

Helmuth Feilke

10 Schrift – Sprache – Können

Wie entsteht literale Kompetenz?

Abstract: Die Erforschung und die Förderung des Erwerbs schriftsprachlicher Kompetenzen werden gerade im medialen Wandel zu einer elementaren Aufgabe. Wie modellieren verschiedene methodologisch alternative Entwicklungskonzepte den Literalitätserwerb und was leisten sie für die Strukturierung und Erklärung der Empirie des Schriftspracherwerbs? Nach einer kurzen Diskussion zum Wandel literaler Kompetenzen kontrastiert der Beitrag vier unterschiedliche Modellierungen des Erwerbs, diskutiert vergleichend deren Leistungen und Grenzen und plädiert für eine Integration der verschiedenen Modellaspekte.

Keywords: Entwicklung, Erwerb, Literalität, Schrift, Sprache

1 Wandel und Wert literaler Kompetenz



Darf man Bücher wegwerfen? In ihrer Rubrik *Die sonntaz-Frage* hat die Berliner *taz* schon vor einiger Zeit diese Frage verschiedenen Prominenten gestellt. Die Kritikerin Elke Heidenreich zitiert in ihrer Antwort einen Common Sense, den sie selbst auch teilt:

Man darf alles wegwerfen, sogar schal gewordene Liebe. Man darf schimmeliges Brot wegwerfen und teure Seidenblusen, wenn man sie nun mal nicht mehr trägt. Aber man darf kein Buch wegwerfen. Man wird immer einen finden, der auch die blödeste „Wie wir den Zweiten Weltkrieg gewonnen hätten“-Geschichte noch liest, und ich hab erst mal mehr Respekt vor einem Buch als vor schimmeligem Brot und alten Seidenblusen. (taz 6. 10. 2012)

Das Heidenreich-Zitat bringt einen auch im Zeitalter des Web 2.0 scheinbar ungebrochen gültigen medialen Wertkonsens zum Ausdruck.

In der Medienpraxis heranwachsender Schüler scheinen Bücher vor allem dem literalen Refugium der schulischen Sozialisation verbunden. Obwohl die Zahl verkaufter Bücher kontinuierlich zunimmt, spielen sie in der medialen

Helmuth Feilke, JLU Gießen, Institut für Germanistik, Otto Behaghel-Straße 10b, D-35394 Gießen, E-Mail: helmuth.feilke@germanistik.uni-giessen.de

 Open Access. © 2018 Helmuth Feilke, publiziert von De Gruyter.  Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz. <https://doi.org/10.1515/9783110538601-011>

Alltagspraxis eine zunehmend geringere Rolle. Und das gilt nicht nur für Schüler. In seinem Sachbuch zum aktuellen Medienwandel *Engelbarts Traum* (2014) berichtet der Gießener Linguist Henning Lobin von einer irritierenden Beobachtung bei einem Besuch der New York Public Library (vgl. Lobin 2014: 43–45). Ohne es näher bestimmen zu können, war ihm im gut besuchten zentralen Lesesaal etwas merkwürdig vorgekommen. Erst bei der späteren Betrachtung der aufgenommenen Fotos erkannte Lobin, was ihm so merkwürdig erschienen war: Niemand las in einem Buch. Alle arbeiteten an Bildschirmen unterschiedlicher Art: PCs, Laptops, Tablets etc. Lobin bringt eine Fülle von Belegen für die im Untertitel des Buches formulierte These, dass „der Computer uns Lesen und Schreiben abnimmt“, durch *Automatisierung* (z. B. Rechtschreibprogramm und automatisierte Wortvorschläge reduzieren die Schreibarbeit), durch *Multimodalisierung* (z. B. YouTube-Tutorials treten an die Stelle von Lehrbuchkapiteln) und *Vernetzung* (z. B. jede Suchmaschinenabfrage lässt Computer ‚lesen‘). Es ist für eine Schriftkultur eine zentrale Frage, ob damit bisher für das Lesen und Schreiben von Texten notwendige Kompetenzen entbehrlich werden. Es ist ein Faktum, dass Lese- und Schreibaufgaben, die bisher von Menschen erledigt wurden, zunehmend von intelligenten Maschinen übernommen werden. Wie ist dieses Faktum zu interpretieren?

Hier komme ich auf die New Yorker Beobachtung Lobins zurück. Niemand im Lesesaal las in einem Buch. Aber alle lasen. Google nimmt den Lesern als Suchmaschine zwar Lesearbeit ab, übernimmt aber nicht das Lesen. Die organisierte Selektivität von Suchmaschinen kann das Lesen menschlicher Leser sehr viel effektiver machen. Es ist deshalb nicht weniger anspruchsvoll, was die Leserinnen und Leser dann können müssen. Das gilt auch für das Schreiben: Der Computer unterstützt das *short messaging*, im weiteren Sinn ein *downsizing* und eine Modularisierung der Textproduktion auf allen Ebenen. Medial schriftliche Texte können in quasisynchronen Kommunikationsformen auch durch die Vernetzung und Interaktivität des Web 2.0 bis zur Größe von *single-unit*-Turns verringert werden. Das betrifft keineswegs nur die oft trivialen Inhalte der Alltagskommunikation. Wie Thomas Gloning und Gerd Fritz (2011) in einer Untersuchung zu „Interactive Science“ gezeigt haben, greifen die Techniken auch tief in die traditionell buchgestützte Wissenschaftskommunikation ein; sie machen die kommunikative Problembearbeitung – etwa über wissenschaftliche Blogs, ausgebaute Kommentierungsmöglichkeiten und deren systematische Reanalyse – in vielen Bereichen sehr viel effektiver. In umgekehrter Perspektive aber heißt das ebenso: Die Schriftpraktiken weiten sich aus; der Umfang medial schriftlicher Kommunikation wächst weiter. Und dies gilt nicht nur für mediale Schriftlichkeit. Die Modularisierung der Textproduktion und bausteinartige Textmodule stellen höhere Ansprüche an die Fähigkeit zur Syn-

these und Integration. Mit dem Wandel werden neue Fähigkeiten verlangt, die bisher auch in den Lehrplänen des Faches Deutsch kaum eine Rolle spielten.

Als historisch vergleichsweise neues Phänomen im Grenzbereich von literarischen und Sachtexten tritt die Lockerung der Linearität von Texten, insbesondere von Sachtexten, hinzu, die vor allem durch die gewaltigen Textressourcen des Internets immer wichtiger wird. Die epochale Ablösung der Geschlossenheit des Buches, prototypisch des Romans, durch die Offenheit kombinierter Textteile und Bilder bzw. Grafiken hat im Sachtextbereich längst Einzug gehalten. [...] Die Textteile sind, wohl um das Design nicht zu „textlastig“ werden zu lassen, oft außerordentlich informationsdicht. Verglichen mit Schulbüchern noch vor 40 Jahren hat sich die Erscheinungsform von Sachtexten in diesen Kontexten radikal verändert. Diese gegenwärtigen Textformationen nehmen Züge des Hypertexts auf, der erst im Kopf der Leserinnen und Leser zur Einheit und Geschlossenheit findet – oder auch nicht. (Rosebrock 2017: 71)

Die von Rosebrock umschriebenen neuen modularen Textformationen hat Blühdorn schon 2006 als sogenannte „Makrotexte“ beschrieben, die er als „polyphon, polythematisch und polygenerisch“ (Blühdorn 2006: 283) charakterisiert. Sie sind Resultat eines medialen Wandels, der die Produkte zugänglicher macht und die Rezeption in dieser Hinsicht verglichen mit dem Buch traditioneller Prägung erleichtert. Andererseits macht der letzte Satz des Rosebrock-Zitats deutlich, welche neuen Anforderungen an die Textkompetenz mit dem Literalitätswandel entstehen. Sprachlich ausgebaute Textkompetenzen werden nicht etwa obsolet, weil der Computer viele Teilaufgaben des Lesens und Schreibens erledigen kann. Ganz im Gegenteil (vgl. Feilke 2015a), gerade wegen des Wandels steigen zugleich auch die Optionen und die Ansprüche an eine Schriftkompetenz.

