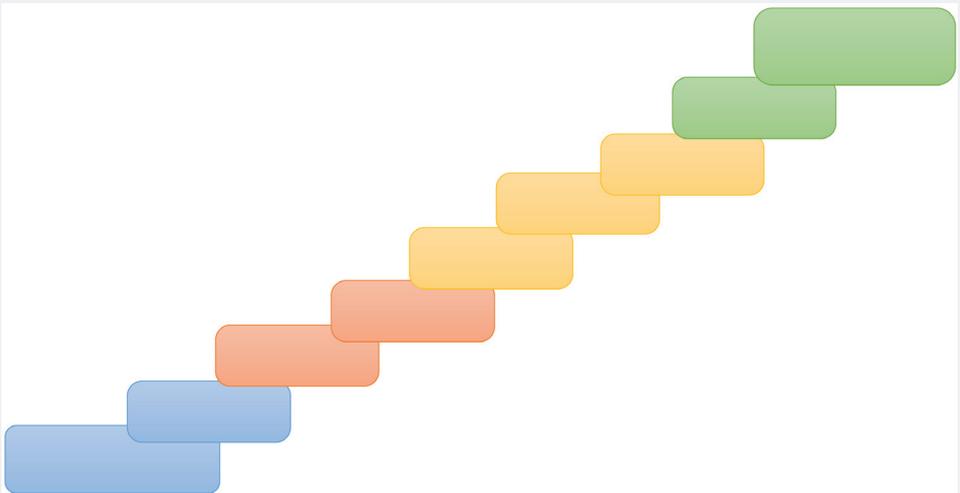




Wenke Mückel
(Hrsg.)

Übergänge im Deutschunterricht und ihre fachliche Gestaltung in den Bildungsstufen



Übergänge im Deutschunterricht und ihre fachliche Gestaltung in den Bildungsstufen

Herausgegeben von
Wenke Mückel

Erarbeitet von
Christina Noack
Susanne Tanejew
Wenke Mückel
Dieter Schrey
Günter Graf



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlagrealisierung:

Verlag

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-2174-8

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Wilhelmstrasse 13

D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2021

Printed in Germany. Format Druck, Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

EinleitungVI

I Rechtschreibkompetenz an den Übergängen1

Von Christina Noack

1. Geschriebene und gesprochene Sprache als unterschiedliche Register2
2. Erwerb der Schriftsprache als ontogenetischer Lern- und Entwicklungsprozess4
3. Schriftsprachliches Lernen an den Übergängen7
4. Zusammenfassung30

II Literarisches Lernen an der Übergangsstelle von der Primar- in die Sekundarstufe am Beispiel des Umgangs mit Figuren33

Von Susanne Tanejew

1. Die Bedeutung literarischer Figuren33
2. Was ist eine literarische Figur? – Überlegungen zur Begriffsverwendung an Übergangsstellen35
3. Grundlegende Entwicklungslinien im Umgang mit literarischen Figuren vom Elementar- zum Sekundarbereich40
4. Literarische Figuren und ihre Konzeption verstehen am Übergang in die Orientierungs- und Sekundarstufe50
5. Figurenkonstellation57
6. Fazit60

III Sprachunterricht in der Schuleingangsphase mit Fibelhandpuppen – Möglichkeiten der Unterrichts- praxis mit einem ‚Lernobjekt‘62

Von Wenke Mückel

1. Fibelhandpuppen: Ein Praxiselement im Anfangsunterricht
Deutsch62
2. Handpuppen als Konstituenten des Fibellehrgangs63
3. Fibelhandpuppen als Unterrichtsmedium und unterrichtliches Spiel-
objekt65
4. Potenziale für den Unterricht68

IV Statt „Foregrounding“: Literarische Aufmerksam- keit als doppelte Aufmerksamkeit – Übergänge zu ästhetisch wachem Lesen73

Von Dieter Schrey

1. Überblick73
2. Auf der Suche nach einem Konzept: Literarische als
ästhetische/poetische Texte76
3. Textverarbeitungspsychologie und Neurokognitive Poetik –
Basiskonzepte der Literaturdidaktik?81
 - 3.1 Textverarbeitungspsychologie81
 - 3.2 Neurokognitive Poetik.....84
4. Ein Ästhetik-Konzept 87
 - 4.1 Aisthesis I – Imagination: Wahrnehmen – Empfinden –
Erleben.....88
 - 4.2 Aisthesis II – Aufmerken auf die sprachlichen Elemente:
Evokation – Inszenierung.....91
 - 4.3 Literarische Aufmerksamkeit – doppelte Aufmerksamkeit94

5. Diaktische Konsequenzen: Übergänge zu ästhetisch wachem Lesen - Einübung in doppelte Aufmerksamkeit in Kl. 5/6.....	96
5.1 Übungs-Modul „Imagination“.....	98
5.2 Übungs-Modul „Präsenz“.....	101
Anhang.....	104

V Kreativ und produktiv: unterschiedliche Schreib- modi – Anregungen zur Unterrichtspraxis der Übergänge.....106

Von Günter Graf

1. Die Unterscheidung <i>kreatives</i> und <i>produktives</i> Schreiben – eine methodologische Begründung	106
1.1 Divergenzkriterien	109
1.2 Konvergenzkriterien.....	110
1.3 Kalkulierte Kreativität und gelenkte Fantasie	112
1.4 Aufgabenstellungen zur Modusausbildung.....	113
2. Zur Unterrichtspraxis der Übergänge	116
2.1 Kreativer Schreibmodus – „Schlagzeilen aus der Schachtel“	117
2.2 Produktiver Schreibmodus – eine Schülerarbeit	118

