

Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur

Helmuth Feilke

Abstract

Die Diskussion und empirische Forschung zu Literalität und literaler Kompetenz in den Sozialwissenschaften, der Psychologie, den Sprachwissenschaften und den Didaktiken hat in den vergangenen 30 Jahren Theorien, Konzepte und Ergebnisse hervorgebracht, an deren theoretischer Integration zu arbeiten ist. Der vorliegende Beitrag bestimmt Literalität zunächst in einem weiten Sinn als die Gesamtheit von Einstellungen und Fähigkeiten, gesellschaftlichen Rollen und Institutionen, die für den Fortbestand einer Schriftkultur gebraucht werden. Im Anschluss wird das Konzept in drei Aspekte aufgelöst: Literalität und literale Kompetenz werden unter dem Aspekt der kulturellen Voraussetzungen des Erwerbs, unter dem Aspekt des Schreibens und Lesens als Probleme lösendes Handeln und unter dem Aspekt der besonderen Sprachlichkeit, die Literalität mit hervorbringt, thematisiert. Allen drei Aspekten werden kategorial verschiedene Erwerbstypen zugeordnet: Unter kulturellem Aspekt geht es um Sozialisation, unter dem Handlungsaspekt um die sozial-kognitive Entwicklung und den entwicklungspsychologisch zu rekonstruierenden Aufbau einer literalen Handlungskompetenz. Unter dem sprachlichen Aspekt schließlich geht es um Schriftspracherwerb als den Erwerb eines Spektrums funktional eigenständiger, literaler Sprachformen. Dabei lenkt der Beitrag den Blick auf vielfach vernachlässigte Einflussgrößen. Er betont die wichtige Rolle der kulturellen Einbindung des Schreibens und Lesens in umfassendere „literale Praktiken“. Er macht aufmerksam auf das Gewicht des sogenannten „Modell-Lernens“ und des Lernens durch Beobachtung beim Aufbau literaler Kompetenz. Er betont die besondere Bedeutung, die dem Lesen für den Aufbau von Schreibkompetenz zukommt, und er zeigt, dass Schriftlichkeit in unserer Kultur idealisierte, aber nichtsdestoweniger notwendige Spracherwartungen („Explizitformenerwartung“) hervorbringt, die Lerner dazu herausfordern, mit dem Eintritt in die Schriftlichkeit ihr Sprachverhalten im Ganzen zu restrukturieren. Der letzte Teil des Beitrags diskutiert didaktische Konsequenzen: Der Kulturaspekt, der Handlungsaspekt und der sprachliche Aspekt von Literalität sind in Konzepte zur Diagnose wie zur Förderung literaler Kompetenz mit einzubeziehen.

Schlüsselwörter

Literalität, Schriftlichkeit, Schreiben, Schreibdidaktik, literale Kompetenz

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autor

Helmuth Feilke

Institut für Germanistik, Justus-Liebig-Universität Giessen, Otto-Behaghel-Strasse 10B, D-35394 Giessen
helmuth.feilke@germanistik.uni-giessen.de

Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur

Helmuth Feilke

1. Interdisziplinarität und Aktualität des Themas

Zur Frage, was Schriftlichkeit eigentlich ist und was an ihr im Blick auf Bildungsprozesse das Wichtige und Relevante ist, gibt es wissenschaftlich verschiedene Vorstellungen und Antworten. Man denke etwa an den Textbegriff in der Theologie oder der Rechtswissenschaft oder den Schriftbegriff in der Kalligraphie, der Kunst des "schönen" Schreibens. Es gibt sehr unterschiedliche disziplinäre Kulturen des Nachdenkens über Schrift und Schriftlichkeit, die zum großen Teil auch gar nicht im Gespräch miteinander stehen. Diese Einschränkung ist notwendig, wenn im Folgenden aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Sicht ein theoretischer Rahmen zur Diskussion von Schriftlichkeit und Literalität vorgeschlagen wird.

Die öffentlichen Vorzeichen, unter denen wir heute über Schriftlichkeit und Literalität sprechen, bilden einen zunehmend restriktiven Verständigungskontext. Das öffentliche Interesse an der Literalität hat sich nach PISA innerhalb der letzten 10 Jahre auf eine Gretchenfrage zugespitzt, die heißt: Was genau muss die Gesellschaft, muss die Schule, müssen die Lehrerinnen und Lehrer dafür tun, dass Schüler in der jeweils nächsten Runde bei PISA und DESI, IGLU und VERA und anderen Großuntersuchungen dieser Art besser abschneiden? Wer wollte nicht, dass sie besser abschneiden? Aber im Zuge der wichtigen Debatte dazu geht leicht unter, dass die den bildungspolitischen Diskurs beherrschenden sogenannten „large-scale-assessments“ die öffentliche Diskussion über Literalität sehr stark kanonisieren. Die Debatte über Schriftkompetenzen findet unter den Vorzeichen des effizienten pädagogischen Mitteleinsatzes (Kernaufgaben) und der vergleichenden Leistungsmessung und -beurteilung statt. Ganz offenkundig ist hier vieles versäumt worden, denn sonst hätte der Schule nicht entgehen können, wie viele Schüler in der Tat von der Literalitätsentwicklung der Gesellschaft im Ganzen abgeschnitten zu sein scheinen und trotz, ja sogar wegen der Schule, zu Illiteraten werden. Mit der neu gewonnenen Aufmerksamkeit für die Defizite aber sind die Gefährdungspotentiale für die Entwicklung von Illiteralität keineswegs gebannt. Sie könnten sogar steigen, und zwar als Folge der Aufklärung und falsch verstandener Fürsorge selbst: Die Standards des Erhebens und Messens in large-scale-Untersuchungen erzwingen vielfach ein methodisches Vorgehen und eine Art der Aufgabenkonstruktion und Produktauswertung, die – wenn sie "Schule" macht – literalitätsdidaktisch in hohem Maße problematisch ist:

Man interessiert sich nur für die Produkte, kaum aber für die Prozesse des Lesens und Schreibens. Hier widerspricht beim Schreiben der methodische Erhebungsstandard in den sogenannten Aufsatzstudien den Forderungen der Bildungsstandards, die ausdrücklich Prozesskompetenzen fordern.

- Man wertet nur, was in einer knapp bemessenen Zeiteinheit produzierbar ist. (z.B. vs. Portfolio, Lerntagebücher etc.)
- Man wertet nur, was zu einem bestimmten Zeitpunkt produziert wird, berücksichtigt aber nicht die Kompetenzentwicklung. Das heißt die Leistungsmessung ist nicht auf den Erwerbsprozess bezogen, und lässt damit einen in Linguistik und Sprachdidaktik selbstverständlichen Aspekt der Messung und erst recht der Bewertung sprachlicher Leistungen außer Betracht.
- Man berücksichtigt nur Produkte individueller Leistungsabfragen, nicht aber Gesichtspunkte kooperativer und kollaborativer Leistungsfähigkeit (z.B. Tandemlernen, kollaboratives Schreiben, Schreibkonferenz).
- Man wählt aus pragmatischen Gründen forschungsmethodisch handhabbare, aber didaktisch fragwürdige Instrumente, etwa Leherdiktate zur Überprüfung der Rechtschreibfähigkeit und den klassischen Aufsatz zur Überprüfung der Schreibfähigkeit. Hier sind Lernbeobachtungen und aufgabendifferenzierte Schreiberhebungen didaktisch wesentlich informativer.
- Schließlich interessiert man sich *unmittelbar* nur für die Ergebnisse der Leistungsmessung; nur *mittelbar*, in der Regel aber *überhaupt nicht* für die Bedingungen einer erfolgreichen Rückkopplung

von Leistungsbewertung und nachfolgend zu verändernden Lernprozessen. Hierfür wären stärker didaktisch integrierte Formen der Feststellung von Lernständen erforderlich, die es erlauben, die Ergebnisse in Verbindung mit Merkmalen der Lernumgebung und des Unterrichts zu bringen.

Es mag sein, dass large-scale-Untersuchungen anders einfach nicht zu machen sind. Das wäre zu prüfen. Es ist auch richtig, dass die Erhebungsformen in large-scale Untersuchungen nicht als Muster für die Formen unterrichtlicher Leistungserbringung und -bewertung intendiert sind.

Es muss aber auch zu denken geben, wenn Erhebungen zur Leistungsmessung rein aus forschungspragmatischen Erwägungen zu Erhebungsformen kommen, die den Ansprüchen lernpsychologischer und fachdidaktischer Professionalität nicht genügen können. Dies ist umso bedenklicher angesichts der zunehmenden – und seitens der Schule und der Lehrer allzu verständlichen – Bestrebungen, die unterrichtlichen Produktions-, Rezeptions- und Bewertungsformen den Formen der Leistungsmessung möglichst weitgehend anzupassen.

2. Aspekte der Literalität und literaler Kompetenz

Obgleich leicht erkennbar lateinischer Herkunft ist das Wort „Literalität“ eine Entlehnung aus dem Englischen. *Literacy* meint alltagssprachlich die „ability to read and write“ oder einfach Alphabetisiertheit. Manchmal tritt als weitere Bedeutungskomponente auch „Belesenheit und literarische Bildung“ hinzu. Den ins Deutsche übertragenen Begriff „Literalität“ dagegen findet man nur im Fachwörterbuch. Selbst das entsprechende deutsche Wort *Schriftlichkeit* wird z.B. im Duden-Universalwörterbuch mit dem Gebrauchshinweis „selten“ versehen. Der Fachbegriff Literalität im Sinne von "Schriftlichkeit" hat viel zu tragen. Er ist, insbesondere in pädagogischen und didaktischen Zusammenhängen, Projektionsfläche für bildungstheoretische Kernideen und Hoffnungen ebenso wie für Befürchtungen zum Versagen im Bildungsprozess. Ein Hauptgrund dafür ist auch die Schlüsselrolle, die dem erfolgreichen Schriftspracherwerb für die Schul- und Bildungsbiographie insgesamt zukommt.

