

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.

Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski, Jörg Jost,
Matthias Knopp & Markus Linnemann

ADRESSATENORIENTIERUNG UND KOHÄRENZHERSTELLUNG IM TEXT

Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz

1 Schreibkompetenz: ein empirischer Ansatz

Dem Forschungsprojekt *Diagnose und Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz*, auf das sich der vorliegende Beitrag bezieht, liegt die Vorstellung zugrunde, dass Schreiben eine komplexe Handlung ist, an der – neben motivationalen und motorischen – vor allem sprachliche und kognitive Fähigkeiten beteiligt sind, die gemeinsam die Produktion von Texten ermöglichen. Schreibkompetenz ist danach eine komplexe Fähigkeit, die sich aus unterschiedlichen, identifizierbaren Komponenten zusammensetzt, die jeweils eigene Anteile zur Gesamtkompetenz beitragen. Eine solche Annahme steht in gewissem Widerspruch zur traditionellen Aufsatzdidaktik, die das Schreiben eher als eine ganzheitliche Fähigkeit behandelt hat. Hier stand lange Zeit der fertige Text, das Schreibprodukt im Fokus; vermittelt wurden im Unterricht insbesondere die sprachlich-textuellen Merkmale der unterschiedlichen Aufsatzarten von der Erzählung über den Bericht bis hin zur Erörterung (vgl. Ludwig 1988). Die Schreibforschung und nachfolgend auch die Schreibdidaktik rückten stattdessen den Schreibprozess, d. h. die Produktion des Textes in den Mittelpunkt. Hier kommt dem Schreibprozessmodell von Hayes/Flower (1980; zur aktuellen Weiterentwicklung s. Hayes 2012) sowie dem Schreibentwicklungsmodell von Scardamalia/Bereiter (1987) das Verdienst zu, die Prozess- oder besser Handlungsqualität des Schreibens (Schreiben als Problemlösen) nicht nur ins Bewusstsein gerückt, sondern auch ein eigenes Forschungsparadigma initiiert zu haben. Allerdings bilden nach wie vor ganze Texte den Untersuchungsgegenstand, auch wenn es nun um ihren Entstehungsprozess geht. Die Schreibprozessmodelle weisen zwar einzelne Voraussetzungen und Teilprozesse aus, etwa das Wissen über die Adressaten oder das Thema sowie das Generieren von Ideen oder das Formulieren. Diese werden jedoch als Bestandteile des komplexen Schreibprozesses untersucht und nicht vorrangig als Komponenten der individuellen Schreibkompetenz.

Vor diesem Hintergrund geht es in der berichteten Untersuchung im Kern um die Frage, aus welchen sprachlichen, sprachnahen und allgemein kognitiven Teilkomponenten sich Schreibkompetenz zusammensetzt. Gibt es Teilkomponenten, die unabhängig von bestimmten Textsorten erworben werden und damit prinzipiell transferierbar sind? Oder technisch ausgedrückt: Weist das Konstrukt *Schreibkompetenz*

isolierbare Dimensionen oder Komponenten auf, die einen Beitrag zur Schreibkompetenz leisten? Lässt sich aus dem Ausprägungsgrad einzelner Teilkomponenten auf die Qualität der Schreibkompetenz als Ganze schließen? Schreiben Lerner bessere Texte, wenn sie über diese Teilkomponenten verfügen? Und lassen sich solche Teilfähigkeiten ggf. gezielt vermitteln? Diese Fragen werden am empirischen Beispiel fünfter und neunter Klassen verschiedener Schularten untersucht, also eingangs und ausgangs der Sekundarstufe I, in der sich die Schreibfähigkeiten beträchtlich ausdifferenzieren. Die Untersuchung von Schüler/innen unterschiedlicher Klassenstufen impliziert keine Entwicklungsstudie, sondern dient der Klärung der Frage, ob sich die Zusammenhänge der Teilfähigkeiten in Abhängigkeit vom Schreibalter und der Schreiberfahrung grundsätzlich ändern. Wir berichten keine Alterseffekte, weil sich bei den Zusammenhangsmaßen keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Klassenstufen zeigen.

Der vorliegende Beitrag fokussiert dabei die zentrale Fragestellung unseres Forschungsprojekts, nämlich die nach Teilkomponenten der Schreibkompetenz, ihrer theoretischen Bestimmung und ihrer empirischen Analyse. Mit dieser Fokussierung, die ein Beitrag dieses Umfangs unvermeidbar verlangt, ist das Ausblenden anderer, nicht weniger wichtiger Aspekte verbunden. So verzichten wir an dieser Stelle auf eine ausführliche Diskussion der Modelle zur Schreibkompetenz (vgl. hierzu Becker-Mrotzek 2014) ebenso wie auf eine detaillierte Darstellung der Erhebungsinstrumente, die wir an anderer Stelle vorgestellt haben (vgl. Knopp et al. 2012), und eine Darstellung textlinguistischer Positionen zu Kohärenz und Kohäsion. Wir konzentrieren uns also auf die theoretische Konstruktbildung, d. h. Annahmen über das Verhältnis von kognitiven und sprachlichen Teilfähigkeiten, die Möglichkeiten ihrer empirischen Erfassung sowie den Ergebnisbericht. Bei der Darstellung der statistischen Daten bemühen wir uns um einen vertretbaren Mittelweg zwischen statistischer Detailliertheit und Vollständigkeit sowie didaktischer Relevanz.

In den Modellen zum Schreibprozess und zur Schreibentwicklung finden sich vor allem zwei Kandidaten für relevante Teilfähigkeiten, nämlich die Fähigkeiten, Texte an den Adressaten zu orientieren sowie den Textinhalt strukturiert und kohärent darzustellen. Texte adressatenorientiert zu verfassen bedeutet, das thematische Vorwissen, die Erwartungen und allgemein die (ggf. auch motivationalen oder affektiven) Verständnisvoraussetzungen des Lesers zu berücksichtigen, also z. B. Bekanntes nicht oder nur knapp darzustellen und nichts Unbekanntes vorauszusetzen. Einen Sachverhalt strukturiert darzustellen bedeutet, einen Kohärenz stiftenden Pfad im Text anzulegen; auf der sprachlichen Oberfläche geschieht das durch den Einsatz von Kohäsionsmitteln, beispielsweise Konnektoren oder anaphorischen Ausdrücken. Mit der Untersuchung dieser Teilfähigkeiten ist eine Reihe theoretischer und methodologischer Herausforderungen verbunden.

Theoretisch leiten wir das Konstrukt der Kompositionalität der Schreibkompetenz aus der Kognitionstheorie und Linguistik gleichermaßen her. Adressatenorientierte und kohärente Texte weisen sprachliche Strukturen und Merkmale auf, die nicht zufällig oder emergent zustande kommen, sondern das Ergebnis von Kompositionsprozessen sind. Solche in der Textlinguistik z. T. gut beschriebenen Merkmale sind

unter einer Entwicklungsperspektive auf die relevanten Aspekte zu fokussieren, d. h. daraufhin zu befragen, wie und wodurch sie in dem zugrunde liegenden Entwicklungszeitraum der Sekundarstufe I sowie den relevanten schulischen Textformen erworben werden. Aus einer kognitiven Perspektive ist dann zu fragen, welche spezifischen Fähigkeiten für die Realisierung dieser textlinguistischen Strukturen erforderlich sind. Welche kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten werden benötigt, um adressatenorientierte und kohärente Texte zu verfassen? Durch Beantwortung dieser Fragen werden einzelne kognitive und sprachliche Fähigkeiten identifiziert, die für das Verfassen von Texten erforderlich sind und in ihrer Gesamtheit die Schreibkompetenz ausmachen. Natürlich erheben wir hier nicht den Anspruch, alle beteiligten Komponenten zu erfassen, erachten aber die Adressatenorientierung und Kohärenzbildung zumindest als besonders bedeutsam für die Schreibentwicklung und die Schreibdidaktik.

So verlangt die sprachliche Anforderung, adressatenorientierte Texte zu verfassen, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, d. h. die Fähigkeit, sich in die Perspektive einer anderen Person, hier des Lesers, hineinzusetzen. *Perspektivenübernahmefähigkeit* ist also die kognitive Voraussetzung für das Herstellen des Textmerkmals *Adressatenorientierung* (vgl. Schmitt 2011). Diese Fähigkeit, die sich als Teil der sozialen Kognition (vgl. Selman 1984) bis zur Adoleszenz entwickelt, besteht ihrerseits aus mehreren Teilkomponenten, nämlich den Fähigkeiten zur Übernahme räumlicher, affektiver und konzeptueller Perspektiven (Steins/Wicklund 1993). Die weitere Anforderung, einen Sachverhalt zusammenhängend darzustellen, verlangt die Fähigkeit zur Kohärenzherstellung, d. h. einen Sachverhalt unter logischen, chronologischen oder funktionalen Aspekten aufzufassen, zu strukturieren und zu versprachlichen. Die sprachlich-kognitive Fähigkeit zur Herstellung von Kohärenz findet ihren textuellen Ausdruck etwa in der Textstruktur sowie im Einsatz der Kohäsionsmittel.

