

## SCHRIFTENTDECKUNG – ÜBER DEN ERWERB VON SCHRIFT UND SCHREIBFÄHIGKEIT

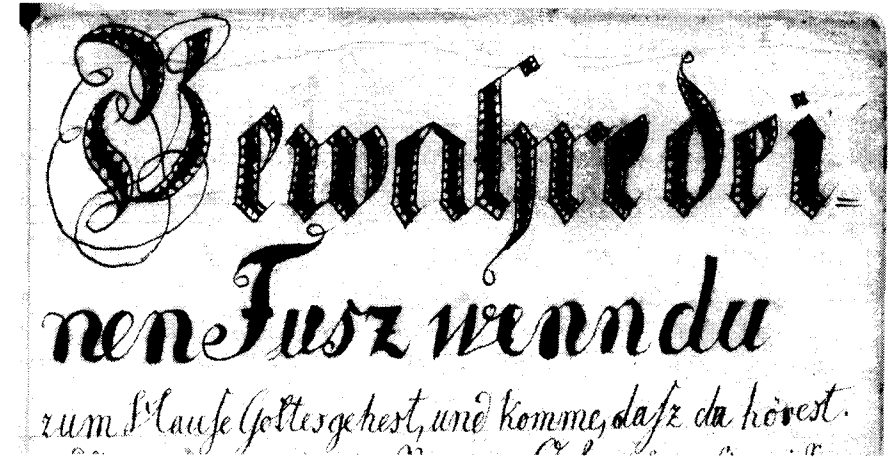
Helmuth Feilke (Gießen)

### 1. Konträre Perspektiven auf Schriftlichkeit

Man kann den Titel dieses Beitrags auch als rhetorischen Provokationsversuch lesen. Wie kann das Schreibenlernen ernsthaft als ‚Entdeckung‘ bezeichnet werden? Unter ‚Entdeckung‘ verzeichnet etwa das *Duden-Universalwörterbuch* „etw. bislang Unbekanntes finden“, „etw. unvermutet bemerken, gewahren, auf etw. stoßen“. Für den Common sense ist es eine zumindest sehr übertriebene Vorstellung, beim Schreibenlernen etwas in diesem Sinn ‚Unbekanntes‘ entdecken zu wollen. Das Schreiben dient nach allgemeiner Vorstellung der Fixierung schon vorhandener Sprache und nicht etwa ihrer Entdeckung. Immerhin sprechen Kinder etwa ab 2-3 Jahren ihre Muttersprache recht gut, und vierjährige können bereits sehr eloquent kleine Geschichten erzählen, ganz zu schweigen von ihren argumentativen Fähigkeiten. Auch an der Schrift selbst – so scheint es – gibt es nichts zu ‚entdecken‘, sie ist vor allem zu ‚lernen‘. Ist die Rede von der Schrift-Entdeckung also bloß rhetorischer Natur?

In der Tat ist bis weit in das 20. Jahrhundert hinein unser Bild der Schrift eines, das ihren bloß äußerlichen Charakter, ihre Abgeleitetheit vom Sprechen, ihre weitgehend passive Abbildfunktion in den Vordergrund stellt. Bestenfalls wird der Schrift eine ästhetische Qualität zugesprochen: Schreiben lernen heißt ‚Schönschreiben‘ lernen. Entsprechend dominiert ein ‚kalligraphisches‘ Schriftverständnis, und ob man Schreiben gelernt hat, zeigt sich auch im Alltagsverständnis vor allem an einer ‚schönen‘ Handschrift. Schreiben ist danach eine besondere Form des ‚Malens‘ von Sprache. Die kalligraphische Schriftauffassung hat gerade auch in Schule und Unterricht Tradition, wie das auf der nächsten Seite folgende Beispiel aus einem preußischen Schreibheft des Jahres 1821 zeigt. Das Beispiel ist ein Beleg für den auch inhaltlich auf bloße Reproduktion festgelegten Charakter schulischen Schreibens.

Der Gedanke findet Entsprechungen in den Anfängen des Schrifterwerbs. Kindertexte sind am Anfang des Schrifterwerbs Maltexpte. Kaum ein Wort, geschweige denn ein Text wird geschrieben, ohne dass zugleich gemalt würde. Auch die Schrift selbst wird gemalt. Eltern freuen sich, wenn das vierjährige Kind seinen Namen ‚schon schreiben‘, und das heißt in aller Regel ‚malen‘ kann. Produziert wird in diesem Alter ein ‚logographisches‘, d.h. in seine Komponenten nicht weiter auflösbares ‚Bild‘ des Namens.



Schülerheft, Preußen 1821 (eigene Sammlung).

Im Sinne einer Unterscheidung Karl Bühlers gehört die Schrift für das alltägliche Bewusstsein zum ‚Malfeld‘, nicht zum sprachlichen ‚Symbolfeld‘ des Textes. Das ist eine Auffassung, die auch in der Linguistik bis in die Gegenwart hinein dominiert. Ein berühmtes Beispiel ist das folgende Zitat Leonhard Bloomfields aus dem Jahr 1933: „A language is the same, no matter what system of writing may be used to record it, just as a person is the same, no matter how you take his picture.“<sup>1</sup> Die Schrift ist dieser Auffassung zufolge Medium der Abbildung, aber keines der Konstruktion und Veränderung von Sprache. Sie gilt der Linguistik lange als eine Randerscheinung, als ein Epiphänomen der sprachlichen Kompetenz und ihres kognitiven Potentials.

Freilich gibt es zu dieser Sicht der Schrift ein Gegenbild und einen Gegendiskurs. Insbesondere die Untersuchung des Erwerbs der Schriftsprache kann zeigen, dass Schrift und Schreiben die Entdeckung und Entwicklung originärer sprachlicher, kommunikativer und kognitiver Strukturpotentiale vorwärts treiben. Auch der optimistische Schriftdiskurs, das Gegenbild zu einem seit Platon tradierten Schriftpessi-

<sup>1</sup> Leonhard Bloomfield: *Language*. New York 1933. S. 21.

mismus, ist gut dokumentiert. Der Literalitätstheorie und der ihr verbundenen Linguistik geht es um Bewusstwerdung und insbesondere auch um die Restrukturierung, ja die Konstruktion von Wissen und Einstellungen und Identität durch das Schreiben selbst. Die Konzeptualisierung von Sprache wird im Alltagsbewusstsein wie in der Wissenschaft nachhaltig durch die Invention der Schrift, namentlich der Alphabetschrift verändert und bestimmt.<sup>2</sup> Wer schreibt, ist konstruktiv tätig und kann auf diesem Weg auch kognitiv zu neuen Entdeckungen kommen. Das gilt schon für die literarische Erfahrung. Georg Christoph Lichtenberg schreibt in seinen *Sudelbüchern*: „Zur Aufweckung des in jedem Menschen schlafenden Systems ist das Schreiben vortrefflich, und jeder, der je geschrieben hat, wird gefunden haben, daß Schreiben immer etwas erweckt, was man vorher nicht deutlich erkannte, ob es gleich in uns lag.“<sup>3</sup>

Die Schreibtätigkeit ebenso wie ihr Produkt, der geschriebene Text, zeichnen sich durch ihre ‚Potentialität‘ aus: Ein Text kann wieder und wieder gelesen werden; das Verstehen wird zu einer Entdeckungsprozedur. Dem rekursiven Lesen auf der einen Seite korrespondiert auf der Seite der Produktion die ‚Option‘ zur kontinuierlichen Reformulierung des Textes und die ‚Obligation‘ zur Kohärenz, zur Stimmigkeit der Textäußerung insgesamt. Damit wird auch die Praxis der Formulierung und des Schreibens selbst potentiell zu einer kognitiven Entdeckungsprozedur: Jede Formulierung stellt den Gegenstand anders vor und setzt ihn textuell in variierende semantische Bezüge. So formuliert der Schreiber Bertolt Brecht in seinen Notizen zur Philosophie: „Man kann also die Dinge nur deswegen erkennen, daß sie sich und nur dort, wo sie sich verändern. [...] Man kann die Dinge erkennen, indem man sie ändert.“<sup>4</sup> Schreiben ist ein kognitives und sprachliches Experimentallabor, in dem wichtige Einsichten allererst gewonnen werden. Mit den Worten der kognitionspsychologischen Schreibforschung:

Das Schreiben kann [...] eine epistemische, d.h. eine Wissen entwickelnde Funktion übernehmen. Epistemisches Schreiben ist also eine Form des Weiterverarbeitens eigenen Wissens: Vom Denken als kognitivem Verarbeiten her betrachtet, ist das Schreiben zu einem Medium geworden, in dem sich das Denken vollzieht; vom Schreiben her betrach-

<sup>2</sup> Vgl. Christian Stetter: *Schrift und Sprache*. Frankfurt a.M. 1997.

<sup>3</sup> Georg-Christoph Lichtenberg: *Schriften und Briefe*. 5 Bde. Hrsg. v. Wolfgang Promies. München/Wien 1994, Heft J, S. 14.)

<sup>4</sup> Bertolt Brecht: *Schriften zur Politik und Gesellschaft 1919-1956*. Frankfurt a.M. 1977, S. 172.

tet ist dieses nicht mehr nur Instrument, Schon-Gedachtes zu verausgaben, sondern auch ein Instrument des Präzisierens, Erweiterns, ja des Entwickelns von Wissen.<sup>5</sup>

Der prozessorientierten Schreibforschung fällt es bisher schwer, die theoretisch mit guten Gründen anzunehmende und in der literarischen Erfahrung dokumentierte epistemische Produktivität des Schreibens auch empirisch nachzuweisen.<sup>6</sup> Der Blick auf den Schriftspracherwerb jedoch kann die konstruktiven Effekte des Schreibens deutlich machen. Dies sind in einer linguistischen Perspektive vor allem auch Effekte auf die sprachliche Kompetenz und das sprachliche Wissen selbst, die unter den Bedingungen schriftlicher Textproduktion nachhaltig verändert werden.

