

Status einer Hypothese haben kann und zu ihrer Absicherung interdisziplinärer Querbezüge bedarf, sollte in diesem Geschäft nicht grundsätzlich als Hinderungsgrund aufgefasst werden.

Literatur

- ANGERMANN, Gertrud (1971): *Stammbücher und Poesiealben als Spiegel ihrer Zeit. Nach Quellen des 18.-20. Jahrhunderts aus Minden-Ravensberg*. Münster: Aschendorff.
- BLANKENBURG, Walter/LOMETSCH, Fritz (1969): *Studenten-Stammbücher 1790-1840*. Kassel: Lometsch.
- EHLICH, Konrad (1983): „Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung“. In: Aleida Assmann/Jan Assmann/Christof Hardmeier (Hrsg.): *Schrift und Gedächtnis*. München: Fink, 24-43.
- FECHNER, Jörg-Ulrich (1981): „Stammbücher als kulturhistorische Quellen. Einführung und Umriss der Aufgabe“. In: Jörg-Ulrich Fechner (Hrsg.): *Stammbücher als kulturhistorische Quellen*. München: Harrassowitz, 7-21.
- FIEDLER, Alfred (1960): *Vom Stammbuch zum Poesiealbum. Eine volkskundliche Studie*. Weimar: Hermann Böhlau (= Kleine Beiträge zur Volkskunstforschung 7).
- FIX, Ulla (2009): „Zitier-, Reproduzier- und Mustertextsorten. Die Jollesschen Begriffe Sprachgebärde und Geistesbeschäftigung als Anlass zum Nachdenken über produktiven und reproduktiven Umgang mit Texten“. In: Angelika Linke/Helmuth Feilke (Hrsg.): *Oberfläche und Performanz. Untersuchungen zur Sprache als dynamische Gestalt*. Tübingen: Niemeyer, 353-368 (= RGL 283).
- GRAAK, Karl (1982): *Vergiss mein nicht – gedenke mein. Vom Stammbuch zum Poesiealbum*. München: Bruckmann.
- HAUSENDORF, Heiko/KESSELHEIM, Wolfgang (2008): *Textlinguistik fürs Examen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- HEINEMANN, Wolfgang (2000): „Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick“. In: Kirsten Adamzik (Hrsg.): *Textsorten: Reflexionen und Analysen*. Tübingen: Stauffenburg, 9-30.
- HILDEBRANDT, Adolf Matthias (1884): *Stammbuch-Blätter des norddeutschen Adels. Ein Beitrag zur Adels- und Culturgeschichte*. Berlin: Mitscher & Röstel.
- KEIL, Robert/KEIL, Richard (1975 [1893]): *Die deutschen Stammbücher des XVI. bis XIX. Jahrhunderts. Ernst und Scherz, Weisheit und Schwank in Original-Mittheilungen zur deutschen Kultur-Geschicht*. Berlin.
- LANGBEIN, Ulrike (1995): *Das Poesiealbum*. Berlin (Magisterarbeit).
- LINKE, Angelika (2001): „Trauer, Öffentlichkeit und Intimität. Zum Wandel der Textsorte ‚Todesanzeige‘ in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts“. In: Ulla Fix/Stephan Habscheid/Josef Klein (Hrsg.): *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg, 195-223 (= Textsorten 3).
- MÖLLER, Lieselotte (1948 u. 1949): „Bildgeschichtliche Studien zu Stammbuchbildern“. In: *Jahrbuch der Hamburger Kunstsammlungen*. Erster und Zweiter Band. Hamburg: Hauswedell, 23-34 bzw. 157-177.
- ROSSIN, Jürgen (1985): *Das Poesiealbum. Studien zu den Variationen einer stereotypen Textsorte*. Frankfurt a. M.: Lang (= Europäische Hochschulschriften. Reihe 1: Deutsche Sprache und Literatur 805).
- ZILLIG, Maria (1942): „Die Stammbuchsitte der Mädchen“. In: *Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde*, Band 62, Heft 3 und 4, 129-244.

Helmuth Feilke

Kontexte und Kompetenzen – am Beispiel schriftlichen Argumentierens

1 Kontext und Kompetenz – Kurzgeschichte eines gespannten Verhältnisses

„Kontexte“ und „Texte“, die Titelfiguren dieses Bandes treten besonders in Zusammenhängen der Schriftlichkeit wie eineiige Zwillinge auf. Während man in der Mündlichkeit gar nicht recht von Texten sprechen mag, ist die situationsentbundene Textualität in der Schriftlichkeit die typische Erscheinungsform des Sprachgebrauchs. Aber je prägnanter ein Textexemplar in seinen Funktionen und Strukturen ist, desto zwingender ist für das Verständnis und für die Produktion der Bezug auf die schematisierten, aber auch auf die je besonderen Kontexte seiner Verwendung. Kontexte und Texte sind gleichursprünglich; das Zwillingsspaar geht stets Hand in Hand, wobei mal der eine, mal der andere etwas weiter vorne läuft und die Aufmerksamkeit auf sich zieht.

So einleuchtend das Bild scheinen mag, es ist unvollständig, denn es gibt einen Dritten im Bunde, der erst die Innigkeit dieses Verhältnisses stiftet. Das ist die Kompetenz des handelnden Subjekts, in der allein die Zuordnung von Texten und Kontexten überhaupt stattfindet. Welcher Text passt zu welchem Kontext? Wie wird die Kontextpassung von Texten bewerkstelligt und auch umgekehrt: Wie viel Text von welcher Art ist notwendig, um bestimmte Kontexte für die Verständigung verlässlich erzeugen zu können? Das sind Fragen der Kompetenz. Kontext, Text und Kompetenz bilden also eine Trias, wobei der Kontext für die sozial bestimmte empirische Erfahrungswelt steht und die Kompetenz auf der anderen Seite, für die dem Subjekt zurechenbaren Dispositionen und Fähigkeiten. Statt eines Zwillingsspaars haben wir also eher eine Begriffsfamilie. Das sprachliche Sonnenkind inmitten ist der Text – mit durchaus spannungsreichen Beziehungen zu beiden Seiten. Kontexte und Kompetenzen sind die einerseits sozial und andererseits subjektiv bestimmten Determinanten der Ausbildung von Texten. Genau deshalb sind sie auch geistesgeschichtlich ein ambivalentes Paar, auf dessen jüngere Geschichte ich in diesem ersten Abschnitt eingehe.

Im Rückblick auf die jüngere Begriffsgeschichte kann das Verhältnis von Kontext und Kompetenz in der Linguistik und Didaktik in drei Etappen der Diskussion entfaltet werden. Sie sind jeweils durch Diskursbrüche und eine charakteristische Umsemantisierung der Kernkonzepte gekennzeichnet. Dabei wandelt sich ihr Verhältnis über verschiedene Zwischenschritte von

einer geistesgeschichtlich antonymischen Beziehung zu einer Zweck-Gemeinschaft: Kompetenzen werden auf Kontexte des Gebrauchs hin entwickelt, und didaktisch arrangierte Lernkontexte sind ein wichtiges Mittel ihrer Förderung.

1.1 Linguistische Wende: Kompetenz statt Kontext

In der Sprachwissenschaft ist das Verhältnis von Sprache bzw. sprachlicher Kompetenz und Kontext theoretisch prekär: Gerade weil jedes Sprechen in Kontexten steht und durch Kontexte bestimmt ist, muss jede eigenständige Definition von Sprache eine prinzipiell autonome Ordnung des Sprachlichen gegenüber wechselnden Kontextbedingungen annehmen. Das beginnt schon beim Begriff des Zeichens. Das Zeichen ist gerade nicht identisch mit dem jeweils kontextuell Gemeinten. Verschiedene kontextuelle Verwendungen eines Zeichens als token setzen logisch stets die Möglichkeit zur Abstraktion auf das Zeichen als type voraus. Nur als solches kann es von anderen Zeichen unterschieden werden und mit ihnen zusammen eine eigenständige Struktur begründen. Erst vermöge dieser Struktur können Kontexte geordnet werden. Unter welchen Kontextbedingungen und von wem auch immer z.B. ein Phonem einer Sprache X phonisch artikuliert wird, seine semiotische Qualität bleibt davon unberührt. Das war Ferdinand de Saussures Credo, und nicht zufällig wird ihm deshalb eine Gründerrolle für die Linguistik im Ganzen zugeschrieben. Die Sprache ist danach eine Struktur „sui generis“, und nur deshalb und nur soweit dies der Fall ist, kann sie Gegenstand einer eigenen Wissenschaft sein.

