

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
25. Jahrgang 2020 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Norbert Kruse

**SCHRIFTLICHES ERZÄHLEN
IN DER GRUNDSCHULE –
ZWEI STUDIEN
UND ZWEI
UNTERSCHIEDLICHE
PERSPEKTIVEN AUF EINEN
DIDAKTISCHEN
FORSCHUNGSGEGENSTAND.**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 25. H. 49. S. 92-99.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Nobert Kruse

SCHRIFTLICHES ERZÄHLEN IN DER GRUNDSCHULE – ZWEI STUDIEN UND ZWEI UNTERSCHIEDLICHE PERSPEKTIVEN AUF EINEN DIDAKTISCHEN FORSCHUNGSGEGENSTAND

Uhl, Benjamin (2015): *Tempus – Narration – Medialität*. Eine Studie über die Entwicklung schriftlicher Erzählfähigkeit an der Schnittstelle zwischen Grammatik und Schreiben. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schüler, Lis (2019): *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild*. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule. Berlin: Metzler-Springer.

Die Frage nach dem Erwerb von Erzählfähigkeiten beschäftigt die Deutschdidaktik der Grundschule schon lange. Als Teilaspekt des Erzählens, das Michael Rödel in einer Rezension ein „Megathema“ nennt (Rödel 2017), ist der Erwerb von Erzählfähigkeiten neben den Forschungen zu LRS das vielleicht am besten und intensivsten untersuchte Feld der Deutschdidaktik der Grundschule. Freilich interessiert immer noch die Beziehung von mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion, aber die Ressourcen von Grundschulkindern zur medial schriftlichen Gestaltung von Texten werden nicht mehr dependenzorientiert aus Strategien zur Verschriftung des Mündlichen abgeleitet, sondern mit Analysen und Beobachtungen an den entstandenen Texten rekonstruiert. Das Erzählen in der (Grund-)Schule ist damit auch ein Feld der didaktisch-empirischen Schreibforschung geworden (vgl. Ohlhus 2014, Behrens 2017).

Vor diesem Hintergrund lohnt sich der synchrone Blick auf zwei neuere Studien, wenngleich die Arbeit von Benjamin Uhl zur *Entwicklung schriftlicher Erzählfähigkeiten* schon vor fünf Jahren erschienen ist und sich auf Grundfunktionen des schriftlichen Erzählens zum Herstellen einer gemeinsamen Welt richtet. Die Untersuchung von Lis Schüler zu *narrativen Mustern im Kontext von Wort und Bild* ist im letzten Jahr erschienen und beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von mental-narrativen Schreibkonzepten bei Kindern und dem sprachbildenden Mustergebrauch in deren Texten. Aus den unterschiedlichen methodischen Zugängen, der jeweils andersartigen sprach- und erzähltheoretischen Kategorienbildung und den unterschiedlichen didaktikwissenschaftlichen Perspektiven auf das schriftliche Erzählen im Unterricht lassen sich neue relevante Einsichten für eine didaktisch-empirische Forschung zum schriftlichen Sprachgebrauch in der Grundschule gewinnen. Gemeinsam ist den beiden hier zu besprechenden Studien, dass sie Texte von Drittklässlern zur Datengrundlage haben, die in der Schule entstanden sind, nachdem den Kindern unterschiedliche Arrangements und Aufgabenstellungen präsentiert wurden.

Was wird jeweils untersucht? Benjamin Uhl stellt in seiner Studie zum schriftlichen Erzählen die Frage, wie und mit welchen sprachlichen Mitteln Kinder in Klasse 3 der Grundschule ihre Vertextungen gestalten, wenn sie die Schreibaufgabe bekommen: „Schreibe eine Erzählung“ (Uhl 2015: 119). Dabei interessiert ihn am entstandenen Korpus von 45 Kindertexten vor allem das deiktische System der schriftlichen Kommunikation in seiner distanzdeiktischen Ausrichtung. Uhl fragt danach, wie die Drittklässler in ihren Texten das deiktische System im schriftlich-narrativen Sprachhandeln reorganisieren (ebd.: 7, 119). Ein entscheidendes Mittel zur ‚Kodierung‘ des Verweisraums ist das Tempus, das in hohem Maße über die Grammatik des Verbs realisiert wird und nicht nur das Zentrum von Sätzen bildet, sondern, so vermutete u. a. schon Wilhelm Köller (1997), eine hohe Affinität zu Textsorten aufweisen kann, etwa das Präteritum zur Textsorte der Erzählung. Das nimmt auch Benjamin Uhl mit seiner zentralen Hypothese an, die er empirisch prüfen will: „Je eher eine Erzählung mithilfe präteritaler Tempora verfasst wird, desto eher trägt die Erzählung Merkmale einer narrativen Vertextung“ (Uhl 2015: 118).