Einleitung

Das Thema *Übergänge* erscheint zunächst nicht als ein originär deutschdidaktisches Thema. Das ist auch insofern zutreffend, als es sich hierbei um ein Problem handelt, das vor allem in der *pädagogischen* und *sozialwissenschaftlichen* Diskussion wellenartig auftaucht, z.B. um die 2010er Jahre herum:

Den Übergängen zwischen Bildungsinstitutionen gilt derzeit besondere Aufmerksamkeit, weil sie für viele Lernende risikoreiche Situationen in ihren Bildungsbiografien darstellen, in denen sich zudem erweist, ob es gelingt, für mehr Bildungsgerechtigkeit zu sorgen. Schülerinnen und Schüler brauchen bei der Bewältigung der Herausforderung ‚Übergang‘ Unterstützung.¹

Gerade in den jetzigen Zeiten der Corona-Pandemie rückt die Besorgnis um die verlässliche Gestaltung von institutionellen Übergängen mit einem soliden Abschluss der einen und einem bruchlosen Beginn der anderen Bildungsphase in den Fokus. Obwohl sich Übergänge auch an anderen Stellen im menschlichen Lebenslauf vollziehen² (z.B. Pubertät als entwicklungspsychologischer und physischer Übergang oder Familiengründung als universell wirkender Übergang), sind die Transitionen, die mit der Institution *Schule* verbunden sind, besonders im Bewusstsein – und dies eben auch als *Transitionsphase*³, d.h. als zeitliche Kontinuen

¹ Kunze, Ingrid: Übergänge gestalten im Deutschunterricht. In: Deutschunterricht, Heft 3/2014. Westermann Verlag. Braunschweig 2014, S. 4

² In der Soziologie existiert beispielsweise eine Betrachtungsweise, die einen ‚Übergang‘ eher als einen einmaligen Statuswechsel erfasst und diesem die Vorstellung von längerfristigen Teillebensverläufen sowie zwischen Übergang und Teillebensverlauf liegender Sequenz gegenüberstellt. Vgl. z.B. Sackmann, Reinhold/ Wingers, Matthias (Hrsg.): Strukturen des Lebenslaufs: Übergang – Sequenz – Verlauf. Juventa Verlag. Weinheim und München 2001.

³ Im IFP-Transitionsmodell von Griebel & Niesel, das im Staatsinstitut für Frühpädagogik München (IFP) 2004 entwickelt wurde, werden beispielsweise die Übergänge als ko-konstruktive Lern- und Entwicklungsprozesse mit verschiedenen Akteuren gesehen, bei denen sich mit Transitionen verbundene Veränderungen auf drei Ebenen erkennen lassen: der Ebene des Einzelnen, der Ebene der Beziehungen, der Ebene der Lebensumwelten. In: Griebel, Wilfried/ Niesel, Renate: Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Cornelsen Verlag. 4. Aufl., Berlin 2017, S. 34ff

mit Anbahnungs- und Verlaufsprozessen sowie unterschiedlichen Bedingungs-faktoren⁴ und Interaktionsmustern, wobei diese Phasen oft von einem institutionell geprägten Ereignis begleitet werden (z.B. Schuleintritt, Wechsel auf eine weiterführende Schule, Ausbildungs- oder Studienbeginn). Diese Übergänge werden dabei an den entsprechenden pädagogischen Bildungseinrichtungen und ihrer jeweiligen Markiertheit in der Bildungsbiographie eines Individuums festgemacht:

Bildungsübergänge sind im deutschen Bildungssystem entscheidende Weichenstellungen für Bildungserfolg, beruflichen

Einstieg und gesellschaftliche Partizipation. Deshalb hat die Bewältigung von Bildungsübergängen einen maßgeblichen Einfluss auf die Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen. Gerade an Übergängen im Bildungssystem können sich bestehende soziale Ungleichheiten verstärken. Ihre Gestaltung mit dem Ziel der Chancengleichheit stellt somit die unterschiedlichen Akteure im Bildungssystem vor große Herausforderungen:

- Wie können Übergänge vorbereitet und begleitet werden, sodass Kinder und Jugendliche diese nicht als Brüche erleben?
- Wie kann eine gemeinsame Beratung am Übergang aussehen, die auf die Bedürfnisse und Ansprüche der Beteiligten ausgerichtet ist?
- Wie kann bei Übergängen die Entstehung sozialer Ungleichheit vermieden werden?⁵

In diesem Zusammenhang und mit diesen drei Fragestellungen wird das Thema *Übergänge* von einem primär pädagogisch-sozialwissenschaftlichen Thema zu einem Querschnittsthema, das als ein solches schließlich auch den Deutschunterricht betrifft, zumal in diesem Kernfach die zentralen Schlüsselqualifikationen des Lesens und Schreibens sowie des Kommunizierens ausgebildet werden. Dies korreliert mit der Annahme, dass sich hierbei auch verschiedene *Didaktiken* verzahnen sollten, und zwar (schul)stufenbezogene Didaktiken (wie die Elementarstufen-, Primarstufen- und Sekundarstufendidaktik) mit den Fachdidaktiken, zu denen die Deutschdidaktik für alle Stufen in zentraler Position gehört. Und so gilt