Das gilt auch für den linguistischen Kompetenzbegriff. Er abstrahiert vom sprachlichen Verhalten auf die zugrunde liegende abstrakte und generative Regelkompetenz. Der Spracherwerb setzt zwar Spracherfahrung im Sinne eines notwendigen Inputs voraus, aber dieser entfaltet seine Wirkung nur durch die Ordnung der Kompetenz selbst. Dies ist die kompetenzlinguistische Position des Generativismus, wie ihn Chomsky geprägt hat. Weder grammatisch falsche Sätze im Input, noch normative Regelungen zum Sprachgebrauch in bestimmten Kontexten können der Kompetenz etwas anhaben. Die Sprachkompetenz und also auch der Erwerb insgesamt sind nicht auf ein Lernen durch Versuch und Irrtum, durch Strafe und Belohnung angewiesen. Es ist wichtig zu sehen, dass diese radikale Trennung von kontextueller Erfahrung und Kompetenz für die Theorie der Universalgrammatik keine empirische Frage, sondern ein Axiom ist (vgl. Feilke 1996). Noch in der Idee einer universalen pragmatischen Kompetenz – etwa in der Sprechakttheorie – wiederholt sich diese antinomische Konzeption des Verhältnisses von Kontext und Kompetenz, von Erfahrung und Sprache. Eben deshalb ist Chomsky nicht nur politisch, sondern auch philosophisch einer der wichtigsten Vertreter des Anarchismus. Die Kreativität qua Kompetenz steht prinzipiell in der Hierarchie höher, als alles, was Menschen durch Er-

fahrung und Norm, durch gesellschaftliche Zwecke und Zwänge vorgegeben werden kann.

In dieser Sichtweise liegt auch didaktisch eine Fundamentalposition vor. Die Kompetenz ist gerade nicht das zurechtgemachte, auf und durch Kontexte abgerichtete Können, sondern eine kreative menschliche Disposition. Seine Kompetenzen kann das Individuum im Prinzip gegen jeden gesellschaftlichen Kontext setzen. Die menschliche Fähigkeit, Regeln zu (re)konstruieren, problemlösend zu handeln und Interessen zu entwickeln, ist Vorbedingung jeder erfolgreichen Sozialisation durch Kommunikations- und Umweltfaktoren verschiedenster Art. Dies ist meines Erachtens eine notwendige regulative Idee jeder Didaktik; zweifelsohne ist sie „nur“ eine Idee, aber als solche unentbehrlich für eine rationale Didaktik. Für die Schreibdidaktik deutlich artikuliert findet man sie etwa bei Karl v. Raumer: „Vor allen Dingen ist hier zu warnen, daß die Schule sich nicht Aufgaben stelle, die überhaupt nicht das Erzeugnis schulmäßiger Bildung, sondern einzig und allein das Werk der Natur sind.“ (v. Raumer 1852: 124) Ohne diese Idee, nach der das Kind „von Natur aus“ und kraft seiner Kompetenz Kontexte der Erfahrung strukturiert und nutzt, kommt es im schlimmsten Fall zu totalitären, im günstigsten zu utilitaristischen Erziehungskonzeptionen. In der Betonung der Eigensinnigkeit von Lernerkonstruktionen gegenüber sozial bestimmten Zielsetzungen und normbezogenen Erwartungen sind sich generative und konstruktivistische Positionen sehr nahe. Fehler und Abweichungen sind notwendiger Teil des Lernprozesses. Dabei geht es aber – zumindest im generativen Kontext – nicht um ein empirisches Lernen aus Versuch, Irrtum und Korrekturen, sondern um einen intern geordneten Aufbau kognitiver und sprachlicher Strukturen. Jedes Kind ist danach „immer auf dem richtigen Weg“. (Tracy 2008: 96)

Die „Natürlichkeit“ der Kompetenz wird dabei ideologisch vielfach im Sinn eines pädagogischen Laissez-faire gegenüber an den kontextbezogenen Erwartungen und Normen orientierten Positionen in Stellung gebracht. Eine solche Sicht freilich unterschlägt einen zentralen Aspekt: Was auch immer in der Kompetenz an natürlichen Voraussetzungen in Rechnung zu stellen ist, die epigenetische Entwicklung ist keine Expression dieser Anlagen. Vielmehr bilden sich diese *nach Maßgabe* gegebener oder auch nicht gegebener Chancen des Lernens erst als Fähigkeiten und Fertigkeiten aus. Ob eine Sprache X verstanden und gesprochen wird oder eben nicht, und ebenso, wie weitgehend sie beherrscht wird, ist nicht nur eine Frage der Kompetenz, sondern hängt ganz entscheidend ab von den empirischen Bedingungen und den Kontexten für den Erwerb. Das sehen auch Generativisten so (vgl. Tracy 2008). Nirgends wird dies zurzeit deutlicher als in der Zweitspracherwerbsforschung. Zunächst jedoch noch einmal zurück zur nun zweiten Etappe der Kurzgeschichte des Verhältnisses von Kontext und Kompetenz.

1.2 Kognitive Wende: Konstruktionen der **Kompetenz**

Für die linguistische Konzeption der **grammatischen wie der kommunikativen Kompetenz** war der **Universaliengesichtspunkt zentral**. Es ging um die universalen Grundlagen für die Konstruktion **grammatisch möglicher** (nicht empirischer) Sätze und um die **universale Pragmatik möglicher Sprechhandlungen**.

Demgegenüber wurden in der Psychologie mit der kognitiven Wende schon ab Beginn der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts und großenteils zeitlich parallel zur Entwicklung in der Kompetenzlinguistik die Grundlagen *empirischen* Lernens zentral: *plans & goals*, Schemata, frames, kognitive Modelle. In allen diesen Konzepten geht es um die kognitive Ordnung des Handelns und der empirischen Erfahrung (vgl. Gardner 1989).

Dabei spielt die Medialität des Lernens schon ab Mitte der 60er Jahre eine zentrale Rolle (vgl. Bruner et al. 1971). Zu einem Paradigma dieser Orientierung wurde seit den 1980er Jahren das Schreiben als ein **problemlösendes Handeln**. Schreiben als **planendes Handeln** setzt Schemata voraus. Schriftliche Sprache und die Merkmale **konzeptioneller Schriftlichkeit** von Texten wurden als ein sprachliches Problemlösewissen konzipiert (Hayes/Flower 1980; Bereiter/Scardamalia 1987). Beim Schreiben wird exemplarisch das Verhältnis zum Kontext **problematisch**: Die Kommunikationssituation ist zeitlich und räumlich **zerdehnt**, der Adressat **mehr oder weniger virtuell**. Damit Kommunikation **gelingt**, muss ein Kontext *konstruiert* werden. Und er muss **konstruiert** werden können. Die schematisierte Kenntnis möglicher Kontexte und die darauf bezogene Ordnung der sprachlichen Mittel wird Voraussetzung für eine kompetente Performanz (vgl. Feilke 1996).

