

### **3 Soziogenese und Ontogenese der Schriftsprache**

Das vorliegende Kapitel zu ausgewählten Aspekten der Soziogenese und der Ontogenese des Schreibens arbeitet exemplarisch heraus, was die soziale und die individuelle Dimension der Schriftsprachkompetenz ausmacht. Die Ausführungen sollen gleichzeitig deutlich machen und begründen, warum es für die vorliegende empirische Untersuchung wichtig ist, sowohl soziale als auch kognitive Einflüsse auf die Schriftsprachaneignung zu berücksichtigen: Sie rückt die Schriftsprachkompetenz in ihrer Abhängigkeit von der globalen Sprachfähigkeit ins Zentrum. Beide sprachlichen Kompetenzbereiche sind verknüpft mit individuellen sprachlich-kognitiven Fähigkeiten. Gleichermaßen sind sie äusseren sozialen Einflüssen ausgesetzt respektive werden im sozialen Austausch und über den Sprachgebrauch im sozialen Kontext ausgebildet und gefestigt.

#### **3.1 Entwicklungsdimensionen der Schriftsprache**

Die Aneignung der Schriftsprache bedeutet für Kinder nicht nur den Erwerb eines neuen visuellen Zeichensystems, sondern den Erwerb einer neuen Sprachvarietät, die die strukturelle Komplexität der Sprache deutlich intensiver nutzt als mündliche Varietäten. Ein erfolgreicher Aneignungsprozess ist biographisch äusserst zentral, weil das Beherrschen der schriftsprachlichen Varietät die Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation und an gesellschaftlichem Wissen ermöglicht (Ehlich, Bredel & Reich 2008a: 16). Dieser Aspekt wurde nicht zuletzt im Zusammenhang mit den PISA-Studien, den internationalen Schulleistungsuntersuchungen (Baumert 2001), Gegenstand bildungspolitischer und öffentlicher Diskussionen. Die Sprachbarrierendiskussion der 1960er Jahre (vgl. dazu Kap. 3.2.2) kam nach der ersten Erhebung der PISA-Studien (Baumert 2001) und dem darauffolgenden sogenannten PISA-Schock (Huisken 2005; Loeber & Scholz 2000) wieder auf: Es setzte sich insbesondere in Deutschland, aber auch in anderen teilnehmenden Ländern die Erkenntnis durch, dass ein Grossteil der Schüler und Schülerinnen mit ungenügenden Lese- und Schreibkompetenzen aus der Schule entlassen werden. Während die Sprachbarrierendebatte der 1960er Jahre eine sprachliche Benachteiligung auf die Schichtzugehörigkeit zurückführte, wurde rund 40 Jahre später der Migrationshintergrund als Einflussgrösse auf das sprachliche Verhalten und die sprachliche Kompetenz herausgestellt: „Die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule [wurde] nun [...] völlig ihrer schichtensoziologischen Begründung und Einbettung entkleidet und ausschliesslich in Bezug

auf den Faktor Migrationshintergrund diskutiert.“ (Auer 2015: 403) Sowohl die soziale Schichtzugehörigkeit als auch der Migrationshintergrund stehen für die soziale Bedingtheit der Sprache und der Sprachbeherrschung sowie für die Bedeutung sprachlicher Kompetenz für die Teilhabe an der gesellschaftlichen Kommunikation. Das gilt für die Mündlichkeit, aber in einer stark schriftbasierten Gesellschaft speziell auch für die Schriftlichkeit.

Forschungsmethodisch gesehen liegen Forschungen zur (Schrift-)Sprachaneignung im Schnittbereich unterschiedlicher Disziplinen. Zu nennen sind dabei insbesondere die Psychologie, die Linguistik, die Sprachheilpädagogik und die Sprachdidaktik. Forschungsschwerpunkte sind von Fragestellungen und methodischen Zugängen der beteiligten Disziplinen abhängig. So spiegeln auch die Analysen und die vorliegenden Erkenntnisse die Forschungs- und Theoriebildungsinteressen der einzelnen Disziplinen wider. Entsprechend wird denn auch die Frage nach der angemessenen Methodologie für die Erforschung von Schriftsprachaneignungsprozessen verschieden beantwortet (Ehlich, Bredel & Reich 2008a: 22–23). Die unterschiedlichen Konzeptualisierungen von Sprache in den einzelnen Forschungsrichtungen schlagen sich gleichzeitig in unterschiedlichen Termini nieder, mit denen die Sprachaneignung bezeichnet wird: Das Konzept der *Entwicklung* ist eng mit einer quasi-biologischen Sicht auf Aneignungsprozesse verbunden. Der *Spracherwerb* gehört ursprünglich in ein ähnliches Grundmodell und referiert auf den Nativismus. Wenn indes von *Sprachaneignung* gesprochen wird, „wird sowohl auf die aktive Rolle des Kindes – und seiner Kommunikationspartner – Bezug genommen als auch darauf, dass Sprache als eine wichtige Handlungsressource für die soziale Interaktion des Kindes gesehen wird, die sich das Kind in seinem Sprachaneignungsprozess zu eigen macht“ (Ehlich 2009: 15). Auf die semantischen Implikationen, die mit den unterschiedlichen, zwar oft synonym verwendeten, aber eigentlich auf unterschiedliche Aneignungskonzepte zurückgehenden Begriffen verbunden sind, macht auch Baurmann (1994–1996) aufmerksam. Spezifisch auf die Aneignung des Schreibens bezogen, schlägt Feilke (1993) den Terminus *Schreibentwicklung* vor, den er vom *Schriftspracherwerb* abgrenzt. Letzterer umfasste das Erstlesen und Erstschriften, spezifisch auch den Erwerb motorischer und orthographischer Fertigkeiten. Die Termini illustrieren, wie sich Forschungsparadigmen, aber auch generellere Konzeptualisierungen von Sprache in der Erforschung von Erwerbsprozessen terminologisch niederschlagen. Der Begriff *Schreibaneignung* wäre für die hier präsentierte Herangehensweise am adäquatesten, da sowohl auf eigenaktive Aneignungsprozesse als auch auf die soziale Bedingtheit und die sozial-kognitive Herausbildung derselben fokussiert wird. Die konsequente Verwendung eines einzelnen Terminus liesse sich allerdings in der vorliegenden Arbeit aus praktischen Gründen schwer aufrechterhalten,

da die Studien und Modelle, auf die referiert wird, ebenfalls unterschiedliche Termini verwenden. Die genannten Begriffe werden daher synonym verwendet.

Die begriffliche Vielfalt, mit der ein Phänomen konturiert wird, ist im Fall der kindlichen Sprachaneignung Ausdruck verschiedener Konzepte und Untersuchungsansätze, gleichzeitig aber auch forschungsgeschichtlich verschiedener Phasen, die aufgrund spezifischer sprachtheoretischer Annahmen bestimmte Teilaspekte der Schriftsprach- und Textkompetenzaneignung fokussierten. Die verschiedenen Forschungsphasen und die daraus hervorgehende Bearbeitung eines spezifischen Aspekts des Aneignungsprozesses sind im Wesentlichen Ausdruck von Paradigmenwechseln in den beteiligten Disziplinen: Die pragmatische Wende etwa führte auch in der Schriftsprachaneignungsforschung zu einer Erweiterung der Fragestellung um Aspekte der Sprachverwendung in spezifischen kommunikativen Konstellationen. Auf die Interessensverlagerung hin zu kognitiven Aspekten der Sprachverwendung in der Linguistik schliesslich folgte – um ein weiteres Beispiel zu nennen – auch in diesem Forschungszweig die zunehmende Mitberücksichtigung kognitiver Prozesse der Schreibhandlung (vgl. dazu etwa Kap. 4.2). Solche Paradigmenwechsel können gerade in der Spracherwerbsforschung von besonderer Relevanz sein. Der Grund dafür liegt im Besonderen darin, dass an die Spracherwerbsforschung verstärkt die Erwartung herangetragen wird, aus ihren empirischen Ergebnissen seien unmittelbar didaktische oder diagnostische Erkenntnisse und Massnahmen abzuleiten. Mitunter scheint gerade diese Aussicht auf angewandte linguistische Forschungen mit anwendbarem Ergebnis für die Praxis theoretische und empirische Bemühungen überhaupt zu rechtfertigen. Verschiedene Beispiele aus der Praxis zeigen dabei folgende Problematik: Heute stehen diejenigen didaktischen Konzepte stark in der Kritik, die im Anschluss an die Entdeckung eigenaktiver und selbstorientierter Erwerbsprozesse in den Sprachunterricht eingeführt wurden, ohne dass ihre Wirksamkeit – so die Kritik – empirisch geklärt worden wäre (vgl. dazu etwa die Ausführungen zum Spracherfahrungsansatz in Kap. 3.2.2). Lehrpersonen und Kinder müssten so austragen, was zu früh und zu euphorisch didaktisiert wurde. Es wird zu Recht kritisiert, dass Erkenntnisse zu Erwerbsphasen in der Schriftsprachaneignung oder zu Lernprozessen generell nicht die Frage beantworten, wie diese zu steuern oder zu beurteilen sind, sondern erst Hinweise darauf ermöglichen, welche Aspekte in Instrumente zur Beurteilung und Diagnostik von Sprachständen zu überführen sind, an die wiederum angemessene und empirisch zu prüfende Fördermassnahmen zu binden wären.

Die verschiedenen Perspektiven auf die Herausbildung der Schriftlichkeit als spezifisch menschliche Tätigkeit sowie den Vorgang der schriftlichen Sprachproduktion und unterschiedliche an ihm beteiligte Fähigkeiten und Einfluss-

faktoren schlagen sich in den Termini *Phylogenese*, *Ontogenese*, *Soziogenese*, *Psychogenese* und *Aktualgenese* des Schreibens nieder. Sie sind Ausdruck davon, dass Schreiben Tätigkeiten und Wissenvoraussetzungen ganz verschiedener Art umfasst und verweisen alle auf eine – individuelle oder gemeinschaftliche, diachrone – Entwicklungsdimension der Schriftsprache: Während sich die Schrift als spezifisch menschliche Errungenschaft über die Menschheitsgeschichte hinweg herausgebildet hat und die Mehrzahl von bestehenden Völkergruppen heute mehr oder weniger schriftbasierte Gesellschaften darstellen (Phylogenese), ist die individuelle Aneignung der Schriftlichkeit durch das einzelne Individuum innerhalb dieser Gesellschaft und in Abhängigkeit von ihr (Ontogenese) ebenfalls als Prozess zu begreifen. Prozesse stellen ebenfalls die soziogenetische Herausbildung sprachlicher Konventionen und Normen in der Gesellschaft, die kognitive und psycholinguistische Erweiterung sprachlichen Wissens (Psychogenese) sowie die Aktualgenese jeder einzelnen sprachlichen Äußerung – werde sie mündlich oder schriftlich produziert – dar. Die soziale und die individuelle Dimension des Schreibens und ihre gegenseitige Beeinflussung spielen im Kontext der vorliegenden Arbeit eine herausragende Rolle, und zwar speziell in Bezug auf sprachliche Normen: Für die Kinder wird es zur Erwerbsaufgabe und gleichzeitig zum Gegenstand metasprachlicher Auseinandersetzung, schriftliche und mündliche Sprache medial und konzeptionell zu unterscheiden oder Kommunikationsmuster, die ihren Niederschlag in Textsorten, Textmustern, aber auch in spezifisch konzeptionell schriftlichen Prozeduren finden, als sozial gewachsene Konvention zu begreifen. Die genannten Aspekte stellen verschiedene Arten von Normen dar, die sich soziogenetisch aus dem Sprachgebrauch heraus entwickelt haben und die sich jedes Kind individuell aneignen muss. Hier treffen die soziale und die individuelle Dimension der Sprachaneignung zusammen. Die folgenden Ausführungen widmen sich unterschiedlichen Aspekten dieser sozialen und individuellen Dimension. Wenn es dabei vorerst nicht exklusiv um die Schriftsprachaneignung, sondern um Spracherwerbsprozesse im Allgemeinen geht, dann darum, weil es ein Ziel der vorliegenden Studie ist, die Schriftsprachkompetenz in Bezug auf die globale Sprachfähigkeit der Kinder empirisch zu untersuchen.

### 3.2 Soziale Dimension der Schriftsprachaneignung

In Bezug auf die soziale Dimension des Schreibens sind die Rolle und die strukturellen Merkmale der sprachlichen Produktionsform (schriftlich versus mündlich) sowie die soziale Bedeutung derselben besonders wichtig. Sie werden im Folgenden thematisiert, bevor auf die Funktion und die Ausgestaltung von

sprachlichen Normen eingegangen wird, die nicht zufällig die Schnittstelle zur daraufhin thematisierten individuellen Dimension des Schreibens bilden: Normen entstehen im sozialen Austausch gebrauchsorientiert und werden individuell angeeignet. Ihre Diskussion nimmt Aspekte vorweg, die erst in Kapitel 5 ausführlich thematisiert werden. Gemeint ist damit vorrangig der Bereich der Metasprachkompetenz und der Sprachbetrachtung sowie ihr Zusammenhang mit dem sprachlichen Handeln.

### 3.2.1 (Konzeptionelle) Schriftlichkeit versus (konzeptionelle) Mündlichkeit

Die Schriftkultur ist ein symbolisches System zur Darstellung der Welt und prägt als solches die Perspektive auf die aussersprachliche und die sprachliche Wirklichkeit (Schmidlin 1999: 23). Sie ermöglicht die Verdauerung von Wissensbeständen und wird dadurch zur Grundlage für die kollektive Erinnerungskultur schriftbasierter Gesellschaften (Halbwachs & Maus 1985; Assmann, Assmann & Hardmeier 1983; Assmann 1999). Gleichzeitig bestimmt sie die Kommunikation über das mündliche Gespräch hinaus; Schreiben kann ermöglicht und erfordert es, einen nicht anwesenden Leser als Adressaten und als Korrektiv für Formulierungen zu reflektieren, das Hier und Jetzt zu transzendieren und ein Ziel im abstrakten Raum zu verfolgen (Ossner 1995: 43; Schmidlin 1999: 23). Diese Charakterisierung verweist darauf, dass geschriebene Sprache nicht mit verschriftelter mündlicher Sprache gleichzusetzen ist, sondern dass ihr in einer Gesellschaft ganz bestimmte Funktionen zukommen. Ausdruck findet dieser zentrale Aspekt im Terminus der *konzeptionellen Schriftlichkeit* (in Abgrenzung zur *konzeptionellen Mündlichkeit*). Mit dem von Koch und Oesterreicher geprägten Begriffspaar wird dem Umstand Rechnung getragen, dass hinter beiden Ausdrucksformen je spezifische Charakteristika von Kommunikationssituationen stehen, die sich auf verschiedenen Parametern zwischen zwei Polen bewegen: zwischen Nähe und Distanz, zwischen Vertrautheit und Öffentlichkeit oder zwischen Monolog und Dialog (Koch & Oesterreicher 1994–1996). Das Begriffspaar berücksichtigt die Bandbreite möglicher sprachlicher Variation und ermöglicht die Differenzierung zwischen Sprachformen nicht nur in medialer, sondern auch in konzeptioneller Hinsicht. Texte können – wie etwa eine Vorlesung – medial mündlich, konzeptionell aber schriftlich sein, oder – wie es bei Chat-Nachrichten der Fall ist – umgekehrt medial schriftlich und konzeptionell mündlich. Oralität und Schriftlichkeit kommen in konzeptionell schriftlich und in konzeptionell mündlich ausgeprägter Form vor. Die Unterscheidung zwischen medialer und konzeptioneller Oralität verstehen Koch und Oesterreicher als Unterscheidung zwischen Sprache der Nähe und Sprache der Distanz, wobei Nähe und Distanz als physische sowie als soziale Qualitäten gemeint sind

(Koch & Oesterreicher 1994–1996: 588; Koch & Oesterreicher 1985). Ein emotionaler Brief kann konzeptionell schriftlich sein, sich aber durch eine Sprache der Nähe auszeichnen, während ein Gespräch zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer konzeptionell mündlich, aber der Sprache der Distanz zuzuordnen sein kann. Ein weiterer terminologischer und definitorischer Lösungsvorschlag für das Distinktionsproblem zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit ist die Unterscheidung zwischen interpersonaler Involviertheit und Informationsgrad, die die weitverbreitete Meinung relativieren will, die geschriebene Sprache zeichne sich durch Kontextunabhängigkeit aus, während gesprochene kontextgebunden sei. Das ist so nicht der Fall: „Involviertheit und die Konzentration auf die interpersonellen Beziehungen sind [...] so wenig intrinsisch an die Oralität gebunden wie ein hoher Informationsgrad und die Fokussierung auf die Botschaft selber an die Schriftlichkeit.“ (Schmidlin 1999: 29)

Die unterschiedlichen Merkmale, mit denen Schriftlichkeit und Mündlichkeit verbunden werden, betonen deren Gegensätzlichkeit, aber auch gemeinsame Qualitäten. Das gilt für die kommunikative Absicht, zu der Sprache in ihren mündlichen und schriftlichen Erscheinungsformen eingesetzt wird, genauso wie für sprachstrukturelle Aspekte.

Sprachstrukturell ist die Herausbildung der Schriftsprache mit Standardisierungsprozessen infolge der Vergrößerung des Kommunikationsraums verbunden (Schmidlin 1999: 24). Die linguistischen Beschreibungen der Schriftsprache, die zwischen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache differenzieren, unterscheiden Merkmale hinsichtlich der Lexik, der Morphologie, der Syntax und der Textebene sowie hinsichtlich des Produktionsprozesses, wie aus Tabelle 3.1 ersichtlich wird.

