



# Linguistik-Server Essen

Stefanie Felgner:

Schriftsprachliche Defizite in der Sekundarstufe I und II  
Theoretische Grundlagen und didaktische Konsequenzen

*steffe@wtal.de*

© Redaktion LINSE (Linguistik-Server Essen); Erscheinungsjahr: 2002

Universität GH Essen, Fachbereich 3, FuB 6

Universitätsstraße 12, D-45117 Essen | <http://www.linse.uni-essen.de>

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigung, Übersetzung, Mikroverfilmung und die  
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen ist nur mit ausdrücklicher  
Genehmigung der Redaktion gestattet.

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Orthographie	2-7
3. Grammatik	7-8
4. Textur / Textgestaltung	
4.1 Was es heißt, einen Text zu verfassen	9
4.1.1 Kognition und Metasprache	10-12
4.2 Lexik	12-16
4.3 Syntax	16-18
4.4 Textstruktur/Textordnung	18-21
5. Diskussion der Ergebnisse und didaktischer Ausblick	21-25
6. Literaturverzeichnis	26

## **1. Einleitung**

Das Schreiben bzw. Textschreiben ist ein komplexer und abstrakter Prozess, der dem Lernenden zahlreiche Fähig- und Fertigkeiten abverlangt.

Hat der Schulanfänger die Hürden des Erstschreibens überwunden, d.h. das System der Laut-Buchstaben-Beziehung, des Worte- und Sätzeschreibens verstanden und sich im Erzählen und Erlebniserzählen geübt, so muss er auf dem Weg zur schriftsprachlichen Kompetenz in der Sekundarstufe 1 und 2 auf vielfältigste Weise schriftlich informieren, beschreiben, erörtern, berichten und argumentieren. Während der Schriftspracherwerb vor nicht allzu langer Zeit mit etwa 13 Jahren als „weitgehend abgeschlossen“<sup>1</sup> galt und sich die meisten sprach-, kognitions- und entwicklungspsychologischen Untersuchungen auf die Altersstufe von etwa 6-12 Jahren beschränkten<sup>2</sup>, brachte die relativ umfassende Untersuchung „Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchung der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren“ von Augst und Faigel (1986) neue Erkenntnisse. Augst/Faigel ließen von jeweils 30 Versuchspersonen des 7., 10. und 12. Schuljahres und 30 Studenten einen Brief zum Thema „Hausaufgaben - ja oder nein?“ an einen Professor verfassen, der sich angeblich gegen das Stellen von Hausaufgaben aussprach. Nach Analyse der Lexik, Syntax und Textstruktur der Briefe konnte gezeigt werden, dass vom 7. Schuljahr (etwa 12/13 Jahre) bis zum Studentenalter ein enormer Entwicklungssprung in der Textgestaltungs-kompetenz stattfindet.

Angelehnt an diese Untersuchung, soll es in dieser Arbeit darum gehen, die Schwierigkeiten des Textschreibens zu erfassen und mögliche Ursachen sowie didaktische Hilfestellungen zu erläutern. Die drei Fehlerbereiche der Orthographie, Grammatik und Textur/ Textgestaltung sollen dabei der Einfachheit halber isoliert betrachtet werden, wobei der Problemschwerpunkt auf der Textgestaltung liegt.

---

<sup>1</sup> H.Feilke: Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren.

In: Der Deutschunterricht, 3/88, S.67-79; Zitat S.79.

<sup>2</sup> Gerhard Augst/Peter Faigel: Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren, S.V (Vorwort).

## 2. Orthographie

Die deutsche Rechtschreibung beruht im Wesentlichen auf drei Prinzipien, die eng miteinander verknüpft sind: dem phonographischen, dem silbischen und dem morphologischen Prinzip<sup>3</sup>.

Das **phonographische Prinzip** ist das grundlegendste des deutschen Schriftsystems. Im Normalfall entspricht einem bestimmten Phonem das zugehörige Graphem (Bsp: <Wind> für [vint] oder <kalt> für [kalt]). Die Regeln, nach denen dieses System funktioniert, nennt man „Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln (GPK-Regeln)“<sup>4</sup> oder auch „Laut-Buchstaben-Beziehung“ (=L-B-B)<sup>5</sup>. Da das deutsche Alphabet mit den diakritischen Zeichen <ä>, <ö>, <ü> sowie dem Buchstaben <ß> nur 30 alphabetische Zeichen enthält, die deutsche Sprache dagegen aber etwa 38-42 Phoneme<sup>6</sup>, ist eine 1:1-Wiedergabe der Phonem-Graphem-Relation nicht möglich. Daraus ergeben sich zwangsläufig zusätzlich festgelegte Buchstabenfolgen wie Diphthonge. Auch Lang- und Kurzvokal - Unterscheidungen sind im Deutschen beispielsweise teilweise zusätzlich durch die Vokalverdopplung oder das Dehnungs-h markiert (Bsp: Wal - Haar - Jahr; beim [i:] gibt es die Möglichkeiten <ie>, <ih>, <ieh>). Hierbei richtet sich die Schreibung nach dem **silbischen Prinzip**, nach welchem stets eine „Tendenz zum Ausgleich der optischen Silbenlänge“<sup>7</sup> angestrebt wird. D.h., obwohl sich die gesprochene oder gelesene Vokallänge bereits aus dem Aufbau der jeweiligen Silbe ergibt (Bsp: Rose = bei betonter, offener Silbe ist der Vokal lang; Liste = bei betonter, geschlossener Silbe ist der Vokal kurz)<sup>8</sup>, kann es leserleichternd sein, wenn speziell bei Sonoranten<sup>9</sup> oder als optischer Silbenausgleich (Bsp: <Rahmen>) ein Dehnungs-h vorhanden ist, oder bei offenen Silben sowie hauptsächlich vor den Lauten [t] und [s] eine Vokalverdopplung. Ein weiteres „stummes <h>“<sup>10</sup> ist das silbeninitiale h, welches in mehrsilbigen Wörtern teilweise Silbengrenzen markiert, wo ansonsten zwei silbische Vokale aufeinander treffen würden (Bsp: <ziehen> statt <zieen>)<sup>11</sup>.

<sup>3</sup> Duden: Grammatik, S.60-84.

<sup>4</sup> Ebd.S.62.

<sup>5</sup> Johannes Vomert (Hrsg.): Grundkurs Sprachwissenschaft, S.181.

<sup>6</sup> Ebd.S.184.

<sup>7</sup> Duden: Grammatik, S.66.

<sup>8</sup> Ebd.

<sup>9</sup> Meist wird eine Silbe mit nachfolgendem Sonoranten, d.h. einem stimmlosen Konsonanten, kurz gesprochen. Daher weist das Dehnungs-h vor Sonoranten als Hilfestellung auf den Langvokal hin (Bsp: Huhn). Ebd.S.67.

<sup>10</sup> Hier entspricht dem Graphem kein Phonem. Ebd.S.69.

Das silbische Prinzip gibt weiterhin an, wann Doppelkonsonantengrapheme eingesetzt werden, wie die Silbentrennung erfolgt und an welchen Stellen im Wort folgende Phoneme stehen können bzw. in welcher Schreibweise: [ʃ] (<sch> o. <s>), [tʰs] (<tz> oder <z>), [k] (<ck>, <k> o. <ch>), [ç] o. [x] bei <ch>.

Ein weiterer Regelkomplex ergibt sich aus dem **morphologischen Prinzip**, nach dem nur eine minimale Veränderung des Wortstammes / Kernmorphems bei der Wortflexion beispielsweise durch Umlaute (Bsp: flach - flächig) zulässig ist. Diese „Verschriftlichung“ führt zwar zu „einer starken Abweichung vom phonographischen Prinzip“<sup>12</sup>, aber andererseits wird gewährleistet, dass die Bedeutung der Wörter beim Lesen schnell erfasst werden kann<sup>13</sup>.

Einzigste Ausnahme bilden die Ablauten bei der Konjugation der Verben, wo das phonographische Prinzip beibehalten wird. Teilweise kann das morphologische Prinzip auch gezielt genutzt werden, um gleichlautende Stämme zu unterscheiden (Bsp: Wal-Wahl, Lied-Lid). Da der Sinn eines Wortes jedoch fast immer aus dem Kontext erschlossen werden kann, gibt es trotzdem zahlreiche Homonyme (Bsp: Bank-Bank, Tau-Tau). Bei der immer wieder Probleme bereitenden <s>-Schreibung müssen alle Rechtschreibprinzipien berücksichtigt werden<sup>14</sup>.

Schwierig wird die Anwendung dieser drei wichtigsten Rechtschreib-Prinzipien bei den zahlreich entlehnten **Fremdwörtern** im Deutschen. In Bezug auf das phonographische Prinzip kommen hier im Gegensatz zum Kernwortschatz neue Laute hinzu (Bsp: [ʒ] bei Garage) oder bekannte Buchstabenkombinationen, die im Deutschen anders ausgesprochen werden müssen (Bsp: [ʃ] - <ch> bei Chef) und teilweise werden Buchstaben aus fremden Alphabeten entlehnt und im deutschen Alphabet durch besondere Buchstabenkombinationen gekennzeichnet wie zum Beispiel das Theta <Θ>, <θ> aus dem griechischen Alphabet als <th>. Auch beim silbischen Prinzip ist eine Angleichung nicht möglich, da die Fremdwörter meist andere Silbenstrukturen aufweisen (Bsp: Militär, Millionär). Das morphologische Prinzip ist noch am ehesten mit der Fremdwortschreibung vereinbar, wenngleich auch hier beispielsweise bei der Pluralbildung, bei der Umlautgraphemverwendung <ä> oder beim „stillen

<sup>11</sup> Trotzdem steht nach den Diphthongen <eu>, <au> kein <h> (Bsp: freuen, Trauer), nach <ei> kann ein <h> stehen. Ebd.

