

Eigler, Gunther
Zum Stand der Textproduktionsforschung

Unterrichtswissenschaft 26 (1998) 1, S. 3-14

urn:nbn:de:0111-opus-77617



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
26. Jahrgang / 1998 / Heft 1

Editorial 2

Thema: Arbeiten mit Texten

Verantwortlicher Herausgeber:
Gunther Eigler

Gunther Eigler:
Zum Stand der Textproduktionsforschung 3

Thomas Jechle:
Zur Nutzung von Lernhilfen in Lehrtexten 15

Alexander Winter:
Arbeiten an und mit Hypertexten 32

Gunther Eigler:
Textkommunikation als Wechselspiel von Textverarbeiten
und Textproduzieren 51

Allgemeiner Teil

Klaus Konrad:
Kooperatives Lernen bei Studierenden: Förderung metakognitiver
Selbstäußerungen und meta(kognitive) Profile 67

Buchbesprechungen 88

Berichte und Mitteilungen 94

Hinweise für die Autoren 94

Gunther Eigler

Zum Stand der Textproduktionsforschung

Research on Text Production

Es wird versucht, die Entwicklung der Textproduktionsforschung in den beiden letzten Jahrzehnten zu skizzieren. Dies geschieht in Form eines kommentierten Literaturüberblicks, der zunächst die entscheidenden Bezugsmodelle der amerikanischen Textproduktionsforschung vorstellt, um im folgenden auf deren Aufnahme und Weiterentwicklung in Deutschland einzugehen. Dabei werden die zugrundeliegenden Forschungskonzeptionen in den Blick genommen, um aus dieser Perspektive disziplinbedingte Defizite und Desiderate zukünftiger Forschung aufzuzeigen.

This article will try to give an overview of the development of research on textproduction within the last two decades. To achieve this aim a list of titles accompanied by commentaries on the works is given concerning first cognitive models of textproduction as they were conceived in North America and secondly the reception and further development of this models in Germany. In doing this attention will be focused on the different research concepts, in order to show blank spaces created by the diverse character of different disciplines and desiderata of further research.

1.

Während meiner Zeit als Mitherausgeber der Unterrichtswissenschaft (1974-1996) hatte ich Gelegenheit, zwei Thementeile zum Problem Textproduzieren zu gestalten: „Schreiben als kognitiver Prozeß“ (4/1985) und „Schreiben als Forschungsgegenstand“ (4/1987). Sie dokumentierten Aspekte des Forschungsstandes in den 80er Jahren hier in Deutschland, der ohne die schon fortgeschrittene, damals aber in Deutschland erst wenig beachtete und deshalb erst einmal darzustellende amerikanische Forschung nicht denkbar war. Die sich in der Folge dieser Anregungen zaghafst entwickelnde Forschung in Deutschland reihte sich zunächst fast nahtlos in den mainstream der amerikanischen Forschung ein.

Auch dieser Thementeil ist dem Textproduzieren gewidmet. Er wird sich einerseits mit der Weiterentwicklung der Textproduktionsforschung - exemplifiziert an einigen integrierenden Publikationen (im folgenden in diesem Beitrag) und an zwei Studien (Beiträge Jechle und Winter) - beschäftigen, andererseits ein Problem theoretisch und empirisch behandeln, das sich aus dem Fortgang der Textverarbeitungs- und der Textproduktionsforschung ergibt, nämlich das Wechselspiel von Textverarbeiten (im Sinne von Verarbeiten externer Informationen) und Textproduzieren im Rahmen einer Text-

kommunikation (Beitrag Eigler). Um mit dem Textverarbeiten zu beginnen: Textverarbeiten ist in den letzten Jahrzehnten im Rahmen kognitiver Forschung zum Gegenstand theoretischer Erörterungen und empirischer Untersuchungen geworden. Die Aufnahme amerikanischer Forschung und die Weiterentwicklung der Ansätze in den USA und in Deutschland ist gut dokumentiert (von Mandl 1981 und Ballstaedt/Mandl/Schnotz/Tergan, 1981 bis Schnotz 1994). Das Attribut „kognitiv“ weist auf die Art des Forschungszugriffs hin: es wird davon ausgegangen, daß jedem Verarbeiten, sei es z.B. Wahrnehmen, sei es Verstehen, ein internes Modell zugrundeliegt, daß sich dies in den Prozessen des Verarbeitens verändert, daß dabei sogenannte bottom-up- und top-down-Prozesse interagieren, was bedeutet, daß - um bei den Beispielen zu bleiben - jedes Wahrnehmen und auch jedes Verstehen von gesprochener und von geschriebener Sprache als konstruktive Aktivitäten anzusehen sind.

