



Schulen haben seit jeher die Aufgabe, die Entwicklung von Literalität anzuleiten und zu begleiten.

Neuere Forschungen zeigen ein sehr komplexes Bild von solchen Lernprozessen. Professionelles Handeln setzt deren Verständnis voraus.

Der Beitrag von Helmuth Feilke zeigt, dass und warum Lehrerinnen und Lehrer sich auf neue Fragen und Herausforderungen einlassen müssen und welche Chancen darin liegen.

Was ist und wie entsteht Literalität?

HELMUTH FEILKE

Grundlagen der Schriftlichkeit wandeln sich

Eine literale Gesellschaft erkennt man daran, dass sie ihr Wissen vor allem in *Texten* niederlegt und es aus Texten bezieht; sie baut ihre Institutionen – Bildung, Religion, Wissenschaft, Recht – auf Texttraditionen und Textkritik auf.

Eine literale Kompetenz umfasst entsprechend die sozialen, emotionalen, kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten, die zur Kommunikation mit Texten benötigt werden. Ihr Erwerb verändert das Verhältnis der Menschen zur Sprache, zu sich selbst und zur Gesellschaft. Dabei sind unsere Schreib- und Lesebegriffe Ergebnis einer Geschichte von Wandlungen. So hat *Ivan Illich* 1991 eine Untersuchung zur Geschichte des Lesens veröffentlicht, in der er erstaunt



dierung der Texte wichtiger als deren individuelle Bedeutung war. Schreiben ist Ab- und Aufschreiben, Lesen das Auf-Lesen und Wiedergeben kanonisierter Texte und ihrer gültigen Interpretation. Der abgebildete Beispieltext aus dem Schreibeheft eines Gymnasialschülers im Preußen der Bildungsreformen aus dem Jahr 1821 ist ein eindrückliches Beispiel dafür. Dass Schreiben und Lesen elementare didaktische Formen der Individuierung und Personwerdung sein können, wird in der Schule – insbesondere der Volksschule – lange gar nicht, geschweige denn gern gesehen.

sich heraus verständlichen Kontext erzeugt. Dazu gehört z. B., dass die Identität des Autors geklärt ist und ein Textrahmen für Zeitangaben besteht. Was »ich« und »jetzt« in den vorliegenden Beispielen jeweils bedeuten, erfahren wir aber nicht aus den Texten. Anders formuliert: Wir haben zwar Geschriebenes, aber nicht eigentlich Schrifttexte vor uns. Die beiden Texte sind *medial*, aber nicht *konzeptionell* schriftlich (vgl. Koch/Oesterreicher 1985). Sie entsprechen nicht unseren Erwartungen an Schrifttexte (vgl. Feilke 2000). Das zeigt auch: »Literalität« ist keine objektiv bestimmte Qualität bzw. Fähig-

Abb. 1: Brief von Felix, 1. Schuljahr.
Briefliche Stellungnahme zu dem Vorschlag, die Hausaufgaben abzuschaffen.

Lieber den Professor!
Hausaufgaben sind wichtig
oder wollen sie das die Kinder
selber machen.