Zur Bearbeitung dieser Hypothese schließt sich Uhl begrifflich und kategorial an Forschungen zu Handlungs- und Diskurszusammenhängen narrativer Sprachproduktion von Kindern an. In den ersten acht der insgesamt 14 Kapitel seiner Studie perspektiviert er das schriftliche Erzählen erstens funktionalpragmatisch in der Linie, wie sie von Jochen Rehbein und Konrad Ehlich (z. B. Ehlich 1984) für die Schule fruchtbar gemacht wurde. Zweitens mit einer Tempustheorie des Deutschen, mit der die Verben, wie etwa bei Weinrich (2005), aber auch bei Ágel (2017), als „Organisationszentren“ (Weinrich 2005: 29) von Texten begriffen werden. Uhl geht davon aus, dass präteritale Tempusformen mit Hilfe von t-Markern bei schwachen Verben bzw. über Ablautung des Verbstamms bei starken Verben realisiert werden (Präteritum, Plusquamperfekt). Entscheidend ist dabei seine Annahme – u. a. beruft er sich auf Lohnstein/Bredel (2003) –, dass die Verben damit die Funktion der Lesart ‚Ferne‘ bekommen bzw. eine – ein Ausdruck von Bühler – „Deixis am Phantasma“ markieren. Nicht t-markierte Formen sind dann Präsens und Perfekt. Drittens schließt sich die Untersuchung an die textlinguistische Medialitätstheorie von Konrad Ehlich an, nach der die Spezifik literaler Texte in ihrer kommunikativen Zerdehntheit besteht und für distanzsprachliche Handlungen gedacht ist. Und viertens stützt sich die Arbeit narratologisch auf die u. a. von Jochen Rehbein begründete Auffassung, dass die „Tiefenfunktion“ des Erzählens in der Verschiebung von ursprünglich zwei sprachlichen Origines in einen gemeinsamen Verweisraum besteht, in dem sich dann eine gemeinsame ‚Welt‘ entfalten kann.

In empirisch-schreibdidaktischer Hinsicht wird mit diesen jeweils komplexen Diskurstraditionen in Kapitel 9 kohärent ein quantitativ-qualitatives Untersuchungsdesign begründet und in den Kapiteln 10 bis 13 zur Analyse des Korpus von 45 Schülertexten angewandt sowie in seiner didaktischen Bedeutung bewertet. Quantitativ prüft Uhl also die These des Zusammenhangs von präteritalem Tempusgebrauch und Realisierung einer schriftlichen Erzählung, qualitativ nutzt er das quantitative

Ergebnis zur Bildung von Text-Gruppen mit jeweils über den Einzeltext hinausgehenden auffälligen Merkmalen. Diese Analyse dient der erschöpfenden Beschreibung pragmatischer Kontexte der jeweiligen Texte und ist nicht als verstehend-interpretativer Zugang zu den Texten zu lesen. Die doppelte Auswertung der Texte ist quantitativ wie qualitativ als grammatische Textanalyse angelegt, also etwa – um nur ein Beispiel zu nennen – bezogen auf die geringe Variation der Satzkonnectoren in Korrelation zum geringen Gebrauch präteritaler Tempora. Mit der erneuten qualitativen Analyse kommen also auch die Texte in den Blick, die der Hypothese nicht entsprechen, also etwa präteritale Verbformen aufweisen, aber nur eine geringe Gestaltung des Planbruchs.