Um dieses theoretische Konstrukt, d. h. den Zusammenhang von Teilkomponenten und Schreibfähigkeit empirisch zu erfassen, haben wir personenbezogene Fähigkeiten auf drei Ebenen erhoben. Diese Ebenen stellen lediglich eine heuristische Struktur dar, in der die empirisch zu berücksichtigenden Fähigkeitsbereiche und die zugehörigen Messinstrumente verortet werden. Auf der ersten Ebene sind Instrumente zur Feststellung kognitiver und allgemeiner sprachlicher und soziodemographischer Voraussetzungen lokalisiert, wie etwa die kognitive Verarbeitungskapazität des Arbeitsgedächtnisses, Konzentrationsfähigkeit, basale Lesefähigkeit sowie Alter, Geschlecht, Erstsprache, Zuwanderungshintergrund usw. Auf dieser Ebene handelt es sich um Fähigkeitsbereiche, die als allgemeine Lernvoraussetzungen, nicht aber als spezifische Voraussetzungen der Schreibkompetenz gelten. Auf einer angenommenen mittleren Ebene (Ebene 2) finden sich Aufgaben zur isolierten Bestimmung der beschriebenen Teilkomponenten, die teilweise prätextuell realisiert sind, etwa über Bildimpulse zur Bestimmung der Perspektivenübernahmefähigkeit oder zum Erkennen von Zusammenhängen von Bildern. Teilweise werden die Ausprägungen der Teilkomponenten über Multiple-Choice-Aufgaben und minimale sprachliche Realisierungsaufgaben erhoben, etwa Sätze vervollständigen oder Schreib-

aufgaben in minimalen Textumgebungen. Auf Ebene 3 wird Schreibkompetenz über komplexe Schreibaufgaben erhoben; dazu gehört das Verfassen einer Instruktion, eines Berichts sowie einer Argumentation. Für Ebene 1 wurden größtenteils normierte Testinstrumente eingesetzt; für die Erhebung auf Ebene 2 und 3 wurden überwiegend neue Aufgaben entwickelt. Das resultierende empirische Programm der Untersuchung zeigt Tabelle 1 (vgl. Knopp et al. 2012, 51).

Tab. 1: Empirische Ebenen und die erhobenen Personenmerkmale und Fähigkeitsfacetten

Ebene 3: Komplexe Schreib- aufgaben	Anleitung/Instruktion		Bericht	Argumentation
Ebene 2: Aufgaben zur iso- lierten Be- stimmung der Teil- kompo- nenten	Realisierungsaufgaben (in minimalen Textumgebungen)		Einfache (Schreib-)Aufgaben, Multiple Choice-Aufgaben	
	Prätextuelle Aufgaben		Kohärenz	Perspektiven- übernahme (Wort- schatz)
Ebene 1: Allgemeine Prädikto- ren	Konzentrations- fähigkeit	Arbeitsgedächtnis- kapazität	Lesegeschwin- digkeit und -verständnis	weitere personen- bezogene Merkmale

In der weiteren Darstellung trennen wir die Darlegung der theoretischen Konstrukte nicht von ihrer empirischen Operationalisierung, um die indikative Bedeutung der jeweiligen Aufgaben und Messinstrumente zu verdeutlichen.

2 Zum Verhältnis von Schreibfähigkeiten und Textqualitäten

Im Folgenden werden kognitive Voraussetzungen von Schreibern (Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und zur Herstellung von Kohärenz als mentaler Konstruktionsleistung) auf im Text durch die Schreiber etablierte sprachliche Realisierungen (Textoberflächenphänomene) bezogen (Adressatenorientierung und Etablierung eines Kohärenz stiftenden Pfades im Text).

2.1 Mentale Kohärenzbildung und Textkohärenz

Um das Konstrukt *Kohärenz* für die vorliegende Fragestellung adäquat beschreiben und spezifizieren zu können, wird zwischen der mentalen Kohärenzbildung und der Etablierung von Kohärenz im Text unterschieden. Unter mentaler Kohärenzbildung wird eine kognitive Fähigkeit verstanden. Mit der Etablierung von Kohärenz in Texten ist dagegen die im materialen Text angelegte Spur gemeint, die Leser bei der mentalen Kohärenzbildung unterstützt und diese steuert. Sie kann als Textkohärenz beschrieben werden, die zu realisieren ein Aspekt von Schreibkompetenz ist. Diese Unterscheidung folgt einer in der kognitiven Linguistik¹ gebräuchlichen differenzierenden Betrachtung von Kohärenz als Performanz- oder Kompetenzphänomen (Schwarz 2001, 151), das sich in der Etablierung einer kohärenten Struktur auf der Textoberfläche zeigt, und Kohärenz als mentaler Konstruktionsleistung, die von Rezipienten beim Textverstehen auf der Basis von im Text angelegten kohärenzstiftenden ‚Spuren‘ zu erbringen ist (vgl. Schnotz 2006). Geht man von schriftbasierter Kommunikation als einem wechselseitigen kooperativen Bemühen von Schreiber und Leser aus, bei dem den im Text verwendeten sprachlichen Mitteln (etwa Kohäsionsmittel und Kohärenz stiftende Mittel) – qua Konventionsgebundenheit – eine Steuerungsfunktion im Meinen und Verstehen zukommt, kann mentale Kohärenzbildung auch für die Konstruktion eines kognitiven Schreiber-Textes postuliert werden. Das Meinen geht vom Schreiber aus und ist damit produktionsseitig verankert, das Verstehen vom Leser, es ist damit rezeptionsseitig verankert. Der kognitive Schreiber-Text (i. e. der Text im Kopf des Schreibers, vgl. Nussbaumer 1991) wird beim Schreiben in einen materiellen Text überführt, das vom Schreiber Gemeinte wird zum Geschriebenen. Anders gesagt: Intendierte und damit vom Schreiber ‚gemeinte‘ semantische Zusammenhänge zwischen aufeinanderfolgenden Sätzen oder semantische Beziehungen zwischen thematischen Einheiten auf globaler Textebene, aber auch intendierte Explizitheit bzw. Implizitheit etc. werden vom Schreiber im Text vermittelt der hierfür jeweils konventionalisierten sprachlichen Mittel ‚angezeigt‘. Dazu gehören z. B. Konjunktionen; im Text signalisieren sie Lesern, dass und wie beispielsweise semantische Relationen herzustellen und zu verstehen sind. Der materielle Text dient Lesern zur mentalen Kohärenzbildung, die über die Textoberfläche beim Aufbau multipler mentaler Repräsentationen (Schnotz 2006, 225ff.) gesteuert wird. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass für mentale Kohärenzbildung notwendige semantische Informationen in guten Texten nicht immer spezifiziert sein müssen, bzw. ist es gerade ein Merkmal guter Texten, dass sie in einem gewissen Maße immer auch unterspezifiziert sind. Etwaige ‚Lücken‘ in einem Text werden im Prozess der mentalen Kohärenzbildung von Lesern durch Inferenzen geschlossen (Rickheit/Strohner 2003). Die hier skizzierte differenzierte Perspektive bringt

1 Die kognitive Linguistik fragt primär nach den Rezeptionsprozessen von Lesern, nicht nach den Produktionsprozessen von Schreibern.

Schwarz (2001, 151) auf die Formel von der Kohärenz als „materielle[n] Spuren eines mentalen Phänomens“.

Die Unterscheidung von mentaler und materialer Ebene im Konstrukt *Kohärenz* spiegelt sich in der Auswahl und Konstruktion der Erhebungsinstrumente wider (vgl. Tab. 2). Sie ermöglicht eine differenzierte, empirisch gestützte Betrachtung der Kompetenzen von Schreibern im Phänomenbereich. Damit die beschriebene Dimension des Konstrukts *Kohärenz* untersucht werden kann, wird sie über verschiedene Aufgaben auf Ebene 2, d. h. sowohl bildhaft, in Kombination von Text und Bild und in deutlich begrenzten Textumgebungen, als auch über komplexe Schreibaufgaben auf Ebene 3 operationalisiert.