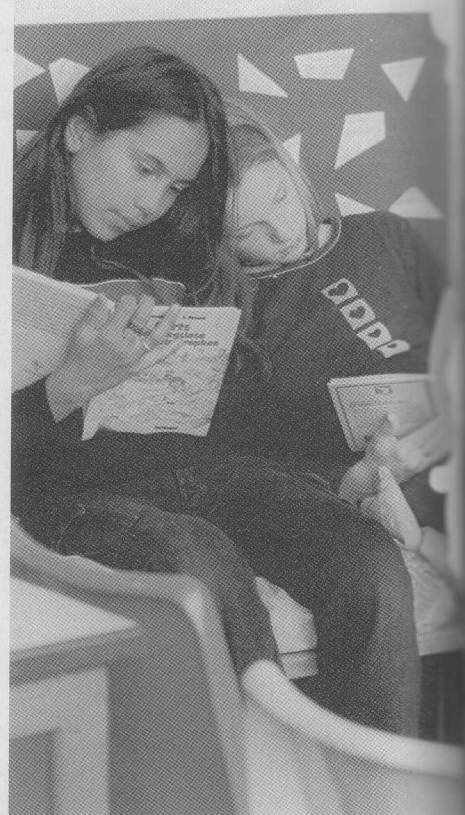
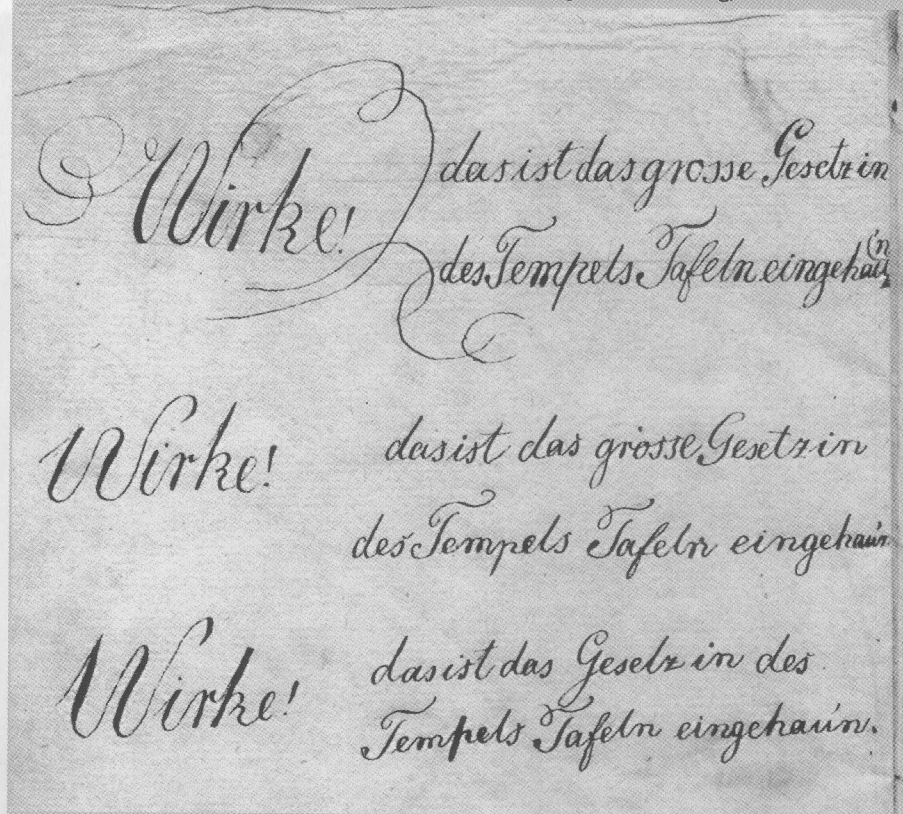
Texte stellen literale Ansprüche

Was sind nun Texte und wie geht man mit ihnen um? Obwohl der Begriff »Literalität« so neutral und fachlich daherkommt, stößt man mit dieser Frage auf den sensiblen Nerv der Schriftlichkeit. Solche Empfindlichkeiten werden deutlich, wenn literale Normen verletzt werden. Zwei Beispiele aus dem (eigentlich doch hochliteralen) Universitätsalltag: Ein Kollege hatte innerhalb der Hochschule sein Zimmer mit einem anderen Kollegen getauscht. An der Tür seines Büros mit der Nummer J113 stand deshalb maschinenschriftlich zu lesen: »Sitze jetzt in Raum K242!«. Folgte man dem Hinweis und ging zu Raum K242, konnte man sich dort böse getäuscht fühlen, denn nun war zu lesen: »Sitze jetzt in Raum J113!«. Was hat dies mit Literalität zu tun? Wer beide Texte buchstabengetreu, das heißt *literal* interpretierte, der wäre schon nach kurzer Zeit erschöpft wie Meister Lampe in dem bekannten Märchen von Hase und Igel. Die Geschichte hat Witzcharakter, weil eine zentrale Norm literaler Kommunikation verletzt und dadurch die Hase-Igel-Szenerie nahegelegt wird. Vom idealen schriftlichen Text verlangen wir, dass er einen aus