Insgesamt bestätigt sich Uhls Hypothese vom Zusammenhang des Gebrauchs präteritaler Tempora und Merkmalen einer schriftlichen Erzählung. Darüber hinaus aber kann die Studie Niveaus von schriftlich narrativen Sprachhandlungen bei den Drittklässlern feststellen, die nicht einfach nur durch ‚Auszählen‘ präteritaler Tempora entstehen, sondern vor allem als Fähigkeit zur Adaption des deiktischen Systems an die Anforderungen der literalen kommunikativen Situation rekonstruiert werden. Kaum als schriftliche Erzählung bezeichnet werden können, so Uhl, demnach Texte, in denen Aktanten spontan irgendwo im Text eingeführt werden. Ebenso wenig sind Texte mit einer niedrigen narrativen Textorganisation und mit vereinzelt evaluativen Markierungen als schriftliche Erzählung zu werten. Wenn außerdem variantenarme Satzverknüpfungen hinzukommen, der Erzählraum wenig ausgestaltet wird, eine Komplikation in der Ereignisprogression nicht herausgestellt und schließlich vornehmlich – etwa in einer dialogischen Struktur – eine Protagonistenperspektive statt eine Erzählperspektive eingenommen wird, lässt das literale Produkt insgesamt auf eine geringe narrative Vertextung schließen. Als schriftliche Erzählung erweisen sich umgekehrt dann Texte, die all diese Dimensionen quantitativ wie qualitativ in höherem Maße realisieren, weil sie eine vom Wahrnehmungsraum entfernte ‚Origo‘, mithin eine Orientierung an der schon erwähnten ‚Deixis am Phantasma‘ aufweisen. Mit der tempusgrammatischen, sprachhandlungstheoretischen und zugleich narrativ-textlinguistischen Analyse lässt sich mithin gut erklären, warum uns viele schriftliche ‚Geschichten‘ von Kindern, die im Unterricht entstehen, so wenig als schriftliche Erzählung begegnen: Ihnen fehlen sprachliche Mittel, um einen vorgestellten gemeinsamen Raum, in dem sich Abfolgen von Situationen und Ereignissen verketteten, etablieren zu können. Der Unterricht, so Benjamin Uhl in seinen didaktischen Schlussfolgerungen, kann nicht darauf aufgebaut werden, etwa den Gebrauch des Präteritums einzuüben, weil der formale Hinweis nicht schreib- und textfunktional eingebunden ist. Schreibproduktive Konzepte benötigen vielmehr unterrichtliche Arrangements einer handlungstheoretisch orientierten Tempusverwendung und rezeptiv narrative prototypische Texte, mit denen Schülerinnen und Schüler Muster des Erzählens und deren kommunikative Funktion erfahren können, um sie im Schreiben zu erproben und zu nutzen.

Die Studie von Uhl konzentriert sich auf die präteritalen oder präsentischen Tempora der Verben als zentrale Organisationseinheiten in den Kindertexten. Der Untersuchung von Lis Schüler hingegen geht es nicht in erster Linie um Fähigkeiten zur Herstellung eines gemeinsamen Erzählraums, obwohl sie ebenfalls das schriftliche Erzählen untersucht und Vorstellungen wie Muster entscheidend den Zugriff auf das schriftliche Erzählen anleiten. Zwar wird auch bei ihr das Produkt des schriftlichen Erzählens als mit linguistischen ‚Elementen‘ beschreibbarer Text gesehen, aber entscheidend ist in den elf Kapiteln ihrer Untersuchung die Frage, „wie Sprache dazu beitragen kann, Vorstellungen darüber zu erzeugen, wie es ist, eine bestimmte Erfahrung zu machen“ (Schüler 2019: 27). Narrativität ist in dieser Studie einerseits eine mit sprachlichen Mitteln hergestellte Abfolge von Handlungen bzw. Ereignissen, andererseits aber das intuitive Finden und Formulieren von – wie Schüler sie nennt – „Sprachformen für vorgestellte Erfahrung“ (ebd.: 9). Der Vorstellungsraum muss nicht hergestellt werden, sondern ist gleichsam anthropologisch und historisch immer schon dort vorhanden, wo Menschen Geschichten schreiben und sich erzählen.

