

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



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

<http://www.didaktik-deutsch.de>
6. Jahrgang 2001 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Helmuth Feilke

**ÜBER SPRACHDIDAKTISCHE
GRENZEN.**

**Von „Erfindern“, „Entdeckern“ und
„Mentoren“**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 6. H. 10. S. 4-25.

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

Helmuth Feilke

ÜBER SPRACHDIDAKTISCHE GRENZEN:
VON "ERFINDERN", "ENTDECKERN" UND "MENTOREN"*

1 Vorbemerkungen über Grenzen

"Grenzen überschreiten - Fachstruktur und Interdisziplinarität". Mit diesem Thema appelliert das 13. Symposium Deutschdidaktik 2000 in Freiburg an die Bereitschaft und Fähigkeit der Deutschdidaktik, *Grenzen zu überschreiten*. Wer eine Grenze überschreitet, das ist mitgesagt, der kann Begrenzungen und Beschränkungen aufheben, innerhalb des Fachs und im Verhältnis zu anderen Fächern und anderen Disziplinen.

Nichtsdestoweniger sind die selbstgezogenen Grenzen und unser Verhalten dazu eine harte Realität: Das gilt insbesondere, wo es um die Abgrenzung sachlich divergenter Perspektiven geht. Erst in der Abgrenzung kann eine Position Kontur gewinnen; erst durch die Abgrenzung wird auch der Wettbewerb verschiedener Konzeptionen möglich. Der Zustand und Ausgang von Grenzdebatten prägt die Ausbildung, die Struktur von Lehrwerken und die Unterrichtspraxis unmittelbar.

Einige Bekanntheit hat in der Sprachdidaktik z.B. eine Szene aus Mechthild Dehns Sammlung von Szenen zum Schriffterwerb erlangt. Ein Schüler des ersten Schuljahres hat ein Bild gemalt und möchte Hummel schreiben; er schreibt HML. Er wendet sich an die anwesende Unterrichtspraktikantin: "Dort steht doch Hummel - oder?" (vgl. Dehn 1994, S. 123) Wie kann man auf diese Frage antworten, welche fachdidaktisch kompetenten Möglichkeiten gibt es hier zur Fortsetzung des Unterrichtsgesprächs und des weiteren Unterrichts? Die Frage ist von verschiedenen Autoren aufgegriffen worden und eine Zeit lang war das ein Gesprächsthema.¹ In Gesprächen mit Lesern der Debatte hörte man, "schlimm", ja "ganz schlimm" sei dieser oder jener Vorschlag gewesen und es folgten Begründungen, die nicht selten ihrerseits Protest auslösten. Fachdidaktische Paradigmen sind ob implizit oder explizit die Bezugspunkte der Verortung theoretischer Argumente ebenso wie jeder unterrichtspraktischen Entscheidung.

Das ist einerseits eine Binsenweisheit und wer mag sich damit schon ernsthaft beschäftigen. Andererseits sind die diskursiven Bastionen, insbesondere auch innerhalb eines Fachs, Horte der Selbstgewissheit. Die wissenschaftssoziologisch unvermeidliche und für die Schärfung der Begriffe und Theorien kognitiv notwendige Entwicklung konträrer Paradigmen, die also gut funktionierenden Sprachspiele der Wissenschaft entlasten deshalb nicht von der Pflicht zur Synthese und zur Dis-

* Der Beitrag ist die leicht überarbeitete Fassung eines Plenarvortrags beim 13. Symposium Deutschdidaktik in Freiburg, 24.10. - 28.10.2000.

¹ Vgl. z.B. Dehn (1994, S. 32ff), Kruse/Richter (1997)

kurskritik. Das ist freilich eine fast fundamentalistische Idee und schon erkenntnistheoretisch eigentlich unhaltbar, aber sie ist aus drei Gründen unverzichtbar:

- Erstens: Paradigmen sind Wahrnehmungsinstrumente und haben damit immer einen blinden Fleck. Im Binnendiskurs der Fachdidaktik führen sie dazu, dass die Mehrzahl aller Fachprobleme in Aporien mündet, die nur noch disjunkte Entscheidungen zuzulassen scheinen: Schreiben oder Lesen als Ausgangspunkt für den Schriftspracherwerb? Kreatives Schreiben oder Aufsatzdidaktik? Leseförderung oder Literaturunterricht? Ich erspare mir eine weitere Aufzählung. Aporetische Diskursverhältnisse mögen unvermeidbar sein, aber sie sind immer auch ein Zeichen dafür, dass systematische Probleme ausgeblendet werden.
- Zweitens: Die Aporien der Fachdebatten werden von außen als Pendelausschläge wahrgenommen. Die Kontroversen der Wissenschaft bringen in dieser Sicht nichts Neues, sondern wärmen nur alte Gegensätze auf. Warum sollte man sich dafür interessieren? In dieser Situation erscheint das didaktische Brauchtum, die unverrückte Routine des Unterrichts und das Vertrauen auf die eigene Erfahrung leicht als die bessere Alternative. Genauso wahrscheinlich aber ist der Erfolg esoterischer oder methodischer Heilslehren, die jeder fachlichen Fundierung entbehren können.
- Der dritte Grund für Paradigmenkritik ist ein politischer. Der Diskurs der Fachdidaktik, das lässt sich in der Fachgeschichte immer wieder zeigen, folgt den Diskursen anderer Fächer und er passt zu gesellschaftspolitischen Diskursen, die kritisch im Auge zu behalten sind.

Das Freiburger Symposium 2000 findet zu einem Zeitpunkt statt, an dem m.E. in vielfacher Hinsicht die Diskussion der Fachdidaktik selbst an einer Grenze steht. Im Folgenden werde ich diese These begründen. Ich werde im dritten Teil dann auf Grenzen der jeweils paradigmatischen Positionen in der Sprachdidaktik eingehen und argumentieren, dass diese Positionen nicht Alternativen sind, sondern notwendig zum Feld der Sprachdidaktik gehören. Aus der Kritik heraus werde ich dann im vierten und letzten Teil des Beitrags ausgehend von einer spracherwerbstheoretisch begründeten Konzeption der Aneignung einige m.E. zentrale, bisher aber nicht behandelte Probleme zukünftiger sprachdidaktischer Forschung ansprechen.

2 Die Grenzgeschichte der jüngeren Fachdidaktik - und ein aktueller Grenzkonflikt

Die Entwicklung der Deutschdidaktik etwa seit Beginn der 70er Jahre ist vielfach beschrieben worden als eine Didaktik auf dem Weg zum Kind. Das Zürcher Symposium hat 1994 entsprechend die Entwicklung der Konzepte des Lernens und unserer Bilder von Lernenden in den Mittelpunkt gestellt. Kaspar Spinner hat damals in einem viel zitierten Plenarvortrag (Spinner 1994) die Konsequenzen der "kognitiven Wende" für die Deutschdidaktik zum Thema gemacht und zugleich eine Periodisierung für die Geschichte der Deutschdidaktik nach 1970 vorgeschlagen: einem wissenschaftspropädeutisch begründeten Fachverständnis in den 70er Jahren, das von den Lerngegenständen her begründete Lernziele formuliert, folgt Anfang

der 80er der pragmatische Bezug auf das Handeln mit Sprache. Und weil das Handeln und Lernen stets abhängt von sachlichen, emotionalen und sozialen Vorerfahrungen und ihrer kognitiven Strukturierung durch das Kind, folgt mit Beginn der 90er Jahre konsequent die Orientierung am Denken des Kindes, *seiner* Wahrnehmung und *seiner* kognitiven Konstruktion der Gegenstände des Deutschunterrichts. Bezeichnend ist etwa der Titel des 1990er Jahrbuchs der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben "Das Gehirn, *sein* Alphabet und andere Geschichten".

Man kann die Grundlinie dieser Entwicklung mit ihren verschiedenen Etappen als einen gerichteten Pfeil interpretieren. Man kann diese Entwicklung aber auch so verstehen, dass sie in ihrer Sukzession die Eckpunkte eines didaktischen Feldes umreißt, das einen objektiven Bezugspunkt des Lernens bei der Struktur der Sache hat, das einen sozialen Bezugspunkt beim sprachlichen Handeln und gerade auch der Unterrichtskommunikation hat und das schließlich einen subjektiven Bezugspunkt in der je individuellen Konstruktion der Kompetenz, in Motiven, Interessen, Schemata und Hypothesen der Schüler hat.

