

Pascale Schaller

Konstruktion von Sprache und Sprachwissen

Reihe Germanistische Linguistik



Herausgegeben von
Mechthild Habermann und Heiko Hausendorf

Wissenschaftlicher Beirat

Karin Donhauser (Berlin), Stephan Elspaß (Salzburg),
Helmuth Feilke (Gießen), Jürg Fleischer (Marburg),
Stephan Habscheid (Siegen), Rüdiger Harnisch (Passau)

309

Pascale Schaller

Konstruktion von Sprache und Sprachwissen

Eine empirische Studie zur Schriftsprachaneignung
sprachstarker und sprachschwacher Kinder

DE GRUYTER

Reihe Germanistische Linguistik

Begründet und fortgeführt von Helmut Henne, Horst Sitta und Herbert Ernst Wiegand

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung

Publiziert mit Unterstützung des Hochschulrats der Universität Freiburg/Schweiz

ISBN 978-3-11-055327-7

e-ISBN (PDF) 978-3-11-055516-5

e-ISBN (EPUB) 978-3-11-055343-7

ISSN 0344-6778



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 Lizenz. Weitere Informationen finden Sie unter <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Library of Congress Control Number: 2018949260

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.

© 2018 Pascale Schaller, publiziert von Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston.
Dieses Buch ist als Open-Access-Publikation verfügbar über www.degruyter.com.

Satz: Meta Systems Publishing & Printservices GmbH, Wustermark
Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

www.degruyter.com

Vorwort

Beim vorliegenden Buch handelt es sich um meine Dissertation, die ich im Herbst 2016 an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg CH eingereicht und Ende 2016 verteidigt habe¹. Der Publikation ging eine lange Zeit der intensiven Beschäftigung mit der Schriftsprachaneignung von Kindern voraus. Für mich waren es Lehrjahre; geprägt von der Faszination über die kindliche Sprachaneignung ebenso wie von inhaltlichen und methodischen Herausforderungen, die zu meistern wohl eine Hauptanforderung von Dissertationen darstellt. Es gäbe auf die unzähligen Fragen inhaltlicher und methodischer Natur, die sich während des Arbeitsprozesses stellten, mit Sicherheit andere Antworten, als ich sie für dieses Projekt gefunden habe. Insgesamt aber haben sich die vielen Diskussionen und die errungenen Einsichten ausgezahlt und mich gleichzeitig um wertvolle Erfahrungen reicher gemacht. Dazu haben viele Menschen beigetragen, denen ich an dieser Stelle danken will.

Zu besonderem Dank bin ich Prof. Regula Schmidlin, der Betreuerin meiner Dissertation, verpflichtet. Sie war mir während meiner Assistenzzeit eine wichtige Unterstützung und hat mich kritisch, aber wohlwollend darin bestärkt, meine eigenen (Um-)wege durch die behandelten Theorien und erhobenen Daten zu suchen. Ihr Zuspruch und ihr Interesse an meiner beruflichen Entwicklung haben mich gefordert und bestärkt, wofür ich ihr ausgesprochen dankbar bin.

Prof. Martin Luginbühl, den wir als Zweitgutachter gewinnen konnten, sei herzlich gedankt für die aufmerksame Lektüre meiner Arbeit und den anregenden Austausch. Seine Hinweise und Rückmeldungen und speziell auch sein wohlwollendes Interesse an der Diskussion haben mich über die Verteidigung meiner Arbeit hinaus motiviert.