Die von Handlungsabfolgen abgekoppelte Narrativität stellt sich, mit Bezug u. a. auf die erzähltheoretische Position von Monika Fludernik (z. B. 1996) und der des Narratologen David Herman (z. B. 2009), wesentlich als eine Vermittlung von Erfahrungshaftigkeit dar. Im Kern ist die Studie damit an der „Semantisierung literarischer Verfahren“ interessiert (Schüler 2019: 103). Die Vermitteltheit narrativer Bedeutungen und ihre Inhaltlichkeit realisiert sich – das ist der kognitive Aspekt – in Korrespondenz mit vorgefundenen Geschichten. Untersucht werden soll vor diesem Hintergrund die Frage, „wie sich der Zugang zu Vorgaben mit narrativem Gehalt auf das Erproben narrativer Muster beim Schreiben auswirkt“ (Schüler 2019: 97). Muster haben im Verständnis der Untersuchung nichts Starres und Festes, sondern in ihrer Allgemeinheit und Wiedererkennbarkeit eine Kontingenz und Pluralität, die auf dem transformierenden Charakter des kindlichen Schreibens beruht. Erzähltheoretisch wird deshalb in den ersten vier Kapiteln in einer kritischen und bedenkenswerten Auseinandersetzung mit jüngeren didaktisch-empirischen Studien zum schriftlichen Erzählen ein eigener kategorialer Zugang zum Verstehen der Kindertexte entwickelt. Damit wird von Schüler ein narratologisch-empirischer Ansatz entwickelt, der die salienten Eigenschaften narrativer Kontexte für die je individuelle Textproduktion der Kinder begründet und damit die Fähigkeiten von Kindern beim Schreiben von Texten nicht in einer romantisch unreflektierten Kindheit als einer poetischen Daseinsform (vgl. dazu Ewers 1989) ansiedelt, sondern mit einem kognitiven narratologischen Ansatz begründen kann, der in der unterrichtlichen Sozialität narrativer Erfahrungen gründet.

Die sorgfältige unterrichtliche Gestaltung von erzählerischen Kontexten, die zum Schreiben um Unterricht herausfordern sollen, ist deshalb nicht nur ein methodisches Verfahren zur Erzeugung von Untersuchungsdaten, sondern intrinsischer Aspekt des erzähltheoretisch und zugleich didaktisch-empirischen Ansatzes. Im

Kern soll untersucht werden, welche Korrespondenzen sich zwischen den Vorgaben und der Produktion von Erzählungen ergeben. Die Spezifik des Ansatzes besteht darin, dass die in der Studie entwickelte „narratologisch fundierte qualitative Inhaltsanalyse“ (Schüler 2019: 102) nicht als Interpretationsverfahren verstanden wird, mit der eine bestimmte Theorie (etwa: ‚Wenn Kinder in dieser oder jener Weise schreiben, dann sind sie zu poetischer Ausdrucksweise in der Lage.‘) geprüft werden soll. Im Gegenteil: Die gesamte Studie stellt überhaupt keine Hypothese auf. Warum das so ist, lässt sich im umfangreichen Kapitel 5 („Methode der empirischen Studie“, Schüler 2019: 93–144) und im zugehörigen Kapitel 6 („Zugänge in Wort und Bild“, Schüler 2019: 145–164) genau nachlesen. Die detaillierten Ausführungen fundieren unter Bezug auf den wissenschaftlichen Ansatz kognitiver Narratologie (vor allem Fludernik und Herman, s. o.) die Bildung von Kategorien. Im Unterschied zu Theorien, die Wenn-Dann-Zusammenhänge abbilden, die man anschließend prüfen kann, thematisieren Kategorien das, wovon die Rede sein soll. Die Kapitel 5 und 6 treffen mithin – in nachvollziehbarer und klar profilierter Weise – kategoriale Aussagen darüber, welche Vorstellungen und Begriffe die Untersuchung leiten, die dann die Bildung einer Theorie – und eben nicht deren Prüfung – überhaupt erst ermöglichen. Indem die Kategorien „Sprachformen für vorgestellte Erfahrung“ (Schüler 2019: 10) im Hinblick auf „Thematisierungen ohne Hervorhebung“ (bedeutungshafte Wörter), „instrumentelle Hervorhebungen“ (Partikeln, Intensifikationen, rhetorische Mittel zur Gewichtung, Steigerung etc.) und „literarische Hervorhebungen“ (Abweichungen vom bloßen Bezeichnen) (Schüler 2019: 109) profilieren, werden die inhaltsanalytischen Regeln, mit denen die Texte gedeutet werden, erarbeitet. Auf diese Weise erreicht die Methode ein höheres Maß an Adäquatheit gegenüber ihrem Gegenstand, weil sie erstens die Analyse der Kindertexte nicht abtrennt von den im Unterricht entstandenen kognitiven Prozessen beim Schreiben und zweitens eine schreibdidaktische Theorie für die Grundschule begründet, der zufolge komplexe Vorgaben wie der Dädalus-Mythos, ein romantisches Gemälde oder medienalltägliche Figuren die Kinder zur Erprobung von sprachlichen Formen und Inhalten herausfordern.

