auswahl von Kunstwerken aus. Diese lagen als unverbindliches Angebot aus. Zusätzlich zu ihrem Text hat sie das Bild nachgezeichnet.

Mein Monolog
Ich sehe aus als wär ich
unglücklich.
Aber falsch in mir steckt
ein großer Gedanke
Mögen sie mich oder hassen
sie mich?
Ich sehe die Menschen
wie sie mich anlächeln.
Ich glaub ich werde berühmt.
Nun ja das war mein großer
Gedanke.
Ein Monolog von Berna
Bild von Paul Klee

525 Es handelt sich um eine Klasse im 4. Schuljahr einer städtischen Grundschule. Die Filmaufnahme ist Teil der Filmveröffentlichung „Klasse Texte!“ (Leßmann 2013a). In dieser Klasse unterrichtete ich als Fachlehrerin jeweils eine Doppelstunde Deutsch. Zusätzlich besuchten die DaZ-Kinder der Klasse die von mir erteilte wöchentlich stattfindende DaZ-Förderstunde. Dazu gehörte auch Berna. Die komplette Transkription der Autorenrunde findet sich im Anhang. Die Transkription orientiert sich am Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem GAT 2 (vgl. www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf, letzter Zugriff am 14.1.2017), und zwar am Minimaltranskript. Sie verzichtet auf Konventionen einer Feintranskription, da diese für die vorliegende Arbeit keine Relevanz haben. Räuspern, lachen etc. wird in eckige Klammern gesetzt, ebenso das, was dabei gesagt wird. Sprechen verschiedene Personen gleichzeitig, sind die Teile ihrer Rede, die sich überschneiden, ebenfalls in eckige Klammern gesetzt. Drei Kreuze weisen auf eine nichtverständliche Silbe hin. Die Anzahl der Punkte bei Pausen steht nicht für die Länge der Pausen, es werden grundsätzlich drei Punkte für Pausen gesetzt. Eine Kennzeichnung akzentuierter Silben aufgrund veränderter Tonhöhe erfolgt über kursiv gesetzte Zeichen, Anheben und Senken der Stimme am Ende einer Phrase über Satzzeichen. Tilgungen und Klitisierungen werden durch Unterstriche markiert.

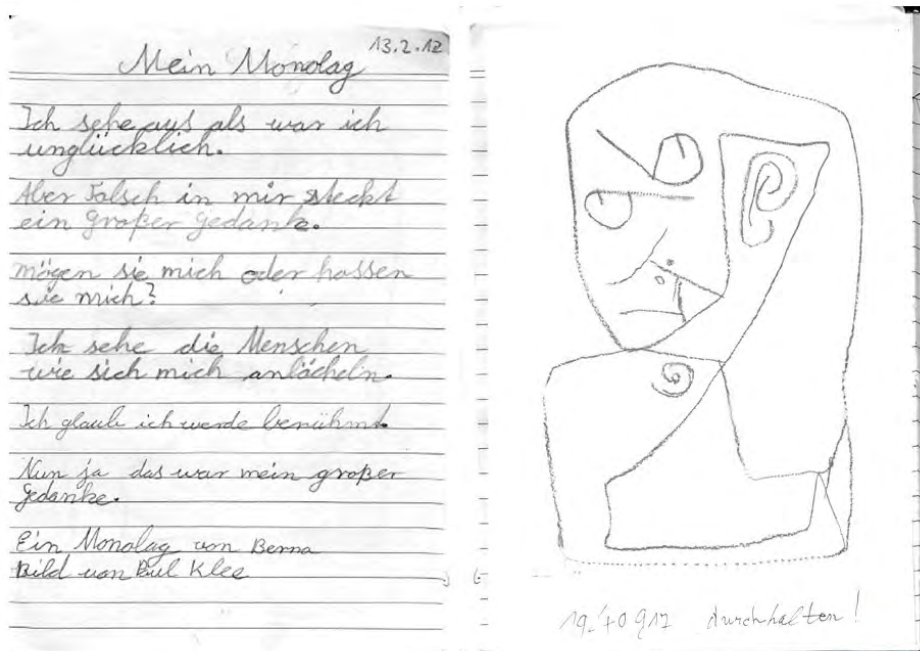


Abbildung 58: Text „Mein Monolog“ von Berna zu einem Bild von Paul Klee

Die Entscheidung, Ausschnitte aus dem 24-minütigen Gespräch der Autorenrunde zu diesem Text auszuwählen, wurde vor allem aus zwei Gründen getroffen. Zum einen, weil die Autorin DaZ-Schülerin ist und sie zudem wenig literale Voraussetzungen aus ihrem häuslichen Umfeld mitbringt. Andererseits, weil in den gewählten Gesprächsausschnitten überwiegend Kinder agieren, die ebenso Deutsch als zweite Sprache erlernen⁵²⁶ sowie Kinder, die – wie diese – ebenfalls aus schriftfernen Elternhäusern kommen.⁵²⁷

Ausgewählt wurden solche Abschnitte, die sich in besonderer Weise mit der Form des Textes als *Monolog* befassen. In ihrer Gesamtheit betrachtet zeigen die Ausschnitte, wie sich durch das Gespräch geradezu spiralförmig Fachwissen aufzubauen vermag, wie Proximales zunehmend im Licht des Distalen verortet wird (Polanyi 1985), und dies, indem ein gemeinsamer Horizont das Gespräch trägt (Gadamer 1965; 1993b (1959)). Dieser wird vor allem durch die thematische Auseinandersetzung genährt, in der es um Selbstreflexion, Selbst- und Fremdwahrnehmung bzw. Selbst- und Fremddannahme geht. Mit dem

526 Außer Berna erlernen von den hier erwähnten Kindern auch Emir und Burcu (Erstsprache Türkisch), und Maja (Erstsprache Polnisch) Deutsch als zweite Sprache.

527 Der Klassenlehrerin, die den überwiegenden Teil der Deutschstunden in dieser Klasse unterrichtete, wurden im Juni 2017 die hier gewählten Auszüge des Gesprächs vorgelegt. Sie reagierte sehr verwundert, als sie die Gesprächsbeiträge ihrer damaligen Klasse las, da sie Berna, Burcu, Maja, Emir und Marlon als „die schwachen“ Schüler und Schülerinnen der damaligen Klasse bezeichnete. Dass genau diese Kinder so wertvolle Beiträge leisteten, überraschte sie rückblickend. Die Sozialdaten (z.B. Anzahl der Bücher zuhause) bestätigten, dass diese Kinder aus schriftfernen Elternhäusern kamen.

inhaltsbezogenen Horizont verwebt sich der gemeinsame sprachliche Horizont. Das Gespräch kreist insbesondere um den Ausdruck der eigenen Gedanken in Form eines Monologs.

Ausschnitt 1: Gemeinsame Horizonte in der Phase des Sammelns

Der erste kurze Ausschnitt entstammt jener Gesprächsphase, die sich allgemein dem Gelingen eines Textes widmet und im hier verwendeten Gesprächsleitfaden zur Steuerung des Gesprächs (Abbildung 42) durch einen Smiley gekennzeichnet ist. In dieser Phase werden unterschiedliche Eindrücke verbalisiert und gesammelt.

Lasse: Ja. Ja, und es kommt auch halt eine Frage vor, [xxx] „Mögen sie mich oder nicht“.

Berna: Ähm ... Hagen? 00:06:21-1

Hagen: Es war mal jetzt so ein ganz anderer Text irgendwie, weil viele wissen jetzt vielleicht nicht, was_n Monolog ist, und du hast das jetzt ähm ... gut erklärt, was so_n Monolog eigentlich ist, und ähm, das Bild ist ... ziemlich ... schön, und ähm, ja das ist ... hast du gut ... abgezeichnet. 00:06:45-9

Lehrerin: Darf ich mich mal kurz einmischen? Können wir noch mal für alle sagen, was ein Monolog ist? Dass wirklich jeder Bescheid weiß?

Berna: Ähm ... ein Monolog ist zum Beispiel bei Geschichten, und ähm, und also in Gedanken spricht der für sich selbst. 00:07:02-4

Lehrerin: Genau. Klasse.

Berna: Hm ... Emir?

Emir: Ähm, in deiner Geschichte, du hast doch gesagt „Ich glaub ich werde berühmt“, dann hast du das Bild nachgemalt, als ... ob du jetzt berühmt bist. 00:07:15-2

Nach einem kurzen Austausch zum Vorgehen Bernas eröffnet Lasse⁵²⁸ hier die Perspektive zugleich auf den inhaltlichen und den sprachlichen Horizont. Indem er die Frage „Mögen sie mich oder hassen sie mich?“ paraphrasiert – „Mögen sie mich oder nicht“ – und zugleich darauf hinweist, dass es sich ja um eine Frage handle, werden Inhalt und Form angesprochen und damit in den gemeinsamen Horizont dieses Gesprächs gestellt. Janna stellt im Sinne des Sammelns von Eindrücken zunächst die Textform eines Monologs heraus und weist dann zusätzlich auf die Schönheit des Bildes und die zeichnerische Leistung von Berna hin. Die Bitte der Lehrerin, den Fachbegriff zu erläutern, verbindet die Beiträge so, dass jene Prozesse gestützt werden, durch die sich aus der gemeinsamen Verständigung eine Sprache des Verstandenen (Wagenschein 1981) bilden kann. Dass Berna selbst diese Frage beantwortet, zeigt, dass sie bereits eine begriffliche Vorstellung entwickeln konnte und diese ihr so wichtig ist, dass sie einen Text mit dem Titel „Mein Monolog“ verfasst. Vorgekommen war der Begriff „Monolog“ bislang in Autorenrunden, und zwar im Rahmen der Entdeckung von Schreibgeheimnissen. In der Beschäftigung mit erzählenden Texten wurde anhand von singulären Erfahrungen bzw. Formulierungen der

528 Lasse ist in dieser Autorenrunde „Profi“ (1.1, 2.2.3) für die Machart der Sätze, d.h., er hat eine Profikarte erhalten, auf der er Hinweise zur Begutachtung der Machart der Sätze findet.

Kinder expliziert, dass Monologe Einblicke in die Gedanken und Gefühle der Protagonisten gäben und so Lesende und Hörende eine Geschichte selbst gut miterleben können. Berna macht die singuläre Erfahrung der anderen zu ihrer eigenen und stellt mit deren neuer Verwendung als Überschrift eine neue singuläre Erfahrung in den Raum des divergierenden Austausches unter Ungleichen (Ruf und Gallin 2014a; 2014b). In ihrer Erklärung greift sie auf das innerhalb dieser Klasse gemeinsam erarbeitete Textwissen zurück und stellt damit ihren Text in einen diesen einzelnen Text und diese Autorenrunde übergreifenden gemeinsamen sprachlichen Horizont dieser Autorengemeinschaft. Berna knüpft an den gemeinsamen sprachlichen Wissenshorizont an, denn sie übernimmt eine Formulierung, die in Gesprächen über erzählende Texte in vielen Autorenrunden fast wörtlich so fachsprachlich formuliert wurde („ein Monolog ist zum Beispiel bei Geschichten, ähm, also in Gedanken spricht der für sich selbst“). Obgleich ihre Erklärung nicht präzise formuliert ist, zeigt sich hier ein Erkenntnisgewinn im Rahmen des gemeinsamen Horizontes. Sie erklärt einen Fachbegriff mit den ihr zur Verfügung stehenden Mitteln auf der Ebene des Exemplarischen und weist im Kontext ihres Textes zugleich über den Einzelfall hinaus. Im Sinne Polanyis überformt sie das Proximale im Licht des Distalen. Mit Emirs Beitrag wendet sich das Gespräch dann wieder dem inhaltlichen Horizont zu, den der Text eröffnet: berühmt sein und berühmt werden.

Der kleine Gesprächsausschnitt, der für die Phase des Sammelns singulärer Texteeindrücke den ersten Teil von Autorenrunden abbildet, zeigt bereits, wie sich gemeinsame inhaltliche und sprachliche Horizonte bilden und wie diese im Sinne eines hermeneutischen Zirkels immer wieder Horizonte aufnehmen, erweitern und vertiefen, die längst in vorangegangenen Autorenrunden aufgeschienen waren.

Ausschnitt 2: Wechsel von Innen- und Außenwahrnehmung als gemeinsamer Horizont

Auch der folgende Ausschnitt ist der ersten Phase des Sammelns erster Eindrücke der Textwirkung entnommen. Das für diese Phase typische assoziative Gespräch kehrt an dieser Stelle zu der vielfach beachteten Frage des Textes zurück.

Lehrerin: Und gibt's noch irgendwas, was ihr grundsätzlich erst mal richtig gut findet, positiv findet. 00:08:13-5

Berna: Merle?

Merle: Ich find die Frage gut, ähm, „Hassen sie mich oder mögen sie mich“, also, das ist irgendwie so ne tolle Frage. ... Das find ich daran so toll. 00:08:28-0

Berna: Ähm, Maja?

Maja: Also, ähm, ich finde, von außen sieht der traurig aus, und dann hast du auch geschrieben ähm, dass Menschen auch anders im Inneren sein können.

Berna: [aufgeregt atmend, schwer ausatmend [Emir?]] 00:08:42-7

Emir: Noch was zu Merle, ähm, die Frage, die kann man auch nicht so schnell beantworten, da muss man erst mal nachde ähm nachdenken im Text. Da muss man auch erst mal nachdenken ... den Text gerade [xxx], ob sie sich mögen oder nicht. 00:08:59-1

Berna: Das wurde ja auch im Text gesagt, glaub ich, und ähm ... und da steht ja „Mögen sie mich oder hassen sie mich“, und ... und da hab ich noch geschrieben „Ich seh wie die Menschen mich anlächeln.“ Also ist das ja auch so_ne Antwort, wie man sagt „Die mögen mich.“
00:09:19-9

Majas Beitrag eröffnet einen neuen inhaltlichen Horizont, indem sie Bild und Text miteinander in Beziehung setzt und dabei eine mögliche Außenwahrnehmung des Bildes („von außen sieht der traurig aus“) mit der durch Berna dargestellten Innenperspektive des Abgebildeten verbindet. Die daraus resultierende Überlegung, „dass Menschen auch anders im Innern sein können“ sei als thematische Verdichtung eines grundlegend menschlichen Spezifikums gedeutet, nämlich der Reflexion von Innen- und Außenwahrnehmung des Selbst. Die Frage, wie man von anderen wahrgenommen wird, ist eine für dieses Alter charakteristische. Hier beginnen die Kinder, über sich selbst hinauszudenken und Perspektiven anderer in das eigene Selbstbild zu integrieren oder sich durch sie zu hinterfragen. Emir greift den hier entworfenen Horizont auf und verbindet ihn wiederum mit dem Hinweis auf die sprachliche Form der Frage. Die Überlegung, dass sich diese Frage nicht so schnell beantworten lasse, weil man erst darüber nachdenken müsse, sei als Hinweis auf die Tiefgründigkeit dieses gemeinsam entwickelten Horizonts gedeutet.

Berna, die Autorin des Textes, bestätigt Emirs Gedanken, indem sie auf die Darstellung des Prozesses des Nachdenkens in ihrem Text hinweist, der schließlich positiv endet. Die Formulierung „Ich seh, wie die Menschen mich anlächeln“ versteht sie selbst als „Antwort“, an deren Stelle – wie sie selbst formuliert – man auch sagen könne „Die mögen mich.“

Es sei die vage Vermutung angestellt, dass hier eine starke Identifikation zwischen Autorin und Bild und Text erkennbar wird. Berna hat an verschiedenen Stellen im 4. Schuljahr kundgetan, dass sie Schriftstellerin und als solche berühmt werden möchte. In der Klasse hat sie zu diesem Zeitpunkt bereits mehrere Texte innerhalb von Autorenrunden vorgestellt. Jeweils war ihr das Lächeln der Mitschülerinnen und Mitschüler gewiss – jene Anerkennung und Wertschätzung, die sie hier im Wechsel von Außen- und Innenperspektive beschreibt.

Ausschnitt 3: Zirkularität des Gesprächs im Rahmen des fachlichen Diskurses

Nach der Phase des Sammelns folgt jene Phase des Gesprächs, das durch die sechs Aspekte der Text-Hand (2.2.3) strukturiert wird. Nach einer längeren Phase, in der sowohl Burcu als auch Lasse den roten Faden zum Textverlauf legen und ihre Entscheidungen jeweils begründen, ergänzt Hagen die Ausführungen.

Hagen: Äh, also die Überschrift passt ziemlich gut zum Text, weil, du sagst, es ist ein Monolog, und ein Monolog ist ja so_n Selbstgespräch und das ist halt ähm ja, ne, das ähm passt ähm einfach alles gut, und ähm ähm der Textanfang ist ähm total gut gemacht, weil du gesagt hast ... äh äh ... weiß ich jetzt grad nicht mehr? 00:14:55-0

Lehrerin: Frag noch mal? Liest du grad den ersten Satz noch mal?

Berna: Ähm ... Ich kann das fast schon auswendig. „Ich sehe aus, als wär ich unglücklich.“
00:15:05-6

Hagen: Ja ... es ähm passt irgendwie total *gut*, weil man dann denkt, *warum* es unglücklich wirkt, und ähm ... das Textende ist halt ähm auch ähm gut, weil ... es da irgendwie so klingt, dass man ... irgendwie ... *gut* ist, ne? Dass man *s* irgendwie ... äh ... und ähm das passt ähm gut zusammen, am Anfang fragt er sich was, und ähm ... am Ende ... hat er die Antwort. Ja das war so ... mein Einwand. 00:15:40-9

Hagen knüpft unmittelbar an das vorangehende Gespräch und das Legen des roten Fadens durch Burcu und Lasse an. Die Metapher des roten Fadens fordert dazu heraus, die Makroebene des Textes in den Blick zu nehmen. In seinem ersten Turn weitet Hagen das Gespräch nun, indem er auch die Überschrift in den Diskurs einbezieht. Damit greift er jene inhaltlichen wie sprachlichen Horizonte auf, die in der ersten Phase des Sammelns – etwa 10 Minuten früher – bereits in Bezug auf den „Monolog“ bedacht wurden, und überführt diese hier in die Diskussion um die Qualität der Kohärenz des Textes. Das Zusammenführen der Begutachtung von Kohärenz des Gesamttextes in dieser Phase mit dem Aufspannen des thematischen Horizonts von Innen- und Außenperspektive in der ersten Phase durch Hagen sei hier mit Gadamer als dialogisch-zirkulärer Verstehensprozess bezeichnet. Diese Erkenntnisprozesse werden als spiralförmige dynamische Bewegung gefasst. Es kommt hier zu einer Horizontverschmelzung, die eine Erweiterung des ursprünglichen Vorwissens zur Folge hat.

Die selbstverständliche Verwendung des Begriffs „Selbstgespräch“ durch Hagen zeigt schließlich auch, dass er innerhalb der Verständigungsprozesse der Autorenrunden eine Sprache des Verstandenen ausbauen konnte.

Ausschnitt 4: Vom Singulären zum Regulären zum Singulären

Der folgende Ausschnitt entstammt dem Diskurs über Textsorte und Textmuster. Dafür steht der mittlere Finger der Text-Hand (2.2.3). Dem Ausschnitt voraus gehen Überlegungen, ob es sich bei Bernas Text um einen Sachtext oder eine Erklärung handle, wie Maja vorschlägt, ob der Monolog eine eigene Textsorte darstellen könne – so Luuk – oder, und das ist Bernas eigener Vorschlag, er zu den sogenannten Nachdenktexten zuzurechnen sei. Luuk, ein Junge mit literalen Vorerfahrungen aus dem häuslichen Umfeld, macht sich dafür stark, den Monolog als eigene Textsorte zu fassen. An dieser Stelle setzt der folgende Ausschnitt⁵²⁹ ein.

Luuk: Hatten wir den Monolog nicht schon mal aufgeschrieben?

Kind: Ja!

Lehrerin: Wir haben den Monolog ich hab auch eben überlegt, kuckt mal da hin, wir haben Monolog als, ja, Bendix?

Bendix: Äh das steht da oben auch bei Geschichten da, fast unten rechts. 00:19:26-0

529 Die Bezeichnung „Kind“ erfolgt, wenn weder aufgrund des Filmmitschnitts noch anhand der Transkription erkannt werden konnte, um welche Stimme es sich handelt.

Lehrerin: Genau, wir hatten den Monolog als Schreibgeheimnis für die Geschichten. Weil das in Geschichten immer so toll ist, wenn ein Monolog vorkommt. Und jetzt hat Berna den Monolog eigentlich ... zur Textsorte gemacht. Okay? So, jetzt gehen wir zum nächsten Finger, die Wörter. Ist euch da was aufgefallen? Oder fragen wir direkt den Profi? Burcu?

Burcu: Also ... manche Wörter waren ... einfach, also, so wie es in manchen Texten sind, aber ... ich glaub, so_n richtigen Monolog hat auch glaub ich noch keiner aus der Klasse geschrieben ... ja. 00:20:02-8

In dieser Szene wird deutlich, wie die Lehrerin das Gespräch dahingehend moderiert, Verstehen und Erkennen im Wechselspiel von singulärer Erfahrung und globaler Norm zu initiieren und zu unterstützen, und dies nicht nur in dieser Situation des Gesprächs, sondern über einen langen Zeitraum. Durch das Sammeln von Schreibgeheimnissen, das sie initiiert, werden singuläre Formulierungen aus Kindertexten gewürdigt und für die Explizierung vormals intuitiven und impliziten Wissens genutzt. Im Falle des Monologs wurde, lange bevor Berna ihren Text schrieb, dieses singuläre Tun eines Kindes in den gemeinsamen inhalts- und sprachbezogenen Horizont aufgenommen. Als Schreibgeheimnis bezeichnet, wurde es – auf eine Karte notiert – an einer Wand im Klassenraum festgehalten – wie es Abbildung 38 zeigt.⁵³⁰ Damit ist es seiner Singularität enthoben und in den Raum des Globalen getreten. Es steht als reguläres Schreibhandlungsmuster zur Verfügung. Es steht zudem auch für eine Reflexion von Texten in Autorenrunden zur Verfügung. Eine Systematisierung der gesammelten Schreibgeheimnisse nach übergeordneten Textmustern – erzählende, informierende, appellierende und lyrische Texte (s. Abbildung 39 und Abbildung 40) – führte schließlich dazu, Monologe als Teil des Textwissens zu narrativen Texten zu explizieren. Als solches hängt die Karte mit diesem Schreibgeheimnis zum Zeitpunkt der Autorenrunde in der Sparte „Erzählende Texte“ an der Wand. Darauf bezieht sich der Hinweis von Bendix, dieses Schreibgeheimnis stehe „da oben auch bei Geschichten da, fast unten rechts“. Bendix orientiert sich an jenen gemeinsam re-konstruierten bzw. offen gelegten Textmerkmalen. Er hat in diesem Prozess gelernt, über das Singuläre hinauszusehen und von einem übergeordneten Standpunkt aus auf das Singuläre zu schauen. Der Beitrag der Lehrerin bietet hier eine kleine Zusammenfassung langfristig erarbeiteter globaler Erkenntnisse, um hier wiederum einen neuen Horizont zu öffnen, der sich im gemeinsamen Gespräch anbahnte. Der Vorschlag, den Monolog nun nicht nur als Schreibgeheimnis, sondern auch als eigene Textsorte zu fassen, kennzeichnet wiederum eine neue singuläre Erfahrung. Diese entsprang Bernas Intuition und implizitem Wissen und Können in der Situation des Schreibens, ist jedoch nicht ohne vorhergegangene Explizierung impliziten Wissens zu erwarten. So kann auch das Wechselspiel zwischen singulärer Erfahrung, globaler, regulärer Norm und neuer singulärer Erfahrung mit der Bewegung der Spirale verglichen werden. Dass Singuläres als der Motor (Ruf 2008b, S. 263) des Austausches über die Qualität von Texten bezeichnet werden kann, zeigt das Beispiel eindrücklich.

Offensichtlich unter Zeitdruck geht die Lehrerin zum nächsten Aspekt des fachlichen Diskurses über, zur Frage der Semantik. Sie bittet Burcu, die sich für diesen Bereich als Profi

530 Als Schreibgeheimnis ist dort notiert: „Man hört, was einer denkt. Monolog“.

gemeldet hatte, um ihren Beitrag. Burcu folgt zunächst der Aufforderung, gerät dann aber ins Stocken. Vermutlich hatte sie das Wort „Monolog“ als besonderes Wort oder als Fachwort herausstellen wollen. Dass sie trotz des aufgebauten Zeitdrucks an dieser Stelle von ihrem Vorhaben, ein besonderes Wort herauszustellen, absehen kann und den Anschluss an die Überlegungen zur Textsorte aufnimmt, sei als Ausdruck der aktuellen Verstehensprozesse von Burcu im Kontext der Verständigung mit der Gruppe gedeutet. Eigentlich fasst Burcu in ihren Worten die Singularität von Bernas jüngstem Schreibhandeln in Bezug auf die Textsorte zum Ausdruck – „ich glaub’, so ’n richtigen Monolog hat auch glaub’ ich noch keiner aus der Klasse geschrieben“. Und zudem verwendet sie selbst das Wort „Monolog“ wie selbstverständlich als Fachwort.

Ausschnitt 5: Reflexion von Alltagssprache und Fachsprache

Aufgrund der Anregung, das Wortmaterial zu reflektieren (Ringfinger der Text-Hand), werden die Kinder angehalten, über unterschiedliche Register nachzudenken.

Lehrerin: Welche Art von Wörtern hat sie benutzt? Waren das eher Alltagswörter, oder ist das eher die Fachsprache ...? Oder sind euch bestimmte Wörter aufgefallen, die ... wichtig sind ...? Hm-hm, Emir? ... [lacht [Nee, du überlegst noch?]] Ja? Burcu nochmal?

Burcu: Also, wie hieß wie hieß wie hieß deine Überschrift noch mal?

Berna: „Mein Monolog“.

Burcu: Ja ähm ähm, „Monolog“, das hat glaub ich auch noch keiner benutzt. 00:20:35-2

Lehrerin: Das ist schon so_n Fachwort, das stimmt. Hm-hm.

Luuk: Aber die Geschichte, ähm ... ähm da ist halt, das ist nicht so in den Fachsprache, weil das ist da „ob sie mich hassen oder nicht“ [xxx]. 00:20:50-0

Lehrerin: Genau. Der Text selber, die Gedanken ... sind eigentlich in der Alltagssprache, oder?

Luuk: Hm-hm.

Lehrerin: Verfasst.

An dieser Stelle nun bringt Burcu ein, was sie im Anschluss an den Diskurs um die Textsorte zurückstellte. Das Wort Monolog stellt sie als besonderes Wort heraus. Auf den Hinweis der Lehrerin, dass es sich dabei um ein Fachwort handle, wendet Luuk zu Recht ein, dass der Rest des Textes nicht in der Fachsprache geschrieben sei. Das Beispiel mag zeigen, dass Grundschulkinder, obgleich sie selbst sich mitten auf dem Weg von der Alltagssprache in die Fachsprache befinden, in der Lage sind, eine Unterscheidung von Alltags- und Fachsprache zu erahnen bzw. zu erkennen. Diese wiederum durch Sammeln, Ordnen und Klären bzw. implizites Integrieren und Explizieren.

Ausschnitt 6: Sprache des Verstandenen – Perspektiven für alle

Der folgende Ausschnitt zeigt, dass alle Kinder unabhängig von ihren Voraussetzungen eine Sprache des Verstandenen gemäß ihrer Möglichkeiten ausbilden können. Bislang wurden überwiegend Äußerungen von Kindern angeführt, die in begrenztem Maß literale

Vorerfahrungen mitbrachten. Der folgende längere Beitrag von Lasse⁵³¹, der in dieser Autorenrunde nicht das erste Mal die Profikarte für die Machart der Sätze erbittet, mag exemplarisch zeigen, dass auch jene Kinder mit soliden literalen Voraussetzungen ihre fachsprachlichen Kompetenzen weiterentwickeln.

Luuk: Die Sätze wurden auch sehr kurz geschrieben. Also ... ziemlich ... wenig Wörter, also es sind [xxx] Sätze, also 00:21:50-6

Lehrerin: Hm-hm, okay.

Luuk: Echt kurze Sätze.

Lehrerin: Gut, der Profi.

Berna: Äh ... Lasse.

Lasse: Also, ähm, ich finde also zum Luuk muss ich sagen, die Sätze sind nicht kurz, allerdings auch nicht zu lang, also eigentlich ganz normal [xxx]. Ähm ... also ich ähm hab alle Wörter verstanden, ich weiß nicht, wie es da euch ergangen ist, ... und, ähm, die Sätze sind halt nicht kurz, auch nicht lang, ganz normal, ... und ... eine Frage kommt halt vor, „Mögen sie mich, oder hassen sie mich?“ war das glaub ich, und es ist kein Dialog, sondern ein Monolog, ähm, und ... ja. [leise zum Nachbarn [Dialog ist [xxx]]. Ja. Es gibt eigentlich nur Hauptsätze, Nebensätze gibt es eigentlich nicht ... also, würde mir jetzt nicht so auffallen ... und ... durch Bindewörtern sind die ... eigentlich eigentlich nur die Frage verbunden, „Mögen sie mich, oder ... hassen sie mich“. Das „oder“ ist eigentlich das einzige Bindewort ... ja. Und ... die Sätze ... sind ähm auch ha ham halt viel besondere Wirkung, dass man nachdenkt ... durch die Frage, und ... die Zeitform ist eigentlich Gegenwart, weil „Mögen sie mich, oder hassen sie mich.“ Das sieht man da. Würd... so sonst würde das in der Vergangenheit würde es heißen „Mochten sie mich, oder hassten sie mich?“ 00:23:35-3

Nicht nur die Länge des Beitrages fällt auf, auch das außergewöhnliche Fachwissen eines Viertklässlers sowie die Fähigkeit, dieses Wissen spontan anzuwenden und den Text einer Mitschülerin auf Konjunktionen, Haupt- und Nebensätze sowie Zeitformen zu analysieren. Ferner sei bedacht, dass Lasse den Text von Berna zu Beginn der Autorenrunde hörte und seine Beobachtungen bis zur 22. Minute für sich behalten konnte, um sie hier an der dafür vorgesehenen Stelle einzubringen. Zudem zeigt der Beitrag, dass Lasse auch im mündlichen Sprachhandeln seine Adressaten insofern im Blick hat, als er sie mit zusätzlichem Wissen versorgt (Erklärung an den Nachbarn), ihre möglichen Belange in seine Überlegungen einschließt („ich weiß nicht, wie es da euch ergangen ist“) und sich deziert in seiner Argumentation auf sie bezieht („zum Luuk muss ich sagen“). Sein medial mündliches Sprachhandeln im Diskurs weist konzeptionell schriftliche Züge auf.

Ausschnitt 7: Von der Sprache des Verstehens zur Sprache des Verstandenen

Unmittelbar nach den Ausführungen von Lasse äußert sich Marlon zu jener Frage des Textes, die bereits mehrfach thematisiert wurde und vor seinem Beitrag auch von Lasse

531 Es handelt sich dabei um jenen Lasse, dessen Text über seine eigene Geburt in Klasse 1 bereits aufgeführt wurde (Abbildung 18).

erwähnt wurde. Ob Marlon hier an Lasses Ausführungen anknüpft oder aber eher assoziativ seine Gedanken einbringt, kann nur vermutet werden.

Marlon: Da kommt ja immer irgend_ne Frage. Wie bist du eigentlich auf auf das Monolog gekommen, wie wie bist du da ... wie bist du da eigentlich drauf gekommen. Weil ich wär' jetzt auch nicht einfach da drauf gekommen. 00:23:51-0

Lehrerin: Hm-hm.

Berna: Ähm, von dem Monolog, hm ... Also, ich hab zwei Begründungen, ähm, die erste Begründung ist, mir ist auch sehr aufgefallen, dass wir keinen nachdenklichen Text über ... Monolöge hatten, und ähm zweitens weil ich ha in in DAZ, im DAZ. ähm hab ich ja dieses Bild gesehen ... und dachte zuerst, joa, was irgendwie ist das doch mal was Interessantes, ein Monolog über den da zu schreiben. [lacht [Schreiben.]] Ja. 00:24:32-0

Wieder trägt hier der gemeinsame Horizont das Gespräch und auch die fachsprachlichen Entwicklungen. Marlon ist „ergriffen“ von Bernas Idee. Zu erfahren, wie sie auf die Idee überhaupt gekommen ist, lässt ihm keine Ruhe. Auch Marlon kommt aus einem schriftfernen Elternhaus. Er formuliert mit den ihm zur Verfügung stehenden Mustern. Er verwendet den neuen Fachbegriff inhaltlich adäquat, formal jedoch noch im Entwicklungsmodus.

Wie für Marlon lässt sich auch für Berna sagen, dass sie auf dem Weg von der Sprache des Verstehens zur Sprache des Verstandenen ist. Ausdruck dessen ist etwa die Einleitung ihrer Begründung „Also, ich habe zwei Begründungen“, die sie dann durch die Formulierungen wie „die erste Begründung“ und „zweitens“ markiert. Die Tatsache, dass Marlons Frage nicht nach dem Warum, sondern nach dem Wie fragte und folglich weniger triftige Begründungen als viel mehr Beschreibungen erwarten ließe, sei ebenso als Hinweis darauf gedeutet, dass Berna sich in einem dynamischen Prozess der Sprachbildung befindet. Inhaltlich geht sie dennoch auf seine Fragen ein, die Vertextung entspricht noch nicht dem Inhalt. Auch ihr Einstieg ist sprachlich nicht einwandfrei („von dem Monolog“), inhaltlich jedoch eindeutig. Formulierungen wie „nachdenkliche Texte“ oder „Monolöge“ werden ebenfalls als Indizien der sich bildenden Sprache des Verstandenen gelesen. Berna hat genaue inhaltliche Vorstellungen, diese in eine exakte sprachliche Form zu gießen, benötigt weitere Erfahrung und Begleitung.

Auch hier wird wieder deutlich, dass die persönliche Bedeutsamkeit oder das Ergriffen-sein auch bei Berna den Lernprozess, hier bezogen auf das Schreiben, stützt, dachte sie doch bei der Betrachtung des Bildes „joa, was irgendwie ist das doch mal was Interessantes, ein Monolog über den da zu schreiben. [lacht [Schreiben.]] Ja.“.

Ausschnitt 8: Art und Weise des Diskurses

Der letzte gewählte Ausschnitt wurde der letzten Phase des Gesprächs entnommen, innerhalb derer Tipps und Kommentare an die Autorin formuliert werden können.

Lasse: Also das ist ... so_n halber Tipp. Dieser Text war ziemlich kurz, und ähm ich glaube man könnte da noch_n bisschen mehr zu schreiben. Da würde der Text noch_n bisschen ... interessanter werden. 00:27:59-4

Lehrerin: Okay.

Finja: Zu Lasse, ich find, das muss man nicht, weil ähm das war

Lasse: Nein. Muss man ja auch nicht.

Kind: Ja.

Lasse: Tschuldigung, aber ... man muss es ja nicht. Man könnte aber. Das würde auf jeden Fall ... noch ... den Text ... interessanter machen. 00:28:15-8

Finja: Also ich find ihn so schon interessant genug, deswegen meinte ich das jetzt, wegen den Fragen, und wegen den Antworten eben.

Lehrerin: Okay. Burcu, dazu noch?

Burcu: Ja, also ähm ... wenn du noch was dazu schreiben könnte äh willst, dann könntest du ja auch noch schreiben, warum sie dich hassen oder mögen. 00:28:35-5

Der kleine Ausschnitt zeigt exemplarisch, wie höflich die Kinder im Gespräch über eigene Texte miteinander umgehen, und dies vor allem in einer Phase, in der Kritik geäußert werden darf. Vorschläge werden nicht als harte Kritik, sondern freundlich und konstruktiv formuliert. Obwohl Lasse seinen Tipp freundlich und konstruktiv artikuliert, tritt ihm Finja entgegen, die seinen Tipp offensichtlich für unangemessen hält. Lasse vertritt seine Meinung und bleibt bei seiner Haltung, die er zweifach bekräftigt. Zudem begründet er seinen Vorschlag. Auch Finja begründet, warum sie Lasses Tipp für überflüssig hält.

Zusammenfassung

Da die verschiedenen hermeneutisch bedeutsamen Aspekte ineinander greifen, zeigen die gewählten Beispiele mehr als die jeweilige Überschrift vermuten lässt. Drei Stränge verzahnen sich dabei in den Beispielen und werden hier im Hinblick auf eine Bildung literaler Kompetenzen zusammengefasst.

1) Komplexe Aufgaben – Lernen an Beispielen

Alle Ausschnitte bestätigen den erkenntnisbegünstigenden Zusammenhang, den Polanyi (1952; 1985; 2010 (1966)) und mit ihm Neuweg (2000; 2002; 2015c) für das Ineinandergreifen komplexer Aufgabenstellungen einerseits und das Lernen an Beispielen andererseits herausstellt. Die komplexe Herausforderung, gute Texte für echte Adressaten zu schreiben, wird genährt durch den Blick auf das Detail. Singuläres Tun wird zum Motor der Erkenntnis globaler Zusammenhänge, diese wiederum schärft nicht nur den Blick für die Einordnung des Singulären, sondern provoziert neue singuläre Erfahrungen (Ruf und Gallin 2014a; 2014b). Proximales wird im Licht des Distalen überformt (Polanyi 1985; 2010 (1966)), indem Implizites durch Sammeln und Ordnen genährt, integriert und ggf. expliziert wird. Für die ausgewählten Ausschnitte lässt sich sagen, dass Berna innerhalb des komplexen Kontextes eine „Ahnung“ gleichsam proximal vom Begriff „Monolog“ entwickeln konnte, ohne ihn vollständig erfasst zu haben. Sie kann ihn aber – auch wenn

sie ihn nicht immer sprachlich korrekt artikuliert („Monologe“) – im Lichte des Distalen verorten. Nur deshalb kann es ihr gelingen, ihn in einem anderen Kontext anzuwenden. Die hier gestellten Aufgaben werden mit Gadamer als solche bezeichnet, die Möglichkeiten offenlegen und offenhalten (1993b (1959)).

2) Verstehen und Verständigung als Ko-Konstruktion im Kontext gemeinsamer Horizonte

Prozesse des Verstehens werden unmittelbar an Prozesse der Verständigung gebunden. Die Ko-Konstruktion von Wissen – in diesem Fall Textwissen – und Rolle – als Schreibende, Lesende, Beratende – ist an die Interaktion gebunden (Dausendschön-Gay et al. 2015b). Weder Bernas Text noch ihr Textwissen und ihre Identität als Schreiberin einschließlich ihres Gefühls, als solche anerkannt und wertgeschätzt zu sein, wären ohne die Interaktion innerhalb der Klasse und der ihr verhafteten Erfahrung von Membership (Quasthoff 2015) denkbar. Diese Interaktion wiederum erhält ihre Tiefe aufgrund der gemeinsamen Horizonte, die durch Inhalt und Sprache der Texte initiiert werden.

3) Unterrichtsintegrierender Erwerb von Fachsprache und Diskurskompetenzen

Die Ausbildung von Fachsprache als Sprache des Verstandenen geht hier einher mit der Ausbildung von Diskurskompetenzen innerhalb der literalen Praktiken – und nicht etwa in spezifisch dafür angelegten Trainingseinheiten. Globale Zugzwänge wie etwa die Bitte der Lehrerin, einen Fachbegriff zu erklären, begünstigen unterrichtsintegriert die Ausbildung diskursförderlicher Kompetenzen (Heller und Morek 2015). Wenn mit Morek und Heller Diskurskompetenzen in den Kategorien der Trias Kontextualisierung, Vertextung und Markierung gefasst werden können, dann lassen sich aufgrund der Gesprächsausschnitte zumindest die ersten beiden für Gespräche über eigene Texte nachzeichnen.⁵³² Kontextualisiert werden die Gesprächsbeiträge der Schülerinnen und Schüler nicht nur unmittelbar passend, sondern selbst über einen längeren Zeitraum von mehreren Minuten. Sie warten ab, bis ihr Beitrag passend erscheint und stellen ihn ggf. über einen längeren Zeitraum zurück. Für Lasse wurde sogar die Integration der Hörerperspektive herausgestellt, die ebenfalls als gelungene Kontextualisierung bezeichnet sei. Vertextungen erfolgen, um sprachlich einen Bezug zum Vorredner herzustellen, selbst wenn dieser nicht unmittelbar vorher gesprochen hat. Eindrücke werden so beschrieben und erläutert, dass sie nachvollziehbar sind. Aussagen werden begründet (weil), Argumente sprachlich adäquat miteinander verbunden. Dass darüber hinaus Kinder selbst die Gespräche mit Hilfe eines Leitfadens leiten und sie auch unmittelbar im Gespräch Rückfragen stellen (Marlon), auf die andere unmittelbar antworten können (wie Berna etwa), führt zu der abschließenden Einschätzung, dass der fachliche Diskurs und die integrierte Förderung von Diskurskompetenzen ein wesentlicher Bestandteil für die Entwicklung literaler Kompetenzen ist.

⁵³² Markierungen beziehen sich auf Gestik, Mimik und Prosodie und sind allein aufgrund der Transkription nur in sehr begrenztem Maße zu erfassen.

Hier enden die Ausführungen zu hermeneutischen Aspekten des Unterrichtsformats Autorenrunde. Es sind zahlreiche Aspekte genannt, deren Anbindung an einen hermeneutischen Zugang teilweise zunächst überrascht haben mögen, v.a. praxistheoretische Überlegungen, die in diesem Kontext fremd schienen und sogar die Struktur des Kapitels dominieren. Es konnten jedoch disziplinenübergreifende Überlappungen zwischen Praxistheorie, Hermeneutik und Diskurskompetenzforschung sowie auch zu Aspekten des sprachlich-textuellen Zuganges so herausgearbeitet werden, dass jene Prozesse begründet werden können, die sich dem Verstehen durch Verständigung widmen und zu einer Entwicklung literaler Kompetenzen in Autorenrunden beitragen. Es muss jedoch kritisch angemerkt werden, dass eine andere Auswahl ggf. ebenso relevanter Diskurse – das Formulieren einer anderen Vorschau⁵³³ – zu möglicherweise ebenfalls mehr oder weniger plausiblen Begründungen in der Rückschau hätte führen können, die nun ungenannt bleiben. So bleibt der Radius der vorliegenden Aktionsforschung begrenzt und ist auf weitere Grenzverschiebungen (Ruf 2008b) angewiesen.

Die erfolgte Rückschau auf die Praxis ist punktuell und ebenso begrenzt. Es wäre wünschenswert, Möglichkeiten des theoretischen Aufschließens der Bildung literaler Kompetenzen, die hier nur exemplarisch angedeutet werden können, im Rahmen umfänglicher empirischer Studien gründlich zu beforschen und dafür ggf. Methoden unterschiedlicher Disziplinen hinzuzuziehen.

2.4 Stimmen der Kinder – kindheitsforschender Zugang

Eine Forschungsarbeit, deren Substanz gleichermaßen in den von Kindern verfassten Texten als auch in deren Gedanken über eben diese Texte wurzelt, kann in einer theoretischen Ergründung der Bildung literaler Kompetenzen nicht darauf verzichten, ihre Perspektiven in eigener Weise zu bedenken. Daher ist es Aufgabe auf der letzten Etappe der rückschauenden theoriebildenden Reise (Ryle 1987 (1949)), die Bedeutung der „Stimmen der Kinder“ herauszustellen, die einer Praxis von Autorenrunden zukommt.⁵³⁴

Die Herausforderungen des Forschens *mit* Kindern⁵³⁵ (Heinzel 2012e, S. 22) werden vor allem in der „Neueren Kindheitsforschung“ seit Mitte der 1980er Jahre in Soziologie und

533 Zu nennen ist etwa eine Hinzunahme neurophysiologischer Sichtweisen.

534 Dem Anliegen, Kindern innerhalb der Forschung „eine Stimme zu geben“ (Heinzel 2012e, S. 22) und entsprechende Forschungsmethoden zu gebrauchen, hat sich insbesondere Friederike Heinzel gewidmet (z.B. Heinzel 2012e; 2012d; 2012a; 2010; 2005). Mit den Stimmen der Kinder in Kindertexten hat sich v.a. Eva-Maria Kohl auseinandergesetzt (2011). Die in dieser Studie gewählte Formulierung „Stimmen der Kinder“ (als Überschrift des kindheitsforschenden Zugangs) wurde gewählt, um bereits damit zu verdeutlichen, dass die Kinder als eigenständige Akteure gesehen werden. Ihnen die Stimme zu „geben“, lässt sie wiederum aus der Erwachsenenperspektive betrachten. Das Ineinandergreifen beider Perspektiven, v.a. in der Forschung, haben James, Jenk und Prout (2008) thematisiert.

535 Im Rahmen der neueren Kindheitsforschung wird problematisiert, dass diese nicht als Forschung *über* Kinder, sondern als eine Forschung aus der *Perspektive von* Kindern bzw. *mit* Kindern auszurichten sei (Mey 2003; vgl. auch Heinzel 2012e). Vorläufer werden für den deutschsprachigen Raum in den Arbeiten von Siegfried Bernfeldt, Martha und Hans-Heinrich Muchow und Clara und William Stern aus dem Beginn des 20. Jahrhunderts gesehen (Mey 2003) und in der internationalen Forschung in den Arbeiten von Philipp Ariès, Richard Sennett und Raphael Samuel (James et al. 2008).

Erziehungswissenschaften diskutiert (Heinzel 1997; 2000; 2010; 2012; Honig 2009; Krüger und Grunert 2002; Lange und Mierendorff 2009; Mey 2003). Nach Fölling-Albers und Schwarzmeier (2005) ist seit Beginn der 1990er Jahre „eine ‚konstruktivistische Wende‘ in der Kindheitsforschung zu verzeichnen“ (2005, S. 96). In der internationalen Forschung sprechen James, Jenks and Prout bereits 1990 von einem „neuen Paradigma“.

In sociology this has been codified in the ‘new paradigm’ (James and Prout 1990[...]), as a call for children to be understood as social actors shaping as well as shaped by their circumstances. (James et al. 2008, S. 6)

Damit sei bereits angedeutet, dass auch dieser Zugang jenes konstruktivistische Paradigma stützt, das an anderen Stellen innerhalb dieser interdisziplinär angelegten Arbeit aus praxistheoretischer, sprachlich-textueller oder hermeneutischer Perspektive thematisiert wurde – etwa wenn sozial bestimmte und sozial bestimmende Situationen unterschieden wurden (s. 2.2.1).

Mit Heinzel (2012e) werden zwei grundlegende Konzepte sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung unterschieden, nämlich jenes, in dem Kinder als soziale Akteure agieren und jenes der generationalen Ordnung, in dem Kinder als Entwicklungswesen gesehen werden.⁵³⁶ Akteurs- und subjektbezogene werden damit von struktur- und kontextbezogenen Ansätzen unterschieden. Die vorliegende Arbeit orientiert sich grundsätzlich an dem Konzept vom Kind als sozialem Akteur, das auch als „Agency-Konzept“ (Heinzel et al. 2012) bezeichnet wird und die aktive Beteiligung des Kindes an der Herstellung seiner sozialen Verhältnisse betont (Honig 2009). Eine solche Einordnung entspricht ebenso den bislang in dieser Arbeit in 2.1.1 dargestellten praxistheoretischen Ansätzen von Bourdieu (1983a; 1983b; 1987; 1998) und Reckwitz (2003; 2016a), nach denen eine Subjektivierung als Akteur nur innerhalb von Praktiken erfolgen kann (vgl. auch Heinzel et al. 2012). Sie entspricht auch jenen re- und ko-konstruierenden Ansätzen, die einerseits für den sprachlich-textuellen (s. 2.2) und andererseits für den hermeneutischen Zugang (2.3) gewählt wurden. Die Nähe der Kindheitsforschung zu den bereits vorgestellten Praxistheorien wird bei James et al. (2008) besonders deutlich. Die Autorinnen bezeichnen die Vorstellungen von Kindheit der „New Social Studies of Childhood“ als transitorisch (vgl. 2008, S. 22) insofern, als diese die Basis bilden für eine modifizierende Betrachtung unterschiedlicher Seiten gegenwärtiger Kindheit, die sie mit dem Begriff „practice of childhood“ (2008, S. 34) zusammenfassen. In ihren Ausführungen beziehen sie sich kontinu-

536 Eine vergleichbare Unterscheidung treffen James et al. (2008), wenn sie zunächst Modelle von Kindheit durch die Bezeichnungen „presociological“ und „sociological“ charakterisieren und gruppieren. Für Erstere sehen sie folgende, von ihnen geistesgeschichtlich verankerte, Modelle vor: „the evil child“ (Hobbes), „the innocent child“ (Rousseau), „the immanent child“ (Locke), „the naturally developing child“ (Piaget), „the unconscious child“ (Freud 2008, S. 9–20). Für die zweite, d.h. für die New Social Studies, nennen sie diese: „the socially constructed child“ (Husserl, Heidegger), „the tribal child“ (Opie und Opie), „the minority group child“ (Oakley, Alanen), „the social structural child“ (Qvortrup 2008, S. 22–33). Sämtliche Modelle müssen ihrer Meinung nach in ihrem Einfluss auf das alltägliche Leben beachtet werden. Die gleichberechtigte Darstellung der Modelle in „Situating Childhood“ (2008, S. 37–194) kommt deshalb einer Synopse gleich.

ierlich auf jene sozialwissenschaftlich bedeutsamen Dichotomien⁵³⁷, die in der vorliegenden Arbeit teilweise bereits im Kontext der Praxistheorien thematisiert wurden, insbesondere jene von Handlung (Agency) und Struktur (Structure). Ihre kritische Einschätzung des Dichotomen (vgl. ebd.) entspricht dem integrierenden Verständnis der Praxistheorien, wie es in dieser Arbeit als maßgeblich dargestellt wurde – insbesondere nach Reckwitz (2003).

Während sich die Nähe – zumindest der Neueren Kindheitsforschung – zum Literalitätsdiskurs sozialwissenschaftlich v.a. mittels Praxistheorien⁵³⁸ begründen lässt, muss kritisch gefragt werden, ob Konzeptionen und Methoden aus der Kindheitsforschung, die sich vorrangig mit dem Alltag, d.h. dem außerschulischen Leben von Kindern beschäftigen, auf eine Studie transferierbar sind, die sich in erster Linie mit dem Agieren von Kindern im Feld Schule beschäftigt. Obgleich Oswald in seinem Geleitwort (Oswald 2000; 2012) zum Standardwerk der Kindheitsforschung (Heinzel 2012d; 2000) von einem bewussten Ausblenden der Sozialisationsinstanz Schule spricht,⁵³⁹ hält er doch eine Forschung in diesen Bezügen für legitim, wünschenswert und dem „Nutzen für das Verständnis von Kindern und Kinderwelt“ (Oswald 2012, S. 18) dienlich.⁵⁴⁰ Die Diskussion um die Kompatibilität von Kindheitsforschung und Schul- und insbesondere Grundschulforschung ist ausführlich dokumentiert (Breidenstein und Prengel 2005). Es wird von einer „Arbeitsteilung zwischen benachbarten Forschungsbereichen“ (Wiesemann 2005, S. 16; vgl. Heinzel 2005, S. 47) gesprochen, die als Resultat paralleler Entwicklungen betrachtet wird. Eine gemeinsam zu entwickelnde Konzeptualisierung ist nach Heinzel et al. (2012) noch im Entstehen. Der durch Wiesemann (2005) geprägte Entwurf einer „ethnographischen Schülerforschung“⁵⁴¹ sei diesbezüglich exemplarisch erwähnt. Heinzel beschreibt in ihrem Beitrag „Kindheit irritiert Schule – Über Passungsversuche in einem Spannungsfeld“ (2005)

537 James et al. nennen weitere Dichotomien der gegenwärtigen Sozialtheorie, durch die sie sowohl Unterschiede verschiedener Kindheitstheorien erklären als auch Potenziale für eine künftige Kindheitsforschung darstellen, die sie in der Soziologie verankern möchten: „the new social studies of childhood are centrally placed to engage with the core dichotomies of contemporary social theory: agency-structure; universalism-particularism; local-global; and continuity-change [...] they are inescapable contexts from which to begin to investigate both the contemporary condition of childhood and also our very understandings of children“ (2008, S. 34). Schäfer bezeichnet die folgenden philosophischen und soziologischen Dichotomien, deren Überwindung er als Aufgabe der Praxistheorien sieht: „die Differenz zwischen Struktur und Handlung, Subjekt und Objekt, einer Regel und ihrer Anwendung, der Makro- und der Mikroperspektive sowie zwischen Gesellschaft und Individuum“ (2013, S. 5).

538 Die Verwendung des Plurals in Bezug auf Praxistheorien sei hier mit Schäfer (2016) durchaus als Hinweis auf deren Facettenreichtum gelesen.

539 Die Distanz der Kindheitsforschung gegenüber der Schulforschung deutet Heinzel wissenschaftshistorisch (2005, S. 47ff.), sie plädiert (konkret in 7 Thesen) für eine stärkere Verzahnung von Kindheits- und Schulforschung. Ähnlich der „Versuch eines Brückenschlags“ von Panagiotopolou und Brügelmann, in dem sie Differenzen und Schwierigkeiten einer Annäherung zwischen Kindheits- und Grundschulforschung exemplarisch für das Projekt LISA&KO („Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext“) artikulieren, aber auch ihre Ergiebigkeit nachweisen (2005, S. 71–94).

540 Oswald begründet seine Haltung, indem er von der Möglichkeit spricht, dass „alle diese Studien aber auch sozialisationstheoretisch fruchtbar gemacht werden, weil mit jeder Konstruktionsleistung der Kinder Entwicklungsschritte in sozialen Kontexten verbunden sind“ (2012, S. 18).

541 „Ich bezeichne nun im Folgenden diejenigen Arbeiten als ethnographische *Schülerforschungen*, die im ‚Dabei sein‘ die zentrale Strategie der Gewinnung von neuen Fragen und neuen Antworten sehen und in der systematischen ‚Befremdung‘ ein Mittel zum Verstehen kultureller Praxen und kultureller Ordnung erkennen (vgl. Amann/Hirschauer 1997). Ethnographische Schülerforschung zeichnet sich aus

das Verhältnis zwischen Kindheit und Schule als spannungsvoll, indem sie aufzeigt, dass Kinder, die sich um die Anerkennung ihrer kinderkulturellen Erfahrungen und Praktiken in der Schule bemühen, auf Lehrpersonen treffen, die demgegenüber geradezu komplementär von ihren Schwierigkeiten mit „heutigen“ Kindern berichten. In sieben Thesen entwirft sie „Theoretische, forschungsstrategische und programmatische Passungsversuche“ (2005, S. 47), um die Arbeitsteilung zwischen Schulpädagogik oder Schulforschung und Kindheitsforschung zu überwinden.

Warum nun innerhalb der vorliegenden Arbeit, die sich auf das Agieren von Kindern in der Schule in diesem Zwiespalt bezieht, ein kindheitstheoretischer Zugang notwendig ist, wird damit begründet, dass sowohl durch die Kreisgespräche der Autorenrunden als auch durch deren gemeinsamen Gegenstand, nämlich durch die freien Texte der Kinder „die subjektiven Erfahrungen von Kindern zur Sprache gebracht werden“ (Röhner 2011, S. 109). Wenn Heinzel das Kreisgespräch als „Zwischenraum zwischen Kindheit und Schule“ (2005, S. 41) bezeichnet, in dem „aktiv um Passung gerungen wird“ (ebd.), dann sind auch Kreisgespräche, wie sie in Autorenrunden stattfinden, als solche Zwischenräume zu bestimmen. Gegenüber dem Beispiel, auf das sich Heinzel bezieht,⁵⁴² sei der „Nutzen für das Verständnis von Kindern und Kinderwelt“, der sich aus den Gesprächen in Autorenrunden ergibt, als wesentlich umfassender bezeichnet, da hier – anders als in dem erwähnten Beispiel – die mündlichen wie schriftlichen Beiträge der Kinder nicht nur „geduldet“, sondern erwünscht und eigens initiiert werden. Eine Passung wird hier nicht nur von Seiten der Kinder angestrebt, sondern von Seiten der Lehrperson und durch das Format selbst eingefordert. Jene Themen, die von Heinzel als typisch für Kreisgespräche erachtet werden,⁵⁴³ entsprechen eben jenen Themen, die Kinder – da sie die Themen ihrer Texte frei bestimmen – anhand ihrer eigenen Texte in der Praxis von Autorenrunden einbringen. Das bestätigen Studien von Röhner (2012; 2011) und Fatke (1993), die anhand von freien Texten für Kinder aus unterschiedlichen Schuljahren phasentypische Themen eruieren.⁵⁴⁴ Fatke bezeichnet die freien Texte als „Ausdrucksformen des Kinderlebens“ (1993), für Röhner sind sie „Quellen der Kindheitsforschung“ (2012).⁵⁴⁵

durch den Blick auf Schülerinnen und Schüler als Akteure ihrer Schulwirklichkeit, eine systematische Orientierung am schulischen Kontext, an der Schulwirklichkeit der beobachteten Interaktionen, ihre empirische Auseinandersetzung mit pädagogischen Interaktionen und didaktischen Settings, ihre Orientierung an der Praxis eines institutionalisierten Generationenverhältnisses“ (Wiesemann 2005, S. 20).

542 Sie bezieht sich auf ein Kreisgespräch im Morgenkreis einer vierten Klasse, bei dem ein Junge ein Märchen, das er in einer Kinderzeitschrift gelesen hatte, (nach-)erzählt. Bevor der Junge zu erzählen beginnt, legt ihm die Lehrerin aus Zeitgründen nahe, sich kurz zu fassen. Nach seiner Erzählung bricht die Lehrerin das sich anbahnende Gespräch der Kinder wiederum aus Zeitgründen ab.

543 Kinder berichten von „Erlebnissen mit Freunden oder der Familie, von Tieren, Spielen, Sportereignissen, Erfahrungen mit Medien, Unfällen, Krankheiten, lustigen Begebenheiten oder Streichen“ (Heinzel 2005, S. 41). Heinzel systematisiert sie in drei Bedeutungshorizonte: „1. Existenzielle Grundfragen, 2. die eigene Stellung in der Gleichaltrigengruppe sowie deren Beziehungen und kinderkulturelle Praktiken und 3. Konflikte der Kinderrolle und deren Generationenbeziehungen“ (2005, S. 41).

544 Eine Vorstellung über die Themen vermittelt bereits die Aufstellung der Überschriften aller Tagebuchtexte von drei Kindern (s. Anhang).

545 Fölling-Albers und Schwarzmeier (2005) stellen für die Verknüpfung von Schul- und Kindheitsforschung zwei weitere Aspekte heraus, die für die vorliegende Studie durchaus virulent sein könnten.

Der Blick auf die Perspektive der Kinder als soziale Akteure wird im Folgenden für das Forschungsvorhaben auf einen Aspekt begrenzt, den Heinzel und Eckermann (2015) unter Aufnahme des Konzepts der Adressierung von Judith Butler (2001; 2014) als das Konzept vom „Kind als Adressaten“ (2015, S. 26) vorstellen (2.4.1). Dieser spezielle Akzent der aktuellen Kindheitsforschung beruft sich ebenso wie das allgemeine sozialwissenschaftliche Selbstverständnis der Kindheitsforschung (James et al. 2008) auf den Symbolischen Interaktionismus (Mead 1968; Blumer 1973), dessen Relevanz für die vorliegende Studie ebenfalls in Kürze dargestellt wird (2.4.2). Inwiefern die gewählten Schwerpunkte eine kindheitsforschende Perspektivierung einer Theorie von Autorenrunden begründen, wird anschließend dargestellt (2.4.3). Dass sich diese Arbeit zugleich als Beitrag zu einem „Brückenschlag“ (Panagiotopoulou und Brügelmann 2005) zwischen Kindheits- und Grundschulforschung und Kindheits- und Literalitätsforschung versteht, wird danach gezeigt (2.4.4), und zwar im Kontext der Ausführungen zu jener in 2.1.4 vorgenommenen Definition literaler Kompetenzen (Abbildung 7). In einem abschließenden Unterkapitel (2.4.5) erfolgt wiederum der Blick zurück an den Ausgangspunkt der Forschung. Erfahrungen und Beobachtungen aus der Praxis von Autorenrunden werden nun aufgrund der gewonnenen Ordnungen der Theoriebildung systematisiert dargestellt.

2.4.1 Praktiken des Adressierens und Adressiertseins

Im Rahmen der praxistheoretischen Forschung wird davon ausgegangen, dass die Handlungsfähigkeit (Agency) stets in eine dynamische soziale Praxis eingebunden ist, innerhalb derer die sozialen Akteure – hier Kinder – diese interaktiv immer wieder neu hervorbringen. Die Frage, woher Kinder ihre Handlungsfähigkeit beziehen, wenn davon ausgegangen wird, dass sie nicht naturgemäß mitgegeben wird (Heinzel et al. 2012; James et al. 2008), ist nach Eckermann und Heinzel (2015) bislang unzureichend beforscht.⁵⁴⁶ Die Rolle und die Stellung des Subjekts werden innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses der Kindheitsforschung kontinuierlich diskutiert, und zwar vor allem unter der Fragestellung, inwiefern eine dichotome Sichtweise von Struktur und Handlung überwunden werden könne (James et al. 2008). Dabei bezog sich die Kindheitsforschung laut Eckermann und Heinzel (2015) bislang vornehmlich auf das Theorieprogramm von Anthony Giddens, und zwar deshalb, weil es „die Relevanz der Akteurs explizit hervorhebt“ (Eckermann

Erstens nennen sie den Blick der Kinder auf die Lerngegenstände, ihre Wahrnehmung der Unterrichtsinhalte. Dieser Aspekt ist deshalb so bedeutsam, da es in der Studie grundlegend um den Blick der Kinder auf Texte, ihre Wahrnehmung sowie ihre ko-konstruktive Re-Visions-Tätigkeiten derselben geht. Zweitens thematisieren sie Zusammenhänge zwischen schulischen Lernerfahrungen und schulfreien Aktivitäten. Auch diese sind für Praxis und Theorie von Autorenrunden bedeutsam. Einblicke geben Äußerungen aus Befragungen zur Einschätzung der Kinder zu ihren literalen Aktivitäten im schulischen und nichtschulischen Lebensbereich (s. Abbildungen in 2.4.5).

⁵⁴⁶ Vgl. dazu auch Heinzel et al.: „Insgesamt ist in diesem Zusammenhang abschließend allerdings zu sagen, dass das Konzept des Kindes als Akteur derzeit mehr eine – empirisch durchaus begründete – Heuristik, teilweise sogar eher eine Programmatik, denn eine ausgearbeitete Theorie ist. Häufig wird das Schlagwort ‚das Kind als Akteur‘ eher verwendet, um eine forschungsprogrammatische bis hin zu forschungsethische Haltung zum Ausdruck zu bringen, wobei kaum auf ein ausgearbeitetes theoretisches Konzept zurückgegriffen wird (werden kann). Allerdings hat diese heuristische Annahme die Forschungspraxis erheblich verändert“ (2012, S. 15).

und Heinzel 2015, S. 26).⁵⁴⁷ Hirschauer, der sich neben Giddens auch auf Reckwitz und Bourdieu bezieht, bezeichnet die Frage nach dem menschlichen Subjekt des Handelns innerhalb der Praxistheorien als „offene Frage“ (Hirschauer 2016)⁵⁴⁸. Trotz der breiten pra-

xistheoretischen Rezeption⁵⁴⁹ in der Kindheitsforschung besteht nach Eckermann und Heinzel die Gefahr, die Dualität von Struktur und Agency eher festzuschreiben als aufzuheben. Die Agency des Kindes werde z.B. durch die Institution Schule und durch ihre Repräsentanten, den Lehrpersonen, gegenübergestellt und durch sie auch beschränkt. Ausgeklammert werde, „dass soziale Strukturen durch das Handeln der Akteure prozessieren“ (2015, S. 26). Um diesem Aspekt ein deutlicheres Gewicht in der Kindheitsforschung zu verleihen, folgen sie dem Konzept der Adressierung von Judith Butler (2001; 2014). Demnach beziehen „Kinder ihre ‚Agency‘ nicht aus sich selbst heraus, sondern aus Adressierungspraktiken, mithilfe derer sie sich als aktive Akteure erfahren können, zugleich aber als ‚Angestellte‘ der (pädagogischen) Situation selbiger auch ausgeliefert sind“ (Eckermann und Heinzel 2015, S. 24). Im Vordergrund steht also die Frage, „wie Kinder unter den Bedingungen von Schule Adressierungspraktiken hervorbringen und dabei auch auf bereits gezeigte Adressierungspraktiken zurückgreifen, um sich als Schülersubjekte zu ‚instituierten‘“ (2015, S. 26). Dieser „nicht akteurszentrierten Akteurstheorie“ (ebd.) sei hier gefolgt, da sie im Hinblick auf den Forschungsgegenstand der Autorenrunden vielversprechend erscheint, denn Adressierungspraktiken haben für das Selbstverständnis und das Handeln der Kinder als Subjekte und Akteure in Autorenrunden eine konstituierende Bedeutung. Exemplarisch sei zunächst lediglich die Bezeichnung *Autorenrunde* angeführt. Inwieweit Kinder durch den Begriff und die damit verbundenen Praktiken bereits als Autoren adressiert, aber zugleich auch dieser Adressierung ausgeliefert sind, ist zu diskutieren (vgl. 2.4.3).

547 In diesem Kontext wird auch die Bedeutung Bourdieus diskutiert. Nach Eckermann und Heinzel betone er die Relevanz des Akteurs weniger (vgl. 2015, S. 26). So auch Köhler, nach dem „Bourdieu in seinem Habituskonzept eher das Gewicht der Strukturen“ (2013, o.S.) betont. Hirschauer schreibt demgegenüber: „Bourdieu erhielt sich dagegen im alten Koordinatensystem von Handlung und Struktur einen starken Akteur als intellektuellen Bezugspunkt. Seine Unterscheidung von inkorporierter und objektivierter Sozialität blieb auf das Subjekt zentriert, da sich die gemeinten Phänomene *im* Akteur oder *außerhalb* seiner befinden, nicht aber *zwischen* ‚Teilnehmern‘ bzw. ihren Aktivitäten. Sein Anliegen war es zu betonen, dass sich Akteure nicht voraussetzungslos begegnen, da sie immer schon eine Sozialität in sich tragen“ [Hervorhebungen im Original, BL] (2016, S. 61). Und Schäfer führt im Hinblick auf die Akteursbestimmung bei Bourdieu aus, dass sein „Habitusbegriff [...] – gleich einem Scharnier – zwischen Struktur und Handlung [vermittelt, BL]“ (2013, S. 23).

548 „Eine weitere offene Frage in der Praxistheorie ist, wer da eine Tätigkeit ausübt und darstellt, eine Handlung vollzieht und deutet, eine Praktik praktiziert – die Frage nach dem menschlichen Subjekt des Handelns. Kontrovers scheinen mir zwei konkurrierende Formen seiner Dezentrierung. Auf der einen Seite findet sich der Strukturalismus mit seiner ‚resoluten Dezentrierung‘ (Reckwitz 2010: 185) des Subjekts. Der alte Autor seiner Handlungen wird als ‚subjektum‘ enttarnt und in seinen Subjektivierungsprozessen rekonstruiert. Exemplarisch für diesen Denkstil ist Pierre Bourdieu. Seine Vorstellung von Praktiken als kulturelle Verhaltensprogramme evoziert eine Freud’sche Denkfigur: Nicht *ich*, sondern etwas *Anderes* handelt ohne Bewusstseinssteuerung in mir und aus mir heraus und mit mir als ‚Agenten‘. Der Habitus fiel bei Bourdieu so zwingend mächtig aus, weil er ein in seinen Augen überstarkes Subjekt brechen musste“ (Hirschauer 2016, S. 61).

549 Sie beziehen die Aussage auf Giddens.

Grundlage des Konzepts vom „Kind als Adressaten“ (Eckermann und Heinzel 2015, S. 26) ist Judith Butlers Theorie der „Anrufung“ (Butler 2014, S. 44), die sie aus einem verbindenden Abwägen unterschiedlicher Theorien, etwa jener der Interpellation von Louis Althusser (z.B. 1977) und der Sprechakttheorie von John Longshaw Austin (z.B. 1955) entwickelt.⁵⁵⁰ Mit Althusser legt Butler zunächst dar, dass sich ein Subjekt durch eine Anrufung oder Adressierung konstituiert, wenn es anerkennend auf die Anrufung reagiert.⁵⁵¹ „Der Akt der Anerkennung wird zu einem Akt der Konstitution; die Anrede ruft das Subjekt ins Leben“ (2014, S. 46–47). Butler grenzt sich von Althusser insofern ab, als sie die Konstitution des Subjekts nicht von der Hinwendung zum Rufenden abhängig macht. Auch muss ihrer Meinung nach die Anrufung selbst nicht zwingend die Gestalt einer Stimme annehmen (vgl. 2014, S. 55–56). Eine von Butler immer wieder thematisierte Anrufungsszene ist die der Namensgebung (2014, S. 52–53). Im Akt der Benennung – des Adressierens – wird dem anderen eine Prägung zugesprochen und diese zugleich für geeignet erklärt. Dieser Akt setzt voraus, dass der Benennende „seinerseits bereits benannt und in die Sprache eingegangen ist als einer, der bereits der begründenden oder initiierenden Anrede unterworfen worden ist“ (2014, S. 53). Da der Benennende zuvor selbst von anderen adressiert wurde, hat er sowohl die Position des Adressierten, oder – wie Butler sagt – des Adressaten, als auch des Adressierenden inne. Im Hinblick auf pädagogische Kontexte wird das Konzept von Judith Butler im deutschsprachigen Raum vor allem durch Norbert Ricken (2014, 2013a) bzw. Ricken und Nicole Balzer (2012) rezipiert. Ricken fasst die begriffliche Bestimmung von *Adressierung* nach Butler pädagogisch motiviert folgendermaßen zusammen:

Adressierung [...] meint dabei sowohl die (nicht nur) sprachliche explizite Ansprache eines oder einer Anderen als auch die (zumeist implizite) Adressiertheit von kooperativen Akten überhaupt (vgl. Tomasello 2009; Hartung 2001). Im Angesprochenwerden bzw. stillschweigenden Angesprochensein wird jemand von einem oder einer anderen als ein spezifischer jemand identifiziert und im Geltungshorizont unterschiedlicher Normen positioniert. Als wer jemand – von wem und vor wem – angesprochen wird und wie dieser Angesprochene darauf

550 Sie verbindet die Theorien Althussters zur Interpellation und jene von Austin und auch mit jenen von Derrida (Sprechakttheorie) und Foucault (Diskurs). Über Butlers Art der Verwendung und Weiterführung dieser Begriffe finden sich Ausführungen bei Rose und Koller unter dem Aspekt der Resignifizierung (Rose und Koller 2012). Butler selbst beschreibt die Zusammenhänge vor allem in „The psychic life of power. Theories in subjection“ (1997) – „Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung“ (2001), aber auch in „Hate speech“ (2006), das in deutscher Übersetzung mit „Haß spricht. Zur Politik des Performativen“ (2014) vorliegt.

551 Butler bezieht sich hier auf eine durch Althusser gebrauchte Anrufungsszene, bei der ein Passant durch einen Polizisten mit den Worten „Hallo, Sie da!“ angesprochen wird. Der sich, um zu antwortende, zum Polizisten hinwendende Passant, existiert im strengen Sinne der Anrufungstheorie nicht vor diesem Ruf. Er erhält seine Identität erst in jenem Moment der Anerkennung, die er sozusagen um den Preis seiner Schuld erkaufte, und zwar „indem der Passant sich umwendet“ (2014, S. 46). Die Szene kann als Urszene der Subjektwerdung im Werk Althussters bezeichnet werden, der mit ihr die Konstitution des Bürgers im Staatsapparat mit dem Bild der Stimme des Gesetzes thematisiert. In dem Buch „Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung“ (2001) nimmt Butler diese Szene als Ausgangspunkt, um sowohl die aktive als auch die passive Seite von Subjektivierung – die Konstitution eines Individuums als Subjekt – zu verdeutlichen. Das Subjekt unterwirft sich der Macht und wird dadurch selbst ein Teil von ihr (bei Althusser des Staatsapparates) und kann sich nun selbst als machthabend erleben. „Subjektivierung bezeichnet den Prozeß des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozeß der Subjektwerdung“ (2001, S. 8).

antwortet, gibt daher Aufschluss darüber, zu wem jemand von anderen gemacht wird und sich – in der readressierenden Antwort – selbst macht. (Ricken 2014, S. 124–125)

Ricken nimmt den durch Butler modifizierten Gedanken des sowohl expliziten als auch stillschweigenden impliziten Ansprechens auf. Er spricht unter Aufnahme Tomasellos (2009) und Hartungs (2001) modifizierend von „kooperativen Akten“ (Ricken 2014, S. 124ff.), auf die sich das Adressieren ebenfalls beziehen kann.⁵⁵² Den Akt der Subjektivierung bezeichnet er als Identifizierung (ebd.).⁵⁵³ Und schließlich gibt er dem Wie der Antwort auf das Angesprochensein (wie Althusser) eine Bedeutung im Hinblick auf die – so seine Begrifflichkeit – „Readressierung“ (2014, S. 125) des Selbst. Die von Ricken modifizierten Gesichtspunkte Butlers sind in ihrer Übertragung auf Autorenrunden gewinnbringend. In ihr werden Kinder als Autoren, als Rezipienten und als Gutachter adressiert. Die Adressierungen führen zu Readressierungen oder sind bereits solche (s. 2.4.3).

Das Konzept der Adressierung wird von Eckermann und Heinzel als „anschlussfähig an die Praxistheorie und gewinnbringend für die Kindheitsforschung“ (2015, S. 28) betrachtet, weil es den Prozess der Subjektivierung, wie er sich aus der Adressierung ergibt, gerade nicht als „Entwicklungsgeschehen“ im Sinne des Konzepts der generationalen Ordnung auffasst, sondern mit dem Terminus der Subjektivierung einen Blickwinkel kennzeichnet, „der das Individuum aktiv an der Konstitution als Subjekt betrachten lässt und das Subjekt nicht auf eine vorgängige Verfasstheit reduziert“ (2015, S. 27)⁵⁵⁴. Das Konzept Butlers entspricht dem praxistheoretischen Ansatz von Reckwitz, auf den sich Eckermann und Heinzel beziehen, wenn sie – ihn zitierend – schreiben, dass Praktiken der Ort sind, „an dem Subjekte existieren, sich formen und geformt werden“ (Reckwitz 2010, S. 39, zit. n. Eckermann und Heinzel 2015, S. 28). Auf Autorenrunden übertragen hieße es, dass Kinder durch Adressiertwerden, Adressieren und Readressieren als Autoren, Rezipienten und Begutachtende „existieren“. Durch Autorenrunden formen sie sich und wer-

552 Ricken grenzt sich an dieser Stelle ausdrücklich von Butler ab: „Dabei ist schließlich auch bedeutsam, dass mit Adressierung nicht bloß explizite Anrufungen gemeint sind, wie dies bei Butler im Rückgriff auf Althusser's Konzept der Interpellation zumindest nahegelegt wird (vgl. Butler 1998: 55ff.); vielmehr scheint es auch sinnvoll zu sein, die Adressiertheit aller Akte (als Gerichtetheit auf bzw. an jemanden) in Rechnung zu stellen und Adressierung insofern auch als kooperative, d.h. auch, aber nicht nur kommunikative Akte zu verstehen, in denen sich jemand in ein Verhältnis zu einem anderen setzt bzw. diesen in ein Verhältnis zu sich selbst setzt“ (2014, S. 123–124).