⁴ Mit Bezug auf den Übergangsbegriff von Kutscha, der einen schulischen Übergang nicht nur als ein punktuell institutionelles Ereignis und einen klar umreißbaren Moment, sondern als einen komplexen Zusammenhang von Institutionen, Gesellschaft und Individuen an schulischen Schnittstellen auffasst, formuliert Meidinger das Bedingungsgefüge wie folgt: „Damit wird auch deutlich, welcher Vielzahl von Bedingungs-faktoren Übergänge unterliegen, von den historisch gewachsenen institutionellen Rahmenbedingungen angefangen über das motivationale Handeln der beteiligten Personen bis hin zu soziologischen Wirkungszusammenhängen, etwa in Bezug auf soziale Herkunft, Geschlecht oder ethnische Zugehörigkeit.“ Aus: Meidinger, Heinz-Peter: Der Übertritt auf eine weiterführende Schule – konkret und grundsätzlich. In: S. Lin-Klitzing/ D. Di Fuccia/ G. Müller-Frerich (Hrsg.): *Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht.* Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2010, S. 19

⁵ Bellenberg, Gabriele/ Forell, Matthias (Hrsg.): *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis.* Waxmann Verlag, Münster 2013, S. 9.

es, für die Deutschdidaktik im Konkreten zu füllen, was für die Verzahnung von Stufen- und Fachdidaktiken im Allgemeinen folgendermaßen ausgedrückt werden kann:

Fachdidaktiken und Stufendidaktiken sind herausgefordert, die Isoliertheit des Denkens zu öffnen und Anschlussfähigkeit zu befördern. Das meint erstens die Öffnung der Fachdidaktiken wie auch der bildungswissenschaftlichen Disziplinen im Sinne horizontaler Anschlussfähigkeit, indem disziplinäre Sichtweisen überwunden werden, denn die Pädagogik der Grundschule *als erste Schule für alle Kinder* fordert ganz besonders zu interdisziplinären Konzepten heraus. Zweitens stehen Stufendidaktiken vor der Aufgabe, konsistente Lernentwicklungen von Kindern durch vertikale Anschlussfähigkeit zu befördern. Die Reformbestrebungen, z.B. Elementar- und Primarpädagogik besser miteinander zu verbinden, setzen hier einen richtungsweisenden Akzent. Im gleichen Zuge müssen fachdidaktische und stufendidaktische Fragen nach der Anschlussfähigkeit ‚nach oben‘ bearbeitet werden: Hier müssen fachsystematische Zugänge und kindorientierte Perspektiven weiter ausgehandelt werden.⁶

Für die Übergangsfrage aus *deutschdidaktischer* Sicht ist vor allem die *vertikale* Anschlussfähigkeit bedeutsam, denn das Fach Deutsch leistet einen substanziellen Beitrag in der Individualentwicklung zwischen den Schnittstellen und von Übergang zu Übergang, und zwar durch seine wesentlichen Aufgaben

- der Alphabetisierung,
- der Entwicklung, Entfaltung und Ausbildung von (elaborierter) Schriftsprachlichkeit,
- der sprachunterrichtlichen Begleitung bei der Ausprägung von Bildungssprachlichkeit über alle Schuljahrgänge hinweg,
- der Gewährleistung durchgängiger Sprachbildung in allen Lernaltern,
- der Entfaltung einer souveränen Sprachhandlungskompetenz als der „Fähigkeit, produktive und rezeptive Sprachhandlungen durch die Erfassung und bewusste Gestaltung von Interaktionsmustern auszuführen, wobei die mündliche und schriftliche Sprachproduktion der jeweiligen Kommunikationssituation angemessen und adressatenbezogen und die Sprachrezeption den textuellen und kontextuellen Bedingungen gerecht und adäquat erfolgen“⁷.

⁶ Arnold, Karl-Heinz/ Hauenschild, Katrin/ Schmidt, Britta/ Ziegenmeyer, Birgit: Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik: Perspektiven für die Grundschulpädagogik. In: K.-H. Arnold/ K. Hauenschild/ B. Schmidt/ B. Ziegenmeyer (Hrsg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik: Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Verlag für Sozialwissenschaften (VS). Wiesbaden 2010, S. 13.

⁷ Mückel, Wenke: Übergangsgestaltung im Fach Deutsch. Weiterführung der Kompetenzentwicklung in den Arbeitsfeldern des Deutschunterrichts. In: R. Porsch (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Grundlagen für die Lehrerbildung, Fortbildung und Praxis. Waxmann Verlag. Münster 2018, S. 258.

Die geforderte vertikale Anschlussfähigkeit führt **Christina Noack** am Beispiel der Entwicklung von Rechtschreibkompetenz vor. Dieses fundamentale sprachdidaktische Feld wird von ihr in relevanten Entwicklungsetappen von der Vorschule über den Sekundarstufenübertritt bis hin zum Anschluss an die berufliche Bildung erschlossen und an orthografischen Schwerpunkten illustriert.

Dem sprachdidaktischen Beispiel des Rechtschreibens stellt **Susanne Tanejew** ein literaturdidaktisches Beispiel für die vertikale Anschlussfähigkeit im Fach Deutsch zur Seite. Sie fokussiert sich auf die Übergangsstelle von der Primar- in die Sekundarstufe und durchleuchtet die Ausbildung und Veränderung von Figurenvorstellungen im Leseunterricht der Grundschule und der Orientierungsstufe bis zum Übergang in die Sekundarstufe.

Als Exkurs in die Praxis und zur expliziten Bezugnahme auf den ersten schulischen Übergang, die Schuleingangsphase, lotet **Wenke Mückel** die Einsatzmöglichkeiten von Fibelhandpuppen im Anfangsunterricht des Faches Deutsch aus. Dabei wird versucht, das spielerische Element mit sprachlichen Lernprozessen abzustimmen und auch Ideen für die Weiterführung bis zum zweiten Übergang am Ende von Klasse 4 zu entwerfen.