Die folgenden Ausführungen sind in drei Hauptteile gegliedert, die jeweils unterschiedliche Aspekte von Literalität thematisieren. Diese Aspekte stehen untereinander in einem Bedingungs-zusammenhang, der für das Verständnis der Entwicklung literaler Kompetenz stets als ganzer im Auge zu behalten ist. Ich unterscheide im Blick auf die Literalität im Folgenden

- einen *Kulturaspekt* mit der Leitfrage: Was bedeutet Schriftlichkeit?
- einen *Handlungsaspekt* mit der Leitfrage: Wie funktionieren Schreiben und Lesen?
- und einen – sprachlichen – *Strukturaspekt* mit der Leitfrage: Was eigentlich ist die schriftliche oder geschriebene Sprache?

Diese Aspekte sind nicht unabhängig voneinander, aber sie umfassen jeweils sehr verschiedene Problemzusammenhänge und sie binden jeweils unterschiedliche weitere Begriffe. Abbildung 1 fasst die drei Aspekte „Kultur – Handlung – Struktur“ in einer Übersicht zusammen. Die in der rechten Spalte auftauchenden Konzepte werden in den folgenden Kapiteln näher erläutert.

Zur Kulturebene: Jemand kann in einer Schriftkultur leben, aber illiterat und von der Teilhabe an schriftkulturellen Praxen einer Gesellschaft ausgeschlossen sein. Das Phänomen spielt vor allem als sogenannter sekundärer Analphabetismus auch in entwickelten modernen Gesellschaften leider eine zunehmend Besorgnis erregende Rolle. Oder: Ein Kind hat im eigenen Familienumfeld keine Gelegenheit, erwachsene Leser und Schreiber zu beobachten. Weniger dramatisch, dafür aber vielleicht für den akademischen Kontext alltäglicher: Ein Studierender soll eine wissenschaftliche Hausarbeit schreiben, hat aber keinen Vorstellung davon, was hier "wissenschaftlich" eigentlich heißt und was erwartet wird. Das wären Probleme der *Kulturebene*.

	Leitdifferenz	Erwerbstyp	Zentrale Konzepte für literale Kompetenz
Kultur- aspekt	Literalität vs. Oralität	Literale <i>Sozialisation</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Literacy vs. Literalität • Gesellschaft mit "Text-Institutionen" • Textkanon und Textkritik • Lernen aus und mit Texten • Literale Werte, Normen, Verhaltensstandards • Literale Praktiken • Domämentypische Literalität • Literale Handlungsmodelle
Handlungs- aspekt	Schreiben und Lesen vs. Sprechen und Hören	Literalkognitive und sozialkognitive <i>Entwicklung</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Problemlösendes Handeln & Problemlösefähigkeit • Problemräume ('rhetorical space & content space') • Textplanung, -überarbeitung • Prozesskompetenzen & Schreibstrategien • Strukturelle Kreativität • Kompetenzentwicklung: einfach – komplex, konkret - abstrakt, lokal – global; egozentrisch - reziprok • Präkonventionelle, konventionelle und postkonventionelle Entwicklung
Struktur- aspekt	schriftliche Sprache/Text vs. mündliche Sprache/Äußerung	Schriftspracherwerb	<ul style="list-style-type: none"> • Geschriebene Sprache vs. schriftliche Sprache und Schriftsprache • konzeptionelle Schriftlichkeit • Kontextunabhängiges bzw. formgestütztes Sprachverstehen • Grammatikalisierung, Textualisierung • Ausbildung von sprachlichen Textroutinen • Textsortenbestimmtheit der Formmerkmale • literale Sprachbewusstheit

Abbildung 1: Aspekte literaler Kompetenz

Auf der Handlungsebene wären andere Phänomene zu verorten und zu erklären: Jemand kann sich sprechend unter Umständen sehr gut ausdrücken, hat aber große Probleme beim Schreiben, und wiederholt landet der gerade begonnene Text im Papierkorb. Schreiben ist langsamer als Sprechen; es fordert – eher als das Sprechen – eine Zerlegung und Planung des Produktionsprozesses; es ermöglicht das Überarbeiten, und für beides sind Strategien der Problemlösung zu entwickeln. Das sind Beispiele für Probleme des *Handlungsaspekts* literaler Kompetenz.

Schließlich hängen Schriftgebrauch und Sprache eng zusammen: So kann es auch sein, dass jemand flüssig und locker formuliert, das Produkt aber sprachlich den Ansprüchen an einen schriftlichen Text oder an die spezielle Textsorte nicht genügt. Wenn man etwas zwar sagen, aber so nicht schreiben kann, dann ist das ein Problem der sprachlichen Mittel, der Kenntnis von Formen und sprachlichen Normen schriftlicher Kommunikation.

Deshalb werden die Aspekte bzw. die Ebenen der Kultur, der Handlung und der Sprachstruktur unterschieden. Darauf gehe ich in den folgenden Kapiteln ein.

3. Literalität – der Kulturaspekt

Schriftlichkeit und Literalität rufen als Fachbegriffe die im Wortfeld gegebenen Abgrenzungen auf. Die Leitdifferenz für den Kulturaspekt ist der bis in die antike Philosophie zurückreichende Gegensatz von Oralität und Literalität, Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Literalität bezeichnet in dieser Abgrenzung die Gesamtheit von Einstellungen und Fähigkeiten, gesellschaftlichen Rollen und Institutionen, die für den Fortbestand einer Schriftkultur gebraucht werden. Schriftlichkeit ist keine anthropologische Konstante. Sie fällt uns nicht mit der Geburt in den Schoß, wie man es für die Sprachfähigkeit jedenfalls zum Teil annehmen kann.

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. Für die Schule und für den Unterricht ist das elementar. Die Schule entsteht als Institution mit der Umstellung des Lernens von einem "learning by doing" auf ein Lernen aus Texten. Literale Kompetenzen, das sind die sozialen, emotionalen, kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten, die zur Kommunikation mit Texten gebraucht werden. *Literalität* setzt also *literacy* voraus, ist aber mehr als die bloße Möglichkeit, sich schriftlich mitzuteilen. Sie schließt ein verändertes Verhältnis der Menschen zur Sprache, zu sich selbst und zur Gesellschaft ein.

3.1 Kulturaspekt: Allgemeine literale Kompetenz – eine historisch sehr junge Forderung

Schriftlichkeit ist kulturell ein spätes Produkt in der Geschichte der Menschheitsentwicklung (seit ca. 5000 v. Chr.) (Ehlich 1980, Haarmann 1994). Und historisch ist die Schrift in Gesellschaften schon lange entwickelt, bevor es in diesen Gesellschaften dazu kommt, dass die Angehörigen beginnen, mit (heiligen) Texten zu kommunizieren und schließlich das gesellschaftliche Wissen über kanonische Texte reproduziert, kritisiert und erneuert wird (ca. 200 n. Chr.) (Assmann 2000, 93 ff., 118 ff). Die Umstellung der kulturellen Reproduktion auf ein in Texten niedergelegtes Wissen gibt es also erst seit etwa 1800 Jahren. Bis diese Texte nicht mehr nur rituell zelebriert, sondern individuell gelesen werden – ein wichtiger Punkt ist hier die Umstellung auf das leise Lesen – vergehen noch einmal ca. 500 Jahre (vgl. Illich 1991, Parkes 1999, Manguel 2000). Ein weiterer historischer Schritt – im Deutschen noch einmal ca. 800 Jahre später und also gerade mal 400 Jahre her – ist der Übergang von der Literalität als Elitenbildung zur Literarisierung der Bevölkerung und der Ausbildung verbreiteter Lesekompetenz. Noch einmal deutlich später etabliert sich der Anspruch auf verbreitete Schreibkompetenz (vgl. Giesecke 1998). Damit erst setzt auch sprachlich die Verschriftlichung der Volkssprachen und die Entwicklung einer "schriftlichen Sprache" ein (Ehlich 1994, 28 ff). Ein Literalisierungsstandard, der den Anspruch umfasst, in einem "eigenverantwortlichen Schreibprozess ... ziel-, adressaten- und situationsbezogen" eigene Texte verfassen zu können, wie es in den seit Dezember 2003 vorliegenden „Bildungsstandards der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) für mittlere Schulabschlüsse (MSA)“ im Fach Deutsch heißt (Bildungsstandards 2003, 16 f), ist menschengeschichtlich gerade einmal 150 Jahre alt. Abbildung 2 zeigt in starker Vereinfachung noch einmal die Entwicklung der Erwartungen an die literale Kompetenz:

Ca. 5000 v. Chr.: Schrifterfindung
Ca. 200 n. Chr.: kanonische Texte / Textkommunikation
Ca. 700 n. Chr.: individuelles/leises Lesen
Ca. 1500 n. Chr.: allgemeine autonome Textrezeptionskompetenz
Ca. 1850 n. Chr.: allgemeine autonome Textproduktionskompetenz

3.2 Kulturaspekt: Literale Kompetenz und literale Praktiken

Eine literale Gesellschaft ist anders verfasst als eine orale Gesellschaft. Damit sind kommunikative Standards, Ansprüche an Texte bzw. Äußerungen und damit wiederum spezifische Erwartungen in der Sozialisation verknüpft. So darf ein Vortragender in der Universität z.B. erwarten, dass man ihn ausreden lässt, selbst dann, wenn die Zuhörer vielleicht schon unruhig sein und Einwände haben sollten. Das liegt daran, dass die Universität eine durch und durch literal geprägte Institution unserer Gesellschaft ist, in der ein Institutionsangehöriger in den speziell dafür vorgesehenen Kontexten (z.B. einer Vorlesung) anders als in der mündlichen face-to-face-Kommunikation alleiniges Rederecht beanspruchen darf. Die Textsorte 'Vortrag' ist institutionell an bestimmte Kontexte gebunden und sie ist durch diese Kontexte selbst im soziologischen Sinne eine Institution, die zuverlässig Erwartungen organisiert. Die Erwartungen der Hörer sind in diesem Sinn durch die schriftkulturelle Institution geprägt. Sie dürfen erwarten, dass Ihnen ein einigermaßen geplanter, das heißt inhaltlich gut strukturierter Vortrag geboten wird, der in der Substanz wie ein schriftlicher Text funktioniert. Der Vortrag ist zwar *medial* mündlich, aber was die Hörer inhaltlich und von der Form her erwarten, ist orientiert an der Norm *konzeptioneller* Schriftlichkeit.