Die Auffassungen zur Frage, was Schüler und Schülerinnen für ihre literale Kompetenz können müssen und welches die Determinanten der Entwicklung dieser literalen Kompetenz sind, sind ihrerseits ständigem Wandel unterworfen. Andererseits lassen sie sich systematisieren. Sie bilden so etwas wie einen Grundbestand der Ideen (und auch Ideologien) zu Schreib- und Lesefähigkeiten. Dabei lässt sich einerseits zeigen, wie in der Geschichte des Nachdenkens über literale Kompetenz die Rolle des Schreibens und der Schrift im Verhältnis zu Sprechen und Sprache selbst erst langsam einen eigenständigen Status gewinnt und wie sich zum zweiten – nun in umgekehrter Perspektive – in den konkurrierenden Leitideen für den Erwerb einer Schriftkompetenz die allgemeine Frage spiegelt, wie denn überhaupt eine sprachliche Kompetenz zustande kommt. Die Entfaltung dieser Gesichtspunkte am Beispiel historischer und aktueller Diskussionen über die Bedingungen für den Aufbau einer literalen Kompetenz ist das Thema dieses Beitrags. Er gliedert sich nach einer kurzen Hinführung, die das der Systematik zugrundeliegende Modell erläutert, in vier

Hauptteile: 1. Schriftkompetenz als Ergebnis der Etablierung und Durchsetzung expliziter Sprachgebrauchsnormen, 2. Schriftkompetenz als Ergebnis von natürlichen Reifungsprozessen und Begabungen, 3. Schriftkompetenz als Ergebnis problemlösenden Handelns und schließlich 4. Schriftkompetenz als Resultat sozialer Relevanzherstellung in Unterrichtssituationen.

2 Entwicklungstypen – ein Denkmodell für den Erwerb literaler Kompetenzen

In einem der bekanntesten Handbücher der Entwicklungspsychologie, dem 1982 erstmals erschienenen Oerter & Montada (1998: 7) findet sich im einleitenden Beitrag von Leo Montada das folgende Schema zur Typologie von Entwicklungstheorien, das sich mit Gewinn auch auf den Schriftspracherwerb beziehen lässt.

		Umwelt	
		Aktiv	Nicht aktiv
Subjekt	Aktiv	Transaktionale Modelle	Aktionale Modelle
	Nicht aktiv	Exogenistische Modelle	Endogenistische Modelle

Abb. 10.1: Typologie von Entwicklungstheorien (vgl. Montada 1998: 7).

Der theoretische Reiz solcher Vierfelder-Schemata besteht in ihrer Einfachheit. Sie lässt vieles unter den Tisch fallen, macht aber auch wichtige Zusammenhänge und Unterschiede sichtbar. Diesem Schema liegt zunächst die Prämisse zugrunde, dass Entwicklungstheorien die relevanten Einflussgrößen einerseits dem sich entwickelnden Subjekt und andererseits der sozialen Umwelt zuordnen. Die Hauptunterschiede werden hier jeweils dadurch gekennzeichnet, dass verschiedene Theorien das Subjekt als eher aktiv oder eher nicht aktiv auffassen bzw. die Umwelt als eher aktiv oder eher nicht aktiv auffassen.

1. Bei exogenistischen Modellen steht demnach der prägende Einfluss der Umwelt auf das Individuum im Vordergrund. Zugrunde liegt psychologisch hier das behavioristische Denkmodell: „Es sind die evokativen, die signalisierenden und verstärkenden Reize, durch die Verhalten und Verhaltensänderungen kontrolliert werden.“ (Montada 1998: 8). Für die Schreibfähigkeit kann diesem Typ vor allem die Frage nach der Rolle expliziter Normen und Vorgaben im Erwerb zugeordnet werden. Sie sind gleichermaßen Stimulus wie Orientierungsmaßstab für die Sanktionierung von Verhalten. Welche Rolle spielt also explizite Normierung für die Herausbildung einer schriftsprachlichen Kompetenz?
2. Genau komplementär dazu liegen die endogenistischen Modelle. Hier wird von natürlichen Wachstums- und Reifungsprozessen ausgegangen, die auch im linguistischen Nativismus eine zentrale Rolle spielen. Es gibt in den leitenden ideologischen Konzeptualisierungen von Schreibfähigkeit, durchaus aber auch in der Empirie des Schriftspracherwerbs viele Hinweise auf die Wirksamkeit eines von expliziter Instruktion gänzlich unabhängigen *tacit knowledge*.
3. Bei den aktionalen Modellen schließlich steht das Handeln des Individuums im Vordergrund. Entwicklungsprozesse werden als epigenetisch – also gerade nicht nativistisch bedingt – verstanden: Erst durch das problemlösende Handeln des Individuums in einem empirischen Umfeld werden die für Denken und Handeln entscheidenden Kategorien aufgebaut. Hier besteht eine hohe Affinität zu den Entwicklungstheorien Piagets und des kognitiven Konstruktivismus. Schreiben und Textproduktion sind in der kognitiven Psychologie der 1980er Jahre zu einem der zentralen Paradigmen für die Erforschung problemlösenden Handelns avanciert.
4. Wiederum komplementär dazu liegen die transaktionalen Modelle. Ihnen kann als Beispiel die Denkrichtung des Sozialkonstruktivismus zugerechnet werden. Entscheidend ist hier die Lehr-Lern-Interaktion zwischen Erwachsenen und den sich entwickelnden Kindern. Dabei spielt in sozialkonstruktivistischen Konzeptionen die ungleiche Verteilung des Wissens und Könnens zwischen Erwachsenen und Kindern eine zentrale Rolle. Entscheidend wird deshalb die sozial-kommunikative Organisation des Entwicklungsprozesses. Dafür muss nach diesen Modellen mit dem Subjekt ein *shared focus* erzeugt und geteilte Aufmerksamkeit für die relevanten Größen der sozialsymbolisch strukturierten Lernumwelt hergestellt werden. Exemplarisch dafür steht in der Spracherwerbsforschung etwa der Ansatz Jerome Bruners (1987) und die Idee eines Language Acquisition Support Systems (LASS), die von hoher Relevanz insbesondere auch für den schulischen Schriftspracherwerb ist.

Dieser Kurzdurchgang durch Montadas Schema soll reichen, um es in den folgenden vier Unterkapiteln linguistisch und spracherwerbsbezogen zu interpretieren. Ich werde dabei jeweils Belege aus der sprachwissenschaftlichen und -didaktischen Fachgeschichte mit Beobachtungen aus der einschlägigen Forschung zu literaler Kompetenz hinterlegen. Zwei für die Darstellung leitende Grundgedanken seien noch vorweg erwähnt. Sie spielen in Montadas Erläuterungen keine Rolle. Obwohl das Vierfelderschema zunächst rein klassifikatorisch intendiert ist, ermöglicht es auch eine fachgeschichtliche Lesart: Die verschiedenen Typen von Entwicklungsmodellen gehen im Fachdiskurs auseinander hervor. Nach meiner Auffassung lassen sie sich mit guten Gründen in der Reihenfolge ordnen, wie sie weiter oben vorgestellt worden ist. Der Diskurs beginnt danach mit exogenistischen Modellen, schreitet dann über endogenistische und aktionale Modelle fort, und er ist heute bei Modellen des transaktionalen Typs angelangt. Zugleich beschreibt diese Entwicklung des Diskurses aber auch einen Prozess der wissenschaftlichen Horizonterweiterung und der zunehmenden theoretischen Inkludierung weiterer relevanter und erklärungsstarker Faktoren. Das heißt, die Entwicklung der Entwicklungsmodelle selbst ist ein Differenzierungs- und Integrationsprozess, in dem die zunächst im Vordergrund stehenden Einflussfaktoren nicht etwa vollständig aufgegeben werden, sondern stets in neuen und erweiterten theoretischen Rahmen reformuliert werden. Das Verhältnis der Modelle zueinander lässt sich also als im historischen Diskursverlauf konzentrische Beziehung beschreiben. In einer problemorientierten Darstellung bedeutet das, dass die vier Modelltypen jeweils eigenständige Problemaspekte zu erfassen und zu formulieren erlauben.