<sup>12</sup> Ebd.S.72.

<sup>13</sup> Ein Vgl. der Lesegeschwindigkeit in verschiedenen Schriftsystemen wäre interessant.

<sup>14</sup> Duden: Grammatik, S.76.

Konsonantengraphem <t><sup>15</sup> Schwierigkeiten auftreten. Bei der Fremdwortschreibung müssen also häufig andere Regelungen beachtet werden. Betrachtet man die grob skizzierten Rechtschreib-Prinzipien und addiert noch die Regeln der Groß-/ Klein- sowie der Zusammen-/Getrennschreibung als weitere Mittel der Wortschreibung hinzu, wird klar, weshalb dieser Lernbereich so problematisch ist.

Obwohl man davon ausgeht, dass der Orthographieerwerb mit ca. 10 Jahren abgeschlossen ist<sup>16</sup>, finden sich auch bei älteren Schülern und Erwachsenen „typische“ Rechtschreibfehler, die meist nur in ihrer Quantität beim einzelnen Schreiber variieren. Nach den Ergebnissen der Augst/Faigel-Untersuchung finden sich in den Briefen der Schüler des 7. Schuljahres durchschnittlich 3,2 und bei den Studenten etwa 2,4 Rechtschreibfehler pro 238 Wörter. Leider sind die einzelnen Fehlergruppen nicht aufgeschlüsselt.

Umgekehrt machen die Studenten aufgrund der höheren Satzkomplexität (siehe Kapitel 4.3) ca. 3,7 Zeichensetzungsfehler pro 238 Wörter, während es bei den 7.-Klässlern nur ca. 2,3 Fehler sind<sup>17</sup>.

In dem Lehrwerk „DoRA: Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse zur Ermittlung des Schriftsprachstatus rechtschreibschwacher Schüler“<sup>18</sup> werden sechs mögliche Rechtschreibfehler-Gruppen unterschieden, die hier kurz angerissen werden sollen<sup>19</sup>:

Die Gruppe der **Phonemfehler** entsteht häufig durch eine dialektale oder eine mündlich bedingte Ungenauigkeit in der Aussprache (von der Hochsprache ausgehend). Lehrt man die Schüler also nach dem Motto „schreib-wie-du-sprichst“, schleichen sich schnell Fehler in der Schreibweise ein. Solche Fehler sind zum Beispiel <Semf> statt <Senf>, <Foten> statt <Pfoten> oder <graulen> statt <kraulen>.

Die zweite Gruppe ist die der **Dehnungs- und Dopplungsfehler**. Diese treten oft durch Regelunsicherheit oder auch Regelkonflikte auf. So schreibt ein Schüler vielleicht <berümt> anstatt <berühmt>. Allein nach dem silbischen Prinzip *könnte* diese Schreibung gültig sein, sagt es doch nur, wo das Dehnungs-h stehen kann, nicht wo es stehen muss<sup>20</sup>. Doch die festgelegte

<sup>15</sup> Ebd.S.83.

<sup>16</sup> Peter Eisenberg: Orthographiefehler und Grammatikerwerb. In: Der DU, 2/94, S.26-30; Zitat S.30.

<sup>17</sup> Nach eigener Berechnung der Daten von Augst/Faigel, S.186. Bsp: 134 Rechtschreibfehler pro 10.000 Wörter der 7.-Klässler: 10.000W:134F=74,6 (1 Fehler pro 75 Wörter), d.h. 238W:74,6=3,19 Fehler pro 238 Wörter Text.

<sup>18</sup> Ilona Löffler/Ursula Meyer-Schepers: DoRA: Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse zur Ermittlung des Schriftsprachstatus rechtschreibschwacher Schüler.

<sup>19</sup> Die Fehlerbeispiele sind aus DoRA entnommen.

<sup>20</sup> Duden: Grammatik, S.67.

Schreibung besagt, dass <rühmen> aufgrund des optischen Silbenausgleiches *mit* <h> geschrieben wird. D.h., eine wirkliche Regel ist hier nicht vorhanden. Der Schüler muss die Wortschreibung im Prinzip auswendig lernen. Eine weitere Schwierigkeit bilden die Doppellkonsonanten-grapheme. Normalerweise stehen diese als Silbengelenke im Wort, was bedeutet, dass der entsprechende Konsonant phonologisch „sowohl zur ersten wie zur zweiten Silbe“<sup>21</sup> gehört. Je nachdem, wie der Schüler die Silben betont, können auch hier Fehlschreibungen auftreten wie zum Beispiel bei <verbotten> statt <verboten>.

Da die Silbengelenke ausschließlich nach Kurzvokalen stehen, hier aber keine gegenseitige Bedingung vorliegt, entsteht eine neue Fehlerquelle. So schreibt ein Schüler beispielsweise <gellten> anstatt <gelten>, weil dies dem „Schreibgefühl“ richtig erscheint.

Die dritte Gruppe stellen die **Graphemfehler** dar. Sie können sowohl Phonem- als auch Dehnungs- oder Dopplungsfehler enthalten, verändern das Wort jedoch relativ stark in der Lautung. So schreibt ein Schüler zum Beispiel <Hohland> statt <Holland>, <Tommate> statt <Tomate> oder <pfiefig> statt <pfiffig>. Diese Fehler entstehen besonders, wenn der Schüler das zu schreibende Wort langgezogen vor sich hinspricht, um die einzelnen Buchstaben zu isolieren. Dies sind also eher „Anfängerfehler“.

Die vierte Gruppe der **Ableitungsfehler** sind eigentlich relativ selten, wenn das Ableitungsprinzip einmal verstanden ist. Trotzdem gibt es auch hier schwierige Zuordnungen. So scheint bei dem Rechtschreibfehler <Schuhster> anstelle <Schuster> das morphologische Prinzip richtig angewandt. Doch da es sich bei der Schreibung <Schuh> um ein silbeninitiales <h> handelt, welches nur als letzter Konsonant eines Stammes stehen kann, verschwindet es, sobald durch Formbildung ein anderes Konsonantengraphem hinzutritt<sup>22</sup>. Teilweise können auch Wortüberschneidungen oder die Unwissenheit über die Herkunft eines Wortes für die Fehler verantwortlich sein wie zum Beispiel bei <Ornung> statt <Ordnung>, <beweißt> statt <beweist> und <Brandwein> statt <Branntwein>.

Im fünften Block sind die Fehler der **Groß-/Klein- und der Zusammen-/Getrennschreibung sowie die Silbentrennung** zusammengefasst. Schülern fällt es oft schwer, Substantive oder Substantivierungen (Bsp: <das Lernen>) zu erkennen, und teilweise finden nach Artikeln oder Pronomina Übergeneralisierungen statt (Bsp: <der Grüne ball>). Auch bei Fehlern der

---

<sup>21</sup> Ebd.S.70.

<sup>22</sup> Ebd.S.74.

Zusammen-/Getrennschreibung ist oftmals die Unsicherheit in der Wortartenkenntnis ausschlaggebend (Bsp: <ein mal> statt <einmal>). Die Silbentrennung hingegen dürfte nach den Regeln der neuen Rechtschreibung vom 1. August 1998<sup>23</sup> für den Lerner einfacher geworden sein. So trennt man jetzt tatsächlich nach Sprechsilben, egal ob es sich um einen Einzelvokal oder die Laute [ç], [x], [ʃ], [k] oder <st> handelt<sup>24</sup>. Allgemein bieten die neuen Rechtschreibregeln Vereinfachungen bei der Kommasetzung, bei der Groß-/Kleinschreibung (nach einem Artikel werden substantivierte Adjektive und Partizipien groß geschrieben etc.), bei der Fremdwortschreibung (<f> anstelle <ph> etc.), beim Ableitungsprinzip (<numerieren> anstelle <numerieren> etc.) und anderen Regelkomplexen an.

Der letzte Fehlerkomplex behandelt **spezielle Phonem-Graphem-Zuordnungen** ([ts] als <z> oder <tz> etc.) und **Sonderschreibweisen**, welche sich im Wesentlichen auf Fremdwörter

beziehen<sup>25</sup>. Hier hat der Lerner eigentlich nur die Möglichkeit, sich die Schreibung einzelner Wörter einzuprägen wie zum Beispiel <Lokomotive> anstatt <Lockomotive> etc.

Wie die kurze Darstellung zeigt, muss der Schreiber einen komplexen Regelkatalog automatisieren, wobei einige Normkonflikte zu überwinden sind. Für die Schulpraxis bedeutet dies, den Lernbereich Rechtschreibung speziell bei rechtschreibschwachen Schülern stärker zu segmentieren und zu individualisieren. So sollte bei jedem Schüler, der eine hohe Rechtschreibfehlerzahl aufweist, eine qualitative Fehleranalyse, wie DoRA sie vorschlägt, durchgeführt werden. Dabei sind vom entsprechenden Schüler jeweils ein Diktat, ein freier Aufsatz sowie die Berichtigung eines fremden Textes zu untersuchen. Auf diese Weise erhält man einen besseren Einblick in den Fehler-Ursachen-Bereich des Schülers: Fehlt dem Schüler bezüglich der Rechtschreibung ein bestimmtes Regelwissen? Arbeitet der Schüler unter Zeit- oder Leistungsdruck besser / schlechter? Leidet der Schüler unter Konzentrationsmangel? Hat er Schwierigkeiten beim Texte-Schreiben und macht daher mehr Fehler? Etc.