553 Der Begriff *Identifizierung* wird eher in der Rekonzeptualisierung ihrer Theorien durch Ricken als von Butler selbst verwendet. Butler wendet sich intensiv der Frage der Herausbildung von *Identität* zu. Diese vollziehe sich in der Anerkennung der Anrufung und wird von ihr als unabschließbarer Prozess dargestellt (Butler 2002). Sie verdeutlicht diesen Prozess exemplarisch mit der Anrufung eines Neugeborenen als Mädchen. Ohne die Annahme solcher Titel, so fasst Paula Irene Villa zusammen, gäbe es „keine soziale Existenz und ohne die Auseinandersetzung mit diesen Titeln keine Identität“ (Villa 2006, S. 229). Mit einer Anrufung als Mädchen wird das Angerufene in eine Reihe vorauslaufender Normen und sich wiederholender Bilder eingefügt, die es zur *der* Angerufenen macht. Identität kann als Akt bezeichnet werden, „der schon eingesetzt hat, bevor man auf dem Schauplatz erschien“ (Butler 2002, S. 312). Wenn Ricken von Identifizierung spricht, dann sei es hier in dieser Lesart interpretiert.

554 Hinsichtlich der Diskussion um die zuvor aufgeworfene Frage der Bedeutung des Akteurs und der Dichotomie von Handlung und Agency heben sie hervor, „dass Butler kein Akteursmodell zugrunde legt, bei dem die Akteure mit Eigenschaften (vgl. ‚reflexiver Akteur‘ bei Giddens) versehen werden, die dann als ursächlich für ihre Handlung betrachtet werden (Eckermann und Heinzel 2015, S. 28).

den als solche geformt. Als Schreibende, Hörende und Beratende werden sie – im Vokabular Butlers gesprochen – „subjektiviert“ (vgl. 2.4.4).

Um den praxeologischen Bezug des Adressierens noch deutlicher herauszustellen, sei hier im Anschluss an Eckermann und Heinzel (2015) von Praktiken gesprochen,⁵⁵⁵ allerdings von *Praktiken des Adressierens und Adressiertseins*. Die Formulierung mag zunächst sperrig und paradox klingen, möge aber den praxistheoretischen Bezug verstärken, und zwar so, wie er bisher bereits im Anschluss an Reckwitz (2003) verfolgt wurde. Die Aktiv-Passiv-Konstruktion möge zunächst auf das erste Strukturelement von Praktiken, nämlich auf ihre *Implizitheit* bezogen sein. Dafür sei zwischen dem konkreten Adressiertsein in einer bestimmten Situation und dem vorausgehenden Adressiertsein (vgl. Namensgebung im Beispiel Butlers) unterschieden. Das konkrete Adressiertwerden als Autor, als Rezipient, als Gutachter könnte innerhalb von Autorenrunden sowohl explizit – wenn etwa der Schreiber um seine Meinung als Autor gebeten wird – als auch implizit erfolgen, wie es beispielsweise der Fall ist, wenn eine Autorenrunde einberufen wird. Das vorausgehende Angesprochensein jedoch mag überwiegend impliziter Natur sein. Es vollzieht sich, wenn die Akteure vonseiten der Lehrerin stillschweigend (und vielleicht auch unbewusst) als Mitglieder einer übergreifenden Sprachgemeinschaft (s. 2.2.3) adressiert werden⁵⁵⁶ und sie damit ebenso stillschweigend in den Normen dieser Gemeinschaft „positioniert“ (Ricken 2014, S. 124–125) werden (s. 2.2.3, 2.3.2). Darüber hinaus bringen sie alle grundsätzlich Erfahrungen des Angesprochenseins als X oder Y mit und verfügen damit implizit über die Disposition des Angesprochenwerdens, die auch als „praktischer Sinn“ (Bourdieu 1987, S. 122) bezeichnet werden könnte. Explizit ist das vorausgehende Angesprochensein dann, wenn etwa das Adressiertsein als Autor oder Autorin innerhalb der Autorenrunden (z.B. bei ihrer Einführung) thematisiert wurde. Das Strukturelement der *Materialität sozialer Praktiken* umfasst bei Reckwitz (2003) ihre Abhängigkeit von Körpern und Artefakten. Bislang wurden diesbezüglich (s. 2.3.2) vor allem Gesprächsbeiträge, Texte und die Artefakte des Unterrichts reflektiert. Im Zusammenhang mit Praktiken des Adressierens und Adressiertwerdens sei hier zudem auf die Bedeutung von Körper, Stimme, Gestik und Mimik hingewiesen, denn sowohl die Prosodie, die Körperhaltung als auch Gestik und Mimik des Adressierenden sind Teil des Anrufens, aber auch des Angesprochenseins (hier vor allem die körperliche Wahrnehmung) und wiederum des Readressierens. Die so gedeutete Materialität der Praktiken beinhaltet bereits Aspekte, die das dritte Strukturelement, das Spannungsfeld von *Routinisiertheit und Unberechenbarkeit* (Reckwitz 2003), kennzeichnen. Der Stimmfall, die Körperhaltung und der Gesichtsausdruck können zugleich Ausdruck eines vorhersehbaren Routinehandelns wie Ausdruck einer unvorhersehbaren Unberechenbarkeit sein. Reckwitz bezeichnet sie als die beiden Seiten der Logik der Praxis. Routinisiertheit ergibt sich aus der Geschlossenheit der Wiederholung, die wiederum ein „Netzwerk“ (Reckwitz 2003, S. 294) von Praktiken voraussetzt, wie es innerhalb von Autorenrunden der Fall ist. Aufgrund der steten Wiederholung des Ansprechens und Angesprochenwerdens lässt sich das Handeln in Autorenrunden mit Reckwitz

555 Sie sprechen von „Adressierungspraktiken“ (Eckermann und Heinzel 2015, S. 24).

556 Vgl. dazu Abbildung 32.

einerseits „als ein routinisierter Strom der Reproduktion typisierter Praktiken“ (Reckwitz 2003, S. 294) beschreiben. Andererseits – und darin liegt jenes Spannungsfeld der Adressierungspraktiken – bestehen sie gerade nicht nur aus Wiederholung und Routine und sind deshalb nicht auf die Reproduktion typisierter Praktiken zu begrenzen. Ihre Unberechenbarkeit gründet in der Offenheit, deren vier Aspekte sich allesamt auf Praktiken des Adressierens und Adressiertseins übertragen lassen. Ihr Vollzug ist *situativ* und immer an einen Kontext gebunden, hier an den des Gesprächs über einen Text, der „Überraschungen“ (Reckwitz 2003, S. 294) bereithält, die sich hier insbesondere aus der Reaktion der Rezipienten und der Re-Reaktion des vortragenden Autors ergibt. Ihr Vollzug ist der *Zeitlichkeit* unterworfen, d.h., sie werden immer wieder neu hervorgebracht, und zwar im Kontext des Zeit- und Handlungsdrucks der Strukturen eines Schulvormittags und der damit verbundenen zeitlichen Begrenzung einer Autorenrunde. Wenn Reckwitz im Zusammenhang des zeitlichen Vollzugs von Praktiken auch „Sinnverschiebungen“ (2003, S. 295) verortet,⁵⁵⁷ dann werden auch diese im Kontext von Adressierungspraktiken in Erwägung gezogen, etwa wenn sich ein Hörender aufgrund von Adressierungen selbst als Begutachtender oder Ratgebender erlebt. Praktiken des Adressierens und Adressiertseins kommen nicht isoliert vor, sondern sind Teil *lose gekoppelter Komplexe von Praktiken*. Autorenrunden werden mit Reckwitz als „Makro-Aggregate“ (2003, S. 295) bezeichnet, die eine Reihe inhaltlich zusammenhängender Praktiken umfassen und sich auf das soziale Feld der Schule beziehen. Und schließlich sind in den Adressierungspraktiken auch *Überschneidungen und Übereinanderschichtungen verschiedener Wissensformen in denselben Akteuren und Subjekten* festzustellen. Ein als Autor adressiertes Subjekt ist immer auch zugleich Rezipient und Begutachter.

Die praxistheoretischen Ergänzungen haben verdeutlicht, dass soziale Strukturen durch das Handeln der Kinder, das sie aus Adressierungspraktiken beziehen, sich entwickeln oder, wie Eckermann und Heinzel sagen, „prozessieren“ (2015, S. 26)⁵⁵⁸. Trotz der dichotom anmutenden Formulierung *Praktiken des Adressierens und Adressiertseins* möge im Hinblick auf Autorenrunden deutlich geworden sein, dass gerade nicht eine Stärkung, sondern eine Schwächung der Dichotomie von Struktur und Handlung (Agency) akzentuiert wird. Der in der Formulierung enthaltene Perspektivenwechsel verbindet Aktivität und Passivität, ohne diese als Gegensätze zu deuten. Dass sich durch die genannten Adressie-

557 Die Bedeutung der „Verschiebung“ als Teil der Wiederholung des Performativen sozialer Praktiken in der Theorie Butlers arbeitet Schäfer in dem Beitrag „Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie“ (2013) heraus.

558 Es sei verwiesen auf jene Ergebnisse, die Eckermann und Heinzel aufgrund der Analyse eines Fallbeispiels (Untersuchung von Adressierungspraktiken innerhalb einer Gruppenarbeit im Rahmen von Textüberarbeitung in der 3. Jahrgangsstufe) beobachten. Erstens konnten sie aufzeigen, „dass dem Akteur unter einer praxeologischen Perspektive ‚Agency‘ nicht einfach naturwüchsig ‚anhäuft‘, sondern sich in und durch Adressierungspraktiken situiert. Kinder statten sich demnach durch ihre wechselseitigen Adressierungen mit Handlungsmächtigkeit aus“ (2015, S. 35). Zweitens ermöglichen es die über Adressierungen hervorgebrachten Subjektformen den Kindern, „sich in der schulisch-institutionellen (z.B. ‚als erklärende Lehrerin‘) bzw. der generationalen Ordnung (z.B. als ‚ordentliches Kind‘) selbst zu verorten. Dabei werden mit der jeweiligen Subjektform sowohl Spielräume als auch Grenzen im Hinblick auf die Agency der Kinder abgesteckt“ (2015, S. 35).

rungspraktiken auch der Habitus und die Ausbildung der eigenen Identität in ihrem Selbstverständnis als jeweils spezifisch Adressierte formieren – zwei weitere praxistheoretisch relevante Gesichtspunkte – sei hier zunächst nur erwähnt und in 2.4.4 ausgeführt.

2.4.2 Kinder als Bedeutung konstruierende, interagierende Akteure

Der Kindheitsforschung liegt die Vorstellung zugrunde, „Kinder nicht nur als passiv realitätsverarbeitende, sondern als bedeutungsproduzierende Akteure zu konzipieren“ (Eckermann und Heinzl 2015, S. 25). James, Jenks und Prout (2008) beziehen sich diesbezüglich ausdrücklich auf den Symbolischen Interaktionismus von George Herbert Mead (1968) und der Chicago School, obgleich sie einschränkend erklären, dass es sich dabei um ein Konzept handelt, dass die Sozialisation Erwachsener perspektiviert (James et al. 2008). Sie verweisen auf dessen transitorischen Charakter im Hinblick auf die Erforschung von Kindheit und Kindsein (2008, S. 22). Beide Hinweise sind für diese Arbeit wichtig, hier insbesondere wissenschaftstheoretisch, im Rahmen empirischer Studien auch forschungsmethodisch. Wissenschaftstheoretisch geht die theoretische Anbindung mit dem Hinweis auf den Symbolischen Interaktionismus hinter den Anspruch der Praxistheorien zurück. Der Symbolische Interaktionismus wird durch Herbert Blumer (1973) als Ansatz zur Erforschung menschlichen Verhaltens bezeichnet und als Handlungstheorie verstanden. Seine theoretische Ausformung ist jenen dichotomen Vorstellungen (z.B. Subjekt und Objekt) nahe, welche von den Praxistheorien als zu überwindende angesehen werden. Dieser Schritt „zurück“ sei hier als transitorischer in Kauf genommen, da die Herausstellung der Funktion des Symbolischen Interaktionismus für die vorliegende Arbeit in unterschiedlicher Weise als gewinnbringend erachtet wird. Vor allem wird mit ihr die Fähigkeit von Kindern, Bedeutung zu produzieren, herausgestellt. Dann werden mit dem Symbolischen Interaktionismus – trotz Differenzen – Überlappungen mit Praxistheorien betont, aufgrund derer schließlich eine Verbindung zu Literalität als soziale Praxis, dem Ausgangspunkt der theoretischen Anbindung, gezogen wird. Und schließlich ist der Symbolische Interaktionismus – mit Blick auf empirische Forschungsarbeiten, die der vorliegenden theoriegeleiteten Arbeit folgen mögen – forschungsmethodologisch⁵⁵⁹ von Bedeutung.

Der Terminus „Symbolischer Interaktionismus“⁵⁶⁰ greift zwei wesentliche Gesichtspunkte der Theorien von George Herbert Mead (1968) auf, die später von Blumer (1973) expliziert und teilweise auch modifiziert wurden. Mead bezeichnet den Menschen als soziales Wesen, dessen Selbst sich nur in der Interaktion mit anderen Menschen entwickeln kann. Interaktionen sind auf Symbole angewiesen, zu denen Mead sowohl Gesten, Mimik und Stimme als auch die Sprache zählt. Als symbolisch bezeichnet Blumer sie dann, wenn sie (z.B. Gesten) nicht nur reflexiv oder als spontane Reaktion eingesetzt werden, sondern

559 Als die dem Symbolischen Interaktionismus gemäße Forschungsmethode wird die induktive qualitative Methode der Grounded Theory bezeichnet, die durch Blumers Schüler Amseln Leonard Strauss und Barney B. Glaser entwickelt wurde (Lambers 2013, S. 291).

560 Der Bezeichnung geht auf Blumer zurück, der sie 1937 „so nebenbei in einem Artikel vornahm“ (Blumer 1973, S. 144).

„wenn sie die Bedeutung der Handlung des jeweils anderen zu verstehen suchen“ (1973, S. 88). Gelingende Interaktion mittels Symbolen setzt die Fähigkeit zur Antizipation und zum Perspektivenwechsel der beteiligten Handelnden voraus. Erst durch die symbolische Interaktion wird Situationen Bedeutung verliehen.

Die Grundsätze des Symbolischen Interaktionismus führt Blumer auf drei Prämissen zurück.⁵⁶¹ In der ersten Prämisse heißt es, „dass Menschen ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen“ (1973, S. 81). Unter „Dingen“ fasst Blumer Gegenstände, Menschen, Gruppen von Menschen, Institutionen, Leitideale, Handlungen und alltägliche Lebenssituationen. Der Symbolische Interaktionismus unterscheidet sich damit von Ansätzen, bei denen Bedeutung von außen zuerkannt oder übermittelt wird. Hier wird „den Bedeutungen, die die Dinge haben, ein eigenständiger zentraler Wert zuerkannt“ (1973, S. 82). Im Zusammenhang der vorliegenden Studie sind es unterschiedliche „Dinge“, denen ein solcher eigenständiger und bedeutungsvoller Wert in der Weise zuerkannt wird, dass er die Handlung der Akteure prägt. Zu nennen wäre insbesondere das Schreiben selbst, das von den Schreibenden als bedeutungsvoll empfunden werden mag, weil es der Einladung folgt, persönlich Bedeutsames zu schreiben. Zu nennen ist auch jenes besondere Buch, das in der Praxis oft „Tagebuch“⁵⁶² oder „Schreibtagebuch“ genannt wird, und in dem zugrundeliegenden Konzept ausschließlich für das Schreiben persönlich wichtiger oder „individuell bedeutsamer Texte“⁵⁶³ vorgesehen ist. Darüber hinaus wäre das gesamte unterrichtliche Setting als literales Handeln insofern zu nennen, als es das Schreiben und die Arbeit an Texten in einen authentischen, für den Einzelnen und die Gruppe bedeutsamen Rahmen stellt, der bereits als „literale Unterrichts- und Lernkultur“ (Kruse und Reichardt 2016a, S. 230) bezeichnet wurde.

In der zweiten Prämisse heißt es, „dass die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht“ (1973, S. 81). Blumer grenzt mit ihr den Symbolischen Interaktionismus von Ansätzen ab, nach denen die Bedeutung den Dingen selbst innewohnt oder aber von außen an sie herangetragen wird. Demgegenüber bestimmt er Bedeutungen als „soziale Produkte, sie sind Schöpfungen, die in den und durch die definierenden Aktivitäten miteinander agierender Personen hervorgebracht werden“ (1973, S. 83). Eine Übertragung auf die Handlungsvollzüge im Rahmen der literarischen Unterrichts- und Lernkultur, in der Schreiben von Texten und das gemeinsame Gespräch über diese Texte in Autorenrunden verortet ist, liegt nahe. Sowohl das Schreiben als auch der Diskurs über Textqualität können als „soziale

561 Für eine ausführliche Darstellung sei ferner verwiesen auf Mead (1968) und Arbeiten von Hans Joas (z.B. 1980).

562 Es handelt sich um ein fest eingebundenes Buch, das mit einer persönlichen „Einladung zum Schreiben“ versehen ist. Darin werden die Kinder aufgefordert, in dieses Buch zu schreiben, was ihnen persönlich wichtig ist. Spezielle Aufgaben sind nicht vorgesehen, aber mit der bereits erwähnten ritualisierten „Schreibzeit“ (Leßmann 2016a; 2014a) ein fester Zeitraum dafür einmal in der Woche eingeplant (s. Abbildung 44).

563 Ausführungen zum „freien Schreiben“ bzw. „individuell bedeutsamen Schreiben“ in 1.2.1.

Produkte“ oder „Schöpfungen“ der miteinander agierenden Akteure bezeichnet werden, aus denen Bedeutung erwächst.

Aus der zweiten leitet sich die dritte Prämisse ab, die besagt, „dass diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden“ (Blumer 1973, S. 81). Diese Prämisse sei schließlich unmittelbar auf Autorenrunden übertragen. Dass sich im gemeinsamen Gespräch Bedeutungen herauschälen und sich diese im Diskurs verändern, wurde unter textlinguistischen Aspekten bereits in 2.2.3 (Zwischen Präskription und Deskription) ausführlich dargelegt.⁵⁶⁴ Die Interaktion mit anderen stehe, so ergänzt Blumer, in Zusammenhang mit der „Interaktion in uns selbst“ (1973, S. 93). Es sei „notwendig zu sehen, dass die Bedeutungen aufgrund des Interaktionsprozesses des einzelnen mit sich selbst einen wesentlichen Bestandteil der Handlung darstellen“ (1973, S. 84). Auch diese Hervorhebung sei auf die Gespräche in Autorenrunden bezogen, innerhalb derer der Einzelne neben dem äußeren immer auch einen „inneren Dialog“⁵⁶⁵ mit sich selbst führt – ein Dialog, von dem hier angenommen wird, dass er Implikationen für das Schreiben bedeutungsvoller Texte hat.⁵⁶⁶ Mit Zeuner und Pabst (2011) sei darauf verwiesen, dass Texte selbst den Charakter von Selbstgesprächen haben können.⁵⁶⁷

Obgleich Blumer (1973) eine Handlungstheorie in der Tradition des Pragmatismus fasst und das Soziale in den Handlungen, verstanden als sozialer Prozess der Interaktion, verortet, finden sich in ihr doch Parallelen zu Praxistheorien, die das Soziale im praktischen Wissen und Können verankern und zugleich das dichotome Denken zu überwinden suchen. Die von Reckwitz (2003) formulierten drei Grundannahmen einer Praxistheorie lassen sich allesamt im Symbolischen Interaktionismus nachzeichnen. Die *Implizitheit der Praxis* findet ihren Ausdruck insbesondere in der Bedeutung, die der Symbolik zugesprochen wird. Damit verbunden ist die *Materialität der Praxis*. Symbole wie Gesten und gesprochene Worte können mit Reckwitz als körperliche Artefakte bezeichnet werden.⁵⁶⁸ Wenn Blumer in der dritten Prämisse von einem „interpretativen Prozess“ zwischen einer

564 Dass der dort auf der Grundlage des Dialogischen Lernens vorgestellte Weg der Generierung von Normen über das ebenfalls dreistufige „Ich-Du-Wir-Prinzip“ durchaus dem Symbolischen Interaktionismus entspricht, wird deutlich, wenn Blumer schreibt: „Wiederkehrendes und stabiles gemeinsames Handeln ist in einem ebensolchen Ausmaß das Ergebnis eines Interpretationsprozesses wie eine neue Form gemeinsamen Handelns, die zum ersten mal entwickelt wird. [...] Es ist der soziale Prozess des Zusammenlebens, der die Regeln schafft und aufrechterhält, und es sind nicht umgekehrt die Regeln, die das Zusammenleben schaffen und erhalten“ (1973, S. 99).

565 Mead beschreibt den inneren Dialog als Aushandlung zwischen dem „personalen Selbst“ (das er als „I“ bezeichnet) und dem „sozialen Selbst“ (das er als „me“ bezeichnet). Vgl. Das „Ich“ und das „Ich“ (1968, S. 216ff.).

566 Dieser Zusammenhang wurde mit Hilfe des Säulenmodells (Abbildung 26) verdeutlicht.

567 Aufgrund einer Auswertung von Interviews mit Schriftkundigen und -unkundigen im öffentlichen Raum gelangen Zeuner und Pabst zu dem Ergebnis, dass Schreiben von den Befragten vor allem als Selbstreflexion, -erkenntnis, -wahrnehmung, -bestätigung, -wirksamkeit, -distanzierung und -vergewisserung empfunden wird. Zeuner und Pabst bündeln diese Aspekte in der Kategorie „Schreibprozesse als ‚Selbstgespräche‘“ (2011, S. 227).

568 Allerdings sei auch erwähnt, dass Blumer Gesten, die reflexartig hervorgebracht werden, als nicht-interpretierbares Handeln und damit als „nicht-symbolische Interaktion“ (1973, S. 87) ansieht, während Reckwitz auch Nicht-Bewusstheit und Körperlichkeit als Handeln deutet.

Person und den ihr begegnenden Dingen spricht und darauf abzielt, dass Bedeutungen innerhalb solcher Prozesse benutzt und auch modifiziert werden, dann scheint hier etwas von jenem *Spannungsfeld von Routinisiertheit und Unberechenbarkeit* auf, das Reckwitz als weiteres Strukturmerkmal der Praxistheorie bezeichnet. Obgleich Blumers Beschreibung von Handeln als „wiederkehrendes und stabiles gemeinsames Handeln“ (1973, S. 98) eher handlungs- als praktikentheoretisch gedacht ist, findet sich in seiner Herleitung der Beschreibung wiederum eine Parallele: Blumer verdeutlicht, dass Handlungen nur in „Verkettungen“ auftreten – die Praxistheorie, dass Praktiken nie isoliert existieren.⁵⁶⁹ Wenn Blumer das menschliche Zusammenleben als einen Prozess beschreibt, „in dem Objekte geschaffen, bestätigt, umgeformt und verworfen werden“ (1973, S. 91), dann bestätigt sich damit wiederum sowohl die dichotome Architektur des Ansatzes als auch dessen Praktikenbezug. Der durch Blumer gefasste Symbolische Interaktionismus steht der kulturtheoretischen Position Reckwitz’ auch deshalb nahe, da er wie die Praxistheorien „den Ort des Sozialen mit dem Sinnhaft-Symbolischen einer Kultur identifizieren“ (Schäfer 2013, S. 8) möchte. Aus der Perspektive der Kindheitsforschung mag der Symbolische Interaktionismus mit Eckermann und Heinzel als eine Handlungstheorie beschrieben werden,⁵⁷⁰ die bei aller Akteursbezogenheit doch nicht akteurs-zentriert ist (vgl. 2015, S. 26).

Mit der dargestellten Nähe des Symbolischen Interaktionismus zu den hier angeführten praxistheoretischen Darlegungen mag eine Integration in die vorliegende Arbeit legitimiert sein – und damit die Hervorhebung der Bedeutung gerechtfertigt, die in dieser Studie als zentrales Moment für die Produktion von eigenen Texten und für den Diskurs über deren Qualität erachtet wird.

An dieser Stelle schließt sich der theoretische Kreis der Ausführungen hin zu seinem Ausgangspunkt, an dem Literalität v.a. unter Aufnahme von Street (1984; 2003; 2013b) als soziale Praxis betrachtet wurde. Er bildete die Basis für eine theoriegeleitete Systematisierung jener in der Unterrichtspraxis gewonnenen Beobachtungen, dass Kinder literale Kompetenzen im Zusammenhang mit dem Unterrichtsformat von Autorenrunden – verstanden als schulische literale Praxis – entwickeln. Zu einer vergleichbaren Einschätzung gelangen auch Zeuner und Pabst⁵⁷¹ in ihrem Forschungsprojekt, das sich mit der Hervorbringung von Bedeutung durch Schrift im öffentlichen Raum beschäftigt. Auch wenn Schreiben als literale Praxis dort anders kontextualisiert wird, sei der These von Zeuner und Pabst gefolgt, Literalität im Sinne des Symbolischen Interaktionismus als „Ding“ (Blumer 1973) zu betrachten. Damit wird sie – wie oben bereits in Bezug auf Autorenrunden skizziert – zu einer Kategorie, der sowohl individuell als auch im soziokulturellen Kontext (s. Bestimmung literaler Kompetenz, 2.1.4, Abbildung 7) Bedeutung zugesprochen wird. Zugleich wird sie als Handlungselement bestimmt, aus dem individuelle wie gesellschaftliche Interpretation Veränderung und somit auch Verselbstständigung erfährt

569 Vgl. Formulierungen wie „nexus of doings and sayings“ (Schatzki 1996, S. 89) oder „nexus of practices“ (Hui et al. 2017) aus der Praxistheorie.

570 Sie beziehen sich dabei auf Butler und Foucault.

571 „Blumers Betrachtungsweise entspricht der Multiperspektivität auf und von Literalität, von der wir ausgehen. [...] Literalität ist situativ und kontextuell an das Subjekt gebunden und wird subjektiv interpretiert und angewandt“ (Zeuner und Pabst 2011, S. 72).

(vgl. Zeuner und Pabst 2011, S. 72). Es dürfte deutlich geworden sein, inwiefern der Symbolische Interaktionismus dazu beiträgt, Kinder in Autorenrunden gemäß der Kindheitsforschung nicht nur als „passiv realitätsverarbeitende, sondern als bedeutungsproduzierende Akteure“ (Eckermann und Heinzl 2015, S. 25) zu sehen.⁵⁷²

2.4.3 Autorenrunden: Perspektiven der Kinder als soziale Akteure

Wie ausgeführt schließt sich die Bestimmung von Autorenrunden dem akteurs- und subjektbezogenen Ansatz der Kindheitsforschung an (Heinzl 2012e). Kinder werden im Zusammenhang mit Autorenrunden als soziale Akteure betrachtet, die sich selbst aktiv an der Hervorbringung gesellschaftlicher Wirklichkeit beteiligen (Honig 2009). Dies sei hinsichtlich der Bestimmung von Autorenrunden durch Aufnahme der angeführten Theorien unter drei Aspekten betrachtet und im Folgenden ausgeführt. Erstens: In Autorenrunden bringen Kinder ihre eigenen, subjektiven Erfahrungen zur Sprache (Röhner 2011). Zweitens: Indem sie in den Gesprächen über ihre eigenen Texte in verschiedenen Funktionen adressiert werden und selbst adressieren bzw. readressieren (Butler 2014; 2001; Ricken 2014), agieren sie als Subjekte mit jeweils spezifischen Selbstverständnissen. Drittens: In ihrem Handeln konstruieren und vermitteln sie Bedeutung (Mead 1968; Blumer 1973).

Kinder bringen subjektive Erfahrungen zur Sprache

Die eigenen, freien bzw. individuell bedeutsamen Texte der Kinder werden als Fundament von Autorenrunden betrachtet. Diese Texte werden mit Röhner als Quelle der „subjektiven Erfahrungen von Kindern“ (2011, S. 109), als „Selbstzeugnisse der Heranwachsenden“ (2011, S. 120) und als „Teil der kindlichen Selbst- und Weltdeutung“ (2011, S. 109) betrachtet. Röhner weist nach, dass sich in ihnen „Muster und Phänomene ungleicher Kindheiten“ (2011, S. 120) spiegeln, wie sie die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung erhoben hat.⁵⁷³ Durch die Texte der Kinder gelangen die Themen ihrer individuellen lebensweltlichen Erfahrung und Entwicklung sowie deren Deutung in den Unterricht.

Texte dieser Art werden in erster Linie in jener für das Schreiben reservierten Schreibzeit im Unterricht (s. 2.2.3, vgl. Abbildung 44) verfasst, sie dürfen aber auch zuhause verfasst werden. Für beide Situationen steht dasselbe Buch zum Schreiben bereit, jenes Tagebuch, das ausschließlich für die persönlich wichtigen Einträge reserviert ist. Die in diesem Buch verfassten Texte können – in Bezug auf die Institution Schule – als Schnittstelle von Innen und Außen (Heinzl 2005) bezeichnet werden. Die vom Kind gewählten Inhalte sind unmittelbar mit dem Leben des Kindes assoziiert und Ausdruck seiner alltäglichen Welt,

572 Als die dem Symbolischen Interaktionismus gemäße Forschungsmethode wird die induktive qualitative Methode der Grounded Theory bezeichnet, die durch Blumers Schüler Amseln Leonard Strauss und Barney B. Glaser entwickelt wurde (Lambers 2013, S. 291).

573 Röhner bezieht sich auf Studien von Hurrelmann und Andresen im Rahmen der Worlds Vision Kinderstudie (Hurrelmann und Andresen 2010).

seiner Entwicklung und seiner Selbst- und Weltdeutung. Dadurch, dass Kinder auch zuhause schreiben (dürfen), wird die starre Trennung zwischen Schul- und Alltagswelt gelöst, denn Textideen können sowohl aus dem schulischen als auch aus dem häuslichen, freizeitbezogenen – kurzum dem nicht-schulischen – Umfeld des Kindes erwachsen und jeweils im anderen Feld weitergeführt werden. Bereits der Begriff *Tagebuch* soll diese Nähe deutlich machen und spürbar werden lassen.⁵⁷⁴ Auch die in den beiden Feldern vorhandenen Anregungen oder Materialien wie Stifte⁵⁷⁵ sollen genutzt werden. Sie werden zum Bindeglied zwischen Alltags- und Schulwelt der Kinder. Mit diesen Ausführungen dürfte herausgestellt worden sein, dass sich diese Forschung – obgleich sie sich auf den Raum Schule bezieht – nicht nur auf das Agieren der Kinder als Schüler und Schülerinnen beschränkt, sondern bewusst auf die Agency von Kindern als sozialen Akteuren (Heinzel 2005; Eckermann und Heinzel 2015; James et al. 2008). So ist schließlich auch der durch Oswald gewünschte „Nutzen“ (2012, S. 18) für das Verständnis von Kindern und Kinderwelt dieser Arbeit durchaus gegeben.

Es muss allerdings kritisch gefragt werden, inwieweit ein Buch wie das Tagebuch, das ebenso wie die Autorenrunde von Kindern (und ggf. von Eltern) mit Schule assoziiert wird, einen echten Bezug zum Alltag des Kindes zulässt. Es muss in Erwägung gezogen werden, dass Kinder ihre Texte unmittelbar im Hinblick auf die Erwartungen der Schule und der Lehrperson als ihrer Repräsentantin, ausrichten. Das gilt insbesondere in Bezug auf die Erwartung des Kindes, den entsprechenden Text in der Autorenrunde vortragen zu können. Hier treten allerdings, und das sei der Kritik vorsichtig entgegengehalten, die anderen Kinder der klasseninternen Autorengemeinschaft in den Vordergrund, vor denen – ebenso wie vor der Lehrperson – sich das einzelne Kind mit seinem Text darstellt. Wenn ein Kind als Textproduzent jedoch einen Text in der Absicht schreibt, damit beispielsweise die Klasse unterhalten oder eine Einsicht mitteilen und ggf. auch mit den Rezipienten über seine Absichten ins Gespräch kommen zu wollen (vgl. 2.2.2), dann entsprechen diese Ansinnen wiederum genau jenen Ansprüchen, die hier sowohl von sprachlich-textueller (2.2) als auch von hermeneutischer Seite (2.3) artikuliert wurden. Die Ausrichtung des Schreibens auf den potenziellen Leser resp. Hörer ist gerade das Kennzeichen der gewünschten kommunikativ-pragmatischen Orientierung beim Textschreiben, wie sie mit Nussbaumer (1991), Nussbaumer und Sieber (1995), Ruf und Gallin (2014a; 2014b) u.a. in 2.2.2 dargestellt wurde. Und die Fähigkeit, mit globalen Erwartungen in Gesprächen umgehen zu können, wie sie u.a. mit Quasthoff (2015), Quasthoff und Morek (2015) oder Heller und Morek (2015) als Merkmale von Diskurskompetenzen in 2.3.2 bestimmt wurde, ließe sich ebenfalls aus den angeführten Beispielsituationen deuten. Die geäußerte Kritik sei damit nicht in Abrede gestellt, ist aber im Zusammenhang einer interdisziplinä-

574 Ergänzend erwähnt werden muss diesbezüglich, dass der hier verwendete Begriff *Tagebuch* wesentlich weiter gefasst wird, als es das weithin übliche Verständnis erwarten ließe (vgl. Leßmann 1998; 2014a). Hier wird es als ein Buch definiert, in das grundsätzlich alles geschrieben werden darf, was für den Einzelnen von Bedeutung ist, also neben Gedanken, Erlebnisse, Fragen auch Erzählungen, Sachtexte, Gedichte, Aufrufe etc.

575 Die Materialität von Stiften ist für Kinder in dieser Altersstufe nicht unerheblich. Das Schreiben mit Glitzerstiften etwa stellt für einige Kinder einen besonderen Wert dar und gehört zu ihrer lebensweltlichen Erfahrung.

ren Arbeit in Relation zu setzen. Schließlich muss kritisch gefragt werden, inwieweit eine Verbundenheit von Alltags- und Schulwelt, wie sie in Bezug auf Textproduktion beschrieben wurde, und durch die ein Höchstmaß an alltäglicher Heterogenität im Unterricht zum Ausdruck kommt (s. Anregungen und Materialien der häuslichen Umwelt), zugleich auch vorfindliche Ungleichheiten verstärkt (s. 2.4.4).

Die Kreissituation, in der die verschrifteten Erfahrungen innerhalb von Autorenrunden laut zur Sprache gebracht werden, gilt ebenfalls als eine typisch schulische oder zumindest institutionelle Einrichtung. Kreisgespräche als Ort der literalen Praktiken „eröffnen kommunikative Spielräume“ (Heinzel 2012c, S. 109). Die kreisförmige Anordnung wird von Heinzel als Verbesserung der Interaktionssituation gegenüber einer frontalen Sitzordnung bewertet, da sich alle Beteiligten sehen können und den Erwachsenen kein dominanter Platz eingeräumt werde. Damit ist die Möglichkeit für kindzentrierte Gespräche gegeben. Unterschieden werden eher schülerzentrierte und eher lehrerzentrierte Kreisgespräche (Heinzel 2012c). Heinzel schreibt dazu, die „verschiedenen Stile und Beziehungsangebote, die von LehrerInnen ausgehen, erzeugen unterschiedliche Generationenbeziehungen im Kreis“ (2005, S. 43). Durch die hierarchische Struktur werde im lehrerzentrierten Kreis durch die Lehrperson eher „kulturelles Erbe“ (Heinzel 2005, S. 43) vermittelt, während sich im schülerzentrierten Kreis stärker die Kindergeneration mit ihren Alltagserfahrungen ausdrücke (vgl. ebd.). Eine Theorie von Autorenrunden schließt beide Situationen ein. Allerdings sei dabei kritisch angemerkt, dass weder die Positionierung von Kindern und Lehrperson etwas über deren Dominanz, noch dass die Unterscheidung von lehrer- und kindzentriertem Kreisgespräch zwingend etwas über deren eher kindgemäßen oder lehrergebundenen Charakter sagen muss. In der Praxis von Autorenrunden moderiert die Lehrperson das Gespräch, wo es nötig ist, und überlässt die Gesprächsleitung den Kindern, wo es möglich ist.⁵⁷⁶ In jedem Fall übernimmt die Autorin oder der Autor die Rolle der Auswählens und Aufrufens der Gesprächsbeitragenden. Da allerdings die Strukturierung des Gesprächs mittels didaktischer Artefakte (2.2.3) aus der Erwachsenenperspektive bzw. in diesem Fall zudem der Forscherperspektive gestützt wird, wäre die Bezeichnung des schülerzentrierten Kreisgesprächs, so wie es die Kindheitsforschung bestimmt, nicht adäquat. Die Lehrperson – zugleich in der Position der Zuhörenden und Ratgebenden und in der Rolle als Verantwortliche für den fairen und reibungslosen Ablauf der Autorenrunde – sorgt dafür, dass das kulturelle Erbe, insbesondere das Erbe der Sprachgemeinschaft weitergegeben wird. Eingewendet werden muss jedoch, dass – wie für die Darlegung subjektiver Erfahrungen von Kindern gezeigt – auch in diesen Gesprächen die Alltagserfahrungen der Generation der Kinder Grundlage des Gesprächs bilden. Dass Wege, innerhalb derer Kindern ihre Positionen innerhalb einer umfassenden Generationenhierarchie zugewiesen werden, dennoch ihren Ausgangspunkt in der Stimme der Kinder nehmen können, wurde ausführlich in 2.2.3 (Zwischen Präskription und Deskription) dargestellt.

576 Die in Abbildung 37 und in Abbildung 43 gezeigten Leitfäden für Autorenrunden bieten Kindern wie Erwachsenen eine Hilfestellung für die Gesprächsleitung.

Trotz der schulisch-institutionellen Perspektive auf Kreisgespräche in Autorenrunden werden diese mit Heinzel als „Zwischenraum“ oder – wie hier ausgeführt – als „Schnittstelle“ zwischen Kindheit und Schule bezeichnet, in dem „aktiv um Passung gerungen wird: zwischen der Innenwelt des Kindes und den sozialen Anforderungen der Schule, zwischen der Schulkindheit und der außerschulischen Lebenswelt sowie zwischen der Hinter- und der Vorderbühne von Schule“ (2005, S. 41).

So werden sowohl die Texte selbst als auch die Gespräche über die eigenen Texte als Ausdruck der Stimmen der Kinder betrachtet, und zwar bezogen auf Inhalt und Form. Während die Alltagserfahrungen der Kinder in Autorenrunden in Bezug auf die Textinhalte sofort greifbar sind, werden die Stimmen der Kinder in Bezug auf die sprachliche Form über den Weg der Beschreibung der Wirkung hörbar. Indem Kinder beschreiben, wie Texte auf sie wirken (s. 2.2.2, 2.2.3), wird ihrem alltäglichen Leben und Erleben ein Ohr gegeben.

Selbstverständnis durch Anrufung und Anerkennung

Dass Autorenrunden in ihrem Wesen als literale Praktiken der Ort sind, an dem „Subjekte existieren, sich formen und geformt werden“ (Reckwitz 2017, S. 11), wurde im vorangegangenen Abschnitt bereits deutlich. Formungen des Subjekts vollziehen sich im Zusammenhang damit, wie Menschen angesprochen werden und wie sie wiederum darauf reagieren. Diese Überlegungen bilden einen wichtigen Gesichtspunkt in den Theorien von Judith Butler (2001; 2014), die sie im Hinblick auf Strukturen der Macht in Gesellschaften ausführt (v.a. 2001). Die von Butler herausgestellte Bedeutung von Adressierung bzw. Anrufung hat Ricken (2012; 2013b; 2013a; 2014) auf pädagogische Kontexte übertragen. Diese Überlegungen werden hier für eine Theorieentwicklung von Autorenrunden aus zwei Gründen aufgenommen. Erstens werden Modi des gegenseitigen Ansprechens und Reagierens in der Praxis von Autorenrunden als wichtig für die Ausbildung eines Selbstverständnisses erfahren. Und zweitens schließen die Überlegungen an die praxistheoretischen Ausführungen des ersten Zugangs (2.1) an. Die durch Street protegierte „soziale Herangehensweise an Lesen und Schreiben“ (2013b, S. 149), die in einem Verständnis von Literalität begründet ist, das eine Bildung von Identität und Sein betont (2003; 2007; Street und Street 1995), ist hier ebenso zu nennen wie jene dort insbesondere auf Bourdieu (1987; 1998) zurückgeführten Fragen der Reproduktion sozialer Ungerechtigkeiten als Ausdruck von Macht.⁵⁷⁷

Die Konstitution eines Individuums als *Subjekt* – die Subjektivierung – erfolgt nach Butler (2002; 2014) aufgrund von Erfahrungen der Anrufung bzw. Adressierung. Die Herausbildung von *Identität* eines Individuums ist nach Butler abhängig von der Anerkennung, die das Individuum der vorausgegangenen Anrufung zollt. Beide Aspekte begründen das sub-

577 Der Beitrag über Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung von Ricken (2014) sei in besonderer Weise erwähnt: „Adressierung und (Re-)Signifizierung. Anmerkungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Leistung aus praktischtheoretischer Perspektive“.

jekt- und identitätsbildende Agieren in Autorenrunden. Die Vielschichtigkeit und Vernetzungen der möglichen Anrufungen innerhalb von Autorenrunden sei mit den Worten Ricken ausgedrückt:

Mit Adressierung und Readressierung steht man vor der Frage, zu wem wer von wem und vor wem wie gemacht wird bzw. zu wem wer sich selbst vor wem und auf wen bezogen wie macht. (Ricken 2014, S. 125)

Die in Autorenrunden beteiligten Akteure sind die Kinder, die im Kreis der Autorenrunde sitzen und die Lehrperson. Alle Beteiligten werden auf unterschiedliche Weise vor anderen adressiert und adressieren bzw. readressieren umgekehrt andere vor den anderen. Sie adressieren sich dabei auch selbst. Allen weiteren zu nennenden Anrufungen gehen zwei grundlegende Adressierungen gleichsam voran: Die Anrufung der kindlichen Akteure als *Kinder* und die Anrufung der oder des Erwachsenen durch die Kinder als *Lehrperson*. Indem die Akteure aufgefordert werden, über individuell Bedeutsames zu schreiben, werden sie vor allem anderen als Kinder adressiert und in der ihr eigenen Lebenswelt angesprochen. Kinder sehen die Erwachsenen im Klassenraum als Repräsentanten der Institution Schule und sprechen sie, auch gemäß ihrer soziokulturellen Tradition, als Lehrpersonen an. Zwar lebt das Gespräch in Autorenrunden von der Expertise aller (2.3.2), dennoch kommt der Lehrperson die Aufgabe zu, zu lehren – in diesem Fall das kulturell-sprachliche Erbe zu vermitteln, und dies innerhalb des dialogisch ausgerichteten Lernens. Zudem kommt ihr die Aufgabe zu, weitere Subjektivationen der kindlichen Akteure zu initiieren.

Praktiken des Adressierens und Adressiertwerdens werden im Folgenden in erster Linie in Bezug auf die Arbeit mit Texten dargestellt. Einzelne Kinder werden in diesem Zusammenhang als *Autoren* angerufen, die ganze Klasse einschließlich der Lehrperson als *Autorengemeinschaft*, und zwar sowohl implizit durch die Bezeichnung dieser literalen Praktik als *Autorenrunde*, als auch explizit durch die Lehrperson und die weiteren Mitglieder der Autorengemeinschaft. Der Terminus Autor wird durch die Kinder erst einmal in Verbindung mit ihnen bekannten Autoren gebracht⁵⁷⁸ und ist für Kinder mit Respekt verbunden. Autoren bringen öffentlich Bedeutung hervor und werden von anderen rezipiert und respektiert.⁵⁷⁹ Selbst als Autor adressiert zu werden, kann als Ausdruck höchster Wertschätzung der eigenen Person und der Achtung der schriftlichen Hervorbringung von Eigenem empfunden werden. Bringt sich die Lehrperson mit eigenen Texten in die Autorenrunde ein oder stellt sie sich in anderer Weise selbst als Autorin dar, wird auch sie durch die Kinder als Autorin erlebt und adressiert. Kinder und Lehrperson werden in Autorenrunden außerdem als *Rezipienten*, vor allem als *Hörende* der Texte, adressiert. Sie nehmen die Inhalte der mündlich vorgetragenen Texte wahr, entwickeln ihre eigenen Vorstellungen dazu und lassen die Texte auf sich wirken. Um ihren Eindrücken und damit ihrer Alltagswelt Raum zu geben, ist der erste Teil des Gesprächs dem Versprachlichen dieser Eindrücke gewidmet (s. Ablauf von Autorenrunden in Abbildung 37, Abbildung 43). In der folgenden Phase des Gesprächs werden sie, Kinder als auch die Lehrperson,

578 Das geschieht in der Regel bei der Einführung von Autorenrunden, oft im ersten Schuljahr.

579 Eine kritische Haltung gegenüber Autoren ist bei Kindern im Grundschulalter erfahrungsgemäß kaum auszumachen.

als *Begutachtende* und in der letzten Phase als *Ratgebende* adressiert. Wie diese Anrufungen erfolgen, wurde ausführlich in 2.2.3 dargelegt. Die genannten Adressierungen gehen formal zunächst von der Lehrperson bzw. dem zugrundeliegenden Gesprächsleitfaden aus und schließen die Lehrperson immer selbst mit ein. Sie werden von jenen Autoren und Autorinnen übernommen, die einen Text vortragen und in dem anschließenden Diskurs Meldungen entgegennehmen. Kinder, die zugleich auch das inhaltliche Gespräch leiten, adressieren alle anderen ebenfalls in den unterschiedlichen Funktionen. Indem Kinder und Lehrperson sich in ihren Beiträgen aufeinander beziehen, readressieren sie die jeweils anderen entsprechend. Das Kind, das seinen Text vorträgt, wird in besonderer Weise als Autor oder Autorin adressiert, zugleich readressiert es die Hörenden bewusst als Gutachtende und Ratgebende. Die Subjektivation als Autor, Hörender, Begutachtender und Ratgebender erfolgt nicht nur aufgrund der aufgezeigten Praktiken des Adressierens und Adressiertwerdens innerhalb der Autorenrunde, sondern auch durch jene Praktiken, die außerhalb von Schule im privaten Umfeld⁵⁸⁰ und auch durch das Eingebundensein in eine Kultur- und Sprachgemeinschaft erfolgen und den schulischen Praktiken längst vorausgegangen sind. Damit dürfte das vielschichtige „Netzwerk“ (Reckwitz 2003, S. 294) der Praktiken des Adressierens und Adressiertwerdens in Bezug auf die Arbeit am Text selbst deutlich geworden sein. Dementsprechend vielfältig sind die Formen der Subjektivation und ihre gegenseitige Vernetzung. Ein Kind ist immer zugleich Autor, Rezipient, Begutachter und Ratgeber. Aus textlinguistischer Perspektive wurde dieser Zusammenhang in 2.2.3 im Kontext der Re-Vision von Texten zwischen Texten 0, I und II verdeutlicht.

Sowohl die angeführten Überlegungen Butlers (2001) als auch Bourdieus (1987; 1998) zur Reproduktion von Macht führen an dieser Stelle zu der kritischen Frage, ob beispielsweise die Anrufung eines Kindes als Autor oder Autorin wirklich als Wertschätzung oder eher als Druck empfunden wird und damit Adressierte auch, wie Eckermann und Heinzel formulieren (2015), als „Angestellte der Situation“ (2015, S. 24) dieser ausgeliefert sind. Unter einer praxistheoretischen Forschungsperspektive beziehen hingegen Kinder ihre ‚Agency‘ nicht aus sich selbst heraus, sondern aus Adressierungspraktiken, mithilfe derer sie sich als aktive Akteure erfahren können, zugleich aber als ‚Angestellte‘ der (pädagogischen) Situation selbiger auch ausgeliefert sind (vgl. 2015, S. 24). Es wäre ebenfalls zu fragen, ob eine Übernahme einer Rolle, die traditionell der Lehrperson zuerkannt wird, wie etwa die Gesprächsleitung, weniger belastend oder weniger wertschätzend empfunden wird, wenn diese durch Kinder übernommen wird, wie es oft der Fall ist. Die Rückfragen gelten ebenso der Subjektivation als Schreibende, Hörende, Begutachtende und Ratgebende.

Neben den genannten Anrufungen, die sich allesamt auf die gemeinsame Arbeit am Text beziehen, wären weitere Anrufungen zu nennen, z.B. solche, die das Verhalten im Gespräch betreffen wie die von Eckermann und Heinzel genannten Adressierungspraktiken

580 Als *Rezipienten* von Plots werden sie durch Medien und ggf. durch Bücher bereits als *Kleinkinder* adressiert, als *Gutachter* und *Kritiker* seltener und noch seltener als *Autoren*.

des „Ruhe-Einforderns“ (2015, S. 32–33) oder des „Text-Schützens“ (2015, S. 30ff.). Ferner könnten diskursanalytisch bedeutungsvolle Praktiken des Adressierens und Adressiertwerdens genannt werden – Äußern von Fragen, Bitten um Erklärungen, Begründungen etc.

Wenn nach Butler die Subjektivation aufgrund der Anrufung erfolgt, die Herausbildung von Identität aber von deren Anerkennung durch das Subjekt abhängig ist, dann sei dieser Aspekt auch auf Autorenrunden bezogen. Es handelt sich nach Ricken um die Teilfrage, „zu wem wer sich selbst vor wem und auf wen bezogen wie macht“ (2014, S. 125). Dabei sei im Folgenden allerdings auch bedacht, dass die Anerkennung eines Subjekts durch ein anderes Subjekt ein starker Impuls für die Anerkennung der eigenen Subjektivation und für die Herausbildung von Identität sein kann.⁵⁸¹

Wenn die schreibenden kindlichen Akteure als *Kinder* adressiert und im Sinne Butlers (2.4.1) subjektiviert werden, und diese ihre Alltagswelt über ihre eigenen Texte in den Unterricht transportieren, dann erfolgt innerhalb von Autorenrunden eine Anerkennung ihrer kinderkulturellen Erfahrungen und Praktiken (wie Fernsehgucken, Computerspiele spielen, Fußball spielen, Reiten u.a.) durch die Lehrperson (aber auch durch die anderen Kinder), wenn diese nämlich den Inhalt der Texte würdigt. Die Anerkennung von außen stützt die Identitätsbildung des Kindes. Dieses wiederum zeigt, indem es über die ihm wichtigen Themen schreibt, dass es diese als zu seinem Kindsein zugehörig anerkennt und es sich selbst als Kind identifiziert. Auch die Identität als *Lehrperson* erfordert eine Anerkennung ihres Subjektseins als Lehrerin und hier insbesondere als Vertreterin der Sprachgemeinschaft. Sie erfährt zudem eine Anerkennung diesbezüglich durch die Kinder, wenn diese ihren Initiativen, die Texte sowohl inhaltlich als auch sprachlich zu bedenken, folgen. Sie erfährt zugleich eine Anerkennung als didaktisch-methodisch Handelnde, wenn sie der von ihr initiierten Dialogizität folgen. Eine gegenseitige Adressierung und Anerkennung gilt es auch in Bezug auf die speziellen Praktiken der Adressierung innerhalb der Arbeit am Text zu bedenken.

Wenn die Lehrperson und ebenso die Kinder untereinander sich als Autoren, Hörende, Begutachtende und Beratende adressieren, erfolgt zwar dadurch eine Subjektivierung, aber nicht unbedingt eine Identitätsbildung. Die Lehrperson wirbt in der Autorenrunde für eine Anerkennung der durch sie adressierten Subjektmodi, doch bedarf der äußeren Anerkennung durch die Lehrperson eine innere durch das Subjekt. Gewisse Praktiken der Autorenrunden, etwa das Notieren von Schreibgeheimnissen (s. 2.2.3) bzw. von explizierten Schreibstrategien mitsamt dem Namen desjenigen Autors, in dessen Text dieses Geheimnis entdeckt wurde, werden ebenfalls als identitätsstützende Maßnahmen genannt. Es wäre auch hier kritisch zu bedenken, inwiefern die eigene identitätsstiftende Anerkennung als Autor etc. von der jeweiligen Anerkennung durch die Lehrperson und die der anderen

581 Mit diesem Gedanken verbindet sich die Frage, ob die Adressierung eines Individuums als Subjekt qua Adressierung zugleich mit Anerkennung einhergehen muss. Ausführungen dazu finden sich bei Ricken (2014; 2013a), der wie Althusser 1977 eine Anerkennung des Angerufenen durch den Anrufer im Vorgang der Adressierung verortet.

Kinder abhängig ist. Damit stellt sich auch hier die Frage der Reproduktion von Bildungsungleichheit.

Zu erwähnen ist hier schließlich noch die Identitätsbildung der ganzen Klasse als Autorengemeinschaft. Dafür wiederum ist das regelmäßige wöchentliche Zusammenfinden im Kreis zu nennen, und zwar in Bezug auf die Adressierung und Subjektivierung der Gruppe als Autorengemeinschaft. Heinzel (2005) unterstreicht dabei „die Bedeutung des Kreises als Symbol der Verbundenheit mit Ausrichtung der Versammelten nach innen sowie ihrer Abgrenzung nach außen“ (2005, S. 44). Wenn man nun zusätzlich bedenkt, dass sich die gemeinsame und „geteilte Aufmerksamkeit“ (Tomasello 2006, S. 121) auf die ureigenen Gedanken, Werte und Gefühle eines einzelnen Mitglieds (Member) der Community (vgl. 2.3.4) beziehen, dann werden diese Aspekte als Indikatoren für ihre identitätsbildende Wirkung in der gemeinsamen Abgrenzung nach außen gedeutet. Es mag diesbezüglich auch relevant sein, dass jedes Kind innerlich weiß, dass es im Laufe eines Schuljahres selbst einmal in der Rolle des Autors sein wird. Auch die Lehrerin wird Teil (Member) der Autorengemeinschaft und damit wie die anderen Rezipienten in die Wirkung des jeweiligen Textes in der Gruppe einbezogen und in das anschließende Gespräch integriert. Die Bedeutung, die dabei der Kreissituation zugemessen wird, zeigt sich in dem Begriff *Autorenrunde*.

Von Selbstverständnis sei hier also sowohl in Bezug auf das Subjekt als auch auf die Identität gesprochen, und zwar gleichermaßen in Bezug auf den Einzelnen und auf die Gruppe. Wenn an anderen Stellen dieser Arbeit von Selbstwirksamkeit gesprochen wurde (s. 2.2.1), und damit das Erleben von Sinn verbunden wurde, dann sei dieser Begriff hier mit dem des Selbstverständnisses umschrieben. Das Erleben von Selbstwirksamkeit befördert den Aufbau von Identität. Praxistheoretisch werden die beschriebenen Prozesse als Ausformung des Habitus bezeichnet – bezogen auf den Einzelnen und die Klasse – und damit das Potenzial dieser Prozesse im Hinblick auf eine Reproduktion von Ungleichheit und Macht – und zwar sowohl in Richtung eines Festschreibens als auch in Richtung eines Lösens und Modifizierens derselben – zum Ausdruck gebracht.

Kinder als bedeutungsstiftende Akteure

Die bislang aus der Kindheitsforschung und mit Ricken (2012; 2014) aus Theorien Butlers (2001; 2014) abgeleiteten Elemente einer Bestimmung von Autorenrunden werden im Folgenden durch Ansätze aus dem Symbolischen Interaktionismus (Mead 1968; Blumer 1973) ergänzt, der ja gerade die *Bedeutung* von Handlungen, – und dies sei auch auf Praktiken bezogen – in den Mittelpunkt stellt. Sowohl für das Schreiben von individuell bedeutsamen Texten als auch für Gespräche über diese Texte wird damit der Aspekt der Bedeutungs- und Sinnstiftung hervorgehoben, der jeweils – wie bereits in 2.4.2 dargestellt – auf symbolische Interaktionen zurückgeführt werden kann. Blumer (1973) bezieht die Interaktion auf Sprache, Mimik, Gestik und Prosodie – Aspekte, die allesamt relevant in Bezug auf das Vortragen eines Textes (der Vortragende als Bote seines eigenen Textes, vgl. 2.2.2) als auch für das Nachdenken über denselben sind und praxistheoretisch mit

ihrer Inkorporiertheit die Materialität der Praktiken (Reckwitz 2003; 2016a) darstellen (vgl. 2.3.2).

Allein für das sprachsymbolische Agieren sei davon ausgegangen, dass die zuvor beschriebenen Praktiken des Adressierens und Adressiertwerdens jenes ohnehin bereits bedeutungsstiftende Handeln noch intensivieren. Wer sich als Schreibender oder als Gesprächsbeitragender als wichtig erlebt, der wird es umso stärker erleben, wenn er öffentlich als Autor, Begutachter und Ratgebender adressiert wird. Sowohl die Konstituierung des Individuums als Subjekt als auch dessen identitätsbildende Anerkennung durch das Subjekt selbst werden im Sinne Blumers als symbolische Interaktionen bezeichnet, in denen sich Bedeutungsstiftung vollzieht. Die eigene Anerkennung der Subjektivation und die damit verbundene Identitätsbildung werden mit Blumer auf den „Interaktionsprozess[es, BL] des einzelnen mit sich selbst“ (Blumer 1973, S. 84) zurückgeführt, die sowohl den Schreibprozess als den Prozess der Textreflexion begleitet. Für die gelingende Interaktion mit anderen werden von Blumer Fähigkeiten des Antizipierens und des Perspektivenwechsels als wichtige Merkmale genannt. Dass diese Fähigkeiten auch für die Aushandlung von Bedeutung im Zusammenhang der Gespräche über Texte essentiell sind, stärkt sowohl die vorgestellte textlinguistische als auch die hermeneutische Perspektive. Der Vorgang der Re-Vision eines Textes (s. 2.2.3) sei aus symbolisch-interaktionistischer Sicht ebenfalls als ein bedeutungsstiftender Prozess bezeichnet, in dem die Rezipienten gemeinsam mit dem Autor versuchen, Text I zwischen Text 0 und Text II zu rekonstruieren (Nussbaumer und Sieber 1995). Er setzt ebenso Fähigkeiten der Antizipation und der Perspektivenübernahme voraus wie das ko-konstruktive Beschreiben und Ergründen von Textqualitäten im gemeinsamen Diskurs des Verstehens und Verständigens (s. 2.3). Dort wurden sie als wesentlicher Teil von Diskurskompetenz bezeichnet. Auch der textlinguistisch bedeutsame Gedanke, dass die Re-Vision von Texten sowohl aus dem gemeinsamen, ko-konstruktiven Handeln der Klasse als Autorengemeinschaft entspringt, als auch in die umfassende Sprachgemeinschaft eingebunden ist, lässt sich durch Blumer stärken, der von horizontaler und vertikaler Verkettung⁵⁸² spricht.

Es möge deutlich geworden sein, dass jenes bedeutungsstiftende Schaffen in Autorenrunden und den ihnen zugrunde liegenden Texten dem Anspruch der Kindheitsforschung nachkommt, gesellschaftliche Wirklichkeit hervorzubringen. Es ist an dieser Stelle zunächst nur zu vermuten, dass die für den Einzelnen bedeutungsvollen Inhalte nicht nur die Güte des Textes beeinflussen,⁵⁸³ sondern auch die Dichte des Gesprächs über diese Texte und auch dessen Qualitäten. Dass Gespräche über die Bedeutung der Texte für den als textlinguistisch bezeichneten Diskurs unverzichtbar sind, wurde in 2.2.2 herausgearbeitet. Dass die Erfahrung von Bedeutung zudem die Motivation steigert, sich auf die unter-

582 „Gemeinsames Handeln stellt sozusagen nicht nur eine horizontale Verkettung der Aktivitäten der Teilnehmer dar, sondern auch eine vertikale Verkettung mit vorausgegangenem gemeinsamen Handeln“ (Blumer 1973, S. 101).

583 Ob sich ein Zusammenhang von Textqualität und den diesen Texten zugrunde liegenden individuellen Bedeutungsgehalten nachweisen lässt, wäre zu beforschen (s. 4.2).

schiedlichen Praktiken einzulassen, wurde unter Rückgriff auf das Verständnis von Motivation nach Deci und Ryan (1993; 1985) bzw. Ryan und Deci (2000) verdeutlicht sowie unter Hinweise auf weitere Forschungsarbeiten, die den Zusammenhang von Bedeutung und Motivation belegen (insbesondere Pajares und Valiante 2008; Hidi und Boscolo 2008; Boscolo und Hidi 2007), in 2.2.1 ausgeführt und im Hinblick auf Autorenrunden im Säulenmodell (s. Abbildung 26) abgebildet.

Praxistheoretisch mag durch die Ausführungen deutlich geworden sein, dass sich die Bildung und Modifizierung von Identität und Habitus aufgrund von Adressierungs- und Anerkennungspraktiken unter dem Dach des Sinnhaft-Symbolischen der Kultur- und Sprachgemeinschaft vollzieht. Damit ist jene soziokulturelle Anbindung bestärkt, die im Zusammenhang mit der Darstellung von Literalität als sozialer Praxis den Ausgangspunkt des theoretischen Rahmens darstellte (2.1.1). Insbesondere der nach Street (1984; 2003; 2013b) ausgeführte ideologisch geprägte Literalitätsbegriff, der auf Bedeutungsstiftung rekurriert, findet innerhalb der theoretischen Bestimmung von Autorenrunden in den Bezügen zum symbolischen Interaktionismus eine Entsprechung.

2.4.4 Zusammenfassung und Ertrag des kindheitsforschenden Zugangs für die interdisziplinär angelegte Theorieentwicklung

Über die „Stimmen der Kinder“ (Heinzel 2012e; Kohl und Ritter 2011) werden Perspektiven der Akteure wahrgenommen, die aus praxeologischer, sprachlich-textueller und hermeneutischer Sicht alleine nicht in den Fokus der Entwicklung einer Theorie von Autorenrunden gelangt wären.⁵⁸⁴ Den Blick auf den Akteur und die „Rekonstruktion der Akteursperspektiven – namentlich der Schüler“ (Feilke 2016b, S. 267) bezeichnet Feilke als Gewinn des Praktikenkonzepts. Gemeinsam mit Wieser plädiert er für eine „dezidierte Schülerforschung“ (2018b, S. 16). Die Aussagen könnten – zumindest in Bezug auf eine Forschungsarbeit, die sich auf die Grundschule bezieht – als Plädoyer für die Integration von jenen Konzepten aus der Kindheitsforschung und ihnen nahestehenden Theorien verstanden werden, auf die hier rekurriert wurde.

Hier wurden solche kindheitsforschenden Konzepte aufgegriffen, in denen Kinder als soziale Akteure betrachtet werden (James et al. 2008; Heinzel 2012a; Eckermann und Heinzel 2015), und zwar als Akteure, die sich aktiv an der Hervorbringung gesellschaftlicher Wirklichkeit beteiligen, indem sie selbst Bedeutung erzeugen. Das Konzept der Adressierung von Butler (2001; 2014), das von Ricken (2014) bzw. Ricken und Balzer (2012) und von Eckermann und Heinzel (2015) auf pädagogische Kontexte übertragen wurde, bot eine theoretische Grundlage, um Praktiken des Adressierens, des Adressiertseins und des Readressierens, wie sie in Autorenrunden zwischen Kindern und Kindern und zwischen

⁵⁸⁴ Die Ausführungen zur Entwicklung literaler Kompetenzen bezieht sich in dieser Studie auf eine Praxis von Autorenrunden in der Grundschule. Daher wird hier von *Kindern* gesprochen. Bedenkt man, dass das Unterrichtsformat der Autorenrunden auch in die Sekundarstufe Eingang gefunden hat, wäre von auch von *Jugendlichen* zu sprechen. Sie werden hier im Sinne des Agencykonzepts alle als *Akteure* bezeichnet.

Kindern und Erwachsenen zu beobachten sind, als identitätsbildend zu bezeichnen. Es wurde herausgearbeitet, dass diese Praktiken aus Autorenrunden möglicherweise einen Beitrag zur Herausbildung der kindlichen Agency und damit auch zum Prozessieren sozialer Strukturen (2015, S. 26) leisten. Mit dem Konzept des Symbolischen Interaktionismus (Mead 1968; Blumer 1973), auf das sich die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung (James et al. 2008) bezieht, wurde eine theoretische Grundlage gelegt, aufgrund derer das literale Agieren von Kindern in Autorenrunden als bedeutungs- und sinnstiftend bezeichnet wurde.

Eine wiederum skizzenhafte und daher den Begrenzungen solcher Skizzen unterworfenen zusammenfassende Auflistung der wichtigsten Aspekte des hier gewählten kindheitsforschenden Zugangs wird in Abbildung 59 gezeigt.

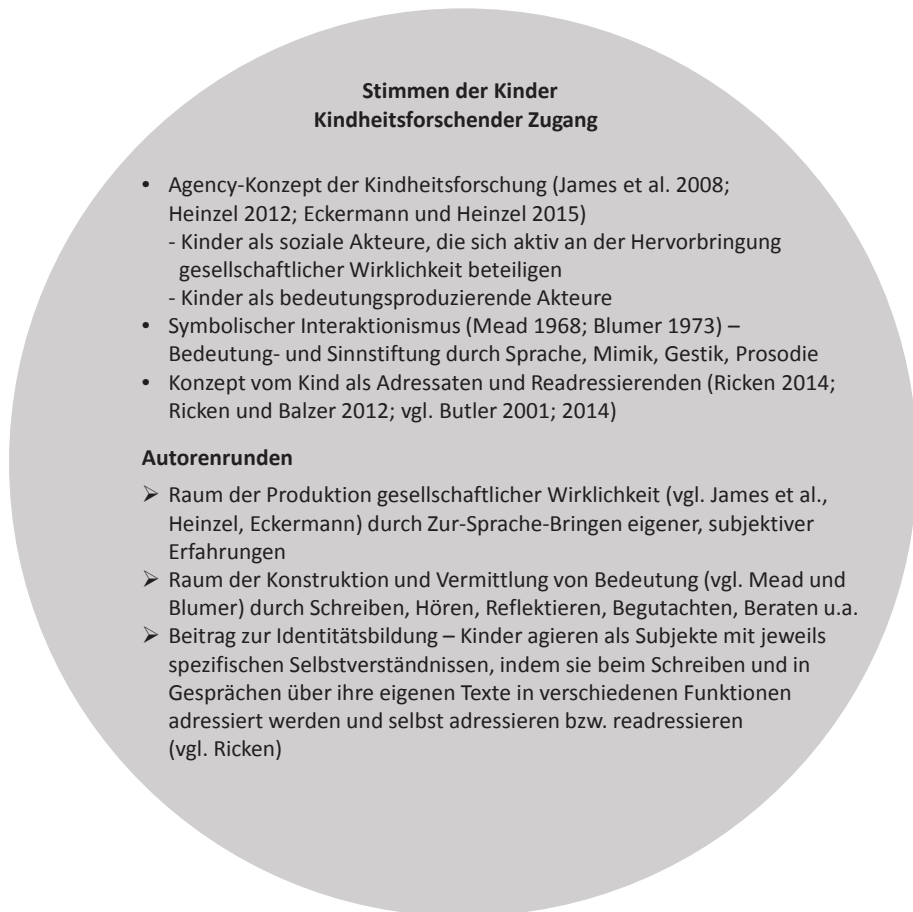


Abbildung 59: Zusammenfassung: Stimmen der Kinder – kindheitsforschender Zugang

Im oberen Teil des Kreises werden Konzepte und Theorien benannt, die für eine theoretische Erschließung der Erfahrungen aus Autorenrunden herangezogen wurden, im unteren Teil werden sie konkret auf die Praxis bezogen.

Auch für diesen vierten Zugang wird mit einer weiteren Abbildung (Abbildung 60) der Versuch unternommen, Überlappungen kindheitsforschender Perspektiven und den in diesem Zugang gewählten Schwerpunkten mit den anderen Zugängen anzudeuten und damit den Beitrag des kindheitsforschenden Zugangs für die interdisziplinäre theoretische Erschließung von Autorenrunden darzulegen.

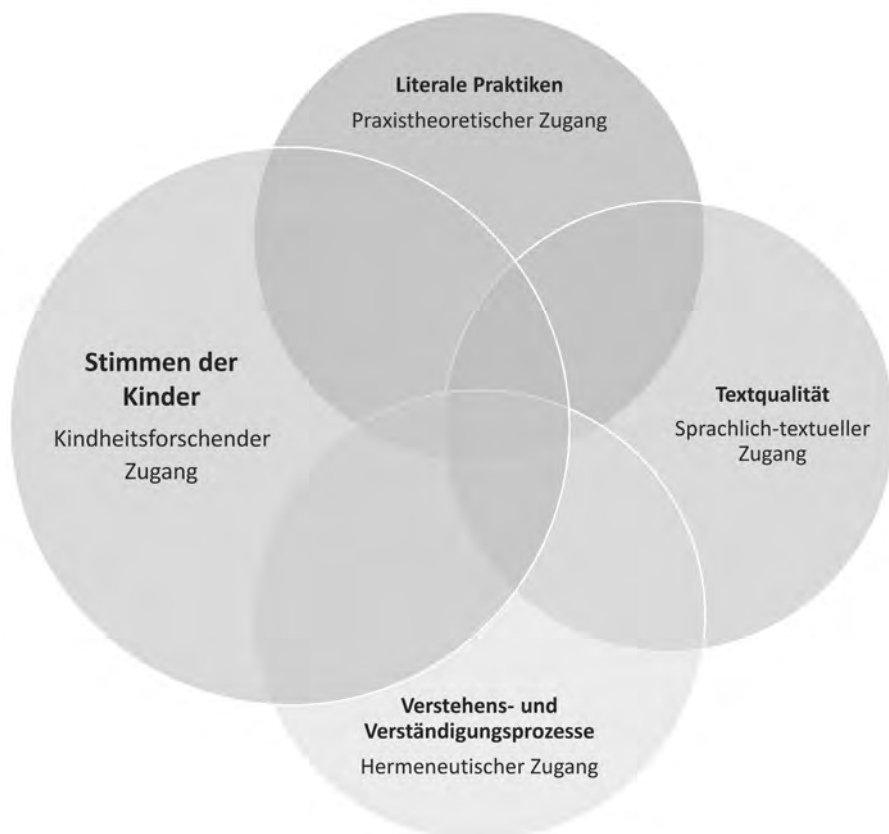


Abbildung 60: Überlappungen zwischen kindheitsforschendem Zugang und weiteren Zugängen

Für den zu beschreibenden Ertrag des kindheitsforschenden Zugangs wird in den drei folgenden Abschnitten schwerpunktmäßig der Zusammenhang von Kindheitsforschung und Literalität als sozialer Praxis hervorgehoben.⁵⁸⁵ Die Fokussierung wird damit begründet, dass Überlappungen, die sich hier zeigen, nicht nur für weitere Überlappungen innerhalb der kindheitsforschenden Perspektive, sondern auch im Hinblick auf das Gesamtvorhaben einer Theorieentwicklung von Autorenrunden besonders relevant sind.⁵⁸⁶ So werden in einem ersten Abschnitt kinderkulturelle Erfahrungen praxistheoretisch und literalitätsbezogen dargestellt. In einem zweiten Abschnitt wird die dem Praktikenbegriff zugrunde

⁵⁸⁵ Ausführungen zum Begriff Verbindungen in 2.1.6.

⁵⁸⁶ Bereits die Ausführungen und die Struktur ihrer Darstellung in 2.3 ist dem praxistheoretischen Zugang in besonderer Weise verhaftet.

liegende Spannung zwischen Ermöglichung von Teilhabe und Verstärkung von Bildungsungleichheit thematisiert. Und schließlich wird in einem dritten Abschnitt die Bestimmung literaler Kompetenz aus der Perspektive jener Konzepte der Kindheitsforschung betrachtet, die hier zugrunde gelegt sind.

Kinderkulturelle Erfahrungen und Literalität als soziale Praxis

Das aus der neueren Kindheitsforschung zugrunde gelegte Verständnis von Kindern als sozialen Akteuren wird als unmittelbar anschlussfähig an das vorgestellte Literalitätskonzept des ersten soziokulturell verankerten Zugang (2.1) betrachtet. Der Anschluss wird auf der Seite der neueren Literalitätsforschung vor allem durch das ideologische Verständnis von Literalität nach Street (1984; 2003; 2007; 2013b; o.J.; Street und Street 1995) gewährleistet und auf der Seite der Kindheitsforschung durch den Symbolischen Interaktionismus nach Blumer (1973) bzw. Mead (1968) sowie durch das Konzept der Adressierung, wie es Butler (2001; 2014) unter Aufnahme Althussers (1977) konzipiert und Ricken (2013a; 2014; Ricken und Balzer 2012) für das Feld Schule rezipiert.

Wenn Street die Konstruktion von Bedeutung als das Zentrum der Bestimmung von Literalitätspraktiken betrachtet (vgl. 2013b, S. 150), dann findet diese Sichtweise ihr Pendant in jenen Konzepten der Kindheitsforschung, die – unter Aufnahme des Symbolischen Interaktionismus (Mead 1968; Blumer 1973) – Kinder als bedeutungsproduzierende Akteure (Eckermann und Heinzel 2015; James et al. 2008) perspektivieren. Beide für diese Arbeit gewählten Zugänge verbindet die Betonung der *Bedeutung* und der Bedeutungsstiftung, die sich gleichwohl in der Literalitätsforschung nach Street (z.B. 2013b), aber auch innerhalb der Kindheitsforschung (Oswald 2012) unter Aufnahme des Symbolischen Interaktionismus nach Blumer (1973) aus der Einbindung des Handelns in umfassendere Kontexte ergibt und deren Potenzial für das Agieren der Einzelnen herausgestellt wird. Damit zusammen hängt eine weitere Parallele, nämlich die deutliche Explizierung der Bildung von *Identität* in beiden gewählten Zugängen. Literalität im Sinne Streets (2013b; 2009) ist verortet in der Konzeption von Wissen, Identität und Sein. Der hier fokussierte Schwerpunkt aus der neueren Kindheitsforschung betont Ricken (2014) unter Aufnahme Butlers (2014; 2001) die subjektkonstituierende und die identitätsstiftende Funktion der Praktiken des Adressierens und Adressiertwerdens (vgl. auch Eckermann und Heinzel 2015). In der Verbindung von neuerer Kindheits- und neuerer Literalitätsforschung wird das literale Handeln von Kindern in Autorenrunden zugleich als bedeutungsstiftend (s. 2.4.2) und als Wissen, Identität und Sein konzipierend (s. 2.1.1) bezeichnet. Zusammenführend wird von der Herausbildung einer *literalen Identität von Kindern* gesprochen (vgl. 3.2.3). Auch die Ausführungen zu Verstehens- und Verständigungsprozessen (s. 2.3.2) intensivieren die Perspektivierung einer literalen Identität, wenn sie Ko-Konstruktion als gemeinsame Konstruktion von Wissen und von Rolle (Quasthoff 2015) explizieren.⁵⁸⁷ Überlappungen von Literalitätsforschung und neuerer Kindheitsforschung lassen sich auf

587 Dabei sei an die verschiedenen Rollen gedacht, die das Kind im Rahmen der Autorenrunde einnehmen kann und unter dem Stichwort Subjektivierung dargelegt wurden. Das gilt natürlich auch für die Rolle als Kind.

den gemeinsamen Bezugspunkt, die Praxistheorie, zurückführen. In beiden Disziplinen wird Handlungsfähigkeit als in dynamische soziale Praxis eingebunden diskutiert, durch die soziale Akteure Agency und gesellschaftliche Wirklichkeit interaktiv immer wieder hervorbringen.