3 Exogen: Normierung des Sprachverhaltens

Die Prozesse einer expliziten Normierung des Sprachgebrauchs verbinden sich mit der Institutionalisierung des Lesen- und Schreibenlernens. Das Sprechen verträgt sehr viel Variation (Leiss & Leiss 1997: 26–38), weil das Hörverstehen als Nähekommunikation situativ gestützt ist. Im Unterschied dazu motiviert die geschriebene Sprache in dem Maß, in dem sie in distanzsprachliche Verwendungszusammenhänge eintritt, sprachliche Konservierung und explizite Normierung. Ausführlich thematisieren Peter Koch und Wulf Oesterreicher (2011) diesen Zusammenhang:

So erfordert die Kommunikation über sehr große Zeiträume hinweg (zeitliche Distanz) eine erhebliche Stabilität der sprachlichen Regeln; ein sehr großer Kommunikationsradius (räumliche Distanz) und eine breite Öffentlichkeit machen die Setzung einer diatopisch

„neutralen“ Sprachvarietät wünschenswert; physische (räumliche und zeitliche) Distanz und Fremdheit der Kommunikationspartner verlagern die Möglichkeiten der Selbstdarstellung des Produzenten ganz ins Sprachliche, so dass sich die Verwendung diastatisch und diaphasisch höher bewerteter Varietäten anbietet. Diesen Anforderungen entsprechen nun genau die Merkmale der präskriptiven Norm, die somit in gewissem Sinne Distanzsprache *par excellence* ist. (Koch & Oesterreicher 2011: 18–19)

Diese Präskriptivität im Verhältnis zur Sprache kennzeichnet auch die Schule. Nicht zufällig entsteht sie historisch primär als Lese- und Schreibschule, die im Unterschied zum sonstigen Spracherwerb direkte Instruktion und explizite sprachliche Normierung verbindet (vgl. Feilke 2012). Die Schule und die von ihr hervorgebrachten Spracherwartungen sind dabei die vielleicht früheste und deutlichste Form der sozialhistorischen Institutionalisierung einer spezifisch schriftgebundenen sprachlichen Normativität. Der unterrichtlich angeleitete Spracherwerb begleitet von Beginn die Prozesse der Literalisierung der Volkssprachen. Die Einheit der deutschen Sprache wird zuerst in einem historischen Prozess der Angleichung verschiedener Schriftdialekte hergestellt und vollzogen. Dieser Prozess ist im Frühneuhochdeutschen noch durch eine erhebliche Varianz gekennzeichnet, die keinesfalls defizitär zu sehen ist, sondern als Ausdruck der Sprachsouveränität etwa von Druckern und Setzern gewertet werden kann (Voeste 2008). Das Stilprinzip *variatio delectat* war hier, wie Voeste zeigt, nicht bloß auf das Formulieren beschränkt, sondern betraf den Schriftgebrauch insgesamt: Dasselbe Wort erscheint graphematisch in sehr unterschiedlichen Schreibweisen, auch bei demselben Schreiber und im selben Text. Sukzessive wird diese Varianz normativ kontrolliert und enggeführt. Im 16. und frühen 17. Jahrhundert werden zunächst horizontal segregierte Varianten zunehmend vertikalisiert, d. h. im Sinne von sozialen Variantenhierarchien im Varietätenraum strukturiert (z. B. Oesterreicher & Koch 2016: 43).

Der sprachgeschichtliche Prozess der Kodifizierung ist untrennbar mit sprachpädagogischen Erwartungen konfundiert und sogar wesentlich dadurch motiviert. Die Grammatikschreibung zum Beispiel ist in dieser Sicht nicht per se ein sprachwissenschaftliches, sondern primär ein volkspädagogisches Projekt. Das Duden Universalwörterbuch führt unter dem Lemma *erziehen* die Bedeutungsangabe „zu einem bestimmten Verhalten anleiten“ auf. Genau dies ist nach Wolf Peter Klein (2011) auch der Begründungszusammenhang für die Anfänge der Grammatikschreibung im Deutschen:

Einfach gesagt galt im frühneuzeitlichen Sprachbewusstsein folgender Zusammenhang: eine Grammatik beschreibt nicht, sie gibt nicht etwas wieder, was unabhängig von ihr existieren würde, sondern sie schafft (durch Regeln) Ordnung, wo vorher Chaos war. (Klein 2011: 480)

Und noch in der Spätaufklärung heißt es bei Johann Gottfried Herder im Jahr 1780:

Eine Grammatik muss der Mensch lernen [...]. Ein Mensch, der in seinem Leben keine Grammatik gelernt hat, lernt sein Leben durch [...] nicht sicher sprechen und schreiben: er irret in Ungewißheit umher und hat kein Leitseil im großen Labyrinth der Sprachen und Worte. (Herder [1780] 1820: 17)

Es geht dabei für Herder, wie er vor allem im *Journal meiner Reise von 1769* formuliert (Herder [1846] 2012), nicht um formale grammatische Schulung etwa an der lateinischen Grammatik, sondern um eine den Gebrauch der eigenen Sprache systematisch repräsentierende und diesen normativ orientierende Reflexion, wie es die Metapher vom Leitseil zum Ausdruck bringt.

Mit der Herausbildung und Stabilisierung der Volkssprache als Schriftsprache wurde es zu einem Hauptziel der schulischen Spracherziehung, orthographische, grammatische und Formulierungsnormen geschriebener Sprache gegenüber einer Vielfalt von Dialekten durch direkte Spracherziehung durchzusetzen. Die Kompetenz zeigt sich danach in der Fähigkeit zur Reproduktion schulischer Inhalte, Muster und Formen des Schreibens. Das zeigt auch das folgende Zitat aus dem Jahr 1876: „Es gibt nichts Verkehrteres als eigene Gedanken und eigene Darstellung zu verlangen von Kindern, welche weder die eigenen Gedanken zu beherrschen, noch in einer vorgeschriebenen Form zu bewegen wissen.“ (Eisenlohr 1876: 321)

Auch wenn es schon spätestens seit der Aufklärung hier gegenteilige Konzepte, pädagogisch etwa in der Tradition Rousseaus, gab, sie haben sich nicht durchgesetzt. Bis in die 1950er Jahre ging es im deutschsprachigen Raum in diesem Sinn primär um eine schulische Spracherziehung. Dafür stehen Sprech-erziehung, Aufsatz-erziehung, Grammatikunterricht, Rechtschreibunterricht. Leitend ist dabei eine durchgängig normative Sprachauffassung, die die Norm als Voraussetzung für jegliche Kompetenz sieht. Für Leiss & Leiss (1997) ist dies eine sprachideologische Position, die die Dynamik der Bewertung insbesondere des schriftlichen Sprachgebrauchs bis in die Moderne kennzeichnet: „[...] die Moderne ist tatsächlich gekennzeichnet durch zunehmende Vermeidungsreaktionen gegenüber der Varianz. Die daraus resultierenden Ideologien sind Techniken der sekundären Reduktion von Varianz. Normierung ist eine solche Technik.“ (Leiss & Leiss 1997: 35)

Die geschriebene Standardsprache wird als Norm von außen an die Schüler herangetragen. Die Sprachkompetenz erscheint dann als Resultat eines an Normen der Schriftsprache orientierten Unterrichts. Dabei wird nicht nur die diatopische und diastratische Variation, sondern auch pragmatisch funktional motivierte Variation potentiell zu einer Form abweichenden Verhaltens, das zu sanktionieren ist.

Exemplarisch dafür mag das folgende Beispiel aus einer Untersuchung Mathilde Hennigs (2012) zu Grammatikfehlern stehen. In einer Untersuchung zum Fehlerbegriff und dem Korrekturverhalten bei Studierenden und Lehrern hatte sie im Kontext einer an mündlichkeitsnahe Erzählen orientierten Aufgabenstellung unter anderem die folgenden Beispiele aus Schülererzählungen bewerten und korrigieren lassen:

- (1) Plötzlich lautes Geschrei!
- (2) Wir sind gleich hin.
- (3) Kommt davon. (Hennig 2012: 140)

30,4 % der befragten Studierenden und 58,8 % der befragten Lehrer bewerten den Gebrauch in Beispiel (1) als grammatisch fehlerhaft. Beispiel (2) wird wiederum von 30,4 % der Studierenden und 64,7 % der Lehrer als fehlerhaft eingeschätzt. Beispiel (3) kommt auf 17,4 % respektive 47,1 % (vgl. Hennig 2012: 140). Der Grund für diese Einschätzungen sind die – textpragmatisch jeweils motivierten – Ellipsen, die aber der Norm eines grundsätzlich am syntaktisch wohlgeformten Satz orientierten Gebrauchs im Schriftlichen widersprechen.

Das Beispiel wird jeden erschrecken und möglicherweise in den Vorurteilen gegenüber der Autorität schulischer Normierungen bestätigen, dem an der Förderung und Entwicklung eines textpragmatisch angemessenen Schriftgebrauchs gelegen ist. Die Präskriptivität schulischer Normierung schlägt sich auch in der Praxis des Lehrens nieder. Die Lehrer und die zu lesenden Texte geben vor, was kompetenter Sprachgebrauch ist. Das Lernen ist im Sinn eines exogenetischen Entwicklungsbegriffs nach Montada vor allem als Reproduktion bestimmt: *Nachsprechen, Lautes Lesen, Auswendiglernen von Texten* und vor allem *wiederholtes Abschreiben* prägen den Unterricht.