Sind die Fehlerursachen eingegrenzt, kann der Lehrer versuchen, Abhilfe zu schaffen. Für den Bereich der Rechtschreibung bedeutet dies, über einen längeren Zeitraum nur einen Fehlerbereich isoliert zu üben und auch in Arbeiten nur diesen Fehlerbereich zu korrigieren. Auf diese Weise ist der Schüler nicht so überfordert, ein Lernerfolg stellt sich schneller ein und erhöht

---

<sup>23</sup> Duden: Rechtschreibung, Vorwort S.5.

<sup>24</sup> Ebd.S.60/61.

<sup>25</sup> Sonderschreibweisen finden sich auch bei deutschen Wörtern (Bsp: Hexe).



oder erhält so die Lernmotivation. Problematischer wird die Hilfeleistung allerdings bei legasthenischen Schülern, da hier verstärkt psychologische Aspekte eine Rolle spielen. Außerdem gibt es keine empirischen Studien, wie sich Legastheniker nach der Primarstufe weiterentwickeln, welches „Fehlerbild“ sie aufweisen können oder welche Hilfestellungen angemessen sind. Trotzdem versucht das Werk „Lese- und Rechtschreibschwächen in der Sekundarstufe I“ (1983)<sup>26</sup> Grundlagen, Praxisberichte und Materialien vorzustellen, die bei Legasthenikern in der Sekundarstufe I hilfreich sein könnten. Da dieses Thema sehr komplex ist, kann an dieser Stelle jedoch nicht weiter darauf eingegangen werden.

### **3. Grammatik**

Die Definition einzelner grammatischer Defizite im schriftlichen Sprachgebrauch ist nicht immer leicht. Einerseits dürfen die Grammatikfehler nicht mit den Ausdrucks- bzw. Formulierungsfehlern<sup>27</sup> verwechselt werden, und andererseits gibt es grammatische Sprachmerkmale, die im mündlichen Sprachgebrauch zwar geläufig und akzeptiert sind, sich jedoch von denen der Schriftsprachlichkeit stark unterscheiden und dann als fehlerhaft gelten. Die Problematik wird noch dadurch verschärft, dass es der Linguistik bisher nur tendentiell gelungen ist, den Unterschied zwischen Mündlich- und Schriftlichkeit herauszuarbeiten<sup>28</sup>, und die Formulierungsfehler sind ebenfalls kaum erforscht<sup>29</sup>. In der Untersuchung von Augst/Faigel wurden die Texte daher in den meisten Untersuchungsbereichen von mindestens zwei Experimentatoren auf bestimmte Fehler oder Merkmale hin analysiert; und im Nachhinein

---

<sup>26</sup> Ingrid Naegele/Rosemarie Portmann (Hrsg.): Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in der Sekundarstufe I: Orientierungen und Hilfen für den Unterricht.

<sup>27</sup> Augst/Faigel, S.59.

<sup>28</sup> Im Bereich der Lexik beispielsweise. Ebd.S.25-27.

<sup>29</sup> Ebd.S.59.

wurden Dissensfälle besprochen und Fehlergruppen gebildet. Auf diese Weise versuchten sie, eine relativ objektive und konkrete Auswertung zu erarbeiten.

Interessanterweise ergibt die Auszählung der Grammatikfehler in allen Schulstufen nur sehr geringe Werte (1,9-1,3 Fehler pro 238 Wörter), was sicherlich auf das „knowing how“<sup>30</sup>, das Sprachgefühl der Schreiber als native speaker zurückzuführen ist. Für diese Arbeit bedeutet dies des Weiteren, dass die spezifischen Textmängel der Schüler in *anderen* Teilbereichen der Textstrukturbildung zu suchen sind.

Insgesamt sind die Fehler in die drei Hauptgruppen Form-, Wort- und Syntaxfehler unterteilt, wobei sich für die vier Altersstufen kein konkreter Fehlerschwerpunkt herausbildet. Bei den Untergruppen lassen sich jedoch sehr wohl einzelne Fehlertypen hervorheben. So liegt der Schwerpunkt bei den **Formfehlern** und auch insgesamt eindeutig im Kasus-Numerus-Genus-Bereich (Bsp: „Hausaufgaben sind also nicht überflüssige Zeitverschwendungen...“, Kl.10), während Konjugations-, Tempus-, Modus- und Modalverbfehler nur selten auftreten. Die **Wortfehler** konzentrieren sich am stärksten auf den Fehlgebrauch von Präpositionen (Bsp: „...der sich mit ihrer Argumentation um das Thema ‚Hausaufgaben‘ befaßt.“, Student).

Konjunktionen, Wortarten, Wortbildungen und Referenzbezüge dagegen werden in den Texten grammatisch kaum falsch verwendet. Die dritte Gruppe der **Syntaxfehler** weist geringe Fehlerzahlen in der Wortstellung und Konstruktion auf, dafür hohe im Bereich der Auslassungen (Bsp: „Hausaufgaben über Wochenende oder Feiertag“, Kl.10) und Kontaminationen (Bsp: „Ich beobachte bei meinem Sohn, wie schwierig es für ihn ist, am Nachmittag noch die nötige Motivation für die Hausaufgaben findet.“, Student).

Auffällig ist einzig, dass etwa 60% der Grammatikfehler der 7.-Klässler **sprechsprachlich** erklärbar sind, bei den Studenten hingegen nur 22%. Die Studenten scheinen also einen entsprechenden Kontrollmechanismus einzuschalten, der deutlicher zwischen mündlichen und schriftsprachlichen Ausdrücken unterscheidet und auswählt (siehe Kapitel 5). Diejenigen Fehler, welche nicht auf die Sprechsprache zurückzuführen sind, können überwiegend als Flüchtigkeitsfehler während des Schreibprozesses angesehen werden, wie das Kontaminationsbeispiel des Studenten sehr schön zeigt.

---

<sup>30</sup> Markus Nussbaumer: Philipps Rechtschreibschwäche im Lichte seiner sprachlichen und textuellen Fähigkeiten sehen.

## **4. Textur / Textgestaltung**

### **4.1 Was es heißt, einen Text zu verfassen**

Obwohl die Textlinguistik noch keine einheitliche Definition für den Begriff „Text“ gefunden hat, kommt die folgende dem Allgemeinverständnis wohl am nächsten:

*„Als Text soll hier[...]eine zusammenhängende Folge von sprachlichen Zeichen verstanden werden, die unter einem gemeinsamen Thema steht und als ganze eine kommunikative Funktion erfüllt.“<sup>31</sup>*

Dabei unterscheiden sich der mündliche und schriftliche Text besonders durch die verschiedenen Produktions- und Perzeptionsbedingungen. Im Gegensatz zum Mündlichen ist das Schriftliche eher statisch, nicht spontan und gekennzeichnet durch elaborierte (Hoch-) Sprache, Raum-Zeit-Verschiebung und Dekontextualisierung<sup>32</sup>. Inhaltlich muss der Schreiber *im Text die Situation, den Sinnzusammenhang herstellen*, der für die Sinnentnahme seines intendierten Themas von seinem intendierten Empfänger notwendig ist, und sprachlich muss er die Satzglieder und Sätze so verknüpfen, dass eben diese Intention durch entsprechende Textkohärenz nachvollziehbar ist. Das Inhaltliche und Sprachliche greifen also tiefenstrukturell eng ineinander, wobei äußerliche Strukturen wie Überschriften, Absätze oder kohäsive Mittel für das Textverständnis hilfreich sind. Im Ganzen erfordert die Texterstellung Disziplin und Konzentration, da die Gedankenbildung natürlich viel schneller abläuft als das Schreiben selbst, sowie Textabstraktion (Was will ich schreiben? Wie will ich es schreiben?) und Textobjektivität (Wie wirkt mein Text auf den Leser? Ist das Gemeinte nachvollziehbar?).

---

In: Der DU, 2/94, S.32-39; Zitat S.38.

<sup>31</sup> Duden-Grammatik, S.803.

<sup>32</sup> Augst/Faigel, S.6/7.

### **4.1.1 Kognition und Metasprache**

Textabstraktions- und Textobjektivitätsfähigkeit sind einerseits von der kognitiven Reife des Schreibers abhängig und andererseits von der Stufe seines metasprachlichen Bewußtseins. Dabei ist bisher unklar, inwiefern sich Kognition und „language awareness“<sup>33</sup>, das Sprachbewusstsein, gegenseitig beeinflussen. Ausgehend von Piagets Entwicklungsmodell befinden sich die Kinder zur Zeit der Einschulung und des Schreibenlernens mit etwa 7-11 Jahren im sogenannten „konkret-operativen Stadium“<sup>34</sup>. In diesem Zeitraum erwerben die Kinder „bestimmte logische Strukturen, die es ihnen ermöglichen, verschiedene geistige Operationen auszuführen, die internalisierte und reversible Handlungen darstellen“<sup>35</sup>. Das damit verbundene Denken lässt sich allerdings nur auf konkrete, tatsächlich vorhandene oder mental repräsentierte Objekte beziehen. Ein eher deduktiv-hypothetisches Denken, was ja nun auch für Textabstraktion und -objektivität erforderlich ist, entwickelt sich dagegen erst im Alter von etwa 11-15 Jahren im „formal-operativen Stadium“<sup>36</sup>. Aus Piagets Modell ließe sich also schlussfolgern, dass die geistigen Fähigkeiten für das „Meta-Denken“ erst mit ca. 11-15 Jahren entwickelt sind.