Textverarbeiten war von vornherein ein bevorzugter Gegenstand kognitiver Forschung. Unverkennbar ist aber auch, daß Textverarbeitungsforschung der bisherigen Art - Erforschung des Verarbeitens des schriftlich vorliegenden von anderen medialen Möglichkeiten isolierten Textes - im Abklingen ist. Beim Textproduzieren war alles anders. Textproduzieren hatte zwar in den USA eine gewisse Forschungstradition, die man als Praxisreflexion bezeichnen kann. Doch zu einer kognitiven Orientierung der Textproduktionsforschung kam es erst, als unter dem Eindruck zurückgehender Schreibfähigkeit, insbesondere der Fähigkeit, Texte zu verfassen, Förderprogramme aufgelegt wurden. So herausgefordert, fand man schnell Anschluß an das theoretische Rahmenwerk und die methodologischen Ansprüche der kognitiven Forschung. Symptomatisch für diesen Übergang zu kognitiv orientierter Forschung zum Textproduzieren ist das Modell des Textproduktionsprozesses von Hayes & Flower 1980 (vgl. Eigler in Unterrichtswissenschaft 4/1985), auf das man sich bis zum heutigen Tag bezieht.

Neu an diesem Modell war das Verständnis des Textproduzierens als Problemlöseprozeß und damit die Betonung der Prozesse, die Textproduzieren konstituieren und von denen der Text, das Produkt, abhängig ist. Der Problemlöseprozeß wird durch verschiedene flexibel untereinander verknüpfte Subprozesse modelliert: Planungsprozesse, in denen Wissen zu generieren und im Hinblick auf Zweck und Adressaten des Textes zu organisieren ist, Übertragungsprozesse, die die Versprachlichung leisten, und Überarbeitungsprozesse. Der Problemlöseprozeß wird in dem Modell eingebettet in eine Komponente Aufgabenumgebung, repräsentiert durch die Schreib-anweisung, die Thema, Zweck und Adressaten nennt, und mit fortschreitendem Textproduzieren den Text selbst, insofern mit jedem Wort die Freiheitsgrade des Textproduzenten weiter eingeschränkt werden; der Problemlöseprozeß wird zum anderen auf eine Komponente Wissen bezogen, gespeichert im Langzeitgedächtnis, auf das der Textproduzent ständig zurückgreift. Damit ist Wissen unterschiedlicher Art gemeint: bereichsspezifisches Wissen, adressatenspezifisches Wissen und sprachliches Wissen,

wozu z.B. auch Wissen um textsortenspezifische Schreibpläne gehört. Hayes und Flower hatten die Anregungen zur Ausgestaltung dieses ersten Prozeßmodells in der Analyse von Protokollen lauten Denkens gewonnen, zu dem sie Textproduzenten während des Textproduzierens aufgefordert hatten. Hayes und Flower wenden sich damit von dem lange - auch hierzulande - vorherrschenden Modell „prewriting-writing-revising“ ab und setzen an seine Stelle ein sog. rekursives Modell, das dem Umstand Rechnung trägt, daß in fortgeschrittenen Phasen des Textproduzierens durchaus die Notwendigkeit entstehen kann, aber auch die Möglichkeit besteht, den Textproduktionsprozeß zu unterbrechen, um neuerlich z.B. Wissen zu generieren, dieses zu organisieren usw.

Das Modell zeigt jedoch bei aller Klarheit der Strukturierung - die historisch ja gerade gewirkt hat - auch gravierende Einschränkungen: es berücksichtigt z.B. weder den Entwicklungsstand des Textproduzenten - ist er Anfänger/Novize oder ein versierter Textproduzent, ein Experte - noch berücksichtigt es Unterschiede zwischen den Textsorten - die Anforderungen sind andere, ob eine Erzählung, ein expositorischer Text, eine Argumentation oder gar eine Prognose zu verfassen sind. Gerade der erste Punkt, der gegenüber Hayes und Flower kritisch angemerkt wurde, war Anlaß für weitergehende Bemühungen, so z.B. in den weit differenzierteren Modellbildungen von Bereiter und Scardamalia (1982; 1987; vgl. auch Unterrichtswissenschaft 4/1987). Diese entwickelten ein Modell eines frühen, wenig ausgereiften Textproduzierens und ein Modell eines ausgereiften Textproduzierens, von ihnen „knowledge-telling“ bzw. „knowledge-transforming model“ genannt.

Knowledge-telling: wird ein Thema gegeben und auch eine gewisse Orientierung hinsichtlich der Textsorte (z.B. erzählender oder expositorischer Text), so entwickelt der Textproduzent eine Repräsentation der Schreibaufgabe, in der die Begriffe des Themas eine zentrale Rolle spielen: sie setzen Suchprozesse im Gedächtnis in Gang, die man sich als Prozesse sich-ausbreitender Aktivierung vorstellt. Weil die Prozesse der Wissensgenerierung durch die als bedeutsam repräsentierten Begriffe gesteuert werden und die Prozesse automatisch ablaufen, erscheint auf der Textebene ein im großen ganzen themabezogener und auch kohärenter Text, ohne daß der Textproduzent den Textproduktionsprozeß plant und überwacht. Stockt der Textproduktionsprozeß, so versuchen diese Textproduzenten nicht, das Problem selbst zu bereinigen, indem sie am Text arbeiten, sondern greifen auf ihre Repräsentation der maßgeblichen Begriffe des Themas zurück und setzen so den Prozeß der Wissensgenerierung neuerlich in Gang - solange ihnen etwas einfällt.