Auf der anderen Seite macht man es sich sprachdidaktisch wie linguistisch zu leicht, wenn man wie Leiss & Leiss (1997) auf jegliche präskriptive Normierung verzichten zu können glaubt. Normativität im Sinne grammatisch nicht regularisierbarer Gebrauchsregeln ist ein sprachliches Faktum. Das zeigen schon die Ellipsenbeispiele aus den Schülererzählungen oben. Sie sind syntaktisch nicht regulär und nichtsdestotrotz normativ gebrauchsadäquat. Die Konstruktionsgrammatik weist auf die hochgradige grammatische Irregularität vieler grammatischer Konstruktionen hin, die gleichwohl als Konstruktionen regelhaft gebraucht werden. Ein Ausdruck wie „eines Nachts“ gehört zur Norm *sensu* Coseriu (1988: 266), gerade weil er nicht systemgemäß ist. Alles, was in diesem Sinn gelernt werden muss und nicht über Strukturregeln hergeleitet oder erschlossen werden kann, ist ein schon von der Sprachgemeinschaft selbst vorgeschriebener Stoff im Sinne Humboldts ([1830–1835] 1988). Dessen Kodifizierung in Wörterbüchern und Lehrwerken etabliert die Norm auch ex-

plizit. Auch im Bereich der Graphematik gibt es im Bereich der Graphem-Phonem-Korrespondenz einerseits hochreguläre Beziehungen – etwa bei der Schärfungsschreibung, andererseits ist z. B. der Bereich der Dehnungsgraphien durch eine im Vergleich starke Irregularität bestimmt: Wo ein Dehnungs-h, steht, das lässt sich nicht sicher vorhersagen. Es ist im doppelten Wortsinn vorgeschrieben, ein Faktum, das sich in der sogenannten „doppelten Kodifizierung“ der Orthographie über ein Regelwerk einerseits und ein Wörterbuch andererseits niederschlägt. Hier gibt es auch didaktisch keinen anderen Weg, als die empirisch gültige Norm durch Reproduktion zu lernen. Schließlich gibt es noch einen weiteren erwerbsrelevanten Aspekt, der selbst die Irrwege schulischer Normierung zumindest zu verstehen erlaubt: Schulische Sprachnormen und Sprachverwendungsnormen sind, auch wenn Lehrerinnen und Lehrer das vielfach anders sehen, in der Regel keine Zielnormen und sie streben auch keine deskriptive Adäquatheit an. Vielmehr sind es „transitorische Normen“ (Feilke 2015b) mit einer auf den Erwerbsprozess bezogenen Funktionalität. Ein bekanntes Beispiel dafür ist die sogenannte Explizitlautung oder Pilotsprache als ein phonologisch idealisiertes didaktisches Artefakt, das über das Lautieren ein Monitoring des Schreibprozesses nach den GPK ermöglichen soll. Hier wird dem Erwerb eine skriptizistische phonologische Norm zugrunde gelegt. Der Kritik an der didaktischen Artifizialität und der linguistischen Inadäquatheit dieser Norm steht empirisch die Beobachtung entgegen, dass das normative Artefakt *phonics for spelling* den Erwerb durchaus effektiv zu stützen vermag (Graham et al. 2008: 812; Friedrich 2009; Weinhold 2009).

4 Endogen: Reifung des Sprachverhaltens

Kennzeichnend für endogenistische Modelle der Entwicklung ist die Orientierung an Vorstellungen eines natürlichen Wachstums. Bekannt ist z. B. die Chomsky'sche Idee der Universalgrammatik, die als natürliches Sprachorgan verstanden wird. Der Entwicklung liegt danach ein genetisch fundierter, innerer Entwicklungsplan mit Parametern – etwa zur Wortstellung – zugrunde, die abhängig von der Umgebungssprache aktiviert werden und sich sukzessive entfalten. Endogenistische kompetenztheoretische Positionen können durch drei Stichpunkte umschrieben werden.

- Erstens: Die sprachliche Kompetenz ist wesentlich instruktionsunabhängig. Sie ist keine Zielgröße, die durch Erziehung zu erreichen wäre. Vielmehr ist sie eine unbekannte Größe, die es erst zu erforschen gilt. In dieser Sicht ist es ein nahezu absurder Gedanke, Bildungsstandards und dazu Kompetenzen formulieren zu wollen. Die Kompetenz ist vielmehr eine Vo-

- raussetzung sprachlicher Bildungsprozesse, die Grundlage für die Strukturierung der Erfahrung.
- Zweitens: Die Kompetenz ist generativ. Sie ist die Grundlage der sogenannten linguistischen Kreativität. Sie ermöglicht das Erzeugen und Erkennen regelhafter Strukturen. Deshalb ist auch fehlerhafter Input unschädlich, denn die Lerner sind mit Hypothesen zu grammatisch möglichen Konstruktionen ausgestattet.
 - Drittens: Die Kompetenz ist ein implizites Wissen, das wesentlich ohne bewusste Kontrolle funktioniert. Man kann auch sagen, es funktioniert gerade, weil und soweit es nicht bewusst kontrolliert wird. Dieser und auch der erste Punkt sind auch mit empiristischen Erwerbskonzepten sehr gut verträglich (Karmiloff-Smith 1992).

Diese Vorstellung vom Spracherwerb ist freilich älter als die generative Grammatik. Sie hat auch im Bereich der Schulgrammatik schon im 19. Jahrhundert prominente Vorläufer. So heißt es in § 1 von Karl-Ferdinand Beckers *Handbuch der deutschen Sprache* schon vor 150 Jahren:

[...] Die Sprache ist eine natürliche Verrichtung des Menschen als eines denkenden Wesens. [...] Die Sprache ist nicht eine Erfindung, und sie wird nicht eigentlich erlernt, wie eine Kunst; sondern sie ist eine Naturgabe, welche durch das gesellige Leben entwickelt und, wie andere natürliche Verrichtungen, durch Übung vervollkommen wird. (Becker 1870: 1)

Die Sichtweise ist nicht unproblematisch. Sie verbindet sich vor allem im deutschen Kontext ideologisch leicht mit dem Geniekonzept des 18. Jahrhunderts, das Schreibfähigkeit, insbesondere freilich Textproduktionsfähigkeit, vor allem als Begabung auffasst. Andererseits kommt es für den Sprachunterricht gerade darauf an, genau bestimmen zu können, welche sprachlichen Fähigkeiten gewissermaßen „von selbst“ erworben werden können und welche nicht. In diesem Sinn warnt bereits Rudolf v. Raumer,

[...] daß die Schule sich nicht Aufgaben stelle, die ganz und gar nicht ihres Amtes sind oder vollends Dinge erstrebe, die überhaupt nicht das Erzeugnis schulmäßiger Bildung, sondern das Werk der Natur sind (v. Raumer 1857: 126).

Das Von-selbst-Lernen kann dabei in zweifacher Weise verstanden werden als Entfaltung einer genetisch determinierten Anlage oder als instruktionsunabhängiger Erwerb. Was ist in diesem Sinn ein „Werk der Natur“? Ein berühmtes Beispiel ist der Genuserwerb im Deutschen. Heißt es *der Mond*, *die Sonne*, *die Milch*, *das Leben*? Es gibt hier regelhafte, besser musterhafte, phonologische, semantische und morphologische Schlüsselindikatoren für das Genus, deren

Zusammenwirken aber von der Linguistik bis heute nicht vollständig verstanden ist; deutsche Kinder lernen das System sehr schnell im Alter zwischen zweieinhalb und drei Jahren. Sie machen dabei kaum Fehler, lernen also nicht durch Versuch und Irrtum; für Lerner des Deutschen als Fremdsprache dagegen ist auch bei größter Anstrengung hier kaum Sicherheit zu erreichen (Köpcke & Zubin 1996; Wegener 1995; Ruberg 2013).