Freilich ist, was in der Deutschdidaktik geschieht, jeweils auch ein Reflex der Zeitverhältnisse. Die beschriebene Entwicklung ist Ausdruck einer eigentümlichen Parallelität des gesellschaftlichen Wandels und des Wandels im Bereich der Erkenntnis- und Lerntheorie, die die letzten 20 Jahre kennzeichnet. Gesellschaftstheoretisch stehen nicht mehr Klassen, Schichten und kulturelle Milieus im Brennpunkt, sondern die Soziologie erforscht divergente Lebenslagen und -wege von Menschen, die vor allem durch den Bildungsprozess selbst aus der Verbindlichkeit sozialer Kontexte herausgerückt und biographisch individualisiert werden.² In einer Gesellschaft, die für die eigene Entwicklung eine Fülle biographischer Risiken bereithält, muss jeder sehen, wie er zurechtkommt. Das soziologische Schlagwort von der selbst konstruierten *Bastelbiographie* wird ebenso berühmt wie das komplementäre von der *Entsolidarisierung* der Gesellschaft. Entsprechend wandeln sich -ablesbar an Ergebnissen der Sozialisationsforschung- auch die Werte der Erziehung: von Anpassung und Gehorsam zu Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit (vgl. Gensicke 1996, S. 10). In diesem Kontext wandelt sich auch die Erkenntnistheorie. Hundert Jahre alte erkenntnistheoretische und pädagogische Positionen des Pragmatismus verbinden sich mit Einsichten der Neurowissenschaften zum Funktionieren der Wahrnehmung zur konstruktivistischen Lerntheorie (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1994). Öffnung des Unterrichts, Anschluss der Lerninhalte an die kognitiven Strukturen und vor allem auch an die *Interessen* der Schüler; Eigendifferenzierung des Lernens. Alte und bekannte reformpädagogische Konzepte scheinen nun in der Struktur der Wahrnehmung und Kognition selbst ihre Rechtfertigung zu finden. "Maria Montessori", sagt Ernst v. Glasersfeld (1998, S. 316/317), der Nestor des radikalen Konstruktivismus, "hat das alles irgendwie gewusst, aber sie hat es nie systematisch formuliert." v. Glasersfeld formuliert an gleicher Stelle auch sein schulpädagogisches Credo: "Ich

² Vgl. etwa Beck, Ulrich (Hg.) 1994. Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M.. Zu den sozialstrukturellen Verschiebungen vgl. Geißler (1996, S. 75 ff, 256 ff, 328ff)

bin fest davon überzeugt, dass man Kinder in den ersten zwei Schuljahren mit einer Ansammlung von interessanten Materialien praktisch machen lassen sollte, was sie wollen. Dabei wäre der Lehrer nur da, um den Kindern zu helfen, das zu tun, was sie machen möchten, und um gewisse 'produktive' Vorschläge zu machen, ohne aber 'richtige Lösungen' zu zeigen." (ebd.)

An dem Zitat lässt sich das konstruktivistische Bild von der idealen Organisation des Lernens beinahe Satz für Satz ablesen. Sie wäre:

- *ergebnisoffen* hinsichtlich der Ziele bzw. offen für die Konstruktionen der Lerner
- *entwicklungsorientiert* hinsichtlich der Lernaufgaben und der Ansprüche an die Normerfüllung i.S. von Wygotskis Prinzip der Stufe der nächsten Entwicklung
- *differentiell* bzw. auf Eigendifferenzierung angelegt hinsichtlich der unterschiedlichen Voraussetzungen der Lerner einer Lerngruppe
- *situiert* hinsichtlich der sachlichen Kontexte des Lernens
- *indirekt* und exploratives Verhalten stützend hinsichtlich des kommunikativen Modus im Unterricht.

Ich habe von einer Grenze gesprochen, vor der meines Erachtens das Freiburger Symposium selbst steht. Ein Hauptgrund wird bereits deutlich aus dem entwickelten Schema selbst: Wenn die Auseinandersetzung in der Didaktik der vergangenen 30 Jahre tatsächlich einer inneren Logik folgt und in dieser Logik das Schema der Konstituenten des didaktischen Feldes ausgefüllt ist, wie kann es dann weitergehen, wenn das erreichte Fundament der Diskussion – aus welchen Gründen auch immer – zu bröckeln beginnt? Vorbote eines solchen Wandels zeigen sich:

Ein erster ist der bildungspolitische Stimmungswechsel, der mit der Globalisierungsdebatte zusammenhängt. Zur Förderung des Wettbewerbs werden allgemein verbindliche Standards hinsichtlich der Gegenstände, der Formen der Leistungserbringung und ihrer Bewertung gefordert.

Ein zweites Signal kommt aus der empirischen Forschung der pädagogischen Psychologie. Die im Münchener MPI durchgeführte SCHOLASTIK-Studie (vgl. Wejnert/Helmke 1997), die bisher aufwändigste deutsche Longitudinal-Untersuchung zur Entwicklung im Grundschulalter kommt unter anderem zu dem Ergebnis: Der wirksamste Unterricht bei unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler sei ein Unterricht, der vom Lehrer weitgehend gesteuert werde, der die Unterrichtszeit effektiv für die Erarbeitung fachspezifischer Inhalte nutze, der bei betonter Aktivierung und Unterstützung der Schüler störungsarm verlaufe. Zitat: "Man bezeichnet einen solchen, heute viel geschmähten, aber überaus anspruchsvollen Unterricht als *direkte Instruktion*".³

Der dritte Grund, den ich ansprechen möchte, liegt in unserem Fach selbst. Ich meine die Renaissance kontextualistischer und kulturwissenschaftlicher Orientierungen. Sie führen dazu, dass gegenüber einer individualpsychologisch und neurobiologisch bestimmten Sicht des Lernens die Rolle des kulturellen und institutionellen Kontext-

³ Über LOGIK. Aus: Max Planck-Gesellschaft. Berichte und Mitteilungen 4/98, S. 37

tes z.B. der Schule betont wird. Hervorgehoben wird die spezifische und komplexe Struktur der kulturell geformten Lerngegenstände, die es unter kompetenter Anleitung zu entdecken gilt. Nicht also "das Gehirn und sein Alphabet", sondern das kulturell und sprachlich spezifisch geformte Werkzeug der deutschen Orthographie wird hier zum Bezugspunkt des didaktischen Handelns.

Als jemand, der noch relativ neu im Fach ist und der die jüngere Fachgeschichte noch als Student gelernt hat, reibe ich mir erstaunt die Augen. Ist die Deutschdidaktik auf ihrem Weg zum Kind über die Etappen der *Wissensorientierung*, der *Handlungsorientierung* und der *Kognitionsorientierung* nun am Ende oder am Ziel angekommen? Und klingt das, was das Ende begründen könnte, nicht sehr vertraut: Standards, Instruktion, Kulturvermittlung?

Wer in die weitere Geschichte der Deutschdidaktik blickt, der mag leichthin antworten: Woher das Erstaunen? Das war doch schon immer so! Und nun geht es eben noch mal in die andere Richtung.⁴ Wie gesagt, ich glaube, dass aporetischen Diskursverhältnissen in einem Fach stets systematische Defizite zugrunde liegen. Damit möchte ich mich im folgenden Teil anhand von Beispielen aus dem Schriftspracherwerb und der Schreibentwicklung befassen.

Als Prämisse liegt meiner Argumentation die Auffassung zugrunde, dass es Aufgabe der Sprachdidaktik sei, theoretisch zu erklären und empirisch zu erforschen, wie der Aufbau sprachlicher und kommunikativ-textueller Kompetenzen durch den Unterricht gefördert werden kann. Die Aufgabenbestimmung umfasst, weil zu den sprachlichen metasprachliche und ästhetische Kompetenzen hinzugehören, das Gesamt sprachlicher Bildung. Die Sprachdidaktik ist danach nicht in erster Linie Sachwalterin eines kulturellen Erbes, sondern Beobachterin und Mentorin des Erwerbs und der Aneignung.

3 "Entdecker" und "Erfinder": Eine Kritik

Man weiß, dass in der Geschichte menschlicher Gesellschaften und auch sonst "Erfinder" wie "Entdecker" gleichermaßen verdienstvolle Gestalten sind, die sich ihren Rang auch kaum streitig machen würden. In der Didaktik ist das anders. Konstruktivistische und kulturtheoretische Positionen leuchten das Feld der Didaktik von je unterschiedlichen Warten aus, aber sie stehen einander unvermittelt gegenüber. Ich werde im folgenden Abschnitt, ausgehend von einem Referat der kulturtheoretischen Position, Kritik am konstruktivistischen Ansatz formulieren, um dann in einem zweiten Schritt die skizzierte kulturtheoretische Position ihrerseits kritisch zu befragen.

⁴ Man vergleiche hierzu als Beispielfall die diskursiven Polaritäten in den Konzepten zum muttersprachlichen Unterricht des 19. Jahrhunderts, wie sie von Hans Erlinger, Clemens Knobloch und anderen analysiert worden sind (Erlinger/Knobloch Hg., 1991).

3.1 Erste Gegenüberstellung: Kultur und Konstruktion

Eine kontextorientierte und kulturtheoretische Position führt gegen Formen des didaktischen Konstruktivismus vor allem das folgende Argument an: Jede Konstruktion des Kindes bewegt sich immer schon in einem kulturell bestimmten Umfeld, das Gegenstände und Einstellungen zu ihnen im Prozess der Sozialisation vorgibt und mit ihnen bestimmte Erwartungen verbindet, sei es zur Rechtschreibung oder zu den Eigenschaften schriftlicher Texte. Die Aneignung ist kein individuelles "Pflingstwunder", wie Eduard Haueis (1983) schon vor langem formuliert hat, und man sollte auf solche Wunder auch didaktisch nicht vertrauen.

Nicht die je individuelle Konstruktion der Kinder ist danach vornehmlich zu stützen und zu fördern, sondern im Mittelpunkt steht nunmehr - hier zitiere ich eine seit dem Zürcher Symposium oft aufgegriffene Formulierung Jakob Ossners - die durch die Schule und den Deutschunterricht sachgerecht anzuleitende "Dekomponierung eines komplexen Modells" (Ossner 1996, 83).⁵ Jakob Ossner hatte diesen Begriff auf das "Komplexphänomen Schreiben" bezogen: Die Strukturen etwa eines konzeptionell schriftlichen argumentativen Textes, die Muster der Antizipation von Gegenargumenten z.B. ebenso wie die Strukturen unserer Alphabetschrift, etwa die einzel-sprachlich spezifische Kodifizierung des silbenphonologischen Wortaufbaus in der Schrift sind soziale, in der Sprache kulturell geronnene Handlungs- und Operationsmodelle. In ihnen ist ein Jahrhunderte währender gesellschaftlicher Analyse- und Konstruktionsprozess niedergelegt, dessen Ergebnisse dem Kind vorgegeben sind.