keit, sondern eine normative Erwartung, eine ideale und notwendig idealisierte Vorstellung davon, wie Texte geschrieben sein *sollen* bzw. welches Textverständnis literalen Erwartungen an die Rezeption entspricht.

Zum zweiten Beispiel: In einem studentischen Praktikums-Bericht über ein Unterrichtsprojekt zum Thema Frühling beginnen die Ausführungen unter der Kapitelüberschrift »Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Überlegungen« mit den Sätzen: »Die Frühlingszeit ist eine Zeit, die voll ist von Fragen, Phantasien, Träumen und Klängen, eine Zeit, die singt und klingt und zum kreativen Tun anregt.« Das ist ein schön formulierter Satz, mit einigen stilistischen Feinheiten. Der Text jedoch entspricht – auch in den weiteren Sätzen – nicht den Erwartungen an eine fachliche Qualifikationsarbeit. Rhythmische Satzfügung, Wiederholung, Metapher und Reim tun fachlich »nichts zur Sache«, sie rufen einen anderen – vielleicht literarisch-kreativen – Kommunikationskontext auf. So sehr Literalität einerseits die Fähigkeit zur Dekontextualisierung und umgekehrt das Erzeugen eines Text-Kontextes verlangt, so sehr sind andererseits die literalen Normen kontextspezifisch. Lite-

feststellt, dass das Alphabet erst Ausgang des Mittelalters als ein Mittel zur Gliederung von Texten entdeckt wurde, beinahe 2000 Jahre nach seiner Erfindung also. Seine Erklärung: Lesen und Schreiben waren in der vorherrschenden klösterlichen Schriftpraxis gar nicht auf die inhaltliche Gliederung der Texte gerichtet. Die heilige Schrift war vor allem ein heiliger Gegenstand, aufwändig verziert und kostbar ausgestattet; eher ein liturgischer Schatz als ein gedanklich zu erschließender Text. Die Liturgie vollzog sich als ein wiederholtes, körperlich rhythmisches Rezitieren, stilles Für-sich-Lesen war eine fremde Vorstellung (vgl. Manguel 1999). Geschrieben wurde in den Kopierstuben der Klöster, und ein guter Text, das war vor allem eine *schöne* Kopie. Schreiben im Sinne der individuellen Produktion eines Textes wird erst typisch für die Neuzeit. Die Vorstellung von Schreiben und Lesen als bloßer Wiedergabe feststehender Formen und Inhalte lebt lange in einem Text- und Schriftverständnis fort, für das die Tra-



rale Kompetenz ist nicht an sich bestimmbar, sie setzt auch für die Beurteilung den Blick auf die Textsortenkenntnis und die Passung von Texten und Kontexten voraus. Für den Literalitätserwerb heißt dies: Er ist angewiesen auf differenzierte Handlungskontexte und auf die Begegnung mit entsprechend differenzierten Werten und Normen für Schrifttexte.

Schrift schafft eine eigene Sprache

Das Aufschreiben und Lesen führt zu Texttraditionen und Textformen, die eigenständige *sprachliche Formen* hervorbringen. Das zeigen ein Blick in die Sprachgeschichte z.B. des Deutschen ebenso wie der Spracherwerb: Aus der zunächst rein medial bestimmten, *geschriebenen Sprache* wird *schriftliche Sprache*. Obwohl wir freilich auch im Sprechen komplexe Sätze bilden können, haben sich die meisten Formen komplexer Fügung und Konjunktion im Satz (Präpositionale Fügung, Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen, die Satzklammer, das Spektrum der Satzkonjunktionen) erst seit etwa 700 Jahren durch die explosionsartige Ausweitung der Schriftkommunikation entwickelt. Diese Mittel sind darauf bezogen, Information im Text zu verdichten und möglichst komplexe Beziehungen in einer Aussage ausdrücken zu können. Sie rechnen mit dem Leser, der

sich Zeit nehmen und – im Unterschied zum Dialog – den Satz mehrfach lesen kann. Literalitätserwerb ist ein Aufbau neuer sprachlicher Strukturen im Medium der Schrift.