## 2. Was ist Schriftspracherwerb?

Schriftspracherwerb umfasst mehr als den Erwerb einer bloßen Schreibtechnik. Er ist zunächst in kultureller Hinsicht als ein Prozess der Enkulturation und Sozialisation zu bestimmen, der die Aneignung kulturspezifisch literaler Werte und Normen von Kommunikationsgemeinschaften für das Verstehen und die Produktion von Schrifttexten voraussetzt. In der Abgrenzung zur Oralität bezeichnet Literalität die Gesamtheit von Einstellungen und Fähigkeiten, gesellschaftlichen Rollen und Institutionen, die für den Fortbestand einer Schriftkultur gebraucht werden. Literal verfasst ist eine Gesellschaft, die ihr Wissen vor allem in ‚Texten‘ niederlegt und aus Texten bezieht, und die ihre Institutionen – Bildung, Religion, Wissenschaft, Recht – auf Texttraditionen und Textkritik aufbaut.<sup>7</sup> Das Schreiben- und Lesenlernen vollzieht sich eingebettet in eine Schriftkultur, ebenso wie sich das Sprechen lernen eingebettet in kulturelle Praxen des Sprechens vollzieht. Dabei machen die sozialen, emotionalen, kognitiven und vor allem auch sprachlichen Fähigkeiten, die zur Kommunikation mit Texten gebraucht werden, die literale Kompetenz aus. Hierbei ist ein Aufbau spezifisch auf Textkommunikation bezogener Fähigkeiten notwendig:

- In kognitiver Hinsicht ist die Darstellung von Sachverhalten in zeitlich und räumlich „zerdehnter“ (Ehlich) Kommunikation angewiesen auf die Fähigkeit zur Abstraktion vom Schreiberkontext und auf die Konstruktion ‚textueller‘ Bezugsrahmen für die jeweiligen Sprachhandlungen (z.B. Erzählen, Beschreiben, Argumentieren) und syntaktischen Operationen (Nominationen, Prädikationen etc.).

<sup>5</sup> Gunter Eigler/ Thomas Jechle/ Gabriele Merziger/ Alexander Winter: *Über Beziehungen von Wissen und Textproduzieren*. In: *Unterrichtswissenschaft*, Jg. 1987, Heft 4, S. 383.

<sup>6</sup> Vgl. Wolfgang Eigler: *Textproduzieren als konstruktiver Prozess*. In: F.E. Weibert (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen 1997, S. 365-395.

<sup>7</sup> Vgl. Konrad Ehlich: *Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation*. In: Hartmut Günther/ Otto Ludwig (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use*. Berlin/ New York 1994, S. 18-41.

- In sozialer Hinsicht setzt die Antizipation möglicher Leserreaktionen die Fähigkeit zum empathischen Perspektivenwechsel unter Absehung vom leiblich vorhandenen Adressaten voraus.
- Zur Kommunikation von Emotionen unter den Bedingungen von Schriftlichkeit gehört die Fähigkeit, sie zu ‚verbalisieren‘ und zu ‚formulieren‘. Damit wird auch eine Disziplinierung und sprachliche Kontrolle unmittelbarer emotionaler Ausdrucksimpulse notwendig.

Solche Anforderungen prägen die sprachliche Entwicklung und Strukturbildung selbst. Sie sind die Umfeldbedingungen für die Genese einer ‚genuin‘ schriftsprachlichen Kompetenz. Diese ist im Sinne einer Ausdifferenzierung neuer Teilbereiche des sprachlichen Wissens strukturell autonom. Einerseits ist der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenz ohne Zweifel fundiert in der sozialen Praxis des Sprechens und motiviert durch dessen sprachliche Formen. Die Maxime ‚Schreibe, wie du sprichst!‘ z.B. reflektiert die Orientierung an dialogisch bestimmten Stilidealen des Mündlichen. Gleichfalls in diesem Sinn dient die Lautlichkeit des Sprechens als potentiell fundierende Ressource der Motivierung schriftsprachlicher Zeichenbildung in Alphabetschriftsystemen.<sup>8</sup> Eine scriptio continua etwa, wie sie das folgende Beispiel in Ansätzen zeigt, leitet die Ordnung des Schreibens historisch wie auch im Schriftspracherwerb aus der lautlichen Kontinuität des Sprechens ab.

FÜR FRAU KUKU  
 Mein Zimmer ist  
 SERUNORTLICH  
 BITENICHT  
 AUF BEWACHEN

*Brief eines Siebenjährigen.*

<sup>8</sup> Vgl. Karin Müller: ‚Schreibe wie du sprichst‘. Eine Maxime im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Frankfurt a.M. 1990.

Der Brief an die Haushaltshilfe repräsentiert (auf)geschriebene Sprache. Er ist vor allem ‚medial‘ schriftlich. Andererseits aber bedeutet die Entwicklung von der bloß ‚geschriebenen‘ Sprache zur schriftlichen Sprachform einen Zugewinn eigenständiger Struktur auf der Ebene der textlichen Organisation und des Stils ebenso wie in sprachstruktureller Hinsicht: Satzanfänge, Satzgliederungen und Wortgrenzen werden markiert, nominale Kerne von Phrasen und Sätzen werden hervorgehoben und mit stabilen Schreibungsmerkmalen ausgestattet, ebenso wie die morphologischen Kerne in Wörtern durch Stammschreibung stabilisiert und in der Schrift identifizierbar und unterscheidbar werden. Schrift ‚konzipiert‘ Sprache und Text im Blick auf die Anforderungen schriftlicher Kommunikation neu. Sie gibt das Sprechen nicht einfach wieder, sie ‚analysiert‘ es phonologisch, morphologisch und syntaktisch und etabliert neue Teilsysteme der sprachlichen Ordnung. Der Schriftspracherwerb beschreibt insofern eine Entwicklung von ‚medialer‘ zu ‚konzeptioneller‘ Schriftlichkeit.<sup>9</sup> Das idealisierte Telos dieser Entwicklung ist die Ausdifferenzierung sprachlicher Explizitformen auf allen strukturellen Ebenen. Bei der Anwendung dieses Bildes allerdings ist Vorsicht angebracht. In einer solchen Sicht stünde konzeptionelle Literalität ausschließlich am Ende des Erwerbs.

Für eine Definition des Schriftspracherwerbs ist jedoch der Tatsache Rechnung zu tragen, dass Kinder in Schriftkulturen bzw. in schriftkultureller Umgebung bereits früh mit Strukturen und Formen konzeptioneller Literalität konfrontiert sind. Die grammatischen und textlichen Formen konzeptioneller Schriftlichkeit begegnen den heranwachsenden Kindern bereits medial mündlich, denn sie gehören zum Bestand der gesprochenen Schriftsprache. Auch die kulturellen Praxen der Schriftlichkeit und die ihnen zuzurechnenden Textformen und formulativen Prozeduren (z.B. ‚Es war einmal ...‘; ‚Viele Grüße dein ...‘ etc.) sind bereits Element medial mündlicher Spracherfahrung. Sie gehen nahtlos ein etwa in das protoliterale Spiel der Kinder, wie es die folgende Szene zeigt.

Moritz und Judith (beide 4 Jahre) sitzen auf dem Boden des Spielzimmers nebeneinander. Jeder hat einige Bögen Papier vor sich. Sie kritzeln schriftähnliche Gebilde auf die Bögen und sprechen dabei – mal zu sich selbst, mal mit dem anderen. „Wie geht es Dir?“ „Vielen Dank für das schöne Geschenk!“ „Bald komm ich noch mal nach Dortmund.“ (Judiths Großeltern wohnen dort.) „Und ich nach Unterschützen.“ (Dort wohnen Moritz' Großeltern.) „Mach es gut.“ Auf diese Art und Weise werden offenbar Briefe an die Großeltern (die Omas) produziert. Die Texte sind Kritzelschriften auf Din-A4-Bögen. Wichtig ist offenbar, dass sie, nachdem einige Zeilen darauf geschrieben wurden, auch gefaltet werden. Jeder hat neben sich bereits einen ganzen Haufen solcher gefalteter Briefe liegen –

<sup>9</sup> Vgl. Peter Koch/ Wulf Oesterreicher: *Schriftlichkeit und Sprache*. In: Hartmut Günther/ Otto Ludwig (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use*. Bd. 1. Berlin u.a. 1994, S. 587–604.

die allerdings vom jeweils anderen geschrieben wurden. D.h. Moritz und Judith ‚tauschen‘ die Texte ‚aus‘. Dafür scheint es kein Hindernis zu sein, dass diese zuvor für die Omas produziert werden.

Auffällig ist der idiosynkratische Charakter des Symbolspiels der beiden Kinder. Das Briefe schreiben wird als Tausch initiiert, bei dem es, wie in anderen Tauschaktivitäten, offenbar darauf ankommt, auf der eigenen Seite möglichst viel anzusammeln. Dieser primäre Spielzweck wird interessanterweise in keiner Weise dadurch beeinträchtigt, dass die Briefe eigentlich an Personen außerhalb des Spiels adressiert sind. Der Einstieg in die Schriftpraxis geschieht hier als Verschiebung eines bereits bekannten und allgemeinen Schemas, nämlich des Tausch-Schemas in einen neuen Funktionsbereich. Der Schriftspracherwerb vollzieht sich zunächst als Aneignung spezifischer sozialer Praxen einer Schriftkultur.<sup>10</sup> In dem Beispiel geht es um das Briefe schreiben. Damit einher geht zugleich die Aneignung habituelier ‚sprachlicher‘ Praxen mit einschlägigen Formulierungen, lexikalischen und grammatischen Selektionen, die spezifisch schriftliche Handlungskontexte konnotieren.