Tab. 2: Konstrukt ‚Kohärenz‘, Erhebungsinstrumente und die jeweilige empirische Ebene im Forschungsdesign

Konstrukt	Instrument	Ebene
I. Mentale Kohärenzbildung	I.1 Reihenfolge von Bildern in Bildergeschichten bewerten	2
	I.2 Zuordnung von Aussagesätzen zu Bildern/ Bildergeschichten	
	I.3 Verwendung von Konjunktionen evaluieren	
	I.4 Anaphorische Verweise im Text erkennen	
II. Etablieren von Kohärenz im Text	II.1 Sprachliche Mittel in deiktischer Verwendung gebrauchen	2
	II.2 Signalisieren von Kohärenz im Text: Bericht, Instruktion, Argumentation	3

2.1.1 Mentale Kohärenzbildung: Konstrukt und Messung

In der Untersuchung wurden die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern, syntaktisch-semantische Verknüpfungen zur mentalen Kohärenzbildung nutzen zu können, mit Hilfe unterschiedlicher Aufgaben überprüft (die Nummerierung der Aufgaben bezieht sich auf Tab. 2):

(I.1) Reihenfolge von Bildern in Bildergeschichten bewerten

Den Schülerinnen und Schülern wurden Bildergeschichten vorgelegt. Für jede Bildergeschichte sollte bei vorgegebener Betrachtungsreihenfolge der Einzelbilder angegeben werden, ob die Reihenfolge der Bilder bei dieser Leserichtung richtig oder falsch ist. Die Aufgabe verlangt, rezeptiv die dargestellte Bildabfolge und Handlungschronologie daraufhin zu überprüfen, ob von den Betrachtern auf Grundlage der gezeigten Abfolge der Bilder ein Mentales Modell oder Situationsmodell (Kintsch 1998) der dargestellten Situation konstruiert werden kann. Bildergeschich-

ten in richtiger Reihenfolge der Einzelbilder und solche mit Brüchen in der Handlungschronologie wurden zufällig variiert. Als Messvariable resultiert die Anzahl der korrekt beurteilten Bildergeschichten.

(I.2) Aussagesätze Bildergeschichten bzw. Einzelbildern in Bildergeschichten zuordnen

Diese Aufgabe umfasst Bildergeschichten, die in chronologisch richtiger Reihenfolge und mit Bildfolgennummerierung dargeboten werden. Zu jeder Bildergeschichte werden vier Aussagesätze präsentiert, unter denen der einzig zutreffende (ein Attraktor, drei Distraktoren) auszuwählen ist. In dieser Aufgabe soll z. B. erkannt werden, aus welchem Grund die Figuren in der präsentierten Bildergeschichte so handeln, wie sie handeln. M. a. W.: Zur Lösung muss das Verstehen der Handlungen der Figuren mit dem entsprechenden Aussagesatz abgeglichen werden (für eine exemplarische Aufgabe s. Knopp et al. 2012, 54). Die Aufgabe verlangt die Konstruktion eines Mentalen Modells der präsentierten Geschichte, das mit den Aussagesätzen abgeglichen werden muss. Dabei differieren die jeweiligen Aussagesätze z. B. in der Verwendung von Konnektoren. So müssen die Schülerinnen und Schüler etwa Entscheidungen treffen, welche sprachlich zum Ausdruck gebrachte Relation zweier Propositionen zueinander zu der präsentierten Bildergeschichte passt, z. B. kausal oder konzessiv.

(I.3) Verwendung von Konjunktionen evaluieren

Zur Operationalisierung des Konstruktes lokaler grammatischer Kohärenz (Kohäsion), genauer: der Herstellung relationaler Beziehungen zwischen Sätzen mit jeweils einer Proposition durch Konjunktionen, dienen Aufgaben, in denen verschiedene Konjunktionen evaluiert werden müssen. Den Schülerinnen und Schülern werden z. B. vier Sätze (ein Attraktor, drei Distraktoren) präsentiert, deren Teile jeweils mit unterschiedlichen Konjunktionen verbunden sind. In der Aufgabe soll die Satzverknüpfung mit der korrekten Konjunktion ausgewählt werden, z. B. konzessiv, kausal, final. Die Aufgabe verlangt eine Repräsentation des semantischen Gehaltes (vgl. Schnotz 2006, 225f.) der beiden Propositionen, die über die Zuweisung der korrekten Konjunktion erfolgt.

In einem zweiten Aufgabentyp zu diesem Aspekt wird die Fähigkeit zur mentalen Kohärenzbildung anhand vorgegebener, mit Konjunktionen relational verknüpfter Sätze überprüft. Aus vier Aussagesätzen soll derjenige ausgewählt werden, der semantisch der Relation im Ausgangssatz entspricht.

(I.4) Anaphorische Verweise im Text erkennen

Zur Fähigkeit mentaler Kohärenzbildung auf lexikalisch-semantischer Ebene gehört auch das Herstellen anaphorischer Beziehungen. Dem theoretischen Konstrukt wird ein funktionaler Anapher-Begriff zugrunde gelegt, wie ihn Schwarz (2000, 271) fasst: „Anaphern sind Ausdrücke, die innerhalb eines Textes einen anderen Ausdruck (das *Antezedens* oder der *Antezedent*) wieder aufgreifen und mit denen ein Sprecher somit auf einen im Text oder Diskurs bereits erwähnten Referenten erneut Bezug nimmt.“ Operationalisiert wurde im vorliegenden Zusammenhang die Ver-

wendung von über Koreferenzialität zustande kommenden Anaphern. In einem Text sollten synonyme, hyponyme und hyperonyme Ausdrücke zum Lexem *Seepferdchen*, die im Text anaphorisch verwendet wurden, identifiziert und unterstrichen werden.

2.1.2 Etablieren von Kohärenz im Text: Konstrukt und Messung

Bei der Modellierung von Schreibkompetenz ist auch die Fähigkeit von Lernern zur Etablierung eines die mentale Kohärenzbildung unterstützenden Pfades im Text zu berücksichtigen. Schreiber *intendieren* Kohärenz und *zeigen Kohärenz* in ihrem Text an. Das tun sie etwa über die Verwendung von Konnektoren, mit denen sie Relationen zwischen zwei oder mehreren Propositionen anzeigen, z. B. finale Relationen (Proposition 1, *um zu* Proposition 2, z. B.: „Er lernte für seine Prüfung, *um* sie endlich *zu* bestehen.“), temporale Relationen (Proposition 1. *Davor/Danach/Währenddessen...* Proposition 2, z. B.: „Er trank gestern zwei Tassen Kaffee. *Davor* aß er ein Stück ihres selbstgebackenen Kuchens. *Danach* fühlte er sich wohler.“) etc. Ausgehend von der Frage nach Schreibkompetenz ist nun relevant, wie gut Schreiber solche Spuren intendierter Kohärenzstiftung anlegen können und über welches Repertoire an sprachlichen Mitteln (z. B. Konjunktionen) sie hierfür verfügen.

(II.1) Sprachliche Mittel in deiktischer Verwendung gebrauchen

Operationalisiert wird das theoretische Konstrukt der Fähigkeit zur deiktischen Verwendung sprachlicher Mittel mit einer Aufgabe im Format eines authentischen Zeitschriftentextes, der mit Lücken versehen wurde. Die Leerstellen markieren fehlende Kohärenzrelationen im Text, zu realisieren durch Pronomen in anaphorischer und kataphorischer Verwendung sowie durch temporale Relationen herstellende Konnektoren (*zuvor, danach, jetzt*).

(II.2) Signalisieren von Kohärenz im Text: Bericht, Instruktion, Argumentation

Die Fähigkeit, beim Schreiben den Lesern Kohärenz in Texten zu signalisieren, stellt eine hierarchiehohe Fähigkeit dar. Das produktionsseitige Signalisieren von Kohärenz als Teilfähigkeit von Schreibkompetenz wird in unserer Untersuchung mithilfe von situierten und in Handlungskontexten eingebundenen Schreibaufgaben untersucht (Textsorten: Bericht, Instruktion und Argumentation; zu den Aufgaben vgl. Knopp et al. 2012). Die Schreibaufgaben weisen eine kommunikative Orientierung auf und benennen den Zweck ihrer Bearbeitung deutlich. Das soll es den Schreibern ermöglichen, Situation und Kontext und daraus resultierende Anforderungen an die Realisierung des Schreibauftrags zu kalkulieren; vor allem für die Etablierung globaler Kohärenz (z. B. Herstellen eines inhaltlichen Zusammenhangs der Abfolge eines Unfallhergangs in der Textsorte Bericht) ist dies notwendig (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010). Dem theoretischen Konstrukt (Fähigkeit zur Etablierung von Kohärenz in Texten) liegt Kohärenzherstellung (i. e. Signalisieren von Kohärenz im Text) mittels lokaler Verwendung von Kohäsionsmitteln und globaler Verwendung kohärenzstiftender Mittel (insbesondere Textgliederung, inhalt-

lich-semantischer Zusammenhang) zugrunde. Für die Textsorte Bericht (hier beispielhaft dargestellt) werden auf der Gliederungsebene des Textes relevant: die Fähigkeit zu sprachlicher Markierung und angemessener Realisierung eines Textanfangs (Anzeigen des Beginns einer Handlung) und Textendes (Anzeigen des Endes einer Handlung). Auf der Ebene lokaler und globaler Kohärenz sind zu berücksichtigen: die Fähigkeit zur Herstellung semantischer Referenzialität, zur Verwendung von Konnektoren zum Ausdruck von Relationen (temporal, kausal), von Anaphern und Kataphern für deiktische Handlungen. Die genannten Indikatoren des Konstruktes werden auf der Grundlage der Schülertexte durch detaillierte Ratingverfahren mit geschulten Ratern operationalisiert.