Während der Schuleintritt mit dem Beginn des systematischen, unterrichtlich gesteuerten Schriftspracherwerbs deutlich markiert ist,

„... hat der Übergang im Fach Deutsch in die weiterführende Schule zunächst kein solch prägendes, unmittelbar fassbares Kennzeichen. Dennoch wird auch hier nach einem *fachlichen* Übergang gestrebt, denn es gilt, die in der Grundschule erworbenen basalen schriftsprachlichen Fähigkeiten und den im muttersprachlichen Grundschulunterricht angestrebten Auf- und Ausbau einer fundierenden Gesprächs-, Lese und Schreibkultur systematisch weiterzuentwickeln, in umfassendere kommunikative Kompetenzen zu überführen und als sprachlich-literales Know-How im Fächerverbund dahingehend wirksam werden zu lassen, dass die jeweiligen Fachinhalte über den muttersprachlichen Zugang erschlossen werden können ...“⁸

Einerseits ist der innerfachliche Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe nicht so eindeutig wie der Übergang in die gezielte Schriftsprachlichkeit mit dem Beginn der ersten Klasse, weil die basalen Lese- und Schreibfähigkeiten sowie die grundsätzlichen sprachanalytischen und kommunikativen Zugriffe bereits in vier Schuljahren ausgebildet wurden. Zudem werden die Kompetenzbereiche beibehalten und die Teilkompetenzen werden kontinuierlich fortgeführt⁹: Sie bleiben

⁸ Mückel, a.a.O., S. 251.

⁹ Einen kurzen Überblick über einige grundsätzliche Qualitätsveränderungen in den einzelnen Kompetenzbereichen beim Übergang in die Sekundarstufe I sowie beim Übergang in die Sekundarstufe II gibt beispielsweise Ingrid Kunze. In: Kunze, Ingrid: Übergänge gestalten im Deutschunterricht. In: Deutschunterricht, Heft 3/2014. Westermann Verlag. Braunschweig 2014, S. 5ff.

¹⁰ Vgl. Kunze, a.a.O., S. 4.

in ihrem Wesen in Grundschule und weiterführender Schule identisch und verändern sich „nur“ in der Breite des Spektrums,

- im Grad des Verständnisses und der Reflexion von Sprache, Sprachgebrauch und Literatur,
- in der Vertrautheit und Routine bei sprachlichen und literarischen Handlungen,
- im Geschultsein und in der Versiertheit der Sprecher-, Leser- und Schreiberpersönlichkeit,
- in Umfang und Tiefe der fachlichen Kenntnisse,
- in der Verfeinerung der sprachlichen und literarischen Textproduktions- und Rezeptionsstrategien.

Andererseits ist der fachliche Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe nicht zuletzt durch den damit einhergehenden institutionellen Wechsel deutlicher spürbar als es die Übergänge innerhalb der Sekundarstufe oder von der Mittel- in die Oberstufe bzw. Abiturstufe sind, die in ihrer fehlenden Markiertheit mithin als „schleichend“ oder „still“ bezeichnet werden¹⁰.

Diesen schwerer erfassbaren schleichenden Übergängen im Sekundarstufenbereich widmen sich **Dieter Schrey** und **Günter Graf**. Für die Entwicklung innerhalb der Sekundarstufe I bis zum Übergang in die Sekundarstufe II zeigt **Dieter Schrey** dezidiert auf, wie sich ein literarischer Bewusstwerdungsprozess hin zu einer ästhetischen Aufmerksamkeit bei der Rezeption literarischer Texte gestalten lässt. Die literalen Qualitäten am Übergang in die Sekundarstufe II in Bezug auf die Herausbildung vor allem literar-ästhetisch geprägter Schreibmodi beleuchtet **Günter Graf**, wenn er einen kreativen mit einem produktiven Schreibmodus kontrastiert und für beide Schreibmodi die unterrichtliche Bedeutung für die Kompetenzentwicklung auf dem Weg zum Abitur im Blick hat.

Der vorliegende Band versucht in fünf Beiträgen ein Kaleidoskop deutschunterrichtlicher Übergänge im Sprach- wie im Literaturbereich zu geben. Dabei werden exemplarisch ausgewählte stufenspezifische Themenfelder betrachtet, um zu skizzieren, wie vielschichtig die *deutschdidaktischen* Aspekte der Übergängethematik sind. Diese sollten den pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Anliegen zur Seite gestellt werden, wenn „Übergänge“ sich als ein Querschnittsthema herauskristallisieren soll, das auch im Kernfach Deutsch beheimatet ist.

Rechtschreibkompetenz an den Übergängen

Von Christina Noack

Einleitung

Zu Beginn des Jahres 2020 war es wieder einmal so weit: Eine öffentlich getätigte Äußerung eines prominenten Politikers hat die in regelmäßigen Zyklen aufwalende Debatte über die Sinnhaftigkeit des Rechtschreibunterrichts neu entfacht¹. Rechtschreibung sei wichtig, so die Aussage, aber nicht mehr an vorderster Stelle. Ins Feld geführt wurden die im elektronischen Zeitalter veränderten Schreibpraktiken ebenso wie die sich rapide wandelnden Anforderungen an den Einzelnen und die Gesellschaft. Die prompt auf den Plan gerufene Gegenseite verwies u.a. auf den ungebrochenen Bildungswert einer sicheren Rechtschreibung, die nicht nur für die Schule hohe Relevanz besitze, sondern als „soziales Kapital“ über zentrale Fragen der persönlichen Lebensgestaltung mitentscheiden. Dieser Auffassung schließt sich auch der vorliegende Beitrag an.