Um nun die Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten zu untersuchen, muss der Begriff der Metasprachlichkeit erst einmal definiert werden. Allein hier gehen die Meinungen schon weit auseinander. In seinem Artikel „Wie Kinder über Sprache denken“ geht Bernd Switalla von der logischen Verknüpfung von Sprachaneignung und Sprachbewusstsein aus:

*„Wer die Sprache verstehen und gebrauchen kann, der kann sich [...] auch reflexiv dazu verhalten. Wer eine Sprache lernt, der lernt auch, über die Sprache zu sprechen.“<sup>37</sup>*

Diese Ansicht kann hier nicht vertreten werden. Gerade das Erlernen von Sprache als äußerst früher, unbewußter Prozess in zumeist einer Sprechergemeinschaft macht das bewusste

---

<sup>33</sup> Günther Einecke: Fokussieren - auf die sprachliche Ebene lenken. Gesprächssteuerung im integrierten Grammatikunterricht.

In: Der DU, 6/96, S.10-27; Zitat S.11.

<sup>34</sup> Patricia Miller: Theorien der Entwicklungspsychologie, S.57.

<sup>35</sup> Ebd.

<sup>36</sup> Ebd.

<sup>37</sup> Bernd Switalla: Wie Kinder über Sprache denken. Über die Entdeckung eines neuen Problems. In: Der DU, 4/92, S.24-33; Zitat S.25.

Nachdenken über Sprach- und Kommunikationsstrukturen gar nicht *nötig*. Das pragmatische Sprechhandeln des jungen Sprechers ist automatisiert, unbewusst. Überhaupt ist reflexives Verhalten / Denken von Kindern allgemein keine Selbstverständlichkeit wie kognitions- und lernpsychologische Untersuchungen zeigen<sup>38</sup>.

Auch „erste Selbstkorrekturen oder sprachspielerische Produktionen, Spaß am bloßen Reimen etwa“<sup>39</sup> können noch nicht als metasprachliche Akte bezeichnet werden:

*„ Metasprachliche Äußerungen sind solche, die sich explizit auf die Sprache selbst beziehen. Oder wenigstens solche, die erkennen lassen, daß eher die Art und Form von Äußerungen das Thema sind, nicht ihre inhaltliche Botschaft.“* <sup>40</sup>

Gudula List stellt in ihrem Artikel „ Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten“ zwei Untersuchungen zum Silben- und Lautverständnis von Schulkindern vor:

Rosner und Simon (1971) sprachen 6-12-jährigen Schülern Wörter wie <birthday> oder <reproduce> vor. Die Kinder sollten die Wörter erst nachsprechen und dann jeweils vorne, hinten und in der Mitte ein „Stück“ davon weglassen. Bei Fox und Routh (1975) wurden dann in einem ähnlichen Versuchsaufbau Wörter mit sinnfreien Silben wie <belt>, <lend> und <skin> verwendet. Beide Untersuchungen liefern nahezu identische Ergebnisse. Alle 6-12-jährigen Kinder sind fähig, Endsilbe oder -laut der Wörter wegzulassen (<birth>, <bel>), wenig 8-Jährige isolieren hingegen die Endsilbe <day>, wenig 6- und einige 7-Jährige die Endsilbe <end>, und die schwierigste metasprachliche bzw. metaphonologische Leistung, nämlich das Weglassen des Wortmittelstücks (<reduce>, <sin>) wird von den 6-Jährigen überhaupt nicht, von den 7-Jährigen kaum und auch nur von der Hälfte der 12-Jährigen erreicht. Diese interessanten Ergebnisse zeigen zwar eine Steigerung der metasprachlichen Fähigkeiten mit zunehmendem Alter, aber fraglich bleibt trotzdem, ob dies durch den kognitiven Reifeprozess nach Piaget oder den allgemeinen schulischen Einfluss des (Deutsch-) Unterrichts begründet werden kann. Ein Aufschluss über die Wirkungsfaktoren wäre didaktisch relevant. Ob und in welcher Form sich

<sup>38</sup> Siehe beispielsweise Versuche zum Beobachtungslernen mit Gewaltmodell bei Gage/Berliner (1986) oder auch zum Rollenverständnis von Märchenfiguren (Wolf) bei Sahr (1981).

<sup>39</sup> Gudula List: Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten. Aus der Sicht der Sprachpsychologie. In: Der DU, 4/92, S.15-22; Zitat S.15.

<sup>40</sup> Ebd.

die „language awareness“ in der Untersuchung Augst/Faigel bemerkbar macht, ist noch zu diskutieren.

## **4.2 Lexik**

Die Entwicklung lexikalisch-semantischer Strukturen ist neben der Syntaxbildung wichtigster Teil des Spracherwerbs. Verschiedene semantische Repräsentationsmodelle (Merkmal-, Prototypen-, Frametheorie, Netzwerkmodell) versuchten bisher allerdings vergeblich, die Bildung des lexikalisch-semantischen Systems zu erklären<sup>41</sup>. Als Lernbedingungen für den Wortschatzerwerb gelten allgemein das Erkennen und Anwenden von Lautkomplexen, Wortbildungsmustern, Wortbedeutungen und Referenzbezügen<sup>42</sup>. In der empirischen Untersuchung „Zur Entwicklung semantisch-lexikalischer Strukturen bei vier-, acht- und zwölfjährigen Kindern“ versucht Popov (1994), die Wortschatzentwicklung in verschiedenen Altersstufen anhand von Hyperonym- und Hyponymbildungen nachzuzeichnen. Sie kombinierte dabei zwei Untersuchungsmethoden, um einerseits die begriffliche Ebene der Versuchspersonen zu erfassen und andererseits das entsprechende Begriffsnetz. Bei der Sortiertechnik sollten die je 25 Kinder von 4;2-5;2, 7;9-8;8 und 11;9-13,0 Jahren Bildkarten mit verschiedenen Objekten (Mond, Auto, Ente etc.) in Gruppen ordnen und ihre Zuordnung nach der „Méthode clinique“ (nach Piaget), einem begleitenden Interview, kommentieren bzw. erläutern. Das einheitlich klare Versuchsergebnis soll hier kurz an einem Beispiel dargestellt werden. Die 15 Bildkarten Schlafanzug, Nachthemd, Stiefel, Schuhe, Hausschuhe, Badeanzug, Badehose, Mantel, Mütze, Schal, Strümpfe, Unterhose und Unterhemd, Hose, Pullover<sup>43</sup> wurden zum Thema „Kleidung“ vorgelegt. Die **jüngste Altersgruppe (AI)** benannte 3 Hyperonyme (Sachen ~96%, Kleider, Anzieh) und maximal 5 Hyponyme (Unterwäsche ~28%, Schuhe ~36%, Wintersachen, Badesachen, Oberteile), die **Altersgruppe der 8-Jährigen (AII)** 5 Hyperonyme (Sachen ~56%, Kleider, Bekleidung, Kleidung, Anzihsachen)

<sup>41</sup> Popov, Claudia: Zur Entwicklung semantisch-lexikalischer Strukturen bei vier-, acht- und zwölfjährigen Kindern, S.48.

<sup>42</sup> Ebd.S.200.

<sup>43</sup> Ebd.S.116.

und maximal 8 Hyponyme (Unterwäsche ~60%, Schuhe ~72%, Wintersachen ~68%, Nachtwäsche, Badesachen ~72%, Oberteile, Regensachen, Sommersachen) und die **Gruppe der Ältesten (AIII)** 5 Hyperonyme (Kleidung ~36%, Kleidungsstücke ~24%, Bekleidung ~16%, Textilien ~16%, Kleider) und maximal 11 Hyponyme (Unterwäsche ~92%, Schuhe ~92% - Fußbekleidung ~40%, Wintersachen ~44% - Winterbekleidung ~28%, Kopfbedeckung, Nachtbekleidung ~32%, Badesachen ~68%, Oberbekleidung ~68%, Regenbekleidung ~20%, Sommersachen, Straßenkleidung, Schutzkleidung).

Insgesamt zeigt sich auch in anderen Teilgebieten (Nahrung, Spielzeug, Technik etc.) eine Vermehrung der lexikalischen Begriffe mit zunehmendem Alter. Während die 4-8-jährigen bei den Hyperonymen hauptsächlich Simplizia verwenden, findet man bei den 12-Jährigen allgemein abstraktere Bezeichnungen, die teilweise aus dem Fremdwortbereich kommen oder Komposita sowie Ableitungen sind<sup>44</sup>.