Das zweite Beispiel hat schon mit der Schule zu tun. Selbst in einem Bereich wie dem Schriftspracherwerb, der mit guten Argumenten teilweise sogar über das Kriterium der Sprachbewusstheit vom sonstigen Spracherwerb abgegrenzt wird (Bredel 2007: 167–194), ist eine erstaunliche Implizitheit der Lernprozesse und eine Unabhängigkeit der Kompetenz von direkter Instruktion beobachtbar. Ein deutlicher Hinweis darauf ist, dass die Lerner Fähigkeiten zeigen, über die sie keine Auskunft geben können. Sie handeln, als ob sie Regeln folgten, aber sie können ihr Handeln nicht erklären. Die erste Dissertation zum Erwerb der Kommasetzung im Deutschen von Sabine Afflerbach (1997) hat u. a. untersucht, wie die Schüler ihre Kommas begründen. Ein Hauptergebnis ist, dass Kommasetzungsfähigkeit und Kommabegründungsfähigkeit weit auseinanderfallen: Bei über einem Drittel der korrekt gesetzten Kommas zwischen dem 5. und 10. Schuljahr hat die Begründung nichts mit den grammatischen Verhältnissen zu tun. Das zeigt besonders beeindruckend das Beispiel in Abbildung 10.2 von Adnar (5. Schuljahr) aus dem Korpus Afflerbachs. Das Alter ist nicht nebensächlich, weil im 5. Schuljahr noch keine grammatische Instruktion zur Kommasetzung stattgefunden hat.

Adnar setzt alle Kommas richtig; dies ist nur ein Auszug aus einem umfangreicheren Arbeitsblatt. Er zeigt ein Können, das er nicht durch Instruktion erworben haben kann. Die Begründungen der Kommas bleiben durchgängig ohne jeden Bezug auf die jeweils zugrundeliegende Regel. Das Beispiel verweist damit deutlich auf die Implizitheit des Erwerbs. Dabei ist Adnar kein Einzelfall. Afflerbach resümiert – interessanterweise gerade auch bezogen auf das Korpus frei geschriebener Texte der Schüler: „Bis auf einen minimalen Anteil sind alle gesetzten Kommas korrekt.“ (Afflerbach 1997: 161). Es liegt eine Interpretation der Daten nahe, nach der eine implizit herangereifte syntaktische Kompetenz die Schüler in den Stand versetzt, auch im Schriftlichen kommarelevante Strukturen unmittelbar zu erkennen. Interessant ist aber auch ein zweiter Befund Afflerbachs (1997: 151), der sich auf die nicht gesetzten, also fehlenden Kommas bezieht: Je expliziter die jeweilige Schreibaufgabe in der Erhebung auf die Kommasetzung bezogen war, desto weniger Kommas fehlten, ein Ergebnis, das auch von der Dissertation Müllers *Zum ‚Komma nach Gefühl‘* (Müller 2007: 125) bestätigt wird. Das wiederum verweist auf die Relevanz des jeweiligen Handlungsfokus und damit auf empirische Bedingungen des Ler-

Aufgabe 2:
Bitte lies dir die folgenden Sätze durch und setze die fehlenden Kommas ein. Begründe deine Wahl kurz!

1. Ich gehe gern zur Schule, denn dort kann ich viel lernen.
Ich habe gemacht

2. Weil ich in der Schule immer gut aufpasse, habe ich keine Probleme mit meinen Hausaufgaben.
Der Satz der Satz ist lang

3. Ich finde, dass Hausaufgaben Spaß machen.
Weil er so lang ist

4. Ich mag Lehrer, die viele Hausaufgaben aufgeben.
keine anmerkung

5. Ich gehe zu meinen Freunden, wenn ich meine Hausaufgaben erledigt habe.
keine anmerkung

6. Obwohl ich viel lernen muß, habe ich noch genug Zeit für meine Freunde
Weil er lernen muß aber er in zeit

Abb. 10.2: Diskrepanz von Kommasetzungs- und Begründungsfähigkeit, 5. Schuljahr.

nens. Tatsächlich kann Müller in seiner Untersuchung zeigen, dass für den impliziten wie für den expliziten Erwerb dieselben empirischen Eigenschaften eines „additiven Merkmalszusammenhangs“ (Müller 2007: 133) ausschlaggebend sind: Dazu zählt die semantische Eigenständigkeit der jeweils ausgedrückten Prädikationen, die intonatorische Segmentierbarkeit und das Vorhandensein von lexikalischen Gliederungssignalen wie Konjunktionen (vgl. Müller 2007: 128–133). Mit Abstand am schwächsten beeinflusst wird die Kommatierung danach durch syntaktische Strukturen, wie sie linguistisch etwa an Finitivmerkmalen ablesbar wären.

Diese Beobachtungen am Beispiel der Kommasatzung zeigen, dass entgegen dem ersten Augenschein nicht einfach eine genuin endogen motivierte Entwicklung angenommen werden kann. Es scheint aber auch nicht so zu sein,

dass der Erwerb notwendig auf Impulse direkter Instruktion angewiesen ist. Der Erwerb ist weitgehend implizit über einen Komplex von Merkmalen gesteuert, an dem die Schüler ihr Kommasetzungsverhalten orientieren. Bemerkenswert im Blick auf die Prämissen endogenistischer Konzeptionen des Erwerbs, die vor allem auf das implizite syntaktische Strukturwissen abstellen, ist auch das von Müller noch einmal ausdrücklich herausgestellte Ergebnis (vgl. Müller 2007: 130), dass die syntaktischen Merkmale, die für die linguistische Analyse der Kommasetzung ganz im Vordergrund stehen, offenbar für die Lerner keine relevante Größe im Erwerb sind.

Wenn man entgegen nativistischen Prämissen eine Impliztheit gerade auch des sprachlichen Erfahrungslernens annimmt, bleiben gleichwohl einige Fragen: Wie kommt es dazu, dass Adnar Kommas überhaupt wahrnimmt und für wichtig hält? Welche Sprachumgebung, welchen Input brauchen Schüler, damit ein impliziter Kompetenzaufbau, wie ihn Adnars Kommasetzung dokumentiert, überhaupt stattfinden kann?

5 Aktional: Problemlösendes Handeln

In der Geschichte der Auseinandersetzung mit nativistischen Positionen zum Spracherwerb hat schon früh die empirisch orientierte kognitive Psychologie eine herausragende Rolle gespielt. Konzepte wie *Schemata*, *Pläne*, *Strategien* werden in der Psychologie seit Anfang der 1960er Jahre prominent (vgl. Gardner 1989). Sie verweisen auf die Rolle empirischen Lernens. Es spielt, unter jeweils anderen Vorzeichen, bei Jean Piaget, aber auch der kulturhistorischen Schule in der Nachfolge Wygotskis in der Entwicklungspsychologie die zentrale Rolle.

Komplementär zu endogenistischen Modellen des Erwerbs wird in den aktionalen Entwicklungsmodellen die Kompetenz als Ergebnis der Handlungserfahrung des Individuums gesehen. Kompetenzen sind das Ergebnis eines problemlösenden Handelns des Individuums, in dem es sowohl seine eigenen kognitiven Schemata durch die Problembearbeitung verändert, als auch die Umwelt selbst verändert. Darauf sind schon die Piaget'schen Begriffe der Akkommodation und Assimilation bezogen (vgl. Piaget 1984: 56–63). In der Entwicklung der kognitiven Psychologie wird ab Mitte der 1970er Jahre die Untersuchung der Textproduktion und des Schreibens zu einem zentralen Forschungsparadigma. Schreiben wird als problemlösendes Handeln in einem schlecht strukturierten Problemraum verstanden. Der Bezugspunkt dafür sind die empirischen Bedingungen der Sprachproduktion beim Schreiben: Schreiben findet in einer raumzeitlich „zerdehnten“ (Ehlich [1983] 2007) Kommuni-

kationssituation statt, in der Kontext und Adressat abstrakt bleiben, es gibt keine Rückmeldung durch den Adressaten; die Gesamtartikulation muss dominant sprachlich bewältigt werden, körpersprachliche und parasprachliche Ausdruckskomponenten entfallen; und schließlich ist das Schreiben verglichen mit dem Sprechen bis zum Faktor 10 langsamer, was enorme Planungsprobleme aufwirft. Die Entwicklung von Textkompetenzen im Schreiben wird in der Forschung entsprechend als eine sukzessive kognitive Strukturierung dieses komplexen Problemraums durch das Individuum verstanden. Das immer noch klassische Erwerbsmodell Bereiters (1980) geht davon aus, dass der Schreiber zunächst die Prozessprobleme in einem Modus assoziativen Schreibens bearbeitet, dann zunehmend produktbezogene Erwartungen und Normen zu berücksichtigen lernt und schließlich die Adressatenperspektive einzunehmen lernt. Diese Kompetenzen werden im Fortgang der Entwicklung zunehmend integriert (Bereiter & Scardamalia 1987). Die Linguistik wiederum greift das Paradigma auf und versteht nun auch die Schriftentwicklung und die Entwicklung geschriebener Sprache selbst graphematisch, grammatisch und textlich als einen historischen Problemlöseprozess, in dem eine Sprache im Übergang zur Schriftlichkeit die Bedingungen sowohl des Schreibens als einer Form graphisch-sprachlicher Artikulation als auch schriftlicher Distanzkommunikation strukturell akkommodiert und ausbaut. Linguistisch gesehen, kann der Erwerb dann als Rekonstruktion und Aneignung dieser historischen Problemlöseschritte im eigenen Handeln verstanden werden (vgl. Feilke 2016a).