Im Zentrum der Aktivität steht kein cartesisches Individuum mit einer universalgrammatischen Kompetenz, sondern das handelnde und seine Welt kognitiv konstruierende Individuum. Fachgeschichtlich exemplarisch für den Widerhall dieser Einsicht in der Deutschdidaktik war das Zürcher Symposium Deutschdidaktik im Jahr 1994 und namentlich der dort von Spinner gehaltene Plenarvortrag (Spinner 1994). Er plädiert dafür, die Didaktik am Lernprozess des Individuums zu orientieren. Individuelle Vorstellungsbildung spielt für die Rezeption literarischer Texte eine zentrale Rolle; die Ausbildung von Adressatenkonzepten im Schreiben ist hochgradig vom/von der individuellen LernerIn und seinen/ihren Erfahrungen abhängig. Der Bezug auf Kontexte ist im Sinn konstruktivistischer Prämissen wesentlich autonom und selbstreferentiell bestimmt. Hier sieht auch die Schreibforschung der Zeit enorme Potentiale für die kognitive Entwicklung: „Das Schreiben kann [...] eine epistemische, d.h. eine Wissen entwickelnde Funktion übernehmen. Epistemisches Schreiben ist also eine Form des Weiterverarbeitens eigenen Wissens.“ (Eigler/Jechle/Merziger/Winter 1987: 383) Noch deutlicher – auch in dem radikalen Bezug auf das Individuum – hatte dies schon Georg Christoph Lichtenberg formuliert: „Zur

Aufweckung des in jedem **Menschen** schlafenden Systems ist das Schreiben vortrefflich, und jeder, der je geschrieben hat, wird gefunden haben, daß das Schreiben immer etwas erweckt, was man vorher nicht deutlich erkannte, ob es gleich in uns lag.“ (Lichtenberg 1994: § 19)

Offenkundig ist, dass in einer solchen Perspektive die Kompetenz des Subjekts nunmehr empirisch, das heißt von der Erfahrung her bestimmt ist, und sich auch nur durch Handeln und Erfahrung, in diesem Fall das Schreiben, entwickelt. Offenkundig ist aber auch, dass diese Entwicklungspotentiale zunächst dem Individuum und Subjekt als ein Kapital zugeschrieben werden, das es zu vermehren gilt. Von den Kontexten des Handelns als möglicherweise ausschlaggebender Größe für den Erwerb ist kaum die Rede.

1.3 Kulturelle Wende: didaktisch-instruktive Kontexte

Ich möchte an dieser Stelle für die Überleitung zur dritten Phase meiner Kurzgeschichte des Verhältnisses von Kompetenz und Kontext die aktuell im deutschen Sprachbereich am häufigsten zitierte Kompetenzdefinition wiederholen. Es ist die Kompetenzdefinition Weinerts. Er versteht Kompetenzen als „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 2001: 27 f.)

Die Definition schließt inhaltlich einerseits stark an die Resultate der kognitiven Psychologie an, indem sie das aktiv handelnde und problemlösende Individuum betont.

Interessant ist aber andererseits formal die sprachlich zumindest für den Linguisten auffällige grammatische Konstruktion der Definition. Aus der „verfügbaren oder erlernbaren Fähigkeit, bestimmte Probleme zu lösen“ wird dem Autor ein Finalsatz, und es geht unvermittelt um die verfügbare oder erlernbare Fähigkeit, „um bestimmte Probleme zu lösen“. Diese Konstruktion zeigt eine neue Wende an. Der Kompetenzbegriff wird *final*, auf Ziele hin definiert: es geht darum, „Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Hier ist der Kontextbezug zentral. Es gibt die Möglichkeit, das einfach utilitaristisch zu deuten, und die neue Volksbildungsbewegung hat viele Züge eines spätaufklärerischen, philanthropischen Utilitarismus. Aber man kann die Fundamente dieser Entwicklung auch tiefer legen und nach dem Sinn des neuen Interesses an der Kontextbezogenheit des Erwerbs fragen.

Tiefer gelegt sind die Fundamente in der Position des Sozialkonstruktivismus, etwa bei Jerome S. Bruner, aber auch schon bei Lew S. Wygotski und anderen. Wie für die Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft kann man auch für die Fragen des Kompetenzerwerbs und der Didaktik von

einer *kulturellen Wende* sprechen. Kompetenzen werden durch das Handeln bestätigt und verändert. Sie müssen sich pragmatisch bewähren. Kulturgegenstände, etwa eine Schrift oder ein spezifischer Texttyp, z.B. ein argumentativer Text, stehen für kulturell teilweise hoch spezialisierte Möglichkeiten des Handelns und Erkennens. Sie können nur im Kontext entsprechend spezialisierter kultureller Praxen erworben werden. (Scribner/Cole 1981) Die grammatischen Formen der Redewiedergabe im Deutschen beispielsweise oder etwa des konzessiven Argumentierens wird man nur lernen, wenn deren Beherrschung als erstrebenswert gilt und wenn Kontexte zur Verfügung stehen, die diese Beherrschung und die Unterscheidung verschiedener Formen pragmatisch fordern. Fähigkeiten bilden sich *durch* und *in* Kontexten des Lernens und im Blick auf das dafür Geforderte.

Das gilt in besonderem Maß für die konzeptionell literalen Formen, weil sie entsprechend stärker spezialisiert sind und weil ihr Erwerb entsprechend unwahrscheinlich ist (vgl. Feilke 2001a). Ihr Erwerb setzt, von einem extremen Pol her gedacht, wenn auch nicht in der Praxis, so doch vom Grundgedanken her eine Art Meisterlehre (cognitive apprenticeship) voraus. (Collins et al. 1989) Notwendig ist von Beginn des Erwerbs an die soziale Erzeugung geteilter Aufmerksamkeit für die relevanten Merkmale des Lerngegenstandes (vgl. Bruner 1987). Das setzt, verglichen mit natürlichen Situationen des Lernens, eigens dafür geschaffene, sozial konstruierte Lernkontexte voraus.

Die Merkmale finde ich in Caravaggios „Madonna dei Palafranieri“ (1605) exemplarisch verdichtet. Das Bild hat freilich ein ganz anderes Thema; die Grundidee lässt sich aber gut übertragen. Dargestellt sind in der linken Bildhälfte und ausgestattet mit allen Merkmalen der Vitalität Maria und Jesus; rechts, der weltlichen Szene entrückt und in teilnahmsloser Betrachtung, die Mutter Marias. Das Licht fällt auf eine didaktische Szenerie, die ich mit Blick auf den Kontext in einigen Stichworten kommentieren möchte, ohne den Vergleich im Blick auf den Erwerb von Textkompetenzen noch einmal begrifflich zu explizieren. Ich hoffe, die Analogie kann hier für sich sprechen.



Abb. 1

Caravaggio 1605, *Madonna dei Palafranieri*

Lernkontexte sind erstens bestimmt durch sozial definierte Zielsetzungen: Die Schlange – hier Symbol des Bösen – muss bekämpft werden. Die Kooperation von LehrerIn und SchülerIn ist darauf bezogen. Dabei folgt sie zweitens den Notwendigkeiten einer *Gegenstands-Akkommodation*. Was zu lernen ist und auch wie es gelehrt werden kann, ist nicht unabhängig von der Struktur des Lerngegenstandes. Die Schlange ist am Kopf gefährlich. Darum geht es und darauf ist das Lernen zu beziehen. Es gibt drittens, passend zur sozialen *Praxis*, bewährte *Techniken*, mit dem Problem umzugehen. Maria zeigt sie. Der/die einzelne LernerIn muss – und kann – das Rad nicht neu erfinden. Es gibt viertens eigens für den Erwerb *inszenierte Lernkontexte*: Maria hebt ihren Schüler in die Lernsituation hinein. Entsprechend kennt die Didaktik den Werkstattunterricht, Szenarios etc., in denen ein aufgaben- und materialgestütztes Lernen möglich ist. Dieses geschieht fünftens in der Form einer *kognitiven Meisterlehre* (Collins et al. 1989): Elementar ist dabei die Herstellung *geteilter Aufmerksamkeit* von SchülerIn und LehrerIn und die Funktion des Lehrers/der Lehrerin, hier Marias, als *Lernmodell*. Der Kopf der Schlange liegt für Maria und Jesus im Fokus des gemeinsamen Blicks, und zwischen den/die SchülerIn und seine/ihre Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand tritt noch einmal das Modellhandeln Marias in der Form ihres Fußtritts, den der/die SchülerIn – mehr oder weniger – mitvollzieht.

Ich habe im Blick auf ein solches Konzept von einer „caritativen Didaktik“ gesprochen (Feilke 1995) und dort – gerade auch im Blick auf argumentative Textkompetenz – vor allem die problematischen Aspekte einer solchen Konzeption des Lehrens und Lernens betont: enge Führung, wenig Offenheit für den Problemlöseprozess des LernerIn/der Lernerin und dessen/deren Potentiale etc. Dies wird auch aus dem obigen Bild leicht ersichtlich.