2.2 Perspektivenübernahme und Adressatenorientierung

Der Zusammenhang von Perspektivenübernahme als kognitiver Fähigkeit und Adressatenorientierung als sprachlich manifester Eigenschaft von Texten stellt sich etwas anders dar als im Fall von Kohärenz, weil beide Konstrukte – zumindest im linguistischen und sprachdidaktischen Zusammenhang – weniger klar und einheitlich beschrieben sind. Das Schreiben eines Textes verlangt – stärker noch als in der mündlichen Kommunikation – die Fähigkeit, die Sichtweise, die Interessen und vor allem das Vorwissen des Lesers zu beachten. Denn anders als im Gespräch hat der Leser keine Möglichkeit zur Nachfrage und zum Aushandeln von Bedeutung. So findet sich etwa in allen Bildungsstandards für das Fach Deutsch – von der Grundschule über den Mittleren Schulabschluss bis hin zur Allgemeinen Hochschulreife – die Erwartung, Texte adressatenorientiert zu verfassen. Im Folgenden wird zunächst das Konstrukt *Perspektivenübernahme* erläutert, bevor es um *Adressatenorientierung* in Texten geht.

2.2.1 Perspektivenübernahme

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme wird in den Teildisziplinen der Psychologie, aber auch den Fachdidaktiken mit unterschiedlichen Erkenntnisinteressen und unter verschiedenen Grundannahmen beschrieben und erforscht, die hier lediglich resultativ skizziert werden können (für eine Übersicht vgl. Schmitt 2011, 59ff.). Dazu beziehen wir uns auf den entwicklungsbezogenen Ansatz der *Theory of Mind*, die im Kern beschreibt, wie Kinder dazu kommen, auf der Basis elementarer Erkenntnisse darüber, wie ihr eigener Verstand funktioniert und ihr Verhalten beeinflusst, schließlich auch den vom eigenen Bewusstsein differierten mentalen Zustand anderer Personen angemessen zu berücksichtigen (vgl. Siegler et al. 2005, 373ff.). Historisch frühere Zugänge zur Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme finden sich auch in der Theorie der sozialen Kognition (Selman 1984) sowie in Piagets Annahmen zur Überwindung des kindlichen Egozentrismus, indiziert durch den bekannten Drei-Berge-Versuch. Ab einem relativ frühen Alter erreichen alle normal entwickelten Kinder eine Stufe, auf der sie die Perspektiven anderer kognitiv weitestgehend angemessen repräsentieren können. Das bedeutet zugleich,

dass entsprechende Tests nicht mehr gut zwischen unterschiedlichen Graden der Perspektivenübernahme differenzieren können. Allerdings – und das haben wir uns zunutze gemacht – unterscheidet sich die Geschwindigkeit, in der solche Perspektivenurteile vorgenommen werden können.

Wir unterscheiden in Anlehnung an Schmitt (2011) drei Facetten der Perspektivenübernahme, nämlich eine räumlich-visuelle, eine konzeptuelle und eine emotional-affektive. Alle drei Fähigkeitsaspekte werden mit computergestützten Instrumenten erhoben, weil auf diese Weise nicht nur die Antwortqualität (richtig/falsch), sondern zugleich auch die Reaktionszeit registriert werden kann. Der Indikator für die individuelle Fähigkeitsausprägung ist für alle drei Konstruktfacetten die mittlere Reaktionszeit der korrekt gelösten Aufgabenitems. (Ab hier bezieht sich die Nummerierung der Aufgaben auf Tab. 3.).

(III.1) Die räumlich-visuelle Facette der Perspektivenübernahme

Diese Facette bezeichnet die Fähigkeit, eine bestimmte räumliche Konstellation von einer anderen als der eigenen aktuellen Position und Orientierung aus zu beurteilen. Die erforderlichen kognitiven Prozesse sind die mentale (Selbst-)Rotation und Translation (Herrmann/Grabowski 1994, 133ff.). Wir haben diese Fähigkeit wie folgt erhoben (s. Abb. 1): Dasselbe Murmelspielfeld wird zweimal präsentiert, einmal aus der Vogelperspektive (Abb. 1 links), einmal aus der Perspektive eines der vier Kinder (Abb. 1 rechts), die um den kreisförmigen Spieltisch herum an den 90°-Positionen platziert sind. Es muss durch die Nummerneingabe des entsprechenden Namens im rechten Tableau entschieden werden, welches Kind die links gezeigte Anordnung so sieht wie in der rechten Darstellung (im Beispiel: Timo). Die Aufgabe wurde mündlich instruiert (für den Instruktionstext vgl. Knopp et al. 2012, 52).

(III.2) Die konzeptuelle Facette der Perspektivenübernahme

Diese Facette meint die Fähigkeit, sich die partnerseitige Auffassung und das Verständnis von einer Situation als Ganzes vorzustellen. Dazu gehört wesentlich, eine Vorstellung des Wissens der anderen Person aufzubauen, indem man fragt, was die andere Person (etwa auf der Grundlage ihrer Wahrnehmungsbedingungen oder ihrer Vorerfahrung) wissen kann (vgl. für den Bildstimulus und Instruktionstext der Aufgabe Knopp et al. 2012, 51f.).

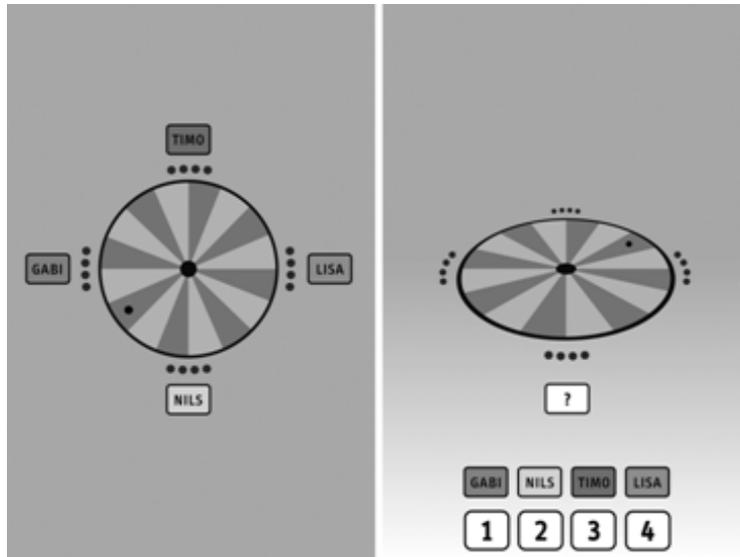


Abb. 1: Aufgabe zur Überprüfung der Fähigkeit zur räumlich-visuellen Perspektivenübernahme (im Original farbig)

(III.3) Die emotional-affektive Facette der Perspektivenübernahme

Die emotional-affektive Perspektivenübernahme setzt die Fähigkeit voraus, den Gefühlszustand anderer Personen auf der Grundlage wahrnehmbarer Handlungen oder Verhaltensweisen zu erfassen und im eigenen Denken und Handeln angemessen zu berücksichtigen. Dieses Konstrukt ist von der Fähigkeit zum Mitgefühl (Empathie) zu unterscheiden; das kleine Kind beispielsweise kann die Traurigkeit einer anderen Person qua Mitgefühl teilen (= Empathie), ohne aber deshalb auch trösten zu können. Zur Erhebung dieser Fähigkeit wurden Bilder mit comicartig gezeichneten Paaren in minimalen Situationsumgebungen gezeigt, von denen jeweils einer Person eindeutig ein bestimmter emotionaler Zustand zuzuschreiben ist. Über den beiden Personen wird ein Begriff präsentiert, der diesen Gefühlszustand bezeichnet. Aufgabe der Probanden ist es zu entscheiden, auf welche der beiden Figuren der angegebene Zustand zutrifft. (Zum Beispiel überreicht Person A ein Geschenk an Person B, und die Emotion „Freude“ ist der Person B zuzuschreiben.) – Wir erinnern daran, dass die Aufgaben für alle drei Facetten der Perspektivenübernahme eher leicht zu lösen sind und dass der Reaktionsgeschwindigkeit der Lösungen deshalb eine besondere indikative Bedeutung für die Ausprägung der jeweiligen Fähigkeit zukommt.