Ohne WeggefährtenInnen, die zu ähnlichen Zeiten ähnliche Arbeitsprozesse durchleben, ist ein fachlich und vor allem auch persönlich so herausforderndes Projekt wie eine Dissertation vermutlich kaum zu realisieren. Besonders verbunden ist meine Assistenzzeit mit Dr. des. Alexandra Schiesser. Die gleichmassen kritischen wie freundschaftlichen Diskussionen über unsere eigenen Forschungsvorhaben sowie die gemeinsamen Projekte, die wir in den vergangenen Jahren realisieren konnten, haben meinen Berufsalltag sehr positiv geprägt. Wichtig war mir ebenso der Austausch mit Dr. Marina Petkova, Gerda Baumgartner, Dr. Ingrid Hove und Dr. des. Manuela Guntern vom Freiburger

¹ Publikationen, die kurz vor oder nach Fertigstellung der Abgabeverision erschienen sind, konnten für den vorliegenden Band nicht oder nur punktuell berücksichtigt werden.

Lehrstuhl für Germanistische Linguistik. Für die gemeinsam durchlebten Kolloquien, Arbeitstreffen und informellen Diskussionen sowie für die kritischen Rückmeldungen zu früheren Versionen meines Manuskripts danke ich ihnen allen herzlich.

Ein Forschungsprojekt, das einen über Jahre begleitet, muss seine Ziele, Hypothesen und inhaltlichen sowie methodischen Fährten im Austausch und in der Rückmeldung anderer schärfen. Diese Möglichkeit boten mir unser regelmässiges Kolloquium am Lehrstuhl unter der Leitung von Prof. Helen Christen und Prof. Regula Schmidlin sowie Arbeitstreffen, Gespräche, Mails oder Telefonate mit Dr. Julia Winkes, Dr. Tamara Carigiet, Dr. Mirjam Weder, Prof. Helmuth Feilke, Prof. Thomas Studer, Prof. Afra Sturm, Prof. Joachim Grabowski, Prof. Rüdiger Grotjahn, Prof. Erich Hartmann, Prof. Kirsten Adamzik, Prof. Walter Haas, Dr. Andreas Behr und Mireille Rotzetter. Ihre wertvollen Anregungen und kritischen Fragen in ganz unterschiedlichen Projektphasen waren enorm wichtig.

Die Dissertation ist im Rahmen des SNF-Projekts „Textproduktionsspezifische Schriftsprachentwicklung bei Kindern und Jugendlichen“ (Leitung Prof. Regula Schmidlin) entstanden. Dem SNF sei sowohl für die Finanzierung der Studie als auch für die grosszügige Unterstützung bei der Drucklegung der Publikation gedankt. Die Ausarbeitung des SNF-Antrags wurde vom Forschungspool der Universität Freiburg finanziert. Der Forschungsfonds der gleichen Universität hat es ermöglicht, als Unterstützung für die Datenaufbereitung Hilfskräfte einzustellen. Das waren namentlich Rebecca Minder, Nadine Mathys, Franziska Keller, Adrian Müller, Lara Gobeli und Chantal Ziegler. Prof. Elisabeth Stuck von der PHBern hat mir mit Lukas Buser dankenswerterweise einen Hilfsassistenten zur Verfügung gestellt, der den reibungslosen Ablauf bei der aufwändigen computergestützten Datenerhebung sicherstellte. Dank dem Mitwirken der genannten Personen konnten die Daten überhaupt erst erhoben und für die Auswertung aufbereitet werden. Der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg danke ich für die Auszeichnung der Dissertation mit dem Vigener-Preis 2017.

Es ist mir eine grosse Freude, wurde meine Arbeit in die Reihe Germanistische Linguistik aufgenommen. Den HerausgeberInnen, Prof. Mechthild Habermann und Prof. Heiko Hausendorf, danke ich für die wohlwollende Prüfung meines Manuskripts sehr herzlich. Ebenfalls dankbar bin ich zwei anonymen GutachterInnen, denen die Arbeit zur Begutachtung vorgelegt wurde und die mir wertvolle Hinweise für punktuelle Anpassungen zukommen liessen.

Betreut wurde die Drucklegung von Daniel Gietz, dessen freundliche und kompetente Begleitung ich sehr geschätzt habe. Ihm sowie Albina Töws und Anna Hofsäß vom Verlag De Gruyter Berlin sowie ihren Mitarbeitenden sei für ihre sorgfältige Arbeit herzlich gedankt.