Die Gegenüberstellung von prototypischer Mündlichkeit und prototypischer Schriftlichkeit liesse sich um verschiedene Merkmale erweitern, die insgesamt dem schriftlichen Text ein Mehr an sprachlicher Komplexität und Information und der Mündlichkeit ein Mehr an Gestaltungsfreiheit zuschreiben sowie die Flüchtigkeit (bezogen auf das Sprechen) respektive Fixierung (bezogen auf das Schreiben) des sprachlichen Ausdrucks betonen. Allerdings greift eine solche Übersicht deutlich zu kurz, da die tatsächliche Fülle möglicher Sprech- und Schreibsituationen unberücksichtigt bleibt. Im Sprachgebrauch sind prototypisch mündliche oder prototypisch schriftliche Texte selten. Der individuelle Sprachgebrauch richtet sich nach der pragmatischen Absicht und nach dem Kontext, wobei bestimmte Muster nicht das Ziel der Sprachproduktion, sondern deren Mittel darstellen (vgl. zur Rolle des Kontextes etwa Östman op. 2015). Ob ein Text geschrieben oder gesprochen wird, ist zweifelsfrei zu bestimmen, die sprachlichen Merkmale hingegen unterscheiden sich graduell. Das Sprachmaterial ist für beide Sprachformen theoretisch das gleiche. Weder

**Tab. 3.1:** Prototypische Merkmale der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit.

	<b>Mündlichkeit</b>	<b>Schriftlichkeit</b>
<i>Lexik</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mehr Repetitionen und Interjektionen</li> <li>- Wörter sind kürzer, mehr Wortfragmente, mehr Substandardwortschatz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- grössere Varianz</li> <li>- mehr Adjektive</li> <li>- mehr Namen (während im Mündlichen der deiktische Pronominalverweis möglich ist)</li> <li>- mehr Nominalisierungen</li> <li>- längere Wörter</li> </ul>
<i>Morphologie</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vergangenheitsform wird typischerweise im Perfekt ausgedrückt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Konjunktive, Genitive und Imperfekt häufiger</li> </ul>
<i>Syntax</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kürzere Phrasen</li> <li>- eher parataktische Struktur</li> <li>- weniger komplex</li> <li>- ellipsenreicher</li> <li>- liberaler in Bezug auf die Wortstellung</li> <li>- weniger Variation in den Satzanfängen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- komplexere Struktur</li> <li>- eher hypotaktische Struktur</li> </ul>
<i>Textebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- freiere Konstruktion</li> <li>- weniger fixe Schemata</li> <li>- weniger Informationen im Verhältnis zur Textlänge</li> <li>- zeitlicher Verweis auf den eigenen Diskurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- örtlicher Verweis auf den eigenen Diskurs</li> </ul>
<i>Produktionsprozess</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervention des Gesprächspartners möglich</li> <li>- Prosodie, Mimik und Intonation als Gestaltungsmittel</li> <li>- flüchtig</li> <li>- ungeplant</li> <li>- in einen Handlungskontext eingebunden</li> <li>- Einbezug des Kommunikationspartners</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- längere Produktionszeit</li> <li>- permanente Fixierung</li> <li>- Möglichkeit zur nachträglichen Überarbeitung</li> <li>- indirekte und zeitlich verzögerte Kommunikation</li> <li>- ausschliesslich verbale und typographische Ausdrucksmittel (Absatz, Abschnitt, Kapitel, Klammern usw.)</li> </ul>

Auf der Grundlage von Schmidlin 1999: 24–25, vgl. auch Schlobinski 2005; Thaler 2007; Adamzik 2016.

ist von einem Lexikon der gesprochenen Sprache auszugehen noch davon, dass Schriftlichkeit ohne Kontext auskommt: Die Differenz zwischen geschriebener und gesprochener Sprache ist nicht auf die materielle Erscheinung und nicht nur auf die sprachlichen Merkmale, sondern auf ihre kommunikative Funktion, auf den Adressaten sowie auf Formalität und Planungszeit des jeweiligen (mündlichen oder schriftlichen) Textes zurückzuführen. Diese Einsicht verdanken auch die Schriftspracherwerbsforschung und die Sprachdidaktik der pragmatischen Wende, die den kommunikativen Zweck sprachlicher Äusserungen als relevante Grösse sowohl in der Sprachvermittlung als auch in der Sprachforschung verankert hat (Günthner 2000: 352). Obwohl eine grosse Anzahl von Textsorten ausschliesslich als schriftkonstituierte Texte vorkommen, „[sind] die kommunikativen Funktionen sprachlicher Äusserungen [...] nicht etwa eine intrinsische Eigenschaft der Modalität, sondern können durch die an die Kodes gebundenen linguistischen Mittel unterschiedlich realisiert werden“ (Schmidlin 1999: 27). Der Fluchtpunkt, auf den hin sich die jeweilige mündliche oder schriftliche Textform gestaltet, ist also die kommunikative Absicht, die ihrerseits wiederum bestimmte Konventionen und Normen, darunter etwa eine adressatengerechte Anrede in einem Brief, verlangt. Gleichzeitig auferlegt sie dem Sprecher oder Schreiber gewisse Restriktionen, etwa das Explizitmachen gewisser Informationen mangels deiktischer Verweismöglichkeiten aufgrund der Abwesenheit eines Kommunikationspartners.

Die genannten Dichotomien (*konzeptionell*) *mündlich* / (*konzeptionell*) *schriftlich*, *Sprache der Nähe* / *Sprache der Distanz*, zwischen deren Polen graduelle Unterschiede in der Ausprägung bestimmter sprachlicher Merkmale anzusetzen sind, haben für Aneignungsprozesse besondere Relevanz, da sich der Erwerb der Schriftlichkeit im sozialen und schulischen Kontext dadurch auszeichnet, diese graduellen Unterschiede angemessen auf die kommunikative Absicht und die üblichen Konventionen hin differenzieren zu lernen und zu üben. Kindern ist die medial wie konzeptionell mündliche Sprache und die Sprache der Nähe vertrauter, da sie im Erwerbsprozess der (*konzeptionell*) schriftlichen und vor allem der Sprache der Distanz vorausgeht und die Kommunikationssituationen mindestens bis ins Schulalter hinein wesentlich bestimmt. Die Aneignung konzeptioneller Schriftlichkeit geschieht daher vor allem in frühen Erwerbsphasen vorerst über den Rückgriff auf Ausdrucksmittel, die die Kinder aus der Mündlichkeit kennen, also über die Verschriftung mündlicher Sprache. Der Deutschschweizer Sprachkontext stellt für die Kinder hier eine zusätzliche Herausforderung dar: Ungefähr zeitgleich mit der Aneignung erster Schriftzeichen setzt der aktive Gebrauch und die Festigung der gesprochenen Standardsprache als schulische Sprachvarietät ein. Die schriftlichen Texte, die Kinder zu Beginn der Grundschule verfassen, stehen also unter dem

Einfluss der vorwiegend dialektalen Mündlichkeit. Sie sind zudem nicht nur Produkte des Schriftlichkeitserwerbs, sondern ebenso ein Mittel für den Erwerb respektive die Ausdifferenzierung des gesprochenen und geschriebenen Standards. Dieser Aspekt spielt in der Schweizer Sprachsituation eine besondere Rolle, da die Kinder zusammen mit der Aneignung einer konzeptionell schriftlichen Sprache die Standardsprache erwerben und ausbauen.

### **3.2.2 Geschriebener Standard und gesprochener Dialekt in der Deutschschweiz**

In der Deutschschweiz ist die Abgrenzung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit mit der Unterscheidung zwischen Dialekt und Standardsprache verbunden. Dabei unterliegt der Dialekt im Vergleich zum gesellschaftlichen Kontext in Deutschland nicht einer negativeren Bewertung als die Standardsprache, sondern beansprucht schlicht einen anderen Geltungsbereich. Panagiotopoulou & Kassis (2016: 155) beschreiben die Deutschschweizer Sprachsituation als „spezifische Form gelebter Zwei- oder Mehrsprachigkeit“. Diese „Zweisprachigkeit“ verteilt den Einsatz der beiden Sprachformen dabei nicht etwa nach Kriterien des sozialen Status von Produzent oder Rezipient. Ganz im Gegenteil wird Dialekt sowohl mit gesellschaftlich gleichgestellten Kommunikationspartnern wie mit Autoritätspersonen gesprochen. Sein Gebrauch ist also nicht statusabhängig; vielmehr käme die Wahl des Standards im Gespräch einem Verstoss gegen die implizite Norm gleich. In der Sprachsituation der Schweiz – umschrieben mit dem Begriff der Diglossie (Ferguson 1959)<sup>2</sup> – wird die Standardsprache für das Verfassen schriftlicher Texte gewählt, „der Gebrauch des Dialekts [in der Schriftlichkeit gilt] dagegen als ein Verstoss, der einen metaphorischen oder symbolischen Wechsel provoziert“ (Christen 2004: 71). Auch wenn insbesondere durch die Neuen Medien dialektale Texte zunehmend häufiger verschriftet werden, oftmals aber konzeptionell mündliche Textformen darstellen, gilt nach wie vor, dass für einen Grossteil schriftlicher Textsorten die Standardsprache als angemessen gilt.

---

<sup>2</sup> Seit Ferguson (1959) wurde der Terminus differenziert. Zu den Merkmalen der Deutschschweizer Diglossie vgl. aktuell etwa Werlen (2004); Petkova (2012, 2013), Luginbühl (2012); Berthele (2014); Hägi & Scharloth (2013). Eine historische Perspektive bietet Ris (1979). Zur Rolle der Sprachsituation für den (vor-)schulischen Unterricht bspw. Kassis-Filippakou & Panagiotopoulou (2015); Burger & Häcki Buhofer (1994); Häcki Buhofer (2002); Häcki Buhofer et al. (1994) oder Studer (2013). Eine kritische Bestandesaufnahme der Rezeption des Diglossiebegriffs für die Deutschschweiz leistet Berthele (2004).

In Deutschland war die Diskussion über das Verhältnis von Standard und Dialekt lange geprägt von weitgehend negativen Vorurteilen gegenüber dem Dialekt. Die späten 1960er Jahre waren fast vollständig durch die Rezeption der Arbeiten Basil Bernsteins (Bernstein 1964, Bernstein 1967, Bernstein 1972) bestimmt. Er vertrat die Ansicht, dass

bestimmte sprachliche Formen für den Sprechenden einen Verlust oder einen Gewinn an Geschicklichkeiten (sowohl kognitiver als auch sozialer Art) bedeuten, die für den Erfolg in der Schule sowie im Beruf entscheidend sind, und daß die genannten Formen des Sprachgebrauchs kulturell und *nicht* individuell determiniert sind. (Bernstein 1970: 18, Hervorhebung im Original)

Es ist laut Bernstein (1970) also die Sozialstruktur, die unterschiedliche sprachliche Formen oder Codes erzeugt. Diese Codes übermittelten die Kultur und bestimmten so das Verhalten. Der sogenannte restringierte Code der Arbeiterkinder (in Abgrenzung vom elaborierten sozial höherer Schichten) bestimme deren defizitäre Denkweise (Bernstein 1972: 238). Ihnen bleibe der soziale Aufstieg verwehrt, weil sie ihre Sprache trotz guter nonverbaler Intelligenz daran hindere, Denkstrategien zu entwickeln, die der Schule der Mittelschicht entspreche. Das Bernstein-Paradigma war theoretisch insbesondere deshalb höchst problematisch, weil der Zusammenhang zwischen sprachlichen Codes und sozialer Schichtzugehörigkeit eine Annahme ohne empirischen Nachweis war. Zudem verleitete die Defizit-Hypothese Bernsteins dazu, die Sprache der Arbeiterschaft als defizitär einzustufen, was gerade bei Vertretern der politischen Linken auf Ablehnung stossen musste. Die Konsequenzen aus dem Bernstein-Paradigma wurden daher bereits in den frühen 1970er Jahren gezogen (vgl. zur Wirkung Bernsteins etwa Karg 2016: 245 ff.). Die kognitiven Stile wurden als unbekannte Grösse aus dem Modell eliminiert und die soziale Schichtenstruktur wurde direkt mit der negativen Bewertung der sprachlichen Merkmale der Unterschichtkinder durch die Lehrpersonen erklärt (Auer 2015: 388–390).

Mit einem Paradigmenwechsel in der Sprachforschung verlagerte sich der durch Bernsteins Defizit-Hypothese ausgelöste Sprachbarrierendiskurs in den 1970er Jahren von der Frage der sozialen Schichtung hin zu Fragen des Sprachsystems und zur Idee der ‚Fremdsprachlichkeit‘ des Dialekts: Dialektsprechende Kinder, so nun die Prämisse, verfügten über eine funktionierende Grammatik, neben die durch den Standardspracherwerb in der Schule ein neues System gestellt werde, das zwar zum gleichen Sprachsystem gehöre, nicht aber die eigentliche Muttersprache darstelle (Schmidlin 1999: 55). Die Herausforderungen für den Erwerb seien darum ungleich grösser. Abgeleitet davon wurden Fördermassnahmen im Sinne eines kompensatorischen Unterrichts, der auf der kontrastiven Grammatik aufbaute und dialektsprechenden Angehörigen der

Unterschicht einen besseren Schulerfolg ermöglichen, ihre Integrationsmotivation fördern und ihr negatives Selbstbild abbauen sollte. Die didaktischen Massnahmen scheiterten allerdings und es setzte sich die Erkenntnis durch, dass Schulschwierigkeiten zwar auf einen Schichtenunterschied zurückgehen, aber nur indirekt sprachlich bedingt sind (Schmidlin 1999: 54–57).

Während in Deutschland der Einfluss des Dialekts auf die schulischen (standardsprachlichen) Leistungen insbesondere vor dem Hintergrund der sozialen Schichtproblematik diskutiert wurde, gestaltete sich diese Debatte in der Schweiz anders. Da im Gegensatz zu Deutschland alle Dialekt sprechen, kann daraus keine Benachteiligung oder soziale Diskriminierung geschlossen werden (Schmidlin 1999: 53). Die Befürchtung, der Dialekt wirke sich negativ auf die Standardsprachkompetenz aus, oder gar die daraus theoretisch ableitbare Forderung, zunehmend Standard zu sprechen, ist nicht wie in Deutschland Teil des Sprachendiskurses. Im Gegenteil: In den letzten Jahren wird vermehrt auf die Rolle des Dialekts auch im schulischen Kontext hingewiesen. Die Frage, wann und in welchem Rahmen Schweizer Kinder in der Schule mit dem Dialekt respektive mit der Standardsprache in Kontakt kommen sollen, wird etwa vor dem Hintergrund von erziehungspolitischen Harmonisierungsbestrebungen bezogen auf Lehrpläne und Curricula diskutiert. Das Verhältnis zum Dialekt und zum Standard ist also auch in der Schweiz ein zentraler Diskussionspunkt. Die Auseinandersetzung mit der Funktionalität der beiden Sprachformen gehört denn auch zu den am breitesten diskutierten Themen der Deutschschweiz (Berthele 2004: 115). Allerdings ist die Diskussion nicht sozialektal bestimmt, sondern vor allem vom Diskurs der kollektiven (Sprach-)Identität geprägt. Die Auseinandersetzung mit den Schweizer Dialekten und ihrer kulturellen und sozialen Bedeutung führt in der Schweiz immer wieder auch zu bildungspolitischen Vorstößen. Ein Beispiel dafür stellt die Diskussion über den Gebrauch von Dialekt und Standard im Kindergarten und über die verlangte und in einzelnen Schweizer Kantonen zur Volksabstimmung gebrachte Einführung eines Dialektobligatoriums auf dieser Stufe dar (vgl. etwa die Initiative ‚Ja zur Mundart im Kindergarten‘). Weil die Sprachvarietäten und ihre Funktionalität Teil eines öffentlichen Diskurses sind, der zum Deutschschweizer Selbstverständnis zu gehören scheint, machen neuere Sprachlehrmittel die Sprachsituation und das diglossische Verhältnis zum Gegenstand der Auseinandersetzung im Sprachunterricht. So bildet dieser Themenbereich Bestandteil des Lehrmittels *Die Sprachstarken*. Es ist im Kanton Freiburg, in dem die Erhebungen für die vorliegende Studie durchgeführt wurden, das obligatorische Lehrmittel für die Grundschule (vgl. für die Jahrgangsstufe 4 Lötscher et al. 2007).

Die Frage, ob und wie sich der Dialekt auf die Standardsprachkompetenzen von Deutschschweizer Kindern auswirkt, wurde verschiedentlich theoretisch diskutiert und vereinzelt empirisch bearbeitet (vgl. etwa Schmidlin 1999; Burger & Häckli Buhofer 1994; Häckli Buhofer et al. 1994). Es ist grundsätzlich davon auszugehen, dass Schweizer Kinder bedingt durch die funktionale Einschränkung der Standardvarietät weniger problemlos und flüssig Hochdeutsch sprechen lernen als deutsche Kinder. Die insgesamt eher seltene Verwendung ist dabei neben dem normativen Zwang der Schriftsprache ein entscheidender Einflussfaktor. Gerade jüngere Kinder weisen etwa im Bereich der Morphologie, der sich zwischen Standard und Dialekt stark unterscheidet, Merkmale eines Zweitspracherwerbs auf. Bezogen auf den Erwerb und Ausbau des Lexikons hingegen, das sich in beiden Sprachformen zu einem Grossteil überschneidet, ist auch der Standardspracherwerb als L1-Erwerb zu modellieren (Schmidlin 1999: 60). Schmidlin (1999) zeigte in einer vergleichenden empirischen Untersuchung von Schülertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland anhand ausgewählter Variablen differenziert auf, wie sich deutsche und Deutschschweizer Kinder im Grundschulalter hinsichtlich des Standardspracherwerbs unterscheiden. Die Studie ergab, dass für mündliche standardsprachliche Nacherzählungen bei Deutschschweizer Kindern im Vergleich zu jenen von gleichaltrigen aus Deutschland grossen diglossiespezifische Differenzen festzustellen sind. Die schriftlichen standardsprachlichen Erzählungen allerdings ergaben weit weniger diglossiespezifische Unterschiede. Zudem konvergieren die Werte der schriftlichen Erzählungen mit zunehmendem Alter der Kinder. Die Schweizer Sprachsituation scheint sich für einzelne Bereiche – etwa für den Einsatz *literacy*-spezifischer Konnektionsmittel sowie subordinierender und kausaler Konjunktionen – sogar günstig auf den schriftsprachlichen Ausdruck auszuwirken. Schmidlin (1999: 275–278) vermutet, dass die grössere Nähe zwischen geschriebener und gesprochener Sprache in den Texten der deutschen Kinder dazu führt, dass sie länger in der Mündlichkeit verhaftet bleiben als Schweizer Kinder. Die Unterscheidung der Varietäten und die Festigung varietätspezifischer sprachlicher Merkmale fallen den Kindern aus der Deutschschweiz aufgrund der funktionalen Trennung möglicherweise leichter.

Auch wenn die Aneignung der Standardsprache in der Schweiz insbesondere durch den schulischen Kontext geprägt ist, kommen auch Deutschschweizer Kinder schon vor dem Schulalter mit der Standardsprache in Kontakt und erwerben sie zu Teilen auch ungesteuert (vgl. hierzu etwa Häckli Buhofer et al. 1994 sowie Landert 2007). Dennoch bildet die Schule einen neuen Rahmen, der den Gebrauch einer bestimmten Varietät explizit vorgibt und die Förderung des Standards im Mündlichen wie im Schriftlichen als Bildungsauftrag umsetzt.

Dem Umstand, dass von Deutschschweizer Kindern das ungezwungene und spontane Sprechen vornehmlich in Dialekt vollzogen wird und die Standardsprache formellen, insbesondere schulischen Kontexten vorbehalten bleibt, trägt die vorliegende Studie in zweifacher Hinsicht Rechnung: Einerseits wurden die Gespräche über den Schreibprozess von der Gesprächsleiterin in Dialekt initiiert, andererseits gibt die Schreibaufgabe die Deutschschweizer Sprachsituation als Thema vor (vgl. für genauere Angaben zum Erhebungssetting Kap. 9.2.2). Die Gesprächsvarietät für den mündlichen Austausch zwischen der Untersuchungsleiterin und dem jeweiligen Kind wurde zwar nicht explizit vorgeschrieben, in aller Regel übernahmen die Kinder sie aber diskussionslos.

### **3.2.3 Normen als soziales Regulativ sprachlichen Handelns**

#### **3.2.3.1 Normen als geronnener Diskurs**

Die Herausbildung konzeptionell schriftlicher Merkmale ist ein Resultat der Entwicklung (innerhalb) einer Schriftkultur und einer schriftbasierten Gesellschaft. Die zeitliche Dimension spielt in der Herausbildung konzeptionell schriftlicher Formulierungstraditionen wie in der Etablierung von konventionalisierten Textsorten und Textmustern eine zentrale Rolle: Durch wiederholte Verwendung eines bestimmten Musters durch eine Vielzahl von Menschen etablieren sich Formulierungstraditionen sowohl auf der Ebene sprachlicher Strukturen als auch auf textueller Ebene. Diese Konventionen und Traditionen sind Ausdruck einer (weitgehend impliziten und implizit bleibenden) gesellschaftlichen Übereinkunft betreffend die angemessene und effiziente Art der Verständigung in einem spezifischen Kontext zu einem bestimmten Zeitpunkt<sup>3</sup> Textsorten und -muster finden Ausdruck in Formulierungstraditionen, die sich Kinder zusammen mit der konzeptionellen Schriftlichkeit aneignen und die durch die individuelle Spracherfahrung und den individuellen Sprachgebrauch gefestigt werden.