Der Schriftspracherwerb beginnt also einerseits vor dem eigentlichen Schreiben und Lesenlernen: Kinder lernen Praxen der Schriftlichkeit kennen, sie lernen sprachliche Formen schriftlicher Sprache kennen, und sie lernen auch die normative Selektivität der Schriftsprache kennen, etwa im lexikalischen Bereich an einer Opposition wie ‚kriegen versus bekommen‘. Andererseits aber ist erst die Konfrontation mit Schrift als Medium in der eigenen Sprachtätigkeit (ob rezeptiv oder produktiv) der Punkt, an dem die sprachanalytische Reflexivität zur notwendigen Voraussetzung der ‚eigenen Artikulation‘ wird. Der Beginn des ‚eigenen‘ Lesens und Schreibens markiert insofern eine qualitativ fundamentale Neubestimmung des Erwerbs, was empirische Daten zur Entwicklung etwa des metasprachlichen Bewusstseins eindrücklich belegen.<sup>11</sup>

Die protoliterale Phase ist im Sinne Piagets stark akkommodativ bestimmt. Formative Qualitäten schriftlicher Sprache – etwa Textkompetenzen, morphologische und syntaktische Konstruktionen – werden medial mündlich erworben, ohne im Sinne schriftsprachlicher Formen tatsächlich angeeignet zu sein. Der Modus des Erwerbs ist in diesem Sinne eher ganzheitlich bestimmt. Erst durch den Übergang zu medialer Schriftlichkeit in der eigenen Produktion und Rezeption werden die analytischen Potentiale frei und genutzt. Das bisher aufgebaute Sprachwissen erfährt eine tiefgreifende Restrukturierung. Das kann an zwei Beispielen deutlich werden.

<sup>10</sup> David Barton: *Eine soziokulturelle Sicht des Schriftgebrauchs*. In: H. Balhorn/ H. Brügelmann (Hrsg.): *Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander*. Konstanz 1993, S. 214ff.

<sup>11</sup> Vgl. Jean Émile Gombert: *Metalinguistic development*. New York u.a. 1992.

Eine zentrale Größe für die Vorhersage erfolgreichen Schriftspracherwerbs ist die sogenannte ‚phonologische Bewusstheit‘, die Aufmerksamkeit also für die lautliche Strukturiertheit der Sprache, insbesondere von Wörtern. Dabei wird zwischen der Fähigkeit, z.B. Reime zu bilden, und der Fähigkeit, Einzellaute zu manipulieren, als phonologischer Bewusstheit i.w.S. und phonologischer Bewusstheit i.e.S. unterschieden. Umstritten ist in der Diskussion die Frage, ob phonologische Bewusstheit eine Voraussetzung oder aber eine Folge des Schriftspracherwerbs ist, ob sie also im Erwerb konzeptionell vorgängig oder aber erst durch mediale Schriftlichkeit induziert ist. Zum einen belegen nun die Ergebnisse erwerbsbiographischer Forschung einen positiven Zusammenhang zwischen der Fähigkeit von Kindern im Alter von drei Jahren, Reime zu bilden, und der Fähigkeit derselben Kinder im Alter von sechs Jahren, Phoneme in einem sogenannten ‚odding task‘ zu identifizieren (z.B. peg, pin, land, pot; Welches Wort gehört nicht dazu?).<sup>12</sup> Zum anderen aber belegen Untersuchungen zur Entwicklung innerhalb des ersten Jahres nach beginnendem Schriftspracherwerb den enormen Einfluss der Medialität auf die Entwicklung phonologischer Bewusstheit i.e.S. Bereits eine Untersuchung von Alegria und Morais aus dem Jahr 1979 zeigt, dass am Anfang des ersten Schuljahres ca. 26% der Kinder in der Lage sind, den Anlaut eines Wortes wegzulassen, während es nach einem Jahr 79% sind. Die Fähigkeit, dies auch mit Phonemen in der Mitte oder am Ende eines Wortes zu tun, entwickelt sich noch einmal deutlich zeitverzögert.<sup>13</sup>

Ein analoges Bild ergibt sich bei der Untersuchung der Fähigkeit, Wörter zu identifizieren. Während Fünfjährige in der Lage sind, auf Aufforderung das ‚letzte Wort‘ einer Äußerung zu wiederholen, wenn es sich um ein sogenanntes Inhaltswort handelt, fällt ihnen dies wesentlich schwerer, wenn es sich um sogenannte Funktionswörter (Präpositionen, Konjunktionen etc.) handelt, deren Wortstatus weniger semantisch und stärker grammatisch bestimmt ist. Während zu Einschulungsbeginn ca. 45% der befragten Kinder in einem Diskriminationstest (Wort versus Nominalphrase) ein Funktionswort als Wort identifizierten, was der Zufallsverteilung ent-

<sup>12</sup> Karl Holle: *Wie lernen Kinder, sprachliche Strukturen zu thematisieren? Grundsätzliche Erwägungen und ein Forschungsüberblick zum Konstrukt ‚literale Sprachbewusstheit‘ (metalinguistic awareness)*. In: Ders. (Hrsg.): *Konstruktionen der Verständigung. Die Organisation von Schriftlichkeit als Gegenstand didaktischer Reflexion*. Universität Lüneburg (Reihe *Didaktik Diskurse*, Bd. 1) 1997.

<sup>13</sup> Vgl. J. Alegria/ J. Morais: *Le développement de l'habileté d'analyse phonétique consciente de la parole et l'apprentissage de la lecture*. In: *Archives de Psychologie*. Heft 47, Jg. 1979, S. 251-270. Vgl. hierzu auch ausführlicher Christian Klicpera/ Barbara Gasteiger-Klicpera: *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten*. 2. Aufl., Weinheim 1998, S. 37-45. Gleichfalls einschlägig sind Jean Émile Gombert: *Metalinguistic development*. New York u.a. 1992; sowie Annette Karmiloff-Smith: *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge/ London 1992.

spricht, waren es nach einem Jahr immerhin schon 85%.<sup>14</sup> Solche Resultate legen es nahe anzunehmen, dass der Eintritt in mediale Schriftlichkeit, der für die meisten Kinder eben mit der Einschulung beginnt, für die Entwicklung konzeptioneller schriftsprachlicher Kompetenzen selbst als ein entscheidender Faktor gewertet werden kann. ‚Schriftspracherwerb‘ sollte deshalb definitorisch an die medial schriftliche eigene Sprachtätigkeit gekoppelt sein. Entsprechend wird das Kriterium im Folgenden zur Definition des Schriftspracherwerbs herangezogen: Der Schriftspracherwerb kann definiert werden als die Aneignung der Formen der ‚schriftlichen Sprache‘ (Formaspekt, konzeptionell literat) und der Normen der ‚Schriftsprache‘ (Normaspekt) im Medium ‚geschriebener Sprache‘ (medialer Aspekt). Der vorgängige medial mündliche und in unterschiedlichem Maße konzeptionell schriftliche Spracherwerb wird als protoliteraler Schriftspracherwerb bezeichnet.

### 3. Bereiche des Schriftspracherwerbs

Was gehört nun inhaltlich zu dem in dieser Weise definierten Schriftspracherwerb? Ich möchte im Anschluss an die Definition vier Bereiche des Formen- und Normenerwerbs unterscheiden: I. Graphetisierung, II. Graphematisierung, III. Grammatikalisierung, IV. Textualisierung.

‚Graphetisierung‘ umfasst den Schrifterwerb im engeren Sinne, d.h. den Erwerb einer Schrift bzw. den Erwerb von Schriften. Sie ist rein bezogen auf die Materialität der Schrift, wiewohl in dieser Materialität – etwa der Differenz zwischen Druckschriften und verbundenen Schriften – bereits semiotische Potentiale angelegt sind, die ihrerseits auf den Erwerb zurückwirken. So lenkt das Spatium in der verbundenen Schrift den Blick auf die Einheit des Wortes, der gedruckte Buchstabe stellt dagegen den Bezug auf den jeweils korrespondierenden Laut in den Mittelpunkt. Vor allem aus diesem Grund gehören Druckschriften für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben heute zum Standard.

‚Graphematisierung‘ ist im Unterschied zur Graphetisierung bereits auf die semiotische Leistung der Schrift bezogen. Die Graphematisierung umfasst die Aneignung der genuin schriftlichen Ausdrucksformen und -strukturen, namentlich der Wortschreibung, wobei phonologische Analyse (Graphem/Phonem-Korrespondenzen, phonotaktische patterns), morphologische Analyse (Stammschreibung und Morphosyntax) und grammatische Analyse (Großschreibung, Zusammenschreibung) die Hauptbezugspunkte des Erwerbs bilden. Der Erwerb selbst freilich, darauf wird noch einzugehen sein, ist alles andere als ein Abbild orthographischer Analysen. Er ist bestimmt vor allem durch die Strategien der Lerner, die in hohem Maße variieren kön-

nen.<sup>15</sup> Graphematisierung als Entwicklung von Regularitäten der Wortschreibung auf der Grundlage einer vorwiegend impliziten sprachanalytischen Lerntätigkeit würde es auch geben, wenn es überhaupt keine explizit kodifizierte Ortho-Graphie gäbe. Deshalb auch wird von Graphematisierung und nicht von Orthographisierung gesprochen.