Dieses Modell war entwickelt worden, um das Textproduzieren von Kindern und Heranwachsenden zu erklären; es dürfte aber auch Aspekte des Textproduzierens von Erwachsenen erklären, denn es ist kaum anzunehmen, daß diese durchgängig eine aufwendigere Schreibstrategie praktizieren, wie sie das im folgenden erläuterte „knowledge-transforming model“

darstellt. Ein Textproduzent hat einen Text zu produzieren, zu einem bestimmten Thema und zu einem bestimmten Zweck, woraus sich Anforderungen sowohl hinsichtlich der Textform als auch der zu berücksichtigenden Leser herleiten; Planungsaktivitäten und zwar auf verschiedenen Ebenen versuchen, diesen „constraints“ Genüge zu tun mit dem Ziel, einen konsistenten Text hervorzubringen. Dabei geht der Textproduzent von Überlegungen inhaltlicher Art (was zu sagen ist: inhaltlicher Problemraum) zu Überlegungen hinsichtlich der Versprachlichung unter Berücksichtigung textstruktureller und leserbezogener Anforderungen über (rhetorischer Problemraum). Treten Schwierigkeiten auf, kehrt er zu inhaltlichen Überlegungen zurück. Zeigt sich z.B., daß Begriffe unzureichend eingeführt wurden, kann der Prozeß in den inhaltlichen Problemraum zurückkehren, um die fehlenden Bestimmungen beizubringen. Es kann aber auch beim sprachlichen Ausarbeiten klar werden, daß es einer Exemplifizierung bedarf. Auch hier kehrt der Prozeß zunächst in den inhaltlichen Problemraum zurück, um dann zu einer neuerlichen sprachlichen Ausarbeitung anzusetzen. In dieser Dialektik des Arbeitens in dem inhaltlich-gedanklichen Problemraum und dann in dem sprachlich-rhetorischen Problemraum und wieder zurück wird einerseits ein Text entwickelt und andererseits das eigene Wissen durchgearbeitet: deshalb „knowledge-transforming“. Der ganze Prozeß wird in einer spezifischen Weise gesteuert: Der Textproduzent fängt nicht mehr - kaum sind Thema und Zweck genannt - zu schreiben an (charakteristisch für „knowledge-teller“), sondern baut zunächst eine Repräsentation des ihm gestellten Problems auf: Worüber ist zu schreiben? Für wen? Zu welchem Zweck? In welcher Weise ist das bewältigbar? usw.. Diese Repräsentation - eine Interpretation der das Problem bestimmenden „constraints“ - steuert dann den weiteren Produktionsprozeß: die Suche nach Wissen, seine Auswahl im Blick auf Thema, Adressat und Zweck, die Versuche der Formulierung mit der Konsequenz, daß die leitende Repräsentation möglicherweise ihrerseits erweitert, präzisiert, modifiziert werden muß, bis zum Bewerten des entstandenen Textes auf dem Hintergrund der eigenen Intentionen und einem möglicherweise folgenden Überarbeiten. Charakteristisch für das „knowledge-transforming model“ ist, daß in der dialektischen Bewegung zwischen mehr inhaltlichem und mehr sprachlichem Arbeiten ein Text entsteht und zugleich das Wissen durchgearbeitet wird.

Im Gegensatz zu der bisher beschriebenen Forschungspraxis - hier Textverarbeitungs-forschung, dort Textproduktionsforschung - versucht Frederiksen (1986), eine Analyse des Textproduzierens aus der Analyse des Textverarbeitens zu entwickeln. Das heißt, er fragt, durch welche Mittel des Textes - jeweils rückführbar auf Textproduzieren - der Textverarbeitungsprozeß, verstanden als Konstruktion des Textverständnisses, gesteuert wird.

Bezogen auf das Verarbeiten und das Produzieren von Texten unterscheidet Frederiksen dieselben Strukturen wie Bereiter und Scardamalia, konzeptionelle, gedankliche Strukturen und sprachliche Strukturen des Textes, und fragt dann nach den diese beiden Strukturen vermittelnden Prozessen. Es

ist offensichtlich, wie hier bislang isolierte Betrachtungsweisen - einerseits von Seiten der Linguistik, andererseits von Seiten der kognitiven Forschung - verknüpft und aufeinanderbezogen werden. Die vermittelnden Prozesse werden nicht nur als linear aufeinanderfolgend sondern als interagierend vorgestellt - durchaus in Übereinstimmung mit den bisherigen Überlegungen, wenn auch theoretisch stärker verknüpft.