Das heißt die Hörer haben literale Textsortenerwartungen und entsprechend darf Ihnen keine Frühstücksplauderei abgeliefert werden. Das gehört schon zu den sprachlichen Konsequenzen des kulturellen Aspekts. Wissenschaft als Institution ist eine besonders prominente Ausformung eines Aspekts von Schriftkulturen. Dort, wo Literalität die kulturelle Reproduktion mitbestimmt, ob im Recht, der Religion, der Wissenschaft oder der Bildung wird sie selbst zur sozialen Institution: Es hängen bestimmte Rollenerwartungen daran, an die sich Verhaltensnormen und schließlich auch sprachliche Kompetenzen in der Beherrschung bestimmter Sprachformen anschließen.

Unter dem kulturellen Aspekt wichtig ist aber auch, dass das Vorhandensein und der Gebrauch von Schrift nicht an sich schon bestimmte Verhaltenskonsequenzen, sprachliche und kognitive Konsequenzen haben. Diese hängen vielmehr immer von den kulturell vermittelten Gebrauchsweisen ab, den „literalen Praktiken“ (Barton 1993). Erst in Abhängigkeit davon entwickeln sich unterschiedliche Werte, Interessen und kognitive Schemata des Umgangs mit der Schrift. Berühmt geworden ist eine Untersuchung von Michael Cole und Sylvia Scribner (1981) mit dem Titel: "The Psychology of Literacy". Die beiden Psychologen hatten die Schriftlichkeit bei dem Volk der Vai in Liberia untersucht. Die Vai sind deshalb besonders interessant für Schriftlichkeitsforscher, weil sie in drei verschiedenen Sprachen schreiben, und zwar schreiben sie Englisch in der Schule, VAI für private Zwecke und Arabisch für kultische und religiöse Zwecke. Bis zur Untersuchung Scribners und Coles hatte man angenommen, der Schriftgebrauch habe generell bestimmte kognitive Effekte auf das Lernen. So verband man besonders mit den Alphabetschriften die Fähigkeit zu analytischem Denken (Lautanalyse) und zum willkürlichen und bewussten Operieren mit Symbolen. Weil Schrifttexte weniger kontextgebunden sind, wurde gefolgert, das Schreiben führe zu kontextentbundenem und abstrahierendem Denken. Weil die Kommunikation mit Texten in der Neuzeit eine komplexe Syntax mit vielfältigen logischen Verknüpfungsformen für Aussagen hervorbringt, wurde gefolgert, das Textschreiben führe zu logischem Denken. Analytisches, abstraktes und logisches Denken erschien als unmittelbare Konsequenz der Literalität (Goody et al 1968/1986).

Scribner und Cole konnten nun nachweisen, dass die bis dahin dem Schriftgebrauch allgemein zugeschriebenen kognitiven und sprachlichen Konsequenzen eindeutig spezifische kulturelle Voraussetzungen haben: Auch die Vai in Liberia zeigen zwar einen abstrakten und analytischen Sprachgebrauch in der beschriebenen Form, aber sie zeigen ihn nur in ihren englischen, das heißt in ihren schulischen Texten, nicht in den privaten VAI-Texten und auch nicht in den religiösen arabischen Texten. Nur die *geschulte* englische Schriftsprache zeigte Tendenzen kognitiver Verallgemeinerung, abstrakter Begriffsbildung etc. wie oben beschrieben. David Olson (1977) hat deshalb auch von einer "schooled language" gesprochen, einer Sprache und einem Denken, die eben erst durch eine bestimmte Praxis des Umgangs mit Schrift und Texten in der Schule entstehen. Hierzu hat sich in der jüngeren Forschung eine umfangreiche Diskussion entwickelt (Schleppegrell 2010, Vollmer/Thürmann 2010). Entscheidend für Fragen des Denkens und Lernens ist also die literale Praxis, die jeweilige *Kultur* des Umgangs mit der Schrift. Sie prägt unsere Schemata der Schriftwahrnehmung, z.B. die Wahrnehmung von Geschriebenem als Text und die Wahrnehmung von Texten als einer Größe, die für mich nicht nur lesbar, sondern für mich als lesendes Individuum auch bedeutsam sein kann. Das ist nicht selbstverständlich. Solche Schemata gab es bis vor 500 Jahren kaum. Bis dahin gab es im

deutschen Sprachraum fast nur einen kanonischen Text, die Heilige Schrift. Der Text aber war nicht auf Deutsch, sondern in einer fremden Sprache – nämlich lateinisch – geschrieben. Und offenkundig war dieser Text – vielmehr dieses Buch – nicht zur individuellen Sinnentnahme gedacht, sondern wurde primär verwendet als ein heiliger Gegenstand, der rituell zelebriert wurde (vgl. Illich 1991). Für den mittelalterlichen Klosterschüler hatten die Schrift und seine Sprache nichts miteinander zu tun und die Heilige Schrift war für ihn wie für die meisten seiner Zeitgenossen und -genossinnen kein Text in unserem Sinn.

Unter dem Kulturaspekt ist der Erwerb literaler Kompetenz als 'literale Sozialisation' zu bestimmen. Wenn man über literale Sozialisation spricht, dann sucht man Erklärungen für den Erwerb mit Hilfe soziologischer Begriffe: *Werte, Normen, Rollenverhalten (z.B. in Geschlechtsrollen) soziale Klasse, Schicht, Milieu etc.* gehören hierher. Aber auch der Sozialpsychologie zugeordnete Kategorien wie *Erwartungen, Interessen, Identifizierungen, personale Identität, Gruppenidentität etc.* sind zentral für die Erklärung literaler Sozialisation. Der zentrale Lerntyp unter dem Aspekt literaler Sozialisation ist das Modelllernen, das heißt die Orientierung an Menschen, die in der eigenen Umgebung literale Praxen modellhaft vorleben (Bandura 1979). Lehrerinnen und Lehrer sind solche Modelle literalen Handelns in der Schule. Hier ist die Frage anzuschließen, inwieweit Lehrer diese Aufgabe zu ihrem Selbstverständnis und ihrem didaktisch relevanten Verhaltensrepertoire zählen. Welche Rolle spielt es für ihr Berufsverständnis, literale Haltungen und Einstellungsmuster zum Umgang mit Texten, aber auch konkrete Lese- und Schreibhandlungen exemplarisch zu modellieren? Eine wichtige Frage scheint mir auch zu sein, ob und inwieweit das modellierte Verhaltensrepertoire geeignet ist, über die genuin schulischen literalen Praktiken hinaus auch gesellschaftlich relevante Schriftpraxen (z.B. journalistische, literarische, wissenschaftliche) in ihrer Unterschiedlichkeit mit einzubeziehen. Damit ist ein Sachverhalt angesprochen, der auch in der jüngeren empirischen Schreibforschung vielfache Bestätigung findet (vgl. z.B. Couzijn/ Rijlaarsdam 1996): Schreiben kann man einerseits zwar nur durch eigenes Schreiben lernen, aber die wesentlichen Impulse für diesen Prozess kommen kulturell erst durch die Modellierung und gezielte Beobachtung von Lese- und Schreibhandlungen zustande.

3.3 Kulturaspekt: Gendereffekte und soziale Vererbung literaler Kompetenz

Als weitere Beispiele für das Gewicht des Kulturaspekts ziehe ich im Folgenden abschließend die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Schriftspracherwerb und die Rolle sogenannter „sozialer Vererbung“ von Bildungschancen heran.

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. 1995; Hurrelmann 2004). Die Konstellation betrifft nicht nur das Lesen. Die Untersuchung von Sigrun Richter (1996) zum Rechtschreiberwerb bei Jungen und Mädchen zeigt u.a. Folgendes: Unter den 10% der leistungsstärksten Schüler bei Diktaterhebungen sind die Jungen mit etwa einem Drittel vertreten. Unter den 10% der schwächsten Schüler aber sind die Jungen mit einem Anteil von drei Vierteln deutlich überrepräsentiert. 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. Dazu kommt, dass auch hier – wie in der Familie – in der Regel nur wenige Lehrer als männliche literale Handlungsmodelle für die Jungen zur Verfügung stehen. Die aktuelle Debatte zur Literalität und mangelnder literaler Kompetenz hat ursächlich vor allem mit dem schlechten Abschneiden der Schüler zu tun, die aus vergleichsweise schriftfernen Sozialisationsmilieus stammen und deren Abstand zur *Schul- und Bildungssprache* bereits in der vorschulischen Sozialisation vergleichsweise stark ausgeprägt ist. Neuere empirische Untersuchungen zeigen, dass dies für Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder deutscher Muttersprache gleichermaßen gilt (Eckhardt 2008). Das Handlungsfeld Schule bringt eine grammatisch und textuell literal geprägte Sprache hervor, die auch die Erwartungen an das Sprechen prägt und an deren Erwerb viele Schüler scheitern (vgl. Kapitel 5).