‚Grammatikalisierung‘: Ebenso, wie zwischen Graphetisierung und Graphematisierung ein Übergangsbereich existiert, ist er auch zwischen Graphematisierung und Grammatikalisierung gegeben. In den Übergangsbereich fallen alle klar syntaktisch motivierten Formen der Schreibung. Auf der Ebene der Graphematik i.e.S. zeigt sich Grammatikalisierung primär als Folge oder Reflex der syntaktischen Kontextualisierung von Wörtern. Hier geht es um die Wortschreibung, soweit sie solche syntaktischen Kontextualisierungsleistungen erbringt – im Deutschen etwa durch Großschreibung und Zusammenschreibung.<sup>16</sup> Die syntaktisch motivierte Graphematisierung der Wörter steht im weiteren Zusammenhang der durch das Text-Schreiben in Gang gesetzten Ausdifferenzierung neuer syntaktischer Kontexte selbst. Die Syntax der schriftlichen Sprache ist bestimmt durch schriftsprachliche Grammatikalisierung. Hier geht es vor allem um die Ausbildung spezifischer konzeptionell schriftlicher Formen für Nominal-, Verbal- und Satzanschlüsse. Die Entwicklung von komplexen präpositionalen Fügungen, von Finalkonstruktionen und neuen Junktoren ist in historischer und sprachvergleichender Perspektive bereits detailliert analysiert worden.<sup>17</sup> Diese sprachstrukturellen Innovationen schriftspezifischer Grammatikalisierung sind die Folge neuer Ansprüche an Texte selbst. Die Textualisierung hat insofern Rückwirkungen auch auf die Syntax. Sie sind auch im Erwerb an den einschlägigen Grammatikalisierungsprozessen ablesbar.

‚Textualisierung‘: So wie – hinsichtlich grammatischer Parameter – die Graphematisierung Folge der Grammatikalisierung ist, ist diese wiederum Folge einer ‚Textualisierung‘ der Formen sprachlichen Handelns. Der schriftliche Text selbst muss so beschaffen sein, dass er sprachlich ‚aus eigener Kraft‘, d.h. aus der Verbindlichkeit seiner sprachlichen Form, Kontexte schaffen kann. Keine Frage ist z.B., dass die Dif-

<sup>15</sup> Vgl. Günther Thomé: *Orthographieerwerb*. Frankfurt a.M. 1999.

<sup>16</sup> Davon sollten die auf die Wortstruktur (morphematische und silbische Gliederung des Wortes) i.e.S. bezogenen ‚Rekodierungsleistungen‘, für die Eisenberg den Terminus ‚Grammatikalisierung‘ nutzt, begrifflich unterschieden werden. Vgl. Peter Eisenberg: *Grundriss der deutschen Grammatik: Das Wort*. Stuttgart 1998.

<sup>17</sup> Vgl. Anne Betten: *Grundzüge der Prosasyntax. Stilprägende Entwicklungen vom Althochdeutschen zum Neuhochdeutschen*. Tübingen 1987; Wolfgang Raible: *Junktion. Eine Dimension der Sprache und ihre Realisierungsformen zwischen Aggregation und Integration*. In: *Sitzungsberichte der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-historische Klasse*. Jg. 1992, Heft 2, S. 9-301; Susanne Michaelis: *Komplexe Syntax im Seychellen-Kreol. Verknüpfung von Sachverhaltsdarstellungen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Tübingen 1994.

<sup>14</sup> Vgl. J.A. Bowey/ W.E. Tunmer: *Word awareness in children*. In: W.E. Tunmer u.a.: *Metalinguistic awareness in children*. Berlin 1984.

ferenzierung des Spektrums der Textsorten mit der Zerdehnung der Sprechsituation und der Verschriftlichung der Kommunikation erheblich beschleunigt wird. Der angestammte Bereich der Textualisierung ist die Ausdifferenzierung von Textsortenkompetenz, wobei eines der Hauptprobleme den Sortenbegriff selbst betrifft. Textsorten sind am ehesten als Ensembles routinierter Formulierungsprozeduren zu verstehen, die sich durch und für verschiedene Zwecke der Kommunikation ausbilden. Für den Erwerb stellt sich im Blick auf die Textualisierung die Frage: Wie entwickeln Schreiber, ausgehend von den eher lokalen Gesichtspunkten der Organisation von Kohärenz, Formen zunehmend globaler Kohärenzorganisation in Texten?

#### 4. Orthographische Entdeckungen

Am wenigsten wird man es bei naiver Betrachtung hinsichtlich der Graphematisierung für möglich halten, dass hier im Erwerb etwas zu ‚entdecken‘ wäre. Das verbreitete Bild der Orthographie ist das einer willkürlich kodifizierten und konventionellen Norm, im Blick auf die nur eine passive Anpassung und Einprägung möglich scheint. Tatsächlich aber erweist sich gerade die Graphematisierung als aufschlussreicher Forschungsbereich, weil hier einerseits, wie sonst nirgends in der Sprache, die Beherrschung einer kodifizierten Norm das Erwerbsziel darstellt, der Gegenstand zugleich aber, weil er hochgradig strukturiert ist, wie jegliche Sprache nur durch eine aktiv hypothesenbildende und experimentelle Lerntätigkeit erworben werden kann.

Ulrich Holbein berichtet in seiner *Sprachlupe* in der *Zeit*, wie er als Kind das Wort ‚Esel‘ zu schreiben versuchte: Das ‚E‘ hatte er bereits hingeschrieben, aber er war außerstande, die Frage, was das merkwürdige ‚sel‘ für ein Buchstabe sei, zu beantworten. Das Beispiel gibt einen Hinweis auf die Strategie der sprachanalytischen Tätigkeit des Kindes zu Beginn der Graphematisierung. Zwar haben die Lerner einen analytischen Zugriff auf die Lautstruktur und damit eine Grundvoraussetzung für den Erwerb einer Alphabetschrift, in welcher Weise aber die Lautung zu analysieren ist, so dass sie auf das graphematische Inventar der Schriftzeichen beziehbar wird, ist keineswegs offenkundig. Eine zentrale Größe für die Lautanalyse wie für die Rechtschreibung ist die Silbe als ‚natürliche‘ rhythmische Gliederungseinheit des Sprechens. Im Beispiel ‚E-sel‘ von Ulrich Holbein ist zwar für den Lerner die silbische Gliederung analytisch gegeben, der Zugriff auf deren interne phonologische Struktur aber fehlt noch. Ein eben eingeschultes Kind, das den Ausdruck ‚vier Häuser‘ zu schreiben versucht, schreibt z.B. ‚fi.oi.se‘.<sup>18</sup> Die Gliederungseinheit für diesen Verschriftungsversuch ist gleichfalls die Silbe. Dabei bezieht sich die Verschriftung offenkundig aber auf das Lautkontinuum, noch nicht auf das zu schreibende Wort.

<sup>18</sup> Hans Brügelmann: *IOI oder FIA ROISA. Kinder erfinden die Schrift*. In: Ders./Richter, Sigrun (Hrsg.): *Wie wir recht schreiben lernen*. Lengwil 1994, S. 83.

Deshalb ist es ein wichtiger Lernschritt zu verstehen, auf welche Größe diese rhythmische Gliederungseinheit und ihr interner Aufbau zu beziehen sind.

Die Grundlage für die Graphematik ist linguistisch die phonologische Explizitform eines Wortes<sup>19</sup>: Es ist sehr wahrscheinlich, dass gerade ein phonologisch bewusster Schreiber, indem er eine lautorientierte Strategie des Schreibens verfolgt, das Wort ‚Hemd‘ als ‚Hempt‘ verschriftet. Im Übergang vom phonetisch bilabialen ‚m‘ zum plosiven ‚t‘ ist die Analyse des bilabialen ‚und‘ plosiven ‚p‘ wahrscheinlich. Erst der Rückgriff auf die Explizitform ‚Hem-den‘ ermöglicht die graphematisch adäquate phonologische Analyse. Ein anderes Beispiel: ‚schwer‘ z.B. lautet phonetisch vokalisch aus. Statt des ‚r‘ artikulieren wir ein offenes, entspanntes ‚a‘. Erst die Explizitform ‚schwere‘ gibt den Hinweis auf das ‚graphematisch‘ auch in der unflektierten Form notwendige ‚r‘. D.h., das ‚r‘ wird phonologisch für eine Wortform abstrahiert, in der es phonetisch nie auftaucht. Erst diese Abstraktion ist die Grundlage für die Schreibung, zumindest in der linguistischen Rekonstruktion des Sachverhalts. Die Einsicht in die lautliche Gliederung von Wörtern und deren typische Repräsentation in der Schrift ist das Fundament des Schrifterwerbs in Alphabetschriften. Auf dieser Grundlage vollziehen sich die weiteren Erwerbsschritte. Sie können als Einbeziehung zunehmend komplexerer Gesichtspunkte der graphematischen Struktur beschrieben werden. Die Untersuchungen von Günther Thomé<sup>20</sup> zum Orthographieerwerb z.B. legen folgende modellhafte Entwicklung ‚innerer Regeln‘ für den Erwerb der Schreibung des Wortes ‚bellt‘ nahe: 1.) belt, 2.) bellt, 3.) belt, 4.) bellt. Auf Stufe 1 schreibt das Kind das Wort nach den Grundentsprechungen von Graphemen und Phonemen im Deutschen, auf Stufe 2 nimmt es die Kürze des Vokals zum Anhaltspunkt, den anschließenden Konsonanten zu verdoppeln, auf Stufe 3 hat es gelernt, dass der anschließende Konsonant nicht verdoppelt wird, wenn in der Silbe auf den kurzen Vokal zwei Konsonanten folgen (z.B. bald, Bild, Schrift), auf Stufe 4 schließlich hat das Kind auch zu berücksichtigen gelernt, dass der Stamm bei der Beugung konstant gehalten und deshalb der Doppelkonsonant geschrieben wird, obwohl er nach dem Silbenaufbau nicht geschrieben werden dürfte (kommt, schwimmt, bellt etc.).