Textproduzieren beginnt auf der konzeptionellen Ebene mit dem Konstruieren einer Bedeutungsstruktur, die in Propositionen zu überführen ist; diese wiederum sind - Übergang zur Textebene - in „clauses“ zu überführen und diese schließlich mittels sprachlicher Mittel wie „topic-comment“ oder kohäsive Verknüpfungen zu sequenzieren. Da aber z.B. die Sequenzierung von „clauses“ nicht eine einfache Übersetzung dieser „clauses“ ist, sondern zugleich deren Verknüpfung gemäß der entworfenen Bedeutungsstruktur, steuert der Textproduzent über die zur Manifestation der Verknüpfungen eingesetzten Mittel - wie „topic-comment“, Kohäsion - das Verarbeiten des Textes durch den Leser, was diesem umgekehrt die Erarbeitung der Bedeutungsstruktur ermöglicht.

Frederiksen entwirft eine „basic theory“, die durch Berücksichtigung weiterer Dimensionen, etwa die Berücksichtigung unterschiedlicher Textsorten, ausgearbeitet werden soll. Unverkennbar ist das Bemühen, den theoretischen Bezugsrahmen schärfer zu formulieren, zum anderen innerhalb eines solchen Bezugsrahmens Forschung zum Textverarbeiten und Forschung zum Textproduzieren als Formen des Verarbeitens und Produzierens von Texten aufeinanderzubeziehen.

Damit kein falscher Eindruck hinsichtlich der beginnenden kognitiv orientierten Textproduktionsforschung entsteht: die Bemühung um theoretische Vergewisserung, kulminierend in Prozeßmodellen, dominierte in einem gewissen Sinn, trat jedenfalls ins Bewußtsein; daneben gab es, insbesondere in den USA, viel empirische Arbeit, z.T. nur locker mit den Modellen verknüpft - entsprechende Bezugnahmen gehören allerdings in zunehmendem Maß zum guten Ton - , z.T. gänzlich ad hoc. Dieses Bild ist auch für die folgenden Jahre kennzeichnend: weiterhin Modellbildungen (z.B. Rickheit & Strohner, 1989 zur Textreproduktion), ansonsten kaum weiterführende Überlegungen zum Verhältnis von Textproduzieren und Textverarbeiten (im Sinne von Verarbeiten externer Informationen), viel empirische Forschung, jedoch nur wenig systematische und intensive Untersuchung der Beziehungen, die in den verbal weiterhin mitgeführten Modellen angenommen werden. Symptomatisch für diese Situation ist, daß im Rahmen von EARLI (European Association for Learning and Instruction) zwei Special Interest Groups bestehen, eine für Textverarbeiten (die ihre Programmatik allerdings erweiterte), eine für Textproduzieren, daß aber nur einmal der Versuch unternommen wurde, ein gemeinsames Symposium auf einem Kongreß durchzuführen (Helsinki 1993).

2.

Im folgenden soll in der gebotenen Kürze ein informierender Überblick über Entwicklungen in den Bereichen Textverarbeiten und Textproduzieren gegeben werden, Bereiche, in denen einzelne Erziehungswissenschaftler und einzelne Psychologen, einzelne Sprachwissenschaftler und einzelne Computerwissenschaftler arbeiten. Die genannten Probleme stehen in keiner der Disziplinen im Zentrum des Interesses, was zumindest für die Erziehungswissenschaft erstaunlich ist, wenn man bedenkt, welche Bedeutung Lernen und Lehren im Medium von Sprache und d.h. im Medium von Texten, mündlichen und schriftlichen, hat.

Hier soll eine Auswahl von Handbüchern und Sammelwerken herangezogen werden. Sie spiegeln zum einen, welchen Stellenwert Textverarbeiten und Textproduzieren in den jeweiligen Disziplinen haben, zum anderen geben sie einen Überblick über den Stand der Forschung und eröffnen Interessierten leicht einen Zugang zu der maßgeblichen Literatur.

In der von Steger und Wiegand herausgegebenen vielbändigen Reihe „Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft“ erschien 1994/1996, herausgegeben von H. Günther und Ludwig, der Band „Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung“. Die beiden Halbbände umfassen auf 1753 Seiten 148 Artikel, so ziemlich alles, was unter systematischen, historischen, funktionalen, aber auch unter psychologischen, erziehungswissenschaftlichen, didaktischen Gesichtspunkten mit Schriftlichkeit in Zusammenhang gebracht werden kann.

In dem Abschnitt „Psychologische Aspekte von Schrift und Schriftlichkeit“ finden sich Artikel zum Lesen, in der ganzen Breite vom Forschungsstand allgemein angegangen (z.B. Günther/Pompino-Marschall, Günther, Inhoff/Rayner), aber auch ein Artikel, der Lesen als Textverarbeiten auf dem Hintergrund kognitiver Forschung behandelt (Schnotz); das Gleiche gilt für Schreiben: einerseits Dokumentation des Forschungsstandes (Knobloch), andererseits Behandlung des Schreibens speziell als Textproduzieren auf dem Hintergrund kognitiver Forschung (Eigler, Molitor-Lübbert).