Ich möchte dazu ein für mich faszinierendes Ergebnis der jüngeren Forschung berichten. Es hat nichts mit der im Zusammenhang des Problemlöseparadigmas stets fokussierten Textproduktion zu tun, auch nicht mit einschlägigen Grammatikalisierungsprozessen (vgl. Feilke, Kappes & Knobloch 2001) oder der Orthographie. Vielmehr geht es dabei um die Schrift und den Buchstabenbau als Resultat des Problemlösens und die Folgen dieser schriftstrukturellen Akkommodation im Erwerb (Treiman & Kessler 2011). Die Schriftentwicklung der Alphabetschriften folgt historisch, wie Brekle (1994) gezeigt hat, dem sogenannten Vektorialitäts- oder Hasta-Coda-Prinzip: Der einzelne Buchstabe entsteht und besteht aus einem senkrechten Strich (Hasta) plus nach rechts angebrachten weiteren Markierungen (Coda).

That is, a letter is perceived as looking at the next letter. This vectoriality holds also in production. Most individual letters tend to be written from left to right, starting with a downstroke constituting the hasta and concluding with the coda elements to the right side, near where the next letter will be written. (Treiman & Kessler 2011: 2)

Dabei werden historisch die interne Produktionsrichtung der Buchstaben und die Schreibrichtung ab ca. 600 v. Chr. gleichsinnig orientiert. So funktionieren

Children's Reversal Rates on b and d Type Letters			
Study		Reversal rates	
		d type	b type
Simner 1984	kindergartners	.09	.03
Ritchey 2008	kindergartners	.11	.06
Lewis & Lewis 1965	first grades	.04	.01

Abb. 10.3: Buchstabenreversionen (Treiman & Kessler 2011: 16).

etwa das <E>, das <F>, das <P>, das usw. Nur wenige Buchstaben, z. B. <d>, <q>, brechen aus diesem schreibpragmatisch effektiven Problemlösemuster aus (vgl. Wiebelt 2004). Dies gilt nur für die Buchstaben, nicht für die aus dem Arabischen übernommenen Ziffern, die in der Mehrzahl linksorientiert sind (z. B. 1, 2, 3, 4, 7, 9), wie auch die arabische Schrift linksorientiert ist.

Treiman und Kessler (2011) haben Buchstabenreversionen untersucht. Sie weisen nach, dass die historisch herausgebildeten rechtsläufigen Buchstaben weitaus sicherer angeeignet werden als Buchstaben mit linksstehender Coda und Ziffern. Das heißt, Buchstabenreversionen beschränken sich weitgehend auf Buchstaben mit linksstehender Coda.

In einer weiteren Untersuchung wies Fischer (2013) nach, dass sich – passend zu den Resultaten von Treiman & Kessler – die komplementäre Verteilung bei Ziffern zeigt, dass also die linksorientierten arabischen Ziffern weitaus häufiger gedreht werden als die anderen. Damit sind insgesamt auch Ziffernreversionen weitaus häufiger als Buchstabenreversionen.

Das Beispiel scheint mir vor allem interessant im Blick auf das Verhältnis von historischem und individuellem Problemlösen. Das historisch emergente Problemlöseschema für das Schreiben von Buchstaben in einer Alphabetschrift wird von den Lernern angeeignet und reproduziert. Die dabei beobachtbaren Fehlermuster spiegeln die Wahrscheinlichkeiten der Verteilung im etablierten semiotischen System. Die individuellen Problemlöseprozesse bewegen sich im Rahmen der kulturell etablierten Selektionen. Sie sind also in ihrer konkreten Ausformung nicht rein individuell aktional, respektive psychologisch determiniert, sondern entscheidend durch die semiotisch-kulturellen Vorgaben bestimmt.

6 Transaktional: Lehr-Lern-Interaktionen

Das zuletzt besprochene, recht spezielle Beispiel macht deutlich, dass das individuelle Problemlösen nach dem aktionalen Entwicklungskonzept nicht wirklich individuell determiniert ist, vielmehr bereits in kulturell hochgradig vorgeformten Handlungskontexten stattfindet. Die emergente Kompetenz der Lernenden ist kulturell geprägt. Aber welches sind die die Emergenz bestimmenden Faktoren? Die die deutsche Bildungsdiskussion der letzten 15 Jahre dominierende Kompetenzdefinition stammt von dem pädagogischen Psychologen Franz E. Weinert. Danach sind Kompetenzen

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001: 27 f.).

Weinerts Definition ist grammatisch auffällig. Die Konjunktion „um“ leitet im Deutschen finale Adverbialsätze ein (z. B. *nachdenken*, um Probleme zu lösen). Weinert nutzt den Satz jedoch als Attributsatz zum Nomen „Fähigkeit“; er müsste ihn dann allerdings uneingeleitet ohne Konjunktion formulieren: z. B. *die Fähigkeit, bestimmte Probleme zu lösen*. Die finale Semantik wäre aber so in der Definition nicht ausdrückbar. Der grammatische Konstruktionsbruch mit „um“ verweist darauf, dass die Kompetenz finalistisch als eine auf bestimmte pragmatische und gesellschaftliche Zwecke bezogene Fähigkeit verstanden wird. Entsprechend wird die Kompetenzentwicklung nicht als individuell emergenter Prozess, sondern als gesellschaftliche Gestaltungsaufgabe konzipiert, was die Grundlage auch für die Entwicklung sogenannter Bildungsstandards in den vergangenen 15 Jahren war. Die Definition Weinerts betont die soziale Situations- und Zielbezogenheit von Kompetenzen. Damit schließt sie an ein Kompetenzverständnis an, das der auch in der Spracherwerbsforschung einflussreiche Entwicklungspsychologin Jerome S. Bruner schon 10 Jahre früher formuliert hat, wenn er schreibt: „Coming to know anything in this sense is both, situated and [...] distributed.“ (Bruner 1990: 106) Im Unterschied etwa zu nativistischen Kompetenzbestimmungen oder auch zu einem Verständnis von Kompetenz als Ergebnis individuell problemlösenden Handelns, werden Kompetenzen als ein sozial verteiltes Wissen (*distributed*) gesehen. Kompetenzen sind ein sozial konstituiertes Wissen. Die Kompetenz ist damit stets sozial heterogen und asymmetrisch verteilt auf die, die etwas können und die, die etwas (noch) nicht können. Kompetenzen werden durch die Interaktion mit anderen erworben. Das kennzeichnet die Position sozialkonstruktivistischer Denksätze.

ze. Entscheidend für den Kompetenzerwerb ist dann die Frage, wie die Lehr-Lern-Interaktion gelingen kann. Hierfür hatte Bruner schon einige Jahre früher das in der Spracherwerbsforschung einflussreiche Konzept des LASS, des „language acquisition support system“ entwickelt (Bruner 1987: 32). Ein wesentliches Kennzeichen des LASS besteht darin, Situationen (*situated learning*) herzustellen, in denen geteilte Aufmerksamkeit und Relevanz für bestimmte Objekte oder Handlungen der kulturellen Umwelt erzeugt werden kann. Nach dieser Auffassung ist die individuelle Wahrnehmung insbesondere kultureller und semiotischer Sachverhalte an deren soziale Bedeutsamkeit gekoppelt, die nicht einfach vorausgesetzt werden kann, sondern selbst erst in jedem Erwerbsprozess hergestellt werden muss. Hier taucht die Frage aus dem Unterkapitel 4 wieder auf, wie der Schüler Adnar überhaupt dazu kommen kann, Kommas als etwas für sein Schreiben Relevantes wahrzunehmen. Dies ist nach der sozialkonstruktivistischen Position an komplexe soziale Voraussetzungen gekoppelt.