Die Kinder, die an der Datenerhebung teilgenommen haben, erinnern sich womöglich noch an eine Schreibstunde der etwas anderen Art aus ihrer Grundschulzeit. Ihnen sowie ihren Eltern gebührt ein besonderer Dank für ihre Bereitschaft zur Mitarbeit und ihre Offenheit. Besten Dank ebenfalls den verantwortlichen Stellen der Erziehungsdirektion, den Schulleitungen sowie speziell den Lehrpersonen, die die Erhebung unterstützt haben.

Mit der Fertigstellung dieses Bandes findet die wissenschaftliche Beschäftigung mit einem ausgesprochen spannenden Themenbereich für mich einen vorläufigen Abschluss. Das Staunen darüber, wie Kinder zur Sprache kommen, begleitet meinen beruflichen und inzwischen ebenso meinen privaten Alltag weiterhin. Unseren Kindern, die sich in ersten Kontakten mit der geschriebenen Sprache üben, ein herzliches Dankeschön für ihre Flexibilität, mit der sie mir immer den nötigen beruflichen Freiraum ermöglicht haben.

Pascale Schaller, Juli 2018

Inhalt

Vorwort — V

1 Einleitung — 1

2 Thematik und Übersicht — 3

I Forschungstheoretischer Hintergrund

3 Soziogenese und Ontogenese der Schriftsprache — 9

3.1 Entwicklungsdimensionen der Schriftsprache — 9

3.2 Soziale Dimension der Schriftsprachaneignung — 12

3.2.1 (Konzeptionelle) Schriftlichkeit versus (konzeptionelle) Mündlichkeit — 13

3.2.2 Geschriebener Standard und gesprochener Dialekt in der Deutschschweiz — 17

3.2.3 Normen als soziales Regulativ sprachlichen Handelns — 21

3.3 Individuelle Dimensionen der Schriftsprachaneignung — 36

3.3.1 Wissensvoraussetzungen — 37

3.3.2 Entwicklungsphasen der Schriftsprachaneignung — 39

3.3.3 Basisqualifikationen der (Schrift-)Sprachaneignung — 48

3.3.4 Rolle der Selbsteinschätzung — 51

3.3.5 Der umstrittene Kompetenzbegriff — 53

3.4 Zusammenfassung Kapitel 3 — 55

4 Schreiben als Prozess — 58

4.1 Von der Syntax zur Schreibhandlung — 58

4.2 Prozessaspekte und Modelle des Schreibens — 60

4.3 Zusammenfassung Kapitel 4 — 66

5 Grundlagen und Formen der Sprachbetrachtung — 68

5.1 Zweidimensionalität und Doppelfunktionalität der Sprache — 68

5.2 Bedeutung der Metasprache für die Sprachaneignung — 71

5.3 Metasprache und Schriftsprachaneignung — 74

5.3.1 Metasprache versus Sprachbewusstsein — 74

- 5.3.2 Einheiten metasprachlicher Reflexion — **78**
- 5.3.3 Zwischen implizitem und explizitem Sprachwissen — **80**
- 5.3.4 Sprachwissen und Orthographieerwerb — **84**
- 5.4 Bestimmungsmerkmale und Referenzbereiche metasprachlicher Äusserungen — **88**
- 5.5 Sprachhandeln und Sprachwissen als Kontinuum — **92**
- 5.6 Zusammenfassung Kapitel 5 — **95**

6 Sprachliche Konstruktionen zwischen Produkt, Prozess und Sprachwissen — 99

- 6.1 Über welche Muster wird Sprache erworben? — **99**
- 6.2 Zum Konstruktionsbegriff — **101**
- 6.3 Literale Konstruktionen zwischen Prozess und Produkt des Schreibens — **105**
 - 6.3.1 Literale Prozeduren als transphrastische Konstruktionen — **106**
 - 6.3.2 Literale Konstruktionen als Regulativ im Schreibprozess — **110**
- 6.4 Literale Konstruktionen zwischen Text und Sprachwissen — **111**
- 6.5 Zusammenfassung Kapitel 6 — **113**