Weiterhin unterscheiden sich die Mikro- und Makrostruktur der Merkmalszuordnungen in den verschiedenen Altersgruppen. **Mikrostrukturell** wird „Kleidung/Sachen“ folgendermaßen definiert: „kann man anziehen“ (AI), „zieht man an, ist aus Stoff“ (AII), „bedeckt den menschlichen Körper“ (AIII) und „was der Mensch auf dem Körper trägt“ (Erwachsene<sup>45</sup>). **Makrostrukturell** ergeben sich für den Bereich „Kleidung“ mit dem Beispielbereich „Schuhe“ maximal 5 Hierarchiestufen: Kleidung - „was der Mensch auf dem Körper trägt“ (Stufe 1), Fußbekleidung - „an den Füßen“ (Stufe 2), Strümpfe - „aus textilem Material“ und Schuhwerk - „aus Leder oder ähnlichem Material“ (Stufe 3), Straßenschuhe - „für die Straße“ und Hausschuhe - „im Haus“ (Stufe IV), Schuhe<sup>46</sup> - „bis zum Knöchel“ und Stiefel - „bis zum Knie“ (Stufe V). Die 4-Jährigen differenzieren bis zu Stufe II, die 8-Jährigen bis zu Stufe III und die 12-Jährigen bis zu Stufe III/IV<sup>47</sup>.

Grob skizziert verläuft der Wortschatzerwerb von 4-12-Jährigen anscheinend so:

Die 4-8-Jährigen erlernen als erstes prototypische Primärbegriffe, die „relativ am allgemeinsten, gleichzeitig aber noch sensorisch repräsentiert sind“<sup>48</sup>. So definieren sie das Bild einer Tulpe weder als Eigename „Tulpe“ noch als Oberbegriff „Pflanze“, sondern am wahrscheinlichsten als „Blume“<sup>49</sup>. Dabei orientieren sie sich im Wesentlichen an zentralen und auch

<sup>44</sup> Ebd.S.140/41.

<sup>45</sup> Nach Eintragungen in Wörterbüchern. Ebd.S.158.

<sup>46</sup> Müsste eigentlich als „Halbschuhe“ bezeichnet werden, denn „Stiefel“ sind auch „Schuhe“.

<sup>47</sup> Popov, S.180-183.

<sup>48</sup> Ebd.S.68.

<sup>49</sup> Ebd.S.69.

perzeptualen Merkmalen wie bunten Blütenblättern u.ä. In der weiteren Entwicklung macht sich besonders das Lesenlernen bemerkbar, da hierdurch Wortschatz- und Wortbildungskennnisse erweitert werden. Nach einer Untersuchung von Mary Smith (1941) vergrößert sich der aktive und passive Wortschatz (Grundwörter und Ableitungen) in den ersten 3 Schuljahren jeweils um etwa 10.000 Wörter auf insgesamt ca. 44.000 Wörter. Vom 4.-9. Schuljahr steigt der Wortschatz dann konstant um 1.000-4.000 Wörter pro Jahr, und bis zum 12. Schuljahr sind etwa 80.000 Wörter erreicht<sup>50</sup>.

Wesentlich ist weiterhin, dass das Welt- und Handlungswissen<sup>51</sup> der älter werdenden Kinder und Jugendlichen bis hin ins Erwachsenenalter steigt, sodass Wörter sowie Wortbedeutungen immer weiter ausdifferenziert werden können (siehe Makro-, Mikrostruktur) und natürlich stets neue Lexeme hinzukommen. Popov geht nach den Ergebnissen ihrer Arbeit davon aus, dass sich beim Wortschatzerwerb zwei Kenntnissysteme herausbilden, die zwar eigenständig sind, sich aber gegenseitig beeinflussen. So werden Begriffe einmal in einem allgemeinen Begriffssystem abgespeichert und weiterhin als Wortbedeutungen in einem Begriffszusammenhangsystem<sup>52</sup>.

Übertragend auf die Untersuchung von Augst/Faigel ergeben sich zahlreiche Parallelen:

Die älteren Schüler und besonders die Studenten weisen ein wesentlich differenzierteres schriftsprachliches Lexikon auf als die Schüler des 7. Schuljahres, bzw. sie wenden andere Wortbildungsstrategien an. Die eher abstrakte „syntaktische Nominalisierungstransformation“<sup>53</sup> von Wörtern auf die Endung „-ung“ beispielsweise findet sich bei den 7.-Klässlern durchschnittlich zweimal, bei den 10.- und 12.-Klässlern etwa fünfmal und bei den Studenten dagegen etwa siebenmal pro 238 Wörter<sup>54</sup>. Auch der konstitutiv wichtige Adjektivgebrauch variiert qualitativ recht stark. Die Studenten benutzen zwar ebenfalls alle von den Schülern gebrauchten Adjektive, fügen aber noch zahlreiche Komposita und vor allem Fremdwörter hinzu. Außerdem ist bei ihnen der Type-Wechsel pro 238 Wörter mit ca. 8 verschiedenen

<sup>50</sup> Waltraut Küppers: Psychologie des Deutschunterrichts: Spracherwerb, sprachlicher Ausdruck, Verständnis für literarische Texte, S.19.

<sup>51</sup> Das Weltwissen kann als Alltagswissen (prototypisch und erfahrungsbedingt) definiert werden. Das Handlungswissen (angemessenes und unangemessenes Verhalten) ist gewissermaßen impliziert.

Duden: Grammatik, S.817/18.

<sup>52</sup> Popov, S.33 und S.206.

<sup>53</sup> Augst/Faigel, S.30.

<sup>54</sup> Ebd.S.34.



Adjektiven höher als bei den 7.-Klässlern mit ca. 5 Adjektivtypes<sup>55</sup>. Besonders deutlich wird der Unterschied des lexikalischen Entwicklungsstandes bei der Analyse des Sinnbereichs „Hausaufgaben machen“. Während die 7.-Klässler etwa 19 Types wie „Hausaufgaben machen /abschaffen /aufgeben“ oder „gegen Hausaufgaben sein“ verwenden, kommen die 10.- und 12.-Klässler durch Substituierungen des Substantivs „Hausaufgaben“ („den Stoff/das Thema erledigen/ stellen“) und Präfixbildungen speziell des Verbs „arbeiten“ auf 31 bzw. 32 Types. Mit etwa 50 Types werden bei den Studenten hauptsächlich Substantivierungen gebildet, und oft ist der Sinnzusammenhang „Hausaufgaben machen“ kontextuell so spezialisiert ausgedrückt, dass er im Prinzip nur noch indirekt vorhanden ist<sup>56</sup>. Auffällig ist, dass die differenziertere Wortwahl offenbar auch mit der differenzierteren inhaltlichen Auseinandersetzung des Themas korreliert. Entweder haben die älteren Schüler und Studenten den Sinn und Zweck, das Für und Wider von Hausaufgaben besser erfasst und drücken dies auch aus, oder es ist umgekehrt, wie Waltraut Küppers formuliert:

*„Je differenzierter der Wortschatz eines Menschen ist, um so reicher und differenzierter vermag er auch seine Umwelt zu sehen. Wo uns die Worte fehlen, erleben wir auch nur diffus. Erst wenn ich ein Ding, eine Sache, einen Handlungsverlauf benennen kann, kann ich ihn in richtiger Weise wahrnehmen und auch verstehen.“<sup>57</sup>*

Interessanterweise überwiegen in allen Altersstufen die **lexikalisch-semantischen** Fehler (Stilbrüche, unspezifische Ausdrücke, sinnverfehlende Ausdrücke, Abweichungen eines zusammengesetzten Ausdrucks, lexikalische Kontaminationen, Homologien, Pleonasmus) gegenüber den **logisch-textuellen** (doppeldeutige Wortstellung, Nebensatzstellung, Wiederholungen, falsche Determination, verkürzte Formulierung, falsche Verknüpfungen in der Sprachebene, irreführende Verweise, Verweise ohne Kontext, Ellipsen), und die Fehlergruppen sind ebenfalls in allen Altersgruppen gleich. So deuten Stilbrüche (Bsp: „total kein Durchblick“, Klasse 10), unspezifische Ausdrücke (Bsp: „sieht die ganze Sache so aus“, Kl.12), Homologien (Bsp: „häufig auftretende Hausaufgabenhäufungen“, Student), Wiederholungen, Ellipsen (stark verkürzte Formulierung) und ganz besonders sinnverfehlende

<sup>55</sup> Ebd.S.48.

<sup>56</sup> Ebd.S.38-40.

<sup>57</sup> Küppers, S.17.

Ausdrücke (Bsp: „Hausaufgaben manifestieren das in der Schule Gelernte“, Kl.12) auf Formulierungsschwierigkeiten hin<sup>58</sup>. Trotzdem lässt sich wie im Grammatikbereich folgender Unterschied feststellen: Drei Viertel aller Formulierungsfehler der 7.-Klässler und fast die Hälfte der Fehler der 10.- und 12.-Klässler sind sprechsprachlich erklärbar, während dies nur bei 18 von 117 Fehlern der Studenten zutrifft<sup>59</sup>. Das anspruchsvolle, schriftsprachliche Niveau verleitet die Studenten offenbar zu „aufgeblähten Formulierungen“<sup>60</sup>, Leerformeln und Wortwendungen, deren Begrifflichkeiten ihnen oberflächlich geläufig sind, aber nicht unbedingt in ihrer spezifischen Wortbedeutung (Bsp: „das ist durch quantitativ zu viel Hausaufgaben bedingt“, Student)<sup>61</sup>. Andere Fehler lassen sich ähnlich wie die grammatischen (Kapitel 3) erklären.