Die Untersuchung der 288 Texte, die in die Untersuchung eingehen, entfaltet in den Kapiteln 7 bis 10 unter Rückgriff auf die ermittelten Muster und ihre instrumentellen wie literarischen Ausdruckseigenschaften eine Sicht darauf, wie in den Texten der Kinder Bedeutungsschemata konstruiert werden und wie Aufmerksamkeit erzeugt wird. Die Kinder bekamen die Schreibaufgabe, zu einer Vorgabe mit narrativem Gehalt jeweils eine „Geschichte“ (Schüler 2019: 99, 100) zu schreiben, nämlich zur Vorgabe des vorgelesenen Textes der Sage „Dädalus und Ikarus“, zum Gemälde „Auf dem Segler“ von C. D. Friedrich und zu einer von sechs Figuren aus der Kinderliteratur oder den Medien (Pippi Langstrumpf, Arielle, Spiderman etc.), von denen die Kinder für ihre „Geschichte“ eine wählen konnten (Schüler 2019: 100). Schülers systematische narratologische Analyse der Kindertexte erbringt eine Fülle von Ausdrücken und Formulierungen, die belegen, wie die Kinder im Schrei-

ben Inhalte und Formen transformieren und sich mit ihren Vorstellungen in die komplexen Gehalte der Vorgaben einschreiben. Schüler nennt das – wie gesagt – „Sprachformen für vorgestellte Erfahrungen“ (z. B. Schüler 2019: 10). Mit dem Ausdruck „vorgestellter Erfahrung“ sind die inhaltlichen bzw. imaginativen Anteile erfasst. Die Rede von der ‚Sprachform‘ verleitet jedoch, wenn sie auf der Folie von Ausdrucks- und Inhaltsseite, Signifikant und Signifikat etc. gelesen wird, zu Missverständnissen.¹ Wenn man sich nun zur Vermeidung des Fehlschlusses auf den Standpunkt der inneren Logik dieser Studie stellt, wird eines deutlich: Die unter diesen (und weiteren) Interpretationslinien versammelten Kindertexte enthalten „Sprachformen“, die Ergebnisse eines unterrichtskulturell entstandenen Sinns sind. Der Ausdruck „Sprachform für vorgestellte Erfahrungen“ hat mithin kategorial ein Ziel: Der Dualismus von Inhalt und Form, Ausdruck und Inhalt etc. soll im Sinn einer Phänomenologie wahrnehmbarer Textereignisse unterlaufen werden, so dass im rekonstruierten Prozess der Korrespondenzen zwischen Vorgabe und Kindertext im Schreiben Figurationen von sedimentierten und habitualisierten Ordnungen und Spuren sichtbar werden.

Mit diesem Ansatz erbringt die Studie zahlreiche neue Einsichten in ästhetische und literarische Kompetenzen von Grundschulkindern. Nur ein nicht ganz unwichtiges Ergebnis der Studie sei hier festgehalten: Erhoben wurden die Texte an Schulen mit unterschiedlich hohem Sozialindex. Deshalb kann es in der Logik der empirischen und methodischen Anlage der Studie eigentlich nicht verwundern, dass unabhängig vom Sozialindex der Schulen im Ergebnis alle Kinder Zugänge zu Formen des literarischen Ausdrucks finden – und zwar für Ereignisfolgen wie für „vorgestellte Erfahrungen“. Unterschiede gibt es im Umfang der erprobten „literarischen Sprachformen“. Dennoch ist ein solches Ergebnis nicht selbstverständlich. Die Studie nennt die Bedingungen für die Entwicklung von Fähigkeiten im schriftlichen Erzählen: Der Unterricht braucht narrative Kontexte, die die Kinder ergreifen können. Der Beitrag des Schreibunterrichts zum Aufbrechen des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg lässt sich nur schwer messen, aber Anhaltspunkte dafür, in welche Richtung es gehen könnte, finden sich hier.