Unter den kulturellen Faktoren spielt das Bildungssystem, speziell das Schulsystem selbst, eine entscheidende Rolle. Es spiegelt in seiner Gliederung nicht nur Leistungsunterschiede, sondern trägt zur Reproduk-

tion der sozialen Trennung in schriftferne und schriftbezogene kulturelle Milieus mit bei. In Deutschland erreichen 10% der Schüler des 9. Schuljahrs nicht die Kompetenzstufe 1 der PISA-Skala (der Durchschnitt in den Pisa-Ländern liegt bei 6%). Davon sind 2/3 Jungen und immerhin die Hälfte hat muttersprachlich deutsch sprechende Eltern. 6% der muttersprachlich deutschen Sprecher insgesamt und 25% der muttersprachlich nicht deutschen Sprecher insgesamt zählen zu dieser Gruppe (Deutsches Pisa-Konsortium 2001, 117 ff). Die Ursachen für die darin zum Ausdruck kommende kulturelle Fremdheit der Schriftsprache liegen in einer auch vom Bildungssystem beförderten stabilen sozialen Vererbung von Bildungschancen (vgl. Al-mendinger 2003).

4. Schreiben und Lesen: der Handlungsaspekt

Unter dem Handlungsaspekt geht es vor allem um die Unterschiede von Schreiben und Sprechen bzw. von Lesen und Hören. Das Schreiben funktioniert nicht als bloße Übertragung des Sprechens in das Medium der Schrift, und ebenso wenig ist das Lesen erklärbar als eine Handlungsform, die über Grundkategorien des Hörens als Handlung erklärt werden könnte. Schreiben und Lesen funktionieren als Handlungen sehr verschieden von Sprechen und Hören. Dies hat ein Begriff literaler Kompetenz zu berücksichtigen. Ebenso muss auch ein damit verbundener Entwicklungs- und Lernbegriff darauf Rücksicht nehmen.

Die Darstellung in Abbildung 3 beschränkt sich auf einen Vergleich von Sprechen und Schreiben und auch hier nur auf einige wenige Punkte. Aus der Gegenüberstellung wird leicht ersichtlich: Sprechen und Schreiben unterliegen in kommunikativer, semiotischer und temporaler Hinsicht als Handlungen sehr verschiedenen Bedingungen. Kommunikativ betrachtet ist das Schreiben eher monologisch, mit allen daraus resultierenden Konsequenzen. Jedes Sprechen ist immer schon eingebettet in einen Situationszusammenhang, der die Verständigung stützt; das Schreiben dagegen muss erst einen Kontext schaffen. Jedes Sprechen richtet sich üblicherweise an einen konkreten Adressaten. Das Schreiben dagegen oft an ein allgemeines Lesepublikum. Unter dem semiotischen Aspekt ist das Schreiben deshalb sehr viel stärker sprachlich bestimmt, während wir uns beim Sprechen stark auf Intonation und Körpersprache stützen. Schließlich ist das Schreiben unter temporalem Aspekt sehr viel langsamer als das Sprechen. Während wir beim Sprechen 4,51 Silben pro Sekunde artikulieren, kommen wir beim Schreiben auf gerade einmal 0,89 Silben pro Sekunde (vgl. Wrobel 1995, Günther/Pompino-Marshall 1996, Inhoff/Rayner 1996). Dieser Unterschied verschärft sich noch einmal, wenn man die Pausen mit einbezieht (Kompositionsrate). Das Schreiben braucht mehr Pausen als das Sprechen. Es verlangt Fähigkeiten, z.B. Planungsfähigkeit und Überarbeitungsfähigkeit, – hier etwa auch die Trennung von Oberflächenkorrektur und eigentlicher Textüberarbeitung – die als Schreibprozesskompetenzen unzweifelhaft zum Begriff einer literalen Kompetenz dazu gehören.

Sprechen:	Schreiben:
<p><i>kommunikativer Aspekt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • situativer Kontext (ich-hier-jetzt) • Interaktion/Dialog • konkreter Adressat • flüchtiges Produkt 	<p><i>kommunikativer Aspekt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • kein situativer Kontext • Monolog • abstrakter Adressat • konstantes Produkt
<p><i>semiotischer Aspekt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • analog verbale, paraverbale, und nonverbale Produktion 	<p><i>semiotischer Aspekt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • rein verbale Produktion • aber auch: Typographie, Layout
<p><i>temporaler Aspekt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Artikulationsrate: 4.51 (S/S) • Kompositionsrate: 2.92 (S/S) • Ca. 200 Wörter/Minute 	<p><i>temporaler Aspekt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Artikulationsrate: 0.89 (S/S) • Kompositionsrate: 0.51 (S/S) • Ca. 20 Wörter/Minute

Abbildung 3: Handlungsaspekt – Unterschiede von Sprechen und Schreiben

Die für das Schreiben als Handeln geforderten Fähigkeiten können nicht einfach als Ergebnis eines Sozialisationsprozesses aufgefasst werden, da in der Regel hierzu überhaupt keine Sozialisation stattfindet. In der Forschung zur Literalität stand in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts deshalb vor allem die nun neue Handlungsperspektive im Vordergrund. Schreiben und Lesen wurden als besonders prominente Beispiele für so genanntes *‘problemlösendes Handeln’* angesehen.

Die Schreibsituation ist für die Forscher ein komplexer Problemraum, den es zu strukturieren gilt. Er gliedert sich bei näherer Betrachtung in zwei Hauptproblemräume, den so genannten "content space" – hier geht es vor allem um Fragen der Inhaltsorganisation und der Bereitstellung von Wissen beim Schreiben – und den so genannten "rhetorical space" – hier geht es um die Fragen der Situations- und Adressatenorientierung (vgl. Bereiter/Scardamalia 1987). Unter dem Handlungsaspekt werden Fragen gestellt wie: Worin unterscheidet sich das Vorgehen guter und schlechter Problemlöser? Mit welchen Begriffen kann man die Entwicklung von Problemlösefähigkeit beschreiben? etc. Gute Problemlöser etwa können über den Schreibprozess und ihre Problemlösemöglichkeiten sprechen; sie haben dafür ein Vokabular. Der Schreibprozess guter Problemlöser ist entsprechend strukturiert und lässt sich in Phasen gliedern. Gute Problemlöser haben eine eher globale Problemlöseperspektive, z.B. den Blick auf den ganzen Text und können ihrer globalen Strategie lokale Problemlösungen zuordnen etc. Sie wissen, was sie tun, wenn sie schreiben. Ein wichtiger Ansatzpunkt für die Förderung literaler Kompetenz ist deshalb die Förderung von Handlungsbewusstheit beim Schreiben.

Ebenso wichtig wie Handlungsbewusstheit ist auch eine Bewusstheit gegenüber den spezifisch sprachlichen Erwartungen. Sprache und Sprachwissen verändern sich durch das Lesen und Schreiben. Kinder brauchen für den Schrifterwerb keinesfalls notwendig eine explizite grammatische Instruktion, aber sie können von einer entsprechenden Bewusstwerdung profitieren (Bredel 2007). Darauf werde ich im nächsten Kapitel noch näher eingehen.

Den angesprochenen Handlungsproblemen des Schreibens korrespondieren jeweils auch besondere Chancen für die Entwicklung, wie sie die Gegenüberstellung in Abbildung 4 zeigt:

<i>Probleme</i>	<i>Chancen</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Abwesenheit des konkreten Adressaten (fehlendes Kommunikationsmotiv und fehlende Rückmeldung) • fehlender situativer Kontext Problem des Hintergrundwissens • fehlende Lautlichkeit (Abstraktheit & Willkürlichkeit der Schrift) • Gegenwärtigkeit des bereits geschriebenen Textes • Langsamkeit des Schreibens 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung sozialer Phantasie: abstrakte und verallgemeinerte Adressatenkonzepte, epistemisches Schreiben • sprachliche Kontexterzeugung, Explizitheitserwartung <p>Ablösung von der Mündlichkeit, Ausbildung einer auf das Lesen angelegten Sprachstruktur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verantwortlichkeit für den Text, Überprüfbarkeit, Kohärenzerwartung, • Überarbeitungsmöglichkeit & -notwendigkeit, Sprachreflexion Planungsnotwendigkeit und -möglichkeit

Abbildung 4: Probleme und Chancen für das Lernen durch Schreiben

Dass der Adressat beim Schreiben abwesend ist, ist zwar ein Problem für Schreiberinnen und Schreiber, aber es ist auch eine Chance, abstrakte Adressatenkonzepte zu entwickeln und sich z.B. die Frage zu stellen, wie ein Argument vorgebracht und formuliert werden muss, wenn es an eine Allgemeinheit gerichtet ist. Diesen Grundgedanken kann man weitertreiben: Auch die Langsamkeit des Schreibens ist sicher ein Problem, vor allem für Schreibanfänger; aber dieses Problem fordert zur Entwicklung von Schreibplänen

und einen entsprechenden Planungskompetenz voraus. Und wenn man schon langsam ist, und der eigene Text gegenwärtig bleibt, dann bietet das auch die Chance zur Textüberarbeitung und Sprachreflexion.