Im Hinblick auf die Didaktik einer Förderung von Textkompetenzen war das Plädoyer dort, aus den frei geschriebenen Texten der LernerInnen und aus deren erfolgreichen Problemlösungen, Techniken des Schreibens zu gewinnen und für die weitere Förderung zur Verfügung zu stellen. Im Sinne eines auf Reflexion und Rückkopplung im Handeln abstellenden Lehrens (Aebli 1980/1981) ist der Vorschlag konsequent. Gleichwohl erscheint er mir aus heutiger Sicht als Unterschätzung der beim schriftlichen Argumentieren zu bewältigenden Aufgaben. Das „natürliche“ Argumentationsverhalten gelangt, wenn überhaupt, so offenbar nur unter größten Schwierigkeiten zu den Werkzeugen, die für ein überzeugendes schriftliches Argumentieren benötigt werden. Dies belegt die empirische Forschung mit großer Übereinstimmung. Daraus folgt, dass für eine Didaktik des Erwerbs spezifischer Textkompetenzen wie etwa des schriftlichen Argumentierens entsprechend spezifische und also didaktisch arrangierte Kontexte des Erwerbs zu entwickeln sind.

Hier schließt sich der Kreis zum Verständnis von Kompetenzen in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion. Kompetenz wird verstanden als Dispo-

sition, die eine Person befähigt, konkrete kontextuelle Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen (vgl. Klieme et al. 2003: 72 f.), und die sich äußert in der Performanz, also der tatsächlichen Leistung. In der Perspektive des Pragmatismus wird deshalb die gezielte Veränderung von Kontexten zum wichtigsten Mittel der Erforschung und auch der Förderung von Kompetenzen. Dieser Zusammenhang von argumentativer Textkompetenz einerseits und Möglichkeiten der Förderung andererseits ist Thema der beiden folgenden Abschnitte des Beitrags.

2 Kontexte für Argumente – Was ist schriftliches Argumentieren?

Eine zentrale Rolle spielt – noch vor der Berücksichtigung spezieller Bedingungen der Schriftlichkeit – zunächst die in der Argumentationstheorie wichtige Unterscheidung zwischen Argument und Argumentation, wie man sie schon in einschlägigen Sachlexika findet:

Argument (lat. Argumentum >Darstellung, Beweis<) Bezeichnung für eine Aussage, die im Hinblick auf eine Behauptung begründende Funktion beansprucht bzw. deren Begründungswert hinsichtlich der Behauptung anerkannt wird. (Glück 1993)

Argumentation Typus sprachl. Handelns, dessen genauer theoretischer Status noch immer umstritten [...] ist. [...] Charakterist. für Argumentationen ist, daß in ihnen zwischen zwei Interaktanten strittige konkurrierende Wissens-elemente durch verbale Interaktion in ihrem Status geklärt werden sollen. (Glück 1993)

Während das Argument stets auf eine Behauptung bezogen ist, ist die Argumentation eine komplexe sprachliche Handlung, bei der es wesentlich darum geht, den Status „konkurrierender Wissens-elemente“ durch verbale Interaktion zu klären. Textlich betrachtet, geht es beim Argument um monologisch bestimmte Begründungen, während im Unterschied dazu jede Argumentation notwendig zumindest virtuell dialogisch verfahren muss. Exemplarisch kann man sich das an der Kategorie der Konzessivität deutlich machen: Für die Logik eines Arguments, dessen Haltbarkeit, Widerspruchsfreiheit und Relevanz spielt Konzessivität keine Rolle. Pragmatisch aber und unter dem Gesichtspunkt einer interaktiven Argumentation ist es geradezu elementar, dem anderen argumentativ entgegenkommen zu können, ihm ein Zugeständnis machen zu können und gleichwohl das eigene Ziel dabei nicht aus den Augen zu verlieren.

Diese Dualität spielt eine wichtige Rolle, wenn man auf das Feld der für das Argumentieren insgesamt erforderlichen Kompetenzen blickt, wie es das unten abgedruckte Schema in Abbildung 2 darstellt. Das Schema zeigt im oberen Bereich zunächst Kompetenzen, die als Grundkompetenzen angesprochen werden können.

Jede Argumentation, ob mündlich oder schriftlich, setzt schon auf der Ebene des Arguments *Werte und Normenkenntnis* voraus: Was gilt in einer

gegebenen Gesellschaft als wichtig? Was ist erlaubt und was nicht? Doping z.B. ist keine Frage der Biologie oder der Medizin an sich, sondern der Ethik des Sports. Hier spielt kulturell erworbenes Wissen eine wichtige Rolle. Damit unmittelbar verbunden ist das *Weltwissen*, z.B. über Sportarten und z.B. über Unterschiede zwischen Sport und Arbeit. Niemand wird seinen Arbeitsplatz verlieren, weil er Aufputzmittel oder Schmerzmittel nimmt, um arbeitsfähig zu bleiben, aber der Profisportler darf dies nicht ohne Weiteres tun, auch wenn es um seinen Broterwerb geht. Schließlich wird für jedes Argument auch *sprachliches Wissen* gebraucht: Hierzu zählen etwa die sprachlichen Möglichkeiten der Formulierung von Begründungen, auch wenn der Konnex von Behauptung und Begründung oft implizit bleibt.



Abb. 2

Literales Argumentieren – Kompetenzen und Lernbereiche

Schließlich gibt es auch ein spezifisches Argumentationsstrukturwissen, das zum Teil sicher auch sprachlich ist. Hierzu zählt etwa das implizit erworbene Wissen über Argumentationsarten: die Frage, ob Doping erlaubt sein soll, ist von anderer Art als die Frage, ob Tagesetappen von 280 km mit Bergankunft bei der Tour de France für alle Wettbewerber ohne Doping zu schaffen sind. Die erste Frage fällt in den Bereich so genannter deontischer Argumentationen – hier geht es um Wertfragen –, die zweite dagegen fällt in den Bereich epistemischer Argumentationen – hier geht es um die Frage, was stimmt und was nicht stimmt (vgl. Eggs 2000). In das Feld der Grundkompetenzen zählt auch der im Argumentationserwerb in der Regel unkritische Erwerb der Topik des Argumentierens, das heißt der Fundorte für mögliche Argumente: Schon Vierjährige bemühen ohne Probleme Oma und Opa für Autoritätsargumente gegenüber den Eltern und auch darüber hinaus steht ihnen ohne spezielle Förderung das Feld der Topoi zu Gebote.

Im Blick auf alle diese Bereiche bauen etwa heranwachsende Kinder schon vorschulisch eine bewundernswerte Kompetenz auf. Anders als in der

Entwicklungspsychologie – etwa bei Piaget – gedacht, sind Kinder schon früh in der Lage, eigene strittige Handlungen zu rechtfertigen, Gründe für Behauptungen anzugeben und anderes mehr. Eindrucksvoll belegen dies die Untersuchungen von Völzing (1981) zum vorschulischen Argumentationserwerb 2-4-jähriger Kinder.

Anders sieht es aus mit den im obigen Schema „unter dem Strich“ aufgeführten Kompetenzen. Hier geht es um Fähigkeiten, die eng verbunden sind mit der Argumentation als literaler Handlung. Die hierfür geforderten besonderen Kompetenzen sind – das zeigt die Forschung eindrücklich – im Erwerb kritisch. Worum geht es genau? Argumentativ überzeugende Texte sind quantitativ mehr und qualitativ etwas anderes als eine Liste guter Argumente für oder gegen eine strittige Behauptung. Die Unterschiede finden sich entsprechend der Graphik vor allem in drei Bereichen.

Textpragmatische Rahmungskompetenz

- Textpragmatische Differenzierung nichtargumentativer Sprechakte (z.B. Bitten, Drohen, Danken)
- Formen der Adressatenansprache & explizit metakommunikative Strukturierung (Gliederungshilfen, Verständnishilfen, Lesersteuerung etc.)