2.2.2 Adressatenorientierung

Im Unterschied zum kognitiven Konstrukt der Perspektivenübernahme handelt es sich bei der *Adressatenorientierung* um ein Textmerkmal, das die manifeste

Textoberfläche betrifft. Im Kern verstehen wir darunter die Passung der thematischen Struktur des Textes mit der Wissensstruktur des Lesers. Unter der thematischen Struktur eines Textes sollen hier auf Text-, Satz- und Wortebene diejenigen inhaltlichen (Propositionen) und kommunikativen (Illokutionen) Voraussetzungen verstanden werden, die für das Verstehen des Textes erforderlich sind. Den Grice'schen Konversationsmaximen entsprechend soll ein kommunikativer Beitrag so informativ, klar und relevant gemacht werden, wie es für den gegebenen Gesprächszweck erforderlich ist (Grice 1979). Anders als im Fall der mündlichen Kommunikation, in der der Hörer mit seinem Vorwissen und Erkenntnisinteresse entweder bekannt ist oder die Gesprächspartner im Gespräch die notwendige Wissensbasis gemeinsam etablieren können ('grounding'), haben wir es bei der schriftlichen Kommunikation mit mehr oder weniger unbekanntem Lesern zu tun. Das macht die Einhaltung der Konversationsmaximen ungleich schwerer, weil Vorwissen und Erkenntnisinteresse des Lesers antizipiert werden müssen. Die Rekonstruktion der thematischen Struktur eines Textes hat daher in einem ersten Schritt zum Ziel, dasjenige Wissen und Erkenntnisinteresse zu rekonstruieren, das der Text für sein Verstehen beim Leser voraussetzt. Auf Wortebene können Sachverhalte unterschiedlich ausgedrückt werden, beispielsweise mittels Fachterminologie oder mit alltagssprachlichen Mitteln, die unterschiedliche Kenntnisse voraussetzen; analog lassen sich die sprachlichen Mittel und Strukturen auf der Satz- und Textebene beschreiben. In einem zweiten Schritt ist dieses Wissen dann ins Verhältnis zum Wissen der angenommenen Leser zu setzen. Ein passender Text soll also genau die Propositionen und Illokutionen enthalten, die der Leser für das Textverstehen benötigt. Diese Passung gibt dann Auskunft über die Fähigkeit des Schreibers, die Perspektive des Lesers zu antizipieren und sprachlich im Text zu berücksichtigen.

(IV.) Etablieren von Adressatenorientierung im Text

In der Schreibforschung wird die zugehörige Fähigkeit u. a. dadurch untersucht, dass Probanden denselben Sachverhalt für Adressaten mit unterschiedlichem Vorwissen verfassen müssen (vgl. Jechle 1992). In unserer Untersuchung haben wir für diesen Zweck definierte Adressaten in den Schreibaufgaben angegeben. Beispielsweise lautete die Aufgabenstellung für einen instruktiven Text – ein Kochrezept auf der Basis des Bildstimulus in Abbildung 2 – wie folgt:

Stell dir vor, eure Klasse möchte ein Kochbuch mit einfachen Rezepten herstellen. Du hast das Nudelrezept übernommen. Schreibe anhand der Bilder eine Anleitung, wie Nudeln gekocht werden. Achtung, euer Kochbuch hat keine Bilder.

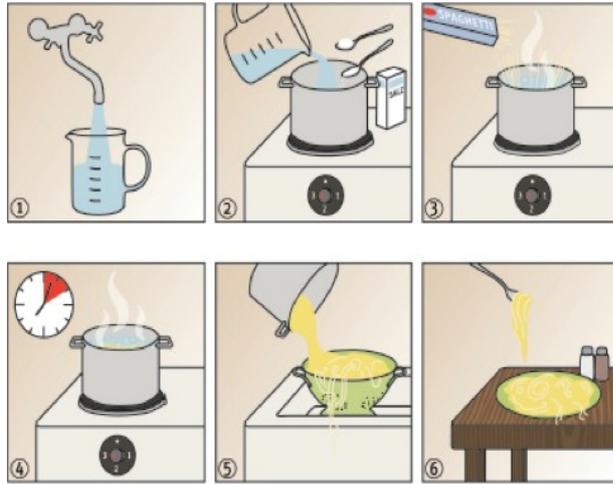


Abb. 2: Bildstimulus für einen Instruktionstext (Kochrezept) (im Original farbig)

Um die Adressatenorientierung der Texte zu ermitteln, haben wir unterschiedliche analytische und holistische Ratingverfahren eingesetzt. Dabei haben jeweils zwei Rater eine Reihe von Textmerkmalen eingeschätzt, von denen wir hier drei vorstellen. Eine Einschätzung bezieht sich auf die Vollständigkeit der dargebotenen Informationen: Werden beim Rezept alle erforderlichen Handlungsschritte explizit oder implizit benannt (IV.1)?² Des Weiteren wurde eingeschätzt, ob das Rezept einen erkennbaren Startpunkt hat, d. h. ob angegeben wird, welches die erste Handlung beim Zubereiten der Nudeln ist (IV.2). In gleicher Weise wurde gefragt, ob es einen Schlusspunkt gibt, z. B. „Nun sind die Nudeln fertig.“ (vgl. dazu auch die Perspektive auf die Etablierung von Kohärenz wie in II.2 in Kapitel 2.1.2 dargestellt). Und schließlich wurde nach der Angemessenheit der verwendeten sprachlichen Ausdrücke für zentrale Handlungsschritte („Nudeln abgießen“ vs. „raustun“) und Kochutensilien („Sieb“ vs. „Löcherschüssel“) gefragt (IV.2). Nicht zuletzt äußert sich Adressatenorientierung in der Verwendung angemessener sprachlicher Ausdrücke. Wir haben diesen Aspekt operationalisiert, indem die Angemessenheit der verwendeten sprachlichen Ausdrücke zur Benennung zentraler Handlungsschritte, bei der Instruktion etwa ‚Wasser zum Kochen bringen‘, durch Rater beurteilt wurde (IV.3). Zusätzlich sollten die Rater global einschätzen, ob der Leser Weltwissen ergänzen muss, um den Text zu verstehen (IV.4).

Tabelle 3 fasst die Konstrukte *Perspektivenübernahme* und *Adressatenorientierung* jeweils mit ihrer Operationalisierung und den empirischen Ebenen, denen sie innerhalb der Untersuchung zugeordnet sind, zusammen.

2 Die Frage, welche Schritte erforderlich sind und ob sie explizit bzw. ggf. implizit benannt werden, ist nicht trivial zu beantworten, kann aber an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Für das Kochrezept wird etwa erwartet, dass die abgebildeten Schritte erwähnt werden.

Tab. 3: Konstrukte ‚Perspektivenübernahme‘, ‚Adressatenorientierung‘, Erhebungsinstrumente und die jeweilige empirische Ebene im Forschungsdesign

Konstrukt	Instrument	Ebene
III. Perspektivenübernahme	III.1 Räumlich-visuelle Facette der Perspektivenübernahme (Murmelaufgabe)	2
	III.2 Konzeptuelle Facette der Perspektivenübernahme (Mutter am Frühstückstisch)	
	III.3 Emotional-affektive Facette der Perspektivenübernahme (Gefühlszustand zweier Figuren)	
IV. Etablieren von Adressatenorientierung im Text	IV.1 Vollständigkeit der dargebotenen Informationen	3
	IV.2 Erkennbarer Startpunkt/Schlusspunkt	
	IV.3 Angemessenheit der verwendeten sprachlichen Ausdrücke für zentrale Handlungsschritte	
	IV.4 Einschätzung, ob der Leser Weltwissen ergänzen muss, um den Text zu verstehen	

2.3 Fragestellung

Im Folgenden wird dargestellt, wie sich die unterschiedlichen Fähigkeitsaspekte der Kohärenzherstellung und Perspektivenübernahme zu den manifesten Textmerkmalen verhalten. Wir erinnern noch einmal an die gewählten Fragestellungen, um Aufschluss über diese beiden zentralen Aspekte des Konstrukts *Schreibkompetenz* zu erhalten: Gibt es einen substantiellen Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zu mentaler Kohärenzbildung und der Fähigkeit, Kohärenz im Text durch die Verwendung geeigneter Kohäsionsmittel und kohärenzstiftender Mittel anzuzeigen? Zusammenfassend: Wie gestalten sich die Zusammenhänge zwischen den isoliert ermittelten Teilfähigkeiten zur Kohärenzherstellung und Perspektivenübernahme (Ebene 2) mit entsprechenden Merkmalen in komplexen Texten der Sorte Instruktion, Bericht, Argumentation (Ebene 3)?