Didaktische Maßnahmen können gezielte, spielerische Wortschatzübungen in Form der Cluster-Methode, der Bildung von Gegensatzpaaren, der Kurzbeispielklärung der Bedeutung eines bestimmten Wortes oder der Bildung verschiedenster Wörter anhand eines Lexems (Bsp: <boden>: bodenlos, bodenständig etc.) darstellen.

### **4.3 Syntax**

Die Aussagekraft syntaktischer Untersuchungen an Texten wie die Bestimmung von Para- und Hypotaxe, Satzlänge (Wortanzahl : Satzanzahl), Satzgliedgehalt (Satzglieder : Satzanzahl), Satzgliedumfang (Wortanzahl : Satzglieder) und Informationsmengenindex IMI (Wortanzahl : [Abstrakte Infos : Konkrete Infos])<sup>62</sup> sollte in Bezug auf den Wert eines Gesamttextes mit Vorsicht betrachtet werden. Genauso wie ein Satz grammatisch richtig und doch unsinnig sein kann, würde ein Text mit ausschließlich informationsgesättigten Sätzen, also Sätzen, in denen die obligatorischen, vom Verb geforderten, Valenzstellen sowie die frei besetzbaren Stellen „gefüllt“ sind, völlig redundant wirken. Hier sollte also, den Aussagen angemessen, eine gewisse Variabilität erfolgen. Außerdem ist die syntaktische Stilistik auch textsortenspezifisch (Kohärenzvakuum bei Erzähltexten etc.).

---

<sup>58</sup> Augst/Faigel, S.62/63.

<sup>59</sup> Ebd.S.68.

<sup>60</sup> Ebd.S.64.

<sup>61</sup> Die Unterteilung der Formulierungsfehler sowie alle Beispiele sind ebd.S.60/61 entnommen.

<sup>62</sup> Peter Klotz: Grammatische Wege zur Textgestaltungs-kompetenz, S.188 u. 193.

Bei einem Gesamttext kommt es neben der syntaktischen Richtigkeit der Einzelsätze weiterhin vielmehr auf die inhaltliche Richtigkeit und die inhaltliche Kohärenz zwischen Satzgliedern und Sätzen an. Nur so kann der Text flüssig, schlüssig und geschlossen wirken. Nichtsdestotrotz sind das Bilden komplexer Sätze oder das Anwenden kohäsiver Mittel syntaktisches „Handwerkszeug“, das erst erlernt werden muss und anhand dessen man den schriftsprachlichen Entwicklungsstand eines Schreibers feststellen kann. Nach einer Untersuchung zur schriftlichen Ausdrucksfähigkeit von Beckmann<sup>63</sup> sinkt die Verwendung von einfachen Hauptsätzen von etwa 91% im 1. Schuljahr konstant auf etwa 25% im 7. Schuljahr. Umgekehrt steigt die Verwendung der Satzverbindung von ca. 9% im 1. Schuljahr bis etwa 51% im 7. Schuljahr, und die schwierigere Form des Satzgefüges kommt im 1. Schuljahr noch gar nicht, ab dem 2. Schuljahr zu etwa 9% und im 7. Schuljahr zu ca. 24% vor. Da die einfache Einteilung in Haupt- und Nebensätze die Struktur der Sätze nicht erfassen kann, differenzierten Augst und Faigel in ihrer Untersuchung zwischen Gleichordnungen

(Hauptsätzen), Nebensätzen 1. Grades, Infinitivsätzen 1.-n.- Grades und Nebensätzen 2.-n. Grades sowie einer Gruppe von Substantivierungen, Nominalisierungen, satzwertigen Linkserweiterungen (Partizipien in Attributstellung) und Partizipialsätzen<sup>64</sup>. Während die 7.- Klässler im Vergleich zu den Studenten ca. 10% mehr Gleichordnungen (55,6%) und Nebensätze 1. Grades (28,6%) verwenden, verteilen sich diese 20% bei den Studenten gleichmäßig auf die Sätze höheren Grades (17%) sowie die Gruppe der Substantivierungen etc. (17,9%), wobei jeweils eine konstante Steigerung vom 7. Schuljahr an zu verzeichnen ist. Auch im Bereich der Konjunktionen zeigen sich deutliche Unterschiede. Obwohl die drei Konjunktionsklassen kausal-subordinierend, kopulativ-koordinierend und adversativ-koordinierend bei allen vier Altersstufen am häufigsten vorkommen, differiert der Konjunktionengebrauch entscheidend. Während die Studenten etwa 47 Types bei 600 Konjunktionen pro 10.000 Wörter hervorbringen, sind es bei den 7.-Klässlern nur 36 Types bei fast 1.000 gebrauchten Konjunktionen pro 10.000 Wörter. Noch dazu ist die Verwendung nicht so

---

<sup>63</sup> Küppers, S.34.

<sup>64</sup> Augst/Faigel, S.79.

ausgeglichen wie bei den Studenten, sondern es werden überwiegend die Konjunktionen „und, auch, aber, dann, wenn“ benutzt:

*„Die Fähigkeit zur Konstruktion von engmaschigen Verweisungszusammenhängen scheint mit zunehmendem Alter auch zunehmend unabhängig von expliziten Anzeigern (Konjunktionen, Adverbien etc.) zu werden.“<sup>65</sup>*

Insgesamt lässt sich erkennen, dass sich aus der eher koordinierenden, sequentiellen Schriftsprache der 13-Jährigen eine stärker subordinierende, integrative Schriftsprache der 23-Jährigen entwickelt.

#### **4.4 Textstruktur / Textordnung**

Ein bestimmter Schreibanlass erfordert einen bestimmten textuellen Endzustand, der aus einer spezifischen Textordnung heraus entsteht. Diese Textordnung aber muss bereits mit dem ersten geschriebenen Satz als Grundkonstrukt im Kopf vorhanden sein. Dies ist eine höchst abstrakte Leistung. Schreiben kann also als eine „Form des Problemlösens“<sup>66</sup>, als Akt „geplanter Integration“<sup>67</sup> verstanden werden. Dabei ist ein Text dann homogen, wenn er sich im „Informationsgleichgewicht“<sup>68</sup> befindet. D.h., die inhaltlichen Informationen über Referenzbereich, Adressaten und Schreiber müssen durch jeweils textstrukturierende Informationen miteinander verknüpft werden.

---

<sup>65</sup> Ebd.S.102.

<sup>66</sup> Hartmut Frentz: Kognition und Sprachgebrauch. Lernende reflektieren ihr Schreibverhalten. In: Der DU, 11/96, S. 524-532; Zitat S.525.

<sup>67</sup> Augst/Faigel, S.110.

<sup>68</sup> Ebd.S.126.

In der Untersuchung von Augst/Faigel sollten die Schüler und Studenten einen argumentativen Brief zum Thema „Hausaufgaben- ja oder nein?“ verfassen. Obwohl der „theoretische Status“<sup>69</sup> der Argumentation bisher nicht geklärt werden konnte, ist klar, dass die Überzeugung eines Standpunktgegners zu einer bestimmten Meinung/Ansicht durch verschiedene kommunikative Strategien erfolgen kann. Augst/Faigel isolierten bei der Analyse der 120 Briefe vier Textordnungsmuster (TOM), deren Folge- und Inhaltsstruktur sich gegenseitig bedingen: das linear-entwickelnde, das linear-dialogische, das formalsystematische und das materialsystematische Textordnungsmuster<sup>70</sup>. Weiterhin legten sie einen Wertemaßstab an, welcher die Texte als geordnet (1), schwach geordnet (2) oder nicht geordnet (3) ausweist<sup>71</sup>. Das am häufigsten verwendete TOM ist mit 36 Briefen das **linear-entwickelnde**. Im Vordergrund der Textordnung steht hier ein „assoziativ-affektives Grundmuster“<sup>72</sup> aus der Ich-Perspektive. Da die 7.- und 10.- Klässler oftmals noch keine vorrangig objektive Sichtweise entwickelt haben, wird dieses TOM wahrscheinlich auch am häufigsten von ihnen gebraucht. So verwenden die Schüler des 7. Schuljahres beispielsweise die Formulierung „ich finde“ zu 46% in ihren Texten, die Schüler des 10. Schuljahres zu 16% und die Studenten nur noch zu 6%<sup>73</sup>.

Das **materialsystematische** TOM tritt mit 31 Texten am zweithäufigsten auf. Zentrale Ordnungsstruktur ist hier die Sachperspektive. Der Struktur des Textes entspricht die Struktur des Problems aus der Sicht des Schreibers. Besonders schwierig zu handhaben sind dabei die Bündelung der Komplexität des Referenzbereiches sowie die Fähigkeit, stets sachlich zu bleiben. Diese emotionale Disziplin aufzubringen, fällt den Schülern des 7. und 10. Schuljahres offenbar ebenfalls schwer, weshalb nur bei *einem* von 16 Texten ein durchgehender Gestaltungserfolg (1) erkennbar ist. Bei den Schülern des 12. Schuljahres und den Studenten gelingt dies hingegen schon bei 8 von 15 Texten.

Das **formalsystematische** TOM orientiert sich aus der Textperspektive an „Strukturierungstereotypen“<sup>74</sup> wie zum Beispiel „Pro-Contra-Conclusio“ bei der Argumentation. Der Text wird also vorrangig nicht nach dem Problem an sich strukturiert, sondern nach dem in eine Form gepressten Problem. Von den 23 in dieser Form gestalteten Texten haben die 7.-Klässler

---

<sup>69</sup> Metzler Lexikon Sprache

<sup>70</sup> Augst/Faigel, S.125.