II Konzeptualisierung der Untersuchung

7 Herleitung der Forschungsfragen — 119

- 7.1 Terminologische Differenzierung für die empirische Untersuchung — **119**
- 7.2 Konkretisierung der Fragestellung — **122**
 - 7.2.1 Zur Rolle der globalen Sprachkompetenz — **122**
 - 7.2.2 Untersuchung der Schreibhandlung anhand von drei Korpora — **123**
 - 7.2.3 Ausformulierung der Forschungsfragen und Untersuchungshypothesen — **125**
 - 7.2.4 Funktion der Integration der Altersdimension — **131**

8 Operationalisierung der Variablen — 134

- 8.1 Variablen zum Schreibprozess (Teilkorpus A) — **134**
 - 8.1.1 Umfang der Revisionen: Produkt-Prozess-Ratio — **135**
 - 8.1.2 Schreibsalven — **136**
- 8.2 Variablen zum explizierten Sprachwissen (Teilkorpus B) — **140**

- 8.2.1 Referenzbereiche als Grössen metasprachlicher Reflexion — **140**
- 8.2.2 Herleitung der Codes und Subcodes für die Annotation — **141**
- 8.3 Textvariablen (Teilkorpus C) — **145**
- 8.3.1 Positionierungsprozeduren — **145**
- 8.3.2 Lexik, Grammatik und Orthographie — **148**
- 8.3.3 Syntaktische Komplexität — **152**

- 9 Erhebungsinstrumente und Methode — 154**
- 9.1 Dokumentation der Erhebungsinstrumente — **154**
- 9.1.1 Erhebung allgemeiner Daten sowie des sozioökonomischen Status — **154**
- 9.1.2 Erhebung der globalen Sprachkompetenz (C-Test) — **157**
- 9.1.3 Erhebung der Kompetenz in der Lexik, der Grammatik und der Orthographie — **167**
- 9.1.4 Erhebung des Textes — **171**
- 9.1.5 Erhebung des Schreibprozesses durch *Keystroke Logging* — **173**
- 9.1.6 Erhebung und Aufbereitung der Daten zum explizierten Sprachwissen — **175**
- 9.1.7 Erhebung des Selbstkonzepts der Kinder — **178**
- 9.1.8 Erhebung kognitiver Grundfähigkeiten — **180**
- 9.2 Beschreibung der Datenerhebung — **181**
- 9.2.1 Rekrutierung der teilnehmenden Kinder und Klassen — **181**
- 9.2.2 Ablauf der einzelnen Erhebungen — **182**
- 9.3 Methoden der Datenanalyse und untersuchte Gruppen — **183**
- 9.3.1 Form und Auswertung der Daten — **184**
- 9.3.2 Überblick über die untersuchten Probandengruppen — **184**
- 9.3.3 Übersicht über die statistischen Verfahren — **185**

- 10 Korpus und Beschreibung der Stichprobe — 188**
- 10.1 Datenstruktur — **188**
- 10.2 Charakterisierung der Probanden — **189**
- 10.2.1 Alter — **189**
- 10.2.2 Sprachlicher Hintergrund — **189**
- 10.2.3 Sozioökonomischer Status — **190**
- 10.2.4 Selbstkonzept — **192**
- 10.2.5 Kognitive Grundfähigkeiten — **193**
- 10.3 Kompetenzgruppen als Grundlage für die Datenanalyse — **195**
- 10.3.1 Clusterbildung aufgrund der C-Test-Werte — **197**
- 10.3.2 Bildung von Kompetenzgruppen — **199**