Sprache wird in einer Gesellschaft nicht ständig anders, sondern regelhaft verwendet. Im sprachlichen Handeln orientieren sich Sprecher und Schreiber dabei (zu einem guten Teil unbewusst) an unterschiedlichen Normen. Unter Normen werden mit Peyer et al. (1996: 10) „Handlungsanweisungen, Richtlinien für das menschliche Verhalten, ‚inhaltlich bestimmte Regulative‘, allgemein anerkannte, als verbindlich geltende Regeln für das Zusammenleben der Menschen“ verstanden. Sie gelten überindividuell und sind abzugrenzen von Regu-

---

<sup>3</sup> Vgl. zur kulturellen Spezifik von Normen im Zusammenhang mit Textsorten Fix (2007, 2008b).

laritäten, die nur individuell gebunden sind. Wenn zum Begriff der Norm wesentlich der Aspekt des Überindividuellen gehört, spielt das Individuelle aber gleichwohl eine Rolle: „Die überindividuellen Normen gehen in die Verhaltensweisen der Einzelnen ein, werden von ihnen internalisiert, und umgekehrt können die individuellen Vorlieben und Besonderheiten profiliert Mitglieder der Gesellschaft in die überindividuellen Normen einfließen.“ (Peyer et al. 1996: 10–11) Peyer et al. (1996: 11) machen auf verschiedene Aspekte von Normen aufmerksam, die für allgemeine Verhaltensnormen Gültigkeit beanspruchen, speziell aber auch sprachliche Konventionen erklären können:

- Die Internalisierung von Normen durch den Sprachgebrauch ist kein absoluter Vorgang: Dass sich Individuen in der Regel von Normen leiten lassen, heißt nicht, dass sie nicht punktuell bewusst oder unbewusst gegen sie verstossen können.
- Die Internalisierung von Normen ist kein automatischer Vorgang: Normen müssen (gesteuert oder ungesteuert) zumindest teilweise aktiv erworben werden.
- Die Kodifizierung und Versprachlichung von Verhaltensmustern ist möglich, aber nicht notwendig, damit sie zur Norm werden: Implizite Normen beruhen auf einer stillschweigenden Übereinkunft.
- Norm setzt Varianz voraus, negiert diese aber gleichzeitig, indem von denkbaren Varianten eine (oder alternativ einige wenige) als gültig gesetzt werden.

Die soziale Dimension der Sprache ist für die Herausbildung von Normen das zentrale Moment: Normen entstehen erst aufgrund eines sozialen Bedürfnisses. Umgekehrt wirken sie zurück auf das soziale Verhalten, indem sie den sozialen und auch sprachlichen Austausch regeln und regulieren. Konstruktivistische Ansätze in der Sprachwissenschaft gehen wie die Grammatikalisierungstheorie und die Konstruktionsgrammatik davon aus, dass grammatische Regeln und Konstruktionen „als Nebenprodukt des Sprechens in der sozialen Interaktion entstehen“ (Haspelmath 2002: 263) und keine stabilen Entitäten darstellen, die unabhängig von der Sprachverwendung existieren. Diese gebrauchsorientierten (*usage-based*) Ansätze betonen die soziale Ebene der Sprache: Neben Textsorten und Textmustern sowie Formulierungstraditionen betrachten sie auch die Grammatik einer Sprache als *geronnene Diskurs* (Haspelmath 2002: 270). Die aus dem Sprachgebrauch sich herausbildende Grammatik regelt das sprachliche Handeln und ist gleichzeitig ein Resultat der systematisierenden Beschreibung einer Sprache, die Normen versprachlicht und kodifiziert.

Normen leiten die Sprachproduktion und sind gleichzeitig ausschlaggebend für deren Bewertung: Sie sind die Grundlage dafür, Individuen anhand ihres

sprachlichen Handelns einstufen und beurteilen zu können. Das gilt für das unbewusste Qualifizieren sozial angemessenen respektive unangemessenen sprachlichen Handelns ebenso wie für das zertifizierende Bewerten von Schülertexten im schulischen Kontext.

Wie Peyer & Portmann (1996: 11) ausführen, müssen Sprachnormen als Regulativ sprachlichen Handelns von Kindern teilweise aktiv erworben und in didaktischen Settings daher auch vermittelt werden. Das betrifft verschiedene sprachliche Ebenen; die Orthographie gleichermassen wie schriftsprachliche Konventionen in bestimmten Textsorten. Gleichzeitig sind Normen selber Gegenstand eines – insbesondere sprachdidaktisch dominierten – Diskurses, in dessen Kern die Frage steht, *welche* Normen *wie* vermittelt werden sollen. Es ist eine sprachdidaktisch wie linguistisch und entwicklungspsychologisch relevante Frage gleichermassen.

Normen sind als Ergebnis einer diskursiven Herausbildung verhandelbare und ausgehandelte Richtlinien, an denen sich die individuelle und kollektive Sprachverwendung, aber auch deren Didaktik orientieren. Sie bilden die Ausgangslage für die Konzeption von Kategorien und Terminen, die als Sprachkonzepte kodifiziert werden und gleichzeitig die Aneignung sprachlicher Normen ermöglichen sollen. In der Sprachwissenschaft und in der Schulgrammatik ist das verbreitetste und am weitesten verallgemeinerte Sprachkonzept das, das auf der traditionellen, griechisch-lateinisch basierten Grammatikkonzeption fußt. Als Schulgrammatik hat es sich nicht nur in der Wissenschaft, sondern weit über diese hinaus etabliert (Ehlich 2007: 16). Die griechisch-lateinisch-basierte Grammatikkonzeption gilt als Lieferant von Kategorien, wie dies etwa bei den Wortarten besonders deutlich ist. Gleichzeitig bietet sie ein Grundkonzept von dem, was Sprache ist: Sie zerfällt in eine Grammatik und ein Lexikon. Die Grammatik wird wiederum in Morphologie und Syntax aufgeteilt. Als Übergang zwischen Morphologie und Syntax wird die komplexere Wortbildung betrachtet. Was an der Sprache über die Grammatik hinausgeht, wird nicht mehr als genuin linguistischer Bereich verstanden und etwa der Stilistik, einem Teilbereich der Rhetorik, zugewiesen (Ehlich 2007: 16, 2016). Diese Grammatikkonzeption lag und liegt Regelwerken zur deutschen Sprache ebenso wie der Mehrzahl von Schulbüchern zugrunde. Sie ist allerdings nur eine von vielen möglichen Modellierungen. Gebrauchsbasierter Sprachkonzeptionen etwa gehen davon aus, dass Sprachwissen nicht nur Ressource, sondern ebenso Ergebnis sprachlicher Praxis ist. Sie sehen auch die Grammatik daher als geronnenen Diskurs (vgl. Kap. 3.2.3.1). Das wiederum steht festen Kategorien, wie die griechisch-lateinisch-basierte Grammatikkonzeption sie liefert, zumindest teilweise entgegen. Nicht linguistische Kategorien etablieren sich nämlich individuell und interindividuell – das geschieht in einem nachgeordneten wissenschafts-

analytischen Schritt –, sondern konkrete, mehr oder weniger spezifische sprachliche Strukturen und Formulierungen (vgl. dazu die Ausführungen zur Konstruktionsgrammatik in Kap. 6). Dieses Spannungsfeld zwischen kodifizierten Normen in Form einer Schulgrammatik und Normen als soziale Praxis stellt für den didaktischen Umgang mit ihnen eine Herausforderung dar. Dies gilt speziell darum, weil zu diesen beiden Arten von Normen kindliche Konzeptualisierungen hinzukommen, und zwar vorwiegend implizit aufgebaute Sprachwissensressourcen, die die Kinder zum mündlichen Sprachgebrauch befähigen und die Grundlage bilden für den Schriftspracherwerb.

### **3.2.3.2 Kindliche Normvorstellungen als Ausgangspunkt didaktischer Konzepte**

Wenn Kinder in die Schule eintreten, verfügen sie über ein gut funktionierendes implizites Sprachwissen, das sie zum Sprechen befähigt. Initiiert insbesondere durch die im schulischen Kontext bewusste Auseinandersetzung mit der Sprache als System wird explizites Wissen *über* sprachliche Phänomene ausgebaut. Dabei treffen kindliche Vorstellungen *über* (Sprach-)Normen auf linguistisch modellierte und kodifizierte. Das Sprachwissen, das die Kinder aus der Mündlichkeit mitbringen, ist ein funktionsfähiges wenn auch vorerst nicht explizit verfügbares Normensystem ‚von unten‘. Die Kinder haben es über die Sprachaneignung im Gebrauch erworben. Diese Normen ‚von unten‘ als Ausgangspunkt didaktischer Settings zu wählen, stellt in der Sprachdidaktik seit Jahrzehnten eine zentrale Forderung dar: „Ausgangspunkt jeder Sprachbe trachtung kann nur die Sprachproduktion der Kinder selbst sein“, fordert Ossner (2013: 127) pointiert. „Die Sprachreflexionsleistungen von Kindern vor und zu Beginn der Schulzeit können [...] erstaunlich sein. Ebenso erstaunlich ist aber auch, was daraus in der Schule häufig gemacht wird“, stellen Andresen & Januschek (1984: 242) fest und richten ihre Kritik damit gegen eine deduktive – an den Normen ‚von oben‘ orientierte – Grammatikvermittlung, die nicht an das Wissen der Kinder anschliesst, sondern diesem grammatische Termini überstülpt. Wie die Forderung, der schulisch gesteuerte Unterricht möge das vorhandene Sprachwissen der Kinder nutzen und ausbauen, es aber nicht durch ein fremdes, explizites Normensystem ersetzen, umzusetzen ist, bleibt in der fachdidaktischen Forschung strittig. Einen Gegensatz zu stark angeleitetem Vermitteln und deduktivem Erwerb bilden etwa Konzepte des entdeckenden und selbstgesteuerten Lernens. Diese kognitiven und sozio-kognitiven Lernkonzepte bilden seit Anfang der 1970er Jahre eine Alternative zu behavioristischen Modellen (Konrad 2014: 37) und fussen auf der Annahme, Kenntnisse und (Handlungs-)Kompetenzen würden dann am besten erworben, wenn der zu vermittelnde oder zu ererbende Gegenstand aktiv angeeignet wird (Konrad

2014: 18). Damit ist verbunden, dass sozial-konstruktive Prozesse der Wissensaneignung von aussen zwar initiiert, aber nicht vorgegeben werden. Diese Modellierung von Lernsettings wiederum führt im Sinne induktiver Aneignungsprozesse dazu, dass den eigenen Strategien und Wissensformen der Kinder mehr Bedeutung zukommt. Übertragen auf den Erwerb der Schriftsprache und der konzeptionellen Schriftlichkeit hiesse das, sich aus didaktischer Sicht auch an Normen zu orientieren, die Kinder selber ansetzen, wenn sie Sprache gebrauchen und über sie nachdenken. Diese müssen wiederum nicht Normen im Sinne der Grammatikbeschreibung bezeichnen, sondern können eigenaktiv aufgebaute Konzepte davon sein, was für das Schreiben und seine Teilhandlungen wichtig ist. Dadurch kommt der Sprachreflexion als didaktischem Gegenstand erhebliches Gewicht zu. Als Beispiel für diese konstruktivistische Sicht auf die den Kindern eigenen Normen sei Bittners etwas polemisches Plädoyer für ein didaktisches Vorgehen im Unterricht zitiert, das

vom Sprachgebrauch zum grammatischen Postulat führt, mit Selbstbewusstsein und kritischer Distanz gegenüber der sprachlichen Norm. Wird Grammatik nicht so verstanden, erfolgt die Durchsetzung einer wenig bzw. anders begründeten sprachlichen Norm, die fremd erscheint, weil ihr Abweichen vom Sprachgebrauch und dem impliziten (Vor-)Wissen unverstanden und weitgehend unkommentiert bleibt. (Bittner 2011: 19)

Hintergrund für seine Forderung bildet die Ansicht, dass in der Schule ein „neues [grammatisches, PS] Kenntnissystem mit schlechten Verknüpfungschancen neben ein bereits vorhandenes und täglich funktionierendes [wenn auch implizites, PS] gesetzt“ (Bittner 2011: 18) werde. Es werde didaktisch allzu häufig so verfahren, dass das implizite Wissen aus der Mündlichkeit nicht ergänzt und genutzt, sondern durch Normen ‚von oben‘ verdrängt werde. Demgegenüber sei bevorzugt danach zu fragen, welche Kategorisierung junge Sprecher vornehmen und welche Differenzen zur normorientierten Erwachsenensprache bestehen. Im Grammatikunterricht solle das zu vermittelnde Wissen über Grammatik an diese impliziten Kategorisierungen anschliessen (Bittner 2011: 18). Aus psychologischer Sicht formuliert diese Forderung in ähnlicher Form Ferreiro (1999), eine Schülerin Piagets, die in ihren Forschungen zur Alphabetisierung die Psychogenese sprachlichen Wissens fokussiert. Sie betrachtet Kinder nicht nur als lernende, sondern als bereits wissende Subjekte, die neue Verhaltensweisen, aber auch neues Wissen erwerben. Der Erwerb des Wissens über das Schriftsystem geschehe auf dem gleichen Weg wie für andere Wissensbereiche auch: durch Assimilation von Informationen, die das Umfeld bereitstellt. Die „Suche nach Kohärenz“ (Ferreiro 1999: 23) bringe die Kinder dazu, Interpretationssysteme aufzustellen, und zwar in einer bestimmten Stufenfolge. Diese Interpretationssysteme seien also „so etwas wie ‚Theorien‘ der

Kinder über die Beschaffenheit und Funktion des Schriftsystems“ (Ferreiro 1999: 23), die sich nach dem Entwicklungsstand der Kinder systematisieren liessen. „Wir haben schon mehrere Male versucht aufzuzeigen, daß diese ‚Theorien‘ nicht etwa nur ein schwaches Abbild dessen sind, was ihnen erzählt wurde; es sind vielmehr echte Konstruktionen, die unserem Erwachsenendenken zumeist ziemlich fremd erscheinen.“ (Ferreiro 1999: 23) Methodisch sucht Ferreiro (1999) den Zugang zur schriftsprachlichen Kompetenz der Kinder über die Analyse von Schriftzeichen, die die Kinder produzierten, aber ebenfalls über den Konstruktionsprozess. Diesen Konstruktionsprozess rekonstruiert Ferreiro (1999) in ihren Studien anhand der metasprachlichen Äusserungen der Kinder, und zwar interessieren dafür „die Intentionen der Kinder, ihre Kommentare und Modifikationen, die während des Schreibens selbst auftraten, sowie die Interpretationen, die sie für ihre Konstruktionen lieferten, wenn sie mit dem Schreiben fertig waren“ (Ferreiro 1999: 24). An diese Art, metasprachliches Wissen zu erheben, schliesst die vorliegende Studie für den Bereich der Textschreibkompetenz an (vgl. Kap. 9.1.6).

Die These, jedes Individuum verfüge über eine eigenaktiv aufgebaute Grammatik, und die Forderung, diese als solche nutzbar zu machen, sind nicht neu. Bereits Grimm hielt in seiner Vorrede zur Deutschen Grammatik 1819 fest:

Man pflegt allmählich in allen Schulen aus diesen Werken [i.e. Grammatiken] Unterricht zu erteilen. [...] Eine unsägliche Pedanterie. [...] Ich behaupte nichts anderes, als daß dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört und eine herrliche Anstalt der Natur [...] verkannt werden [...]. Sind aber diese Sprachlehren Selbsttäuschung und Irrtum, so ist der Beweis schon geführt, welche Frucht sie in unseren Schulen bringen und wie sie die von selbst treibenden Knospen abstoßen statt zu erschließen [...]. Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht weiß, d. h. ungelehrte, darf sich [...] eine selbsteigene, lebendige Grammatik nennen[.] (Grimm 1819)

Grimm (1819) beklagte sich also bereits vor rund 200 Jahren darüber, dass die „selbsteigene, lebendige Grammatik“ der Kinder im Schulunterricht nicht genutzt werde. So alt und verbreitet die Forderung ist, eigenaktives Sprach- und Normwissen der Kinder zu nutzen, so unklar bleibt in der Forschung bislang, wie dieses Wissen aussieht und wie es strukturiert ist. Zur Erhellung dieser Frage soll mit der vorliegenden Studie beigetragen werden.

Der Versuch einer didaktischen Umsetzung in der Form, die von kindlichen Normvorstellungen ausgeht, stellt für den Erstschriftreibunterricht Brügelmanns *Spracherfahrungsansatz* aus den 1980er Jahren dar. Er wird hier angesprochen, um an einem Beispiel aufzuzeigen, welches Spannungsfeld die eigentlich nachvollziehbare Intention, in der Schule an kindliches Wissen anzuschliessen, konkret darstellt. Brügelmann schliesst mit seinem Lernkonzept an re-

formpädagogische Ideen Jürgen Reichens und seine Methode *Lesen durch Schreiben* (Reichen 1982) an. Das didaktische Konzept Reichens basiert darauf, dass Lehrpersonen den Kindern nicht einzelne Buchstaben vermitteln, anhand derer sie dann zur Verschriftung von Wörtern gelangen. Vielmehr sollen die Kinder Wörter selbstständig in Lautkomponenten zerlegen und mithilfe einer Anlauttabelle in Schriftzeichen überführen lassen (Reichen 1982). Brügelmann schliesst an einen zentralen Aspekt dieses Lernkonzepts an, und zwar an das eigenaktive Entdecken als Impuls des Lernens: Sein Ansatz basiert darauf, Kinder Regelhaftigkeiten *entdecken* zu lassen. Sie sollen dabei aber von ihrer Spracherfahrung ausgehen und sowohl Lesen als auch Schreiben als kommunikative Handlung verstehen (vgl. dazu insb. Brügelmann 1994, Brügelmann & Brinkmann 1984 sowie Brügelmann & Brinkmann 1998). Die *Fibel für Lehrer und Laien* (so der Untertitel seines Klassikers *Das Kind auf dem Weg zur Schrift*) des Reformpädagogen versuchte damit in den 1980er Jahren einen Perspektivenwechsel in den damals aktuellen Methoden des Rechtschreibunterrichts und stellte nicht den Gegenstand der Vermittlung – etwa Buchstaben und Wörter –, sondern das Kind ins Zentrum. Die kindliche Phantasie in der Verschriftung von einzelnen Buchstaben etwa (vgl. dazu die Beispiele in Brügelmann & Brinkmann 1998, bspw. S. 17) wird als Beispiel dafür beschrieben, wie „Kinder [als] Forscher“ (Brügelmann & Brinkmann 1998: 17) „Zugänge zum Neuen stärker von den eigenen Erfahrungen her finden“ (Brügelmann & Brinkmann 1998: 18).