<sup>71</sup> Ebd.S.126.

<sup>72</sup> Ebd.S.120.

<sup>73</sup> Ebd.S.44.

<sup>74</sup> Feilke, S.76.

nur mit einem Text (2) Anteil. Obwohl Formalisierungsprozesse beim Schreiben entlastend wirken, werden sie anscheinend erst spät erworben. Möglicherweise hängt dies mit der bereits erwähnten benötigten Fähigkeit zusammen, objektiv und perspektivenabwägend zu denken. Erst mit diesem Verständnis machen Schemata Sinn.

Das letzte und wahrscheinlich anspruchsvollste TOM ist das **linear-dialogische**, welches in nur 14 Texten und mehrheitlich bei den Studenten vorkommt. Zentrales Merkmal ist hier die Integration verschiedener Textfunktionen aus der Sozialperspektive:

*„Die Beziehungsebene dominiert die Inhaltsebene. [...] Dies setzt eine Souveränität im Umgang mit dem Sachproblem, dem Adressaten, der eigenen Gefühlswelt und dem Medium Text voraus, die nur sehr schwer zu erwerben ist.“<sup>75</sup>*

Überhaupt zeigt sich bei den Studenten im Gegensatz zu den Schülern eine relativ große Souveränität beim Texteschreiben. Insgesamt findet sich bei ihnen kein einziger ungeordneter Text (3), dafür 14 geordnete (1) und 16 schwach geordnete (2). Bei den Schülern des 12. Schuljahres ergeben sich 4 Texte der Rangstufe 3, 16 der Stufe 2 und 10 Texte mit absolutem Gestaltungserfolg. Die 7.- und 10.- Klässler haben mit 5 bzw. 7 Texten sogar mehr ungeordnete als geordnete (3 bzw. 5 Texte).

Wie sich aus den Ergebnissen ableiten lässt, beginnt der Erwerb der Textordnungsmuster tendentiell mit dem linear-entwickelnden TOM (Ich), verläuft weiter über das material-systematische TOM (die Sache), dann zum formalsystematischen TOM (der Text) und zuletzt zum linear-dialogischen TOM (der Adressat). Interessant dabei ist, dass die Studenten auf *alle* Textordnungsmuster mit etwa demselben Erfolg zurückgreifen. Offenbar gibt es also keine aneinandergereihte Abfolge beim Erwerb der Textordnungsmuster, sondern nur eine integrative Weiterentwicklung, wobei die vorher erlernten Fähigkeiten in die neue Textstruktur eingebracht werden können. Das routinierte Schreibverhalten der älteren Schüler und Studenten zeigt sich auch in anderen Formalisierungsprozessen. Während nur 13% der 7.- Klässler in den Briefen Einleitung *und* Schluss einbringen, sind es im 10. Schuljahr schon 67% und bei den Studenten 77%<sup>76</sup>. Auch die Anwendung metakommunikativer Elemente im Text ist bei den Studenten im Vergleich zu den 7.-Klässlern bei 30 untersuchten Briefen etwa

<sup>75</sup> Ebd.S.75.

<sup>76</sup> Augst/Faigel, S.136.

doppelt so hoch. Hierbei handelt es sich um strukturierende Wendungen wie beispielsweise Weiterführungen („Ein weiterer Vorteil ist...“), Qualifizierungen („Meiner Meinung nach...“) oder die Hinwendung zum Adressaten („Ihr Standpunkt...“)<sup>77</sup>, die oft Textabschnitte markieren, anhand derer sich der Leser orientieren kann, „was jetzt zu Ende geht, was (noch) folgt, wie das bereits Gesagte oder das Folgende zu bewerten ist usw.“<sup>78</sup>. Augst/Faigel fassen die zu beobachtende schriftsprachliche Entwicklung so zusammen:

*„Die Wendung vom subjektiven Erlebnis mit Hausaufgaben [...] führt über verschlungene und kaum zu entwirrende Zwischenstufen zu einer objektiven und von dort zu einer expliziten, virtuos und souverän vorgetragenen Darstellung, die vielfach spielerische Züge einer ironischen Distanz aufweist. [...] Dies soll aber nun nicht heißen, daß die Fähigkeit zu schreiben, zur Vollkommenheit gelangt; [...] Schwierigkeiten und Probleme gibt es auf jeder Stufe, nur sind es andere.“<sup>79</sup>*

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Anzahl homogener Texte mit dem Alter steigt und gewissermaßen auch die Qualität.

## **5. Diskussion der Ergebnisse und didaktischer Ausblick**

Die Ergebnisse der Untersuchung Augst/Faigel zeigen deutlich, dass die schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren insbesondere im Bereich der Lexik, Syntax und Textordnung konstant zunehmen. Speziell bei den 7.-Klässlern findet bis zum 10. Schuljahr ein enormer Entwicklungssprung im Konjunktionengebrauch, bei Wortfelderweiterungen (am Bsp.

---

<sup>77</sup> Ebd.S.144.

<sup>78</sup> Ebd.S.142.

<sup>79</sup> Ebd.S.163.

„meinen“ untersucht), bei Nominalisierungen und Formulierungs- sowie Grammatikfehlern statt. Auch die Wortanzahl pro Text nimmt mit etwa 60 Wörtern zu.

Wie kommt dies zustande?

Einerseits erweitert sich mit zunehmendem Alter stetig das Welt- sowie Textmusterwissen der Schüler, und andererseits erlaubt die persönliche Reifeentwicklung hin zu Objektivität und Reflexionsfähigkeit metakommunikative Einsichten.

Beim aktiven Prozess des kognitiven Lernens werden alle aufgenommenen Informationen durch Denk- und Verstehensprozesse in einen bereits vorhandenen Wissensbestand eingefügt. Dies geschieht durch die Überführung der Informationen aus dem Kurzzeitgedächtnis in das Langzeitgedächtnis. Der Abruf aus dem Langzeitgedächtnis wiederum gelingt nur, wenn die Informationen tatsächlich *sinnvoll* in eines oder mehrere der hierarchisch strukturierten Netzwerke<sup>80</sup> eingegliedert worden ist. Als Netzwerk wird hier die Gedächtnisstruktur bezeichnet, welche bestimmte abstrakte und konkrete Begriffe ihrem Sinnzusammenhang gemäß im Geist ordnet und zueinander in Beziehung setzt, wodurch sich Regelhaftigkeiten und übergeordnete Strukturen ergeben, die wiederum mit anderen Begriffen und Sinneinheiten verbunden werden können. D.h., alle Informationen über das normgerechte Schreiben bzw. Textschreiben müssen über diesen Lernweg im Gedächtnis festgesetzt werden, was natürlich umso eher gelingt, je stärker das metakommunikative Verständnis für den Zweck textstrukturierender Mittel o.ä. vorhanden ist. Hat der Schüler die Möglichkeit, sein erworbenes Wissen zu aktivieren und regelmäßig anzuwenden, können sich Einzelprozesse beim Schreiben automatisieren. Diese Routinisierung zeigt sich bei den Studenten besonders anhand der gelungenen Textordnungsmuster sowie anhand der ausdrücklichen Schriftsprachlichkeit. Obwohl die Studenten in derselben Untersuchungszeit von 30 Minuten etwa 100 Wörter pro Text mehr schreiben als die Schüler, machen sie durchschnittlich 0,8 Rechtschreib-, 0,6 Grammatik- und 1,6 Formulierungsfehler weniger und vollbringen 14/30 homogene Texte. Ein Zeichen für das „knowing that“<sup>81</sup>, das relativ ausgereifte Sprachwissen der Studenten, ist weiterhin die geringe Anzahl sprechsprachlich erklärbarer Fehler. Wie auch in anderen Bereichen des Schreibens ist ihnen der Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation stärker bewusst, und entsprechende Kontrollmechanismen sind entwickelt. Dennoch lassen sich auch bei den Studenten Text-fehler

---

<sup>80</sup> Nathaniel L.Gage/David C. Berliner: Pädagogische Psychologie, S.325.

<sup>81</sup> Nussbaumer, S.38.



finden, die sich besonders im Bereich der Zeichensetzung (1,4 Fehler pro 238 Wörter mehr), der Formulierungsfehler und der KNG-Kongruenz (insgesamt 14 Fehler bei den Studenten vs. 4 Fehler bei den 7.-Klässlern) zeigen. Diese Fehler können durch mangelnde Regelkenntnisse oder noch nicht vollautomatisierte Kontrollprozesse entstehen. In diesem Zusammenhang ist eine Beobachtung von Gerlinde Mühlbauer Messner<sup>82</sup> interessant. Sie ließ 15 Schüler einer 6. Klasse einen sehr fehlerhaften Text korrigieren, in dem auch der Satzteil „Ein Arzt *in weissen Anzug...*“ enthalten war. Bei der Überprüfung der Texte fiel ihr auf, dass die Schüler entweder nur den Rechtschreibfehler oder nur den Grammatikfehler des Präpositionalobjektes bemerkten. Überhaupt übersahen die Schüler die meisten der Grammatikfehler, waren aber umgekehrt regelrecht auf die Rechtschreibfehler fixiert<sup>83</sup>.