Im Kern geht es um die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz von der frühkindlichen Bildung bis in die Berufsbildung bzw. das Studium. Dass die Rechtschreibung einen zentralen Teil der individuellen sprachlichen Bildung darstellt, wird dabei nicht zur Diskussion gestellt. Ein besonderes Augenmerk wird auf die Übergänge zwischen den einzelnen Bildungsinstitutionen – Elementarbereich, Grundschule, Sekundarstufe, Berufsschule/ Studium – gelegt, wo in der Praxis nach wie vor Brüche zu konstatieren sind, die sich bekanntermaßen für die Schülerinnen und Schüler nachteilig auswirken können, wie an unterschiedlichen Beispielen demonstriert wird.

Die Produktion und Rezeption orthographischer Muster als Thema sprachlichen Lernens fungiert hier als Beispiel für einen auf kognitive Steuerung und auf metasprachliche Reflexion angewiesenen Unterricht, der angesichts heterogener Lerngruppen und neuer Lehr- und Lernformate aktuell vor alten und neuen Herausforderungen steht.

¹ Vgl. z.B. <https://www.welt.de/politik/deutschland/article205302353/Winfried-Kretschmann-ueber-RechtschreibungEs-gibt-kluge-Geraete.html>; Zugriff 03.02.2020.

1. Geschriebene und gesprochene Sprache als unterschiedliche Register

Im Kanon der Fächer und Lernfelder wird der sprachlichen Bildung eine Schlüsselrolle zugesprochen. Entsprechend heißt es in den nationalen Bildungsstandards etwa für die Primarstufe: „Aufgabe des Deutschunterrichts in der Grundschule ist es, den Schülerinnen und Schülern eine grundlegende sprachliche Bildung zu vermitteln, damit sie in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen handlungsfähig sind.“² Die vorherrschende Aufgabe des grundschulischen Sprachunterrichts ist die Vermittlung schrift- und bildungssprachlicher Grundlagen. Diese sind sowohl medial als auch konzeptionell zu verstehen: Die Kinder lernen mit Eintritt in die Schule nicht nur, Buchstabenformen und erste Wörter zu erlesen bzw. zu Papier zu bringen (= basale Lesefertigkeit bzw. motorische Schreibfertigkeit), sondern erschließen sich mit dem Schriftspracherwerb ein von ihren bisherigen Sprachkompetenzen differentes sprachliches Register. Dabei handelt es sich nach heutiger Lehrmeinung um einen Prozess, der alle Kinder, gleich ob Deutsch die Erstsprache ist oder nicht, kognitiv herausfordert. Auf formaler Ebene müssen orthographische Strukturen gelernt und automatisiert werden: Auf Wortebene die Prinzipien der Phonographie und der Morphemschreibung, auf Satzebene Getrennt- und Zusammenschreibung, Groß- und Kleinschreibung sowie Ansätze der Interpunktion (Satzschlusszeichen und erste Grundlagen der Kommasetzung). Hinzu kommen der Ausbau des Lexikons und der Syntax, zum Beispiel aufgrund neuer und zum Teil fachspezifischer Wörter und Phrasen.

Ein zentrales Merkmal des schriftsprachlichen Registers gegenüber der Alltagssprache besteht in der segmentalen und grammatischen Explizitheit. Während die gesprochene Sprache (in sämtlichen Sprachregionen) durch gewisse morpho-phonologische und syntaktische Reduktionen gekennzeichnet ist, sind die Strukturen im Geschriebenen voll ausgebaut, vgl.:

mündlich: „*Kommste mit aufm Spielplatz?*“ (norddeutsche Umgangssprache)

schriftlich: „*Kommst du mit auf den Spielplatz?*“

Bereits dieses einfache Beispiel verdeutlicht, dass Einheiten, die umgangssprachlich mit reduzierter Struktur auftreten, im Geschriebenen in ihren vollen Formen erscheinen müssen. Im Gesprochenen sind in der Regel vor allem nicht- bzw. schwachbetonte Einheiten Reduktionsprozessen unterworfen. Dagegen wird im Geschriebenen auch dort, wo sie möglich sind, auf formalsprachliche Reduktionen weitgehend verzichtet: Klitisierungen von definiten Artikeln an die vorausgehen-

² Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005. München: Wolters. Kluwer, S. 6.

den Präpositionen („ins“, „beim“) sind heute zwar auch schriftsprachlich akzeptabel, werden aber als weniger elaboriert empfunden: Fiehler³ zufolge ist das Sprachbewusstsein in schriftbasierten Gesellschaften wie der unseren schriftsprachlich geprägt, was unter anderem mit dem Begriff des „written language bias“⁴ zum Ausdruck gebracht wird.