Entsprechend hat Angelika Redder unlängst in einem Aufsatz in "Didaktik Deutsch" gefordert, es gelte im muttersprachlichen Unterricht das linguistische "Wissen über die Sprache als Tradierung gesellschaftlichen Wissens über ein praktisches Bewusstsein an die nächste Generation" (Redder 1998, 61) weiterzugeben. Sie fordert die "Rückbesinnung auf Lernziele ..., welche Sprache in ihrer Komplexität ... der nächsten Generation zugänglich werden lassen." Die Didaktik solle die Auswahl und die "lernpsychologisch angemessene Progression" (ebd. 72) in der Analyse der Gegenstände leisten. Was dies heißt, ist in der tätigkeitsorientierten Didaktik hinreichend explizit. Wichtige Bezugspunkte sind die Leontjew'sche Tätigkeitstheorie oder auch die ganz analoge Argumentation in Hans Aebli's Klassiker "Grundformen des Lehrens". Es geht dabei erstens um die Sicherung der motivationalen Voraussetzungen für die Analyse der Sachstruktur und zweitens um den operationalen Charakter des Lernens, der dem Prinzip der Selbsttätigkeit Rechnung tragen soll. Der Lehrer ist aus dieser Perspektive nicht der abwartende im Hintergrund bleibende Beobachter des autonomen Lerngeschehens der Kinder. Eher hat er die Rolle eines Meisters, der weiß, wie die Kulturgegenstände gebaut sind, und der deshalb Analyse und Gebrauch anleiten kann. Er ist auch der lernpsychologische Experte: Ausgehend von Handlungsmotivierungen leitet er den Lernprozess über sachstrukturell begrün-

⁵ Mehr oder weniger argumentativ grundlegende Bezüge auf die Formulierung Ossners findet man etwa bei Habersaat/Dehn (1998, S. 190) Belke (1999, S.231), Dehn (1999, S. 137), Wieler (1999, S.20), Wolf (1999, S. 271, 370 ff., 398).

dete analytische Operationen bis hin zum "wissenschaftlichen Begriff" im Sinne Wygotskis einerseits und zur Automatisierung der analytischen Fähigkeiten als Fertigkeiten andererseits. Das methodische Mittel der Wahl zur Integration dieser Ziele ist das Spiel.⁶

In der jüngeren Gegenwart verbindet sich diese Argumentation mit Konzepten des sogenannten "Sozialkonstruktivismus".⁷ Hier wird vor allem die wichtige Rolle des *Mentors* im Lernprozess betont. Die Kulturgegenstände vertreten ein bestimmtes Möglichkeitsspektrum des Handelns und Erkennens und damit auch einen bestimmten Anspruch an die Handhabung. Freilich kann man einen Dachdeckerhammer konstruktiv und kreativ als Eiskratzer benutzen. Der dem kulturellen Potential des Werkzeugs entsprechende Gebrauch aber setzt eine Instruktion zum Gebrauchskontext und der Verwendungsweise voraus. Denn, ich zitiere aus Jerome Bruners *Acts of Meaning*: "Um eine Handlung [bzw. eine sprachliche Form des Handelns, H.F.] erklären zu können, muss sie situiert sein, das heißt, sie muss in Kontinuität mit der kulturellen Welt verstanden werden." (Bruner 1990/1997, 115) Entsprechend vollzieht sich in einer kulturtheoretischen Perspektive auch das Lernen nicht eigentlich individuell. Die für den Aufbau kultureller Kompetenzen notwendigen kognitiven Leistungen sind vielmehr – auch hier zitiere ich Bruner – "sozial distribuiert" (vgl. ebd.). Das Lernen des Kindes wird nur möglich als kognitive Partizipation, "cognitive apprenticeship", an einer Praxis des reflektierten Umgangs mit den Werkstücken. Dabei vertritt der Lehrer als lebendes Tätigkeitsmodell i.S. der Lerntheorie Banduras idealerweise nicht nur das Handwerk selbst, sondern auch eine Haltung und einen Anspruch dazu, der auf den Entwicklungshorizont und die Bedürfnisse der Kinder bezogen ist. Dahinter steht eine pädagogische Einsicht, die bereits Pestalozzi in seinem Stanzer Brief in aller Klarheit formuliert hat: "Es [das Kind, H.F.] muss die Notwendigkeit deines Willens, nach seiner Lage und seinen Bedürfnissen fühlen, ehe es dasselbe will." ⁸

Es sind vor allem zwei Punkte, die meines Erachtens aus einer kulturtheoretischen Perspektive zu Recht gegen Ansätze vorgebracht werden, die die Individualität der Konstruktionen des Kindes zum primären Bezugspunkt didaktischen Handelns machen: Der erste betrifft das Insistieren der Kulturtheorie darauf, dass es schon in den

⁶ Ausgearbeitete Konzeptionen in diesem Sinn sind etwa Eduard Haueis' (1981) "Grammatik entdecken" oder für den Rechtschreibunterricht Christa Röber-Siekmeyers (1993) "Die Schriftsprache entdecken". Wolfgang Menzels (1999) wissenschaftspropädeutisch angelegte Konzeption eines "prozessorientierten Grammatikunterrichts" argumentiert gleichfalls in diesem Sinne. Schneuwly (1995) skizziert im Anschluss an Bachtins Genre-Begriff einen kulturhistorisch begründeten textdidaktischen Rahmen.

⁷ Exemplarisch für diese Denkrichtung können hier die jüngeren Werke Jerome Bruners (1990/1997; 1996) angeführt werden, wobei in der vor allem us-amerikanisch bestimmten Diskussion heute die westeuropäische Konstruktivismusdebatte nahezu keine Rolle spielt. Der Sozialkonstruktivismus betont vor allem die kulturelle Konstruktion von "Bedeutung" und kontrastiert "culturalism" und "computational science" (vgl. Bruner 1996).

⁸ Pestalozzi, J.H., *Ausgewählte Schriften* hg. v. W. Flitner, 3. Auflage, 1961, Küpper-Verlag, S. 227

ersten beiden Schuljahren eben nicht reicht, Kinder mit einer Ansammlung interessanter Materialien auszustatten und tun zu lassen, was sie wollen.⁹ Der Schriftspracherwerb etwa braucht die schriftbezogene Kultivierung des Interesses der Kinder und gelebte Modelle für schriftsprachliches Handeln. Gerade die jüngste Forschung zur Prognose und Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten zeigt, wie wichtig für den Erwerb ein schriftkultureller Kontext ist, der Sprachaufmerksamkeit und phonologische Bewusstheit fördert. Eine "elementare Schriftkultur" wie sie etwa Mechthild Dehn fordert (vgl. Elementare Schriftkultur 1996), ist nicht selbstverständlich. Sie verlangt deutlich mehr als eine beliebige Ansammlung interessanter Materialien.

Der zweite wichtige Punkt besteht darin, dass die skizzierte kulturorientierte Perspektive gegenüber einer Position, die sich primär auf das *universale* konstruktive Potential von Kindern verlässt, die *bereichsspezifische* Struktur und das heißt auch die Widerständigkeit der Lerngegenstände systematisch in Rechnung stellt.¹⁰ Ein Beispiel ist etwa der Faktor Interesse in der gegenwärtigen Rechtschreibdiskussion. In der Gruppe der schwächsten Rechtschreiber sind die Jungen gegenüber den Mädchen deutlich überrepräsentiert. Wie die Arbeit von Sigrun Richter (1996) belegt, liegt eine Ursache darin, dass die in der Schule zu schreibenden Wörter, keine Wörter sind, die mit Themen zusammenhängen, die Jungen in der Regel interessieren. Kinder können vor allem die Wörter richtig schreiben, die ihnen wichtig sind. Aber deshalb erklärt der Faktor Interesse alleine noch nicht die Rechtschreibleistung, denn er lässt den *sachspezifischen* Aspekt der orthographischen Modellbildung der Lerner unberücksichtigt: Die Orientierung an den Interessen der Jungen – etwa durch einen Wortschatz mit Jungenwörtern – kann deren Rechtschreibproblem nur insoweit beheben, als durch die Interessen tatsächlich für den *orthographischen Lernprozess relevante Wörter* betroffen sind. Das ist nicht selbstverständlich, vielleicht sogar unwahrscheinlich, denn der für die Modellbildung wichtige indigene Kernwortschatz wird sich nicht ohne weiteres mit den "favorites" im Jungenwortschatz decken. Kompetenzförderung setzt fachlich spezifizierte Lernkontexte und Anforderungen voraus. Das belegt für das Textschreiben analog auch die Augsburger Dissertation Claudia Winters (1998) zum Vergleich von traditionellem Aufsatzunterricht und kreativem Schreiben.

⁹ Darauf reagiert z.B. das sogenannte Vier-Säulen-Modell für den Anfangsunterricht von Hans Brügelmann und Erika Brinkmann (1998, S.99), das Brinkmann (1997, S. 356) für den Rechtschreibunterricht weiter spezifiziert hat. Das Modell schlägt strukturierte Angebote für vier Tätigkeitsbereiche (Freies Schreiben, Richtiges Schreiben, Lesen, Wortschatzarbeit) vor.

¹⁰ Es ist dieses *fachdidaktisch zentrale* Argument, das vor allem die Entwicklungstheorie Karmiloff-Smiths (1992) gegen bereichsunspezifische konstruktivistische Konzepte, zu denen auch Piagets Theorie zählt, anführt. Kognitive Entwicklung ist in hohem Maße gegenstandsgebunden.