Ich möchte ausdrücklich den modellhaften Charakter der bisherigen Argumentation zur Graphematisierung betonen. Dabei habe ich eine konsequent phonologische Rekonstruktion der graphematischen Struktur durch die Lerner unterstellt. Bei dieser Unterstellung wird man vorsichtig sein müssen. Realistischerweise spricht wenig dafür, dass die Lerner in der oben angeführten Weise etwa die phonologische Explizitform von ‚Hemd‘ rekonstruieren und von dort aus eine graphematische Umsetzung vornehmen. Sehr viel wahrscheinlicher ist, dass die Lerner so, wie sie einerseits laut-

<sup>19</sup> Vgl. Peter Eisenberg: *Grundriss der deutschen Grammatik: Das Wort*. Stuttgart 1998.

<sup>20</sup> Vgl. Günther Thomé: *Orthographieerwerb*. Frankfurt a.M. 1999.

liche, und zwar ‚phonetische‘ Motivierungen für die Schreibung nutzen, andererseits die Graphem-Phonem-Korrespondenzen ‚ausgehend vom gelesenen Wort‘ analysieren. Für den lernenden Schreiber ist es, wenn überhaupt, so nur vorübergehend, ein Problem, dass z.B. ‚Tür‘ vokalisiert auslautet. Sobald er ‚Tür‘ ‚gelesen‘ hat, rekonstruiert er die Lautung im Sinne der orthographischen Schreibung und kann sich etwas anderes gar nicht mehr vorstellen.<sup>21</sup> Die phonologische Analyse wäre danach schriftinduziert. So ergibt sich argumentativ ein Dreischritt: Die naive phonetische Maxime ‚Schreibe, wie du sprichst!‘ wird ersetzt durch die anspruchsvolle phonologische Maxime ‚Schreibe, wie du ›phonologisch explizit‹ zu sprechen hättest‘. Tatsächlich aber ist wahrscheinlich, dass der Erwerb auch der phonologischen Ebene der Graphematik bereits der Schrift und damit der Maxime folgt: ‚Schreibe, wie du sprichst, ›was du lautierend liest!‘ Damit würde das Verfügen über lesend gewonnene Schreibschemata, genauer graphematische Schemata oder Rechtschreibmuster in der Kompetenz zu einer Grundlage graphematisch kompetenten Schreibens.<sup>22</sup>

Die empirische Forschung gibt zahlreiche Hinweise auf die Relevanz solcher Schemata für kompetentes Schreiben. Thomé<sup>23</sup> belegt mit Hilfe von Kunstwortexperimenten die Existenz unterschiedlicher Typen von Problemlösestrategien bei den Rechtschreibern. Er unterscheidet einen generalisierenden Lernertyp, der in starkem Maße strukturanalytisch und regelbildend vorgeht und deshalb kaum Probleme mit der Schreibung von Kunstwörtern hat, vom sogenannten lexikalischen Typ, der in starkem Maße Schreibschemata für Wörter speichert und weniger Probleme mit der Schreibung irregulärer Wörter hat. Etwa zwei Drittel der von ihm untersuchten 159 Schüler des 3. und 4. Schuljahres verfügten über beide Strategien, etwa ein knappes Drittel zeigte Präferenzen in die eine oder andere Richtung. Die Untersuchung von Brinkmann<sup>24</sup> hat unter dem Stichwort „orthographische Komplexität“ einen zusätzlichen zentralen Erwerbsfaktor in die Diskussion zur Graphematisierung eingeführt. So liegt in einer der von ihr untersuchten Klassen des vierten Schuljahrs die korrekte Verwendung der Doppelkonsonanz ‚mm‘ allgemein und auch in einem Fall wie ‚grimmig‘ über 90%. Demgegenüber liegt sie beim Wort ‚stämmig‘ unter 50%, ein deutlicher Hinweis darauf, dass die meisten Schreiber die Orthographie nicht nach

<sup>21</sup> Vgl. Helga Andresen: *Was Menschen hören können, was sie lernen können zu ‚hören‘ und sie was glauben zu hören. Reflexionen über die Bedeutung der Lautstruktur des Deutschen für den Schriftspracherwerb*. In: H. Andresen/ H.W. Giese (Hrsg.): *recht schreiben lernen. OBST*, Beiheft 7, Osnabrück 1983.

<sup>22</sup> Gerhard Augst: *Linguistische und psycholinguistische Modellierungen einer orthographischen Kompetenz*. In: Werner Otmar (Hrsg.): *Probleme der Graphie*. Tübingen 1993, S. 25-49.

<sup>23</sup> Vgl. Günther Thomé: *Orthographieerwerb*. Frankfurt a.M. 1999.

<sup>24</sup> Vgl. Erika Brinkmann: *Rechtschreibgeschichten. Zur Entwicklung einzelner Wörter und orthographischer Muster im Grundschulalter*. (OASE NR. 33) Siegen 1997.

einem Alles-oder-nichts-Prinzip wortbezogen lernen, sondern dass die Schreibung eines Wortes als Integration unterschiedlicher graphematischer Problemlöseebenen bzw. Schreibschemata verstanden werden muss. Bei ‚stämmig‘ sind neben der Doppelkonsonanz das st-Schema, die Umlautung und die Auslautverhärtung zu berücksichtigen. In die gleiche Richtung deuteten bereits die Untersuchungen von May<sup>25</sup>, die an Beispielen wie ‚Handtuch‘, ‚Schiedsrichter‘ etc. zeigen konnten, dass als letzte Stufe der Graphematisierung die Schreibung morphologisch komplexer Wörter erworben wird.

##### 5. Grammatische Entdeckungen

Grammatikalisierung ist ein Grundzug des Spracherwerbs. Das Konzept hat hohe Relevanz auch für die Erklärung der Ausbildung von Schreibfähigkeit.<sup>26</sup> Der Terminus stammt eigentlich aus der Theorie des Sprachwandels. Er bezeichnet dort die zunehmend grammatische Funktionalisierung ursprünglich pragmatischer und lexikalischer sprachlicher Einheiten.<sup>27</sup> Historisch liegt etwa eine so genannte Polygrammatikalisierung vor im Fall der Entwicklung des Relativpronomens, des Artikels und der Konjunktion ‚das‘ bzw. ‚dass‘ aus dem ursprünglichen demonstrativen ‚das‘. Je stärker grammatikalisiert Formen der schriftlichen Sprache sind –, im angeführten Beispiel etwa wäre die Konjunktion die am stärksten grammatikalisierte Form – desto schwieriger sind sie zu erwerben.

Im Bereich der Graphematisierung kann man im angeführten Sinne etwa auch von einer Grammatikalisierung der Großschreibung sprechen. Während die Großschreibung zunächst historisch an semantische Attribute der bezeichneten Nomina gebunden war (hohe Festtage, wichtige Personen, Städtenamen), hat sich im Zuge ihrer Grammatikalisierung eine Engführung auf den grammatischen Status des nominalen Phrasenkerns als ausschlaggebend für die Großschreibung durchgesetzt. Die Unterschiede in der Fehlerhäufigkeit – zunehmend von Eigennamen über Konkreta zu Abstrakta und Nominalisierungen<sup>28</sup> – spiegeln die Entwicklung der Grammatikalisierungsniveaus für die Großschreibung.

<sup>25</sup> Vgl. Peter May: *Kinder lernen rechtschreiben. Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner*. In: H. Brügelmann/ H. Balhorn (Hrsg.): *Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten*. Konstanz 1990, S. 245-253; Ders.: *Vom Umgang mit Komplexität beim Schreiben*. In: H. Balhorn/ H. Brügelmann (Hrsg.): *Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander*. Konstanz 1993, S. 277-290.

<sup>26</sup> Vgl. Helmuth Feilke/ Klaus-Peter Kappes/ Clemens Knobloch (Hrsg.): *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen 2001.

<sup>27</sup> Vgl. Gabriele Diewald: *Grammatikalisierung. Eine Einführung in Sein und Werden grammatischer Formen*. Tübingen 1997.

<sup>28</sup> Vgl. Wolfgang Menzel: *Rechtschreibunterricht. Praxis und Theorie*. Seelze 1985.