3 Methode

Um die oben genannten Zusammenhänge zwischen den Teilkomponenten der Schreibkompetenz aufzuklären, wurde eine korrelative Querschnittsstudie durchgeführt. Im vorliegenden Kontext werden wir uns auf die Zusammenhänge zwischen den Variablen der Ebene 2 und den Variablen auf Ebene 3 hinsichtlich Kohärenz bzw. Perspektivenübernahme/Adressatenorientierung beschränken.

3.1 Stichprobe

An der Untersuchung nahmen 336 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5 und 9 aus Schulen im Raum Köln und Hannover teil. Nach Ausschluss der Probanden mit vielen fehlenden Daten (vor allem in Folge schülerseitiger Präsenzfrequenzfluktuation), die sich nicht durch Imputationsverfahren ersetzen ließen, verblieben weitestgehend vollständige Datensätze von 277 Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 5 ($n = 146$) und 9 ($n = 131$) aus Haupt- ($n = 82$) und Realschulen ($n = 89$) sowie Gymnasien ($n = 106$); davon waren 154 männlich (55,6%). Das Durchschnittsalter der Fünftklässler betrug 11;1 Jahre ($SD = .72$), das der Schülerinnen und Schüler der Klasse 9 15;8 Jahre ($SD = .71$). In jeweils gleicher Klassenstufe waren die Gymnasiasten tendenziell jünger als die Realschüler und diese wiederum jünger als die Hauptschüler.

68,8% der Schüler/innen geben Deutsch als ihre Erstsprache an, dieser Wert ist im Gymnasium höher (79,2%) als in der Haupt- (63,9%) und der Realschule (58,7%). In annähernd 50% der Fälle wird zuhause noch eine andere Sprache als Deutsch gesprochen, insgesamt werden über 30 verschiedene Sprachen genannt.³

3.2 Material und Durchführung

Die Daten wurden in insgesamt vier (zum Teil fünf) Untersuchungseinheiten pro Schülerin und Schüler kontrolliert erhoben. Hierzu wurden jeweils zwei (zum Teil drei) Sitzungen im Klassenverband sowie zwei Einzelsitzungen à 45 Minuten außerhalb des Klassenverbandes durchgeführt. Im Klassenverband wurden die Langtexte geschrieben sowie Paper-Pencil-Aufgaben durchgeführt; alle computergestützten Aufgaben sowie Messinstrumente, die eine laborartige Kontrolle der Durchführungssituation erfordern, zum Beispiel die Erhebung von Arbeitsgedächtnisspannen, wurden einzeln eingesetzt. Für Aufgaben, die nicht aus sich heraus eine Zeitbegrenzung erfordern, insbesondere für die drei größeren Schreibaufgaben, wurde zwar ein zeitlicher Rahmen gesetzt, der jedoch hinreichend großzügig bemessen war, sodass die Aufgabenbearbeitung nicht abgebrochen werden musste. Pro Pro-

3 Wir verwenden zur Kontrolle des potenziellen Einflusses durch (sprachliche) Migration die dichotom klassifizierte Variable ‚Wird zuhause noch eine andere Sprache als Deutsch gesprochen? – ja/nein‘.

band fand nie mehr als eine Sitzung pro Tag statt (vgl. zum Forschungsprogramm im Detail und zum Kontrolliertheitsgrad der Daten Knopp et al. 2013).

3.3 Analyse und Hypothesen

Die Aufgaben, die auf Ebene 2 zum Konstrukt der Kohärenzbildung beitragen (s. Tab. 2), wurden mit Hilfe einer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) zu einer Skala „Kohärenz“ (KOH) aggregiert, die Reaktionszeiten aus den Aufgaben zur Perspektivenübernahme auf Ebene 2 (s. Tab. 3) zu einer Skala „Perspektivenübernahme“ (PÜ). Faktorenanalysen dienen dazu, Variablen anhand ihrer Interkorrelationen zu Faktoren zusammenzufassen, die gemeinsame Messeigenschaften abbilden. Im vorliegenden Fall gruppieren sich die Reaktionszeitvariablen zur Perspektivenübernahme sowie die Kohärenzbildungsvariablen jeweils zu einem Faktor, mit dem 66,6% (PÜ) bzw. 52,3% (KOH) der Gesamtvarianz erklärt werden konnten. Das bedeutet, dass die beiden Aufgabensets untereinander jeweils Ähnliches messen und dass die beiden damit erfassten Konstrukte offenbar in sich recht homogen sind. Auf den aggregierten Faktoren PÜ und KOH wurde damit für jeden Probanden ein Faktorwert bestimmt, der die relative Fähigkeitsausprägung auf dem jeweiligen Konstrukt angibt. Faktorwerte sind standardisierte Werte, die zwischen etwa -3 und +3 um einen Mittelwert von 0 variieren können (analog zur Standardabweichung in einer Normalverteilung). Probanden mit positiven Faktorwerten auf der Skala KOH haben somit überdurchschnittliche Werte in der Fähigkeit, Kohärenz herzustellen. Da es sich bei der Skala PÜ um Reaktionszeiten handelt, bedeuten hier geringere Werte (schnellere Reaktionen) eine höhere Kompetenz. Die Faktorwerte der beiden Skalen KOH und PÜ stellen in den folgenden Zusammenhangsmaßen die Prädiktoren dar. Die Kriteriumsvariablen leiten sich aus den einzelnen Aufgaben zur Kohärenzbildung und Adressatenorientierung auf Ebene 3 der Studie ab.

Wir erwarten durchgängig positive Zusammenhänge zwischen dem Prädiktor KOH und den Kriterien der Kohärenzbildung und numerisch negative Zusammenhänge zwischen dem Prädiktor PÜ und den Kriterien der Adressatenorientierung.

4 Ergebnisse

Zunächst werden die Ergebnisse der Variablen zur Kohärenz berichtet, im Anschluss daran die der Perspektivenübernahme bzw. der Adressatenorientierung jeweils für die Textsorten Instruktion, Bericht und Argumentation. Einige der Kriteriumsvariablen konnten aus linguistisch-theoretischen Erwägungen heraus nicht für jede Textsorte gleichermaßen erhoben werden. So lässt sich z. B. für die Textsorten Instruktion und Bericht die Reihenfolge der gegebenen Informationen bewerten, nicht jedoch für die Textsorte Argumentation, da hier die Reihenfolge keinen chronologischen oder anderweitig objektivierbaren Abläufen folgt. Die Kriteriumsvariablen stammen aus zwei unterschiedlichen Bewertungsverfahren der Textqualität, den sog. „naiven“ (vorthoretischen) Ratings durch ungeschulte Rater, die sich auf ihre sprachliche Intuition stützen, und den sog. „analytischen Ratings“ durch um-

fänglich geschulte Rater (vgl. zu den Verfahren generell Knopp et al. 2012 sowie im Detail Grabowski et al. 2014).

4.1 Ergebnisse zur Kohärenzbildung

Jeder Text aller drei Textsorten wurde von zwei Ratern im naiven Rating dahingehend bewertet, ob er einen klaren oder einen schwachen inhaltlichen Zusammenhang aufweist (für Details zum Ratingverfahren vgl. Grabowski et al. 2014). Der Mittelwert aus den beiden Raterurteilen wurde mit dem Faktorwert Kohärenz (KOH) korreliert. Es zeigten sich mittelhohe signifikante Korrelationen (alle $p < .01$) bei allen drei Textsorten (s. Tab. 4), d. h. je höher die Kompetenz ist, mentale Kohärenz oder Kohärenz in vorsprachlichen oder minimalen Textumgebungen herzustellen, desto eher wird ein klarer inhaltlicher Zusammenhang auch im Langtext erkennbar. Wenn man, sozusagen in umgekehrter Prädiktionsrichtung, die Ausprägung des latenten Kohärenzkonstrukts KOH durch die Zusammenhangsurteile über die drei Textsorten hinweg vorhersagt, ergibt sich eine multiple Korrelation von $R = .63$. Das bedeutet, dass über die drei Textsorten hinweg jeweils partiell unterschiedliche, additiv zusammenspielende Indikatoren der allgemeinen Kohärenzfähigkeit zu Tage treten.

Tab. 4: Korrelationen der Faktorwerte der Kohärenz mit den naiven Ratings zum inhaltlichen Zusammenhang

	Argumentation	Bericht	Instruktion	multiple Korrelation aller Textsorten; R
<i>r</i>	.37	.49	.48	.63
<i>n</i>	276	275	276	275

Ein kohärenter Text sollte als Ganzes nachvollziehbar sein. Diese Variable aus dem analytischen Rating korreliert schwach mit der Skala KOH mit $r = .41$ ($p < .001$, $n = 267$, Textsorte Instruktion) bzw. mit $r = .32$ ($p < .001$, $n = 276$, Textsorte Argumentation). Probanden mit hoher Fähigkeit, Kohärenz herzustellen, gelingt es tendenziell besser, den Text als Ganzes nachvollziehbar zu machen. Für die Textsorte Bericht wurde dieses Urteil nicht erhoben.