III Untersuchungsbericht

- 11 Auswertungen entlang der Hauptfragestellungen — 205**
 - 11.1 Ergebnisse zum Schreibprozess — **206**
 - 11.1.1 Zur Rolle des Selbstkonzepts im Tastaturschreiben — **206**
 - 11.1.2 Überarbeitungsintensität: Produkt-Prozess-Ratio — **208**
 - 11.1.3 Salvenumfang — **209**
 - 11.2 Ergebnisse zum explizierten Sprachwissen — **211**
 - 11.2.1 Deskriptive Kennwerte zu den Referenzbereichen — **213**
 - 11.2.2 Zur Abhängigkeit der Referenzbereiche von der Altersgruppe — **214**
 - 11.2.3 Zur Abhängigkeit der Referenzbereiche von der globalen Sprachkompetenz — **214**
 - 11.2.4 Zum Verhältnis von Normbezug und Schreibhandlung — **218**
 - 11.2.5 Konstruktionen an den Rändern tradierter Normen — **227**
 - 11.3 Ergebnisse zu Positionierungsprozeduren in den Kindertexten — **229**
 - 11.3.1 Positionierungsprozeduren der 4. und der 6. Klassenstufe — **231**
 - 11.3.2 Positionierungsprozeduren sprachstarker und sprachschwacher Kinder — **234**
 - 11.4 Ergebnisse zu Lexik, Grammatik, Orthographie und Syntax — **236**
 - 11.4.1 Lexikalische Varianz — **237**
 - 11.4.2 Grammatische Qualität — **241**
 - 11.4.3 Orthographische Qualität — **245**
 - 11.4.4 Ergebnisse zur syntaktischen Komplexität — **250**
- 12 Zusammenfassung und Diskussion — 255**
- 13 Fazit und Ausblick — 268**

IV Anhang

- 14 Bibliographie — 273**
- 15 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis — 293**
 - 15.1 Abbildungsverzeichnis — **293**
 - 15.2 Tabellenverzeichnis — **294**

| | |
|-----------------|--|
| 16 | Erhebungsmaterial — 296 |
| 16.1 | Fragebogen für die Schüler und Schülerinnen — 296 |
| 16.2 | Fragebogen für die Eltern — 305 |
| 17 | Exemplarische Auszüge aus dem Datenkorpus — 311 |
| 17.1 | Textkorpus — 311 |
| 17.2 | Schreibprozess — 311 |
| 17.3 | Gesprächskorpus — 312 |
| Register | — 323 |

1 Einleitung

Kinder lernen spätestens ab dem Schuleintritt schreiben. Sie bauen danach ihre schriftliche Ausdrucksfähigkeit zunehmend weiter aus und legen damit einen wichtigen Grundstein für schulischen und curricularen Erfolg. Diesen Aneignungsprozess durchlaufen nicht alle Kinder gleich erfolgreich. Vielmehr zeigen sich erhebliche Unterschiede darin, wie Kinder schreiben lernen und wie sie mit dem dafür nötigen Sprachwissen umgehen. In der vorliegenden Studie wird untersucht, worin sich sprachstarke und sprachschwache Kinder in der Konstruktion von schriftsprachlichen Äusserungen und sprachlichem Wissen unterscheiden. Mit diesem Fokus auf die globale Sprachkompetenz und ihre Rolle für die Aneignung von Schreibfertigkeiten nimmt sich die vorliegende Arbeit einer Thematik an, die bislang kaum erforscht wurde. Untersuchungen zur Schriftsprachaneignung konzentrierten sich in den vergangenen Jahrzehnten im Wesentlichen auf die Herausbildung sprachlicher Fertigkeiten über das Lernalter hinweg. Das Lernalter wird dabei als zentraler Motor für die Kompetenzentwicklung angenommen. Als Ergänzung zu diesen Untersuchungen erweitert die vorliegende Arbeit ihre Perspektive über die Altersdimension hinaus und zeigt, welche Aspekte schriftsprachlicher Kompetenz und sprachlichen Wissens stärker von der globalen Sprachkompetenz als vom Lernalter der Kinder abhängen.