Neben Mitteln der *schriftlichen Sprache* etabliert Literalität die Norm der Schriftsprache, deren Geltung als standardsprachliche Varietät auch für das Sprechen unterstellt wird: Dass man *trotz* nicht mit Dativ gebrauchen dürfe, dass man nach *weil* keinen Hauptsatz anschließen dürfe und dass überhaupt tunlichst im ganzen Satz zu sprechen sei, sind Erwartungen, die aus der Normierung der Schriftsprache hervorgegangen und auf das Sprechen übertragen worden sind. Wegen des durchgängig normativen Charakters literaler Standards befindet sich eine literale Gesellschaft fast unvermeidlich in ständigem Alarmzustand. Das Stereotyp vom Verfall der Sprach-, Schrift- und Schreibkompetenzen lässt sich – ganz unabhängig von seinem Wahrheitsgehalt – entsprechend lückenlos bis in die antiken Anfänge der Literalitätsdiskussion zurückverfolgen und belegen. Nicht Alarmismus, wohl aber Aufmerksamkeit für die Leistungen sowie die Bedingungen des Schrifterwerbs und ihren Wandel ist angebracht.

Sprache wird bewusst

Literalität verändert also die Sprache, sie verändert aber auch unser Verhältnis

zur Sprache. Dies wird sehr schön deutlich an dem abgebildeten Brief von Felix aus dem 1. Schuljahr (siehe Abb 1).

Der Text bringt uns zum Schmunzeln durch den offenkundigen Widerspruch zwischen Inhalt und Form. Ein geübter Schreiber weiß, dass er seine Sprache kontrollieren, dass er sich Rechenschaft über die sprachliche Beschaffenheit seines Textes ablegen muss. »Haus auf geben«, das sind für Felix drei Wörter. Die Frage: »Was ist ein Wort?« muss sich jedes Kind stellen, das zu schreiben beginnt. Das betrifft die Lautstruktur, den Wortaufbau und die Abtrennung von anderen Wörtern. *Alexander Luria*, der berühmte sowjetische Neurologe, hat für die Herausforderung, die der Literalitätserwerb für unser Verhältnis zur Sprache bedeutet, ein passendes Bild gefunden: »Der beginnende Leser ist noch nicht dazu in der Lage, das Wort und verbale Relationen zu einem Objekt seines Bewusstseins zu machen. In dieser Periode kann ein Wort gebraucht, aber es kann nicht vorgestellt werden, und es scheint häufig wie ein Fensterglas, durch das das Kind seine umgebende Welt anschaut, ohne das Wort selbst zu einem Objekt seines Bewusstseins zu machen und ohne daran zu denken, dass dieses seine eigene Existenz, seine eigenen strukturellen Merkmale hat.« (*Luria 1976, S. 61*)

Empirische Untersuchungen zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten belegen, dass erst die beginnende Aus-



einandersetzung mit der schriftlichen Sprache die für den Fortschritt des Erwerbs geforderten metasprachlichen literalen Kompetenzen hervorbringt. So wird die Fähigkeit, Phoneme zu erkennen und auszugliedern, durch die Auseinandersetzung mit der Schrift und Schriftwörtern erheblich beschleunigt (vgl. Scheerer-Neumann 1996, S. 1346). In gleicher Weise fördert der Schriftspracherwerb das begrifflich ordnende sprachliche Lernen, indem die Kinder Wortbedeutungen zunehmend kontextunabhängig konstruieren (Donaldson 1991). Während das 5-jährige Kind auf die Frage: »Was ist eine Kanne?« noch antwortet »Damit kann man gießen!«, antwortet schon das 10-jährige mit großer Sicherheit »Ein Gefäß!«