Kulturgegenstände, etwa eine Schrift, ein spezielles Zeichen in dieser Schrift, z. B. ein Komma oder ein spezifischer Texttyp (z. B. ein argumentativer Text), stehen für kulturell teilweise hoch spezialisierte Möglichkeiten des Handelns und Erkennens. Sie können nur im Kontext entsprechend spezialisierter kultureller Praxen erworben werden. Die grammatischen Formen der Redewiedergabe im Deutschen beispielsweise oder etwa konzessiven Argumentierens wird man nur lernen, wenn deren Beherrschung als erstrebenswert gilt (Zielsetzung) und wenn Kontexte zur Verfügung stehen, die diese Beherrschung und die Unterscheidung verschiedener Formen pragmatisch fordern. Hierzu sei ein Beispiel aus einer Untersuchung von Torsten Steinhoff angeführt, der 2009 den Konstruktionswortschatz für Zimmerbeschreibungen in der Schreibentwicklung von Schülern untersucht hat. Die typische Zimmerbeschreibung am Anfang der Schreibentwicklung besteht aus textlich weitgehend unstrukturierten Inventarlisten nach dem Muster „In meinem Zimmer *habe ich* ... etc.“ Das Zimmer wird beschrieben, indem die darin vorhandenen Gegenstände aufgelistet werden, was freilich die imaginative Nachkonstruktion des Raumes durch einen Leser nicht stützt. Sprachlich werden diese Listen nach Steinhoffs Beobachtungen über sogenannte *haben*-Konstruktionen aufgebaut, wie sie der folgende Text zeigt:

Meine Klasse hat viele Drachen am Fenster und unter der Klasse ist ein Poster. Meine Klasse hat 48 Fenster. Mein Klasse hat ein großes Bild mit verschiedene Hände drauf. Meine Klasse hat einen Messstreifen. Meine Klasse hat eine Landkarte. Meine Klasse hat einen Geburtstagskalender. Meine Klasse hat einen großen Stundenplan. Meine Klasse hat 10 gemalte Blumen. Mein Klasse hat viele Bücher auf der Fensterbank. (Tair, 5. Klasse, Hauptschule) (Steinhoff 2009: 43)

Im Unterschied dazu setzen funktionierende Zimmerbeschreibungen die sprachliche Konstruktion einer deiktischen Origo voraus, von der aus, mit Büh-

ler gesprochen, perspektivisch die „Deixis am Phantasma“ (Bühler [1934] 1982: 121–140) erfolgen kann. Dies zeigt sich im Fortgang der Schreibentwicklung mit ersten Ansätzen schon im dritten Schuljahr. Hierfür werden konditionale Konstruktionen genutzt. Die Möglichkeiten, die dafür im Deutschen zur Verfügung stehen, sind lexikogrammatisch begrenzt:

- (1) Wenn du in mein Zimmer kommst, siehst du links ...
- (2) Kommst du in mein Zimmer, siehst du links ...
- (3) Bei Betreten meines Zimmers siehst du links ...

Auch wenn es grammatisch implizite Möglichkeiten der Origo-Konstruktion gibt (z. B. *Neben der Eingangstür steht links direkt der Schreibtisch an der Wand ...*), ist auffällig, dass junge SchreiberInnen im Grundschulalter die grammatisch explizite Konditionalkonstruktion mit der Konjunktion „wenn“ präferieren. Ein Beispiel dafür ist der folgende Text:

Wenn man in mein Zimmer kommt steht links ein Regal, wo meine Bücher, mein Kassettenrekorder und meine Bastelsachen stehen. Rechts ist der blaue Kleiderschrank. Wenn man geradeaus guckt ist da ein Fenster. Davor ist mein Schreibtisch mit meinen Stiften. Links daneben steht mein Computer. Neben dem Schrank mit den Büchern steht mein Bett. Über dem Bett hängen ein paar Poster von ‚Fluch der Karibik‘. Neben meinem Bett steht ein kleiner Nachtschrank mit einer Stehlampe. (Christin, 4. Klasse, Grundschule) (Steinhoff 2009: 45)

Gravierend sind die Beobachtungen Steinhoffs zu den Unterschieden im Gebrauch der *haben-* und *wenn-*Konstruktion, bezogen auf das Grundschulalter und die anschließende weitere Entwicklung in der Hauptschule. Während die *haben-*Konstruktionen im Verlauf des Grundschulalters bereits im 3. Schuljahr stark abnehmen, sind sie im 5. Schuljahr der Hauptschule wieder in über der Hälfte der Texte bestimmend und liegen noch im 10. Schuljahr prozentual deutlich über dem Anteil in den Texten des 4. Schuljahrs der Grundschule. Komplementär nehmen die *wenn-*Konstruktionen bereits im 3. Schuljahr der Grundschule stark zu, während sie in der Hauptschule kaum einmal in einem Text vorkommen. Die Werte unter 1 in Abbildung 10.4 zeigen, dass es nur wenige einzelne SchülerInnen sind, die solche Konstruktionen kennen. Das Ergebnis dokumentiert die außerordentlich ungleiche Verteilung der Kompetenzen in diesem Bereich, die in den verschiedenen Schullaufbahnen noch deutlicher zutage tritt. In der Hauptschule finden sich die Schreiber und Schreiberinnen, die offenbar nicht über die sprachlichen Mittel zu einer kohärenten Textorganisation bei den Raumbeschreibungen verfügen.

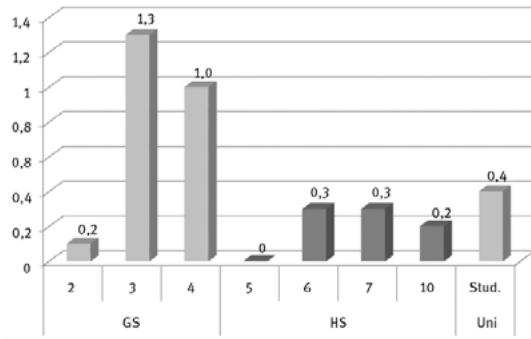


Abb. 10.4: *Wenn*-Konstruktionen in Raumbeschreibungen (Types pro Text) (Steinhoff 2009: 49).

Während bei den Grundschulern davon ausgegangen werden kann, dass kein Unterricht zur Raumbeschreibung stattgefunden hat und der Erwerb der *wenn*-Konstruktion durch einschlägige Spracherfahrungskontexte und eine offenbar hinreichende Saliens der Konstruktion im Textzusammenhang ausreichend gefördert wird, kann dies für die Hauptschule nicht mehr vorausgesetzt werden. Hier ist eine Erzeugung geteilter Aufmerksamkeit für das Textstrukturierungsproblem selbst ebenso wie für die textprozeduralen Mittel erforderlich. In einer Folgeuntersuchung haben Anseit & Steinhoff (2014) in einer Interventionsstudie nachgewiesen, dass ein situiertes Aufgabenarrangement, das die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Relevanz der Origo-Konstruktion lenkt und dafür in Überarbeitungskontexten zur Unterstützung einschlägige sprachliche Mittel zur Verfügung stellt, eine deutliche Erhöhung der Zahl der Perspektivierungsprozeduren in den Zimmerbeschreibungen zur Folge hat. Hier ist der Erwerb also eng an transaktionale Kontexte gebunden.

7 Resumee

Der Versuch, Montadas antinomische Modellierung von vier entwicklungstheoretischen Positionen auf den Erwerb einer literalen Kompetenz zu beziehen, zeigt einerseits, dass das Modell mit Gewinn auf genuin spracherwerbsbezogene Fragestellungen angewendet werden kann. Andererseits sollte in der Erörterung deutlich geworden sein, dass die Antinomien modelltheoretisch zwar produktiv sind, dass aber ein Verständnis des Erwerbs literaler Kompetenz eine modelltheoretische Integration der verschiedenen Gesichtspunkte verlangt. Von einem solchen integrativen Modell muss erwartet werden, dass es Aspekte

der kulturellen und transaktionalen Situiertheit des Erwerbs, des problemlösenden Handelns des einzelnen Lernenden und des sprachlich impliziten wie expliziten Erwerbs in ein hierarchisch integriertes Verhältnis bringt (vgl. Feilke 2014, 2016b). Kultureller Kontext, Handeln und sprachliche Strukturierung bilden in diesem Sinn einen Zusammenhang je eigenständiger Determinanten des Erwerbs einer literalen Kompetenz.