Das folgende Beispiel stammt aus dem Bereich der Grammatik und einem Forschungsprojekt zur Dimension der Grammatikalisierung.<sup>29</sup> Untersucht wurde der Konjunktionenerwerb. Ausgangspunkt für die Untersuchungen waren Auffälligkeiten in Schülertexten, idiosynkratische Formen, die verschiedenen Strukturniveaus gleichzeitig anzugehören schienen. Der folgende Text aus dem 2. Schuljahr illustriert den Sachverhalt: „Sehr geärter Herr Professor! Ich bin dafür das die Hausaufgaben gestrichen werden. Weil ich am Nachmittag spielen will und weil es mir keinen Spaß macht.“

Bekannt und daher schon fast unauffällig ist die Tatsache, dass die Konjunktion ‚dass‘ mit rundem ‚s‘, also in der Form des Pronomens oder Artikels geschrieben wird, obwohl sie distributionell eindeutig als Konjunktion ausgewiesen scheint. Weniger bekannt und daher zumindest auf den zweiten Blick auffällig ist, dass die Konjunktion ‚weil‘, obwohl scheinbar syntaktisch subordinierend gebraucht, von sehr vielen Lernern satzeinleitend, nach Punkt und großgeschrieben verwendet wird. Der Schreiber stattet das ‚weil‘ also mit schriftgrammatischen Insignien aus, die ihm – systemisch betrachtet – und nach dem Stand der den Lernern im 2. Schuljahr unterstellten grammatischen Kompetenz gar nicht zukommen dürften. Wie kommen die Schreiber dazu, den ‚weil‘-Satz trotz einer Verbletztstellung durch Interpunktion und Großschreibung vom Hauptsatz abzutrennen? Wie kommen sie überhaupt zur Verbletztstellung? Einen Hinweis darauf liefert der Kontext des ‚weil‘-Gebrauchs im Sprechen, der erhebliche Parallelen zur vorliegenden Schreibaufgabe aufweist, die den Schülern einen Antwortbrief abverlangte. Das ‚weil‘ ist diejenige kausale Konjunktion, die im Dialog ‚äußerungseinleitend‘ als Antwort auf eine Frage gebraucht werden kann. Für diese Funktion des ‚weil‘ hatte die syntaktisch orientierte Grammatik bisher kaum ein Augenmerk. In der jüngsten grammatischen Diskussion bestätigt die Analyse von Uhmans die Notwendigkeit, ein solches ‚weil‘, „das Verb letztsätze einleitet, aber illokutionär selbständige, auf Sprechereinstellungen bezogene Begründungen zulässt“<sup>30</sup>, kategorial auszuweisen. Solche ‚weil‘-Sätze sind im übertragenen Sinne ‚dialogisch‘ subordiniert. Daraus auch erklärt sich, dass der ‚weil‘-Satz von einem Großteil der Schüler gar nicht als syntaktisch subordiniert verstanden wird. Das Antwort-Schema erklärt, warum das ‚weil‘ nach Punkt und großge-

<sup>29</sup> Vgl. Helmuth Feilke: *Grammatikalisierung und Textualisierung. Konjunktionen im Schriftspracherwerb*. In: Ders. (Hrsg.): *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen 2001, S. 107-125; Ders.: *Weil-Verknüpfungen in der Schreibentwicklung*. In: H. Feilke/ P. Portmann (Hrsg.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: 1996, S. 40-53.

<sup>30</sup> Susanne Uhmans: *Verbstellungsvariation in weil-Sätzen: Lexikalische Differenzierung mit grammatischen Folgen*. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, Heft 17/1, Jg. 1998, S. 127.

schrieben verwendet wird. Es leitet eine eigenständige Äußerung ein, keinen Nebensatz. Das verwendete ‚weil‘ ist danach gar nicht die kausale Satzkonjunktion, für die es der Grammatiker halten möchte. Die Lerner operieren hier – wie generell im Spracherwerb – auch im Medium der Schrift zunächst mit den alten Formen, auch dort, wo es um neue Funktionen geht und ein Matrixsatz für das ‚weil‘ durchaus vorhanden wäre. Die Grammatikalisierung zeigt sich in einer zunehmenden Engführung der syntaktischen Funktion der Konjunktion. Am Beginn des Prozesses stehen insgesamt acht verschiedenen Formtypen. Die folgende Auflistung zeigt Typen des Gebrauchs der Konjunktion ‚weil‘ in Texten eines zweiten Schuljahres:

- (1) Die Hausaufgaben. Weil man dann nicht soviel spielen kann. (2.36)
- (2) Ich bin auch wie Sie gegen die Hausaufgaben. Wieso? 1. Weil die Zeit für die Hausaufgaben besser fürs Spielen vorhanden ist. 2. Weil ich Dienstags gar keine Zeit mehr zum spielen habe. Warum? Dienstags haben wir 6 Stunden... (2.25)
- (3) Ich finde Hausaufgaben schön. Weil ich dann noch mehr lerne. (2.14)
- (4) Ich finde die Schule schön, weil man da lernt. (2.15)
- (5) Ich finde diese Hausaufgaben schrecklich: weil dann kann ich nicht spielen ...(2.29)
- (6) Hausaufgaben sind gut, weil ich lerne dabei. (2.19)
- (7) Ich finde das Hausaufgaben sehr gut sind. Weil das macht Spaß... (2.8)
- (8) Ich finde Hausaufgaben doof! Weil: Man hat manchmal überhaupt keine Zeit (2.31)

Von festgestellten acht Formtypen der Verwendung des ‚weil‘ im 2. Schuljahr entspricht nur einer (Typ 4) mit knapp der Hälfte der insgesamt 83 Fälle äußerlich dem Bild eines syntaktisch subordinierten Gebrauchs der Konjunktion. Die Formen müssen von den Lernern im Wortsinn als ‚grammatische‘ Formen, also als Formen schriftlicher Sprache, neu konstruiert werden. Die Verteilung der Varianten im zweiten (8 types / 24 tokens), im dritten (6/19), im vierten (4/28) und im siebten Schuljahr (2/12) zeigt einen deutlich konvergenten Verlauf im Sinne der Aneignung der vom System vorgesehenen Option (Typ 4). Diese voll grammatikalisierte Form liegt im zweiten Schuljahr bei knapp 40%, im dritten Schuljahr bei knapp 50%, im vierten bei 60% und im siebten Schuljahr bei über 90% aller Verwendungen. Daraus wäre zu schließen, dass die Grammatikalisierung der Konjunktion etwa in dieser Phase der Entwicklung als abgeschlossen betrachtet werden kann.

Ausgesprochen interessant ist die Wechselwirkung verschiedener von der Grammatikalisierung betroffener Strukturbereiche des Schriftspracherwerbs, in diesem Fall etwa der Zusammenhang mit der Entwicklung der Kommaterierung von Nebensätzen. Bekannt ist in der Diskussion der Topos einer Entwicklung des sogenannten rhetorischen Kommas zum syntaktischen Komma. Auch dieser historische Vorgang kann als Grammatikalisierungsprozess analysiert werden. Nach den Ergebnissen der ersten empirischen Untersuchung zur Entwicklung von Kommasetzungsfähigkeiten von



Afflerbach<sup>31</sup> spielt die Konjunktion ‚weil‘ in diesem Zusammenhang eine herausragende Rolle. Sabine Afflerbach berichtet in ihrer Dissertation, dass im 2. Schuljahr bei der Kommatierung der Nebensätze die mit ‚weil‘ eingeleiteten 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%. Wie ist das angesichts der doch gerade erst in den Anfängen befindlichen Grammatikalisierung des ‚weil‘ erklärbar? Die Antwort ist einfach: Der außerordentlichen Variabilität der konkreten syntagmatischen Artikulation des ‚weil‘ im 2. Schuljahr und darüber hinaus korrespondiert ein zentrales Element der Konstanz. Das ist die Zäsur vor der Konjunktion, die in der Spracherfahrung motiviert und verstärkt wird durch die Struktur des Frage-Antwort-Dialogs beim illokutionären ‚weil‘.

Das ‚weil‘ hat damit einen hohen Signalwert für Subordinationsverhältnisse schlechthin, gleich ob sie nun dialogischer, textueller oder schließlich syntaktischer Art sind. In dieser Funktion leitet es offenbar auch die Grammatikalisierung der Kommasetzung im Erwerb ein.

## 6. Auf dem Weg zum Text

Im Folgenden möchte ich abschließend an zwei Beispielen eine Analyse dessen geben, was unter ‚Textualisierung‘ verstanden werden soll. Man kann Entwicklungsprozesse theoretisch stets in drei Dimensionen aufeinander beziehen:

1. die historische Dimension, die ‚Soziogenese‘;
2. die subjektive Dimension der Aneignung, die ‚Ontogenese‘;
3. die Dimension der Tätigkeit selbst als Prozess, das ist die ‚Aktualgenese‘.

Wenn die Entwicklung von Schreibfähigkeit als Prozess einer Ausbildung von Problemlösekompetenz und der Konstruktion problemlösender sprachlicher Mittel verstanden wird, dann ist es außerordentlich gewinnbringend, diese drei Dimensionen theoriebildend aufeinander zu beziehen. Wo schon der Versuch, die Soziogenese und die Ontogenese aufeinander zu beziehen, zu Recht als hochgradig spekulativ gilt<sup>32</sup>, muss dies erst recht jeden Versuch gelten, die Aktualgenese, das Schreiben selbst also, als ein Modell der Strukturentwicklung – und nicht nur ihrer Anwendung – zu verstehen.

<sup>31</sup> Vgl. Sabine Afflerbach: *Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr – eine empirische Studie*. Frankfurt a.M. 1997.

<sup>32</sup> Helmuth Feilke/ Klaus-Peter Kappes/ Clemens Knobloch (Hrsg.): *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen 2001, S. 21ff.