Literale Kompetenz braucht Schrifterfahrung

Schriftspracherfahrungen bilden das Fundament des Literalitätserwerbs. Neben allgemeiner Sprachpraxis und Sprachaufmerksamkeit fördert insbesondere die eigene Texterfahrung, das heißt eigenes Schreiben und Lesen und das Sprechen über Schrifttexte und Schriftwörter den Literalitätserwerb. Diese Einsicht spiegelt sich heute in einem didaktischen Vorgehen, das im Kontext des Schreibens eigener Texte möglichst frühzeitig die Aufmerksamkeit auf das Schriftwort lenkt und durch dessen Analyse die Elemente der

Synthese gewinnt. Als wichtigster Prädiktor des Lese- und Textverständnisses gilt in der Forschung das leichte Worterkennen, das am besten durch analytisch-synthetische Verfahren im oben beschriebenen Sinne zu stützen ist (vgl. Scheerer-Neumann 1997, S. 292).

Die unterrichtliche Aufmerksamkeit für die Rechtschreibung orientiert sich idealerweise an den Schreibstrategien, die das Kind in seiner Entwicklung verfolgt. Eine entwicklungssensitive Didaktik wird dabei vor allem die Tatsache berücksichtigen, dass die Lerner erst sukzessive ihre Aufmerksamkeit von lokalen (der einzelne Buchstabe) auf globalere Gesichtspunkte (den Buchstaben im Wortkontext und das Wort im Satzkontext) der Schreibung lenken können und dass sie erst allmählich von konkreten (lautlichen) zu abstrakteren (morphologischen und grammatischen) Merkmalen der Rechtschreibung fortschreiten. Eine stark verzögerte Entwicklung kann häufig darauf zurückgeführt werden, dass grundlegende Entwicklungsphasen, etwa die Phase eines primär lautlich orientierten Schreibens, nicht durchlaufen wurden (vgl. Scheerer-Neumann 1996, S. 1343).

Nicht in erster Linie der Abbau von Fehlern überhaupt, sondern die qualitative Veränderung der Fehler ist der wichtigste Anhaltspunkt für den Fortschritt der Entwicklung. Die Untersu-

chungen von Günther Thomé (1999) zum Orthographieerwerb 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 auf den kurzen Vokal zwei Konsonanten folgen, auf Stufe 4 schließlich hat das Kind auch zu berücksichtigen gelernt, dass dies nicht gilt, wenn in der Grundform, hier *bellen*, nach dem Kernvokal nur ein Konsonant folgt. Jede Leistungseinschätzung setzt hier eine *Beobachtung des Lernprozesses* voraus. Ein Stand der Fähigkeiten kann sinnvoll nur bestimmt werden relativ zu Modellen der Kompetenzentwicklung. Die literale Kompetenz ist nicht zu einem singulären Zeitpunkt am Verhalten selbst ablesbar.

Das gilt auch für die Entwicklung der konzeptionellen Literalität, also der Textkompetenz beim Schreiben. Über viele Jahrzehnte z. B. galt die syntaktische Komplexität, gemessen an der Zahl syntaktischer Unterordnungen, als ein Maßstab für die Entwicklung der Schreibkompetenz. Heute ist durch eine ganze Anzahl empirischer Untersuchungen klar, dass die syntaktische Komplexität vor allem vom Schreibkontext, insbesondere dem Adressaten, abhängt. In einem persönlichen Brief z. B. überwiegen nebenordnende Sätze, während in formellen Schreibkontexten die Syntax komplexer sein kann (vgl. Feilke 1996). Die Entwicklung von Textkompetenzen zeigt sich also nicht in einem absoluten Maß, sondern in der Fähigkeit, Texteigenschaften variabel und kontextentsprechend handhaben zu können. Damit muss die Differenziertheit der Schreibpraxen selbst zum eigentlichen Gegenstand der Untersuchung werden.