3.2 Zweite Gegenüberstellung: Dekomponierung und Aneignung

Wenn nun alles dies einer tätigkeitstheoretischen bzw. kulturtheoretischen Perspektive zu konzederen ist, worin besteht *ihr* blinder Fleck, *ihr* Pferdefuß, *ihr* systematisches Defizit? Ich möchte meine Kritik an Jakob Ossners Formulierung von der "Dekomponierung eines komplexen Modells" festmachen. Es ist eine sehr gute, eine klare Formulierung. Dekomponieren, das heißt kunstmäßig und kunstgemäß zerlegen und zusammensetzen und in der Tat ist das das Konzept einschlägiger Didaktiken. Der Lehrer dekomponiert den Gegenstand, etwa das Schreiben von Texten, etwa die Rechtschreibung deutscher Wörter, er konzipiert lernpsychologisch fundiert Aneignungsschritte für die Komponenten, und er erwartet, dass das Kind entsprechend komponiert.

Dekomponierung ist danach gar kein auf die Aneignung bezogener theoretischer oder empirischer Begriff. Es ist ein normativer Begriff. Der Lehrer weiß schon genau, was die Schüler bei ihren Entdeckungsprozeduren finden sollen und spitzen haben deshalb - auf das Stigmawort von der Pflingstwunderdidaktik antwortend - auch von einer Ostereierdidaktik gesprochen. Wie gesagt ich glaube nicht, dass solche Stereotype hilfreich sind. Und natürlich braucht der Lehrer eine klare und möglichst differenzierte Vorstellung von dem, was er von der Schülern erwartet. Aber spätestens, seit wir von einem strategie- und schemageleiteten Lernprozess aufseiten der Schüler sprechen, ist unstrittig, dass hier zwei Seiten zusammenkommen müssen.

Jeder Unterricht trifft auf ein *tätiges* Kind, das bis zu diesem Zeitpunkt mehr gelernt hat, als ein Unterricht je vermitteln könnte. Das zeigt schon der Spracherwerb. Ein Beispiel: Die Regeln der Zuweisung definiter Artikel zu Nomina im Deutschen gelten als nicht lehrbar. Die Linguistik hat bis in die jüngste Gegenwart gebraucht, um den Bereich zu strukturieren. Im Spracherwerb vergehen vom Auftauchen des ersten Artikels bis zur ständigen und zielsprachlich durchgehend richtigen Verwendung etwa fünf Monate.¹¹ Das hat auch im Primärspracherwerb nichts mit Naturwüchsigkeit zu tun. Das Artikelsystem des Deutschen ist so wenig angeboren wie das orthographische System.

Nun kann man mit sehr guten Gründen für einen besonderen Status des Schriftspracherwerbs argumentieren, der eben eine angeleitete Vermittlung erforderlich mache: der Schriftspracherwerb ist empfindlich. Er profitiert von einem schriftkulturellen Milieu, das vielfachen Schriftkontakt ermöglicht, Schreibenanlässe schafft und in unterrichtlicher Interaktion geteiltes Interesse und geteilte Aufmerksamkeit - "joint attention" - für strukturelle Charakteristika der Schriftsprache erzeugt.

¹¹ Vgl. hierzu Mills (1986), Bittner, A. et al. (1996). Der Erwerb ist im Alter von etwa 3 Jahren abgeschlossen. Bei Mac Whinney et al. (1989) wird für diese Leistung ein konnektionistisches Erklärungsmodell zugrunde gelegt. Der Erwerb besteht danach nicht im Lernen von Regeln, sondern in der an auffälligen Merkmalen (cues) orientierten Konstruktion von input-abhängigen prototypischen Mustern, für die phonologische, syntaktische und semantische Information gleichermaßen berücksichtigt wird.

Es schiene mir allerdings absurd anzunehmen, dass diese Faktoren die Strategien des Spracherwerbs außer Kraft setzten. Ein guter Unterricht wird eben dieses Potential nutzen: die Fähigkeit Regeln zu bilden, wo sich das lohnt, die Fähigkeit auswendig zu lernen, wo Bereiche schwierig zu strukturieren sind, die Fähigkeit gerade aus der Ausnahme die Regel konstruieren zu können oder auch die Fähigkeit, mit sachlich falschen Hypothesen gleichwohl in der Sache die nächsten notwendigen Schritte tun zu können. Ich erinnere mich, dass mein heute 12jähriger Sohn mich 4jährig fragte, als wir an einem Getreidefeld vorbeispazierten: "Papa, ist eigentlich 'Hafer' der Vorname von Getreide?" Ich habe "ja, das kann man sagen" geantwortet im Bewusstsein des didaktisch vorläufigen Status der Antwort. Er hat mich später nicht mehr gefragt und er ist heute auch nicht mehr dieser Auffassung. Ist es nicht das gleiche Prinzip, das etwa der didaktischen Idee des sogenannten "lauttreuen Schreibens" zugrunde liegt? Unter dem Gesichtspunkt des Dekomponierens des Systems der deutschen Rechtschreibung ist diese Idee verheerend, in ihrem didaktischen Wert aber unverzichtbar. "Die Bewältigung der alphabetischen Phase", schreibt Gerheid Scheerer-Neumann, sei "der entscheidende Schritt auf dem Weg zum Schriftspracherwerb" (1996a, 1158). Wenn ich Jakob Ossners Formulierung von der "Dekomponierung eines komplexen Modells" in Bezug auf dieses Zitat positiv aufgreife, dann hat die Didaktik eine doppelte Arbeit zu leisten: Es geht zum einen um die Dekomponierung der Gegenstände des Fachs, zum anderen aber geht es vor allem um die Dekomponierung der Aneignungsschritte in verschiedenen Kompetenzbereichen. Die spezifische Rationalität des didaktischen Handelns kommt dabei m.E. alleine aus dem Bezug auf die Schritte der Aneignung. Die Dekomponierung der Gegenstände *alleine* gibt schon deshalb kein verlässliches Fundament ab, weil sie naturgemäß kontrovers ist.¹² Ein wichtigerer Grund aber ist, dass die Kategorien des grammatischen oder auch orthographischen Systems mit den transitorischen Kategorisierungen der Aneignung und ihren Problemen nicht verwechselt werden dürfen:¹³ Die Schreibung der Konjunktion *dass* z.B. ist grammatisch begründet und eigentlich ein klarer und einfacher Fall. Dennoch ist dieses kleine Wörtchen das am häufigsten falsch geschriebene Wort des Deutschen. Ein Schüler, der die Konjunktion *dass* mit rundem *s* schreibt, hat eine Form produziert, die es in der Grammatik nicht gibt. Trotzdem kommt er über eine Folge von Aneignungsschritten genau durch diese Übergangsform zur richtigen Schreibung (vgl. Feilke 1998). Es ist m.E. eine der Hauptaufgaben der Didaktik, für verschiedene Zielbereiche des Unterrichts solche transitorische Formen der Aneignung und ihr Funktionieren zu erklären und Unterricht *entsprechend* auf die möglichen nächsten Schritte der Aneignung zu beziehen.

¹² Man vergleiche hierzu exemplarisch die orthographische Debatte zur Konsonantenverdopplung: z.B. die Diskussion bei Augst (1991) oder zuletzt die Kontroverse zwischen Ramers (1999) und Eisenberg (1999).

¹³ Erika Brinkmann (1997) belegt z.B. enorme zeitliche Verschiebungen zwischen dem Erwerb identischer Rechtschreibmuster bei verschiedenen Wörtern, ein Hinweis auf die hochgradig kontextuelle Bindung von Aneignungsprozessen.

Der funktionierende Erwerb ist die Grundlage eines funktionierenden Unterrichts ebenso wie auch eines schlechten Unterrichts. Deshalb muss uns auch das folgende, auf den ersten Blick paradox erscheinende Ergebnis der bereits zitierten Münchener Scholastik-Studie nicht irritieren: Die "direkte Instruktion" gilt zwar als das Mittel der Wahl für einen die Kinder gleichmäßig fördernden Unterricht, aber für den Rechtschreibunterricht kann hinsichtlich des Verhältnisses von Unterrichtsqualität und Lernentwicklung "kein einziger signifikanter Zusammenhang" (Weinert/Helmke 1997, S. 249) festgestellt werden. Allgemeine Merkmale des Unterrichts - auch methodisch konträre Varianten des Rechtschreibunterrichts an sich (vgl. May 1991) - sind kaum relevant.¹⁴ Relevant ist aber, das zeigt vor allem die Forschung zur Förderung bei LRS, der Bezug auf die Aneignungsschritte.