Kompetenzen zum Argumentausbau

- Topische Muster ausbauen
- Makroschemata der Anreicherung eines Arguments mit Weltwissen

Kompetenzen spezifisch literaler Argumentation

- fingierte Dialogizität (z.B. Fragen), Widerspruch textlich organisieren können
- Kenntnis und Beherrschung der Mittel kontroversen, konzessiven, hypothetischen Argumentierens

Während das einfache Begründen im Erwerb relativ unkritisch erscheint, erweist sich die Argumentation – verstanden als interaktive Klärung konkurrierender Wissens Elemente – als ausgesprochen schwierig, und zwar für Kinder wie für Erwachsene gleichermaßen. Aufschlussreich hierzu sind die Ergebnisse einer Untersuchung von Stein/Bernas (1999): Erwachsene ebenso wie Kinder konnten deutlich mehr Argumente für die eigene und gegen die andere Position anführen, während bei beiden Gruppen kaum Argumente für die andere und gegen die eigene Position angeführt wurden. „*To switch stances*“ und „*to create new stances*“ war bei Erwachsenen und Kindern gleichermaßen kritisch. Das heißt, das Argumentieren entspricht kognitiv – weitgehend unabhängig vom Alter – den Ansprüchen an das *Rechtfertigen eigener Auffassungen und Handlungen* und damit in der Tendenz gerade nicht den auf Dialog, Perspektivenwechsel und Perspektivenintegration angelegten Anforderungen der Argumentation. Diese Ergebnisse Steins zeigen sich bereits in einem reinen Repräsentationstask, d.h. noch unabhängig von Fragen der Rezeption und Produktion schriftlich argumentativer Texte.

Dies wiederum stand in einem aufwändigen Feldforschungsversuch einer Gruppe um Linda Flower (Flower et al. 2000) an der Carnegie Mellon Universität im Zentrum. Ziel war die Untersuchung der Fähigkeit von StudentInnen, schriftlich konfligierende Positionen zu verhandeln und einen/eine Adressaten/Adressatin von entsprechenden Schlussfolgerungen zu überzeugen. Verglichen mit mündlichen Argumentationen stellt argumentatives Schreiben noch einmal deutlich gesteigerte Anforderungen an die Fähigkeit zu Perspektiventantizipation, Perspektivenwechsel und Perspektivenintegration. Ein textlinguistisches Modell entsprechend differenzierter argumentativer „moves“ in den Texten lag der Analyse wie der Förderung zugrunde. (ebd.: 97 ff.) Zum Versuch gehörten auch Kurse, in denen zur Förderung authentische Kontexte schriftlichen Argumentierens geschaffen wurden und deren Ergebnisse wiederum in die Untersuchung eingingen. Die Resultate waren enttäuschend:

[...] not one of the texts could serve as an exemplary model to illustrate the complete set of assigned moves. [...] instead of using the text to pose and pursue a genuine open question, almost all of the texts argue a strong thesis from the outset. These strong positions permit students to sustain a compelling personal voice. (Flower et al. 2000: 140)

Während die Kompetenz zur textpragmatischen Rahmung mit der allgemeinen Entwicklung pragmatischer Kompetenzen Fortschritte macht und die Fähigkeit zum Argumentausbau sehr stark von der allgemeinen Zunahme des Weltwissens profitieren kann, bleibt der letzte Punkt wie gezeigt empirisch nachhaltig kritisch.

Die empirische Forschung zur Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenzen im freien Schreiben lässt sich auf diese Anforderungen abbilden. Es zeigt sich, dass schon im Grundschulalter (8-10 Jahre) Argumentationsfähigkeiten im Ansatz entwickelt sind, allerdings mit einem Schwerpunkt auf Begründungs- und Rechtfertigungszusammenhängen. Der Einstieg in eine am Leser orientierte Argumentation wird sowohl bei Coirier/Golder (1993) als auch bei Schneuwly (1988) außerhalb der Grundschulzeit gesehen, während die jüngste longitudinale Untersuchung von Augst, Disselhoff, Henrich, Pohl & Völzing (2007) mit dem Übergang zum 4. Schuljahr, also bei 10-Jährigen, einen Umschlag zu Kompetenzen literaler Argumentation feststellt. Übereinstimmend werden nach allen Untersuchungen Fähigkeiten zur textpragmatischen Rahmung und Lesersteuerung als Letztes erworben, wobei Alterszuordnungen hier stark divergieren. Übergreifend können Tendenzen der Entwicklung wie folgt strukturiert werden:

- von lokaler zu globaler Orientierung der Textkontrolle, z.B. assoziativer, normorientierter, pragmatischer Modus der Textkonstitution (z.B. Bereiter/Scardamalia 1987)

- von geringerem zu größerem „cognitive load“, z.B. Zunahme syntaktischer Komplexität, Zunahme argumentativer Komplexität (z.B. Bereiter/Scardamalia 1987; Coirier/Golder 1993)
- Dezentrierung der Perspektiven, z.B. Ich-Perspektive, Sach-Perspektive, Wechselseitigkeit der Perspektiven (z.B. Augst et al. 1986)

Bezogen auf eine Strukturierung nach dem Erwerbssalter ergibt sich folgendes Bild:

- **8-10 Jahre:** Brassart (1992): (Thema: allgemeines Rauchverbot) Produktion „nonargumentativer“ Texte bei 8/9-Jährigen; einfache Forderungsbekundungen oder -ablehnungen; 9/10-Jährige liefern eine „Rechtfertigung“ zur Forderung; textlich nicht integriert; Listenform
- **11-12 Jahre:** Coirier/Golder (1993): (Thema: Schuluniform) 10/11-Jährige produzieren „präargumentative“ Texte: Argument bleibt implizit und unkommentiert; 12-Jährige liefern reine Proargumentationen; in der Regel ein Argument mit rückbezüglichem Kommentar
- **13-14 Jahre:** Schneuwly (1988) (Thema: Taschengeld bei Grundschulern) bei 10-Jährigen rein sequenzierender Modus; bei 11-Jährigen dominant temporal markierte Sequenzen; bei 14-Jährigen explizite Markierung der Position; Berücksichtigung von Gegenargumenten; adversative Konnektoren; zwei koordinierte Argumente mit Kommentar; vgl. aber Augst et al. (2007)
- **15-16 Jahre:** beginnende dialogische und metakommunikative Strukturierung; pragmatische Rahmung; Leserorientierung (Jechle 1992)

Die Übersicht zeigt den problematischen Status der spezifisch konzeptionell-literal-argumentativen Kompetenzen im Erwerb. Schon Augst et al. (1986) hatten gezeigt, dass von 120 SchreiberInnen zwischen 13 und 23 Jahren, die argumentative Briefe zur Frage geschrieben hatten, ob Hausaufgaben abgeschafft werden sollten, gerade einmal sieben dem Anspruch kontroverser Dialogizität genügten (vgl. auch Ossner 1996). Im Blick auf Fragen der Alterszuordnung ist ohnehin nicht von einer im entwicklungspsychologischen Sinn determinierenden Größe auszugehen, sondern von einer primären Rolle der Schrift- und Schreiberfahrung, dem „Schreibalter“ (Feilke 2003), die in erheblichem Umfang ihrerseits wieder als Domänen- und Gattungserfahrung zu konzipieren ist. So zeigt sich eine erstaunliche Entwicklungsabhängigkeit des Kompetenzerwerbs auch bei erwachsenen SchreiberInnen, wenn es um Argumentieren in der Domäne der Wissenschaft geht. (Pohl 2007; Steinhoff 2007) Nach Pohls Entwicklungsmodell ist auch hier die kontroverse Dialogizität das am spätesten in den untersuchten Texten ausgebildete strukturelle Merkmal (vgl. Pohl 2007: 503 ff.).

Dem kritischen Status literalen Argumentierens auf der Produktionsseite entspricht nicht zufällig eine ganze Reihe von Befunden auch auf der Rezeptionsseite: Die Schwierigkeiten beginnen schon bei der *Wahrnehmung* argumentativer Texte als argumentative Texte. Das Erkennen von Argu-

mentationen ist schwieriger als bei anderen Texttypen. Argumentative Texte sind durch große strukturelle Offenheit gekennzeichnet. Sie können lange deskriptive Passagen umfassen, die etwa in eine Erklärung eingebaut sind, ebenso können sie aber als beispielgestützte Argumentation stark narrativ angelegt sein. Die dialogische Grundstruktur der argumentativen Auseinandersetzung ist oft sehr verdeckt und kaum zu erkennen. Schlussfolgerungen und Begründungen bleiben oft implizit und werden im Normalfall gerade nicht durch Konnektive und andere Indikatoren angezeigt. Selbst Erwachsene haben Schwierigkeiten, argumentative Texte als solche zu identifizieren und etwa von Erzähltexten zu unterscheiden (vgl. Benoit/Fayol 1989; Gombert 1992: 145 ff.). Zur Förderung entsprechender Kompetenzen gehören Lernkontexte, die erstens die rezeptive Seite, das Sprachangebot steuern, und die dann zweitens aufgabendifferenziert die Aneignung und das Training von Kompetenzen ermöglichen (vgl. Klotz 1996: 257 ff.).