Brügelmanns Methode wirkte in den 1980er Jahren wie ein Katalysator und erlangte mitunter dadurch breite Bekanntheit. Seine Thesen und Methoden waren neu und innovativ. Sie waren hingegen nicht empirisch gestützt und schon gar nicht in ihrer Wirksamkeit überprüft, bevor sie Eingang fanden in die Schule. Rückblickend betrachtet, ist die Rezeption seines Ansatzes ein Beispiel für den wissenschaftlichen, didaktischen und gesellschaftlichen Umgang mit sprachlichen Normen. Die Publikationen Brügelmanns erfahren in der didaktischen Lehre und in der Öffentlichkeit neben grosser Resonanz ebenso grosse Kritik: Die Ausgabe 2013, Nr. 25 der Zeitschrift *Der Spiegel* mit dem Beitrag *Die neue Schlechtschreibung* stellt Brügelmanns Methoden als Ursache für die „Rechtschreibkatastrophe“ (Von Bredow & Hackenbroch 2013) unter den Kindern dar. Die reformpädagogische Idee habe zum Heranziehen von „furchtlosen Schreibern“ (Von Bredow & Hackenbroch 2013) auf Kosten der Rechtschreibung geführt. Kritik an den Lernmethoden Brügelmanns wird seit Jahrzehnten auch von wissenschaftlicher Seite geübt. Zu seinen prominenten Kritikern zählen etwa die Sprachwissenschaftler Christa Röber oder Günther Thomé.<sup>4</sup> Diese

---

<sup>4</sup> Die aktuelle Debatte über die verschiedenen theoretischen Positionierungen in Bezug auf die Orthographieaneignung wird im diskursiv aufgebauten Band von Kruse & Reichardt (2016b) eindrücklich nachgezeichnet und illustriert.

kritisieren insbesondere die mangelnde linguistische Expertise reformpädagogischer Ansätze. So monieren Röber-Siekmeyer & Spiekermann (2000: 754) zu Recht, die Kritik der Schrifterwerbsdidaktik Brügelmanns an dem ‚alten‘ Fibelunterricht sei ausschliesslich pädagogisch und psychologisch, nicht aber linguistisch motiviert. Das zentrale Problem von Methoden, wie Brügelmann sie vorschlägt, liegt nämlich darin, dass sie ein Konzept des Lernens modellieren, sich aber zu selektiv auf Kenntnisse zur Schriftsprachaneignung stützen.

Die Debatte über die reformpädagogischen Ansätze soll auf die ungeklärte Frage hinweisen, wie mit sprachlichen Normen im Spracherwerb und in der Sprachvermittlung umzugehen ist. Empirische Befunde dazu, welche Arten von Normen zwischen *kindlichen* Vorstellungen über Sprache und *linguistischen* Beschreibungen sprachlicher Regularitäten anzunehmen sind, sollten einer didaktischen Modellierung vorausgehen. Hier besteht aber nach wie vor ein erhebliches Desiderat der empirischen Forschung.

Der andere Aspekt, für den die angesprochene Debatte ebenfalls ein Beispiel darstellt, ist das öffentliche Interesse an Fragen zum schulischen Spracherwerb und zu dort vermittelten Normen. Der polemische *Spiegel*-Artikel, der exemplarisch zitiert wurde, zeigt, dass mit dem (schulisch gesteuerten) Spracherwerb Normvorstellungen einer breiten Öffentlichkeit verbunden sind. Im gesellschaftlichen Diskurs geht es um die tradierte Überzeugung, dass der Orthographie im Erwerb und für den Bildungserfolg ein besonderer Stellenwert zukomme. Diese Überzeugung wiederum ist verbunden mit der Befürchtung eines Zerfalls der Sprachkompetenz der jüngeren Generationen. Diese Befürchtung, dass Schülerleistungen im Schreiben tatsächlich immer schlechter werden – eine Annahme etwa, die durch den Ausbau der Neuen Medien und der sich dadurch verändernden Schreibkonventionen jugendlicher Schreiber in den 2000er Jahren wieder an Aktualität gewann (vgl. dazu etwa die Studie von Dürscheid et al. 2010) – wird teilweise widergesprochen (vgl. etwa die diachrone Untersuchung von Maturaaufsätzen von Sieber & Sitta 1994: 15, und Sieber 1998) und teilweise zugestimmt (vgl. in Bezug auf die Rechtschreibung etwa Thomé 2013). Eine systematische Untersuchung verschiedener linguistischer Variablen mit diachroner Perspektive bieten Steinig et al. (2009), die Schülertexte aus dem Jahr 1972 mit solchen aus dem Jahr 2002 vergleichen. In Bezug auf die Fehlerquote stellen sie tatsächlich schlechter gewordene Schülerleistungen fest, wobei andere Variablen – etwa die Textlänge – auf eine Verbesserung hinweisen. Die Studie von Steinig et al. (2009) zeigt neben Veränderungstendenzen in Bezug auf verschiedene Variablen insbesondere auch die Abhängigkeit der Schülertexte von der gängigen Didaktik und von jeweils aktuellen gesellschaftlichen Erwartungshaltungen gegenüber Schüleraufsätzen auf. Ein diachroner Vergleich von Schreibkompetenzen über Jahre und Jahr-

zehnte hinweg verdeutlicht daher vor allem eines: Kompetenzzuwachs und Kompetenzrückgang sind immer auch Ausdruck davon, was gesellschaftlich und didaktisch akzeptiert und gefordert wird. Systematische Untersuchungen zum Einfluss verschiedener didaktischer Vermittlungsmodelle im Sprachunterricht und deren Wirkung gibt es bislang aber kaum.

Einen Ansatz, wie der Sprachunterricht verschiedene Arten von Normen nutzen sollte, diskutiert Feilke (2014b): „Es ist die Aufgabe der Didaktik, Normen so zu konstruieren, anzupassen und fortzuschreiben, dass sie Lernen ermöglichen und die Aneignung stützen können.“ Hierfür schlägt er den Begriff der *transitorischen Norm* vor und meint damit Normen, die in einer Art Steigbügelfunktion Erwerbsprozesse stützen, um dann wieder überwunden zu werden, weil sie als Hilfsmittel überflüssig werden (und werden sollen). Transitorische Normen liegen damit zwischen kindlichen und linguistischen Normen. Sie bestehen in konkreten und nachvollziehbaren Handlungsanweisungen oder Merksätzen wie *Wörter, denen man der, die oder das voranstellen kann, werden grossgeschrieben*,<sup>5</sup> die für einen eingeschränkten Bereich zwar Gültigkeit besitzen, aber den Normbereich an sich, hier die satzinterne Grossschreibung, nur unzulänglich beschreiben. Ihre Funktion besteht im Wesentlichen darin, konkrete und leicht handhabbare Anweisungen und Orientierungen zu ermöglichen. Sie haben eine provisorische Funktion: Entweder sollen sie zu implizitem Wissen und dadurch überflüssig werden oder sie müssen ausdifferenziert und dadurch explizit überwunden werden, damit ihr Gültigkeitsbereich und ihr Gültigkeitsanspruch sich ausweiten über eine Auswahl von einzelnen Phänomenen hinaus. Die Verwendung transitorischer Normen als Abwandlung von linguistisch begründeten und insbesondere der Umstand, dass sie häufig eben *nicht* überwunden zu werden scheinen, ist immer wieder Gegenstand von Kritik. Mit inhaltlich oft nicht korrekten Abwandlungen einer linguistischen Norm werden, so etwa Bredel (2010: 221) kritisch, „methodisch als auch didaktisch die Weichen so gestellt, dass die gesamte weitere curriculare Anstrengung darin besteht, diesen initialen Fehler zu revidieren“. Der ‚initiale Fehler‘ besteht darin, dass sich diese Abwandlungen oftmals durch eine Form- statt durch eine Funktionsbezogenheit auszeichnen: Faustregeln oder Merksätze, die den Kindern das Verschriften von Wörtern erleichtern sollen, richten sich wie im oben aufgeführten Beispiel oft etwa danach, ob eine bestimmte Wortform mit einem Artikel kombinierbar ist, woraus dann eine Grossschreibung abgeleitet

---

<sup>5</sup> Diese Merksätze werden hier als transitorische Norm bezeichnet, wobei Feilke (2014b) nicht unterstellt werden soll, dass er mit seiner Definition genau solche linguistischen Abwandlungen meint.

wird. Die *Funktion* des Substantivs im Satz hingegen ist nicht Teil des sprachlichen Wissens, das die Faustregel übermitteln soll. Darin liegt denn mitunter auch der Grund für ihren beschränkten Gültigkeitsbereich (vgl. dazu die Datenauswertungen in Kap. 11.2.4.1).

### 3.2.3.3 Grammatikunterricht versus Sprachbetrachtung

An der Schnittstelle zwischen der Kenntnis über sprachliche Normen und der Fähigkeit zum kompetenten Sprachhandeln stehen die Sprachbetrachtung und die Sprachreflexion. Allerdings besteht Unklarheit darüber, wie genau metasprachliche Kompetenzen das Sprachhandeln beeinflussen. Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen der Fähigkeit, eine Sprache zu sprechen oder zu schreiben, und der Fähigkeit, *über* eine Sprache zu sprechen und diese zu reflektieren? Der Blick auf diese so relevante Frage wurde im deutschsprachigen Raum lange durch eine sprachdidaktische Grundsatzdiskussion ohne empirische Grundlage verstellt und lässt sich für Jahrzehnte im Wesentlichen auf die Opposition *Grammatik oder Sprachreflexion im Unterricht?* reduzieren. Kaum Beachtung fand neben dieser Debatte die empirische Klärung, ob und wie sich Grammatik- und Normunterricht oder Sprachreflexion überhaupt auf die Sprachkompetenz auswirken, oder – in Bezug auf die Schriftsprachkompetenzen – „*how writing might be improved by the teaching of grammar*“ (Myhill 2005: 84, Hervorhebung hinzugefügt). „Intuitiv würden wir davon sprechen, dass für [das Sprachhandeln] irgendeine Art von ‚Wissen‘ erforderlich ist; z. B. ein Wissen über Wortarten, ein Wissen darüber, wann ein Sprecher Befehle geben darf, ein Wissen über die Geschichte der Großschreibung im Deutschen etc.“ (Bredel 2007: 94; vgl. für das Wissen über Wortarten bei Kindern Funke 2005). Welcher Art dieses Wissen ist und wie genau es eine kompetente Sprachbelehrung hervorbringt, ist indes keineswegs beantwortet worden, obwohl die Klärung gerade dieser Frage aus didaktischer Sicht besonders relevant wäre.

Sprachbetrachtung als Teil des Deutschunterrichts war bis in die 1970er Jahre gleichbedeutend mit Grammatikunterricht, genauer Wort- und Satzlehre (Bredel 2007: 14). Als Gaiser 1950 einen Aufsatz mit dem Titel *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* veröffentlichte und damit Kritik übte an der damals gängigen Praxis der Grammatikvermittlung, traf seine Frage ein beginnendes Umdenken in der späteren Nachkriegszeit. Wie es in der Geschichte der Didaktik an unterschiedlichen Phänomenen zu beobachten ist, schlug das Pendel nicht nur um, sondern in die entgegengesetzte Richtung aus, so dass am Ende der in Gang gekommenen Diskussion „häufig ein Verzicht auf den Grammatikunterricht, manchmal auf Sprachbetrachtung überhaupt stand“ (Bredel 2007:

14)<sup>6</sup> Zwei pädagogisch-didaktische Neuerungen sind mit dafür verantwortlich, dass Jahrzehnte später, Ende des 20. Jahrhunderts, in der Mittel- und Oberstufe Grammatikkenntnisse in Fremd- und Muttersprache nicht wie vorher vorausgesetzt werden konnten: Der Lateinunterricht war teilweise abgeschafft oder eingeschränkt worden und der Versuch, Grammatikunterricht durch die Einführung von im Rahmen der generativen Grammatik aktuell gewordenen Erwerbstheorien neu zu etablieren, fehlgeschlagen (Frentz & Lehmann 2002: 11). Wenn die Marginalisierung des Lateinunterrichts eine Stärkung der Linguistik im muttersprachlichen Unterricht begünstigt hätte, dann wurde diese durch die misslungene Einführung der generativen Grammatik verhindert. Als Reaktion darauf nämlich kam es vielmehr zu einer Verlagerung weg von der linguistischen Betrachtung hin zur Reflexion über Kommunikation und Kommunikationsbedingungen (Frentz & Lehmann 2002: 11). Diese Stärkung der Rolle der Pragmatik in der schulischen Sprachreflexion an sich war mit Sicherheit angezeigt und entsprechende Thematisierungen sind aus der heutigen Sprachdidaktik nicht mehr wegzudenken. Kritisiert wird indes, dass es statt zu einer Ergänzung zu einer Ersetzung des einen durch das andere kam. Als Ergebnis davon konstatieren Frentz und Lehmann in ihrem Diskussionspapier zuhanden des Staatssekretärs des Thüringer Kultusministeriums 2002:

Die Sprachreflexion als systembezogenes Handlungsfeld verlor ihre (grammatik-)theoretische Orientierung. Erkenntnisse über sprachliche (insbesondere grammatische) Phänomene und ihre Beziehungen wurden situativ, erfahrungsbezogen, kontextabhängig und damit mehr oder weniger sporadisch und unsystematisch vermittelt. [...] Das ‚System‘ blieb auf der Strecke und die ‚Integration‘ funktionierte nicht im gewünschten Maße, da die Integrationsbasis fehlte: Lernende können eben nur das integrieren, was sie sich zuvor – z. T. auch systematisch und in gezielter Lernarbeit – angeeignet haben. (Frentz & Lehmann 2002: 12)

Kritisiert wird damit, dass sich die schulische Sprachreflexion nicht mehr genug an *sprachlichen* Phänomenen orientierte. Die Wirkung der Reflexion auf das sprachliche Handeln und die sprachliche Kompetenz bleibt aus, wenn kein deutlicher Bezug zu konkreten sprachlichen Aspekten Teil von ihr ist (vgl. dazu auch Myhill 2005, 2016).

Sprachreflexion als herausfordernde kognitive Tätigkeit geht über regelhaftes Lernen hinaus. Sie bedarf aber eines Bezugssystems, das – soziogene-

---

<sup>6</sup> Darauf weisen auch Boettcher & Sitta (1978) im Vorwort ihrer Publikation mit dem bezeichnenden Titel *Der andere Grammatikunterricht* hin und nehmen den Konflikt als Ausgangspunkt für eine differenzierte Diskussion von Möglichkeiten und Methoden der Sprachreflexion im Unterricht.

tisch so gewachsen – Regelmäßigkeit und Normen beinhaltet. Als besonders wichtig dabei erachten Frentz & Lehmann (2002: 10) die Verbindung zwischen Form und Funktion sprachlicher Einheiten. Was oben (vgl. Kap. 3.2.3.2) in Bezug auf Abwandlungen linguistischer Normen hervorgehoben wurde, betonen auch sie: Das Sprechen über sprachliche Regularitäten sollte sich auf die Form *und* die Funktion sprachlicher Mittel beziehen:

Jede Sicht auf das Sprachsystem, die sich auf dessen Strukturen beschränkt und von deren Funktionen absieht, ist dem Gegenstand unangemessen. Aber auch das Umgekehrte gilt: Jedes Reden über Funktionen und Wirkungen von Texten, das von den Strukturen und Ausdrucksmitteln absieht, mit denen solche Funktionen erfüllt und solche Wirkungen erzielt werden, ist unprofessionelles Geschwätz. (Frentz & Lehmann 2002: 10)

Myhill (2005: 84) stellt auch für den angelsächsischen Raum fest, dass sich während Jahrzehnten zwei entgegengesetzte Positionen zur Frage, ob Grammatik zu unterrichten sei oder nicht, gegenüberstanden. Kaum Gegenstand empirischer Untersuchungen war hingegen lange, wie Grammatikunterricht sich positiv auf die Schreibkompetenz auswirken könnte (vgl. hierzu aber Myhill, Jones & Watson 2013; Myhill et al. 2012; Myhill 2016; Myhill & Watson 2014). Ganz grundsätzlich ist die Frage, ob die im schulischen Grammatikunterricht gewonnenen Einsichten zu einem erleichterten Verstehen und dem kompetenteren Gebrauch von Sprache führt, bislang ungeklärt (Riegler 2006: 11). Peyer et al. (1996: 42) führen das u. a. auf das Verhältnis zwischen Linguistik und Sprachdidaktik und die „Verständigungsprobleme [...] zwischen beiden Welten“ zurück, die den Blick auf die schulische Praxis als gemeinsames Forschungsfeld verstellt.

Die Aufbruchsstimmung im Bereich Grammatikunterricht und Sprachreflexion, die in den Siebzigerjahren des 20. Jahrhunderts verschiedene alternative, pragmalinguistisch oder kommunikationstheoretisch orientierte Konzeptionen von Sprachreflexion hervorbrachte, hat sich gelegt (Riegler 2006: 14). Die aus ihr hervorgegangenen didaktischen Ansätze und Modellierungen von Lernprozessen sind hingegen nach wie vor und immer wieder Gegenstand von Grundsatzdiskussionen, wie es das Beispiel des Spracherfahrungsansatzes illustrierte. Während die Wirkungen didaktischer Konzepte, wie sie beispielsweise von Brügelmann vorgeschlagen werden, weitgehend unbekannt bleiben, zeigen Graham et al. (2012) in ihrer Metaanalyse von vier Studien, dass Förderansätze, die auf einem isolierten Grammatikunterricht aufbauen, im Hinblick auf die Förderung von Schreibkompetenzen eine negative Wirkung haben. Zu vergleichbaren Befunden kommen weitere Studien für Kinder und Jugendliche zwischen 5 und 16 Jahren (vgl. etwa Graham & Perin 2007b, Graham & Perin

2007a für die Klassenstufen 4–12 sowie Andrews et al. 2006, Schneider et al. 2013: 41). Hillocks (1984) vermutet aufgrund seiner Metastudie nicht nur einen fehlenden positiven Effekt eines traditionellen Grammatikunterrichts, sondern sogar eine verzögernde Wirkung auf die Schreibentwicklung der Kinder, insbesondere dann, wenn die Steuerung des Schreibens stark über das Markieren von Fehlern vorgenommen wird (Schneider et al. 2013: 41). Eine longitudinale Studie, die sich der Rolle des Grammatikunterrichts für deutschsprachige schriftliche Produktionen von frankophonen Kindern in Genfer Schulen widmet, zeigt, dass sich im Erwerb der Verbalflexion, der Satzmodelle und des Kasussystems feste Phasenabfolgen nachzeichnen lassen, die sich mit der schulischen Grammatikprogression nicht decken (Diehl et al. 2000: 373). Das wirft die Frage auf, welche Aspekte sprachlichen Lernens überhaupt didaktisch beeinflussbar sind und welche viel eher auf eigenaktiven Aneignungsprozessen beruhen und damit stärker von Faktoren wie der globalen Sprachkompetenz abhängen. Diese Frage steht denn auch im Zentrum der vorliegenden Studie.