Auch auf syntaktischer Ebene ist die Schriftsprache deutlich komplexer als die gesprochene: Schriftliche Äußerungen haben oft ein umfangreiches Mittelfeld und weisen subordinierte Strukturen auf. Dagegen werden in mündlichen Äußerungen Teile des Mittelfeldes häufig ausgeklammert und die bevorzugte Struktur ist die Koordination. Merkmale von schriftlicher bzw. mündlicher Sprache finden sich auch im jeweils anderen Medium, wie hier am Beispiel zweier geschriebener Texte zu erkennen ist:

mündlich: „Okay Danke.. Ich weiß das sich bei mir das sms schreiben und telefonieren in waage hält.. und hätte auch schon meinen Vertrag, den ich abschließen will. Doch fehlt mir noch ein günstiges Handy dabei.. Zum Beispiel das W710i von Sony.. ich würde das halt mal gerne sehen bevor ich das Kaufe, weil ich eigentlich kein großer Fan bin von Klapp handys.“
(Forumsbeitrag aus dem Jahr 2007; Original-Schreibweise wurde beibehalten)

schriftlich: „Ziel der Einführung eines Informationszugangsrechtes ist es darüber hinaus, die Mitsprache der Bürgerinnen und Bürger in Bezug auf das Handeln staatlicher Organe dadurch zu optimieren, dass ihnen eine verbesserte Argumentationsgrundlage an die Hand gegeben wird.“⁵

Entsprechend ist es in der Sprachwissenschaft längst Konsens, Sprache (im Sinne von parole) nicht nur medial, sondern auch konzeptionell zu unterscheiden⁶. Maas⁷ hat hierfür den Begriff literat (im Gegensatz zur orat-mündlichen Dimension der Sprache) geprägt und meint damit die gesamte Bandbreite der schriftkulturellen Durchdringung einer Sprache. Literate Sprache nutzt Ressourcen, die es dem Sprecher/ Schreiber erlauben, „sich von der situativen Abhängigkeit kommunikativer Strukturen zu distanzieren“⁸. Dazu zählt auch die Wahl eines bestimmten Registers, welches abhängig vom sozialen Kontext als „intim“, „informell“ bzw. „formell“⁹ bezeichnet wird.

3 Fiehler, Reinhard (2005): Gesprochene Sprache. In: DUDEN – Die Grammatik. 7. Auflage. Mannheim, S. 1176.

⁴ Linell, Per (1982): The Written Language Bias in Linguistics. Linköping: University of Linköping. Studies in Communication 2; zitiert n. Fiehler, a.a.O.

⁵ Informationsfreiheitsgesetz Nordrhein-Westfalen (<https://www.im.nrw/themen/buergerbeteiligungswahlen/informations-freiheit>; Zugriff 02.01.2020)

⁶ Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1986): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36. Berlin u.a.: de Gruyter, S. 15-43.

⁷ Maas, Utz (2010): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: Maas, Utz (Hrsg.): Orat und literat. Grazer Linguistische Studien 73, 21-150. Universität Graz.

⁸ Maas, Utz (2010), a.a.O.

⁹ Maas, Utz (2014): Was ist deutsch? 2. Auflage. Paderborn: Fink.

So trägt z.B. ein wissenschaftlicher Vortrag Merkmale des Schriftlichen; die verwendete Sprache ist fern von dialektalen bzw. regionalen Einflüssen, der Satzbau ist i.d.R. komplex und der Wortschatz fachbezogen elaboriert. Im Gegensatz dazu steht die Umgangssprache als Sprache des Informellen. Hier ist der Satzbau weniger komplex bzw. potentiell unvollständig, der Wortschatz weist neben Regionalismen typischerweise alltagssprachliche Begriffe auf, das Formenspektrum der Grammatik ist deutlich eingeschränkter (z.B. Vermeidung von Präteritum und Futur, Vermeidung des Genitivs, des Konjunktivs etc.). Das intime Register schließlich ist begrenzt auf den Kreis der Familie, in der z.B. kleinräumige Dialekte, extreme Reduktionen oder auch individuelle sprachliche Neuschöpfungen zu finden sind. Diese unterschiedlichen sprachlichen Ausdrucksformen zwischen Alltags- bzw. Umgangssprache einerseits und schriftlich geprägter Standardsprache andererseits, die vom Sprecher mehr oder weniger bewusst in spezifischen Kontexten verwendet werden, bezeichnet die Soziolinguistik als „Register“. Aus eben diesen Registerunterschieden ergibt sich der Bildungsauftrag der Schulen, als übergreifende gemeinsame Aufgabe über sämtliche Institutionsgrenzen hinweg:

„Da jeder das Recht hat, an der gesellschaftlichen Geschäftsführung zu partizipieren, [...] muss [jede(r)] fit gemacht werden, sich auch im formellen Register bewegen zu können, d.h. er muss in die Lage versetzt werden, sich die Schriftsprache anzueignen.“¹⁰

Schriterwerb ist also mehr als das Lernen von Buchstaben und ihren lautlichen Entsprechungen, er lässt sich weder auf Schreibmotorik und die Verbindung schriftlicher Zeichen zu Silben und Wörtern reduzieren, noch auf das Rekodieren bzw. (laute oder leise) Erlesen von Schrift. Zu Beginn ihrer Schulzeit werden Kinder noch nicht gleich mit dem gesamten Spektrum des schriftsprachlich Möglichen konfrontiert, sondern die schriftsprachliche Sozialisation stellt einen lebenslangen und kontinuierlichen Prozess dar, der auf sämtlichen systemlinguistischen Ebenen ansetzt.

2. Erwerb der Schriftsprache als ontogenetischer Lern- und Entwicklungsprozess

Nach den bisherigen Darstellungen können wir konstatieren, dass die geschriebene Sprache kein Abbild des Gesprochenen darstellt (entgegen der häufig verwendeten didaktisch-methodischen Prämisse „Schreib, wie du sprichst“), sondern eigene, spezifische Merkmale aufweist und gegenüber individuellen oder kontextuellen Faktoren weitgehend indifferent ist. Der russische Psychologe Lev Wygotzki beschrieb die substantielle Unterschiedlichkeit beider Sprachmodi in seiner renommierten Arbeit „Denken und Sprechen“ in Bezug auf den Entwicklungsprozess:

¹⁰ Maas, Utz (2014), a.a.O., S. 51.