Die Ausführungen in den Unterkapiteln 2.4.1 bis 2.4.3 sollen wohl als Konkretion eines „Brückenschlags“ zwischen Kindheits- und Schulforschung (Panagiotopoulou und Brügelmann 2005), hier insbesondere der Grundschulforschung gelesen werden.⁵⁸⁸ Sie sollen aber vor allem als vager Versuch eines Brückenschlags zwischen Literalitäts- und Kindheitsforschung betrachtet werden. Als eine Möglichkeit des Brückenschlags wird innerhalb dieser Arbeit konkret das Schreiben zu frei gewählten und individuell bedeutsamen Themen gesehen. Eine weitere wird darin gesehen, diese Texte und damit die Themen der Kinder als Ausgangspunkt des literalen Lernens im Kreisgespräch der Autorenrunde zu nehmen. Der Brückenschlag konkretisiert sich zudem, indem Bedeutungen inhaltlicher und formaler Art allesamt im Kreisgespräch ausgehandelt werden, und zwar im Sinne einer Generationenbeziehung (Heinzel 2005, S. 43), die über eine Generation hinaus- und in die Vorstellungen, Werte und Normen der Sprach- und Kulturgemeinschaft (vgl. Nussbaumer 1991; vgl. Ruf und Gallin 2014b) hineinreicht.⁵⁸⁹ Diese Brücke des literalen Handelns von Kindern, die Kindheitsforschung und Literalitätsforschung aufeinander bezieht und verbindet, birgt Implikationen auch im Hinblick auf textlinguistisch begründete Beschreibungen und Erklärungen in Autorenrunden. Indem Texte der Kinder gleichsam die Schnittstelle von Alltags- und Schulwelt bilden, werden kinderulturelle Erfahrungen und Praktiken nicht nur anerkannt, sondern zur Grundlage des textlinguistischen Diskurses über Textqualität. Die Sinnstiftung, die sich nach Nussbaumer (1991) in der Re-Konstruktion von Text I zwischen Text 0 und Text II vollzieht, erfährt hier ihre soziokulturelle Kontur. Eine Auflistung alleine der Überschriften der Texte von Kindern über einen Zeitraum von vier Jahren möge diesen Sachverhalt bestätigen (vgl. Übersichten für Burcu,

588 Es darf nicht übersehen werden, dass eine Bestimmung des Verhältnisses zwischen Kindheitsforschung und Schulforschung, hier insbesondere der Grundschulforschung, erst im Entstehen (Heinzel et al. 2012) und zunächst eher auf die gegenseitige Verständigung auf ein arbeitsteiliges Vorgehen (Heinzel 2005; Wiesemann 2005) begrenzt ist. Ob auf *Schüler* fokussiert wird (wie im o.g. Zitat von Feilke) oder auf *Kinder*, dürfte bereits auf Differenzen hinweisen, die sich durch einen eher schulforschenden oder kindheitsforschenden Blick ergeben. Die vorliegende grundschulspezifische Arbeit legitimiert ihren kindheitsforschenden Zugang sowohl auf der Grundlage von Äußerungen wie die von Oswald, der einen sozialisationstheoretischen Nutzen auch im schulischen Feld ausmachen kann (Oswald 2012, S. 18), als auch – und vor allem – auf Projekten wie die von Panagiotopoulou und Brügelmann, die von den Autoren selbst als „Brückenschlag“ zwischen den beiden Forschungslinien bezeichnet werden (Panagiotopoulou und Brügelmann 2005).

589 Heinzel hat in sieben „Passungsversuchen“ (2005, S. 47ff) theoretische, forschungsstrategische und programmatische Vorschläge zur Annäherung von Kindheits- und Schulforschung unterbreitet, die auch für den „Brückenschlag“ zwischen Kindheits- und Literalitätsforschung relevant sind. Der siebte davon bezieht sich auf die Beziehung der Generationen. Er wird in dieser Arbeit über die einzelne Generation hinausgehend interpretiert: „Die Grundschule sollte nicht mehr als ‚kindgemäße‘ Schule, sondern als Ort der Generationenvermittlung verstanden werden, in der es darum geht, die doppelte Verpflichtung gegenüber dem Kind und gegenüber der Gesellschaft einzulösen und in pädagogisches Handeln umzusetzen: die Ansprüche der Kinder, in ihrem Erleben und ihrer aktiven Bemühung um das Verstehen der Welt als Einzelne und Generation anerkannt zu werden und die Aufgabe der Erwachsenengeneration, Wissen und Erfahrungen im Unterricht an die Kinder zu vermitteln“ (Heinzel 2005, S. 52).

Adrian und Bente im Anhang) (s. 2.4.5). Gerade die Verbindung von Kindsein – im Sinne des sozialen Akteurs – und Literalität als sozialer Praxis wird im Hinblick auf eine theoriegeleitete Kategorisierung der Bildung literaler Kompetenzen als Begründung der Tiefgründigkeit in den Texten als auch der Tiefe des Diskurses über die Qualität der Texte betrachtet, deren Inhalte sich aus ihrer individuellen Bedeutsamkeit ergeben, die wiederum aus der soziokulturellen Anbindung genährt wird.

Ermöglichung von Teilhabe oder Verstärkung von Bildungsungleichheit?

Die bereits mehrfach thematisierte Gratwanderung zwischen Ermöglichung von Teilhabe und Verstärkung von Bildungsungleichheit sei nun auch hier im Blick auf das literale Handeln der Kinder – als Kinder – besprochen. An verschiedenen Stellen der vorangehenden Unterkapitel wurden sensible Stellen ausgemacht, die eine Neigung in die eine oder andere Richtung aufweisen können. Wird etwa die Überwindung der Dichotomie von inner- und außerschulischem literalem Handeln angestrebt, wie hier für das Schreiben von Texten beschrieben, so eröffnen sich dadurch einerseits Chancen zur Teilhabe an der Vielfalt der Themen und am Leben der einzelnen Kinder mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen, andererseits vermag die Vielfalt genau das Gegenteil zu erreichen, nämlich die von Bourdieu (1987; 1998) und ihm folgend von Street (2013b) dargestellte Reproduktion sozialer Ungleichheit. Sowohl die sozialen Unterschiede des kinderulturellen Lebens (Freizeitgestaltung, materielle Ausstattung, literales Umfeld) als auch die unterschiedlich stark ausgeprägten sprachlichen Kompetenzen können die kulturelle Reproduktion verstärken und Machtgefälle verschärfen.

Da sich das vorliegende Kapitel insbesondere den Praktiken des Adressierens und Adressiertwerdens widmet, werden diese in Bezug auf jene Gratwanderung kritisch bedacht. Erläutert wurde zunächst bereits, dass die Adressierung als Autor oder Ratgebender als ermutigend und auch als belastend erlebt werden kann. Butler selbst geht in ihrem Werk „Psyche der Macht“ (2001) einen Schritt weiter: Eine Anerkennung der Subjektivierung setzt immer eine Unterwerfung unter die jeweilige Adressierung (vgl. 2001, S. 8ff.) voraus. Diese kann zugleich als Ausdruck der Ermächtigung oder Beherrschung interpretiert werden, da das Subjekt im Moment der eigenen Anerkennung zum Teil des Machtapparats wird und sich selbst als machthabend erfährt. „Subjektivierung bezeichnet den Prozeß des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozeß der Subjektivierung“ (2001, S. 8). Nach Butler ist der aktive Part der Anerkennung unweigerlich mit dem passiven Widerfahren des Unterworfenenseins verbunden. Eckermann und Heinzl (2015) betonen folglich, Butler breche „mit der Vorstellung, dass Beherrschung und Unterwerfung getrennt zu denken seien“ (2015, S. 27). An dieser Stelle wird die Überwindung des in der Überschrift noch dichotom formulierten Konstrukts von Teilhabe oder Ungleichheit deutlich. Eine Anerkennung als Autor, Hörender, Begutachtender oder Ratgebender wäre in Autorenrunden zugleich ein Akt der Unterwerfung und der Beherrschung. Teilhabe und Macht bzw. Ungleichheit sind demnach untrennbar miteinander verbunden. Kinder unterwerfen sich in dem Akt der Anerkennung den jeweiligen Adressierungen, die an sie innerhalb von Autorenrunden gerichtet werden. Nach Butler und Bourdieu unterwerfen sie

sich damit zugleich der durch die Lehrperson verkörpert Institution Schule und damit dem Herrschaftsapparat des Staates (Bourdieu 1998; Butler 2001). Im nächsten Moment allerdings verkörpern sie diesen selbst, indem sie mitsamt der Anerkennung auch dessen Normen anerkennen. Das geschieht z.B. dann, wenn sie selbst die anderen Akteure als Autor, als Rezipient oder auch als Unruhestifter adressieren. Diesem aktiv-passiven Kreislauf sind auch die Lehrpersonen unterworfen, die ihrerseits nicht nur vorausgehend, sondern auch kontinuierlich fortlaufend in Prozesse des Unterwerfens und Ermächtigens innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers in der Institution Schule und folglich innerhalb des Staatsapparates eingebunden sind. In die Überlegungen sei zudem einbezogen, dass sich die Dialektik von Adressieren und Adressiertsein für alle Beteiligten sowohl „intragenerational“ (Heinzel 2012c, S. 113) auf den gegenwärtigen Raum der Gruppe, der Institution und der Gesellschaft bezogen als auch „intergenerational“ (ebd.) den generationenübergreifenden Raum der Kultur- und Sprachgemeinschaft, in dem sämtliche Beteiligten vorausgehend durch Erziehende und andere Vertreter derselben gleichsam vorausgehend adressiert werden. So werden Adressieren und Adressiertsein als ein zeitenübergreifender Kreislauf beschrieben – oder präziser formuliert als *Kontinuum*. Ob sich dieses für den Einzelnen und die Gruppe eher teilhabefördernd oder ungleichheitsstärkend erweist, mag mit einem zweiten Aspekt zusammenhängen, nämlich der Ausbildung von Identität bzw. Habitus. Es wurde deutlich herausgearbeitet, dass literale Praktiken der Autorenrunden ihren Beitrag zur Ausbildung der eigenen und der gruppenspezifischen Identität (s. 2.4.2) leisten und damit zur Ausbildung des Habitus. Bedenkt man dabei jenen intergenerationalen Aspekt, so erklärt sich, was Butler meint, wenn sie sagt, dass Identität ein Akt sei, der „schon eingesetzt hat, bevor man auf dem Schauplatz erschien“ (2002, S. 312). Die soziokulturelle Herkunft muss jedoch für den Habusträger nicht zum „Schicksal“ (Liebau 2006, S. 47) werden. Die Praktiken der Autorenrunde bergen das Potenzial, die Befähigung zum praktischen Urteilen und Handeln auszubilden. Diese von Bourdieu immer wieder als den praktischen Sinn bzw. als Habitus bezeichnete Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeiten (Bourdieu 1987) ermöglichen zunehmend Erfahrungen der Teilhabe – ohne sich dabei ganz von Erfahrungen des Machtgefälles und von Bildungsungleichheit lösen zu können, die dem skizzierten Kreislauf verhaftet sind. Die Verzahnung wird auch mit der Metapher des Vernähens verglichen:

Personen werden also dadurch, dass sie sich mit dem Diskurs vernähen – und von anderen in diesen mehr oder minder herrschaftsförmig vernäht werden – zu intelligiblen Personen. Ohne die Annahme solcher Titel keine soziale Existenz und ohne die Auseinandersetzung mit diesen Titeln keine Identität. (Villa 2006, S. 229)

Teilhabe und Ungleichheit können nicht als Entweder-Oder gefasst werden. Der Begriff „vernäht“ stellt die Nähe bildlich dar.⁵⁹⁰ Einzelne Autorenrunden bereits bergen sowohl

⁵⁹⁰ Auch die von Morek und Heller in Bezug auf Bildungssprache verwendete Metapher der Eintrittskarte umfasst beide Seiten, nämlich einerseits die Tatsache, dass Kinder außerschulisch in sehr unterschiedlichem Maße in bildungssprachliche Praktiken hineinsozialisiert werden und folglich nicht alle über jene Eintrittskarte verfügen, die für die Teilhabe an Unterrichts- und Lernprozessen stillschweigend vorausgesetzt wird (Morek und Heller 2012). Andererseits beinhaltet die Metapher auch die Perspektive, jene Eintrittskarte durch bildungssprachliche Praktiken innerhalb der schulischen Bildungsprozesse erwerben zu können (Heller und Morek 2015).

Situationen der Teilhabe (an Gedanken, Geschichten, dem Leben der Anderen) und der Anerkennung⁵⁹¹ als auch Situationen des Unterwerfens und der Ungleichheit (Auswahl der Beiträger, Zurückstellen eines Gesprächsbeitrags)⁵⁹². Das wird besonders deutlich im Zusammenhang der Rückmeldungen zur Textqualität – und darin zeigen sich Überlappungen auch mit sprachlich-textuellen und hermeneutischen Perspektiven auf Autorenrunden: Das Herausarbeiten einer gelungenen Textstelle etwa ist in gewisser Hinsicht ein Akt der Unterwerfung und doch zugleich Ausdruck von Teilhabe. Eine kontinuierliche, über mehrere Schuljahre fortgesetzte Durchführung von literalen Praktiken wie die der Autorenrunden dürfte allen Beteiligten Erfahrungen der Teilhabe ermöglichen und zu einer Verringerung von Bildungsungleichheit führen.⁵⁹³

Literale Kompetenzen

Zu Beginn der interdisziplinär angelegten Theorieentwicklung wurde in 2.1 der Zusammenhang von *literalen Praktiken* – in der ihr eigenen soziokulturellen Verortung – und *Kompetenz* – in der schulisch-institutionellen Kontextualisierung – diskutiert. Für eine Definition literaler Kompetenzen wurden in 2.1.4 (Abbildung 7) die soziokulturell begründete literale mit der institutionell-schulischen Perspektive verbunden. Die Kindheitsforschung, die als weiterer Zugang aufgenommen wurde, um den Stimmen der Kinder ihren eigenen Raum zu geben, hat zunächst mit Kompetenzkonzepten ebenso wenig gemeinsam wie die neuere Literalitätsforschung.

Eine Verbindung zwischen Literalität und Kompetenz konnte in 2.1.4 nur deshalb erfolgen, weil das zugrunde gelegte Kompetenzkonstrukt (s. Abbildung 7) mit den vier gewählten Kernaspekten *Wissen*, *Fähigkeiten*, *Haltungen* und *Motivation* so breit angelegt ist (s. 2.1.4), dass es neben dem Aufbau von Wissen auch die Herausbildung von Sein und Identität (Street und Street 1995), das Konzept von Habitus und Identität (Bourdieu 1987) und – wie hier in der Überlappung von Literalitäts- und Kindheitsforschung formuliert – die Bildung literaler Identität von Kindern zu integrieren und zu tragen vermag. Die vier Aspekte stehen für die Potenziale des Einzelnen und die der Gruppe (2.1.4) und sind – das

591 Mecheril und Plöcker ziehen ebenso aus den Theorien Butlers die Perspektive, Kontexte sozialer Anerkennung zu schaffen. Sie greifen darin kritische Anmerkungen an Butlers Ansatz auf und beschreiben das Paradoxon, das auch auf Autorenrunden übertragen werden mag: „Die an Butler anschließende Perspektive, Kontexte sozialer Anerkennung zu arrangieren, die weniger gewaltvolle Selbstverständnisse möglich machen, nimmt jedoch bereits eine Kritik an Butlers Texten auf, da in diesen Anerkennung einseitig als Voraussetzung der Selbst-Nötigung in Erscheinung gesetzt wird [...]. Um anerkannt zu sein, muss ich mich den Normen unterwerfen, die meine Möglichkeitsräume verengen und in denen ich womöglich an die Voraussetzungen gebunden bin, die mich selbst verletzen“ (Mecheril und Plöcker 2012, S. 142). Bezogen auf Autorenrunden wären hier weniger die textlinguistischen Normen als vielmehr die Normen des Verhaltens im Gespräch im Kontext Schule zu nennen. Die Bitte um einen Gesprächsbeitrag etwa kann durchaus als nötigend empfunden werden.

592 Vgl. dazu 2.1.7.

593 Vgl. Reckwitz: „Für die Praxistheorie sind die Subjekte in allen ihren Merkmalen Produkte historisch- und kulturell spezifischer Praktiken, und sie existieren nur innerhalb des Vollzugs sozialer Praktiken: ein einzelnes Subjekt ‚ist‘ (im Wesentlichen) – auch in seinen ‚inneren‘ Vorgängen des Reflektierens, des Empfindens, Erinnerns, Planens etc. – die Sequenz von Akten, in denen es in seiner Alltags- und Lebenszeit an sozialen Praktiken partizipiert“ (2003, S. 296).

sei hier nun im Zusammenhang der Ausführungen zur Kindheitsforschung herausgestellt – zeit- und generationenübergreifend.

Die Überlegungen zum Brückenschlag⁵⁹⁴ zwischen Literalitäts- und Kindheitsforschung, die in einer Verbindung zwischen literalen Praktiken und kinderkulturellen Praktiken in der Überlappung praxistheoretischer und kindheitsforschender Perspektiven auf Autorenrunden gesehen wird, mögen nun auch einen Brückenschlag zwischen *Kindheit* und *Kompetenz* nahelegen. Diese kann zunächst einmal in dem Aufeinanderbezogensein sozialer und literaler Praktiken gesehen werden, gerade so, wie es für das Verhältnis der beiden Räume Kultur (s. Abbildung 10) und Sprache (s. Abbildung 11) innerhalb der Definition literaler Kompetenzen einschließlich ihrer Erläuterungen (Abbildung 9) vorgesehen ist. Das in dieser Studie verwendete Kompetenzverständnis bezieht sich darüber hinaus auf institutionell gestützte Erwerbsprozesse, d.h., literales Handeln von Kindern bezieht ausdrücklich den Raum Institution (Abbildung 12) im Sinne eines institutionalisierten Handlungsraum wie dem der Schule ein. Wenn hier nun auch der Brückenschlag zwischen Kindheit und Kompetenz (in dem in 2.1.3 ausgeführten Verständnis) angestrebt wird, dann bezieht sich dieser auch auf jene Verständigungsprozesse in institutionell gestützten Ko-Konstruktionsprozessen, die sich auf Gebrauch, Reflexion und Objektivierung von Sprache richten (s. Abbildung 9). Für eine praxisgeleitete Theorie von Autorenrunden und eine theoretische Erschließung der Entwicklung literaler Kompetenzen werden die für den Raum Kultur genannten *kulturellen Kompetenzen* aufgrund der Hinzunahme des Zugangs über die Kindheitsforschung durch kinderkulturelle Praktiken als soziale Praktiken erweitert. Wenn dort also in Bezug auf Kultur (vgl. Quadrat, Abbildung 10) von kulturellen Kompetenzen die Rede war, dann sei hier für diese Arbeit zusätzlich von *kinderkulturellen Kompetenzen* gesprochen. Sie bilden die hintergründige Folie für das literale Handeln der Kinder, und zwar sowohl für jenes oral-litlerale Handeln im außerinstitutionellen Bereich (s. Kreis, Abbildung 11) als auch für jenes institutionell gestützte Handeln (s. Dreieck, Abbildung 12), das den Ausgangspunkt dieser Forschung bildet.

Die Stimmen der Kinder, wie sie in ihren eigenen Texten und in dem gemeinsamen Diskurs im Kreisgespräch über sie wahrnehmbar sind, werden in dieser Studie verstanden aus der Anbindung an die weit über die raum- und zeitgebundene Schulwirklichkeit hinausreichenden soziokulturellen und literal-sprachlichen außerschulischen Kontexte. Wenn Street im Sinne des ideologischen Verständnisses von Literalität argumentiert, dass Literalitätspraktiken – und als solche wurden Autorenrunden in 2.1.5 bestimmt – „refer to the broader cultural conception of particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts“ (Street o.J., S. 5), dann schließt sich hier der Rahmen der theoretischen Ausführungen. Diese Kontexte wurden in 2.2 aus sprachlich-textueller Perspektive als übergreifende Sprachgemeinschaft (Nussbaumer 1991; Ruf und Gallin 2014a), in 2.3 aus der Perspektive der Verstehens- und Verständigungsprozesse unter den Stichworten Member (Quasthoff 2015) und Community (Morek und Heller 2012) und in

594 Aufnahme des Begriffs von Panagiotopoulou und Brügelmann (2005).

2.4 schließlich unter dem Aspekt des Sinnhaft-Symbolischen der Kultur- und Sprachgemeinschaft (Blumer 1973) dargelegt.

Wenn Feilke (2016b) sagt, es sei produktiv, das Praktikenkonzept auf Praktiken in Institutionen zu beziehen, dann möge der Blick auf Autorenrunden in der hier vorgestellten Weise als mein Versuch gelesen werden, „einen Blick auf die unbeleuchtete Seite des Unterrichtsgeschehens“ zu werfen. Allerdings, so die Konsequenz des Gesagten, wird die Rekonstruktion der Akteursperspektive ausdrücklich auf Kinder⁵⁹⁵ bezogen – „namentlich“ (2016b, S. 267) die Kinder.

Es ist produktiv, das Praktikenkonzept auch auf Praktiken in Institutionen, hier auf Praktiken formaler Bildung zu beziehen. Dies kann insbesondere auch im Blick auf die Rekonstruktion der Akteursperspektiven – namentlich der Schüler – ein Gewinn sein. Der vertraute didaktische Methodenbegriff artikuliert im besten Fall die fachlich *besonnte* Seite des Mondes unterrichtlicher Praktiken. Ein Reden von Praktiken statt von Methoden kann nicht zuletzt auch die Chance eröffnen, einen Blick auf die unbeleuchtete Seite des Unterrichtsgeschehens zu gewinnen. (Feilke 2016b, S. 267)

2.4.5 Rückschau: Kindheitsforschende Sicht auf die Unterrichtspraxis – Beispiel

Bezüge zur Praxis werden in drei Richtungen hergestellt. Zunächst mögen allein die Überschriften aller Tagebuchtexte von zwei Schülerinnen und einem Schüler einen Einblick vermitteln, inwiefern sich kinderkulturelle Praktiken in den Texten der Kinder widerspiegeln. Des Weiteren gewährt eine Übersicht, in der die Kinder eines vierten Schuljahrs dokumentierten, wer zu welchem Zeitpunkt welchen Text in einer Autorenrunde vorstellte, exemplarisch Auskunft darüber, welche ihrer Texte und Themen Eingang in den gemeinsamen Austausch fanden. Und schließlich dokumentieren Ausschnitte einer schriftlichen Befragung am Ende der Grundschulzeit exemplarisch, welches Selbstverständnis Kinder als Schreiber und Schreiberinnen im Kontext dieses Unterrichts entwickelten. Die Ausschnitte wurden aus den Dokumenten derselben Kinder gewählt, deren Überschriften angeführt wurden. Es sind die Stimmen der Kinder, die hier eigentlich für sich sprechen, aber doch aus der dargestellten kindheitsforschenden Perspektive ansatzhaft gedeutet werden sollen.

Kinderkultur in Texten und Autorenrunden

Eine Auflistung aller Texte aus der Schreibzeit aus vier Grundschuljahren erfolgt hier für drei Kinder: für Burcu, für Adrian⁵⁹⁶ sowie für Bente. Diese Auswahl wurde getroffen, um möglichst unterschiedliche Voraussetzungen abzubilden. Burcu erlernt Deutsch als Zweitsprache und kommt aus einem schriftfernen Elternhaus.⁵⁹⁷ Von ihr wurde bereits der Text „Wie alt man werden kann“ vorgestellt und anhand dessen die soziale Beschaffenheit

595 Dieses Anliegen fassen Feilke und Wieser unter dem Begriff „Schülerforschung“ (2018b, S. 16).

596 Burcu und Adrian gehen in dieselbe Klasse einer städtischen Grundschule.

597 Weitere Informationen zu Burcu in 2.1.7.

des literalen Agierens von Burcu (2.1.7). Von Adrian⁵⁹⁸ wurden bereits Selbstevaluationen bester Texte im Hinblick auf die Entwicklung sprachlich-textueller Fähigkeiten vorgestellt (2.2.7). Auch von Bente, die im häuslichen Bereich mit literaler Erfahrung gut ausgestattet ist, wurden Evaluationen bester Texte bereits vorgestellt (2.2.7) und im Hinblick auf ihre Entwicklung sprachlich-textueller Fähigkeiten rekonstruiert. Burcu und Adrian lernen gemeinsam in jener Klasse, in der die Autorenrunde „Mein Monolog“ stattfand, die hier vor allem unter Gesichtspunkten des Verstehens und der Verständigung begutachtet wurde (2.3.6). Das Mädchen Bente geht in eine andere Schule⁵⁹⁹ als die anderen beiden Kinder. Aus ihrer Klasse wurde das Gespräch zum Text „Die Einladung“ einleitend vorgestellt (Prolog). Bente übernahm dort eine zentrale Rolle.⁶⁰⁰

Es wurden bewusst die Überschriften jener Kinder gewählt, deren Kompetenzentwicklungen bereits anhand von ausgewählten Praxisbeispielen exemplarisch im Rahmen der Rückschau auf die Praxis der ersten drei Zugänge dokumentiert wurden. Damit soll zum Einen verdeutlicht werden, dass jene unterschiedlichen Perspektivierungen literaler Kompetenzen, die sich aus den verschiedenen Zugängen ergeben, nicht nur isoliert bei dem einen oder dem anderen Kind in Erscheinung, sondern dass die vier Zugänge gemeinsam das literale Agieren von Kindern in Autorenrunden beschreiben. Für das Vorhaben, mögliche Entwicklungen literaler Kompetenzen innerhalb des Unterrichtsformats Autorenrunden theoretisch aufzuschließen, wird diese Beobachtung als Bestärkung gedeutet, dass eine theoretische Bestimmung weder mit der einen noch mit der anderen Perspektiven alleine zu realisieren ist. Und andererseits sollen damit – punktuell und nur exemplarisch für diese Kinder – eben jene *Entwicklungen* von Kompetenzen angedeutet werden, von denen hier im Rahmen der Theorie aufgrund der Praxis von Autorenrunden ausgegangen wird.

Betrachtet man zunächst einmal die Anzahl aller Texte (s. Anhang) von Burcu, Adrian und Bente, so fällt auf, dass diese in der dritten und vierten Jahrgangsstufe zurückgeht. Zugleich steigt bei allen Kindern die Textlänge erheblich. Adrians Pokémon-Text etwa umfasst 32 Seiten. Die Schreibaktivitäten der Kinder gehen also keinesfalls zurück.

Obleich die Überschriften nicht immer erraten lassen, welche Inhalte sich hinter ihnen verbergen, bestätigt ein Blick auf sie doch exemplarisch für diese Kinder, dass sie in den freien Texten Bedeutung produzieren, und zwar im dargestellten kinderkulturellen Verständnis. Wenn Heinzel (2005, S. 41) drei Bedeutungshorizonte kinderkulturellen Agierens bestimmt (2.4), dann sei im Folgenden herausgestellt, dass sich eben diese Horizonte in den Titeln der Texte aller drei Kinder widerspiegeln.

Existenzielle Grundfragen, der erste Horizont, werden sowohl in Burcus Texten (z.B. „Man kann 100 Jahre alt werden“ – jener Text aus dem 1. Schuljahr (Abbildung 19), dessen Entstehung in 2.1.7 dargelegt wurde – oder „Die Liebe ist stärker als der Tod“ aus

598 Informationen zu Adrian in 2.2.7.

599 Es handelt sich um eine dörfliche Grundschule.

600 Weitere Informationen zu Bente in 2.2.7.

dem 4. Schuljahr) als auch in Bentes Texten thematisiert („Der Spruch über mich“ aus dem 2. Schuljahr, „Gefühle“ aus dem 3. Schuljahr oder „Das bin ich, das ist mir wichtig“ aus dem 4. Schuljahr). Adrian schreibt überwiegend narrative Texte, insbesondere Fantasy-Geschichten. Darin bearbeitet er existenzielle Grundfragen. Einige Überschriften beinhalten diesen Horizont bereits („Der dunkle Schatten“, „Befreit die Welt“ oder „Kampf zwischen Freunden“).

Die eigene Stellung in der Gruppe der Gleichaltrigen sowie die Beziehungen der Gleichaltrigen untereinander und kinderkulturelle Praktiken bilden den zweiten Bedeutungshorizont. In Burcus Tagebuch sind Texte zahlreich, in denen sie kinderkulturelle Praktiken ihres Alltags und die Beziehung zu ihren Freunden beschreibt. Dabei drückt sie oft ihre Gefühle diesbezüglich aus („Ich freue mich, dass ich so viele Freunde habe“ oder „Ich habe meine Freundin Lea vermisst“ aus dem 2. Schuljahr). Auch bei Adrian finden sich Texte, in denen dieser Bedeutungshorizont im Mittelpunkt steht (etwa sein Text „Warum ich in der 3. bin“, in dem er sich dezidiert an seine Mitschüler und -schülerinnen richtet und ihnen erklärt, warum er die Schule gewechselt und eine Klasse wiederhole). Doch auch die Beschreibung seines Jungenclubs („AHBBE“) zeitigt kinderkulturelle Praktiken. Bente beschreibt ebenfalls vielerlei Praktiken wie etwa Basteln („Ich hab ein Spiel gebastelt“, 1. Schuljahr) oder Schlittenfahren („Ich war Schlittenfahren“, 1. Schuljahr). Ihr Text „Dokumentation Stumpf-Scheren-Krabbe“ aus dem 4. Schuljahr (Abbildung 51, Abbildung 53), den sie als ihren „besten Text“ auswählte und dessen Qualität sie ausführlich begründete (2.2.7), macht deutlich, dass sie nicht nur die Beziehung zu Gleichaltrigen thematisiert, sondern sogar deren Interessen und Neugierde dem Schreiben ihrer Texte zugrunde legt.

Und schließlich scheint auch der dritte Bedeutungshorizont in den Texten dieser Kinder auf. Wenn *Konflikte der Kinderrolle und deren Generationenbeziehung* nach Heinzl Erfahrungen mit der Generation der Eltern und Großeltern sowie die spielerische Auseinandersetzung und Reflexion mit der eigenen Rolle umfassen, wobei diese ihren Ausdruck oft in Gegensätzen wie Gut und Böse, Werden und Wachsen, Sehnsüchte und Verbote oder Anpassung und Widerstand finden, dann nehmen auch diese Aspekte in den Kindertexten einen großen Raum ein. Sowohl Burcu als auch Bente schreiben in den ersten beiden Schuljahren über ihre Beziehung zu den Großeltern. Konfliktpotenzial zwischen den Generationen verbirgt sich in Texten wie „Ich wünsch mir einen Babyhund“ von Burcu (1. Schuljahr) oder „Advent bei mir“, ein Text aus dem 2. Schuljahr, in dem Bente ihre eigenen Vorstellungen von Advent beschreibt. Die spielerische Form der Selbstreflexion findet sich zudem in zahlreichen Geschichten. Der Titel „Die Bösen und die Guten“ von Burcu (4. Schuljahr), „Der Ritter und die Feen“ von Adrian (3. Schuljahr) oder Bentes Text „Die Frau mit den Adleraugen“ (2. Schuljahr) lassen diesen Bedeutungshorizont ebenso aufscheinen.

Die drei Bedeutungshorizonte sind nicht trennscharf. In einigen der genannten Texte lassen sich gleich mehrere Horizonte ausmachen, etwa in Burcus philosophischem Text über Geburt und Tod. In jedem Fall aber lässt sich exemplarisch zeigen, dass die Stimmen der

Kinder, und dies in bedeutungsstiftender Hinsicht, ihren Ausdruck in den freien Texten der Kinder finden. Darüber gelangen sie nicht nur in den Unterricht, sondern bestimmen dort auch maßgeblich das gemeinsame Leben und Lernen. Im Gespräch der Autorenrunde bringen nicht nur die Schreibenden subjektive Erfahrungen zur Sprache. Sie involvieren damit auch die Rezipienten und Ratgebenden ihrer Texte in einen Austausch, in den diese wiederum ihre subjektiven Erfahrungen einbringen können. Die Alltagswelt der Schreibenden und Ratgebenden erhält damit in der Schulwelt Anerkennung und Wertschätzung (2.4.3).

Subjektive Erfahrungen in der Gruppe zur Sprache bringen

Bereits der Blick auf die Titel der Tagebuchtexte von Burcu, Adrian und Bente zeigen, dass die Kinder in ihren Texten als soziale Akteure handeln, die sich aktiv an der Hervorbringung gesellschaftlicher Wirklichkeit (James et al. 2008; Heinzel 2012b) beteiligen. Sie sind insofern bedeutungsproduzierend (Eckermann und Heinzel 2015), als sie ihre Konstruktion von Bedeutung (Mead 1968; Blumer 1973) zur Sprache bringen. Dass sie ihre subjektiven Erfahrungen (Röhner 1997; 2011) nicht für sich behalten, sondern diese durch die Texte im Rahmen von Autorenrunden in den Raum der Gruppe tragen und dort miteinander kommunizieren, sei an einem Dokument aus jener Klasse verdeutlicht, zu der Burcu und Adrian – ebenso wie Lasse (s. 2.1.7) und Berna (s. 2.3.6) – gehören. Es handelt sich dabei um eine Liste (Abbildung 61), in die sich jene Kinder eintragen, die ihren Text in einer Autorenrunde vorstellen. Sie tragen zudem ein, mit wem sie anschließend in einer Schreibkonferenz den Text für eine Präsentation und Veröffentlichung überarbeiten. Wie für die Autorenrunde dargestellt, sei hier auch für Schreibkonferenzen ergänzend ausgeführt, dass der Inhalt oder die Botschaft des Textes, also die Stimmen der Kinder, die es ja wahrzunehmen und in ihrer Ausdrucksstärke zu präzisieren und zu stärken gilt, das Gespräch über den Text tragen.

Die Titel der in Klasse 4d im 1. Halbjahr vorgetragenen und anschließend überarbeiteten Texte lauten:⁶⁰¹

Der kleine Vampir
Die Fee und die Elfe
Sachtext über Dinos
Der Autounfall (Burcu)⁶⁰²
Der kleine Flummi
Es gibt Außerirdische
Das Baby (Berna)
Wir Menschen
Manolito auf Zeitreise
Mein Bruder Can (Berna)

601 Hinter ausgewählten Texten finden sich Namen von Kindern. Es sind die Namen jener Kinder, deren Agieren Eingang in der einen oder anderen Rückschau dieser Studie vorgestellt wird.

602 Dieser Text ist in der Auflistung aller Tagebuchtexte von Burcu unter der Überschrift „Das verzauberte Auto“ aufgeführt. Burcu hatte den Titel im Rahmen der Überarbeitung in der Schreibkonferenz verändert.

Meine ersten Regatten
 Das Holstentor
 Endlich ein eigenes Pony
 Die Liebe ist stärker als der Tod (Burcu und Berna)
 Das Rätsel
 Mein Monolog (Berna)
 Aufgewachsen bei den Wölfen
 Stufengedicht (Burcu)
 Herr Sack

Schreibkonferenzen in Klasse 4d

Autor/Autorin	Text (Überschrift)	Ko-Autoren/-innen	Schreibkonferenz Datum	Autorensung Datum	Fachbereichs/ Präsentation
Malte	Der kleine Hase	Berna, Karlon	10.8.11		Ständers
Laura	Die Ite und die Elfe	Janna, Tegen, Karlon	5.9.2011		
Janna	Sachteset über dem	Malte, Berna, Karlon	5.9.2011		Ständers
Burcu	Der Autounfall	Berna, Malte	12.9.2011		Ständers
Malte	Der kleine Hase	Karlon, Janna	12.9.2011		
Malte	Es gibt Asteroiden	Malte	31.10.11	7.11.11	Ständers
Berna	Das Bailey	Burcu	31.10.11		
Malte	Der kleine Hase	Malte, Karlon	12.11.11		
Malte	Monolito auf Zeitreise	Emir, Malte, Hagen, Karlon	2.11.11		Ständers
Berna	Mein Bruder Can	Janna, Laura	2.11.11	2.11.11	Ständers
Janna	Mein erster Regatta	Laura, Berna	2.11.11		Ständers
Malte	Der kleine Hase	Karlon, Janna	12.11.11		Ständers
Emir	Der kleine Hase	Burcu, Janna	27.11.11		Ständers
Burcu	Der kleine Hase	Malte, Karlon	31.1.12	Janna	Ständers
Berna	Das Rätsel	Burcu	1.2.12		Ständers
Berna	Mein Monolog	Emir, Janna	28.2.12	28.2.12	Ständers
Emir	Aufgang zu den Sternen	Johanna, Janna	28.2.12		Ständers
Burcu	Stufen Gedicht	Burcu	28.2.12	1.3.12	Ständers
Malte	Herr Sack	Berna, Malte	28.2.12	28.2.12	Geschichte

Abbildung 61: Texte in Autorenrunden und Schreibkonferenzen in Klasse 4d

Betrachtet man die Auswahl der Texte unter den drei im vorigen Abschnitt angeführten Bedeutungshorizonten, so wird ersichtlich, dass in den Reflexions- und Überarbeitungsgesprächen alle drei Horizonte aufgespannt werden. Die Übersicht lässt sogar vermuten, dass diese hier in konzentrierter Form vertreten sind, denn sämtliche Überschriften transportieren diese Horizonte, teilweise mehrere. Es ist in der Praxis zu beobachten, dass Kinder sich genau überlegen, welchen ihrer Texte sie in einer Autorenrunde vorstellen. Wer sich mit einem Text vorstellt, präsentiert zugleich sich selbst. Dies könnte dazu führen, dass Kinder deshalb – intuitiv oder bewusst – jene Texte auswählen, in denen sie ihre Stimme deutlich erheben und ihr bedeutungsschaffendes Potenzial spürbar wird. Es ist offensichtlich etwas anderes, ob Burcu einen ihrer Wochenendtexte für den Vortrag in der Autorenrunde wählt, oder ob sie – wie hier geschehen – ihren Text über einen Autounfall oder jenen zu Liebe und Tod vorstellt und damit existentielle Grundfragen in die Gruppe trägt. Gewählt werden offensichtlich jene Texte, von denen Kinder – mehr oder weniger

bewusst – annehmen, dass sie mit ihnen bei den anderen eine gute oder besondere Wirkung erzielen. Hier greifen Gesichtspunkte des sprachlich-textuellen und des kindheitsforschenden Zugangs ineinander.

Subjektivierung und Identitätsbildung

Dass ein Unterricht, in dem Kinder in ihren eigenen freien Texten Bedeutung schaffen und diese in inhaltlicher und sprachlicher Hinsicht im Rahmen von Autorenrunden betrachten, Subjektivierungsprozesse im Sinne der Ausführungen in (Ricken 2013a; 2014; Heinzel et al. 2012; Eckermann und Heinzel 2015) anstößt und Identitätsbildung (Mead 1968; Street 2013b; Street und Street 1995; Röhner 1997; 2001; 2011) protegiert, sei an ausgewählten Dokumenten von Burcu, Adrian und Bente exemplarisch gezeigt.

Die meisten der folgenden Dokumente sind einer schriftlichen Befragung entnommen, die am Ende des 4. Schuljahres durchgeführt wurde. Dort wurden in einem ersten Teil Selbsteinschätzungen der Kinder zu ihren literalen Fähigkeiten erbeten, und zwar vornehmlich zum Schreiben eigener Texte, zum Vorstellen und Beraten derselben in Autorenrunden, zur Bedeutung der Text-Hand, zur Entwicklung der eigenen Schreibhaltung und zur Entwicklung von Textqualitäten über vier Jahre. In einem zweiten Teil wurden Sozialdaten der Kinder in Bezug auf ihre literalen Kompetenzen erhoben. Dafür wurde nach Daten und Einschätzungen zum Lesen, zur Mediennutzung, zur Bedeutung des Schreibens sowie nach der Bedeutung unterschiedlicher Sprachen im Leben der Einzelnen gefragt. Einige wenige biographische Angaben (Anzahl der Geschwister) und ganz persönliche Einschätzungen (z.B. „Schreibe drei Dinge, die du in deiner Freizeit gerne tust“) wurden zudem erbeten.

Burcu: Vom Zweifeln zum Können

Burcu gibt an, am Ende ihrer Grundschulzeit neben sechs Büchern, von denen vier auf Anschaffungen für die Schule zurückgehen, einige Hefte einer Apothekenumschau für Kinder zu besitzen. Dass das gemeinsame Gespräch über Texte in Autorenrunden für sie als wertvoller Anstoß und Motor ihrer literalen Kompetenzen anzusehen ist, wurde bereits dargestellt (2.1.6). Wie stark Burcu sich mit den literalen Praktiken in der Schule identifiziert, wird auch deutlich, wenn sie auf die Frage, welche Texte sie zuhause Mitgliedern ihrer Familie vorliest, antwortet, dass sie neben den Elternbriefen noch die Texte aus den „Beste-Texte-Heften“ vorliest (Abbildung 62), also jene Texte aus der Klasse, die ihr durch Autorenrunden vertraut sind.

II. LESEN in deinem Leben

1.) Haben deine Eltern oder andere Familienmitglieder dir früher vorgelesen?

☐ gar nicht
☒ manchmal
☐ fast jeden Tag

2.) Liest du manchmal anderen etwas vor?

Falls ja: Wem? *Mama, Papa*
Was liest du vor? *Eltern Briefe, aus den Beste Texte Buch*
Wie oft? *wenn es Elternbrief gibt, und wenn wir ein beste Texte Buch kriegen*

2.) Hast du früher gerne Geschichten von der CD oder der Cassette gehört? ☐ Ja ☒ Nein

Falls ja: Welche Geschichten?

Abbildung 62: LESEN in deinem Leben (Burcu)

In einer vergleichenden Darstellung ihrer Schreibhaltung am Anfang und am Ende der Grundschulzeit (Abbildung 63) lässt sich ein Bogen von ersten Unsicherheiten und Zweifeln bis hin zum Erleben von Sicherheit und Können ausmachen.

Ein Vergleich zwischen dem, was jemand retrospektiv glaubt, zu Beginn der Schulzeit zum Schreiben gedacht zu haben, und nun aktuell am Ende des 4. Schuljahres denkt, kann kein echter Vergleich, aber doch eine rückblickende Form des vagen Skizzierens einer Entwicklung sein.

„Das macht Spaß, wenn man es kann“, schreibt Burcu. Offensichtlich erlebt sich Burcu als Könnlerin, denn an verschiedenen Stellen der Selbsteinschätzung beschreibt sie immer wieder den Spaß, den ihr das Schreiben bereitet. Wenn sie schreibt, dass sie – den Unterricht nach dem Schulwechsel in der nächsten Schule antizipierend – das Schreiben dann vermissen wird, so zeigt das, wie wichtig ihr Schreiben geworden ist.

III. SCHREIBEN zu Beginn der Schulzeit – SCHREIBEN am Ende der Grundschulzeit

1.) Zeichne erst unten und schreibe dann in die Gedankenblasen oben!



Male: So sah ich zu Beginn der Schulzeit aus

So sehe ich jetzt aus

Schreibe in die Gedankenblase...

... links: Das dachte ich über das Schreiben, als ich noch gar nicht schreiben konnte

... rechts: Das denke ich heute über das Schreiben

Abbildung 63: Schreiben zu Beginn und am Ende der Grundschulzeit (Burcu)

Dass sie ihre ersten Selbstzweifel besiegt und sich nun als Könnlerin empfindet, zeigen die folgenden Äußerungen:

1.)

Es macht sehr Spaß. Man kann schreiben, was man will.
Erlebnisse, ausgedachte Geschichten und viele andere tolle Sachen. Auch in der anderen Schule werde ich das vermissen.
Ich finde das auch eine gute Idee mit der Autorenrunde und alles andere, was wir machen.

2.)

Es macht wirklich immer Spaß und alle konzentrieren sich.
Es macht auch Spaß, den Leuten zuzuhören beim Vorlesen.

1. SCHREIBEN in der Schule

1.) Schreibe alles auf, was dir zum Schreiben im Tagebuch oder Schreibbuch einfällt (oder: zur Schreibzeit?):

Es macht sehr Spaß man kann schreiben was man ~~sp~~ ^{privat} will erleben, ausgedachte ^g Geschichten, und viele andere tolle Sachen. Auch in der anderen Schule werde ich das versuchen. Ich finde das auch eine gute Idee mit der Autorenrunde und alles was andere was wir machen.

2.) Schreibe alles auf, was dir zur Autorenrunde einfällt:

Es macht ^{mir} wirklich immer noch Spaß und alle konzentrieren sich. Es macht auch Spaß den Leuten zuzuhören beim Vorlesen.

Ihre Zeilen bestätigen das Erleben von „Spaß“. Burcu verbindet mit Schreiben positive Gefühle, sie konnte eine positive Schreibhaltung entwickeln. Es sei an dieser Stelle von einer Subjektivierung (Eckermann und Heinzel 2015) oder Subjektivation (Ricken 2013a) Burcus einerseits als Schreibende, insbesondere als Autorin von Geschichten und andererseits als Rezipierende gesprochen.

2.) Denke daran zurück, als du deine ersten Texte formuliert hast. Was war für dich wichtig?

Das es spannend ist und jedem gefällt.

Dieser Satz wurde von ihr ausradiert (Abbildung 65) und zwar vermutlich, nachdem sie die nächste Frage las „Was ist dir jetzt wichtig, wenn du Texte formulierst?“ Mit dem Satz von oben beantwortet sie nun diese Frage.

401

Was ist dir jetzt wichtig, wenn du Texte formulierst?

Das es spannend ist und jedem gefällt

Abbildung 66: Was am Ende von Klasse 4 beim Formulieren wichtig ist (Burcu)

Dass es spannend ist und jedem gefällt.

Adrian: Vom Schulfrust zum Geschichtenschreiben

Adrians Biographie ist durch eine „gescheiterte Schulkarriere“ gekennzeichnet (Schulwechsel, Wiederholung 3. Schuljahr).⁶⁰³ In seiner neuen Schule kommt er im Herbst in eine Klasse, in der die Schreibzeit zum Alltag gehört. Das Schreiben im Tagebuch kann für ihn mit dem Bild der Insel verglichen werden, auf die er sich zurückziehen und in Ruhe seinen Ideen und Gedanken nachgehen kann. Er entwickelt eine Vorliebe für das Schreiben von Fantasy-Geschichten (vgl. 2.2.7). Am Ende der vierjährigen Grundschulzeit äußert er bei der Befragung (Abbildung 67) Folgendes:

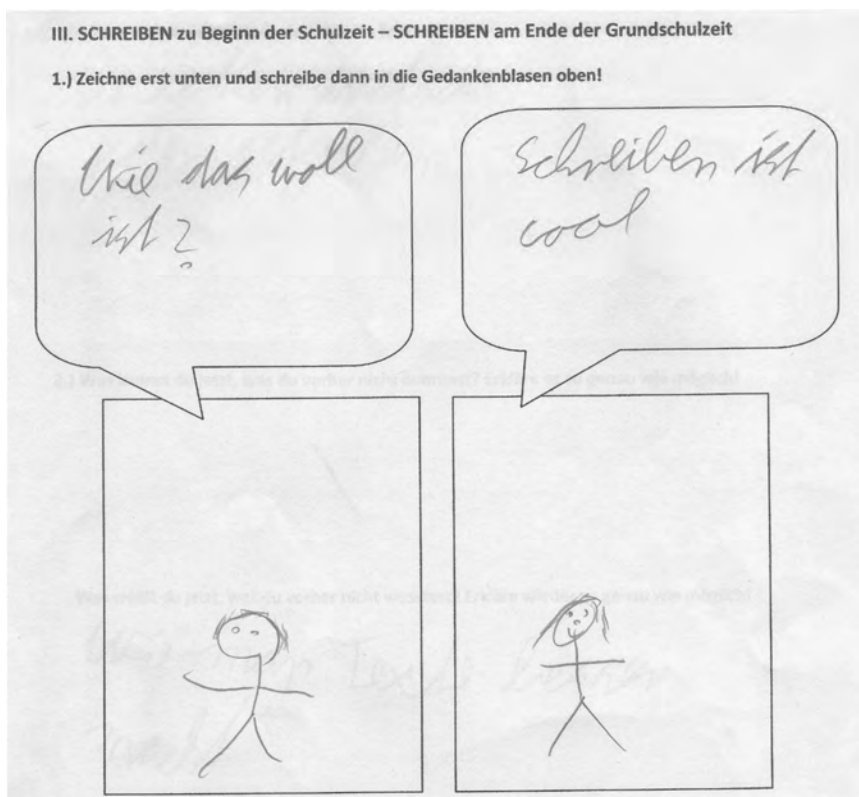


Abbildung 67: Schreiben zu Beginn und am Ende der Grundschulzeit

⁶⁰³ Weitere Informationen zu Adrian in 2.2.7.

Mit der Frage „Wie das wohl wird?“ und einer Zeichnung, auf der er sich selbst mit offenen Augen ohne Mimik darstellt, beschreibt er rückblickend seinen Einstieg in das Schreiben zu Beginn seiner Schulzeit. Dem gegenüber zeichnet er sich nun mit einem strahlenden Gesicht. „Schreiben ist cool“ charakterisiert seine Schreibhaltung am Ende seiner fünf Grundschuljahre. Die Aussagen zeugen davon, dass Schreiben Adrian etwas bedeutet. Wenn man noch seine Antwort auf die Frage, was er in seiner Freizeit gern tue, hinzunimmt (Abbildung 68), dann bestätigt sich der hohe Stellenwert, den das Schreiben in seinem Leben erhalten hat.

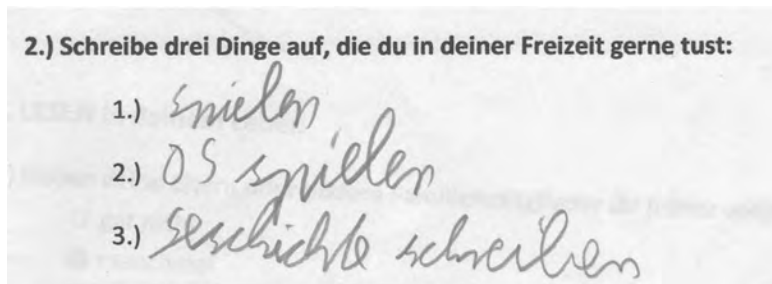


Abbildung 68: Drei Dinge, die du in deiner Freizeit gerne tust (Adrian)

Schreiben rangiert nach Spielen und Playstation-Spielen an dritter Stelle. Wenn man diese Aussage mit den Texten in seinem Tagebuch und seinem kontinuierlichen Schreibeifer in Beziehung setzt, dann sei hier auch von einer positiv verlaufenen Subjektivierung als Schreiber und der Bildung einer Schreiberidentität gesprochen. Diese ist nicht etwa auf den Raum Schule begrenzt, sondern spielt auch in seinem alltäglichen Handeln eine Rolle und sei von daher auch als eine grundlegende Identität bestimmt, die nicht etwa an den Raum Schule gebunden ist, sondern sein Wesen auch im kinderkulturellen Alltag bestimmt.

Diese Einschätzung wird gestützt durch seine Angaben zu den Fragen, wo er am liebsten schreibe (Abbildung 69), wie viel er zuhause (jenseits der Hausaufgaben) und was er dann schreibe.

Zwar antwortet Adrian nicht explizit auf die Frage, wie wichtig Schreiben für sein Leben ist. Seine Auskünfte darüber, dass er nicht nur in der Schreibzeit, sondern auch zuhause schreibt, und dies sogar wöchentlich, zeigen, dass Schreiben für ihn weitaus mehr als eine Schülertätigkeit ist, denn offensichtlich prägt es auch sein Leben im häuslichen Bereich. Der Hinweis, dass er gern Geschichten schreibt, deckt sich mit den Angaben der Überschriften aus seinem Tagebuch. Beide Daten zusammen können als Ausdruck der Subjektivierung (Eckermann und Heinzl 2015; Ricken 2014) bzw. der Herausbildung einer Identität (Butler 2002) als Schreiber gedeutet werden.

III. SCHREIBEN in deinem LEBEN



1.) Wo schreibst du am liebsten?

- ☒ zuhause Wo genau? _____
- ☒ in der Schreibzeit im Deutschunterricht
- ☐ im Deutschunterricht (Schreibaufgaben)
- ☐ in den anderen Fächern
- ☐ _____

2.) Siehst du zuhause Menschen, die schreiben?

☐ Ja

☒ Nein

Falls ja: Wen?

Und was schreibt die Person?

3.) Wie viel schreibst du zuhause, einfach weil du Lust dazu hast? (Hausaufgaben sind hier nicht gemeint)

- ☐ gar nicht
- ☒ einmal im Monat
- ☒ einmal in der Woche
- ☐ jeden Tag
- ☐ _____

Was schreibst du dann?

Geschichte

4.) Wie wichtig ist Schreiben für dein Leben?

Wichtig

Abbildung 69: SCHREIBEN in deinem Leben (Adrian)

Bente: Schreiben – mein Hobby

Bente wurde bereits als sehr eifrige Schreiberin vorgestellt (s. 2.2.7). Ihre Äußerungen im Rahmen der Befragung am Ende des 4. Schuljahres bestätigen, dass Schreiben zu einem wichtigen Teil ihres Lebens geworden ist, den sie sogar als „Hobby“ bezeichnet.



Abbildung 70: Schreiben zu Beginn und am Ende der Grundschulzeit (Bente)

Auch Bente rekonstruiert rückblickend das Gefühl von Anstrengung, mit dem sie auf das Schreiben voraussichtete. Die Formulierung „muss“ (Abbildung 70) wird nun am Ende der Grundschulzeit von dem gegensätzlichen Empfinden abgelöst, das durch die Formulierung „kann ich mein Hobby weitermachen“ ausgedrückt ist.⁶⁰⁴

⁶⁰⁴ Da bislang alle drei Beispiele eine Leichtigkeit des Schreibens für das Ende der Grundschulzeit andeuten, seien hier zusätzlich Angaben aus der Befragung von Lasse angeführt, der in den Unterrichtsbeispielen in 2.1.7 und 2.3.6 bereits einen größeren Raum einnahm. Seine Gedanken für den Anfang der Grundschulzeit beschreibt er mit einer gewissen Leichtigkeit: „Schreiben ist doch total piepieierleicht. Einfach einen Satz schreiben. Fertig!“. Nach vier Jahren Schreiberfahrung formuliert er: „Durch Frau Leßmann habe ich sehr viel über das Schreiben gelernt. Auch, dass es gar nicht so leicht ist, wie es aussieht!“ Seine Entwicklung beschreibt er für den Anfang so: „Als ich früher meine ersten Texte geschrieben habe, habe ich nicht nachgedacht, sondern einfach drauflos geschrieben. Das hatte zur Folge,

Von Bente sei hier zudem ein Teil eines Briefes aus ihrem Tagebuch (Abbildung 71) eingefügt, mit dem sie sich am Ende des 4. Schuljahres von ihrer Klasse verabschiedet. Wenn sie darin an oberster Stelle die Schreibzeit erwähnt und dieser weit mehr als die Hälfte des ganzen Briefes widmet,⁶⁰⁵ dann sei dies als ein Hinweis darauf gedeutet, wie wichtig die Schreibzeit und darin insbesondere die Autorenrunde nicht nur für die Ausbildung einer eigenen Identität als Schreiberin, Begutachterin und Ratgeberin – kurzum ihrer literalen Identität – ist, sondern auch für die Ausbildung einer eigenen Identität der ganzen Klasse als Autorengemeinschaft.⁶⁰⁶

dass meine Texte nicht durchdacht und durcheinander waren. Früher habe ich fast keine Adjektive benutzt.“ Für seine aktuellen Fähigkeiten, vier Jahre später, formuliert er: „Ich formuliere jetzt so, dass jeder die Stelle verstehen kann. Jetzt benutze ich deutlich mehr Adjektive. Auch die Reihenfolge ist sinnvoller geworden.“ Und auf die Frage „Was kannst du jetzt, was du vorher nicht konntest? Erkläre es so genau wie möglich!“ schreibt er: „Rechtschreibung, Satzteile bewusst verbinden, ein Ziel erreichen, gut formulieren, Gefühle ausdrücken, sehr gerne über Wörter, Sätze und Geschichten nachdenken, den roten Faden legen, Texte flüssig, betont und deutlich vorlesen.“ Dass Lasse gern als Profi (eine zugewiesene Rolle) für Wörter und Sätze agiert, spiegelt sich in seinen Äußerungen z.B. in den der Autorenrunde zu dem Text „Mein Monolog“ von Berna (vgl. 2.3.6). Seine kritische Selbsteinschätzung entspricht jenen Äußerungen, die von Lasse dort zu lesen sind. Dass genau er zu der Erkenntnis gelangt, dass Schreiben ein komplexer Prozess und damit „gar nicht so leicht“ ist, zeichnet seine Identität als Schreiber und Denker aus.

605 Im zweiten nicht abgebildeten Teil des Briefes schreibt sie: „Ihr seid echt die beste Klasse, die man sich wünschen kann. Zwar gab es manchmal Streit, aber trotz alledem hatten wir viel Spaß. Ich wünsche mir, dass wir alle auf der weiterführenden Schule viel Glück und Spaß haben. ICH WERDE EUCH VERMISSEN! Eure Bente“

606 Die Idee, Abschiedsbriefe an die Klasse zu schreiben, entstand in der Gruppe selbst. Jedes Kind schrieb einen solchen Brief in das eigene Tagebuch. Dass fast alle Kinder in ihrem Brief die Schreibzeit erwähnen, und dies überaus positiv, mag die These erhärten, dass die regelmäßige Durchführung von Schreibzeit und Autorenrunde einen überaus prägenden Charakter für das Empfinden der Gruppe als Ganze hat. Zur Bekräftigung sei hier der Inhalt des Abschiedsbriefes eines Jungen ergänzend angeführt: „Liebe Klasse 4 [...!]! Wisst ihr noch, als ich immer die Texte mit dem Textmuster Grusel, Action und Thriller geschrieben habe? Ich fand toll, dass ihr mir immer so viele Tipps gesagt habt. Mein Schreibgeheimnis ist: Es liegt einfach in mir drin. Leider muss ich jetzt tschüss sagen. Hoffentlich sehen wir uns auf der CK-Schule wieder. Adios amigos! Euer Moritz“ (vgl. Leßmann 2018).

Abschiedsbrief an Kl. 4

29.5.12

Liebe Klasse 4! Ich freue mich nicht auf den Abschied. Aber bevor ich anfangen zu weinen, erinnere ich mich noch einmal an die Schreibzeit. Die Schreibzeit hat mich dazu ermuntert, immer wieder neue Texte zu entwerfen. Die ganze Woche habe ich mich auf sie gefreut. Im ersten Schuljahr habe ich noch vom Wochenende geschrieben. Immer wieder habe ich mir Gedanken gemacht, was ich am Wochenende gemacht habe. Im zweiten Schuljahr habe ich schon den einen oder anderen guten Text geschrieben. Im dritten und vierten Schuljahr wurden meine Texte immer besser. Außerdem hat mich die Schreibzeit ermuntert, zu jedem Geburtstag meiner Familie ein Gedicht zu schreiben.

ABER IMMER NUR VON
MIR IST JA LANGWEILIG.
JETZT SEID IHR DRAN.

→

Abbildung 71: Abschiedsbrief von Bente am Ende der Grundschulzeit an ihre Klasse

Abschiedsbrief an Kl. 4

29.5.12

Liebe Klasse 4. Ich freue mich nicht auf den Abschied.

Aber bevor ich anfangen zu weinen, erinnere ich mich noch

einmal an die Schreibzeit. Die Schreibzeit hat mich dazu

ermuntert, immer wieder neue Texte zu entwerfen. Die ganze

Woche habe ich mich auf sie gefreut. Im ersten Schuljahr

habe ich noch vom Wochenende geschrieben. Immer wieder

habe ich mir Gedanken gemacht, was ich am Wochenende gemacht

habe. Im zweiten Schuljahr habe ich schon den einen oder anderen

guten Text geschrieben. Im dritten und vierten Schuljahr wurden meine Texte immer besser. Außerdem hat mich die Schreibzeit ermutigt, zu jedem Geburtstag in meiner Familie ein Gedicht zu schreiben. ABER IMMER NUR VON MIR IST JA LANGWEILIG. JETZT SEID IHR DRAN.

Wenn Bente schreibt, dass sie sich die ganze Woche auf die Schreibzeit gefreut hat, dann wird darin deutlich, wie wichtig ihr das Schreiben und die Arbeit an eigenen Texten geworden sind. Der kurze Rückblick auf ihre Entwicklung als Schreiberin sei ebenso als Ausdruck eines Subjektivierungsprozesses gelesen, an dessen Ende sie als autonome und selbstbewusste Schreiberin steht. Dass sie die Schreibzeit sogar ermutigt hat, auch außerhalb der Schule im Kreis der Familie zu schreiben, und ihre Familienmitglieder jeweils zum Geburtstag mit einem Gedicht zu erfreuen, zeigt wiederum, welche hohe Bedeutung sie dem Schreiben für ihr Leben beimisst. Schreiben hat in ihrem Leben Einzug in den außerschulischen Alltag gehalten und dort eigene literale Praktiken etablieren lassen.

Zusammenfassung

Die Äußerungen von Burcu, Adrian und Bente zeigen, dass und wie diese Kinder als Subjekte (Eckermann und Heinzel 2015; Ricken 2013a; 2013b; 2014; Butler 2002; 2014) agieren, sich an der Hervorbringung gesellschaftlicher Wirklichkeit aktiv beteiligen (James et al. 2008; Honig 2009; Eckermann und Heinzel 2015) und aufgrund ihres literalen Handelns in Texten und Gesprächen ein jeweils individuelles Selbstverständnis (Ricken 2014) ausbilden. Auf die Frage, warum sich in diesem Kontext in besonderer Weise eine Identität (Röhner 1997; 2001; 2011) als Schreibende, Hörende oder Beratende bilden kann – und dies auch als Autoren- oder Schreibergemeinschaft (Larson und Maier 2000; Hayes und Olinghouse 2015) oder als bildungssprachliche Community (Morek und Heller 2012; Quasthoff und Morek 2015), als einer übergreifenden Sprachgemeinschaft (Nussbaumer 1991; Ruf und Gallin 2014b) bzw. einer Kultur- und Sprachgemeinschaft (Blumer 1973), und zwar jeweils im Sinne einer Generationenbeziehung (Heinzel 2005) –, werden im Anschluss an die dargestellten Unterrichtsbeispiele folgende Aspekte zusammenfassend genannt.

Essentiell scheint die Beobachtung zu sein, dass Kinder und ganze Klassen hier nicht als Ausführende eines Jobs (Breidenstein 2006) gesehen oder als solche *adressiert* (Ricken 2013a; 2014; vgl. Butler 2014) werden (vgl. 2.4.1), sondern immer ernsthaft als Bedeutungstiftende und -produzierende, und zwar in ihren verschiedenen in 2.4.1 beschriebenen Rollen. Kinder werden im Rahmen der Autorenrunde als Autoren und Autorinnen angesprochen. Sie werden als Schreibende, Hörende, Begutachtende und Ratgebende adressiert. Die Beispiele zeigen, wie Kinder im Rahmen des Schreibens von Texten und des Nachdenkens über Texte diese Adressierungen anerkennen. Und sie adressieren wiederum andere entsprechend. Sie werden zugleich als Experten oder *Profis* angesprochen, etwa wenn sie Begründungen für Textqualitäten offenlegen. Auch die Gruppe wird als Autorengemeinschaft angesprochen, deren gemeinsame Potenziale als wertvolle Basis der

Kompetenzentwicklung aller wertgeschätzt werden. Die Adressierung von Einzelnen und Gruppe sei auch hier als eine mögliche Ursache von Subjektivierungsprozessen betrachtet. Die vorangehenden Dokumente zeigen exemplarisch, dass die Schreiberidentität dieser Kinder nicht auf den Raum Schule begrenzt bleibt, sondern bis hinein in das Agieren im häuslichen Umfeld und in der Freizeit trägt. Auch hier haben sie als Schreiberinnen und Schreiber ihren Ort gefunden. Schreiben ist für diese Kinder zu einem Teil ihrer kinder-kulturellen Praktiken geworden.⁶⁰⁷ Schreiben und der Austausch über die eigenen Themen kann deshalb mit Heinzl als *Zwischenraum* (2005) oder wie in dieser Studie ausgeführt als *Schnittstelle* zwischen Kindheit und Schule bezeichnet werden.

Bereits im vorangehenden Abschnitt (Subjektive Erfahrungen) wurde vermutet, dass Kinder ein Gespür für jene „wichtigen Texte“ entwickeln, wie sie durch die drei Bedeutungshorizonte (Heinzl 2005) gekennzeichnet sind. Diese Beobachtung wurde als Ausdruck sich bildender Identität eingeschätzt. Obwohl in der Klasse 4d, zu der Adrian und Burcu (ebenso wie Lasse und Berna, vgl. 2.1.7 und 2.3.6) gehören, nicht explizit über Wege und Bedeutung der Auswahl von Texten für Autorenrunden und Beste-Texte-Hefte nachgedacht wurde, scheint sich doch innerhalb der Gruppe ein Gespür dafür ausgebildet zu haben, mit welchen Texten man sich selbst gut präsentiert. Die anhand einer Übersicht über die verschiedenen Texte, die innerhalb einer Klasse innerhalb eines Halbjahres in Autorenrunden vorgestellt wurden (Abbildung 61) des vorangehenden Abschnitts exemplarisch beschriebene Situation bestätigt die Vermutung, dass Kinder im Rahmen der reflektierenden Gespräche in der Gruppe *still* (vgl. 2.2.3, 2.3.1) die Fähigkeit erwerben, jene Texte auszuwählen, mit denen sie innerhalb der vertrauten Autorengemeinschaft sinn- und bedeutungstiftend agieren können. Es bestätigt sich hier, wie während der Gespräche im Hinblick auf die Bildung impliziten Wissens sind und folglich als *implizit-integrierend* (2.3.4) auch an dieser Stelle bezeichnet werden können. Dabei fungieren gleichwohl die Texte wie auch die Gruppe als Nährboden. Hier sind Überlappungen zwischen praxistheoretischen und hermeneutischen Ausführungen zu sehen.

Die Kinder werden in diesem Unterricht nicht nur in diesen verschiedenen Funktionen angesprochen, sondern evaluieren zudem noch ihr inhaltliches und sprachliches Agieren. Die Auswahl eines Textes für Autorenrunde, Veröffentlichung im Beste-Texte-Heft oder Autorenlesung etwa erfordert Entscheidungen, die ihnen keiner abnehmen kann, auch nicht die Lehrperson. Sie übernehmen selbstständig die Verantwortung (vgl. Ausführungen zum Säulenmodell in 2.2.1) für Inhalt und Form ihrer Texte, aber auch für den Prozess der Textentwicklung bis hin zur Veröffentlichung und Präsentation im Schulgebäude oder

607 Es soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass auch die Identität einer Klasse als Autorengemeinschaft bis in außerschulische Praktiken hineinwirken kann. So berichtete die Klassenlehrerin von Bentes Klasse, dass diese Kinder – selbst nachdem sie längst auf weiterführenden Schulen waren – im Rahmen von gemeinschaftlichen Aktionen außerhalb der Schule (wie z.B. Fußballspielen) weiterhin von den Schreibzeiten schwärmten und diesen als festen gemeinsamen Ankerpunkt ihrer gemeinsamen Grundschulzeit erlebten. Dass einige Kinder, die gemeinsam in eine Klasse kamen, dort sogar Schreibzeiten durchsetzen konnten und als Experten für das Nachdenken und Überarbeiten von Texten eingesetzt wurden, mag diese Einschätzung bestätigen. Ähnliches lässt sich für die Klasse von Burcu, Adrian, Lasse und Berna berichten.

an anderen öffentlichen Plätzen. Selbst bei einer metakognitiven Einschätzung, die ihnen in Bezug auf eine Einschätzung von Produkt und Prozess (Begründung der Textauswahl aufgrund der Textqualität) zugemutet wird und sich darüber hinaus auch auf ihre Schreibhaltung, auf ihre eigenen Fähigkeiten des Zur-Sprache-Bringens subjektiver Erfahrungen in Texten und Autorenrunden und auf ihre eigene Schreibentwicklung bezieht (vgl. Abbildung 67 bis Abbildung 70), werden sie in die Verantwortung für ihr Agieren genommen. Verantwortung wurde in den Ausführungen zu literalen Kompetenzen (2.1.4, Abbildung 7) im Zusammenhang von Haltung thematisiert. Auch in 2.2.2 wurde Verantwortung unter Verweis auf Nussbaumer (vgl. Nussbaumer 1991, S. 145) als Kennzeichen sprachlich-textueller Fähigkeiten bezeichnet. Verantwortung zu übernehmen, wird hier nun als zentraler Schritt auf dem Weg zur Ausbildung von Identität betrachtet – und dem Ausführen eines „Jobs“ gegenübergestellt. Die Übernahme von Verantwortung bezieht sich sowohl auf den Einzelnen als auch auf die Gruppe, innerhalb derer die Einzelnen Verantwortung durch ihre Beiträge übernehmen – und diese dabei zugleich übernehmen lernen.

Dass auch ein solcher Unterricht kein Garant für die Bildung von Identität sein kann, wurde unter dem Stichwort *Bildungsgerechtigkeit stärken oder schwächen* an unterschiedlichen Stellen dieses Kapitels deutlich artikuliert (2.4.1, 2.4.3). Mit dem Bild des Vernähens (Villa 2006) oder der Eintrittskarte (Morek und Heller 2012) sei auch hier darauf hingewiesen, dass Teilhabe und Ungleichheit nicht als Entweder-Oder gedacht werden können.⁶⁰⁸

Damit sind die Ausführungen, die einen vierten Zugang zur Entwicklung einer Theorie von Autorenrunden auf der Grundlage einer Praxis von Autorenrunden bilden, insofern abgeschlossen, als dass der Beitrag kindheitsforschender Perspektiven vor allem hinsichtlich einer praxistheoretischen Vergegenwärtigung darstellt. Überlappungen zu den beiden weiteren Zugängen hätten ausführlicher dargestellt werden können. Aufgrund des starken praxeologischen Bezugs für die Bestimmung literaler Kompetenzen wurde hier ein Schwerpunkt gesetzt. Dieser Entscheidung kann kritisch widersprochen werden. Wiederrum ist von „blinden Flecken“ der Forschenden auszugehen, einerseits in Bezug auf die gesamte Anlage der Studie, andererseits in Bezug auf die kindheitsforschenden Ausführungen. Dass auch die Funktion und die Perspektive der Forschenden immer nur begrenzt und möglicherweise einseitig sein kann, ist auch im Rahmen der Kindheitsforschung hinlänglich thematisiert worden (Heinzel 2012e; Schütz et al. 2012; Lange und Mierendorff 2009). Auch für diesen Zugang wären entsprechende empirische Forschungen weiterführend.

608 Lange und Mierendorff sehen das Problem darin, „die Beziehung zwischen Kindheit und Erwachsenenheit, die latenten mehr oder weniger offensichtlichen Machtbeziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern [...] zum theoretischen Ausgangspunkt, zum Erklärungsansatz und gleichzeitig zum Gegenstand der Beobachtung zu machen“ (2009, S. 189).

3. Unterrichtsforschung unter kultureller Perspektive

Der Bau des Pfades, mit dem Ryle (1987 (1949), S. 395ff.) die Entwicklung einer Theorie vergleicht, ist zunächst einmal abgeschlossen. Damit ist auch die ordnende und systematisierende Rückschau auf Tätigkeiten und Erfahrungen der Praxis von Autorenrunden vorerst abgeschlossen. Der Bestimmungsort der Reise ist gemäß Ryle (1987 (1949), S. 391) erreicht, eine Theorie – im Sinne Ryles verstanden als ein Ergebnis systematischer Untersuchung (1987 (1949), S. 395) – aufgestellt (1987 (1949), S. 392). Die theoriebildenden Ausführungen aus Kapitel 2 können nun in einer Definition zusammengefasst und „mitgeteilt“ (Ryle 1987 (1949), S. 392) werden.

*Autorenrunden sind ritualisierte Vortrags- und Diskussionsrunden,
bei denen Kinder oder Jugendliche in der Schule
als Autorinnen und Autoren literal agieren,
indem sie einen selbstverfassten, individuell bedeutsamen Text
ihrer Klassengemeinschaft vorstellen und ihn gemeinsam
im Hinblick auf ihre Wirkung im Sinne einer Re-Vision des vorgetragenen Textes I
– zwischen Text 0 und Text II – begutachten und reflektieren.
Aufgrund der sozialen Praxis des literalen Handelns in Autorenrunden
werden diese als literale Praktiken in der Schule bezeichnet.
Durch den Einsatz didaktischer Artefakte wird eine gemeinsame Verständigung
über Qualitäten von Texten derart initiiert und gestützt,
dass sich in explizierenden wie in implizit-integrierenden Diskursweisen
ein allmähliches Verstehen
von der Machart guter Texte und deren sozialer Beschaffenheit
entwickeln kann,
das sich in einer Sprache des Verstandenen verdichtet.
Dass die Schreibenden, Präsentierenden, Hörenden, Begutachtenden, Ratgebenden
als soziale Akteure
Teil einer übergreifenden Sprach- und Kulturgemeinschaft sind
und selbst gesellschaftliche Wirklichkeit hervorbringen,
kennzeichnet Autorenrunden.
Damit dienen sie nicht nur der Entwicklung sprachlich-textueller,
sondern umfassender literaler Kompetenzen (s. S. 111),
deren Ausdruck sie selbst sind.*

Abbildung 72: Definition Autorenrunde

Die Theorieentwicklung und ihre knappe Zusammenfassung kann hier jedoch nur „vorläufig“ (Ruf und Gallin 2014a, S. 26) sein und wird deshalb auch im Sinne des stetigen Aktions-Reflexions-Kreislaufes der Aktionsforschung (Altrichter und Posch 2007, S. 16)

als *vorerst abgeschlossen* bezeichnet, denn die Erkenntnisse basieren auf Erfahrungswissen, das auch als „unausgesprochenes Wissen“ (Elliott nach Altrichter und Posch 2007, S. 76) bezeichnet wird, das nur teilweise expliziert werden kann und größtenteils dem Impliziten verhaftet bleibt. Deshalb kann es sich hier allenfalls um eine Verschiebung der Grenzen des Erkenntniszuwachses (vgl. Ruf 2008b, S. 262ff.) handeln, durch die sich neue Möglichkeiten des Vor- und Zurückschauens ergeben. Das erkenntnistiftende Ordnen der Erfahrungen, das Altrichter und Posch als „praktische Theorie“ (2007, S. 16) bezeichnen, wird hier zum Antrieb weiterer „praktischer Entwicklungsarbeit“ (2007, S. 21). Die „Veröffentlichung“ des neuen „Praktikerwissens“ (2007, S. 15ff.) bzw. dessen „Mitteilung“ (Ryle 1987 (1949), S. 392) erfolgt nun im Sinne einer Grenzverschiebung nicht mehr im Hinblick auf den Unterricht (wie in den rückschauenden Unterkapiteln 2.1.7, 2.2.7, 2.3.6, 2.4.5), sondern in dem hier vorliegenden Teil 3 im Hinblick auf Unterrichtsforschung.