3 Kontroverse didaktische Kontexte – Wie lernt man schriftliches Argumentieren?

Die Sprachdidaktik variiert Kontexte des Handelns, um etwas über sprachliche Kompetenzen herauszufinden und um Bedingungen der erfolgreichen Förderung zu klären. Wie können also Kontexte des schriftlichen Argumentierens so arrangiert werden, dass die resultierenden Texte der kompetenten SchreiberInnen nicht bloß rechtfertigend, sondern tatsächlich argumentativ sind? Wie sind die in diesem Sinne optimalen Kontexte sozial, situativ, kommunikativ und sprachlich gestaffelt? Welche Kontextfaktoren geben den Ausschlag für die Entwicklung literal argumentativer Kompetenzen? Dieser pragmatische Zugang zerlegt die komplexe Handlung des Argumentierens im Hinblick auf die geforderten Teilkompetenzen. So kommt er zu einer Liste unterschiedlicher Aufgabentypen, die geeignet erscheinen, die jeweils problematischen Aspekte der Gesamthandlung getrennt zu erforschen und entsprechend auch didaktisch in den Blick zu nehmen. Aus den Forschungsberichten der Beiträge von Oostdamm (1996) und Piolat et al. (1999) lässt sich etwa folgende Liste gewinnen:

Zuordnungs- und Sortieraufgaben

- Finden und Auswählen von geeigneten Argumenten zu einer These
- Ordnen und Hierarchisieren von Argumenten zu einer These
- Sortieren von Pro- und Contra-Argumenten

Textbezogene Einsetz- und Ordnungsaufgaben

- Einsetzen vorgegebener argumentativer Konjunktionen in einen Text
- Ersetzen falsch eingesetzter Konjunktionen in einem Text
- Rearrangierung der zerlegten Elemente eines kontroversen Textes

Direkt kontroversenbezogene Settings

- Alpha-Omega-Verfahren (Vorgabe des ersten und letzten Satzes)
- Information über den kontroversen Status des Themas, Streitfiktion
- Freies Schreiben zu einer These oder Forderung

Während die ersten Elemente der Liste eine starke Isolierung und hohe Künstlichkeit der jeweiligen Teilhandlung implizieren, nimmt zum Ende der Liste hin die „Natürlichkeit“ der Aufgabenkontexte zu. Noch das Alpha- und Omegaverfahren aber impliziert ein hochgradig artifizielles Setting für das eigene Schreiben, indem sowohl das Thema als auch der erste und der letzte Satz des zu schreibenden Textes vorgegeben werden. Das besondere der Aufgabe: Der erste und der letzte Satz widersprechen sich. Der Schreiber wird also durch den Kontext in hohem Maß dazu veranlasst, eine vermeintlich inhaltliche Inkohärenz in der Struktur des Textes pragmatisch aufzulösen, indem er die Gegensätze in einer kontroversen Argumentation integriert.

Dabei ergibt insbesondere der Forschungsbericht von Piolat et al. (1999) ein für die Didaktik in besonderer Weise herausforderndes Resultat: Je stärker restringiert ein Erwerbskontext ist, desto zuverlässiger lässt sich der Erwerb der jeweiligen Teilkomponente vorhersagen. Auch komplexe und im Erwerb hochgradig kritische Teilkompetenzen lassen sich also durch entsprechende kontextuelle Arrangements trainieren, und es ist anzunehmen, dass sie auch schulbar sind. Fähigkeitsisolierende Kontexte scheinen damit alle Merkmale didaktischer Effizienz zu tragen, wie sie die folgende Übersicht darstellt:

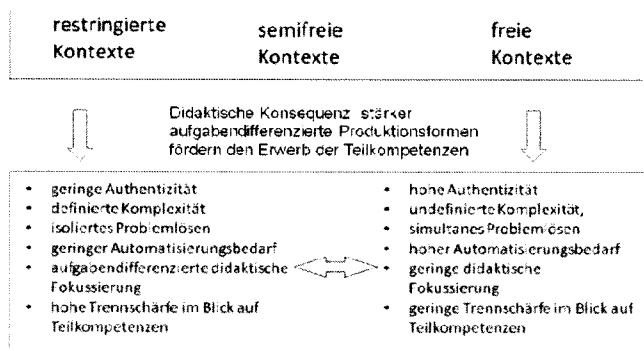


Abb. 3

Konsequenzen restringierter vs. schwachrestringierter Schreibkontexte

Eine Interventionsstudie von Gárate/Melero (2004) belegt in diesem Sinne die Trainierbarkeit schriftlichen Argumentierens. Die Studie kombiniert drei Komponenten: A) *Direkte Instruktion* zur Vorkonzeption des Schreibprozesses mit Hilfe von Aufgabenkarten, die z.B. die Reflexion und das Listen von Argumentationszielen, die Suche nach Gründen und das Festlegen

eines Hauptpunkts fordern; B) *Lernen am Modell und Rollenwechsel*, wobei die SchülerInnen etwa den/die LehrerIn dabei beobachten, wie er/sie mit den Aufgabenkarten aus A arbeitet (Modelllernen) und ihrerseits dem/der LehrerIn anhand der Karten zu A) Tafelnotizen diktieren (Rollenwechsel). Als dritte Komponente C) der Trainingsstudie kommt der direkte Genrevergleich hinzu. Die SchülerInnen werden aufgefordert, beschreibende und argumentative Textbeispiele zu vergleichen und sich dazu zu äußern. Verglichen mit der Kontrollgruppe, die ihre Texte zu einem herkömmlichen freien Schreibauftrag verfasste, zeigen sich deutliche Lernfortschritte bei der Trainingsgruppe. Diese Beobachtungen und Resultate führen zu dem Schluss, dass die didaktische Kontrolle von Einzelkomponenten argumentativer Kompetenz sowie deren gezielte Ansteuerung durch herausgehobene Trainingskomponenten ein erfolgversprechender Weg der Förderung literal argumentativer Kompetenz ist. Das gilt auch für das Alpha- und Omegaverfahren, das zu einer deutlich erhöhten Verwendung kontrovers-dialogischer Argumentation in den Texten führt.

Gleichwohl bleibt angesichts dieser Resultate für meine Wahrnehmung ein erhebliches didaktisches Unbehagen. Die effiziente Instrumentalisierung der Kontexte führt zwangsläufig dazu, dass das Streben nach authentischen Lernsituationen demgegenüber ins Hintertreffen gerät. Nun ist Authentizität im ohnehin – aus guten Gründen – künstlichen Sozialisationskontext der Schule sicher kaum ein Wert an sich. Zu fragen bleibt aber, ob und inwieweit möglicherweise genau daran erst die Qualität der Erwerbsleistung festzumachen ist.

Darauf deuten Ergebnisse einer Untersuchung von Selma Leitão (2003) hin. Ihr Forschungsinteresse zielt auf die Funktion der persönlichen Involvement in eine Kontroverse als zentrale Voraussetzung für die adäquate Kalibrierung der Argumentation. Leitão weist eindrucksvoll nach, dass es hinsichtlich der Konzessivität gerade nicht reicht, die Berücksichtigung möglicher Gegenargumente zu fördern und zu trainieren, sondern dass deren strategische Abstimmung auf das eigene Argumentationsziel die eigentliche Schwierigkeit darstellt. Sie beobachtet bei ihren 8-15-jährigen ProbandInnen, dass nach einem entsprechenden Training unabhängig vom Alter und Beschulungsgrad zwar einerseits stets eine größere Zahl von Gegenargumenten generiert wird, aber diese Gegenargumente großenteils nicht in den Text integriert werden (Leitão 2003: 301 f.). Das Problem ist offenbar nicht die Verfügbarkeit von Gegenargumenten oder auch der Perspektivenwechsel an sich, sondern die strategische Passung mit den jeweils *eigenen* Argumentationszielen. „The inclusion of a counterargument in a text is viewed as rhetorically valuable for discursive purposes (only?) when the arguers feel able to reply to that counterargument in a way that preserves the strength of their original viewpoints.“ (Leitão 2003: 300 f.)