Literatur

- Afflerbach, Sabine (1997): *Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr. Eine empirische Studie*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Anseit, Nadine & Torsten Steinhoff (2014): Schreibarrangements für die Primarstufe. In Thomas Bachmann & Helmuth Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*, 129–155. Stuttgart: Klett.
- Becker, Karl-Ferdinand (1870): *Handbuch der deutschen Sprache*. 9. Aufl. Prag: Tempsky.
- Bereiter, Carl (1980): Development in writing. In Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive processes in writing*, 73–93. Hillsdale: Erlbaum.
- Bereiter, Carl & Marlene Scardamalia (1987): *The psychology of composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Blühdorn, Hardarik (2006): Textverstehen und Intertextualität. In Hardarik Blühdorn, Eva Breindl & Ulrich H. Waßner (Hrsg.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*, 277–298. Berlin: de Gruyter.
- Bredel, Ursula (2007): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Schönigh.
- Brekle, Herbert E. (1994): *Die Antiqualinie von ca. –1500 bis ca. +1500: Untersuchungen zur Morphogenese des westlichen Alphabets auf kognitivistischer Basis*. Münster: Nodus.
- Bruner, Jerome S. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Hans Huber.
- Bruner, Jerome S. (1990): *Acts of meaning. Four lectures on minds and culture*. New York: Harvard University Press.
- Bühler, Karl ([1934] 1982): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. München: Gustav Fischer.
- Coseriu, Eugenio (1988): *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Tübingen: Francke.
- Ehlich, Konrad ([1983] 2007): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In Konrad Ehlich, *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 3, 483–507. Berlin, Boston: de Gruyter. <http://www.degruyter.com/view/product/175600> (letzter Zugriff 18. 2. 2015).
- Eisenlohr, K. (1876): Aufsätze in der Volksschule. In Karl Adolf Schmid (Hrsg.), *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*. Bd. 1.2, verb. Aufl. Gotha: Rudolf Besser.
- Feilke, Helmuth (2012): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In Susanne Günthner, Wolfgang Imo, Dorothee Meer & Jan Georg Schneider (Hrsg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm*, 149–175. Berlin, Boston: de Gruyter.

- Feilke, Helmut (2014): Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In Helmut Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*, 23–53. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Feilke, Helmut (2015a): Text und Lernen – Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In Sabine Schmölder-Eibinger & Eike Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*, 47–72. Münster, New York: Waxmann.
- Feilke, Helmut (2015b): Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. *Didaktik Deutsch* 38, 115–136.
- Feilke, Helmut (2016a): Nähe, Distanz und literale Kompetenz. Versuch einer erklärenden Rezeptionsgeschichte. In Helmut Feilke & Mathilde Hennig (Hrsg.), *Zur Karriere von ›Nähe und Distanz‹*, 117–158. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Feilke, Helmut (2016b): Literale Praktiken und literale Kompetenz. In Arnulf Deppermann, Helmut Feilke & Angelika Linke (Hrsg.), *Kommunikative und sprachliche Praktiken*, 253–277. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Feilke, Helmut, Klaus-Peter Kappert & Clemens Knobloch (Hrsg.) (2001): *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Fischer, Jean-Paul: (2013): Digit reversal in children's writing: A simple theory and its empirical validation. *Journal of Experimental Child Psychology* 115, 356–370
- Friedrich, Karin (2009): Pädagogisch-didaktische Konzepte und Rechtschreibleistungen im zweiten Schuljahr. In Jeanette Roos & Hermann Schöler (Hrsg.), *Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule*, 207–228. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gardner, Howard (1989): *Dem Denken auf der Spur. Der Weg der Kognitionswissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gloning, Thomas & Gerd Fritz (Hrsg.) (2011): *Digitale Wissenschaftskommunikation. Formate und ihre Nutzung*. Gießen: Gießener Elektronische Bibliothek.
- Graham, Steve, Paul Morphy, Karen R. Harris, Barbara Fink-Chorzempa, Bruce Saddler, Susan Moran & Linda Mason (2008): Instructional practices and adaptations. Teaching spelling in the primary grades: A national survey of instructional practices and adaptations. *American Educational Research Journal* 45 (3), 796–825, doi:10.3102/0002831208319722.
- Hennig, Mathilde (2012): Was ist ein Grammatikfehler? In Susanne Günthner, Wolfgang Imo, Dorothee Meer & Jan Georg Schneider (Hrsg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*, 121–148. Tübingen: Niemeyer.
- Herder, Johann Gottfried ([1780] 1820): Von den Vortheilen und Nachtheilen der heutigen Studirmethode. In Johann Gottfried Herder, *Sämtliche Werke. Zwölfter Theil. Sophron. Gesammelte Schulreden*. Hrsg. v. Johann Müller. Karlsruhe (Im Bureau der deutschen Klassiker).
- Herder, Johann Gottfried ([1846] 2012): *Journal meiner Reise von 1769*. Hamburg: tredition.
- Humboldt, Wilhelm von ([1830–35] 1988): Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. In Wilhelm von Humboldt, *Werke in fünf Bänden. Band III: Schriften zur Sprachphilosophie*, 368–756. 6., unveränd. Aufl. Darmstadt.
- Karmiloff-Smith, Annette (1992): *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, London: MIT Press.
- Klein, Wolf Peter (2011): Die deutsche Sprache in der Gelehrsamkeit der frühen Neuzeit. Von der lingua barbarica zur Haubtsprache. In Herbert Jaumann (Hrsg.), *Diskurse der*

- Gelehrtenkultur in der Frühen Neuzeit. Ein Handbuch*, 465–516. Berlin, New York: de Gruyter.
- Koch, Peter & Wulf Oesterreicher (2011): *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. 2., aktual. und erw. Auflage. Berlin, New York: de Gruyter.
- Köpcke, Klaus-Michael & David Zubin (1996): Prinzipien der Genuszuweisung im Deutschen. In Ewald Lang & Gisela Zifonun (Hrsg.), *Deutsch typologisch. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 1995*, 473–491. Berlin: de Gruyter.
- Leiss, Elisabeth & Johann Leiss (1997): *Die regulierte Schrift. Plädoyer für die Freigabe der Rechtschreibung*. Erlangen, Jena: Palm & Enke.
- Lobin, Henning (2014): *Engelbarts Traum. Wie der Computer uns Lesen und Schreiben abnimmt*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Montada, Leo (1998): Fragen, Konzepte, Perspektiven. In Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*, 1–83. 4. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Müller, Hans-Georg (2007): *Zum „Komma nach Gefühl“. Implizite und explizite Kommakompetenz von Berliner Schülerinnen und Schülern im Vergleich*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Oesterreicher, Wulf & Peter Koch (2016): 30 Jahre ‚Sprache der Nähe – Sprache der Distanz‘. Zu Anfängen und Entwicklung von Konzepten im Feld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In Helmuth Feilke & Mathilde Hennig (Hrsg.), *Zur Karriere von ›Nähe und Distanz‹*, 11–72. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Piaget, Jean (1984): Die kindlichen Praxien. In Jean Piaget, *Probleme der Entwicklungspsychologie. Kleine Schriften*, 56–79. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Raumer, Rudolf v. (1857): *Der Unterricht im Deutschen*. 3. vermehrte und verbesserte Aufl. Stuttgart: Verlag Samuel Gottlieb Liesching.
- Rosebrock, Cornelia (2017): Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte. In Andrea Bertschi-Kaufmann & Tanja Graber (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*, 58–75. Seelze und Zug: Klett und Balmer.
- Ruberg, Tobias (2013): *Der Genuserwerb ein- und mehrsprachiger Kinder*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Steinhoff, Torsten (2009): Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb? *Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (SPASS)* 17.
- Treiman, Rebecca & Brett Kessler (2011): Similarities among the shapes of writing and their effects on learning. *Written Language and Literacy* 14 (1), 39–57. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3164302/> (letzter Zugriff 10. 7. 2017).
- Voeste, Anja (2008): *Orthographie und Innovation. Die Segmentierung des Wortes im 16. Jahrhundert*. Hildesheim u. a.: Olms.
- Wegener, Heide (1995): Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Rußland und der Türkei. In Brigitte Handwerker (Hrsg.), *Fremde Sprache Deutsch. Grammatische Beschreibung – Erwerbsverläufe – Lehrmethodik*, 1–24. Tübingen: Narr.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Franz E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, 17–31. Weinheim: Beltz.
- Weinhold, Swantje (2009): Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule. Lese- und Rechtschreibleistungen in den Jahrgangsstufen 1–4. *Didaktik Deutsch* 27, 53–73.
- Wiebelt, Alexandra (2004): *Symmetrie bei Schriftsystemen. Ein Lesbarkeitsproblem*. Tübingen: Niemeyer.