Dafür wird in 3.1 eine Rückschau auf die Art und Weise der Forschung vorangestellt. Mit welchen Mitteln wurde der Pfad der Theoriegewinnung angelegt? Dass innerhalb des Forschungsprozesses praxistheoretische Konzepte zu einem zentralen Bezugssystem der gesamten Theorienentwicklung avancierten, wird dargelegt und diskutiert.

Im Hinblick auf die Bedeutung der Theorieentwicklung wird in 3.2 reflektiert, inwieweit die für Autorenrunden dargestellten Spezifika unter dem Dach einer kulturellen Perspektive von Unterricht zusammengeführt und auch auf andere Unterrichtssettings, die eine Entwicklung literaler Kompetenzen anstreben, übertragen werden können. Mit einer eigenen grafisch veranschaulichten Modellierung literaler Unterrichtskultur wird der Versuch unternommen, die Ergebnisse der Theorieentwicklung zu verallgemeinern. Wenn Abraham (2018) feststellt, dass „ein kulturwissenschaftlicher Blick auf die Arbeits- und Forschungsbereiche der Deutschdidaktik bislang eher als Forderung formuliert [...] denn praktisch eingelöst“ (2018, S. 23) sei, dann soll diese Studie ein kleiner Beitrag zu seiner Erfüllung sein.

In 3.3 wird schließlich dargestellt, welchen Beitrag die vorliegende Theoriebildung und die aus ihr abgeleitete Modellierung literaler Unterrichtskultur zum aktuellen Diskurs der Schreibforschung leisten kann. Dafür werden Parallelen, aber auch Differenzen zu aktuellen Theorien und Konzepten offengelegt und diskutiert.

3.1 Praxeologische Fokussierung innerhalb der Theorieentwicklung

Im Folgenden soll der Forschungsprozess, der dieser Studie zugrunde liegt, kritisch reflektiert werden. Dabei ist festzuhalten, dass der praxeologische Zugang, der zunächst v.a. innerhalb der Darlegung literaler Praktiken kontextualisiert ist, zu dem zentralen theoretischen Bezugspunkt der gesamten Theorieentwicklung von Autorenrunden avancierte. Dies mag seinen Grund darin haben, dass ihm für den Forschungsprozess alleine aufgrund seiner positionierten Stellung als erster Zugang von vornherein eine Vorrangstellung ein-

geräumt wurde. So ist in 2.1 bereits erwähnt, dass die Literalitätsforschung und die praxeologische Forschung einen „Rahmen“ für die Theoriebildung böten. Welche Bedeutung diesem jedoch für das Forschungsvorhaben insgesamt zukommen sollte, war in der Tragweite zunächst nicht abzusehen und folgt in gewissem Sinne einer impliziten Logik innerhalb des Forschungsprozesses, die auch dem hermeneutischen Interesse und Vorgehen gezollt ist.

Dass der praxistheoretische Zugang mehr als einen – im Verhältnis zu den anderen drei Zugängen – gleichberechtigten Beitrag zur Theoriebildung leistet, deutet sich bereits in der Herausarbeitung seiner Bedeutung für die Theorieentwicklung in 2.1.6 an. Gegenüber dem ursprünglichen Ansinnen, vier unterschiedliche Zugänge zunächst möglichst gleichrangig einzubinden und deren Verhältnis zueinander erst im Prozess selbst auszuloten, schälten sich praxistheoretische Überlegungen zunehmend als das verbindende Element der interdisziplinär angelegten Theoriebildung heraus. Der kritische Blick auf die Vernachlässigung sozial bestimmter Aspekte in der Schreibforschung innerhalb der Darstellung des zweiten Zugangs (2.2) resultierte aus der Einnahme praxeologischer Perspektiven. Auch die Bezeichnung der unterrichtlichen Medien als Artefakte ist bereits dem praxeologischen Blickwinkel geschuldet, insbesondere dem Aspekt der Materialität. Besonders deutlich wird der Einfluss des praxeologischen Zugangs in Kapitel 2.3, dem dritten Zugang, der sich der Hermeneutik widmet. Die Ausführungen sind bereits in ihrer Anlage von praxistheoretischen Überlegungen (nach Reckwitz) strukturiert (vgl. 2.3.1 Implizitheit von Praktiken, 2.3.2 Materialität von Praktiken, 2.3.3 Spannungsverhältnis von Routinisiertheit und Unberechenbarkeit). Eine derartige Priorisierung praxistheoretischer Überlegungen muss jedoch auch kritisch hinterfragt werden. Ob mit ihr dem Selbstverständnis hermeneutischer Diskurse entsprochen werden kann, wäre aus hermeneutischer Perspektive zu prüfen. Die Darstellung des vierten Zugangs 2.4, der sich den Perspektiven der Kinder widmet, bekräftigt schließlich zusätzlich die Relevanz praxistheoretischer Überlegungen. Die inhaltliche Nähe zwischen Kindheitsforschung und Praxistheorie sowie deren Implikationen für die Textqualität und den Diskurs darüber sind zwar dargestellt, obgleich auch hier die Unterschiedlichkeit der Diskurse kritisch betrachtet werden muss. So stellt Schatzki (2016a) etwa Ähnlichkeiten zwischen einem praxistheoretisch geleiteten Verständnis von Interaktion und dem des Symbolischen Interaktionismus dar, grenzt dieses aber ebenso deutlich von jenem ab.⁶⁰⁹

Auch die Definition literaler Kompetenz in 2.1, die Resultat der praxeologisch geprägten Darstellung literaler Praktiken ist, führt zu einer Setzung, die jeweils aus den drei weiteren Perspektiven reflektiert und dabei auch modifiziert wird.

Im hermeneutischen Sinne Gadamers wurde die vorliegende Theorie von Autorenrunden spiralförmig entwickelt, nämlich ausgehend von der *Erfahrung* (Gadamer 1965), welche

609 Schatzki vermeidet es, von Interaktionismus, von Austausch oder dialektischer Beziehung zwischen Gesellschaft und Natur zu sprechen, da er darin eine Zweiteilung sieht, der er mit der Vorstellung unteilbarer Entitäten begegnet: „Jede materielle Entität [...] ist zugleich auch eine soziale Entität“ (Schatzki 2016a, S. 73).

hier durchaus mit einem gewissen *Ergriffensein* (Gadamer 1990 (1960)) assoziiert wird. Die Theorie emergiert aus dem Bedingungsgefüge von Teil (einzelne Diskurse und Theorien) und Ganzem (die Zusammenschau der vier gewählten Zugänge). Mit den Worten Polanyis (1985) gesagt verläuft der Erkenntnisprozess in der Spannung jener Glieder oder Terme, die er mit den Begriffen *proximal* und *distal* (1985, S. 20) beschreibt und Ausdruck komplexer Entität sind.

In den jeweiligen Darstellungen der Beiträge der einzelnen Perspektiven wird von Überlappungen zwischen Zugängen gesprochen.⁶¹⁰ Sie zeigen sich in den jeweiligen Diagrammen in den zusammenfassenden Unterkapiteln 2.1.6, 2.2.6, 2.3.5 und 2.4.4 als Schnittmengen und stehen für Begriffe, Beschreibungsmuster oder theoretische Strukturen der jeweiligen Diskurse, bei denen Vergleichbares in den unterschiedlichen Disziplinen gesehen oder aber Möglichkeiten einer gegenseitigen Bereicherung vermutet werden. Diese gelten als Potenziale der interdisziplinär angelegten Studie. In Bezug auf Überlappungen zwischen praxistheoretischen und hermeneutischen Sichtweisen lassen sich etwa folgende Parallelen und Befruchtungen feststellen.

Obgleich der hermeneutische Zirkel Gadamers (1993b (1959)) und die Praxistheorien, die sich auf Bourdieu (1979 (französische Erstausgabe 1972); 1983a; 1983b; 1987; 1990; 1998), Street (1984; 2003; 2013b), Brockmeier (1998) und Reckwitz (2003; 2016a) beziehen, ganz unterschiedliche Ziele verfolgen (Beschreiben von Erkenntnis- und Verstehensprozessen einerseits, Beschreiben sozialer Wirklichkeiten andererseits), lassen sich doch Schnittmengen bilden und beschreiben (s. 2.3.5). So kann festgestellt werden, dass sich in beiden Theorien der übergeordnete Begriff *Teilhabe* findet – Teilhabe am Wahren und Schönen (Gadamer 1965) einerseits, Teilhabe an sozialen Praktiken (Reckwitz 2003) andererseits. Für eine Ermöglichung von Teilhabe werden durchaus vergleichbare Begriffe und Strukturen verwendet. So bildet jeweils die „Erfahrung“ (Gadamer 1965) oder der „Vorentwurf“ (Gadamer 1993b (1959)), der „praktische Sinn“ (Bourdieu 1987) oder das „praktische Wissen und Können“ (Reckwitz 2003) – also jeweils das Subjekt⁶¹¹ und die ihm eingeschriebenen Erfahrungen – den elementaren Bezugspunkt einer Realisierung von Teilhabe. Jeweils wird die Abhängigkeit von Körpern beschrieben – das leibliche spürbare Angesprochen- und Ergriffensein bei Gadamer (1990 (1960)) ebenso wie das ebenfalls leibgebundene Erfassen proximaler Terme bei Polanyi (1985) oder die Inkorporiertheit allen Wissens bei Bourdieu (1998) und Reckwitz (2003). In beiden Diskursen gebührt dem Sozialen ein zentraler Stellenwert, auch wenn es jeweils unterschiedlich bestimmt ist. Teilhabe im Sinne von „Verwandlung ins Gemeinsame“ (Gadamer 1990 (1960), S. 384) ist ein Akt der Sozialität. Der Vollzug des Sozialen im Rahmen von Praktiken ist das Thema von Praxistheorien schlechthin. Die Regel, dass das Ganze aus dem Einzelnen und das Einzelne aus dem Ganzen bestehe (Gadamer 1993b (1959)) lässt sich ebenfalls mit praxistheoretischen Überlegungen vergleichen, in denen davon die Rede ist,

610 Vgl. Ausführungen in 2.1.6.

611 Dass auch der Begriff Subjekt unterschiedlich konotiert ist, hindert nicht, ihn zu verwenden.

dass das Kleine das Große und das Große das Kleine trägt (Latour 2007) oder mit Schatzki (2016b) von der sozialen Ontologie gesprochen wird.

Berührungen zwischen beiden Diskursen sind zahlreich. Wenn hier jedoch von einer Priorisierung praxistheoretischer Ansätze gesprochen wird, dann ist zu fragen, an welcher Stelle der Zugewinn des Praktikenkonzepts gegenüber hermeneutischen Konzepten zu sehen ist. Im Rahmen einer Studie, die sich auf Unterricht in Schulen bezieht, wird der Zugewinn von Praxistheorien darin gesehen, dass diese sich Fragen sozialer Gerechtigkeit, insbesondere von Bildungsgerechtigkeit bzw. -ungerechtigkeit (Bourdieu 1983a; 1998; Street 2013b) zuwenden. Wenn nun Bourdieu gerade Sprache als soziales Kapital (1983b; 1993) betrachtet, und bei Gadamer die „Herausbildung einer gemeinsamen Sprache“ (1990 (1960), S. 384) zum Kern gehört, und die eigentliche Leistung der Sprache in der „im Verstehen geschene[n] Verschmelzung der Horizonte“ (1990 (1960), S. 383) – also wiederum in Teilhabe – gesehen wird, dann schält sich heraus, was als Gewinn des hermeneutischen Zugangs betrachtet wird, nämlich eine Präzisierung der Vorstellung von Sprache als Tor zu Bildungsgerechtigkeit und zugleich eine Vorstellung davon, wie sich eine solche Sprache im Zusammenhang gemeinsamer Verständigung ausbildet. Diesbezüglich ist konkret die Betonung implizit-integrierender Weisen des Verstehens (s. 2.3.4) wiederum als Gewinn des hermeneutischen Zugangs für eine Theorie von Autorenrunden zu nennen. Dass der Erkenntnisvorgang dabei aufgrund des Vermögens der Forschenden begrenzt bleibt, verweist auf die Grenzen der Erkenntnisgenerierung innerhalb dieser Studie. Insofern sei diese – im praxeologischen Vokabular artikuliert – selbst als Artefakt (Reckwitz 2003; 2016a) bezeichnet, dessen Tragweite begrenzt ist, denn es handelt sich dabei auch hier um ein transitorisches (vgl. Feilke 2015b).

Im Rahmen der Theorieentwicklung in Teil 2 und der Darstellung solcher Überlappungen wurde zunehmend deutlich, dass die vier Zugänge keine statischen Größen sind, sondern gleichsam in einem als dynamisch zu bezeichnenden Verhältnis stehen, aus denen sich Verschiebungen, Minimierungen und Maximierungen ergeben können, je nachdem, welcher Zugang priorisiert wird und aus welcher Perspektive die Darstellung und Deutung von Überlappungen erfolgt.

Das Ins-Verhältnis-Setzen unterschiedlicher Diskurse steht für die Interdisziplinarität des Vorgehens dieser Studie. Dadurch können Perspektiven aufgezeigt, aber auch die Ansprüche der einzelnen Disziplinen limitiert werden. Die Entscheidung, mit der Betonung des ersten Zugangs praxistheoretische Argumentationsweisen herauszustellen (s. Abbildung 73), ist Ausdruck dieser Dynamik. Wenn die vier gewählten Zugänge ebenfalls als forschungsmethodische Artefakte verstanden werden, dann sei auch die Hervorhebung eines Zugangs als transitorisch bezeichnet. Zu bedenken bleibt, ob die Priorisierung einer anderen Perspektive ebenso möglich gewesen und zu welchen Konsequenzen eine solche im Hinblick auf den Erkenntnisgewinn geführt hätte.

Aufgrund der praxeologischen Ausrichtung soll die vorliegende Studie als Ausdruck jenes Practice Turns gelten, der den sozialtheoretisch bestimmten Praxistheorien zugrunde liegt.

Sie folgt zugleich der durch Feilke gelegten Spur, „literale Praktiken als institutional geformte Praktiken zu verstehen und umgekehrt Methoden des Unterrichts aus praktiken-theoretischer Perspektive zu analysieren“ (2016b, S. 273). Im Hinblick auf eine kulturelle Perspektivierung folgt sie zudem Abraham (2018), der „kulturelle Praxen in der Schule“ (2018, S. 35) vorsieht und dabei im Sinne einer Ermöglichung der Teilhabe aller konstatiert: „Kultur können alle Menschen“ (2018, S. 23).

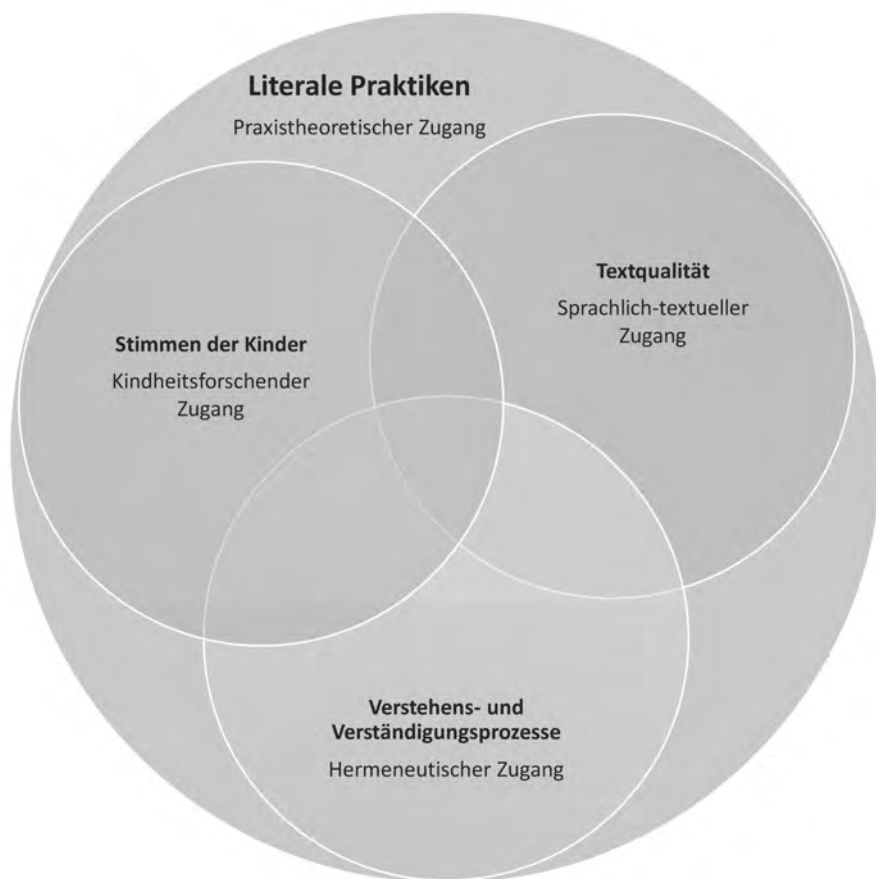


Abbildung 73: Hervorhebung des praxeologischen Zugangs innerhalb dieser Studie

Im Folgenden werden drei Gesichtspunkte der vorliegenden praxeologischen Fokussierung diskutiert, die sowohl wissenschaftstheoretisch als auch unterrichtspraktisch für eine Perspektivierung und Beforschung von Unterricht relevant sind und schließlich als Argumente für eine Stärkung der kulturellen Sicht auf Unterricht dienen.

3.1.1 Kultur und Kompetenz – Praktiken und Schule

Der gewählte praxeologische Zugang erweist sich rückblickend als tragfähig für die Konzeptualisierung eines Unterrichtssettings, das sich bis zu seiner theoretischen Bestimmung

innerhalb der vorliegenden Arbeit vornehmlich aus dem praktischen Wissen und Können zu beschreiben und zu legitimieren wusste. Die Dynamik sozialer Praktiken in das Zentrum der Theoriebildung zu stellen, entspricht dem Wesen der Praxis von Autorenrunden. Inwieweit allerdings sozialwissenschaftlich verankerte Praxistheorien wirklich Vollzüge von Unterricht in der Institution Schule erschließen können, bleibt zu diskutieren.

Bereits in 2.1.3 stellte sich die Frage, ob die Verwendung des Begriffs *Kompetenz* praxistheoretisch überhaupt zu legitimieren sei. Kompetenz erwies sich gegenüber den Begriffen der Literalitätsforschung (Vollzug, Aneignung, Erwerb von Literalität) als sprachliches Inventar für spezifisch schulisch-unterrichtliche Konzepte. Erst mit der Pädagogisierung der Idee von Literalität *als* soziale Praxis (Street 2003) stellte sich die Frage der Bedeutung von Kompetenz innerhalb der Literalitätsforschung. Nach Street ist hier – falls überhaupt – ein Begriff von Kompetenz zu verwenden, der die ideologischen Aspekte von Literalität gegenüber den autonomen hervorhebt (s. Abbildung 5). Das Wesen der Literalitätspraktiken liegt nach Street in ihrer Verbindung mit einem größeren kulturellen und sozialen Rahmen (Street 2013b), der eine Wertschätzung der individuellen und kulturell bedingten Lebenserfahrungen der Kinder einfordert (Street 2003). Diesen Rahmen aufzugeben, würde die von Street als *ideologisch* bezeichnete Anbindung lösen und jener Vorstellung von Lesen und Schreiben Vorschub leisten, die Street als *autonom* bezeichnet und der Schule kritisch vorhält. Literalität zu dekontextualisieren und als Technik zu „unterrichten“, widerspricht dem ideologischen Ansatz Streets. „Schätzungen und Einstufungen“ (Street 2013b, S. 152), die seiner Meinung nach den aktuellen Diskurs über Literalität dominieren, hält er für „unproduktiv“ (ebd.). Raster und Bögen zur Einschätzung und Einstufung von Kompetenzen werden hier – Streets kritischen Äußerungen folgend – als Ausdruck eines einseitig autonomen Verständnisses von Literalität interpretiert.

Die Arbeiten Streets (2013; 2003; 2000; 1984) bzw. Street und Streets (1995) schließen das literalitätsbezogene Verständnis des spezifisch schulischen Setting von Autorenrunden maßgeblich auf. Ein Verzicht auf die Dimensionen des Kompetenzerwerbs und der Kompetenzentwicklung wäre zwar – zugunsten des Begriffs Bildung – in Erwägung zu ziehen,⁶¹² wurde aber für die Begründung eines schulischen Settings aufgrund der Bedeutung des Kompetenzbegriffs in der aktuellen Unterrichtsforschung nicht gewagt. Eine Kompetenzorientierung unter gleichzeitiger Wahrung des sozialen und kulturellen Rahmens von Literalität zu ermöglichen,⁶¹³ stellte sich als die Herausforderung des Unterfangens heraus, Autorenrunden als literale Praktiken in der Schule zu bestimmen. Die eigene

612 Vgl. Ausführungen in Fußnote 132.

613 Ergebnisse der Studie von Zeuner und Pabst bekräftigen die dargelegte Entscheidung. Interviews, die sie mit erwachsenen Schriftkundigen und Schriftunkundigen im öffentlichen Raum geführt haben, zeigen, dass die „Gesprächspartner/innen Literalität als individuelle Kompetenz und als Kulturgut (nicht nur im Sinne einer Technik) hohe Bedeutung beimessen – als Grundvoraussetzung menschlicher Existenz insgesamt, aber auch bezogen auf individuelle Lebensgeschichte“ (2011, S. 225). Wenn Literalität von den Befragten nicht nur mit Techniken des Lesens und Schreibens in Verbindung gebracht werden soll, sondern deren soziokulturelle Bedeutung besonders hervorgehoben wird, dann kann dieses Ergebnis als Bekräftigung gelesen werden, eine Verbindung bereits im Rahmen des Erwerbs anzustreben.

Definition literaler Kompetenzen (Abbildung 7 in 2.1.4) versteht sich als Ausdruck dieses Ansinnens.

Der Transfer des durch Street geprägten ideologischen Verständnisses von Literalität in den Raum Schule erfordert eine Übertragung auf solche Zugänge, die dem Lernen in der Schule gerecht zu werden versprechen und sowohl die Fachlichkeit (sprachlich-textueller Zugang, s. 2.2), die Prozesse des Verstehens und Verständigens (hermeneutischer Zugang, s. 2.3) sowie die Person des Kindes (kindheitsforschender Zugang, s. 2.4) in besonderer Weise berücksichtigen. Der Transfer in diese schulisch relevanten Bereiche folgt der Literalitätsforschung auch methodologisch, d.h., die praxistheoretische Anbindung wird auf die eigens gewählten Zugänge appliziert. Daraus ergeben sich ungewöhnliche, bislang mehr oder weniger diskutierte Denkgebilde, die den Weg zu einer umfassenderen Perspektivierung und Beforschung von Unterricht ebnen mögen und als Teil eines als zyklisch zu bezeichnenden Verhältnisses von Praxis und Theorie verstanden werden sollen.⁶¹⁴

Eine Verhältnisbestimmung von Praktikentheorie und Linguistik wird derzeit intensiv diskutiert (Deppermann et al. 2016b; Feilke 2016b; Gloning 2016; Eichinger 2016).⁶¹⁵ Die Linguistik benötige einen Praktikenbegriff, der Sprache als Werkzeug und Lebensform im sozialen und leiblichen Kontext verstehe. Deppermann, Feilke und Linke legen für die Bestimmung eines eigens „linguistischen Praktikenbegriffs“ (Deppermann et al. 2016b, S. 3) acht Kennzeichen vor, die unterschiedlichen Praktikenkonzepten entlehnt sind.⁶¹⁶ An anderer Stelle plädiert Feilke für eine „kulturorientierte Linguistik“ (2016a, S. 23). Er bezieht sich dabei auf den „cultural turn“ (2016a, S. 14), der in den Arbeiten von Reckwitz (2003, S. 288)⁶¹⁷ dargestellt wird.⁶¹⁸

614 Vgl. Ken Hyland, der für die Forschung im Feld des Schreibens von einem „strong cycle of practice-theory-practice“ (2016, S. VII) ausgeht.

615 Zur Diskussion und zum Spannungsverhältnis um den Praktikenbegriff in soziologischer und linguistischer Perspektive vgl. Gloning 2016. Ob der Praktikenbegriff wirklich als Fortschritt zu bewerten ist, lässt Gloning offen: „Das Resultat [...] ist eine gewisse Skepsis, ob der Praktiken-Begriff die Vielfalt der bisherigen pragmatischen Konzepte und Werkzeuge integrieren kann, ob seine Anwendung den vielfältigen aktuellen und historischen Kommunikationsbereichen und auch den darauf bezogenen Forschungstraditionen und neuen Aufgaben gerecht wird“ (Gloning 2016, S. 481).

616 1. Materialität: Körper, Raum und Objekte, 2. Medialität und modale Ressourcen, 3. Beteiligungsstruktur, 4. Handlungsbezug und praktisches Bewusstsein, 5. Routinisierung, 6. Indexikalität und sozial-symbolische Aufladung, 7. Kontextbezug und Temporalität, 8. Historizität (Deppermann et al. 2016b, S. 3).

617 Für Ansätze nach dem „Cultural Turn“ ist nach Reckwitz „der Ort des Sozialen zu suchen: Die Frage nach dem Ort des Sozialen geht über in die Frage nach dem Ort des Kulturellen, des Sinnhaft-Symbolischen [...]“ (2003, S. 288).

618 Schatzki geht von einer Neuorientierung von Praxistheorien aufgrund des cultural turns aus. Praxistheorien bilden, so Schatzki, einen „Teil einer Entwicklung der Sozialtheorie, die wesentliche Anstöße aus der Kulturtheorie und -soziologie aufgenommen hat. Der practice turn als Praxeologisierungsbewegung der Theoriebildung kann im Kontext einer umfassenderen Neuorientierungswelle in den Kulturwissenschaften und einer kulturellen Neukonzeption sozialwissenschaftlicher Disziplinen begriffen werden. So ließe er sich allgemein in den cultural turn der Sozialwissenschaften einordnen und darüber hinaus mit dem performative turn, dem body turn und dem material turn kontextualisieren“ (2013, S. 9).

Eine Annäherung kann auch für die Seite der Praxistheorie festgestellt werden, so etwa, wenn Schatzki Diskursen eine Schlüsselrolle in Praktiken zuweist – „language, sayings and texts play a myriad of roles“ (2017, S. 134) – und er ausdrücklich (unter Verweis auf Fairclough 1992) Praktiken­theorie und Textanalyse miteinander verbindet. „A sort of approach that practice theory might appropriate in analysing texts is text analysis: the analysis of their vocabulary, grammar, cohesion and structure (see Fairclough, 1992: 75ff)“ (2017, S. 133). Die Bestimmung von Autoren­runden zugleich als literale Praktiken in der Schule (2.1.5) und textlinguistischem Diskurs (2.2.5) lässt sich folglich mit einer gewissen Vorsicht⁶¹⁹ auch im Kontext des aktuellen Diskurses legitimieren. Die skizzierte und in 2.1.3 ausgeführte begriffliche Problematik einer praxeologischen Legitimierbarkeit des Begriffs Kompetenz wird jedoch in der aktuellen Diskussion als eigene Problematik kaum thematisiert.⁶²⁰ Dafür stehen praxistheoretisch gefärbte Begriffe im Zentrum der Diskussion, die auch in dieser Studie in besonderer Weise die Verbindung praxeologischer und textlinguistischer Strukturen kennzeichnen. Der Begriff Artefakt sei exemplarisch für die Diskussion im Allgemeinen (Feilke 2016b, S. 265) und für diese Studie im Besonderen genannt. Artefakte bilden im Rahmen des linguistischen Zugangs den Übergang zur fachdidaktischen Präzisierung und fungieren dort im Sinne Feilkes als transitorische Normen (Feilke 2015b).

Praxistheoretische Überlegungen mit hermeneutischen Konzepten (2.3) wie demjenigen von Gadamer in Verbindung zu bringen, wurde bereits als ungewöhnlich, aber gewinnbringend bezeichnet. Die Herausbildung einer Sprache des Verstehens und des Verstandenen in der Praxis von Autoren­runden erschließt sich gerade durch den gemeinsamen Horizont von Praxistheorie und Hermeneutik, weil die Prozesse des Verständigens und Verstehens ideologisch (Street 2003, 2013b) geprägt sind. Sie betreffen die soziale Beschaffenheit der Texte und der Diskurses über sie. Selbst die Artefakte (Reckwitz 2003; 2016b), durch die hermeneutische Prozesse initiiert und gestützt werden, sind im Sinne Streets als ideologisch zu bezeichnen, denn sie tragen zu Sinn- und Identitätsstiftung (Street 2013b; Street und Street 1995) bei. Dem starken Zusammenhang hermeneutischer und praxistheoretischer Begründungen des literalen Handelns in Autoren­runden wird in dieser Studie dadurch Ausdruck verliehen, dass eine Darstellung des hermeneutischen Zugangs mit den Unterkapiteln Implizitheit (2.3.1), Materialität (2.3.2) und Spannung von

619 Vgl. 2.2.5.

620 Bei Feilke finden sich Hinweise darauf, dass Praktiken der Entwicklung *literaler Kompetenz* vorausgehen. Seine Aussagen beziehen sich auf Kinder: „Und das ist das Erste, was sie lernen; das sozial sinnvolle Verhaltensmuster der Praktik ist nicht nur zeitlich, es ist auch pragmatisch prioritär gegenüber allen weiteren Komponenten einer literalen Kompetenz, der Kenntnis von Textsorten etwa, von Schriftwörtern oder Graphemen“ (2016b, S. 259). Der durch Feilke gesetzte Begriff *Praktikenkompetenz* spielt den Kompetenzbegriff dem Praktikendiskurs zu: „Praktiken sind Einheiten des kulturellen Wissens: Das gilt auch hier. Die Kinder verdichten in ihrem Spiel die am Verhalten ablesbaren Komponenten der in natura räumlich, zeitlich und sozial distribuierten literalen Praktik: Sie schreiben, sie falten das Papier, sie übergeben Briefe und sie tauschen Briefe aus. Das heißt, sie haben offenbar ein Konzept, verfügen über einen ‚Komplex von Wissen und Dispositionen‘ (Reckwitz) zu dieser literalen Praktik. Dies macht ihre Praktikenkompetenz aus“ (2016b, S. 259). Ob die Setzung von Praktikenkompetenzen jedoch dem Selbstverständnis von Praktiken gerecht werden kann, wäre zu diskutieren. Ebenso die Frage, welches Verständnis von Kompetenz hier jeweils den Begriffen Praktikenkompetenz und literaler Kompetenz zugrunde gelegt wurde.

Routinisiertheit und Unberechenbarkeit (2.3.3) den Hauptmerkmalen der durch Reckwitz (2003) ausgeführten Praktikentheorien folgt.

Hinsichtlich der Implizitheit von Praktiken (Reckwitz 2003) wird Polanyis Konzept des impliziten Verstehens (2.3.1) aus zwei Gründen als weiterführend erachtet: Erstens, weil es die stillen Erkenntnis- und Verstehensprozesse⁶²¹, die Kinder im Vergleichen, Abgrenzen, Differenzieren, Ordnen, Verallgemeinern und Kategorisieren in Autorenrunden vollbringen, überhaupt als wertvolle Leistung erschließt. Und es ist zweitens instruktiv, weil es erklärt, wie sich Erkennen und Verstehen von Zusammenhängen vollzieht, das ja punktuell und exemplarisch für Autorenrunden in den jeweiligen Rückblicken dokumentiert ist. Dabei bezieht sich Verstehen auf unterschiedliche Zusammenhänge. Die Wirkung und Machart guter Texte durch Offenlegung globaler Normen wird ebenso als Verstehen bezeichnet wie das Agieren im Diskurs oder wie das Erkennen der sozialen Bedeutung des einen wie des anderen.

Im Hinblick auf die Materialität von Praktiken (2003) ist das Konzept Polanyis 2.3.2 aufschlussreich, weil es nämlich verstehen lässt, warum die Körperlichkeit, die für Reckwitz „notwendiger Bestandteil des Sozialen“ (2003, S. 291) ist, in der Praxis von Autorenrunden als wichtig erfahren wird, beispielsweise in Bezug auf Verstehen. Wenn Reckwitz die „körperlich-leibliche Mobilisierbarkeit von Wissen“ (2003, S. 292) betont, dann lässt sich mit Polanyi begründen, dass die leiblichen Erfahrungen in Form eines „Gewahrwerdens von Einzelheiten“ (1985, S. 18) oder Einfühlen im Sinne von „Ein-Begreifen“ (1985, S. 53) für das Verstehen von komplexen Zusammenhängen (vgl. 1985, S. 25) unhintergebar sind.⁶²² Dass die Körperlichkeit auch in andere Richtung, etwa in Bezug auf den Diskurs in der Gruppe eine wichtige Rolle spielt – man denke nur an Artikulation und Prosodie der Stimme beim Vortragen, Rückmelden und Diskutieren –, erschließt sich, wenn man mit der Gesprächsforschung (mit Kindern) argumentiert, in der das sprachliche Markieren von Äußerungen (Morek und Heller 2012; Heller und Morek 2015) zu einem der drei Grundpfeiler von Diskurskompetenz zählt (ebd.) (s. 2.3.4). Diesbezüglich soll zusätzlich der Gewinn einer Überlappung mit einer weiteren Perspektive (2.4) erwähnt werden. Dass nämlich Stimme, Mimik und Gestik in Autorenrunden eine wichtige Rolle spielen, ist auch mit dem Symbolischen Interaktionismus (Mead 1968; Blumer 1973) zu erklären, der den Begriff Materialität nicht kennt, aber mit dem zentralen Begriff Symbol die Kommunikation und Interaktion in Autorenrunden als bedeutungsstiftend begreifen lässt. Diese Überlegung zeigt wiederum eine Nähe zu den praxistheoretischen Überlegungen Streets an, mit denen das bedeutungsstiftende Interagieren in Autorenrunden wiederum ideologisch (Street 2003; 2013b) perspektiviert ist.

Um den Gewinn interdisziplinärer Überlappungen gleichsam exemplarisch zwischen praxistheoretischen und hermeneutischen Perspektiven aufzuzeigen, soll auch noch die dritte Grundannahme sozialer Praktiken (Reckwitz 2003) erwähnt werden, die das Wechselspiel

621 Im englischsprachigen Original heißt der Titel der entsprechenden Vorlesung (anstelle impliziten Wissens) „tacit knowing“ (Polanyi 2010 (1966), S. 3–25).

622 Detaillierte Ausführungen dazu in 2.3.5.

von Routinen und Unberechenbarkeiten von Autorenrunden erklärt. „Überraschungen des Kontexts“ (Reckwitz 2003, S. 294) werden mit Pabst als „Movens“ (2016, S. 17) von Autorenrunden bezeichnet (s. 2.3.3). Mit Neuweg (2015c) lässt sich begründen, dass Movens im Sinne von Spannung zwischen Vertrautem und Unvertrautem gerade Merkmal solcher Unterrichtskulturen ist, die sich durch „Expertenkulturen“ (Neuweg 2015c, S. 125), „komplexe Aufgabenstellungen“ (ebd.) und „paradigmatische Fälle“ (ebd.) auszeichnen, wie es in Autorenrunden der Fall ist. Der Nutzen von Neuwegs Rekonzeptualisierungen Polanyis liegt darin, dass hermeneutische Sichtweisen durch ihn bereits auf didaktische Zusammenhänge übertragen wurden (Neuweg 2002; 2015c) und er somit Überlappungen zwischen Praxistheorie und Hermeneutik konkretisiert.

Die besondere Bedeutung des praxeologischen Zugangs zeigt sich auch im Zusammenhang mit dem kindheitsforschenden Zugang (2.4). Praxeologische Zugänge haben im Rahmen der Kindheitsforschung eine gewisse Tradition (Heinzel et al. 2012), diese aber dezidiert für eine Profilierung literaler Praktiken im Unterricht in Erwägung zu ziehen, ist ungewöhnlich.⁶²³ An die Ausführungen in 2.4.3 anschließend soll hier für Autorenrunden lediglich erwähnt werden, dass sich das in der Praxis von Autorenrunden und in ausgewählten Daten der Rückschauen (2.1.7, 2.2.7, 2.3.6, 2.4.5) gezeigte Selbstverständnis der Kinder durch ein Verständnis von *Subjektivierung* erklärt, das seine Bedeutung aus der Vorstellung zieht, dass das Agieren der kindlichen Akteure in Autorenrunden bedeutungstiftend ist. Dieser Bereich der Überlappung zwischen Praxistheorie und Kindheitsforschung gewinnt durch die Annahmen Rickens bzw. Butlers Kontur, anhand derer die Praxis des Adressierens und Readressierens in Autorenrunden als Subjektivation und Identitätsbildung expliziert wird. Wenn Alkemeyer und Buschmann feststellen, dass die Rolle der *Participants* in Praktiken bislang zu wenig beforscht wäre (Alkemeyer und Buschmann 2017)⁶²⁴, dann soll die Entscheidung, mit der Integration der Kindheitsforschung den Stimmen der kindlichen Akteure einen eigenen Raum zu geben, als ein Versuch betrachtet werden, die Rolle der *Participants* stärker zu integrieren.

Zumindest aus dem Betrachtungswinkel derjenigen, die von der Unterrichtspraxis ausgeht und daraus Perspektiven für die Unterrichtsforschung zu entwickeln sucht, erscheint eine Verbindung von Praxistheorie und den weiteren drei Zugängen befruchtend. Ob man dabei genuin hermeneutischen, kindheitsforschenden oder sprachlich-textuellen Diskursen gerecht werden kann, wäre aus den jeweiligen Perspektiven heraus zu beurteilen.

Versucht man eine Gemeinsamkeit zwischen den Zugängen und ihren jeweiligen Erträgen für die Unterrichtsforschung herzustellen, so zeichnen sich mit der Grundlegung durch

623 Eine Ausnahme bildet die Studie „Kinder als Akteure und Adressaten? Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution von Akteuren und (Schüler-) Subjekten“ (Eckermann und Heinzel 2015).

624 Zum Verhältnis von Praktiken und *Participants*: „however they portray participants mostly as passive embodied receptacles of the fundamental heteronomy of the acquisition of participatory competences. We stress that candidates for participation reciprocally initiate themselves as and make themselves into participants by equipping one another, with the collaboration of things and artefacts, with situational possibilities of action and, at the same time, delimiting them“ (Alkemeyer und Buschmann 2017, o.S.).

den praxistheoretischen Zugang für die Theorieentwicklung neue Perspektiven für die Konzeption von literaler Unterrichtskultur ab. Wie bereits eingangs erwähnt wird der Gewinn einer praxeologischen Profilierung einer Theorie von Autorenrunden in ihrer ideologischen Ausrichtung gesehen, die mit Partizipation und Ermöglichung von Bildungsgerechtigkeit im Sinne Bourdieus (1983a; 1983b; 1998) und Streets (1984; 2003; 2013b) einhergeht.

Indem die vorliegende Studie praxistheoretischen Darlegungen einen derart prominenten Stellenwert einräumt, wird diese als Plädoyer für die Stärkung einer kulturell ausgerichteten Unterrichtsforschung verstanden, denn das wichtigste Merkmal der praxistheoretischen Anbindung ist die konsequente Berücksichtigung der sozialen und kulturellen Rahmung der Inhalte. Dass eine praxistheoretische Anbindung möglich ist, ohne jedoch den Anspruch der Kompetenzorientierung aufzugeben, dürften die Ausführungen der Kapitel 2.1 bis 2.4 gezeigt haben. Eine Vergewisserung, dass Kompetenzen neben der Entwicklung von Fähigkeiten und der Ausbildung von Wissen auch Motivation und Haltung umfassen (2.1.3) – Begriffe, die praxeologisch gefärbten Aspekten wie Materialität und Implizitheit in gewisser Hinsicht eine eigene Dimension zugestehen – wird dabei vorausgesetzt (2.1.3). Dass diese Tendenz auch von den Ergebnissen aus der Schreibprozessforschung gestützt wird,⁶²⁵ ist ausführlich dargestellt worden (2.1.2).

Das Votum für eine stärker kulturell ausgerichtete Unterrichtsforschung muss sich allerdings der Frage stellen, welcher Kulturbegriff ihr zugrunde gelegt wird. Normativen, holistischen oder differenzierungstheoretischen Kulturbegriffen stellt Reckwitz etwa ein Kulturverständnis gegenüber, das auf „die Ebene von Sinndeutungen, Bedeutungssystemen, kollektiven Interpretationen und Repräsentationen verweist, wie sie in jeder Form von Gesellschaftung verarbeitet werden“ (Reckwitz 2016a, S. 34). Kultur bezeichnet er als „ein Geflecht von Sinnmustern und kulturellen Codes“ (Reckwitz 2010) und als „ein Ensemble miteinander verknüpfter, regelmäßiger Aktivitäten der Körper, die durch implizite und geteilte Formen des Verstehens und Wissens zusammengehalten werden“ (Reckwitz 2008, S. 151). Als „ein Ensemble von Kulturtechniken“ (Reckwitz 2016a, S. 34), wie etwa Praktiken des Gehens oder des Schreibens, stellen sich Praktiken dar „als eine typisierte Form des Sich-Verhaltens“ (Reckwitz 2016a, S. 35). Die in 2.1.4 gewählte Definition *kultureller Kompetenzen* (Abbildung 7), die im Zusammenhang mit der Definition literaler Kompetenzen dargelegt wurde, orientierte sich am praktikentheoretischen Kulturbegriff von Reckwitz und Bourdieu. Kultur wird durch Reckwitz einerseits an die impliziten und geteilten Formen des Wissens und Verstehens gebunden, die sich in den Körpern material verankern. Andererseits wird erkennbar, dass auch Reckwitz Praktiken des Explizierens dem Impliziten beigesellt.⁶²⁶ Eine für beide Aspekte gleichermaßen offene Definition wurde in dieser Studie auch dem Begriff Kompetenz zugrunde gelegt. Verortet

625 Vgl. dazu die jüngeren Ausführungen von Hayes (2012; Hayes und Olinghouse 2015) zur Bedeutung von Motivation.

626 So heißt es bei Reckwitz: „Wenn Praktiken insgesamt bestimmte Wissensordnungen implizit sind, dann werden in Diskursen Wissensordnungen gewissermaßen expliziert, sie werden selbst zum Thema der Darstellung, so dass sie auch produziert und vermittelt werden können“ (2016a, S. 37).

in einem institutionell – hier schulisch – gestützten Handlungsrahmen resultieren sprachliche Kompetenzen aus dem Gebrauch, der Reflexion und der Objektivierung von Sprache im Rahmen ko-konstruktiver Prozesse (2.1.4). Dass Kompetenzen zudem in der Zusammenschau der Dimensionen Fähigkeiten, Wissen, Haltung und Motivation begrifflich gefasst werden, verdeutlicht die Verbindung von Kompetenz und Kultur und die Möglichkeit des Ins-Verhältnis-Setzens sowohl kulturbezogener als auch kompetenzbezogener Dimensionen im Kontext Schule.

Während Kompetenzen bislang vor allem mit explizierenden Praktiken in Verbindung gebracht werden,⁶²⁷ konnte in dieser Arbeit – vor allem im Kontext des hermeneutischen Zugangs – herausgearbeitet werden, dass jene insbesondere durch Reckwitz betonte Implizitheit und Materialität von Praktiken (Reckwitz 2016a, S. 35) einen substantiellen Beitrag zur Entwicklung von Kompetenzen leistet. Folglich ist im Hinblick auf Kompetenzerwerb und -entwicklung sowohl von explizierenden als auch von implizit-integrierenden Praktiken auszugehen (2.3.4).

Den Texten von Reckwitz (2003, 2016a) wurde hier ein besonderes Gewicht verliehen, um – mit Feilke gesprochen – die unbeschiedene Seite des Mondes resp. des Unterrichtsgeschehens zu beleuchten (2016b, S. 267), also den institutionell gelenkten, hier schulischen Blick überhaupt auf Praktiken und ihre Spezifika zu werfen und damit die soziokulturelle Perspektivierung von Unterrichtsprozessen zu stärken. Mehr als ein zaghaftes Beleuchten kann diese Studie nicht leisten. Über Dynamik, Passung und Integrationsfähigkeit der vier gewählten Zugänge bleibt eigens zu diskutieren, ebenso über die Bedeutung im Hinblick auf entsprechende empirische Forschungen.

3.1.2 Stabilität und Fragilität

Wenn in Bezug auf Unterricht hier auf einen Kulturbegriff rekurriert wird, dessen Konturen sich auf Praktiken und damit auf Implizitheit, Materialität und das Spannungsverhältnis von Routinisiertheit und Unberechenbarkeit beziehen, dann rücken damit verstärkt situative und performative Aspekte wie Unsicherheiten, Zerbrechlichkeit oder situationsbedingte Überraschungen in die Perspektivierung von Unterricht. Wenn Reckwitz im Hinblick auf die Struktur einer Reproduktion von kulturellen Subjektformen auch deren „mögliches Scheitern“ (2016a, S. 38) einschließt, und im Hinblick auf eine kultursoziologische Heuristik von einer „Sensibilität für die *kulturellen Destabilisierungsprozesse*“ [Hervorhebung im Original, BL] (2016a, S. 40) ausgeht, dann ist diese Sichtweise im Rahmen einer kulturwissenschaftlichen Perspektivierung von Unterricht von Relevanz.⁶²⁸

627 Alternative Konzepte wurden in den jeweiligen Zugängen thematisiert. Erwähnt seien an dieser Stelle einerseits Feilke (2016b), der neben Explizierungspraktiken unter Aufnahme von Bourdieu auch die „stumme Weitergabe“ und den impliziten Strukturaufbau herausstellt, sowie andererseits Morek und Heller (2012), die ebenfalls unter Verweis auf Bourdieu die Bedeutung impliziter wie expliziter sprachlich-kommunikativer Verfahren der Wissenskonstruktion und -vermittlung hervorheben.

628 Vgl. auch Schatzki, der insbesondere in Bezug auf die Hervorhebung von „Erfahrung“ für Erkenntnisprozesse im Rahmen von Praktiken auf die Fragilität derselben hinweist, wenn er schreibt, „dass Ge-

Ein interdisziplinär begründetes sozial- und kulturwissenschaftliches Verständnis von Unterricht widmet sich folglich zugleich stabilen wie fragilen Momenten und Strukturen von Unterricht. Selbst der zugrunde gelegte Begriff von Kultur ist eher fragil als stabil. Wenn er als ein Geflecht von Praktiken (Reckwitz 2010; Schatzki 2016a) bezeichnet wird, dann muss davon ausgegangen werden, dass die Kultur im Klassenraum stets neu geflochten wird. Jede Form von Bewegung in der Klasse, sei sie bedingt durch eine Fluktuation der Zusammenstellung der Gruppe oder aber bedingt durch wechselnde Praktiken, die aus veränderten Haltungen, Einstellungen, Wahrnehmungen – der Entwicklung des Habitus (Bourdieu 1987; 1998) – resultieren, erzeugen Fragilität. Situationen, in denen zusätzlich Kinder aufgrund von Migration aus ganz unterschiedlichen Sprach- und Kulturräumen aufeinander treffen, können ebenso Anlass für Destabilisierungsprozesse sein. Praktiken selbst sind – ebenso wie die sie konstituierenden Merkmale Implizitheit, Materialität⁶²⁹ und Spannung – als fluide zu bezeichnen. Letzteres steht ja ausdrücklich „für überraschende Verschiebungen, Modifizierungen und Eigensinnigkeiten“ (Reckwitz 2016a, S. 35) sozial-kultureller Praktiken. Fragilität wird hier zum Kennzeichen einer Performativität (Reckwitz 2003; 2016a; Butler 2002; 2014) von Unterricht und Kultur.

Das den Praktiken eigene Spezifikum der Gleichzeitigkeit von Stabilität und Fragilität scheint auch die Inhalte des Diskurses über Praktiken zu bestimmen. In Bezug auf den fachdidaktischen Diskurs kann von einer interdisziplinären Annäherung gesprochen werden.⁶³⁰ In der zwischen den verschiedenen Fachrichtungen geführten Diskussion um die Vorzüge von Praktikenkonzepten ist die Rede von Grenzüberwindungen systemimmanenter Strukturen (Eichinger 2016, S. VII), ohne dass dabei die Bedeutung dieser in Abrede gestellt würde.⁶³¹ Es ist ebenso von Wiederkehr und Variabilität die Rede⁶³² wie von Re-

schichte und zeitgenössische Welt weniger planvoll oder geordnet, sondern verschlungener und kontingenter erscheinen, als wenn man sie mit den konzeptuellen Werkzeugen vieler anderer Theorien beschreibt und analysiert“ (2016a, S. 86).

Vgl. auch Alkmeyer und Buschmann, die Chancen und Grenzen der Prozesshaftigkeit von Praktiken und damit ihre Fragilität und Stabilität herausstellen: „Thus, learning comes into view a process encompassing both active and passive elements, opening up new realms of possibility and entailing moments of resistance and limitations, hence implying the necessity to find new or different forms of organisation within the relations of praxis“ (2017, 12).

629 Einem erweiterten Verständnis von Materialität, das auch Phänomene, Systeme, Ideen etc. umfasst (Kalthoff et al. 2016b), ist in besonderer Weise durch Fragilität gekennzeichnet.

630 Erwähnt sei die 51. Jahrestagung des Instituts für Deutsche Sprache (IDS), die sich sprachlichen und kulturellen Praktiken widmete (Deppermann et al. 2016a). Die dort diskutierte Annäherung aus linguistischer Sicht (Deppermann et al. 2016b; Gloning 2016) ist gepaart mit einer Öffnung für die Aufnahme von Praktikenkonzepten in der Fachdidaktik (Feilke 2016b).

Vgl. auch Feilke und Wieser 2018a, Reichardt und Kruse 2018, Abraham 2018, Leßmann 2018.

631 „Eigentlich spricht das Reden von Praktiken von den Grenzen dessen, was eine systemlinguistische Abstraktion leisten kann. Bei solch einer Fokussierung ist die rein systemlinguistische Bestandsaufnahme eher eine Voraussetzung für die Behandlung des Praktiken-Themas. Das Funktionieren der sprachlichen Regelhaftigkeiten ist eine der Grundlagen, von deren Funktionieren man im Prinzip ausgeht, an deren Funktionalität auch kein vernünftiger Zweifel besteht, wenn man über Praktiken einigermaßen sinnvoll reden will“ (Eichinger 2016, S. VII).

632 „Praktiken funktionieren ja nur, wenn sie als Muster, also wiederkehrende aber variable Konstellationen und Prozessformate erkennbar sind. Auf die strukturierende Wirkung solcher musterhafter Einheiten muss man sich verlassen können, wenn Interaktionen möglichst unaufwändig ablaufen sollen“ (Eichinger 2016, S. IX).

kurrenz und Variation.⁶³³ Die Frage schließlich, ob sich ein Practice Turn in der Fachdidaktik ausmachen lässt, der kultursoziologische Perspektiven forciert, kann hier nicht beantwortet werden und sei schließlich als eine ebenso stabile wie fragile Vermutung dahingestellt.

Das Begriffspaar *stabil und fragil* lässt schließlich an Brockmeier (1998) erinnern, der die *schwache* von einer *starken* Literalitätshypothese differenzierte (2.1.2). Grund dafür waren – vergleichbar mit der aktuellen Diskussion um die Bedeutung praktikentheoretischer Konzepte – die Betrachtung von Literalität im Zusammenhang ihrer Einbettung in den sozialen Kontext, die v.a. durch die Studien von Scribner und Cole (1981) ausgelöst wurden.⁶³⁴

Dass eine Anerkennung des Praktikenkonzepts und damit eine Zuerkennung von Fragilität⁶³⁵ Konsequenzen sowohl für die Konzeption schulischen Schreibenlernens als auch für die Unterrichtsforschung beinhaltet, skizzieren Wrobel und Merklinger in der Einführung zur Sektion „Schreiben als kulturelle Praxis“ beim Symposium Deutschdidaktik 2016 für einen weiteren Aspekt. Anknüpfend an die Tatsache, dass eine Verbindung von Schreibprozessen mit sozialen Funktionen des Schreibens kein Novum darstellt, und diese in vielen Studien durch das Initiieren jener *pragmatischen Situiertheit des Erwerbs* (Pohl 2014) gewährleistet werden soll, schlagen Wrobel und Merklinger vor, die pragmatische Situiertheit von einer *schulischen Lese- und Schreibkultur* zu unterscheiden (2016, S. 12), zu der sie neben der Konzeption von Dehn (Schreiben zu Vorgaben) auch die vorliegende Konzeption (Verfassen von freien Texten in regelmäßig stattfindenden Schreibzeiten, Gespräche über Texte in Autorenrunden) zählen. Fragile Aspekte wie Unbestimmtheit und Offenheit (in Bezug auf Ergebnisse), die sie als Spezifikum einer Lese- und Schreibkultur bezeichnen, fänden sich in jenen Studien, in denen der Adressat, der Inhalt oder die Textform vorgegeben werden, nicht. Sowohl die Schreibaufgaben als auch die konkreten Lernsituationen sind in diesen Studien ergebnisorientiert, obgleich sie eine pragmatische Situiertheit für sich proklamieren. In unterrichtlichen Konzeptionen der Lese- und Schreibkultur würden Aufgaben nicht gewählt, weil bestimmte Sprachformen oder Textsorten erlernt werden sollen, „sondern weil eine schreibende Auseinandersetzung mit den Inhalten lohnenswert scheint“ (Merklinger und Wrobel 2016, S. 12).

Das Spannungsverhältnis von Fragilität und Stabilität, das dem Praktikenkonzept inneohnt, wurde für die Ebene des Unterrichts konkret für Autorenrunden bereits an diversen

633 „Gerade Rekurrenz und Variation der gewählten (sprachlichen) Ausdrucksformen erlauben es, das, was sich uns als ein multimodaler Strom der Interaktion darbietet, analytisch zu zerteilen“ (Eichinger 2016, S. XI).

634 „Es sind diese funktionalen (oder funktionsspezifischen) Domänen des sozialen Lebens, die die kognitiv wichtigen Kategorisierungen definieren, und nicht die in ihnen benutzten Modi mündlicher oder schriftlicher Sprache“ (Brockmeier 1998, S. 197).

635 Vgl. Reckwitz: „In der *Praxis*, d.h. der Serie von temporalen Ereignissen, die eine Aktualisierung der sozial-kulturellen Praktiken durch einzelne Körper, mit bestimmten Artefakten, in präzisen raum-zeitlichen Situationen betreiben, ergibt sich dabei jedoch immer wieder ein Potential für überraschende Verschiebungen, Modifizierungen und Eigensinnigkeiten“ [Hervorhebung im Original, BL] (2016a, S. 35).

Stellen dargelegt: Die Texte der Vortragenden und die in ihnen steckenden Potenziale sind für die Zuhörenden – auch für die Lehrperson – immer eine Überraschung. Die Unvorhersehbarkeit wird hier mit Pabst (2016, S. 17) als – wenn auch fragiler – *Movens* von Unterricht und nicht als sein Hindernis bezeichnet.⁶³⁶ Die Gespräche selbst folgen einer stabilen Struktur, ihre Inhalte sind jedoch ebenso ergebnisoffen wie es die schreibende Auseinandersetzung selbst ist. Würden dagegen alle Kinder zum selben Thema schreiben oder derselben Textform folgen, so mag zwar aus der Perspektive der Lehrperson ein hoher Grad an Stabilität gewährleistet sein, aus der Perspektive der Kinder jedoch nicht unbedingt, etwa wenn diese sich über- oder unterfordert fühlen. Zudem würde die Lebendigkeit, die durch die Fragilität von Ergebnisoffenheit und Freiheit in der Wahl von Themen und Textsorte genährt wird, preisgegeben werden.⁶³⁷ Es sei auf das in den Ausführungen zur Bedeutung von Normen verwendete Bild des Kraftzentrums verwiesen, das ebenso die Dynamik von Stabilität und Fragilität, und zwar in Bezug auf das Ausloten von singulärer Erfahrung und Norm, widerzuspiegeln vermag.⁶³⁸

Hinsichtlich der Balance von Stabilität und Fragilität muss aus der Perspektive der Kinder (vgl. kindheitsforschender Zugang in 2.4) gefragt werden, was es für das Selbstverständnis und die Subjektwerdung des Kindes bedeutet, wenn im Unterricht von allen Kindern ein Text zum selben Thema erwartet wird. Damit verbindet sich die Frage, was es für Motivation und Haltung eines Kindes, aber auch für die gegenseitige Wertschätzung und das Lernklima in der Gruppe bedeutet, wenn alle einen mehr oder weniger vergleichbaren Text schreiben, wie es etwa beim Schreiben von Rezepten oder Bildergeschichten der Fall sein kann. Auch hinsichtlich der Entwicklung von Wissen und Fähigkeiten erweist sich die vermeintliche Stabilität als äußerst fragil, denn echte Verstehensprozesse im dargestellten hermeneutischen Verständnis (vgl. hermeneutischer Zugang in 2.3) werden nur angeregt, wenn sich ein gemeinsamer Horizont (Gadamer 1990 (1960)) überhaupt bilden kann. Die Ko-Konstruktion von Kompetenz, verstanden als Wissen und Rolle bzw. Fachwissen und Identität (Quasthoff 2015), benötigt den horizontbildenden Kontext individueller Erfahrungen und Sichtweisen der einzelnen Kinder in ihren je eigenen Lebens- und Lernbiografien.

Eine praxistheoretische Fokussierung wird auf allen Ebenen – der wissenschaftstheoretischen, der forschenden und der unterrichtskonzeptionellen – jeweils eine Dynamik zwischen den Polen Fragilität und Stabilität zu bedenken haben.

636 Zur Produktivität der Fremdheit von Kindertexten vgl. Kruse (2011).

637 Auch die Vorgabe jener Kriterien der traditionellen Aufsatzdidaktik – wechselnde Satzanfänge, schmückende Adjektive u.a. – mögen durchaus als Stabilität gewährende Faktoren empfunden werden, für das Erlernen dessen, was ein guter Text ist, sind sie allerdings kontraproduktiv, da sie nicht mehr als eine gesetzte Vorgabe sind.

638 „Entfernt sich der Unterricht zu weit vom Kraftzentrum der Normen, ufernt er divergierend aus ins Beliebigkeits, kommt er dem Kraftzentrum zu nahe, erstarrt er konvergierend im Doktrinären. Normen spenden Energie, wenn sie dem Austausch dienen. Absolut gesetzt, wirken sie tödlich“ (Ruf und Gallin 2014b, S. 149).

Diese Dynamik erfährt ihre Prägung auch im Zusammenhang mit dem Verständnis von Kompetenz und Kultur – hier insbesondere in deren Zusammenwirken, wie es der Definition von literaler Kompetenz zugrunde liegt. Während Konzepte, die einem Verständnis von Kompetenz im Sinne der Entwicklung von Fähigkeiten und Wissen verpflichtet sind und sich etwa an Vorgaben starrer Kompetenzraster orientieren oder einer Didaktik des Vormachens und Nachmachens verpflichtet fühlen, eher dem Faktor Stabilität zuzurechnen sind, stehen stärker kulturell ausgerichtete Konzepte auch für Fragilität, und zwar insofern, als sie von der Unbestimmtheit der Situation, der Individualität der Lernenden und Lehrenden sowie der Variabilität des Unterrichts ihre Dynamik beziehen. Der Versuch, Kultur und Kompetenz zu verbinden, ist gepaart mit der Herausforderung, der Spannung von Fragilität und Stabilität Raum zu geben.

Gelingt dies, kann die Hinwendung zur Praxeologie als vielversprechende Wende innerhalb der Sprachdidaktik betrachtet (Feilke 2016b) und als wichtiges, verschiedene Disziplinen verbindendes Bezugsfeld für Theoriebildung⁶³⁹ und Unterrichtsforschung (Hyland 2016) angenommen werden.

3.1.3 Vom Dichotomen zum Kontinuum

Die Überwindung von Dichotomien wurde an diversen Stellen der vorliegenden Arbeit thematisiert (v.a. in 2.1) und kennzeichnet ebenso wie die Ausführungen zu Stabilität und Fragilität in 3.1.2 die praxeologische Fokussierung der Theorieentwicklung (vgl. 2.1.2). Eine zusammenfassende Bilanzierung knüpft hier direkt an die Ausführungen zu Stabilität und Fragilität an, denn sie ist unmittelbar mit der Differenzierung der starken von der schwachen Literalitätshypothese (Brockmeier 1998) verbunden. So wird die Überwindung der Dichotomie von Oralität und Literalität – „the great divide“ – durch die Literacy Studies (Street und Lefstein 2007, S. 36) als Überwindung einer Dichotomie zugunsten eines Kontinuums bezeichnet. Der Begriff Kontinuum ist innerhalb der fachdidaktischen Diskurses durch die Arbeiten von Koch und Oesterreicher (1985) in eben diesem inhaltlichen Kontext im Hinblick auf das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit geprägt. Sie stellen heraus, dass die „Polarität von ‚gesprochen‘ und ‚geschrieben‘ für ein Kontinuum von Konzeptionsmöglichkeiten mit zahlreichen Abstufungen steht“ (1985, S. 17).⁶⁴⁰

Die Überwindung dichotomer Strukturen gehört zum Wesen von Praxistheorien (Reckwitz 2016a; Alkemeyer und Buschmann 2017). Bourdieu (1998) kritisiert eine „Philosophie des Handelns“ (1998, S. 8), die sich auf Gegensatzpaare wie „Individuum/Gesellschaft, individuell/kollektiv, bewußt/unbewußt, interessen geleitet/interessenfrei, objektiv/subjektiv usw.“ (ebd.), aber auch „Hochadel“, „niederer Adel“ und „Nicht-Adlige“ (1998, S. 37) bezieht und damit „soziale Grenzen“ (ebd.) errichtet. Stattdessen entwickelt

639 Vgl. SDD 2016 Sektion „Kultur(en) des Deutschunterricht. Kulturelles Lernen im Deutschunterricht“ (Feilke und Wiesner) oder Sektion „Schreiben als kulturelle Praxis“ (Wrobel und Merklinger).

640 Koch und Oesterreicher bezeichnen das Verhältnis von phonischem und graphischem Kode demgegenüber als „strikte Dichotomie“ (1985, S. 17).

er eine Wissenschaftsphilosophie des Relationalen (1998, S. 7), in der vor allem der praktische Sinn – der Habitus – als verbindendes Element zwischen struktur- bzw. handlungstheoretischen Perspektiven wie den Körpern der Akteure und den Strukturen der Situation (ebd.) betrachtet wird (Bourdieu 1979 (französische Erstausgabe 1972); 1987). Dazu gehören auch seine Vorstellungen von der Relationalität sozialer Räume (1998, S. 48), die in dieser Studie maßgeblich das Verständnis literaler Kompetenzen prägt (Abbildung 7). Die Relationalität der drei Räume Kultur, Sprache und Institution (Abbildung 8) wird in 2.1.4 als zugleich diachron und synchron beschrieben (s. Abbildung 9 und Abbildung 13). Beide Formen der Relationalität sind Ausdruck eines Kontinuums des Verständnisses literaler Kompetenzen in dieser Studie. Die Definition von Autorenrunden (Abbildung 72) drückt die Vorstellung eines Kontinuums folgendermaßen aus:

Dass die Schreibenden, Präsentierenden, Hörenden, Begutachtenden, Ratgebenden als soziale Akteure Teil einer umfassenden Sprach- und Kulturgemeinschaft sind und selbst gesellschaftliche Wirklichkeit hervorbringen, kennzeichnet Autorenrunden. Damit dienen sie nicht nur der Entwicklung sprachlich-textueller, sondern umfassender literaler Kompetenzen (s. S. 111), deren Ausdruck sie selbst sind.

Mit dem Aufgreifen praxeologischer Gedanken etwa durch Feilke (2016b) oder durch Kruse und Reichardt (2016a) wird der schwachen Literalitätshypothese – und damit einem stärker dem Kontinuum verhafteten Ansinnen – im schreibdidaktischen Diskurs zunehmend Aufmerksamkeit gewidmet. Im Kontext der Darstellung des hermeneutischen Zugangs (2.3) wurde die Überwindung des Dichotomen insbesondere durch Aufgreifen der Erkenntnistheorien Polanyis thematisiert (s. 2.3.1). Die Bedeutung des Impliziten wird auch von Feilke (2016b) mit Bildern wie der „stillen Pädagogik“ (Bourdieu 1987) oder der „stummen Weitergabe“ (Schmidt 2008) aufgegriffen. Auch die Verwobenheit des Expliziten mit dem Impliziten sei hier erwähnt, wobei die Trennung von Implizitem und Explizitem von Polanyi selbst nicht vorgenommen wird, und deshalb eher von einem dem Impliziten verhafteten Kontinuum gesprochen werden darf,⁶⁴¹ das wiederum praxistheoretischen Anliegen entspricht.⁶⁴² An anderer Stelle, nämlich im Kontext des kindheitsforschenden Zugangs wurde eine duale Sichtweise, nämlich die von Handlung und Struktur, thematisiert. Während die starke Literalitätshypothese dem dichotomen Denken insofern nahe ist, als sie *Strukturen* priorisiert, werden mit der schwachen Literalitätshypothese Wege eines Kontinuums theoretisiert, die Struktur und Handlung als Interagierende betrachten und *Handeln* im Sinn von Agency nicht der Struktur unterordnen.

In den als literalen Praktiken verstandenen Autorenrunden lässt sich eine Überwindung von Struktur und Handlung konkret durch die besondere Wertschätzung der Performanz (s. 2.2.6, 2.3.5) von praktischem Können und Wissen festmachen, wie sie sich beispielsweise in Bezug auf die freie Wahl von Thema und Textsorte beim Verfassen der Texte oder in Bezug auf die Offenheit und Situativität (s. 2.3.3) des Reflexionsgesprächs (etwa

641 Dass die Rekonzeptualisierung durch Neuweg die Theorien Polanyis mit einem Anstrich des Dichotomen versieht, wurde in 2.3.1 kritisch angemerkt.

642 Vgl. Reckwitz, der mit Bourdieu „eine ‚implizite‘, ‚informelle‘ Logik der Praxis und Verankerung des Sozialen im praktischen Wissen und ‚Können‘“ (2003, S. 282) zu den wichtigsten Strukturmerkmalen von Praxistheorien zählt.

im gemeinsamen Entdecken von Normen anstelle einer Vorgabe derselben) zeigt.⁶⁴³ Zugleich muss kritisch erwähnt werden, dass nur schon durch die äußeren Vorgaben (Kreis, Zeitrahmen) und die didaktischen Artefakte (s. 2.2.3) Strukturen in der Autorenrunde angelegt sind, die allerdings ihre eigene Überwindung suchen. Ihr transitorischer Charakter wurde in 2.2.3 herausgearbeitet.

Ein weiterer Gesichtspunkt, der mit den vorausgegangenen zusammenhängt, bezieht sich auf die Dichotomie des außer- und innerschulischen Lebens des Kindes, die im Rahmen des kindheitsforschenden Zugangs thematisiert wird (s. 2.4). Sowohl in der freien Themenwahl als auch in der Form des Kreisgesprächs wird eine Überwindung des Dichotomen zugunsten eines Kontinuums diesbezüglich gesehen. Der erste Punkt wurde ausführlich dargestellt. Für den zweiten Punkt sei erwähnt, dass sich der Austausch im Kreis durchaus an familiär-literale Erfahrungen anschließt (Isler 2014; Quasthoff und Morek 2015; Street und Street 1995), abhängig von der familienspezifischen Ausprägung derselben. Möglichkeiten und Chancen eines inner-außerschulischen Kontinuums⁶⁴⁴ werden in Studien in Bezug auf Diskurskompetenzen (Quasthoff und Morek 2015; Morek 2012, 2011; Heller und Krah 2015; Heller 2012) und in Bezug auf Literalität (Sturm und Weder 2011; Sieber 2005; Bachmann et al. 2004; Street und Street 1995) expliziert. Dass aber dichotomes Denken nicht gänzlich aus der Konzeptualisierung von Autorenrunden fortzudenken ist – etwa die Bedeutung der Gegenüberstellung lokaler und globaler Normen (2.2.3) – wird mit Feilke im Sinne des Transitorischen erklärbar (2.2.3).

Aus dem Zusammenhang der praxistheoretischen Begründung von Autorenrunden ist ferner auch die Durchdringung von sozial bestimmten und sozial bestimmenden Aspekten zu nennen. Ausführungen dazu stehen vor allem im Zusammenhang mit sprachlich-textuellen Perspektiven auf Autorenrunden (s. 2.2.1). Zwar werden sozial bestimmte Aspekte von Schreibhandlungen in zahlreichen Modellen der Schreibforschung ausgemacht, jedoch so gut wie keine sozial bestimmenden, die eine praxistheoretisch begründbare Konzeption von Schreiben im Sinne literalen Handelns gerade auszeichnen würde. Hier von einem Kontinuum her zu denken, würde eine praxeologische Sicht auf Schreib- und Unterrichtsforschung profilieren.

Überlegungen zur Überwindung des Dichotomen zugunsten eines Kontinuums werden in allen vier gewählten Zugängen sichtbar. Dieses mag seine Ursache im Aufsetzen einer praxeologischen Brille haben und den poststrukturalistischen Charakter des theoretischen Rahmens verdeutlichen. Für eine Überwindung dichotomen Denkens hält die Praxistheorie einerseits die Idee des praktischen Wissens bereit. Andererseits bieten auch Überlegungen, die auf die Materialität von Praktiken fokussieren, Möglichkeiten der Überwin-

643 Die Überlegungen beziehen sich auf den sprachlich-textuellen und den hermeneutischen Zugang. Es wurde in 2.2.6 von Performanz sprachlich-textuelles Agierens und in 2.3.5 von diskursbezogener Kompetenz gesprochen.

644 Die Stärkung des Zusammenhangs von außer- und innerschulischer Lebenswirklichkeit von Kindern wird von Heinzel als eines jener sieben Passungsversuche zwischen Kindheits- und Schulforschung betrachtet (2005, S. 51), die in 2.4.4 erwähnt sind.

dung von Festschreibungen, die dichotomen Vorstellungen geschuldet sind. Beide Aspekte können auch in Beziehung zueinander gesetzt werden. In den Theorien Polanyis etwa ist die körperliche Wahrnehmung von Materialität Grundlage von Erkennens- und Verstehensprozessen, vornehmlich der Einzelnen. Auch eine Rekonstruktion des Sozialen, die sich in erster Linie auf ihre Materialität bezieht, kann u. U. das Denken in strikten Dichotomien überwinden (Gebhard et al. 2015; Kalthoff et al. 2016b).

3.2 Bedeutung der Theorieentwicklung für die Modellierung literaler Unterrichtskultur

Im Zentrum der Theorieentwicklung steht die eigens vorgenommene Definition literaler Kompetenzen (Abbildung 7). Sie beruht auf der in 2.1.4 dargestellten Relationalität von drei großen Räumen, die mit den Begriffen Kultur, Sprache und Institution bezeichnet werden, und ist Ausdruck des beschriebenen Ansinnens, Kultur und Kompetenz zu verbinden, und zwar eingedenk jener Dynamik, die hier mit dem Begriffspaar stabil und fragil sowie Dichotomie und Kontinuum charakterisiert wurde. Dass die Bestimmung literaler Kompetenzen im Hinblick auf die Spezifika der vier dargestellten Zugänge zunächst im Rahmen dieser Studie tragfähig ist, hat die prüfende und modifizierende Darstellung in den Kapitel 2.1 bis 2.4 gezeigt. Ob sie langfristig zuverlässig sein kann, muss diskutiert und evaluiert werden.

Autorenrunden dienen der Entwicklung literaler Kompetenzen insofern, als sich hier Kompetenzen – Wissen, Fähigkeiten, Haltungen und Motivation (diese verstanden als tragfähiges Fundament für Kompetenzentwicklung) – im Hinblick auf die Verständigung über Sprache und über deren Wirkung bilden. Die Entwicklung literaler Kompetenzen basiert auf soziokulturellen, nicht-institutionell und institutionell gestützten oral-literale-sprachlichen Prozessen, die in dieser Studie im Kontext einer praxistheoretischen Verankerung als soziale, literale und schulisch-literale Praktiken bezeichnet werden. Ihr Aufeinanderbezogensein macht das Wesen literaler Kompetenzen aus. Es vollzieht sich in Gesprächen über eigene Texte in Autorenrunden, indem die literal agierenden Kinder an den jeweils umfassenderen Prozessen (s. Drei-Räume-Modell, Abbildung 8) teilhaben.

In den folgenden Abschnitten wird das Spezifikum der Theorie von Autorenrunden zusammengefasst und deren Ertrag im Hinblick auf weitere Unterrichtsarrangements gebündelt, die sich der Entwicklung literaler Kompetenzen widmen. Diese werden hier zusammenfassend mit dem Begriff *literale Unterrichtskultur* bezeichnet. Es folgt der Versuch, die Ergebnisse dieser Studie, die an einem Einzelfall entwickelt wurden, in einem Modell zu verallgemeinern. In der Darstellung von Nähe und Abgrenzung zu anderen Konzepten wird das Modell als Leitlinie dienen.

3.2.1 Spezifikum und Ertrag einer Theorie von Autorenrunden – Modell literaler Unterrichtskultur

Die Theorie von Autorenrunden greift zurück auf die für diese Studie ausgewählten vier Zugänge, die unter dem Primat einer theoriegeleiteten Ergründung und Erschließung der Entwicklung literaler Kompetenzen dargestellt wurden. Als *Zugänge* bilden sie den Weg des Forschungsprozesses ab. Für die Darstellung der Ergebnisse werden sie nun als *Perspektiven*⁶⁴⁵ für einen Unterricht gefasst, der sich als didaktischer Möglichkeitsraum für die Entwicklung literaler Kompetenzen darstellt. Die Ausführungen zu Autorenrunden erhalten nun exemplarischen Charakter. Die folgenden Ausführungen zu den Perspektiven, so wie sie aus den Zugängen resultieren, und zu deren Beziehungen zueinander, sollen einen Beitrag dazu leisten, die bisherigen Darlegungen zu Autorenrunden auf andere schulisch-literale Praktiken zu übertragen und als Möglichkeitsräume für die Entwicklung literaler Kompetenzen in der Schule zu betrachten und zu beforschen.