„Die schriftliche Sprache ist [...] keine einfache Übersetzung der mündlichen Sprache in Schriftzeichen, und das Erlernen der schriftlichen Sprache ist auch nicht einfach eine Aneignung der Technik des Schreibens. Dann müssten wir erwarten, daß mit der Aneignung dieser Technik die schriftliche Sprache ebenso reich und entwickelt ist wie die mündliche und ihr ebenso ähnelt wie die Übersetzung dem Original. [...] Die schriftliche Sprache ist eine besondere sprachliche Funktion. [...] Sie] setzt [...] für ihre wenn auch nur minimale Entwicklung einen hohen Grad der Abstraktion voraus.“¹¹

Der letzte Satz in diesem Zitat ist insofern bedeutsam, als er den Umgang mit der geschriebenen Sprache als eine kognitiv anspruchsvolle Leistung beschreibt.

Während noch vor etwa 40 Jahren die Anfänge des Schrifterwerbs nahezu ausschließlich der Institution Schule zugewiesen worden sind, und literale Vorkenntnisse trotz des im Vergleich zu heute höheren Einschulungsalters in der Regel nicht weiter berücksichtigt wurden, wird der Beginn des Schriftspracherwerbs heute im frühkindlichen Alter gesehen. Angesichts der Vielzahl an alltäglichen Gelegenheiten, bei denen dem Kind Schrift bzw. Schriftpraxis begegnet, ist nicht davon auszugehen, dass es als buchstäblich unbeschriebenes Blatt erstmals um die Einschulung herum anfängt, sich mit geschriebener Sprache auseinanderzusetzen. Das allmähliche Vertrautwerden mit geschriebenen Texten und dem ihnen eigenen Sprachmodus stellt eine wichtige Voraussetzung für den späteren Lernerfolg dar, wie es auch im Konzept der „Early Literacy“¹² verankert ist. Die schriftsprachliche Enkulturation beginnt bereits im Vorschulalter mit dem ersten Vorlesen und mit der Beobachtung schriftlicher Praktiken bei älteren Kindern oder bei Erwachsenen. Damit verbunden ist eine Begegnung mit der neuen, standardisierten Sprache, die zum Teil formalisiert und komplexer ist als die Sprache des Alltags und die von Kindern bei entsprechendem Input bereits vor Schuleintritt adaptiert wird. Typischerweise wiederholen Kinder bei ihren ersten frühkindlichen Schreib- und Leseversuchen Phänomene, die wir aus der Phylogenese von Buchstabenschriften wie der unseren kennen, z.B. einen bustrophedonischen¹³ Schreibrichtungswechsel einschließlich Spiegelung einzelner Buchstaben, den ausschließlichen Gebrauch von Großbuchstaben und eine bereits erkennbare, wenn auch noch unsichere horizontale Schreibrichtung, vgl. Abb. 1 und 2.

¹¹ Wygotski, Lew S. (1964 [1934]): Denken und Sprechen. Berlin: Akademie-Verlag, S. 224.

¹² Vgl. Topalović, Elvira/ Drepper, Laura (2019): Nähe-Distanz als multimodaler Strukturierungsraum: Empirische Daten zum vorschulischen Schriftspracherwerb. In: Tophinke, Doris/ Topalović, Elvira/ Rohlfing, Katharina J. (Hrsg.): Sprachstrukturelle Modelle. Konvergenzen theoretischer und empirischer Forschung. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands Jg. 66, Heft 4, S. 326-335.

¹³ Bustrophedon = griech. „oxsenwendig“: Bezeichnung für zeilenweise wechselnde Schreibrichtung.



Abb. 1: griechische Felseninschrift, 7. Jh. v. Chr.¹⁴



Abb. 2: Kind, 4 Jahre, 21. Jh. (eigenes Material)

Was für Laien wie unbeholfene Kritzeleien anmutet, zeigt in Wahrheit, dass Kinder lange vor Schuleintritt erste Erfolge verbuchen können, wenn sie versuchen, sich die Schreibpraxis der Erwachsenen anzueignen. Ohne ihre Funktion zu verstehen, memorieren und kopieren sie Buchstabenformen und ahmen Schreibbewegungen nach. Vergleichbare Beobachtungen lassen sich auf der rezeptiven Seite machen: Kinder, die literarisch sozialisiert sind, zeigen früh eigene, von den Erwachsenen nachgeahmte Lesehandlungen, die sich zum Beispiel im „Als-Ob-Vorlesen“ äußern. Sie haben insgesamt verstanden, dass Schrift Sprache konserviert und entsprechend rekodiert werden kann. Auch kommunikative Aspekte der Schrift – in Form von Briefen, Notizen, Namensschildern – sind ihnen oftmals bereits bekannt.

Andererseits lässt die Distanz zwischen den ersten Schreib- und Leseversuchen und der weiter entwickelten Beschäftigung mit der Schriftsprache erahnen, wie groß die kognitiven Leistungen sind, die Kinder auf dem Weg zum kompetenten

¹⁴ Haarmann, Harald (1990): Universalgeschichte der Schrift. Frankfurt am Main/ New York: Campus, S. 286.