Abgesetzt im folgenden Abschnitt „Der Erwerb von Schriftlichkeit“ folgen Überlegungen, die sich eher unmittelbar auf Lernen und Lehren von Lesen und Schreiben, speziell in der Schule, beziehen - offenbar ist das Kriterium für die Zuordnung zu einem der beiden Abschnitte: dort eher Grundlagen, hier eher unmittelbarer Praxisbezug, was aber dem Dargestellten und auch den Intentionen der Verfasser nicht immer voll gerecht wird. Hier findet sich eine große Zahl der an der einschlägigen didaktischen Diskussion in Deutschland Beteiligten vereinigt (z.B. Baurmann, Dehn/Sjölin, Scheerer-Neumann, Aust, Feilke).

Der folgende Abschnitt „Sprachliche Aspekte von Schrift und Schriftlichkeit“ bietet Artikel, die fachlich ohne Zweifel hier zuordnenbar sind, die

der Nutzer der vorangegangenen Abschnitte, der sich zwangsläufig an den Überschriften der Abschnitte orientiert, vermutlich gern schon dort gefunden hätte, (wie z.B. Augst/Müller: „Die schriftliche Sprache im Deutschen“, und insbesondere Antos: „Die Produktion schriftlicher Texte“ und Christmann/Groeben: „Die Rezeption schriftlicher Texte“). Dies zeigt die bekannten Zwänge von Handbüchern, die nicht einfach alphabetisch sondern thematisch aufgebaut sind. Eine gewisse Kompensation können Verweise auf andere Artikel leisten, die auch z.T. instruktiv gegeben werden, z.T. aber fehlen, was zu Unsicherheiten beim Leser führen kann. Das ist insofern bedauerlich, als die Vielfalt der in den Artikeln entwickelten Aspekte des Themas Schriftlichkeit, verbunden mit reichhaltigen Literaturangaben, einen eindrucksvollen Überblick verschafft, gerade auch für in diesen Bereichen Arbeitende, die jeweils in der einmal geschlagenen Schneise sich vorarbeiten, und denen möglicherweise in Anbetracht der Vielfalt der entwickelten Aspekte mit einem gewissen Erschrecken bewußt wird, was alles eigentlich zu berücksichtigen wäre. Das weist aber auch auf den Charakter des Handbuches hin: er ist additiv, kann in Anbetracht der sich immer weiter spezialisierenden Forschung nur additiv sein. Einmal steht der sprachlich-linguistische Aspekt im Vordergrund, dann der Aspekt Schrift oder der Aspekt Lernen und Lehren. Die in diesem Beitrag insbesondere interessierende kognitiv orientierte Textverarbeitungs- und Textproduktionsforschung wird mit einigen Artikeln berücksichtigt, und in einer ganzen Reihe von Artikeln wird Bezug auf sie genommen. Anders ist der gleichzeitig (1996) erschienene Sammelband „Fachliche Textsorten. Komponenten-Relationen-Strategien“ (herausgegeben von Kalverkämper und Baumann, 30 Abhandlungen auf 328 Seiten) organisiert: nämlich hermetisch linguistisch, diachron und synchron. Er gibt einen äußerst differenzierten Überblick, was konstitutiv für die verschiedenen Sorten fachlicher Texte ist und in welchem Zusammenhang bestimmte strukturelle Mittel eingesetzt werden. Obwohl damit der Zweck des Textes und mit dem Zweck die Adressaten in den Blick kommen, werden keine Beziehungen zu der in diesem Heft behandelten Textverarbeitungs- und Textproduktionsforschung hergestellt. In der Abhandlung „Fachtextsorten und Kognition“ mit dem vorsichtigen Untertitel „Erweiterungsangebote an die Fachsprachenforschung“ (Baumann) werden zwar mangelnde Beziehungen zu Psycholinguistik, kognitiver Linguistik und kognitiver Psychologie als Desiderate bezeichnet, ansonsten aber Bezug - und das eher locker - auf die russische Psychologie der Sprache im Gefolge und in der Weiterentwicklung von Wygotski genommen; in der Abhandlung „Textsorten als didaktische Chance für die Fremdsprachen-Vermittlung“ (Fearn) steht die Struktur der in Lehr-Lern-Situationen verwendeten Texte im Vordergrund.

Andererseits: kognitiv orientierte Forscher zum Textverarbeiten und Textproduzieren wie Erziehungswissenschaftler und Lehrende überhaupt können an dem in diesem Band entfaltenen Spektrum der Strukturen fachlicher Textsorten viel lernen, gerade in einem in der kognitiv orientierten Textforschung gemeinhin nicht sehr differenziert behandelten Bereich. Brücken -

wie z.B. von Frederiksen (s.o.) konzipiert - werden in dem Band nicht geschlagen; die Differenziertheit der Darstellung könnte aber die kognitiv orientierte Textforschung dazu anregen.