Das Spezifische der vorliegenden Theorie liegt zunächst grundsätzlich in dem Versuch, ein praxistheoretisches Verständnis von Literalität (literale Praktiken) mit sprachlich-textuellen Kategorien – auch textlinguistischen – zusammenzubringen, und dies unter Einbezug hermeneutischer Aspekte, die dafür Sorge tragen, soziale Praxis und Tiefenstrukturen im Rahmen der Verstehens- und Verständigungsprozesse zu gewähren. Die Hinzunahme von Kategorien der Kindheitsforschung markiert schließlich den Anspruch der vorliegenden Theorie, die Perspektive der Kinder und kinderkulturelle Praktiken nicht nur punktuell zu integrieren, sondern als kontinuierlichen Aspekt der Theoriebildung im Sinne der Ermöglichung von Subjektivierungsprozessen zu integrieren. Die Kinder selbst entwickeln in einem entsprechend gestalteten Unterrichtssetting aktiv literale Kompetenzen⁶⁴⁶ und bilden dabei ihre eigene literale Identität aus. Für höhere Schuljahre kann nicht mehr von *Kindern* gesprochen werden, die Kategorien der Kindheitsforschung aber sind auf Jugendliche und ihre Praktiken zu übertragen. Daher wird in dem Modell altersunabhängig von *Perspektiven der Akteure* gesprochen. Mit dem Vorschlag von Feilke und Wieser, „eine dezidierte Schülerforschung“ (2018b, S. 16) zu betreiben, zeichnet sich eine vergleichbare Überlegung ab. Methodologisch werden neben einer Beforschung von Praktiken auch wissenssoziologische Zugänge und mit Bromme et al. (2008) Ansätze der Beliefs-Forschung vorgeschlagen (ebd.). Die „soziale Kontextuierung der entsprechenden Überzeugungen wäre durchgängig zu berücksichtigen“ (ebd.). Der von Feilke und Wieser verwendete Begriff *Schüler* allerdings lässt weniger eine Beachtung der Praktiken der Peers, als vielmehr die des Schülerseins vermuten.

In der Theorieentwicklung wurde auf die Dynamik der einzelnen Zugänge verwiesen. Diese kennzeichnet ebenfalls das Miteinander der Perspektiven, die auf den Unterricht geworfen werden. Die Theoriegenerierung hat allerdings auch deutlich gemacht, dass der

645 Auch im Zusammenhang der vier Zugänge wurde bereits von *Perspektiven* gesprochen. Dort wurde für die Entwicklung einer Theorie von Autorenrunden gemäß der vier gewählten Zugänge aus den jeweiligen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand geschaut. Hier nun sind es Perspektiven, die der Beschreibung literaler Unterrichtskultur dienen.

646 Vgl. die Formulierung „Kinder entwickeln literale Kompetenzen“ im Titel dieser Studie.

praxeologische Zugang sich von den anderen dreien abhebt und einen umfassenden Rahmen bereitstellt. Das Spezifische der Theorie von Autorenrunden liegt also in besonderer Weise in der praxeologischen Rahmung, und diese steht für die Stärkung kultureller Perspektiven innerhalb des schulischen, kompetenzorientierten Lernens.

Der Ertrag dieser als singular zu bezeichnenden Studie im Hinblick auf eine über die Studie hinausgehende globale Schärfung der Vorstellung literaler Unterrichtspraktiken wird in dem übergeordneten soziokulturellen Rahmen gesehen. Im Hinblick auf ein übergreifendes Modell literaler Unterrichtskultur wird er als kulturwissenschaftliche Perspektivierung bezeichnet.

Der Ertrag dieser Studie ist im Hinblick auf eine Klärung des Verständnisses von literaler Unterrichtskultur (3.2.2) in folgendem Modell zugleich gebündelt und verallgemeinert.

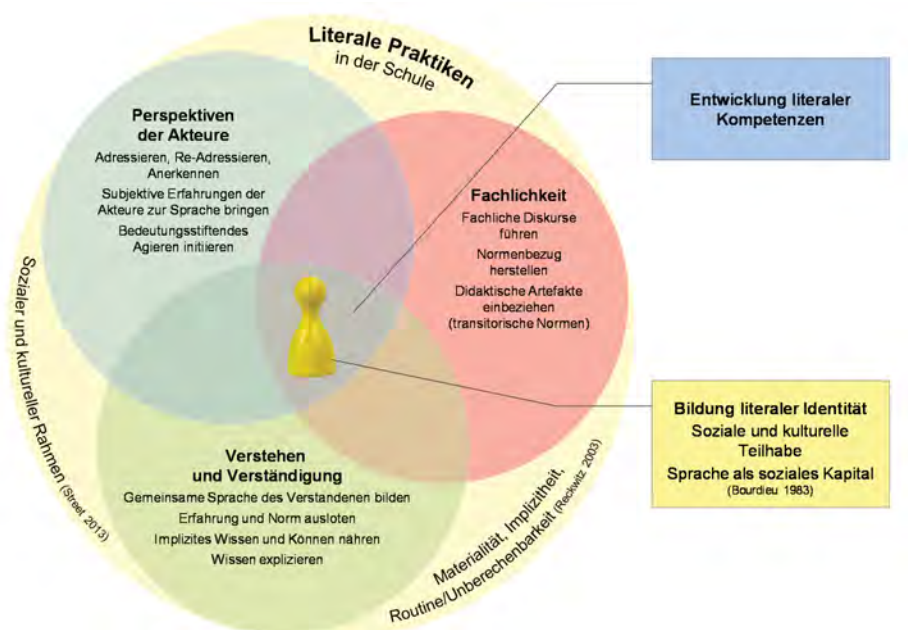


Abbildung 74: Entwicklung literaler Kompetenzen und Bildung literaler Identität im Kontext literaler Unterrichtskultur

Der große gelbe Kreis in Abbildung 74 steht für literale Praktiken in der Schule. Er bildet das praxistheoretische Verständnis ab, das in dieser Studie (2.1) auf die drei Grundannahmen sozialer Praktiken (Implizitheit, Materialität, Spannung von Routine und Unberechenbarkeit) durch Reckwitz (2003) zurückgeführt wird. Und er bildet das ideologische Verständnis von Literalität nach Street (2013b) ab, von dem nur dann gesprochen werden kann, wenn das Agieren in einen sozialen und kulturellen Rahmen eingebunden ist. Die so verstandenen literalen Praktiken werden als Fundament oder Rahmung einer literalen Unterrichtskultur betrachtet. Auf dem großen gelben Kreis sind drei weitere kleinere Kreise abgebildet, die sich jeweils überlappen und dadurch Schnittmengen bilden. Diese

drei Kreise leiten sich aus den drei weiteren Zugängen der Theoriebildung dieser Studie ab. Der rote Kreis steht für die Fachlichkeit, der grüne für Verstehen und Verständigung und der blaue für die Perspektiven der Akteure als Kinder oder als Jugendliche.

Der Kreis, der für Fachlichkeit steht, leitet sich aus dem sprachlich-textuellen Zugang (2.2) ab. Die Bezeichnung wird hier nun in das knappe Schlagwort *Fachlichkeit* überführt und damit zugleich verallgemeinert. Dieser Kreis steht für den Gegenstand⁶⁴⁷ und die mit ihm verbundenen Normen der übergreifenden Sprach- und Kulturgemeinschaft, die sich durch den Gegenstand vermitteln und im gemeinsamen fachlichen Diskurs offengelegt werden. Dafür können didaktische Artefakte einbezogen werden, die als transitorische Normen Stützfunktion für eine begrenzte Dauer haben. Sowohl der Aspekt Diskurs als auch der Aspekt der didaktischen Norm aus dem roten Kreis weisen bereits auf Aspekte hin, die im grünen Kreis stichwortartig festgehalten werden.

Der grüne Kreis steht für die hermeneutischen Aspekte *Verstehen* und *Verständigung* (2.3). Er bildet sprachliche Prozesse ab, ohne die der fachliche Diskurs (roter Kreis) nicht denkbar wäre. Er steht für explizierende Wege (Wissen explizieren) und für implizit-integrierende Wege der Erfahrens, Erkennens und Verstehens (Implizites Wissen und Können nähren). Im Hinblick auf die Verständigung wird hier die Bildung einer gemeinsamen Sprache genannt, die wiederum nicht ohne den Bezug zu den Normen des Fachbezogenen (roter Kreis) zu denken ist. Dass in dem grünen Kreis auch bereits Aspekte vertreten sind, die auf den blauen Kreis angewiesen sind, begründet die Schnittmenge. So verbinden sich im „Ausloten von Erfahrung und Norm“ Aspekte, die sowohl dem blauen Kreis, nämlich der Perspektive der Akteure zugeordnet sind, mit solchen der Fachlichkeit und des Normenbezugs, die dem roten Kreis zugeordnet sind. Auch die anderen Aspekte des grünen Kreises erfordern diesen Zusammenhang. Ein Nähren von implizitem Wissen und Können setzt die subjektiven Erfahrungen bzw. das praktische Wissen und Können der Akteure (blauer Kreis) in Beziehung mit jenen Normen, die den Gegenstandsbezug der Fachlichkeit kennzeichnen. Auswahl und Einsatz didaktischer Artefakte erfolgen unter der Frage, welche Normen vermittelt und wie diese Vermittlung für eine Weile transitorisch gestützt werden soll.

Der blaue Kreis leitet sich aus dem kindheitsforschenden Zugang der Theorieentwicklung ab (2.4) und steht hier nun für *Perspektiven der Akteure*. Die Ausführungen, die sich dort auf die kindlichen Akteure beziehen, werden – wie bereits in der Definition von Autorenrunden (Abbildung 72) – hier auf jugendliche oder erwachsene Akteure übertragen. Unabhängig vom Alter geht es darum, die subjektiven Erfahrungen zur Sprache zu bringen, bedeutungsstiftendes Agieren zu initiieren und die Zusammenhänge von Adressieren, Re-Adressieren und Identitätsbildung im Unterricht zu sehen. Eine Schnittmenge ist zu hermeneutischen ebenso wie zu fachbezogenen Aspekten abgebildet. Entscheidungen da-

647 Zwar kann die Sprache selbst Gegenstand sein, wie es bei Autorenrunden der Fall ist, in anderen Fällen, etwa wenn eine Filmszene Gegenstand des Unterrichts ist, sind andere oder weitere Gegenstandsbezüge denkbar.

rüber, welche fachlichen Diskurse initiiert oder aufgegriffen werden, erfolgen unter Bezugnahme auf Wissen und Können der Akteure, die in diesen Diskursen agieren und darüber Wirklichkeiten hervorbringen. Es stellt sich darüber hinaus für diese Schnittmenge die Frage, ob Themen und Inhalte durch die Akteure oder vorrangig durch die Lehrperson eingebracht werden.

In der Mitte nun findet sich das Schnittfeld aller vier Kreise. Es steht für *Entwicklung literaler Kompetenzen*. Mit diesem zentralen Feld soll zunächst einmal deutlich werden, dass sich Kompetenzen möglicherweise dann entwickeln, wenn Fachbezug, Sichtweisen der Beteiligten und Prozesse der Verständigung und des Verstehens in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Der Begriff Passungen (s. 2.3.2, 2.4.4) bringt dieses Verhältnis zum Ausdruck. Für eine Entwicklung *literaler* Kompetenzen aber fehlt noch der Rahmen oder das Fundament, wie es durch den gelben Kreis abgebildet wird. Sind die Passungen an Praktiken (vgl. Grundannahmen von Reckwitz 2003) gebunden, und vollzieht sich in ihnen oder durch sie in sozialer und kultureller Sicht Bedeutung (vgl. Street 2013b), werden sie als literale Kompetenzen betrachtet. In dem Fall, so die Hypothese, bildet sich zugleich *literale Identität* 3.2.3. Dafür steht die Figur in dem Modell, die wiederum gelb gefärbt ist, um damit zu verdeutlichen, dass Bildung literaler Identität sich im Zusammenhang mit literalen Praktiken vollzieht. Der große gelbe Kreis bildet sozusagen einen Nährboden, auf dem sich in der Schnittmenge der drei weiteren Perspektiven literale Kompetenzen bilden. Diese im Rahmen schulisch-institutioneller Kontexte literaler Unterrichtskultur sich entwickelnden literalen Kompetenzen tragen zur Bildung literaler Identität bei.⁶⁴⁸ Mit literaler Identität verbindet sich hier die Vorstellung, Sprache als soziales Kapital (Bourdieu 1983b) einzusetzen und soziale und gesellschaftliche Teilhabe zu praktizieren. Die Bildung literaler Identität wird als Ausdruck des handlungserweiternden Potenzials literaler Praktiken aufgefasst.

In Abbildung 74 sind die Spezifika der Zugänge, wie sie für die theoretische Bestimmung von Autorenrunden artikuliert wurden, nun verallgemeinert. Damit erhalten die gewonnenen Erkenntnisse über Autorenrunden exemplarischen Charakter und weisen über sich selbst hinaus.⁶⁴⁹ Die aus der Rückschau resultierenden Erkenntnisse können mit Ruf auch als „Qualitätskriterien“ (Ruf 2008b, S. 246) eines Unterrichts bezeichnet werden, in dem die Entwicklung literaler Kompetenzen gefördert wird.

Das Modell ist ein dynamisches. Die Größe der inneren drei Kreise und deren Proportionalität zueinander können variieren, die Schnittmenge jedoch ist für das hier zugrunde gelegte Verständnis literaler Kompetenz unabdingbar. Auch sind die inneren Kreise nicht von ihrem Fundament zu lösen. Die Bildung literaler Kompetenzen im Unterricht ist auf literale Praktiken angewiesen. Dass es auch jenseits der schulisch-literalen Praktiken lite-

648 Es ist wichtig zu sehen, dass sich literale Identität auch außerhalb von Schule bildet.

649 Sie können auch auf andere Fächer und Kontexte, etwa naturwissenschaftliche oder musisch-ästhetische übertragen werden.

rale Praktiken gibt, wurde ausführlich dargestellt und ist in der Definition literaler Kompetenzen enthalten.

Wie für die Herleitung der Theorie muss auch für dieses Modell kritisch nach dessen Reichweite und Tragfähigkeit gefragt werden. Ob es wirklich das Essenzielle literaler Kompetenzentwicklung und literaler Identitätsbildung abbildet, bedarf der weiteren Diskussion. Möglicherweise wurden bedeutungsvolle Zugänge bzw. Perspektiven übersehen.

Es sei an dieser Stelle auf ein Modell von Reckwitz verwiesen, der mit dem sogenannten „praxeologischen Quadrat der Kulturanalyse“ (2016a) die kulturelle Logik des Kulturellen zu rekonstruieren sucht. Er bezeichnet es auch als „Analytisches Quadrat der Kulturanalyse“ (Reckwitz 2016a, S. 41). Das Modell besteht aus vier Eckpunkten, die für *Praktiken*, *Diskurse*, *Artefakte* und *Subjektivierungen* stehen. In der Mitte des „Quadrats“ ist der Begriff *Wissensordnungen* positioniert. Von den vier Eckpunkten geht jeweils eine Linie zu diesem zentral gesetzten Begriff. Anhand der vier Phänomenbereiche sollen die der Kultur immanenten Wissensordnungen rekonstruiert werden. Dabei misst Reckwitz den Praktiken eine herausgehobene Stellung bei. Das Modell ist deshalb hier von besonderem Interesse, da sich mit ihm die Übertragung auf eine Rekonstruktion des Kulturellen im Kontext von Unterricht nahelegt.⁶⁵⁰ Dass dafür Bezüge zur Entwicklung von Kompetenzen zusätzlich bedacht werden, ist der Erweiterung bzw. Begrenzung auf Unterricht zuzurechnen. Auch wenn die Darstellung des Konstrukts kritisch betrachtet wird,⁶⁵¹ stellt sich doch die Frage, ob das Ansinnen einer Kulturanalyse auf eine Analyse der Kulturalität von Unterricht übertragen werden kann. Die von Reckwitz genannten Phänomenbereiche entsprechen weitgehend den vier für diese Studie gewählten Zugängen und damit den gewählten Perspektiven für eine Bestimmung literaler Unterrichtskultur. Obgleich eine Legitimation des Eigenen durch das Fremde naheliegt, muss auch im Hinblick auf das Modell von Reckwitz kritisch gefragt werden, ob die vier von ihm genannten Phänomenbereiche eine Analyse des Kulturellen leisten können. Für beide Modelle stellt sich darüber hinaus die Frage, ob eine Fähigkeit der Integration der jeweils vier Bereiche gewährleistet werden kann.

3.2.2 Autorenrunde als Beispiel für die Entwicklung literaler Unterrichtskultur

Mit den Begriffen *lital* und *Kultur* wird verdeutlicht, dass Prozesse des Unterrichts in einem Kontext situiert sind, in dem unterrichtliches Handeln bis hinein in die Mikroebene als literale Praktiken aufgefasst wird und diese – wie in 2.1 dargestellt – wesentlich sozio-kulturell begründet sind. In der vorgenommenen Definition literaler Kompetenzen (2.1.4,

650 „Es wird damit deutlich, welcher Ort innerhalb einer praxeologischen Kulturanalyse den kulturellen Sinn- und Bedeutungssystemen zukommt. Diese werden analysierbar als Wissensordnungen, welche in Praktiken zum Einsatz kommen, in Diskursen produziert, in Form von Subjektivierungen interiorisiert und in Auseinandersetzung mit Artefaktsystemen verwendet und modifiziert werden“ (Reckwitz 2016a, S. 39).

651 Es stellt sich etwa die Frage, warum Reckwitz die herausgehobene Bedeutung von Praktiken nicht auch grafisch abbildet. Ferner verwundert der Ausdruck Quadrat, handelt es sich doch bei der Abbildung um ein Rechteck.

Abbildung 7), an die es hier ebenso anzuknüpfen gilt, wie an die vier Perspektiven literaler Unterrichtskultur, bilden soziale und kulturelle Prozesse⁶⁵² zugleich die Basis und den mitlaufenden Hintergrund sowohl für allgemeine literale Praktiken als auch für jene unterrichtlichen, institutionell gestützten Handlungen, die hier als schulisch-literale Praktiken bezeichnet werden.

Die Formulierung *Literale Unterrichtskultur* geht zurück auf ein Votum, das Kruse und Reichardt (2016a) im Kontext eines Diskurses zur Aneignung von Rechtschreibkompetenzen in der Grundschule formulierten, und versteht sich als dessen Kurzfassung.

„Fachdidaktisch wären entsprechende Aneignungsformen und Formate zu entwickeln, die sich in der Perspektive einer *literalen Unterrichts- und Lernkultur* und möglicher literaler Praktiken als sinnvoll erweisen“ (Kruse und Reichardt 2016b, S. 231).

Diese im Rahmen des Rechtschreibdiskurses formulierte Herausforderung wird auch auf solche literalen Handlungen bezogen, die hier im Kontext von Autorenrunden thematisiert wurden – auf das Schreiben individuell bedeutsamer Texte, das genaue Zuhören im Rahmen des Textvortrags, die Text-Re-Vision, die Begutachtung, das Ratgeben, die Überarbeitung, die Veröffentlichung und die Präsentation von Texten – und schließlich auf weitere literale Praktiken übertragen. Da die von Kruse und Reichardt gesondert angeführten „möglichen literalen Praktiken“ im Verständnis dieser Studie als das Wesensmerkmal literaler Unterrichtskultur schlechthin bezeichnet werden, werden sie hier nicht separat ausgewiesen, sondern unter dem Begriff literale Unterrichtskultur subsumiert.

Die von Kruse und Reichardt getroffene Unterscheidung von Unterricht und Lernen mag mit jener Differenzierung korrelieren, die in ihren Ausführungen auch als „von oben“ und „von unten“ bezeichnet wird. Lehren und Lernen werden hier einzig in dem Begriff *Unterricht* zusammengeführt,⁶⁵³ und zwar genau unter jener Blickrichtung, die von Kruse et al. als die „Koordination einer gemeinsamen Perspektive auf den Text“ (2014b, S. 191) gedacht wird. Die Bedeutung, die dem gemeinsamen Neu-Sehen von Texten zukommt, wurde in 2.2.3 unter Aufnahme von Hayes (z.B. 2012), Nussbaumer (1991) sowie Ruf und Gallin (2014b) ausführlich thematisiert. Dort wurde die Disparität von „oben“ und „unten“ insofern aufgeweicht, als anstelle der „Konfrontation mit einer globalen Norm [...] die Konfrontation mit einem realen Gesprächspartner ins Zentrum des Unterrichts“

652 Ausführungen zu kulturellen Prozessen in Bezug auf Schrift, Schreiben und Gespräche über eigene Texte würden den Rahmen der Arbeit sprengen. Verwiesen sei hier insbesondere auf die Arbeiten von Dehn (1999), Feilke (2014c; 2006), Abraham (2015b; 2013), Kruse (2016a; 2011) und Kruse und Reichardt (2016a). Neben der theoretischen Einbindung des Unterrichts in kulturelle Bezüge seien für das vorliegende Unterrichtsetting konkret zwei Momente erwähnt, in denen sich kulturelle Dimensionen in besonderer Weise etablieren: Zunächst ist das langfristig angelegte Setting zu nennen, in dem über die gesamte Dauer der Grundschule Raum und Zeit für das Schreiben, Vortragen, Bedenken, Überarbeiten und Veröffentlichen eigener Texte gegeben wird. Es kann als literale Kultur bezeichnet werden. Innerhalb dessen entwickelt sich zudem unter den Schreibenden, Hörenden und Ratgebenden eine eigene kulturelle Gemeinschaft mit einer spezifischen Identität und einem gemeinsamen Wissen. Mit Bourdieu wurde sie bereits als „Gruppenhabitus“ bezeichnet (Bourdieu 1987, S. 112).

653 Eine Explikation des Begriffs *Unterricht* kann an dieser Stelle nicht erfolgen.

(Ruf und Gallin 2014a, S. 206)⁶⁵⁴ rückt. Die Auflösung von „oben“ und „unten“, die insbesondere im Konzept des dialogischen Lernens vorangetrieben wird, versteht sich auch hier als Wesensmerkmal von *Unterricht* – einschließlich *Lernen*. Es ließe sich diskutieren, ob eine Zentrierung etwa durch eine Fokussierung auf die Materialität – hier insbesondere auf die Gespräche – eine Lösung von dichotomen Vorstellungen zu leisten vermag.⁶⁵⁵

Wenn man nun Autorenrunden in ihrer hier entwickelten theoretischen Bestimmung als Exempel für literale Unterrichtskulturen⁶⁵⁶ betrachtet, stellt sich die Frage, ob der ausgeführten Theorie von Autorenrunden eine ebenso exemplarische Bedeutung für die Ausformung einer Theorie literaler Unterrichtskulturen zukommen und auf andere Arrangements, die eine Entwicklung literaler Kompetenzen anstreben, übertragen werden kann. Aus der Rückschau auf eine Praxis von Autorenrunden entwickelt sich eine neue Vor-schau und damit die Frage einer erneuten Arbeit an einer neuen Grenze (vgl. 1.3.2). Was für die Theoriebildung von Autorenrunden im Speziellen gilt, könnte verallgemeinernd auch für eine Theorie literaler Unterrichtskultur gelten. Auch hier ist zu überprüfen und zu diskutieren, ob es sich um stabile oder doch eher um fragile Theoriegebäude handelt, welche Bedeutung dem Aspekt der Materialität zukommt und ob die Entwicklung literaler Kompetenzen im dargestellten Sinn gefördert wird.

3.2.3 Autorenrunde als Beispiel für die Bildung literaler Identität

Literale Unterrichtskulturen werden hier (s. Abbildung 74) als Basis für die Ausbildung literaler Kompetenzen im ausgeführten Sinn (2.1.4, Abbildung 7) betrachtet. Diese befähigen die Akteure zur Partizipation.

Brockmeier (1998) hat diesbezüglich den Begriff *literales Bewusstsein* geprägt. Er soll als ein Vorläufer des hier favorisierten Ausdrucks *literale Identität* betrachtet werden. Literales Bewusstsein bezeichnet Brockmeier als „Ensemble von sinnlich-praktischen, diskursiven und kognitiven Handlungsfähigkeiten“ (1998, S. 308). Als Ergebnis und gleichermaßen auch als Voraussetzung literalen Bewusstseins wird von Brockmeier die Fähigkeit beschrieben, aktiv an der literalen Tradition teilhaben zu können und „mit den unterschiedlichen, möglicherweise gar gegensätzlichen und widersprüchlichen Optionen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache in einer dominant literalen Kultur umgehen zu können“ (1998, S. 312).

654 „Erst wenn er [der Deutschlehrer, BL] aus der Rolle der neutralen Fachautorität heraustritt und sich als Gesprächspartner mit eigenen singulären Intentionen und Wertungen zu erkennen gibt, können die Lernenden Abstand nehmen von ihren sprachlichen Äußerungen, um zu entdecken, dass diese zwar Singuläres beherbergen, aber durch und durch reguläre Gebilde sind“ (Ruf und Gallin 2014a, S. 204).

655 Der Aspekt der Materialität wird in 4.1 im Hinblick auf künftige sozio-materielle Unterrichtsforschung aufgegriffen.

656 Hier wurde explizit der Plural gewählt. Auch die Verwendung im Singular sei immer in einem pluralen Sinn interpretiert.

Diese Studie folgt der Trias von *sinnlich-praktisch*, *diskursiv* und *kognitiv* – und ergänzt sie. Die für eine theoretische Erschließung der Entwicklung literaler Kompetenzen gewählten vier Zugänge haben diese drei Fähigkeitsbereiche an vielen Stellen hervorgehoben. Der praktische Sinn bzw. Habitus (Bourdieu 1987) sowie implizites Wissen und Können (Reckwitz 2003) wurden als sinnlich-praktische Fähigkeiten bezeichnet, Ausführungen zu Verstehens- und Verständigungsprozessen ebenso wie solche zur Beschreibung von Textqualität stellen sowohl diskursive als auch kognitive Fähigkeiten heraus. Insbesondere durch Aufnahme des kindheitsforschenden Zugangs (2.4) jedoch soll diese Trias insofern erweitert werden, als jene Aspekte hervorgehoben werden, die das Kind nicht nur befähigen, mit unterschiedlichen Optionen gesprochener und geschriebener Sprache „umgehen“ zu können, sondern es selbst als sozialen und bedeutungsproduzierenden Akteur (Eckermann und Heinzl 2015) betrachten, der sich an der Hervorbringung gesellschaftlicher Wirklichkeit aktiv beteiligt (Honig 2009). Dieser Aspekt findet sich auch in den anderen Zugängen wieder, etwa wenn von der Herstellung eines neuen Sinnhorizonts (Gadamer 1965) und der Konstruktion von Fachwissen und Identität (Quasthoff 2015) ausgegangen wird, oder wenn der Textproduktion eine sinnstiftende Dimension zugedacht wird (Nussbaumer 1994). Als gemeinsamer Bezugspunkt der verschiedenen Stränge der Zugänge wird hier das Verständnis von Literalität nach Street (1995) betrachtet, das er mit der Ausformung von Wissen, Identität und Sein verbindet. Der Begriff *Literale Identität* steht für aktive sprachliche Hervorbringung von Bedeutung innerhalb des sozialen und kulturellen Kontextes. Er bringt die Möglichkeit einer aktiven Teilhabe des Subjekts am sozialen und kulturellen Leben zum Ausdruck. Literale Identität formiert sich dann, wenn Literalität das Selbstverständnis bestimmt⁶⁵⁷ und sich jemand als Schreibender, Rezipierender, Begutachtender, Kritiker, Vorschlagender⁶⁵⁸ und auch als Reflektierender der Praktiken selbst subjektiviert⁶⁵⁹ und sich als solcher aktiv mit eigener Stimme – *voice*⁶⁶⁰ – in das gesellschaftliche Leben einzubringen vermag. Dass durch das Schreiben von Texten und den Diskurs über diese Texte gesellschaftlich relevantes Kapital ausgebildet wird,

657 Die Ergebnisse der ethnographischen Studie von Zeuner und Pabst bestätigen diesen Zusammenhang. Die Auswertung der Interviews zu Literalität als sozialer Praxis zeigen eindrücklich, dass die Befragten Literalität hinsichtlich ihrer Anwendung (Kommunikation, Wissensaneignung und -transformation) und vor allem in Bezug auf die Ausbildung individueller Identität als bedeutungsvoll einschätzen. Die Ausbildung von Identität wird gemäß den Interviews auf zwei Ursachen zurückgeführt – auf die „personale Entfaltung“ (angegeben wurden eine Zunahme von Selbstbewusstsein, Autonomie, Selbstbestimmung, Kreativität) und auf das Erleben von „Schreibprozessen als Selbstgespräche“ (Selbstreflexion, Selbstdistanz, Selbstwirksamkeit u.a.) (2011, S. 227).

658 Es wird hier exemplarisch auf den Bereich Schreiben zurückgegriffen. Andere Bereiche des Sprachhandelns – wie etwas das Lesen – nähren ebenso die Bildung literaler Identität.

659 Vgl. auch Butler (2014; 2001; 1997), Ricken (2014; 2013a; 2013b) Alkemeyer und Buschmann (2017). Vgl. auch Keupp (2013/2012) für die Identitätsforschung, unter Verweis auf Baumann: „Identität‘ kann als innere Selbstthematization des Subjekts verstanden werden, das sich Antworten auf folgende Fragen zu geben versucht: ‚Wer bin ich? Was will ich, was kann ich sein? Wo ist mein Platz in der Gesellschaft?‘ (Bauman 1995:54)“ (Keupp 2013/2012, S. 2).

660 Kostouli charakterisiert den Prozess der Identitätsbildung u.a. mit den Begriffen *voice* und *envoicing*. Er orientiert sich an Bakhtin: „through an intertextual universe of texts and writing activities, certain meanings, voices (in Bakhtin’s [1981, 1986] terms), and specific identity positionings are proposed, negotiated, taken up, and/or rejected by local actors within school communities“ (Kostouli 2009, S. 99) sowie an Canagarajah („to create a new voice for themselves“ (Canagarajah 2004)“ (Kostouli 2009, S. 103).

Vgl. auch Graves: „Fostering the authentic voice“ (1993, S. 2).

wurde ausgiebig in Bezug auf Autorenrunden dargelegt (2.1.5) und auch als Indiz für die Ausbildung von Bildungssprache (Morek und Heller 2012) betrachtet. Innerhalb einer Sozialität Wirkungen wahrnehmen, Wahrgenommenes ausdrücken, sich eine Meinung bilden und diese mündlich oder schriftlich öffentlich zu vertreten, sind Fähigkeiten, die über bestimmte Praktiken hinausgehen⁶⁶¹ und als Kapital jenes sprachlichen Austausches betrachtet werden, den Bourdieu – insbesondere für die Schule – als sprachlichen Markt (1993, S. 115) bezeichnet.

Auch die Gruppe entwickelt durch das gemeinsame literale Handeln eine eigene literale Identität aus, mit der sie als Gruppe über sich selbst hinaustreten und Bedeutung produzieren kann. Wenn eine Klasse etwa gemeinsam für etwas eintritt, protestiert oder die Schulgemeinschaft zu etwas aufruft, dann kann hier ebenfalls von gesellschaftlich relevantem Kapital gesprochen werden.

Literale Identität und Habitus – jeweils der Einzelnen und der Gruppe – stehen in einer Wechselbeziehung. Sich in der aktiven Teilhabe innerhalb der sozialen Gruppe der Klasse als literale Identität zu erfahren, wird hier als Wesensmerkmal literaler Unterrichtskultur gesehen.

Literale Identität auszubilden, heißt schließlich, soziales Kapital auszubilden und einer Reproduktion von Bildungsungerechtigkeit entgegenzuwirken. Begriffe wie *envoicement*⁶⁶² oder *enablement*⁶⁶³ mögen die Beschreibung dieses Aspekts literaler Identität schärfen. Die Ausbildung literaler Identität des Einzelnen ist auf soziale Prozesse und auf Teilhabe an Praktiken angewiesen. Die gegenseitige Anerkennung (vgl. 2.4.1), die Alkemeyer und Buschmann (2017) als einen wesentlichen Aspekt des Lernens als sozialem Prozess betrachten⁶⁶⁴, ist auch für die Ausbildung literaler Identität in dem zugrunde gelegten ideologischen und politischen Sinn unverzichtbar: „learning is a socially structured process of positioning and equipping participants with different resources and possibilities. Thus, it always takes place in historical contexts shaped by power relations (Nicolini, 2012: 79)“ (Alkemeyer und Buschmann 2017, S. 13).

661 D.h., der Einzelne ist dazu befähigt, „to attain a generalised, i.e. ‘relatively autonomous’, standpoint across practices“ (Alkemeyer und Buschmann 2017, S. 21). Darin spiegelt sich der transitorische Charakter schulisch-literaler Praktiken.

662 Vgl. Kostouli: „[...] they learn a way of *asserting their voice* and exercising their agency. Writing is thus used for negotiating the multiple discourses competing for ‘*envoicing*’ (Prior, 2001) within the discursive space of local communities.“ [Hervorhebungen BL] (2009, S. 109).

663 Alkemeyer und Buschmann sprechen von „enablement as subjectivation“ (2017, S. 8).

664 „This term [en-ablement, BL] indicates that people only become carriers of specific abilities through participation in practices. It also suggests that the status of a participant is dependant upon mutual recognition. We assume that ‘our participation in ... practices enables us to become the agents we are through our mutual accountability to the possibilities those practices make available and to what is thereby at stake for us in how we respond to those possibilities those practices make available and to what is thereby at stake for us in how we respond to those possibilities’ (Rouse, 2007b: 53). Accordingly, we introduce the idea of en-ablement as subjectivation in order to incorporate actively alongside passivity, adaption and defiance, routine and reflexivity, which are all involved in the formation of play-ability“ (Alkemeyer und Buschmann 2017, S. 9).

Obgleich Bourdieu (1993, 1990) kritisch darlegt, dass der sprachliche Austausch in der Schule hierarchische Verhältnisse und Machtstrukturen verfestigen würde, wird hier davon ausgegangen, dass der sprachliche Austausch, so wie er für Autorenrunden dargestellt wurde, durchaus Potenziale birgt, Macht- und Hierarchieverhältnisse zu schwächen. Studien von Kostouli (2009, 2007, 2006) bestätigen für vergleichbare Unterrichtssettings⁶⁶⁵ positive Auswirkungen wie „empowerment [...] shifting positionings and multiple identities“ (2009, S. 99).

Dass allerdings solchen Formen literaler Unterrichtskultur auch Gefahren einer Stärkung der ungleichen Verteilung sprachlicher Güter innewohnen, wurde in den Erträgen der einzelnen Kapitel der vier Zugänge für Autorenrunden jeweils kritisch ausgeführt und gilt auch hier in Bezug auf eine Zusammenschau aller Perspektiven und einer Verallgemeinerung im Hinblick auf literale Unterrichtskultur.

Obgleich die Ausführungen zu literaler Identität gleichsam als Fazit bzw. Hypothese am Ende der vorliegenden Studie stehen, sind sie nicht mehr als ein vorsichtiger Versuch, die Auswirkungen literaler Unterrichtskultur und damit auch jene der Entwicklung literaler Kompetenz in einem vagen Stichwort zu fassen. Ob eine solche Bündelung legitim ist, wäre vor allem unter Einbeziehung der Identitätsforschung⁶⁶⁶ zu prüfen.

Um die Tragweite literaler Identität grafisch deutlicher als in Abbildung 74 hervorzuheben, wird die Abbildung der sich überlappenden Kreise nun perspektivisch so dargestellt, dass die Figur, die für literale Identität steht, auch in der Darstellung eine eigene Dimension erhält (Abbildung 75) und nicht mehr in der Ebene gefangen bleibt, die für institutionalisierte – hier unterrichtliche – Lernprozesse so modelliert wurde.



Abbildung 75: Literale Identität

⁶⁶⁵ Eine seiner Studien bezieht sich etwa auf Daten aus fünften und sechsten Klassen. Es wurden Texte zu gemeinsam von den Schülern und Schülerinnen bestimmten übergeordneten Themenbereichen verfasst. Der Austausch über diese Texte erfolgte in Konferenzen innerhalb der Klasse und in kleinen Gruppen mit Journalisten, wobei diese Gespräche als Rundfunksendung öffentlich ausgestrahlt wurden und eine öffentliche Resonanz erzeugten. Des Weiteren diskutierten die Schüler und Schülerinnen die sozialen Effekte ihrer Texte (Kostouli 2009).

⁶⁶⁶ Vgl. The SAGE handbook of identities (Mohanty und Wetherell 2010).

Sie erhebt sich autonom über die transitorische Stütz- und Entwicklungsrolle der Schule, die sich letztlich überflüssig macht. Literale Identität übersteigt die Dimensionen unterrichtlichen Handelns. Sie soll bildlich gesprochen mit Flügeln verglichen werden, die den Einzelnen oder die Gruppe in die Lage versetzen, auch im Kontext außerunterrichtlicher literaler und sozialer Praktiken die erworbenen literalen Kompetenzen zu nutzen und fortzuentwickeln. Hier geht der Weg aus dem unterrichtlichen sprachlichen Handeln zurück in den außerinstitutionellen Raum der Sprache und schließlich weiter in den Raum der kulturellen Wirklichkeit⁶⁶⁷, an dessen Hervorbringung der Einzelne oder die Gruppe sich beteiligen. Bis hierhin, bleibt man in der bildhaften Darstellung, sollen die Flügel jener literalen Identität tragen, die sich – auch – unter dem Einfluss des unterrichtlichen Handelns bildet.

Die Ausführungen zu literaler Identität können hier nicht mehr als ein Fenster in eine neue Vorschau weiterer Forschung sein. Literale Identität theoretisch zu bestimmen und Kategorien für ihre Beschreibung zu entwickeln, wäre für eine kulturell perspektivierte Unterrichtsforschung auf dem Hintergrund dieser Studie vielversprechend.

Die Dokumente der Kinder, die am Ende der Ausführungen zu den vier Zugängen aus den jeweils theoretisch profilierten Perspektiven interpretiert wurden, könnten schließlich auch unter einer die einzelnen Zugänge verdichtenden Gesamtschau literaler Identität betrachtet und evaluiert werden.⁶⁶⁸

3.3 Nähe zu und Abgrenzung von aktuellen Konzepten und Theorien

Inwieweit das Arrangement der Autorenrunde sich von anderen Settings und unterrichtsbezogenen Konzepten unterscheidet, wurde in Teil 1 im Rahmen der Darstellung des Forschungskontextes und -desiderats grundlegend dargelegt. Welche Parallelen und welche Differenzen zu aktuellen Konzepten und Theorien aber lassen sich nun für eine Konzeption von Unterricht erkennen, die hier verallgemeinernd als literale Unterrichtskultur bezeichnet wird und aus der Theorie von Autorenrunden abgeleitet wurde?

Die Diskussion wird in drei Rubriken gebündelt und dargestellt. Zunächst werden in 3.3.1 Konzepte genannt, die ebenfalls dem Kulturellen einen hohen Stellenwert einräumen und hier unter dem Stichwort „Lese- und Schreibkultur“ zusammengeführt werden. Sie sind

667 Die Darstellung bezieht sich auf die Relationalität der Räume Kultur, Sprache, Institution (vgl. Drei-Räume-Modell, Abbildung 8), deren Verhältnis zueinander als gleichermaßen synchron und diachron bezeichnet wurde (2.1.4).

668 Dass Burcu etwa ihre Gedanken zur Endlichkeit des Lebens überhaupt schriftlich artikuliert und darüber hinaus in das Klassenleben einbringt, könnte als Anzeichen für die Bildung literaler Identität betrachtet werden. Auch das literale Agieren Bernas, die sich mit der Frage der Berühmtheit schreibend auseinandersetzt und sich ebenfalls mit ihren Gedanken und Sehnsüchten der Gruppe teilt, wirkt wie eine solche Spur der Bildung literaler Identität. Und schließlich sei Bente erwähnt, die gezielt die Bühne der Öffentlichkeit in Autorenrunden sucht, um die Klasse mit ihrer Pseudodokumentation zu unterhalten und zu amüsieren. Es deutet sich in diesen Beispielen an, dass diese Kinder durch ihr literales Agieren Bedeutung schaffen, dass sie sozial bestimmend agieren und dabei nicht nur selber teilhaben, sondern andere zu Teilhabe einladen.

von solchen Konzepten zu unterscheiden, deren Gemeinsamkeit in der Hervorhebung einer „Profilierung von Aufgaben“ besteht. In 3.3.2 werden Unterschiede zu Konzepten herausgearbeitet und diskutiert, die das systematische Training von selbstregulativen Fähigkeiten als zentrale fachdidaktische Aufgabe betrachten. In 3.3.3 erfolgt schließlich zusätzlich auf der Grundlage der ausgeführten Theorie von Autorenrunden eine kritische Diskussion aktueller Theorien der Schreibentwicklungsforschung.

Als Orientierung dienen jene Perspektiven auf Unterricht, die in dem Modell in Abbildung 74 zusammengefasst sind. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf das Aufeinanderbezogensein der verschiedenen Perspektiven gerichtet, das als spezifisches Kennzeichen literaler Unterrichtskultur betrachtet wird. Die dem Modell innewohnende Dynamik soll dabei ebenfalls berücksichtigt werden.

3.3.1 „Lese- und Schreibkultur“ oder „Profilierte Aufgaben“?

Eine besondere Nähe der Konzeptionierung von Autorenrunden ist zu Konzepten zu sehen, die von Merklinger und Wrobel unter der Bezeichnung „Lese- und Schreibkultur“ (2016, S. 12) zusammengeführt werden. Die Hervorhebung des Kulturellen markiert die Besonderheiten dieser Ansätze. Im Sinne der vorliegenden Studie ließe sich auch sagen, dass literale Praktiken das Fundament der Modellierung literaler Unterrichtskultur bilden. Die Kulturalität äußert sich darin, dass es vor allem die „schreibende Auseinandersetzung mit den Inhalten“ (Merklinger und Wrobel 2016, S. 12) ist, die sowohl von Seiten der Schüler und Schülerinnen als auch von Seiten der Lehrpersonen als lohnenswert erachtet wird. In der konkreten Umsetzung werden diesbezüglich zwar unterschiedliche Wege beschritten – bei Dehn, Merklinger und Schüler (2011) bilden textliche oder bildliche Vorgaben den Anlass zum Schreiben, in Autorenrunden sind es überwiegend die Texte der anderen Kinder (Leßmann 2016a; 2014a). In beiden Fällen aber liegt ein Verständnis zugrunde, dass „Schreiben stärker als kulturell kontextualisierte Tätigkeit“ (Merklinger und Wrobel 2016, S. 1) betrachtet und Literalität als soziale Praxis (Street 1984; Barton und Hamilton 2000a) versteht. Zu nennen sind hier auch die in der vorliegenden Arbeit viel zitierten Studien oder Konzepte von Kruse (2009; 2011), Kruse et al. (2014a; 2014b) bzw. Kruse und Reichardt (2011; 2012), Ruf und Gallin (2014a; 2014b), Spitta (1999a; 2015), Pätzold (2005; 2014), aber auch die Unterrichtspraxis von Bambach (1989; 1996), das Konzept Freinets (1997) sowie jene Konzepte aus dem internationalen Raum (Graves 1991; Larson und Maier 2000; Nolen 2007; Kostouli 2009), deren Fundament jeweils als literale Unterrichtskulturen bezeichnet werden können. Immer geht es um Lese- und Schreibkulturen, die auf literalen Praktiken im Sinne des hier zugrunde gelegten Verständnisses basieren, d.h. nicht ohne Anbindung an eine soziale und kulturelle Rahmung zu denken sind. Jeweils werden subjektive Erfahrungen der kindlichen Akteure zur Sprache gebracht und ggf. initiiert und diese durch Prozesse des Verstehens und der Verständigung mit fachbezogenen Normen in Verbindung gebracht. Die Ausgestaltung dieser Prozesse ist dabei – auch in Abhängigkeit von dem didaktischen Kontext (z.B. Schreiben oder Sprechen über Texte) – unterschiedlich realisiert. Jeweils sind die Prozesse ergebnisoffen in

der Lernsituation selbst, aber ergebnisorientiert in Bezug auf die didaktische Konzeptionierung (vgl. Pohl und Steinhoff 2010a). In den verschiedenen Konzepten geht es um die Ausbildung einer Sprache des Verstandenen, die sich – in den Worten Ruf und Gallins zusammengefasst – im „divergierenden Austausch unter Ungleichen“ (Ruf und Gallin 2014a) bildet. Dabei werden jeweils explizite wie implizit-integrierende Prozesse des Verstehens berücksichtigt.

Schaut man also mit den vier Perspektiven, die in dieser Studie protegiert werden, auf die erwähnten Konzepte, so zeigt sich, dass jeweils alle vier vorkommen, jedoch unterschiedlich stark gewichtet. Diese Beobachtung deckt sich mit der Vorstellung eines dynamischen Verhältnisses dieser vier Perspektiven im Rahmen der vorgenommenen Modellierung literaler Unterrichtskultur, bei dem Größe bzw. Bedeutung der einzelnen Bereiche nicht statisch festgelegt sind. Maßgeblich ist die Beobachtung, dass im Rahmen literaler Praktiken die Themen der Kinder und ihre subjektiven, singulären Perspektiven mit den globalen fachlichen Normen der Sprach- und Kulturgemeinschaft so in Beziehung gesetzt werden, dass sich über eine gemeinsame Verständigung Erkennen und Verstehen bei den beteiligten Akteuren vollziehen und sich eine gemeinsame Sprache des Verstandenen bildet. Lehrpersonen agieren dann im doppelten Sinn als „Wanderer zwischen Kulturen“ (Feilke 2007, S. 25–26).

Merklinger und Wrobel grenzen die *Lese- und Schreibkultur* von denjenigen Konzeptionen ab, die eine „pragmatische Situiertheit des Erwerbs“ (Pohl 2014, S. 124) als ihr besonderes Kennzeichen betrachten. Als Merkmale einer pragmatischen Situiertheit sind insbesondere eine stärkere Beachtung der Sozialität des Schreibens zu nennen sowie eine deutliche Orientierung an Funktionen des Schreibens. Verschiedene Studien zum Erwerb funktional-pragmatischer Schreibfähigkeiten und zum Erwerb von Textsortenwissen kennzeichnen sich selbst in dieser Weise als pragmatisch situiert. Drei Beispiele werden genannt: Erstens die Interventionsstudie „Aufgaben mit Profil“ von Bachmann, Ospelt-Geiger, Ospelt und Vital (2007), in der eine frühe Förderung funktional-pragmatischer Schreibfähigkeiten für Kinder des 2. Schuljahres untersucht wird. Anhand einer Zeichnung sollen Kinder den dargestellten Hergang eines Unfalls wiedergeben, und zwar so, als ob sie als Zeuge einem Polizist Bericht erstatten.⁶⁶⁹ Ein zweites Beispiel bezieht sich auf eine Aufgabenstellung aus derselben Studie. Kinder aus dem 2. Schuljahr werden zunächst durch die Lehrerin angeleitet, Fingerpuppen aus Papier zu basteln. Sie erhalten Gelegenheit, damit zu spielen, bevor sie gebeten werden, für eine Nachbarklasse eine Bastelanleitung zu verfassen, damit diese sich auch Fingerpuppen herstellen können.⁶⁷⁰ Die Ergebnisse, so heißt es in einer späteren Wiederaufnahme dieser – dort als explorativ bezeichneten – Studie, „weisen darauf hin, dass gut strukturierte und tief in soziale Aktion eingebettete Aufgabenstellungen insbesondere die Ausdifferenzierung anspruchsvoller

669 „Für die Schreibphase wurden die Kinder angehalten, einem Polizisten den Unfallhergang im Sinne einer Zeugenaussage zu berichten“ (Bachmann et al. 2007, S. 14).

670 „Die Schüler/innen bekamen den Auftrag, für die Kinder einer anderen Unterstufenklasse eine Anleitung zu schreiben, damit diese die Fingerpuppe selber anfertigen können“ (Bachmann et al. 2007, S. 15).

pragmatischer Schreibfähigkeiten positiv beeinflussen“ (2010, S. 197)⁶⁷¹. Ein drittes Beispiel bezieht sich auf Beschreibungen von Wohnwelten und Argumentationen für die Wahl eines Ortes für einen Klassenausflug im Rahmen von „sprachprofilierten Schreibarrangements“ (Anskeit und Steinhoff 2014). Die Studie schließt an das Verständnis der „Aufgaben mit Profil“ von Bachmann und Becker-Mrotzek (2010) an (Anskeit und Steinhoff 2014, S. 131). Die Aufgabe zum Verfassen einer Beschreibung besteht zunächst grundsätzlich darin, ein zuerst mit Playmobil-Möbeln selbst eingerichtetes Modellzimmer anschließend zu beschreiben. Die Aufgabe zum Schreiben einer Argumentation besteht darin, die eigene Meinung zur Wahl eines Klassenausflugs zu äußern und zu begründen (2010, S. 133). Dafür werden insgesamt 12 unterschiedliche Schreibarrangements untersucht, die sich durch unterschiedlich starke oder schwache Profilierungen innerhalb der Aufgabenstellungen unterscheiden. Sie beziehen sich auch auf die funktional-kommunikative Einbettung. Indem diese in einigen Arrangements benannt werden und in anderen nicht, wird deren Einfluss beforscht. Die Einbettung erfolgt in der „Aufbauversion“ (2010, S. 139) etwa, indem ein Adressat zusätzlich genannt wird. Das eingerichtete Zimmer soll für einen unbekannten Viertklässler einer Schule in einer anderen Stadt beschrieben werden, und zwar so, dass dieser es anhand des Textes nachbauen kann. Im Fall der Argumentation sollen wiederum unbekannte Kinder in Schulen an anderen Orten von der Wahl des einen oder anderen Ausflugsziels überzeugt werden (ebd.).

Anders als in literalen Unterrichtskulturen bzw. einer Lese- und Schreibkultur, bei der die inhaltliche – kulturell und sozial gerahmte – Auseinandersetzung sowie die eigenen Wege des Erkennens und Verstehens und der gemeinsame Austausch über Inhalt, Form und Lernwege im Mittelpunkt stehen, sind es bei jenen profilierten Aufgaben bestimmte normierte Textsorten oder Sprachformen, denen sich der Unterricht, d.h. auch die schreibenden Kinder zu fügen haben. Die Studie von Anskeit zeichnet sich gegenüber den anderen beiden durch eine Vielzahl interaktiver Elemente aus, sodass hier dem Austausch insgesamt mehr Raum, dies auch in vielfältiger medial aufbereiteter Weise, gegeben wird. Die Inhalte, so bewusst sie jeweils für den Erwerb eines normenbezogenen Textwissens ausgewählt und aufbereitet sind, erscheinen dennoch austauschbar – auch die Adressaten, weil sie den schreibenden Kindern nicht bekannt sind. Anstelle einer Fingerpuppe beispielsweise könnte der Parallelklasse – oder einer anderen Klasse – auch die Herstellung eines Faltbootes erklärt werden.

671 Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Autoren der ersten Studie die Aufgabenstellung des Berichts selbst kritisch einschätzen: „Der Unfallbericht seinerseits aber entsprach aufgrund der fiktiven Vorlage noch nicht vollständig der von uns gewünschten Einbettung in den realen Alltag der Kinder“ (Bachmann et al. 2007, S. 15). Dass der Auftrag, eine Bastelanleitung für Fingerpuppen zu schreiben, nun von Bachmann und Becker-Mrotzek (2010) als „tief in Interaktion eingebettet“ bezeichnet wird, mag darin seine Ursache haben. Allein aus kindheitsforschender Perspektive ist diese Einschätzung nicht nachzuvollziehen, denn es ist weder davon auszugehen, dass sich alle Kinder der drei untersuchten Klassen einen Zugang zu Fingerpuppen finden, gerne mit ihnen spielen oder sie basteln möchten, noch, dass sie sich als soziale Akteure erleben, wenn sie den für alle gleichen Auftrag ausführen, obgleich sie doch auch in die Nachbarklasse gehen könnten und mit den anderen Kindern gemeinsam die Fingerpuppen basteln oder es ihnen unmittelbar erklären könnten.

Merklinger und Wrobel fassen Beobachtungen dieser Art wie folgt zusammen:

Es gibt also im Vorwege definierte Variablen, deren Wirksamkeit überprüft werden soll. Und zugleich steht von vornherein fest, was einen guten Text ausmacht, individuelle Lösungen der Kinder werden unter einer vorher festgelegten Norm betrachtet, für Unbestimmtheit ist hier wenig/kein Raum. (Merklinger und Wrobel 2016, S. 12)

Anhand der drei genannten Studien werden im Folgenden mit Hilfe der vier in der vorliegenden Studie dargelegten Perspektiven Rückfragen an einen Unterricht bzw. an Studien über profilierte Aufgaben dargestellt.

Die Ergebnisse der Studien zu profilierten Aufgaben führen zu Erkenntnissen, die dem Erwartungshorizont der Studien im weitesten Sinne entsprechen. Sie fokussieren – mit der Modellierung literaler Unterrichtskultur gesprochen – den gegenstandsbezogenen Bereich, der in Abbildung 74 durch den roten Kreis dargestellt ist. Für diesen Bereich werden Fortschritte sichtbar, aus den Maßnahmen ergeben sich differenzierte Einblicke in unterschiedliche Schülergruppen. So können Anskeit und Steinhoff (2014) zeigen, dass Schüler aus sprachprofilieren Arrangements eher und besser Unterstützungsmaßnahmen annehmen und umsetzen können als Schüler aus schwächer profilierten Arrangements (2014, S. 152). Das Bereitstellen von Prozeduren scheint das Schreiben zu unterstützen, vermutlich aus dem Grund, dass die Hilfen „nicht isoliert, sondern funktional kontextuiert dargeboten werden – in Form eines genau auf das jeweilige Arrangement abgestimmten Sets von Schlüsselprozeduren“ (ebd.). Das Interesse gilt dem Gegenstand – hier sind es Schlüsselprozeduren – und der Vermittlung der mit ihm verbundenen Normen. Dafür werden didaktische Artefakte in hochdifferenzierter Weise gereicht. Die in den anderen Kreisen abgebildeten Perspektiven werden, wenn sie überhaupt vorkommen, dem Gegenstandsbezug untergeordnet. Themen, Ziele, Adressaten und Wege des Lernens sind vorgegeben. Eine möglichst schemagerechte oder auch kreative Verwendung (vgl. ebd.) von gereichten Prozeduren verdrängt Gespräche im Sinne der Verständigung, durch das sich in der Gruppe eine gemeinsame Sprache des Verstandenen ausbilden könnte. Dieses ist nicht vorgesehen.

Die Ergebnisse für das Schreiben von Unfallberichten und Bastelanleitungen von Fingerpuppen (Bachmann et al. 2007; Bachmann und Becker-Mrotzek 2010) besagen kurzgefasst, dass „Aufgaben mit Profil“ die Realisierung formal-basaler wie anspruchsvoller funktional-pragmatischer Schreibfähigkeiten provozieren und fördern, und auch erhobene Personenmerkmale zu kompensieren scheinen (vgl. Bachmann und Becker-Mrotzek 2010, S. 200–206).

Legt man das in dieser Studie entwickelte Modell literaler Unterrichtskultur zugrunde, dominiert beim Bearbeiten von profilierten Aufgaben die Fachlichkeit und die ihr eigenen Normen. Bezogen auf Abbildung 74 würde der Kreis, der für den Gegenstand und die mit ihm verbundenen Normen steht, der größte sein und die Kreise, die für die Perspektive der Kinder und für Verstehens- und Verständigungsprozesse stehen, deutlich kleiner ausfallen.

Auf dem Hintergrund dieser Studie bleiben auch für die fachliche Perspektive profilierter Aufgabenstellungen – über diese Studien hinausgehend – Rückfragen. So ist zu fragen, an welcher Stelle, wie und zwischen wem der fachliche Diskurs zum Schreiben von bestimmten – vorgegebenen – Textsorten geführt wird. Auch ist zu fragen, wie der Normenbezug überhaupt hergestellt wird.

Aus der Perspektive der Kinder gedacht ergeben sich Rückfragen, die hier exemplarisch am Basteln von Fingerpuppen (Bachmann et al. 2007; Bachmann und Becker-Mrotzek 2010) artikuliert werden: Kann es das Interesse aller Kinder sein, eine Bastelanleitung zu schreiben? Kann es im Interesse der Rezipienten liegen, eine Bastelanleitung nicht nur zu lesen, sondern auch das Schreiben einer solchen auszuprobieren oder ausprobieren zu müssen? Ist es notwendig, dass alle Kinder einer Klasse jeweils für alle Kinder einer anderen Klasse eine Anleitung schreiben? Und: Bringt ein solcher Unterricht die Bildung eines Selbstverständnisses hervor, indem sich das Kind als bedeutungstiftender Akteur erlebt? Die Fragen werden – ebenfalls über das Exempel hinaus – in folgende Kernfragen überführt: Werden Kinder als bedeutungstiftende Akteure angesprochen oder als Schüler und Schülerinnen, die ihren „Job“ (Breidenstein 2006) im Unterricht zu verrichten haben? Und: Welche Subjektivierungen provozieren die Anrufungen, die sich in diesem Unterricht vollziehen?

Rückfragen geben sich auch hinsichtlich der Verstehens- und Verständigungsprozesse, die im Kontext der „Aufgaben mit Profil“ initiiert werden. Wenn dort Funktionen der zu schreibenden Texte vorgegeben und ebenfalls Adressaten – ob bekannt oder unbekannt – festgelegt werden, dann werden in dieser Form der Profilierung Prozesse des Verstehens bereits durch die Lehrperson vorweggenommen. Möglichkeiten der Verständigung werden minimiert, da die Norm nicht mit der eigenen Erfahrung ins Gleichgewicht gebracht werden muss und kann. Resümierend lässt sich auch für andere Aufgaben mit Profil fragen: Inwieweit werden Prozesse des Verstehens initiiert oder vorweggenommen? Welche Möglichkeiten des gemeinsamen Auslotens von (eigener) Erfahrung und Norm werden initiiert? Durch welche explizierenden und durch welche implizit-integrierenden Lernangebote geschieht dies?

Aus praxistheoretischer Perspektive ist im Hinblick auf „aufgabenprofilierten Unterricht“ zu fragen, welche literalen Praktiken der Schreibaufgabe oder dem Schreibarrangement zugrunde liegen. Die Fähigkeit, Texte nach einer bestimmten Norm – nach bestimmten „Variablen“ (Merklinger und Wrobel 2016, S. 12) – zu schreiben, mag nur dann zufriedenstellen, wenn man das Schreiben nach Norm zur Norm erhebt. Dann wäre eher von *Praktiken der Normenvermittlung und -aneignung* anstatt von literalen Praktiken zu sprechen. Die Frage, ob und wie Kinder lernen, selbstständig zu erkennen und zu verstehen, für welche Adressaten sie in welchen Zusammenhängen wie schreiben, um mit ihren Texten eine bestimmte Funktionen zu erfüllen oder – aus ihrer Sicht gesprochen – etwas zu erreichen, wird nicht gestellt. Dabei wäre gerade diese Frage wegweisend, um Literalität als soziale Praxis in den Blick zu rücken. Mit Street (2003; 2013b; Street und Street 1995) entsprechen solche Konzepte eher einem autonomen als einem ideologischen Verständnis

von Literalität. Würde man sie mit dem Begriff Praktiken in Verbindung bringen wollen, so wären sie mit Kostouli eher als „lower-level practices“ (2009, S. 101) zu bezeichnen, nicht aber als „compound social practices“ (ebd.).

Die kritischen Rückfragen aus den vier Perspektiven kulminieren schließlich in der zentralen Frage, welchen Beitrag der Schreibunterricht zur Bildung literaler Identität leistet. Eine Praktik des *Schüler-Seins* in dem Sinn, dass der Schüler oder die Schülerin seinen oder ihren *Job* zu erledigen hat (z.B. Basteln einer Fingerpuppe, um eigentlich eine Anleitung zu schreiben), ist sicher keine literale Praktik im Sinne einer Schreib- und Lesekultur oder einer literalen Unterrichtskultur. Entsprechend ist die Ausbildung einer *Schüleridentität* keineswegs mit der Bildung literaler Identität, so wie sie in dieser Studie ausgeführt wurde, zu verwechseln. Die soziokulturelle Anbindung, die das Wesen literaler Praktiken und literaler Identität ausmacht, vollzieht sich nicht in einem separierten Raum Schule.

Auch wenn die in den erwähnten profilierten Aufgabenstellungen enthaltene pragmatische Situierung aus der Perspektive einer kulturell profilierten Unterrichtsforschung kritisch betrachtet werden muss, bleibt ihr Nutzen in Bezug auf den Gegenstand unhinterfragt. Dass damit eine Hinwendung zu einer Situierung überhaupt thematisiert wird, ist als wichtiger Schritt zu sehen, um sich von einer häufig als „klassisch“ oder „traditionell“ bezeichneten Aufsatzerziehung abzuwenden. Für die Realisierung einer echten literalen Unterrichtskultur kann er allenfalls als ein zukunftsweisender Schritt auf dem Weg bezeichnet werden – aber eben nur transitorisch.

Vergleicht man nun die geäußerten Kritikpunkte an den erwähnten Studien mit dem Konzept von Unterricht, das dieser Studie zugrunde liegt, dann fällt für die pragmatisch-situiereten Studien eine starke Fokussierung auf die Art und Weise der Aufgaben oder der Aufgabenarrangements ins Auge. Die Kritik an einer überaus starken und einseitig normenorientierten *Aufgabenfokussierung* erhärtet sich, wenn man etwa das „Basismodell der Textproduktion“ von Bachmann und Becker-Mrotzek (2017, S. 42) betrachtet (s. Abbildung 24). Dieses misst – wie in 2.2.1 ausgeführt – der Schreibaufgabe einen zentralen Stellenwert bei. Eine Bemerkung der Verfasser, im Modell von Hayes von 2012, auf das sie sich beziehen, sei die Aufgabenstellung im Modell „nicht abgebildet“ (2017, S. 36), obgleich diese doch gemäß der Verfasser „besondere[s] Gewicht“ (ebd.) haben müsse, bekräftigt die Kritik. Hayes Modell von 2012 sieht Aufgaben nicht explizit vor, enthält aber die Aufgabenumgebung (task environment). Auch die Tatsache, dass Hayes auf der Kontrollebene (control level) nicht von einer Zielvorgabe durch eine vorgegebene Aufgabe ausgeht, sondern das Setzen eines Zieles (goal setting) eine eigene Komponente darstellt, stützt die Kritik.⁶⁷² Hinzu kommt, dass dem Ansinnen von Becker-Mrotzek und Bachmann, dem Modell von Hayes (2012) eine Aufgabenstellung hinzufügen zu wollen, ebenso wenig durch die von ihnen erwähnten jüngsten Ausführungen zum Modell von Hayes (2012) durch Hayes und Olinghouse (2015) entsprochen würde. Im erwähnten Ar-

672 Dass Becker-Mrotzek und Bachmann in ihrer eigenen Darstellung des Modells von Hayes aus dem Jahre 2012 die Schreibaufgabe dennoch an zentraler Position platzieren (2010, S. 39), verwundert.

tikel entwickeln Hayes und Olinghouse nämlich auf der Grundlage des Modells von 2012 Empfehlungen für Unterrichtsstandards zum Schreiben. In dem gesamten Artikel kommt der Begriff Schreibaufgabe (writing task) allerdings nur zweimal vor. Demgegenüber ist das eigenständige Setzen von Zielen prominent vertreten.⁶⁷³ Wie im Modell von 2012 rekurrieren die Autoren auch hier auf die Aufgabenumgebung (task environment) (2015, S. 485). Anstelle einer Schreibaufgabe nennen sie hier soziale Bereitschaften (social task environment)⁶⁷⁴, physische Aspekte (physical task environment) – gleichsam die „Materialität“ des Schreibens betreffend – und technische Voraussetzungen (transcription technology), die sich auf die Art der Verschriftung beziehen. Ihre Empfehlungen konzentrieren sich auf vier Aspekte (2015, S. 480): Motivation (motivation), Ziele setzen (goal setting), Schreibstrategien (writing strategies), Aufmerksamkeit für den geschriebenen Text (attention by the writer to the text just written). Wie in 2.2.1 ausgeführt stellen Hayes und Olinghouse in diesem Beitrag einen Schreibunterricht vor, der weniger als aufgabenorientiert, im Sinne dieser Studie aber als literal bezeichnet werden kann. Die Rede von Schreibmotivation, Haltungen, Schreibergemeinschaft, Interessen, Kulturen und Gemeinschaften belegen dies.⁶⁷⁵

In der vorliegenden Studie tritt an die Stelle einer Aufgabenfokussierung eine Textfokussierung.⁶⁷⁶ Es wurde – ebenso mit Hayes (2012) wie mit Hayes und Olinghouse (2015) – argumentiert, dass dem Neu-Lesen und dem Neu-Sehen eines Textes eine höhere Bedeutung zukommen müsse. In der Praxis von Autorenrunden, die der Theorieentwicklung zugrunde liegt, wird aus dem Text heraus während des Schreibens durch den Schreiber selbst oder in Autorenrunden mit Kindern aus der Klasse immer wieder überprüft, ob der Text verständlich ist und welche Wirkung er erzielt, d.h., hier erfahren die beiden Komponenten „text-written-so-far“ und „collaborators and critics“ aus dem Modell von Hayes (2012) eine weitaus höhere Bedeutung als eine Profilierung der Aufgabe. Nicht die Abhängigkeit vom lernenden Schreiber zur Lehrkraft und ihrer Fähigkeit, Aufgaben zu profilieren, soll gefördert werden, sondern eine Abhängigkeit von Fähigkeiten wie etwa Perspektivenwechsel zwischen Schreiber und Adressat und ebenso zwischen Schreiber und Text vornehmen zu können. Eine Profilierung von Aufgaben resultiert in dieser Studie aus dem situationsübergreifenden Auftrag, gute Texte, also kohärente – adressaten- und funktionsgerechte – Texte schreiben zu lernen. Teil des Verständnisses dieser Form von literaler Unterrichtskultur besteht darin, die Abhängigkeit von sogenannten profilierten Aufgaben gerade zu überwinden. Dass die Lernenden selbst Verantwortung für die von ihnen ver-

673 Die Begriffe „goal“ und „goal setting“ sind nicht nur zahlreich vertreten, sondern bestimmen auch die Empfehlungen maßgeblich, die die Autoren vorlegen: „Include a standard specific to goal setting. Competent writers set goals from the beginning to the end of a writing task, and building this skill in young writers will help develop self-regulated writers“ (Hayes und Olinghouse 2015, S. 493).

674 Hier sind dem Modell nach Koaktanten (collaborators) und Kritiker (critics) zu nennen, im Text wird hier zusätzlich die Lehrperson (teacher) ergänzt (2015, S. 485).

675 Sie schreiben in ihren Empfehlungen: „Include ideas of how to build and support writing motivation and attitudes through the design of a classroom/school environment that creates a community of writers. Examples include allowing for student choice; connecting to students’ personal interests, cultures, and communities; writing for real purposes and audiences; and including the teacher as writer“ (Hayes und Olinghouse 2015, S. 493).

676 Ausführungen zum Textverständnis in 2.2.2.

fassten Texte und ihre Wirkung übernehmen, ist Ausdruck ihrer literalen Kompetenz, die neben Wissen und Können – wie auch durch Hayes und Olinghouse (2015) ausgeführt – auch eine entsprechende Haltung verlangt und Motivation voraussetzt (vgl. Definition literaler Kompetenz in 2.1.4, Abbildung 7).

Auf die in diesem Unterkapitel aufgeworfene Frage ‚Lese- und Schreibkultur‘ oder ‚Profilierte Aufgaben‘? ist vordergründig zu entgegnen, dass es sich dabei wohl kaum um eine Alternative handeln müsse und beides zu vereinbaren wäre. Aufgrund der Ausführungen, die unter Bezugnahme auf das hier entwickelte Modell literaler Unterrichtskultur dargestellt wurden, stellt sich allerdings die Frage, ob zumindest eine Schreibkultur – für eine Lesekultur wäre das zu prüfen – auch ohne derlei „profilierte“ Aufgaben auskommen kann. Für ein Konzept, in dem es kurz gefasst darum geht, gute Texte für echte Adressaten zu schreiben, ist eine künstlich initiierte Profilierung nicht nötig. An die Stelle profilierter Aufgaben treten literale Praktiken.⁶⁷⁷ Dass diese von Zeit zu Zeit durch unterrichtliche Phasen des Trainings – im Sinne des autonomen Verständnisses von Literalität (Street) – ergänzt werden, in denen etwa ausgewählte Textmuster (erzählende, informierende oder appellierende, s. 2.2.4) für eine Weile zusätzlich in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden,⁶⁷⁸ mindert nicht die Dominanz von Praktiken gegenüber Aufgabenstellungen. Im Gegenteil: Da Schreiben aufgrund seiner Einbindung in Praktiken grundsätzlich als kulturelle Tätigkeit erfahren wird, können ergänzende Phasen des zusätzlichen Techniktrainings als solche identifiziert werden, ohne dass dafür eine eigene – zusätzliche – Profilierung nötig wäre.

3.3.2 Regulierst du noch – oder schreibst du schon?

Kritisch werden auch Ansätze der aktuellen Schreibdidaktik betrachtet, die den systematischen Erwerb von selbstregulatorischen Strategien in das Zentrum ihrer fachdidaktischen Konzepte stellen⁶⁷⁹ und unter der Bezeichnung *explizite Strategievermittlung* zusammengefasst werden. Hier wird exemplarisch der wohl einflussreichste⁶⁸⁰ und der am umfangreichsten beforschte Ansatz, das Programm SRSD (Self Regulated Strategy Development) von Harris und Graham (1996) herausgestellt,⁶⁸¹ aber auch auf das daraus abgeleitete Programm SAT (Selbstregulatorisches Aufsatztraining) von Glaser (2004) verwie-

677 Einen vermittelnden Weg beschreibt das Konzept des Dialogischen Lernens, in dem anstelle von Aufgaben Aufträge gestellt werden, bei denen zwar ein fachlicher Kern vorgegeben ist, die Fragestellung „Wie siehst du das?“ aber durchwegs die eigene Position einfordert (s. Abbildung 31). Damit werden die bei profilierten Aufgaben vermissten Kreise des Verstehens und der Kinder als Akteure mit einbezogen.

678 Etwa der Vorschlag, pro Halbjahr zusätzlich zu Gesprächen in der Autorenrunde ein Textmuster gemeinsam vertiefend zu erarbeiten (Leßmann 2016a, S. 104–115).

679 Einen knappen Überblick bieten Sturm und Weder (2016), Schneider et al. (2013), Glaser und Brunstein (2014) oder Philipp (2012b; 2015a). Vgl. auch 1.2.4.

680 Laut Glaser und Brunstein (2014).

681 „Briefly described, SRSD instruction includes explicit, interactive learning of strategies for genre specific and general writing, the knowledge (including vocabulary and background knowledge) needed to use these strategies, and strategies for self-regulating strategy use and writing behavior throughout the writing process (e.g., goal setting, self-assessment, self-instructions, and self-reinforcement)“ (Harris et al. 2014, S. 6).

sen. Forschungsergebnisse zum SRSD-Programm aus dem englischen Sprachraum (Harris et al. 2014; Graham et al. 2013; Graham 2008; Harris und Graham 2006; Harris und Graham 1996) werden u.a. von Glaser (2004), Glaser und Brunstein (2014; 2010) und von Philipp (2015a; 2015c; 2014b) in den deutschsprachigen Raum übertragen. In sechs rekursiv angelegten Phasen sollen im SRSD Strategien zur Steuerung selbstregulatorischen Schreibverhaltens vermittelt werden.⁶⁸² Das Programm SAT sieht vier Phasen vor.⁶⁸³ Eine Anbindung an die Welt der Schüler und Schülerinnen wird insofern im weitesten Sinne vorgenommen, als es darum geht, „ihr Lernverhalten so zu optimieren, dass sie aufgabenspezifische Fertigkeiten (Academic Skills) effizient erwerben und darüber hinaus wirksam und nachhaltig einsetzen können“ (Glaser und Brunstein 2014, S. 468). Diese Form der Anbindung wird erfahrbar innerhalb der Erarbeitung (SRSD: „Develop and activate background knowledge“) bzw. Erläuterung (SAT: Explizite Instruktion) der Nützlichkeit der Strategien und deren Anwendungsmöglichkeiten. Die Anbindung an die Lebenswelt der Lernenden ist in diesen beiden Programmen folglich eher auf den Erwerb von Techniken bezogen als auf bedeutungsvolle Inhalte. Im Zentrum der Programme steht jeweils das Modellieren, bei dem die Lehrperson als Modell fungiert und ihr Vorgehen zeigt. Sie entwickelt dabei selbst einen Text⁶⁸⁴ und gibt Einblicke in ihre eigenen Gedanken und Strategien. Diese beziehen sich einerseits auf textlinguistische Aspekte (die Struktur des Textes), andererseits auf verhaltensbezogene Aspekte (Selbstbeobachtung, -kontrolle und -bekräftigung). In der folgenden Phase der „reflektierten Praxis“ (SAT) „übernehmen [die Schüler, BL] schrittweise das Vorgehen der Trainerin“ (Glaser und Brunstein 2014, S. 473) – die Selbstregulation der sprachbezogenen Planung und Verschriftung eines Textes ebenso wie die Steuerung des psychischen Verhaltens.

Da Programme expliziter Strategievermittlung auch im deutschsprachigen Raum zunehmend Einfluss auf Unterricht nehmen,⁶⁸⁵ sollen sie zumindest aus der Perspektive des in dieser Studie entwickelten Verständnisses literaler Unterrichtskultur (vgl. 3.2.1) daraufhin befragt werden, welche Vorstellung von Literalität durch sie vermittelt wird.⁶⁸⁶ Die skizzierten Verfahren dieser Programme können allenfalls mit einem autonomen Verständnis von Literalität assoziiert werden, bei dem die Ausbildung von Techniken im Mittelpunkt steht. Die Perspektiven der Akteure sind auf Fragen technischer Vorgehensweisen be-

682 „Develop and activate background knowledge, Discuss it, Modeling, Memorize it, Support it, Independent performance“ (Harris et al. 2014, S. 6–7). Übertragungen ins Deutsche finden sich bei Philipp (2015a; 2014b).

683 „Explizite Instruktion, Kognitives Modellieren, Reflektierte Praxis, Kooperatives Lernen“ (Glaser und Brunstein 2014, S. 473).

684 Glaser und Brunstein sprechen an dieser Stelle von „Aufsatz“. Sie beschreiben das Verfahren wie folgt: „Die Trainerin illustriert das Vorgehen, indem sie selbst einen Aufsatztext entwirft (unter Anwendung der A-H-A- und der 7-W-Fragen-Strategie). Sie revidiert und verfeinert mehrfach ihren Aufsatzplan und zeigt, wie sie Schwierigkeiten durch den Einsatz von Strategien meistern kann. Dabei verwendet sie Merkkarten, die später den Schülern den Abruf der Strategien erleichtern sollen. In jeder Phase verbalisiert sie ihre handlungsbegleitenden Gedanken und diskutiert ihr Vorgehen gemeinsam mit den Schülern“ (2014, S. 473). Hinweis: „A-H-A“ steht für „Anfang – Hauptteil – Abschluss“.