Schreiber bzw. Leser vollbringen müssen. Beim Erlernen der Schriftsprache mit all ihren Facetten geht es um sehr viel mehr, als darum, Buchstaben zu schreiben und zu erlesen. Es geht vielmehr darum, sich unterschiedliche Dimensionen (schrift)sprachlicher Praxis anzueignen. Dieser Aneignungsprozess, der bereits vor der Einschulung seinen Anfang nimmt und über das Ende der Schulzeit hinausreicht, hat Auswirkungen auf das weitere Lernen sowie das gesellschaftliche, berufliche und kulturelle Leben der Heranwachsenden. Es würde also zu kurz greifen, wollte man ihn nur auf die Grundschulzeit beziehen.

3. Schriftsprachliches Lernen an den Übergängen

Beim Blick auf die durchgängige Sprachbildung bietet es sich an, eine Top-Down-Perspektive einzunehmen, indem man fragt, welche Kompetenzen für das Ende der Pflichtschulzeit definiert werden, was Schulabgänger im Bereich der geschriebenen Sprache können müssen und wie sie dorthin gelangen. Nur durch den Blick vom Ende her kann Bildung am unteren Ende sinnvoll gestaltet werden. Dementsprechend werden in den Bildungsplänen immer auch die Ziele bzw. Nutzen benannt, die mit der jeweiligen förderpädagogischen oder didaktischen Konzeption erreicht werden sollen. Im Elementarbereich ist dies heute neben lebensweltlichen Erfahrungen auch der erfolgreiche Start in die institutionellen Anforderungen der Grundschule bzw. in den Schifterwerb, der nach dem aktuellen Stand der Forschung bestimmter Voraussetzungen bedarf. Aber auch an den späteren Übergängen gilt es, die Progression des fachbezogenen Lernens durch Anschlussfähigkeit sicherzustellen bzw. umgekehrt Brüche zu vermeiden.

Vom Ende auszugehen bedeutet im Bereich des schriftsprachlichen Lernens, dass Schulabgänger die Kernbereiche der Orthographie sicher beherrschen. Dies impliziert wiederum, dass die Regularitäten ausreichend automatisiert und Strategien vorhanden sind, um im Zweifelsfall richtige Entscheidungen zu treffen. Ein kompetenter Schreiber hat nicht nur eine möglichst große Zahl orthographischer Wörter in seinem mentalen Lexikon gespeichert, er ist sich auch der orthographischen Prinzipien des Deutschen bewusst und schreibt eine Form wie „(sie) [li:s]“ aufgrund ihrer Wortverwandtschaft zu „ließen“ mit <ß>. Er weiß darüber hinaus, dass Zweisilber mit einfachem Konsonanten nach ungespanntem Vokal an der Silbengrenze mit einem verdoppelten Konsonantengraphem verschriftet werden (<Suppe>), oder dass umgelautetes a mit <ä> und nicht mit <e> geschrieben wird (<Häschen> wegen <Hase>).

Auf Satzebene wissen kompetente Schreiber, was ein Wort und entsprechend zusammen zu schreiben ist. Dagegen sind die Elemente einer Wortgruppe von einander getrennt zu schreiben. Die satzinterne Großschreibung setzt voraus, dass die substantivische Funktion eines Wortes im Satz – der Kern einer Nominalphrase – verstanden worden ist; nur durch ein Verständnis der syntaktischen Strukturen und ihrer orthographischen Repräsentationen nämlich können die unterschiedlichen Schreibweisen und damit die Bedeutungsunterschiede in folgendem Beispiel richtig realisiert werden:

<Das große Mädchen spielte mit dem Kleinen.> vs. <Das große Mädchen spielte mit dem kleinen.>

Orthographisches Wissen wird selbstverständlich auch während des Leseprozesses genutzt. Durch das Prinzip der Stammschreibung ist es dem Leser beispielsweise möglich, Wortbedeutungen schnell zu dekodieren. Spatien und satzinterne Großschreibung wurden als Wegweiser durch die Satz- und Textstrukturen entwickelt.

Auch die Interpunktion, die teils auf Satz- und teils auf Textebene wirkt, ist für die Interpretation geschriebener Texte essentiell, insofern als sie entscheidende Hinweise für die syntaktische Analyse liefern. Aus der Fachliteratur sind zahlreiche Beispiele für die desambiguierende Funktion orthographischer Zeichen bekannt, vgl.

<Wir haben in Moskau liebe Genossen.> vs. <Wir haben in Moskau Liebe genossen>.¹⁵

<Sie verkannten ihr Genie.> vs. <Sie verkanten die Schrauben.>¹⁶

<Der Tischler liefert Haustüren.> vs. <Der Tischler liefert an jedes Haus Türen.>¹⁷

<Wir bitten, die Zuschauer nicht zu fotografieren.> vs. <Wir bitten die Zuschauer, nicht zu fotografieren.>

¹⁵ Dürscheid, Christa (2012): Einführung in die Schriftlinguistik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 282.

¹⁶ Bredel, Ursula/ Noack, Christina & Plag, Ingo (2013): Morphologie lesen. Stammkonstanzschreibung und Leseverstehen bei starken und schwachen Lesern. In: Neef, Martin & Scherer, Carmen (Hrsg.): Die Schnittstelle von Morphologie und geschriebener Sprache. Berlin u.a.: de Gruyter, S. 211-249.

¹⁷ Fuhrhop, Nanna (2006): Erfolg versprechend oder erfolversprechend? Zur Getrennt- und Zusammenschreibung. In: Praxis Deutsch 198, S. 48-53.