Für die Nachvollziehbarkeit eines Textes spielt auch die Reihenfolge der gegebenen Informationen eine Rolle. Für die Textsorte Instruktion ($r = .07$, n. s.) konnte kein, für die Textsorte Bericht ($r = .28$; $p < .01$) konnte ein signifikanter, aber sehr geringer Zusammenhang der Kohärenz mit der richtigen oder falschen Reihenfolge der gegebenen Informationen festgestellt werden. Höhere Kompetenz, Kohärenz zu bilden, bedeutet also nicht unbedingt, Informationen im Text in die richtige Reihenfolge zu bringen.

4.2 Ergebnisse zur Perspektivenübernahme und Adressatenorientierung

Jeder Text aller drei Textsorten wurde im naiven Rating hinsichtlich zweier Kategorien bewertet. Zum einen sollten die Rater bewerten, ob der Text mit Blick auf die Aufgabenstellung eher adressatenorientiert oder eher nicht adressatenorientiert geschrieben wurde. Zum anderen sollten die Rater angeben, ob sie meinen, dass der potentielle Leser Weltwissen ergänzen muss, um den Text zu verstehen. Sie wurden gefragt, ob der Text aus sich selbst heraus verständlich ist oder ob der Leser Informationen ergänzen muss. Für jede der beiden Variablen – Adressatenorientierung und Weltwissen ergänzen – wurden die Raterurteile pro Textsorte mit dem Faktorwert *Perspektivenübernahme* (PÜ) korreliert. Es zeigten sich durchweg signifikante geringe Korrelationen um $-.30$ (s. Tab. 5), d. h. je höher die Fähigkeit ist, die Perspektive anderer zu übernehmen, desto adressatenorientierter wird der Text eingeschätzt. Bezüglich der Variable *Weltwissen* bedeutet dies, dass der Text eher aus sich heraus verständlich ist, wenn hohe Kompetenz zur Perspektivenübernahme vorhanden ist. Die (in der Vorhersagerichtung umgekehrte) Voraussage der PÜ-Werte mit Hilfe der naiven Ratings für die Adressatenorientierung gelingt für alle Textsorten zusammen nur geringfügig besser als durch eine Textsorte allein (multiple Korrelation $R = .38$; $p < .001$). Die Voraussage der PÜ-Werte mit Hilfe der Ratings für das Ergänzen des Weltwissens gelingt besser als mit den einzelnen Textsorten (multiple Korrelation $R = .46$; $p < .001$). Bezüglich der Variable *Weltwissen* bedeutet dies, dass jede Textsorte einzeln einen besonderen Beitrag zur Varianz der Perspektivenübernahme leistet.

Tab. 5: Korrelationen der Skala ‚Perspektivenübernahme‘ mit den naiven Ratings zur Adressatenorientierung und zum Ergänzen von Weltwissen

	Text adressatenorientiert				Weltwissen ergänzen			
	Argumentation	Bericht	Instruktion	multiple Korrelation aller Textsorten; R	Argumentation	Bericht	Instruktion	multiple Korrelation aller Textsorten; R
r	-.29	-.26	-.26	.38	-.33	-.33	-.36	.46
n	274	271	274	271	274	273	274	273

Adressatenorientierung in Texten zeigt sich auch in der Vollständigkeit der dargebotenen Informationen. Die Skala *Vollständigkeit Instruktion*, die angibt, ob die für die Instruktion notwendigen Informationen im Text gegeben wurden, korreliert mit der Skala PÜ zu $r = -.40$ ($p < .001$, $n = 274$). Es besteht somit ein mittlerer signifikanter Zusammenhang: Schreiber, deren Kompetenz zur Perspektivenübernahme hoch ist, nennen auch die textfunktional notwendigen Informationen.

Für die Textsorte Bericht hatten die Rater die analoge Aufgabe einzuschätzen, ob bestimmte Informationen, die als wichtig erachtet werden, in den verfassten Berichten vorhanden sind. Zu den für die Wiedergabe eines Unfalls notwendig einzubringenden Informationen gehört z. B. die, dass der Unfall durch einen unvermittelt zwischen zwei parkenden Autos hervortretenden Radfahrer verursacht wurde (vgl. für den Bildstimulus und Instruktionstext der Aufgabe Knopp et al. 2012, 48f.). Die fünf Einzelvariablen wurden zu einer Skala *Vollständigkeit Bericht* zusammengefasst. Sie zeigt einen signifikanten mittleren Zusammenhang mit der Skala PÜ ($r = -.42$, $p < .001$, $n = 274$).

Auch für die Argumentation schätzten die Rater ein, inwiefern wichtige Informationen in den verfassten Texten vorhanden sind. Zu den Informationen des argumentativen Textes, der die Schuldfrage eines beobachteten Unfalls erörtern sollte, gehört z. B., dass die Schuldfrage überhaupt thematisiert wird und für die Annahme der Schuld eine Begründung gegeben wird. Diese Variablen wurden zu einer Skala *Vollständigkeit Argumentation* zusammengefasst. Diese Skala zeigt einen signifikanten, aber geringeren Zusammenhang mit der Skala PÜ als die Vollständigkeitskalen der beiden anderen Textsorten ($r = -.18$, $p < .01$, $n = 274$). Probanden mit hoher Fähigkeit zur Perspektivenübernahme schreiben tendenziell vollständige Argumentationen, allerdings ist der Zusammenhang sehr gering.

Eine Argumentation soll jedoch nicht nur vollständig, sondern auch plausibel und widerspruchsfrei sein und irrelevante Äußerungen vermeiden. Die zugehörigen Ratingvariablen wurden zu einer Skala *Nachvollziehbarkeit* zusammengefasst. Diese Skala zeigt einen signifikanten geringen Zusammenhang mit der Skala PÜ ($r = -.23$, $p < .001$, $n = 274$): Je höher die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist, desto tendenziell widerspruchsfreier und plausibler ist die Argumentation und desto weniger irrelevante Äußerungen finden sich.

Als Merkmal für Adressatenorientierung betrachten wir weiterhin die sprachliche Markierung von Start- und Schlusspunkten eines Textes sowie seine Geschlossenheit. Die Merkmale *Texteröffnung* („Enthält der Text am Anfang eine Art Startpunkt, der signalisiert, dass eine Handlung startet?“), *Textabschluss* („Enthält der Text am Ende eine Art Schlusspunkt, der das Textende sprachlich (oder auf eine andere Weise) als Textende markiert?“) und *Geschlossenheit* („Ist eine Geschlossenheit des Textes zu erkennen?“) wurden für die Textsorten Instruktion und Bericht bewertet und mit dem Faktorwert PÜ korreliert. Es ergab sich ein schwer zu deutendes Bild: Während bei der Instruktion signifikante Korrelationen zwischen PÜ einerseits und der Texteröffnung und Geschlossenheit andererseits bestehen, liegt beim Bericht nur eine signifikante Korrelation zwischen PÜ und Geschlossenheit vor (s. Tab. 6). Alle sechs Variablen zusammengefasst korrelieren mit den PÜ-Werten zu $R = .25$ (multiple Korrelation, $p < .01$).

Bei der Argumentation wurde die Frage gestellt, ob die Meinung im Text „explizit sprachlich eingeleitet“ wird. Hier besteht ein signifikanter mittlerer Zusammenhang zwischen dieser Variable und der Skala PÜ ($r = -.40$, $p < .001$, $n = 265$): Probanden mit höherer Fähigkeit zur Perspektivenübernahme leiten ihre Texte eher explizit sprachlich ein.

Tab. 6: Korrelationen der Skala ‚Perspektivenübernahme‘ mit den Ratings zur Texteröffnung, Textabschluss und Geschlossenheit

	Instruktion			Bericht			multiple Korrelation aller sechs Variablen; <i>R</i>
	Texteröffnung	Textabschluss	Geschlossenheit	Texteröffnung	Textabschluss	Geschlossenheit	
<i>r</i>	-.20**	-.09	-.20**	-.07	.10	-.13*	.25

* $p < .05$, ** $p < .01$, $n = 274$

Beim Lesen eines Berichtes – hier eines Unfallberichtes – soll der Leser einen Ankerpunkt geliefert bekommen, von dem aus er die Situation rekonstruieren kann. Hierzu wurden drei Variablen „Leser kann sich in einen Vorstellungsraum versetzen“, „Leser kann sich ein Bild von den Ereignissen, die zum Unfall führten, machen“, und „Text bietet dem Leser einen Ankerpunkt der Situation an, von der aus er die Situation rekonstruieren kann“ zu einer Skala *Leserführung/räumliche Orientierung* zusammengefasst. Diese Skala zeigt einen signifikanten mittleren Zusammenhang mit der Skala PÜ ($r = -.41$, $p < .001$, $n = 274$): Schreiber, die eine Perspektive besser übernehmen können, führen ihre Leser besser durch den Text.