Genau dies möchte ich jedoch nun abschließend in zwei aktualgenetischen Deutungsversuchen für Schülertexte unternehmen. Im Folgenden wird also zur Erläuterung der Textualisierung eine aktualgenetische Perspektive gewählt. Sie ist geleitet von der spekulativen Annahme, dass die Entdeckungsprozeduren, die wir in der Ontogenese beobachten können und die sich soziogenetisch rekonstruieren lassen, nur dann real sein können, wenn sie auch in der Aktualgenese von Texten beobachtbar sind. Das Schreiben selbst muss danach als Spur seiner ontogenetischen und soziogenetischen Entwicklung lesbar sein. Den Textaufbau selbst sehe ich in dieser Perspektive als Spur von Problemlösungsprozessen. Als methodologisches Paradigma etabliert ist dieser Ansatz in der literaturwissenschaftlichen Textgenetik<sup>33</sup> aber auch in der Erwerbsforschung.<sup>34</sup> Im Blick auf die Fortschreibung und die Überprüfung der entwickelten Hypothesen ist freilich die zusätzliche Stützung durch eine Analyse von Prozessprotokollen zu fordern. Der Interpretationsvorschlag führt die bisherigen Argumente auf einer weiteren Ebene fort.

Die beiden im Folgenden ausgewählten Texte stehen exemplarisch für unterschiedliche Phasen der Textualisierung. In der frühen Schreibentwicklung der ersten Schuljahre steht in ‚textstruktureller‘ Hinsicht das Verhältnis von Satz und Text im Zentrum der Entwicklung. Textualität als eine spezifische Form sprachlicher Kohärenz muss sich in der Entwicklung gegenüber bloß auf den Satz oder die einzelne Äußerung bezogenen Kohärenzkriterien unterscheiden. Anders formuliert: Gegenüber einer bloßen Folge von Sätzen muss der Text eine eigenständige formative Qualität gewinnen. Die Überwindung dieser Spannung ist ein erstes Kennzeichen der Textualisierung. Historisch, das hat Peter Koch gezeigt, ist die Form der ‚Liste‘ eine prototypische Ausgangsform für die Entwicklung literaler Textualität.<sup>35</sup> Frühe Texte im Schriftspracherwerb zeigen weitgehend unabhängig von ihrer kommunikativen Funktion gleichfalls die Grundstruktur einer Liste als einer weitgehend unverbundenen Folge von Sätzen.

Am folgenden Text eines achtjährigen Schülers wird dies exemplarisch deutlich. Der Text zeigt das Grundmuster einer Liste. Er ist jedoch ein typisches Beispiel für den Übergang von einem primär satzbezogenen zum textorientierten Schreiben.

<sup>33</sup> Vgl. Catherine Viollet: *Schriftlichkeit und Literatur*. In: Günther Hartmut/ Otto Ludwig (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use*. Bd. 1. Berlin u.a. 1994, S. 658-671.

<sup>34</sup> Vgl. Deborah McCutchen: *Cognitive Processes in Writing*. In: *Issues in Education*. Vol. 1/2, 1995, S. 123-160.

<sup>35</sup> Vgl. Peter Koch: *Vom Frater Semenu zum Bojaren Neacsu. Listen als Domäne früh verschrifteter Volkssprache in der Romania*. In: W. Raible (Hrsg.): *Erscheinungsformen kultureller Prozesse*. Tübingen 1990, S. 121-165.

Nils (87)

Lieber Herr Professor

Ich finde Hausaufgaben schön.

Ich finde das die Schule schön ist.

Ich finde die Schule schön weil  
man da lernt.

Es ist nicht schön weil man als  
Kind nicht zur Schule geht.

E N D E

Text Nils

Zunächst dominiert die syntaktische Stereotypie den Textaufbau. Zugleich aber fällt auf, dass die Sätze strukturell expandiert werden: Während im ersten Satz das Objekt syntaktisch integriert ist, wird es im zweiten Satz bereits in einen Objektsatz ausgliedert, der aber ohne textuelle Funktion bleibt. Auf dieser Grundlage wird im dritten Satz schließlich ein textuell einschlägiger argumentativer Kausalsatz angeschlossen. Das repetitive syntaktische Grundmuster ‚Ich finde ...‘ wird syntaktisch zunehmend im Blick auf die Textfunktion differenziert. In dem Moment, in dem der Schreiber syntaktisch im dritten Satz die eigentliche argumentative Textfunktion erreicht, findet offenkundig eine Schemaveränderung statt. Das repetitive syntaktische Muster wird auf der Grundlage des Textmotivs einer ‚Erörterung von Argumenten‘ durchbrochen. Auf der rhetorischen Ebene wechselt der Schreiber zu einem ‚ar-

gumentum e contrario‘, und er scheitert nicht zufällig genau an der Stelle, wo er textuell etwas riskiert. Im Scheitern wird jedoch zugleich das Bemühen deutlich, eine auf die Textfunktion bezogene, nun genuin textsemantische Kohärenz herzustellen. Die Aktualgenese des Textes kann zunächst als eine vom ersten bis zum dritten Satz kontinuierliche Schema-Akkommodation des syntaktischen Formulierungsmusters analysiert werden. Im Übergang zum vierten Satz findet ein nunmehr assimilativer Wechsel des Schemas selbst statt. Im Blick auf die Textualisierung deutet sich darin ein qualitativer Entwicklungssprung an. Der Text ist kein Einzelfall. Entsprechende Beobachtungen lassen sich an einer Vielzahl von Lernertexten anstellen.

Zum zweiten Beispiel: Textualisierung kann in einer weiteren Hinsicht als Ausdifferenzierung und kontinuierliche textstrukturelle Manifestation funktional-kommunikativer Parameter der Textkommunikation verstanden werden. Das Bühlersche ‚Organon-Modell‘ des Sprachzeichens etwa kann in diesem Sinne textentwicklungstheoretisch ausgelegt werden. Die Parameter ‚Sprecher‘, ‚Hörer‘ respektive Schreiber und Leser und schließlich die ‚Sachverhalte‘ bilden im Bühlerschen Modell jeweils idealtypisch funktionale Zielpunkte sprachstruktureller Differenzierungen auf verschiedenen Ebenen sprachlicher Struktur. Dahinter steht entwicklungsbezogen das Modell einer zunehmend sozial orientierten Kontrolle und symbolischen Transponierung des Ausdrucksverhaltens. Ausdruck, Darstellung und Appell sind in diesem Sinne als funktionale Leitlinien auch der Ausdifferenzierung von Textkompetenzen analysierbar. Das folgende Textbeispiel<sup>36</sup> ‚kann‘ im Sinne eines solchen Ausdifferenzierungsprozesses ‚aktualgenetisch‘ gelesen werden.

#### Das Fußballspiel zwischen der Klasse 5a und der 5b

Ich und meine Klasse, die 5a, freuten sich riesig über den haushohen 8:1-Sieg. Da es zur Halbzeit nur mit einem 2:0 für uns stand, waren wir noch nicht mit dem 8:1 vertraut. Die ersten zwei Treffer besorgten Maik Raumschüssel und Enrico Walter.

Alexander Jäger schoß aus 20 Metern ins linke Eck. Die nächsten beiden Treffer besorgte Enrico Walter. Dann kamen die zwei Markusse und schossen das 6:0 und das 7:0. Enrico Walter setzte den letzten Treffer für die 5a. Dann, zu unserem großen Entsetzen, kam das 8:1.

Die letzten Minuten stand die 5b auch unter Druck. Wir wollten unseren alten Stand zurückerobert. Aber es gelang nicht. Es blieb dabei. So kehrten wir mit einem sehr guten Resultat zu unseren Mädchen zurück. Da wir beim Hinspiel mit 4:1 auch schon gewonnen hatten, war das Gesamtergebnis 12:2.

<sup>36</sup> Ingrid Kunze: *Probleme beim Strukturieren sachorientierter Texte in den Klassen 5 und 6*. In: *Symposium Deutsch-Didaktik Protokollband*. PH-Erfurt/ Mühlhausen 1991, S. 223.

Der Schülertext ist in seinem Aufbau für sich genommen ein Paradebeispiel für eine Transponierungssequenz, die sich über drei Etappen der Aktualgenese des Textes zu vollziehen scheint. Ich interpretiere den Text in dieser Perspektive im Folgenden als ein Modell der Textualisierungsdynamik.

Die von der Aufgabenstellung verlangte Textsorte – Bericht über ein Fußballspiel – ist im ersten Abschnitt strukturell motiviert und dominiert vom unmittelbaren Eindruck des Spiels auf den Schreiber. Der Berichterstatter ist subjektiv betroffen und seine Hierarchie der emotionalen Wertung des Ereignisses bestimmt die Abfolge der propositionalen Gliederung, in der entsprechend die Mitteilung der Freude über das Resultat gleich an den Anfang zu stehen kommt. Von dort aus vollzieht sich eine sukzessive Objektivierung des Darstellungsmodus, zunächst in einer zeitverkehrten Perspektive, ähnlich einem Film, der rückwärts abläuft: Der Spielverlauf wird von seinem Ende über die Halbzeit bis zum Beginn aufgewickelt. Der letzte Satz des ersten Absatzes zu den ‚ersten beiden Treffern‘ indiziert dabei bereits das Schema des folgenden.

Denn nun wird in der zweiten Sequenz das Geschehen – Tor für Tor – von vorn entwickelt, nun allerdings objektiviert durch das Darstellungsschema einer Zeitachse, auf der die für ein Fußballspiel an sich eben relevanten Ereignisse sukzessive aufgereiht werden. Am Ende des zweiten Absatzes könnte der Text eigentlich schließen, allein der Schreiber scheint noch nicht zufrieden und wird durch seinen letzten Satz offenbar auf eine weitere Option zur Fortsetzung des Textes gebracht.