Welche relevanten Einsichten für eine didaktisch-empirische Forschung zum schriftlichen Sprachgebrauch in der Grundschule lassen sich nun aus diesen unterschiedlichen Studien gewinnen? Lapidar ließe sich sagen: Während die Uhl-Studie hypothetisch prüft, welche neuen Schreibmöglichkeiten sich aus dem Tempusgebrauch für Kinder in der Grundschule ergeben können, zeigt die Schüler-Studie das gestalterische und inhaltliche Potenzial von Kindertexten. Aber die forschungslogische Spannweite bliebe hinter einer solchen Feststellung verborgen. Denn obwohl beide Studien Kindertexte aus Klasse 3 untersuchen, sind sie in ihrer Anlage grund-

¹ Ermittelte Muster für vorgestellte Erfahrungen sind beispielsweise Paare wie „Weite und Verzweiflung“, „Liebe und Gefahr“ oder „Stärke und Mut“. Als narrative Muster für Ereignisfolgen werden literarische Paarbildungen wie „Von Weg und Ziel“, „Von Meisterschaft bis Sturz“, „Von Verwandlung und Befreiung“ möglich.

sätzlich verschieden. Bei Uhl wird quantitativ und qualitativ bestätigt, dass das Tempus bei der Entstehung narrativer Texte in der Grundschule eine fundamentale Relevanz hat, weil die Kinder vor die Aufgabe gestellt sind, Zeitlichkeit versprachlichen zu müssen. So ist dann die Verwendung t-markierter Finita gleichsam ein Trigger dafür, die notwendige Fiktionalisierungsprozedur beim Schreiben vollziehen zu können. Mit beeindruckender Konsequenz werden methodisch quantitative und qualitative Verfahren kombiniert und empirische Belege für die Funktion t-markierter Verben beim Schreiben narrativer Texte erarbeitet. Ganz generell lässt sich sagen: Schreibunterricht braucht guten Grammatikunterricht. Keine Frage, aber Uhl zeigt zum Schluss seiner Studie auch, dass diese Formel nicht so einfach zu realisieren ist und die Unterstützung narrativer Textproduktion ein komplexes Unterfangen zur Ausbildung routinierter Schreibstrategien ist. Die Studie von Schüler ist demgegenüber am Aufzeigen und Beschreiben von Sprachformen in Kindertexten auf der Grundlage einer bedeutsamen Schreibvorgabe interessiert. Die narrative Vorgabe ist über unterschiedliche Medien im kulturellen Gedächtnis von Erwachsenen oder Kindern mehr oder weniger präsent und wird im Unterricht aktualisiert. Auf diese Weise wird die schreibdidaktische Einsicht formulierbar, dass im Schreiben den Kindern Aspekte ihrer Erfahrung thematisch werden. Aufgewiesen wird, dass der Schreibunterricht sinnvolle und herausfordernde Korrespondenzen von Vorgabe und schriftlichem Ergebnis eröffnet, wenn mit dem Schreibarrangement ‚Einschreibemöglichkeiten‘ für Kinder gegeben sind. Hier lässt sich generell sagen: Guter Schreibunterricht braucht sinnvolle und für Kinder bedeutsame Vorgaben.