Im Rahmen der „Enzyklopädie der Psychologie“, Serie „Pädagogische Psychologie“ erschien 1997 ein Band „Psychologie des Unterrichts und der Schule“ (herausgegeben von Weinert, 20 Abhandlungen auf 804 Seiten). In der breitgefächerten Darstellung pädagogisch-psychologischer Themen sind drei Abhandlungen dem Lesen und Schreiben (in einem weiten Sinn) gewidmet: zwei davon (Scheerer-Neumann: Lesen und Leseschwierigkeiten und Schneider: Rechtschreiben und Rechtschreibschwierigkeiten) dokumentieren den Forschungsstand in Deutschland (mit besonderer Betonung von Lernschwierigkeiten), eine Abhandlung argumentiert auf dem Hintergrund der kognitiv orientierten Textproduktionsforschung (Eigler: Textproduzieren als konstruktiver Prozeß), d.h. die Verhältnisse ähneln denen im Handbuch „Schrift und Schriftlichkeit“ - bezeichnenderweise haben zwei der drei Autoren auch dort mitgearbeitet.

Wirft man noch einen Blick in den von Mandl und Spada 1988 herausgegebenen Sammelband „Wissenspsychologie“, so finden sich dort zwei einschlägige Abhandlungen, die auch jetzt noch für den gegenwärtigen Diskussionsstand charakteristisch sind: Herrmann und Hoppe-Graff behandeln unter dem Titel Textproduktion vorwiegend mündliche Textproduktion und per analogiam schriftliche Textproduktion und das dann auf Satzebene; ihre Bezugsautoren sind eher Chafe (1977, 1979), Rumelhart und Ortony (1977), der kognitiv orientierten Textproduktionsforschung der frühen 80er Jahre stehen sie bis auf van Dijk und Kintsch (1983) distanziert gegenüber, vermutlich bedingt durch die Orientierung an der mündlichen Sprachproduktion und methodischen Vorbehalten bei zu abruptem Übergang von der Satz- zur Textebene. Andererseits können Überlegungen über „schematische Linearisierungsprozeduren“, die die Sequenzierung von Fokussinformation steuern und solche zur Ziel- und Partnerbezogenheit der verbalen Kodierung (und nicht nur der Selektion und Linearisierung des zu Kodierenden) anregend und befruchtend auf die in dieser Hinsicht bisweilen noch etwas mageren Ausarbeitungen der kognitiv orientierten Textproduktionsforschung wirken.

Demgegenüber entwickelt Schnotz in seinem Beitrag „Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle“ aus einer kritischen Analyse der bisherigen Textverarbeitungsforschung heraus diese produktiv weiter: einmal indem er im Anschluß an van Dijk und Kintsch (1983) drei Ebenen der mentalen Repräsentation unterscheidet, eine Repräsentation der Textoberfläche, eine propositionale Repräsentation und eine Repräsentation in Form eines mentalen Modells des Textinhalts, womit linguistische und kognitiv-psychologische Betrachtung aufeinanderbezogen werden können; zum anderen indem er am Beispiel der Topic-spezifischen Teilmodelle den grundsätzlichen Unterschied linguistischer und kognitiver Betrachtung zeigt, daß - kognitiv betrachtet - der Leser den Ertrag des bisherigen Verarbeitens des to-

pic in das weitere Verarbeiten mitträgt (hier Anschluß an Chafe 1979 und Aebli 1981) und mehr „sieht“, als an der Textoberfläche erscheint (z.B. ein Pronomen), während in linguistischer Betrachtung dies Pronomen eben ein Wort ist, das höchstens über die Regeln der Kohärenz mit einem anderen Wort verknüpft werden kann. In der Arbeit von Schnotz „Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung bei Wissenserwerb mit Texten“ (1994) findet die bisherige Textverarbeitungsforschung einschließlich der Weiterentwicklung durch Schnotz ihre systematisch zusammenfassende, m.E. aber zugleich auch abschließende (wegen der isolierten Konzentration auf Texte, s.o.) Darstellung.

Stärkere Annäherung an Textproduzieren als Problem des Lernens in Schule, Hochschule und Weiterbildung zeigt sich in einer Reihe von Sammelbänden, die stärker von erziehungswissenschaftlichen bzw. didaktischen Fragestellungen geleitet sind. „Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick“ (1989, herausgegeben von Antos und Krings) trennt klar die Zugänge: von der Textlinguistik, von der Schreibforschung (hier wird in drei Artikeln auf kognitiv orientierte Textproduktionsforschung eingegangen), von der Muttersprachendidaktik und Sprachlehrforschung, der Patholinguistik, der Computerlinguistik (ein Artikel).