Es lässt sich also vermuten, dass sich verschiedene Kontrollprozesse gegenseitig behindern können, wenn sie noch nicht gefestigt sind. Da die älteren Schüler und Studenten komplexere Satz- und Textstrukturen bilden, die einige Aufmerksamkeit verlangen, können sich somit leicht Flüchtigkeitsfehler ergeben. Außerdem muss für alle Altersstufen bedacht werden, dass für das Verfassen der Briefe insgesamt nur 30 Minuten Zeit gegeben wurde. Vermutlich konnten die meisten Schüler ihre Texte nicht noch einmal überarbeiten.

Schlussfolgernd lässt sich feststellen, dass einige Textschwächen primär nicht auf kognitive Probleme zurückgehen, sondern eher Folgen der „Überlagerung des eigentlichen Könnens durch *Probleme des Schreibens*“<sup>84</sup> sind. Das erfolgreiche Textschreiben ist ein langwieriger Lernprozess, dem wie bei anderen Lernprozessen die Entwicklung von Schemabildung, -verallgemeinerung, -differenzierung und -formalisierung zugrundeliegt. Dabei gibt es in allen Altersstufen gute und schlechte Schreiber:

*„Gute Schreiber haben vor allem offenbar die Fähigkeit, den Produktionsprozeß zu kontrollieren und verschiedene Ebenen der Textkontrolle im Blick auf das Produkt zu integrieren. Dies ist selbstverständlich nur die eine Seite. Die andere Seite ist, daß gute Schreiber offenbar Abweichungen als solche erkennen und außerdem -wenn nicht die, so zumindest doch eine mögliche Lösung kennen.“*<sup>85</sup>

---

<sup>82</sup> Gerlinde Mühlbauer Messner: Nicht entmutigen, sondern fördern!.  
In: Der DU, 2/94, S.80-84.

<sup>83</sup> Ebd.S.81.

<sup>84</sup> Augst/Feilke, 2/94, S.23.

<sup>85</sup> Ebd.S.24.

Besonders im 7. Schuljahr ist die qualitative Spanne der Texte sehr groß, woran man erkennt, dass die reflexiven Fähigkeiten zunehmen und welches Entwicklungspotential dadurch vorhanden ist.

Die didaktisch wichtige Frage, ob das metasprachliche Bewusstsein reife- oder lernbedingt ist, kann zwar nicht geklärt werden, aber trotzdem lassen sich aus den vorgestellten Untersuchungsergebnissen didaktische Konsequenzen ziehen. Die wichtigste Erkenntnis für den Lehrkörper sollte sein, dass schriftsprachliche Defizite als „natürliche Nebenprodukte“ auf dem Weg zum kompetenten Schreiber anfallen. Weiterhin muss mit einer schriftsprachlichen Entwicklungsdauer der Schüler von mindestens fünf Jahren (5.-10. Schuljahr) gerechnet werden. D.h., der Lehrer sollte allgemein weniger die vermutete geringe Leistungsfähigkeit der Schüler betrauern als ihre Lernmotivation und Schreibfreude mit Optimismus und Lob der Textstärken erhalten. Des Weiteren sollten jedem Schüler bei hartnäckigen Schreibschwächen individuelle Hilfestellungen ermöglicht werden, und außerdem *müssen* im Deutschunterricht systematische, sprachreflexive Lerneinheiten zu Lexik, Syntax und Textstrukturen angeboten werden. Peter Klotz hat zur Funktionalität des Grammatikunterrichtes an 158 Aufsätzen von 6.-, 7.- und 8.-Klässlern eine empirische Untersuchung<sup>86</sup> durchgeführt. Dabei wurde aus jeder Altersklasse je ein Aufsatz *vor* und *nach* einer Grammatiklektion zum Thema „Adverbialsätze“ mit den Aufsätzen dreier Kontrollgruppen verglichen. Obwohl nach dieser einmaligen Grammatikeinheit allgemein keine großen Veränderungen zu vermerken waren, nahm doch besonders die Verwendung deiktischer Adverbialien deutlich ab<sup>87</sup>, und Temporaladverbialien wurden verstärkt in Nebensatzstrukturen eingebettet<sup>88</sup> (vs. „und dann“). Der Grammatikunterricht ermöglicht den Schülern also ein sprachliches Training, welches im Nachhinein selbstständig genutzt werden kann. Ein weiterer wichtiger Aspekt für das erfolgreiche Schreiben ist die Fähigkeit zur Überarbeitung eigener Texte. Nach Nold (1981) korrigieren 9-Jährige ihre Texte zu 60%, 13-Jährige zu 78% und 17-Jährige zu 83%, und nach Krashen (1984) setzt das Korrekturverhalten erwachsener guter Schreiber in der Gesamtkomposition an, während schlechte Schreiber, wenn überhaupt, im Detail korrigieren<sup>89</sup>. Die Schüler sollten also lernen, ihren Text bewusst auf Flüchtigkeits- und andere Fehler zu

---

<sup>86</sup> Klotz, ab S.213.

<sup>87</sup> Ebd.S.235 und 238/39.

<sup>88</sup> Ebd.S.241.

<sup>89</sup> Augst/Faigel, S.15.

untersuchen. Im Prinzip könnten sogar die Textüberarbeitungen von Klausuren mitbenotet werden, da hier eine enorme Leistung vollbracht wird.

Das allerwichtigste, um die schriftsprachliche Kompetenz zu erwerben, ist das Üben des Schreibens selbst. Den Schülern müssen vielfältige Schreibgelegenheiten geboten werden. Dabei sollten nicht immer umfangreiche Texte erstellt werden, sondern sprachliche Strukturen können auch an (vorgegebenen) Einzelsätzen erarbeitet oder geübt werden. Auf jeden Fall fördert und festigt nur das Schreiben die schriftsprachlichen Fähigkeiten.

## **6. Literaturverzeichnis**

### **Zitierte Literatur:**

- Augst, Gerhard/Faigel Peter: Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt/Bern/New York: Peter Lang - Verlag 1986. (=Theorie und Vermittlung der Sprache, Bd.5).
- Drosdowski, G./ Eisenberg, P. (Hrsg.): Duden: Grammatik der dt. Gegenwartssprache. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag 1995 (Bd.4).
- Dudenredaktion (Hrsg.): Duden: Rechtschreibung der deutschen Sprache. 21., völlig neu bearb.u. erw. Auflage. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag 1996 (Bd.1).
- Gage, Nathaniel L./Berliner, David C.: Pädagogische Psychologie. Hg. und aus dem Amerikanischen übersetzt von Gerhard Bach. 4. völlig neu bearbeitete Auflage. Weinheim und München: Psychologie Verlags Union; Beltz Verlag 1986.
- Klotz, Peter: Grammatische Wege zur Textgestaltungs-kompetenz. Theorie und Empirie. Tübingen: Niemeyer 1996. (=Reihe Grammatische Linguistik, 171).
- Küppers, Waltraut: Psychologie des Deutschunterrichts: Spracherwerb, sprachlicher Ausdruck, Verständnis für literarische Texte. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer Verlag 1980. (=Urban-Taschenbücher, Bd.309).
- Löffler, I./Meyer-Schepers, U.: DoRA: Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse zur Ermittlung des Schriftsprachstatus rechtschreibschwacher Schüler. Dortmund: ILT-Verlag 1992.
- Miller, Patricia H.: Theorien der Entwicklungspsychologie. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Angelika Hildebrandt-Essig. Heidelberg/Berlin/Oxford: Spektrum Akademischer Verlag 1993.
- Naegele, I./Portmann, R. (Hrsg.): Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in der Sekundarstufe I: Orientierungen und Hilfen für den Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz 1983.
- Popov, Claudia: Zur Entwicklung semantisch-lexikalischer Strukturen bei vier-, acht- und zwölfjährigen Kindern. Leipzig: Leipziger Uni-Verlag 1994.
- Sahr, Michael: Wirkung von Kinderliteratur: Lesen aus kommunikations- und lerntheoretischer Sicht. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider, 1981 (=Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V.). S. 162-258.
- Volmert, J.: Grundkurs Sprachwissenschaft: eine Einf. in die Sprachwissenschaft für Lehramtstudiengänge. München: Fink 1995.

### **Der Deutschunterricht:**

- Einecke, G.: Fokussieren - auf die sprachliche Ebene lenken. Gesprächssteuerung im integrierten Grammatikunterricht. In: Der DU, 6/96, S.10-27.
- Eisenberg, P.: Orthographiefehler und Grammatikerwerb. In: Der DU, 2/94, S.26-30.
- Feilke, H.: Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: Der Deutschunterricht, 3/88, S.67-79.
- Frenz, H.: Kognition und Sprachgebrauch. Lernende reflektieren ihr Schreibverhalten. In: Der DU, 11/96, S.524-532.
- List, G.: Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten. Aus der Sicht der Sprachpsychologie. In: Der DU, 4/92, S.15-22.
- Mühlbauer Messner, G.: Nicht entmutigen, sondern fördern!. In: Der DU, 2/94, S.80-84.

- Nussbaumer, M.: Philipps Rechtschreibschwäche im Lichte seiner sprachlichen und textuellen Fähigkeiten sehen. In: Der DU, 2/94, S.32-39.
- Switalla, B.: Wie Kinder über Sprache denken. Über die Entdeckung eines neuen Problems. In: Der DU, 4/92, S.24-33.