Der Kontakt mit Sprache in verschrifteter Form, der in der Regel mit dem Schuleintritt verbunden ist, führt bei den Kindern zu einer Restrukturierung ihres sprachlichen Wissens, das in der Mündlichkeit weitgehend ein implizites Wissen darstellt. Während Kinder die mündliche Sprache mit einer erstaunlichen Leichtigkeit erwerben und dafür auf Instruktionen oder explizites Sprachwissen nicht angewiesen sind, wird die Aneignung des Schreibens stark von aussen gesteuert. In der Schweizer Sprachsituation ist dieser Übergang von der mündlichen zur schriftlichen Sprache besonders prägend, da in der Deutschschweiz vorwiegend Dialekt gesprochen, aber in der Standardsprache geschrieben wird. Zeitgleich mit der Schriftlichkeit eignen sich die Kinder damit eine neue Varietät an.

Bereits im Vorschulalter reflektieren und sprechen Kinder über Sprache. In der Schule werden Aktivitäten der Sprachbetrachtung ausgebaut und didaktisch initiiert. Dabei wird das Potenzial der Sprache in ihrer verschrifteten Form ausgenutzt. Das Schreiben stimuliert die metasprachliche Reflexion, weil die geschriebenen Wörter, Sätze und Texte nicht der Flüchtigkeit des mündlichen Ausdrucks unterworfen sind. Neben das bislang weitgehend implizite Sprachwissen der Kinder tritt dadurch ein expliziter Wissensbestand, der im Laufe der Schulzeit ausgebaut wird. Dieses explizite Wissen umfasst zum einen

sprachliche Normen wie grammatische und orthographische Regeln oder Konventionen für Formulierungen und Textsorten. Zum anderen bezieht sich das explizite Wissen auf Schreibhandlungen, also darauf, wie beim Schreiben vorzugehen ist. Die vorliegende Studie bezieht die Schreibprozessebene sowie die Ebene sprachlichen Wissens in die Analyse mit ein und ermöglicht so einen differenzierten Einblick in die Schriftsprachkompetenz sprachstarker und sprachschwacher Kinder.

2 Thematik und Übersicht

Schreiben stellt hohe Anforderungen an die Kinder. Es verlangt das Übersetzen gedanklicher Inhalte in sprachliche Grössen, die ihre Funktion ohne nonverbale und paraverbale Mittel der mündlichen Kommunikation erfüllen. Das Schreiben orientiert sich an Normen und Konventionen in Bezug auf die formalsprachlich korrekte Verschriftung und die Bindung an Textsorten und Textmuster, lässt aber gleichzeitig einen potenziell unendlich grossen Spielraum für mögliche Ausdrucksformen offen: Die gleichen Gedanken etwa können auf ganz unterschiedliche Weisen schriftlich ausgedrückt werden. Die Schreibhandlung setzt zudem die Koordination hierarchieniedriger mit hierarchiehöheren Prozessen des Schreibens voraus und wird dabei gleichzeitig begleitet von Planungs- und Revisionsprozessen. Zudem sind die Texte laufend auf ihre Funktionalität als Kommunikationsmittel hin zu überprüfen, was die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme voraussetzt. Schreiben zeichnet sich also dadurch aus, Fertigkeiten und sprachliches Wissen in unterschiedlichen Kompetenzbereichen produktiv miteinander zu kombinieren. Das gelingt nicht allen Kindern. Die vorliegende Studie zeigt auf, in welchen Bereichen schriftsprachlicher Kompetenz und sprachlichen Wissens sich Kinder mit unterschiedlicher globaler Sprachkompetenz unterscheiden. Ihren Ausgangspunkt bilden zwei Leitfragen:

1. Welche Rolle spielen die globale Sprachkompetenz und das Lernalter der Kinder für das Schreiben?
2. In welchem Verhältnis stehen implizites, explizites und expliziertes sprachliches Wissen zueinander?