Die oben aufgeführten Forschungsergebnisse zeigen, dass noch nicht geklärt ist, wie traditioneller Grammatikunterricht zu gestalten ist, um einen Effekt auf den Erwerb und den Ausbau von sprachpraktischen Fähigkeiten zu begünstigen. Eine radikale Konsequenz läge in der Abkehr vom expliziten Grammatikunterricht aufgrund der Überzeugung, dass eine Vermittlung zwischen explizitem Regelerwerb und explizitem metasprachlichem Wissen auf der einen Seite und eigenaktivem Erwerbsprozess sowie praktischem Sprachgebrauch auf der anderen Seite nicht möglich sei. Die Gegenposition geht vor dem Hintergrund von Umstrukturierungsprozessen zwischen verschiedenen Graden von sprachlicher Bewusstheit aus und nimmt an, dass vorgängig explizites Wissen den impliziten Lernprozess stützt, beschleunigt oder vertieft (Diehl et al. 2000: 373). Zwischen Sprachwissen und Sprachhandeln wird aus dieser Perspektive also durchaus ein Zusammenhang angenommen. Er ist aber differenzierter zu modellieren, theoretisch zu begründen und empirisch zu überprüfen (vgl. zu diesem Gegenstand Kap. 5). Die Forschungen im anglophonen Raum sind in diesem Bereich dem deutschsprachigen Raum voraus. Im englischsprachigen Raum wurden bereits umfassende Forschungen und Interventionsstudien unternommen, die explizit die Frage untersuchen, wie und welche Art von Grammatikunterricht das Schreiben begünstigt. Sie zeigen einerseits, dass grammatisches Wissen die Schreibkompetenz durchaus beeinflusst, und zwar als Mittel für den metasprachlichen Austausch über das Schreiben: Die Reflexion und die metasprachliche Verständigung über Wirkungen einer bestimmten sprachlichen Struktur wirken sich positiv aus. Andererseits weisen die Studien (vgl. etwa Myhill & Watson 2014) empirisch nach, welche Bedeutung der Lehr-

person zukommt: Deren sprachliches Wissen und ihre Kompetenz, Texte einer linguistischen Analyse zu unterziehen, waren entscheidend für den Erfolg der sogenannten *Writing Conversations* (Myhill 2005; Myhill et al. 2012; im Überblick Myhill 2016). *Writing Conversations* werden von Myhill (2016) (vgl. auch Fayol 2012: 27–28) dafür eingesetzt, mit Kindern über das Schreiben zu sprechen.<sup>7</sup> Dieser *metalinguistic talk* ermöglicht es, Reflexionen der Kinder über ihr Vorgehen beim Schreiben nachzuvollziehen und die Rolle sprachlichen Wissens und sprachlicher Normbezüge zu rekonstruieren. So wird auch in der vorliegenden Studie verfahren, indem den Kindern anschliessend an das Textschreiben der Schreibprozess vorgespielt wird. Er dient damit als Input für metasprachliche Kommentare (vgl. zum genauen Ablauf Kap. 9.1.6).

Studien, die Sprachproduktionsprozesse als Ausgangspunkt für den metasprachlichen Austausch nutzen, werden der Forderung Ehlichs (2016) gerecht, grammatische Modellierungen und Kategorien als Verständigungsressource zu nutzen:

Grammatik als *Verständigungsressource* kann dann sinnvoll didaktisch genutzt werden, wenn sie zugleich in ihren Leistungen und Grenzen als Verstehensressource sichtbar und für die Lernenden (wie für die Lehrenden) durchschaubar und nutzbar gemacht wird. Dafür hilft grammatische Reflexion, das heißt, ein Sich-Einlassen auf die Geschichtlichkeit der Systeme und Systematisierungen, die wir als unhinterfragte, stillschweigende Voraussetzungen im Sprechen über Sprache im Gebrauch haben. (Ehlich 2016: 30)

Sprachliche Regularitäten und sprachliche Normen werden so als Verständigungsressource zum *Mittel* des metasprachlichen Austauschs. Wie sich dieser metasprachliche Austausch gestalten kann und wie Kinder diese Verständigungsressource nutzen, wird in Kapitel 11.2 empirisch untersucht. Ein didaktisches Beispiel, das eine sprachliche Form zum Anlass für metasprachliche Reflexion wählt, stellt Peyer (2006) vor: Sie geht von Metaphern als Auslösern von Sprachreflexion aus. Interessant ist dabei, dass sie speziell Metaphern auswählt, die aus einem wissenschaftlichen Kontext stammen und den Schreibvorgang anhand von Bildern visualisieren: Zum einen ist das das Orchester-Modell<sup>8</sup> des Schreibprozesses, zum anderen der Vergleich des Schreibens mit

<sup>7</sup> Vgl. zu einem ähnlichen Konzept, zu Schreibkonferenzen, Nitz (2010); Aeppli (2011); Neckning (2012); Lehnert (2000); Karagiannakis (2009); Camps, Milian & Ribas (2000); Fitzgerald & Stamm (1990).

<sup>8</sup> Das Orchester-Modell von Baer et al. (1995: 181) soll illustrieren, dass ein sinnvolles Zusammenspiel der Komponenten der Schreibhandlung untereinander und mit der Exekutive im Dienst der Bewältigung einer Textproduktionsaufgabe steht. Die Musiker müssen sich dabei in das Orchester einfügen und gegenüber dem Dirigenten ihre Selbstständigkeit einschränken, bleiben aber eigenständig darin, ihr eigenes Instrument zu spielen und die anderen Musiker zu beachten.

dem Fahrradfahren.<sup>9</sup> Peyer (2006: 32) schlägt vor, die Frage, „welche Konsequenzen sich aus diesen Konzepten für den Umgang mit Schreibprozessen in der Schule ergeben“, auch für „die Reflexion über sprachliches Handeln“ zu nutzen, und führt damit vor, wie theoretische Modellierungen des Schreibvorgangs selbst als Verständigungsressource eingesetzt werden können.

Hinzuweisen ist in Bezug auf die Grundsatzfrage, welchen Zweck Grammatikunterricht im schulischen Rahmen hat, auf folgenden Aspekt: Ein Plädoyer für systematischen Grammatikunterricht in der Schule muss seine Begründung nicht zwingend in der dadurch angestrebten Förderung von kompetentem Sprachhandeln finden. So plädiert Menzel (2008) in seinem zusammen mit Eisenberg entwickelten Konzept der Grammatik-Werkstatt für den Eigenwert des Grammatikunterrichts, der ebenso selbstverständlich zu vertreten sei wie Biologie- oder Physikunterricht. Grammatik solle vermittelt werden als das, was es tatsächlich sei, als System von Kategorien. Ihre Vermittlung solle das vorrangige Ziel, den Einblick in den Bau der Sprache zu ermöglichen, entsprechend vertreten. Menzel weist damit die grundsätzliche Legitimationsfrage des Grammatikunterrichts zurück (Riegler 2006: 15) und spricht ihm einen Eigenwert als Teil eines sprachlichen Allgemeinwissens zu. Dieser Eigenwert sprachsystematischen Wissens trotz emotional negativer Haltung gegenüber der Vermittlung von Grammatik wird nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch im Laiendiskurs vertreten. Den empirischen Nachweis dafür liefern Ivo & Neuland (1991): Sie haben bei ca. 100 Erwachsenen Probanden aus Deutschland Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissens sowie subjektive Einstellungen zu Grammatik und Grammatikunterricht erhoben und eben diesen Gegensatz aufgezeigt, dass die Probanden dem Grammatikunterricht einen Eigenwert zuschreiben, auch wenn sie ihn selber nicht unbedingt als positive Erfahrung bezeichnen. Sprachkompetenzen und im Speziellen etwa grammatische und orthographische Fertigkeiten und Wissensvoraussetzungen werden gesellschaftlich als Teil eines Allgemeinwissens akzeptiert und sogar gefordert.

Zusammenfassend heben die Ausführungen in diesem Kapitel die zentrale Rolle der sozialen Dimension für die Modellierung von sprachlichen Normen, für den Umgang mit ihnen im Unterricht und für ihre Aushandlung im Laiendiskurs hervor. Gleichzeitig sollen sie markieren, dass in Bezug auf die Thematik der Sprachnormen die soziale und die individuelle Dimension der (Schrift-)Sprachaneignung zusammentreffen: Gerade Konzepte nämlich, die

---

<sup>9</sup> Die Metapher *Schreiben als Fahrradfahren* wird von Antos (1996) eingesetzt, um das Wissen, das dem Schreibprozess zugrunde liegt, als prozedurales Wissen auszuweisen.

Sprachreflexion ausgehend vom Kenntnis- und Erfahrungsstand jedes einzelnen Kindes initiieren und Einsichten in sprachliche Strukturen und Regeln darauf aufbauend zu vermitteln versuchen, erschliessen die soziale Dimension der Sprache und des Schreibens ausgehend von der individuellen. Das Mittel dafür stellt die metasprachliche Reflexion dar. In Bezug auf die didaktische Nutzung dieser metasprachlichen Verständigung zeigt sich die Herausforderung für die Didaktik nicht darin, *überhaupt* Sprachreflexion zu betreiben, sondern sie auf spezifische Kategorien und Begrifflichkeiten zu beziehen. Dadurch kann ihr die Überwindung des ‚Entweder-Oder‘ zwischen Grammatikunterricht und Sprachreflexion gelingen, das den wissenschaftlichen Diskurs im deutschsprachigen und auch im anglophonen Raum der vergangenen Jahrzehnte stark prägte (Myhill 2005: 84). Das eigenaktiv aufgebaute Wissen der Kinder als Ausgangspunkt der Sprachreflexion zu wählen, erscheint dabei insbesondere im Anschluss an das selbstgesteuerte Lernen folgerichtig. Das widerspricht allerdings nicht der Intention, den sprachlichen Wissensbestand der Kinder in die Richtung erwachsenensprachlich etablierter Wissenskategorien zu lenken und ihn zunehmend darauf abzustimmen. Normen erlangen ihre Berechtigung und ihren Sinn nämlich dadurch, dass sie kein Zufallsprodukt darstellen, sondern sich aus der Sprachverwendung herausgebildet haben. Sie sind damit Ergebnisse sprachlichen Handelns, was wiederum heisst, dass sie für dieses sprachliche Handeln hilfreich oder sogar notwendig sind. Ihr Explizit-Machen durch eine Sprachreflexion, die kodifizierte Normen oder sprachliche Regularitäten als Verständigungsressource nutzt, könnte gerade sprach- und schreibschwache Kinder entlasten. Sprachroutinen und Sprachnormen über den Gebrauch eigenaktiv zu erschliessen, setzt hohe Erwartungen an das lernende Individuum. Gerade sprachschwache Kinder dürften damit überfordert sein. Das Explizieren von sprachlichem Handlungswissen könnte sie darin unterstützen, sprachliche Regularitäten als solche zu erkennen und zu reflektieren, um diese Wissen dann wiederum in der eigenen Schreibpraxis einsetzen zu lernen. Dafür fehlt in der Forschung aktuell ein empirisch abgestütztes Verständnis dafür, wie sprachstarke und sprachschwache Kinder über Schreibhandlungen und über sprachliche Normen reflektieren und in welchen Bezug sie sie zum eigenen Schreiben setzen. Zur Klärung dieser Frage soll die vorliegende Studie einen Beitrag leisten.

### 3.3 Individuelle Dimensionen der Schriftsprachaneignung

Sprachliche Normen sind zwar einerseits ein Ergebnis sozialer Sprachpraxis und Teil eines sozialen Diskurses, sie müssen aber vom einzelnen Individuum

angeeignet und damit in eine individuelle Dimension überführt werden. Das gilt für die Spracherfahrung des Individuums insgesamt, wie auch für jede einzelne sprachliche Handlung in der Aktualgenese des Schreibens. Mit der individuellen Aneignung sprachlicher Normen eng verbunden ist die Frage, welche Wissensvoraussetzungen die Schriftsprachaneignung begleiten. Ihr wird im Folgenden (Kap. 3.3.1) nachgegangen. Wissen meint dabei nicht ausschließlich sprachliche Normen im engeren Sinn, sondern alle Arten von Kenntnissen, die das Schreiben als kommunikative Praxis ermöglichen. Nach der Diskussion dieser Voraussetzungen wird auf Entwicklungsphasen im Schriftspracherwerb (Kap. 3.3.2) und auf darin angeeignete Kompetenzen (Kap. 3.3.3) eingegangen. Gerade weil sich die vorliegende Studie einem empirischen Zugang zum Gegenstand verpflichtet, ist es angezeigt, die Einschätzung dieser Kompetenzen durch die Kinder selbst und auch durch Lehrpersonen oder Wissenschaftler wenn auch nicht ausführlich zu diskutieren, so doch angemessen zu problematisieren. Das geschieht einerseits, indem die Rolle der Selbsteinschätzung der Kinder in Bezug auf ihre schriftsprachlichen Fertigkeiten diskutiert wird (Kap. 3.3.4). Andererseits wird dem Anspruch Rechnung getragen, indem erklärt wird, wie Kompetenzen in der aktuellen Schreibforschung gemessen werden und welche methodischen Probleme damit verbunden sind (Kap. 3.3.5).

### 3.3.1 Wissensvoraussetzungen

Das Schreiben stellt Herausforderungen an das Individuum, von der die mündliche *face-to-face*-Kommunikation nicht betroffen ist: Der textuelle Kontext muss ohne Anwesenheit eines Dialogpartners und ohne einen gemeinsamen physischen Raum, auf den deiktisch verwiesen werden könnte, geschaffen werden. Die Kooperation, die im mündlichen Gespräch Verständlichkeit und Verstehen, Kohärenz und Referenzialität ermöglicht, wird im Schriftlichen durch die Befolgung von sprachlichen Konventionen ersetzt. Was sich im Gespräch automatisch ergibt, Interaktion und Kooperation zwischen verschiedenen Gesprächspartnern, wird in einen abstrakten Raum verschoben und darin kontrolliert und gesteuert. Entlastungsmöglichkeiten, die sich durch die Präsenz eines oder mehrerer Kommunikationspartner ergeben, müssen substituiert werden. Damit wird die Fähigkeit, Erwartungen des Adressaten zu antizipieren und abzusehen, eine Grundvoraussetzung für den autonomen Sprachproduktionsprozess (Schmidlin 1999; vgl. hierzu auch die pseudolongitudinale Studie von Augst & Faigel 1986). Es sei an dieser Stelle an Koch und Oesterreicher erinnert, die diese Aspekte einer schriftlichen Kommunikationssituation und ihre Entsprechung in sprachlichen Merkmalen anhand des Terminus der *konzeptionellen Schriftlichkeit* fassen (vgl. dazu Kap. 3.2.2). Nach der Anfangs-

phase des Schriftspracherwerbs und dem Erwerb der grundlegenden motorischen Fertigkeiten geht es für die Kinder zunehmend darum, Konventionen zu erschliessen und Normen umzusetzen, die dann allmählich in Routinen übersetzt und als solche abrufbar und automatisiert werden. Während die konzeptionell mündliche Sprache weitgehend automatisiert und ohne Steuerung oder bewusste Eingriffe des Individuums angeeignet wird, zeichnet sich der Erwerb der schriftlichen Varietät weit mehr durch bewusstes Anwenden und Umsetzen von gesellschaftlichen und sprachlichen Normen aus.

Der schriftliche Sprachproduktionsprozess setzt verschiedene Arten von Wissen voraus und wirkt seinerseits auf diese zurück. Im Zusammenhang mit der sozialen Dimension des Schreibens wurden Normen als ein Bereich potentiell relevanten Wissens diskutiert, das über den sozialen Austausch erworben wird. Das gilt für die Mündlichkeit und auch für die Schriftlichkeit. Gerade nach der Überwindung der ersten Schriftaneignungsphase und bei der Hinwendung zum Schreiben als Textkompetenz erweitern sich die beteiligten Bereiche expliziten und impliziten Wissens. Textuelle Handlungskompetenz umfasst verschiedene Wissensformen, die im engeren Sinn sprachliche Normen beinhalten, darüber aber hinausgehen (Feilke 1993: 18, Schmidlin 1999: 31):

- soziales Wissen über normative Rahmenbedingungen der Kommunikation und über Geltungsbereiche allgemeiner kommunikativer Werte wie Objektivität, Aufrichtigkeit und Verständlichkeit;
- ein nicht primär sprachliches, enzyklopädisches Weltwissen;
- ein sprachlich-mikrostrukturelles lexikalisches und syntaktisches Strukturwissen, entwickelt und ausdifferenziert aufgrund des;
- sprachlich makrostrukturellen, an Kommunikationszwecken und Textfunktionen orientierten Wissens;
- Wissen über Orthographie und Interpunktionsregeln sowie über Prozess und Subprozess der Schreibhandlung, das häufig routiniert und implizit ist.

Diese Wissensbereiche bilden einerseits eine Voraussetzung für kompetentes schriftsprachliches Handeln und sind – im Sinne einer gebrauchsorientierten Sprachkonzeption – andererseits ebenfalls Ergebnis davon. Die Schreibpraxis und zunehmende Routine treibt etwa die Entwicklung von Planungsfähigkeiten voran, die sich von lokal begrenzten Planungsaktivitäten zu stärker textorientiertem globalem Planen ausdifferenzieren (Feilke 1993: 25, in Schmidlin 1999: 31). In gleicher Weise verändern sich Überarbeitungsstrategien und betreffen mit zunehmendem Erwerbsalter nicht mehr ausschliesslich lokal begrenzte Eingriffe auf der sprachlichen Oberfläche, sondern die globale Textebene.

Die verschiedenen Arten von Wissensbeständen werden als verinnerlichtes Wissen insbesondere in der psychologischen Forschung als *innere Sprache* be-

zeichnet. Als Merkmal dieser inneren Sprache wird etwa von Knobloch (2003) hervorgehoben, dass sie sich zur geschriebenen in entgegengesetzte Richtung entwickelt:

Was [...] Grad und Art der lexikalisch-syntaktischen Elaboration angeht, so entwickeln sich geschriebene und innere Sprache zu entgegengesetzten Polen: die innere Sprache hin zu Verdichtung, Verkürzung, prädikativem Charakter und zum Löschen der thematischen (sich für den Sprecher von selbst verstehenden) Hintergründe, die geschriebene hin zur maximalen nominativen und syntaktischen Entfaltung, zur Dualität von Nomination und Prädikation, zur Explikation der Hintergründe und Verstehensvoraussetzungen. (Knobloch 2003: 985)

Die Verdichtung, von der hier die Rede ist, ist vergleichbar mit der Verinnerlichung von sprachlichem Wissen respektive mit dem Übergehen expliziten Wissens in implizites Wissen (vgl. hierzu die Ausführungen zu Karmiloff-Smith in Kap. 5.3.3). Das routinierte und verinnerlichte Wissen wird im metasprachlichen Reflektieren zum Gegenstand der Auseinandersetzung. Diese Reflexion setzt Schriftlichkeit zwar nicht voraus, wird durch sie aber zusätzlich stimuliert (vgl. dazu Kap. 5.2). Über die metasprachliche Verständigung wird zudem der Prozess der Verinnerlichung umgedreht: Aus implizitem wird explizites Wissen. Darin liegt eine zentrale Spracherfahrung und Lernherausforderung für Kinder im Rahmen der Schriftsprachaneignung, wie in Kapitel 5.3 eingehend diskutiert und später (vgl. Kap. 11.2) empirisch gezeigt wird.