Erneut findet eine Verschiebung im Darstellungsmodus statt: Wo im ersten Teil im Sinne Bühlers die Ausdrucksfunktion im Vordergrund stand und den Text strukturell bestimmte und im zweiten eine deutliche Verschiebung zur Darstellungsfunktion zu konstatieren ist, finden wir im letzten Teil zumindest einen Ansatz zum Versuch, die Darstellungsweise auf die Fähigkeit des Lesers zur Empathie zu beziehen. Die psychische Qualität der Spieldynamik wird nun zum kontrollierten Mittel der Darstellung: Die Ausdrücke ‚zu unserem großen Entsetzen‘, ‚stand unter Druck‘, ‚wollte zurückerobern‘, ‚gelang nicht‘ appellieren an die Bereitschaft des Lesers zur Erzeugung einer empathischen Wechselseitigkeit der Perspektiven auf das Spiel.

Der Text lässt im Aufbau seiner (mutmaßlichen) Aktualgenese eine Stufen-Logik der Aneignung von Textbildungsfähigkeiten erkennen, die ihrerseits die Grundfunktionen eines semiotisch fundierten Kommunikationsmodells reflektieren. Der Schreiber erschreibt sich wortwörtlich seine Textbildungskompetenz, indem er die jeweils alten Mittel und Darstellungsstrategien unter jeweils neuer Perspektive reko-diert. Er entdeckt im Schreiben und durch das Schreiben nicht nur neue Optionen, den individuellen Text fortzusetzen, sondern gewinnt zugleich neue Mittel und Strategien des Textschreibens überhaupt.

## Literatur:

- Afflerbach, Sabine: *Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr – eine empirische Studie*. Frankfurt a.M. 1997.
- Alegria, J./Morais, J.: *Le développement de l'habileté d'analyse phonétique consciente de la parole et l'apprentissage de la lecture*. In: *Archives de Psychologie*. Heft 47, Jg. 1979, S. 251-270.
- Andresen, Helga: *Was Menschen hören können, was sie lernen können zu „hören“ und was sie glauben zu hören. Reflexionen über die Bedeutung der Lautstruktur des Deutschen für den Schriftspracherwerb*. In: H. Andresen/ H.W. Giese (Hrsg.): *recht schreiben lernen*. OBST, Beiheft 7, Osnabrück 1983.
- Augst, Gerhard: *Linguistische und psycholinguistische Modellierungen einer orthographischen Kompetenz*. In: Otmar Werner (Hrsg.): *Probleme der Graphie*. Tübingen 1993, S. 25-49.
- Barton, David: *Eine soziokulturelle Sicht des Schriftgebrauchs*. In: H. Balhorn/ H. Brügelmann (Hrsg.): *Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander*. Konstanz 1993, S. 214-220.
- Betten, Anne: *Grundzüge der Prosasyntax. Stilprägende Entwicklungen vom Althochdeutschen zum Neuhochdeutschen*. Tübingen 1987.
- Bloomfield, Leonhard: *Language*. New York 1933.
- Bowey, J.A./W.E. Tunmer: *Word awareness in children*. In: W.E. Tunmer u.a.: *Metalinguistic awareness in children*. Berlin 1984.
- Brecht, Bertolt: *Schriften zur Politik und Gesellschaft 1919-1956*. Frankfurt a.M. 1977.
- Brinkmann, Erika: *Rechtschreibgeschichten. Zur Entwicklung einzelner Wörter und orthographischer Muster im Grundschulalter*. (OASE NR. 33) Siegen 1997.
- Brügelmann, Hans: *I OI oder FIA ROISA. Kinder erfinden die Schrift*. In: Ders./ Sigrun Richter (Hrsg.): *Wie wir recht schreiben lernen*. Lengwil 1994, S. 82-87.
- Bruner, Jerome S.: *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern u.a. 1983/1987.
- Bühler, Karl: *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Frankfurt a.M. 1933/ 1978.
- Diewald, Gabriele: *Grammatikalisierung. Eine Einführung in Sein und Werden grammatischer Formen*. Tübingen 1997.
- Ehlich, Konrad: *Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation*. In: Hartmut Günther/ Otto Ludwig (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use*. Berlin/ New York 1994, S. 18-41.
- Eigler, Gunter/ Thomas Jechle/ Gabriele Merziger/ Alexander Winter: *Über Beziehungen von Wissen und Textproduzieren*. In: *Unterrichtswissenschaft*, Heft 4, Jg. 1987, S. 382-395.
- Eigler, Wolfgang: *Textproduzieren als konstruktiver Prozess*. In: F.E. Weinert (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen 1997, S. 365-395.
- Eisenberg, Peter: *Grundriss der deutschen Grammatik: Das Wort*. Stuttgart 1998.
- Feilke, Helmuth/ Klaus-Peter Kappes/ Clemens Knobloch (Hrsg.): *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen 2001.
- Feilke, Helmuth: ‚Wie gut das/dass alles wächst!‘ *Zur Konstruktion sprachlicher Struktur im Schrifterwerb*. In: *SPASS (Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen)*, Heft 1, Jg. 1998, Schriftenreihe der Universität-GH-Siegen, 34 Seiten.

- Feilke, Helmuth: *Grammatikalisierung und Textualisierung. Konjunktionen im Schriftspracherwerb*. In: H. Feilke (Hrsg.): *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen 2001, S. 107-125.
- Feilke, Helmuth: *Weil-Verknüpfungen in der Schreibentwicklung*. In: H. Feilke/ P. Portmann (Hrsg.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart 1996, S. 40-53.
- Gombert, Jean Émile: *Metalinguistic development*. New York u.a. 1992.
- Holle, Karl: *Wie lernen Kinder, sprachliche Strukturen zu thematisieren? Grundsätzliche Erwägungen und ein Forschungsüberblick zum Konstrukt ‚literale Sprachbewusstheit‘ (metalinguistic awareness)*. In: Ders. (Hrsg.): *Konstruktionen der Verständigung. Die Organisation von Schriftlichkeit als Gegenstand didaktischer Reflexion*. Universität Lüneburg (Reihe *Didaktik Diskurse*, Bd. 1) 1997.
- Illich, Ivan: *Im Weinberg des Textes. Als das Schriftbild der Moderne entstand*. Frankfurt a.M. 1991.
- Karmiloff-Smith, Annette: *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge/ London 1992.
- Klicpera, Christian/ Barbara Gasteiger-Klicpera: *Psychologie der Lese- und Schreib-schwierigkeiten*. 2. Aufl., Weinheim 1998.
- Koch, Peter/ Oesterreicher, Wulf: *Schriftlichkeit und Sprache*. In: Hartmut Günther/ Otto Ludwig (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use*. Bd. 1. Berlin u.a. 1994, S. 587-604.
- Koch, Peter: *Vom Frater Semenu zum Bojaren Neacsu. Listen als Domäne früh verschrifteter Volkssprache in der Romania*. In: W. Raible (Hrsg.): *Erscheinungsformen kultureller Prozesse*. Tübingen 1990, S. 121-165.
- Kunze, Ingrid: *Probleme beim Strukturieren sachorientierter Texte in den Klassen 5 und 6*. In: *Symposium Deutsch-Didaktik Protokollband*. PH-Erfurt/ Mühlhausen 1991, S. 223.
- Lehmann, Christian: *Thoughts on grammaticalization*. München 1982/1995.
- Lichtenberg, Georg-Christoph: *Schriften und Briefe*. 5 Bde. Hrsg. v. Wolfgang Promies. München/ Wien 1994.
- May, Peter: *Kinder lernen recht schreiben. Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner*. In: H. Brügelmann/ H. Balhorn (Hrsg.): *Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten*. Konstanz 1990, S. 245-253.
- May, Peter: *Vom Umgang mit Komplexität beim Schreiben*. In: H. Balhorn/ H. Brügelmann (Hrsg.): *Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander*. Konstanz 1993, S. 277-290.
- McCutchen, Deborah: *Cognitive Processes in Writing*. In: *Issues in Education*. Vol. 1/2. 1995, S. 123-160.
- Menzel, Wolfgang: *Rechtsschreibunterricht. Praxis und Theorie*. Seelze 1985.
- Michaelis, Susanne: *Komplexe Syntax im Seychellen-Kreol. Verknüpfung von Sachverhaltsdarstellungen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Tübingen 1994.
- Müller, Karin: *„Schreibe wie du sprichst“. Eine Maxime im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Frankfurt a.M. 1990.
- Müller, Natascha: *Komplexe Sätze. Der Erwerb von COMP und von Wortstellungsmustern bei bilingualen Kindern (Französisch/Deutsch)*. Tübingen 1993.
- Raible, Wolfgang: *Junktion. Eine Dimension der Sprache und ihre Realisierungsformen zwischen Aggregation und Integration*. In: *Sitzungsberichte der Heidelberger*

*ger Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-historische Klasse*. Jg. 1992, Heft 2, S. 9-301.

- Scribner, Sylvia/ Michael Cole: *The psychological consequences of literacy*. Cambridge M. 1981.
- Stetter, Christian: *Schrift und Sprache*. Frankfurt a.M. 1997.
- Thomé, Günther: *Orthographieerwerb*. Frankfurt a.M. 1999.
- Uhmann, Susanne: *Verbstellungsvariation in weil-Sätzen: Lexikalische Differenzierung mit grammatischen Folgen*. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, Heft 17/1, Jg. 1998, S. 92-139.
- Viollet, Catherine: *Schriftlichkeit und Literatur*. In: Günther Hartmut/ Otto Ludwig (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use*. Bd. 1. Berlin u.a. 1994, S. 658-671.
- Wygotskij, L. S.: *Denken und Sprechen*. Frankfurt a.M. 1934/1964.