5 Fazit: Neue didaktische Ansätze?

Wir konnten in unserem Beitrag zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen der nicht-sprachlichen Fähigkeit zu mentaler Kohärenzbildung und dem sprachlichen Anzeigenkönnen von Kohärenz im Text sowie zwischen den Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme und zur Adressatenorientierung besteht. So konnten wir z. B. zeigen, dass über die betrachteten Textsorten hinweg die Fähigkeit, in Texten einen erkennbaren und für das Verständnis relevanten inhaltlichen Zusammenhang herzustellen, mit der Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern zu mentaler Kohärenzbildung wie auch zum Etablieren von Kohärenz in minimaler Textumgebung auf lokaler Ebene zusammenhängt.

Auch unsere Hypothese zum Zusammenhang der Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme und zur Adressatenorientierung konnte für die meisten der zugehörigen Variablen gestützt werden. So zeigte sich z. B., dass mit höherer Fähigkeit zur Perspektivenübernahme auch die sprachlichen Mittel in den Texten zunehmen, die zu einer besseren Adressatenorientierung in den Texten führen; in den Ratings wurde diesen Texten eine geringere Notwendigkeit zur Integration von Weltwissen attestiert.

Besonders bedeutsam ist, dass die beurteilten Texteigenschaften systematische Zusammenhänge mit Fähigkeiten aufweisen, die mit textfernen, zum Teil vor-sprachlichen kognitiven Anforderungen, im Fall der Perspektivenübernahme mit schlichten Reaktionszeiten erhoben und indiziert wurden, und dass sich solche Zusammenhänge über drei Textsorten hinweg annähernd gleichermaßen aufweisen lassen. Wir

haben andernorts gezeigt (Grabowski et al. 2014), dass die hier im Detail behandelten Fähigkeiten zur Kohärenzbildung und Perspektivenübernahme auch dann noch gute Vorhersagen für die resultierende Qualität der geschriebenen Texte erlauben, wenn man den Zusammenhang um die Einflüsse allgemeiner kognitiver und sprachlicher Fähigkeitsaspekte (wie Arbeitsgedächtniskapazität, Wortschatz oder Leseflüssigkeit) bereinigt. Somit dürften die beiden Fähigkeitskonstrukte der Kohärenzbildung und Perspektivenübernahme vielleicht nicht die einzigen, aber doch hochgradig relevante Stellglieder bei der Vermittlung von Schreibkompetenz sein.

Damit stellt sich die Frage, ob solche Fähigkeitsaspekte der allgemeinen Welt- und Situationsauffassung nicht auch stärker als bisher genutzt werden können, um das Schreiben kohärenter und adressatenorientierter Texte zu lehren. So erscheint die Vermutung didaktisch attraktiv, dass sowohl Transfereffekte von kognitiven Fähigkeiten mittlerer Komplexität und Reichweite (wie Kohärenzauffassung und Perspektivenübernahme) auf die Fähigkeit zur Produktion von Texten als auch Transfereffekte über verschiedene Textsorten hinweg bestehen und gegebenenfalls nutzbar gemacht werden können. Beispielsweise könnten Schülerinnen und Schüler mit eingeschränkter zielsprachlicher Kompetenz von solchen Ansätzen profitieren, die nicht immer schon das Verfassen ganzer Texte verlangen, sondern in sog. kleinen Schreibaufgaben auch nur Teilaspekte fokussieren.

Allerdings implizieren Korrelationen, wie wir sie hier aufgezeigt haben, keine Kausalität; dazu braucht es Untersuchungen, die Wirkungen evaluieren. In der Weiterführung unserer Projektarbeit haben wir deshalb eine Interventionsstudie konzipiert und begonnen, in der unmittelbare und nachhaltige Effekte speziell konstruierter didaktischer Materialien und Unterrichtseinheiten zur Vermittlung von Kohärenz und Perspektivenübernahme auf die resultierende Textqualität geprüft werden. Im Mittelpunkt stehen dabei kleine, auch textferne Aufgaben zu den genannten Teilkomponenten. Im Vergleich von Interventions- und Kontrollklassen wird es sich erweisen, ob ein solcher Ansatz zielführend und vorteilhaft sein kann.

Literatur

- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hgg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Guilles & Francke, 191-209.
- Becker-Mrotzek, Michael (2014): Schreibkompetenz. In: Grabowski, Joachim (Hg.): Sinn und Unsinn von Kompetenzen: Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur. Opladen: Budrich, 51-71.
- Grabowski, Joachim/Becker-Mrotzek, Michael/Knopp, Matthias/ Jost, Jörg/Weinzierl, Christian (2014): Comparing and Combining Different Approaches to the Assessment of Text Quality. In: Knorr, Dagmar/Heine, Carmen/Engberg, Jan (Hgg.): Methods in Writing Process Research. Frankfurt a. M.: Lang, 147-165.
- Grice, Paul (1979): Logik und Konversation. In: Meggle, Georg (Hg.): Handlung, Kommunikation, Bedeutung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 243-265 [Orig.: (1975): Logic and Conversation. In: Cole, Peter/Morgan, Jerry (Hgg.): Speech Acts (Syntax and semantics, Vol. 3). New York: Academic Press, 41-58].
- Hayes, John R. (2012): Modeling and Remodeling Writing. In: *Written Communication* 29 (3), 369-388.
- Hayes, John R./Flower, Linda S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin D. (Hgg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, 3-30.
- Herrmann, Theo/Grabowski, Joachim (1994): *Sprechen – Psychologie der Sprachproduktion*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Jechle, Thomas (1992): *Kommunikatives Schreiben. Prozeß und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung*. Tübingen: Narr.
- Kintsch, Walter (1998): *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knopp, Matthias/Grabowski, Joachim/Becker-Mrotzek, Michael (2013): Diagnose und Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hgg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann, 296-315.
- Knopp, Matthias/Jost, Jörg/Nachtwei, Nicole/Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim (2012): Teilkomponenten von Schreibkompetenz untersuchen: Bericht aus einem interdisziplinären empirischen Projekt. In: Bayrhuber, Horst et al. (Hgg.): *Formate Fachdidaktischer Forschung: Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen*. Münster: Waxmann, 47-65.
- Ludwig, Otto (1988): *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin: de Gruyter.
- Nussbaumer, Markus (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Niemeyer.
- Rickheit, Gert/Strohner, Hans (2003): Inferenzen. In: Rickheit, Gert/Herrmann, Theo/Deutsch, Werner (Hgg.): *Psycholinguistik*. Berlin: de Gruyter, 566-577.
- Scardamalia, Marlene/Bereiter, Carl (1987): Knowledge Telling and Knowledge Transforming in Written Composition. In: Rosenberg, Sheldon (Hg.): *Reading, Writing, and Language Learning*. New York/Cambridge: University Press, 142-174.

- Schmitt, Markus (2011): Perspektivisches Denken als Voraussetzung für adressatenorientiertes Schreiben. Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:he76-opus-75266> (16.12.2013).
- Schnotz, Wolfgang (2006): Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich H. (Hgg.): Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Berlin: de Gruyter, 222-238.
- Schwarz, Monika (2000): Textuelle Progression durch Anaphern – Aspekte einer prozeduralen Thema-Rhema-Analyse. In: Linguistische Arbeitsberichte 74, 111-126.
- Schwarz, Monika (2001): Kohärenz. Materielle Spuren eines mentalen Phänomens. In: Bräunlich, Margret/Neuber, Baldur/Rues, Beate (Hgg.): Gesprochene Sprache – transdisziplinär. Festschrift zum 65. Geburtstag von Gottfried Meinhold. Frankfurt a. M.: Lang, 151-159.
- Selman, Robert L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verhaltens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp [Orig.: (1980): The Growth of Interpersonal Understanding. Developmental and Clinical Analyses. New York: Academic Press].
- Siegler, Robert/DeLoache, Judy/Eisenberg, Nancy (2005): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Steins, Gisela/Wicklund, Robert A. (1993): Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick. In: Psychologische Rundschau 44, 226-239.

Anschriften der Verfasser:

*Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Dr. Matthias Knopp und Dr. Markus Linnemann, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Universität zu Köln, Albertus-Magnus-Platz, D-50923 Köln
becker.mrotzek@uni-koeln.de, matthias.knopp@uni-koeln.de,
makus.linnemann@uni-koeln.de*

*Prof. Dr. Joachim Grabowski, Institut für Pädagogische Psychologie, Leibniz Universität Hannover, Schloßwenderstr. 1, D-30159 Hannover
grabowski@psychologie.uni-hannover.de*

*Prof. Dr. Jörg Jost, Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft, Universität Paderborn, Warburger Straße 100, D-33098 Paderborn
joerg.jost@uni-paderborn.de*