Aus dieser Problemlöse-Perspektive in der Forschung resultierte eine Sicht auf das Schreiben- und Lesenlernen, die sich weniger für das Erfüllen bestimmter Produktnormen interessierte als für die Frage, auf welchen Wegen die Schreiber etwa bestimmte Textsortenschemata oder auch orthographisches Regelwissen aufbauen. Nicht das Produkt, sondern der Prozess des Schreibens wie auch der Entwicklung von Schreibfähigkeit stand im Zentrum der Aufmerksamkeit. Es gehört zur neuen Entwicklung der Diskussion zum Thema dass Prozessperspektive und Produktperspektive heute nicht mehr gegeneinander ausgespielt werden. Man braucht beide Perspektiven:

Im Blick auf den Entwicklungsprozess konnte man z.B. zeigen, dass komplexen Formen der Beschreibung oder des Argumentierens in Texten stets Phasen vorausgehen, in denen die Sätze assoziativ und listenbildend oder in Form einer "und-dann-Verknüpfung" angeordnet wurden. Das "und-dann-Schema" erlaubt es einem Schreiber, überhaupt zunächst einmal Sätze zu verknüpfen und einen Text zu bilden; die Differenzierung dieser rein zeitlichen Sequenz in weitere, z.B. argumentative Aussagenrelationen wie "Grund und Folge" (weil, denn, da) oder gar adressatenbezogen "Einwand und Entgegnung" (zwar – aber) baut erst darauf auf (Schmidlin 1999).

Ein enger Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Problemlösens und der entsprechenden sprachlichen Fähigkeiten in der Kompetenz der Schreiber wurde deutlich. Besonders spektakulär war dabei die Beobachtung, dass zwischen der Verwendung sprachlicher Mittel im Sprechen und einer entsprechend kompetenten Verwendung derselben Mittel im Schreiben, stets ein größerer Entwicklungszeitraum lag. Der Schriftspracherwerb zeigt hier viele Parallelen zum Fremdspracherwerb. Diese Beobachtung wird schon in Wygotskis berühmtem Standardwerk „Denken und Sprechen“ (1934/1970, S. 257 ff.) klar formuliert. Das ist ein deutlicher Beleg dafür, dass das Schreiben zu einer tiefgreifenden Umstrukturierung des sprachlichen Wissens selbst führt, die eben Entwicklungszeit beansprucht. Es zeigte sich auch, dass die Schritte in der Entwicklung der Problemlösefähigkeit nicht einfach altersgebunden waren, sondern von der Dauer der Schreiberfahrung selbst abhingen. Erwachsene Analphabeten durchliefen die gleichen Stadien der Problemlösung wie sehr viel jüngere Schüler. Dies ist ein Hinweis darauf, dass es sich beim Literalitätserwerb nicht um einen Reifungsprozess handelt, sondern um einen kulturabhängigen, stark eigengesetzlichen Kompetenzaufbau.

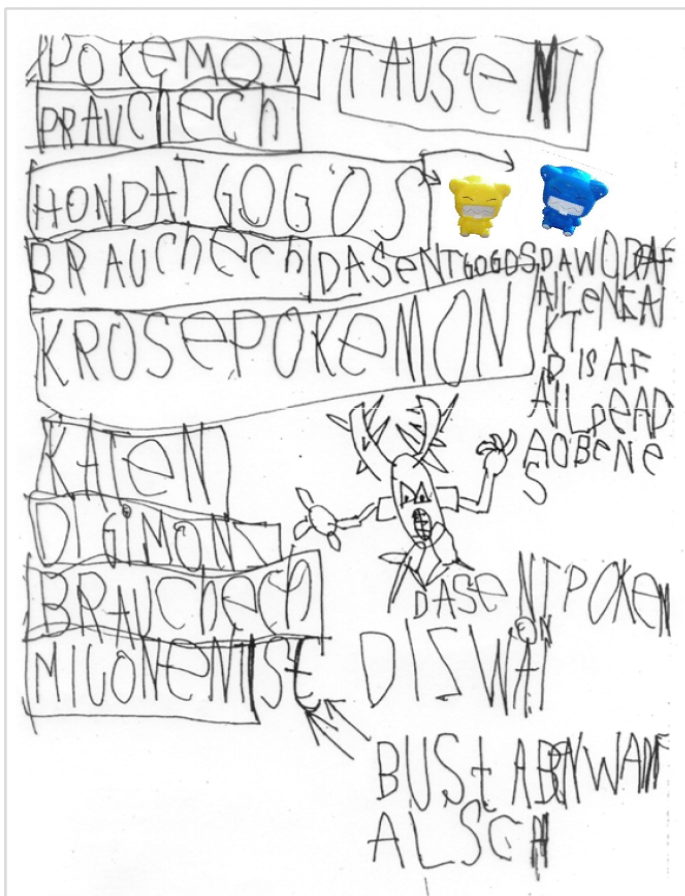
Ein weiterer Aspekt ist wichtig: Problemlösendes Handeln ist strukturell kreativ. Auch Schreiben als problemlösendes Handeln führt stets zu unterschiedlichen Lösungen verschiedener Schreiber. Didaktisch bedeutet dies: die Gestaltung schulischer Schreibanlässe wäre für divergierende Problemlösungen nicht nur im Sinne einer Fehlertoleranz offenzuhalten, sondern geradezu daraufhin anzulegen.

Unter dem Handlungsaspekt spielt also das kognitive Problemlösen in unterschiedlichen Problemräumen eine zentrale Rolle. Der Erwerb wird als kognitive und sozialkognitive Entwicklung mit der Begrifflichkeit der Entwicklungspsychologie analysiert und beschrieben. Unterschiedliche Strategien des Problemlösens werden aufeinander aufbauend ausdifferenziert. Es geht also nicht lediglich um die Internalisierung von sozial vorgegebenen Normen und Werten der Literalität (Kulturaspekt), sondern um stark innengeleitete und konstruktive Prozesse der Entwicklung von Problemlösestrategien und Regeln. Didaktisch kommt es vor allem auf eine *entwicklungsorientierte Analyse* und eine *lernalersensitive Beurteilung* der Problemlösewege der Schreiberinnen und -leser an. Diese Seite der literalen Kompetenz wird bei der aktuellen Diskussion über Lese- und Schreibfähigkeiten meines Erachtens zu wenig berücksichtigt.

5. Schriftliche Sprache – der Strukturaspekt

Wir sind es gewohnt, von der 'Schriftsprache' zu sprechen, aber linguistisch ist es gar nicht selbstverständlich, dass Schrift und sprachliche Kompetenz irgendetwas Wesentliches miteinander zu tun haben sollten. Im Gegenteil: Bis in die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts, galt praktisch unbestritten die Lehrmeinung, die Schrift sei lediglich ein Medium, das Sprache festhalte, so wie eine Photographie eines Gegenstandes diesen abbildet. Mit dem Verhältnis von Schrift und Sprache befasste man sich deshalb allenfalls kritisch, das heißt nur unter der Perspektive, wie denn die Schrift unsere Sprachwahrnehmung verzerre. Schriftlichkeit aber fordert eine literale Sprachstrukturierung.

Seit etwa 25 Jahren ist hierzu eine grundsätzliche Neuorientierung zu beobachten, die dazu führt, dass Schrift und Sprache heute in einem sehr engen Zusammenhang gesehen werden. Das Aufkommen von Schriftlichkeit verändert in der historischen wie der individuellen Entwicklung die Sprache und die sprachliche Kompetenz selbst. Wichtig in der Diskussion ist dabei die Unterscheidung von *geschriebener Sprache*, *schriftlicher Sprache* und *Schriftsprache* (Ludwig 1983, Ehlich 1983). Der Begriff *geschriebene Sprache* bezieht sich zunächst nur darauf, dass Sprache aufgeschrieben werden kann. Er bezieht sich auf den rein medialen Aspekt der Schriftlichkeit. Kinder, die im ersten Schuljahr mit dem Schreiben beginnen, produzieren zunächst "geschriebene Sprache", und auch in der historischen Entwicklung steht am Anfang der Verschriftlichung der Volkssprachen zunächst rein medial "geschriebene Sprache".



POKeMON TAUSENT
 PRAUCHeCH
 HONDATGOGOS
 BRAUCHeCH DASENTGOGOSDAWODEA
 KROSePOKeMON AILNEAI
 KT ISAF
 AILDEAD
 AOBENE
 KATeN
 S
 DIGIMONS
 BRAUCHeCH DASENTPOKeM
 ON
 MILIONeN SE DIZWAI
 BUSTABNWANF
 ALSCH

Abbildung 5: links Original, Valentins Brief ans Christkind, 1. Schuljahr, Junge; rechts: Haupttext recte, Kommentar kursiv

Bei dem Beispiel in Abbildung 5 aus dem ersten Schuljahr handelt es sich um (auf)geschriebene Sprache. Nur wer weiß, worum es geht, kann diesen Text lesen und verstehen. Der Haupttext des Beispiels kann wie folgt 'übersetzt' werden: "Pokemon tausend brauche ich, hundert Gogos brauche ich, große Pokemonkarten, Digimons brauche ich Millionen." Der Kommentartext (kursiv): "Das sind Gogos, da wo der Pfeil hinzeigt, dieser Pfeil, der da oben ist. Das sind Pokemon. Die zwei Buchstaben waren falsch."