Es ist mir wichtig, die Entwicklung des einzelnen Kindes begrifflich zu unterscheiden von der Aneignung. Die Aneignung steht als vermittelnde Kategorie zwischen Konstruktion und Dekomponierung. Aneignung meint einen auf die Gegenständigkeit der Sprache bezogenen und durch ihre Strukturen sowie die strukturbezogenen Erwartungen der Sprachgemeinschaft orientierten Konstruktionsprozess. Die Schritte der Aneignung sind in ihrer Abfolge und Logik nicht durch die Individualität des jeweiligen Kindes oder Lerners determiniert. Sie sind vielmehr wesentlich geprägt durch die strukturelle Genese des anzueignenden Bereichs selbst und insofern zumindest nicht subjektiv relativierbar.¹⁵

Von Aneignung und nicht von Spracherwerb spreche ich aus zwei Gründen:¹⁶ Für den Spracherwerb ist noch zu klären, inwieweit er - sei es durch universelle Anlagen oder einen spezifischen Spracherwerbsmechanismus - biologisch und gattungsspezifisch vorbestimmt ist. Im Unterschied dazu möchte ich den Terminus "Aneignung" auf den Erwerb der soziogenetisch und kulturell hervorgebrachten Einzelsprache, ihrer Strukturen ebenso wie ihrer Texttraditionen beziehen. Hierfür ist gerade die Schriftsprache ein hervorragendes Beispiel. Ihr Erwerb ist in seiner medialen und kulturellen Spezifik von der allgemeinen Spracherwerbsforschung noch nicht einmal

¹⁴ Peter May (1991) kommt zu diesem Ergebnis aufgrund eines Vergleichs der Rechtschreibentwicklung von Schülern, die in der ehemaligen DDR einen systematischen Rechtschreibunterricht erfahren haben, mit Hamburger Schülern, die nach konträren Konzepten unterrichtet worden sind. Die Entwicklungsverläufe sind im wesentlichen identisch, das Entwicklungstempo aber verschieden. Das bessere Abschneiden der Kinder aus Potsdam, Rostock und Zwickau führt May zurück auf das größere Gewicht des Deutschunterrichts in der Stundentafel, auf mehr eigenes Schreiben und auf gezielte Förderung in der Nachmittagsbetreuung (vgl. 1991, S. 142 u. 145).

¹⁵ Dagmar Wolf (2000) greift in ihrer Dissertation die Frage auf, ob solche Entwicklungen einer immanenten Logik folgen, indem sie Modellbildungen zum Erzählerwerb, zum Schriftspracherwerb zur Begriffsentwicklung und zur Schreibentwicklung vergleicht.

¹⁶ Die Einlassung soll an dieser Stelle keinen sprachdidaktischen oder linguistischen Grundbegriff explizieren. Dafür ist eine eigene Auseinandersetzung - unter anderem mit der Geschichte des Aneignungsbegriffs - erforderlich.

thematisiert.¹⁷ Daraus wird deutlich, dass eine Theorie der Aneignung in wesentlichen Teilen *auch* als eine Theorie sprachlicher Sozialisation zu konzipieren wäre, die institutionelle Aneignungsbedingungen mit zu reflektieren hat: von kommunikativen Grundwerten, über Kohärenzexpectationen und Stilideale für Texte bis zu orthographischen oder orthoepischen Normen. Dabei ist die normative Struktur einer Sprache nicht arbiträr. Sie repräsentiert eine soziogenetisch hervorgebrachte Ordnung von Problemlösungen, die das Kind in der Aneignung rekonstruktiv *und* konstruktiv fortschreibt.

Der Aufbau der Entwicklungsstufen beim Rechtschreibenlernen etwa folgt in diesem Sinne einer individuell nicht beliebigen strukturalgenetischen Reihenfolge. Die Ordnung der Aneignung steht allerdings auch nicht zur Disposition der unterrichtlichen Interaktion und der "Mentoren". Dieser Einsicht folgt jeder Lehrer in seiner Praxis, wenn er z.B. darauf verzichtet, im ersten Schuljahr die Doppelkonsonanzschreibung mit der Klasse zu thematisieren. Strukturgenese möchte ich im Sinne der Entwicklungstheorie von Annette Karmiloff-Smith verstehen (1992). Es geht dabei um den in Auseinandersetzung mit der Sprache anderer und den geltenden Normen stattfindenden Prozess einer fortgesetzten Reanalyse des eigenen Sprachverhaltens und der eigenen Sprech- und Schreiberzeugnisse. In dieser Auseinandersetzung spielt der Lehrer eine wichtige Rolle; der Unterricht kann die Sukzession der Aneignung nicht *determinieren*, aber er kann sie interaktiv *motivieren*, und diese interaktive Fundierung kann oftmals den entscheidenden Ausschlag für den Fortgang der Entwicklung geben.¹⁸

Auf diese Weise wird eine Ordnung der Orthographie, werden die Strukturen der Schriftgrammatik und schriftlicher Texte erzeugt bzw. rekonstruiert. Karmiloff-Smith unterscheidet dabei in jedem Strukturbereich Phasen einer imitativen, einer konstruierenden und einer auf die Norm bezogenen Aneignung. Das Schema findet man sehr schön - und ohne Bezugnahme auf die Theorie Karmiloff-Smiths - in den Ergebnissen der Arbeit von Günther Thomé zum Orthographieverwerb bestätigt (vgl. Thomé 1999). Dasselbe kann auch für den Bereich der syntaktischen Strukturierung der Schriftsprache und ebenso für die Textkompetenzen angenommen werden. Graphematisierung, Grammatikalisierung, Textualisierung wären interdependente Bereiche einer solchen Strukturgenese im Schriftspracherwerb. Das Konzept der Aneignung und der Strukturgenese ist auch geeignet ein Forschungsergebnis zu erklären, das in den vergangenen Jahren immer wieder bestätigt worden ist, zuletzt auch wiederum durch die Scholastik-Studie: Die Leistung in einem bestimmten Aneignungsbereich zu einem bestimmten Zeitpunkt korreliert unter allen Einflussgrößen am stärksten mit der Leistung speziell in diesem Bereich zu einem früheren Messzeitpunkt, d.h. mit der bereichsspezifischen Vorerfahrung. Das gilt auch schon vorschulisch.

¹⁷ Ein einschlägiges Kapitel fehlt in allen mir bekannten Einführungen in den Spracherwerb.

¹⁸ Zur Diskussion der Rolle der "Mentoren" in der Aneignung vgl. Bremerich-Vos (1996, S. 278ff).

4 Didaktische Aussichten

Damit nicht der Eindruck entsteht, es gehe mir in diesem Beitrag um die generöse rhetorische Geste des "sowohl-als auch", möchte ich zum Abschluss einige Vorschläge für eine an der Aneignung orientierte sprachdidaktische Forschung entwickeln. Die damit angesprochenen Probleme sind bisher von keiner der diskutierten Perspektiven aus ernsthaft in den Blick genommen worden, obwohl sie in der unterrichtlichen Praxis, im Routinewissen jeden Lehrers einen festen Stellenwert haben. Wenn es daher im Titel meines Vortrags einleitend "Über Grenzen" heißt, dann möchte ich damit auch appellieren, überkommene Begrenzungen des bisherigen Gegenstandsverständnisses aufzugeben und zu überwinden.

4.1 Habitus und implizites Lernen

Der erste Vorschlag betrifft wie Heinrich Bauersfeld (1993, 48) formuliert hat "das Problem Habitus" und damit einen insbesondere in der tätigkeitsorientierten Didaktik weitgehend tabuisierten Sachverhalt: Die Aneignung der Schriftsprache beruht wie der Spracherwerb auch zu einem Großteil auf impliziter, unbewusster Regelbildung und auf der weitgehend unbewussten Aneignung literaler Muster. Wir handeln 'als ob' wir dabei Regeln und Normen beachten, tatsächlich aber ist unser Wissen implizit, nicht einmal automatisiert, sondern bereits im übertragenen Sinne "verpackt" gelernt.¹⁹ Das sogenannte "fast mapping" etwa ermöglicht 2-3-jährigen Kindern im Spracherwerb kontextbezogen eine große Zahl von Ausdrücken in sehr kurzer Zeit zu erwerben, lange bevor sie sie verstehen (vgl. Rothweiler 1999). Entsprechend stellen Sabine Afflerbach (1997) und Hartmut Melenk (1998) in ihren Untersuchungen zur Entwicklung der Kommasetzung übereinstimmend fest, dass die Kommasetzungsfähigkeiten deutlich höher sind als das grammatische Wissen, obwohl struktursystematisch betrachtet eigentlich die Kommasetzungsfähigkeiten vom grammatischen Wissen abhängen sollten. Bereits im 2. Schuljahr sind in freien Texten die gesetzten Kommata zu 80% korrekt, im Unterschied zu den Ergebnissen in Diktaten und Arbeitsblättern, wo die verstärkte Aufmerksamkeit gerade zu einem deutlichen Leistungsabfall führt. Der Unterricht und das Bewusstmachen der grammatischen Strukturen führt zu einer Verringerung der Zahl der fehlenden Kommata,

¹⁹ Vgl. Hoffmann (1993), Neuweg (2000). In diesem Zusammenhang ist es wichtig, zwischen implizitem Wissen und Automatisierungen zu unterscheiden. Implizites Wissen funktioniert in der Produktion und Perzeption, gerade ohne segmental strukturierte Repräsentationen notwendig vorauszusetzen. Das heißt, es ist automatisch von Anfang an. Automatisierungen dagegen sind sekundäre Produkte des Geläufigwerdens eines zuvor segmental repräsentierten und gesteuerten Zusammenhangs (vgl. A. A. Leontjew 1975, Knobloch 1994, S.164 ff., 215). Die Silbe als artikulatorische und perzeptionelle Einheit etwa erwirbt das Kind im Spracherwerb automatisch bzw. implizit und nicht als Folge der Automatisierung ihrer segmentalen Struktur. In der Theorie Karmiloff-Smiths (1992) sind strukturierte Repräsentationen immer die Folge von Redeskriptionen des eigenen Verhaltens, die aber die Phase performativen Könnens ("behavioral mastery") bereits voraussetzen.

paradoxerweise aber gerade nicht durch grammatisches Wissen. Zwischen dem 6. und 9. Schuljahr, so stellt Sabine Afflerbach fest, steigt zwar die Fähigkeit der Kinder, ihre ohnehin schon zu weit über 90% korrekt gesetzten Kommata auch korrekt zu begründen. Aber das ist offenbar nur ein Zwischenspiel. Im 10. Schuljahr ist die Kluft zwischen Können und Wissen wieder so groß wie sie schon im 5. Schuljahr war, ohne dass die Kommasetzungsfähigkeiten dadurch in irgendeiner Weise berührt wären.