Im Gegensatz zu bisherigen Forschungsarbeiten erweitert die hier präsentierte Studie ihren Fokus über die Altersdimension hinaus. Sie geht von einer globalen Sprachkompetenz aus, die unterschiedliche Prozesse der Sprachproduktion, der Sprachverarbeitung und des sprachlichen Wissens beinhaltet, und fragt danach, wie sich diese auf die Schreibfähigkeit auswirkt. Schreiben wird damit nicht isoliert von anderen sprachlichen Kompetenzen betrachtet, sondern in seinem Zusammenspiel mit diesen Sprachwissens- und Sprachhandlungsbereichen.

Bislang fokussierten empirische Forschungen zur Schriftsprach- und Textkompetenzaneignung stark die Ontogenese der Schreibfähigkeit. Im Zentrum stehen dabei die Fragen danach, in welchen Erwerbsschritten sich Kinder Schreib- und Textkompetenzen aneignen und wie diese Fertigkeiten über die Zeit hinweg zunehmen. Methodisch wird dabei häufig so verfahren, dass sprachliche Variablen für verschiedene Altersstufen analysiert werden. Das

Lernalter des Kindes spielt zwar zweifellos eine wichtige Rolle für seinen Lernzuwachs. Empirisch ist jedoch ungeklärt, in welchem Verhältnis das Alter zu anderen Einflüssen, etwa zur globalen Sprachkompetenz, steht. Hier setzt das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie an. Sie kontrastiert den Einfluss der globalen Sprachkompetenz auf das Schreiben mit einer ontogenetischen Dimension. Die globale Sprachfähigkeit der Kinder wird in einem standardisierten Verfahren anhand eines C-Tests gemessen. Die so erhobenen Daten dienen auch als Grundlage für die Bildung der Untersuchungsgruppen und die Einteilung der Kinder in eine sprachstarke und eine sprachschwache Gruppe.

Das Korpus umfasst Daten von zwei Altersgruppen, der 4. und der 6. Grundschulklasse (Harmos 6 und Harmos 8). Die Studie soll so klären, welche Unterschiede im Schreiben zwischen sprachschwachen und sprachstarken Kindern eher mit dem Lernalter der Kinder zu tun haben und welche stärker von der globalen Sprachkompetenz abhängen. Die fokussierte Altersspanne ist für die Aneignung von Schriftsprach- und Textkompetenzen eine besonders wichtige Phase: Basale Grundfertigkeiten des Schreibens sind bis zur 4. Grundschulklasse erworben. Die Kinder bilden danach zunehmend routinierte Schreibkompetenzen aus und erschliessen bis zur 6. Grundschulklasse umfassende Bereiche und Funktionen der konzeptionellen Schriftlichkeit. Gleichzeitig erweitern sich einerseits didaktisch gesteuert das grammatische und sprachkonzeptionelle Wissen der Kinder und andererseits der reflexive Zugang zu Teilprozessen der Schreibhandlung sowie zu Konventionen und Normen in Bezug auf die konzeptionelle Schriftlichkeit.

Die Schreibforschung der letzten Dekaden hat methodisch und sprachkonzeptuell die Konzentration auf den geschriebenen Text als einzige Analysegrundlage überwunden. Sie hat so zu einem Verständnis des Schreibens als sprachlicher Handlung und als Prozess beigetragen. Der fertige Text ist nämlich auf seine sprachliche Qualität und seine Funktionalität hin überprüfbar, ermöglicht aber keine Rückschlüsse darauf, wie er entstanden ist und über welches sprachliche Wissen seine Verfasserin oder sein Verfasser verfügt. Erst wenn der Schreibprozess und die ihn begleitenden unterschiedlichen Sprachwissenstypen miterfasst werden, lassen sich Hinweise darauf finden, warum manchen Kindern das Schreiben guter Texte gelingt und wo andere dabei scheitern. Aus diesem Grund greift die vorliegende Untersuchung auf verschiedene Daten zurück, darunter auf Texte, auf Schreibprozessdaten und auf metasprachliche Kommentare der Kinder. Die Schülerinnen und Schüler haben am PC einen argumentativen Brief an ihre neue Schulleiterin verfasst. Während des Schreibens wurde der Schreibprozess aufgezeichnet. Dieser Schreibprozess wurde einem Teil der Kinder im Anschluss an die Schreibstunde als Film vorgespielt. Die Kinder wurden aufgefordert, sprachliche Handlungen und Revisio-