In dieser Sicht ist im Gesamtkonzept didaktischer Kontexte für das Lehren argumentativen Schreibens die schulisch am schwierigsten herzustellende Situation zugleich die für den Erwerb entscheidende. Das ist der

Kontext, in dem die SchülerInnen ein eigenes Anliegen argumentativ zu vertreten haben. In diesem Kontext aber werden sie Gegenargumente nur dann aufnehmen und nur soweit berücksichtigen, wie sie sich davon eine Unterstützung der eigenen Gesichtspunkte erwarten können.

4 Resümee: Zu Kontext und Kompetenz

Sprachliche Kompetenzen sind in ihrer Genese durch natürliche und kulturelle Faktoren bestimmt. Vieles spricht dafür, dass grundlegende Parameter des Syntaxerwerbs eine natürliche Erwerbsgrundlage haben, wobei der Streit um die Frage geht, was dabei sprachspezifisch und was generellere kognitive Dispositionen sind. Auch für die Entwicklung pragmatischer Kompetenzen gibt es zum Teil universale natürliche Grundlagen, so etwa die kognitive Fähigkeit, in Relationen von Ursachen und Wirkungen, von Zwecken und Mitteln denken zu können, was Voraussetzung dafür ist, dem Verhalten eines anderen Handlungsintentionen zuschreiben zu können (vgl. Bruner 1987).

Weil Menschen aber den Großteil ihrer Fähigkeiten erst epigenetisch und in einer soziokulturell geprägten Erfahrungswelt ausbilden, wird auch die sprachliche Kompetenz ganz wesentlich in Abhängigkeit von solchen Erfahrungskontexten entwickelt. Es ist nachgewiesen, dass etwa Erziehungs- und Kommunikationsstile in Familien unmittelbar Auswirkungen auf die Entfaltung der sprachlichen Kompetenz, auf Ausdrucksbereitschaft und verbale Ausdrucksfähigkeiten der Kinder haben. (Hart/Risely 1995) Dabei werden die meisten, gerade auch hochkomplexe sprachliche Kompetenzen – etwa die Fähigkeit zu argumentieren und mit Argumenten zu streiten –, unabhängig von spezifischen *didaktisch* arrangierten Kontexten erworben. Andererseits zeigt die Forschung zum so genannten Scaffolding im Spracherwerb, dass Erwerbsprozesse gerade im Bereich der Schriftlichkeit rückgebunden sind an spezifische Praktiken des Lesens und Schreibens. Problemlösefähigkeiten in speziellen Handlungsbereichen – etwa beim Schreiben – werden erst empirisch und in Abhängigkeit vom Erfahrungs- und Kommunikationskontext erworben (Scribner/Cole 1981). Das Relevantsetzen bestimmter literaler Praktiken (etwa des Vorlesens), die Etablierung kommunikationsleitender Werte und Normen (etwa literal-sprachlicher Situationsentbindung oder Höflichkeitskonventionen), das Erzeugen geteilter Aufmerksamkeit für Eigenschaften und Merkmale von Schrifttexten und geschriebener Sprache sind elementar für einen erfolgreichen Erwerb.

Auch das schriftliche Argumentieren beruht in diesem Sinn einerseits auf Kompetenzen, für die keine spezifisch didaktischen Erwerbskontexte erforderlich sind. Sogar für die Annahme einer „natürlichen Topik“ des Argumentierens gibt es starke Argumente. Kinder sind im Alter von 4 Jahren und schon früher durchaus in der Lage, ihre Eltern argumentativ in Bedrängnis zu bringen. (Völzing 1981) Das spricht für ein auf die Kompe-

tenz der LernerInnen setzendes, didaktisch nichtinvasives Konzept der Förderung.

Andererseits reichen die natürlichen Motive empirisch nachweislich offenbar nicht, um den Erwerb der Fähigkeit zum kontroversen, dialogischen Argumentieren im Bereich der Schriftlichkeit zuverlässig in Gang zu bringen. Man kann es auch positiv formulieren: Je stärker man das literale, kontrovers-dialogische Argumentieren didaktisch dekomponiert (Ossner 1996), in trainierbare Komponenten zerlegt und diese gezielt für den Erwerb von Teilfähigkeiten didaktisch rearrangiert, desto sicherer kann der Erwerb genau dieser – sonst schwer ausbildbaren – Teilfähigkeiten vorausgesagt werden. Hochkomplexe sprachkulturelle Kompetenzen wie der Erwerb eines Schriftsystems oder die Fähigkeit zu literal-dialogischer Argumentation können ohne spezifische didaktische Erwerbskontexte kaum erworben werden. Solche Kompetenzen sind damit in einem starken Sinn durch kulturelle Kontexte bestimmt, sie sind – ob implizit oder explizit – stets didaktisch kontextualisiert.

Gleichwohl bleiben mit Blick auf die Untersuchung Leitãos (2003) Zweifel: Die Dekomponierung der komplexen Fähigkeit zerschlägt zwangsläufig die alle Komponenten durchziehende und notwendig subjektive und individuelle Intentionalität des argumentativen Sprachhandelns. Die didaktisch artifiziellen Kontexte arrangieren das Material, Aufgaben definieren die Ziele, konstruiert werden kontextuelle Beschränkungen des Handelns und Problemlösens. Beim aktuellen Stand des Wissens muss offen bleiben, ob die LernerInnen sich in einer derart optimierten didaktischen Lernumgebung den – zunächst bloß antrainierten – Habitus literal-dialogischen Argumentierens auch tatsächlich für ihr Schreiben zu Eigen machen können.

Literatur

- AEBLI, Hans (1980/1981): *Denken: Das Ordnen des Tuns*. 2 Bde. Stuttgart: Klett-Cotta.
- AUGST, Gerhard/DISSELHOFF, Katrin/HENRICH, Alexandra/POHL, Thorsten/VÖLZING, Paul-Ludwig (2007): *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt a. M.: Lang (= Theorie und Vermittlung der Sprache 48).
- AUGST, Gerhard/FAIGEL, Peter, Hrsg. (1986): *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren*. Frankfurt a. M.: Lang (= Theorie und Vermittlung der Sprache 5).
- BENOIT, Jeanine/FAYOL, Michel (1989): „Le développement de la catégorisation des types de textes“. In: *Pratiques*, Nr. 62, 71-85.
- BEREITER, Carl/SCARDAMALIA, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- BRASSART, Dominique Guy (1992): „Negation, Concession and Refutation in Counter-Argumentative Composition by Pupils from 8 to 12 Years Old and Adults“. In: *Argumentation*, Volume 6, Nr. 1, 77-98.
- BRUNER, Jerome S. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.