In der Tradition einer an den Werten der Aufklärung orientierten Didaktik hat das metasprachliche explizite Wissen zurecht einen hohen Stellenwert. Das Ziel, die von der Sprachgemeinschaft hervorgebrachten Ordnungen der Sprache selbstreflexiv - und in kritischer Absicht selbstbewusst - thematisieren zu können, darf gerade auch wegen seines hohen Anspruchs und der deshalb auftretenden Schwierigkeiten nicht aufgegeben werden.²⁰ In der Geschichte der Deutschdidaktik ist es gegen vielfach politisch und ideologisch motivierte gegenaufklärerische Strömungen immer wieder verteidigt worden (vgl. Erlinger/Knobloch 1991). Und m.E. ist ein bewusstloser "pattern drill" ebenso abzulehnen wie die romantische Verklärung eines intuitiven Sprachkönnens. Dieser Stellenwert der Sprachbewusstheit in der Didaktik darf jedoch nicht dazu führen, dass die Formen und das Potential impliziten und imitativen Lernens aus der Forschung ausgeblendet bleiben. Ein wacher Blick für die entsprechenden Phänomene zeigt vor allem, dass in der Aneignung pure Imitation so gut wie nicht vorkommt. Was wir Imitation nennen, ist in der Regel ein äußerst produktiver Zusammenhang von Fragmentierung und kreativer Rekombination. Das gilt für das Rollenspiel ebenso wie für die an fremden Mustern orientierten eigenen Texte der Schüler. Über das Funktionieren dieser fragmentierenden und rekombinierenden Sprachtätigkeit der Schüler wissen wir nur sehr wenig.

Die Sprachdidaktik sollte für verschiedene Zielbereiche den Umfang der implizit und imitativ entwickelten Kompetenzen ermitteln und in Relation zu den jeweils angestrebten Zielen des Unterrichts setzen. Wie kommen Schüler dazu, etwa ästhetische Strukturmerkmale aus einem gelesenen oder gehörten Text in ihr eigenes Schreiben zu übernehmen? Welche Strukturmerkmale bleiben auch längerfristig erhalten? Gibt es hier systematisierbare Beziehungen zwischen dem habituell übernommenen Fremden und dem Eigenen? Das sind ungeklärte aber wichtige Fragen für das Fach, wie sie etwa Mechthild Dehn in ihrem Buch "Texte und Kontexte" (Dehn 1999) anspricht. Aber auch eine einfach und klar abwägende Kalkulation, wie sie Hans Werner Huneke (2000, S. 15) nach einer Untersuchung zum intuitiven Zugang von Vorschulkindern zum Silbengelenk formuliert, gehört in diesen Bereich. "Der Weg über ein explizites Bewusstmachen des sprachlichen Phänomens Silbengelenk ist rechtschreibdidaktisch nicht notwendig, wenngleich dieses Vorgehen im Sinne des Lernzielbereichs "Reflexion über Sprache" durchaus naheliegend und wünschenswert sein kann." Das sind didaktisch wertvolle Informationen.

²⁰ Einen äußerst informativen und kritischen Überblick zur einschlägigen Forschung über literale Sprachbewusstheit hat unlängst Karl Holle (1997) vorgelegt.

4.2 Motiv und Motivierung in der Aneignung

Der zweite Vorschlag betrifft das zentrale Problem der Motiviertheit von Strukturentwicklungen in der Aneignung und die daraus zu ziehenden didaktischen Konsequenzen. Eine Anlauttabelle z.B. suggeriert, das Wort setze sich phonologisch primär aus Einzellaute zusammen und die Lautung wie die Schreibung eines Wortes könne aus einer Summe von Anlauten bzw. Buchstaben synthetisiert werden.²¹ Das ist nicht nur im Hinblick auf die Orthographie, sondern schon phonologisch falsch. Aber die Anlaute sind nach den Ergebnissen vieler Untersuchungen eine bedeutende Größe bei der Vermittlung phonologischer Bewusstheit²² und im Unterschied zum Phonem ist der diskrete Buchstabe für das lernende Kind tatsächlich die zu synthetisierende Einheit des Schreibens.²³ Die Anlauttabelle ist ein den notwendigen Operationen der Kinder entgegenkommender und von den meisten Kindern schon nach kurzer Zeit wieder beiseite gelegter Behelf für das eigene Schreiben. Dabei sollte man den Wert der *schriftspezifischen* Abstraktionsleistung nicht verkennen, die das Kind in der Arbeit mit einer Anlauttabelle bereits erbringen kann. Hier hängt sicher vieles davon ab, in welchem Unterrichtskontext das Instrument eingesetzt wird: Mit dem Anlautverfahren geschriebene Wörter sind oft schwer zu lesen. Beim integrierten Schreib-/Leseprozess – etwa wenn die Lehrerin nach Schülerdiktat gemäß der Tabelle an die Tafel schreibt oder auch beim Versuch das Selbstgeschriebene zu lesen – stellt sich die Einsicht ein, dass die Schriftzeichen sich offenbar nur abstrakt und orthographisch vermittelt auf die Lautung der vertrauten Wörter beziehen. Das *Lesen* der nach dem Verfahren geschriebenen Texte bzw. Wörter auch in ihrer orthographisch korrekten Schreibung gehört deshalb zum differenzierenden Umfeld des Umgangs mit der Anlauttabelle dazu (vgl. Scheerer-Neumann 1995).²⁴ Erprobte und bewährte Vorschläge zur Verbindung dieser Aspekte im Unterricht liegen vor, weshalb es mir nicht einleuchtet, wenn sie als einander ausschließend diskutiert werden. Gegen die Methode wird auch angeführt,

²¹ Vgl. zur Diskussion Kruse / Lüth (1997) sowie den ausführlichen Beitrag von Claudia Osburg (1998).

²² Vgl. den Überblick bei Klicpera/Gasteiger-Klicpera (1998, S.308)

²³ Diese Seite subjektiver Motivierung bedenkend stellt Jakob Ossner deshalb m.E. zu Recht fest: "daß im didaktischen Geschäft Strategien, die das Subjekt unterstützen, häufig erfolgreicher sind als objektbezogene. ... Das gilt etwa für das Konzept Reichens, dessen Methode objektive Fehler aufweist, was aber seinem Konzept keineswegs Abbruch tut." (Ossner 2001, S. 149) Damit stützt Ossner nicht das Konzept Reichens, wohl aber dessen Bezug auf die Struktur motive der Lerner. Ossners Konzept des "orthographischen Formulars" ist ein Versuch, die subjektive und die objektive Seite des Lernprozesses zu vermitteln. Seine Bezugsgröße dafür ist die Silbe. Entsprechend ist die sprachangebotsorientierte Grammatikkonzeption von Peter Klotz (1996) zu werten, die die Einführung grammatischer Mittel an ihrer vermuteten Relevanz für die Textgestaltung der Schüler orientiert. Klotz sieht hier vor allem Satzadverbale in einer zentralen Rolle.

²⁴ Auf diese Weise kann auch der sinnvollen Forderung nach einer möglichst "frühen Ausbildung von Schreibschemata" (Augst/Dehn 1998, S. 210) Rechnung getragen werden.

nicht die Graphem-Phonem-Korrespondenzen, sondern die übergeordnete Silbe sei die phonologische Basis der Schreibung. Die Entgegensetzung halte ich für unproduktiv. Vieles spricht dafür, die Anlautmethode über den Zwischenschritt einer Silbifizierung auf die Analyse des zu schreibenden Wortes zu beziehen.²⁵ Auch dabei werden die an der Lautung orientierten Struktur motive der Lerner genutzt. Die dabei auftretenden Schwierigkeiten sind kein Nachteil, sie sind m.E. gerade ein Vorteil der Methode. Unsere Alphabetschrift ist in der Analyse der gesprochenen Sprache nur "fundiert" (Maas 1992, S. 41) nicht mehr, aber auch nicht weniger. Und wie in anderen Bereichen auch sind Fundamente zwar eine Grundlage, aber sie bestimmen nicht den *Aufbau* der Schriftsprache. Anhand der Grenzen der "fundierenden", lautbezogenen Struktur motive können im Fortgang des Unterrichts "aufbauende", orthographisch bestimmte Struktur motive entwickelt und gefördert werden. Der Schritt ist an der Empirie des Orthographieerwerbs sehr schön ablesbar, etwa wenn das Kind für <Blätter> statt *bleta* nun *bleter*, aber auch statt *Opa* nun *Oper* schreibt. Die Tatsache, dass der Weg zu den orthographischen Einheiten der Schriftsprache von den Aufbauelementen rechtschriftlicher Wörter her beschriftet werden muss, setzt die an der Lautung orientierten Struktur motive der Lerner nicht außer Kraft. Umgekehrt setzt vielmehr die Förderung komplexer orthographischer Struktur motive der Lerner deren Fundierung durch einfachere voraus.

Motivierte Strukturen, z.B. der Anlaut oder die zu erklatschende Silbe, sind aus für die Wahrnehmung prominenten und leicht fasslichen Zusammenhängen abgeleitet; sie bilden eine frühe Schicht des Strukturaufbaus in der Sprache (auch historisch), aber sie sind weit entfernt von den systemischen Regularitäten.²⁶ Diese produktive Spannung sollte die Deutschdidaktik für verschiedene Bereiche systematisch erforschen.