nen zu beschreiben und zu begründen. Basierend auf ihren Beobachtungen und mit dem Schreibprozess als Ausgangspunkt entwickelte sich ein Gespräch über sprachliche Strukturen, Normbezüge und Entscheidungen, die während des Schreibens zu fällen sind. Die auf diesem Weg erhobenen Kinderkommentare bilden als *expliziertes sprachliches Wissen* einen Teil des Korpus der vorliegenden Studie. Anhand einer standardisierten Sprachstandsmessung wurde das *explizite sprachliche Wissen* der Kinder erhoben, während das weitgehend *implizite sprachliche Wissen* durch das Textschreiben abgebildet wird. Die Schreibprozesse, das metasprachlich explizierte Sprachwissen, die Kindertexte sowie die Sprachstandsmessung bilden das Untersuchungskorpus der vorliegenden empirischen Studie.

Der Aufbau der Arbeit gestaltet sich in drei Teilen: *Teil I* (Kap. 3 bis 6) führt in den forschungstheoretischen Hintergrund der Studie ein. Der Fokus liegt dabei speziell auf dem Zusammenspiel zwischen Soziogenese und Ontogenese des Schreibens (Kap. 3), auf schreibprozessspezifischen Aspekten (Kap. 4), auf möglichen Modellierungen metasprachlichen Wissens (Kap. 5) sowie auf relevanten sprachlichen Konstruktionen, die als Ergebnis und Ausdruck von Sprachwissen den Schreibprozess und das Schreibprodukt miteinander verbinden (Kap. 6). Leitend für die Auswahl der Themen und für die Eingrenzung des Forschungsbereichs ist die Fragestellung der vorliegenden Studie. *Teil II* der Arbeit spezifiziert die Fragestellung anhand der Herleitung von Forschungsfragen und Untersuchungshypothesen (Kap. 7). Die Operationalisierung der Variablen (Kap. 8) schliesst daran an und leitet zum methodischen Zugriff und zur Begründung der Erhebungsinstrumente (Kap. 9) über. Die Präsentation des Korpus und der Probanden (Kap. 10) schliesst diesen Hauptteil ab und führt gleichzeitig in den dritten Teil der Arbeit ein. Der Untersuchungsbericht, *Teil III*, dokumentiert detailliert die Einzelauswertungen zu den verschiedenen Variablen (Kap. 11). Dabei wird Wert gelegt auf eine vollständige und systematische Darstellung der quantitativen und qualitativen Analysen. Die Synthese (Kap. 12) und das abschliessende Fazit (Kap. 13) unterziehen diese empirisch gewonnenen Einsichten einer kritischen Diskussion und decken dadurch Forschungslücken auf. Eine Dokumentation ausgewählter Erhebungsinstrumente ist im Anhang der Arbeit enthalten. Die Kindertexte sowie die transkribierten Gespräche finden sich in einem separaten, nicht publizierten Materialband, werden aber zur Veranschaulichung des Datenkorpus in Auszügen im Anhang dieser Publikation abgedruckt.



I | Forschungstheoretischer Hintergrund

3 Soziogenese und Ontogenese der Schriftsprache

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

3.1 Entwicklungsdimensionen der Schriftsprache

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Soziale Dimension der Schriftsprachaneignung

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

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

3.2.1 (Konzeptionelle) Schriftlichkeit versus (konzeptionelle) Mündlichkeit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.2 Geschriebener Standard und gesprochener Dialekt in der Deutschschweiz

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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