### **3.3.2 Entwicklungsphasen der Schriftsprachaneignung**

Die Bewertung und Diagnostik von Sprachleistungen kommen nicht ohne Normalitätserwartung aus, zu der ein Verständnis von ‚normalen‘ Phasen gehört, in denen bestimmte sprachliche Merkmale in der Regel angeeignet werden. Eine individuell möglichst präzise Bestimmung der Aneignungsbereiche, für die ein Zurückbleiben hinter der Normalitätserwartung festgestellt oder vermutet wird (Ehlich, Bredel & Reich 2008c: 9–11), bildet ebenfalls die Voraussetzung für den gezielten Einsatz von Fördermassnahmen. Weil die mündliche kindliche Sprachaneignung scheinbar ganz selbstverständlich verläuft, besteht ein gesellschaftlich weitgehend verallgemeinerter Grundkonsens in Bezug auf das, was im Spracherwerb als normal gilt. Diese Normalitätserwartung findet sich im wissenschaftlichen Diskurs wie im allgemeinen Bewusstsein, ist aber nicht unproblematisch: Ein zentrales Problem machen Ehlich, Bredel & Reich (2008c: 10) in der Fixierung bestimmter Erwerbstappen auf ganz enge Zeitschnitte aus. Wenngleich gewisse Meilensteine im Spracherwerb scheinbar eine Erwerbsphase definieren, zeige die Aneignungsdynamik doch eine erheb-

liche interindividuelle Variation. Stufenmodelle, die den Spracherwerb unter Annahme einer sogenannten normalen Entwicklung abbilden, sind darum ein beliebter Gegenstand für Kritik, wobei, wie Feilke (2002: 7) zu Recht präzisiert, die Kritik nicht selten den Kern der Entwicklungsidee verfehlt: Die Modelle bilden die sukzessive Ausdifferenzierung von Fähigkeiten und ihrer funktionalen Integration bezogen auf Handlungsziele ab, und zwar in einer Reihenfolge, die nicht als beliebig aufgefasst wird. „Mit der Grundidee bestens verträglich, ja aus ihr erklärbar sind Diskontinuitäten ebenso wie das Nebeneinander verschiedener Entwicklungsstadien“ (Feilke 2002: 8). Dass sich Phasen und Einzelfähigkeiten überlappen, dass sie auf einen Teil der Kinder nicht passen, widerspricht der Abbildung einer bestimmten Stufenfolge für die reguläre Sprachentwicklung also nicht. Wichtig allerdings ist die Klärung, auf welcher Grundlage diese Stufenmodelle modelliert werden, wie nachfolgend exemplarisch gezeigt wird (vgl. Kap. 3.3.2.1).

Aus der Entwicklungspsychologie stammen zwei Entwicklungsmodelle, auf die in der Spracherwerbsforschung häufig referiert wird: Die Entwicklungskonzeption von Piaget nimmt eine Entwicklung an, die von individuell-egozentrischen zu dezentrierten Orientierungen verläuft, während die Theorie von Vygotskij davon ausgeht, dass eine Individuierung des Handelns und der kognitiven Entwicklung erst die Folge einer Ausdifferenzierung aus sozialen Mustern ist (Feilke 2002: 2). Zur Diskussion steht, wo und wer der Motor der Sprachentwicklung ist, ob diese in erster Linie eine eigenaktive Entwicklung darstellt oder ‚von aussen‘ gesteuert wird. Die Didaktik begegnet entwicklungspsychologischen Argumenten mit Vorbehalt. Den Grund dafür bildet die berechtigte Angst vor einer Überbetonung vermeintlich selbststeuernder, allgemeiner Entwicklungs faktoren. Zu relativieren ist aus didaktischer Perspektive zudem die Altersvariable: Zum einen sind vermutete Altersschwellen durch didaktische Arrangements verschiebbar, zum anderen ist nicht das biologische Alter, sondern das Lernalter ausschlaggebend (Feilke 2002: 2, Ehlich, Bredel & Reich 2008c: 26). Sprachliche Aneignungsprozesse geschehen korrelativ synchron, das heisst, dass verschiedene Teilkompetenzen teilweise nacheinander, gleichzeitig aber miteinander synchronisiert erworben werden. Für die einzelnen Qualifikationen sind dabei charakteristische Phasen und Übergänge zu beobachten:

Von besonderer Bedeutung ist dabei ohne Zweifel der Übergang von einem bereits erreichten Niveau zur nächsten Phase. Hier entwickelt das Kind eine besondere Aufmerksamkeit für das, worüber es noch nicht verfügt: Der nächste Aneignungsschritt erzeugt also eine besondere Sensibilität beim Kind. Vorgaben, die ihm zum rechten Zeitpunkt gemacht werden, können hier besonders wahrgenommen, aufgenommen und umgesetzt werden. (Ehlich, Bredel & Reich 2008c: 17-18)

Ehlich, Bredel & Reich (2008c) weisen damit auf eine Frage hin, die gerade in der Schreibforschung weitgehend ungeklärt ist, die Frage nämlich, wie die Kinder von einer Entwicklungsstufe zur anderen gelangen. Aus der psychologischen Forschung ist dafür besonders das Konzept von Vygotskij aufschlussreich. Vygotskij führt den Begriff der *Zone der nächsten Entwicklung* (Vygotskij & Cole 1978, vgl. auch Smagorinsky 2011) ein, um die Beziehung zwischen Entwicklungsprozess und Lernfähigkeit zu erklären. Als *echte Entwicklung* bezeichnet er das Niveau der geistigen Entwicklung, das sich durch die Leistungen charakterisiert, die ein Individuum in autonomer Weise und ohne Hilfe anderer Personen oder externer Vermittler zu erbringen vermag. Das *Niveau der nächsten Entwicklung* meint demgegenüber das, was eine Person mit Hilfe anderer oder durch Vermittlung zu tun in der Lage ist. Die Distanz zwischen der echten und der nächsten Entwicklung wird als *Zone der nächsten Entwicklung* bezeichnet (Corso 2001: 40, Vygotskij & Cole 1978). Diese Zone der nächsten Entwicklung verdiene für die Förderung des Kindes bei der Sprachaneignung besondere Beachtung, so Ehlich, Bredel & Reich (2008c: 18). Zentral sei sie darum, weil erfolgreiches Lernen jenes Lernen darstelle, das der Entwicklung vorangeht. Lernen und Entwicklung seien also zwei verschiedene Bereiche, „indessen resultiert organisiertes Lernen in mentaler Entwicklung und setzt verschiedene Entwicklungsprozesse in Bewegung, die auf andere Weise unmöglich geschehen würden“ (Corso 2001: 41).

Die Frage, in welche Entwicklungsphasen sich die Schriftsprachaneignung gliedert, ist erst unzureichend geklärt. Vor allem fehlt es an einer Gesamtmodellierung, die für die drei zentralen Aspekte der Schriftsprachentwicklung gleichermassen eine Erklärung anbietet: für die einzelnen Stufen, die sich in Bezug auf die Herausbildung sprachlicher Strukturen nachzeichnen lassen, für die Zuordnung dieser Stufen zu einem jeweiligen Lernalter sowie für die Frage, welche Aneignungsdynamik das Voranschreiten von einer Entwicklungsphase zur nächsten geprägt ist. Die folgenden Ausführungen widmen sich diesen drei Aspekten.

### 3.3.2.1 Stufenmodelle

Im Gegensatz zu einzelnen sprachlichen Teilbereichen wie der Orthographie lässt sich Schriftsprachkompetenz weit weniger standardisiert messen, da sie zu wesentlichen Teilen auf der Umsetzung von Konventionen basiert und sich immer auch durch stilistische und dadurch subjektiv unterschiedlich qualifizierte Eigenheiten auszeichnet. Die Modellierung einer ‚normalen‘ Entwicklung ist durch diesen Aspekt zusätzlich erschwert, für die Bewertung und Diagnostik aber notwendig. Sie orientiert sich, umgesetzt in Stufenmodellen, an bestimmten Kriterien, die sich inhaltlich und sprachlich manifestieren und em-

pirisch für verschiedene Altersgruppen und Entwicklungszeitfenster herausgestellt werden konnten. Bereiter (1980) beschreibt die Schreibentwicklung in einem differenzierten und insbesondere im deutschsprachigen Raum breit rezipierten Ansatz (vgl. etwa in Becker-Mrotzek & Böttcher 2006 oder in Feilke 2006), der sich an die Stadientheorie Piagets anlehnt. Er geht von fünf Stufen der Schreibentwicklung aus: Auf das *assoziative Schreiben* (der Schreibende schreibt, solange ihm etwas einfällt) folgt das *performative Schreiben* (es ist eine Orientierung an schulischen Konventionen erkennbar), das *kommunikative Schreiben* (die Orientierung an einem potentiellen Leser wird deutlich), das *integrierende (unified) Schreiben* (der Schreibende beurteilt sein Produkt als Leser) und schliesslich als höchste Stufe das *epistemische Schreiben* (Schreiben wird zur Wissensaneignung eingesetzt). Im Zentrum der Reflexion stehen dabei auf der ersten und letzten Stufe der Prozess, auf der zweiten und vierten das Produkt und auf der dritten der Leserbezug. Bereiter geht über Piaget insoweit hinaus, als dass er die Stufen nicht als lineare Abfolge, sondern als Organisationsformen versteht, die in die jeweils komplexere Organisationsform die vorangehenden integriert. Die Teilsfähigkeiten einer vorausgehenden Stufe müssen internalisiert werden, damit eine höhere Stufe erreicht werden kann. Was das Modell offen lässt, ist die Frage, unter welchen Bedingungen Kinder von einem Stadium zum nächsten gelangen (Fix 2008a: 51–53).

Augst et al. (2007) legen ihrer Longitudinalstudie zum textsortenübergreifenden Schreiberwerb ebenfalls ein Stufenmodell zugrunde, das anhand inhaltlicher und sprachlicher Merkmale vier Entwicklungsstufen festlegt, die eine sich gegenseitig vorbereitende Folge darstellen und sich damit durch einen integrativen Charakter auszeichnen. Die Entwicklung schreitet fort von der *subjektiven Auswahl und der assoziativen Reihung* zur *subjektiven Auswahl und konnexiven Komplexbildung*, über die *objektive Auswahl und analytische Reihung* zur *objektiven Auswahl und synthetischen Integration*. Sie ist inhaltlich und anhand sprachlicher Merkmale zu spezifizieren und dabei textsortenabhängig. Das Stufenmodell von Augst et al. (2007) wird für das argumentative Schreiben in Tabelle 3.2 zusammengefasst.

Die Aneignung der Argumentationskompetenz wurde für die Schriftlichkeit in unterschiedlichen Studien untersucht (vgl. etwa Augst & Faigel 1986; Augst et al. 2007; Schneuwly, Rosat & Dolz 1989; Jechle 1992; Langlotz 2014) und ist auch Gegenstand der Mündlichkeitsforschung (vgl. für ein aktuelles Forschungsprojekt zur Aneignung von mündlichen Argumentationskompetenzen Luginbühl & Eriksson; Hauser & Luginbühl 2015). Die Befähigung, Argumente zu formulieren, gegeneinander abzuwägen und eine eigene Meinung damit zu stützen, gilt als zentrales Aneignungsziel im Unterricht von der Grundschule bis in die Tertiärstufe.

**Tab. 3.2:** Stufenmodell zur Aneignung des argumentativen Schreibens nach Augst et al. 2007.**1. Stufe: Subjektive Auswahl und assoziative Reihung**

Die erste Stufe umfasst Texte, die vom Schreiber subjektiv als relevant empfundene Aspekte assoziativ aneinanderreihen. Diese Aspekte sind nicht Teil eines Argumentationsvorgangs, sondern einer mehr oder weniger emotional geprägten Stellungnahme zum Gegenstand. Die Texte stellen eine Art Kundgabe dar, innerhalb derer die Schreiber und Schreiberinnen recht unreflektiert assoziieren und auf dem Ich-Erleben basiert ihre Meinung äussern. Es finden sich allenfalls Vorläufer von typischen Elementen eines argumentativen Textes in der Form von schwach ausgeprägten Begründungen von aufgestellten Behauptungen. Typische formale Elemente sind die Konjunktionen *und*, *weil* und *aber*, wobei *aber* nicht zwingend die Nennung einer Einschränkung oder eines Gegensatzes einleitet. Häufig findet sich die Konstruktion *Ich finde, dass ...* Augst et al. (2007, S. 202) sprechen von einer Art latentem Argumentieren, das – ohne es wirklich deutlich zu machen – auf die Meinung des Adressaten (oder auf die Aufgabenstellung) Bezug nimmt.

**2. Stufe: Subjektive Auswahl und konnexive Komplexbildung**

Die argumentative Struktur ist gegenüber den Texten der 1. Stufe insofern differenzierter, als die Schreiber auf sachorientierte Begründungen zurückgreifen und nicht mehr ausgeprägt emotional Bezug nehmen zum Gegenstand. Es wird vermehrt eine Position bezogen, auf die dann eine Begründung folgt. Die Einzelargumente sind aber weiterhin assoziativ angeordnet und in eine Richtung orientiert (entweder werden fast ausschliesslich Pro- oder fast ausschliesslich Kontra-Argumente angeführt). Formal kommen im Unterschied zu Stufe 1 vermehrt argumentationsadäquate Strukturelemente vor. Dabei handelt es sich in erster Linie um eine Untermauerung der eigenen Meinung mit mehreren begründeten Zusätzen (*Ich finde, dass ... weil ... und weil ...*) sowie der Aufzählung von Problemaspekten, ausgedrückt in der Konstruktion *und wenn ...* Eine Argument-Entwicklung entlang der aufgeführten Elemente findet hingegen nicht statt. Stattdessen sei häufig zu beobachten, „dass sich der Schreiber selbst mit den angestrebten Textfiguren überfordert und dementsprechend verunglückte Konstruktionen produziert“ (Augst et al. 2007, S. 202).

**3. Stufe: Objektive Auswahl und analytische Reihung**

Hier ist der Übergang vom subjektiven Begründen hin zum objektiven Argumentieren festzustellen. Deutlich erkennbar ist in diesen Texten das Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten, auch wenn die Anordnung verwirrend sein kann. Als deutlichen Qualitätsgewinn sehen Augst et al. (2007, S. 203) das Anführen von Bedingungen für eine Entscheidung. Es wird abgewogen und eingeschätzt und damit eine klar erkennbare Kompromisssuche versprachlicht.

**4. Stufe: Objektive Auswahl und synthetische Integration**

Die Texte der Stufe 4 enthalten einen deutlich erkennbaren und logisch nachvollziehbaren Argumentationsgang, der zu einem bestimmten Ergebnis oder zu einer bestimmten Schlussfolgerung führt. Das klare Begründen und der Positionsbezug stellen einen überzeugenden vertexteten Gedankengang dar. Auf der formalen Ebene ist eine deutlich ausgeprägte Argumentationsstruktur feststellbar: Die Texte weisen einen bewusst gewählten Aufbau mit Einleitung, Diskussionsteil und Abschluss auf. Vor allem der letzte Teil, die Conclusio, ist ein zentrales Kriterium, da das Angeben eines Fazits als „Phänomen der angestrebten Schriftlichkeit“ (Augst et al. 2007: 203) zu werten ist.

Feilke (1995), der seinerseits verschiedene Stadien des Schriftspracherwerbs aufzeigt,<sup>10</sup> spricht in Bezug auf das dritte Stadium von Augst et al. (2007: 203) vom „Text als Gestalt“, was das Kriterium der textuellen Gliederung betont: Die kompositionelle Verwertung der Argumente für die Pro- und die Kontraseite steht unter dem Bemühen, den Text als Ganzes zu strukturieren. Gleichzeitig wird verdeutlicht, was im Schriftlichen zum Ersatz für das kooperative Produzieren von Sprechhandlungen wird: Die Aufmerksamkeit richtet sich nicht auf die avisierte Hörerwirkung, sondern auf die Textgestalt (was eine Antizipation des Lesers nicht ausschliesst):

Was dem Sprechhandelnden der Gesprächspartner, ist dem Schreibenden der (anvisierte und bereits) produzierte Text. *Strukturell* ähnlich dem Interaktionspartner, *faktisch* aber deutlich unterschieden wirkt der Text zurück auf den Schreibenden – wenn man so will gleichsam eines *feedbacks*. In dieser Konfrontation sowohl mit dem sprachlich Entäußerten als auch mit dem mental Geplanten also mit den physischen resp. psychischen Objektivierungen des Textes liegt das Spezifikum des Erwerbsszenarios, wie es für Schreibentwicklungsvorgänge als typisch anzusehen ist. (Augst et al. 2007: 21, Kursivmarkierungen im Original)

Kinder müssen im Zuge der Schriftsprachaneignung also lernen, in eine Art Dialog mit ihren eigenen Texten zu treten. Das heisst, dass sie diesen auf seine Wirkung hin überprüfen müssen, und zwar indem sie einen Leser imaginieren. Diese Perspektivenübernahme sollte dazu führen, dass Lücken im Text vermieden werden und dieser für sich selbst die Verständigung zwischen Schreiber und Leser gewährleistet. Aus diesem Grund kommt dem Übergang von der assoziativen Reihung zur Arbeit am Text eine besonders zentrale Rolle zu. Textarbeit setzt voraus, dass ein Spezifikum der konzeptionell schriftlichen Varietät erkannt und im eigenen Schreiben umgesetzt wird. Der Text wird neben seiner kommunikativen Funktion zu einer Grösse, die bestimmten gestalterischen, inhaltlichen und sprachlichen Ansprüchen gerecht werden soll und dadurch Gegenstand metasprachlicher und reflexiver Zuwendung wird.

Die Erarbeitung von Stufenmodellen der beschriebenen Art hat in der Schreibforschung viel zur Kenntnis davon beigetragen, worin sich Kindertexte sprachstrukturell unterscheiden können und woran der Grad ihrer Komplexität festzumachen ist. Da wie im gezeigten Beispiel von Augst et al. (2007) aus den

---

**10** Differenzen finden sich insbesondere in der Abgrenzung eines vierten Stadiums, das den Text als ‚Kontextualisierung‘ eines Dialogs versteht. Augst et al. (2007: 204) entgegnen hier kritisch, dass sich dieses Merkmal nicht als abgrenzbares Entwicklungsstadium modellieren lasse, sondern ein den ganzen Entwicklungsprozess begleitendes Phänomen bezeichne.

Kindertexten verschiedener Klassenstufen gemeinsame sprachliche Merkmale herausgearbeitet werden, erhellt das Vorgehen, in welchen Altersgruppen welche sprachlichen Prozeduren besonders frequent verwendet werden. Allerdings wäre es höchst problematisch, die so konzipierten Modelle dafür zu verwenden, schreibschwächere Kinder von schreibstärkeren zu unterscheiden. Husfeldt & Lindauer (2009: 146) weisen zu Recht darauf hin, dass jede Erhebung einer bestimmten sprachlichen Kompetenz empirisch immer ein Kontinuum an Leistungswerten ergibt. Die Aufsplittung in Kompetenzstufen sei hingegen immer ein normativer Akt und deshalb nicht aus dem Kontinuum selbst heraus zu begründen (Husfeldt & Lindauer 2009: 146). Das ist der Fall, wenn Stufenmodelle wie Augst et al. (2007) sie präsentieren, als Grundlage dafür angenommen werden, zwischen besseren und schlechteren Schreibern zu unterscheiden. Hier besteht ein grosses Desiderat in der Schreibforschung, speziell im deutschsprachigen Raum: Die Forschung konzentriert sich wesentlich darauf, Texte verschiedener Altersgruppen auf sprachliche Merkmale hin zu beschreiben (zu dieser Einschätzung kommt auch Langlotz 2014: 142), greift aber selten auf Aspekte, Kompetenzen oder Testverfahren ausserhalb des Textkorpus zurück. Das führt mitunter zu einer Verabsolutierung der Altersdimension in der Schreibforschung: Das Lernalter wird zum Motor des Lernzuwachses erklärt, obwohl empirisch nicht hinreichend bewiesen ist, in welchem Verhältnis es zu anderen Faktoren steht. Auch wenn das Lernalter zweifellos eine Rolle spielt für den Kompetenzausbau, wäre wichtig zu klären, welche anderen Aspekte diesen u. U. ebenso oder sogar stärker beeinflussen. Dieser blinde Fleck in der Schreibforschung erstaunt insbesondere darum, weil diese Fragen gerade aus didaktischer Perspektive besonders interessieren. Ihre Klärung würde wesentlich dazu beitragen, die didaktische Beeinflussbarkeit von Erwerbsprozessen genauer abschätzen zu können. Das didaktische Eingreifen oder Bereitstellen von Anreizen, die zu einem Lernzuwachs führen sollen, könnte zielgerichteter erfolgen, wenn geklärt wäre, welche Bereiche der Schreibkompetenz überhaupt von aussen beeinflussbar sind, wo hingegen sich ein solches Einwirken nicht lohnt, da der entsprechende Bereich von einem eigenaktiven Ausbau sprachlicher Fähigkeiten und sprachlichen Wissens geprägt ist.