Es geht um einen Wunschzettel, einen Brief des gerade eingeschulerten 6-jährigen Valentin ans Christkind. Das Besondere an diesem Text ist, dass Valentin selbst noch einen Kommentar zu seinem Text geschrieben hat, der sich im Original rechts vom Haupttext befindet. Der Kommentar ist in der Verschriftung kursiv wiedergegeben. Die Einheiten des sprachlichen Verstehens sind grammatisch strukturierte Sätze mit Wörtern, die ihrerseits wieder regelhaft gebaut sind. Wenn wir orthographisch Wörter schreiben, die voneinander durch Zwischenräume getrennt sind, haben wir bereits eine grammatische Analyse des Sprechens, eine Zerlegung des Lautstroms vorgenommen. Der Text des Schülers zeigt bereits Ansätze für eine solche

grammatische Interpungierung des Lautstroms, und zwar dort, wo der Schüler in seiner *scriptio continua* Einheiten durch Rahmen graphisch kennzeichnet und voneinander abgrenzt. Die Forderung literaler Strukturierung gilt auch für die Binnengliederung der Wörter, die eine morphologische und phonologische Analyse verlangt. Die Großschreibung der nominalen Kerne und der Satzanfänge, ebenso wie die Binnengliederung durch Interpunktion tun das ihrige dazu. Während geschriebene Sprache rein *medial schriftlich* ist, ist die sich allmählich entwickelnde schriftliche Sprache zunehmend *konzeptionell schriftlich* (vgl. Koch/Oesterreicher 1994).

Schriftliche Sprache trägt also im Unterschied zu bloß geschriebener Sprache eigenständige Formmerkmale und erleichtert dadurch das Verstehen. Sie trägt Formmerkmale, die das Lesen und Verstehen unterstützen, was an der folgenden Gegenüberstellung leicht zu erkennen ist:

- DASENTGOGOSDAWODEAFAILENZAIKTDISAFAILDEADA OBENES
- Da sind Gogos, da, wo der Pfeil hinzeigt, dieser Pfeil, der da oben ist.

Die zweite Form der Äußerung ist *medial* und *konzeptionell schriftlich* und greift dafür auf spezifische sprachliche Mittel zurück: *scriptio discontinua*, grammatische und morphologische Gliederung, Interpunktion, Großschreibung der Satzanfänge und nominalen Kerne.

Unter der *Schriftsprache* schließlich versteht man die historisch tradierte Form einer schriftlichen Sprache, die mit ihren stilistischen und grammatischen Obligationen auch auf das Sprechen zurückwirkt. Weil die formale Einheit auch der deutschen Sprache zuerst und eigentlich auch nur in der Schrift erreicht wird, wird die Schriftsprache zur standardsprachlichen Varietät einer Sprache, das heißt ihre sprachlichen Merkmale werden verbindlich auch für das so genannte *hochsprachliche Sprechen*. Denken Sie an Beispiele wie: "Ich bekomme etwas geschenkt vs. ich kriege etwas geschenkt" oder die bekannte obligatorische Nebensatzwortstellung bei der Konjunktion "weil" oder auch solche Verdikte wie: "Wer brauchen ohne zu gebraucht, braucht brauchen gar nicht zu gebrauchen".

Ich möchte noch einmal den entscheidenden Punkt hervorheben: Literale Kompetenz heißt nicht Beherrschung der Zeichen, mit denen man das Sprechen aufschreiben kann, sondern Beherrschung der Formmerkmale schriftlicher Sprache, die das Verstehen schriftlicher Wörter, Sätze und Texte möglichst kontextfrei ermöglichen. Mit dieser Bestimmung bin ich bei einem für die jüngere Diskussion zur Literalität zentralen Begriff gelangt, der bereits mehrfach angesprochen wurde. Das ist der Begriff "konzeptionelle Schriftlichkeit".

Zielpunkt des Erwerbs literaler Kompetenz ist die Fähigkeit zu entfalteter konzeptioneller Literalität. Das ist weit mehr als Schrift lesen und Buchstaben, Wörter und Sätze aufschreiben zu können. Der Kern konzeptioneller Literalität ist – linguistisch gesehen – die Orientierung an und die Konstruktion von sprachlichen Explizitformen auf praktisch jeder Ebene der Sprache, vom Laut über das Wort und den Satz bis zum Text. Sprachliche Explizitformen sind diejenigen Formen, die ein kontextunabhängiges Sprachverstehen ermöglichen. Ich habe das eben am Beispiel des Briefs ans Christkind demonstriert. Valentins Brief ist lesbar, er ist verstehbar. Er genügt insofern eigentlich den minimalen Bedingungen für das Verstehen und insofern könnte man sagen, er ist gerade so explizit wie nötig. Aber er genügt nicht den Ansprüchen konzeptioneller Literalität.

Hauptkennzeichen konzeptioneller Schriftlichkeit ist die maximale formale (sprachstrukturelle) Absicherung des Verstehens bzw. maximale Kontextunabhängigkeit für *alle sprachlichen Formebenen* (Wort, Satz und Text).

Ich komme zurück auf die Explizitformenerwartung. Sie bedeutet eine ungeheure und in vieler Hinsicht völlig unpraktische Forderung für die Schüler, nämlich: Sei so explizit wie möglich! In Abbildung 6 wird aufgelistet, was dies konkret für die SchreiberInnen bedeutet. Den Versuchen, den dort aufgeführten Forderungen zu entsprechen, begegnet man in den Schülertexten auf Schritt und Tritt. Das betrifft nicht nur den Text, es betrifft die gesamte Sprache. Ein Schüler, der Hempt statt Hemd schreibt, expliziert die Wahrnehmung seiner Artikulation sehr genau, genauer jedenfalls als die orthographisch korrekte Schreibung.

Dabei ist die Explizitheitserwartung durchaus ambivalent, je nachdem, auf welche Ebene der Struktur sie bezogen wird. Die Berücksichtigung der *phonologischen Wortform* etwa verlangt, gerade von der phoneti-

schen Artikulation zu abstrahieren. So lautet z.B. <tor> phonetisch stets schwach vokalisch und keineswegs auf ein /r/ aus. Die phonologische Wortform aber, wie sie der morphologische Stamm /tor/ repräsentiert, bezieht seine phonologisch konstanten Eigenschaften stets von der Explizitform her, in diesem Fall von /to:re/. Hier muss das /r/ artikuliert werden.

Konzeptionelle Schriftlichkeit – Sei so explizit wie möglich!

Expliziere die Wörter im Text!
Expliziere alle Laute, die du an einem Wort wahrnimmst!
Expliziere auch die Laute, die du nicht wahrnimmst,
die aber phonologisch zur Wortform gehören!
Expliziere die bedeutungstragenden Formteile von Wörtern!

Expliziere die Sätze deines Textes!
Expliziere deren Gliederung!
Expliziere deren Beziehungen!

Abbildung 6: Literale Kompetenz und Explizitformenerwartung

Ein Schüler, der das Wort *Musketier als Muskeltier* verschriftet, versucht, seine Hypothese zur Binnenstruktur des Wortes semantisch transparent zu machen und zu explizieren. Ein Schüler, der *Haus auf gaben statt Hausaufgaben* schreibt, expliziert zwar einerseits am Kompositum beteiligte Wörter, aber er berücksichtigt für die Schreibung noch nicht die syntaktisch bestimmte Einheit des Wortes. Die Orthographie expliziert in der Getrennt- respektive Zusammenschreibung auch diese Struktur.

"Du hältst es nicht aus!" können Sie ohne Probleme lesen. Darauf aber kommt es unter dem Gesichtspunkt konzeptioneller Schriftlichkeit nicht alleine an. Die Verschriftung des Sprechens führt nicht zum Ziel. So können wir das hier geforderte "t" in "hältst" niemals hören, ebenso wenig wie die Spatien zwischen den Wörtern oder die Groß-/ und Kleinschreibung. Gleichwohl steckt in dem „t“ eine wichtige Information. Die Schreibung „hältst“ ist nicht einfach aus willkürlichen Gründen falsch. Die korrekte Schreibung ist Ergebnis einer Analyse der Wortform, die auf 'halt-en' zurückzuführen ist. Zur korrekten Schreibung gehören alle Bestandteile des Wortstammes, auch das „t“. „Du hältst“ können wir zwar lesen und verstehen, aber es führt zu einer anderen Analyse des Wortes; die Grundform müsste dann „halsen“ heißen.

Verlangt ist deshalb normativ – aber keineswegs willkürlich – die Konstruktion der sprachlichen Explizitform. Diese ist funktionalpragmatisch begründet in den Bedingungen schriftlicher Kommunikation. Zu den Explizitformen können die Kinder nur kommen, indem sie eine "literale Sprachbewusstheit" (Gombert 1992, Holle 1997) entwickeln. Es geht dabei nicht um Sprachbewusstheit schlechthin, diese ist auch in oralen Kulturen und unter Abwesenheit von Schrift durchaus beobachtbar. Bei literaler Sprachbewusstheit geht es um Sprachbewusstheit unter den Vorzeichen der Explizitformenerwartung. Nicht Spracherfahrung und Sprachaufmerksamkeit schlechthin ist hier die Ressource für Erfolg im Schriftspracherwerb, sondern Schriftspracherfahrung und Schriftsprachaufmerksamkeit.

Empirische Untersuchungen zeigen hier interessante Ergebnisse: So haben Schweizerdeutsche Kinder, die von Kindesbeinen an die Schriftsprache als eine Sprache erfahren, die anders ist und anders funktioniert, als die, die sie sprechen, verglichen mit Kindern der gleichen Altersgruppe aus Deutschland deutliche Vorteile im Schriftspracherwerb (vgl. Schmidlin 1999). Sie orientieren sich frühzeitig etwa an den phonologischen Explizitformen der gesprochenen Schriftsprache, sie geben die so genannte "und-dann-Reihung" in ihren Texten früher auf als die deutschen Kinder usw.