685 V.a. die zahlreichen Veröffentlichungen durch Philipp (z.B. 2015a; 2015b; 2017) tragen zu deren Reputation bei.

686 Die im Abschnitt „Lese- und Schreibkultur oder Profilierte Aufgaben“ formulierten Rückfragen seien auch hier gestellt.

grenzt, obgleich eine Integration des Lernverhaltens während des Schreibens einbezogen wird. Das Initiieren inhaltlich bedeutungsvoller Bezüge, das auf eine soziokulturelle Rahmung des Schreibens verweisen würde, ist jedoch technischen und verhaltensbezogenen Ansprüchen untergeordnet. Subjektive Erfahrungen beziehen sich allenfalls auf Strategien, nicht auf Themen der Lebenswelt der schreibenden Kinder. Die Expertise der Lehrperson – nicht die von Experten und Novizen (s. 2.3.2) – bildet hier den Kern des Unterrichts, dem die Novizen Folge leisten. Adressiert werden diese weniger als Kinder und Akteure, die gesellschaftliche Wirklichkeit konstruieren, denn als Ausführende eines Programms. Dies geschieht wohl in kooperativen Phasen, allerdings wird in diesen überprüft, inwieweit das Agieren der Lernenden dem der Expertin zu entsprechen vermag. Da auch die singulären Erfahrungen der Kinder hier lediglich als Vorabfrage thematisiert werden, nicht aber den Kern des Lernprozesses bilden, fehlt den gemeinsamen Verstehens- und Verständigungsprozessen, so wie sie in dieser Studie innerhalb der hermeneutischen Perspektive dargestellt wurden, die Basis – etwa das persönliche Ergriffensein oder das damit verbundene Entstehen eines gemeinsamen Horizonts. Weder die singulären Erfahrungen der Kinder noch ihr implizites Wissen und Können werden ausdrücklich eingefordert. Noch deutlicher als in den zuvor kritisch dargestellten *profilierten Aufgaben* würde hier die Perspektive der Fachlichkeit als übergroße Säule zu bezeichnen sein, wobei diese sich vornehmlich auf das explizite Vermitteln gesetzter Normen bezieht. Doch auch für die fachliche Perspektive muss kritisch gefragt werden, welches Textverständnis den Strategietrainingsprogrammen zugrunde liegt. Textuelle Eigenschaften wie etwa die Funktion der Übermittlung einer Botschaft und die Vorstellung der Zerdehnung eines Textes (Ehlich 2007c (1984)), die ein guter Text auszugleichen hat, sind im Rahmen dieses Strategietrainings zweitrangig.⁶⁸⁷ Die Fokussierung auf das Training von Strategien verdrängt den Blick auf die inhaltliche und die linguistische Einzigartigkeit eines Textes. Sie fordert diese gar nicht erst ein. Während in der vorliegenden Studie sprachlich-textuelle Diskurse (s. 2.2.5), in denen Lernende und Lehrperson gemeinsam Können und Wissen durch Reflexion entwickeln, im Zentrum der Ausbildung von Textkompetenzen stehen, sind es bei jenen Programmen die durch die Lehrperson dargebotenen Normen, an denen sich die Lernenden mittels zu trainierender Strategien zu orientieren haben. Die Theorie wird also zu Beginn explizit instruiert, während sie im Rahmen von Autorenrunden im Nachhinein aus den Kindertexten herausgearbeitet und expliziert wird.

Die genannten Programme aus der hier entwickelten Perspektive literaler Unterrichtskultur zu bewerten, entspräche jedoch nicht ihrem Selbstverständnis. Sie resultieren aus einem instruktionspsychologisch geleiteten Verständnis von Schreibenlernen (vgl. Glaser und Brunstein 2014, S. 468), während Lernen innerhalb dieser Studie konstruktivistisch perspektiviert ist und den Dialog unter Ungleichen (Ruf und Gallin 2014b) sucht (s. 2.3.3). An die Stelle der Ko-Konstruktion von Wissen und Rolle (Quasthoff 2015) tritt dort die Instruktion der Norm. Die Präskription wird der Deskription vorgezogen (2.2.3). Positionen, die im Rahmen der Theoriebildung innerhalb dieser Studie von Bedeutung sind, wie etwa jenes Angesprochen- und Ergriffensein, das für Gadamer (1993a (1959)) Ursprung

687 Vgl. Ausführungen zu Textqualität in 2.2.2, insbesondere jene zum Zürcher Textanalyseraster.

des Erkennens ist, oder das Einfühlen, das für Wagenschein (1968) die Basis der Sprache des Verstandenen und für Polanyi (indwelling) (1985) die Ursache von Verstehen ist (2.3.1), stehen dem kognitivistischen Paradigma des instruktionsgeleiteten Verständnisses von Lernen diametral gegenüber. Unter Rückgriff auf die Idee des „tacit knowing“ bei Polanyi (2010 (1966)) wurde mit Neuweg (2011a; 2015e; 2015c) auf die Einseitigkeit analytischer Lernstrategien und expliziter Instruktion hingewiesen.⁶⁸⁸ Zwar könnte man meinen, dass sowohl Polanyi als auch Neuweg mit ihren Vorschlägen der Meisterlehre (Polanyi 1982 (1958); Neuweg 2002) oder Expertenkulturen (Neuweg 2000; 2002; 2015c) einer vergleichbaren Form des Strategietrainings und insbesondere der Modellierung Vor-schub leisteten, diese jedoch unterscheiden sich maßgeblich von den genannten Programmen.⁶⁸⁹ Sie verstehen sich ausdrücklich als Initiierung der Vermittlung impliziten Wissens und Verstehens. In 2.2.3 wurde die von Feilke (2015b) getroffene Unterscheidung von Satzungs-, Gebrauchs- und Individualnormen dargelegt. Die Technik des Modellierens, die als zentraler Baustein der vorgestellten strategieorientierte Programme gilt (Philipp 2015c), sei als Beispiel für das Vermitteln von Satzungsnormen angeführt. Diese Normen sind präskriptiv und werden – im Modellieren – direkt instruiert. Gebrauchsnormen dagegen werden nicht als Vorschriften formuliert, sondern sind „praktisch implizit in Geltung“ [Hervorhebung im Original, BL] (Feilke 2015b, S. 124). Sie werden von Feilke methodisch mit Formen des entdeckenden, Normen rekonstruierenden Lernens assoziiert – ein Lernen, dem der sprachlich-textuelle Diskurs in Autorenrunden (2.2.5) durchaus zu entsprechen vermag. Und wenn Feilke Individualnormen darüber hinaus mit der Erfahrung subjektiven Sinns von Normen verbindet, dann sei dieses sich erprobende „sinnvolle“ Handeln (vgl. Feilke 2015b, S. 128), wie es durch Autorenrunden initiiert wird, von jenem präskriptiven Handeln im Rahmen des Modellierens deutlich unterschieden.

Das Diktat von Satzungsnormen ist aus jener als „traditionell“ bezeichneten Aufsatzdidaktik bekannt. Textmuster und ausgewählte sprachliche Mittel werden dort als Norm gesetzt und verselbstständigen sich insofern, als Funktionen von sprachlichen Mitteln im Hinblick auf Adressaten und Wirkungen von Texten kaum oder gar nicht mit den Lernenden reflektiert werden (vgl. 2.2.3: Zwischen Präskription und Deskription). Dass zumindest auch das Strategietraining von Glaser (2004) hier andockt, bestätigt nicht nur die Bezeichnung SAT (Selbstregulatorisches Aufsatztraining), durch die ausdrücklich „Aufsätze“ in das Zentrum des Trainings gestellt werden, sondern auch dessen Fokussierung auf eine Auswahl sprachlicher Mittel (wie wechselnde Satzanfänge oder schmückende Adjektive), die als Kategorien traditioneller Aufsatzdidaktik gelten.⁶⁹⁰ Eine Entwicklung

688 Vgl. dazu die Ausführungen zum Explikationsproblem (Warum Theorie die Praxis nie einholen kann) und zum Instruktionsproblem (Grenzen des didaktischen Zugriffs über das erklärende Wort) in 2.3.1.

689 Wenn „Belehrung an Können nicht heranreicht“ (Neuweg 2002, S. 20), dann „fragt der *tacit knowing view* systematisch nach einer Didaktik, die das solcherart Unsagbare aufzufangen vermag“ (Neuweg 2015c, S. 125). Lernen ist „im Funktionsfeld oder in funktionsfeldähnlichen Lernumgebungen“ (Neuweg 2000, S. 211) als Lernen durch Sozialisationsprozesse in Expertenkulturen und in Formen der Meister-Lehrling-Beziehung (Neuweg 2015c, 2002) zu initiieren. An die Stelle der Mitteilung von Abstraktionen treten komplexe Aufgabenstellungen und paradigmatische Fälle (vgl. Neuweg 2015c, S. 125).

690 So werden etwa für das Realisieren von „Vollständigkeit“ erzählender Texte Kriterien vorgegeben, die dem klassischen Geschichtenaufbau (Einleitung, Hauptteil, Abschluss) folgen (Glaser 2004, S. 95) und

von Vorstellungen von Textqualität, wie sie sich im Kontext von Autorenrunden bereits bei Erstklässlern zu bilden beginnen (vgl. 2.1.7 und 2.4.5), wird Kindern in jenem aufsatzorientierten Unterricht nicht zugedacht und deshalb auch nicht ermöglicht oder erwartet. Monologe, Pointen, Alliterationen, Möglichkeiten der Spannungssteigerung durch Verzögern oder Wiederholen etwa sind sprachliche Mittel, die sich hier im Kontext der Kindertexte im Gespräch über deren Qualitäten bilden (vgl. 2.2.7). Im aufsatzorientierten Unterricht sind sie ebenso wenig vorgesehen wie eine bewusste Entscheidung über die Verwendung von Texten, durch die zugleich Funktion und Adressatenbezug in den Mittelpunkt des Schreibens rücken.

Aus der praxeologischen Perspektive, wie sie in 3.1 im Hinblick auf literale Unterrichtskultur gebündelt wurde, sei das Ansinnen jener Programme mit den Begriffen „stabil“ und „dichotom“ charakterisiert. Als detaillierte Schritt-für-Schritt-Anweisungen möchten sie Lernenden wie Lehrenden Stabilität bieten. Deren Erfolge seien in Form von ebenso stabilen – dichotom angelegten – Kriterienkatalogen zählbar (z.B. Glaser 2004). Dies allerdings um den Preis einer echten Adressatenorientierung beim Schreiben, der Öffnung für die Themen der Kinder und dem ernsthaften gemeinsamen sprachlich-textuellen Diskurs – eben jenen Aspekten, die eine kulturelle Perspektive von Unterricht deutlicher markieren und die Stabilität um die Erfahrung von Fragilität und Dichotomie um jene des Kontinuums ergänzen würden (vgl. 3.1).

Ergebnisse aus Studien zur Förderung strategieorientierter und selbstregulatorischer Programme weisen Trainings wie das SRSD (oder das SAT) als höchst effektiv aus (Sturm und Weder 2016; Philipp 2015b; 2012b; Schneider et al. 2013). Dabei ist allerdings neben den genannten Kritikpunkten konzeptioneller Art nun im Hinblick auf die Forschungslage festzustellen, dass „es nur wenig empirische Evidenz für die Praktikabilität und die ökologische Validität von SRSD gibt“ (Glaser et al. 2010, S. 6). Die meisten Studien, die sich auf die Grundschule (Klassen 1 bis 4 und ggf. bis 6) beziehen, untersuchen Kinder mit Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten.⁶⁹¹ Studien, die auf die positiven Effekte des Programms verweisen, gehen zwar davon aus, dass jene Effekte in typischen Grundschulklassen erzielt würden, die große Mehrheit der Studien jedoch bezieht sich auf Settings, in denen geschulte Tutoren außerhalb des regulären Unterrichts das Programm implementieren (Harris et al. 2014, S. 7). Nach Harris (2014) liegt – aktuell – lediglich eine Untersuchung vor, in der das Programm SRSD innerhalb einer Grundschulklasse un-

diese zur Norm erklären. Für die Realisierung von Spannung werden sprachliche Mittel wie „ausdrucksstarke Verben [...], passende Adjektive[...], wörtliche Rede[...], verschiedene Satzanfänge“ [Hervorhebungen im Original, BL] (2004, S. 95; vgl. auch Glaser und Brunstein 2014, S. 473) trainiert – jene Merkmale, die (wie in 1.2.4 und 2.2.3 ausgeführt) im klassischen Schulaufsatz im Mittelpunkt stehen und lediglich die Oberfläche eines Textes betreffen (vgl. 1.2.1 und 2.2.3).

⁶⁹¹ In der Meta-Analyse von Graham (2008) beziehen sich von 11 genannten Studien, in denen die Effekte des SRSD für die Grundschule (Klassen 1 bis 4 bzw. 5) – untersucht wurden, sechs Studien auf „poor writers“, drei Studien auf Lernende mit „learning disabilities“ und nur zwei Studien auf „normal writers“. Dabei handelt es sich bei einer um jene bereits erwähnte Studie von Glaser (2004). In Bezug auf alle 39 Studien der Meta-Analyse (Klassen 1 bis 10) beziehen sich nur 10 Prozent auf „good writers“ und 23 Prozent auf „average writers“, alle anderen auf „poor writers“ oder solche mit „learning disabilities“ (Graham 2008, S. 203).

tersucht wurde.⁶⁹² Aufgrund dieser schmalen Datenlage ist es verwunderlich, dass zahlreiche Strategietrainings für die Schreibkompetenzförderung in Regelklassen der Grundschule vorgeschlagen (Philipp 2015a; 2014b; 2013; Schneider et al. 2013) und beforscht⁶⁹³ werden. Inzwischen benennt Philipp (2017) selbst „methodische Probleme der Schreibinterventionsforschung“ deutlich.⁶⁹⁴

Außerdem ist festzuhalten, dass noch ungeklärt ist, „durch welche vermittelnden Einflussgrößen die Effekte selbstregulatorischer Schreibtrainings zustande kommen“ (Glaser und Brunstein 2014, S. 474). So weisen Glaser, Palm und Brunstein (2010) zwar für das Programm SAT positive Effekte für verhaltensauffällige Kinder nach, sofern diese sowohl ein Strategie- als auch ein Verhaltenstraining durchliefen. Für diejenigen aber, die nur das Strategietraining durchliefen, wurden kaum positive, sondern sogar negative Effekte festgestellt.⁶⁹⁵ Kritisch zu sehen ist ebenfalls, dass nach der Meta-Analyse durch Graham (2008) die Textqualität von „good writers“ durch SRSD-Trainingsprogramme nur moderat stieg bzw. sogar rückläufig war. Trainingsprogramme integrieren auch Strategien zur Planung von Texten. Die Ansicht, ein Text könne nur dann gut sein, wenn er vorher geplant sei („Kein Plan = kein guter Text“ (Philipp 2014a)), konnte bislang jedoch nicht bestätigt werden (Sturm und Weder 2016).

Bei den genannten Studien (Graham 2008; Glaser 2004; Glaser et al. 2010) handelt es sich um Interventionsstudien, die über einen Zeitraum von zwei bis maximal zehn Wochen durchgeführt wurden, und – kurz gesagt – den klassischen Aufsatzunterricht konsequent als instruierenden Kurs durchführten, wobei dieser zusätzlich um ein Verhaltenstraining erweitert wurde.

Ein Vergleich zwischen strategiebasierten bzw. selbstregulatorischen Trainingsprogrammen und langfristig angelegten literalen Unterrichtssettings, wie jenes von Autorenrunden – in Schreibzeiten eingebunden – zeigt Unterschiede, aber auch Parallelen. Strategien zur Unterstützung des Verfassens qualitativ guter Texte gelten auch als Ziel der Durchführung von Autorenrunden, ebenso die Entwicklung eines tragfähigen Selbstbildes und Wege der

692 Harris et al. 2012.

693 Vgl. Studie RESTLESS (Regensburger Selbstregulationstraining für Lese- und Schreibstrategien) www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/projekt-restless (letzter Zugriff am 20.9.2018).

694 Die Anzahl der „Originalstudien“ (Philipp 2017, S. 197) (Philipp bezieht sich auf die Metaanalyse von Graham et al. 2013) sei „gering“ (S. 198), sie umfassen außerdem „nur sehr wenige Teilnehmer“ (S. 197) und nutzen für die Bestimmung des Interventionserfolgs anstelle von standardisierten Verfahren trainingsnahe Skalen (S. 198). Ferner werde die unterschiedliche Qualität der Originalstudien bereits durch die Metaanalysten selbst (er bezieht sich auf Graham und Perin 2007 sowie auf Graham et al. 2012) beklagt (ebd.).

695 „Drittens erreichten verhaltensauffällige Schüler, die das reine Schreibstrategietraining durchlaufen hatten und nicht explizit in der Steuerung ihres Verhaltens angeleitet worden waren, relativ zu unauffälligen Schülern, die dasselbe Programm durchlaufen hatten, kaum Zugewinne in ihren Schreibleistungen. AT-Problemschüler schrieben unmittelbar nach der Intervention und vier Wochen nach dem Training qualitativ schlechtere Aufsätze als unauffällige Schüler, die das reine Aufsatztraining erhalten hatten. (Glaser et al. 2010, S. 20). Hinweis: AT steht für Aufsatztraining, und zwar ohne Verhaltenstraining.

Selbstreflexion von Schreibprozess und -produkt. Der Weg dorthin ist allerdings ein gänzlich anderer (s. Abbildung 76).

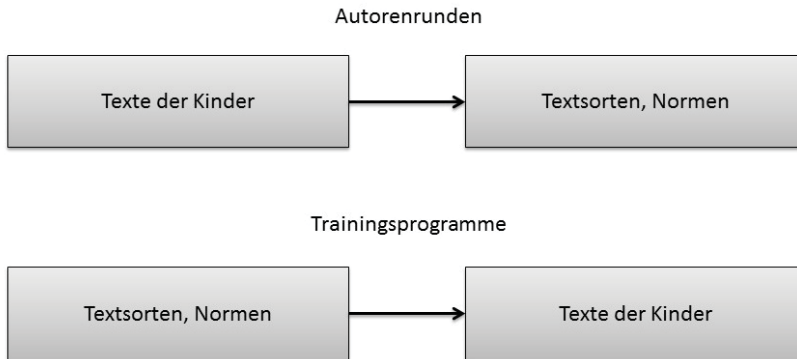


Abbildung 76: Normen- und Textbezug in Autorenrunden und Trainingsprogrammen

Ausgangspunkt in Autorenrunden sind immer die individuelle bedeutsamen Texte (1.2.1) der Lernenden. Sie werden als Modelle betrachtet, durch die gemeinsame Lernprozesse ausgelöst werden.⁶⁹⁶ Selbstreflexion als auch Selbstwert und Verantwortung für Schreibprozess und Textprodukt erwachsen hier im Kontext der Gruppe, die wohlwollend die Qualitäten eines jeden Textes würdigt (2.2.3) und sich sowohl über Schreib- als auch über Planungs- und Überarbeitungsstrategien austauscht. Aus der Deskription von Textqualitäten werden im gemeinsamen Diskurs Leitlinien für Texte (in Form von Schreibgeheimnissen bzw. Merkmalen und Textsorten) entwickelt. Sie werden systematisiert – und dies bereits ab Klasse 1 (2.2.4) –, wenn eine ausreichende Anzahl an Texten von Lernenden zu ausgewählten Textmustern (etwa zu erzählenden, informierenden oder appellierenden Texten) reflektiert wurde und Schreibgeheimnisse nach Textsorten bzw. übergreifenden Textmustern geordnet und Merkmale gebündelt werden können (Abbildung 38, Abbildung 39, Abbildung 40). Aufgrund dessen ist „Planbarkeit von Texten“ von Anfang an ein Thema des Unterrichts, mit dem sich die Kinder implizit und autonom befassen. Es entstehen „Pläne“ für das Schreiben von Texten unterschiedlicher Textmuster, jedoch nicht durch explizite Instruktion, sondern durch das Mitteilungsbedürfnis der Kinder selbst und den gegenseitigen Austausch ihrer singulären Erfahrungen.

Während in den Trainingsprogrammen SRSD und SAT für jede Textsorte ein neues Gerüst vorgelegt wird – und das präskriptiv –, orientieren sich Textsorten, die in Autorenrunden aus dem gemeinsamen Diskurs erwachsen, an einem übergreifenden Rahmen, nämlich dem der Text-Hand (2.2.3). Sie gewährt hier, dass Textnormen, die in den Strategietrainingsprogrammen isoliert eingeführt und trainiert werden, stets an jene umfassenden Prozesse des Schreibens und der Textrezeption angebunden werden, die einen Text zum Text machen – nämlich Wahl und konsequente Berücksichtigung eines Adressaten

⁶⁹⁶ Diese Vorstellung von Modellen knüpft eher an die Ausführungen von Ortner (1996) an, der in den Texten der Schüler und Schülerinnen Modelle und Ressourcen sieht (1996, S. 94).

sowie Verfolgen einer für den Adressaten gewählten Textfunktion, d.h. Ermöglichung einer beabsichtigten Wirkung beim Adressaten. In diesem größeren Zusammenhang wird verständlich, warum Texte für unterschiedliche Leser und Leserinnen und unterschiedliche Zwecke je eigenen sprachlichen Normen folgen müssen.

Ferner ist festzuhalten, dass der sozialitätsbezogene Rahmen der Textbegutachtung in Autorenrunden sich vermutlich auch auf die Begegnung zwischen Autor und seinem eigenen Text bzw. Textentwurf (text-written-so-far (Hayes 2012)) auswirkt, da ein Neu-Lesen des eigenen Textes zunehmend aus der Perspektive des antizipierten Rezipienten erfolgt. Die Überlegung, dass der entstehende Text dabei selbst eine eigenständige und inspirierende Größe ist und – innerlich – sowohl in den Dialog mit den künftigen Rezipienten als auch mit seinem eigenen Autor treten kann, wird in keiner der Studien berücksichtigt oder erwähnt. Das strategievoll Durchplanen eines Textes vor dem Schreiben lässt diskursiven Bewegungen im Schreibprozess keinen Raum.⁶⁹⁷

Welche Effekte von Autorenrunden als Bestandteil der Schreibzeit im Rahmen von Interventionsstudien überhaupt beforschbar sind, ist zu prüfen. Wünschenswert wären Longitudinalstudien, in denen die Effekte langfristig für Schüler und Schülerinnen mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen einer Klasse – *poor*, *average* und *good writers* ebenso wie jene mit *learning disabilities*⁶⁹⁸ – untersucht würden.

Es bleibt die Frage, ob sich beide Ansätze ausschließen oder ggf. auch ergänzen könnten.⁶⁹⁹ Aus der Perspektive literaler Unterrichtskultur können die Programme allenfalls punktuelle, das Schreiben flankierende Trainingsschleifen für einzelne Lernende sein, die dem Ansinnen, „echte“ Texte im Kontext literaler Unterrichtskultur zu schreiben und eine eigene literale Identität auszubilden, unterzuordnen wären. Anregungen, Programme wie diese grundlegend mit der sozialen Praxis des Schreibens zu verbinden,⁷⁰⁰ finden sich z.B. bei Sturm und Weder.

697 Hinweise darauf finden sich bei Hayes und Olinghouse für erfahrene Schreiber und Schreiberinnen: „As we have discussed, reading the text they have written so far while composing is a common component of the writing process of skilled writers—a component that likely contributes to the coherence of their texts. Adding a goal that students, at least in the later grades, attend to the text they have written so far as they compose could be beneficial“ (Hayes und Olinghouse 2015, S. 492).

698 Vgl. Metastudie über 39 Studien zur Effektivität des Trainingsprogramms SRSD von Graham (2008, S. 187–207).

699 Diesbezüglich ist es interessant zu sehen, dass Hayes und Olinghouse (2015), obgleich ihre Ausführungen insgesamt ein Verständnis von Literalität als soziale Praxis zum Ausdruck bringen (s. 3.3.1), zugleich auch Strategietrainings nach Harris et al. („in press“ – wie es im Artikel heißt) in ihre Empfehlungen für den Schreibunterricht aufnehmen. Dass diese jedoch nicht an oberster Stelle der Empfehlungen stehen, wird durch die Tatsache bestärkt, dass der Passus über die Empfehlung von Schreibstrategien (2015, S. 493) zwar in der Veröffentlichung in „The Elementary School Journal“ (2015) zu lesen ist, genau dieser Abschnitt jedoch nicht in dem Manuskript Hayes enthalten ist, wie es ebenfalls im Internet einsehbar ist (https://www.researchgate.net/publication/277927571_Can_Cognitive_Writing_Models_Inform_the_Design_of_the_Common_Core_State_Standards) (letzter Zugriff am 20.9.2018).

700 Ein integriertes strategiebezogenes Training von Schreibstrategien hat in diverse Programme Einzug gehalten, so etwa in zahlreiche „Musteraufgaben“ des QUIMS-Projekts (Programm zur Förderung der

„Strategien sollten und können nicht isoliert betrachtet und vermittelt werden: Sie sind eng an die Schreibaufgabe gebunden, die bewältigt werden soll, nicht zuletzt im Hinblick auf das Genre oder die Textsorte sowie im Hinblick auf die kontextuelle Einbettung der Aufgabe.“
(Sturm und Weder 2016, S. 93)

Es wird eine Kontextualisierung des Schreibens erwartet, diese wird wiederum über bestimmten Aufgaben ausgelöst. Das Vorgehen entspricht dem im vorigen Abschnitt kritisch betrachteten Lernen anhand situierter und profilierter Aufgaben.

Trotz aller Kritik sei abschließend der Anspruch gewürdigt, zugleich text- und verhaltensbezogene Strategien in Trainingsprogrammen zu vermitteln. Auch dieses Vorhaben mag als ein transitorisches Unterfangen eingeschätzt werden. Aus der Perspektive dieser Studie sei jedoch kritisch angemerkt, dass trotz der Attribuierung „transitorisch“ dem Anspruch von Literalität als soziale Praxis im ideologisch geprägten Verständnis nach Street höchste Priorität gebührt.

Die Fragestellung *Regulierst du noch – oder schreibst du schon?* in der Überschrift dieses Unterkapitels greift den Titel des Artikels „Schreibst du noch oder regulierst du schon?“ (Philipp 2015c, 49) auf und will in der Wiederholung der ihr innewohnenden Dichotomie die Einseitigkeit der Frage karikieren und schließlich darauf hinweisen, dass es letztlich um das Schreiben guter Texte im Sinne literaler Praktiken geht – und nicht um eine Verselbstständigung ausgewählter Strategien.

3.3.3 Grundschulkinder in der „dritten Dekade“?

Während in den beiden vorangegangenen Unterkapiteln Praxis und Theorie von Autoren-runden – eingedenk ihrer Einbindung in die dargelegte Konzeption literaler Unterrichtskultur – ins Verhältnis zu aktuellen schreibdidaktischen Konzeptionen gesetzt wurden, werden hier ergänzend Überlegungen und Befunde aus der aktuellen Schreibentwicklungsforschung aufgenommen und Reibungen oder Passungen auf der Grundlage der Ergebnisse der vorliegenden Studie dargestellt. Exemplarisch wird hier auf das Modell der Makro-Phasen oder Dekaden von Kellogg (2008) rekurriert,⁷⁰¹ das im einleitenden Teil der Studie angeführt wurde (1.2.1). Das Spezifikum dieses Modells, das sich etwa von dem durch Scardamalia und Bereiter (1987) entwickelten unterscheidet, liegt darin, eine Zuordnung von Schreibentwicklungsphasen zu bestimmten Alters- bzw. Schulphasen anzunehmen. Kellogg geht davon aus, dass die dritte Dekade, in der es um die mentale Repräsentation der Leser und Leserinnen geht, für Kinder der Grundschule nicht erreichbar sei. Es wurde in 1.2.1 zudem ausgeführt, dass Potenziale des Schreibens freier Texte im aktuellen fachdidaktischen Diskurs lediglich in der ersten Dekade angesiedelt würden. Eine Theorie, die das freie, individuelle Schreiben nicht von ihrem bedeutungstiftenden, sozialen Kontext löst (1.2.1) und das Gespräch über den Text als Teil des Schreibprozesses

Qualität in multikulturellen Schulen im Kanton Zürich) (Sturm 2015).

Vgl. auch: <https://wiki.edu-ict.zh.ch/quims/fokusa/mua> (letzter Zugriff am 20.9.2018).

701 Das Modell von Kellogg (2008) kann nicht mehr als ein Exempel einer breit aufgestellten, komplexen Schreibentwicklungsforschung sein. Andere Modelle wurden in 1.2.1 skizziert.

konstatiert (1.2.2) und zudem einem Perspektivenwechsel sowohl sprachlich-textuell (2.2) als auch hermeneutisch begründet (2.3) einen zentralen Stellenwert beimisst, dient als theoretische Grundlage für die These, dass bereits Kinder im Grundschulalter ihre Texte von einem potenziellen Adressaten her entwerfen und überarbeiten können. Die Textbeispiele von Bente (Abbildung 51, Abbildung 53), Lasse (Abbildung 18) und Adrian (Abbildung 50, Abbildung 52) sowie Auszüge des Gesprächs über den Text „Monolog“ von Berna (2.3.6) dokumentieren im Rahmen dieser Studie exemplarisch, dass die Textentwicklung aus der Perspektive der Lesenden zur Selbstverständlichkeit im Grundschulalter werden kann.⁷⁰²

Innerhalb der Ausführungen zur Entwicklung einer Theorie von Autorenrunden ist dargestellt und begründet, dass freies Schreiben alleine kein Garant für eine Ausbildung hierarchiehöherer Fähigkeiten sein kann. Insofern wäre die aktuelle kritische Einschätzung – Verbleib in der ersten Dekade – nachvollziehbar. Daraus aber abzuleiten, dass Kinder nicht in der Lage wären, auf der Grundlage ihrer eigenen Texte Fähigkeiten der Perspektivübernahme und damit hierarchiehöhere Fähigkeiten erwerben zu können, soll als Trugschluss bezeichnet werden. Es scheint von Bedeutung zu sein, das schreibbezogene Agieren der Kinder nicht aus den soziokulturellen Zusammenhängen zu lösen, in die es ursächlich eingebunden ist und in denen Textschreiben für den Einzelnen als sinnstiftend erfahren wird (1.2.1). Diese Einschätzung ergibt sich sowohl aus dem praxistheoretischen (2.1) als auch aus dem kindheitsforschenden Zugang (2.4). Es scheint zudem höchst relevant zu sein, in der Sozialität der Gruppe Wirkungen von Texten zu erfahren, zu artikulieren und fachlich zu ergründen – und dies, indem sowohl aus der Perspektive der Adressaten als auch aus der Perspektive der Autoren die Ursachen der Textwirkung und folglich die Qualität von Texten begutachtet werden, wie im sprachlich-textuellen (2.2) wie im hermeneutischen Zugang (2.3) dargelegt wurde. Dass dieses regelmäßig gemeinsam geschieht, sei ebenfalls als wichtiger Indikator vermutet. Damit misst diese Studie sozial bestimmten Faktoren hohe Bedeutung zu und damit Komponenten, die – so die Ausführungen in 2.2.1 – innerhalb der Schreibentwicklungsforschung bislang vergleichsweise wenig Beachtung finden.

Philipp (2015a) kommt resümierend zu dem Votum, dass die ersten beiden Makro-Phasen aus Kelloggs Modell für die schulische Schreibförderung „besonders wichtig“ (2015a, S. 29) seien, und zwar aus dem Grunde, dass diese „die Schulzeit (partiell) abdecken“ (2015a, S. 29), während die dritte Dekade nur den Experten vorbehalten bliebe. Am Ende dieser Studie steht nun das Votum, auch die dritte Dekade bereits für Grundschul Kinder als „besonders wichtig“ zu würdigen. Die These: Didaktische Arrangements, die eine soziokulturelle Kontextualisierung des Schreibens suchen und die Sozialität des Schreibens

702 Man denke an Bentes Begründung der Auswahl ihres besten Textes: „Ich wollte erreichen, dass man uns für besonders wissenschaftlich hält, dass man es uns abkauft (dass es die Stumpf-Scheren-Krabbe wirklich gibt) und dass man Spaß hat, etwas Neues, Wissenschaftliches und Interessantes kennenzulernen“ oder an die Begründung von Adrian: „Sobald man hört, dass Abendschwert sich eine Höhle erkämpft hat, denkt der Zuhörer, dass er ein starker Kämpfer wär, so ist es ja auch“ (ausführlich in 2.2.7).

und Lernens für die Herausbildung sprachlicher Kompetenzen nutzen, ermöglichen bereits früher als bislang angenommen ein adressatenorientiertes Schreiben, bei dem Texte im Sinne Kelloggs (2008) mit dem „Blick auf die Repräsentation des Autors und des Texts“ (Philipp 2014b, S. 64) geplant, verfasst und revidiert werden.

Zwei Gesichtspunkte sollen diesbezüglich in ihrer Verflechtung bedacht werden: die Rolle bzw. Macht von Entwicklungsmodellen und die Bedeutung des Unterrichts für die Entwicklung von Kompetenzen.⁷⁰³ Wenn Lernentwicklungen von Kindern und die Qualität ihrer Texte innerhalb eines vorgegebenen und eng definierten Rahmens beurteilt werden, dann kann es sein, dass dieser Rahmen den Blick auf die Potenziale von Kindern verengt oder behindert. Zugleich muss gefragt werden, inwiefern der Unterricht selbst Entwicklungen forciert oder begrenzt. Die Kritik von Ossner (1996) wird im Sinne einer Zusammenfassung angeführt.

Ein entwicklungspsychologisch geleiteter Blick auf Texte verstellt den Blick auf die Institution und ihre Mechanismen sowie die Schriftlichkeit als Motor der Entwicklung. Dadurch wird eine Beurteilung unter einem entwicklungspsychologischen Blick auch nicht den Texten gerecht. Insbesondere unterstellt ein solcher Blick Schülern (Un-)fähigkeiten, wo es in Wirklichkeit um curriculare Unzulänglichkeiten geht. (Ossner 1996, S. 83)

Die in dieser Studie kritisch beäugten Konzepte als „curriculare Unzulänglichkeiten“ zu bezeichnen, würde die eigenen Ansprüche dieser Konzepte verschmähen und ihnen nicht gerecht werden. Wenn Schreibentwicklung jedoch in erster Linie als institutionsgeleiteter Prozess verstanden werden muss (Ossner 1996; Pohl 2014), dann sind die skizzierten Konzepte kritisch danach zu befragen, inwieweit ggf. die konkrete Ausgestaltung der Konzepte im Unterricht selbst den geforderten Blick auf die Qualität von Texten und auf Lernentwicklungen in der Weise zu verstellen vermögen, wie es hier für entwicklungspsychologische Rahmungen postuliert wurde. Wer in den Grenzen der traditionellen Aufsatzdidaktik verbleibt – und das ggf. auch im neuen Gewand –, wird kaum mehr von den Kindern erwarten können als jene Texte, die im Modell nach Kellogg der ersten Dekade zuzuordnen sind. Damit kindliche Akteure ihre individuellen Potenziale entfalten können, ist eine Öffnung des Schreibunterrichts zugunsten einer echten Kontextualisierung des Schreibens im Leben der Kinder unter Wahrung und Nutzung der Sozialität des Schreibens – auch und gerade in institutionalisierten Lernprozessen – unverzichtbar.⁷⁰⁴ Mit Pohl (2014) formuliert ist „von einem *Interagieren* exogener und endogener Faktoren dergestalt auszugehen, dass erstere zwingend auf letztere treffen und vom Lernenden *seinem Entwicklungsstand entsprechend verarbeitet* werden müssen“ [Hervorhebung im Original, BL] (2014, S. 108).

Die Konzeptualisierung eines solchen Unterrichts setzt ein Umdenken voraus: Die starke Normorientierung ist abzulösen durch eine Verbindung von Norm- und Kindorientie-

703 Ähnlich kritisch Pohl (2014), der sagt, dass die Rolle des Unterrichts bei der Modellierung von Stufen unberücksichtigt bliebe. Mit Blatt et al. (2009) wendet er zudem ein, es würden „Vorstellungen einer naturgegebenen Entwicklung in einer festen Abfolge“ (2014, S. 127) nahegelegt.

704 Vgl. Ausführungen zur Schreibentwicklungsforschung (1.2.1). Dort wurde bereits ausgeführt, dass die Sozialität des Schreibens kaum Berücksichtigung findet.

rung, die sich auch in der Hermeneutik des Unterrichts zu spiegeln hat und folglich vom Instruieren zum Ko-Konstruieren führt und damit die Akteure als Konstrukteure sozialer Wirklichkeit wertschätzt. Eine solche Perspektive geht einher mit einer Stärkung der kulturellen Perspektive auf Unterricht – und Unterrichtsforschung.

Wenn Unterricht – wie hier für die Modellierung literaler Unterrichtskultur vorgesehen – in Form von Praktiken organisiert ist, in denen Lernen kulturell perspektiviert wird und die Sozialität des Lernens als wesentlicher Faktor des Lernens gilt, dann ergeben sich für die Entwicklung von Schreibkompetenzen Perspektiven, die weit über das hinausgehen, was im Rahmen der Schreibentwicklungsforschung nach Kellog überhaupt erwartbar ist. Eine Ausweitung des Schreibunterrichts auf die Gestaltung literaler Praktiken würde die Entwicklung literaler Kompetenzen protegieren, die schließlich zur Bildung literaler Identität führen und Partizipation ermöglichen. Ein solches Verständnis von Literalität und literaler Unterrichtskultur weist über das traditionelle Verständnis von Schreiben und Schreibkompetenzentwicklung hinaus und erfordert weiterführende Forschungen.

4. Bedingungen und Möglichkeiten einer Empirie von Autorenrunden

Die vorliegende Studie kann nicht mehr als einen kleinen Beitrag zur Beforschung von Unterricht unter kultureller Perspektive leisten – und dies bezogen auf Autorenrunden. Es wurden zahlreiche Theorien und Konzepte integriert, was gleichzeitig als Vor- und Nachteil gedeutet werden kann. Die Fülle ist auch aus dem Bedürfnis entstanden, eine Theorie von Autorenrunden interdisziplinär zu verorten (1.3). So konnten neue Konstrukte und Thesen entwickelt, diese jedoch im Rahmen der vorliegenden Studie nur in begrenztem Maße reflektiert und dargestellt werden. Eine theoretische Vergewisserung und Vertiefung aus den Perspektiven der unterschiedlichen Disziplinen wäre wünschenswert, ebenso eine empirische Beforschung von Modellen bzw. Konzepten und deren Modifikation und Validierung. In der gebotenen Kürze sollen zunächst Forschungsdesiderata theoretischer Art ausgeführt werden, und zwar im Sinne von Bedingungen für eine Empirie von Autorenrunden. Perspektiven für diese schließen sich an.

4.1 Theoriebildung im Kontext des interpretativen Paradigmas

Vier Zugänge bilden das Rückgrat der vorliegenden Theorie von Autorenrunden. Der praxistheoretische Zugang hat sich dabei als elementar, umfassend und die anderen Zugänge übergreifend erwiesen. Zu prüfen, ob eine solche Konstruktion, insbesondere deren praxeologische Fundierung, den unterschiedlichen Anliegen der einzelnen Disziplinen gerecht zu werden vermag, erweist sich als Herausforderung künftiger theoriebasierter Forschung. Ebenso zu prüfen wäre, ob eine solche Konzeptualisierung für eine Theorieentwicklung weiterer literaler Praktiken, die sich in der Unterrichtspraxis bewährt haben, dienlich sein könnte. Eine Verhältnisbestimmung zwischen Kultur und Kompetenz stellt sich ebenso als Desiderat dar.

Um das Wesen und die Potenziale von Autorenrunden als literale Praktiken beschreiben zu können, wurde eine Definition literaler Kompetenzen erarbeitet, die über Autorenrunden selbst hinausreicht. Ihre Brauchbarkeit ist in theoretischer Hinsicht zu prüfen. Es ist auch zu klären, ob sie für weitere theoretische und für künftige empirische Studien geeignet ist. Über den Gegenstand der Forschung hinaus weist schließlich auch die zunächst im Kontext von Autorenrunden entwickelte Theorie insofern, als diese auch auf den größeren, sie konstituierenden Rahmen literaler Unterrichtskultur adaptiert werden konnte. Die Modellierungen literaler Kompetenz, literaler Unterrichtskultur und literaler Identität sind ebenso jeweils für sich zu prüfen und zu modifizieren ebenso wie deren Kohärenz.

Eine Beforschung literaler Praktiken in der Schule könnte – sollte sie dem theoretischen Ansatz dieser Studie folgen – praxisbezogen und theoriegenerierend fragen, ob und inwiefern praktikentheoretische Überlegungen überhaupt eine geeignete Basis für die Beforschung von Unterricht darstellen und wie Theorien von Kultur einerseits und jene von

Kompetenz andererseits zusammenzubringen sind. Sie könnte zudem von den drei weiteren Zugängen her denken, die in dieser Studie gewählt wurden, und fragen, ob sich diese überhaupt als sinnvoll erweisen, welche anderen Zugänge darüber hinaus notwendig erscheinen (vgl. 1.3), und könnte diese für theoriebildende Studien über andere literale Praktiken nutzen. Und schließlich könnte eine weiterführende Forschung auch von jener übergeordneten Definition literaler Kompetenz sowie jenen entworfenen Modellen literaler Unterrichtskultur und literaler Identität ausgehen und nach deren Begründungen und deren Relevanz fragen.

Es ließen sich auch Schreibprozessmodelle noch detaillierter als es hier geschehen ist aus praxistheoretischer Sicht untersuchen – nicht nur nach Street, sondern beispielsweise nach Reckwitz (2003) im Hinblick auf Implizitheit, Materialität und Spannung von Routine und Unberechenbarkeit.

Der hier gewählte Weg der praxisbasierten Forschung sieht in der Theoriebildung lediglich eine Waagschale, die andere wäre in der Empirie zu sehen, auf die sie angewiesen ist. Das Bild der Waage möge hier zunächst für eine „Empirisch begründete Theoriebildung“ (Kelle 1997) stehen. Treffender noch wählt Hyland (2016) das Bild des „strong cycle of practice-theory-practice inherent in the field of writing“ (2016, S. VII). Ein mögliches Bindeglied zwischen Theorie und Empirie kann in der rekonstruktiven Sozialforschung (Bohnsack 2010) gesehen werden. Eine Rekonstruktion sozialer Prozesse im Unterricht entspräche dem Selbstverständnis literaler Praktiken, denn es geht jeweils um das Primat des Sozialen bei der Konstituierung von Sinn. Forschungsmethodologisch lassen sich darüber hinaus Zusammenhänge zu jenen Richtungen nachweisen, die im Rahmen der interdisziplinären Theorieentwicklung innerhalb der einzelnen Zugänge Erwähnung fanden: die auf Gadamer zurückgehende klassische Hermeneutik (2.3) und die auf Blumer zurückweisende Tradition des Sozialen Interaktionismus (2.4.2), auf die sich die empirische Sozialforschung der Chicago School bezieht, bis hin zur „reflexiv empirischen Forschung“ Pierre Bourdieus (Friebertshäuser 2006), die ebenso wie die Forschungen Streets ihre Wurzeln in der ethnographischen Forschung haben. Sie alle beschreiben unterschiedliche Wege qualitativer Sozialforschung, welche die Vorstellung eines interpretativen Paradigmas (Keller 2012) eint, das nach Keller schon lange vor den Cultural Studies menschliches Handeln und soziale Interaktionen kulturwissenschaftlich perspektiviert.

Es sei schließlich noch ein Ausblick gegeben, und zwar hinsichtlich einer möglichen Vertiefung des praxeologischen Begründungszusammenhangs, der sich als elementar erwiesen hat und durch den die verschiedenen Perspektiven miteinander verbunden wurden. Eine Fokussierung auf ausgewählte Aspekte praxeologischer Überlegungen könnte das Forschungsfeld unterrichtlichen Handelns präzisieren. Zogen sich durch diese Studie die drei von Reckwitz (2003) genannten praxistheoretischen Aspekte – Implizitheit, Materialität und Spannung von Routinisiertheit und Unberechenbarkeit –, so wäre eine Vertiefung jeweils eines Aspekts vielversprechend. Die Bedeutung impliziter Wissensbestände und Vorgänge beim Lernen (vgl. 2.3.1) beispielsweise zu rekonstruieren (Bohnsack et al. 2011), erscheint gerade im Kontext kleinschrittig angelegter Programme und Kurse

zum Erwerb von Schreibkompetenzen (vgl. 3.3) perspektivenreich. Eine Fokussierung der Materialität literaler Praktiken (vgl. 2.3.2) wäre ebenso facettenreich hinsichtlich Theoriegewinnung und empirischer Forschung.⁷⁰⁵ Materialität umfasst dabei neben Körperlichkeit – einschließlich der Stimmen der Lernenden bzw. Lehrenden – und Artefakten wie Texte, Schrift, Schreibwerkzeuge oder Ideen (Reckwitz 2003) auch Systeme, Phänomene und Organisationen (Kalthoff et al. 2016a). Eine Rekonstruktion des Sozialen, die sich insbesondere auf ihre Materialität bezieht (Schatzki 2016a; Kalthoff et al. 2016a; Röhl 2016a; Gebhard et al. 2015), könnte u. U. einen Beitrag dazu leisten, das Denken in strikten Dichotomien (vgl. 3.1.3) zu überwinden und wäre deshalb auch wissenschaftstheoretisch von Interesse (Gebhard et al. 2015; Kalthoff et al. 2016b). Durch eine Konzentration auf die Materialität von Lernprozessen ließe sich der Kern des theoretischen Rahmens dieser Studie – die konsequente Beachtung der Sozialität des Schreibens in institutionalisierten Lernprozessen – neu beschreiben. Dies könnte auch dazu führen, das Kind als sozialen Akteur stärker als bislang in den Mittelpunkt der Forschung zu rücken. Mit dem Fokus auf Materialität könnte eine Rekonstruktion sozialer Prozesse und damit auch das noch ungelöste Dualitätsproblem der Kindheitsforschung, das bislang weniger eine Prozessierung sozialer Strukturen durch das Handeln der Akteure (Eckermann und Heinzel 2015, S. 23) vorsieht als vielmehr einer Dualität von Struktur und Agency folgt (ebd) (vgl. 2.4.2), eine neue Orientierung erhalten.

4.2 Perspektiven für die empirische Forschung

Die in dieser Studie generierte Theorie fußt auf der Praxis (vgl. 1). Aus dem produktiven, diskursiv angelegten Wechselspiel zwischen Praxiserfahrung und Theoriebildung entwickelte sich in der Dynamik des Voraus- und Zurückschauens auf der theoriebildenden Reise (Ryle 1987 (1949), S. 395) aus dem ursprünglichen Anliegen, Schreibunterricht zu profilieren, ein umfassendes Vorhaben, nämlich eine Modellierung literaler Unterrichtskultur (Abbildung 74). In Bezug auf Schreiben und auf literales Handeln sollen sich die Perspektiven der Kinder als soziale Akteure, die Tiefenstrukturen der Fachlichkeit und die Sozialität des Lernens im Hinblick auf Verstehens- und Verständigungsprozesse gegenseitig bedingen und befruchten. Die Modellierung erfolgt derart, dass eine Umsetzung im alltäglichen Unterricht – unter den herausfordernden Bedingungen von Heterogenität und Inklusion – gewährleistet wird. Dabei kann sie sich auf eine in vielen Klassenzimmern bewährte Praxis – auf literale Praktiken in der Institution Schule (2.1.5) – beziehen, die es wiederum zu legitimieren, zu modifizieren und in die Ausdifferenzierung einer entsprechenden Theorie zurückzuführen gilt.

705 Vgl. Gebhard, Hummerich, Rabenstein und Reh im Editorial zum Themenheft „Dinge, Wissen, Fachkulturen. Materialitäten in Unterricht und Schule“ der Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (4-2015): „Viele dieser Forschungsbeiträge zielen darauf ab, die Theorieentwicklung voran zu treiben, intensivieren jedoch auch die empirische Erforschung von Materialität und Situietheit der Praxis, der hier erkennbaren Verkettungen und Zusammenhänge (Schatzki), der hier entstehenden Beziehungsnetze zwischen den unterschiedlichen Aktanten (Latour), die aber auch als semiotische Prozesse bzw. als Symbolisierungsprozesse verstanden werden können“ (2015, S. 3).

Eine Hinwendung zur Unterrichtspraxis wird aus praxistheoretischer Sicht als „Erforschung des Unterrichts in situ“ (Röhl 2016b, S. 324) legitimiert.⁷⁰⁶ Damit werden zugleich wesentliche Anliegen der Kindheitsforschung aufgegriffen, nämlich die „Rückkehr der Schulpädagogik in die Schulklasse“ (Wiesemann 2005, S. 20)⁷⁰⁷ und das „Forschen mit Kindern“ [Hervorhebung im Original, BL] (Heinzel 2012e, S. 22). Das Aufeinanderbeziehen von Theorie und Praxis wird hier auch mit Kelle (1997) als „Integrative Sozialforschung“ verstanden.

In dieser Studie wurde versucht, jeweils am Ende der Darstellung eines theoretischen Zugriffs auf die Praxis von Autorenrunden durch ausgewählte Beispiele aus der Unterrichtspraxis den Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis zu verdeutlichen. Dabei wurde auf Dokumente des Unterrichts und dessen Auswertung durch eine Befragung am Ende der Grundschulzeit zurückgegriffen. Diese Beispiele wurden zunächst aus der Perspektive der Unterrichtenden – gleichsam in der Vorschau auf die Theoriebildung – ausgewählt, da sie die Anliegen des jeweiligen Zugangs treffend zu illustrieren vermochten. Sie boten schließlich auf dem Hintergrund der Theorieentwicklung auch der Forschenden Anlass, im Rückblick eine neue Sicht zu erproben. Das Vorgehen der Auswahl muss kritisch betrachtet werden, handelt es sich doch um eine solche, die einerseits aufgrund der Illustrationskraft der einzelnen Beispiele getroffen wurde, und andererseits auf der Überlegung basierte, von einer begrenzten Anzahl von Kindern mehrere Dokumente einzubinden. Dieses Auswahlkriterium konnte innerhalb der Studie nicht genutzt werden.

Da Autorenrunden im Rahmen dieser Studie erstmals wissenschaftlich beforscht werden, ergeben sich eine Vielzahl von Forschungsdesiderata sowohl in theoriebildender Hinsicht (4.1) als auch im Hinblick auf empirische Forschungsprojekte. Dabei sind sowohl qualitative wie quantitative Vorhaben denkbar sowie eine Kombination beider. Praxistheoretisch orientierte sind ebenso „theoriebasierte und anwendungsbezogene“ (Martschinke 2010) Forschungswege in Erwägung zu ziehen.⁷⁰⁸

Die folgenden Fragestellungen orientieren sich vorrangig sich an den gewählten Zugängen des Forschungsprozesses. Jeder Zugang bietet für sich und in dem Aufeinanderbezogen-sein mit den jeweils anderen Zugängen Forschungspotenzial.

706 „Mit der Hinwendung zur Unterrichtspraxis weist die qualitative Unterrichtsforschung schon früh in Richtung einer praxistheoretischen Perspektive. Statt voreiliger funktionalistischer Bestimmungen des Unterrichts nimmt insbesondere die ethnografische Forschung die Praktiken und das Wissen der Teilnehmer/innen in der Blick“ (Röhl 2016b, S. 324).

707 „Es handelt sich um eine Rückkehr in die Schulklasse, bei der die soziale Ordnung der Klasse, ihr komplexes Interaktionsgeschehen, die gemeinsame Erzeugung und Hervorbringung des schulischen Alltags, Deutungs- und Bedeutungsaktivitäten relevant werden. Anders als in der traditionellen Lehr- und Unterrichtsforschung geht es hier um die Perspektive, die die Aktivitäten der Kinder untersucht“ (Wiesemann 2005, S. 20).

708 „Theoriebasierte und anwendungsorientierte Forschung [...] geht von den Erfahrungen aus der Praxis aus und entwickelt theoriebasiert Untersuchungsdesigns und Interventionen, [...] zielt dabei einerseits auf Theoriefortschritt ab, hat aber andererseits immer die Bedeutsamkeit für die Praxis im Blick“ (Martschinke 2010, S. 296).

Es werden im Folgenden zunächst ausgewählte Forschungsdesiderata genannt, die sich vorrangig auf die Entwicklung von Vorstellungen von Textqualität im Kontext von Autorenrunden beziehen. Eine Beforschung würde einen Beitrag zum Diskurs über Erwerb und Förderung sowohl von Schreibkompetenzen als auch von literalen Kompetenzen leisten. Auch die Schreibentwicklungsforschung könnte davon profitieren.

- Welche Aspekte von Textqualität können Kinder im Rahmen von Autorenrunden anhand ihrer eigenen Texte wahrnehmen und im Hinblick auf sprachliche Mittel ergründen? Welche Normen formieren sich aufgrund des Gespräches über Texte, welche werden vernachlässigt? Welche Bedeutung kommt ausgewählten Artefakten (wie der Metapher von Schreibgeheimnissen, des roten Fadens, der Text-Hand u.a.) für die Ausbildung von Vorstellungen von Textqualität zu?⁷⁰⁹
- Inwieweit beeinflussen Gespräche über Texte in Autorenrunden den Prozess der Produktion nachfolgender Texte und die Qualität derselben?
(Parallelität der Wahl von Themen, Textsorten, Übernahme reflektierter sprachlicher Mittel/Schreibgeheimnisse)
Welche Entwicklungen der Textqualität lassen sich in freien Texten, die im Kontext von Gesprächen über die Qualitäten verfasst werden, über einen längeren Zeitraum dokumentieren?
- Wie differenzieren sich Vorstellungen von Textqualität bei Lernenden im Kontext von Autorenrunden aus, z.B. wenn Kinder halbjährlich in Metatexten die Qualität eines eigenen, für gelungen bezeichneten Textes, ergründen (vgl. Beispiel in 2.2.7) oder ihre Beiträge in Autorenrunden evaluiert werden?
Welche Bedeutung kommen Autorenrunden hinsichtlich zentraler Komponenten des Schreibprozesses zu: *writers long term memory, knowledge of topic, audience, stored writing plans* (Hayes und Flower 1980) bzw. *resource and control level*, aber auch einzelner Aspekte wie *written-text-so-far, collaborators and critics* und *motivation* (Hayes 2012)?
- Inwieweit wirken sich Gespräche in Autorenrunden auf die Fähigkeit der Perspektivenübernahme und damit auf die verstärkte Berücksichtigung des Adressaten beim Schreiben im Sinne des *reader's benefit* (Kellogg 2008) aus?
- Welche Auswirkungen hat der sprachlich-textuelle Diskurs in Autorenrunden auf den Umgang mit literarischen Texten und Sachtexten?
- Inwiefern stützen der Aufbau von Textwissen und die Erfahrung von Feedbacksituationen in Autorenrunden die Effektivität der Überarbeitung von Texten in Schreibkonferenzen?

709 Eine longitudinal angelegte Fallstudie zu diesen Fragestellungen ist in Vorbereitung (s. Fußnote 84).

Im Folgenden werden Fragestellungen skizziert, die sich aus einer Fokussierung auf Verstehens- und Verständigungsprozesse innerhalb von Autorenrunden ergeben.

- Welche Prozesse des Verstehens sind im Rahmen von Autorenrunden beobachtbar? Inwiefern werden gemeinsame Horizonte sichtbar? Welche Bedeutung kommt ihnen im Prozess des Verstehens zu?
Wie lässt sich die Sprache des Verstandenen, die Fachsprache beschreiben?
- Welche Prozesse der Verständigung sind beobachtbar? Inwiefern prägen Autorenrunden das soziale Miteinander in der Klasse?
- Welche Diskurskompetenzen erwerben die Kinder im Rahmen einer unterrichtsintegrierten Kompetenzförderung wie jener von Autorenrunden?
- Inwiefern wirkt sich die Ausbildung von Diskurskompetenzen auf die Gespräche in Schreibkonferenzen aus?
- In welchem Verhältnis stehen Mündlichkeit und Schriftlichkeit? In welchem Maß sind medial-mündliche Gesprächsbeiträge in Autorenrunden als konzeptionell-schriftlich zu bezeichnen?
Inwiefern beeinflussen die mündlichen Diskurse in Autorenrunden auch die Qualität erklärender, beschreibender und argumentierender schriftlicher Texte? (vgl. Texte zur Begründung der Auswahl eines besten Textes, 2.2.7)

Weitere konkrete Fragestellungen resultieren schließlich aus dem kindheitsforschenden Zugang.

- Welche kinderkulturellen Praktiken drücken sich in den freien Texten von Kindern aus?
Welche Entwicklungen sind im Laufe von vier Schuljahren zu beobachten?
- Inwiefern ermöglichen Autorenrunden, die auf freien Texten basieren, eine Integration außer- und innerschulischer Praktiken?
- Welches Selbstverständnis entwickeln Kinder im Kontext der literalen Praktiken des freien Schreibens und des Austausches über die von ihnen gewählten Themen in Autorenrunden?
Inwiefern tragen die Praktiken dazu bei, dass sich Kinder selbst als soziale Akteure erleben und verstehen?
- Welche Zusammenhänge sind zwischen den literalen Praktiken des freien Schreibens und Autorenrunden zur Schreibmotivation und zur Haltung dem Schreiben gegenüber zu sehen?
- Welche Relevanz hat die Art der Adressierung von Kindern für die Ausbildung ihres Selbstverständnisses und für ihre soziale und fachliche Kompetenzentwicklung?
- Welche Zusammenhänge sind zwischen inhaltlicher Bedeutsamkeit von eigenen Texten und der Entwicklung von Textqualität zu sehen?

Im Rahmen rekonstruktiver Sozialforschung sind insbesondere Fallstudien denkbar, die im besten Fall als Longitudinalstudien über mehrere Halbjahre angelegt sind und sich auf

einzelne Kinder oder einzelne Klassen beziehen. Die in den Theorieteil integrierten Beispiele aus der Praxis sollen trotz ihrer Begrenztheit als Impulse für empirische Erhebungen gelesen werden. So wäre es denkbar, langfristige Entwicklungen von Burcu, Adrian, Bente, Lasse anhand der ausgewählten Beispiele sowohl in Bezug auf die Darstellung kinderkultureller Praktiken in ihren Texten (2.4.5), die Qualität ihrer Texte (2.2.7), die Ausbildung von Diskursfähigkeiten (2.3.6), die Bildung ihres Selbstverständnisses als Schreibende (2.4.5) und ihre Rolle als Begutachtende, Ratgebende (2.3.6) und Evaluierende ihres eigenen Handelns (2.2.7, 2.4.5) zu beforschen. Sie deuten zugleich – in aller Bescheidenheit – einen methodologisch vielversprechenden Weg für manche der angeführten Fragestellungen an, nämlich jenen der Triangulation. Durch eine Verknüpfung verschiedener Methoden und das Heranziehen unterschiedlicher Fälle – jene vier Kinder – und Fallklassen⁷¹⁰ werden so unterschiedliche Perspektiven auf denselben Forschungsgegenstand eingenommen, die sich gegenseitig validieren und im übertragenen Sinne die Bestimmung eines dritten, noch unbekannten Gesichtspunktes – eben jenen der Forschungsfrage – ermöglichen (Hussy et al. 2013, S. 287). Alle Beispiele wurden in der vorliegenden Studie so ausgewählt und dargestellt, dass unterschiedliche Wege der Triangulation darin aufscheinen. So ließen sich etwa die Gesprächsbeiträge in Autorenrunden von Lasse oder Burcu (vgl. 2.1.7, 2.3.6) oder von Bente (vgl. Prolog) mit der Qualität ihrer Texte – sowohl jener im Tagebuch als auch jener Metatexte über die Qualität eigener Texte (vgl. 2.2.7) – triangulieren, um die gegenseitigen Auswirkungen von Metakognition und Textqualität zu beforschen. Dass es sich dabei zudem um unterschiedliche Klassen handelt, sei als Hinweis auf ökologische Validität verstanden. Im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit Kernthemen der Schreibentwicklungsforschung wären Forschungsvorhaben weiterführend, die beschreiben, inwieweit Grundschulkinder beim Schreiben ihrer Texte bereits die Perspektive der Rezipienten einnehmen, wie Beispiele aus dieser Studie vermuten lassen (vgl. die dargestellten Entwicklungen von Adrian und Bente in 2.2.7). Auch die Daten zur Selbsteinschätzung der Kompetenzentwicklungen und zum Selbstbild als Schreiber oder Schreiberin (2.4.5) könnten mit den zuvor genannten Daten trianguliert werden, um neben der Ausbildung von Textwissen auch Entwicklungen motivationaler und volitionaler Art zu beschreiben. Dabei lassen sich unterschiedliche qualitative Methoden ebenso triangulieren wie qualitativ und quantitativ angelegte Erhebungen (Flick 2016, S. 44). Diese Vorschläge können nicht mehr als zaghafte Anregungen sein, die methodologisch jeweils auf den Gegenstand zuzuschneiden sind. Unter Umständen sind dafür eigene Forschungsmethoden zu entwickeln.⁷¹¹

710 Es wurden Texte, Gesprächsausschnitte von Autorenrunden und Ausschnitte aus einer Befragung am Ende des vierten Schuljahres aus drei verschiedenen Klassen (zwei Schulen) ausgewählt.

711 „Verschiedentlich wurde in der deutschen Soziologie auf die Wahlverwandtschaft von Praxistheorien und Ethnografie hingewiesen (z.B. Kalthoff 2003). Wenn man die Idee eines Wissens jenseits sprachlich formulierbarer Assertionen ernst nimmt, muss man auch auf Methoden zurückgreifen, die ein solches Wissen verfügbar machen. Die quantitative Fragebogen-, aber auch die qualitative Interviewforschung geraten hier an ihre Grenzen. Es gilt, Sachverhalte zum Sprechen zu bringen, die andernfalls oft schweigsam bleiben (Hirschauer 2001). In der teilnehmenden Beobachtung und der Verschriftlichung des Beobachteten gibt es zumindest ein Angebot, das implizite Wissen der Praxis für die soziologische Analyse verfügbar zu machen. Wie man dies aber konkret leistet, bleibt ein forschungspragmatisch jeweils aufs Neue zu lösendes Problem jedweder Studie“ (Röhl 2016b, S. 337).

„Damit Schreiben in der Schule nicht länger das bestgehütete Geheimnis bleibt, sind Situationen im Unterricht zu schaffen, in denen intensiv über eigene Texte und deren Qualitäten gesprochen werden kann“ (Nussbaumer und Sieber 1995). Diese Herausforderung bildete den Ausgangspunkt der vorliegenden Studie. Es konnte gezeigt werden, dass Autorenrunden einen möglichen Weg innerhalb der Schule bilden, diesem Geheimnis auf die Spur zu kommen. Dank der Einbettung ihrer Praxis in ein interdisziplinär aufgespanntes Theoriegefüge konnte zudem gezeigt werden, dass genau diese Situationen des Unterrichts darüber hinaus Potenziale bieten, literale Kompetenzen und damit gesellschaftlich relevantes Kapital auszubilden und zu mehren. Die in dieser Studie dargestellten theoriebasierten Desiderata, die angedachten Fragestellungen und die methodologischen Überlegungen werden in der folgenden abschließenden These zusammengeführt:

Damit sich Unterricht nicht länger als Szenario jener ritterlichen Konsekration zelebriert, innerhalb dessen die bestehende Bildungsungleichheit bestärkt und besiegelt wird (vgl. Bourdieu 1998, S. 117), sind Wege zu beschreiten, auf denen Kinder sozial und kulturell partizipieren können. Programmatisch dafür ist eine Ausbildung literaler Identität, die sich im Kontext literaler Unterrichtskultur durch den Erwerb literaler Kompetenzen vollzieht und über die Institution Schule hinausweist. Autorenrunden verstehen sich als eine vielversprechende Realisierung dafür.

Literatur

- Abraham, Ulf (1998): Was tun mit Steinen? Gibt es eigentlich ein „Kreatives Schreiben“ im Deutschunterricht? In: Informationen zur Deutschdidaktik 22 (4), S. 19–36.
- Abraham, Ulf (2013): Geteilte Aufmerksamkeit für Literatur? „Literarische Kompetenz“ als Fähigkeit kulturelle Praxis zu teilen. In: Wolfgang Hallet (Hg.): Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele. Trier: WVT Wiss. Verl. (10), S. 87–102.
- Abraham, Ulf (2015a): Einzelne, aber nicht allein. Versuch über die Schwierigkeit einer kompetenzorientierten Lese- und Schreibdidaktik, „Leistung“ im gemeinsam Erreichten zu sehen. Dankrede anlässlich der Verleihung des Friedrich-Preises für Deutschdidaktik 2014 an der Universität Basel. In: Didaktik Deutsch 20 (38), S. 97–114.
- Abraham, Ulf (2015b): Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 2 (2), S. 1–15. Online verfügbar unter <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-abraham.pdf>, zuletzt geprüft am 04.01.2016.
- Abraham, Ulf (2018): Kultur können alle Menschen. Zur kulturwissenschaftlichen Fundierung unterschiedlicher ästhetischer Praxen im Deutschunterricht. In: Johannes Mayer, Barbara Geist und Almut Krapf (Hg.): Varieté der Vielfalt. Ästhetisches Lernen in Sprache, Spiel, Bewegung, Kunst. 1. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 23–39.
- Adamzik, Kirsten (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Berlin: De Gruyter (Germanistische Arbeitshefte, 40).
- Alkemeyer, Thomas; Buschmann, Nikolaus (2017): Learning in and across practices: enablement as subjectivation. In: Allison Hui, Theodore R. Schatzki und Elizabeth Shove (Hg.): The nexus of practices. Connections, constellations, practitioners. London, New York: Routledge, S. 8–23.
- Altenburg, Erika (1996): Offene Schreibenlässe. Jedes Kind findet sein Thema. Donauwörth: Auer.
- Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: Louis Althusser (Hg.): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg u.a.: VSA Verl. für d. Studium d. Arbeiterbewegung (Positionen, 3), S. 108–153.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4., überarb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anskeit, Nadine; Steinhoff, Torsten (2014): Schreibarrangements für die Primarstufe. Konzeption eines Promotionsprojekts und erste Ergebnisse zum Gebrauch von Schlüsselprozeduren. In: Thomas Bachmann und Helmuth Feilke (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 129–155.
- Antos, Gerd; Krings, Hans P. (1989): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer.
- Arendt, Birte (2015): Kindergartenkinder argumentieren – Peer-Gespräche als Erwerbskontext. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62 (1), S. 21–33.

- Auer, Peter (Hg.) (1999a): Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern. Tübingen: Niemeyer (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, 60).
- Auer, Peter (1999b): Sprachlicher Markt. Pierre Bourdieu. In: Peter Auer (Hg.): Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern. Tübingen: Niemeyer (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, 60), S. 240–252.
- Augst, Gerhard (2010): Zur Ontogene der Erzählkompetenz in der Primar- und Sekundarstufe. In: Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik/Reihe A, 6), S. 63–95.
- Augst, Gerhard; Disselhoff, Katrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Thorsten (2007): Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: Lang (Theorie und Vermittlung der Sprache, 48).
- Bachmann, Thomas (2002): Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Zugl.: Zürich, Univ., Diss., 2001. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien-Verlag.
- Bachmann, Thomas; Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik/Reihe A, 6), S. 191–210.
- Bachmann, Thomas; Bertschi-Kaufmann, Andrea; Kassis, Wassilis; Schneider, Hansjakob; Sieber, Peter (2004): Resultate und Konsequenzen. In: Andrea Bertschi-Kaufmann, Wassilis Kassis, Peter Sieber und Thomas Bachmann (Hg.): Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation (info/971225370/04).
- Bachmann, Thomas; Feilke, Helmuth (Hg.) (2014): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Bachmann, Thomas; Ospelt-Geiger, Barbara; Ospelt, Kathrin; Vital, Nathalie (2007): Aufgaben mit Profil. Frühe Förderung funktional-pragmatischer Schreibfähigkeiten. Schlussbericht zum internen Projekt „Aufgaben mit Profil: Förderung und Diagnose pragmatischer Schreibfähigkeiten auf der Unterstufe“. Pädagogische Hochschule. Zürich. Online verfügbar unter https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/forschung/fg-literalitaet/schlussbericht_aufgaben-mit-profil_2007.pdf, zuletzt geprüft am 10.02.2016.
- Bachmann, Thomas; Sieber, Peter (2004): Wechselwirkungen zwischen literaler Praxis und Schreibkompetenz. In: Andrea Bertschi-Kaufmann, Wassilis Kassis, Peter Sieber und Thomas Bachmann (Hg.): Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation (info/971225370/04), S. 199–219.
- Baer, Matthias; Fuchs, Michael; Reber-Wyss, Monika; Jurt, Ueli; Nussbaum, Thomas (1995): Das „Orchestermotiv“ der Textproduktion. In: Jürgen Baurmann und Rüdiger Weingarten (Hg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 173–200.
- Bambach, Heide (1989): Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Schreiben in der Schule. Konstanz: Libelle-Verlag.
- Bambach, Heide (1996): Lese-Versammlung. Wie Texte Kinder bewegen. In: Hans Brügelmann (Hg.): Schriftwelten im Klassenzimmer. Ideen und Erfahrungen aus der Praxis. [Nachdr.]. Lengwil am Bodensee: Libelle-Verl. (Libelle Lesen und Schreiben), S. 150–164.

- Bambach, Heide (1998): Von Zuneigungen und Rettungen oder: Wie Kinder in ihren Geschichten leben und sie miteinander voranbringen. In: Gudrun Spitta (Hg.): Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Lengwil am Bodensee, Schweiz: Libelle Verlag, S. 98–132.
- Bambach, Heide (1999): „Erfundene Geschichten sind wie Träume ...“. Wie die Texte von Kindern an literarischen Vorbildern wachsen. In: Matthias Duderstadt (Hg.): Literarisches Lernen. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule, S. 243–261.
- Bandura, Albert (1976): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Klett.
- Bartlett, E. J. (1982): Learning to revise: Some component processes. In: Martin Nystrand (Hg.): What writers know. The language, process, and structure of written discourse. New York u.a.: Acad, S. 345–363.
- Barton, David (2007): Literacy. An introduction to the ecology of written language. Malden M.A.: Blackwell.
- Barton, David; Hamilton, Mary (2000a): Literacy practices. In: David Barton, Mary Hamilton und Roz Ivanič (Hg.): Situated literacies. Reading and writing in context. London: Routledge (Literacies), S. 7–15.
- Barton, David; Hamilton, Mary; Ivanič, Roz (Hg.) (2000b): Situated literacies. Reading and writing in context. London: Routledge (Literacies).
- Bastian, Johannes; Gudjons, Herbert (1986): Das Projektbuch. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Bauman, Zygmunt (1995): Identität bedeutet immer: noch nicht. In: Psychologie heute 22 (8), S. 7–23.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann, S. 29–53.
- Baurmann, Jürgen (1990): Aufsatzunterricht als Schreibunterricht. Für eine neue Grundlegung des Schreibens in der Schule. In: Praxis Deutsch (104), S. 7–12.
- Baurmann, Jürgen (2002): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze-Velber, Stuttgart: Kallmeyer; Klett (Praxis Deutsch).
- Baurmann, Jürgen; Ludwig, Otto (1985): Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen. In: Dietrich Boueke (Hg.): Schreiben – schreiben lernen. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Rolf Sanner. Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 249), S. 254–276.
- Baurmann, Jürgen; Müller, Astrid (1998): Zum Schreiben motivieren – das Schreiben unterstützen. Ermutigung zu einem schreiber-differenzierten Unterricht. In: Praxis Deutsch 25 (149), S. 16–22.
- Baurmann, Jürgen; Pohl, Thorsten (2009): Schreiben – Texte verfassen. In: Albert Bremerich-Vos (Hg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. [Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen]; mit CD-ROM. Berlin: Cornelsen-Verl. Scriptor (Lehrer-Bücherei), S. 75–103.
- Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger (Hg.) (1995): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baynham, Mike; Prinsloo, Mastin (2009): Introduction: The future of literacy studies. In: Mike Baynham und Mastin Prinsloo (Hg.): The future of literacy studies. Basingstoke UK, New

- York: Palgrave Macmillan (Palgrave advances in linguistics), S. 1–20. Online verfügbar unter http://www.education.uct.ac.za/sites/default/files/image_tool/images/104/baynham prinsloo.pdf, zuletzt geprüft am 07.01.2016.
- Beach, Richard; Friedrich, Tom (2008): Response to Writing. In: Charles A. MacArthur, Steve Graham und Jill Fitzgerald (Hg.): Handbook of writing research. New York: Guilford Press, S. 222–234.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael (2014): Schreibleistungen bewerten und beurteilen. In: Helmuth Feilke, Thorsten Pohl und Winfried Ulrich (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden; Bd. 4), S. 501–513.
- Becker-Mrotzek, Michael; Bachmann, Thomas (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski und Torsten Steinhoff (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster, New York: Waxmann, S. 25–53.
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, Michael; Schindler, Kirsten (2007a): Schreibkompetenz modellieren. In: Michael Becker-Mrotzek und Kirsten Schindler (Hg.): Texte schreiben, Bd. 5. Duisburg: Gilles & Francke (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik: Reihe A), S. 7–26.
- Becker-Mrotzek, Michael; Schindler, Kirsten (Hg.) (2007b): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik: Reihe A).
- Becker-Mrotzek, Michael; Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. 2., bearb. und aktual. Aufl.
- Behrens, Ulrike (2017): Vorschule und Primarstufe. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski und Torsten Steinhoff (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster, New York: Waxmann, S. 75–88.
- Beisbart, Ortwin (2006): Schreiben lehren und lernen im Gespräch mit der Textlinguistik. Didaktische Reflexionen und Anregungen. In: Carmen Spiegel und Rüdiger Vogt (Hg.): Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 113–131.
- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: L. W. Gregg und E. R. Steinberg (Hg.): Cognitive processes in writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. 73–96.
- Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene (1987): The psychology of written composition. Hillsdale, NJ: Erlbaum (The psychology of education and instruction).
- Berendes, Jochen (2014): Eine Frage der Haltung? Überlegungen zu einem neuen (und alten) Schlüsselbegriff für die Lehre. In: Michael Rentschler und Gottfried Metzger (Hg.): Perspektiven angewandter Hochschuldidaktik. Studien und Erfahrungsberichte. Aachen: Shaker Verlag (Report – Beiträge zur Hochschuldidaktik, Band 44), S. 229–257.

- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1974 (1966)): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 4. Aufl. Frankfurt/M.: Fischer (Conditio humana).
- Berger, Thomas (2018): Mehr Praxis wagen! Anmerkungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Deutschdidaktik. In: Didaktik Deutsch 23 (44), S. 10–14.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (1998): Lesen und Schreiben im offenen Unterricht. Zürich: Sabe.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (1999): Was Kinder lesen, auswählen und wie sie weitererzählen. In: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (6), S. 33–56.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Rosebrock, Cornelia (Hg.) (2009a): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim: Juventa.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Rosebrock, Cornelia (2009b): Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. In: Andrea Bertschi-Kaufmann und Cornelia Rosebrock (Hg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim: Juventa, S. 7–17.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Rosebrock, Cornelia (2013): Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell. In: Cornelia Rosebrock und Andrea Bertschi-Kaufmann (Hg.): Literalität erfassen. Bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim u.a.: Beltz Juventa (Lesesozialisation und Medien), S. 7–12.
- Bettelheim, Bruno (1997): Kinder brauchen Märchen. Ungekürzte Ausg., Orig.-Ausg., 20. Aufl. München: Dt. Taschenbuch-Verl. (dtv Dialog und Praxis, 35028).
- Blatt, Inge; Ramm, Gesa; Voss, Andreas (2009): Modellierung und Messung der Textkompetenz im Rahmen einer Lernstandserhebung in Klasse 6 (2008). In: Didaktik Deutsch 15 (26), S. 54–81.
- Blumenstock, Leonhard (1996): Freies und angeleitetes Schreiben. Beispiele aus dem Vor- und Grundschulalter. 4. unveränd. Aufl., Neuausg. Weinheim [u.a.]: Beltz (Werkstattbuch Grundschule).
- Blumer, Herbert (1973): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 80–146.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8., durchges. Aufl. Opladen: Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8242).
- Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hg.) (2011): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. dritte durchgesehene Auflage. Opladen: Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8226).
- Boscolo, Pietro; Hidi, Suzanne (2007): The Multiple Meanings of Motivation to Write. In: Suzanne Hidi und Pietro Boscolo (Hg.): Writing and motivation. 1. Aufl. Amsterdam: Elsevier (Studies in writing, 19), S. 1–14.
- Böttcher, Ingrid; Becker-Mrotzek, Michael (2006): Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen – unterrichtspraktische Anregungen – für die Klassen 1 bis 4. 4. Aufl.
- Bourdieu, Pierre (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 107).