Neben den methodisch völlig unterschiedlichen Zugriffsweisen der beiden Studien liegt die eigentliche schreibdidaktisch-wissenschaftliche Brisanz in der Frage, ob auf der einen Seite eine Untersuchung zur strukturbildenden Funktion von Verben in Kindertexten den Forschungsgegenstand überhaupt adäquat erfassen kann. Schließlich geht es ja um Texte, die im Vollzug von Lehr- und Lernpraktiken in bestimmten Lernverhältnissen des Schreibunterrichts der Grundschule entstanden sind, so dass die Kontexte der Textproduktion und institutionalisierte Eckpfeiler des Unterrichts nicht im Blick sind. Und auf der anderen Seite geht es um die Frage, wie sicher man sich über den Erfolg eines Schreibunterrichts sein kann, der davon ausgeht, dass Kinder jenseits von sprachsystematischen Einsichten ein stillschweigendes, implizites narratives und kulturelles Wissen besitzen, so dass sie schreibend im Unterricht in den Prozess der Vorstellungsbildung kommen und die Erfahrung machen, dass Unterricht die Formulierung dieser je eigenen Vorstellungen ermöglicht. Unabhängig von den Unterschieden zeigen aber beide Studien auf jeweils ihre eigene Weise, dass die Schreibdidaktik der Grundschule auf einem guten Weg hin zu sensitiven Beschreibungskonzepten ist. Bei Uhl führt das ausgehend von der linguistischen Perspektive zu einer top-down angelegten Untersuchung, die eher eine instruktive Schreibdidaktik nahelegt. Schülers kognitiv und unterrichtskulturell angelegte Studie liegt mit ihrer Bottom-up-Sicht näher bei einer konstruktiven Schreibdidaktik. Vor 17 Jahren schrieb Helmuth Feilke in seinem Überblick über

Schreibentwicklungskonzepte in einer Anmerkung, dass die Forschung zur Entwicklung des Schreibens in der Schule entwicklungsensitive Beschreibungskategorien benötige, weil

Grammatik, Rhetorik und auch die Textlinguistik [...] aus sich heraus keine Kategorien bereitstellen (können), die in der Lage sind, Lernprozeß und Norm zu vermitteln. Deshalb stehen sie immer in der Gefahr, Lernen als Überwindung von Defiziten zu beschreiben, statt es genetisch als Aufbau von Ordnungsformen in Differenzierungs- und Integrationsvorgängen zu beschreiben [...] (Feilke 1993: 31).

Beide Studien belegen, dass die Forschungsansätze zum Schreiben in der Grundschule diese Ausgangslage überwunden haben und hier ein deutlicher Fortschritt zu verzeichnen ist.

Literatur

- Ágel, Vilmos (2017): Grammatische Textanalyse. Textglieder, Satzglieder, Wortgruppenglieder. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Behrens, Ulrike (2017): Vorschule und Primarstufe. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann. S. 75–88.
- Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Anneli/Sandig, Barbara (Hg.): Text – Textsorten – Semantik. Hamburg: Buske. S. 9–25.
- Ewers, Hans-Heino (1989): Kindheit als poetische Daseinsform. München: Fink.
- Feilke, Helmuth (1993): Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozessorientierter Schreibfähigkeiten. In: Diskussion Deutsch 24 (129). S. 17–34.
- Fludernik, Monika (1996): Towards a ‚Natural‘ Narratology. London: Routledge.
- Herman, David (2009): Basic Elements of Narrative. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Köller, Wilhelm (1997): Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lohnstein, Horst/Bredel, Ursula (2003): Zur Verankerung von Sprecher und Hörer im verbalen Paradigma des Deutschen. In: Hoffmann, Ludger (Hg.): Funktionale Syntax – Die pragmatische Perspektive. Berlin u. a.: de Gruyter. S. 122–154.
- Ohlhus, Sören (2014): Schriftliches Erzählen. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch/Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 216–232.
- Rödel, Michael (2017): Rezension zu Becker, Tabea/Stude, Juliane: Erzählen. Heidelberg: Winter. In: Zeitschrift für Rezensionen zur germanistischen Sprachwissenschaft. 9(1–2). S. 199–202. DOI: <https://doi.org/10.1515/zrs-2017-0033>.
- Weinrich, Harald (2005): Textgrammatik der deutschen Sprache. Hildesheim: Olms.

Anschrift des Verfassers:

Norbert Kruse, Universität Kassel, Institut für Germanistik, Kurt-Wolters-Str. 5, 34125 Kassel

norbert.kruse@uni-kassel.de