Solche Ergebnisse fasse ich im Hinblick auf die Erwerbsvoraussetzungen zusammen zur "Kontrasthypothese", die ich einer „Kontinuitätshypothese“ gegenüberstelle:

Kontrasthypothese: Die Aufmerksamkeit für Elemente konzeptioneller Schriftlichkeit ist im Erwerb umso größer, je größer der wahrgenommene Kontrast zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit ist. Je kontinuierlicher die Beziehungen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der Lernumgebung sind, desto schwieriger ist der Erwerb der besonderen Eigenschaften der Schriftsprache.

Eine Didaktik der Literalität fordert deshalb einen schriftspracherwerbsorientierten Unterricht, der die Schrift- und Texterfahrung zum primären Bezugspunkt macht und von Beginn an die Beherrschung konzeptioneller Schriftlichkeit anstrebt. Um Missverständnissen an dieser Stelle gleich vorzubeugen: Konzeptionelle Literalität im hier vorgestellten Sinn ist eine idealisierte Norm mit einer großen Reichweite für die Erklärung von Schriftlichkeitsstandards. Zu der Fähigkeit, weitgehend kontextabgelöst zu kommunizieren, zählt gerade auch die Fähigkeit z.B. in einem erzählenden oder argumentativen Text oder auch in einem persönlichen Brief oder einer Email mit schriftsprachlichen Mitteln „Nähe“ und Unmittelbarkeit „vorgaukeln“ bzw. evozieren zu können (vgl. Feilke 2010a). Man kann schreiben, „als ob“ man spricht. Nur dann kann der Eindruck von „Nähe“ erzeugt werden. Dazu gehören z.B. die Varianten der Evozierung sogenannter „direkter Rede“ in Texten. Wer einfach so schreibt, wie er spricht, der bleibt in den meisten Fällen unverständlich. Unterschiede dieser Art zu vermitteln zählt zu den Herausforderungen einer Didaktik der Literalität.

6. Schlussdiskussion: Didaktische Konsequenzen

In diesem Aufsatz habe ich die literale Kompetenz und die Bedingungen ihrer Entwicklung und Förderung unter dem Kulturaspekt, dem Handlungsaspekt und unter sprachlichem Aspekt thematisiert. Für alle drei Aspekte können didaktische Konsequenzen festgehalten werden, wobei ich die folgenden Ausführungen dazu als Grundlage für eine weiter zu führende Diskussion verstehe.

Die Entwicklung literaler Kompetenz hat komplexe kulturelle Voraussetzungen. Sie setzt mehr als bloßen Kontakt mit Schrift und pragmatisch motivierte Schreibenlässe voraus. Anders als beim primären Spracherwerb ist der Erfolg im Schriftspracherwerb stets eine kritische Größe. Er ist deshalb abhängig von der Erfahrung literaler Praktiken in einem schriftorientierten kulturellen Umfeld (Dehn 1999); für den Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit gehört dazu auch die Orientierung an Einstellungsmustern und Versprachlichungsstrategien einer Distanzkommunikation, wie sie nur die Schrifterfahrung selbst zur Verfügung stellen kann. Die dafür notwendigen Erwerbsmotive können bei Schülern nicht einfach vorausgesetzt werden. Die Entwicklung erfährt ihre wesentlichen Impulse durch die eigene Leseerfahrung und das Gespräch über die Inhalte, besonders aber auch über die sprachliche und ästhetische Form der Texte. Erst dieses Gespräch kann geteilte Aufmerksamkeit für die besonderen Gestaltungsmerkmale von Schrifttexten schaffen. Das gilt für die Rechtschreibung, etwa das schließende Komma hinter einem Nebensatz im komplexen Satz, ebenso wie für die Formen des Referierens und Wertens etwa bei einer Filmbesprechung oder auch für die sprachlichen Techniken der Darstellung von Denken und Empfinden einer literarischen Figur. Hier ist ein weiterer Punkt impliziert, der die Rolle der Lehrerin und des Lehrers betrifft. Sie sind „Meisterinnen und Meister“ in der Werkstatt des Lesen- und Schreibenlernens. Das heißt: Sie sind unausweichlich selbst „Modelle“ literaler Kompetenz. Wichtig ist das vor allem, wenn es um die pädagogisch oft strittige Frage im Verhältnis von „Selbsttätigkeit“ und „Imitation“ geht. Beide Begriffe sind ideologisch überladen und treffen nicht, worauf es ankommt. Wie in einer Werkstatt auch hat der Schüler einen Anspruch darauf, gezeigt zu bekommen, wie ein Problem gelöst werden kann, worauf man dabei achten muss und wie Strategien und Werkzeuge dafür eingesetzt werden können. Die jüngere Schreibforschung belegt, dass das Beobachten kompetenter SchreiberInnen eine sehr effektive Form des Lernens sein kann (Couzijn/Rijlaarsdam 1996). Man lernt das Schreiben nicht nur durch ein „learning by doing“, sondern durch gemeinsames Lesen, Sprechen über Texte und ihre Qualitäten sowie durch die Beobachtung guter SchreiberInnen (eben auch der Lehrer, die Schreiben vorführen und Inszenieren können) und durch das Sprechen über das Schreiben.

Die Forschung zum Handlungsaspekt literaler Kompetenz hat den Blick darauf gelenkt, dass die traditionelle Didaktik einer Einübung und Reproduktion schulischer Textmuster des Schreibens unter Stichworten wie Erzählung, Bericht, Beschreibung, Inhaltsangabe, Erörterung usw. nicht zielführend ist. Schon das Schreiben selbst ist eine komplexe Handlung, die sich aus verschiedenen Teilhandlungen (Wissen bereitstellen

und nutzen, Planen, Formulieren, Überarbeiten usw.) zusammensetzt. Hier ist didaktisch Wert darauf zu legen, dass die Zwischenschritte und die zu ihnen gehörenden Verfahren des Schreibens thematisiert werden. Gegenstand des Unterrichts sollten nicht nur die Endprodukte, sondern immer wieder auch Schreibprozesse und Zwischenprodukte sein. Das gilt auch für die Beurteilung von Lernleistungen, etwa bei einer zweistufigen Korrektur, die auch einen Überarbeitungsschritt mit einbezieht. Dies muss keineswegs heißen, dass grundsätzlich Planungs- oder Überarbeitungsschritte mitbeurteilt werden sollten. Es kommt sehr viel mehr auf die exemplarische Wertschätzung des Schreibens als Prozess an, die darin auch zum Ausdruck kommt.

An die Stelle fester normativer Textmuster, etwa der Inhaltsangabe oder der Erörterung sollte didaktisch Bezug genommen werden auf die zugrundeliegenden kommunikativen Texthandlungen, z.B. Texte oder einen Text schriftlich zu „referieren“ oder ein Problem zu „erörtern“. Dies bietet die Möglichkeit, pragmatisch situierte Schreibanklässe zu schaffen (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010). Das Referieren z.B. ist funktional, wenn es darum geht, der Klassengemeinschaft einen oder mehrere Texte für die weitere Diskussion vorzustellen oder sie für eine bestimmte Fragestellung auszuwerten. In dieser Perspektive kann gefragt werden, über welche Teilhandlungen z.B. das Referieren realisiert werden kann: das Thema formulieren, die Gliederung beschreiben, angeben, was der Text hervorhebt, angeben, was er ausblendet etc. So können die zu schreibenden Texte als „Kompositionen“ von Handlungen verstanden werden und es kann nach den jeweils geeigneten sprachlichen Mitteln dafür, den entsprechenden Textroutinen, weitergefragt werden.

Unter dem Handlungsaspekt wichtig ist auch der soziale Aspekt des Schreibens und Lesens, wie er in gemeinschaftlichen Schreib-Lese-Praxen zum Ausdruck kommt. Das gemeinsame Lesen ebenso wie das gemeinsame Schreiben von Texten nutzt das Prinzip der Alterität für das Lernen. Der jeweils Andere bringt andere Verstehensperspektiven in das Lesen und Problemlöseperspektiven in das Schreiben ein. Voraussetzung für einen Erfolg solcher Verfahren ist aber, dass die Schüler auch über eine gemeinsame Sprache im Blick auf Lesen und Schreiben und im Blick auf die sprachlichen Qualitäten von Texten verfügen.

Damit ist der dritte Aspekt, der sprachliche Aspekt der literalen Kompetenz angesprochen. Es ist nach meiner Einschätzung ein zentraler, aber auch ein vernachlässigter Aspekt der literalen Kompetenz. Die Vernachlässigung hat ihre Ursache in einem alten und gut nachvollziehbaren Denkschema, das das Schreiben nach dem Muster des Sprechens versteht. Das Schriftsystem einer Sprache ist aber keineswegs ein bloßes Abbild des Sprechens. Ebenso wenig sind schrifttypische Ausformungen von Grammatik, Lexik und Textstruktur bloße Nachbildungen vom Sprechen her schon bekannter Funktionen und Formen. Gerade weil in Sprechen und Schreiben vieles auch ähnlich ist, sollte eine Didaktik der literalen Kompetenz deshalb die Aufmerksamkeit auf die Unterschiede und die besonderen Leistungsmöglichkeiten spezifisch oder typisch literaler Sprachfunktionen und -formen lenken. Sie sollte in diesem Sinn vergleichend kontrastive Ansätze nutzen, geteilte Aufmerksamkeit für sprachliche Merkmale der Schriftlichkeit erzeugen und eine literale Sprach- und Textbewusstheit fördern. Diese entsteht im Untersuchen von und im Sprechen über Texte, Sätze, Formulierungen, Ausdrücke und Wörter; sie ist keineswegs mit grammatischem Wissen im herkömmlichen Sinn zu verwechseln. Wie wird z.B. beim Erzählen mit sprachlichen Mitteln Spannung erzeugt (vgl. z.B. Ruf 2001), wie wird der Umbruch oder Erwartungsbruch sprachlich organisiert, mit welchen Mitteln kann eine Unmittelbarkeit des Miterlebens beim Leser bewirkt und er oder sie in das erzählte Geschehen involviert werden? Hier sind sprachliche Textroutinen (Feilke 2010b) des Erzählens angesprochen, z.B. der Einsatz von innerem Monolog, „Plötzlichkeitsadverbialen“, szenischem Präsens und wörtlicher Rede. Solche Textroutinen, die jeweils auch durch bestimmte Routineausdrücke angezeigt werden, sollten die Schüler kennen- und zu nutzen lernen. Dies geschieht am besten in einer Didaktik, die einen wichtigen didaktischen Bezugspunkt im vergleichenden Sprechen über Schrifttexte hat. Dafür sollten auch die Texte der Schüler selbst mit herangezogen werden.