Ein anderer Fall: In dem berühmten Beispiel "Die Katze sitzt hintern Ofen" schreibt das Kind bekanntlich Hintern groß, weil man ihn anfassen kann und Katze klein, weil man sie nicht anfassen kann. Sie kratzt nämlich. Das Beispiel illustriert die Bedenklichkeit motivierter Hilfestellungen und nimmt zugleich Bezug auf die didaktische Alltagspraxis. Wie kann den Lernern der Einstieg in einen Strukturbereich ermöglicht werden?²⁷ Wie sind bestimmte sprachliche Formen für die Lerner selbst

²⁵ Die didaktische Stützfunktion der Silbe für das Lesen- und Schreibenlernen ist ebenso belegt wie die des Anlautes (vgl. Scheerer-Neumann 1996b, S. 1343 f.).

²⁶ Systembildung führt in der Sprache stets zur Ablösung von Motivationszusammenhängen. Systeme werden autonom und sind dann *im Prinzip* auch autonom lernbar. Das gilt auch für den Schriftspracherwerb etwa stark hörbehinderter oder taubstummer Kinder, die ohne die motivierende Stütze der Lautung auskommen müssen, aber auch auskommen können (vgl. Günther 1998). Auch im Erwerb dieser Kinder aber werden sich eigene, genuin schriftspezifische Motivstrukturen zeigen, die nunmehr Ähnlichkeiten, Gestaltprägnanzen und -kontraste im visuellen Bereich nutzen.

²⁷ Eine auf äußerst anregende Weise nachdenkliche Analyse der damit verbundenen Probleme im Schnittfeld von Rechtschreib- und Grammatikunterricht gibt -ausgehend von didaktischen Schwierigkeiten der Wortartenbestimmung- Albert Bremerich-Vos (1999).

motiviert? Sabine Afflerbach macht in ihrer Dissertation zur Entwicklung der Kommasetzungsfähigkeiten z.B. die schöne Beobachtung, dass im 2. Schuljahr, bei der Kommatierung der Nebensätze, mit "weil" eingeleitete Kausalsätze völlig aus dem Rahmen fallen. Während alle anderen Kommata, insbesondere auch bei den eingeleiteten Nebensätzen, noch nicht einmal zur Hälfte gesetzt sind, rangiert die Kommatierung der weil-Sätze schon bei etwa 90%. Das ist ein Zeichen dafür, dass die Kinder besondere Motive haben müssen, diese Konjunktion bevorzugt zu behandeln. Einen Grund dafür findet man leicht im mündlichen Sprachgebrauch der Kinder: Weil-Sätze leiten Antworten ein. Sie sind so bereits pragmatisch als selbstständige Einheiten auffällig, bewährt und bekannt und deshalb werden sie als erste abgetrennt. Solche Zusammenhänge sind wichtig für die Aneignung und solche Ergebnisse der Forschung sollten didaktische Konsequenzen haben, z.B. bei Bedarf am Beispiel des weil-Satzes in die Kommatierung des Nebensatzes einzuführen. Die Grammatik als solche kann Informationen dieser Art niemals bereitstellen, und auch eine noch so geschickt gemachte lernpsychologische Aufbereitung der Grammatik des Nebensatzes, verfehlt ohne eine aneignungsorientierte Forschung die primären Strukturbildungsmotive der Lerner. Für die Textstrukturen lässt sich der gleiche Grundgedanke explizieren.

Ein aneignungsbezogener Ansatz geht davon aus, dass das Schreiben der Schüler, auch wenn es mangelhaft ist, motiviert ist, und dass diese Motive einen Ansatzpunkt für den Unterricht und eine Chance für künftiges Lernen beinhalten. Diesen Gedanken finde ich exemplarisch entwickelt in der Konzeption des "Dialogischen Lernens" bei Urs Ruf und Peter Gallin (1999).²⁸

4.3 Erforschen, was zusammen gehört: Interdependenz und Konjunktur in der Aneignung

Ich komme zu meinem letzten Vorschlag. Auch in der Sprachdidaktik fallen zuweilen Wissen und Können auseinander. Wir tradieren didaktische Grenzen und Begrenzungen unserer Forschungsinteressen vielfach wieder besseres Wissen. Hierzu gehört z.B. die weithin ungebrochene Fortschreibung der Trennung von Schriftspracherwerb und Schreibentwicklung in der didaktischen Forschung. Es steht im Selbstverständnis der Didaktik eigentlich außer Frage, dass es beim Schriftspracherwerb um den Gesamtzusammenhang der Entwicklung literaler Kompetenz geht. Um Lesen und Schreiben, ästhetische Bildung und kognitives Problemlösen, um Textschreiben, Grammatik und Orthographie. Subkomponenten der Aneignung sind sicher in ihrer Eigenständigkeit darzustellen und zu erforschen. Aber auch die Einheit und vor allem die Interaktion zwischen verschiedenen Kompetenzbereichen ist theoretisch zu modellieren und empirisch zu erforschen. Bereits eine dem Stand der Forschung entsprechende übergreifende Theorie zum Schriftspracherwerb ist noch immer ein Desiderat.

²⁸ Für einen Einstieg in das Konzept vgl. den Beitrag von Urs Ruf zum Thema "Spannend Erzählen" in Praxis Deutsch, 161/2000, 46-52

Beobachtungen, die jeder Lehrer alltäglich machen kann, z.B. die Ereignishaftigkeit von Aneignungsschritten, die plötzlich andere nach sich ziehen, wenn der sprichwörtliche "Knoten geplatzt" ist, oder anschließende Hochkonjunkturen im Gebrauch bestimmter Formen, sind nicht zufällig und nicht individuell. Sie sind charakteristisch für die Aneignung und sie hängen wesentlich zusammen mit der Interaktion zwischen verschiedenen Strukturebenen im Erwerb. Das darin offenbar werdende Strukturinteresse der Schüler kann einen produktiven Ansatzpunkt für den Unterricht bilden. Die Beobachtung betrifft sogar ganze Strukturbereiche: der Gebrauch von Satzkonjunktionen in Schülertexten z.B. steigt nach den Ergebnissen verschiedener Untersuchungen bis etwa zur 7. Klasse steil an und geht dann kontinuierlich zurück. Was bedeutet eine solche Kurve?²⁹ Die Erforschung der entsprechenden empirischen Zusammenhänge sollte uns Grammatikdidaktikern, Lesedidaktikern, Orthograhiedidaktikern, Textdidaktikern gemeinsam auf den Nägeln brennen.

5 Schluss

Der Diskurs der Deutschdidaktik hat m.E. keinen Anlass, den fatalistischen Modellen des Diskurspendels oder des ewigen Kreislaufs derselben Ideen zu folgen. Dafür gibt es zu viele unerledigte Aufgaben. Wer freilich aus dem Kreislauf heraus will, muss sich bewegen. Hier bin ich sehr zuversichtlich, dass die Bewegung erhalten bleibt. Was ich vorgetragen habe war zum großen Teil inspiriert durch und gestützt vor allem auf empirische Arbeiten aus der allerjüngsten Gegenwart des Fachs. Darauf kann etwas aufgebaut werden. Sehr viel Neues wird auch durch die Entwicklung elektronisch verfügbarer Textkorpora in der Didaktik kommen. Ich möchte beispielhaft nur auf die großzügig im Internet zur Verfügung gestellte und über Suchverfahren hervorragend erschließbare Textsammlung von Schülertexten des 2. Schuljahrs aus dem ganzen Bundesgebiet verweisen, die Christa Röber-Siekmeier initiiert hat (www.schrifterwerb.de). Das Gleiche gilt für das von Hartmut Melenk und Martin Fix (Fix/Melenk 2000) zusammengestellte Ludwigsburger Aufsatzkorpus mit über 2000 Texten.

Das sind die Ergebnisse der von den Kindern betriebenen Aneignung. Stoff genug also für Erfinder und Entdecker.

Literatur

- Afflerbach, Sabine (1997): Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr. Frankfurt a.M. et al.
- Augst, Gerhard (1991): Alternative Regeln zur graphischen Kennzeichnung des kurzen Vokals im Deutschen. In: ders. / Ehrismann, O. / Ramge, H. (Hg.) FS Heinz Engels zum 65. Geburtstag. Göttingen: S. 320-344

²⁹ Fragen dieses Abschnitts werden aufgegriffen in Feilke/Kappest/Knobloch (Hg)(2001): Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Tübingen