### 3.3.2.2 Ausbauphasen

Ein Phasenmodell, das den Erwerb der Schriftsprache spezifischen Zeitfenstern und Altersspannen zuordnet, stammt von Becker-Mrotzek (2011). Er unterscheidet zwischen drei Phasen der Schriftsprachaneignung in der Ontogenese: die Ausbauphase I (subjektive Orientierung; ca. 7–10 Jahre), die Ausbauphase II (sachlich-kommunikative Orientierung; ca. 10/12 bis 14/16 Jahre) und die Aus-

bauphase III (literale Orientierung; ca. ab Adoleszenz). Die Charakterisierung der Ausbauphasen bezieht sich dabei insbesondere auf die *schreibprozessuale* und *schriftlich-kommunikative* Kompetenz der Kinder. Das Handlungswissen wird also in das Entwicklungsmodell integriert. Die in der vorliegenden Studie untersuchten Kinder befinden sich im Übergang zur Ausbauphase II. In dieser Phase „sind [die Schreiber und Schreiberinnen] nicht länger auf ihr subjektives Erfahrungswissen angewiesen, sondern können nun ihr Wissen gezielt unter verschiedenen Gesichtspunkten für den Text umstrukturieren“ (Becker-Mrotzek 2011: 49). Es dominiert nicht mehr die subjektive Perspektive, sondern die Logik der Sache selbst. Ab ca. dem 12./13. Lebensjahr sind Schreiber in der Lage, Textsorten (etwa *Erzählung*, *Beschreibung*, *Instruktion* oder literarische Gattungen) gezielt einzusetzen. Diese ermöglichen Routinebildung und entlasten den Schreibprozess im Bereich der Makroplanung (Becker-Mrotzek 2011: 49–50).

Die Modellierung der Ausbauphasen ist rückgebunden an empirisch erfasste Etappen der Schreibontogenese. In Bezug auf die Ausbauphasen und auf Entwicklungsphasen in der Schriftsprachaneignung generell ist nicht von einer kontinuierlich verlaufenden Entwicklung auszugehen. Studien zum Orthographieerwerb und zum Erwerb mündlicher und schriftlicher diskursiver Fähigkeiten bei deutschsprachigen Primarschulkindern (vgl. etwa Schmidlin 1999) zeigen, dass sich für die Mehrheit der sprachlichen Größen, die als Gradmesser der konzeptionellen Schriftlichkeit gelten können, ein Entwicklungssprung zwischen sieben und neun Jahren nachweisen lässt. Alle Studien, die sich mit der Ontogenese der schriftsprachlichen Kompetenz beschäftigen, können einen zunehmend höheren Grad an syntaktischer Komplexität, Abstraktion und Strukturiertheit sowie an textueller und pragmatischer Angemessenheit (Steinig et al. 2009: 14) sowie den Rückgang von Merkmalen gesprochener Standardsprache (Augst & Faigel 1986) aufzeigen. Bis zum 7. Schuljahr, also bis ca. ins Alter von 12 Jahren, ist das Lexikon sowohl konjunktionaler als auch adverbialer Verknüpfungsmöglichkeiten weitgehend ausdifferenziert. Die lexikalische Ausdifferenzierung der Verknüpfungsrelationen „scheint damit weniger eine Folge entwicklungspsychologischer, altersabhängiger Determinanten zu sein, wie sie vor allem vor dem 13. Lebensjahr eine Rolle spielen, als vielmehr die Folge des langsamens Hineinwachsens in die Schriftkultur“ (Augst & Faigel 1986: 103). Schreiben ist – so die Folgerung – einerseits eine Fähigkeit, die einem altersabhängigen Erwerbsprozess folgt, andererseits die Aneignung einer spezifischen sozialen und kulturellen Praxis. Insofern ist mit grossen interindividuellen Unterschieden und mit einer breiten Streuung der Kompetenzen innerhalb einer Altersstufe zu rechnen. Augst & Faigel (1986: 164) zeigen in Bezug auf die Entwicklung der Textstruktur, dass „die Spanne zwischen den

Altersstufen in Bezug auf die Qualität der sprachlichen Selbstversorgtheit offenbar im 7. [Schuljahr] am grössten ist. Dies zeigt, daß hier noch vieles in Bewegung ist und vielfältige Entwicklungspotentiale aktiviert werden können“. Auch Ott (2000: 123) hebt die Sekundarschulphase als Schulabschnitt heraus, in dem sich entscheide, „ob Schüler sich zu kompetenten Schreibern entwickeln, die Schreiben als auch eine für sie relevante und bedeutsame sprachliche Ausdrucksmöglichkeit ansehen, oder ob sie gegenüber dieser Handlungsmöglichkeit entwicklungshemmende Einstellungen aufbauen“. Sie legt eine der seltenen Longitudinalstudien vor, die allerdings auf einzelnen Fallanalysen und daher auf der Entwicklung sehr weniger Kinder beruht, was keine Verallgemeinerung ihrer Resultate ermöglicht.

### 3.3.2.3 Aneignungsdynamik

Stufenmodelle gehen wie auch Vygotskijs Konzept davon aus, dass einzelne Qualifikationen Stufen erreichen (können), in denen sie vom Kind optimal beherrscht werden. Ist diese Stufe erreicht, stehen die entsprechenden Qualifikationen – pathologische Abbauprozesse sind davon ausgenommen – dauerhaft zur Verfügung (Ehlich 2007: 12). Das heisst nicht, dass die Sprachaneignung kontinuierlich verläuft. Sie gestaltet sich teilweise viel eher diskontinuierlich: Ehlich (2007: 25) weist zu Recht darauf hin, dass das Entdecken neuer Regularitäten und auch das Erschliessen, wie diese Regeln mit Ausnahmen zusammenspielen, zu Umbauprozessen individuell ausgebildeter Lernervarietäten führen. Diese Umbauprozesse, so Ehlich (2007: 25), erschienen an der sprachlichen Oberfläche teilweise als eine Art Rückschritt. Darauf erwachse die Notwendigkeit, bei den Kindern zwischen *resultativen* und *aneignungsstrategischen* Ressourcen zu unterscheiden. Vor diesem Hintergrund ist der Sprachstand eines Kindes zu einem bestimmten Zeitpunkt als eine Lernervarietät zu beschreiben, die

einerseits aus zum Erhebungszeitpunkt sicheren, festen (korrekten oder nicht korrekten) Strukturen, andererseits aus spezifischen (korrekten/nicht korrekten) Strategien zur Gewinnung neuen Wissens [besteht]. Strukturen und Strategien (interaktive, kognitive und native) beziehen sich auf verschiedene sprachliche Teilqualifikationen. Diese sind nicht unabhängig voneinander; sie werden aneinander entwickelt und können zu den unterschiedlichen Zeitpunkten Gegenstand von Umbauprozessen werden (U-Kurven-Effekt<sup>11</sup>). (Ehlich 2007: 25)

---

<sup>11</sup> Zum Hintergrund der U-Kurven-Dynamik, wie sie von Karmiloff-Smith (cop. 1992: 19) beschrieben wird, vgl. Kap. 5.3.3.

Die Beobachtungen, die Aufschluss über die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes geben, können also die *fehlende*, die *fehlerhafte* und die *korrekte* Realisierung eines Phänomens sein (Ehlich, Bredel & Reich 2008c: 30). Defizite in der Sprachverwendung sind nicht zwingend auf ein Unvermögen zurückzuführen; möglicherweise befindet sich die entsprechende sprachliche Struktur oder der entsprechende sprachliche Aspekt in einem Prozess der Umstrukturierung und ist daher fehleranfällig. Unsicherheiten, Zögern oder Fehler – und auch Revisionen und Überarbeitungen – im kindlichen Schreiben sind u. U. Hinweise auf aneignungsstrategische Ressourcen und auf Umstrukturierungsprozesse in einem bestimmten sprachlichen Bereich. Die Erkenntnis, dass erworbene Konstruktionen zu Gunsten ihrer Festigung zuerst wieder fehleranfällig werden, bildet die Basis für ein differenzierteres Verständnis von Sprachaneignungsprozessen. Es ermöglicht ein fehlerdifferenziertes Bestimmen von Entwicklungsstadien und erklärt ‚Brüche‘ im Erwerb unterschiedlicher Strukturen. Die Entwicklungsdimension erklärt möglicherweise ebenso Umstrukturierungen auf der Ebene des Sprachwissens: Das Explizit-Machen von implizitem Wissen und die Konzentration auf vorher automatisierte Prozesse kann dazu führen, dass Fehler entstehen, wo vorher angemessen verschriftet wurde. Beispiele, die illustrieren, dass dieser Umstand für alle Sprachproduktionsprozesse gilt, finden sich in der Mündlichkeit: Wenn die Aufmerksamkeit bewusst umgelenkt wird auf einen spezifischen Aspekt des Sprechens, wird der Sprechfluss, der in der Regel automatisch und implizit vonstattengeht, vorübergehend unterbrochen oder verlangsamt. Auf Umstrukturierungsprozesse sprachlichen Wissens wird in Kapitel 5.3.3 ausführlich eingegangen. Vorerst soll geklärt werden, welche sprachlichen Teilkompetenzen sich die Kinder im Lauf der Ontogenese aneignen. Die Schriftsprachkompetenz wird dabei bewusst in Verbindung gesetzt mit anderen sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, da es ein erklärt Ziel der vorliegenden Studie ist, sie in ihrer Abhängigkeit von der globalen Sprachkompetenz zu diskutieren.

### 3.3.3 Basisqualifikationen der (Schrift-)Sprachaneignung

Die Erforschung des kindlichen Spracherwerbs hat eine Vielzahl an Studien hervorgebracht, wobei nicht alle zeitlichen Abschnitte der Ontogenese und nicht alle am Spracherwerb beteiligten Qualifikationen gleichermassen Gegenstand des Interesses waren. Im Rahmen einer in Deutschland im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) verfassten Expertise unter dem Titel *Altersspezifische Sprachaneignung – ein Referenzrahmen (PROSA)* werden bestehende Forschungen aufgearbeitet und bestehende Desi-

derata identifiziert. Es wird eine Brücke geschlagen zur Sprachdiagnostik und dabei deutlich aufgezeigt, dass bestehende Mittel zur Sprachstandsmessung häufig unzureichend theoretisch fundiert und methodisch veraltet sind (Ehlich, Bredel & Reich 2008a, 2008b).

Um ein Bezugsraster zu entwerfen, das „mit einer je individuellen Spreizung die Orientierungsmarken zu setzen gestattet, von denen aus die individuellen Entwicklungsspielräume und die Erstreckungen von Aneignungsphasen bestimmt werden können“ (Ehlich 2007: 12), unterscheidet Ehlich sieben Basisqualifikationen. Sie sind in Tabelle 3.3 zusammengefasst und umfassen unterschiedliche Aspekte mündlicher und schriftlicher Sprachkompetenz. Beginn und kontinuierliche Ausbildung der einzelnen Basisqualifikationen geschehen in charakteristischen Entwicklungszeitfenstern, wobei sich diese insbesondere für die zuerst genannten Basisqualifikationen in bislang noch undurchsichtiger Weise überlagern. Auszugehen ist von Transfers, über deren Strukturen derzeit kaum Klarheit besteht (Ehlich 2007: 12–13). Der Zweck der analytischen Trennung des sprachlichen Handelns in unterschiedliche Basisqualifikationen ist es, Sprache umfassend als ein gesellschaftliches Handlungsmittel zu begreifen und auch solche Teilbereiche sichtbar zu machen, die für die Forschung bisher von vergleichsweise geringem Interesse waren (Ehlich, Bredel & Reich 2008c: 19). Ehlich (2007: 32) macht im Besonderen auf eine anhaltend starke Fokussierung der Forschung auf das als Schulgrammatik bekannte Sprachmodell aufmerksam.

Obwohl sich Forschungen zum Schriftlichkeitserwerb lange Zeit fast ausschliesslich auf die Syntax geschriebener Texte beschränkte (vgl. dazu Feilke 1994–1996: 1178, sowie Ehlich 2009: 22, vgl. dazu auch Kap. 4.1), sind die syntaktische Strukturierung komplexer Satzgefüge und speziell die Rolle der Syntax im Textaufbau bisher noch nicht umfassend untersucht. Bei den zahlreichen Studien zur morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation liegt der Schwerpunkt auf dem Erwerb der Flexionen, auf der Verbstellung im Satz, auf dem nominalen und Nominal-Kongruenzsystem und der Satzeinleitung. Die Untersuchungen beziehen sich insbesondere auf den frühen Erwerb bis zum vierten Lebensjahr, darüber hinaus gehen einzelne Studien zur Aneignung von Passivkonstruktionen (Ehlich 2009: 21). Eine starke Fokussierung der Sprachaneignungsforschung auf frühere Erwerbsphasen ist insgesamt festzustellen und betrifft auch die Schriftsprachaneignungsforschung: Auch in Bezug auf die literale Basisqualifikation nimmt die Beforschungsdichte ab, je älter die untersuchten Kinder sind. Die Mehrheit der Forschungen betrifft zudem den gesteuerten Orthographieerwerb und kaum die Aneignung von Textkompetenz als Ganzes (vgl. Ehlich 2009: 22). Anzumerken ist hierbei allerdings, dass gerade in diesem Bereich in den letzten Jahren umfassende sprachwissenschaftli-

**Tab. 3.3:** Übersicht über die Basisqualifikationen nach Ehlich (2007: 12).

A rezeptive und produktive phonische Qualifikation	Lautdiskrimination und -produktion, Erfassung und zielsprachliche Produktion von suprasegmentalen-prosodischen Strukturen, sonstige paralinguistische Diskriminierung und Produktion
B pragmatische Qualifikation I	aus dem Einsatz von Sprache bei anderen deren Handlungsziele erkennen und darauf angemessen eingehen sowie Sprache angemessen zum Erreichen der eigenen Handlungsziele einsetzen
C semantische Qualifikation	Zuordnung sprachlicher Ausdrücke zu Wirklichkeitelementen und zu Vorstellungselementen sowie zu deren Kombinatorik rezeptiv und produktiv herstellen
D morphologisch-syntaktische Qualifikation	zunehmende Befähigung, komplexe sprachliche Formen, Form- und Wortkombinationen sowie Kombinationen zu Sätzen und von Sätzen zu verstehen und herzustellen
E diskursive Qualifikation	Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation erwerben; Befähigung zum egozentrischen handlungsbegleitenden Sprechen und zur sprachlichen Kooperation im Zusammenhang mit aktionalem Handeln, zur Narration, zum kommunikativen Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten
F pragmatische Qualifikation II	die Fähigkeit, die Einbettung von Handlungsbezügen in unterschiedlichen sozialen Wirklichkeitsbereichen zu erkennen und die angemessenen Mittel zur kommunikativen Einflussnahme auf diese Wirklichkeitsbereiche zielführend zu nutzen
G literale Qualifikation	erkennen und produzieren von Schriftzeichen, Umsetzung mündlicher in schriftliche Sprachprodukte und umgekehrt; Entwicklung von Graphie, Lesevermögen, Orthographie und schriftlicher Textualität, Auf- und Ausbau von Sprachbewusstheit

che und vor allem auch sprachdidaktische Forschungen betrieben werden.<sup>12</sup> Diese stehen hingegen oftmals in keinem oder in einem losen Zusammenhang mit Sprachaneignungsforschungen generell respektive werden selten auf die Aneignung anderer sprachlicher Kompetenzen bezogen. Es stellt daher nach

---

**12** Dazu gehört die Mehrzahl der Studien, die in der vorliegenden Arbeit zitiert werden, so beispielsweise Augst & Faigel (1986); Augst et al. (2007); Feilke & Lehnens (2012); Feilke & Schmidlin (2005); Bachmann & Feilke (2014).

wie vor ein Desiderat der Schriftsprachaneignungsforschung dar, die Übergänge und Interaktionen zwischen verschiedenen Teilbereichen des Schriftspracherwerbs zu untersuchen. Feilke (2002: 5) wies bereits zu Beginn der 2000er Jahre auf diese Forschungslücke hin und plädierte dafür, den „eingespielte[n] Usus einer theoretisch getrennten Behandlung der Bereiche“ Feilke (2002: 5) zu überwinden. Eine Abgrenzung der Schriftsprachaneignungsforschung von der Spracherwerbsforschung ergibt sich nämlich nicht aus inhaltlichen Gründen: Die Auflistung der Basisqualifikationen (vgl. Tab. 3.3) macht hinreichend deutlich, dass sich diese aufeinander beziehen und gerade die literale Qualifikation andere Teilbereiche integriert (vgl. dazu detaillierter auch Bredel 2008 sowie Bredel & Reich 2008). Am kompetenten Schreiben sind also verschiedene sprachliche Qualifikationen beteiligt; orthographische, lexikalische, morphologische, syntaktische, semantische und kontextuelle gleichermassen. Hinzu kommen sozial gefestigte Konventionen und situative Ansprüche an Texte. Diese Bereiche müssen vom Schreiber für den kompetenten schriftlichen Umgang zudem ständig evaluiert und auf ihre korrekte und angemessene Umsetzung überprüft werden (Baer et al. 1995; Antos 1996; Flower & Hayes 1981). Aus diesem Grund wäre es für die Forschung aufschlussreich, das Zusammenspiel von Schriftsprachkompetenzen und anderen sprachlichen Fähigkeiten genauer zu untersuchen.

Zusammen mit der Schriftsprachaneignung bildet sich bei Kindern nicht nur Wissen über Sprache, sondern auch ein Wissen über ihre eigene sprachliche Kompetenz aus. Dazu trägt die schulische Steuerung des Schreiberwerbs bei, die dazu führt, dass Kindertexte laufend korrigiert und beurteilt werden. Die Selbsteinschätzungskompetenz von Kindern stand bislang nur vereinzelt im Fokus von Studien zum Schriftspracherwerb. Selbstevaluationen (etwa zur Einschätzung der Fehlersensibilität) wird nur beschränkt Beachtung geschenkt, obwohl ihnen laut Ehlich (2007: 25) höchste Relevanz für die förderdiagnostische Arbeit zukommt. Der Rolle der Selbsteinschätzung für die Schriftsprachaneignung widmen sich die folgenden Ausführungen.