Literatur

- Almendinger, J. (2003) Soziale Herkunft, Schule und Kompetenzen. In: Politische Studien Sonderheft 3/2003 Bildung, Standards, Tests, Reformen., 79-89
- Assmann, J. (2000). Das kulturelle Gedächtnis Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. 3. Aufl. München: Beck
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), Textformen als Lernformen. KoeBes (Kölnerbeiträge zur Schreibforschung) (S. 191-210). Duisburg: Gilles & Francke.
- Bandura, A. (1979). Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta
- Barton, D. (1993). Eine soziokulturelle Sicht des Schriftgebrauchs. In: Balhorn, H. & Brügelmann, H. (Hg.) Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Konstanz: S. 214-219, Faude
- Bereiter, C./ Scardamalia, M. (1987). The Psychology of written composition. Hillsdale N.J.: Lawrence-Erlbaum
- Bredel, Ursula. (2007). Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn: Schöningh
- Couzijn, M./ Rijlaarsdam, G. (1996) Learning to read and write argumentative text by observation. In: Rijlaarsdam, Gert / van den Bergh, Hub (eds.) Effective Teaching and Learning of Writing, Amsterdam UP, 253-27
- Dehn, M. (1999). Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin (Volk und Wissen / Kamp)
- Eckhardt, A. G. (2008). Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster: (Waxmann)
- Ehlich, K. (1980). Schriftentwicklung als gesellschaftliches Problemlösen. In: Zeitschrift für Semiotik 2, 335-359
- Ehlich, K. (1994). Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, H. / O. Ludwig (Hrg.). Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Bd.1, Berlin/New York (de Gruyter), 18-41
- Feilke, H. (2001). Grammatikalisierung und Textualisierung – „Konjunktionen“ im Schriftspracherwerb. In: ders. / K.P. Kappeest / C. Knobloch (Hg.): Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Tübingen (Niemeyer), 107-127
- Feilke, H. (2003). Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, U. / Günther, H. / Klotz, P. / Ossner, J. / Siebert-Ott, G. (Hg.) Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn (Schöningh), S. 178-192
- Feilke, H. (2008). Textwelten der Literalität. In: Schmölzer-Eibinger, S. / Weidacher, G. (Hgg.). Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. FS für Paul R. Portmann. Tübingen: 25-39, Narr
- Feilke, H. (2010a). Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz – am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Ägel, Vilmos / Hennig, Mathilde (Hg.) Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung. Berlin/New York, S. 209-231.
- Feilke, H. (2010b): „Aller guten Dinge sind drei!“ Überlegungen zu Textroutinen und literalen Prozeduren. In I. Bons, T. Gloning & D. Kaltwasser (Hrsg.), Fest-Platte für Gerd Fritz. Gießen. 17.05.2010. URL: www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf. (23 Seiten).
- Giesecke, M. (1998). Sinnenwandel, Sprachwandel, Kulturwandel. Studien zur Vorgeschichte der Informationsgesellschaft. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gombert, J.E. (1992). Metalinguistic Development. New York u.a. Harvester Wheatesheaf.
- Goody, J. & Watt, I. & Gough, K. (1968/1986). Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Günther, H. & Pompino-Marschall, B. (1996). Basale Aspekte der Produktion und Perzeption mündlicher und schriftlicher Äußerungen. In: Günther, H. / Ludwig, O. (Hg.) Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Berlin et al.: S. 903-917, de Gruyter
- Haarmann, H. (1994). Universalgeschichte der Schrift. Frankfurt a.M.: Campus
- Holle, K. (1997). Wie lernen Kinder, sprachliche Strukturen zu thematisieren? Grundsätzliche Erwägungen und ein Forschungsüberblick zum Konstrukt literale Sprachbewusstheit (metalinguistic awareness). In: ders. Hg.) Konstruktionen der Verständigung. Universität Lüneburg (Schriftenreihe DidaktikDiskurse Bd. 1). Lüneburg.
- Hurrelmann, B. & Hammer, M & Nieß, F. (Hg.). (1995). Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung. 2. Aufl. Gütersloh
- Hurrelmann, B. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hg.) Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim/München: S. 169-201, Juventa
- Illich, I. (1991). Im Weinberg des Textes. Als das Schriftbild der Moderne entstand. Frankfurt a.M.: Luchterhand
- Inhoff, A.W. & Rayner, K. (1996). Das Blickverhalten beim Lesen. In: Günther, H. / Ludwig, O. (Hg.) Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Berlin et al.: S. 942-957, deGruyter
- Koch, P. / Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, H. / O. Ludwig (Hrg.). Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Bd.1, Berlin/New York (de Gruyter), 587-603
- Ludwig, O. (1983). Einige Vorschläge zur Begrifflichkeit und Terminologie von Untersuchungen im Bereich der Schriftlichkeit. In: Günther, H. / Günther, K.B. (Hg.): Schrift – Schreiben – Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache. Tübingen: 1-15, Niemeyer
- Manguel, A. (2000). Eine Geschichte des Lesens. Hamburg: Rowohlt

- Olson, D. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and writing. In: Harvard Educational Review 47:257-281.
- Parkes, M. (1999). Klösterliche Lektürepraktiken im Hochmittelalter. In: Die Welt des Lesens, hrsg. v. Chartier, R. & G. Cavallo (Hg.). Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 135-154
- Richter, S. (1996). Unterschiede in den Schulleistungen von Mädchen und Jungen. Regensburg: Roderer
- Ruf, U. (2000) Spannend erzählen. Eine Textwerkstatt im dialogischen Unterricht. In: Praxis Deutsch 161, S. 46-52
- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic Features of the Language of Schooling. In: Linguistics and Education 12(4): 431-459.
- Schleppegrell, M. J. (2010). The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective. New York (Routledge); (Zuerst: New Jersey: 2004 (Lawrence Erlbaum)
- Schmidlin, R. (1999). Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Tübingen/Basel: A. Francke
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). The Psychology of Literacy. Cambridge: Harvard UP
- Vollmer, H. J. & E. Thürmann. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen, 107-132 (Narr)
- Wrobel, A. (1995). Schreiben als Handlung. Tübingen: Niemeyer
- Wygotski, L. S. (1974/1981). Denken und Sprechen. 5. Auflg. Frankfurt a.M: Fischer

Über den Autor

Helmuth Feilke (Jg. 1959) hat Sprach- und Sozialwissenschaften studiert. Er war von 1998 bis 2000 Professor an der Universität Bielefeld und arbeitet seit 2001 als Professor für Germanistische Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik an der Universität Giessen. Hauptforschungsgebiete sind: Sprach- und Kompetenztheorie, Schrift und Sprache, Erwerb und Entwicklung von Schreibfähigkeiten, Sprachdidaktik. Ein aktueller Interessenschwerpunkt ist die Forschung zu „Schreib- und Textroutinen“ und zum Erwerb fachlich-wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten bei Schülern und Studierenden (Projekt-Homepage: <http://www.zmi.uni-giessen.de/projekte/zmi-kulturtechniken-projekt2.html>). Er ist Mitherausgeber der Zeitschriften „Praxis Deutsch“ und der „Zeitschrift für Germanistische Linguistik“.

Littéralité et compétence littérale : culture, action, structure

Helmuth Feilke

Chapeau

Les enfants, mais aussi les adultes, se retrouvent face à une large palette de tâches lorsqu'ils acquièrent et construisent leur « compétence littérale ». Ils mettent en œuvre leurs propres intérêts et approches pour se familiariser avec une nouvelle culture ; leur expérience personnelle est confrontée à une source de connaissance et d'expérience qui a sa logique propre. L'éventail des possibilités d'action personnelle est élargi : entre autres exemples, ils peuvent définir ce qui a du sens pour eux, communiquer à distance avec des étrangers ou encore approfondir des sujets au moyen de l'écrit. Et ils doivent aussi apprendre un nouveau langage. Pour beaucoup, l'écrit reste la première langue étrangère apprise. C'est la rencontre avec de nouveaux aspects spécifiques de la littéralité qui ne jouaient souvent qu'un rôle marginal dans la communication orale. L'article fait le point sur l'état de la recherche dans ce domaine et plaide pour une conception globale de la compétence littérale, qui permette de dépasser les simplifications qui caractérisent le débat actuel sur la formation.

Mots-clés

littéralité, écrit, écrire, didactique de l'écrit, compétence littérale

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2011 von leseforum.ch veröffentlicht.

Es handelt sich um eine erweiterte und überarbeitete Fassung eines 2006 erstveröffentlichten Aufsatzes: «Literalität: Kultur, Handlung, Struktur» erschienen in: Schriftlichkeit – Interdisziplinär, hrsg. v. Argyro Pagniotopoulou & Monika Wintermeyer, (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Kolloquien Bd. 11) Frankfurt a.M.: 2006, S. 13-29. Der Autor dankt dem Reihenherausgeber, Prof. Frank Olaf Radtke für die freundliche Genehmigung zum Wiederabdruck.