Ein zweiter Sammelband „Textproduktion: neue Wege der Forschung“ (1992, wiederum herausgegeben - nun in umgekehrter Reihenfolge - von Krings und Antos) hält im Grunde dieselbe Betrachtungsweise von den unterschiedlichen Disziplinen her durch: Linguistik, insbesondere Textsorten, kritische Annäherung an kognitiv orientierte Textproduktionsforschung von Seiten der Aufsatzdidaktik (Baurmann mit dem bezeichnenden Titel: Schreibforschung und aufsatzunterricht: ein nichtverhältnis oder ...?), aber auch Computerlinguistik, nun näher am Textproduzieren (Rothkegel: Textstruktur und Computermodelle der Textgenerierung).

Der Titel des nächsten Sammelbandes, „Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte“ (1995, herausgegeben von Baurmann und Weingarten), ist zweifellos von der Textproduktionsforschung angeregt. Der Band versucht Brücken zwischen der in Deutschland gegebenen Aufsatzdidaktik und der Textproduktionsforschung zu schlagen, indem er beide Seiten zur Darstellung kommen läßt: zum einen z.B. Ossner; Baurmann; Antos, zum anderen bezeichnenderweise in Forschungsberichten über laufende Projekte Eigler/Jechle/Kolb/Winter, Baer/Fuchs/Reber-Wyss/Jurt/Nussbaum, Keseling. Auffällig an diesem Band ist, daß zwei Artikel aus der Critique genetique/Forschung zur Textgenetik (Viollet; Grésillon) aufgenommen wurden, eine Seltenheit in Deutschland.

Und schließlich der Sammelband „Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer“ (1995, herausgegeben von Jacobs, Knorr und Molitor-Lübbert), in dem sich am klarsten der sich an anderen Stellen (im Handbuch „Schrift und Schriftlichkeit“, bei Antos/Krings und Krings/Antos) andeutende Perspektivenwechsel in der Textproduktionsforschung abzeichnet:

inwieweit ändert sich Textproduzieren beim Arbeiten (und zwar elaboriertem Arbeiten) mit dem Computer? Das sind nun keine behutsamen Abgrenzungen im Stile der Aufsatzdidaktik (was kann im gegebenen Rahmen als fruchtbar aufgenommen werden?) sondern manifestiert selbstbewußtes Auftreten im Bewußtsein des Neuen: eine neue Form des Textproduzierens ist da - was leistet sie? Unverkennbar ist, daß das kategoriale Instrumentarium vielfach eher der kognitiv orientierten Textproduktionsforschung entlehnt wird als etwa der Didaktik des Deutschaufsatzes. Diese Tendenz der Lösung des Problems Textproduzieren aus der ausschließlichen Bindung an die Didaktik des Aufsatzes in der Mutter-/Erstsprache könnte zusammenfließen mit anderen Tendenzen, die sich beispielsweise in den USA deutlich abzeichnen: in der „Writing Across the Curriculum“-Bewegung (Applebee 1977, Lehr 1980), gründend in dem wachsenden Bewußtsein, daß allenthalben im Leben und in den verschiedenen Fächern (auf Schulebene) bzw. Disziplinen (auf Universitätsebene) Texte zu produzieren sind und daß diese Situationen des Gebrauchs die Bezugspunkte des Textproduzierenlernens und -lehrens und einer entsprechenden Forschung zu sein haben.

3.

Textverarbeitungs- und Textproduktionsforschung werden um die Jahrtausendwende nicht mehr das sein, was sie 20 Jahre vorher waren. Textverarbeitungs- und Textproduktionsforschung hat sich in Programm und Forschungspraxis verändert, indem sie die isolierende Betrachtung des Texts beim Erarbeiten von Wissen und Lernen aufgab zugunsten der Interaktion von Texten mit so ziemlich allen anderen zur Verfügung stehenden medialen Möglichkeiten. Die Textproduktionsforschung wird sich unter dem Ansturm des Textproduzierens mit dem Computer grundlegend wandeln: der Text wird aus der monopolisierenden Vereinnahmung durch die Didaktik des Aufsatzunterrichts gelöst (faktisch längst geschehen), er wird als ein universales Mittel der Kommunikation insbesondere in Interaktion mit anderen medialen Möglichkeiten (eine Parallele zum Wandel der Textverarbeitungs- und Textproduktionsforschung) gesehen werden, und in diesem Zusammenhang wird ein Problem virulent werden, das in der bisherigen Textproduktionsforschung latent vorhanden war, aber seine Sprengkraft nicht entfaltet. Gemeint ist das Verhältnis des Textproduzierens, in der bisherigen Textproduktionsforschung modelliert ausschließlich auf der Basis des aktivierbaren individuellen Wissens, zu externen Informationen, auf die der Textproduzent beim Textproduzieren zugreift (vgl. Beitrag Eigler).