- BRUNER, Jerome S./GREENFIELD, Patricia M./OLVER, Rose R. (1971): *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- COIRIER, Pierre/ANDRIESEN, Jerry, Hrsg. (1999): *Foundations of Argumentative Text Processing*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- COIRIER, Pierre/GOLDER, Caroline (1993): „Writing Argumentative Text. A Developmental Study of the Acquisition of Supporting Structures“. In: *European Journal of Psychology of Education*, Volume VIII, Nr. 2, 169-181.
- COLLINS, Allan/BRAUN, John S./NEWMAN, Susan E. (1989): „Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics“. In: Lauren B. Resnick (Hrsg.): *Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honour of Robert Glaser*. Hillsdale: Erlbaum, 453-494.
- EGGS, Ekkehard (2000): „Vertextungsmuster Argumentation. Logische Grundlagen“. In: Klaus Brinker/Gerd Antos/Wolfgang Heinemann/Sven F. Sager (Hrsg.) (2000): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: de Gruyter, 397-414 (= HSK 16.1).
- EIGLER, Gunther/JECHLE, Thomas/MERZIGER, Gabriele/WINTER, Alexander (1987): „Über Beziehungen von Wissen und Textproduzieren“. In: *Unterrichtswissenschaft*, 15. Jahrgang, Heft 4/1987, 382-395.
- FEILKE, Helmuth (1995): „Schreib', wie Du willst! - Sieh', was Du kannst! Argumente zu einer ‚unfürsorglichen‘ Didaktik des Schreibens“. In: Gerhard Härle (Hrsg.): *Grenzüberschreitungen. Friedenspädagogik, Geschlechter-Diskurs. Literatur - Sprache - Didaktik. Festschrift für Wolfgang Popp zum 60. Geburtstag*. Essen: Blaue Eule, 141-154.
- FEILKE, Helmuth (1996): *Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- FEILKE, Helmuth (2001a): „Was ist und wie entsteht Literalität?“ In: *Pädagogik*, Heft 6/2001, 34-38.
- FEILKE, Helmuth (2001b): „Über sprachdidaktische Grenzen: Von ‚Erfindern‘, ‚Entdeckern‘ und ‚Mentoren‘“. In: *Didaktik Deutsch*, Heft 10/2001, 4-25.
- FEILKE, Helmuth (2003): „Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten“. In: Ursula Bredel/Hartmut Günther/Peter Klotz/Jakob Ossner/Gesa Siebert-Ott, Hrsg. (2003): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Band 1. Paderborn: Schöningh, 178-192.
- FEILKE, Helmuth (2006): „Literalität: Kultur - Handlung - Struktur“. In: Argyro Panagiotopoulou/Monika Wintermeyer (Hrsg.): *Schriftlichkeit - Interdisziplinär. Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten*. Frankfurt a. M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität, 13-30.
- FEILKE, Helmuth (2008): „Meinungen bilden. Basisartikel“. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 211, 6-13.
- FLOWER, Linda/LONG, Elenore/HIGGINS, Lorraine D. (2000): *Learning to Rival. A Literate Practice for Intercultural Inquiry*. Philadelphia: Erlbaum.
- GÁRATE, Milagros/MELERO, Angeles (2004): „Teaching How to Write Argumentative Texts at Primary School“. In: Gert Rijlaarsdam/Huib van den Bergh/Michel Couzijn, Hrsg. (2004): *Effective Learning and Teaching of Writing*. 2. Auflage. Amsterdam: Springer Netherlands, 323-337.
- GARDNER, Howard (1989): *Dem Denken auf der Spur*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- GLÜCK, Helmut (1993): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- GOMBERT, Jean-Émile (1992): *Metalinguistic Development*. Chicago: The University of Chicago Press.

- HART, Betty/RISELY, Todd R. (1995): *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Brookes.
- HAYES, John R./FLOWER, Linda (1980): „Identifying the Organization of Writing Processes“. In: Lee W. Gregg/Erwin R. Steinberg (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, 3-30.
- JECHLE, Thomas (1992): *Kommunikatives Schreiben*. Tübingen: Narr (= ScriptOra 41).
- KLIEME, Eckhard/AVENARIUS, Hermann/BLUM, Werner/DÖBRICH, Peter/GRUBER, Hans/PRENZEL, Manfred/REISS, Kristina/RIQUARTS, Kurt/ROST, Jürgen/TENORTH, Heinz-Elmar/VOLLMER, Helmut J. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- KLOTZ, Peter (1996): *Grammatische Wege zur Textgestaltungs-kompetenz*. Tübingen: Niemeyer (= RGL 171).
- KOCH, Peter/OESTERREICHER, Wulf (1994): „Schriftlichkeit und Sprache“. In: Hartmut Günther/Otto Ludwig, Hrsg. (1994): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung/Writing and Its Use. An Interdisciplinary Handbook of International Research*. Bd. 1, Berlin: de Gruyter, 587-603.
- LEITÃO, Selma (2003): „Evaluating and Selecting Counterarguments. Studies of Children's Rhetorical Awareness“. In: *Written Communication*, Volume 20, Nr. 3, 269-306.
- LICHTENBERG, Georg-Christoph (1994): *Schriften und Briefe*. Hrsg. v. Wolfgang Promies, 3. Aufl. München: 2001-Verlag.
- OOSTDAM, Ron (1996): „Empirical Research to Argumentation in Written Discourse“. In: Gert Rijlaarsdam/Huib van den Bergh/Michel Couzijn, Hrsg. (1996): *Effective Teaching and Learning of Writing*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 287-299.
- OSSNER, Jakob (1996): „Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben?“ In: Helmuth Feilke/Paul R. Portmann (Hrsg.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett, 74-85.
- PIAGET, Jean (1972): *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Cornelsen.
- PIOLAT, Annie/ROUSSEY, Jean-Yves/GOMBERT, Anne (1999): „The Development of Argumentative Schema in Writing“. In: Pierre Coirier/Jerry Andriessen, Hrsg. (1999): *Foundations of Argumentative Text Processing*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 117-135.
- POHL, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer (= RGL 271).
- RAUMER, Karl v. (1852): *Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit*. 2. unveränd. Auflage. Stuttgart: Liesching.
- SCHNEUWLY, Bernard (1988): *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- SCRIBNER, Sylvia/COLE, Michael (1981): *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- SPINNER, Kaspar (1994): „Neue und alte Bilder von Lernenden. Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende“. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12. Jg., Heft 2/1994, 146-158.
- STEIN, Nancy L./BERNAS, Ronan (1999): „The Early Emergence of Argumentative Knowledge and Skill“. In: Pierre Coirier/Jerry Andriessen, Hrsg. (1999): *Foundations of Argumentative Text Processing*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 97-116.

- STEINHOFF, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer (= RGL 280).
- TRACY, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2. Aufl. Tübingen: Francke.
- VÖLZING, Paul-Ludwig (1981): *Kinder argumentieren*. Paderborn: Schöningh.
- WEINERT, Franz E. (Hrsg.) (2001): „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In: Franz E. Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, 17-31.

Torsten Steinhoff

Kontexttransposition

Studentisches Schreiben zwischen Journalismus und Wissenschaft

In diesem Beitrag geht es um den Zusammenhang von Kontexten und literalen Praktiken am Beispiel des Erwerbs der wissenschaftlichen Textkompetenz. Dieser Erwerbsprozess wird als Aneignung einer Kontextualisierungskompetenz aufgefasst – der Kompetenz, sich kontextuell passend, d.h. wissenschaftsadäquat zu äußern. Insbesondere die Anfänge des Erwerbs sind diesbezüglich interessant. Studentische Seminararbeiten lassen häufig *Kontexttranspositionen* erkennen: Sie indizieren domänenfremde, etwa journalistische Kontexte. Der Beschreibung dieses Erwerbsphänomens gehen einige Überlegungen zur Rolle des Kontextes beim Spracherwerb und der Schreibentwicklung voraus.

1 Kontext, Spracherwerb und Schreibentwicklung

Sprachliche Äußerungen sind stets kontextbezogen, sie entfalten ihre kommunikativen Funktionen nur in bestimmten Verwendungszusammenhängen: „The real linguistic fact“, schreibt Malinowski (1935: 11), „is the full utterance within its context of situation.“ Diese Einsicht ist für das Verständnis des Sprachgebrauchs und des Spracherwerbs grundlegend. Der „context of situation“, gekennzeichnet durch personale, zeitliche und räumliche Faktoren sowie weitere Wissensbestände der InteraktionsteilnehmerInnen, ist kein Additum der Äußerung, sondern ein konstitutiver Bestandteil derselben. Ganz in diesem Sinne betont Wegener (1991 [1885]: 100), „dass es ursprünglich in der Sprache kein Lautmittel gibt, eine Substanz zu bezeichnen, sondern dass alle Sprachmittel Prädicate, d.h. Erinnerungsmittel sind, durch die bekannte Situationen angedeutet werden.“ Dies wird besonders in den ersten Lebensjahren deutlich, in denen häufig Einwortäußerungen verwendet werden, die keine benennende, sondern eine appellative, situationskommentierende und -herbeiführende Funktion haben. Um ein Beispiel Wegeners (ebd.: 68 ff.) anzuführen: Das „weinerlich gesprochene *Butterbrod, meine Stiefeln*“ des Kleinkindes ist zunächst als ein „Imperativ“ zu verstehen, „den Hunger zu stillen oder die bloßen Füße zu bekleiden.“ Der Kontext bildet hier eine unverzichtbare Stütze der Verständigung.