Literalität von Haus aus!?

Wenn die Voraussetzungen gegeben sind, beginnt die Entwicklung konzeptioneller Literalität lange vor dem eigentlichen Schriftspracherwerb: im Kennenlernen der Schriftpraxen Erwachsener, im gemeinsamen Konstruieren von Geschichten beim Betrachten von Bilderbüchern (vgl. Bruner 1987), beim Vorlesen oder auch beim literalen

Rollenspiel. Kinder spielen das Lesen und Schreiben, bevor sie lesen und schreiben können. Wo das häusliche Umfeld solche Möglichkeiten nicht bereitstellt, ist es das Unterrichtsumfeld in der Grundschule, das diese Voraussetzungen zu gewährleisten hat. Darauf sind schriftökologische didaktische Konzepte wie Heide Bambachs »Leseversammlung« (1993), Mechthild Dehns »Elementare Schriftkultur« (1994) oder das »Vier-Säulen-Modell« des Schriftspracherwerbs von Erika Brinkmann und Hans Brügelmann (1998) bezogen. Stärker als der sogenannte natürliche Spracherwerb ist der Schriftspracherwerb angewiesen auf positive Identifikationen und empfindlich für Störungen. So ist beispielsweise bei jüngeren Geschwistern aus Familien mit 3–4 und mehr Kindern der Schriftspracherwerb überdurchschnittlich häufig stark verzögert. Weitere Faktoren, z. B. die Schriftferne der Familie, können den Effekt verstärken (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1998, S. 235 ff.). Die Zusammenhänge werden exemplarisch deutlich, wenn man die vielfach bestätigten Befunde zu den Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen im Schriftspracherwerb genauer betrachtet. Nach den Untersuchungen von Bettina Hurrelmann zur Lesesozialisation ist die Entwicklung des Leseinteresses der Kinder in der Familie durch die Mütter als primäre Handlungsmodelle geprägt: Diese lesen selbst mehr als die Väter, ihr Lesen ist stärker durch die Leselust selbst motiviert und vor allem, sie lesen mehr gemeinsam mit den Kindern. Das Handlungsmodell aber wirkt sich in erster Linie auf die Mädchen aus, während sich die Jungen stärker am Väterverhalten orientieren (vgl. Hurrelmann et al. 1993). Die Konstellation betrifft nicht nur das Lesen. Die Ergebnisse der aufwändigen Untersuchung von Sigrun Richter (1996) zum Rechtschreiberwerb bei Jungen und Mädchen belegen, dass unter den zehn Prozent der leistungsstärksten Schüler bei Diktaterhebungen die Jungen mit etwa einem Drittelanteil vertreten sind, vor allem aber auch, dass unter den zehn Prozent der schwächsten Schüler die Jungen mit einem Anteil von drei Vierteln deutlich überrepräsentiert sind. Besonders beunruhigend ist, dass nach Sigrun Richters Ergebnissen die Grundschule als Lernumgebung das Schriftvermeidungsverhalten der Jungen eher verstärkt als den Schriftspracherwerb zu stützen. Die Ursachen sieht sie vor allem in einer mangelnden Berücksichtigung der Sachinteressen

von Jungen im Lese- und Schreibunterricht der Grundschule. Dieses spezifische Ergebnis reiht sich ein in einen allgemeinen Befund: Eine relative Benachteiligung zu Beginn des Schrifterwerbs in der Schule führt im Laufe der Schulzeit eher zu einer Vergrößerung des Abstandes zu den besseren Schülern als zu einem Ausgleich der Defizite (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1998, S. 223 ff.).