### **3.3.4 Rolle der Selbsteinschätzung**

In der psychologisch ausgerichteten Schreibforschung geriet mit der Verlagerung weg von rein sprachlichen Phänomenen hin zu kognitiven und motivationalen Aspekten die Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz in das Blickfeld. In den 1960er Jahren erweiterten insbesondere Bandura und Walters die theoretischen Diskussionen zur sozialen Bedingtheit von Lernerfolgen im Allgemeinen (und nicht mit Fokus auf das Schreiben) um Aspekte, die Bandura (1986) unter dem heute in der psychologischen Forschung und darüber hinaus

bekannten Terminus der *Selbstwirksamkeit* zusammenfasste. Sein Konzept des menschlichen Verhaltens misst der Überzeugung, die Menschen über ihre eigenen Fähigkeiten haben, eine zentrale Rolle für ihr Handeln bei (Pajares 2003: 139–140). Es wird terminologisch unterschieden zwischen *Selbstkonzept* und *Selbstwirksamkeitskonzept*: Ersteres meint ein globales Konstrukt, das verschiedene Selbstwahrnehmungen umfasst, darunter u. a. die Selbstwirksamkeit, die die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten meint, bestimmte Aufgaben meistern zu können. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen misst Bandura (1997) weniger Vorhersagekraft zu als dem Selbstkonzept (Bandura 1997, Woolfolk & Schönpflug 2008: 406). Forschungen konnten zeigen, dass das Verhalten von Menschen besser durch ihre Überzeugungen in Bezug auf ihre Fähigkeiten als aufgrund der tatsächlich beobachteten Kompetenzen vorausgesagt werden kann. Die Überzeugungen über die eigene Kompetenz und die Selbstwirksamkeit bestimmen im Wesentlichen, was Individuen mit ihren *skills* und ihrem Wissen tun. In Bezug auf die Schule und den Lernerfolg hat das weitreichende Implikationen, die Pajares (2003: 140) wie folgt präzisiert: „This focus on students' self-beliefs as a principal component of academic motivation is grounded on the assumption that the beliefs that students create, develop, and hold to be true about themselves are vital forces in their success or failure in school.“ Das Selbstkonzept entwickelt sich auf der Grundlage verschiedener Einflüsse, zu denen etwa Rückmeldungen zu vollzogenen Handlungen und der Vergleich mit anderen Individuen gehören. Es wird so zu einem Angelpunkt zwischen der sozialen und der individuellen Dimension von Lernprozessen. Das gilt auch für den Schriftspracherwerb und das Schreiben. Bereits aus den 1980er Jahren sind Studien zu verzeichnen, die die Rolle affektiver Faktoren auf die Schreibentwicklung fokussieren (z. B. Beach 1989 oder Faigley et al. 1985, vgl. auch Hellmich 2011). Heute zeigen Forschungen übereinstimmend, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und das Selbstkonzept in Bezug auf die persönlichen Schreibkompetenzen mit den Leistungen zusammenhängen (Pajares 2003: 145). Die Vermutung, die Bandura 1986 in die Diskussion einbrachte, kann durch die Forschung damit als bestätigt gelten: Affektive Faktoren, wie sie im Selbst(wirksamkeits)konzept operationalisiert werden, spielen eine zentrale Rolle für die Entwicklung und den Ausbau von Schreibfähigkeiten (Pajares 2003). Diese wiederum sind in besonderem Mass bedingt durch soziale Faktoren, die die eigenen Überzeugungen stärken respektive schwächen (vgl. als Beispiel den Umgang mit Illetrismus bei erwachsenen Schreibern und die Rolle affektiver und motivationaler Faktoren in Sommer, Sturm & Hilbe 2009: 14). Von Interesse ist das für Prozesse der Schriftsprach- und Textaneigung aus mindestens zwei Gründen: Erstens gehören zu den sozialen Faktoren, die das Selbstkonzept stärken respektive schwächen können, im schuli-

schen Setting Rückmeldungen von Lehrpersonen und Peers. Dieser Aspekt steht nicht im Zentrum der vorliegenden Studie, da keine Daten zur Rolle der Lehrperson, des Schreibunterrichts oder des Rückmeldeverhaltens von Lehrpersonen und allenfalls der Peer-Gruppe erhoben werden. Allerdings enthalten die Gespräche, die mit den Kindern geführt wurden, teilweise Äusserungen der Kinder zur eigenen Kompetenz. Zudem macht zweitens der in der Forschung untersuchte Zusammenhang zwischen dem emotionalen Faktor des Selbstkonzepts und der effektiv erreichten Leistung darauf aufmerksam, dass der Einschätzung der eigenen Kompetenz als Einflussgrösse auf den Verlauf von Sprachaneignungsprozessen grundsätzlich Rechnung zu tragen ist.

### 3.3.5 Der umstrittene Kompetenzbegriff

In den vorangehenden Ausführungen zu Entwicklungsphasen und Basisqualifikationen des Spracherwerbs wurden mit Bezug auf die Altersdimension der Auf- und Ausbau verschiedener Fertigkeiten durch das Individuum geschildert. Es ist angezeigt, den in diesem Zusammenhang unvermeidbaren Kompetenzbegriff zu problematisieren. Das Problem mit der Unschärfe des Kompetenzbegriffs liegt insbesondere darin begründet, dass „Kompetenzen [...] nur vermittelt zugänglich [sind], was immer auch zu einer Unschärfe unabhängig vom verwendeten Messinstrument führt“ (Husfeldt & Lindauer 2009: 140). Der Terminus wird in allen Disziplinen, die sich mit Lern- und Entwicklungsprozessen befassen, und weit darüber hinaus verwendet, was wesentlich zu seiner Unschärfe beiträgt. Er ist überall dort nicht zu umgehen, wo es um den Ausbau bestimmter Fertigkeiten und insbesondere um den Vergleich verschiedener Individuen oder Personengruppen hinsichtlich dieser Fertigkeiten geht. Eine theoretische Auseinandersetzung mit Kompetenzkonzepten ist für die vorliegende Studie nicht gewinnbringend (für eine Übersicht über verschiedene Varianten des Kompetenzbegriffs vgl. Hartig & Klieme 2006: 128). Auf zwei Aspekte sei an dieser Stelle aber hingewiesen, um Missverständnisse in Bezug auf die bisherigen und die folgenden theoriegestützten Erläuterungen und die späteren Datenanalysen zu vermeiden: In der vorliegenden Arbeit wird von einer nicht-linearen Beziehung zwischen Kompetenz als *Ressource* und Kompetenz als *Ergebnis* sprachlichen Handelns ausgegangen. Die an späterer Stelle ausführlich diskutierte und aktuell auch im Schriftspracherwerb breit rezipierte dynamische Modellierung von Sprache (vgl. Kap. 6 zu gebrauchsisierten Ansätzen) versteht Kompetenz nicht nur als Voraussetzung, sondern auch als Ergebnis aller Sprachhandlungen. Das entspricht nicht der Annahme eines linearen Verhältnisses zwischen sprachlichen Kompetenzen und sprachlichen Leistungen, wie sie in der empirischen Bildungsforschung nach wie vor als

aktuell gelten darf. Diese definiert Kompetenz etwa als „kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition, die sich funktional auf bestimmte Klassen und Situationen von Aufgaben beziehen“ (Hartig & Klieme 2006: 128, May & Bennöhr 2013a: 10). May & Bennöhr (2013a: 10), die Entwickler des in der vorliegenden Studie eingesetzten Sprachstanderhebungsverfahrens KEKS, grenzen sich insofern davon ab, als sie Kernkompetenzen als relativ kontextunabhängige bereichsspezifische Grundfähigkeiten modellieren, für deren Entfaltung sie motivationale und affektive Voraussetzungen als notwendig erachten. Sie begründen die relative Kontextunabhängigkeit u. a. damit, dass der Kompetenzerwerb in der Schule, aber auch im schulischen Alltag erworben und gefördert werden kann, und schliessen daraus, dass Erwerb und Überprüfung von Kompetenzen damit zumindest teilweise unabhängig von Curricula, Bildungsstandards und einzelnen Lehrwerken sei (May & Bennöhr 2013a: 11). Beiden Konzepten liegt die Annahme zugrunde, dass Kompetenzen der Performanz wesentlich vorausgehen und diese ermöglichen.

Datenerhebungen in Forschungskontexten, die eine Kompetenz von Individuen in einem bestimmten Fertigungsbereich abbilden wollen, sind in aller Regel eine Momentaufnahme: In den meisten Fällen werden die Daten für einen Messzeitpunkt *einmal* erhoben – entweder weil das Instrument eine wiederholte Messung nicht erlaubt, da die Probanden den Test nicht bereits kennen dürfen, oder weil erhebungs- und zeitökonomische Gründe ein anderes Vorgehen nicht erlauben. Um die *Schreibkompetenz* eines Kindes zum Zeitpunkt t1 abbilden zu können, würden aber im besten Fall innert einer kurzen Zeitspanne (t1 umfasste also nicht einen einzigen Moment, sondern eine kurze Phase) mehrere Texte einer bestimmten Textsorte erhoben, aus denen sich dann ein durchschnittlicher Kompetenzindikator ergeben würde (van den Bergh et al. 2012). In dieser Hinsicht ist auch die vorliegende Studie kritisierbar, da die Kinder einen Text zu einem bestimmten Zeitpunkt verfasst haben und auch in den sprachlichen Teilbereichen nur einmal getestet wurden. Allerdings liess sich dieses Problem nicht umgehen, da ein wiederholtes Erheben von Kindertexten aus zeitlichen Gründen nicht möglich war und sich das wiederholte Erheben des Sprachstandes durch das gleiche Instrument verbietet.

Eine weitere methodische Herausforderung in Bezug auf die Kompetenz einschätzung der Kinder besteht darin, die Kindertexte nach inhaltlichen Gesichtspunkten zu beurteilen. Eine Qualitätsbewertung der Texte, die in vielen Studien zur Schriftsprachaneignung auf Ratings beruht,<sup>13</sup> bedarf verschiedener

---

<sup>13</sup> Ein Ansatz, der ebenfalls auf der Einstufung anhand verschiedener Kriterien beruht, aber nicht einen Gesamtpunktwert als Kompetenzindikator anstrebt, sind Profilanalysen zum Zweck der Sprachstandsbestimmung, wie sie etwa von Clahsen (1986) vorgeschlagen wurde.

Bewertungen durch unterschiedliche Rater, um einem Konstrukt wie der Kompetenz näher zu kommen (vgl. zu diesen Aspekten insbesondere den Artikel von van den Bergh et al. 2012). Auch das ist oftmals kaum zu leisten und löst nicht das Hauptproblem des Textratings, die Subjektivität, die mit jeder Einschätzung inhaltlicher Gesichtspunkte einhergeht (vgl. dazu etwa Wilmsmeier, Brinkhaus & Hennecke 2016 und Egli Cuenat 2016: 63). Das Problem der Inhaltsbewertung stellt sich für die vorliegende Studie nicht, da die Texte nicht inhaltlich analysiert werden.

Die methodischen Schwierigkeiten, die mit dem Kompetenzbegriff verbunden sind, sind damit anhand zentraler Aspekte angesprochen: Sie betreffen zum einen die theoretische Modellierung von Kompetenz als Ressource und/oder Ergebnis sprachlichen Handelns und zum anderen personen- und instrumentengebundene Einflussfaktoren von Erhebungssettings. Das Dilemma ist methodisch nicht zu lösen, vielmehr gilt es, die gewonnenen Resultate mit Rücksicht darauf zu bewerten.

## 3.4 Zusammenfassung Kapitel 3

*„Die Sprache ist sehr sinnvoll [...]  
wir [...] können einander Sachen beibringen  
und unser Wissen miteinander Teilen.“*

Datenkorpus,<sup>14</sup> Schüler 6ml2

Als zentrale Erkenntnis haben die vorangehenden Ausführungen herausgestellt, dass die Aneignung der Schriftsprache durch die Kinder keinen für sich isolierten Erwerbsprozess darstellt, sondern an Kompetenzen aus der Mündlichkeit anschliesst. Die Fähigkeit eines Individuums, schriftlich zu kommunizieren, setzt Entwicklungsprozesse auf der sozialen sowie auf der individuellen Dimension voraus. Als verbindendes Element zwischen sozialer und individueller Dimension der Schriftsprache wurden sprachliche Normen und Regularitäten herausgearbeitet: Da Sprache zum Zweck des sozialen Austauschs angeeignet und eingesetzt wird, bilden sich ihre mündlichen wie schriftlichen Erscheinungsformen durch diesen zweckbestimmten Gebrauch fortlaufend aus. Darauf verweist auch die Beschreibung des Schülers aus einer 6. Primarklasse (s.o.). Gerade Regularitäten und Normen entstehen durch wiederholte

---

<sup>14</sup> Der Ausschnitt stammt aus einem Schülerfragebogen. Der Junge äusserte sich dazu, was Sprache für ihn bedeute. Die offene Frage im Fragebogen wurde nicht für Auswertungen im Rahmen der vorliegenden Studie erhoben.

Verwendung bestimmter Sprachstrukturen als Ergebnis eines sozialen Diskurses. Das gilt für die Schriftlichkeit ebenso wie für die Mündlichkeit.

Der Schriftspracherwerbsprozess insgesamt gestaltet sich nicht von Kind zu Kind vollkommen anders, sondern verläuft in der Regel nach bestimmten Phasen, die in der Forschung anhand unterschiedlicher Modelle abgebildet und empirisch überprüft wurden. Es konnte im vorangehenden Kapitel gezeigt werden, dass trotz unterschiedlicher Stufenmodelle, auf die sich Studien zur Schriftsprachaneignung beziehen, in der Forschung wichtige Aspekte zur Entwicklungsdynamik weitgehend ungeklärt bleiben. Speziell hervorzuheben ist dabei folgendes: Es ist wenig darüber bekannt, welche sprachlichen Fähigkeiten von der Altersdimension abhängen und welche stärker mit anderen Faktoren einhergehen. In der Schreibforschung etablierte sich über die vergangenen Jahrzehnte die Tradition, sprachliche Merkmale und ihre Veränderungen über verschiedene Altersgruppen hinweg zu beschreiben. Auf diesem Vorgehen beruhen auch Stufenmodelle, die zu verschiedenen Textsorten für unterschiedliche Altersspannen vorliegen. Diese sind leicht misszuverstehen als Nachweis dafür, dass das Lernalter *der* zentrale Motor des Kompetenzausbaus ist. Empirisch nachgewiesen wurde das aber bisher nicht. Das Fortführen dieser Forschungstradition und die dadurch zunehmende Verabsolutierung der Altersdimension in der Schreibforschung sind problematisch. Die Forschung bleibt dadurch nämlich erstens die Erklärung schuldig, in welchem Verhältnis die Altersdimension zu anderen Einflussfaktoren steht, und gibt zweitens ihre Anschlussfähigkeit an andere Bereiche der Spracherwerbsforschung sowie der Erforschung der kindlichen Entwicklung generell preis. Mit Bezug auf die Ausdifferenzierung verschiedener sogenannter *Basisqualifikationen* (Ehlich 2007), die sich Kinder im Lauf der Ontogenese aneignen, wurde die Schriftsprachkompetenz nämlich als Fähigkeit beschrieben, die auf der Integration unterschiedlicher anderer sprachlicher Kompetenzen beruht. Die Auffächerung der verschiedenen Basisqualifikationen illustrierte dabei die Komplexität der Schreibhandlung. Sie unterstreicht gleichzeitig aber auch die oben beschriebene Notwendigkeit, das Zusammenspiel dieser einzelnen Kompetenzbereiche und ihre Abhängigkeit voneinander genauer zu untersuchen. Das würde zu einem umfassenderen Verständnis der Schreibkompetenz in ihrer Abhängigkeit von anderen sprachlichen Kompetenzen des Kindes führen. Zudem führt die Konzentration auf Textkorpora unterschiedlicher Altersgruppen in der Exklusivität, wie sie die aktuelle Schriftsprachaneignungsforschung kennt, methodisch in eine Sackgasse: Die Kindertexte, anhand derer sprachliche Merkmale für verschiedene Altersgruppen untersucht werden, eignen sich nicht dafür, die interindividuelle Variation in der Schreibkompetenz oder die Abhängigkeit der Schreibkompetenz von anderen (sprachlichen) Fähigkeiten zu be-

schreiben oder zu erklären. Hierfür braucht es alternative Verfahren. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Studie die globale Sprachkompetenz als Merkmal für die Unterscheidung zwischen verschiedenen Kompetenzgruppen gewählt.

Für die vorliegende Studie sind soziale und individuelle Aspekte des Schreibens sowie ihre gegenseitige Einwirkung als konzeptioneller Hintergrund aus folgenden Gründen von besonderer Relevanz: In den Gesprächen mit den Kindern, die einen Teil des Untersuchungskorpus ausmachen, äussern sich die Kinder zu ihrem Schreibprozess und damit zu Normvorstellungen, die sie mit beobachteten sprachlichen Strukturen in Verbindung bringen. Für deren Einschätzung ist es wichtig, Sprachnormen als sozial gewachsene Grössen zu verstehen, die sich die Kinder im Gebrauch aneignen: Ihre schriftsprachliche Lernvarietät stellt nicht nur auf der Schreibprodukt- und Schreibprozessebene, sondern auch im metasprachlichen Zugriff auf Sprachnormen eine Lernvarietät dar, die sich durch eigenständige Konzeptionen auszeichnet. Die Erfassung dieses eigenaktiv aufgebauten Sprachwissens kann nur gelingen, wenn kodifizierte Normen und grammatische Termini nicht den *Ausgangspunkt* für die metasprachliche Reflexion, sondern das *Mittel* dazu bilden und als sogenannte Verständigungsressource genutzt werden.

Ins Zentrum gerückt wurde durch die bisherigen Ausführungen einerseits die Dringlichkeit, Schriftsprachkompetenzen auf ihr Zusammenspiel mit anderen sprachlichen Kompetenzen zu untersuchen. Andererseits wurde die metasprachliche Verständigung über sprachliche Normen und über Schreibhandlungen als Ressource dargestellt, die durch die Schriftsprachaneignung zusätzlich ausgebaut wird. Das metasprachliche Reflektieren kennen die Kinder zwar auch aus der Mündlichkeit, es wird durch den Kontakt mit der geschriebenen Sprache aber zusätzlich stimuliert. Der Relevanz der Metasprache und der Frage, wodurch sich diese eigentlich genau auszeichnet, wird sich ausführlich Kapitel 5 widmen. Vorerst wird an die bisherigen Ausführungen angeschlossen, indem die Schriftsprachkompetenz auf der Handlungsebene genauer betrachtet wird. Dabei rückt das Schreiben als Prozess in den Fokus. Wichtig ist das besonders darum, weil sich die Kinder nicht nur darin unterscheiden, wie ihre Texte aussehen. Es ist vielmehr von interindividuellen Unterschieden auf der Schreibprozessebene auszugehen. Da sich die vorliegende Studie für die Schriftsprachkompetenz sprachschwacher Kinder im Vergleich mit sprachstarken interessiert, soll die Schreibhandlungsebene ebenso berücksichtigt werden wie die Textprodukte und die metasprachlichen Äusserungen der Kinder. Die globale Sprachkompetenz nämlich könnte sich gerade auch auf diese Ebenen auswirken.