- Bourdieu, Pierre (1977 (französische Erstausgabe 1972)): *Outline of a theory of practice*. Translated by Richard Nice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1979 (französische Erstausgabe 1972)): *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft).
- Bourdieu, Pierre (1983a): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983b): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Reinhard Kreckel (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz (Soziale Welt: Sonderband, 2), S. 183–198.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Unter Mitarbeit von Übersetzt von Günter Seib. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1990): *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Der sprachliche Markt*. In: Pierre Bourdieu (Hg.): *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp), S. 115–130.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. 2. Aufl. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1977): *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc J. D. (1996): *Reflexive Anthropologie*. 1. Auflage. Hg. v. Hella Beister. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourne, Jill (1995): *English: literacy practices in the primary classroom. Introduction*. In: Patricia Murphy, Michelle Selinger, Jill Bourne and Mary Briggs (Hg.): *Subject Learning in the Primary Curriculum: Issues in English, Science and Mathematics*. London, New York, S. 70–71.
- Bräuer, Gerd (1998): *Portfolios: Lernen durch Reflektieren*. In: *Informationen zur Deutschdidaktik* 22 (4), S. 80–91.
- Bräuer, Gerd (2000): *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch – Arbeitsjournal – Portfolio*. Freiburg: Fillibach.
- Bräuer, Gerd (2010): *Schreibprozesse begleiten*. In: *Deutschunterricht* 63 (3), S. 4–10.
- Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten (2010): *Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht*, S. 1–6. Online verfügbar unter http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/braeuer_schindler_Schreibaufgaben.pdf, zuletzt geprüft am 06.10.2015.
- Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten (Hg.) (2013): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Studien zu Schul- und Bildungsforschung, Band 24).
- Breidenstein, Georg; Prengel, Annedore (Hg.) (2005): *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung).
- Brinker, Klaus (2001): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 5. überarb. und erw. Aufl. Berlin: Schmidt (Grundlagen der Germanistik, 29).
- Brockmeier, Jens (1998): *Literales Bewußtsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur*. München: Fink.
- Brügelmann, Hans (2007): *Wie können Novizen lernen, was Könnner nicht wissen? Zur notwendigen Illusion der Lehrbarkeit von Schlüsselqualifikationen und Basiskompetenzen*. Vortrag anlässlich der Eröffnung des Kompetenzzentrums zur Vermittlung fachübergreifender Qualifikationen an der Universität Siegen am 20.4.2007. Online verfügbar unter <http://www2.agprim.uni-siegen.de/inprint/brue.07vortrag.kosi.pdf>, zuletzt geprüft am 09.10.2015.
- Brügelmann, Hans; Brinkmann, Erika (2012): *Freies Schreiben im Anfangsunterricht? Eine kritische Übersicht über Befunde der Forschung*. In: *Leseforum.ch*. Online verfügbar unter http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_2_Bruegelmann.pdf, zuletzt geprüft am 07.08.2017.
- Bühler, Karl (1982): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Ungekürzter Neudr. d. Ausg. Jena, Fischer, 1934. Stuttgart: Fischer (Uni-Taschenbücher, 1159).
- Busch, Stephan (o. J.): *Lautes und leises Lesen in der Antike*. Online verfügbar unter <http://www.rhm.uni-koeln.de/145/Busch.pdf>, zuletzt geprüft am 24.03.2016.
- Butler, Judith (1997): *The psychic life of power. Theories in subjection*. Stanford Calif.: Stanford Univ. Press.
- Butler, Judith (1998): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Aus dem Englischen von Katharina Menke und Markus Krist. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp).
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Orig.-Ausg., Dt. Erstausg. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp).
- Butler, Judith (2002): *Performative Akte und Geschlechterkonstitution. Phänomenologie und feministische Theorie*. In: Uwe Wirth (Hg.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. [Orig.-Ausg.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1575), S. 301–320.
- Butler, Judith (2014): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Aus dem Englischen von Katharina Menke und Markus Krist. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp).
- Calkins, Lucy (1986): *The art of teaching writing*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Calkins, Lucy; Hartman, Amanda; White, Zoë (2005): *One to one. The art of conferring with young writers*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

- Canagarajah, Suresh (2004): Multilingual writers and the struggle for voice in academic discourse. In: Aneta Pavlenko und Adrian Blackledge (Hg.): *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon, UK: *multilingual matters*, S. 266–289.
- Chanquoy, Lucile (2009): Revision Processes. In: Roger Beard, Debra Myhill, Jeni Riley und Martin (Hg.) *Nystrand (Hg.): The SAGE handbook of writing development*. Los Angeles: Sage, S. 80–97.
- Chenoweth, N. Ann; Hayes, John R. (2001): Fluency in Writing. In: *Written Communication* 18 (1), S. 80–98.
- Couzijn, Michel; Rijlaarsdam, Gert (2005): Learning to Read and Write Argumentative Text by Observation of Peer Learners. In: Gert Rijlaarsdam, Huub van den Bergh und Michel Couzijn (Hg.): *Effective Learning and Teaching of Writing. Studies In Writing, Vol 14*. Dordrecht: Springer, S. 241–258.
- Crinon, Jacques; Marin, Brigitte (2010): The role of peer-feedback in learning to write explanatory texts: Why the tutors learn the most. In: *Languages Awareness* (2), S. 111–128.
- Dausendschön-Gay, Ulrich; Domke, Christine; Ohlhus, Sören (Hg.) (2010): *Wissen in (Inter-)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern*. 2. Aufl. Berlin: Walter de Gruyter (Linguistik – Impulse & Tendenzen).
- Dausendschön-Gay, Ulrich; Gülich, Elisabeth; Krafft, Ulrich (Hg.) (2015a): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Dausendschön-Gay, Ulrich; Gülich, Elisabeth; Krafft, Ulrich (2015b): Zu diesem Buch. In: Ulrich Dausendschön-Gay, Elisabeth Gülich und Ulrich Krafft (Hg.): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 7–18.
- Dausendschön-Gay, Ulrich; Gülich, Elisabeth; Krafft, Ulrich (2015c): Zu einem Konzept von Ko-Konstruktion. In: Ulrich Dausendschön-Gay, Elisabeth Gülich und Ulrich Krafft (Hg.): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 21–36.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer Science+Business Media.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), S. 223–238.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (Hg.) (2004): *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: Univ. of Rochester Press.
- Dehn, Mechthild (Hg.) (1996a): *Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept*. Weinheim: Beltz (Reihe Werkstattbuch Grundschule).
- Dehn, Mechthild (1996b): Zur Entwicklung der Textkompetenz in der Schule. In: Helmuth Feilke und Paul R. Portmann (Hg.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett, S. 172–185.
- Dehn, Mechthild (1999): *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. 1. Aufl. Berlin: Volk-und-Wissen-Verl.

- Dehn, Mechthild (2009): Zur Funktion der Aufgabe für den Schülertext. In: Bernhard Hofmann und Renate Valtin (Hg.): Projekte, Positionen, Perspektiven. 40 Jahre DGLS. Berlin: Dt. Ges. Für Lesen und Schreiben (DGLS-Beiträge, 9), S. 154–176.
- Dehn, Mechthild; Merklinger, Daniela; Schüler, Lis (2011): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Stuttgart, Seelze: Klett; Kallmeyer.
- Deppermann, Arnulf; Feilke, Helmuth; Linke, Angelika (Hg.) (2016a): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin, Boston: Mouton De Gruyter.
- Deppermann, Arnulf; Feilke, Helmuth; Linke, Angelika (2016b): Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In: Arnulf Deppermann, Helmuth Feilke und Angelika Linke (Hg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin, Boston: Mouton De Gruyter, S. 1–23.
- Dewey, John; Kilpatrick, William Heard (Hg.) (1935): Der Projektplan – Grundlegung und Praxis. Herausgegeben von Peter Petersen. Weimar.
- Dimter, Matthias (1981): Textklassenkonzepte heutiger Alltagssprache. Kommunikationssituation, Textfunktion und Textinhalt als Kategorien alltagssprachlicher Textklassifikation. Tübingen: Niemeyer (Reihe germanistische Linguistik, 32).
- Donaldson, Margaret (Hg.) (1991): Wie Kinder denken. Intelligenz und Schulversagen. München: Piper (Serie Piper, 1239).
- Dreyfus, Hubert L.; Dreyfus, Stuart E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Dt. Erstausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rororo, 8144).
- Dummer-Smoch, Lisa; Hackethal, Renate (1994): Handbuch zum Kieler Leseaufbau. Neubearbeitung. Kiel: Veris-Verl.
- Dummer-Smoch, Lisa; Hackethal, Renate (2001): Kieler Rechtschreibaufbau. 4., überarb. Aufl., Neuausg: Veris-Verl.
- Eckermann, Torsten; Heinzel, Friederike (2015): Kinder als Akteure und Adressaten? Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution von Akteuren und (Schüler-) Subjekten. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 35 (1), S. 23–38. Online verfügbar unter [http://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/zeitschriften/zeitschrift_fuer_soziologie_der_erziehung_und_sozialisation/article/Journal.html?tx_beltz_journal\[article\]=29803&cHash=0c2321cb775497d3c432d809a93c78c5](http://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/zeitschriften/zeitschrift_fuer_soziologie_der_erziehung_und_sozialisation/article/Journal.html?tx_beltz_journal[article]=29803&cHash=0c2321cb775497d3c432d809a93c78c5), zuletzt geprüft am 02.11.2015.
- Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Aleida Assmann, Jan Assmann und Christof Hardmeier (Hg.): Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation. München: Fink (Archäologie der literarischen Kommunikation, 1), S. 24–43.
- Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Annely Rothkegel und Barbara Sandig (Hg.): Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hamburg: Buske, S. 9–25.
- Ehlich, Konrad (1998): Medium Sprache. In: Hans Strohner (Hg.): Medium Sprache. Frankfurt am Main: Lang (Forum angewandte Linguistik, 34), S. 9–21.

- Ehlich, Konrad (Hg.) (2007a): Sprache und sprachliches Handeln. Band 1: Pragmatik und Sprachtheorie. Berlin: De Gruyter.
- Ehlich, Konrad (Hg.) (2007b): Sprache und sprachliches Handeln. Band 2: Prozeduren des sprachlichen Handelns. Unter Mitarbeit von 703 GBV. Berlin: De Gruyter.
- Ehlich, Konrad (Hg.) (2007c): Sprache und sprachliches Handeln. Band 3: Diskurs – Narration – Text – Schrift. Berlin: De Gruyter.
- Ehlich, Konrad (2014): Literale Qualifizierung zwischen sprachlicher Anpassung und sprachlicher Entfaltung. In: Norbert Kruse, Konrad Ehlich, Bernd Maubach und Anke Reichardt (Hg.): Unkonventionalität in Lernertexten. Zur Funktion von Divergenz und Mehrdeutigkeit beim Textschreiben. Berlin: Erich Schmidt, S. 17–32.
- Eichinger, Ludwig M. (2016): Praktiken: etwas Gewissheit im Geflecht der alltäglichen Welt. In: Arnulf Deppermann, Helmuth Feilke und Angelika Linke (Hg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin/Boston: Mouton De Gruyter, S. VII–XIII.
- Elfert, Maren; Rabkin, Gabriele (Hg.) (2007): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung; [... Teilprojekt des fünfjährigen Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)]. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Barcelona: Ernst-Klett Sprachen (FörMig Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund).
- Englert, Sue; Mariage, Troy; Dunsmore, Kailonnie (2006): Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. In: Graham MacArthur et al. (Hg.): Handbook of Writing Research. New York: The Guilford Press, S. 208–221.
- Érard, Serge; Schneuwly, Bernard (2005): La didactique de l’oral: savoirs ou compétences? In: Jean Pual Bronckart, Ecaterina Bulea und Michèle Pouliot (Hg.): Reponser l’enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences? Villeneuve d’Ascq cedex: Presses Universitaires du Septentrion, S. 69–97.
- Esposito, Lucio; Kebede, Bereket; Maddox, Brian (2012): The Value of Literacy Practices. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/265009587_The_Value_of_Literacy_Practices, zuletzt geprüft am 06.01.2016.
- Euringer, Caroline (2015): Was ist Grundbildung? Untersuchungen des Grundbegriffsverständnisses aus Perspektiven der Bildungsverwaltung in Deutschland. In: Anke Grotluschen und Diana Zimmer (Hg.): Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster: Waxmann, S. 27–40.
- Europäische Kommission Generaldirektion Bildung und Kultur. Programm für lebenslanges Lernen (Hg.) (2008): MODEVAL2 Trainingshandbuch. Online verfügbar unter <http://www.adam-europe.eu/prj/4212/prj/MODEVAL%202%20REFERENCE%20MANUAL%20DE.pdf>, zuletzt geprüft am 13.01.2016.
- Fairclough, Norman (1992): Discourse and social change. Cambridge: Polity Press.
- Fatke, Reinhard (1993): Kinder erfinden Geschichten. Erkundungsfahrten in die Phantasie. In: Ludwig Duncker (Hg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. 2. Aufl. Langenau-Ulm: Vaas, S. 47–62.

- Fatke, Reinhard (Hg.) (1997): Was macht ihr für Geschichten? Ausdrucksformen des Kinder-Lebens. Aktualisierte Ausg., Taschenbuchausg., Lizenz[ausg.]. München: Dt. Taschenbuch-Verl. (dtv Dialog & Praxis, 35136).
- Feilke, Helmuth (1995): Schreib', wie du willst! Sieh', was du kannst! Argumente zu einer „unfürsorglichen“ Didaktik des Schreibens. In: Gerhard Härle und Wolfgang Popp (Hg.): Grenzüberschreitungen: Friedenspädagogik, Geschlechter-Diskurs, Literatur – Sprache – Didaktik. Festschrift für Wolfgang Popp zum 60. Geburtstag. Essen: Verlag Die blaue Eule, S. 1–15. Online verfügbar unter https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/feilke_schreib/feilke_schreib.pdf, zuletzt geprüft am 17.12.2015.
- Feilke, Helmuth (2000): Die pragmatische Wende in der Linguistik. In: Klaus Brinker (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin, New York: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 16.1), S. 64–82.
- Feilke, Helmuth (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner und Gesa Siebert-Ott (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh (UTB), S. 178–192.
- Feilke, Helmuth (2006): Literalität: Kultur, Handlung, Struktur. In: Argyro Panagiotopoulou (Hg.): Schriftlichkeit – Interdisziplinär. Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswiss. der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ. (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft Reihe Kolloquien, 11), S. 13–29.
- Feilke, Helmuth (2007): Textwelten der Literalität. In: Sabine Schmölzer-Eibinger (Hg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung; [Festschrift für Paul R. Portmann-Tselikas zum 60. Geburtstag]. Unter Mitarbeit von Paul R. Portmann-Tselikas. Tübingen: Narr (Europäische Studien zur Textlinguistik, 4), S. 25–37.
- Feilke, Helmuth (2010): „Aller guten Dinge sind drei“. Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. Online verfügbar unter http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_lit-erale-prozeduren-und-textroutinen.pdf, zuletzt geprüft am 16.10.2015.
- Feilke, Helmuth (2011): Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. Online verfügbar unter http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf, zuletzt geprüft am 24.09.2015.
- Feilke, Helmuth (2012a): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 39 (233), S. 4–13.
- Feilke, Helmuth (2012b): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Helmuth Feilke und Katrin Lehnen (Hg.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb Und Didaktisch-Mediale Modellierung. Frankfurt am Main: Lang Peter GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften (Forum angewandte Linguistik, Bd. 52), S. 1–31.
- Feilke, Helmuth (2014a): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Thomas Bachmann und Helmuth Feilke (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 11–34.

- Feilke, Helmuth (2014b): Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Helmuth Feilke, Thorsten Pohl und Winfried Ulrich (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden; Bd. 4), S. 33–53.
- Feilke, Helmuth (2014c): Sprache, Kultur und kommunikatives Gedächtnis. In: Nora Benitt und Sven Saage (Hg.): Kommunikation – Korpus – Kultur. Ansätze und Konzepte einer kulturwissenschaftlichen Linguistik. Unter Mitarbeit von Christopher Koch, Katharina Müller und Lisa Schüler. Trier: WVT Wiss. Verl., S. 87–108.
- Feilke, Helmuth (2015a): Literale Praktiken und literale Kompetenz. Abstract. [New York]. Online verfügbar unter http://www.ids-mannheim.de/org/tagungen/jt2015/IDS_JaTa2015_Abstract_Feilke.pdf, zuletzt geprüft am 12.10.2015.
- Feilke, Helmuth (2015b): Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: Didaktik Deutsch 20 (38), S. 115–135.
- Feilke, Helmuth (2016a): Einführung: Sprache – Kultur – Wissenschaft. In: Ludwig Jäger, Werner Holly, Peter Krapp, Samuel Weber und Simone Heekeren (Hg.): Sprache – Kultur – Kommunikation/Language – Culture – Communication. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft/An international Handbook of Linguistics as Cultural Study. Berlin, Boston, New York: De Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK), 43), S. 9–36.
- Feilke, Helmuth (2016b): Literale Praktiken und literale Kompetenz. In: Arnulf Deppermann, Helmuth Feilke und Angelika Linke (Hg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin, Boston: Mouton De Gruyter, S. 253–277.
- Feilke, Helmuth (2017): Schreibdidaktische Konzepte. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski und Torsten Steinhoff (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster, New York: Waxmann, S. 153–171.
- Feilke, Helmuth; Bachmann, Thomas (2014): Werkzeuge des Schreibens – Zur Einleitung. In: Thomas Bachmann und Helmuth Feilke (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7–10.
- Feilke, Helmuth; Wieser, Dorothee (Hg.) (2018a): Kulturen des Deutschunterricht – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Feilke, Helmuth; Wieser, Dorothee (2018b): Zur Einführung: Kulturen des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht. In: Helmuth Feilke und Dorothee Wieser (Hg.): Kulturen des Deutschunterricht – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 9–21.
- Fengler, Jörg (2010): Feedback als Interventions-Methode. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung (41), S. 5–20. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/article/10.1007/s11612-010-0100-0>, zuletzt geprüft am 13.08.2017.
- Fitzgerald, Jill (1987): Research on Revision in Writing. In: Review of Educational Research 57 (4), S. 481–506.

- Fitzgerald, Jill (2004): Research on Revision on Writing. Zuerst veröffentlicht in Review of Educational Research (1987) 57(4): 481–506. In: David Wray (Hg.): Literacy. Major themes in education. 1. publ. London: RoutledgeFalmer (Major themes in education), S. 152–182.
- Fix, Martin (2000): Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung; empirische Untersuchungen in achten Klassen. Pädagog. Hochsch., Habil.-Schr. Ludwigsburg, 2000. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Fix, Martin (2006): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh (StandardWissen Lehramt, 2809).
- Flick, Uwe (2016): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Originalausgabe, vollständig überarb. und erw. Neuauflage, 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlt Rowohlt's Enzyklopädie, 55694).
- Fölling-Albers, Maria; Schwarzmeier, Katja (2005): Schulische Lernerfahrungen aus der Perspektive von Kindern. Empirische Grundschulforschung mit Methoden der Kindheitsforschung. In: Georg Breidenstein und Annedore Prengel (Hg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung), S. 95–113.
- Forrester, Michael A. (2010): Ethnomethodology and adult-child conversation: Whose development? In: Hilary Gardner und Michael A. Forrester (Hg.): Analysing interactions in childhood. Insights from conversation analysis. Chichester, West Sussex: Wiley, S. 42–58.
- Fowler, James W. (1991): Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Mohn.
- Frank-Job, Barbara (2015): Ko-Konstruktionen, alignment und interaction intelligence. Gedanken zum Zusammenhang zwischen Sprache, Kommunikation und Kognition. In: Ulrich Dausendschön-Gay, Elisabeth Gülich und Ulrich Krafft (Hg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 325–348.
- Freinet, Célestin (2012): Der Buchdruck in der Schule. Seine Anfänge – Seine Methode – Seine Leistungen. (Erstveröffentlichung Boulogne 1927, auf Deutsch in Hermann Röhrs: Die Reformpädagogik des Auslands. Düsseldorf, S. 289–296). In: Alexandra Ritter und Michael Ritter (Hg.): Schreibkompetenz und Schriftkultur. Ein Lese- und Arbeitsbuch. Frankfurt am Main: Grundschulverb. (Beiträge zur Reform der Grundschule, 133), S. 146–153.
- Freinet, Elise (Hg.) (1997): Erziehung ohne Zwang. Der Weg Célestin Freinets. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Friebertshäuser, Barbara (2006): Verstehen als methodische Herausforderung für eine reflexive empirische Forschung. In: Barbara Friebertshäuser, Markus Rieger-Ladich und Lothar Wigger (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 231–251.
- Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Stuttgart, Düsseldorf, Berlin, Leipzig: Klett (Deutsch im Gespräch).

- Fritzsche, Joachim; Bothe, Karin (2010): Schreibwerkstatt. Geschichten und Gedichte: Schreibaufgaben, -übungen, -spiele. 2. Aufl., [Nachdr.]. Stuttgart: Klett (Werkstatt Literatur).
- Fthenakis, Wassilios E. (2009): Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. In: *didakta Kinderzeit – Zeitschrift für Pädagogik und Bildung* (3), S. 8–13, zuletzt geprüft am 08.07.2016.
- Funke, Reinold (2014): Erstunterricht nach der Methode Lesen durch Schreiben und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens – Eine metaanalytische Bestandsaufnahme. In: *Didaktik Deutsch* (36), S. 21–63.
- Gadamer, Hans-Georg (1965): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 2. Aufl. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Gadamer, Hans-Georg (1990 (1960)): *Gesammelte Werke. Bd. I: Hermeneutik I. Wahrheit und Methode*. (Erstveröffentlichung 1960). 6. Aufl. (durchges.). Tübingen: Mohr (Gesammelte Werke).
- Gadamer, Hans-Georg (Hg.) (1993a (1959)): *Gesammelte Werke. Bd. II: Hermeneutik II. Wahrheit und Methode. Ergänzungen, Register*. (Erstveröffentlichung 1959). 2. Aufl. (durchges.). Tübingen: Mohr.
- Gadamer, Hans-Georg (1993b (1959)): Vom Zirkel des Verstehens. In: Gadamer (Hg.) – *Gesammelte Werke*. (Erstveröffentlichung 1959), S. 57–65.
- Gallin, Peter (2005): Die überbetreute Schule oder Kompetenzen, Standards und Qualitätssicherung – einige Denkfehler aus der Sicht des Mathematikunterrichts. In: *Friedrich Jahresheft* (13), S. 82–85.
- Gallin, Peter (2013): Einführung ins Dialogische Lernen (Keynote). In: Katharina Rosenberger (Hg.): *Sprache rechnet sich. Medium Sprache in allen Lernbereichen*; [diese Publikation entstand im Zusammenhang mit dem 19. Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (ÖGS)]. Wien: Lernen mit Pfiff (Sprachheilpädagogik, Bd. 5), S. 13–28.
- Gallin, Peter; Ruf, Urs (1990): *Sprache und Mathematik in der Schule: auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Gardt, Andreas (2007): Diskursanalyse. Aktueller theoretischer Ort und methodische Möglichkeiten. In: Ingo Warnke (Hg.): *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände*. Berlin, New York: Walter de Gruyter (Linguistik, Impulse & Tendenzen, 25), S. 28–52. Online verfügbar unter https://www.uni-kassel.de/fb02/fileadmin/datas/fb02/Institut_f%C3%BCr_Germanistik/Dateien/DISKURSANALYSE_gardt.pdf, zuletzt geprüft am 03.02.2016.
- Gardt, Andreas (2013): Textanalyse als Basis der Diskursanalyse. In: Ekkehard Felder (Hg.): *Faktizitätsherstellung in Diskursen. Die Macht des Deklarativen*. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 29–55. Online verfügbar unter https://www.uni-kassel.de/fb02/fileadmin/datas/fb02/Institut_f%C3%BCr_Germanistik/Dateien/TEXTANALYSE_Gardt.pdf, zuletzt geprüft am 15.10.2015.
- Garfinkel, Harold; Sacks, Harvey (1970): On formal structures of practical actions. In: John C. McKinney und Edward A. Tiryakian (Hg.): *Theoretical sociology. Perspectives and developments*, S. 337–366.

- Gebhard, Uwe; Hummrich, Merle; Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (2015): Räume, Dinge und schulisches Wissen. Eine Einführung. In: ZISU 4 (1), S. 3–14.
- Geiger, Daniel (2006): Wissen und Narration. Der Kern des Wissensmanagements. Freie Univ., Diss.-Berlin, 2005. Berlin: Schmidt.
- Glaser, Cornelia (2004): Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschulern: Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten. Dissertationsschrift, Universität Potsdam.
- Glaser, Cornelia; Brunstein, Joachim (2014): Selbstreguliertes Schreiben: Modelle, Prozesse und Anwendungen. In: Helmuth Feilke, Thorsten Pohl und Winfried Ulrich (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Bd. 4), S. 465–477.
- Glaser, Cornelia; Palm, Debora; Brunstein, Joachim C. (2010): Förderung der Verhaltenssteuerung beim Schreiben: Differentielle Effekte auf Indikatoren der Schreibleistung und des Arbeitsverhaltens bei Viertklässlern mit auffälligem vs. unauffälligem Unterrichtsverhalten. In: Empirische Sonderpädagogik (4), S. 4–24. Online verfügbar unter http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/4-2010_20110113/glaser.pdf, zuletzt geprüft am 13.05.2017.
- Gloning, Thomas (2016): Neue mediale Formate und ihre kommunikative Nutzung in der Wissenschaft. Fallbeispiele und sieben Thesen zum Praktiken-Konzept, seiner Reichweite und seinen Konkurrenten. In: Arnulf Deppermann, Helmuth Feilke und Angelika Linke (Hg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin, Boston: Mouton De Gruyter, S. 457–486.
- Gloy, Klaus (1980): Sprachnorm. In: Hans Peter Althaus, Helmut Henne und Herbert Ernst Wiegand (Hg.): Lexikon der germanistischen Linguistik.
- Gloy, Klaus (2012): Empirie des Nichtempirischen. Sprachnormen im Dreieck von Beschreibung, Konstitution und Evaluation. In: Susanne Günthner et al. (Hg.): Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin: De Gruyter, S. 23–40.
- Gold, Andreas (2015): Guter Unterricht: Was wir wirklich darüber wissen. Göttingen: Vandenhoeck Ruprecht.
- Grabowski, Joachim (2014): Kompetenz: ein bildungswissenschaftlicher Begriff. In: Joachim Grabowski (Hg.): Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur. Opladen u.a.: Budrich, S. 9–28.
- Graham, Steve (2008): Strategy Instruction and the Teaching of Writing. A Meta-Analysis. In: Charles A. MacArthur, Steve Graham und Jill Fitzgerald (Hg.): Handbook of writing research. New York: Guilford Press, S. 187–207.
- Graham, Steve; Harris, Karen R.; McKeown, Debra (2013): The Writing of Students with Learning Disabilities, Meta-Analysis of Self-Regulated Strategy Development Writing Interventions Studies, and Future Directions. In: H. Lee Swanson, Karen R. Harris und Steve Graham (Hg.): Handbook of learning disabilities. 2. Aufl. New York: Guilford Press, S. 405–438.
- Graham, Steve; MacArthur, Charles; Fitzgerald, Jill (2007): Best Practices in Writing Instruction. New York: Guilford Publications.

- Graves, Donald H. (1985): All Children Can Write. In: *Learning Disabilities Focus*, S. 36–43. Online verfügbar unter <http://www.lonline.org/article/6204/>, zuletzt geprüft am 15.12.2015.
- Graves, Donald H. (1990): *Writing. Teachers and children at work*. Reprinted. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann Educational Books.
- Graves, Donald H. (1991): *Build a literate classroom*. Portsmouth, NH, Toronto, Canada: Heinemann; Irwin Pub (The Reading/writing teacher's companion).
- Graves, Donald H. (1993): Children can write authentically when we help them. In: *Primary Voices K-6* (1), S. 2–6. Online verfügbar unter https://www.learner.org/workshops/writing35/pdf/s1_children_can.pdf, zuletzt geprüft am 15.12.2015.
- Graves, Donald H. (1994): *A fresh look at writing*. Portsmouth, N.H., Toronto, Canada: Heinemann; Irwin Pub.
- Grice, Herbert Paul (1975): Logic and conversation. In: Morgan Cole (Hg.): *Syntax and semantics*. Bd. 3, S. 41–58.
- Groeben, Annemarie von der (2001): Literalität: Modewort, alter Hut oder neue Aufgabe? In: *Pädagogik* (Weinheim) 53 (6), S. 6–9.
- Groeben, Norbert (2002): Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“. In: Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa-Verl. (Lesesozialisation und Medien), S. 11–21.
- Groeben, Norbert (2009): Möglichkeiten und Grenzen des Testens kultureller Bildung. In: Andrea Bertschi-Kaufmann und Cornelia Rosebrock (Hg.): *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim: Juventa, S. 107–124.
- Groß, Barbara (1996): Das Gute achten. Bewertung frei gestalteter Arbeitsprodukte. In: *Friedrich-Jahresheft* (XIV: Prüfen und beurteilen), S. 18–19.
- Grotlüschen, Anke; Zimper, Diana (2011): Editorial zum Schwerpunktthema „Literalität, Schriftkultur, Analphabetismus“. In: *Bildungsforschung* 8 (1), S. 7–11. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8313/pdf/BF_2011_2_Grotlueschen_Editorial_Literalitaet.pdf, zuletzt geprüft am 06.10.2015.
- Grundler, Elke (2015): Interaktive Argumentationsentwicklung in schulischen Argumentationen. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62, S. 47–60.
- Haag, Nicole; Kocaj, Aleksander; Kuhl, Poldi (2017): Soziale Disparitäten. In: Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Camilla Rjosk, Sebastian Weirich und Nicole Haag (Hg.): *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster, New York: Waxmann, S. 213–236.
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hg.) (2004): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Symposium. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Harris, Karen; Graham, Steve (2006): Improving Writing, Knowledge, and Motivation of Struggling young Writers: Effects of Self-Regulated Strategy Development With and Without Peer Support. In: *American educational research journal* (43), S. 295–340. Online verfügbar unter <http://vmarpad.shaanan.ac.il/efficacy/American%20Educational%20Research%20Journal.pdf>, zuletzt geprüft am 10.11.2015.

- Harris, Karen R.; Graham, Steve; Adkins, Mary (2014): Practice-based professional development and Self-Regulated Strategy Development for Tier 2, at-risk writers in second grade. In: *Contemporary Educational Psychology* 40, S. 5–16. Online verfügbar unter http://ac.els-cdn.com/S0361476X14000113/1-s2.0-S0361476X14000113-main.pdf?_tid=30aa935a-8944-11e5-820f-00000aacb362&acdnat=1447336347_277acee885916b1b8076b4839210f91f, zuletzt geprüft am 12.11.2015.
- Harris, Karen R.; Graham, Steven (1996): *Making the writing process work. Strategies for composition and self-regulation*. 2. Aufl. Cambridge, Mass: Brookline Books (Cognitive strategy training series).
- Hartung, Martin (2001): Formen der Adressiertheit der Rede. In: Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann und Sven F. Sager (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin, New York, S. 1348–1355.
- Hattie, John (2012a): Feedback in Schools. In: Robbie Sutton, Karen Douglas und Matthew J. Hornsey (Hg.): *Feedback. The communication of praise, criticism, and advice*. New York: Peter Lang (Language as social action, v. 11), S. 265–278.
- Hattie, John (2012b): *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London u.a.: Routledge.
- Hattie, John (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe, durchgesehener Nachdruck der ersten Auflage*. Hg. v. Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, John; Beywl, Wolfgang; Zierer, Klaus (2013): *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Haueis, Eduard (2006): Textsorten in der Schule. Über den Unterschied zwischen „didaktisierten“ und didaktisch reflektierten linguistischen Beschreibungen. In: Carmen Spiegel, Rüdiger Vogt und Spiegel-Vogt (Hg.): *Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 7–18.
- Hausendorf, Heiko; Quasthoff, Uta M. (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hayes, John R. (1996): A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: C. Michael Levy und Sarah Ransdell (Hg.): *Perspectives on writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, S. 6–44.
- Hayes, John R. (2008): New Directions in Writing Theory. In: Charles A. MacArthur, Steve Graham und Jill Fitzgerald (Hg.): *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press, S. 28–40.
- Hayes, John R. (2009): From Idea to Text. In: Roger Beard, Debra Myhill, Jeni Riley und Martin Nystrand (Hg.): *The SAGE handbook of writing development*. Los Angeles: Sage, S. 65–79.
- Hayes, John R. (2012): Modeling and Remodeling Writing. In: *Written Communication* 29 (3), S. 369–388.
- Hayes, John R.; Flower, Linda S. (1980): Identifying the Organisation of Writing Processes. In: L. W. Gregg und E. R. Steinberg (Hg.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. 3–30.

- Hayes, John R.; Olinghouse, Natalie G. (2015): Can Cognitive Writing Models Inform the Design of the Common Core State Standards? In: *The Elementary School Journal* 115 (4), S. 480–497.
- Heath, Shirley Brice (1983): *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms.*
- Heinemann, Wolfgang (2006): Textdidaktik als angewandte Textlinguistik. In: Carmen Spiegel, Rüdiger Vogt und Spiegel-Vogt (Hg.): *Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 19–32.
- Heinemann, Wolfgang; Heinemann, Margot (2002): *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs.* Berlin: De Gruyter (Reihe germanistische Linguistik, 230).
- Heinzel, Friederike (Hg.) (2000): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive.* Weinheim: Juventa-Verl. (Kindheiten, 18).
- Heinzel, Friederike (2005): Kindheit irritiert Schule – Über Passungsversuche in einem Spannungsfeld. In: Georg Breidenstein und Annedore Prengel (Hg.): *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung), S. 37–54.
- Heinzel, Friederike (Hg.) (2010): *Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten?* Frankfurt am Main: Grundschoverb. (Beiträge zur Reform der Grundschule, 130).
- Heinzel, Friederike (2012a): Der Blick auf Kinder. In: Heike de Boer und Sabine Reh (Hg.): *Beobachtung in der Schule. Beobachten lernen.* Wiesbaden: Springer VS (Lehrbuch), S. 173–188.
- Heinzel, Friederike (2012b): Einleitung. In: Friederike Heinzel (Hg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive.* 2., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa (Kindheiten), S. 9–12.
- Heinzel, Friederike (2012c): Gruppendiskussion und Kreisgespräch. In: Friederike Heinzel (Hg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive.* 2., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa (Kindheiten), S. 104–115.
- Heinzel, Friederike (Hg.) (2012d): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive.* 2., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa (Kindheiten).
- Heinzel, Friederike (2012e): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Friederike Heinzel (Hg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive.* 2., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa (Kindheiten), S. 22–35.
- Heinzel, Friederike; Kränzl-Nagl, Renate; Mierendorff, Johanna (2012): Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 11 (1), S. 9–37. Online verfügbar unter <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2012-01/04.pdf>, zuletzt geprüft am 03.08.2016.
- Heinzel, Friederike; Kruse, Norbert; Lipowsky, Frank; Eckermann, Torsten; Ludwig, Miriam; Reichardt, Anke (2013): Kooperative Schülerrückmeldungen bei der Textüberarbeitung im Deutschunterricht der Grundschule (KoText). Paralleltitel: Cooperative peer feedback during text revision in primary German classes. In: *Schulpädagogik heute* 4 (7), S. 18.

- Held, Ursula (2006): Textüberarbeitung in der Grundschule. Eine Untersuchung zur Entwicklung und Förderung grundlegender Revisionskompetenzen bei jungen Schreibern. Zugl.: Hildesheim, Univ., Diss., 2003. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Brüssel, New York, Oxford, Wien: Lang.
- Heller, Vivien (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Zugl.: Dortmund, Techn. Univ., Diss., 2012. Tübingen: Stauffenburg-Verl. (Stauffenburg Linguistik, 67).
- Heller, Vivien; Krah, Antje (2015): Wie Eltern und Kinder argumentieren. Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62 (1), S. 5–20.
- Heller, Vivien; Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In: Leseforum.ch (3). Online verfügbar unter http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015_3_Heller_Morek.pdf, zuletzt geprüft am 29.02.2016.
- Helmke, Andreas (2007a): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Unter Mitarbeit von Franz-Emanuel Weinert. 6. Aufl. Seelze: Klett Kallmeyer (Schulisches Qualitätsmanagement).
- Helmke, Andreas (2007b): Was wissen wir über guten Unterricht? Erweiterte Fassung eines Vortrages „Lehren und Lernen für die Zukunft“ am 28.10.2006 in Essen auf Einladung der Bertelsmann-Stiftung und dem Ministerium für Schule und Weiterbildung in NRW. Online verfügbar unter http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf, zuletzt geprüft am 07.07.2016.
- Helmke, Andreas; Weinert, Franz E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Franz E. Weinert (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie, Band 3 (Psychologie der Schule und des Unterrichts), Bd. 3. 3 Bände. Göttingen: Hogrefe, S. 71–176.
- Hermanns, Fritz (1999): Sprache, Kultur und Identität. Reflexionen über drei Totalitätsbegriffe. In: Andreas Gardt, Ulrike Haß-Zumkehr und Thorsten Roelcke (Hg.): Sprachgeschichte als Kulturgeschichte. Berlin: De Gruyter.
- Herrmann, Maike (2012): Überarbeiten – die Text-Hand als Überarbeitungshilfe in Schreibkonferenzen. Unterrichtsimpulse und deren Auswertung in einer Klasse 8. In: Petra Hüttis-Graff und Christoph Jantzen (Hg.): Überarbeiten lernen – Überarbeiten als Lernen. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 325–341.
- Hidi, Suzanne; Boscolo, Pietro (2008): Motivation and Writing. In: Charles A. MacArthur, Steve Graham und Jill Fitzgerald (Hg.): Handbook of writing research. New York: Guilford Press, S. 144–157.
- Hildebrand, Rudolf (1867): Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von etlichem ganz Anderen, das doch damit zusammenhängt. Pädagogische Vorträge und Abhandlungen. Leipzig: Teubner.
- Hirschauer, Stefan (2016): Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In: Hilmar Schäfer (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 45–70.
- Hirschauer, Stefan; Amann, Klaus (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Hofer, Roger (2012): Wissen und Können. Begriffsanalytische Studien zu einer kompetenzorientierten Wissensbildung am Gymnasium. Univ., Habil.-Schr.-Zürich, 2010. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 561).
- Honig, Michael-Sebastian (Hg.) (2009): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim u.a.: Juventa-Verl. (Kindheiten: Neue Folge).
- Hui, Allison; Schatzki, Theodore R.; Shove, Elizabeth (Hg.) (2017): The nexus of practices. Connections, constellations, practitioners. London, New York: Routledge.
- Humboldt, Wilhem von (1980): Theorie der Bildung des Menschen. In: Andreas Flitner und Klaus Giel (Hg.): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. 3. Aufl. Stuttgart, S. 234–240.
- Hurrelmann, Bettina (2009): Literalität und Bildung. In: Andrea Bertschi-Kaufmann und Cornelia Rosebrock (Hg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim: Juventa, S. 21–41.
- Hurrelmann, Klaus; Andresen, Sabine (Hg.) (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. World Vision Deutschland e.V. Frankfurt am Main: Fischer (Fischer, 18640).
- Hußmann, Anke; Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Bremerich-Vos, Albert; Kasper, Daniel; Lankes, Eva-Maria et al. (Hg.) (2017): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York: Waxmann. Online verfügbar unter <https://content-select.com/de/portal/media/view/5aa259f2-7384-45b8-9192-27cab0dd2d03>, zuletzt geprüft am 07.12.2017.
- Hussy, Walter; Schreier, Margrit; Echterhoff, Gerald (2013): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. 2., überarb. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer (Springer-Lehrbuch).
- Hüttis-Graff, Petra; Jantzen, Christoph (Hg.) (2012): Überarbeiten lernen – Überarbeiten als Lernen. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Hyland, Ken (2016): Teaching and researching writing. 3. Aufl. New York, NY: Routledge (Applied Linguistics in Action).
- Hymes, Dell (1974): Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press.
- Isenberg, Horst (1983): Grundfragen der Texttypologie. In: Danes Frantisek und Dieter Viehweger (Hg.): Ebenen der Textstruktur. Berlin, S. 303–342.
- Isler, Dieter (2008): Lesen und Schreiben im Kindergarten? Erfahrungen mit Schrift und Medien als Fundament für den Aufbau einer entwickelten Literalität. In: Bildung und Erziehung (Beilage zu „Neue Zürcher Zeitung“) (92), S. B5.
- Isler, Dieter (2014): Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien: Erkundungen im Mikrokosmos sprachlicher Praktiken und Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern. Thèse de doctorat. Genf. Online verfügbar unter <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:40025>, zuletzt geprüft am 10.09.2015.
- Isler, Dieter; Ineichen, Gabriela (2015): ‚Mündliche Texte‘ in Alltagsgesprächen erkennen und unterstützen. In: Anja Blechschmidt und Ute Schröpler (Hg.): Mündliche und schriftliche

- Texte in Sprachtherapie und Unterricht. Basel: Schwabe (treffpunkt Logopädie, 2), S. 33–46.
- Isler, Dieter; Künzli, Sibylle (2008): Lernwelten – Literacies. Förderung konzeptioneller Literalität im Kindergarten. In: Bernhard Hofmann und Renate Valtin (Hg.): Checkpoint literacy. Tagungsbld. 1. Berlin: Dt. Ges. Für Lesen und Schreiben (DGLS-Beiträge, 7), S. 77–88.
- Isler, Dieter; Künzli, Sibylle (2010): Förderung von früher Literalität im Kindergarten. (Erstveröffentlichung in der Zeitschrift „Buch und Maus“ 2-2009). In: Leseforum.ch (1), S. 1–4. Online verfügbar unter http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/Isler_Kuenzli_LF_2010_1.pdf, zuletzt geprüft am 02.11.2015.
- Isler, Dieter; Künzli, Sibylle; Wiesner, Esther (2014): Alltagsgespräche im Kindergarten – Gelegenheitsstrukturen für den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2016/12077/pdf/SZBW_14_3_Isler_Kuenzli_Wiesner_Alltagsgespraech_im_Kindergarten.pdf, zuletzt geprüft am 19.07.2016.
- Isler, Dieter; Philipp, Maik; Tilemann, Friederike (2010): Lese- und Medienkompetenzen: Modelle, Sozialisation und Förderung. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.
- Isler, Dieter; Wiesner, Esther; Künzli, Sibylle (2016): «Jaaa ... beschreiben!» Ein Kreisgespräch im Kindergarten als Erwerbskontext schulischer Formen der Kommunikation. In: Leseforum.ch (1). Online verfügbar unter http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2016_2_Isler_et_al.pdf, zuletzt geprüft am 29.02.2016.
- Ivo, Hubert (1982): Lehrer korrigieren Aufsätze. Beschreibungen eines Zustands und Überlegungen zu Alternativen. Frankfurt am Main: Diesterweg (Diesterwegs Rote Reihe).
- Ivo, Hubert (1993a): Liebe auf den zweiten Blick. Ein Schülertext wirft Verstehensprobleme auf. In: Deutschunterricht 46 (7–8), S. 373–376.
- Ivo, Hubert (1993b): Schülertexte: philologisch betrachtet. In: Deutschunterricht 46 (7–8), S. 371–373.
- James, Allison; Jenks, Chris; Prout, Alan (2008): Theorizing childhood. Reprinted. Cambridge: Polity Press.
- James, Allison; Prout, Alan (1990): Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Routledge Falmer.
- Janich, Peter (2014): Sprache und Methode. Eine Einführung in philosophische Reflexion. Tübingen: Francke (UTB, 4124 : Philosophie).
- Jantzen, Christoph (2003): Eigene Texte in der Schule überarbeiten: Beobachten – Verstehen – Lernen. In: Erika Brinkmann (Hg.): Kinder schreiben und lesen. Beobachten – Verstehen – Lehren. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verl. (Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS), 10), S. 93–104.
- Jantzen, Christoph (2010a): Überarbeiten als Lernform – Überarbeiten als Textform. Empirisch begründete Konkretisierungen eines Konzepts. In: Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik/Reihe A, 6), S. 143–162.
- Jantzen, Christoph (2010b): Verändert sich die Welt beim Überarbeiten? Oder: Warum Schreiben und Überarbeiten zusammengehören. In: Christoph Jantzen und Daniela Merklinger

- (Hg.): Lesen und Schreiben. Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verl., S. 115–147.
- Jensen, Adolf; Lamszus, Wilhelm (1910): Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat. Hamburg: Janssen.
- Jensen, Adolf; Lamszus, Wilhelm (1912): Der Weg zum eigenen Stil. Ein Aufsatzpraktikum. Hamburg, Berlin.
- Joas, Hans (1980): Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von George Herbert Mead. Freie Univ., Diss.-Berlin, 1979. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Käckenmeister, Anne; Schäfer, Joachim (2006): Den roten Faden finden. Inhalte von Märchen durch das Erkennen von Handlungsverläufen wiedergeben können. In: Praxis Deutsch 33 (197), S. 16–19.
- Kalthoff, Herbert; Cress, Torsten; Röhl, Tobias (2016a): Einleitung: Materialität in Kultur und Gesellschaft. In: Herbert Kalthoff, Torsten Cress und Tobias Röhl (Hg.): Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 11–41.
- Kalthoff, Herbert; Cress, Torsten; Röhl, Tobias (Hg.) (2016b): Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften. Tagung. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Karmiloff-Smith, Annette (1986): Stage/Structure Versus Phase/Process in Modelling Linguistic and Cognitive Development. In: Iris Levin (Hg.): Stage and structure. Reopening the debate; [The Tel Aviv Annual Workshop in Human Development]. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation (Human development, 1), S. 164–190.
- Karmiloff-Smith, Annette (1993): Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science. Cambridge: MIT Pr.
- Kelle, Udo (1997): Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. 2. Aufl. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Keller, Reiner (2012): Das Interpretative Paradigma. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kellogg, Ronald T. (2008): Training writing skills: A cognitive developmental perspective. In: Journal of Writing Research (1), S. 1–26. Online verfügbar unter <http://neillthew.typepad.com/files/training-writing-skills-1.pdf>, zuletzt geprüft am 23.09.2015.
- Keupp, Heiner (2013/2012): Subjektgenese, Enkulturation und Identität (Kulturelle Bildung online). Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/subjektgenese-enkulturation-identitaet>, zuletzt geprüft am 01.04.2017.
- Key, Ellen (1902): Das Jahrhundert des Kindes. Studien. Autorisierte Uebertragung von Francis Maro. Berlin: S. Fischer.
- Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klank, Anne (2002): Der „Rote Faden“. Eine Leitlinie zum Lesen und Erschließen von Texten. In: Die Grundschulzeitschrift 16 (155), S. 12–17.
- Klieme, Eckhard (2006): Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift

- für Pädagogik 52 (6), S. 765–773. Online verfügbar unter <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4487>, zuletzt geprüft am 12.01.2018.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. (Erstveröffentlichung 2003). Bonn, Berlin.
- Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, zuletzt geprüft am 03.01.2018.
- Knoblauch, Hubert (2017): Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit. Wiesbaden: Springer VS (Neue Bibliothek der Sozialwissenschaften).
- Knopp, Matthias; Jost, Jörg; Nachtwei, Nicole; Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim (2012): Teilkomponenten von Schreibkompetenz untersuchen: Bericht aus einem interdisziplinären empirischen Projekt. In: Horst Bayrhuber, Ute Harms, Bernhard Muszynski, Bernd Ralle, Martin Rothgangel, Lutz-Helmut Schön et al. (Hg.): Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen, Bd. 2. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann (Fachdidaktische Forschungen), S. 47–66.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, S. 15–43.
- Kohl, Eva Maria (2005): Schreibspielräume. Freies und kreatives Schreiben mit Kindern. Seelze: Kallmeyer.
- Kohl, Eva Maria; Ritter, Michael (2010): Schreibszenarien. Wege zum kreativen Schreiben in der Grundschule. Seelze: Kallmeyer.
- Kohl, Eva Maria; Ritter, Michael (Hg.) (2011): Die Stimmen der Kinder. Kindertexte in Forschungsperspektiven. Tagung „Die Stimmen der Kinder“. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Köhler, Benjamin (2013): Zur Rolle des Subjekts in den sozialen Praktiken – Von Benjamin Köhler. Online verfügbar unter <http://soziologieblog.hypotheses.org/4513>, zuletzt geprüft am 28.12.2015.
- Koller, Hans Christoph (2009): Bildung als Habituswandel? In: Jürgen Budde (Hg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim u.a.: Juventa-Verl. (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, 46), S. 19–33.
- Koustouli, Triantafillia (Hg.) (2005): Writing in Context(s). Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings. Boston, MA: Springer Science+Business Media Inc (Studies in writing, 15).
- Koustouli, Triantafillia (2009): A Sociocultural Framework: Writing as Social Practice. In: Roger Beard, Debra Myhill, Jeni Riley und Martin (Hg.) Nystrand (Hg.): The SAGE handbook of writing development. Los Angeles: Sage, S. 98–116.
- Kramer, Rolf-Torsten (2011): Abschied von Bourdieu? Wiesbaden: VS Verlag.
- Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kruse, Norbert (2006): Der Gebrauch von Textmustern bei der Rückmeldung zu Kindertexten. Schreibdidaktische und textlinguistische Perspektiven auf Lernprozesse beim Textschreiben in der Grundschule. In: Carmen Spiegel, Rüdiger Vogt und Spiegel-Vogt (Hg.): Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 133–150.
- Kruse, Norbert (2009): Rückmeldungen von Lehrenden zum Textschreiben in der Grundschule – Textgespräche mit Kindern führen? In: Bernhard Hofmann und Renate Valtin (Hg.): Projekte, Positionen, Perspektiven. 40 Jahre DGLS. Berlin: Dt. Ges. Für Lesen und Schreiben (DGLS-Beiträge, 9), S. 206–225.
- Kruse, Norbert (2011): Zur Poetik in Kindertexten in schulischen Lernprozessen. Ein Vorschlag zur Erweiterung des sprachlichen Rahmens für die Analyse. In: Eva Maria Kohl und Michael Ritter (Hg.): Die Stimmen der Kinder. Kindertexte in Forschungsperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 73–82.
- Kruse, Norbert (2016): Praktiken der Textgestaltung im Schreibunterricht der Grundschule. Beobachtungen auf der Grundlage von Videoanalysen. Beitragsabstract, Sektion „Schreiben als kulturelle Praxis“. Symposium Deutschdidaktik (SDD). Ludwigsburg.
- Kruse, Norbert; Ehlich, Konrad; Maubach, Bernd; Reichardt, Anke (Hg.) (2014a): Unkonventionalität in Lernertexten. Zur Funktion von Divergenz und Mehrdeutigkeit beim Textschreiben. Berlin: Erich Schmidt.
- Kruse, Norbert; Maubach, Bernd; Reichardt, Anke (2014b): Konventionelles und Unkonventionelles in Lernertexten von Grundschulkindern – Plädoyer für eine veränderte Bewertungspraxis. In: Norbert Kruse, Konrad Ehlich, Bernd Maubach und Anke Reichardt (Hg.): Unkonventionalität in Lernertexten. Zur Funktion von Divergenz und Mehrdeutigkeit beim Textschreiben. Berlin: Erich Schmidt, S. 185–217.
- Kruse, Norbert; Reichardt, Anke (2011): Muster und Formvorgaben beim Textschreiben – Hilfe oder Hindernis? Die Entstehung von Textsortenwissen und der Gebrauch von Mustern beim Schreiben. In: Grundschulunterricht. Deutsch 58 (3), S. 4–7.
- Kruse, Norbert; Reichardt, Anke (2014): Kindertexte bewerten. Kriteriengeleitete Rückmeldungen zu Textmerkmalen. In: Grundschule Deutsch (43), S. 10–11.
- Kruse, Norbert; Reichardt, Anke (2016a): Und nun? Im Rückblick nach vorn. In: Norbert Kruse und Anke Reichardt (Hg.): Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschul Kinder? Positionen und Perspektiven zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule. Berlin: Erich Schmidt, S. 227–231.
- Kruse, Norbert; Reichardt, Anke (Hg.) (2016b): Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschul Kinder? Positionen und Perspektiven zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule. Berlin: Erich Schmidt.
- Kruse, Norbert; Reichardt, Anke; Herrmann, Maik; Heinzel, Friederike; Lipowsky, Frank (2012): Zur Qualität von Kindertexten. Entwicklung eines Bewertungsinstruments in der Grundschule. In: Didaktik Deutsch 18 (32), S. 87–110.
- Künzli, Sibylle; Isler, Dieter (2009): Sprache braucht ein soziales Umfeld (Literalitätsförderung im Kindergarten). In: Buch & Maus: die Zeitschrift des Schweizerischen Instituts für Kinder- und Jugendmedien.

- Ladewig, Rebekka (2016): Schwindel. Eine Epistemologie der Orientierung. Tübingen: Mohr Siebeck (Historische Wissensforschung, v.6). Online verfügbar unter http://www.cian.do.com/img/books/extract/3161547691_lp.pdf, zuletzt geprüft am 31.07.2017.
- Lambers, Helmut (2013): Theorien der Sozialen Arbeit: Ein Kompendium und Vergleich. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Lange, Andreas; Mierendorff, Johanna (2009): Methoden der Kindheitsforschung. Überlegungen zur kindheitssoziologischen Perspektive. In: Michael-Sebastian Honig (Hg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim u.a.: Juventa-Verl. (Kindheiten: Neue Folge), S. 183–210.
- Lange, Günter (1999): Die Laufrichtung ändern Praxis Deutsch 155. Überlegungen zu veränderten Bewertungsverfahren im Literatur- und Schreibunterricht. In: Praxis Deutsch (155), S. 58–64.
- Larson, Joanne; Maier, Maryrita (2000): Co-Authoring Classroom Texts: Shifting Participant Roles in Writing Activity. In: Research in the Teaching of English 34 (4), S. 468–497.
- Latour, Bruno (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leßmann, Beate (1998): Schreiben und Rechtschreiben. Ein Praxisbuch zum individuellen Rechtsschreibtraining. Heinsberg: Dieck.
- Leßmann, Beate (2008): „Schreibgeheimnisse“ in Texten entdecken und ergründen. In: Grundschule Deutsch (20), S. 14–17.
- Leßmann, Beate (2010): Individuell bedeutsames Schreiben als Grundlage von Schreibkompetenzentwicklung – ein Beitrag aus der Unterrichtspraxis. In: Christoph Jantzen und Daniela Merklinger (Hg.): Lesen und Schreiben. Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verl., S. 81–113.
- Leßmann, Beate (2011): Vom roten Faden zum Textgewebe. Mit der „Text-Hand“ eigene Texte bedenken, überarbeiten und planen lernen. In: Grundschulunterricht. Deutsch (3), S. 24–29.
- Leßmann, Beate (2012a): Autorenrunden. In: Die Grundschulzeitschrift 26 (258/259), S. 52–55.
- Leßmann, Beate (2012b): Überarbeiten lernen in authentischen Schreibkontexten – mit der Text-Hand. Grundlagen – Beobachtungen – Leitlinien für den Unterricht. In: Petra Hüttis-Graff und Christoph Jantzen (Hg.): Überarbeiten lernen – Überarbeiten als Lernen. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 289–305.
- Leßmann, Beate (2013a): Klasse Texte! Mit der Klasse an eigenen Texten Schreibkompetenzen entwickeln. Einblicke in individuelle und gemeinsame Lernwege im 4. und 6. Schuljahr. Ein Film über Unterricht von und mit Beate Leßmann. DVD 158 min. Lothar Sack und Beate Leßmann (Regie). DVD. Heinsberg: Dieck.
- Leßmann, Beate (2013b): Textkompetenzen durch Autorenrunden entwickeln. In: Praxis Deutsch 40 (239), S. 13–15.
- Leßmann, Beate (2013c): Verantwortung für den eigenen Text übernehmen lernen. Selbstevaluation und Feedback mit der Text-Hand in Autorenrunden. In: Fördermagazin Sekundarstufe (4), S. 9–13.

- Leßmann, Beate (2014a): Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Teil I: Klassen 1 und 2. 2. Aufl. 3 Bände. Heinsberg: Dieck-Verlag (I).
- Leßmann, Beate (2014b): Textprozeduren reflektieren und entwickeln. In: Thomas Bachmann und Helmuth Feilke (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 85–110.
- Leßmann, Beate (2016a): Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Teilband IIA: Klassen 3 bis 6. Entwicklung von Schreibkompetenz auf der Grundlage individuell bedeutsamer Texte. 2. Aufl. 3 Bände. Heinsberg: Dieck (IIA).
- Leßmann, Beate (2016b): Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Teilband IIB: Klassen 3 bis 6. Entwicklung von Recht-schreibkompetenz im Kontext des Schreibens. 2. Aufl. Heinsberg: Dieck (IIB).
- Leßmann, Beate (2018): Gespräche über eigene Texte in Autorenrunden – Anbahnung literaler Identität innerhalb einer Schreibergemeinschaft. In: Christina Bär und Benjamin Uhl (Hg.): *Texte schreiben in der Grundschule. Zugänge zu kindlichen Perspektiven*. Stuttgart: Fillibach bei Klett Sprachen, S. 139–162.
- Lhotzky, Heinrich (1908): *Die Seele deines Kindes*. Düsseldorf, Leipzig: Karl Robert Lange-wiesche.
- Liebau, Eckard (1987): *Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädag. Bedeutung d. Sozialisierungstheorien von Pierre Bourdieu u. Ulrich Oevermann*. Weinheim: Juventa-Verl. (Materialien).
- Liebau, Eckart (2006): Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In: Barbara Friebertshäuser, Markus Rieger-Ladich und Lothar Wigger (Hg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 41–58.
- Liebnau, Ulrich (1999): *EigenSinn. Kreatives Schreiben – Anregungen und Methoden*. 2. Aufl., Neue Rechtschreibung. Frankfurt am Main: Diesterweg (Schreibimpulse).
- Linde, Andrea (2007a): Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität. In: Anke Grotlüschen (Hg.): *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion*, S. 90–99.
- Linde, Andrea (2007b): *Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*. Zugl.: Hamburg, Helmut-Schmidt-Univ., Univ. der Bundeswehr, Diss., 2007.
- Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus; Portmann-Tselikas, Paul R. (2001): *Studienbuch Linguistik. Ergänzt um ein Kapitel „Phonetik und Phonologie“ von Urs Willi*. 4. unveränd. Aufl. Tübingen: Niemeyer (Reihe germanistische Linguistik Studienbuch, 121).
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: *ZfE* 9 (4), S. 651–659. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7370/pdf/Lipowsky_Auf_den_Lehrer_kommt_es_an.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2016.
- Lipowsky, Frank (2011): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und weiterbildung. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin

- Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a.: Waxmann, S. 398–417.
- Lipowsky, Frank; Herrmann, Maik; Ludwig, Miriam; Eckermann, Torsten; Heinzel, Friederike; Kruse, Norbert (2013): Textrevisionen im Grundschulunterricht – Welchen Einfluss haben die Lernumgebung und die soziale Kohäsion der Gruppe? In: Unterrichtswissenschaft 41 (1), S. 38–56.
- Ludwig, Otto (1983): Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Siegfried Grosse (Hg.): Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf: Schwann (Sprache der Gegenwart, 59), S. 37–73.
- Ludwig, Otto (1988): Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin, New York: De Gruyter (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft).
- Martschinke, Sabine (2010): Forschung im Klassenzimmer – der Typus der theoriebasierten und anwendungsorientierten Forschung. In: Karl-Heinz Arnold, Katrin Hauenschild, Britta Schmidt und Birgit Ziegenmeyer (Hg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik; [Jahrestagung 2009 der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Jahrbuch Grundschulforschung, 14), S. 295–304.
- Mattenklott, Gundel (Hg.) (1979): Literarische Geselligkeit, Schreiben in der Schule. Mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Unterricht. Stuttgart: Metzler.
- McCutchen, Deborah (2008): Cognitive Factors in the Development of Children's Writing. In: Charles A. MacArthur, Steve Graham und Jill Fitzgerald (Hg.): Handbook of writing research. New York: Guilford Press, S. 115–130.
- Mead, George Herbert (1968): Geist, Identität und Gesellschaft. aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul; Plößer, Melanie (2012): Iteration und Melancholie. In: Norbert Ricken und Nicole Balzer (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–148.
- Merklinger, Daniela (2011): Frühe Zugänge zur Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 2010. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verl.
- Merklinger, Daniela; Wrobel, Arne (2016): Einführung in die Sektion „Schreiben als kulturelle Praxis“. Sektionsinternes Dokument, Sektion 11. Symposium Deutschdidaktik (SDD). Ludwigsburg, 2016.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2005): Schreiben als System. Band 1: Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. Zugl.: Freiburg (Breisgau), Pädag. Hochsch., Diss., 2001. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Fillibach (Schreiben als System, Jasmin Merz-Grötsch; Bd. 1).
- Merz-Grötsch, Jasmin (2010): Texte schreiben kann man lernen – Schreibunterricht und Lehrerprofessionalität. In: Johannes König (Hg.): Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können? Berlin: DGLS (DGLS-Beiträge, 11), S. 227–240.
- Mesch, Birgit (2016): Prädikat sind wie Verb also auch wieder tun Wörter – Oder: Wie transitorisch sind transitorische Normen? In: Rolf Kreyer, Barbara Ann Güldenring und Steffen

- Schaub (Hg.): Angewandte Linguistik in Schule und Hochschule. Neue Wege für Sprachunterricht und Ausbildung. 1., neue Aufl. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften (Forum Angewandte Linguistik – F.A.L., 58), S. 195–224.
- Mey, Günther (2003): Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung. In: Veröffentlichungsreihe der Technischen Universität Berlin: Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften (1). Online verfügbar unter <http://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/917/1/ber200301.pdf>, zuletzt geprüft am 03.08.2016.
- Michel, Susanne (2011): Von Legionären mit Bärten im alten Rom und von Möglichkeiten, aus tiefem Wasser zu kommen. Ich-Botschaft und Weltaneignung in Kindertexten. In: Eva Maria Kohl und Michael Ritter (Hg.): Die Stimmen der Kinder. Kindertexte in Forschungsperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 131–142.
- Mohanty, Chandra Talpade; Wetherell, Margaret (Hg.) (2010): The SAGE handbook of identities. Los Angeles, Calif., London: Sage.
- Mondada, Lorenzo (2015): Das Sprechen im Rundfunk als interaktive Montage verschiedener Ressourcen. In: Ulrich Dausendschön-Gay, Elisabeth Gülich und Ulrich Krafft (Hg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 157–182.
- Morek, Miriam (2011): Explanative Diskurspraktiken in schulischen und außerschulischen Interaktionen: Ein Kontextvergleich. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 33 (2), S. 211–230.
- Morek, Miriam (2012): Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Zugl.: Dortmund, Techn. Univ., Diss., 2010 u.d.T.: Morek, Miriam: Kindseitiges Erklären in Familien- und Unterrichtsgesprächen. Tübingen: Stauffenburg-Verl. (Stauffenburg Linguistik, 60).
- Morek, Miriam (2015): Dissensbearbeitung unter Gleichaltrigen – (k)ein Kontext für den Erwerb argumentativer Gesprächsfähigkeiten. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62 (1), S. 34–46.
- Morek, Miriam; Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 57 (1), S. 67–101.
- Müller, Horst M. (Hg.) (2002): Arbeitsbuch Linguistik. Paderborn, Wien u.a.: Schöningh (UTB, 2169).
- Mullis, Ina V.S. (2003): PIRLS 2001 International Report. IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 Countries/Ina V.S. Mullis. Chestnut Hill, MA: International Study Center.
- Münch, Paul Georg (o.J.): So macht's Freude! Lehren und Lernen in der Schule von heute. Bonn: Verlag Dürsche Buchhandlung.
- Murray, Donald Morison (1978): Internal revision: A Process of Discovery. In: Charles Raymond Cooper und Lee Odell (Hg.): Research on composing. Points of departure. Urbana, Ill: National Council of Teachers of English, S. 85–104.
- Murray, Donald Morison (1982): Learning by teaching. Selected articles on writing and teaching. Montclair, N.J.: Boynton/Cook.

- Murray, Donald Morison (2013): *The craft of revision*. 5. Aufl., Jubiläums-Aufl. Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning.
- Nelson, Nancy (2007): *Why Write? A Consideration of Rhetorical Purpose*. In: Suzanne Hidi und Pietro Boscolo (Hg.): *Writing and motivation*. 1. Aufl. Amsterdam: Elsevier (Studies in writing, 19), S. 17–30.
- Neuweg, Georg Hans (1999): *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Zugl.: Linz, Univ., Habil.-Schr., 1998. Münster u.a.: Waxmann.
- Neuweg, Georg Hans (2000): *Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens*. In: *Unterrichtswissenschaft* 28 (3), S. 197–217. Online verfügbar unter <http://www.pedocs.de/volltexte/2013/5471/>; <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-54719>, zuletzt geprüft am 09.10.2015.
- Neuweg, Georg Hans (2001): *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. 2. Aufl. Zugl.: Linz, Univ., Habil.-Schr., 1998. Münster u.a.: Waxmann.
- Neuweg, Georg Hans (2002): *Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (1), S. 10–29. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3818/pdf/ZfPaed_1_2002_Neuweg_Lehrerhandeln_und_Lehrerbildung_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 15.07.2016.
- Neuweg, Georg Hans (2007): *Lob der Spontaneität. Oder wie viel Planung braucht der Mensch?* In: *Pädagogik* (Weinheim) 59 (10), S. 34–37.
- Neuweg, Georg Hans (2011a): *Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung*. In: *Erziehungswissenschaft* 22 (43), S. 33–45. Online verfügbar unter <http://www.budrich-journals.de/index.php/ew/article/view/File/6007/5127#>, zuletzt geprüft am 09.11.2015.
- Neuweg, Georg Hans (2011b): *Was ist guter Unterricht? Ein Dialog*. In: *Wissen plus* (5), S. 6–9. Online verfügbar unter http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift/archiv/heft-5-2011-12/wp05-2011-12_guter-unterricht_neuweg.pdf.
- Neuweg, Georg Hans (2015a): *Das Schweigen der Könnner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens*. Vortrag am Institut Unterstrass der Pädagogischen Hochschule Zürich am 16. Juni 2006. Zuerst erschienen: Trauner Verlag, Linz 2006. In: Hans Georg Neuweg (Hg.): *Das Schweigen der Könnner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann, S. 19–42.
- Neuweg, Georg Hans (2015b): *Der Tacit Knowing View – eine Diskussion zentraler Einwände*. Zuerst erschienen in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106 (4), S. 597–610. 2010, Franz Steiner Verlag. In: Hans Georg Neuweg (Hg.): *Das Schweigen der Könnner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann, S. 133–150.
- Neuweg, Georg Hans (2015c): *Der Tacit Knowing View – Konturen eines Forschungsprogramms*. Zuerst erschienen in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101 (4), S. 557–573. 2005, Franz Steiner Verlag. In: Hans Georg Neuweg (Hg.): *Das Schweigen der Könnner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann, S. 113–131.

- Neuweg, Georg Hans (2015d): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Hans Georg Neuweg (Hg.): Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen. Münster: Waxmann, S. 209–227.
- Neuweg, Georg Hans (2015e): Zur Einführung in den vorliegenden Band. In: Hans Georg Neuweg (Hg.): Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen. Münster: Waxmann, S. 7–15.
- Neuweg, Hans Georg (Hg.) (2015f): Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen. Münster: Waxmann.
- Nickel, Sven (2011): Family Literacy – Sprach- und Literalitätsförderung in der Familie. Online verfügbar unter <http://www.eundc.de/pdf/36019.pdf>, zuletzt geprüft am 04.01.2016.
- Nitz, Lena (2010): Texte überarbeiten – das Problem der Kohärenz in Schreibkonferenzen. Eine textlinguistische Untersuchung in der Grundschule. Berlin: Lit (Schreiben – interdisziplinär, Bd. 1).
- Nolen, Susan Bobbitt (2007): The Role of Literate Communities in the Development of Children's Interest in Writing. In: Suzanne Hidi und Pietro Boscolo (Hg.): Writing and motivation. 1. Aufl. Amsterdam: Elsevier (Studies in writing, 19), S. 241–255.
- Nottbusch, Guido (2017): Graphomotorik. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski und Torsten Steinhoff (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster, New York: Waxmann, S. 125–138.
- Nussbaumer, Markus (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Nussbaumer, Markus (1994): Ein Blick und eine Sprache für die Sprache. Von der Rolle des Textwissens im Schreibunterricht. In: Der Deutschunterricht 46 (5), S. 48–71.
- Nussbaumer, Markus (1996): Lernerorientierte Textanalyse – Eine Hilfe zum Textverfassen? In: Helmuth Feilke und Paul R. Portmann (Hg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett, S. 96–112.
- Nussbaumer, Markus; Sieber, Peter (1995): Über Textqualitäten reden lernen – z.B. anhand des „Zürcher Textanalyserasters“. In: Diskussion Deutsch 26 (141), S. 36–52.
- OECD (Hg.) (2003a): Learners for Life. Students Approaches to Learning. Results from Pisa 2000. Unter Mitarbeit von Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Nele McElvany und Jules Pelschar. Organisation for Economic Co-Operative and Development, zuletzt geprüft am 16.01.2018.
- OECD (2003b): Literacy skills for the world of tomorrow. Further results from PISA 2000. Paris: OECD. Online verfügbar unter <http://www.sourceoecd.org/9264102868>, zuletzt geprüft am 16.11.2015.
- Oerter, Rolf (1982): Kognitives Modell (Zit. nach Bachmann, Thomas 2002, S. 59).
- Ortner, Hanspeter (1996): Das Imitationslernen und der Erwerb der Schreibkompetenz. In: Helmuth Feilke und Paul R. Portmann (Hg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett, S. 86–95.
- Ortner, Hanspeter (1998): Das kreative Schreiben – halbierte Kreativität und halbierte Schriftlichkeit? In: Informationen zur Deutschdidaktik 2 (4), S. 37–52.

- Ortner, Hanspeter (1999): An den Grenzen der Sprachgeschichte: geschichtslose Textnormen. Normen ‚hinter‘ den Buchrezensionen. In: Maria Pümpel-Mader (Hg.): Sprache – Kultur – Geschichte. Sprachhistorische Studien zum Deutschen; Hans Moser zum 60. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Hans Moser. Innsbruck: Inst. für Germanistik (Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft Germanistische Reihe, 59), S. 297–324.
- Ortner, Hanspeter (2014): Das Vorbewusste und das kognitiv Unbewusste: die Räume, aus denen die konventionellen und die nicht-konventionellen Versprachlichungen kommen. In: Norbert Kruse, Konrad Ehlich, Bernd Maubach und Anke Reichardt (Hg.): Unkonventionalität in Lernertexten. Zur Funktion von Divergenz und Mehrdeutigkeit beim Textschreiben. Berlin: Erich Schmidt, S. 51–75.
- Oser, Fritz; Gmünder, Paul (1988): Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalgenetischer Ansatz. 2., überarb. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn.
- Ossner, Jakob (1995): Prozessorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In: Jürgen Baumann und Rüdiger Weingarten (Hg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29–50.
- Ossner, Jakob (1996): Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Helmuth Feilke und Paul R. Portmann (Hg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett, S. 74–84.
- Ossner, Jakob (2006a): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 12 (21), S. 5–19.
- Ossner, Jakob (2006b): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh (StandardWissen Lehramt, 2807).
- Oswald, Hans (2000): Geleitwort. In: Friederike Heinzel (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: Juventa-Verl. (Kindheiten, 18), S. 9–15.
- Oswald, Hans (2012): Geleitwort zu ersten Auflage. In: Friederike Heinzel (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa (Kindheiten), S. 13–20.
- Pabst, Antje; Zeuner, Christine (2011): Literalität als soziale Praxis – Bedeutungen von Schriftsprachlichkeit. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 34 (3), S. 36–47. Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-alphabetisierung-04.pdf>, zuletzt geprüft am 06.10.2015.
- Pabst, Eva (2016): Dialogische Deutschdidaktik. Eine empirische Studie zum Aufbau fachdidaktischer Handlungsexpertise im Lehramtsstudium. Münster, New York: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 630).
- Pajares, Frank; Valiante, Gio (2008): Self-Efficacy beliefs and Motivation in Writing Development. In: Charles A. MacArthur, Steve Graham und Jill Fitzgerald (Hg.): Handbook of writing research. New York: Guilford Press, S. 158–171.
- Panagiotopoulou, Argyro; Brügelmann, Hans (2005): Kindheits- und Grundschulforschung – zwei Welten? Versuch eines Brückenschlags im Projekt „Lernbiografien im schulischen und

- außerschulischen Kontext“. In: Georg Breidenstein und Annedore Prengel (Hg.): *Schul- forschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?*, Bd. 20. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung), S. 71–94.
- Panagiotopoulou, Argyro; Wintermeyer, Monika (2006): *Schriftlichkeit – Literalität – Interdiszi- plinarität. I. Einleitung*. In: Argyro Panagiotopoulou (Hg.): *Schriftlichkeit – Interdiszipli- när. Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten*. Frankfurt am Main: Fach- bereich Erziehungswiss. der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ (Frankfurter Beiträge zur Er- ziehungswissenschaft Reihe Kolloquien, 11), S. 7–12.
- Pätzold, Margita (2005): *Frühe literale Textkompetenz*. In: Helmuth Feilke und Regula Schmidlin (Hg.): *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*. Frankfurt am Main: Lang (Forum angewandte Linguistik, 45), S. 69–92.
- Pätzold, Margita (2014): „Schriftferne“ Kinder? Oder: Welche Brücken baut die Didaktik? In: Norbert Kruse, Konrad Ehlich, Bernd Maubach und Anke Reichardt (Hg.): *Unkonventio- nalität in Lernertexten. Zur Funktion von Divergenz und Mehrdeutigkeit beim Textschrei- ben*. Berlin: Erich Schmidt, S. 133–151.
- Perrin, Daniel (2012): „La voie tranquille“. Routine und Emergenz in Formulierungsprozessen als Service public. In: Helmuth Feilke und Katrin Lehnen (Hg.): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb Und Didaktisch-Mediale Modellierung*. Frankfurt am Main: Lang Peter GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften (Forum angewandte Linguistik, Bd. 52), S. 215–239.
- Peschel, Falko (2002): *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Basiswissen Grundschule).
- Philipp, Maik (2012a): *Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umge- hen lernen*. Stuttgart: Kohlhammer (Schulpädagogik).
- Philipp, Maik (2012b): *Wirksame Schreibförderung. Metaanalytische Befunde im Überblick*. In: *Didaktik Deutsch* 18 (33), S. 59–73.
- Philipp, Maik (2013): *Lese- und Schreibunterricht*. Tübingen: UTB (UTB, 4022).
- Philipp, Maik (2014a): *Kein Plan = Kein guter Text. Wie man Textinhalte und ihre Abfolge vor dem Schreiben plant*. In: *Praxis Grundschule* 37 (1), S. 14–16.
- Philipp, Maik (2014b): *Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Weinheim, Bergstr: Beltz (Pädagogik praxis).
- Philipp, Maik (2015a): *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik. Und der systematischen schu- lischen Schreibförderung*.
- Philipp, Maik (2015b): *Schreibkompetenz. Sozialisation, Komponenten und Förderung*. Tübin- gen: UTB; Francke, A.
- Philipp, Maik (2015c): *Schreibst du noch oder regulierst du schon? Selbstreguliertes Schreiben als Zielpunkt der effektiven Schreibförderung*. In: Anja Blechschmidt und Ute Schräpler (Hg.): *Mündliche und schriftliche Texte in Sprachtherapie und Unterricht*. Basel: Schwabe (treffpunkt Logopädie, 2), S. 49–58.
- Philipp, Maik (2017): *Wirksame Schreibförderung – metaanalytische Befunde*. In: Michael Be- cker-Mrotzek, Joachim Grabowski und Torsten Steinhoff (Hg.): *Forschungshandbuch em- pirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann, S. 187–202.