Textverarbeitungs- und Textproduktionsforschung, wie immer sie sich entwickeln und wie sie dann heißen werden, in jedem Fall steht eine Weiterung der Diskussion an und zeichnet sich schon ab: eine neue Art wissenschaftstheoretischer Diskussion, keine frei flottierende wissenschaftstheoretische Diskussion wie in der Erziehungswissenschaft in den Jahren 1968ff., son-

dern streng bezogen auf den Umgang mit Texten. Diese Diskussion wird geleitet von einem Interesse, das von der Hermeneutik bis zur Diskurstheorie - gespeist aus Philosophie, Rhetorik und Literaturtheorie - reicht, und mit Namen wie Foucault, Barthes und Derrida verbunden ist. Bezeichnenderweise hat Flower, die seinerzeit mit Hayes (1980) jene Abhandlung mit Initialzündung für die neuere Textproduktionsforschung verfaßt hatte, in dem Forschungsprojekt „Reading-To-Write“ (Flower/Stein/Ackermann/Kantz/McCormick/Peck, 1990) ein Kapitel „The Cultural Imperatives Underlying Cognitive Acts“ plazierte, in dem die neuere Diskussion um den Autor und um den Leser in die kognitiv orientierte Forschung zum Umgang mit Texten Eingang fand.

Literatur

- Aebli, H. (1981): Denken. Das Ordnen des Tuns. Bd. 2: Denkprozesse. Stuttgart: Klett-Cotta
- Antos, G. & Krings, H.P. (Hg.) (1989): Textproduktion: ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer
- Applebee, A. N. (1977): ERIC/RCS Report: Writing across the curriculum. The London projects. *English Journal* 66 (9), 81-85
- Ballstaedt, St.-P. & Mandl, H. & Schnotz, W. & Tergan, S.-O. (1981): Texte verstehen, Texte gestalten. München: Urban & Schwarzenberg
- Baurmann, J. & Weingarten, R. (Hg.) (1995): Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1982): From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. In: Glaser, R. (Ed): *Advances in instructional psychology* (Vol.2). Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1-64
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987): *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum
- Chafe, W. G. (1977): The recall of verbalization of past experience. In: Cole, R. W. (Ed.): *Current issues in linguistic theory*. Bloomington: Indiana University Press. 215-246.
- Chafe, W. G. (1979): The flow of thought and the flow of language. In: Givón, T. (Ed.): *Syntax and semantics*: New York:
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 159-181
- Eigler, G. (1985): Textverarbeiten und Textproduzieren. *Unterrichtswissenschaft* 4/85, 301-318.
- Eigler, G., Jechle, Th., Merziger, G. & Winter, A. (1987): Über Beziehungen von Wissen und Textproduzieren. *Unterrichtswissenschaft* 4/87, 283-295.
- Eigler, G. & Nenniger, P. (1985): Zusammenfassung von Lehrtexten - mündlich/schriftlich. *Unterrichtswissenschaft* 13, 346-361
- Flower, L., Stein, V., Ackermann, J., Kantz, M. J., McCormick, K. & Peck, W. C. (1990): *Reading-to-write: exploring a cognitive and social process*. New York: Oxford University Press

- Frederiksen, C. H. (1986): Cognitive models and discourse analysis. In: Cooper, C. R., Freenbaum, S. (Eds.): Studying writing: linguistic approaches. Beverly Hills: Sage
- Günther, H. & Ludwig, O. (Hg.) (1994/1996): Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10, 1 & 2. Berlin: de Gruyter
- Hayes, J.R. & Flower, L.S. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, L.W. & Steinberg, E.R. (Eds.): Cognitive processes in writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 3-30
- Jakobs, E.-M., Knorr, D. & Molitor-Lübbert, S. (Hg.) (1995): Wissenschaftliche Textproduktion: mit und ohne Computer. Frankfurt a.M.: Lang
- Kalverkämper, H. & Baumann, K.-D. (Hg.) (1996): Fachliche Textsorten: Komponenten - Relationen - Strategien. Tübingen: Narr
- Krings, H.P. & Antos, G. (Hg.) (1992): Textproduktion: neue Wege der Forschung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier
- Lehr, F. (1980): ERIC/RCS Report: Writing as learning in content areas. *English Journal* 69 (8), 23-25
- Mandl, H. (Hg.) (1981): Zur Psychologie der Textverarbeitung: Ansätze, Befunde, Probleme. München: Urban & Schwarzenberg
- Mandl, H. & Spada, H. (Hg.) (1988): Wissenspsychologie. München: Psychologie-Verlags-Union
- Rickheit, G. & Strohner H. (1989): Textreproduktion. In: Antos, G. & Krings, H. P. (Hg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer
- Rumelhart, D. E. & Ortony, A. (1977): The representation of knowledge in memory. In: Anderson, R. C., Spiro, R. J. & Montague, W. E. (Eds.): Schooling and the acquisition of knowledge. Hillsdale NJ: Erlbaum, 99-135.
- Schnotz, W. (1994): Aufbau von Wissenstrukturen: Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten. Weinheim: Beltz
- Weinert, F.E. (Hg.) (1997): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Encyclopädie der Psychologie D,1,3. Göttingen: Hogrefe

Anschrift des Autors:

Professor Dr. Gunther Eigler Universität Freiburg
 Lehrstuhl Erziehungswissenschaft 1
 79085 Freiburg