- Augst, Gerhard / Dehn, Mechthild (1998): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können - Lehren - Lernen. Stuttgart
- Bauersfeld, Heinrich (1993): Tätigkeitstheorie und Radikaler Konstruktivismus. In: Balhorn, H. / Brügelmann, H. (Hg.): Bedeutungen erfinden - im Kopf, mit Schrift und miteinander. Konstanz: S. 38-59
- Beck, Ulrich (Hg.) (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M.
- Belke, Gerlind (1999): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Baltmannsweiler
- Bittner, Andreas et al. / Bittner, Dagmar / Goede, Karin / Köpcke, Klaus-Michael (1996): Erwerb flexionsmorphologischer Strukturen. Ms. Berlin/Hannover
- Bremerich-Vos, Albert (1996): Aspekte des Schriftspracherwerbs - Stufentheorien, das "Neue" und die Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Peyer, A. / Portmann, Paul R. (Hg.): Norm, Moral und Didaktik - Die Linguistik und ihre Schmutzkinder. Tübingen: S. 267-290
- Bremerich-Vos, Albert (1999): Zum Grammatikunterricht in der Grundschule: wie geht, gar nicht, anders? In: ders. (Hg.) Zur Praxis des Grammatikunterrichts. Mit Materialien für Lehrer und Schüler. Freiburg i.B., S.13-80
- Brinkmann, Erika (1997): Rechtschreibgeschichten. Zur Entwicklung einzelner Wörter und orthographischer Muster im Grundschulalter. Bericht OASE Nr. 33, Universität-GH-Siegen, FB 2
- Brügelmann, Hans / Brinkmann, Erika (1998): Die Schrift erfinden. Lengwil
- Bruner, J.S. (1990/1997): Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns. Heidelberg (engl. Acts of meaning. Cambridge: 1990)
- Bruner, Jerome S. (1996): The Culture of Education. Cambridge/London
- Dehn, Mechthild (1994): Schlüsselszenen zum Schriffterwerb. Weinheim/Basel
- Dehn, Mechthild (1999): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin/Düsseldorf
- Eisenberg, Peter (1999): Vokallängenbezeichnung als Problem. In: Linguistische Berichte 179, 343-349
- Erlinger, Hans / Knobloch, Clemens (Hg.) (1991): Muttersprachlicher Unterricht im 19. Jahrhundert. Untersuchungen zu seiner Genese und Institutionalisierung. Tübingen
- Feilke, Helmuth (1998): Wie gut das/daß alles wächst! Zur Konstruktion sprachlicher Struktur im Schriffterwerb. Siegen, SPASS (Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen) Nr.1, 34 Seiten, ISSN 1435 - 4411
- Feilke, Helmuth / Kappest, Klaus-Peter / Knobloch, Clemens (Hg.) (2001): Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Tübingen (im Erscheinen)
- Fix, Martin / Melenk, Hartmut (2000): Schreiben zu Texten - Schreiben zu Bildimpulsen. Das Ludwigsburger Aufsatzkorporus mit 2300 Schülertexten, Befragungsdaten und Bewertungen auf CD-Rom. Baltmannsweiler
- Geißler, Rainer (1996): Die Sozialstruktur Deutschlands. 2. neubearb. und erw. Aufl. Opladen
- Gensicke, Thomas (1996): Sozialer Wandel durch Modernisierung, Individualisierung und Wertewandel. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B42/96, S. 3-17

- Gerstenmaier, J. / Mandl, H. (1994): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. Forschungsbericht Nr. 33, München LMU, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik
- Glaserfeld, Ernst v. (1998): Radikaler Konstruktivismus. 2. Aufl. Frankfurt a.M.
- Günther, Klaus-B. (1998): Spracherwerb über die Schrift?! In: Osburg, Claudia (Hg.): Textschreiben - Rechtschreiben - Alphabetisierung. Baltmannsweiler: S. 156-171
- Habersaat, Steffi / Dehn, Mechthild (1998): Komplexität in Kindertexten -konzeptionelle Schriftlichkeit als Aufgabe für den Anfangsunterricht. In: Spitta, Gudrun (Hg.), Freies Schreiben - Eigenen Wege gehen. Lengwil: S. 169-197
- Haueis, Eduard (1981): Grammatik entdecken. Grundlagen des kognitiven Lernens im Unterricht. München u.a.
- Haueis, Eduard (1983): Aufsatzdidaktik. Ludwigsburg (Ms)
- Hoffmann, Joachim (1993): Unbewusstes Lernen - Eine besondere Lernform? In: Psychologische Rundschau 44, S. 75-89
- Holle, Karl (1997): Wie lernen Kinder, sprachliche Strukturen zu thematisieren? Grundsätzliche Erwägungen und ein Forschungsüberblick zum Konstrukt *literale Sprachbewusstheit* (metalinguistic awareness). In: ders. (Hg.) Konstruktionen der Verständigung. Die Organisation von Schriftlichkeit als Gegenstand didaktischer Reflexion. DidaktikDiskurse 1, Universität Lüneburg, S. 29-80 (ISBN 3-927816-43-4)
- Huneke, Hans-Werner (2000): Intuitiver Zugang von Vorschulkindern zum Silbengehenk. In: Didaktik Deutsch 8/2000, S.4-17
- Hüttis-Graf, Petra / Widmann, Bernd-Axel (1996): Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten und Analphabetismus bei Grundschulkindern. Abschlussbericht des Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Hamburg (Amt für Schule)
- Karmiloff-Smith, Annette (1992): Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science. London
- Klicpera, Christian / Gasteiger-Klicpera, Barbara (1998): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. 2. Aufl., Weinheim
- Klotz, Peter (1996): Grammatische Wege zur Textgestaltungscompetenz. Tübingen
- Knobloch, Clemens (1994): Sprache und Sprechfähigkeit. Sprachpsychologische Konzepte. Tübingen
- Kruse, Norbert / Lüth, Oliver (1997): "Ti-ger", das fängt mit 'n "I" an. Zum Problem des Zugangs zu geschriebener Sprache mit Anlautmethoden. In: Die Grundschulzeitschrift. Jahresheft: Lernmethoden - Lehrmethoden, S. 60-62
- Kruse, Norbert / Richter, Sigrun (1997): Rechtschreibmethoden - Rechtschreibsituationen. In: Die Grundschulzeitschrift 107, S. 42-47
- Leontjew, A.A. (1975): Psycholinguistische Einheiten und die Erzeugung sprachlicher Äußerungen. Berlin
- Maas, Utz (1992): Grundzüge der deutsche Orthographie. Tübingen
- MacWhinney, Brian et al. (1989): Language learning: Cues or Rules. In: Journal of Memory and Language 28, S. 255-277
- May, Peter (1991): Müssen Kinder beim Schrifterwerb scheitern? Rechtschreibentwicklung in Hamburg und in Städten der ehemaligen DDR. In: Sandhaas, B. / Schneck, P. (Hg.): Lesenlernen - Schreibenlernen. Wien/Bonn (Unesco): S. 137-146

- Menzel, Wolfgang (1999): Grammatikwerkstatt. Seelze-Velber
- Mills, Ann (1986): The Acquisition of Gender. A study of English and German. Berlin/Heidelberg/New York
- Neuweg, Georg Hans (2000): Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: Unterrichtswissenschaft 3/2000, S. 197-217
- Osburg, Claudia (1998): Anlauttabellen im Unterricht - Methodische Neuheit oder didaktischer Umbruch. In: diess. (Hg.): Textschreiben - Rechtschreiben - Alphabetisierung. Baltmannsweiler: S. 97-136
- Ossner, Jakob (1996): Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Feilke, H. / Portmann, P.R. (Hg.) Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: S. 74-85
- Ossner, Jakob (2001) Orthographische Formulare. In: Feilke, H. / Kappe, K.P / Knobloch, C. (Hg.) Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Tübingen: S. 134-158 (im Erscheinen)
- Ramers, Karl Heinz (1999): Vokalquantität als orthographisches Problem: Zur Funktion der Doppelkonsonanzschreibung im Deutschen. In: Linguistische Berichte 177, S.52-64
- Redder, Angelika (1998): Sprachwissen als handlungspraktisches Bewusstsein - eine funktional-pragmatische Diskussion. In: Didaktik Deutsch 5/1998, S. 60-76
- Richter, Sigrun (1996): Unterschiede in den Schulleistungen von Mädchen und Jungen. Regensburg
- Röber-Siekmeyer, Christa (1997): Die Schriftsprache entdecken. 3. Aufl., Weinheim/Basel
- Rothweiler, Monika (1999): Neue Ergebnisse zum *fast mapping* bei sprachnormalen und sprachentwicklungsgestörten Kindern. In: Meibauer, Jörg / diess. (Hg.) Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen/Basel: S. 252-277
- Ruf, Urs / Gallin, Peter (1999): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. 2 Bde. Seelze-Velber
- Scheerer-Neumann, Gerheid (1995): ein offener Brief an Jürgen Reichen. In: Les-Bar (Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben) 1/95, S. 13-15
- Scheerer-Neumann, Gerheid (1996a): Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfähigkeiten. In: Günther, H. / Ludwig, O. (Hg.) Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use. Bd. 2, Berlin/New York: S. 1153-1169
- Scheerer-Neumann, Gerheid (1996b): Störungen des Erwerbs der Schriftlichkeit bei alphabetischen Schriftsystemen. In: Günther, H. / Ludwig, O. (Hg.) Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use. Bd. 2, Berlin/New York: S. 1329-1351
- Schneuwly, Bernard (1995): Textarten - Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 51, Schriftaneignung und Schreiben, S. 116-132
- Spinner, Kaspar (1994): Neue und alte Bilder von Lernenden. Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 12. Jg, Heft 2, S. 146-158
- Thomé, Günther (1999). Orthographieerwerb. Frankfurt a.M. et al.

- Weinert, Franz E. /Helmke, A. (Hg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim
- Wieler, Petra (2000): Mündlichkeit im Schnittpunkt von Sprach- und Literaturdidaktik. In: Didaktik Deutsch 8/2000, S. 18-32
- Winter, Claudia (1998): Traditioneller Aufsatzunterricht und kreatives Schreiben: eine empirische Vergleichsstudie. Augsburg
- Wolf, Dagmar (2000): Modellbildung im Forschungsbereich *sprachliche Sozialisation*. Frankfurt a.M. et al.

Anschrift des Verfassers: *Prof. Dr. Helmuth Feilke, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Postfach 100131, 33501 Bielefeld. Email: helmuth.feilke@uni-bielefeld.de*