- Philipp, Maik; Sturm, Afra (2011): Literalität und Geschlecht. Zum subjektiv wahrgenommenen und in Leistungstests ermittelten schriftsprachlichen Leistungsvermögen von Jungen und Mädchen. In: *Didaktik Deutsch* 17 (31), S. 68–95.
- Pohl, Thorsten (2014): Entwicklung der Schreibkompetenzen. In: Helmuth Feilke, Thorsten Pohl und Winfried Ulrich (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden; Bd. 4), S. 101–140.
- Pohl, Thorsten; Steinhoff, Torsten (2010a): Textformen als Lernformen. In: Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik/Reihe A, 6), S. 5–26.
- Pohl, Thorsten; Steinhoff, Torsten (Hg.) (2010b): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik/Reihe A, 6). Online verfügbar unter http://www.koebes.uni-koeln.de/pohl_steynhoff.pdf, zuletzt geprüft am 24.09.2015.
- Pohlmann-Rother, Sanna; Schoreit, Edgar; Kürzinger, Anja (2016): Schreibkompetenzen von Erstklässlern quantitativ-empirisch erfassen – Herausforderungen und Zugewinn eines analytisch-kriterialen Vorgehens gegenüber einer holistischen Bewertung. In: *Journal of Educational Research online* 8 (2), S. 107–135. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2016/12429/pdf/JERO_2016_2_PohlmannRother_et_al_Schreibkompetenz_von_Eerstklaesslern.pdf, zuletzt geprüft am 05.11.2016.
- Polanyi, Michael (1952): Skills and connoisseurship. In: F. de Silva (Hg.): *Atti dei congresso di metodologia*. Turin, S. 381–395.
- Polanyi, Michael (1969a): Knowing and Being. Vorlesung aus dem Jahr 1961. In: Marjorie Grene (Hg.): *Knowing and Being. Essays by Michael Polanyi*. Chicago Ill.: Univ. of Chicago Press, S. 123–137.
- Polanyi, Michael (1969b): The Logic of Tacit Inference. In: Marjorie Grene (Hg.): *Knowing and Being. Essays by Michael Polanyi*. Chicago Ill.: Univ. of Chicago Press, S. 138–158.
- Polanyi, Michael (1982 (1958)): *Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy*. Erstausgabe 1958. 8. Aufl. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. [Übersetzung von „The tacit dimension“ durch Horst Brühmann]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 543).
- Polanyi, Michael (2010 (1966)): *The tacit dimension*. Chicago, Ill.: Univ. of Chicago Press.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2003): Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht. In: *German as a Foreign Language* (2). Online verfügbar unter <http://www.gfl-journal.de/2-2003/portmann-tselikas.pdf>, zuletzt geprüft am 04.03.2016.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2005): Was ist Textkompetenz? Zürich. Online verfügbar unter <https://www.uzh.ch/ds/wiki/ssl-dir/Textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf>, zuletzt geprüft am 03.03.2016.
- Prenzel, Annedore (2013): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Prior, Paul (2001): Voices in text, mind, and society: Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. In: *Journal of Second Language Writing* 10 (1–2), S. 55–81.

- Quasthoff, Uta (2015): Ko-Konstruktion in Erwachsenen-Kind-Interaktion: membership und der Erwerb von sprachlicher Kompetenz. In: Ulrich Dausendschön-Gay, Elisabeth Gülich und Ulrich Krafft (Hg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 287–312.
- Quasthoff, Uta; Fried, Lilian; Katz-Bernstein, Nitza; Lengning, Anke; Schröder, Anja; Stude, Julianne (2011): (Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern; (inklusive DVD); [das Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-BINE) und der Dortmunder Förderansatz (DO-FINE)]. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Quasthoff, Uta; Morek, Miriam (2015): Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten (DisKo). Abschlussbericht für das DFG-geförderte Forschungsprojekt. Abschlussbericht-Homepageversion. Online verfügbar unter <http://www.disko.tu-dortmund.de/disko/Medienpool/Abschlussbericht-DisKo.pdf>, zuletzt geprüft am 13.06.2016.
- Quasthoff, Uta M. (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 3), S. 84–101.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (4), S. 282–301.
- Reckwitz, Andreas (2008): Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie. Bielefeld: Transcript-Verl. (Sozialtheorie).
- Reckwitz, Andreas (2010): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Univ., Habil.-Schr.-Hamburg, 2005. Studienausg., unveränd. Nachdr. der Erstausg. 2006. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas (2016a): Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript (Sozialtheorie).
- Reckwitz, Andreas (2016b): Praktiken und ihre Affekte. In: Hilmar Schäfer (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 163–180.
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. 5. Aufl. Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1995).
- Reichardt, Anke (2012): Prozess oder Konzept – Welche Schreibstrategien verwenden Schüler? Von der Textanalyse zur Schreibberatung im Unterricht. In: Petra Hüttis-Graff und Christoph Jantzen (Hg.): Überarbeiten lernen – Überarbeiten als Lernen. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 111–141.
- Reichardt, Anke; Kruse, Norbert (2018): Von Kritikern und Ko-Autoren – Zur Sozialität des Schreibunterrichts oder: Wie Grundschulkindern gemeinsam an/mit ihren Texten arbeiten. In: Christina Bär und Benjamin Uhl (Hg.): Texte schreiben in der Grundschule. Zugänge zu kindlichen Perspektiven. Stuttgart: Fillibach bei Klett Sprachen, S. 181–204.
- Reichardt, Anke; Kruse, Norbert; Lipowsky, Frank (2014): Textüberarbeitung mit Schreibkonferenz oder Textlupe. Zum Einfluss der Schreibumgebung auf die Qualität von Schülertexten. In: Didaktik Deutsch 20 (36), S. 64–85.

- Ricken, Norbert (2004): Die Macht der Macht – Rückfragen an Michel Foucault. In: Norbert Ricken und Markus Rieger-Ladich (Hg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–144.
- Ricken, Norbert (2013a): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: Thomas Alkemeyer (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Berlin u.a.: transcript (Praktiken der Subjektivierung, 1), S. 69–100.
- Ricken, Norbert (2013b): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Andreas Gelhard, Thomas Alkemeyer und Norbert Ricken (Hg.): Techniken der Subjektivierung. München: Fink, S. 29–48.
- Ricken, Norbert (2014): Adressierung und (Re-)Signifizierung. Anmerkungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Leistung aus praktisch-theoretischer Perspektive. In: Bettina Kleiner, Nadine Rose und Judith Butler (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung; [gleichnamige Tagung an der Universität Hamburg im Oktober 2012]. Opladen: Budrich, S. 119–133.
- Ricken, Norbert; Balzer, Nicole (Hg.) (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Rijlaarsdam, Gert; Braaksma, Martine; Couzijn, Michel; Janssen, Tanja; Kieft, Marleen; Raedts, Mariet et al. (2009): The Role of Readers in Writing Development: Writing Students Bringing Their Texts to the Tests. In: Roger Beard, Debra Myhill, Jeni Riley und Martin Nystrand (Hg.): The SAGE handbook of writing development. Los Angeles: Sage, S. 436–452.
- Rijlaarsdam, Gert; van den Bergh, Huub (2008): Writing Process Theory. A Functional Dynamic Approach. In: Charles A. MacArthur, Steve Graham und Jill Fitzgerald (Hg.): Handbook of writing research. New York: Guilford Press, S. 41–53.
- Ritter, Michael (2006): Freies und kreatives Schreiben – Neue Wege der Schreibdidaktik. In: Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes (96), S. 22–29, zuletzt geprüft am 29.10.2016.
- Ritter, Michael (2008): Wege ins Schreiben. Eine Studie zur Schreibdidaktik in der Grundschule. Univ., Philos. Fak. III, Diss.-Halle, 2008. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Ritter, Michael (2015): Schreibkultur und Schreibdidaktik. Zu einer Neufassung des Schreibkompetenzbegriffs. In: Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes (132), S. 6–11.
- Röbe, Edeltraud (2000): Die Aufgabe als Brücke zur Leistung. In: Die Grundschulzeitschrift 14 (135–136), S. 12–17.
- Röhl, Tobias (Hg.) (2016a): Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg (Qualitative Soziologie, 16). Online verfügbar unter <https://www.degruyter.com/doi/book/10.1515/9783110507263>.
- Röhl, Tobias (2016b): Praxistheoretische Dezentrierungen eines alltäglichen Geschehens. In: Hilmar Schäfer (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 323–344.

- Röhner, Charlotte (1997): Kindertexte im reformorientierten Anfangsunterricht. Zur personalen und sozialen Bedeutung des Schreibens in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Röhner, Charlotte (2001): Literalität in Texten von Jungen und Mädchen. In: Pädagogik (Weinheim) 53 (6), S. 28–32.
- Röhner, Charlotte (2011): Kindheitserfahrungen und Ich-Botschaften in freien Texten von Kindern und Jugendlichen. In: Eva Maria Kohl und Michael Ritter (Hg.): Die Stimmen der Kinder. Kindertexte in Forschungsperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 109–122.
- Röhner, Charlotte (2012): Freie Texte als Quellen der Kindheitsforschung. In: Friederike Heinzel (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa (Kindheiten), S. 154.
- Rose, Nadine; Koller, Hans Christoph (2012): Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen. In: Norbert Ricken und Nicole Balzer (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–94.
- Rosebrock, Cornelia; Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.) (2013): Literalität erfassen. Bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim u.a.: Beltz Juventa (Lesesozialisation und Medien).
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren (Grundlagen der Lesedidaktik).
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel.
- Rouse, Joseph (2007): Social Practices and Normativity. In: Philosophy of the Social Sciences 37 (1), S. 46–56. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1177/0048393106296542>, zuletzt geprüft am 27.10.2019.
- Ruf, Oliver (2016): Kreatives Schreiben. Eine Einführung. Tübingen: A. Francke Verlag (UTB Medienwissenschaft, Literaturwissenschaft, 3664).
- Ruf, Urs (2008a): Das dialogische Lernmodell. In: Urs Ruf, Stefan Keller und Felix Winter (Hg.): Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 13–23.
- Ruf, Urs (2008b): Das dialogische Lernmodell vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien und Befunde. In: Urs Ruf, Stefan Keller und Felix Winter (Hg.): Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 233–270.
- Ruf, Urs; Gallin, Peter (2014a): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. 5. Aufl. 2 Bände. Seelze-Velber: Kallmeyer (Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik, 1).
- Ruf, Urs; Gallin, Peter (2014b): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. 5. Aufl. 2 Bände. Seelze: Klett Kallmeyer Friedrich Verlag (Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik, 2).

- Ruf, Urs; Keller, Stefan; Winter, Felix (Hg.) (2008): *Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Rumelhart, David E. (1975): Notes on a schema for stories. In Daniel G. Bobrow und Allan Collins (Hg.): *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. New York: Academic Press.
- Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American Psychologist* 55 (1), S. 68–78.
- Ryle, Gilbert (1987 (1949)): *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, 8331).
- Sales Cordeiro, Glais; Isler, Dieter; Thévenaz-Christen, Thérèse (2011): Editorial. Frühe literale Praktiken. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 33 (1), S. 17–28. Online verfügbar unter <http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8605/>; <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-86056>, zuletzt geprüft am 16.09.2015.
- Sandig, Barbara (2000): Text als prototypisches Konzept. In: Martina Mangasser-Wahl (Hg.): *Prototypentheorie in der Linguistik. Anwendungsbeispiele – Methodenreflexion – Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik, 10), S. 93–112.
- Scardamalia, Marlene; Bereiter, Carl (2006): Knowledge Building: Theory, Pedagogy, and Technology. In: Keith R. Sawyer (Hg.): *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, S. 97–118. Online verfügbar unter http://ikit.org/fulltext/2006_KBTheory.pdf, zuletzt geprüft am 06.10.2015.
- Schäfer, Hilmar (2013): *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Velbrück Wissenschaft, zuletzt geprüft am 15.08.2016.
- Schäfer, Hilmar (2016): Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In: Hilmar Schäfer (Hg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 9–28.
- Schatzki, Theodor (2016a): Materialität und soziales Leben. In: Herbert Kalthoff, Torsten Cress und Tobias Röhl (Hg.): *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften*. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 63–88.
- Schatzki, Theodor (2016b): *Praxistheorie als flache Ontologie*. In: Hilmar Schäfer (Hg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 29–44.
- Schatzki, Theodor (2017): Sayings, texts and discursive formations. In: Allison Hui, Theodore R. Schatzki und Elizabeth Shove (Hg.): *The nexus of practices. Connections, constellations, practitioners*. London, New York: Routledge, S. 126–140.
- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scheibe, Wolfgang (1984): *Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung*. 9. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz-Taschenbuch, 27: Pädagogik).
- Schmidlin, Regula; Feilke, Helmuth (2005): Forschung zu literaler Textkompetenz – Theorie- und Methodenentwicklung. In: Helmuth Feilke und Regula Schmidlin (Hg.): *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*. Frankfurt am Main: Lang (Forum angewandte Linguistik, 45), S. 7–18.

- Schmidt, Robert (2008): Stumme Weitergabe. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 37, S. 121–136.
- Schneider, Hansjakob; Becker-Mrotzek, Michael; Sturm, Afra; Jambor-Falen, Simone; Neugebauer, Uwe; Efing, Christian; Kernen, Nora (2013): Wirksamkeit von Sprachförderung. Expertise. Zürich.
- Schneuwly, Bernhard (1995): Textarten – Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (51), S. 116–132.
- Schütz, Anna; Breuer, Anne; Reh, Sabine (2012): Sequenzanalysen von Kinder-Interaktionen. Zu den Möglichkeiten einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. In: Friederike Heinzel (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa (Kindheiten), S. 190–204.
- Seitz, Simone; Scheidt, Katja (2012): Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Inklusion – online (1). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62>, zuletzt geprüft am 08.07.2016.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, zuletzt geprüft am 02.01.2018.
- Senn, Werner (2010): Schreiben als Voraussetzung und Ziel der Portfolioarbeit. Mit dem Portfolio Schreiben lernen. In: Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik/Reihe A, 6), S. 163–190.
- Senn, Werner; Lötscher, Hanni; Malti, Tina (2005): Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern. Eine Studie zum kooperativen Lernen und Beurteilen in Schreibkonferenzen. Luzern: PHZ, Institut für Lehren und Lernen. Online verfügbar unter <http://edudoc.ch/getfile.py?recid=3524>, zuletzt geprüft am 06.10.2015.
- Sieber, Peter (Hg.) (1994): Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Aarau: Sauerländer (Reihe Sprachlandschaft, 12).
- Sieber, Peter (2003): Modelle des Schreibprozesses. In: Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner und Gesa Siebert-Ott (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh (UTB), S. 208–223.
- Sieber, Peter (2005): Didaktik des Schreibens – vom Produkt zum Prozess und weiter zur Textkompetenz. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 27 (3), S. 381–406. Online verfügbar unter <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4130>; <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-41303>, zuletzt geprüft am 16.09.2015.
- Sieber, Peter (2008): Kriterien der Textbewertung am Beispiel Parlando. In: Nina Janich (Hg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Unter Mitarbeit von Klaus Brinker. Tübingen: Narr (Narr-Studienbücher), S. 271–290.

- Simmons, Jay (2003): Responders are taught, not born. In: *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 46:8 (Mai), S. 684–693.
- Spiegel, Carmen; Vogt, Rüdiger (2006a): Einleitung. In: Carmen Spiegel und Rüdiger Vogt (Hg.): *Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 1–6.
- Spiegel, Carmen; Vogt, Rüdiger (Hg.) (2006b): *Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Spinnen, Burkhard (2005): Genie in der Schulbank oder: Versuch, meine Erfahrungen mit literarischen Werkstätten zusammenzufassen. In: Josef Haslinger und Hans-Ulrich Treichel (Hg.): *Wie werde ich ein verdammt guter Schriftsteller?* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 66–82.
- Spinner, Kaspar H. (1993): Vom kommunikativen über den personalen Ansatz der Aufsatzdidaktik zum geselligen Schreiben. In: Detlef C. Kochan, Elisabeth Katharina Paefgen und Gerhart Wolff (Hg.): *Pragmatik in Sprache und Literatur. Festschrift zur Emeritierung von Detlef C. Kochan*. Tübingen: Narr, S. 77–82.
- Spinner, Kaspar H. (1994): Neue und alte Bilder von Lernenden. *Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende*. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 2 (12), S. 146–158.
- Spitta, Gudrun (1983): *Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2. Lesen und Schreiben im Zusammenhang; spontanes Schreiben; Schreibprojekte*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor (Lehrer-Bücherei Grundschule).
- Spitta, Gudrun (1989): Schreibkonferenz. In *Schreibkonferenzen kriegt man Tips dafür – wenn man Schriftsteller werden will*. In: *Die Grundschulzeitschrift* 3 (30), S. 5–9.
- Spitta, Gudrun (1992): *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Spitta, Gudrun (1993): Schreibkonferenzen – haben sie sich bewährt? In: *Die Grundschulzeitschrift* 7 (61), S. 8–9.
- Spitta, Gudrun (Hg.) (1998a): *Freies Schreiben – eigene Wege gehen*. Lengwil am Bodensee, Schweiz: Libelle Verlag.
- Spitta, Gudrun (1998b): Freies Schreiben – kurzlebige Modeerscheinung oder didaktische Konsequenz aus den Ergebnissen der Schreibprozeßforschung? In: Gudrun Spitta (Hg.): *Freies Schreiben – eigene Wege gehen*. Lengwil am Bodensee, Schweiz: Libelle Verlag, S. 18–42.
- Spitta, Gudrun (1999a): Wenn Kindertexte uns berühren ... oder Gedanken zur (literarischen) Qualität von Kindertexten beim Freien Schreiben. In: Matthias Duderstadt (Hg.): *Literarisches Lernen*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule, S. 211–241.
- Spitta, Gudrun (2008): Freies Schreiben und Schreibkonferenzen – in der Grundschule? In: *Grundschule Deutsch* (20), S. 40–43.
- Spitta, Gudrun (2015): Für das Schreiben begeistern. Mit Schreibkonferenzen systematisch die Textkompetenz fördern. Berlin: Cornelsen (Lehrerbücherei Grundschule).
- Spitta, Gudrun Uta (1999b): Aufsatzbeurteilung heute: Der Wechsel vom Defizitblick zur Könnensperspektive, Teil 2. In: *Grundschulunterricht* 46 (5), S. 22–25.
- Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Rjosk, Camilla; Weirich, Sebastian; Haag, Nicole (Hg.) (2017): *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik*

- am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster, New York: Waxmann.
- Steffens, Ulrich; Höfer, Dieter (2014): Die Hattie-Studie. Hg. v. Bildungsministerium für Bildung und Frauen. BMBF, zuletzt geprüft am 02.01.2018.
- Steinbrenner, Marcus; Mayer, Johannes; Rank, Bernhard (Hg.) (2011): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Steinhoff, Torsten (2010): Differenzierte Schülertextbeurteilung. Entwicklungs-, Prozess- und Situierungsdimension. In: Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik/Reihe A, 6), S. 257.
- Streck, Ulrich (2015): Implizites Beziehungswissen – ko-konstruiert. In: Ulrich Dausendschön-Gay, Elisabeth Gülich und Ulrich Krafft (Hg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 313–324.
- Street, Brian (o.J.): Autonomous and Ideological Models of Literacy: approaches from New Literacy Studies. Online verfügbar unter http://www.philbu.net/media-anthropology/street_newliteracy.pdf, zuletzt geprüft am 07.01.2016.
- Street, Brian (1984): Literacy in theory and practice. Cambridge (Cambridge studies in oral and literate culture, 9).
- Street, Brian (1989): Which literacies? In: Adult education and development (32), S. 97–102.
- Street, Brian (1993): Introduction: the new literacy studies. In: Brian Street (Hg.): Cross-cultural approaches to literacy. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Cambridge studies in oral and literate culture), S. 1–21.
- Street, Brian (2000): Literacy events and literacy practices: Theory and practice in the New Literacy Studies. In: Marilyn Martin-Jones und Kathryn Jones (Hg.): Multilingual literacies. Reading and writing different worlds. Amsterdam: Benjamins (Studies in written language and literacy, 10), S. 17–29.
- Street, Brian (2003): What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: Current Issues in Comparative Education 5 (2), S. 77–92. Online verfügbar unter http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf, zuletzt geprüft am 07.01.2016.
- Street, Brian (2009): Ethnography of Writing and Reading. In: David R. Olson und Nancy Torrance (Hg.): The Cambridge handbook of literacy. Cambridge, N.Y.: Cambridge University Press (Cambridge Handbooks in Psychology), S. 329–345.
- Street, Brian (2013a): Literacy in Theory and Practice. Challenges and Debates Over 50 Years. In: Theory Into Practice 52 (1. Beiheft), S. 52–62.
- Street, Brian (2013b): New Literacy Studies. In: Cornelia Rosebrock und Andrea Bertschi-Kaufmann (Hg.): Literalität erfassen. Bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim u.a.: Beltz Juventa (Lesesozialisation und Medien), S. 149–165.
- Street, Brian (2016): Private Mail, 16.02.2016. E-Mail an Beate Leßmann.
- Street, Brian; Lefstein, Adam (2007): Literacy: An Advanced Resource Book for Students: Routledge.

- Street, Brian V.; Street, Joanna C. (1995): The schooling of literacy. In: Patricia Murphy, Michelle Selinger, Jill Bourne and Mary Briggs (Hg.): *Subject Learning in the Primary Curriculum: Issues in English, Science and Mathematics*. London, New York, S. 72–85.
- Sturm, Afra (2014): Experten- und Novizen-Feedback in der Domäne Schreiben. In: *Leseforum.ch* (3), S. 1–21. Online verfügbar unter http://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/524/2014_3_Sturm.pdf, zuletzt geprüft am 17.11.2015.
- Sturm, Afra (2015): Schul- und Unterrichtsentwicklung im Bereich Schreiben am Beispiel von QUIMS-Schulen. In: *Leseforum.ch* (2), S. 1–20. Online verfügbar unter http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015_2_Sturm.pdf, zuletzt geprüft am 29.02.2016.
- Sturm, Afra; Weder, Mirjam (2011): Schreiben als sinnhaftes und sichtbares Tun. In: Hansjakob Schneider (Hg.): *Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 18–37.
- Sturm, Afra; Weder, Mirjam (2016): *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Klett/Kallmeyer (Reihe Lehren lernen – Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung).
- Textor, Martin R. (2000): Lew Wygotski – der ko-konstruktive Ansatz. In: Wassilios E. Fthenakis, Martin R. Textor (Hg.): *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 71–83.
- Tomasello, Michael (2006): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1827).
- Tomasello, Michael (2009): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tomasello, Michael (2016): *Warum wir kooperieren*. Unter Mitarbeit von Henriette Zeidler. 3. Aufl. Berlin: Suhrkamp (edition unseld, 36).
- Uhmann, Susanne (2015): Multimodale Ko-Konstruktionen: gestische Lokaldeixis im Bauchraum. In: Ulrich Dausendschön-Gay, Elisabeth Gülich und Ulrich Krafft (Hg.): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 209–228.
- UNESCO (2004): *The Plurality of literacy and its implications for policies and programmes*. Position Paper. Online verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>, zuletzt geprüft am 25.01.2016.
- UNESCO (2006): *Education For All Global Monitoring Report. Understandings of literacy*. Chapter 6. Online verfügbar unter http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf, zuletzt geprüft am 19.01.2016.
- Villa, Paula Irene (2006): Scheitern – Ein produktives Konzept zur Neuorientierung der Sozialisationsforschung. In: Helga Bilden und Bettina Dausien (Hg.): *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte*. Opladen: Budrich, S. 219–238.
- Voß, Stefan; Blumenthal, Yvonne; Sikora, Simon; Mahlau, Kathrin; Diehl, Kirsten et al. (2014): *Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Effekte eines Beschulungsansatzes nach dem*

Response to Intervention-Ansatz auf die Rechen- und Leseleistungen von Grundschulkindern (2). Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9248/pdf/ESP_2014_2_Voss_ua_Ruegener_Inklusionsmodell.pdf, zuletzt geprüft am 20.12.2017.

- Wagenschein, Martin (1968): Die Sprache im Physikunterricht. In: Sprache und Erziehung. Zeitschrift für Pädagogik (7. Beiheft), S. 125–142.
- Wagenschein, Martin (1981): Physikalismus und Sprache. Gegen die Nichtachtung des Unmessbaren und Unmittelbaren. In: Schweizerische Lehrerzeitung 49 (Dezember), S. 1983–1989.
- Weber, Christine (2009): Lehrerinnen und Lehrer lesen Texte. Untersuchung zur Lektüre und Beurteilung von Schülertexten. Univ., Diss.-Zürich, 2008. Bern: hep der Bildungsverl.
- Weinert, Franz E. (Hg.) (2001a): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u.a.: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Weinert, Franz E. (2001b): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u.a.: Beltz (Beltz Pädagogik), S. 17–31.
- Weinhold, Swantje (2014): Schreiben in der Grundschule. In: Helmuth Feilke, Thorsten Pohl und Winfried Ulrich (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Bd. 4), S. 143–158.
- Werder, Lutz von (2000): Einführung in das kreative Schreiben. Milow: Schibri-Verl.
- Wernke, Stephan; Zierer, Klaus (2017): Die Unterrichtsplanung: ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung. In: Stephan Wernke und Klaus Zierer (Hg.): Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 7–16.
- Wiesemann, Jutta (2005): Wohin führt die Forschung im Klassenzimmer? In: Georg Breidenstein und Annedore Prengel (Hg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung), S. 15–36.
- Wilkens, Marlene (2012): Überarbeiten lernen – die Text-Hand als Reflexionshilfe in Autorenrunden und Schreibberatungen. Unterrichtsimpulse und deren Auswertung in Klasse 5. In: Petra Hüttis-Graff und Christoph Jantzen (Hg.): Überarbeiten lernen – Überarbeiten als Lernen. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 307–323.
- Winter, Claudia (1998): Traditioneller Aufsatzunterricht und kreatives Schreiben. Eine empirische Vergleichsstudie. Augsburg: Bernd Wißner.
- Wirth, Uwe (Hg.) (2002): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. [Orig.-Ausg.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1575).
- Witter, Tobias; Materne, Jürgen (2017): Habitus und Mimesis – ZOE ONLINE- Dokument. Neue Ansätze für das Change Management aus der Theorie Pierre Bourdieus (Organisations-Entwicklung, 2/2017). Online verfügbar unter <https://zoe-online.owlit.de/document.aspx?docId=ZOE1234085>, zuletzt geprüft am 24.11.2017.

- Wrobel, Arne (2003): Schreiben und Formulieren. Prätext als Problemindikator und Lösung. In: Daniel Perrin, Ingrid Böttcher, Otto Kruse und Arne Wrobel (Hg.): Schreiben – Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. 2. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 83–96.
- Wrobel, Arne (2014): Schreibkompetenz und Schreibprozess. In: Helmuth Feilke, Thorsten Pohl und Winfried Ulrich (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden; Bd. 4), S. 85–100.
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (2007): Einführung. In: Christoph Wulf und Jörg Zirfas (Hg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim: Beltz (Beltz-Bibliothek), S. 8–12.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (Hg.) (1977): Denken und Sprechen. Unveränd. Abdr. der 5., korr. Aufl. 1974. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. (Fischer-Taschenbücher Bücher des Wissens, 6350).
- Zeuner, Christine; Pabst, Antje (2011): „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“ Literalität als soziale Praxis. Eine ethnographische Studie. Bielefeld: Bertelsmann.
- Zierer, Klaus (2016): Kompetenz und Haltung. Kennzeichen pädagogischer Professionalität. Und ihre Bedeutung für den Unterricht. Julius-Maximilians-Universität. Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung. Würzburg, 2016. Online verfügbar unter [https:// www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06000060/04_Fort-_und_Weiterbildungen_Lehrkraefte/Herbsttagungen/Herbsttagung_2016/Vortrag_Prof_Zierer.pdf](https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06000060/04_Fort-_und_Weiterbildungen_Lehrkraefte/Herbsttagungen/Herbsttagung_2016/Vortrag_Prof_Zierer.pdf), zuletzt geprüft am 02.01.2018.
- Materialien (Download) für den Unterricht, Filme aus dem Unterricht, Präsentationen und Fallbeispiele für Studium, Aus- und Fortbildung u.a.: www.beate-lessmann.de

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Viertklässlerin Millan liest ihren Text in der Autorenrunde den Mitschülerinnen und Mitschülern vor.....	16
Abbildung 2: „Die beste Freundin“ – Textentwurf von Millan	20
Abbildung 3: Überarbeiteter, abgeschriebener Präsentationstext von Millan	21
Abbildung 4: Theorieentwicklung von Autorenrunden in der Vorschau – vier Zugänge	66
Abbildung 5: Vergleich des autonomen und ideologischen Modells von Literalität nach Brian Street.....	73
Abbildung 6: Literalität – Integrierendes ideologisches Modell.....	75
Abbildung 7: Definition „Literale Kompetenz“ in dieser Studie.....	111
Abbildung 8: Drei-Räume-Modell: Verhältnis von Kultur, Sprache, Institution – Basis der Definition „literale Kompetenzen“	112
Abbildung 9: Literale Kompetenzen in ihrer Relationalität kultureller, literal-sprachlicher und auf Verständigung über Sprache bezogener Kompetenzen (diachrones Verständnis)	113
Abbildung 10: Raum Kultur	114
Abbildung 11: Raum Sprache	119
Abbildung 12: Raum Institution	121
Abbildung 13: Literale Kompetenzen in ihrer Relationalität kultureller, literal-sprachlicher und auf Verständigung über Sprache bezogener Kompetenzen (synchrones Verständnis).....	125
Abbildung 14: Autorenrunden aus praxeologischer Sicht.....	130
Abbildung 15: Autorenrunden als literale Praktiken – im Sinne des ideologischen Modells nach Brian Street.....	132
Abbildung 16: Zusammenfassung: Literale Praktiken – praxistheoretischer Zugang ..	138
Abbildung 17: Überlappungen zwischen praxistheoretischem Zugang und weiteren Zugängen.....	139
Abbildung 18: „Entwicklung“ bzw. „Leben“ – Text aus dem Tagebuch von Lasse (1. Schuljahr)	141
Abbildung 19: „Wie alt man werden kann“ – Text aus dem Tagebuch von Burcu (1. Schuljahr).....	142
Abbildung 20: Schreibprozessmodell Hayes und Flower 1980 (S. 11)	156
Abbildung 21: Neue Organisation des Schreibprozessmodells durch Hayes (Hayes 1996, S. 9).....	158
Abbildung 22: Schreibmodell Hayes 2012 (aus Hayes 2012, S. 371)	162
Abbildung 23: Modell Schreibkompetenz von Baurmann und Pohl (aus: Bremerich-Voss 2009, S. 96).....	172
Abbildung 24: Basismodell der Textproduktion von Becker-Mrotzek und Bachmann (2017, S. 42).....	174
Abbildung 25: Schreibkompetenzmodell in Anlehnung an das Lesekompetenzmodell von Rosebrock und Nix (Ritter 2015).....	176

Abbildung 26: Säulenmodell: Sprachlich-textuelle Kompetenzen im Kontext literaler Unterrichtskultur – Produkt-Prozess-Integration	184
Abbildung 27: Sprechsituation 1 und Sprechsituation 2 (Ehlich 2007 (1984), S. 542)	196
Abbildung 28: Sprachlich-textuelle Aspekte von Autorenrunden (1): Gespräche über Texte für zerdehnte in nicht-zerdehnten Sprechsituationen (Sprechsituationen 1 und 2 nach Ehlich 2007 (1984), S. 542)	199
Abbildung 29: Zürcher Textanalyseraster in Form des Wegemodells (Nussbaumer und Sieber 1995, S. 51)	203
Abbildung 30: Sprachlich-textuelle Aspekte von Autorenrunden (2): Neu-Sehen von Texten im Wechsel zwischen Sprecher- und Hörerperspektive (Sprechsituationen 1 und 2 nach Ehlich 2007 (1984), S. 542)	208
Abbildung 31: Darstellung des Aufbaus von Sprachkompetenz zwischen Sprachgebrauch und Sprachbewusstsein (verkürzte Darstellung nach Ruf und Gallin 2014a, S. 213).....	216
Abbildung 32: Sprachlich-textuelle Aspekte von Autorenrunden (3): Rekonstruktion von Texten als Ausdruck individueller Normen (Rezipienten) und überindividueller Normen (Sprachgemeinschaft).....	220
Abbildung 33: Das Feld der Normen (Feilke 2015, S. 128)	224
Abbildung 34: Text aus dem Tagebuch von Freya (1. Schuljahr): Der Riese fährt Fahrrad und isst ein Eis. (geschrieben am 16.1.).....	230
Abbildung 35: Schreibgeheimnis, aus Freyas Text hergeleitet.....	231
Abbildung 36: Textsorten und Schreibgeheimnisse der ersten fünf Autorenrunden in einer ersten Klasse	233
Abbildung 37: Leitfaden (1) für die Strukturierung von Gesprächen über Texte in Autorenrunden (Leßmann 2016a, S. 40)	235
Abbildung 38: Systematisierung von Schreibgeheimnissen und Textsorten nach erzählenden und informierenden Textmustern (Beispiel aus dem 2. Schuljahr)	240
Abbildung 39: Systematisierung nach Textmustern – hier informierend, appellierend (Beispiel aus dem 3. und 4. Schuljahr)	241
Abbildung 40: Systematisierung nach Textmustern – hier Ausdruck (Beispiel aus dem 3. und 4. Schuljahr)	241
Abbildung 41: Gewebemodell (vgl. Leßmann 2010, S. 94).....	244
Abbildung 42: Text-Hand (vgl. Leßmann 2010, S. 95)	245
Abbildung 43: Leitfaden (2) für die Strukturierung von Gesprächen über Texte in Autorenrunden – mit der Text-Hand (Leßmann 2016a, S. 53).....	247
Abbildung 44: Schreibzeit – Übersicht über die Angebote.....	249
Abbildung 45: Autorenrunde im Kontext verschiedener Kultur- und Sprachgemeinschaften	256
Abbildung 46: Zusammenfassung: Textqualität – sprachlich-textueller Zugang	262
Abbildung 47: Überlappungen zwischen sprachlich-textuellem Zugang und weiteren Zugängen.....	263

Abbildung 48: Begründung des Gelingen des Textes „Zauberstein“ am Ende von 3-1 (Adrian)	272
Abbildung 49: Begründung des Gelingen des Textes „Das Mädchen und die Hexe“ am Ende von 3-1 (Bente)	273
Abbildung 50: Begründung des Gelingen des Textes „Abendschwert“ am Ende von 4-2, Teil 1 (Adrian)	274
Abbildung 51: Begründung des Gelingen des Textes „Dokumentation Stumpf-Scheren-Krabbe“ am Ende von 4-2, Teil 1 (Bente)	275
Abbildung 52: Begründung des Gelingen des Textes „Abendschwert“ am Ende von 4-2, Teil 2 (Adrian)	277
Abbildung 53: Begründung des Gelingen des Textes „Dokumentation Stumpf-Scheren-Krabbe“ am Ende von 4-2, Teil 2 (Bente)	279
Abbildung 54: Wissen und Können in Integrationskonzepten (Neuweg 2011, S. 34) ..	309
Abbildung 55: Wissen und Können in Differenzkonzepten (Neuweg 2011, S. 41)	310
Abbildung 56: Zusammenfassung: Verstehens- und Verständigungsprozesse – hermeneutischer Zugang	340
Abbildung 57: Überlappungen zwischen hermeneutischem Zugang und weiteren Zugängen	341
Abbildung 58: Text „Mein Monolog“ von Berna zu einem Bild von Paul Klee	350
Abbildung 59: Zusammenfassung: Stimmen der Kinder – kindheitsforschender Zugang	385
Abbildung 60: Überlappungen zwischen kindheitsforschendem Zugang und weiteren Zugängen	386
Abbildung 61: Texte in Autorenrunden und Schreibkonferenzen in Klasse 4d	397
Abbildung 62: LESEN in deinem Leben (Burcu)	399
Abbildung 63: Schreiben zu Beginn und am Ende der Grundschulzeit (Burcu)	400
Abbildung 64: Burcu zu Schreibzeit und Autorenrunde	401
Abbildung 65: Was beim Formulieren der ersten Texte wichtig war (Burcu)	401
Abbildung 66: Was am Ende von Klasse 4 beim Formulieren wichtig ist (Burcu)	402
Abbildung 67: Schreiben zu Beginn und am Ende der Grundschulzeit	402
Abbildung 68: Drei Dinge, die du in deiner Freizeit gerne tust (Adrian)	403
Abbildung 69: SCHREIBEN in deinem Leben (Adrian)	404
Abbildung 70: Schreiben zu Beginn und am Ende der Grundschulzeit (Bente)	405
Abbildung 71: Abschiedsbrief von Bente am Ende der Grundschulzeit an ihre Klasse	407
Abbildung 72: Definition Autorenrunde	411
Abbildung 73: Hervorhebung des praxeologischen Zugangs innerhalb dieser Studie ..	416
Abbildung 74: Entwicklung literaler Kompetenzen und Bildung literaler Identität im Kontext literaler Unterrichtskultur	432
Abbildung 75: Literale Identität	440
Abbildung 76: Normen- und Textbezug in Autorenrunden und Trainingsprogrammen	455

Anhang

„Mein Monolog“ – Transkription einer Autorenrunde in Klasse 4d (Text von Berna, geschrieben zu einem Bild von Paul Klee)⁷¹²

Vor der Autorenrunde wird der *Leitfaden* für das Gespräch (Plan 3 mit der Text-Hand, Abbildung) in die Mitte des Sitzkreises gelegt, außerdem ein dicker roter Faden. *Profi-karten* (1.1, 2.2.3) werden zu den Bereichen der *Text-Hand* (1.1, 2.2) ausgeteilt: Roter Faden (Hagen), Adressat/Wirkung (Merle), Textmuster/Textsorte (Luuk), Wörter (Burcu) und Sätze (Lasse).

Berna trägt ihren Text „Mein Monolog“ zu Beginn der Autorenrunde vor.⁷¹³ Es wird geklatscht. Danach zeigt Berna der Klasse das Bild „Durchhalten“ von Paul Klee, zu dem sie ihren Text verfasst hat (Eine Kopie des Bildes hat sie auf der Rückseite nachgezeichnet). Die Klasse applaudiert noch einmal für das Bild.

Lehrerin: ... Habt ihr das so mitbekommen, auch wenn ihr das Bild erst hinterher gesehen habt? Oder sollen wir den ... möchtest du den Text vielleicht noch mal lesen, wo wir jetzt das Bild gesehen haben?

Berna: [nickt]

Lehrerin: Ja? Lies noch mal, jetzt haben wir das Bild im Kopf, dann hören wir glaub ich noch mal anders hin. 00:04:28-9

Berna: „Mein Monolog. Ich seh au aus, als wär ich unglücklich, aber falsch. In mir steckt ein großer Gedanke. Mögen sie mich oder hassen sie mich. Ich sehe die Menschen, wie sie mich anlächeln. Ich glaub ich werde berühmt. Nun ja, das war mein großer Gedanke. Ein Monolog von Berna, Bi Bild von Paul Klee.“ 00:04:53-8

Klasse: [klatscht]

Lehrerin: Ja, dann starten wir mit Positivem, was gefällt euch an dem Text.

Berna: Hmm Maja?

Maja: Ich finde ihn gut weil ähm es ist irgendwie spannend und ... ja. 00:05:15-6

Berna: Ähm ... [nervös atmend, laut ausatmend [Burcu?]]

Burcu: Wo du das ... am Anfang vorgelesen hast, hab ich's jetzt ähm weniger verstanden, als wo's du al es also du hast ja den Bild noch gezeigt, und wo du's jetzt eben vorgelesen hast, dann hab ich's auch mehr verstanden. 00:05:35-4

Berna: Ähm ... Lasse?

Lasse: Ähm, ich find auch, der Text, der Text ist gut, das Bild hast du gut gemalt ... und ... 00:05:45-7

Lehrerin: [zu Berna schauend [Sagst du mal, wer das Bild gemalt hat]]

712 Die Aufnahme erfolgte an einer städtischen Grundschule, Lehrerin ist Beate Leßmann. Der Transkription liegt eine Filmaufnahme („Klasse Texte“, Leßmann 2013a) zugrunde. Transkriptionsregeln wurden in Anm. 525 dargelegt.

713 Text von Berna, Bild von Paul Klee s. Abbildung 58.

Lasse: Ja. Paul Klee. Ne?

Berna: Ja von Paul Klee und ... ich hab an der Seite das nachgez nachgemacht, weil

Lasse: Eben.

Lehrerin: Ah, okay. 00:05:56-1

Berna: Ja nachgemacht, weil ich habte den Bild noch nicht dazu, und Frau Leßmann hat's mir im DAZ-Unterricht noch gegeben, und ich hab's mir auch aufgeklebt.

Lasse: Ja. Aber du hast es ja eigentlich gemalt. Abgemalt. Sozusagen. 00:06:09-5

Berna: Ja.

Lasse: Ja. Ja, und es kommt auch halt eine Frage vor, [xxx] „Mögen sie mich oder nicht“.

Berna: Ähm ... Hagen? 00:06:21-1

Hagen: Es war mal jetzt so ein ganz anderer Text irgendwie, weil viele wissen jetzt vielleicht nicht, was_n Monolog ist, und du hast das jetzt ähm... gut erklärt, was so_n Monolog eigentlich ist, und ähm, das Bild ist ... ziemlich ... schön, und ähm, ja das ist ... hast du gut ... abgezeichnet. 00:06:45-9

Lehrerin: Darf ich mich mal kurz einmischen? Können wir noch mal für alle sagen, was ein Monolog ist? Dass wirklich jeder Bescheid weiß?

Berna: Ähm ... ein Monolog ist zum Beispiel bei Geschichten, und ähm, und also in Gedanken spricht der für sich selbst. 00:07:02-4

Lehrerin: Genau. Klasse.

Berna: Hm ... Emir?

Emir: Ähm, in deiner Geschichte, du hast doch gesagt „Ich glaub ich werde berühmt“, dann hast du das Bild nachgemalt, als ... ob du jetzt berühmt bist. 00:07:15-2

Berna: Hmm ... ja.

Emir: Also ein eigenes Bild.

Lehrerin: Wie hast du das gedacht?

Berna: Hmm ... wie ich_s mir gedacht hab ... ähm ... 00:07:32-8

Lehrerin: Für wen hast du diesen Gedanken aufgeschrieben?

Berna: Ähm ... für ... für das Bild! Weil, ich hatte so einen Gedanken ähm da war so_ne Statue wie a wie auch im Museum, 00:07:46-7

Lehrerin: Hm-hm?

Berna: Ja und ... ja.

Lehrerin: Genau. Für den Menschen auf dem Bild hast du das geschrieben, ne. Okay. 00:07:56-8

Berna: Hm, Luuk?

Luuk: Hm, mir fehlt

Lehrerin: Warte mal, wart noch_n Moment, wir sind erst mal nur beim Positiven, wir kommen gleich zur Texthand, okay?

Lehrerin: Und gibt_s noch irgendwas, was ihr grundsätzlich erst mal richtig gut findet, positiv findet. 00:08:13-5

Berna: Merle?

Merle: Ich find die Frage gut, ähm, „Hassen sie mich oder mögen sie mich“, also, das ist irgendwie so_ne tolle Frage. ... Das find ich daran so toll. 00:08:28-0

Berna: Ähm, Maja?

Maja: Also, ähm, ich finde, von außen sieht der traurig aus, und dann hast du auch geschrieben ähm, dass Menschen auch anders im Inneren sein können.

Berna: [aufgeregt atmend, schwer ausatmend [Emir?]] 00:08:42-7

Emir: Noch was zu Merle, ähm, die Frage, die kann man auch nicht so schnell beantworten, da muss man erst mal nachde ähm nachdenken im Text. Da muss man auch erst mal nachdenken ... den Text gerade [xxx], ob sie sich mögen oder nicht. 00:08:59-1

Berna: Das wurde ja auch im Text gesagt, glaub ich, und ähm ... und da steht ja „Mögen sie mich oder hassen sie mich“, und ... und da hab ich noch geschrieben „Ich seh wie die Menschen mich anlächeln.“ Also ist das ja auch so_ne Antwort, wie man sagt „Die mögen mich.“ 00:09:19-9

Lehrerin: [leise [Ja. Interessant.]] Wollen wir mal zur Texthand gehen? Fangen wir mal mit dem Roten Faden an? Wer möchte was zum Roten Faden sagen. Dich als Profi nehmen wir zum Schluss, und vorher hören wir andere, die was dazu sagen. Nimmst du wieder die Kinder dran? 00:09:34-6

Berna: Ähm ... Burcu?

Burcu: Also ich find, das ist an den spannenden Stellen, ist das immer ... jetzt ähm so hochgegangen, so_ne ... kleine Welle, weil so 00:09:47-5

Lehrerin: Legst du_s einfach mal so hin, wie du_s denkst?

Burcu: [geht in die Kreismitte, kniet sich an den roten Faden] Ja. Ja. Also. Ähm. Also wo du gesagt hast „Mögen sie mich oder mögen sie mich nicht“, das ähm ... könnte eigentlich ... auch hoch, also ... [legt den Faden] und ... irgendwo in der Mitte, wo die Sachen spannend waren, zum Beispiel „Ich sehe, wie die sich“ ähm mit „Ich sehe, wie die mich anlächeln“, das fand ich noch spannend, [legt [so]], und dann am ... was hast du noch mal am am Ende geschrieben? 00:10:36-2

Berna: „Nun ja, das war mein großer Gedanke.“

Burcu: Also ähm ... Dann drückt sie si äh, also dann sagt sie sie ja, was sie meint, also in Gedanke, ... und hier am Ende ... also ... die anderen Stellen könnten vielleicht noch_n bisschen tiefer und noch ... ja ... 00:10:58-7

Lehrerin: Hm-hm [Burcu geht zurück auf ihren Platz].

Berna: Hmhhh ... Justin? 00:11:09-4

Justin: Ähm, hier war doch jetzt das, ähm ob hm sie „Mögen sie mich oder hassen sie mich“, ne, da würde ich das eher schwankend machen, da würd ich das eher mittig wieder machen weil da ist es ähm es schwankt mal da und da 00:11:24-4

Berna: Hm aber mein ... aber mein Anfang des Text lautet „Ich sehe aus als wär ich unglücklich“.

Justin: Ähm nein, ich mein jetzt hier das ähm wo ... wo du denkst ähm, hassen sie dich oder mögen sie dich. Wo war das noch mal? 00:11:39-4

Lehrerin: Wo war die Stelle, Burcu. Wo hattest du die denn jetzt?

Burcu: Welche, die mit dem Hassen, oder

Lehrerin: Hm-hm.

Burcu: Das sollte ... glaub ich da da vorne sein.

Lehrerin: Und was sagst du zu dem? [xxx] 00:11:50-3

Justin: Ich finde, das sollte_n bisschen weiter ... gerade sein.

Lehrerin: Oder was denkst du dazu, als Autorin, Berna?

Berna: Ähm ... 00:12:03-8

Justin: Da könnte man [xxx]

Berna: Jaa ... Könnte das_n bisschen höher [xxx] [verändert den roten Faden]

Lehrerin: Okay. 00:12:20-5

Berna: Lasse?

Lasse: Ich finde, also, ich würde es_n bisschen anders legen, denn wir sind hier [zeigt auf Roten Faden] ja mittig. Der erste Satz wurde beim Roten Faden, hier [zeigt auf den Anfang des Roten Fadens], als er gelegt wurde, ausgelassen. 00:12:31-0

Lehrerin: Okay. Willst du_s mal ganz anders legen? Wie du meinst?

Lasse: Wenn ich kann?

Lehrerin: Ja natürlich!

Lasse: [geht in die Kreismitte, kniet sich an den Roten Faden] Also, lies noch mal den ersten Satz vor?

Berna: „Ich seh aus, als wär ich unglücklich.“ 00:12:44-1

Lasse: Da würd ich_s eher so_n bisschen tiefer machen, ... [leise [also hier ist so [xxx]]] [verändert Verlauf des Fadens]. Und der zweite Satz?

Berna: „Aber falsch: In mir steckt ein großer Gedanke.“ 00:12:56-9

Lasse: Dann würde es eher_n bisschen hochgehen [verändert Verlauf des Fadens]. Und dann?

Berna: „Mögen sie mich, oder hassen sie mich?“

Lasse: Dann würde, also wir habens ja gerade dann wieder gerade gemacht ... ich würde das dann eher im Zickzack machen ... [verändert Verlauf des Fadens] Und dann? Der nächste Satz? 00:13:21-3

Berna: „Ich sehe Ich sehe die Menschen, wie sie mich anlächeln.“

Lasse: Da geht es auf jeden Fall hoch ... [verändert Verlauf des Fadens], weil es ja die Antwort ist ... Ja? 00:13:36-7

Berna: „Ich glaub ich werde berühmt.“

Lasse: Natürlich, wenn_s hier schon hochgeht ... würde ich hier ... auch noch mal hochmachen ... [verändert Verlauf des Fadens]

Burcu: [leise [[Baumsägearbeiten außerhalb des Klassenraums] sind dann Wellen]]

Lasse: ... Ja? 00:13:54-1

Berna: „Nun ja, das war mein großer Gedanke.“

Lasse: Ja. Und hier am Ende ... isses ... hoch, und dann isses wieder normal [verändert Verlauf des Fadens]. Mh das ... das Ende. So würde ich das legen [geht zurück auf seinen Platz].
00:14:10-8

Lehrerin: Hm-hm Ich glaub, wir haben in beiden Fällen gesehen, der Rote Faden geht durch, ne, ihr habt schon ganz genau beschrieben, wo er hoch und runter geht, hm. Was sagt der Spezialist noch, der Profi, zum Roten Faden? 00:14:29-0

Hagen: Äh, also die Überschrift passt ziemlich gut zum Text, weil, du sagst, es ist ein Monolog, und ein Monolog ist ja so_n Selbstgespräch und das ist halt ähm ja, ne, das ähm passt ähm einfach alles gut, und ähm ähm der Textanfang ist ähm total gut gemacht, weil du gesagt hast ... äh äh ... [lacht [weiß ich jetzt grad nicht mehr?]] 00:14:55-0

Lehrerin: Frag noch mal? Liest du grad den ersten Satz noch mal?

Berna: Ähm ... Ich kann das fast schon auswendig. „Ich sehe aus, als wär ich unglücklich.“
00:15:05-6

Hagen: Ja ... es ähm passt irgendwie total gut, weil man dann denkt, warum es unglücklich wirkt, und ähm ... das Textende ist halt ähm auch ähm gut, weil ... es da irgendwie so klingt, dass man ... irgendwie ... gut ist, ne? Dass man_s irgendwie ... äh ... und ähm das passt ähm gut zusammen, am Anfang fragt er sich was, und ähm ... am Ende ... hat er die Antwort. Ja das war so ... mein Einwand. 00:15:40-9

Lehrerin: Ja, klasse. Gut, dann gehen wir mal weiter. Dann gehen wir mal zum Daumen. Und fragen dich mal als Autorin: Hast du an einen Au... Entschuldigung, wir fragen die ... Profi...frau?

Merle: Für won wurde für wen wurde denn der Text geschrieben, Berna? 00:15:53-1

Berna: Hm, ich hab das ... für ... [xxx] Klasse

Merle: Für ... Was? Für die Klasse?

Berna: Für die Klasse, und ... für die ... Krea...tivität. 00:16:06-4

Merle: Ja ähm ... der Text war ei...gentlich ... Soll ich jetzt den Rest ... zum Schluss wieder machen?

Lehrerin: Du kannst das ruhig fertig machen.

Merle: Ähm der Text war eigentlich so, dass man sich fragt ... ähm, also man ... so wie Emir vorhin schon gesagt hat, man überlegt: Mögen wir dich, oder mögen wir dich nicht. Und ... das ist dann irgendwie so ... ne Frage ... da, wo man richtig lang überlegen muss. 00:16:36-2

Lehrerin: Das heißt, die Wirkung des Textes ist klar da?

Merle: Ja das Überlegen eigentlich.

Lehrerin: Genau, man kommt zum Überlegen und zum Nachdenken. Das, was du ja auch vorhin selber gesagt hattest, ne? Berna. ... Okay. Gibt_s noch Ergänzungen? Zur Wirkung des Textes?

Kinder: Nö

Lehrerin: Nö, ist eindeutig so, ne? Bei euch auch. Okay, dann kommen wir zum nächsten? Finger? Zum mittleren Finger, zum Textmuster, zur Textsorte. Wer hat ... da etwas zu zu

sagen? Was ist das für_ne Textsorte? [xxx] Was ist das für eine Textsorte, die Berna da geschrieben hat. [xxx] Ihr könnt da auch gerne mal kucken, bei unseren grünen Karten? ... [flüsternd] Berna, willst du die Kinder drannehmen? 00:17:21-6

Berna: Äh ja, ähm ... Maja?

Maja: Ich hab ... ähm ... Sachtext oder Erklärung.

Lehrerin: Hm-hm, was sagen die anderen? 00:17:32-3

Berna: Hm ... ähm Luuk?

Luuk: Ja äh also ich glaub, das ist ein Monolog. Also [xxx] das weiß ich, weil Berna das ja selber gesagt hat. 00:17:48-2

Lehrerin: Deshalb sagst du das noch mal viel viel lauter. ... Genau das.

Luuk: Also, ich glaube, dass das ein Monolog ist. Aber ich weiß das [xxx], weil Berna das ja ähm selber gesagt hat. 00:18:03-1

Lehrerin: Aha! Wir könnten den Monolog direkt als neue Textsorte noch aufnehmen. Meinst du_s so? Sollen wir ne grüne Karte machen? Schreiben wir, das ist eigentlich eine neue Textsorte, der Monolog? ... Das das können wir machen. Ich hab die Karten da. Schreib ich gleich auf. Und zu welchem Textmuster sollen wir die Karte denn hinhängen? Da kuck mal auf die roten Zettel, ist das ein informierender Text, ein appellierender Text oder ein Text, mit dem man etwas von sich ausdrückt. Berna, sag mal selber, was du meinst. 00:18:35-6

Berna: Ein nachdenklicher Text, weil, ich denk ja darüber nach ...

Lehrerin: Ja, ne? Das haben wir ja schon mehrfach gesagt. Gehört also zum zu der zu dem Bereich, wo wir was von uns ausdrücken, und da zu den Nachdenktexten. Also hängen wir da noch den Monolog hin. Okay? Schreib ich gleich auf die Karte. Wie sieht_s aus mit dem nächsten Finger? Oder haben wir da noch einen Profi, der noch was ergänzen hätte. Du warst der Profi. 00:19:02-1

Luuk: Ja.

Lehrerin: Ah, alles klar. Du wolltest noch was ergänzen?

Merle: Ja, es könnte aber auch dieser ... Gedanken ... diese Gedanken sein, über das Leben.

Lehrerin: Stimmt, das würde auch passen, „Gedanken zum Leben“.

Merle: Joo.

Lehrerin: Okay. Hm? 00:19:14-8

Luuk: Hatten wir den Monolog nicht schon mal aufgeschrieben?

Kind: Ja!

Lehrerin: Wir haben Monolog ich hab auch eben überlegt, kuckt mal da hin, wir haben Monolog als, ja, Bendix?

Bendix: Äh ... das steht da oben auch bei Geschichten da, fast unten rechts. 00:19:26-0

Lehrerin: Genau, wir hatten den Monolog als Schreibgeheimnis für die Geschichten. Weil das in Geschichten immer so toll ist, wenn ein Monolog vorkommt. Und jetzt hat Berna den Monolog eigentlich ... zur Textsorte gemacht. Okay? So, jetzt gehen wir zum nächsten Finger, die Wörter. Ist euch da was aufgefallen? Oder fragen wir direkt den Profi? Burcu?

Burcu: Also ... manche Wörter waren ... einfach, also, so wie es in manchen Texten sind, aber ... ich glaub, so_n richtigen Monolog hat auch glaub ich noch keiner aus der Klasse geschrieben ... ja. 00:20:02-8

Lehrerin: Hm-hm.

Burcu: Also ... ja.

Lehrerin: Welche Art von Wörtern hat sie benutzt? Waren das eher Alltagswörter, oder ist das eher die Fachsprache ...? Oder sind euch bestimmte Wörter aufgefallen, die ... wichtig sind ...? Hm-hm, Emir? ... [lacht [Nee, du überlegst noch?]] Ja? Burcu nochmal?

Burcu: Also, wie hieß wie hieß wie hieß deine Überschrift noch mal?

Berna: „Mein Monolog“.

Burcu: Ja ähm ähm, „Monolog“, das hat glaub ich auch noch keiner benutzt. 00:20:35-2

Lehrerin: Das ist schon so_n Fachwort, das stimmt. Hm-hm.

Luuk: Aber die Geschichte, ähm ... ähm da ist halt, das ist nicht so in ... Fachsprache, weil das ist da „ob sie mich hassen oder nicht“ [xxx]. 00:20:50-0

Lehrerin: Genau. Der Text selber, die Gedanken ... sind eigentlich in der Alltagssprache, oder?

Luuk: Hm-hm.

Lehrerin: Verfasst. Okay. Gut, dann gehen wir noch zum letzten Finger, zu den Sätzen. Wie sind die Sätze gemacht. Wem ist was so aufgefallen. Berna, nimmst du wieder Kinder dran? Den Profi nehmen wir zum Schluss?

Berna: Ähm ... Maja?

Maja: Zu jeder Frage gibt es da aber auch [xxx] Antwortsatz. 00:21:19-6

Lehrerin: Aha! Es gibt Fragen, es gibt Antworten, die passen zusammen ... genau Noch etwas? 00:21:33-8

Berna: Christopher?

Christopher: Die Sätze wurden auch gut geschrieben, also, man konnte sie auch gut verstehen.

Lehrerin: Hm-hm.

Berna: Äh ... Luuk?

Luuk: Die Sätze wurden auch sehr kurz geschrieben. Also ... ziemlich ... wenig Wörter, also es sind [xxx] Sätze, also 00:21:50-6

Lehrerin: Hm-hm, okay.

Luuk: Echt kurze Sätze.

Lehrerin: Gut, der Profi.

Berna: Äh ... Lasse.

Lasse: Also, ähm, ich finde also zum Luuk muss ich sagen, die Sätze sind nicht kurz, allerdings auch nicht zu lang, also eigentlich ganz normal [xxx]. Ähm ... also ich ähm hab alle Wörter verstanden, ich weiß nicht, wie es da euch ergangen ist, ... und, ähm, die Sätze sind halt nicht kurz, auch nicht lang, ganz normal, ... und ... eine Frage kommt halt vor, „Mögen

sie mich, oder hassen sie mich?“ war das glaub ich, und es ist kein Dialog, sondern ein Monolog, ähm, und ... ja. [leise zum Nachbarn [Dialog ist [xxx]]. Ja. Es gibt eigentlich nur Hauptsätze, Nebensätze gibt es eigentlich nicht ... also, würde mir jetzt nicht so auffallen ... und ... durch Bindewörter sind die ... eigentlich eigentlich nur die Frage verbunden, „Mögen sie mich, oder ... hassen sie mich“. Das „oder“ ist eigentlich das einzige Bindewort ... ja. Und ... die Sätze ... sind ähm auch ha ham halt viel besondere Wirkung, dass man nachdenken muss ... durch die Frage, und ... die Zeitform ist eigentlich Gegenwart, weil „Mögen sie mich, oder hassen sie mich.“ Das sieht man da. Würd... so sonst würde das in der Vergangenheit würde es heißen „Mochten sie mich, oder hassten sie mich?“ 00:23:35-3

Lehrerin: Hm-hm. Ja. Marlon?

Marlon: Da kommt ja immer irgend_ne Frage. Wie bist du eigentlich auf auf das Monolog gekommen, wie wie bist du da ... wie bist du da eigentlich drauf gekommen. Weil ich wär' jetzt auch nicht einfach da drauf gekommen. 00:23:51-0

Lehrerin: Hm-hm.

Berna: Ähm, von dem Monolog, hm ... Also, ich hab zwei Begründungen, ähm, die erste Begründung ist, mir ist auch sehr aufgefallen, dass wir kei... nen nachdenklichen Text über ... Monologe hatten, und ähm zweitens weil ich ha in in DAZ, im DAZ. ähm hab ich ja dieses Bild gesehen ... und dachte zuerst, joa, was irgendwie ist das doch mal was Interessantes, ein Monolog über den da zu schreiben. [lacht [Schreiben.]] Ja. 00:24:32-0

Lehrerin: Ja. Prima. Und das Bild hab ich euch auch kopiert, das liegt bei unseren Anregungen, wenn jemand dazu auch etwas schreiben möchte, kann er das nehmen. Ich möchte noch gerne auf Lasse zurückkommen, Lasse, du hast das ganz prima alles uns erzählt zu den Sätzen, und ich möchte gerne als Schreibgeheimnis zu Nachdenktexten festhalten, was mehrere schon gesagt haben, nämlich Fragen. Fragen in einem Text, das passt ja wirklich ganz gut in die Nachdenktexte. 00:24:59-8

Kind: Hm-hm.

Lehrerin: Also das schreib ich mal als als Schreibgeheimnis auf.

Lasse: Ja und so schwer war das jetzt nicht.

Lehrerin: Wunderbar. Und das war jetzt in Bernas Text, das schreib ich wie immer dazu, und dann schreib ich noch die Textsorte Monolog auf, ... [schreibt] ..., die hängen wir gleich dazu ... Und ich möchte euch noch ... auf eine kleine andere Sache hinweisen. In diesem Text kam nämlich noch eine ... ganz seltene Zeitform vor, die wir vielleicht sonst noch gar nicht hatten. Liest du noch mal deinen ersten Satz vor? ... [lacht [Was in dem alles steckt!]] 00:25:45-1

Berna: In dem da steckt alles drin.

Lehrerin: Hm-hm.

Berna: „Ich seh aus, als wär ich unglücklich.“

Lehrerin: Genau: „Ich sehe aus, als wäre ich unglücklich.“ ... Das haben wir bisher glaube ich noch nicht gehabt, oder [xxx]. „Als wäre ich unglücklich“ ist ein Konjunktiv. Das lernt ihr erst in der weiter[lacht [führenden Schule]], wie es sich damit verhält, wir können vielleicht sagen, es ist eine Möglichkeitsform. „Als wäre ich unglücklich“ ist eine Möglichkeit für den, der das denkt. Hm-hm? 00:26:17-9

Luuk: Heißt das nicht Futur?

Lehrerin: Ja das ist sowas wie Futur, aber eben nicht so bestimmt, „ich werde unglücklich sein“, sondern eher so als „ich könnte es vielleicht sein“. „Wä als wäre ich unglücklich.“ Ja? Das war was ganz Besonderes noch in diesem Text auch. Okay. Vielen Dank, ihr habt das richtig klasse mitgemacht, sehr konzentriert wieder an diesem Text gearbeitet, jetzt frage ich mich, ob wir wirklich noch eine zweite Autorenrunde machen wollen, zu einem zweiten Text, oder lieber an die Arbeit gehen wollen. 00:26:50-8

Gruppe: An die Arbeit!

Lehrerin: An die Arbeit, ich glaube auch. Ich glaube auch. Berna, wie sieht es aus, wen möchtest du mit... möchtest du eine Schreibkonferenz zu deinem Text machen?

Berna: Ähm ... ja! 00:27:02-2

Lehrerin: Wir haben gar nichts zu den Tipps gesagt, fällt mir gerade ein.

Berna: Oh ja, stimmt!

Lehrerin: [lacht] Wir waren so fasziniert von deinem Text. ... Es gibt keine Tipps, für diesen Text?

Gruppe: Nö.

Lehrerin: Maja?

Maja: Also ich finde, das Bild, also dass sie es zeigt, weil am Anfang hab ich äh gedacht, das sie es wär'. 00:27:19-2

Gruppe: [lachen zustimmend]

Lehrerin: Ja ...

Berna: Ja wollt ich auch zuerst machen, aber ich ... hatte ... ich war vor Aufregung ... für den Text zu lesen, ich hab wei ich hab den Gedanken total davon vergessen. 00:27:31-4

Lehrerin: Ja. Du warst so aufgeregt. Das ist auf jeden Fall ein guter Tipp. Hat hat noch irgendjemand Tipps? ... Das ist ja_n Ding. ... Hm-hm? 00:27:47-9

Lasse: Also das ist ... so_n halber Tipp. Dieser Text war ziemlich kurz, und ähm ich glaube, man könnte da noch_n bisschen mehr zu schreiben. Da würde der Te Text noch_n bisschen ... interessanter werden. 00:27:59-4

Lehrerin: Okay.

Merle: Zu Lasse, ich find, das muss man nicht, weil ähm das war

Lasse: Nein. Muss man ja auch nicht.

Merle: Ja.

Lasse: Tschuldigung, aber ... man muss es ja nicht. Man könnte aber. Das würde auf jeden Fall ... noch ... den Text ... interessanter machen. 00:28:15-8

Merle: Also ich find ihn so schon interessant genug, deswegen meinte ich das jetzt, wegen den Fragen, und wegen den Antworten eben.

Lehrerin: Okay. Burcu, dazu noch?

Burcu: Ja, also ähm ... wenn du noch was dazu schreiben könnte äh willst, dann könntest du ja auch noch schreiben, warum sie dich hassen oder mögen. 00:28:35-5

Lehrerin: Hm-hm Ich schlag mal vor, Berna, du suchst dir mal zwei Kinder für eine Schreibkonferenz, und ihr denkt darüber nach, ob ihr etwas verändern möchtet, ob du das

möchtest, du hast das letzte Wort, wie immer, in der Schreibkonferenz, okay? Wer hat Lust, an dem Text noch zu arbeiten, oder zumindest darüber nachzudenken, ob man da noch was verändern sollte? [Finden der Schreibkonferenz zu Bernas Text mit Emir und Justin, Organisation der folgenden Schreibzeit]

Auflistung der Überschriften aller Tagebuchtexte von Burcu⁷¹⁴

1. Schuljahr (1. Halbjahr)

Oma, Opa
Herbst
Tierseite
Regen, Regenbogen
Kindergarten
Schreiben zu einem Bilderbuch (Bildauswahl als Schreibangebot)
Liebe Klasse
Weihnachtsmann
Nikolaus
Ferien
Ich habe Spaß
1, 2, 3, 4
Oma, Opa, Tante
Feuer, Tiger...
Hamburg

1. Schuljahr (2. Halbjahr)

Spiegelei
Schule macht Spaß
Fasching
Frühling
Frühling
Pikus hat viele Freunde gefunden (Bild als Schreibimpuls)
Pikus, der Pinguin (Bild als Schreibimpuls)
Sommer, Schatten, Blume (Bilderbuch Frederick als Impuls, Lieblingswörter zu sammeln)
Ich war in der Türkei
Dass man wollte den Hasen Essen geben (Bild als Schreibimpuls)
Ich wünsch mir einen Babyhund
Was ich alles mag
Der Drache trifft ein kleines Kind
Es regnet (Schreiben zu einer Bildfolge)
Man kann 100 Jahre alt werden
Da sind zwei Pferde
Und ich mag gerne Schule
Da war ein Bär mit einer Schubkarre
Ich war Schwimmen
Ich war beim Kindergarten
Ich war manchmal nach Schwimmen beim Spielplatz
Ich war einmal nach Kindergarten beim Bekannten
Ich war einmal bei Merle
Ich habe einmal mit meiner Freundin gespielt
Ich wünsche mir ein Hase

714 Texte, die aufgrund eines durch die Lehrperson gesetzten Schreibimpulses geschrieben wurden, sind kursiv gesetzt. Sofern keine Überschrift geschrieben wurde, werden die ersten Worte übernommen. Die Überschriften wurden rechtschriftlich korrigiert, nicht aber syntaktisch.

2. Schuljahr

Eines Tages im Zoo waren Elefanten

Das Leben ist schön

Ich bin um die Welt geflogen (Phantasiereise mit einem Herbstblatt als Schreibimpuls)

Ich habe viele Freunde

Mein Leben ist schön

Ich freue mich, dass ich so viele Freunde habe

Schule ist schön

Ich wünsche mir ein Einrad

Ich freue mich, dass ich in die Schule gekommen bin

Die Äpfel pflücken

Über die Welt und über mich

Ich habe viele Freunde

Der kleine Zauberer

Ich bin mit Merle zum Sport gegangen

Der geheimnisvolle Zauberhaus

Ich mag meine Brüder

Fritzchen ging in die Schule

Ich habe viele Freunde

Ich habe meine Freundin Lea vermisst

Ein geheimnisvoller Geist

Ausgedachte Geschichte

Geheimnisvoll

Wufi und Woli und ich

Der Schnee (Textarbeit zum roten Faden)

Rätsel

Ich habe Lesebriefe gemacht

Der Ringstettenhof

Die Ferien

Was ich mag – Was ich nicht mag (Tabelle)

Das Fingerkind

Witze

Mein Zauberrucksack

3. Schuljahr

Die Äpfel pflücken

Einladung

Das magische Baumhaus

Der Superheld

Die zwei Esel

Der Fuchs und das Reh

Die Mondreise (2.5.2011)

Der Planet der Jungs

Der Planet der Mädchen

Der Planet der Liebe

Der Planet der Früchte

Der Planet der Frauen

Der Planet der Männer

Der Planet der Pflanzen

4. Schuljahr

Die Ärzte

Der kleine BuFi

Träumereien von Tieren (Gedichte)

Die Goldene Kugel

Das verzauberte Auto

Der Nebel

Die Liebe ist stärker als der Tod

Der berühmte Zauberer

My life me

Über die Schule

Die Bösen und die Guten

Auflistung der Überschriften aller Tagebuchtexte von Adrian⁷¹⁵

3. Schuljahr (ab November)

Der Zauberstein
Das Zombikind
Kometen
Der Halleys Komet
Das göttliche Ei und der Kaiser
Der weiße Wolf
Warum ich in der 3. bin
AHBBE (ein Club)
Das Holstentor (Krimi)

4. Schuljahr

Die Welt der Pokemons (32 Seiten)
Der Drachenstein
Der Ritter und die Feen
Lied
Der dunkle Schatten
Der geheimnisvolle Schatz
Bei den Göttern
Kapitel 1: Befreit die Welt
Kapitel 2: Kampf zwischen Freunden
Abendschwert

⁷¹⁵ Aufgrund eines Schulwechsels liegen von Adrian lediglich Texte aus dem 3. und 4. Schuljahr vor.

Auflistung der Überschriften aller Tagebuchtexte von Bente⁷¹⁶

1. Schuljahr, 1. Halbjahr

Hm, hm, summt Ela
Am Fluss malt Ela Mama im Sand
La li lu, Oma bringt Ela ins Bett
Schön, dass Ela so fröhlich ist
Ela und Mama lesen
Die Tobis gehn durch den Wald

1. Schuljahr, 2. Halbjahr

Ich war bei Oma und Opa
Ich war bei Opas Geburtstag
Ich hab ein Spiel selbst gebastelt
Ich hab mit Jana geschlafen
Ich war Schlittenfahren
Ich habe Geschenke für Papa vorbereitet
Eine böse Überraschung
Ela hat Geburtstag
Hallo Ela (Brief)
Mein Scrap Book (Mama Mia, Rätsel, Englisch, Geschenktipp, Musiktipp, Ausmalbild)

2. Schuljahr, 1. Halbjahr⁷¹⁷

Der Spruch über mich
Ferienkiste
Mein Wochenende
Lauftag und Auftritt
Mein Wochenende
Mein Wochenende
Mein Wochenende
Der Schönheitswettbewerb
Meine Herbstferien
Das Wunder vom Herbst
Die Giftschlange
Das Fest
Das Fest geht weiter
Das gute Ende
Die kleine Meerjungfrau
Advent bei mir
Elfchen
Elfchen
Mein weißes Wochenende
Ela und Alo im Wald
In der Lawine
Wintersätze
Ich mag den Frühling

⁷¹⁶ In der Klasse von Bente wurden im 1. Schuljahr eigene Texte geschrieben, jedoch nicht regelmäßig und nicht in einem Tagebuch. Die Texte des ersten Halbjahres des 1. Schuljahres gehen allesamt auf Anregungen zurück, die sich aus dem verwendeten Fibelwerk ergaben. Die Themen der Texte des zweiten Halbjahres waren frei gewählt. Mit Beginn des 2. Schuljahres wurde das regelmäßige freie Schreiben in eigenen Tagebüchern im Rahmen der Schreibzeit eingeführt.

⁷¹⁷ Ab hier schreiben die Kinder dieser Klasse in ein eigenes Tagebuch.

2. Schuljahr, 2. Halbjahr

Hauke und der Schneemann (Bilder als Schreibimpuls)

Das Kli Kla Klong Buch

Der Schmetterling

Guter Anfang, schlechtes Ende

Hexensprüche

Was bin ich (Rätsel)

Hexengeschichte

Das Lade-Schade-Klage-Gerät

Osterbazar

Dänemark und Kletterpark

Haiku

Obsträtsel

Gemüserätsel

Die Frau mit den Adleraugen

Wildpark Eekholt

3. Schuljahr

Das bin ich, das ist mir wichtig

Schreib-Mal-Geschichte

(Roman) Das Mädchen und die Hexe

Mama Mia

Gefühle

Hü hott

Ich bringe Pech!

Meine Mutti

Heute

4. Schuljahr

Das bin ich

Im Jenseits

Waldtag

Elfchen

Hinter den Kulissen

Liebe Familie

I love Tagebuch

Dokumentation Stumpf-Scheren-Krabbe

Tiniatas Tagebuch

Abenteuer in Helsinki

Kundenberatung

Abschiedsbrief an Klasse 4