Für die Schule sind die Ergebnisse der jüngeren Forschung durchaus ambivalent: Auf der einen Seite zeigen Modelle und empirische Untersuchungen zur Entwicklung der Literalität, dass schwache Schreiber und Leser nicht durch eine spezifische Symptomatik auffallen, sondern vor allem entwicklungsverzögert sind. Auch die schwachen Schreiber durchlaufen im Prinzip dieselben Erwerbsphasen wie die leistungsstärkeren. Sie brauchen vor allem mehr Entwicklungszeit und Gelegenheit zur Beschäftigung mit der Schrift. Dieser auf den ersten Blick beruhigenden Beobachtung steht das Ergebnis gegenüber, dass die zeitlichen Entwicklungsspielräume sehr eng sind. Je länger der Erwerb grundlegender Schreib- und auch Rechtschreibfähigkeiten in der Schule dauert, desto problematischer sind die Konsequenzen für die Gesamtentwicklung (vgl. Hüttis-Graf/Widmann 1996). Je früher Kinder mit schriftspezifischen Handlungskontexten zu tun bekommen und je früher eine direkte, auf den Entwicklungsstand bezogene schrift- und schreibspezifische Förderung einsetzt, desto besser. Die Grundschule legt hier alle Fundamente der Literalität.

Literatur

- Bambach, Heide: Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Bottighofen 1993 (2. Aufl.)
 Brügelmann, Hans / Brinkmann, Erika: Die Schrift erfinden. Lengwil 1998
 Bruner, Jerome S.: Wie das Kind sprechen lernt. Bern et al. 1983/1987
 Dehn, Mechthild: Zeit für die Schrift. Bochum 1994 (4. Aufl.)
 Donaldson, Magret: Wie Kinder denken. München/Zürich 1991
 Feilke, Helmuth: From syntactical to textual strategies of argumentation. Syntactical development in written argumentative texts by students aged 10 to 22. In: Argumentation Vol. 10/2 (1996), 197–212
 Feilke, Helmuth: Wege zum Text. In: Praxis Deutsch, Heft 161 (2000), 14–22
 Feilke, Helmuth / Portmann, Paul R.

(Hg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart 1996

Hurrelmann, Bettina et al.: Lesesozialisation Bd. 1. Leseklima in der Familie. Gütersloh 1993

Hüttis-Graf, P. / Widmann, B.A.: Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten und Analphabetismus bei Grundschulkindern. Abschlussbericht des BLK-Modellversuchs. Hamburg 1996 (Amt für Schule)

Illich, Ivan: Im Weinberg des Textes. Als das Schriftbild der Moderne entstand. Frankfurt a. M. 1991

Klicpera, Christian / Gasteiger-Klicpera, Barbara: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Weinheim 1998 (2. Aufl.)

Koch, Peter / Oesterreicher, Wolfgang: Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanisches Jahrbuch 36 (1985), 15–43

Luria, Alexander: Cognitive Development: Its cultural and social foundations. Cambridge 1976, S. 61

Manguel, A.: Eine Geschichte des Lesens. Reinbek 1999

Richter, Sigrun: Unterschiede in den Schulleistungen von Mädchen und Jungen. Regensburg 1996

Scheerer-Neumann, Gerheid: Störungen des Erwerbs der Schriftlichkeit bei alphabetischen Schriftsystemen. In: Günther, H. / Ludwig, O. (Hg.) Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Bd. 2, Berlin 1996, S. 1329–1351
 Scheerer-Neumann, Gerheid: Lesen und Leseschwierigkeiten. In: Weinert, F.E. (Hg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen 1997, 279–325
 Thomé, Günther: Orthographieerwerb. Frankfurt a. M. et al. 1999

Dr. Helmuth Feilke, Jg. 1959, ist Professor für Germanistische Linguistik und Sprachdidaktik an der Fakultät für Linguistik u. Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld.

Adresse: Universität Bielefeld, 33615 Bielefeld, E-mail: helmuth.feilke@uni-bielefeld.de